

Volume 14
MARCH 2018

ISSN:2186-8379

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第14号



母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会

Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research Association

卷頭言 第14号の発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第14号をお届けします。2017年度のMHB研究大会は、インターナショナルスクールの教育を取り上げました。中でもよく知られており、日本でも認定校を増やそうということで話題になった国際バカロレアの教育内容に特化し、「国際バカロレアの求める言語力とは」というテーマを掲げて開催しました。このテーマに関して、1日目には国際バカロレアで教えていらっしゃる先生およびコーディネータの計4名の方から、実践に基づいた具体的なお話を聞くことができました。また、2日目には、長年国際バカロレア校の日本での運営に携わってこられた大迫弘和氏に基調講演をしていただきました。

本紀要には、まず、2017年度大会のテーマに即して、大会実行委員長の小澤伊久美氏に、「国際バカロレアの求める言語力」について、今回の企画の背景と趣旨をまとめいただきました。続いて、基調講演者である大迫弘和氏と小澤氏による対談（「国際バカロレアにおける「言語」と「指導」—全ての教師は言語の教師である」）を掲載いたしました。この二つの論考を通じて、国際バカロレアが求める言語力とは何かについての理解が深まれば幸いです。

一般投稿論文として、本号には、研究論文3本、研究ノートを1件採択いたしました。研究論文では、まず、池田香菜子氏による「JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性—BCCWJ「中納言」を用いて—」を掲載しました。これは、中学校に通うL2日本語学習者にとっての多義動詞の理解と、教科書からのインプットの関係を、詳細なデータをもとに突き合わせて検討した論考です。母語話者が気にも留めずに使用する動詞がいかに多義を持ち、それが学校種や教科によってどう異なるかの具体事例が示されており、実際にL2日本語学習者を指導する教員にとって貴重な情報となっています。

佐野愛子氏・増谷梓氏・阿部ゆかり氏の共著論文（「ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用」）はろう児が母語である日本手話での議論をプレライティング活動として行なうことが、いかにその後のL2日本語作文に有効であるかを示した論考です。L2でのアウトプットの前に行なう活動がL1での活動である場合、様々な要因によって影響の度合いは異なることが知られているものの、そ

れが手話と書記日本語との組み合わせである研究は少なく、貴重な報告であると言えます。

田中瑞穂氏・佐野愛子氏の「日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への絵本読み活動とその効果」は、9か月という長期間にわたる幼児の絵本の読み聞かせ実践の効果についての検証です。これは単に大人が幼児に絵本を読み聞かせたということのみの実践ではなく、手話を学びつつある健聴者の母親が、手話での読み聞かせ方についてろう者より手話の指導を受けつつ、我が子に絵本を読み聞かせた実践です。時とともに母子ともに言葉が増えていくことや視線共有の頻度が高まっていく成果の高さに加え、非常に現実的なろう児の子育ての方法として勇気を与えてくれる情報となっています。

最後に、研究ノートとして韓嘉雯氏の「中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング—トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—」を掲載しました。4名のL2日本語話者が日本語での批判的議論をどのように実現していくかについて記述した萌芽的研究です。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG(部会)情報、入会規定、紀要第15号への投稿規定などの情報も記載しております。MHB ウェブページ情報と合わせてご利用下さい。紀要14号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読、編集に多大な労力をささげて下さった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会会長
湯川 笑子
2018年3月

目 次

《寄稿》

国際バカロレアの求める言語力

- 小澤 伊久美 1

《対談録》

国際バカロレアにおける言語の指導

—すべての教師は言語の教師である —

- 大迫 弘和・小澤 伊久美 15

《研究論文》

JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書における

インプットの関係性

—BCCWJ「中納言」を用いて —

- 池田 香菜子 25

ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用

- 佐野 愛子・増谷 梓・阿部 ゆかり 47

日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への

絵本読み活動とその効果

- 田中 瑞穂・佐野 愛子 69

《研究ノート》

中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング

—トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—

- 韓 嘉雯 89

- 2017年度 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会活動 105

CONTENTS

<Invited Papers>

The Language Competency that International Baccalaureate Programme Aim to Develop	OZAWA Ikumi	1
--	-------------	---

<Interview>

Interview: Teaching Language in the International Baccalaureate Programme: All Teachers Are Language Teachers	OSAKO Hirokazu interviewed by OZAWA Ikumi	15
--	---	----

<Research Papers>

The Relationship Between JSL Students' Knowledge of Meanings of Polysemous Verbs and Frequency of Input from Textbooks: Using the BCCWJ "Chunagon"	IKEDA Kanako	25
--	--------------	----

The Use of Japanese Sign Language in Teaching Writing to Deaf Children

SANO Aiko, MASUTANI Azusa and ABE Yukari	47
--	----

The Effects of a Hearing Mother's Reading Picture Books to Her Deaf Child Based on the Support from a Signer of Japanese Sign Language

TANAKA Mizuho and SANO Aiko	69
-----------------------------	----

<Research Note>

Active Learning Through Reading Activities for Chinese Students in Japan : Focusing on Translanguaging and Critical Thinking

HAN Jiawen	89
------------	----

MHB Activities in 2017/18	105
---------------------------	-----

《寄稿》

国際バカロレアの求める言語力

小澤 伊久美（国際基督教大学）
ozawa@icu.ac.jp

The Language Competency that International Baccalaureate Programme Aim to Develop

Ikumi Ozawa

要 旨

本稿では、国際バカロレア (The International Baccalaureate, IB) のプログラムにおいて言語がどのように捉えられており、IB がどのように児童生徒の言語力を育もうとしているかを紹介した。IB において言語は、児童生徒の発達の基盤として捉えられている。言語は児童生徒が他の文化を認め、理解し、文化的多様性を尊重する意識を育むための基盤となる。また、人格的成長やアイデンティティーの模索と維持に不可欠なものである。そして、言語は意味を構築し、概念形成を支える知的枠組みをもたらすと考えられている。そのため、言語は、リテラシーやマルチリテラシーの発達にも不可欠で、生きる力の獲得に結びつくものだとされている。言語は、すべての学習に統合されたものとして捉えられており、IB のプログラムでは、語学教師のみでなく、すべての教師が児童生徒の言語の発達に責任を持つとされている。その意味で、概念理解、批判的思考、探究が、IB のカリキュラムと指導において重要な役割を担っている。

Abstract

This paper discusses the role of language in International Baccalaureate (IB) programme and describes what language competency they aim to develop and how they cultivate it. Language is treated as the basis for students' development. It is fundamental to foster students' awareness to appreciate and understand other cultures and respect the cultural diversity. In addition, language is essential for students to seek and maintain their personal development and identities. Also, language is essential in the construction of meaning and provides an intellectual framework to support conceptual development. Thus, language is imperative for the development of literacy and

multiliteracies, which empower students to live. The IB assume language to be integrated to all the learning and that not only language teachers but all teachers are responsible for language development of students. In this sense, conceptualization, critical thinking, and inquiry play important role in the curriculum and pedagogical approach in IB.

キーワード：国際バカロレア、言語、すべての教師、概念理解、探究

1. はじめに

国際バカロレア (International Baccalaureate: IB) は、1968年にスイスのジュネーブで設立された非営利の教育財団国際バカロレア機構によって設置された総合的な教育プログラムである。世界の複雑さを理解し、対処できる生徒を育成し、未来へ責任ある行動をとるための態度とスキルを身につけさせること、国際的に通用する大学入学資格である国際バカロレア資格 (IB フルディプロマ) を与えて大学進学へのルートを確保することを目的としている (国際バカロレア機構, 2017b)。

日本でも IB は高く評価されており、1979年には、IB フルディプロマ所持者である 18 歳以上の者には高等学校卒業者と同等以上の学力があるとして大学入学資格が認められている (国際バカロレア機構『国際バカロレアを大学入学審査に生かす』)。また、現在、日本政府はグローバル人材育成の観点から IB の普及・拡大を推進しているが、それをきっかけに、IB が、生徒の主体的に学ぶ意欲と探究心を培い、高い知性と幅広い教養、自らの意見を的確に発信する力、鋭い国際感覚、深い洞察力、豊かな人間性を育成することを目指している点に改めて注目が集まっている (東京都教育委員会, 2013, 2014など)。また、IB の求める言語力についても、例えば「日本語A」に焦点をあてて具体的なカリキュラムの立て方や指導の方法を取り上げた論考も出てきた (半田, 2017)。

しかし、未だに、IB が 2 言語以上で幅広いコミュニケーションの方法を学ぶことを多様な文化を理解するために欠かせない重要な基盤と位置づけていること、すべての教師を「言語の教師」と位置づけ、生徒の多様な言語的背景や教室の多言語的な学習環境を踏まえて生徒の言語力を育成するよう求めていることはあまり知られていない。そこで本稿では、IB の求める言語力が何かを、Diploma Programme (DP)¹⁾を中心にして論じることとする。

2. IB DPのカリキュラム概要

DPには、「コア (Core)」と呼ばれる必修要件の科目があり、コアは表1に挙げた「課題論文 (Extended Essay: EE)」「知の理論 (Theory of Knowledge: TOK)」「創造性・活動・奉仕 (Creativity/Action/Service : CAS)」の3つからなる（国際バカロレア機構, 2015b）。

表1 DPのコア科目

科目	概要
課題論文 (EE)	履修科目に関連した研究分野について個人研究に取り組み、成果を4,000語（日本語の場合は8,000字）の論文にまとめる。
知の理論 (TOK)	「知識の本質」について考え、「知識に関する主張」を分析し、知識の構築に関する問い合わせ探究する。批判的思考を培い、生徒が自分なりのものの見方や、他人との違いを自覚できるよう促す。最低100時間の学習。
創造性・活動・奉仕 (CAS)	創造的思考を伴う芸術などの活動、身体的活動、無報酬で自発的な交流活動といった体験的な学習に取り組む。

生徒はコアの他に、表2に掲げた6つのグループから各1科目を選択し、計6科目を2年間で履修する。（ただし、グループ6は他のグループからの科目に代えることも可能。）6科目のうち、3～4科目を上級レベル (Higher Level: HL、各240時間)、その他を標準レベル (Standard Level: SL、各150時間) で学習する（国際バカロレア機構, 2015b）

表2 DPの6つのグループ

グループ名	科目
1. 言語と文学	言語A: 文学、言語A: 言語と文学、文学とパフォーマンス (SLのみ) ^{※)}
2. 言語習得	言語B、初級外国語 [ab initio] (SLのみ)、古典言語
3. 個人と社会	ビジネス経営、経済、地理、グローバル政治、歴史、情報テクノロジーとグローバル社会、哲学、心理学、社会・文化人類学、環境システムと社会 ^{※)} 、世界の宗教 (SLのみ)
4. 理科	生物、コンピューターサイエンス、化学、デザインテクノロジー、物理、スポーツ・運動・健康科学 (SLのみ)、環境システムと社会 ^{※)}
5. 数学	数学スタディーズ (SL)、数学 (SL)、数学 (HL)、数学 (Further Higher Level: FHL)
6. 芸術	ダンス、音楽、フィルム、文学とパフォーマンス ^{※)} 、美術

※はグループ横断科目

この6つのグループのうち、グループ1とグループ2は言語科目である。グループ1は生徒にとっての母語²⁾の学習で、「当該言語を学問的な文脈で使用したことのある生徒」(国際バカロレア機構, 2014c, p.27)を対象にしている。グループ1「言語と文学」には、「言語A: 文学」「言語A: 言語と文学」「文学とパフォーマンス」の3つの科目があるが、どれも「高いレベルの言語能力とコミュニケーションスキルに加え、社会的、美的、文化的リテラシーを高めることを通じて、生徒の将来の学問的な営みをサポートするように」デザインされている(国際バカロレア機構, 2014c, p.5)。また、これらの科目は焦点を置く点が異なり、取り扱うテキストにも大きな違いがあるものの、言語の使用、分析、批判的な振り返りの到達目標レベルは同一である(国際バカロレア機構, 2014c p.6)。生徒は、文学作品・非文学作品などのテキストを「形式」「内容」「目的」「読者」などの要素を通じて理解し、さらに、テキストを生み出し価値づける社会的、歴史的、文化的文脈、あるいはテキストが生成される特定の状況といった文脈を通じて理解し、文化の中において言語が意味を生成する様相に関して理解を深める観点を身につけるよう促される。そして、テキストとの対峙あるいはテキストの創造といった行為を通じて、「言語がいかに思考方法やものの方を維持しているか、あるいは反対に、言語がいかに思考方法やものの方に挑戦しているかについての理解を深める」よう促されるのである(国際バカロレア機構, 2014c p.5)。IBはこうした母語の教育を非常に重視しており、学校が指導のために選択した言語が何であれ、IBは学校に、生徒が自らの母語で「言語A」を履修できるように複数の「言語A」科目を提供する環境の整備を求めている³⁾。

グループ2は言語の習得で、「言語B」は当該言語をある程度学んだ生徒、「初級外国語(ab initio)」は当該言語を学んだ経験がまったくない、もしくはほとんどない生徒が対象の科目である。どちらの科目も、生徒に、ターゲットの言語が用いられている環境で十分にコミュニケーションするのに必要なスキルと他文化理解力(Intercultural understanding)を培うことを目的とし、生徒が他の文化を認め、理解し、文化的多様性を尊重する意識を育む国際的な視野を育むよう促している(International Baccalaureate Organization, 2013, p.4)。また、語彙、文法、レジスター(言語使用域)、発音およびイントネーションの習得、そして受容能力(Receptive skills)、表出能力(Productive skills)、対話能力(Interactive skills)をバランスよく磨くことが重要だとされている(International Baccalaureate Organization, 2013, pp.4-6)。

3. IB の言語の捉え方

前節で紹介したような形で言語科目のカリキュラムが構成されているのはなぜか。本節では、IB のカリキュラムの背景にある IB の言語の捉え方をみてみたい。

IB には、学習における言語の役割を理解するための枠組み、および児童生徒の多言語能力を育てるための IB プログラムの枠組みを説明した文書があるが、その冒頭の「セクション1 言語の役割」は、以下のウォーフの言葉の引用から始まっている（国際バカロレア機構、2014d, p.3）。

すべての言語は、文化的につくられた形態やカテゴリーを包含する広大なパターンの体系であり、その体系はそれぞれに異なっている。人間が言語を通して行うのは意思疎通だけではない。人間が物事の本質を分析する時、ある現象や関係性に気づく時やそれを無視する時、推論を導く時、自身の意識を形づくる時、そこにはいつも言語が存在する。

その上で、言語は、単なるコミュニケーションのツールではなく、人間の生きる世界に多様な形で関わっていると指摘している（国際バカロレア機構、2014d, p.3）。

言語能力の発達は、私たちが本能的に必要とする「コミュニケーションをとる」という行為の根源的要素であり、人格的な成長やアイデンティティーの模索と維持にも不可欠です。言語とは、社会的につくられるものであり、私たちがどのように、またどれだけ社会的に人と交流し、関係を築くかに影響されます。個人的な話し方、表現の仕方や考え方、社会と関わるプロセスを通じてさらに発展していきます。また、言語は社会的な規範や期待を伝達することにより、社会化における重要な力となって、人との具体的な交流を形づくります。その結果として、私たちは文化的アイデンティティーを形成します。言語は、私たちの思考も形づくります。例えば、特有の対話や^{ディスコース}談話のパターンが、特定の学習プロセスや認知プロセスに作用します。また言語は、意味の構築においてきわめて重要な役割を果たし、概念の形成を支える知的枠組みをもたらします。

このような理解から、IB では、言語は、基本的な読み書きの能力であるリテラシー やマルチリテラシーの発達にも不可欠で、生きる力の獲得に結びつくものだと位置づけ

られている（国際バカロレア機構, 2014d, p.3）。

IBではコミュニケーションにおける言語の役割も重視されている。「IB の学習者像 (The IB Learner Profile)」⁴⁾ の1つに「コミュニケーションができる人 (Communicators)」があるが、そこには「私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。」と記されている。しかし、IBは決して複数の言語を学習すれば自動的に多文化理解や国際的視野が育めると考えているわけではない。ホールの以下の言葉を引いた上で、「多様な文化の理解、国際的な視野、グローバルな社会の一員としての意識を育む」上で、批判的思考 (critical thinking) が欠かせないことを指摘しているのである（国際バカロレア機構, 2014d, pp.3-4）。

別の文化を理解することは、二分法的な古い考え方（「私たち」対「彼ら」）を乗り越えるという本来の意図とは裏腹に、新たな自民族中心主義や権力行使に容易に陥ってしまう可能性を孕んでいる。したがって、このような二分法的な捉え方や自己理解を見直すことを促すような指導ができるかどうかが重要になる。

一方で、IBは、その児童生徒の言語的背景が多様であり、同じ個人においても一つの言語が他の言語よりも優勢であることがあると認識している。教室は、このような児童生徒の集まる多言語的な学習環境だが、教室のこのような状況は、今後より一層当然のものになっていくと考えている（国際バカロレア機構, 2014d, p.2）。

また、「多言語性 (multilinguality)」について、オリーレとアロニンによる以下の定義を紹介し、「多言語性は、行動、知覚、態度、能力によって表され（中略）単なる言語的な機能ではなく、身体的・認知的・文化的・社会的特質を介して表れるものである」と指摘しており、多言語主義 (multilingualism) に基づき、言語領域を連続したつながりとして捉えていることを明らかにしている（国際バカロレア機構, 2014d, p.6）。

（多言語性とは）どのような熟達度の言語も含む、個人の言語の総体のことである。部分的な言語能力や不完全な流暢さをはじめ、メタ言語認識、学習方法や学習に対する意見、好み、受動的・能動的言語知識、言語使用、言語学習、言語習得のすべてが含まれる。

この考え方は、「IBにおけるすべての言語学習の土台であり、異なる言語の各領域の発達に差異があり得ると考えるIBの言語学習観を反映する考え方」（国際バカロレア機構, 2014d, p.6）で、IBにおける言語の指導計画、言語的背景の理解、指導方法、そして評価方法に密に関わるとされている。例えばガルシアの「多言語話者の言語実践は相互につながり合っているため、言語は所有するものではなく使用するものと捉えるべき」であり、「学習者は身につけた新たな言語実践を非常に複雑でダイナミックな多言語レパートリーに統合していく」という考え方や「トランスランゲージング（translanguaging）」という概念などを紹介している（国際バカロレア機構, 2014d, p.10）。

そして、先行研究や実践を踏まえ、多言語教育が社会的少数派の子どもたちの個人的アイデンティティーを育むとともに自尊心を高めることにつながり、自尊心を高めることは、動機づけや学習に好ましい影響をもたらすこと、多言語教育が文化的・社会的アイデンティティーを肯定的に強化するものであると認識されており、例えば世代間の摩擦を減らしたり、出身地とその文化に対して社会的なつながりを維持したりする効果があることを指摘している。また、多言語教育によって第一言語の読み書きの能力が強化されると、そのスキルを転移（transfer）することで他の言語における学習言語の能力が高められること、国際的な視野や多様な文化の理解を促進することなどの利点に言及している（国際バカロレア機構, 2014d, p.16）。

4. IBにおける言語学習の指導の 方法

前節で指摘したことからを踏まえ、IBは、言語学習の指導の方法は次の3つの要素を伴うものでなければならないとしている（国際バカロレア機構, 2014d, p.4）。

- ・誰にでも開かれた「インクルーシブ」なものであること
- ・学習者個人のアイデンティティーと自主性を肯定するものであること
- ・批判的思考を促すものであること

IBは、3つ目の批判的思考を「文章や議論、意見などで示されたことをただ受け入れるのではなく、それらを振り返り、考え、分析することを通じて、自分自身の判断を形成すること」、「信念をもとに至った理由やその意味を探究し、理解する事」であるとしている（国際バカロレア機構, 2014e, p.17）。IBが批判的思考を重視していることは、例えば「課題論文」の評価基準⁵⁾において、批判的思考の評価点が34点満点中12点配分されて5項目中で最も重みづけされていることからも明らかである。

また、言語の「指導」と「学習」を計画する際の参考として、言語と学習の領域の

連続したつながりを表3のように分類し、図1のようなモデル⁶⁾として図示している（国際バカロレア機構、2014d, pp.28-37）。

表3 言語と学習の領域の分類

「言語の学習」に重点	「言語を通じた学習」に重点	「言語についての学習」に重点
個別のスキル	認知学習言語運用能力 (CALP)	文学分析
基本的対人伝達能力(BICS)	—	批判的リテラシー
基本的な読み書きの能力 (リテラシー) と言語表現	—	—

この言語領域の連続したつながりは、「包括的で全人的な学習の中で相互につながり合っているものとして捉える必要」があるが、指導の際にどの領域に重点を置くかを考えることは短期的・長期的な学習に向けた計画づくりに役立つとしている（国際バカロレア機構、2014d, p.36）。

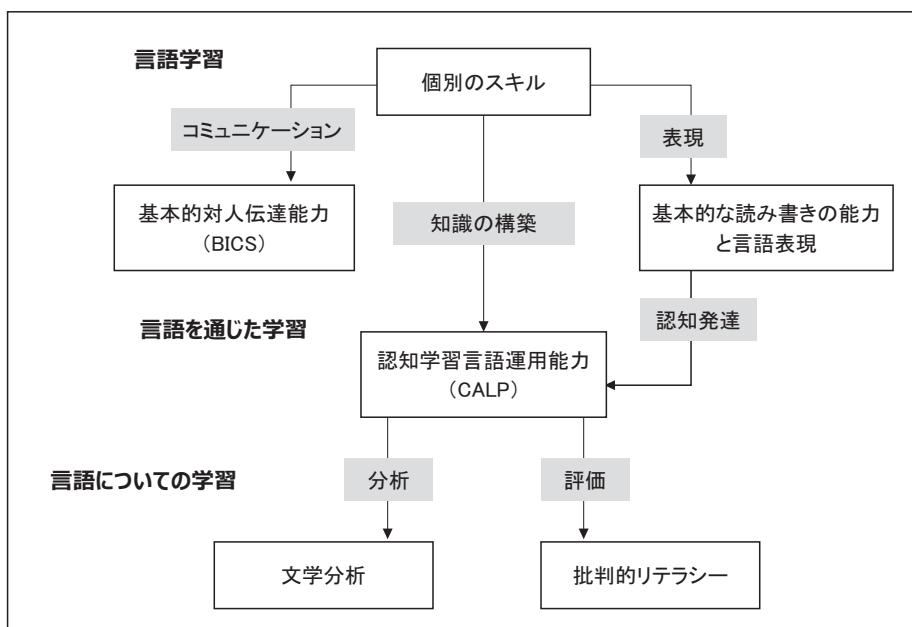


図1 さまざまな言語領域にわたる言語の役割

出所: 国際バカロレア機構, 2014d, p.36

このように、言語は、学校における実りある学習と切り離せない関係にあり、すべての学習に統合されたものとして捉えられている。そのため、言語力の向上は語学教師のみが担うものではなく、「すべての教師が言語の教師」としての役割を担うとされてい

る（国際バカロレア機構, 2014d, p.42）。そして、効果的な指導を実践するためには学校全体の協働が必要であるとして、学校にIBの原則と実践に則った言語方針を明文化することを求めているのである（国際バカロレア機構, 2014d, p.42）。

5. 概念と探究に基づくIBの指導

DPだけでなくすべてのIBプログラムには、「指導の 方法」（Approaches to teaching）^{アプローチ}と呼ばれる、教え方の基盤が以下のように示されている（国際バカロレア機構, 2015a, 2016a, 2016b）。

- ・探究を基盤とした指導
- ・概念理解に重点を置いた指導
- ・ローカルとグローバルな文脈でとらえる指導
- ・効果的なチームワークと協働に重点を置く指導
- ・すべての学習者のニーズを満たすために差別化した指導
- ・評価を取り入れた指導

このうち、児童生徒の批判的思考の発達を可能にしているのが、「概念理解」と「探究」を中心としたカリキュラムと指導である。IBのプログラムにおいて、「生徒は概念によって、事実やトピックと言うレベルを超えた思考を示すよう求められて」いる（国際バカロレア機構, 2016a, p.18)⁷⁾。これらの概念は、その単元で生徒が理解すべきこととして、PYPでは「中心的アイデア（central idea）」、MYPでは「探究テーマ（statement of inquiry）」、DPでは「転移の目標（transfer goals）」という用語で明文化される⁸⁾。児童生徒がこれらを深く理解できるように、教師には質の良い問い合わせかけ、子どもたちを調査、実験、経験、論理的思考へと誘う。子ども一人ひとりが批判的、創造的な回答に至るまでのプロセスこそが探究の道のりであり、探究のプロセスにおいて子どもたちは言語を習得していくと考えられる。明文化された概念が最終的にどれほど理解できているかは、総括的評価において評価される。

PYPでは、各教科および教科を横断して関連性のある概念が提供される。例えば「重要概念」と呼ばれる概念には「特徴・機能・原因・変化・関連・視点・責任・振り返り」の8つがある。「探究の単元」（複数の教科間で行う探究の単元）、あるいは教科だけの独立した単元でも、概念に基づくオープンエンド型の「重要な問い」（国際バカロレア機構, 2016b, p.20）によって「計画化された探究を通して」児童を深い理解に導く（国際バカロレア機構, 2016b, p.8）。「重要な問い」は、「調査、議論、詳細か

つ熟考された返答を求めるもので」(国際バカロレア機構, 2016b, p.87)、児童生徒の批判的思考を育む根幹をなしている。

MYPでは、「美しさ」、「変化」、「コミュニケーション」、「コミュニティー」、「つながり」、「創造性」、「文化」、「発展」、「形式」、「グローバルな相互作用」、「アイデンティティ」、「論理」、「ものの見方」、「関係性」、「システム」、「時間、場所、空間」といった16の「重要概念」がある(国際バカロレア機構, 2016a, p.67)。教科ごとに、それの中のいくつかが取りあげるべき概念として定められている。また、各教科の単元に深さをもたらす「関連概念」は他の「重要概念」からさらに適切なものを取り入れるか、あるいは、それら以外のものをとりあげても良いことになっている。ここでも教師による問い合わせが子どもたちを深い概念理解へと導く鍵になっている。

DPでは教科を越えて共通の概念は提示されないが、それぞれの教科の「指導の手引き」には、教えることが期待されている概念についての詳細な記述が見られる。問い合わせは明示されてはいないが、IBのユニットプランナーを見ると、DPにおいても教師には良質の問い合わせをすることが求められていると言えるだろう。

IBの学習者の多くは、多様で複雑な言語的背景を持っており、結果として、多くの学習者が上述のようなカリキュラムの大部分を母語以外の言語で履修する形になる。そのため、IBは学校に、こうした状況が学習に及ぼす具体的な影響を十分理解し、母語以外の言語で履修している学習者を含めたすべての「学習者の多様性の価値を失わず、すべての学習者がカリキュラムで計画された学習に等しく参加でき、学校が設置している環境と実践の基準が全員にとって実りある指導・学習環境を育むものである」ようにすることを求めている(国際バカロレア機構, 2014a, p.2)。

そのような環境において児童生徒を複数の言語に熟達し、読み書きにも優れた知識豊富な多言語話者に育てる取り組みについて、IBには次のような基準がある。

- ・学校は、生徒の母語、学校所在地の言語、その他の言語を含めた言語学習を重視すること
- ・「協働設計」と「振り返り」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任を負っていることを認識して行われること
- ・「指導」と「学習」は、母語以外の言語で学習している児童生徒のニーズを含め、言語に関する児童生徒の多様なニーズに対応するものであること
- ・「指導」と「学習」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任をもつて取り組んでいるものであること
- ・学校は、プログラムを支援するための方針と手順を策定し、実施すること

そして、「学習者の多様性にあふれた多言語的、多文化的、多面的属性は、学習を進め批判的リテラシーを身につける上でのリソースであるという認識」から、IBでは「言語学習と多言語主義、そして批判的リテラシーの育成が、IBの使命である多様な文化の理解と国際的な視野を育むための重要な要素であると捉え」ているのである（国際バカロレア機構、2014d, p.12）。

6. おわりに

本稿では、IBのプログラムにおいて言語がどのように捉えられており、IBがどのように児童生徒の言語力を育もうとしているかを紹介した。IBにおいて言語は、児童生徒の発達の基盤として捉えられている。言語は児童生徒が他の文化を認め、理解し、文化的多様性を尊重する意識を育むための基盤となる。また、人格的成长やアイデンティティーの模索と維持に不可欠なものである。そして、言語は意味を構築し、概念形成を支える知的枠組みをもたらすと考えられている。そのため、言語は、リテラシーやマルチリテラシーの発達にも不可欠で、生きる力の獲得に結びつくものだとされている。言語は、すべての学習に統合されたものとして捉えられており、IBのプログラムでは、語学教師のみでなく、すべての教師が児童生徒の言語の発達に責任を持つとされている。その意味で、概念理解、批判的思考、探究が、IBのカリキュラムと指導において重要な役割を担っているのである。

こうしたIBの理念を実際の教室で具現化するためには、カリキュラムを解釈し、具体化し、実施する個々の教師が重要な鍵を握っている。IBの「指導の手引き」などには、目標が明示され、評価の方法も詳述されており、また、その目標達成までの段階や実践可能な方法が具体的に示されているが、各国の教育事情、各教育機関の状況、児童生徒のありように応じてカリキュラムを効果的に遂行するために、教師にはかなりの自由と責任が与えられているからだ。

IBは、そうした教師らへの支援として「指導の手引き」や最新の研究成果や理論などを反映させた「教師用参考資料」を数多く提供している他、ワークショップを開催するなど教師の専門性を高める手立てを提供している。また、IBは、教師らによる国際バカロレア機構へのフィードバック、試験官やワークショッピリーダー、カリキュラム開発委員会メンバー、地域組織メンバーとしてIBの活動に関わることなどを奨励しており、IB関係者全体でよりよいプログラムを作り上げる仕組みとしているのだが、その関わり合いの中で教師の学びも促されている。IBの求める言語力を子ども達の内に

育くむためには、IBを単に導入するのではなく、教師個々人が努力を積み重ね、教師同士の学び合いなどをさらに活発に進めていく必要があると言えるだろう。

注

- 1) IBは年齢に応じてPrimary Years Programme (PYP)、Middle Years Programme (MYP)、Diploma Programme (DP)、Career-related Programme (CP)という4つのプログラムを提供している。4つのプログラムの対象等は以下の通りである（国際バカロレア機構, 2017b）。
 - ・ PYP：3歳～12歳までを対象としており、精神と身体の両方を発達させることを重視しているプログラム。児童は「私たちは誰なのか」、「私たちはどのような場所と時代にいるのか」、「私たちはどのように自分を表現するのか」、「世界はどのような仕組みになっているのか」、「私たちは自分たちをどう組織しているのか」、そして「この地球を共有するということ」という6つの教科横断的テーマを探究する。どのような言語でも提供可能。
 - ・ MYP：11歳～16歳までを対象としており、青少年に、これまでの学習と社会のつながりを学ばせるプログラム。生徒は「アイデンティティーと関係性」、「個人的表現と文化的表現」、「空間的時間的位置づけ」、「科学技術の革新」、「公平性と発展」、そして「グローバル化と持続可能性」という6つの教科横断的テーマを探究する。どのような言語でも提供可能。
 - ・ DP：16歳～19歳を対象としたプログラムで、6つの教科と3つの「コア」の必修要件で構成される。「コア」のうちの1つ「知の理論 (TOK)」では、「私たちが知っていることをどのように知るのか」という根源的な問いに対する探究を通して、生徒が自身のもっている観点と仮定に対してより認識を深める。所定のカリキュラムを2年間履修し、最終試験を経て所定の成績を収めると、国際的に認められる大学入学資格である国際バカロレア資格が取得可能。DPは、原則として英語、フランス語又はスペイン語で実施するものであるが、2016年より一部の科目を日本語でも実施可能とする「日本語DP (Dual language DP with English and Japanese)」が導入されている。なお、教授言語を何語にしてDPを実施するかは各学校の裁量に委ねられている。
 - ・ CP：16～19歳を対象として生涯のキャリア形成に役立つスキルの習得を重視した、キャリア教育・職業教育に関連したプログラム。DPのコースの学習と、キャリア関連学習およびCPの「コア」の4つの必修要件を組み合わせる。そのうちの1つである「個人的技術と職業的技術」は、生徒が将来的に職場で遭遇しうる個人的および職業的なさまざまな状況に効果的に対応するための準備を行うことに焦点をあてる。一部科目は英語、フランス語又はスペイン語で実施。
- 2) IBでは「母語」という用語は、「最初に学んだ言語」、「ネイティブスピーカーとして見なされる言語」、「最もよく知っている言語」、「最もよく使う言語」等のすべての意味を含んで使用されている（国際バカロレア機構, 2014d他）。
- 3) 学校が提供している「言語A」科目に生徒の母語の科目がない場合、学校は生徒のために「学校のサポートの下で行われる自己学習」コースを提供する他、開講できない言語を「特別リクエスト」により国際バカロレア機構に要請することができる（国際バカロレア機構, 2017a）。

- 4) IBのプログラムに関わるすべての生徒、教師、管理職、そして保護者も含めた全員が指標とすべきものとして、「IBの学習者像」という10の人物像が示されている。
- 5) 34点満点の内訳は、「基準A：焦点と方法 6点」、「基準B：知識と理解 6点」、「基準C：批判的思考 12点」、「基準D：形式 4点」、「基準E：取り組み 6点」である。
- 6) 各側面や各領域の間にあるダイナミックな相互作用を否定しているのではなく、あくまで指導と学習を計画するための参考として分類やモデルが示されている。
- 7) IBの「概念」については国際バカロレア機構(2016b, pp.20-24)と国際バカロレア機構(2016a, pp.18-21)を参照のこと。
- 8) essential understanding, enduring understanding, big idea, generalizationなどといった用語も用いられている。

引用文献

- 半田淳子編著 (2017) 『国語教師のための国際バカロレア入門—授業づくりの視点と実践報告』 大修館書店
- 国際バカロレア機構 『国際バカロレアを大学入学審査に生かす』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/digital-tookit/brochures/what-is-an-ib-education-2017-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2014a) 『母語以外の言語によるIBプログラム学習』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/learning-in-a-language-other-than-mother-tongue-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2014b) 『DP: 原則から実践へ』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/dp-from-principles-to-practice-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2014c) 『「言語A : 言語と文学」指導の手引き』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/dp-language-a-literature-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2014d) 『IBプログラムにおける「言語」と「学習」』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/language-and-learning-in-ib-programmes-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2014e) 『一貫した国際教育に向けて』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/towards-a-continuum-of-international-education-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2015a) 『ディプロマプログラムにおける「指導」と「学習」』 Retrieved from https://ibpublishing.ibo.org/dpatln/apps/dpatl/resources/publications/jp/d_0_dpatl_gui_1502_1_j.pdf
- 国際バカロレア機構 (2015b) 『一般規則 : ディプロマプログラム』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/general-regulations-dp-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2016a) 『MYP原則から実践へ』 Retrieved from <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2016b) 『PYPのつくり方 : 初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み』 Retrieved from <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/pyp-making-the-pyp-happen-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2017a) 『DP手順ハンドブック 2017年5月、11月試験用』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/assessment-procedures->

- handbook-2018-jp.pdf
国際バカロレア機構 (2017b) 『国際バカロレア (IB) の教育とは?』 Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-2017-jp.pdf>
東京都教育委員会 (2013) 『国際バカロレア検討委員会報告書』 Retrieved from <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/03/20n3s600.htm>
東京都教育委員会 (2014) 『国際バカロレアの導入に向けた検討委員会報告書』 Retrieved from <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2014/03/20o3r300.htm>
International Baccalaureate Organization (2013). *Diploma Programme Language B guide: First examinations 2015.* (Published March 2011 Updated September 2013.) Retrieved from the International Baccalaureate online curriculum centre.

《対談録》

**国際バカロレアにおける言語の指導
—すべての教師は言語の教師である—**

大迫 弘和（武蔵野大学・都留文科大学・Chiyoda International School Tokyo）

hosako@musashino-u.ac.jp

小澤 伊久美（国際基督教大学）

ozawa@icu.ac.jp

**Interview: Teaching Language in the International
Baccalaureate Programme
All Teachers Are Language Teachers**

Hirokazu Osako interviewed by Ikumi Ozawa

要旨

国際バカロレア (The International Baccalaureate, IB) では、「すべての教師は言語の教師である」という考えが基本にある。それは、科目ごとに担当教員が異なる Diploma Programme (DP) においても同様で、Languageの教科を担当しない教員もそうした意識を持つ。教員がその意識を形成する上で、Theory of Knowledge (TOK) を教えることが決定的な役割を果たす。また、IB教員の教師教育は、教えながら学ぶこと、さまざまなワークショップ、学校や地域を越えたグローバルなネットワークの存在などに支えられている。日本の学校教員にとってはグローバルなネットワークを活用する上で言語力が障壁となっているため、文部科学省はコンソーシアムを立ち上げ、日本国内で学校を越え都道府県を越えて連携をとる仕組みづくりを考えている。IB の教育には、IB を教えない者にとっても活かせるところが大きいにある。

Abstract

The International Baccalaureate (IB) Programme holds as its fundamental concept that “All teachers are language teachers.” That is true, too, in the Diploma Programme (DP), where educators teach different subjects. All teachers including those who teach subjects other than language have the same consciousness. To develop the awareness as being the language teachers, Theory of Knowledge (TOK) plays a decisive role. In

addition, IB educator's professional development is supported in various ways such as learning in practice, various workshops, and the global network of IB teachers transcending schools and districts. Since the language proficiency works as hindrances for Japanese school teachers to utilize the network, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) plans to form a consortium so that educators can cooperate beyond schools and districts within Japan. IB is of great use for those who do not teach IB programme, too.

キーワード：すべての教師は言語の教師、探究、TOK、教師教育

「すべての教師は言語の教師である」という考えは IB の基本

小澤 MHB 年次大会ではご講演をありがとうございました。本日は、特に国際バカロレアプログラムの「すべての教師は言語の教師である」という考えについて、もう少し教えていただければと思います。よろしくお願ひいたします。

大迫 はい。「すべての教師は言語の教師である」、“All teachers are language teachers.” というのは、IB にとっては非常に大事な考え方なんです。IB には、PYP (Primary Years Programme)、MYP (Middle Years Programme)、DP (Diploma Programme)、CP (Career-related Programme) という 4 つのプログラムがありますが、わかりやすくするために PYP と DP にフォーカスしてお話ししますね。PYP は初等教育で、お一人の先生がいろいろな教科を教えているわけですし、初等教育時点の言語形成・獲得ということを考えると、それを担当する先生の重要な仕事の一つに言語をしっかりと育てることがあるというのは、日本の学校教育を考えても特に不自然なことではないだろうと思います。しかし、DP では日本的一条校と同じで、科目別に異なる教員が教えるわけですが、それでもすべての教師に “All teachers are language teachers.” という考え方を共通なものとして持ってもらうという点は、IB の大変際立った特徴だと思います。つまり、Language という教科を担当しない先生方、例えば科学や数学などの先生でさえも、その意識を持つということが、IB において Language がどのような位置づけになっているのか、あるいは IB の学びにおいて Language が何を担うと期待されているかが見えてくると思うんです。

小澤 IB において、この “All teachers are language teachers.” という考え方は比較的新しいものなのでしょうか。

大迫 いえ、考え方としては随分前から明確に出されていたものですね。

小澤 さまざまな教科の先生方が全員このような意識を持って指導に取り組むのは素晴らしいことですが、言語教育がご専門ではない先生がこれを意識し、遂行するには、IB や学校の支援が非常に重要な気になるのではないでしょうか。

大迫 DP にフォーカスして話すと、決定的な役割を持っているのは Theory of Knowledge (TOK) だと思います。教科の先生方が TOK を通してその教科を見つめるという作業自体、大変な言語の活動です。だから僕は、DP の先生には、TOK を直接担当しない先生でも必ず TOK のワークショップは出でもらいました。もちろん順番にして、何年かかけて全員に出てもらうようにするのだけれども。TOK を知らないで、DP の授業をするというのは、何か本質的なところがキチッと押さえていない状態でやってしまうおそれがあります。それで IB Math をやってしまったら、今までの日本でやってきた数学教育ともしかしたら全然違ひが見えないかもしれません。

Theory of Knowledge (TOK) とは

小澤 TOK という教科について簡単にご説明いただけますでしょうか。

大迫 TOK は、CAS (Creativity, Action, Service)、Extended Essay とともに DP の「コア」を構成しています。コアと各教科は、独立していますが、お互いに補完し合う関係にあります。生徒は、TOK の中で、特定の知識体系を身につけるのではなく、Critical Thinking によって、知るプロセスを探究します。

小澤 TOK の指導の手引きに、TOK の教師は「知識に関する主張」(knowledge claim) を分析し、「知識に関する問い合わせ」(knowledge question) を探究するよう生徒に働きかけるとありますが、そのことですね。

大迫 そうです。詳しくは指導の手引きを読んでいただくと良いと思いますが、TOK では Areas of Knowledge、「知識の領域」を 8 つ設定していて、それは、数学、自然科学、ヒューマンサイエンス（人間科学）、芸術、歴史、倫理、宗教的知識の体系、土着の知識の体系の 8 つなんですが、知識の領域が異なれば、知識の本質が異なり、その知識を得るために方法論も異なると考えるんです。そして、TOK では生徒にそのうち 5 つか 6 つの「知識の領域」を探究するように促さなくてはいけないということが決まっていて—どれを選ぶかは学校が決められるんですが—それぞれの領域の中で、知というものはどのように認識していくかということをやるわけです。それを通じて、その知識を得るためのさまざまな方法

が—TOKでは具体的には、言語、知覚、感情、理性、想像、信仰、直観、記憶の8つがあると設定しているのですが—どのように機能するか、どのように相互作用するのかを探究します。

TOKを教えることと「言語」の指導

小澤 そのTOKを教えることが、「言語」を教えるということを教師が意識することにつながるということですね。

大迫 そうです。例えば、これは実際のTOKのテーマではないけれども、数学というものが存在しなかつたら世界のありようは変わらぬのか、といったテーマについて、言語を使って探究していくわけです。そこが先ほどご質問のあつた、言語以外の教員がどうやって「言語を教える者」としての認識を持つかという具体的な作業になるのではないかと思うんです。

小澤 TOKは、どなたが担当するのですか。

大迫 この教科の担当の仕方は大きく分けると二つあって、一つはTOKの先生一人が2年間100時間を全部担当するという形。もう一つは100時間を複数の先生が分担する形です。例えば、歴史の分野は社会科の先生、数学の分野は数学科の先生といった形で、4～5人の先生が一人15時間から20時間ずつ担当します。このように数名で分担する場合、コーディネーターがそれぞれの内容を把握するようにして、子どもたちにとっての100時間がきちんと組み立てられているように、つまり、同じようなものになっていないか、全然つながりが無かったりしないかを見るわけです。

小澤 どちらの形で教えられることが多い、ということがありますか。

大迫 私が見ているところでは後者の方が多いですね。というのは、正直言って一人でTOKを担当できる教師がなかなかいないからです。僕が以前校長を務めていた学校は、アメリカの大学の哲学科で博士号を取った先生がたまたまいらっしゃつたので、哲学的な内容で随分子どもたちを、「考える」ということに導いてくれたんですが、それは僕の今までのキャリアの中でも非常に例外的でした。それ以外のケースは全部分担。そうすると、例えば学校の中にDPで数学を教える先生が3人いるとして、TOKの分担教員にそのうちの一人がピックアップされた場合、その教員はTOKのワークショップに行かなくてはならない。じゃあ、それ以外の二人の先生は直接はTOKの授業を教えないから、TOKのワークショップに別に行かなくてもいいように思うかもしれないけど、僕は「その二人も行かなく

ちやならない」と強く推奨しています。

小澤 ワークショップ以外で教師が学べる機会もありますか。

大迫 教室で先生方が力をつけていく、ということもあります。例えば、PYPには Unit of Inquiry、探究の単元という教科融合型の一番中心となるものがあるんだけれど、これをどう教えるかは実際に教える中で、教えながらわかつてくる、ということがよく言われています。教えて1年目、2年目、3年目に入った先生が、段々に「Inquiry Based Learning、探究の学びっていうのはこういうことをするのか、子どもたちはこういうような形で学びを深めていくのか、そのためには教師である自分がこういう質問をすればいいんだ」というのが、じわじわとわかつてくる。「ああこういうことをやればいいんだ」と実感するっていうことですが、このことは一人の方の経験談としてではなく、また、日本人の先生とか外国人の先生とかに関係なく、本当に耳にします。今 PYP のことを話しましたが、DP も同じだと思うんです。TOK を担当しても、今までそういう経験がない数学の先生は、最初は多分あまり TOK の影響を受けないかもしれません。TOK は TOK、自分は数学を勉強してきたから数学の先生だっていう意識が強い。でも、教えていくうちに段々 TOK と数学がなんとなくつながっていく、数学の教師でもあるけど言語の教師でもあるってわかつてくるという、そういうところがあるんじゃないかなと思います。

IBの教師教育

小澤 ワークショップの話に戻りますが、IB 校は、教員を国際バカロレア機構の公式ワークショップに参加させなくてはならないというお話をしたね。

大迫 国際バカロレア機構が参加を義務付けているものがあるので、それについては IB 校としては教員を出さなくてはいけないというルールがあります。IB のプログラムも日本の学習指導要領と同じように何年に1回という形で改訂が行われるので、改訂の度に必ず受けなくてはいけません。IB のワークショップには、学校外で開催される Face to Face のワークショップ、オンラインのワークショップ、そして学校内で開催するインスクールのワークショップがあるんですが、僕は Face to Face に参加させる以外に校内ワークショップというものを積極的に実施します。

小澤 校内ワークショップの良いところはどんな点でしょうか。

大迫 例えば PYP だと小学校の先生全員をワークショップに送るとすると学校の側の金銭的な負担が非常に大きいわけです。それに対して、ワークショッピリーダー

一人に学校に来ていただいて校内ワークショップを行う場合、費用面だけでもメリットがありますし、ホームで勉強できることは先生方にとっても良く、校内でやったワークショップについて悪い結果を聞いたことがないですね。研修というと、外に行って学ぶということがパッとと思い浮かぶけれど、外で開催されるワークショップだと、いろいろな学校の先生がいて、それぞれの学校は預かっている子どもが違うから、学校の課題としても異なるものが出てきます。それはそれで勉強にはなるけれども、校内ワークショップは、その学校の先生方が日々悩んでいるものに集中できて本当にその学校用の学びになっていくんです。一方で僕はオンラインのワークショップはあまり積極的には勧めません。労多くして得るもの少なし、という感じがします。ただ、これだけ世界中でIBをやるようになって、みなで共有していくのに有効な手段だとは思います。

小澤 Inquiry Based Learningでは、教師がどのように質問を投げかけるかということが、難しいけれどもとても重要なことだと思います。その意味では授業について先生方が一緒に話し合う場があると、「そういう質問いいね」などという気づきにつながって良いと思ったのですが、DPの場合は、科目ごとに教員が集まって話すような機会はあるのでしょうか。

大迫 それは学校を越えてインターネット上のネットワークでつながっているので、それを活用している先生は少なくないです。例えば「TOKのここの部分については?」と質問をすると、それに対するコメントが次々入ります。成功例だけでなく、実践例、それに、僕はここで失敗したということを書く人も結構いる。これがとても役に立つ。そんなふうに、グローバルな中での意見交換というのは、頻繁に行われていて、そういうのは英語ですが、日本のIB候補校になっている学校の中では先生方が英語で意見交換できるような状態ではないから、それが活用できない学校があるという問題があります。そうすると日本の中で作らなきゃいけないのかなっていう話が出ています。文部科学省では2018年度にコンソーシアムを立ち上げて、学校を越えて、都道府県を越えて連携をとって、少しでも良い授業をするために支え合いましょうというプロジェクトがあります。

IBが日本の教育にもたらす影響

小澤 TOKに関する書籍を何冊か読んだのですが、私は本務校の国際基督教大学がリベラルアーツ教育を特徴としていることもあって、知の領域という考え方や、領域ごとに知の形成のされ方が違うといったことが非常に理路整然と書いてあるの

に感心しました。あのような考え方を知って大学に入る学生は素晴らしいな、恵まれているなと思いました。もしかすると、大学教授の側が専門の中にどつぶりとつかってしまっていて、自分の知の基盤がどこにあるのか疑ってみる機会がないということがあるかもしれませんね。

大迫 子どもたちの方が Critical Thinking によって、いろいろな判断をしながら先生の指導に従っていくということもできるのではないかなと思います。

小澤 日本の学習指導要領の中でも数学的思考や態度を身に付けることがうたわれていますが、それと TOK のように、数学的な知識の基盤は何によって成り立つのかを疑うところから始まるというのとは本当に大きく異なりますね。

大迫 そうですね。それがまさに IB、TOK 的なところだと思います。

小澤 日本の学校に入った時に、そこが伝わるかどうかが重要だと思いました。IB 校で教える先生方はワークショップがあり、先生方同士の学び合いもあるわけですが、IB 校で教えていない者がそれを学ぶのは難しいですね。

大迫 今のご質問は、日本に 200 校の IB 校を、というプロジェクトの意味に関わっていると思います。まず、一つは 200 校という学校で DP を実施して、そこで教える先生としての研修とかトレーニングを受けてもらうことがあります。もう一つは、各都道府県に 1 校は拠点校的に IB を現実的に実施している学校ができることになれば、その学校の先生方とのやり取りの中で、地域のそれ以外の学校の先生方も新学習指導要領のキーワードである主体的で対話的な深い学びというものを実施するヒントなりノウハウなりやる気なり可能性なりを学ぶことがあります。そのような仕組みがないと、また、ゆとり教育を導入した 20 年前の学習指導要領の改訂の時のように、「なんとなく良いなあ」と思っていても具体的な指導の仕方がわからず、どうしたら良いかわからないから形式だけで終わってしまう。今回は、「しっかりと参考になるものを各都道府県の中に置こう」という構想で、200 校の使命ははっきりとしているから、前回とは随分と違っていると思うんです。

小澤 その辺りがまだまだ誤解されている感じがありますね。例えば、「片田舎に IB 校ができるてもそこに入って海外を目指すような意識を持っている子はいない、そういう子を相手に IB やる意味はあるのか」という声を耳にします。

大迫 意味はありますよ。僕は地方都市に行って教育委員会で話すことが多いんですが、そういう町で、その地域を将来引っ張っていく、そういう役割を将来的に担う子どもたちが、ナショナルのカリキュラムで勉強するのか、グローバルスタンダード

で勉強するのかっていうのは、きっと地域になんらかの違いが出るっていう、そういうことをみなさん思っていらっしゃいます。もちろん、県のどこかから一人、IBを勉強して世界を舞台に活躍する人というのは出るかもしれないけど、あまりみなさんそういうことは考えていらっしゃらない。地域の子どもたちのことも本当に大事にしていて、その子たちに本当に必要な勉強をさせてあげたいという思いがある。でもそれは決して海外の大学に行くためということではなく、最後に地元に戻ってきて、それこそ地元を引っ張って行く人になっていってほしいと考えていることの方が多いと思う。ただ、どの地域にもIBに興味を持つ子はいます。中学3年生にも、今度この高校でIBがあるとしたらやってみたい、面白そうだって言う子が。20人ないし多くても40人くらいの人数は、どの県でも、そういう勉強してみたいなって思う子がいる。それは、すごくいいことだと思いますね。

移動して学ぶ子どもへの「言語」の指導

小澤 子どもたちが世界各国を移動して学んでいく時に、IBのようなグローバルスタンダードのプログラムがあるのは強みだと思う一方で、出入りが激しくて、特にLanguageの教科の中で、言葉「を」勉強する時にかなり苦しいという話を聞きます。言語を通じて学ぶ、言語を使って学ぶ、あるいは探究はいいけれども、例えば確実に語彙を増やすというようなことは求めにくいというのですが、いかがお考えでしょうか。

大迫 僕はそれは、ある意味宿命だと思います。移動の世界、ダイバーシティが前提で、それをなんとか切り盛りしていくというのがインターナショナルスクールだから発想を変えないと。例えばすぐ、学力別にしないと効果的じゃないんじゃないとかといった考え方が出ますが、根本の発想を変えないと。IBではない学校だと一インターナショナルスクールだけではなく、いわゆる欧米系の学校に一よくあるのですが、飛び級させたり、ある教科だけ先に行かせてあげるといった学びのスタイル、それはIBでは成立しない。なぜかというと DPはDPで全員一緒にやるわけで、IB校の中では「飛び級」という発想自体が成立しないから。まさにcollaborated、協働でやるという意味で、ある科目がとても得意な子も、あまり上手くいかない子も一緒になっていく。IB校でも飛び級は、やろうと思えば小学校の段階でできるかもしれないけれども、でも最後のDP段階で一緒にするしかないから、「だったら最初から同じように一緒にみなでやる方がいいんじゃないかな」という話になる。そういう「得意だから飛び級させてください」ということがIB

の中では存在しないのと同じで、逆のバージョンで子どもの言語だっていろいろな状態があるわけです。それをレベル別に分けていかないと上手くいかないというような発想でやっていくと、もう先生が倒れてしまう。正直言って、仮に20人を3つのクラスに分けたとしても、その1クラスの中にまた違いがある。だから、ある意味ではそういうカオス的な状況は前提で、その中でできる勉強をやるというのがインターナショナルスクールで、いわゆる画一的な形でこうしなくてはいけない、分けなくてはいけないといった発想からは解放されないと教えることができないんじゃないでしょうか。

小澤 collaborative に学ぶけれども、differentiation をして、個別の対応は先生がしていく。

大迫 うん。それを前提にプランを立て、上手く、バランスをとりながら子どもたちにとって最良の方法を見つけていくという。

小澤 そのせいでしょうか、インターナショナルスクールは Learning Support Team がしっかりとしている学校が多くて羨ましいなと感じます。

大迫 それはそうかもしれない。規模にもよるかなあというのも、あります。

「言語」の指導に関わる者が IB から得られる気づき

大迫 IB プログラムが持っているいろいろな要素というのは、言語に関してもそうだし、僕なんかは「教育とは何か」という原点を、常に、IB のことに入っていくと、そこにいつも気づかされます。IB を切り口として、とても重要なことに導かれているというのは度々経験していて、それはそれぞれの領域でも、何かきっと一適切な日本語かはわからないけど一使えるものがいっぱいある。欧米が中心なんだけれども、非常に20世紀の知性といったものが凝縮されているプログラムなのは間違いないし、1968年にできてもうすぐ50周年の中で、一生懸命やられてきた先生方の考え方とか思いというのが入っているから、実際にいろいろなシチュエーションでいろいろな使命を持って子どもさんたちに当たってらっしゃる方の、何かヒントになるものが絶対あるような気がしますね。教室で実際に見て、「この今まで見たことなかったな、私の教室でもあのアプローチは使えるかもしれない」とか。ただ、日本語にしていかなきやいけないということがある。活かせることがあるのはわかっているのだけれども、英語だとみなさんつかめないから。

小澤 そこで先ほどのコンソーシアムが立ち上がるわけですね。

大迫 そうです。それと、IB を知るのには DP が1番いいものだとは思うんだけども、

もう一つもし勧めるとしたら PYP の Unit of Inquiry ですね。あれを勉強すると、IB というものがよくわかる。僕は小学校のことはあまりよくわかつてないのですが、僕の妻が PYP 教員なのね。だから彼女が家でやっているのを見ると面白そうだなあと思います。それ以外でも PYP の Unit of Inquiry 良いなと思うのが、日本の小学校教育がもともと良い質を持っているから、なんとなくスッと入ってくるというわけです。だから、PYP の Unit of Inquiry と向き合うと、「ああ IB ってこのようなことを考えているんだなあ」ということが、よくわかると思うんですね。

小澤 確かにそうですね。また、コンソーシアムのことも楽しみにしたいと思います。
本日はお時間をいただきまして本当にありがとうございました。

《2017年11月2日 武蔵野大学にて》

参考文献

- 国際バカロレア機構 (2014) 「IBプログラムにおける『言語』と『学習』」 Retrieved from
<https://www.ibo.org/globalassets/publications/language-and-learning-in-ib-programmes-jp.pdf>
- 国際バカロレア機構 (2015) 「『知の理論』(TOK) 指導の手引き」 Retrieved from
<https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/tok-guide-jp.pdf>
- 文部科学省「国際バカロレア」http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm
International Baccalaureate Organization. *Resources for schools in Japan.*
<http://www.ibo.org/en/about-the-ib/the-ib-by-region/ib-asia-pacific/information-for-schools-in-japan/>

《研究論文》

**JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と
教科書におけるインプットの関係性
— BCCWJ「中納言」を用いて —**

池田 香菜子（お茶の水女子大学大学院 博士後期課程）
mi_kana2007@yahoo.co.jp

**The Relationship Between JSL Students' Knowledge of Meanings of
Polysemous Verbs and Frequency of Input from Textbooks:
Using the BCCWJ "Chunagon"**

Kanako Ikeda

要 旨

本研究は、多義動詞の意味・用法の違いを考慮した教科書分析を行い、日本語を第二言語とする（以下、JSL）中学生の語彙力とインプットの関係性を明らかにすることを目的としたものである。調査1では、現代日本語書き言葉均衡コーパス（教科書サンプル）を用い、対象語6語の用法頻度を、教科・校種別に示した。その結果、学校教科書では、1) 必ずしも中心的な意味・用法が高頻度で使用されているとは限らないこと、2) 同語且つ同教科であっても、校種が変わると異なる意味・用法で使われる場合があること、3) 中学教科書で初出する意味・用法は、より抽象的であることが分かった。調査2では、池田（2017）の語彙力調査の結果をもとに、JSL中学生の用法別の正答率と頻度の関連性を検証した。インプットと語彙習得の正の関連性を認めるとともに、今後は、低頻度で抽象的な語や意味の習得をどのように支援すべきか、学習法・指導法についても検討していく必要がある。

Abstract

This study will analyze elementary and junior high school textbooks by taking into account the different meanings and uses of polysemous verbs, and confirm the relationship between vocabulary knowledge of JSL (Japanese as a Second Language) students and the frequency of language input. First, the study examined the frequency of each meaning of six verbs in the sample textbooks. These textbooks were taken from the

Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, according to subject and educational stage (elementary/junior high school). Results demonstrated that 1) use of the core meaning of each verb is not always highly frequent; 2) the same verb in the same subject is used to convey different meanings at different educational stages; 3) the meanings that verbs carry at their first appearance in junior high school textbooks are more abstract and peripheral. Second, based on the data of Ikeda (2017) where JSL student's vocabulary knowledge was measured, the study examined the relationship between the percentages of correct answers and the input frequency. Findings confirm the positive relation between input and vocabulary acquisition, and suggest the possibility of further research focusing on the effective teaching/learning methods to help the students remember the low-frequency figurative meanings of words.

キーワード：年少者日本語教育、教科書語彙、多義動詞、出現頻度、インプット

1. はじめに

近年、グローバル化の進展により、国境を超えた移動はさらに広がりをみせ、それに応じた学校教育の基盤づくりが火急の課題とされている。公立小中学校において日本語指導を必要とする児童生徒は、28年度の調査では34,335人に上り、前回調査より5,137人増加している（文部科学省, 2017）。2014年度より「特別の教育課程」としての日本語指導が実施され、学校生活を円滑に進めるためのサバイバル日本語だけではなく、教科等の授業を理解し参加するための日本語の重要性が指摘されており、その指導のあり方が各地で報告・議論されている。バイリンガルの子どもは、モノリンガル（以下、Mono）に比べ、学業において遅れが見られやすく（Schoonen & Verhellen, 2008他）、その遅れは、読解能力、延いては語彙力と密接に関わっているということが多くの研究者によって指摘されている（Carlo, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippman, Lively & White, 2004他）。実際に、日本語を対象とした研究でも、日本語を第二言語とする（Japanese as a Second Language, 以下、JSL）子どもは、Monoに比べ、語彙力が弱いことが分かっている（齋藤, 2005; 西川・青木・細野・樋口, 2015; 池田, 2017）。本研究では、語彙の中でも、教科書で出現する多義動詞に焦点をあて、教科書語彙の特性、また教科書での出現頻度と語彙力の関連性について論じる。

2. 先行研究

2.1 バイリンガルの子どものL2語彙発達とインプットの関係

子どもの第二言語（以下、L2）語彙習得において検討されている要因は、L2接触年齢や滞在年数など（Paradis, 2011）様々だが、その一つとして、インプット要因が挙げられる。親の社会経済的地位などの環境要因（Hoff, 2003）や家庭でのインプットの量（Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991）・質（Weizman & Snow, 2001）が、子どもの語彙の発達に影響しているという結果は、第一言語（以下、L1）において、ある程度実証されているものの、バイリンガルの子どものL2語彙発達において、インプット要因が十分に検討されたとは言い難い。バイリンガルの子どもは、Monoの子どもと同じような環境で、量・質ともに豊富な日本語のインプットを受ける機会が少ないと考えられる。もちろん、二言語は別々に獲得されるのではなく、基底部分では共有しているという Cummins（1981）の相互依存仮説が示すように、家庭でのL1インプットとL2の語彙発達には正の関連性があることが実証されており（Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs, 2016）、L2インプットのみがL2語彙力を高めるとは考えていない。しかしその上で、本稿では、教科学習での日本語語彙インプットの実態を可視化し、特にJSLの子どもが公立学校で教科学習を行うにあたり必要となるL2語彙の発達との関係性に焦点をあてる。

また、JSLの子どもが日常・学校生活の中で、教師やクラスメート、教材などからある程度のインプットを受けたとしても、教科理解のための抽象的且つ複雑な語彙は、低頻度語である場合が多い（Weizman & Snow, 2001）。つまり、どのように低頻度で重要な語を効率よく習得していくのかが、JSLの子どもたちの学業をサポートする上の鍵となる。その第一歩として、JSLの子どもが日頃、教科学習において触れているインプットの実態、そして、インプットとJSLの子どものL2語彙発達との関係性を明らかにすることは、今後の教科学習支援のあり方を考える上で重要であると思われる。そこで本節では、特に学校場面のインプットを扱った研究を取り上げ概観する。

Aukrust（2007）は、4～6歳のバイリンガルの子ども（L1：トルコ語、L2：ノルウェー語）を対象に、彼らのL1とL2の理解語彙力（PPVT¹⁾と語定義タスク）と教師の口頭インプットの語の量・豊富さ・複雑さの関係性を調査した。その結果、教師の口頭インプットと即時的な語彙力（immediate vocabulary skills）の間に顕著な関係は見られなかったが、後続的な語彙力（subsequent vocabulary skills）と教師のインプットには関連があることを示唆した。Aarts et al（2016）は、4～6歳の

Mono (L1: オランダ語) とバイリンガル (L1: トルコ語、L2: オランダ語) の子どもの産出・理解語彙力を含めた言語能力と母親・教師による本の読み合わせ (Shared book reading) による口頭インプット²⁾の関係性を調査した。その結果、両群ともに教師によるインプットと語彙力の間に強い相関が見られず³⁾、母親によるインプットよりも関係性が低いことを示した。その理由として、教師のインプットは、子どもの言語能力に合わせた単調な語彙が多く、また子どもの言語使用を促すため、質問が大半を占めていることを挙げている。Vermeer (2001) は、4～7歳のオランダ語 Mono・バイリンガルの子どもを対象に行った実験で、教師の指示や教室にある読み物のデータ(口頭・文字)から語の頻度を計算し、また理解語彙テストを用いて語彙力を測定して分析を行った。その結果、Mono・バイリンガルの子ども双方とも知っている語とインプットの頻度には高い相関があることが明らかになった。以上のように、教師による発話や、教材での出現頻度から学習場面のインプットと語彙発達の関係性を見た研究は行われているが、一致した見解が得られていない。その要因の一つとして、インプットをどのように測定するかという、量 (Vermeer, 2001; Aukrust, 2007) と質 (Aukrust, 2007; Aarts et al, 2016) の違い、また口頭 (Aukrust, 2007; Aarts et al, 2016) と、文字 (Vermeer, 2001) による違いがあると考えられる。Aarts et al (2016) の結果が示すように、口頭インプットは、教師、学校間で大きく異なることが予想されるため、本研究では、Vermeer (2001) に倣い、教科書に焦点をあてる。また、先行研究では、欧米言語を扱った研究が多く L2 日本語を対象とした研究は管見の限り見当たらないため、L2日本語を対象として、インプットの量と語彙力の関係を明らかにする。

2.2 教科書分析

学校教科書分析は、以前から行われており (国立国語研究所, 1989)、JSL の子どもを念頭においていた教科書分析及び語彙調査 (表 1) も 1998 年以降、多くはないが実施され始めている。教科書語彙分析を行う際、目的に応じて全教科を対象に行う場合と、教科に特化して分析する場合があるが、表 1 が示すように、大半は小学教科書を扱っている。また、教科は、社会・理科に関する調査・分析が多く、他教科の語彙の特性についてはさらなる調査が必要である。

工藤他 (1999)、遠藤他 (2004)、宮部 (2008) は、教科で使用される語彙の特性を考える際、一つの単語における抽象的で派生的な意味・用法の存在を考慮する必要があると指摘している。例として「海を見る」(目でとらえる) に対する「海を大切な資

源と見る」（判断する）が挙げられている。実際に、このような多義語の用法は、コンピュータープログラムを使った語彙分析では、同じ語として扱われてしまうため、問題があると指摘されている（Nation & Webb, 2011）。加えて、多様な意味の習得は、成人学習者にとっても（Schmitt, 1998）年少者にとっても（池田, 2017）難しいことを考えると、多義語の意味・用法を考慮した分析から、教科書の教科別の語彙的特性を理解し、JSL の子どもへの抽象的な意味を取り立てた指導へ繋げることが望まれる。

表 1 JSL の子どものための学校教科書の語彙調査

	学年	教科	分析の目的
工藤・木幡・玉井（1999）	小	国・社	基本語彙（工藤, 1996）との比較
西谷（2000）	小3～5	社	文末表現、動詞、形容詞、助詞等の特徴を分析
小高・白鳥・佐藤・宮川・遠藤（2001）	小4～6	社	社会科語彙データベースの作成 基本語彙（工藤, 1996）との比較
佐藤・小高・白鳥・宮川・遠藤（2001）	小4～6	社	社会科教科書の後置詞の分析
佐藤（2003）	小4～6	理	理科語彙データベースの作成 基本語彙（工藤, 1996）、社会科語彙との比較
遠藤・宮川・白鳥（2004） 宮部（2008）	小4～6	理・社	連語に着目し、理科と社会科の語彙を比較
バトラー・後藤（2010）	小中	全教科	小中学生のための日本語学習語リストの作成
立山（2014）	全校種	全教科	「伝わる」「伝える」「結ぶ」の意味分析
安藤（2016）	小中	8教科	連語等リストの作成
田中・甲斐・関（2016）	小3～6	理	理科語彙テスト開発に向けた語彙リスト作成

注 日本語学習のための教科書、教材を分析した研究は含まない。

3. 研究課題

以上を踏まえ、本研究では、多義語の中でも先行研究で多く扱われている多義動詞に着目し、1) 意味・用法の違いを考慮した教科書語彙分析から、教科別の語彙的特性を可視化すること、2) 教科書コーパスで得られた個々の意味・用法の出現頻度とJSL 中学生の語彙力の関係を明らかにすることを目的とし、2つの調査を行う。

まず調査 1 は、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）の検索ツールである「中納言」を用いて、教科書サブコーパスから対象多義動詞を抽出し、用法別出現頻度を（教科別に）示しながら分析する。教科別で多様な用法がどのように分布しているか、教科と用法の関係性について考察する。調査 2 では、調査 1 で示された意味・用法の

出現頻度と、語彙調査（池田, 2017）で得られた Mono・JSL 中学生の正答率との関連性を調べる。高頻度にも関わらず習得が進んでいない用法の特徴についても触れる。

4. 調査 1（多義動詞の意味・用法の違いを考慮した教科書語彙分析）

4.1 研究方法

4.1.1 対象データ

対象データは、BCCWJ の非母集団サブコーパスに含まれる教科書サンプル（小・中学校）の教科書データ（以下、サブコーパス）である（表 2）。これは「教科書コーパス」⁴⁾（特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班, 2011）からランダムにサンプルを抽出したもののうち、著作権上の問題がないと判断されたデータである。教科書は体系性が強く、サンプリングデータではなく全文データによって、正確に学校で接触する漢字や語彙を把握することができると言われている（田中・近藤・平山, 2011）。本来であれば、全文コーパスである教科書コーパスの使用が望ましいが、著作権上の問題で、一般公開されていないため、現段階でアクセスが可能な、BCCWJ のサブコーパスを対象とする。

表 2 サブコーパス・教科書コーパスの小中学校教科・校種別総語数（短単位）

教科	国語		数学		理科		社会		英語
	小	中	小	中	小	中	小	中	中
サブ	29,795	24,457	30,171	20,551	18,067	28,812	27,204	49,603	6,263
教科書	76,556	96,116	64,298	49,067	39,392	65,146	63,076	104,205	13,450

教科	技術家庭		芸術		生活		保健体育		計
	小	中	小	中	小	小	中	中	
サブ	7,420	27,747	6,243	14,905	921	0	0	292,159	
教科書	12,772	63,847	20,616	35,553	1,867	7,872	23,861	737,694	

注 (1)サブコーパスの教科別・校種別語数は、中納言を用いて該当するジャンル（教科・校種）を設定し、検索後に表示された「記号・補助記号・空白を除いた検索対象語数」から筆者が作成した（通常版、ver. 1.1）。（2）教科書コーパスの語数は、近藤（2011）をもとにしている。

4.1.2 用例・用法の抽出

対象動詞は、先行研究である西川他（2015）の対象語、及び遠藤他（2004）で例として示された動詞より 10 語抜粋し（表 3）、「中納言」を用いて各対象動詞を語彙素読みで検索した。抽出された用例数 989 例（表 3 の A）のうち、工藤（1999, p.12）のリ

スト、及び『日本語基本動詞用法辞典』の同一語の基準に該当しない用例は除外された。またことわざ、複合動詞など本調査の分析対象としてふさわしくない用例、計224例が除外され（表3のB、除外理由は表4を参照）、最終的に用法分類対象となった用例は、765例である（表3のC）。『日本語基本動詞用法辞典』に倣い、765例を手作業で各用法に分類した⁵⁾。分類の結果、対象とする用例のカテゴリー数を80用法⁶⁾とし、さらに各用法の出現頻度をカウントした。

表3 対象用例・用法の抽出手順

	とる	かける	たてる	きる	ひく	たつ	おちる	さす	あがる	しめる	計
A抽出	230	181	107	190	94	85	34	27	15	26	989
B除外	52	16	2	86	7	34	1	3	1	22	224
C用例	178	165	105	104	87	51	33	24	14	4	765
D用法	15	14	10	5	12	9	5	4	4	2	80

注 動詞は、Cの用例数が多い順に並べている。

表4 除外理由

とる	～にとって(42) ことわざ(3) 複合動詞(3) 方言(2) 動詞のみ出現(以下、動詞のみ)(1) 名詞(1)	かける	(～から) ～にかけて(11) 動詞のみ(1) 書ける(1) 駆ける(1) 当該辞書に載っていない意味・慣用句(2)
たてる	動詞のみ(1) 名詞(1)	きる	着る(76) 複合動詞(9) 動詞のみ(1)
ひく	弾く(6) その他(1)	たつ	経つ(12) 断つ(19) 動詞のみ(3)
おちる	動詞のみ(1)	さす	動詞のみ(2) 差す(1)
あがる	動詞のみ(1)	しめる	占める(13) 湿る(8) 知らしめる(1)

注 動詞のみの出現は、どのような意味・用法で使用されているか判断ができないため除外した。

4.2 結果

表5は、教科別の用例出現頻度である。対象動詞全体では、技術家庭(257)、数学(194)、社会(108)、国語(96)の順に出現頻度が高い。技術家庭が最も高い理由としては、本調査の対象動詞が日常生活の中でよく使われる基本的な動詞であるからだと考えられる。動詞自体の出現頻度が50未満の「おちる」「さす」「あがる」「しめる」は、各教科・用法の出現頻度が10以下になってしまうため、用法別の比較としては適切ではないと判断し、本節では分析を行わない。なお、表6は教科書コーパスの語彙表(特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班, 2011)において使用率が高い上位5教科である。上述したように、表5はサンプリングデータであるため、表6の使用率順位も参考にしながら4.2.1以降の各動詞の分析を進める。4.2.1以降では用法別に分析を

行うが、本稿での「中心的用法」とは、『日本語基本動詞用法辞典』、『新明解国語辞典』、『大辞泉』の全てにおいて、1番目に挙げられている意味を指し、「派生的用法」は、それ以外の場合を指す。

表5 サブコーパスにおける教科別用例数（出現頻度）

	とる	かける	たてる	きる	ひく	たつ	おちる	さす	あがる	しめる	計
国語	18	8	11	9	12	23	11	3	1	0	96
数学	31	61	21	11	55	14	0	1	0	0	194
理科	13	13	12	11	6	2	8	10	5	0	80
社会	37	9	36	7	7	5	1	2	4	0	108
英語	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	6
技家	76	68	23	61	4	1	12	7	1	4	257
芸術	0	6	1	4	3	5	1	1	2	0	23
生活	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

表6 教科書コーパスの語彙表（特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班, 2011）における
使用率上位5教科（高校を含まない）

とる		かける		たてる	
小_技術家庭	2.11	小_技術家庭	2.35	小_生活	1.61
中_技術家庭	1.86	小_数学	1.68	小_技術家庭	1.41
中_国語	1.68	中_技術家庭	1.08	小_社会	0.78
小_国語	1.54	小_生活	1.07	中_技術家庭	0.66
中_数学	1.32	中_数学	0.92	中_社会	0.61

きる		ひく		たつ	
小_技術家庭	5.09	中_数学	2.65	中_国語	0.63
小_芸術	2.96	小_数学	1.07	小_国語	0.61
中_技術家庭	1.03	小_芸術	0.58	中_外国語	0.30
小_理科	0.66	中_技術家庭	0.45	小_社会	0.27
中_数学	0.53	小_技術家庭	0.39	小_数学	0.25

注（1）使用率とは、「当該資料・カテゴリーにおける延べ語数に対する該当語の割合を千分率（%）で示したもの」である（近藤, 2011, p. 7）。（2）語彙表では「小中高_生活」のように全校種での使用率、「小_前_生活」のように小学校を前学年、後学年に分けた使用率、「小_全教科」のように全教科の使用率も示されていたが、表6作成時には除外した。

4.2.1 「とる」

サブコーパスにおける出現頻度（表5、以下同様）は、教科別に見ると、技術家庭（76）、社会（37）、数学（31）、国語（18）の順に高い。教科書コーパスにおける出現頻度（表6、以下同様）では、技術家庭、国語、数学の順に使用率が高く、サブコー

パスと教科書コーパスで上位を占める教科は、社会を除き概ね一致している。「とる」の中でも最も出現頻度の高い用法（図1）は、⑥「(食事／エネルギーを) とる」【食物を体内に入れる。または、体を休める】で、42例あり、そのうちの40例が技術家庭で使用されている。他にも、「(栄養素、朝食、ビタミン、脂質、砂糖) をとる」などがあり、家庭科特有の用法であると考えられる。また、1例を除き、全用例が中学教科書でのみ出現しているのも注目すべき点である。次に高いのは、③「(数／よごれを) とる」【物や痛みを除いたり、外したりする。また、人が身につけている物を脱ぐ】で40例あり、主に数学（12例：「3つとると2つのくる」など）や、技術家庭（21例：「ブラシをかけてほこりをとる」など）で見られた。

さらに、学校種の変化に着目する。数学の中で最も多い用法が、小学では③「(数／よごれを) とる」（12例）であるのに対し、中学では、③の用法は出現せず、⑯「(点を) とる」（12例：「AD : AB = AE : AC となるようにとった点です」など）が多く使われている。つまり、同じ動詞（さらには、同教科）でも、学年が上がるにつれ、意味・用法が異なり、特に中学で使われる用法は、先述した⑥「(食事／エネルギーを) とる」も合わせて考えると、より派生的で抽象的であると言える。

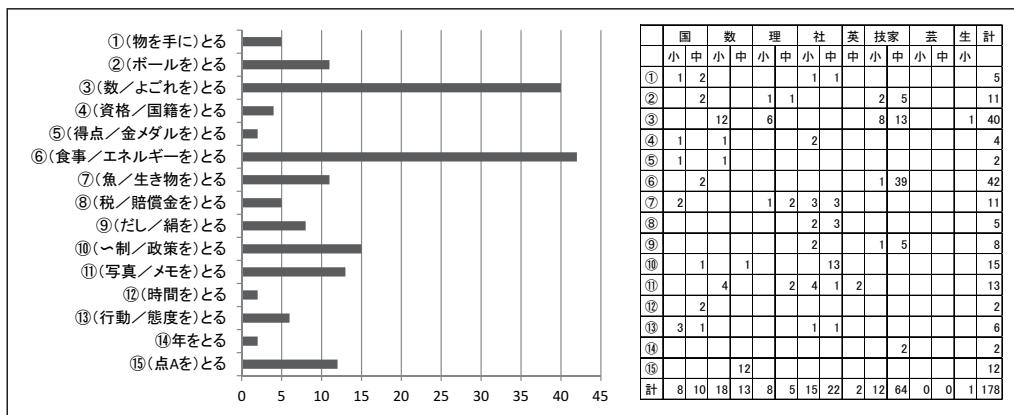


図1 教科別に見る各用法の出現頻度（とる）

4.2.2 「かける」

サブコーパスでは、技術家庭（68）、数学（61）、理科（13）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、上位に技術家庭、数学、生活が挙げられている。⑯「(数を) かける」【かけ算をする】の用法は、小学算数（45例）、中学数学（12例）でのみ使用されているのが特徴的である（図2）。中学数学では⑯以外に、⑤「(ひもを) かける」

【ひも・縄などに何かを巻き付ける】の用法も4例見られる（「右の図のように、円柱の側面にAからBまでひもをかけました」など）が、⑤の用法自体は、数学だけではなく、理科、技術家庭で、小学校から触れていると考えられる。技術家庭では、ある用法が特徴的に使用されているわけではなく、①「(服をハンガーに)かける」【物を高い所に止めて、そこからぶら下げる】、③「(ソースを)かける」【ある物を別の物の上にかぶせる。または、液体や粉末などをある場所に付着させる】、⑥「(アイロンを)かける」【何かに重み・力・負担を加える】など、派生的であるが、抽象度の低い日常的な用法の出現が目立った。

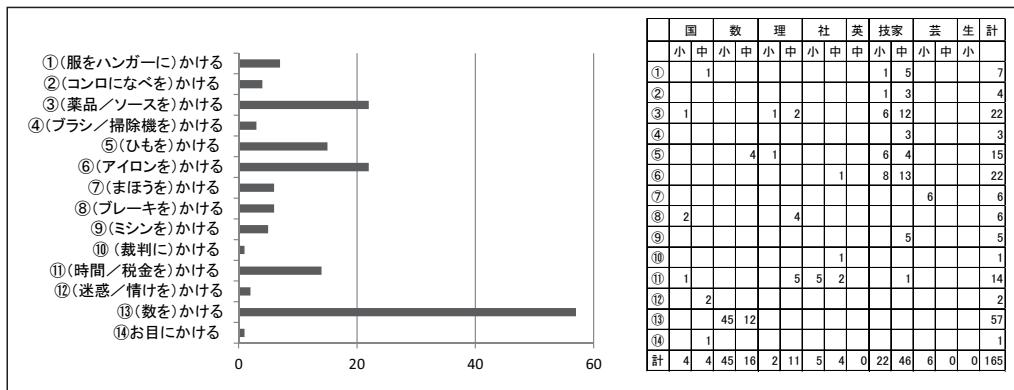


図2 教科別に見る各用法の出現頻度（かける）

4.2.3 「たてる」

サブコーパスでは、社会（36）、技術家庭（23）、数学（21）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、生活、技術家庭、社会において使用率が高い。社会における学校種の変化に着目すると（図3）、小学社会の7割（11例）は、⑤「(寺／建物)をたてる」【建物などを造る】であるが、中学では、⑤の用法の割合は中学社会の全用例の3割程度（7例）まで下がり、代わりに④「(計画／予想)たてる」【物事を確かなものにしたり、新しく作り出す】が、全体の5割（12例）を占めるようになる。④の用法は、技術家庭でも出現し（小学6例、中学14例：「献立をたてる」など）、教科を問わず学習場面で汎用的に使われている用法だと言えよう。教科特有の用法としては、⑥「(商)をたてる」が挙げられる。ただし、中学数学では出現頻度が0であり、特に小学算数での出現が目立つ。派生的で抽象的な②「(王)にたてる」【人をある役割を持った位置・地位につかせる】、⑧「身をたてる」【立身出世する】、⑨「手柄をたてる」【人からほめられるような立派な働きをする】、⑩「腹をたてる」【怒る】、なども見られたが、出現頻度が1と限られている。

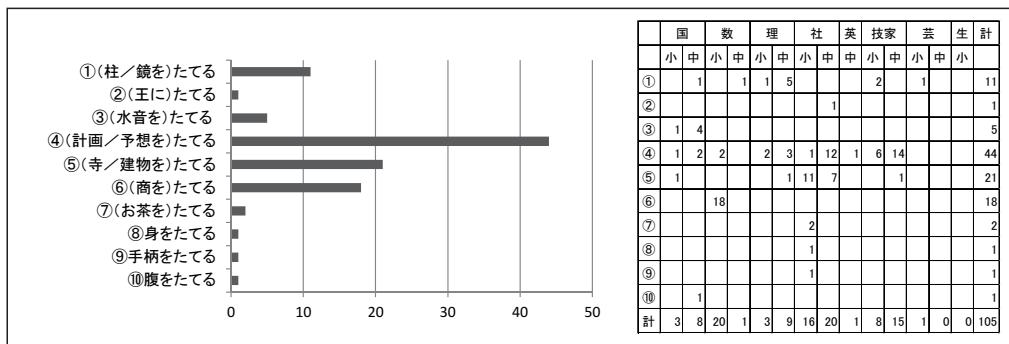


図3 教科別に見る各用法の出現頻度（たてる）

4.2.4 「きる」

サブコーパスでは、技術家庭（61）、数学（11）、理科（11）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、技術家庭、芸術、理科が上位を占める。他の動詞に比べ、「きる」は全体の8割の用法が、①「(野菜／木／球を) きる」【つながっている物を刃物などで分け離す】であり（図4）、中心的用法が、教科を跨がって広範囲で使用されていると言える（国4例、数10例、理10例、社7例、技家45例、芸2例）。技術家庭では、①に加え、④「(水／水気を) きる」【物に付着した水分を取り除く】も10例見られた。

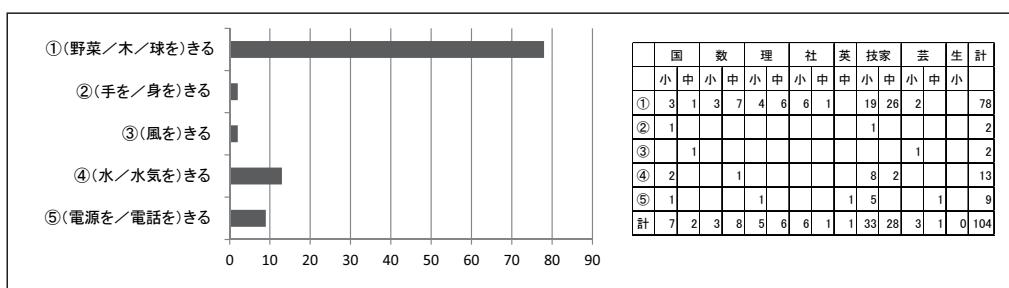


図4 教科別に見る各用法の出現頻度（きる）

4.2.5 「ひく」

サブコーパスでは、数学（55）の出現頻度が高く、全体の6割を占める。同様に、教科書コーパスでも、小・中ともに数学の使用率が高い。数学で特徴的に使用される用法は主に2つあり（図5）、⑥「(直線／国境線を) ひく」【線や線状の形を書く、または、糸のような物を出したり、声を長く伸ばしたりする】と、⑩「(数を) ひく」【ある物の中からある分量を取って減らす】である。⑥は最も多く（36例）、小学で10例、中学で18例見られ、⑩は小学で17例、中学で9例出現する。⑩の用法が数学のみで

使用されているのに対し、⑥の用法は、社会でも出現頻度は高くないが4例使用されている。数学では共起する名詞に、(対角線、直線、弦)が使われており、社会では、(赤道、国境線)が用いられている。また、④「(気／目を) ひく」【人の気持ちや関心を自分の方に向けさせる】は、国語・社会・芸術で全3例出現したが、3例ともに中学教科書での出現であるため、指導の際には注意が必要だと考えられる。

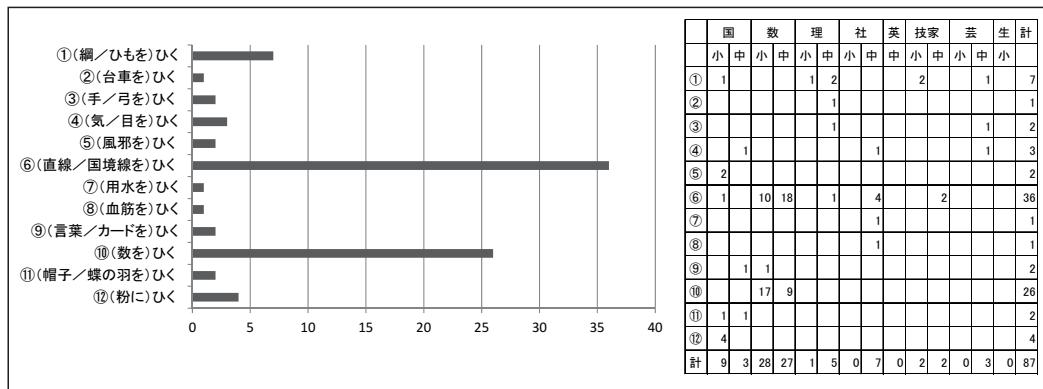


図5 教科別に見る各用法の出現頻度（ひく）

4.2.6 「たつ」

サブコーパスでは、国語(23)、数学(14)の出現頻度が高く、同様に、教科書コーパスでも国語の使用率が高い。国語の中で最も多いのが(図6)、①「(人が) たつ」【たてにまっすぐの状態・姿勢で存在する】の用法で、国語全体の4割を占めるが、それ以外の用法も多く見られるのが特徴的である。③「(先頭／立場に) たつ」【ある役割を持った位置・地位を占める】などの派生的な表現、⑦「腹がたつ」【怒る】、⑨「役にたつ」【物事に適しており、使用して効果がある】など慣用的な表現も見られる。「きる」と同様、中心的用法の出現が最も高く(19例)、教科を問わず幅広く使用されていると考えられる(国10例、数1例、理2例、社3例、技家1例、芸2例)。数学では、⑥「(商が) たつ」の出現が目立つが、「たてる」と同様、小学教科書のみの出現に留まる。

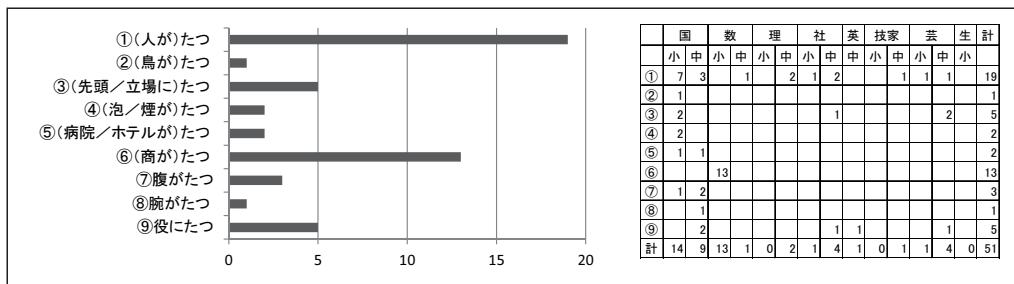


図6 教科別に見る各用法の出現頻度（たつ）

4.3 考察

以上の6語の動詞の分析を踏まえて、考察を行う。

まず、教科書内の用法は、必ずしも中心的な意味・用法が高頻度で使用されているとは限らないことが分かった。中心的用法が最も多く用いられている動詞は6語中2語のみ（きる、たつ）であり、それ以外の動詞は、派生的な用法で用いられていた。特に、「数学」「技術家庭」において、教科特有の派生的用法の使用が多く観察された。しかし、派生的用法の全てが抽象的であるというわけではなく、数学特有の「(数を) とる・かける・ひく」「(商を) たてる・(商が) たつ」、家庭科特有の「(汚れを) とる」「(アイロンを) かける」などは、中心的な意味とは使い方が異なるものの、語のまとまりとして教師から提示されることが多く、また具体的な意味を持つ用法であるため、JSL中学生にとって理解しやすいと考えられる。一方で、「(食事／エネルギーを) とる」、「(計画／予想を) たてる」などは、頻度が高いが、意味的により抽象的であるため、JSL中学生の習得状況については調査2で注視すべきであろう。

次に、校種が上がるにつれ、同教科内でも動詞が異なる意味・用法で使用される場合があること、また中学教科書から初出する派生的用法があることが明らかになった。例えば、小学算数では「(数を) とる」が多かったのに対し、中学数学では「(点を) とる」の出現が目立ち、小学社会では「(寺／建物を) たてる」が多かったのに対し、中学になると「(計画／予想を) たてる」の使用が増える。また、中学教科書より出現する「(目／気を) ひく」なども合わせて考えると、小学校から中学校に段階が上がる過程で、JSLの子どもは、より難しい用法を覚えながら、さらに動詞の意味範囲を広げていく必要があると考えられる。特に支援者側は、教科特有の用法があることに加え、学校種特有の用法があることを把握すべきであろう。

最後に、高校語彙分析の重要性を挙げる。近藤（2011）によると、小学教科書の異なり語数は13,682語、中学教科書では22,609語、高校教科書になると43,882語となり、中学教科書の約2倍にも膨らむ。本調査の分析で、中学から新出する意味・用法の存在が明らかになったように、高校段階で、抽象度の高い意味・用法がさらに増えていき、それらの語がJSLの子どもにとって負担になる可能性は高いと考えられる。高校での学習語彙の実態を日本語教育の観点から具体的に示すことで、高等学校への進学、及び高校での学習基礎をつくるための語彙指導の開発へ発展させることができると考えられる。

5. 調査2（意味・用法の頻度とJSL中学生の語彙力の関係）

5.1 調査方法

5.1.1 調査対象者

調査は、関東圏の日本語ボランティア教室で行われ、中国にルーツを持つ中学生8名（1年生1名、2年生3名、3年生4名）が参加した。調査協力者は、全員日本の公立中学校に在籍しており、滞日歴は2年～5年8ヶ月（平均：3年3ヶ月）である。全員中国語を家庭言語（の一部）としているが、教室では日本語で教科支援が行われており、コミュニケーションにおいて日本語に不自由を感じている様子は見られない。産出調査は全員参加したが、理解調査は1名の欠席が続いたため、7名分のデータを分析対象とした。統制群として、公立学校に通うMonoの中学生（2年生）10名にも協力を得た。

5.1.2 調査票と採点方法

語彙調査は、産出知識を測る産出調査、理解知識を測る理解調査の2つから構成され、筆者が個別に対面式で実施した。対象語は、調査1で選出された10語である。

産出調査は、イラストと説明文による穴うめ記述式であり、全75アイテム⁷⁾である（75用法）。本調査で扱う意味・用法の中には、概念的、抽象的な用法も多く存在したため、イラストのみでの作成には限界があり、説明文も用いて調査票を作成した。イラスト（図7）は、Mono・JSLともに同一のもの、説明文⁸⁾は、Mono向けには日本語の説明、JSL向け（図8）には日本語の説明と中国語訳、旧日本語能力試験3級以上の語には中国語の語注を付けた。また、本調査では多義動詞の多様な意味・用法の習得状況を個々に測る必要があったため、筆者が調査票作成時に正答と想定していた動詞を正答、日本語として自然な回答であっても想定していなかった動詞は誤答とした。満点は75点（1アイテム1点）である。



図7 アイテム例（イラストタイプ）

<p>注 目的となる、引人注目</p> <p>かのじょ ひと の め</p> <p>彼女は人の目を</p>	<input type="text"/>	<p>みりょくこうじょ じゅぜい</p> <p>魅力的な女性だった。</p>
--	----------------------	--

図8 アイテム例（説明文タイプ：JSL向け）

理解調査は、自己判断によるチェックシートの記入、及びインタビューによって測定し、産出調査と同様、75用法を対象とした。生徒に、チェックシートのアイテムを読

んでもらい、文の意味が理解できたか、(○)(×)をつけてもらった。その後のインタビューで、(○)をつけたアイテムの意味を口頭で説明してもらった。産出調査と同様、Mono・JSL向けの2種類のチェックシートがあり、JSL向けのシートは語注つきである(表9)。チェックシートが(○)で、インタビューでも正答だった場合を1点とし、チェックシートが(×)の場合、または、チェックシートは(○)だったがインタビューでは誤答だった場合を0点とした。理解調査では文脈から推測し正答となる恐れがあつたため、1用法につき3アイテムを提示した。しかし、慣用句や「(数を)かける」など共起する名詞が限られており、3アイテムを用意するのが難しい用法は、1用法1アイテムとした。よって、1用法3アイテムの55用法(162アイテム⁹⁾)と、1用法1アイテムの20用法(20アイテム)で、合計182アイテムである。満点は182点(1アイテム1点)である。また、用法の正答率は、3アイテムの平均正答率である。

表9 JSL向けチェックシート(一部)

O/X	もんだい 問題	ちゅうごくご 中国語
	1. 急いで、自転車のブレーキをかける	急ぐ(急忙)、ブレーキ(刹车)
	2. 水をきる	
	3. 学問によって身をたてる	学問(学问)
	4. (ミシンの使い方) 上糸をかける	ミシン(缝纫机)、使い方(用法)、上糸(上线)

5.2 結果

表10、11は、Mono・JSLの得点の記述統計である。

表10 個人の産出調査・理解調査の得点

		人数	最低点	最高点	平均点	標準偏差
産出	Mono	10	44	67	55.2	6.66
	JSL	8	14	50	32.5	11.02
理解	Mono	10	114	176	158.3	17.86
	JSL	7	107	155	135.3	18.29

注 産出75点満点、理解182点満点

表11 各用法の正答率(%)

		用法数	平均正答率	標準偏差
産出	Mono	75	73.6	26.6
	JSL	75	43.3	32.7
理解	Mono	75	87.0	21.6
	JSL	75	74.3	27.3

まず、Mono・JSLの平均得点に差があるかどうかを検証するために、SPSS(ver.24.0)を使用し、対応のないt検定を行った。その結果、平均値間に有意な差が認められた(産出: $t(16)=5.415$, $p<.001$, 理解: $t(15)=2.585$, $p<.05$)。次に、各用法の正答率とサブコーパスでの用例出現頻度との関係を検証するために、スピアマンの順位相関係数¹⁰⁾を算出したところ、Monoの産出($\rho=0.28$, $p<.05$)、JSLの産出

($\rho = 0.37, p < .01$)、JSL の理解 ($\rho = 0.40, p < .01$) と出現頻度の間に、有意な正の相関関係が認められた（表12）。一方で、Mono 理解との間には、有意な相関関係は見られなかつた ($\rho = 0.21, ns$)。Vermeer (2001) の結果 ($r = .60$ ¹¹⁾ までの高い相関は見られなかつた。

たが、Mono・JSL とともに頻度と用法正答率の間に有意な正の相関が見られた。Mono 理解との間に相関関係が認められなかつた理由としては、天井効果が考えられる。以上のことから、JSLにとって、知っている用法と頻度の関連性は、Mono よりも強いと言える。

表13は、出現頻度10以上で産出正答率が低かった用法（正答率75%以下）の一覧である¹²⁾。全体的に理解正答率は高く、出現頻度が10以上で正答率が75%以下の用法が6用法しかなかつたため、JSL 産出正答率の低いアイテム順に提示し、対応するアイテムの理解正答率も並べて示す。

表12 用法正答率と頻度の相関係数

	Mono	JSL
産出	.28*	.37**
理解	.21	.40**

* $p < .05$; ** $p < .01$

表13 出現頻度10以上でJSLの産出正答率が低いアイテム

	頻度	Mono産出	JSL産出	JSL理解
(商を)たてる	18	30.0%	0.0%	42.9%
(水／水気を)きる	13	80.0%	0.0%	28.6%
(食事／エネルギーを)とる	42	80.0%	12.5%	100.0%
(ボールを)とる	11	50.0%	12.5%	85.7%
(直線／国境線を)ひく	36	70.0%	25.0%	81.0%
(時間／税金を)かける	14	70.0%	25.0%	90.5%
(柱／鏡を)たてる	11	60.0%	25.0%	90.5%
(数／汚れを)をとる	40	90.0%	50.0%	76.2%
(寺／建物を)たてる	21	50.0%	50.0%	90.5%
(ひもを)かける	15	90.0%	50.0%	61.9%
(薬品／ソースを)かける	22	100.0%	62.5%	66.7%
(計画／予想を)たてる	44	100.0%	75.0%	90.5%
(アイロンを)かける	22	100.0%	75.0%	100.0%
(魚／生き物を)とる	11	90.0%	75.0%	95.2%

調査1で予測されたように、高頻度の「(食事／エネルギーを)とる」は産出正答率は12.5%と低いが、理解正答率は高いことから、運用において難しさはあるものの、

理解は進んでいることが分かった。また、「(計画／予想を) たてる」は予想に反し、理解・産出ともに正答率が高かった。「(計画／予想を) たてる」は、技術家庭での出現が目立ったが、他教科でも広範囲に分布していた。複数教科によるインプットは、異なる文脈において、様々な名詞とともに繰り返し接触することが多いため、JSL中学生の語の意味の習得にとって、より効果的であると考えられる。一方で、「(直線／国境線を) ひく」は、複数教科において高頻度で使用されているにも関わらず、正答率が低い傾向にあった。要因として、共起する名詞の難易度によるものだと考えられる。小学算数では「線をひく」が頻出するが、その後中学数学では「弦」、社会では「国境線」「赤道」などが出現する。JSL中学生は、「線をひく」をまとまりとして覚えているため、異なる名詞との組み合わせから「ひく」そのものの意味をとらえ運用することが難しい可能性も考えられる。また「(商を) たてる」の正答率が低かった。「たてる」の出現頻度の中でも3番目に高く、小学算数でのみの出現であったが、本調査の対象者は全員中学生であるため、長期的なインプットを受けられずに忘れてしまった可能性も多い。Monoの正答率も30%であることから、Monoにも同じような傾向があると考えられる。

5.3 考察

まず、教科書での多義動詞の各用法の頻度とJSL中学生の語彙力の間には、正の関連性があることが示された。Vermeer (2001) では、Mono・JSLともに語彙力と頻度の間には強い関係性があり、その関係性は同程度であったが、本調査では、わずかではあるが、Monoに比べJSLの方が、インプットと語彙力の関連性がより強い傾向にあった。JSL中学生にとって、低頻度である用法は難しく、一方で、教科学習で頻繁に触れる多義動詞の意味・用法の習得は進んでいると言える。実際に、低頻度である意味・用法は、抽象的で難解な用法が多かったが、「(裁判に)かける」「(王に)たてる」など、教科の内容把握において重要な語であることは間違いない。しかし、実際に、学校外でのインプットの機会は限られており、また教科書でも頻度が少ない場合、自然に習得するのは難しいであろう。多義語は意味関係に気付かない限り、学習者は別々の意味として語を保持していると言われており (Verspoor & Lowie, 2003)、多様な意味・用法を習得するためには、それらの意味関係に、意識的に目を向けさせることが重要であると考えられる。Verspoor and Lowie (2003) は、成人群対象に、中心的意味をヒントに抽象的用法の推測を促す指導を行い、効果が見られたと報告している。また、三好 (2011) は、日本語学習者に対し、動詞と複数の異なる名詞との

結びつきを提示し、共起する名詞の共通性を考えさせながら、動詞の意味・共起語の理解を深める指導法を考案し、単に暗記させる指導よりも効果があると主張している。JSLの生徒たちが、L2環境の中で固まりとして個々に習得してきた語を、意味の関連づけを行ながら、自立的に語彙力を深められる指導法を今後検討していく必要がある。例えば、読解活動を通して、様々な多義語の意味に触れ、意味の理解を促す活動(Carlo et al, 2004) や、語の意味及び定義についてグループで話し合い、対象語を使って物語を考える活動(Townsend & Collins, 2009)などの意図的な語彙指導は、学齢期以前の子どもではなく、高度な思考活動が可能になる中高生だからこそできる指導法であると考える。

6. まとめ

本稿の調査1では、サブコーパスを用いて多義動詞の各用法を分析し、教科別、学校種別の特徴を明らかにした。教科書には、派生的用法の使用が多く観察され、中心的な意味・用法が必ずしも高頻度であるとは限らないことが示された。一見簡単そうに見える基本的な動詞も、教科書では派生的な意味で用いられている場合が多いため、教師はそれらを「すでに知っている語」とは見なさずに、補足して説明してあげることが求められる。特に、校種が上がるにつれ、意味はより多様に、抽象的になっていくことも留意しなければならない。

本稿の調査2では、教科書での出現頻度と多義動詞の各用法の正答率との関係性を示した。池田(2017)では、派生的用法の習得は、中心的用法に比べ難しいという言語内的要因を示唆したが、一部派生的であっても習得が進んでいる用法があり、新たな要因として教科学習によるインプットが挙げられた。

本研究で得られたインプット要因、池田(2017)で得られた言語内的要因を踏まえると、今後は、いかに接触機会の少ない派生的な意味・用法を効果的に身につけさせていくかという問題についても検討していく必要があるだろう。子どもの語彙力伸長のための、効果的なL2(日本語)語彙学習・語彙指導に関する研究及び実践が大いに期待される。中島(2011, pp.43-44)は、多様な言語的背景を持つ子どもたちの可能性について、「マルチリンガリズムの時代に向かう触媒の役割を果たす可能性を持った」「真の宝物と言える存在」と表現している。可能性にあふれる彼らの力を十分に発揮できる場が広がるよう、教科学習での躊躇を最小限に留め、必要に応じた支援を行うことが求められる。本研究は、学習言語の中でも、語彙の観点から、教科書語彙の分析、

及び頻度と語彙力の関係性を示した。本研究が、日々JSLの子どもたちと向き合う教育現場での支援の一助となることを期待する。

謝辞

本調査にご協力いただいた学校・支援団体の関係者のみなさまには、心より感謝申し上げます。また、論文執筆にあたり、多くのご指導とご助言をくださったお茶の水女子大学の西川朋美先生、貴重なコメントをくださった査読委員の先生方に厚く御礼申し上げます。

注

- 1) Peabody Picture Vocabulary Test の略称で、絵を用いて子どもの語彙量を測定するテストである。
- 2) バイリンガルの子どもは、母親からトルコ語のインプット、教師からはオランダ語のインプットを受けている。
- 3) Mono 群のオランダ語インプットの多様性と語彙力の間にのみ相関が見られた ($r=.45$, $p<.01$)
- 4) 全教科書144冊を対象とした全文コーパスで、語彙表も作成されている。
- 5) 分類は筆者が行った。ただし、判断が難しい用法に関しては、日本語教育関係者2名と話し合い、最終的な判断をしている。
- 6) 分類の際、「次の割り算の商は、何の位にたちますか」や「x, y の値の組を座標とする点をとると」など、『日本語基本動詞用法辞典』に載っている用法には分類しかねるが、教科学習で必要な表現であると判断した用例に関しては、対象用法に含めた。
- 7) 産出調査票の妥当性の確認のため、日本人大学生の正答率が70%未満の5アイテムは対象用法より除外した。除外対象となったアイテムは、「何度経験しても、大勢の前で話すときはあがる」「王にたてる」「方位磁針は色のついている方が、北をさす」「一の位にたつ商を求めましょう」「x, y の値を座標とする点をとると、一つの直線上に並ぶ」である。
- 8) 日本語の説明文は、3つの辞書を参考にし、中学生が理解できる平易な表現を用いた。中国語の説明文は、原則として対象動詞の意味を直訳した。
- 9) ①「蟻が蝶の羽をひいていく」②「自転車で箱をひく」③「もし大仏がたつたら、何メートルぐらいになるのかな?」は、回答時に文脈から考えられる意味・用法が複数あることが分かり、分析の段階で除外した。
- 10) 正規分布が認められなかつたため、ノンパラメトリック検定を行っている。
- 11) 本研究の対象者の年齢に近い7歳の記述タスクの正答率との相関係数を例として挙げている。
- 12) 調査1との比較のため、「おちる」「さす」「あがる」「しめる」は扱わない。

引用文献

安藤句美子 (2016) 「小・中学校教科書の語彙分析—連語の観点から—」『日本語教育方法研究会誌』23 (1), 68-69.

- 池田（三浦）香菜子（2017）「中国語を母語とするJSL生徒の語彙力調査一小・中学校で使われる多義動詞に着目して—」『日本語教育』166, 93-107.
- 遠藤真由美・宮川和子・白鳥智美（2004）「小学校理科教科書と社会科教科書の語彙に関する研究—両者に共通する動詞の分析を中心に—」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 137-142.
- 小高愛・白鳥智美・佐藤尚子・宮川和子・遠藤真由美（2001）「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査一小学校社会科教科書で使用される語彙と文法の特徴について—」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 219-224.
- 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
- 工藤真由美・木幡智美・玉井裕子（1999）「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査—教科書の語彙との比較調査から—」『国文学解釈と鑑賞』64 (1), 106-114.
- 国立国語研究所（1989）「高校・中学校教科書の語彙調査 分析編」『国立国語研究所報告』99
- 近藤朝日子（2011）「教科書コーパス語彙表について」
http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/freq-list.html (2017.6.1閲覧)
- 齋藤ひろみ（2005）「『子どもたちのことばを育む』授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—」『日本語教育』126, 35-44.
- 佐藤尚子（2003）「（日本語を母語としない）児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査一小学校理科教科書を対象として—」『平成13年度～平成14年度 科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書』
- 佐藤尚子・小高愛・白鳥智美・宮川和子・遠藤真由美（2001）「社会科教科書における後置詞について」『千葉大学留学生センター紀要』7, 43-88.
- 立山智絵（2014）「教科書コーパスにおける教科別特徴語」『第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 317-322.
- 田中牧郎・近藤明日子・平山允子（2011）「教科書コーパス」田中牧郎・相澤正夫・斎藤達哉・棚橋尚子・近藤明日子・河内昭浩・鈴木一史・平山允子（編）『特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班報告書 言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』(pp. 7-54)
- 田中裕祐・甲斐晶子・関裕子（2016）「多言語背景をもつ年少者のための理科日本語語彙テスト開発に向けた語彙表の作成」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』31, 51-68.
- 特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班（2011）『教科書コーパス語彙表』
http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/freq-list.html (2017.6.1閲覧)
- 中島和子（2011）「カミンズ教育理論と日本の年少者言語教育」ジムカミンズ（著）・中島和子（訳著）『言語マイナリティを支える教育』(pp. 14-59) 慶應義塾大学出版会
- 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子（2015）「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力—和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異—」『日本語教育』160, 64-78.
- 西谷まり（2000）「小学校の社会科教科書の語彙と表現—日本語能力試験レベル及び外国人児童教育のための日本語教科書との対照—」『一橋大学留学生センター紀要』3, 79-93.
- バトラー後藤裕子（2010）「小中学生のための日本語学習語リスト（試案）」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』6, 42-58.
- 宮部真由美（2008）「小学校社会科教科書の他動詞の使用について・連語論の観点から—子

- どもに対する教科学習の日本語支援のために—』『文教大学文学部紀要』22 (1), 69-90.
- 三好裕子 (2011) 「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討—動詞と共に起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証—』『日本語教育』150, 101-115.
- 文部科学省 (2017) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)』の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm (2017.6.1閲覧)
- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), 263-295.
- Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17-37.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (pp.3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Nation, I. S., & Webb, S. A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48(2), 281-317.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
- Townsend, D., & Collins, P. (2009). Academic vocabulary and middle school English learners: An intervention study. *Reading and Writing*, 22(9), 993-1019.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547-586.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.

資料

小林保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹 (1989) 『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店

『新明解国語辞典 第六版』三省堂
『大辞泉』(デジタル大辞泉) 小学館

使用データ

中納言 コーパス検索アプリケーション <https://chunagon.ninjal.ac.jp/> (2017.6.1閲覧)

《研究論文》

ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用

佐野 愛子（北海道文教大学）

aikosano@do-bunkyodai.ac.jp

増谷 梓（北海道札幌聾学校） 阿部 ゆかり（北海道札幌聾学校）

masutani@hokkaido-c.ed.jp y_abe@hokkaido-c.ed.jp

The Use of Japanese Sign Language in Teaching Writing to Deaf Children

Aiko Sano, Azusa Masutani, Yukari Abe

要 旨

ろう児の言語発達においてはリテラシーの獲得における課題が広く指摘され、その解決に向け様々なアプローチが提案されてきた。本研究では、日本語と、日本語とは異なる自然言語としての日本手話、二言語のバイリンガルとしてろう児をとらえて、積極的に日本手話を活用した日本語作文指導の効果を検討した。日本手話を授業内外で日常的に使用する小3から小6までのろう児5名を対象に、日本語作文を産出するに先立ってクラスでのディスカッションやスピーチを日本手話を用いて行ってもらい、こうした活動における発話がどのように日本語作文の産出において活用されたか、質的及び量的に検証した。語数、異なり語数、及びアイディア・ユニットを用いた量的な分析からは、全体として手話の活用の効果が見られたが、同時にその程度については個人差が大きいことが明らかになった。本稿ではこれらの個人差の背景について考察するとともに、教育的示唆について検討する。

Abstract

Previous studies have shown the challenges many Deaf children face in acquiring literacy, and have suggested approaches that should be taken in order to combat these problems. This study is situated in a framework that treats Deaf children as bilinguals of both Japanese and Japanese Sign Language (JSL), two different and distinct languages, and reports an approach in which Deaf students make use of JSL while engaging in a writing task in Japanese. The participants of this study were 5 Deaf students from

grade 3 to grade 6 who use JSL both in and outside of classes on a daily basis. The students participated in a class discussion on a given topic and made a speech using JSL prior to writing about the topic in Japanese. Their writing samples were analysed both quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis through the number of types and tokens, as well as the Idea Units revealed that all the students made use of JSL in their writing in general, but with great individual differences. These individual differences are analysed qualitatively, and pedagogical implications are discussed.

キーワード：バイリンガルろう教育、作文指導、日本手話、トランス・ランゲージング

1. はじめに

ろう児の言語発達においては、リテラシー力の獲得に課題があり (Hermans, Ormel, & Knoors, 2010)、そのことがろう児の学業不振につながっていることはこれまでに広く指摘されてきた (Lederberg, Schick, & Spencer, 2013)。そのため、ろう教育研究においてはろう児のリテラシー発達について盛んに議論が進められ様々な知見が積み上げられている。とりわけろう児の持つ多様な言語資源に目を向け、日本手話やアメリカ手話のような自然言語としての手話言語と、日本語や英語のような書記体系を持つ言語とのバイリンガルとしてろう児をとらえる枠組み (Grosjean, 2001) がこうした議論を強力に推し進めてきた。

ろう児の書き言葉は、音声言語のバイリンガル児童の書き言葉に類似していることがこれまでの研究によって指摘されている（英語の場合: Langston & Maxwell, 1988; 日本語の場合: 河野, 2010）。この点を踏まえれば、ろう児のリテラシー発達について学ぶことは広くバイリンガル研究の充実に大きな貢献をもたらすものであり、また、反対に音声バイリンガル児童のリテラシー発達に関わる研究から得られた知見をろう児のリテラシー獲得に応用していくことは実りのあるアプローチだと考えられる。

2. 先行研究

1970年代以前、世界中の多くの教育現場で行われた聴覚口話主義のろう教育は、ろう者のアイデンティティを貶め、彼らの学業上の不振は彼ら自身の言語能力の低さに起因するという劣等感を内面化させることで「障害児を作り出す教育的取り組み」だった

トカミンズ (2011, p. 163) は概括する。こうした教育手法を人道的な観点から批判し、ろう文化とろう者固有の言語である手話言語を尊重し、多様性を推進する教育を目指すという現在の流れは、本質的に人道的かつ民主的であることを志向する教育学の見地からすれば必然だったといえる。しかし、言語習得の観点からもこうしたアプローチが本当に有効なものであるかどうか吟味するため、以下にこれまでの研究を概観する。

2.1 母語習得という見地からのろう児の手話へのアクセスの重要性

ろう児の言語発達において、とりわけその初期段階においては、手話へのアクセスの有無は決定的な意味をもつ。音声による母語習得の機会が制限されているろう児にとって、それは継承語学習者が継承語保持の手段を持つか否かという（それ自体極めて重要な）環境上の違い以上に決定的である。母語の習得に空白期間を設けることはのちの言語発達全般に大きな差をもたらすからだ (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Wilbur, 2000)。しかしそう児の多くは聴の親の元に生まれ (廣田, 2013)、そのままでは、家庭においてアクセス可能な言語に接触する機会が相当なレベルで制限されてしまう。そしてこのことが、ろう児の言語発達全般において大きな負の要因となっており、早期の家庭における手話環境の整備のための介入が必要とされる (佐々木, 2008) 所以である。

2.2 二言語相互依存仮説のバイモーダル・バイリンガリズムへの応用可能性

ろう児の母語発達を支えるという視点に加え、ろうの親を持つろう児の方が、聴の親を持つろう児に比べて高いリテラシーを獲得する傾向があるという観察に基づき、手話の運用能力はろう児のリテラシー獲得において負の影響をもたらすのではなく、むしろ好ましい影響を与えるのではないかという主張が生まれ、1980年代よりスウェーデンを皮切りに様々な国でバイリンガルアプローチのろう教育が行われるようになった。この主張の理論的基盤となったのは Cummins (1981) の二言語相互依存説である。この説は、バイリンガルの言語能力について共通基底能力 (Common Underlying Proficiency) の存在を想定し、L1 の運用能力を高めることが L2 の運用能力の獲得の妨げにならないばかりかそれを強固に支える基盤となりうることを示している。音声バイリンガル児童の言語発達における L1 と L2 のリテラシーの相関関係を示した多くの研究 (Genesee, Geva, Dressler, & Kamil, 2008 に概観) によって裏付けられたこの理論を援用し、ろう児がリテラシー獲得において直面するといわれるアカデミックな言語の運用能力獲得の壁 (Turner, 2000; 脇中, 2013) も手話教育を強化することで培われ

る強固なL1の育成によって超えることが可能であると考えることができる。

2.3 バイモーダル・バイリンガリズムへの二言語相互仮説の応用に対する批判

ろう教育をバイリンガル教育の枠組みの中でとらえ、ろう児の言語習得における手話の有効性を積極的に評価する立場が一定の支持を集め一方で、Cummins (1981) の二言語相互依存説の枠組みを音声バイリンガリズムを超えてバイモーダル・バイリンガリズム研究にまで拡大して応用することの問題点を指摘する研究者もいる。Mayer and Wells (1996) は「二重の断絶 (double discontinuity)」(p.104) と名付けた次の二つの点からろう児のリテラシー発達の特殊性に言及し、音声言語のユニモーダルなバイリンガリズムの知見を安易にろう児の言語発達に当てはめるべきではないと主張している。

一点目は、手話をL1とし、日本語や英語のような社会で広く使用されている言語をL2とした場合、そもそも手話言語には書記体系がないためにL2のリテラシー獲得の下支えとなるべきL1でのリテラシー発達が不可能であるという点である。Genesee et al. (2008) がまとめたように、音声言語のバイリンガリズムにおいては、L1とL2のリテラシーの間に相関関係を認める研究は数多くなされているものの、L1における口語運用能力とL2のリテラシーアクセスの間に相関を見出した研究はほとんどない。従って、手話の運用能力を高めることでそれがL2のリテラシーアクセスを直接的に高めうるとするには無理がある、とするのがこの指摘である。

二点目は、聴のバイリンガル学習者がL2のリテラシーを獲得する際、話し言葉としてのL2の経験を活用できるのに対し、ろう児は、L2に関する話し言葉を使用した経験を持たない状況でL2の書記モダリティを獲得しなければならないという点である。Mayer and Wells (1996) は、この2点を踏まえたうえでヴィゴツキーを援用し、聴児が「内言」を仲介として音声言語で培った知識をリテラシーへつなげていくのに対し、ろう児の「内言」たる手話言語は、音声言語も書記言語もないためにリテラシーへの橋渡しの役目を果たすことができないと主張し、ろう児のリテラシー獲得においては手話ではなく、音声言語を視覚化した手指言語の使用の方が有効であると考えた。

2.4 Mayer and Wells (1996) を受けたバイモーダル・バイリンガリズム研究のその後の発展

Mayer and Wells (1996) によって提示された Cummins 理論のバイモーダル・バイリンガリズムへの応用に対する批判は、バイリンガル教育の枠組みにおけるろう教

育の特殊性を描き出し、その後のろう教育研究に極めて強い影響を与えてきた。しかし、モダリティの特殊性によって手話がリテラシー獲得には不利な言語であるとする彼らの主張は、実証的な支持を得られておらず、反対に多くの研究が Cummins 理論がモダリティの違いを超えてろうバイリンガリズムにも応用可能であることを示している。

Strong and Prinz (1997) は語彙、統語、読解、および物語産出スキルなど様々な側面においてASLと英語のリテラシーの間には高い正の相関関係があることを報告し、ろう児の英語習得における ASL の重要性を明らかにした。Strong and Prinz (1997) に続き、Hoffmeister (2000), Padden and Ramsey (2000), 及び Chamberlain and Mayberry (2000) らの研究においても ASL の運用能力と英語の読みの力の関係性の深さが示されている。こうした手話言語とその地域で用いられている音声言語の書記言語との相関関係がみられるのは ASL と英語の間だけではない。Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven (2008) 及び Hermans et al. (2010) ではオランダ手話と書記オランダ語の語彙の間に同様の相関が認められ、Niederberger (2008) ではフランス手話とフランス語の間に、Dubuisson, Parisot, and Vercaingne-Ménard (2008) ではケベック手話とフランス語の間に、正の相関関係が報告されている。

読みの獲得におけるこれらの研究に続いて、ろう児の作文力と手話運用能力の間でも、その深い関係性が示され、二言語相互依存仮説を裏付けている。72名のろうの小学生を対象とした Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, & Rivers (2004) の研究では、ASL の運用能力が低いろう児が、頻度数の高い語彙と限定された機能語を繰り返し使って、定型表現を駆使した作文を書くのに対して、より高度な ASL の運用能力を持つろう児は、定型表現は頼らず、低頻度で斬新な語彙を使用して自らの考えを伝える傾向が報告されている。また、Hermans et al. (2008) は手話の語彙がより豊富なろう児は L2 作文においてもより多くの語彙を産出することを報告しているが、概念知識と深いかかわりのある語彙力における相互依存は、まさにカミンズ理論で想定されているものである。さらに、Koutsoubou, Herman and Woll (2007) はギリシャの17歳から23歳までの20名のろう者を対象にギリシャ語で直接書く、ギリシャ手話から翻訳する、という二つの異なる状況で作文を産出してもらい、その違いを文章の構成、産出語数、従属節の数や誤用など、様々な側面から検討し、手話の活用がよりよい L2 作文の産出につながった側面と、手話からの干渉によって負の影響を受ける側面の両方があることを報告している。この結果は、ろう者の作文産出プロセスにおける手話の影響が、音声バイリンガルの作文産出における L1 の影響と共通する部分が多いことを示すものである。

もちろん、音声による音韻意識の獲得に困難を抱えるろう児のリテラシー獲得には特別の配慮を要する。この点については、音声での音韻意識と文字の対応の学習の代替手段を活用してろう児の書記言語獲得につながる音韻意識を育成しようとする多様な試みが報告されている。ビジュアル・フォニックスやキュード・スピーチ、手話言語と書記言語の間の関係性に着目するスピーチリーディングの活用を提案するもの (Wauters, van Bon, & Tellings, 2006; Mollink, Hermans, & Knoors, 2008; Harris & Terlektsi, 2011)、アメリカ手話と指文字を交互に使用しながら文字を獲得していく教育手法を提案するもの (Padden & Ramsey, 2000) など様々なアプローチがあるが、これらはいずれも、L2 リテラシーの基盤となる L2 の音声面と文字とのかかわりを視覚化することを試みる手法である。

また、リテラシーの獲得には音韻意識の獲得が不可欠であり、手話による指導はその点でリテラシー教育の基盤にはなりえないという見解自体に関しても、異論が提示されている。Mayberry, del Guidice, and Lieberman (2010) によって行われたろう者の読み能力と音韻意識の関係についての57本の論文のメタ分析は、音韻意識における課題がろう者の読み能力に与える影響は低～中程度であって、言語能力などほかの要因の与える影響の方が読みの発達には大きな影響を与えており、ろう者と聴者のリテラシー獲得における音韻意識の働きは異なる可能性があることを指摘している。この点について、McQuarrie and Parrila (2009) は、ろう児のリテラシー発達を聴児のリテラシー発達の枠組みでとらえようとしていることこそ批判されるべきであると主張し、ろう児のリテラシー発達においては視覚を活用したストラテジーを重視すべきだと指摘する。

加えて、そもそも L2 リテラシーに転移させるべき L1 の書き言葉が存在しないという課題に直接的に応えるために、手話言語の書記体系を整備する試み (Sign Writing に関しては Sutton, 2006; ASL-phabet に関しては Supalla, McKee, & Cripps, 2014 などを参照) もいくつか報告されている。ただし、ろう児のリテラシー発達のための手話の書記体系の整備の重要性を強調する Grushkin (2017) 自身が認めるように手話言語の統一的な書記体系はいまだ確立・浸透しているとは言えない。

しかし、こうしたろう児特有のリテラシー獲得上の問題点を踏まえてなお、Cummins (1981) の提示した二言語相互依存仮説はろう児のリテラシー教育を考えるうえで重要な枠組みといえる。多くのろう者のリテラシーが高校卒業の時点で4年生レベルのリテラシーにとどまっている (Swanwick, 2010; 脇中, 2013) という観察を踏まえれば、ろう者が直面するリテラシーの壁は、単なるエンコーディングやディコーディングの問題ではなく、より高次のアカデミックな文章の読解及び産出に関わる部分である

と考えられる。これは Cummins (1996) で提案された言語能力の 3 つの分野、会話能力 (CF)、弁別的言語能力 (DLS)、そして教科学習言語能力 (ALP) のうち ALP に関わる部分であるといえるだろう。この、ALP の第二言語における獲得上の困難という視点でろう児のリテラシー獲得上の困難をとらえるとすれば、これは音声バイリンガル児童の直面する課題とも重なり合い、この点について、音声バイリンガル児童を対象にした第二言語作文指導から学ぶべき点は少なくない。

2.5 第二言語作文指導における L1 使用の有効性

第二言語での作文指導においては、学習者の母語の活用の有効性について（ちょうどろう児の作文指導における手話活用の是非に関する論議と同様に）議論がなされてきた。L2 作文における L1 使用に関する研究は主に作文の前の段階（プレ・ライティング : PW）に注目している。PW では作文の内容について思いつくままにリストを作成したり、グラフィックオーガナイザーを使用して視覚的に書こうとする内容を整理したり、小グループやクラスでディスカッションを行ったり、筆の赴くままにとりあえず書いてみる、といった活動が行われる。こうした活動において L1 を使用することはより良い L2 作文の産出につながるのか、という点について、先行研究の見解は一致を見るに至っておらず、L2 作文前の L1 使用は負の影響をもたらすことはないとする研究 (Knutson, 2006) や、L1 で作文した後に L2 に翻訳した方がより良い L2 作文の産出につながるとする研究 (Kobayashi & Rinnert, 1992; Uzawa, 1996) がある一方で、そうした効果は L1 と L2 が言語的に近い場合のみ認められるとするもの (Woodall, 2002)、PW 活動を L1 で行っても L2 で行っても産出される L2 作文の質に差は認められないとするもの (Akyel, 1994; Friedlander, 1990; Lally, 2000)、L1 使用は L2 作文の質に負の影響を与えるとするもの (van Weijen, van den Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2009) がある。

これらの先行研究のばらつきは、対象となる学習者像や学習のコンテキストが多様であるためと考えられる。学習者の発達段階、作文そのものに対する習熟度、第二言語の運用能力の差によって結果にばらつきが出てくるのはある意味当然のことである。しかし、その条件をひたすら統制することで研究の精度を上げていくよりも、むしろこの教育現場の多様性を受け入れて状態を研究していくことにこそ生態学的妥当性 (ecological validity) があるといえるだろう。

2.6 トランス・ランゲージング：バイリンガルの言語使用とその教育的効果

ろう児の言語発達においては、年齢、聞こえの度合い、両親がろう者であるか聴者であるか、手話環境に入った年齢、ろうコミュニティへの参加の度合い、手話の運用能力など、実に様々な要因が複雑に影響し合う（Niederberger, 2008）。そのため、ろう児の学ぶ教室は必然的に高度な多様性をその特徴として持つことになる。従って、前項でバイリンガル全般について指摘したのと同様に、条件を事細かに統制しながら手話とリテラシーの関係性を見出していくよりむしろ、ろう児がどのように手話を活用しながらリテラシーを獲得していくのかを検証し、それをいかに教育的手法として確立していくか検証するアプローチこそが求められているといえるだろう。

こうしたアプローチの理論的枠組みとなるのが、García and Wei（2014）で提示されたトランス・ランゲージングの概念である。この概念はバイリンガルの言語能力を一つの言語レパートリーとしてとらえるもので、教育現場においてもバイリンガル児童のもの言語資源を存分に活用して学ぶことを積極的に評価・奨励するアプローチである。Swanwick（2016）が指摘する通り、このコンセプトは音声バイリンガル児の学習場面においてのみならず、ろう児の学ぶ教室における言語活動を観察するにあたって非常に有効な枠組みであるといえるだろう。本研究においても、この視点に立って、ろう児が日本語の作文を産出する過程においてどのように日本手話を活用するのか分析する。

3. 研究課題

前項では、様々な手話言語と書記言語の組み合わせにおける手話運用能力と作文力の関係性を示した研究を概観し、ろう児のリテラシー獲得を目指す教育的支援における手話の活用の有効性について確認した。しかし、これらの研究はすべて、表音文字を使用する書き言葉と手話言語との関係を検証したものであり、表意文字を使用する日本語と日本手話の関わりを検討したものは管見の限り見当たらない。そこで、本研究では日本手話の活用が日本語作文産出に与える影響について考察する。音声バイリンガル研究のレビューからの示唆を踏まえ、日本語作文の前に行う日本手話でのプレ・ライティング活動（PW）が、特に書かれた内容の広がりの点で産出された日本語作文にどのような影響を与えるか、という点について分析することとし、次の2つの課題を設定する。

- 1) 日本手話を活用したPWを行わずに書いた作文1と日本手話を活用した後に書いた作文2ではどの程度語数・異なり語数・アイディア・ユニットに差があるか。

- 2) PW で行ったクラスでの手話によるディスカッション及び PW として行う手話スピーチで出てきた内容はどの程度作文 2 に反映されて、そこに個人差は見られるか。

4. 研究方法

4.1 研究の参加者

本研究に参加したのは公立の聾学校の小学 3 年から 6 年に在籍する 5 名の児童である。この聾学校は、児童、保護者の教育的ニーズにあわせて「聴覚口話・手話付きスピーチグループ」と「日本手話グループ」のうちどちらか一方のコミュニケーションモデルを選択し学習できるという特徴を持つ。データ収集の時点において、「聴覚口話・手話付きスピーチグループ」で学ぶ小学生児童は 15 名、「日本手話グループ」で学ぶ児童は 11 名であった。本研究では日本手話の活用をその目的とするため、「日本手話グループ」の児童を対象としたが、このうち 1 年生 6 名は、音声日本語と日本手話によるバイモーダル・バイリンガルの授業を模索中で、3 年生以上の児童とは教育環境が異なるため本研究では対象外とした。研究に参加した児童のプロフィールを表 1 に示す。

表 1 研究参加者のプロフィール

学年	性別	家族構成及び家庭言語	家庭外での日本手話使用状況
A 3	女	両親 ろう 家庭での使用言語は日本手話	乳幼児期より日本手話での教育を受けている
B 3	女	両親 ろう(手話でやりとり) 姉 聴(音声でのやりとり)	乳幼児期は聴の保育園で教育を受け、日本手話による指導を受け始めたのは、小学部に就学してから
C 4	女	両親 聴 兄・弟 聴 兄は手話サークルに所属 家庭での使用言語は基本的に日本手話	乳幼児期より日本手話での教育を受けている
D 5	男	両親 聴(日本手話堪能) 兄・弟 ろう 家庭での使用言語は日本手話	乳幼児期より日本手話での教育を受けている
E 6	男	両親 ろう 姉・兄 ろう 家庭での使用言語は日本手話	乳幼児期より日本手話での教育を受けている

4.2 データ収集の方法

聾学校及び保護者の同意を得て、研究者のうち 2 名が担当する国語の授業中の課題として冬休みの思い出についての作文を書いてもらった。その際、まずはプレ・ライティング活動なしで自力で書いてもらった（作文 1）。書記日本語にうまくできないところ

は、「？」を書いて飛ばしたり、絵を用いたりすることも可としつつ、何とか自分で書き上げるよう指示をした。その後、この題材に関わる日本手話によるディスカッション(Pre-Writing Discussion; PWD)を行った。ろう教師やクラスメートとの質疑応答などのやり取りを行った翌日、一人ずつクラスの前に出て発表する形で、冬休みの思い出について日本手話で語り(Pre-Writing Speech; PWS)、その様子をiPadで撮影したものを見ながら再度書記日本語による作文を産出した(作文2)。作文1及びPWDに使用した時間はそれぞれ40分から45分間、PWSに使用した時間は一人当たり2から3分間、作文2に使用した時間は40分から70分間である。

4.3 データ分析の方法

まず、研究課題1のために、産出されたそれぞれ二つの作文について、語数・異なり語数及びアイディア・ユニット(IU)数を数えた。IUとはKroll(1977)によって話し言葉の分析のために開発された談話分析の単位で、一つの述語(relation)と一つ以上の変項(argument)からなるユニットである。産出されたテクストのコンセプトを分析の対象としやすく、また言語を超えて用いられる分析単位である。

語数と異なり語数については、明らかな表記上・文法上の誤用について訂正したあと、Reading Tutor(<http://language.tiu.ac.jp/>)を利用して行った。また、IUについては、原則としてCarrell(1992)に従い、語を含む節(副詞節、関係詞節を含む主節および従属節)、不定詞句、動名詞句、重要な前置詞句などを一つのIUとして数えることとし、埋め込み文・会話文の中も同様にカウントした。例えば、「とても広いおんせんに入れました。気持ちよかったです。へやにもどって、ねました。」という3つの文は、

- 1) とても広いおんせんに入れました。
- 2) 気持ちよかったです。
- 3) へやにもどって、
- 4) ねました。

という4つのIUとしてカウントされる。IUのカウントに際しては、作文1篇を著者3人で確認しつつ分析し、その後独立でカウントした。評価者間信頼度(α係数)は、.998だった。評価者間でずれがあったごくわずかの部分については協議して決定した。

次に、研究課題2のために、IUごとに区切られた作文2を作文1と照合しながら、作文1でも触れられていたものであるか、または作文2において新たに付け加えられたもの(New-IU)であるか、3名の研究者の協議で判定した。3名のうち2名は普段

これらの児童の指導に当たっており、また作文のデータ収集の際にその場にいたため、ろう児の作文の特徴や本研究に参加した児童の作文における課題点、及び本研究における作文産出の状況などについても熟知している。さらに、こうして特定された New-IU を PWD 及び PWS の書き起こし原稿と照合しながらこれらの PW 活動の中で触れているものについて 3 者の協議によって特定した。

5. 結果

作文 1 及び作文 2 における語数・異なり語数及びアイディア・ユニット (IU) の数を表 2 に示す。

表 2 作文 1 及び作文 2 における語数・異なり語数及び IU 数

	語数		異なり語数		アイディア・ユニット数	
	作文1	作文2	作文1	作文2	作文1	作文2
A	242	290	73	79	45	64
B	173	194	75	85	37	41
C	170	524	67	155	33	109
D	182	226	93	120	32	46
E	256	325	118	142	56	65

表 2 に示されたように、すべての児童の作文 2 において、語数・異なり語数及び IU 数が増加した。ただしその増加の度合いには顕著な個人差が認められ、B は語数にして 21 語、異なり語数にして 10 語、IU 数にしてわずか 4 の増加が認められただけであったのに対し、C は語数にして 354 語増、IU 数にして 76 の増加と 3 倍以上の増加を見せ、異なり語数においても 88 語増で 2 倍以上の伸びを見せている。

作文 2 の IU のうち、作文 1 には認められず作文 2 で新たに加えられた IU (New-IU) の数、それらの中でプレ・ライティングで行ったディスカッション (PWD) に認

表 3 New-IU の数とそのうち PWD 及び PWS に認められた IU の数

	作文1のIU数	作文2のIU数	New-IU数	New-IUのうち PWDに認められたIU数	New-IUのうち PWSに認められたIU数
A	45	64	19	0	19
B	37	41	8	1	7
C	33	109	74	34	55
D	32	46	23	15	18
E	56	65	39	20	15

められたもの及びプレ・ライティングのスピーチ (PWS) に認められたものの数を表3に示す。

表3が示すように、どの程度 PWD 及び PWS が作文2に反映されたかを探るために行ったNew-IUのカウントからは、PWの活用における個人差が浮かび上がった。低学年のA, B両名は、PWDをほとんど活用していない。AはPWSの活用は認められ、結果として作文2のIUのうち29.7%にあたる19IUがPWにかかわるものであったが、BはPWSの活用もわずかで、作文2で産出された41IUのうち19.5%にあたる8IUのみがNew-IUとして認められ、残り8割程度は作文1と変わらない文章であった。

対照的にC, D, Eの3名においてはNew-IUの割合がかなり高くなっている。Cにおいては作文2のIUのうち67.9%にあたる74IUが新たに加えられた部分であって、作文1には見られなかったものだった。同様にDにおいてはちょうど半数にあたる23IUが、また、Eにおいては6割にあたる39IUがNew-IUとなっている。このうち、CとDでは、PWDに関わるNew-IUよりもPWSに関わるNew-IUの数の方が多い、クラスでのディスカッションを踏まえてさらにアイディアが喚起され、スピーチに取り入れられた様子がうかがえる。とくにCとDはPWの作文2における活用が顕著で、PWSに関してみた場合、Cにおいては74のNew-IUのうち74.3%にあたる55IUがPWSに見られたものであり、同様にDにおいては23のNew-IUのうち78.3%にあたる18IUがPWSに見られたものであった。この両名のPWSに見られたNew-IUの作文2における割合は、それぞれ50.5%と39.1%であり、この5名の参加者の中でも特にPWを活用して作文2を行っていることが見て取れる。

Eの作文2では、前述のようにその6割がNew-IUであったが、C, Dとは異なり、39のNew-IUのうち、PWSに見られたものは15で、割合にして38.5%と、作文2におけるPWSの活用の度合いはさほど高くない。むしろPWDに見られたIUの方が多く、20IUにのぼり、これはEのNew-IUのうち5割を超えていている。EはPWDでのクラスメートとのやり取りにヒントを得て作文1では書かなかつた事柄についても作文2で書いているが、PWSに頼って作文2を産出しているわけではないことが見て取れる。

また、A, Bには見られなかった点として注目すべきは、C, D, Eにおいては、PWD, PWSどちらにもみられていないNew-IUが数多くあるという点である。PW活動を通じて活性化されたアイディアがますます作文を豊かにしていく様子を見ることができる。

6. 考察

6.1 研究課題1に関する考察

全体としてみると作文1よりも作文2のほうが語数・異なり語数・IU数ともに多く、手話によるアイディア産出の効用が確認できたといえる。ただし、本研究のデザイン上の限界として、作文2のほうが準備する時間・反復練習の機会が多くなった点については留意する必要がある。

6.2 研究課題2に関する考察

日本手話を用いた日本語作文のためのPWの活用には個人差が見られた。以下にそれぞれの児童がどのように日本手話でのPWを作文2の産出に活用したか検討する。

6.2.1 参加者AのPWの活用

Aの作文2において見られたNew-IUは19あったが、その中でPWDに関連したものはなかった。これはAのPWDにおいてはあまり活発なインタラクションがなかったことに起因するだろう。その理由として考えられるのは、たまたまAが選んだテーマ（スケートに行った思い出）については、クラスのほぼ全員が参加したもので、同じ体験を共有していたために特に質問をする必要がなかったという点である。しかし、PWDを踏まえてPWSをすることによってそのあと書かれた作文2で内省的な深まりを見せている部分などもある。たとえば、作文1で、スケートリンクの整冰車が入ってきたときのことをAはこう表現した。

その時、スケートの道をキレイの車が、ゆっくりあるくました。わたしは、

「すごいキレイね。」

と言いました。Cちゃんは

「そう！！」

と言いました。（Cの部分のみ、固有名詞を伏せるために改変）

<Aの作文1：抜粋>

この部分は、作文2では次のように表現されている。

二じゅうおわったと、時間水が、キレイの車が、みんなが、まつてました。見ました。

まだ、「？」おそいまだ、わたしは、

「まってよ。おわったおーけー。」としました。

<A の作文2：抜粋>

ここに至る PWD と PWS の様子を、日本手話からの翻訳によって以下に提示する。
まず、作文 2 を産出する前の PWD で A は次のように述べている。

その後、また滑り始めたが、リンクをきれいにする車がやってきたのできれいにするまで待った。

「長いなー」と思った。

きれいになったから、滑ろうと思ったら、せっかくきれいにしたリンクなのに、すぐ"傷が付いてしまい、しょうがないなと思いました。

<A の PWD：抜粋1>

これに対し、教員やクラスメートとの間に次のようなやり取りも行っている。

T (教員)：傷の話があつたが、傷とは何？

A：スケートの刃のこと。せっかくきれいにしたリンクなのに、自分の靴の刃で傷を付けてしまい申し訳ないなと思った。

T：そうなんだ、休憩の時にリンクをキレイにぴかぴかにしたんだ。

A： そう！すぐに滑ろうとしたがすぐに傷をつてしまったよ。

D： きれいにするのに、5分か10分かかったよね。待ちくたびれちゃったよ。

<A の PWD：抜粋2>

このPWDを受けてAはPWSで次のように語った。

その後 2 周滑った後に、リンクをきれいにする車が来たのでみんなはじっと見て待っていました。まだ整氷終わらないの。遅い。私は「まってよ。終わったよ。滑れるよ！」といいました。

<A の PWS：抜粋>

PWD を受けて行ったこの PWS には、整氷が終わるまで待ちきれない A の心情がよく表れている。そしてその部分が、作文 2 では「まだ「？」おそいまだ、」と表現されるに至っている。ここには、第二言語学習を始めたばかりの児童には当然見られる程度の文法的な誤用や、語彙の制約などがみられるものの、内容面に目を向ければ、単純な事実と会話文の羅列に過ぎなかった作文 1 よりも深められ、自らの心的感覚を表

出するにいたった流れを見て取ることができる。

6.2.2 参加者BのPWの活用

Aとは対照的にBの作文2にはPWDやPWSの効果はあまり認められなかった。作文1と作文2のIU数に大きな差ではなく、New-IUの数としても極めて少なかった。内容面でもほとんど変化がなかったばかりか、日本語の質としてみると作文1の方がよい部分も多かった。例えば家族で行ったスキー場が休業日だったことについてBは作文1ではこう表現している。

今日は、ふらのに行きました。ついたあとに、ふらののスキーに行ったらお休みなのでどなりのスキーに行きました。

<Bの作文1：抜粋>

この部分について作文2では

十二月二十三日二十四日ふらのに行きました。「？」すいたあと、「話？」来たときむりと言ってざんねんでした。

<Bの作文2：抜粋>

となっている。具体的な日付と、「残念だった」という心情面に関わる情報が付け加えられているものの、「お休みなので」という説明が「むりと言って」という表現に置き換わり、読み手にとってはよりわかりにくい表現となっている。また、そのあとスキーをあきらめたのではなく、隣のスキー場に行ったという情報も抜け落ちてしまっている。作文2を書く前のPWDではこの部分については触れられておらず、PWSでは次のような語りがあった。

12月23日、24日に富良野に行きました。車で移動して、到着したあとに、(???)無理になって残念でした。

<BのPWS：抜粋>

Bは小1から手話環境に入ったため、日本手話の運用能力がやや低めな児童である。反対に、聞こえの度合いは高く、そのため手話に頼って日本語の書き言葉を習得しているというより音声を活用している部分も多いと考えられる。Bの作文に見られる表記上の誤用は、「びっくり」を「ぴっくり」としたり、「準備」を「ずんび」としたりするもので、日本語の音声からの入力にごく軽い制限があるために起こっているのではないか

と考えられるものが多い。これは、音声入力に頼っているのではないと考えられる、例えば「ダッフィー」を「フッダー」とするような誤用がほかの児童には見られるのとは対照的で、B が音声を活用して作文を行っていることを示唆すると考えられる。音声による入力に基づいた日本語の知識を日本語の作文に活用する部分が多いためか、B 児童にとっては日本手話での PW 活動の日本語作文産出への効果はあまり見られなかった。

6.2.3 参加者 C の PW の活用

C は今回の研究に参加した児童の中でもっとも作文 1 に比べた作文 2 における語数・異なり語数・IU 数の増加が顕著に見られた児童である。PWD、PWS ともによく活用し、さらに PWS でも PWD でも出てこなかったアイディアについても作文 2 に多く表出しておらず、PWD で出てきたものをそのまま使ったというより、PWD をきっかけとして、もっともっと話したいことがあったことに気づき、それを手話語りで話し、それを活用して作文 2 を書いたとみることができる。C は冬休み中にディズニーシーへ行った時のことを作文のテーマとして選んだ。作文 1 では泊まった日の夜の行動について触れられていなかったが、作文 2 を書く前のPWDで教員がその点について質問した。

T：夜パレード見た？ 踊りとかある「パレード」？

E：車とか、船とかのやつ。

D：わかった。大きな車ですすむやつ。

C：わかった！ 踊ったり、キャラクターが笑顔のやつ。他にもたくさん回ったよ。

T：たくさん回ったんだね。よかったです。

D：いつも夜になつたらパレード“あって、踊ったりしてるよね。ライト当てて盛り上がるよね。

<C の PWD：抜粋>

この PWD の中ではクラスメートとのやり取りもあり、C は作文 1 では取り上げなかつた体験について新たに思い起こし、それを受け、PWS で次のように語っている。

夜になって船みたいなのに乗りました。ぶつかると水がかかると思いました。でもぶつかりました。なんか・・・まあいいや。

<C の PWS：抜粋>

PWD での教員の問い合わせはパレードに関するものだったが、夜のことを思い出した C は、パレードとは直接関係ないまでも夜に乗った乗り物のエピソードを語り始めた。乗つ

ているときの自分の気持ちなどにも言及し、かなりのイメージが喚起されていることが覗えるが、手話の運用能力の限界からか途中でやめてしまっている。しかし、作文2においてはさらに詳しい描写が追加されて、以下のような表出が見られた。

その夜、ふねみたいな??に乗りました。ニセものの岩がたくさんありました。先にニセものの岩の近く所へ行きました。私は、「ちょっと、はやいじゃない！？」と思ったとき、ギリギリでした。でも、夜だから、光がたくさんあって、きれいと思いました。

<Cの作文2：抜粋>

特にライトアップの美しさについての言及は、PWDの最後のDのコメントに触発されて思い出した部分であるかもしれない。

このPWD-PWS-作文2にいたる一連の流れからは、日本語と日本手話のいずれにおいてもさらなる発達の余地を見せつつ、お互いを支えあって発達する様子を見て取ることができる。一方の言語だけでは表出できなかったことを、もう一方の言語ができる表現を手掛かりにさらに深めていく様子は最近接領域 (ZPD: Vygotsky, 1978) におけるスキヤフォルディングを、自らの二つの言語資源を自在に行き来しながら自分で行うバイリンガルならではの言語発達の一端を垣間見せていると理解することができるだろう。

6.2.4 参加者DのPWの活用

Dもまた、手話によるPWを作文2の産出において大いに活用し、そのNew-IUの65.2%がPWDに由来し、また78.3%はPWSで表出したものであった。Dは非常に活発に日本手話で発話し、クラスメートの発言にも積極的に反応し、自らの体験を重ねたコメントをするなど、手話によるディスカッションを非常に楽しんでいる様子が見られた児童である。PWSにおいても、極めて多くの情報を表出しており、伝えたいことがたくさんあり、書きたいことを見つけるのに苦労している様子はない。

しかし、Cとは異なり、PWSの産出量に比して作文2の産出量は顕著に少ない。これは、ひとつには、手話に比した場合の書記日本語の運用能力の相対的な弱さに起因するものと考えることができる。

ただ、Dの作文2の産出量の少なさに関しては、D自身の意図的な選択による部分もあると考えられる。Dはこの作文で、祖父母宅に来る予定の新しい犬について言及しているが、作文2を書いている最中に、教員に「新しい犬の名前入れる必要があるかな？」と相談している。「自分で考えてみて、必要だと思ったらいれてね。」という教員の中立

的なアドバイスを受けて考えた結果、その情報は必要ないと判断したらしく作文2にはこの犬の名前に関する情報はない。このことから、手話によるPWSでアイディアをたくさん出した後、作文として表出するにあたってDが情報を整理してまとめる必要性を認識していることを見ることができる。

6.2.5 参加者EのPWの活用

Eもまた、手話の運用能力が高く、幅広い表現が可能であるため、PWD・PWSとともに非常に発話内容が豊富だった児童である。しかし、CやDとは異なり、そのNew-IUにおける活用の割合はPWDが51.3%、PWSについては38.5%と、限定的であり、Cに特徴的に見られたような日本語と日本手話の両方を活用しながら両方の言語を発達させる、バイリンガルな作文ストラテジーはあまり活用されていない様子である。

特に最年長であるEは、単に日本手話で話せることを日本語に翻訳するという段階を超え、書き言葉らしい日本語作文を獲得していくべき時期を迎つつあるといえるが、第二言語におけるALP (Cummins, 1996) の獲得に課題を抱えている可能性もあるだろう。PWSにおいてもEはほかの児童とは異なり、かなり聞き手のクラスメートに問い合わせ、その理解を確認しながら話す特徴がみられた。これについては、最年長児としての配慮と解釈することも可能ではあるが、話し言葉に特徴的なインタラクションがない状態での描写や説明が求められるALPの発達に課題があると考えることもできる。表出された作文においても、単文が多いという課題も見受けられた。

7.まとめと本研究から得られる教育的示唆

本研究では、5名と限られた数のろう児を対象としながらではあるが、ろう児の書記日本語における作文指導の中で日本手話の使用が果たしうる役割について観察した。その中で、手話の活用の程度と状況には個人差があることが見出された。

本研究の場となった聾学校に限らず、ろう児が学ぶ教室の中では日本手話・日本語とともに様々な運用能力・言語使用状況下の子どもたちが学んでいる。Swanwick (2002) が指摘するように、そのような極めて多様な状況を反映した教育現場におけるリテラシー教育では、子どもたちの個々の状況に即した支援が求められている。例えば本研究に参加したA児やC児のように、日本手話の運用能力が高く、それにみあった日本語の作文力が育っていてそのPWにおける効果が明らかである児童に対しては、日本語の作文指導において積極的な日本手話の活用が考えられるべきであろう。反対

に、D児やE児のように、日本手話の運用能力は高いが日本語に制約があって活用しきれていない児童に対しては、日本手話から日本語への橋渡しを意識的に行っていくような取り組みがさらに重要となるだろう。とりわけ、アカデミックな場面で使用される書き言葉の特徴について、明示的に指導していく必要があると考えられる。さらに、ある程度音声が活用できていて日本手話の運用能力が低く日本語作文におけるリソースとなりきっていないB児のような児童に対しては、特に音声言語と手話言語の橋渡しについて意識的な支援を行う必要があるだろう。この点については、香港その他のろう教育で行われているようなバイモーダル指導 (Tang, Lam, & Yiu, 2014) から学ぶべき点が多いだろう。

引用文献

- 河野美抄子 (2010) 「聴覚障害児の読み書き能力向上のための日本語指導—外国人向け日本語教育的視点による言語教育プログラム」 甲南女子大学 博士論文
- カミンズ、ジム (2011) 「理論と実践との対話—ろう児・難聴児の教育」 ジム・カミンズ著
- 中島和子 訳著『言語マイノリティを支える教育』(pp. 155-195) 慶應義塾大学出版
- 佐々木倫子 (2008) 「日本におけるバイリンガルろう教育—何を、どう、進めるべきか」 全国ろう児をもつ親の会 編『バイリンガルでろう児は育つ』(pp. 134-170) 生活書院
- 廣田栄子 (2013) 「乳幼児難聴の聴覚医学的問題 早期診断と早期療育における問題点」 『Audiology Japan』 56, 199-211.
- 脇中起余子 (2013) 「『9歳の壁』を超えるために一生活言語から学習言語への移行を考える」 北大路書房
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 169-197.
- Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42(1), 1-18.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relationship between American Sign Language and reading. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 221-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Assn for Bilingual.
- Dubuisson, C., Parisot, A., & Vercaingne-Ménard, A. (2008). Bilingualism and Deafness: Correlations between Deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. In C. Plaza-Pust & E.

- Morales-López (Eds.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 51-72). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kami, M. L. (2008). Cross-linguistic relationships in second language learners. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 61-93). New York: Routledge.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.
- Grosjean, F. (2001). The right of the Deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1(2), 110-114.
- Grushkin, D. A. (2017). Writing signed languages: What for? What from? *American Annals of the Deaf*, 161, 509-527.
- Harris, M., & Terlektski, E. (2011). Reading and spelling abilities of Deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 24-34.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of Deaf children in bilingual education programs. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 518-30.
- Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of Deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 187-99.
- Hoffmeister, R.J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 143-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80 (1), 88-109.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183-215.
- Koutsoubou, M., Herman, R., Woll, B. (2007). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in Deaf school students' written stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 127-151.
- Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: a look at subordination and coordination' in E. Ochs Keenan & T. L. Bennett (Eds.), *Discourse across time and space: Southern California occasional papers in linguistics* 5. Los

- Angeles, CA: Department of Linguistics, University of Southern California.
- Cited in Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11(2), 183-199.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33, 428-432.
- Langston, C. A., & Maxwell, M. M. (1988). Holistic judgement of texts by deaf and ESL students. *Sign Language Studies*, 60, 295-312.
- Lederberg, A.R., Schick, B., & Spencer, P.E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1): 15-30.
- Mayberry, R. I., del Guidice, A. A., & Lieberman, A.M. (2010). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in Deaf readers: A meta-analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(2): 164-88.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2009). Phonological representations in Deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 137-154.
- Mollink, H., Hermans, D., & Knoors, H. (2008). Vocabulary training of spoken words in hard-of hearing children. *Deafness and Education International*, 10(2), 80-92.
- Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children’s learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 29-50). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Padden, C. & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in Deaf children. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 165-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86-103.
- Strong, M., & Prinz, P. M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 37-46.
- Supalla, S. J., McKee, C., & Cripps, J. H. (2014). *An overview on the ASL-phabet*. Tucson, AZ: Gloss Institute.
- Sutton, V. (2006). Sign Writing Site. The Deaf Action Committee for SignWriting. <http://www.Signwriting.org/>
- Swanwick, R. (2002). Sign bilingual Deaf children’s approaches to writing: Individual strategies for bridging the gap between, BSL and written English. *Deafness*

- Education International*, 4, 65-83.
- Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 147-158.
- Swanwick, R. (2016). Scaffolding learning through classroom talk: The role of translanguaging. In M, Marschark & P, Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of Deaf studies: Language and language development* (pp. 420-430.) New York: Oxford University Press.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, K. C. (2014). Language development of Deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education* (pp. 313-341). Oxford: Oxford University Press.
- Turner, V. (2000). Deaf children and literacy: Identifying appropriate tools and learning environment. *Deaf Worlds*, 16(1), 17-25.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 271-294.
- van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235-250.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wauters, L. N., van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch Deaf children. *Reading and Writing*, 19(1): 49-76.
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.

《研究論文》

日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への 絵本読み活動とその効果

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校、北海道大学大学院博士後期課程）

mizuho_tanaka@eis.hokudai.ac.jp

佐野 愛子（北海道文教大学）

aikosano@do-bunkyodai.ac.jp

The Effects of a Hearing Mother's Reading Picture Books to Her Deaf Child Based on the Support from a Signer of Japanese Sign Language

Mizuho Tanaka & Aiko Sano

要 旨

ろう者の統語的な知識や読解力は一般的に10歳前後の聴児のレベルにとどまると報告する研究は少なくない。しかし、生後すぐからふんだんに手話言語に接触できる環境では、手話を母語とした母語発達は音声言語の母語発達と同様に進む。ただし、ろう児の大多数は手話接触経験のない聴者の家庭に生まれる。従ってろう児の母語習得の遅れを防ぐためには、発達の初期段階において親子両方に対する日本手話の支援を実施することが極めて重要となる。こうした課題を踏まえ、本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が日本手話でろう児へ絵本読みをする実践を9ヵ月間にわたり観察した。延べ130回の記録動画から抽出した7回の実践記録の分析から、母子双方の日本手話及び音声日本語の使用語彙数、及び母子の視線共有の回数の増加が確認された。こうした変化について、ろう講師からのアドバイスの内容及びその後のインタビューなどと合わせて検討し、この活動が母子の言語能力の発達にもたらす効果について考察する。

Abstract

Reports have indicated that reading abilities and syntactic knowledge of Deaf adults often remain at the level of 10-year-old hearing children. However, a Deaf child who receives abundant natural sign language from birth is known to develop sign language as

a first language on par with the development of spoken languages in hearing children. Since the majority of Deaf children are born to hearing parents with no prior exposure to sign languages, it is vital to assist both the hearing parents and the Deaf child in learning sign language at the earliest possible stage of development. This study observed a case in which a hearing mother, with assistance from a Deaf instructor, used Japanese Sign Language (JSL) to read picture books to her Deaf child over a period of 9 months. Seven out of 130 video-recorded sessions were extracted, and analyses of these sessions revealed an increase in the number of words used by the mother and child in both JSL and spoken Japanese, as well as an increase in eye contact. The findings and implications of this study are discussed taking the advice of the Deaf instructor and interviews with the hearing mother into consideration.

キーワード：バイリンガルろう教育、日本手話、母子コミュニケーション、絵本読み

1. はじめに

Wilbur (2000) は、多くの研究を概観して、一般にろう者はリテラシーの獲得において課題を抱えることが多いことを指摘し、英語の統語的な知識や読解力が10歳前後の聴児が持つレベルにとどまっていることを報告している。同様の指摘は日本におけるろう者にもなされており、脇中 (2013) は1960年代半ばより「9歳の壁」という言葉がろう教育界で用いられるようになったとしている。ただし、こうした問題はろうの親の元に生まれたろう児においてはあまり見られていないことも多くの研究によって示されており、聴覚障害そのものがろう児の学力不振の原因ではないということを Wilbur (2000) は強調する。以下の項では、特に母語発達におけるろう児の置かれた環境の特殊性について焦点を絞りながら、なぜろう児にとってリテラシーの獲得は聴児に比べ困難な場合が多いのか、概観する。

なお本稿では「ろう」は、日本手話を用いる聴覚障害者を指すために用い、また、「聴」は、聴覚障害が無い人を、「手話」は日本手話を指すものとする。

2. 先行研究

2.1 乳幼児期の語彙発達がリテラシー発達に与える影響

リテラシーの発達においては乳幼児期の言語習得状況が決定的に重要な意義を持つ。

Fernald and Weisleder (2011) はその論文の中で乳幼児期に子どもに与えられる言語経験の量と質が、語彙の発達及び言語処理能力に影響を与え、ひいてはのちのリテラシーに影響を及ぼすことを実証的に示している。語彙の発達は、読みの力を獲得するうえでディコーディングの手掛けりになると、内容読解を助けるという二つの働きによってリテラシー獲得において重要な役割を果たすと考えられている。子どもの語彙サイズが読解力と高い相関関係にあることを示した研究 (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Biemiller, 2006; Cunningham & Stanovich, 1997など) は多数あるが、これらの研究もそのひとつの論拠となるものである。

また、Landry, Smith, Swank, and Guttentag (2008) が指摘するように、乳幼児期の語彙の発達には環境要因が大きく影響することもこれまでの研究で明らかにされている。Childers and Tomasello (2002) によれば、子どもが新しい語彙に出会い、それを自らの産出語彙の一部として獲得するまでには少なくとも20回以上その語に接する必要があるという。従って、乳幼児期に新しい語彙を習得する機会に接すれば接するほど、その子の語彙は広く、また深いものになると Wasik and Hindman (2011, p.323) は指摘する。英語母語話者を対象とした研究では、親の経済状況や教育水準などの社会経済的な背景が子どもの語彙サイズに極めて大きな差をもたらすことが報告されている (Hart & Risley, 2003)。また、Muter and Snowling (2009) の研究によれば、3歳の時点で言語上の困難を抱える子どもはそうでない子どもたちに比べ、8歳時点でリテラシー上の課題に直面する確率が5倍になり、13歳の時点になってもその差は解消されないという。さらに、小学校入学の時点で読解力に遅れのある子どもはのちにそのほかの学業においても遅れを見せ、高校中退率が高くなる傾向があることを Entwistle, Alexander, and Olson (2005) の研究は示している。反対に、乳幼児期の教育熱心な家庭におけるリテラシーに関わる取り組みが子どものリテラシー獲得に良い影響をもたらすことも報告されている。Sylva et al. (2011) はその研究で、本の読み聞かせ、図書館に行く頻度などを含む乳幼児期の家庭環境がのちのリテラシーに良い影響を与え、さらにそうした環境要因の影響は長期に及ぶことを示し、乳幼児期の家庭におけるリテラシーをはぐくむ活動の重要性を指摘している。

2.2 ろう児の母語習得における課題

前項では、子どものリテラシー獲得において、乳幼児期の言語接触の質と量が重要なことを概観したが、このことはろう児のリテラシーの獲得においても極めて重要な示唆を含む。音声言語への接触に制約をもつ聴覚障害児は、自然言語としての手話

言語への接触が保障されていない場合、母語習得における言語接触が聴児に比べて大きく制約される。ろうの親の元に生まれた場合で、生後すぐからふんだんにアメリカ手話や日本手話などの自然言語としての手話言語に接触できる場合は、手話を母語とした母語発達は音声言語の母語発達と同様に進むことが研究によって明らかにされている (Volter, Iverson, & Castratano, 2006) が、ろう児の9割が聴の親の元に生まれること (廣田, 2013) を鑑みれば、こうした恵まれた言語環境に育つろう児はごく少数といえるだろう。手話環境に入るまでに6年から13年の言語空白期間があったろう者を含むさまざまな言語環境にあった成人54名を対象とした Mayberry and Lock (2003) の研究では、自然言語に触れる時期が遅れた場合の母語習得にはそのほかの場合と比べて特有の課題がみられることが報告されている。母親が用いることのできる手話の語彙数と子どもの手話の語彙数には直接的な相関関係が認められている (Nicholas & Geers, 2003) ことからも明らかなように、乳幼児期のろう児の言語発達において自然言語としての手話に触れる環境が確保されているかどうかということはそののちのリテラシー発達に関して、極めて重要な意味をもつ。

2.3 ろう児の乳幼児期の豊かな言語接触を確保するための取り組み

ここまでみてきたように、聴覚障害のある乳幼児の言語発達を支えるための初期支援としては、家庭環境における手話による語彙発達を促進することを目的とした取り組みが最重要課題となる。しかし、聴覚障害児の多くが聴の親の元に生まれるということは、多くの場合、子どもの聴覚障害を認識するまで手話に全く接したことのない親が、自分の母語ではない言葉で子育てをするという課題に直面することを意味する。従って、サス-レーラー (2015) が指摘するとおり、聴覚障害を持つ子の初期支援においては親子両方に対する日本手話の支援が極めて重要となる。

本研究が行われた聾学校においては、同様の目的のために2012年から月に2度、保護者を対象とした日本手話教室が乳幼児相談室内で開かれている。保護者が手話を学ぶ間、子どもたちは手話環境にある保育を受けることになり、親子同時に日本手話に触れ学ぶ機会を増やすための試みである (田中・鹿内, 2014)。

モノリンガルのリテラシー発達の礎を築く語彙発達に資する取り組みとしては、何よりもまず本の読み聞かせがあるということは、1980年代にすでに反論の余地のない定説とされ、Anderson, Hiebert, Scott, and Wilkinson (1985) はその論文の中で「のちのちの高度な読解力の獲得に資する知識を積み上げるための最も重要な活動は、子どもたちへの読み聞かせである (p.23,拙訳)」と述べている。読み聞かせ活動において

は、1) 日常生活で頻繁に用いられる語彙よりもより高度な語彙が使用される、2) 子どもは言語を定義したり、説明したり、理解を深めるための質問に答えてくれる大人からの、邪魔の入らない注意を独占できる、3) 繰り返し読み聞かせされることで新しい知識や語彙に対して繰り返し接触できる、という特徴がある (Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996) ため、家庭でのリテラシー発達を支える活動としては非常に効果が高いのである。ただし、こうした活動をろう児をもつ聴の親の家庭に対する支援というコンテクストで実践する場合は、聴の親の手話運用能力の底上げが一つの課題になる。田中・佐野 (2017) の研究ではそうした課題を踏まえ、ろう児と聴者である母親両方に対して、日本手話話者であるろう講師の絵本読み活動¹⁾の場を設定し、その活動下での母子コミュニケーションの発達について観察している。2年間にわたるこの実践においては、ろう講師の支援により母子ともに日本手話の語彙を獲得するとともに、ろう児への効果的な話しかけ方を聴母が学ぶ場面が報告されている。しかし、その効果が認められた一方でこうした取り組みは、週に1度という限られた機会になってしまふため聴覚障害児の言語環境を十分に確保しているとは言えず、家庭でできる取り組みを強化する必要があることが課題として挙げられた。しかし、聴の親が家庭でろう児のリテラシー発達に資する取り組みを行っている実践報告は管見の限りみあたらない。そこで、本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が自ら第二言語としての手話の運用能力を獲得しながらろう児へ絵本読みをする実践を観察し、こうした実践がろう児の言語発達及び母子コミュニケーションに寄与するのか、もしするならばどのように寄与するのか、ケーススタディの手法をとって詳細に分析する。

3. 研究課題

本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が自ら第二言語としての手話の運用能力を獲得しながらろう児へ絵本読みをする実践を観察し、ろう児の言語発達、聴母の第二言語としての手話運用能力の向上、及び母子間のコミュニケーションの発達の3点について分析する。より具体的には、家庭における聴母のろう児に対する絵本読み活動の映像をもとに、1) ろう児の日本手話及び音声日本語の発語数、2) 聴母の音声日本語及び日本手話の発語数、3) 母子間の視線共有の3点についてカウントし、その増減について、ろう講師のフィードバックの効果及び母親本人の振り返りを加味しながら分析するとともに、産出された語彙について品詞やその産出状況について考察する。本研究において母子コミュニケーションの発達の指標として母子間の視線共有を用

いたのは、これがろう者のコミュニケーションにおいてはとても重要なストラテジーであるとされるため（トレイシー・ケスター, 2015）である。

4. 研究方法

4.1 研究参加者

本研究の参加者は、開始当時生後11ヵ月の感音性難聴90dBの男児とその聴母である。同居する両親、祖父母は全員聴者である。本児は第1子。生後3ヵ月で聴覚特別支援学校（聾学校）の乳幼児相談室に教育相談のために来校した。以降、週に1回3時間程度通室し、ほぼ毎回ろう講師が本児に手話で話しかけたり、絵本を読んだりした。また、子どもは母親が聾学校の手話講座に参加している時間、隣室で乳幼児相談室スタッフの保育を受けながら同年齢や1歳年長のクラスのろう児と自由遊びをしていた。聴覚活用に関しては生後5ヵ月から補聴器両耳装用を開始している。母親は本研究開始時点では手話を習い始めてから8ヵ月しかたっていないという状況であった。本研究期間中、母親は月に1ないし2回、それぞれ1時間半程度乳幼児相談室で開かれる日本手話講座を受講した。母親は聾学校での講座に加えて2016年5～12月にわたり地域の自治体主催の手話講座に30回程度参加した。また、2017年3月までに地域のろう者を10回程度訪ねたり、手話教育番組を録画して時間のある時に視聴したりするなど自らの手話運用力を高める努力をしていた。

4.2 データ収集

2016年6月から2017年3月までの期間、母親が自宅で行った母子絵本読みの様子をビデオカメラで撮影した。撮影時間は任意であったが、平均して2分49秒であった。記録された回数は、6月が16回、7月が28回、8月が13回、9月が29回、10月が8回、11月が9回、12月が2回、1月が3回、2月が8回、3月が14回で合計130回である。絵本は母親が用意したものや聾学校での活動で子どもが興味を示したものを使用した。その記録動画を7月に2回、8月に1回、10月に1回、11月に1回、1月に1回、合計6回ろう講師と聴教師が母親と一緒に見て母子コミュニケーションをより深めるために協議をし、それを受けて母親が絵本読みをするというサイクルを繰り返した。また、2017年5月には研究者両名とろう講師、母親の全員で記録された活動の振り返りを行った。

4.3 分析方法

延べ130回の絵本読みの動画記録の中から、7回の場面を抽出した。場面の抽出にあたっては、まず記録の初回及び最終回を取り上げることとし、その間1ヵ月ごとの場面を抽出することとした。特に、ろう講師の助言が母親の絵本読み活動に与えた影響を観察しやすくするために、ろう講師からの助言があった日の記録を分析するとともに、母子コミュニケーション上の変化についての比較分析を容易にするため、同一の絵本を読んだ回を取り上げることにした。この方針によって、絵本『まるまる』に関しては母親の読みについてろう講師が助言をした7月8日、7月21日の動画記録を抽出した。最終回で読んだ『やさいさん』に関しても、ろう講師が助言をした8月25日の動画記録を抽出した。『くだものさん』は撮影記録回数が少なかった11、12月間に重複して読まれた絵本であったことにより抽出したものである。分析対象とした活動の動画撮影日、子どもの月齢と絵本教材を表1に示す。

表1 分析対象とした母子絵本読み活動撮影日とそこで使用された教材

	通算回数	撮影日	子の月齢	撮影時間	使用教材
1	1/130	2016/6/14	0:11	4:06	『いないいないばああそび』
2	22/130	2016/7/8	1:00	2:35	『まるまる』
3	34/130	2016/7/21	1:01	2:18	『まるまる』
4	45/130	2016/8/25	1:02	6:49	『やさいさん』
5	103/130	2016/11/20	1:05	3:11	『くだものさん』
6	105/130	2016/12/30	1:06	1:29	『くだものさん』
7	130/130	2017/3/20	1:09	3:38	『やさいさん』

注1) 子の月齢については0歳11ヵ月を0:11のように表記し、活動時間については4分06秒を4:06のように表記している。

これら7回の絵本読み記録の量的分析としては、母子の視線共有回数、子どもの日本手話及び音声日本語の発語数、母親の日本手話及び音声日本語の発語数、子どもが発語した日本手話及び音声日本語の品詞バリエーションを数えた。母子の発語数に加えて、視線共有の回数を確認したのは、ろうの親は子どもと視線共有をするためのストラテジーを聴親よりも多く使うことが指摘されている（トレイシー・ケスター, 2015）ためである。これは、手話でのコミュニケーションにおいてろう児が語彙を学ぶためには話者に注目する必要があるためと考えられており、本研究においても重要性が高いと判断した。

日本手話の発語数のカウントについては、先行研究では方法論が確立されておらず、

NM 表現²⁾、CL 表現³⁾の扱いに難しさがあるが、そもそもまだ発達初期段階の手話であることも考慮し、なるべく NM 表現、CL 表現についても掬い上げてカウントしたいと考えた。その結果、今回のデータでは「とても」という表現が CL 表現ではあるが手話語数の一つとしてカウントすることにし、ろう講師による翻訳チェックを行った。音声日本語については発音の明瞭度に関わらず聴取可能な語をカウントした。品詞分類については「Web 茶まめ」⁴⁾ を用いた。各記録動画の撮影時間が異なるため 1 分間あたりの視線共有回数、親子の発語数については総数に加えて 1 分間あたりの数値を採用した。質的な分析としては、ろう講師のアドバイスにもとづく母親の行動の変化について検討するとともに、母子コミュニケーションの変化を分析し、一連の活動・協議を振り返った母親及びろう講師に対するインタビューの結果を分析した。

5. 結果

分析対象とした 7 回の母子絵本読み活動における 1 分間当たりの親子の視線共有回数、親子それぞれの日本手話及び音声日本語での発語数を表 2 に示す。

表 2 7 回の絵本読み活動における親子の視線共有回数と親子それぞれの日本手話及び音声日本語での発語数

分析回	1	2	3	4	5	6	7
実施日	6/14	7/8	7/21	8/25	11/20	12/30	3/20
子の月齢	0:11	1:00	1:01	1:02	1:05	1:06	1:09
活動時間	4:06	2:35	2:18	6:49	3:11	1:29	3:38
親子の視線共有回数 (1分間あたり)	1.2	0.6	6.5	4.5	5.3	7.4	6.9
子の日本手話発語数	0	0	0	1	0	5	30
子の日本手話発語数 (1分間あたり)	0	0	0	0.15	0	3.4	8.3
子の音声日本語発語数	0	0	0	0	0	4	16
子の音声日本語発語数 (1分間あたり)	0	0	0	0	0	2.7	4.4
親の日本手話発語数	19	13	9	191	51	33	60
親の日本手話発語数 (1分間あたり)	4.6	5.0	3.9	28.0	16.0	22.2	16.5
親の音声日本語発語数	71	7	11	153	67	39	61
親の音声日本語発語数 (1分間あたり)	17.3	2.7	4.8	22.4	21.0	26.3	16.8

注1) 子の月齢については0歳11ヶ月を0:11のように表記し、活動時間については4分06秒を4:06のように表記している。

5.1 親子の視線共有回数

表2に示されたとおり、1分間当たりの親子の視線共有回数は3回目以降飛躍的に増えている。1回目や2回目では、1分間に一度視線共有がなされるかどうか、という頻度だったのに対し、3回目以降はおよそ10秒に1度くらいの頻度で視線が共有されるようになった。

5.2 子の発語

今回分析対象とした7回の絵本読み活動における子どもの日本手話については本児が1歳2ヶ月になった時点である4回目のセッションで初めて1語が記録された。母が着ていたTシャツの胸に描かれていた鳥に子が興味を示し、活動中にその絵を指さした。その時に母が発語した／鳥／を見て、子が／鳥／と発語したものである。最後のセッションでは子の日本手話の発語は30語、と飛躍的に増加している。6回目のセッションより、子は音声日本語での発語もするようになった。特に7回目のセッションでは16語の音声日本語を発している。

第6、7回に子が発語した日本手話及び音声日本語を品詞別に分類したものを表3に示す。第6回では使用された絵本のキーフレーズである「誰？」という問い合わせを日

表3 子が発語した日本手話・音声日本語品詞一覧

品詞	6回目（月齢 1:06）		7回目（月齢 1:09）	
	日本手話	音声日本語	日本手話	音声日本語
名 詞			にんじん ごぼう たまねぎ さつまいも ひげ まつげ(2) もぐら 眉 虫(9)	にんじん びっくり
代名詞	誰(4)	誰(4)	誰(5)	誰(3)
動 詞	始まる		始まる 切る 飛ぶ	始まる
形容詞			長い 小さい	
副 詞			とても(2)	ほん ぎゅ一つ ぶうん ばあん(2) とんとんとん びっ(3) ぴゅーん

注1) () 内の数字は発語回数を示す。

本手話及び音声日本語で行い、加えて、活動を始める場面で「始まる」を日本手話によって表出した。第7回目は格段に発語数が増え、キーフレーズだけでなくほぼすべての語を手話で発語し、母が読むのに合わせて自分も一緒に読んでいくようなセッションとなっている。このうち、手話による／ひげ、眉、まつげ／、／切る、飛ぶ／、／長い、小さい／、／とても／及び音声日本語による「とんとんとん」、「ぴっ」、「ぴゅーっ」という語は、その場面に関する子どもの自発的な発語であり、母親の言葉をなぞったり絵本に書かれたりした語彙ではない。この回で子が発語した語は、名詞（代名詞）だけでなく、動詞や形容詞、副詞など、品詞の上からもバリエーションが増えていた。特徴的なのは、内容にかかわるような発語は主に日本手話で行っているが、オノマトペに関わる副詞についてはすべて音声日本語による発語だった点である。

5.3 親の発語

表2より明らかなように、1分間あたりの親の発語は、日本手話に関しては第4回から飛躍的に增加了。対照的に音声日本語のほうは、初回では1分間当たり17.3語の発語があったが、第2回から3回にかけては極めて限定期にしか使用されていない。4回目からはまた顕著に発語数が增加している。

音声日本語と日本手話のバランスという観点から親の発語についてみると、初回は圧倒的に音声日本語の発語が日本手話よりも多かった。しかし、第2回目は日本手話の方が多くなっているが、音声日本語・日本手話ともに発語の少なさが際立っている回で、発語総数でみると日本手話が13語、音声日本語で7語にとどまっている。親の発語の少なさは第3回目のセッションでも同様で、この回の親の発語は日本手話9語、音声日本語11語であった。第4回では1分間あたりの発語数が日本手話、音声日本語共に急激に増えている。第4回以降からは日本手話と音声日本語による発語が拮抗した状態になっている。日本手話と日本語は異なる言語であるため単純比較はできないが、第7回ではほぼ同じ語数が発語されていた。

5.4 ろう講師からの助言

母親が家庭で実践した絵本読み活動の記録を見ながらろう講師より助言を受けた協議の実施日とその助言内容を表5に示す。

ここに示されるように、ろう講師からの母親に対する助言には大きく3つのカテゴリーがみられた。1点目は、手話表現そのものに関するもので、その中にはNM表現やCL表現、及び正しい手形の提示など(①, ⑤, ⑥, ⑨, ⑫)が含まれる。2点目は、視覚

表4 親が発語した日本手話・音声日本語品詞一覧

品詞	6回目		7回目	
	日本手話	音声日本語	日本手話	音声日本語
名 詞	果物(2) りんご(5) 赤(2) みかん(3) ぶどう(2) 嫌い	果物 さん りんご(3) みかん(3) 嫌い ぶどう(2) 子の名前	野菜(2) にんじん ごぼう(3) じゃがいも(3) 口ひげ(2) 頬ひげ(2) かぶ(2) 白 さといも(2) もぐら(2) たまねぎ(2) 涙 さつまいも(3) 虫(11) 大根(2) 赤 かご いっぱい	野菜(2) さん(3) にんじん ごぼう(2) じゃがいも 白 かぶ もぐら(2) たまねぎ(2) 涙 さつまいも 大根 ぱいぱい 終わり びっくり
代名詞	誰(5)	誰(4)		
動 詞	始まる(2) 落ちる(2)	始まる(2)	構わ 始まる 食べる 泣く(3) 驚く 入れる(3) 帰る 終わる	始まる 出る 帰る し
助動詞			ない	た
形容詞	甘い 美味しい 上手(2) 好き	赤い(2) 甘い 美味しい 上手(2) 好き	速い 大丈夫	いい 速い 大丈夫
副 詞		コロン ポロリン(4) ジャーン ゴロン	べたべた とんとん	ほん(2) びゅー ぽー ぼー ばーん とんとん ぱー(2) ぴょーん びゅっ(4) ぴょーん
連体詞	同じ(4)		同じ	
感動詞		あー そう(5) やった		はい あー(3) うーん あ おー そう
助詞				よ(4) が ね だ(3)

注1) () 内の数字は発語回数を示す。

言語である手話を用いるろう者特有のコミュニケーションストラテジーに関わる助言で、②, ③, ④, ⑧, ⑩がこれにあたる。さらに、⑦や⑪といったようなより効果的な絵本読み活動を行うための助言もみられた。

表5 ろう講師との協議実施日と講師からの助言内容

実施回	撮影日	分析対象とした母親の絵本読み記録との関係	講師からの助言内容
1	2016/7/8	1回目：6/14 2回目：7/8	① NM 表現明示の重要性 ② 子の視線を誘導する方法
2	2016/7/21	2回目：7/8 3回目：7/21	③ 適切な子と読み手との距離 ④ 適切なリズムでの手話提示 ⑤ 正しい手形の提示 ⑥ NM 表現明示の重要性
3	2016/8/25	3回目：7/21 4回目：8/25	⑦ 同一の絵本を読む際、2回目以降は絵本の内容にまつわる情報を付加したり子どもとのやりとりを生み出すようにしたりするなどの、読み方の工夫
4	2016/10/13	4回目：8/25 5回目：11/20	⑧ 適切な子と絵本との距離 ⑨ CL 表現の演示
5	2016/11/24	5回目：11/20 6回目：12/30	⑩ 子の注意喚起の方法 ⑪ WH 疑問詞提示の重要性
6	2017/1/19	6回目：12/30 7回目：3/20	⑫ CL 表現、NM 表現の演示

6. 考察

母子の視線共有及び発語数の変化について、ろう講師からのアドバイスがどのように影響を与えたのか、2017年5月に行われた研究者両名とろう講師、母親の全員での活動の振り返りにおけるコメントを交えて以下に考察した結果、次の母子双方への様々な効果が認められた。以下にこれらについて論じる。

6.1 ろう者のコミュニケーションについての母親の認識の深まり

母子の視線共有に関しては、表5の②や③の助言を受け、第3回以降に大きな伸びを見せている。特に第3回の活動記録はろう講師からの2度目の助言直後であったこともあり、母親が意識的に視線共有を試みたと考えられる。ろう講師から視線共有の重要性についてのアドバイスを受け、ろう者特有のコミュニケーションストラテジーを習得した場面であるととらえることができるだろう。

6.2 母親の手話の運用能力の向上

第4回以降の母親の日本手話の発話数の伸びについては、母親が第二言語としての手話学習を続けていた結果が反映された可能性がある。例えば、第4回で、子が母親の服の模様を指さしたのに呼応して「鳥」と発話するなど、絵本に登場しない語彙の出現がみられた。一方で、絵本読み活動そのものが日本手話を第二言語として学ぶ母親の語彙習得につながった可能性も考えられる。例えば、『やさいさん』に登場する「まつげ」、「額ひげ」などの語彙は一般的な親子の会話で表出する語彙ではなかったが、この本を読む上では親子のコミュニケーションを豊かにする役割をもつと考えられるものである。言い換えれば絵本読み活動をより効果的にするために母親が獲得していった語彙を考えることができるだろう。母親の手話学習の努力及び絵本読み活動の双方により母親の手話習得が進んだ可能性がある。

6.3 音声言語と手話言語の意識的な活用に関わる母親の認識の深まり

母親の音声日本語と日本手話の使用のバランスでみると、初回は圧倒的に音声日本語の使用に頼っていることがわかる。しかし、表5の①に提示されるように、NM表現の重要性についての助言があった際、表情で伝える情報量を最大限にするためにいつそ音声を切ったほうがよい、とのアドバイスを受け、母親は手話表現に集中しようとし、結果として第2回から第3回においては音声日本語の使用が極めて限定的になっていると考えられる。その後、第4回になって母親はまた音声日本語の使用を積極的に取り入れるようになっている。このアプローチの変化について、母親は次のように語っている。

一回声を止めたんです、ずーっとずーっと止めてて、「誰」って（音声で）言い出した時に、「『誰』って言ってますよ」って（聴教員：研究者に）言われて、自分でも（息子が）「誰」って言っていると思って、あーじゃまた少し声を出そうかなって思って。

今回分析した7回の活動記録では子の音声日本語の発語が認められたのは第6回以降であるが、それ以前の分析対象外の回において表出された音声日本語に対応して母親が柔軟にアプローチを変えたことがここから読み取れる。しかし、活動開始当初とは異なり、母親の手話の運用能力も高まりつつあり、かつ、NM表現の重要性について意識的になっているものもある。音声日本語を使用しても日本手話の発話が減少するようなことにはなっていない。それは、子の言語発達において日本手話をより重視しようとする母親のビリーフに基づく部分も影響していると考えられる。子の音声日本語

表出について、母親は次のように語っている。

音（を息子が理解・表出していること）は私はまだ信じないので、声を出して上手に言ってますけど「あった」とか「誰」とか言ってますけど、「本当かな」とどこかでやっぱり思っているので。嬉しいんですけど。「こんなこと言った。」とか「こんなふうに言ってるね。」とか家族では言ってますけど、（心の）奥の方では「本当かな」と思っているので、むしろ（音声を）つけなくても楽しい絵本読み、家でしか味わえない絵本読み（をしたい）。（略）寝る前に読むと安心している時とかあったりとか、そういう心を鎮めるというか、私はよく仕事行って（家に）いないので、出たり入ったりしているので、ひとつでも楽しみ、本だけですよね。楽しみ、つながりがあればよいなと思って続けてます。

この語りからは、音声日本語の表出の訓練の場などではなく、母と子の言語的なコミュニケーションを楽しむ場として絵本読み活動を捉えている母親の様子が明らかにみて取れる。音声日本語の表出を否定するわけではなく、かといって過度に期待するわけでもなく、あるがままに受け止めた上で、何よりも大切なことは音声日本語が表出できるかどうかではなく、母と子のつながりであることを母親は説明する。

6.4 ビデオ記録を後から見ることによる母親の動機づけの高まり

第6回以降の子の手話による発語については、発達段階による側面も考えられるが、手話の運用能力の向上とともに、本人の絵本読みへのかかわりの深化を示すものであるといえるであろう。母子のコミュニケーションという観点からみると、子からの発語が増えることは、母親の更なるコミュニケーションへの動機付けを高める効果も考えられる。この点について母親は、単に絵本読みをするだけではなくビデオに記録することの意義を以下のように語る。

絵本を読んでいる時は、（息子）しか見えないのでもう集中して手話やるんですけど、ビデオを後で見ると、（息子）が手話以外に言葉を、声を出して言っている、単語を言っているというのが分かったり、あと、そのときは手話に見えない、言葉に見えないけど、この手はこの野菜って、この動物を真似しているとかそういうのが後でわかることが結構あって（時間の）余裕があるときは何回も見てにやにやしてます。

注）（息子）の部分のみ固有名詞が入っていたため改変した。

自分が絵本を読んでいるときは子の発話にまで意識を向けていた余裕がなくとも後から見ることでわかることもあり、その発見がさらにこの活動への動機付けを高めている様子が伝わる。

6.5 ろう講師からの手話表現と読み取りに関する的確な助言

また、母親の手話の運用能力が未発達なために気づかなかった子の手話の発話について、ろう講師から指摘される場面もあった。たとえば、次のやり取りは『やさいさん』という絵本でごぼう、さといも、にんじん、さつまいもがそれぞれ異なるページに描かれている部分を読んでいるシーンを見ながらのろう講師（D）と母親（M）の会話（聴教師の発言も含む：H）である。なお、（ ）内は状況の補足説明である。（使用言語、日本手話。和訳筆者。）

- D（子どもの手話表現を見て）今、CLが入ってますよねこんな（ごぼうの長さを表現した子どもの手話表現をまねて）
M（子どもの手話表現を見て）／まづげ／ってやってるの（母親の自分はこの時点で）気づいてない
D（子どもの反応を代弁して）嫌い、里芋が嫌い
M 嫌いなもの（が出ているページ）は閉じるの早いです。
D ほかの（野菜）を見たいという気持ちかもしれませんね。
H（にんじんの場面で子どもがにんじんを切る動作をしながら発話した音声を受けて）上手に「とんとん」とって声で言ってる
D（さつまいもが抜かれそうになっている場面で子どもの手話の発話を受けて）これがすごいんですよ。レファレンシャルシフトといって自分がさつまいもになっている。
M 自分がさつまいもになっている？ そうなんですか？ 知らなかった。

この場面では、子の手話表現の豊かさにろう講師が母の注意を向けており、母も撮影時点では気づいていなかった子の／ごぼう／のCL表現に言及している。さらに、擬人化されたさつまいもが畑から抜かれる場面で、子が行ったレファレンシャルシフトという手話特有の高度な表現方法についてろう講師が母親に説明しており、子の言語発達を確認できるという意味からも、こうしたろう講師のアドバイスの有効性が示されている。

6.6 子の言語発達

また、子の言語発達に関してみると、第6回・第7回において、子の音声日本語の発語もみられるようになった。その背景には、本児の聴力型から低音域及び中音域帯の閾値が40dB程度と補聴器装用効果が認められていたことがある。本児は絵本読みの場面で、母親が繰り返し表出する／始まる／、／誰／、／にんじん／などの日本手話の語彙を見てその意味を理解するようになっていった。あわせて母親が音声日本語を表出する時にはそれを聞き、同時に母親の口形を見ていた。本児にとって絵本読みは、母

親から視覚モダリティ及び聴覚モダリティ双方の言語インプットを受ける機会となつた。子の言語習得の機会はもちろんこの絵本読みの場面に限られているわけではないので、すべてをこの活動の効果に帰することはできないが、絵本を介したコミュニケーションを通じて、日本手話の理解、発語が進み、それと同時に音声日本語の聴取、理解、発語も進んでいったことが考えられる。

6.7 ろう講師からの絵本読みの手法に関する的確な助言

先にみたように、ろう講師のこうしたフィードバックは、母子の日本手話の習得及びろう者のコミュニケーションストラテジーの獲得において有効であったばかりでなく、絵本の効果的な読み方の指導という点でも非常に意義の深い活動だった。表5の⑦及び⑪において、こうした助言がなされていたが、最後の振り返りの場面でも、ろう講師からこの点に関する助言がなされた（手話からの筆者の翻訳による。「本人」の部分には固有名詞が用いられていたため改変）。

（本人）が自分でしゃべりたいというのが出てますよね。お母さんがそこをもうちょっと反応してあげたらいいのにな、気づいてないところがあるよね、さっきのさつまいもなんか、すごいなーと思うよ。（略）本当はそこで引っ張ってあげたりしたら楽しい。「痛いよ。」とかね。反応してあげたらよいと思いますよ。（略）次のかごに（野菜を）入れて帰る、（というような遊びを取り入れる）だけではもう物足りなくなっているかもしれない。（絵本の展開上）大根をとったら「夜食べる？切る？ぐづくつおでんにする？」とか。（略）

今この本でどうしても聞きたい、話したいということがあると思うんですよね。やはりこそこのコミュニケーションだと思うんですよ。「にんじんってどんなもの？」って、「うさぎが好きだよね。」とかいろいろなことを次の段階で。もう「何？」、「誰？」だけではなくて。

里芋嫌いでしょ。（本人）がページを閉じたらまた開いてあげて「どうしたの？」って言ってあげたらいいんじゃないですか？「どうして？」って「嫌いなんだ、わかったよ。」みたいな、そこでもうひとつ会話ができるのでね。「汚いのかなあ？」みたいな。時間をそこにたっぷりかけるといいですね。例えば（『やさいさん』を手に取り）にんじんは「ここ頭をカットしちゃってもいい？皮剥いて」みたいな料理する時の手順を見せてあげたりとか3つ（の野菜）だけで終わりとか。ごぼうなら、「手が汚くなったよねー、そのまま食べないよねー」みたいなことだと、「洗って皮を剥くよー」みたいなことなんかでも、長くとにかくコミュニケーションをとる。

ここで行われているのは非常に具体的な例示をしながら、母親にどのように本を活用してコミュニケーションを増やしていくらよいかという助言である。手話の運用能力

がまだ発達途上の母親に、ただ、「いろいろ質問して、コミュニケーションをもっととりましょう」と抽象的なアドバイスをするのではなく、具体的に、場面に即してこんな言葉がけはどうだろうか、という手話表現上の指導も兼ねつつ、母子のコミュニケーションをより豊かにするためのろう講師のアドバイスがここにはちりばめられている。

以上に見てきたように、ろう講師からのアドバイスを受けながら行われる聴母によるろう児への絵本読み活動は、母子の視線共有及び発語数の増加を促し、言語習得の場面を提供しただけではなく、母親の言語使用やろう者特有のコミュニケーションストラテジーに関わる認識を深め、また絵本読みのスキルを高めるために効果があったとまとめることができる。そのうえ、母親の情意面においてもプラスの効果が認められ、自分と異なるコミュニケーションモードの子どもを育てる聴母にとっての有用性が示された。

7. まとめ

筆者らはこれまでに、我が子に音声日本語の表出を強く望むあまり目の前の具体物の名前を連呼したり、会話の成立よりも子どもからの音声での復唱を求めたりする聴親とその親の意図をつかもうとしても理解できずに戸惑うろう児の姿を観察してきた。のみならず、間断なく言語訓練的な関わりを重ねても親が期待するほど子どもの音声での発語が増えていかないケースも数多くあった。しかしながら、本研究においては、母子の楽しい時間の共有を一番に考えた母の絵本読み活動が、子の日本手話での理解と表出をはぐくみ、加えて音声日本語の聴取、理解、表出も促進していることが観察された。

さまざまな助言を受けながら絵本読み活動を記録し、振り返っていくことは、母親にとって手話の習得に資するだけでなく、自分自身の手話による絵本読みの読み手として成長を確認することにもつながっている。子ども本人がとても好きな絵本『やさいさん』を久しぶりに出して読んだときのビデオを、初めて読んだときの録画に続いて確認した後、母親（M）は以下のようにコメントした（Iはインタビュアー：「息子」の部分には固有名詞が入っていたため改変）。

I お母さん自分の読み方の違いとか感じられます？

M 感じましたね。

I どんなところが？

M いや、なんか面白く読んでいると思いました。（息子）の好きなものも大分わかりきって読み聞かせ。初めて読む本は探し探りで、「これをどうやって表現しよう」とか「（息子）はこれ好きじゃないな」、とか、「意外とこれ好きだし、見てるな」とか探しな

がら、「せっかく買ってきたり借りてきた本、あー今いちだな」とか「これからもうちょっとやってみようかな」とかって気持ちで読むんですけど、これはお互い分かりつくしての何回も読んでお互い楽しい気持ちがすごい出ますよね。元気になりました、今。

先に示したように、この絵本読み活動において何よりも母子の楽しい時間の共有を重視する母親にとって、回数を重ねるごとに母子双方の楽しい気持ちが深まる様子を客観的に確認できることが大きな励みとなっている様子がみてとれる。

ろう児を持つ聴の親は、自分の母語ではない言語で子育てをするという、きわめて特殊な環境での子育てを経験し、そこに大きな不安を持つ。しかし、本研究のような取り組みによってそうした不安を徐々に取り除いていけることを、この語りは示している。

レーダーバーグ・ビール・アルヴァレス (2015) は家庭で保護者が子どもと一緒に本を読む頻度が子どもの言語発達と関連していることを指摘し、物語を読む際はほかの活動よりも言語がより複雑になることをその理由として挙げている。研究の最後の振り返りの場面では、絵本を読むだけでなくそこから派生するかたちでコミュニケーションの幅を広げることを促すろう講師の助言があった。こうした形の絵本読み活動は dialogic reading (対話的読み) として言語発達における有効性が広く認められるものである (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting & Bissinger, 2007; Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008)。今後この活動を継続し、こうした読み活動の広がりが母子の言語能力にどのような効果をもたらすか観察を続けたい。

謝 辞

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

注

- 1) 子どもに親や教師が絵本を読むことを音声言語の教育環境では「絵本読み聞かせ」ということが多いが、本研究では視覚言語である日本手話を用いることから、本稿では「絵本読み」と称する。
- 2) NM表現とは、NM (non-manual, 非手指表現)、手や指以外の体の部分を用いる表現を指す (松岡, 2015: p. 65)。
- 3) CL表現とは、ものの動きや位置、形や大きさなどを、手の動きや位置、形に置き換えるものを指す (木村・市田, 2014: p. 26)。
- 4) Web茶豆：国立国語研究所 <http://chamame.ninjal.ac.jp/index.html> (2017年9月18日閲覧)

引用文献

- 木村晴美・市田泰弘 (2014)『改訂版　はじめての手話 初歩からやさしく学べる手話の本』生活書院
- サス - レーラー・マリリン (2015)「早期介入：出生から3歳まで」マーシャーク, M.・スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp. 115-147) 明石書店
- 田中瑞穂・佐野愛子 (2017)「ろう児のための日本手話による絵本読み活動—ろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指して—」母語・継承語・バイリンガル教育(M HB)研究第13号, 92-112.
- 田中瑞穂・鹿内信善 (2014)「聴覚特別支援学校(聾学校)での早期教育における二言語環境整備」北海道教育大学紀要. 教育科学編 65(1), 413-423.
- トレイシー・メグ、ケスター・リン・サンフォード (2015)「母子相互作用：移行期アプローチによるろう児の発達の理解」マーシャーク, M.・スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp. 342-364) 明石書店
- 廣田栄子 (2013)「乳幼児難聴の聴覚医学的問題 早期診断と早期療育における問題点」*Audiology Japan* (56), 199-211.
- 松岡和美 (2015)『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』くろしお出版
- レーダーバーグ・エイミー、ビール-アルヴァレス・ジェニファー.(2015)「意味の表出：前言語コミュニケーションから語彙の形成まで」マーシャーク, M.・スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp. 438-467) 明石書店
- 脇中起余子 (2013). 「『9歳の壁』を超えるために—生活言語から学習言語への移行を考える」北大路書房
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 50-57.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: The Guilford Press.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Childers, J., & Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology*, 38, 967-978.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33,

- 934-945.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458-1502.
- Fernald, A. and Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.3, pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Education*, 27(4), 6-9.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviours and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 1335-1353.
- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and language*, 87(3), 369-384.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 14, 37-41.
- Muter, V., & Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14, 37-41.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2003). Hearing status, language modality and young children's communicative and linguistic behavior. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 422-437.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of story-books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sylva, K. , Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 97-117). New York: The Guilford Press.
- Volterra, V., Iverson, J., & Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*. (pp. 46-70). New York: OUP.
- Washik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Identifying critical components of an effective preschool language and literacy coaching intervention. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 322-336). New York: The Guilford Press.
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.

《研究ノート》

中国人留学生を対象とした読解活動を支える
アクティブ・ラーニング
—トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—

韓 嘉雯 (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)

hanjiawen19920210@yahoo.co.jp

Active Learning Through Reading Activities
for Chinese Students in Japan:
Focusing on Translanguaging and Critical Thinking

Jiawen Han

要 旨

本稿では、中国人留学生を対象としたトランス・ランゲージングとアクティブ・ラーニングを組み合わせた読解活動を行い、その活動下での対象者の批判的思考表出のプロセスを検討した。その結果、活動中対象者は多様な動機でトランス・ランゲージングを用い、積極的に討論を行うことで、批判的思考の表出ができ、多面的に問題検討していることが認められた。一方、読解トピックに関する知識や経験が限定的な場合、対象者は積極的に討論を行ったが、物事の本質を辿りにくく、論証の終始一貫性が欠如していることも見られた。しかしながら、対象者は探究心を持ち情報検索をしたことにより、批判的思考の表出が認められた。これらによって、アクティブ・ラーニングとトランス・ランゲージングを組み合わせた読解活動を用いるに加えて、活動中の支援者の介入や知識のインプットが、対象者の批判的思考を言語化、表出させる可能性が示唆された。

Abstract

The aim of this paper is to use translanguaging in active learning for Chinese Students in Japan in order to make their critical thinking visible, and to explore the process of critical thinking. The use of translanguaging for diversified motivations allowed them to discuss actively and deeply, which in turn enabled them to explore problems critically, and make logical statements. On the other hand, when their knowledge and

experiences concerning the reading topic were limited, even though they discussed actively, the problem was not analyzed cogently, and the statements were not clear. However, when they were confused by the problem they discussed, because of their inquiring mind activated through critical thinking, they explored on the internet for further information. From the above, we can say that combining translanguaging and active learning makes the students' critical thinking visible. However, it is necessary to introduce the input of knowledge and support by the instructor for further promoting and developing of their critical thinking.

キーワード：アクティブ・ラーニング、トランス・ランゲージング、批判的思考

1. はじめに

グローバル化が進む中、移民政策や交通網の発達により、国境を越えた人口の移動が世界中で加速している。これに伴い、留学生は確実に増加している。人種、文化、宗教などにおいて多様な背景を持った留学生の間で、留学動機、学習スタイルなどを巡って多様化が増々進んでいる。このような環境では、学生が異文化に触れる場面が日常化しており、異文化理解や自文化変容のためには、批判的思考の重要性が高まっている（平柳, 2015）。一方的な知識伝達型講義の手法では、学生の学習意欲を抑制し、思考を軽視する可能性が高いという問題が指摘されている（溝上, 2014）。このような問題に対して、知識伝達だけでなく、21世紀に求められる批判的思考を中心とする汎用的スキルを教育に取り込むために、「教えるから学ぶへ」のパラダイム転換が提起され、アクティブ・ラーニングが提唱された（Bonwell & Eison, 1991; 松尾, 2015）。

多くの留学生を送り出してきた中国に目を移すと、『中国留学発展報告』により、中国政府が推進する留学政策によって、中国から海外に留学する学生は2015年度以降急激に増加し、中国人留学生は世界の留学生総数の約25%にのぼっている（王・苗, 2016）。その中で、日本に留学している中国人学生は、日本全体の留学生総数の55.9%を占めている。中国人留学生は医学、経済など幅広い専門分野に進み、多様な領域で研究活動に従事している。このような留学動向に応じて、中国で実施される日本語教育は言語指導だけではなく、経済、国際貿易などの幅広い分野に広がっている。しかし、多様な知識や能力に必要となるカリキュラムが開発される一方、実際の日本語教育は文法を中心に詰め込み式で講義されるものが少なくない（王, 2006）。また、異文化理解

に必要となる能力を重視せず、教師が単なる言語知識を解説するだけで、それらの言語知識に関連する日本文化・社会の知識にはほとんど触れていない。学生は日本に対する具体的なイメージを持てず、日本社会を想像できないままに受身で言語知識を学習しており、その結果学習意欲や自らの思考力の発揮は抑制されている（王, 2005）。また、一般的に中国の日本語読解教育では、教師は課題文に使用される語彙や文法を解説した後、学生に課題文の朗読や翻訳を課し、練習問題を解かせている。このような方法では、学生は受身で読解のための言語知識を学び、読解内容を鵜呑みにするだけで、批判的思考は育ちにくい（胡, 2011）。このような現状に対し、王（2005）は学生の学習意欲を抑制する壁を除き、異文化理解に必要となる能力を重視しつつ、日本文化・日本社会について扱う教材の開発や、学生の主体性を重視するアクティブ・ラーニングが必要であると主張した。

グローバル化の中で批判的思考の育成を求める教育革新が迫られる中、本稿では、上述のような問題を踏まえ、中国の日本語読解教育でアクティブ・ラーニングを実践していくための示唆を得ることを目指す。

2. 先行研究

2.1 アクティブ・ラーニング

溝上（2014, p.7）はアクティブ・ラーニング（以下、AL）を「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義した。ALを言語教育で実践するにあたり、多様な目的に応じて様々な AL 型授業が展開されている。例えば、読解教育には「課題文の深い読解、基本的な学習スキルの育成、批判的思考力の育成、自己学習能力の育成」（安永・須藤, 2014, p.4）を目的として、「討論で学ぶ」（安永・須藤, 2014, p.3）LTD 話し合い学習法（Learning Through Discussion）がある。また、館岡（2000）が提案したピア・リーディングを用いれば、学生同士の討論を通して、他者から知識や方略を学び、テキストを理解し、自己の読みを見直すことができる。館岡（2015）では、学生同士が協働的に読み、討論することで、テキストへの理解を更新していくことができ、批判的な読みに対するピア・リーディングの有効性が明らかにされた。学生が主体的に取り組むこうした読解活動の実践では、討論が主要な手法となっている。中井（2015, p.82）によると、討論には「学生の主体性を引き出す効果、理解を深める効果、

思考力を高める効果」があるという。なお、討論の中で、高次の思考を促す質問を取り入れることは批判的思考の発達に肯定的な意義がある (Davoudi & Sadeghi, 2015)。このような方略的なALを通して、「学習意欲の喚起、知識の習得、幅広い能力の育成」(中井, 2015, pp.9-10) の効果が期待される。特に批判的思考の育成の手段として AL に期待が寄せられる (中井, 2015)。

2.2 批判的思考

インターネット利用が急速に普及し、社会の情報化が進展する中で、今日の学校教育には ICT (Information and Communication Technology) 学習環境の変化が起きている。日本では平成22年、文部科学省が社会の情報化に対応するために、『教育の情報化に関する手引』を作成し、その中で「情報社会の特性の理解を進め、自分自身で的確に判断する力を育成する」(p.118) 必要性を提唱した。これを踏まえて、宮川・佐藤 (2015) は、思考力・判断力を形成する指導や題材開発の重要性を指摘し、義務教育段階から批判的思考教育の推進を主張した。また、楠見 (2016) は、学習指導要領に従い、学校以外の社会的な変化に対応できるよう自らの知識を応用して課題を解決したり、判断したりする能力を育てるために批判的思考教育を義務教育段階から実践する必要性を唱えた。その際、楠見 (2016, p.2) は、批判的思考を「①証拠に基づく論理的で偏りのない思考 ②自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的で熟慮的な思考 ③より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標指向的な思考」と定義した。一方、中国では、グローバル化の進展に伴う社会的変化に対応するために、大規模な教育改革が実施されている (侯, 2017)。侯 (2017) は、中国では批判的思考教育の実践も重視されているが、これはまだ始まったばかりであり、具体的な指導法が求められていると指摘した。また、欧米人と比べ、中国人は批判的思考力が乏しいという見方に対して、西欧と中国の思考法の違いを背景に、中国人は批判的思考力が乏しいのではなく、中庸を重視して人間関係の調和を求めるため、批判的思考の方法が欧米人と異なると主張した。そして、中国の文化や中国人の思考法を理解した上で、高等教育段階から批判的思考教育を実施すべきだと指摘した。馮 (2015) は、言語教育では単なる言語知識を身につけるだけでなく、それを通じて思考力を発達させ、さらに人生観と価値観を形成していく必要があり、そのためには、中国の言語教育に批判的思考教育を取り入れるべきだと述べた。そして、中国人と欧米人の批判的思考方法異なる点を鑑み、中国人学生に対して批判的思考教育を実践する際は、彼らの批判的思考を内側から表に引き出すために他者と対話させることが有効であ

るとした。

しかし、討論を組み込んだ ALにおいて使用言語を従来のように目標言語のみに限定すると、読解内容を理解することはできたとしても、日本語力の不足から、自分の意見を論理的に述べるのは困難な場合が多く、中国人留学生は批判的思考を十分に発揮できない（原田, 2006）という指摘がある。このような課題を解決するためには、トランス・ランゲージングを用いる必要性があると考えられる。

2.3 トランス・ランゲージング

前述の通り、グローバル化が進展する中で、交通網やテクノロジーの発達及び移民政策により、国境を越えるコミュニケーションの急激な増加とともにコミュニケーションにおける言語の混用がますます増えている（Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011）。このような中、García（2009）は多言語話者の言語間の相互作用や、言語と密接に関連する社会的・文化的要素との相互作用を重視する必要性を指摘した。こうして言語間の境界線を越え、目的に応じて柔軟にすべての言語レパートリーを用いるトランス・ランゲージング（以下、TL）が教授法・学習法として注目されるようになってきた。García（2009）は、TLを、教室内とコミュニティの多様化に対応するためにバイリンガルがそのすべての言語レパートリーを柔軟に使用することを定義した。

こういった TL は、理解を深め、言語レパートリーを充実させ（Baker, 2006）、リテラシー能力を支える批判的思考を促す（Canagarajah, 2011）ことに積極的な意義がある。Celic & Seltzer（2012）は、TLをALに用いた際の機能に注目し、AL型授業である協働学習に TLを取り入れた場合、学習者は効率的に課題を遂行し、理解を深め、さらに高次の思考スキルを強化することができると述べた。また、Wei（2015）は TL のできる学習環境で、学習者は効果的に討論を行い、思考を深化させると述べた。以上の研究は ALにおける TL に着目し、TL の機能を明らかにしたが、その一方で、批判的思考に焦点を当てて AL と TL を組み合わせることがどのように批判的思考に関与するかについての研究はまだ不足している。また、批判的思考を検討する研究においては、量的に批判的思考を測定する方法が一般的である（例：藤岡, 1987; 平山・楠見, 2002; など）。しかし、教授法への示唆を得るために単に学習成果として批判的思考を評価するだけでなく、そこに至るまでのプロセスを捉える必要があり、プロセスの中で批判的思考に関与する要因とその関わり方を具体的に調べる質的研究も必要だと考えられる。そこで本稿では、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスに着目し、その中で TL と AL という 2つの要因がそれぞれどのように関与するか

を明らかにした上で、批判的思考を重視する読解活動の方法に何らかの示唆を与えるような理論の構築を目指し、質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、GTA)を用いる。GTAは、「ある特定の場、登場人物たちが演じる役割と相互作用、そしてその結果として生じる変化のプロセスを『理論』として表現する」(戈木クレイグヒル, 2013, p.194)方法である。GTAを通して「ある現象の中で、対象者さえも意識しないままに考えたり行動したりしていること、その結果として生じることのメカニズムを見いだし、さらにそれらがこの後、どう変化するのかを推測する」(戈木クレイグヒル, 2010, p.3)ことができる。

3. 研究目的

本研究の目的は、TLを取り入れたALを通じて学習者自身の抑制されていた批判的思考に働きかける読解活動を行い、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスにTLとALがどのように関与しているかを検討することである。

4. 研究方法

4.1 データ収集

調査対象者は、東京都内の国立大学に在籍する中国人留学生4名(A、B、C、D)である。2016年の調査当時、3名は大学院生、1名は学部研究生で、全員JLPTのN1資格を有していた。まず、対象者に半構造化事前インタビューを実施し、読解への関心など基本情報を収集した上で、批判的思考についてそれぞれが抱える課題を把握した。その後、読解活動を中心に、TLを取り入れたALを実施した。活動は全6回、対象者が在籍する大学内で、週1回90分程度行った。活動中の討論は録画・録音した。また、事前インタビューで得た要望に基づき、活動では「英語の国際化」「女性リーダー」「紙の本と電子書籍」の3つのトピックを扱い、日中両言語による複数の資料を用いた。活動手順は下記のとおりである。(1) 対象者は事前に自ら日中両言語の読解資料を読み、読解ワークシートを書く。(2) 当日、日中両言語で読解資料や読解ワークシートを用いてピアで討論する。(3) ピア討論に基づいて各自で読解ワークシートを修正して提出する。読解ワークシートは対象者の主張、根拠などの記述を求め、批判的思考を促進する方法を提案した館岡(2015)及び松本・河野(2007)を参考に下記の質問を取り入れた。読解ワークシートの記入には、日中両言語の自由な使用が認め

られた。

- ・筆者の主張は何か？

主張に含まれる用語、定義は妥当か？文章内で捉えた意味と一致しているか？

- ・なぜ、その主張が成立するか？

主張を支える根拠やデータはあるか？主張と根拠は関連しているか？根拠やデータから論理的に主張が導き出されるか？

- ・筆者の主張に対する自分の意見は何か？

筆者の主張には根拠があるか？筆者の主張への批判につながるような反駁が思いつくだろうか？

活動における討論を深め、批判的思考の表出を促すために、中井（2015）を参考に、毎回対象者から一人のディスカッション・リーダーを選出し、メンバーの意見をまとめさせた。教具としてパソコン、スティックノート、ホワイトボードなども活用した。全活動の終了後、対象者に半構造化事後インタビューを行い、TLを取り入れたAL参加についての感想を収集した。

4.2 データ分析

本研究では、事前インタビューの録音データ、読解活動の録画データ、活動の読解ワークシートデータ、事後インタビューの録音データを中心に、GTAに基づいて以下の手順でデータ分析を行った。

①収集したデータを読み込み、文字化した。事前インタビュー録音データ読み込みの際には、「批判的思考についての課題」に言及した部分に着目して文字化した。読解活動の録画データ読み込みの際には、「トピック内容に関わる討論」を示す部分に着目し、対象者が具体的に述べた内容を文字化した。活動の読解ワークシート読み込みの際には、対象者の主張、根拠、結論に注目して分析した。事後インタビューの録音データ読み込みの際には、「TLを取り入れたAL参加の感想」への言及を中心に、「TL使用」を示す部分に着目して文字化した。

②文字化したテキストを意味ごとに切片化してコーディングし、各切片テキストからプロパティやディメンション¹⁾を抽出し、それらをもとに加納（2016）などを参考にしてラベル名をつけた。例えば、事後インタビューのデータによって文字化したテキストを切片化し、ラベル名をつけた際、表1のように分析作業を行った。まず、テキストを意味ごとに切片化した。次に、本研究において着目したTL使用に従い、使用言語、TL使用の動機をプロパティとし、ディメンションとして中国語、相互理解を抽出した

上で、加納（2016）を参考にして「理解」というラベル名をつけた。

表1 切片化、ラベル名をつける分析作業の例

データ種類	テクスト	プロパティ	ディメンション	ラベル
事後インタビュー	質問：どのような動機で日中両言語を使用しましたか。			
	討論の時、自分が考えたことをはっきりと伝えられるように中国語を使って話し合った。そうすると、互いにちゃんと理解できる。	使用言語 TL 使用の動機	中国語 相互理解	理解 (加納, 2016)

③ラベルをカテゴリーにまとめてカテゴリー名をつけた。そして、「状況」「行為/相互行為」「帰結」²⁾によってカテゴリーを分類した。本研究において、「状況」とは、活動の開始前の対象者の批判的思考とそれを取り巻く状況を示すものである。「行為/相互行為」とは、活動の中の討論において対象者がどのように行動するか、相互にどのような働きかけが起きるか、どのように批判的思考を行うかを示すものである。「帰結」とは、対象者の批判的思考に生じる変化である。

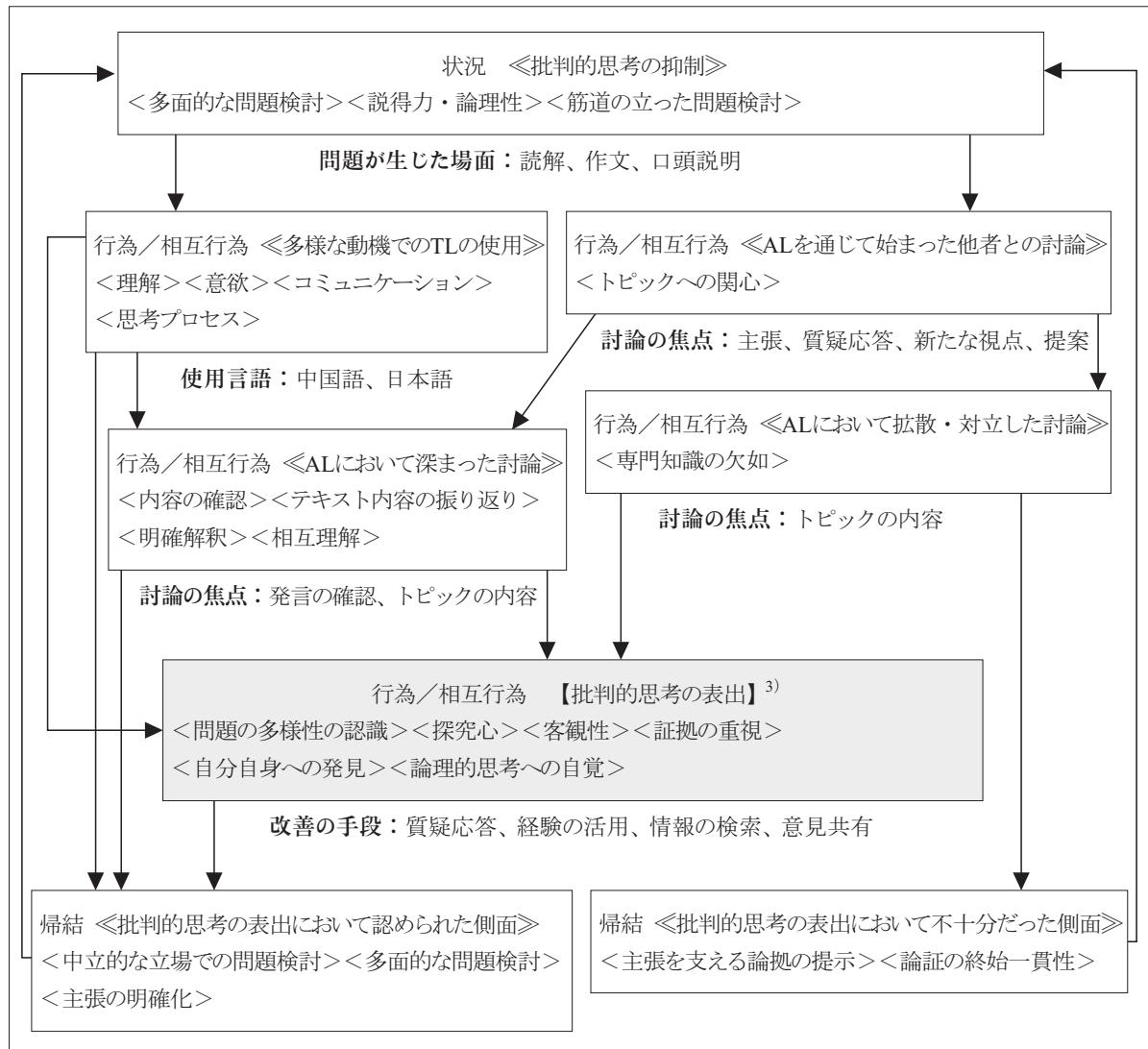
④各カテゴリーの関連性を検討し、中心となるカテゴリーを抽出し、カテゴリー関連図を作成した。複数のカテゴリーを結びつけ、統合的に「帰結」につながるカテゴリーを特定し、結果的に生じた変化のプロセスを検討してまとめた。

5. 結果と考察

5.1 カテゴリー関連図

図1【批判的思考の表出】に関わるカテゴリー関連図は、【批判的思考の表出】を中心概念とし、《批判的思考の抑制》《ALを通じて始まった他者との討論》《多様な動機でのTLの使用》《ALにおいて深まったく討論》《ALにおいて拡散・対立した討論》《批判的思考の表出において認められた側面》《批判的思考の表出において不十分だった側面》という8つのカテゴリーで形成され、TLを取り入れた読解活動を支えるALにおいて、調査対象者の批判的思考の表出のプロセスを示している。まず、《ALを通じて始まった他者との討論》と対象者の《多様な動機でのTLの使用》は《ALにおいて深まったく討論》につながることが示された。また、《ALにおいて深まったく討論》において、〈内容の確認〉などが、〈問題の多様性の認識〉などの改善

に役立ち、【批判的思考の表出】に関与した。さらに《多様な動機でのTLの使用》《ALにおいて深まった討論》【批判的思考の表出】が相互に関連し、〈中立的な立場での問題検討〉などが進み、《批判的思考の表出において認められた側面》として特定された。一方、《ALを通じて始まった他者との討論》において、〈専門知識の欠如〉が《ALにおいて拡散・対立した討論》につながった。その際、対象者がインターネットを通じて情報を検索しても、検索した情報の信憑性を自ら判断できず、《批判



注【】は中心となるカテゴリー、《》はカテゴリー、〈〉はラベル名、太字はプロパティ、細字はディメンション

図1 【批判的思考の表出】に関するカテゴリー関連図

的思考の表出において不十分だった側面》の特定に至った。

5.2 カテゴリー間の関係

本節では図1の中のカテゴリーの関係を説明する。説明の重複を避けるために、批判的思考の表出のプロセスにつながるカテゴリー間を結びつける矢印を中心に論じる。以下、対象者のコメントは中国語の原文を省略し、日本語訳のみを示す。

①《批判的思考の抑制》から《ALを通じて始まった他者との討論》に至る経緯

事前インタビューでは対象者それぞれが読解、作文、口頭説明の3つの場面から《批判的思考の抑制》という問題を説明した。批判的思考の発揮に課題を抱えて活動に参加した対象者は、ALの環境を設けることで話題を広げたり発言を増やしたりして＜トピックへの関心＞を高め、《ALを通じて始まった他者との討論》が進んだ。例えば、読解活動の録画データにより、「紙の本と電子書籍」について討論した時、対象者Dは「高齢者には紙の本が絶対的に使いやすいわけではない。もちろん最初は電子書籍に慣れないかもしれないが、使い方がわかつたら、明るさの調整やフォントの拡大などができる電子書籍のほうが使いやすくなると思う。」など、自分自身の視点で主張を述べた。これ以外にも、皆積極的に提案を述べたり、質疑応答を行ったりする様子が観察された。

②《批判的思考の抑制》から《多様な動機でのTLの使用》に至る経緯

事前インタビューの際、対象者Bは「今まで受けた授業では作文であれ読解であれ、常に日本語だけを使うように言われたが、日本語力が足りなくて、自分がちゃんと考えた内容を明確に表現できないことが多かった。また、日本語だけで読ませられたり考えさせられたりすると、十分な理解ができなかつた。」と述べた。対象者Bは《批判的思考の抑制》の1つの原因に、目標言語のみの使用があると言及した。このような課題を持った対象者Bは活動において、「日本語の意味がわからない場合、中国語を使って他人に聞いたり、あるいは中国語の資料を調べたりすると、意味の確認ができる。」「討論の時、自分が考えたことをはっきりと伝えられるように中国語を使って話し合つた。そうすると、互いにちゃんと理解できる。」など、自分のニーズに応じた＜理解＞＜コミュニケーション＞のための《多様な動機でのTLの使用》について事後インタビューで語った。また、対象者Aは事後インタビューで、「多言語話者は思考プロセスに多言語を使用して、ニーズに応じて言語を切り替えるので、思考プロセスを効率化させることができる。」「自由に日中両言語を使用するとストレスがなく、自信が湧いてきてもつと話したくなり、モチベーションが上がる。」と述べ、＜思考プロセス＞＜意欲＞に関

する《多様な動機での TL の使用》を経験していた。日本語能力不足に起因する理解不足による《説得力・論理性》の欠如や、《多面的な問題検討》の弱さなど、《批判的思考の抑制》につながる問題を解決するために、自律的に《多様な動機での TL の使用》が起きたことが示された。

③《AL を通じて始まった他者との討論》《多様な動機での TL の使用》から《AL において深まったく討論》に至る経緯

活動の中の対象者の言語使用を示すために、以下では日中両言語で言語データを提示する。読解活動の録画データでは、《AL を通じて始まったく他者との討論》において「さっきの日本語での話の意味がちょっとわからないので、もう一度中国語で説明してくれないか。」などの発言が常態化していたことが観察された。このように《理解》のための TL を使用した質疑応答を通じ、《内容の確認》や《テキスト内容の振り返り》ができ、さらに《相互理解》が促されたことが認められた。また、活動の中で対象者達は積極的に「日本語で何と言いましたっけ。」などと投げかけ合い、言語知識を確認したり辞書を引いたりする姿勢も見られた。ここから、活動中特に言語インプットを与えるくとも、対象者がメタ認知力を働かせながら自律的に言語学習していたことが確認できた。そして、これらは《AL において深まったく討論》につながった。

④《AL において深まったく討論》から【批判的思考の表出】に至る経緯

《AL において深まったく討論》を通じて【批判的思考の表出】が見られた。例えば、読解活動の録画データ中の《AL において深まったく討論》では、対象者 A は「*我觉得我们不应该片面地说纸质书和电子书哪个好哪个不好，人们各有各的需求，比如年轻人和老年人，我们应该从多方面考虑这个问题，也许会比较好。*」（日本語訳：紙の本と電子書籍、どちらが優れているかは単純に決められない。人々のニーズによって違うので、例えば若者と高齢者など、多様な立場から問題を考えたほうが良いのではないか）と提案した。その後、皆が具体的に「出版業者」「図書館機関」などのキーワードを挙げ、討論を展開した。このように、《AL において深まったく討論》では対象者が複雑な問題に直面した際、討論を通じて《問題の多様性の認識》《論理的思考への自覚》《客觀性》を高めていた姿勢が確認できた。また、世界の電子書籍の利用状況について討論した際、相互に意見を共有し、さらに情報の検索を提案したり自分の経験を活用したりしながら、《探究心》《証拠の重視》《自己自身への発見》を導いたことが確認できた。

⑤【批判的思考の表出】から《批判的思考の表出において認められた側面》の特定に至る経緯

【批判的思考の表出】によって、《批判的思考の表出において認められた側面》の特定に至る経緯の一例として、対象者Dが提出した読解ワークシートデータから「英語の国際化」に関する問題を中立的に検討した論証を以下に掲げる。

关于应不应该全球普及标准英语教育这个问题，我觉得不能片面地回答。随着 globalization, 世界各地的英语使用也变得多元化, 世界各地的英语带着自己国家语言的特色, 这也是英语的魅力。这样的英语我们不应该否定, 而是要从语言与文化的角度来理解。教授英语的老师也要将这一点传达给学习英语的学生。根据学生的英语使用的需求, 来适当的实施英语教育。比如说要考虑到学生将来使用英语的目的, 使用英语的場合, 这样种种要因都考虑在内。而不是一味的强调英语的重要性。

(日本語訳：標準英語の教育を国際的に推進すべきかどうかという問題に簡単には答えることはできない。グローバル化の進展に伴い、世界では英語の使用は拡大して多様化し、各々の国家や地域の英語は自国の文化的要素が混合し、独特の魅力を持っている。このような英語の存在を否定するわけではなく、言語と文化との関係を理解することが必要だと考える。英語教師がそのことを学生に伝えることも必要だ。学生のニーズに応じて適切な英語教育を展開すべきだと思う。例えば、将来学生はどのような目的で、どのような場面で英語を使用するか、という様々な要因を考える必要がある。つまり、単に英語教育の重要性を一方的に強調することはできない。)

このように、対象者Dは言語と文化との関係を理解した上、英語の多文化化の視点から論理的に問題を捉え、中立的な立場で標準英語の教育の推進という問題を検討した姿勢がうかがえた。さらに、英語教育に関して積極的に提案したことが確認できた。ここから、〈中立的な立場での問題検討〉〈主張の明確化〉という《批判的思考の表出において認められた側面》が特定された。

⑥《ALを通じて始まった他者との討論》から《ALにおいて拡散・対立した討論》に至る経緯

読解活動の録画データでは、《ALを通じて始まった他者との討論》において、対象者が「女性リーダーの強みと弱み」について論じた際、以下の議論が見られた。

対象者C：女性は必ずしも決断力がないわけではない。

対象者A：なぜそう思うのか。例はあるか。

対象者C：虽想不起具体的例子，但我是这么认为的。

(日本語訳：例は思い出せないが、なんとなくそう思う。)

対象者D：我并不这么觉得，从性格的角度考虑的话，女性确实比男性的决断力要弱。

(日本語訳：私はそう思わない。男女の性格の違いによるせいか、確かに

男性より女性のほうが決断力が弱いと思う。)

対象者A：でも、それは一般化できないだろう。

このように、まずCはトピックに関心を持ち、批判的に問題を捉えていたが、根拠を示しておらず、主観的な意見だけを述べた。その後、DはCに対して反論したが、裏付けが弱かったため、Aが疑問を呈したことがわかった。ここから、対象者は皆それぞれ主張を述べたものの、<専門知識の欠如>のため、明確に根拠を提示できず、『ALにおいて拡散・対立した討論』となったことがうかがえた。

⑦『ALにおいて拡散・対立した討論』から【批判的思考の表出】に至る経緯

読解活動の録画データでは、上述の『ALにおいて拡散・対立した討論』が起きた際、次の討論が見られた。

対象者C：「女性は決断力がない」这件事是从哪判断而来的呢。有没有具体的调查数据，这个判断可信吗，这都不好说。

(日本語訳：そもそも「女性は決断力がない」ということはどこから判断されたのか。具体的な調査データはあるのか、その判断の信憑性はどうか、何も言えないだろう。)

対象者B：我觉得上网查一查，没准会有一些调查问卷的数据。

(日本語訳：インターネットで調べてみようか。何か調査データがあるかもしれない。)

このように、対象者は皆探究心を持ち、批判的に問題を検討した上で、インターネットを通じて自分の主張を支える論拠を調べたことが示された。これは<探究心><証拠の重視>につながった。

⑧『ALにおいて拡散・対立した討論』から『批判的思考の表出において不十分だった側面』の特定に至る経緯

『ALにおいて拡散・対立した討論』において、対象者は論理的に説明するために自分の主張を支える論拠を調べたが、専門知識の欠如のため、それらの信憑性を客観的に判断できないことも示された。このことは読解ワークシートにも反映された。例えば、対象者Aが提出した読解ワークシートでは、「女性リーダー」について検討した際、「女性は決断力がないとよく言われているが、私はそう思わない。ある問題を検討するとき、チェックリストのようなものを持って単に確認するわけではないので、職場や性格によってリーダーシップの発揮のしかたが異なるのではないか。」と述べたように、トピックに疑問を抱いて主張を述べることはあったが、それを支える十分な論拠を提示することはできなかった。また、結論も明確に述べられず、十分に論証を展開できないこ

ともわかった。ここから《批判的思考の表出において不十分だった側面》が特定された。

6. まとめと今後の課題

本研究は学習者自身の抑制されていた批判的思考に働きかける読解活動から得られたデータをGTAで分析し、TLとALの組み合わせによる対象者の批判的思考の表出のプロセスを確認した。対象者は読解などの場面で批判的思考を発揮しにくいという課題を抱えた状態で活動に参加した。収集したデータを分析し、得られたカテゴリーから《批判的思考の表出において認められた側面》や《批判的思考の表出において不十分だった側面》の特定に至るプロセスを解明した。このプロセスにより、批判的思考を重視する読解教育を実践する際には、TLとALを組み合わせた活動を活用することで、中国人留学生の批判的思考を言語化、表出させる可能性が示唆された。一方、活動において対象者が読解トピックに関する知識や経験が限定的な場合、物事の本質を辿ることができず、深い議論に至りにくいという活動の限界が示されたことから、TLとALを組み合わせて読解教育を行う際、方略的にTLを用いてトピックに関連する知識の積極的なインプット、支援者による活動への関与が必要であることがわかった。それらを通じて、読解活動では内容理解のための関連知識と経験を統合して新たな知を得ることが重要である(井上, 2009)。

本研究では、質的研究法であるGTAを用いることで、批判的思考の表出のプロセスとその要因の解明ができた。今後は、量的に批判的思考能力の伸長を把握するとともに、そこに至るプロセスをさらに質的に検討することも必要である。

謝辞

本論文の完成にあたり、丁寧なご指導を頂いたお茶の水女子大学の加納なおみ先生に深くお礼申し上げます。また、貴重なご指摘を賜りました査読者先生方にも深謝を申し上げます。

注

- 1) プロパティはデータをどの角度から見たのかを示すものである。ディメンションはプロパティという視点から見たときのデータの位置づけを示すものである(戈木クレイグヒル, 2013, p.196)。

- 2) 状況とはある現象のはじまり、現象のスタート時点での構造を表すものである。行為・相互行為とは状況の中で生じる出来事や状況に対して、誰がどのように対応するのかと周囲からの働きかけに対する相互作用を表すカテゴリーを置き、現象のプロセスを示すものである。帰結とは結果的に生じた構造を表すものである（戈木クレイグヒル 2010, p.29）
- 3) ラベル名をつける際、平山・楠見（2004）を参考にした。

引用文献

- 井上尚美（2009）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語理論<増補新版>』明治図書
- 王冲（2006）「中国における日本語教育—過去・現在・未来」『「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成：「魅力ある大学院教育」イニシアティブ（人社系）プログラム：海外研修事業編』, 55-58.
- 加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略の変化」『言語文化学会論集』第46号, 99-122.
- 楠見孝・道田泰司（2016）『批判的思考と市民リテラシー教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房
- 戈木クレイグヒル滋子（2013）「グラウンデッド・セオリー・アプローチ入門」『小児保健研究』72, 194-197.
- 戈木クレイグヒル滋子（2010）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ分析ワークブック 第2版』日本看護協会出版会
- 館岡洋子（2000）「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 25-50.
- 館岡洋子（2015）「留学生と日本人学生がともに学ぶ「日本語クラス」：グローバル化する大学の学習環境のデザインとして」『早稲田日本語教育学』19, 61-71.
- 中井俊樹（2015）『アクティブラーニング（シリーズ 大学の教授法）』玉川大学出版部
- 原田三千代（2006）「中級日本語作文における学習者の相互支援活動：言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育. 日本語教育論集. 国際交流基金日本語事業部』16, 53-73.
- 平柳行雄（2015）「異文化を読み解くための批判的思考」『大阪女学院短期大学紀要』45, 41-56.
- 平山るみ・楠見孝（2002）「批判的思考態度と課題成績との関連性—ワトソン・グレーザー課題と読解力リテラシー課題を用いて—」『日本教育心理学会第総会発表論文集』44, 260.
- 平山るみ・楠見孝（2004）「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討—」『教育心理学研究』52, 186-198.
- 藤岡秀樹（1987）「推論能力についての一研究」『読書科学』31, 7-14.
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松本茂・河野哲也（2007）『大学生のための読む・書く・プレゼン・ディベートの方法』玉川大学出版部
- 文部科学省（2011）『教育の情報化に関する手引』開隆堂株式会社, p.118.
- 宮川洋一・佐藤和史（2015）「情報社会における危険回避に対する意識を向上させるための

- 授業実践とその効果』『岩手大学教育学部研究年報』74, 139-148.
- 溝上慎一 (2014)『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 安永悟・須藤文 (2014)『LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 馮徳正 (2015)「英語教学中的人文道德教育：正面価値観的多模態語篇建構」『Foreign Language World』170(5), 27-34.
- 胡環 (2011)「日語読解教学研究」『中国成人教育』3, 130-131.
- 侯玉波 (2017)「批判性思維對中国人創新觀念与行為的影響」『心理科学進展』25(5), 723-730.
- 王輝耀・苗綠 (2016)『中国留学発展報告』社会科学文献出版社
- 王秀文 (2005)「跨文化交際与日語教育」『日語學習与研究』3, 47-51.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report NO.1.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2012). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educator*. NewYork: CUNY-NYSIEB.
- Davoudi, M., & Sadeghi, N. A. (2015). A Systematic Review of Research on Questioning as a High-level Cognitive Strategy. *English Language Teaching*, 8(10), 76-90.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publisher.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Poly-languaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-37.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp.177-198). Cambridge University Press.

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2017年度活動報告

2017年度研究大会

2017年度のMHB研究大会は「国際バカロレア(IB)の求める言語力とは」をテーマに8月17日と18日の2日間にわたり開催され、国内外から150名近い参加者を迎えて盛況のうちに終了しました。パネル・ディスカッションと基調講演からなる全体会の他、口頭発表8件、ポスター8件の発表が行われました。本誌には、基調講演者と大会委員との対談、全体会の概要をまとめた論文とが掲載されております。なお、本大会は会場校である大阪大学大学院言語文化研究科との共催で実施されました。

* * * * *

日時：2017年8月17日(木) 13:00～16:30 及び8月18日(金) 10:00～16:15

場所：大阪大学 箕面キャンパス 研究講義棟A棟及びB棟

【大会プログラム】

《第1日》 8月17日(木)

12:30 受付開始【研究講義棟B棟1階 エントランス】

13:00 開会【研究講義棟A棟2階 215会場】

開催校挨拶、MHB研究会 会長挨拶

13:10 パネルセッション「国際バカロレアの求める言語力とは」

- DP「日本語A 言語と文学」を指導する立場から内藤満地子氏（アメリカンスクール・イン・ジャパン高等部日本語教師）

- DP「日本語B」と「ab-initio」を指導する立場から高谷 真美氏（清泉インターナショナル学園日本語科教師）

- DPの生徒の「分析型言語スキル」の発達

- DP「歴史」と「知の理論(TOK)」を指導する立場から—

- ダッタ・シャミ氏（東京学芸大学教職大学院国際バカロレア教員養成ディレクター、准教授）

- PYPからDPまでの一貫した国際教育の視点から

- 遠藤 みゆき氏（関西学院大阪インターナショナルスクール 国際バカロレア ディプロマプログラム コーディネータ）

15:15 休憩

15:30 口頭発表 2会場同時進行

<第1会場> 【研究講義棟A棟 1階 101会場】

15:30-16:00 「トランスランゲージングスペースを作る—バイリンガルカウンセリングの役割—」

ペレラ 柴田 奈津子（上智大学）

熊本 エリザ（横浜インターナショナルスクール）

16:00-16:30 「日独バイリンガル生徒の多言語ライティングプロセスの分析—ドイ

ツ語、日本語、英語による3言語間の相互作用に注目して—
赤木 美香（お茶の水女子大学）

＜第2会場＞【研究講義棟A棟 1階 102会場】

- 15:30—16:00 「遠隔型の「母語による教科学習支援」の試み —スマホ版スカイプを利用して—」
清田 淳子（立命館大学）
- 16:00—16:30 「ブラジルの日系人の子どもたちの日本語保持の実態 —ブラジルの日本語学校での横断調査から—」
伊澤 明香（大阪大学大学院 博士後期課程）

《第2日》 8月18日（金）

- 9:30 受付開始【研究講義棟B棟 1階 エントランス】
- 10:00 基調講演【研究講義棟A棟 2階 215会場】
「言語と国際バカロレア」
講師 大迫弘和氏（武蔵野大学教授・都留文科大学特任教授・Chiyoda International School Tokyo学園長予定者）
- 12:00～14:00 昼食休憩・MHB特別部会会合（昼食休憩中に4部会同時開催）
- アセスメント部会 【研究講義棟A棟 2階 202会場】
- 海外継承日本語部会 【研究講義棟A棟 2階 208会場】
- バイリンガル作文部会 【研究講義棟A棟 2階 203会場】
- インターナショナル・スクール部会
【研究講義棟A棟 2階 216会場】
- 14:00—15:00 ポスター発表 4会場同時進行
- ＜第1会場＞【研究講義棟A棟 2階 204会場】
「English Bの教材が日本の英語教育に何を示唆するか」
河野 円（明治大学）
- 「バイリンガル環境で子育てをする日本人母のビリーフ —英語教育観に関する一考察—」
バンクス祥恵（文教大学）

＜第2会場＞【研究講義棟A棟 2階 205会場】

- 「IBにおける文学教育に関する一考察 —ディスコース論と批判的リテラシー論を通して—」
富田 千曉（玉川大学大学院 修士課程）
- 「中国人留学生の討論・読解活動を中心としたアクティブ・ラーニング —トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—」
韓嘉雯（お茶の水女子大学大学院 博士後期課程）

＜第3会場＞【研究講義棟A棟 2階 209会場】

- 「漢字圏で日本語を継承する子どもの漢字認識 —北京と台北での調査より—」

柳瀬 千恵美（九州大学大学院 博士課程、日本学術振興会特別研究員DC）

「図形の見立てをベースとしたお話し作りの実践」

李月（同志社大学大学院 博士課程前期）

＜第4会場＞【研究講義棟A棟 2階 210会場】

「初年次教育としての第一言語／継承日本語クラス
—言語教育における適応支援—」

武田知子（国際基督教大学）・瀧川晶（国際基督教大学）

「第一言語／継承日本語話者である大学生のための日本語読解教育」

金山泰子（国際基督教大学）・藤本恭子（国際基督教大学）

15:15-16:15 口頭発表 2会場同時進行

＜第1会場＞【研究講義棟A棟 1階 101会場】

15:15-15:45 「CLD児の主体性獲得モデル構築のための一考察 —主体性の変容
過程ときっかけに着目して—」
米澤千昌（大阪大学大学院 博士後期課程）

15:45-16:15 「CLD児の日本語の教室談話の聴く力の実態 —DLA<聴く>の
事例を基に—」

小林幸江（東京外国語大学 名誉教授）・
齋藤智慶（神奈川県藤沢市立長後小学校）

＜第2会場＞【研究講義棟A棟 1階 102会場】

※日本手話と日本語による同時発表

15:15-15:45 「聴母によるろう児への日本手話による絵本読み活動 —日本手話
話者の支援とその効果—」
田中瑞穂（北海道札幌聾学校）・
佐野愛子（北海道文教大学）

15:45-16:15 「ろう児の日本語作文指導における日本手話でのプレライティング・
ディスカッションの効果 —トランス・ランゲージングの視点から—」

佐野愛子（北海道文教大学）・
増谷梓（北海道札幌聾学校）・
阿部ゆかり（北海道札幌聾学校）

16:15 閉会

(文責 小澤伊久美)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2018年2月1日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代 表：カルダ-淑子（プリンストン日本語学校）
2. 連 絡 先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB会員260名が部会メンバーとして所属。
内訳は北米（77名）、アジア（62名）、欧州（56名）、大洋州（16名）、中南米（5名）、日本国内（44名）（2018年1月現在）
この内、6名が企画委員として運営に関わる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/keishouugo/>
6. 活動目的：海外で日本語を継承語として教える教師を中心に、継承語・バイリッシュガル教育に関心のある研究者の集まりとして発足。補習校や週末学校の先生をはじめ、現場で運営にたずさわる人々、継承語学習者の調査に関心のある研究者などが地域を超えて参加している。メンバーの情報交換と専門家としての能力開発（プロフェッショナル・ディベロップメント）を目的とする。
7. 活動概要：MHB大会に合わせて行う年次例会とグループメールでの交流を通じて、以下の活動を行っている。
 - 教材・教授法などの開発・関連の情報交換
 - 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
 - 学校の組織や運営についての情報交換・意見交換
 - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
 - 補習校・継承語学校を基盤とする研究調査の共有
 - 他の言語教育ネットワークとの交流
8. 2017年度の活動：
 - ウェブサイト・グループメールでの交流
➤2014年1月より部会ウェブサイトを開設。
掲載事項
 - a) 部会立ち上げの背景とその目的
 - b) 活動報告：毎年の例会の概要を紹介
 - c) 文献紹介：一般向け図書、研究者向け入門書の紹介、MHB の紀要や予稿集に掲載された継承日本語の領域に関わる論文・実践報告の紹介
 - d) リンク先：海外および国内の継承語教育・言語教育にかかわる主要な機関、カリキュラム、教材、機関誌などのリンク先を紹介
 - ウェブサイト内のグループメールは登録メンバー限定とし、言語教育に関する情報や意見の交換、各地で開催される研究会の案内や刊行物の情報交換、政府の施策に関する情報交換などを行ってきた。2017年度は各地に新

しい継承語のプログラムが立ち上がる一方で、政策面でも在外の多言語学習者を支援の対象に広げる動きがあり、これを反映してグループメール上でも活発な意見交換が行われた。

▪ 第6回海外継承日本語部会例会の開催（8月18日）

➢ 海外と国内からメンバー約30名が参加。部会の年間報告に続いて、韓国の代表による地域報告と、現場の指導と理論をつなぐトランス・ランゲージングに関する講演を行った。

講師とタイトルは次の通り。

▪ 地域報告

「韓国における継承日本語教育の現状と課題—韓国継承日本語教育研究会の活動を通じて—」

櫻井恵子（韓国継承日本語教育研究会）

▪ 講演とディスカッション

「多言語話者・多言語使用に関わる概念と教室現場との接点を考える」

（トランス・ランゲージングを中心） 加納なおみ（お茶の水女子大学）

※過去のパネルの概要は部会のウェブサイトに掲載されている。

B. インターナショナル・スクール(IS)部会

1. 代 表：小澤 伊久美（国際基督教大学）・

河野 あかね（つくばインターナショナルスクール）

2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から

3. 発足時期：2012年

4. 運営体制：MHB会員102名が部会メンバーとして所属。内、10名がタスクフォースとして運営に関わる。

5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>

6. 活動目的：国内外の海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育に関わる教育実践者や研究者は、各国や各地域内ですらネットワークが希薄である。そこで、MHB研究会という名の下に、各学校、各地域、各国の多様性をこえて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークを進め、実践活動の質の向上と、研究活動の活性化を目指す。

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

8. 2017年度の活動：

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

➢ 第16回 小澤伊久美(ICU)：TOKを学ぶ意義：リベラル・アーツの大学で日本語を教えていて感じること

- 第17回 ミラー豊子（カネディアンアカデミー）：学校の紹介とPYPの実践状況
 - 第18回 山田浩美（NIST International School）：MYPにおけるライティング活動
 - 第19回 ペレラ奈津子先生（上智大学）と熊本エリザ先生（Yokohama International School）：トランスランゲージングスペースを作る—バイリンガルカウンセリングの役割—
 - 第20回 小澤伊久美（ICU）：2017年度MHB研究大会の全体会と、秋にICUで開催した「日本国内の高校と大学における日本語教育の連続性を考える」の報告
- MHB研究大会開催時に対面による部会会合を開催。（部会メンバーに限定せず、当日参加もあり。基調講演講師の大迫弘和先生も参加された。）
 - MHB研究大会に先立ち、参加者限定で週末2日間のハンズオンのワークショップ「国際バカロレアの Approaches To Learning を意識したカリキュラムデザインと探究型の読み教材の作成—Inquiry と Learning の視点から教材を創造-」を開催（講師は国連国際学校教諭 津田和男先生）
- ※オンライン茶話会（第3回以降）は可能な限りメンバー限定で動画を公開している。

【今後の予定】

- オンライン茶話会は2カ月に1回のペースで緩やかに継続していく予定。
- 2018.8 MHB大会期間中に部会会合を持つ。また、その前後の週末に東京を会場にして部会企画のワークショップを企画する予定である。

C. アセスメント部会

1. 代 表：宮崎 幸江（上智大学短期大学部）
2. 連 絡 先：sa-miya@sophia.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB会員70名が部会メンバーとして所属（新規申し込み4名含む）。内、2名がタスクフォースとして運営に関わる。
5. ウェブサイト：なし
6. 活動目的：当部会では、文化言語の多様な子どもの「ことばの力」の評価において、どのような側面をどう捉えるべきか理論を学び、新しい評価法の開発や既存の評価法の検証を行う。また、評価法が適切に実践されているか、結果がどのように活用されているかについても実践を共有し、よりよい言語教育のためのアセスメントの応用を考える。
7. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築やメンバーの相互理解と能力開発（プロフェッショナル・ディベロップメント）を目的とする。
8. 2017年度の活動：
MHB研究大会開催時（8月18日（金）12:00-14:00）、部会を開催した。

参加者15名。部会メンバー有志が、南米ブラジルのコロニアにおける日本語学校で実施したブラジル人児童生徒のDLAの結果等についてを報告し、参加者とディスカッションを行った。

D. バイリンガル作文部会

1. 代 表：佐野 愛子（北海道文教大学）
2. 連絡先：aikosano@do-bunkydai.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB会員83名が部会メンバーとして所属。現在は代表者が中心となって運営。
5. 活動目的：文化・言語の多様なことの言語能力の中でも特に作文力の育成はアカデミックな場面における評価の問題に直結することからもきわめて重要な課題である。本部会ではバイリンガルの子どもたちの作文力を二言語両方に関わる作文力発達の研究を行うとともに、そうした研究に裏打ちされた教育実践のあり方を模索していくことを目的とする。
6. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じてネットワークを構築し、そのネットワークを活用して以下の活動を行う。
 - バイリンガル・マルチリンガル児童・生徒のための教材や教授法などの開発及び情報交換
 - 補習校、継承語学校、インターナショナル・スクール、聾学校などにおけるバイリンガル児童・生徒の関わる作文研究調査の支援
 - 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
 - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
7. 2017度の活動：MHB研究大会開催時に部会会合を開催した。部会ではSIG活動を活発化させるために、研究と実践の両方からアプローチしたい、という基本方針を確認したのち、まず来年度のSIGでは様々なコンテクストにおける実践例を共有することから始めることを決定した。来年度に向けてなんとかSIG活動を活発化していきたいと考えている。

(文責 各 SIG 代表)

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第15号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第15号「新時代のマルチリンガル教育を考える—バイモーダルろう教育からの示唆」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB学会（予定）が取り組んでいる研究領域に関する論文・報告を以下の要領で募集します。ふるってご応募ください。

投稿締切：2018年8月31日（金）正午（東京時間：UTC+9）必着

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

内容：MHB学会の対象領域（学会規約参照）に関するオリジナルな研究。
原稿は未発表のものに限ります。

*学会規約より抜粋転載

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

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

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

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

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

<査読について>

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

論文の書式：必ずテンプレートをダウンロードして使用してください。

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

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告 20枚以内

研究ノート 15枚以内

使用言語：日本語あるいは英語

ただし、例示のために他言語の単語などを含むことは可能です。

投稿方法：MHB 学会ウェブサイト <http://mhb.jp> の「『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第15号投稿規定」からテンプレートをダウンロードして論文原稿と別紙を作成し、E メールに添付して下記担当者に送信してください。

<注意事項>

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

採否：編集委員会が審査の上、採否を決定し、11月中旬までにお知らせします。

その他：

- 掲載決定論文につきましては、和文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名を加えたWordファイルの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合もあります。

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

送付先：MHB 学会理事 小澤 伊久美

Eメールアドレス : mhb.editorial.board@gmail.com

件名に「MHB15号投稿原稿」とお書き下さい。

問い合わせ先：〒181-8585 東京都三鷹市大沢3-10-2

国際基督教大学 教養学部 日本語教育課程

小澤 伊久美

Phone: 0422-33-3343 FAX: 0422-33-3773

MHB学会入会規定

(MHB 研究会は2018年4月よりMHB学会と名称を変更いたします)

母語・継承語・バイリンガル教育学会(MHB学会)は以下の目的のため、下に示した領域を対象分野として活動を行っています。

【目的】

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

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

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

入会希望者は会員登録を行ってください。会員登録は学会のウェブサイトの「入会申し込みフォームから行ってください。<http://mhb.jp/admission>

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

以上4点を記入して、電子メールで事務局と会員管理係までお送りください。
(事務局、会員管理係の連絡先はMHB 学会ホームページ
<http://mhb.jp/admission> の「入会案内」に記載された最新情報をご参照ください。

また、会員は以下の部会 (Special Interest Group: SIG) に参加することができます。(複数 SIGへの参加が可能です。) 参加希望者は、各部会のウェブサイトの「コンタクト」にアクセスしてください。

＜各SIG連絡窓口＞ (aとbはSIG代表者ではありません)

a. 海外継承日本語部会：カルダー淑子

参加申し込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

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

b. インターナショナル・スクール部会：小澤伊久美・河野あかね

参加申し込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

(部会のウェブサイト

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

c. アセスマント部会：宮崎幸江 sa-miya@sophia.ac.jp

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

最新情報については、MHB 学会ホームページを参照してください。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) や、
MHB 学会ホームページ：<http://www.mhb.jp/> を通じて行っています。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB) 学会 事務局

編集後記

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』14号は、2017年研究大会と同じく「国際バカロレア（IB）の求める言語力とは」を特集し、基調講演者との対談、大会テーマによる論考を掲載いたしました。研究大会にご参加いただけなかった方々にも、内容をご理解いただけるかと思います。投稿論文には、マルチリンガルリテラシーや2017年に引き続き「ろう・難聴児のためのバイリンガル教育」関連の実証研究の論文を掲載することができました。

今号へは、研究論文8本（採択数3本）、研究ノート3本（採択数1本）と、計11本の投稿があり採択率は36%となりました。論文は、複数の査読者が査読し、議論を尽くし採否を決定しております。不採択となった論文にも、優れたものが多くありました。ひとつひとつの論考には、査読者からできるだけ丁寧な講評を添えてお返するよう心掛けましたが、編集者が不慣れなために行き届かぬ点もあったかと思います。どうぞ、ご容赦いただければ幸いです。

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

MHB研究会理事 編集委員
宮崎 幸江

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第14号

2018年3月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

MHB事務局：〒562-8558 大阪府箕面市粟生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科 日本語日本文化専攻

真嶋潤子研究室内 MHB事務局

電話&FAX：072-730-5192（研究室直通）

URL. <http://mhb.jp>

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



2018年3月

発行
母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編集委員
宮崎幸江・友沢昭江

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