

Volume 4

MARCH 2008

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4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

第4号発刊に寄せて

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究は2003年に有志が始めた研究会ですが、はや5年が経ちました。2004年にプレ創刊号、2005年に『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』紀要創刊号を発刊し、その後、第2号（2006）、第3号（2007）と順調に進み、今年も第4号を皆さんにお送りする運びとなりました。紀要の発刊には、人的資源においてもまた財政的基盤においても、なみなみならぬ水面下の努力が必要なので、会として第四号が無事出版できることは、ことのほかうれしく、また大変誇らしく思います。

これまでの紀要是、年次大会で取り上げたテーマの延長線で、紀要にもテーマを設けて一般募集をしてきました。第2号のテーマは「学校教育の中における2言語リテラシー・読解力の育成」、第3号は「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象」でした。今年は趣向を変えて、特定のテーマを設けずに母語・継承語・バイリンガル教育と関係のある研究論文を一般公募しました。その結果、国内ばかりでなく海外からも多数の応募を得ましたが、審査の上採択されたのが前半に掲載された二つの論文です。いずれも大学院生の力作で、この分野で確実に若い人材が育っていることが実感できます。後半の二つは、例年に従い、夏の年次大会で取り上げたテーマの1つである、言語分析の方法に焦点を当てて、論文にまとめていただいたものです。

MHBがこれまで取り上げてきた研究領域は、大きく分けると①第一言語、第二言語の習得・後退過程の分析、それにまつわる②心理的・社会的・文化的諸要因の解明、③二言語育成に関するプログラム・教授方法の評価分析になります。この観点から見て、論文1の櫻井千穂さんの「外国人児童の学びを促す在籍学級の在り方-母語力と日本語力の伸長を目指して-」は、①と③に関するものです。国内の外国人児童生徒への支援は、日本語習得のための個別支援や取り出し授業を中心に実践・研究が行われてきましたが、櫻井さんは、在籍学級と日本人児童生徒の役割に注目し、その関わりの中で一児童（スペイン語母語話者）の言語習得過程を分析したものです。論文2の穆紅さんの「二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因-母語の認知面に注目して-」は②に関するもので、第一言語(会話力)の後退・伸長と年齢要因、接触度(滞在年数)、接触の質（母語保持努力）との関係について中国人児童生徒52名を対象に調査したものです。

論文3の清田淳子さんの「学習支援としての日本語指導を研究するために」は、①

に関するものです。L1/L2「相互育成学習」モデルに基づく個別指導の中で、どのように一個人の言語変容を捉えるか、書く力、(国語の)内容理解、母語力を取り上げて、事例研究の方法を示したものです。論文4の湯川笑子さんほかの「日本人小学生の英語コミュニケーション能力」は、③に関するものです。小学生1084人、中学生514人という大規模調査で、小学校で英語力がどのくらい、またどのような質の英語力が習得されているかを独自の評価ツールを開発して調べたものです。2言語育成とまでは行きませんが、小学校における英語の必修化に向けて、時宜を得たものと言えましょう。

もう1つ、MHBが2007年から始めた取り組みがあります。それは有志が分担して専門書を読み合い、話し合いを通して専門的知識を深める努力です。2007年はろう教育で読書会が始まり、2008年はバイリンガル教育で始まっています。本紀要には、ろう教育の読書会で取り上げた『Advances in the sign language development of deaf children』(2006) の分担発表者の書評が掲載されています。手話と日本語の組み合わせで、日本初のバイリンガル・バイカルチュラル私立校(明晴学園)が東京都の認可を受けて4月に発足するそうですが、紀要第3号のカミンズのろう教育に関する論文について、継続してろう教育に関するものが掲載できたことは大変うれしいことです。

紀要第四号の編集・発刊には、大勢の会員が関わりました。海外での広報・審査では、企画担当理事のダグラス昌子先生(カルフォルニア大学ロングビーチ校)、国内の広報・審査では、同じく企画担当理事の友澤昭江先生(桃山学院大学)、副会長(広報担当)の湯川笑子先生、そして編集は事務局担当理事の佐々木倫子先生が忙しいなか、献身的な努力をしてくださいました。諸先生方に感謝するとともに、この研究会誌が多くの方を勇気づけ、専門的知識を深める一助となり、それがいろいろな形で子どもたちに還元されることを願ってやみません。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会長

中島 和子

2008年3月

目 次

外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方 －母語力と日本語力の伸長を目指して－ 櫻井 千穂	1
二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因 －母語の認知面に注目して－ 穆 紅	27
学習支援としての日本語指導を研究するために 清田 淳子	48
日本人小学生の英語コミュニケーション能力 湯川 笑子・高梨 康雄・小山 哲春	68
書評	
“Advances in the Sign Language Development of Deaf Children” Edited by Schick, B., Marschark, M., & Spencer, Patricia E. Oxford University Press.	
湯川 笑子・佐々木 優子・古石 篤子・中村 成子・ 苅谷 奈津江・田中 瑞穂・武居 渡・阿部 敬信	86
2007年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動	103

CONTENTS

Designing a Mainstream Class to Facilitate the Development of Minority-Language Children in Both Japanese and Their Mother Tongue

- SAKURAI Chiho** 1

Factors That Affect Native Language Maintenance of Chinese Children in Japan: Focusing on Native Language Cognitive Development

- MU Hong** 27

Research on Teaching Japanese Language Through Content to Language Minority Children

- KIYOTA Junko** 48

Japanese Elementary School Students' Communicative Competence in English

- YUKAWA Emiko,**
TAKANASI Tsuneo, & KOYAMA Tetsuharu 68

Book Review

"Advances in the Sign Language Development of Deaf Children"

Edited by Brenda Schick, Marc Marschark, &
Patricia Elizabeth Spencer

- YUKAWA Emiko, SASAKI Michiko, KOISHI Atsuko,
NAKAMURA Shigeko, KARIYA Natsue, TANAKA Mizuho,
TAKEI Wataru, & ABE Takanobu** 86

- MHB Activities in 2007/8 103

外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方 —母語力と日本語力の伸長を目指して—

櫻井 千穂（大阪大学大学院生）

sakurai12129@yahoo.co.jp

**Designing a Mainstream Class to Facilitate
the Development of Minority-Language Children
in Both Japanese and Their Mother Tongue**

SAKURAI Chiho

キーワード：cognitive transfer、在籍学級、母語、全員発表、言語意識

要 旨

外国人児童の学びの場を考える際には、従来からの研究対象である取り出し授業や日本語教室だけではなく、最も重要であるはずの在籍学級のあり方をも視野に入れるべきである。本研究では中島（2007）が示す「ダブル・リミテッド—一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」を基盤とした「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」の実践を行い、その有益性を検証した。そして、外国人児童の学びを促す在籍学級の仕組みとして、児童中心且つ探求型の「全員発表」という授業形態が機能することが確認できた。また、その仕組みを十分に活かすには、他の日本人児童たちの言語意識（Hélot & Young 2006）への働きかけが重要であることもわかった。外国人児童は、日本人児童たちの助けを得ながら全員発表に参加することで、在籍学級の中での自分の居場所と、母語を使って思考する機会を確保することができ、母語の力を伸ばすことが可能となつた。またその在籍学級での活動は児童の日本語のインプットの場としても機能していることが確認できた。

1. はじめに

近年、年少者日本語教育の分野では、日本語学習のみならず日本語と教科とを統合させた学習に注目が集まりつつある。ただその目的は「在籍学級への参加」（佐藤他 2005）であるとされ、取り組みのほとんどが、対象となる外国人児童生徒への働きかけといった一方向のものであり、在籍学級の活動そのものを問いただすという双方向の動きには至っていない。本来なら、目的はあくまでも子どもの持てる力を最大限に発揮

させ、それをさらに伸ばしていくことにあるべきであり、主たる学びの場であるべき在籍学級の活動そのものこそが、在籍する子ども一人一人の目的のために再構築されなければならないはずである。また、子どもの力を総合的に捉えるならば、それまで培われてきた母語の力を無視して考えることは不可能である。本研究の目的は、中島(2007)が示す「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」を基盤にした「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」を実践することによって、齊藤(2005)の述べる空間軸と時間軸における学びの分断¹⁾の統合モデルを示すことにある。櫻井(2007)では、サブマージョン環境と呼ばれる一般の公立小学校において、母語による先行学習と国語科授業の連携を試み、渡日直後で母語力も日本語力も共に不十分な児童でも在籍学級への参加が可能となることが示された。本稿では、その外国人児童の学びを可能にした在籍学級の国語科授業の特性と取り出し授業での母語によるやり取りに焦点をあて、どのような仕組みの、どのような働きかけが有益であったのかを検証する。また、その連携モデルを通して、その外国人児童がどのような力を伸ばすことができたのかを考察する。

2. 先行研究

2.1 Linguistic transfer と Cognitive transfer

第二言語習得研究で取り上げる母語と目標言語との関係が観察可能な表層面の言語上のものであるのに対して、バイリンガル教育研究における転移とは、言語の表層面の転移(linguistic transfer)だけではなく深層面それも認知面の転移(cognitive transfer)に拡大した概念である(中島2005)。cognitive transferとは、言語を通して獲得された概念、技能、言語知識、さらに学力一般までを含む(Cummins 2000)ものである。カミンズ・中島(1985)では、英語と日本語との二言語環境にいる日本語母語児童のBICS面とCALP面²⁾の言語能力を測定しているが、その中で二言語の読解力に有意の相関がみられたことを指摘し、母語の CALP 面の得点が高いことが英語の CALP 面の得点にも影響する可能性を示唆している。本研究の連携モデル実践にあたっては、Cummins(1981)の提唱する「二言語相互依存仮説」がこの cognitive transfer をも視野にいれたものであることを前提にしている。

2.2 中島(2007)の「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」

中島(2007)は公立小学校、中学校に在籍する学齢期の外国人児童生徒の問題を考える際には、「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象を阻止する学校環境」として、

【A】教師と児童生徒のインターアクション、【B】最大限の認知活動、【C】アイデンティティへの投資、【D】児童生徒と児童生徒のインターアクション、という4つの領域を視野に入れると重要であると指摘している。【A】は学校当局がどのような態度で外国人児童生徒を受け入れるか、個々の教師がどのようなビリーフを持って外国人児童生徒に接するかという問題であり、【B】は学校がどのような方法で、どの程度まで外国人児童生徒を認知活動に参加させるかという問題である。【C】は外国人児童生徒の自己意識、自己評価への積極的な働きかけであり、【D】は外国人児童生徒が日本人児童生徒ともまた自国人グループとも豊かな人間関係が構築できるように、学校は何ができるか、何をすべきかということである。もちろんこれら4領域は、互いに密接に影響し合うものである（中島2007 p.91）。また、これまでの日本の外国人児童生徒への対応は、この【A】【B】が中心で、しかも「日本語が出来ない子」という観点からの日本語支援が中心であることも指摘している。本研究では、「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」の構築の際、この中島（2007）の4領域すべてを視野に入れることを目指した。

2.3 在籍学級と取り出し授業の連携を取り上げた研究

これまで取り上げられている在籍学級と取り出し授業との連携を重視した取り組みとしては、在籍での授業に参加する前に家庭で母語訳テープを用いた先行学習を推奨する岡崎（1997）の「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルや、母語話者支援者と日本語話者支援者が協働し、母語による先行学習と日本語による先行学習を連携しておこなう清田・朱（2005）の取り組みなどがあげられる。母語による先行学習の有益性を示した点において示唆的な論考であると言えるが、その後に在籍学級への活動につなげると提唱してはいるものの、在籍学級での児童の様子に関する報告や、在籍学級の活動そのものを児童が参加しやすいように変えるといった実践の報告はなされていない。また、斎藤（2005）は現場の教師と研究者との協働を示し、その連携の重要性を指摘しているという点で本稿との見解の一致がみられるが、実践対象クラスの全児童の3分の2が外国人児童という点、またその実践が一授業（一つのテーマ）での取り組みであり、継続した仕組み作りには至っていないという点において、本稿とは内容が異なる。

2.4 在籍学級で目標とされる「国語力」

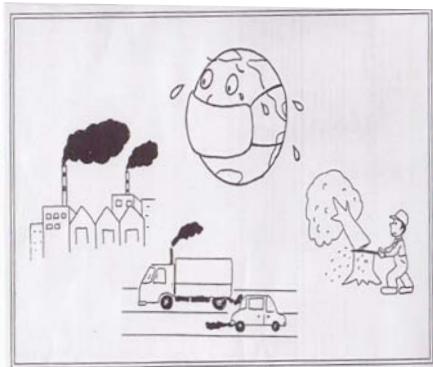
外国人児童支援の実践の場を在籍学級の「国語科」の授業へと広げるには、そもそも在籍学級の中で育成すべき「国語力」について考察しておく必要がある。榎井（2006）

は、戦後から今日に至るまでの「国語力」観の変遷を、学習指導要領の分析をもとに述べている。経験主義から受験学力特化の能力主義へ、そこから人間主義への転換、また教科書・文学教材の読解中心に固執しつづけた実態、さらにはゆとり政策への転換とその反省を詳述した上で、その焦点の移り変わりを「技能」→「汎用能力」→「自己把握力」→「伝え合う力」といった図式に集約している。また昨今、世界基準で求められる読解力と日本で考えられてきた読解力との差異にも目が向けられ始めている。2003年に実施された2度目のPISA (OECD 生徒の学習到達度調査) で、日本は、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の得点とは対照的に、「読解力」がOECD 平均程度まで低下している、といった課題が示された(文部科学省 2005a)。それを受け、文部科学省では2005年に『読解力向上プログラム』、『読解力向上に関する指導資料—PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向—』といった二つの指針を提示した。その中でPISA型「読解力」は「自ら目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加させるために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている。またこのPISA型「読解力」を高めるためのプロセスとして、1) テキストを肯定的にとらえて理解する「情報の取り出し」だけでなく、2) テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」し、さらに、3) そのテキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客觀性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み(クリティカル・リーディング)の充実が必要であるとしている。本研究ではこれらの先行研究を踏まえ、実践を行った。

3. 学習者のプロフィール

対象者はスペイン語を母語とする日系ペルー人男子児童1名(以下Rと呼ぶ)である。Rは2005年12月に来日した。来日時の年齢は11歳10ヶ月であったが、不就学等によりペルーではRの年齢に対して2年下の4年生の学習までしか終えておらず、さらに転入時期も2月下旬であったため、そのまま4年生の学年に入った。保護者のインタビューによると、家庭では必要なこと以外は話さず、性格は内向的、また担任教師の話でも、学校では人と目を合わせず常にうつむきかげんでいるとのことであった。来日後半年の時点(2006年5月)に筆者とスペイン語母語話者協力者とで実施したOBC会話テスト^③では、母語であるスペイン語力がステージ2、日本語力がステージ1^④と判定され、二言語ともにCALP面の言語力が年齢相応に発達していないという結果となった。特

に資料1に示した「公害」をテーマとする絵を見せて説明を求めるという認知面の会話力を測るタスクにおいては、資料2の会話例にみられるように、単文による個々の絵の説明はできても、絵と絵を特定の概念のもとに関連付けない、理由、意見を表す発話が全くみられないなどの特徴がみられた。



<資料1：認知カード「公害」
カナダ日本語教育振興会（2000）p.67>

- ST1：この絵から何がわかる？
R1：(沈黙) 車。
ST2：うん、車。それから？これは？
R2：煙、地球。
ST3：うん、地球がどうしてる？
R3：風邪をひいてる。(笑い)
ST4：ん？ なになに？
R4：病気だ。
ST5：そう、病気だね。どうして地球は病気なの？
R5：ん。(沈黙)

<資料2：スペイン語OBC会話テスト1回目の結果
の一部(日本語訳)> 2006年5月2日
*STはスペイン語母語話者のテスター

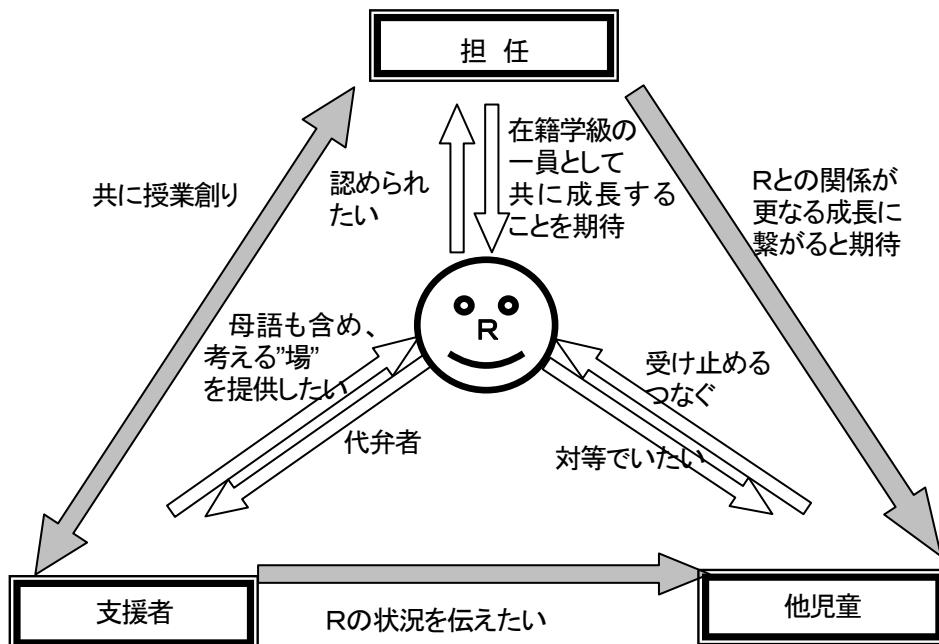
4. 在籍学級と取り出し授業の連携モデルの構築

まず、連携を可能にする上で最も重視すべき点は、担任教師と支援者（筆者）との目的を一致させることであった。在籍学級の教師は言うまでもなく一人の外国人児童だけではなく、他の日本語を母語とする児童たち一人一人にとって有益な学びの場を提供しなければならない。Rの担任教師は普段の学級・学習集団づくりにおいて、「伝える、受け止める、つなぐ学びを通して、自立できる子や集団、真のつながりを持てる集団としての成長」（担任教師の記）を促すことを狙いとしている。しかも、その個と個の関係性を育む場所として、授業そのものを活用すべきであり、そこで培われた関係性は授業の外においても生きてくるというのが、Rの担任教師の考えであった。一方で、外国人児童支援者としては、児童の発達段階に応じた学びの場を確保することで、日本語力に現れる表層面の言語力だけではなく、母語力にも共有されるはずのCALP面の言語力も伸ばしたいという狙いがある。特にRのように母語力も弱い児童に対しては、cognitive transfer が起こることを前提に、母語で「最大限の認知活動」ができる場を確保することが優先されるべきであろうという考え方もある。その目的を一致させるということはすなわち、Rに対する取り組みが他の児童にとっても有益であり、R自身にとつ

ても在籍学級の活動が母語使用を含めた“考える力”の育成の場となるということを意味する。さらに言うならば、内向的で自尊感情に乏しいRでも、在籍学級という場所で、他の日本人児童たちと対等に接する中で、自己意識、自己評価を高めていけることが理想である。その目的の一致を明確にするためイメージの図式化をはかることから始めた。

4.1 児童を取り巻く環境のイメージ図

下記の図1は、在籍学級の授業を“学びの場”の中心と捉えたイメージ図であり、担任教師と支援者との共同作成によるものである。Rは、担任教師、支援者、他児童に対してそれぞれ「認められたい」「代弁してほしい」「対等でいたい」という思いを意識の有無は別として抱いているであろうというのが、二人の共通見解であった。学びに動機づけが必要なことは言うまでもない。Rの場合その動機は、在籍学級で他児童と共に学ぶことにある。その動機を活かしつつ、上述の担任教師と支援者の狙いをも含んだ連携モデルの構築をはかった。



<図1：Rを取り巻く環境のイメージ図>

4.2 取出し授業での取り組み

取り出し授業は5年生に進級した2006年4月から2007年7月までの間、Rの通う小学校内、もしくはRの自宅で支援者(筆者)が担当し、週1~2回のペースで実施した。本研究で分析対象とした国語科の取り出し授業の回数⁵⁾は下記のとおりである。

第Ⅰ期：5年生1学期（2006年4月～2006年7月）、16回×45分

第Ⅱ期：5年生2学期（2006年9月～2006年12月）、19回×45分

第Ⅲ期：5年生3学期（2007年1月～2007年3月）、10回×45分

第Ⅳ期：6年生1学期（2007年4月～2007年7月）、8回×45分

学習形態は、Rと支援者との一対一の個別学習において、Rの母語であるスペイン語を使用しながら、在籍学級で扱われる国語科の教材文についての内容理解を深め、その上でR自身の意見を表出させることを目的とした予習型の授業である。具体的な手順に関しては、4.3の最後に示した＜図2：在籍学級と取り出し授業の連携モデル＞を参照されたい。

4.3 在籍学級の全員発表

Rの担任教師は学級運営において4章の冒頭に記述した狙いを国語科の授業の中で実現させるために「全員発表」の授業を重視していた。全員発表の授業とは、特定のテーマについて、学級の全児童が発表したい時に挙手なしで立ち、タイミングを見て自由に意見を発表するという形態の授業である。児童たちが自ら意見を出し合い、他児童の意見を聞き合う中で、考える力を育むことが狙いとされる。正解が準備されているわけではなく、その話し合いの過程そのものが重要視される探求型の授業である。全員発表の前の2、3コマは、教材文や関連資料を活用しながら思考図を作り上げる個別学習の時間として設けられている。その時間は、担任教師はリソースパーソンとしての役割を果たし、個々の児童の必要に応じて、アドバイスをおこなう。完成した思考図は、全員発表の授業の前に教師が回収し、フィードバックを書き込む。

連携モデル構築上の目的としても、Rをこの全員発表に参加させることを掲げた。日本語力が弱く、母語でも日本語でも自分の意見を表現することが苦手なRにとって、一見ハードルの高そうな「全員発表」の授業への参加を目標とした理由は、この授業の特質そのものにある。

それをわかりやすく提示するために、生田・丸野（2002）の示す、A「教師主導の知識伝達型」、B「教師一生徒対話型」、C「生徒中心型」の3つの授業タイプの特性のう

ち、対比の明確なAタイプとCタイプをここに援用する。生田・丸野（2002）は、Aタイプは「教師がテキストを読み、（中略）児童・生徒とのやりとりはあらかじめ計画した発問によることがほとんど（後略）」であるとし、Cタイプを「教師はある特定の全体的な授業プランを設定し、その目的や内容の理解を生徒に徹底させ、（中略）ディスカッションを行ったりする（中略）教師による評価やまとめは必要最小限にとどめ、児童・生徒同士による相互評価を期待する」としている。本稿で取り上げる「全員発表」はまさにこのCタイプ「生徒中心型」授業であると位置づけることができる。奈田他（2002）では、それぞれのタイプの利点について教師の認識を問う調査を行い、平均評定値を求めている。以下に示す表1はその結果のAタイプとCタイプに関する記述部分に関して、平均評定値を筆者が低・中・高の三段階にわけ、対比させたものである。

<表1：「全員発表」の授業と教師主導型授業との特性比較>

	全員発表 Cタイプ「生徒中心型」	Aタイプ 「教師主導の知識伝達型」
教師の利便性	低	高
教授の効率性	中	高
思考・理解の深まり	高	低
対人関係コミュニケーションの深まり	高	低
授業に対する意欲・関心	高	低

こういった特性が「教師主導型」と比較して「生徒中心型」の「全員発表」にあらわれるのは、授業中に生成される児童一児童、または、教師一児童の間の「やり取りの動線」の数が「教師主導型」の場合は児童の数をN人とすると、 $(2 \times N)$ 本のみであるのに対し「全員発表」の場合は $\{N \times (N+1)\}$ 本⁶⁾にまで大幅に増加する可能性を含むといった違いがあるためであると推測できる。またそこでは一つの正解が求められる「情報の取り出し」だけではなく、推論から生じる「解釈」と、情報から得た自分自身や他児童の意見への「理解・評価」など、多様な発言も可能となる。これは、2.4で述べたPISA型「読解力」で求められる技能に通じるものであり、「全員発表」はそれを育成する場としても活用できることがわかる。「解釈」や「理解・評価」は5.2に後述するとおり、「情報の取り出し」よりも高次の認知活動であるといえるが、Rのこの活動への参加を考えたとき、一つの正解ではなく自分自身の「解釈」を発表する場が与えられるため、考える力の育成に繋がるという点、また、他児童の「理解・評価」がRに対して向けられ、

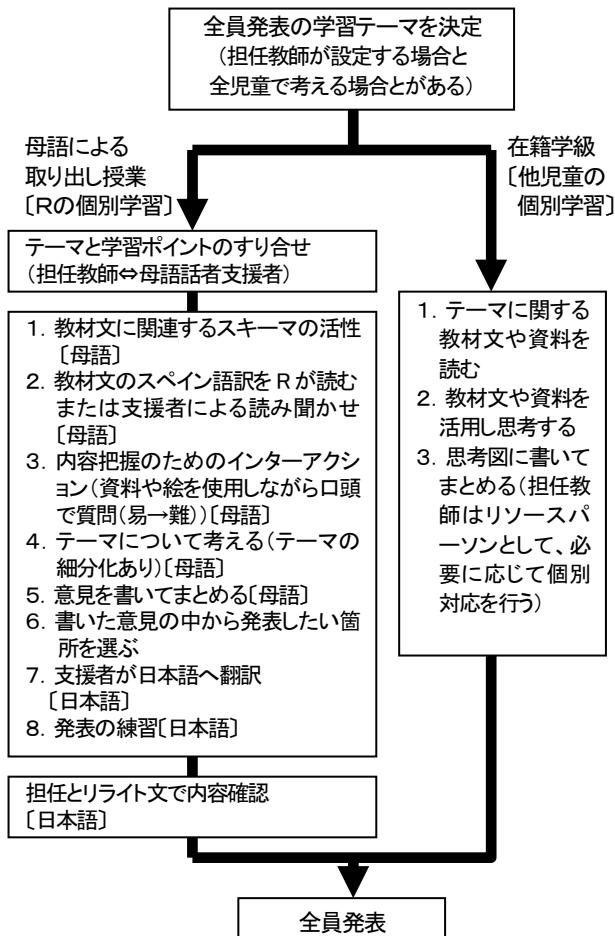
それがRの発表を促すことになるのではないかという点において、「教師主導型」の授業よりも、有益であり、却つて参加がしやすいのではないかと推測できた。

この全員発表への参加が、取り出し授業中に母語を使って考えることへの動機付けとなり、母語による学習の有益性を高め、母語力の育成につながることを期待した。また在籍学級での日本語のインプットをRにとって意味のあるものにし、在籍学級における日本語の習得を目指すこと、さらにはRがこのクラス

の一員であることをR本人にもその他の児童にも実感させ、在籍学級のなかにRの居場所をつくるという点においても、有意義であろうと推測できた。この連携モデルの枠組みは右の図2を参照されたい。

4.4 他児童への意識付け

全員発表という授業のもとでは、Rの発表内容の選択肢が増加し、また、Rの発表を促す他児童の働きかけが起こりやすくなるため、Rの動機付けと考える力の育成に繋がる可能性があることは既述のとおりであるが、いくら「仕組み」が存在したとしても、その連携モデルの中で実際に活動を行うのはRであり他児童である。モデルにそった連携を開始した当初は、Rが発表に参加できなかったり、仮に発表したとしても他児童がRの意見を受け止め、次の発言につなげていくことが難しいなど、Rと他児童との間の



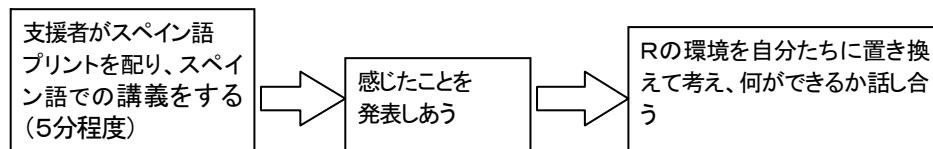
<図2：在籍学級と取り出し授業の連携モデル>

「やり取りの動線」が生まれにくい状況にあった。そこで、双方への働きかけをさまざまな角度から行っていた。その中でも特に、他児童がRの状況を理解できるようにと、他児童の言語意識 (Hélot & Young 2006) に働きかける目的で実施した2度の授業が、学級・学習集団を大きく変える転機となったと担任教師は述べている（図3. 図4参照）。

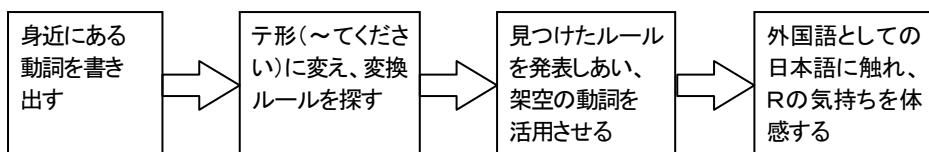
Hélot & Young (2006) によると、言語意識 (language awareness) とは Hawkins (1984) らによって紹介された概念であり、社会における言語の機能と働きを理解するために様々な言語に触れることが意味し、在籍学級の中で無視されがちな少数派言語の存在を意識させることが少数派言語話者児童にとって示唆的であるとしている。本研究で具体的に行った取り組みは Hélot & Young (2006) とは異なるが、この概念は、外国人児童にとってだけではなく、むしろ日本人児童にとって有益であると考え、次のような授業を実施した。

1度目はことばが通じない環境を日本人児童が自分のことに置き換えて考える場を提供することを目的として、Rの母語であるスペイン語を在籍学級に持ち込んだものであり、2度目は普段意識されない日本語の側面に着目し、日本語を一つの外国語として捉える視点に気づくことを目的として行ったものである。これらの授業を通して「Rが特別な存在なのではなくRを取り巻く環境がRにとって特別である」ことを学んだと担任教師は話す。

実際、この授業のあとから、日本人児童たちがRとの間で、日本語とスペイン語の交換ノートを始めるなど、具体的な動きへつながっていっている。



<図3：特別授業①の枠組み「言葉が通じない環境って？」 2006年10月6日実施>



<図4：特別授業②の枠組み「日本語のルールについて考えよう」 2006年12月19日実施>

5. 分析

上述の2度の授業の実施と時期を同じくして、Rと他児童、そして学級・学習集団のあり方に変化がみられるようになった。担任教師はこの頃のRの様子を、「全部ひらがなで訳を書いて」という言葉も聞かれ、取り出し授業の中で自分の意見をもてるようになったこと、学級の一人として伝えなくてはという意識の芽生え、日本語で言えるという自信が少しずつ見られるようになってきた。」と記述している。また、他児童に対しても、「Rは特別ではない、自分の考えを伝える一人。」という意識が芽生え、Rのがんばりを認め発言を聽こうとする姿が見られた。」と述べている。本節では上述の連携モデルの中でRと他児童がどのような関わりをもち、他児童のどのような働きかけがRの全員発表への参加を促したのかを考察するため 1)全員発表に見られる発言の特性と 2)他児童のRへの働きかけについて量的分析を行う。また 3)Rとの関わりの場面を例示し質的に分析した上で、その働きかけがRにどのような変化をもたらしたかを考察するために 4)取り出し授業にみられるRの母語力の変化を量・質両方の面から分析するとともに、5)全員発表でのRの日本語への理解度を示す場面も例示する。

5.1 分析に用いたデータ

分析対象とした取り出し授業のデータは、全授業のMD録音データの中から、I期からIV期の時期ごとに、物語文、説明文、詩のジャンルの教材文をひとつずつ選択し⁷⁾、文字化したものとRの書き込みノートである。録音資料はスペイン語であるため文字化もスペイン語で行い、必要な箇所は筆者が日本語に訳した。下記の表2に分析対象とした授業の教材文を示す。

<表2：分析対象とした教材文とその授業回数>

時期	教材文名 (教科書：光村図書出版より)	ジャンル	全員発表の テーマ数	コマ数 (45分/回)
I期 (5年1学期)	新しい友達	物語文	1	3回
	サクラソウとトラマルハナバチ	説明文	1	5回
	火をかこんで	詩	1	1回
II期 (5年2学期)	人と「もの」との付き合い方	説明文	思考図のみ	2回
	銀河を見た	詩	1	2回
	わらぐつの中の神様	物語文	4	6回
III期 (5年3学期)	僕がここに	詩	1	1回
	大造じいさんとガン	物語	3	4回
	二匹のライオン	物語	1	1回
IV期 (6年1学期)	カレーライス	物語	2	4回
	生き物はつながりの中に	説明文	思考図のみ	2回
	はじめて小鳥が飛んだとき	詩	1	1回

また、全員発表の分析には、量的な分析としてIV期の物語文「カレーライス」での全員発表、質的な分析には、Ⅱ期、Ⅲ期、IV期それぞれにみられた特徴的なやり取りの場面のMD録音資料を文字化したものを分析対象とする。

5.2 分析の枠組み

全員発表における全児童の発表内容、また取り出し授業でのRの発話内容に関する量的な分析には、Chamot (1983) の「Second Language Learning Model」をベースに置き、中島 (2006) の「DRA読解力評価表(2)」、清田 (2007) の「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」との比較の上、作成した櫻井 (2007) の「読解力評価モデル」の枠組み（表3）を使用する⁸⁾。

<表3：読解力評価モデル>

認知レベル		言語技能
段階4. 分析		事実情報を獲得し、獲得した事実情報を伝える段階。「いつ、どこで、誰が、何を」などや「yes/no疑問文」から始まる事実情報に関する質問とそれに対する答えがみられる。
段階5. 統合	① 提示型	4. で獲得した情報と情報の関係性を見つけ、説明する段階。テキスト中に示された関係性を示すことばを手がかりに、単文レベルで示されていた情報の理解を超え、その原因・理由・目的などを理解し、情報と情報を結び付ける。また人物、情景、心情を表す明示的な情報を獲得し、描写する。「どんな、どうして」などを用いた疑問文がみられる。
	② 推論型	情報と情報の関連性や因果関係を表す表現が明示されていない中で、複数の情報を結びつけ、その関係性を把握し、説明したり、人物、情景、心情について推論し、表象を描き、描写する段階。推論する力や、解釈する力、さらに要約する力と、その反対に既知情報や経験と結び付けて例示し詳述する力が問われるレベル。テキスト全体の要旨の把握や、感想をもち、それを伝える段階。
段階6. 評価		前段階で獲得した情報や推論により導きだされた考え(書き手、読み手としての自分や他者の考え)に対して、具体例や要約(言い換え)を用いながら、意見の裏づけを示した上で、その正確さ、価値、応用性を評価する段階。

6. 結果

6.1 全員発表でのRの参加を可能にした他児童の働きかけ

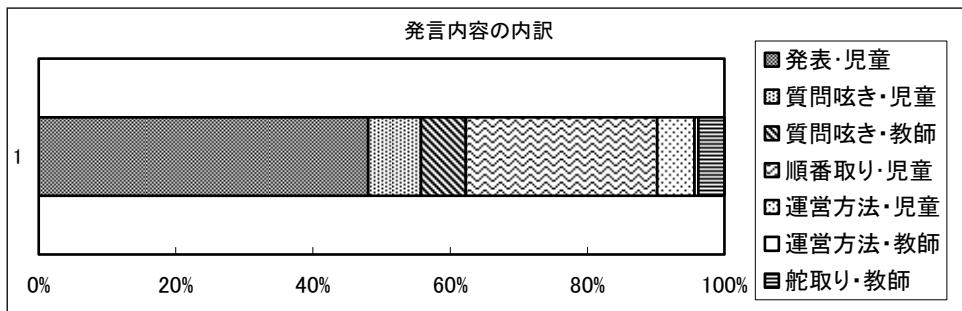
全員発表の分析対象としたIV期の物語文「カレーライス」は、父親と喧嘩をした息子の心情の変化を二人のやり取りとともに息子の視点から描いた物語でありこの時のテーマは「お父さんとひろし(息子)は仲直りをしたといえるのだろうか」というものである。

6.1.1 全員発表での全発言の特性

下記の表4、グラフ1は、その1コマ45分の授業でみられた全発言の文字化データをコード化し分類したものである。

＜表4：全員発表 IV期「カレーライス」の全発言内容の特性＞

発表		質問・呟き		順番取り		運営方法		舵取り		合計	
88		26		51		11		7		183	
48.1%		14.2%		27.9%		6.0%		3.8%		100.0%	
児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師	児童	教師
88	0	14	12	51	0	10	1	0	7	163	20



＜グラフ1：全員発表 IV期「カレーライス」での全発言内容の内訳＞

表中に示す数は発言の回数であり、児童もしくは担任教師が話し始めてからポーズを用いて終わるまでを1発言とカウントする。よって、「発表」などのように1発言中に複数の文が含まれる場合も、他者の遮り後に前の内容が続く場合もあるが、すべて1発言のみとカウントする。「発表」とはテーマに関する各児童の発言であり、その中には、教材文との対話の中で得られた考えと、他児童の発表を聞いて新たに得た考えに基づくものがある。「質問・呟き」とは「発表」をうけて、他児童もしくは担任教師が質問を投げかけたり、コメントを口にしたりしたものである。例としては「なるほど（納得の呟き）」や、「どこからそれがわかるんですか？」（発表の内容の根拠を求める質問）などである。「順番取り」とは発表するつもりで立っているがなかなか自分から発表の順番を取ることができない児童や立つのに勇気が必要な児童に対して、他児童が「〇〇言って」などと「励まし」を送ったり、その児童のために周囲に対して「〇〇に言わせてあげて」と「働きかけ」をする発言である。「運営方法」に関するものとは、「誰が言う？」や「ゆずりあって」などと、全体に向かって発表の順番をコントロールするために発せられた発言である。「舵取り」とは、発表内容がテーマ

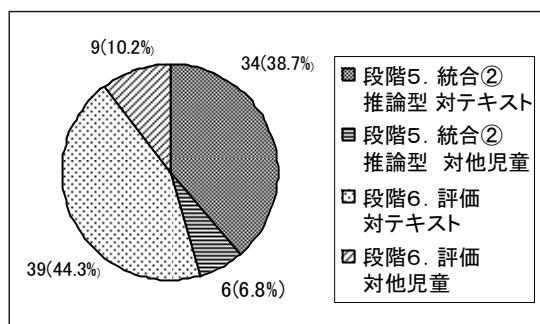
から逸れそうになったときに引き戻したり、テーマの更なる追求を求めたり、視点の転換を求めたりする際に発する発言である。

前頁の表4、グラフ1に示すとおり、全発言の半数(88回48.1%)は児童の「発表」で占められているが、「発表」以外にも全員発表の進行に関わる発言や、他児童の発表に対しての発言が多くみられることがわかる。また、児童の発言総数163回に対して、教師の発言は20回(全体の10.9%)のみであり、授業の間中、ほとんど教師が発言していないことがわかる。また、他児童に対して発表の順番を譲る目的で発せられる「励まし」や「周囲への働きかけ」の発言は児童のみが行っており(51回27.9%)、発表の順番をコントロールするための「運営方法」に関する発言も11回中、1回のみが教師による発言(「まだな人先、出そうか。」)で、他は児童によるものである。このように大筋の流れは児童たちが自ら作り上げているものではあるが、7回の「舵取り」の発言は、教師のみが行っており、全児童の発表内容の質に大きく影響するという意味で重要な役割を果たしている。

次に「発表」の内容を5.2に示した「読解力評価モデル」に沿って分析していく。上述のテーマ「お父さんとひろしは仲直りしたといえるのか」に関する直接的な記述は

<表5：IV期物語文「カレーライス」発表内容の内訳>

段階5. 統合② 推論型		段階6. 評価		合計	
40 (45.5%)		48 (54.5%)		88 (100.0%)	
段階5. 統合② 推論型 対本文	段階5. 統合② 推論型 対他児童	段階6 評価 対本文	段階6 評価 対他児童	対 本文	対他 児童
34	6	39	9	73	15
38.7%	6.8%	44.3%	10.2%	83.0%	17.0%



<グラフ2：発表内容の内訳>

本文中にはない。このテーマのもと発表するには、まず、本文に対する解釈が必要とされるため、5.2に示した「読解力評価モデル」の「段階5. 統合②推論型」の発表が求められ、さらに自分の解釈に対する理由付けを必要とするといった点では、「段階6. 評価」レベルの発表が求められることになる。左の表5、グラフ2はその内訳を示したものである。実際、本文中からの情報の抜き出しのみが求められる「段階4. 分析」や「段階5. 統合①提示型」レベルの発表

は一切見られず、すべてが推論「段階5. 統合②推論型」や推論を基に得られた考え方を表す「段階6. 評価」レベルの発表であった。また、本文に対しての推論や考え方（本文を読み、本文と対話することによって得られた「対本文」の発表）のみならず、全員発表の中で他児童の発表を受けて、それを解釈し、自分の言葉で言い換えた発表や、他児童の発表に対しての評価を表す「対他児童」の発表も全体の17.0%みられた。全員発表は、一つの正解が求められているわけではなく、児童らがそれぞれの考え方を述べることに重点がおかれた探求型の授業であることを証明している。清田（2001）では、個別の学習支援の授業の特性を在籍学級と比較するために、在籍学級での質問のレベルを Chamot (1983) の枠組みにそって分析しているが、その対象としているB中学の授業では、6割（22例）が「情報の獲得」に関する質問であり、4割（14例）が「獲得した情報を使う」段階であったと報告されている。清田（2001）が分析対象としているのは「質問」であるため、全員発表の分析結果と一概に比較することはできないが、その発表内容のレベルの差異と、発言総数の差から、この「カレーライス」の全員発表では4.3に示した「生徒中心型」授業の特性を十分に活かした授業が展開されているといえるだろう。すなわち、Rも自分自身の考え方を持ち、発表のチャンスをつかむことさえできれば、十分参加が可能な授業であるということを示していると言える。

6.1.2 Rの発表に対するサポート

表6は、6.1.1でみた発言のうちの「順番取り」に関する発言の内訳である。既述のとおり全体では個人への「励まし」が38回、周囲への働きかけが13回であったが、そのうちRへの「励まし」は29回、Rの発表のための周囲への「働きかけ」は6回であつた。次節6.1.3に示す例のとおり、Rはこ

＜表6：順番取りでのサポート＞

個人への 励まし		周囲への 働きかけ	
38		13	
対R	対他 児童	対R	対他 児童
29	9	6	7
56.9%	17.6%	11.8%	13.7%

の全員発表の中で2回発表しているのだが、その際Rの周りにいた多くの児童が「R言つて」、「R立つて」、「R行け、次、R」、「R、手上げたらいいやん」などの「励まし」や、「(Rが) 言ってもいいですか」、「言わしたりいや！」などの周囲への「働きかけ」を行っている。

6.1.3 Rと他児童との関わり場面

ここではII期、III期、IV期にみられたRと他児童との関わり場面を具体的に例示する。次に示す資料3は、II期の詩の全員発表での一場面である。

担任教師：…(中略)…「不思議な感動」というのには、これだけたくさんのイメージが出ました。
この先について自分の考えを持っている人、立ちましょう。【舵取り】
〔数名の児童に混じって、Rが自分から立つ。〕 《25分》

児童A：Rや！ 【周囲への働きかけ】

児童B：R、言いや。 【励まし】 [その他複数の児童からの励まし]

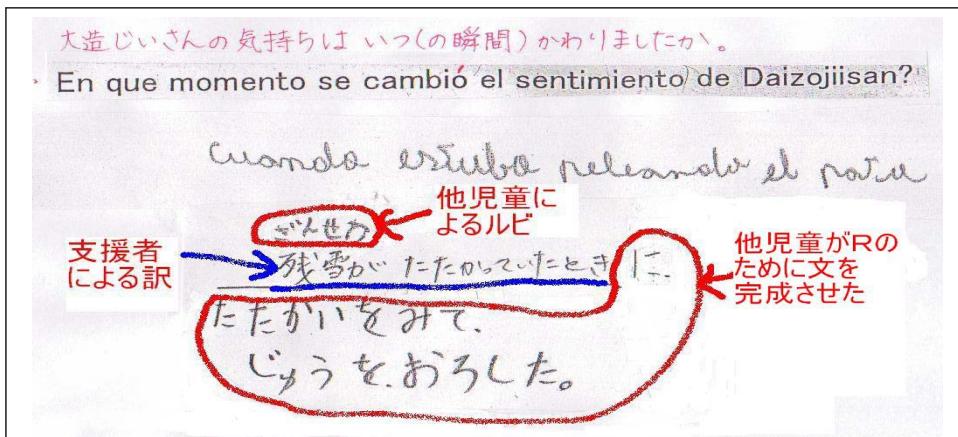
R：ぼくは、自分がとても小さいと思います。それは、銀河がとても大きいからです。

児童C：Rにつなげて、銀河はめちゃめちゃ広いから、(中略) 人間は大きさからいたら、アリかも知れないし、ノミかも知れないぐらい。

<資料3：II期 詩「銀河を見た」 テーマ：イメージや意見を表現> 2006年10月30日録音
《》授業開始後経過時間、〔 〕行動、【】発言の機能、()略

II期にあたる2006年10月は、Rが発表に加わり出した時期である。この授業での発表は、国語科授業全体を通してRの3度目の発表である。初めての発表では、担任教師からの質問を受けて一単語のみの発表をし、二度目は数名の発表していない児童とともに、担任教師に立つよう促され発表に至った。よってこの授業は、Rが自主的に発表に加わった初めての授業である。

資料4は、III期にみられた他児童によるサポートの例である。



<資料4：III期 物語文「大造じいさんとガン」 テーマ：〈大造じいさんの気持ちはいつかわったのだろうか〉 2007年2月9日

取り出し授業で作成した書き込み文をもとにRが発表できるようにと、他児童が文をつけたりしている。このサポートを受け、Rは発表をおこなった。担任教師に指示されるわけではなく、他児童が自主的にRの発表を支援した例である。

資料5は6.1.1に挙げたIV期「カレーライス」の全員発表の一幕である。

086児童①：R、R行け、次、R	【励まし 他11回】	《26分》
088児童②：Rが言います！	【周囲への働きかけ】	
092 R 一緒にカレ、弁当を買わずに、一緒にカレーを作っているから、なかなか、仲直りした。		
093児童③：えっと、Rの意見につなげて、(中略)心を打たれて、で、少し仲直りに近づいたといえると思います。 (中略)		
100児童④：えっと、Rにつなげて、たぶん、 <u>Rの言いたいことは</u> 、えっと、お父さんがお弁当買おうって言った時に、ひろしが、なんか、カレーを作るって自分で言ったから、そのやさしさをお父さんが許したんだと思います。 (中略)		
108児童④：Rが言えばいいやん。Rが④さんにつなげてって言えばいいやん。(笑い) (中略)	【励まし 他8回】	《32分》
153児童⑤：R、手上げたらいいやん。(笑)		
156児童①：ゆってもいいですかって。目立つから。		
159児童⑥：ゆわしたりいや。	【周囲への働きかけ 他2回】	
162 R : [笑い] ④さんにつなげて、お父さんはひろしが心配してくれたのがうれしかった。		《39分》

<資料5：IV期 物語文「カレーライス」 テーマ：二人は仲直りをしたと言えるのか>2007年5月11日録音

086、153、156の発言はRへの「励まし」であり、088、159は、Rの発表のためにおこなった「周囲への働きかけ」である。また、注目すべきは100児童④の発表で、ただ単にRの発表に関連する自分の意見を述べるだけでなく、Rの考えを自分なりに解釈し、別の言葉に置き換え、Rをサポートする目的で発せられているもの（段階5. 統合②推論型 対他児童の発表）である。つまり本文との対話から生まれたのではなく、Rの発表をしっかりと受け止めることができるのが発表につながっているのである。実際、この発表の前には、児童④がRの書き込みを見ながら頭を抱え、Rの言葉を咀嚼している場面がみられた。また、108で児童④はRの書き込みを読み、100の自分の意見とRの意見との関連性を探し、Rに再度発表するように促す。そして162でRは二度目の発表をおこなった。休止なく常にどの児童かの発表が続いている中で、このようにRは多くの児童との関わりを持ち、全員発表に参加することができている。担任教師はこのやり取りがRにとってだけでなく、「他者の意見を受け止める」という国語科で育むべき力という視点、そして、人間関係構築の側面から、他児童にとっても有益であると評価している。

6.2 Rの母語力の変化

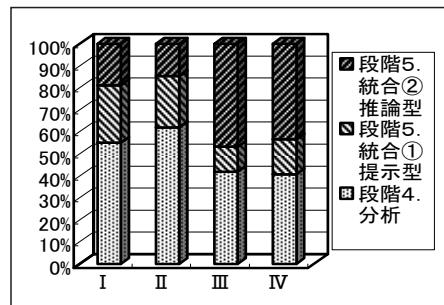
このような在籍学級と取り出し授業との連携モデルの中で、Rはどのような力を伸ばしていくのであろうか。本節では、全員発表への参加が動機となって、変化していくRの母語力についての考察を行うため、取り出し授業におけるやり取りを分析する。

5.1に示した文字化データから、1) 支援者の質問とそれに対するRの答えのやり取りを1組としてカウントし⁹⁾、そのそれぞれのやり取りを5.2の表3「読解力評価モデル」の認知レベルにそって分類する。各時期のそれぞれの認知レベルにおけるやり取りの比率を求め、時期を追うごとに、その比率がどう変化したかを見る。そして、2) Rの内容理解の到達度を測るため、支援者の質問に対するRの回答の適切性を分析する。適切性の判断方法は清田(2007)を参考にしつつ、決定した。「段階4. 分析」と「段階5. 統合①提示型」レベルのやり取りは、教材文中の事実に関する正否を問うものであるため、Rの回答を「正答」「誤答」により判別することとし、支援者からのヒントをもとに「正答」した場合は「不十分な回答」とすることとした。「段階5. 統合②推論型」レベルのやり取りは、Rの推論や意見を求めるものであるため、Mが無回答であった場合や質問とは全く関係ない回答をした場合、さらに推論の根拠となるべき事実が間違っているものを「誤答」とした。また、明らかに関係のない回答だとは言えないが、その文脈の中では不適切な回答とされる場合は「不十分な回答」とした。割合を算出する際は、「正答」が100%、「不十分な回答」が50%、「誤答」が0%として正答率を計算した。

6.2.1 取り出し授業におけるRと支援者とのやり取りの変化

＜表7：やり取りの認知レベル別割合＞

		段階4 分析	段階5 統合① 提示型	段階5 統合② 推論型	合計
I 期	数	38	18	13	69
	割合	55.1%	26.1%	18.8%	100.0%
II 期	数	59	22	14	95
	割合	62.1%	23.2%	14.7%	100.0%
III 期	数	26	7	29	62
	割合	41.9%	11.3%	46.8%	100.0%
IV 期	数	31	12	33	76
	割合	40.8%	15.8%	43.4%	100.0%



＜グラフ3：認知レベル別割合の推移＞

表7、グラフ3に示すとおり、I期とII期では、主に単文レベルで表される事実情報の把握に関する「段階4. 分析」のやり取り（例：まりちゃんは2年前どこへ行ったか）

がそれぞれ55.1%、62.1%と半分以上を占める。また明示的な因果関係や、人物・心情・情景描写に関する明示的な表現を捉える「段階5. 統合①提示型」のやり取り（例：どうしてサクラソウはだんだんなくなってしまったのか（本文中にその理由を記載））が26.1%、23.2%であり、この二つのレベルのやり取りが全体の8割を越えている。それに対して推論や要約、そして詳述する力が問われるレベル「段階5. 統合②推論型」のやり取り（例：仲直りしたときのお父さんはどんな気持ちだったんだろうか。（本文中に明示的記載なし））は、全体の2割に満たない。一方でⅢ期とⅣ期は、「段階4」、「段階5①」のやり取りに対して「段階5②」の割合が46.8%、43.4%と大幅に増加している。Rの場合、岡崎（1997）で実践されていた「教材文の母語訳を読む」活動だけでは、スペイン語の文字を追うことはできても、それと同時に事実情報を獲得し、内容を把握することが極めて難しかった。そこで読み聞かせの中で随時、細分化した一問一答式の「誰が、いつ、どこで、何を」という質問を行ったり、本文から離れてRのスキーマと結びつけながら（またスキーマそのものを構築させながら）情報を把握していくことに時間を費やした。また一旦把握したつもりでも、2、3日経過すると内容を忘れてしまっているということが度々起こったため、前回の授業の復習に割く時間が高い割合を始めた。Ⅲ期、Ⅳ期では、事実情報の把握と定着が進んだため、推論型の活動にシフトしてきたということができる。尚、「段階6. 評価」は、前段階で得られた推論や意見、情報に対して、具体例や要約（言い換え）を用いて裏づけを示した上で評価する段階であるが、支援者も全員発表のテーマに段階6の活動が挙げられているとき以外は積極的に提示しなかったためその活動はほとんど見られなかった。よってここでの言及は避ける。

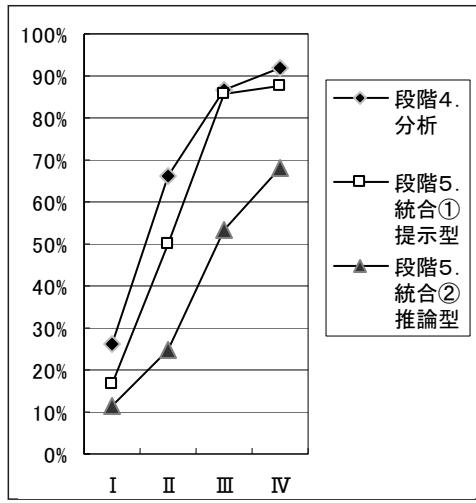
6.2.2 Rの理解度の変化

6.2.1に示したやり取りに対するRの理解度はどのように変化していったのだろうか。ここでは教師の質問に対するRの正答率を見ていく。

次頁の表8、グラフ4が指し示すように、Rの正答率はすべてのレベルにおいて概ね時間の経過とともに上昇傾向にある。とくに、段階4、段階5①の正答率はⅠ期ではそれぞれ26.3%、16.7%であったのに対し、Ⅱ期では66.1%、50.0%と約半分、Ⅲ期、Ⅳ期では85%以上とほとんどの質問に対して正しく答えられるようになっている。段階5②の質問に対する正答率も、段階4、段階5①ほどの高正答率ではないが、追随する形で11.5%→25.0%→53.4%→68.2%と変化している。

<表8：Rの課題のレベル別理解度>

		段階4 分析	段階5 統合① 提示型	段階5 統合② 推論型
I 期	正答	9	1	0
	不十分	2	4	3
	誤答	27	13	10
		26.3%	16.7%	11.5%
II 期	正答	34	7	2
	不十分	10	8	3
	誤答	15	7	9
		66.1%	50.0%	25.0%
III 期	正答	22	6	15
	不十分	1	0	1
	誤答	3	1	13
		86.5%	85.7%	53.4%
IV 期	正答	27	10	21
	不十分	3	1	3
	誤答	1	1	9
		91.9%	87.5%	68.2%



<グラフ4：Rの理解度の変化>

教材文の内容理解を促すためにRのZPD¹⁰⁾を考慮したインターアクションや課題達成のために行ったスキヤフォールディング¹¹⁾がうまく機能するようになったことも正答率の上昇を助けているといえる。次にみる資料6はその例である。

- 001T : Porque creo que en la epoca de los Incas, no habían materiales de plasticos o lapices.... [どうしてかというと、インカの時代はこんなプラスティックとか鉛筆とかなかったんだろうから]
- 002R : ¿No habían? ¿no habían autos ni casas, vivían en la calle?
[なかつたの？車も、家も？道端で生活していたの？]
- 003保護者 : ¡No! En la piedra. [ちがう、石の（家）の中でだよ。]
- 004T : Como vivían en las casas de piedra, y la piedra es un material natural
[石の家で生活していて、石は自然のものだから、]
- 005R : No se cambia en basura. [ごみにならならないんだ。]
- 【教材文の事実説明と関連のある発話】
- 006T : ¡Así es! [そうなの。]
- 007R : Ah, ellos construyeron casas de piedra y no se pueden botar después.
[ああ、彼らは石の家をつくって、その後で捨てないんだ]
- 008T : Y ¿si se rompen las cosas? [じゃ、もし何か壊れたら？]
- 009R : Vuelven a armar. [もう一度組み立てる。]
- 【教材文の事実説明と関連のある発話】
- 010T : ¿En cambio nosotros? [じゃ、それに対して私たちは？]
- 011R : No. Si se rompe, lo botan, y compran otro. [直さない、もし壊れたら捨てて、他のものを買う。]
- 【教材文の事実説明と関連のある発話】
- 012T : ¿Por eso que tipo de problemas tenemos ahora? [そう、だから、今私たちはどんな問題があるの？]
- 013R : La contaminación de del....ambiente, de la naturaleza. [環境の、自然の汚染。]
- 【教材文の要旨と関連のある発話】

<資料6：Ⅱ期 説明文「人と「もの」との付き合い方」の中でのやり取り> 2006年9月16日録音
* T は支援者

この教材文は環境問題と人々の意識をテーマにした説明文であり、昔の日本の暮らしや途上国での暮らしと今の日本とを比較し、文明社会に生きる我々にとって真の豊かさとは何であるかを取り上げた教材である。この日はRの自宅で学習していたため、保護者も交えてペルーのインカの時代について話し合い、その時代にはごみが今ほどになかったであろうこと、それに対して今の時代に生きるRはお菓子の袋や鉛筆などたくさんのものすぐ捨てていること、そしてそのことが温暖化や大気、水質汚染などの環境問題につながることについて話した。005Rでは「自然のものであるから、ごみにはならない」という因果関係を理解し、004Tを共話の形で完結させている。011Rでは昔と今の生活を同一テーマのもとに比較できていることが伺える。さらに013Rでは、そのごみを生み出す現代の生活が環境汚染とながっているという本文の要旨にせまる発話をしている。I期の初期では資料2に示したように因果関係を表す発話がまったく見られず、母語による「どうして」という質問に対して、沈黙か「わからない」としか答えられなかったRが、このころから理由・原因や目的を求める質問に対して具体例をてがかりに考えようとする姿勢が見られるようになってきた。

次に示す例は3章に示したOBC会話テストの2回目（1回目から9ヵ月後の2007年2月に実施）の結果の一部である。資料1に示した絵とまったく同じものを見せ実施した。Rは1回目のテストのことを全く覚えていなかった。しかし、資料2と資料7の発話内容の比較からRの変化を見てとることができる。資料7では、004R, 006R, 008R, 024Rで示したように、因果関係の把握、理由付け、自分自身の考えを表す発話がみられ、さらに「環境問題」という概念を獲得しつつあることが伺える。

001ST : なにについての絵、これ？	
002R : えっと、これ、なんいて言うつけ、月だつて、えっと、地球。	
003ST : うん、地球。	
004R : 地球が病気になってる、 <u>車が煙を出してる(捨ててる)</u> から、それから、それから、 <u>木も捨ててるから。</u>	【因果関係の把握】
005ST : ジや、どうして、煙をだしたら、風邪をひくの。	
006R : だって、煙は悪いから。	【Rの考え方・理由づけ】
007ST : んー、この問題のこと、なんていう？	
008R : 知らない、 <u>環境の問題。</u>	【概念の獲得】
009ST : 環境の問題、あー。 (中略)	
021ST : でも、地球が風邪をひいているの。Rは人間としてなにができるの？	
022R : <u>煙を出さない。</u>	
023ST : 何の煙？	
024R : さあ、 <u>ゴミを捨てない。</u>	【Rの考え方】

<資料7 :スペイン語OBC会話テスト2回目の結果の一部 テーマ「公害」> 007年2月17日録音
*日本語訳は筆者による

また、次に示す資料8は、IV期の詩「はじめて小鳥が飛んだとき」の授業の中で、支援者とのやり取りの後に、Rが詩に対する自分なりの解釈を書き記したものである。

Mamá abrazó al pajaro para que no se preocupe y también se alegre y su papá lo empujó para que vuele y conozca los caminos y también para que no se preocupe cuando mueran y también para que tenga fuerza cuando el esté solito.

[訳：母親は、小鳥が心配しないように、そして、喜ぶようにと小鳥を抱きしめた。そして、小鳥の父親は、飛びたち、いろいろな道を知るようにと小鳥を押した。そして、親が死んだとき（死んでも）、小鳥が心配しないように、また、一人でいるときにも強さを持てるように。]

<資料8：IV期 詩「はじめて小鳥が飛んだとき」の書き込み> 2007年6月27日

この詩は、小鳥が初めて飛ぶときの情景を、母鳥は「かたを抱いて」父鳥は「かたを叩いた」という表現とともに描写した詩である。Rにとって心情を思い浮かべることは、特に難しい活動の一つであるが、III期、IV期では自分自身の経験を思い出し、関連付けられる場面が徐々に増え、ここでも自分自身に置き換えて考えるといったやり取りを経て、「段階5.②」レベルに相当する資料8の文を書くに至った。

6.3 在籍学級の中での日本語のインプット

Rの日本語力にも変化は現れてきている。その具体的な分析は次稿に譲るが、ここでは、在籍学級での全員発表が日本語のインプットの場としても機能しつつあることを示す例を挙げる。次の資料9は、既述のIV期の全員発表の中で、発表するタイミングをはかるRの様子を示した一場面である。この時Rは支援者に他児童の発表内容が、自分の書き込み内容のどのあたりと一致するかを自主的に確認している。006Rからは、005Tで支援者が指した文の内容が、全員発表の中すでに出された意見であったことを理解

- | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|----------|
| 001R : ¿Por acá? | [このへん?] | 《開始後23分》 |
| 002T : ¿Qué? | [えっ?] | |
| 003R : ¿Por dónde van? | [どのへんについてみんな言ってる?] | |
| (中略) | | |
| 004R : ¿Cuál digo yo? [僕はどれを言おうか?] | | |
| 005T : ¡Esto! | [これ!] | |
| 006R : Ya pasó, ya.... | [もう過ぎたでしょ。] | |
| 007T : Sí pasó pero están repitiendo. | [うん、過ぎたけど、繰り返してみんな言ってるから。] | |

している様子が伺える。
ただ訳された日本語を読みあげているだけではなく、全員発表への参加はRの日本語を聞く力にも影響していると考えられる。

<資料9：発表のタイミングをはかるRの様子>

7. 考察

これまで見てきたように、児童が中心となって行う探求型の在籍学級の全員発表という授業の中では、母語力も日本語力も弱いRでも、他児童の助けを得て考えを発表するに至っている。そして、その在籍学級は日本語のインプットの場としても機能し、さらに、その全員発表への参加がRの動機付けとなって、取り出し授業の時間が母語を使って考える場としても機能していることが確認できた。その連携モデルの中で、Rは提示された情報と情報との関係性の把握や、情報と自分自身のスキーマとの関連付け、さらには、情景や心情を推論するといった認知的な活動もおこなえるようになってきている。Rの母語力の変化の直接的なきっかけとして、取り出し授業での支援者からの母語による働きかけが影響していることを否定するつもりはない。しかしここで見過ごしてはならないのは、母語を使って考える場が確保されており、在籍学級の中で他児童と対等でいられるという母語の学習に対する動機付けもしっかりとなされているという環境そのものがRの考える力に影響しているのではないかということである。資料7に示した会話例が資料2と比較して明らかに違うのは、資料6での学習を通しての知識の獲得によるものだとすることもできるが、それよりも、学習から数ヶ月が経過してもそこで得た情報を目の前の課題の達成のために自ら引き出し、関連付けて活用できるようになっていることが重要ではないかと考える。年間数十時間しかない取り出し授業の中で得られる知識は、ほんの一握りにすぎないかもしれない。しかし、その数十時間で身につけたものが、課題に出くわしたときに自らの答えを導くための“考える力”であるとするならば、それはRにとって大きな意味をもつものではないだろうか。

8. まとめと今後の課題

今回、協働で連携モデルの実践をおこなったRの担任の先生にとって、Rは初めて受け持つ外国人児童であった。それにもかかわらず在籍学級の“授業”の中にRの居場所を作ることが可能となり、その環境が結果としてRの力を伸ばすことにつながっているのは、外国人も日本人も関係なく一人一人の児童にそれぞれの学びの場を提供したいという想いがあるからに他ならない。そこには、外国人児童に対する支援のあり方だけではなく、日本語を母語とする児童たちへの教育を考える際にも注目すべき普遍性があるようと思われる。一旦は“学びの分断”を経験したRは今まさに、それを統合するかのように変化はじめたところである。今後も母語と日本語との間の転移の可能性を考慮

に入れた上で、Rにとってのさらに有益な“考える場”的提供を模索していきたい。

最後に、本稿の執筆に当たり、真嶋潤子先生、そして中島和子先生、佐々木倫子先生、湯川笑子先生には懇篤なご指導とご高配を賜った。書面を借りて、ここに深く感謝の意を表したい。また、実践を行うにあたって、Rの在籍する小学校の校長先生、教頭先生には多大なるご理解とご協力を頂き、そして担任の先生は、Rへの支援の面でも研究の面でも共に歩むパートナーとして実践に携わってくださった。心より感謝を申し上げる。

注

- 1) 本稿では時間軸の分断を日本への移動等の理由により、母国での母語による経験や学習が中断された期間と捉え、空間軸の分断を取り出し学級と在籍学級での学習内容の差異とする。
- 2) Cummins(1981,1984)は思考や認知力と関係の深い面の言語能力を CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)と呼びその習得には5年から7年もかかるとしている。
- 3) OBC会話テスト(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)とは子どもの会話力を測るためにカナダ日本語教育振興会(2000)により開発されたテストである。
- 4) 中島・ヌナス(2001)は子どもの会話力を6つのステージに分け記述している。ステージ1とは「単語レベルの応答がほとんど、首ふりまたは「はい」／「いいえ」だけで応答等」の段階であり、ステージ2は「単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやり取りをすることができる」という段階である。ステージ1から4はBICS面、ステージ5、6はCALP面の会話力とされる。
- 5) 本稿では国語科の授業を分析対象としているが、実際には、Rの意向と担任教師とのやり合せをもとに、国語の他に、算数、社会、そして、課題作文の取り出し指導も隨時行っている。
- 6) 教師主導型では個々の児童と教師との間の双方向のやり取りの動線(教師からの質問に児童が答えるのみの場合は、一方向となるためやり取りの動線の数は児童数(N)のみ)しか生まれないため、その数はNの2倍のみ(2N)となるが、全員発表では教師とのやり取りとは別にそれぞれの児童間においてのやり取りが可能となるため、やり取りの動線の数は(児童数(N)+教師数(1)-1)×(児童数(N)+教師数(1))、すなわち{N(N+1)}となる。1を引くのは個人の中での内省はカウントしないため。
- 7) III期に関しては、説明文が扱われなかつたため、代わりに物語文を分析対象とした。
- 8) Chamot(1983)との相違点は、段階5を①提示型と②推論型に分類した点、清田(2007)との相違点は、清田(2007)が国語科教育の読解基準を対照させているのに対し、本稿ではバイリンガルの読解力を測るテストである中島(2006)のDRA(Developmental Reading Assessment)の読解力評価表を参考にし、言語技能を確定した点にある。
- 9) 支援者の質問回数をカウントしているため、Mが答えなかつた場合も1組とカウントする。また同じ場面での同じ内容(レベル)の質問は、重複して数えない。
- 10) ヴィゴツキー(1962柴田訳)は子どもの自主的な問題解決によって決定される現下の發

達水準と非自主的に共同のなかでおこなう問題解決にみられる水準との間の領域を最
近接領域(the zone of proximal development ZPD)と呼んだ。

- 11) 有能な他者が学習主体の行為を社会に共有された様式へと方向付けていく過程(Wood et al.1976)

参考文献

- 生田淳一・丸野俊一(2002) 「授業での小学生の質問生成プロセスは課題志向型の
水準によってどのように異なるか」『九州大学心理学研究』 第3巻 pp.77-
85 九州大学大学院人間環境学研究科
- ヴィゴツキー(2001) 柴田義松訳 『新訳版・思考と言語』 新読書社
- 岡崎敏雄(1997) 「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国
人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課
- カナダ日本語教育振興会(2000) 『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会
話テスト(OBC)の開発—』 カナダ日本語教育振興会
- カミンズ・J、中島和子(1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」
『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現場と課題』 pp.143-179 東京学
芸大学海外子女教育センター
- 清田淳子(2001) 「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプ
ローチの試み」『日本語教育』 111号 pp.76-85 日本語教育学会
- 清田淳子・朱桂栄(2005) 「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の
力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研
究』 創刊号 pp.44-66 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
- 清田淳子(2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』
ひつじ書房
- 斎藤ひろみ(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ー」『日本語教育』 126号 pp.35-44 日本語教育学
会
- 櫻井千穂(2007) 「渡日直後の外国人児童の在籍学級参加への取り組み」『日本
語・日本文化研究』 第17号 大阪外国语大学日本語学科(印刷中)
- 佐藤郡衛、斎藤ひろみ、高木光太郎(2005) 『小学校JSLカリキュラム「解説」』
スリーエーネットワーク
- 中島和子、ロザナ・ヌナス(2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス—
日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて—」<<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html>>
(2006.7.27取得)
- 中島和子(2005) 「バイリンガル育成と2言語相互依存性」『第二言語としての日
本語の習得研究』第8号 pp.135-166 第二言語習得研究会

- 中島和子 (2006) 「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる－New International SchoolにおけるDRA-J 読書力テストの開発を通して－」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』 2号 pp.1-31 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
- 中島和子(2007) 『外国語習得と母語との関係—セミリンガル現象の要因と教育的処置に関する基礎的研究—(最終報告書)』 平成15年度～平成18年度科学研究費補助金基盤研究(B)
- 奈田哲也・生田淳一・丸野俊一・加藤和生 (2002)「小学校教諭が認識している対話型授業が持つ利点とは—「教師主導型」「教師-生徒対話型」「生徒間対話型」の3授業タイプの比較を通じて—」 研究会日本教育心理学会総会発表論文集 p.345 日本教育心理学会
- 舛井英人 (2006) 『「国語力」観の変遷—戦後国語教育を通して—』 溪水社
- 文部科学省 (2005a) 「読解力向上プログラム」 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm>
- 文部科学省 (2005b) 「読解力向上に関する指導資料—PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向ー」 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201.htm>
- Chamot, A.U. (1983) "Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School" *TESOL QUARTERLY*, 17, 459-471.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Cummins,J.(1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins,J.(2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hélot,C. and Young,A.(2006) "Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level" *Imagining Multilingual Schools : Language in Education and Glocalization*, 69-90. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Wood,D.,Bruner,J.S. and Ross, G. (1976) "The role of tutoring in problem solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89-100

二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因 —母語の認知面に注目して—

穆 紅（お茶の水女子大学大学院生）

muhongffl@yahoo.co.jp

**Factors That Affect Native Language Maintenance of
Chinese Children in Japan:
Focusing on Native Language Cognitive Development**
MU Hong

キーワード：母語の認知面、母語保持・育成要因、母語保持努力、母語による読み書き

要 旨

本研究は、二言語環境にいる子どもたちが直面している母語の低下・喪失、及びそれによりもたらされる発達の中止などの問題に注目するものである。日本の公立小中学校に在籍している、中国語を母語とする子どもを対象に、来日年齢、滞日年数及び母語保持努力の中でどれが母語会話力の認知面と最も関係が深いかを検討した。その結果、全体でも、小学生・中学生のカテゴリー別においても、母語保持努力、特に母語による読み書きを行うことが母語会話力の認知面と最も関係が深いことがわかった。このことから、二言語環境に置かれても、母語で読み書きを行うことは母語の認知面の保持・育成を促す可能性が高いことが示された。

1. はじめに

近年国際間の移動が盛んになるとともに、親の同伴で来日した子どもたちが増えている。この子どもたちは、日本への移転によって母国での学習や生活のネットワークから切り離され、日本という異質な風土に新たにダウンルート（根を下ろし）し、新たな生態系の中でネットワークを紡ぎ出していくことになる（岡崎2005）。母国からアップルート（根こそぎ引き抜かれること）され、日本にダウンルートするような子どもたちに対して、「日本に来た時点で子どもたちが既に持っている力をもとにして学ぶにはどうしたらよいか。言い換えれば、ゼロから出発するのではなく、持っているものを十二分に生かすにはどうしたらよいか」（岡崎2005：15）を考えることが必要であろう。

日本に来た子どもたちは様々な難題に直面している。日本語学習や教科学習の理解

困難などとともに、母語の低下、喪失という深刻な問題も生じてくる。母語を喪失させず保持することは、子どもたちが母語環境から日本語環境へと言語環境が移行する中で、いわば「一貫した存在」として心身の発達を実現し新たな生態系の中にダウンルートを実現していくための要として位置付けられるものである（岡崎 2005）。したがって、言語環境が移行する中でどのように母語の保持・育成を行いながら、子どもたちの継続的な発達を促すことができるかは喫緊の課題となる。本研究は、まず、こうした子どもたちの母語に焦点を当て、どのように彼らの母語を保持・育成できるかを検討する。

多くの調査によると、二言語環境に入ることで、母語の使用場面が激減することから、子どもたちの母語の喪失、特に母語の認知面の喪失が非常に速いことが報告されている（齋藤 1997、小野 1997など）。母語を喪失してしまうと、親子間のコミュニケーションに困難が生じ、子どもの情意・文化面に大きな影響を与えることが指摘されている（中川 1998）。「中でも最も深刻な問題は、母語能力の喪失だけでなく、新たに獲得が目指された第二言語能力も充分には獲得できず、二言語不十分という事態を招来しかねない」と指摘されている（岡崎他 2003：68）。母語の喪失は、子どもの認知面の発達を中断させるなど様々な面で不利な影響をもたらしている。したがって、二言語環境にいる子どもに対して、母語力、特に認知面の母語力の保持・伸長が非常に重要な課題だと考えられる。

本研究では、日本の公立小中学校に在籍する中国語を母語とする子どもを対象に、母語の認知面の発達に影響を与える諸要因を探り、どの要因が母語の認知面に最も影響を与えるかを特定することを目指す。中国語を母語とする子どもに着目する理由は、現在日本語指導を必要とする2万人の外国人の子どもの内で、中国語を母語とする子どもは4460人余りに達し、ポルトガル語母語集団に続いて第二位になっていること¹⁾、加えてこれらの子どもたちの場合、経済的・社会的背景が多様であることから、多大な困難を抱えていることが学校現場から報告されていることによる（小川 2003、倉谷 1998など）。

2. 先行研究

2.1 母語に影響する要因を探った研究

まず、二言語環境にいる子どもを対象に母語の語彙力、作文力などの読み書き能力を調べた研究を見てみる。母語の語彙力を調べた芝他（1980）は、海外にいる日本人小中学生342名を対象に日本語語彙理解調査を実施し、入国年齢と母語の語彙力の関

係を調べた結果、10歳以降に入国した子どもは日本にいる子どもと類似した過程で日本語習得が続くのに対し、それ以前に入国した子どもは一般に習得の速度が遅くなると報告し、ほぼ10歳までが第一言語習得にとって重要な時期を成していると指摘している。作文力を調べた生田（2006）は、在日ブラジル人中学生64名を対象に²⁾作文タスクを実施し分析した結果、入国年齢9歳未満の場合は母語の作文能力のあらゆる面が発達していない状態であると示している。また、Cummins & 中島（1985）はトロント補習校の小学校に通う日本語を母語とする小学生91名を対象に英語と日本語による学力テスト³⁾、会話テスト⁴⁾を実施し、母語の学力言語に影響を与える要因を調べた結果、入国年齢、母語の使用、母語による家庭学習及び母親の教育レベルと現地生活への適応度が母語の学習言語に影響を与えると報告している。

一般的には、認知面の言語能力というと、作文力などの読み書き能力が連想されるであろう。しかし、中島 & ヌナス（2001）は実証的な研究を通して会話力の中にも認知力を必要とする言語的側面が存在していることを指摘している。中島 & ヌナス（2001）は、日本の公立小中学校に通うポルトガル語話者の子ども242名を対象にTOAMとOBC会話テスト⁵⁾を実施し、ポルトガル語と日本語の会話力の構造について分析した。その結果、会話力の中には、日常生活の対人場面で意思疎通に必要な言語的側面だけではなく、文脈の助けや支えが少なく、且つ抽象的な思考や論理などアカデミックな場面に関わる言語的側面もあることがわかった。そして、ポルトガル語と日本語のそれぞれの言語において、会話力は、語彙力、聴解力、読解力と有意な正の相関があることを確認し、中でも特に語彙力との相関が高いことから、会話力の予測性の高さが示された。

同時に中島 & ヌナス（2001）は、日本の公立小中学校に通うポルトガル語話者の子ども242名の母語の会話力について調査した。OBC会話テストを実施し、母語力と滞在年数、入国年齢の相関を求めた結果、母語力は滞在年数とは有意な負の相関、入国年齢とは高い有意な正の相関を得ている。特に、入国年齢に関して10歳以降で来日した子どもの場合は、比較的高度な会話力の保持が可能であるが、それ以前に来日した場合には個人差が激しく低迷しているケースが多いと報告し、この点に関して家庭での母語使用との関係を見る必要があると指摘している。

これらの研究を踏まえて、朱（2005）は中島 & ヌナス（2001）と同様にOBC会話テストを用いて子どもの母語の会話力に影響する要因を調べた。朱（2005）は日本の公立小学校に通う韓国人児童27名にOBC会話テストを実施し、子どもの親には質問紙調査を行った。母語の韓国語力に影響する要因としては、環境要因から滞在年数と

母語保持努力を、個人要因から入国年齢を取り上げ、これらの要因の中でどれが最も母語力に影響するかを分析した。その結果、母語保持努力が最も母語力に影響を及ぼすことが示された。しかしながら、母語力一般と母語保持努力の関係については探られているものの、母語の会話力の認知面に焦点を当てた分析はなされていない。母語の認知面に最も影響を与える要因を探ることができれば、二言語環境の中で生活している子どもに対して、どのように子どもたちの継続的な認知発達の中止を防ぎ、母語の保持・育成を行うかについて参考になる手がかりを提供できると考えられる。また、朱(2005)の場合は小学生を対象として分析を行ったが、小学生と中学生の子どもは発達段階が違いその影響も想定するために、それぞれの母語の認知面と最も関係の深い要因は何かを見ることも必要であろう。

以上の研究から、二言語環境にいる子どもの母語力に関して、入国年齢、滞在年数、母語の使用、母語による家庭学習、母親の教育レベルなどの要因が母語に影響を与えること、また、母語の会話力に関して、母語保持努力が最も母語に影響を与えることがわかった。しかし、母語会話力の認知面についての調査などの課題も残されている。

2.2 巨視的モデルからの知見

巨視的モデルは、バイリンガルの形成過程や二言語の到達度における様々な影響要因を社会的要因と心理的要因に整理し、「社会学的レベル」「社会心理学的レベル」と「心理学的レベル」の三つのレベルからそれらの要因を解明しようとするモデルである。「社会学的レベル」は言語集団の活力を表しており、具体的に人口動態的資本、政治的資本、経済的資本、文化的資本からその言語集団の活力を予測している。「心理学的レベル」は、個人の言語能力・適性やアイデンティティ、言語使用意識などの個人要因を表している。「社会心理学的レベル」は、家庭・学校・社会環境の中で対人・メディア・教育的支援などの言語接触を通して、それぞれの個人がその言語にどの程度接触しているかを表している。「社会心理学的レベル」は「社会学的レベル」と「心理学的レベル」の両方に影響を与えている。さらに、この三つのレベルが相互交渉を通してバイリンガルの形成過程に影響を与えているという(Landry & Allard 1992, 岡崎 2006b)。

今回の協力者の子どもたちの母語の実態を巨視的モデルに合わせて考えてみる。「社会学的レベル」から見ると、協力者の子どもは全員母語が少数派言語の中国語という言語集団に属しており、社会言語が日本語という環境の中で母語集団の活力は弱い状況にある。「心理学的レベル」から見ると、子どもの母語力、母語力の適性は様々であ

るが、社会言語が日本語という環境の中で母語集団の活力が弱い状況にあるため、母語使用に対して高い意識を持つことが難しい状況にあることが予測される。また、「社会心理学的レベル」から見ると、社会や学校の中で母語使用の機会が少なく、家庭の中で母語使用の可能性があると考えられる。母語と日本語の二言語能力のバランスを保つために、まず家庭や学校の中で母語使用の機会を作ることが大事だと考えられる。

今回の研究は、「心理学的レベル」における個々の子どもの母語力を調べ、母語に影響する要因を「社会心理学的レベル」

に焦点を当てて「言語接触の個人ネットワーク」から見てみる。つまり、「対人・メディア・教育的支援」などの言語接触を通して、子どもたちは二言語環境の中でどの程度母語に接しており、どの程度母語保持・育成の努力を行っているかを調べる。その他、子どもたちが何歳で二言語環境に入ったかによって、母語の発達段階が違ってくる可能性があると予測される。二言語環境に入った時点での母語の発達段階は、その後の母語保持・育成の結果に影響をもたらすと考えられるため、先行研究の中で取り上げた「入国年齢（来日年齢）」を取り入れて分析する。

また、子どもたちが二言語環境に入つてからどの程度生活しているのかは、母語への接触度に関与すると予測され、母語保持・育成の結果にも影響をもたらすと考えられるため、「滞在年数（滞日年数）」も要因として取り入れることにする。

したがって、今回の研究では、日本にいる中国語を母語とする子どもたちの母語に影響を与える要因として、「来日年齢」「滞日年数」「言語接触の個人ネットワーク（母語保持努力）」を取り上げて母語の認知面との関係を検討する。

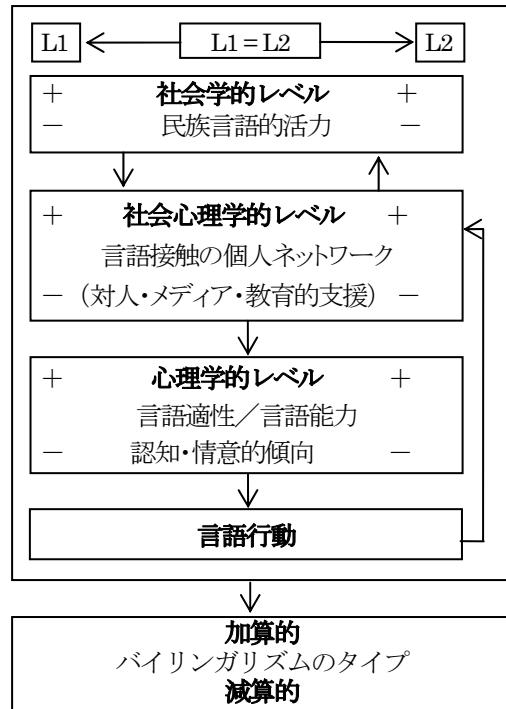


図1 「巨視的モデル」(Landry & Allard 1992)

モノリンガル	バイリンガル	均衡バイリンガル	バイリンガント	モノリンガル
L1	L1	L1	L2	L2

2.3 本研究の目的

本研究では、日本の公立小中学校に在籍する中国語を母語とする子どもの母語の認知面に焦点を当てて、来日年齢、滞日年数と母語保持努力の中でどれが母語の認知面と最も関係が深いかを探ることを目的とする。具体的には、中島&ヌ纳斯（2001）や朱（2005）などで採用されているOBC会話テストを使用して認知面の母語会話力を調べる。また、巨視的モデルの「社会心理学的レベル」における「言語接触の個人ネットワーク（対人・メディア・教育的支援）」から母語保持努力の実態を把握し、来日年齢、滞日年数と母語保持努力の中でどれが母語の認知面と最も関係が深いかを小学生と中学生に分けて分析を行う。

3. 研究方法

本研究の研究方法であるが、日本の公立小中学校に在籍する中国語を母語とする子どもにOBC会話テストを実施し母語会話力の認知面を調べ、また子どもの親を対象に質問紙調査を行い、来日年齢、滞日年数及び母語保持努力の実態を明らかにする。分析の際には、重回帰分析や相関分析などの統計的な手法を用いて、母語会話力の認知面と来日年齢、滞日年数、母語保持努力の関係を探る。

3.1 協力者

本研究の協力者は、日本の公立小中学校12校に在籍している中国語を母語とする子ども52名とその保護者49名である。52名の内訳は、小学生25名、中学生27名であり、中国出身50名、台湾出身2名、男子23名、女子29名である。来日年齢は日本生まれから14歳1ヶ月までで、平均来日年齢は8歳7ヶ月である。滞日年数は5ヶ月から10年までで、平均滞日年数は3年4ヶ月である。調査時の平均年齢は12歳3ヶ月であった。

表1 来日年齢と滞日年数によるグループ分け (N=52)

来日年齢	0~6歳 ⁶⁾	6~8歳	8~10歳	10~12歳	12~15歳
人数	12名	9名	8名	11名	12名
平均	2歳9ヶ月	7歳3ヶ月	9歳2ヶ月	11歳	13歳3ヶ月
滞日年数	0~1年 ⁷⁾	1~2年	2~3年	3~5年	5~10年
人数	7名	13名	10名	11名	11名
平均	8ヶ月	1年5ヶ月	2年8ヶ月	4年	7年7ヶ月

3.2 調査方法

今回の調査では、OBC会話テストと質問紙調査を行った。OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children) 会話テストは、バイリンガル環境で育つ年少者のためにカナダ日本語教育振興会により開発された個人インタビュー・テストである。それぞれの言語でインタビューをして両言語の発達上の関係を見ることを第一目的としている。バイリンガルの多様な会話力を測るために、会話力を「基礎言語面」「対話面」「認知面」の三側面に分けて測定するようにできている。そのため、言語学習環境の異なる広範囲の年少者に適用できるとされている。OBC会話テストは、テスト開発チームにより各国の文化的バイアスを最低限に抑えるように英語版、ポルトガル語版、中国語版が作成されている。今回の調査では中国語版を使用した。

OBC会話テストは、主に四つの部分から成り立っている。実施の際に、この四つの部分に沿ってインタビューを行う。「導入会話」は、初対面での自然な会話であり、会話力のおおまかなレベルをチェックするものである。「基礎タスク」は、言語知識を調べるための文型中心の応答で、テスターの質間に答える形式である。「対話タスク」は、ロールプレイを通して子どもが必要に応じて会話を切り出し、情報を得、会話を締めくくることができるかを見るものである。また、「認知タスク」は、場面から離れて認知力や思考力をどの程度使って話や自分の意見を展開できるか、また内容に見合った語彙の選択をしているか、話にまとまりがあるかを見るものである。今回の調査では、「認知タスク」として「お話」「公害」「食物摂取」などのタスクを実施した。

また、質問紙調査⁸⁾は、子どもや父母の属性、家庭での言語生活、家庭での学習の実態、子どもの友人関係、子どもの母語学習に対する父母の態度などについて、子どもの言語生活全般がわかるように、子どもの保護者を対象に実施した。形式としては選択項目が多いが、補足として書いてもらう項目も作成し、全部で32項目ある。質問項目はすべて中国語に訳して調査を実施した。

OBC会話テストの中国語のインタビューは日本語教育専攻の中国語母語話者の大学院生（筆者）が実施し、協力先の学校やボランティア団体から教室を借用し協力先で行う場合が多かった。できるだけ静かな場所を選び、また子どもを緊張させることを避け、常に気持ちよくテストを進行させるように配慮した。インタビューは約15分を目安に行い、すべてICレコーダーを用いて録音した。質問紙調査は、調査の際に保護者が同伴の場合は即答してもらうように依頼した。保護者が同伴していない場合は、子どもに質問紙を渡し保護者に回答してもらうように依頼し、後日郵送か直接会って回収した。本調査に先立って、小学校6年生の中国語を母語とする子ども1名とその保護者

に対して予備調査を実施した。実施後、OBC会話テストの実施方法に関して、注意すべき点や調査紙への補足を加え、本調査に用いた。

3.3 会話力の評価

OBC会話テストは、会話力を「基礎言語面」「対話面」「認知面」に分けて5・3・1の三段階で質的に評価する。5点は上（よくできる）、3点は中（普通）、1点は下（必要最低限）である。基礎言語面には5項目、対話面には4項目、認知面には4項目あり、満点は65点である。

表2 会話力の評価項目

基礎面	発音〔自然な発音（単音、イントネーション）で話せる〕
	語彙〔必要な語彙が使える〕
	文の生成〔自分で文が作れる〕
	文法的正確度〔文法的に正しく話せる〕
	文のタイプ・質〔簡単な文型ばかりではなく、複雑な文型も使える〕
対話面	聴解力〔テスターの発話・質問が理解できる〕
	会話への参加態度〔積極的に会話へ参加しようとする〕
	対話の流暢度〔テスターとのやり取りがスムーズである〕
	話体・敬体〔「です・ます」「だ体」の区別、丁寧な表現が使える〕
認知面	話のまとまり〔筋の通った話、理由、説明、意見が言える〕
	内容の豊富さ〔話、理由、説明、意見などの内容が豊かである〕
	語彙の質〔内容に見合った語彙を選択して使える〕
	段落とその質〔文の切れ目や段落に対する意識がはっきりしている〕

OBC会話テストの評価は録音データを用いて、日本語教育専攻の中国語母語話者の大学院生2名が実施した（内1名は筆者）。統一した評価基準で評価ができるように、テストの概要、評価の目的及び評価方法について話し合った上で評価を行った。2人の評価者が、まず全データの38%（20件）を評価し、一致率を算出したところ、すべての項目について86%以上の高い一致率であったので、残りの62%（32件）を2人で分担した。本研究は、母語会話力の認知面に焦点を当てているため、今回の分析には母語の「認知面」の得点のみを使用した。

3.4 分析指標

3.4.1 母語力

まず、母語力の全体像を概観することで具体的にどの程度の会話力を獲得していると考えられるのかを見てみる。OBC会話テストの録音データを評価し算出した母語の平均得点及び満点に占める割合を基礎言語面、対話面と認知面に分けて表3に示した。

表3 母語の基礎言語面・対話面・認知面の平均得点 (N=52)

母語	基礎言語面 (満点25点)	対話面 (満点20点)	認知面 (満点20点)
平均得点	19(76%)	16(80%)	11(55%)
標準偏差	5.3	2.6	5.5

表3から、中国語の基礎言語面（19点）と対話面の得点（16点）が比較的高いレベルにあるのに対し、認知面の得点（11点）は比較的低いレベルにあることがわかった。このことから、子どもたちの母語はまだ発達途上であり、特に認知面はまだ十分に発達していないことが推測される。また、日常生活に必要な言語能力（基礎言語面と対話面）に比べて、認知面の言語能力はその保持においても、また育成においても難しいことが推測される。

3.4.2 母語力に影響を与える要因

来日年齢、滞日年数と母語保持努力に関しては、子どもの保護者を対象とした質問紙調査の結果を参照した。

母語保持努力は、質問紙の中で巨視モデルの「言語接触の個人ネットワーク」における「対人的接触」「メディアの接触」「教育的支援の接触」に基づき、「日常的な母語使用」「メディアとの接触」「母語の読み書き」に関する項目を設けた。「日常的な母語使用」と「母語の読み書き」⁹⁾に対して主因子法による因子分析を行い、2つの尺度からそれぞれ1つの因子が抽出されたため、2つの尺度は単一の因子構造を持つものと判断した¹⁰⁾。また、「日常的な母語使用」と「母語の読み書き」の α 係数はそれぞれ0.83と0.84であり、高い内的整合性を示した。分析の際には、「日常的な母語使用」と「母語の読み書き」の質問項目の平均値を用いた。「日常的な母語使用」に関する項目は、5段階評定¹¹⁾からなっている。「母語の読み書き」に関する項目は3段階評定¹²⁾からなっている。なお、「メディアとの接触」に関する項目は1項目¹³⁾しかないが、この項目と母語の認知面の得点との相関を求めたところ、有意な相関が見られなかつたため、

母語の認知面に大きな影響を与える要因ではないと判断し分析対象から外した。

4. 分析の結果と考察

来日年齢、滞日年数、母語保持努力の中でどれが母語会話力の認知面に最も影響を与えるかを探るために、母語会話力の認知面の得点を従属変数として、来日年齢、滞日年数及び母語保持努力の2つの尺度である「日常的な母語使用」と「母語の読み書き」を独立変数とした重回帰分析を行った。また、母語会話力の認知面と、来日年齢、滞日年数、日常的な母語使用、母語の読み書きとの相関を求め、重回帰分析の結果と一緒に表4に示す。分析の際には「全体」「小学生」「中学生」に分けて行った。

表4 「母語会話力の認知面」に対する重回帰分析の結果 (stepwise法)

影響要因	全体(N=52)		小学生(N=25)		中学生(N=27)	
	標準偏回帰	単相関	標準偏回帰	単相関	標準偏回帰	単相関
来日年齢	.44** (.47**)		.25+ (-.48**)		- (.30)	
滞日年数	- (-.48**)		- (-.48**)		-.38* (-.45*)	
日常的な母語使用	- (.33*)		- (.43*)		- (.01)	
母語の読み書き	.52** (.54**)		.68** (.76**)		.39* (.46*)	
決定係数 (R^2)	.49		.63		.35	

(**p<.01, *p<.05, +p<.10)

表4を見ると、全体的に母語会話力の認知面は、来日年齢、滞日年数、日常的な母語使用、母語の読み書きとの間すべて有意な相関が見られた。しかし、重回帰分析の結果を見ると、母語の読み書きと来日年齢のみが母語の認知面に有意に寄与する変数になっており、その中で、母語の読み書きが母語の認知面に最も寄与する変数であることがわかった。さらに詳しく小学生・中学生のカテゴリーに分けてみると、小学生の場合は、4つの要因とも母語の認知面と有意な相関が見られたが、重回帰分析の結果を見ると、母語の認知面に有意に寄与する変数は母語の読み書きと来日年齢のみであった。一方、中学生の場合は、相関の結果からも重回帰分析の結果からも、母語の認知面に有意に寄与する変数は母語の読み書きと滞日年数であることがわかった。

これらのことから、全体でも小学生・中学生のカテゴリー別においても、母語の読み書きが母語会話力の認知面に最も寄与する変数であることがわかった。これは、普段母語で読み書きを行うという努力をする子どもが、母語会話力の認知面の得点が高い傾

向にあることを示している。「母語の読み書き」にまとめた項目¹⁴⁾から見ると、幼児期に母語で読み聞かせ文字や言葉に触れる環境を与え、母語の発達を促し母語の土台を作ること、また二言語環境に置かれている現在でも、母語の勉強を続けたり母語で読書をしたり教科学習を行うことが、母語の認知面の継続的な発達を促す可能性が高いと推測される。

また、中学生の母語会話力の認知面について母語の読み書きと滞日年数が35%の説明率（決定係数R²）を持っているのに対し、小学生の母語会話力の認知面について母語の読み書きと来日年齢が63%の説明率を持っており、中学生より高いことがわかった。このことの説明としては、小学生の母語力は中学生の母語力と比べてみると、まだ発達途上にあるため、母語の認知面の発達は様々な要因から影響を受けやすいことが予測される。そして、母語の読み書きの次に母語の認知面に寄与している変数は、小学生の場合は来日年齢、中学生の場合は滞日年数であることから、来日の時点でどの程度の母語力を持っているかが小学生の母語力の継続的な発達に大きく寄与しているのに対して、二言語環境でどの程度生活しているのかが中学生の母語の保持・育成に大きく影響していることが示された。

「日常的な母語使用」は、母語会話力の認知面の得点と有意な相関が見られたが、重回帰分析の結果を見ると、母語の認知面に寄与する有意な変数ではなかった。日常生活の対人場面で母語使用の際に文脈の助けや支えが多く、認知的負荷がそれほど要していないことが予測される。そのため、日常生活で母語を使用するだけでは母語の認知面の保持・育成を十分に促すことができない可能性があると考えられる。しかし、子どもの母語が少数派言語であり、母語使用の場面は家庭に限られていることが多い現実では、生活のネットワークの中で母語使用の機会を作ることに意義があると考えられる。

以上の分析から、母語保持努力、特に母語で読み書きを行う努力が小中学生のどちらにおいても母語会話力の認知面と最も関係が深いことがわかった。このことから、母語で読み書きを行う努力をすることは、母語会話力の認知面の保持育成を促すことが推測される。では、母語の読み書きをどの程度行っているかによって、母語の認知面の得点はどのようにになっているのか、それぞれ来日年齢、滞日年数からの影響をどのように受けているのだろうか。

次に、母語の読み書きを比較的行っているグループとあまり行っていないグループに分けて、母語会話力の認知面と来日年齢の関係を4.1で、母語会話力の認知面と滞日年数の関係を4.2で詳しく見てみる。

4.1 母語の読み書き平均以上・以下における母語会話力の認知面と来日年齢の関係

ここでは、母語の読み書きをどの程度行っているかによって、母語会話力の認知面は来日年齢からどのような影響を受けているのかを見てみる。そのため、本研究の協力者52名を「母語の読み書き平均以上」の21名と「母語の読み書き平均以下」の31名に分けて¹⁵⁾、2つのグループにおける母語認知面の得点と来日年齢の関係を図2の散布図に示す。

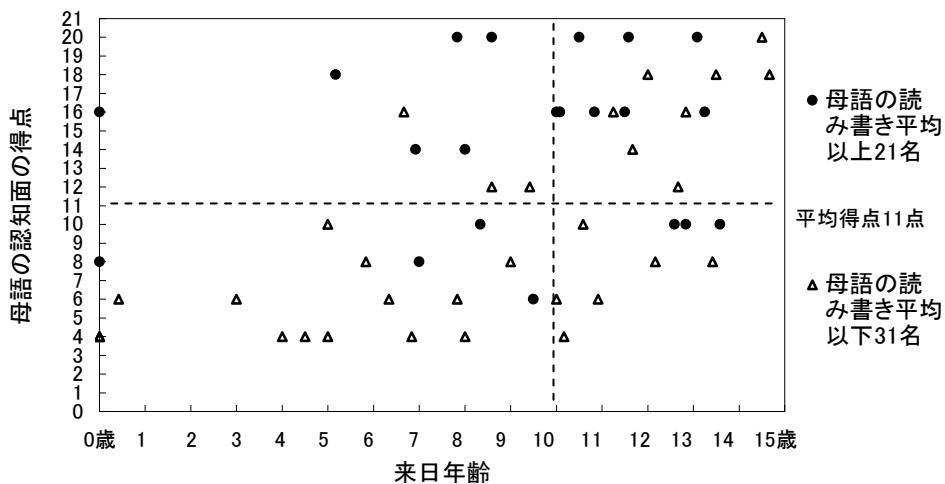


図2 「母語の読み書き平均以上・平均以下」における母語認知面の得点と来日年齢

まず、「母語の読み書き平均以上・平均以下」の2つのグループにおける母語会話力の認知面の得点と来日年齢の相関を求めてみたところ、「母語の読み書き平均以上」において、母語の認知面と来日年齢の間に有意な相関が得られなかったのに対し、「母語の読み書き平均以下」において、母語の認知面と来日年齢の間に有意な正の相関 ($r=0.67$, $p<.01$) が得られた。このことから、母語での読み書きを比較的行っている場合は、母語会話力の認知面の得点は、来日年齢からの影響にそれほど左右されていないのに対し、母語での読み書きをそれほど行っていない場合は、来日年齢からの影響を受けやすい傾向にあることがわかった。

また、図2を見ると、全体的に来日年齢が高くなるとともに母語の認知面の得点も高くなる傾向にある。そして、6歳未満で来日した場合は、高い得点を得た子どもが非常に少なく、12名中10名（83%）が平均得点の11点以下である。これに対し、10歳以降で来日した場合は、低い得点の子どもが多少減っており、23名中15名（65%）が平均得点の11点以上である。これは、来日年齢が高いほうが来日前に母国で育った母語

力は比較的高いレベルに達している可能性があり、来日後も母語の会話力の認知面が保持しやすい傾向にあることを示している。

しかし、来日年齢が10歳以降であるにも関わらず、平均得点の11点以下の子どもは9名いるが、9名中6名（66%）が母語の読み書きをあまり行っていないことがわかった。また、来日年齢が10歳未満であるにも関わらず、平均得点の11点以上の子どもが10名いるが、10名中7名（70%）が母語の読み書きを比較的行っていることがわかった。特に、来日年齢が6歳未満であっても、平均得点以上の子どもが2名存在し、この2名とも母語の読み書きを比較的行っていることがわかった。

以上のことから、来日年齢が何歳であっても、母語で読み書きを行うことが母語の認知面と深い関係にあることがわかった。来日年齢が高くなるとともに、母語会話力の認知面の得点は高くなる傾向にあるが、来日年齢が低くても母語で読み書きを行う努力をすれば、ある程度母語会話力の認知面を保持・育成できると考えられる。つまり、母語で読み書きを行う努力を比較的している場合は、母語会話力の認知面を比較的保持しやすい傾向にあるのに対し、母語で読み書きを行う努力をあまりしていない場合は、来日年齢が母語の認知面の育成・保持に大きな影響を与えることが示された。

4.2 母語の読み書き平均以上・以下における母語会話力の認知面と滞日年数の関係

ここでは、「母語の読み書き平均以上・平均以下」の2つのグループにおいて、母語会話力の認知面が、滞日年数からどのような影響を受けているのかを確認するために、2つのグループにおける母語の認知面の得点と滞日年数の関係を表す散布図を作成し、図3に示した。

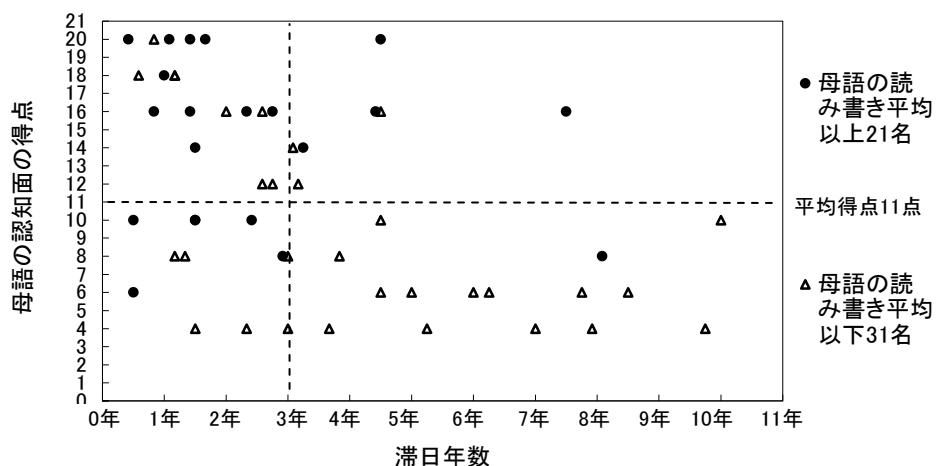


図3 「母語の読み書き平均以上・平均以下」における母語認知面の得点と滞日年数

まず、「母語の読み書き平均以上・平均以下」の2つのグループにおける母語会話力の認知面の得点と滞日年数の相関を求めてみたところ、「母語の読み書き平均以上」において、両者の間に有意な相関が得られなかったのに対し、「母語の読み書き平均以下」において、両者の間に有意な負の相関 ($r=-0.53$, $p<.01$) が得られた。このことから、母語の読み書きを比較的行っている場合は、滞日年数からの影響にそれほど左右されていないのに対し、母語の読み書きをあまり行っていない場合は、滞日年数からの影響が大きいことが示された。

図3を見ると、全体的に滞日年数に伴って母語会話力の認知面の得点は低くなっている。滞日3年以内の場合は得点のばらつきが大きいが、滞日3年程度を過ぎると、高い得点を得た子どもが急減しており、22名中15名 (71%) が平均得点の11点以下となっている。平均得点以下のこの15名の内枠を見ると、15名中14名 (93%) が母語の読み書きをあまり行っていないことがわかった。これに対し、滞日3年を過ぎても、母語の読み書きを比較的行っている子どもが5名いるが、5名中4名 (80%) が平均得点の11点を超えている。

以上のことから、滞日3年以上を過ぎると、母語の認知面の保持は難しくなる傾向にあるが、滞日年数が長くなってしまっても、母語の読み書きを行う努力をすれば、母語会話力の認知面を一定のレベルまで保持・育成できることがわかった。つまり、母語の読み書きを比較的行っている場合は、母語会話力の認知面を比較的保持できているのに対し、母語の読み書きをあまり行っていない場合は、滞日年数からの影響を受けやすく、母語の認知面の保持が比較的難しくなることが示された。

5. 終わりに

本研究は、二言語環境に置かれている子どもたちが直面している母語の低下・喪失、及びそれによりもたらされる発達の中止などの問題に注目し、日本の公立小中学校に在籍している中国語を母語とする子どもを対象に、来日年齢、滞日年数及び母語保持努力の中でどれが最も母語会話力の認知面と関係が深いかを検討した。その結果、全体でも、小学生・中学生のカテゴリー別においても、母語保持努力、特に母語による読み書きを行うことが母語会話力の認知面と最も関係が深いことがわかった。このことから、幼児期に母語に触れる機会を作り母語の発達を促し、また言語環境が移行した後でも母語で読書をしたり母語の勉強をしたり母語で教科学習を行うような努力をすることは、母語の新しい概念の形成や知識の獲得を促進し、母語の認知面の保持・育成を

促す可能性が高いことが示された。

詳しく来日年齢、滞日年数からの影響を見ると、6歳未満で来日した子どもは母語会話力の認知面の保持が難しく、10歳以降で来日した子どもは比較的高い母語力を保持できていることがわかった。そして、滞日3年程度を過ぎると、母語会話力の認知面の保持がかなり難しい状況にあることがわかった。しかし、母語での読み書きを比較的行っているグループとあまり行っていないグループに分けてみると、母語での読み書きを比較的行っている場合は、母語会話力の認知面は、来日年齢や滞日年数からの影響にそれほど左右されないのに対し、母語での読み書きをあまり行っていない場合は、来日年齢や滞日年数からの影響を受けやすく、低年齢での来日や滞日期間が長くなると、母語会話力の認知面の保持が難しくなることが示された。

本研究の結果から、母国からアップルートされ、日本にダウンルートするような子どもに対して、子どもたちの継続的な認知発達の中止を防ぎ、第二言語環境にしっかりと根付いていくことを促すためには、様々なレベルにおいて母語による学習機会を作り出し（母語保持努力）、母語力の継続的な発達を視野に入れた支援活動を展開することが重要であることが示唆された。特に、言語環境が母語環境から日本語環境に移行した後でも、母語で読み書きの活動を行い、学年相当レベルの母語力を保持・育成するように教育的支援を行うことが非常に大事であると考えられる。

しかしながら、年少者教育に関わる多くの現場では母語保持の必要性が注目され始めているが、行政においても学校においても、母語の保持・伸長のための措置を実施するには程遠いのが現状である（岡崎 他2003, 小川 2003, 湯川 2006 など）。このような背景の下で、まず、家庭の中で意識的に母語使用の環境を作り出し、それから、母語接触のネットワークを学校や社会に拡張し、子どもたちの新たな環境へのダウンルートを様々な面からサポートしていくことが重要ではないだろうか。

本研究は、二言語環境に置かれている子どもたちの母語保持・育成に焦点を当てて分析を行ったが、今後、子どもたちの直面している様々な難題を総合的に捉え、母語の保持、日本語の習得と教科学習の理解をどのように連動させて総合的に支援できるかを、実践と結びつけながら考えていきたい。

注

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520.htm 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況などに関する調査（平成17年度）」を参照。
- 2) 比較データとして、日本語作文を日本の公立学校に在学する日本人生徒33名から、ポル

- トガル語作文をブラジルの中学校に在籍するブラジル人生徒10名から収集し分析に用いた。
- 3) 日本語の学力の測定に「標準読解・読書能力の検査」、英語の学力の測定に「読解テスト」「語彙テスト」「反対語テスト」「文章反復テスト」を使用した。
 - 4) この研究で使用した会話テストは、OBC会話テストの以前に使われていたものである。
 - 5) TOAMは、Test of Acquisition and Maintenance の略字であり、筑波大学の岡崎敏雄教授により開発された聴解・読解・口頭語彙テストである。また、OBC会話テストについては、本稿の「3.2調査方法」を参照。
 - 6) 6歳0ヶ月で来日した子どもは、「0~6歳」のグループに含まれ、6歳1ヶ月で来日した子どもは、「6~8歳」のグループに含まれる。
 - 7) 滞日1年0ヶ月の子どもは、「0~1年」のグループに含まれ、滞日1年1ヶ月の子どもは、「1~2年」のグループに含まれる。
 - 8) 朱(2005)や国立国語研究所(1997)とCummins & 中島(1995)を参考して作成している。
 - 9) 「日常的な母語使用」に関する項目には、補足資料の質問紙の「問4、問5、問6、問7、問21」が含まれる。「母語の読み書き」に関する項目には、補足資料の質問紙の「問2、問9(イ)、問10(イ)、問11(イ)、問14(イ)、問15、問17」が含まれる。
 - 10) 「日常的な母語使用」の因子負荷量は .37~.84であり、「母語の読み書き」の因子負荷量は.49~.91である。
 - 11) 5段階評定は、①全て日本語、②主に日本語、③両方、④主に中国語、⑤全て中国語である。
 - 12) 母語の識字年齢は、①母語の識字未習得、②6歳以降(小学校入学後)、③6歳以前(小学校入学前)である。それ以外の項目は、①行わない、②週に3回(冊)以下、③週に3回(冊)かそれ以上である。
 - 13) 補足資料の質問紙の「問13(イ)」である。
 - 14) 注9と補足資料を参照。
 - 15) 母語の読み書きの平均値を基準に、平均値以上を「母語の読み書き平均以上」、平均値以下を「母語の読み書き平均以下」に分けた。

参考文献

- 生田裕子(2006)「ブラジル人中学生の『書く力』の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から—」『日本語教育』128, pp.70-79
- 池上摩希子(1999)「『母語喪失』の捉え方—日本語教育は子どもたちから『母語』を奪うのか」『言語』vol28. No4 大修館書店 pp.84-85
- 石井恵理子(2006)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128, 日本語教育学会 pp.3-12.
- 岡崎敏雄(2005)「内的発展に基づく外国人の子どもの学習支援—中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母と協働の持続型ケアモデル」『筑波大学文藝・言語研究』48, pp.15-28
- 岡崎敏雄(2006a)「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的関係—

- 『巨視的モデル』の生態学的位置付け—』『筑波大学地域研究』26, pp.15-26
- 岡崎敏雄 (2006b) 「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的関係—言語政策の基礎としての、『巨視的モデル』の生態学的評価—』『筑波大学地域研究』27, pp.15-27
- 岡崎眸・清田淳子・原みづほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003) 「「教科・母語・日本語相互育成学習」は日本語学習言語能力の養成に有効か」『人文科学紀要』第56巻 お茶の水女子大学, pp.63-73
- 小川郁子 (2003) 「外国人児童・生徒の学習権を保障する—制度改革、意識改革、今までもできること—』『中国帰国者定着促進センター紀要』第10号 pp.59-79
- 小野博 (1997) 「海外在住・帰国子女の日本語・英語力と日本の英語教育」『教育と情報 (1)』文部大臣官房調査統計企画課編集, pp.14-19
- カナダ日本語教育振興会(2002)『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発—』(凡人社販売)
- 倉谷治賀子 (1998) 「中学校現場における中国帰国生徒の現状と受け入れの課題—帰国生徒に必要な対応とは—』『中国帰国者定着促進センター紀要』6, pp.147-181
- 国立国語研究所 (1997) 「外国人児童生徒に関する国際的研究」中間報告書参考資料
- 齋藤ひろみ (1997) 「中国帰国者子女の母語喪失の実態—母語保持を教室に通う4名のケースを通して—』『言語文化と日本語教育』14, pp.26-40
- 芝祐順・大浜幾久子・野口裕之(1980)「在外日本人児童の日本語語彙力の変化」『異文化間教育』3, pp.35-51
- 朱覗淑 (2005) 「外国人児童の母語保持・育成に関わる要因—会話テストの結果から—』『言語文化と日本語教育』30, pp.11-20
- 中川明 (1998) 『マイノリティの子どもたち』明石書店
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』増補改訂版アルク
- 中島和子 & ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス—日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて—』 <http://www.colorado.edu/ealld/atj/SIG/heritage/nakajima.html>
- 湯川笑子 (2006) 「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128, pp.13-23
- Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters . (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店)
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J & 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—在外・帰国子女教育を中心として—』東京学芸大学海外子女教育センター, pp.143-179

Landry, R. & Allard, R. (1992) Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon, (eds), *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam: John Benjamins. pp.223-251

補足資料：日本語版の質問紙

お子様のお名前	学校	年生	才
年 月生まれ	① 女	② 男	

1. お子様の日本入国時の年齢 (歳 か月)
2. お子様が中国語を読めるようになった年齢
 ①母語の識字未習得 ②6歳以降（小学校入学後） ③6歳以前（小学校入学前）
3. お子様の性格はどちらだと思いますか。
 ①積極的 ②やや積極的 ③普通 ④ややおとなしい ⑤おとなしい
4. お子様は保育園や幼稚園に入るまで、何語で話しましたか。
 ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
5. お子様は保育園や幼稚園の時、何語で話しましたか。
 ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
6. お子様が保育園や幼稚園の時、家庭でお母様やお父様は何語で話しましたか。
 ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
7. 今、お子様は家族に何語で話しますか。
 (ア)お子様は父親に ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
 (イ)お子様は母親に ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
 (ウ)父親はお子様に ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
 (エ)母親はお子様に ①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
 (オ)兄妹・姉妹の間で①全て日本語 ②主に日本語 ③両方 ④主に中国語 ⑤全て中国語
8. 家庭でお子様が日本語で話した時、お母様やお父様はどうしますか。
 ①日本語で話すよう言う ②日本語で答える ③両方で答える ④中国語で答える
 ⑤中国語で話すよう注意する
9. お子様が小学校に入る前、家庭で本の読み聞かせをしましたか。
 (ア) 日本語の本 ①読まなかった ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上
 (イ) 中国語の本 ①読まなかった ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上
10. 今、お子様は一週間に何冊ぐらい本を読みますか。（教科書を含む。マンガや雑誌は除く。）
 (ア) 日本語の本 ①読まない ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上
 (イ) 中国語の本 ①読まない ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上
11. 今、お子様は一週間に何冊ぐらいマンガや雑誌を読みますか。
 (ア) 日本語のマンガ・雑誌 ①読まない ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上

- (イ) 中国語のマンガ・雑誌 ①読まない ②週に3冊以下 ③週に3冊かそれ以上

12. お母様やお父様はお子様に中国語の本を読むように言いますか。
①まったく言わない ②あまり言わない ③たまに言う ④時々言う ⑤よく言う

13. 今、お子様は1週間に何回ぐらいテレビやビデオを見ますか。
(ア) 日本語のTVやビデオ ①見ない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上
(イ) 中国語のTVやビデオ ①見ない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上

14. 今、お子様は日記や手紙をどれくらい書きますか。
(ア) 日本語で ①書かない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上
(イ) 中国語で ①書かない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上

15. 今、お子様は中国語の勉強をしていますか。
①していない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上

16. (している方への質問) それはどのように勉強しますか。(複数回答可)
①塾 ②通信教育 ③家庭教師 ④親や兄妹が教えている ⑤自分で勉強している
⑦ボランティアによる中国語教室 ⑧その他 <)

17. お子様は中国語で教科の勉強をしていますか。
(ア) 国語 ①していない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上
(イ) 数学(算数) ①していない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上
(ウ) 社会 ①していない ②週に3回以下 ③週に3回かそれ以上
(エ) その他 ()

18. (している方への質問) それはどのように勉強しますか。(複数回答可)
①塾 ②通信教育 ③家庭教師 ④親や兄妹が教えている ⑤自分で勉強している
⑦ボランティアによる中国語教室 ⑧その他 <)

19. お子様が遊ぶことの多い友人はどちらですか。
①日本人 ②主に日本人 ③両方 ④主に中国人 ⑤中国人

20. お子様に初めて日本人の友人ができたのはいつ頃でしたか。
日本に来て () か月目

21. お子様は日本にいる中国人の友人と何語で話しますか。
①全て日本語 ②主に日本語 ③半々 ④主に中国語 ⑤全て中国語

22. お子様はどちらの言葉を使うのが得意ですか。

日本語	中国語
(ア) 本を読む時 ①得意 ②普通 ③苦手	①得意 ②普通 ③苦手
(イ) 文を書く時 ①得意 ②普通 ③苦手	①得意 ②普通 ③苦手
(ウ) 人の話を聞く時 ①得意 ②普通 ③苦手	①得意 ②普通 ③苦手
(エ) 話す時 ①得意 ②普通 ③苦手	①得意 ②普通 ③苦手
(オ) 考える時 ①得意 ②普通 ③苦手	①得意 ②普通 ③苦手

23. 将来、お子様はどの程度の日本語能力を持つことが必要ですか。
①特に必要なし。
②挨拶、自己紹介ができる。

- ③日常的な事柄について会話ができる、ひらがな・カタカナが読める。
- ④一般的な事柄について会話ができる、手紙などを書くことができる。また、ニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報が理解できる。
- ⑤日本人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書を読むことができる。
- ⑥その他 ()

24. 将来、お子様はどの程度の中国語能力を持つことが必要ですか。

- ①特に必要なし。
- ②挨拶、自己紹介ができる。
- ③日常的な事柄について会話ができる、中国語が読める。
- ④一般的な事柄について会話ができる、手紙などを書くことができる。また、ニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報が理解できる。
- ⑤中国人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書を読むことができる。
- ⑥その他 ()

25. 将来、お子様にはどこで教育を受けさせたいですか。

- ①日本の学校 ②日本国内の中国人学校 ③中国 ④それ以外の第3国 ⑤どこでも良い

26. 家族構成の基本的事項について、お答え下さい。

	国籍	性別	年齢	日本での滞在期間	受けた学校教育の総年数
自分自身	中国(台湾)	日本	男 女	歳	年
配偶者	中国(台湾)	日本	男 女	歳	年
子ども1	中国(台湾)	日本	男 女	歳	年
子ども2	中国(台湾)	日本	男 女	歳	年
子ども3	中国(台湾)	日本	男 女	歳	年

27. あなた又は配偶者の方が来日したのは、どの目的のためですか。

- ①会社などに勤め、貯えを得るため
- ②自らの事業を営むため
- ③出身国の企業や政府から派遣されたため
- ④留学や研究のため
- ⑤長期的に生活の場にするため、または永住のため

28. 中国語で話し合える家族ぐるみのおつきあいや、中国人の人々が集まる機会はありますか。

- ①まったくない ②月に1・2回 ③週1回かそれ以上

29. 現在、あなたは日本語がどの程度できますか。

- ①ほとんどできない。
- ②挨拶、自己紹介ができる。
- ③日常的な事柄について会話ができる、ひらがな・カタカナが読める。
- ④一般的な事柄について会話ができる、手紙などを書くことができる。また、ニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報が理解できる。
- ⑤日本人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書を読むことができる。

30. 現在、配偶者の方は日本語がどの程度できますか。

- ①ほとんどできない。
- ②挨拶、自己紹介ができる。
- ③日常的な事柄について会話ができ、ひらがな・カタカナが読める。
- ④一般的な事柄について会話ができ、手紙などを書くことができる。また、ニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報が理解できる。
- ⑤日本人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書を読むことができる。

31. 日本での滞在中、どの程度家族で一時帰国をしますか。あるいはその予定ですか。

- ① ほとんど帰らない
- ② 2・3年に1回
- ④ 年1回かそれ以上

32. いずれ中国へ帰国する予定はありますか。

- ① ある
- ② ない

学習支援としての日本語指導を研究するために

清田 淳子 (お茶の水女子大学)

kb5j-kyt@asahi-net.or.jp

Research on Teaching Japanese Language Through Content to Language Minority Children KIYOTA Junko

キーワード：学習支援、日本語力、教科理解、母語、分析方法

要 旨

本稿は、言語少数派の子どもを対象とした学習支援について、支援のどういうところに着目し、どのような方法で子どもの日本語力の変化や教科理解の様子をとらえるのか、筆者の行った「国語」学習支援の分析を例に、学習支援に関わる研究を行う際の分析の観点や方法を提示する。さらに、在籍級の学習と関連づけながら母語の保持・育成に取り組む研究にも言及する。言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援は「何を、どのように行うか」試行錯誤の段階にあり、支援方法の有効性の検討や課題の把握については緒についたばかりであるが、本稿が今後の研究の積み重ねの一助になれば幸いである。

1. はじめに

近年、日本社会の急速な国際化や法律（「出入国管理及び難民認定法」）の改正に伴い、日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもたちが増加している。言語少数派の子どもに対する教育においては、日常生活に必要な日本語指導だけではなく、学力保障につながる学習支援の重要性が認識されつつあるが、その方法としては、子どもの日本語レベルに合わせて教科書本文を易しく書き直した「リライト教材」（光元 2006）や、具体物や体験を支えにした学習活動を通して教科学習を促す「JSLカリキュラム」（文部科学省 2003）、子どもの母語を活用して教科理解を促すとともに、母語そのものの保持・伸長をめざす「教科・母語・相互育成学習」（岡崎 1997）などが提案されている。

「リライト教材」に基づく実践は、岡山県下の小中学校で、大学、行政、学校の連

携のもと平成12年度より継続的な取り組みが行われ、「国語」¹⁾ のリライト教材やリライト母語教材などが支援者の体験記とともに報告されている（岡山大学教育学部 2004、2005）。また、「JSL カリキュラム」は文部科学省が平成13～15年度にかけて開発したもので、事例集も刊行されている。このうち『小学校「JSL国語科」の授業作り』（JSL カリキュラム委員会他 2005）では20編の教材文について、指導目標や活動の進め方、教具例を提案している。そして「教科・母語・日本語相互育成学習」については、茨城県下の小学校における実施の様子や取り組みの評価、ワークシート例などがまとめられている（茨城県教育庁指導課 1997）。

その後、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援については実践的な研究が少しずつ積み重ねられているが²⁾、全体的には、言語少数派の子どもを対象とした教科学習支援は「何を、どのように行うか」試行錯誤の段階にあり、支援方法の有効性の検討や課題の把握については緒についたばかりである。

一方、地域の支援教室や学校現場では、学習支援の効果や成果は子どもの成績やテストの得点など目に見えやすい形で語られることが多い。その背景には、40人学級の授業の中では言語少数派の子どもの存在が埋没しやすく、子どもの反応や変化をとらえにくいくことや、特に中学校では学期の成績が子どもの進路選択に深く関わるため、テストの結果や成績が担任や支援者にとって大きな関心事となっていることがあげられる。

しかし、筆者自身も含めて子どもたちと個別に関わることの多い支援の現場では、日々の授業の中で「このごろ、この子はずいぶん日本語がうまくなつたな」とか「教科書の内容がよくわかるようになってきた」と感じることがよくある。このような、支援を通して感じとった子どもの成長を、その場に居合わせていない人にも分かるような形で示していくにはどのような方法があるのだろうか。本稿では、学習支援のどういうところに着目し、また、どのような方法で子どもの日本語力の変化や教科理解の様子をとらえるのか、テストでは見えない言語能力の向上や教科理解の進歩の分析方法について、筆者の博士論文研究（清田 2007）を中心に分析例を示し、学習支援に関する研究を行う際の手がかりを提示していきたい。

2. 分析の対象とした支援の概要

2.1 理論的背景

本題に入る前に、分析の対象とした支援の概要を述べる。学習支援は「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎 1997）の枠組みを用いて行った。「相互育成学習」は言語少数派の子どもを対象とした学習モデルで、「二言語相互依存」（Cummins 1984）

の考え方に基づき、日本語、母語、教科学習の力を相互に関連させながら育てることをねらいとしている。

「相互育成学習」は元々は家庭学習用に開発されたもので、子どもは各家庭で学校の授業の予習として教科書を母語訳した音声テープを聴き、母語と日本語の両方で書かれたワークシートの課題に取り組む。このような家庭学習で得た知識や情報によって、子どもは見通しをもって学校の授業に臨むことができるようになり、授業の「理解可能なインプット」が増え、その結果として教科内容の理解や学習に関わる日本語の力が向上し、さらには学習場面で母語を使い続けることにより、母語の保持や育成にもつながるとされる。

2.2 支援の授業のねらいと進め方

支援の授業は「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」から成る（図1）。このうち「母語による先行学習」は教材文の内容に対するスキーマ形成と、学習場面で母語を使い続けることを通して母語の保持・育成をめざす。また、「日本語による先行学習」は日本語で書かれた教材文の理解を促し、日本語の4技能の力を育てることをねらいとする。



図1 「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく支援の授業の流れ

二つの先行学習を含む支援の授業は、「国語」を取り上げ、在籍級の授業の予習として週1回90分程度実施した。「国語」の支援を例に授業の進め方を述べると、まず、「母語による先行学習」では、母語話者支援者が「あなたのふるさとの夜はどんな様子ですか」「砂漠はどんなところですか」など、子どもの背景知識を問うたり教材文のテーマに関する課題を提示し、課題をめぐるやりとりを母語で行う。続く「日本語による先行学習」では、日本語話者支援者が教材文の読み取りのための学習課題を書いたワークシートを用意し、課題をめぐるやりとりを日本語で、時には母語の助けを借りながら十分に時間をかけて行い、一つの課題が解決するごとに子どもは自分が理解できしたことや考えたことをワークシートに記入する。

なお、「相互育成学習」モデルに基づく支援を分析の対象としたのは、このモデルが日本語だけでなく母語の保持・伸張や教科学習をねらいとしていること、子どもの認知

面の発達と学習への意欲や態度の育成を視野に入れていること、そして家庭学習と学校の授業とのつながりを重視しているためである。

2.3 子どもの属性

本稿で取り上げる分析例は主に2名の子ども（S男とK男、いずれも中国出身）を対象とするが、それぞれの子どもの属性を示す。

表1 子どもの属性

	来日時期	支援期間	支援開始時の 日本語力	家庭での 使用言語	支援開始時の 母語力
S 男	1998年に小学2年生を終えて来日し、5年生に編入*	中学 1~3年	簡単な問い合わせには反応するが、殆ど話さない。ひらがなの読み書きはできる。	中国語 日本語	読み書き困難。小学3年レベルの文章を読むことが難しい。
K 男	2001年に小学5年生で来日し、5年生に編入	小学 5~6年	ひらがなの読み書きができる、いくつかの単語を使える。	中国語	学年相応

(注) *入学年齢がやや高い中国の農村部では、10歳で2年生というケースがときどき見られる。母親によれば、S男は中国の小学校での成績はたいへんよかつたという。

2.4 分析に用いたデータ

分析に用いた教材一覧を掲げる。S男とK男の支援では下に示した教材文の他に、詩や古文を読んだり作文の練習等も行ったが、分析においてはそれらは除外し、「現代文」で「散文」の教材文のみを対象とした。

表2 分析に用いた教材一覧

	時期*	教材名（ジャンル）	実施時期	授業回数	課題数
S 男	中学 1年	そこまでとべたら（小説）	2000年5月～7月	8回	113
		大人になれなかつた弟たちに（小説）	2000年8月～10月	6回	
	2年	自然の小さな診断役（説明文）	2000年10月～11月	5回	74
		少年の日の思い出（小説）	2001年1月～3月	7回	
	3年	短歌・その心（鑑賞文）	2001年5月～6月	4回	42
		字のないはがき（隨筆）	2001年9月～10月	4回	
	4年	縄文土器に学ぶ（説明文）	2001年11月～12月	4回	34
		V期 夜は暗くてはいけないか（説明文）	2002年4月～5月	5回	34
	5年	VI期 故郷*（小説）	2003年1月～2月	3回	32
		大造じいさんとガン（物語）	2001年10月～2002年1月		57
	6年	森へ（隨筆）	2002年4月～5月	4回	53
		砂漠に挑む（説明文）	2002年5月～7月	3回	

(注) *「時期」は支援開始後の時間を表す。I期（1年目前半）、II期（1年目後半）、III期（2年目前半）、IV期（2年目後半）、V期（3年目前半）、VI期（3年目後半）。

* S男の『故郷』は入試の準備のために教材文の半ばまでしか扱っていない。

3. 言語面に焦点を当てた分析例

第3節と第4節では、支援の授業における子どもの進歩を、言語面と教科の内容理解の面からとらえた分析例について述べる。なお、子どもの母語に言及した研究については第5節で取り上げる。

言語面の分析は子どもの書く力に着目した。口頭言語能力や読む力に焦点を当てた研究ももちろん重要であるが、日本の小学校からの教科学習が書きことばの文脈の中で展開されていることや、対象生徒が在籍する中学校の段階は、教師の説明をメモし、自分の考えをノートに書きつけ、さらにはさまざまな教科でレポートの作成が絶えず求められるなど、書くことを抜きにしては成り立たないことから、書く力に着目した。

3.1 書く力の分析方法

書く力の変化は、教材文の読解課題に対する子どもの記述解答について、文の長さ、文構造の複雑さ、使用語彙の広がりからとらえた。

ところで、子どもの記述解答には、教材文から該当部分を抜き出して答えた「抜き出し型」と、子ども自身が教材文の事柄を解釈したり、状況を説明したり、自分の感想や意見を表した「創出型」解答とがあるが（表3）、分析に際しては、「創出型」解答を対象とする³⁾。なお、S男の「創出型」解答は67例（100文）、K男は17例（32文）であった。

表3 「抜き出し型」と「創出型」の例

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

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

3.2 書く力の分析結果

〈文の長さの変化〉

文の長さについては、「創出型」の記述解答を対象に各文の文節数を調べ、統計的方法による評価を行った⁴⁾。

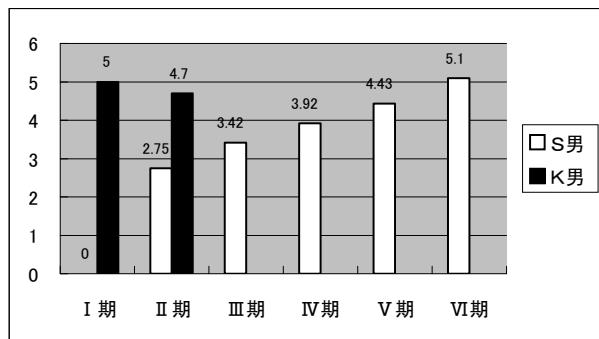


図2 一文あたりの平均文節数（清田2007：77より引用）

一文あたりの平均文節数について分散分析を行った結果（S男の場合、用例数の少ないI期2文は除く）、1%水準で時期による主効果が認められた ($F(4, 93) = 3.98$, $p < .005$)。テューキーによる多重比較によるとII期とVI期、III期とVI期の差が有意であったことから、S男の場合、文の長さはVI期（支援開始3年目後半）に入る頃から有意に伸びていることがわかった。また、K男は支援を開始して3ヶ月目（来日5ヶ月）から5文節程度の文を複数記述していることが確認された。

〈文構造の複雑さの変化〉

文構造の複雑さは「創出型」解答に含まれる従属節や並列節に着目してとらえた⁵⁾。次のグラフは従属節の使用状況を表したものである。

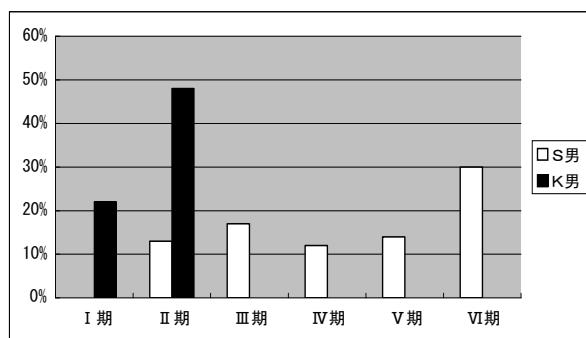


図3 従属節の使用状況（清田2007：79より引用）

図3の結果からは、S男は支援を始めて3年目後半のVI期になって、ようやく全体の3分の1程度（20文中6例）の文に従属節を使い始め、K男はII期（支援開始1年目前半）の時点で全体の約半数（23文中11例）が従属節を含む文となっている。なお、並列節の使用状況については紙幅の関係で省略する。

〈使用語彙の広がり〉

使用語彙の広がりは、異なり語数の割合がどれくらい増えているかという点からとらえた。Wolfe-Quintero 他 (1998) は作文における語彙の広がりをとらえるために、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」という方法を示している⁶⁾。この方法は作文の量に左右されず語彙の広がりを測定できるという利点をもつとされ(生田2001:24)、分析ツールとして用いたところ、次のような結果が得られた。

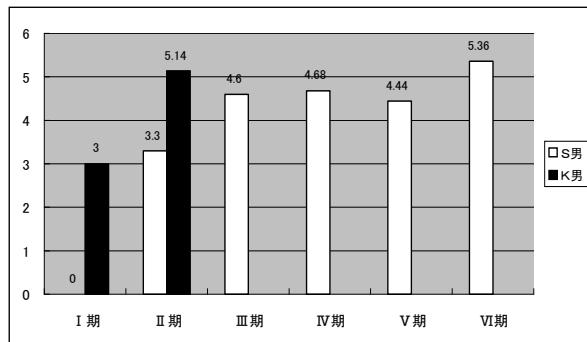


図4 使用語彙の広がり (清田2007: 83より引用)

言語少数派の子どもを対象にした語彙の研究では、滞在年数が長くなるにつれて語彙の数が増えることが指摘されているが(一二三 1996、生田 2001など)、図4からも年を追うごとに使用語彙が広がっていく傾向がS男にもK男にも認められた。

3.3 書く力の変化のまとめ

文の長さ、文構造の複雑さ、使用語彙の広がりという観点からS男とK男の書く力の変化をとらえたところ、いずれの子どもにおいても、文の長さが伸び、多様な語彙を用いて、従属節や並列節を含む複文の産出が増えていることが確認された。

のことから、学習内容に関わって書く機会と時間を保障することで、日々の学習支援においても書く力の育成を促すことが示唆される。さらに、教材文に対する自分の解釈や意見を書いて表す「創出型」解答の記述が長くなり、従属節や並列節を使うことで複数の事柄を関連づけて文章化していることからは、子どもたちが考える力をも身につけていったことが推測される。(なお、2名の子どもの属性を踏まえた分析は省略する)。

ところで、言語少数派の子どもが第二言語を使って書くことは決して簡単なことではなく、多くの努力を要するとされる(Dixon and Nessel 1983, Cantoni-harvey 1992

など)。このような指摘をふまえて考えると、日々の学習支援の中で子どもの書く力の伸びをとらえ、その根拠を提示していくことは、子どもや支援者を勇気づけ、学習の継続を支えていくことにもつながっていくといえよう。日ごろの取り組みの中で子どもの進歩を掬い取り、見える形に示していくことは、支援の現場に関わる研究者が現場に貢献できることの一つであるといえるのではないだろうか。

次項ではS男やK男を対象とした研究から離れ、言語面の変化をとらえる分析の観点や方法を他領域の研究に学び、さらには、「国語」以外の学習支援における言語面の分析例について取り上げることとする。

3.4 習得研究、作文研究、言語喪失研究における分析観点や分析ツールの例

言語少数派の子どもの言語面の変化をとらえる場合、習得研究や作文研究、言語喪失研究における分析の観点や方法はさまざまな手がかりを与えてくれる。

松本（1999a, 1999b）は言語少数派児童の語彙習得について調べている。日本語の取り出し指導における中国人児童の来日1年目から2年目にかけての発話を対象に、発話の長さはどのくらい伸びているか、どのような形態素をいつ頃から用いているか、誤用の多い形態素はどれかという観点から、語彙習得の特徴を明らかにした。また、日本語指導や教科支援場面のデータではないが、生田（2001）はブラジル人中学生の語彙発達について課題作文をデータに探っている。語彙の多様性を Wolfe-Quintero の指標を用いてとらえ、さらに各品詞の占める割合、漢語の割合、語彙選択の誤用に着目した分析を行っている。

作文研究では、生田（2002）がブラジル人中学生の書いたポルトガル語作文と日本語作文について「二言語相互依存」の関係を検討している。分析に際しては、産出量、語彙の多様性、文の複雑さ、誤用の頻度、文章全体の構成に着目し、産出量は文節数によって、語彙の多様性は Wolfe-Quintero の指標を用い、文の複雑さは従属節の数によってとらえている。文章構成は観点ごとの質的評価による。

言語喪失研究の領域で用いられる分析ツールについては湯川（2005）に詳しい。湯川（2005）では、氏が博士研究論文で用いた10種類のツール⁷⁾と、何を明らかにするためにそのツールを用いたのか使用目的が明示されている。併せて、「分析ツールの妥当性、信頼性の検討は非常に大切である」（湯川2005：12）という指摘は、言語少数派の子どもの学習支援に関わる分析を行う場合においてもきわめて重要である。

3.5 社会科や理科の学習支援における言語面の分析例

言語面の分析例の最後に、「国語」以外の学習支援を対象とした研究を取り上げる。清田（2003）は、海外帰国生（中学1年、女子）を対象に、社会科学習支援における子どもの日本語力の変化を分析している。対象生徒は生後まもなくアメリカに渡り、小学校の全課程を現地校で終えて帰国した。補習校への通学経験はなく、家庭でも父親とのやりとりは英語で、母親と日本語を交わす以外はまさに12年間英語に浸かった状況であった。日本では帰国子女対象の特設学級に入るが、ひらがなとわずかな漢字しか読み書きできないため授業についていくことが難しかった。そこで、社会科の授業では家庭学習用に、その日の授業のポイントについて書いてまとめる課題（例えば「聖徳太子はなぜ冠位十二階を作ったのですか」など）を毎時間出した。

社会科の学習には、「たくさんの高度な、他領域にも通じる読み書きの要求が含まれている」（Short 1994）とされるが、7ヶ月間に渡って出された学習課題には、次の表に示すようなさまざまな言語技能が要求されていた。

表4 社会科の学習課題で要求された言語技能

言語技能の種類	用例数
理由を説明する（例：聖徳太子はなぜ冠位十二階を作ったのですか）	21
状況を説明する（例：蘇我氏がたおされると世の中はどんなふうに変わりましたか）	9
関係を説明する（例：将軍と御家人の関係はどのようなものでしたか）	3
行動を説明する（例：藤原氏は力をもつためにどのようなことをしましたか）	1
事柄を説明する（例：国司とは何ですか）	7
比較する（例：公地公民と墾田永年私財法にはどんな矛盾がありますか）	2
想像する（例：平城京はどんな都だったか、あなたのイメージを描いてください）	3
体験を述べる（例：あなたは税という言葉を見たり聞いたりしたことありますか）	1
意見や感想を述べる（例：藤原氏のやり方について、あなたはどう思いますか）	4

（清田 2005より引用）

これらの課題に対する記述解答をもとに対象生徒の日本語力を分析した結果、「創出型」解答の割合が増え、副詞的従属節を含む文が多くなっていることが認められた。このことから、子どもはノートやプリントの内容をそのまま抜き出すのではなく、自分で情報を再構成して文章化していることや、人物や事件に関わる複雑な関係性を表現できるようになったことが認められた。

次に、理科の学習における言語面の分析例として、ESL高校生の書いたレポートの記述を分析した研究を紹介する。

Kesslerand and Quinn's (1984)⁸⁾は実験レポートの記述を一年間に渡って調べた

ところ、①データの示し方や結論の述べ方など、レポートは長く、正確になり、②テキストのコピーが減って言い換えや要約が増え、③自分のことばで書くときには少数の誤りはあるものの、その数は減っていることを指摘している。

また、Spanos (1993)⁸⁾ もESL高校生の理科レポートについて秋と春の記述を比較している。分析の結果、「仮説形成部分」の記述では、秋のレポートは単文や現在形／過去形を用い、仮定を示す言語的・機能的特徴は見られなかつたが、春のレポートでは予測を表すことができるようになった。また、「データを示し分析する部分」では、秋のレポートは何が起きたかを示すのに失敗していたが、春のレポートではwhen節を使用するなど文の複雑性が増し、総じて適切な目標言語形式の使用が認められたという。

冒頭部分でも述べたように、日本では言語少数派の子どもに対する教科学習支援の試行錯誤の中、子どもたちがどのように日本語の力を付けているのかの追求は始まったばかりである。しかし、日本語指導における作文練習だけではなく、「国語」の学習課題の記述、理科の実験レポートや観察記録、社会科の調べ学習など、日々の授業の中で子どもが書いたり話したりしているものを手がかりに日本語力の変化をとらえていくことは、子どもが学習面の基礎基本としてのことばの力を獲得するという点においても、支援者が子どものことばの力を豊かにするような支援を行っているかどうかを振り返るためにも重要である。

4. 内容理解に焦点を当てた分析例

第4節では、子どもたちがどのような学習課題に取り組み、どこまで学年相応の教材文を理解し、課題の解決過程でどのような力を活用しているかをとらえた分析例を取り上げ、分析方法を中心に述べる。

〈学習課題の特質〉

子どもはどのような学習課題に取り組んでいるのか、学習課題の特質は「認知レベル（どのような認知レベルの課題か）」と「質問の型（どのような答え方を要求する課題か）」から分析した。認知レベルや質問の型に着目したのは、「母語による先行学習」の実施によって、日本語力が不十分な子どもも認知的に高度な課題や自分の解釈を述べるような課題に取り組めるのではないかと考えたためである。

分析に際しては、課題の認知レベルは、Chamot (1983) の「第二言語学習モデル」をベースにした「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」(清田 2007)によつ

てとらえ、質問の型は Mehan (1979) の枠組みを用いた。

Chamot の「第二言語学習モデル」は、小学校の ESL のカリキュラム作成のために、第二言語学習の認知的な面に焦点を当てて作られたものである。モデルでは認知のレベルを 6 段階に分け、第 1~3 段階を社会的伝達能力、第 4~6 段階を学問的伝達能力と呼ぶ。

このような枠組みを応用し、読むことに関わりの深い「内的な言語技能」に着目して「国語」の学習の場合を具体化したものが、表 5 に示す「国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル」である。「国語」の学習は主に学問的伝達能力に関わることから、第 4~6 段階に示された能力や技能を身につけることをめざす。第 4 段階「分析」では、人物や行動に関する情報をとらえ、それらをもとに全体のあらすじを把握することが中心となる。第 5 段階「総合」は前段階で把握した事実や情報を相互に結びつける段階で、獲得した情報をもとに人物の心情や場面の情景を想像したり、要点や段落の関係をとらえたり、主題や要旨をとらえるという学習にあたる。この段階では認知的に高次な力が求められ、ことばを通して考える力が養われる。第 6 段階「評価」は、作品全体に対して自分の考えをまとめ、他者の意見との比較を通して評価するという活動に相当する。

表 5 国語科教育と日本語教育を統合した学習モデル

第二言語学習モデル (Chamot 1983)				言語少数派の子どもを対象にした「国語」の学習の場合	
	認知レベル	言語的なプロセス	内的な言語技能	文学的文章の場合	説明的文章の場合
社会的伝達能力	第1段階 知識	思い出す	<ul style="list-style-type: none"> 音や単語を聞いて塊を区別する 文字、語句を見分ける 	<ul style="list-style-type: none"> 単語や決まり文句を産出する 	
	第2段階 理解	組み替える	<ul style="list-style-type: none"> 聞いて/口語の文章を読んで、既知の単語や語句の新しい組み合わせに応じる L1から(もしくは L1へ)、内的な翻訳を行う 	<ul style="list-style-type: none"> 中間言語によるスピーチが出現する 	
	第3段階 適用	やりとりする	<div style="background-color: #e0e0e0; padding: 2px; text-align: center;">社会的インターアクション</div> <ul style="list-style-type: none"> インフォーマルな状況で、聞いたことの意味を理解する 基本的な理解のための默読が出現する 	<ul style="list-style-type: none"> 高コンテクスト状況で、意味、感情、意図をやりとりする 説明的、創造的に書くことが出現する 	
(し き い)					

第二言語学習モデル (Chamot 1983)					言語少数派の子どもを対象とした「国語」の学習の場合	
	認知レベル	言語的なプロセス	内的な言語技能	外的な言語技能	文学的文章の場合	説明的文章の場合
学問的伝達能力	第4段階分析	情報を伝える	・文脈化されていない状況下で、聞いて/読んで、事実の情報を獲得する	・フォーマルでアカデミックな状況で、獲得した情報を適用して話す/書く	・登場人物、人物の関係、人物の行動に関する情報をとらえる	・大体の内容をとらえる
	第5段階総合	一般化する	・聞いて/読んで獲得した情報を使って、関係性を見つける、推論する、結論を引き出す	・フォーマルな状況で、話して/書いて関係性を説明する、推論する、結論づける	・気持ちを表す表現を手がかりに心情をとらえる ・行動や情景を手がかりに心情を考える ・様子を表す表現を手がかりに情景を想像する ・主題について考える	・段落の関係や構成をとらえる ・事実と意見を区別する ・筆者の意図や要旨をとらえる
	第6段階評価	判断する	・聞いて/読んで獲得した考えについて、正確さ、価値、応用性を評価する	・修辞的なしきたりを使って、判断を話す/書く	・自分の思いや考えをもち、他者と感想を述べ合う	・自分の意見をもち、他者と意見交換する

(清田2007：54より引用)

次に、質問の型の分類についてであるが、Mehan (1979) は教師の質問がどのような答え方を要求するものであるかという観点から、選択型、プロダクト型、プロセス型、メタプロセス型の四つに質問を分類した。選択型は同意・不同意や選択肢を選ぶことで答えさせる。プロダクト型は名前や場所など事実に関する答えを要求し、プロセス型は「あなたはどう思う？」「なぜそれが好きなのですか」のように応答者の意見や解釈を求める。そしてメタプロセス型は、応答者が答えに到達するまでの手続きやルールを求めるものである。

詳細なデータは省略するが、分析の結果、支援の授業では認知的に高度な「第5段階／総合」の課題が設定され、子どもの認知的発達を促す学習が展開されていることが確認された。また、選択型の減少、プロセス型の増加という質問の型の変化からは、子どもたちが自分の解釈や考えが求められる課題に取り組んでいることがわかった。

〈内容理解の到達度〉

子どもたちがどこまで学年相応の教材文を理解できたのか、内容理解の到達度は「国語の学習に必要な思考力の育成モデル」(清田2001) を用いてとらえた。

内容理解の到達度は、このモデルをもとに個々の課題の学年レベルをとらえ、課題の出題率や正答率を加味して判定したが、具体的な手順については清田 (2007) を参照されたい。分析の結果を簡単に述べると、子どもたちは日本語で書かれた教材文から基

表6 「国語」の学習(読むこと)に必要な思考力の育成モデル

読むことに関わる力	小学校1,2年	小学校3,4年	小学校5,6年	中学校
文学的文章に関する力	あらすじの把握	あらすじがわかる	→ → →	→ → →
	語句の意味の理解			文章の中での語句の意味をとらえる
	様子の想像	様子を思い浮かべる	→ → →	→ → →
	心情把握	人物の気持ちがわかる	→ → → 人物の行動と気持ちのつながりがわかる	→ → → → → → 情景描写と心情のつながりに気付く
	主題の把握		主題を考える	→ → →
説明的文章に関する力	あらすじの把握	あらすじがわかる	→ → →	→ → →
	語句の意味の理解			文章の中での語句の意味をとらえる
	様子の想像	様子を思い浮かべる	→ → →	→ → →
	文章構成の理解		文章の組み立てをとらえる	構成を押さえながら読む
	事実と意見の区別		事実と考えの違いに気付く	事実と意見の関係がわかる
	要旨の把握		大事なことがわかる筆者の意図に気付く	要旨、筆者の意図を読みとる
情報の収集				情報を集める、比べる、纏める、分ける、価値づける、再構成する
表現の特質をとらえる力				表現の仕方や文章の特徴をとらえる
文章を読んで感想や意見を述べる力	読んで思いや考え方をもつ	自分とは違う見方や考え方方に気付く	自分なりの意見をもつ	ものの見方や考え方を広げる

(清田2007:54より引用)

本的な情報をとらえてあらすじを十分に把握し、獲得した情報をもとに様子や心情を想像し、筆者の主張についてもおおよその理解を得ていることが確認された。

〈課題の解決過程で活用している力〉

最後に、課題の解決過程で子どもがどのような力を活用しているかに着目した分析例について述べる。

「国語」の学習における思考力や想像力について、文化審議会答申(2004)は「これから時代に求められる国語力」について述べている。そこでは「言語を中心とした情報を処理・操作する能力」が国語力の中核を成すとし、その具体として「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」をあげ、はじめの三つを「理解する力」と位置づけている。

さて、言語少数派の子どもたちの場合を考えてみると、子どもたちは「言語を中心とした情報を処理・操作する」以前の問題として、言語を中心とした情報を第二言語で獲得することに大きな困難を抱えている。つまり、日本語を母語とする子どものように、教材文を一読するだけでは必要な情報を得ることができないのである。そのため、言語少数派の子どもを対象とした場合には、第二言語で書かれた教材文から基本的な情報を獲得する力を「理解する力」の基盤としてまず育て、その基盤の上に情報を処理・操作する力を育成していくことが求められよう。

清田（2007）では「考える力」「感じる力」「想像する力」「第二言語で書かれた教材文から基本的な情報を獲得する力」の具体を支援の授業における会話スクリプトから抽出しているが、ここでは、「想像する力」の具体例を二つほど示す。

〔例1〕は「文章表現をもとに情景や人物のイメージを描き、自分のことばで説明する」力を活用して、課題に取り組んでいる例である。

〔例1〕

JT：街を離れると、どんな様子ですか。 S男：暗すぎる。…「完全な闇」かな。 JT：「完全な闇」ってどんな闇？ S男：暗くて見えない。もうなんにも見えない。…洞窟みたいな色だ。 (S男『夜は暗くてはいけないか』2002年4月) (JTは日本語話者支援者を表す)

JTが江戸時代の夜の暗さについて郊外の様子を尋ねたところ、S男は「完全な闇」という表現を教材文から指摘した。続いて「完全な闇」についての説明が要求されると、S男は「暗くて見えない」「もうなんにも見えない」「洞窟みたいな色だ」とその様子を思い描き、自分自身のことばで説明している。

次は、「情景と関連づけて心情をとらえる」力の活用例である。

〔例2〕

JT：故郷の様子を見たとき、「わたし」はどんな気持ちでしたか。 S男：（「寂寥の感」に注目しながら）ちょっと寂しいかな。 JT：いいじゃない。…どうして寂しいの？ S男：人がそんなにいないで、冬なので、誰も外に出ないから寂しいかな。 (S男『故郷』2003年1月)
--

〔例2〕は20年ぶりに帰郷した主人公「わたし」の心情をめぐるやりとりであるが、S男は教材文の「寂寥の感が胸に込み上げた」という記述を手がかりに、「わたし」の心情を「寂しい」ととらえている。そして「もう真冬の候であった」「鉛色の空の下、わ

びしい村々がいさかの活気もなく、あちこちに横たわっている」という情景描写から、村には人が少ないと、まして冬の厳しい寒さのために外に出ている人はいないことを想像し、寂しさの理由としている。S男は主人公の目にした光景を思い描き、そのイメージと関連づけて主人公の心情をとらえている。

以上のような分析をもとに、子どもたちが課題の解決過程で活用している力を整理すると、次のように示すことができる。

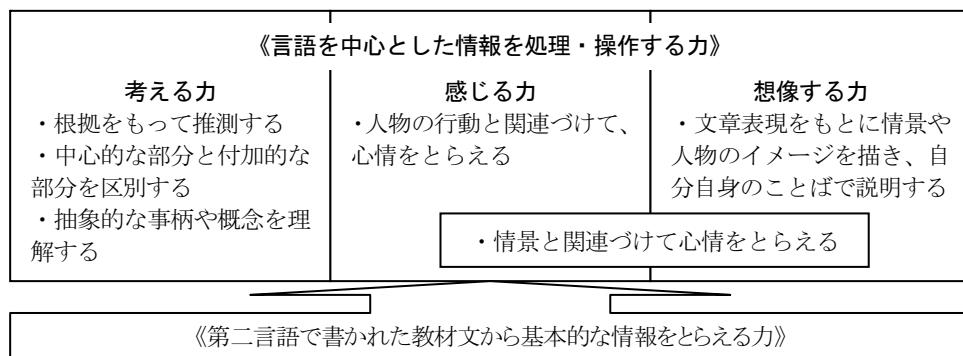


図5 学習課題の解決過程で活用する力（清田2007：128より引用）

子どもの内容理解の状況をとらえるには、対象教科や子どもの属性によってさまざまな分析の視点や方法が考えられる。本稿で示した方法はその一部にすぎないが、これらの分析結果が意味するところについて最後に述べておきたい。

言語少数派の子どもの「国語」学習支援では、子どもの日本語レベルに合わせて、年長の子どもに対しても小学校低学年の教科書が与えられる場合がある。それらはひらがなや易しい漢字に慣れたり音読練習を行うには適切かもしねだが、小学1年生の『じどう車くらべ』や『大きなかぶ』ははたして中学生の知的関心を呼び起こし、「なるほど」という発見を与えて「考えてみたい」という意欲をもたらすだろうか。このような疑問の中、到達度の分析結果は、課題のレベルを調整したり母語を活用するなど授業の進め方を工夫することで、第二言語の力が不十分な子どもであっても学年相応の「国語」教材文に取り組むことができることを示している。そして、課題の認知レベルや質問の型、課題の解決過程で活用している力の分析結果からは、支援の授業は言語知識や教科知識を伝え、言語運用力を育てるだけでなく、子どもの認知的発達に働きかけ、思考力や想像力をも養う場であるととらえることができよう。

5. 母語力に焦点を当てた分析例

最後に、母語力の保持・伸長に着目した分析例を取り上げる。本稿で示した分析例の多くは「相互育成学習」モデルに基づく支援を対象としたが、このモデルは教科や日本語だけでなく母語力の保持・育成を目標に掲げていることから、母語に着目した研究も欠かせない。

清田・朱（2005）は母語の読み書き能力が不十分な生徒（中1男子、中国出身）を対象に、「母語による先行学習」でのやりとりを質的に分析している。分析の結果、学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的な概念の理解を助け、母語や母文化に密着した経験を活性化することで思考の深化を促し、さらにこうした取り組みは子どもの母語を学ぶ意欲を引き出すことを指摘している。

また、朱（2006）は母語の読み書き能力を十分にもつ来日間もない児童（小5男子、中国出身）を対象に、清田・朱（2005）と同様の分析を行ったところ、子どもは教材文の内容を理解するだけでなく、わずか半年間で忘れてしまった語彙や文字を想起したり、新しい語彙を獲得したり、さらには中国語の言語感覚を味わうなど、中国語の語彙の学習をも行っていることが認められた。また、中国語の翻訳文⁹⁾をもとに文章構成や表現技巧の吟味を行う中で、母国で学んだ言語知識が蘇るなど、母国での学習と継続性のある学びが観察されたと述べている。

「日本の学校現場では言語少数派の子どもの母語や母文化に対する価値付与を積極的に行なうところが少ない」（朱2006：21）という状況の中、二言語を併せもつ自律した学び手の育成に向けて、在籍級の学習と関連づけた母語支援についての分析を今後も積み重ねていく必要がある。

6. おわりに

言語少数派の子どもを対象とした学習支援において、子どもの日本語力の伸びや教科理解が進んでいる様子をどのようにとらえていくか、筆者のこれまでの取り組みを例に、分析の視点や方法を言語面と内容理解面に分けて見てきた。

子どもの日本語力や教科理解が進んでいる様子は、日々の支援の中で支援者が実感することはできても目に見える形で表すことは難しく、ましてや日本人生徒を対象に作成されたテストに子どもの力が反映されるまでには時間も必要とする。しかし、思うような結果が得られないことは、子どもが努力していないことや支援を行っても何の効果

もないことと同義ではない。日々の学習の中にも子どもの進歩を見てくれるものがあるはずであり、成果や結果が見えにくい状況であるからこそ、その証拠を丹念に集め、提示していくことは、支援の現場に関わっている研究者が現場に貢献できることの一つであると考える。

本稿では「国語」学習支援の分析例を中心に示したが、理科や社会の場合はもちろん、記号や図を多用する算数／数学、子どもにとって第3の言語となる英語の支援を対象とした分析は手つかずの部分が多い。また、「相互育成学習」モデルにおいて子どもの母語力の変容をとらえた研究はいまだ無く、バイリンガル・バイリテラルの育成という観点からは、在籍級の学習と関連づけた母語支援についても分析の積み重ねが必要である。さらに、日々の授業の中でとらえた進歩や成長を、どのように子どもに返していくのかということも大きな課題である。「このごろ頑張ってるね」と声をかけるだけではなく、「こういうことができるようになった／わかるようになった」と子どもが自分の成長と課題を認識できるような評価の方法を追求していくことも大きな課題である。

注

- 1) 本稿では、学校教育における教科としての国語を指し示す場合は「国語」と表す。
- 2) 「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく実践的な研究には、たとえば、日本語による学習場面の学びの実態をとらえた清田(2001)、子どもたちの母語に対する態度や認識の変容を探った原(2001)、支援における母語の役割を追究した朱(2003)などがある。
- 3) 「創出型」解答は子ども自身の解釈や意見を表した解答を指し、しかも子どもが自力で産出した文によって構成されるという特徴をもつ。したがって、教材文からの「借り物」である抜き出し型の解答に比べ、創出型解答は子ども自身が産出した文であるという点において、書く力をとらえるための分析対象として適切であると考えた。
- 4) 一個人内の変化をとらえる一事例実験の場合、本来ならば、何の処遇も施さないベースライン期を作り、それに続く処遇期のデータとの比較を行う方法がとられる。しかし、支援開始当初の子どもたちの書く力の状況からいって、何の処遇も行わずに文章を書かせるというベースライン期を設定することはできなかった。また、分析データとして用いた「創出型」解答は教材文に対する子ども自身の解釈や説明であることから、創出型解答を求める課題に繰り返し取り組む中で、子どもは解釈したり説明したりする力をつけ、別の教材文の読み取りにおいてもそのような力を発揮するようになると考えられる。すなわち、創出型解答を記述する力は課題の性質からいって別の教材文においても転移が可能であり、そのデータは直線的に上がっていくことが望ましいと考えられる。そこで、S男とK男の文の長さをとらえるにあたり、ベースライン期は置かないが、時期ごとにわけて分散分析を行った。
- 5) 従属節と並列節の分類は益岡(1997)にしたがい、副詞節、名詞節、補足節を「従属節」に、連用形による並列とテ形による並列を「並列節」とした。
- 6) Wolfe-Quintero他(1998)によれば、語彙の多様性をとらえるためによく用いられる

- 「異なり語数/述べ語数」による測定は、作文の長さが長くなるほど同じ語がしばしば繰り返されるため、語彙の多様性を示す値が低くなるという問題を抱えているという。これに対し、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」による測定はこのような問題を解決し、より長い作文においても多くの異なり語数の出現を正当に評価するとされる。
- 7) 湯川 (2005) には、タイプ・トークン比率、code-switching、平均発話長、格助詞、複文、エラー、流暢さ、イミテーション、翻訳及び理解テスト、フィールドノートという分析ツールが紹介されている。
 - 8) Kesslerand and Quinn's(1984)とSpanos (1993)は、いずれもZuengler and Brinton (1997) に詳しく取り上げられている。
 - 9) 母語先行学習を行うに当たっては、母語話者支援者が「国語」教材文の翻訳文（全訳）を作成した。

参考文献

- 生田裕子 (2001) 「ブラジル人中学生の語彙の発達」『日本語教育』110号 日本語教育学会 120-129頁
- 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係～作文のタスクを通して?」『世界の日本語教育』12 国際交流基金日本語国際センター 63-77頁
- 茨城県教育庁指導課 (1997) 『日本語指導教員研修報告書—学習支援の在り方』 Vol.3
- 岡崎敏雄 (1997) 「教科・母語・日本語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』 茨城県教育庁指導課 1-7頁
- 岡山大学教育学部 (2004) 『活動報告書 日本語教育が必要な外国人児童生徒の教科学習支援学生ボランティアー大学・教育委員会・学校との連携ー』
- 岡山大学教育学部 (2005) 『活動報告書 日本語教育が必要な外国人児童生徒の教科学習支援学生ボランティアー大学・教育委員会・学校との連携ー』
- 清田淳子 (2001) 「教科としての『国語』と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111号 日本語教育学会 76-85頁
- 清田淳子 (2003) 「社会科と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み－日本語指導を必要とする海外帰国生徒を対象に」『言語文化と日本語教育』 第26号 お茶の水女子大学日本語言語文化学研究会 1-13頁
- 清田淳子、朱桂栄 (2005) 「両言語リテラシーをどう獲得するか－第一言語の力が不十分な子どもの場合」創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 44-66頁
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』 ひつじ書房
- 朱桂栄 (2003) 「教科学習における母語の役割－来日まもない外国人児童の「国語」

- 「学習の場合」『日本語教育』119号 日本語教育学会 75-84頁
- 朱桂栄 (2006) 「言語少数派の子どもの母語保障の方法と意義—「教科・母語・日本語相互学習モデル」に基づく実践から」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本語学専攻 博士論文
- JSLカリキュラム委員会、今澤悌、齋藤ひろみ、池上摩希子 (2005) 『小学校「JSL国語科」の授業作り』スリーエーネットワーク
- 原みづほ (2001) 「教室内の二言語の分布—外国人児童に対する日本語と第一言語育成を目指した支援教室の場合—」国際日本学シンポジウム報告書『新しい日本学の構築III』 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 19-26頁
- 一二三朋子 (1996) 「年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察—在日ベトナム人子弟の場合—」『日本語教育』90号 日本語教育学会 13-24頁
- 文化審議会答申 (2004) 『これから時代に求められる国語力について』
- 益岡隆志 (1997) 『複文』 くろしお出版
- 松本恭子 (1999a) 「ある中国人児童の来日1年間の語彙習得—形態素レベルの分析」『日本語教育』102号 日本語教育学会 68-77頁
- 松本恭子 (1999b) 「ある中国人児童の来日2年目の語彙習得—取り出し授業での発話と作文の縦断調査(形態素レベルの分析)」『第二言語としての日本語の習得研究』3号 第二言語としての日本語の習得研究会 36-55頁
- 光元聰江 (2006) 『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版
- 文部科学省 (2003) 「『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告)』小学校編の公表について」文部省報道発表 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/)
- 湯川笑子 (2005) 「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 1-24頁
- Cantoni-harvey, G.(1992) "Facilitating the Reading process". In Richard-Amato and Snow, M. A.(ed.), *The Multicultural classroom*, Addison-Wesley, pp.175-197.
- Chamot, A. U.(1983) "Toward a Functional ESL Curriculum in the Elementary School", TESOL QUARTERLY, 17, pp.459-471.
- Cummins, J.(1984) *Bilingualism and special education*, Multilingual matters.
- Dixon, C. N. and Nessel, D. (1983) *Language experience approach to reading (and writing)*, Alemany Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*, Harvard University Press.
- Short, D. (1994) Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies, TESOL QUARTERLY, 28, pp.581-608.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. and Kim, H. (1998) *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*,

University of Hawaii.

Zuengler, J. and Brinton, D. M. (1997) “Linguistic Form, Pragmatic Function: Relevant Research from Content-Based Instruction”, In Snow, M. A. and Brinton, D. M. (ed.), *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*, Longman, pp.263-273.

日本人小学生の英語コミュニケーション能力

湯川笑子（立命館大学）eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

高梨庸雄（京都ノートルダム女子大学）takanasi@notredame.ac.jp

小山哲春（京都ノートルダム女子大学）tkoyama@notredame.ac.jp

Japanese Elementary School Students' Communicative Competence in English

YUKAWA Emiko (Ritsumeikan University)

TAKANASI Tsuneo (Kyoto Notre Dame University)

KAYAMA Tetsuharu (Kyoto Notre Dame University)

キーワード：小学校英語、コミュニケーション能力、評価、リスニング、スピーキング

要 旨

本稿は、湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春による共同研究「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」の研究結果のうち、小学校段階での英語学習の成果を調査したYTKリスニングテストとYTKスピーキングテストの結果の概要を要約し、日本人小学生の英語コミュニケーション能力を考察するものである。3年生以上で週1～2時間の英語授業・活動を実施している学校に学ぶ児童1084名および中学入学直後の514名のデータによれば、小学校で一般的に教えられている内容に基づいたYTKリスニングテストで約8割を得点する力が育っているが、英語テキストのまとめりを理解する力は学校間の差が大きい。2人一組で3分間ネイティブスピーカーと話をする力も236名のサンプル児童はおおむね身につけていたが、会話統制力や表現力にはばらつきがあった。今後現行の小学校英語の標準化と、こうした小学校段階での学習成果を生かす中学校での指導のありかたが求められる。

1. はじめに

本稿は日本人小学生の英語コミュニケーション能力をとりあげるものである。小学校英語授業・活動は現時点ではまだ必修ではないが、2002年以降実施されている現行の小学校学習指導要領に基づく教育実践を経てすでに大きな英語教育格差が生じている

現状に鑑みて、あえてこの時点での「近頃の」日本語話者小学生の英語コミュニケーション能力について報告し、今後の課題について把握しておきたい¹⁾。

小学校の英語教育は英語の知識や「スキル」の習得を目指すのではなく「コミュニケーション能力」(『小学校英語活動実践の手引き』p.1)を育成するのだとされ、そのためにはいわゆる英語力を測るテストなどはタブー視されてきた。したがって、1992年に公立学校（大阪市立眞田山小学校と味原小学校）が英語活動の研究開発指定を受けてからすでに15年が経過しているにもかかわらず、この間に言語データを含む英語教育・活動の評価はほとんど行われていない（高梨2007）。

例外的な研究として、児童英検を用いたバトラー・武内（2005）と、バトラー・武内（2006）があるものの、英語力について大規模な調査報告は少ない。しかし、英語教育実践に（そしておそらくその成果にも）学校間、地域間で大きな開きができていることは多くの人が感じている。一方では、英語専科の教員から毎日授業を受ける私立小学校や、構造改革特区内の公立学校で週2～3時間の英語授業をうける児童があり、他方、全国的には6年生の英語教育・活動の平均実施時間が13.7時間程度であることが文部科学省の調査で分かっているからである（小学校英語活動実施状況調査平成17年度<<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/18/03/0603/408/001/001.htm>>）。

本稿はまず、簡単に英語教育行政の流れと小学校英語の位置づけを確認したあと、2006年度末から2007年度初めにかけて筆者らが実施した、小学校段階での英語学習の成果を調査したリスニングテストとスピーキングテストの結果を要約する。紙面に限りがあるためそれぞれの詳細については別の論文を参照いただくとし、ここでは全体像を把握するに足るだけの概要を記す。その後、現行の小学校英語の標準化と中学校カリキュラムとの連携の必要性を指摘する。

2. 英語教育行政の流れと小学校英語の位置づけ

英語教育行政の流れについては、高梨・高橋（2007）およびバトラー（2005）に最新の情報がまとめられている。これらによると、日本の開国のあと明治初期に英語が西欧の技術を学ぶための実用的なツールであった一時期があったこと、その後、英語学習が大衆化し長い間入学試験と教養教育のためのものであったこと、しかし、その後グローバル化に対応するため、実際にコミュニケーションの道具として使える英語力の育成が重視されるようになったことが概観されている。

平成12年には小渕元総理大臣の私的懇談会が、グローバル化する時代に対応するた

めに「21世紀日本の構想」について諮問を受け、英語は、将来第二公用語と指定することも視野にいれて取り組むべきであるという文言を含む答申を出し、マスメディア等で大きな議論を生んだ。(詳しくは、懇談会メンバーの一人であった舟橋洋一による『あえて英語公用語論』参照2000)。また、そうした潮流をより具体的に行動に移す「戦略」として、文部科学省は「英語が使える日本人育成のための行動計画」(2003年3月)を発表し、多岐にわたる内容の施策を実施してきた(文部科学省 http://mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm)。スーパー・イングリッシュ・ハイスクール(SELHi)の指定等による英語の授業の改善、英語教員の指導力向上及び指導体制の充実、高校生留学の促進などを通じた英語学習へのモティベーションの向上、大学入試センター試験へのリスニングテストの導入などによる入学者選抜などにおける評価の改善、小学校の英会話活動の支援、国語力の向上にむけた取り組み、および実践的研究の推進という7つの事業がそれである。この中には、一般に実行されていることが見えやすい事柄もあれば、英語力養成の基礎としての国語力育成や、実践「研究」の蓄積など、一般的にはまだその実態や成果がみえにくいものもある。

ともあれ、上記の日本の英語教育行政の推移から明らかのように、学校における英語教育の目的が、英語を実際に使えるようにするためなのか実用以外の種々の教育的利点のためなのかという議論(平泉・渡部1975)は、文部行政の上ではすでに決着がついており、1989年(平成元年)改訂の指導要領以来コミュニケーション重視がうつだされている(江利川2007:p.11-12)²⁾。2007年8月27日に開催された中央教育審議会の外国語専門部会では、次回の学習指導要領の改訂にそなえて、外国語の発信力をさらに育てるのを狙いとして「英語表現I・II」を含む新しい高等学校英語科目構成が検討されているという(2007年9月3日日本教育新聞 p.1)。

このような流れの中で、小学校英語教育は英語の使える日本人の育成のための一つの行動計画であると位置づけられている。2000年前後にのきなみ小学校のカリキュラムに英語教育が取り入れられたアジア諸国(バトラー2005)の動向³⁾や、ヨーロッパ諸国の多言語教育事情(岡・金森2007:p.27)、および、情報と人の移動のグローバル化の中で、英語教育の早期化は避けられない状況にあったと言えよう。2007年8月31日付けの朝日新聞(p.1)によれば、8月30日に、文部科学省より学習指導要領の改訂の基本的な枠組み素案が中央教育審議会の小学校教育部会と教育課程部会に対して示され了承された。その中で、「教育の機会均等や中学校との円滑な接続の観点」から、小学校英語活動は、5、6年で週1時間あたり必修化し全国一律に実施するとされている。新学習指導要領が決定、施行されるまでにはまだ時間があるが、今後ゆるやかにこうし

た方向で標準化がはかられるのであろう。

小学校教育課程で英語の学習を始めることには、教育関係者が否かを問わず今も賛否両論の議論がある。確かに教材、教師教育などの運用面での準備不足は深刻で、国の姿勢と予算措置に待つところが大きい。現在は、使いやすい教材が手元になく、担当者は英語教授法の訓練もうけていないために自前で試行錯誤しながら全てを作りださねばならず、小学校教員に多大なエネルギーや時間の負担を強いているのが小学校の実情である。しかしそうした運用面の問題と、そもそも二つ目の言語に触れること自体が子どもの認知発達に及ぼす影響とは別物であることをここで再確認しておきたい。

幼少期に二つ以上の言語に触れるのは認知能力に悪影響を及ぼすという通念を、60年代にピールおよびランバート (Peal and Lambert, 1962) の枢要な論文が覆し、カナダのイマージョンやスカンジナビアでの多言語教育の結果が知られるにしたがって、80年代以降、世界各地で新来移民や先住民のバイリンガル教育が模索されてきた。現在バイリンガル教育研究者の关心は、狭義の言語指導方法の枠を越え、政治的、社会的な環境の整備を含む大きなコンテクストの中で言語発達を促す教育方法の開発にむけられている (Garcia, Skutnabb-Kangas, Torres-Guzman, 2006他)。ただ、認知能力の支えになるべき母語を駆逐するような勢いで第2言語が入ってくるこうした厳しい言語マイノリティのバイリンガル状況と、学校教育に週高々1~2時間導入されることで触れる第2言語の量はおのずから異なる。週に1~2時間、車や自転車にのる機会があっても、他の授業・課外の時間や家庭生活の中で自分の足で歩いたり運動したりしていれば、脚力が衰えることはあり得ないのと同じで、日本語に囲まれて生きている日本に生活する限り、ほんの1~2時間の英語との接触のために日本語の発達に支障をきたすとは考えにくい。いたずらに恐れるのではなく、条件整備や方法論上の問題点はそれと区別してきちんと対応し、最低限の標準化された英語教育を全国の小学生にどう保障していくのかを考えることが公教育を提供する者の責務であろう。

3. YTKプロジェクトから分かること—概要

3.1 YTKプロジェクトの概要

小学校段階での英語指導は、現行の学習指導要領の枠組みでは総合的な学習の時間で英語活動としてとりいれてもよいとされており、2002年の正式な移行前より各地で実験的に実践が積み重ねられてきた。当然ながら全国の英語活動実施時間にはばらつきが大きく、加えて私立学校、教育特区など指導要領の規制にとらわれない学校もあり、

授業時間数、担当者の英語教育に関する知識・技能のレベル、到達目標、成果など全てにおいて大きな差が生じている。そこで、筆者らは、比較的英語活動・教育に多くの時間をかけている学校、つまり少なくとも3年生以上で週1、2時間以上の英語授業時間がある学校を対象に、到達目標についてのアンケート調査(教師むけ、100名が参加、まとめは小山・湯川・高梨・印刷中)、リスニング能力の調査(小学校5、6年生および入学直後の中学校1年生、総計1598名に「英語力だめし」の実施、まとめは湯川・高梨・小山、印刷中)、およびスピーキングテスト(6年生236名に“Let's talk”を実施、詳細は最終報告書、湯川・高梨・小山、2008)を実施した。本稿では、そのうち、リスニングテストとスピーキングテストの結果と分析の中から要点だけを抜粋して紹介し、本稿のテーマである「近頃」の小学生の英語力を類推する資料としたい。

3.2 YTKリスニングテスト（「英語力だめし」）の調査の概要と結果

3.2.1 目的

YTKリスニングテストは、2005年度に実施した授業見学（計6校）や担当者との面談、および上記のアンケート調査にもとづいて、少なくとも3年生以上で週1～2時間以上の英語授業（活動）を行っている学校の児童が、学校で学んだことをどの程度定着させており、結果としてどの程度の英語リスニング能力を有しているのかについて知ることを目的としている。

3.2.2 テスト

上記のような条件の学校ならばおおむねどこでも教えて（触れて）いるとみなすことのできる言語材料をとりあげてテストにもりこんだ。また、このテストは、外国語教育でよく使用されるテストの理論である Bachman & Palmer の言語コミュニケーション能力モデル (Bachman, 1988) で、文法能力、テキスト能力と呼ばれる能力を取り扱っている。（このモデルでは、文法能力、テキスト能力と並んで、イロキューション能力、社会言語能力が「言語能力」の下部能力としてあげられており、言語コミュニケーション能力は「言語能力」の他に「方略的能力」と「心理生理的メカニズム」（聴覚、視覚など）から成り立っているとする。）

実際のテストで問うた内容は表1のとおりである。

たとえば、第1問では、12月のカレンダー上で、25日(月曜であることもわかるカレンダー)に印のついたものを映像としてみせながら、“What day is the Christmas day this year?”という英語が流れ、3つの選択肢 (A. It's Monday. B. It's Friday. C.

表1 「英語力だめし」テスト内容

Topic	Number	Topic	Number
曜日	第1問	教室内で使う指示のための英語 (Classroom English)	第20問
月名	第2問		第21問
	第3問		第22問
時刻	第4問	教科名	第23問
天気	第5問		第24問
数字	第6問	方角	第25問
	第7問	ものの形	第26問
国名	第8問	道順を聞く	第27問
	第9問	ファーストフード店での店員と客の会話	第28問
色	第10問		第29問
	第11問		第30問
スポーツ	第12問	人の職業	第31問
	第13問		第32問
動物	第14問		第33問
	第15問		第34問
食べ物	第16問	英語の音と文字の対応 (最初の子音の選択)	第35問
	第17問		第36問
教室内で使う指示のための英語	第18問		第37問
	第19問	絵本の内容要約	

Note: 第1～36問は1つ2点、第37問は8点、計80点満点

It's Wednesday.) がさらに聞こえてくる。生徒は一回しか聞こえない英語と、視覚的に提示されたものをみて、正解をA, B, Cの中から選ぶ。多肢選択式でないのは、第37問のみである。これは、やさしい絵本の読み聞かせのあと、生徒が制限時間内にそのお話の要点を日本語でまとめて書くというものである。

3.2.3 結果—総得点

結果を総得点として見てみると、表2の通りにまとめられる。表2の左の列7校（私立3校、公立4校）が、2006年の3月初旬までにデータ収集を終え、詳細に分析した5, 6年のデータである。この7校で英語を担当していたのは常勤・非常勤、英語話者・日本語話者を問わず、英語専門家として雇用されていた先生であった。それに対して、a校とb校は担任が主に英語活動の指導をしている学校であった。また、最右列にあげた

のは、私立の中学校に入学直後で、まだ英語を学習する前の段階にある中学校1年生のデータである⁴⁾。この514名に関しては、自分の通っていた小学校では英語を学習する機会がなかった生徒も含まれている。このようにどのグループの児童・生徒も約8割を得点しており、表1に示されているような典型的な小学校英語で取り扱う項目は、後のべる3項目の内容を除くと、少なくとも聞いて理解できる程度の力としておおむね定着させていることが分かる。

表2 「英語力だめし」得点平均（80点満点）

	7校	a校	b校	私立3中学校
受験数	975	46	63	514
平均点 (%)	62.59 (78.24%)	61.89 (77.36%)	65.32 (81.65%)	67.81 (85%)
標準偏差	10.68	9.93	10.13	8.40
最高点	80	78	78	80
最低点	24	38	34	32

3.2.4 結果—項目毎の得点

これを項目別に見てみると、3問を除くと、どの項目も平均得点が71%以上と非常に高い定着率を示している。ただ、第25問の方角を聞く問題と第27問の道順を聞く問題が、それぞれ43.0%、61.7%と低く、受験者にとって難しい問題であったことがうかがえる。(ただし、この正解率は表2の左端の列に記載された975名のデータに基づく。以下も同様。) 特に道案内の英語表現は、こうしたタスク以外の場面ではあまり出てこない表現も多く、反復練習の機会も少ないため低い点数となったのではないかと思われる(表3)。

37問の問題の中で最も成績が悪かったのは、最後の絵本の聞き取りの問題で、平均で40.63%しか得点していない(8点中3.17点)。これは、Longman 出版の Story Street シリーズのうちの1冊で、1ページに、4~7語からなる短い文章が1文ずつのついている全16ページからなる絵本である。975名の被験者のうち、後にのべるスピーキングテストも受験した195名についてさらに詳しく分析したところ、絵本を要約する力には学校間の平均に大きく開きがあり、しかも、この得点傾向は第1~36問の得点傾向とは必ずしも一致しておらず、後に述べるスピーキングテストの得点とも違った分布を示していた(表4参照)。Bachman & Palmer のモデルに照らしてみると、この3者(第1~36問、絵本の要約、スピーキングテスト)はそれぞれ異なる下部構成能力を含

むものとして構築したテストであったので、得点分布が異なることは必ずしも完全には重ならない能力の反映としてむしろあるべき結果が出たということができる。

表3 項目毎の正答率

Topic	Number	正答率	Topic	Number	正答率
曜日	第1問	86.20%	教室内で使う指示のための英語 (Classroom English)	第20問	94.2%
月名	第2問	80.80%		第21問	89.5%
	第3問	73.70%	教科名	第22問	80.4%
時刻	第4問	88.70%		第23問	76.7%
天気	第5問	86.40%	方角	第24問	72.0%
数字	第6問	79.80%		第25問	43.0%
	第7問	87.50%	ものの形	第26問	82.7%
国名	第8問	92.00%	道順を聞く	第27問	61.7%
	第9問	98.20%	ファーストフード店での店員と客の会話	第28問	76.1%
色	第10問	91.90%		人の職業	第29問
	第11問	86.70%	英語の音と文字の対応 (最初の子音の選択)	第30問	82.9%
スポーツ	第12問	77.40%		第31問	89.7%
	第13問	84.80%		第32問	87.4%
食べ物	第14問	74.10%		第33問	80.6%
	第15問	80.50%	英語の音と文字の対応 (最初の子音の書取)	第34問	79.8%
動物	第16問	88.20%		第35問	68.4%
	第17問	71.20%		第36問	64.3%
教室内で使う指示のための英語	第18問	96.40%	絵本の内容要約	第37問	40.63% M=3.17
	第19問	69.20%			

Note: 配点は第1問～36問は各2点、第37問は8点

表4 テキスト能力(第37問)、文法能力(第1～36問)およびスピーキングテスト
(文法能力および方略的能力) の対比
(サンプル数: 195名)

	工校	才校	力校	牛校	全体
第37問絵本理解平均 (8点満点)	2.5	4.3	5.8	4.2	3.9
第1～36問平均 (72点満点)	60.9	59.6	63.4	67.3	62.0
英語力だめし全問平均 (80点満点)	63.3	63.9	69.2	71.4	65.9
Let's talk 平均 (20点満点)	16.1	15.4	13.7	15.6	15.4

3.2.5 意欲などとの相関、塾での学習、私立中学進学者の自己申告の英語力

YTK リスニングテスト（英語力だめし）の実施に際しては、同時に情意面をさぐるアンケート調査も実施した。英語活動を楽しんでいるかどうか、内的、外的動機、英語に対する感受性などについて計15項目の質問をしたが、英語力だめしとの相関は有意であるもののそれほど強くはなかった。「英語への興味がある」($r=.33$)、「英語をもっと習いたい」($r=.29$)、「家の人が英語に関心が高い」($r=.27$) が比較的相関が高い設問であった（詳しくは湯川・高梨・小山、投稿中2参照）。

また、小学校外での英語学習と英語力だめしとの関係を見てみたが、得点差は約7点、問題数にして3.5問と小さく、英語力だめしで問うたような力は、小学校での英語学習で十分定着させていることが分かった（表5）。

ただ、課外での学習の有無は小学校の英語授業・活動の範囲をはるかにこえる高度な英語テストをすれば大きな差として出てくる可能性がある。そこで、私立中学生514名に、中学校入学時の自分の英語力を図1の①～⑧の段階で自己申告させた。514名のサンプルのうち、「ネイティブ同様」、「英検2級並み」、「英検2級並み」、「英検3級並み」、「英検4級並み」と答えた生徒を合わせると合計112名となり、実際に22%にも上ることが分かった（図1参照）。

表5 小学校外での英語学習の有無と英語力だめしとの関係（サンプル数：975名）

	課外での学習あり	課外での学習なし
平 均	66.07	59.08
標準偏差	9.60	10.47
人 数	501	464

Note: $F = 117.29$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$

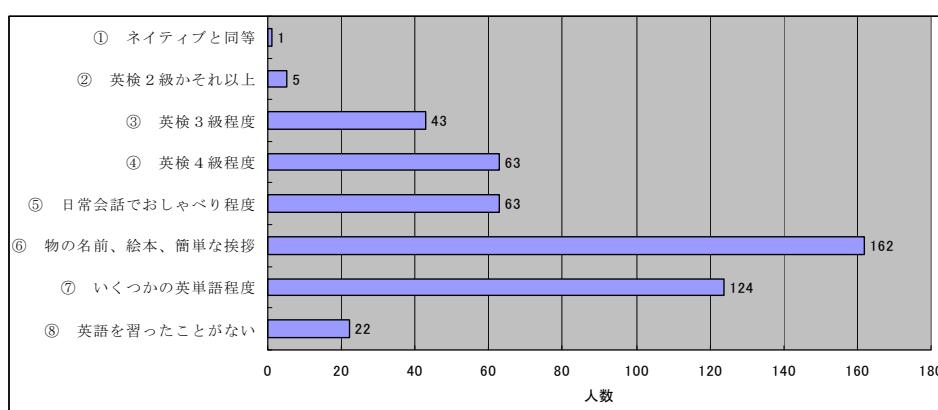


図1 中学生の自己申告による英語力（サンプル数：514名）

3.3 YTKスピーキングテスト (“Let’s talk”) の調査の概要と結果

3.3.1 目的

YTKスピーキングテストは、Bachman & Palmer の言語コミュニケーション能力モデル (Bachman, 1988) で、文法能力および方略的能力と呼ばれる能力を取り扱っている。小学校英語活動の導入に際し、当初より「英語のスキル面」に対して「コミュニケーション能力」を伸ばすことが望ましいと言われている（中央教育審議会外国語専門部会の提言2006年3月31日教育課程部会での資料 <<http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoo/004/06040519.htm>>）。ここでいう「コミュニケーション能力」とは、基本的な語彙や表現の知識が不可欠であることは否定しないものの、正確さを問題にするのではなく、非言語的な表現力も駆使しながら、何とか相手に必要な情報をやりとりできる力をさすと考えられ、上記の Bachman & Palmer のモデルではストラテジー能力の重要性を示唆しているものであろうと考えられる。

そこで、YTKスピーキングテストではこの能力を測るべく、コミュニケーションの場をYTKリスニングテストを受験した児童の中から4校を選び、1～2クラスの児童に対して実施した。

3.3.2 テストと実施要領

現在英語教育・活動に熱心に取り組んでいる小学校の中には、自治体や学校独自の「スピーキングテスト」を考案して実施しているところもあるが、筆者らの知る限り、挨拶をしたり、名前を言わせたり、what で始まる疑問文で質問してものの名称を言わせるなど、一問一答形式で、正解が存在する応答を数回聞くというやりとりで成り立っている。しかし、YTK スピーキングテストでは、実際の英語使用の場で、意思疎通を測ろう、また会話を成立させようとする態度とそれを可能にする実践的な表現力、理解力、会話統制力を測りたいと考え、「意味の交渉 (negotiation of meaning)」が起これり得る談話の場（3分間のネイティブスピーカーとの対話）を提供した。

また、子どもの外国語能力を測る時には、子どもが一人でできることを測るだけではなくて、サポート（ヘルプ）があった時に何ができるかを見るべきである (Vygotsky, 1962; Wertsch, 1998; Gipps, 1994 らの考えにもとづいた Cameron, Lynne, 2001: p.219 の主張) との考え方を採用し、2人一組みで相談しあえるし、質問もできる、時には日本語がまじってもよい状況 (scaffoldingのある状況) を作った。

具体的には、2人の試験官（および湯川）が学校へ訪問し、2カ所で計4人が会話をした。あいさつの後、1ペアと1人の英語のネイティブスピーカーが児童が用意してき

た事物、トピック、質問について3分間話した。その様子をビデオ録画しあとでトレーニングを受けた2名の評価者が評価した。評価者内での信頼性チェック（intrarater reliability）のため、236人のうち2名の評価者が自分の分担分のうち各10名をやり直したところ、重なりは88%であった。

3.3.3 評価基準と結果

以下に、児童の談話を評価した5つの観点とその基準を示す。

表6 YTKスピーキングテスト評価表

1. 発音：英語的な発音でしゃべれたかどうか(産出場面で判断する)

4	終始聞き取りやすい、英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべることができた
3	たまに、日本語的な発音がまじり、聞き取りにくいことがあるが、おおむね英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべることができた
2	日本語的な発音がまじり、聞き取りにくい場合と、英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべる場合が半々であった。
1	非常にききとりにくく、英語らしくない（シラブル構成の）発音でしゃべっていた

3. 語彙・シンタクス：必要な語彙を知っており、文法的に正しい英語を使っていたかどうか
(主に産出場面で判断する)

4	終始文法的に正しい英語で話すことができ、それぞれの場面に必要な語彙を持ち合わせていた
3	たまに、文法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面も見られたが、おおむね、正しい英語の文法と語彙を駆使して話すことができた
2	文法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面と、正しい英語の文法と語彙を駆使して話す場面が半々であった
1	常に文法的に間違った英語を使い、必要な語彙はほとんど持ち合わせてていなかった

3. 集中力：集中して相手(Interviewer)の話を聞き、理解していたかどうか

4	終始、アイ・コンタクトや他の行動から集中していることがうかがわれ、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中していることがうかがわれた
3	たまに、注意がそれていることがあったものの、おおむねアイ・コンタクトや他の行動から集中していることがうかがわれ、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中していることがうかがわれた
2	注意がそれている時と、アイ・コンタクトや他の行動から、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中している時とが半々であった
1	相手とアイ・コンタクトをとらず、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなどの、行動もほとんど見られず、会話に集中しているように思えなかった

4. 表現力：伝えたいことを、言語的、あるいは非言語的に積極的に伝えていたかどうか

4	終始、ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現の両方を駆使して積極的に自分の伝えたいことを表現していた
3	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらか、もしくは両方でやや積極的に表現ができない場面がみられたものの、おおむね自分の伝えたいことを表現していた
2	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらか、もしくは両方で積極的に表現ができない場面と、それらを駆使して積極的に自分の伝えたいことを表現していた時とが、半々であった
1	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらにおいても、積極的に自分の伝えたいことを表現していなかった

5. 会話統制力：会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか等）を認識し、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献していたかどうか

4	終始会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していた
3	おおむね会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していたが、時にそれがうまく行かない時や、そうした働きかけを怠る場面もあった
2	会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していた場合と、それがうまく行かない時や、そうした働きかけを怠る場面とが半々であった法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面と、正しい英語の文法と語彙を駆使して話す場面が半々であった
1	会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、対話が淀みなくスムーズに運ぶような貢献はほとんどしなかった

3.3.4 結果

YTKスピーキングテスト（Let's talk）の結果を表7に示す。

まず発音に関しては、平均2.86となっており、下の発音に関する評価表の基準が示すように、全員がおおむね英語らしい発音で応答できていることを示している。（いわ

表7 YTKスピーキングテストの結果（サンプル数：236名）

	発音	語彙文法	集中力	表現力	会話統制力	合計
平均点	2.86	2.84	3.83	3.06	2.87	15.47
標準偏差	0.56	0.74	0.48	0.75	0.88	2.61
満点	4点	4点	4点	4点	4点	20点

ゆるカタカナ英語の発音がまれにしか見られなかった。) 標準偏差の値が0.56と小さいことからもうかがわれるよう、これは全体的な傾向である。この結果を見る限り、日本語にはない音に対しても敏感に聞き取り真似ができる小学生時期に指導することのメリットが現れているものと考えられる。

語彙・文法に関しても、平均2.84とほぼ発音に似た結果となっている。発音に比べて、標準偏差0.74と、語彙・文法の得点の方がばらつきが大きくなっているのは、問われたことに対して答えるのに必要な語彙や表現が思いつくかどうか、意味は通じるけれど英語として正確な単語や文法構造になっているかどうかなどの点で、発音よりも差が見え易い項目だからであろう。また、このテストは3分間の中で試験官がさまざまに足場を提供する (scaffolding) ので、一間に正解を言えなくても得点に差が出てくるものではないが、それでも話そうとする話題について予測して準備をしておくのとしないのとでは若干の差がパフォーマンスに出てくる。学校の事前準備に対する取り組みの差が出るとすれば、この観点の得点に出易いと考えられる。

3つ目の観点の集中力は高得点となった。たった3分間のテストであり、しかも、一人のネイティブスピーカーにたった2人という少人数で対応するという稀な経験なので、集中するのはさほど難しいことではない。何らかの事情があったのか、一ペアのみ明らかにふざけていたので評価の「1」がついたペアがあったが、あとは特に集中力に関する問題はなかった。

4つめの観点では、いわゆるコミュニケーションをしようとする態度だけではなく、自らの言語的、また非言語的能力を駆使して表現に成功したかどうかを評価の対象にした。したがって、表現しようとすることが相手に伝わるために、英語の語彙・文法の力、発音の（通じる程度）正確さなどの他の観点と重なる部分はあるが、コミュニケーションの成否を問題にする際には非言語要素など重ならない部分もあり、また、複数の角度から生徒の話す力を観察することの有用性を考え、あえてこの観点を設けた。この観点の結果は平均3.06で比較的に高い。試験官が期待した3分間の「楽しい会話」は何とかこなせるだけの表現力はもちあわせていると言える。標準偏差も0.75で、2つめの観点、語彙・文法の0.74と似たばらつきを示している。

この観点の結果は、平均2.87で全体としてはおおむね対話をスムーズに運ぶことができると言えるが、標準偏差は0.88と、5つの観点の中で最もばらつきが大きい。個人差については、個人の性格が関与し、学校間の差については、こうしたタスクに対する慣れや普段の英語活動・授業においての重点の違い（英語での情報発信や自己表現が指導目標の大きな柱になっているか、あるいは英語を聞くこと（receptive skills）の方

に重点がおかかれているか、また語彙・文法などの個別項目テスト（discrete-point test）が問うような知識に重点がおかかれているかなど）などが考えられる。

5つの観点毎にみた学校間のばらつきについては表8に示した。特に、会話統制力の差が大きく、このテストタスクへの準備の度合い、母語でのコミュニケーション能力も含めた指導上の問題が理由として考えられる。Let's talk 全体の得点とYTKリスニングテストとの関係については表3にすでに提示した。5つの観点のすべてにおいて満点の4点をとった児童が含まれる談話のトランスクリプトを湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春平成17-19年度科学研究費補助金基盤研究（B）17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」最終報告）に掲載してあるので、参考されたい。

表8 「YTKスピーキングテスト（Let's talk）」得点の学校間比較（6年生）

	発音	語彙・文法	集中力	表現力	会話統制力	総合点
工校	2.75	2.94	3.80	3.28	3.20	15.97
才校	2.93	2.74	3.96	3.00	2.81	15.44
カ校	2.63	2.46	3.49	3.09	2.51	14.17
キ校	3.02	3.06	3.91	2.89	2.80	15.68
全体	2.86	2.84	3.83	3.06	2.87	15.47

4. 考察と結論

YTKプロジェクトの結果より、現在の小学生の英語力について、次のような示唆が得られた。

まず第一に、YTKリスニングテストの結果は、約8割と予想以上に高得点であった。大きな規模で児童の英語力を査定した数少ない研究にバトラー・武内（2005）とバトラー・武内（2006）がある。これらはそれぞれ、児童英検のブロンズとシルバーを使って全国的に参加校を募り、児童の熟達度（proficiency）を測ろうとした研究である。YTKリスニングテストは熟達度テストではなく、学校で教えたことをもとに作成した到達度（achievement）テストであるという違いはあるが、YTKプロジェクトの一貫としてYTKテストを受験した同じ生徒（5,6年生147名）が児童英検シルバーを受験し、ほぼ同点を獲得しているところから、この2つのテストの難易度はほぼ同じであると考えることができる。この前提で、バトラー・武内（2006）の中から関連する情報をひろつてみると次のようになる。

バトラー・武内（2006）の被験者は主に週1～2回の英語活動を行っており（例外が3校、p.249）、私立4校を含む28校であった。うち延べ数で20校が国なり地域なりの指定を受けていたり特区である（p.250）ことから、YTKプロジェクトと同様、比較的熱心に英語活動を行っている学校であったといえる。総得点の平均のうち、5年生（2,337名）と6年生（1,814名）を見てみると、それぞれ、73.82%、76.97%とYTKリスニングテストと同様、8割前後の点数となっている。

平成17年度の文部科学省の英語活動実施状況調査によれば、6年生だけを見ても週23時間かそれ以上英語活動を実施している学校は合計17.6%にとどまる。YTKリスニングテストやバトラー・武内（2006）の参加校のうち25校は基本的にこの2割程度の学校の一部である。どちらの研究も任意で参加を決めた学校であることから、そうした意志のない学校への一般化はできないものの、これらの学校の児童が今回の被験者のような英語リスニング力を育てている可能性は十分あると考えられる。

第二に、個別項目別テストの点数がどの学校も比較的高かったのに対し、テキスト能力に対応する絵本の要約は得点が低かった。また、学校間の差が大きかったことより、こうしたまとまった量の英語を意図的に与え、意味を考えさせる指導が今後必要であることを示唆している。英語活動の時間が増えるにしたがって、異なるカテゴリーの名詞を順次覚えるような活動は単調で学ぶ動機づけに欠ける。英語の言語材料としてふさわしく、知的好奇心をくすぐるテーマや物語などを授業に取り入れ、それを理解させる活動を考案することが求められる。

第三に、小学生が、2人で助け合えば3分間ネイティブスピーカーの試験官と対話できる力があることが分かったことは小学校英語活動の大きな成果であると言える。特に、非言語コミュニケーション能力も駆使しながら表現力や会話統制力の面で秀でた力を發揮した児童が多かったことは評価できる。ただ、こうした能力は先に述べたテキスト能力と同様、学校によって（学校の指導方針によって）大きく異なることが明らかになつたので、全国的に標準化した到達目標を立て、形成的アセスメントを導入することでどの学校の児童にも育っていくべきだと考える。

以上3点の示唆を得たが、小学校で平均的に育っていた、あるいは学校によってばらつきのあったこうした力は、どの程度中学校の指導内容と重なるのだろうか。中学校の検定教科書のうち、New CrownとNew Horizonの2冊で扱われている言語項目を見てみた。表9に掲げるように、下線を引いた項目以外は小学校英語教育・活動で触れられており、その多くがYTKリスニング・スピーキングテストでも扱われた（産出された）語彙や表現である。

通常、中学校1年で習う言語項目が小学校で触れられていたとはいえ、これらの英語を自分で読んだり書いたりできるわけではないので、中学校での英語指導においてかなり重複したことを教えることも可能である。しかし、今回のYTKテストに参加した児童の大半は1度しか聞こえてこない「英語力だめし」の中の英語を8割かた正しく理解するほど音声として聞く英語に慣れていることや、学校によってはまとまりのある英語を理解したり、英語だけで自然な会話を成立させたりする力を持ち合わせていることから、こうした力を生かすように英語で進める授業を継続し、生徒が入学時に持ち上がった英語力の上に補充するカリキュラムの構築が望まれる。

表9 中学校1年生の学習内容

挨拶、単語 (box/door/bag/room/table/cup/window/pencil/computer/desk/chair/book) (bus/car/bike/ball/house/dog/flower/tree)
教室内指示英語、be動詞、一般動詞、三単現のS、形容詞、複数形、命令形
Use my camera. Don't~. Let's
Wh-疑問文 Who is~? What time is it? Where is~? Whose bag is this?
Which bus goes to ~? When do you practice?
代名詞の目的格 Do you know him/her? I like him.
時間、数字/序数、家族、曜日、月、四季
現在進行形 Miki is eating ~ now. What is he doing?
助動詞can We can see ~. Can I/you~?
一般動詞の過去形（規則変化） Koji played ~ yesterday. Did he~?
一般動詞の過去形（不規則変化） I went/saw/got~.

以上、本稿は現在の日本人小学生の英語コミュニケーション能力を把握しようと試み、その結果に基づいた提案をした。英語活動が必修でないこと、特区や学校選択性などを通じて学校間の違いが奨励されたり、各種教育産業の英語市場への参入によって小学生の英語事情は非常に把握しにくい現状がある。今後、公教育としての英語教育の整備のために、本稿が多少なりとも貢献できれば幸いである。

注

- 1) 本稿は、湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春による共同研究（研究代表者湯川笑子）平成17-19年度科学研究費補助金基盤研究（B）17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」の研究結果をもとにしている。この原稿を投稿中の2007年11月に文部科学省では、時期学習指導要領の中味を決定公表

- し、小学校の英語活動は総合的な学習の時間とは別に高学年において年間35単位時間を確保し、教科とはせずに「外国語活動(仮称)」として実施することが決まった(中央教育審議会初等中等教育分科会および教育課程部会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/001/07110606.htm)。
- 2) たとえば、高等学校学習指導要領外国語平成11年版には、外国語教育の目標を次のように定めてある。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図る態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」(文部科学省p.10)また、その解説に、「この意味で、『実践的コミュニケーション能力』が外国語科の目標の中核をなしているのである。」(p.11)と目標の中の重点を明記してある。
- 3) アジア諸国の英語熱が全体としては日本人の比ではないことをしばしば感じるが、その例としてよく挙げられるのが、韓国の早期留学熱(2005年3月からの1年間の長期留学生は、小学生8148人、中学生6670人で、4年前の3倍と2倍)である。母子の長期留学のために父親の自殺や離婚などが社会問題となり、韓国政府が最近1年のうち3ヶ月以上欠席した生徒を進級させない方針を打ち出すほどだという(Newsweek 2007年9月12日:p.44)。
- 4) 本稿は、「小学生」の英語コミュニケーション能力を研究対象としているが、小学校で英語活動を経験していない生徒を含む私立中学校1年生も、その母集団の特殊性がもつ利点を考えてあえて対象とした。入学直後で英語授業がまだ始まっていない時点での調査であったので、小学生と条件はほぼ同じであると考えられる。

参考文献

- 江利川春雄 (2007). 「指導要領から見た授業の変化と展望」『英語教育』10月号56卷7号
- Bachman, L. F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 2, 149-164.
- バトラー後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える』三省堂
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2005-6). 「小学校英語活動における評価:児童英検(BRONZE)を使った試み」『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』 第25号pp.1-15
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2006). 「小学校英語活動における指導とコミュニケーション能力」『STEP BULLETIN』Vol. 18, 248-263
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 舟橋洋一 (2000). 『あえて英語公用語論』文春春秋

- Gipps, C. (1990). *Beyond teaching*. Brighton: The Falmer Press.
- 小山哲春・湯川笑子・高梨庸雄 (印刷中) 「小学校英語の指導目標—先生が期待することとこれまでの成果」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』第38号
- 文部科学省 (2006). 小学校英語活動実施状況調査平成17年度 <<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/18/03/0603/408/001/001.htm>> 2007,7,1 検索
- 文部科学省 (2006). 中央教育審議会教育課程部会平成18年3月31日配布資料 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/004/06040519/002/005.htm> 2007,7,1検索
- 文部科学省 (2000). 21世紀日本の構想報告書 <<http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index2.html>> 2007,7,1検索
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」育成のための行動計画 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm> 2007,7,1検索
- 文部科学省 (2001). 『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂
- Newsweek 2007年9月12日 「世界に広がる10歳からの留学」 44-46
- 岡秀夫・金森強 (2007). 『小学校英語教育の進め方—「ことばの教育」として』 成美堂
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence." *Psychological Monographs*, 76,27, 1-23.
- 高梨庸雄・高橋正夫 (2007). 『新・英語教育学概論』金星堂
- Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., and Torres-Guzman, M. E. Eds. (2006). *Imagining multicultural schools: Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 高梨庸雄 (2007). 「花はどこへいった?—小学校英語の成果検証の必要性」 平成17-19年度科学研究費補助金基盤研究(B)17320090「評価を取り入れた小学校 英語教育カリキュラム構築と中学校英語の連携」公開シンポジウム「小学校英語における評価」立命館大学衣笠キャンパス 2007年7月22日
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2008) 平成17-19年度科学研究費補助金基盤研究(B)17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」最終報告
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (印刷中). 「中学校入学前の生徒の英語リスニング力」『小学校英語教育学会紀要』第8号

書評

Advances in the Sign Language Development of Deaf Children

Edited by Brenda Schick, Marc Marschark, & Patricia Elizabeth Spencer,

Oxford University Press. 2006

湯川笑子・佐々木倫子・古石篤子・武居渡・中村成子・

苅谷奈津江・田中瑞穂・阿部敬信（執筆順）

MHB 研究会では、2007年2月と3月の2回にわけて、ろう者の言語教育に資する専門書の読書会を行った。そのうち、3月25日にMHB第13回研究会として読んだ *Advances in the sign language development of deaf children* (2006) は、日本では特に情報の少ない手話の発達について多くの論文が掲載されている新しい本である。そこで、比較的長めの書評を書くことで、会員への情報提供としようと考えた。書評はそれぞれの章を、基本的に2007年3月の読書会の際に読み手として内容をまとめ討論をリードした者が担当者としてまとめた。

【第1章】*Understanding Sign Language Development of Deaf Children*
by Marschark, M., Schick, B., & Spencer, Patricia E.

まず最初に著者らは、手話研究がまだ40年の歴史しかないこと、研究はろう者の助手などを使った聴者による場合が多く、研究対象の手話を母語として習得した人によらないことを指摘する。ろう者が使用していた何らかの手話に言及した記述はプラトンの昔にさかのぼることができるが、言語学的な分析の対象として見られることはつい最近までなかつたとした上で、ろう児に対する言語教育を歴史的に概観している (pp.5-9)。18世紀にシャルル・ミシェル・ドレペが考案した音声言語に対応する手話 (methodical signs) の使用とその手話のガローデットによる採用・アメリカ輸入および衰退、一連の公民権運動と新しい種類の言語研究の成果として可能になった学校での手話使用、北米における人工のサインを用いた「混合」システム (“combined” systems) の失敗、手話と地域の音声言語のバイリンガル法の到来といった推移は類書でもよく知られているところである。(ちなみに著者らは、これらの方法の中で最も新しいバイリンガル法についても十分評価がおこなわれてはいないとする。)

次に、アメリカ手話 (ASL) についての研究の歴史的な変化、向上の経過がまとめ

られている（p.10～）。単純な語彙のろう児・聴児比較研究から脱し、次第に母子の手話によるコミュニケーションに焦点がおかれるようになっており、こうした研究からは、子どもの手話発達の過程が聴者の音声言語発達と似ていることや、母子の意思疎通のためにフラストレーションが少ないとことや、音声言語発達に無害なことなどが分かっている。11ページ以降では、今後必要な研究が指摘してある。95%のろう児が聴者の親のもとに生まれ、しかも聾学校の教師に手話力が必要要件として求められていない（アメリカ合衆国）中では、必然的に生じてくる手話能力の違い（variability）をふまえ、手話を親から学べない児童・生徒の言語を見るべきであるとする。また、視覚・聴覚と言語のモダリティの違いが、どのような発達上の差を生み出すのかも、ややもすると同質性を強調したくなる立場を横において正視すべきだとする。

この章は、手話使用の歴史、聾教育の歴史と、手話研究の成果と今後の課題といった大きなテーマを17ページとコンパクトに分かり易くまとめた論考である。手話の発達や教育言語としての価値についての研究が少ないとことから研究ツールの見直しも含めて客観的に取りくむ必要性を説いた最後の4ページは特に実際なすべき研究への示唆に富んでいる。

（湯川 笑子）

【第2章】 Issues of Linguistic Typology in the Study of Sign Language Development of Deaf Children

by Slobin, Dan I.

本章は、以下の二つの目的を持つ。

- (1)聴児の言語間研究および話しことばの習得研究から得た知見の考察
- (2)手話言語研究の言語類型論の枠組みへの位置づけの試み

著者は手話研究が比較的新しい分野であるために、かつてラテン語文法を英語などにあてはめたように、他の言語の知識を持ち込んでしまう可能性がある（p.21）と、指摘する。子どもの言語研究が、身近な言語の持ち込みから脱することの検証として、例えば、Slobin (1982) などの研究が挙げられる。子どもの言語習得は語順にたより、屈折はあとから学ぶといった仮説も、受動態は5歳まで困難ありとする仮説も、検証の結果証明できなかった。形態的、統語論的基盤だけの言語間の一般化はできないわけで、構造の出現度、談話機能にも留意する必要があることが示唆されている。

「持つ」に相当するような基本動詞に関して、ゼルタイ語で持ち方によって種々の動

詞が1.3歳から2.2歳で既に運用されていた例が挙げられ、ASL（アメリカ手話）とSLN（オランダ手話）の習得初期の研究でも同様の細分性が見られたとする。結局、ある特定の手話言語の発達に比較対照をする基準として話しことばを選ぶにあたっては、関連する類型的な範疇を選ぶことが重要である。そこで、習得のメカニズムから類型論が論じられるわけだが、子どもたちは個々の言語構造を学ぶのではなく、“類型論的(Slobin 1997)”運用をするとされる。接尾辞にしろ、意味的に細分化された動詞にしろ、接触が習得の道筋をつける(p.28)ので、ある言語からひとつの体系だけ（接頭辞、接尾辞、語順、一般動詞、等）を抜き出して、言語間の比較対照をすることはできない。各言語がそれぞれの“生態論的バランス”を示しているのである。手話の習得の調査研究において、話しことばの、形態統語、語彙、語用論の類型論的範疇の対照を取りあげて安易に一般化してはいけない(p.28)という警告を私たちは心すべきだと思う。

次に取りあげられるのは、文字化の原則である。ドイツ語、メキシコの現地語の例などで、客観的、中立的 文字化などは存在しないことが示されるが、これは手話の文字化にもあてはまる。例えば、ASL（アメリカ手話）の手のひらを下に向けて、2本の指を交互に進める動きをどう文字化するか。もしこれを「WALK FORWARD」と書けば、ASLに英語のWALKと同等の単語があるという誤解を与えててしまう。ここでは意義素に分解し、理論的中立、言語的中立を目指すことが重要で、そこで、著者はBerkeley 文字化システム(BTS)を紹介している(<http://www.Colorado.EDU/slhs/btsweb/>) (p.32)。

文字化は手話言語研究を進める上できわめて重要な要因であり、日本手話においても、今後の検討が待たれるところである。以上、2章は言語それぞれの生態論的バランス、文字化など、どれをとっても今後の研究推進のために留意すべき点が多々あることに改めて気づかせてくれる。

(佐々木 倫子)

【第3章】The Development of Gesture in Hearing and Deaf Children
by Volterra, V., Iverson, Jana M., & Castrataro, M.

本章では、聴児とろう児の言語発達における身振りの役割に関する近年の知見を5項目にわたって概観している。

(1)聴児で話しことばのみに接触する子どもの身振りの発達に関する知見の項では、

直示的身振りと表象的身振りの発達、幼児による音声と身振りのモダリティの同等の運用、2年間にわたる幼児の身振り発達の縦断的調査の報告などが紹介されている。

(2) 豊かな身振りインプットと接触する聴児の身振りの発達の項では、130の聴児家族調査から身振りコミュニケーションの強化体験が話しことばの発達の障害になることはないといった結論が導かれるなど、興味深い知見が紹介される。が、多くの人は、(3)以後の項目により強く関心を持つのではないか。

(3) 話しことばと手話に同時接觸する聴児の事例 (p.55) の研究では、口話の習得開始よりも早く手話の習得が起こるという説の紹介、そのために必要な初期の身振りと手話との区別、その難しさなどが論じられ、イタリア人コーダ、マルコの10か月から30か月までの手話と音声の産出調査 (Capirci, Iverson, Montanari, & Volterra: 2002) が紹介される。LIS (イタリア手話)、イタリア語の話しことば、シムコム (口話と手話を同時に表出する) の3手段で育ったマルコが、聴児とは反対に表象的発話を直示的発話よりずっと多く表出したこと、手動モダリティの増加が表象的身振りの広範な使用を促したこと、マルコを含むすべての幼児が、身振り+単語の組み合わせを、単語+単語の組み合わせより早く発したこと、マルコの発話では、単語+単語の組み合わせが、手話+単語の組み合わせより早く出現したこと、20か月になるまでに、マルコは普通の聴児よりも多くの異なるモードの組み合わせを発したことなどが報告されている。ひとりのコーダの事例ではあるが観察結果は興味深い。

(4) 手話インプットのないろう児による身振りの使用に関しては、貧しい言語環境でも、通常の幼児と同じ発達、つまり、1語の指差し、または、1語の表象身振りから2語文へという道すじをたどったが、発達ペースは遅かったという報告がある (p.58)。その他、Goldin-Meadow ほかによるアメリカ人ろう児10人の2歳から5歳の縦断的調査、Pereira & De Lemos によるブラジル人ろう児3人の2歳から7歳の5年間調査、DeVilliers ほかによるアメリカ人ろう児2人の調査などが示されて、手話インプットのないろう児の身振りは、聴児のそれよりも複雑だが、手話、あるいは、聴児の話しことばよりも単純な形であることなど、経験知を裏付ける結論が引き出される。同時に、解明を待つ点も多いことが示唆される。

(5) 手話インプットと接觸するろう児の身振り使用に関する報告では、話しことばを習得する聴児と手話を習得するろう児が、身振りについては同じ発達をたどること、サイナーは手話で話しているとき、手話発話とは別の要素として身振りを表出すること、手の動きに加えて、身振りも手話と共に表出され得るし、顔の動きも、特に物語りにおいて、感情や態度の情報を伝えること、これらの動きは文法的目的で用いられる表情表

示とは異なるものであることなどが報告されている (p.61)。また、口の動きは言語的機能を果たす一方、手話の表出に感情的強調や注釈を与えるために表出され得るという。

そして、手話との接触のないろう児のように、言語的インプットに制限のあるとき、身振りはコミュニケーションの主たる手段となって、ろう児が独自の身振りを創り出すという。それらは聴児の身振りよりも明らかに精巧なものであるが、手話の複雑さのレベルにははるかに及ばないというまとめを私たちは心を引き締めて受けとめるべきではないだろうか。インプットは身振り体系を作り、特に、話すことば、あるいは、手話への変化の段階で重要な役割を果たすという。以上、きわめて示唆的な章であり、一読の価値がある。

(佐々木 優子)

【第4章】 Patterns and Effects of Language Input to Deaf Infants and Toddlers From Deaf and Hearing Mothers

by Spencer, Patricia E. & Harris, Margaret

人間には遺伝的に言語体系を発達させる能力があるのは確かだが、手話言語研究が明らかにしたこととは、インプットの種類により言語発達が大きく左右されるということである。本章の目的は、どのような言語インプットがろう児 (d) の手話言語の発達を促すのかについて、ろうの母親 (D) と聴の母親 (H) のそれぞれの場合について研究したものである (D, H いずれの場合も手話を使用)。

音声言語の研究においては、母親の発話の文法的特徴は子どもの言語発達に直接影響は与えないが、発話の仕方には影響があることが明らかになっている。例えば、(1) 子どもとのやり取りが豊かな母親の場合には、言葉と具体的な発話状況の結びつきが明らかに提示されるので子どもの言語発達は早く、(2) 頻度の大きい安定した語形の語は早く獲得されるというようなことが明らかである。ろう児に関して言えば、DとHの母親はその言語インプットの仕方が異なり、それがdの言語発達に影響を及ぼしているというのが本論の主張である。

dとコミュニケーションを打ち立てるには、まず子どもの視覚的注意を引きつけねばならないが、Dはその術を心得ており、子ども向けに発話を調節することも自然にできる。それに対して、Hにとって手話は母語ではないため、同じことを本能的に無意識に行なうことは難しい。このことを述べた後、著者たちはまず「ろうの母親とろう児 (Dd)」、

次に「聴の母親とろう児（Hd）」の場合について考察を進め、最後に「言語インプットと言語獲得・成長」について総合的に知見を披瀝している。

Dは子どもの注意を引くためにマルチ・モーダル（触覚、声、キネステティック）な方法をうまく用い、顔の表情もHより力強く多様で、手話単語と指示物との関連のさせ方もうまく、繰り返しも多い。また成人間の手話と異なり、Ddではそれほど複雑な統辞構造は使用されないため語彙形式も明確で獲得に適している。

これに対してHも身の回りの物や出来事について子どもの注意を引いて語るという点ではDと同じだが、手話発話のタイミングがうまくつかめないため、発話のうち子どもが受け取れるものの数がDより少ないという研究もある。またdの注意を引くために、HdはHh（聴の母親と聴児）より触覚を利用する割合は高いが、Ddよりは低いという事実や、HdはHhと同じくらい子どもに話しかけるが、手話発話はDdより少なく個人差も大きいという。（手話を学び使用する母親とそうでない母親とは明確に分かれる。）また、Hの手話発話は短く（一つか二つのサインのみ）、指示対象との結びつき力が弱いとか、不正確で一貫性がないとも言われる。このように不安定な手話インプットと量の少なさにより、Hdの子どもの手話獲得度合いは一般に下がることになる。

最後に言語獲得と成長に関しては、Hdの最もよくできる子どもの言語表現能力はDdやHhの中程度の子どもと同等レベルである。Hdの非言語的、社会精神面がDdと同等だとすれば、その言語的遅れは、Hの手話能力が制限されていること、そして他の成人の手話に触れることが少ないことが原因であると考えられる。

本章は、ろう児の9割以上が聴の親を持つ現実のなかで、Hの言語インプットのどこに問題があるのかを明らかにし、十分な言語インプットを与えることがいかに重要かを示している興味深い論考である。言語インプットの質と言語獲得の関係については更なる綿密な研究が必要とされるが、その成果は人間の言語獲得の本質に迫ると同時に、早期に聴覚障害が発見された場合の対処法にも役立てることができるだろう。

（古石 篤子）

【第5章】 **Acquiring a Visually Motivated Language: Evidence From Diverse Learners**

by Schick, Brenda

本章は手話言語に特有な写像性という特徴が、手話言語獲得においてどのように影響を与えるかについて、様々な視点から検討したものである。手話言語は、言語の形式

からその意味を類推できるという点から写像的であるといわれてきた。この写像性という特徴は、単語レベルだけでなく、文法レベルにまで影響を与えている。例えば、手話動詞の運動の始点と終点が、主語と目的語にそれぞれ一致する「動詞の一致」や、表現したいものの形状や表現したいものを操作するときの手の動きなどによって手型がカテゴリカルに選択され、それに様々な運動が伴うことで述部を形成する「CL (類辞)」、話し手が複数の役割を演じる「ロールシフト」など、一見ジェスチャー的な要素を含む文法がある。これらの文法はジェスチャー的であるという点で視覚的に動機付けられている (visually motivated) といえる。本章では、これらの手話文法に含まれる写像性という特徴が手話言語発達に与える影響について、内外の手話獲得研究を整理している。この写像性が手話文法獲得を有利にしているかというと、そう単純ではないのである。例えば、主語や目的語が動詞の始点と終点に一致する手話動詞の屈折システムは、一見非常にジェスチャー的であり、音声言語の動詞の屈折システムより早く獲得されるように思える。しかし、手話動詞の屈折システムはおおよそ3歳程度で獲得されることが手話獲得研究からわかってきており、手話の写像性が手話動詞獲得に有利に働いているとは言いがたい。

Schickの結論は以下のとおりである。手話言語の発達において、手話の写像性が一概に子どもの手話獲得に影響を与えていたというわけではない。一見、指さしや動詞の一一致などジェスチャー的な要素を含むものについては、早く獲得されるように見えることがあるかもしれないが、これらが手話言語システムの中に取り込まれて、文法的なふるまいをするようになると、とくに音声言語に比して優位性があるとはいえない、というものである。

ここからは私見であるが、手話が言語であるということを強調するがあまり、これまで手話の言語性を否定することにつながりかねない写像性についての研究はタブー視されてきたという政治的な背景がある。手話が言語であることが社会的に常識となり、それに疑いを持つものがいなくなったからこそ、音声言語にはあまり見られない特徴について取り上げ、近年、検討されるようになってきたことは歓迎すべきことであろう。手話が音声言語と同等であるというだけでなく、視覚言語である手話言語の特徴を音声言語との相違点として明らかにしていくことも必要なのではないか。

(武居 渡)

【第6章】Lexical Development of Deaf Children Acquiring Signed Languages

by Anderson, Diane

この章は、ASL（アメリカ手話）とMCE（手指英語）における語彙の獲得について扱う。

まず、語彙獲得に影響する6要因が示される。その6要因とは、①ろう児の親が、聴者（95%）かろう者（5%）か、②ろう児の聴力損失の程度、③コミュニケーションのタイプ（ASL、MCE、音声英語、キュード・スピーチなど）、④ろうと診断された時の年齢（1999年までは平均して生後30か月）、⑤ろう児がASLまたはMCEの言語環境に置かれた時の年齢（今は早期診断により、誕生直後から言語環境の整備が可能）、⑥言語発達に影響する他の条件（知的障害など）の有無、である。以上の要因の不均一性が研究者にとってはやっかいな問題だ、と指摘する。

過去30年間の研究によって、ろう者の親をもつろう児におけるASLの獲得は聴児における英語の獲得とプロセスが同じであることが明らかになっているとし、語彙の獲得に関しても、語彙のサイズ、喃語の出現、初語の月齢、初語の内容、初期の語彙のカテゴリー別出現順、単語の組み合わせが始まる時期、について両者を比較研究した結果、やはり同じであるとの結論を得たとまとめている。

ASLは手話言語であるが、MCEはそうではなくて、ろう児に英語を教えるために考案された手指システムである。MCEにおける語彙のカテゴリー別出現に関する公的な調査研究はまだ行われていないため、今の段階で言えるのは、「生後6～12か月以内に診断されたろう児は、英語を獲得する聴児と同様に、MCEの語彙を身につけるように見える」ということだけだとしている。アメリカの聾学校の約75%がMCEを採用した（2003）が、MCEの有効性については議論があり、「ろう児にとってMCEは生きた“言語”ではない」とする研究者、教育者が多いという。結論として、われわれの知識は全く不十分で更なる研究が必要だと強調する。

この章から読み取れるのは、第一に、「ASLはろう児の母語になるが、MCEはならない」ということであり、第二に、MCEは1970年代から聴者の親をもつろう児のために使用されてきたが、「ろう児がMCEを通して英語をマスターした例は、まだ発表されていない」ということである。このことは、MCEに相当する手指日本語（日本語対応手話）を使用している日本の聾学校の教育法に対する警告ともなるであろう。

（中村 成子）

【第7章】Deaf Children Are Verb Attenders: Early Sign Vocabulary

Development in Dutch Toddlers

by Hoiting, Nini

第7章では、オランダのろう児を対象にした調査プロジェクトについて書かれている。このプロジェクトのゴールはろう児の言語発達の診断ツールをデザインすること、ろう児と聞こえる親のかかわりのモデルをつくること、そして手話習得の研究であった。

まずオランダでの手話に関連する語をいくつかここに紹介する。オランダで自然発生した手話であるSLN (Sign Language of the Netherlands)、18Cに教育上の目的で作られた人工的な手話SSD (Sign Supported Dutch) などがある。ここでSLNは日本の場合だと日本手話、SSDは日本語対応手話にあたるものであるといえる。SSDは、1995年にバイリンガル教育が正式に導入されてからは、初期の言語訓練には使われなくなった。しかし、人工内耳の使用者が増えた注目を集めようになった。

調査方法は、1年に2回訪問し、撮影したビデオをもとに文法の複雑さを見、ろう児の親が語彙のチェックリストにチェックするというもので、その際社会的報告や、心理的な面も考慮に入れた。また、多くの話し言葉の初期段階における語彙量を測るのに便利な道具であるとした (MacArthur Communicative Development Inventory) をSLN用に少し改良し、SLNの診断材料に、またlexical itemのカテゴリー分けに使った。グループを、ろう者の親とろう児の組み合わせでネイティブSLN inputを受けるグループ、スピーチと同時にSSDを習う聴者の親とろう児の組み合わせでスピーチと同時にSSDを習うグループ、聴者の親とろう児の組み合わせで、親がSLNを習ったグループの三つに分けた。

調査結果としては、聴者の親は、ろう児が間違った手話をしていても間違いに気づきにくい、まだSLNのインプットが不完全であるが、聴者の親を持つろう児でも親がSLNを使えば聴児と同じような初期の語彙の伸びがみられた。SSDを習う子も語彙を習得するが、SLNで語彙を習得する子よりもスピードが遅く、SSDで教えられた子も述部predicatesを比較的よく使うが、全体的な語彙の量や伸びの速さでは遅れが見られることから、SSDはすべての子どもが持ちうる言語能力を發揮させるのには十分ではない可能性が示された。また、手話を使う人は動詞に注目する傾向がある。多くの話し言葉の言語より手話は述部predicatesが多く、1歳8か月の子どもで語彙が50語以上のレベルの時、動詞は語彙の52%を占める。親によるチェックリストからだけでは見逃している点も大きいにあるかもしれないが、MCDIは言語の種類別で見たときにあまり

一般的でない言語を分析する際にも有効であると分かった。

親がろう者であれば子は手話の習得に対して有利であることは容易に想像できたが、親が聴者であってもうろ者の間で自然発生した言語であるSLNを使っていればインプットが不完全であってもうろ児はSLNを伸ばしていくことができるというのは大変興味深いものであった。それに反し、オランダ語の語順に基づいて人工的に作られたSSDでは語彙の伸び悩みが見られるという結果から、日本手話と日本語対応手話で同様の調査が早急に行われる必要があると考える。

(苅谷 奈津江)

【第8章】Learning to Fingerspell Twice: Young Signing Children's Acquisition of Fingerspelling

by Padden, Carol A.

この章は、ろう児がどのようにして指文字を習得するかについて述べている。著者のパデン氏はろうの両親をもつろう者であり、ASLの母語話者で研究者で聴児の母親でもある。

最初に、ASLの指文字は「アルファベットを表わすための簡単な手指システム」ではなく、ASLの文法に組み込まれていること、指文字表現は「部分の合計」以上のものであり、単語それ自体の意味以上に豊かで象徴的な内容をもっていることが、具体例で説明される。

次に、指文字の学習は幼児の場合とASLを第二言語として学ぶ大人の場合とでは全く違っていて、前者は二種類の技術を含んでいる、と指摘する。第一の技術として、幼児は指文字で表わした単語を、まず一つのかたまりとして認識することを学び、英語の読み書きをするようになると、第二の技術として、指文字で表わした単語を「アルファベットの文字に対応するそれぞれの手形の組み合わせ」として理解し始める、という。

さらに、第一の技術については、指文字と読み書きは結びついていると思われがちだが、ろう児の場合両者が関連して発達するためには時間がかかる、と解説する。第二の技術は、頭の中で描く指文字表現の手形の連続を、英語の単語に結びつける技術であり、正しい綴りで書けるようになるためには、「正しい順番が大切」という自覚と、繰り返し練習することが必要だと述べる。ろう児はやがて指文字使用の技術を、読む技術へ、そして書く技術へと調整していくが、それぞれの技術の領域を楽に行き来できるようになるには何年もかかるという。指文字で表わした単語を英語で正しく書く力は、読

む力と関係している、とする。

著者は、就学前のろう児に対してもっと指文字を使うべきだと主張する。ろう者の親やろう者の教師は、サンドイッチ法（チェイン法ともいう。指文字で表わした後すぐにその単語を手話で定義する）を使うのだが、聴者の教師はこういうテクニックに気づかないので、教員養成コースで教える必要がある、としている。

この章の内容はASLの母語話者だからこそその知見が多く、聴者に対して説得力がある。聾教育には手話言語の母語話者であるろう者教師が必要であること、そして、聴者教師だけによる聾教育はうまくいかないことを納得させる。

(中村 成子)

**【第9章】The Form of Early Signs: Explaining Signing Children's
Articulatory Development**

by Meier, Richard P.

早期段階における手話発現では、手話の要素（手形、位置、動き）のうち、位置の誤りに比して手形の誤りの出現率が高い。正しい手形表現には微細運動ができることが条件になるからである。他の現象面も（例：前言語ジェスチャーから手話の初語へスムーズに移行する、子どもには手話の動きを近接化する—胴体に近いところで表す—傾向があるなど）手話言語と文化を超えて標準化された発達が関与しているようだ。手話発現に関する研究は、第一言語習得研究者の幅広い関心を引きつける。視覚—運動モダリティと聴覚—音声モダリティでは、手話の語彙の方が写像的な形式—意味との関連性が高いが、最早期の手話の誤りは写像性に拠るものは少なく、乳幼児期の運動システムの制約によって説明されるものが多い。両方の言語モダリティにおいて、幼児は運動を繰り返す傾向があるという点が共通している一方で、胴体に近接化された動きや非利き手の動きの共鳴など視覚—運動モダリティに特化されるものもある。

手話話者コミュニティの状況は、心理言語学の面でも特徴的である。不幸なことに多くのろう児は、手話であっても話し言葉であっても従来の言語環境という意味で、非常に限定されているか皆無という状況におかれている。新しい運動技能の習得に伴う困難さとは異なる発達途上の運動システムの制限によってネイティブ・サイナーの子どもたちがおかす誤りについては、レイトラーナー（後期開始手話者）の子どもたちの手話の初語と比較研究をすることで解明できるだろう。ろう児の手話習得と成人聴者の手話習得の比較も有効であろう。Mirus他（2000）によると手話初心者の成人聴者には

胴体への運動の近接化が見られるということで、手話習得にこの運動傾向が関与している可能性がある。これまでの研究は、自然環境下の観察法によるものが殆どである。より条件を吟味し、子どもの母集団を大きくした実験的な取り組みが必要である。更に、異なる手話言語間での比較研究も必要である。

ろう児の保護者の約90%が聴者という状況下、手話発達の道筋や特徴を知る事は、保護者や支援者にとって乳幼児が表出する手話を正しく理解する力となる。乳幼児の手話の特徴を分析的にとらえる視点をもつ事で、家族・支援者は子どもの発達に見通しをもちながら、ろう児に関われるようになると考える。

(田中 瑞穂)

【第10章】 Acquisition of Syntax in Signed Languages

by Lillo-Martin, Diame & Chen Pichler, Deborah

本章は、手話によるシンタクスの発達を取り扱った論文である。著者らは、この研究の目的を、言語全般の性質についてモダリティの違う言語の視点から理論検証をするためだとしている。具体的には、音声言語をデータとして構築された理論を、アメリカ手話における「動詞の一致」と「語順」の習得を見る事で再検証し、もし違いがあれば、その理由を考えるとする。ちなみに手話動詞における一致とは、形容詞や動詞が呼応する主体の性、数、ジェンダーによって形を変えることをさす。(手話単語はモノシラブルだが、同時に、主語、目的語、動く主体の動き方、経路など複数の形態素を示すことができる。)

まず、写像性を有する手話単語における一致が対応する英語の一致（語尾変化）よりも早く習得されるかについては、写像性の影響はなく両者とも同じであるとしている。次に、動詞と一致させるべき主語、目的語などが目の前にあるか見えない存在であるかの差異は一致の習得に関わっており、後者の一致は前者より遅れて出現する。ただ、これについては、動詞の一致の認識はあるが、パフォーマンスができないだけだとする解釈もある (Lillo-Martin, 1991,1999)。さらに、一致の省略については、調査結果が分かれしており、結論がでていないとする。つまり、音声言語の習得では、動詞の語尾変化が豊富で主語の省略が可能な言語の場合には、幼児は一致を省略して動詞の原形を使う時期がないとされているが、条件の似ている手話習得の場合には、そうした一致省略はよく見られるとする研究もある。研究結果の相違に加えて、手話を対象とした検証結果のゆれ（被験者間の差）は音声言語の被験者のゆれよりも大きく、ASL以外の

(例えば助動詞の)他の手話による検証の必要性もあり、今後の研究が待たれる。

紙幅に限りがあるので、この章の後半に展開されている「語順」についてのまとめは省略するが、一致を扱った研究のレビューだけを見ても、言語類型が音声言語とは非常に異なる手話を対象に言語習得の過程を比較検討することが、人間の言語理解をさらに深めることを明確に表した章である。ただ、この章の研究の被験者はおそらくASLを母語として育つ幼児であり、聴者の親をもつ95%のろう児とは異なる「特殊な人口」を対象とした基礎研究であることを念頭におき、現実の多様な背景の児童・生徒の手話学習・習得とはまた別物であることを認識しておく必要がある。

(湯川 笑子)

【第11章】How Faces Come to Serve Grammar: The Development of Nonmanual Morphology in American Sign Language

by Reilly, Judy

本章は、手話の非手指動作（表情など）の獲得研究の第一人者であるJudy Reillyによって書かれた章である。アメリカ手話において表情の役割は大きく3つある。第一に、特定の語彙に伴う非手指動作であり、例えば{SEARCH}という手話単語に、頭や目を動かして探す表情が共起するというものである。これは、手話と非手指信号が同じ意味を表している例である。第二に、副詞的な意味を附加する非手指動作である。{BOY WRITE LETTER}という手話単語に、舌を出す表情が伴うことで「少年は注意を払わずに手紙を書く」という意味を表す。この「注意を払わずに」という副詞の部分が表情によって表されている。第三に、文法的な役割を果たすものである。WH疑問やYes-No疑問、否定、条件節など文法的な意味を非手指動作によって表す。

なお、これらの表情と情動的な表情とは区別されるべきであるともいわれている。上記の非手指動作はすべて言語的な表情であるといえる。それに対し、情動的な表情というものがある。両者の違いは、前者は表情の変化が急に始まり急に終わるという特徴を有しているが、後者は緩やかに表情が変化し、緩やかに表情が終わっていくというものである。

この章では、言語的な表情をはじめとする手話の非手指動作の獲得について詳細に書かれている。その一つ一つを取り上げることはできないが、手話獲得における非手指動作の発達についてはおよそ以下のプロセスをたどる。まず、手話1語文段階では、手話と表情は不可分のものであり、手話と表情が1つのパッケージになっている。その

後、手話が一線上に配列され、多語文が表出されるようになるが、早期に獲得した表情がその後文法的なふるまいをするようになるわけではない。表情というのはそもそも情動的なものであるが、この生得的な情動的表情を言語システムの中に取り込み、体系的に再構成していくプロセスが、まさに手話言語における非手指動作の獲得のプロセスになっていく。手話獲得において、まず子どもは語を線上につなげて発話するようになり、疑問や条件節、否定、副詞的意味の付加など、手で表現することでこれらの意味を表そうとする。その後、手話と表情について独立的に分析が可能になると、手話と表情が共起するようになり、手話と表情という異なるチャンネルが統合されて、発話を構成するようになってくると考えられる。

手話文法獲得研究の中で非手指動作について扱ったものはきわめて少ない。それは、他の文法と違って、非手指動作の場合、表出されるものがアナログであるため記述方法が難しく、体系的に分析することが困難であるからだと考えられる。そのような非手指動作の獲得について、これだけ丁寧に記述し、そのプロセスを明らかにした本研究は大変貴重であり、得られる示唆も多いと考えられる。

(武居 渡)

【第12章】Deaf Children's Acquisition of Modal Terms

by Shaffer, Barbara

本章では、手話におけるモダリティの獲得研究をレビューしている。ここでいうモダリティとは、「法性」や「陳述」とも訳され、文が指す内容や聞き手に対する話し手の判断や心的態度を言う。手話獲得過程においてモダリティを表す表現の発達を、心の理論や認知発達と関係付けながら論じている。ここでは、文の動作主についての話し手の心的態度を表示する動作主志向モダリティ (John must go to the doctor.) と文の命題についての話し手の信念を表す認識モダリティ (John could be at the doctor.) の二つのモダリティについて中心に見ていく。

アメリカ手話においてモダリティは主に単語として表わされることが多い。ただし、モダリティの表示には、単語に加えて表情などの非手指動作が伴うことも多く、特に話し手の信念を表す際に非手指動作がよく使われる。手話のモダリティの獲得について体系的に分析した研究はないが、本章著者のShafferが両親ろうのろう児1名を3歳10か月から5歳7か月まで縦断的にビデオ収録した資料の分析を行っている。3歳11か月時に、対象ろう児に動作主志向モダリティを含んだ表現が観察された。その後、4歳2

か月時には、動作志向モダリティだけでなく、認識モダリティを含む表現もみられるようになり、手話表現の中に話し手の信念や心的態度を反映した幅広い表現が観察されるようになった。5歳になるとモダリティ表現に非手指動作を用いるようになったという。なお、手話のモダリティの獲得過程については、音声言語獲得過程におけるモダリティの発達の傾向ときわめて類似していることを指摘している。

手話のモダリティについてこれだけ体系的に書かれた著作は、今までなかったものと思われる。手話研究の先進国であるアメリカでさえモダリティの獲得についてはほとんど明らかにされてこなかった。まして日本では、手話のモダリティの研究については皆無であるといってよい。モダリティ研究は、発達心理学や心の理論など心理学分野と共に通項を持つ領域であるといえる。日本手話のモダリティとその獲得について、今後の研究が心理学と言語学の共同作業の中で明らかにしていくことが望まれる。

(武居 渡)

**【第13章】 The Development of Narrative Skills in British Sign Language
by Morgan, Gary**

第13章は、Gary Morgan著の、語りの発達を取り扱っている。「語り(narrative)」が出来るためには、文単位の言語知識の他に、語用論的知識と、多くの情報を処理するためのワーキングメモリーと処理能力が必要である。そこで、この研究では語りの発達を見る2つの語用論的側面、つまり指示(reference)と、まとめの配列(sequencing of episodes)の習得をさぐる。

指示の方法として、英国手話(BSL)では、名詞を直接繰り返すことの他に、分類辞(semantic classifiers, サイズや形などの意味論的差異をもとにカテゴリー化した形態素や単語)、およびロールシフトあるいは指示シフト(role shift, referential shift, 話の中の登場人物—動物—本人からの発話として語る説明、思い)がある。11人の4歳3か月から13歳4か月の子どものfrog storyに語りのデータ(手話の母語話者である成人二人の)データを制御群データとして使用(pp.325-327)によれば、被験者のデータには分類辞は出現するが、10歳以下の子どもについてはその機能を効果的に使っておらず、ロールシフトについても、同じで6歳以下のグループは初出の登場人物に使用するなど、成人は使用しない用法が見られ、語りの披指示体が不明確な未熟さがうかがえる。

次に、まとめの配列(sequencing of episodes)、つまり、大きな筋がき(plot)

と小さなエピソードが区別でき、両方語れるかどうか、例えば犬と子どもが同時に別の行動をしているような場面を、whileなどを使って表現できるかどうかについては、著者によれば、4-6歳児は、同時性をあらわそうとはせず（順番に起こったこととして表す）、7歳児は、同じシーンに2者の登場者があることは言及できるものの、動作を示すことができない。これができるようになるのは13歳だとする。

著者は、バイリンガル法に期待する者にとって特に気になる、転用（transfer）の有無については、実証研究が少なく不明の部分が多いとする。すでにMHB研究創刊号（2005）では、神岡瑞恵氏による語りの論考（手話と作文による語りの比較研究 pp.67-84）が掲載されており、Morganが必要性をとく転用研究の路線上に位置する貴重な試みである。ただ、第1章での指摘の例にもれず、被験者は聴者を親にもつ児童で、母語としての手話から作文への転用といった明確な関係を前提とはできない。また方法論的にも手話での語りを日本語に文字化する方法面で解決せねばならない課題が多い。談話レベルで言語産出を分析した研究が少ない中で、この章が研究方法論的に示唆するところは多い。

（湯川 瑞子）

【第14章】Natural Signed Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom

by Singleton, Jenny L. & Morgan, Dianne D.

本章の目的は、家庭における養育者とろう幼児、及び、教室における教師とろう児童生徒の相互作用を検討してきた研究をレビューし、社会文化アプローチの立場からの考察によって、バイリンガルで、バイカルチュラルなろう児のアイデンティティの発達をガイドし促進していくために効果的なコミュニケーション・ストラテジーを用いるろうの教育者という新たなコンセプトに基づいた教育観を提案することにあった。例えば、聾学校における教室談話研究については、1980年代から1990年代までは、治療教育的な視点の研究が多かったが、近年は、教室での教授や学習過程を分析することで、どのような知識の構築が起こっているのかを明らかにしようとする教室談話分析が行われるようになっているとしている。また、手話言語によって文脈化された教室談話の分析を行うことで、視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにして、聾学校の教室内における教授学習過程の研究も行われるようになったとしている。

このように、本論文は、社会文化アプローチという立場からレビューを進め、ろう児

の発達と成長はバイリンガル・バイカルチャラルコミュニティの正統的周辺参加から始まるし、手話の母語話者であり、ろうアイデンティティを持っている成人ろう者がコミュニティのエキスパートとして果たす役割について高い評価を与えている。従来の手話による聾教育関連のレビューは、二分論的な方法論の効果の検証やイデオロギーの主張に終始しがちであったが、本論文は新たな視点から大人とろうの子どもの間に実際にどのような相互作用が起こっているのかを問い合わせたという点で意義あるものと言える。

実際、筆者も日本のバイリンガル・アプローチをとる聾教育機関において書きことばの指導場面を取り上げ、教室談話分析を用いた研究を行った。その結果、日本手話母語話者である指導者は、視線や指さしといった日本手話の視覚的な言語的ストラテジーを頻繁に使うことで安定した教室談話を維持し、その上で、チェイニング（Padden & Ramsey, 2000）といった指導テクニックを駆使して日本語の授業を行っていた。日本語指導というと、日本語に関わる語彙や文法、運用の知識理解だけを指導しているように思われるが、それだけでなく、手話と日本語の関係性や手話によって日本語にどのようにアプローチするのかといった日本語社会に生きる言語的マイノリティとして生きる術を学んでいるといった新たな視点を学ぶことができた。筆者自身も本論文の意義を実感できたところである。

(阿部 敬信)

2007年には以下の6つの研究会活動を持ちました。研究と教育実践の向上につながっていくことを願い、今後も着実に研究会を継続したいと思っています。同時に、海外在住などで会の参加が容易ではない会員のためにも、ML上の意見交換に加えて、ホームページや本誌などでの成果の発信をしていきたいと考えています。会員の皆様のいっそうの参加を期待しています。

第11回 研究会

ろう教育学習会（基礎文献を読む会 その1）

日時：2007年2月17日（土） 13-16時

場所：桜美林大学新宿第一キャンパス

第11回研究会は講演会ではなくてろう教育についての参加型の学習会をおこないました。基礎文献を分担して読むもので、以下の文献を取り上げました。

Peter V. Paul 著 *Language and Deafness*. (3rd edition)

San Diego : Singular Thomson Learning, c2001

章立てと担当者は以下のとおりになっています。

Chapter 1 Introduction to language and deafness (湯川笑子)

Chapter 2 Language functions and structures (〃)

Chapter 3 Language acquisition: a brief overview of perspectives (〃)

Chapter 4 Primary language development: perspectives and issues (〃)

Chapter 5 Orality: speech, audition, and speechreading (苅谷奈津江)

Chapter 6 Signed systems (中村成子)

Chapter 7 American Sign language (武居渡)

Chapter 8 Script literacy: Development of reading and writing (阿部敬信)

Chapter 9 Bilingualism and second language learning (古石篤子)

Chapter 10 Language instruction (佐々木倫子)

Chapter 11 Language assessment

Chapter 12 A brief synthesis

10名の参加者で、密度の濃い会を持つことができました。

第12回 研究会

「一時的セミリンガル現象を考える・続の続」

日時：2007年3月3日（土） 1:00-4:00 p.m.

場所：桜美林大学新宿第二キャンパス

企画担当：中島和子

日本生まれの外国人児童生徒が増えるなか、日本語も母語（子どもにとっては継承語）も十分育つ環境が与えられず、小学校1年生になったときにすでに1、2年遅れ

で授業に十分参加ができないという子どもが多くなっています。そういう子どもに日本の中学校の中でどのような教育的措置が可能でしょうか。また適切な対応なく授業参加ができないまま高学年・中学生になってしまった子どもにはどうすればいいのでしょうか。さらに就学前の教育はどうあれば、このような「一時的セミリンガル現象」を阻止できるのでしょうか。

皆でさまざまなケースを持ち寄り、インフォーマルな話し合いの会を持つということで、参加者は50名で打ち切りました。発表者は7人、8ケースと限り、各ケースとともに真剣な討議が交わされました。中島和子、五十嵐恵美、櫻井千穂、高橋朋子、古石篤子、滑川恵理子、萩原裕子、山野上麻衣の発題・発表を中心に、きわめて有意義な情報、および、知見の交換がなされました。

第13回 研究会

ろう教育学習会（基礎文献を読む会 その2）

以下のプログラムで、少人数の充実した読書会を持ちました。ろう教育に関する基礎文献を読み、討議しました。この研究会の成果は、本誌に書評の形で載せてありますので、担当者についてはそちらをご参照ください。

日時：2007年3月25日（日）1時半—4時半

場所：立命館大学末川会館2階会議室1

Brenda Schick, Marc Marschark, Patricia Elizabeth Spencer. (編)
Advances in the Sign Language Development of Deaf Children. Oxford.
Oxford University Press. c2006

Chapters:

- 1 Understanding sign language development of deaf children
- 2 Issues of linguistic typology in the study of sign language development of deaf children
- 3 The development of gesture in hearing and deaf children
- 4 Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers
- 5 Acquiring a visually motivated language: evidence from diverse learners
- 6 Lexical development of deaf children acquiring signed languages
- 7 Deaf children are verb attenders: early sign vocabulary development in Dutch toddlers
- 8 Learning to fingerspell twice: young signing children's acquisition of fingerspelling
- 9 The form of early signs: explaining signing children's articulatory development
- 10 Acquisition of syntax in signed languages

- 11 How faces come to serve grammar: the development of nonmanual morphology in American Sign Language
- 12 Deaf children's acquisition of modal terms
- 13 The development of narrative skills in British Sign Language
- 14 Natural signed language acquisition within the social context of the classroom

第14回 研究会

Ofelia Garcia 氏講演会「学校における多言語環境を目指す取り組み」

日時：2007年6月23日（土） 17:00—19:00

場所：桜美林大学新宿第2キャンパス 農協会館ビル7階 K教室

使用言語：英語

通訳：友澤昭江

企画担当：友澤昭江

かつて移民の送り出し国であった日本は、現在多くの外国人就労者の子どもたちを受け入れています。異なる点は多々あるとはいえ、国内の苦悩する学校現場が移民受け入れの先輩である米国、ニューヨーク市の実践と研究から学べることは多いと考えました。

第14回研究会では、移民子弟の教育の質を向上するという視点からバイリンガル教育を研究してきた、オフェリア・ガルシア コロンビア大学教授を迎えるました。ガルシア教授は、成人移民がバイリンガル教師となるための制度整備および教師養成にも大きな貢献をしています。英語話者へのシフトを促進する過渡的バイリンガル教育から、より豊かな多言語が活かせる学校環境作りへの転換を目指す研究を進めており、ともすれば日本語一辺倒となりがちな国内の学校現場で日夜奮闘することの多い会員が得るものが多いと考え、この研究会を持ちました。自らも幼少期にキューバから移民した経験を踏まえて、当事者性の強い視点から実践的なバイリンガル・バイリテラル教育を推進する研究者であるガルシア氏の講演は参加者に多くのエネルギーと示唆を与えるものでした。本研究会のかなりの会員が直面するマイノリティ児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育に、学校制度の中で何が、どのような考え方のもとで、どう進められるかという点で、得るところの多い研究会でした。

2007年度年次大会（第15回 研究会）

「バイリンガル・バイリテラルの育成を目指して—実践と課題」

日時：2007年8月5日（日） 10:00—17:00

会場：桜美林大学プラネット淵野辺（PFC） キャンパス201号室

大会プログラム

9:30 開場

10:00 開会の挨拶 中島和子

10:10 第一部：「海外における継承語教育の課題」 司会 中島和子
ビデオ講義「アメリカにおける継承日本語教育：研究と理論的枠組み構築の試み」

カリifornia州立大学ロングビーチ校 ダグラス昌子

質疑応答 中島和子

11:10 「タイの継承日本語教育」

早稲田大学大学院生・「バイリンガルの子どもたちの日本語教室」アドバイザー 深澤伸子

インターナショナルスクール・バンコク教員 中町かほる

パヤップ大学教員 海老原智治

11:40 「在日本ロシア人児童の言語継承」

北海道大学国際広報メディア研究科博士後期課程 パイチャゼ スヴェトラナ

12:10-13:15 昼食休憩

13:15 第二部：「国内の年少者言語教育の課題」 司会 友沢昭江

講義「学習支援としての日本語指導を研究するために」

お茶の水大学研究員 清田淳子

質疑応答 湯川笑子

14:15 「低学年児童を対象とする母語を活用した国語の学習支援—母語話者として母親の参加を得て—」

お茶の水女子大学大学院博士後期課程 滑川恵理子

14:45-15:00 休憩

15:00 第三部：「国内の外国語教育の課題」

講義「『英語が使える日本人』育成構想の中で—日本人小学生の英語力」

立命館大学 湯川笑子

15:40 全体討論「バイリンガル・バイリテラルの育成」 司会 佐々木倫子

16:45 諸連絡、および、閉会の辞

年次大会にふさわしく、国内だけでなく、国外からの参加者も多く、100名を超える方の参加を得て、盛況のうちに終わりました。今回は半数がまだ会員ではない方のご参加でした。日本の各地から、そして、イスラムから、オタワから、ニューヨークから、タイ等々と、世界各国から多くの参加があつた大会でもありました。

第16回 研究会

21世紀の地球的規模で多言語状況が出現している今、学校教育のなかでの言語教

育を考える読書会で、第1回は以下のプログラムで行われました。

日時：2007年11月11日（日）10時－4時

場所：立命館大学 末川会館第2会議室（30名定員）

テキスト：Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas & Maria E. Torres-Guzman
(編) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon. Multilingual Matters. c2006

本書は、従来のヨーロッパ、北米中心のバイリンガル教育の枠を出て、南米、アフリカの現況も含めて、言語権、言語多様性保持の立場から、学校教育との関連で多言語育成の諸問題を世界的視野で扱ったものです。日本も含めて21世紀の世界の言語教育を考える上で参考になると考え、2回に分けて読書会を持つことを計画しました。5部、全13章からなりますが。まず、第1回読書会を行い、最初の5章を取り上げました。

10:00 あいさつ、諸連絡

10:20－11:00 Part 1, Chapter 1 (友沢昭江)

Weaving Spaces and (De) constructing Ways for Multilingual Schools:
The Actual and the Imagined

Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas, Maria E. Torres-Guzman

11:00－11:40 Part 2, Chapter 2 (鈴木崇夫・道脇絵里香)

Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through
Multiliteracies Pedagogy

Jim Cummins

1:00－1:40 Part 2, Chapter 3 (真嶋潤子)

Imagining Multilingual Education in France: A Language and
Cultural Awareness Project at Primary Level

Christine Helot and Andrea Young

1:40－2:20 Part 2, Chapter 4 (湯川笑子)

Reimagining Multilingual America: Lessons from Native American
Youth

Teresa L. McCarty, Mary Eunice Romero, and Ofelia Zepeda

2:20－2:40 休憩

2:40－3:20 Part 2, Chapter 5 (櫻井千穂)

Attitudes towards Language Learning in Different Linguistic Models
of the Basque Autonomous Community

Feli Etxeberria-Sagasume

3:20－4:00 総合討論

予定時間を超えて、12名の参加者で濃密な議論の時を持ちました。この読書会は後半部分が2008年2月に行われます。

以上。

母語・継承語・バイリンガル(MHB)研究 第5号 投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2008年度は「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために その2」という特集のもと、第5号を刊行する予定です。そこで、会員の皆様から以下の要領で投稿募集をいたします。

投稿規程

特集名：「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために その2」

締切日：2008年9月30日正午必着

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

内容：研究論文・調査・実践報告・研究ノート等

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5用紙20枚以内（40字×30行）

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

- ファイルではなく、紙媒体の原稿（3セット）をお送りください。
- 執筆者名・所属機関名は原稿本文には書かないでください。
- 返却しませんので、コピーを取っておいてください。
- 連絡先：執筆者名・所属機関名・連絡先（住所、電話番号、FAX番号、Eメールアドレス）を記した別紙を原稿に同封してください。
- 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3部進呈いたします。
- 郵送先：〒606-0954 京都市北区等寺院北町56-1 立命館大学文学部
湯川笑子研究室（封筒の表に MHB投稿とお書きください。）
電話：075-703-8277

MHB 紀要書式規定

1. 用紙・書式

いただいた原稿をほぼそのまま印刷したいと願っていますので、統一した形式でお願いします。サイズはB5原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右28mm。書式は8行37字、1ページ31行、本文は、MS明朝10ポイントです。以下に和文原稿の場合の書式を書きます。

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

最初の行にタイトル(MS明朝・14ポイント・太字・中央寄せ)を入れる。副題がある場合は、ダッシュではさみ、12ポイントで普通字体で入れる(—副題—)。

和文タイトル下に著者名、()内に所属を10ポイント中央寄せ、その下にメールアドレス(Times New Roman・10ポイント・中央寄せ)を入れる。

1行あけて、英文タイトル(Times New Roman・12ポイント・太字・中央寄せ)を入れる。副題がある場合は、11ポイントで普通字体で入れる

1行あけて、キーワード(5語まで)をMS明朝・10ポイント・左寄せで入れる。

1行あけて、要旨(MS明朝・10ポイント)を400字以内で書く。

3. 章立て

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

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

4. 注

右肩に数字パーセンで示す。 1) 卷末注とし、本文の直後に入れる。

5. 参考文献

著者名(1998)「論文名(英語の場合は“”入れ)」

『文献名(英語の場合はイタリック体)』pp.1-21(ページ)

(本の場合などは学会誌を参考に出版社などを入れる。)

[例]

日本語タイトル

—副題—

著者名 (所属)

mail address

English Title:

English subtitle

キーワード：○○ ×× △△ ▽▽ □□

要 旨

×××××××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××

1. 見出し

×××××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××

1.1 見出し

×××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××××××××××××××××××
××××××××××××

注

1)

参考文献

MHB 研究会入会規定

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

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

入会希望者は会員登録を行ってください。

1. 名前
2. 所属
3. E-mail アドレス
4. 特に興味のある領域または分野

以上の 4 点を記入し、E-mail にて

事務局担当 (msasaki@obirin.ac.jp)

広報担当 (eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp)

までお送りください。

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

母語・継承語・バイリンガル教育研究会事務局

桜美林大学 佐々木倫子研究室

編集後記

本誌のために2007年1年間の活動記録をまとめていて、かなり活発に研究会活動がもたらされたと感じました。正式会員300人ちょっとの規模の会にしては、実り多い1年間でした。母語・継承語・バイリンガル教育研究への社会的な要請がいっそう高まる中、今後の企画・立案・実施が全員参加の方向で推進されることを願っています。

研究会の開催場所が東京中心で、時に、関西があるだけでは、海外会員にはなかなか参加が厳しいことになります。国境を越々と越える通信網をフルに利用して会員同士の情報と意見の交換を活発化したいものです。

2007年の大会後に新しく入られた会員の関心分野を見ると、国内在住の方はマイノリティ言語を母語とする児童・生徒の教育関係、国外在住の方は継承日本語教育関係に集約されました。その意味で、2008年1月から、海外会員を中心に継承日本語教育についてのメールでの意見交換が始まったことを喜んでいます。本誌を手にとった非会員の方はぜひ会員手続きをお取りいただき、メール上のやりとりにご参加ください。

本誌が刊行される2008年は、ブラジル移民100周年の年です。1908年に笠戸丸がブラジルのサンタス港に着いて以来、集団移住で渡った人々は25万人にのぼり、いまやその子孫は140万人とも150万人とも言われます。そして、現在は子ども、孫の世代30万人以上が日本に在住しています。往復を繰り返す家族もあって、しっかりと母語が根付く前に移動をくり返すような状況で育ちつつある子どもたちもけっして少なくありません。「ぼくはブラジル人だろうか、日本人だろうか。ブラジル人でいいんだ。でもブラジルでは、ちょっと違うと感じる。日本のことのほうがよくわかるけれど、日本人になり切ることも出来ないし、なりたくもない。けれど親のブラジルなまりの日本語は恥ずかしい。毎日の生活で日本語に困ることはないけれど、勉強のことばはわからないのがいっぱいある。就職のことを考えると日本に帰化したほうがいいかもしない…」

2つ、3つの言語と社会の中でゆれ動く子どもたちの力になるにあたって、しっかりととした研究とそれに基づく教育的介入は必至です。学習環境や言語環境、言語習得のデータに基づく検証が、そして、教授法や評価に関する提言や実践に基づく研究が、教育実践にどう貢献できるか、私たちの研究も正念場を迎えています。今後の会の活動ですが、創立の際の4分野を念頭に、会員の皆さんとの自律的参加を基本として、着実に進めていきたいと思います。

MHB研究会事務局担当理事 佐々木 倫子

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第4号

2008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

〒194-0294 東京都町田市常盤町3758 桜美林大学 言語教育研究所内

Tel. 042-797-2016 Fax. 042-797-1887

URL <http://www.mhb.jp> (ホームページ)

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



2008年3月

発行
母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編集責任者
佐々木倫子

編集委員
中島和子・湯川笑子・津田和男

事務局
桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp
鈴木理子・白頭宏美