

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5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5号発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第5号をお届けします。「5」という数字はひと区切りのように思え、ここまで続いたことを素直にうれしく感じます。本号の特集は「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために その2」となっています。2008年8月に持たれた夏の年次大会のテーマにも連動しており、本誌への応募論文を査読した結果、夏の年次大会で発表のあった2本が掲載されることになりました。

論文1のバトラー後藤裕子さんの「日本語学習児童生徒教育への提案 ―アメリカ合衆国の経験を踏まえて―」は、移民大国であるアメリカ合衆国の経験から日本が良くも悪くも学べる点が多々あることを強く感じさせるものです。論文中の「アメリカ」を「日本」に置き換えれば、日本語を母語とする子と母語としない子が混在する教室、母語としない子のうちのかなりが日本生まれであること、家庭環境の整備や人脈・人間関係に関する資本の大切さなど、多くが重なります。日米間だけでなく、グローバル化が進む中で多数の国・地域に重なると言うべきでしょう。

論文2の柳美佐さんの「在日朝鮮学校における小学1年生へのL2 朝鮮語指導の特徴」は、朝鮮学校を扱うものです。日本における最大の継承語教育というテーマでは、言語政策のあり方を問うといったマクロ・レベルから、教室内の目の前の子供たちとのやりとりの分析のようなマイクロ・レベルのものまで、多様な研究が存在し得るでしょう。本研究では、継承語教育の教授法を追究する目的から、ある朝鮮学校のカリキュラム、教材、教室内のやりとり、教師による指導などが記述・分析されています。ここに見られる教育の姿もまた、多くの地域で重なるものでしょう。

次に掲載されている書評は、本研究会が2007年から始めた、専門書読書会の第2弾です。それぞれの生徒が自分の母語を使って教育が受けられる多言語学校を、グローバル化する世界の中でどう実現していくか、現実の厳しさも含めて、さまざまなケースが紹介され論じられています。読書会がそれなりの数の会員の参加を得たことは、このテーマの重要性を示しています。公教育という、いわば、共通のアイデンティティ、共通の言語を作り上げる役割を担わされている場合は、移動する子どもたちを前にして、多くの課題に向き合うことになります。私たちがすべきことは、まず、早急な批判や思い込みを避けて、学校で何が起きているかを注意深く複眼的に記述・分析し、教育的介入をはじめとする対応を考えていくことでしょう。

そこで、注目していただきたいのは本誌の研究会の記録です。例えば、第20・21回のリサーチメソッドの学習会ですが、研究テーマを持っていても自分の研究手法や調査項目などに、他の研究者の目が欲しいという方々を対象としています。各人の研究計画を出発点に、その調査手法や妥当性を丁寧に検討し、考えを出し合う会を目指しています。このように様々な研究会を持つ中で、教育現場への還元ができることを目指しています。

本号の編集・発刊の責任は、真嶋潤子・清田淳子のふたりの企画担当理事が担いました。2003年の本研究会発足のときの役員は、「発起人」と呼ばれた4人でした。2006年には第2段階として、企画担当理事とアドバイザーを加えた体制へと拡大、充実しました。そして、本号ではその時加わった企画担当理事が中心となって編集作業を進めました。2006年の第3号発刊時は会員数が250名を少し上回った程度でしたが、2009年2月現在、会員数は412名となりました。研究会がさらに一歩前進したことを感じます。皆様とともに、ゆっくりと、しかし、着実に歩みを進めたいと思います。人的リソースも財政的リソースも限られてはいますが、次世代の子供たちの言語的・文化的豊かさを願ったとき、この会ができること、すべきことは多数あります。本書を手にした方の中から、活動の輪に積極的に加わって下さる方が多数出現することを願っています。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 事務局担当理事

佐々木 倫子

2009年3月

目次

日本語学習児童生徒教育への提案 ーアメリカ合衆国の経験を踏まえてー バトラー 後藤 裕子	1
在日朝鮮学校における小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴 柳 美佐	22
書評 <i>“Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization,”</i> Edited by Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán. Series: Linguistic Diversity and Language Rights 2 Multilingual Matters, 2006. 中島 和子・友沢 昭江・鈴木 崇夫・真嶋 潤子・ 湯川 笑子・櫻井 千穂・藤田ラウンド 幸世・ 滑川 恵理子・佐々木 倫子・山口 真帆子・ 高橋 朋子・谷口 ジョイ (執筆順)	42
2008年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動	65

CONTENTS

Suggestions for the Education of Young Second Language Learners of Japanese: Based on the U.S. Experiences BUTLER, Yuko Goto	1
The Features of L2 Korean Instruction to the 1st Graders in a Korean Elementary School in Japan RYU Misa	22
Book Review	
<i>“Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization”</i>	
Edited by Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán.	
Series: Linguistic Diversity and Language Rights 2	
Multilingual Matters, 2006.	
NAKAJIMA Kazuko, TOMOZAWA Akie, SUZUKI Takao, MAJIMA Junko, YUKAWA Emiko, SAKURAI Chiho, FUJITA ROUND Sachiyo, NAMEKAWA Eriko, SASAKI Michiko, YAMAGUCHI Mahoko, TAKAHASHI Tomoko, TANIGUCHI Joy	42
MHB Activities in 2008/9	65

日本語学習児童生徒教育への提案 —アメリカ合衆国の経験を踏まえて—¹⁾

バトラー 後藤 裕子 (ペンシルバニア大学)

ybutler@gse.upenn.edu

Suggestions for the Education of Young Second Language Learners of Japanese: Based on the U.S. Experiences

BUTLER, Yuko Goto

キーワード：日本語学習児童生徒、アメリカ、総合支援体制、教員養成、母語話者

要 旨

日本語を母語としない児童・生徒（以下、日本語学習児童・生徒）への教育は日本でも関心が高まりつつあるが、多くの課題が山積している。本稿では、移民児童・生徒の教育において多くの経験を持つアメリカ合衆国が行ってきた様々な取り組みの中で、特に日本にとって参考になりそうな試みを紹介しながら、今後日本における日本語学習児童・生徒教育を考えていく上で大切だと考えられる点を指摘することを目的とする。その結果、第二言語支援の必要な児童・生徒（第二言語学習児童・生徒）の教育を、(1) 学校だけに抱えさせない、(2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員だけに抱えさせない、(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめないことが大切だとの提案を行う。

1. はじめに

日本でも近年、日本語を母語としない児童・生徒（以下、日本語学習児童・生徒）の教育に関心が高まりつつある。しかし、その具体的な支援にはまだまだ多くの課題が山積している。本稿では、移民児童・生徒を多く抱えるアメリカ合衆国が行ってきた様々な取り組みの中から、特に日本が参考にできそうな事例を取り上げ、今後日本語学習児童・生徒教育の方向性を考えていく上で大切だと考えられる点を3つ指摘したい。つまり第二言語支援の必要な児童・生徒（第二言語学習児童・生徒教育）を、

- (1) 学校だけに抱えさせない
- (2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員 (ESL教員、JSL教員、国際教室担当教員

など) だけに抱えさせない

(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめない

の3点である。以下では、まずアメリカの移民児童生徒・教育の置かれている状況を概観し、上記3点の提案がでてくる背景を紹介した後で、個々の提案について説明を行う。

2. アメリカの移民児童・生徒の置かれている状況

2.1 急増する英語を母語としない児童・生徒たち — 支援が急務 —

アメリカでは英語を母語としない児童・生徒に関わる用語が複数あり、わかりにくい。「言語マイノリティー」とは、英語以外の言語を主に家庭で話している人のことを指すが、これは国籍や英語の熟達度とは関係がない指標である。また、アメリカでは「移民児童・生徒」であっても、母国で英語が公用語だったり、英語を通じて学校教育を受けてきたりした結果、英語の熟達度が高く、第二言語としての特別英語支援を必要としない子どもたちも少なくない。英語の熟達度に焦点を当てた場合は、「英語学習者」(English Language Learners, または English Learners) や LEP 生徒 (Limited English Proficient) などという用語が、一番広く使われている。英語学習者(または LEP 児童・生徒²⁾) は、英語以外の言語を母語とし、学校で英語力が十分でないと判断されている児童生徒をさす。一方、英語以外の言語を母語としていても、学校から十分な英語力があると判断されている児童生徒を FEP 生徒 (Fully English Proficient) などという。本稿では以下、前者を「英語学習者」、後者を「英語履修者」と呼ぶことにする。ただし、「英語学習者」「英語履修者」の厳密な定義(どれだけ英語の熟達度があれば英語履修者になるのか)は、各州や学区によって異なり、多くの教育関係者から問題点として指摘されているが、いまだに統一見解はない。

アメリカでは10年に一度国勢調査が行われるが、前回の調査(2000年)の統計で、就学している幼稚園から高校3年までの児童・生徒の約10%に当たる、ほぼ500万人が英語学習者であった (Kindler, 2002)。2007年の日本の統計では、約2万人の児童・生徒が日本語支援を必要としている(文部科学省、2008) ことと比較すると、アメリカの英語学習者がいかに多いかわかるだろう³⁾。しかもこうした子供たちの数は急増している。1990年から10年間の伸びは、全体では12%だったのに対し、英語学習者の伸びは105%であった。そのうちの79%がスペイン語を母語としている。2000年の統計では、英語学習者の44%が、幼稚園から3年生までの年少者である。そのせいか、英語学習者に関する研究や教材は、小学生以下の年齢層を対象としたものがほとんどで、中学生以上の学習者に関する情報は非常に不足している。また、英語学習者は、地域

的に集中する傾向があり、約半数の英語学習者は、30%以上が英語学習者で占められる学校に通っている。さらに、アメリカ全国の約10%にあたる学校に英語学習者の70%が集中している (National Center for Educational Statistics, 2004)。アメリカ全土の英語学習者のほぼ3分の1はカリフォルニアに集中して住んでおり、カリフォルニアでは、なんと小学生の47%が英語学習者といわれている (Capps, Fix, Murray, Ost, Passel, & Herwantoro, 2005)。年少の英語学習者が多いこと、集住する傾向があることは、日本における日本語学習者でも同様である (文部科学省、2008)。

2.2 半数以上の英語学習者がアメリカ生まれ —長期化する英語習得—

アメリカの英語学習児童・生徒の最近の傾向として、特筆に値するのは、その半数以上がアメリカ生まれのアメリカ国籍を持っている点である。幼稚園から小学5年生までの年齢層では、アメリカ生まれが実に75%、小学6年生から高校3年生の間では、57%がアメリカ生まれである。外国生まれの児童・生徒の間でも、渡米3年以下のいわば新参者は、両グループとも約半数ほどにとどまっている (U.S. Census Bureau, 2000)。つまり、アメリカでの英語学習者の大半は、アメリカに渡ってきて長い時間がたっている者、またはアメリカ生まれの児童・生徒たちなのである。特に、中学・高校レベルの英語学習者の中で、アメリカ生まれの者の割合が半数を超えるほど高いというのは、かなり深刻な現実を反映していると言わざるを得ない。アメリカで生まれ、小学校教育をアメリカで受けた以後も、そのまま英語学習者の立場から抜け出せない生徒が多いのである。日本でも、日本生まれ、または日本国籍を持っていながら日本語支援が必要だと判断されている児童・生徒が増加しており (文部科学省、2008)、この問題は決して対岸の火事ではないだろう。

バイリンガル教育の文献では、母語で十分な学習言語を習得することが、第二言語での学習言語習得に役立つことが広く知られているが (August & Hakuta, 1997; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006 など)、アメリカ生まれの英語学習者の場合、母語で学年相当の学習言語能力を身に付けたり、そうした能力を伸ばすためのサポートを家庭から得たりするのはなかなか容易なことではない。また、外国生まれの児童・生徒の中には、難民など何らかの事情で学校教育が中断してしまい、母語の読み書きや教科の学習が遅れてしまっている子供たちも少なくない。母語での読み書き能力がない、または非常に不十分な児童・生徒の間の第二言語習得に関しては、実証研究が進んでおらず、どのような指導方法が効果的なのかはまだよくわかっていない。

2.3 家庭環境の大きな影響力 —学校外の環境の整備の大切さ—

英語学習者の社会経済状況や保護者の学歴は、英語を母語とするアメリカ人（ここでは非移民のアメリカ人）に比べると低いことが広く知られている。しかし、図1が示すように、英語履修者の保護者のほうは、社会経済状況が非移民のアメリカ人の平均に匹敵している。つまり、子供の英語の履修状態と家庭の貧困度とは深い関係があることがわかる。同様のことは保護者の学歴についてもいえる (Capps, et al., 2005)。保護者の学歴は、収入と高い相関関係にあり、また子どもの学校での成績とも深く関わっている。言語（この場合は英語）スキルだけでなく、数的処理、一般知識の各分野でも、幼稚園入園時にすでに、英語を母語とする幼児と、英語学習幼児とでは、非常に大きな差がついてしまっているという研究もある⁴⁾。こうしたことから、子供の英語履修を促進するのに、当事者の子供たちだけでなく、保護者の社会経済状況や学歴を向上させるための支援も重要であると考えられているのである。

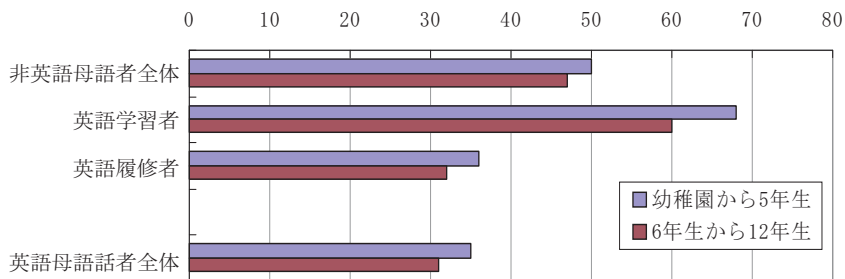


図1：英語学習者の保護者の貧困率 (%)⁵⁾

2.4 学校での大きな学力差 —教科学習の遅れ—

英語学習者は、当然のことながら、英語だけを勉強しているわけにはいかない。学年相当の教科学習も行わなくてはならない。しかし、学年ごとに行われる標準テストの結果を見る限り、英語学習者と英語母語話者の間には、大きな成績の格差がどの学年でも存在している。図2は、子供たちの成績が数年にわたってどのように変化したのかが分かるように3つのグループの1998年から2001年の4年間の成績をグラフに落としてある。(つまり、1998年に2年生だったグループ1、5年生だったグループ2、そして8年生だったグループ3である。) 図2では、縦軸でSAT9とよばれる標準テストの(英語の)読解の成績を標準化した平均点で示しており、横軸は学年を示している。3つのグループとも、英語学習者(英語履修者も含む)と英語母語話者との差は、あまり縮小してい

ない。さらに、学年によって、その伸びの違いが大きく違う。小学校低学年では、英語学習者・英語母語話者も毎年大きな伸びを示しているが、英語母語話者の伸びも大きいので、その差を縮めるのはなかなか大変なようだ。高校生になると全体的に伸びは小さくなるが、それでも英語母語話者との差がなかなか狭まらない。グループ1では、英語学習者は5年生で約1.5学年ほどの遅れ、グループ2では8年生（ほぼ日本の中学2年生に相当）で約2学年分の遅れ、高校11年生（日本の高校2年に相当）では、（グループ2とグループ3の成績を単純に比較することはできないものの）ほぼ英語母語話者の6年生から7年生の間あたりの水準にとどまっていることがわかる。中学・高校の段階での英語学習者が直面している厳しい現実がここに見て取れる。

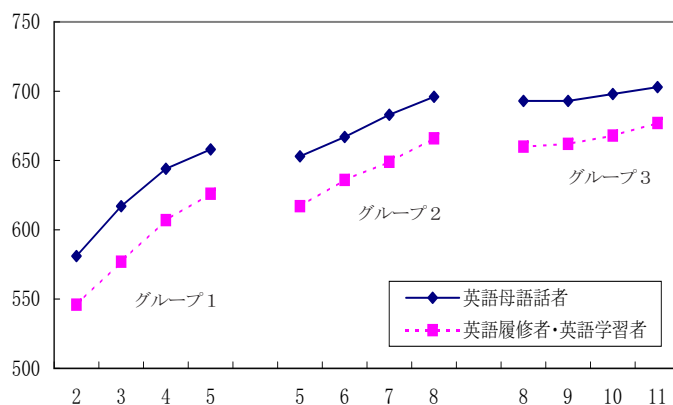


図2：3つのグループの4年間にわたる英語読解の成績⁶⁾

こうした標準テストにおける成績の大きな格差は、2002年度から施行された No Child Left Behind (NCLB) といわれる教育政策の中で、英語学習者を多く抱える学校や学区の大きな懸念材料になっている。NCLB では、英語を母語とするか否かに関わらず、すべての児童・生徒に、各州が設けた一定の成績向上（これは Adequate Yearly Progress, AYP と呼ばれている）を毎年果たすことを課しているからである (U.S. Department of Education, n.d.)。英語母語話者を対象に作られたテストを一律に英語学習者に課すことに関しては、テストの妥当性の面からも大きな問題を抱えているが、英語学習者の支援に、ESL 教員だけでなく教科担当の教員の積極的な関与が不可欠ことは疑いがない。

2.5 高い中退率 —社会資本の充実とグループを超えた支援の大切さ—

家庭の貧困、英語の熟達度、学校での成績は、中退するリスクを高める要因になっ

ている (Johnson, 1986)。アメリカでは高校までが義務教育だが、英語学習者の間では高校を卒業しないまま中退してしまう率が高い。特に外国生まれの生徒の間で中退率が高く、2004年の統計では中退率は26%にも上っている。これは、アメリカ生まれの移民の子どもたち(両親が外国生まれ)の17%と比べても高い(Child Trends Data Bank, 2006)。ヒスパニック系の生徒の間で中退率が高いのは事実だが、これをエスニシティ(ないしは文化的価値観)やバイリンガリズム(またはバイリンガル教育)のせいだと決め付けるのは危険である。

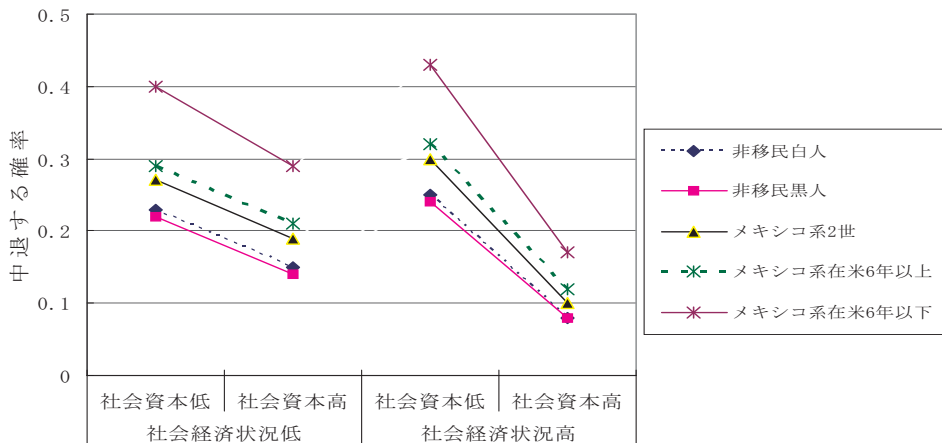


図3：中退率

図3は、中退率をエスニック・グループごとに示したもののだが、同じヒスパニック系(ここではメキシコ系)でも米国滞在年数が6年以上になると、中退する確率はずっと低くなり、他のグループの率に近くなる。図3では各グループを、まず社会経済状況(保護者の収入や学歴など)が高いか・低いかに分けて、さらに社会資本(Social capital, 社会関係資本とも訳される)の高低により4つのカテゴリーに分けて、中退率を表示している。この図から、中退に関していえば、社会資本の与える影響がエスニシティや社会経済状況にも増して非常に大きいことがわかる。社会資本とは、人脈・人間関係に関する資本である。この調査(White & Kaufman, 1997)での社会資本は、保護者の両方と一緒に住んでいるか、それとも片親と暮らしているか、保護者(または保護者に相当する大人)が宿題など学校での勉強などを見てやっているか、兄弟姉妹の数や、兄・姉で大学に進学している者がいるか(成功モデルが身近に存在するか)などといった要因を総合したものである。社会資本が高いと、どのグループの間でも中

退する可能性は低くなる。実は、社会資本が高ければ、バイリンガルかモノリンガルかどうか、中退する確率を左右する要因でなくなってしまう。エスニシティーの違いや英語が母語か否かを超えて、社会資本の充実が中退率を抑えることにつながるといえるだろう⁷⁾。

3. 3つの提案

上記のようなアメリカの状況を踏まえながら、英語学習者、日本語学習者など、第二言語支援の必要な児童・生徒の教育を考えるにあたり、以下の3つの提案を行う。

3.1. 第二言語学習児童・生徒の教育を、学校だけに抱えさせない

家庭環境が抱えているマイナス要因の影響力や社会資本の充実の大切さからわかるように、第二言語学習児童・生徒の支援を学校だけで背負うには限界がある。保護者・コミュニティを巻き込んだ、総合的な支援体制を構築する必要がある。アメリカには、学校外でのさまざまな（公私ともに）支援制度がある。紙面の都合上、本稿では、公による就学以前の支援の例としてヘッド・スタート・プログラム、イーブン・スタート・プログラムを、就学後の支援の例としてニューカマー・センターを紹介する⁸⁾。

ヘッド・スタート、イーブン・スタートともに、貧困対策の一貫として、幼い子供を持つ低所得者を対象に、保護者に対しては読み書きや基礎教育、育児教育などを、子供に対しては就学に備えるための基礎教育を提供するものである。（妊婦も参加対象となりうる）。こうしたプログラムの背景には、子どもの読み書き能力の基礎を固めるには、子どもだけでなく、保護者自身の識字力を上げる必要があるという考えかたがある。保護者の読み書き能力の向上は、雇用の機会を高め、生活の安定につながる。家庭での読み書き環境も豊かになるだろう。さらにプログラムを通じて、保護者に十分な育児教育を提供することで、十分な食事・睡眠など、子どもの成長にとって健全な生活環境を保護者が作れるような支援をすることを意図する。これが最終的には、子どもの学力・精神の発達・向上につながると思われるわけである。

ヘッド・スタート・プログラムは連邦政府によって運営されており、規模も大きい。2002年には、年間予算は60億ドル以上、約85万家族、92万人以上の子供が参加した。イーブン・スタート・プログラムは州政府によって運営されており、規模もヘッド・スタートに比べるとずっと小さい（2002年年間予算2億5000万ドル、1999年度の統計で3.2万家庭、4.2万人の子供たちが参加）。ヘッド・スタート、イーブン・スタートともに、移民家庭だけを対象としたものではないが、移民家族の参加は多い。特にイーブン・

スタートは、保護者の参加資格に高校を卒業していないことが含まれており、保護者の英語力や識字力向上に力を入れていることもあって、移民の保護者の参加が多く、全体の参加者の約半数がヒスパニック系である (U.S. General Accounting Office, GAO, 2002)。

ヘッド・スタート、イーブン・スタートの効果をめぐっては、まだ議論の分かれるところであるが、それはおそらくプログラムによって質に大きな違いがあるのと、効果のほどを調べた研究自体にも質の差があるからだと考えられる。きちんと統制された研究の多くは、ヘッド・スタート・プログラムが幼児の学習に効果的であることを示しているという (Gormely, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B., 2005)。

一方、就学年齢になってから新規にアメリカにやってきた英語学習児童・生徒を対象とした支援プログラムの一つに、ニューカマー・プログラムというものがある。プログラムによって規定は多少異なるようだが、基本的には、学校教育にブランクがあったりして学習が大幅に遅れてしまっている生徒、英語がほとんど話せない生徒、学年の途中 (特に学年の後半) にアメリカにやってきた生徒、年齢の高い生徒 (高校卒業年齢をもうすでに超えてしまっている青年など) を対象にしているところが多い。つまり、ニューカマー・プログラムは、こうした生徒たちを対象に、正規のESLやバイリンガルプログラム、普通教室に入っていき前の橋渡しの役目を果たす場所だと位置づけられるだろう⁹⁾。ニューカマー・プログラムは公教育の一貫として行われており、ニューカマー・センターは、都市部を中心に設置されている。正規の学校教育との橋渡しという性質上、通常は最長18ヶ月までしか在籍できないようになっている。ただし、ニューカマー・プログラムへの参加はあくまで任意である (Short, 2002)。

ニューカマー・プログラムでは、基本的な英語や、主要教科で遅れをとってしまっている内容を補ったり、アメリカの学校に慣れるための指導を行ったりする。主要教科内容の学習は、英語で行っている場合もあれば、生徒の母語で行っている場合もある。英語で行う場合は、内容を噛み砕き、分かりやすい英語を使って指導する、いわゆるシェルター方式をとる。さらに母語での読み書き能力が不十分な生徒に対し、母語での読み書き支援を行っているところもある。実際、ニューカマー・プログラムで初めて読み書き (英語であろうと母語であろうと) に関する指導を受ける生徒も少なくない。

応用言語センター (Center for Applied Linguistics, CAL) が全米29州とコロンビア特別区にまたがる115のニューカマー・プログラムを対象にした調査 (Short, 2002) によれば、プログラムは (1) 学校内に設置されているもの (2) 学校外に設置されているもの (3) 独立した学校の形で設置されているものの3つのタイプに分けられるという。

一番広く実施されているのは、学校内に設置されているタイプで、CALの調査では77%にあたるニューカマー・プログラムがこの形式をとっていた。学校内に設置されていることのメリットは、ニューカマー・プログラムの生徒も休み時間や課外活動、体育など一部の教科の活動を一般の生徒と一緒にやる機会を設けることで、彼らが学校のスタッフや生徒たちから完全に孤立しない点である。多くのニューカマー・プログラムの在籍者は、プログラム修了後、そのまま同じ学校に残るので、学校への適応も行いやすい。

2番目に多くみられるのは、学校外の別の場所に設置されているケースで、こうしたケースの多くは、学区内のいろいろな場所から生徒が集まってくる。全日制のものが多く、半日をニューカマー・プログラムで過ごし、残りの半日は在籍学校で過ごすなどというケースもある。学校外に設置されているニューカマー・プログラムは、独自の時間割りを組んだり、ある特定の学年に特化した特別なカリキュラムを組むなど、限られた人的・財政的な資源をできるだけ有効に使うように努力している。また、生徒たちが正規の学校のプログラムや生徒たちから遊離しすぎないように、近くの学校とパートナーシップを組んで、活動を一緒にやる機会を設けるなどの工夫をしているところもあるようだ。

数はあまり多くはないが、ニューカマー・プログラムが一つの独立した学校の形式を備えているケースもある。こうしたプログラムでは、学校教育としての必要な体裁をすべて整えているので、生徒はそのまま卒業するまで在籍することもできる。途中で他の学校のESLや、バイリンガル・プログラム、普通学級へ移っていく生徒もいる。この第3のタイプの多くは、大都市にあり、学校教育に中断があったり、義務教育年齢を越えている(19歳以上)などの理由から、通常の学校では卒業するのが難しい、または通常の学校では卒業できない生徒などを主な対象として運営されている。

大多数のニューカマー・プログラムは、LAS (Language Assessment Scales) や IDEA Proficiency Test といったような英語習熟度を測る標準テストを使って、クラスのレベル分けに使ったり、英語の習得進捗状況を把握している。上記のCALの調査では、80%にあたるプログラムで、このようなテストを使って英語力を測定しており、半数のプログラムでは、母語の読み書きの力も測定していた¹⁰⁾。英語や母語だけでなく、多くのプログラムでは数学などの教科の習得度も測定している。また、CALの調査に参加した115のすべてのプログラムでは、資格を持ったESL教師またはバイリンガル教師(またはその両方)が配置されていた(Short, 2002)。

ニューカマー・プログラムの中には、19歳、20歳など高校就学年齢を超えてしまっ

ている青年たちも少なくない。こうした青年たちは普通の高校にはもう入れないため、試験を受けるなどして、高校卒業資格 (General Equivalency Diploma, GED) を取得することになる。この GED をとるための準備クラス (GEDプログラム) に入るための準備プログラム (つまり pre-GED プログラム) を設けているニューカマー・プログラムもある。こうした pre-GED プログラムで、基本的な読み書きの力や数学の基礎などを身に付けてから、別の場所の GED プログラムに移っていく。このほか、職業訓練を提供しているニューカマー・プログラムもある。

CAL の調査では、その 75% に相当するニューカマー・プログラムが、この 10 年ほどの間に設立されていたという (Short, 2002)。移民生徒の数が急増する中で、年齢が高かったり、学校教育が中断してしまっていたり、母語でも読み書きが十分に出来なかったりなどの理由で、既存のプログラムの中では支援しきれない生徒たちのニーズに答えるために、ニューカマー・プログラムは設立されてきた。比較的新しい試みであることから、その実態や効果のほどはまだまできちんと把握されてはいない。しかし、日本でも日本語学習児童・生徒のバックグラウンドが多様化していることから、アメリカのニューカマー・プログラムの試みは参考になる点があるだろう。例えば、日本では高校が義務教育でないことから、自治体によっては、15 歳以上だともう中学への受け入れは許可されず、したがって学校教育から締め出されてしまう (佐久間, 2006)。このような生徒たちが、学校教育の中にもうまく入っていけるような準備を支援する体制が必要であろう。こうした様々なプログラムと学校教育をうまく連携させることで、世代を超えて母語話者との格差を継続させない取組みを行うことが大切である。

3.2 第二言語学習児童・生徒教育を、担当の教員だけに抱えさせない

第二の提案は、第二言語学習者支援担当の教員 (ESL 教員、JSL 教員、国際教室担当教員など) に第二言語学習児童・生徒の教育を任せきりにするのではなく、担任、専科教員その他の教員と組織的な協力体制を構築していかなくてはいけないという点である。これは教員養成の問題とも深く関わる。第二言語学習者支援担当の教員の専門性を高めることはもちろんだが、担任、専科の教員にも第二言語学習児童・生徒の教育への知識・理解を深め、実践を積んでもらうことが大切である。しかし残念ながら、アメリカでも、研修のあり方は州により大きなばらつきがあり、全体的にも到底十分なものが行われているとはいえない。

まず、英語学習者支援担当の専門教員だが、2006 年の統計で、英語学習者の指導にあたる教員に ESL (English as a Second Language, 第二言語としての英語) の教

員資格を義務づけている州は、全体（50州にコロンビア特別区とプエルトリコを加えたもの）の半数にも満たない46%、資格制度はあるが義務化されていない州が40%、資格自体がない州が14%となっている。一方、バイリンガル教員資格に関しては、資格を義務化している州が全体の32%、資格はあるが義務化していない州が23%、ほぼ半数にあたる45%の州は、バイリンガル・プログラムで指導するための特別資格がないという統計がでている（National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Program, NCELA, 2006）。

資格を取得するための方法も、取得のために課せられている内容も、州によって違う。日本と異なり、アメリカでは専門に関わらず学部をいったん卒業した後、教員養成のプログラムや、そうしたプログラムを併設している教育大学院へ入り、資格をとるのが一般的である。資格自体も、一時資格から終身資格までいくつかタイプがあり、タイプに応じて履修しなくてはならない科目や、受けなくてはならないテストなども変わってくる。

例えば、英語学習者の多いニューヨーク州では、ESL（ニューヨーク州では English to Speakers of Other Languages, ESOL と呼ばれている）資格も、バイリンガル資格も義務化されているが、ESOL の資格をとるにはいくつかの方法がある。学士号を取得後、州の定めた教員養成プログラムを通して資格を取得しようとする場合には、プログラムを修了するだけでなく、Liberal Arts & Science Test (LAST)、教授技術に関する筆記テスト (ATS-W)、教授力を示す30分のビデオの提出 (ATS-P)、専門教科のテスト（この場合は ESOL）などの一連の試験を受けなくてはならない。さらに、終身資格を取得したい場合には、フルタイムでの2年間の教授経験や雇用先の学校からの推薦状などの提出が求められる。そして、アメリカ国籍か、永住権を持っていないとではない (New York State Education Department, 2008)。

小学生のほぼ半数が英語学習者であるカリフォルニアでは、さらに一歩進んで、英語学習者への指導を行う教員（担任や専科教員も含む）に対して、第二言語としての英語習得や多文化理解、教科の内容を英語学習者に指導する教授法（これをカリフォルニアでは Specially Designed Academic Instruction Delivered in English, SDAIE と呼んでいる）に関する知識を得、理解を深めるように定めている。具体的には、英語学習者へ教科の指導を行う際は、英語で指導をするための資格である CLAD (Cross-cultural Language, and Academic Development) や、バイリンガルで指導を行うための資格である BCLAD (Bilingual Cross-cultural Language, and Academic Development) など取得しなくてはならない。教員たちは、第一・第二言語習得、

英語教授法、SDAIE、多文化理解に関する一連の単位をとるか、ないしはテストを受けてこれらの資格を取得することになる (California Commission on Teacher Credentialing, 2008)¹¹⁾。

このように担任や専科の教員が、第二言語学習児童・生徒が抱えている言語・文化・教科学習上の諸問題に対する理解を深め、かれらのニーズにあった教科指導ができるようになっていくことは非常に重要である。ただ、英語学習者が非常に多いカリフォルニアならともかく、現実的に日本でこのような大がかりな資格制度を担任や専科教員に課すのは、(少なくとも現時点では) 現実的な選択肢とはいえないだろう。

筆者の住むペンシルバニア州では、やっと2004年度からESL資格が義務化された。州の認めた研修プログラムを通して、ESLのスペシャリストとしての教員資格を得るには、第二言語習得・言語学に関する単位を45時間分、ESLメソッド、学習言語・リテラシーの発達などに関する単位を90時間分、教室・学校での文化多様性の理解に関する単位を45時間分、合計最低でも180時間分の単位を取得しなくてはならなくなった。さらに特筆すべきは、2007年に、新規の教員を目指す教員養成プログラムは2011年までに、最低90時間分を、英語学習者のニーズを理解するための養成に費やさなければいけないことに決った。内容は原理と応用に大別される。原理部分は、言語に対する理解(言語システム、複数の言語・リテラシーの習得、学習言語と社会言語の区別)と文化(英語学習者の社会文化的背景理解、コミュニケーション・スタイル、文化価値、指導・教材・アセスメントにおけるバイアス、教員自身の異文化コミュニケーション技術、多文化・多言語の教室での授業参観)からなる。一方、応用部分は、スタンダード・ベースの指導(実証研究結果に基づき、教科内容を英語学習者にも理解できるような指導ができる、スタンダードに基づいた効果的な授業プランを立て、評価を行うことができる)、評価(州のスタンダードに基づいた形式的・集約的な評価を行い、その結果を指導に反映する)、プロフェッショナリズム(英語学習者への指導に関する法的な知識、他の教員とのティーム・ティーチングなどの共同指導能力、専門用語や専門的なリソース・組織に関する知識)からなる(Pennsylvania Department of Education, 2008)。

ペンシルバニアの新規教員養成プログラムへの新しい規定は決定されたばかりで、未知数の部分が多い。しかし、新規に教員をめざす学生に、教員研修の中の何単位かを、第二言語学習児童・生徒への指導に関する研修に充てるというアプローチ自体は、日本においても現実的なひとつの選択肢であると思われる。日本では、まだ一般的に、担任・専科教員の間で、日本語学習児童・生徒への関心が高いとはいえず、こうした教

員の意識・関心を高める工夫が必要であろう。そこで第三の提案につながる。

3.3 第二言語学習児童・生徒教育を彼らだけを対象とした支援にとどめない

第二言語学習児童・生徒への教育では、彼らに特化した特別支援の必要性がいろいろと指摘されてきた。もちろん、学校で使用されている言語を母語としない子供には特別なニーズがあり、そのための特別支援が必要であることは疑いの余地のないことである。しかし特別面だけを強調しても、なかなか彼らを直接担当する教員 (ESL 教員や JSL 教員など) 以外の教員の関心・協力を得たり、組織的な支援体制を構築したりすることは難しい。日本のように、第二言語学習児童・生徒の数が少ない場合は、なおさらである。資金面での十分な支援もなかなか受けにくくなる。そこで、第二言語学習児童・生徒の特別面だけを強調するのではなく、母語話者の間でも効果的と考えられる指導方法を探っていく努力も大切でないかと思われる。

この第三の提案は、政策戦略的な動機付けだけから生まれたものでない。少なくとも英語学習に関しては、まだ十分とはいえないまでも、英語学習者の間で効果的と考えられている指導法の多くが、英語を母語としながらも英語の読解や教科学習に困難をきたしている児童・生徒の間にも効果的であることが分かってきている。英語の読みに関しては、母語話者と英語学習者は、習得のスピードに違いはあっても、ほぼ同じ発達経路をたどることも知られている。ただし英語学習者には、母語で読みの指導を行うことが英語での読みの力も伸ばすことにつながり、さらに彼らに英語で指導を行う場合には、特別なサポートが必要であることは忘れてはならない (Goldenberg, forthcoming)。

つまり、第二言語学習者に対する特別指導の重要さはしっかり認識したうえで、母語話者、学習者の双方が持つ共通の課題点を理解し、両方のグループに提供できる支援方法も模索・構築することで、第二言語学習児童・生徒の教育を学校内で孤立化・疎外化させずに、多くの担任・専科教員や行政の関心・協力を得るというアプローチも可能ではないかということである。担任教師にとっても、クラスに1人いる非母語話者の支援は、相当特別な支援という意識になってしまっている、クラスの3分の1が該当する支援となれば、取り組む姿勢もおのずから変わってくるだろう。これは、ひいては特別な指導が必要な母語話者にとっても、自分たちのニーズに応じた指導を受ける可能性が広がることにつながる。

では、英語母語話者にも英語学習者にも、英語の読解を行う上で重要な指導要素とは何であろう。アメリカでは近年、英語学習者の読み書きや教科学習に関する大規模なレビューが次々と報告されている (例えば、National Literacy Panel on Lan-

guage-Minority Children and Youthによる調査報告書である August & Shanahan, 2006, 2008 や、Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006 など)。こうした報告書の内容をまとめると、英語母語話者と英語学習者の間には、以下のような共通点が浮かび上がってくる。

まず、英語の読みには、音素や音節の識別など音韻意識 (phonological awareness) や、非音韻情報を自動的に音韻情報に変換する認知処理能力といった音韻プロセシングが重要だといわれている。特に、読み学習の初期の段階に、このような能力は重要だと考えられている。ワーキングメモリーの大きさも、読みの能力との間に相関関係がある。ワーキングメモリー内に一時的に保持できる情報容量が大きければ、それだけ文章処理が容易になる。(ちなみに、バイリンガルのケースでは、母語でのワーキングメモリーの容量と第二言語での容量との間には相関関係がある。)

音と綴りとの関係、語彙認識、語彙音読の正確さも読み能力と相関関係がある。英語学習児童でも、英語への接触量が十分であれば、語彙の認識や音読の正確さに関しては、母語話者と同様のレベルに達することができる(ただし、そのスピード面に関しては不明である。) 綴り能力も、英語話者と英語学習者は似たような発達パターンを示す。さらに、母語話者で英語の難読症の子供と、英語学習者で英語の難読症と認定された子供たちの間には、語彙処理に関して同様の問題点があることが指摘されている。

読解には、ディスコースに関する知識や、自分の読みのプロセスを意識的にモニターするなど、さまざまなストラテジーを身につけることも大切である。そして、ストラテジーを強化するための指導法として母語話者で試みられてきたものの多くが、第二言語学習者の間でも効果的であることが報告されている。こうした指導法の中には、相互教授法 (reciprocal teaching) (Palincsar & Brown, 1984), SSR (Silent Situated Reading)¹²⁾ といわれる多読指導、集中的な少人数のグループ指導、メタ認知指導などが含まれる。その一方で、(1) 表やグラフなど視覚的に内容をまとめる、(2) 重要な情報を文章だけでなく、絵やチャートなど視覚的なものも提示する、(3) 難しい語彙や言い回しを取り出し、説明を加える、(4) テキストの内容を要約したり、言い換えたりしながら、内容理解を促進させる、(5) 読む練習をする機会・時間を多く与える、(6) 語彙や言い回しを変えるなどして、説明で使う言語をわかりやすくする、(7) 子供がすでに持っている知識や経験と新しい知識をつなげる手助けをする、などといった従来第二言語学習者を中心に開発されてきた指導法も、第二言語学習者だけでなく、母語話者にも有効であることがいわれてきている。定義を提示するにとどまらない明示的な語彙指導 (例えば、語彙のさまざまな使いかたについて話し合う、いろいろな例文を提示

するなど)が重要である点も同様である。さらに、効果を上げるには、組織的なカリキュラムを持ち、学校全体で指導に当たることが大切であると指摘されている (Goldenberg, forthcoming)。

しかし、第二言語学習者と母語話者の間には、大きな違いもあり、特別な配慮も欠かせない。その中でもおそらく一番留意すべき点は、語彙力の違いであろう。第二言語学習者は一般に、母語話者と比べ語彙面で大きなハンディを背負っている。語彙知識の質、量だけでなく、語彙に関するメタ言語能力にも両グループには違いがあるといわれている (Butler & Hakuta, 2006など)。その他、読むスピードが一般に母語話者に比べ遅い、自らの読解過程をモニタリングする力が弱いなど、メタ戦略を十分に使いきれない、第二言語のテキスト構造や背景知識に不慣れであるといった面が指摘されている (August & Shanahan, 2006, 2008; Fitzgerald, 1995; Genesee, et al., 2006; Goldenberg, forthcoming)。また、口語での学習言語 (小学校4年生の理科学習) を分析した研究 (Butler & Hakuta, forthcoming) では、日常会話はマスターした英語学習者でも、フォーム面 (使用構文の複雑さと正確さ) において、母語話者との間には違いがあることが報告されている。これは、カナダのイマージョン・プログラムに長い間在籍していた児童・生徒の間で、フォームの習得が母語話者に比べて劣っているという報告とも一致する (Long, 1996; Swain, 1985など)。教師は、日常会話をマスターした児童・生徒のニーズを、その口語力にごまかされて、正確に把握していないことが多い (Scarcella, 2002) ので、特にこのグループへの指導には注意が必要である。教科の授業のなかでも、内容説明に加え、細かな語彙のバックアップ、学習言語の使用レパートリーを増やせるような、フォームにも焦点をあてた指導を含めるなどの努力が大切だろう。

第二言語学習者の母語によっては、語源を同じくする語 (コグネイト, cognate) の知識を有効に使うことも読解力向上に有効だが、コグネイトの知識は自然に身に付いたり、使えるようになったりするものではなく、児童・生徒が意識的にコグネイトの知識を使えるようになるための指導が必要だと考えられている。コグネイト以外にも、母語からの正の転移 (transfer) は、メタファーや、フォーマルな語彙定義の仕方など、高次の語彙スキルで起こると考えられる (August & Shanahan, 2006)。さらに、文法や、テキスト構造などにおける第二言語学習者と母語の相違点を明示的に説明することも有効である。その他、母語を有効に指導に利用していける場面としては、教科内容の概念を母語で補足・説明する、予習と復習に母語を使う、メタ戦略の指導に母語を使うなどの方法が考えられる (Goldenberg, forthcoming)。バイリンガルのプログ

ラムでは、英語と母語の読みの指導を、時間をずらしながら並行して行うパターンのものが有効であるという報告もある (Slavin & Cheung, 2005)。

このように、第二言語学習者への指導には、特別の支援が必要なものと、母語話者と共通の部分とがあることがわかる。母語話者と共通に支援できる部分は、母語話者を取り込んだ形で支援していくことが可能だと考えられる。その際、いくつかの留意点があることも忘れてはならない。

まず、第二言語学習者が母語話者と同じ指導で効果を得るには、最低限の第二言語力が必要であるという点である。そして、言語習得には個人差が大きいことから、対象が第二言語学習者でも母語話者でも、教師は個々の児童・生徒のニーズに敏感になり、彼らのニーズに合った指導を行っていくことが大切である。

また、上で紹介した既存の実証研究のほとんどは、スペイン語を母語とする児童・生徒が英語を第二言語とするケースに大きく偏っており、ほかの言語の組み合わせのケースにどの程度当てはまるかは不明な点も多いことに留意しなくてはならない。英語という言語は、その表記法の不規則性から、かなり例外的な言語であり、その不規則性ゆえに、英語をもとにした読解研究は、音韻意識や音韻プロセッシングなど、音読の際にいかにかに正確に読むかという能力が非常に強調される結果になっているが、これは必ずしも普遍的なものとは言い切れない可能性がある (Share, 2008)。目標言語によっては、黙読や、意味へのアクセス、読みの流暢さといった要素の相対的な重要度が違ってくるかもしれないし、また、年齢による各要素の重要度の変化もあると考えられる¹³⁾。学習言語としての日本語を習得しようとする児童・生徒の場合、英語学習者と果たしてどの程度同じ現象が期待できるのか、まだ推測の域をでない部分がたくさんあることも事実である。日本語を第二言語とする学習児童・生徒の間での実証研究の蓄積が急務である。

最後に強調してもしきれないほど大切な点は、第二言語学習者が、難読症や学習障害、学習遅延といったマイナスなイメージと結び付けられないようにすることである。母語話者で読みや教科学習に困難をきたしている児童・生徒と、第二言語支援の必要な児童・生徒の読みのプロセスやニーズには違いがたくさんある。ただ、双方に共通に効果的な支援部分もあるということを広く担任や専科教員にも理解してもらうことで、第二言語学習者への関心を高め、JSL教員など第二言語学習者の指導に直接あたる指導者より効果的な協力体制を構築していくことをめざしたいと考えるのである。

4. 結論

本稿では、アメリカが行ってきた英語学習児童・生徒への教育の経験を踏まえながら、日本語を第二言語とする児童・生徒への支援・指導を考えていく上で、大切と思われることを3点指摘した。それは、第二言語学習児童・生徒の教育を、(1) 学校だけに抱えさせない、(2) 第二言語学習児童・生徒担当の教員だけに抱えさせない、(3) 第二言語学習児童・生徒だけを対象とした支援にとどめない、の3点である。ただ、アメリカとは違う日本の言語・文化・社会事情も十分に考慮に入れた支援体制を構築してることが大切である。アメリカでは、英語学習者への支援に限らず、すべての教育支援の場で、科学的な実証研究に基づいた実践の重要さが叫ばれている。日本語学習児童・生徒教育でも、日本独自の教育環境に根付いた実証研究のさらなる蓄積と、その教育現場・行政への応用がますます重要になってきていると考えられる。

注

- 1) 本稿は母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2008 年度大会で行った発表内容をもとにまとめたものである。
- 2) 英語学習者と LEP 児童・生徒は同義として扱ってよい。
- 3) もちろん、アメリカ・日本ともに、不就学により、正式な統計に含まれていない児童・生徒の数も少なくない。
- 4) カリフォルニアで行われた Early Childhood Longitudinal Study (1998) によるもので、Gándara, Rumberger, Maxwell-Jolly, & Callahan (2003, p.8) に引用されていた。ただし、ここで使われたアセスメントは、英語母語者を対象に作られたものであることに注意する必要がある。英語学習者の場合、英語力の不足により、設問に正しく答えられなかった可能性も高い。
- 5) Capps et al. (2005, pp.24-25) をもとに作成。ここでの貧困率とは、連邦政府が毎年定める貧困閾値 (poverty thresholds) をもとに算出されている。現在アメリカでは、この貧困閾値の 185% 以下の収入しかない家庭の児童・生徒には、全国学校ランチ・プログラム (National School Lunch Program) のもと、ランチが無料ないしは割引料金で提供されている。図1は、このカテゴリーに入る児童・生徒の割合を示したものである。
- 6) 原典は Parrish et al. (2002) だが Gándara et al. (2003, p.5) に引用されていたものを参考に作成した。
- 7) ただ、移民世代と高校中退との関係は複雑である。ヒスパニック系の中退率を世代間で調査したある研究 (Driscoll, 1999) では、1世 (外国生まれの生徒) と 2世 (アメリカ生まれだが、保護者の両方、または片方が外国生まれ) のヒスパニック系の生徒の場合、早期中退 (高校の初期の段階で中退してしまうこと) を回避できると、後期中退 (高校の後半で中退してしまうこと) をする率は 3世 (アメリカ生まれで、保護者も両方ともアメリカ生まれ) に比べると低い。また、高校時代全般を通じて、2世の中退する確率は 1世より低くなるが、面白いことに、2世の中退する確率は 3世よりも低くなっている。

るのである。つまり、2世の中退する確率が一番低い。また、メキシコ系の2世の場合、保護者の両方が外国生まれ(メキシコ生まれ)の生徒のほうが、両親のどちらか一方だけ外国生まれの生徒に比べ、中退率は低いという報告もある(Wojtkiewicz & Donato, 1995)。どうしてこのような結果がでているのかに関しては、諸説あるが、はっきりしない。2世の場合は、アメリカ生まれなので、英語力も相対的には高いはずであるし、その上外国生まれの保護者の子どもに対する期待の高さがプラスに働いて、低い中退率に結びついたと考える研究者もいる(Kao & Tienda, 1995)。しかし、Driscoll (1999) は、データ上、外国生まれの保護者が、アメリカ生まれの保護者に比べ、子どもの教育への期待度が必ずしも高いとは言い切れないとし、3世の生徒は、アメリカ社会のマイノリティーが抱えている構造上の壁(Ogbu, 1987)、つまりマイノリティーの間では教育が社会経済的な向上に結びつかないことを認識してしまっているからではないかと主張している。これも興味深い説明ではあるが、異なるマイノリティー・グループ間で世代と中退との関係には違いがでていることから、少なくともすべてのマイノリティー・グループに当てはまる説明ではないだろう。

- 8) 「ヘッド・スタート・プログラム」「イーブン・スタート・プログラム」はそれぞれ、「先駆けプログラム」「順調滑り出しプログラム」といったような意であるが、定着した日本語訳がないので、本稿では「ヘッド・スタート・プログラム」「イーブン・スタート・プログラム」のまま記載する。
- 9) 既存の ESL やバイリンガル教育プログラム(特に学年が高い生徒を対象にしたもの)は、母国で十分な教育を受けられなかったり、学校教育が一時中断してしまったりした生徒のニーズに適していないことが多い。なぜなら、既存の ESL やバイリンガル教育プログラムは、母語である程度の読み書きができ、学校教育規範がある程度分かっていることを前提としているからである。また、このような生徒を本来の学年より下の学年に編入させるという方法もあるが、アメリカではあまり効果的でないことが指摘されている(Short, 2002)。
- 10) LAS, IDEA Proficiency Test, Woodcock-Munoz Language Surveyなどは、スペイン語版もでている。
- 11) 2008年現在、従来の CLAD テストや BCLAD テストに代わり、California Teacher of English Learners (CTEL) を受けることになっている。カリフォルニア州の教員資格制度についての日本語の解説は、バトラー(2003、2006)に詳しい。
- 12) 相互教授法(reciprocal teaching)とは、教師と生徒が順番に教師の役割を果たしながら、対話を通じて読解を進めていく指導法である。理解を深めるための質問提起、わかりにくい箇所の言い直し、要約、次にどのような展開が起こるかの予測といったメタ読解スキルを身につけることを目的とする。SSRとは、生徒が学校で一定の時間に、自由に好きな本を選んで読む多読プログラムのことをさす。
- 13) 例えば、日本語を母語として話す幼児・児童の日本語の語彙プロセスの研究としては、高橋(1999)などがある。

参考文献

- 佐久間考正(2006). 『外国人の子どもの不就学』 東京、頸草書房。
 高橋登(1999). 『子供の読み能力の獲得過程』 風間書房。
 バトラー後藤裕子(2003). 『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする

- 子供へのアメリカ人教師たちの取り組み—』くろしお出版。
- バトラー後藤裕子 (2006). 「年少者への言語文化教育—模索を続けるアメリカの事例が示唆すること」『日本語教育』 128号 pp.59-69.
- 文部科学省 (2008). 『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成19年度)」の結果について』 2008年9月2日 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073011/001.htm より取得.
- August, D., & Hakuta, K. (Eds.). (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academic Press.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2008). *Developing reading and writing in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, 10(1), 23-27.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (forthcoming). The relationship between academic oral proficiency and reading performance: A comparative study between English learners and English-only students. Appearing in *Reading Psychology*.
- California Commission on Teacher Credentialing (2008). Teaching English learners. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.ctc.ca.gov/credentials/CREDS/english-learners.html>
- Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J., & Herwanto, S. (2005). *The new demography of America's Schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Urban Institute.
- Child Trends Data Bank (2006). *High School dropout rates*. Retrieved May 8, 2007, from <http://www.childtrendsdatbank.org/indicators/1HighSchoolDropout.cfm>
- Driscoll, A. K. (1999). Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth. *International Migration Review*, 33(4), 857-875.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J., & Callahan, R. (2003). English learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, 11(36), 1-54.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (Eds.) (2006). *Educating English language learners: a synthesis of research*

- evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldenberg, C. (forthcoming). Reading instruction for English language learners. Appearing in *Handbook of reading research*, Vol.IV.
- Gormely, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884.
- Johnson, F. C. (1986). *Migrant students at the secondary level: Issues and opportunities for change*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 270242).
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kindler, A. L. (2002). *Survey of the States' limited English proficient students and available educational programs and services: 2000-2001 summary report*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol.2. Second language acquisition* (pp.413-468). New York: Academic Press.
- National Center for Educational Statistics (2004). *English language learner students in U.S. public schools: 1994 and 2000*. Retrieved September 2, 2008, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004035>
- National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Program (2006). *NCELA FAQ*. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/09certif.html>
- New York State Education Department (2008). *Certification*. Retrieved August 29, 2008, from <http://ohe33.nysed.gov/tcert/certificate/index.html>
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pennsylvania Department of Education (2008). Guidelines: ELL special education. Retrieved August 29, 2008, from <http://www.teaching.state.pa.us/teaching/cwp/view.asp?Q=139786&A=135>
- Scarcella, R. (2002). Some key factors affecting English learners' development

- of advanced literacy. In Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 209-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 123(4), 584-615.
- Short, D. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society*, 34(2), 173-198.
- Slavin, R., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-281.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- U. S. Census Bureau (2000). *Summary tables of language use and English ability: 2000*. Retrieved September 2, 2008, from <http://www.census.gov/population/www/cen2000/briefs/phc-t20/index.html>
- U.S. Department of Education (n.d.). *No Child Let Behind*. Retrieved May 25, 2007, from <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- U.S. General Accounting Office (2002). *Head Start and Even Start*. Retrieved August 28, 2008, from <http://www.gao.gov/new.items/d02348.pdf>
- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78(2), 385-398.
- Wojtkiewicz, R. A., & Donato, K. M. (1995). Hispanic educational attainment: The effects of family background and nativity. *Social Forces*, 74(2), 559-574.

在日朝鮮学校における 小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴

柳 美佐 (京都大学大学院生)

The Features of L2 Korean Instruction to the 1st Graders in a Korean Elementary School in Japan

RYU Misa

キーワード：外国人児童、朝鮮学校、継承語、イマージョン教育

要 旨

日本語を母語とする在日コリアン3世、4世のうち朝鮮学校で学ぶ児童は、入学して一年後には継承語である朝鮮語のみで学校生活をほぼ支障なく送れるようになっている。家庭では日本語で生活する児童が、どのような指導を通して朝鮮語で授業を理解するバイリンガルになるのかを探るため、小学校1年生の教室で参与観察を行った。観察の結果、入学直後における第二言語教授法では児童の日常に即した教科書を用いて実用的な口語表現を多くインプットしていることがわかった。また母語である日本語の助けを借りて教科内容の理解を優先し、同時に言語形式にも意識を向けるフォーカスオンフォーム (Focus on form) の指導法が用いられていた。そして教師は児童の第二言語レベルを正確に把握し、エラーに対しても適切なフィードバックを与えるなど、あらゆる場面を言語学習の機会として活用していることが確認された。

1. はじめに

継承語教育は世代を経るごとに困難を増すとされるが、日本では外国人のための母語・継承語の保持、発達に関する公政策、対策はごく一部の自治体を除いてほとんどない。近年増加したニューカマー児童生徒のための多くの母語・継承語教室などはマイノリティ自身によって運営され (月刊イオ編集部 2006)、人材や教材が十分ではない中、目標設定や学習内容なども模索段階にあるとされている (齋藤 2005)。

一方日本には戦前から様々な理由で居住してきた外国人の子ども達のための学校があるが、中でも日本における最大の継承語教育のケースである朝鮮学校は、終戦直後の1945年から、在日コリアン (韓国・朝鮮籍) 3世・4世の第1言語が完全に日本語に

シフトしたといえる現在まで、半世紀以上にわたって朝鮮語と現地語である日本語のバイリンガル教育を行ってきた。しかしながら様々な理由により、その言語教育の詳細についてはこれまで外部に公表されることが少なかった。外国人の子どもの増加に伴い多言語化への対応にせまられている日本において、朝鮮学校の言語教育実践は多様な情報データや示唆を与えるのではないだろうか。このような背景のもと本稿では、朝鮮学校における継承語イマージョン教育初期段階のL2朝鮮語指導の特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 朝鮮学校とは

朝鮮学校は日本に居住する各界各層の在日コリアンと団体によって構成される連合体である「在日本朝鮮人総聯合会」（以下、総聯）の傘下で運営されている民族学校である。戦後、在日韓国・朝鮮人の子ども達のための「国語（朝鮮語）講習所」から始まった民族教育は、祖国である朝鮮半島の分断や日本の政治情勢など、様々な周辺事情に影響を受けながらも継続されてきた。永住志向、帰化、そして日本人との結婚など、在日コリアンの生き方の多様化に伴い、朝鮮学校の存在意義は徐々に変化しつつある。現在では日本という立地条件にあわせて、初級部6年、中級部3年、高級部3年、大学校4年の「6・3・3・4」制を基本とする教育体系をもち、朝鮮半島にルーツを持つ在日コリアン児童生徒に対し、日本の学校教育に相当する教科教育と民族意識を育むための教育を、継承語である朝鮮語イマージョン方式で実施している。全国に点在する朝鮮学校の数は年々減少しており、現在では73校である。その内訳は、大学校1校、高級学校9校、中級学校28校、初級学校58校となっている。一つの校舎内に、初・中・高級部もしくは中・高級部が併設されているところが多く、初級学校には幼稚園が併設されている。朝鮮学校で学ぶ児童生徒の総数も1970年の46,000人をピークに減少を続け、2004年には約11,500人であった。これは在日朝鮮人・韓国人児童の一割以下だといわれている。現在では朝鮮大学校の教員養成課程を卒業した2世・3世が、4世・5世を教えるというのが一般的なサイクルとなっている（月刊イオ編集部 2006）。

3. 先行研究

3.1 カナダにおけるフランス語イマージョン教育

Cummins (1998) が総括しているように、イマージョンプログラムは、学習者の知能と言語能力両方の発達に有益な、加算的バイリンガリズムを強化するものであると認

識されている。Cummins (1998) はまた、イマージョンプログラムにおいて第二言語での学習を促すために、必要に応じて児童の母語を使用することの有効性を強調している。

早期イマージョン初期段階においては、年少者のルーティーン活動（挨拶や出欠確認など）やそれに伴う決まり文句は、彼らの第二言語能力向上のためのフレームワークとメカニズムを与えることが指摘されている (Kanagy, 1999)。

これまでのイマージョンではフォーカスオンミーニング (Focus on meaning)、すなわち、理解度を高め意味を重視する傾向が強かったため、学習者の全体的なコミュニケーション能力は向上したが、文の正確さと言う点においては誤用が残ることが指摘されているため、Lyster (2004) では、意味と言語形式を重視するフォーカスオンフォーム (Focus on form) 指導に必要な三点をあげている。彼は①注意 (Noticing activities)、②意識 (Awareness activities)、③実践 (Practice activities)、という三つの活動を指導における連続体として捉え、授業中にバランスよく配分する必要があるとした (図1.)

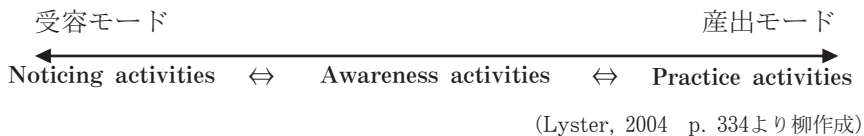


図1 : Focus on form 指導のオプション

学習者のエラー訂正についてはLyster & Ranta (1997) が修正フィードバック (Corrective feedback) を、以下の六つに分類している。

- ① 明確な修正 (Explicit correction) : 学習者の発話の誤りを明示的に指摘し、正しい形を教える。
- ② 言い直し (Recast) : 正しく言い直す。学習者がL1を使用した際に教師がL2で言い換えることも含む。
- ③ 明確化の要求 (Clarification request) : 学習者の言いたいことが理解できないか、正確ではないかの理由で聞き返す。
- ④ メタ言語的フィードバック (Metalinguistic feedback) : どこかに誤りがあることを指摘する。
- ⑤ 聞き出し (Elicitation) : 途中で止める・質問する・もう一度繰り返すように言うなどの方法で、直接修正を求める。

⑥反復 (Repetition)：強調する意味で、学習者の間違った箇所を繰り返す。

これらのうち、カナダのイマージョン教室において教師がとる修正フィードバックのタイプは、Recast が最も多いが、学習者の修正にはあまり反映されていないと述べている。一方聞き出し (Elicitation) とメタ言語的フィードバック (Metalinguistic feedback) は、学習者の発話エラーを正しい形に導きやすいことを指摘している。

Lyster & Mori (2006) では、言語の正確さを優先し統制された発音練習などを多く行うようなクラスでは、言い直し (Recast) (上記②) がより効果的に作用し、コミュニケーション重視で統制された発話や発音練習が少ないようなクラスでは、暗示的な手助け (Prompt) (上記③～⑥) が有効であろうというカウンターバランス (Counterbalance) 仮説を提唱している。これは多様な学習場面において適切なフィードバックの種類をバランスよく用いることで、学習者の第二言語習得に役立つということである。

3.2 在日朝鮮学校のバイリンガル教育

在日朝鮮学校を政治的、社会的な側面から研究しているものは多く見受けられるが、その朝鮮語・日本語バイリンガル教育に関心を持たれ始めたのは最近のことである。その言語教育の中身について言及している数少ない文献の中に、李 (1998)、湯川他 (2003)、申 (2005)、植田 (2001)、Ryang (1997) がある。

李 (1998) は、カナダの公用語教育としてのバイリンガル教育と比較しながら、日本語を第一言語とする朝鮮人児童に対して、初級学校段階での徹底した朝鮮語教育を行う朝鮮学校の教育は、カナダのフレンチイマージョンと同様のイマージョン・プログラムであるとしている。また朝鮮学校における日本語教育についても、近年バイリンガル教育の視点から積極的な評価と見直しが行われたとしている。湯川他 (2003) は、関西にある4つの朝鮮学園の幼稚園における2年にわたる保育活動観察、ビデオ録画、トランスクリプトを用いて、イマージョン教育の教授法と、園児の第二言語習得過程を詳細に捉えるために、エスノグラフィー研究を行った。この研究は、園児達が日本語の助けをかりながら、ゆっくりと第二言語を習得していく過程が、詳細な発話データで示されているだけではなく、園児とのやりとりにおけるバイリンガル教師の言語使用や、教師の役割をも捉えたという点が特徴的である。申 (2005) は、2003年度から朝鮮学校で実施されているカリキュラム、教科書全面改訂の内容について考察し、特に近年書き言葉より話し言葉、すなわちよりインフォーマルな表現に重点がおかれていることをのべ、これは「帰国志向」から「永住志向」へ在日朝鮮人の意識が変化したことや、世代交代が進み、日常的に朝鮮語を使用する機会が減少するなど、これまで想定してきた

朝鮮語教育をとりまく言語環境が著しく変化したことによるものだとしている。朝鮮学校の生徒の話す朝鮮語については、日本語の影響を受け文中の助詞が日本語化していることや、書き言葉を通じて朝鮮語を学ぶために、会話にも書き言葉が多用されることが指摘されている (Ryang, 1997)。また植田 (2001) は、ネイティブスピーカーとの交流が少なく朝鮮語の使用が組織内の「言語空間」に限られる環境においては、習得される朝鮮語に様々な影響が及ぶことは不可避であると述べている。

以上のように、在日朝鮮学校における言語教育についての研究はわずかながら散見されるが、その具体的教授法にまで言及しているのは、筆者の知る限り先述の湯川他 (2003) のエスノグラフィー研究以外は管見に入らない。よって本稿では、半世紀にわたるバイリンガル教育の歴史を持つ朝鮮学校の言語教育実践、特に朝鮮語早期イマージョン教育を継続させる教授法上の特徴の一端を明らかにしたいと考える。

4. 研究方法

4.1 対象

参与観察は京都市内にある朝鮮初級学校一校で実施した。1967年に開校したこの学校は全校生徒数64名で、1年生から6年生まで各1クラスずつあり、敷地内に付属の幼稚園が併設されている。本研究の対象としたのは2008年4月に入学した新1年生 (6歳～7歳) クラスの6名である。児童は全員が日本生まれの朝鮮籍もしくは韓国籍の在日4世で、日本語を第1言語としている。児童についての詳細は表1の通りである (*児童名はすべて仮名)。6名中2名は、付属幼稚園出身で、幼稚園生活を通して挨拶や自分の意思を表現するなど一通りのコミュニケーションを朝鮮語で行うことができたため、入学した時点で、教師の朝鮮語での会話を理解するには問題がないように見受けられた。

表1：児童のプロフィール

児童*	性別	入学前の朝鮮語学習経験
チョリ	男	あり (朝鮮幼稚園三年保育出身)
リエ	女	あり (朝鮮幼稚園一年保育出身)
ソンミ	女	なし (日本幼稚園出身)
テゴン	男	なし (日本幼稚園出身)
ヒジョン	女	なし (日本幼稚園出身)
ミナ	女	なし (日本幼稚園出身)

1年生児童の保護者のほとんどは朝鮮学校の卒業生であるが、家庭での言語は全員が日本語であることを確認した。したがって児童も学校を一步出ると日本語の生活となる。彼らが朝鮮語に接する機会は法事や同胞コミュニティーの集まりなどがあるが、そのような場所においても、カジュアルな会話は日本語でされるのが通常である。冠婚葬祭などの儀礼的場面においては、すべて朝鮮語で行われるのが最もフォーマルとされるが、それがどの程度実現できるかは地域や家庭により様々である。両親が3世ともなると自身の第一言語が日本語であるため、子どもに家庭で積極的に朝鮮語を教えることはまれである。そのためまだ朝鮮語を学んでいない児童が実際口にする朝鮮語は、アップ（お父さん）、オンマ（おかあさん）など親族の呼称や簡単な挨拶などにとどまる。読み書きを含めた継承語教育は基本的に学校にゆだねられ、保護者はそれをサポートするという形をとることが多い。担任教師は日本生まれの在日2世、朝鮮語・日本語のバイリンガルである。朝鮮学校の教員養成機関でもある朝鮮大学校（東京都小平市）の師範科で学んだ、教師歴20年を越えるベテランで、小学1年生を担当するのは今年で6年目の女性である。専門教員の担当する体育と図画工作、外部からの講師が担当する英語以外のすべての教科を教えている。朝鮮学校は小学校1年から高校3年まで、日本語と英語の以外の授業は100%朝鮮語で行われるトータルイマージョンであり、また独自の教員養成大学を持つ（月刊イオ編集部 2008）ことがカナダのフレンチイマージョンと異なる。

4.2 データ収集と分析方法

本研究の調査期間は、2008年4月から11月末までの8ヶ月間である。その間、入学したばかりの1年生の教室を週に1度訪ねた。朝の登校時間から4時間の授業を挟んで昼食時間まで参与観察を行い、教師の言葉や児童の学習する様子をメモに記録した。観察した教科は、国語（朝鮮語）、算数、日本語、音楽の4教科で、それ以外には、運動会の練習や休み時間・昼食時間の様子、地元小学校との交流会などを観察した。付属幼稚園や他学年と合同の行事などにも参加した。訪問回数は遠足などの学校行事と重なった日や夏休みを除いて、全部で23回、観察時間の合計は106時間である。

学校内でのビデオ撮影による録画は許可されていないため、観察したことは出来る限りメモにとりフィールドノーツに記録し、必要に応じて全て筆者が日本語に翻訳した。また対象クラス訪問の際には、インフォーマルな形で教師へのインタビューを頻繁に行い、観察した事例に対する筆者の解釈について教師の意見を聞くようにした。そしてそれらが本対象校以外でも見られる現象かどうかを確認するため、別の朝鮮学校二校を訪ね授業を観察したうえで、教師へのインタビューを行い対象校と比較対照した。

5. 観察結果と考察

5.1 第二言語目標レベル

観察した1年生クラスでは週24時間(1授業時間=45分)の授業のうち、最も多い9時間が国語(朝鮮語)教育に割り当てられていた(表2参照)。

表2：週間授業数

科目	授業時間数
国語(朝鮮語)	9
算数	4
日本語	4
図画・工作	2
音楽	2
体育	1
英語	1

朝鮮学校を運営する総聯は、初級学校(小学校段階)における民族教育の課題として、1) 民族意識の土台を育みながらも、初等一般知識を体系的に学ばせる、2) すべての科目教育の基礎となる母国語教育を強化する、という二点をあげている。具体的には、小学校を卒業するまでに次のような能力を育成することを目標としている。

- ① 日常生活を朝鮮語で正確に理解し的確に表現できる能力
- ② 民族的な情緒を感じ取れる能力
- ③ 朝鮮語による基礎的な思考力と想像力
- ④ 日常生活の現状にそった言語生活を朝鮮語で送れる習慣

(月刊イオ編集部 2006 p.9)

今回観察の対象とした1年生クラスをみても、一週間の授業全体のうち、朝鮮語が9時間、日本語が4時間、英語が1時間という時間割であった。合計で14時間、実に週間総授業数の58%以上を言語教育が占めることになり、これだけを見ても朝鮮学校が、児童の基礎言語能力育成に力を入れていることは明らかである。

担任教師は、児童が入学して最初の一年間に、朝鮮語で授業を理解し、積極的に参加できるようにすると同時に、朝鮮語での感情表現を身につけられるようにすることを目標としている。またインタビューでは教科書にある文の読み書きだけではなく、朝鮮語で簡単な作文ができるようにしたいとも語っていた。そのためには語彙を増やす必要があるため、教室や廊下、階段の踊り場などには、日常的に使うフレーズ(挨拶や家

族との会話例、友人に謝る時の表現、体の部位や体調が悪い時の表現など)が動物のイラストや日本語訳とともにかかれたポスターが貼ってあり、限られた授業時間ではカバーしきれない表現の学習を補っていた。

5.2 教科書とL2指導法

朝鮮学校で使用される教科書はすべて、総聯の教科書編纂委員会が作成したもので、傘下にある教育図書出版社である「学友書房」から刊行されている。1年生の使用する国語(朝鮮語)教科書は、上・下巻の二冊からなり、第1課からの第53課までの全53単元から構成されている。内容は会話文、説明文、物語、詩などで、カラフルなイラストが多用されている。教科書に対応した朝鮮語ドリルも用意されている。

1年生の教科書第1課から第9課までのタイトルは表3の通りである。最初の9課(約40時間)までは文字指導がなく、教科書にはタイトルと絵のみが書かれており、それに対応するダイアログを口頭で覚えるというパターンである。それぞれの課の内容は、学習後すぐに使うことを想定して作られ、日常の学校生活で使用する場面を中心とした会話練習が繰り返される。例えば第2課の「안녕하십니까(こんにちは)」のページには、挨拶を交わす教師と児童三人の絵が真ん中に大きく描かれており、その下にはひと回り小さな絵で、朝自宅を出る児童と見送る母親、友人同士で手を上げて挨拶を交わす様子、教室で児童が友人に文具を借りている様子がわかりやすく描かれている。授業ではそれらの絵を見ながら、それぞれの場面で使うにふさわしい挨拶「こんにちは」、「行ってきます」、「ただいま」、「ありがとう」などを、教師による音声のインプットのみで学んでいく。

表3：小学校1年生国語教科書タイトル

課	朝鮮語タイトル	日本語訳
第1課	이름이 뭐니?	お名前は?
第2課	안녕하십니까	こんにちは
第3課	이건 뭐라고 해요?	これは何といいますか?
第4課	여기가 어디니?	ここはどこなの?
第5課	공부 시간이예요	勉強の時間です
第6課	쉬는 시간이예요	休み時間です
第7課	점심 먹자	お昼ごはんを食べよう
第8課	깨끗이 할래요	きれいにします
第9課	내가 할래	私がするわ

また各課にはテーマに応じたダイアログがある。第7課「점심 먹자 (お昼ごはんを食べよう)」で学習するダイアログの一部は以下の通りである。

表4：第7課のダイアログ (抜粋)

1.	점심시간이야	(お昼の時間だよ)
2.	점심먹자	(お昼ごはんを食べよう)
3.	손씻자	(手を洗おう)
4.	점심준비하자	(お昼の用意をしよう)
5.	먹겠습니다	(いただきます)
6.	어서 먹자	(早くたべよう)

教師は児童に質問を投げかけながら、昼食時間の流れに沿った表現を少しずつ与えていく。

【データ 1 第7課のダイアログ導入1】

- 01先生： 네시간째 종이 울리면 무슨 시간이예요?
4時間目 (の) ベルが鳴ったら 何の時間でしょう？
- 02クラス： 점심시간! {昼食時のルーティーンでこの単語は暗記している}
お昼の時間!
- 03先生： 예, 점심시간이에요. 회정, 점심시간 좋아해요?
はい、お昼の時間ですね。ヒジョン、昼食時間は好き？
- 04ヒジョン： 예.
はい
- 05先生： 왜 좋아해요?
どうして好きなの？
- 06クラス：ごはんを食べるから! {全員が笑いながら答える}
ごはんを食べるから!
- 07先生： 예, 점심시간에는ごはんを食べ어 이지요.
はい、昼食時間にはご飯を食べる、ですね。(ご飯を食べますね)
- 08先生： 「점심」! {はっきりとした発音で}
チョムシム! (昼食)
- 09クラス： 점심! {リピートする}

チョムシム！（昼食）

10先生： 입을 다물어요. 「점심」!

口を閉じますよ。チョムシム！（昼食）

11クラス： 점심! {口を閉じることに注意しながら発音する}

チョムシム！（昼食）

(2008年5月7日 フィールドノーツ)

4月に入学した児童は、第一週目から朝の挨拶や昼食時の挨拶などルーティーン活動を通して、朝鮮語の決まり文句を覚えてゆく。5月のこの時点で「점심(昼食)」という単語は、児童にとってすでに耳慣れた言葉であった。教師はそれを利用して会話を展開していき、同時に正しい発音にも注意を促している。以下はその続きである。

【データ 2 第7課のダイアログ導入2】

12先生： 자, 동무들, ごはんは何回食べる?

じゃあ、みんな、ごはんは何回食べる?

13クラス： 三回!

三回!

14先生： 예, 아사, ひる, 밤, 三回食べる 이지요.

はい、あさ、ひる、ばん、三回たべる、ですね。(三回食べますね)

15先生： お昼に食べるごはんを, 점심이라고 해요. 알았어요?

お昼に食べるご飯を、チョムシム(昼食)といいます。

わかりましたか?

16クラス： 예!

はい!

17先生： 점심을食べる 시간을 뭐라고 해요?

チョムシムを食べる時間を なんていうの?

18クラス： 점심시간! {全員が答える}

昼食時間!

19先生： 예, 태권은 무슨시간이 좋아해요?

はい、そうですね。テゴンはなんの時間が好きなの?

20テゴン： …。{もじもじして答えない}

…。

21先生： **철이는 무슨시간이 좋아해요?**
チヨリは何の時間が好きなの？

22チヨリ： **공부시간!**
勉強時間！

23全員： {全員笑う}

(2008年5月7日 フィールドノーツ)

上記データにもあるように、教師は日本語を交えながら質問し児童の興味をひきつけている。そしてクラス全員が確実に理解できているかを確認するために、一度説明が済んでいるもの(ここでは**점심** = 昼食)でも繰り返し述べながら、「返し縫い」のごとく質問を投げかける(15先生)。このあと教師はクラス全員に「誰々は何の時間が好きなの？」と朝鮮語で質問し(19・21先生)、全員に答えさせている。このやり取りで、「時間」、「～が好きなの?」、「～が好きです」に相当する朝鮮語がインプットできる。そこで、表4にあるダイアログの一部である、

1. 점심시간이야 (お昼の時間だよ)
2. 점심먹자 (お昼ごはんを食べよう)

の二文が導入され、教師のあとについてクラス全員が何度もリピートすることで覚えていく。この二文を覚えたところで以下のような会話が続けられる。

【データ 3 第7課のダイアログ導入3】

24先生： **점심먹자면 뭘 해야 되요?**
お昼ごはんを食べる前に、何をしないとだめかな？

25リエ： **손씻기!**
手洗い！

26先生： **예, (略) 손 씻어야지 「손씻자」**
そう、(略)手を洗わないとね。「手を洗おう」

27クラス： **손씻자!** {リピート}
手を洗おう！

28先生： **손씻자**
手を洗おう

- 29クラス： 손씻자! {リピート}
手を洗おう!
- 30先生： 그 다음에 뭘 해요?
その次に何をするの?
- 31ソンミ： 점심준비?
お昼の用意?
- 32先生： 오, 그렇지, 「점심준비하자」
お、そうですね、「お昼の用意をしよう」
- 33クラス： 점심준비하자!
お昼の用意をしよう!

(2008年5月7日 フィールドノーツ)

このように教師は児童とのやり取りをつなぎながら、少しずつ新出表現をインプットしてゆく。続いて「用意ができたか?」、「食べる時のあいさつは?」などと質問を繰り返して、表4のダイアログ1から6までの表現が、どのような場面にふさわしいかを確認しながら反復練習を展開していく。児童が理解できない単語はその都度ジェスチャーもしくは日本語をまじえて説明してゆく。この時点では、児童間の朝鮮語能力には大きな差があるように思える。6人中2人の朝鮮幼稚園出身者は、他の4人より語彙力もあるため、教師の質問もよく理解し、返答が早い。(22チョリ、25リエ)。クラス全員が答える場面においても、実際にはチョリとリエの声に引っぱられるようにしてコーラスになることもあった。しかし他の児童が教師の朝鮮語での質問に答える場面も見られることから(04ヒジョン、31ソンミ)、彼らが入学後、ルーティーン活動で丸覚えした朝鮮語の単語やフレーズを駆使して、教師の話す朝鮮語を100%は理解できないが、かなりの部分をおぼろげに理解していることが推察される。

ダイアログはこのあと教師と児童の間で数回リピートされ定着がはかられる。そして教師の「4時間目がおわったら?」、「食べる前には?」、「用意ができたか?」などの質問に促されて、児童が習った表現をよどみなく産出できるようナリズミカルな会話のやり取りが続き、クラス全員が我先にと答えていた。教師は時々児童の答えを繰り返しながら、「미나, 어서 먹자 (早く食べよう) ってどういう意味?」と朝鮮語で聞き、日本語で答えさせることで確実にその児童が理解していることを確認することもあった。

第7課ではこれ以外にも、テキストにのっている「おにぎり」、「スプーン」、「おはし」、「コップ」などのイラストを見ながら、食事に関連する朝鮮語の名詞をいくつかインプッ

トしていた。そしてその日ならったダイアログや単語はすべて暗記することが宿題として課される。この日の国語は一時間目にあったのだが、4時間目授業終了のベルが鳴った時に、教師が児童に「 무슨시간? (何の時間?) 」とたずねると、児童たちは顔を見合わせて「 점심시간이야 (お昼の時間だよ) 」、「 점심먹자! (お昼ごはん食べよう!) 」とその日に習った表現を早速使用していた。

各課で扱うダイアログの例と重要単語は、朝鮮学校教員の持つ共通の指導事例に載っているが、その導入方法や教授法は各教員に任せられている。他の朝鮮学校の1年生のクラスの授業でも、課ごとに扱うダイアログや新出単語はほぼ変わりなかったが、児童数や雰囲気も異なる中、教授法やスピードは様々であった。それぞれの教師は児童のレベルや理解度に応じて授業を展開しているとのことであった。

総聯は在日コリアンの永住志向を反映し、教科書を身近な生活の一場面を切り取った、ストーリー性のある基礎的な会話を中心に、4技能(聞く・話す・読む・書く)を総合的に高める内容へと改編したとしている。朝鮮学校の教科書については、朴(2006)がその改定の変遷と記述内容について考察している。朴は総聯が言及した改編の特徴を分析するため、2003年に改編された国語教科書を1993年版と比較した。そして朝鮮学校の2003年度版教科書が、以前の堅苦しい文語表現から、児童中心の打ち解けた口語表現に変わっている点を確認している。

教科書では他にも、休み時間に児童がグラウンドで遊んでいる場面や、台所で母親が料理をしている場面など、児童にとって日常的な場面が多く扱われている。休み時間に友人を遊びに誘うダイアログには、「一緒に遊ぼうよ」、「うん、いいよ」、「何して遊ぶ?」、「ボール蹴りしようよ」、「うん、そうしよう」などの朝鮮語フレーズを扱うが、同時に「ブランコ」、「石蹴り」、「鬼ごっこ」、「すべり台」など遊びや遊具名も朝鮮語で覚えてゆく。そして教師とクラス、教師と児童ひとりずつ、児童と児童でペアを組んで好きな遊びの名前を使ってダイアログを練習していく。休み時間にはこれらの表現を使ってお友達と遊ぶようにと明示的に指導された児童たちは、実際に休み時間になると、覚えたばかりのダイアログを使って会話を始めた。まだ朝鮮語が堪能とは言えない日本の幼稚園出身の児童も、授業で習ったフレーズは意味が理解できているせいか、自信を持って発言しているのが印象的であった。このように第1課から9課では、6週間ほどかけて児童の日常生活に即した場面を扱い、実用的なダイアログを多くインプットしている。これは彼らの第二言語での日常会話を円滑にするために充分機能しているといえる。

もうひとつの特徴としては、教科書が扱う教育内容である。特に最初の9課までで、挨拶や返事の仕方(第1、2課)、学用品の名前と使い方(第3課)、校内の場所の名前と

それぞれの場所での約束事(第4課)、授業中の決まりごと(第5課)、お友だちと遊ぶ時のルール(第6課)、食事のマナー(第7課)、衛生面での指導(第8課)、身の回りのことは自分でし、家のお手伝いもする(第9課)など、児童の生活全般に関連することを扱っている。国語の授業が児童の第二言語学習を目的としながらも、同時に社会におけるルールを指導する機会となっていた。朝鮮学校では、小学校低学年での言語教育にかなりの時間を割くこともあり、日本の公立小学校のように「道徳」や「生活」のような科目は設けられていない。これらに代わるものとして国語の授業が活用されている。

Cummins (1998) はイマージョン教室において、学習者の言語面と認知面両方の発達を促すためには、適切な文脈上の助けが必要だとしている。具体的な教授法の例として、学習者の既習知識を活用し、必要があれば第一言語を使うこと、また言い換えやリピートなどの十分な反復を指導に取り入れることをあげている。観察した1年生クラスにおいて、教師が日本語の助けを借りながら児童の理解を促し、授業で学習した表現を毎日の学校生活において使用できるように働きかける工夫は、上述した学習者の言語面と認知面両方の発達を促すための文脈を学習者に与えるために機能していると考えられる。

5.3 意味と形式を重視した指導

朝鮮学校における教授法の最も特徴的な点として、意味と形式の両方を重視した指導があげられる。授業では基本的に教科内容を確実に理解させることが優先され、そのための手段として初期には児童の第一言語である日本語の助けを借りることが多い。また、ジャスチャーや絵カードなど、コミュニケーションを促進させるための視覚的な補助も多用される。しかし同時にコミュニケーションの中で意味を重視しながらも、正しい助詞の選択や状況表現など文法形式へ意識を向ける Focus on form の指導法が用いられる。

以下は、教科書第26課で二人の男児(チョリとナムス)が背比べをしている内容を学習したあと、本文理解を確認するために教師が児童に質問をしている場面である。

【データ 4 パッチムと助詞】

01先生： 자, 선생님이 몇가지 질문을 하겠습니다.

じゃあ、先生がいくつか質問をします。

02先生： 질문을 잘 듣고 알았던 동무는 손을 들어주세요.

質問をよく聞いて、わかったお友達は手をあげてください。

03クラス : 예

はい

04先生 : 이 본문속에는 누구하고 누가 나왔습니까?

この本文では、誰と誰がでてきましたか?

05リエ : 철이하고 남수 인* 있습니다.* (*正しくは 남수간)

チョリとナムス 인 います。(がの間違い)

06先生 : 철이하고 남수 인? 자, 어디가 틀렸어요?

チョリとナムス 인? さあ、どこが間違ったでしょう?

07チョリ : 이...?

イ…?

08先生 : 예

はい

09チョリ : 받침이 없을때는, [가]

パッチムがない時は「ガ」

10先生 : 받침이 있을때는?

パッチムがある時は?

11クラス : [이]

「イ」

12先生 : 받침이 없을때는?

パッチムがない時は?

13クラス : [가]

「ガ」

(2008年10月1日 フィールドノーツ)

ここでは、日本語の「が」にあたる格助詞が訂正されている。朝鮮語では体言について格を表す助詞の中で、体言に終声子音(パッチム)がある場合には-이「イ」がつき、パッチムがない場合には下に-가「ガ」をつけて主格を示す。リエは、本文中に出てくる男児二人の名前を言う際に、本来ならば「ガ」とすべきところを「イ」と発音してしまった(05リエ)。コミュニケーション上は充分に通じるのであるが、教師はエラーを繰り返して、児童に訂正を求めた(06先生)。すぐにチョリが正解を答えたのをきっかけに教師は、パッチムがある時とない時の格助詞の違いを確認している(10先生、12先生)。そ

の後はクラスメート一人ずつの名前をあげ、それぞれに-이「イ」または、-가「ガ」のどちらの助詞がつくのかを全員に答えさせた。格助詞の用法が十分に理解できたところで、続けて背比べについての話に戻り、クラスの児童をふたりずつ前に出し背の高さをくらべてリアルな状況を与えた上で、どちらが大きいか小さいかを、正しい助詞を使用した正確な文章でアウトプットさせていた。

1学期の早い時点では、エラーが出た場合すぐに正しい答えを与える、いい直し (Recast) という方法で訂正していた教師は、2学期になると上記のように、聞き返してエラーに気づかせるなど、そのフィードバック方法にもバリエーションがでてくる。3.1の先行研究であげた Lyster & Mori (2006) では、統制された発音練習などを多く行うようなクラスでは、言い直し (Recast) がより効果的に作用し、一方コミュニケーション重視で統制された発話や発音練習が少ないようなクラスでは、暗示的な手助け (Prompt) が有効であろうというカウンターバランス (Counterbalance) 仮説を提唱している。朝鮮学校の授業は、ある程度コントロールされた、どちらかといえば教師中心の授業運びであるが、上記データ4のやり取りの場合、発音練習ではなくコミュニケーションを重視している場面である。またこれは朝鮮語学習にも慣れた2学期の授業でありエラー内容も既習の文法事項であったため、教師はエラーを聞いてすぐに正しく言い直すのではなく、聞き返すことでエラーに気づかせ、本人もしくはまわりに訂正を求めるタイプのフィードバックを用いて既習文法の定着をはかっている。このように教師は多様な学習場面において、適切なフィードバックをバランスよく与えることを試みている。

5.4 教師の授業外の場面でのスキヤフォールディング (Scaffolding)

もうひとつの特徴的な点として、教師と児童との豊富なやり取りと、その際の教師のスキヤフォールディング (Scaffolding=手助け) がある。教師は児童の朝鮮語レベルを把握しており、彼らの第二言語である朝鮮語会話におけるエラーを明示的に訂正する。

1年生の教室では、朝の会、昼食時間、休み時間などあらゆる場面において、第二言語の理解と発話を促す教師の工夫が随所にみられる。以下は、休み時間に教師がミナの髪をときながら、他の児童に国語で習ったダイアログを応用させている例である。

【データ 5 くしで髪をとく1】

01先生： 자, 이것은 뭐라고 했어요? {くしを見せる}

じゃあ、これは なんて 言ったかな?

02クラス： 빗!

くし!

03先生： 빗으로 ...?

くしで ...?

04クラス： 빗으로 머리털을 빗어요 (既習表現)

くしで 髪を ときます

(2008年5月14日 フィールドノート)

この日はミナの髪がうまくまとまっておらず本人が気にしているようであったため教師は休み時間に教室でミナの髪を直していた。周りにはクラスメートがいて、ランドセルから教科書をだしたりして、それぞれ次の授業の用意をしていた。そこで教師はミナの髪をとく手をとめて、使っていたくしを他の児童に見せ、これは何かと聞いている(01先生)。児童は既習単語である「くし」を朝鮮語で答える(02クラス)。教師は、「くし」という単語を含んだ既習表現の産出をうながし(03先生)、児童のアウトプット(04クラス)につなげている。しかし教師はここでとまらず、さらに続ける。

【データ 6 くしで髪をとく2】

05先生： 누구의 머리털?

誰の 髪?

06クラス： 미나!

ミナ!

07先生： 선생님이...?

先生が...?

08クラス： 선생님이 빗으로 미나의 머리털을 빗어요

先生が くしで ミナの 髪を ときます

(2008年5月14日 フィールドノート)

教師はここで、誰の髪かという質問(05先生)に対しての児童の答え(06クラス)を聞き、目の前の状況に対する確認をする。そのうえで次の文章を促し(07先生)、それをヒントに児童は、授業で覚えた表現を、実際の状況を描写するために使うことができた(08クラス)。このように教師は、少しずつヒントをあたえることによって、最終的に

児童が既習表現を応用して、目の前のことがらを完全な文章として表現できるようにアウトプットを促している。

1年生のクラスでは、授業中もそれ以外の場面でも、教師と児童のやりとりが大変豊富であった。またこうした工夫は学校生活の中のあらゆる場面でみられた。これは授業で学んだ朝鮮語を、児童が実際にどれくらい運用できているか確認し、彼らの第二言語能力を正確に把握する機会を教師に与えている。教師はそれらを見逃すことなく、あらゆる場面を言語学習と結びつけるべく工夫していることが確認された。

6. まとめと今後の課題

同じ学校と同地域の他の幼稚園を観察した湯川他(2003)にまとめられているイメージ独特の教授法に加えて、本稿で述べた事例にみられるように、朝鮮学校の小学校段階における第二言語教授法では、児童の日常に即した教科書を用いて実用的な口語表現を多くインプットする方法が取り入れられていた。授業においては児童の母語である日本語の助けを借りて教科内容の理解を優先し、同時に言語形式にも意識を向ける Focus on form の指導法が用いられていた。また教師は児童の第二言語レベルを正確に把握し、エラーに対しても適切なフィードバックを与えるなど、あらゆる場面を言語学習の機会として活用していた。

以上本稿では、朝鮮学校の小学1年生における教授法の特徴について述べた。一般に継承語教育では、学習者の年齢や言語背景が多様で、カリキュラムや教科書にまで十分に手が廻らないなど困難を抱えている場合が多いが、それに比べると朝鮮学校の継承語教育は、一貫教育としてのカリキュラム、学習者の現状にあわせた教科書や教材が揃っている。また、教師自身も朝鮮学校で教育をうけた経験のある2世・3世がほとんどであるため、目の前の児童に対する理解はそうでない人にくらべて深いといえよう。

本研究における対象児童は6名と非常に少数であったため、観察できた事例も限られたものになった。また様々な制約により資料の入手と開示が困難であるため、客観的資料が十分ではない上での考察となった。本研究では対象クラスの教員が教授歴の長いベテランであったため、教授法と児童の理解度の両方において、それらが朝鮮学校全般にみられる傾向なのか、それともこのクラス特有のものなのかを断定するのは難しい。以上の理由から本稿の結果のみをもって朝鮮学校の第二言語教授法を結論づけるには慎重にならざるを得ない。

今後は別の朝鮮学校を含めて研究対象を広げ、各学校における教授法の特徴や、児

童・生徒の第一言語・第二言語能力の伸長を測定するなど基礎資料を豊富にそろえた上で、他言語イマージョンプログラムとの比較対照を試みたい。

付記：本稿は2008年8月10日に桜美林大学（神奈川県）で開催された、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会2008年度大会において発表した内容に基づき作成したものである。

謝辞

本稿の執筆に際しては多くの先生方に貴重なご助言をいただきました。
ここに深く感謝いたします。

参考文献

- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. M.R.Childs & R.M.Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. 34-47. Katoh Gakuen. Japan.
- Cummins, J. & Danesi, M. (2005) 『カナダの継承語教育 多文化・多言語主義をめざして』(中島和子・高垣俊之訳) 明石書店
- 月刊イオ編集部 (2006) 『日本の中の外国人学校』明石書店
- 月刊イオ編集部 (2008) 「朝鮮学校はイマージョン！」『月刊イオ』朝鮮新報社 4-17.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.
- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 321-341.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *SSLA*, 28, 269-300.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1. 37-66.
- 中島和子 (1998) 『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』アルク出版

- 朴校熙 (2006) 「朝鮮学校 (初級部) における『国語教科書』の分析 (自由研究発表、第110回 全国大学国語教育学会・岩手大会)」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 第110巻 全国大学国語教育学会 37-39.
- 李月順 (1998) 「朝鮮学校における朝鮮語教育—バイリンガル教育の視点から」中島智子編著『多文化教育』明石書店 97-132.
- Ryang, S. (1997). *North Koreans in Japan: Language, Ideology, and Identity*. Westview Press.
- 齋藤ひろみ (2005) 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会紀要』創刊号 25-43.
- 申昌洙 (2005) 「民族教育の歴史と朝鮮学校における朝鮮語教育」真田信治・生越直樹・任榮哲編『在日コリアンの言語相』和泉書院 271-289.
- 植田晃次 (2001) 「『総聯朝鮮語』の場礎的研究—そのイデオロギーと実際の重層性」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社 111-148.
- 湯川笑子他 (2003) 日本学術振興会科学研究費補助対象研究『京都市の朝鮮学校における朝鮮語・日本語のバイリンガル教育の方法と成果』報告書 課題番号13680363 (研究代表者：湯川笑子、研究分担者：小島勝)

<Web資料>

- 在日本朝鮮人総聯合会 <<http://www.chongryon.com/index.html>>
(2008年12月3日閲覧)

書評

“Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization”

Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas and María E. Torres-Guzmán,

Series: Linguistic Diversity and Language Rights 2

Multilingual Matters, 2006.

中島和子・友沢昭江・鈴木崇夫・真嶋潤子・湯川笑子・櫻井千穂・藤田ラウンド幸世
滑川恵理子・佐々木倫子・山口真帆子・高橋朋子・谷口ジョイ（執筆順）

MHB研究会では、2007年11月11日(日)と2008年2月16日(土)・17日(日)の2回にわたって、多言語育成の問題を世界的視野で扱った上記専門書の読書会を行った。

本書について

中島 和子 (トロント大学)

本書との出会いは、2007年5月にドイツのハンブルグ大学で開催された第6回 International Symposium on Bilingualism である。本書を片手に緑豊かなキャンパスを行き交う大会参加者に促されて早速購入、次回読書会テキストの候補の1つとして最適ではないかと思ったのである。

「想像することは、即現実変革プロセスの第一歩である」(p.3)という。母語が教育でほとんど使われないという不本意な現実には怯むことなく、多言語環境にある児童生徒のために、さまざまな悪条件のもとで変革の担い手 (change agents) となっているすべての教師に本書を捧げると編者たちはいう。学校教師を言語の多様性の保持、再生、拡張の中心に据え、マルチリンガル教育のビジョンを明らかにすると同時に、その過程に立ちはだかる社会的、政治的問題や教授上の課題を、カナダ、フランス、先住民(米)、バスク、ウェールズ、マヤ、イスラエル、ボツワナ、米国、ガテマラ、ボリビア、インド、など、世界各地の多数派、少数派の事例を通して明らかにしている。

桃山学院大学の友沢昭江先生によると、本書は、編者の1人である García 教授が、コロンビア大学 Teachers College 教授および Bilingual-Bicultural Education Program コーディネーターに就任されることを祝って記念のシンポジウムが開かれ、その内容を一冊にまとめたものだという。友沢先生ご自身そのシンポに出席されたということから、第1章のイントロの部分を担当していただき、解説をいろいろ加えていただけただけことは誠に幸いであった。

【第1章】 Weaving Spaces and (De) Constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagines

(多言語学校を実現するための方法を (脱) 構築する：現実と想像)

**Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas and
E. María Torres-Guzmán**

グローバル化する世界において人々が自分の母語を使い、自分の未来を描ける多言語学校をいかにして作るかを考えることが本書の目的であり、巻頭の本章では Section 1 で各章の執筆者自身による要約を示し、Section 2 以後にこのテーマについての編著者の拠って立つ視点と問題点が示されている。

まず研究者に対して、目の前の現実を考察するだけに止まらず、あるべき未来を示し、その実現をめざすべきだと訴える。公教育と学校は「支配 (多数派) の代理人 (control agent)」であり、ベネディクト・アンダーソンがいうところの「想像の共同体 (国家)」の機関として一つのアイデンティティー、一つの文化、一つの標準的話し言葉と書き言葉を理想のイメージとして作り上げる役割をもち、中立的にみえる多数派の意見も、実は支配側の利益を反映しているということを忘れてはならないと警告しつつ、公教育の外でマイノリティーが自力で作った教育を評価し、従来の枠組みにとらわれない「多言語学校」を想像することを唱える。

バイリンガル教育とは「言語以外の学科目において二つの言語が教授言語として使用されること」であり、それ以下のものを認めないとの立場を鮮明にしている。バイリンガル教育は多くの要因 (社会、イデオロギー、歴史、経済、政治、言語) と複雑にからみあい、不完全な教育モデルが依然として存在することを認めつつも、言語差別という不公平な社会政治的関係を保持させるような権力関係にこそ最も注意を払うべきだと指摘している。

Section 3 ではバイリンガル教育を考える際の重要な論点を示している。① 教室では現実の世界の状況を反映して、多様な言語使用、言語習得をめざすべき、② 異なる言語をもつ生徒からなる教室では複数の言語と文化に通じた教師が不可欠で、校長などの管理職もバイリンガルであるべき。そのことはマイノリティー生徒の自言語に対する意識によい影響を与え、すべての生徒と教師にメタ言語的覚醒をもたらす。また多数派の生徒もマイノリティー生徒の言語をある程度は学ぶ必要がある (「言語的相互関係」、③ マイノリティー言語の活性化には書記言語の充実と標準化が必要だが、標準化が言語の消滅を招いた例もあり、「読み書き」の導入はマイノリティーのコミュニティーにニーズがない場合は複雑な問題となる、などである。

Section 4は多言語教育を巡るパラドックスについて述べている。①技術の発達や人・モノ・新しい考え方の流入により多くの言語に触れる機会が増える一方で、過酷な同化政策により移民の言語は失われ、多数派の言語へのシフトが急速に進んでいる、②言語は本来等価値だが、現実には序列が広く存在する。序列は法により制度化されるが、学校での媒介言語(授業、教科書、テスト)としての地位やメディアが作り上げる多数派(支配側)の価値観の再生産により、さらに強固なものとなる、③言語使用やアイデンティティの混合が加速する。すなわち21世紀の複言語社会はダイグロシア(社会的二言語併用)の状況ではなく、「重なり(overlap)」、「交差し(intersect)」、「連結する(interconnect)」状況になり、「母語としての多言語主義」が生まれるかもしれない。国民国家(nation state)の枠組みが弱まっている現在、言語意識(awareness)がアイデンティティの重要な部分を占める、④国家が強制する同質化の動きと実際の多言語状況の間の緊張が高まり、草の根運動により教育の場で用いられる言語について政治的譲歩がなされる一方、国家カリキュラム(NCLBなど)やテストにより同質化は進行し、21世紀は'Multilingualism'から'English plus one other language'へと流れが変わる可能性もある、⑤英語が社会経済的上昇にむすびつくイメージがなおも強いが、英語は'killer language'であり、母語を犠牲にして行われる英語教育は'genocidal submersion program'である。

宗主国が植民地からの強奪により力や資本を蓄積したのと同様に、英語やその他の支配言語はマイノリティーの言語を奪い、それらの話者の創造力や知識を奪った。学校が日々行ってきた強奪に対し怒りをもち、多言語による教育を求めていくとの覚悟を示すことでこの章は結ばれている。

(友沢 昭江)

【第2章】 Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy

(アイデンティティ・テキスト – マルチリテラシーズ教育学の援用による創造的自己確立 –)

Jim Cummins

第2章は地球規模で益々加速する多言語・多文化社会において様々な異言語・異文化背景を持つ子どもたちが、学校教育を通していかに自己実現を成し遂げるかを、マルチリテラシーズ教育学の観点からカナダ、トロント市の公立小学校での実践を基に論考している。マルチリテラシーズ教育学とは、学校に生徒が持ち込む文化的・言語的に多

様な資質の上に、教科書依存型の単線の読み書き練習を越えた創作活動を通し、テクノロジーを増幅器として使って、複数言語のリテラシーを同時に伸ばすということを教育学的に追究する分野である。

まず、「都市部の学校に在籍する児童生徒の言語・文化の多様化」と「世界規模での英語の猛威」、そして「技術発達による情報化社会」が、教育制度に影響を与える3つの要因として挙げられている。

次に、これらに答える形で、カナダの全国的なプロジェクトであるマルチリテラシーズ教育学の中の実践的研究として Identity Texts を取り上げ、それが本章のタイトルにもなっている。マルチリテラシーズ教育学は新ロンドングループが提唱した教育心理学分野の理論であり、加えて、発達心理学の理論も援用しながら本論が展開されている。クラス内において生徒たちの英語と家庭言語の両言語のリテラシーの発達、およびアイデンティティの形成が促される最近接発達領域をどのように作ることができるかという点を Identity Texts の取り組みによって追究している。

多言語・多文化社会の学校教育において、様々な異言語・異文化背景を持つ子どもたちはマジョリティ言語を授業言語として強いられることが多い。しかしながら、母語・母文化を理解することは子どものアイデンティティ形成上非常に重要であり、その育成、伸長こそ、多言語・多文化社会の学校に求められる教育であるとカミンズは主張している。

カミンズは、Identity Texts の具体的な学習活動を提示する前に、マルチリテラシーズ教育学を理論的に説明するため、「教授アプローチ」、「人間の学び」、「状況に埋め込まれた学習」の3つを教育心理学、発達心理学の知見から取り上げている。ここで重要なのは、上記の3つを基にする教授アプローチのそれぞれの機能と役割、学習における既有知識・技能の活用と自発的学習の促進、そして Lave & Wenger (2001) の正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) の理論に基づく学習者コミュニティ内での支援である。心理学、教育学の諸理論を踏まえた上で、カミンズは学力の強化を目指すアカデミック・エクスパティーズ・フレームワーク (Cummins 2001) として図で整理し、学習者コミュニティ内で起こるインターアクションの中で、「最大限の認知活動」と「最大限のアイデンティティへの投資」が最近接発達領域において認知的発達が促される二大要件であると結論づけている。

その上で、Identity Texts の具体的な事例を挙げている。Identity Texts の学習活動とは、ピア・ラーニングを基本とし、それぞれの生徒が持っている言語力を使って多言語による協働作業をし、生徒自身の「声」をいろいろなメディアを使って作品化する

ることである。子どもたちによって作り上げられた Identity Texts は、マルチメディアの利用によってインターネット上で公開され、子ども達は自分の作品をカナダと自分のルーツのある母国にいる保護者や親戚、友人と共有することができ、その際に受けるフィードバックはポジティブなものである場合が多いという。これにより子ども自身の言語的・文化的・人間的な自尊心が高まり、母語・母文化にアクセスすることを通じた学習活動の意味が心理的に具現化される。加えて、生徒たちは言語について話し合うことでメタ言語認識を深め、自信を持つことができ、作品の創作活動を通して、芸術性や想像力も養うことができるという。

Identity Texts の学習活動で最も重要な点は、生徒主体の活動であるため、生徒がもともと持っている言語的資質や文化的資質を損なうことなく、既有的資質に仲間との共同作業の中で学んだものを積み上げていくことができるということである。こういった点から、Identity Texts はとりわけ学齢期に異言語・異文化環境へ移動した子どもに有効である。つまり、現地語ができるようになるまで学習の仲間に入れず、周辺的存在であることが多いが、Identity Texts の学習活動には学習初日から参加することが可能である。逆に、母語ができない現地生まれの生徒の場合は、親や上級生、そして入国したばかりの子どもを借りながら学習活動への参加ができ、母語・母文化の学習の場とすることができる。

以上、本論は多言語・多文化社会の学校を考える上で、公教育の中で子ども一人一人のアイデンティティを高揚し、学習言語を育て、持っている言語的・文化的、そして人間的資質を最大限に活かせるような学習活動がどのようにして可能かという教育者の悩みに大きな示唆を与えるものである。

(鈴木 崇夫)

【第3章】 Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level

(フランスの多言語教育を想像する ―初等教育における言語文化意識プロジェクト―)

Christine Hélot and Andrea Young

本章は、フランスの東部、アルザス地方にある小学校での3年にわたる「言語文化意識プロジェクト」と名付けられた取組の報告である。この章の読者には、本章を読む前に、アルザス地方はドイツとの国境沿いの交通の要であるが故に、過去に独仏間で帰属が5回も変わったという歴史のある地域で、言語もフランス語、アルザス語、ドイツ語

が時と場合によって使い分けられているといった背景知識があると良いだろう。

本章ではまず、フランスではフランス語以外を母語とする人口が増えているにも関わらず、中央集権的な教育制度においては、トップダウンでモノリンガル教育が相変わらず指導されており、多言語主義への移行に踏み切らず少数言語の子どもへの教育方針は曖昧であるというフランスの教育施策の背景が、批判的に説明される。(pp.70-72)

フランス語以外の拡大言語教育のカリキュラムが作られているのだが、そこには現代外国語 (MFL)、地域少数言語 (RML)、移民少数言語 (IML) という区別がなされ、MFL では英語が絶対的な主流である一方で、IML は初級クラスしかないといった差別的とも言える制度であることが浮き彫りにされる。(pp.73-76)

この地域ではフランスの他地域と同様に、移民を中心に少数言語話者が増加している。ディデンハイムという町の小学校で、多言語社会を目指した取組がなされたのだが、6歳から9歳の子どもたちに、在校生の全ての母語18言語の言語文化の理解を深めるために、3年間にわたって教員と保護者の協同で指導がなされた。このプロジェクトには2つの目的があり、第1は、その地域や学校で話されている、移民の言葉も含んだ多言語に目を向け、全ての言語に正当な認知と価値づけをすることだった。もう1つの目的は小学校で学ぶ「外国語」を生徒が選択する前に、その地域の言語資源の多様性と豊かさを理解させることであつた。それによって、フランス語モノリンガル社会を志向しがちだつたところに、多言語社会を志向する種をまいたという意義づけがあると報告されている。(p.77)

具体的には、毎週土曜日の朝、18言語を順番に、その言語・伝統行事・衣装・地理などを通して教えることで、異文化に慣れさせステレオタイプを取り除くように活動がなされた。その際教室に移民の保護者が、「教える人」としてやってくることで、移民の子どもたちの自尊心が高まったり、母語や母文化への愛着や誇り、学ぶ動機づけにもなった例が報告されている。また教員と保護者の取組意識にも変化が現れ、学校と地域の結びつきが強くなったことも指摘されている。(pp.79-84)

フランス語を国民のアイデンティティのための言語と定めるフランスにあつて、アルザス地方はドイツ領であつた時期も長いいためドイツ語の浸透度も高く、それ以上に「アルザス人」といったアイデンティティも持つ住民が多いところである上に、後から入つて来た移民の子ども達への教育が加わると、ことは単純ではない。さらに外国語としては、英語指導を希望する保護者が移民の保護者も含めて多いことが、母語保持育成教育にとって障害ともなっている。このように言語的に複雑な状況にあつて、この報告によると3名の教員によって自発的にこのプロジェクトが始められ、少数言語話者の子ど

も達がエンパワーを得る努力がなされているのがわかった。しかし、多言語話者が共存する欧州にあって、もっと進んだ多言語教育がなされていることを期待した読者は、フランスの一地域の厳しい現実を突きつけられることとなっただろう。

バイリンガル教育・多言語教育の視点から見ると、「言語文化意識」がようやく前向きに行われたという段階であり、我々の先入観が覆され期待した先進性が見られないという印象である。異なった言語や文化に関する子どもたちの意識面への働きかけであって、「多言語は問題でなく宝物だ」という捉え方をようやく広め始めたところのようである。しかしこのプロジェクトが実質的な外国語学習でも母語教育でもないことは明示されており、正規のカリキュラムに組み込まれたものでもないので、少数の教員の個人的努力に頼るのみでなく、今後どのように継続発展し得るのか気になるところである。

(真嶋 潤子)

【第4章】 Reimagining multilingual America: Lessons from Native American Youth

(多言語国アメリカの再構想 —先住アメリカ人青年から学ぶこと)

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

第4章は、北米の先住民族（以下NA）の英語と先住民族の言語（以下NL）とのバイリンガリズムについて考察している。ヨーロッパ人の到来以前には300から500あった先住民族の言語のうち、現在では200が話されているがそのうち母語として次世代に習得されているのは34%にすぎない。他方、今や英語を母語や唯一の母語として育つにも関わらずNLの子どもは10%以上が英語力不足児童（LEP）と診断されている（1999-2000）。

この論文は、229人（うち4-12年生の子ども63人を含む）のインフォーマントからの聞き取り調査、参与観察、質問紙調査、地域で保存されているデータの分析をもとに、社会言語学的側面および言語政策の影響を分析し、状況打開のための事例を挙げている。研究対象となったナバホの若者達はNLを、大人が考えている以上に大切なものと考えている一方で、NLが恥であると植え付けられた歴史から完全に逃れられてはならず、NAの大人と若者の間にもそれぞれに、若者が「NLを軽んじている」、「先生は重荷をかかえたくない、我々と絆をもちたくない」とするすれ違いがある。加えて、「英語オンリー」や「ノー・チャイルド・レフト・ビハインド」などの国家政策のためによけいに多言語・多文化教育が難しくなっている。

このような社会的、国家的状況の中で、先住民の言語と文化の中に国で定められたカリキュラムを根付かせ独自に学校を運営する、チャーター・スクールの試みがある

(Brahidaj 高校の成功例など)。また、国が作った学習「スタンダード」に対して、アラスカ州で制定した文化に対応したアラスカ独自のスタンダード (Alaska Standards for Culturally-Responsive Schools) の制定や、継承語のイマージョン学校 (ハワイ語、マオリ語など) の例をあげ、多言語社会を実現する可能性を示している。

言語少数派児童・生徒にとって、自民族のロールモデル、言語の価値付与 (valorization)、および文化の尊重が、不可欠であることはよく知られている。日本人にはあまり直接見聞する機会の少ないNAもこの例にもれないことが再確認できた章であった。ただ、ここで (おそらく紙面の都合で) 焦点化されているのは子どもの低学力 (学校での成功の有無) と国家レベルでの教育政策にどうたちむかうかということのみであるが、日本における朝鮮学校の場合に見られるように他国との外交など政治との関わりや、日本の新来労働者移民のように国内の経済活動や移民政策との関連など、バイリンガリズムの実現にはマクロの課題が大きい。今後こうした面での運動や歴史と合わせて先駆的事例を理解するの でなければ、実践にむけたエンパワーメントは難しいのではないかと感じた。

(湯川 笑子)

【第5章】 Attitudes Towards Language Learning in Different Linguistic Models of The Basque Autonomous Community

(バスク自治州の異なった言語モデルの中での言語学習に対する態度)

Feli Etxeberria-Sagastume

本章では、スペインのバスク自治州において実施されているエウスカラ (バスク語) とスペイン語の二つの公用語バイリンガル教育プログラムに所属する学生の意識調査について述べられている。本調査の意義をより深く理解するためには、まず、バスク自治州がおかれている社会的、政治的背景を踏まえる必要があるだろう。

バスク自治州とは「政治的理由によって3つの領土 (ナバラ自治州、北バスク国 (仏)、バスク自治州) に分断されたスペインとフランスの国境に位置するバスク国の自治州の一つであり」(p.112)、バスク民族の統一とスペイン政府に対する自治権の確立を求め、これまでに幾度とない闘争や交渉が繰り返されてきた地域である。また、そのバスク民族の言語である「エウスカラは3つの領土共通の言語であり、バスクの文化の統合の基本要素とみなされている」(p.112)。1982年、83年に相次いで「エウスカラ標準化のための法律」と「バイリンガル法」が制定され、エウスカラにも公用語としてスペイン語と同等の公的地位が認められた。このような社会的背景の中で、「エウスカラとスペイン

語の二つの公用語のバイリンガル教育プログラム」が初等・中等の義務教育課程の中で実施される運びとなった。

本章は、長年、バスク地方において、言語学習と言語教育、そして教育政策の研究を担ってきた著者、Feli Etxeberria-Sagastume 氏 (バスク国立大学) 他により2002年に発表された「中等教育課程の学生のバイリンガル習得に対する認識と自己評価」に関する大規模調査から得られた知見に基づく。

上述のバイリンガルプログラムでは、モデル A) 使用言語はスペイン語であり、言語教科としてエウスカラを教える、モデル B) エウスカラとスペイン語両言語ともに使用言語として扱われ、また教科としても教える、モデル D) 使用言語はエウスカラで言語教科としてスペイン語を教える、という3つの教育モデルが実施されており、これらの教育モデルの差異による学生の意識の違いを、リサーチクエスションの重要部分として掲げている。調査方法としては、県都ドノスティア市内の19校の中等教育課程最終(または4)学年に在籍する学生(平均16歳)441名(無作為抽出)に対し、自由記述式のアンケートを実施し、得られた821サンプルの回答を質的帰納法により分析している。

調査の結果より、学生たちは概ね、(複数の)言語の学習に対して肯定的態度を示していることが確認され、道具的動機付けが明らかな英語学習の価値付けにおいては、モデル別での差は見られなかった。しかし、エウスカラのように社会的ステータスが低く、危機にさらされた言語は、例えばモデルDの学生にとっては文化集団のアイデンティティと関わりのある強いシンボリック価値付けがなされているのに対し、モデルAの学生にとっては、そのローカルエリア内での使用といった道具的価値を持つのみ、というように、教育モデルが学生の態度や動機を大きく左右しているということもわかった。

この論文は調査の概要に関して述べるに留まっているため、細部の把握が難しく、調査方法の妥当性等に疑問を残す部分もあったが、マイノリティ言語の復興を目指した言語教育が民族のアイデンティティ確立のための必須要素であることを、その社会的背景がもたらす緊迫感と共に感じさせる論文である。これからの多言語社会とは、英語のように名声の高い言語だけでなく、アイデンティティと深く結びついた言語の価値をも重視する社会であるべきだとする強いメッセージを伴って、多言語社会のあり方を様々な角度から考えさせてくれるという意味で示唆に富む論考であると言えるだろう。

(櫻井 千穂)

【第6章】 Back to Basics: Marketing the Benefits of Bilingualism to Parents

(基本への回帰：子どもたちの親にバイリンガリズムの特権を売り込む)

Viv Edwards and Lynda Pritchard Newcombe

第6章は、ウェールズ語の促進と普及を目的として、ウェールズ全土の親たちやこれから新たに親になる人たちにバイリンガリズムの利点を売り込むという具体例を通し、近年のマーケティング戦略を取り入れた方法がバイリンガリズムに関する神話に挑戦するために使えるのではないかという可能性を考察したものである。

1993年にウェールズ語法 (Welsh Language Act) が英国議会で成立し、それに伴い、The Welsh Language Board (WLB, ウェールズ議会政府内ウェールズ語担当局) が設置された。事実、WLBの施策により、「学校」で行うバイリンガル教育が効果を挙げ、2002年には、さらに広く社会の中での二言語使用を目指し「Twf (ウェールズ語で Growth の意)」が誕生した。「英語」の威力の下で、ウェールズ語は、話者の減少が2001年まで続いてきたという事実も記憶に新しく、言語使用を社会の中でどのように浸透させるかがウェールズ語の生き残る道であり、急務である。

フィッシュマン (1991) が、教育に過剰な期待をすると幻滅することになり、「就学時」からの習得つまり教育の介入はそれ自体では言語シフトを逆行させることはできないと指摘をしたことを受けて、Twf が目指したのは、親に子どもたちを二言語で育てる責任を持つように促す、基本に戻ることであった。二言語で子どもを育て、親が言語・文化を継承することを目指したというわけである。

具体的には、親をターゲットにすることから、助産士と保健士のチームによるプロジェクトを展開した。妊娠中や出産直後の親たちに直接、「バイリンガルの利点を伝える」という作戦である。実際に、ウェールズ内のすべての親たちにコンタクトがとれるように編成されている。初めての親にとって助産士や保健士の存在は大きいだけに、健康や妊娠、子育てに関する「個別」の相談、その機会を捉え、赤ちゃんがバイリンガルになれる機会があるということやそれについて知る機会を提供する情報パックを渡したりするわけである。その「伝える」ときに、マーケティング理論を応用した。それは、四つの「P」と呼ばれる機能であり、目的を達成するためには Product (プロダクト)、Price (プライス)、Promotion (プロモーション)、Place (プレイス) の機能が理想的に混ざり合うことが重要であるという。

プロダクトは、「欲求やニーズを満たすべく、マーケット (売り込むための場) に注目、獲得、使用、消費を呼び起こすモノ」、つまり、人々がウェールズ語とともに認識して

ほしいと思える特定のブランドが考えられるが、Twf プロジェクトは「子どもたちを二言語で育てる」ことをイメージした紫と黄色のロゴマークや4人の子どもの漫画キャラクター (Dil, Dan, Tomos, Teleri) を使い、ブランドイメージの強化を図っている。プライスは、「顧客がモノやサービスを得たり、使ったりする利益に対して払う価値の総体」だが、バイリンガルとして子どもたちを育てている成功例としての家族のストーリーなどを取り上げている Twf のニューズレターをはじめ、独自に作製したマテリアル (親が子どもたちと一緒に歌えるウェールズ語の歌の CD、二言語のワークブックや塗り絵、幼児向けの二言語の本) を無料で提供している。無償のマテリアルを提供することで、時間と個人的な献身についての親側の投資が価値のあるものであることを再確認できるように意図されている。プロモーションにおいては、Twf は広く潜在的な親たちにアピールできるようなマテリアルを開発した。特に使われているマテリアルとしては、手のひらに収まる特徴的な四角の、明るい色をした冊子だろう。この冊子は親たちがバイリンガリズムに関して頻繁にする疑問に答えて開発されたものである。プライスは「サービスが実施される場所」に焦点をあて、イベント時にマテリアルを手渡したり、図書館、子ども相談機関、病院、健康センターなどに冊子や情報パックを置いたり、または、助産士、保健士を通しての働きかけが挙げられる。ここでは、親たちが時間を過ごす場所に Twf のメッセージを届けることを目標としている。

今後の課題としては、① ウェールズの家族内での言語選択に影響を及ぼすプロジェクトの有効性、② ウェールズで展開された方法がどの程度他の状況で応用できるかである。Twf のターゲット層は妊娠中の女性であり、乳幼児の子どもたちの親であることから、その効果が現れるのにはまだ時間がかかり、具体的な評価としては次の2011年のウェールズ全国調査を待つことになる。

しかし、数値などの評価とは別に、評者が実際に Twf の活動を2007年の夏にウェールズの祭り (Eistedfod) で見た際に、「教師」ではなく、助産士・保健士の口から新米の親たちにおむつの取替え方と同じレベルで言語選択の可能性を伝えている現場は印象深かった。学校教育では伝えられない部分、親から子への言語伝達が言語のバイタリティとなり、それが社会言語の維持につながる。親と学校の両面から支えられるマルチリンガル・スクールも夢ではないのかもしれない。

Twf <http://www.twfcymru.com/en-gb/home/Pages/default2.aspx>

(藤田ラウンド 幸世)

【第7章】 Popular Education and Language Rights in Indigenous Mayan Communities: Emergence of New Social Actors and Gendered Voices

(マヤ先住民地域における住民向け教育プログラムと言語権 —新たに出現した社会的行動者とジェンダーの声—)

Karen Ogulnick

第7章は、メキシコ南東部チャパス州の先住民自らの手による自治学校と、住民向け教育プログラムについての力強い活動の報告である。

まず、第1節では、先住民主導の教育が行なわれるに至るまでの背景、チャパス州の歴史や社会、言語事情などが解説されている。この地域では多数派言語のスペイン語の他に11のマヤ先住民の言語があるのだが、少数派言語のうち半数以上が「絶滅の危機」に瀕しているという。1991年に改正されたメキシコ憲法4条で、先住民の言語、文化、習慣、資源の保護と促進などが保障され、公教育の中で先住民の母語とスペイン語のバイリンガル教育が行なわれるようになった。ところが、先住民の非識字率の高さや劣悪な保健環境、子どもたちの不就学や学力不足などの問題は改善されていない。本章の筆者が繰り返し主張するように、政府による教育は多数派階層の文化資産の再生産を目指すもので、支配される側はいつまでも支配される側のままであるからである。このような劣悪な政府の政策に対し、1994年の武装蜂起を経て、1996年、チャパス州で連邦政府と解放軍 Zapatistas との間で San Andres 協定が署名された。協定では教育が最も重要視され、先住民の言語教育について一歩進んだ政策が明記された。

しかし、第2節で触れられているように、協定締結後も公教育は先住民の教育的ニーズを十分に考慮してこなかった。実際、多くの先住民の親たちは政府によるバイリンガル教育は名ばかりだと批判する。その原因として、先住民言語のバリエーションが多様であるがゆえに、教師が先住民であっても教師の言語やアクセントが派遣される地域の言語事情と合わないなどの複雑な事情もある。さらに、幸運なことに教師の言語やアクセントが地域と一致したとしても、教師自身が「多数派言語であるスペイン語リテラシーのみが文明化の証左である」という誤った信念をもっているため、スペイン語のみを使って教えているという「陰湿な」報告もあるという。

そこで、第3節と第4節では、公教育に対抗し先住民自らが創設した自治学校と住民向け教育プログラムについて報告されている。

まず、自治学校 (autonomous schools) は、解放軍 Zapatistas によって組織された学校であり、政府のサポートを拒否し、連携しているメキシコ人やその他の国外の個

人や非政府組織から金銭、技術、専門分野の援助を受けている。その教育理念は Freire, Dewey らの理論に基づき、先進国並みのレベルを目指しながら、子どもたちに抵抗、自治、尊厳の精神を覚醒させ、また、先住民の文化と言語そして仲間を守る責任感を根付かせる。2004年には83校の小学校が開校し、そこで教える教育推進者 (promoters) の多くは地域の中高等教育の学校の卒業生である。

一方、住民向け教育プログラム (popular education program) であるが、その名は Freire がブラジルの貧しい小作農のために創始した草の根の識字教育プログラム「popular education」に由来する。本章では、国際的にも名が知られている2つの非政府組織、Sna Jtz'ibajom (The House Of Writer) と Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA=Empowering Mayan Women) が紹介されている。その主な活動は、彼らの伝統文化はもとより、現代の先住民コミュニティが抱える諸問題 (アルコール依存症、環境問題、バイリンガル教育、移住など) を題材に彼らの言語で物語に書き、それらの題材の劇を上演することである。住民は単に劇を鑑賞するだけでなく、ワークショップなどに参加して識字教育を受ける。ただし、前者は性別の区別がない組織であり、後者は女性のみによる組織で先住民の女性が直面する問題に特化しているという点で、違いがある。

現在様々な地域出身の20人の先住民の若者が、マヤ教育基金、Sna Jtz'ibajom、FOMMA による奨学金を得て大学で学んでいる。彼らはみな、Sna Jtz'ibajom と FOMMA の識字プログラムの卒業生で自分たちの母語で読み書きを習ったという。

以上のように、第7章では、メキシコ国内の先住民に対する言語教育事情と、多数派ではない先住民自らの手による教育についての報告がなされ、大変興味深い。しかし、先住民による教育の体制、内容、成果などの具体的かつ詳細な検討が少ない点が惜しまれる。これらの点でチャパス州の実践と成果の蓄積が世界に発信されれば、世界各地で少数派言語が多数派言語に飲み込まれる事態が続く中で、力あるヒントを提供することができるのではないかと。

(滑川 恵理子)

【第8章】 Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?

(想像の多言語学校：なぜ我々は作らないのか?)

Elana Shohamy

本章は、筆者が理想とする「想像の多言語学校」を説明した後、なぜそれが実現しないのか、そのメカニズムを論じている。我々の世界の現実、国境を越えた人々の移動、

大勢の移民の受入れなど、多言語主義が以前にも増して現実のものとなりつつあるのだが、伝統的国家 (nation states) は構成員が「同じであること」を希求し「単一言語」イデオロギーを志向し、現実を直視することを拒んできたと指摘されている。しかし、教育に携わる者が、生徒に「現実世界」への準備をさせたいのであれば、多言語の必要性を認識すべきであろう。(pp.171-172)

筆者の想い描く「想像の多言語学校」では、その社会で力を持つグループの言語のみならず、構成員の持つ多言語能力をどれも同様に正当化し、受入れ、能力を伸ばせるようにする。コミュニケーションや自己表現のための手段は、狭い意味の「言語」にとどまらず、ヴィジュアルその他のマルチ・コードを認め、従って「母語話者の言語」の「正しさ」や「純粹さ」は現実には意味がなくなり、「言語化」する手段よりも、個人が何を表現するかが重要であるとする。市民社会において、違いを受け入れ、インクルージョンを希求し、多様なグループと共生する必要があるからである。(pp.172-173)

我々の現実がそのような想像の学校と異なっている理由が、その国で言語政策を担う人々の考える「多言語主義を脅威と捉え、単一言語主義を推進しようとする」イデオロギーを、現実のものとするための、5つの「メカニズム」と呼ばれる働きである。(pp.174-175) 本章ではそのうち3つを詳述している。すなわち、1) ある言語を「標準語」「公用語」と明言する政策方針とスタンダード (標準的言語使用) と (公文書等の言語使用の) 規則により、「非正当的」言語話者を周辺化し、排除するメカニズム。(p.176) 2) 言語教育政策によって、全ての公教育機関において、何を教えるかを上意下達で決定する。特にどの言語をどれ位の期間教えるかは、研究に基づかずに決定されている。(例えばイスラエルでヘブライ語を教える期間は、信頼できるデータに基づいて決められておらず、移民の子どもたちは、ヘブライ語以外に母語ができることを一切評価されず、母語話者と同じ期間しか学べないため追いつけず、また中退者も多く、「二流市民」とならざるを得ないようなしくみになっていることが、筆者の問題意識としてあると言える。) 主流言語を母語とする生徒と、そうでない生徒の間の格差を固定化してしまうメカニズム。ここでイスラエルにおける大規模調査の結果を紹介している。旧ソ連とエチオピアからの移民の子どもと、地元のイスラエル人の子どもという3グループの、ヘブライ語と数学のテスト結果から、移民の子どもが母語話者と同等のレベルに達することは、できないか、または10年以上といった長時間かかることが示されている。またエチオピア出身者よりも旧ソ連出身者のほうがテスト結果が良いが、社会経済的地位、保護者のサポート、教育への価値づけなど、背景や環境の違いが影響しているのみならず、家庭で自分たちの母語を使用していることが成功を予測する鍵となることが示

された。また、いずれのテストもヘブライ語のみでなされたテストよりも、生徒の母語との二言語版のテストの方が、有意によい結果となっている。(pp.176-180) 3) 言語テストが、政策的に利用されることや、テストされる言語を見て、言語の優先順位や社会的意味づけなど生徒が受けるメッセージ性が高いというメカニズム。例えばアメリカの「落ちこぼれ防止条例 *No Child Left Behind Act*」のような法律は強力で、個人レベルでは言語テスト(アメリカでは英語)の受験を拒否する選択肢はない。欧米では昨今移民に言語テストの受験を義務づける動きが出ている。これは民主的なインクルージョンや表現の自由に対する違反であると見なされうる。(p.181)

以上3つのメカニズムがとりわけ重要であるが、それ以外に4) 公共の場における言語と、5) イデオロギー、神話、プロパガンダ、威圧(強制、弾圧)を通して、言語政策が普及し社会で影響を持って行くというメカニズムが指摘されている。

これらのメカニズムに対して、筆者からは二つの提案がなされている。1) 言語意識(Language awareness)を高めること。言語が、非民主的に利用されるしくみに気づくこと。そしてそのために教育者や応用言語学者は、2) 言語行動主義(Language activism)をとり、一般市民に言語政策に気づかせるような議論や行動を取るべきであると主張している。(p.182)

言語教育に携わる者が、意識するとなしに関わらず、また好むと好まざるとに関わらず、時の政府の言語政策(あるいは政治そのもの)の影響から逃れることはできないということを改めて考えさせられる。我々は、近視眼的に仕事をするのではなく、自分の仕事理想の社会に向けてのどんな位置にあるのかを常に自覚しておく必要があるだろう。(真嶋 潤子)

【第9章】 Monolingual Assessment and Emerging Bilinguals:

A Case Study in the US

(一言語による評価とバイリンガルたちの出現 - アメリカ合衆国の事例)

Kathy Escamilla

言語政策・言語計画を立てる際の3つの考え方として① Language as a problem, ② Language as a right, ③ Language as a resource があるが、アメリカではスペイン語を第一言語とする ELL (English language learner) は“problem”と見なされ、彼らの「不十分な」英語を「矯正する」ことが教育だと考えられてきた。連邦政府の2003年の調査によれば ELL は500万人、言語の種類は350とされる。

本章で扱うコロラド州の公立学校には英語以外の102の言語をもつ約7万人の ELL

が在籍 (全体比10%) するが、その一方で全体の80%を占める約5万6千人はスペイン語を第一言語とする生徒であり、多様性と集中性の二面性をもつ。これまで言語の多さから英語以外の言語による学力評価は非現実的、非経済的とされ、英語のみの評価が行われてきた。

生徒の学力向上を目標に1990年代に始まった教育改革では‘standards-based education’と‘high-stakes testing’が2本柱とされ、2002年のNCLB (No Child Left Behind) 法によりその傾向がさらに強まった。コロラド州ではすべての生徒は読み書きと学科目のテストを受け、成績により「卓越 (advanced)」、「熟達 (proficient)」、「やや熟達 (partially proficient)」、「不十分 (unsatisfactory)」の4段階に分けられ、「卓越」と「熟達」は学年相応の能力があるとされた。そして生徒の成績により学校も「優良 (excellent)」、「良好 (high)」、「平均 (average)」、「低調 (low)」、「不良 (unsatisfactory)」の5段階に格付けされ、「不良」となった学校は教員や管理職の解雇、チャータースクールへの転換、給与査定への影響などを受けることとなった。その際 ELL も対象とすべきかについて議論がなされ、コロラド州では ELL は州の学力テスト (CSAP) を三年間免除され、バイリンガル教育を行っている学校ではスペイン語話者の3年生と4年生にはスペイン語の読み書きテストを受けさせた。

2003年度実施のテストでは都市部デンバーの10の学校のうち8校が「低調」、1校が「不良」、1校が「平均」となり、深刻な状況にあるとされた。それら10校のうち8校で全体の90%を越える生徒がラティーノ (Latino) 系であり、6校は全生徒の50%以上、4校は3分の1がスペイン語を第一言語とする ELL であった。また8校で貧困家庭が90%を越え、すべての学校で“ELA”と呼ばれる短期間 (1~2年) で終了するバイリンガルプログラムを実施しているため、CDE (州教育省)、マスメディア、教師、教育管理職は学校のランクの低さと生徒の成績不良の原因は [1] 貧困、[2] スペイン語話者、[3] ラティーノ、[4] バイリンガル教育プログラムにあると指摘した。

しかし同じこれら10校でバイリンガルプログラムを受け、スペイン語の読み書きテストを受けた生徒の成績は、ラティーノで英語テストを受けた生徒だけでなく、州全体の平均をも上回った。しかしその事実は発表されないか、分かりにくい形でしか公表されていない。他にも①事前準備に役立つテスト問題の公開も英語テストのみに限られる、②貧しい移民の生徒には文化、経済、言語面で不利な内容がテストに含まれる、③スペイン語テストを受ける生徒数に応じて学校全体のスコアを下げる (スペイン語受験者が増えるほど学校のランクが下がる)、テスト結果がよい場合もスコアに反映させない、④新たに始まった数学のテストは英語版しか作らないため、英語能力がまだ十分でない

ELL も英語で受験するしかない、など英語のみによる評価圧力が強まっている。これに応ずるため、学科目では英語による指導が増え、体育や音楽の授業は ESL の時間に振り替えられた。すなわち問題は“too much Spanish and too little English”（英語に比べてスペイン語が多すぎる）ことであるため、その状況を改善することが解決法だという理解であった。

スペイン語のテストが実施されない場合、スペイン語 ELL の成績が悪くなることが予想され、「スペイン語話者は読み書きができず、成績も悪い」という従来からの間違っただイメージの固定化が進むことになる。まさに「言語テストは危険な武器であり、命取りになる可能性がある」(Shohamy 2004)。

本章は大規模テストにより ELL が“language as a problem”というパラダイムに固定化されるメカニズムを描きだすとともに、バイリンガル生徒の能力を測るには二言語によるテストが必要で、公正かつ確かな評価方法に基づいてテストを行うことが彼らの実態を知らしめる唯一の方法であり、バイリンガル教育に対する肯定的な評価をもたらすと強く訴えている。

(友沢 昭江)

**【第10章】 The Long Road to Multilingual Schools in Botswana
(ボツワナにおける多言語学校へのはるかな道のり)**

Lydia Nyati-Romahobo

ボツワナは英語とツワナ語を公用語とし、少なくとも26の少数言語が認められる多言語国家である。1966年の独立当初はツワナ語を学習科目としたが、1977年には最初の4年間の教育言語と定め、さらに、2000年にはツワナ語は最初の2年間のみで英語を主たる教育言語と変更した。さらに、モデル校に科目としてのフランス語を導入し、以後、英語を教育言語、科目としてのフランス語を教える方向に向かうと思われる。一方、ツワナ語の使用推進はあらゆる公的な場に見られる。ツワナ語話者の首長、教師、看護師、警官などを非ツワナ語地域に赴任させ、学校のカリキュラムはツワナの歴史、言語、文化を反映するなどを推進することで、非ツワナ民族の子の自尊感情は低下し、小学校修了試験の不合格率は上がった。このため少数言語は、程度の差こそあれ、危機に瀕することになる。無論、それに対しては、言語・文化復活運動の動きがあり、1981年には Ikalanga 語推進協会が設立され、現在6つの言語推進のための登録団体、7つの非登録団体があり、2002年に多文化連合が結成された。文字を持たない言語の表記システムの開発、非ツワナ語話者の差別撤廃の訴えなどが推進されている。しかし、

政府はリソースの欠如などをあげて、一貫して地域語を教育言語とすることに強く反対してきたという。

本章では、言語戦争の戦いの場として、Etsha 第6小学校を取り上げている。アンゴラの武力闘争は Hambukushu 族の流入を招き、ボツワナ政府は Wayeyi 族の牧草地に、2万人の Hambukushu 人口を13の居留地 (Etsha 1~13) の形で落ち着かせた。しかし、観光地域にコミュニティの形は認めず、何年もの間村の資格が与えられず、5000人以上の人々が、学校も電話も水道も店もない生活をおくった。1970年に Etsha 第6に共同組合の店が作られ、その後、小学校、中学校、ガソリンスタンド、やがて、診療所と識字プロジェクトのある全キリスト教会のセンターも出来、結果として、Wayeyi の大半は1972年以後 Etsha 第6に移った。

2001年の Etsha 第6小学校の生徒数は1,263人を数えた。教師は民族的には、Wayeyi 12人を筆頭に、6つの民族と多様で、教師全員が第一、あるいは、第二言語としてツワナ語を話し、さらに英語も話す。そして、3年生以上には英語で教えることが期待される。Wayeyi 族はバイリンガルでも大抵ツワナ語を使い、他の教師は教室外の自民族同士の場合は民族語を使った。生徒の最大集団である Hambukushu 族の生徒たちは、学校でも家庭でも民族語を使い、Wayeyi 族の生徒たちは民族語は聞いて理解するが、話すほうは大抵ツワナ語を使う。

著者は2002年から2003年に行った30の授業観察と15人の教師インタビューから、表向きの教育言語はツワナ語(1,2年生)と英語(3年以上)だが、他の言語と文化が水面下では使われており、学校は多言語・多文化化していると報告する。教師によって実現される、表向きの単一言語学校は学習プロセスの退化を引き起こし、他言語の水面下使用は学びのために母語による教育が内在的に必要なことを示しているとする。ツワナ語母語話者の教師のインタビューでは、生徒たちがツワナ語よりも英語のほうで成績が良いこと、彼らの方言がツワナ語の文型に Shiyeyi の単語を多く含むものなので内容や質問がわかっていると思われがちであるが実のところはわかっていないことから成績の低下につながるなどが語られた。つまり、ツワナ語の運用だけでは社会的統合を促すには不十分であり、筆者は最善の社会的統合は現実に存在している多言語学校を育てていくことで実現する、マイノリティ・エンパワメントのために社会文化的アプローチ、パワーアプローチに取り組むべきだと結論づけるのである。Etsha 第6小学校はモノリンガル主義の賛成派と反対派の戦いの場の1例とされる。

以上のようなボツワナにおける多言語状況は、いかにもアフリカ的な事象に思われ、日本とは無縁な印象を与える。しかし、ダイヤモンド、そして、鉾石の産出によって

1980年代に最貧国グループから抜け出した経済状況が他民族の流入に拍車をかけたという面は、1980年代から外国人就労者の流入が始まった日本と共通する面をもつ。ボツワナの言語調査が28言語を示すとすれば日本の多言語状況はどうか。日本において成長の時期を過ごす、母語が日本語ではない年少者の教育を、外国人受け入れ政策を転換する今後の日本がどう担っていくのか。教育言語政策の充実が求められるのはボツワナだけに限らない。

(佐々木 倫子)

【第11章】 Nichols to NCLB: Local and Global Perspectives on US Language Education Policy

(ニコルス裁判から No Child Left Behind 法まで:

アメリカ言語教育政策におけるローカルかつグローバルな視野)

Nancy H. Hornberger

第11章は、マルチリンガルスクールを創造するためのイデオロギーとその実践に注目しつつ、アメリカでの *Lau v. Nichols* の訴訟から No Child Left Behind 法 (NCLB) までの言語教育政策のうねりを概観する。そして、マルチリンガルスクールを想像し、創造するために、今後どうすべきかを国際的視野から考察し、提案する。

アメリカの言語権に関わる動きは、1954年の *Brown v. Board of Education* の訴訟において、‘separate but equal’ は、教育の機会均等を保障するのに十分ではないという主張が認められてから、1964年の公民権法の制定、1974年の教育機会均等法 (EEOA) の制定と続く。しかし、言語権を保障するための法的・政治的・教育的政策の決定は、公民権が及ぶ範囲の一部であった。1974年の *Lau v. Nichols* の訴訟では、単に同じ教育的待遇を与えるだけでは平等ではないという主張が、最高裁判所によって認められた。しかし、これは憲法上の言語権の問題を避けつつ公民権を拡大したことにすぎなかった。つまり、移行型 (transitional) バイリンガル教育の継続や、バイリンガル教育の否定といった「問題としての言語」という志向への状況は変わらなかったのである。それでもこれがバイリンガル教育のためのイデオロギーの場を提供するきっかけとなり、1975年 Lau 改善法が作成され、1968年から数年後に再認されたバイリンガル教育法 (BEA) と関連し、バイリンガル教育の場が30年以上提供された。さらにこれが1994年に認識される「資源としての言語」というイデオロギーへシフトすることにつながる。しかし、2002年の NCLB の可決で、バイリンガリズムとバイリンガル教育がアメリカの教育政策の用語から取り除かれ、BEA によって築かれたイデオロギー

も実践の場も窮地に追い込まれる。バイリンガル教育は衰退し、英語のみの教育が促進される。しかし、NCLBはバイリンガル教育プログラムを明示的に非合法としたわけではなく、(バイリンガルという言葉を使わない)移行型バイリンガルプログラムや、二重イマージョンプログラムにも助成を認めている。

このNCLBのあいまいな部分があるおかげで、バイリンガル教育プログラムの維持やそれを立ち上げる余地が残されている(フィラデルフィア学区の例)。アメリカ国内の州、学区、学校にはそうした目的のために独自のプログラムをつくり、実行する選択肢があり、たとえ「英語のみ」というイデオロギーの中でも、教室内のレベルアップを目指しつつ、マルチリンガルスクールを想像し続けることが必要だと強調されている。

NCLBのあいまいな部分で、Nicholsの件からのイデオロギーを実践するために、3つの方法を提案している。1つ目は、マルチリンガルスクールを想像し、創造することである。2つ目は、マルチリンガルスクールの支えとなるような科学的根拠のある研究を行うことである。その例として、「Continua of Biliteracy」という著者自身の理論(Hornberger, 2003)や「総合的な7つの概念」(Hawkins, 2004)をあげ、それらは、複雑な社会システムにおいて、言語の環境保護の場(ecological spaces for a language)としての教室が、英語学習者の言語やリテラシーの発達のために、どのような役割を果たしているかを理解するのに役立つことを示している。3つ目は、発展途上国(ボリビアや南アフリカの例)を含め各地域で明らかになっているマルチリンガル教育や、マルチリテラシー教育での経験や試みから蓄積された激励や洞察を、アメリカやほかの先進国が取り入れることである。

本章では、言語教育政策やその解釈についての深い洞察が示されている。著者は各地域の言語教育や言語政策の事例を分析し、言語教育をとりまく複雑な要因を一般化できるような理論と実践のあり方を模索しており(「Continua of Biliteracy」などの理論の詳細については紙面の関係で割愛)、本章もローカルかつグローバルな視点からみた事例の1つとして位置づけられるだろう。われわれも、ローカルな視野と、グローバルかつ多面的な視野の両方からマルチリンガル教育について検討する必要があることを強く感じさせる。

(山口 真帆子)

**【第12章】 Cultural Diversity, Multilingualism and Indigenous Education
in Latin America**

ラテンアメリカにおける文化的多様性・多言語主義・現地語教育

Luis Enrique López

Lopez は、本章で、ラテンアメリカの先住民族コミュニティの教育について、教育学的、文化的、言語学的な観点から考察を試みている。ラテンアメリカの中でも、人口に占める先住民族の割合が高いこと、バイリンガル教育が国レベルで実施されていること、という2点の理由から、グアテマラとボリビアが取り上げられている。

まず、グアテマラの言語事情であるが、スペイン語、マヤ系言語が21、シンカ語、ガリフナ語という複数の公用語を持つ。スペイン語の話者が国民の60%を占める一方で、シンカ語話者は40数名、ガリフナ語は数名という状況にあり、まさに絶滅寸前と言われている。人口1200万人のうち、スペイン語を話すマヤ系言語話者は500万人である。

グアテマラでは長引く戦乱と内戦で混乱が続いており、教育制度の不備が目立っている。先住民族の人々の非識字率は47%と高く、平均2.6年しか学校に通っていない。しかし、マヤ言語系の先住民族は自ら「マヤ教育モデル」を作り上げ、積極的にバイリンガル教育を展開している。現在、2193のプレスクール、1200の小学校でマヤ言語による教育が行われているが、スペイン語による教科書の翻訳のため、文化的に不対応で現実離れしている、21あるマヤ言語のすべてを網羅できていない、教師を養成する学校が少ない、など様々な課題を抱えている。しかし、最大の課題は、政府が小学校の2年生までは現地語で教育を受ける重要性を強調しているにもかかわらず、先住民族の子どもたちは2~4年しか学校に通えず、また現地語と同時にスペイン語も習得しなければならないという負担の重い現実の前にバイリンガル教育がうまく機能していないことであろう。

次にボリビアである。人口890万人のうち先住民族が62%を占めており、36の民族が存在している。公用語は、スペイン語、ケチュア語、アイマラ語、グラアニー語であるが、スペイン語話者は政治的経済的支配階層にいる白人クリオーリョやメスティソに限られ、先住民族のほとんどはその現地語しか話せない。

ボリビアが他のラテンアメリカの諸国と大きく異なる点は、国会議員の3分の1が先住民族であることからわかるように、先住民族が政治に大きく関与していることである。コチャバンバにある PROEIB (異文化間教育養成プロジェクト) が中心になって4つの公用語ごとに同じコンセプトのもとで言語と算数のテキストが編纂されている。このような教育が実施される一方で、ボリビアの先住民族が抱えている新しい課題は、教

育においては言語だけでなく、自らの思考や生活様式、アイデンティティに触れるものが望ましいということである。言い換えれば、現地語教育とはイデオロギー、領土、社会文化的自己決定と調和したものでなければならない、という intracultural な視点の必要性である。この考えが、マルチリンガルスクールとは、双方に言語を学びあうことによってお互いの文化理解のみならず言語資本を高めるものであり、社会成員の価値を高めるために行うという教育戦略につながっていくのである。

これまでバイリンガル教育といえば、カナダやアメリカの事例が多かったが、本論によってラテンアメリカの状況をうかがい知ることができたのは大きな貢献であろう。しかし、これまでの継承語研究などの実例を見る限り、ラテンアメリカにおいて実際にバイリンガル教育が機能しているのかどうかは疑問である。

(高橋 朋子)

【第13章】 Multilingualism of the Unequals and Predicaments of Education in India: Mother Tongue or Other Tongue?

(インドにおける多言語使用の不均衡性及び教育の困難性—母語か、あるいはその他か?)

Ajit K. Mohanty

本章は、多数の母語や地域方言が存在するインド社会の「マルチリンガリズム」について、様々な観点から検討を加えたものである。著者は、インドの多言語使用に関する顕著な特徴を、以下7項目にわたって提示している。

(1) 多くの言語が異なる社会領域で使用されているにも関わらず、地域をまたいだコミュニケーションは広く開かれ、断絶は見られない。

(2) 一般的な市民生活において言語の役割が競合しないことや、人々が多言語使用を日常的に行っていることから、異なる言語同士が接触する際には、両言語ともに維持される傾向がある。

(3) 異なる状況や社会活動において意思疎通が必要な際に、その領域で使用される言語に代わる適切な言語が存在しないため、一人ひとりが必然的に異なる言語を使用することになり、多言語使用が機能している。

(4) 人々は一般的に、言語の概念や境界に対する高い柔軟性から、自らのアイデンティティをある特定の言語に結びつけていない。

(5) 言語接触場面での安定した多言語使用は、他の言語との接触を拒否することによってではなく、互いの言語を使用することによって実現している。

(6) コミュニティ間における多言語使用が、社会的な統合を推進しており、少数言語の健全な保持を可能にしている。

(7) 平均的なインド人は、非常に早い発達段階において多言語に触れているため、多くの言語の存在を容易に受け入れることや、複数のコミュニケーションモデルを円滑に、また無意識に機能させること、そして柔軟性を持った複数のアイデンティティを持つことを自然に身につけている。

しかし、こうした特徴にも関わらず、少数言語は徐々に社会の周辺的な位置に追いやられていると著者は指摘する。殊にインドの多言語教育は、言語間の不均衡な力関係と多言語使用に対する明確な枠組みの欠如によって、大きな問題を抱えている。さらに、社会に広く浸透した「英語を媒介語とする教育が優位である」との見方は、有名無実の多言語教育や、母語や民族語に対する軽視を助長し、少数言語の存続という面で多大な犠牲を生んでいるという。

これらの問題に対して著者は、インド社会における英語の役割の再検討、再評価と共に、民族や少数言語のエンパワメントのための、包括的な言語教育政策の必要性を訴えている。具体的には、すべての子どもたちが小学校入学後、少なくとも3年間から5年間は母語での教育を受け、その後、他の言語による教授を受けることで、多言語使用の能力を高めていくべきだとの方策を提唱している。

インドにおける多言語教育は、母語能力の育成から始めるべきであるというのが、本章における一貫した主張である。多言語教育を実践する際に問題とすべきなのは、母語を使用するのか、他の言語を使用するのか、ということではない。ヒンディー語か、英語かということでもない。「母語と他の言語の併用」という点から捉える必要があり、多言語教育は、母語を媒介語とする教育からスタートする必要があると、著者は繰り返し述べている。

以下は私見であるが、インドにおける英語依存や母語の軽視などは、英語を媒介語とした高等教育を受けることによって、インド社会に深く根づく「カースト」という身分制度を超えて社会的、経済的に不利な状況から抜け出せるという状況から発生しているのではないと思われる。英語こそが自己解放の手段であるインドにおいて、主要言語にのみこまれるインド在来の言語が今後どのように位置づけされるべきなのか、この論文を契機に考えていきたい。

(谷口 ジョイ)

2008年度母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動報告

2008年度には以下の5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、メーリングリスト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17回 研究会

読書会（第2回）

日時：2008年2月16日（土）16:00-19:00 および17日（日）10:00-16:00

場所：桜美林大学 新宿第二キャンパス 新宿農協会館7階

テキスト：Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán (Eds.) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters. 2006.

2月16日（土）

16:00 あいさつ

16:20-17:00 Part 3, Chapter 6 (藤田ラウンド 幸世 担当)

Back to Basics: Marketing the Benefits of Bilingualism to Parents

Viv Edwards and Lynda Pritchard Newcombe

17:00-17:40 Part 3, Chapter 7 (滑川 恵理子 担当)

Popular Education and Language Rights in Indigenous Mayan Communities: Emergence of New Social Actors and Gendered Voices

Karen Ogulnick

17:40-18:20 Part 4, Chapter 8 (真嶋 潤子 担当)

Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?
Elana Shohamy

18:20-19:00 総合討議

19:00- 夕食

2月17日（日）

10:00 諸連絡

10:00-10:40 Part 4, Chapter 9 (友沢 昭江 担当)

Monolingual Assessment and Emerging Bilinguals: A Case Study in the US

Kathy Escamilla

10:40-11:20 Part 4, Chapter 10 (佐々木 倫子 担当)

The Long Road to Multilingual Schools in Botswana

- Lydia Nyati-Romahobo
 11:20-12:00 Part 5, Chapter 11 (道脇 絵里香 担当)
 Nichols to NCLB: Local and Global Perspectives on US
 Language Education Policy
 Nancy H. Hornberger
- 12:00-12:40 総合討論
 12:40-13:40 休憩
 13:40-14:20 Part 5, Chapter 12 (高橋 朋子 担当)
 Cultural Diversity, Multilingualism and Indigenous Education
 in Latin America
 Luis Enrique López
- 14:20-15:00 Part 5, Chapter 13 (谷口 ジョイ 担当)
 Multilingualism of the Unequals and Predicaments of
 Education in India: Mother Tongue or Other Tongue?
 Ajit K. Mohanty
- 15:00-16:00 総合討論

第16回研究会 2007年11月11日の読書会(第1回)に引き続き、同書の後半部を輪読し、計2回で、このテキストを読み終わりました。全13章の内容批評を、「書評」の形で、本誌に掲載することができました。

第18回 研究会

平成19年度JSLカリキュラムワークショップ
 —「多文化共生・多言語社会の子ども・学校・教員」—

- ・開催日時：2008年2月23日(於：大阪府教育センター)
- ・主催：大阪府教育委員会 JSLカリキュラムワークショッププロジェクトチーム
- ・共催：MHB(母語・継承語・バイリンガル教育)研究会
- ・司会：安野 勝美、コーディネーター：真嶋 潤子

1. プログラム(10:00-17:00)

1. 講演「多言語社会に対応する教師のために」(中島 和子)
2. 研究報告(1)「日本で成功してきたバイリンガル教育：朝鮮幼稚園の取り組み」
(湯川 笑子・趙 弘子)
 実践報告(2)「母語の保持・伸長を課内・日本語指導で実施する意味—大阪府
 八尾市立志紀小学校の中国語母語支援教育」
(北村 真理子・森迫 龍一)
 実践報告(3)「ここがAの居場所—在籍学級と取り出し授業の連携モデル—神
 戸市立本庄小学校のスペイン語母語支援と在籍学級の協働」
(櫻井 千穂・三島 絵理)
3. (1)、(2)、(3)の部会別質疑・意見交換・交流

4. 全体会（3部会の報告および総括）

2 概要

1. 講演ではまず「帰国・外国人児童生徒教育の課題」として、一貫した外国人受入政策や実態調査が欠如、学習指導要領との関係が不明確、幼児教育段階での支援が必要、母語教育の必要性への認識、指導教員およびバイリンガル教師の養成の必要性などが指摘された。二言語環境にある児童生徒の言語能力と学習能力の伸長をめざすには、L1とL2が競合しL2に置換される傾向がある（母語の保護が必要）9歳くらいまで（言語形成期前半）と母語保持が可能で文法のルールが理解できる9歳くらい以降（言語形成期後半）では異なる対応が求められる。L1とL2には共有面があり（2言語共有説）、「知識や学力」だけでなく「メタ言語認識」や「読み、書きのストラテジー」「コミュニケーションスタイル」などに転移が起こる。この転移を学校環境の中で実現するために「取り出しの教師」だけでなく「担任」や「校長・管理職」を含む学校全体でサポート環境を作ることが重要だとされ、カナダやアメリカの先進的な事例が紹介された。
- 2-1 報告(1) では、昨今濫用気味に使われる名ばかりの「イマージョン」ではなく、学習時間の50%以上を母語以外の言語で教え、その言語も教科内容も習得させる「真のイマージョン」の稀有な成功例として朝鮮学校の継承語教育が紹介された。日本語が母語である三～五世を二～三世が教育するサイクルが確立しており、幼稚園から大学まで「日本語」以外の科目をすべて朝鮮語で教えるトータルイマージョンが成功している理由を京都市内の朝鮮幼稚園での朝鮮語習得の過程と教授法の観察を通して探った。ルーティーン（挨拶、出欠点検、天気確認）から始まり、園内の菜園での野菜観察、かくれんぼ、日常生活の絵綴り、劇など、創造性、情緒の発達を促す活動（実際の言語活動を紹介）を通じて言語教育と幼児教育の統合が工夫されており、日本語と朝鮮語の類似性もあって成功につながっている。
- 2-2 報告(2) では日本語初期指導の必要性が少なくなる時期から、アイデンティティの保持や二言語間の転移を促進するために母語の保持伸長を図る指導を課内で抽出の形でやっている国際学級の活動が紹介された。参加児童数は33名、一人当たり2時間程度ではあるが、中国語を話すが見聞きはできない、質問をされると答えられない、当初は参加を嫌がった生徒たちが時間の経過とともに必ず参加し、二言語をもつことに誇りを持ち始め学習効果も顕著であった。母語能力が異なる生徒たちが互いに教えあい学びあうことも高い効果をもたらした。総合学習の選択必修として行うには原学級担任の理解と協力が必要で、カリキュラムとして位置づけ、最終責任を学校長がもつ中で実行することに意義がある。
- 2-3 報告(3) では、来日当初は母語力も低く（質問には答えるが一问一答、「知らない」「分からない」が口癖、作文では語数も少なく、パンクチュエーションができず、ひらがなも混じる）常にうつむき加減で日本語もほとんど話さないペルー人の児童（11歳）に対して母語支援者と学級担任教師が作り上げた連携支援モデルが紹介された。この児童を学級集団の大切な一員として学習活動の中に組み入れ、児童中心型授業、探究型の「全員発表」を活用し、自発的発表の意欲をもつまでじっくり育てた。取り出し授業では母語支援者が教材文の読み

聞かせ、内容把握のためのやりとり、意見のまとめを母語で行い、発表内容を日本語訳し、練習をさせ、全体発表の場で学級の中に入っていき形をとった。母語力日本語力とも急速に上達し、クラスの児童も積極的に受け入れるようになり大きな効果があった。

(文責：友沢 昭江)

2008年度年次大会 (第19回 研究会)

テーマ：「バイリテラル・バイカルチュラルの育成を目指してー実践と課題」

・日時：2008年8月10日(日) 10:00-17:10

・会場：桜美林大学プラネット淵野辺 (PFC) キャンパス201号室

10:00 開会の挨拶 友沢 昭江 (桃山学院大学)

10:10 第一部 講演「外国人児童生徒教育の課題ー米国の経験を踏まえてー」

バトラー 後藤 裕子 (ペンシルバニア大学)

司会：真嶋 潤子 (大阪大学)

12:00-13:00 昼食休憩

13:00 第二部 「海外の継承日本語教育事情」

(1) 「台北日本語授業校の7年の歩み」服部 美貴 (台湾大学日本語文学系)

(2) 「継承語教育を支える語りースイスの日本語学校での聞き取り調査からー」

渋谷 真樹 (奈良教育大学)

司会と解説：津田 和男 (国連国際学校)

14:00 第三部 「母語支援教育の実際と課題ーシラバス(年間計画表)構築を中心にー」

(1) 国内小中学生の母語支援教育(兵庫県スペイン語グループの取り組み)
櫻井 千穂 (大阪大学大学院博士課程)

(2) 海外の週末日本語学校(プリンストン日本語学校の取り組み)

カルダー 淑子(プリンストン日本語学校)

(3) 4世・5世を対象にした母文化教育(大阪市の民族学級の取り組み)

宋 英子(大阪市教育委員会)

15:15-15:30 休憩

15:30-16:00 質疑応答 司会と解説：中島 和子 (トロント大学)

16:00 第四部 「オールドカマーの幼児教育から学ぶー4歳からの継承語教育ー」

(1) 幼稚部 張 清香 (京都朝鮮第1初級学校)

(2) 千石 美佐 (立命館大学言語教育情報研究科院生)

司会と解説：湯川 笑子 (立命館大学)

17:00 諸連絡、および、閉会の辞 佐々木 倫子 (桜美林大学)

2008年度研究大会は129名の参加者を得て盛会のうちに終わりました。

(文責：湯川 笑子)

第20回 研究会

リサーチ・メソッド学習会（第1回）プログラム

- ・日時：2008年11月30日
- ・場所：立命館大学衣笠キャンパス 恒心館2階722教室
- ・講師：湯川 笑子（立命館大学）
- ・特別助言者：バトラー 後藤 裕子 先生（ペンシルバニア大学）

MHB研究会が対象とする分野で、近い将来何らかの研究をしたいと考えている人向けに、リサーチの方法や報告の仕方について学んだ。

13:30-13:35 挨拶

13:35-14:45 講義

- ・MHB研究会の研究対象領域
- ・問題意識と今回の到達目標
- ・リサーチのタイプと現象の認識
- ・リサーチの手法のタイプと例
- ・リサーチ（論文）に必要な要素

14:45-15:35 ワークショップ

- ・MHB研究会の分野におけるリサーチデザインの芽の検討

15:50-16:40 自分のリサーチをデザインし、グループで検討

16:40-17:20 リサーチの芽の発表と助言

17:20-17:30 まとめ

第21回 研究会

リサーチ・メソッド学習会（第2回）プログラム

- ・日時：2009年2月15日
- ・場所：立命館大学衣笠キャンパス 諒友館2階825教室
- ・講師：湯川 笑子（立命館大学）
- ・特別助言者：小山 哲春 先生（京都ノートルダム女子大学）

MHB研究会が対象とする分野で、近い将来何らかの研究をしたいと考えている人向けに、リサーチの方法や報告の仕方について学んだ。

13:30-13:35 挨拶

13:35-14:45 講義

- ・リサーチの目的と現象の認識
- ・目的、方法の種類、およびサンプル
- ・リサーチの報告（論文）に必要な項目

- ・企画の際に最初にする事
- ・よくあるケース〔事例 1〕を中心に
 - (1) 高校生の**motivation**を研究したいという出発点……何から始める？
 - (2) 質問紙調査の要件、手順の基本（小山 哲春先生）

15:00-17:20 リサーチ企画検討

事例 2 「ニューカマ児童の言語支援ケーススタディー」（滑川 恵理子）

事例 3 「朝鮮学校児童の言語能力調査」（柳 美佐）

事例 4 「帰国児童の言語保持についての研究」（谷口 ジョイ）

- ・OBCテストの紹介（櫻井 千穂、真嶋 潤子、清田 淳子）

- ・DRA読解テスト英語版の紹介

17:20-17:30 まとめ

（文責：清田 淳子）

母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究 第6号 投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2009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3」という特集のもと、第6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を募集いたします。

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3」

締切日：2009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、研究ノートなど

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5用紙20枚以内（37字×31行）

使用言語：日本語、あるいは英語（ただし、例示のために他言語の単語など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。
- 採否：編集委員会が審査のうえ、採否を決定し、11月30日までにお知らせします。
- 掲載決定論文につきましては、要旨（和文原稿の場合は英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名）を加えた電子ファイルでの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合もあります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を3部進呈いたします。
- 郵送先 〒562-8558 大阪府箕面市粟生間谷東 8-1-1
大阪大学 世界言語研究センター 真嶋潤子研究室
電話/Fax：072-730-5192（ダイヤルイン）
（封筒の表に「MHB投稿」とお書きください。）

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1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイントです。

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（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、14ポイントで普通字体で入れる（一副題一）。著者名と所属は採用が決まってから記入する。

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

右肩に数字パーレンで示す。 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)

E-mail address

English Title:

English subtitle

キーワード: ○○ ×× △△ ▽▽ □□

要 旨

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1. 見出し

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1.1 見出し

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

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) 聾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

ようやく『MHB研究』第5号を発刊することができたことを感謝したいと思います。本号では「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために その2」のテーマで、最終的に掲載された2本の論文の情報量と分析の質を見ても、この分野に資することの多いものを選ぶことができたと思っています。

「書評」で取り上げた文献 (García *et al.* 2006) は、個人では読み切る事が難しくても、読書会で取り上げられれば何とかなるし理解が深まるというものでした。前号に引き続き、読書会の収穫を参加者だけに留めておくのはもったいないので、より多くの方々と共有することにして掲載したものです。この一冊分が参考になるだけでなく、今後の読書会活動もさらに充実したものになることを願っています。

読書会活動も含め、本研究会の第17～21回の研究会活動も掲載しましたが、いずれも熱心に取り組む企画運営担当者の尽力と、積極的な参加者によって支えられてきたことがよくわかる充実したものだったと、手前味噌も含めて述べておきます。今年は関西での研究会活動が活発にできたのも良かったと思います。

国内外を問わず経済危機が叫ばれる中、ご多分に漏れず問題のしわ寄せをくうのは、社会的に最も弱者である外国人児童生徒です。生活が大変だからと言って、子どもたちの言葉の習得や言語教育は中断されてはなりません。私たち一人一人が、自分にできることの見直しを迫られていると思います。

本号は、慣れない編集委員2人で、まわりのいつも変わらぬ心強いサポートを得ながら、ここまでこぎつけることができました。諸先輩理事の方々や、執筆者の皆様、そして編集・印刷の労を取ってくださった津田絢子さんにお礼を申し上げます。編集委員は次号も続投することになったので、よりよい第6号が出せるよう、会員の皆様の意欲的な投稿をお待ちしています。

MHB研究会企画担当理事 編集委員 真嶋 潤子

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第5号

2009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

MHB 

2009年3月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編集委員

真嶋潤子・清田淳子

事 務 局

桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp
白頭宏美