Volume 6

MARCH 2010

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6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６号発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第６号をお届けします。いっそう充実した研究会誌をお届けできることをうれしく思います。

本研究会は、2009年8月に、発足後初めて関西で年次大会を開催しました。開催前には、はたして何人ぐらいの方の参加があるだろうかと少し危惧していたのですが、充実したプログラムにふさわしい盛況な会となりました。多数の方が参加してくださったというだけでなく、開催後のアンケートに対する好意的なフィードバック、わけても、今後手伝ってもいいという回答を多数いただいたことを心強く感じました。湯川副会長の采配による大会準備・実行の確かさと共に、さすがにマイノリティ・グループの存在に長い歴史と広がりの認識を持つ関西地方だと今更ながら感じ入った次第です。

2009年度の年次大会の成功は本誌にも反映されており、そこで発表された研究の中で論文に結実したものが出ただけでなく、講演と招待発表についても、読みやすい形で内容をいただくことが出来ました。箕浦康子氏の講演「本質主義と構築主義－バイリンガルのアイデンティティ研究をするために－」は、母語・継承語・バイリンガル教育の研究を志す人にとって、まさに必読のものです。本質主義から構築主義への流れ、さらに、構築主義における解釈的アプローチと批判的アプローチの違いがスライドとあわせてすっきりと理解できます。継承語話者・バイリンガル話者の研究には欠かせない文化的アイデンティティ研究の重要性にも今更ながら気付かされる内容です。

本号でも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３弾にあたります。継承語教育という、研究分野としては新しい、この分野を多様な角度から捉えている文献を、国内外の会員が関わって読み進め、このような簡略な形にまとめたことは意味があると思います。ただ、これに続く読書会は現時点では予定されていませんが、理由のひとつが、本研究会の中島会長を研究代表者に、事務局担当の佐々木を分担者とする科学研究費補助金（基盤研究(B)）を得た「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」が2009年度から始まっていることにあります。多くの会員有志の参加を得て、継承語教育関連の文献データベースの作成と、継承語学習者の言語能力調査とそれに付随する言語環境調査、意識調査を2010年度も進める予定です。本研究から

は、今後の継承語の研究および教育に必ず役立つものが生み出されることでしょう。

本号の編集・発刊の責任は、前号に続いて、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。2009年2月に412名だった会員数は、2010年2月の時点で488名となりました。研究会は着実に育っていっています。

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さらに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
2010年3月

目　次

≪講演録≫
本質主義と構築主義
－バイリンガルのアイデンティティ研究をするために－
箕浦 康子 …… 1

≪研究論文≫
マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み
－非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に－
ヴィヴィアン・ブッシンゲル、田中 順子 …… 23

小中学生のための日本語学習語リスト（試案）
バトラー 後藤 裕子 …… 42

地域の日系南米人による教科支援の可能性
－国語教材文の翻訳活動を通して－
宇津木 奈美子 …… 59

ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察
奥村 三菜子 …… 80

国際結婚家庭の日本語継承を支える語り
－スイスの日本人学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から－
渋谷 真樹 …… 96

≪招待発表≫
大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育
真嶋 潤子・安野 勝美・沖汐 守彦 …… 112

≪書評≫
"Heritage Language Education: A New Field Emerging"
Donna M. Brinton, Olga Kagan, and Susan Bauckus (eds.)
NY: Routeledge, 2008.
宮竹　愛子・友沢 昭江・マルヴィー 菜穂子・鈴木 崇夫・
加藤 真帆子・マクファーソン 田中 苗美・ローレンス 桜井 静・
小野 桂子・白頭 宏美・ダグラス 昌子・真嶋 潤子・谷口 ジョイ・
櫻井 千穂・立花 有希・佐々木 倫子・中島 和子（執筆順）…… 121

2009年度　母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動 …… 133

CONTENTS

Invited Lecture

Essentialism vs. Constructionism: In Order to Study Identities of Bilinguals

MINOURA Yasuko **1**

Research Papers

Measuring Minority Students' Biliteracy: A Study with Brazilian Minority Students in Non-Ghetto Areas

Vivian BUSSINGUER & TANAKA Junko **23**

A List of Japanese Academic Vocabulary for Elementary and Junior High School Students in Japan

BUTLER, Yuko Goto **42**

Potentiality of Learning Support by Community-Dwelling Japanese South-American: Through the Translation Work of Japanese Teaching Materials

UTSUKI Namiko **59**

Situations, Approaches and a Review for the Kindergarten/Preschool at the Japanese School (Nihongohoshúkó) in Germany

OKUMURA Minako **80**

The Narratives Helping Intermarried Families to Succeed the Japanese Language: From the Interview with the Long-term Learner and Her Mother at the Japanese School in Switzerland

SHIBUYA Maki **96**

Invited presentation

Mother Tongue Education for Non-Japanese School Children in Osaka- and Hyogo-Prefecture

MAJIMA Junko, OKISHIO Morihiko & ANNO Katsumi **112**

Book Review
"Heritage Language Education: A New Field Emerging"
Donna M. Brinton, Olga Kagan, and Susan Bauckus (eds.)
NY: Routeledge, 2008.
MIYATAKE Aiko, TOMOZAWA Akie, Nahoko MULVEY, SUZUKI Takao, KATO Mahoko, Naemi TANAKA McPHERSON, Shizuka SAKURAI LAUWEREYNS, ONO Keiko, HAKUTO Hiromi, Masako O. DOUGLAS, MAJIMA Junko, TANIGUCHI Joy, SAKURAI Chiho, TACHIBANA Yuki, SASAKI Michiko, NAKAJIMA Kazuko **121**

MHB Activities in 2009/2010 ..... **133**

≪講演録≫

本質主義と構築主義
－バイリンガルのアイデンティティ研究をするために－

箕浦 康子（お茶の水女子大学 名誉教授）
ymino@s8.dion.ne.jp

Essentialism vs. Constructionism : In Order to Study Identities of Bilinguals

MINOURA Yasuko

ただいまご紹介に預かりました箕浦と申します。

今日の講演にあたって主催者の湯川先生のほうから、この研究会ではどのようにして継承語なり母語なりバイリンガルなり、言語をどのようにして教えるかということについては従来から会員の間で話し合いも討論もしてきた。しかし、手薄なのは、そういった言語の背景にあるアイデンティティの問題、特に文化的アイデンティティの問題、それと絡めて言語をどういうふうに研究していくかということ、講演では文化的アイデンティティそのものをどういうふうに研究していくのかということについて、話をしてほしいということでした。それで私が選びましたのが、本質主義と構築主義というテーマです。皆さんの中で本質主義とか構築主義という言葉を聞いたことがあるかたはどのくらいいらっしゃるか、挙手願えますか？意外と少ないんですね。じゃあそういうことを考慮しながらお話したいと思います。本質主義や構築主義という考え方は文化人類学者や社会学者のなかでは、これがなくては話が進まないというくらい深く浸透しています。本質主義から構築主義への移りゆきというものがあらゆる研究に影響を与えているので、そのことも踏まえてお話したいと思います。

【文化的アイデンティティ研究の難しさ】スライド2

まず文化的アイデンティティのことですけれども、文化的アイデンティティ研究が、難しいこと、どういうふうに舵をとっていいかわかりにくい原因が二つあると思うんですね。ひとつは研究方法論上の揺れ、その研究方法論といわれているものが本質主義から構築主義へと人文科学、行動科学といわれる分野で移ってきた。そのことに無自覚であると、自分はどっちの軸にそって研究をしているのかがわからなくなります。研究方法論は研究方法と違います。後者はデータをどのように集めるかということですが、

研究方法論というのはもっと基底をなすようなことで、現実をどうみるかとか、そういう話ですよね。それが本質主義と構築主義の間で違うということ、それが文化的アイデンティティ研究の難しさのひとつです。

もうひとつは、文化的アイデンティティという限りは、文化が問題になるんですが、文化というものをどうとらえるか、つまり文化概念ですね。文化をどのようなものとして考えるかという文化の概念化のしかたが揺れだしたということです。1980年代の中ごろに文化人類学では大きな転換点があって、その文化人類学での転換が、社会学、心理学、それから言語学という他の分野にずっと広がっていったということなんですね。そして文化をどのように捉えるかは、必然的に文化的アイデンティティをどのように概念化していくのか、どのように研究していくかということに大きく影響するわけです。この二つの揺れというものがどういうものであったかということを、はじめに研究方法論上の揺れ、それから文化概念の揺れという順に説明していきます。文化概念の揺れというものと方法論上の揺れはリンクしていますから、そのリンクの中でどのような新しいアイデンティティ研究の考え方とか手法が出てきたかという、そういう順番で今日の話を進めたいと思います。

文化的アイデンティティ研究の難しさ

1) 研究方法論のユレ
　本質主義　vs.　構築主義

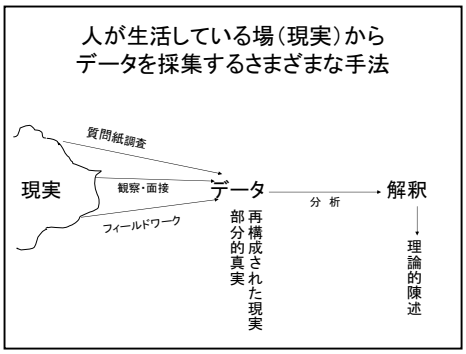
2) 文化概念のユレ
「文化」をどのようなものと考えるか？
1980年代中葉に大きな転換点
　文化人類学から他分野へ広がっていく
「文化的ｱｲﾃﾞﾝﾃｨﾃｨ」の概念化に必然的に影響

スライド２

【研究とは】スライド３

はじめに、研究方法論上の揺れということから話します。研究方法論に入る前に、「研究」というものがどのようなプロセスを通じてなされるかということを振り返ってみます。人が言葉を交わしているとか、継承語を教えているとかバイリンガル教育をしている教室とか、お父さんとお母さんのことばが違う中で子供が育っている家庭とか、要するに人々が様々な経験をしている現実（スライド3参照）がありますよね。

研究というかぎりは何らかの方法で現実からデータを取ってこなければならない。教室で教えているとか家庭で会話している



スライド３

「現実」そのものをいきなり分析することはできないんですね。研究するためには、何らかの形で現実をデータ化しないといけない。みなさんがよく知っておられる質問紙調査では、「つぎのことのうちであなたの気持ちにあうのはどれですか」という質問に、yes or noで答えるガットマン方式の問い方があったり、「あなたは継承語教育の必要度をどのように考えるか」という問いに対して、「非常に継承語教育をすべきである」から「そういうことはある程度必要である」、「ホスト社会の言語に同化したほうがいい」まで五段階評価のうち自分の気持ちに一番近いものを選んでもらう、これはリッカート方式の問い方ですよね。質問紙を目の前にして、各質問項目に〇をしていくとか短い単語を記入していく。これが質問紙調査ですが、「現実」そのものよりも、回答者の頭のなかに何があるかということをデータ化しているわけですよね。観察とか面接という研究方法は、現実の教室場面を観察するとか先生に面接するとか、補習クラスに入ってフィールドワークし、見たことや聞いたことをフィールドノートに記載する。記載したものは、「現実」を言語化したデータです。質問紙調査の場合は、コード化した数列がデータになるわけですよね。そしてそのデータというのは現実のある要素を抽出したものであり、分析対象となるのはここ（現実）ではなくて、このデータなのです。基本的に研究といわれているのはこういう流れをとっているわけです。研究という営為では、現実そのものではなく、データが分析対象になるがゆえに、存在論とか認識論が関わってきます。

【諸科学の前提としての存在論・認識論】スライド4，5

本質主義と構築主義の話をする前にキーとなる二つの哲学的な概念、存在論（ontology）と認識論（epistemology）について説明します。それらはどんな研究にも含まれている、ただ自覚していないだけであって、どんな研究も何らかのontologyと何らかのepistemologyに基づいて実施されています。ontology（存在論）というのは現実というもの、研究の対象となっている現実というものをどのようなものと措定するかということです。措定のしかたが二つあり、現実というものは客観的実相として存在するという考えが実在論といわれているものなんですね。もうひとつは現実は、客観的現実として存在するのではない。純

諸科学の前提としての存在論・認識論

- 存在論と認識論は、諸科学の知識的・信念的体系の原理的・枠組的な次元（ヒュポダイム）
- 廣松　渉　1988　新哲学入門（岩波新書）
  （1）認識するとはどういうことか（客観主義vs主観主義）
  （2）存在するとはどういうことか（実在論vs反実在論）
  （3）実践するとはどういうことか

存在論
「客観的実相自体」は存在する（実在論）のか、
「純然たる客観的実相自体」は存在しないのか。

スライド４

然たる客観的な実相は存在しないと考える反実在論、今の科学哲学の世界ではその二つがあるんですね。(スライド4参照)

認識論というのは何かというと、このデータの背後にはデータをとっている研究者がいるはずですよね。データを取っている研究者が現実というものをどのように認識するのかということで、私の認識活動とは独立して現実というものが存在するという考え方(スライド5の objectivism)と、私がどのような問いを発するかということによって現実がどのように立ち現われてくるかが決まるのであって、現実というものは私自身と見ている現実との相互作用のなかで構築されるという考え(スライド5の subjectivism)があります。そういう二つの考え方があるんですね。認識論というのは私と研究対象との関係性、存在論というのは研究対象そのものをどのようなものとして措定するのかということ、この二つがあるんですね。

認識論と存在論の組み合わせは、4種類あります(スライド5)。

存在論には先ほど言いましたように実在論と反実在論があります。反実在論は、客観的実相は存在しなくてすべては言語により作られているという極端な考え方で、いわゆるポストモダンの人たちの立場です。認識論には大きく分けて、objectivism と subjectivism があります。subjectivism といわれているのは、私の subjectivity を抜きにして実在にアプローチすることはできませんという考え。objectivism は、私とは無関係に外界に「現実」というものが存在しますという考えなんですね。そして、本質主義と社会構築主義という2つのメタアプローチが生まれます。存在論的には実在論に立ちながら認識論では客観主義に立つ、そのようなスタンスでの研究が論理実証主義といわれているものです。論理実証主義は別の言葉では本質主義とか essentialism といわれます。それから認識論では subjectivism の立場をとりながら、存在論では実在論に立つのが社会構築主義。社会構築主義のなかには解釈主義的アプローチと批判的アプローチがありますが、後でこのお話はします。まずは、論理実証主義と構築主義の二つがあると頭に入れておいてください。従来、心理学は論理実証主義だったわけですね。私自身も1950年代の後半から60年代にかけて心理学を勉強したときもこの論理実証主義こそ科学のやり方であると教えられました。社会構築主義という考えは出てい

存在論・認識論上のpositioningとメタ・アプローチ

		認識論(Epistemology) Objectivism	Subjectivism
存在論	実在論	論理実証主義(本質主義)	社会構築主義(解釈的 vs. 批判的)
	反実在論	X	ポストモダンの一部?

認識論
存在界の法則と称されるものは、「客観的与件と主観的活動の協働の所産」(構築主義)

スライド5

なかったので、科学の基本としての論理実証主義をずっとずっと叩き込まれました。UCLA で博士論文を書いた1970年代後半は、論理実証主義が行動科学全般を覆っており、構築主義という考え方は全然ない時代でした。このような中で、私は、異文化体験とアイデンティティの研究を始めましたので、当初は論理実証主義であったということになります。

【諸科学の前提としての存在論・認識論】スライド4

それでは、一つ前のスライドに戻ります。結局、この辺のことは要するに科学哲学の主題です。存在論とか認識論と言うのは、諸科学の大前提になっている知識的、信念体系の原理的枠組み次元のことであって、ヒュポダイムと哲学ではいうらしい。これについては非常に良い入門書があります。廣松渉さんの書かれた岩波新書『新哲学入門』、だいぶ古い本ですが、この本を読んだら非常に良くわかると思うのです。3つの章からなっています。ひとつの章は「認識するとはどういうことか」で、科学哲学史の流れのなかでの客観主義と主観主義のことが哲学者の立場から述べられています。「存在するとはどういうことか」という章では、実在論と反実在論について解説されています。「実践するとはどういうことか」が最後の章です。「教育」という営為は、実践そのものですが、本日は前者2つに集中し、「実践」は扱いません。もう少し、哲学的にきちっとした議論の欲しい方は廣松渉さんの本をお読みください。廣松渉さんの本にはこれらのことを本格的に考察した分厚い本もありますが、まずはこの岩波新書あたりから始めるのがいいと思うんです。存在論と認識論、それぞれでどのような立場をとるかで、論理実証主義的なスタンスと社会構築主義のスタンスが生じてくるという点をご了解いただけたと思うんですね。

【現実世界の把握様式と認識論上の positioning】スライド6

論理実証主義（本質主義）とか構築主義といわれているメタレベルの論議が、研究という営為にどのような違いを生じさせるのかということを次にお話していこうと思うんですね。要するにメタ的なお話、データをどう取るかといったことではなく、データを取るスタンスを決めていくメタアプローチの話です。論理実証主義というのは心理学とか、社会学とか、文化人類学研究の1980年代中葉以前の研究が取っていたスタンス。論理実証主義しかなく、それが唯一の科学の方法論だと信じられていたんですよね。1980年代の半ごろから社会科学とか人文科学の研究者が研究対象として見つめている現実そのものが，グローバル化で変わってきた。今まで不変とか固定的だと思われてい

たものが、揺れだしたということと構築主義の考え方が勢力を増してきたことにはつながりがあると思うんです。

構築主義のなかには、解釈的アプローチと批判的アプローチがありまして、解釈的アプローチというのは私がフィールドワークをするときの基本的な立場です。昔々の若いときは別ですけれども、1990年代以降、自分の研究対象の変化にあわせてシフトせざるを得ないようになってきた。批判的アプローチというのは、フェミニズムとか批判的教育学の系譜です。解釈的アプローチは、データとは再構築された部分的真実であって、全体的真実というのは不可知という考えですね。私がどういう問いを発するかによって現実がどういうものとして見えてくるのかが決まってくる。問いの発し方が変われば見えてくる現実も変わってくる。私がフィールドワークを教えるときは、公園のすべり台で遊んでいる子供たちのビデオをグループで分析してもらいます。すると、同じビデオを見ていても、グループによって問いが違えば、映像のどこを見るかに違いがでてきます。データというものはこちらの問いに応じてemerge（見えてくる）するものであること、私たちが把握できるのは、部分的現実でしかないことを、学生たちはこの実習で体得してくれます。今日は主題が違いますので、データというのはこちらがどういう問いを発するかで見えてくるもの、換言すれば、問いに応じて再構成された部分的真実であるということ、そこだけをわかっていただいたらよろしいかと思うんです。

現実世界の把握様式(メタアプローチ)
～認識論上のpositioning～

- 論理実証主義(Logical Positivism)
  従来の心理学・社会学・文化人類学研究の立場
  本質主義（Essentialism)とも呼ばれる
- 構築主義(Social Constructionism)

(1) 解釈的アプローチ
　私がフィールドワークをするときの立場
　データとは再構成された部分的現実である
(2) 批判的アプローチ
　フェミニズムや批判的教育学の立場
　再構成されたものなら、造りかえられる

スライド６

論理実証主義と解釈的アプローチと批判的アプローチという、三つのメタアプローチのいずれかがどの研究の背景にもあります。みなさんが言語の研究をする時も、自分がどの立場に立って研究をしているのかに自覚的になった方がよろしいかと思います。みんながやっているようにやっている場合は、無自覚的に論理実証主義的メタアプローチにだいたいなってしまっていると見ていいでしょう。

【現実の把握様式】スライド７

ここで、みなさんの頭のなかで表をつくり、論理実証主義、解釈的アプローチ、批判的アプローチという三つのコラムを並べて、横の行にこれから言うものを入れていってくださいね。横の一行目が「現実の把握様式」。論理実証主義では、ただひとつの社会

的現実があるとして、その現実についての法則定立をめざす。現実は誰が見ようとも同じに見える客観的で、本質的なものとして実在しているという実在論の立場に立ちます。それに対して解釈的アプローチというのは、様々な相貌を見せるマルチなものが現実であって、われわれが研究をするときにデータとして扱っているのは、常に reality remade、作られたリアリティ、remade ですから当事者もしくは観察者によって再構成されたリアリティでしかないんだという考え方に立ちます。われわれが生きている現実というものは構築されたものである、その構築されたものを真なるものと思い込み、その世界の中に生きているのだと考えます。たとえば女性というものはこうあらねばならない、お母さんとはこうあらねばならない、家庭とはこうあらねばならないという思い込み、思い込みの世界を現実と受け止めているのだという考えが解釈的アプローチです。共同幻想というのは、多数の人が同じような思い込みをしている場合、それが「現実」と解釈されちゃうんです。そういった思い込みの世界で生きていると考えるのが解釈的アプローチ。

現実の把握様式

- （実証的）ただ一つの客観的現実を前提として、その現実についての法則定立をめざす。
  現実は、誰が見ようと同じに見える「本質的なもの」として実在している。
- （解釈的）現実はさまざまな相貌をみせるマルチなもの Reality Remade
  人々が生きている現実は、構築されたものである。思い込みの世界で生きている。
- （批判的）構築されたものなら、作りかえることができる（現実の脱構築）。

スライド 7

批判的アプローチとは何かというと、思い込みなら、あなたがどのような思い込みの世界に生きているのかを解きほぐすことができると考える。「女性なるもの」という構築された性を解きほぐす（脱構築という言葉を使う）ことで、思い込みの呪縛から解放することができる、フェミニズムはそれを実践したわけです。それから構築されたものなら作り変えることができるというのは、教育の場合にも当て嵌まり、批判的教育学といわれている一派（ジルーとかフレイレといわれている人たちの流れ）があります。批判的教育学は、教育とはかくあるべきと言われたものをもう一度問い直す。教師とはこうあらねばならない、学校とはこうあらねばならないという思い込みを解くほぐし、新しいかたちの教育を考え、新しい形の学校を作ってみるとか、新しい形の教育法をやってみるとかを、従来への批判というかたちの中で展開しています。

論理実証主義、解釈的アプローチ、批判的アプローチと三つのメタアプローチが現実をどのように捉えるかにこのような大きな違いがあります。

【研究とは？】スライド８

研究とはどういうことかという観念（theoretical imperative）についても、3つのメタアプローチには違いがあるわけで・・。論理実証主義的メタアプローチではものごとには本質があり、その本質を解明することが科学の仕事であると考えます。混沌とした世界に法則を見出すことで因果関係を明らかにする、それこそが本質である、それをやることが研究者の仕事であるというふうに考えるのがこのメタアプローチですね。それに対して、解釈的アプローチというのは法則を見つけようとはしない、対象になっている現実というものを理解することが中心となります。Interpretive understanding が研究ということになります。だから、論理実証主義では explanation 、どのようにしてそれが起こっていることを説明（account）することが重要ですが、解釈的アプローチでは説明することよりも理解すること、理解することの一部には explanation も入ってきますけれども understand するということを重視します。

研究とは？（Theoretical Imperatives）

- 論理実証主義的アプローチ：
  物事には本質があり、その本質を解明することが科学の仕事、因果関係の探求(causal explanation)
  混沌とした世界に法則を見出し、秩序をもたらす
- 解釈的アプローチ：
  理解（interpretive understanding)
- 批判的アプローチ：
  批判意識の覚醒・エンパワーメント
  権力によって作為的に創出された観念の脱構築

スライド８

それに対して批判的アプローチというのは批判的意識の覚醒とかエンパワーメント（力づける）することを研究の本務と考えます。「エンパワーメント」というのは、たとえば途上国の人々とか、日本のマイノリティの人々がどうして自分は劣位に置かれるのかとか、自分のマイノリティの言葉を話すことに引け目をなぜ感じるのかといた事象の背景を理解、それに対抗する言説を組み立てる実践力を身に付けることです。「引け目に思う」のは当事者側に固有の何か原因があると考え、それを探そうとするのは本質主義的な考え方、それに対して批判的プローチというのは私がマイノリティの言葉を学校で話すことに引け目を感じる背景には、私が社会構造上どのような立場に置かれているかと関係がある、その関係性を洞察することが批判的意識の覚醒ですよね。自分の社会構造上のポジションというものを批判的に検証することによって、主体的に自分の立場を選び取れるようになる（ポジショニングという）ことがエンパワーメント。自分自身何かができると思い、私が私の主人公でありうる、社会によって受身の立場を取らされることに対して抵抗し、自分の立場を選び取る力を得ること、それがエンパワーメントということですよね。マイノリティがどのようなメカニズムによって作り出されているのか、女性というものが、男性より低く社会的に構築されているメカニズムを解き明

かして、そこから脱していく。そのようなことを脱構築（deconstruction）といいます。構築されているものならそれをつくりかえていくことができると考えるのが批判的アプローチです。

【研究の目的とフォーカス】スライド9，10

「研究とは何か」についての三つのメタアプローチの考えの違いは、「現実をどう捉えるのか」のみならず、「研究の目的をどこに置くか」ということにも、違いをもたらします。実証的アプローチは法則を見つけようとします。人間行動を律している普遍的な法則を見つけ出すことが目的なので、立命館の学生を被験者とした研究で見つけられた人間関係に関する法則は、アメリカでも中国でも通用するはずという形で、知見の一般化（generalization）を図ろうとします。人間行動に関しての法則はかくかくであるといった法則を定立することを目指すのが、本質主義とか論理実証主義と言われているものです。それに対して解釈的アプローチは、解釈というのはコンテクストと人との結び合いの中で生まれる、コンテクストの中における人間行動という意味では、特定状況下における人間行動の知見（規則性があるかも知れない）を共有しようとしますが、その理解がすべての人間に当てはまるとは考えません。その特定状況における人間行動と考えます。特定状況下の人間行動の比較は可能としてもですよ。たとえば、神戸におけるベトナム人マイノリティの行動とオーストラリアにおけるベトナム人マイノリティ、それからアメリカにおけるベトナム人マイノリティ、全部ボートピープルとして本国を出た人たちですが、定住したホスト社会によって、ベトナム語の維持のされ方を比較、検討することは可能ですよね。その母語の維持という人間行動をコンテクストとの結び合いの中で理解することを重視します。本質主義は、脱コンテクスト化したかたちで人間行動を理解しようとしましたが、解釈的アプローチではそういうことはやらない。論理実証主義の本質主義的な人間観と違い、構築主義では、人間にはなんらかの本質的な共通性があるというふうに思っていませんから、本質があると思っている論理実証主義とは違う研究方法論をとります。批判的アプローチでは、不平等、開放のスタンスを育むというのが、研究の目的となりますが、先にスライド8で説明したよ

研究の目的

- （実証的）人間行動を律している普遍的な法則の定立　知見の一般化
- （解釈的）特定状況における人間行動の規則性についての理解の共有　知見の比較
- （批判的）結果を分析して不平等をあばき、解放のスタンスを育む

スライド９

うなことと同じことですので、省きますね。

「研究の目的」とか「研究とは何か」が違ってくれば、研究のフォーカスも違ってくるわけですよね。（スライド10参照）客観的な事実というものがあるということを前提にして、しかるべき手続きをとればその客観的事実というものを把握できるという、そういう世界観の中に生きているというのが論理実証主義ですから、観察できる行動に着目して、「客観的に測る」ことが研究のフォーカスとなる。Aさんが測っても、BさんがC測ってもCさんが測っても同じような結果が出る尺度を作ることに熱中する。いかに客観的に測るかということに力点があるからです。

研究のフォーカス

- （実証的）観察可能な行動に着目。客観的に「測る」ことに力点
- （解釈的）行動や状況に埋め込まれた意味に着目。「分かる」
- （批判的）不平等な社会構造や抑圧のパターンを「変えていく」

スライド10

それに対して解釈的なメタアプローチでは、観察可能な行動に目をつけると言うよりも、自分がフィールドワークをしている場に埋め込まれている意味に着目する、着眼点がちょっと違います。その人がどうしてこの時にこういう行動をとったのかを理解しようとする、understanding「分かる」という事が研究のフォーカスになります。「測る」ことが研究のフォーカスになりがちな論理実証主義、「分かる」ことが中心の解釈的アプローチに対して、批判的なアプローチでは「変えていく」ことに研究の焦点があります。たとえば、女性の抑圧的な地位というものを、なぜ抑圧が起こっているかという構造を解き明かし、抑圧の少ない構造に変えていくことが研究の焦点となります。すごく戦闘的、要するに社会構造を変えていくということですから。マイノリティの立場を「変えていく」のが研究のフォーカス。研究することの意味は、社会を変えていく事であるという、そういう立場が批判的アプローチですね。

【研究のプロセス】スライド11，12

研究の目的やフォーカスが違えば、研究をどのような手続きで進めていくかも違います。論理実証主義では、心理学を勉強した方にはなじみのある事ですけど、因果関係はっきりさせるためにノイズを除去する、そして変数をどのように変えて、条件をどのように変えればこういう結果が出たかという、変数操作とか、条件統制をすることが論理実証主義の研究の手続きになります。それに対して解釈的アプローチというのは、社会的相互作用や、Aさん、Bさん、Cさんの間でやりとりされる意味を分析するという

ことが研究プロセスの中心になる、意味を分かるということですよね。それに対して、批判的アプローチは、隠された権力による統制を解明し、社会構造や行動に変化をもたらそうと試みる。

そして、研究者のスタンス、研究者と対象者との距離の取り方も、三つのどのメタアプローチを取るかによって変わってくる。論理実証主義では、客観的にいろんなことを把握しようと思っておりますから、研究対象者との間に距離を取って客観的であろうとする。で、研究対象者は被験者とか、被調査者と呼ばれる。最近は、日本心理学会の投稿規程では、被験者とか被調査者という用語を使わないで、研究協力者と呼ぶことが推奨されておりますが。どう呼ぼうと、要するに研究室に来てもらって実験に協力してもらう人は、研究者の指示に従う受動的な情報提供者、研究者の指示に従って実験で動いてもらわないと困るので、自発性を発揮して勝手なことをやれば、使えないデータとして分析データのなかから除かれます。それが、論理実証主義。解釈的アプローチというのは、主観的であることをいとわない。相手に対して能動的な協力者になってもらいたい。相手が生活している場の仲間に入れてもらう、これが参与観察というフィールドワークの手法ですけれども。相手の生活している場、教室なり児童公園なりに入れてもらってそこで一緒に場を共有することによって、相手がどのような世界に生きているか、その相手が生きている意味の世界というものを理解したいと思う。そういうのが、解釈的アプローチですね。それに対して、批判的なメタアプローチというものは、批判的意識の覚醒、私が悪いから収入が稼げないからワーキングプアになった、私がちゃんと学校で勉強しなかったからこんなふうになった、そういうふうに私個人の属性に帰するんではなくて、社会構造というものがあなたを派遣労働者というワーキングプアの地位にさせている、そのメカニズムというものを明らかにする。で、研究者は、研究対象

研究のプロセス

- （実証的）ノイズの除去　因果関係把握　条件統制、変数操作
- （解釈的）社会的相互作用やそこで伝達されている意味を分析する。　意味の理解
- （批判的）隠された権力による統制を解明し、構造や行動に変化を持ちこむ

スライド11

研究者のスタンス・対象者との関係

- （実証的）研究対象との間に距離をとる；
  客観的であることを標榜
  被験者・被調査者と呼ばれ、研究者の教示にしたがう受動的な情報提供者
- （解釈的）研究対象の活動に参与する；
  主観的であることをいとわない
  能動的な協力者になってもらう
- （批判的）研究者は、批判的意識の覚醒を促す教師であり、対象者から学ぼうとする学習者でもある。 協力的な学習者

スライド12

者、派遣労働者という立場の人から学ぼうとする。マイノリティの子供たちや、その親の経験から学ぼうとする。研究者は学習者でもあるし、対象者とともに学ぼうとする、そういうスタンスですよね。スライド2で研究方法論の揺れという話をしましたが、本質主義か構築主義かでどのように研究スタンスが違うのかということが、お分かりいただけたかと思います。どのような研究方法論に立って研究するかに自覚的にならなければならないのです。

【文化概念の揺れとアイデンティティ研究】スライド13

次に文化概念の揺れというものが、どのような問題をアイデンティティ研究にもたらしているかということについてお話したいと思います。今使われている文化概念は二つあります。伝統的な文化概念は土地と結びついた固有の実体としての「文化」。たとえば、日本文化とかアメリカ文化とか、カナダの文化とかいう場合には日本とか、アメリカとか国土と結びついたかたちで文化を考えているわけですから、それは土地と結びついた文化概念です。これは伝統的な文化の捉え方で、境界に囲まれた内側に、日本なら日本特有の文化があるとか、アメリカという国境に囲まれた内側は一枚岩的で、自明な統一体としての文化があると想定する。文化比較研究では、アメリカでデータを取って、日本でデータを取って、それから韓国でデータを取って日米韓間の比較をするというスタイルのものがたくさん出ていますが、そういう研究手法をとる背景には、一枚岩的な日本文化というものに満たされた場があり、その日本文化に満たされた場の中で生きている人たち、それぞれが日本文化の一部を自分たちの内側に取り込んでいると考えて、その人たちによって答えられたアンケート調査というものは日本文化を代表していると想定する。研究者自身はそういうことは絶対言いませんけれども、リサーチデザインの中に既に境界に囲まれた一枚岩的で自明な統一体としての文化概念を暗黙のうちに取り込んでいます。そのような暗黙の前提を自覚しているかどうかが問題。皆さんには、研究デザインを立てる場合に自分がどんな暗黙の前提に立っているのかということを自覚してほしいと思います。私が社会学の修士課程在学中に受けた演習で、論文のなかの implicit assumption を全部書き出せといった課題が出されたことを、今

文化概念のユレとｱｲﾃﾞﾝﾃｨﾃｨ研究

- 伝統的な土地と結びついた固定した実体として文化を考える。
  境界に囲まれた一枚岩的で自明な統一体
  「日本文化」、「アメリカ文化」とい用語の背後にある考え方

・Globalizationで、この暗黙の前提が崩壊
文化は、本来、Hybridで流動的なもの
文化を国家から切り離し、文化過程として考える
この考えに基づくアイデンティティ概念は、「状況に応じて変わる何者か」、モザイク状のアイデンティティ

スライド13

でもよく覚えています。さまざまな暗黙の前提のもとでわれわれは研究しています。最大の暗黙の前提が、論理実証主義とか解釈的アプローチというメタアプローチに関わるものです。どういう存在論、どういう認識論に立っているかということと共に、どういう文化概念を使うかがもう一つの暗黙の前提になっているのです。

1980年以前、文化人類学は、いわゆる未開の文化とかトロブリアンド島の文化とかサモアの文化とか土地に結びついた文化概念を使っていました。サモアはマーガレット・ミードが1926年にフィールドワークをした島ですが、インターネットもなければ、電話もなかった太平洋の島に住む人々の独自の文化が存在していたわけです。ところが1980年代以降のグローバリゼーション進行下では、アメリカやカナダにホームスティに出した娘から毎日のようにインターネットで何かを言ってくる、もう日本につながれちゃっているわけですよね。何のためにホームスティに行ったのかわからなくなる感じがして、親御さんが「インターネット禁止！ホームスティしてる間は、そっちの文化に浸れ」って言ったという話を聞きました。せっかくアメリカとかカナダとかオーストラリアへホームスティに行ったのに相手の家庭の中の文化にどっぷり入るよりも、日本にインターネットでつながっているようでは、「異文化体験」にはなりません。インターネット、それから飛行機、テレビだって世界中のチャンネルが見れますし、日本のアニメも世界中に輸出されているし、ピカチュウをアメリカのアニメだと思ってるアメリカの子供たちがたくさんいるわけです。ですから「文化」というものがそれが発生したoriginの場所にずっと留まっているということは、グローバリゼーションの中ではもうないわけです。グローバリゼーションは、境界に囲まれた一枚岩的な自明の統一体としての文化という前提自身を崩してしまった。文化は、本来いろんな物が流れ込むハイブリッドな物であり、時々刻々と変わって行くと考えた方がいいのではないか、昔から「文化」は、そうであったのではと考え直されるようになりました。カステラというのはポルトガル人が種子島に上陸した頃の桃山時代に持ち込まれたものらしいとか、日本の文化と思っていたけども、コリアンの影響を受けていたとかで、「日本の文化」といわれているものも色んなものからできたハイブリッドなものではなかったかと、文化概念の問い直しが必然的に起こってきました。1980年代後半あたりから文化を土地や国家から切り離し、文化をコンテンツとしてみる伝統的な概念化に代わり、プロセスとして見る見方が広まってきました。グローバリゼーション時代の文化というものは、色んな所から色んなものが入り込んでいて常に変わりうるモノ、しかも変化の速度が速くなる。「文化」をプロセスとして考えたほうが、現実を捉えやすいと思うようになってきたわけです。文化概念がこういうふうに変わると、当然文化的アイデンティティ概念も変わらざるをえない。継承語とか

バイリンガルリズムだとかは、グローバリゼーションが進行し、人の動きが活発になってきたこととリンクした現象です。日本に難民として来たベトナム人だってベトナム本国に帰るかもしれないし、アメリカにも親戚がいるかもしれない、「文化」を境界の中に閉じ込めておけなくなった。新しい文化概念が必要になってきたゆえんです。

【アイデンティティ研究の諸相】スライド14

文化は境界に囲まれた不変な実体という考えがあります。もう一つの文化概念は、文化は、常に変わる流動的でハイブリッドなものであるという考えです。この2つの文化概念と2つの方法論上の立場（本質主義と構築主義）を組み合わせたものがスライド14の表です。アイデンティティ研究には、前述の本質主義と結びついたアイデンティティ研究と構築主義的なアイデンティティ研究があります。わかりやすくマトリックスふうに書くと、スライド14に表示したように四つ次元になります。

本質主義に立ちながら、ハイブリッドな文化概念を採用することはできません。文化を流動的（fluid）なものと考えることは、本質的で不変な文化を想定しないということですから、表の×の部分は、ロジカルに存在しえないわけです。従来のアイデンティティ研究は、文化を不変なものと考え、論理実証主義の方法論を採用してきました。構築主義が入ってきて表の（2）、(3）のタイプの研究が出現してきました。アイデンティティ研究には、私の整理では三つの枠組があると思いますので、この三つについて見ておきます。まずはじめの（1）、不変の「文化」という文化概念に基づき研究するアプローチ。不変の文化へのアプローチにも、本質主義と構築主義では「問い」の発し方が違うんですね。スライド14の表の（1）研究では、アイデンティティを個人の属性と捉え、この個人に固有の属性（アイデンティティ）を測ろうとする。アイデンティティ尺度、

アイデンティティ研究の諸相

		方法論上の立場	
		本質主義	構築主義
文化概念	不変の文化	従来の研究（1）	（2）
	文化はHybrid 文化はFluid	X	新しいタイプの研究（3）

外部世界の構造の認識と人間内部の心理的ダイナミズム

スライド14

「不変の文化」へのアプローチの違い

- (1)は、従来のアプローチ
  アイデンティティという個人に固有のものがあるという前提で、アイデンティティ尺度(Marcia)を使う。社会の文化は実在する。
  アイデンティティ概念は、「私が単一の何者かであること」
- (2)の構築主義的アプローチ
  なぜ、文化や国家は不変と感じられるのか？
  「日本文化」があるという考えがなぜ多くの人に共有されるに至るのか？

Anderson, B.1983『想像の共同体~ナショナリズムの起源と流行~』（日本語訳、1987）

スライド15

Marciaの尺度が有名ですけれども、この尺度では、文化は実在すると考えます。アイデンティティ尺度を、継承語を習いに来ている子供ですとか、バイリンガルの子供たちに実施して、identity established ですとか identity diffused とか、identity undecided とか、判定を書き込んでいく。アイデンティティを個人の属性として、一元的に決めていこうというそういう考え方に基づく、この類の研究は心理学では山ほどあります。だいたい従来の研究は（1）の系譜に属します。

それに対して、(2) の構築主義的アプローチでは「問い」の発し方自体が変わってきます。具体的に言いますと、日本文化があるという考えがなぜ多くの人に共有されるに至るのかを問います。日本文化があるという前提のもとにその日本文化をマイノリティの子はどの程度取り入れているのか、その同化度を測るという発想の研究は、(1) ですよね、そうじゃなくて、「日本文化がある」というような感覚がなぜ多くの人に共有されているのかを問います。この考え方を最初に出したベネディクト・アンダーソンは、「想像の共同体」（imagined community）という用語を発明しました。Imagined community の一つ、「国家というものは、平等な国民の一体的な共同統治機構というフィクションである」という。で、国民国家はイメージとして心の中に想像されたものであって実体ではない、構築されたモノであることを喝破しました。これが構築主義的な国家観（nation state）の走りで、1989年にアメリカにフルブライト・スカラーとして行ったときに、評判になっていて、読み出したんですが、そのときはよく意味がわからなかった。今読むと分かりますが・・・。ですから社会人類学、マクロな文化や国家の問題を扱う人類学の分野ではアンダーソンのこの著作が、構築主義的なアプローチで文化とか国家とかを研究する契機をつくったと考えています。国家というものが共同幻想として機能するための仕掛けのもう一つが、パスポート。どのくらい前からパスポートがありましたでしょうか？　ゲーテがイタリアを旅したときに彼はパスポートを持っていただろうか？　要するにパスポートというのは国家、nation state のボーダーを防衛するためのひとつの手段なわけですよね。ですからパスポートの発明自体が、国家を実体であるかのごとくみせる社会的装置です。選挙権も、そうですよね。そういうさまざまな社会装置が nation state という実体があるかのような幻想を人々にあたえる。そう考えさせるようにみなさんを仕向ける社会装置である。そういう考え方をするのが構築主義的アプローチです。しかしながら、1979年に私が学位論文をUCLAに提出した頃はそういった考えはいまだ出現していず、従来の立場（1）で研究をしていました。

【時間をどう扱うか】スライド16

一応、学位論文は出したんですが、どうしてもうまく扱えなかったのが、時間の問題でした。アイデンティティ研究は必然的に時間の流れを含む。私の研究では、アメリカ滞在中の3年から4年、日本に帰国後も同じ子供を追跡しました。その間、子供は成長して小学生が中学生になる、5年間ぐらい追跡すると個人の発達とアイデンティティの変化が必然的に生起します。小学4年生のメンタリティと中学3年のメンタリティとでは、同じ子どもでも全然違うわけです。個人の発達による変化なのか、文化間移動をしたことによるアイデンティティの変化なのかは全くわからない。個人の発達の軸というものをどういうふうに取り込むかということは、アイデンティティ研究の課題です。

時間をどう扱うか？

アイデンティティ研究は、必然的に時間の流れを含む
- 個人の発達の軸による変化
- 時代の流れ

二つの時間の流れの交錯するなかでアイデンティティは紡がれていく。
それを把握できる研究方法はどれか？

スライド16

それからもうひとつは、時代の流れとアイデンティティ。神戸にありますカナディアンアカデミーというところの全卒業生の調査をしたことがあるのですけれども、戦前に来日して、カナディアンアカデミーに通学していた人と、終戦後に来た人、それから高度成長期以降に来ていた人では、来日の背景にある日米関係が違うわけですよね。戦前に来た人にとって日本は途上国です。終戦後に来た人の目には日本は戦争で敗れた貧乏国、アメリカンドリームを実現したリッチな国から来ている人は、日本を見下げる気持ちがある。高度成長期以降は日本語を習う人の数が増えました。日本語が話せることはアメリカに帰国後の就職のチャンスを増やすからでした。時代の流れ、歴史の流れで二つの国の力関係が変わる、その力関係が変わることがホスト社会の言語を学ぶかどうかに影響する。そういうことが、国際結婚で生まれた子どもの文化的アイデンティティに影響するわけですよね。ですから、文化的アイデンティティ研究の場合、個人の発達という時間軸をどうとらえるかというのと、時代の流れという時間軸をどうとらえるかという、この2つの時間の流れが交錯するなかでアイデンティティが形成されるという視点が必要になります。これを実際の研究でどう扱うかという問題は非常に難しい。結局、私は一時点で止めることにしました。子どもの成長の流れに沿っていくと変わり続けるので、永遠に学位論文は書けないので、それで1979年8月時点でピリオドを打ち、ピンで留めたようなかたちにして、そのときの横断面を書いたのが、『子供の異文化体験』という本なんです。そうすることで失われるものは多かったんです。時代の流

れ、成長の流れという動態を取り込みながら、アイデンティティの問題を議論するということができなかったのです。で、そういう動態を把握する方法論を模索していました。そうして出会ったのが構築主義的アプローチであり、文化をハイブリッドなものと考える見方でした。

【個人と環境の相互作用をどう概念化するか】スライド 17

もうひとつは、環境と個人の関係ですよね。アイデンティティの問題は、Assimilation-Reproduction model と一般的に言われている枠組で研究されることが多かった。個人はホスト社会に入って、ホスト社会の文化化の圧力の受け手となる。日本に来たベトナム人の子供とか日系ブラジル人の子供は、ホスト社会日本の文化の受け手であるとともに、自分の親の文化の受け手でもあります。双方の文化をどの程度自分の中に取り入れて（assimilate）、再生産する（reproduce）のか、そういう観点から研究されてきました。そこでは、あくまでも研究対象者を受動的にとらえていたわけです。これが、論理実証主義的アプローチの限界だと私は思います。

しかし、時間の流れを取り入れながら構築主義的な研究をやろうということになると、subject as an active agent、すなわち研究対象者を能動的な（active）エージェント、主体的にいろんなこと決めるエージェントというふうに見方を変える必要があるわけです。で、先ほどのスライド12 で、研究対象者をどんなふうに捉え、研究者と研究対象者の関係をどんなふうに築くかという話をしましたけれど、それと同じ考えです。subject as an active agent、そういう考えに立って文化的アイデンティティの研究をやる場合には、アイデンティティを個人の不変の属性とは考えない。周囲との関係で決まる流動的なものであると考える。それから文化的アイデンティティは主観的現象であるということですよね。客観的に文化的アイデンティティを測定しようとしない。主体のポジショニング（positioning）やサブジェクティビティ（subjectivity）というものを重視して、アクティブなエージェントが環境との相互作用のなかで一定の位置取りをしていく過程としてアイデンティティを見ていこうとする。

個人と環境の相互作用をどう概念化するか

- 従来の研究
  Assimilation-Reproduction model
  個人は、環境からの文化化の受け手
- 構築主義的研究
  Subjects as Active agents
  主体のpositioningやsubjectivityを重視
  文化は主観的現象である
  アイデンティティは、個人の属性ではなく、周囲との関係で決まる動的なもの

スライド17

【アイデンティティ研究の新潮流】スライド18, 19

構築主義的方法論に立ち、かつ、文化はハイブリッドなもの、常に変わる fluid なものという概念化のもとでアイデンティティ研究をする潮流が、スライド14の（3）で、新しいタイプの研究です。この新潮流のなかに、表象重視と経験重視という2つの立場があります。この2つは、解釈的アプローチの系譜に属しますが、もうひとつ批判的アプローチに立つアイデンティティ研究もあります。

表象重視と言われているのは、カルチュラル・スタディーズの系譜に属します。カルチュラル・スタディーズというのはスチュワート・ホールという人が言い出したことで、メディア研究から派生してきているんですけれども、ある特定の表象がどのようにして社会的力をつけて、広く流布するに至るのか、他者から投げかけられる表象に個人はどう対応していくのか、といった研究をしています。この個人の対応の仕方をポジショニングという用語で表しています。要するに、アイデンティティはポジショニングの仕方であるという認識ですよね。

ポジショニングの一番わかりやすい例は、“Black is beautiful” です。黒人（ブラック）は今までネガティブな表象に考えられていた、一番ネガティブな表象でした。すなわち、白人に対して下位の位置を取らされていたんですけれども、それを逆転させるポジショニングをとろうという宣言ともいえます。ホワイトとかブラックとか、ブラウンとかイエローとかの人種関係（racial relationship）の表象の中で、ブラックは下位にポジショニング（位置づけ）されていた。それに対して、Black is beautiful と唱えることによって、逆転させる。Black is bad じゃなくて Black is beautiful と誇りを持って、ポジショニングを変えていこう。その合言葉だったわけです。

みなさんに関係の深いバイリンガリズム研究では、ハーフじゃなくてダブルだという

文化はfluidで,本来hybridなものという考えによる
アイデンティティ研究の新潮流

1) 表象重視: Cultural Studiesの系譜
ある特定の表象がどのように社会的力を得ていくか？
個人は、それにどう対応していくか？

identityは、positioning の仕方である。

渋谷真樹 2001「帰国子女」の位置取りの政治

2) 経験重視: HabitusとPractice

個々人は、文化接触場面でどのような経験をしているか？
subjectivity: 公的表象と自己意識の主体との相互作用の結果がidentity
他者からどうまなざされるか？

スライド18

アイデンティティ研究の新潮流　cont'd

3) 批判的アプローチに立つ文化アイデンティティ研究
Cultural Studiesとの近縁性
山内裕子氏による日系ブラジル人研究
戴エイカ『多文化主義とディアスポラ』
個人に多様なpositioningを許す社会
サンフランシスコ と 大阪

スライド19

人も出てきました。ハーフと名乗るか、ダブルと名乗るかは、アイデンティティのあり方を示します。「ハーフ」という一般的表象に対して、ハーフじゃなくてダブルだよという自分のポジションを主体的に押し出していくということですよね。一般的に流布している社会的表象に対して、自分はどういうポジション取りをするのかということが、アイデンティティであると考えます。たぶん、このポジショニングという概念を日本で一番初めに本格的な研究のツールとして使ったのは、渋谷真樹さんの『帰国子女の位置取りの政治』という本です。位置取りは英語でいうとポジショニングということです。帰国子女が一般生に対して、どういうポジショニングをしているのかということを帰国子女学級の中での先生と帰国生、帰国生同士、それから帰国子女学級と学校全体の中での一般生との関係性を観察し、それを描いています。スチュアート・ホールのカルチュラル・スタディーズを理論枠組として使いながら、ポジショニングという観点からアイデンティティを研究した、日本語で読める学術書です。この立場のアイデンティティ研究をさらに知りたい方は、スチュワート・ホールのいろんな著作、一部は翻訳されていますので、それらを読まれることをお勧めします。

表象を重視したアイデンティティ研究に対して、経験を重視する系譜の一連のアイデンティティ研究があります。個々人が文化接触場面でどのような経験をしているのか、その経験を事細かに聞いていく、研究対象になっている人の主観（subjectivity）を丁寧に聞いていく。cultural studies ではマジョリティが作り出す公的表象の圧倒的力に主体がどう向き合うかが問題でしたが、経験重視派は、公的表象と自己意識、主体との相互作用の結果がアイデンティティという考え方です。ポジショニングと半ば重なりながら、半ばずれているというのがこの考え方です。

新潮流の三番目は、批判的アプローチに立つアイデンティティ研究で、カルチュラル・スタディーズとある部分では重なり、近縁性があります。山ノ内裕子さんが日系ブラジル人の研究（本になってなくっていろんな論文のかたちで公表）で批判的アプローチを採用しています。どういうことかというと、日系ブラジル人はマイノリティではあるけれども、彼女、彼たちにインタビューしてみると、日本人の同級生たちを小馬鹿にしているというのか、くだらん学校の規則に縛られているかわいそうなやつらと見なしている。そして自分たちは学校にイヤリングもしていくし、お化粧もしていくし、携帯も持っていく。学校なんてくそくらえ、みたいな抵抗するポジションを取っていることが描かれています。要するに自分を少し高い位置に置く、そして日本の子たちが日本の中学校のこうるさい規則に縛られているのを、そんなに縛られてないでもうちょっと自由にやりなよ、みたいな批判的な立場で見ている。そういうふうなことを、負け惜しみとか強

がりと解釈する人もいるでしょうが、山ノ内さんは、ひょっとしたら日本の硬直した学校文化を壊す契機になるのではと学校の権威に抵抗する彼らのエネルギーを肯定的に解釈し、そういう感じで日系ブラジル人の子供たちのアイデンティティや行動のありかたを描いています。

そしてもうひとつ、心にとめておいてほしいと思うのは、まわりの世界の認識と人間の内部の心理の関係、人間内部の心理的ダイナミズムっていうのは精神ですよね、絶望とか希望とか恨みとかコンフリクトとかいう心理状態ですよね。外部世界の構造というのは太陽系の構造とか、人間の精神の外にあるようなもの、結局、アイデンティティというのは心理の問題ですけれども、外にある社会構造とも関係があります。

戴エイカさんが明石書店から1999年に出版された『多文化主義とディアスポラ』は、在日の人たちが日本では低位の位置取りを余儀なくされていたけれども、多様なポジショニングを許すサンフランシスコに行くと非常に生き生きとすることを、在日コリアンでアメリカに留学した人たちをサンフランシスコでインタビューすることで明らかにしています。サンフランシスコは、ゲイシティといわれるくらい sexual identity にも寛容で、個人に多様なポジショニングを許す雰囲気に満ちている。支配的な公的表象を押しつける雰囲気がないサンフランシスコでは非常に生き生きとするんだけれども、大阪に帰ってくるとぺしゃんこになってしまう。エイカさんがフィールドワークした頃の話ですけども、多様な個人のポジショニングを許すような社会、それが多文化社会であるということもできるかと思います。

【質的研究の重視】スライド20

アイデンティティ研究の三つの新潮流は、公的表象に対する位置取りを重視したカルチュラル・スタディーズの立場を取るか、主観的な人それぞれの経験というものを重視するか、批判的アプローチに立つか、だいたい３つくらいに分かれることを話してきました。そうすると従来の研究で多用されてきた質問紙調査（questionnaire study）はpositioning とか subjectivity を探るにはあまり有効ではない。構築主義的な研究には、ナラティブ（語り）とかフィールドワークなどの質的研究方法が必要になっ

質的研究の重視

- Subjectivityを探るtoolとしてのnarrative
  Linger　No One Home：Brazilian Selves
  Remade in Japan
  「個々人がどのような生活世界を生きているか」を聞き取る
- 語られざるpositioningやsubjectivityを探る研究手法としてのフィールドワーク

スライド20

てきます。個々人がどのような生活体験をし、そのなかでどのような意味の世界を築いているかを丁寧に聞き取っていくことが必要です。語られざるポジショニングとかサブジェクティビィティを探っていくためには、実際に教室に入れてもらったり、その子たちがたくさんいるところに行ってフィールドワークをします。量的に計測して、客観性を担保しようとするよりも、ナラティブとかフィールドワークを基本的な研究方法として重要視します。そのような研究例の代表的なものが“No One Home: Brazilian Selves Remade in Japan”です。これは名古屋市の郊外にある団地に一年間住みこんで、・・リンガーさんはポルトガル語も英語もできたので、家族で保見団地に住んで、そこに居住する日系ブラジル人の何人かにインタビューし、日本に住むことの意味を探っています。非常に読みやすくって、ナラティブアプローチを使ってブラジリアンセルフというもの、日系ブラジル人の自己意識、アイデンティティが日本で生活するうちにどのように作り変えられていったかを提示した本です。

【研究は時代の産物】スライド21

だいたい私が準備したのは、これくらいなんですけれども、私も70歳になりまして、自らの足取りを振り返ると、私の研究自体が時代の産物であったことを強く感じます。カナダの大学院に入ったのは1973年で、社会学コースに在籍しました。UCLAの人類学科に入ったのは1975年、その頃は論理実証主義一辺倒で、伝統的な文化概念が支配的でした。構築主義なんて聞いたこともなかったです。で、文化概念は昔のままで、そういった中で1979年に私は学位論文を出しました。日本に帰ってから、子どもたちの帰国後の様子をフォローアップしたデータも加えて1984年に『子供の異文化体験』を上梓いたしましたが、この本でも基本的に私は論理実証主義の枠組で書いています。アイデンティティは時間軸とともに変わっていくのにどうしてもそこを掬い取る方法がわからないままでした。幸いにして、2003年に増補改訂版を出す機会に、1984年から2003年のほぼ20年間に文化概念をめぐって起こった潮流の変化を付論「文化接触研究の理論化に向けて―構築主義の立場から」で書き足しました。その増補版で書いたことが今日の話の後半になります。1983年、さきほど申しましたように、

「研究」は時代の産物：自らの足取りを振り返って

論理実証主義全盛、伝統的文化概念
1970年代後半、UCLA、文化人類学科
1979 Life In-Between: The acquisition of cultural identity among Japanese children living in the United States.
1984 子供の異文化体験：人格形成過程の心理人類学的研究

2003 上記の増補改訂版（構築主義へ）

- 1980年中葉に大変動
  1983 Imagined Communities(1991 revised ed. 1987 日本語訳、1991 増補版訳)
  1986 Writing Culture (1996日本語訳)

1990 Cultural identity of diaspora (Hall)
1992 The question of cultural identity (Hall)

スライド21

Imagined Community（「想像の共同体」）の初版が出ましたが、これがひとつのインパクトとなりました。それからもうひとつ重要なことが1986年に出版されたWriting Culture（「文化を書く」というタイトルで、大阪大学の文化人類学グループが翻訳し、紀伊国屋書店から刊行）です。これは文化というものをどう捉えて研究していくかを問い直す契機となった本で、アメリカ流の構築主義の考え方を提示しており、文化人類学ではこの本以前か以降かで、研究のスタイルも変わったし、論文の書き方も変わったといわれるくらい、大きなインパクトがありました。スチュワート・ホールの Cultural Identity of Diaspora（1990）と The Question of Cultural Identity（1992）の出版もポジショニングの概念を普及させた記念碑的な著作だと私は思います。「位置取り」なんて用語を書いている場合は、スチュワート・ホールのカルチュラル・スタディーズの影響を受けた研究だと思ってよろしいです。このほかにもいろいろありますけれども、文化的アイデンティティを考える場合の概念枠組には、1980年代中庸に一度、1990年代にもう一度大変動があった。文化概念ならびに研究方法論における地殻変動が論理実証主義、本質主義から構築主義への流れを作った。日本の場合は、心理学は構築主義よりも論理実証主義がまだ強い、一部の心理学、特に発達心理学、社会心理学、文化心理学ではわりに構築主義的なものの考え方が受け入れられるようになってきました。Culture & Psychologyという構築主義的な心理学研究を掲載する雑誌も1995年に発刊されました。社会学では完全にもう本質主義から構築主義に移ってしまって、今の大学院生に話をしますと、構築主義しか知らないですよね。それから文化人類学も構築主義に移行してしまっている。言語学はどういうふうになっているか知りませんけれども。ですから社会心理学とか文化人類学とか言語学とか、いずれの分野にしろ、社会文化的な背景や文化的アイデンティティの研究をしようと思う人は、こういう時代の流れを一応、弁えておいたほうがいいと思うんですよね。70歳になった私から見ますと、研究はほんとに時代の産物としみじみと思います。今の若い方はあと50年、今と同じようなスタンスで研究できるかというとちょっとあやしいですよね。私自身の研究生活の中で大きな地殻変動を経験し、それに応じて私も変わりましたからね。もう時間が、タイムアップになりました。質問を受ける時間がなくなってしまいましたことお詫び致します。

≪研究論文≫

マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み
－非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に－

ヴィヴィアン・ブッシンゲル（神戸大学大学院博士後期課程）
vivianbussinguer@gmail.com
田中 順子（神戸大学）
jtanaka@kobe-u.ac.jp

Measuring Minority Students' Biliteracy
A Study with Brazilian Minority Students in Non-Ghetto Areas

Vivian BUSSINGUER & TANAKA Junko

キーワード：在日ブラジル人児童、非集住地区、リテラシー、TOAM、DRA

要　旨

第二言語（L2）を授業言語として教科学習をするマイノリティー児童にとって、学年相当の知識を得ることは難しい。先行研究で提案されてきたように、日常生活に必要な言語能力と教科学習に必要な言語能力が異なる（Cummins, 1991）ため、マイノリティー児童が授業についていけるまで何年もかかることがある。日本の場合、日本語指導が必要とされているマイノリティー児童・生徒の中でもブラジル人が最も多い（文部科学省，2008）。本研究では、従来あまり研究対象とされていなかった非集住地区に居住するブラジル人児童（N=41）の日本語とポルトガル語のバイリテラシーや彼らの生活背景・家庭環境について調査した。その結果、彼らのL1とL2の語彙力に親子間での使用言語が大きく関連することがわかった。L2で教育を受けているにも関わらず、学年相当のL2読解力を持つ者は8名（20%）のみであり、授業内容の理解への障害になっていると思われる。

1．はじめに

日本の学校に通う外国人児童・生徒の数は増加の一途をたどっており、文部科学省（2008）によると日本語指導を必要としているのは28,575人である。そのうちの11,386

人（約40%）がブラジル人である。このような多くの在日外国人児童・生徒は日本語能力が不十分であるために、日本語を媒介言語とした教科学習が難しい。さらに、彼らの第一言語（L1）の発達にも問題が見うけられる。このような第二言語（L2）としての日本語能力だけではなく、L1能力にも問題がある子どもは「ダブル・リミテッド」と呼ばれている（中島，2006b）。

後述するように、在日ブラジル人家庭においても子どもの言語学習問題が顕在化している（中島・ヌナス，2001；生田，2006, 2007等）。今まで行われてきた研究の大多数はブラジル人の集住地区でなされてきた。しかし、そのような地域に居住するブラジル人の子どもは日本の学校に通っていても、生活する環境の中でいろいろな場面においてポルトガル語のインプットやアウトプットの機会があると思われる。学習言語としてのポルトガル語を発達させる機会としては十分ではないかもしれないが、格別の努力をしなくても話し言葉としてのポルトガル語の維持は可能であろう。しかし、非集住地区の場合、L1との接触はほぼ家庭内に限られており、親が仕事で不在の間、子どもがポルトガル語を使用するのは兄弟姉妹との間だけに限られる。さらに、日本語が十分にできず、会話能力も不十分な子どもであれば、ポルトガル語のみならず日本語による会話もしない日々が続くだろう。そのような状況にいる子どもたちは最もダブル・リミテッドになる可能性があるのではないかと筆者らは考える。

以上のことを踏まえ、本研究では、非集住地区で暮らすブラジル人移住者の子どもに特化して、彼らの言語学習状況の調査を行った。彼らのポルトガル語維持や日本語習得とその両方の発達の状態を検討し、彼らの言語能力を語彙力と読解力を中心に明らかにすることを目的とする。特に対象児童のL1とL2能力が学年相当であるか、また能力の発達状況に特徴的な傾向があるかを探る。

2．先行研究

2.1　マイノリティー児童・生徒のリテラシーの問題点

L2を授業言語として教科学習をするマイノリティー児童の多くは、勉強についていけるようになるまでに時間がかかる。L2を習得するのに必要な期間は、習得言語の四技能（listening, speaking, reading, writing）のどれについてであるかによって異なる。日常的な会話能力を習得するには習得を開始してから2年ほどかかると言われているが、教科学習に関わる能力を身につけるまでには少なくとも5年が必要である（Cummins, 1991）。つまり、読み書き能力が身につくまで待っていると、その児童の

年齢相当の学年で教えられている知識を適切な年齢で得ることができなくなる。マイノリティー児童がL2だけで教育を受ける場合によく見られるのは、その子どもがL1とL2のいずれか、あるいは両方の言語において、読み書き能力が発達しないという現状である（Cummins, 2000）。いわば読み書き能力におけるダブル・リミテッドである。

このように、マイノリティー児童がL2で教えられている教科を理解できるまでに何年もかかるため、その間、もうすでに習得している母語を使って教科学習をした方が、学年相当の知識を身につけやすいと思われる（Baker, 2000, p.147）。マイノリティー児童にとって最も重要な資源は彼らの母語による知識であるが、多くの場合、移住先の学校の教員はその資源が見えない（Edwards, 2009, p.85）。そのため、移住先の学校ではマイノリティー児童の母語の価値を無視し、マジョリティー言語を一生懸命覚えさせようとすることが珍しくない。その結果、現地校に通いL2だけで教育を受けるマイノリティー児童にとって、バイリテラシーを育てることはおろか、L2の維持も困難になっているようである。多くの日本の学校でも、マイノリティー児童ができるだけ速やかに日本語を習得するように努力しているのだが、子どもが自分のL1を使ってどこまでできるのかも把握しておくべきではないだろうか。

2.2　バイリンガル環境下で育つ子どもの読解力の育成

リテラシーの獲得とその発達過程についてどのような知見が得られているのだろうか。Daswani（1999）はモノリンガルが小学校1年から大学までと大学以降で獲得するリテラシーを6つの段階に分類した。その6つの段階とは文字の認識から抽象的な内容の文章の読解まで、様々な段階を含む（Daswani, 1999, pp.159-160）。Daswaniの理論によると、子どもが成長するにつれて読解力が上がり、成人後も読解力は強化されていく。しかし、マイノリティーの子どもは母語での読解力が未発達の時期に移民して、授業言語がL2に変わることによって母語教育の機会がなくなると、どちらの言語においても読解力を発達させることが難しくなると考えられる。

マイノリティー児童がリテラシーを獲得する際、どちらの言語で先に読み書きを学び始めるのかが重要であると指摘されている。Genesee（1987）によると、在日ブラジル人のように、L1の社会的ステータスが低いマイノリティー児童の場合、L2を先行させるとL1喪失の恐れがあるため、L1を先行させるべきだと言われている。L1での話す力と読み書き能力が獲得されていれば、その能力はL2リテラシー獲得に役立つと考えられている（Koda, 2008）。バイリンガル児童のL1での読解力とL2での読解力の間には相関関係があり、L1での読解力がL2での読解力の獲得に大きな影響を与える

（Cummins, 1979）との説がある。

リテラシーの獲得は読解力の獲得と強く関わってくるのだが、読解のプロセスでは次のような知見が得られている。読解の過程はアクティブなものであり、人は話し言葉とその記号である文字を結びつけながら読む（Nagy & Anderson, 1999）。子どもがL1で読みを始める際は、習得済みの語彙知識を土台にして、話し言葉と文字を結びつけるのである（Grabe, 2009）。しかし、多くのマイノリティー児童がL2リテラシーを獲得する場合には、習得した語彙がほとんどなく、L2を話せない状態のまま、L2の語彙知識が乏しい段階で読み書きを始めることが多い。つまり、話し言葉と文字を結びつけることができない状態で読み書きを初めなければならない。その結果、L2リテラシーの獲得にかかる過程が非常に長くなる。在日外国人児童の日本語習得にもそのような問題が見うけられる。さらに問題となるのは、そのようなL2リテラシーが未獲得の子どもが、L1においても読み書きができないことである。そのような場合はL2リテラシーの獲得にL1リテラシーの知識やその経験からの転移（transfer）が見込めないのである（Grabe, 2009 ; Koda, 2008）。

2.3　在日ブラジル人児童の言語能力

在日ブラジル人児童の言語能力を検討した研究は少なくない。それらの研究の中でも以下の二つに着目したい。中島・ヌナス（2001）は日本国内の8県のブラジル人児童・生徒242名のL1とL2の「会話能力」を測定した。その結果、L2で日常的な話題について話すことができても、滞在年数が長いにも関わらず、教科学習に関わる面での会話能力が低いということが明らかになった。また、特にL1に関しては、来日してから2-3年が過ぎた頃にL1の会話能力が落ちる場合があり、その時にまだ日本語習得が不十分であるため、一時的にダブル・リミテッド現象が見られると報告されている。日本語で教科学習をする外国人児童・生徒がL1を土台にしながら、どのようにL2習得を進めるのかについては、彼らのL1による会話能力の発達を継続的にモニターすることが必要であると中島・ヌナス（2001）は述べている。

中島・ヌナス（2001）の研究結果で明らかになったように、マイノリティー児童は滞在年数が長い場合でもL2習得に問題が見られる。生田（2006）はブラジル人中学生64名のL1とL2の作文能力について調査した。それによると、L2能力には滞在年数が影響しており、滞在年数が6年以上であっても、L2で書く能力は「文法・語彙・表記のすべての面において、モノリンガルの生徒のように正確に書けるようになることは難しい」という（p.77）。一方、L1能力には出国年齢が関連していることが示された。L1

作文能力でブラジル人モノリンガルの子どもと同じ評価を得たのは9歳1ヶ月以上でブラジルを出国した生徒であった（p.77）。

以上の二つのブラジル人児童を対象とした研究から、彼らのポルトガル語能力や日本語能力に関する問題点が明らかになっている。中島・ヌナス（2001）は児童の話す力、生田（2006）は児童の書く力を明らかにしようとしたが、本研究では児童の語彙力と読解力を測定し、報告する。

3．研究方法

前述したように、マイノリティー児童の言語学習状況に関する研究を行う場合、彼らのL1を忘れてはいけない。L2能力だけを測定することで、マイノリティー児童が持っている学習に関わる言語能力を測定しようとすることは不公平である。本研究は、先行研究ではまだ注目されていないブラジル人の非集住地区を対象とし、ブラジル人児童のL1とL2能力を測るとともに、彼らの言語学習状況を明らかにしようとするものである。

3.1　参加者

ブラジル人の非集住地区として大阪府と兵庫県を調査対象地区として選んだ。この地区の公立学校に通う1年生から6年生までの37家族のブラジル人児童[i)]（*N*=41）とその親（*N*=37、年齢平均34歳）が対象である。児童41名の詳しい情報は付録1の通りである。学年毎の児童数は1年生12名、2年生9名、3年生8名、4年生5名、5年生3名、6年生4名であり、対象児童の平均年齢は8歳7ヶ月である。

3.2　調査方法

本稿のもととなった研究では言語能力テストの他に児童の親へのアンケート、個別インタビュー、フォーカス・グループでの話し合いとういう3つの手法を使用した。アンケート調査のために国立国語研究所日本語教育センター開発の「父母の意識調査」の一部（合計52問）を使用した。その他に「家庭環境調査」についての質問項目（合計30問）を新たに作成した。本稿では児童の言語能力に焦点を当て、アンケート調査の結果の中でも家庭内での言語使用に関わるアンケート調査の結果のみを利用する。そのため、他の部分のアンケート調査とフォーカスグループでの話し合いについての実施方法の説明はここでは割愛する。

児童の言語能力の測定に関する調査方法の詳細は次の通りである。対象児童のL1と

L2の教科学習に必要な言語能力を検討するために、語彙力テストと読解力テストを実施した。児童の片方の言語あるいは両言語においてまだ文章を読めない可能性がある。そのために、読解力のみならず、語彙力も測定することにした。また、語彙力は読解力を得るための前提であることから、L1とL2の語彙力と読解力の両方を測定することによって、対象児童の教科学習に必要な言語能力をより正確に評価できると考えた。後述するTOAM口頭語彙力テストは児童が日常使用する生活言語の語彙知識を調査するものであり、DRAは児童が文字を認識し、テキストから意味をとり出し、そのテキストの意味内容を理解したり、テキストの内容に基づいて、思考や推論を行う能力を調査するものである。

3.2.1　語彙力の測定

語彙力の測定をするためにTOAM（Test of Acquisition and Maintenance－言語の習得と保持に関するテスト）の一部である口頭語彙力テストを使用した。TOAMは国立国語研究所で平成12年度に開発されたもので、聴解、読解、語彙のテストから成る（中島・ヌナス，2001）。TOAM口頭語彙力テストは56枚の絵を刺激として呈示し、絵で示された概念を名詞、動詞、形容詞の形で回答させるものである。岡崎（2002）によるとTOAMは海外からきた子どもたちが日本語をどの程度習得しているか、また彼らが既に獲得している母語の能力をどの程度維持しているかをテストする目的で開発された。本研究で使用するTOAM口頭語彙力テストは、国立国語研究所の「外国人年少者の日本語習得・母語保持の縦断的調査」（1997-2001）の一環として行われた会話力調査の中で、OBC会話力テスト（Oral Proficiency Test for Bilingual Children）の一部として使用していた口頭語彙力テスト[ii]である（中島・ヌナス，2001）。

3.2.2　読解力の測定

対象児童の読解力を測るためにはDRA（Developmental Reading Assessment）を使用した。DRAはCelebration Pressから出版された英語の読解力テストであり、リテラシーを10段階に評定する（中島，2006a）。本調査ではポルトガル語版（DRA-P）[iii]と日本語版（DRA-J）[iv]の二種類のDRAを使ってテストを実施した。L1であるポルトガル語とL2である日本語の両言語の能力をDRAで測定することで、ブラジル人児童の両言語のリテラシーの発達段階を測ることができる。

DRAはそれぞれのレベルに応じて、テキストが複数用意してある。調査員が児童の

言語能力に合いそうなテキストを2-3冊選び、その中から児童自身が1冊を選び、読み、テキストの内容に関する質問について口頭で（低学年）あるいは書き言葉で（高学年）回答するという手順で試験が進む。選んだテキストが簡単すぎたり難しすぎると調査員や児童が判断した場合は、試験を途中で止めて、テキストを別のものと交換して再度試験を始める。DRAを通して評価できるのは音読の正確さ（accuracy and fluency）、読み行動（reading behavior）、読み傾向・音読習慣（reading tendencies and reading habits）と内容の理解（comprehension）である。

3.3　分析方法

3.3.1　TOAM口頭語彙力テストの分析方法

語彙テストの分析方法は以下のとおりである。56枚の絵カードそれぞれについて児童の回答が適切で正答であった場合、日本語での回答は日本語の点数が一点入り、ポルトガル語での正答の場合はポルトガル語の点数が1点入る。両言語で正しく回答した場合は両方の言語の点数リストに各1点が入る。もし、児童が正解ではないが意味の近い回答をしたならば0.5点と部分点で評価する。正解の属性の一部のみを回答した場合がこれに該当する。例えば、「医者」の絵に対して「お医者さん」の代わりに「病院の人」という回答があった場合である。また、回答したものが正解ではなかった場合や、全く回答されなかった場合には点数を0点とする。このように56枚のカード全ての点数を言語毎に集計する。日本語のTOAM口頭語彙力テスト結果を「TOAM-J得点」と略し、ポルトガル語のTOAM口頭語彙力テスト結果を「TOAM-P得点」と略す。

TOAM口頭語彙力テストの点数の解釈基準を求めるために、国立国語研究所の「外国人年少者の日本語習得・母語保持の縦断的調査」（1997-2001）の調査結果を参考に評価することとした。本研究と同様にブラジル人児童を対象にTOAM口頭語彙力テストを行った中島・石井（2003）が報告した平均得点（正答率）をもとにして分析した。それによると、日本入国時のブラジル人児童のポルトガル語の語彙能力は年齢によって異なり、TOAM-P得点で計測した結果では、平均で1年生の場合70％、2-4年生の場合80%、5-6年生の場合90％である（中島・石井，2003）。一方、TOAM-J得点に関しては、日本での滞在年数が最も関連すると言われている。日本に入国してから5年がたった時点でのTOAM-J得点の平均は、1年生の場合70％、2-4年生の場合80％、5-6年生の場合90％である（中島・石井，2003）。

3.3.2　DRAの分析方法

DRAは評価基準がすでに用意されており、質的および量的側面の評価を行うことができる（中島，2006a参照)。DRA-Jの4-6段階では参加者の読解力が4段階に分けられており、評価者は6つの評価カテゴリー（出来事の順序、描写、動作主、解釈、質問に対する応答、教師の支援）の理解度を4点満点の基準で評価する。DRA-Jの7-9段階では評価基準が少し異なり、記述式回答[v)]の結果を加えたものである。これらの段階では児童の口頭での回答と筆記での回答を併せて評価することになっている。DRA-Jの7-9段階でもDRA-Jの4-6段階のように6つのカテゴリーを4点満点で評価するが、そのカテゴリーは予測、要約、事実関係の理解、解釈、リフレクション、メタ認識（読書ストラテジー）で24点満点である。DRA-PはDRA-Jよりも最近出版されたスペイン語版のDRA-S（Ruiz & Cuesta, 2007）の翻訳であり、評価基準がDRA-Jとは異なっていて、7つの評価項目（低学年の場合は、予測、出来事の順序、描写、語彙の理解とその使用、教師の支援、リフレクション、外界との関連付けで、高学年の場合は登場人物に関する描写、予測、要約、語彙の理解とその使用、内容の理解、解釈、リフレクション）から成り、理解度は低学年・高学年ともに28点満点になっている。

DRA-JもDRA-Pもそれぞれの評価基準に従って、児童の回答を評価していく。もし、児童の回答が例えば1点と2点の間にあると調査員や研究者が思えば、1.5点の評価がありうる。また、児童が質問に答えられない場合は0点という評価もありうる。

DRA-JとDRA-Pの実施後、全ての評価カテゴリーの得点を集計する。その合計した得点が理解度を示す。DRAの評価基準に従って4つのグループ（A, B, C, D）に分けた。その理解度によるグループ分けと該当する得点範囲を表1に示す。このDRAによる読解力テスト結果を通じて、児童が読んだテキストと、そのテキストが要求する読解力段階と、児童のテキストの理解度が明らかになる。

表１　理解度の評価基準

理解度のグループ分け	DRA-J 4-6段階	DRA-J 7-9段階	DRA-P
D　ほとんど理解していない	0-9点	0-10点	0-13点
C　ある程度理解している	10-15点	11-16点	14-18点
B　適度の理解をしている	16-21点	17-22点	19-25点
A　優れた理解をしている	22-24点	23-24点	26-28点

４．結果

本研究に参加したブラジル人児童の言語能力テスト結果に全体として見られる傾向について報告する[vi)]。

4.1　児童の語彙力

ポルトガル語と日本語のTOAM口頭語彙力テストの結果を図1にまとめた。TOAM得点が50％以下である児童がポルトガル語についても日本語についても何人かいることが分かる。この低得点にはブラジルや日本での滞在年数と親子間での言語使用が関わっていると考えられた。

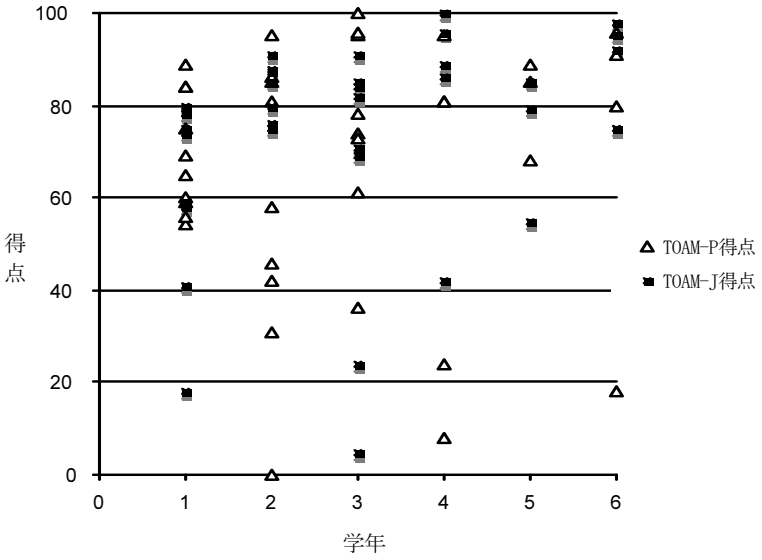


図１　TOAM口頭語彙力テストの結果

そこでTOAM口頭語彙力テストの結果がそれぞれの言語で学年相当であるかを検討した[vii)]。中島・石井（2003）にならい、TOAM口頭語彙力テストの結果に基づいて、対象児童を以下の4グループに分けた。それぞれのグループにどのような児童が該当しているのかということを付録1に示した。

TOAM①　日本語語彙力のみが学年相当である児童（N＝18）

TOAM② ポルトガル語語彙力のみが学年相当である児童（$N=10$）

TOAM③ 両言語の語彙力が学年相当である児童（$N=10$）

TOAM④ どちらの言語においても語彙力が学年相当に達していない児童（$N=3$）

TOAM①の日本語語彙力のみが学年相当であった者は18名である。彼らは日本での滞在年数がブラジルでの滞在年数より長い。そのうちの9名は日本での生活が長いために、ポルトガル語の維持やその発達ができていないようであった。それら9名のTOAM-P得点の平均は22.75％で、TOAM-J得点の平均は89.90％であり、日本語の方がはるかに優位である。次に、TOAM②のポルトガル語の語彙力のみが学年相当である児童は10名であった。その中には、ブラジルでの滞在年数が長い児童だけでなく、日本での滞在年数が長いにも関わらず日本語の語彙力が非常に低い児童がいた。その理由として考えられるのは、日本にいながらブラジル人託児所やブラジル人学校などに通った経験を持つことである。本グループの10名全員のTOAM-P得点の平均は87.54％で、TOAM-J得点の平均は44.64％であった。TOAM③の両言語の語彙力が学年相当である児童は10名であった。この10名のTOAM-P得点の平均は87.09％で、TOAM-J得点は82.64％であった。彼らの日本やブラジルでの滞在年数には大きなばらつきがある。相関分析の結果から彼らの語彙力に最も影響を与えたのは家庭でのL1使用とL2学習に対する親の熱心さであると考えられる。最後に、TOAM④のどちらの言語においても語彙力が学年相当に達していない児童は3名であった。彼らのTOAM-P得点の平均は61.82％で、TOAM-J得点の平均は69.09％であった。これは個人の性格や、家庭状況（子どもの言語学習に対する親の態度等）に起因するものであると推測される。以上で述べた児童の語彙力と比べて、読解力テストの結果がどうであったのかを次節で述べるが、その前に児童の語彙力と親子間での使用言語との関係について報告する。

4.1.1　相関分析の結果

児童の語彙力と家庭内での使用言語の相関分析を行った結果、児童のTOAM得点と親子間での使用言語との間に有意な相関が見られた。表2で示したようにTOAM-P（TOAM-J）得点と親が子どもに日本語で話しかけることとの間に有意な相関が見られた（TOAM-P得点の場合は負の相関、$r_s=-.649$, $p<.01$, $N=41$、TOAM-J得点の場合は正の相関、$r_s=.450$, $p<.01$, $N=41$）。また、TOAM得点と子どもが親に日本語で話しかけることとの間に有意な相関が得られた（TOAM-P得点の場合は負の相

関、r_s= －.715, p<.01, N=41, TOAM-J得点の場合は正の相関、r_s=.529, p<.01, N=41)。

表２　相関分析の結果

使　用　言　語	TOAM得点	
	TOAM-P (r_s)	TOAM-J (r_s)
親子間での日本語使用（親から子どもへ）	－.649**	.450**
親子間での日本語使用（子どもから親へ）	－.715**	.529**
日本での滞在年数	－.432**	.638**
ブラジルでの滞在年数	.566**	－.270
親の帰国予定	－.575**	.419**
日本への入国年齢	.494**	－.336*

以上の結果をまとめると、親子間での使用言語が日本語である場合、子どものポルトガル語の語彙力が育ちにくいと言える。一方、親子間での使用言語がポルトガル語である場合は、児童のポルトガル語の語彙力が維持されやすくなると予測される。

4.2　児童の読解力

前述したように、DRA-JとDRA-Pを通して評価できるのは音読の正確さ、読み行動、読み傾向・音読習慣、内容の理解という4項目である。それら4項目のうち本稿では内容の理解に焦点を当ててDRAテストの結果を検討する。

4.2.1　DRA-Jの結果

3.3.2で述べたようにDRAテストの結果は、児童が読書後に、どの程度テキストを理解したのかを評価した点数である。本研究に参加した児童の読解力の結果を学年毎に表3にまとめた。理解度AかBを得た児童はテキストの理解が十分であると言えるが、理解度CかDを得た児童はテキストを十分に理解していないと判断できる。

表3では児童を学年毎に分けて提示するとともに、低学年（小学校1-3年）の場合は、調査時期が学年の前期と後期のどちらであるかを明記した。これは前期か後期かによって児童の漢字学習と読書頻度が大きく変わることがあると予測したためである。表3のアルファベットと数字の組み合わせ（例えばC6）中のアルファベットは、1年前期-6年用のテキストを読んだ児童のA-Dの理解度を示し、その右側の数字はその理解度を

表3　DRA-Jの結果

学年	人数	DRAテキストレベル							
		幼稚園	1年前期	1年後期 2年前期	2年後期 3年前期	3年後期	4年	5年	6年
1年前期	9	2	C6,D1						
1年後期 2年前期	4		D1	C1,D2					
2年後期 3年前期	11	1			*B2, C6,D2				
3年後期	5	1				*A1, *B1,D2			
4年	5		C1			D1	*A1,*B2		
5年	3				C2		D1		
6年	4						A1,D1		*B1,C1

注：網かけのセルは学年相当の読解力を示す。
「*」は読解力が学年相当に達している児童を示す（$N=8$）。

得た人数を示す。例えば、5年生である児童3名の評価を見ると、そのうち2名は2年後期・3年前期用のテキストを読んで理解度Cという評価であったが、残り1名は4年用のテキストを読んで理解度Dと判定された。彼らの理解度がCとDという低いものであるため、読んだテキストを十分に理解できなかったと推測できる。つまり、5年生の3名は学年相当である5年用のテキストを読めなかったと言えよう。彼らが再度DRA-Jを受けるならば、彼らには今回読んだテキストよりも一つレベルが下のものが望ましい。幼稚園レベルのテキストを読んだ児童は4名であるが、幼稚園レベルの場合は理解度の評価基準が小学生のものとは異なるため、この4名については、理解度レベルをアルファベットで提示できない。

表2で示した児童のDRA-J結果に基づいて、彼らを以下の3つのグループに再分類した。各グループに属する児童については付録1を参照されたい。

DRA① 学年相当のテキストを使用した児童（$N=25$）
DRA② 学年相当より1-2学年下のテキストを使用した児童（$N=11$）
DRA③ 学年相当より3学年以上下のテキストを使用した児童（$N=5$）

DRA①の学年相当のテキストを使用した児童25名のうち、学年相当のテキストを

読め、その内容を十分に理解し、ストーリーの流れをまとめることができたのは8名（児童01, 05, 09, 11, 16, 18, 20, 24）であった。彼らの理解度はAかBであるため、読解力は学年相当に達していると言える。この8名は表2で「*」を付けた8名と同じである。DRA①の残り17名は、DRA-J実施の際に学年相当のテキストを使用したが、それを十分に理解できなかったため理解度はCかDと判定された。

DRA②に含まれる学年相当より1-2学年下のテキストを使用した児童は11名である。このグループには低学年の児童が多く、小学校入学前に日本語との接触が非常に限られていたため、日本語の文字習得に遅れが生じている。最後に、DRA③に示した学年相当より3学年以上下のテキストを使用した児童5名は、日本語による読解力が非常に低いことが明らかになった。

4.2.2　DRA-Pの結果

研究参加児童のうち、DRA-Pを受ける能力を持つ児童は11名（児童06, 13, 14, 15, 20, 22, 23, 26, 38, 39, 41）にとどまり、その中でも、学年相当のテキストが読めたのは3名だけである。残り30名はDRA-Pを受けることができなかった。理由は次の二点である。一つは十分にポルトガル語が話せないということと、もう一つは日本の学校に通っているため、3年生以下はローマ字を学習しておらず、アルファベットそのものになじみがないことが挙げられる。

学年相当のテキストが読めて、かつ理解度が高かったのは児童14, 23と26である。児童14はブラジルで小学校1年生を終えてから来日し、日本の小学校にもう一度1年生として入学した。彼女はポルトガル語のみならず日本語においても学年相当の読解力を持っている。児童23と26はブラジル人学校から転校してきたのだが、彼らはポルトガル語で教育を受けてきたため、日本語よりもポルトガル語が優位であり、DRA-Pでは学年相当のテキストが読めた。しかし、調査時に3年生であったこの二人は、DRA-Jでは幼稚園レベルのテキストさえも読むことができなかった。

5．考察

本研究では、マイノリティー児童として大阪府と兵庫県下の非集住地区に居住するブラジル人児童のL1とL2の言語能力が学年相当に達しているかどうかの検討を行った。しかし、言語能力と言っても、先行研究で明らかになっているように、日常生活に必要な言語能力と教科学習に必要な言語能力は異なり、一つの能力の習得に必要な期間も

異なる（Cummins, 1991）。そのため、マイノリティー児童の言語能力を測る際には、彼らの生活言語や学習言語を様々な手法を用いて、測定することが重要である。以上のことを踏まえ、本研究ではブラジル人児童の日常生活に必要な語彙力と、教科学習に必要な言語能力の根幹をなす読解力を測ることにした。

マイノリティー児童の言語学習状況を明らかにするためには、彼らの言語能力以外の要因についても検討することが必要である。本稿のもととなった研究では対象児童の親への調査も行い、児童の家庭環境についての詳しい情報を収集した。その家庭環境のいくつかの要因と児童の言語能力との相関分析の結果、児童の語彙力と親子間での使用言語との間に有意な相関が見られた[viii)]。この結果から、親子間での使用言語は子どもの語彙力に大きく関連することが確認された。具体的には、子どものL1維持やその発達が見られた場合には家庭内での使用言語がL1であったのに対して、子どものL1語彙力がかなり低い場合には家庭内での使用言語がL2に変化していた。さらに、親への調査から、彼らが日本への永住を決定すると、子どもの日本社会への適応性が強まり、L1よりもL2の方が発達していたことが明らかになった。これらの家族要因が在日ブラジル人児童の言語能力に関わっていることが示された。

今回、対象児童の読解力を調べた結果からも、彼らのL1やL2の言語能力について多くのことが明らかになった。L2の読解力のみが学年相当に達している児童は8名である。そのうちの6名は日本で生まれ、この6名のうち2名はブラジルに行ったことがない。これら8名の語彙力を見ると、TOAM-P得点が42％以下である児童は半分（4名）であることから、彼らにとって日本語が優位であることは明らかである。彼らの親を対象とした調査結果からは、子どもだけが日本文化や日本語に適応しているのではなく、親も日本の習慣に慣れ、日本での生活に満足し、子どもの日本語習得や日本語による教科学習を重視していることがわかった。

本調査では、L1とL2の両方においてDRAでの読解力が学年相当に達している児童は1名（児童14）だけであった。このDRAの結果はTOAM口頭語彙力テストの結果とは大きく異なることから、マイノリティー児童のリテラシーの獲得を測定する際には、複数の手法（複数の言語能力を測るテスト、生活環境調査）を用いる必要があることが確認された。前述した児童14の生活背景を見ると、彼女はブラジルの小学校に6歳から7歳まで一年間通った後に来日した。L1の文字を習得してからL2学習を始めたため、L1での読み書き経験があったことで、L2での読み書きが可能になったのではないだろうか。これはGenesee（1987）が提案した、マイノリティー児童の言語のステータスが低い場合はL1を先行させるべきであるという考えとも合致する。Koda（2008）

が述べたように、L1で経験した言語活動を通じてL2学習ができることは、児童14に良い影響を与えていると思われる。

児童14の他にもポルトガル語での学校教育を先に経験し、高学年で初めて日本語を習得した者が5名いる（児童13, 20, 22, 23, 26）。両言語のDRAテストの結果ではポルトガル語の読解力のみが学年相当に達していたのは2名で、児童23と26である。この2名は公立学校で教育を受け始めてから間もないため、学年相当の教科学習を行うためには、日本語習得と並行してL1で書かれた教材を使って教科学習をすることが望ましい（Villarreal, 2007, pp.67-69）。そうすることで、「ダブル・リミテッド／一時的セミリンガル現象」を予防することが可能になると思われる（中島，2006b）。

以上で述べたように、L1集団が存在しない非集住地区で暮らすブラジル人児童は、努力しなくてもL1インプットやL1アウトプットの機会が得られる社会環境がまわりにない。そのため、児童個人の生活状況や家庭環境に関わる要因の影響が集住地区よりも影響するため、非集住地区に居住する児童全体に共通するL1とL2能力の傾向は見つからないようである。

非集住地区居住児童の言語習得を検討する場合は、児童の生活背景、言語能力の状態と家庭環境といった要因を検討することが必要である。その結果を反映させたならば、より適切な言語・教科学習についての支援を彼らに提供することが可能になると考えられる。L2が優位な児童の場合は、さらなる日本語習得の発達を促し、教科を教えながら漢字や読解などを支援することで彼らの学力向上が見られるであろう。さらに、L1が優位である児童の場合は、学年によって異なるが、L2習得が十分に発達するまで、L1を使って教科学習を支えることが望ましい（Baker, 2000; Villarreal, 2007）。L1はマイノリティー児童の資源であり、L1の知識を使ってL2学習に転移できることが多いため、L2が発達するまでL1が思考の杖となるように維持することが望ましいと考えられる。

6．今後の課題

マイノリティー児童は、その生活背景や家庭環境に大きなばらつきが存在する。滞在年数、入国年齢、母語での教育期間、親の学歴や勤め先などがそのような例の一部である。マイノリティー児童の言語学習にはこのような要因が大きく影響を与えるため、彼らの言語能力を測定する際には、児童の生活・学習・家庭背景に関するデータの収集が肝要である。本研究ではブラジル人児童の親へのアンケート調査、個別インタビュー

とフォーカス・グループでの話し合いから児童の詳しい情報を得て、TOAMやDRAの結果の解釈に役立てた。今後のマイノリティー児童の言語習得研究でもこのようなデータの収集が望まれる。それによって、児童の言語能力とそれに深く関係のある要因を探ることが可能になる。このような方法をもとにして、ブラジル人児童に限らず、在日マイノリティー児童の母語維持や日本語習得状況の適確な診断が行われ、両方の言語の発達を目指した適切な支援が行われることが強く望まれる。

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』 第128号　pp.70-79

生田裕子（2007）「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題－ダブルリミテッド現象の例から－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』 第3号　pp.7-26

石井恵里子（2000）「ポルトガル語を母語とする外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』 第7回国立国語研究所国際シンポジウム　第1専門部会会議録　pp.116-142

岡崎敏雄（2002）「学習言語能力をどう測るか －TOAM（Test of Language Acquisition and Maintenance）の開発：言語習得と保持の観点から－」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価 』国立国語研究所－日本語教育ブックレット1,　pp.46-59

中島和子（2006a）「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』 第2号　pp.1-31

中島和子（2006b）「ダブルリミテット／一時的セミリンガル現象を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会　弟7回研究集会予稿集』 pp.1-4

中島和子・ロザナ ヌナス（2001）「日本語獲得継承語喪失のダイナミクス－日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて－」 ATJ Seminar 2001, Heritage Panel Papers. (http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html)　2007年04月15日

中島和子・石井恵理子（2003）「母語・継承語の語彙の特徴－語彙調査に向けて」第2回「母語・継承語・バイリンガル教育を考える会」研究会発表資料（November 28, 2003, 国際文化会館）

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20年度）の結果」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/__icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf)　2009年07月19日

Baker, C. (2000) *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2nd ed.). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Beaver, J., & Carter, M. (2006) *Developmental reading assessment: Teacher guide*. Parsippany, NJ: Celebration Press.

Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, pp. 222-251.

Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In L. Malavé, & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (pp. 161-175). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Daswani, C. J. (1999) Literacy. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 159-166). Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, V. (2009) *Learning to be literate: Multilingual perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Genesee, F. (1987) Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals, 12*, pp. 71-77.

Grabe, W. (2009) *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koda, K. (2008) Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In K. Koda, & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 68-96). New York: Routledge.

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1999) Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. In D. Wagner, R. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 155-160). New York: Garland.

Ruiz, O., & Cuesta, V. (2007) *Evaluación del desarrollo de la lectura: Guía de recursos para el maestro*. Parsippany, NJ: Celebration Press.

Villarreal, A. (2007) Rethinking the education of English language learners: Transitional bilingual education programs. In O. García, & C. Baker (Eds.), *Bilingual education: An introductory reader* (pp.64-88). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

付録１　児童の背景と言語能力テストの結果

児童番号	児童の背景						児童の語彙力[d]			児童の読解力[g]			
	学年	性別	出生国[b]	滞在年数[a]		定住先[c]	TOAM得点(%)			DRA-J		DRA-P	
				B	J		PT	JP	GP[f]	GP[f]	得点(%)	使用LV[h]	得点(%)
1	3	男	J	0;11	8;03	HK	73.64	81.82	①	①*	72.92	n/a	
2	3	女	J	0;00	8;08	HK	60.91	70.91	④	①	31.25	n/a	
3	2	男	J	0;00	7;08	HO	46.36	80.00	①	①	37.50	n/a	
4	2	男	J	0;00	7;09	HK	30.91	87.27	①	①	60.42	n/a	
5	6	女	J	0;05	12;03	AM	18.18	98.18	①	①*	77.08	n/a	
6	4	女	J	4;03	6;09	AM	80.91	86.36	③	②	20.82	小2	89.29
7	2	女	J	4;03	4;00	AM	84.55	76.36	③	①	58.33	n/a	
8	3	女	J	0;00	8;00	AM	36.36	90.91	①	①	29.17	n/a	
9	4	男	B	2;05	7;08	AM	8.18	96.36	①	①*	64.58	n/a	
10	1	女	J	0;01	6;09	AM	4.55	83.64	①	①	41.67	n/a	
11	4	女	J	0;01	10;08	AM	23.64	100.00	①	①*	83.33	n/a	
12	2	男	B	3;06	4;08	TK	80.91	75.45	③	①	58.33	n/a	
13	4	男	B	10;02	0;10	TK	94.55	41.82	②	③	54.17	小3	73.20
14	2	女	B	7;02	1;11	TK	94.55	74.55	③	①	50.00	学年相当	87.50
15	6	女	B	1;06	10;09	OS	80.00	91.82	①	①	56.25	小1	67.80
16	4	女	J	0;00	10;02	KB	81.82	89.09	③	①*	100.00	n/a	
17	1	女	J	0;04	7;06	NS	50.91	71.82	①	①	37.50	n/a	
18	2	男	J	0;03	7;11	KB	58.18	88.18	①	①*	83.33	n/a	
19	2	女	J	0;07	7;10	KB	0.00	84.55	①	①	47.92	n/a	
20	3	女	B	7;05	1;10	KB	94.55	83.63	③	①*	95.83	小2	94.60
21	1	女	B	2;09	4;06	TK	69.09	58.18	②	②	18.75	n/a	
22	5	男	B	9;08	1;08	TK	89.09	55.45	②	③	41.67	小3	46.43
23	3	男	J	2;10	7;00	TK	96.36	23.64	②	③	n/g	学年相当	67.80
24	2	男	J	0;00	8;03	KB	41.82	84.55	①	①*	70.83	n/a	
25	1	男	B	0;07	6;06	MB	64.54	78.18	①	①	33.33	n/a	
26	3	男	B	7;02	1;04	TK	100.00	5.45	②	③	n/g	学年相当	82.14
27	5	男	B	3;03	8;06	OS	68.18	79.09	④	③	54.17	n/a	
28	1	女	J	0;00	6;07	KB	74.55	74.55	③	②	58.33	n/a	
29	1	女	B	3;11	2;05	TK	89.09	18.18	②	②	n/g	n/a	
30	2	女	B	1;02	6;03	SK	86.36	90.90	③	①	39.58	n/a	
31	1	男	B	0;11	5;02	AM	59.09	78.18	①	①	58.33	n/a	
32	1	男	B	2;10	3;06	KB	60.00	75.45	①	①	54.17	n/a	
33	1	男	J	0;00	6;08	KB	53.64	80.00	①	①	62.50	n/a	
34	1	男	B	4;02	2;10	SK	83.64	59.09	②	①	43.75	n/a	
35	1	男	J	0;00	6;04	SK	56.36	58.18	④	②	41.67	n/a	
36	3	女	J	0;00	8;02	SK	78.18	69.09	②	②	31.25	n/a	
37	1	女	J	0;04	5;10	TK	83.64	40.91	②	②	n/g	n/a	
38	6	女	BO	0;00[e]	10;00	SK	90.91	75.45	②	②	29.17	小2	78.57
39	5	男	B	4;06	6;05	SK	85.45	85.45	③	②	25.00	小2	91.07
40	3	男	J	0;00	8;02	SK	72.72	84.54	①	②	54.17	n/a	
41	6	女	J	1;00	10:05	TK	96.36	94.54	③	②	91.67	小3	83.93

注：a 年数は「年;月」と示す。
b「J」は日本、「B」はブラジル、「BO」はボリビアを示す。
c 児童の定住先は「HK」枚方市、「OS」大阪市、「HO」東大阪市、「SK」堺市、「MB」松原市 、「AM」尼崎市、「TK」宝塚市、「NS」西宮市、「KB」神戸市 である。
d 「PT」はポルトガル語、「JP」は日本語を示す。
e 児童38は1年5ヶ月間ボリビアに滞在し、ブラジルに行ったことがない。
f「GP」はTOAM口頭語彙力テスト結果に基づくグループ名（①、②、③、④）、あるいはDRA-Jの結果に基づくグループ名（①、②、③）を示す。「*」は学年相当の読解力を持つ児童を示す。
g DRA-Jで幼稚園レベルのテキストを使用した場合の評価基準は異なり、数字での評価が不可能であるため、「n/g」（no grade）と示す。また、DRA-Pを受けられなかった児童の場合「n/a」（not applicable）と示す。
h「使用LV」はDRA-P実施中に児童が使用したテキストのレベルを示す。

注

i) 付録1で示した児童41名には国際結婚の間で生まれた子どもも含まれている。本研究から除かなかったのは彼らの家庭言語がポルトガル語か日本語であったためである。

ii) このTOAM口頭語彙力テストとその結果は、中島和子名誉教授が中心となって行っている妥当性検証プロジェクトの一貫として試用させていただいた。

iii) DRA-Pはスペイン語版（DRA-S）をもとに第一著者がポルトガル語に翻訳した。DRA-SはDRA-Eに基づいて作成されたが、DRA-Eの翻訳ではない（Ruiz & Cuesta, 2007）。

iv) DRA-Jは東京都にあるNew International Schoolで独自に作成されたものである（中島 2006a）。本研究では、注2に示したプロジェクトの一貫として試用の許可を得た。DRA-Jはまだ開発途上であるのだが、本研究で使用したものは中島（2006a）で使用されたバージョンと同じものである。最新版のDRA-Jでは、使用出来るテキストは約60冊にのぼる（中島名誉教授との個人的情報交換、2009年11月18日）。

v) DRA-Jの7-9段階では記述式の回答を含む。記述式回答は被験者用ブックレットと呼ばれる回答用紙に記入する。

vi) 児童別の結果については付録1を参照されたい。

vii) 各学年相当の正答率は、3.3.1にも示したように、1年生の場合が70%、2-4年生が80%、5-6年生が90％である（中島・石井，2003）。

viii) 対象児童の親への調査結果の詳細については稿を改めて論じる。

小中学生のための日本語学習語リスト（試案）

バトラー 後藤裕子（ペンシルバニア大学）
ybutler@gse.upenn.edu

A list of Japanese academic vocabulary for elementary and junior high school students in Japan

BUTLER, Yuko Goto

キーワード：日本語学習児童生徒、学習語彙、教科学習、学習言語、年少者

要　旨

本研究は、国立国語研究所が開発中の小学校・中学校の教科書コーパスを用いて、日本語学習児童生徒、および日本語を母語とする児童生徒が、教科学習を行うにあたり必要だと考えられる学習語のリストの作成を試みたものである。リストの作成は、基本的にCoxhead（2000）によって行われた英語における新学習語リスト（NAWL）の選出手順に従ったが、頻度だけでなく、日本語教育実践者による重要度の判断も加味し、最終的に1230語が選出された。ただ、このリストは現段階では試案としての位置づけである。今後、教育現場で使用してもらうことにより、妥当性や有効性の検討を行い、教科による特殊な意味や使い方などの情報を付加する必要があるのかなども吟味することで、質・量ともに、修正を重ねていく必要がある。

1．はじめに

日本語を第二言語として学習する年少者（以下、日本語学習児童生徒）にとって、日本語の習得は、教科学習を円滑に行うための死活問題でもある。授業や教科書などには、日常生活ではあまり使われないような語彙や言い回し、統語表現などが多く使われており、こうした言語使用に習熟しておく必要がある。学習場面で必要な言語能力は、しばしば日常的な言語能力と区別され、学習言語などと呼ばれる。学習言語のとらえ方には（日常的な言語能力との二元化された捉え方を否定する考えも含め）、さまざまなアプローチがあり、統一見解はない。しかし、学習場面で使用される語彙の習得が、教科学習を行うにあたり、ひとつの大きな要であることは間違いない（Scarcella, 2003）。

本研究は、小中学生が、日本語で教科学習を行う際に、重要な役割を果たす学習語彙のリストの作成を試みたものである。リストの作成にあたり、独立法人国立国語研究所が開発中の小学校・中学校の教科書コーパスを用い、日本語指導にあたっている実践者による重要度の判断も添えた形で、最終的に1230語を選出した。このリストは、完成されたリストというよりは、試案としての位置づけであり、現場で今後使用してもらい、フィードバックを得ることで、さらに有効度の高いものにしていくことを目的としている。今回の語彙リストの作成は、主に、日本語学習児童生徒への指導を念頭に置いたものであるが、学習言語の習得自体は、日本語学習児童生徒に限らず、日本語母語話者を含むすべての児童生徒にとって大切なことである。したがって、今回のリストは、将来的に、すべての児童生徒に有益なリストの作成をめざすことを視野にいれた試みでもある。

２．先行研究

2.1　学習語の定義

教科学習を行う際に、学習者が遭遇する語彙は（研究者によって、多少名称は異なるが）、基本的に3つのタイプに大別されることが多い。表1は、Scarcella（2003）が行った分類（p.14）に、日本語の例を追加したものである。学習語とは、日常生活で使われる頻度の高い日常語ではなく、また、特定の専門分野の中だけにしか使われない専門語でもない。複数の教科にまたがって使用されるもので、かつ教科内容の理解に欠かすことのできない重要な語であると考えられている。

表１　教科学習で使われる語彙のタイプ

語彙のタイプ	意味範囲	使用範囲	例（英語）	例（日本語）
一般語 (General words)	特化せず	分野を超えて 使用される	already, busy	学校、起きる
専門語 (Technical words)	特化した意味	分野限定	fulcrum, pivot	光合成、電波
学習語 (Academic words)	特化される場合も されない場合もある	分野を超えて 使用される	assert, research	比較、分析

専門語は、教科書などでは、太字で表わされたり、用語説明がされていたりする。一方、学習語は、こうした専門語の説明に用いられたりするが、日常的にはあまり使われなかったり、しばしば日常表現とは異なった使い方をされたりする。それにも関わらず教科書ではいちいち意味説明がされていないことが多い。ただ、学習語と専門語の境界線は必ずしも明確ではなく（Hyland & Tse, 2007）、学習者の年齢によっても、基準が変わってくると予想できる。

2.2　日本語における語彙リスト

日本の義務教育レベルでは、漢字に関しては目安となる学年別配当表（文部科学省, n.d.）が存在するが、語彙に関しては、そのような基準はない。学校教育でどのような語彙をどのような順序で指導すべきかを示すガイドラインは存在していないのである。
ただ、教育の目安になるような語彙のリストの作成は、今まで多数行われてきた。国立国語研究所（2000, 2001）では、基本語彙に関する122の文献の分析・紹介を行っている。ここでの「基本語彙」とは、「学習者に教育する基本的な語彙のこと」（国立国語研究所 2001, p.5）と定義されており、選出された語彙数もリストによりまちまちである。

この中で、学習語という観点から注目に値するのは、児童言語研究会（1962）「言語要素指導」の中の「児語研国語科教育基本語い第一次試案」、および中央教育研究所（1984）の「学習基本語彙」調査である。いずれも、「思考・認識力をささえる基本語彙」という考えを取り入れている点から注目できる。例えば、児童言語研究会（1962）では、語の重要度の基準として、以下の7点をあげている（国立国語研究所 2000, p.108に引用）。

(1) 自然に覚えられるものは排除
(2) 小・中学生の語彙に限定
(3) 他教科で指導するものは含まない（筆者注：ここでは国語での基本語彙のため）
(4) 頻度数にはこだわらない
(5) 語構成や語体系はとりあえず考慮しない
(6) 自分で使える語（能動語）を選出
(7) 論理語彙に重点をおく

また、中央教育研究所（1984）では、語の選出に以下の基準を設けている（国立国語研究所 2000, p.200に引用）。

(1) 話し言葉、書き言葉の双方で頻度の高いもの
(2) 頻度が高くなくても、
　① 論理的な思考に欠かせない抽象語、上位の概念を表す語
　② 意味的対立により、一定の意味領域を構成しているもの
　③ 話し言葉と書き言葉など文体上の違いがあり、指導上配慮が必要なもの
　④ 他教科の内容を理解するのに必要な語
(3) 生産性の高い造語要素（接頭語、接尾語を含む）

この「思考・認識力をささえる基本語彙」という視点は、学習語を考えていく上で参考になるが、上記の2例でもわかるように、「思考・認識力をささえる基本語彙」の選考基準には一貫した定義があるわけではなく、また、一貫した手法により選出されているわけでもない。

上で紹介したのは、主に国語科における語彙リストであったが、他の教科の教科書で使われている語彙に関する分析研究も、（まだ数はそれほど多くはないが）最近調査が進んできている。小中学生の教科書の語彙を扱ったものは、そのほとんどが、教科書に使われている語彙をリストアップした形のものであるが、中学の教科書コーパスを使い、一般語彙リストとの重なり具合を調べたり（田中 2008）、理科に特化して使われる語（近藤 2008）を抽出したりしたコーパス研究もある。こうした先行研究から、教科学習では、その教科に特化した語が多く含まれていることがわかる。

日本語学習児童生徒を念頭においた語彙分析としては、工藤（1999）がある。これは、成人の日本語学習者を対象にした語彙調査表（国立国語研究所 1984）などと、幼児・児童用に作られた辞典など、全部で6種の資料を比較したものである。6種のうち、3種以上の資料に表れた語は1757語であったが、この中には、子供向けとは思えない単語が入っているという指摘もある（国立国語研究所 2000）。

最後に、最近、中学・高校生の日本語支援を考える会が「学習語彙5000語」を選出している（中学・高校生の日本語支援を考える会 2008）。このリストは、国立国語研究所が行った、理科・社会の中学校教科書語彙調査（国立国語研究所 1986, 1987）など、いくつかの語彙リストを基にして作成されたものである。編集グループ名が示すように、対象は高校生までを含めたもので、語彙のリストだけでなく、意味と文例が付

随したものとなっている。

2.3　英語における学習語リスト

英語圏では、学習語への関心が高く、特に大学レベルでの学習のための学習語の選定が何度かなされてきた。古典的なものとして有名なのが、West（1953）のジェネラル・サービス・リスト（General Service List, GSL）である。これは、英語学習者を念頭に置いて作成されたもので、コーパスをもとにした2000語からなるリストである。この他にも、以前からある4つの類似したリストをもとに作成された大学語彙リスト（University Word List, UWL）（Xue & Nation, 1984）なども、大学レベルのリストとしてはよく知られている。

大学で学ぶ英語学習者を念頭において作成された英語の学習語リストの中で、最近作られ、おそらく最も注目を浴びたもののひとつが、Coxhead（2000）の新学習語リスト（New Academic Word List, NAWL）であろう。NAWLは、延べ語数35万語、異なり語数7万語からなる比較的大規模なコーパスをもとに作成されている。このコーパスは人文・芸術、経済・経営、法律、科学の4分野、28教科からなる広範囲のテクストを網羅していた。このコーパスをもとに、Coxhead（2000）では、570単語家族（word family）が選出されている。この単語家族という単位は、語幹（stem）と接辞（affix）からなる一連のグループをさす。つまり、辞書の基本形である見出し語と、その見出し語から派生した語をひとまとまりにした単位である。例えば、indicateなら、indicated, indicates, indicating, indication, indications, indicative, indicator, indicatorsはみなひとつの単語家族と数えられる（Coxhead, 2000, p. 218）。ただし、どこまでひとつの単語家族のメンバーに入れるかは、はっきりしないことも少なくない。いずれにせよ、NAWLの実際の語数は570よりずっと多くなることは確かである。Coxhead（2000）は、この570の単語家族を頻度別に10のサブグループに分けている。

2.4　学習語の選出方法

コーパスを使った学習語の選出方法は、いくつかのステップに分けることができる。例えば、Coxhead（2000）は、NAWLの選出にあたり、以下のようなステップを踏んでいた。

2.4.1. ステップ1　コーパスの選択

まず、コーパスを選択または作成しなくてはいけない。このコーパスは、目標とするアカデミック・テクストを偏りなく網羅したものでなくてはいけない。コーパスは、十分な語数からなっているべきことはもちろんだが、目的に沿った形で、広範囲な分野や、多種類のテクストをカバーしていなくてはならない（Conrad, 2005）。コックスヘッド（Coxhead, 2000）が使ったコーパスは、延べ語数35万語を超え、教科書だけでなく、大規模な書籍コーパスの中の科学関連の書籍や、学術論文、心理学の実験マニュアルなど多岐にわたるもので、400人以上の筆者による414のテクストからなっていた[1)]。

2.4.2.　ステップ2　基準の設定

学習語を選定するにあたっては、(1) 一般語を除くこと (2) 多くの分野にまたがって使用されていること（つまり、一定の教科に特化した専門語は省くこと）(3) 頻度が比較的高いことの3点が重要なポイントとなる。コックスヘッド（Coxhead, 2000）では、先に紹介したウエスト（West, 1953）のGSLのリストから、最も頻度の高かった2000語を一般語とみなし、リストから除いている。その上で、人文・芸術、経済・経営、法律、科学の各分野に最低10回使用され、28教科のうち、最低15教科に表れたものの中から、コーパス全体での頻度が基本的に100を超える単語家族を選んでいる。

2.4.3.　ステップ3　語の選定と結果の評価

基準の設定は、しばしば恣意的に行われるので、この基準で選出された語が、どれだけ妥当なものであるか、その評価を行う必要がある。Coxhead（2000）の場合は、以下の2つの方法で評価を行っていた。まず、学習語とウエスト（West, 1953）のGSLから取り出したもっとも頻度の高い2000語とで、使用したコーパスの中の語のどの程度の単語をカバーするのかを調べた。その結果、学習語と一般語を習得できれば、分析のために使用したアカデミック・テクストの8割から9割の語彙を押さえていたことが判明した。次に、他のコーパスでも、学習語と一般語とで、どれ程の語をカバーしているかどうか調べた。分析に使用したコーパスと類似した特徴からなる新たなコーパス（4分野からなる、延べ語数67万8000語のコーパス）を作成し、同様に語のカバー率を調べたところ、4つの分野の平均で、NAWLが8.5％、NAWLとGSLの最も頻度の高い2000語を合わせると、コーパス全体の語の79.1％をカバーしていた。

2.4.4. コーパス分析を超えた評価

Coxhead（2000)では、以上のような二つの方法を使って、リストの妥当性を検証したが、語リストの妥当性を高めるには、別のアプローチも必要である。まず、上記で示された8割から9割というカバー率は、学習者にとってどのような意味があるのかという問題がある。これだけの語彙を習得したら、大学のテクストをどれくらい理解することができるのだろうか。つまり、これは、選出された語の量に関する問題である。さらに、選出された個々の語が、本当にどれくらいテクスト理解に重要な役割を果たすかという問題もある。頻度が高くても、必ずしも、それが読解の要になる語とは限らない。また、必ずしも指導が必要な語かどうかもわからない。理解面のみでなく、産出面でも同様のことがいえる。つまり、こちらは選出された語の質の問題である。語の重要度の問題とも言い換えられるだろう。

代替の検証法としては、実際に学習者の語彙（量と質の両方）と、理解および産出面でのパフォーマンスとの関係を調べるといった実証的な方法がまず考えられる。さらに、森（2008）などが主張するように、学識者や実践者による判断を加えるというアプローチもある。実際、母語話者を対象にした学習基本語彙表を作成するにあたって、言語学者や教育実践者の判断を選考基準の一つに加えているものもある（例えば, 坂本, 1958；中央教育研究所, 1976など)。

3．小中学生のための日本語学習語リストの作成

3.1　研究の目的

本研究の目的は、小中学生のための学習語リストの作成である。小中学生に対象を絞ったのは、日本では高校受験があり、中学3年生までで学習する内容を、高校受験までにしっかり押さえておくことが、生徒にとって、将来を左右する重要なニーズであるからである。本研究では、主に日本語学習児童の日本語および教科学習指導に役立ててもらえるようなリストの作成をめざす。

3.2　研究方法

本研究では、コーパスを用い、上記で紹介したCoxhead（2000）がとった手順に準拠して、学習語の選出を行った。

3.2.1.　ステップ1　コーパスの選出

本研究で使用したのは、国立国語研究所が開発中の「小中高校の教科書コーパス」（非公開、国立国語研究所 2008）である。このコーパスには、2005年度に使用された小中高の検定教科書（各学年、各科目1冊ずつ）が納められており、今回の学習語の割りだしには、この中から小学校1年から中学3年までの9学年全科目（ただし、小学校は英語をのぞく8科目）、計87冊分のデータを使用した。延べ語数69万3,222語、異なり語数4万2,538語であった。このコーパスには各学年、各教科1冊ずつの教科書しか納められていないという制約はあるものの、それぞれの教科の内容は1冊分すべて（一部ではなく）入っているため、単元による語彙の偏りなどは最小限に抑えられていると考えられる。

3.2.2.　ステップ2　基準の設定

前述のように、選出の基準は、一般語でないこと、多くの教科をまたいで使用されているもの、頻度が高いものの3つであった。

まず、一般語の取り除きに関しては、日本語では、児童生徒を対象とした日常一般語のリストがないので、日本語能力検定試験（2008年10月現在実施中のもの）の4級、および3級の対象となっている語彙をほぼ日常一般語に相当するものであると仮定して、計2300語を消去した。日本語能力検定試験は、子どもに対象を絞った試験ではないこと、さらに4級、3級の語彙が、本当に小中学生の日常一般語として適当であるかに関しては、疑問の余地がないわけではない。この点は、今後の課題としてきちんと検証する必要があると考えられる。

次に、多くの教科で使用されているものを抽出するために、4科目以上の教科書で使用されているものを選出した。この4科目という数字は、理論的根拠に基づくものではなく、コックスヘッド（Coxhead, 2000）で、全教科数のほぼ半分の教科で出てきたものを選出したことから、本調査でも同じように、小学校全8科目の半分以上の科目ということで、4科目と設定した。こうして残った語彙の中から、頻度数が20以上の語彙を選んで、頻度の高い順に語彙を並べた。

こうしてできたリストの中から、さらに、感動詞（「えー」「まあ」など）、固有名詞、擬似合成名詞（「人達」など）、現在では明らかに使われていない文語、接尾辞（「回」など）、接頭辞（「第」など）、擬態語、擬声語、英語での数詞（「ツー」）、記号などを除き、暫定リスト（ほぼ1500語）とした。

3.2.3.　ステップ3　語の選定と評価

この暫定リストには、まだ児童生徒にとって一般語と考えられるものが混じっていたり、初期指導や日本語クラスの中で、早期のうちに取り上げてしまうものなど（接続詞など）が含まれていたりして、到底十分なリストとはいえなかった。また、先行研究の「思考・認識力をささえる基本語彙」の基準で触れられていたように、頻度の高いものが必ずしも、学習上重要とは言い切れない。

そこで、本研究では、日本語教育の専門家・実践者に、この暫定リストを見てもらい、学習語の絞り込みと、重要度の判断（1から3まで）を行ってもらった。判断を依頼したのは、言語学専門家（大学教員）（1名）、日本語学習児童生徒の指導に携わっている公立小・中学校の教員（小学校2名、中学校1名）、小・中学校の両方で日本語支援している民間指導者（1名）、大学で日本語教師の養成および学部留学生の日本語指導をしている指導者（2名）の7人であった。

その結果、ステップ1で除去した一般語（日本語能力検定試験の4級・3級の語彙）以外にも、子どもたちにとって日常語だと判断されたことば（「きゅうり」など）をさらに除き、最終的に1230語が残った。それを、頻度別に（上位1語－300語、301語－600語、601語－900語、901語－1230語）4つのブロックに分け、ブロックごとに重要度（高、中、低）に分類した。参考資料として、頻度の高いブロック順に、4ページにわたって、リストを載せてある[2)]。

今回作成したリストの検証のひとつとして、先行研究のところで紹介した、中学・高校生の日本語支援を考える会が選出した「学習語彙5000語」との比較を試みた。この高校レベルまでを対象としたリストと、今回筆者がコーパスを使い小中学生のために作ったリストとの重なり具合を調べてみた結果、1230語のうち、その93.4％に当たる語が、中高生用の5000語のリストにも載っていた。

4．考察と今後の課題

今回筆者が選出した1230語の学習語リストは、試みのひとつにすぎず、以下にあげる理由から、現時点では暫定的なものだと考えるべきである。

まず、今回使用したコーパスは、各教科1冊ずつの教科書を対象としている。また、副教材などは含まれていない。児童生徒は、教科学習の中で、教科書だけでなく、さまざまな副教材や文字資料を使いこなすことが要求される。はたして、教科書で使用されている語彙が、児童生徒が教科学習で触れる語彙を偏りなく代表したものかどうかに

関しては、検証が必要である。また、教科書コーパスを使用した都合上、今回の学習語リストは、書きことばに限定したものとなっている。授業中の口頭でのやり取りの中ででてくる語で、日常表現とは異なる意味合いで使用されるものに関しては、このリストから漏れている可能性がある。

また、今回は日本語能力検定試験の4級・3級の語彙を便宜上一般語彙として扱ったが、これもはたして小中学生の一般語として適切であったかどうか、量・質の両面で、検討の余地がある。4級・3級の語彙を抜いた後も、選定者の判断により、きゅうり、キャベツ、うま、うさぎ、バケツ、きつね、リボン、みかん、CD、ゲーム、親など、一般語として除去された語も少なくない。子どもにとってどの語が一般語であるかは、子供の年齢によっても変わってくることが予想できるため、一般語の判断が、判定者が普段接している児童生徒の年齢によっても左右されてしまう。今後、日常生活における子どもの言語使用のデータを実際に収集し、実証的に何が一般語かを割り出していく必要性があるだろう。

さらに、判定者に行ってもらった重要度の判断も、評価のわかれるものが数多くあった。重要度の判断には、多義語であるか否か、実践者の経験から学習者が躓きやすい語であるかどうかなど、複数の判定基準が導入されていた。今回は、7人の平均点を使って重要度の分類を行ったが、評者によるばらつきの大きかったものに関しては、検討が必要である。今後、重要度の基準を明確にし、判定者の数を増やすなどすることにより、改めて重要度の判定を試みる必要があると思われる。

一般語の判定が難しかったのと同様、専門語と学習語の判定にも難しいものがあった。本研究では、専門語を取り除く手順として、Coxhead（2000）の手法に従い、過半数の教科にまたがって使用されている語彙を選んだわけだが、この手順が妥当かどうかは、検討の余地がある。Hyland & Tse（2007）などは、学習語と専門語の区別自体に疑問を投げかけており、学習語は、より一般的に広い分野で使われるものから、教科に特化した特別な使用法を持つものまで、広範囲にまたがるものであると主張している。少なくとも、大学レベルの教科書では、専門により、同じ語でも使用法がかなり異なることから、学習語のリストの実用性は、専門により違いがあると指摘している。本研究が対象としている小中学生は、義務教育中であり、すべての児童生徒が、同じ学習指導要領にもとづいた内容のものを学習することになっているので、専門の違いによる実用性の差といった大学レベルの問題はあてはまらないものの、教科によって語の意味や使われ方が違うという指摘は、非常に重要であり、今後きちんと考慮していかなくてはいけないだろう。

上記の指摘は、こうした語彙リストをどのような形で役立てていくかという点にも関連している。いままでも、学習語に限らず、さまざまなタイプの語彙リストが作成されてきたが、こうしたリストが、どのような形で、どの程度、実践に役立てられているかは明らかではない。残念ながら、その多くは宝の持ち腐れになってしまっている可能性が高い。同じ語であっても、教科によって意味が異なっていたり、使用法が特殊であったりすることが少なくないとすれば、やはり、学習語はリストアップされただけでは意味がなく、コンテクストの中で提示、学習されなくてはならない。また、今回は1230語が選出されたわけだが、この1230という語数が、はたして指導上、どれだけ適当なものなのかの検討も必要となってくる。児童生徒の学年や指導目的、来日前の学習歴などに応じても異なってくるだろう。その際、重要度という指標が、一つの補足的な役割を果たすことができれば理想的である。

筆者が現在、現場の指導者に行っているヒヤリングの中からは、中学生の教科書のリライト教材の作成などの際に、意識的に学習語を使ったり、学習語に注意が向くような記述を行う（例えば、学習語彙を太字にしたり、アンダーラインをひいたりする、学習語には母語での訳語をつけるなど）といったことが、このリストの使い方のひとつの可能性としてでてきている。学習者が実際に学習場面に遭遇したときに、コンテクストの中で、意識的かつ繰り返し学習できるような形を整えることが大切だと考えられる。この他の学習語リストの活用の仕方の検討も、リスト自体の精緻化と同時並行で進める必要があり、今後の課題だといえる。

5．まとめ

本研究では、小中学生を対象とした日本語における学習語の選出を行った。データとして、国立国語研究所が開発中の教科書コーパス（非公開、国立国語研究所、2008）を用いた。Coxhead（2000）が行った学習語の選出手順にのっとり、日本語教育実践者の判断も含めた形で、頻度別、重要度別に1230語が選出された。ただし、現時点では、これはまだ暫定的なリストとして、今後手を加えていく必要がある。このリストは、日本語学習児童生徒を主な対象として作られたが、学習語の習得は、日本語母語話者を含むすべての児童生徒にとって重要なことである。したがって、このリストが、日本語母語話者を対象としたものとしても果たして使えるのかどうか、または、母語話者には新たなリストが必要なのかどうかの検証も必要だろう。こうした検証も含め、今回のリストが、今後、妥当・実用性を高め、教材開発や指導の上で役立てられることを期

待したい。

注

1) Coxhead（2000）の使用したコーパスは、分野により収められているテクストの数に偏りがあるなどとし、問題点を指摘する研究（Hyland & Tse, 2007）もある。
2) リスト中、カッコ内の漢字表記は、同音語を区別するためのものであり、必ずしも漢字での理解・産出の規準を意図したものではない。

参考文献

工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房

国立国語研究所(1984)『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版

国立国語研究所(1986)『中学校教科書の語彙調査I』秀英出版

国立国語研究所(1987)『中学校教科書の語彙調査II』秀英出版

国立国語研究所(2000)『日本語基本語彙　－文献解題と研究－』明治書院

国立国語研究所（2001）『教育基本語彙の基本的研究　－教育基本語彙データベースの作成－』明治書院

国立国語研究所(2008)『言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班中間報告　国立国語研究所

近藤明日子(2008)「中学校教科書の教科別特徴語の抽出　－理科を例として－」『言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班中間報告　国立国語研究所　pp.169-174

阪本一郎(1958)『教育基本語彙』牧書店

児童言語研究会(1962)『言語要素指導（国語教育の体系化I）』明治図書

田中牧郎(2008)「中学校の教科書語彙と「一般語リスト」の比較」国立国語研究所『言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班中間報告書　国立国語研究所　pp.123－129

中央教育研究所(1976)『学習基本語彙の基礎調査（研究報告第7冊）』中央教育研究所

中央教育研究所(1984)『学習基本語彙(研究報告第25冊)』中央教育研究所

中学・高校生の日本語支援を考える会(2008)『用例付学習語彙5000語　日・スペイン語訳』中学・高校生の日本語支援を考える会

森篤嗣(2008)「学校教育における「語彙」の教育」『日本語学』9号　pp.4-15

文部科学省(n.d.)「小学校指導要領第1節国語」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301d.htm>（2009年9月5日）

Conrad, S. (2005)　Corpus linguistics and L2 teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.393-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coxhead, A. (2000)　A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34*(2), pp.213-238.

Hyland, K., & Tse, P. (2007)　Is there an "academic vocabulary"? *TESOL Quarterly, 41*(2), pp.235-253.

Scarcella, R. (2003)　*Academic English: A conceptual Framework*. UC LMRI. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

West, M. (1953)　*A general service list of English words*. London: Longman.

Xue, G., & Nation, I. S. P. (1984)　A university word list. *Language Learning and Communication, 3,* pp.215-299.

小中学生のための学習リスト1（頻度　最高）

	重要度　高			重要度　中				重要度　低		
頻度	あたい（値）	したがう（従う）	のべる（述べる）	あじわう（味わう）	くわえる（加える）	せいき（世紀）	ば（場）	あいて（相手）	グループ	とける（溶ける）
最高	あてる（当てる）	じっけん（実験）	はかる（図る）	あたり（辺り）	くわしい（詳しい）	せいしつ（性質）	はかる（諮る）	あたえる（与える）	げん（弦）	とりだす（取りだす）
	あわせる（合わせる）	しめす（示す）	はっけん（発見）	あたる（当たる）	けつえき（血液）	せいひん（製品）	はたらき（働き）	あな（穴）	こえる（超える）	ならう（倣う）
	いっぽう（一方）接続	じゅん（順）	はっせい（発生）	あてはまる（当て嵌まる）	けんがく（見学）	せいぶつ（生物）	はってん（発展）	いふく（衣服）	じつ（実）	ぬの（布）
	いどう（移動）	しよう（使用）	はったつ（発達）	あらわす（表わす）	けんこう（健康）	せいり（整理）	はっぴょう（発表）	えき（液）	しれる（知れる）	ねがう（願う）
	うごき（動き）	じょうけん（条件）	ひかく（比較）	あらわれる（現われる）	げんざい（現在）	ぜんこく（全国）	ばめん（場面）	えんそう（演奏）	すすめる（進める）	はなしあう（話し合う）
	えいきょう（影響）	じょうたい（状態）	ひとしい（等しい）	いかす（生かす）	こうどう（行動）	そだつ（育つ）	ひとびと（人々）	おもい（思い）	たて（盾）	ぶし（武士）
	えん（円）	しょうめい（証明）	ひょう（表）	いく（幾）	こうりゅう（交流）	そだてる（育てる）	ひろがる（広がる）	おもり（重り）	たま（玉）	プラス
	おうずる（応ずる）	しりょう（資料）	ひょうげん（表現）	いち（位置）	こたえ（答え）	それぞれ（其々）	ふかめる（深める）	かさ（嵩）	つかる（浸かる）	ふりかえる（振り返る）
	おもな（主な）	ず（図）	ひょうじ（表示）	いちぶ（一部）	ことなる（異なる）	た（他）	ふしぎ（不思議）	かざん（火山）	つくり（作り）	ぶん（分）
	およそ（凡そ）	せいちょう（成長）	ひらく（開く）	インタビュー	ざいりょう（材料）	たいよう（太陽）	ふせぐ（防ぐ）	かんじ（感じ）	つち（土）	マーク
	かいけつ（解決）	ぜんたい（全体）	ひれい（比例）	うごかす（動かす）	さぎょう（作業）	たしかめる（確かめる）	ふる（振る）	きまり（決まり）	てつ（鉄）	メモ
	かいてん（回転）	たいおう（対応）	ひろげる（広げる）	えがく（描く）	さくひん（作品）	たつ（経つ）	ふれる（触れる）	きょく（曲）	でんち（電池）	めもる（目盛る）
	かかわる（関わる）	たいけん（体験）	ふくむ（含む）	エネルギー	さっきょく（作曲）	ちがい（違い）	へいわ（平和）	くらす（暮らす）	とおす（通す）	ものがたり（物語）
	がくしゅう（学習）	たいする（対する）	ぶっしつ（物質）	える（得る）	さまざま（様々）	ちきゅう（地球）	ほうこう（方向）			
	かこむ（囲む）	たいせき（体積）	ぶぶん（部分）	おこる（起こる）	さんか（参加）	チャレンジ	ほうほう（方法）			
	かさねる（重ねる）	たいわ（対話）	ぶん（文）	おさえる（押さえる）	さんそ（酸素）	ちょうり（調理）	ほうる（放る）			
	かだい（課題）	たちば（立場）	へんか（変化）	おんど（温度）	し（詩）	つく（就く）	まなぶ（学ぶ）			
	かつどう（活動）	たんい（単位）	ポイント	かいはつ（開発）	しくみ（仕組み）	つく（付く）	まもる（守る）			
	かつよう（活用）	ちいき（地域）	まじわる（交わる）	かえる（孵る）	しげん（資源）	つなぐ（繋ぐ）	まわす（回す）			
	かんさつ（観察）	ちゅうしん（中心）	まとめ（纏め）	かくち（各地）	しぜん（自然）	どうじ（同時）	み（身）			
	かんする（関する）	ちょうさ（調査）	まとめる（纏める）	かくど（角度）	じっさい（実際）	とし（都市）	みぢか（身近）			
	かんせい（完成）	ちょくせん（直線）	むき（向き）	かくにん（確認）	じゅうよう（重要）	とち（土地）	みとめる（認める）			
	かんそう（感想）	ちょっけい（直径）	むける（向ける）	かず（数）	しゅるい（種類）	とも（共）	もくてき（目的）			
	きこう（気候）	つたわる（伝わる）	むすぶ（結ぶ）	かんがえ（考え）	じゅんじょ（順序）	とりいれる（取り入れる）	もと（下）			
	きょり（距離）	つながる（繋がる）	めざす（目指す）	かんきょう（環境）	しょう（章）	どりょく（努力）	もと（基）			
	きろく（記録）	テーマ	めん（面）	かんずる（感ずる）	しょうひん（商品）	とれる（取れる）	やがて			
	グラフ	てきせつ（適切）	めんせき（面積）	きおん（気温）	じょうほう（情報）	ながす（流す）	やくわり（役割）			
	けいさん（計算）	てじゅん（手順）	もじ（文字）	きごう（記号）	しょくひん（食品）	ながれる（流れる）	ゆたか（豊か）			
	けっか（結果）	とい（問い）	もちいる（用いる）	きづく（気付く）	しょくぶつ（植物）	にんげん（人間）	よみとる（読み取る）			
	けんり（権利）	とく（解く）	もとめる（求める）	きょうりょく（協力）	しるし（印）	にんずう（人数）	より			
	こうせい（構成）	とくしょく（特色）	ようす（様子）	きんぞく（金属）	すいちょく（垂直）	ぬく（抜く）	よる（拠る）			
	さくせい（作成）	とくちょう（特徴）	よそう（予想）	くふう（工夫）	すう（数）	ね（根）	リサイクル			
	ささえる（支える）	とくに（特に）	りかい（理解）	くみあわせる（組み合わせる）	すうじ（数字）	ねっする(熱する)	わかれる（分かれる）			
	さらに（更に）接続	とらえる（捉える）	りょう（量）	くらし（暮らし）	すがた（姿）	のこす（残す）	わける（分ける）			
	さらに（更に）副	ないよう（内容）	れい（例）	くりかえす（繰り返す）	すべて（全て）	のせる（乗せる）				
	さんこう（参考）	ながれ（流れ）	わ（和）							
	さんしょう（参照）	なりたつ（成り立つ）	わる（割る）							
	しぜん（自然）									

小中学生のための学習リスト2（頻度　高）

	重要度　高			重要度　中				重要度　低		
頻度	あるいは（或いは）	ことがら（事柄）	つまり（詰まり）	あたためる（温める）	こうかん（交換）	だいひょう（代表）	ひがい（被害）	あぶら（油）	さぐる（探る）	ながめる（眺める）
高	いしき（意識）	さいばい（栽培）	ていあん（提案）	あつかう（扱う）	こきゅう（呼吸）	たがい（互い）	ひょうげん（表現）	いき（息）	さつえい（撮影）	にぎる（握る）
	いって い（一定）	さだめる（定める）	ていど（程度）	あらた（新た）	こくない（国内）	たくわえる（蓄える）	ひりょう（肥料）	いた（板）	じく（軸）	にっこう（日光）
	いっぱん（一般）	しせい（姿勢）	データ	いっぱい（一杯）	こじん（個人）	ただ（唯）	ひろがり（広がり）	いためる（炒める）	しずむ（沈む）	ねがい（願い）
	いっぽう（一方）名	しだい（次第）	てんかい（展開）	うち（内）	こてい（固定）	ただし（但し）	ひろまる（広まる）	いね（稲）	じめん（地面）	のこり（残り）
	いんしょう（印象）	じつげん（実現）	どうさ（動作）	うつす（移す）	こめる（込める）	たね（種）	ふうけい（風景）	いのち（命）	しょくりょう（食料）	のち（後）
	おもに（主に）	じっこう（実行）	とうじ（当時）	うったえる（訴える）	さいがい（災害）	たもつ（保つ）	ふし（節）	イメージ	すいそ（水素）	のばす（伸ばす）
	かかわり（関わり）	してん（視点）	とうぶん（等分）	うめる（埋める）	さくもつ（作物）	ちけい（地形）	ふたたび（再び）	いれもの（入れ物）	すいちゅう（水中）	はげしい（激しい）
	かくだい（拡大）	しゅうい（周囲）	とどく（届く）	おおう（覆う）	さゆう（左右）	ちほう（地方）	ふたん（負担）	いろがみ（色紙）	スケッチ	はたけ（畑）
	かず（下図）	しゅちょう（主張）	ともなう（伴う）	および（及び）	さわる（障る）	ちゅうおう（中央）	ふやす（増やす）	うかぶ（浮かぶ）	すごす（過ごす）	ひっぱる（引っ張る）
	かんしん（関心）	しょうがい（障害）	とりあげる（取り上げる）	かい（甲斐）	じき（時期）	ちゅうもく（注目）	ぶんかい（分解）	うちがわ（内側）	すすめる（勧める）	ひやす（冷やす）
	かんれん（関連）	じょうきょう（状況）	のうりょく（能力）	かいがい（海外）	じけん（事件）	ちょうせつ（調節）	へいめん（平面）	うちゅう（宇宙）	せんざい（洗剤）	ふだん（普段）
	きじゅん（基準）	しょうひ（消費）	のぼる（上る）	かきだす（書き出す）	しせつ（施設）	つぎつぎ（次々）	へる（経る）	うみだす（生み出す）	そう（沿う）	ふで（筆）
	きにゅう（記入）	しょり（処理）	はたす（果たす）	かぎり（限り）	したしむ（親しむ）	つながり（繋がり）	へる（減る）	おく（於く）	だいち（大地）	プログラム
	きのう（機能）	じんるい（人類）	はっしん（発信）	かこう（加工）	しつど（湿度）	つりあう（釣り合う）	へんけい（変形）	おとずれる（訪れる）	たいりょく（体力）	へらす（減らす）
	きほん（基本）	ぜんご（前後）	はば（幅）	かさなる（重なる）	しぼる（絞る）	ていこう（抵抗）	ほご（保護）	おもいで（思い出）	たかまる（高まる）	ほね（骨）
	ぎもん（疑問）	せんたく（選択）	はんだん（判断）	がぞう（画像）	しゅうちゅう（集中）	できごと（出来事）	ほぞん（保存）	おろす（下ろす）	たかめる（高める）	まぜる（混ぜる）
	きゅうしゅう（吸収）	ぞうか（増加）	はんのう（反応）	かつやく（活躍）	しるす（記す）	てきする（適する）	ま（間）	かがやく（輝く）	ただ（唯）	まるで
	ぎょう（行）	そうぞう（想像）	ひ（比）	かなしみ（悲しみ）	じんぶつ（人物）	デザイン	まさしく（正しく）	かぎる（限る）	たたかう（戦う）	みつめる（見詰める）
	きょうつう（共通）	そろえる（揃える）	ひょうか（評価）	かのう（可能）	しんりん（森林）	とういつ（統一）	みんぞく（民族）	かこう（花崗）	たば（束）	みなおす（見直す）
	けいしき（形式）	そんざい（存在）	ふきゅう（普及）	かふん（花粉）	ずいぶん（随分）	どうよう（同様）	むすびつき（結び付き）	がん（癌）	ち（地）	みのまわり（身の回り）
	けんさく（検索）	たいりょう（大量）	ぶんるい（分類）	がめん（画面）	すいへい（水平）	とりくむ（取り組む）	むすびつく（結び付く）	かんずる（感ずる）	ちかづく（近付く）	みらい（未来）
	げんじつ（現実）	だんらく（段落）	へいきん（平均）	かんどう（感動）	すぐれる（優れる）	なお（猶）	めいれい（命令）	ぎゃく（逆）	ちかづける（近付ける）	もと（元）
	けんとう（検討）	ちょうし（調子）	ほぼ（略）	かんどう（感動）	せいかく（正確）	ななめ（斜め）	めぐる（巡る）	きんにく（筋肉）	ちょっかく（直角）	もやす（燃やす）
	こうか（効果）	ちょうてん（頂点）	まとまり（纏まり）	きぎょう（企業）	せいめい（生命）	にゅうりょく（入力）	もくざい（木材）	くみたて（組み立て）	つうずる（通ずる）	やじるし（矢印）
	ごうけい（合計）	ちょうわ（調和）	もとづく（基づく）	きじ（記事）	せきゆ（石油）	のう（脳）	もたらす（齎す）	くみたてる（組み立てる）	てんじ（点字）	ようぐ（用具）
	こうぞう（構造）	ちょくせつ（直接）	わだい（話題）	きずく（築く）	せっする（接する）	のうぎょう（農業）	もの（者）	けす（消す）	どう（銅）	よろこび（喜び）
	こうもく（項目）	つかむ（摑む）		きっかけ	ぜんしん（全身）	のばす（延ばす）	もよう（模様）	けっかん（血管）	ととのえる（整える）	わ（輪）
				きんし（禁止）	ぞう（像）	のびる（延びる）	やくだつ（役立つ）	さ（差）		
				くき（茎）	そくてい（測定）	はいりょ（配慮）	やわらかい（軟らかい）			
				くべつ（区別）	そこ（底）	はつでん（発電）	ようぶん（養分）			
				くみあわせ（組み合わせ）	そとがわ（外側）	はなれる（離れる）	らく（楽）			
				くるしむ（苦しむ）	そんちょう（尊重）	バランス	りったい（立体）			
				げんだい（現代）						

小中学生のための学習リスト3（頻度　中）

	重要度　高			重要度　中				重要度　低		
頻度	あまる（余る）	じょうげ（上下）	ちゅう（注）	アイディア	きたい（期待）	せいいく（生育）	はいち（配置）	あたたまる（温まる）	さて	てん（天）
中	あんてい（安定）	じょうしょう（上昇）	ていか（低下）	あきらか（明らか）	きぼう（希望）	せいけつ（清潔）	はずす（外す）	あふれる（溢れる）	しあげる（仕上げる）	でんげん（電源）
	おうよう（応用）	しんぽ（進歩）	でんたつ（伝達）	あつまり（集まり）	ぎむ（義務）	せいげん（制限）	はんしゃ（反射）	アンケート	シート	ととのう（整う）
	かいぜん（改善）	すうち（数値）	はいけい（背景）	あつりょく（圧力）	きゅうそく（急速）	せきたん（石炭）	ビタミン	い（胃）	しお（潮）	とりつける（取り付ける）
	かんかく（間隔）	すうりょう（数量）	はつげん（発言）	あまり（余り）形	ぎょうじ（行事）	せきにん（責任）	ふあん（不安）	いだく（抱く）	じどう（児童）	にる（煮る）
	かんじょう（感情）	せいてい（制定）	はんい（範囲）	あまり（余り）名	きょか（許可）	せっけい（設計）	ふくげん（復元）	いっしょう（一生）	しめる（湿る）	ぬける（抜ける）
	くうかん（空間）	せいりつ（成立）	はんせい（反省）	あらわす（表す）	きんねん（近年）	そざい（素材）	ふくし（福祉）	いれかえる（入れ替える）	しんずる（信ずる）	ねんりょう（燃料）
	くうらん（空欄）	ぜったい（絶対）	ひょうじょう（表情）	いっそう（一層）	くわわる（加わる）	そなえる（備える）	ふくめる（含める）	いんさつ（印刷）	すいめん（水面）	のぞく（覗く）
	くぎる（区切る）	そうさ（操作）	ぶんたん（分担）	いったい（一体）	けっしょう（結晶）	そろう（揃う）	ふくらむ（膨らむ）	うばう（奪う）	すきま（隙間）	はっする（発する）
	けってい（決定）	そうち（装置）	へんしゅう（編集）	うかべる（浮かべる）	けんせつ（建設）	たいさく（対策）	ふさわしい（相応しい）	えんずる（演ずる）	すてき（素敵）	はり（梁）
	げんしょう（減少）	そくめん（側面）	ほうこく（報告）	うく（浮く）	げんそく（原則）	だいしょう（大小）	ふそく（不足）	おかす（犯す）	せまる（迫る）	ひなた（日向）
	げんしょう（現象）	そしき（組織）	まったく（全く）	うしなう（失う）	こうじょう（向上）	たいない（体内）	ふんか（噴火）	おさない（幼い）	せんい（繊維）	ひふ（皮膚）
	げんりょう（原料）	たいしょう（対象）	むだ（無駄）	うつる（写る）	こころがける（心掛ける）	たび（度）	ふんべつ（分別）	おそう（襲う）	そえる（添える）	ひょう（雹）
	こうそう（構想）	ちてん（地点）	ようご（用語）	えいぞう（映像）	こんご（今後）	たよう（多様）	ほうい（方位）	おもいつく（思い付く）	そそぐ（注ぐ）	ひる（干る）
				えいよう（栄養）	さい（際）	ちしき（知識）	ほうもん（訪問）	かかえる（抱える）	た（田）	ふさぐ（塞ぐ）
				おうふく（往復）	さかえる（栄える）	ちじょう（地上）	まげる（曲げる）	かくほ（確保）	たい（対）	ふれあう（触れ合う）
				おそれ（恐れ）	さける（避ける）	ちょうせい（調整）	まじる（混じる）	かくれる（隠れる）	だいず（大豆）	まぜあわせる（混ぜ合わせる）
				およぶ（及ぶ）	さんせい（賛成）	ついに（遂に）	ますます（益々）	かざり（飾り）	だいぶつ（大仏）	みちる（満ちる）
				およぼす（及ぼす）	しかも（然も）	つくりだす（作り出す）	まち（街）	かじつ（果実）	たいら（平ら）	むく（向く）
				おり（折）	しげき（刺激）	てがかり（手掛かり）	みずから（自ら）	かたまり（固まり）	たく（炊く）	むれ（群れ）
				おん（音）	じこく（時刻）	とうじょう（登場）	みたす（満たす）	かなり	たどる（辿る）	め（芽）
				がい（害）	しじ（指示）	とかす（溶かす）	みちすじ（道筋）	かれる（枯れる）	たまる（溜まる）	メッセージ
				かいてき（快適）	しじょう（市場）	どくじ（独自）	めあて（目当て）	かんしゃ（感謝）	たんけん（探検）	メディア
				かきいれる（書き入れる）	しめる（占める）	どくとく（独特）	モデル	き（記）	ちょう（兆）	めやす（目安）
				かきこむ（書き込む）	じゅうじつ（充実）	とつぜん（突然）	ものごと（物事）	きざむ（刻む）	ちょうせん（挑戦）	めん（綿）
				かこ（過去）	しゅうしゅう（収集）	とばす（飛ばす）	やくひん（薬品）	ぎん（銀）	ちる（散る）	もけい（模型）
				かせん（河川）	しゅうだん（集団）	とりくみ（取り組み）	やぶる（破る）	くずれる（崩れる）	つきつめる（突き詰める）	もちあげる（持ち上げる）
				かた（型）	しゅうへん（周辺）	とりのぞく（取り除く）	ゆうじん（友人）	くむ（汲む）	つぐ（次ぐ）	もどす（戻す）
				かたまる（固まる）	じゅんかん（循環）	ないぶ（内部）	ゆらい（由来）	こい（濃い）	つくす（尽くす）	もともと（元々）
				かたむける（傾ける）	しょうか（消化）	なめらか（滑らか）	ようき（容器）	こぐ（漕ぐ）	つね（常）	ものづくり（物作り）
				かたる（語る）	しょうずる（生ずる）	なやむ（悩む）	よっきゅう（欲求）	ごく（極）	つむ（積む）	もる（盛る）
				かつ（且）	じょうはつ（蒸発）	なりたち（成り立ち）	りょうたん（両端）	こする（擦る）	つる（吊る）	やくしょ（役所）
				かつて（嘗て）	しょうりょう（少量）	にちじょう（日常）	れつ（列）	こっきょう（国境）	つるす（吊るす）	やや
				かっぱつ（活発）	しょくぎょう（職業）	ねんれい（年齢）	れんぞく（連続）	さい（才）	であい（出会い）	ゆれ（揺れ）
				かねつ（加熱）	しんせん（新鮮）	のうど（濃度）	わくせい（惑星）	さしこむ（差し込む）	てあて（手当て）	よびかける（呼び掛ける）
				きおく（記憶）	しんどう（振動）	のびる（伸びる）	わざ（技）	さそう（誘う）	ていれ（手入れ）	ろう（蝋）
				きぐ（器具）	すでに（既に）			さっか（作家）	できあがる（出来上がる）	わき（脇）

小中学生のための学習リスト4（頻度　低）

	重要度　高		重要度　中				重要度　低			
頻度	いし（意志）	せっち（設置）	あいず（合図）	かんそう（乾燥）	しゃめん（斜面）	にちじ（日時）	あう（遭う）	くさる（腐る）	せいこう（成功）	はじまり（始まり）
低	いじょう（異常）	たいど（態度）	あてはめる（当て嵌める）	かんり（管理）	じゅうし（重視）	のぞく（除く）	あむ（編む）	くむ（組む）	せきどう（赤道）	パス(pass)
	かんてん（観点）	だんかい（段階）	あらかじめ（予め）	きかん（期間）	しゅうり（修理）	はいしゅつ（排出）	いきいき（生き生き）	クリック	せんしゅ（選手）	はなつ（放つ）
	きそ（基礎）	てき（的）	あらためて（改めて）	きちょう（貴重）	しゅんかん（瞬間）	はっこう（発行）	いたむ（痛む）	くわえる（銜える）	そめる（染める）	ばね
	こうさつ（考察）	はかる（測る）	あらゆる	きぼ（規模）	じゅんばん（順番）	はつねつ（発熱）	いたる（至る）	げいじゅつ（芸術）	たえる（耐える）	はりがね（針金）
	こうりつ（効率）	ひてい（否定）	いじ（維持）	きゅうげき（急激）	しょうがい（生涯）	はつめい（発明）	いちいん（一員）	こ（粉）	たおす（倒す）	ひきおこす（引き起こす）
	こせい（個性）	ひはん（批判）	いぜん（以前）	きょくせん（曲線）	しょうじょう（症状）	ふくすう（複数）	いとなむ（営む）	こうこく（広告）	たがやす（耕す）	ひきつける（引き付ける）
	こんなん（困難）	ひよう（費用）	いちじるしい（著しい）	きょだい（巨大）	しょうずる（生ずる）	ぶっし（物資）	イラスト	こおる（凍る）	たき（滝）	ひとこと（一言）
	さいだい（最大）	ふよう（不要）	いっしゅ（一種）	くだる（下る）	しょくもつ（食物）	プレート	いるい（衣類）	こげる（焦げる）	たけ（竹）	ひな（雛）
	じっせん（実践）	ぶんせき（分析）	いっち（一致）	くろう（苦労）	しんけい（神経）	ぶんめい（文明）	いわう（祝う）	こす（濾す）	たすけあう（助け合う）	びょう（鋲）
	してい（指定）	ぶんや（分野）	いり（入り）	けいこう（傾向）	すいてい（推定）	へる（経る）	うけて（受け手）	このみ（好み）	たっする（達する）	ふかまる（深まる）
	しどう（指導）	ほうどう（報道）	いりょう（医療）	けいせい（形成）	すじ（筋）	ほう（法）	うつわ（器）	コミュニケーション	ダム	ふきだす（吹き出す）
	しゅうきょう（宗教）	みだし（見出し）	うけいれる（受け入れる）	けいそく（計測）	すなわち（即ち）	ぼうし（防止）	うむ（生む）	こや（小屋）	ためす（試す）	ふくそう（服装）
	しゅだん（手段）	ようし（用紙）	うけみ（受け身）	げんり（原理）	せいか（成果）	ボランティア	おう（追う）	ころがす（転がす）	ちからづよい（力強い）	ふと
	しょうめん（正面）	ようそ（要素）	うすめる（薄める）	こうい（行為）	せっちゃく（接着）	まとまる（纏まる）	おえる（終える）	こんにち（今日）	ちぢむ（縮む）	へいち（平地）
	じりつ（自立）	ようてん（要点）	うつりかわり（移り変わり）	こうおう（高温）	せってい（設定）	みりょく（魅力）	おおあめ（大雨）	ざ（座）	ちょうこく（彫刻）	ほぐす（解す）
	しんこう（進行）	よそく（予測）	えいせい（衛生）	こうがい（公害）	せんたん（先端）	めいしょう（名称）	おおむかし（大昔）	さけ（鮭）	つかいわける（使い分ける）	ほす（干す）
			える（得る）	こくど（国土）	そうげん（草原）	めぐみ（恵み）	おごなう（補う）	さます（冷ます）	つげる（告げる）	マイナス
			えんじょ（援助）	こくめい（国名）	たいき（大気）	めだつ（目立つ）	おさめる（収める）	さめる（冷める）	つとめる（務める）	まねく（招く）
			おきかえる（置き換える）	ここち（心地）	たすう（多数）	ゆうがい（有害）	おちば（落ち葉）	し（死）	つとめる（務める）	まめ（豆）
			おせん（汚染）	さいげん（再現）	たとえる（例える）	ゆうき（勇気）	かおり（香り）	しあわせ（幸せ）	てだすけ（手助け）	まるみ（丸み）
			おりまげる（折り曲げる）	さいせい（再生）	たにん（他人）	ゆうこう（有効）	かかす（欠かす）	しく（敷く）	てづくり（手作り）	まるめる（丸める）
			かいしゅう（回収）	さす（指す）	たよる（頼る）	ゆうじょう（友情）	かく（角）	じっくり	とうとい（尊い）	みかける（見掛ける）
			かいすう（回数）	さびる（錆びる）	だん（段）	ゆるやか（緩やか）	がく（萼）	しぼう（死亡）	どくしょ（読書）	みぎうえ（右上）
			かいてい（海底）	しえん（支援）	だんめん（断面）	ようきゅう（要求）	かくす（隠す）	しゅ（種）	としつき（年月）	みわたす（見渡す）
			かいふく（回復）	しき（四季）	ちえ（知恵）	ようやく（漸く）	がけ（崖）	しゅう（州）	とそう（塗装）	むく（剥く）
			かいめん（海面）	じさ（時差）	ちゃくもく（着目）	よさん（予算）	かぜとおし（風通し）	しょうじょ（少女）	とび（跳び）	むね（旨）
			かいりょう（改良）	じしん（自信）	つうか（通過）	よみとる（読み取る）	かたむく（傾く）	しょうてん（商店）	とりこむ（取り込む）	めだか（目高）
			かかわりあう（関わり合う）	じする（辞する）	つくりあげる（作り上げる）	ろくおん（録音）	かためる（固める）	しょうめい（証明）	とりまく（取り巻く）	もうける（設ける）
			かく（核）	じぜん（事前）	てまえ（手前）	わずか（僅か）	かだん（花壇）	しょっき（食器）	とりまく（取り巻く）	もり（盛り）
			かてい（過程）	しそん（子孫）	とうめい（透明）	わずか（僅か）	かぶせる（被せる）	しらべ（調べ）	なかみ（中身）	やくだてる（役立てる）
			かんかく（感覚）	じっしゅう（実習）	とくせい（特性）		かまえる（構える）	しろ（城）	なぞる	やぶれる（敗れる）
			かんしょう（鑑賞）	しや（視野）	とくてい（特定）		かみ（神）	じんせい（人生）	にゅうしゅ（入手）	
							かわかす（乾かす）	す（巣）	ぬし（主）	
							かん（管）	すいこむ（吸い込む）	ネットワーク	
							き（機）	すき（隙）	ねる（練る）	
							キー	すくう（救う）	のうやく（農薬）	
							きく（利く）	すそ（裾）	のはら（野原）	
							きずつける（傷付ける）	すばやい（素早い）	はう（這う）	
							きゅうじつ（休日）	するどい（鋭い）	はえる（生える）	
							きん（金）	ずれる	はがす（剥がす）	
							ぐ（具）		はく（箔）	

地域の日系南米人による教科支援の可能性
－国語教材文の翻訳活動を通して－

宇津木 奈美子（お茶の水女子大学大学院　人間文化創成科学研究科）
utsukin735@yahoo.co.jp

Potentiality of learning support by Community-Dwelling Japanese South-American
－Through the translation work of Japanese teaching materials－

UTSUKI Namiko

キーワード：日系南米人、地域、翻訳支援、母語、コーディネーター

要　旨

本研究では、中学国語教材文の翻訳を行った地域の日系南米人支援者（以下、支援者とする）が、どのように翻訳支援に対する意識を形成していったのかを明らかにし、教科支援への参加の可能性を探った。その結果、支援者は日本語力の問題から当初は翻訳に関しては不安を持っていたが、日本人コーディネーターから日本語のサポートを受け、翻訳作業を進めるうちに、教材文のおもしろさ・意義を発見していった。これらを子どもに伝えることは、子どもの将来に役に立つと考え、責任感を持って翻訳作業に取り組んでいた。さらに、日本人コーディネーターからの翻訳の評価が伝えられることで、翻訳が学校の授業で機能し、自分たちが貢献できる存在として子どもたちに認められているという実感を持つようになっていった。そして、この実感が達成感となり、次回の翻訳支援への意欲につながっていった。このように日本語力が課題とされる支援者であっても、コーディネーターからの適切なサポートを受けることで、教科支援への参加が可能となることが示唆された。

1．はじめに

近年、日本における急速な国際化や、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正の施行により外国人の滞日が増加している。とりわけニューカマーと呼ばれる日系南米人が増加しており、これら家族の滞日に伴いポルトガル語とスペイン語を母語とする子どもの数も増え続けている（文部科学省 2006）。

これらの言語少数派の子ども[1)]（以下、子どもとする）に対し、学校現場では、さまざまな日本語指導の方法が模索されてきたが、日本語はできるのに教科学習には取り組めないなどの問題が指摘されている（岡崎 1997）。日本語を指導するだけではこの問題が解決しないことから、特に子どもの母語のサポートの重要性に目が向けられるようになってきている（湯川 2006）。一方で、一体誰がどこまでの能力を目指して母語教育を提供するべきなのかという悩みも聞かれるようになってきている（湯川 2006）。

このような状況の中で、一部の学校では、「通訳サポーター」の派遣などの方策がとられているが、自治体からの予算の都合などで、母語サポーターが全く派遣されないケースや、派遣されたとしても、時間の制限が設けられており、必ずしも万全の対策とは言えないのが現状である。このように、学校や自治体だけでは支援が十分ではないことを受け、急激に増加しつつある地域在住の外国人を人的資源として活用しようとする発想はあるが、その具体化な方策はいまだ手探りの状態である（岡崎 2005）。今後、いかに地域在住の外国人に支援参画の道を開くかが課題となっている。

2．先行研究

多言語・多文化化が進み、地域においては多様な言語と多様な背景を持つ外国人が参入してきている。そして、その大半が定住するようになっている。ここでは、家庭、地域、学校における実態について概観していく。

まず、家庭の父母について述べる。石井（2000）はポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の父母369人を対象に、言語教育に関する父母の意識調査を行っている。その結果、父母は子どもに日本語と母語の両方が十分に発達することを重要視する明確な意識を持っていることが確認されたとしている。一方で、このような意識がありながらも、父母は実際に何をすればよいかという具体的な方策が十分に見えていないこと、父母自身が仕事など日常の忙しさの中で対応しきれないことが指摘されている。

次に、学校について述べる。学校現場における言語少数派の子どもの教育は、日本語最優先という大前提に立っており（太田 2001）、子どもの母語は副次的に扱われていることが多い。このように、母語が十分に機能を果たしていない状況を示していることから、どのように改善がなされるべきか検討する必要性がある。

このような状況の中で、子どもの母語を教科学習に取り入れる取り組みも報告されている。学校で行われた学習支援の取り組みとして、横浜市国際交流協会と横浜市内の中学校が地域と協働で行った学習支援モデル事業がある（横浜市国際交流協会 2003）。

この事業では教師と子どもの母語ができる学習支援ボランティアがペアになり、中国語を母語とする中学生に教科指導を行った。学習支援ボランティアの役割は基本的に教師の指導内容の通訳という理解で始まったが、実際はこれにとどまらず、母語による問いかけを通じて子どもの学習の理解度を確認し、中国語での解説を加えるというように、通訳以上の役割を果たしていたことが報告されている。

子どもと母語が同じ支援者（以下、母語話者支援者とする）の支援に対する意識に着目した研究として、宇津木（2008, 2009）は、子どもの母語を活用した国語の学習支援を行った中国人大学院生３名にインタビュー調査を行っている。その結果、中国人大学院生は、支援当初、母語を積極的に活用した学習支援に対して懐疑的であったが、母語専一の支援の場を作り、子どもの母語力を探りながらオリジナル教材を作成するなど、探索的に母語支援を重ねることで、母語活用の有効性を見出していったとしている。ただし、このように積極的に教科学習に母語を取り入れる場合、協働支援者である日本人支援者の理解が必要で、これが双方の支援者の共通理解とならない限り、母語を活用した支援は成立しないとしている。

以上のことから、母語話者支援者は、学習者の主体的な活動を促し、理解を促進させる役割を持っていることが窺える。しかしながら、これらの母語を活用した支援は、日本語と母語の二言語が堪能な留学生や、子どもの母語ができる日本人が行っている場合が多い。他方、子どもの身近にいる地域在住の母語話者は、日本語力の問題や仕事で多忙を極めることから、子どもの支援に関わることが難しいとみなされていることが多い。

筆者はこのような問題意識から、子どもの支援に参加できる地域の日系南米人２名を探し出し、実際に教科書の翻訳作業に携わってもらった経験を持つ。この経験の中で、母語支援者となった日系南米人は、当初は翻訳されたテキストのネイティブチェック係として参加したが、徐々に教科書全体の翻訳を担当し、支援の中核を担うようになっていった。地域の日系南米人を支援活動に引き入れた実践例は稀有で、今後、地域の日系南米人に支援参画の道を開く上で貴重な事例だと考える。筆者はこの活動のコーディネーターとして、地域の日系南米人がどのような意識で支援活動に携わっていったのかに関心を持つようになった。

そこで、本研究では、子どもの支援を行った地域の日系南米人の意識を明らかにし、学習支援における地域の母語話者の具体的な参加の可能性を探り、当事者である外国人支援者の具体的な参画について検討する。

3．研究目的と研究方法

3.1　研究目的

本研究では、中学の国語教材文の翻訳を行った日系南米人支援者が、どのように翻訳支援に対する意識を形成していったのか、そのプロセスを明かにすることを目的とする。

3.2　対象者

対象者は地域在住の日系ペルー人1名と日系ブラジル人1名である。以下に対象者のプロフィールを示す。

表１　プロフィール

名前	年齢 性別	国	来日年	日本語学習歴	使用言語 （下線は母語）
A	30代 女性	ペルー（日系）	2000年	1年6ヶ月（日本語学校） 日本語能力検定試験2級 合格	・スペイン語 ・ポルトガル語 ・英語 ・日本語
B	20代 女性	ブラジル（日系）	1995年	3年（公民館・教会） 日本語能力検定試験2級 レベル[2)]	・ポルトガル語 ・スペイン語 ・日本語

ＡもＢもともに日系三世である。Ａは2000年に来日した。2007年10月の時点で、来日7年目である。ペルーでは旅行の専門学校を卒業し、旅行会社に勤務していた。来日後、当初は製造業勤務であったが、現在は旅行会社に勤務している。翻訳支援を行っていた時は、製造業勤務であった。母語はスペイン語であるが、ペルー在住時の勤務先で英語を使用していたため、英語が堪能であった。また、配偶者が日系ブラジル人のため、ポルトガル語も理解可能な言語の一つであった。日本語力は日本語能力検定試験2級に合格していた。日常的な日本語会話はできるが、漢字の読み書きが難しいと述べていた。Ｅメールのやりとりをローマ字で行う場合が何度かあった。

一方、Ｂは1995年に家族の来日に帯同した。その際、ブラジルの高校を中退している。2007年9月の調査時点で、来日12年目である。来日後、当初は製造業勤務であったが、現在は教会に勤務している。翻訳支援を行っていた時は、教会に勤務していた。母語はポルトガル語であるが、ブラジル在住時にスペイン語を学習した経験があるため

こちらも理解可能な言語の一つであった。来日後、ブラジル人コミュニティに長年いるため、日常的にポルトガル語を使う生活をしている。日本語力としては病院や区役所などの施設において日本語で用件を伝えることが可能であった。日本語による日常的な会話は問題がないが、本人は問題点として漢字の読み書きをあげていた。そのためか、Eメールのやりとりも、ローマ字で行う場合が多かった。

3.3　学習支援の概要

本学習支援は神奈川県の公立中学の国際教室で国語の取り出し授業として行われた。この国語の支援は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎 1997）に基づいて行われた。このモデルは、子どもの母語を活用することで、母語を保持育成ながら、日本語を学び、教科の内容の理解を可能にしようとするものである。

対象となった生徒は、中国語を母語とする生徒、ポルトガル語を母語とする生徒、スペイン語を母語とする生徒である。中国語支援は中国語母語話者支援者が参加し、スペイン語とポルトガル語支援に関しては、日本人でスペイン語とポルトガル語ができる支援者が参加した。翻訳教材についてだが、中国語は、中国語母語話者支援者が作成した。

一方、スペイン語とポルトガル語の教材に関しては、それぞれの言語ができる日本人が作成していたが、ネイティブチェックの必要性があったため、本研究で対象となるAとBにそれぞれ依頼をした。A とBは仕事があったため、直接子どもと対面での支援はできず、教材文のネイティブチェックや翻訳を通して参加する間接的な支援であった。

Aは筆者の知り合いの日本語教師からの紹介である。Bは筆者の知り合いで、10年程前に、Bが日本語の初級レベルだったころに日本語を教えたことがあった。

学習支援は2006年9月から2007年11月までの1年2ヶ月に渡って行われた。支援の対象生徒はこの間、中2から中3へと進級している。2007年12月からは高校受験の対策が始まったため、国語の通常の教科書を中心と学習は終了し、それにともない、本学習支援も終了した。ただし、ポルトガル語を母語とする生徒は中3に進級した時点で、在籍級の授業に十分ついていけるようになったという国際教室担当教師の判断のため、学習支援に参加していない。それにともない、Bの支援も終了した。Bの支援期間は2006年10月から2007年2月までの5ヶ月である。

以下に翻訳支援概要の一覧を示す（表2、表3）。

教材文は『走れメロス』のみ要約文で、他は本文全文である。『論語』『俳句を味わう』『万葉・古今・新古今』『おくのほそ道』『漢詩』については教科書では俳句、短歌

表２　Ａの教材文翻訳の概要

年・月	単元名	系列[3]	支援内容
2006・ 9	父のようになりたくない	読書	・ネイティブチェック（以下NCとする）
2006・ 9	平家物語	古典	・NC ・スペイン語翻訳版を基に本文をポルトガル語に翻訳 ・本文をスペイン語とポルトガル語でテープに吹き込む
2006・11	考えるイルカ	論理	・NC
2007・ 2	走れメロス（要約文）	文学	・要約文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 5	俳句を味わう	言語感覚	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 6	ごはん	読書	・本文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 7	テレビ映像の本質	情報	・NC
2007・ 9	万葉・古今・新古今	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 9	おくのほそ道	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・ 9	漢詩二編	古典	・本文と解説文を日本語からスペイン語に翻訳
2007・11	テクノロジーとの付き合い方	論理	・NC
2007・11	テクノロジーと人間性	論理	・本文を日本語からスペイン語に翻訳

表３　Ｂの教材文翻訳の概要

年・月	単元名	系列	支援内容
2006・10～11	平家物語	古典	・ワークシートの問題を日本語からポルトガル語に翻訳
2006・11～12	考えるイルカ	論理	・本文をスペイン語翻訳版を基にポルトガル語に翻訳 ・ワークシートの問題を日本語からポルトガル語に翻訳
2007・ 2	論語	古典	・本文と解説文を日本語からポルトガル語に翻訳
2007・ 2	走れメロス（要約文）	文学	・要約文を日本語・スペイン語翻訳版を基にポルトガル語に翻訳

などのみの掲載だったため筆者が解説文を補足し、ＡとＢはその翻訳も行った。

Ａが行った『平家物語』のポルトガル語テープの吹き込みは、Ａのブラジル人の配偶者が行った。Ｂが行った『考えるイルカ』の翻訳は、スペイン語翻訳版を基に翻訳し、『走れメロス（要約文）』の翻訳はスペイン語翻訳版と日本語要約文の二つの言語を基に翻訳した。

次に、それぞれの支援者の役割について述べる。Ａは当初、スペイン語ができる日本人が翻訳したスペイン語のネイティブチェックを行うという役割で参加したが、のちに、日本語の本文をスペイン語に直接翻訳するという役割に変わっていった。一方、Ｂは当初、ワークシートの短い問題文を翻訳するという役割だったが、日本語やそのスペイン語版など、Ｂの理解可能な言語を基に、教科書の本文をポルトガル語に翻訳する役割に変わっていった。

3.4　教材翻訳支援における筆者の役割

ＡとＢ教材翻訳支援における筆者の関わり方にについて述べる。ＡとＢは学校での子どもと対面の直接支援ではなく、教材翻訳を通しての間接支援となる。そこで、筆者は学校側とＡとＢの「コーディネーター」としての役割を担った。以下に、筆者が具体的に行ったことについて述べる。

① 支援で翻訳教材を使用した時の子どもの様子を伝えた。
具体例の一つとして「子ども（中学3年、メキシコ出身、来日4年目）は『ごはん』の翻訳文を集中して読み、さらには音読していた。また、内容について、母語でのやりとりをし、その後、母語のワークシートを解いたところ、ほぼ、理解していた。（2007年7月12日の支援記録より）」という内容を伝えた。

② 翻訳教材を使用して、直接子どもに支援を行った支援者（スペイン語が堪能な日本人）からの感想や、翻訳に対する評価について伝えた。具体例の一つとして支援者からの「Ａさんはよく漢詩の内容を理解なさって適切なスペイン語訳をつけてくださっている」「現代語にするのも難しい『万葉集』のスペイン語訳に驚いた。私もよく読みこんで自分のものにしなければと思う」という感想等を伝えた。

③ 単元の進度を伝えた。

両支援者とも子どもとの対面による支援ではなく、間接的な支援だったため、対象である子どものイメージや支援の現場を想定することが難しかった。そこで、これらを伝える必要があった。

また、日本語のサポートも行った。これまで、両支援者とも中学国語の説明文、文学、古典などを読む経験はなかった。そこで、語彙、表現、文法、背景などを補足する必要性があった。さらに、両支援者とも仕事を持っており多忙なこと、翻訳が急を要す場合が多かったことから、翻訳作業の時間的な効率を考慮する必要性もあった。
これらの点を考慮し、以下のことを行った。

① 教材文の漢字にふりがなをふる。
② 日本的な背景知識が必要なものについては写真を添付し、解説を加える
（例：「お月見」「道祖神」「お灸」「大八車」等）。
③『俳句を味わう』『万葉・古今・新古今』『おくの細道』『漢詩』『論語』に関しては、現代語訳、形式についての説明を加える。また、鑑賞に必要と思われる背景などの解説文も加える。
④ 難解だと思われる表現を言い換える
（例：「言い知れぬ」→「ことばで言うことができない」等）。
⑤ 解説文に極力主語を入れ、動作主を明確にする。
⑥ 支援者にとって新出と思われる日本語語彙の一部を、支援者が理解可能な言語、（ポルトガル語、スペイン語、英語のいずれか）に訳す。
⑦ 電話やメッセンジャー[4)]を使用して、支援者からの質問に答える。

以上、筆者は翻訳支援が中学校での学習支援に結びつけられるように、「学校と支援者」及び「日本語」の調整を行った。

3.5　データ

2007年10月にAに、9月にBに、翻訳支援に関しての半構造化インタビューを実施した。Aは2007年10月の時点では支援継続中であった。インタビュー時間は、Aは72分、Bは50分である。インタビューの主な項目は①子どもの現状について、②翻訳・通訳の経験について、③教科書の翻訳について、④翻訳作業について、⑤日本人との連携について、⑥地域の人が子どもの学習サポートをすることについて、に大別される。これらの項目を目安とし、会話の自然な流れに合わせ、質問順番などを柔軟に変更しながら行った。インタビューは了承の上、ICレコーダーに録音し、全て文字化した。

3.6　分析方法

データは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003、Modified

Grounded Theory Approach, 以下M-GTAとする）の手法を援用して質的に分析した。M-GTAは特定の限定された具体的領域における社会的相互作用にかかわり、その領域の結果が実践現場で検証、応用が可能な研究に適しているとされている。本研究は、子どもの学習支援に、地域在住の外国人の参加は難しいと考えられている状況の中で、対象者となる地域在住の外国人2名が中学国語の教材文翻訳を通して、長期に渡って公立中学の学習支援に参加したという大変稀な事例である[5)]。M-GTAは、このような限定された領域において、この領域の理論を、今後も継続される実践現場に戻し、検証が可能である。この利点が本研究の分析方法としてふさわしいと判断し、援用した。

具体的な分析の手順は木下（2003）に従った。まず、データ全体から支援者の翻訳支援に対する意識の概要を把握し、その上で、支援歴の長い支援者Aの語りを中心に支援者Bの語りを加えながら概念生成を行った。なお、生成した概念は類似例の確認だけではなく、対極例も確認し、見つかった場合は、それを具体例とする新しい概念生成を行った。類似例と対極例の比較検討をし、データ全体を見ることによって、解釈の恣意性を防いだ。次に、生成した概念間の関係の検討を通してカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー相互の関係をもとにストーリーラインを作り、結果図を作成した。

4．結果と考察

4.1　結果図

M-GTAによる分析の結果、6個のカテゴリー、15の概念を得、以下のような結果図にまとめることができた（図1）。

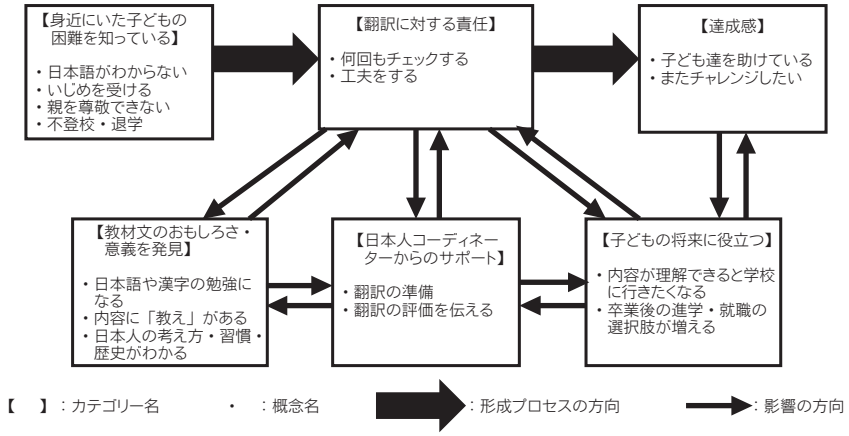


図1　地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス

なお、以下の説明の中で、カテゴリーは【　】、概念は＜　＞で囲んで示した。

次に「地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識形成のプロセス」のストーリーラインを述べる。

地域在住の日系南米人支援者（以下、支援者とする）は、支援を始める前から＜日本語がわからない＞、＜いじめを受ける＞、＜親を尊敬できない＞、＜不登校・退学＞という自分の【身近にいた子どもの困難を知っている】状況にあった。そして、支援者はこの状況を深刻なものとして捉えてきた。

支援者は、教材文翻訳支援の依頼がきた時、日本語の問題もあり、初めはできるのだろうかと不安であった。しかし、翻訳作業をすすめるうちに、＜日本語や漢字の勉強になる＞こと、さらに、古典や小説などを通して、＜日本人の考え方・習慣・歴史がわかる＞こと、教材文の＜内容に「教え」がある＞ことなど【教材文のおもしろさ・意義を発見】する。

また、翻訳の際、ふりがなをふる、辞書にない日本語を教えてもらうなどの＜翻訳の準備＞や、＜翻訳の評価を伝える＞などの【日本人コーディネーターからのサポート】を受け、作業をすすめていく。

そこで、この翻訳のおもしろさや意義を子どもに伝えるために翻訳文を＜何回もチェックする＞、表現などの＜工夫をする＞ようになる。このことは、【身近にいた子どもの困難を知っている】からこそ【翻訳に対する責任】を持って取り組まなければという姿勢が表れていると言える。子どもが教材文の＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞し、学校に行って＜卒業後の進学・職業の選択肢が増える＞など翻訳支援は【子どもの将来に役立つ】と考える。子どもの将来の足がかりになるためにも、【翻訳に対する責任】は重大だと支援者は考える。

このようにしてできた翻訳は日本人コーディネーターからの＜翻訳の評価＞が伝えられることで、支援者は＜子ども達を助けている＞、＜またチャレンジしたい＞という大きな【達成感】につながっていると言える。この【達成感】 が次回の翻訳支援へのチャレンジにつながり、継続的な支援が可能になったと言える。

以上がストーリーラインである。次節では、各カテゴリーについて、それらを構成する概念を説明しながら論じる。

4.2　各カテゴリーについて

①【身近にいた子どもの困難を知っている】

カテゴリー名にある「身近にいた子ども」とは支援者のきょうだいと親戚の子どもの

ことである。支援者は翻訳支援を行う前から、これらの身近にいた子ども達が直面している困難を知っていた。

例1：（子どもは）言葉わからないから、漢字わからないから、えー、悲しくて、もう、学校行かないかんじあるんですね。

例2：いとこの子どもは学校行きたくない。日本語わからない。あと、いじめられる。行きたくない。

例1、2では、学校へ行かなくなる理由に＜日本語がわからない＞こと、＜いじめを受ける＞ことがあげられている。文部科学省（2006）の「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」によると、子どもの不就学の理由の上位に「日本語がわからない」、「学校へ行くといじめられる等するから」があげられている。このことから、AとBの身近にいた子どもが「たまたま」困難を抱えていたわけではないことが窺われる。

例3：先生達は本当にやさしかったんですけど、その問題（いじめ）で（弟は）やめたんです。

インタビューでは支援者の身近にいた子どもがそれぞれ学校をやめたと述べていた。彼らの語りから＜不登校・退学＞に至る経緯に＜日本語がわかない＞、＜いじめを受ける＞があることが窺える。日本の子どもと違い、日本国籍を有しない子どもを持つ親は、法律上の「就学義務」はないものとされている（太田・坪谷 2005）。例2や例3のように、子どもが学校に通っているが、なんらかの問題で、＜不登校・退学＞となる場合があったとしても、親は法律上の問題は問われない。さらに、深刻な問題として、以下の語りがあった。

例4：親の言葉を話したくない。（中略）コンプレックスがあると思うけど、子どもの時いじめられた。（中略）だから、コンプレックスがあるから、親の言葉を話したくないと、南米アメリカの人といたくないと、家族といたくない。

例5：その子どもは、お父さん、お母さんに「どうして日本にずっと長い間いるけど、日本語わからない。」とか。

例4で語られている子どもは言葉が違うことでいじめにあった経験がある。その経験を経て、母語や親への否定的な感情となってあらわれていることがわかる。例5で語られている子どもは母語で話すことをやめ、一方で、日本語がわからない親を責め＜親を尊敬できない＞という事態となっている。

両支援者の語りの対象とされている子どもはいずれも現在では成人しているが、両支援者とも、身近にいた子どもの困難を深刻に捉えていたことが窺われる。

②【翻訳のおもしろさ・意義を発見】

支援者は、【身近にいた子どもの困難を知っている】状況だった。そこに教材文翻訳の依頼がきた。

例6：漢字の勉強もできるから、うん。あと、頭の中、あ、この漢字見たことがある、たぶんこれかな？ もう、すごく練習になりました。すごく、うれしい。終わったあと、そ、終わったあと、次もやりたい、次もやりたい。なんか、たくさん習えるかな。

支援者の母語はスペイン語、ポルトガル語で、非漢字圏に属している。漢字は日本語学習の一つとして、これまで学習してきた。例6の語りはその学習で覚えた漢字を翻訳の場面で活かせることの喜びにあふれている。さらに、たくさん習えるから、次もやりたいと述べ、意欲的に取り組んでいこうとしている姿勢が窺える。以上のことから支援者は翻訳を通して、＜日本語や漢字の勉強になる＞、つまり自分のためになると実感している様子が窺える。

例7：中身、おもしろかった。(中略) いろいろ困った (戦争の) シチュエーションたくさんあったけど、(作者は) 自分のイマジネーションを使って、なんか生きられたかな (中略)。自分の経験だったでしょう。だからおもしろい。

例8：子ども、教えがありますね。内容、この物語 (『走れメロス』) 内容は。(中略) 最後、最後ね、あの、二人は友達になったから、私おもしろいと思います。

例7では向田邦子の『ごはん』という随筆を翻訳した時の感想について述べている。この物語では作者の戦時下における子ども時代の経験について書かれている。その内容を翻訳することで、内容を理解し、その感想について述べている。また、例8では、『走れメロス』の感想を述べている。このように＜日本語や漢字の勉強になる＞のみならず、一読者として教材の内容理解をしていると言えよう。

例9：日本人の生活わからないけど、日本人の考え方も時々入るから…例えば、なんか自然が大切と、あとは戦争も起こったとか、何か日本人、その人だけじゃなくて、他の人も、だから、あとは勉強も簡単になるから。

例10：この日本の本、昔 (＝古典) ですけどね、子どもを勉強するときに、言葉だけじゃなくて、あの、日本の習慣、覚えますね。このテキストは本当に教育教えますね。だから、あの、機会があったら本当に一生懸命勉強したほうがいいと思います。

例9、10では、教材を通して、＜日本人の考え方・習慣・歴史がわかる＞と述べら

れている。このことは、支援者が教材文翻訳を通して実感したことである。つまり、翻訳者自身も教材文から学んでいると言えるのではないだろうか。日本の背景を知ることが、子ども達の勉強の助けになると、支援者は考えているようである。

さらに、以下では教材文は＜日本人の考え方・社会・歴史が分かる＞だけではなく、＜内容に「教え」がある＞と支援者は語っている。つまり、支援者は内容を理解することで、教材文の主題を理解しているのではないだろうか。

例11
支援者：えっと、たくさんポエム（俳句：古池や蛙飛び込む水の音）の中にイグザンプルです（＝があります）。（中略）日本人は自然なことはすごく、フィーリング、何か、水のこととか、あとは花を見るとか、すごく何か感じる。南米アメリカ人と違う。（南米人は）それは、花とか、水は水とか。だからフィーリングも違うと思う。
筆者：あ、これ（俳句）は、じゃあ、日本人のフィーリングだと思ったんですね。
支援者：そう、水を聞こえるとか、それは深い意味がある、多分日本人にとってね。だからポエム（俳句）を作ったんじゃない。

例12
支援者：テレビでね、いっぱい教えがあるんですけど、言ったことちょっと違うんですね。（中略）（テレビは）何も心配しなくて、あの、何て言うんですか。何も考えなくて、休むだけ。でも、学校へ行ったら、本当にまじめなこと考えさせます。

支援者は、俳句「古池や蛙飛び込む水の音」を例示し、南米人とは違う日本人の感覚の違いを考えながら、蛙が水に飛び込む音がなぜ、俳句になったのか、その意味を追求し、そこに、自然に対する日本人の考え方があるのではという結論を導き出している（例11）。

また、例12では、支援者はテレビと学校教育の違いを引き合いにして、テレビは「休む場」、学校教育は「思考の場」だと位置づけている。

以上のように支援者は自らの翻訳の経験を通して国語の【教材文のおもしろさ・意義を発見】しているのが窺える。

③【日本人コーディネーターからのサポート】

例13：難しい言葉、辞書になかったら、たぶん意味を教えてほしいと思います。

例14：（資料の）写真いいと思いました。

例15：あの翻訳が終わった時、ああ、なんか、できたかな。でも、正しいかどうかわからなかったけど、(メールで) 送ったあと、U (筆者) さん「ああ、大丈夫だった！」(と言ったので)。ああ！やった！次もやりたい、次もやりたい、次もやりたいから。

日本の文化的背景が必要な表現や古典に関する語彙は、支援者の手持ちの辞書に掲載されていない場合が多い。そこで、筆者は、それらの表現や語彙を写真などで説明する資料を作成など＜翻訳の準備＞をして支援者に渡した。例14と例15はその準備について述べている。

支援当初、支援者は、翻訳に不安を持っていた。また、翻訳を終えたあとも、それが正しかったかどうかという不安があったことが窺える。つまり、翻訳をし終えた時点でも、不安は消えていないのである。筆者が「(送られた翻訳は) 大丈夫だった」と伝えたことで、はじめて、翻訳が認められたことを実感しているのが窺える (例15)。このように翻訳に対する評価を伝えることが、支援者のやる気につながっていると言える。

④【翻訳に対する責任】

例16：私プロフェッショナルじゃないけど、一生懸命、一生懸命やってきた。あの、一生懸命しました。(中略) 翻訳のことは本当に大切なことですね。(中略) 例えば、ふつうの人 (のため) だったらいいんですけどね、子どものためにね、先生が教えてあげるでしょう。だから、私、もっと責任がある。(中略) だから、責任ですね。何回も読まないといけない。訳まちがい、もう一度やり直す。

例16では、支援者は、自分はプロフェッショナルではないと前置きをした上で、どのような態度で翻訳を行ってきたか述べている。翻訳を読む対象は成人ではく、認知途上の子どもであることから、責任感を覚え、できあがった翻訳文を＜何度もチェックする＞ことを行っている。

また、翻訳のチェック以外にも、さまざまな＜工夫をする＞ことをしている。

例17
支援者：なんか、きれいな言葉使ったほうがいいかな。
筆者：ああ、翻訳にきれいな言葉を使った。
支援者：そう、なんかポエムみたいな言葉。

俳句の翻訳にあたり、ポエムに使うようなきれいな言葉を使った述べ、表現に工夫をしているのがわかる。

例18：ここ（作者の紹介文）を書くと、どうして（この）人（作者）が書いたので、大切だから書いたかなと思って翻訳しました。必要がないとたぶん書かないから。でもあの作者はだれだった（＝どんな人だった）、ちょっと説明したら役に立つと思ったから。

翻訳は通常、教材文の「本文」のみを依頼している。しかし、この支援者は、教材文に掲載されていた作者の紹介も翻訳していた。その理由として、作者が自身の子ども時代の経験を書いたものだったことから、作者の紹介をすることは子どもの本文の内容理解に役に立つと判断し、翻訳を行ったと述べている。このことから、支援者は本文のみならず、その周辺情報についても目を通していることがわかる。さらに、支援者の独自の判断から、主体的に翻訳を行っていると言える。

以上のことから、支援者は工夫をこらしながら、翻訳を行い、できあがった翻訳に対しては何度も確認を行っていたことがわかる。つまり【翻訳に対する責任】を強く持っていたと言える。

⑤【子どもの将来に役立つ】

支援者は【身近にいた子どもの困難を知っている】ことから、子どもが学校に行けるようになるためにも、まず、授業の＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞と考えている。

例19：わかるようになるからいいと思う。たぶん、学校は行きたい気持ちになる。

例20：何もわからないと質問もできない。少しわかると、たぶん、あ、「この文わからない」と質問できる。でも何もわからないとすごく困る。あの、わからないところある、でも、全然わからないからどんな質問するかすごく難しい。あとは、この、あの、（翻訳を）読んだら、たぶんわからないところあったら、日本人の友達に聞くから、それもいいチャンス。

例20では、子どもは翻訳を読んで内容がわかることによって、「何がわかならないのか」が理解でき、それを日本人に友達に質問するチャンスだと考えている。

さらに、学校に行って学ぶことによって＜卒業後の進学・職業の選択肢が増える＞と考えている。

例21：子どもね、学校へ行かないと、（中略）家にいて歳を取って、働きなさいね（＝働きますね）。でも、働くといつも社員になるんですね。でも学校へ行ったら、大人になると、大学行ったりとか、いい仕事できるようになるんですね。（中略）だからね、私、（子どもは）学校に行ったほうがいいと思いますね。

例22：工場の仕事したいと、えっと、あまり日本語必要がない。日本に住んでいるけど、本当は日本語が必要ない。それは事実。だけど、それはよくないと思う。工場で働いて、ちょっとお金集まって、大学とか、あるいは帰国するとか、自分の店とか持つとかいいけど、ずっと工場で働くと、ま、仕事だけど、いいから、でも、難しいテーマだけど、私はロスタイムだと思う。

例21では、学校へ行くことで将来の選択肢を増やすチャンスになると考えている。さらに例22では、「難しいテーマ」だとしながらも、働くことで貯めたお金を自分自身の将来（進学、仕事）に使うべきだという支援者の見解を述べている。例21も22も支援者自身の経験、あるいは、支援者の身近で起こったことをふり返りながら述べており、このことは、子ども達へのメッセージとも受け取れる語りだと言える。さらに例23では、

例23：本当はこの（翻訳）プロジェクトがあると本当にうれしい。日本人はなんか外国人に手伝ってあげるから本当にありがたいですね。続けてほしい。そう、この子どもはいつか大人になるから手伝ってあげたい。

支援者は南米人の子どもの学習支援を日本人がサポートしていることに感謝を述べ、さらに、今後の翻訳プロジェクトの継続を望んでいる。また、支援者も子どもの将来を考え、今後も手伝っていきたいと意志を表明している。

以上のように、支援者は子どもは学習＜内容が理解できると学校に行きたくなる＞と考え、さらに学校を＜卒業すると進学・職業の選択肢が増える＞と考え、翻訳支援は【子どもの将来に役立つ】としているのが窺える。

⑥【達成感】

例6で支援者は翻訳支援が自らの漢字の勉強になると語り、翻訳が終わると自分の練習のためにも次の翻訳をやりたいと語っていた。また、例14では、コーディネーターが翻訳の評価を伝えると、例6と同様に次の翻訳をやりたいと語っていた。翻訳が学校で認められたという成功体験を得ることで翻訳に対する手ごたえを感じ、それが【達成感】となったのではないだろうか。この成功体験が＜またチャレンジしたい＞という次回の意欲につながっていると言えよう。

例24も、最初は不安だったが、だんだんできるようになり、そして、できたという実感すなわち、成功体験として述べられている。

例24：ああ、私はできるかなーと思ったんです。でも、はじめると、だんだん…できるようになって、もう、やった！できましたね。

例25：私思いましたね。子ども達を手伝ってあげるから、私、うれしかったんです。

例26：（支援をしている）M子さんもうれしいから、（中略）自分のため、他の人のためだから、いいと思う。すごくやりたいかんじがした。

例25と例26では、自分達が行っている支援が＜子ども達を助けている＞のだという実感を語っている。子どもと直接会うことがない間接支援ではあるが、見えない子どもの役に立っていることに支援者もまた喜びを感じている。支援者は自ら翻訳は子どもの役に立っているという実感も【達成感】につながっていると思われる。

翻訳支援を通して、＜子ども達を助けている＞ という実感と、成功体験から生まれた＜またチャレンジしたい＞という次回への意欲が生まれているのが窺われる。そして、そこで生まれた【達成感】が支援継続への意識を形成したものと思われる。

以上、地域の母語話者支援者の教材文翻訳に対する意識に着目し、なぜ、彼らが継続的に支援を行ってきたのか、その要因を探った。

支援者は中学国語の教材文翻訳をはじめるにあたって、当初は「（翻訳が）できるかな」という不安を持っていた。このような不安があったにもかかわらず、支援者が翻訳支援を行った理由として、支援者のきょうだいや親戚の子どもが抱える困難を身近に見ていたことが考えられる。支援者のきょうだいや親戚の子どもは現在では成人しているが、同じような困難を抱える子ども達を助けたいという気持ちが翻訳支援を行う原動力となったと思われる。本支援は、中学に在籍している子どもへの教科支援の一環であったが、語りの中に「もし学校に行けるチャンスがあったら」、「学校に行ったほうがいい」、「機会があったら本当に一生懸命勉強したほうがいい」「子どものときに勉強する機会がなければ、大人になるともらえない」等、学校へ行かずにいる子ども達を想定したものが多くみられた。この語りから、支援者は中学に在籍している子どものみならず、不就学、不登校の状態にある子どもを想定して翻訳支援を行っていたことが窺われる。

支援者は、このような子どもを想定して翻訳をすすめるうちに、翻訳という作業自体が自らの日本語の学習になること、また、同時に教材文を通して、日本人の習慣、歴史、考え方の理解ができると考えるようになった。これらのことが翻訳支援に対しての強い内発的動機づけとなっていったと思われる。さらに、教材文を読み解くことで教材文の主題を理解し、それが子どもにとっての「教え」になると考えている。このように翻訳における意義を見出し、その意義を子どもに責任を持って伝えるために、支援者は表現の工夫などさまざまな努力を重ねる。「教え」を持った翻訳で子どもが学習することで、子どもの将来の役に立つのではと考えるようになったことからも、翻訳に対する

責任感を増していたのではないだろうか。言い換えると、この翻訳に対する責任感は、子ども達に翻訳をきっかけに学校に通い、将来の選択肢を増やしてもらいたいという切なる願いがこめられていると思われる。

そして、出来上がった翻訳文の評価がコーディネーターである筆者から伝えられることで、翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能し、子どもに貢献できる存在として認められているのだという実感が、達成感となっていたことが窺われた。そして、この達成感が次回の翻訳支援への意欲につながり、継続的な支援が可能となっていることが示唆された。

5．まとめと今後の課題

ここでは、本研究で得られた知見をまとめ、地域在住の母語話者支援者を対象とした支援への示唆と今後の課題を述べたい。

本研究では、地域在住の日系南米人が翻訳支援に対してどのような意識を形成したかに着目し、その要因を探った。その結果、自らの翻訳が子どもの教材理解の助けになっていること、また、翻訳作業を通して自分自身の日本語学習に役に立っているということが翻訳支援をする上での原動力となっていた。さらに、翻訳した教材文が学校の授業で十分に機能し、子どもに貢献できる存在として認められているという実感が、達成感となっていたことが窺われた。そして、この達成感が次回の翻訳支援への意欲につながり、継続的な支援が可能となっていることが示唆された。

今回のインタビューの語りの中にはなかったが、単元に『考えるイルカ』という科学を扱った説明文があり、この本文には「三段論法」「推移性」「条件性弁別」等、専門性の高い語彙が多くあった。この教材文の翻訳を依頼したところ、両支援者より「翻訳のレベルは子ども向けの簡単なものがいいのか、それとも学年のレベルに合わせたほうがいいのか」という質問を受けた。このような質問からも、対象となる子どもをしっかりと想定し、その子どもに合わせた翻訳をしようとする責任が生まれてきたと言えよう。

さらに、支援者が翻訳支援を通して教材文の意義を読み取り、そして、この意義を子どもに伝えたいという気持ちの強さも窺われた。この気持ちの強さは、支援者自身の身内に不登校となった子どもがいたことにも起因していると言える。すなわち、地域には、当事者の視点から、対象となる子どもを具体的に想定し、教材文の内容理解を深めた上で翻訳作業に十分に取り組める支援者がいるということを示唆している。

次に、地域の支援者に対するサポートについて述べる。

第一に、支援者は翻訳作業において、日本語翻訳の問題、時間の問題があった。まず、日本語翻訳の困難点として、日本語に主語がないこと、時制が明確ではない点をあげていた。そこで、解説文を作成する際はこの点に留意し、主語を意識的に解説文の中に入れていき、時制も明確にしていくという作業が必要である。時間の問題としては、仕事が多忙で、翻訳をする時間があまり作れなかった点をあげていた。筆者との連絡も朝8時前や、夜の10時以降となることもあったことから、打ち合わせなどの時間や時間帯の考慮が必要となる。多忙なときは、メールやメッセンジャー、FAXでのやりとりも有効であった。

第二に、初めから、日本語本文の翻訳を依頼するのではなく、できることから少しずつ始めることが肝要だと言える。今回の支援は、Aは、最初にネイティブチェックから行い、その後、直接日本語からスペイン語に翻訳するようになった。Bも、最初はワークシートの短い日本語の質問文を翻訳することから始まり、その後、教科書の日本語や、すでに翻訳されたスペイン語の翻訳文から直接ポルトガル語に翻訳するようになった。このように、最初から全てをまかせるのではなく、できるところから始める形態で依頼をすることで、支援者の負担を軽減することができると思われる。

第三に、支援者に翻訳教材を使用した子どもの様子や、翻訳に対する評価を伝えるなど、フィードバックをする必要性がある。子どもに直接支援を行ったスペイン語ができる日本人支援者は「難しい文章を的確に訳してくださるので、とてもうれしいです。しっかり役立てなければと思います。」と述べている。また、支援に参加していたスペイン語を母語とする子どもは、「（テキストが）全部スペイン語なのでびっくりした。これまで簡単な日本語で日本人の先生が教科書の内容を教えてくれていた。それもよかったけど、スペイン語の訳文を読んで、自分は初めて本当のこと（テキストの内容）を知ることができた。会ったことのない自分を手伝ってくれてありがとう。」と述べている。コーディネーターがこれらのことを、逐一、支援者に伝えることが、支援者の翻訳活動に対する大きな原動力につながっていると言える。

このように、時間の問題や、日本語力の問題があるとされる支援者であっても、日本人コーディネーターからの適切なサポートを受けることで、教科支援への参加が可能となることが示唆された。

次に、翻訳支援のさらなる可能性について述べたい。支援者に地域で翻訳支援が可能となる人は誰かという質問をした際に、両支援者とも「子どもが子どものために翻訳できるのでは」と答えていた。日本語が強い子どもの場合は、母語が強い親に手伝って

もらうことで、翻訳ができると述べている。親子で作成した母語教材が、学校の授業で十分機能していると認められると、母語に対して否定的な子どもでも受容的になるのではないだろうか。

最後に今後の課題を述べる。M-GTAは実践的な活用のための理論生成の方法であり、データが収集された現場と同じような社会的な現場に戻され、そこでの現実的問題に対して試されることが肝要とされている（木下 2003）。したがって、この点を踏まえて、現在も継続して行われている母語を活用した学習支援の場に結果を戻して、検討していく必要性がある。

地域の支援者が言語資源を生かしながら子どもの学習支援に参加するためには、どのようなエンパワメントが必要なのか、また、今後も日本に定住していく彼らにとっての学びの場とは何かをこれからも実践を通して明らかにしていきたい。

注

1）日本においては日本語を母語とする者が言語多数派で、日本語以外の言語を母語とする者が言語少数派である。本研究では圧倒的な日本語環境で日本語以外の言語を母語とする子どもという意味で「言語少数派の子ども」という言い方をする。

2）Ｂは日本語能力検定試験未受験。そのため「2級レベル」という判断は筆者によるものである。

3）東京書籍の分類による。「平成18年度用新編新しい国語の内容解説、学習教材一覧（領域別・学年別）」＜http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text2006/chu/kokugo/naiyo/jkx48428.pdf＞（2008年2月10日）

4）インターネットに接続している人同士が、テキスト（文字）のメッセージを、1対1でリアルタイムにやりとりできるサービスのこと。＜http://messenger.yahoo.co.jp/newtoim.html＞（2008年2月11日）

5）木下（2003）によるとM-GTAは度数による分析ではないので、明確な論理的理由によって対象者が少ないということはあり得るとしている。また、対象者の人数自体ではなく、データの範囲の限定理由の方が重要としている。

参考文献

石井恵理子（2000）「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』 国立国語研究所　pp.116-147

宇津木奈美子（2008）「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化創成科学論叢』 10　pp.85-94

宇津木奈美子（2009）「中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態」『言語文化と日本語教育』 37　pp.21-30

太田晴雄（2001）「母語教育の公的支援－より公正な教育の実現－」KOBE外国人支援ネットワーク編著『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター　pp.53-62

太田晴雄･坪谷美欧子 「学校に通わない子ども達－『不就学』の現状－」宮島喬・太田晴雄編（2005）『外国人の子どもと日本の教育－不就学問題と多文化共生の課題－』 東京大学出版会

岡崎敏雄（1997）「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母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課　pp.1-7

岡崎眸（2005）「年少者日本語教育の問題」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集－』 凡人社　pp.165-179

木下康仁（2003）『グランデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文社

文部科学省（2006）『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成17年度）の結果』 ＜http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520.htm＞（2008年1月24日）

文部科学省（2006）『外国人の子どもの不就学実態調査の結果について』 ＜http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm＞（2008年１月24日）

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

（財）横浜市国際交流協会（YOKE）（2003）「平成14年度　YOKE と横浜市立港中学校との連携による母語を生かした学習支援モデル事業実施報告書」

教科書

三角洋一・相澤秀夫他（2006）『新編新しい国語2』 東京書籍

三角洋一・相澤秀夫他（2006）『新編新しい国語3』 東京書籍

ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察

奥村 三菜子（ボン大学, ボン日本語補習授業校）
okumura@uni-bonn.de

Situations, Approaches and a Review for the Kindergarten/Preschool at the Japanese School (*Nihongohoshûkô*) in Germany

OKUMURA Minako

キーワード：補習校、就学前児童、家庭との連携、実践目的の明確化、継続的実践

要　旨

近年、日本語補習授業校幼児部の在籍率は増加の傾向にあるが、就学前児童は在外教育の対象には含まれていない。本稿では、補習校幼児部が在外教育の対象外に位置することから生じている問題を示し、その改善を目指して行った実践とその成果について、主に実践者側の視点から報告している。実践の結果、補習校と家庭とが「意識的」かつ「密に」連携することの意義が再認識できたと同時に、目的を明確にした活動を継続的に実践することが成果を生みだすためには重要であることが示唆された。しかし、補習校において継続的な実践を行うには困難を伴う現状があることも新たな課題として浮かび上がってきた。小学部や中学部へとつなげていけるような幼児部実践のためにも今後の問題改善に期待したい。

1．はじめに

近年、多言語多文化環境にある子どもを対象とした調査・研究は多岐にわたり、実践の報告も多い。しかし、その対象の多くは就学後の子どもたちであり、就学前の子どもを対象とした研究や実践の報告は極めて少ない（野山 2008）。しかし、子どもは「これまで」と「今」と「これから」という切り離せない道筋の上で動態的に成長し続けている。よって、この分野の教育実践においては長期継続的視野が欠かせないはずである。

就学前の幼児期は言語形成期の前期に位置づけられ、その後期を担う小学生年齢での学びにも大きな影響を与える大切な時期である（石井 2008等）。本稿では、ドイツの日本語補習授業校（以下、補習校）に通う幼児部の子どもに焦点を当て、その現状

から問題点を整理し、その改善を目指して行なった実践の結果を、実践講師へのインタビュー等をもとに実践者側の視点から考察し、補習校教育における今後の課題を示したい。

2．ドイツの日本語補習授業校幼児部の現状

2.1　背景

ドイツ国内の補習校12校の中で幼児部を設置していない学校は皆無である。その多くは複数のクラス（年少・年中・年長等）を有し、在籍率も非常に高い（図1・表1：奥村 2006a）。これは世界各地の補習校で就学前児童の在籍率が高いという報告（藤森他 2006等）と同様である。また、ドイツでは近年日本人ベビーサークル[1)]が増加の傾向にあり、そのコミュニティが補習校への入学と連関していることも多く、補習校における幼児部対象児童の増加に少なからず影響を与えていると考えられる。

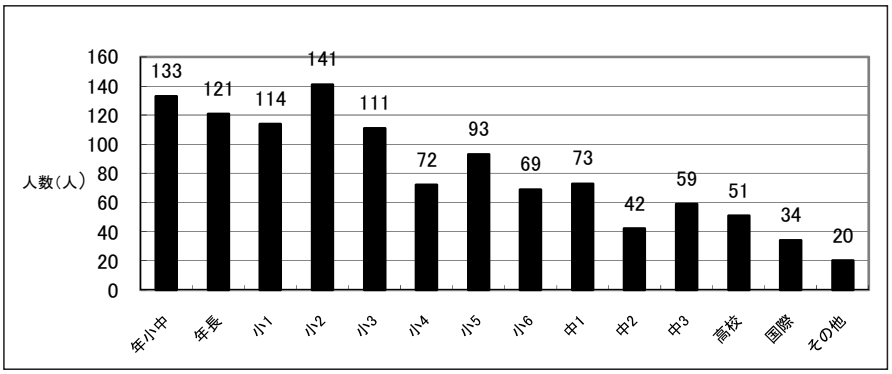


図１　クラス別在籍児童生徒数（2005年現在：奥村 2006a）

表１　在籍児童生徒数とその割合（2005年現在：奥村2006a）

	総数	幼稚部	小学部	中学部	高等部	国際部	その他
合計（人）	1133	255	600	174	51	34	19
割合（%）	100	23	52	15	5	3	2

以下は文部科学省のホームページに掲載されている在外教育施設および日本語補習授業校の説明箇所の引用である。

- 在外教育施設
  在外教育施設とは、海外に在留する日本人の子どものために、学校教育法（昭和22年法律第26号）に規定する学校における教育に準じた教育を実施することを主たる目的として海外に設置された教育施設をいう。この在外教育施設は、日本人学校、補習授業校、私立在外教育施設に分けることができる。

- 日本語補習授業校
  補習授業校は、現地校、国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後等を利用して国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行なう教育施設である。

冒頭に述べたとおり、補習校における就学前児童の占める割合は増加の傾向にあるが、日本国政府が示す在外教育の対象に就学前児童は含まれていない。これによって、具体的にどのような問題が生じているのかを以下に二点まとめてみる。

2.2　ドイツの補習校幼児部における問題点

2.2.1　講師の育成・研修の困難

補習校では一般的に講師の育成・研修が困難とされるが、幼児部対象児童の指導者の育成・研修はさらに困難を伴う。

ドイツの補習校講師の「教育分野における免許・資格に関する調査」（奥村 2006a）の結果によると、幼稚園教員あるいは保育士の免許を取得している者は、調査対象者90名中の約1割にすぎない。また、「講師の補習校勤続年数に関する調査」（同 2006a）からは、補習校での勤続年数が1年以内から4〜5年という講師が全体の約6割を占め、10年以上の長期にわたって勤務している講師は約2割と少ないことが分かる。週に一回の補習校において5年未満の指導経験では、補習校教育の経験（幼児教育経験を含む）を十分に生かすことは困難であろうと推察される。

また、現在ドイツには日本からの派遣教員はいないため、年に数回、日本人学校からの巡回指導を取り入れている補習校が多いが、在外教育の対象外に置かれている幼児部への指導は、当然その対象外である。さらに、補習校幼児部にはモデルとなるカリ

キュラムや教材が極めて少なく、活動の全てが担当講師の創意工夫に一任されているのが現状である。一方で、保護者や小学部の関係者からは、「小学部への進級前に少なくともひらがなの読み書き指導はしておいてほしい」、「現地の幼稚園に通い始めてからドイツ語と日本語の混同が顕著なため、正しい日本語指導を行なってほしい」といった多種多様かつ具体的な要求の声も高い。しかし上述のとおり、指導者の専門性の低さや指導経験の少なさなども背景にあり、講師は教育方針を定められないまま、保護者や周囲の講師のニーズを黙って受け入れざるを得ない状況に置かれていることが多い。この問題の背景には、幼児部が在外教育の外に置かれていることから、補習校幼児部の設置目的や教育目標が明確にされていないことも一因として挙げられよう。

以下は、日本で幼稚園教諭の経験を持つ補習校幼児部講師（以下、A 講師）へのインタビューで得られた発話である。

補習校に勤め始めた頃は、日本の幼稚園と全く同じようなやり方をしていたけれど、なんかうまくいかなかった。やっぱり子どもの質も、教育の目的も違うから、変えなきゃ駄目なのだということに、だんだん気づいてきた。でも、どうやって勉強していいかわからない。

とにかくまず、指示が通じない。「なになにしなさい」ということばが通じないことにすごく驚いた。それから、ピアノを弾いて歌を歌うという習慣がドイツの幼稚園にはないみたいで、日本の子どもたちみたいにピアノの周りに普通に集まってきてくれない。歌い始めても、日本の時の子どもたちみたいに「これ、聞いたことある！」がない。もちろん、歌の意味なんか全然わかってないし。それから、一緒にお話してても、たぶん、脳みその中のことがことばになってないんじゃないかと思う。めちゃくちゃでも何でも、日本の子どもたちは話してくれたけど、ここの子たちはことば自体が出てこない。

もう、こんなことばっかりで、「私は一体、子どもとどうやって通じ合ったらいいんだろう？」って、本当に困った。

日本国内で培った教育経験が、補習校という教育現場で十分に生かしきれず、問題点を把握していてもその打開策が見つからない悩みを抱えながら現場に立っている講師の様子が分かる。また、日本にいる子どもとドイツに滞在する幼児の間ですでに日本語力に差が生じている様子や、日本とドイツでは子どもを取り巻く文化的環境あるいは幼稚園教育の方法が異なり、その相違に対する講師の戸惑いなどもうかがえる。

2.2.2　合同クラス化されやすい幼児部

もう一点、幼児部は合同クラス化されやすいという問題点が挙げられる。幼児部は在外教育の対象外であるため、日本国政府からの助成金の対象外でもあり、幼児部のための必要経費はそのほとんどが受益者負担となっている。そのため、補習校の財源（特に、講師謝金および教室使用料）が不足する際には、まず幼児部クラスの合同化から検討される場合が少なくない。

合同クラスには異年齢グループのもつ長所もあるが、幼児部の場合、該当児童の在籍率が非常に高いため、一クラスの児童数が増加し、講師の負担も大きくなりやすい。例えば、トイレ、食事、衣服の着脱等で、子どもの発達の程度によっては講師の手が塞がるため、アシスタント（多くは保護者によるボランティア）の導入が不可欠となることもある。

また、就学前の幼児は一年間（一歳）の成長幅が大きく、発達年齢に合わせた活動を考慮した場合、合同クラスでは不都合が生じる場面も多い。さらに、言語発達の面でも、3歳児から5歳児の間の成長には大きな差があることに加え、補習校児童の場合、生育環境の多様性によって就学前の段階から既に日本語力に差が見られるため、グループ活動の展開に困難を生ずる場面も多い。

3．補習校幼児部における実践

上記のような問題点を抱える幼児部ではあるが、一方で指導や活動の自由度は高く、様々な試みが柔軟に行えるという長所もある。ただし、実際の補習校実践を考えるには、以下の課題に対する配慮が不可欠であろう。

3.1　補習校実践を考えるにあたっての留意点

3.1.1　補習校児童の日本語力の特徴

まず、補習校児童の日本語力の特徴として、文脈／場面への依存度が高い口頭言語能力は比較的備わっているのに対し、抽象度の高い言語力、つまり文脈／場面への依存度が低い読み書き能力や、共通の情報／認識（スキーマ）を持たない近親者以外の他者との言語コミュニケーション能力が低いことが既に多くの先行研究で指摘されており、これは小学部・中学部・高等部、ひいては補習校修了後の高等教育対象者や成人にも見られる特徴である（中島 1988a, b、Douglas O. 2001、ダグラス・片岡・岸本 2003、奥村 2006a, b等）。こうした弱点が前もって認識されている現在、その弱点

を補うべき長期的な活動を早い時期から意識した工夫が必要である。

3.1.2　認知発達・情緒発達に影響を及ぼす子どものことばの学び

次に、子どものことばの学習や習得は、大人の言語学習とは異なり、認知発達や情緒発達に直接影響を与えるということも既に先行研究によって強調されているが（岡本 1985、内田 1999、原 2003、齊藤 2005等）、補習校はことばの学習の場としてだけでなく、子どもの全発達に貢献できる活動の場としての役割をも担っている。応用的な認知力や、深い情緒を育成できるような学び方や活動のための工夫が求められる。

3.1.3　補習校の実情と限界

さらに、補習校という教育機関の実情として、①一週間に一回（一年に40日弱）の補習校でできる指導には限界があること、②クラス内の子どもの日本語力差が大きいことの二点が挙げられる。これらは、ドイツに限らず世界各地の補習校でもしばしばその困難が報告されており（海外子女教育振興財団2005等）、問題の解決が求められているが、この現状の根本的な改善は今後も望みにくい難題であろう。よって、与えられた現状の中で可能な方策を考案するのが最も現実的と考えられる。

3.2　補習校幼児部における実践およびその成果

冒頭に述べた二つの問題点の改善と上記の三つの留意点を念頭に、2006～2008年度の二年間にわたってドイツの補習校で毎週継続的に行われた幼児部での実践と、その実践から得られた成果について以下に報告する。この実践は、筆者を含む幼児部講師3名によって、年少・年中・年長の3クラス（児童数各クラス約7名：合計約20名）で共通に行われたものである。本実践は、「テーマシラバス：持ち帰りタスク・共有タスク」と「読み聞かせカード記録」の二つに大別される。なお、「持ち帰りタスク」および「共有タスク」の実践内容については、奥村（2007）に詳しいので、そちらを参照されたい。

3.2.1　テーマシラバス：「持ち帰りタスク」・「共有タスク」の実践と成果

幼児部の教室活動には、絵本の読み聞かせ、歌、踊り、図画工作、外遊び等、様々な種類の活動が盛り込まれるが、この実践では「一日の活動に一貫性を持たせること」を目標とし、ある一つのテーマ（「今日のテーマ」）に沿って各種活動を繋げることとした。そして、その日の活動をモチーフに毎週継続的に行われたのが「持ち帰りタスク」

と「共有タスク」である。

「持ち帰りタスク」は、教室で扱われたその日のテーマに沿ったタスクを家に持ち帰り、“家族と共に”完成させるものである。この活動の目的は、①日常的・習慣的な語彙や表現に偏りがちな家庭での日本語使用を拡張すること、②親に日常の生活では気づきにくい子どもの語彙・表現力を発見する機会を与えることの二点である。この目的は、補習校児童の日本語力の弱点の改善（3.1.1）と、一週間に一回のみの補習校活動の限界（3.1.3）を意識して設けたものである。

「共有タスク」は、「持ち帰りタスク」の成果を子どもたちが教室内で互いに報告し合うという活動である。この活動の目的は、①他者の報告を通して自分の家庭だけでは得られなかった語彙・表現に触れる機会を与えること、②既知情報が異なる近親者以外の者との言語によるコミュニケーションの機会を与えること、③一対一の発話から一対多の発話へとコミュニケーションスキルを伸長することの三点である。この目的は、補習校児童の言語力（特に語彙・表現力）の改善（3.1.1）と日本語によるコミュニケーション力全般の改善（3.1.1）を意識したものである。特に③に関して、内田（1999, p.94）は幼児の発達について、「聞き手に分かるように話そうというような意識」は「実際に聞き手の役割をとる活動に参加することによって、［略］育って行くもの」と、一対一の会話と一対多のコミュニケーションの違いを述べているが、この共有タスクは日本語力の伸長だけでなく、伝え合うための言語表現力を身につけていく上で効果的であろう。これは、学齢期以降の国語科が小学校／中学校学習指導要領の中で大きなねらいの一つとしている「伝え合う力」の育成にもつながる活動であり、また、3.1.2で述べた認知力や情緒の発達にも働きかける活動と考えられる。

「今日のテーマ」で一本化したシラバスと二つのタスクを導入した結果、講師は各種活動の選択や一日の指導案作成の負担が軽減され、子どもたちは「今日の活動」が記憶にとどまりやすくなり、また、親はその日に我が子が行なった活動が分かりやすくなった。同時に、親と講師の間では互いの報告が行いやすくなり、共通理解が容易になった。一週間に一回という補習校の限界（3.1.3）によって生じがちな相互理解の困難という問題の克服にも役に立ったと考えられる。

現在、各講師が行なった実践をもとに、テーマを分類し、表2のようなモジュール型カリキュラムの作成を行いつつある。モジュール型カリキュラムは、子どもの年齢差・発達差・日本語力差や興味・関心、また、クラスサイズに応じて柔軟に選択したり、組み合わせたりすることが可能である。よって、合同クラスであっても、タスクの到達度を個々に変えることで発達年齢に応じた指導が行えるという利点がある。例えば、

「今日のテーマ」の「いろいろな食べ物」（表2・下段）では、3歳児には食べ物の名前集め、4歳児には食べ物の色や形、5歳児には味や匂いの描写や調理法へ発展させる等の工夫ができる。

表２　幼児部モジュール型カリキュラム抜粋

今日のテーマ	【ことば】 絵本・紙芝居・詩	【からだ】		持ち帰り タスク
		歌・手遊び・踊り	図画工作	
力を合わせて	スイミー	おはなしゆびさん	大きなお魚づくり	家族の役割
いろいろな食べ物	はらぺこあおむし	おべんとうばこ	食べ物カードづくり	冷蔵庫の中

以下に、表2のカリキュラムを使って筆者が行った授業を二つ紹介する。

＜例１＞　今日のテーマ・「力を合わせて」

対象児童：年長組（5～6歳児）児童6名

まず初めに絵本『スイミー』（レオ・レオニ著、谷川俊太郎訳、好学社）の読み聞かせを行い、それをもとに「私／僕たち一人ひとりに役割がある」といった話し合いを行った。その後、図画工作の活動として「大きなお魚づくり」に取り組んだ。これは子どもたちの手形（主に赤い絵の具と墨汁）を用いて、『スイミー』の最後に登場する大きな魚を作るという活動であるが、この絵本の物語を子どもたちの記憶に深く印象づけて記憶にとどめると同時に、自らが「一匹」として参加することで、自分の役割を果たし、そして、今日のテーマである「力を合わせて」を具体的に体験することを目的として考案した作品制作である。

写真１　作品制作中の子どもたち

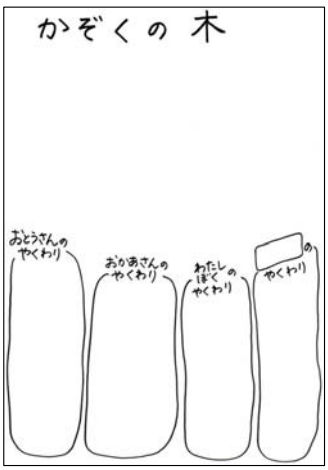


図２　持ち帰りタスクワークシート

この図画工作活動の後、手遊び歌「おはなしゆびさん」（このゆびパパ、ふとっちょパパ…）で、トピックを「家族」へ移行させながら、この日の持ち帰りタスク「家族の役割」へと繋げた。「かぞくの木」と書かれた持ち帰りタスク用のワークシート（図2）を配布し、上部の余白スペースに各自の手形を書き取る活動を通して、持ち帰りタスクへの準備とした。保護者には「家庭の中で一人ひとりがどんな役割を持っているのかを、お子さんと一緒にお話ししてみてください」という手紙を出した。なお、タスクシート上の文字の記述は、原則として親に任せてある。

一週間後に子どもたちから提出されたのが図3である。授業の冒頭で、各自が自分の作品をみんなに見せながら、「お父さんの役割は○○。お母さんの役割は○○」と報告する中で、講師が適宜質問を加えながら、話を広げる手伝いをした。この日の活動では、分からない語彙の意味を尋ねたり（「食器拭きって何？」）、自分の家庭と同じ点・異なる点について言及したり（「僕もお皿かたづけるよ」、「僕んちではお母さんとお風呂に入るよ」）する場面が見られた。各自の作品をもとに、語彙の伸長だけでなく、互いに伝え合う活動へと発展させることもできた。

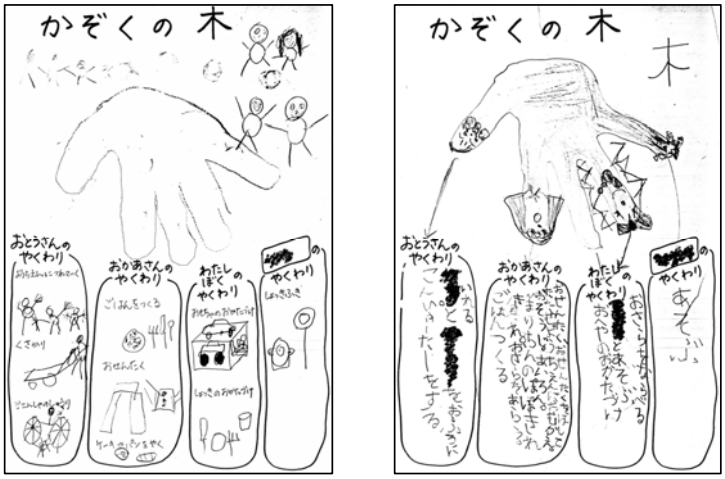


図３　持ち帰りタスク「家族の役割」の完成品（抜粋）

＜例２＞　今日のテーマ・「いろいろな食べ物」

対象児童：年中・年長組合同クラス（4～6歳児）児童13名

初めに絵本『はらぺこあおむし』（エリック・カール著、もりひさし訳、偕成社）の読み聞かせを行うことで、食べ物に関するスキーマづくりを行い、その後、手遊び歌「おべんとうばこ」（これっくらいのお弁当箱に…）でさらに様々な食べ物に触れた。そ

の上で各自に好きな食べ物や飲み物を尋ね、その絵カードを作らせた。そして、この絵カードを使ってカルタ取りを行うことによって、食べ物の語彙だけでなく、色・味・形などの語彙へと広げていくこともできた。子どもたちの発話は、おやつの時間にも引き続き行われ、身近な食べ物についてことばを使って表す楽しさへと広がった。この日の持ち帰りタスクは「冷蔵庫の中」で、自分の家の冷蔵庫の中身を観察・記録してくるという活動である。保護者宛ての手紙には「お子さんと一緒に冷蔵庫の中にあるものを、見るだけでなく、触ったり、切ったり、匂ったり、かじったりして、楽しんでみてください」と記した。

一週間後に子どもたちから提出されたのが図4であるが、子どもの年齢によって、表現の仕方や語彙にわずかながら差が見られた。また、各自の報告の中で、6歳の子どもが言った「三日月の形」という表現に対し、4歳の子どもが「それな〜に？」と尋ねた場面では、6歳児が「こういうお月さまの形でね…」と説明して教える様子も見られた。このような子どもたちの学び合いの様子から、クラス内に年齢差や言語力差があっても、有意義で楽しい活動が行えることが分かった。

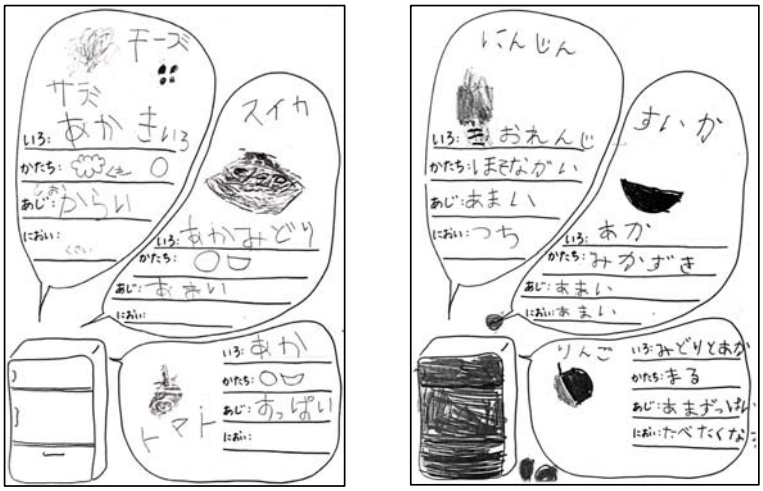


図４　持ち帰りタスク「冷蔵庫の中」の完成品（抜粋）

以上、筆者が行った授業実践について2例報告したが、次に、実践講師の一人であったＡ講師が、学年末の保護者宛てクラス通信の中で持ち帰りタスクおよび共通タスクに関して記している箇所を以下に引用する。

「4歳児なので、「おうちでやってみよう（持ち帰りタスク）」の課題で、発表するなん

て、わずかな時間。［略］でも、授業のわずかな時間の中で、講師がやってきた課題をみんなの前で読むことで満足する子ども、自分で読めるところだけ言って満足する子供、「なんかやってきたー、見てー！」とやってきた課題を見せる子どもなど、いろいろな姿がみられ、毎回の違う姿に驚きました！［略］親子で取り組んできたことを補習校でみんなに見せたいと思うこと、話したいと思うこと、そして、みんなで「○○ちゃんのところはすごいね。」「○○くんってこんなことできるんだね」「○○ちゃんきれいに色がぬれたね」「○○ちゃんのお父さんはこんなことできるんだね」などと、認め合うこと、共感しあうこと、お互いの家族について知ること、など、たくさんのことを子ども達は得たと思います。毎回、年中組の7人それぞれ違う感じ方をすること、表現をすることで、内面的に子ども達が大きく成長したと思います。」

さらに、このＡ講師へのインタビューでは、次のような発話が得られた。

持ち帰りタスクのおかげで、私自身、子どもたちとつながる方法が見つかった気がする。あと、週に一回ってなると、前の授業とのつながりが、毎回の授業のつながりが、なくなっちゃうのがすごく難しいと思ってたけど、持ち帰りタスクは前の授業と次の授業をつなぐことができる。私自身は、毎回テーマとかタスクを考えるのがすごく大変だけど、このタスクを出すことで、親に、家庭での親子のコミュニケーションの方法を示してあげられた気がする。親はみんな「子どもの日本語のために何かしないと」って思ってるけど、何をしていいか分からなくて困ってる。それを示してあげられる、日本語を使って親子がコミュニケーションする環境を与えるチャンスになってると思う、持ち帰りタスクは。

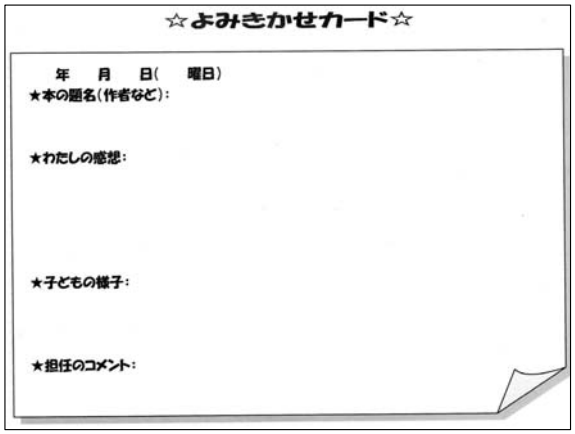
このＡ講師の文章と発話からは、当初の活動の目的が効果的に働いたことや、クラスの中の子どもたちの様子、また、子どもたちの様子をつぶさに観察していた講師の様子がうかがえる。さらに、補習校が、週に一度の教室内のみの活動で完結する場としてではなく、各家庭に対してコミュニケーションリソースを提供・提案する場として機能しうることが示されており、補習校と家庭が相互に連携しながら子どもを育てていくことの重要性と可能性が示唆されている。

3.2.2 「読み聞かせカード記録」の実践と成果

次に、もう一つの実践である「読み聞かせカード記録」について報告する。本実践で

は週に一度の頻度で家庭における絵本の読み聞かせの記録の提出を保護者（読み手）に依頼した。この「読み聞かせカード」（図5）は、書籍情報に加え、「私の感想」、「子どもの様子」、「先生からのコメント」の記述欄を設けたA5サイズのカードである。これは「ママ・パパの宿題」と位置づけ、教室内で子どもを通して提出（提出枚数は自由）してもらったことにより、保護者の実践率・提出率は高いものとなった。

この読み聞かせカードの目的は、① 自力で読める子どもに対しても積極的に読み聞かせを行うこと、② 親自身に絵本を好きになってもらうこと、③子どもの発達を目に見える形で振り返ることができるようにすることの三点にある。特に、このカードは「私の感想」、つまり読み手（親）の絵本に対する感想の欄を一番大きく設けてあるのが特徴であり、保護者の絵本や物語への興味を意識的に高めようとしている。


☆よみきかせカード☆

年　月　日（　曜日）
★本の題名（作者など）：
★わたしの感想：
★子どもの様子：
★担任のコメント：

図５　読み聞かせカード

読み聞かせは、子どもの認知・情緒発達への効果（3.1.2）に加え、書き言葉という日常とは異なるタイプの語彙や表現に触れることのできる活動であり、将来の読み書き能力育成の基盤となる大切な取り組みである。よって、補習校児童の日本語力の弱点の改善（3.1.1）のためにも意識的に継続されるべき活動の一つであろう。また、読み聞かせは日常的かつ継続的に行なわれることに意義があるため、この実践は家庭での読み聞かせの習慣化に功を奏したと言える。

さらに、本実践では、このカードが媒介となり親と講師の間の相互理解が深まったという大きな副次的効果も得られた。A講師がクラス通信の中でこれについて記述している箇所を引用する。

「「読み聞かせカード」では、絵本に対するお母様の感想、子ども達の様子、だけでなく、子ども達のご家庭での様子、成長、補習校ではみられない一面など書いて頂きました。毎回楽しく読ませて頂き、時には、一緒に考えることもありました。このカードで普段、補習校の限られた時間内で話せないことをお話しできたように思います。」

週に一度の補習校では把握しきれない家庭での親子の様子を知る機会が得られ、親と講師の間の信頼関係にも大きな役割を果たしたことがうかがえる。こうした利点もあって、実施開始当初は懐疑的・非協力的であった保護者が日を追う毎に徐々に軟化し、好意的に変化する様子も報告されており、日本語力・認知力・情緒の発達への効果だけでなく、補習校の限界とされる時間的制約の問題（3.1.3）を改善するのにも意義のある活動の一つと言えよう。

４．考察

冒頭に述べたような補習校幼児部の置かれている実情を鑑みると、多言語多文化環境にある子どもを対象とした補習校実践には困難も多い。しかし、今回の実践は補習校幼児部の問題点や補習校実践における留意点を解決に導く糸口となって働いたことが分かった。この実践が成果を生みだすことができた要因について、以下に二点考察してみる。

4.1　家庭との連携

今回の二つの実践から、家庭との連携を「意識的」かつ「密に」図ることの重要性を再認識することができ、この「家庭との連携」というキーワードが、実は補習校における問題点の数々を現実的に軽減させる一番の近道ではないかと考える。

筆者が「持ち帰りタスク」を発案したきっかけとなったのは、幼児部以前に担当していた高等部（高校生クラス）で行なったプロジェクト活動（奥村 2004）を通して得た知見である。このプロジェクト活動で、生徒たちは授業時間内で処理しきれない課題は宿題として家庭に持ち帰って行なっていたが、その際、言語面（特に、文字・語彙・表現方法）の問題解決に親の助けを多く借りていたことが分かった。この事実は保護者たちからの報告で明らかになったことであるが、その報告の中で「うちの子が何をしているのか分かった」、「今さらながら自分の子どもの日本語のことばの少なさに驚いた」、「普段の生活にはなかったタイプの話題で久しぶりに話ができた」などの感想が聞かれた。このことが、家庭と連携した活動の意義深さに気づくきっかけとなり、今回のような幼児部実践の発案に至った。

子どもが幼児の時期は、親の子どもへの関心が非常に高く、同様の実践を小学部～高等部で行う場合に比べてはるかに家庭との連携が図りやすい時期である。これは補習校幼児部の最大の利点である。今回の幼児部実践では、この利点がうまく働き、補習

校という教育の場が「限られた空間の中で何かを授ける場」としてではなく、むしろ「外に向けて様々な機会を提供する場」として機能したことにより成果が得られたのではないかと考える。

親の子どもへの関心は、子どもの成長とともに低くなりがちである。しかし、幼児部で子どもの補習校活動に関わることの意義を体験的に認識できた親は、そうでない親に比べ、その後も意識的に関心を持ち続けられるのではないだろうか。幼児部における家庭と連携した活動実践は、その後の補習校教育の下地づくりとなる可能性も含んでいると期待される。

4.2　実践目的の明確化と実践の継続

実践報告（3.2）の中で示したとおり、それぞれの活動には明確な目的を設けているが、今回の実践を始めるに当たっては、まず講師間でそれらの目的の共通理解を図り、その上で保護者に対しても説明会を行なっている。「何のためにこれをやっているのか」が分かると、指導や取り組みが安定し、活動を長期的に継続しやすくなる。実践の継続は成果を得るために必要である。継続しなければ得られない効果や反省、そして、継続することによって得られる意識の変化があるからである。活動の目的を明確にし、それを継続することによってのみ、現在の活動を次の活動へと発展させることができる。今回の実践は、目的を明確にした教育設計を行い、目的意識を持って継続的に指導・取り組みに当たることの重要性を示唆していると考えられる。

しかし、共通の目的意識を持って継続的に実践を積み重ねていくためには、現在の補習校には解決すべき問題が多い。ドイツの多くの補習校では、教育目標について講師間で相互理解を図るための十分な時間の確保が難しく、さらにスタッフの入れ替わりも頻繁に起こるため、数年にわたって一貫性のある活動を積み重ねることは容易ではない。特に補習校幼児部は、就学後の小学部や中学部から切り離して考えられている場合が多く、この実践が行なわれた補習校においても、幼児部と小学部の活動に一貫性は見られない。また、二年間にわたって続けられた今回の実践も、幼児部スタッフの変動と共に継続が困難になってきているのが実情である。本実践におけるフィードバックインタビューが、実践者の一人である筆者を除き、一名の講師に対してしか行えなかったこともその一例である。今後、こうした課題に対する改善策が検討されない限り、幼児部での実践を子どもたちの「これから」へと継続的に発展させていくことは困難であろう。また、幼児部実践で育った親の意識が衰退していくことも予想される。

5．おわりに

本稿では、就学前の子どもを対象とする補習校幼児部に焦点を当てた実践について報告してきたが、こうした幼児部での経験や成果が小学部・中学部のカリキュラムや活動の検討に貢献できる面は少なくないはずである。日本語力の特徴だけを取り上げても、補習校の子どもたちが「文脈／場面への依存度の低い日本語力が低い」ということや、「スキーマの異なる他者と日本語で伝え合うのが苦手である」という点は、6歳児にも6年生にも共通している。筆者は「持ち帰りタスク」と「共有タスク」を、小学部高学年を担当した時期にも取り入れてみたことがあるが、幼児部実践の場合と類似の成果が得られることが分かった。

今後、幼児部での実践が小学部さらに中学部へと継続・発展・応用されるような可能性が提言できるよう、子どもの様子や変化を、実践者側からの視点だけでなく、各家庭からの報告も併せて、客観的に記録・分析していきたい。そして、こうした実践の蓄積が幼児部だけでなく、補習校全般における教育の目標や評価のあり方について検討する際にも役立つことを期待している。

注

1）主に幼稚園入園前の乳幼児が親と共に週に1～2回遊びの場を共有する集まり。プレイルームと呼ばれるものもある。専門の指導者は特にいない場合が多い。

参考文献

石井恵理子（2008）「リテラシー教育の基礎を作る幼児期の言語環境域」2008年度日本語教育学会春季大会パネルセッション要旨『日本語教育』139号　日本語教育学会　p.130

内田伸子（1999）『発達心理学』 岩波書店

岡本夏木（1985）『ことばと発達』 岩波書店

奥村三菜子（2004）「ドイツの高校生から日本の高校生に贈るメッセージ・『わたしの素顔』」（財）国際文化フォーラムホームページ http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/te_index.html (2009.9.20)

奥村三菜子（2006a）「ドイツの日本語補習授業校における日本語教育に関する研究」修士論文　東京学芸大学

奥村三菜子（2006b）「補習授業校における国際児にとっての日本語教育のあり方を考える－ドイツの補習授業校での実践から－」『言語文化と日本語教育』31号　第

31回日本言語文化学研究会発表要旨　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会 pp.82-85
奥村三菜子（2007）「継承日本語教育における学習者中心の教室活動に関する一考察」『ヨーロッパ日本語教育』11　ヨーロッパ日本語教師会　pp.85-89
海外子女教育振興財団（2005）『月刊海外子女教育』 3月号
齊藤ひろみ（2005）「子どもたちへの日本語教育の現状と課題－国内の学校教育現場における「異文化背景をもつ子どもたち」の現在－」『学芸国語国文学』38　東京学芸大学　pp.1-15
齊藤ひろみ編集（2006）「第6回外国人児童生徒教育フォーラム－外国人児童生徒の就学前教育を考える－」 東京学芸大学国際教育センター
ダグラス昌子・片岡裕子・岸本俊子（2003）「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」『国際教育評論』第1号　東京学芸大学　pp.1-13
中島和子（1988a）「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66号　日本語教育学会　pp.137-150
中島和子（1988b）「日系高校生の日本語力－カナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査より－」『移住研究』25　国際協力事業団　pp.1-4
野山広（2008）「就学前日本語教育とリテラシー教育の重要性－母親が日本語非母語話者の子どもの場合－」2008年度日本語教育学会春季大会パネルセッション要旨『日本語教育』139号　日本語教育学会　pp.129
早津邑子著・内田伸子監修（2004）『異文化に暮らす子どもたち―ことばと心をはぐくむ』 金子書房
原みずほ（2003）「乗算的バイリンガリズムと支援教室－社会における言語間の権力関係の観点から－」『世界の日本語教育』13　国際交流基金国際教育センター pp.93-107
藤森弘子・柏崎雅世・中村彰・伊藤祐郎（2006）「日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題」『日本語教育』128号　日本語教育学会　pp.80-81
文部科学省ホームページ（在外教育施設説明、小学校／中学校学習指導要領）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm (2009.9.20)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301d.htm (2009.11.12)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c/990301b.htm (2009.11.12)
Douglas O., M.（2001） Individualized learning: a course for Japanese heritage learners at a college level
http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/douglas.html (2009.9.20)

国際結婚家庭の日本語継承を支える語り
－スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から－

渋谷 真樹（奈良教育大学 准教授）
shibuya@nara-edu.ac.jp

The Narratives Helping Intermarried Families to Succeed the Japanese Language: From the Interview with the Long-term Learner and Her Mother at the Japanese School in Switzerland

SHIBUYA Maki

キーワード：国際結婚家庭、継承語、日本語学校、スイス、モデル・ストーリー

要　旨

永住を前提に海外で生活する国際結婚家庭では、日本人の親が日本語の継承を望んでも、子どもはその必要性や有用性を実感しにくく、日本語の教育や学習の継続は容易ではない。そこで、本稿では、スイスの日本語学校に長期間通い、高い日本語力を習得した女性とその母親にインタビューを行い、その母娘の日本語に対する意味付けや、日本語教育・学習の体験を明らかにした。また、その母娘が、「苦難」を「解決」したり日本語を意味づけたりする際に、日本語学校の教師や卒業生などの語りを引用していることを示した。さらに、この母娘の体験が、日本語学校でさまざまに語り継がれていることを明らかにした。日本語学校では、日本語には価値があり、継続すれば将来よかったと思い、中断すれば後悔するという語りが繰り返されている。こうしたモデル・ストーリーは、国際結婚家庭が自分達の経験を意味づける上で重要な参照点となり、日本語継承の支えになっている。

1．はじめに

近年、海外における日本人の国際結婚や学齢期の日系国際児[1)]が増加傾向にある(鈴木 2008)。それに伴い、近い将来日本に住む予定のない子ども達の日本語習得のニーズが顕在化している。しかし、年少の継承語学習者は日本語を使用する環境や動機を

もちにくいこと（中島 2001、佐々木 2003、中島 2005など）や、駐在員家庭を想定した海外子女教育では対応しきれないこと（佐藤 2001）など、困難が指摘されている。

そうした中で、北米からは、日系人によって創設された日本語学校（中島・鈴木編著 1996）や、補習授業校内部の多様なコース（モイヤー尾間 2005）、インターナショナルスクールでの継承日本語クラス（大山・大山・津田 2006）など、学齢期の日系国際児に継承語としての日本語教育を行う、さまざまな教育実践が報告されている。一方、ヨーロッパでは、イギリスの国際結婚家庭の教育戦略に関する研究（Okita, 2002）や、ドイツの補習授業校における継承語教育の現状の考察（奥村 2007）、スイスの継承語学習者を対象にした教材開発（フックス清水・クレニン道上・カイザー青木・ペルセニコ長森 2004）や、スイスの日本語学校における国際児のアイデンティティ形成に関する研究（渋谷 2007）などがあるものの、ようやく緒に就いたばかりである。

そこで、本研究では、国際結婚家庭が中心に運営しているスイスのＡ市にあるＡ日本語学校[2)]に着目し、そこに長年通学して高い日本語力を習得した女性とその母親にインタビュー調査を行う。そして、その母娘が、日本語の価値をどのようにとらえ、どのような日本語学習・教育の体験をしているのかを明らかにする。また、その母娘がインタビュー中で引用している他者の語りや、母娘の体験の語り継がれ方を分析して、当該の日本語学校で繰り返される、日本語の価値や日本語学習・教育体験をめぐる典型的な語りを明らかにする。その上で、そうした語りが日本語学校を中心としたコミュニティの中でもつ機能について考察する。

２．　研究方法と理論的背景

2.1　国際結婚家庭をめぐるスイスとＡ市の概況

4つの言語を国語・公用語とする多言語国家・スイスでは、子ども達は、複数の言語に囲まれて育つ。人口の2割が外国人であるスイスの中で、とりわけＡ市は、地理的条件や産業構成などから外国人比率が高い。Ａ市では、少数言語話者の母語学習を促進する母国言語文化コース（Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur）を設け、マイノリティの子ども達の学業成績や就職機会の向上、社会の団結の強化に努めている。Ａ日本語学校もこのコースのひとつとして認可され、教室の無料提供、公立学校の成績表への日本語の成績の記載、教師の研修機会などを得ている。

外務省の「海外在留邦人数調査統計」平成21年速報版によれば、2008年のスイスの在留邦人数は8,179人で、前年度から5.69％増加している。永住者割合は48.17％で全

世界平均より高く、永住する女性2,709人の多くは、スイス人と結婚した日本人女性と推測される。スイスの日系社会では、駐在員家庭に並び、永住者や国際結婚家庭も大きな位置を占めている。

2.2　A日本語学校の概要

A日本語学校は、1985年に日本人の母親達により設立された。当時、A市には複数の日本企業が駐在し、学校創設にも駐在家庭と永住家庭がともに関わった。その後、日本企業の撤退が相次ぎ、現在は永住家庭が圧倒的多数を占めている。ほとんどが妻が日本人の国際結婚家庭である。

A日本語学校は、日本語の四技能（聞く・話す・読む・書く）の習得と日本文化への理解を深めることを目的に、週に1回90分間、日本語の授業を行っている。2009年4月には、6歳から20歳くらいまでの約50名の児童生徒を、4名の教師が7クラスで教えている。義務教育修了頃に日本語能力試験2級に合格することをおよその目標にしている。

運営母体は、全保護者および教師を会員とする非営利団体で、主な資金は、授業料とバザー収益である。文部科学省検定の教科書も使用しているが、日本の学齢には対応していない。他に、独自の教材や日本語能力試験のための教材などを使用している。

2.3　研究の手法と対象

筆者は、2005年以来、スイス各地を訪問し、国際結婚家庭の教育について調査している。A日本語学校には調査者として5回訪問し、授業や行事などを参観するとともに、関係者への聞き取り（保護者・元保護者15人、うち教師を兼ねる者5人、生徒・元生徒11人、保護者への集団インタビュー1回）や、保護者に対するアンケート、資料や文献の収集を行ってきた。本論文では、これらの調査から得られた情報を使用する。

本論文では、特に、当時21歳の女性Xさんとその母親Mさんへのインタビューを取り上げる。インタビューは、2007年8月、Xさん宅にて、XさんとMさんと筆者の3人で、約4時間（うち録音は2時間19分）に渡って行われた。Xさんは、1986年、日本人の母とスイス人の父のもとにスイスA州で生まれた。6歳でA日本語学校に入学し、インタビュー時も在学していた。インタビューは終始日本語で行われた。Xさんは、単語のみドイツ語または英語で話すことが数回あったが、早口の関西弁を流暢に話し、日本語ゆえに自由に表現できないことは、筆者の観察の限りなかった。Xさんは、インタビュー当時、日本語検定2級を取得していた。

Ｍさんは、日本で大学を卒業後、イギリス留学中に現在の夫と知り合い、結婚してスイスのＡ州でＸさんとその妹を育ててきた。インタビュー当時、賃金労働はしておらず、積極的にボランティア活動をしていた。

本稿でこのインタビューに着目するのは、Ｘさんがスイスで生まれ育ちながら、日本語を長期間学習し、高度な日本語力を習得しているからである。海外に暮らし、日本で生活する予定のない子ども達が日本語を学び続けることは容易ではない。その点で、Ｘさんは平均的な例ではない。にもかかわらず、この母娘の語りには継承語教育／学習をめぐる典型的な語りが含まれている。本稿では、この母娘の日本語への意味付けや日本語学習／教育の経験を分析することで、継承語の習得という困難な課題を乗り越えるヒントを探求する。

2.4　理論的背景

本研究では、インタビューで語られることが、語り手の思いや過去の出来事をそのまま示しているとは考えない。語りは、すでに存在する語りの引用や修正の中で生成する。語り手は、複数の解釈や表現の可能性の中から、特定の文脈にふさわしいひとつを選び取って提示する。

桜井（2002）は、特定のコミュニティ内で特権的な地位をしめる語りをモデル・ストーリーと呼ぶ。モデル・ストーリーは、そのコミュニティで生活する者にとって、経験を意味づける重要な参照点になる。それに対して、全体社会の社会的規範やイデオロギーを具現した支配的言説を、ドミナント・ストーリーと呼ぶ。モデル・ストーリーは、ドミナント・ストーリーに共振することも対立することもある。

駐在コミュニティでは、「帰国に備えて、日本に住む子どもと同等の国語力を習得する」という語りがモデル・ストーリーになりうる。一方、永住コミュニティでは、「日本語は付加的であり、過度の強調は今ここでの生活や将来を脅かしかねない」という語りも強い力をもちうる。また、スイス社会では、少なくとも教育界における公的な語りとしては、多言語・多文化を尊重しつつ社会の統合をはかる語りが支配的である。

そうした中で、永住予定でありながら日本語の習得を目指す家庭は、日本語の価値や日本語学習／教育の体験をどのように語っているのか。本稿では、日本語学校に長年通学し、高い日本語力を習得した女性とその母親の語りから、その内容や構成、反復のされ方をみていく。それは、単なる一事例の紹介ではなく、困難な継承語教育／学習を継続しようとするコミュニティの実践の一側面を明らかにする試みである。

3．母娘による日本語をめぐる語り

3.1　母親にとっての日本語の意味

Mさんは、娘に日本語を習わせた理由として、以下の2つを挙げている。まず、Xさんの祖父母にあたる自分の両親との「つながり」を「保ってほしい」ことである。Mさんの母は英語が「全然できないので、この子達が（日本語を）喋らなかったら、全然意思の疎通ができない」と言う。関連して、Mさんは、自分と娘とのつながりに触れている。日本人である母親を娘が理解するためには、「日本人はこういう時はこう考えるとか、こういうことは嫌だと思うとか」、「日本のこともやっぱりちょっとわからないと」いけないとMさんは述べている。

もうひとつの理由は、「ちがう言葉ができる」ことが娘自身の「財産」になると考えるからである。それは、「直接仕事がみつかる」などという近未来的で即物的なメリットではなく、人間の幅や考え方を広げるという抽象的なレベルで捉えられている。

人格的にもやっぱり他の言葉をやるっていうのは、言葉だけじゃなくて、文化とか考え方とか、そういうのがやっぱり学ぶわけだから、人格も広がるじゃない。こういうふうに言葉ができて、こういうふうに言うものか、こういうふうに考えてるのかなっていうのは、やっぱり人が広くなるでしょう。

Mさんが語る日本語の意味は、ひとつは、家族がわかり合い、「つながり」を保つことであり、もうひとつは、娘自身の人間性や思考を広げる「財産」になることである。

3.2　母親の日本語教育体験

では、Mさんは、娘に日本語を習わせてきた経験をどのように語っているのだろうか。「日本語を習わせることに迷いはなかったですか」という筆者の質問に対して、Mさんは、「なかったですね」と即答している。しかし、直後に「ただ、やっぱり」として、「宿題やっていかなかったり、（娘が）『もう嫌だ』とか言って、お友達と遊べないとか、そういう時は、『ああ、どうしよう、かわいそうだな』って思った」と述べている。

また、Mさんは、わが子に「最初から日本のことを全然教えないとかは」「全然」「思わなかった」と述べている。一方で、第一子であるXさんを身ごもった際には、子どもを育てる言語について「すごく心配」したとも語っている。当時、Mさんはまだドイツ語ができず、夫は日本語をほとんど理解しないため、夫婦は英語で話していた。し

かし、「お互いに母国語じゃない」英語で、「本当に子どもと接する時に、怒ったりとか何かを言う時に」、「本当の感情のなんか適切な言葉が出てくるのか」に「すごい悩んだ」と言う。しかし、Xさんが生まれてみると、「自分は日本語でぺらぺらぺらぺら喋ってて、こっちで生まれ育ったからドイツ語は（娘に）自然に入ってきたし、英語もけっこう英語を知ってる人とか、あの子は興味をもってて」、産前の心配は杞憂に終わったと言う。

このように、Mさんは、一貫して娘に日本語を教える意志をもち、それを自然に達成したかのように語っている一方で、折々には不安や悩みもあったと語っている。娘が成人を迎え、共に日本語でインタビューに臨んでいる時点においては、娘に日本語を教えてきた経験を肯定しているが、その過程においては、さまざまな思考や判断があったと考えられる。

3.3　娘の日本語学習体験

次に、娘のXさんは日本語学習の経験をどのように語っているのかをみていく。Xさんにとって、「日本語を習うというのは」、「赤ちゃん（の時）からドスンとかぶせられた」ようなものだったと言う。Xさんは、幼い頃から母親と日本語で会話し、日本の絵本やビデオ、童謡、そして、時折会う日本の祖父母らに囲まれて育った。日本語学校への入学は、母親に「決められてた」。入学の時点で、日本語会話に「困ってる感じはしなかった」。幼少期の日本語習得は「簡単だった」ので、生まれながらに与えられた「プレゼントみたい」だと言う。このように、Xさんの初期の日本語学習環境は、自らの意志や選択によるものではなく、与えられたものだった。

しかし、学齢期になり、現地社会での行動や交友関係が広がるにつれ、日本語学習は面倒な負担と認識されるようになってくる。友人の誕生日パーティーの日に日本語学校がぶつかったことや、夏休みに絵日記の宿題が出たことなどが、「嫌な時」として回想されている。それでも、「厳しい」母親に日本語学校に「行きなさい」と言われ、「抜けたらダメ」と強制される中で、Xさんは惰性的に日本語学習を継続していた。

受け身な学習態度に変化が生じ、「本当に自分から行って日本語を勉強したいって感じになったのは」、「愛知万博の後」ではないかとXさんは述べる。Xさんは、高校卒業から大学入学までに猶予期間があった18歳の時、母に薦められた愛知万博のスイスパビリオンで働くため、5ヶ月間単身で日本に生活した。応募した際には、受け入れ側から「ちょっと若い」、「全然働いた経験がない」と言われたものの、結局は「日本語ができるから来て下さいって言われた」。このことは、Xさんがそれまで無自覚だった自

分の日本語力の有用さを認識する契機になったと考えられる。

さらに、Xさんは、21歳の時、今度は自ら探して、ボランティアとして日本の地方に5ヶ月間滞在した。愛知万博には「世界中の人が来てた」し、「日本人とも触れ合った」ものの、「友達とかにはならない」まま、「ぱっとちょっと話すだけ」であったのだが、この時には、大人や子どもに英語を教えたり、若者のグループと交流したりしながら、「友達できて、ふつうの日常生活みたいなもの」を経験した。そうした中で、かつて日本は「冒険の国だったものが、なんかリアルになって」きて、「そこで生きるのが楽しいって感じ」になり、日本が「本当に好きなところになってきた」と言う。「本当に日本にいて、日本人と一緒に暮らして、もうまわりもほとんど日本人だったので」、「日本と私の間にある関係にとって」、前回以上の「影響があった」とXさんは言う。

Xさんは、「日本語ができてなかったら、2回、5か月間日本へ行って、そういう経験してなかったと思う」と語っている。日本にも「本当によい友だちもできた」Xさんは、「こっち（スイス）の友だちのこともいっぱい話したし、こっちの友だちにむこう（日本）の友だちのことも話したし、なんか（両方の友だちを）『会わせたい！』って感じになってる」と言う。日本語学校に「本当に自分から行って日本語を勉強したいって感じになった」背景には、このような経験があったのである。

Xさんは、日本語学校の文集[3)]で次のように述べている。

正直に言うと、私はつい最近まで、日本語を学んで有利なことがあるとはあまり思っていませんでした。何年か前には「日本語をやめて、学校の友達のように遊びたいなあ」と思っていて、母が日本語をやめさせてくれないのに腹を立てていました。今は日本語を楽しく思えるようになってきました。こんなに価値のある、ダイヤモンドのようなプレゼントをもらったのだから、楽しく勉強して頑張れば、ますます喜びが増えるんだと思っています。

Xさんは、日本語環境やその習得を当然視していた幼少期から、時に負担に感じつつ受け身で学習を続けていた学齢期を経て、日本語によって「本当のコミュニケーション」を取り、「本当によい友だち」を得ることによって、主体的に日本語を学ぶようになってきた。ここには、「緊張をもたらす苦難があり、つづいて危機（転機、エピファニー）が訪れ、解決（変身、克服）がはかられる」（桜井 2005、42ページ）という、典型的なストーリーの筋がみられる。日本における万博やボランティアの経験が「転機」[4)]となり、Xさんは、受け身で、時に「苦難」を伴うものであった日本語学習を「克服」

し、主体的に取り組むようになった。そして、面倒であった日本語には、「ダイヤモンドのようなプレゼント」という新しい意味が与えられている。このように、Xさんの日本語学習経験は、「苦難」がありながら「転機」を経て「解決」に至るという、安定した型を得て語られている。

3.4　娘にとっての日本語の意味の変化

次に、「転機」の前後におけるXさんにとっての日本語の意味の変化を、より詳細にみていこう。先に、Mさんは、日本語の意味として、家族を結び付けることと、娘自身の人間性や思考を広げることを挙げていることを確認した。このうち、前者については、少なくとも今回のインタビューでは、Xさんは言及していない。家族とのコミュニケーション手段としての日本語は、Xさんにとってはあって当然であり、ないという不便や悲痛さは実感しにくいと推測される。

Xさんは、むしろ、日本語学習のメリットとして、「他の言葉を習うのももっと簡単になる」ことや、「仕事を見つけるためとかでも、もしかしたらいい」という、母親は重視していなかった近未来の即物的な側面を挙げている。

しかし、それら以上にXさんが繰り返し言及したのは、日本語ができたからこそ、日本で「本当のコミュニケーション」を取り、「本当によい友だち」を得ることが可能になったということである。これは、Xさんの言葉では「可能性というのがすごい広がる」ことであり、母親が挙げた後者、すなわち、本人の「財産」という日本語の意味であろう。

さらに、Xさんは、「ふたつとも大好きで、ふたつとももういっしょにしたいぐらい」のスイスと日本の大切な友だち同士を「会わせ」て、「行ったり来たり」させたい、と述べる。

前からスイスの親友と「いっしょに日本へ行こう」と行ってるけど今までは無理やったし、日本の友だちも「スイスへ行きたいよ」って行ってるけど、来るかな、いつ来るかなって感じやけど。（中略）行ったり来たりしてほしいな、ほんとに。

この夢を実現させるためには、Xさんの日本語力が重要な要素になるだろう。Xさんにとって日本語は、自分の「可能性」を広げるだけでなく、友だち同士、ひいては、国同士をつなげる意味をもちはじめていると考えられる。

Xさんは、「日本語を習ったり、日本に行ったり」、「ハーフで生まれたっていうこと」

を、「宝物をもらったみたいな感じ」と述べている。そして、インタビューの後半では、母親に対して、「日本語できてよかった。ありがとう」と述べている。Ｘさんにとって日本語は、幼少期には自明であり、学齢期になって時に負担となるが、成人を迎える頃には、自分の「可能性」を広げ、大好きなスイスと日本とを結び付ける「宝物」へと、その意味を変化させている。

なお、Ｘさんは、スイス人男性との子どもを妊娠中の日本人女性に、生まれてくる子どもに「日本語を教えた方がいい？教えない方がいい？」と聞かれた際、「教えた方がいいよ」と答えたと言う。続けて、Ｘさんは、自分に「もしハーフの子どもがいたら（日本語を）教えるな」と言い、「日本人じゃない人と結婚し」て子どもが「クウォーター」であっても「教えたい」と述べている。それを聞いたＭさんが「よっぽど努力しないと無理」と言うと、Ｘさんは、「じゃあ、日本人と結婚しないと」と笑い、「国際結婚って難しいんやな」と返している。こんなやりとりが日本語でできることは、日本語が母と娘、そして、その子どもとを結び付けていくことの象徴であり、娘に母親を「理解してもらいたい」がために日本のことを伝えてきたＭさんの希望が現実化した一場面であろう。Ｘさん自身は明確には認識していないが、国際結婚をして海外でわが子に日本語を教えてきた母親に感謝し、共感することにあらわれているように、Ｘさんの習得した日本語は、結果として、家族の「つながり」を保つことになっている。

４．引用され反復される日本語をめぐる語り

4.1　母娘による他者の語りの引用

ＭさんやＸさんは、日本語教育／学習の過程で感じた「苦難」を「解決」した体験を語ったり、日本語の意味を述べたりする際に、しばしば、日本語学校の教師や卒業生など、他の人の語りを引用している。たとえば、日本語学校に行き渋る娘を不憫に思ってもなお、通学させ続けたことを述べる際、Ｍさんは、「ちょっとでも続けていくというのが大事だ」という日本語学校の教師の語りを引用している。

やっぱり、日本語学校の先生が、なんとか続けて、続けて、そんなにたくさん宿題とか、そんなにしなくてもいいから、ちょっとでも続けていくというのが大事だっておっしゃってるからね。やっぱりそうだなと思う。やはり止まっちゃったら、どんどんどんどん忘れていくでしょう、やっぱり。だから、ある程度までなんとか続けてというのは思っていましたね。

同様に、Xさんも、日本語学習になかなか主体的になれなかった学齢期に、「『もっとおとなになったら、やっててよかったって思うよ』って先生に言われてた」と語っている。

この教師に対して筆者が行ったインタビューによると、教師は、日本語学習には「いろいろな続け方」があり、やめないで「細々とでもいいから」続けることが大切であると、ことあるごとに母親や子どもに訴えていると言う。また、「あとでみんな『よかった』って言ってくれる」ことを、母親たちにも子ども達にも「しつこく言ってる」と言う。

私はいつも子ども達に、「がんばってやってたらやっただけ、やってよかったと思うわよ、将来」って、これは絶対に、「そういう人達を、先生みてるからね」って言ってるから。

このように、「なんとか続けて」いれば、将来きっと「やってよかったと思う」という語りは、A日本語学校を中心としたコミュニティで繰り返し語られ、参照されて、容易ではない継承語教育／学習の継続を支えていると考えられる。

また、「日本語できてよかった。ありがとう」という言葉を娘から受けた際、Mさんは、「やっぱり成人になって、ああ、やっててよかったって、やってた人は、やっぱりやっててよかったと思うんでしょうね」と述べている。Xさんも、「（やってた人は、やってててよかったと）絶対思うと思う」と応じている。ここでもまた、続けていればあとになって「やっててよかったと思う」という語りが繰り返されている。さらに、「やっぱり」という表現が、「やっててよかったと思う」ことが予想された事態だったことを暗示している。

この場面で、Mさんは、日本語学校の卒業生とその母親の体験を引用している。子どもに日本語を「厳しく教えた」その母親は、日本語学校の記念行事で息子が卒業生としてスピーチをする際に、「鬼婆みたいに怒られたとか、そんなことを言われたらどうしようって」「心配してた」と言う。しかし、実際には、「すごいいいことを言われた」。そのスピーチの概要は、子どもの頃は日本語学校を「面倒」に思っていたが、「言葉の勉強は鍵を手に入れること」であり、「その鍵で不思議な扉を次から次へあけることができ、その裏には別世界が待って」いることに気づくに到り、「日本語をみずから勉強するように」なったというものである。さらに、「苦労して手に入れた鍵なので、目の前に展開する世界は格別です」と、その卒業生は述べている[5)]。

このスピーチについて、Mさんは次のように語っている。

××さんのとこの息子さんが言われたのは、「鍵を持たされた」ってね、扉を開ける。それはすごくよい。（中略）あれ、本当そうだと思います。だから、本当に鍵を渡して、鍵で開けるのは自分本人だけども、なんか鍵を渡して、ひとつの扉を開けられる鍵を渡して、やっぱりそれだと思いますよね、日本語学校をやっているのはね。

Xさんも、同様に、「ほんまに鍵やなぁ」と賛同の意を表している。このスピーチは、記念行事に参集したA日本語学校の多くの関係者が聞き、記念誌にも掲載されている。また、筆者の聞き取り調査でも複数の人が引用している。日本語は、「別世界」へとつながる「鍵」であり、「苦労」の分だけ「格別」の経験を味わえる、というこの卒業生の語りは、具体的な経験を伴いながら、「なんとか続けて」いれば、将来きっと「やってよかったと思う」という先の語りを再生産している。

逆に、他者の体験を反面教師として引用しながら、日本語は「やっといた方がいい」と語られることがある。娘を何語で育てるべきか迷った経験を語った際、Mさんは、子どもに日本語を教えなかった日本人の母親について言及している。

ちょっと近所に、やっぱり日本人の方で、もう私よりだいぶ年の方で、もう娘さんも大人になられた方に言われた。やっぱり、続けられたらいいですよって言う。やっぱり娘さんも大きくなってから、「なんで日本語を教えてくれなかったか」って言われたって言うんですよね。（中略）「ああ、やっぱり、だから、じゃあ、やっぱり、やっといた方がいいのかな」っていうのが。

日本語を教えなかった親を子どもが成人してからなじるという話は、他のインタビューでもしばしば聞かれた。たとえば、前出の日本語学校教師は、次のように述べている。

「どうしてそれ（子供が嫌がること）を押し切ってやらせなかったの」って（中略）後で（自分の子どもに）言われますよって、私は言ったんです、みんなに。本当にそうだから。

こうした語りは、多くの場合、本人自身の体験ではなく、誰かの体験の伝聞である。また、先の、「おとなになったら、やっててよかったって思う」という語りが、具体的な

固有名詞を伴った知人の体験として語られるのに対して、こちらはあまり親しくない他者の体験として語られることが多い。親しい人によってリアルに語られる肯定的な経験を、漠然と暗示される否定的な経験が相補って、日本語を「やっといた方がいい」ということが強調されている。両者は、日本語教育／学習を両側面から支え、困難である日本語教育／学習を継続していくことを促している。

以上のことから、A日本語学校を中心としたコミュニティでは、日本語教育／学習を続けていれば、将来「やっててよかった」と思う一方、やめてしまえば後悔することになる、という語りがモデル・ストーリーになっていることがわかる。先に行く家族の体験が後に続く家族へと語り継がれて、国際結婚家庭の日本語継承を支えていると考えられる。

4.2　語り継がれる母娘の体験

さらに、日本に2度の滞在を果たしたXさんの体験も、A日本語学校においてさまざまに語り継がれている。まず、Xさん自身が、A日本語学校の文集に、2年にわたって経験を書き綴っている。そこでXさんは、自分の経験を記した上で、「このような良い経験ができた理由の一つは日本語を勉強してきたから」であり、「こんなに価値のある、ダイヤモンドのようなプレゼントをもらったのだから、楽しく勉強して頑張れば、ますます喜びが増えるんだと思って」いると記している。最年長生徒のひとりらしく、内実共にきわだって充実しているXさんの文章は、日本語学校に集うすべての家庭に配られ、多くの母親や子どもの目に触れていると思われる。

また、教師も積極的にXさんの経験を語り継いでいる。

「Xちゃん、それ［愛知万博での経験］ね、先生、みんなに言っていい？」って言ったら、「いいよ。いいよ。」って言って、「言ってあげて」っていう感じでね。

Xさんから「本当に先生の言うとおりやってよかった」と言われたと言うこの教師は、Xさんは日本語能力試験の2級に受かったからこそ愛知万博に行くことができたのだとして、A日本語学校の教室で年少の子どもたちに日本語学習の効用を語り聞かせている。

加えて、この教師を含むA日本語学校の有志が開催したバイリンガル教育に関するパネルディスカッションでは、Xさんが生徒として自分の日本語学習経験を語っている。このパネルディスカッションは、就学前の日系国際児をもつ母親を主な対象としたもの

で、Xさんの他には、年長の母親や日本語学校の教師がパネラーを務めた。このパネルディスカッションについて、教師は次のように述べている。

若いお母さん達は、やっぱり経験がないから、どうなっちゃうんだろうかというのがみえてれば、それだけやってみようっていう気になるかもしれない。（中略）やっぱりそれは、すごく聞いてる若いお母さん達にはよいことだと思うんですよ、そういう（バイリンガル教育の）経験を聴く。それをするかしないかは別として、ああ、そういう人もいるんだっていうね。

参加者からは、「親の立場からの経験談は耳にすることがあっても、子どもの立場というのはなかったので」、「Xさんの体験談は、特に参考に」なったという感想とともに、「うちの（子ども）2人も、20年後にXさんみたいに思ってくれるといいなぁ…」という声が寄せられている。また、「貴重な体験談を聞き、その中でも特に大きくなったら皆日本語を勉強して来た事に感謝しているという話を聞いて、私も前向きに考えられる気がしました」という感想もある[6)]。

これらから、Xさんの経験もまた、「おとなになったら、やっててよかったって思う」というモデル・ストーリーを再生産する具体例として、繰り返し語り直されていることがわかる。こうしたモデル・ストーリーは、日本語の今ここでの必要性や近い将来の有用性が感じられにくい環境で、さまざまな「苦難」に立ち向かっている国際結婚家庭の親子にとって、自分の経験や目指す方向を意味づける上で、大きな支えになっている。A日本語学校は、日本語の教育／学習機会だけでなく、モデル・ストーリーを提供することによって、スイスで学ぶ日系国際児達を日本に結びつける機能を果たしている。

5．おわりに

本論文では、日本語学校に長年通学し、高い日本語力を得た日系国際児とその母親へのインタビューから、当事者の日本語に対する意味付けや日本語教育／学習の体験に迫った。

母親は、家族をつなげ、子どもの可能性を広げるという意味を、日本語に付していた。インタビュー時点では、日本語を教えてきた過程を肯定的にふり返っているが、折々には迷いや不安もあった。そうした「苦難」を「解決」し、日本語に積極的な意味を与えていく際には、少しずつでも日本語教育を継続していればあとで「やっててよかった」

と思い、中断すれば後悔する、という、日本語学校の教師や卒業生、年長の母親達の語りを参照していた。

一方、娘は、所与のものとして日本語環境を享受し始めるものの、学齢期には困難も経験していた。そうした場合には、教師や母親から日本語の将来的な有用性を説かれ、学習の継続を促されていた。そして、成人を迎える頃には、日本語によって可能性が広がる体験をして、日本語を「宝物」と感じるようになり、日本語学習を「やってて よかった」という語りに深く共感するようになっていた。

日本語には価値があり、その教育や学習を継続していればあとで喜びが訪れ、やめれば悔いることになるという語りは、A日本語学校で繰り返されるモデル・ストーリーである。各々の経験はこれに沿って意味づけられ、語り継がれている。日本語の必要性が感じられにくく、ややもすれば現地社会への同化が強調されかねない永住コミュニティにおいて、日本語を継承していくためには、日本語の価値や日本語を介して得た貴重な体験を繰り返し語ることは重要である。日本語学校は、単に教育／学習機会を提供するだけでなく、モデル・ストーリーを再生産し続けることによって、日本語の継承を支援している。

ただし、語りだけでは、日々の教育や学習の「苦難」を乗り切ることは保障されない。佐々木（2003）は、年少の継承語学習者に対して、教師・家族・友人が「有益だ」、「大切だ」と説いてもあまり効果はないとして、むしろ、授業をおもしろくしたり、褒めたり、賞や特典を与えたりすることで動機付けることを薦めている。A日本語学校の15歳のある生徒は、日本語学習を「楽しいと思ってやったことはない」けれども、「将来に役立つかもしれないってお母さんとかにも言われているので」、「もしかしたら使える」と思ってがんばっている、と述べている。このように、学齢期から思春期にかけてしばしばみられる、モデル・ストーリーには同調しても、それが自らの経験を意味づけるために有機的に結びついていない場合については、今後追求していきたい。

注

1) 鈴木（2008、5ページ）は、「国籍と民族が異なる男女の間に生まれた子ども」を「国際児」、そのうち「両親のどちらかが日本人である国際児」を「日系国際児」と呼んでいる。
2) 調査協力者の希望により、教育機関名および所在地名は仮名とする。このことにより、読者が関連する文献や資料に当たれないなどのデメリットがあるが、小規模の自主運営組織であることを鑑み、子ども達の学びの場が安定的に維持されることを優先した。
3) A日本語学校の2005/2006年版生徒文集に、「愛・地球博での経験」として掲載されている。
4) 「転機」とは、「経験をもとにした主観的リアリティの変化のことであり、新しい意味体系の

獲得過程のこと」(桜井 2002、236ページ) である。

5)　A日本語学校の創立20周年記念誌 (2005) に、「祝辞」として掲載されている。

6)　Aバイリンガルを考える会「パネルディスカッション『バイリンガルを考える』開催報告」によった。

参考文献

大山智子・大山全代・津田和男 (2006)　「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第2号　母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会　pp.32-81

奥村三菜子(2007)　「継承日本語教育における学習者中心の教室活動に関する一考察」『ヨーロッパ日本語教育』11　ヨーロッパ日本語教師会　pp.85-89

桜井厚 (2002)　『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』　せりか書房

桜井厚 (2005)　「ライフストーリー・インタビューをはじめる」桜井厚・小林多寿子『ライフストーリー・インタビュー：質的研究入門』　せりか書房

佐々木倫子(2003)　「加算的バイリンガル教育に向けて：継承日本語教育を中心に」『桜美林シナジー』創刊号　桜美林大学　pp.23-38

佐藤郡衛 (2001)　『国際理解教育：多文化共生社会の学校づくり』　明石書店

渋谷真樹 (2007)　「海外で日本語を学ぶ日本の子どもたちのアイデンティティ：ある日本語学校の取り組みから」『こころと文化』第6巻第1号　多文化間精神医学会　pp.26-34

鈴木一代(2008)『海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成』　ブレーン出版

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』　アルク

中島和子(2005)　「カナダの継承語教育その後：本書の解説にかえて」ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ『カナダの継承語教育：多文化・多言語主義をめざして』　明石書店　pp.155-180

中島和子・鈴木美知子編著(1996)　『継承語としての日本語教育：カナダの経験を踏まえて』　カナダ日本語教育振興会

フックス清水美千代・クレニン道上まどか・カイザー青木睦子・ペルセニコ長森千枝 (2004)　「海外に住むバイリンガル児童のための日本語教材制作報告」『ヨーロッパ日本語教育』8　ヨーロッパ日本語教師会　pp.101-106

モイヤー尾間康子(2005)　「プリンストン補習授業校より：多様化する子どもたちへの対応」『海外子女教育』385号　海外子女教育振興財団　pp.15-19

Okita, Toshie (2002)　*Invisible Work,* John Benjamins Publishing Company

謝辞

調査にご協力いただいた皆様に、篤く感謝いたします。

なお、本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号20530775「スイス在住日系国際児の日本に関する教育とアイデンティティ形成に関する研究」）を受けて行われています。

≪招待発表≫

大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育

真嶋 潤子（大阪大学）
沖汐 守彦（兵庫県教育委員会事務局人権教育課長）
安野 勝美（大阪府教育センター・人権教育研究室）[1)]

Mother Tongue Education for Non-Japanese School Children in Osaka-and Hyogo-Prefecture

MAJIMA Junko, OKISHIO Morihiko &
ANNO Katsumi

はじめに

本稿は、2009年度MHB研究大会（8月9日 於：立命館大学）において「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」をテーマに行われた沖汐守彦氏、安野勝美氏と筆者の3名による招待発表をまとめたものである。発表はまず真嶋が行政の側からの話を聞く機会の意義、発表目的と背景について説明した後、沖汐氏が兵庫県の取り組みについて述べ、続いて安野氏が大阪府について発表した。以下に概要をまとめて報告する。本稿の作成にあたっては、当日の資料や発表を元にさせていただいたとは言え、文責は真嶋にある。

I. 大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育について話を聞く意味

1. 本発表の目的

「日本に住む多くの外国人児童生徒への、母語教育をなおざりにすべきものではない」ということに理解を示す人は多いが、実際にその指導や支援を公立学校で行うことは困難を伴い、「日本にいるのだから日本語だけで良い」と簡単に片付けられることも多いだろう。また、日本での生活に実際すぐに必要な日本語教育の陰に隠れがちである。

大阪府と兵庫県の教育委員会では、様々な方法で外国人児童生徒の母語の保持による教育支援が実行され試みられている。外国人児童生徒が多数在籍する学校であっても、今程顕在化しなかった90年代前半までは、特別な配慮を欠いていたり、せいぜい通訳派遣であった。それが、先進的な大阪や兵庫の教育支援については、現実的には

実施上の制約がある中で、日本語支援と共に母語を保持伸長する取り組みが、「課外」授業だけでなく「正課」でも実施されている。おそらく教育委員会としては日本で最も先進的と言って良い、母語教育支援に関わって来た教育行政の二人に、考え方や経緯、取り組みについて広く直接聞く機会を設けることができた。他の自治体教育委員会では、日本語教育への支援は行っていても、子どもたちの母語教育については当事者意識がないところがほとんどであり、ニーズがあっても、外部のNPOやボランティア団体等に任せ、頼るということになっている。

2. 外国人児童生徒の母語教育に関する一般的施策

教育基本法は「国民の教育」について定めたものであるので、外国人児童生徒への教育は、「義務教育」ではないが入学希望があれば受け入れるという対応が一般的である。また、日本で学校生活を送る以上、日本語教育は必要なので、加配教員や日本語指導員による「取り出し」「入り込み」指導がなされ、取り出しの場合は「日本語教室」「国際学級」で指導されることが多いが、学外のボランティア教室やNPO等のサポートに頼ることも一般的に行われている。

日本語を母語としない子どもが入学した場合、基本的には本人の日本語習得が進むまでの間（それがいつまでなのかの解釈は恣意的になされていると思われる）、全く言葉が通じないのでは不便なので、通訳のできる人や翻訳されたものを活用して何とか間に合わせているというのが一般的な実情ではないだろうか。

3. 兵庫県と大阪府の特長と意義

兵庫県にも大阪府にも経緯の異なりはあるものの、「人権教育」の長い取り組みの伝統がある。大阪府では、在日韓国朝鮮人（いわゆるオールドカマー）や、同和教育に関する問題に対応し取り組む中で育まれてきた人権教育の土壌があり、すでに80年代には（今言うニューカマーの）外国人児童生徒への教育に関わる議論がなされていた。兵庫県は、後述するように、阪神淡路大震災を契機とした人権教育の広がりと深まりが特徴的である。その延長線上に、外国人児童生徒への支援というものも考えられ取り組まれていると考えられる。

地方自治体における外国人への教育に関しては、早くは「外国人教育基本方針」を大阪市が全国に先駆けて1970年に策定した。「都道府県レベルでは、大阪府、兵庫、奈良、滋賀、広島、神奈川、三重、福岡と広がって」おり、「大阪府では36市町村が策定済みで、全国でもっとも浸透」しているという（『民団新聞』2002年9月18日、

山脇　2006より)。

日本語のわからない子どもに対しては、日本語教育のみならず、「母語教育支援センター校」「母語教室」「国際学級」「民族学級」などで、子ども達の母語や母文化が教えられているのである。

小中学校については、兵庫県では「多文化共生センター」が中心となって「子ども多文化共生サポーター」が県教委・市教委との連携の下、支援をしている。県下の公立小学校では「母語教育支援センター校」を中心とした支援を行っている。(平成21年度の兵庫県の取り組みについては、真嶋（2009）の報告を参照されたい。)

大阪府下の市町では、「国際学級」等の活動が盛んであるが、小中高校に「民族学級」が200学級近く（大阪市内に100、他の市町に90余学級）あるのは特筆に値するだろう。また高校進学に悩む外国人生徒は多いが、大阪府立高校で入学定員に「外国人生徒特別枠」のあるところ（2009年度現在では５校）には、入学後も母語選択が可能なところがあり、高度なバイリンガルへの道が存在する。

4. 母語教育の意義

改めて書く必要もないかもしれないが、以下に子どもたちがどこで育つにせよ、母語の教育を受けることで得る意義をまとめておきたい。

a. 母語を学ぶことで、認知力がつく。しっかり考えられる。しっかりわかる。
b. 日本語にもプラスになる。理解が促進され、日本語習得に役立つ。
c. 親とのコミュニケーションがきちんとできる。
d. 自尊感情、自己肯定感、アイデンティティの確立に役立つ。
e. 母語・母文化を継承していく意志が育ちやすい。
f. 日本人児童生徒へもプラスになる。(異文化・他言語理解、共生の姿勢、言葉を大切にする)

このような母語保持・母語教育の意義に同意し、それへの配慮を示す施策を実施している２府県の担当者の報告内容を次にまとめる。

II. 兵庫県における外国人児童生徒への母語教育支援の取組

発表者：沖汐 守彦（兵庫県教育委員会事務局人権教育課長）

1. 兵庫県の特徴

兵庫県での外国人児童生徒への母語教育支援の取り組みが盛んになった背景には、1995年の阪神淡路大震災がある。この未曾有の災害時に外国人への情報の共有の問題や、助け合うこと、共生することの重要性が深く認識され、その後の共生のあり方が多面的・多層的になるきっかけとなった。この点は、兵庫県に関して特筆すべきことである。

1995（平成 7）年　阪神・淡路大震災
1998（平成10）年　「人権教育基本方針」
2000（平成12）年　「外国人児童生徒にかかわる教育指針」
2003（平成15）年　「子ども多文化共生センター」開設

2. 外国人児童生徒の状況及び課題

兵庫県の公立学校に、平成20年5月現在で外国人児童生徒が3,888人いる。その教育については、3つの側面を重視している。

(1) 子どもの変化に対応した支援が必要であり、学校内の子どもの「居場所」があるようにしたい。母語の指導については不十分なこともあり、まだこれからの課題であるが、教材作成への支援などをしていきたい。

(2) 親への働きかけも大切である。外国人児童生徒への指導方法の改善は、日本人の子ども（とりわけ学習困難な児童生徒）の指導にも影響や波及効果があると考えている。親の意識の変化も促したい。

(3) 支援カリキュラムについて、外国人児童生徒の言語能力について、判定・測定するための物差しがない。兵庫県教育委員会としては、平成11、12年以降の取り組みでしかないが、それ以前の地元地域の地道な取り組みを参考にしていきたい。また、国際交流協会からのベトナム語、中国語、韓国語の支援担当者との交流・協力も得ながらやっていきたい。教育委員会としては学習指導要領の「学習言語の促進」を中心に据えてやっていく。県下では、現在モデル事業として、母語指導の効果について取り組んでいる初年度であり、３年位を目処に、結果を発信したいと考えている。

3. 子ども多文化共生教育の具体的な取組

(1)「外国人児童生徒の自己実現」を支援する取組

ア　子ども多文化共生サポーター派遣事業

イ　新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業

ウ　日本語指導研究推進事業

エ　帰国・外国人児童生徒受入促進事業

オ　子ども多文化共生ボランティアの登録及び紹介

カ　外国人児童生徒等にかかわる教育相談

(2) すべての児童生徒への「豊かに共生する心」を育む取組

ア　子ども多文化共生教育シンポジウムの開催

イ　子ども多文化共生センター出張展示

(3)「子ども多文化共生にかかるネットワークの充実」を図る取組

ア　子ども多文化共生センターの運営

イ　研修会、相談事業等の共同開催

以上のように、兵庫県では、特に1995年の震災後の共生社会への取り組みの中で、外国人児童の母語にも配慮した日本語教育を進めてきている。声高に「人権」を振りかざさないまでも、日本の公教育で全人的教育を考える時、一人一人の子どもの母語を尊重する施策となってきたものと考えられる。次に、大阪の独自の歴史に基づいた取り組みや考えをみてみる。

III. 大阪の在日朝鮮人教育・民族学級の営みを、ニューカマーの子どもたちにつなげて　―アイデンティティ、言葉、仲間、・・　―

発表者：安野 勝美（大阪府教育センター・人権教育研究室）

1．はじめに

80年代後半から、大阪にもいわゆる「ニューカマー」が増えてきた。90年代はじめにはすでに、「子どもの母語や母文化を大切にする日本語教育」ということに眼が向けられ始めていたが、96年に、ある中国人児童が書いた作文が、話題になり、波紋を呼んだ。作文「中国のおばあちゃんからの電話」は、日本に来て母語である中国語を忘れたためにおばあちゃんと話せず悲しい思いをした小学3年生の少年の作文である。これ

を受け取った担任の先生が「言葉というものは人と人をつなぐはずなのに、自分がやってきた日本語教育は、この子からおばあちゃんとの言葉を奪ってしまうものだったのか」という悩みを持つに至る。教員研修会でのこの教員の報告が波紋を投げかけた。その問題を共有する人、共感する人が多く、大阪では外国人児童生徒の母語の大切さへの理解がその後も比較的容易に受け入れられ、共有されてきていると言えよう。

外国人児童生徒の中に、「取り出し」指導に抵抗する子どもも多いようだが、「日本語教室」に通うことが「日本語ができない」ことのレッテルであるように受け取るためであるようだ。教室の呼び方を「国際教室」に変えただけで、「(自分は) もう日本語ができるから行きたくない」と言っていた児童生徒の意識が変わった例も多い。

2. 大阪府の外国人児童生徒の現状

例外的でなくよく聞かれる状況として、外国人児童生徒が（早い子は4－5歳児ですら）親に対して「外で私に話しかけないで」「外では5m離れて歩いて」「（レストランの外で、親に注文するものを決めさせ）私が注文するから黙っていて」というような言動をとることがある。このような子どもの状況を見て、大阪府では日本語指導の一環として、母語教育を行っている。

指導の成果について、親や祖父母が学校にお礼を言いに来ることもある。子どもが落ち着いてきたり、親との関係が良くなったりすることが土台になって、教科学習もうまくいくようになることが多い。日本語授業を行っている学校で、1回につき10分、20分と短くとも、母語を忘れさせないようにする取り組みを行う学校が増えた。5年前には10～20％であったものが、80～90％になっている。

3. 在日韓国・朝鮮人教育の歴史より

大阪の外国人登録者数の2/3は韓国朝鮮籍である。10～20年前は、そのような子どもたちは2～3万人といった単位で大阪の学校にいた。

(1)「民族学級」

「民族学級」では、ルーツを持つ子どもたちが、韓国･朝鮮語、歴史、文化を学んでいる。その変遷を大まかにたどると以下のようになる。

1945年 民族学校建設 → 1948年1月 文部省「朝鮮人学校の取扱について」を作成。→

1948年5月「覚書」作成。課外の時間に民族教育の実施を可とする。民族講師の

受入れ開始。→ 1950～60年代には減少 → 1970～80年代には増加した。

現在では、大阪市内に100数校あり、大阪市以外では90数校で実施されている。

このような民族学級の存在が、日本の教育に影響を与えないはずはなく、課外活動として韓国朝鮮語だけでなく、ベトナム語、ポルトガル語（ブラジル）、中国語といった言葉と文化の学習活動が行われてきている。

(2)「総合的な学習の時間」等での学習

韓国・朝鮮文化の学習や、本名指導に係る学習、コリアンタウンＦＷ等の学習がある。

(3) その他の外国籍児童生徒への活動

国際結婚の増加に伴い、中国・ベトナム・南米等の子どもたちが増加しており、府下40校あまりで、中国語・ベトナム語・ポルトガル語等を母語とする子どもたち等を対象とした活動が行われている。日本語指導の一環として実施しているケースもある。

一方、進学に困難をきたす外国人生徒が多いため、高校入試の配慮として特別枠がある。また高校で開講される外国語の多言語化が進んでいる。外国人生徒の特別枠を設けている高校の一つである門真なみはや高校が開講する講座名が「母語中国語」「第一言語」等になった。大阪市内の「センター校」でも、母語の学習の集まりを開催している。ほかにも、多国籍の子どもたちの文化発表会、「集い」等を、国際理解教育の促進を目指して開催している。

母語保障で目指しているのは、母語の学習そのものというよりは、子どもたちが、言葉を忘れてしまうことで自分の存在意味も一緒に忘れてしまうことを防ぐことである。しかし、最近増えている日本生まれの子どもたちの意識には従来とは異なる変化が見られる。というのは、例えば「○○（国）へ帰れ！」などと罵倒されたりいじめられたりした子どもの反応が、以前なら「腹が立つ、悲しい」といったものであったのに、最近は「自分は日本で生まれて日本語しかできない日本人なのに、何故そんなことを言われるのか」といった反応であり、変化が見られる。

子どもたちのアイデンティティを育みながら、物事を考える基礎となる言葉の力を鍛えられるよう、アイデンティティのしっかりした子どもとそうでない子どもを話し合わせる機会を持つことや、まわりの日本人児童生徒への働きかけも同時に行うような取り組みも行っている。

一方、子どもを鍛えるためには、教師がしっかりしないといけないので、教員研修等

に力を入れている。約1500人を数える初任者研修で、例えば現在大阪府下で100名近くいる「本名を名乗っている教員」や、百数十人いる外国籍の教員の協力を得て、インタビューをして意識化するなどの取り組みを行っている。

この他、教育センターが取り組んできた最近の事業から、本発表に関連するものは以下の通りである。

2007年　大阪府教育センター　H19年度国際教育研修より
講演：中島智子（プール学院大学）『「在日」が「ニューカマー」だった頃』
2007～2008年　JSLカリキュラム実践支援事業（平成19－20年度）
2009年2月21日　「国際母語デー」テーマ：「外国人児童生徒の母語を考える」
主催：大阪府教育センター
共催：MHB研究会（本誌の「MHB研究会活動報告」参照）

おわりに

以上のように、兵庫と大阪は隣接する自治体であっても外国人児童生徒への教育施策の経緯は異なる。しかし、いずれの府県でも、外国にルーツを持つ子どもたちも、日本社会でよりよく生きることができるよう、母語の保持伸長に配慮しつつ日本語能力と学力も合わせて発達するような姿勢で取り組みがなされてきている。日本語とは異なる母語・母文化を背景にし、潜在的には社会の宝となる二言語均衡能力保持者（バランス・バイリンガル）となる可能性を秘めた子どもたちである。社会の圧倒的多数派言語である日本語・日本文化に「同化」させてしまうことで、削減的単一言語話者（減算的モノリンガル）になってしまうのはいかにももったいないだけでなく、その子ども本来のアイデンティティや家族の絆への支障が出ることも明らかである。日本社会で「多文化共生」を単なるお題目でなく、真剣に実現させようとするのであれば、兵庫県と大阪府の取り組みが例外的なものとして終わるのでなく、他の地域にも参考になることを願っている。

注

1)　所属は発表当時のものである。

＜引用文献＞

真嶋潤子(2009)　「外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について－兵庫県の母語教育支援事業に関わって」『平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業 実践報告書』 兵庫県教育委員会事務局人権教育課 母語教育支援センター校等連絡会　pp.38-43
http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/h20report/bogokyouikushien.pdf（2009.7.20 アクセス）

山脇啓造(2006)　「学校と多文化共生社会」
http://www.kisc.meiji.ac.jp/~yamawaki/vision/school.htm　(2009.5.13. アクセス)

≪書 評≫

"Heritage Language Education: A New Field Emerging"

Donna M. Brinton, Olga Kagan, and Susan Bauckus（eds.）
NY: Routeledge, 2008.

宮竹愛子・友沢昭江・マルヴィー 菜穂子・鈴木崇夫・加藤真帆子
マクファーソン田中苗美・ローレンス桜井静・小野桂子・白頭宏美・ダグラス昌子
真嶋潤子・谷口ジョイ・櫻井千穂・立花有希・佐々木倫子・中島和子（執筆順）

MHB研究会では、2009年2月23日（月）、継承語教育研究と実践の最先端を伝える上記専門書の読書会を行いました。

本書について　　中島 和子（トロント大学）

年少者を中心に発展してきた中南米やカナダの継承語教育とは異なり、米国の最近の継承語教育は、高校や大学の外国語クラスに混在する継承語話者たちを対象に発展してきた。「家庭では継承語を話す英語話者」と定義される継承語使用者の言語能力が、たまたま米国の国家戦略的ニーズと相まって、急遽国の言語資源として高く評価されるようになったのである。このような動きが始まったのは2000年前後であるが、その後この新しい継承語運動は大きく発展、現在では、先住民、ろう児、移住・外国人児童生徒を含めて、マイノリティー言語に関わる研究者、学習者、教師、保護者、コミュニティを包括的にエンパワーする大きな力になりつつある。

本書は、この運動の中核的存在であったカリフォルニア大学ロスアンジェルス校Russell N. Campbell 教授（1927-2003）への追悼号である。Campbell 教授が主宰した2001年のUCLA Heritage Language Research Priorities Conferenceで今後のあるべき研究指針として提示された学際的アプローチをモットーとし、幅広く継承語にまつわる国家政策、言語的特徴、教師養成、カリキュラム、プログラム評価など20もの論文が収録されている。まさにHeritage Language Education: A New Field Emergingというタイトルにふさわしく、萌芽期にある継承語教育のさまざまな側面をカバーしたものである。

実は、移民大国である米国には、当然のことながら継承語教育の長い歴史がある。継承日本語教育においても然りである。新しい継承語運動がどのような形で、過去の遺産と整合性を持ちつつ米国の言語教育の地図を塗り替えていくか目の放せないところ

である。

全20章のうち、読書会で取り上げた17章の概要を以下に記す。

【第１章】Who Are our Heritage Language Learners?: Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States
（継承語学習者とは？: 米国の継承語教育における アイデンティティとバイリテラシー）
Nancy H. Hornberger and Shuhan C. Wang

HornbergerとWangは、まず、米国における継承語の定義は、Fisherman（1999, 2001）の社会歴史学的な解釈が一般的であるが、近年の移民や海外からの養子問題を踏まえ、この解釈で網羅されていない文化的、心理学的な観点や社会心理学的要素の必要性を提案する。次に、継承語学習者が、言語によるコード・スイッチと同時に、文化もスイッチすることに着眼し、Gutierrez et al.（1999）が提唱するthird spaceなどにおいて現れるpossible selves（McGinnis, 2002）と呼ばれる未知のアイデンティティを示唆する。継承語は現在でこそ、problemではなくresourceという概括が一般的であるが、英語優位の概念も依然存在する。継承語学習は、学習者の生活を豊かにし、継承語のみならず英語や他の言語学習を学習する上でも助けとなり、アイデンティティの育成にも役立つ。以上のことを総括的にとらえると、アイデンティティとバイリテラシーを理解することが今後、継承語の課題になるだろう。

（宮竹　愛子）

【第２章】Learning Other Languages: The Case for Promoting Bilingualism
（もう一つの言語を学ぶということー現行の教育制度でバイリンガリズムを推進する方法）
G. Richard Tucker

世界の潮流は、マイノリティー児童はバイリンガル教育、マジョリティー児童は外国語を取り入れた授業を受ける方向にある（World Bank, 2000）。しかし今も多くの移民を受け入れるアメリカ合衆国（1980年代には900万人）では二言語学習カリキュラムは望ましいものとはみなされない。マイノリティー児童は学力や英語力の点で劣り、ドロップアウト率は高く大学進学率も低い。現行の教育政策は有効に機能しておらず

変更を求める声は高い。Two-way immersionは英語話者と非英語母語話者を同じクラスに統合し、科目に応じて二つの言語で教授するが、その有効性は指摘されている。プエルトリコ系のように本土と島とを周期的に往来する人口をプログラムの教育助手やピアモデルとして活用し、児童の学力や言語能力の向上をめざす方法は大きな可能性をもつ。離れた場所間の通信を可能にする技術を利用すれば、世界中の「人の流入」がある国においても可能となる。

（友沢 昭江）

【第３章】Policy Activity for Heritage Languages: Connections with Representation and Citizenship
（継承語に関する政策活動-表われ方と市民権の関係）
Joseph Lo Bianco

言語維持がいかに政策の中で論議されているかを分析するために、スコットランドとオーストラリアの事例を紹介。

スコットランドは1997年に地方自治権を連合王国から獲得し、新議会が言語政策を検討。それまで絶滅の危機にあったゲール語の復興が、コミュニティーレベルの活動を始め成功をおさめている。尚、EUは事実上の市民権のようなものを生み出しているが、少数派言語に関する憲章は進んでいない。

オーストラリアでは、戦後の言語政策の発展が市民権の拡大と重なっている。言語政策では1970年前半に多文化・多言語主義に向かう発展をとげ、1980・90年代にコミュニティーランゲッジ、アジア言語重視の政策に移行した。パスポート発給は、1948年に国内居住者に、1967年に原住民に、2002年に二重国籍容認と市民権が拡大された。

自分のルーツ（heritage）や起源にこだわりながら市民権のアイデンティティを探す新しい論議は、生産的な政策基準と対談に基づく必要がある。

（マルヴィー 菜穂子）

【第４章】Heritage Language Education in Canada
（カナダの継承語教育）
Patricia A. Duff

本論文は、カナダの教育の中でマイノリティ言語が歴史的にどのように扱われてきたか、また現在に至ってどのように扱われているかという実態の記述から論が展開され、その中で「継承語」という用語がカナダのプログラムを起源として生まれたことを指摘

し、Cummins（1992）を用いて定義している。これまでのカナダの継承語教育に関わる実証的な研究で明らかになってきた仮説を提示し、具体的な研究事例を多く紹介している。また、継承語教育は教育的な側面のみならず、社会政策的な側面とも結びつきが強いことに触れ、カナダが多文化主義政策をとるに至った経緯をアボリジニーの問題、ケベック州の問題を挙げて言語・文化の論争について説明している。最後に、カナダの継承語教育史の中では最も新しいといえるブリティッシュ・コロンビア州（BC州）の近年の動向について詳述し、カナダ西部から東部までの継承語教育をまとめ、今後の展望を示している。

（鈴木 崇夫）

【第6章】Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges
（継承語と言語イデオロギー：未検証の課題）
Guadalupe Valdes, Sonia V. Gonzalez, Dania Lopez Garcia and Patricio Marquez

この章では教育機関の外国語プログラムが言語イデオロギーに深く影響していることを指摘する。アメリカのあるスペイン語学科を一例として、スペインと南米出身者、ラテン系アメリカ人、非母語話者を含む教員と学生にインタビュー調査をした結果、学科のディスコースが明らかになり「熟達した母語話者」というビリーフや「正しく適切な言語」というイデオロギーによって学科のメンバーのステータスが決まることがわかった。そこには、言語が混成することを恐れ別の言語がより使われることでオリジナルの言語が勢力を失い、模範となる母語話者がいなくなるという考え方が見られた。

このことから、外国語教育の専門家は、従来の非母語話者への外国語教育だけでなく、継承語を含めた教育、つまり、移民バイリンガルの役割、2言語使用の役割、モノリンガルの言語との関係、衰退するオリジナルの言語の回復などについても明確に伝える役割があると結論づけている。

（加藤 真帆子）

【第７章】The Relevance of Bilingual Proficiency in U.S. Corporate Settings
（米国企業におけるバイリンガルプロフィシェンシーの評価）
Mary McGroarty and Alfredo Urzua

本章は、スペイン語を母国語とする、バックグラウンドおよび職種の異なる三人のメキシコ人の就職、昇進に関する調査をもとに、米国企業がバイリンガル能力をいかに評価しているかを探っている。また、バイリンガルであることが就職に関して有利になるかという問いに関し、これらのケースをもとに「バイリンガルの価値」についても考察している。調査内容としては、英語とスペイン語の業務上の使用頻度、比率、および業務内容、また、企業のバイリンガルに対する姿勢などに着目し、個人の経験を通してその実態を明らかにしようとしている。結果として、専門知識や技術を備えたうえでバイリンガルスキルを有することが、 就職、昇進のカギになっていることが示唆される。また、調査結果をもとに、将来どのような能力の養成が必要とされているかにも言及し、アイデンティティと職場における言語使用の関係は今後の調査対象であると結んでいる。

（マクファーソン 田中 苗美）

【第８章】Heritage Language Narratives
（継承言語のナラティヴ）
Maria Polinsky

本章では、ロシア語の継承語話者（Heritage Speaker、以下HS）と母語話者のナラティヴを分析した研究を扱っている。研究の目的は、HSのナラティヴ研究における方法論的基盤の確立である。HS二人（大人と子供）のナラティヴのデータをもとに、発話量や文法的特徴（格、相、時制等）を分析し、母語話者との比較を行った。分析結果として、HSのナラティヴは母語話者に比べ、複文構造が少なく、発話も短いこと、そして年齢差があること等を示している。著者は、大人の継承語では、幼児期の不完全な言語が単に化石化しているのではなく、幼児期に学び記憶に残っている言語を再分析して生まれた文法が使用されているという仮説を提示している。この仮説については、今後更に多くのHSのデータ分析が求められる。本章の終わりに、HSによる文法の再構成には、ユニヴァーサルな言語規則や制限が働いていると指摘されているが、この言語規則や制限とは何かを考えていくことも課題である。

（ローレンス 桜井 静）

【第９章】Prior Language-Learning Experience and Variation in the Linguistic Profiles of Advanced English-Speaking Learners of Japanese
（英語を母語とする日本語上級学習者における言語学習の経験と言語背景のバリエーション）
Kazue Kanno, Tomomi Hasegawa, Keiko Ikeda, Yasuko Ito and Michael H. Long

多様な日本語学習の背景を持った上級学習者を上級レベル(OPI上級)の継承語話者と、非継承語話者それぞれの言語特性を(1)言語特性における一般的な共通項と相違点。(2)日本語学習の背景が言語特性に与える影響。(3)上級学習者の分類方法、の三点において、筆記試験、OPI, guided narrative の三種類の方法で調査した。

その結果言えることは以下の通り。継承語学習者と非継承語学習者のカテゴリーの違いを、初級・中級でも明確にする必要がある。語彙（特に漢語）と連語の体系的指導が、より必要とされている。補習校経験が、正確さと複雑性における優越性を築いている調査結果から、補習校経験の特性を明らかにする必要がある。補習校に通わない継承語学習者には、読み書き能力だけでなく、より広範囲の目的を明確にした指導が必要である。学習者の分類のために、新しい能力判定のテストの開発が求められる。

（小野 桂子）

【第10章】Academic Writing Proficiency of Russian Heritage Speakers: A Comparative Study
（継承ロシア語話者のアカデミックな書き言葉：比較研究）
Debra Friedman and Olga Kagan

アメリカの大学に在籍する継承ロシア語話者の書き言葉を分析し、1）継承学習者と母語話者のロシア語の違い、2）継承学習者と外国語としての学習者のロシア語の違い、3）ロシア語圏を離れた年齢とロシア語の書き能力との関連性、4）英語の書き能力とロシア語の書き能力との関連性、5）継承ロシア語学習者の書き能力を伸ばすための教育への応用について考えたものである。映画の一場面をロシア語で記述描写した作文をロシア語の複文における関係節、時の関係を表す表現の２点の使用状況について調査分析する。分析の結果から、教育への応用として、以下の提言がされている。高校までロシアで生活した継承語学習者でも、教育を受けたロシア語母語話者の書くスキルには及ばない。外国語学習のプログラムなどを応用し、アカデミックな構文の習得など必要なスキルを指導し、継承語学習者の口頭能力を読み書き能力に発展させるカリキュ

ラムの考案が不可欠である。

（白頭 宏美）

【第12章】A Profile of Japanese Heritage Learners and Individualized Curriculum
（継承日本語学習者のプロフィールと個別カリキュラム）
Masako O. Douglas

当論文は継承語日本語（JHL）話者のプロフィールの構築と、それを基にデザインした個別カリキュラムの効果の測定結果の報告である。まず、プロフィール構築のため、大学の外国語としての日本語中級レベルに登録したJHL学習者14人に対して、言語背景調査と言語力測定（ACTFLのOPI、クローズテスト）を実施した。JHL学習者のプロフィールとして、学校教育をうける言語としては英語を背骨の言語とし、また話す力に比べ、読みの力が低く、その読みの力は個人差が大きいことがわかった。次に、このようなプロフィールをもつJHL学習者のためにとくにリテラシーに焦点をあてた個別カリキュラムをデザインし、その効果を測定した。Pre-/ post-テストの比較で、漢字力には統計的に有意差が出た。漢字学習ストラテジーとクローズテストの結果は統計的有意差はなかったものの、post-testが高くなり、個別指導の効果がみられた。

（ダグラス 昌子）

【第14章】Spanish for Native Speakers Education: The State of the Field
（母語話者へのスペイン語教育：現状と課題（分野の状況））
Joy Kreeft Peyton

本章は、アメリカの「母語話者のためのスペイン語（SNS：Spanish for Native Speakers）」教育に携わる教員のための研修会の成果報告である。教育現場にいるSNS 教員は、現状やその問題点に関する情報や意見交換を行う機会が日常的に少ないが、1999年夏に6週間UCLAにおいて30名の中等教育の教員が参加して活発な議論が行われた。

SNS教育の意義が個人レベルでのバイリンガルになるメリットから国レベルでの多言語話者の必要性に渡って論じられた後、継承語SNSの現状や特徴が述べられ、教師の資格や養成の現状が改善すべきテーマとなっている。その後、具体的なSNSプログラムモデルやカリキュラム、指導法に議論が及ぶ。SNS生徒への様々な評価法に関する現状と可能性が述べられた後、言語政策に話が及び、関係者の意識改革によって、必

要なSNS教育の充実を図るべきだという提案がなされている。

（真嶋 潤子）

【第15章】School-Based Programs for Heritage Language Learners: Two-Way Immersion
（学校教育を基盤とした継承語プログラム）
Donna Christian

本章では、継承語教育に対する支援の欠如を指摘した上で、学校教育を基盤とした継承語プログラムの構築に関する提言がなされている。著者は、継承語が教室指導の媒介語となることで、コミュニティ内での使用が制限的となった言語に再び活力を与えた事例を引き、英語優勢の生徒と継承語優勢の生徒が、両言語により教科学習を行う「Two-Wayイマージョン教育」の可能性を模索している。英語とスペイン語によるTwo-Wayイマージョン教育を採用する教育機関における調査の結果、英語母語話者、スペイン語母語話者の双方に言語能力の向上が見られた。また著者は、プログラムデザインに関わる研究が急務であると述べている。初等・中等教育は言語の素地を作るのに、最も適した時期と言える。学校教育におけるバイリンガル教育は、家庭やコミュニティにおける継承語教育を補い、子どもたちの言語に関する選択肢を広げるものとして有用であろう。

（谷口 ジョイ）

【第16章】The Korean/English Dual Language Program in the Los Angeles Unified School District
（ロサンゼルス統合学区における韓国語/英語双方向型バイリンガル教育）
Sung-ock S. Sohn and Graig C. Merrill

本章では、ロサンゼルス統合学区（LAUSD）におけるKorean/English Dual Language Program（KDLP）について述べられている。KDLPとは、韓国語話者（英語学習者）と英語話者が同学級で学ぶ「双方向型バイリンガル教育」である。このプログラムを採用する小学校で行われた研究結果によると、幼稚園から継続してKLDPに参加している韓国人生徒は、それ以外のプログラムに参加する韓国人生徒と比較し、高い英語力、韓国語力を示した。これは、核となる第1言語の知識が備わっているため、また韓国語によるリテラシー能力が転移しているためであると考えられる。さらに、社会経済的な要因は、生徒の英語・韓国語能力と相関関係がないことが分かっ

た。学校教育における継承語の使用は、英語の理解が十分でない場合の「翻訳語」ではなく、教科指導を行う際の使用言語としての位置づけが効果的である。

（谷口 ジョイ）

【第17章】Enhancing Academic Language Proficiency in a Spanish Immersion Classroom
（スペイン語イマージョンクラスで学習言語能力を伸ばす）
Andrew D. Cohen and Tania Gómez

本報告は、ミネソタ州セントポールのスペイン語イマージョン小学校に在籍する５年生児童21名に対して、L2（スペイン語）の学習言語能力を伸ばすことを目的として行われた実践研究に関するものである。先行研究ではイマージョンプログラムの高学年児童たちのL2学習言語能力が十分に発達しないことが指摘されている。本調査では、その伸長にinner voice（Tomlinson 2000）の使用が有効であろうという仮説のもと、実践が行われた。2001年10月からの5ヶ月間に、科学と歴史の授業（30回）の問題解決場面でinner voiceを使うよう児童を指導し、コース開始時と終了時のテストで口頭運用能力に変化が見られるかを考察している。結論では、仮説通りL2のinner voiceの使用が学習言語能力の発達に効果があることが指摘されている。しかし一方で、本調査では同時に複数の指導（実践）が行われており、特定の指導法と効果との因果関係を決定付けることは難しいという調査の限界も指摘できる。

（櫻井 千穂）

【第18章】“Oh, I Get It Now!” From Production to Comprehension in Second Language Learning
（「あ、今わかった！」第二言語学習における産出から理解へ）
Merrill Swain and Sharon Lapkin

本章では、継承語学習者ではなく、イマージョン教育を受けている生徒を対象として、かれらの第二言語能力をより精緻に把握するための調査研究が報告されている。

先行研究から得られる2つの理論的前提、すなわち、学習者はわかった上で話す、書く以上のことを話したり、書いたりするという「言語産出を通じて言語学習に入っていく」こと、および「話したり書いたりすることによって、新たな理解、より深い理解へ到達する可能性がある」ことに立脚して、「産出がどのように理解を助けるか」をテーマとしている。

フランス語のイマージョン授業を受けている第7学年の生徒4人に対し、マルチステージタスクによる調査を行った結果、言語の産出が言語学習の過程で重要な役割を果たしていることが確認された。とはいえ、学習はすべて産出から理解へ進むというのではなく、言語習得の一つの方法として使用を通じたものがあるという考えが著者たちの主張である。

（立花 有希）

【第19章】Locating and Utilizing Heritage Language Resources in the Community: An Asset-Based Approach to Program Design and Evaluation
（コミュニティの継承語リソースの発見と利用－プログラムの設計と評価に対する資産基盤型〔アセット・ベース〕アプローチ－）
Brian K. Lynch

本章の目的はコミュニティの概念から発したプログラム評価のアプローチを継承語研究に紹介することにある。それはニーズ基盤アプローチに見られる、何が欠けているかに留意するような欠損モデルではない。コミュニティにあるリソースの範囲の特定から始まり、どうリソースを結びつけるかを探るという、資産基盤型アプローチである。

現代はどのような言語プログラムを実施するにしろ、各方面、特に、資金援助団体への説明責任が強く求められる。実証的枠組みが要求されることも多く、また、記述だけでは不十分で、因果関係と推論への言及が期待されるともいう。さらに、多様な組織の連携が重視される中で、以下の連携図の作成は効果的であろう。本章の積極的トーンを評価したい。

（佐々木 倫子）

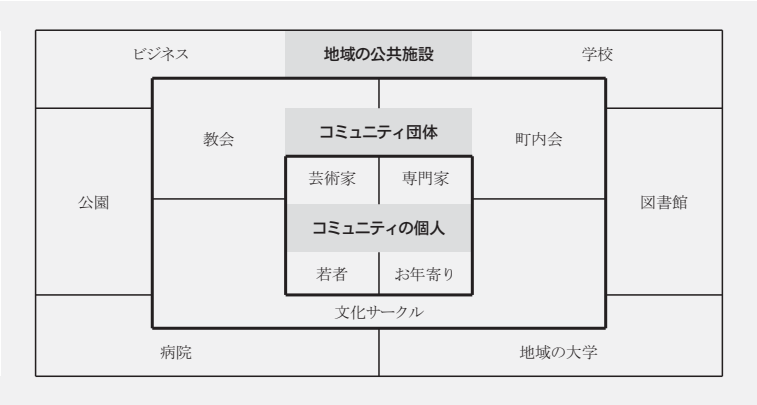


図　コミュニティのための資源基盤型地図（アセット・マップ）
（Kretzmann & McKnight, 1993, p.7より）

【第20章】Salvaging Heritage Languages
（幼児期の継承語体験から得るもの）
Terry Kit-fong Au

幼児時代の継承語体験が、長じて高校や大学で継承語を再学習するときに、どのように役立つか。幼児時代の体験が継承語「話者」（speaker）であったか、聴くだけの「聴者」（hearer）であったかによって、その利点がどう異なるか。このような継承語体験の差による利点を、スペイン語（200名）、韓国語（43名）を学ぶ米国の大学生を対象にアンケートとインタビュー方式で認知心理学者の立場から調査分析したもの。継承語「話者」は再習得時に音声面で明らかなプラス、また「聴者」も大学で初めてスペイン語を学ぶ学習者よりも母語話者に近い発音を獲得する傾向が見られた。しかし利点は音声面に限られ、形態面や構文面では利点が見出せていない。継承語再習得においてもっとも有利な条件とは、継承語のアクティブな使用者であること、継承語がフルに発達していることであり、「幼児以降も継続して継承語話者である必要がある」と結論づけている。

（中島 和子）

2009年度母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動報告

2009年度には以下の3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22回　研究会

「国際母語デー」企画「外国人児童生徒の母語を考える」
大阪府教育センター・平成20年度「人権教育課程に係る調査研究事業」研修会

・日時：2009年2月21日（土）10:00-17:30
・場所：大阪人権センター・ホール
・主催：大阪府教育センター
・共催：MHB（母語・継承語・バイリンガル教育）研究会

10:00　開会の挨拶　安野 勝美（大阪府教育センター）
10:10　基調講演
「外国人児童生徒への言語教育の現状と課題－母語継承語教育と日本語教育－」
中島 和子（トロント大学名誉教授）
12:00-1:00　休憩
1:10-2:40　報告1
「外国人生徒を支援する環境作り：母語と日本語と学校生活-分散地区の取り組み」
横谷 啓介（大阪府立今宮工科高校教頭）
奥居 久人（教科担任）
内田 美由紀（日本語担当）
バニア・アラルディ（ポルトガル語サポーター）
村上自子・野口（ピア日本語）
桶谷 仁美（東ミシガン大学教授）
野山 宏（国立国語研究所）
3:10-4:30　報告2
「子どもたちの母語を考える－中国にルーツを持つ子どもたちの日本語と中国語－」
高尾 莉娜（門真市教育サポーター・中国語）
橋本 雅江（門真市立脇田小学校）
4:30-5:15　振り返りとまとめ
真嶋 潤子（大阪大学）

第23回　研究会

読書会（第３回）

・日時：2009年2月23日（月）13:00-16:30
・場所：桜美林大学プラネット淵野辺（PFC）キャンパス　5階503号
・テキスト：Donna M. Brinton, Olga Kagan & Susan Bauckus (eds.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging,* New York, Routledge, 2008.

20章のうち17章について報告、討論をいたしました。会場での報告者は10名、メールによる参加者（発表レジメを送付）は6名、読書会への討論参加者を含め約20名の参加により行いました。当日の報告内容を本誌に掲載いたしました。なお、当日の発表レジュメは量が多いため、本誌掲載分は400字程度の要約となっています。

13:00 あいさつ（進行についての説明）
＊メールによる参加者のレジュメを参加者で分担して読み上げる
13:15 報告（名前の後の＊はメール参加者）

・An Introduction
Chapter 1:
Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States
(Hornberger & Wang)（宮竹 愛子* 担当）
・Part I Heritage Speakers: Demographics, Policy and Identity
Chapter 2:
Learning Other Languages: The Case for Promoting Bilingualism
（Tucker）（友沢 昭江 担当）
Chapter 3:
Policy activity for Heritage Languages: Connections with Representation and Citizenship
（Lo Bianco）（マルヴィー 菜穂子* 担当）
Chapter 4:
Heritage Language Education in Canada
(Duff)（鈴木 崇夫 担当）
Chapter 6:
Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges
（Valdes, Gonzalez, Garcia, & Marquez）（加藤 真帆子 担当）
Chapter 7:
The Relevance of Bilingual Proficiency in U.S. Corporate Settings
（McGroarty & Urzua）（マクファーソン 田中 苗美* 担当）

・Part II Heritage Speaker Profiles and Needs Analysis

Chapter 8:

Heritage Language Narratives
(Polinsky)（ローレンス 桜井 静 担当）

Chapter 9:

Prior Language-Learning Experience and Variation in the Linguistic Profiles of Advanced English-Speaking Learners of Japanese
(Kanno, Hasegawa, Ikeda, Ito & Long)（小野 桂子* 担当）

Chapter 10:

Academic Writing Proficiency of Russian Heritage Speakers: A Comparative Study
(Friedman & Kagan)（白頭 宏美 担当）

Chapter 12:

A Profile of Japanese Heritage Learners and Individualized Curriculum
(Douglas)（ダグラス 昌子* 担当）

・Part III Program Development and Evaluation

Chapter 14:

Spanish for Native Speakers Education: The State of the Field
(Peyton)（真嶋 潤子 担当）

Chapter 15:

School-Based Programs for Heritage Language Learners: Two-Way Immersion
(Christian)（谷口 ジョイ* 担当）

Chapter 16:

The Korean/English Dual Language program in the Los Angeles Unified School District
(Sohn & Merrill)（谷口 ジョイ* 担当）

Chapter 17:

Enhancing Academic Language Proficiency in a Spanish Immersion Classroom
(Cohen & Gomez)（櫻井 千穂 担当）

Chapter 18:

"Oh, I Get It Now !" From Production to Comprehension in Second Language Learning
(Swain & Lapkin)（立花 有希 担当）

Chapter 19:

Locating and Utilizing Heritage Language Resources in the Community: An Asset-Based Approach to Program Design and Evaluation
(Lynch)（佐々木 倫子 担当）

・In Conclusion
Chapter 20:
Salvaging Heritage Languages
(Au)（中島 和子 担当）

（文責：友沢 昭江）

2009年度年次大会（第24回　研究会）

テーマ：「マルチリテラル育成を目指して」

・日時：2009年8月9日（日）10:00-18:00
・場所：立命館大学衣笠キャンパス　敬学館1階230教室、243教室、244教室

10:00 ワークショップ
・「継承語教育におけるマルチレベル・マルチエイジでのインターラクティヴな読解の方法と、書記から読解を引き出す方法」
講師：津田 和男（ニューヨーク国連学校）
司会：佐々木 倫子（桜美林大学）
12:00-13-15　昼食休憩
13:15 会長挨拶　中島 和子
（トロント大学名誉教授、桜美林大学言語教育研究所客員研究員）
13:30 基調講演
・「本質主義と構築主義：バイリンガルのアイデンティティ研究をするために」
箕浦 康子（お茶の水女子大学名誉教授）
司会：藤田 ラウンド 幸世（桜美林大学）
15:00 招待発表
・「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」
真嶋 潤子（大阪大学）、沖汐 守彦（兵庫県教育委員会）
安野 勝美（大阪府教育センター）
16:00-16-15　休憩
16:20 自由応募発表
・230教室　司会：友沢 昭江（桃山学院大学）
(1)「日本語補習校幼稚部における取り組みを考える－ボン日本語補習授業校での実践から」
奥村 三菜子（ボン日本語補習授業校）
(2)「在日ベトナム系バイリンガル児童の言語能力」
長谷川 朋美（横浜国立大学）
(3)「阪神間に居住するブラジル人児童の言語学習状況」
ヴィヴィアン・ブッシンゲル
（神戸大学大学院国際文化学研究科博士後期課程）、
田中 順子（神戸大学）

・244教室　司会：清田 淳子（お茶の水女子大学）

(1)「オーストラリア・クイーンズランド州南東部における継承語としての日本語教育」

マルヴィー 菜穂子（クイーンズランド大学）

(2)「米国シカゴ地域における母語又は継承語としての日本語教育の現況」

札谷 新吾（デュペイジ大学、イリノイ州日本語教師会）

17:50 閉会の挨拶　湯川 笑子（立命館大学）

関西地域で初めて開催された2009年度研究大会は、145名の参加者を得て盛会のうちに終わりました。

（文責：清田 淳子）

母語・継承語・バイリンガル（MHB）研究　第７号　投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2010年度は「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために」という特集のもと、第７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」
締 切 日 ：2010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　〒594-1198　大阪府和泉市まなび野１－１
桃山学院大学　国際教養学部　友沢昭江研究室
電話：0725-54-3131（代）、ＦＡＸ：0725-54-3202
（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（－副題－）。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)　巻末注とし、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

××

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)　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6号をお届けすることができて、安堵しております。本号は、前号と比べると厚くなっただけでなく、質量ともに充実した内容とすることができました。2009年8月に開催したMHB研究会大会での箕浦康子先生による基調講演が好評で、大会参加者だけで聞いて終わるのはもったいないという声が上がったので、箕浦先生ご自身と大会委員長であった湯川笑子氏のご尽力で、講演録を巻頭に掲載することができました。これからこの分野で研究を考えようとする方も、すでにベテランの域に達しておられる方にも、読みごたえのあるものになっていると思います。

講演録に続き、5本の投稿論文を掲載することができましたが、これは執筆者と査読者、編集委員の忍耐強いやり取りがありました。活動報告には、2009年度の活動のまとめが掲載されましたが、3回行った研究会はいずれも盛況で、参加者の満足度も高く、本会の活動の必要性・重要性が示唆されていると思われます。また印刷段階ではいつもの通り津田絢子さんの根気強いお力を得ました。

2年間、編集委員を務めさせていただきましたが、意気込んで始めたものの、思うような速度で仕事ができずご迷惑をおかけしました。気長に暖かく見守り、励ましてくださった多くの皆様と、時として私がすべきことをユーモアを交えながら肩代わりしてくれた相棒の清田淳子編集委員には、記してお礼を申し上げます。清田委員と共に編集作業を担う次の編集委員は、友沢昭江さんがお引き受けくださいました。次号にも、意欲的かつ優れた研究論文が並びますよう、子どもたちの言語学習や言語教育に様々な形で関わっている会員の皆様の研究成果や、実践から出た知見や考察を発表してくださいますよう、積極的なご参加をお願いいたします。ありがとうございました。

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6号
2010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鷺町14

MHB

2010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