

Volume 8  
MARCH 2012

ISSN:2186-8379

# 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第8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

## 巻頭言 第8号の発刊に寄せて

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究は、2003年に数名の有志が始めたささやかな研究会であったが、2004年にプレ創刊号 (2010年に復刻版)、2005年に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』紀要創刊号を発刊、その後順調に進んで今年度第8号の刊行の運びとなった。紀要の発刊には、人的にもまた財政的にも並々ならぬ水面下の努力が必要であり、MHBとして第8号が無事刊行できることは、ことのほかうれしくまた誇らしく思う。

MHB紀要第8号に関連して特記すべきニュースが2つある。すでにMHBホームページで公表されているが、1つは『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』紀要がISSN番号を取得したこと、もう1つは同紀要の掲載論文がCiNiiを通してアクセス可能になったことである。ISBNが図書・書籍に付される10桁の数字であるのに対して、ISSNは国立国会図書館の管理下、定期刊行物に付される8桁の数字である。MHB紀要8号からISSN番号が付されることになった。やっとこれで学術出版界の市民として認知されたことになる。2つ目は、MHB紀要の掲載論文が国立情報学研究所 (NII) が管理する論文・図書・雑誌の学術情報ネットワーク CiNii (学術情報ナビゲータ) で検索できるようになったこと。過去のプレ創刊号および第1号から第7号までのすべての論文が「(定期) 刊行物」としてダウンロード可能である。MHBがモットーとする特殊な領域の学問的かつ実践的な成果が、MHBという枠を越えて学術論文の仲間入りをし、今後広く一般の読者に読まれる可能性を示すものである。

MHB研究会も早や9年が経ち、来年は10周年を迎える。これまで目標として掲げてきたのは会則第3条にあるように、1) 研究活動の活性化、2) 実践活動の質の向上、3) 情報交換・情報発信およびリソースの収集である。そして研究・実践の対象領域としては、つぎの4つを掲げている。

1. 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
2. 日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育
3. ろう児・難聴児のためのバイリンガル教育
4. 海外・帰国児童生徒教育、国際学校・外国人学校児童生徒教育、その他各種イマージョン教育

第8号で取り上げたテーマを以上の4領域と照合してみると、まず《招待論文》は、英語圏から帰国した中高生の英語力保持伸長を論じたもので領域4、2つの《研究論文》は、国内の新来外国人児童生徒の母語・継承語教育ではなく、マジョリティ言語である日本語習得を論じたもので該当領域なし、《実践報告》は大学における海外の継承日本語教育を扱ったもので、領域2に該当すると考えられる。時代の要請はまったなしである。10年目を迎えようとする今、対象領域に関しても見直しや拡張が必要なことは明らかであろう。

もともと母語・継承語・バイリンガル教育研究会という名称は、一世児が必要とする「母語保持伸長教育」、二世児にとって必要不可欠な「継承語教育」、三世児以降に望まれる「学校教育の中に組み込まれたしっかりとしたバイリンガル教育」をイメージしたものである。時代の流れとその要請に応じて、対象領域の焦点を変えていく必要性を初めから察知していたと言える。現在、日本はまさに二世児時代を迎えており、二世児の低学力問題とその根底にある家庭での継承言語問題、アイデンティティ問題に真摯に向き合う必要がある。また世界は急速にバイリンガルからマルチリンガル育成時代に大きく舵が切られている。さらに忘れてならないのはMHB研究会が海外会員を擁する会だということである。2011年3月現在、会員577名、そのうち133名(25%)が世界各地に在住する海外会員、その国数は25カ国に及ぶ。MHB紀要は、これら世界各地の会員の問題意識やニーズにも、敏感に応じていく必要があるのである。

MHB紀要のつぎの10年に期待することは、国内外の日本人・外国人を含め、特に幼児・年少者が持つ既存言語能力、育成可能な言語能力を貴重な言語資源とし、複数言語育成の視点に立った多くの論文を掲載していくことであろう。またこれまでの10年の歩みを継承し、MHB紀要を通して多くの読者が勇気づけられ、専門的知識を深めると同時に、その成果がさまざまな形で次世代に還元されることを望んでやまない。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 研究会会長  
中島 和子  
2012年3月

## 目 次

### 《招待論文》

新国際学校における英語圏からの帰国生徒のライティング力保持に関する  
一考察

田浦 秀幸 (立命館大学) ..... 1

### 《研究論文》

在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキュフォールディング

清田 淳子 (立命館大学) ..... 16

交換日記を通して学ぶ読みのカー文字への抵抗感の強い児童を対象に—

平田 昌子 (桜美林大学大学院博士後期課程) ..... 37

### 《実践報告》

メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発

倉田 尚美 (モナシュ大学) ..... 57

2011年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動 ..... 77

## CONTENTS

### <Invited Paper>

**On L2 Writing Maintenance in Japanese Returnee High School  
Students at Senri International School**

TAURA Hideyuki (Ritsumeikan University) ..... 1

### <Research Papers>

**Scaffolding for a Non-Japanese Student by Mother-Tongue  
Supporters in the Class**

KIYOTA Junko (Ritsumeikan University) ..... 16

**A Proposal for Teaching Reading Japanese to JSL Children Using  
“Exchanging Diary” as Teaching Materials**

HIRATA Masako  
(J. F. Oberlin University, Doctorial Student) ..... 37

### <Practical Article>

**Needs Analysis of Heritage Learners of Japanese and a Course  
Development for These Learners at a University in Melbourne**

KURATA Naomi (Monash University) ..... 57

**MHB Activities in 2011/2012** ..... 77

◀ 招待論文 ▶

## 新国際学校における英語圏からの帰国生徒の ライティング力保持に関する一考察

田浦 秀幸 (立命館大学)

htaura@fc.ritsumeai.ac.jp

### On L2 Writing Maintenance in Japanese Returnee High School Students at Senri International School

TAURA, Hideyuki

キーワード：帰国生徒、ALP (Academic Language Proficiency)、新国際学校、  
英語ライティング力

#### 要 旨

英語圏からの日本人帰国中高生108名を対象に、日本語が教育言語であるが非常に恵まれた英語環境でもある国際学校に通学することで、どのように英語力が保持・伸長されるのかを Academic Language Proficiency (ALP) を視点として調査した。計測ツールとして TOWL-3 を使用して、英語ライティングの基本的規則 (CC)・文法と語彙力 (CL)・物語展開力 (StC)・総合力 (Quotient) を調査した。その際各学年の対象者を、低年齢で英語圏に渡航し長期間滞在した群と、少し高い年齢で渡航後比較的短期間滞在した群に2分した。その結果、(1) 全学年・全群ともに同年齢の母語話者の平均値を維持できていることや、多くのケースでは母語話者の平均値を上回る成績を上げていること、(2) また帰国前の英語到達度が高いほど帰国後の保持率が高いこと、(3) 言語要素としての認知的負担が高くなる CC/CL/StC の順に保持率が下がること、(4) 中学3年生以降はライティングの要求水準が高くなるために全体的に保持・伸張が容易でなくなることも判明した。1言語で年齢相応の ALP があれば、教育言語が変わっても十分に2言語の保持・伸張が可能であることを支持する結果が得られた。

#### Abstract

This study explores whether or not Japanese returnee students (N=108, ages from 12 to 18) from English-speaking countries retain or improve their English writing proficiency (Academic Language Proficiency, ALP) at Senri International School in Japan

where the school medium language is Japanese but provides ample opportunities to use English both in and out of class. As a tool to assess students' writing abilities, a writing test, *TOWL-3* (Hammill and Larsen, 1996), is used to tap into three aspects of writing - contextual conventions (CC), contextual language (CL), and story construction (StC). The results reveal (1) that all of the target students retain their writing proficiency as compared to average NS scores or above NS levels, (2) that their English proficiency level prior to re-entry into Japan is a strong predictor of language maintenance, (3) that high retention is observed in the order of CC, CL, and StC, and (4) that ninth grade marks the time when returnees begin to find it not so easy as before to keep up their English writing skills. Overall, the findings support that two-language development is possible as long as one language reaches the NS level and returnees are exposed to both languages.

## 1. はじめに

子供が新たな言語環境に移り住んだ際に、年齢相当の母語の伸張を続けながら新しい言語の学習をすることで、結果的には2言語ともに伸びることは Cummins (2008) や Bylund (2011) をはじめとする研究により明らかにされてきている。母語による教育期間に関して Thomas and Collier (2002) は、小学校の4年生まで(の4年間)受けることで新たな言語習得にプラスの影響を及ぼすと述べている。これは英語圏からの帰国日本人中高生64人を追跡調査した Taura (2008) の研究で、小学校入学から4年間以上同じ学習言語環境で学習することが非常に重要であり、そうすることでその後学習言語が変化しても、新言語環境での言語喪失は極めて起こりにくくなるとの結果とも符号している。但し Taura (2008) の研究では、英語圏の現地校での学習期間にかかわらず、日本帰国後12ヶ月目前後に英語流暢性の低下が話し言葉に現れることも報告されている。また、学齢期に北米に移り教育言語が日本語から英語に変化した日本人児童を調査した結果、会話能力を身に付けるには数年で十分である一方で、同年齢の英語母語話者の学習レベルに到達するのに5年から7年、場合によってはそれ以上かかることが報告されている(小野, 1994; 中島, 2002; 箕浦, 1991; Harley 他, 1991)。このために、バイリンガルの言語習得・保持・喪失研究では、言語の対象側面を発音を含めた日常会話能力にするのか、年齢相応の学習能力にするのかにより結果が大きく異なっている。

バイリンガルの言語習得に関して、Cummins (2009) は言語能力を3側面で考える必要性を唱えている。面と向かって日常会話をするのに必要な言語能力 (Conversational Fluency, CF) は、高頻度語と単純な文法構造から成り立っているため、1年か2年間を自然環境や学校環境ですごすことで身に付く。読み書きに関する能力には、文字と音声の関係を理解し文字を読める力 (Discrete Language Skills, DLS) が関与する。これら2側面に加えてさらに、低頻度語・複雑な文法構造・抽象表現を用いた高いレベルの言語力 (Academic Language Proficiency, ALP) があり、母語話者のレベルに到達するには5年以上もの歳月がかかるのが通例である。この概念によると、上述の研究結果は「日本人の子供が英語圏に移った際に、英語でのCFの習得には1, 2年間が必要で、ALPの習得には5年以上かかる」と換言できる。DLSやALPが身に付いていない学齢期前の子供たちの言語環境が変化した際に、口頭発話力 (CF) 喪失は驚くべきスピードで進むことが多くの研究により報告されている (Cohen, 1989; Kuhberg, 1992; Olshatain, 1989)。その一方でALPに焦点を当てた言語保持・喪失研究は、ライティングを扱った研究がいくつかあるだけである (Carson & Kuehn, 1992; Hakansson, 1995; Kirschner, 1996)。そこで本研究では、英語圏からの帰国中高生の英語リテラシーが母語 (日本語) 環境の中でどのように保持・喪失されるのかを、国内では非常に恵まれたバイリンガル環境を提供している新国際学校で調査することにした。これは、新国際学校での英語ALP保持が示されれば、国内の帰国児童・生徒約12,000人 (平成22年度・文科省調査) の外国語保持に大きな示唆が得られると考えたからである。

## 2. 研究方法

### 2.1 Test of Written Language-3 (TOWL-3)

第2言語ライティング力測定の際に留意すべき項目に、計測する言語側面と採点方法がある (Polio, 1997; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998)。言語側面とは、スペリング・句読点・語彙・文法等の細部を見るのか、内容の展開に焦点を置くのかに関するものである。一方採点方法とは、各細分項目を (例えば冠詞の正確な使用を1から3のリッカート尺度で) 採点した後に全て合算するのか、最初から大まかに文法や論旨展開を3件法で採点するのかに関するものである。

本研究はライティング力全てを対象として、細部と全体の両方を含む採点方法を取るのが望ましいと考えた。北米の英語母語話者から得たデータに基づき標準化されたラ



イテイングテストである *Test of Written Language (TOWL-3)* (Hammill and Larson, 1996) はこの条件を満たすので、用いることにした。採点項目は大きく3区分されており、基本的なライティング規則が守られているかどうかを見る Contextual Conventions (CC)、形態素・統語面を見る Contextual Language (CL)、物語の展開を見る Story Construction (StC) から成っている。各区分には約10の下位項目がある。例えばCCでは、文頭が必ず大文字で始まっていれば1点、1文でも小文字で始まっていれば0点と採点する項目を含め全部で12下位項目がある。CLには、主語と動詞の呼応に誤りが全くなければ2点、誤りが1箇所あれば1点、2箇所以上誤りがあれば0点の項目を含む14下位項目が含まれている。StCには、文章が稚拙なら0点、学年相当なら1点、優れた文体なら2点等を含む11下位項目がある。下位項目は3区分ごとに合計された後、年齢換算表で10点が英語母語話者の平均点になるように換算される(8点から12点が平均幅)。更に、この換算点の3区分合計点がライティング総合点(Quotient)として算出される。総合点は100点が英語母語話者の平均点に設定されている(90点から110点が平均幅)。

このように *TOWL-3* は、第2言語としての英語ライティングをマクロ・ミクロの2視点から検証でき、年齢換算表があるので英語母語話者との比較だけでなく、対象者間の客観的な比較ができるツールである。

## 2.2 対象者

臨教審答申により1989年「国際化時代の新しい教育計画・方法の研究開発・普及を図るため、帰国生・外国人子女・一般の日本人子女が共に学ぶ初等または中等の学校(新国際学校)の設置」が図られた。この構想に沿って、実質的には日本で唯一の国際学校が私立学校として大阪に1991年設置された。この学校には、帰国生と日本人一般生が学ぶ一条校(中高校:7年生から12年生)である千里国際学園と、教育言語が英語の大阪インターナショナルスクール(幼稚園から高校:K-12)が同一校舎内に併設されている。カリキュラムは異なるが、芸術・体育の授業と生徒会や課外活動・学校行事は合同で行われ、帰国生が英語を保持・伸張できる恵まれた環境を提供している。

本研究では、この新国際学校の中高等部に在籍中の帰国生(中学1年生から高校3年生)108人からデータを収集した。帰国生のホームルームには様々な英語力を持つ生徒が混在しているが、英語の授業時には英語力によって各学年で3クラスに分かれる。新国際学校で初めて英語学習を始める生徒はSクラスに、それ以外の帰国生は下から順にi(intermediate), H(high), H+に分かれるが、本研究では上の2クラス(H

とH+) のみを対象とした。個人情報であるために全員の言語背景は入手出来なかったが、典型的な生徒を何例か挙げると、10年生(高校1年生)の一番上のH+クラスには、英語圏で生まれ現地校に16才5ヶ月まで通学後に帰国して1ヶ月経ったばかりの生徒や、5歳の時に渡米し5年間現地校に通学し、帰国後小学校は国内のインターナショナルスクールで過ごし、中学1年生としてこの新国際学校に入学し4年目を迎える生徒等がいる。中学3年生からは、H+のクラスは併設されているインターナショナルスクールの同学年の生徒の英語授業に組み込まれるために、英語圏の現地校で英語(国語)の授業を受けているのと同じ環境を享受できる。

表1 対象者の人数(学年と英語クラス)

学年	英語Hクラス	英語H+クラス
7年生	6	8
8年生	7	6
9年生	8	7
10年生	13	17
11年生	11	11
12年生	5	9
合計	50	58

一方で上から2番目のHクラスの生徒は、発音は母語話者並である生徒が多いが、H+のクラスの生徒に比べて英語接触期間の短い生徒が多い。例えば10年生のHクラスには、1歳から4歳までの修学前の3年間だけ英語圏で過ごした生徒や、5歳から小学校卒業までをシンガポールで過ごした後この学校に入学して4年目を迎える生徒等がいる。

CF/DLS/ALPの観点から対象者をまとめると、Hクラスの生徒に比べてH+クラスの生徒たちの方が渡航時の年齢が低く且つ渡航期間も長い、両者とも帰国時までALPを身につけている可能性が高い。但し、最終到達度には差があると考えられる。本研究に参加した各学年のH/H+クラスの生徒数(研究協力者数)は、表1の通りである。

### 2.3 データ収集方法

TOWL-3では、1枚の近未来的な宇宙の絵(図1)を見て15分間で物語を書くタスクを行い、2.1で説明された手法でスコアシートに従って採点を行う。事前に絵を目に

することで、書き始めるまでの準備時間の不均一や、知らない単語を予め調べたりすることが可能になる等の望まざる変数の介入を避けるために、新国際学校（一条校とインターナショナルスクール）の児童・生徒全員に一齐にこの TOWL-3（テレビを使った指示も含めて）を各ホームルーム教室で実施した。本研究では収集データのうちに、一条校の在学学生で英語の授業が H または H+ の生徒だけを分析対象とした。

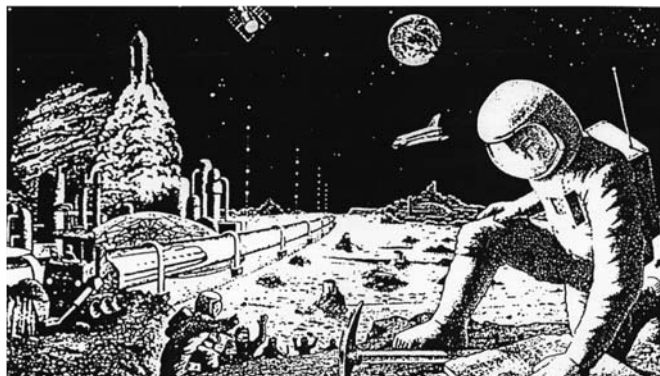


図1 TOWL-3

### 3. 結果

基本的な英語ライティング規則に沿って英文を書く力 (CC)、文法と語彙力 (CL)、物語の展開力 (StC)、英語ライティング総合力 (Quotient) の順で結果を見る。尚、TOWL-3 では各生徒の年齢を考慮した標準化得点が採用されているので、直接の比較が可能となっている。また、CC/CL/StC は8点から12点が、Quotient は90点から110点が、英語母語話者の平均値幅である。採点にあたっては、機械的に進められる CC と CL は筆者が担当したが、StC の採点は、EFL (外国語としての英語) 教師として長年日本人英語学習者に英語を教えた経験を持ち、日米両国での英語教育現場に詳しいアメリカ人が全てを行った。

#### 3.1 基本的な英語ライティング規則 (CC)

縦軸に学年と英語クラスを、横軸に得点をグラフにしたのが図2である。H と H+ クラスの帰国生は学年に関係なく、英語母語話者 (NS) の平均値 (8~12点) 以上の得点を上げていることがわかる。両グループの得点分布を比較すると、各学年で概ね H+ クラスの方が H クラスを上回っているように見えるが、マンウィットニー検定の結果、各学年でのクラス差は一切無かった。同様に、H クラスでは11年、12年と学年が

上がるにつれて得点が下がるようにグラフでは見えるが、クラスカル・ウォリス検定の結果、12グループ間に一切差がないことも判明した。

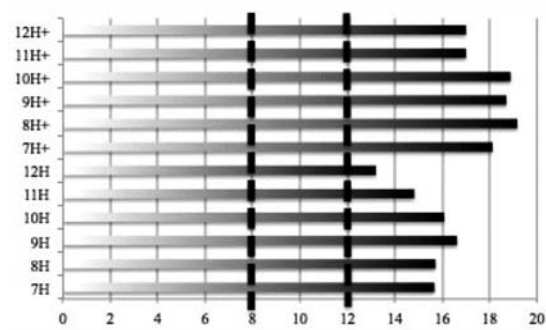


図2 基本的英語ライティング規則得点 (H/H+クラス)  
(波縦線の間8.0から12.0がNSの平均幅)

### 3.2 文法と語彙 (CL)

文法と語彙力の得点をまとめたのが図3である。H+クラスはCC得点と同様に、全学年でNSの平均値を上回っている。一方でHクラスは、7/8年生がNSの平均値を上回っているが、その度合いは学年が上がるにつれて下がり、9年生以降は12点前後であり、NSの平均幅内の上位に留まっている。クラスカル・ウォリス検定の結果、7Hから12+の12グループのCL得点には有意差が見られたので ( $p < .05$ )、多重比較を行った。その結果、9年生 ( $U=11.0$ ,  $p < .05$ ) と10年生 ( $U=54.5$ ,  $p < .05$ ) では、H+クラス得点の方がHクラスより有意に高いことが判明した。その他の学年にクラス差はなかった。

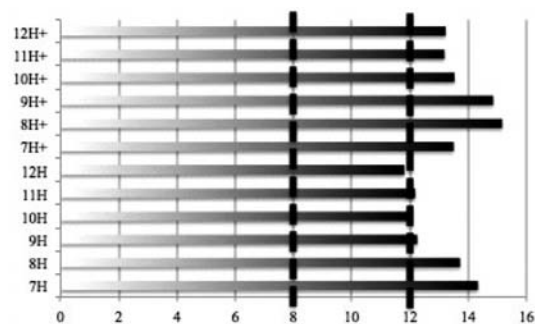


図3 文法と語彙得点 (H/H+クラス)

### 3.3 物語の展開 (StC)

ライティングのマイクロ部分（基本的ライティング力や文法・語彙力）を計測するCC/CLに比べて、物語としてライティングをマクロ的に計測するStC（物語の展開）の得点（図4）は、明らかに異なる傾向を示している。

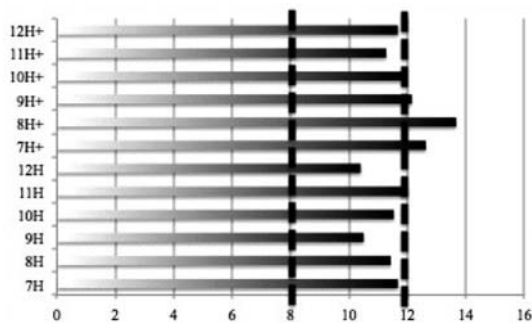


図4 物語の展開得点 (H/H+ クラス)

CCやCLの傾向として、H+クラスを中心に同年齢のNSの平均幅を上回る12点以上の得点が多く見られたが、StCではH/H+ほぼ全学年がNS平均幅に収まっている。H+クラスでは7/8/9年生が、Hクラスでは11年生だけが、NSの平均幅を上回っている。つまりレベル相当の英語授業を享受している新国際学校の帰国生であっても、物語展開力に関しては同学年のNSの平均幅を上回ることが容易でないことが判明した。クラスカル・ウォリス検定の結果、7Hから12+の12グループのStC得点に有意差は見られず、各学年でH/H+のクラスに差が無いことが判明した。また、全12クラスともNS学年相応かそれ以上（7H+と8H+）であることも判明した。

### 3.4 英語ライティング総合力(Quotient)

英語ライティング総合点をまとめたのが図5である。

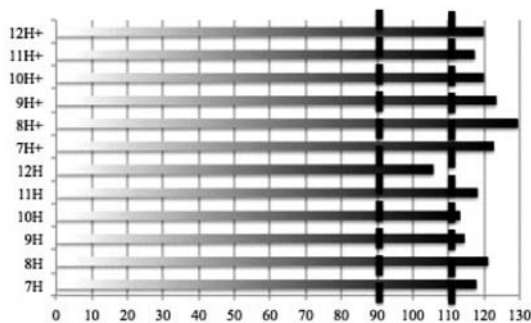


図5 英語ライティング総合力得点 (H/H+クラス)

CC/CL/StC の3要素を内包する Quotient 得点から2つの傾向が窺える。第1に、H+ 全クラスが同年齢の NS以上の得点を上げている傾向である。第2の傾向は、Hクラスも同様の傾向を12年生以外で示している点である。全グループの中で唯一 NSの平均値を上回ることができなかった(110点以下)12年生のHクラスに注目すると、図2～4からも明らかな通り、CC/CL/St 各項目で絶対値では全て最低値(有意差は無し)を記録していて、クラスカル・ウォリス検定 ( $p<.05$ ) とその後の多重比較 ( $U=1.00$ ,  $p<.05$ ) 結果より、12Hの得点(106)が8H+(130)よりも有意に低いことが確認された。

#### 4. 考察

本稿では基本的ライティング規則(CC)・文法と語彙力(CL)・物語展開力(StC)の3側面と総合力(Quotient)の4観点から新国際学校に在学する中高生の第2言語ライティング力を調査した。先ず統計的に差が見られた部分について、次に同年齢の英語母語話者(NS)平均点との比較の観点から結果を考察する。

7年生から12年生の合計6学年・H/H+からなる12クラスを対象として、CC/CL/StC/Quotient 得点の12グループの差を検証した。クラスサイズ(5人から17人)が小さいので、12グループ比較と各学年のクラス間比較には、ノンパラメトリック検定を用いた。結果的に統計上有意差が見られたのはCLとQuotient 得点のみであった。文法と語彙面(CL)では、9年生のHクラスよりもH+クラスの方が高く、同じ傾向が10年生にも見られた。9年生と10年生のHクラスは、NSの平均値と平均以上のボーダーである12点をあげている一方で、H+クラスはNSを上回る14.9点、13.5点をあげている。7/8年生ではH/H+両クラスともNSの平均値(12点)以上の得点をあげているので差が出なかったこと、及び、11/12年生ではH/H+ともに低下が他の学年に比べて見られることが、9年生と10年生だけでCL得点にクラス間差が出た原因であると思われる。CL値の低下はH/H+両クラス共に9年生以降の学年に見られるが、特にHクラスで顕著である。H+よりもHクラスの方に大きな低下があるのは、帰国時のALP力と関係があり、高いALPほど維持・伸張がされやすいことを示唆しているのかもしれない。

つぎにQuotientでは、8年生H+クラス(全体の最高点である129.5点)が12年生Hクラス(全体の最低点である105.8点)よりも有意に高かった。これはCC/CL/StCの(統計的有意差は無かったが)絶対値が常に12グループの中で一番低かった12年生



Hクラスと、常に1番高かった8年生 H+ クラスの英語ライティング総合力である Quotient (CC/CL/StC それぞれの差の積み重ね) が有意差となったと考えられる。換言すると、高い英語リテラシー力を身に付けて帰国した8年生 H+ クラスの帰国生は、英語ライティング総合力で NS 平均以上の得点を上げることができたが、(8年生 H+ ほど確固とした ALP を身に付けずに帰国していたかもしれない) 12年生 H クラスの帰国生は、文法・語彙力・物語展開力で高いレベルに達している12年生 NS の平均点に匹敵することはできても NS を上回ることができず、これが Quotient 得点に表出したと解釈できる。

統計的有意差以外に、TOWL-3を用いることで明らかになったことに目を向けると、最初に注目すべきは、H/H+ のクラスが、全項目において同年齢の NS の平均値と同等或いはそれを上回る得点を取っていることである。これは、新国際学校で H クラスに入ることの出来る生徒の言語背景 (第2言語圏に初めて渡った年齢および滞在期間) であれば、帰国時に既に ALP を該当学年レベルまで高めており、帰国後恵まれた英語環境で ALP を日本で保持できていると解釈できる。H クラスに比べて、より低年齢で渡航し、より長期間英語による教育を受けた H+ クラス には、その傾向が一層強く見られる。各項目の得点が NS の平均幅を上回っている部分だけをまとめたのが表2である。CCはクラスに関係なく全学年 NS を上回っている。CL と Quotient に関しては、H クラスでは学年により NS の平均幅 (8~12点) に収まっている一方で、H+ クラスでは全て NS 平均値 (12点) を上回っている。StC 得点で NS 平均を上回ったのは H クラスでは11年生だけであったが、H+ クラスでは低学年の7年生から9年生の3学年が上回っている。このように、H+ クラスの方が NS 平均値を上回る割合が高いのが明らかになった。

表2 NSの平均幅を上回った学年・クラス一覧

	CC	CL	StC	Quotient		CC	CL	StC	Quotient
12H+	✓	✓		✓	12H	✓			
11H+	✓	✓		✓	11H	✓	✓	✓	✓
10H+	✓	✓		✓	10H	✓			✓
9H+	✓	✓	✓	✓	9H	✓	✓		✓
8H+	✓	✓	✓	✓	8H	✓	✓		✓
7H+	✓	✓	✓	✓	7H	✓	✓		✓

また表2より、基本的ライティング規則 (CC)、文法・語彙力 (CL)、物語展開力 (StC) の順に NS の平均幅を上回る度合いが、H/H+ クラスともに低くなっていることもわかる。この情報に加えて図2～5のデータを、各学年のそれぞれのクラスが、NS の平均幅に収まっているのか、それとも NS 平均値以上であったかに注目して考察してみる。図2より、CC 得点は全学年の H/H+ が NS 平均以上を記録している。図3からわかるのは、CL 得点では H+ が全学年 NS 平均以上であるが10年生以降に低下が見られ、H クラスでは NS 平均を大きく上回る得点を上げることができたのは7/8年生だけで、9年生から12年生はほぼ NS 平均値幅に収まるまでに低下していることがわかる。図4より、StC 得点で NS 平均を上回れたのは7/8/9年生 H+ と11年生 H クラスだけで、それ以外は全て NS 平均値幅に収まっていることがわかる。図5では、Quotient 得点は12年生 H クラス以外はすべて NS 平均値を上回っているが、H クラスでは9/10年生で低下が、H+ でも9年生から徐々に得点の低下が見られる。

CC/CL/StC の順に NS 平均点を上回る学年・クラス数が減少している現象は、有限数のライティング規則は容易に習得できるが、数の多い文法規則や語彙の習得には長時間が必要であるし、下位項目を総合的に束ねる必要がある物語展開力には尚更長時間が必要であることに起因しているのかもしれない。英語ライティング総合力 (Quotient) は、CC/CL/StC の3構成素から成っているので、CC や CL での高得点が StC の得点を補った結果であると解釈すると、ほぼ全クラスで NS 平均幅を上回っていることも理解できる。但し Quotient 得点には9年生から徐々に低下傾向が見られ、これも CL/StC での H/H+ クラスの得点低下が累積得点として確実に反映されているからであろう。

また、H クラスの CL/StC 得点や H+ クラスの StC 得点傾向からわかるのは、学年が上がるに連れて当然 NS の習得レベルも高くなるので、それを上回るのは文法・語彙力や物語展開力ではかなり困難になることである。全ての教科を英語で受けている英語圏の NS のレベルが高まるのに対して、英語クラスでのみ英語ライティング力の伸長を図っている帰国生には英語 NS 並を維持できていること自体が驚異的であり、Cummins (2008) の唱える Common Underlying Proficiency (言語の基底部分は共有されているので言語接触が学校や生活環境で継続されれば、優勢言語だけでなく2言語ともに伸張される) が支持されているデータであると考えられる。つまり新国際学校は日本語環境であるが、第2言語である英語が十分高い段階で帰国したことに加えて、その英語力に適した授業が提供されているために、母語の伸張が英語の伸張にも繋がっていると考えられる。



## 5. 結論と今後の課題

英語圏の現地校で学んだ学齢期の子供たちが日本に帰国後、非常に恵まれた英語環境を提供する新国際学校に通学することで、どのように英語力が保持されるのかをライティング力を通して検証した。母語話者に匹敵する英語ライティング力を獲得して帰国した中学1年生から高校3年生を対象として、渡航年齢が低く長期間滞在したグループ(H+)と渡航年齢が若干高く滞在期間も比較すると短いグループ(H)に分けて比較検討した。その結果、英語力に合致した英語の授業を毎日1時間受けるだけで、全学年・全クラスともに同年齢の母語話者の平均値を維持できていることが判明した。更に多くの学年・クラスでは母語話者の平均値を上回る成績を上げている事実も判明した。

この驚くべき事実も Cummins (2008) の唱える Common Underlying Proficiency や Threshold Hypothesis を用いることで説明ができる。本研究の対象バイリンガル生徒は入学時に日本語力を測定され、学年レベルに達していないと判定されると外国語としての日本語教育を取り出し授業で行われる。しかし年齢相応レベルに達した段階で、英語や実技科目を除いた全教科を文科省検定教科書を使って日本語で教育を受ける。つまり、H/H+ レベルの生徒は概ね、日本生まれ日本育ちの生徒と同じ日本語力を有しているのである。この事実を鑑みて英語ライティング分析結果を見ると、1言語をしっかりと学年相当に伸ばしておけば、教育環境が変わってもその言語との接触を保ち、且つ他方の言語で学年相当の力を伸ばし続けることで、両言語とも学年相当の力を保てると言えよう。

2番目に判明したのは、帰国前の英語到達レベルにより、同じ環境でも保持・伸張に差がでることである。H+ クラスの方がHクラスよりも、英語母語話者との比較で、高学年になっても高い保持率を示した。特にCC/StCのような複合的な要素を含む分野でそれが顕著に見られ、同じ母語話者平均幅に入っているが、低年齢からより長期間英語で教育を受けた帰国生の方が保持・伸張率が高かった。

3番目としては、ライティング力のあらゆる側面が同等に保持・伸張するわけではないことが、H/H+ 両クラスのデータから判明した。量的に多くない為に比較的短時間で習得できる英語ライティング規則等(CC)は、学年やクラスにかかわらず保持される。その次に保持・伸張率が高いのは文法・語彙面で、最も保持・伸張が困難なのは各技能を束ねるマクロレベルの能力が問われる物語展開力である。総合力としての Quotient 得点は、CC/CL/StC の得点の加算値であるので、StC 得点のみを直接反映しないので、比較的保持・伸張率が高かった。

学年の特徴に目を向けると、中学1・2年生に相当する7・8年生の保持・伸張率は高いが、中学3年生に相当する9年生から英語母語話者との比較で、なかなか平均値を上回ることが出来なくなる傾向が見られた。これは一段と学習内容が高度になり高い認知能力を養う時期に入り、授業言語で無くなった英語でそのレベルを伸張するのが徐々に困難になると解釈するのが妥当であろう。

以上、毎日1時間ずつレベル相応の英語の授業を受けるだけであるが、望めば授業外で豊富に英語に接する環境で学校生活を送る帰国中高生の英語力を調査した結果、千里国際学園は英語力の保持・伸張面で目を見張る成果をあげていることがわかった。同時に、ライティング力にも諸側面があり、それぞれの保持率が異なることや、帰国前の英語到達度がその後の保持に大いに影響を及ぼすことも判明した。一般の日本の学校に編入学する帰国生にも、課外に個々生徒の英語力に適した教材を提供することで英語力を失わずに保持する可能性が示唆された。

今後の研究の方向性としては、本研究の結論の妥当性を高めるために更に多くの帰国生を対象とした研究が必要である。そうすることで、正規生・等分散性を担保して統計的により強力なパラメトリック法を用いた分析が可能になるし、今回のデータ分析の中で非常に特異な傾向を示した（CC/CL/StC/Quotient 全得点がNS 平均値を上回っていた）11年生Hクラスが、偶然能力の高い生徒集団であったのか、学年的特徴であったのか等、議論の対象とすることが可能となる。その際、今回は残念ながら入手出来なかった各生徒の言語歴を正確に把握する必要もある。また研究デザインの間では、本研究は横断研究の手法を取ったので、各学年の傾向は把握できたが、発達段階を議論することはできなかった。長期的に同じ中高生からデータをとり続けることでより有益な発見に繋がるはずである。更に、本稿ではライティング能力を4つのサブスキルとして操作化したが、今後さらにどのような側面を測定対象とすべきなのか検討の余地がある。

## 引用文献

- Bylund, J. (2011) Thought and Second Language: A Vygotskian Framework for Understanding BICS and CALP. *NASP Communique online*, 39, 5, January/February 2011.
- Carson, J.E. and Kuehn, P.A. (1992) Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers. *Language Learning*, 42, 2, 157-182.
- Cohen, A.D. (1989) Attrition in the Productive Lexicon of Two Portuguese

- Third Language Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 2, pp.135-150.
- Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.121-129.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, In Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science.
- Cummins, J. (2009) Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.). *Social justice through multilingual education*. (pp. 19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Hakansson, G. (1995) Syntax and morphology in language attrition: a study of five bilingual expatriate Swedes. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 2, pp.153-171.
- Hammill, D.D. and Larsen, S.C. (1996) *Test of Written Language (3rd edition)*. Austin, Texas: pro-ed.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., and Swain, M. (eds.) (1990) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirshner, C. (1996) Language attrition and the Spanish-English bilingual: A case of syntactic reduction. *Bilingual Review*, 21, 2, pp.123-130.
- Kuhberg, H. (1992) Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition, in three Turkish children-empirical findings. *Second Language Research*, 8, 2, pp.138-154.
- Oller, J. (1979) *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman.
- Olshtain, E. (1989) Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 2, pp.151-166.
- Polio, C.G. (1997) Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research. *Language Learning*, 47, 1, pp.101-143.
- Taura, H. (2008) *Language attrition and retention in Japanese returnee*

- students. Tokyo: Akashi Shoten.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002) *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement: Executive summary*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence. Retrieved from <http://www.usc.edu/dept/education/MMR/CollierThomasExReport.pdf>. On Feb 6, 2012.
- Valdés, G. (2004) Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, pp.102-132.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press (original work published in 1934).
- Wiley, T.G. (1996) *Literacy and language diversity in the United States*. Washinton, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., and Kim, H. (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- 小野博 (1994) 『バイリンガルの科学』 講談社
- 中島和子 (2002) 『バイリンガル教育の方法：増補改訂版 12歳までに親と教師ができること』 アルク
- 箕浦康子 (1991) 『子供の異文化体験』 思索社

《 研究論文 》

## 在籍級への入り込み支援における 母語支援者のスキヤフォールディング

清田 淳子 (立命館大学)

jkiyota@fc.ritsumeit.ac.jp

### Scaffolding for a Non-Japanese Student by Mother-Tongue Supporters in the Class

KIYOTA Junko

キーワード：言語少数派生徒、スキヤフォールディング、入り込み支援、母語支援者、  
教科学習

#### 要 旨

近年、言語少数派児童生徒の教育をめぐるには、子どもたちをいかに在籍級の授業に内包していくかが新たな問題として設定されている（櫻井2008, 松田2011など）。本研究では、言語少数派生徒が在籍級授業に参加していくための支えの一つとして、入り込み支援における母語支援者のスキヤフォールディングに注目した。分析の結果、母語支援者は、授業内容の理解、日本語の表記や表現の習得、そして学習ストラテジーの獲得を促すスキヤフォールディングを用いて、また、学習意欲を喚起したり、子どもと授業者の仲介を図ることで子どもの授業参加を支えていることがわかった。母語支援者は「先生の通訳」というイメージでとらえられがちであるが、授業の展開を見据えつつ子どもの状況に応じたスキヤフォールドの仕方を工夫するなど、主体的かつ創造的に子どもを支えていることが認められた。

#### Abstract

A new issue has been recognized in the education for minority-language children, which is how to adapt them to their own class. This research focuses on the scaffoldings by mother-tongue supporters assisting the minority-language children in the classes. Through the examination of the results, it turns out that those supporters assist the children to take part in their classes by using scaffoldings which promote the children's understanding of the lessons, improving oral and writing ability in Japanese, and acquiring learning strategies. Furthermore, they mediate between the children and their

teachers, and encourage the children's learning motivation. Mother-tongue supporters are likely to be considered as “interpreter of the teacher”. However, it is recognized that they assist language minority children more independently and creatively considering the procedure in the classes.

## 1. はじめに

近年、日本における「言語少数派の児童生徒」（外国から来て日本で暮らす、日本語を母語としない子ども）の数は増加の一途をたどり、日本での滞在には長期化・定住化の傾向が指摘されている（文部科学省 2010）。言語少数派児童生徒に対する教科学習支援の必要性は1990年代末から指摘されているが、これまでの研究は学校の取り出し授業や地域の教室を対象としたものが中心であり、これらの学習支援が子どもたちの在籍級への授業参加を目的としているにもかかわらず、めざすところの在籍級授業を取り上げた研究はわずかである。

このような状況に対し、櫻井（2008）は「外国人児童の学びの場を考える際には、従来からの研究対象である取り出し授業や日本語教室だけではなく、最も重要であるはずの在籍学級のあり方をも視野に入れるべきである」（p.1）とし、松田（2011）は「いかにしてJSLの子どもを在籍学級に内包していくか」（p.20）を新しい課題として設定している。実際、取り出し支援を経て在籍級の授業に参加した子どもからは、「先生の質問に答えたいですか」という質問に対して「会想。但是不敢。我想说，“老说，我也会，我也会。”（答えたいですが、勇気がありません。“先生、私もできる。私もできる”と言いたいです。）」という語りも見られ（佐藤2009, p.163）、問題の解決が在籍級に入った言語少数派生徒の勇気や頑張りに帰されている現実がある。

一方、海外の先進的な取り組みに目を向けると、ハモンド（2009）はオーストラリアのESL教育を例に、「英語（＝第二言語）学習のごく初期の段階は超えていても依然ESLの支援を必要としている生徒たちは、在籍学級に組み入れられなければならないし、彼らのニーズは在籍学級の文脈の中で取り組まれなければならない」（p.9）とし、「（ESL生徒が）教師と同級生に支えられながら英語を話すに在籍学級に浸かる」（p.10）ことの重要性を指摘している。そして、教師や同級生の「支え」として、在籍級教師がESL生徒を手助けするために用いるスキャフォールディングの特性を明らかにしている。

このような中、本研究では在籍級における周囲の「支え」の一つとして、入り込み支

援を行う母語支援者のスキヤフォールディングに注目する。入り込み支援は、在籍級で支援者等が言語少数派児童生徒の横に座り、教師が行う授業の内容を補足説明するという支援形態で、学校現場では取り出し支援と並んでよく用いられている。しかし、誰が（学校教員・行政が派遣する支援員・ボランティアなど）、何のために（学校生活への適応のために・日本語習得のために・教科学習の理解のために）、いつ（実施時期や期間）、どんな言語で（日本語で・母語で）行うのかなど、その実態は地域や学校によって大きく異なる。しかも、入り込み支援者が教室内で子どもに対してどのような手助けをしているかを探った研究は管見の限り見られない。

そこで本研究では、在籍級で入り込み支援を行う母語支援者が、言語少数派生徒に対してどのようなスキヤフォールディングを行っているか、その実態を明らかにし、入り込み支援の可能性を探ることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 日本語を用いた在籍級への入り込み支援

松田他（2009）は、子どもの学ぶ力は他の子どもからの刺激を受けて発達することをふまえ、言語少数派児童生徒の少ない分散地域ではできるだけ早く在籍級の授業に参加するべきであると主張する。そこでバングラデッシュ出身の児童1名（小学3年）を対象に、編入直後から「日本語による学ぶ力」の育成に向けてリライト教材を用いた国語の取り出し支援を実施し、半年後には日本語指導教員による入り込み支援（計8時間）を行った。分析の結果、子どもは在籍級で学年相当の学習が行うことができ、授業への積極的参加が認められたとしている。

また、逢坂（2009）は、子どもの授業参加を促す手立てとして読解スキルを明示的に教える指導に取り組み、その有効性を検討した。チュニジア出身の児童（小学3年、日本語学習歴は1年8ヶ月で生活言語能力は高い）を対象に、教師による国語の入り込み支援（計10時間）を行ったところ、対象児童は「言葉・形式に着目する読み」の学習には参加できたが、「内容に着目した読み」の学習では読解スキルを活用することができず、授業への参加が難しかったという。

以上の研究で取り上げられた入り込み支援はいずれも日本語で行われたものであった。では、子どもの母語を用いた入り込み支援はどのような状況なのだろうか。



## 2.2 子どもの母語を用いた在籍級への入り込み支援

子どもの母語を用いた入り込み支援には、取り出し支援との連携を前提とするかどうかによって大きく二つに分かれる。

まず、取り出し支援との連動を必ずしも前提としない実践を扱ったものとして横浜市国際交流協会（2004）がある。横浜市国際交流協会は「母語を生かした学習支援モデル事業」のもと、子どもの母語ができるボランティアと教師がペアになって取り出し支援と入り込み支援をするという実践に取り組んだ。このうち入り込み支援については、子どもの母語ができるボランティア（日本人4名、スペイン語母語話者1名）が、5名の生徒（母語はスペイン語、2名は日常会話も殆どできない、3名は学校からの連絡は伝わる日本語力をもっているが学習についていくのは難しい状況）を対象に、1年間で73時間の支援を行った。

その結果、母語支援者による入り込み支援の成果として、言語少数派生徒への効果（学習内容の理解、学習意欲、安心感、未来への希望）、教員への効果（子どものつまずきの発見）、そして他の生徒への効果（言語少数派生徒に対する見方の変化）が報告されている。一方で支援者からは入り込み支援の難しさとして、子どもの理解状況の把握、授業のポイントをつかむことや専門用語の理解が挙げられている。以下、同報告書に掲載された入り込み支援者の声を引用する。

- ・授業を受けていて（子どもが）どこまで分かって、何が分からないかを見つけるのがとても大切です。それに気づくと、どういう風に通訳をすればよいのか見えてきます。ただ多くの場合は「何がどう分からないのかが分からない」という説明しようにもできない状態が現実なのです。ですからその突破口を見つけるのに時間がかかることも事実です。
- ・入り込み授業はかなり難しいというのが印象です。学習範囲だけは前日には連絡があり、できるだけ準備をして臨むのですが、先生の言葉を同時通訳的に訳したのでは生徒が消化できないし、ポイントを抜粋して、といっても判断が難しいです。
- ・担当する教科を決めていくといいと思う。各教科の専門用語を全て覚えていくのは容易なことではない。

（横浜市国際交流協会『母語を生かした学習支援モデル事業報告書』2004年、p26～p30より引用、下線は筆者による）

次に、取り出し支援と入り込み支援の連携を前提とするモデルを見ていきたい。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」<sup>1)</sup>（岡崎，1997）は在籍級の予習として取り出し支援を位置づけている。そして取り出し支援で学習した教材が在籍級で扱われ



るときは、母語支援者が入り込み支援を行う<sup>2)</sup>。同モデルによる入り込み支援を分析した研究はまだ報告されていないが、山田(2007)はこのモデルを用いた2年間の入り込み支援について次のように語っている。

私はA子(ペルー出身、小学6年、来日5ヶ月)の教室に入り、隣に座って授業のスペイン語の通訳をしたり、別室で国語の教科学習をスペイン語で内容の確認や理解を深め、そのうえで日本語で学んでいく方法を取りながら一緒に勉強したりしました。教室に入る時は、それぞれ先生とA子、友だちとA子、授業内容とA子というように、なんでも通訳しました。伝わらない時には絵に描いたり、単語を紙に書いたりもしてなんとか伝える手段を考えてやっていました。

そんな中、A子の担任の先生から、「山田さんが入ってから、子どもたちが彼女にどう対応すればよいかを学んだようです」と嬉しい一言をいただきました。先生も日本人児童もどう対応していいかわからなかったとも話してくださいました。そこで、私が教室に入ることで、こうすれば伝わるというサンプルになったのだと思います。これは教室で支援するメリットだと実感しました。 (2007年6月28日、於 お茶の水女子大学、下線は筆者による)

山田の語りからは、入り込み支援者の対象児童への対応は「こうすれば伝わるというサンプル」として機能し、周囲の子どもが言語少数派児童に対して「どう対応すればよいかを学ぶ」ための手がかりとなったことがうかがえる。

では、実際の授業場面では母語支援者は言語少数派の子どもをどのように助けているのだろうか。支援者の助けをとらえる枠組みとしてスキヤフォールディングの概念に注目する。

### 2.3 スキヤフォールディング (scaffolding)

「スキヤフォールディング」は Wood et al. (1976) が提唱した概念で、「大人(親や教師)が、子どもが独力では解けないような問題を解決しようとしている状況において、その子どもの状態を診断し見積もり、そこに適切な足場をかけてあげることで、目標の状態へ自分で子どもが到達できるよう、一対一でサポートすることを示す概念」とされる(秋田, 2006, p133)。そしてスキヤフォールディングの機能についてウッドらは、①課題についての興味を喚起する、②課題を適度にやさしくする、③課題の達成過程を維持する、④なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する、⑤問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする、⑥期待されているよい行動のモデルを明示する、の6つにまとめている(西口, 2002)。

言語少数派の子どもたちへのスキヤフォールディングを取り上げた研究にハモンド(2009)がある。ハモンドによれば、スキヤフォールディングはマクロ・レベルとマイクロ・レベルの両方で起こり、前者はカリキュラムの目標設定や学習活動の配列など教師によって意図的に計画されたものであるが、後者は授業の展開に応じて生じ、偶発的で相互作用的な特性をもつ。このマイクロ・レベルのスキヤフォールディングには次のものが挙げられる。

- ・過去の体験と結びつける（学校の内外や家庭での体験を利用する）
- ・新しい体験に目を向ける（前の授業を振り返りながら、新しい目標へ向かう）
- ・要約する（一連のやりとりの終わりに、やりとりの重要なポイントをまとめる）
- ・相手の発話を取り入れる（生徒と教師が、相手の発話を自分の発話に取り入れる）
- ・生徒の発言を言い直す（教師が生徒の発話を、「言い直し」を伴って自分の発話に取り入れる）
- ・IRF シークエンスを活用する
- ・ヒントを与えて、引き出す（言葉やジェスチャーによるヒントを与える）
- ・主体的な発言力を増加させる（IRFの「F（フィードバック）」により、生徒がより多く発言し、理解や考えを深めるきっかけを与える）

言語少数派生徒の横に座って子どもを助けている母語支援者は、マイクロ・レベルのスキヤフォールディングを行っているといえるが、実際、子どもをどのように支えているのだろうか。本研究では教室談話をもとに母語支援者のスキヤフォールディングの様相を検討する。

### 3. 研究の概要

#### 3.1 研究の目的

在籍級の入り込み支援において、子どもの母語がわかる支援者は言語少数派生徒にどのようなスキヤフォールディングを行っているのか、その実態を明らかにし、入り込み支援の可能性を探る。

### 3.2 学習支援の概要

#### 3.2.1 フィールドの概要

学習支援は神奈川県のある公立中学校で実施した。同校には国際教室が設置され、行政から派遣された母語支援者が取り出し支援や入り込み支援に日常的に参加している環境<sup>3)</sup>にある。そのため、教室内で言語少数派生徒の母語を見聞きすることが「見慣れた光景」(同中学校教諭・談、2011年3月10日)となっている。

#### 3.2.2 取り出し支援の概要

取り出し支援は2010年4月から1年間、放課後の国際教室で週1回90分程度行った。対象教科は国語である。学習者は中学3年の男子生徒2名で、1名は中国出身(以下、S男と呼ぶ)、もう1名はフィリピン出身(以下、M男と呼ぶ)である。支援に際しては中国語支援者、英語支援者、日本語支援者各1名がチームを組み、教材ごとに交替で学習支援に当たった(表1)。

表1 支援者一覧

支援者	支援者の属性(本稿での呼び名)
中国語支援者	中国出身で日本語教育専攻の大学院留学生(CT1、CT2、CT3)
英語支援者	英語の堪能な日本人院生と社会人(ET1、ET2)
日本語支援者	年少者日本語教育を専攻する院生、修了生、筆者。(JT1、JT2、JT3)

国際教室での取り出し支援は、在籍級の国語の授業に先行し、予習という位置づけで行った。学習支援の流れを図1に示す。

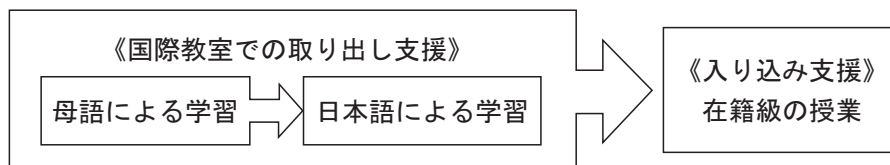


図1 学習支援の流れ

取り出し支援では、まず、母語支援者が教材文の母語翻訳文を使って「母語による学習」を40分程度行う。そこでは、子どもの背景知識を引き出したり、意見や感想を問うような課題を用意し、それらの課題をめぐって母語でのやりとりを十分に行う。続いて「日本語による学習」では、教材文の概要を読み取るための学習課題(4~5題程

度) を用意し、課題をめぐるやりとりを日本語で、時には母語の助けを借りながら時間をかけて行い、一つの課題が解決するごとに子どもは自分が理解できたことや考えたことをワークシートに記入するという活動を行った。

### 3.2.3 入り込み支援の概要

入り込み支援は、取り出し支援を行った2名の生徒 (S 男、M 男) のうち、来日後間もないために助けのより必要なS 男を対象に実施した。S 男は普段は在籍級の国語の授業には参加していなかったが、放課後の取り出し支援で学習した教材を在籍級で扱う時には、母語支援者とともに在籍級に戻って授業を受けた。入り込み支援を担当したのは表1に示した中国語支援者3名である。支援の概要を表2に示す。

表2 入り込み支援の概要

教材名 (ジャンル)	実施時期 (回数)	支援担当者
『テレビ映像の本質』(説明文)	2010年 5月～6月 (3回)	CT1, CT3
『卒業ホームラン』(小説)	2010年 7月 (4回)	CT2, CT3
『万葉・古今・新古今』(和歌)	2010年10月 (3回)	CT2, CT3
『テクノロジーとの付き合い方』(説明文)	2010年11月 (3回)	CT1, CT2, CT3

### 3.3 子どもの属性

S 男は2010年3月に中国から来日した。父親は日本人、母親は中国人である。3歳のときに中国に渡り、祖父母のもとで育てられたため、来日したときには「こんにちは」「ありがとう」など挨拶程度の日本語しかわからなかった。2010年4月に地元の中学校の3年生に編入した後は、実技教科以外は国際教室で取り出し支援を受けていた。S 男はまじめな努力家で学習習慣も確立していた。一緒に取り出し支援を受けていたM 男とは仲がよく、互いに切磋琢磨しながら学習を進めていた。また、国際教室担当教員が中国語に堪能であったこともあり、S 男の学校生活への適応は良好であった。

### 3.4 分析の方法

分析に用いたデータは、入り込み支援を行った在籍級の授業のやりとりを文字起こししたものと、入り込み支援者の書いた支援記録である。授業のやりとりは毎時間 IC レコーダーを用いて録音し、それを大学院レベルの中国人留学生2名 (うち1名はCT3) が文字に起こし、日本語訳も行った。

分析対象とした在籍級の授業を表3に示す。入り込み支援は1年間で計13時間行ったが(表2)、授業者の説明や生徒の個人作業が大半を占めている授業は除外し、授業者と生徒間のやりとりが展開されている一斉授業(計6時間)を対象とした。

表3 分析対象とした在籍級への入り込み支援

教材名	実施時期(入り込みを担当した母語支援者)
『卒業ホームラン』	7/6 (CT3), 7/7 (CT2), 7/9 (CT1), 7/14 (CT2)
『万葉・古今・新古今』	10/6 (CT2), 10/8 (CT2)

分析に際しては母語支援者の発話に注目し、その発話が、どのような授業の流れの中で、何を契機に、何のために発せられたのかを検討した。その上で、母語支援者の発話をハモンド(2009)の枠組み(本文p21参照)を援用して分類した。

#### 4. 分析の結果

本節では、まず入り込み支援における母語支援者のスキヤフォールディングを概観し、その後、特徴的な事例を提示していく。

##### 4.1 入り込み支援における母語支援者のスキヤフォールディングの全体像

表4は一斉授業における母語支援者のスキヤフォールディングを整理したものである。表の横方向の項目は授業の流れを表す。分析対象とした授業は、教材文の音読に始まり、プリント返却、その後、授業の中心である内容理解に入る。この内容理解の場面は授業者の質問と生徒の応答を中心に進められる。授業の終了5分前には宿題の連絡があり、最後に生徒各自が授業記録を書いて提出するというのが基本的な流れである。一方、表の縦方向は、母語支援者のスキヤフォールディングを大きく7つ(A~G)に分類したものである。

表4 一斉授業における母語支援者のスカフオールディング

スカフオールディングの種類	在籍級授業の展開				
	音読の場面	プリント返却の場面	内容理解の場面	宿題を連絡する場面	授業記録を記入する場面
A 基本的な学習活動への参加を促す	<ul style="list-style-type: none"> <li>音読開始箇所を確認する</li> <li>音読についてきているか確認する</li> <li>音読箇所を指し示す</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>JTの指示の通訳</li> <li>教科書やノートを開くよう促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>JTの指示のポイント通訳</li> <li>S男の宿題の遂行状況を確認する</li> <li>宿題の提出期限を確認する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業記録の取り組み方をS男と相談する</li> </ul>
B 学習内容の理解を促す			<ul style="list-style-type: none"> <li>◆JTの質問や説明の通訳</li> <li>・そのまま通訳</li> <li>・ポイント通訳</li> <li>・補足して通訳</li> <li>◆CTの自発的な質問や説明</li> <li>・JTの説明のポイントを質問として投げかける</li> <li>・JTの説明のポイントを強調する</li> <li>・本時の学習のポイントを質問する</li> <li>・教室のやりとりのポイントを説明</li> <li>・JSの発言の通訳</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の内容を確認する</li> <li>・課題の進め方をアドバイスする</li> <li>・S男が課題のアイデアを述べる→評価する</li> <li>・S男が課題の進め方について質問する→答える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業記録の項目について説明する</li> <li>・書くべき内容について具体例を示す</li> <li>・S男がアイデアを示す→修正・評価・説明する</li> </ul>
C 日本語表現の習得を促す		<ul style="list-style-type: none"> <li>・交渉に必要な日本語表現を教える</li> <li>・既知の日本語表現で言い換える</li> <li>・未知の表現を説明する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・JSの用いた日本語表現を紹介する</li> <li>・S男が聞き取れなかった語彙について質問する→答える</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆表記</li> <li>・漢字や仮名を教える/修正する</li> <li>◆表現</li> <li>・記述に必要な日本語表現を示す</li> <li>・更に記述を促す</li> <li>・S男の記述を音読させる</li> </ul>
D 学習ストラテジーの獲得を促す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・JTの説明の通訳</li> <li>・音読やCDの聴き取り方を示す</li> <li>～漢字や挿絵に注目させる</li> <li>～ストーリーを想像させる</li> <li>・取り出しの内容を思い出させる</li> <li>・ふりかひをつけさせる</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ノートテーキングさせる</li> <li>・重要事項にマークをつけさせる</li> <li>・辞書を引いて確認する</li> <li>・取り出しの内容を思い出させる</li> <li>・翻訳文を活用する</li> </ul>		
E 学習意欲を喚起する		<ul style="list-style-type: none"> <li>・JTと交渉するよう励ます</li> <li>・JTのコメントに興味を示す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体調を気遣う</li> <li>・授業に集中させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記述をほめる</li> <li>・自分で書くよう励ます</li> </ul>
F JTとの仲介を図る		<ul style="list-style-type: none"> <li>・JTと日本語で交渉するよう促す</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・JTのコメントを中国語で伝える</li> <li>・JTのコメントを思い出させる</li> </ul>
G その他		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室での振る舞い方を教える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今やるべきことを整理する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助力を示す</li> <li>・中国語使用を認める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助力を示す</li> <li>・中国語使用を認める</li> </ul>

(注 JT: 在籍級の授業者、JS: 日本人生徒)

以下、母語支援者のスキヤフオールディングA～Gの概要を説明する。

### 【A 基本的な学習活動への参加を促す】

Aは、教材文を音読する、教科書やノートを開くなど、国語の教室におけるルーチンワークに子どもが参加できるように促すスキヤフオールディングである。

たとえば、「你能跟上吗她读哪儿了，你知道吗（ついていける？どこまで読んでるかわかる？）」のようにS男が日本人生徒の音読についてきているか確かめたり、「老师让翻书，然后把ノート也打开。你把你那笔记本也打开。（先生は本を開いてって。ノートも開いて。）」と子どもに授業に向かう準備をさせることなどが含まれる。

### 【B 学習内容の理解を促す】

Bは子どもの内容理解を助けるスキヤフオールディングである。授業者の質問や説明を母語で伝えたり、子どもの理解を確認したりする。また、授業者と日本人生徒とのやりとりの概要を伝えたり、宿題や授業記録の内容についての確認も含む。

学習内容の理解を助けるスキヤフオールディングはA～Gの中で最も多く用いられていたが、授業者の質問を母語で伝える場合、そのまま通訳する・質問のポイントをとらえて通訳する・質問を補足して通訳するという3通りの形が認められた。また、授業者の説明を伝える場合でも、要点のみを伝えたり、逆に説明を補足するなど、母語支援者が情報の選択や追加を自発的に行っている場合が非常に多かった（26例中24例）。以下、具体例を示す。

#### 【例1：授業者の質問を補足して通訳する】

JT：典子はどんな様子ですか。

CT3：典子是一个什么样子？どんな様子，「様子」就是样子的意思。

[典子はどんな様子ですか？ どんな様子？「様子」って中国語で「様子」の意味です。]

(2010年7月6日)

【例1】で母語支援者は授業者の質問を中国語で伝えているが、それにつけ加えて「様子」というキーワードを取り立て、日本語で言う「様子」が中国語の「様子」に相当することを説明している。この他、授業者の説明を母語支援者が質問の形にして子どもに投げかける場合が見られたが、これについては次項で取り上げる。

### 【C 日本語表現の習得を促す】

Cは日本語の表記や表現の習得を促すスキヤフオールディングである。次の【例2】



では「漢」の字がわからない子どもに対し、母語支援者は答えを簡単に与えるのではなく、身の回りにある手がかりを示すという助け方をしている。

**【例2：漢字を教える】**

CT2：汉字会写吗〔「漢字」って書けますか。〕

S男：漢字？ 汉字？〔漢字？漢字 (han zi) ？〕

CT2：対対……，繁体字，中文哈。汉字可能是这么写的，你看你的“漢字テスト”的ノート。

〔うん。繁体字です。中国語ですよ。あの、「漢字テスト」のノートを見ると、「漢」はこう書きますね。〕

S男：嗯，这个。〔うん、これですか。〕

(2010年7月7日)

このようなひと手間かけた対応は随所に見られ、たとえば「今日の授業で録音を一コマ聞きました」と日本語で記述した子どもに対し、「或者你可以说个“ずっと”，“ずっと”就是一直是吧。(あるいは「ずっと」を加えて、「ずっと聞いて」って書いてもいいですよ。「ずっと」っていうのは「一直 (yi zhi)」っていう意味ですね。)」と別の日本語表現も教えるなど、さまざまな契機をとらえて子どもの学びの幅が広がるような助け方が認められた。

**【D 学習ストラテジーの獲得を促す】**

母語支援者はまた、在籍級の授業を受けるのに必要な学習ストラテジーを明示的に教えることで、子どもを支えている。重要な事柄にマークをつける、辞書を引いて意味を確認するなど一般的な学習ストラテジーの他、母文化や母国の学習と結びつける、取り出し支援の内容を思い出させる、母語翻訳文に注目させるなど、子どもが国際教室で学習してきたことの活用を含む。

次の【例3】では、取り出し支援で使用している母語翻訳文を在籍級の授業で使ってよいこと、日本語の文章がわからないときは積極的に活用すべきことを示している。

**【例3：翻訳文に注目させる】**

CT1：先看这个吧！然后这边有中文。你要不会，看中文。

〔これ（＝翻訳文）を見て。ここに中国語がついてるから、わからなかったら、中国語のところを見て。〕

(2010年7月9日)

このように内容理解を助ける手立てとして学習ストラテジーを教えていくことは、子



どもたちがこの先ひとりで在籍級の学習に参加していくためにもきわめて有効な支え方であるといえる。

### 【E 学習意欲を喚起する】

Eは子どもの情意面に関わるスキヤフォールディングで、ウッドらの言う「問題解決でのフラストレーションをコントロールする」(西口, 2002) ことにつながる。

#### 【例4：ほめて励ます】

CT1：我给你写啊？ 你写的挺好的啊！

〔私が書いてあげる？ あなたは上手に書けるじゃない！〕 (2010年7月9日)

【例4】は「日本語が書けないから、代わりに書いてほしい」と甘えるS男に対し、母語支援者は「あなたは上手に書けるじゃない！」とほめることで自分で書こうという子どもの意欲をかきたてている。

ナチュラルスピードの日本語で行われる在籍級の授業では、日本語力が不十分な子どもの緊張感や不安は大きい。時にあきらめがちな子どもに対して、母語支援者は、励ます、ほめる、安心させる、あるいは叱ることで子どもの意識や意欲が授業に向くよう支えている。

### 【F 授業者との仲介を図る】

Fは、母語支援者が子どもと授業者の仲立ちを図ることで、子どもの授業参加を支えようとするものである。

#### 【例5：授業者の励ましのコメントを伝える】

(\*返却された「授業記録」に、授業者のコメントが書かれているのを見て)

S男：「よくがんばったね。」(音読する)

CT2：“よく頑張ったね。” 就表扬你是努力了。

〔「よく頑張ったね」。あなたが頑張っていることを褒めたという意味です。〕

(2010年7月14日)

【例5】では、授業者がS男の授業記録に「がんばったね」とコメントを書き入れたものの、S男はその意味がわからない。S男がコメントを音読する様子を見て、母語支援者は授業者がメッセージに込めた意味を子どもに伝えている。

一斉授業の中では授業者と個々の生徒が意思伝達する機会は大変少ない。日本語力

が不十分なために発言機会の少ない子どもの場合は殊にその傾向が強いだらう。そのような中、授業記録に記された子どもの記述や授業者のコメントを双方向に翻訳することで、母語支援者は両者の意思伝達を図ろうとしている。さらに、入り込み支援者(CT3)の支援記録には「授業の始終、T先生が常に『S君は大丈夫?』のような目線を私に送ってきた」(2010年10月1日)とあり、授業者は母語支援者とアイコンタクトを取ることでS男の様子を終始フォローしていたことが報告されている。このような事実からは、母語支援者が言語・非言語を問わずあらゆるチャンネルを使って子どもと授業者をつないでいたことがうかがえる。

### 【G その他】

A～Fの他、教室での振る舞い方を教える、授業後に手助けすることを示す、今やるべきことを整理する、在籍級においても母語使用を積極的に認めていくなどのスキャフォールディングが認められた。

## 4.2 母語支援者のスキャフォールディングの特徴的な事例

次に、A～Gの中から特徴的な事例を二つ示し、入り込み支援における母語支援者のスキャフォールディングの実態を詳しく検討していく。

### 事例(1) B 学習内容の理解を促すスキャフォールディング

～授業者の説明を質問の形に変えて子どもの理解を確認する

事例(1)は授業の終盤、授業者によるまとめが述べられた後のやりとりである。

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者のスキャフォールディング (A～Fは表4の分類を表す)	ハモンド(2009)との対応
JT: はい、じゃここまで確認したら、また続きを読みます。また大事な人物が登場しますので、書き終えた人は教科書のどこから読むんだっけとこのを確認しててください。	CT: OK了吗?都明白了吗?老师讲的三点。 (OK?全部わかった?先生が言った三つの内容。) S男: …都讲了啥? (…何を言ってた?)  CT: 第一个是徹夫的心情。 (一つは徹夫の気持ち。)	☑ 本時の学習内容のポイントを質問する          ☑ 一つ目のポイントを示す→→	◆ ヒントを与えて引き出す

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者の スキヤフオールディング (A～Fは表4の分類を表す)	ハモンド(2009) との対応
<p>JT : はい、いい ですか。</p>	<p>S男 : 徹夫的心情。(徹夫の気持ち。) CT : 对。(そう。) S男 : 監督的心情。(監督の気持ち。) CT : 和那个?(と?) S男 : 那个父亲的心情。 (あのう、父親の気持ち。) CT : 嗯。希望自己的孩子出场。 (うん。自分の子供を出場させたい。)</p> <p>CT : 然后智, 他有一个くせ, 就是总也一个改不好的毛病, 是他挥棒的时候…? <u>(そして、智ね、癖がある。どうしても直らない 癖、彼がバットを振るときはどうなるの?)</u></p> <p>S男 : <u>往上翹</u>。(上に上がる。) CT : 对, <u>往上翹</u>。 (そう。上に上がっちゃう。) (中略)</p> <p>CT : 然后他们这个队连胜了? (それで、彼らのチームは何回連勝?) S男 : <u>19场</u>。明白了。(19連勝。わかりました。) CT : <u>19场</u>, 然后意味着什么呢? 这一场是第20场, 然后怎么样? <u>【2秒】希望他赢还是输?</u> <u>(19連勝ってどんな意味がある? 今回は第20回で、それでどうなる? 【2秒】勝ちたい? それとも負けたい?)</u></p> <p>S男 : <u>赢</u>。(勝ちたい。)</p> <p>CT : 就是希望能<u>赢20场</u>, 对不对, 也就是说, 果是这样的话, 智他的实力其实还不够, 说实话, 所以有可能不会让他上场。 (第20回も勝ちたいね。だから、こういう状況では、しかし智の实力はまだ足りないし、本当のこと言うと、智を出場させない可能性もあるということですね。)</p>	<p>・質問する→→</p> <p>☑解説を加える→</p> <p>☑二つ目のポイントを質問の形で示す→→</p> <p>・評価→→</p> <p>・質問する →→</p> <p>☑三つ目のポイントを質問の形で示す→→</p> <p>☑評価し、解説を加える→→</p>	<p>◆IRFシークエンス活用</p> <p>・生徒の発言を言い直す</p> <p>◆IRFシークエンス活用</p> <p>・<u>相手の発話</u>を取り入れる</p> <p>◆IRFシークエンス活用</p> <p>・<u>相手の発話</u>を取り入れる</p> <p>◆IRFシークエンス活用</p> <p>・<u>相手の発話</u>を取り入れる</p>

(注 JT : 在籍級の授業者、JS : 日本人生徒)

JT による授業のまとめを受けて、CT は、JT の説明を子どもが理解できているか確認するが、返答はない。そこでCTはJTの説明を中国語で繰り返すのではなく、「先生が言った三つの内容」、すなわち本時の学習のポイントを「徹夫の気持ち」「智がバットを振るときはどうなるのか」「19連勝にどんな意味があるのか」という質問に置き換え、具体的に聞いていくことで、S男の理解を確認する方策をとった。このように母語支援

者が独自の判断で IRF シークエンスを活用していることは、在籍級の中で「入れ子式」のような形で CT と S 男の授業を展開しているとも言える。

しかも、上のやりとりに見られる CT の解説（「第 20 回も勝ちたいね。だから、こういう状況では、しかし智の実力はまだ足りないし、本当のこと言うと、智を出場させない可能性もあるということですね。」）は、JT の説明（「監督としてはやはり勝ちたい。そういう試合なので、智は出せないかなってというような思いをしているところです」）に沿っていながら、しかし、JT の説明をそのまま翻訳したものではない。あくまでも CT 自身の言葉による説明であり、そこには教材文の内容を熟知した母語支援者の姿が認められる。

さらに、CT と S 男との間で質問-応答のスタイルが採られたことで、S 男は自分の読み取りを何語であっても伝えねばならず、このようなやりとりの積み重ねはハモンドの言う「主体的な発言力を増加させ、理解や考えを深めるきっかけを与える」スキヤフォールディングに通じると言えよう。

## 事例(2) C 日本語表現の習得を促すスキヤフォールディング

### ～交渉に必要な日本語表現を教える

事例(2) はプリント返却場面のやりとりである。S 男は前回に引き続いて自分のプリントが返却されないことを CT に訴えている。

自分のプリントが返却されないという事態に遭遇したとき、問題への対処の仕方（「还是你自己问好不好？」やはり自分で聞いてみたらどう？）とそれに必要な日本語表現（「私のはないです／僕のはないです／ないです」）を教えることで、母語支援者が子どもをスキヤフォルドしている例である。

教室内で問題が生じたとき、母語支援者が「子どものため」と肩代わりするのではなく、子ども自身が解決に向けて行動できるような支え方がここには認められる。そして、S 男が「本当によかったと思う」と言いながら席に戻ってきた様子からは、日本語での交渉が成立した達成感や高揚感が伝わり、こうした助けが子どもの情意面、すなわち日本語を使おうという意欲や在籍級の授業に参加する姿勢にプラスの影響を与えていることがうかがえる。

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者の スキヤフオールディング (A～Fは表4の分類を表す)	ハモンド(2009) との対応
<p>(プリントの返却)                      JS : 先生、なんでこんなに暑いですか。                      JT : えー、なんで蒸し暑い、もう夏が近いんだね。最近地球はなってるんです。                      JS : そう。                      JS : 何月まで夏ですか                      JS : えー、先生、何月まで夏なんですか。                      JT : 何月まで夏なんですか。                      8月ぐらいまで夏です。                      JS : 終わるのはいつですか。                      JT : え？                      JS : 夏が終わるのはいつですか。                      JT : 夏がおわったら、まあ、9月過ぎたらね。                      JS : はあー                      JT : 今は暑いですね。                      JS : 暑いですか。                      JS : うーん。                      JT : はい、以上です。ちょっと返却の時間がかかりお待たせしました。</p>	<p>* Sのプリントが前回に引き続き返却されない                      S男 : 上回就没给我, 后来才给我。                      (前回もなかった。そのあともらったの。)                      CT : 帮你问问老师。还是你自己问好不好？                      (先生に聞いてあげましょうか。 <u>やはり、自分で聞いてみたらどう？</u>)                      S男 : 嘿嘿… (ほほ…)                      CT : 就说：“先生、僕のはないです”。                      (<u>先生、僕のはないですって言えばいいです。</u>)                      S男 : ぼく？                      CT : ? , 就是“私のはないです”。                      (うん、 <u>私のはないですと同じです。</u>)                      S男 : ぼく？                      CT : “ぼく” 就是“我”的意思。                      (「<u>ぼく</u>」は「わたし」という意味。)                      S男 : ぼく。                      CT : <u>ぼくのはないです。</u>                      S男 : ぼくのはないです。                      CT : 或者就直接说：“ないです”。                      (あるいは、<u>ないですってだけでもいいですよ。</u>)                      S男 : ないです。                      CT : 去跟老师说。( <u>先生に言ってきて</u>)                      S男 : 我走了。(行ってきます。)                      S男 : 我发现实在太好了, 不需要发音。                      (本当に良かったと思う。あまり発音しなくてもできた！)                      CT : 什么现西呢。让我看一下。( <u>何？見せて。</u>)                      S : ##                      CT : 是吗 (そうなんですか。)</p>	<p>・対応の仕方を提案する→                      C 交渉に必要な日本語表現を教える                      C 既知の表現で言い換える                      C 未知の表現を説明する                      C 日本語表現のモデルを示す                      C 日本語表現のモデルを示す                      E JTと日本語でやりとりするよう励ます                      E 返却プリントに興味を示す</p>	<p>◆新しい目標に目を向ける</p>

## 5. まとめと今後の課題

以上、国語の一斉授業に入り込み支援を行った母語支援者は、授業内容の理解、日本語の表記や表現の習得、そして学習ストラテジーの獲得を促すスキュフォールディングを用いていることが確認された。また、学習に対する子どもの情意面を支え、さらには子どもと授業者をつなぎながら子どもの授業参加を助けていることが見いだされた。

入り込み支援を行う母語支援者は「先生の通訳」というイメージでとらえられがちであるが、今回の分析を通して、授業者の質問や説明を日本語から母語へそのまま置き換えているわけではなく、子どもの理解状況に応じて何をどのように子どもに伝えるか、情報の選択と補足に関わる主体的な判断を行っていることがわかった。授業の展開や取り組むべき課題を見据えつつ、子どもの状況に応じたスキュフォールドの仕方を工夫し続けているという点において、母語支援者は自発的かつ創造的に子どもを教え導いているといえよう。

一方、「先行研究」で示したように、入り込み支援を行った母語支援者からは「(子どもが) 何がどう分からないのかが分からない」「先生の言葉を同時通訳的に訳したのでは生徒が消化できないし、ポイントを抜粋して、といっても判断が難しい」(横浜市国際交流協会, 2004) などの困難が語られていた。これらの語りからは、授業者の説明を同時通訳しても子どもは受け止めきれないこと、ポイントを絞ろうにもどこがポイントなのか支援者自身が把握できていないこと、そもそも、子どもの状況がわからない中で、子どもに合った対応をすることの難しさに入り込み支援者が直面していることが見て取れる。

では、本研究における母語支援者(CT1、CT2、CT3)はこれらの困難をどのように乗り越えて、先に示したスキュフォールディングを実現できたのだろうか。その背景として次の5点を指摘したい。

まず第1に、母語支援者が事前に教材文を理解しているということがある。本研究における母語支援者は入り込み支援の前に国際教室での取り出し支援を担当しており、その際に十分な教材研究を行っていた。また、取り出し支援を担当していない場合でも、「教材文を何回も何回も読んで、わからないところは周りの人に聞く」(2010年12月、CT3インタビューより) など、それぞれの支援者が教材文の理解や指導の工夫に努めていた。

第2・第3には、子どもの言語力(母語力/日本語力)を把握していること、教材文に対する子どもの理解状況を把握していることがあげられる。これらを可能にした理由

としては、上に述べたように母語支援者が取り出し支援を担当していたことで、取り出しと在籍級の授業内容がどのようにリンクしているのか、子どもはどこまで教材文についてわかっているのかを支援者自身がつかんでいたことがある。加えて、支援者間で支援記録を毎回交換していたことや、母語支援者3人が同じ大学院に所属していたことから、子どもの様子について日常的に情報交換できる環境にあったことも指摘できよう。

確かな教材文の理解、子どもの言語力と内容理解の状況の把握、これらがあったからこそ母語支援者は、授業者の投げかけた質問と子どもの状況との「距離」を瞬時に測り、そのうえで、子どもに何をどう伝えるか情報の選択や補足の判断をしたり、今何をすべきか、何ができるかという学習の方向性を定めることが可能になったのではないかと考えられる。

第4には、週1回の継続的な取り出し支援の実施を通じ、支援者と子どもとの間に信頼関係が築かれていることがある。休み時間や下校途中の他愛のないおしゃべりに始まり、夏休みの補習や進路の相談等、子どもの信頼を得るための努力が時間をかけて積み重ねられていた。母語支援者の用いる多様なスキャフォールディングが子どもに届き、受け入れられ、その効果を発揮するためには、子どもとの信頼関係が欠かせない。

そして第5に、母語支援者と授業者との間でコミュニケーションが取れていることを挙げたい。授業前後の簡単な打ち合わせや定期的な話し合いの場で、いずれの支援者も在籍級の授業者と笑顔で臆することなくことばを交わせる関係にあった。また、入り込みの支援記録の提出を通して、授業の中で支援者と子どもは母語で何をしていたのかが中国語のわからない授業者にも共有されていた。このような関係性が保障されていたからこそ、母語支援者は教室内で安心してさまざまなスキャフォールディングを工夫できたと推測される。

言語少数派児童生徒をめぐる教育現場では、取り出し支援だけでなく入り込み支援にも子どもの母語がわかる人材が関わり始めている。しかし、「子どもの母語がわかるのだから」「先生が言っていることを通訳するだけだから」とばかりに、周囲の人間は入り込み支援を母語支援者に任せきりにしてはいないだろうか。

大学院レベルの留学生ですら中学校段階の国語教材文を理解するには時に困難がつきまとうという指摘もある中(宇津木, 2008)、母語支援者の教材研究を助けることもせず、あるいは、「今日の授業」のポイントは何か、「次の授業」で何をやるのかの情報を事前に伝えないままに、さらには子どもと親しくなるための時間的余裕や場を設けることもないままに、母語支援者を入り込み支援に向かわせてはいないだろうか。はたして在籍級にいる言語少数派生徒を支えるはずの入り込み支援者を、周りはきちんと支え



ているだろうか。

これからの入り込み支援に向けて、本研究で確認されたスキヤフォールディングを母語支援者が用い、さらなる支え方を工夫していくためには、母語支援者は、在籍級の先生との情報交換を通して授業内容を事前に把握して準備をし、取り出しの先生との情報交換を通して子どもの言語状況や内容理解の状況について手がかりを得た状態で入り込み支援を行う必要があると考える。言い換えれば、入り込み支援者にも教材研究や対象生徒に応じた指導の工夫が求められるのである。しかし、それを母語支援者だけの責務とするのではなく、支援仲間との勉強会や学校の先生との情報交換の機会を設けていくことなど、母語支援者の教材理解と子ども理解を支えるような人的ネットワークの形成がきわめて重要である。

今後の課題としては、

- ・入り込み支援について、授業形態、子どもや支援者の属性を変えてデータを収集すること
- ・対象生徒に焦点を当てて、入り込み支援の成果と課題を明らかにすること
- ・入り込み支援に対する受け入れ側(在籍級の先生、日本人生徒)の意識を探ることに取り組んでいきたい。

## 注

- 1) 「教科・母語・日本語相互育成学習」は、教科学習、母語、日本語の力を相互に育成することを目的とする。具体的には、①母語の力を借りて予習することで、教科内容に対してある程度予測することができる、②母語による内容理解を梃子として、授業で使用する日本語と、日本語による教科学習の内容が理解可能なものとなる機会を増やす、③学習場面で母語を使い続けることにより、母語の保持・育成をする、ことを目指している。
- 2) 学校や子どもの状況によっては、取り出し支援のみを行い、入り込み支援を実施しないケースもある。その場合には、子どもだけで在籍級の授業に参加することとなる。
- 3) 同校は、平成15年度「母語を生かした学習支援モデル」実践校、平成18-19年度「帰国外国人児童生徒への母語を用いた学習支援研究」推進校、「日本語を母語としない子どもたちへの学習支援事業」対象校であった。また、平成17年度科学研究費補助金(萌芽研究:課題番号17652049、研究代表者 岡崎眸)、平成21年度科学研究費補助金(基盤研究(C):課題番号21520528、研究代表者 清田淳子)において「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎1997)に基づく学習支援プロジェクトが展開された。

## 参考文献

- 逢坂隆 (2009) 「JSL児童の学習参加を促すための在籍学級における国語科授業」『国際教育評論』第6号、pp.13-29
- 秋田喜代美 (2006) 『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会
- 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」『論叢』10、pp.85-94
- 岡崎敏雄 (1997) 「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課、pp.1-8
- 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方ー母語力と日本語力の伸長を目指してー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第4号、pp.1-26
- 佐藤真紀 (2009) 「学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全ー『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の可能性」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 学位論文
- ジェニファー・ハモンド (2009) 「スキップフォールディングの実践とその意味」『移動する子どもたちのことばの教育を創造する』川上郁雄他(編) ココ出版、pp.8-43
- 西口光一 (2002) 「日本語教育と状況的学習論」日本語・日本語教育を研究する(第21回) pp6-8、国際交流基金日本語教育通信46号
- 松田文子、光元聰江、湯川順子 (2009) 「JSLの子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫ーリライト教材を用いた『日本語による学ぶ力』の育成」『日本語教育』142号、pp.145-155
- 松田文子 (2011) 『異文化背景を持つ子どもを内包したクラスの授業ーリライト教材による国語科の試みー』平成20~22年度科学研究費補助金基盤研究(C) 研究成果報告書
- 文部科学省 (2010) 「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/008/gaiyou/1289848.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/gaiyou/1289848.htm)) (2011年9月4日)
- 山田智子 (2007) 「小学校におけるスペイン語を用いた学習支援活動について」講演会配付資料、お茶の水女子大学
- 横浜市国際交流協会 (2004) 『母語を生かした学習支援モデル事業報告書』
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100
- 付記 本研究は、科学研究費補助金の交付を受けた研究(基盤研究(C): 課題番号21520528、研究代表者 清田淳子)の一部として行ったものである。

《 研究論文 》

交換日記を通して学ぶ読みの力  
ー文字への抵抗感の強い児童を対象にー

平田 昌子 (桜美林大学大学院博士後期課程)

masako\_hirata@hotmail.com

**A Proposal for Teaching Reading Japanese to JSL Children  
Using “Exchanging Diary” as Teaching Materials**

HIRATA Masako

キーワード : JSL, 読みの力、学習言語、初期指導、交換日記

要 旨

初期指導を終え、読みの活動に入る際、そのステップが大きく、躓いてしまう子どもが少なくない。そのため、読みの活動への入口は、子どもが心から読みたい、知りたいと思うものでなければならない。そこで、本研究では、初期指導を終えた直後から、友人との交換日記を用いた読みの活動を行った。日記という特徴から、子どもたちの生活に密着した内容であり、文体も会話体に近いため、読みの入口としては最適だと考えた。また、友人とのやり取りを通し、生きた文脈の中での言語使用も可能となる。VFN から産出された文章を「話題について触れているか」「友人からの問いかけに返答しているか」「自ら友人に問いかけているか」の3項目に分類し、さらに受容型・産出型の観点から分析を行った。また、支援者の介入時期・介入が与える影響も合わせて検証を行った。本研究では、主体的に読みの世界への第一歩を踏み出せるような支援方法を提案することを目指す。

Abstract

Many children who are learning Japanese as a second language have struggled to acquire reading ability after basic guidance. Therefore as an entrance into the reading world, reading materials should be fascinating to children. Thus “exchanging diary with friends” was adopted as the teaching method. Exchange diary has many benefits. Topics are closely related to their daily life, The language style is closed to daily conversation, and moreover this method makes it possible to use language in the content-based instruction. The data was divided into two stages. In the first stage diary entries written

by a non-Japanese student were analyzed according to 3 categories such as “mentioning topics”, “answering the questions from friends”, “sending messages from her”. In the second stage the data was judged to be either passive or productive. In addition, information about intervention timing by the language supporter and its effectiveness was analyzed. In conclusion, this research proposes effective means for children to take a step forward into the reading world.

## 1. 研究背景と目的

親の都合で国を移動せざるを得なかった子どもたちは、友人、故郷、母語、母文化、学習等との様々な断絶を経験する。人間形成を考える上で、これらのどれをとっても、欠かすことのできない要素である。殊に発達途上の子どもたちにとって、学習の断絶は大きな問題であり、断絶が長期間に及べば、彼らの未来に大きな影を落とすと言っても過言ではないだろう。

東京都 H 市において日本語支援を始めて3年が経つが、読みの活動に入った途端、落ち着きがなくなったり、拒絶反応を見せたりする子どもたちが多くに気がつく。既に母語で読む力を獲得している成人の日本語学習者であれば、比較的容易に読みの力を第二言語に転移させることが可能だと思われるが、JSL の子どもたちは発達途上であり、日本語の読みの力の獲得は大変困難だと思われる。特に、読みの力が十分に身につく前に移動せざるを得なかった子どもたちにとっては、第二言語である日本語と読みの力の両方を同時に獲得しなければならず、子どもたちにかかる認知的、精神的負担が大きいことは想像に難くない。

そのため、読みの活動への入口は、子どもが心から読みたい、知りたいというものでなければならないと考える。つまり、支援者が子どもに「読み物を与え、読ませる」活動ではなく、子どもが楽しみながら読みの活動に参加できるような支援が求められている。

そこで、本研究では、友人との交換日記を用いた活動を通し、初期指導を終えた段階から、読みの世界<sup>1)</sup>への第一歩を無理なく踏み出せるような支援方法を提案することを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 教科学習を支える読みの力

バトラー (2011:23) では、日常会話と教科学習に必要な力には大きなギャップがあるにも関わらず、「日本語会話能力が高いと、教科学習がうまくいかないのは、本人のやる気の問題だと判断されてしまうことがある」と指摘している。筆者が日本語支援をしている学校においても、日常会話と教科学習に必要な力のギャップに気付かず、誤った判断や評価が下されることが少なくない。

ある担任教師から、「この子は理科に興味がないんです」「〇〇くんは、集中力が続かなくて」という言葉を耳にした。しかし、その児童 (小6) は、母国では理科が得意科目であり、日本の学校でも、一番がんばりたい教科として理科を挙げていた。はじめは、母国で既に学んだことの復習だったが、内容が進むにつれ、既有知識では補えなくなり、板書を写すことに必死で、内容を理解する余裕すらなくなってしまったと言う。このように日常会話と教科学習に必要な力にギャップがあるだけでなく、学年が上がるにつれて、抽象的な言葉や表現が増え、教科内容も複雑さを増していく。

カミンズ (2011:109) は、このような状況に対応するためには、「学内だけでなく学外でもさまざまなジャンルの本を幅広く読む児童・生徒のほうが、限られた本しか読まない学習者より、はるかに教科学習言語の習得の機会に恵まれる」と述べ、多読・多書が必要不可欠であると述べている。また、小林 (2008:39) は、「読むという活動は、テキストの文脈と自身のスキーマ・スクリプトを結びつけて、考えることを可能にし、子どもの認知的な発達に大きな役割を果たす」とし、認知面の発達からも、読む力の必要性を述べている。以上の先行研究より、学習の断絶を防ぐためにも、早急な読みの力の獲得が重要であることは明らかである。

### 2.2 読みの活動を支える様々な取り組み

平井 (2003:35-36) では、「日本語の習得ばかりに目を向けず、母語で学習のサポートをすると、後に、日本語力が備わった時に伸びてくるのが期待できる」と母語を使った日本語支援の有効性を主張している。また、清田 (2007) では、母語による先行学習や母語訳テープを用いた教科学習支援を行い、母語の活用は、学習内容と能力面の継続性<sup>2)</sup>を保証することができると述べている。

光元他 (2006:114) は、「子どもの認知的な発達に応じた学習を保障するために、

入国後の早い時期から該当学年の教科の学習に取り組める指導の工夫が必要である」とし、子どもの日本語力に合わせて、書き換えた教材「リライト教材・音読譜」を提案している。また、中田（2009）でも、様々な日本語レベルを有する JSL の子どもたちに対し、あらすじをリライトした教材を用いた実践が行われている。

さらに、平田（2010, 2011）では、母語と易しい日本語を用いた二言語併用リライト教材を提案し、国語科の支援を行っている。

このように、母語やリライト教材を活用することにより、早い時期から教科学習や内容を重視した活動を取り入れた研究はいくつか見られるが、依然として数は少なく十分とは言えない。また、教科も限られているため、今後、各教科の特徴を生かした読みの支援が期待される。

### 2.3 読みの活動の入口

前述した通り、教科学習やリテラシーを獲得するための支援として、母語やリライト教材を用いた支援が行われている。しかし、初期指導を終え、文字が認識できるようになった段階にいる子どもたちにとって、すぐに本や教科学習に移行するには、あまりにも、そのステップが大きいように思われる。

柴崎（2005）は、第二言語の読解において、テキスト内容の背景知識とともに語彙知識が大きく影響していると述べている。また、ブッシンゲル他（2010）は、JSL の子どもたちは語彙知識が乏しい段階で、読み書きを始めなければならず、L2リテラシーの獲得にかかる過程が非常に長くなることを指摘している。そのため、文字が判別・認識できるようになったからといって、必ずしも読めるということではなく、さらに細かなステップを踏む必要があると思われる。

外山（1981:67）は、小学校入学当初は、たいていの子どもは読むことに興味を持つが、中学生になると本嫌いの子どものが増えるということ为例に、未知の読みについて「よくわからぬことを無理にさせられれば、嫌いになるのが順序である」と述べている。これは、まさに JSL の子どもたちが置かれている状況ではないだろうか。初期指導を終え、文字を目で追うこと、または音読することはできるようになる。しかし、内容を読み取ることまではできず、「読んだけれども、わからない。わからないところがわからない」という状態に陥ってしまう。わからないものをひたすら読み続けることがどんなに苦痛を伴うかということは、想像にかたくない。

そのため、読みの活動を始める第一歩としては、子どもたちに心から読みたい、知りたいと思わせるような教材を取り上げる必要がある。尾関（2007）は、ことばの学びに



子どもの主体性が大きな影響を与えているとし、「手紙絵本」を用いて、子どもの主体性を生かした日本語支援を行っている。また、三宅（2006:275）は、ゲームの攻略本に夢中になる JSL の子どもたちを例に挙げ、自主的な学習能力を育てる為には、「ことばを使うことが（大変であっても）楽しいものであり、生活するうえでやりがいのあるもの」が必要だと主張している。

これらの研究からも、子どもたちが主体的に、生きた文脈の中でことばを学べるような支援が求められていると言えよう。牛窪（2005）は主体性とは一義的なものではなく、「教室-学習者」間における主体性と「日本語-学習者」間における主体性と異なる視点から捉え直している。前者は、教師からの一方的な教授ではなく、学習者を授業に参加する主体として捉えた場合の主体性を指し、後者は学習者が自身の考えを日本語と結びつける主体として捉えた場合である。本研究では、子どもたちが自ら学ぶ意義を見出し、積極的に活動に参加する「主体性」と、文型練習やテキストから学ぶだけでなく、自分の思いや考えを日本語化する「主体性」の両面からアプローチできるような支援になるよう配慮した。

### 3. 研究方法

#### 3.1 読みの力

子どもたちに求められる読みの力とは何を指すのだろうか。館岡（2005:5）は、読みの過程を「頭の中では理解のための様々な仮説が駆け巡り、あらゆる既有知識が動員され、実に創造的な活動が繰り広げられている」と述べている。この主張からも、読みという行為は、情報を一方的に受け取るものではなく、読み取った知識を既有知識や自分自身と結び付ける積極的な思考を伴う活動であることがわかる。また、PISA 調査では読解力を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義している。この定義からも「文字が読める」「文章を理解する」だけでは不十分であり、思考と結びつけることが重要だと思われる。

大人が本を読む時、読後に感想文やテストが待っているということは考えにくい。また、友人と話し合うことはあっても、緊張感のある教室で教師に質問されるようなことはないであろう。しかし、子どもたちが普段過ごしている教室に目を向けると、子どもたちは読後、常に内容確認のテストや質問を投げかけられ、自分の意見を求められる。このような点からも、日本語支援における読みの力の定義は「文章の内容を読み取る」



だけでは不十分であることは明らかである。

そこで、本研究では、読みの力を「書かれた文字を判別し、文を解釈し、さらに既  
有知識や読み手自身と結びつけて考える力」と定義する。

### 3.2 なぜ交換日記なのか

前述した通り、初期指導を終え、いざ教科学習を視野に入れた読みの活動に移行し  
ようとする際、躓いてしまったり、読みへのアレルギーを抱えてしまったりする子ども  
たちが少なくない。これは初期指導から読みの活動へのステップが大きすぎるものが原  
因だと考えられる。つまり、文字が読めるようになれば、本が読めるというわけではな  
く、初期指導から読みの活動への何らかの橋渡しが必要となる。そのため、読みの世界  
への第一歩として、子どもたちが心から読みたい、知りたいと思う読みの活動を模索し  
ていた。

そんな時、調査協力者 VFN（ベトナム人女兒）が友人からもらった手紙を大切に持  
ち歩いていることに気づいた。返事を書いているのかと尋ねると、日本語で返事が書け  
ないので絵を描いて渡していると答えた。書きかけの手紙を見せてもらおうと、日本語で  
文章が書けないながらも、友人とコミュニケーションを取ることを切に願っていること  
が窺える手紙であった。

友人と交わす手紙のやり取りは、VFN の日常生活に密着しており既有知識を大いに  
活用できるという点、文体も会話体に近いという点からも、読みの活動の入口としては  
最適だと思われる。また、市販の教材とは異なり、友人とのやり取りという生きた文脈  
の中での言語使用も可能となる。そこで、この手紙のやり取りからヒントを得て、1冊  
のノートで複数の友人と繋がることのできる交換日記を用いた活動を VFN に提案した。  
すると、大変やる気を見せたため、2010年10月より交換日記を用いた支援を開始する  
こととなった。

### 3.3 調査協力者

本研究にあたり、ベトナム人女兒（以下、VFN）1名の協力を得た。VFN はベトナ  
ムのハノイで生まれ、2010年4月（当時12歳7カ月）に来日した。父は日本人、母は  
ベトナム人だが、家庭内言語はベトナム語を使用しており、VFN の日本語は来日当初  
は、ゼロに近い状態であった。現在、東京都 H 市立の小学6年生に在籍している。筆  
者は2010年6月より、週2回（1回45分）取り出し授業という形で日本語支援を行っ  
ている。6月から9月にかけて、文字やあいさつ、簡単な日常会話などの初期指導を行っ

た。口頭での意思疎通は大分できるようになってきたが、読みの活動に入ると、読み物を前に固まってしまったり、文字を音声化することに必死で、内容まで読み取ることができないというのが交換日記を始めた10月中旬の現状であった。

### 3.4 支援内容

本活動を始めるにあたり、担任教師からクラス全体に希望者を募ってもらい、その結果、9名のクラスメートが参加の意思を示した。参加者には、交換日記をVFNの日本語の勉強に使用する点、日記の内容を筆者も確認するという点を説明し、了承してもらった。

交換日記の進め方および曜日別の担当者などは、すべてVFNとその友人に任せることとした。すると、子どもたちの間で話し合いが行われ、1日1、2名が1ページを使用し、VFNに向けたメッセージを書き、そのページの下部に友人からのメッセージに対してVFNがコメントを書き込むという進め方が決められた。

2010年10月21日より交換日記を開始し、現在に至る。筆者は、VFNから質問がないかぎり、毎日VFNが記入するコメントにはかかわらず、VFNのコメントに文法的な誤りがあっても敢えて、指摘や修正はしないこととした。本研究では、交換日記を通して、友人とのやり取りという生きた文脈の中での読みの活動を目的としているためである。しかし、VFNの産出能力には限りがあるため、毎週金曜日VFNと筆者が共同で、「特別ページ」を作成することにした。はじめの2回は、「私の好きな物」「私の街紹介」など筆者がテーマを提案したが、3回目以降は、「ディズニールランド」「浅草」「担任の先生への質問ページ」などVFNがテーマを考え、作成するようになった。普段は、2、3行しかコメントを書くことができないが、特別ページでは1~2ページを使用する。特別ページを作成するにあたり、以下のスキャホールディングを行っている。

- ① VFNが伝えたい内容を絵に描く（資料1）
- ② 描いた絵についてVFNが口頭で説明する
- ③ 筆者がその絵について、様々な質問をし、その答えをマッピングする。（資料2）
- ④ マッピングを基に、筆者が口頭で内容をまとめる
- ⑤ VFNがマッピングを見ながら、口頭で内容をまとめる
- ⑥ 特別ページを作成する（資料3）

### 3.5 分析方法

本研究では、初期指導を終えた段階から、読みの活動への橋渡しに注目しているた

め、読みの力について分析しなければならない。しかし、VFN が友人たちのメッセージを読み、どの程度理解し、何を考えたかということ測定することは困難であり、まして、内容理解度を設問のような形で測定できるものではない。そこで、VFN が産出したコメントに着目し、参加姿勢と内容の質について分析を試みる。産出されたコメントの文法や表記に着目するのではなく、あくまで友人とのやりとりの内容に重きを置いて、分析を行う。

## 4. 分析

### 4.1 第一段階 - 参加姿勢による分析 -

VFN が産出したコメントの参加姿勢に着目し、「トピック」「質問への回答」「働きかけ」の3項目に分類した。「トピック」では、友だちが話題にした事柄について、VFN のコメント中で触れられているか、「質問への回答」では、友人が VFN に対して投げかけた質問に答えているか、「働きかけ」では、VFN 自らが友人に質問を投げかけたり、新しい話題や情報を提供しているかを見るものである。これらの項目は、友人からの質問の数やメッセージの量に大きく左右されるため、一日の VFN のコメント中、多少にかかわらず、一つでもその項目に当てはまる文章が産出されていれば、その項目を満たしているとした。つまり、複数のトピックが挙げられ、そのすべてに反応している日も、1つのトピックにしか反応していない日も同一とみなす。図1に参加姿勢による分析結果を示す。

図1に示されているように、1週目から挙げられたトピックに反応することはできてい

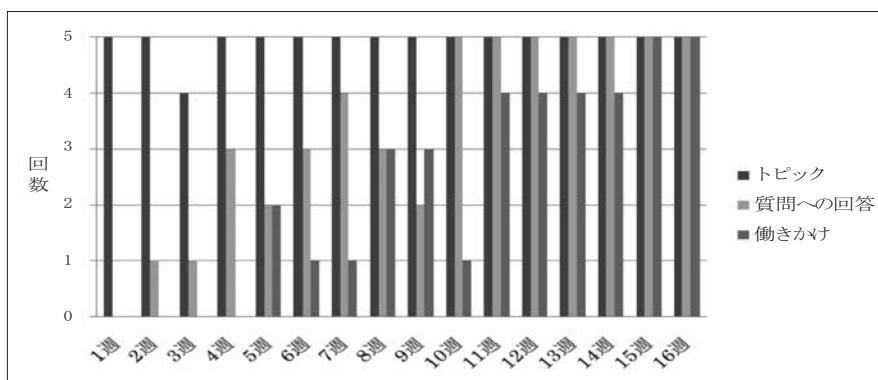


図1 第一段階 - 参加姿勢による分析結果 -

るが、友人からの質問に答えたり、自ら働きかけたりするものは見られない。さらに、友人が書いたメッセージをそのまま書き写していることが多く、友人からの質問に対しても何ら反応していないため、コミュニケーションが成立しているとは言い難い。しかし、4週目以降は、友人から好きな色を聞かれ、「うちのすきないろは、ぴんくだよ」、所属クラブを聞かれ、「うちのかていかクラブ」とコメントしている。表記・文法上の間違いはあるものの、限られた質問であれば、徐々に答えられるようになり、交換日記上で、ある程度コミュニケーションが取れるようになってきたことが窺える。しかし、質問に答えることに精一杯で、理由を述べたり、話を膨らませたりすることは依然として難しいようだ。また、「日本語の勉強はどこまでいった?」「日本に来てびっくりしたことがある?」など、自分の言葉で答えなければならないような質問には、全く反応できていない。

8週目から、VFNをはじめ友人からのメッセージも減少し、日記の回転率も低下し始めた。はじめは、新鮮味があり、VFNがただ単に書き写していたり、単純な質問に答えたりするだけであっても、盛んにやり取りが行われてきたのだろうが、徐々にマンネリ化してきたことが見受けられた。VFNからの「働きかけ」も稀で、コメントに何も書かず空欄で次の友人に回すことも増えてきた。

そこで、9週目後半から徐々に、子どもたちに任せきりにするのではなく、筆者も介入し始める。8週目までは、特別ページの作成のみにかかわっていたが、9週目から、支援を開始する前のウォーミングアップとして、それまでの交換日記をVFNとともに振り返ることにした。すると、VFNの発話量が増え、この振り返り活動が有効に働いていることを確信した。そこで、10週目から本格的に交換日記の振り返りを行うことにする。ただし、VFNから質問がないかぎり、コメント書きには関わらず、あくまでVFNの主体性を重視した。

その結果、「質問への回答」に関しては10週目から変化が見られる。前述した通り、以前は「~どうだった?」「~はどこまでやった?」などの質問を苦手としていたが、10週目以降、そのような質問に答えるだけではなく、理由を述べたり、説明を加えたりできるようになってきたことが窺える。

VFNからの「働きかけ」に関しては11週目から変化が見られ、大幅な伸びを示している。自ら質問を投げかけたり、情報を追加することができるようになってきたことが見受けられた。記述例1に、ひな祭りの話題からベトナムの祝日について話を展開させた例を示す。

【記述例1】VFNからの「働きかけ」に関する変化

記述者	記述内容
友人	おひなさま持つてる？
VFN	おひなさま がっこうみたけど、いえにない。ベトナムは女の子の日ないけど、子どもの日ある。子どもの日は、うたとあそび、くだものでどうぶつのかたちにつくる。あと、プレゼントももらう。ひなあられはなに？

上記の例のように話を膨らませ、発展させるコメントが増加してきた。また、「ひなあられって何？」と自分が理解できなかったことに関して、積極的に質問する姿勢も見られるようになった。交換日記に慣れ、VFN自身の日本語の力が高まったことが影響している可能性もあるが、交換日記の振り返りを行うことにより、交換日記が意識的に読めるようになったのではないかと考える。

なお、8週目に「VFNからの働きかけ量」が一時的に増加しているのは、筆者と共に「冬休みの思い出」について、特別ページを作成したこと、さらに、8週目が年明けにあたり、トピックが冬休みの出来事に集中していたことが影響していると思われる。

4.2 第二段階 - 産出内容による分析 -

産出された内容の質に着目した。前述の3項目を抽出すると、2つの型に分けることができる。まず、友人が挙げたトピックをそのまま書き写したものや、友人からの質問の「？」を単純に外しただけのものがある。これを受容型とした。次に、トピックや友人からの質問に、自らの言葉や表現で答えたり、新たな情報を加えたりしているものがある。これを産出型とした。以下に、受容方と産出型の例を示す。

【記述例2】需要型の記述

記述者	記述内容
友人	体育 たのしかった？
VFN	体育 たのしかったね。
友人	チーム 何位だった？
VFN	わたしのチームは3位だった。

【記述例3】産出型の記述

記述者	記述内容
友人	家庭科のきんちゃく 上手に作れた？
VFN	うちはきんちゃく じょうずにつくれた。うちは、いとこにあがるの♥いとこは、女の子で8さいと4さい。
友人	本は好き？
VFN	うちは本すきだよ！ベトナムいるとき、よんだ本、ドラえもんによんだ。たのしいからすき。ドラえもんいたらどこでもドアほし。いっぱい国にいったのしいから、どこでもドアほし。Aちゃんは、ドラえもんいたら、どする？

上記のように VFN のコメントを受容型と産出型に分け、分析を行った。受容型と産出型の比較には、友人からの質問形式に左右されることも考えられるが、VFN 自身の答え方や情報の加え方に最も影響されるものだと考え、VFN が産出した全ての文章を分析対象とした。以下に、産出内容を受容型と産出型に分けた分析結果をまとめる。

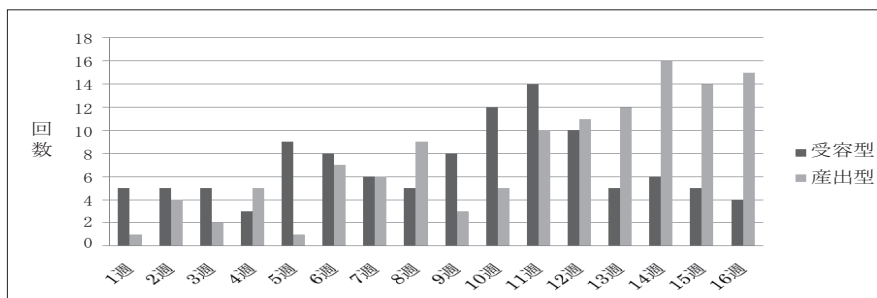


図2 第2段階ー産出内容による分析結果ー

交換日記を始めた当初は、何を書いていいのかわからないようで、ただ単に友人が書いたメッセージを書き写すことが多かった。そのため、「VFN ちゃんががんばって」「(VFN が教えたにもかかわらず) また、教えてね」とコメント欄にそのまま書き写してしまうことが見られた。その上、受容型ばかりのコメントが続くと、友人からのメッセージも徐々にマンネリ化し、短くなったり、回転率が悪くなったりした。

9～10週目にかけて、交換日記の振り返り活動を始めると、受容型が徐々に減少し、産出型が増加し始めた。前述の通り、8週目は産出型が多くなっているが、これは筆者とともに作成した特別ページの影響だと思われる。それを除くと、11週目から急激に

産出量が増加していることが見受けられる。11週目以前にも産出が見られるが、これらの多くは友人からの質問に答えているものである。それに対し、11週目以降は、友人からの質問に答えるだけでなく、さらに情報を追加したり、新情報を VFN 自身から発信したりしている。よって、同じ産出型といっても、11週目以降は、VFN の積極的な参加が窺える。VFN が積極的に働きかけをすることにより、友人からのメッセージや質問も多様化し、VFN のコメント欄も大きくなるなどの変化が見られた。また、8週目から10週目にかけて停滞気味だった交換日記が再び活発に動き出したことが観察された。

### 4.3 介入が与えた影響

分析結果で述べたように、8週目から交換日記が停滞し始めた。VFN のコメントを見ると、友人の文章を書き写したり、質問文から「？」を削除したりしただけのものが多く書かれていたため、VFN が文章を読みとれていないのではないかという不安を抱くようになった。しかし、以下に示す【会話1】より、VFN が何度も文章を読み返し、内容を十分に理解していることが明らかになった。

【会話1】

※H=筆者

発話者	発話内容
H	JMはいつも算数のことを書くよね？算数嫌いなんだね。
VFN	好きだよ。
H	え？でも苦手って書いてあるよ。
VFN	でも、好きだよ。ここ見て、JMは好きだけど、できないんだよ。
H	ああ、本当だね。ここに書いてあるね。「算数好きだけど、苦手」って書いてあったね。もしかして VFN 覚えてるの？
VFN	うん。

筆者が友人 JM の書いた「私、算数って苦手」というコメントだけを見て、算数が嫌いなのだと判断したところ、VFN はすぐに否定し、前のページを遡って、該当するページを提示した。このような会話から、本活動を始めた当初は文字を音声化することで精一杯だった VFN だったが、交換日記を始めて2カ月が経過する頃には、友人からのメッセージを読み取ることができるようになったことが観察された。しかし、依然として、自身と結びつけたり、話題を発展させたりできずにいる状態であることが明らかになった。ヴィゴツキー (2001) は、「教授は発達の最近接領域によって決定される一



定の時期において行われるときにのみもっとも大きな効果をあげる」(P.304)と述べている。この「最近接発達領域」の主張にあるように、筆者がスキャホールディングすることにより、文章の読み取りだけでなく、思考と結びつける段階へと引き上げることができるのではないかと考え、9週目より「振り返り活動」として筆者が介入を始めることとした。振り返り活動とは、まず、VFNが口頭で日記の内容を説明する。そして、筆者がVFNに様々な質問をし、話を膨らませるというものだ。日記の内容は小学校生活に密着しているため、筆者には理解し難いことが多々ある。このインフォメーション・ギャップこそが、振り返り活動を有効に働かせた要因の一つだと思われる。通常、支援者と子どもの間で行われる質疑応答は、教師は予め答えを持っていながらも質問するという不自然な対話になることが多い。が、本活動では筆者とVFNの間で本当の意味での自然な対話が成立する。また、日々わからないことだらけで、教師や友人から教わる一方であるVFNにとって、VFNが筆者に教えたり、説明したりするという普段とは逆の立場に立つことにより、とても生き生きとした表情をみせるようになった。初めは一問一答のような会話だったが、だんだんとVFNの発話量も増え、自分から積極的に説明を始める姿も見られるようになった。

振り返り活動を通して、だんだんと会話も弾むようになり、取り上げるトピック数も増加した。振り返り活動で取り上げたトピックと、そこでの会話がVFNのコメントに反映されているものを抽出し、グラフ化したものを図3に示す。

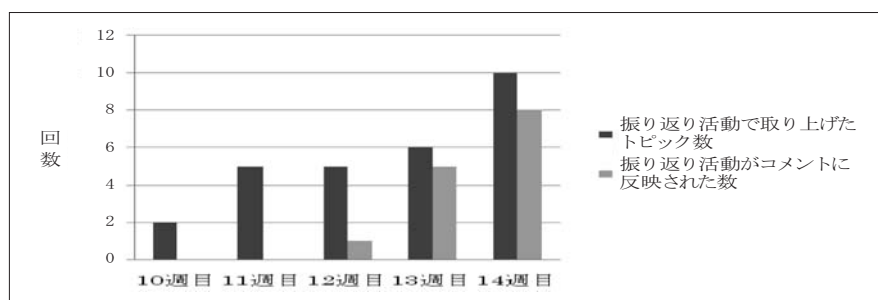


図3 振り返り活動で取り上げたトピック数および反映されたコメント数

振り返り活動を始めた直後の10、11週目は交わされた会話が全く反映されていない。しかし、12週目以降、振り返り活動が反映されたコメントが急増している。振り返り活動中にコメント書きは行わないため、帰宅後、VFN自身が会話を想起し、コメントに反映していることになる。表1に「教科＋好き？」という類似した質問に対する過

去のコメントと、振り返り活動が反映されているコメントを併記し、【会話2】に、実際に行った振り返り活動を文字化したものを示す。

表1 教科に関する質問に対するコメント

	友人の記述	VFNのコメント	振り返活動
第9週	音楽好き？	うちは音楽好きだよ♥	×
第10週	外国語好き？	うちは、がいこくごは好きだよ。	×
第11週	音楽好き？	うちはおんがく好き♥	×
第14週	図工好き？	図工はまふつ（普通）だね！！でも図工のなかにいばん（一番）ぞうず（上手）はあるみかん（アルミ缶）がぞうず（上手）。	○

【会話2】振り返り活動「図工の授業について」

※H=筆者

発話者	発話内容
H	図工何しているの？
VFN	箱作ってる。
H	前も箱作ってたよね。同じ箱？
VFN	今はアルミ缶で作ったやつ。あと、絵が書いてある、びっくりしたやつ。
H	何で、びっくりしたの？
VFN	なんか、大きい長いのがあったから。
H	へえ、なるほどね。アルミ缶楽しかった？
VFN	うん、楽しかった。
H	なんかさ、紙でこういうの、折ったりして作ったよね。
VFN	ああ、マジックアートだよ。
H	あと、何やったんだっけ？
VFN	図工の前、H市で上手な絵を見て、それでその絵を描いた。
H	あとさ、ケーキみたいの作ってたよね？
VFN	ああ、ケーキ作った。
H	すごい、上手だったよね。何が一番おもしろかった？
VFN	アルミ缶かな。トラとかいろいろな動物を作ったの。
H	ああ、職員室のところに飾ってあるよね。

過去の記述では、「うちは（教科）好き」という受容型のコメントにとどまっているが、学期中にどのような作品に取り組んだか、また一番おもしろかった活動を振り返る

ことによって、上記のようなコメントが出来るようになったと考える。

次に、表2に「(家庭科の作品)+上手に(うまく)作れた?」という類似した質問に対する過去のコメントと、振り返り活動が反映されているコメントを併記し、【会話3】に、実際に行った振り返り活動を文字化したものを示す。

表2 家庭科の作品に関する質問に対してのコメント

	友人の記述	VFNのコメント	振り返り活動
第9週	ナフキンうまく作れた?	無回答	×
第14週	きんちゃく上手につくれた?	うちはきんちゃくにじょうずにつくった。うちはいとこにあげるの♥いとこは8さいと4さい	○

【会話3】振り返り活動「家庭科の作品について」

※H=筆者

発話者	発話内容
H	巾着ってどうなの?
VFN	なんか、ちっちゃいバッグみたいな。それで、ひもがあるやつ。
H	ああ、それでひもを引っ張るとひゅって閉じるやつ?
VFN	うん、それ。
H	上手に作れた?
VFN	うん。上手に作れた。
H	難しかった?
VFN	ちょっと難しかった?
H	それは、VFNが使うの?それともお母さんにあげるの?
VFN	妹にあげる。
H	え?妹いるんだっけ?
VFN	ベトナムの妹。
H	ベトナムに妹がいるの?
VFN	お母さんの妹の子供。
H	ああ、それはね。いとこっていうんだよ。いいね。いとこにあげるんだ。郵便局から送るの?
VFN	ううん。夏休みに帰ったとき、あげる。
H	いとこは何歳?
VFN	8歳。
H	ああ、まだ小さいんだね。(以下、省略)

家庭科の作品についての質問に対し、以前は無回答であった。振り返り活動では、巾着作りの話からベトナムにいる親族の話へと移行していったが、VFNはその2つのトピックを統合し、コメントに反映させていることがわかる。上記に示した2つの例からも、振り返り活動がVFNのコメントに反映されていることは明らかであり、有効に働いたと考える。

しかし、この振り返り活動は2011年3月11日を最後に行われていない。これは東日本大震災により、学校が休校になったこと、さらにVFNの一時帰国により支援が中断し、新学期を迎えた現在も、教科学習やそのほかの支援に時間が取られてしまい、振り返り活動に時間が割けないという事情があった。それにも関わらず、図1 (p.8)、図2 (p.11) のグラフに見られるように15、16週目(振り返り活動が中断されていた期間)もVFNからの働きかけや産出型のコメントが多く見られる。これには、VFN自身の日本語力が高まったことも考えられるが、振り返り活動を行うことにより、さらに高いレベルへと、VFNがステップを上ることができたのではないかと考える。

## 5. 考察

これまで、教科書はもちろん読みの教材を目にすると、拒絶反応を示す子どもたちが少なくなかった。そこで、読みの入り口として彼らの負担を軽減しながら、スムーズに読みの活動に移行できる支援方法はないかと模索し続けてきた。VFNと出会い、彼女の話に耳を傾けるうちに、彼女は友人たちと過ごす時間が一番楽しく、彼らともっとコミュニケーションを取れるようになりたいと切に願っていることが明らかになった。それ故、交換日記を通した読みの活動はVFNにとって、大変有効だと思われる。なぜなら、友人の考えていることをもっと知りたい、もっと仲良くなりたいという気持ちが先に立ち、日本語を読むということが目的を達成するための手段となり、まさに生きた文脈の中での言語使用を可能にしたからである。また、内容においても、VFNの生活に密着しており、文章も会話体に近いため、読みの活動の入口としては最適だと思われる。以前のVFNは、日本語で書かれた文章を前にすると、固まってしまい、表情も暗くなっていたが、本活動では表情も明るく、非常に積極的である。

交換日記という特徴から、友人たちが日替わりでメッセージを書くため、何度も同じ話題が上る。佐藤(1995)は、アリストテレスの『詩学』における「ミメシス(模倣・描写)」を取り上げ、学びの実践は、「なぞり」と「かたどり」<sup>3)</sup>を繰り返し螺旋状に循環する円環運動により構成されていると述べている。これは、本研究におけるVFNに

も当てはまる。初めは、友人の文を書き移しているだけであったため、読み取れていないのではないかと心配していたが、これも後に自分の言葉で表現したり、情報発信したりするために必要な段階であったと考える。ただ教師が新しい文型や表現を教え込むのとは異なり、友人の文章を「なぞり」という行為が、自らの表現で書き加える「かたどり」へと導いたと言えよう。よって、この「なぞり」という段階を踏む必要があったと思われる。

しかし、いくら主体性を重視しているからといって、子どもたちに任せきりでは、前述の通り、継続が困難になる恐れもある。支援者が適度に介入し、継続する力がつくまで、支援することも重要になってくるだろう。佐藤（1995）は、教師は、「対話的他者」<sup>4)</sup>として存在することによって、はるかに強力な「足場」としての役割を実現することができる」と述べている。なぜなら、「対話的他者」としての教師は、対話を通し、子どもの「内言」あるいは「内なる声」を補助的に代行し、子どもの自立的で活動的な思考を促進し、反省的で探究的な思考を促進する役割を担うからだ」と主張している。また、それと同時に「外言」と「内言」との間の橋渡しを行っているとしている。この佐藤の主張は、筆者が交換日記を基に対話をし、話題を膨らませたり、発展させたりしたことにより、VFNの内言が明確になり、さらにその内言が外言、つまりVFNのコメントにつながる橋渡しになったという研究結果からも裏付けられる。

カミンズ（2011）は、マイノリティの子どもたちにとって、自分の知性や感情、アイディア、ユーモアなどを伝えることができないことに最もフラストレーションを感じる」と述べている。そのため、特別ページを筆者と共に作成するという作業は、VFNから情報発信する機会となり、アイデンティティの肯定にも繋がると思われる。また、VFNと支援者との距離も狭まり、信頼関係の構築に大きな役割を果たした。

以上のことにより、VFNのように文字に対する抵抗感の強い子どもたちには、以下のような支援設計および支援方法が有効だと思われる。

表3 本研究で行った支援設計及び支援方法

支援設計	支援方法
①出来る限り子どもの日常生活場面に 近づけた支援	①トピックを繰り返す
②子どもたちが自ら学ぶ意義を 見いだせる支援	②「なぞり」から「かたどり」へ 導くためのモデルの提示する
	③対話を通してスキーマや思考を 活性化させる

本研究では、読みの入り口として、交換日記を取り上げたが、子どもたちの性格や興味関心等の個別性に合わせ、恐怖心を与えずに、スムーズに読みの活動に入っていくことが、自信や「自己有能感」<sup>5)</sup>に繋がり、本格的な読みの活動へ、さらなる一步を踏み出す原動力になると思われる。

最後に、交換日記を用いた活動が担えるのは、あくまで生活言語能力の範疇に留まるという点に留意しておきたい。本活動だけでは在籍学級で求められる読みの力を獲得することは難しい。しかし、読み取った情報を思考や経験に結び付け、さらにそれをことばと結び付けていくという作業は、交換日記を用いた活動でも、教科学習においても求められる力であることは明らかである。そこで、本活動を足がかりに、視覚効果を用いた教材やリライト教材などを用いて新たな足場掛けを行い、教科学習を視野に入れた支援をさらに充実させていくことが求められている。

## 注

- 1) 一言で「読みの力」と言っても、様々な種類が存在する。JSLの子どもたちの読みの力と限定しても、理科や国語科、算数の文章問題等で求められる読みの力はそれぞれ異なる。そこで、これから子どもたちが対峙するであろう読みの総称として「読みの世界」ということばを用いることとする。
- 2) 「学習内容の継続性」とは、母国での教育内容に日本の学校での学習を積み重ねていくこと。「能力面の継続性」とは、来日直後から思考力や想像力などの育成に働きかけていくことを意味する。
- 3) 「なぞり」とは他者文化を模倣する活動、「かたどり」とは自己の文化を構成する活動を意味する。(佐藤1995:82)
- 4) 「対話的他者」とは、学びの共同体においては「他者」であり、「他者性」を備えた対話者、すなわち「対話的他者」である。「対話的他者」としての教師とは、未だ明確にはかたどられていない子どもの自己の代役を務めて、子どもの自己内対話を誘発し促進することができる教師を指す。
- 5) 自己の環境を効果的に処理することができる能力、または特定の行動を行う自らの能力に関する自己評価のこと(縫部2001:147)

## 参考文献

- ヴィゴツキー, L. S. 著 柴田義松訳 (2001) 『新訳版 思考と言語』 新読書社
- 牛窪隆太 (2005) 「日本語教育における学習者主体 日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ1』 くろしお出版 pp.87-94
- 尾関史 (2007) 「子どもの主体性を活かした「ことばの学び」をデザインする—絵本プロジェクト」の実践から— 『早稲田大学日本語教育実践研究』6号 pp.27-36
- カミンズ・ジム著 中島和子訳(2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶応義塾

大学出版会

- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援の方法の構築に向けて』  
ひつじ書房
- 小林美希 (2008) 「JSL生徒に対する「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援  
の可能性」『早稲田大学日本語教育学』3号 pp.39-52
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践へ」 佐伯胖・藤田英典(編) 『シリーズ「学びと  
文化」1学びへの誘い』 東京大学出版 pp.49-92
- 柴崎秀子 (2005) 「第二言語のテキスト理解要因としての背景知識と語彙知識」『日  
本第二言語習得学会』4号 pp.51-73
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりて読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読  
解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
- 外山滋比古 (1981) 『読書の方法-未知を読む』 講談社現代新書
- 中田敏夫 (2009) 「リライト教材を用いた外国人児童の国語課学習支援の実践」『愛  
知教育大学教育実践総合センター紀要』12号 pp.159-165
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学』 瀝々社
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何かー教科学習に必要な言語能力ー』 三  
省堂
- 平井清子 (2003) 「言語喪失ーバイリンガル教育の中での現象と展望ー」『北里大学  
一般教育紀要』8号 pp.31-51
- 平田昌子 (2010) 「ダブル・リライト教材使用の試みー韓国人 JSL 児童生徒を対象  
にー」『桜美林言語教育論叢』6号 pp.45-62
- 平田昌子 (2011) 「二言語併用リライト教材を取り入れた日本語支援の提案」『桜美  
林大学大学院言語教育研究科紀要 言語教育研究』 創刊号 pp.13-24
- ブッシンゲル・ヴィヴィアン, 田中順子 (2010) 「マイノリティー児童のバイリテラシー  
測定を試みー非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象にー」『MHB  
研究会紀要』6号 pp.23-41
- 三宅なほみ (2006) 「多言語環境下にある子どもの「学習能力」一年少者日本語教育  
学の視点からー」 野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子『2006年日  
本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284
- 光元聰江・岡本淑明・湯川順子 (2006) 「外国人児童のためのリライト教材・音読譜  
による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』131 (1) pp.113-122





《 実践報告 》

## メルボルンの大学における 継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発

倉田 尚美 (モナシュ大学)

Naomi.Kurata@monash.edu

### Needs Analysis of Heritage Learners of Japanese and a Course Development for These Learners at a University in Melbourne

KURATA Naomi

キーワード：継承日本語、ニーズ分析、トピックシラバス、アイデンティティー

#### 要 旨

オーストラリアでは近年の日本人永住者数の上昇にともない、永住者の子女を対象とした継承日本語教育への関心が高まりつつある。本稿ではメルボルン在住の高校・大学レベルの継承日本語話者11名を対象に行ったアンケート結果を主な資料として、彼らの学習ニーズ分析を行った。その結果、4技能の中で特に読み書きの力を伸ばし、また将来、語学力を生かした専門職につけるよう日本語能力を伸ばす必要性があることが明らかになった。また、どの技能においても、フォーマルな場面にふさわしい言語的知識を含めた年齢相応の日本語をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることが期待されていることがわかった。この様なニーズに応えるべく筆者の所属する大学で行ったコースデザイン、またこのコース一期生のコース内容に対する評価を紹介する。

#### Abstract

Given the recent increase in the number of Japanese permanent residents in Australia, language education for heritage learners of Japanese has attracted increasing interest in this country. This paper reports on the learning needs analysis of 11 heritage learners of Japanese at secondary and tertiary levels mainly based on their questionnaire data. The results show that the majority of the participants wished to particularly improve their reading and writing skills and to use Japanese in a professional capacity in the future. Moreover, they were keen to improve their Japanese skills in all language modalities, including honorific styles, to achieve an age-appropriate level as well as to

use Japanese with confidence at home and in academic contexts. The paper also introduces how the new Japanese course for heritage learners at Monash University was developed based on these results and the course evaluation by the students who studied this course in 2010.

## 1. はじめに

「海外在留邦人数調査統計」(外務省, 2010) が示すように、オーストラリアにおける日本人永住者の数 (39,544人) は年々増加し、駐在員の家族を含む一時滞在の日本人数 (31,312人) を近年上回るようになってきた。それに伴い日本人永住者の子女を対象とした継承語としての日本語教育に対する関心がオーストラリアでも高まりつつある。実際に筆者が教鞭をとる大学においても、中・上級の日本語コースへの入学を希望する日本人の親をもつオーストラリア生まれ、育ちの学生、あるいは日本で複数年数の学校教育を受けた経験のある学生数が徐々に増えてきている<sup>i)</sup> (Yoshimitsu, 2008)。一方、オーストラリアの小・中・高等学校レベルにおいても日本語を継承語/母語とする児童・生徒数の2000年以降の上昇が報告されている (de Kretser and Spence-Brown, 2010)。しかしながら、このような学習者の増加にも関わらず、オーストラリアの日本語教育機関の多くは日本語を外国語として学ぶ者のみを対象にしており、継承語話者を対象としたコースは、週末に開かれる日本語補習校を除き今までほとんど存在しなかったのが現状である。殊に大学レベルではそのようなコースは筆者の知る限り皆無に近い。

また、継承語話者の多くは日本語を話す・聞く能力に秀でていますが、読み書きの能力は個人差が大きく、話す・聞くに比べ弱い傾向がある (Kondo-Brown, 2005)。そのため外国語として日本語を学ぶ大学生、さらにそのクラスを実際に教える教師からも「普段家庭で使用している日本語の科目の履修を認めるのはフェアではない」と彼らの日本語クラスへの参加が敬遠される傾向が否めない。さらに継承語話者自身も漢字を中心とした読み書きの力が弱いためにそれを伸ばそうという目的で始めた日本語コースであっても、そのコースの文法や語彙、話す・聞くに関する内容や練習が易し過ぎて学ぶものが少ないことを不満に思う学生も少なくない。

そこで当大学日本研究科では、このような背景をもつ学生のニーズに合ったコースを開発するために2009年にチームを編成し、筆者がリーダーを務め、ニーズ分析、それをもとにしたカリキュラムの作成に取り組んだ。本稿では、そのニーズ分析の結果と主

なコース内容、さらに2010年に実際にコースを運営しての課題、学生からのコース評価を報告したい。

## 2. 先行研究

移民や海外長期滞在者の子女で親の言語を学習または使用する者の呼び方には様々あり、「継承語話者」「バックグラウンドスピーカー」などがその代表的なものとして挙げられる。「継承語」についても定義は多岐にわたる。本研究においては、アメリカにおける継承スペイン語話者を研究した Valdés (2005:412) の継承語学習者とは「英語(現地語)以外の言語が話されている家庭に育ち、その言語(継承語)が話せる、あるいは聞いて理解だけできる、つまりどの程度の言語力であれ現地語と継承語のバイリンガル」(筆者訳)という定義を使用することにする。

継承語教育への関心はその対象を年少者としたものが中心であったが、近年米国では継承語話者の言語能力が国の重要なリソースとして高く評価されるに伴い、高校や大学の外国語クラスに混在する継承語話者に関心が集まるようになってきた(Valdés, 2005参照)。そのため、継承日本語話者についても、高校や大学レベルの学生の学習ニーズを外国語として日本語を学ぶ話者との比較を通して考察している研究が数多くある。例えば、Kondo-Brown (2001) は両話者の日本語能力を比べ、継承語話者が聴き取り、文法、漢字の認識等で非継承語話者よりも優れている傾向があると述べている。同様に Matsunaga (2003) の研究では、発音を含めたオーラルスキルや語彙の適切さ、文法、自然な表現などの点で継承語学習者は秀でていると報告されている。しかしながら Kondo-Brown (2005) は、継承語話者のグループ内において日本語能力及び日本語使用に大きな差異があることも指摘している。

継承語話者のアイデンティティーに注目した研究も少なくない。Kondo (1998) は彼らのアイデンティティーと継承日本語学習への取り組みの関連を分析している。Kondo は例として、ハワイにおいて現地コミュニティの憤りをかっている日本人観光客や投資家と結び付けられるのを嫌い、日本語使用を拒否する継承語話者の存在を挙げ、現地語である英語への同化作用の力が強く、日本語学習に対する動機付けに欠ける点を指摘している。またアメリカ移民二世の継承韓国語話者のアイデンティティーの研究においては、継承語能力の自己評価が高い話者ほど両方の文化の担い手としてのアイデンティティーをはっきりと意識しているという結果がでている(Lee, 2002)。一方、日本においても二つ以上の言語と文化を担う個人が増える中、継承語教育への

関心が高まり、殊に国境を超え移動する子ども達が周囲の環境と関わりながら構築するハイブリッドなアイデンティティーと複数の言語能力との関連が近年注目を浴びている(中島2001, 川上2006参照)。

### 3. オーストラリアにおける継承語話者とその研究

米国やカナダと並び移民国家であるオーストラリアでは、1960年代からドイツやイタリア等からの移民の二世である継承語話者が注目を集めるようになってきた。当時彼らは外国語としてそれらの言語を学ぶ学習者に比べ有利であり、不公平感を持たれやすく、彼らの存在は問題視されていた(Clyne et al., 1997)。しかし、1990年代以降の移民の受け入れ数増加とオーストラリア政府の多文化主義政策と相まって、継承語話者を取り巻く環境は大きく変わった。つまり、彼らは二つの言語と文化の担い手となりうる重要な存在とみなされる傾向が強まってきたのである(Clyne, 1997; Lo Bianco, 2009)。しかしながら、実際の教育現場では未だ外国語学習者と継承語学習者を一つの教室で教えることの難しさ、また継承語学習者間の読み書き能力の個人差の大きさに対応することへの困難さが強調されている。

更に継承語学習を困難にさせる要因の一つとして、近年オーストラリアでも関心を集めているのは、継承語話者自身が構築するアイデンティティーと周囲の人間が彼らに押し付けるアイデンティティーのギャップである。例えば、Yoshimitsu (2008)によると、教師や同じ教室で学ぶ他の学生は継承語学習者をその言語の“Experts (エキスパート、熟練者)”であると期待する傾向があるのに対して、彼ら自身は多くの非継承語学習者と同様、将来のためにその言語に真剣に取り組む学習者の一人であるという自覚をもっていることが多い。このギャップが彼らが教室というコミュニティの中で自分の居場所をみつけにくい原因になりうること、またその結果、教室内でその言語を学ぶ機会が奪われる恐れがあると論じている。また教室内における継承語学習者の正統的な参加が彼らのハイブリッドなアイデンティティー形成に重要な役割を果たすことはOriyama (2010)の研究でも示唆されている。

本稿では以上の先行研究を踏まえ、未だ十分に調査されていない大学入学前後の継承語学習者の普段の生活における日本語実際使用を探り、彼らの学習ニーズについて考察する。

## 4. 調査方法

### 4.1 調査対象者

本調査の対象者はメルボルンにある大学で調査時日本語を学んでいた学生7名及び過去に学んでいた大学生3名、高校3年生1名の計11名（年齢17～24歳、男性：4名、女性：7名）である。この内、父親がオーストラリア人で母親が日本人の家庭に育った学生が7名、両親とも日本人の学生が3名、父親アメリカ人、母親日本人の学生が1名であった。日本在住期間については6名が0年と回答し、1～1年半が2名、4、5、8年がそれぞれ1名ずつであったが、日本で学校教育を受けたことのある学生は日本在住歴8年の学生のみで小学校1～2年生時と回答した。この日本滞在期間以外はすべてオーストラリアに在住している学生が9名、残りの2名の内1名はアメリカ滞在が10年、インドネシア、タイ、香港、マレーシアに計13年在住した者が1名であった。メルボルンにある日本人学校の小学部に6年間通った学生も1名いた。

調査時に修了していた日本語コースのレベルについては、Victorian Certificate of Education (VCE) Japanese と呼ばれる高校2、3年生が履修する第二言語としての日本語のコース（当大学の日本語クラスで約200時間学習を終えたレベルに相当）修了者が2名、当大学のレベル7（約350時間の学習を終えたレベル）修了者が2名、レベル9（約450時間）が2名、レベル10（約500時間）が1名、レベル12（約600時間、当大学で最も高いレベル）を終えた学生が3名という内訳であった。<sup>ii)</sup>

### 4.2 データ収集方法

ニーズ分析のためにこれら11名の対象者にアンケートを行った。アンケート調査の主な目的はこれらの学習者の言語的背景を知ること、普段の生活における日本語使用の把握、継承日本語のコースに何を期待するかを知ることである。アンケートはRichards (1990) のニーズ分析の枠組みを利用して Situation analysis (状況分析) と Communicative needs analysis (コミュニケーションニーズ分析) に分けて質問内容を作成した。状況分析では主に学習者の言語的背景、彼らの学習目的やコースに期待すること、コースにふさわしい評価方法、コースに必要なリソースの有無などの分析を目的とした。一方、コミュニケーションニーズ分析では学習者が実際にどんな場面で日本語を使用している、また今後使用する必要があるのか、4技能のどれがこれらの場面で使われているのか、どの程度の日本語能力達成がコースに求められるのか等を中心に扱った。



アンケート調査に加えて、11名の対象者の内、インタビューへの協力を申し出た7名を3名と4名に分け、2回グループインタビューを行った。主な内容はそれぞれの日本語学習の目的を自分自身の日本語使用の体験も交えながら話してもらったり、現在履修中の外国語としての日本語のクラスについての意見やそれを踏まえてどんな継承日本語クラスを期待するか、どんな日本語の能力を伸ばしたいのか、その理由などであった。紙面の都合上、本稿ではインタビューの結果の詳細は報告できないが、その要点について後述する。尚、アンケートでは対象者の読み書きの力が比較的強い英語を使用し、インタビューは主に日本語で行った。(インタビュー中2名の対象者は複雑な内容を話す際に英語に切り替える場面が数回あった。)

## 5. 調査結果

### 5.1 状況分析

「4.1 調査対象者」で述べたように、11名のアンケート回答者の言語的背景は一様ではない。両親とも日本語母語話者の学生が3名、母親が日本人で父親が英語母語話者のケースが8名、また日本とオーストラリアでの在住期間、土曜日に開かれている日本語の補習校に通った年数(0年:4名、2年:1名、6~8年:3名、11~13年:3名)も様々であることがわかった。日本での学校教育(あるいは日本人学校における教育)を受けた学習者が2名おり、また日本やオーストラリア以外の国で教育を受けた学生も2名いた。これらの多岐にわたる言語的背景、そして修了した日本語コースのレベルからもわかるように、日本語能力も学生個々に大きく異なることが推測され、新しいコースを始めるに当たって、コース前のプレイメントテストそしてコースが始まってすぐに学生が自分の日本語能力を知るための診断テストをする必要性が浮かび上がってきた。

次に大学で日本語を勉強する(した)目的について表1に示す。

表1 大学で日本語を勉強する(した)目的(複数回答あり)

目的	回答者数
1. 将来、日本語を使う専門職につくため	7
2. 日本語能力の維持と向上	6
3. 日本で就職するため	3
4. 通訳・翻訳のスキルを身につけるため	2
5. その他	4



この表の1、3、4の目的にあらわれているように通訳・翻訳なども含めた高い日本語能力を習得しそれを生かした専門職につくことを目的に挙げている学生が少なくない。「その他」に含まれる目的には、「日本に住むこと」、「日本の大学で勉強するため」、また「日本文化の理解」、「日本に住む親戚や友達と自信をもって話す」があった。

続いて、大学の継承日本語コースに期待することを表2に示す。この項目の「その他」には「通訳・翻訳のスキル」、「ディベートやその他のコンテスト」、「現地の日本人コミュニティとの交流」、「テキスト分析を含めたリーディング」、「文法練習」などが含まれ、回答は多岐にわたることがわかる。しかしながら表1の結果と同様、ビジネス、パブリックスピーキング（スピーチ、口頭発表等）などフォーマルな場面にふさわしい日本語、将来の職業に生かせる日本語のスキルを学びたいと思っている学生が比較的多い。また漢字学習も含めた読み書き能力の向上を期待する声も少なくない。

表2 継承日本語コースで学びたいこと・期待すること(複数回答あり)

項目	回答者数
1. 敬語	3
2. フォーマルな場面における日本語使用	3
3. ビジネス場面の日本語	2
4. ライティング	2
5. 漢字	2
6. その他	12

表3は継承日本語コースで扱ってほしいトピックをまとめたものである。

表3 継承日本語コースで扱うべきトピック(複数回答あり)

トピック	回答者数
1. 日本・オーストラリア事情 (current issues)	6
2. 日本文化	5
3. 日本の歴史	4
4. ビジネス関連	2
5. 日本のメディアについて	2
6. 日本のポップカルチャー	2
7. 敬語関連	2
8. その他	9

これについても回答は多岐にわたるが、日豪それぞれの時事問題、日本の歴史や文化に興味をもつ学生が多いことが読み取れる。「その他」には、日本の経済、政治、文学、地理、また「日豪関係」、「アイデンティティー」などを挙げた者がいた。

以上の結果をもとにコースに必要なリソースの有無について考えてみたい。既存の教科書や教材は通常、第二言語か外国語として日本語を学ぶ者を対象としているため、日豪事情を含めたトピックを扱いながら読み書き、通訳・翻訳のスキル、敬語等を学び、将来の職業に生かすという目的に合ったリソースは別途開発する必要があると言える。この開発については以下の「6. コース開発について」で述べる。

## 5.2 コミュニカティブニーズ分析

まず、11名の回答者がオーストラリアにおいて日本語を使用する場面を表4に示す。全員が「日本のドラマ/アニメ/映画の鑑賞」を挙げた。「1. 日本語で書かれたもの」として10名が「マンガ」を挙げ、続いて「本」が5名、「ウェブサイト」が4名であった。家庭での言語使用については、兄弟間では約半数の回答者が英語使用であるが、日本人の親とは一人を除き日本語を使用していた。「書く」に関しては、友達や親戚とのEメールが8名と多く、次に学校や大学の日本語のクラスでの作文が4名であった。またインターネットを使った日本語のコミュニケーションも8名が行っていて、Eメー

表4 オーストラリアにおける日本語使用場面(複数回答あり)

場面	回答者数
1. 日本語で書かれたものを読む	11
2. 日本のアニメ/ドラマ/映画の鑑賞	11
3. 両親あるいは母親との会話	10
4. 祖父母を含めた親戚との会話	10
5. 日本語を使って書く	9
6. 大学や学校外で日本人の友達との会話	8
7. 日本人の友達とのオンラインコミュニケーション	8
8. 学校や大学内で日本人の友達との会話	7
9. 通訳	6
10. アルバイトや職場での日本語使用	6
11. 翻訳	6
12. 兄弟との会話	5
13. ビデオゲーム	1

ルが6名、MSN、Skypeなどのメッセージャーが6名、Mixi、FacebookなどのSNSが4名という結果だった。

予想外であったのは、6名がアルバイト場面（日本食レストラン、家庭教師など）で日本語を使用する機会があり、その仕事に通訳や翻訳の作業が含まれると答えた学生が3名いたことだ。表2が示すように、敬語を含めたフォーマルな場面にあった日本語の学習を希望する学生は比較的多いが、アルバイト場面でこのような必要性を感じた学生が少なくなかったと想像できる。

更に、「これらのうち自分の日本語力不足を感じる場面、どの場面に必要な日本語力を伸ばしたいか」という質問に対する回答を表5にまとめた。

表5 自分の日本語力不足を感じる場面(複数回答あり)

場面	回答者数
1. 日本語を使って書く	8
2. 日本語で書かれたものを読む	7
3. アルバイトや職場での日本語使用	6
4. 翻訳	5
5. 通訳	4
6. 祖父母を含めた親戚との会話	2
7. 学校や大学外での日本人の友達との会話	2
8. 日本人の友達とのオンラインコミュニケーション	2
9. その他	2

ここで明らかなのは、大多数の学生が日本語のリテラシー不足を感じ、その力を伸ばすことを希望しているということだ。より具体的にはグループインタビューの際に、先生や親戚など目上の人に対するEメールにふさわしい日本語が書けない、日本語のクラスで書くアカデミックジャパニーズの能力が身につけていないなどの声が複数あがった。読むことに関しては、漢字に振り仮名のついているマンガは読めても、新聞記事、小説などを読みこなすことに困難を感じる学生が多く、継承日本語コースでこれらの生教材を読むための能力を向上させたいと答えている学生が多かった。

また表5から、通訳・翻訳のような日英の2言語の切り替えをする際に日本語の能力や日本文化に関する知識の不足に気付いたり、通訳・翻訳に必要な特別なスキルの必要性を感じたりすることが予測できる。「親戚との会話」、「アルバイトでの日本語使用」などを選んだ回答者が多いのは、前述したように、こういった場面である程度の敬語使

用を求められるからであろう。同様に、「学校や大学外での日本人の友達との会話」については、家族ぐるみの付き合いで日本人家庭を訪問したり、日本からの来客などの場面を挙げた学生が複数おり、これらの場面でも敬語使用が要求されることが彼らの日本語力不足を感じさせる要因となりうる。

つまり、4技能の中で特に読み書きの力を伸ばし、また将来語学力を生かした専門職につけるだけの日本語能力を身につけることを多くの回答者は希望している。しかしながら、読み書きだけでなく、どの技能においても年齢相応の日本語（回答者のなかにはこれを「大人の日本語」と呼ぶ者がいた）をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることを継承日本語コースに期待していることがわかった。

### 5.3 インタビュー結果

一方、グループインタビューで浮き彫りになったのは、学習者の文化的なアイデンティティーが彼らの日本語学習に対するモチベーションに深く関わっているということである。日本人の親をもつということで周囲から押し付けられる（期待される）アイデンティティーと自分自身のもつアイデンティティーとのギャップに悩んだり、後者のアイデンティティーも安定したものではなく流動的で、それが複雑に日本語学習のモチベーションに影響していることがわかる発言が複数の学習者から出された。紙面の都合上、インタビュー結果について詳しいことは本稿では述べられないが、筆者が共著で書いた別の論文（Koshiba and Kurata, in press）を参考にさせていただきたい。

## 6. コース開発について

ここからは、先述したニーズ分析の結果をもとに行ったコース開発について説明し、さらに2010年にこのコースを履修した8名の学生がどのようにコースの中心の活動となるプロジェクトに取り組んだかを述べたいと思う。

### 6.1 到達目標とトピックシラバス

前述のアンケートとインタビューの結果から、コースの一年間の大きな目的として次の3つを立てた。

1. 日本語および日本文化の知識を増やす

2. 日豪の両社会における社会的、知的な活動にバイリンガルのスキルを生かせるための素養を身につける
3. 異文化コミュニケーションの場面におけるアイデンティティーに関する意識を高める

1、2の目的はそれぞれ、「日本語能力の維持と向上」「将来、日本語を使う専門職につくため」という多くの回答者の希望を反映したものである。また2については、通訳・翻訳の基本的なスキル、アカデミックジャパニーズ、フォーマルな場面にふさわしい日本語などの力不足を普段感じている回答者が多かったという結果も受けて立てた。3については、グループインタビューから判明した彼らの発達段階にある文化的なアイデンティティーが日本語学習に与える影響の大きさを考慮し、コースの中心となるトピックとして「アイデンティティー」が適切であると考えた。

さらにこれらの目的を達成するための学期ごとの具体的な到達目標を以下のように設定した。

#### 一学期

- a. 異文化コミュニケーションの場面におけるアイデンティティーに関するトピックへの理解を深める
- b. これらのトピックを自分自身の異文化コミュニケーションの経験と関連付ける
- c. 敬語に対する理解を深め、フォーマルな場面に合った日本語を適切に使用する
- d. アカデミックな日本語を書き、またそれを用いて口頭で発表ができる
- e. 教育漢字を様々な種類のテキストにおいて適切に使う知識を身につける

#### 二学期

- a. 一学期に続きアイデンティティーに関するトピック、また日豪の社会問題、社会事情についても理解を深める
- b. 通訳・翻訳の活動を通して言語の切り替えができるバイリンガルのスキルを伸ばす
- c. 日豪の社会事情の考察をし、それを論文としてまとめ、また口頭発表も行う
- d. 教育漢字の知識を更に深め、クラスで扱うトピックに関する約400の漢字の複合語をマスターする

Richards (1990) は、到達目標 (objectives) には “behavioural, skills-based, content-based, and proficiency-based objectives” という種類があると述べている。

今回のコースでは「アイデンティティー」を主要なトピックとしているため、内容を中心とした (content-based) 目標となっている (上記一学期の a, b と二学期の a を参照)。しかし、敬語や通訳・翻訳、アカデミックジャパニーズなどは日本語のスキルの一部と考えられるため、スキル中心 (skills-based)、また「フォーマルな場面に合った日本語使用」、「日豪の社会事情の考察をし、それを論文としてまとめ、また口頭発表も行う」等は行動目標 (behavioural objectives) とも解釈できる。更に、「教育漢字」は一つの日本語能力 (Japanese proficiency) のスケールとみなせるので、これらの到達目標は4つのタイプの目標が混合していると言えるであろう。

次にシラバスデザインに移るが、Richards (1990) が示しているシラバスの複数の種類の内、このコースでは以上の目的と到達目標を達成するために “topical” (トピックシラバス) と “task or activity-based” (タスク・アクティビティー中心のシラバス) の両方を採用することにした。トピックに関しては以下のようなモジュールを各学期に設定し、このトピックに沿った読み教材 (新聞記事、関連する学術書の比較的易しく書かれた部分の抜粋、小説の一部)、視聴覚教材 (ニュース番組、関連するドラマ、映画) 等を準備した。

### 一学期<sup>iii)</sup>

#### モジュール1 :

診断テスト (学生が漢字、語彙、文法、文章読解などのどの分野で自分自身が力不足なのかを知るためのテスト) 第1週

モジュール2 : 異文化コミュニケーション 第2～ 4週

モジュール3 : 海外在住の日本人と在日外国人 第5～ 8週

モジュール4 : 日本及び海外における文化的アイデンティティー 第9～12週

### 二学期

#### モジュール1 :

現代の日本の映画と文学作品における文化的アイデンティティー 第1～ 4週

モジュール2 : 日本・オーストラリア事情 第5～ 9週

モジュール3 : 職業に関する話題 第10～12週

前述したように、このコースのシラバスはタスク中心にもなっており、一学期は文化的アイデンティティーに関するプロジェクト、二学期は日豪における社会問題や社会事情を調査するプロジェクトに学生は取り組んだ。次に一学期のプロジェクトについて詳

細を述べる。(紙面の都合上、二学期のプロジェクトの説明は割愛する。)

## 6.2 プロジェクトについて

一学期のプロジェクトは上記の一学期の到達目標の主に a、b、d を（間接的には c、e も）達成するために考案され、2010年にこのコースで学習した学生8名がそれに取り組んだ。このプロジェクトのテーマは「在豪日本人が考える日本人らしさ」で、主な目的はインタビューを通して在豪日本人の考える「日本人らしさ」について調べ、自分自身の日本人観、また本やウェブサイトの情報と比較することである。さらに比較してわかった共通点や相違点について、どのような要因（例えば、インタビューした人達のバックグラウンドの違いなど）がこれらの点に影響を与えたかを考えることも目的の一つである。その他にも、日本語の報告文や論文の書き方（論文中の意見の述べ方、議論の構成と展開の仕方等）を学ぶこと、日本語で情報を得るスキル（効果的なインタビュー方法、日本語の文献やウェブサイトから情報を収集するスキルなど）を身につける、また自律的に学習をすすめる能力の向上も目的に含まれた。

このプロジェクトに向け、一学期の第2週目から授業で、まずは異文化コミュニケーション、そして日本人観やアイデンティティーを扱った読み教材及び関連する視聴覚教材を導入し、それらをもとに学生自身の異文化体験にも触れながら、クラス内およびオンラインでもディスカッション<sup>iv)</sup>を進めた。学期の中程でクラスに日本人ビジター（学生と永住者）を迎え、彼らの考える「日本人らしさ」について学生がインタビューを行った（当大学ではこれをビジターセッションと呼んでいる）。さらに教室外でも自分の身近にいる在豪日本人2名以上に同じようにインタビューをするように促した。インタビュー終了後、プロジェクトのアウトラインを提出させ、必要に応じてアドバイスを与えた。また、日本人観やアイデンティティー関連の読み教材と同時進行で論文や報告文の書き方、論の進め方、論文中の意見の述べ方をクラスで学習した。更に、教室外でも関連するウェブサイトや本を読むことを奨励し、それら授業内外で扱った全てのリソースを参考にした上で、インタビューの結果をまとめ、比較、分析したものをレポートとして書かせた。加えて、その内容をクラスで口頭発表させ、発表内容に関する質疑応答とディスカッションを行った。

8名の学生達はみなこのプロジェクトに意欲的に取り組み、一学期の到達目標（特に上記の a、b、d）をそれぞれ程度の差はあるが達成したと断言しているであろう。学生のなかにはインタビューをした日本人の来豪直後の日本人観とその変化に影響した要因に関する深い分析に至った者もいた。



### 6.3 評価について

多くの教育学者がコースの到達目標、クラスでの活動やタスク、そして評価の3つが密接に関連しあうことが効果的な授業と学習に不可欠であることを論じている (Biggs, 2002)。殊に、学習者が一番関心を示す傾向のあるテストや小論文などの評価内容は、彼らが通常あまり意識しないコースの到達目標よりも学習者自身がコースを通して何をいかに学ぶかに影響力をもつと言える (Biggs & Tang, 2007)。従って、評価内容がコースの目標を達成するためのクラスでの学習活動を反映したものになっていることが重要であると言える。コースの到達目標、学習活動と評価の関係を考慮して、1、2学期とも以下のような評価内容をデザインした。

1. 翌週の読み教材に含まれる重要語句と漢字から毎週小テスト	20%
2. 授業で扱ったトピックをさらに発展させたオンラインディスカッション	15%
3. プロジェクト	20%
4. プロジェクトの内容の口頭発表	15%
5. 期末テスト	30%

評価活動の種類には教師からのフィードバックにより学習を促進し能力や成績を伸ばすことが主な目的の Formative assessment (形成的評価) と学生がどの程度目標を達成したかを知ることが主目的の summative assessment (総括的評価) がある (Black & Williams, 1998)。上記の評価内容の内、「5. 期末テスト」は学生がコースを通してどれだけの力をつけたか、到達目標をどの程度達成したかをみるためのアチーブメントテストであり総括的評価であると言える。このテストの構成は、授業で扱ったトピックに関するキーワードの説明、読み教材の読解 (授業で読んだものと関連する内容で初見のもの両方)、小論文 (授業で扱ったトピックとそれを発展させた内容) であった。

一方、他の1~4の評価内容については、コースの途中でその都度教師側から良くできた点についてのコメントや今後どうしたら学習者の個々の技能をさらに伸ばせるか等、アドバイスが与えられたので、形成的評価であった。これらの評価活動に関しては、学習者自身のみならず教師にとってもどの程度学生の到達目標にある各能力が伸びているのかを知り、その後に生かすために役立ったと言える。プロジェクトの評価基準については、分析の深さを含めた内容を重視し、以下のようにした。

1. 内容 : 集めた情報とその分析の質、深さ、適切さ	60%
-----------------------------	-----

- |  |     |
|--|-----|
| 2. 使用言語の適切さ、正確さ                          | 20% |
| 3. 論文の構成、議論の展開の適切さ                       | 15% |
| 4. フォーマット<br>(引用、参考文献の書き方、正しくタイプしているかなど) | 5%  |

## 7. コースに対する学生の評価と今後の課題

ここでは、このコースの中心となるトピックである文化的アイデンティティと関連し、更に一学期の最も重要なタスクであると言える「在豪日本人が考える日本人らしさ」のプロジェクトに対する学生達の評価と感想を中心に話しをすすめる。

一学期末に行った授業内容全般に関するアンケート（無記名）の結果を表6にまとめた。尚、このアンケートには2010年にこのコースを履修した学生8名全員が回答した。

表6 一学期に扱ったトピックとアクティビティについての学生評価(8名回答)

	四段階評価			
	4	3	2	1
自己診断テスト	2	5	1	0
異文化コミュニケーション	5	3	0	0
敬語について	5	1	2	0
日本人らしさについて	6	2	0	0
論文・レポートの書き方	5	2	1	0
海外在住の日本人のアイデンティティ	4	4	0	0
Eメールの書き方	4	3	1	0
ビジターセッション	1	7	0	0
プロジェクト	5	3	0	0
口頭発表	5	3	0	0
オンラインディスカッション	5	2	1	0
クイズ (漢字・語句)	5	3	0	0

単位：人

### 四段階評価：

- 4：とても役に立った/興味深かった
- 3：役に立った/興味深かった
- 2：あまり役に立たなかった/興味深くなかった
- 1：ぜんぜん役に立たなかった/興味深くなかった

すべてのアクティビティーとトピックに関して大多数の学生が肯定的な評価（四段階評価で3か4）をつけたが、「2：あまり役に立たなかった/興味深くなかった」と答えた学生が1、2名いたアクティビティー（敬語について、論文・レポートの書き方、Eメールの書き方、自己診断テスト）については、8名の中でも比較的日本語能力の高い学習者がこれらのアクティビティーの内容の一部が既習であったためあまり興味をもてなかったという理由を挙げていた。プロジェクトについては、8名の内5名が「4：とても役に立った/興味深かった」、3名が「3：役に立った/興味深かった」と評価し、またプロジェクトのテーマであった「日本人らしさ」「海外在住の日本人のアイデンティティー」についても8名全員が3か4をつけ、学生達が興味をもってこのトピック、プロジェクトに取り組み、これらが彼らの日本語学習に役立ったと感じていることがうかがえる。

さらに授業の感想として、

- ・『日本人らしさ』や自分自身の居場所について考えさせられました。友達ともこの話をするようになり、Homeに関することを考えました、
- ・『日本』『アイデンティティー』などについて勉強を通して、新しい発想ができた。すごくためになる。自分と似たバックグラウンドの友達、先生に出会って一緒に勉強できて、とてもおもしろかったです。日本語をもっとがんばらなきゃ、と思いました」
- ・「アイデンティティーなども自分自身について考えさせられたので、ためになりました」

などの意見が（アンケートに）述べられており、二言語と二文化に触れながら生活している学習者がアイデンティティーに関する意識を高めるというコースの主目的は個人差はあるものの達成できたと言えよう。

また、読み書き能力に関しても、以下のような感想が寄せられた。

- ・「難しかったけれども、日本語は、特に読む力は上達したと思います。」
- ・「今まで読めない言葉と書けないことができるようになりました。他の学生達のレベルまでではないですが、自分がレベルアップした気分がしました。」
- ・「日本語について深く考えることができてとてもよかったです。漢字テストや語句は時間がなくてあまりできませんでしたが、新しく漢字や読み方を覚えることができてよかったです。」
- ・「2年ほど日本語の勉強をしてなかったもので、漢字など忘れてりましたが、また

思い出せてよかったです。」

次に2010年にこのプロジェクトを実施しての課題であるが、アイデンティティーに関する読み教材は学術的で大学一年生と高校三年生を対象としたコースの最初に読むには難解なものが多かったため、学習者にかかなりの負担になったことが挙げられる。そのため2011年度は2学期にこのプロジェクトに取り組みせることに決め、この年度の学生は一学期に日本事情と異文化コミュニケーションを中心に学習した。

また授業中に日本語の論文や報告文の書き方についてサンプルを見せ、その特徴について考えさせる活動は行ったが、自分の意見をしっかりと持っていて、実際のレポートではくだけた表現を使ってしまうたり、論理的に述べる力に欠けたりといった現象が見られた。これらの力を授業内外での活動を通していかに伸ばすかが今後の課題である。具体的には、より多くのアカデミックジャパニーズに触れる機会を設け、クラスで小論文を書き、学生間でお互いの文章の良い点や改善すべき点をコメントをしあう活動を取り入れたいと考えている。

## 8. 終わりに

本稿では、未だ十分に研究されていないオーストラリアにおける大学入学前後の継承語学習者の普段の生活における日本語使用を調査し、彼らの学習ニーズの分析を行った。その結果、4技能の中でも特に読み書き能力を伸ばし、また将来、語学力を生かした専門職につけるよう日本語能力を伸ばすニーズがあることが見えてきた。更に、どの技能においても、フォーマルな場面にふさわしい言語的知識を含めた年齢相応の日本語をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることが期待されていることがわかった。この様なニーズに応えるべく当大学で行ったコースデザイン、またこのコースの一期生のコース内容に対する評価を紹介したが、今後同じように高校や大学レベルで継承語話者への日本語教育に携わる教師や研究者の方々の参考に少しでもなれば幸いである。

また、本稿冒頭で述べたオーストラリアにおける継承語教育の抱える課題の一つである、継承語学習者が日本語の教室で居場所をみつけにくく、それが彼らの発達段階にあるアイデンティティーやモチベーションにマイナスの影響を及ぼすであろうという点について、本実践の結果から、コースの中心となるトピックとして「文化的アイデンティティー」を据え、トピックシラバスを組むことで一つの解決の糸口を見いだせるのでは

ないかと考えられる。つまり、学生一人ひとりが主体となって「アイデンティティー」をテーマにしたプロジェクトに取り組み、その取り組みを通して上述した学習ニーズに合ったスキルの向上を目指すコースや授業が継承語学習者の日本語学習に対するモチベーションの維持・向上に果たす役割は大きいのではないだろうか。

本調査の限界は、調査対象者のほとんどが大学で日本語を学習中の学生、あるいは過去に日本語の科目を履修した者で、このような学生は既に高い日本語学習に対するモチベーションをもっている傾向があるということだ。今後はこのような学生だけではなく、大学入学2～3年前で日本語学習に対してあまり明確な目的意識をまだ持っていないような継承語学習者も対象に調査する必要がある。そのような学習者が日常生活でどのように日本語を使用し、どのような場面で自分自身の日本語能力不足を感じるのかを探ることで、より広範囲にわたる言語的背景をもつ学生のニーズに合ったコースを開発できると考える。また今回の日本語使用調査はアンケート形式で（自己申告で）あったが、今後はさらに継承語話者が実際に普段の生活で友人や家族とインターアクションする場面を録音あるいは録画し、彼らの言語使用を詳しく調査する必要があると思われる。

## 注

- i) 当大学の日本研究科では以下1)－3)のような学生を「バックグラウンドスピーカー」と呼び、2010年に始めた「継承語としての日本語コース」の対象者としている。
  - 1) 家庭で日本語を使用している者、
  - 2) 日本で学校教育を2年以上受けた者、
  - 3) 以上の2つのカテゴリーにあてはまる学生と同等の日本語力を持つ者
 またこのコースは大学生だけではなく高校3年生も対象としている。（当大学では日本語のみならず「数学」「哲学」「会計学」などの複数の科目を学校の成績が芳しくその学校の推薦を受けた高校3年生に提供している。）
- ii) 「当大学の日本語クラスで約200時間学習を終えたレベル」とは学習漢字が約200－250、日常生活に必要な基本語彙が約1700、初級文型全般（です・ます～敬語／使役／受け身／使役受け身など）がほぼ理解できているレベルと考えられる。またレベル10（約500時間学習修了）を終えた学生は漢字が約1500、新聞記事や短編の小説などの生教材の読解が可能で、日本語能力試験2級程度の能力を有すると想定される。
- iii) 当大学では各学期は13週間で、このコースでは最後の週（第13週）は期末テストをおこなったため授業は第1～12週の間行われた。
- iv) このコースの授業は週1回3時間行われたが、それに加えてその週にクラスで話し合われた内容を更に発展させたディスカッションをオンラインで行った。（学生と担当教師がその週のトピックについてそれぞれの意見をブログに書き込み、それを読んでお互いコメン

トしあう形式のもので学生は毎週このオンラインディスカッションに約1時間を費やすことが課されていた。) このディスカッションの評価は、述べられた考えの深さ、内容の適切さ、期限までに自分の意見をのせたか、クラスメイトの意見にコメントを書き込んだかを主な対象とした。

## 参考文献

- 川上郁雄 (2006) 『移動する子ども達と日本語教育—日本語を母語としない子どもへの言葉の教育を考える』 明石書店
- 外務省 (2010) 『海外在留邦人調査統計』 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/11/index.html>. 2012年1月12日検索
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法』(増補改訂版) アルク
- Biggs, J. (2002) *Aligning the curriculum to promote good learning*. Paper presented at the Constructive alignment in action: Imaginative curriculum symposium. Retrieved 2010, February 11, obtained from <http://www.palatine.ac.uk/files/1023.pdf>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2007) *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Kings College.
- Clyne, M. (1997) Managing language diversity and second language programmes in Australia. *Current Issues in Language and Society*, 4 (2), 94-119.
- Clyne, M., Fernandez, S., Chen I. Y., & Summo-O'Connell, R. (1997) *Background speakers: Diversity and its management in Lote programs*. Canberra: Language Australia.
- de Kretser, A.& Spence-Brown, R. (2010) *The current state of Japanese language education in Australian schools*. Carlton South: Educational Services Australia Ltd.
- Kondo, K. (1998) Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii'. *Linguistics and Education*, 9(4), 369-408.
- Kondo-Brown, K. (2001) Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: A preliminary empirical study. *Japanese Language and Literature*, 35(2), 157-79.
- Kondo-Brown, K. (2005) Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-81.

- Koshihara and Kurata (in press) Language identities of Japanese home-background speakers and their language learning needs. *Japanese Studies*.
- Lee, J. S. (2002) The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 117-33.
- Lo Bianco, J. (2009) *Second Languages and Australian Schooling*. Victoria: ACER Press.
- Matsunaga, S. (2003) Instructional needs of college-level learners of Japanese as a heritage language: Performance-based Analyses. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-18.
- Oriyama, K. (2010) Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, 7 (2), 76-111.
- Richards, J. C. (1990) *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2005) Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- Yoshimitsu, K. (2008) Japanese language socialisation of second-generation Japanese in the Australian academic context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 156-69.



## 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2011年度 研究大会

テーマ：「マルチリテラルの育成を目指して その3」

日時：2011年8月6日（土）10：00－17：30

会場：立命館大学敬学館 230教室（メイン会場）、231教室、232教室 233教室

9:40 開場

10:00 開会の挨拶 中島和子（MHB研究会会長・トロント大学名誉教授）

10:10－12:25 第一部 自由研究発表

会場（230教室）

研究発表 1（10:10-10:40）

「バイリンガル児童のL2習得によるL1使用への影響について－中国朝鮮族を対象として－」

金春香（東北大学大学院）

研究発表 2（10:45-11:15）

「二言語同時習得過程にある外国人幼児の母語の発達と教育に関する一考察－中国語と日本語の二言語環境にある中国人幼児の事例検討を中心に－」

劉郷英（福山市立大学教育学部）

研究発表 3（11:20-11:50）

「移民背景をもつ家族の資本と子どものバイリテラシー：ドイツの母語/継承語補習校調査のデータ分析に基づいて」

ビアルケ（當山）千咲（大妻女子大学非常勤）

研究発表 4（11:55-12:25）

「二言語リテラシー能力の発達－ポルトガル語・日本語を学習するブラジル人児童の場合」

市川新剛（Carnegie Mellon University）

山下淳子（名古屋大学 大学院）

会場（231教室）

実践報告 1（10:10-10:40）

「来日から時間が経過した生徒への日本語指導を考える－絵本の分析と再話を取り入れた実践の報告－」

米本和弘（マギル大学大学院）

実践報告 2（10:45-11:15）

「日本語とスペイン語の発達を目指した英語支援の実践－地域教室でできることとは－」

トロイツカヤ・ナターリヤ（早稲田大学大学院）

実践報告 3（11:20-11:50）

「オーストラリア・メルボルンの大学における継承語としての日本語コースの開発」

倉田尚美（モナシュ大学）

12:25－13:40 昼食休憩

13:40－14:40 第二部 招待発表 田浦秀幸（立命館大学教授）

「新国際学校における英語圏からの帰国生徒の CALP 維持に関する一考察」

14:40－15:00 休憩

- 15:00-17:30 第三部 パネルディスカッション「二言語を育てるために必要なこと」
- 1 八島智子 (関西大学教授)  
「第二言語アイデンティティと想像のコミュニティ」
  - 2 湯川笑子 (立命館大学教授)  
「L2英語を育てるために必要なことー小学校英語教育事例より」
  - 3 アジア太平洋大学 近藤祐一 (アジア太平洋大学教授)  
「アジア太平洋大学における二言語教育と異文化協働教育」
- 17:30 諸連絡、および、閉会の辞

2011年度研究大会は105名の参加者を得て盛会のうちに終わりました。

(文責：湯川笑子)

**平成23年度科学研究費補助金基盤研究(B)**  
**「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」**  
**(研究代表者・中島和子) 中間報告会**

日時：2011年8月7日(日) 10:00-17:00

会場：立命館大学敬学館 230教室

プログラム (敬称略)

- 10:00 佐々木倫子 (科研事務局) のあいさつで定刻に開始した。
- 10:05-10:55 中島和子・福川美沙「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ーマイノリティ児童生徒の言語教育・文化教育に関する総合的研究ー」では、プロジェクトの目的、枠組、進行状況の報告がなされ、収集された文献の種別、使用言語、対象領域、入力段階、そして、今後の課題などの説明がなされた。
- 11:00-12:15 森下淳也・田中順子「継承語教育データベースの構築について」では、データベース・プロジェクト開始の経緯から、継承語DBが通常のDBとは異なる点、枠組み作りにおける多くの修正過程と現状が報告され、構築へのガイドラインとテーブル設計が説明された。
- 13:15-14:25 各種報告では、時間に追われつつ、多様なプロジェクトの進行が報告された。
- 13:15 マクファーソン苗美によって、カルダー淑子、伊与田律子、イレイジ羽太礼子、小野桂子、モイヤール康子と共に進めつつある『「補習校教師の会」立ち上げのためのパイロット調査」が報告された。調査1(北米・EU・アジア・オーストラリア各地の補習校の現状)、調査2(教師アンケート)から見える、地域による異なりと共通性が報告された。
- 13:30 平野珠美乃によって、大山全代、中町かほる、坂中和也と共に進めつつある「国内外におけるインターナショナルスクールの実態調査」が報告され、多様なインターナショナルスクールの3類型、地域別の特徴・傾向などが報告された。
- 13:45 佐々木倫子によって、島田美幸、竹村徳倫とおこなった南米在住の日系人児童生徒の口頭言語能力調査の中から、口頭語彙テスト・TOAMの日本語

データの分析が報告された。

14:00 櫻井千穂によって「読書力評価ツール (DRA) を活用した横断調査ー日本生まれの言語的マイノリティ児童の読書力の実態ー」と題する、DRA-Jをツールとする、日本語の読書力の調査結果が報告された。

14:45ー16:45 バイリンガル作文調査では、継承語として日本語を学ぶ子どもたちのバイリンガル・マルチリンガル作文力調査の中間報告がなされた。

14:45 生田裕子「バイリンガル作文力調査ー中間報告ー」では、調査の概要が明らかにされ、マクファーソン苗美「ボストン日本語学校におけるバイリンガル作文力調査」、川合友紀子「チェンマイ (日本人補習校) における作文力調査」、平松宏子「中国帰国生および外国人生徒の二言語作文力について」の個別調査の報告が続いた。

最後の報告は、佐野愛子・中野友子・福川美沙・生田裕子・中島和子 による「トロント補習授業校小中学生の日・英・仏作文力ー評価ルーブリックの開発を中心にー」である。多くの日本語と英語による作文例を提示する中で、アンケート調査から浮かび上がる児童・生徒の言語環境をふまえた、文章力の分析が報告された。段落構成と文のつながりとの異なる発達の様相など、興味深い傾向が見えている。

予定をかなり過ぎて、中島和子研究代表者による閉会あいさつとなった。上記の報告会は、立命館大学言語教育情報研究科の協賛を得た。 (文責 佐々木倫子)

## 母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究 第9号 投稿募集

### MHB研究会会員の皆様

2012年度は「マルチリテラルの育成をめざして」という特集のもと、第9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。

#### 投稿規定

特集名：「マルチリテラルの育成をめざして その4」

締切日：2012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）

※ただし、原稿は未発表のものに限る。

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、12月中旬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（和文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名）を加えた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があります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を1部進呈いたします。
- 郵送先 〒934-8512 新潟県上越市山屋敷町1番地

上越教育大学 原瑞穂研究室

電話：025-521-3503

（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、要旨（和文・英文）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。見出し語の大文字・小文字使用についてはAPA（The American Psychological Association）のPublication Manual 第6版に準拠すること。

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) — ※ 掲載決定後記入

E-mail address

English Title:

English subtitle

キーワード: ○○ ×× △△ ▽▽ □□

要 旨 ※掲載決定後(和文・英文)

XX  
XX

Abstract

XX  
XX

## 1. 見出し

XX  
XX

### 1.1 見出し

XX  
XX

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 (ved04614@nifty.ne.jp)

会員管理担当 (kb5j-kyt@asahi-net.or.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](mailto: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

立命館大学 湯川笑子研究室

(2012年4月20日より新事務局になります)



## 編集後記

『MHB研究』第8号は〈招待論文〉として田浦秀幸先生の「新国際学校における英語圏からの帰国生徒のライティング力保持に関する一考察」を掲載しました。これは2011年8月に開催された「2011年度研究大会」での招待発表に加筆していただいたものです。海外（英語圏）から帰国した生徒の英語力の保持を扱っており、いわゆる加算的バイリンガリズムの事例となるものです。

応募論文は8本ありました。その中から優れたもの3本を選び、論文の内容や性格を勘案し2本を〈研究論文〉、1本を〈実践報告〉として掲載をしています。今回もこれまでと同様、複数の査読委員が丁寧に読み、議論を尽くして採用を決定しました。採択された論文だけでなく不採択となった論文についても今後の研究に役立てていただけるよう建設的な講評を加えてお返ししました。査読に関わって下さった方々には貴重な時間と労力を惜しまず対応していただいたことお礼を申し上げます。

さて巻頭言で中島和子先生も述べておられますが、今号から大きく変更されたことがあります。ISSNを取得したことと掲載論文が一定の時間をおいたのちにはありますが、CiNiiでの検索入手が可能となったことです。ISSNの取得により定期刊行物として「一人前」として扱われることとなりました。今号まで『MHB研究』の発刊に携わって下さった方々の努力が報われたこととなります。紙媒体の紀要を発行することは経費の面でも苦勞が多いことですが、その利便性はIT環境が進んだとしても決して軽んじられるものではなく、将来のオンラインジャーナル化の可能性を見据えながらもしばらくは継続する予定です。また2012年4月をもって事務局が移動となります。研究会発足時から今日まで事務局を担当して下さった桜美林大学の佐々木倫子先生、本当に長きにわたりご苦勞さまでした。

MHB研究会は2013年には10周年を迎えます。MHB研究会が当初から掲げていた研究領域は今日ではさらに大きな意味をもつものとなっています。今後もしっかりと研究の基盤となるよう本紀要もさらに高みを目指していきたいと思っております。第7号と8号の編集を担当させていただいた友沢は今号で役目を終え、第9号は今号に引き続き原瑞穂先生、そして新たに朱桂榮先生がご担当下さいます。次代を担う若手の理事お二人に引き継ぐことができることを大きな喜びとするとともに、編集作業等で多大なご協力をいただいた津田印刷様には毎回のことですが感謝を申し上げます。

MHB研究会企画担当理事 編集委員 友沢 昭江

### 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第8号

2012年3月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

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

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

URL. <http://www.mhb.jp> (ホームページ)

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

MHB 

2012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**

友沢昭江・原瑞穂

**事務局**

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