

Volume 9
MARCH 2013

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9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9号の発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第9号をお届けします。2003年にMHB研究会発足当時の発起人4名が、この研究会の紀要の創刊号を作ろうと考えた時には、将来の資金繰りなど未知数な部分が多くやや不安な船出でした。それでも、毎年刊行できるように努力しようということで、そうした体裁での発刊を決めました。身近にいたウェブデザイナーさんに、子どもたちの健やかな成長をイメージした明るい表紙をデザインしてもらいました。表紙の色を決め、中身のひとつひとつ決めていく過程を楽しみながら、実にわくわくとした気持ちで創刊号の編集に取り組んだのを思い出します。そのオレンジ色のデザインはもはや毎年の資料の表紙やMHB専用ウェブページでおなじみとなりました。こうして紀要が9号を数えることができるようになったのは、ひとえに研究会の皆様、母語・継承語・バイリンガル教育に対する熱い熱意の賜物です。

2012年度、MHB研究会にはひとつの大きな変化がありました。2003年8月の発足以来、素晴らしいリーダーシップと事務処理能力で、MHB研究会が今日の形で安定飛行することを可能にして下さった、桜美林大学の佐々木倫子先生が事務局担当を退かれることになり、立命館大学の湯川笑子が以後、この任をあずかることになったことです。これまで、MHB研究会の理事会の議事録・資料・紀要の管理、会計、入会手続き、会員名簿管理、渉外業務に加え、東京で開催された研究大会や各種研究会のほぼすべての会場の確保と大会開催の実行委員を務められるなど、佐々木事務局なくしてはこのMHB研究会はありえませんでした。この場を借りて心からお礼を申し上げます。

さて、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第9号には、招待論文1本、研究論文1本、研究ノート1本を掲載しました。評価学が御専門の佐々木亮氏は、MHB研究会のために、プログラム評価とは何か、また教育実践プログラムを評価することと教育実践との関係を解き明かして下さいました(招待論文)。鈴木崇夫氏による論文は、カナダアルバータ州の公立小学校で英語・中国語バイリンガル教育を受ける児童の作文力に焦点を当てた論考です(研究論文)。最後に、阿部敬信氏による論考は、まだ日本では数が少ない、日本手話と日本語のバイリンガル教育法をとるろう学校での、児童の手話の発

達をとりあげています(研究ノート)。本号も、それぞれにユニークで多様な論考を掲載することができました。この紀要が、世界各地で母語・継承語・バイリンガル教育に奮闘していらっしゃる会員の皆様に、明日への教育のヒントになることを祈念します。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 研究会会長
湯川 笑子
2013年3月

目 次

《招待論文》

プログラム評価は教育支援の改善にどう貢献できるか – 支援プログラム
評価のデザインの重要性 –

佐々木 亮 (国際開発センター) 1

《研究論文》

カナダの公立小学校における英語・継承中国語イマージョンプログラムの
評価 – バイリンガル作文力に焦点をあてて –

鈴木 崇夫 (名古屋外国語大学) 21

《研究ノート》

バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析 – 日本
手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて –

阿部 敬信 (別府大学短期大学部) 50

2012年度 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会活動 67

CONTENTS

<Invited Paper>

**How Program Evaluation Can Contribute to Improvement of
Education Support Programs? -Importance of Good Evaluation
Designs for Education Support Programs-**

SASAKI Ryo

(International Development Center of Japan) 1

<Research Papers>

**An Evaluation Study of English / Heritage Chinese Immersion
Programs in Canadian Public Schools with Special Focus on Bilingual
Writing Skills**

SUZUKI Takao

(Nagoya University of Foreign Studies) 21

<Research Note>

**Analysis of Classroom Discourse on Bilingual Education for the Deaf:
Focusing on Visual and Linguistic Strategies in Japanese Sign
Language**

ABE Takanobu

(Beppu University Junior College) 50

MHB Activities in 20012/13 67

≪ 招待論文 ≫

プログラム評価は教育支援の改善にどう貢献できるか
—支援プログラム評価のデザインの重要性—

佐々木 亮 (国際開発センター)

sasaki.ryo@idcj.or.jp

**How Program Evaluation Can Contribute to Improvement of
Education Support Programs?**

—Importance of Good Evaluation Designs for Education Support Programs—

SASAKI Ryo

キーワード：評価、プログラム評価、価値判断、セオリー評価、インパクト評価

要 旨

本論文では、(1) 評価の基本論理 (評価と調査は何が違うのか? など) を明らかにしたうえで、(2) 評価の基本的作業 (基礎作業と総合化作業、評価の6ステップなど)、(3) 評価の基本項目 (標準的な4評価項目など) について比較的詳細に解説する。そして(4) 評価に関する最近の傾向を解説し、最後に、(5) 「プログラム評価の実践に向けて」と題して、教育支援施策のプログラム評価に関する勘所を解説する。本論文が、教育支援プログラムに関するプログラム評価の普及に貢献することになることを期待している。

Abstract

This thesis review and discuss the following themes: (1) Basic logic of evaluation (what the difference between research and evaluation ? etc.); (2) Basic procedures of evaluation (primary operation and secondary operation, 6 steps of evaluation, etc.); (3) Basic component of evaluation (theory evaluation, process evaluation, impact evaluation and efficiency evaluation, etc.). Then (4) the current discussion in evaluation study is reviewed and discussed. Finally, some tips for practicing program evaluation in education field are indicated. It is hoped that this thesis contribute to dissemination of practice of program evaluation in the field of education support program.

1. プログラム評価ⁱ⁾は何の役に立つ？

教育分野において「プログラム評価」の重要性が増している。プログラム評価は、さまざまな教育施策（プログラム）を体系的な方法と手続きを用いて評価することにより、以下のような質問に答えようとすることを目指していると理解できる。

- あなたの教育支援活動は、論理的だったのか？（論理が飛躍していた部分はなかったのか？）
- あなたの教育支援活動は、当初計画通りに実施されたか？（計画からずれた部分はなかったか？）
- あなたの教育支援活動は、本当に効果があったのか？（他の要因によるのではないだろうか？）
- あなたの教育支援活動は、貴重な税金（科研費を含む）を使って実施するだけの価値があったのか？（最大の効果を最小限の費用で実現することが望ましいということである）

そしてプログラム評価の結果を用いて、一般的には次の目的に貢献することが期待される（龍・佐々木2000, 2004）。

- (1) 大きな意思決定：どのプログラムを継続して、どのプログラムを開始し、どのプログラムを廃止するかを決定する。
- (2) 小さな意思決定：あるプログラムの実施過程を改善する。
- (3) 説明責任の遂行：プログラムの資金を負担する納税者に価値があることを説明する。

これら (1) ~ (3) の目的に貢献することにより、よりよい教育施策の選択と実施および納税者への説明を実現し、ひいては社会の改善に貢献することが期待されている。

本論文では、最初に、評価の基本論理（評価と調査は何が違うのか？など）を明らかにしたうえで、評価の基本的作業（評価の6ステップなど）、および評価の基本項目（標準的な4評価項目など）について詳細に解説する。さらに、評価に関する最近の傾向を解説し、最後に、「プログラム評価の実践に向けて」と題して、教育支援施策のプログラム評価に関する勘所を解説する。本論文が、教育支援プログラムに関するプログラム評価の普及に貢献することになることを期待している。

i) 評価には、政策評価 (Policy evaluation)、プログラム (施策) 評価 (Program evaluation)、プロジェクト (事業) 評価 (Project evaluation)、人事評価 (Personnel evaluation)、製品評価 (Product evaluation) などの種類があるが、その中で一番メジャーなのがプログラム (施策) 評価である。

2. 評価の基本論理

2.1 プログラムの定義

そもそも、プログラム評価の「プログラム」とは何であろうか。プログラムは、「ある社会状況を改善するために、ひとつのあるいはいくつかの目的に向けて組織化された諸資源および行動」ⁱⁱ⁾と定義されることがある。また、札幌（2011）はSmith（1989）を引用して「特定の、あるいは特定可能な対象者に規定の変化をもたらすために計画された一連の活動」と定義している。したがって、教育支援プログラムとは、「特定の生徒の教育状況の改善を支援するために計画された一連の行動」と定義することができる。また、評価の対象となる教育支援プログラムには、政策レベルの支援と、学校現場で日々行われている実践レベルの支援の双方をも含めて考えることができる。なお、プログラムは日本語では「施策」と翻訳されることが多いことにも注意が必要である。そして、もともとは、教育、保健医療、社会福祉などの特定分野のプログラムを評価対象としてきたが、近年、プログラム評価の概念と手法は対象範囲を広げて次第に一般化し、現在は「プログラム評価」(Program evaluation) と呼称せずに、単純に「評価」(Evaluation) と呼称することも多いⁱⁱⁱ⁾。

2.2 評価の定義

さて次に、プログラム評価の「評価」とは何であろうか？そもそも調査と評価は何か違うのだろうか？じつはこの点に関して、評価研究者の間には現在でも議論が続いている。プログラム評価は長い歴史を有するが、特定の学問領域として認識されるようになったのはアメリカにおいて1960年代になってからである。それ以来、未だに自分たちの研究対象に関して合意を見ていないという驚くべき状況であるが、それでも頻繁に引用される定義がいくつかある。

評価研究の世界で最も売れた本である Rossi & Freeman の Evaluation: A Systematic Approach (邦題：『プログラム評価：体系的アプローチ』) に掲載されている定義は次のとおりである。「評価調査 (Evaluation Research) とは、社会介入施策

ii) Rossi & Freeman (1999), p20; Weiss (1997), p4~6; Wholey, Hatry & Newcomer (1994), p3; OECD(1999), p12 のそれぞれの Evaluation の定義を参考に筆者が作成した定義 (龍・佐々木2000)。

iii) 例えば、アメリカ評価学会が発行する学会誌は、以前、New Direction for Program Evaluation という名称であったが、現在は New Direction for Evaluation と改称されているのがこの状況を端的に表している。

の目的、介入理論、実施過程、効果、効率性を体系的に明らかにするために社会調査手法を使用すること^{iv)}」(p.5)と定義している。

評価研究の世界で2番目に売れた本と言われる Weiss の Evaluation (2nd edition) では次のように定義されており、この定義の方が適切だとする研究者も多い。「評価は、プログラムや政策の実施もしくは成果を、明示的あるいは暗示的な対象と比較しながら、体系的に明らかにすることであり、プログラムもしくは政策の改善に資するものである」^{v)}。

Rossi & Freeman は、目的、介入理論、実施過程など社会施策を構成する要素、および効果、効率性(=純社会便益)など社会施策に関係する事実を明らかにする(assess)のが評価だとしている。これに対して Weiss は、①社会施策がもたらす事実を明記して、②明らかになった事実を何かと比較してうまくいったのかいかなかったのかの判断を下し、③さらに社会施策の改善へのフィードバックがなされるという3段階の要素で評価が構成されるとしている。Weiss の定義は、Rossi & Freeman の定義よりも幅広く、また単なる事実の認定を越えて、何らかの価値判断を下さねば評価足りえないと明言していると言える。

さらに、評価研究の創始者のひとりと目されたり評価研究の唯一の哲学者と言われることもある Scriven は、評価を次のように定義している。「評価は、体系的かつ客観的に、物事の価値を明らかにすること^{vi)}」と定義した(Scriven, 1980)。つまりスクリヴェンは、評価とは価値判断(value determination)を行うことだということを、

iv) Rossi, P.H. and Freeman, H.E. (1993). Evaluation: A Systematic Approach (5th Ed.). p5. "Evaluation research is the systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs." そして、Assessment of Program Utilityとして、Impact Assessment と Efficiency Assessment をあげているので(p.36-37)、定義の中の Utility を Impact と Efficiency で置き換えた。ちなみに Rossi は、マサチューセッツ大学の社会学大学院の教授である。

v) Weiss, C.H. (1997). Evaluation (2nd Ed.). p4. "Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or the outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy." ちなみに Weiss は、ハーバード大学教育大学院の教授である。

vi) Scriven, M. (1980). The Logic of Evaluation. preface. (Systematically and objectively determining the merit, worth, and/or significance of something) . その定義のなかの、merit, worth and/or significance of somethingを単純に「物事の価値」と訳した。なお、本論文では、merit, worth and/or significance の3種類の価値を総称して、価値(value)という用語を使用した。ちなみに、Scriven は、ウェスタンミシガン大学評価研究所の教授だった(現在は、クレアモント大学に所属)。

この定義で端的に示していると言える。

最近の議論をレビューすると、評価はさまざまな方法を取り得るしさまざまな目的に貢献することは認めるが、いずれにせよ対象に関して何らかの価値判断を下すのが評価だというのが近年の合意だと言っていいであろう (Julnes, G. (2012), p.3.; Mark, Henry and Julnes (2000), Shadish, Cook & Leviton. (1991). p.49.)。

2.3 評価の基本構造

ここまでの議論から、調査と評価は本質的に違う点があることが分かる。調査の目的は、因果関係を含む物事の現象を明らかにすることである (= 事実特定) と考えることができる。一方、明らかにされた事実に関して何かしら価値に関する判断 (= 価値判断) を下して初めて、評価足りえると言える。つまり、その言葉が示すとおり評価とは、「価値を評する」ということであり、英語の Evaluation もやはり「価値-付ける」(Value-ation) という意味である。以下のように表現されることもある^{vii)}。

$\begin{array}{ccccc} \text{評価} & = & \text{事実特定} & + & \text{価値判断} \\ \text{(Evaluation)} & & \text{(Factual identification)} & & \text{(Value determination)} \end{array}$
--

2.4 評価学の未来

評価学は、統計学や倫理学などと同じく分野横断的の学問 (Transdiscipline) として成長している (Scriven, 1991)。つまり、独自の学問領域として成立しながら、各分野で横断的に使われる基礎的分析道具として受け入れられつつある。既存の学問では、統計学や倫理学がそうである。

統計学は、教育学、社会学、経済学、医学など幅広い分野で基礎的な分析道具として以前から普及している。同様に倫理学も、教育倫理、社会調査倫理、生命倫理など各分野で必須の教育項目となっている。評価学も、同様に各分野で一般的に用いられる基礎的な道具として普及していくであろう。現に、教育評価、保健医療評価、経済評価などの名前でもかなりの普及が見られる。

一方で、統計学や倫理学は自前の学問分野としても確立されて発展を続けている。その発展は、純粋に理論的な発展を追求する能動的な方法論と、各分野からの要求によって反動的に発展する二つの方法論に支えられている。評価学も同様に、能動的な

iv) Scriven (1999)は、Evaluation = Factual premises + Value premisesと表現している。

方法論と反応的な方法論の双方によって発展していくはずである。つまり、評価学は、各学問分野に対して共通かつ基礎的な道具として提供されるとともに、独立した学問分野として発展していくと考えられる。

3. 評価の基本的作業：基礎作業と統合作業

評価の本質は価値判断であると述べたが、価値判断のための作業として、大きく分けると「基本作業」（あるいは一次作業）(Primary operation) と「総合化作業」（あるいは二次作業）(Secondary operation) がある(Davidson 2005。そもそもは Scriven (1991) の解説)。それぞれについて簡単に解説する。

3.1 基礎作業

基礎作業は、あらかじめ特定された価値の側面に関して、価値判断を下す作業である。具体的な手法としては、等級付け (Grating)、点数付け (Scoring)、順位付け (Ranking) がある (Davidson, 2005)。なお、これらの手法は、生徒個人を対象とした評価の手法のように感じられるかも知れないが、より広く、プログラム (施策) を対象とした評価であっても普通に用いられている手法である。

等級付けはいわゆる絶対評価であり、点数付けも適切に用いれば絶対評価の手法として使える。一方、順位付けは、ある集団の中の位置を示すに過ぎない相対評価であり、価値判断の方法としては弱いと言わざるを得ない。以下の表がそれぞれの具体的な説明となる。

なお、等級付けのためには、価値の項目 (Criteria of value) と価値の水準 (Standards of value) で構成される以下のような評価の枠組を取りまとめておくとう分かりやすい。

		(i) 価値項目 (Criteria of value)			
		妥当性 介入理論の 妥当性	適切性 実施過程の 適切性(計画と 実績の比較)	有効性 社会状況の 改善効果の 実現度合	効率性 投入資源の利用の 効率性(投入資源と 改善効果の比較)
(ii) 価値水準 (Standards of value)	A (たいへん満足)	(定義文)	(定義文)	(定義文)	(定義文)
	B (満足)	(定義文)	(定義文)	(定義文)	(定義文)
	C (どちらとも言えない)	(定義文)	(定義文)	(定義文)	(定義文)
	D (不満足)	(定義文)	(定義文)	(定義文)	(定義文)
	E (たいへん不満足)	(定義文)	(定義文)	(定義文)	(定義文)

図1 評価の枠組 (等級付けのための枠組)

表 1 評価の基礎作業（評価の一次作業）

<p>等級付け (Grading)</p>	<p>測定された実績をもとに、評価対象に、価値 (value) に関するカテゴリーを割り当てる作業。最も多く用いられるカテゴリー分けは、A=優 (excellent)、B=良 (satisfactory)、C=可 (acceptable)、D=不良 (poor)、E=不可 (unacceptable) である。等級は、相対的評価ではなく、被評価物あるいは被評価人の本来的な価値 (本質) に関する絶対的評価である。</p>
<p>点数付け (Scoring)</p>	<p>測定された業績をもとに、評価対象に、点数を付与する作業。例えば、研究職の応募者に関する点数付けでは、書評 (2点: 0~2)、論文 (3点: 0~3)、学会発表 (3点: 0~3)、出版 (5点: 0~5) などの点数を配分して、点数付けをする場合などがこの作業にあたる。これらの点数付けは、多くの場合、絶対評価として用いられる。ただし、評価対象間の順位を決定するためにも散られる場合もある (相対評価となる)。</p>
<p>順位付け (Ranking)</p>	<p>測定された業績をもとに、評価対象を順位付けをする作業。例えば、10人の評価対象に対して、1位~10位の順位付けをする場合などがこの作業にあたる。順位付けは相対評価であり、本来的な価値 (Merit) を明らかにする試みではない。</p>

絶対評価と相対評価を考えるうえで示唆に富む例が日本の教育界に見られる (佐々木, 2010a)。日本の教育界において、従来の相対評価をやめて絶対評価を導入しようという試みがなされている。絶対評価は、上記で解説した「等級付け」を用いるということである。つまり、あらかじめ、それぞれの等級を定義した一覧表を用意して、それぞれの生徒がそのうちのどれに当てはまるかを判断するということである。相対評価は、上記で解説した「順位付け」を用いるということである。つまり順位などで示すので、集団の中の相対的な位置を示すに過ぎない。しかし、日本の教育分野では、上位30%は「A」「優」、次の30%は「B」(良)、次の30%は「C」(可)、最後の30%は「D」(不可) といったように、集団の相対的位置に対して等級付けの言葉が用いられてきた。これは等級付けと順位付けの混乱の例である。この状況を改善すべく、等級付けの論理を正確に適用する絶対評価の導入が試みられたわけである。しかし、等級付けを用いる際には、あらかじめ等級を表す定義一覧表が用意されねばならないが、その策定や合意が不十分だったことが、導入直後に見られた現場の混乱につながったと思われる。

3.2 総合化作業

複数の評価項目を設定した場合に、得られた評価結果を総合化 (synthesis) して単一の評価結果を出す必要がある。総合化作業に用いる技法は以下のとおりである

(Davidson 2005)。総合化作業を経て出された評価結果は、「総合評価結果」と呼ばれる。繰り返しになるが、これらの手法は、生徒個人を対象とした評価の手法のように感じられるかも知れないが、より広く、プログラム（施策）を対象とした評価であっても普通に用いられている手法である。

表2 評価の総合化作業（評価の二次作業）

加重・合計 (Weighting) (部分評価→ 総合評価)	部分評価のそれぞれの評価結果を、被評価物や被評価人に関する単一の総合評価へまとめ上げる作業を行う。数量的加重・合計作業 (Numerical Weight and Sum: NWS) は、各小項目に1~5点など数字による重み付けを行って総合化するのに対して、定性的加重・合計 (Qualitative Weight and Sum: QWS) では、「必須」(Critical)、「重要」(Important)、「(あれば)望ましい」(Desirable)などの言葉による重み付けを行って総合評価を試みる。
最低基準付け (Barring)	部分評価の特定の項目に関して最低点を決めて、それに満たない場合には総合評価結果も自動的に低くする作業。
段階付け (Stepping)	段階付けは、加重よりも洗練された作業である。ある側面に対する加重を一律に3点とするのではなくて、「A」であれば3点、「B」以下であれば2点とする。当該側面に関するA、B、C、Dなどの等級付けの違いに、この段階付けの違いが掛け合わされるため、より洗練された総合評価結果になると考える。

(注) 通常用いられない「倍化検討」(scaling)、側面描写 (profiling) は省略した。

また、総合化作業の特殊な例としてフローチャートを作成して用いるという方法がある。フローチャートは、次の例が示すように、加重・合計と最低基準付けを同時に表現する優れた方法であり、各分野の評価に置いて積極的な利用が勧められると筆者は考えている。

3.3 評価の基本的な6ステップ

基礎作業と総合化作業の考え方を解説したが、それでは実際にはどのような手続きを経て価値判断が行われるべきなのであろうか。佐々木(2010a)は、評価は事実特定+価値判断である、というScrivenの解説に基づき、以下のように6ステップにまとめている。

- (1) 評価の対象と評価の目的の特定 (Determination of evaluand and evaluation purposes)

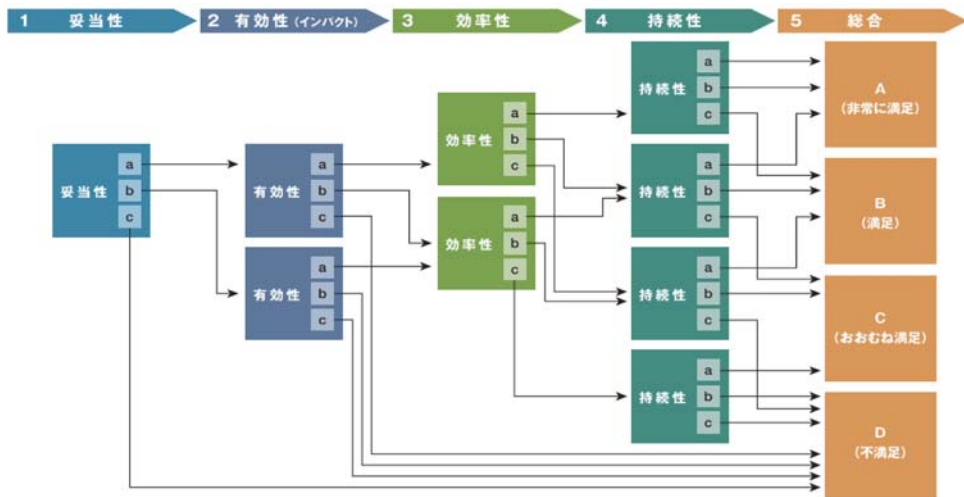


図2 特殊な総合化の手続き：フローチャートの利用（国際協力銀行 2006）

- (2) 価値項目の設定 (Setting of criteria of values)：どのような側面が評価されるべきであろうか？
- (3) 価値水準の設定 (Setting of standards of values)：良くやっているとみなせる水準とはどの程度か？
- (4) 事実の特定 (Factual Identification)：それぞれの価値項目に関する実績 (performance) はどれくらいか？
- (5) 価値判断の実施 (Value determination)：それぞれの価値項目に関してどれくらい良くやっていたか？
- (6) 価値判断の統合化作業の実施：(Synthesis of values)：それぞれの価値項目に沿った価値判断を、ひとつの価値判断に統合する。結局、一言でいうと（その施策には）価値があったのか？

なお、価値項目と価値水準で構成される評価の枠組（等級付けのための枠組）を事実特定の前に設定することが原則ではある。ただし、実際の評価作業においては、事実特定の作業の中で、その枠組が明確になったり変更を余儀なくされることがあり、それは避けられないことである。したがって、一度作成して適用した評価の枠組を、他の評価でも適用して洗練させていき、当該分野で用いられる標準的な枠組とすべく努力していくことが、いずれの分野においても勧められる。

4. 評価の基本項目

4.1 標準的な評価項目

評価の項目は、その時々で個別に十分に検討されるべきであるが、ある程度合意された一般的な評価項目として次の項目がある。なお、これはすでに紹介した Rossi & Freeman (1999)、Weiss (1997) および Wholey, Hatry & Newcomer (1994) などで共通的に解説されている項目である。ただし、Rossi & Freeman はこれ以外に、「ニーズ査定」(Needs assessment) を加えている点に注意が必要である。また、国際協力の分野ではさらに、「自立発展性」(Sustainability) を加えることが多い。

- － セオリー評価 (介入理論の妥当性の評価)
- － プロセス評価 (実施過程の適切性の評価)
- － インパクト評価 (介入効果の有効性の評価)
- － 効率性評価 (費用と有効性の比較による効率性の評価)
- － 総合評価 (上記4項目の総合評価)

ここではこれらに関して若干詳細に解説する。

4.2 セオリー評価 (介入理論の妥当性の評価)

英語では、Program Theory Evaluation と言い、それを短縮して「セオリー評価」と呼称するのが日本では一般的である(龍・佐々木, 2000)。すべてのプログラム(施策)はなんらかの「介入理論」(セオリーあるいはロジック)にもとづいている。セオリーとは、原因と結果が連鎖上に連なる「仮定」である。セオリー評価では、その介入理論(セオリー)を明らかにして(=事実特定)、その妥当性を評価する(=価値判断)。セオリー評価の結論に使われる等級は、「a: たいへん妥当だった」「b: 妥当だった」「c: どちらとも言えない」「d: 妥当だったとは言えない(論理に飛躍があった)」などである。

セオリー評価では、「風が吹けば桶屋が儲かる」と言ったこじつけや論理の飛躍がなく、首尾一貫して実現の確実性の高い論理構成となっているか(いたか)を検証する。以下のように、いわゆるロジックモデル(Logic model)、別名プログラムセオリー(Program theory)を書いて検証することが勧められる。

ロジックモデルでは、単なる活動結果であるアウトプット(Outputs)と、そのおかげで引き起こされる社会状況の変化であるアウトカム(Outcomes)を峻別して構築することが重要である。例えば、ある教育施策に関して言えば、卒業生数は単なるアウト

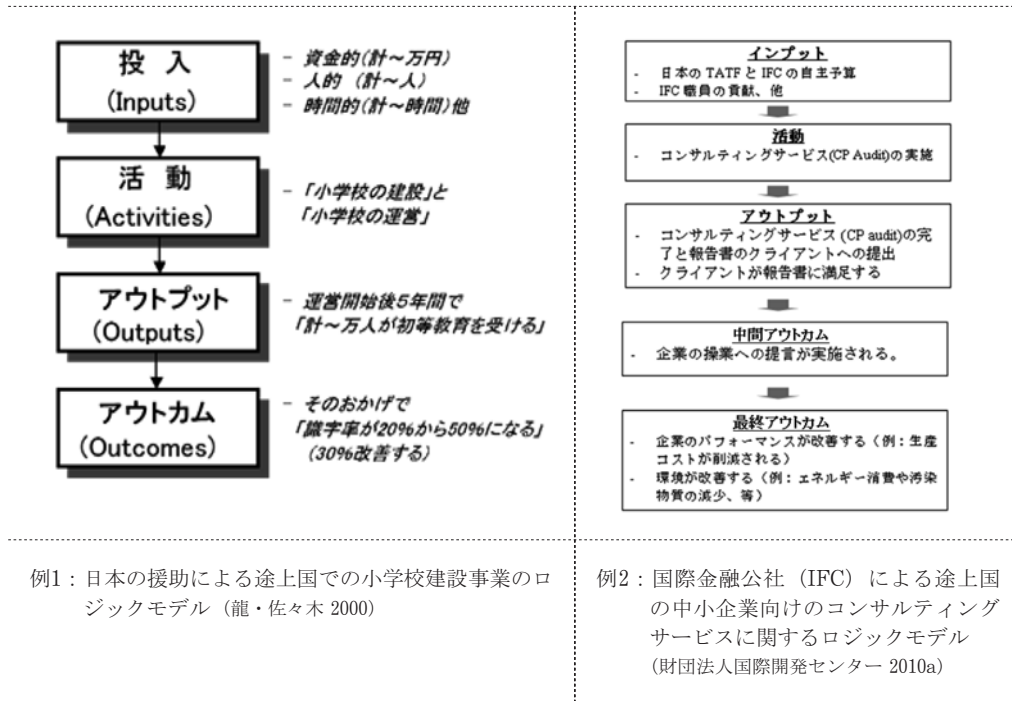


図3 ロジックモデルの例

プットであり、その後、得られた専門技術を適用して仕事をするることにより、卒業生が自己実現を図ったり世の中の状況を改善したりすることがまさにアウトカムということになる。別添1の教育施策の例 (アメリカの The Cooperative State Research, Education, and Extension Service (CSREES)) では、アウトカムが、短期・中期・長期の3段階に分けて特定されているがそれは適切である。

4.3 プロセス評価 (実施過程の適切性の評価)

プログラム (施策) を、当初の計画どおりに実行するという事は、一見あたり前のように思われるが、現実はそのでもない。実際のプログラムの実施はいとも簡単に当初計画からずれる。プロセス評価は、当初計画と実績を比較してその一致度合を明らかにし (=事実特定)、実施過程がどの程度適切に実施されたかの適切性を評価する (=価値判断)。プロセス評価の結論に使われる等級は、「a: たいへん適切だった」「b: 適切だった」「c: どちらとも言えない」「d: 適切だったとは言えない」などとなる。次の図のような比較表を用いることが勧められる。日本で評価と言えば、じつはこのプロセス評価 (計画と活動実績の比較) だったこともあり、ここで紹介する評価項目の中で、

じつのところ日本ではたいへん馴染のある評価である。ただし、それに加えて重要なことは、その前段階において介入理論が妥当であったか（セオリー評価）と、その後段階において改善効果が本当にあがったのかどうか（インパクト評価）であり、これらプロセス評価の前後の評価作業にもっと注目する必要がある。

図4 計画値／実績値比較表

	計画値	実績値	一致度合と留意点
投入 ・資金 ・人員 ・建物・機材			
活動 ・活動1 []] ・活動2 []]			
アウトプット ・アウトプット1 []] ・アウトプット2 []]			

4.4 インパクト評価（介入効果の有効性の評価）

プログラム（施策）によって、対象とする人口や対象とする社会状況への「改善効果」（インパクト）があったのかなかったのか、あったとしたらそれは十分だったかという質問に答える評価である。内部妥当性（Internal validity）の検証でもある。教育支援プログラムの場合には、インパクトを測定する指標として、進学率、卒業率、進級率、ドロップアウト率、卒業試験の点数、期末テスト点数などが用いられることが多い。また、高校・大学などの高等教育の場合には、就職率も頻繁に用いられる。インパクト評価は、改善効果（インパクト）の有無・程度を明らかにし（＝事実特定）、それが十分に大きかったかどうかを判断する（＝価値判断）。インパクト評価の結論に使われる等級は、「a：大きな効果があった」「b：効果があった」「c：どちらとも言えない」「d：（効果はなかつただけでなく）逆効果だった」などとなる。本論文で解説する評価項目の中で、事実特定の技法がもっとも発達している項目である。インパクトの有無・程度を明らかにする方法としては、Rossi & Freeman (1999) が3章ほどを割いて詳細に解説している。もっとも厳格と言われる実験デザイン（Randomized

Controlled Trial (RCT)) から、もっとも簡便なデザインと言われる事前・事後比較デザイン (Before-after design) までを手際良くまとめている。Rossi & Freeman の解説をもとに5つの代表的なデザインをまとめた一覧表を別添として掲載したので参照されたい。ただし Rossi & Freeman (1999) は、定性的な手法に関する解説が不十分であり、ケーススタディ法、インタビュー法、直接観察法などの定性的な手法は他の著書の方が詳しい (例えば、Patton (1997)、Stake (1995) などの著書に詳しい)。

インパクトの有無の特定の事例として、単純な事前事後比較による事例を以下に掲載する。教員研修、教材の供与、校舎建設などの複合的な教育支援プログラムを世銀が支援して実施したが、そのインパクトとして、英語、数学の学力テストの点数を集計して事前-事後比較によって分析している例である。ただし、単純な事前-事後比較であり、世銀が支援したプログラム以外の外部要因の影響 (それは日本の教育支援の影響も含む) を全く取り除けていない点は批判を逃れない。

平均点 (全体)

	1998	2003	Difference	t-test
初級英語	6.2	6.6	0.4	3.75***
初級数学	5.5	5.9	0.4	8.16***
上級英語	12.3	13.2	0.9	4.16***
上級数学	8.7	10.1	1.4	6.93***

***:1% significance level

事前 事後 差 有意差検定

図5 インパクトの有無の特定の事例：ガーナにおける基礎教育支援プログラム (世銀支援)
 (World Bank 2004;137)

4.5 効率性評価 (費用とインパクトの貨幣価値の比較による効率性の評価)

プログラム (施策) によって実現したインパクト (改善効果) は、限られた資源 (資金的、人的、物的、時間的など) を投入して実施するだけの価値があったかどうかを評価する。効率性評価は、インパクトと資源の双方を貨幣価値に換算し (= 事実特定)、両者の差や比率が十分に大きかったかどうかを判断する (= 価値判断)。効率性評価の結論に使われる等級は、「a : (限られた資源を投入するだけの) たいへんな価値があっ

た」「b：価値があった」「c：どちらとも言えない」「d：(限られた資源を投入するだけの) 価値はなかった」などである(英語では worth-worthless の訳)。日本国内では、「a：たいへんに効率的だった」「b：効率的だった」「c：どちらとも言えない」「d：効率的ではなかった」などの言葉遣いも用いられる。ただし日本では、効率的という言葉を使った途端に、「効率的に教材が運搬された」「効率的に事業が実施された」など、本来はプロセス評価に属する話に容易に堕することが多いことに、注意が必要である。なお、教育施策や保健施策などの社会施策に関して、インパクト評価までは実施するとしても、効率性評価まで実行すべきか、そして実行可能なのかに関してはアメリカでも議論がある(佐々木, 2002)。

事例として、シンガポールに出稼ぎに来ているフィリピン女性を支援するための学校である「マイクロビジネススクール」(週末だけの廉価な学校)である Aidha の例を以下に掲載する(佐々木, 2012)。この事例では、Aidha が実現した各種のインパクト(改善効果)を貨幣価値換算して、投資額と比較して、社会投資リターン比率(いわゆる費用便益比率)を 7.48 倍と計算して(=事実特定)、たいへん高い効率性を実現していると結論づけている(=価値判断)。

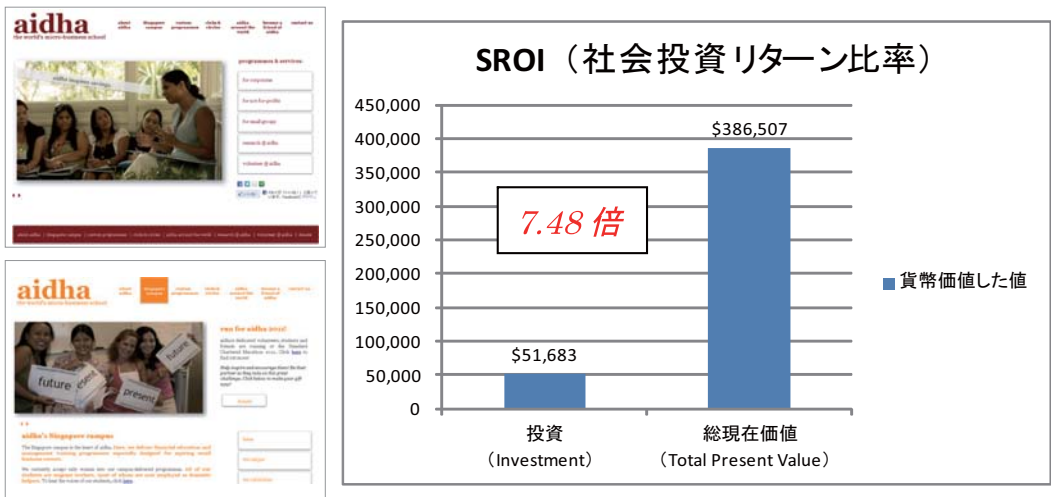


図6 効率性評価の実例：シンガポールのAidhaの教育プログラム
(Social Impact Associates 2008; Aidha のウェブサイト <http://www.aidha.org>)

4.6 総合評価

すでに述べたように、複数の評価項目を設定した場合に、得られた評価結果を総合化 (synthesis) して単一の評価結果を出す必要がある。総合化作業を経て出された評価結果は、「総合評価結果」と呼ばれる。なお、評価のあとに「提言」(Recommendation) も記載すべきかどうかはアメリカの評価研究者の間に議論があることが観察されている (佐々木, 2010a)。Scriven が述べるところによると、適切な提言をなすためには、(i) 確かな評価結果、(ii) 分野に特有の専門知識、(iii) 提言する組織の内部環境に関する知識の3つが必要である。

5. 最近の課題

評価研究の分野では様々な学術的な論争が行われている。代表的な7つほどの論争をまとめた解説もあるが (佐々木, 2002)、最近になって勃興してきた新しい論争として「エビデンスに基づく評価」(Evidence-based evaluation) に関する論争がある。いわゆる実験デザイン (RCT) を用いた事実特定をもっと促進すべきだという主張で、1980年代の実証主義と構築主義の論争以来の熱い論争が交わされている (佐々木, 2010b)。

一方、アメリカ評価学会誌である *New Direction for Evaluation* について最近、注目すべき特集号が刊行された (Julnes, G (ed.), Number 133, Spring 2012)。特集号のタイトルが「公共利益の価値判断の促進：価値判断に関して政策立案に情報提供する」(Promoting Valuation in the Public Interest: Informing Policies for Judging Value in Evaluation) である。評価の本質は価値判断であるという一定の合意がありながら、具体的な価値判断の方法や実施手続きに関して不十分にしか議論されてきておらず、そうした状況に一石を投じる特集号である。このテーマはまだまだ研究されるべきで、また手法の開発が進められるべきであり、日本でも同種の議論が起きることが期待される。

6. プログラム評価の実践に向けて

最後に、教育支援プログラムに関するプログラム評価の普及に向けたいくつかの勘所 (tips) を解説したい。

6.1 分野横断的な普及の流れをいち早く受け入れる

他の分野に目を向けると、ここ10年の間に、医療、福祉、自治体、コミュニティ活動、NPO活動などさまざまな分野で、プログラム評価が急速に普及してきた。すでに述べた通り、この普及の背景には、統計学や倫理学などと同様に、分野横断的な基礎的道具として評価学が認識されてきたという事情がある。こうした他分野におけるプログラム評価の普及の流れに後れを取らずについていく必要がある。何か施策や事業を実施したら必ずプログラム評価を実施することを奨励するとともに、学部・大学院教育において、本論文で解説したような評価学の基礎を教育していくことが必要であろう。

6.2 小さなプログラムから始めてみる

いきなり規模の大きな教育プログラムを対象としてプログラム評価を実施することは極めて難しい。当初は、小規模・短期間のプログラムを対象として始めてみるのが勧められる。受益者が数名のプログラムを対象としたプログラム評価でも十分に成立する。ただし、繰り返しになるが、研究と評価は違うことに留意することが重要である。数名の対象者に関するケーススタディに留まることとなく、明らかにされた事実を踏まえて、何らかの価値判断を下さねばならないことに留意する必要がある。また、ロジックモデルの作成によるそもそもの介入理論の明確化や、就職率や卒業率の厳格な差異分析を伴うインパクト評価を外部要因の影響を取り除いた上で実施すること、そして限られた資金や人材を投入して実施する意義があったのかの効率性評価の実施の普及が重要である。まずは小規模なプログラムの評価において、それらの評価を行って、次第に政策レベルの評価にもそうした評価を適用していくことが望まれる。

6.3 試行を通じて徐々に評価枠組を改善していく

評価は「事実特定+価値判断」とされるが、実際には、事実の確認と価値判断の間を行きつ戻りつして、徐々に結論に達するのが一般に行われている慣行である。そしてその過程を通じて、次に類似のプログラムの評価をする際に適用できる評価枠組を固められればよいといった態度で臨むことが勧められる。

6.4 プログラム評価の究極の目的を常に意識する

最後になるが、なぜプログラム評価を実施するのかの目的を忘れて、技術に走ってしまうことには注意が必要である。Scriven がしばしば述べるように、「評価は社会の改善活動である」(Evaluation is social betterment.) ことを忘れずに、プログラム評

価に取り組んでいかねばならない。外国人学校や私立学校などでバイリンガルの育成を目指している場合、自治体の予算で支援している日本語や母語教育の場合、補習校で行われている継承語教育、それ以前の寺子屋式の継承語教育と、規模や経済基盤が異なるバイリンガル教育機関が存在するが、いずれもプログラム評価の手法を適用することで事業の改善、ひいては社会の改善活動につながると言える。ただし、本論文で解説した諸々の手法をいつでもすべて適用せねばならないというわけではなく、セオリー評価やインパクト評価など一部だけの適用であっても、事業および社会の改善には結びつく可能性が高いわけで、まずは気負わずに、適用可能な部分から適用してみることが勧められる。

注

- 1) 評価には、政策評価 (Policy evaluation)、プログラム (施策) 評価 (Program evaluation)、プロジェクト (事業) 評価 (Project evaluation)、人事評価 (Personnel evaluation)、製品評価 (Product evaluation) などの種類があるが、その中で一番メジャーなのがプログラム (施策) 評価である。
- 2) Rossi & Freeman (1999), p20; Weiss (1997), p4~6; Wholey, Hatry & Newcomer (1994), p3; OECD (1999), p12のそれぞれのEvaluationの定義を参考に筆者が作成した定義 (龍・佐々木2000)。
- 3) 例えば、アメリカ評価学会が発行する学会誌は、以前、New Direction for Program Evaluationという名称であったが、現在はNew Direction for Evaluationと改称されているのがこの状況を端的に表している。
- 4) Rossi, P.H. and Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach* (5th Ed.). p5. “Evaluation research is the systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs.” そして、Assessment of Program Utilityとして、Impact Assessment とEfficiency Assessment をあげているので (p.36-37)、定義の中のUtility をImpact とEfficiency で置き換えた。ちなみに Rossi は、マサチューセッツ大学の社会学大学院の教授である。
- 5) Weiss, C.H. (1997). *Evaluation* (2nd Ed.). p4. “Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or the outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy.” ちなみにWeissは、ハーバード大学教育大学院の教授である。
- 6) Scriven, M. (1980). *The Logic of Evaluation*. preface. (Systematically and objectively determining the merit, worth, and/or significance of something). その定義のなかの、merit, worth and/or significance of something を単純に「物事の価値」と訳した。なお、本論文では、merit, worth and/or significance の3種類の価値を総称して、価値 (value) という用語を使用した。ちなみに、Scriven は、ウェスタンミシガン大学評価研究所の教授だった (現在は、クレアモント大学に所属)。

7) Scriven (1999) は、Evaluation = Factual premises + Value premises と表現している。

【参考文献】

- 国際協力銀行(2006) 『円借款事業評価報告書』 国際協力銀行
- 財団法人国際開発センター(2010) 『日本技術支援信託基金の評価－環境・社会持続性、ファイナンスへのアクセス、および企業アドバイスの各ビジネスラインに関して－』 国際金融公社 (IFC)
- 佐々木亮 (2002) 『政策評価トレーニングブック～7つの論争と7つの提案』 多賀出版
- 佐々木亮 (2010a) 『評価論理：評価学の基礎』 多賀出版
- 佐々木亮 (2010b) 「エビデンスに基づく開発援助評価－援助評価の歴史、ランダム化実験の起源、スクリヴェンとバナージェの考え方の比較－」 『日本評価研究』 Vol.10, No.1 日本評価学会
- 佐々木亮 (2012) 「SROI評価の事例を論じる1」 『CSR 活動における社会投資収益率法 (SROI) を用いた評価』セッション、日本評価学会第9回春季全国大会配布資料
- 札野寛子 (2011) 『日本語教育のためのプログラム評価』 ひつじ書房
- 龍慶昭・佐々木亮(2000) 『「政策評価」の理論と技法』 多賀出版
- 龍慶昭・佐々木亮(2004) 『「政策評価」の理論と技法(増補改訂版)』 多賀出版
- Julnes, G. (ed.) (2012). *Promoting Valuation in the Public Interest: Informing Policies for Judging Value in Evaluation*, In *New Direction for Evaluation* (Number 133, Spring 2012). Jossey-Bass.
- CSREES-Office of Planning and Accountability (2007). *Document for Higher Education*. CSREES.
- Davidson, J. (2005). *Evaluation methods basics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (1999). *Improving Evaluation Practices*. OECD
- Mark, M.M., Henry, G.T. & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*. Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: New Century Text (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rossi, P.H. and Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach (5th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. (1999). *Evaluation: A systematic approach (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1980, 1982). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- Scriven, M. (1999). "The nature of evaluation part i: relation to psychology." In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(11). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.A. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Social Impact Associates (2008). *Aidha Impact Assessment Report*.
- Weiss, C.H. (1997). *Evaluation (2nd Ed.)*. Prentice Hall.

- Wholey, J.S., Hatry, P.H. & Newcomer, K.E. (1994). *Handbook of Practical Program Evaluation*, Jossey-Bass.
- World Bank (2004). *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support To Basic Education in Ghana*. World Bank.
- Julnes, G. (Ed). (2013). "Special Issue: Promoting Valuation in the Public Interest: Informing Policies for Judging Value in Evaluation". *New Directions for Evaluation Volume 2012, Issue 133*. Wiley.

別添：インパクトの有無・程度の特定のための基本デザイン		
名称と概念図	説明	
<p>1. 事前・事後比較デザイン (Before-After Design)</p> <p>シンプルに、事前、事後の指標値を比較し、差があれば因果関係があったと推定する。簡便なので広く用いられている。ただし、事前・事後の間に発生した外部要因による影響値をまったく取り除けないので、因果関係の推定の信頼性は低い。</p>		<p>単純 & 安価</p> <p>↑</p>
<p>2. 時系列デザイン (Interrupted Time-Series)</p> <p>施策介入前の長期的トレンドを導き出し、施策介入後にトレンドが変わっていれば、因果関係の存在を推定する。ただし、長期的トレンド以外の外部要因による影響値を取り除けないので、信頼性はそれほど高くない。</p>		
<p>3. 一般指標デザイン(Generic Control)</p> <p>全国平均値、全県平均値などの一般指標値を比較に用いる。外部要因による影響値をある程度除去して考えることができるので(なぜなら対象地域が受けた影響とある程度同じ影響を一般指標値も受けているはずだから)、因果関係の存在の特定に関してある程度の信頼性を確保できる。わりと簡単に用いることができる。</p>		<p>↓</p> <p>厳格 but 高価</p>
<p>4. マッチングデザイン (Matched control)</p> <p>可能な限り近似のグループを選定して比較に用いる。外部要因による影響はどちらのグループも同程度に受けると考えられるので、因果関係の存在の特定のために高い信頼性を確保できる。</p>		
<p>5. 実験デザイン (Randomized controlled trial (RCT))</p> <p>施策の実施前に、政策適用を無作為割付(ランダム・アサインメント)により、実施グループと比較グループに分ける。成果指標 (Outcome indicators) に現れた違いは、途中の唯一の違いである「介入を適用されたか否か」によって引き起こされた純粋に判断することができる。因果関係の存在の特定に関してたいへん高い信頼性を誇る。ただし実際の適用は難しい。</p>		

佐々木 (2010a : 61-64)

≪ 研究論文 ≫

カナダの公立小学校における英語・継承中国語
イマージョンプログラムの評価
—バイリンガル作文力に焦点をあてて—

鈴木 崇夫 (名古屋外国語大学)
takao_suzuki@hotmail.com

**An Evaluation Study of English/Heritage Chinese Immersion
Programs in Canadian Public Schools with Special Focus
on Bilingual Writing Skills**

SUZUKI Takao

キーワード：継承語教育、公立学校、パーシャル・イマージョン、三位一体の運営、
バイリンガル作文力

要 旨

本研究では巨視的バイリンガル育成モデルを採用し、カナダ中西部の公立学校における英語と継承中国語のバイリンガルプログラムの評価を行った。言語能力の測定には作文を選んだ。3年生と6年生を対象に分析を行い、どちらの学年においてもモノリンガル児童と比べて英語力で有意な差はなく、一方で、中国語力はバイリンガル児童が有意に低い結果となった。州の学力テストでは英語（国語）で苦戦が見られるものの、算数を中心にバイリンガル児童の方が州平均より高い成績をとる傾向があり、半日中国語で学習しても学力に悪影響はないことが明らかになった。また、エスニック・コミュニティ（在籍児童の保護者を含む）がプログラムの運営に携わっており、教育委員会、学校、コミュニティの三位一体の教育的サポートが重要であることも示唆された。

Abstract

In this study, an English and Mandarin bilingual program in public elementary schools in Western Canada was evaluated through the framework of the macroscopic model of determinants of additive bilingualism and subtractive bilingualism. In the study, writing was focused on in order to measure the students' outcomes and type of bilingualism. According to the analyses of students' bilingual writing in grades 3 and 6,

there was no significant difference in English proficiency compared with unilingual students. However, as to Chinese proficiency, students in both grades had significantly lower proficiency than unilingual students. In terms of provincial achievement tests, bilingual students made considerable effort in English language arts, and their scores were only slightly lower than the provincial average. However, their scores in the other subjects were higher than the provincial average. Overall, the findings indicate that this bilingual program contributes to the ability of minority children to learn academic subjects through their heritage language and English. In addition, the support of ethnic communities and their participation in the running of the bilingual program appear to be fundamentally important for the bilingual schooling of linguistic minority children.

1. はじめに

カナダは労働人口を確保するため移民を毎年33万人以上受け入れている移民大国である。1969年に制定された公用語法や1971年に打ち出された多文化主義政策など国家の多様な言語・文化に対する様々な取り組みが行われてきた。また、言語的マイノリティである移民の継承語教育を国の問題として取り組んできた数少ない国の1つである。1984年には移民の持ち込む言語はカナダの「言語資源」であると同時に社会経済資源であるという新しい意義づけがされるようになり、継承語教育への援助が政治的に正当化されたが、1988年に多文化主義を連邦法として制定したのち、翌年には経済不況のため連邦政府レベルの継承語教育への公的援助は打ち切られている。現在では州政府からのみ支援が行われており、「継承語 (Heritage Language)」という用語を使わず、「国際語 (International Language)」という用語を用いて予算が充てられている。

Corson (1999) は、表1に示す Churchill (1986) の移住者児童生徒対策の6段階 (Six-stage Typology) を用いて OECD 諸国の取り組みを分析している。

表 1 移住者児童生徒対策の6段階 (Six-stage Typology)

段階1	現地語の補強プログラム	段階4	母語補強プログラム (学校内)
段階2	児童・保護者への現地社会適応支援	段階5	母語を学習言語として使用し教科を教える
段階3	マジョリティへの多文化教育・反人種差別教育段	段階6	マイノリティ言語を公用語とし、特別教育機関を設置

Churchill (1986), 中島 (2010) を参照し日本語訳

Corson は大多数の国が最低段階の段階1に位置づけられると述べ、北米、イギリス、オーストラリアで段階1、2、北欧やカナダで段階4、5が見られ、段階6はカナダケベック州のフランス語系カナダ人への取り組みの一例のみだという。

その中で、本研究が対象とする公立学校の正課内で行われている現地語／継承語イマージョンプログラムは段階5（カナダ）の1つであり、Corson が指摘しているように言語的マイノリティ児童生徒教育でこのような高い段階の取り組みは世界的に稀である。また、こういった継承語プログラムの評価研究は類を見ない。そこで、本研究ではカナダのアルバータ州を主軸とした中西部3州の公立学校教育で行われている¹⁾ 国際語バイリンガルプログラム（現地語／継承語イマージョン教育）の実践と成果についての評価を行う。とりわけ本稿では、児童の二言語作文テストの結果と児童の言語背景・環境、及びプログラムを支える教育的サポートに焦点をあてて考察することにする。

2. アルバータ州における国際語バイリンガルプログラムの概要

アルバータ州において公立学校での継承語／現地語バイリンガル教育を可能としているのは、1971年に制定された Alberta School Act-Section 150（アルバータ州学校教育法改正）であり、「教育委員会は公立学校教育において英語・フランス語以外の言語を授業言語として認可することができる。」と記されている。

当時ウクライナ系カナダ人を多く抱えるアルバータ州政府が強い民意の下に学校教育法を改正し公立学校の中で英語・フランス語以外の言語を授業言語とすることを可能とした。2年後の1973年より国際語バイリンガルプログラムの第1号となる英語／ウクライナ語バイリンガルプログラムのパイロットプログラムが始まっている（田村 1992）。また1988年にはアルバータ州政府は『アルバータ州の言語教育政策（Edmonton Bill C-93）』を発表し、公用語以外を授業言語とする学校教育について政策化した。同年11月に政府が発行した Language Education Policy for Alberta の p.16には「英語・フランス語以外の言語の習得、または維持したいと望む生徒には、パーシャル・イマージョンプログラムで学習する機会を提供する。」と記されている。

1974年のウクライナ語／英語プログラムを初めとし、現在では6言語でプログラムが開設されている。次項の表2は Edmonton Public School Board（以下 EPSB）管轄のものだけであり、同じくエドモントン市のカソリック系教育委員会（公立）管轄のポーランド語も含めると7言語のプログラムが開設されていることになる。

表2 EPSB 管轄の国際語／英語バイリンガルプログラム数

エドモントン市	開始年	小学校	中学校	高等学校
中国語	1983	5	4	3
ドイツ語	1978	3	1	1
アラビア語	1983	2	1	1
ウクライナ語	1974	1	1	1
ヘブライ語	1975	1	1	0
スペイン語	2001	2	1	0

Edmonton Public School Board, Websiteを参考に作成 (2012年7月現在)

図1に示したように、このプログラムの特徴はバイリンガルプログラムの運営にエスニック・コミュニティが関わっている点が重要である。

その背景にはバイリンガルプログラムが設置されるまでの経緯が関係している。公立学校でプログラムが開設されるためには、まずエスニック・コミュニティが継承語による幼稚園を運営 (1~2年) し、入学者

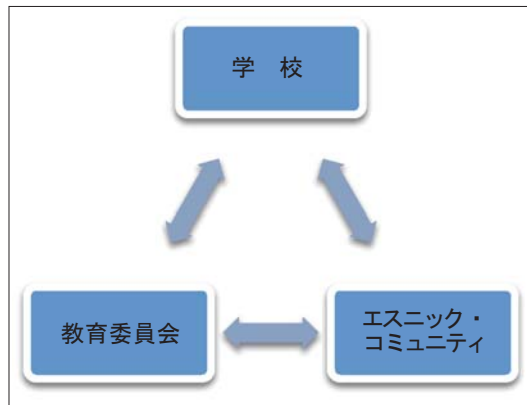


図1 三位一体の運営体制

数の確保やスクールバスによる通学の世話など、運営実績が教育委員会によって認められなければならない。運営実績が認められ、運営責任が教育委員会に移行すると、その後は教育委員会が責任を持って幼稚園から高3までプログラムを継続することを保障する。その後、コミュニティは学校で必要となる備品や書籍を買うための財源を集めたり、子どもたちの通学のためのスクールバスを手配したり、学校や教育委員会と協賛して文化行事を行ったりと多岐に渡る支援を展開していく。

ただし、最も新しいスペイン語のバイリンガルプログラムだけは性質が異なり、コミュニティベースのものではない。International Spanish Academy と呼ばれ、スペイン政府によるスペイン語普及のための助成事業として EPSB が設置したものである。

国際語バイリンガルプログラムは他の公立学校のプログラムと同様に全てのカナダ人に開放されており、どのような言語背景であっても入学することができる。ただし、例えば中国語プログラムの場合、家庭に中国語背景がない子どもの場合には、幼稚園も

しくは小学1年生からのみ入学が許可されている。この入学時期 (entry points) は (トータル及びパーシャル) イマージョンプログラムにおいては一般に共通するものである (Lyster 2007)。逆に、中国語圏からの移住者子弟など家庭に中国語背景のある場合は、各学校の判断で年齢を基に相応の学年に入学することができる。

本研究が中国語プログラムを対象とした理由は、EPSB 管轄では最も設置校数が多く 2000 年に入ってから在籍者数が増え続けていること、そしてコミュニティによる文化活動が活発でバイタリティが高いこと、コミュニティ理事から好意的な協力が得られたこと、また日本語プログラムが存在していないことも理由の1つにあげられる。

3. 先行研究と理論的背景

本研究では国際語バイリンガルプログラムを総括的に評価するため、バイリンガル育成を社会における二言語の力関係と接触度で捉えて整理した Landry & Allard (1991, 1992) の巨視的バイリンガル育成モデルとカウンターバランスモデルを援用した。

3.1. 巨視的バイリンガル育成モデル

環境を活かしてバイリンガル育成を行う上では、子どもを取り巻く社会環境、家庭環境、学校環境など様々な条件が複雑に絡み合ってくる。それらの環境や条件は多言語環境で言語形成期を過ごす子どもの言語発達に影響する大きな要因となる。Landry and Allard (1991, 1992) は90年代までのバイリンガリズムに関する研究の成果を集集し、加えてカナダの大西洋4州における英語とフランス語のバイリンガル高校生の大規模調査による実践的研究を踏まえて2つの理論を提唱している。1つは、人為的にバイリンガルを育てるために必要な条件を整理し、子どもを取り巻く環境 (マクロ要因) を分析することで、どのような環境でどのようなタイプのバイリンガルが育つかを予測する「巨視的バイリンガル育成モデル」である。バイリンガルの形成過程や2言語の到達度における様々な要因を「社会的レベル」「社会心理的レベル」「心理的レベル」の3つのレベルに分け、各レベルに属する個々の要因を2言語の力関係の中で捉えようとしている。

次項の図2を見ると、[A]はバイリンガルの発達に影響を及ぼす様々な要因、[B]はバイリンガルのタイプ、[C]は二言語の到達度を表している。

[A-1]の社会的レベルは、L1とL2が社会的にどのような状況にあるかを示そうとして

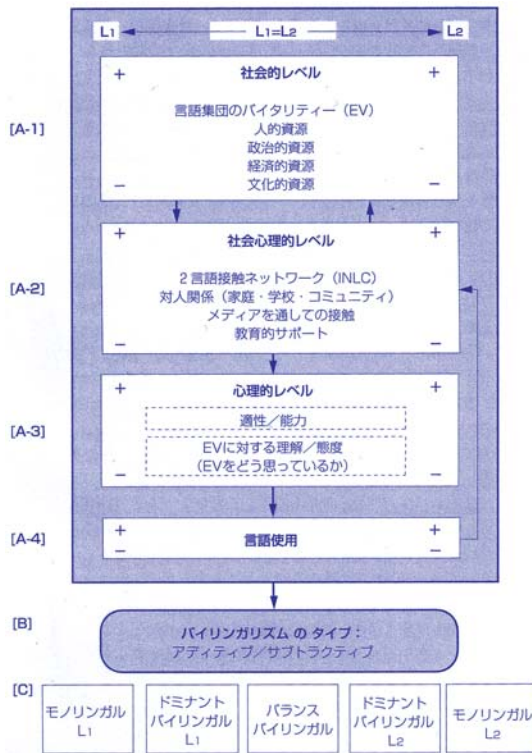


図2 巨視的バイリンガル育成モデル

(Landry & Allard, 1992 p.225 中島1998 p.42より引用)

構成要素 (socio-structural factors) を分析するための枠組みとして概念化し、言語コミュニティ (X) が他の言語コミュニティとは弁別的であり、また積極的に集合体／共同体 (X) として存在しようとするような行動傾向をもたらすバイタリティーと定義している。また、地理的要因、社会制度的保障、社会的地位などを言語コミュニティの Objective EV (客観的 EV) と具体化している。Giles 他の定義から解釈すれば、巨視的バイリンガル育成モデルの[A-1]における EV は Objective EV だといえる。

次に[A-2]の社会心理的レベルとは、L1とL2への接触度がどのぐらいかということである。つまり、子どもが日々の生活の中でどのような人と接触を持ち、その人達とどのことばでどのようなコミュニケーションをするかということ (Individual Network of Linguistic Contacts (以下、INLC)) が、子どもの二言語の発達に影響を与えるということである (中島1998, p.43)。言語的マイノリティの子どもの場合、家庭の中、学校の中、友達関係、隣近所、継承語学校などが中心になる。中国系の子どもであれば、チャイナタウンは大きな要因であるし、その他の民族グループでは宗教による集會などが大きな要因になる場合もある。そして、テレビ・ラジオなどの放送で使用さ

おり、「言語集団のバイタリティー (Ethnolinguistic Vitality (以下、EV))」は言語集団の大きさ、つまりその集団の言語話者がどのぐらいいるのか (人的資源)、その集団が国に対してどのぐらい政治的な影響力を持っているか (政治的資源)、その集団がどのぐらい経済的な力を持っているか (経済的資源)、その集団がどのぐらい文化的に優勢か (文化的資源) の4つによって捉えようとしている (中島1998, p.43)。Giles, Bourhis and Taylor (1977) はEVを異なる言語コミュニティ間の接触における、コミュニティグループ間関係に影響する社会

れる言語、エスニック新聞の有無、などメディアによる言語接触の要因もある。さらに、学校・家庭・コミュニティの教育的サポートも子どもの二言語の発達にとって重要な要因の1つである。

[A-1][A-2]は主に環境要因であるが、[A-3]は個人要因である。子どもを取り巻く様々な環境の中でどれだけ言語接触があっても、実際にそのことばを使うかどうかは、子どもの年齢や性格、そして心理的な面の影響が大きい。「EV に対する心的態度」とは、子どもが自分の属する言語集団 (L1) に対してどう思うか、また学習することばの言語集団 (L2) に対してどう思っているか、どのような態度をとっているかということであり、実際にその言語がどのぐらいのバイタリティがあるかということと、子どもがそれをどう捉えているかは別の問題と考えられる (p.44)。Bourhis, Giles and Rosenthal (1981) は、これを Subjective EV (主観的 EV) と呼び、言語・文化が維持されるかシフトしてしまうかを最終的に決定するものだと定義している。

[A-4]の言語使用は、実際に子どもがどのぐらい、どのように L1、L2 を使うか、つまり [A-1][A-2][A-3]の社会的、社会心理的、心理的要因によって決まる。そしてことばを使えば使うほどそのことばへの接触量を増やすことになり、それがまた心理的にも影響し、同時に言語集団のバイタリティを増すことにもなる。特に話者人口が少ない場合は、個々人がそのことばを使うということ自体が、その言語集団の活性化につながるということである。この意味で、バイタリティの低い少数言語の子どもが母語を保持し、発達させることは、その言語の存続に大きな意味を持つという (中島, 1998)。図2を見ると、言語使用から社会心理的レベルへ矢印が伸びており、社会心理的レベルと社会的レベルは矢印が相互に向けられていて、共に影響し合うことを意味している。ここまで記してきたように、様々な環境要因、そして個々の学習者の個人要因とそれらが互いに共鳴し重なりあって言語使用の頻度が決まり、[B]におけるバイリンガリズムのタイプ、そして[C]の L1、L2 の到達度が割り出されるという理論である。

3.2. カウンターバランスモデル

Landry and Allard (1991, 1992) は、社会心理学的な立場から二言語発達のカウンターバランスモデルを提唱している。この理論は、アディティブ・バイリンガリズム (母語の上にもう一つ有用なことばが加わり、アイデンティティがくずれない二言語接触の状況) の環境を作り出すために、まず L1 (第一言語) と L2 (目標言語) の言語グループのバイタリティが高いか低いかを考える。そして、子どもを取り巻く家庭環境、学校環境、社会環境を考慮し、どのことばをどこで使うかによって、その言語への

接触量や接触の質をバランス良くすることが出来るのか、そしてそのために人為的に行なうことが出来る操作は何であるかを示そうとするものである。

右の図3は天秤のたとえで環境要因と二言語発達のバランスを示している。本研究が対象にしているカナダの中国系子弟のような言語的マイノリティ児童の場合、現地語(L2)が強まるにつれ、継承語(L1)が弱まっていくため、アディティブ・バイリンガルは育ちにくい。それまで母語としての役割を担っていた継承語が民族言語グループの活力が圧倒的に強い

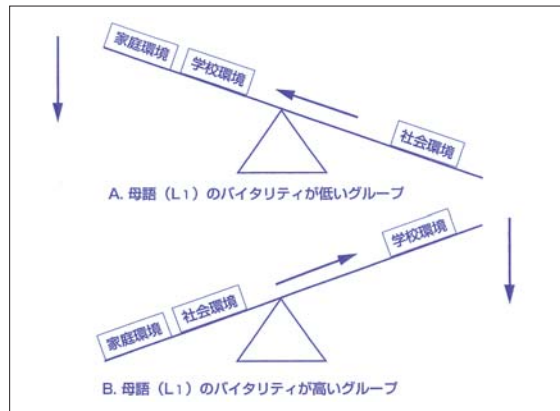


図3 カウンターバランスモデル

(Landry & Allard, 1991 p.228中島 1998 p.45より引用)

社会の主要言語(L2)の英語に取って代われ、両言語が不安定になる危険性さえある。これは図3のAで表される状況であるが、そういった状況にならないよう人為的に子どもの母語(L1)を家庭と学校で強める必要がある。では、家庭で継承語を使うように親が心掛け、もう一方では学校に行かせて継承語を学習させればアディティブ・バイリンガルが育つのかということだけでは不十分であるという。Landry and Allard (1992)は大西洋四州でフランス系高校生を対象に比較調査を行なっているが、ケベック州(フランス語圏)以外の州でフランス系子女のフランス語(L1)力と英語(L2)力を調べてみると、両方とも能力が低く、L1とL2への帰属意識が混乱しているケースが多いという。フランス語はカナダの公用語の1つであるため、カナダ政府はフランス系子女がどの州にいてもフランス語で教育を受ける権利を保障している。社会的レベルにおいては母語がフランス語(L1)の場合、ケベック州を除いては言語グループの活力は低い、学校教育ではフランス語(L1)が強まるように教育的支援が与えられている。それにもかかわらずフランス系子女がこのような状況になるということは、言語グループのバイタリティが低い母語(L1)の場合は、カウンター・バランスをとることが極めて難しいということを示唆している。この点から継承語教育を考えると、エスニック・グループの言語的バイタリティが子どもの継承語習得においては非常に重要なものになるといえる。

4. プログラム評価の目的と研究課題

本研究が対象とするプログラムは、公立学校の中で継承語を授業言語として半日使用し、州の正規カリキュラムに沿って学校教育を行うというバイリンガルプログラムであり、これまで行われてきた継承語教育の中で極めてユニークな形態といえる。継承日本語教育においては、週末校で人的、経済的に厳しい状況の中で行われており、書籍や研究で子どもたちの言語的・文化的葛藤が指摘されてきた（鈴木, 2006）。

そういった状況とは異なる公教育の中の長期的（幼～高3）な継承語プログラムでは、現地語と継承語の学習言語を育て、言語的マイノリティをバランスバイリンガルに育てることが可能なのであろうか。また、そのプロセスに寄与する要因と問題点は何かであろうか。本稿では、このプログラムの評価を目的に以下の2つの課題を掲げた。

課題1：バイリンガルプログラムに在籍する児童はどのような言語背景・環境を持っているか。また学校・家庭・コミュニティは児童の二言語学習をどのようにサポートしているか。

課題2：バイリンガルプログラムに在籍する児童の中国語（継承語）作文力、英語（現地語）作文力における二言語にはどのような関係があるか。また、学力一般（英語・算数・理科・社会）はどのぐらいのレベルであるか。

課題1は、プログラムに通う児童の言語的バックグラウンドと児童を取り巻く環境要因について整理する。Landry and Allard (1992) の巨視的モデルの[A-2][A-4]にあたる部分である。課題2では、バイリンガルプログラムのアウトカムの評価として児童の二言語力について分析を行う。本研究では、言語能力の測定にあたり、グループ調査がより行いやすい教科学習言語能力であり（Cummins & Swain, 1986）、またバイリンガルの二言語共有面が最も多面的である（中島, 2013）「書く力」を選択した。学力についてはアルバータ州の統一テスト結果を用いる。巨視的モデルの[A-3][B][C]にあたる。本稿では紙面の制約により[A-1]は割愛した。

5. 調査概要

5.1. 調査対象

本調査の対象は第1に、エドモントン市で中国語の国際語バイリンガルプログラムを併設する小学校2校（G校、K校）でバイリンガルプログラムに在籍する3年生（G校17

名、K校19名の合計36名)と6年生(G校18名、K校16名の合計34名)である。家庭に中国語のルーツを持たない非継承語学習者の児童、3年生3名(G校1名、K校2名)、6年生1名(G校1名)は外してある。その他にK校の3年生5名、6年生6名は保護者から調査の協力が得られなかったため調査対象に入れていない。第2は、プログラムの運営に関わる教育委員会のカリキュラムディレクター、教員、スタッフとプログラムを支えるコミュニティ団体(Edmonton Chinese Bilingual Education Association(以下、ECBEA))である。なお、作文力の比較を目的に統制群として、同校で英語レギュラークラスに在籍する3年生(G校9名、K校7名の合計16名)と6年生(G校11名、K校13名の合計24名)、そして台湾の公立小学校の3年生(29名)、6年生(32名)の作文サンプルを収集した。調査は2010年1月から4月にかけて筆者がエドモントン市にて行った。また、台湾の作文調査については2010年10月に台湾で行った。以下、バイリンガル児童をCBP児童、英語レギュラークラス児童をERP児童、台湾の小学生児童をTW児童と記す。統制群に台湾を選んだのは、エドモントン市の中国語バイリンガルプログラムが繁体字と注音符号を使用しており、そのため台湾の検定教科書を輸入し使用していることから比較対象としてより適切だと考えたからである。児童は台北市の一般的な公立小学校(大規模校)に通う子どもたちである。

CBP児童は英語(Language Arts)、社会、理科、音楽を英語で学習し、中国語(Language Arts)、算数、体育、保健、美術、音楽(中国語の楽曲限定)を中国語で学習している。Language Arts(以下LA)とは日本の国語科に相当する教科である。

5.2. データの収集

巨視的バイリンガル育成モデルを踏まえて、児童がどのような言語背景を持ち、日々どのような言語接触を行なっているかを調べるため、CBP児童の対人関係や実際の言語使用について言語背景調査を紙面及びフォローアップインタビューで行った。そして、二言語学習をどのようにサポートしているか教育委員会のカリキュラムディレクター、学校管理職、教員、エスニック・コミュニティ理事に対し半構造化インタビュー7~13項目(添付資料)を行い、また保護者にはアンケート15項目(添付資料)を実施した。バイリンガルの型を調べるために英語作文テスト、中国語作文テストを実施した。また、学校長の協力を得てアルバータ州統一テストの結果も使用した。

5.2.1. 二言語作文テスト

3年生、6年生ともに課題の絵を見て構想を考え物語を書くという問題形式である。1回目の作文から2回目の作文は2～3週間期間をあけ、英語、中国語ともに同じ絵を用いたが、3年生と6年生の絵は異なるものにした。テストは授業時間内に担任教員の協力を得て行った。

制限時間は、3年生は10分の下書き（構想）後に30分で書き上げ、時間が足りない児童は20分延長を可能とした。6年生は10分の下書き（構想）後に50分で書き上げ、時間が足りない児童は20分延長を可能とした。これはアルバータ州統一テストの英語（LA）のWriting（作文課題）と同じ形式である。

評価は、英語作文、中国語作文ともにアルバータ州統一テストの作文評価ルーブリックを用いて評価を行った。ルーブリックは「内容の豊富さ」「全体構成」「段落・文のつながり」「語彙」「正確度（表記・文法）」の5観点から成り、6段階（0～5）で評価を行った²⁾。表3に示すように各観点には具体的な評価基準が設けられている。

表3 作文評価ルーブリックの評価基準

内容の豊富さ	(1) 場面設定(events)、登場人物の行為(actions)から文脈(状況)を上手く作り出せているか
	(2) 具体的なストーリーを描写しているか
	(3) 書き手として読み手を意識(配慮)できているか
全体構成	(1) 導入部分が明確であるか
	(2) 作文全体を通して場面設定、登場人物の性格や行為に一貫性がある構成ができているか
	(3) むすび部分でまとめあげられているか
段落・文のつながり	(1) 文と文のつながりをコントロールできているか
	(2) 多様な文構造と長文・短文を適宜用いることができているか
	(3) 文の書き出しにバラエティがあるか
語彙	(1) 適切に語を用いているか
	(2) 効果的な表現ができているか
	(3) 語と表現が作文をより良く導いているか
正確度 (表記・文法)	(1) スペリング、表記
	(2) 文法、語法の正確度

Alberta Education (2010), 筆者日本語訳

英語作文の採点は、アルバータ州の教員免許を持ち教職を定年退職した2名で行い、中国語の採点は台湾の大学で日本語を教える教員1名（修士：言語文化学）と愛知県のN大学博士課程で言語学を専攻する院生1名の2名で行った。採点者間一致率はカッ

パ係数を算出し、英語作文は3年生 $k = .66$ 、6年生 $k = .65$ 、中国語作文は3年生 $k = .62$ 、6年生 $k = .61$ で統計的に実質上の一致が認められた。

6. 結果

6.1. CBP児童の言語背景

2節および5.1節で述べたように、公立学校であるG校、K校のバイリンガルプログラムには、非継承語学習者の児童が数名在籍している。しかし、全体の中で中国語にルーツを持つ児童の割合を見ると、3年生、6年生ともに9割を超えている。

中国系のルーツを持つ児童がどのような言語背景を持っているか言語背景調査を行った。結果を表4示す。

表4 CBP児童の言語背景

	G校3年生 (n=17)	K校3年生 (n=19)	3年生 全体の割合	G校6年生 (n=18)	K校6年生 (n=16)	6年生 全体の割合
1 カナダ生まれ	15	17	89%	16	11	79%
2 英中バイリンガル幼稚園プログラムの修了者	15	17	89%	14	8	65%
3 親とのコミュニケーションで中国語の使用がある	17	18	97%	18	12	88%
4 兄弟姉妹とのコミュニケーションで中国語の使用がある	10(n=16)	14	—	9(n=16)	9(n=14)	—
5 同居、もしくは近隣に住む祖父母とのコミュニケーションで中国語の使用がある	8(n=12)	12(n=18)	—	14(n=17)	9(n=16)	—
6 困りごとがあり大人に相談する際、中国語を使うことがある	14	8	61%	11	9	59%
7 エスニック・コミュニティ(ECBEA)のイベントに参加する	16	16	89%	15	12	79%
8 在籍学校以外の友達とのコミュニケーションで中国語の使用がある	7	10	47%	10	9	56%
9 中国語圏への渡航経験・機会がある	7	4	31%	7	14	62%

※4, 5は兄弟姉妹・祖父母がいない場合未回答のため全体の割合を示していない

3年生で89%、6年生では79%の児童がカナダ生まれである。また、国際語バイリンガルプログラムに附属するバイリンガル幼稚園プログラムの修了者が3年生では89%、6年生は65%であり、ほとんどの児童が幼稚園から二言語で学習していることがわかる。家庭内でのコミュニケーションにおける言語使用の状況は各家庭によって様々であった。親とのコミュニケーションで中国語使用しているのは、3年生で97%、6年生では88%であり、年齢が上がるほど親とのコミュニケーションにおいても英語を使う傾向にある。カナダにいながらも、兄弟間や祖父母間でも多くの児童が中国語を使ってコミュニケー

ションをしている実態も明らかになった。中国語については広東語、上海語、福建語など方言を主に使用している家庭も少なくなかった。大人に相談事をする際にも中国語を使うと答えている児童が3年生でも6年生でも6割程度おり、バイリンガル児童の心の安定にも中国語は欠かせないことばになっている。

エスニック・コミュニティ (ECBEA) が (主に休日に) 開催するイベントやボランティア活動にどの程度参加するかについては、3年生の60%以上が「いつも」「よく」「ときどき」と答えており、不参加は11%のみであった。6年生は59%が「いつも」「よく」「ときどき」と答えており、不参加は21%であった。所属学校内で行われるイベントではなく、学校が休みである土曜・日曜に他校や市内のイベントスペースで行われる催事に参加をしている児童がたくさんいる。そのため、小学生でありながら在籍学校以外の友達を作ることができ、中国語を使って上級生や同年代の児童とコミュニケーションをとり、親睦を深めることができる。3年生で47%、6年生で56%が在籍学校以外の友達と中国語での交流を持っているというのは興味深い結果だといえる。筆者がエドモントン滞在時は、ECBEAの催事にあたり募集される子どもボランティアは毎回瞬時に定員一杯となり、ボランティア活動に参加できない子どもが多数いるのが実情であった。コミュニティ行事で他の学校のバイリンガルプログラム在籍児童と触れ合い、友達になれること、エドモントン市に住む地域住民と対話できる機会が持てることはバイリンガル児童たちにとって貴重な時間となっている。

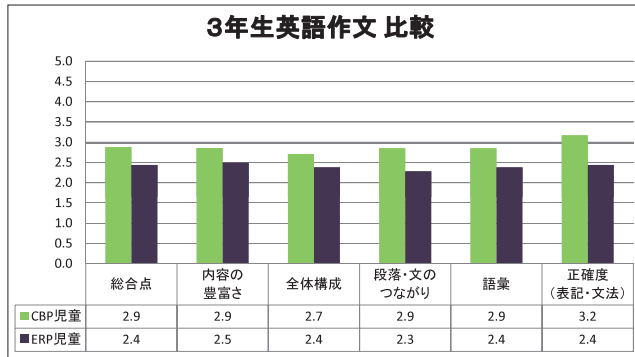
最後に、中国語圏への渡航経験・機会については、3年生の31%、6年生の62%があると答えており、カナダでの中国語学習が自分の家族のルーツに繋がっていると多くの児童が体感していると考えられる。

6.2. 二言語作文テスト結果

前述のとおり、作文テストは2名の評価者によって0点から5点の6段階で評価を行った。評価の基準として、5点はExcellent (優)、4点はProficient (良)、3点はSatisfactory (可)、2点はLimited (やや不十分)、1点はPoor (不十分)、0点はInsufficient (採点不可) となっており、アルバータ州では3点以上が1つの標準値となっている。

6.2.1. 観点別得点と二群間の比較

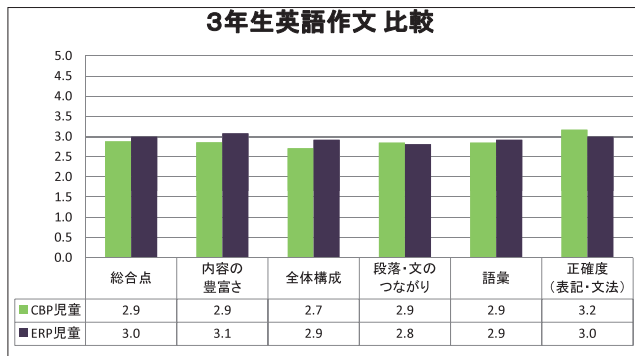
3年生の英語作文テストの結果をCBP児童とERP児童で比較してみると、次項の図4に示すとおりである。



CBP 児童 : n=36 ERP 児童 : n=16

図4 3年生英語作文テスト得点比較

点では有意な差は認められなかった（総合点： $t(50)=1.61, ns$ / 内容の豊富さ： $t(50)=1.29, ns$ / 全体構成： $t(50)=1.24, ns$ / 段落・文のつながり： $t(50)=1.84, ns$ / 語彙： $t(50)=1.82, ns$ ）。しかしながら、詳細を分析してみると、ERP 児童16名のうち3名が採点不可（0点）と評価されており、逆にCBP 児童には採点不可（0点）児童はいない。16名という少ない分析対象の中に3名の外れ値がある統制群（ERP児童の英語作文得点）では妥当な比較対象となっていない可能性がある。そのため、実験群（CBP 児童）に対してより厳しい条件で統制群（ERP児童）と比較をするため外れ値の3名を除いて再度分析を行った。結果は以下の図5のとおりである。なお、3年生英語作文を除く他の児童群比較において外れ値は見受けられなかった。



CBP 児童 : n=36 ERP 児童 : n=13

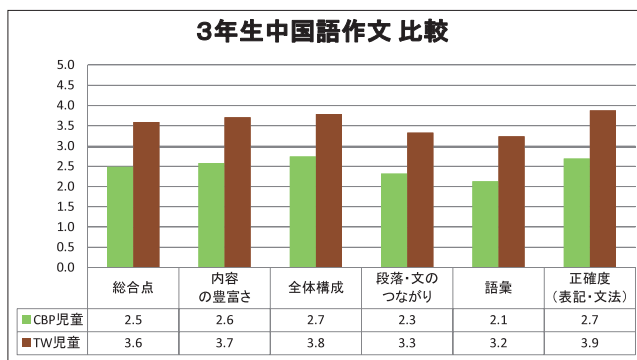
図5 3年生英語作文テスト得点比較（外れ値除外）

全ての観点においてERP 児童がCBP 児童を下回っており、バイリンガル児童の方が良い結果となっている。総合点および5観点で t 検定を行ったところ正確度（表記・文法）において有意差が認められた（ $t(50)=2.52, p<.05$ ）。総合点と残りの4観

点（外れ値）のERP 児童を除き13名で平均をとると、総合点（3.0点）、内容の豊富さ（3.1点）、全体構成（2.9点）、段落・文のつながり（2.8点）、語彙（2.9点）、正確度（表記・文法）（3.0点）となり、3年生における英語作文平均は両群とも、どの観点においても3点前後

の得点で、二群間に大きな差は見受けられなくなった。CBP 児童36名とERP 児童13名の総合点および5観点で t 検定を行ったところ、どの観点においても有意な差は見ら

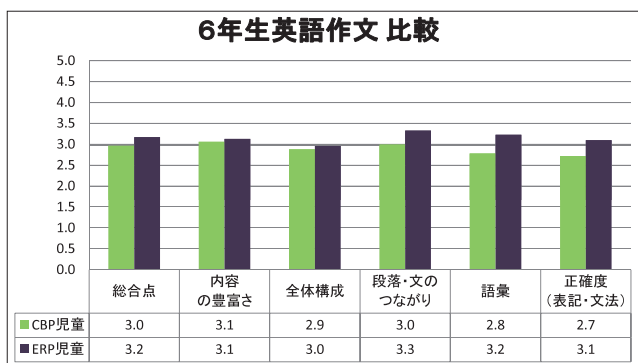
れなかった（総合点： $t(47)=0.61, ns$ / 内容の豊富さ： $t(47)=-1.02, ns$ / 全体構成： $t(47)=-1.04, ns$ / 段落・文のつながり： $t(47)=0.15, ns$ / 語彙： $t(47)=-0.40, ns$ / 正確度（表記・文法）： $t(47)=-0.71, ns$ ）。つまり、3年生の英語作文では、どの観点においてもCBP児童とERP児童に差はないものだとはいえる。



CBP 児童：n=36 TW 児童：n=29

図6 3年生中国語作文テスト得点比較

苦戦を強いられたことが容易に推察できる。一方、TW児童においては全ての観点で3点以上となっているものの、CBP児童と同じように段落・文のつながりと語彙が他観点よりやや低めになっており、3年生段階での語彙の少なさと文の構成の難しさが目立つ結果となっている。CBP児童とTW児童の中国語作文力の比較のためt検定を行ったところ結果は全観点において有意であった（総合点： $t(63)=4.62, p<.05$ / 内容の豊富さ： $t(63)=4.27, p<.05$ / 全体構成： $t(63)=4.08, p<.05$ / 段落・文のつながり： $t(63)=4.82, p<.05$ / 語彙： $t(63)=5.42, p<.05$ / 正確度（表記・文法）： $t(63)=4.89, p<.05$ ）。したがって、3年生の中国語作文ではCBP児童の作文力がTW児童より有意に低いということになる。



CBP 児童：n=34 ERP 児童：n=24

図7 6年生英語作文テスト得点比較

次に、3年生の中国語作文テスト結果をCBP児童とTW児童で比較してみると、図6に示すとおりである。

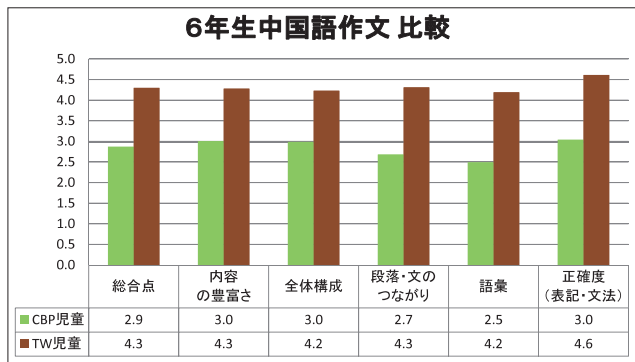
CBP児童は総合点を含め全ての観点において平均が標準点未満となっている。特に段落・文のつながりや語彙では2点に近く、バイリンガル児童が

したがって、3年生の中国語作文ではCBP児童の作文力がTW児童より有意に低いということになる。

次に、6年生の観点別得点と二群間の比較の結果を見ていきたい。英語作文テストの結果をCBP児童とERP児童で比較してみる

と、図7に示すとおりである。

6年生の英語作文においては、CBP 児童は全体構成、語彙、正確度（表記・文法）で平均が3点を超えていない。しかし、全観点の得点が3点前後であり、著しく偏りのある得点は見受けられない。総合点ではCBP 児童も ERP 児童も平均3点を超えており、観点別で低い得点があるものの、総合的に標準点以上の作文が書けている。CBP 児童と ERP 児童の英語作文力を比較するため、総合点および5観点で *t* 検定を行ったところどの観点においても有意な差は認められなかった（総合点： $t(56)=0.76, ns$ / 内容の豊富さ： $t(56)=0.23, ns$ / 全体構成： $t(56)=0.31, ns$ / 段落・文のつながり： $t(56)=1.22, ns$ / 語彙： $t(56)=1.78, ns$ / 正確度（表記・文法）： $t(56)=1.27, ns$ ）。つまり、6年生の英語作文ではCBP 児童と ERP 児童に差はない。



CBP 児童：n=34 ERP 児童：n=32

図8 6年生中国語作文テスト得点比較

次に、6年生の中国語作文テストの結果をCBP 児童と TW 児童で比較してみると、次項の図8に示すとおりである。

CBP 児童は総合点が平均3点を超えられず、また段落・文のつながり、語彙がとりわけ低い結果となっている。この傾向は3年生でも見られ、バイリン

ガル児童にとって弱点分野であることがわかる。

6年生におけるCBP 児童と TW 児童の中国語作文力を比較するため *t* 検定を行うと、総合点を含む全ての観点でCBP 児童と TW 児童に有意な差が認められた（総合点： $t(64)=7.07, p<.05$ / 内容の豊富さ： $t(64)=6.05, p<.05$ / 全体構成： $t(64)=5.70, p<.05$ / 段落・文のつながり： $t(64)=8.53, p<.05$ / 語彙： $t(64)=9.14, p<.05$ / 正確度（表記・文法）： $t(64)=8.14, p<.05$ ）。台湾の児童と比べるとCBP 児童の中国語作文力はどの項目においても一様に低い。

6.2.2. 二言語作文の相関分析

CBP 児童の英語作文と中国語作文の関係を見るため二言語作文の相関分析を行った。しかしながら、どの観点においても有意な相関は認められなかった。理由を分析してみ

ると、対象児の中に転入してきたばかりの児童など明らかに一方の言語が強い（「英語 > 中国語」「中国語 > 英語」）ドミナント（偏重）バイリンガルが存在したため有意な相関が見られなかったと考えられる。そこでまず、英語、中国語のいずれかで0点となり、二言語間の関係が考察できない児童を除外した。また、児童の言語背景と家庭環境を考慮し、中華系背景は持つが家庭内で保護者（継母、養母などを含む）と中国語使用が全くない児童、及び書きことばの発達を考慮し、カナダ入国後2年以内の児童を除外して再度相関分析を行った。除外した児童は3年生3名、6年生6名である。

表5 6年生英語・中国語作文相関

6年生		中国語				
		内容の豊富さ	全体構成	段落・文のつながり	語彙	正確度 (表記・文法)
英語	内容の豊富さ					
	全体構成	.385*	.398*			
	段落・文のつながり	.435*	.387*			
	語彙					
	正確度 (表記・文法)					

* $p < .05$

n=28

結果は、3年生では二言語間に相関は認められなかった。しかしながら、表5（6年生）に示したように、6年生では英語・中国語間の全体構成で低位ながらも直線的な相関（ $r = .398, p < .05$ ）が見られた。また中国語の内容の豊富さと英語の全体構成で低位相関（ $r = .385, p < .05$ ）、段落・文のつながりで中位相関（ $r = .435, p < .05$ ）が得られている。さらに中国語の全体構成とは、英語の全体構成との相関に加えて段落・文のつながりとも低位の相関（ $r = .387, p < .05$ ）がある。

とりわけ内容を考えたり、全体構成や段落・文のつながりをコントロールすることは作文タスクを遂行する上で思考に関わる部分であり、場面依存度が低く認知力必要度の高い学習言語力を要する言語活動だといえる。これらの観点における有意相関は書く力の共有面を示唆しており、Cummins（1991）の相互依存説を支持する結果だと考えられる。

6.3. アルバータ州統一テスト（Alberta Provincial Achievement Test）

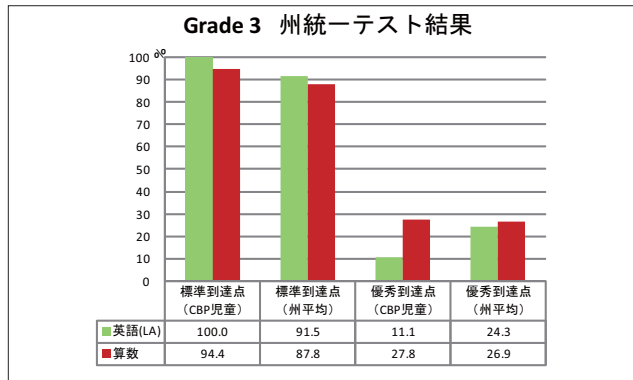
パーシャル・イマージョンで学んでいるCBP児童が、英語で行われる州の学力テストでどの程度の成績を修めているか見ていきたい。州統一テストは毎年1学年あたり4

万人近い児童がテストを受けている。本稿では、学校長の協力のもと許可の得られた3年生18名、6年生17名のテスト結果のみ扱う。

3年生は英語(LA)と算数の2教科のテストを受ける。図9に示した結果を見ると、英語(LA)では、CBP児童全員が標準到達点を超え州平均よりも良い結果となっている。ただし、優秀到達点を満たしたCBP児童は州平均より少ない。二言語で学習をしているマイノリティ児童にとって3年生までに優秀点に到達するのは至難の業なのであろう。しかしながら、算数では州平均よりもCBP児童の多くが優秀到達点を満たしており全体として高い成績を修めている。

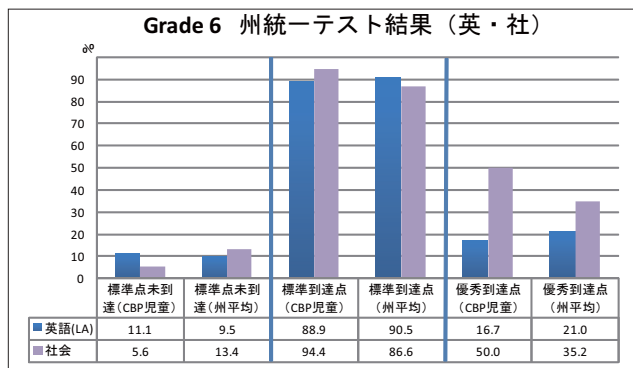
6年生は、英語(LA)、算数、理科、社会の4教科のテストが行われる。文科系教科と理数系教科を分けて結果をまとめると図10、図11のようになる。

英語(LA)は標準到達点、優秀到達点を満たすことができたCBP児童の割合が州平均よりも少なくなっており、抽象概念、抽象語彙の獲得が必要とされるこ



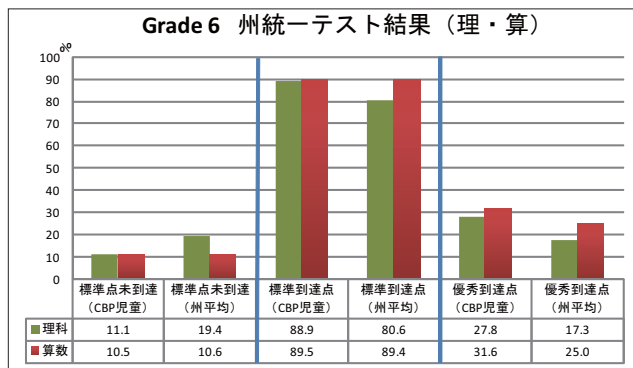
CBP 児童 : n=18

図9 3年生 州統一テスト結果



CBP 児童 : n=17

図10 6年生 州統一テスト結果 (英語・社会)



CBP 児童 : n=17

図11 6年生 州統一テスト結果 (理科・算数)

の年齢レベルの英語学習の難しさが窺い知れる。しかし、社会、理科、算数では標準到達点、優秀到達点の両方でCBP 児童が州平均を上回っており、学校の学習時間の半分を英語以外の言語で学習しているが、学力一般の獲得においてマイナスはないというイマージョン教育一般と同じ結果となっている。

総括すると、英語（LA）の学習では苦戦するもののおおよその児童が理科系科目を含めた他教科においては小学校卒業までに学習到達目標を達成しているといえる。

6.4. 学校長、コミュニティ団体理事、保護者のインタビュー

Landry and Allard (1991, 1992) が巨視的モデルの社会心理的レベル[A-2]やカウンターバランスモデルで論じているように、二言語発達、とりわけ言語的マイノリティ児童の場合には継承語の発達と環境要因は切り離して考えることはできない。Cummins (2001) のエンパワーメント理論においても言語的マイノリティ児童教育における教育的サポートの重要性は唱えられている。本研究では社会環境、学校環境を質的に分析するため、教育関係者、エスニック・コミュニティ理事へのインタビューを行った。インタビューは全てIC レコーダーで録音し、音声データを基に、バイリンガル児童への教育的サポート、バイリンガルプログラムでのこれまでの経験や今後の改善点、そしてバイリンガル児童への期待の観点を中心に分析を行った。質問項目には立場や役割による考え方の違いが比較考察できるよう共通項目を設定した。また家庭環境や子どもに対する親の期待について調べるため、協力が得られた保護者に対し質問状という手紙形式でアンケートを行った。

本稿では紙面の制約上、教育的サポートの観点からプログラムを運営する学校長がどのようにバイリンガルプログラムに向き合っているか、そして保護者はどのような考えで子どもをプログラムに入学させ、通わせているかについて記述する。

6.4.1. G校の学校長（中国系背景なし）

G校にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のよう

全ての児童にとっての多面的な文化接触だと考えている。英語レギュラープログラムを含めて学校全体をバイリンガルスクールと捉えて学校運営を行っている。CBPの児童は中国語で読んだり書いたりするだけでなく、獅子踊り、女子ダンスクラブ、絵画クラブなど中国語で活発な活動を行っている。また、子どもたちのためだけで

なく教師たちが互いに学びあって学校を発展させていっている。本校は孔子学院(Confucius Institute)に近いので、情報教育に関する支援を受けたり、中国の小学校との児童の海外交換研修プログラムなどの支援を受けている。さらに、本校の教員が中国へ教材を買いに行ったり、教師の交換プログラムもあり、教授法や教室運営の工夫など様々な点で情報交換や異文化接触ができる。

(インタビュー録音データより(筆者訳))

G校の校長は、中国語バイリンガルプログラムを1つのきっかけとして学校全体を異文化接触の場になるように工夫していると話している。また、学びは生徒だけでなく、教師同士も学び合い指導力強化なども含めて学校を発展させているとのことであった。加えて、中国語圏への教材の買い出しや教師の海外交換プログラムなども活用しながら、バイリンガルスクールのプロフェッショナル育成を目指すように努力しているという。

6.4.2. K校の学校長(中国系背景あり)

K校にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のよう

に回答している。

本校におけるバイリンガルプログラムの意味は大きく分けて2つあると思います。一つは小さなことですが、CBP 児童が半日は中国語での学習に時間を費やすということ、また半日英語での学習に時間を費やすということです。これは本校のバイリンガルプログラム運営において決められていることではありますが、とても意味のあることだと思っています。もう一つは、本校のバイリンガルプログラムはECBEAのためのプログラムであるということです。中国語と中国文化を学ぶことを希望する児童の全てが公立学校教育の正課で学ぶことができるということです。

(インタビュー録音データより(筆者訳))

K校の校長は中華系背景があり、ECBEAのメンバーの一員でもあるため、コミュニティの存在意義をしっかりと見つめた回答であった。本プログラムによる継承語教育が公立学校教育の枠内で行われるものであり、継承語学習者の子どもたちが半日はカナダの公用語で学び、残りの半日を継承語で学習するというところに大きな意義を感じている。また、国際語バイリンガルプログラムは公教育で行われる性質上、全てのカナダ人に門戸が開かれているものの、一方でECBEAのためのプログラムであり、継承語教育としてのプログラム価値をしっかりと理解して運営を行っているように感じられた。

6.4.3. ECBEA理事（会長、中国語 / Cantonese 話者）

ECBEA にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のように回答している。

子どもたちがエドモントン公立学校教育委員会管轄下の学校で中国語を学習することができるということ。これは20年前には無理だったことです。私自身が学校へ通ったころはフランス語しか選べなかった。そういった点から考えると、現在の子どもたちにとって1つ選択肢を広げていることになるし、また私の家族のようにエスニック背景を持っている家族にとっては、フランス語、ドイツ語、ウクライナ語などの中から中国語/Mandarin（私はMandarinを話しませんので、我々のルーツに近い）や中国文化（こちらは我々のルーツそのもの）を子どもに学んでもらうことができることは大きな意味を持つプログラムであるといえます。

（インタビュー録音データより（筆者訳））

ECBEAの理事も国際語（中国語）バイリンガルプログラムに子どもを通わせる親の1人であり、自分の学齢期には不可能であった継承語による学習環境を公立学校で提供できることを意義深くとらえている。また、中華系背景を持つ子どもたちにとっては親のルーツを学ばせることが可能であり、一方で中華系背景のない子どもに対してもプログラムとして1つの選択肢を広げることになると述べている。学校のみならず、コミュニティのあり方としても全てのカナダ人にオープンであるということは、プログラムを継続的に発展させていくために重要なことであるといえよう。

6.4.4. 保護者アンケート

保護者から回収できたアンケートの中で最も詳細に記述されたものをここで取り上げる。まず、子どもをバイリンガルプログラムに入学させた理由についてである。「1. 両親が中国系カナダ人だから、2. 両親が子どもに自分の母語である中国語を学び、理解し、使用して欲しいから、3. いつか中国に留学したり、中国で働いたりする機会を持つかもしれないから」と回答している。次に、英語レギュラープログラムでなく、中国語バイリンガルプログラムに入学させた決定的な要因は何かという質問である。「1. 中国語バイリンガルプログラムが存在し、それを利用可能であるから、2. そのアドバンテージを利用しない手はないから、3. 私たち中国系カナダ人は中国語バイリンガルプログラムを必ずサポートするし、子どもに自分たちの母語を学ぶ機会を持たせたいのは当然のことであるから」と回答している。そして、バイリンガルプログラムに期待するもの、

子どもが卒業するまでに期待することは何かという質問に対しては次のように回答している。「1. 「読む」「書く」「話す」を特にしっかり教えて欲しい、2. 学校外の学習、実践機会をもっと提供して欲しい、3. 子どもが高校を卒業した後、中国語の「読む」「書く」「話す」「聞く」ことに支障がなく自由に使えるようになって欲しい」。

全ての項目を通して親のルーツを子どもに継承し、しっかりと学ばせていきたいという方針が明確に表現されている。また、学校での継承語学習に対しては、バイリンガルプログラムに子どもを通わせる親全体がプログラムを支援していくことは当然であると述べている。アンケートに協力が得られたほとんどの保護者はバイリンガルプログラムを肯定的に捉える回答であった。ただ、「中国語や中国文化に実際に肌で触れることに欠けるが、カナダに住んでいる以上は保護者としても仕方がないことだと理解している」というプログラムの欠点の指摘も見られた。プログラムへ寄せる期待として「読む」「書く」「話す」を教えて欲しいという3技能の向上をより期待しており、これは子どもが親の話したことを聞いて内容はわかるが、中国語で返答できないという親子のコミュニケーションの葛藤を如実に表したものとといえるのではないだろうか。また、継承語が子どもの将来にとって有用なものになるようにという長期的な期待も持っている。

7. まとめと考察

エドモントン市のCBP 児童は巨視的バイリンガル育成モデルにおけるバイリンガルの型としては、二言語作文テストや州統一テストの結果から英語ドミナントバイリンガル（英語>中国語）といえる。

中国語の作文力については、3年生の観点別評価における全ての観点で6段階(0~5) 評価中の3点（優良可評価の可レベル）を満たせておらず、書く力は限定的なものであるといえる。6年生になると段落・文のつながりと語彙においては3点（可）を満たせないが、内容の豊富さ、全体構成、正確度（表記・文法）はぎりぎり3点（可）を満たしている。つまり、段落・文のつながりと語彙については6年生でも限定的な力であり、また内容の豊富さ、全体構成、正確度（表記・文法）においてもまだ不安定なものであると考えられる。

しかし、学力においては州統一テストの結果を考察すると、日々中国語を通して学習し英語でテストを受ける算数で3年生、6年生ともに高い成績を修めている。アルバータ州統一テストの算数の問題は、全て指示文を読んで答えなければならない問題であり、日本の計算ドリルにあるような単純な計算問題は1題もない。この点から考えれば、少

なくとも継承語が学習言語として一定の役割を果たしていることがわかる。

恵まれた環境であるにも関わらず、どうして中国語が週末継承語学校と同じように伸び悩む傾向があるのだろうか。中島（1988）が指摘しているように、本国の子どもに比べると継承語の力は4年遅れといわれているが、エドモントン市のプログラムのように学齢や専門的職業などの人的資本（human capital）の高い親を持つ子どもたち、つまり、中国語を教科学習に使用し、また学校、家庭、コミュニティにおいて継承語の価値づけが高くできていても、継承語である中国語は英語と同じようには伸びていない。これには教師の質やビリーフ、二言語の使い分けの仕方や、一見平等のようでも英語でしかテストが受けられないなどの大きな社会的な力の格差の影響などが考えられる。それに加えて、中国語を学習言語として行われている教科が中国語（LA）、算数、体育、保健、美術、音楽であり、科学的な概念を学ぶ理科や言語文化や歴史などを学ぶ社会が英語で行われているため、継承語力のさらなる強化を考える上で、理科・社会などの学習教科と体育・美術などの実技教科を入れ替えて中国語で行ってみる必要があろう。エドモントン市のプログラムは継承語教育において最も高いレベルの教育措置であり、このような形態から最大の効果を生み出すためにも、さらなる解決方法や改善方法を慎重に模索する必要がある。

ウクライナ系カナダ人の強い民意から始まり、州が法律・政策を定め、児童が学校に持ち込んだ言語文化を適切な時期に長期的に支援することによって維持・伸長しカナダの言語資源として育てていく。これは継承語教育の先駆的なプログラムといえよう。日本を含め世界においてエドモントン市の継承語プログラムのような恩恵を受けられる子どもの数は非常に少ない。

日本では少子高齢化や医療、介護現場における労働人口不足など国を支える人材不足が深刻な問題になっている。国境を超えた人の行き来が容易になった現代、ボーダレスな人的資源、特に国内のみならずホーム国にも貢献できるような質の高い人材育成を考える意味でも、マルチリンガル、マルチカルチュラルな視点を持ち、子どもが学校に持ち込む言語資源を適切な時期に伸ばして使えるものにするという言語政策、教育政策を一刻も早く推進すべきであろう。

今後の課題として、バイリンガル児童の二言語作文について量的な分析も加えて、さらに詳細に二言語の関係を考察したい。また、本稿で扱いきれなかった社会的レベルの人口統計的データ、児童のEVに対する学習態度・意識に関する質問紙調査結果や授業観察の結果と本稿で扱った結果を合わせて、総合的な分析、考察を進めていきたい。

注

- 1) カナダは連邦政府と州政府によって管轄権が異なり、教育は主に州政府の管轄となっているため、継承語教育も州ごとに取り組みが異なる。
- 2) Alberta Educationウェブサイトの「Provincial Testing」タブ内、Examples of the Standards for Students' Writingにおいてルーブリックのダウンロードが可能。

参考文献

- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の『書く力』の発達－第一言語と第二言語の作文の観察から－」『日本語教育128号』日本語教育学会 pp.70-79.
- 内田伸子 (1990) 「子どもの文章－書くこと考えること－」東京大学出版会
- 鈴木崇夫 (2006) 「カナダの継承語教育－学習言語としての継承語運用力獲得をめざして」『平成17年度修士論文抄録集』名古屋外国語大学大学院国際コミュニケーション研究科 pp.53-77.
- 田村知子 (1992) 「ウクライナ語バイリンガル教育とカナダ多文化主義－アルバータ州エドモントンの事例研究－」『国際関係学研究』:18 津田塾大学紀要委員会 pp.129-144.
- 中島和子 (1988) 「日系高校生の日本語力－カナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査より－」『移住研究』 25: pp.1-14.
- 中島和子 (1996) 「継承語としての日本語教育序論」中島和子・鈴木美知子編『継承語としての日本語教育－カナダの経験を踏まえて－』カナダ日本語教育振興会 pp.3-20.
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること』アルク
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待－言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島和子 (2013) 「トロント補習受講校児童生徒の日英作文力の実態－バイリテラル育成の観点から」トロント補習授業校学校便り「トロントの風2月9日、16日号PDF」<http://torontohoshuko.ca/otayori/otayori.html> (2013年2月22日取得)
- 中島和子・シャロン アイザック・木田美智子 (1998) 「会話力を中心とした日本語プログラムの多角的分析・評価－英・仏・日トライリンガル・スクーリングのカリキュラム構築を目指して－」カナダ日本語教育振興会資料 (8月7日)
- 箕浦康子 (2010) 「本質主義と構築主義－バイリンガルのアイデンティティを研究するために－」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究第6号』母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 pp.1-22.
- J・カミンズ、M・ダネシ (2005) 『カナダの継承語教育－多文化・多言語主義をめざして－』中島和子・高垣俊之 (訳) 明石書店
- Bourhis, R., H. Giles and D. Rosenthal (1981) Note on the Construction of a Subjective Vitality Questionnaire for Ethnolinguistic Groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2. pp.145-155.
- Corson, D. (1999) *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. New York: Routledge.
- Churchill, S. (1986) *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in OECD Countries*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1983) *Examination of The Experiences of Educators and Researchers in Various Aspects of The Heritage Languages Program*. Ministry of Education,

- Ontario.
- Cummins, J. (1991) Language Development and Academic Learning. Malave, L. & Duquette, G. (ed.) *Language. Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters. pp.161-175.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse Society (2nd edition)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990) *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/ Our selves and Garamond Press.
- Cummins, J. and Mulcahy, R. (1978) *Orientation to language among children in the Ukrainian-English bilingual program*. Report submitted to the Edmonton Public School Board.
- Cummins, J. & M. Swain (1986) *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Edmonton Chinese Bilingual Education Association (2007) *Talk to the world*. Edmonton Chinese Bilingual Education Association.
- Edmonton Public Schools. (1980) *Summary of the evaluation of the bilingual English-Ukrainian and bilingual English-French program*. Edmonton Public School Board.
- Giles, H., R.Y. Bourhis and D.M. Taylor (1977) Toward a Theory of Language in Ethnic Group relations. H. Giles. (eds.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* London: Academic Press. pp.307-348.
- Landry, R. & Allard, R. (1991) Can schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Childre? In L. Malav & G. Duquette. (eds.) *Language, culture and cognition-a collection of studies in first and second language acquisition.*: Multilingual Matters. pp.198-231.
- Landry, R. & Allard, R. (1992) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp.223-251.
- Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content : A Couterbalanced Approach*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

[添付資料]

半構造化インタビュー項目

ECBEA	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in Edmonton?
	2	How much English and Chinese are important for ECBEA students? What do you think of development of bilingual literacy?
	3	What is the goal of bilingual education? Do you think the bilingual programs meet the multicultural objectives?
	4	What is the most difficult thing for ECBEA to support programs in public education?
	5	Have you ever had such a complaint from parents of the English regular program or regional school community members: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. (Then, how did you explain about that and persuade those parents and regional school community supporters? (or If so, how do you explain about that?))
	6	What is the problem of being faced now?
	7	How does your organization make much money? (Only fund raising at the events? How much does your organization spend for supporting your programs in a year?)
	8	What is the most important thing for gathering students?
	9	When you have a new immigrant family who has Chinese background, how do you assist them to put their children into the Bilingual Program?
	10	Does ECBEA encourage students to become a Mandarin teacher in your programs?
	11	Since the next annual year, simplified characters and pin-yin are used in instruction. (Is there no conflict with that in ECBEA?)
	12	Please tell about outlooks of ECBEA in the future.
	13	Please tell about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as an ECBEA represent.
Curriculum Director	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in Edmonton?
	2	How do you feel the community(ECBEA) supports as you the Curriculum Director of Mandarin Bilingual programs?
	3	How important students' heritage languages are in Edmonton Public Schools?
	4	How much English and Chinese are important for bilingual programs' students of Edmonton Public Schools? What do you think of development of bilingual literacy?
	5	How do you train teachers of Mandarin programs and students-teachers? Is there any specific course for teaching bilingual children in University of Alberta?
	6	What is the goal of bilingual education in EPSB? Do you think the bilingual programs meet the multicultural objectives?
	7	What were the difficulties when you founded the curriculum for Mandarin programs? How did you find Mandarin teachers for starting the programs?
	8	Have you ever had such a complaint from parents of the English regular program or regional school community members: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. (Then, how did you explain about that and persuade those parents and regional school community supporters as a represent of EPSB? (or If so, how do you explain about that?))
	9	Since the next annual year, simplified characters and pin-yin are used in instruction. Is there no conflict with that in Edomonton Public School Board and Confucius Institute of Edmonton?
	10	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as curriculum director of the Mandarin Bilingual Programs.

Principal	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in your school?
	2	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a principal of the school of a Mandarin Bilingual program?
	3	Do you feel any deference between parents of Mandarin program and parents of English regular program? (What do you think of Socio Economic Status of Mandarin students' parents compared to English regular students' parents? Are they wealthier and better-educated people as usual?)
	4	Do you have such a complaint from parents of the English regular program: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. Then, how do you explain about that and persuade the parents?
	5	How much English and Chinese are important for bilingual programs' students of your school? What do you think of development of bilingual literacy?
	6	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the bilingual program meet the multicultural objectives?
	7	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as a principal in the school of Bilingual Program.
Teacher (Chinese)	1	In the classroom, do you allow students to use both Chinese and English? Why?
	2	Do you notice differences in the level of Chinese language for individual students? How do you teach to those differences? Are there difficulties in doing so?
	3	How is the student's understanding confirmed when the instruction cannot be understood because of his/her language problem?
	4	How do you encourage students with late development in Chinese?
	5	How do you focus on developing writing skills?
	6	How do you deal with a student, who enters the class in the middle of a term? Do you change their seat arrangement, for example?
	7	Have you ever the advised students' family about language use at home?
	8	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a teacher of the Mandarin Bilingual programs?
	9	How is the layout of the classroom (seat arrangement and displays, etc.) considered?
	10	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the school meets the multicultural objectives?
	11	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier teaching in the Bilingual Program.
Teacher (English)	1	In the classroom, do you allow students to use both Chinese and English? Why?
	2	Do you notice differences in the level of Chinese language for individual students? How do you teach to those differences? Are there difficulties in doing so?
	3	How is the student's understanding confirmed when the instruction cannot be understood because of his/her language problem?
	4	What are the weak and strong points of bilingual students' English compared to regular English students?
	5	How do you focus on developing writing skills?
	6	How do you deal with a student, who enters the class in the middle of a term? Do you change their seat arrangement, for example?
	7	Have you ever got any claim about amount of homework from students' parents?
	8	Have you ever the advised students' family about language use at home?
	9	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a teacher of the Mandarin Bilingual programs?
	10	How is the layout of the classroom (seat arrangement and displays, etc.) considered?
	11	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the school meets the multicultural objectives?
	12	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier teaching in the Bilingual Program.

保護者アンケート

Answered by

Mother / Father / Guardian / Others (who? _____)

[Multiple-choice questions] (Please circle)

1. When you speak to your child, how does he/she usually answer:
(1) in English (2) in Mandarin
(3) in Chinese (Dialect) (4) Others [please name which one?]
2. Does your child have an opportunity to write a letter or talk via phone or Skype in Chinese(Mandarin or Dialect) to friends or relatives in Chinese speaking areas(countries) such as China, Hong Kong, Taiwan and so on...
(1) Yes (2) No
3. Do you have a plan to go back permanently to Chinese speaking areas(countries) such as China, Hong Kong, Taiwan and so on...?
(1) Yes (2) No
4. How fluent would you like your child to be in English and Chinese?
English (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Mandarin (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Chinese(Dialect) (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
[which?] (3) full fluency
5. Please note your own language level.
English (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Mandarin (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Chinese(Dialect) (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
[which?] (3) full fluency

[Open-ended questions]

6. Please tell the age of your child when he/she came to Canada?
or Was he/she Canadian born?

7. What language did your child use at home before he/she enrolled in the Mandarin Program?
8. How has your role as a parent changed since your child enrolled in the Mandarin Program? (Language use, educational philosophy(attitude) at home, encouragement etc...)
9. What language does your child use to speak to his/her
 - father
 - mother
 - siblings
 - grandmother and grandfather
10. How did you get to know about the Mandarin Bilingual Programs? What were the reasons why you decided to put your child in the program?
11. What were the crucial reasons you chose the Mandarin program over the mainstream English regular program or other programs?
12. How do you think your child has benefited from the bilingual program?
13. In terms of acquiring your child's Mandarin and touching Chinese cultures, what are the points lacking in the bilingual program?
14. What are your expectations for the bilingual program and your child until the program ends?
15. Please write about difficulties you had experienced in raising your child in the bilingual environment?

《研究ノート》

バイリンガル・アプローチによる
ろう教育における教室談話分析
—日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて—

阿部 敬信 (別府大学短期大学部)

t-abe@nm.beppu-u.ac.jp

**Analysis of classroom discourse on bilingual education for the Deaf:
Focusing on visual and linguistic strategies in Japanese Sign Language**

ABE Takanobu

キーワード：日本手話、ろう児、バイリンガル教育

要 旨

日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチを教育方法とするろう学校の授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童が指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトといった日本手話の視覚的かつ言語的なストラテジーをどのように使って、授業の内容を理解したり考えたりすることを促しているのかを、記述的に明らかにすることを目的とした。その結果、文字カードやホワイトボードに示された日本語に対する指さしは、書き言葉としての日本語と手話を関連させるために有効に機能しており、「チェイニング (chaining)」と言われる指導技術 (Padden and Ramsey, 2000) の中核をなしていると考えられた。第二言語としての日本語に対する方略としては、日本語対応手話や指文字といった日本語の二次的コードを用いていなかった。また、児童は書かれた日本語を日本手話に翻訳して発表したり、レファレンシャル・シフトを使って、過去の自分の経験や考えを説明したりすることができていた。これは、日本手話と日本語という二つの言語の意味的側面に焦点化させた指導を行うことによって、第一言語としての手話が「学習言語」として育ちつつあることを示唆しているといえた。

Abstract

This study investigates how deaf teachers and pupils whose mother tongue is Japanese Sign Language (JSL) use visual and linguistic strategies in JSL, such as pointing, fingerspelling, and referential shift, to promote the understanding and examination of

lesson content in schools for the Deaf whose educational method involves a bilingual approach to JSL and written Japanese. The results indicate that pointing to Japanese writing on letter cards and whiteboards effectively works to link written Japanese and JSL and to constitute the center of a teaching method called chaining (Padden and Ramsey, 2000). Additionally, secondary Japanese codes, such as manual coded Japanese and fingerspelling, are not used as strategies for in Japanese as a second language education. Pupils can present the results of their translation of written Japanese to JSL and explain their past experiences and their thoughts by using referential shift. This suggests that JSL as the first language can be developed as 'the Academic Language' by instruction to focus on the meaning aspects of the two languages, JSL and written Japanese.

1. はじめに

聴覚障害教育における世界的な一つの流れとしてバイリンガル・アプローチという新たな教育方法が実践されている。これは、聴覚障害児が自然に獲得できる言語は手話であるとし、まず第一言語として手話を獲得する環境を保障することで、言語発達や認知発達を促し、それを基盤にして、第二言語として音声言語の読み書きを習得させようというものである。1980年代より北欧で、1990年代より北米で先駆的な実践が進み、その成果も明らかになりつつある (Lewis, 1995 ; Bagga-Gupta and Domfors, 2003 ; 武居, 2005)。

一方、我が国においては、現在に至るまで早期からの教育的介入によって音声言語を習得させようとする従来の聴覚口話法が主流であり、ほぼ全ての公立のろう学校¹⁾がこの方法で教育を実践している。日本で初めてのろう学校が1887年に京都に設立され聴覚障害教育が始まって以来、ごく初期の頃を除けば、手話は音声言語の習得を妨げるとして禁止されてきた。しかし、近年は、聴覚口話法を基本としながらも「手話」を併用して教育を行うとするろう学校が増えている (我妻, 2008) が、ここで用いられている「手話」は日本語対应手話²⁾である。これは日本語を視覚的に表現したコミュニケーションシステムであり、自然言語ではないことに留意しておく必要がある。このような状況の中、2008年に我が国で初めてバイリンガル・アプローチを教育方法とする私立のろう学校が開校した (明晴学園, 2010)。

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチという教育方法は、手話の言語学的な研究が進み、聴覚障害者が用いる手話が自然言語であることが科学的に明らかにさ

れたことから考え出された。バイリンガル・アプローチを先駆的に聴覚障害教育に取り入れた国であるスウェーデンの Svartholm (1994) は、「ろうの子どもの言語についての問題は、聞こえる子どもとの比較ばかりで、ほとんど“言語の欠陥”に集中している。この言語的欠陥の原因の大半を子どもの責任にしていた。ろうは認知の発達を妨げると考え、言語学習能力に影響するとされた。ろうの子どもの書く文章の文法の誤りなどが指摘されるが、聞こえる子どもが第二言語を習得する場合の誤りと同じであり、文法的な誤りは第二言語の習得の特徴であり、文法構造の再構築過程で生じるものである。“言語の欠陥”は、障害によるものでなく、聴覚の有無にかかわらず人間の言語学習能力を示しているのである。」と述べている。

我が国においても、市田 (2005a) は、「日本手話は自然言語のひとつであり、日本語とは語彙も文法も異なる独自の言語」と述べている。また、日本手話は、自然言語であるが故に、母語話者 (native signer) の集団も存在する (市田・難波・伏原・三宅・吉井, 2001)。以後、日本手話を母語とする聴覚障害児を「ろう児」とし、成人聴覚障害者を「ろう者」と称することにする。

今までろう児の言語習得は、聴覚に欠損があり、音声言語の習得が困難なことから、書き言葉の習得に問題が起こるといふ障害児教育の文脈から語られることが多かった。しかし、現実の社会においてろう児は、日本手話と日本語 (主として書き言葉) のバイリンガルとして生きているのである (市田, 2003)。

そこで、本研究では、バイリンガル・アプローチを教育方法とする我が国で初めてのろう学校において、実際の授業の中で、日本手話を母語とするろう者教師と児童の間で、日本手話と日本語によってどのような教室談話が展開され、どのような教育的成果を挙げているのかを記述的に明らかにしたいと考えた。

2. 先行研究

2.1 聴覚障害教育における二言語共有基底仮説の検証

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチに理論的根拠を与えているのは、Cummins が提唱した理論である二言語共有基底仮説 (common underlying proficiency hypothesis ; CUP) である (Mahshie, 1995 ; Cummins, 2007)。この二言語共有基底仮説は、英語とスペイン語といったような音声言語の組み合わせによる言語発達の相互依存性について検証されている。しかし、visual-gestural language である手話言語と音声言語の書きことばといった組み合わせでも、この理論は有効であるの

か、そして、バイリンガル・アプローチによってろう児の音声言語の書きことばの能力を高めることができるのかについては、議論になっているところである (Chamberlain and Mayberry, 2000 ; 都築, 2006)。

そのため、北米では、アメリカ手話 (以下, ASL) の言語能力と英語の読解力の相関について、いくつかの先行研究がなされている。Strong and Prinz (1997)、Padden and Ramsey (1998) らは二言語共有基底仮説を支持するデータを提出する一方で、Mayer and Wells (1996)、Moore and Sweet (1990) らは、手話に書きことばがないことから、そのまま、二言語共有基底仮説を援用することは支持できないとしている。また、Delena, Gentry, and Andrews (2007) は、先に述べた研究を含め ASL の言語能力と英語の読解力の相関性について調査した先行研究 11 編のまとめを行っているが、10 編の先行研究は、ASL の言語能力と英語の読解力に有意な相関があるとし、二言語共有基底仮説を支持する研究が多く見られるとしている (唯一有意な相関関係を見いださなかった研究は、Moore and Sweet (1990))。

一方、国内において、手話能力と日本語能力の相互依存性について検討した研究は、冷水 (1988)、長南 (2002)、阿部 (2011) がある。

阿部 (2011) では、手話能力を示す指標として挙げた手話会話力インタビューテストの評価得点と日本語能力を示す指標として挙げた教研式読書力検査の総合得点の間に比較的強い相関を得ることができたとしている。これは、冷水 (1988) における小学部児童において日本語能力の一部である文の理解の得点と手話の技術の高さに相関が見られたという結果と一致する。また、Chamberlain and Mayberry (2000) でまとめられている ASL と英語の読解力の関係に関わる研究の中でも、7 歳から 15 歳の児童生徒 48 名を対象とした Mayberry et al. (1989, 1994, 1999) の研究における相関係数 (Chamberlain et al. 2000:236) に近い値となっている。一方、高等部生徒において、手話能力と日本語能力の相関関係について調査している長南 (2002) では、二つの能力の相関はほとんど見られず、相互独立的であるとしている。しかし、小学部児童と高等部生徒では、相互依存関係の程度が異なるかもしれないとも述べている。

2.2 聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチの授業の分析

さらに、手話言語と音声言語の書きことばという組み合わせによるバイリンガル・アプローチにおける授業が、実際にこのような言語能力の発達をどのように支えていくのかについても大きな関心が寄せられているところである。

Padden and Ramsey (1998)、Humphries and MacDougall (2000)、Padden

and Ramsey (2000) は、バイリンガル・アプローチをとるろう学校の授業ビデオを分析することで、アメリカ手話を母語とするろう者教師がどのような方法によって、手話と書きことばの橋渡しを行っているのかを明らかにしている。しかも、その方法は、ろう者のコミュニティの中で世代間を超えて伝えられてきたろう文化の一部であると述べている。

また、Smith and Ramsey (2004) では、第一言語が ASL (アメリカ手話)、第二言語が英語 (主として読み書き) のバイリンガル・アプローチのろう学校の教室談話分析で、Goldenberg et al. (1995) の IC モデルによる発話カテゴリーを援用し、一部修正して用い、ビデオテープに録画した詩の授業を分析し、聴覚障害者教員がたびたび用いている談話の維持・発展のためのストラテジーを抽出している。その結果、指導言語である ASL の言語的特徴を用いた、空間配置³⁾・非手指動作⁴⁾・視線・指さし・談話マーカー⁵⁾といった指導技術が頻繁に見られたと報告している。

Akamatsu, Stewart, and Mayer (2002) は、手話とリテラシーに関する研究を概観する中で、聴覚障害者教師が指導したのか、または聴者教師が指導したのかといった比較や、ろう学校で指導したのか、小学校の難聴学級で指導したのかといった比較、また、自然言語としての手話を用いて指導したのか、それとも、音声言語に対応した手話を用いて指導したのかを比較するような、二分論的な研究が多いとしている。そして、例えば、自然言語としての手話 (例えば、ASL) の能力と書きことばとしての英語の能力を比較して、どのような相関が見られたのかといった研究では、ASL の何に効果があつて、その相関に作用しているのかが明らかにされていないと述べている。自然言語としての手話か、音声言語に対応した手話かの二分論ではなく、聴覚障害の子どもたちのリテラシー獲得への道は複雑で輻輳していることは確かなのだから、ASL はどのような場面で効果があるのか、音声言語対応手話はどこで用いれば有効なのかといった研究が必要ではないかとしている。このような状況の中で、今後は、特に、教室の中でどのような対話が進行し、どのようなやりとりがあったのかを丁寧に分析して評価できるような研究が求められているとしている。

Singleton and Morgan (2006) では、ろう学校での教室談話研究について、第一に聴覚障害の子どもたちの教室活動への参加態様と会話進行の動き、第二に教授と学習が効果的に進む談話進行の分析、第三に聴覚障害の子どもたちに有効な視覚的かつ言語的ストラテジーの議論、第四に教室における文脈化された言語とアイデンティティの社会化といった四つの視点から概観を行っている。

それによると、1980年代から1990年代までのろう学校の教室談話研究は、治療教育

的な視点の研究が多かったが、近年は、教室での教授や学習過程を社会文化的アプローチによって分析することで、どのような知識の構築が起こっているのかを明らかにしようとする教室談話分析が行われるようになってきている。また、手話言語によって文脈化された教室談話の分析を行うことで、視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにして、ろう学校の教室内での教授学習過程の研究も行われるようになってきている。

Mayer, Akamatsu, and Stewart (2002) は、子どもに効果的に知識を構築させるためには、手話の言語的な流暢さだけが関与しているのではなく、教師と子ども、あるいは子ども相互のコミュニケーションの質が大きく関与しているとしている。つまり、教室での会話が、子どもの実態に即した質の高いコミュニケーションを成立させ、子どもにとって意味のあるものとなっているかが重要であるとし、その上に立って、ろう学校ならではの視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにしていくことが必要であるとし、コミュニケーション手段の選択や手話に焦点が当たりがちなろう学校における教室談話分析の新たな展望を示唆しているのは注目できる。

このように、聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチの研究は、実際の授業で、言語としての手話による教授過程や教師と児童相互のコミュニケーション活動の質が、子どもたちの言語発達などにどのように寄与しているかに問題意識が移ってきている。ろう学校教育の現場に直接資する研究が指向されているともいえる。しかしながら、これらはすべてアメリカのろう学校におけるバイリンガル・アプローチでの研究であって、我が国においては、全く研究されていない。

3. 研究目的

以上を踏まえ、本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとる日本のろう学校における授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童による教室談話を分析することで、ろう者教師がどのような視覚的かつ言語的なストラテジーを使って、児童の知識理解や思考判断を促しているのかを明らかにしていくことを目的とする。

4. 研究方法

日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとるろう学校小学部3・4年(児童数7名)の理科(45分×1コマ)及び社会科(45分×1コマ)の授業を分析対象とした。表1に授業の概要について示す。

表1 分析対象とした授業の概要

教科名	理 科	社会科
年月日	201X年9月26日	201X年11月25日
単元名	植物のからだのつくり	スーパーで働く人にインタビューしよう
目 標	植物は根・茎・葉・花からできており、一つの種が育って多くの種をつくることを理解する。	次時のスーパーマーケット見学で店員へのインタビューの内容や方法を考えることができる。
概 要	<ul style="list-style-type: none"> ①植物のからだかどのような部位からできているのかをヒマワリを例にして発表する。 ②ニンジンなどの野菜を見て食べられるところが植物のどの部位なのかを発表する。 ③前年に育てたヒマワリの経験から種から花が咲き多くの種を採ったことを思い出す。 ④まとめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ①次時はスーパーマーケットの見学に行くことを思い出す。 ②前の週の学園祭での催しで来校者に対して行った配慮や工夫を発表する。 ③スーパーマーケットの店員に尋ねることや尋ねる方法についてペアで考える。 ④各ペアで発表する。 ⑤まとめ。
教科書	「小学校理科」学校図書	「小学生の社会」日本文教出版

教師は、日本手話の母語話者であるろう者1名であった。児童は、全員が研究対象となった学校が開校した年度から在籍していた。教師撮影用1台及び児童撮影用1台の計2台のデジタルビデオカメラを設置し、授業における発言等をビデオデータとして収録した。次に、ビデオデータから発言や行動をトランスクリプトに書き起した。日本手話による発話を文字化するに当たっては、神田(1994)、赤堀ら(2007)による表記に従った。トランスクリプトについては、作成後に手話言語学の識見を有する日本手話母語話者1名による記述の検証を経た。その一部を、例1に示す。例の列は、左から時間、発言者、日本手話による発言内容、児童または教師の行動である。また、トランスクリプトに用いた記号の凡例を表2に示す。

次に、トランスクリプトから日本手話に特徴的な視覚的かつ言語的なストラテジーを抽出するために、本研究と同様に教室談話分析を行っている Padden and Ramsey

例1 トランスクリプトの一部

時間	T/C	発話	行動
57:28	T	/PT-文字カ「種」/FS(たね)/OK/ありがとう/.	
57:32	T	/名前/覚える/お願い/.	
		/PT-6枚の文字カ/後/PT-C6/質問/構わない/?	
		/植える/から/CL(花が咲いて枯れる)/FS(たね)/まで/経過/話/お願い/どうぞ/.	
57:44	T	/PT-児童全員/植える/CL(土をかぶせて、茎が育つ)/見る/終わる/話/経過/お願い/.	自分の席を立ち、WBの前まで出て来たC6に対して。
		/おい/一番/おい/一番/FS(たね)/植える/から/.	
57:52	C6	/FS(たね)/植える/RS(CL(土をかぶせる))/後/CL(水をやる)/後/CL(芽が出て)/子ども/葉/分かる/?	
58:06	T	/双葉/.	
58:08	C6	/双葉/RS(CL(芽が出て、茎が育ち、葉が出てきて、花が咲く))/夏休み/終わり/後/RS(CL(花が枯れて、下に落ちていて、種を一つ一つ採る))/FS(たね)/意味/.	
58:30	T	/拍手/OK/PT-C6/?	
		/経過/OK/.	
		視線-C6/OK/PT-C6/.	

表2 トランスクリプトに用いた記号

記号	凡例
/ /	手話ラベル表記
/.	文末(疑問文以外)
/?	文末(疑問文)
PT-	指さし(-以降は指している事物、場所)
FS()	指文字(対応している文字列) ※表3参照
CL()	Classifier 構文(該当する発話) ⁶⁾
RS()	レファレンシャル・シフト(該当する発話) ※表3参照
視線-	視線の方向(-以降は視線の向いている方向)

(2000) 及び Smith and Ramsey (2004) を参考にし、表3にある指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトを分析対象として、これらが使われている指導場面を抜き出した。そして、教師の発話と児童の発話の中で授業の内容を理解させたり考えさせたりするために、これらが実際にはどのように使用されているのかを検討した。

表3 分析の対象(市田(2005c,d,e)から筆者が作成)

対象	定義
指さし(PT)	手話言語においては代名詞として用いられるが、現場指示的用法においては身振り要素が結合していると考えられている。
指文字(FS)	音声言語の文字に対応した記号体系。その多くは、手話言語の一部として音声言語(読み書き)の借用に用いられる。
レファレンシャル・シフト(RS)	話者が引用された発話の話者や描写された行動の動作主の表情や動きを演じること。引用型のシフトと行動型のシフトの二つのタイプがある。

5. 結果

5.1 指さし (PT)

指さしは、手話においては代名詞として用いられる。その用法には大きく分けて、その場に存在する人や物に言及する現場指示的な用法と、その場に存在しない指示物を話者の前方にある空間の特定の位置に指示物を結びつけ、その位置を指すことによって、その指示物を指すことができる文脈指示的な用法がある(市田, 2005c)。

本研究で対象となった授業において指さしは、すべてが現場指示的用法として用いられていた。手話文においては、発言者、レアリア、文字カード、図版などの教材を、主語や目的語として手話文の構成要素にスーパーインポーズをするために使われていた。今授業の焦点が何に当たっているのか、また、誰が発言しているのかが明確に示されることから、児童に対する発問において必ず使用されている。

例2は理科の授業である。まず教師は、ホワイトボードに貼られた文字カード「種」を指さしながら、指文字で「たね」と示し、全員がこの文字カードで示された文字が何かを理解できているかを視線で確認してから、手話単語/OK/を表出している。なお、日本語訳すると「これは種ですね。」となる。例の列は、左から時間、発言者、日本手話による発言内容である(以下、例6まで同じ)。

例2 指さしの使用例

57:28	T	/PT-文字カ「種」/FS(たね)/OK/ありがとう/.
57:32	T	/名前/覚える/お願い/.
		/PT-6枚の文字カ/後/PT-C6/質問/構わない/?

次に、「種」という言葉を覚えるように指示をしてから、文字カード「種」の他、「花」「茎」「根」などの植物の部位を表している文字カードを全て指してから、児童C6

を指して、これから質問することを予告している。なお、日本語訳は「名前を覚えてね、このことを、後でC6さんに質問するよ。」となる。

例3は社会科の授業の冒頭である。まず教師はホワイトボードに板書した「スーパーで働く人にインタビューしよう」という文を指さしで示した後、すぐに書かれた日本語文と等価な意味の手話文を示していた。授業の目標を日本語と手話で児童に示してから、児童C1に「あなたに質問してもいいですか。」と、授業の目標を理解しているかを問うていた。

例3 指さしの使用例

05:44	T	／PT-板書「スーパーで働く人にインタビューをしよう」／スーパー／インタビュー／する／。
	T	／PT-C1／質問する／構わない／？

特に、文字カードやホワイトボードに示された日本語に対する指さしは、書き言葉としての日本語と手話を関連させるために有効な機能を果たしていると考えられ、ろう学校でろう者教師が多用している「チェイニング (chaining)」と言われる指導技術 (Padden and Ramsey, 2000) の中核をなしているとも考えられる。

例4は理科の授業である。教師が、指さしによって提示した文字カードには日本語で「植物は、1つの種から育って、たくさんの実をつくります」と記述されていた。この日本語文に対して、児童C4は、この日本語を、例4に示すように日本手話に翻訳して答えた。

例4 児童が日本語文を日本手話に翻訳した例

1:00:02	C4	／例えば／植物／分かる／言う／1／FS(たね)／植える／後／育つ／退いて／育つ／後／FS(み)／たくさん／CL(種がたくさんある)／できる／。
---------	----	---

ここには、日本手話の構文／例えば／A／分かる／言う／… (日本語訳 つまりAというものは…) が埋め込まれており、／分かる／や／言う／が機能語として適切に用いられていた。児童は、日本語に対して書き言葉としての日本語の意味を理解した上で、日本手話に翻訳して発言するというストラテジーをとっていた。

5.2 指文字 (FS)

しかし、日本語の手指コードでもある指文字は、全く使用されていなかった。指文字も Padden and Ramsey (2000) や Humphries and MacDougall (2000) によれば、書き言葉を提示するために「チェイニング (chaining)」の一つの項を形成してい

ると言われているが、本研究で対象となった授業では、それはホワイトボードや文字カードに書かれた日本語が担っていた。例4にもあるように、FS (たね)、FS (み) のように使用されていたが、これらは手話語彙化した指文字であった。

5.3 レファレンシャル・シフト (RS)

レファレンシャル・シフトは、行動型RSが用いられていた。教師及び児童ともに観察したことや体験したことを説明するために用いられていた。

例5は理科の授業である。教師に前年のヒマワリを育てた経験を説明するように求められた児童は、例5に示すようにレファレンシャル・シフトを用いて答えた。

児童は「前年度の自分」に行動の動作主を写像して、ヒマワリを育てた経験とヒマワリが育つ様子を説明できた。途中で、理科の教科特有の用語である／双葉／が思い出せなくて、教師の助言を得る場面があったが、それも児童自身の力で解決して、説明することができていた。

例5 児童がレファレンシャル・シフトを用いて説明した例

57:52	C6	／FS(たね)／植える／RS(CL(土をかぶせる))／後／CL(水をやる)／後／CL(芽が出て)／子ども／葉／分かる／？
58:06	T	／双葉／.
58:08	C6	／双葉／RS(CL(芽が出て, 茎が育ち, 葉が出てきて, 花が咲く))／夏休み／終わり／後／RS (CL(花が枯れて, 下に落ちていて, 種を一つ一つ採る))／FS(たね)／意味／.

例6は社会科の授業である。学園祭でジュースを販売した時に苦労した経験を問われた児童C3は、例6に示すようにレファレンシャル・シフトを用いて答えた。

児童は、まず前提となる状況を説明した後に、行動の動作主を「学園祭の時の自分」に写像して、ジュースを販売した時に次から次へと注文を言われた経験を理由として述べた。そして、混乱してもきちんと覚えなければならないことを説明することができていた。

例6 児童がレファレンシャル・シフトを用いて説明した例

11:21	C3	／PT-不定／計算／担当／PT-C3／.
		／PT-不定／客／公開／客／集まる／.
		／PT-C3／計算／担当／同じ／PT-C3／.
		RS(／メニュー／PT-左手／メニュー／言われる／言われる／…／頭が混乱)／後／覚える／必要／.

6. 考察

阿部（2008）は、公立ろう学校小学部第一学年、第三学年及び第五学年の国語科の授業における手話と指文字の活用を調査している。対象となった授業において、教員はすべて聴者の教員であり、音声日本語に日本語対応手話を併用していた。これらの授業において教師は、板書や文字カードによって提示するとともに、日本語を読ませる際に、文レベルにおいても、指文字で一音一音読ませるという方略をとっていた。このようにバイリンガル・アプローチを用いていないろう学校においては、指導者が「手話」を用いていても、それは日本語を視覚的に表示した二次的コードである日本語対応手話であったり、もしくは指文字で表示したりすることがほとんどである。ここには、一つ一つの音をつなげたものが語になり、語がつながったものが文になって意味が理解できるようにするというボトムアップ的な指導という考え方があると思われる。

しかし、バイリンガル・アプローチを用いる私立ろう学校においては、指文字は手話語彙化した日本手話の語彙として用いられることはあったが、教師が提示する際も、児童が答える場合においても、指文字は全く用いられていなかった。バイリンガル・アプローチでは、日本語は書き言葉として書かれた文字によって提示されることが最も自然で機能するという考え方があると推察された。ここには、日本語を書かれた文字によって文としてまとめて提示し、文全体の意味を理解させていくというトップダウン的な指導という考え方があると思われる。

バイリンガル・アプローチを用いていないろう学校においては、日本語の音韻や機能語、述語の活用といった日本語の形式的側面に焦点化して指導しているとも考えることができる。一方、本研究で対象としているバイリンガル・アプローチのろう学校では、日本語の意味的側面に焦点化して指導していると考えられる。意味を介在させて二つの言語形式を、児童が対照的に参照できるように用いているといえる。

児童が自分の経験や考えを説明する際に行動型RSによる説明を行えているということは、文脈依存していない発話として考えることができる。行動型RSそのものは、「描写される行為の当事者の姿勢、頭の動き、視線、表情を演じること」である（市田，2005e）。行動型RSによって語っている間は、話者は実際の話し手であると同時に別の場や時間での観察者として出来事を語っていることになる。文脈依存度が低かつ認知力の必要性が高い発話であると考えられる。手話の「学習言語」が育っていることが示唆される。

武居（2005）は、手話獲得には「コミュニケーションとしての手話」、「今ここを越

えた記号としての手話」、「言語としての手話」の三段階が考えられるとしている。二つめの段階である「今ここを越えた記号としての手話」は、「大人からの問いかけや支援がなくても、伝達したいことを手話で、独力で伝えられる」段階であるとし、岡本(1985)の「一次的話しことば」と「二次的話しことば」という聴児の話し言葉の二段階の発達過程を手話に援用して、手話の「二次的話しことば」に相当すると述べている。授業や学習場面で用いられる言葉を「学習言語」とするなら、自分の経験や思考を独力で伝え、議論を深めることのできる手話の「二次的話しことば」である「今ここを越えた記号としての手話」は手話の「学習言語」といえよう。

また、武居(2005)は、第一言語である手話が「今ここを越えた記号としての手話」に達していれば、第二言語としての日本語習得の原動力になるであろうとしている。バイリンガル・アプローチを用いているろう学校の児童の手話が日本語習得の原動力となるまでに育ちつつあることが見えてくる。

7. 結論

本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチを教育方法とするろう学校の授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童が指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトといった日本手話の視覚的かつ言語的なストラテジーをどのように使って、授業の内容を理解したり考えたりすることを促しているのかを記述的に明らかにすることを目的として行われた。

その結果、バイリンガル・アプローチのろう学校では、第二言語としての日本語に対する方略として日本語対応手話や指文字といった日本語の二次的コードを用いていなかった。これは日本語の形式的側面ではなく意味的側面に焦点化させようとしているのではないかと考えることができた。

また、児童は書かれた日本語を日本手話に翻訳して発表したり、レファレンシャル・シフトを使って、過去の自分の経験や考えを説明したりすることができていた。これは、先に述べたように、日本手話と日本語という二つの言語の意味的側面に焦点化させた指導を行うことによって、第一言語としての手話が「学習言語」として育ちつつあることを示唆しているといえる。

今回の研究では、ろう者教師一人の授業2回分のみの分析を記述的に明らかにしたにすぎない。今後は、分析対象の授業及び教師を増やすことによって、日本手話と日本語というバイリンガル・アプローチでは、教師がどのような視覚的かつ言語的なストラ

テジーを用いて、教室談話を生成し、児童の知識理解や思考判断を促しているのかについて、定量的な分析を含めてより詳細な検討が必要である。

【注】

- 1) 重度聴覚障害のある幼児児童生徒が在籍する学校であり、ほとんどの学校で幼稚部・小学部・中学部・高等部が設置されている。ただし、2007年の学校教育法改正により、従来の「聾（ろう）学校」は「特別支援学校（聴覚障害）」とされ法令上の名称はなくなったが、校名に「聾学校」「ろう学校」と冠している学校は残っている。
- 2) 「手話」の種類については様々な議論があるが、本研究においては、次のように分類して用いる。
 - ① 日本手話 (Japanese Sign Language)
 - ② 日本語対应手話 (Signed Japanese, Manual Coded Japanese)①は、主として、ろう者同士の会話に用いられる「手話は音声言語に匹敵する、複雑で洗練された構造をもつ言語」(木村・市田 [1995] 354) であり、「音声言語の習得が聴覚障害によって妨げられることで生じたクレオール言語」(市田, 2005a) である。つまり、①は、日本語とは別個に存在する独自の音韻体系・語彙体系・統語体系等の言語構造をもつ自然言語である。

この自然言語である日本手話に対し、それ以外の日本手話の単語を借用したコミュニケーションの方法を②とする。主としてろう者に音声言語を習得させるために、または、聴者とろう者の双方がコミュニケーションを可能にするために、聴者が日本手話から語彙の借用や手話の文法のオプション的な利用をしながら屈折要素や機能語に対応する記号を加えつくったもの(市田, 2005) であって、日本語をできる限り視覚的に表示できるようにした人工的なコミュニケーションシステムである。語順等基本的な文法は日本語に従っている。これらの詳細については、木村(2011)を参考にされたい。

本研究において単に“手話”としている場合には、①の自然言語としての日本手話の意味で用いている。
- 3) 空間配置とは、手話文における主語や目的語を手話話者の前方空間のある一定の空間で一度産出すると、その空間を指さしなどで参照することができるようになることとしている(Smith and Ramsey, 2004)。しかし、日本手話においては、指さしが示す空間は、必ずしも一定の位置に固定されるわけではなく、手話話者の前方に展開される格表示の制約に従って指さしが示すことによって代名詞として用いられるとされている(市田, 2005d)。
- 4) 非手指動作とは、手話文における手話話者の手指以外の、頭の動き、表情、視線、上体の動きなどであり、手話文においては統語的な役割を果たすものである(市田, 1998)。
- 5) 談話マーカ―とは、英語においては対話の論理性や結束性を明示的に示す語のことであり、対話の維持を図る機能をもつものである。手話ではASLにおいてOK/や/NOW/などの手話単語がこの機能をもつといわれている(Smith and Ramsey, 2004)。
- 6) CL構文とは、手話文において図象的な手形を用い、手話話者の前方空間において、その手形の位置や運動に意味を与え、図象的な表現を行うことであり、手話の語彙レベルおよび空間表現において図象性を利用する際に用いられる(市田, 2005b)。

【引用文献】

- 阿部敬信 (2008) 「聴覚障害の障害特性に応じた教科指導の工夫—小学部国語科授業における視覚的手段の活用を通して—」『平成19年度(全期)教員長期研修「教育総合研究」実践研究論文』(未公刊) 1-12
- 阿部敬信 (2011) 「聴覚障害児の言語発達の様相と聴覚障害教育における言語指導の実践的課題—日本手話と日本語のバイリンガルという視点から」『別府大学短期大学部紀要』30 25-33
- 我妻敏博 (2008) 「聾学校における手話の使用状況に関する研究(3)」『ろう教育科学』50(2) 77-91
- 赤堀仁美・岡典栄・小野広祐・榎陽子・狩野桂子・長谷部倫子・深瀬美幸・森田明・木村晴美 (2009) 『ハルミブック指導書(手話版)』NPO法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター
- 長南浩人 (2002) 「聾学校高等部生徒の手話能力と日本語能力の比較に関する研究」『ろう教育科学』44(1) 47-54
- 市田泰弘 (1998) 「日本手話の文法」『月刊言語』27(4) 44-51 大修館書店
- 市田泰弘 (2003) 「ろう者のバイリンガリズム」『月刊言語』32(8) 22-33 大修館書店
- 市田泰弘 (2005a) 「手話の言語学(1) 自然言語としての手話」『月刊言語』34(1) 90-97 大修館書店
- 市田泰弘 (2005b) 「手話の言語学(2) 図像性をめぐる2つの世界—手話の音韻形態構造(1) 「CL構文」」『月刊言語』34(2) 94-100 大修館書店
- 市田泰弘 (2005c) 「手話の言語学(4) 二つの世界のはざま—手話の音韻形態構造(3) 「数字・漢字・指文字」」『月刊言語』34(4) 90-99 大修館書店
- 市田泰弘 (2005d) 「手話の言語学(6) 空間の文法—日本手話の文法(2) 「代名詞と動詞の一致」」『月刊言語』34(6) 90-98 大修館書店
- 市田泰弘 (2005e) 「手話の言語学(7) 話し手の身体と視線—日本手話の文法(3) 「動詞の一致(再考)と指示対象のシフト」」『月刊言語』34(7) 92-99 大修館書店
- 市田泰弘・難波友加・伏原桃子・三宅三枝子・吉井美樹 (2001) 「日本手話母語話者推計の試み」『日本手話学会第27回大会予稿集』42-45
- 神田和幸 (1994) 『手話学講義—手話研究のための基礎知識』福村出版
- 木村晴美 (2011) 『日本手話と日本語対応手話(手指日本語)間にある「深い谷」』生活書院
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) 「ろう文化宣言 言語的少数者としてのろう者」『現代思想』、23(3) 354-362 青土社
- 明晴学園 (2010) 『子どもが学校を作る～ろう児のリテラシー～』
- 岡本夏木 (1985) 『言葉と発達』岩波書店
- 冷水来生 (1988) 「聴覚障害児における文理解の発達」『特殊教育学研究』25(4) 21-28
- 武居渡 (2005) 「ろう児の手話獲得と第2言語としての日本語」『手話を活用したろう教育実践』62-75 日本手話研究所ろう教育研究部
- 都築繁幸 (2006) 「アメリカ聴覚障害児教育におけるトータル・コミュニケーションの発展過程に関する一考察(4) バイリンガル・バイカルチャー教育の動向から」『愛知教育大学研究報告 教育科学』55 19-27
- Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Mayer, C. (2002) Is it time to look beyond

- teachers' signing behavior? *Sign Language Studies*, 2(3), 230-254
- Bagga-Gupta, S.& Domfors, L. (2003) Pedagogical issues in Swedish deaf education. *Many to be Deaf - International variation in Deaf communities*, Washington D.C, Gallaudet Univ. Press, 67-88
- Chamberlain, C.D. & Mayberry, R.I. (2000) Theorizing about the relationship between ASL and reading. *Language acquisition by eye*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 221-259
- Cummins, J. (2007) The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 3 75-94
- Delena, M., Gentry, M.A., & Andrews, J. (2007) The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools, *American annals of the Deaf*, 152(1), 73-87
- Goldenberg, C. & Patthey-Chavez, G. (1995) Discourse Processes in Instructional Conversation: Interactions between Teacher and Transition Readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73
- Humphries, T. & MacDougall, F. (2000) “Chaining” and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94
- Lewis, W. (1995) Bilingual teaching of Deaf children in Denmark-Description of a project 1982-1992. *Døveskolernes Materialecenter*, Aalborg.
- Mashie, S.N. (1995) *Educating deaf children bilingually*. Washington D.C., Gallaudet Univ. Press
- Mayer, C.& Wells, G. (1996) Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107
- Mayer, C., Akamatsu, C. T. & Stewart, D. A. (2002) A model for effective practice: dialogic inquiry with students who are deaf. *Exceptional Children*, 68 (4), 485-502
- Moore, D. & Sweet, C. (1990) Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in Deaf adolescents. *Exceptionality*, 1, 97-106
- Padden, C.A.& Ramsey, C.L. (1998) Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders* 18(4): 30-46
- Padden, C. A. & Ramsey, C. L. (2000) American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds), *Language acquisition by eye*, Lawrence Erlbaum Assoc. Inc., Mahwah, 165-189
- Singleton, J. L. & Morgan, D. (2006) Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In B. S. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds), *Advances in the sign language development of deaf children*, Oxford Univ. Press, Oxford, 344-375
- Smith, D. H. & Ramsey, C. L. (2004) Classroom discourse practices of a deaf teacher using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39-62
- Strong, M.& Prinz, P.M. (1997) A study of the relationship between American Sign

Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,
2(1), 37-46

Svartholm, K. (1994) Second language learning in the Deaf. *Bilingualism in Deaf education*, Hamburg, Signum, 61-70

付記

本研究は、日本学術振興会平成22-23年度科学研究費補助金「研究活動スタート支援：バイリンガル・アプローチを用いた聴覚障害教育における教室談話分析」(研究課題番号22830129)による研究成果の一部である。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2012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4」

日時：2012年8月6日（土）10：00－17：00

会場：桜美林大学四谷キャンパス地下ホール（メイン会場）、307教室、308教室

参加費：3,000 円（資料代を含みます）

<プログラム>

- 9:40 開場 地下ホール
10:00 開会の挨拶 佐々木 倫子（桜美林大学）
10:05 - 11:00 第一部 研究発表
※3会場同時進行 発表(1) 10:05 - 10:30、発表(2) 10:30 - 10:55

<会場1>地下ホール

- (1) 「トランスランゲージングバイリンガル日本人学習者のライティングプロセスにおける二言語使用」
加納 なおみ（早稲田大学オープン教育センター）
- (2) 「海外在住小中学生のバイリンガル作文力
－二言語高度発達型と二言語低迷型の質的分析」
佐野 愛子（北海道大学）・中島 和子（トロント大学）・
生田 裕子（中部大学）・中野 友子（ブルックリン日本語学園）・
福川 美沙（トロント補習授業校）

<会場2>3階 308 教室

- (1) 「科学の不思議を題材にした読みの活動」
平田 昌子（桜美林大学大学院生）
- (2) 「フィールドワークからバイリンガルの子どもの第二言語習得を描く－エスノグラフィーという研究方法の考察」
藤田ラウンド 幸世（国際基督教大学教育研究所）

<会場3>3階 307 教室

- (1) 『『加算的バイリンガル』のアルゼンチン日系子弟の日本語能力と学習リソース－会話能力測定法OBCのデータをもとに－』
竹村 徳倫（国際交流基金ニューデリー日本文化センター）
- (2) 「バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析－日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて」
阿部 敬信（別府大学短期大学部）

11:00 - 12:10 第二部 「学習支援のための対話型言語能力測定ツールの開発」

- 地下ホール 司会統括：中島 和子（トロント大学）
「聴解力評価ツール試案」 小林 幸江（東京外国語大学）
伊東 祐郎（東京外国語大学）
「読書力評価ツール試案」 櫻井 千穂（専修大学非常勤講師）
「作文力評価ツール試案」 菅長 理恵（東京外国語大学）

12:10 - 13:30 昼食休憩

13:30 - 16:55 第三部 「多文化多言語環境にある子どもの支援のために」
地下ホール 司会：小澤 伊久美（国際基督教大学）

13:30 - 14:40 講演 佐々木 亮（(財)国際開発センター評価事業部主任研究員、
立教大学大学院独立研究科兼任講師、日本評価学会理事）
「プログラム評価は子どもの教育支援の改善にどう貢献できるか？支援プログラム評価のデザインの重要性ー」

14:40-15:30 報告「プログラム評価の実践例から得られること」
「カナダ公教育における言語的マイノリティ児童対象プログラムの評価例」
鈴木 崇夫（名古屋外国語大学非常勤講師）
「北米週末日本語プログラムの評価例」
伊与田 律子（ハワイ大学大学院生）

15:30—15:40 休憩

15:40—16:55 全体討議「より良い「支援」をしていくために」
話題提供者「国内の言語的マイノリティ児支援の概観」
山野上 麻衣（国際移住機関（IOM）駐日事務所就学支援事業担当）
「国外の言語的マイノリティ児支援の概観」
カルダー 淑子（プリンストン日本語学校理事長）
コメンテーター：佐々木 亮

16:55 閉会の辞 中島 和子（母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会会長）
<共催>桜美林大学言語教育研究所

2012年度研究大会は、小澤 伊久美、櫻井 千穂、佐々木 倫子の3名の理事で担当しました。プログラム評価の講演など、さまざまな角度から「評価」について考えました。初めて資料代を含む3,000円の参加費を設定しましたが、定員をはるかに超える申し込みがあいつぎ、もっと広い会場を用意すべきでした。評価については今後も考え続けたいと思います。（文責：佐々木 倫子）

母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究第10号 (10周年記念号) 投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2013年度は本会が発足10周年を迎えたことを記念して「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」という特集のもと、第10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：「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

締切日：2013年10月15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）

○ 原稿は、Word ファイル (windows) と PDF で作成し、Eメールに添付し、下記に送信して下さい。

○ 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。

○ 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Eメールに添付し、下記に送信して下さい。

○ 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 Word 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。

○ 送付先 MHB研究会企画担当理事 櫻井千穂

Eメールアドレス：csakurai@lang.osaka-u.ac.jp

※件名に「MHB原稿」とお書きください。

○ 問い合わせ先 〒562-8558 大阪府箕面市粟生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科言語社会専攻

研究講義棟B棟309号室

日本学術振興会特別研究員 櫻井千穂 研究室

Tel・Fax：072-730-5192

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、統一した形式をお願いします。サイズはB5原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右28mm。書式は1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイントです。

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

最初の行にタイトル（14ポイント・太字・中央寄せ）を入れる。副題がある場合は、ダッシュではさみ、14ポイントで普通字体で入れる（一副題一）。

著者名と所属、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 : ○○ ×× △△ ▽▽ □□

Keyword : ○○ ×× △△ ▽▽ □□

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
(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 (MHB) 研究会事務局
立命館大学 湯川笑子研究室

編集後記

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会の企画担当理事への就任早々、『母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究』第8号の編集委員、第9号では編集委員長を仰せつかり、多くの方々に助けていただきながら編集を進めて参りました。日々大学の業務に追われる中で編集時間を確保することは容易ではありませんでしたが、一緒に編集委員を担当して下さった友沢昭江先生や朱桂栄先生、事務局長の湯川笑子先生に献身的に支えていただき成し遂げることができました。ようやく第9号も皆様のお手元に届けられる日を迎え大変うれしく思います。今号の投稿論文のうち掲載させていただいた論文は2件のみとなりましたが、いずれの論文も複数の言語習得環境にある子どもたちの教育への情熱に溢れ、私自身も大きな刺激を受けました。残念ながら今号では採用させていただけなかった論文についても、再度チャレンジしていただき、拝読できる日を楽しみにしております。

末筆ながら、お忙しい中寄稿論文をご執筆くださった佐々木亮先生、投稿して下さった会員の皆様、編集委員及び理事の先生方、そして有限会社津田印刷様、皆様のお力添えにより本誌の発刊に至りましたことを心より感謝申し上げます。

MHB研究会企画担当理事 編集委員 原 瑞穂

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第9号

2013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

〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1

立命館大学 文学部 湯川笑子研究室

Tel. 075-466-3494 Fax. 075-466-3494

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 

2013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

原瑞穂・朱桂栄

事 務 局

立命館大学 湯川笑子研究室 ved04614@nifty.com