

Volume 15
MAY 2019

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15号



母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会
The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

巻頭言 第15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15号をお届けします。2018年度は、MHBが研究会から学会へと移行した記念の年です。2018年度のMHB研究大会では、学会創設後初めての総会を行い、学会としてのスタートを切りました。本号では、その学会創設記念シンポジウム記録として「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究のこれまで (2014-2018) とこれから」を掲載いたしました。2013年度の研究大会にMHB研究会としての10周年記念大会を行い、その際にMHB研究会の10年の歩みを振り返りましたが、今回は学会としての発足にあたり、その後の5年間および今後の課題を見据える章といたしました。なお、この章の最後には指定討論者としてペンシルバニア大学のバトラー後藤裕子先生に、鳥瞰図をもってMHBが今後果たしていくべき役割や再定義すべき概念を指摘していただきました。ぜひご一読ください。

2018年度はもう一つの意味で記念すべき大会でした。それは、MHB発足以来MHBがカバーする5つの領域の一つと定義しながらも、今まで大会テーマとして取り上げることができなかった、ろう者のバイリンガル教育に焦点をあて、「新時代のマルチリンガル教育を考える—バイモーダルろう教育からの示唆—」というテーマを掲げて開催できたことです。このテーマに関して、香港大学のGladys Tang博士に、先進的な取り組みをされている香港での実践も含めて基調講演をしていただきました。この貴重なご講演内容を今回MHBにご寄稿いただくことができました。この論文からは、今後のろう者のバイリンガル教育への示唆にとどまらず、バイリンガル教育全般を考えるためのヒントを得ていただければと願います。

一般投稿論文として、本号には、研究論文2本を採択いたしました。研究論文では、まず、佐野愛子氏・田中瑞穂氏の共著論文、「バイリンガルろう教育における教育方法としてのトランス・ランゲージング—授業分析スキームBOLTの開発—」です。この論文は、様々なコミュニケーションモードが使用されるバイリンガルろう教育の授業を分析するために、BOLT (Bilingual Orientation in Language Teaching) を開発し、それをを用いて教室内対話を分析したものです。分析の結果、教室内で学習者と教師がトランス・ランゲージングしながら学びを深めていく様子がよくとらえられており、類似の研究をあまり見ない貴重な論文

です。

もう1本は、宮崎幸江氏による「日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力—JSL対話型アセスメント (DLA) を用いた分析—」を掲載しました。これは、言語形成期の一部または大半を日本の学校で教育を受けた後、ペルーへ帰国した学齢期の子ども8名が、どのように日本語を保持しているかを調査したもので、日本語を学んで自国へ帰国した児童・生徒の言語能力に関する貴重な研究となっています。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG (部会) 情報、紀要第16号への投稿規定の他、新たに学会会則などの情報も記載しております。MHB ウェブページ情報と合わせてご利用下さい。紀要15号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読、編集に多大な労力をささげて下さった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会会長

湯川 笑子

2019年5月

目 次

《シンポジウム》

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究のこれまで (2014-2018)
とこれから

湯川 笑子・加納 なおみ・服部 美貴・佐野 愛子・
櫻井 千穂・小澤 伊久美・バトラー 後藤裕子 1

《招待論文》

ろう児をバイリンガルとして育てるということ

グラディス タン 38

《研究論文》

バイリンガルろう教育における教育手法としてのトランス・ランゲージング
— 授業分析スキームBOLTの開発 —

佐野 愛子・田中 瑞穂 55

日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力

— JSL対話型アセスメント (DLA) を用いた分析 —

宮崎 幸江 76

2018年度 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会活動 99

CONTENTS

<Symposium>

The Past (2014-2018) and Future of the Studies in the Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB)

YUKAWA Emiko, KANO Naomi, HATTORI Miki,
SANO Aiko, SAKURAI Chiho, OZAWA Ikumi,
BUTLER Goto Yuko 1

<Invited Paper>

Educating Deaf Students as Bilingual

TANG Gladys 38

<Research Papers>

Translanguaging as a Pedagogical Tool in Bilingual Deaf Education : Development of a Classroom Analysis Scheme BOLT

SANO Aiko and TANAKA Mizuho 55

Proficiency of Speaking Japanese of Returnees from Japan in Lima : An Analysis of Their Ability with the Dialogic Language Assessment for JSL Students (DLA)

MIYAZAKI Sachie 76

MHB Activities in 2018/19 99

≪ シンポジウム ≫

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究の
これまで (2014-2018) とこれから

湯川 笑子 (立命館大学)
eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

加納 なおみ (國學院大学)
kano.naomi@kokugakuin.ac.jp

服部 美貴 (国立台湾大学)
miki@ntu.edu.tw

佐野 愛子 (札幌国際大学)
aiko-sano@ts.siu.ac.jp

櫻井 千穂 (広島大学)
csakurai@hiroshima-u.ac.jp

小澤 伊久美 (国際基督教大学)
ozawa@icu.ac.jp

【指定討論者】 バトラー 後藤裕子 (ペンシルバニア大学)
ybutler@gse.upenn.edu

**The Past (2014-2018) and Future of the Studies
in the Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language,
and Bilingual Education (MHB)**

YUKAWA Emiko, KANO Naomi, HATTORI Miki, SANO Aiko,
SAKURAI Chiho, OZAWA Ikumi, BUTLER Goto Yuko

キーワード: バイリンガル教育、継承語、ろう教育、母語教育、IB、トランス・ラン
ゲージング、EMI

I. 全体総括

(湯川 笑子)

1.1 はじめに

2018年8月8日、2018年度の研究大会初日の総会にて、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会が正式に発足した。2003年8月にMHB研究会としてスタート後、15年の活動を経た後の再出発である。シンポジウム「母語・継承語・バイリンガ

ル教育 (MHB) 研究のこれまでとこれから」は、この学会化を記念して開催する予定であった。しかしこのシンポジウムは、運悪く会場の東京へ接近していた台風による危険を避けるために中止の判断を余儀なくされた。したがって、この節目となるべきシンポジウムの発表を聞くことも、指定討論者としてご登壇をお願いしていたペンシルバニア大学のバトラー後藤裕子氏のコメントをいただくことも、そして登壇者と参加者との間の意見交換もできないという、MHBの歴史上始まって以来の特殊な事態となった。意見交換ができなかったのは非常に残念ではあるが、そのシンポジウムで発表する予定だった内容やいただく予定だったコメントを、紀要の論文として共有したい、そうすることで今後のMHB研究や活動に資する資料としたいと考えた次第である。

2013年8月のMHB研究会10周年の研究大会で、それまでの歩みと今後の展望を考えるパネルセッションを行い、その成果を紀要10号(10周年記念号、2014年3月発刊)の中で公開した。2013年までのMHB研究会の歩みについてはぜひこちらをご覧ください(中島・カルダー・佐々木・清田・大山・湯川, 2014, pp. 1-45)。2014年以降もMHB研究会・学会は同じ目的を掲げ、同じ5つの研究分野を主たる研究と活動の領域と定義して歩んできたことから、本稿では、重複するところは避け、特に10周年記念大会以後、この5年間で力を入れてきた点、今後への課題についてまとめたい。したがって本稿は、この全体総括の節のあと、5つの分野(「継承語としての日本語教育」、「ろう・難聴児のためのバイリンガル教育」、「先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育」、「帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育」、「複数言語育成を目指した各種言語教育」)の代表が、分野ごとの成果と課題について、それぞれに節を設けて考察する。その後最後の節で、バトラー後藤裕子氏にシンポジウムの指定討論者として、MHB学会を外から俯瞰しその意義と課題について議論していただく。活動年の区分についてひとつだけ注記をおきたい。10周年記念の総括の際にもMHB紀要の掲載論文について言及したが、そこに含めたのは、プレ創刊号から、第9号(2013年3月発行)であったため、今回は、第10号(2014年3月発行)から第15号(2019年5月発行、2018年の学会化元年の研究大会の内容と一部連動)の計6冊分を含めている。

1.2 MHB学会の発足・学会発足後の会員状況

2014年以降のMHB研究会の変化を語る上で最も重要なことは、上でも述べた学会化である。2003年に「研究会」として発足して以降、MHB研究会のメーリングリストへの登録数は、10周年を迎えた2013年には800名を超える参加者数を誇り、毎年開催

している年次大会や研究紀要の内容を見ても、実態からみると明らかに学会と呼ぶ方がふさわしい活動を続けてきた。

また、実務的な面で学会という形をとらないとスムーズに運ぶことができないといった場面に遭遇することも多々あった。さらに、年次大会や学習会など各種行事においての通訳者への謝礼、日本内外からテーマにふさわしい講師を招聘するための費用などを考慮すると、今後、今まで以上に充実した会を安定的に運営するには、年会費を徴収してそれを予算と想定して安定的に活動できる会へと、発展的に移行することが不可欠だと考えた。

最終的には、母語・継承語・バイリンガル教育を考え実践する多様な職責と立場を持つ人々が参加しやすい MHB 研究会の機能はこれまで同様に維持する仕組みを組み込み、同時に学会化の利点を追求しつつ、これまで以上に多様なニーズに応えられる会を目指して、2018年4月より MHB 学会への参加の呼びかけを行った。

具体的には、一般会員と学生会員（年会費必要、2019年度より徴収開始、及び各種イベントでの会員特典も2019年度より開始）及び準会員（会則第6条参照）を募って本学会の組織とした。その結果、2018年4月の呼びかけから8月5日までの時点で、一般会員175名、学生会員35名、準会員61名の合計271名の学会参加登録者を得て、無事、8月8日の MHB 学会初めての総会にて規約の承認を得ることができた。MHB 学会の各種行事への参加は、研究発表や紀要の投稿などを除けば、非会員としても参加可能なことから、今まで同様、MHB の活動に関心を持つ多くの人々の情報交換と研鑽の場になることを期待したい。

1.3 MHB学会の目的・対象領域

MHB 学会は、紀要10周年記念号の説明にもある通り（中島他, 2014, pp. 2-3）、5つの領域及びその他（研究方法など）を研究対象とし、その領域において研究と実践を活性化し、情報共有をしていくことを目的としている。2014年以降の MHB 研究会の活動を振り返って、学会化の他にもう一つ重要だったと考えるのは、この5つの分野の課題をもれなく順番にとりあげ、丁寧に取り組むサイクルが確立できたことだと言える。それまでは、単年での準備で研究大会のテーマを決めていたが、2014年度からは2年がかりで取り組む分野を決め、学習会を経ることで問題や課題の所在と大会研究テーマの焦点を定め、講演会や中間報告会などをプレ大会企画として設定し、長期的なスパンで取り組みを進めてきた。そのかいあって、以下のように順に5つの領域を研究大会で取り上げることができた。2014年度「先住・定住・新来児童生徒の母語・継

承語・バイリンガル教育」、2015年度「複数言語育成を目指した各種言語教育」、2016年度「継承語としての日本語継承語教育」、2017年度「帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒」、2018年度「ろう・難聴児のためのバイリンガル教育」である。特に、「ろう・難聴児のためのバイリンガル教育」の分野は、2003年以降柱に掲げておきながらも、これまで年次大会を組織することが困難であった領域である。15年目にしてようやく達成でき、多くのろう者の発表や聴衆としての参加が得られ、今後への継続の可能性を大いに感じる事ができた。

1.4 MHB学会の過去5年間の主な活動

上で述べたように、毎年8月に研究大会を開催している。またそれに向けて、その年の研究テーマが一般的になじみが薄く事前学習会を必要とする場合には、学習会や講演会などを開催した。たとえば、2015年に取り上げた各種言語教育の中の「トランス・ランゲージング」というテーマについては、概念そのものがまだ新しく広く知られていないことから、まず2014年9月に読書会を行い、さらに翌2015年3月には、この概念の第一人者であるニューヨーク市立大学の Ofelia García 博士に“Theory and practices of translanguaging”と題した講演をしていただき、同日その後、この概念についての3件の研究の中間発表会を行った。

継承語教育を取り上げた2016年度には6月に、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校教授のダグラス昌子博士に、「多様な背景をもつ継承語話者の学びの支援—プロセス重視の教育の理論と研究から実践へ—」と題した講演をお願いした。

また、ろうと難聴者のためのバイリンガル教育を取り上げた2018年度には、3月に事前学習会として理論的な背景の解説を含む4本の発表を聞き、相互に議論をする会を開催した。さらに台風で参加できなかった方への対応措置として Gladys Tang 博士による基調講演“Educating Deaf Students as Bilinguals”をビデオで見る会を開催した。

「複数言語育成を目指した各種言語教育」を取り上げる2019年度の大会に向けても、3月に、英語、中国語、ロシア語など多様な言語教育に携わる専門家から研究と経験に基づいた問題の提起をしていただき議論をすることで、8月の研究大会への踏み台とする学習会を行った。

研究紀要に発表された論文の本数と、その研究領域については表1にまとめたので参照されたい。

表 1 紀要10号(2014年3月発行)-15号(本号2019年5月発行)に掲載された論文数と分野

	MHB学会の研究領域	論文数
1	継承語としての日本語教育	7
2	ろう・難聴児のためのバイリンガル教育	5
3	先住・定住・新来児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育	5
4	帰国児童・生徒、国際学校・外国人児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育	2
5	複数言語育成を目指した各種言語教育（日本語の英語教育を含む）	5
6	その他（研究方法、評価方法、データベース、及び全分野もしくは複数分野にまたがるもの）	7

MHB 研究会・学会の活動を語る時に非常に重要なのは、4つの SIG 活動の存在である。「海外継承日本語部会」「インターナショナル・スクール部会」「アセスメント部会」「バイリンガル作文部会」がそれである。最初の2つはMHB学会の5本の領域のうちの2つに対応するが、残りの2つは複数の領域をまたがるテーマを取り扱っている。年次大会中、あるいはその前後の日程で活動が実施されるSIGとの間の双方向で貴重な情報交換が行われている。

1.5 MHB学会の今後

2014年以降の5年間のMHBの歩みを振り返ると、2016年の基調講演者、坂本光代氏のお話にあった「スーパーダイバーシティ」（坂本・湯川, 2017）が様々な動きをつなぐキーワードであるように思える。移民先進国を含む世界各国で継承語として保持・伸長しようとしている日本語のレベルやニーズが「超多様」なのは以前から指摘されていた。しかし、昨今では、日本で生活する日本語教育を必要とする児童・生徒もその様相を呈している。文部科学省の調査報告書「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）の結果について」によれば、日本語指導が必要な児童・生徒（公立の小学生から高校生まで）の数は2016年5月段階で外国籍34,335人とあり（2014年の調査より5,137人 [17.6%] 増加）、日本国籍保持者は9,612人であった（文部科学省, 2017）。日本国籍保持者のうち、母語別のデータ（前掲の資料の10頁参照）を見ると、フィリピン語、中国語、日本語の順に多い。学校生活を送るのに必要な日本語が足りない児童生徒が必ずしも国籍や母語で特定できない、多様で見えにくい言語教育ニーズの存在がうかがえる。さらに、高等教育機関においても、今や入学試験や入学後の教育に使用する言語が多様化し、日本内外の高校や国内の外国人学校・

国際学校を卒業した学生が、日本や日本以外の国（非英語圏を含む）の大学で英語開講科目（EMI）のみを履修して学位をとったり、日本語は不十分だが別の言語である継承語の強みを生かせる分野に進んだりといったケースが出現している。つまり、国籍や、第一番目に触れた言語が何語であったかといった条件とは関係なく、多様な言語背景をもつ人をその人の志向や適性に応じて、適宜選択した言語（あるいは複数の言語）を媒介として教育するというマルチリンガルの教育の在り方が一層進んできている。

こうした実態は、急激な変化ではないにしても、新しい入国管理法（「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律案」（法務省、2018）の実施からもさらに影響を受けるであろう。このような状況を考えると、対象とする人口を狭く限定して近視眼的に対処法を考えるのではなく、新来外国人児童から継承語話者や定住者の教育、さらに外国語教育や高等教育を横断的、縦断的、統合的にとらえる視点がどうしても必要となってくる。それは、学ぶ姿勢の構築とアイデンティティ形成を支える基本的な言語力の育成の具体策を研究する一方で、一人一人の「超多様」なニーズと将来を長期的な展望で見据え、その見通しをもって育てる教育である。現象的に異なるように一見みえる MHB の 5 領域を一つの学会の中でとらえ、領域をまたがる教育方法のエッセンスを抽出し活用するという視点は MHB 学会ならではの特徴であり強みである。今後 MHB は学会化をばねに、「超多様」な言語状況とニーズに対応できる母語・継承語・バイリンガル教育の在り方と方法を探っていきたい。

引用文献

中島和子・カルダー淑子・佐々木倫子・清田淳子・大山全代・湯川笑子 (2014) 「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究の軌跡と展望」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10, 1-45.

法務省 (2018) 出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律案
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri05_00017.html より取得

文部科学省 (2017) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度) の結果について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf より取得

坂本光代・湯川笑子 (2017) 「スーパーダイバーシティとは何か」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 62-69.

II. 海外継承日本語教育

(加納 なおみ・服部 美貴)

2.1 はじめに

海外継承日本語教育は、歴史的に見ても国際情勢の影響を受けやすく、かつ教育が行われる現地の事情や政策に左右される面も少なくない。本節では、まず、グローバル化の進展を背景に、継承語教育が行われる場としての「補習授業校」と、そこで学ぶ「多言語話者」である学習者を取り巻く変化に着目し、近年の顕著な動きを概観する。次に、2013年の10周年記念大会以降のMHB学会（研究会としての時期を含む）とMHB学会の中の特別部会である「海外継承日本語部会」の活動を振り返り、この両者が海外継承日本語教育において果たしてきた役割と意義を総括する。最後に、残された課題と海外継承日本語教育分野の研究と活動の今後についての展望を述べる。¹⁾

2.2 グローバル化の中の「補習校」と「多言語話者」

カルダー（2014）によると、1960年代に開校が始まった日本政府認定の補習校では、帰国予定のない永住家庭出身の生徒達は政府支援の対象となることが少なく、長い間言わば「潜在」的な存在であった。その後、永住・長期滞在の生徒は世界各地で増加し、国語教育に立脚する国内準拠の授業を補習校で継続することを困難にする要因として「問題」視されるようになっていった。しかし、その後も世界的にこの人口の増加傾向は続き、2010年代以降、文部科学省は補習校での継承語教育にも理解を示し始めるようになる。当時の文部科学省国際教育課長が2013年夏のMHB大会での講演の中で、文部科学省の見解として、補習校における継承語教育の可能性に正式に言及したことはその一つの表れと言える。こうした変化の中で、2016年、「帰国準備教育」を主眼としてきた補習校の位置付けが「グローバル人材育成拠点」へと転換するようになった（文部科学省、2016）。これは補習校在籍生徒の持つ言語文化の多様性がグローバル人材の資質として積極的・肯定的にとらえられるようになったことによるものであり、近年の日本の国家戦略における喫緊の課題の一部と受けとめられつつある点も見逃せない。

国内外で、教育における多様性の重要性が議論されるようになって久しいが、補習校に在籍する生徒達の言語文化的背景は、後述する2016年のMHB研究大会テーマでも取り上げたとおり、益々「超」多様化しており、対象者を一元的にモノリンガルの規範でとらえることの不適切さは論を俟たない。ここで、20世紀後半以降のバイリンガル教育における理論的枠組みの変遷に目を移すと、「モノリンガル規範の同化的・削減的

な教育」モデルから「リテラシー能力を含んだ2言語を獲得する加算的教育」観を経て、21世紀に入り、トランス・ランゲージングなどの「言語境界線を超越した柔軟で創造的な教育」観が急速に支持を集めるようになってきたことがわかる。これは、グローバル化の進展により多言語環境で学ぶ生徒が世界中で飛躍的に増加したため、人道的見地からも複数言語話者を2言語もしくはそれ以上の言語を自らの中で統合的に駆使している存在としてとらえ、彼らの言語使用の実態に合った言語観・教授法を確立させることが急務となったためだと考えられる。国際バカロレア機構(2014)も、トランス・ランゲージングは学習者が「身につけた新たな言語実践を非常に複雑でダイナミックな多言語レパートリーに統合していく」(p.10) 動的な力を効果的にとらえた概念だと述べている。このように多言語話者の特質を反映した教授法は、肯定的なアイデンティティを涵養すると共に、彼らの認知能力を最大限に生かすことができるという特筆すべき合理性もある(加納, 2016)。

これら一連の動きは「多言語話者」を巡り、少なくとも理論面では好ましい変化が起きたことを物語っており、「補習校」やインターナショナル・スクールなど多言語話者を対象とする教育現場での実践に肯定的な影響を及ぼすことが期待される。その一方で、モノリンガルの規範に縛られている補習校の教育現場は未だ少なくなく、近年の言語学習観における大きな変化が世界規模で浸透しているとは言い難い。だがその中でも、現地の教師や親達の意識には少しずつ変化が現れ、従来型の補習校とは異なる価値観を持ち、学習者の特性に合わせた独自の教育実践を行う学校を自助努力で立ち上げる動きもすでに出現している。北米プリンストンやブルックリンにおける取り組みがその顕著な例である。また、東アジアの台湾、香港、上海でも、日本人学校が既にある中で、独自の教育実践を進める学校が「補習校」として日本政府の新規援助対象校となっている。2018年10月にはシンガポール日本語補習授業校が開催校となって、日本政府の援助対象校に認定されている補習校12校の代表者が集う第1回アジア大洋州地区補習校研究協議会が開かれた。そこでは、補習校の歴史の長短に関わらず国際結婚家庭や長期滞在家庭の児童生徒が増加している現状を踏まえた各校の実践報告や情報共有が行われた。つまり、補習校学習者の多様化を背景に、世界各地の教育現場における実践の多様化が少しずつ進行していると言える。そしてこのような流れにおいて、設立当初からのMHB学会(旧MHB研究会)並びに当部会関係者が果たした役割は大きいと考えられる。以下にMHB学会の活動及び海外継承日本語部会の活動をこの順に振り返る。

2.3 10周年記念大会以降のMHB学会の活動

2014年発行のMHB 紀要第10号から2019年発行の第15号を見てみると、継承日本語分野では、2016年度の大会の基調講演内容を書き下ろした2本の招待論文、4本の研究論文、1本の研究ノート、及び1本の対談²⁾が掲載されている。MHB研究会(当時)は2016年度に、前述のような動きを含め国内外の変化と歩調を合わせて継承語教育に焦点を当てた大会を企画した。

研究大会に先立って、6月にダグラス昌子氏による講演会「多様な背景をもつ継承語話者の学びの支援—プロセス重視の教育の理論と研究から実践へ—」を開催した。

夏の研究大会のテーマは「継承語教育と超多様性」とし、坂本光代氏に基調講演をお願いした。坂本氏は、グローバル化とテクノロジーの進化の中で改めて継承語話者を取り巻く環境の複雑性・多様性・個別性について問題提起した。その講演内容は、坂本・湯川(2017)による対談として、超多様性(スーパーダイバーシティ)の概念を継承語研究や教育との関係でわかりやすく提示している(紀要第13号掲載)。また、もう1本の基調講演で中島和子氏は、継承語データベース研究を背景に、継承語教育研究のこれまでを振り返り、マルチリンガル育成を目指した今後の課題に触れた(中島, 2017)。さらに、中野友子氏は、海外(ニューヨーク・ブルックリン)の継承日本語学校の実践を紹介し、言語力のレベルや学年齢を単一化せずに成功をおさめた指導理念、カリキュラム及び実践の例を示すことで、多様化した継承語教育の内実を浮き彫りにした(中野, 2017)。また、紀要には掲載されていないが、同じ2016年の研究大会では、国内で成長した継承語話者が日本国内で2言語を身につけていく人生の軌跡を自らのことばで紹介した。

一般投稿論文では、第10号に、海外在住小中学生の日英作文力から海外での2言語の発達を見た論文と、同時バイリンガル幼児の読み書きに焦点を当てた論考が掲載された。第13号では、中国在住の継承日本語学習者の漢字習得の研究、ハワイの高校での日本語クラスにおける多様な日本語習得歴をもつ学習者の様子が報告されている。また、第15号では、南米リマに日本から帰国した生徒の日本語会話力を調べた論考が掲載されている。海外継承日本語分野では、このように世界のさまざまな地域で日本語を学ぶ学習者の諸相をとらえようとする研究がおこなわれている。

2.4 10周年記念大会以降のMHB特別部会「海外継承日本語部会」の活動

海外継承日本語部会では毎年の例会の「地域パネル」で各地の現場の紹介を行っており、第一回の2013年以来、オーストラリア・中国・香港・ドイツ・韓国・シンガ

ポール・スウェーデン・台湾・タイ・トルコ・米国・日本（大和・神戸・大阪）での状況が報告された。2016年の部会例会ではヨーロッパ圏と漢字圏の現場からの発表を行なったが、ここでは人権を尊重するボイテルスバッハ・コンセンサスが紹介され、「子どもたちは自分のルーツを否定することなく大切に生きていってほしい」という参加者からの発言に満場の拍手が起こり、そうならない現実への問題意識が共有された。

2018年に作文部会と合同で行われた講演（講師：中島和子氏）では、日本が「グローバル人材」を必要とする時代にあつて、複数言語の高度リテラシーを身につけた「貴重な言語資源」となる子どもたちを、家庭＋地域＋現地校＋補習校が一体になって育てることを可能にする「補習校モデル」の検証を通して、補習校の役割に改めて光を当てることとなった。講演後の質疑応答の際にも続々と手が挙がり、海外各地で日本語継承に携わる参加者たちの問題について共に考える貴重な機会となった。

また、2018年には例会第Ⅱ部として、国会への提出が検討されていた日本語教育推進基本法案に関する意見交換も行われた。それを踏まえ、法案の中に、日本にルーツを持ちながら海外に永住していく多言語環境の子供達への継承日本語教育の支援を明文化する運動が始まり、2018年10月末までに1800名を超える署名が世界各地から集まった。この署名と500通にのぼる意見は法案の作成者である日本語教育推進議員連盟に届けられ、要望が法案の最終案に盛り込まれる結果を得た。この法案の国会における早期成立を求める運動が国内を中心に盛り上り、本部会を中心とする海外の賛同者もその新たな運動に参加した³⁾。

海外継承日本語部会は、海外で継承語として保持伸長させようとする日本語の教育をテーマにすることから、当然ながらメンバーには海外在住者が多く、部会の地域パネルで紹介された実践報告は各地の現場の状況をつぶさに伝えるものとなる。こうした発表はその後、内容を吟味し理論的裏付けなども加えた上でMHBの研究大会で発表されたこともあった。本部会は、MHBが10周年を迎えた以降も、毎年MHBの研究大会中に部会を開き、通常は世界各地に散らばっている実践者がこの時には一堂に会し情報を共有しながら活発な議論を展開している。過去5年間も、その熱意は高まる一方で、この会を通して知り合ったメンバーたちがグループメールやそれ以外の場でも情報交換を行う等の交流が続けられている。

2.5 課題と今後の展望

MHB学会において海外継承日本語分野に関心を持つメンバーは非常に多い。この分

野は現在の MHB 学会の分類では、海外で育つ子どもたちの日本語教育が主要なテーマとなっているが、国内の年少者日本語教育における母語・継承語支援等、MHB 学会における他の対象領域と理念的なつながりがあることは明らかである。今後は、MHB 学会の他の分野とのつながりを一層強化することで、学会の活動目的及び変化の激しい日本社会が直面する課題の解決に資することを目指していきたい。

また、現在、海外継承日本語部会は、2019年3月の時点で登録数は290人を超えているが、中南米・南アジア・中近東やアフリカのメンバーはまだ少ない。今後は、地域を超えた連携が世界各地で一層進むよう会員間の交流をより積極的に支援していきたい。また、「グローバル人材育成」についてその定義も含めて議論を深めつつ、長年の研究の蓄積が「補習校」や「多言語話者」の位置付けにもたらした肯定的な変化を教育実践に還元できるよう、部会関係者が関わる様々なカリキュラム開発や研究プロジェクトが成果を生み出すことを強く期待したい。

注

- 1) 本節の執筆にあたり、多くの助言をいただいた海外継承日本語部会の代表・カルダー淑子氏、並びに同企画委員の鈴木庸子氏、根津誠氏に深謝する。
- 2) この対談の概念「スーパーダイバーシティ」は、海外継承日本語分野に限らず全分野にも共通する概念ではあったが、海外継承日本語を大会の焦点にあてた2016年に招聘した基調講演であったことから、ここで言及した。
- 3) この法案は2019年6月21日に成立した。(2019年6月24日追記)

引用文献

- カルダー淑子 (2014) 「母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究の軌跡と展望 II 海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』10, 10-19.
- 国際バカロレア機構(2014)『IBプログラムにおける「言語」と「学習」』<https://www.ibo.org/globalassets/publications/language-and-learning-in-ib-programmes-jp.pdf> より取得
- 坂本光代・湯川笑子(2017)「スーパーダイバーシティとは何か」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 62-69.
- 中島和子(2017)「継承語ベースのマルチリテラシー教育：米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 1-32.
- 中野友子(2017)「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 33-61.
- 文部科学省 (2016)『在外教育施設グローバル人材育成強化戦略』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/_icsFiles/afieldfile/2016/09/08/1376422_2.pdf より取得

III. バイリンガルとしてのろう教育

(佐野 愛子)

3.1 はじめに

MHB の10周年記念大会以前の紀要で発表されたバイリンガルろう教育に関する論文は、わずか3本と、全体の1割にも満たなかった。しかし、MHB が学会として新たなスタートを切った記念すべき2018年度研究大会は、バイリンガルろう教育をそのテーマとして設定し、バイリンガルろう教育研究のMHBにおける重要性を示すことができた。大会テーマ「新時代のマルチリンガル教育を考えるーバイモーダルろう教育からの示唆ー」が示す通り、バイリンガルろう教育研究とその他のバイリンガル教育全体についての研究が相互に学びあう点は多い。以下、本稿ではバイリンガル教育研究がろう教育研究に与える示唆について、昨今の社会的情勢を踏まえて改めて考えるとともに、バイリンガルろう教育について学ぶことがバイリンガル教育研究全体にどのように寄与するか考察し、MHBの果たすべき役割について考えたい。¹⁾

3.2 「言語的少数者としてのろう者」という視点

ろう者を取り巻く社会情勢において、近年最も注目すべきは日本各地で活発化している「手話条例」制定の動きである。2013年10月の鳥取県による制定を皮切りとして、「手話は言語である」ことがそれまで手話やろう者との接点を持たなかった一般の人々にも浸透しつつある。一般財団法人日本ろうあ連盟の調査によれば2018年12月28日現在、同様の条例が成立している自治体の数は214に上り、ろう者とろう者以外の人が共生する社会を目指すという理念が多くの人に共有されているとみることができよう。

しかし、これらの条例は「手話を言語」として明示し、ろう者と手話に対する敬意を高らかに謳いつつ、埼玉県朝霞市を唯一の例外として、「手話」が何を指すのか明確にしていない点に重大な欠陥を抱える。そうした曖昧さによって、音声日本語の語順に従って手指を用いる手指日本語²⁾とろう者が用いてきた自然言語たる日本手話のどちらもその対象とされてしまうからだ。手指日本語は音声言語である日本語を手と指で表現したものであって、モダリティこそ違え、日本語である。手指日本語の利用を促進することは、目が不自由な人のために、音声読み上げや点字による表示を整備すると同様、情報アクセシビリティ（利用のしやすさ）の問題の解決策にはなり得ても、ろう者を言語的少数者と認め、その言語権を保障することにはならない（詳しくは 杉本, 2016を参照）。

この、情報アクセシビリティの問題と言語的少数者の言語権の保障の概念的な差異

は、些末なように見えて極めて重大である。言語的少数者の言語権の保障においては、その言語における教育の権利と、そのための環境の整備が最重要項目となる。特にほとんどの場合手話の運用能力が低い聴者の親の元に育つろう児に対しては、第一言語の自然獲得にも課題があることを踏まえ、学校での言語的支援を行うことが極めて重要になる。しかし、これらの条例の大多数はろう学校における手話の活用について触れていないか、触れたとしても条例のかなり後段で触れ、逆に多くの条例が「手話の普及」をその前段に掲げる。少数言語話者を尊重するために、社会全体としてのその言語の習得目標とすることにはほとんど現実味はない。これが目標として提示されているということ自体、そもそも手話は筆談と同程度のもの、と認識していることを露呈するものである。

この立場の違いは、ろう教育を特別支援教育の視点で考えるのか、バイリンガル教育の視点で考えるのか、というスタンスの差と重なり合う。特別支援教育の枠組みの中では、ろう児の言語特性は単なる情報アクセシビリティの確保という観点に矮小化されてしまい、日本手話が日本語と全く異なる言語であって、かつ、聴覚に障害を持つ児童にとっては入力に制限がなく、学習の基盤としての機能を十全に備えた言語であるという認識はかき消されてしまう。その意味で、ろう教育をバイリンガル教育の一分野と位置付け、関連領域との関係性を考察するための場としてMHBの果たすべき役割は大きい。

3.3 ろう児のリテラシー獲得に関わる研究がバイリテラシー発達の研究に与える示唆

ろう教育に関してこれまで最も活発に研究されてきたのは、ろう児のリテラシー発達の分野である。これは、とりわけ今日の社会においてはリテラシーの獲得が高等教育と不可分に絡み合い、社会・経済的地位に大きく関係するからである。同様の理由で、文化的・言語的に多様な背景を持つ児童 (Culturally and Linguistically Diverse, 以下 CLD 児) のバイリテラシー発達の研究も活発に進められているが、ろう児のリテラシー獲得について学ぶことから得られる示唆は極めて多い。それは、ろう児のリテラシー発達にはろう児に特有の部分があると同時に、聴者の CLD 児の第二言語におけるリテラシー獲得と共通する部分がかかなり多いためでもある。

特に前者の点についてみれば、手話言語と音声言語 (スピーチか書記モードかを問わず) とのバイリンガリズムを考える上で留意すべき特性が三つある。一つ目は、手話言語には書記体系がないという点である³⁾。そのため、ろう児のリテラシー発達において

は、聴者の CLD 児のリテラシー発達で重要視される、母語のリテラシーからの転移を直接的に期待することはできない。しかし、社会・産業の国際化に伴い非常に流動性が高まる今日の教育環境にあつては、聴者の CLD 児の母語・継承語のリテラシー発達は極めて多様であつて、第二言語におけるリテラシー獲得の上でのその活用の可能性もまた様々に異なり、バイリンガルであつても読み書きは第二言語でしか学んでいない、という子どもたちも少なくない。特に日本語や中国語を継承語として英語圏に暮らす子どもたちなど、二言語の組み合わせが異なる書記体系を持つ言語である場合で、継承語の読み書きを学ぶ機会に恵まれていない子どもたちや、広東語など、基本的に音声言語として使用される言語を母語とする子どもたちのリテラシー発達とその課題について学ぶ上で、書記体系を持たないという特性をもつ手話言語を第一言語として学ぶ児童生徒のリテラシーの獲得について研究することは、多くの示唆をもたらすものである。

ろうバイリンガリズムにおけるリテラシー発達の二つ目の特性として挙げられるのは、そのリテラシー獲得に先立っては、獲得しようとする言語の音声モダリティに習熟するという段階を経していない（日本に学ぶろう児の場合、日本語の音声言語に習熟することなしに読み書きを習得することになる）場合が多いということである。これは、聴児の母語におけるリテラシー発達においてはまずありえない。また、聴者の CLD 児が第二言語のリテラシーを獲得する上でも、ほとんどの場合、音声言語による言語習得が先行する。第二言語の話す・聞く能力の習熟がバイリテラシー獲得において果たす役割については音声言語のバイリンガルの文脈でこれまでも多くの研究がなされているが（e.g., Geva, 2006）、音声言語の習熟を伴わないろう児のリテラシー獲得に関する研究を深めることで、CLD 児のリテラシー獲得上の課題を概念的に整理できると考えられる。

さらに、ろう児のリテラシー獲得に関する研究で極めて重要な意味を持つのが、音韻意識の発達とリテラシー獲得の関係性である。音韻意識の発達は読みの獲得において極めて重要な意味を持つとされており、音声という形での音韻意識の発達に課題があると捉えられるろう児のリテラシー獲得をどのように支えるかという研究は多数ある（e.g., Padden & Ramsey, 2000）。その一方で、聴児とろう児では読みの獲得における音韻意識の発達の意味合いが異なる、とする見解も提示される（McQuarrie & Parrila, 2009）など、ろう児のリテラシー獲得に音韻意識が与える影響について理解を深めることは日本語のような表意文字を含む書記体系を持つ言語と英語のような表音文字のみの言語の組み合わせにおけるバイリテラシーの獲得の研究に対し優れて示唆に富むものである。

以上概観したように、ろう児のリテラシー発達についての研究は、その特殊性ゆえに音声バイリンガルのバイリテラシー発達に関わる研究に、様々な切り口をあたえてくれる。母語によるリテラシーの発達の度合いや、その第二言語習得への活用の度合い、音声言語としての第二言語習得の度合いとそのリテラシー発達への活用の度合い、さらに母語による音韻意識の発達のリテラシー発達への寄与の度合いなど、様々なコンティニュームの中で、ろう児の直面する状況はその限界事例を提示する。ろう児のリテラシー発達について学ぶことは、CLD児のバイリテラシー発達全般を考えるうえで、極めて大きな意義を持つのである。

3.4 MHBにおけるバイリンガルろう教育研究のこれまでとこれから

これまでに MHB の研究紀要で発表されてきたろう関係の 5 本の論文はろう児のリテラシー獲得に関わるものに限定されている。前項でも強調したように、リテラシーの獲得に資する教育は、ろう教育及びバイリンガル教育全体の主要なテーマであって、特に MHB においてはバイリンガル教育とろう教育の研究の重要な接点として、引き続き研究が望まれる。とりわけ、第二言語としての日本語習得の視点をもったリテラシーの評価に関わる研究は、ろう教育の分野ではほぼ手付かずの状態、喫緊の課題であるが、こうした研究において、バイリンガル教育のその他の分野と連携すべき点は少なくない。

加えて、少数言語者・バイリンガルとしての肯定的なアイデンティティの育成に関わる研究や、マイノリティコミュニティの支援の活用に関わる研究など、バイリンガル教育研究一般と共通する部分での幅広い研究が求められている。その一方で、ろう教育が固有に抱える課題についての研究も深めていく必要がある。特に、聴者の親の元に生まれるろう児の手話の習得に関わる研究や、聴者の保護者に対する支援についての研究、及び補聴機器やコミュニケーションの伝達に関する技術の発達とろう教育のあり方に関する考察などは海外で先行している研究を参考に日本の文脈においても進めていく必要がある。また、2018年の大会基調講演で紹介されたような、先進的な海外の取り組み例や研究成果を日本のろう教育に還元していくことも、今後 MHB の重要な使命となっていくだろう。

また、当事者たるろう者及びろう児の保護者、ろうの家族のもとに育った聴者 (CODA: Children of Deaf Adults) などの当事者による研究が広がっていくことが今後の研究の深化には欠かせない。その意味で、2018年の大会には複数のろうの研究者・教育実践者の発表が含まれていたことに、今後の MHB におけるろう教育研究の発展を期待したい。

注

- 1) 本節の執筆にあたり、多くの助言をいただいた MHB 学会顧問の佐々木倫子氏に深謝する。
- 2) 「手指日本語」は一般的に「日本語対应手話」と呼ばれてきたコミュニケーション方法を指すが、本稿では「日本語対应手話」という用語はこれが手話であるという誤解を生みやすい、とする木村(2011)を受けて、手と指を使って日本語を表現したコミュニケーション手段であることがよりわかりやすい「手指日本語」という用語を用いる。
- 3) アメリカ手話では、手話を母語とするろう児のリテラシー獲得に資する目的の書記言語(Sign Writingなど)の開発が進められている。しかし現時点では統一されたものはなく、日本手話に対応する書記言語の開発は管見の限り見当たらない。

引用文献

- 木村 晴美 (2011) 『日本手話と日本語対应手話(手指日本語)―間にある深い谷』生活書院
- 杉本 篤史 (2016) 「手話言語条例と手話言語法 ―法学・人権保障論の立場から―」森壮也・佐々木倫子編『手話を言語と言うのなら』pp. 23-36.
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August and T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report on the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 123-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2009). Phonological representations in Deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (2), 137-154.
- Padden C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in Deaf children. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 165-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

IV. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育

(櫻井 千穂)

4.1 はじめに

MHB 研究会・学会では、複数言語環境に育つ、あるいは複数言語話者になる可能性のある全ての子どもたちを対象とするために、5つの柱を立て、研究と活動の領域として定義している。本節で述べる4つ目の柱である、日本国内における「先住・定住・新来児童生徒への母語・継承語・バイリンガル教育」には、アイヌや琉球民族といった「先住」の人々、戦前から日本に住んでいる在日韓国・朝鮮人や中国・台湾からの華僑とその子孫である「定住」の人々、1970年代以降に急増しているいわゆる「ニューカマー」と呼ばれる「新来」の児童生徒といった3つのタイプが含まれる。このうち、新来の児童生徒は、現在もなお、言語形成期に当たる幼少期や学齢期を複数言語環境（つまり、社会・学校・家庭で使用される言語が同一ではない環境）に身を置く子どもたちであり、子どもの言語発達という観点から、その環境や教育方法の探求が喫緊の課題として挙げられている。そのため、これまでのMHBの研究活動もこの3つの対象のうち、先住・定住の人々については、残念ながら関連する口頭発表と論文を数件数えたにとどまり非常に少なく、新来の児童生徒に主眼が置かれてきた。

本節ではその流れを踏襲しつつ、まず、近年の日本国内の新来児童生徒を対象とした国の言語教育行政の動きを概観する。そして、この5年間のMHBの貢献と今後の展望について考察したい。

4.2 日本国内における新来児童生徒を対象とした言語教育行政

日本国内の新来児童生徒を対象とした言語教育行政は、1990年代以降、増え続ける外国人児童生徒が日本の学校・社会システムの中でやっていけるようにと、対症療法的に実施されてきたものが中心であった。学校基本調査（文部科学省、2018）によれば、2018年5月現在、日本国内の国公私立の小・中・高等学校等に在籍する外国人児童生徒数は100,449人と初めて10万人を超えた。また、同省が隔年で実施している「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成28年度）」によれば、公立の小・中・高等学校等に在籍する43,947人の児童生徒（外国籍34,335人及び日本国籍9,612人）が日本語指導を必要とするとされており（同省、2017a）、その数は過去10年間で1.7倍にもなっている¹⁾。

この増加には目を見張るが、一方で日本国内の学校に通う全児童生徒数²⁾に照らしてみると、その割合は1%にも満たないマイノリティである。つまり、彼らのための教

育・支援政策は、「日本語指導が必要な」という名称からも読み取れるように、日本語を理解・使用し、日本文化を背景にもつマジョリティのための教育システムからはじき出されてしまう「逸脱者」への対策として進められてきたと言っても過言ではなかろう。その変遷については櫻井(2018)や真嶋(2019)を参照されたいが、1990年代前半に学齢期途中編入児童生徒への適応指導と日本語初期指導から始まった取り組みは、2000年代の日本語での教科学習への参加を目指した教授法の提案へと発展し、20数年の年月を経て、ようやく国の教育行政レベルへと集約・整備されてきた。たとえば、これまで教育現場や研究機関が取り組んで来た経験的・実践的研究の成果をまとめたと言える動きに次のようなものがある。行政主導で行われた2011年の情報検索サイト『かすたねっと』³⁾の開設、『外国人児童生徒の受け入れの手引き』(文部科学省2011)の作成、研修を計画する際の手引き書としての『外国人児童生徒教育研修マニュアル』(同2014a)、言語能力を測定する評価ツール『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(Dialogic Language Assessment)』(同2014b)の開発などがそれである。

そしてこの5年間ではそれまでの対症療法的な施策から少し前進し、教育システム自体の変革にもつながる動きが出現している。まず、学校教育法施行規則の一部改正⁴⁾により、2014年から小・中学校において日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施が可能となった。これは児童生徒が学校生活を送ったり、授業を理解したりする上で必要な日本語の指導を在籍学級以外の教室で行うことを教育課程の一部として正式に認めたもので、多くの教育現場での教育・支援にも直接的な変化をもたらしている。また、義務標準法(義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律)の改正に伴い、これまで教育上の特別の配慮として予算の範囲内で配置されていた教員の加配定数が、2017年から10年間かけて基礎定数化されることとなった。これにより、特別の教育課程において日本語指導を行う外国人児童生徒等指導担当教員の数が児童生徒18人に対し1人の割合にまで段階的に増やされ、より安定的・計画的な教員採用・配置が可能となる見込みである。また散在地域への対応としては、基礎定数化後も現在の1割程度の加配定数を引き続き措置することとしている(文部科学省2017b)。長年の課題であった教員養成や研修の充実についても、専門的な資質や能力を身につけるための研修プログラムの開発を目指した「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」(日本語教育学会受託)が2017年にスタートしたところである。これは単年度事業であったため、2017年度末に養成・研修の実態、教員等に求められる資質・能力、研修の課題についての調

査結果がまとめられ、ニーズに応じて選択・組み合わせ・アレンジができるモチーフ型のモデルプログラム案が公開された（日本語教育学会，2018）。2018年度は継続事業として、作成されたプログラム案の検証・修正等が行われている。さらに、2018年12月に超党派の議員連盟（2016年11月発足）によって、日本語教育関連の初の法律である「日本語教育推進基本法案」の最終案がまとめられ、2019年の通常国会で議員立法として提出される見通しとなった。その第12条には外国人児童生徒等への生活に必要な日本語及び教科指導等の充実、教員配置等の制度の整備、教員研修等の充実、修学支援等の施策、保護者への啓発活動等の文言が盛り込まれている。

このように、国の教育行政においては、常に日本語指導のための環境整備やそのあり方に重点が置かれてきているのだが、近年の省令改正や法整備、専門性を身につけた教員の安定的確保を目指した動き等は、マイノリティのための一歩踏み込んだ政策としても捉えることができる。これらの政策が全国的に浸透するには時間を要すると思われるが、一定程度、前向きに評価できるであろう。

4.3 2014年度以降の MHB での研究活動

このような流れの中、MHB は日本語教育だけに捉われず、対象となる児童生徒を中心に据えたときにどのような教育環境を提供することが最善であるかといった立場から研究活動を続けてきた。そして、子どもたちの全人的発達のためには、母語・継承語も含めた実態の把握と、その状況に応じた包括的支援が必要であることを一貫して主張してきた。

この5年間の研究紀要には、2013年8月に開催された10周年記念大会の基調講演者である志水宏吉氏の講演録「外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」を含め、5本が掲載された。志水氏の講演では、国境を越えていろいろなものが行き来する現実を認め、それをもとに物事を考えようという「トランスナショナリズム」の立場から、マイノリティを包摂した教育のあり方として、学校・教師が主体的に何ができるかという指針を現場にもわかりやすい形で示していただいた。

そして、他の4本については、1本が学齢期移動の生徒の二言語使用と教科学習の変容を言語活動のネットワークとの関連から考察したもの（第11号掲載）、2本が国内の公立小学校でのベトナム語、中国語の継承語教育の実践に関する論考（第13号掲載）、残りの1本が第二言語としての日本語教育の立場からの習得の実態とそれに対応した指導・学習法といった論考（第14号掲載）である。これらの4本は、各課題が縦断的あるいは横断的に収集された実証データをもとに詳細に検証されており、母語・継承語・

バイリンガル教育、あるいは第二言語（母語ではないが居住地の現地語）としての日本語教育の方法論が具体的に示されている。

MHB 研究大会においても、日本語の習得や指導法に関するもの以外に、二つの言語の習得実態やその関係性を調査したものや母語を活用した指導法の効果を検証したものの、母語・継承語の重要性を考察したものが多く発表された。

前述した「日本語教育推進基本法案」の最終案の第3条7には、幼児期から学齢期の外国人の子ども等の家庭言語の重要性に配慮した日本語教育の必要性が盛り込まれたのだが、MHB が行ってきた研究活動の方向性と無関係ではないだろう。

4.4 課題と今後の展望

社会の多様化は加速度を増している。本節を執筆している2018年現在では、2019年4月1日に施行される「改正出入国管理法」の影響がどの程度、どのような形で現れてくるかはわからない。しかし、すでに過疎化・少子高齢化による労働力の減少を外国人の受け入れに頼っているある地方の市では、2013年から2016年までのたった4年間で日本語指導が必要な児童生徒が4倍に増加したという。また別の市のある公立小学校では外国籍の児童数が全校児童数の7割に達し、また別の公立小学校では入学してきた新1年生のうち1人だけが日本人で残りの全員が外国籍の児童だったというケースもある。発達と複数言語教育・環境との関係、進学やその後のライフスパンを見据えた言語教育の必要性など、テーマ自体も社会の変化により多様化しており、より踏み込んだ議論が求められている。待ったが効かない子どもの言語教育と環境構築を扱う当分野においては研究や実践の現場への還元性が求められる一方で、方向性を見誤らないために先の目標を見据えられるバランス感覚も必要不可欠である。

これまで新来児童生徒を対象とした政策や研究の動向について述べてきたが、当分野の範疇として掲げる「先住」の言語、つまりアイヌ語や琉球諸語といった消滅危機言語の保持に関しても、言語少数派の権利保障といった観点から無関心ではいられない。これまでMHBでは取り上げられることがほとんどなかったが、アイヌの人々への教育政策を概観すると、「学校教育が先住民に対する同化政策の中核的な役割を果たし、その文化と言語そして生活様式を根絶やしにしてきた」（中野，2014）という見過ごせない歴史がある。150年にも及ぶ社会的抑圧により多くを奪い取られ、アイデンティティまでもが消滅の危機にさらされたアイヌの人々やその関係者による復権を求める動きは、2008年によく「アイヌを先住民族とすることを求める国会決議」と官房長官談話につながった。それからさらに10年の歳月を経て、2019年の通常国会に提出予定のア

アイヌ民族を支援する新法案には法律上初めてアイヌ民族が「先住民族」であることが明記される見通しであるが、現実には積極的な権利保障というよりも「配慮」に留まるとされる声も多い。

長期的なスパンの中で新来児童生徒の言語教育の方向性を考えるとき（長期的にみると「新来」でも「児童生徒」でもなくなっていくわけであるが）、アイヌの人々が辿ってきた歴史から学ぶことは非常に多い。分野横断的な研究や実践から本質を見定めてきた MHB として、さらなる研究の可能性を探っていく必要があるだろう。

注

- 1) 文部科学省 (2017a) によると、日本語指導が必要な児童生徒の家庭言語別割合 (2016年5月1日現在) は、外国籍の児童生徒がポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、日本国籍の児童生徒がフィリピン語、中国語、日本語、英語と、上位4言語でそれぞれの約8割を占める。その一方で、残りの2割をベトナム語、韓国・朝鮮語、インドネシア語、ウルドゥー語、タイ語、ネパール語、ベンガル語、モンゴル語、ロシア語、アラビア語、ペルシャ語、マレー語等、実に多様な言語が占める。
- 2) 2018年実施の学校基本調査をもとにデータを集計したところ、日本の国公私立小・中・高等学校、義務教育学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する全児童生徒数は13,125,461人であり、このうち外国人児童生徒が占める割合は0.77%であった。
- 3) <http://www.casta-net.jp>参照。
- 4) 学校教育法施行規則第56条の2と3、第79条、第108条の1及び第132条の3に基づく。

引用文献

- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 中野育男 (2014) 「ILO169号条約：先住民・種族民の権利保護と教育の役割」『専修商学論集』99, 37-51. 専修大学学会
- 真嶋潤子編著 (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会
- 日本語教育学会 (2018) 「平成29年度文部科学省委託外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業報告書」
http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf より取得
- 文部科学省 (2011) 『外国人児童生徒受入れの手引き』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm より取得
- 文部科学省 (2014a) 『外国人児童生徒教育研修マニュアル』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm より取得
- 文部科学省 (2014b) 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm より取得
- 文部科学省 (2017a) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf

より取得

文部科学省 (2017b) 「外国人児童生徒等への教育支援の充実方策について」平成29年度文化
庁日本語教育大会大阪大会資料

[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_osaka_hokoku/
program/pdf/r1400684_03.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_osaka_hokoku/
program/pdf/r1400684_03.pdf) より取得

文部科学省 (2018) 「学校基本調査 (平成30年度)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm より取得

V. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための 母語・継承語・バイリンガル教育

(小澤 伊久美)

5.1 はじめに

本稿は「帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育」に関し、MHB での研究や活動を踏まえて今後の課題と展望を論じる。

5.2 帰国児童生徒に関する日本の施策の概要

海外から帰国して日本の小・中・高校に編入学する日本人児童生徒は、1990年代に13,000人前後でピークを迎えたが、その後やや減少し、2017年度は11,848名であった(文部科学省, 2018)。国の受入れ施策は、当初、保護者の転勤等に帯同して海外に居住した子どもらが対象だったが、2013年には社会のグローバル化に伴い、それ以外の事情で海外に居住してから帰国する生徒も対象となった(文部科学省, 2013)。

初期の施策は日本に戻った子どもたちの適応が主だったが、近年では豊かな国際性を身に付けた日本人の育成という観点が重視され、海外で身に付けた能力・特性等の保持伸長が目指されるようになった(文部科学省「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」)。また、帰国児童生徒の周囲の子ども達が、帰国児童生徒らとの相互啓発を通じて、互いに尊重し合う態度を育み、国際理解を深め、国際社会に生きる人間として望ましい能力や態度を育成することが期待されている(前掲)。

しかし、平成25年度に始まった「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」の成果報告書等を見ると、過去5年間の支援事業の中心は外国人児童生徒で(前掲)、帰国児童生徒の実態や支援のあり方については情報共有も議論もあまり進んでいないように見受けられる。

5.3 国際学校と外国人学校をめぐる日本国内の動向

ISC Research の2018年の調査によると、世界には幼稚園年長から高校修了時までの段階で9,605の国際学校があり、これは前年度比6.3%増で、過去5年も毎年約6%増えている(International Consultants for Education and Fairs, 2018)。しかし、国際学校、外国人学校、現地校のいずれにおいても、児童生徒の多様化が進み、国際的視野を持つ人材育成も進んでいることから、従来の基準で国際学校か否かを定めることは困難なのが現状である(Hill, 2006)。

日本の国際学校や外国人学校も状況は同じで、以前は、親に帯同して日本に来日し、

居住している外国人の児童生徒らの教育を主たる目的として設立されていたが、昨今では、日本人の帰国児童生徒や、日本で生まれ育った日本人の子どもも受け入れるようになった。法令上も特に規定や定義はなく、国際学校を含む外国人学校は「主に英語により授業が行われ、主に外国人児童生徒を対象とする教育施設」と考えられている(文部科学省, 2006)。外国人学校には、①学校教育法に基づく「一条校」、②都道府県が認可する「各種学校」、③無認可の学校がある。①は白頭学院や金剛学園等数校に留まるが、②は2018年度現在142校が認定されている(文部科学省, 2018)。外国人学校の多くが各種学校として運営されるのは、日本とは異なる民族・文化的背景を持つ外国人の子供の教育を主たる目的としている外国人学校にとって、学校の管理・運営に関する諸規則あるいは学習指導要領に拘束される一条校よりも、自由度の高い教育活動が展開できるからだと考えられる。しかし、各種学校では、得られる助成金が少ない、日本の学校に進学・入学する資格等を認められない場合がある等、安定した経営・教育環境を構築しにくいという問題も指摘されている(文部科学省, 2012)。

一方、日本政府はグローバル人材育成の観点から国際バカロレア(The International Baccalaureate, IB)の普及・拡大を推進しており、2016年には、一部の科目を日本語でも実施可能とする「日本語 DP (Dual language DP with English and Japanese)」も導入されることになった。2016年には、IBについての学術研究及び実践研究の推進等を目的に日本国際バカロレア教育学会が設立され、2018年には日本国内におけるIBのさらなる普及を目的に、文部科学省IB教育推進コンソーシアムも設立されている。IBの普及・拡大には、IBを通して学校や教師が新学習指導要領のキーワードである主体的で対話的な深い学びというものを実施するヒントや可能性等を学習できるようにする目的もあるという(大迫・小澤, 2018)。2018年11月現在、日本でIBを導入している学校は60校ある(文部科学省IB教育推進コンソーシアム)が、その多くが国際学校であり、国際学校は日本の教育関係者らの注目を集めている。

5.4 2014年度以降のMHBにおける研究や活動

MHB 2017年度研究大会では、「IBの求める言語力」を取り上げた。大迫弘和氏による基調講演とパネルセッションでは、IBにおいて言語は、児童生徒の人格的成長やアイデンティティの模索と維持に不可欠とされており、文化的多様性を尊重する意識を育み、概念形成を支える知的枠組みをもたらずと捉えられていること、語学教師だけでなくすべての教師が児童生徒の言語の発達に責任を持つとされていること、概念理解、批判的思考、探究がカリキュラムと指導において重要な役割を担っていることが指摘さ

れた。MHB の紀要14号には、基調講演を踏まえた大迫氏との対談録（大迫・小澤、2018）とIBの求める言語力を概観した小澤（2018）が収められている。

その他、MHB 研究大会では、国際学校の在校生や卒業生のアイデンティティ、言語意識、トランス・ランゲージングについての研究発表や、中華学校・朝鮮学校・ブラジル学校・ドイツ人学校におけるバイリンガル教育に関する研究発表があった。帰国児童生徒についての研究発表はなかったが、海外からの帰国生や国際学校等を卒業した大学生を対象とした母語・継承語としての日本語教育を取り上げた研究発表があった。

MHB の特別部会の中ではインターナショナル・スクール部会（IS部会）が本領域に最も近い分野で活動を行っているが、IS部会は、カリキュラム・デザインのワークショップ、ビデオチャットを利用した学校・実践紹介及び読書会他の活動を行ってきた。部会のメンバーの多くは、国際学校等で日本語・日本文学を教える教員や教員志望者、研究者だが、メンバーの主たる関心事はネットワークの構築による情報交換や実践活動の質の向上にある。これらの活動からは、国際学校における教育に関心を持つ研究者や教員には、多言語環境の教室の中で、子どもたちのうちにある複数言語をより豊かに育む方法、各学校のカリキュラムを授業実践に具現化する方法の探究、カリキュラム改善につながる調査や研究に対するニーズがあることが見てとれる。

5.5 今後の課題と展望

まず、帰国児童生徒については、その日本語力の実態と指導のあり方、海外で身に付けた言語力の保持や向上、日本への適応、受け入れ側の学校で接点を持つ児童生徒との相互啓発等、いずれについても研究が少ないのが実情である。ただし、これらの研究課題はMHBの他領域とも重なる部分があり、国籍を問わずもっと大きな枠組みで複数の言語の伸長を捉える中で取り上げられる課題であるために帰国児童生徒に特化した研究が少なくなっている可能性がある。現代社会の子ども達の言語的文化的多様性を考えると、「帰国児童生徒」を特別視するという捉え方自体が、もはや有用ではなく、カテゴリーの区分そのものを再考する余地があると言えよう。

次に、国際学校や外国人学校だが、多言語多文化環境で育った児童生徒を主たる対象として受け入れ、子ども達の言語的・文化的多様性を尊重しつつ、グローバル社会に貢献する人材育成を目指しているという意味で、その教育実践に注目する意味は大きい。MHBにとって特に、マルチリンガルな言語教育、学校のカリキュラム全体における言語力育成の位置付けは重要な研究課題であろう。また、国や文化を超えて移動を続ける子どもたちに連続性のある教育を提供するために、IBを始めとしたグローバル

スタンダードのカリキュラム導入が進んでいるが、各校の具体的な教育実践や教師養成・教師教育の課題や工夫は詳しく分析されているとは言えず、今後の研究が待たれる。ただし、各学校は教育方針やニーズが異なるため、その教育実践やカリキュラムを論じる際には、各校のおかれた環境等を含めて分析し、その研究成果が他の教育現場に適用し得る知見となるよう留意する必要があるだろう。

引用文献

- 大迫弘和・小澤伊久美(2018)「国際バカロレアにおける言語の指導 ―すべての教師は言語の教師である―」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』14,15-24.
- 小澤伊久美(2018)国際バカロレアの求める言語力『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』14,1-14.
- 文部科学省(n.d.)「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm より取得
- 文部科学省(2006)「初等中等教育分科会(第40回)配付資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/1265438.htm より取得
- 文部科学省(2012)「外国人学校の各種学校設置・準学校法人設立の認可等に関する調査委員会」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/011/gaiyou/1319308.htm より取得
- 文部科学省(2013)「高等学校における保護者の転勤以外の事情により海外から帰国した生徒に対する編入学の機会の拡大等について(通知)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1335059.htmより取得
- 文部科学省(2018)「学校基本調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm より取得
- 文部科学省IB教育推進コンソーシアム(n.d.)「認定校・候補校」
<https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/> より取得
- Hill, I. (2006). What is an International School? *The International Schools Journal*. 35, 2, 9-21.
- International Consultants for Education and Fairs (2018). “Annual survey finds continued growth in international schools” *ICEF Monitor*. Retrieved from <http://monitor.icef.com/2018/09/annual-survey-finds-continued-growth-in-international-schools/>

VI. バイリンガル育成を目指した各種言語教育

(湯川 笑子)

6.1 はじめに

MHB では、多数派言語話者に対して行われる外国語教育のうちで、実際にその言語の使用者になれるところまでを目指し実践する教育を研究し支援しようということを目的に、5本目の柱である「バイリンガル育成を目指した各種言語教育」を設置した。ここで一言但し書きを加えておきたい。学校で学ぶ学習者の現地語能力が高く「多数派言語話者」とみなされている場合でも、グローバル化が進むにつれてその児童・生徒・学生が履修している言語教育が「外国語」ではなく家庭で使う言語であったり、英語イマージョン方式の幼児教育機関を通して早期に同時に習得するもう一つの言語であったり、一時期海外滞在などで日常的に使っていた言語であったという場合が増えてくる。ただここでは、MHBの研究を進める上で便宜上現象の典型を用いて、第5番目の領域を「外国語」として学ぶ場合を標準とした「各種言語教育」と呼ぶ。

「本気で」バイリンガルとして機能する言語能力を身に付けさせようとする外国語教育実践はイマージョン教育などの少数の例を除いて稀有であったが、2014年以降状況がどのように変化し、その中でMHBがどのような立ち位置で、各種言語教育の中のどの部分の教育・研究に貢献していくべきなのかを考察したい。

6.2 国外及び日本国内での動向

全世界の外国語教育を正しく概観することは、筆者の能力の範囲を超えるが、学会としての質の充実度で知られるアメリカ応用言語学会や、アジアの英語教育関係者の集まる学会、国際誌などから、世界の各地で、外国語教育を通して生徒・学生にその言語を実際に使用させ、その方向に向けて教育実践を行おうとしていると感じることが増えてきた。次の現象はその一部である。

第一に、第1外国語としての英語教育の低年齢化と内容の高度化、それに伴う研究の隆盛 (Young Learners というカテゴリー名で代表されるサブ分野、Nikolov, 2009; Pinter, 2017) がある。世界中で2000年前後より小学校での英語教育が始まり、低年齢化 (5年生からだったのが3年生から開始されるなど) する国が増えた。日本でも、20年近くにおよぶ議論を経て、2020年から5, 6年生で教科として、また3, 4年生では英語活動として必修化されることになり (文部科学省, 2017)、全国でその準備が行われている。(ちなみに都市部でのみ耳にする現象ではあるが、英語パーシャル・イマージョンを思わせる認可された幼稚園やその他の機関も出現している。) 英語教育の

低年齢化によって日本人の英語力が向上するかどうかについては、もちろん教え方による。ただ、よい教材と教授法が担保されれば総学習時間数が増えるために英語授業が高度化する可能性は十分に考えられる。

第二に、高度な外国語力を前提に、初等・中等教育段階で、他の教科を1つあるいは複数選んで生徒の母語ではない言語（英語であることが多い）で教えつつ、言語力向上と教科の教育内容を教えることの二兎を追う「内容言語型統合学習」（Content Language Integrated Learning, CLIL）が増加している。これは、言語少数派の現地語教育をする中で教科内容の指導も組み合わせる内容ベースの授業（Content-based Language Learning, CBI、北米でよく聞かれる用語）と理念的には同じものであるが、主に言語多数派に対して意欲的な外国語授業として主にヨーロッパで流行しており、外国語を実際に何かのために（ここでは教科内容の学習のため）使うと言う意味ではこの5番目の領域である各種言語教育と直接的な関連がある。（現在CLILの定義については使用者によってゆらぎがあり曖昧である。そのことを指摘する論考にCenoz, Genessee and Gorter (2014)がある。）ただ、母語の文字がローマンアルファベットでありそのために英語の読みの導入に問題がなく言語体系も母語と似ているヨーロッパや南米の児童・生徒と比べ、日本人児童生徒が何等かの教科内容を学べるほどの英語力を身に付けるには、高校生くらいまで待たざるを得ない。（小学生に対するCLILの有効性を研究したものにたとえば、Llach, 2015; Otwinowski & Forys, 2015がある。）したがって、厳密な意味でのCLILつまり、今まで母語で教えるとされてきた教科内容を、（単なる復習ではなくて）新規に学び会得させるCLILは、受講者のレベルや教える教員の英語力を考えると日本の学校教育ではかなり限られてくる。

第三に、このCLILの概念をさらに延長して専門教育の比重を高めたところに、非英語圏で大学の科目内容を英語で教える実践（English-Medium Instruction, EMI）やその他の言語での大学科目開講実践があると言える。一つの国の高等教育機関で、その国の現地語で教育するだけでなく、英語を始めとした他の言語で教えることでそこに集う人のグローバル化を図ろうという方向性は、国の指導や補助金による支援もあり、世界的に急速な広がりを見せている（Dimova, Hultgren, & Jensen, 2015; Macaro, 2018; Murata, 2019）。日本においても国からの補助金を資金にEMIプログラムや、アジア言語を使う大学教育の構築などを含む大学の国際化が行われている。日本では、まだこうした試みは限定的で、意欲的な実施母体とそれに賛同した学生が選択して参加する形態なので、結果としてEMI自体を否定的にとらえる論調はそれほど高くない（トップダウンのEMI実践の弊害を指摘した論考については例えばCho, 2012を参照されたい）。

ただ、そうは言っても、こうしたことが学生の学びにどのような影響を及ぼし、実際に高等教育のそして社会のグローバル化につながっているのかの検証は必要である。

6.3 2014年～2018年におけるMHBでの研究成果

この間に各種言語教育との関連で行われた MHB 研究会・学会での活動の主なものは、2015年度の年次大会で大会テーマとしてとりあげ、紀要12号に掲載された、トランス・ランゲージング (TL) を切り込み口とした研究である。教授ストラテジー及び学習スキルとしての TL 自体は、言語多数派であれ少数派であれ、どのような言語学習の中でも活用・特定できる現象・技術ではある。2015年において MHB 研究会として、同じく紀要12号で加納 (2016) が TL に対する批判をまとめているように、TL のよって立つ理念のうち、そもそも個別言語の存在を否定するという考え方については今後の理論化の行方を見守る必要がある。その部分は横において、あくまで、高度な認知能力を要する作業をする際に、学習者の持つ言語リソースを総動員することの利点を生かすという教授法と学び方の側面に焦点を置いた。このような姿勢で、2015年及びそれ以降の研究の中で、様々な外国語学習 (あるいは EMI, CLIL) 場面での積極的な TL 現象をとらえようとする実践を取り上げてきた。

まず、紀要第12号では、日中韓の3言語の習得と使用を TL の観点から分析したキャンパスアジアについての研究と大学の EMI クラスにおける TL への考察を公開した。また、もう1本、留学生の日本語教育における TL も12号と14号にそれぞれ1本ずつ掲載した。

もう1本、上で述べた第1の動向に関連する論考を紀要第10号で公刊した。関西の幼稚園で英語イマージョン教育を受けている幼児と日本語で教育が行われる幼児との日本語の語彙発達について調べた論考である。

6.4 終わりに

各種言語教育の領域の世界的な動向と、MHB 学会の理念を突き合わせると、上で述べた第1の課題について活動が少なかった感がある。言語多数派にむけた早期バイリンガル育成の研究や報告が今後もっと増えることを期待したい。第2、第3のテーマは今後英語教育関連の学会をはじめ、教育行政や異文化のイシューととらえる学会でも取り上げられるであろう。ただ、それらの現象を、当該の教授言語の出来不出来だけではなくて、児童・生徒・学生のトータルな言語発達やバイリンガル力 (TL の使用力を含め) という観点から、MHB でぜひ議論の対象としていきたい。また、大学では英語以

外の言語教育も存在し、それが継承語として培った言語力とつながってマルチリンガルといえるだけの機能を備えた力になるのではないかという視点も重要である。第3言語習得や活用の研究はこうした視点から MHB 学会で語ってほしいテーマである。今後各種言語教育分野において、多くの MHB 学会会員の研究、実践報告を期待したい。

引用文献

- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える —多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12, 1-22.
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm より取得
- Cenoz, J., Genessee, F, & Gorter, D. (2014). “Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward.” *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Cho, D. W. (2012). English-medium instruction in the university context of Korea: Tradeoff between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 135-163.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (eds.). (2015). *English-medium instruction in European higher education: English in Europe* (Vol. 3). Boston: Walter de Gruyter.
- Llach, M. P. A. (2015). The effects of the CLIL approach in young foreign language learners’ lexical profiles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 557-573. doi:10.1080/13670050.2015.1103208
- Macaro, E. (2018). *English-medium instruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Murata, K. (ed). (2019). *English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective: Exploring the higher education context*. New York: Routledge.
- Nikolov, M. (Ed.) (2009). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Otwinowska, A. & Forsys, M. (2015). They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 457-480. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

VII. 【指定討論】 変化に対応する母語・継承語・バイリンガル教育研究

(バトラー 後藤裕子)

2003年の発足以来、15年にわたり、母語・継承語・バイリンガル教育研究会 (MHB) は、基礎研究・応用研究の双方を通じて、日本における言語教育及び言語政策に大きな貢献をしてきた。上記の5つの部会からの報告は、同会がどのような発展を遂げ、どのような貢献をしてきたかを如実に物語っている。5つの部会報告の根底に流れる重要な要素の一つは、時代がもたらす様々な「変化」にいかに対応していくかということであろう。本稿では、部会報告から読み取れる「対象者の変化」と「政策の変化」に触れ、日本を含む世界における言語教育及び政策をめぐる「理論的な変化」を考慮した上で、こうしたさまざまな変化に対応するための研究ニーズについての提案を行いたい。

7.1 起きている変化

7.1.1 対象者の変化

まず、5つの部会報告のすべてに共通している大きな課題は、グローバル化にともなう対象者の変化である。表1にそれぞれの部会報告で取り上げられている対象者の変化をまとめてみた。ここから見えてくるのは、MHBの5つの研究分野が対象としてきた従来のカテゴリーに当てはまらない対象者の増加・多様化である。例えば、海外継承日本語教育ならば、日本にいつか帰国することを前提としている海外在住の日本人児童生徒だけではなく、帰国を前提としない現地移住型の日本語話者や、多言語の背景を持つ子どもたちが急増している現状がある。こうした対象者の多様化は、教育ニーズの多様化を生む。いわゆる「one-fits-for-all」といったような単一的なアプローチでは、適切な対応が無理であることを意味する。今まで行ってきた知見や経験に大きな修正が求めら

表1 対象者の変化

対象領域	
海外継承日本語教育	現地移住型及び多言語背景を持った児童生徒の増加
ろう教育	補聴機器やその他のテクノロジーの変化による対象者の変化、ろうコミュニティの変化
先住・定住・新来児童生徒の MHB	ニューカマーの背景の多様化、日本生まれの児童生徒の増加、日本国籍を持ちながら日本語指導の必要な児童生徒の増加
帰国児童生徒、国際学校、外国人児童生徒の MHB	国際学校・外国人学校に通う児童生徒の多様化、国際バカロレア (IB) の拡大 (日本人の対象者の増加)
各種言語教育	年少者及び高齢者の言語学習、非英語圏での EMI の増加

れたり、基本概念の再検討・再定義や、研究結果の柔軟な応用・実践化がますます重要になってくるといえるだろう。

7.1.2 政策の変化

二番目の変化は、政策上の変化である。表2にまとめたように、2010年以降、様々な政策上の変化が起こっていることがわかる。政策の影響は非常に複雑であり、多くの場合、意図した効果とは違う影響がでることが少なくない。また、短期的な効果とは別に、長期的な波及の検証も必要となってくる。表2の政策上の変化を見ていると、その根底に流れるのは、グローバル化に対応した人材の育成であり、そうしたグローバル人材の一側面としての言語教育であることがわかる。

表2 政策の変化

対象領域	
海外継承日本語教育	2017年補習校の位置づけの変換「帰国準備のための教育」から「グローバル人材育成拠点」へ 2019年海外日本人学校での教員研修
ろう教育	2013年以降手話条例の制定の動きの活発化、条例化に伴う課題点（手話の定義）
先住・定住・新来児童生徒のMHB	2014年「特別の教育課程」の設置が可能 2017年日本語指導等担当教員が加配制から基礎定数化、「外国人児童生徒等を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」開始、 2018年「日本語教育推進法」成立に向けた動き 2019年外国人労働者受け入れ拡大にともない、日本語指導の必要な児童生徒のさらなる増大が予想
帰国児童生徒、国際学校、外国人児童生徒のMHB	日本政府によるIBの促進、 2016年日本語の Diploma Program (DP) の導入
各種言語教育	2011年より大学世界展開力強化事業、 2014年スーパーグローバル・ユニバーシティ支援、 2020年から小学校英語教科化全面実施

7.1.3 理論的背景の変化

一方、近年、言語習得・言語教育に関わる理論的な状況にも大きな変化が起こっている。まず、最大の変化は、欧米で主に発達してきたバイリンガル研究の中で、バイリンガルに対する否定的な見方から、バイリンガルを肯定する動きがますます強まってきたという点である。従来、バイリンガリズムやバイリンガル児童生徒にしばしば付随してきた「混乱」「遅滞」「セミリンガル」「ダブルリミテッド」といったような用語はあ

まり使われなくなり、その代わり、バイリンガルの児童生徒の持つ言語リソースを肯定的にとらえる「トランス・ランゲージング」といったような概念が、学究間だけでなく、教育実践の場でも浸透するようになってきた。ただ、「トランス・ランゲージング」という用語は、もともと言語間の階層差を不当とし、マイノリティー言語を話す人々のために社会正義や平等を促進するための、非常に社会政治的意図の強い概念であった。用語の多用・普及特に教育アプローチとしての使用は、定義内容の膨張・不一致を招き、従来の社会批判としての意味合いをうやむやにする可能性があるとして、懸念を示す研究者も現れてきている (Poza, 2017などを参照)。その一方で、もともとの社会政治的意図を持った「トランス・ランゲージング」の概念においては (少なくとも、そうした考えを支持する研究者の一部は)、「英語」や「日本語」といった既成の言語という概念を、植民地的歴史観を引きずる理想的産物にすぎないとし、その存在を否定しているが、こうした前提は実証的裏付けを欠くとの批判が、MacSwan (2017) など社会言語学者の間からもあがっており、なかなか複雑な様相を呈している。

第二に、研究対象としては、従来の認知中心のアプローチから、全体的な社会・教育・文化、コンテキストの中でバイリンガリズムや第二言語習得を位置づける見方への関心が高まってきたことが挙げられるだろう。言語習得自体も、直線的に習得していくのではなく、非線形的・ダイナミックな形で習得していくという考え (ダイナミック理論や複雑理論など) が注目されたりすることにより、新しい統計手法を用いた研究や、質的研究なども大幅に増えてきた。

さらに、二言語にとどまらず、多言語への関心が深まってきたことが挙げられる。グローバル化の進行その他の社会情勢は、多くの地域で人口構造や社会構造の変化をもたらし、教育現場も従来経験したことのないレベルで多言語化・複雑化している。いわゆるスーパーダイバーシティ (Vertovec, 2007) 現象である。二言語の関係性を説いたカミンズの「二言語相互依存仮説」(Cummins, 1980) はバイリンガル教育に大きな影響を与えてきたが、今後は多言語の関係性を解明するための理論基盤と実証データ蓄積の必要性が増しているといえるだろう。

最後に、従来当たり前のように受け入れてきたカテゴリーに疑問を投げかけ、境界線を引かない、または境界線をあいまいにする動きが顕著になっていることを挙げておきたい。ネイティブとノンネイティブの比較は、第二言語習得研究のお家芸ともいえる研究方法であったが、ネイティブの概念自体が大きく揺れている。English as a Lingua Franca (ELF) も近年では、ノンネイティブ間の英語使用に限定せず、ネイティブ話者を含めた多様な人々の間の言語使用を対象に含めるようになり、ELFの中心的研究者で

ある Jenkins は“English as a Multilingual Franca” という概念まで打ち出している (Jenkins, 2015)。継承言語教育の世界でも、継承語という語から国際語 (International language) という用語を使うことにより、従来のカテゴリーから解放され、より多くの対象者を内包する提案も出されている (Duff, 2007 で紹介されているカナダのケースなど)。

7.2 変化に対応するためのニーズ

こうした対象者、政策上、理論背景の変化に対応するためのニーズとは何だろうか。5つのそれぞれの分野に関連したテーマに関して、筆者が考える重要なテーマ (提案) を表3にまとめてみた。基本的に、3つの重要なポイントがあると考えられる。

まず、グローバル人材とは何であり、グローバル人材に必要な資質の中にどのような形で言語能力を定義し、位置づけるかという概念の整備が、研究・実践の双方にとって重要だろうと思う。グローバル化をにらんだ政策決定が進んでいく中で、一体、バイリンガル・マルチリンガルの能力とは何であり、どのような意味を持つのか。おそらく、テクノロジー使用を前提とした、大きな認知・社会・コミュニケーション能力の中で言語能力を位置づけていく必要があるのだろう。そしてこれは Cook (2007) の提唱する multicompetence (ここでは二言語以上の言語知識を示す) を超える、さらに包括的な能力でないかと筆者は考える。いずれにせよ、この概念化を行わないかぎり、言語教育の目標設定ができない。

第二に、「〇〇言語教育」という従来のカテゴリーを再定義し、さまざまな背景・資

表3 今後大切だと思われる研究事項 (提案)

対象領域	
海外継承日本語教育	グローバル人材育成のための新たな教育理念・アプローチの構築、そのための政策的支援の必要性、多様化した児童生徒のためのカリキュラム・指導方法の整備
ろう教育	グローバル能力のひとつとしての手話の役割、マルチモダリティとしての未来性、日本社会の中でのろう教育
先住・定住・新来児童生徒のMHB	母語話者を巻き込んだ学習言語・リテラシーの習得、日本語の習得に関する基礎研究
帰国児童生徒、国際学校、外国人児童生徒のMHB	グローバル能力全体の中での言語教育、IB等がもたらす日本の教育への影響、グローバル化がもたらす格差と言語権の問題
各種言語教育	グローバル能力全体の中での言語教育、年少者及び高齢者の言語習得 (認知・社会発達との関連性)、EMIの功罪、英語を含むまたは英語以外の多言語習得

質・目的を持った児童生徒を対象とした言語能力の育成を図るためには、複雑な構図を加味したコンテキスト密着型の研究がますます重要性を増してくるだろう。境界性を引かない、または境界性に疑問を投げかける姿勢も状況によっては必要だろうし、対象者と非対象者を分けない、むしろ非対象者をまきこんだアプローチもあってしかるべきだろう（特に言語教育政策に関連した研究において）。例えば、筆者は学習言語の習得に困難をきたしている児童生徒が、いわゆる日本語母語話者の間でも多い実情を踏まえ（新井, 2018）、さらに従来バイリンガル生徒の「ダブルリミテッド」問題と概念化されてきた現象の実証的・理論的裏付けがあいまいな点を考慮すると、ある程度基礎的な日本語能力を身に付けた第二言語生徒児童と日本語母語話者を分けない学習言語指導アプローチがあってもよいのではないかと考えている（バトラー, 2017）。ここには言語教育政策上、戦略的な意図もある。まだまだ数の上では圧倒的に少数の日本語学習児童生徒に、教師・政策立案者の関心を向けさせるには、多くの対象者を取り込んだ包括的な戦略的なアプローチが必要だと考えられるからである。

この15年にMHBの果たしてきた役割は図り知れない。今後も、様々な「変化」に柔軟に対応しつつ、21世紀のさまざまな言語教育を牽引していくことだろう。

引用文献

- 新井紀子 (2018) 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社
- バトラー後藤裕子 (2017) 「第二言語学習児童生徒に対する言語教育施策のあり方を考える」 日本言語政策学会 (JALP) 第19回研究大会シンポジウム発表 関西大学
- Cook, J. (2007). Multi-competence: Black-hole or worm-hole for second language acquisition research. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp.16-26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60.
- Duff, P. (2007). Heritage language education in Canada. In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field merging* (pp. 71-90). New York: Routledge.
- Jenkins, J. (2015). Repositing English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definition, implications, and future needs in Burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101-128. Retrieved from http://escholarship.org/uc/ucbgse_bre
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

『MHB 紀要』(10周年記念号—第15号) 掲載論文(書評1点を含む) 全31本

(四角で囲んだ数字は号数を表わす。例えば10は第10号を意味する。)

カテゴリー	論文タイトル	数
1) 継承語としての日本語教育	10 「海外在住小中学生の日英作文力 一言語相互依存性と年齢・滞在年数・入国年齢要因 一」	7
	10 「同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程」	
	13 「継承語ベースのマルチリテラシー教育 ー米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状 ー」	
	13 「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」	
	13 「中国における継承日本語学習者の漢字習得に関する一考察 ー同根語による言語間転移に着目してー」	
	13 「継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味 ーハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察 ー」	
	15 「日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力 ーJSL対話型アセスメント(DLA)を用いた分析 ー」	
2) ろう児・難聴児のためのバイリンガル教育	13 「ろう児のための日本手話による絵本読み活動 ーろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指してー」	5
	14 「ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用」	
	14 「日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への絵本読み活動とその効果」	
	15 「Educating Deaf students as bilinguals」	
	15 「バイリンガルろう教育における教育手法としてのトランス・ランゲージング ー授業分析スキームBOLTの開発 ー」	
3) 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育(日本語教育を含む)	10 「講演録：外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」	5
	11 「言語少数派の子どもの言語活動の展開様相 一言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から」	
	13 「児童Tの継承ベトナム語学習の軌跡 ーベトナムにルーツを持つ子どもたちのための継承語学習カリキュラム考案に向けてー」	
	13 「日本の公立学校における継承中国語教育」	
	14 「JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性 ーBCCWJ「中納言」を用いてー」	

カテゴリー	論文タイトル	数
4) 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育	<p>14 「国際バカロレアの求める言語力」</p> <p>14 「対談：国際バカロレアにおける言語の指導 —すべての教師は言語の教師である—」</p>	2
5) バイリンガル育成を目指した各種言語教育（国内の英語教育を含む）	<p>10 「バイリンガル環境にある幼児の文字概念認知と受容語彙の発達調査」</p> <p>12 「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況」</p> <p>12 「大学における英語開講ゼミクラスの第一言語使用 —日本のコンテキストにおけるEMIの一事例 —」</p> <p>12 「トランス・ランゲージングと概念構築 —その関係と役割を考える—」</p> <p>14 「中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング —トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—」</p>	5
6) その他（全分野、研究方法論、評価方法、データベース）	<p>10 「パネルセッション：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究の軌跡と展望」</p> <p>10 「講演録：『国際教育』と言語教育」</p> <p>11 「講演録：考える力を育くむことばの教育 —メタ認知を活かした授業デザイン —」</p> <p>11 「書評 (1) García, O., and Wei, L. (2014). <i>Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education</i>. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot. (2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). <i>Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators</i>. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.]</p> <p>12 「トランス・ランゲージングを考える —多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」</p> <p>13 「対談：スーパーダイバーシティとは何か」</p> <p>15 「シンポジウム：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究のこれまで（2014-2018）とこれから」</p>	7

◀ 招待論文 ▶

ろう児をバイリンガルとして育てるということ

グラディス タン (香港中文大学 手語及聾人研究中心)
gtang@cuhk.edu.hk

Educating Deaf Students as Bilingual

TANG Gladys

要 旨

この論文では、手話言語学研究の最新の知見、とりわけ手話言語と音声言語の同時獲得—バイモーダル・バイリンガリズムに関わる研究などのもたらす知見に照らしてバイリンガルろう教育の概念を考察する。この研究は現在進行中であるが、すでに学校環境におけるバイモーダル・バイリンガル習得を支援する最適条件を明らかにし始めている。本稿は、ろう者であれ聴者であれ、参加者である生徒も教員も、互いに支え合い、また学び合う共学環境がそうした最適条件の一つであると論じている。そして、香港におけるろうバイリンガル・コエンロールメント教育プログラムを例にとり、教室における香港手話と広東語のインプットがどのようにろう児と聴児、そして聴者教員のバイモーダル・バイリンガル習得に貢献するか、そしてそれによっていかにバリアフリーな教育環境を達成しているのか報告する。

Abstract

The paper introduces the concept of sign bilingual education against the backdrop of the latest development of sign linguistics research, in particular, studies involving the simultaneous acquisition of a signed language and a spoken language--bimodal bilingualism. While research is ongoing, some findings have begun to shed light on the optimal conditions for supporting this mode of acquisition in the school environment. The paper argues that a co-enrollment environment, where deaf and hearing participants, students and teachers alike, support each other in teaching and learning, offers one such condition. Taking the Sign Bilingualism and Co-enrollment Education Programme conducted in Hong Kong (henceforth HK) as an example, the paper describes how Hong Kong Sign Language (henceforth HKSL)-Cantonese input in the classroom nurtures

bimodal bilingual acquisition of deaf and hearing students, as well as hearing teachers thereby creating a barrier-free education community.

キーワード：手話言語、バイモーダル・バイリンガリズム、ろうバイリンガリズム、ろう教育

Keywords: sign language, bimodal bilingualism, sign bilingualism, deaf education

1. Introduction

The philosophical foundation of sign bilingual education for deaf and hard-of-hearing children has been strengthened by sign linguistics research that gradually emerged in 1960s, where findings show that natural signed languages demonstrate principles of linguistic organization and deaf children acquire such principles just as hearing children acquire them in spoken languages (see Chen-Pichler, Kuntze, Lillo-Martin, de Quadros, & Stumpf, 2017). As the field of research develops, attention has been drawn to how deaf or hearing children of Deaf parents acquire signed language and spoken language simultaneously from birth, as well as how grammars of signed and spoken languages are co-activated in linguistic processing among hearing signing adults, especially those that are born of Deaf parents (i.e., Children of Deaf Adults; henceforth KODAs). Such linguistic research efforts have been brought under the term *bimodal bilingualism* nowadays.

While research is still ongoing, the findings have led to a new understanding of some optimal conditions for providing linguistic input to deaf and hard-of-hearing children to support their language development as well as education. The paper offers a summary of the latest research developments, highlighting to what extent deaf education can borrow the insights generated thus far in shaping its philosophical foundation. It also argues that, while the findings of sign linguistic research are insightful, organizing deaf education practices also needs to take the following factors into consideration: (a) the changing context of deaf education; (b) the influence of advanced assistive hearing technology such as cochlear implantation and early speech intervention; and (c) the role of Deaf teachers in bringing up and educating deaf children. The last part of the paper summarizes how insights of sign linguistics research as well as the factors mentioned above have been

incorporated into a recent education program implemented in Hong Kong, which is referred to as *Sign Bilingualism and Co-enrollment Education for Deaf and Hearing Children*. In keeping with disciplinary conventions, the paper adopts lower-case ‘deaf’ to refer to the audiological state of not hearing or being hard-of-hearing, and capital-case ‘Deaf’ to refer to individuals, adults or children, who self-identify as users of signed language and who regard themselves as members of the Deaf community.

2. Sign Linguistics Research: A Brief Summary

To appreciate the arguments for supporting children who are deaf or hard-of-hearing to become users of a signed language and a spoken language (i.e., bimodal bilinguals), one needs to trace the historical development of sign linguistics research, especially the findings which bear on our understanding of how deaf children acquire signed languages as well as spoken languages.

Sign linguistics as a research discipline emerged during 1960s. Stokoe (1960) identified the building blocks of signs of American Sign Language, handshape, movement as well as location and analysed them based on principles of phonology such as ‘duality of patterning’. Since then, study of sign languages has been extended to morphology, syntax, semantics, pragmatics and discourse. There is also an increasing body of research focusing on psycholinguistic processing and acquisition of signed languages (Pfau, Steinbach, & Woll, 2012). Nowadays, we understand that signed languages reflect universal principles of linguistic organization (Sandler & Lillo-Martin, 2006); yet, there are modality specific properties that need accounting for because signed languages are transmitted in the visual-spatial modality. One such property is the use of space in the linguistic organization of signed languages. In addition to the often cited discussions involving spatial verbs, agreeing verbs and classifier verbs which require spatial indices for person agreement or location of arguments, Altimira (2015) extends the interpretation of referential indices and associates them with the study of (in)definiteness and specificity. Another property is iconicity in signed languages, which is said to occur at the lexical, morphosyntactic, or even semantic and pragmatic levels (Perniss, Thompson, & Vigliocco, 2010).

In terms of research on signed language acquisition, Deaf children and hearing

children of Deaf parents acquiring signed language as first language demonstrate milestones and acquisition processes of linguistic properties reminiscent of hearing children acquiring spoken languages, in phonology, morphology and syntax (Chen-Pichler, Kuntze, Lillo-Martin, de Quadros, & Stumpf, 2017). In recent years, signed language acquisition research is gradually assuming a bilingual perspective in terms of research methodology, examining how KODAs and implanted Deaf children of Deaf parents acquire a signed language and a spoken language simultaneously from birth (Lillo-Martin, de Quadros, & Chen-Pichler, 2016). A variation of bimodal bilingualism is *sequential bimodal bilingualism*, by which we mean children are exposed to one language from birth but to a second language at a very young age and usually before age 5 or 6 (Meisel, 2008). Expanding this line of research to study how deaf children acquire language within the paradigm of sequential bimodal bilingualism is crucial because between 90-95% of deaf children are born into hearing families that have no knowledge of signed language themselves. In other words, deaf children born of hearing parents are bound to receive input from a spoken language from birth although there is no guarantee for these children to perceive and develop speech without fail. If given the facility that enables the children to receive input from a signed language at a young age, theoretically speaking, they have every potential to become bimodal bilinguals. A recent study by Tang and Li (2018) shows that this particular group of deaf children could ultimately differentiate the word orders (i.e., SOV in HKSL and SVO in Cantonese) and morphosyntactic properties of verbs (i.e., complex classifier verbs in HKSL and simple bare verbs in Cantonese) of the two languages; a phenomenon demonstrated through their acquisition of motion and location classifier predicates in HKSL.

Another impetus for adopting bimodal bilingualism as an overarching framework for investigating deaf children's language development comes from researchers' frequent observation that signing Deaf children and KODAs prefer 'code-blend' to 'code-switch' because there is no competition between the two sets of articulatory organs for oral and signed languages. Research on code-blending shows a range of crosslinguistic interaction phenomena. On one end of the continuum one finds code-blends that are based on the spoken language grammar sometimes coarticulated with signs, and on the other end of the continuum the code-blends reveal signed language grammar but fused with vocalized words drawn from the spoken language (e.g., 'KODA talk' as coined by Bishop, 2011).

Note that code-blending is different from total communication where the outputs of the latter are perceived as following the spoken language grammar to the extent that in some variety of total communication the functional elements of the spoken language grammar are consistently represented in signing. Another insightful evidence of crosslinguistic interaction comes from code-blends that are constructed systematically by the grammatical elements of both signed language and spoken language. In a study by Fung and Tang (2016) on the code-blending behaviour of a deaf child acquiring HKSL and Cantonese sequentially, they observe that the language of the functional head will determine the choice between a head-complement (i.e., Cantonese word order) and a complement-head (i.e., HKSL word order) order. In (1), when the language of the functional head (e.g., CAN) is solely in HKSL, the word order is complement-head, which is the HKSL order. When code-blending occurs on the functional head, as in (2), they find a head-complement order (i.e., Cantonese word order) while on other occasions and under a similar condition, a complement-head order may be observed.

- (1) Can: wai (x3) _____, tai haa _____ ?
 hey see ASP
- HKSL: ges:attn _____, SEE-a _____ *CAN* ?
 hey see.SP can
 “Hey, (let me) take a look (at this)?” (CC 5;0.8, HKSL-Cantonese)
- (2) Can: zigei _____ hoji _____ waakwaak _____ .
 self can draw
- HKSL: SELF _____ CAN _____ DRAW _____ .
 self can draw
 “(I) can draw by myself.” (CC 6;0.28, HKSL-Cantonese)
- (3) Can: luk _____
 green
- HKSL: PEN _____
 pen
 “Green pen.” (CC 5;8.24, Fung, Lam & Tang, 2008)

Example (3) showing an NP with an adjective is another type of simultaneous code-

blends observed in the child’s data. The deaf child used Cantonese for the adjective luk3 (“green”) while signing the head noun PEN in HKSL. In sum, this rule-governed, code-blending behaviour offers evidence that deaf children can draw the grammatical resources of the languages they know in linguistic processing simultaneously. Clearly, developing two bilingual lexicons to complement each other during the process of bilingual acquisition impacts their overall language development positively. In fact, this evidence is not unique, another striking example involving co-activation and adoption of two independent grammars comes from the LIS-Italian code-blending data of hearing KODAs. While LIS and Italian require different word orders for wh-questions, the participant in (4) is able to adopt a target word order for each in his linguistic performance, and produced an Italian and LIS wh-question simultaneously, based on the same proposition.

(4)	Ita:	<u>Chi</u>	ha	<u>telefonato</u>	?
		who	have.3sg	call.PAST	
	LIS:	<u>CALL</u>		<u>WHO</u>	?
		call		who	

“Who called?” (LIS-Italian, Donati & Branchini, 2013, p. 108)

In addition to child language acquisition, recent psycholinguistic research has begun to reveal the processes involved when two independent grammars transmitted in different modalities are co-activated. Although most of such research focus on bilingual lexical processing, the evidence is quite consistent that, despite stark differences in phonology, signed versus spoken, comprehension of semantic concepts triggers the phonology of the two languages involved, leading to interesting processing consequences. These studies also suggest that lexical integration of words and signs is at the semantic level. Also, facilitation effects occur when both words and signs are presented simultaneously (i.e., code-blended) than in either mode in lexical retrieval (see Emmorey, Giezen, & Gollan, 2016 for an excellent summary).

To sum up, there is abundant evidence showing that deaf and hard-of-hearing children have capacity for acquiring more than one language and one of them can be a signed language. Additionally, knowledge of grammars transpires cross-modally thus crosslinguistic interactions are part and parcel of bilingual acquisition, to the extent that

when deaf children and KODAs are acquiring more than one linguistic system at a young age, they are bound to access such knowledge spontaneously in linguistic production and comprehension. We argue that it is this capability of crosslinguistic interaction that enables deaf and hard-of-hearing children to build a strong language foundation. Therefore early dual linguistic input is pivotal to the development of such linguistic abilities. Crosslinguistic interaction is not to be confused with bilingual confusion and signed language disadvantage. Same as hearing children, deaf and hard-of-hearing children can differentiate the grammars of the two linguistic systems and produce the target structures as indication of acquisition. Additionally, they utilize such linguistic resources in a variety of ways including code-blending, as results from the above show.

3. Implications for Educating Deaf Children

It is well known that deaf and hard-of-hearing children, especially those born into hearing families, face challenges in achieving full competence in a spoken language as first language during the early years. When schooling begins, they start to receive training in literacy skills (i.e., reading and writing skills) with inadequate knowledge of first language. Due to late exposure, spoken as well as signed, reports about their poor literacy development are common (Mayberry, 2007). Nevertheless, there are studies which show that deaf children of Deaf parents with early signed language input can achieve a level of literacy skills similar to the hearing age norms (Hoffmeister, 2000; Scott & Hoffmeister, 2017). As a matter of fact, the benefits of signed language in educating deaf and hard-of-hearing children often face challenges from some recent reports pointing to improvement in speech perception and spoken language development of deaf children as a result of cochlear implantation (see Geers, Mitchell, Warner-Czyz, Wang, Eisenberg, & the CDaCI Investigative Team, 2017) implying that signed language is not pivotal to if not necessary for deaf children's language development. Therefore, when attempting to set up an educational environment that is conducive to deaf children's language development and education, these educational and clinical findings cannot be ignored.

It goes without saying that early exposure to bilingual input is beneficial to unimodal bilinguals just as well as bimodal bilinguals. In many countries, efforts to promote bilingualism in education include building into the curriculum second language input,

sometimes as early as 2 or 3 year olds. As for deaf and hard-of-hearing children, research findings so far, however preliminary point to the importance of early exposure to linguistic input to safeguard against linguistic deprivation and to facilitate bimodal bilingual acquisition for the benefit of a more solid language foundation. Seen in this light, schools for the deaf become crucial for providing early signed language input if the system of schooling permits early admission of deaf and hard-of-hearing at an early age. Concomitantly, how to set up a school environment that supports the bimodal bilingual acquisition of deaf and hard-of-hearing students is another important factor influencing its success. Schools for the deaf, which have been perceived as havens for signed language transmission, provide a highly conducive environment to support signed language acquisition. Whether they are equally successful in supporting students' literacy development is subject to many intrinsic factors of the system of schooling as well as the student characteristics who usually show highly diverse backgrounds.

Where mainstream education for the deaf has become the norm nowadays, supporting deaf children to learn in a sign bilingual fashion becomes a daunting task. Some efforts boil down to bringing into the classroom a sign interpreter or a Deaf instructor to support individual deaf students' education or signed language development. However, the school environment itself cannot be said to be conducive to bimodal bilingual acquisition because there is no community of signed language users to interact with the deaf student in class, and often than not, deaf and hard-of-hearing children may shun using speech in class to reveal their deafness. Another implication is how to take on the role of speech in the development of bimodal bilingualism. Much code-blending research involve KODAs who have no hearing or speech difficulty. The study conducted by Fung and Tang (2016) uses data from a deaf child born of Deaf parents who wears hearing aids and who develops a relative degree of speech intelligibility. Additionally, some recent bimodal bilingual acquisition research has begun to document the oral language outputs of deaf children with cochlear implantation (Goodwin, Davidson, & Lillo-Martin, 2017). In other words, the perspective of viewing the linguistic abilities of deaf children is changing also nowadays, from one who only communicates in signed language to one who uses signed language as well as spoken language in daily communication and who code-blends when conditions arise. In the following section, we will briefly summarize the philosophy and practices of sign bilingual education developed as a response to early

signed language acquisition research in the early 1980s.

4. Sign Bilingual Education: A Brief Summary

Sign bilingual education implemented in many schools for the deaf in the wake of research on the linguistic properties of natural signed languages and their acquisition by deaf and KODAs' during 1980s led to the philosophy that children who are deaf or hard-of-hearing could be exposed to signed language as early as possible and acquire it as first language. The written form of spoken language would only be given when these children have reached an appropriate level of signed language proficiency signalling a strong L1 foundation. Efforts for supporting their speech or oral language acquisition are hard to define, as primacy is usually given to students' literacy development (Plaza-Putz, 2012). Therefore, for schools of the deaf that adopt the sign bilingual approach, signed language may become a medium of communication/instruction or is introduced into the school curriculum as a subject to help deaf children learn signed language systematically.

In a sense, the research framework of bimodal bilingualism described above, where focus is on the acquisition of signed language and oral language since birth (see Lillo-Martin et al., 2016), would have difficulty in providing an empirical foundation for supporting this form of sign bilingual education. For bimodal bilingual acquisition, it is simultaneous input from a signed language and a spoken language determines the nature of research. In other words, it is speech and signed language development that are tracked before the children reach age 5 or 6 in order to examine how the two linguistic systems develop independently and yet interact with each other when certain conditions arise. At schools of the deaf that adopt a sign bilingual approach, to some extent, dual language input is guaranteed, but input of the two languages either comes in a sequential fashion (i.e., natural signed language and then spoken language), or in a different form for the spoken language (i.e., written form rather than speech). Note that literacy developments as promoted in sign bilingual education is beyond the scope of bimodal bilingual acquisition research.

With the promotion of integration and inclusion, we saw in recent decades an exodus of students with different education needs from special schools to mainstream education setting, where parents perceive to be providing better educational opportunities for their

child. When deaf education is viewed as a form of special education by many educators, Deaf and hard-of-hearing children are also channelled into mainstream education and the situation becomes more acute when universal new born hearing screening and advanced hearing technology such as cochlear implantation are in place to support their oral language development. This change of educational context has adversely broken the traditions of schools of the deaf in educating children using the sign bilingual approach. Brought up through mainstream education, the sense of Deaf Community among these children is weak because neither the schools nor the individual deaf children studying there have little if not no contact with signed language and adult Deaf signers. It is particularly so when many stakeholders have the misconception that signed language is not necessary in mainstream education. If available at all, signed language is taken to be a 'support or remedial service', usually rendered by sign interpreters, teachers from schools of the deaf, and sometimes Deaf paraprofessionals. However, Deaf students still feel being marginalized within the system (McKee, 2008).

The debate between the role of signed language and spoken language in supporting deaf and hard-of-hearing children's language development came to the forefront in some recent papers. Humphries et al. (2014) highlight the high risk of cochlear implantation in the absence of signed language exposure during deaf children's early language development. On the other hand, Geers et al. (2017) uses some nationwide data to demonstrate a lack of success with deaf children in their oral language development when they are exposed to signed language before implantation. In the midst of this debate, reports on the lack of achievement of deaf and hard-of-hearing students in mainstream education continue to unfold. Luft (2017) observes that the current integrative practices through placement in mainstream schools with even specialized educational support does not seem to guarantee a level of performance commensurate with their abilities or equivalent to their peers with or without disabilities. He further argues that children with hearing loss nowadays are unique when compared with children of other disabilities, therefore supporting children with hearing loss in education demands consistent language intervention, technological support and accommodations.

5. Implementing Sign Bilingualism in Mainstream Education

To implement sign bilingual education within the general framework of integration and inclusion, one cannot ignore the fact that early intervention may enhance the oral language development for a proportion of deaf and hard-of-hearing children, especially when such a provision comes during the early years of their lives. Therefore, Deaf students who are developing bimodal bilingualism in this context are bound to show a degree of oral language competence. As revealed in the studies summarized above, effects of crosslinguistic interaction manifest themselves in either bimodal bilingual children's signed language or oral language performance. From the perspective of sociolinguistics, using signed language and spoken language as language of social interaction requires that the participants identify themselves to be members of a bimodal bilingual school community who can function in both languages to satisfy the communicative and pedagogical needs in that community. Should such community membership be restricted to Deaf students and Deaf adults only? How about those hearing students and teachers who interact with Deaf students or Deaf adults and who become bimodal bilingual by virtue of their acquisition of signed language as second language? In the remaining part of the paper, we will introduce an education program established in HK that attempts to take these issues on board in the design of a school program that aims to benefit not only Deaf but also hearing students, and to achieve inclusive education through building a bimodal bilingual school community the membership of which are constituted by Deaf and hearing participants, students and teachers alike.

6. Sign Bilingualism and Co-enrollment Education: HK Experience

Commenced in 2006, the *Sign Bilingualism and Co-enrollment* (SLCO) approach as developed in HK takes bimodal bilingualism to be the ultimate goal of language development of Deaf as well as those hearing children who study with them. Both signed language and spoken language are given equal status in the classroom through the 'one teacher one language' strategy. In the SLCO classroom there is a hearing teacher who uses oral languages primarily (i.e., Cantonese, Putonghua and English depending on the lessons) but he/she may switch to HKSL to maintain 'transparency' in spontaneous

classroom communication. Co-teaching with the hearing teacher is a Deaf teacher who signs and whose role is to teach the whole class of Deaf and hearing students but not to interpret for the Deaf students in HKSL. This strategy avoids the problems of bimodal code switching within an individual when there is only one teacher, usually hearing with some degree of signing proficiency, to interact with both Deaf and hearing students. The incorporation of a Deaf teacher in the SLCO classroom resolves this problem with additional advantages. First, it echoes the UN Conventions on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) that deaf children have the rights to be supported by signed language, Deaf peers and Deaf role models in their education. In this respect, Deaf teachers of the SLCO classes are there to offer linguistic resources through direct, naturalistic interactions with their deaf students on a daily basis, thus bolstering their signed language development and accessibility to information in the educational process. In the SLCO classroom, the signing input also benefits the signed language acquisition of hearing teacher and those hearing students who study with Deaf students.

From the perspective of the development of oral language, the mainstream learning environment with a majority of hearing students and teachers (e.g., 36 Deaf students among 800 hearing students in one primary school) actually offers an enhanced acquisition environment for Deaf students to practise oral language production and comprehension, subject to their lip reading and speech perception abilities. In a SLCO classroom with a full curriculum, Deaf students with good speech perception abilities comment that signed language is still necessary because they could miss information through the auditory channel and presentation of information through signed language is a pivotal tool for recovering the missing information. Interestingly, hearing students also comment that they do the same as their Deaf peers because of their knowledge of signed language. For Deaf students with poor speech perception abilities, comprehension of lesson contents is primarily through signed language. Outside of the classroom, the need for social interaction is the driving force behind the Deaf and hearing students learning each other's stronger language, cultivated by the schools' adoption of the whole-school approach to SLCO education, treating signed language as an additional, not compensatory, language for all their students, Deaf and hearing alike (see Yiu, Tang, & Ho, 2019, for a more pedagogical description of the HK-SLCO model). Over time, one observes that Deaf students undergoing SLCO education are ready to switch between oral language and signed

language as a function of their assessment of the hearing status and signing proficiency of the interlocutors.

Does exposing deaf and hard-of-hearing children to signed language jeopardize their spoken language development? Tang, Lam, and Yiu (2014) found growth of knowledge of three languages (i.e., Cantonese, HKSL, and Written Chinese) with positive correlations among them. As for oral language development, one observes variability in terms of intelligibility when they use oral Cantonese, due to a combination of factors such as degrees of hearing loss, age of language exposure, effectiveness of hearing devices, etc. Nevertheless, anecdotal comments from teachers as well as speech and language therapists point to positive attitudes and readiness of the deaf students towards using speech in daily communication. A corollary issue is whether Deaf students studying in the SLCO school environment are aware that they are exposed to different signing varieties. The hearing students and teachers, who, being L2 learners, may produce signed structures that reflect crosslinguistic influence from their L1 Cantonese. Additionally, Deaf students in the course of bimodal bilingual acquisition may also behave the same. Tang, Yiu, and Lam (2015) found that SLCO Deaf students' metalinguistic differentiation between natural signing and manually coded spoken language peaked at primary 4, further corroborating the findings from bilingual acquisition studies that bilingual acquirers can separate the grammars of the two languages they are acquiring.

In addition to sign bilingualism, another principle of program organization is co-enrollment. According to Kirchner (2004), it refers to a form of inclusive education which emphasizes accessibility to a full curriculum and a critical mass of Deaf and hearing students studying together, with a ratio that may vary among 1:1, 1:3 and 1:4. When barriers of communication are removed through the development of bimodal bilingualism among the participants, the ethos of the SLCO classroom encourages co-participation of Deaf and hearing members in the education process. There are two levels of co-participation. At the level of Deaf and hearing teachers, the SLCO philosophy stresses collaborative teaching, lesson planning, class management, as well as direct communication between and among the teachers and the students, regardless of their hearing status. At the level of Deaf and hearing students, collaborative learning and peer support has led to appreciation for linguistic diversity and educational needs of each other. From a socio-psychological perspective, collaborative teaching between a Deaf teacher and a hearing

teacher put forward a positive message of Deaf-hearing mutual support and appreciation in the eyes of the students. Yiu and Tang (2014) report a high degree of positive social integration between the SLCO Deaf and hearing students. In short, the SLCO approach aims to live up to the expectations of inclusive education through nurturing bimodal bilingualism as a linguistic strategy for Deaf students and hearing students and teachers, and through co-enrollment to create a critical mass of Deaf students in a mainstream environment in order that they have support from the Deaf as well as hearing peers. In a nutshell, when the communication barriers are removed through nurturing all parties concerned to become bimodal bilingual, all Deaf and hearing peers see each other as partners in the learning and socialization process. Observations about peer support comes from the hearing students' readiness to sign interpret for their Deaf peers when the signing teachers are not present, or their enthusiasm to be trained as junior sign interpreters for school functions.

Since 2006 with an annual intake of 6 deaf and hard-of-hearing students, the SLCO Program has grown to support around 136 deaf infants and students as of 2017-2018, using the platforms of baby signing programs, kindergarten education, primary education and secondary education. In recent years, it is also extended to support the bimodal bilingual development of 311 typically developing infants from age 0-2 at five day care centres, as well as 192 ASD children and children with intellectual disabilities at three centres of two NGOs. Recent years also saw the emergence of more and more co-enrollment programs in different parts of the world. These programs recognize the benefits of incorporating signed language into mainstream education, although they may differ in terms of the hearing status of teachers, signing varieties, status of Deaf teachers, teacher qualifications, etc (see Marschark, Knoors & Antia, 2019, for a state-of-the-art discussion of co-enrollment programs). In Asia, the SLCO approach initially established in HK has been extended to Singapore and Macau. The Singaporean government, collaborating with the Singapore Association of the Deaf, started SLCO education for the deaf and hard-of-hearing children at a primary school in 2017.¹⁾ In 2018, SLCO education has commenced at a kindergarten and a day-care centre, with the support of the Macau government and Macau Association of the Deaf.²⁾ Additionally, some deaf schools in China are starting to experiment on reversed integration using the SLCO approach.³⁾ These developments recognize the insights from sign linguistic especially

bimodal bilingualism research and echo the UN-CRPD and WFD's call for signed language rights of deaf children in either schools of the deaf or inclusive education settings.
4,5)

7. Conclusion

This paper discusses the empirical justifications for sign bilingual education for deaf and hard-of-hearing children, and reports on some latest developments in pursuing sign bilingualism in mainstream education for the deaf. It argues that for sign bilingual education in mainstream settings to be successful, signed language should not be taken to be a remedial measure but an ordinary language for communication in the school setting, acquirable by deaf students, hearing students as well as teachers. Furthermore, signed language has potentials to partner with spoken language in the development of bimodal bilingualism among the participants in the school setting. Seen in this light, the language and its users, i.e., Deaf students and especially the Deaf signing adults as teachers, are welcome members of the mainstream school community for their linguistic and sociocultural resources to support the positive changes in a diverse classroom.

Acknowledgements

We are indebted to the donations from The Hong Kong Jockey Club Charities Trust, Lee Hysan Foundation, and Fu Tak Iam Foundation for the development of the SLCO Program during its different phases of development, without which HK-SLCO would not have been constructed until to date and to share their insights with deaf educators around the world. Our special thanks also goes to the schools, learning centres, kindergartens, principals, teachers and parents of Deaf and hearing children for their confidence in our mission to build an inclusive education system based on sign bilingualism and co-enrollment. Our gratitude to all the frontline Deaf and hearing teachers for their selflessness, sense of mission, and courage to face adverse situations should not go unnoticed. Last of all, we thank the SLCO Deaf and hearing students who provide the data we need to make the SLCO Program an empirically driven one.

Notes

- 1) <https://www.straitstimes.com/singapore/education/mayflower-primary-to-take-in-deaf-pupils>
- 2) <http://www.exmoo.com/article/30779.html>
- 3) http://qzrb.qz828.com/qzrb/html/2018-01/22/content_2264225.htm
- 4) <https://wfdeaf.org/news/wfd-position-paper-language-rights-deaf-children/>
- 5) https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fGC%2f6&Lang=en

References

- Altimira, G. B. (2015). *The meaning of space in sign language: Reference, specificity and structure in Catalan Sign Language discourse*. Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Bishop, M. (2011). Happen can't hear: An analysis of code-blends in hearing, native signers of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 11(2), 205-240.
- Chen-Pichler, D., Kuntze, M., Lillo-Marting, D., de Quadros, R., & Stumpf, M.R. (2017). *Sign language acquisition by Deaf and hearing children - video textbook: A bilingual introductory digital course* (1st ed.). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Emmorey, K., Giezen, M.R., & Gollan, T.H. (2016). Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(2), 223-242. doi: 10.1017/S1366728915000085
- Fung, Cat. H.-M., & Tang, G. (2016). Code-blending of functional heads in HK Sign Language and Cantonese: A case study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 754-781. doi: 10.1017/S1366728915000747.
- Geers, A. E., Mitchell, C. M., Warner-Czyz, A., Wang, N. Y., Eisenberg, L. S., & the CDaCI Investigative Team. (2017). Early sign language exposure and cochlear implantation benefits. *Pediatrics*, 140(1), e20163489. doi: 10.1542/peds.2016-3489
- Goodwin, C., Davidson, K., & Lillo-Martin, D. (2017). English article use in bimodal bilingual children with cochlear implants: Effects of language transfer and early language exposure. In M. LaMendola & J. Scott, (Eds.), *Proceedings of the 41st Annual Boston University conference on language development* (pp. 283-295). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 143-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2014). Bilingualism: A pearl to overcome certain perils of cochlear implants. *Journal of Medical Speech-language Pathology*, 21(2), 107-125.
- Kirchner, C. J. (2004). Co-enrolment: An effective answer to the mainstream debacle. In D. Power & G. Leigh (Eds.), *Educating Deaf students: Global perspectives* (pp. 161-174). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lillo-Martin, D., de Quadros, R.M., & Chen-Pichler, D. (2016). The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(6), 719-755. doi:10.1075/lab.6.6.o1lil
- Luft, P. (2017). What is different about deaf education? The effects of child and family factors on

- educational services. *Journal of Special Education*, 51(1), 27-37. doi: 10.1177/0022466916660546
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537-549. doi:10.1017/S0142716407070294
- McKee, R. L. (2008). The construction of deaf children as marginal bilinguals in the mainstream. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 519-540.
- Meisel, J. (2008). The bilingual child. In T. K. Bhatia, & W.C. Ritchie. (Eds.), *Handbook of bilingualism*. doi:10.1002/9780470756997.ch4
- Perniss, P., Thompson, R.L., & Vigliocco, G. (2010). Iconicity as a general property of language: Evidence from spoken and signed languages. *Frontiers in Psychology*, 1:227. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00227
- Pfau, R., Steinbach, M., & Woll, B. (Eds.), (2012). *Sign language: An international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Plaza-Putz, C. (2012). Deaf education and bilingualism. In R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll, (Eds.), *Sign language: An international handbook* (pp. 949-979). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, J., & Hoffmeister, R.J. (2017). American Sign Language and academic English: Factor influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 59- 71. doi: 10.1093/deafed/enw065.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, C. K-M. (2014). Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors. (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education* (pp. 313-342). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tang, G., & Li, J. (2018). Acquisition of classifier constructions in HKSL by bimodal bilingual deaf children of hearing parents. *Frontiers in Psychology*, 9:1148. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01148
- Tang, G., Yiu, C. K-M., & Lam, S. (2015). Awareness of sign language and manually coded Chinese by deaf students learning in a sign bilingual and co-enrollment setting. In Knoors, H., Marschark, M. (Eds.), *Educating Deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 117-149). New York: Oxford University Press.
- Yiu, C. K-M., & Tang, G. (2014). Social integration of deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors. (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education* (pp. 342-367). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Yiu, C. K-M., Tang, G., & Ho, C. C-M. (2019). Essential ingredients for sign bilingualism and co-enrollment education in the HK context. In M. Marschark, H. Knoors, & Antia, S. (Eds.), *Co-enrollment education for deaf and hard-of-hearing learners* (pp.83-106). New York, NY: Oxford University Press.

≪ 研究論文 ≫

バイリンガルろう教育における教育手法としての
トランス・ランゲージング
— 授業分析スキームBOLTの開発 —

佐野 愛子 (札幌国際大学)

aiko-sano@ts.siu.ac.jp

田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校・北海道大学大学院 博士後期課程)

mizuho_tanaka@eis.hokudai.ac.jp

**Translanguaging as a Pedagogical Tool in Bilingual Deaf Education:
Development of a Classroom Analysis Scheme BOLT**

SANO Aiko & TANAKA Mizuho

要 旨

バイリンガルのもつ言語レパートリーを総体としてとらえ活用するトランス・ランゲージングは、教育的な意図のもと的確に使用されてこそ、その教育手法としての価値がある。この研究では、教師の自己省察を補助するために、客観的に授業を分析するためのスキーム BOLT (Bilingual Orientation in Language Teaching) を開発し、これを用いて様々なコミュニケーションモードが使用されるバイリンガルろう教育の授業を分析した。分析の結果、教室内で学習者と教師がどのようにトランス・ランゲージングしながら学びを深めていったか見ることができた。

Abstract

Translanguaging is a concept that views the bilinguals' linguistic repertoire as a whole. It is an effective pedagogical approach only when the teacher is engaged in translanguaging with clear pedagogical objectives. In this study, a classroom analysis scheme, BOLT (Bilingual Orientation in Language Teaching) was developed and was applied during the classroom analysis of a class taught in a bilingual Deaf education setting where various types of communication modes were in use. The analysis revealed how students and the teacher in the class made use of translanguaging in their learning.

キーワード：バイリンガルろう教育、授業分析、トランス・ランゲージング

1. はじめに

特別支援教育としてのろう教育とバイリンガル教育としてのろう教育

2011年（平成23年）の「障害者基本法」改正を皮切りに、2012年には「障害者総合支援法」が、そして2013年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が成立し、さらに2014年には国連の「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が批准されるなど、近年障害者の権利保障に関わる国内外の法整備が進められている。しかし、2007年（平成19年）4月施行の「学校教育法等の一部を改正する法律」によってこれまでの盲学校、聾学校及び養護学校が特別支援学校に一本化された日本における特別支援教育のあり方は、「障害の種類と程度によって定められた基準に該当する場合には、原則として特別支援学校に就学先を決定する仕組みになっている」¹⁾ため、障害者権利条約の第24条の中核をなす「インクルーシブ教育の推進」のコンセプト²⁾との整合性に欠けることが指摘されている（三好，2009）。

ただし、ここで注意を要するのは、インクルージョンとインテグレーションの違いである。インテグレーションとは、ノーマライゼーションの思想にもとづいて、障害者を分離するのではなく通常教育に統合していく理念であり、分離教育の段階よりは進歩した概念ではあるものの、実質的には障害児が健常児の教育に同化を求められることが多かった点で批判されてきた統合教育の形態である。これに対しインクルージョンの理念は、ノーマライゼーションの思想をさらに進め、健常児と障害児がともに学び合う場として教育現場を構築していくことを目指すものである（韓・小原・矢野・青木，2013）。

障害児を差別・排除する理念である分離教育を明確に否定しながらも、ろう児の普通学級への統合に賛同できないのは、まさにこの点によるものである。ろう児を聴覚に障害をもつ障害児としてとらえた上で一般の学校・学級に統合していくのではなく、日本社会のマジョリティ言語である日本語を第一言語として習得しない言語的マイノリティの子どもたちととらえて（岡，2014）、その言語発達に必要な十分な支援を届けることが求められている。言語的マイノリティの児童にとって、集団の核として最も重要な役割を果たすものはその集団に特化した学校であって、ろう児にとってそれは日本手話を教育言語として使用するろう学校にはかならない（佐々木，2013）からだ。

しかし現実にはノーマライゼーションの理念のみが先行し、聴覚に障害を持つ児童を一般児童と同じ教室・学校で学ばせることを選択する保護者が増えており³⁾、多くの

聴覚障害児が不完全な言語インプット状況の中で孤立する毎日を過ごさざるを得ない状況が厳然として続いている。さらに、ろう学校に通っていた4割程度のろう・難聴児のおかれた環境がすべてそれらの児童の言語的ニーズを満たすものであるということは決してなく、多くのろう学校においては、聴覚に障害を持つ児童生徒に聞くことを求める聴覚口話かまたは手指日本語⁴⁾による授業が大半を占めている(庄司, 2014)。日本手話は、CL⁵⁾、NMM⁶⁾や、RS⁷⁾、といった文法要素を持つ日本語とは全く異なる言語である。これに対して、手指日本語は本来音声言語である日本語を手や指で表現した表現様式であるため、ろう者にとってもその読み取りには多大な負担を求められるコミュニケーション様式であるという。この点について、木村(2011)は次のように説明する。

手指日本語の場合は、手話の単語を大量に借用していますが、日本語の助詞、助動詞、活用語尾、係助詞、終助詞、接続助詞などにあたるものが抜けています。日本手話では、これらのほとんどはNMMで表現されるため、手話の単語としては存在しないからです。(中略)そのため、手指日本語を目だけで解読するには、借用された手話の単語の羅列から文意を推測するだけでは足りず、読唇の技術も必要になります。補聴器で補う場合もあるでしょう。その場の情報や前後の文脈がないと、話の内容を読み取るには大変な苦労が伴います。(pp. 45-46)

言語としての特徴が失われたコミュニケーション様式である手指日本語は、ある程度の情報伝達に用いることはできても、学びを深めるためのツール、思考のためのツールとはなり得べくもない(松岡, 2015)。そうした中、日本手話と日本語のバイリンガル教育を目指するろう学校では、在籍する児童の多様な言語資源を自在に活用するトランス・ランゲージング(TL)のアプローチによる学習が展開されている。TLのアプローチは、バイリンガル児童の学習においてその二つの言語の使用を正統化し、彼らの少数言語話者としての肯定的なアイデンティティを育みながら、その多様な言語資源を自在に活用する(García & Wei, 2014)ものである。TLは、さらに、アメリカ手話と英語などのモダリティを超えたバイリンガルのろう児の教育にも活用され始めている(Swanwick, 2017)ものの、まだ数が限られており、日本手話と日本語のバイリンガルろう教育におけるTLの研究は管見の限り見当たらない。日本手話、指文字、手指日本語、音声日本語、書記日本語などさまざまなモダリティのコミュニケーション様式が

混在するろう教育の現場で、どのようにそれらを活用して子どもたちの学びを深めていくのか分析する上で TL の概念はきわめて有効であると考えられる。特に、ろう学校が特別支援教育の枠の中に取り込まれてしまったためにろう教育の専門性が見えにくくなる中、バイリンガルろう教育を推進していくには、若手教員の育成に資する教師教育の開発が喫緊の課題である。以上を踏まえ、本研究では、ベテラン教員の授業を分析し、様々な言語資源がどのように活用されているか記述しつつ、今後の同様の分析に使用しうるスキームを提案したい。

2. 先行研究

前述したように、TLの枠組みによるバイリンガルろう教育研究の例は、いまだ限られており、日本の教育現場でのものは現時点では見当たらない。そこで本項では、教育的アプローチとしての TL の概念をまとめるとともに、そのろう教育への応用について、概念を整理することとする。

2.1 トランス・ランゲージングという概念

バイリンガル教育を論じるにあたって Ruiz (1984) の提示した言語政策における三つの異なる態度、すなわち、1) 問題としての言語、2) 権利としての言語、3) 資源としての言語、の中で、特に3つ目の態度を教育の場において具現化しようとする試みが TL のアプローチといえるだろう。TL は、バイリンガリズムを動的なものとしてとらえ、個別の言語ではなくバイリンガルの言語使用そのものに焦点を当てている点⁸⁾にその特徴がある (García, 2009)。ウェールズ語と英語のバイリンガル教育において、一方の言語でインプットを行い、もう一方の言語でアウトプットを行う教育手法として紹介されたこの概念は、それまで主流だった二つの言語を厳密に切り離して使用するという考え方 (Cummins (2008) の Two Solitudes assumption) の言語教育からシナジーの言語教育へ転換するものであった (Lewis, Jones, & Baker, 2012)。一つの教育手法から、教育アプローチへと発展する中で TL は、「マルチリンガルがもつすべての言語資源を、言語の境界線を超越して一つのつながったレパートリーとしてとらえた概念」(加納, 2016, p.3) として結実し、そうした言語資源をすべて活用して意味を作り出し、経験を共有し、理解と知識を得ていく活動そのものを指す (Baker, 2011, p.288)⁹⁾ ようになる。このアプローチでは、バイリンガルが自在に自らのもつ様々な言語資源を活用しながら意味を構成し、学んでいくことこそが自然の形であり、正統で効果的な教育・

学習の在り方とされる。

2.2 トランス・ランゲージングの音声バイリンガル教育への応用

TLに関わる論文は2010年前後を境に急激に増加しているが、その多くは概念の整理か（例 Baker, 2011）、教授法の提案（例 Celic & Seltzer, 2013）、またはTLが起きている学習コンテキストの観察（例 García & Kleyn, 2016）のいずれかに分類でき、それぞれのタイプにおいて、研究の厚みは急速に増している。とりわけ実際にTLが起きている学習コンテキストの観察について言えば、北米の学校教育におけるもののみならず、イギリスの継承語教育の現場における観察（Blackledge & Creese, 2010）や、香港における広東語話者の学習者と教師の英語を学習言語とする授業の観察（Luk & Lin, 2015）など、地理的にも学校のタイプとしても広がりを見せている。しかし、概念の整理及び、個別の実践の観察やそれに基づく提案が盛んに進められるのとは対照的に、TLの概念を枠組みとして、その効果を実証的に検証する研究はまだみあたらない。その一つの理由として、加納（2016）の指摘するようにTLが「個別言語」の存在を概念上否定しているにもかかわらず、その現象を描写するうえでどうしてもXX語とYY語がどのように使用されているかという記述は不可欠である点が挙げられるだろう。しかし、TLの教育的価値を確立するためには、この概念上の限界を超えて、どのようなTL実践がバイリンガル教育に資するのか、実証的に分析していく必要がある。

2.3 トランス・ランゲージングのろう教育への応用

さらにこうしたアプローチは、音声バイリンガルにのみ応用されているのではなく、ろうバイリンガリズムの教育現場においてもその有効性が検証され始めている。とくにSwanwick（2017）は、言語と学習の関係について考えるうえで、学習及び教育の対話的本質（dialogic nature）の重要性に言及しつつ、TLのアプローチが本質的に対話的であって対話的指導はTLによって支えられる、つまり対話的指導とTLは相互依存的な関係にあることを指摘する（p.131）¹⁰。バイリンガル・バイモーダルろう教育におけるTLのアプローチが、インタラクションの質を高めることによって教育の質全般を高めることを示す一方で、Swanwick（2017）は「なんでもあり」の教育スタイルに陥る危険性について警告して次のように述べる。

The open and hospitable nature of this approach does not suggest that “anything goes” in terms of classroom language use. Using translanguaging to facilitate

dialogic teaching requires informed and careful planning.

オープンで相手を優しく招き入れるようなこのアプローチの本質は、教室での言語使用において「なんでもあり」を許すものではない。対話的指導を行う上でトランス・ランゲージングを用いるためには、十分に知識を持った教員の入念な計画が必要なのである。(p. 156. 拙訳)

2.4 トータル・コミュニケーションとトランス・ランゲージングの違い

教育学的アプローチとしてのトランス・ランゲージング (TL) のこうした意図性は、ろう教育におけるトータル・コミュニケーション (以下TC) のアプローチとは似て非なるものである。TC とは、聴力・読唇・指文字・キュードスピーチ¹¹⁾・Sign Supported Swedish (English) または Manually Coded English などあらゆるモードを用いてコミュニケーションを行う方法であるが、子どもたちの学力の向上には結びつかず、玉田 (2012) は「要するに、トータル・コミュニケーション法による教育は大失敗だった (p. 71)」と総括している。TC の失敗の第一義的な理由を Allard and Pichler (2018) はその無批判な音声言語と手話の混在に見出す。教育的な意図のない状態で聴の教師が音声言語と手話を混用させた場合、必ず音声言語の構造に引っ張られる、と彼らは指摘し、それがろう児の教育の質の低下を招くと述べる。さらに重要なのは、TC の活用はあくまでも音声言語であるスウェーデン語や英語の習得を目的としており、その獲得のために手話というモダリティを活用したのであって、音声言語と手話言語のバイリンガル教育を目指すものではなかった点である、と彼らは指摘する。

3. 研究の方法

3.1 研究の目的

上述した先行研究の概観および、ろう教育をとりまく環境の考察を踏まえ、本研究では、日本手話と日本語に同等の価値を持たせながら、在籍する児童の様々な言語資源を TL を通じて活用するベテラン教員による授業を分析し、若手のろう学校教員の育成につながる授業研究スキームを構築することを目指す。さらに、そのスキームをもとに、日本手話の活用が、ろう児の学び、とりわけリテラシー獲得における学びにどのように貢献しているのか検証する。

3.2 研究の場となった学校及び研究の参加者

研究を行った公立聾学校では、児童、保護者の教育的ニーズに基づき、児童一人一人のコミュニケーションモードに即した二つの学習形態を編成し教育活動を行うことを目標に、「日本手話グループ」と、「聴覚口話＋手話付きスピーチグループ」の二つの教育形態が展開されている。さらに今年度の2年生の「日本手話グループ」クラスでは、音声日本語も積極的に活用した、バイモーダルろう教育の実践に取り組んでいる。

バイモーダルろう教育とは、日本語とは全く異なる言語である日本手話と日本語のバイリンガルとしてろう児をとらえ、その二言語での学びを保障し、深めていくことを目的とするバイリンガルろう教育の一つのアプローチで、海外では近年目覚ましい発展をしているものである (Tang, Lam, & Yiu, 2014)。バイリンガルろう教育の中でも、音声言語の指導を排除せず、活用できる範囲で積極的に活用する点にその特徴がある。ただしここで誤解されてならないのは、バイモーダルろう教育における音声を使用した指導と従来行われてきた聴覚口話法との違いである。聴覚口話法では、教科指導においても教師の発話を復唱させる口声模倣や発音指導が指導の主眼となるが、バイモーダルろう教育では、すべての言語資源を活用するという文脈において、その言語資源の一つとして音声日本語が捉えられる。口声模倣や発音指導を伴う場合もあるがこれは学習者個々のニーズや学習目標に合わせて、その学習者の言語レパートリー全体を広げるために行われているという点で、聴覚口話法と決定的に異なるものである。

本研究では、このバイモーダルクラスで行われた国語の授業のビデオを分析し、教師および児童の発話のモード及びその機能についてコーディングした。研究の場となった学校では、教師の授業力向上のための授業研究が伝統的に盛んにおこなわれており、保護者の同意のもと、ほぼすべての授業や行事活動の様子をビデオに撮影し記録している。今回の分析に当たっては、当該校の教員ではない著者も参加することについて、保護者から書面による同意を得て行った。

授業を担当した教員はろう教育に携わること21年目で日本手話の運用能力が極めて高い聴者である。教員としてスタートした当時は聴覚口話の授業実践に取り組んだが、その後バイリンガル教育の枠組みにおけるろう教育にであい、自らそうした実践に取り組むようになって12年が経過したところである。対象クラスは年少から担当し、本研究の時点で5年間同じ児童を受け持ってきた。

この授業に参加した児童は小学2年の6名（男子2名、女子4名）である。この児童たちは年少の時からともに学んできた仲間である。年長までは最大11名の学級だったが、これまでに地域の小学校に就学したり、重複障害学級に進んだりした児童がいる

ため現在は6名となっている。全員が聴の親の家庭に育ち、3名が補聴器を使用し、残り3名が人工内耳を装着している。補聴器活用のうちの2名が家庭で主に日本手話を使用し、クラスの残り4名は家庭では主に音声日本語を使用している。これらの児童の中にもろうの兄弟姉妹がいるものはなく、また聴の兄弟姉妹がいるものは5名おり、これらの兄弟姉妹は手話を使用する。このように、それぞれの児童の言語使用状況はきわめて多彩で、一口にバイリンガルのろう児、といっても日本手話の運用能力が高く、音声をほとんど活用しない児童もいれば、補聴機器をとおして、音声日本語の活用度が高い児童もおり、また、家庭で聴の親とのコミュニケーションに手指日本語を多く用いることで、日本手話よりも手指日本語での発話が多い児童もいるなど、まさに継承語教育の文脈で語られるのと同様、Super-diversity (Vetrovec, 2007) の様相を呈している。

3.3 分析した授業

本研究で分析した授業は平成30年4月18日に行われた国語科の授業で、くどうなおこ氏による「ふきのとう」という教材を扱ったものである。この文章ではふきのとう、雪、竹やぶという3つの擬人化された登場人物が、春を待つ気持ちを語り合っている。全部で10時間を配当しているこの教材の学習のうち、4時間目にあたる本時では、以下の二つの到達目標が設定されていた。

- ・登場人物（ふきのとう、雪、竹やぶ）の気持ちを行動や会話から読むことができる。
- ・二、三、四の場面を読み、登場人物（ふきのとう、雪、竹やぶ）の様子や行動、会話を想像しながら音読（手話読み）することができる。

3.4 分析の方法

分析にあたっては、まず、授業における全発話のモードを分類した。ろう児のリテラシー獲得に資する教育的手法としてはすでに Padden and Ramsey (2000) などの研究で、指文字、黒板に書かれた書記英語の単語の指差し、その単語の ASL (American Sign Language: アメリカ手話) 訳、イニシャルイズド サイン¹²⁾などを交互に繰り返す手法(チェイニング)の有効性が確認されていることを踏まえ、日本手話・音声日本語・手指日本語(音声付)・手指日本語(音声なし)・指文字(FS)・書記日本語・ジェスチャーの7種類に分類した。日本手話と手指日本語の弁別については、特に訓練をうけたネイティブサイナーでも迷う部分があるとされるが、本研究では基本的に国語の教科書を読み上げる際は手指日本語として分類し、日本手話の文法項目(NMM、RS、CL)がみられる発話を日本手話として分類した。分類にあたっては、日本手話に

堪能な本論文の著者の一人が担当しつつ、判定に迷う部分については当該校乳幼児相談室のボランティアスタッフであるろう者に意見を求め、その結果について授業者に確認をとった。

モードの分類と同時に、授業内の全発話について日本語に書き起こした。書き起こしにあたっては、ELAN 5.2¹³⁾ を用いた。このシステムはオランダの Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive によって開発されたもので、ビデオや音声ファイルに無制限の注釈を書き加えることを可能にし、その階層性から複数の話者がいる場面の書き起こしに適しているものである。本研究では教師および児童6名分の注釈層をつくり、それぞれの発話を記述した。

書き起こした発話について、教師および児童の発話をターンごとに切り分け、切り分けられた発話を、その教育上の目的に応じてコーディングした。コーディングの項目は教師による学習者のモチベーション喚起の在り方を分析する授業分析スキーム MOLT (Motivational Orientation of Language Teaching; Guilloteaux & Dörnyei, 2008) 及びその基盤となった COLT (Communicative Orientation of Language Teaching; Spada & Fröhlich, 1995) を参考に作成した。

教師の発話については大きく分けて「児童のモチベーション喚起」「学習内容」及び「手続き」の三つのカテゴリーに振り分けた。「児童のモチベーション喚起」の下位項目としては MOLT に取り上げられた 25 項目のうち、本授業でみられた「効果的な称賛」、「クラス全体に対する称賛」および「協働活動の促進」を活用することとした。ただし、当該学級は児童数 6 名と極めて小さなクラスであるため、個人に対する称賛とクラスに対する称賛の別を設けず、「肯定的な評価」という一つの項目とした。また MOLT には挙げられていなかったものの、学習者の年齢が低いことに起因してか教師が児童とコミュニケーションをとりながら、児童の気持ちに共感し寄り添うコメントが多く見られたため、これも一つの項目としてとり上げ「コミュニケーション」と名付けた。

「学習内容」と「手続き」の下位項目には COLT を参考にした「内容」と「言語」に加え、「読み上げ」の三つをおいた。本研究で分析の対象とした授業は国語の授業だったため、国語科の授業で一般的に取り扱うようなものについて「内容」とし、第二言語学習者への指導としての発話を「言語」とした。また、教科書本文の読み上げ¹⁴⁾ もリテラシー獲得の上では重要な活動になるため別に項目を設定した。教科書の本文を読み上げるにあたっては文字と音韻の関係を理解する力と内容を理解する力の両方が必要になる。この二つの力は、Cummins (2001) がバイリンガルの言語能力を理解するうえで会話的流暢さと区別されるべきとした二つの力 (Discrete Language Skills, 弁別

的言語能力・Academic Language Proficiency, 教科学習言語能力) と呼応しており、そのため文部科学省作成の「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」¹⁵⁾ においてもテキストの読み上げは重視されている。

「手続き」の中には、「授業展開」と「生徒指導」の二つをおいた。これは、内容や言語の指導とは別に、授業の展開を進めるにあたっての発話と、授業内容とは直接関係ない、児童の問題行動に関する諸注意などを扱うものである。

表1 教師および児童の発話のコーディング

教師の発話	シ ン キ ョ ン の モ チ ベ ー ク 喚 起	肯定的な評価	たくさんみんな想像できて考えたね。いいねえ。
		協働活動の促進	二人ずつペアになってね。話し合っ、他の吹きだし(について)話してくださいね。
		コミュニケーション	みんなが緊張しているのは分かっているよ。
	学 習 内 容	内容	誰が話したか想像してね。雪かふきのとうかどっち?
		言語	(雪という漢字を書きながら) 雨かんむりだね。
		読み上げ	(略)
手 続 き	授業展開	落ち着いて場面2, 3, 4を手話で読んでください。いいですか。	
	生徒指導	〇〇くん、お口チャック。	
児童の発話	教 師 の 質 問 へ の 応 答	内容	(題名は何かという問いに対し) ふきのとう。
		言語	(「ふきのとう」を指文字で表出するよう求められたのに対し) FSふきのとう
		読み上げ	(略)
		授業展開	(今日学習する場面についての教師の説明を聞きつつ黒板の指示を読んで) あれでしょ、わかってる。
		コミュニケーション	(場所を移動した際黒板が見えるか、という教師の質問に対し) 大丈夫。
	自 発 的 な 教 師 へ の 発 話	内容	(ある場面の登場人物が雪であることを確認したのち、次の場面の登場人物を教師がきく前に) 竹やぶ。
		言語	(「日があたらぬ」という記述を読んで) FSあたらぬって何? わからない。
		読み上げ	(略)
		授業展開	本研究では該当なし
		コミュニケーション	〇〇先生と同じくらい(手話で) 読めるようになりたい。
	友 達 へ の 発 話	内容	(読解に関わる教師の質問に対する友達の答えについて) ちょっと忘れた、漏れている。
		言語	(自分が読めない字をさして) これさ、読める?
		授業展開	(ペアワークで教科書を読むように、という教師の指示のあと) せーの、読むよ。
		コミュニケーション	(緑色の服を着ている友達をみて) かえるっほい。
		肯定的な評価	(正解したクラスメートにたいし) そうそう。

児童の発話については、「教師の質問への応答」「自発的な教師への発話」及び「友達への発話」の三つのカテゴリーを設けた。Swanwick (2017) が強調したように、TL はそもそも対話的 (dialogic) であり、またそのため学習者同士の対話を促すものであって、その教育的価値は学習者の能動的な学習へのかかわりとして見出すことができる。「自発的な教師への発話」及び「友達への発話」は TL のそうした強みを描き出すために重要な視点であると考えた。

「教師の質問への応答」及び「自発的な教師への発話」それぞれのカテゴリーの下位項目としては「内容」「言語」「読み上げ」「授業展開」及び「コミュニケーション」の5項目をおいた。また、「友達への発話」の下位項目には「読み上げ」の項目を外し、「内容」「言語」「授業展開」「コミュニケーション」に加えて「肯定的な評価」をおいた。これは、教師の「肯定的な評価」を模倣して児童同士もそうした評価を与え合う場面が多く見られたためである。授業分析ツール COLT 及び MOLT の枠組みを借用しつつ、授業におけるバイリンガルアプローチの志向性を、様々な言語資源の活用の種類に着目して分類するこのスキームを BOLT (Bilingual Orientation in Language Teaching) と名付けた。それぞれの項目の具体例を表1に示してある。

このコーディングについては、本研究の著者である2人の評価者が独立で判定した。評価者間信頼度 (α 係数) は .962 だった。評価者間でずれのあった項目については再度ビデオ映像を確認しつつ、協議して決定した。

4. 研究の結果

4.1 全体について

623 の全発話数のうち、判読できなかった5つの発話を除いた618の発話のモード及び発話タイプ別の結果を表2に示す。

教師から児童への発話は全体の54.2%、児童から教師への応答は23.6%、自発的な児童から教師への発話が8.6%、そして児童同士の発話が13.6%だった。全体的に日本手話による発話は32.7%、音声日本語は27.0%、手指日本語(音声有)は14.4%、指文字は1.0%、手指日本語(音声なし)は1.1%、書記日本語は2.3%、ジェスチャーによるコミュニケーションが10.5%、そして日本手話と音声日本語などの組み合わせによるものが11.0%あった。発話タイプと発話のモードについての連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差が認められた。 $(\chi^2=105.268, df=21, p<.01)$ 。

残差分析の結果、有意差を持って頻度が高いものを▲、有意差を持って頻度が低い

表2 授業内の発話のコーディング結果全体まとめ

	1	2	3	4	5	6	7	複合	合計
教師から児童への発話	149▲	84	33▽	1	0▽	13▲	26▽	29▽	335
児童から教師への応答	31▽	33	32▲	3	6▲	0▽	17	24▲	146
自発的な児童から教師への発話	6▽	25▲	10	2▲	0	1	4	5	53
児童同士の発話	16▽	25	14	0	1	0	18▲	10	84
合計	202	167	89	6	7	14	65	68	618

注 1 = 日本手話 2 = 音声日本語 3 = 手指日本語 (音声有) 4 = 指文字
5 = 手指日本語 (音声なし) 6 = 書記日本語 7 = ジェスチャー

ものを▽で表2に示した。 $(p < .05)$ 。ここから、教師の児童に対する発話としては日本手話と書記日本語が特徴的に多く、音声付き・音声なしともに手指日本語は少なく、ジェスチャー及び複合型も少ないことが読み取られる。児童から教師の応答としては手指日本語や複合型が多く、日本手話や書記日本語によるものは少ない。自発的な児童から教師への発話には音声日本語や指文字が多く、日本手話は少ない。そして児童同士の発話では日本手話が少なく、ジェスチャーが多く用いられていることが読み取れる。

4.2 教師から児童への発話

さらに詳しくどのような場面でそれぞれのモダリティが用いられているか見る。表3に授業内の教師から児童への発話のコーディング結果を示す。

教師の発話は、「児童のモチベーション喚起」に関わるものと「学習」に関わるものがそれぞれ3割程度、そして「手続き」に関わるものが4割程度ある。

教師から児童への発話について、発話の内容と発話のモードについての連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差が認められた($\chi^2=104.310$, $df=42$, $p < .01$)。残差分析の結果、有意差を持って頻度が高いものを▲、有意差を持って頻度が低いものを▽で表3に示した($p < .05$)。ここから、協働活動の促進や学習の内容に関わっては日本手話の使用が多く、音声日本語の使用は少ないこと、また、内容や言語の指導には書記日本語も多く使用されていること、内容についてはジェスチャーの使用は限られ、言語の指導においては複合的なものも少なくないこと、生徒指導や授業展開には日本手話はあまり用いられず、授業展開ではジェスチャーが多く用いられていることなどを読み取ることができる。

表3 授業内の教師から児童への発話のコーディング結果

	1	2	3	4	5	6	7	複合	合計
児童のモチベーション喚起									109
肯定的な評価	18	9	7	0	0	0	3	2	39
協働活動の促進	18▲	1▽	1	0	0	0	1	1	22
コミュニケーション	17	17	4	0	0	0	3	7	48
学習									95
内容	49▲	11▽	4	1	0	11▲	2▽	4	82
言語	4	2	0	0	0	2▲	0	4▲	12
読み上げ	1	0	0	0	0	0	0	0	1
手続き									131
生徒指導	6▽	11	3	0	0	0	3	5	28
授業展開	36▽	33	14	0	0	0▽	14▲	6	103
合計	149	84	33	1	0	13	26	29	335

注 1 = 日本手話 2 = 音声日本語 3 = 手指日本語 (音声有) 4 = 指文字
 5 = 手指日本語 (音声なし) 6 = 書記日本語 7 = ジェスチャー

4.3 教師からの問いかけに対する児童の応答

教師の問いかけに対する応答としての児童の発話をその機能及びモード別にみると、内容に関わる応答が全体の約半分を占め、次いで、読み上げに関わる発話が約30%に上った(表4)。

表4 授業内の児童から教師への応答のコーディング結果

	1	2	3	4	5	6	7	複合	合計
内容	10▽	17	16	2	1	0	12	16	74
言語	1	4▲	0	1▲	0	0	0	0	6
授業展開	4	4	0	0	0	0	2	1	11
読み上げ	15▲	3▽	15▲	0	5▲	0	0▽	6	44
コミュニケーション	1	5	1	0	0	0	3	1	11
合計	31	33	32	3	6	0	17	24	146

注 1 = 日本手話 2 = 音声日本語 3 = 手指日本語 (音声有) 4 = 指文字
 5 = 手指日本語 (音声なし) 6 = 書記日本語 7 = ジェスチャー

教師の問いかけに対する児童の応答について、発話の内容と発話のモードについての関連性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差が認められた($\chi^2=57.400$, $df=24$,

$p < .01$)。残差分析の結果、有意差を持って頻度が高いものを▲、有意差を持って頻度が低いものを▽で表4に示す ($p < .05$)。ここから、内容についての発話では日本手話の使用が少なく、言語に関わる発話では音声日本語や指文字の使用が多いこと、読み上げについては日本手話や手指日本語の使用が多く、音声日本語の使用が少ないことを読み取ることができる。

4.4 児童から教師に対する自発的な発話

今回のデータでは児童の自発的な教師への発話は全体のわずか8%あまりを占めるだけにとどまった。その中では内容に関わる発話とコミュニケーションが多かったが、音声日本語を用いた発話がその半数近くを占めていた(表5)。ただし、このカテゴリーの発話の内容と発話のモードについての連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差がなかった。

表5 授業内の児童から教師への自発的な発話のコーディング結果

	1	2	3	4	5	6	7	複合	合計
内容	0	12	4	1	0	1	2	2	22
言語	2	3	3	0	0	0	0	2	10
授業展開	0	0	0	0	0	0	0	0	0
読み上げ	1	3	0	1	0	0	0	1	6
コミュニケーション	3	7	3	0	0	0	2	0	15
合計	6	25	10	2	0	1	4	5	53

注 1 = 日本手話 2 = 音声日本語 3 = 手指日本語(音声有) 4 = 指文字
5 = 手指日本語(音声なし) 6 = 書記日本語 7 = ジェスチャー

4.5 児童同士の発話

児童同士の発話について、発話の内容と発話のモードについての連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差が認められた ($\chi^2 = 49.572$, $df = 20$, $p < .01$)。残差分析の結果、有意差を持って頻度が高いものを▲、有意差を持って頻度が低いものを▽で表6に示す ($p < .05$)。ここから、言語の学習に関わっては音声日本語の使用が多く、肯定的な評価については、日本手話は少なく、ジェスチャーや複合型が多く用いられること、コミュニケーションでは日本手話と音声日本語のどちらも多く活用されていることなどを読み取ることができる。

表6 授業内の児童同士の発話のコーディング結果

	1	2	3	4	5	6	7	複合	合計
内容	3	4	3	0	0	0	1	1	12
言語	0	3▲	1	0	0	0	0	0	4
肯定的な評価	0▽	3	1	0	0	0	12▲	6▲	22
コミュニケーション	8▲	12▲	3	0	0	0	0	1	24
授業展開	5	3	6	0	1	0	5	2	22
合計	16	25	14	0	1	0	18	10	84

注 1=日本手話 2=音声日本語 3=手指日本語(音声有) 4=指文字
 5=手指日本語(音声なし) 6=書記日本語 7=ジェスチャー

5. 考察

全体の発話のうち半数近くが児童の発話であったことが、児童にとって能動的な学びが展開されていたことを如実に物語っている。こうした能動的な学びがどのようにしてもたらされたのか、コミュニケーションモードの分析を通じて以下に考察する。

まず、全体の概観から、教師の児童に対する発話としては日本手話と書記日本語が特徴的に多かったのに対し、児童から教師の応答としては手指日本語や複合型が多く、日本手話や書記日本語によるものは少ない。自発的な児童から教師への発話では音声日本語や指文字が多く用いられ、日本手話は少ない。そして児童同士の発話では日本手話が少なく、ジェスチャーが多く用いられている、というように、この授業に関わる構成員が様々な言語レパートリーを駆使していたことがわかる。様々な児童の言語的なニーズに応えるためには、教師の発話は、すべての児童に平等に届く日本手話がまず主要なツールとなり、さらに児童のリテラシー育成という教科目標のため、書記日本語を提示する場面が多くなる。しかし、児童の発話になると、手指日本語や音声日本語、及びジェスチャーなど様々なコミュニケーション様式が展開し、まさにトランス・ランゲージング・スペースが確保されており、彼らの能動的な学習参加を可能にしている。

さらに、教師から児童への発話について詳しく見ると、協働活動の促進や学習の内容に関わっては日本手話の使用が多く、音声日本語の使用は少なかった。反対に、日本手話の使用が少なかったのは生徒指導や授業展開に関わる発話である。全員に、深い部分まで理解してほしいような発話については日本手話で伝えるというこの教師の教授方針がここから見て取れる。こうした教員の意図は、例えば、授業の終盤で、ろう者の教員による日本手話での範読を行うにあたり、教科書を見やすい位置に置こうとした

児童への以下の語り掛けが日本手話で行われていることにもみることができる。

／先生を手伝いたいと考えたんだよね、でもね T 先生暗記しているそうだよ。
かっこいいね。みんなにも真似してほしい。暗記して手話で話したらかっこいい
よね。／

[610：教師の発話・コミュニケーション・日本手話]

(教員の名前のみ固有名詞のため改変)

以下、数字は全 618 の発話の順序を示し、／に挟まれた部分は日本手話、【FS】は指文字、
太字下線部は書記日本語、及び「 」は音声日本語での発話であることを示す

ろう文化やネイティブサイナーとしてのろう者への敬意を示し、日本手話と日本語が
二つながらに大事な言語であるというメッセージは、すべての児童が受け止められる言
語である日本手話でしっかりと伝えられていた。

児童に対する教師の発話の中でもう一点注目すべきなのは、内容や言語の指導には
書記日本語も多く使用されていること、言語の指導においては複合的なものも少なく
ないことである。特に指文字の使用などを含めて、内容理解のための日本手話に加えて、
指文字を活用しながら書記日本語への橋渡しをする次のシークエンスはその特徴をよく
表しているといえよう (途中一部省略)。

／各場面の登場人物は誰か確認してほしい。いい？／

[157：教師の発話・内容・日本手話]

／ここで会話しているのは誰？／

[158：教師の発話・内容・日本手話]

／誰かというと、花。／

[163：児童の応答・内容・日本手話]

／指文字では？／

[164：教師の発話・内容・日本手話]

【FSふきのとう】

[165：児童の応答・内容・指文字]

／誰？／ふきのとう

[193：教師の発話・内容・／日本手話／⇒書記日本語 (板書)]

【両手FS ふきのとう】

[194：児童の自発的な発話・読み上げ・指文字]

「ふきのとう」

[195：児童の自発的な発話・読み上げ・音声日本語]

ここからは、内容理解のあと、「ふきのとう」というひらがなと指文字を対応させ、それが雪が解けるのを待つ擬人化された登場人物であることを理解させようとする教師の意図を読み取ることができる。これはちょうど Padden and Ramsey (2000) が紹介した「チェイニング (Chaining)」に相当するものであると考えられよう。さらに、それに応えて自発的に、教師が板書した文字をそれぞれにあったやり方で読み上げる児童の姿が見て取れる。教師が読み上げを求めたわけではない中で、音声を活用する児童は音声で、そうでない児童は指文字で教師の書いた文字を読み上げる姿からは、この時間の学びがしっかりと子どもたちに届いていることが垣間見え、様々な言語レパトリーを資源として活用する、トランス・ランゲージングによる学びを見出すことができる。

児童から教師への応答では、特に言語に関わる発話では音声日本語や指文字の使用が多く、内容に関する発話においては日本手話の使用が少なく、音声日本語や手指日本語など、様々なモードを幅広く活用していることが見られた。これは、バイリンガルの学習者がいかに自らの言語資源を TL して活用するか示しているといえるだろう。児童同士の発話においても、同様に様々なモードが活用されていた。児童から教師の応答の中で、読み上げの部分については日本手話や手指日本語（音声あり・なしともに）の使用が多かったのは、教師の方から、内容理解のための読み上げには日本手話を、また書記日本語への橋渡しとしては手指日本語を活用するように使い分けがなされていたことによるものであるため、児童の選択というよりはむしろ教師の教育的な意図による部分が大きかったと考えられる。

バイリンガル児童のための教育実践における TL の活用にあたって極めて重要なのが、それが教師の無秩序な言語混用を容認するものではなく、明確な教育的意図をもって行われるという点である。この点について加納 (2016) は次のように強調する。

教師による無計画で無秩序なコード・スイッチングは、結局教室内でダイグロシアを強化し、少数派言語が多数派言語にとってかわられる結果になることは、すでに先行研究によって指摘されている (García, 2009)。(中略) 学習者の自然な言語使用に根差すことは不可欠だが、それを教授法に活かす際、教師には計画性と適切な判断が求められる。つまり、学習者による「言語レパトリーの自由な使用」という状態を単に容認するだけでなく、トランス・ランゲージング・スペースにおいて、それを「学習方略」に深化、発展させ、さらに「教授法」にも反映させるため、教師は意図的・方略的なトランス・ランゲージングを行う必要がある。(pp.15-16)

意図的・方略的な TL の実践のために重要なのが、教師が自らの教育実践を振り返り、改善していくことである。どのような場面で、どのような学習者のどのような学びをファシリテートするためにどのコミュニケーションモードを使ったのか、または別のモードを使うほうがより効果的ではなかったのか、常に振り返り、省察することによって、「無計画で無秩序なコード・スイッチング」とは異なる、バイリンガル教育を支える TL を行うことができる。

本研究では、開発した分析スキーム BOLT (Bilingual Orientation in Language Teaching) を用いて、多様なコミュニケーションモードを活用しながら学習内容と言語学習を同時に行う授業の分析を行った。このスキームを活用することによって、教師および児童の発話に関し、その教育上の機能別にまたモード別に分類することができる。複数のモードに対応可能であるため、ろうバイリンガルの教室のように、二言語のみの分析よりさらに多数のコミュニケーションモードが絡み合う教育現場の授業分析にも活用できるのがこのスキームの強みである。また、BOLT のベースとなった COLT (Spada & Fröhlich, 1995) は当初研究に資する目的で作成されたが、その後、教師の自己省察のツールとして英語教育の場での有効性が確認されている (Sano, Katagiri, Sakai, & Shimura, 2017)。言語教育においては、とりわけ極めて多様な学習者の言語背景とニーズを抱えるバイリンガルの言語教育においては、最適解を提示することなどは到底不可能であるし、またそうすべきでもない。学習者の揺れ動くニーズに寄り添いながら、常に意識的に使用言語を選択し、学びをファシリテートしていく教師の授業実践の改善のために、このスキームが活用されることを期待したい。

6. 今後の研究

本研究で開発された BOLT は、すべての発話を書き起こしての分析になるため、膨大な作業を必要とする。今後、教育現場での使用を念頭に、さらに簡略化し、校内外の教員研修などで活用できる形に改善したい。また、このスキームの妥当性を検証するため、他のベテラン教員の授業分析を行い、このスキームが広く使用できるか確認したいと考えている。同時に、経験の浅い新任の教員の授業分析に使用してみて、本研究で行ったベテランの授業分析との比較を行ったり、より言語形式に焦点を当てることを学習目標におく国語の授業、または国語以外の科目での分析を行って比較したり、より高学年の授業分析を行ったりするなど、多様な授業分析に活用してより教育実践に資することのできるスキームへと改善していきたい。同時に、授業に参加した生徒の実

際の理解度と合わせて分析することで、様々なモダリティを活用した授業がどれほど生徒の学びに資するものであるか検討を深めていく必要があると考えている。

注

- 1) 「障害を理由とする差別の禁止に関する法制」についての差別禁止部会の意見 http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku_iinkai/pdf/bukai_iken1-1.pdf pp.48-49
- 2) 1994年に「特別なニーズ教育に関する世界会議」で採択された「サラマンカ声明」に謳われてから世界的に支持を広げるインクルーシブ教育の理念では、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れることが原則として掲げられている。
- 3) これは聴覚障害を対象とする特別支援学校は平成29年時点で86校あったが、その在籍者数は幼稚部から高等部までを含め5546名にとどまっていることから容易に推測できる。厚生労働省が平成26年4月14日に行った「第3回障害児支援の在り方に関する検討会におけるヒアリング」で提示された聴覚障害児は、1/1000~1500の出現率であり、平成29年の推定出生数94万1000人からすればおよそ1500名あまりが聴覚に障害を持って生まれた可能性がある。小1~中3の義務教育年齢にある9学年分とすれば、13500人ほどが聴覚に障害をもつ就学児童・生徒ということになるが、ろう学校に通っていたのは40%あまりであって、大多数が一般の学校に通っていた計算になる。
- 4) 「手指日本語」は一般的に「日本語対応手話」と呼ばれてきたコミュニケーション方法を指すが、本稿では「日本語対応手話」という用語はこれが手話であるという誤解を生みやすい、とする木村(2011)を受けて、手と指を使って日本語を表現したコミュニケーション手段であることがよりわかりやすい「手指日本語」という用語を用いる。
- 5) CLはClassifier(類別詞)の略で、ものの動きや位置、形や大きさなどを、手の動きや位置、形に置き換えるものを指す(木村・市田, 2014)
- 6) NMMはNon Manual Markers(非手指標識)の略で、手指以外の動作で文法的機能をもつものを指す(木村, 2011)。
- 7) RSはReferential Shiftの略で、話者が「現在の自分」以外の人物の考えや行動を引用して伝える表現を指す(松岡, 2015)
- 8) “Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable.” (García, 2009, p. 44).
- 9) “Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages.” (Baker, 2011, p.288).
- 10) “Dialogism and translanguaging are therefore interdependent aspects of this framework: dialogic teaching is facilitated through translanguaging, and translanguaging, by its very nature, is dialogic.” (Swanwick, 2017, p.131).
- 11) 「口型に子音部の弁別を中心とするキューサインを組み合わせたもの」(玉田, 2012) p.65
- 12) 「頭文字化」ASLの例だと Family, Group, Class など「人の集まり」の同一の手形をF, G, Cで表す(Humphries & MacDougall, 1999)
- 13) <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- 14) 聴児の学校では「音読」と言うが、ここでは手話での読み上げも含むため「読み上げ」とする。
- 15) 日本で学ぶ外国人児童生徒の日本語能力を測定し、その学びを支えるために開発され

たツール。導入会話と語彙力のチェックに続き、〈話す〉〈読む〉〈書く〉〈聴く〉の4つの言語機能に対話的なアセスメントを通じて評価する。DLAはDialogic Language Assessmentの略語である。

引用文献

- 岡典栄 (2014) 「ろう児に対する教育政策—障害児教育かマイノリティ言語教育か」 佐々木倫子編『マイノリティの社会参加—障害者と多様なリテラシー』(pp. 130-153) くろしお出版
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根差した教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 1-22.
- 木村晴美 (2011) 『日本手話と日本語対应手話 (手指日本語)— 間にある深い谷』生活書院
- 木村晴美・市田泰弘 (2014) 『はじめての手話 初歩からやさしく学べる手話の本 (改訂新版)』生活書院
- 佐々木倫子 (2013) 「言語的マイノリティ児童の教育の課題と展開—ろう児と在日ブラジル人児童—」『桜美林論考 言語文化研究』4, 17-34.
- 庄司美千代 (2014) 「平成25年度(専門研究A、Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究)研究課題：聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究—専門性の継承、共有を目指して—」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 玉田さとみ (2012) 「ろう児をもつ親たちの道のり」 佐々木 倫子編『ろう者から見た「多文化共生」もう一つの言語的マイノリティ』(pp.46-77) ココ出版
- 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵 (2013) 「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察 —現状分析と国際比較分析を通して—」『琉球大学教育学部紀要』8, 113-120.
- 松岡和美 (2015) 『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』くろしお出版
- 三好正彦 (2009) 「特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性」『人間・環境学』18, 27-37.
- Allard, K., & Pichler, D. C. (2018). Multi-modal visually-oriented translanguaging among Deaf signers. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(3). 383-404.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. See <http://www.cuny-nysieb.org>.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (2nd ed., pp. 65-75). Boston: Springer Science+Business Media.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom - oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Humphries, T., & MacDougall, F. (1999). “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, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- Luk, G. N. Y., & Lin, A. M. Y. (2015). L1 as a pedagogical resource in building students’ L2 academic literacy: Pedagogical innovation in a science classroom in a Hong Kong school. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 16-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 165-189). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *Bilingual Research Journal* 8(2), 15-34.
- Sano, A., Katagiri, N., Sakai, Y., & Shimura, A. (2017). Assessing the effectiveness of the COLT scheme as a reflective tool for high school teachers of English. *JACET International Convention Selected Papers*, 4, 85-113.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT--communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Swanwick, R. (2017). *Languages and languaging in deaf education: A framework for pedagogy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, K. C. (2014). Language development of Deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education* (pp. 313-341). Oxford: Oxford University Press.
- Vetrovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

≪ 研究論文 ≫

日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力
— JSL対話型アセスメント (DLA) を用いた分析 —

宮崎 幸江 (上智大学短期大学部)
sa-miya@sophia.ac.jp

**Proficiency of Speaking Japanese of Returnees from Japan in Lima:
An Analysis of Their Ability
with the Dialogic Language Assessment for JSL Students (DLA)**

MIYAZAKI Sachie

要 旨

本研究は、言語形成期の一部または大半を日本の学校で教育を受けた後、ペルーへ帰国した学齢期の子ども8名(年齢:12~17歳、入国(帰国)年齢:7~15歳、滞秘期間:0.5~6.5年)が、どのように日本語を保持しているかを調査した。評価には文部科学省が公開しているJSL対話型アセスメント(DLA)を用い、会話力を「基礎言語面」と「認知面」に分けて評価した。その結果、ペルーへの入国年齢と滞秘期間のどちらも日本語の会話力と関係が深いことが判明した。例えば、入国年齢が高い子どもたちの方が、入国年齢が低い子どもたちよりも語彙や文法の正確さを維持している傾向があることがわかった。さらに、「基礎言語面」の力の内、発音や流暢さ、単文の生成力などは、小学校低学年で帰国したとしてもかなり保持できるが、「認知面」の会話力は小学校高学年以降の帰国でなければ難しい可能性が高いことを示唆する結果となった。

Abstract

This study examined how eight children (age: 12-17; age of arrival to Peru (AAP): 7-15; length of stay in Peru (LSP): 0.5-6.5 years) who moved to Peru after being educated in the Japanese school system for part or most of their language development period maintained Japanese. Japanese speaking proficiency was measured by using the Dialogic Language Assessment for Japanese as a Second Language (DLA) introduced by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, and two aspects were analyzed: basic conversation ability and cognitive ability. Findings show that both AAP

and LSP are related to the maintenance of overall proficiency. For instance, late returners, whose AAP is higher, tend to maintain vocabulary and the accuracy of grammar more than earlier ones. Furthermore, among basic conversation abilities, pronunciation, fluency, and ability to construct simple sentences can be maintained even if children leave Japan in their lower grades and their AAPs are low. However, this study found that cognitive proficiency cannot be maintained unless they stay until higher grades in elementary school.

キーワード：日系ペルー人、日本語保持、DLA、帰国年齢、認知面

1. はじめに

1989年の入管法改正により、1990年以降南米の国々から多くの日系人とその家族が来日しはじめ4半世紀が過ぎ、今や日本で育った第2世代が成人し社会人となりつつある。在日日系ペルー人はブラジル人と比べると比較的早い時期から定住化が進んだといわれるが、90年代以降毎年2万7千人が日本とペルーの間の往還を繰り返し、その中には親に帯同する子どもも含まれる(柳田, 2011; 田巻・スエヨシ, 2015)。

学齢期を日本で過ごしペルーに帰国した子どもたちは、どの程度日本語を保持することができるのだろうか。日本に住む外国につながる子どもたちは、成長とともに家庭言語である母語を失い減算的バイリンガルになるという(中島, 2005; 櫻井, 2018)。帰国後母語を取り戻し日本語が保持できれば、バイリンガル人材として成長できる可能性があるものの、帰国生の言語能力に関する研究はほとんどないのが現状である。

本稿は、リマに住む日本育ちの子どもたちが、どのような日本語の会話力を保持しているかを、JSL対話型アセスメント(Dialogic Language Assessment for JSL Students: DLA)(文部科学省, 2014b)を用い、基礎言語面と認知面の会話力の特徴を記述し、保持に影響を与えうる要因を考察する。

2. 先行研究

2.1 バイリンガルの子どもの言語

家庭とコミュニティの言語や文化が異なる環境で成長する子どもたちを、Cummins(カミンズ・中島, 2011)は、Culturally Linguistically Diverse Children (CLD児童)

と名付けた。CLD 児童は、モノリンガルの子どもと違い日々複数言語（家庭言語：母語と現地語）に接して成長し、2言語の位置付けは年齢とともに変化していく。Skutnabb-Kangas (1981)によれば、母語は、習得順序、能力、使用頻度、アイデンティティの4つの関係で定義できるが、CLD 児童の場合母語がこの4つを満たすとは限らない。そこで、中島(2010)は家庭言語を「母語」ではなく、「継承語：親から受け継いだことば」としている。また、習得の順序を示すという意味で、母語と現地語は、それぞれ First language (L1)、Second language (L2) と呼ばれることもある。通常、言語形成期にある14歳位までの子どもは、周りの環境で使用されている言語を自然に習得する。しかし、言語間の移動を伴うCLD 児童の場合、L2に初めて接触した年齢、入国年齢 (Age of arrival: AA) や L2環境での滞在期間 (Length of stay: LS) などの年齢要因が言語形成に最も大きな影響を与えたと考えられている。

2.1.1 バイリンガルの母語保持、2言語のバランス、言葉の力

L1 (母語) と L2 (現地語) がどう発達するかは、年齢要因だけではなく、社会におけるL1の地位も影響を与える。中島(2015)は、「日本の公立小・中学校で日本語を学ぶ外国人児童生徒の場合、日本語が主要言語で母語が少数言語であるため、日本語習得に対するプレッシャーが強い。このため母語を捨てて日本語を覚えていく子どもが多い。学習者の年齢が低いほど母語喪失が早く、強度の減算的バイリンガリズムになりがちである」と述べる。減算的バイリンガリズムとはL2を習得する過程でL1を喪失しL2モノリンガルになることを言うが、理想はL1に加える形でL2を習得する加算的バイリンガリズムとされる (Lambert, 1977)。しかし、日本で育つ子どもたちの母語教育は、家庭任せになっているためバイリンガルを育てることは現実的に厳しい (坂本・宮崎, 2014; Sakamoto, 2006) と考えられている。

バイリンガルのL1とL2は、表面的には全く異なる言語であっても深いところでつながり依存しあうことを「2言語相互依存説 (Cummins, 2001)」という。2言語が共有するのは、抽象的思考や概念、認知的要求度の高い言語活動と考えられている。また、Cummins (2003) は、言語能力を、会話の流暢度：Conversational Fluency (CF) と弁別的言語能力：Discrete Language Skill (DLS)、教科学習言語能力：Academic Language Proficiency (ALP) に分類し習得年数の違いを明らかにした。CFは環境を整えば2年程度、DLSも学習に関係ある能力ではあるがスキルのなものであれば2年程度で習得が可能である。一方、ALPは高い認知レベルが要求されるため5年から7年を要し、現地生まれで母語が弱い場合には10年かかることもあると言われている。日

本で育った CLD 児童が他国に移動後どのような日本語力を保持しているかを考える際に、CF と ALP は重要な観点であると言える。

2.1.2 日本で育つバイリンガルの子どもと言語発達

日本政府による CLD 児童に対する教育政策の遅れが指摘される中、近年「特別の教育課程（文部科学省, 2014a）」が設けられ、「JSL 対話型アセスメント (DLA)」（文部科学省, 2014b）が開発されるなど、状況は徐々に改善されつつある。しかし、CLD 児童の母語教育や2言語でのアセスメントの研究は立ち遅れており、CLD 児童の言語能力に関する研究は管見の知る限り多くはない。

南米ルーツの子どもの2言語能力の研究としては、櫻井（2018）が日本に住む南米スペイン語圏ルーツの小中学生52名に対して、日本語とスペイン語の会話力、聴解力、読解力を、OBC¹⁾と対話型読書力評価（中島・櫻井, 2012）により調査したものがある。調査の結果、日本語の基礎言語面は滞日期間（LS）と中程度の正の相関（ $r=.625$, $p<.01$ ）が、入国年齢（AA）とは負の相関があることが確認されている。また、スペイン語に関しては、入国年齢と基礎言語面にかなり強い正の相関（ $r=.691$, $p<.01$ ）が、滞日期間とは中程度の負の相関（ $r=-.477$, $p<.01$ ）がみられた。さらに、2言語の関係については、日本語とスペイン語の認知面にかなり強い正の相関（ $r=.64$, $p<.01$ ）が見られたことから、カミンズの2言語相互依存説が提唱するように、認知学力と関係の深い面の会話力も相互に影響しあうことが確認された。一方で、日本生まれの子ども15名の約半数の8名は、スペイン語で簡単な日常会話も難しく、減算的バイリンガルになりつつあったと分析している。

ポルトガル語母語話者の小中高生（6～15歳、242名）の調査（中島, 2005）でも、ポルトガル語の力は、入国年齢と最も強い正の相関（ $r=.422\sim.491$, $p=.000$ ）があると報告されている。さらに入国年齢が9～10歳を境にポルトガル語の得点が高くなることから、「母語保持において、9～10歳に分水嶺がある」ことも確認されている。

2.2 往還するペルー人の子ども

日本には、4万7740人（2016年12月時点）のペルー人が住んでいる。80年代から始まったデカセギにより毎年平均2万人超がペルーと日本の国境を越えて移動するものの、定住化が進んで日本社会に溶け込み「見えない存在」となっていると柳田（2011）は分析する。ブラジル人が愛知県や静岡県に集住したのに対し、ペルー人は多くは東海から北関東にかけて分散している。

ペルーには、約9～10万人の日系人が住む。1908年には、南米で最初の日本人学校が設立され、1920～30年代には50校もの全日制の日本人学校があったが、第2次世界大戦中日本人学校は閉鎖され、2018年時点では5校が日系の学校として残るのみである。1990年代に日本へのデカセギが始まってからは、生徒数が減少し非日系の生徒が増加したという。学校言語は、スペイン語であるが、日本語の教育も週に数時間正課科目として行われ、帰国生の多い学校には帰国生だけのクラスがある年もある。しかし基本的には日本語とスペイン語のバイリンガルを育成するプログラムではない。帰国生の学校選択²⁾は、大きく分けて日系の学校とペルーの学校に分かれると言える。

2.3 日本からの帰国生と適応

スエヨシは、2008年から2009年にかけて、ペルーの日系学校5校と日系コミュニティ等で、日本からの帰国生167人（日本生まれ：約50%、日本滞在期間：5年以下 41.3%、5～10年 32.3%、10年以上 26.3%）にアンケート調査を行った（田巻・スエヨシ、2015）。その結果、日本での生活を70%が肯定的（質問「なぜ日本が好きか」の回答「日本の都市や通りがきれい」「都市が安全なので、自由に外出できる」他）に捉える一方、学校生活についてはむしろペルーの方を肯定的に捉えていた。その理由として、日本の学校でのいじめや厳しい校則を挙げた。また、帰国後同居している大人について尋ねたところ、母（49%）、両親（35%）、祖父母や親戚（23%）と答えたことから、帰国後も家族の一部が日本に残っていたり、往還を繰り返している実態が明らかになった。帰国生のペルーでの生活は、親戚などに囲まれ精神的に満たされている一方で、家族が離れ離れの寂しさを味わっている子どもも少なくないという。

Sueyoshi (2017) は、日本とペルーの二つの国で生活した経験を持つ帰国生は「二重準拠枠」の中で生活していると分析する。彼らは、ペルーで「物質的幸福が満たされない面ではネガティブに感じるが、精神的幸福をポジティブに感じながら、状況に向き合おうとする。と同時に、帰国した子どもは、再び日本に住んで、物質的に快適な生活をもう一度実現したいという想像力をベースにしている（田巻・スエヨシ、2015）」という。そんな日本育ちの帰国生にとって、日本語はペルーでは生活に必要な言語ではないが、「日本語のできる自分」「かつて日本語ができた自分」は彼らのアイデンティティ形成になんらかの影響を与えていると考えられる。

2.4 研究目的

本稿は、学齢期に日本からペルーに帰国した子どもたちが、どのような日本語力を保

持っているかを把握するために、会話力を「基礎言語面と認知面」に分けて記述し分析することを目的とする。さらに、帰国時の年齢 (AAP) や帰国後の滞秘期間 (LSP) が帰国生の会話力とどのような関係にあるかを考察する。

3. 方法

3.1 参加者と手順

本研究の参加者は、日本で育った12歳～17歳の中高校生8名で、帰国時の年齢が若い順 (7歳～15歳) にAからHとした。表1は、参加者の属性 (性別、年齢、渡日年齢 (AAJ)、日本で在籍した最終学年、帰国年齢 (AAP)、滞秘期間 (LSP)³⁾、ペルーで通う学校の種類 (2017年9月の調査時点) を示す。本稿で使用するアセスメントツールDLAの対象は中学生までとされるが、帰国時に15歳以下だったDGH3名を、他の参加者と比較するために加えた。参加者の内、6名はリマ市内にある私立の日系学校2校に、残り2名は市内の私立のペルー学校2校に在籍していた。参加者は日系人への聞き取りと紹介によって探した。

表1 参加者の年齢、帰国時期・年齢、滞秘期間、学校種

参加者	性別	年齢	渡日年齢 AAJ	日本での 最終学年	帰国年齢 AAP	滞秘期間 LSP(年)	現在の 学校種
A	女	13	3	小1終了	7	6.5	日系
B	男	13	1	小1終了	7	6.5	日系
C	女	15	0	小3途中	9	6.5	日系
D	女	17	0	小5途中	11	6.5	日系
E	男	12	2	小6終了	12	0.5	非日系
F	女	13	2	小6終了	12	1.5	日系
G	女	16	0	小6終了	12	3.5	非日系
H	女	17	0	高1途中	15	2	日系

3.2 方法

筆者が参加者に一対一でインタビュー形式のアセスメントを行った。場所は、参加者の通う学校内、日秘文化会館、筆者の宿泊先のいずれかの個室にて実施した。所要時間は1時間程度で、DLA「話す」と「読む」を文部科学省 (2014b) の手順に従って行った。導入会話のあと、「語彙力チェック⁴⁾」を日本語とスペイン語で行い、基礎タスクでは「日課」を、認知タスクでは「環境問題」を使用した。DLA「話す」のアセスメ

ントでは、基礎、対話タスクはすべて実施するようにとあるが、時間的制約から対話タスクを省略した。「日課」と「環境問題」を選択した理由は、「日課」で基礎言語面の会話力を「環境問題」で教科学習につながる会話力を測ることができると考えたからで、読書力評価のウォームアップの手順（中島・櫻井，2012）に従った。しかし、参加者の状況に合わせてタスクを追加した。例えば、認知タスクで発話がほとんど引き出せなかったAには、対話タスク「キャッチボール事件」を行なった。また、Gについては、認知タスク「環境問題」に加え、「水の循環」を行った。

質問はDLA「話す」に従い、「日課」では「今朝何時に起床しましたか／それから何をしましたか／いつも何時ごろ寝ますか／家に帰ってから、いつもどんなことをしますか。寝るまでのことを話してください」、「環境問題」では「地球が泣いています。どうして泣いていると思いますか／どうすればいいと思いますか／温暖化について学校で習いましたか。温暖化がどうして起こるか説明してください」と問いかけた。会話はすべて録音し文字化した。本稿では「話す」（13分～20分）のみを分析する。

3.3 アセスメント方法

DLA「話す」の質的評価には専用の評価シートが提示されているが（文部科学省2014b）、本研究では、櫻井（2018）⁵⁾の一部（表2）を使用した。評価には、DLAの研修を受け評価経験のある日本語母語話者と筆者の2名の平均値を採用した。

さらに、基礎言語面と認知面の評価をもとに、中島（2005）の「会話力の6つのSTAGE」（表3）を用いて総合的にステージを判定した。

表2 会話力評価の評価基準（(櫻井, 2018: p189)を本調査用に改変）

基礎言語面		認知面			
二 言 語 分 化	観 察 の み	二言語の混同が全く見られない	話の順序	5	話が前後せず、時系列にそって説明できる
		あいづちやフィラーがもう一方の言語に置き換わるときがある		3	ある程度継起に基づく説明ができる
		あいづちやフィラー以外にも頻繁にもう一方の言語が出現する		1	断片的に話す（時間の前後が定かでない）
		ほとんどの発話がもう一方の言語、もしくは無言		0	評価なし
発 音		その言語の発音で聞き取りやすく話す	話のまとまり	5	要点をまとめて話せる
		時折、もう一方の言語の発音が混ざったり、聞き取りにくくなる		3	ある程度要点をまとめて話せる
		頻繁にもう一方の言語の発音が混ざる		1	まとまりがない
		評価なし		0	評価なし

基礎言語面			認知面		
語彙	5	日常会話に必要な語彙がほぼ問題なく使える	概念説明	5	概念を明確に理解し、説明できる
	3	日常会話に必要な語彙が使えないことが時折ある		3	概念を大まかに理解し、ある程度説明できる
	1	決まり文句やごく限られた語彙のみ		1	概念の説明ができない
	0	評価なし		0	評価なし
文の生成	5	単文を生成できる	因果関係	5	因果関係を理解し、客観的根拠・理由を明確に説明できる
	3	単文のうち、生成できる文とできない文がある		3	因果関係を自分なりに解釈して理由を述べる
	1	決まり文句や単語のみ生成する		1	因果関係を理解しない
	0	評価なし		0	評価なし
文法的正確度	5	文法的な誤りが全く見られない	観察のみ	5	根拠のある意見が言える
	3	助詞や動詞、形容詞の活用の誤用が数例以上見られる		3	意見が言える
	1	1文中の助詞の誤用や動詞、形容詞の活用の誤用が目立つ。または活用がない		1	意見が言えない
	0	評価なし		0	評価なし
文タイプ・質	5	修飾節や条件節など、複文の効果的な使用が見られる	語彙の質	5	教科語彙を含む内容にみあった語彙が使える
	3	複文がある程度見られる		3	いくつかの教科語彙やある程度内容にあった語彙が使える
	1	決まり文句や限られた簡単な文型の単文のみを生成する		1	日常会話の高頻度語彙しか使えない
	0	評価なし		0	評価なし
			段落とその質	5	文の切れ目がはっきりし、接続詞などを効果的に用いて、段落を構成できる
		3		ある程度文の切れ目がはっきりし、段落意識もある	
		1		文の切れ目があいまい。もしくは、単文の羅列である	
		0		評価なし	

表3 会話力の6つのSTAGE (中島, 2005: p406)

STAGE	概要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧意識が加わる。認知力要求度の高いタスクがスムーズにこなせる。
5	認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる。文法的誤用がほとんどない。
4	対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難。

STAGE	概要
3	簡単な会話が可能であるが、語順や文法面の習得が不十分である。日本語の場合は形容詞や動詞の活用、助詞の選択に誤用が多い。
2	単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやりとりをすることができる。
1	ことばによる応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、首ふり、または「はい」/「いいえ」だけで応答する。

4. 結果

表4は、参加者の属性と基礎言語面及び認知面の会話力評価と会話力ステージを示す。基礎言語面の4以上の項目、認知面の2以下の項目に着色したが、基礎言語面に比べ認知面は全体的に低いことがわかる（基礎言語面平均：4.1、認知面平均：2.7）。基礎言語面の項目別平均を見ると、文の生成（4.8）が最も高く、続いて語彙（4.4）、発音・イントネーション（4.3）、文法的正確度（3.9）、文のタイプ・質の順（3.3）であった。一方、認知面の平均は、話の順序が（3.4）と最も高く、因果関係（2.9）、話のまとまり（2.8）、語彙の質（2.6）、概念説明（2.4）、段落とその質（2.3）と続く。

基礎言語面について平均を下回るのは、7歳と9歳で帰国したABCの3人ではあったが3人とも「単文の生成はほぼできる（4以上）」、Bは「時折もう一つの言語の発音が混じったりする」ものの、ACについてはほぼ日本語らしい発音・イントネーション

表4 帰国生の「基礎言語面」「認知面」の会話力及びステージ

参加者	年齢要因				基礎言語面					基礎言語面平均	認知面						認知面平均	会話力ステージ
	年齢	渡日年齢	帰国年齢	滞秘期間(年)	発音・イントネーション	語彙	文の生成	文法的正確度	文のタイプ・質		話の順序	話のまとまり	概念説明	因果関係	語彙の質	段落とその質		
A	13	3	7	6.5	4	3	4	3	2.5	3.3	3	2.5	0.5	1	1	1	1.5	3
B	13	1	7	6.5	3	3.5	4.5	2.5	3	3.3	3	2.5	1	1.5	1	1.5	1.8	3
C	15	0	9	6.5	4.5	3.5	5	3.5	3	3.9	4	2.5	2	3	1	2	2.4	4
D	17	0	11	6.5	4	5	5	3.5	4	4.3	4	3	3	3	2.5	3	3.1	4
E	12	2	12	0.5	5	5	5	4	2.5	4.3	2.5	2	2.5	3.5	3.5	1.5	2.6	4
F	13	2	12	1.5	5	5	5	4.5	4	4.7	3.5	3	3.5	4	4	3	3.5	5
G	16	0	12	3.5	3.5	5	5	5	3.5	4.4	3	3	2	3.5	3	2	2.8	4
H	17	0	15	2	5	5	5	5	4	4.8	4	3.5	4.5	3.5	5	4	4.1	5
平均					4.3	4.4	4.8	3.9	3.3	4.1	3.4	2.8	2.4	2.9	2.6	2.3	2.7	

ンで話すことができる。一方、語彙については、ABC の平均が3.3であるのに対し、DEFG は5と差が顕著である。文法的正確度はAB が最も低く、文のタイプ・質はABC が最も低いレベルだが、ほかの参加者の個人差も大きかった。

認知面について平均 (2.7) を下回るのは、ABCDE の5人であったが、E は2.6であることからほぼ平均と言える。項目別にはABC が2以下の項目が最も多く、続いてEG であった。認知面は教科学習の会話力であるが、学年相応の力があるのはH (4.1) のみで、ある程度学年相応の力があるのは、D (3.1) とF (3.5) であった。

会話力ステージは、導入会話、語彙力チェック、基礎言語面と認知面の評価を総合して、中島 (2005) に従い判定した。最も高いのはF、H のステージ5で「認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる。文法的誤用がほとんどない。」と評価した。次にCDEG をステージ4「対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難。」と判定した。そして、AB はステージ3「簡単な会話が可能であるが、語順や文法面の習得が不十分である。日本語の場合は形容詞や動詞の活用、助詞の選択に誤用が多い。」と判定した。次節では、AからHを小学帰国組 (ABCD) と中高帰国組 (EFGH) に分け、それぞれの発話例⁶⁾を見ながら基礎言語面、認知面の会話力を分析する。

4.1 小学帰国組 (AAP7-11) の会話力

4.1.1 事例A：ステージ3

13歳11か月、日系学校7年生。3歳で渡日、小1を日本で終え7歳で帰国。姉と父は今も日本在住。母と西語、父とは日本語で話す。日本では、家庭でも日本語を使用していたため年齢相応の西語ができず1年繰り下げて編入した。

導入会話

A：私は日本で1年生をして、私はペルーへ①帰ったの時、スペイン語は全然わからな
いからもう一度1年生に下がりました。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.3/5

筆者：今日起きてから何をしましたか。

A：7時(しちじ)に起きました。朝ご飯をたべました。それで歯を磨いて、②服をつけて
て学校へ行きました。宿題をして、テレビを見て、③携帯とあそんで、えー晩御飯を
食べてシャワーを浴びて、えー寝ます。

認知タスク「環境問題」 認知面 1.5/5

筆者：地球が泣いています。どうして泣いているか説明してください。

A: 車、それで人は木をかけて、切って、わかりません。

教科語彙：なし

発話例 1 A_ステージ3

発話例1は、Aの導入会話と基礎タスク「日課」、認知タスク「環境問題」の実際の発話の一部を示す。Aの日本語は、ややゆっくりではあるがなめらかで発音も聞き取りやすい。日本語が聴きとれてはいるが、話す力は限定的で、幼稚な言葉遣い(例：導入会話で兄弟についての問いに、「おにいちゃんは、おおきいとちっちゃい」と回答)が残る。また、不正確な文法「①帰ったの時」、スペイン語の干渉と考えらる誤用「②服をつけて」「③携帯とあそんで」も見られた。単文の生成には問題ないが、複文は「①帰ったの時」と「わからないから」と少なく、接続詞も「それで」のみであった。

4.1.2 事例B：ステージ3

13歳9か月、日系学校8年生。日本生まれ。小2の初め、東日本大震災の後帰国し2年に編入した。父親は日本語が堪能でN1を取得。BもN4に合格。日本語学習への意欲は高い。家庭では父とは日本語と西語、母とは西語、妹とは西語を使用する。放課後も日系のスポーツ施設(アエル)を利用する。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.3/5

B: 僕は8時、7時に起きます。えっと最初に①歯をブラシします。そのあと、僕の朝ご飯を食べました。そして、服を着て学校に行きました…あ、学校を終わったら僕はアエルに行きます。理由は、僕は空手をしています。でも、そのあと、僕のともだちとちょっとサッカーを②すいます。僕の空手は9時に終わるから、9時半にうちに帰ります。家へ帰ったら、最初にシャワーを③きます。そして、晩御飯を食べます。10時に食べます。そして、ちょっとテレビをみて寝ます。

認知タスク「環境問題」 認知面 1.8/5

B: 木をかけています。そして車は(スペイン語にコードスイッチ)。人のせいです。ごみ箱を海に流すとか、④木をほのおを出して、車をいっぱい使うから、すこすこし、世界は悪くなる。

教科語彙：なし

発話例 2 B_ステージ3

スペイン語なまりのアクセントがあり、認知タスクでは、スペイン語を文レベルで混用した。また母語の干渉とみられる語彙の誤用「ゲームを遊びます(導入会話)」①

歯をブラシします」や、発音か語彙か原因の特定できない誤用「②サッカーをすいます」「③シャワーをきます」、助詞の誤り「④木をほのおをだして」が見られた。時系列に沿った単文の生成や接続詞「そして」、「そのあと」やヘッジ「とか」は使えるが、複文の種類が少なく頻度も低いため、判定はステージ3とした。

4.1.3 事例C：ステージ4

15歳、日系学校8年生。日本生まれ9歳で帰国。兄が二人いるが、一人は日本在住。インタビュー時、日本からひと月前に帰国したいと同居していた。家庭では、父とは西語、母と兄とは日本語と西語、祖父母とは西語、いとことは日本語で話す。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.9/5

C：今日は、えっと6時15分に起きました。それから、歯を磨いて服を着ました。そのあと、朝ご飯食べて学校に来ました。・・・えっと毎日学校にきて、そのあと家に帰って算数の勉強をちょっとして、そのあとテレビか何かをみます。算数の勉強をして、そのあと違う宿題があるから、日によって違うけど、やって、その後はシャワーをして①髪をくしでやって、そのあとテレビを見ます。・・・9時ごろ寝ます。9時にベッドにいてそれからちょっとビデオとか見ます。いとことよく話します。それから11時くらいか㊟。

認知タスク「環境問題」 認知面 2.4/5

筆者：温暖化って知っていますか。どうして温暖化が起こるか説明してください。

C：えっと、木をきるとか、車のガソリンとかいろいろなことが地球に悪くて、暖めるってことなんですけど、太陽とかの私たちを守る、日本語はどうやっていうかわからないんですけど、*ver una capa de ozono*っていうんですけど、日本語ではわからない。それが、えっと破れてるって言われて、それでガンとか、肌にガンとかよく出る。そのあと、②会社の③くもがそれも傷つけたりして、まあ、それがもつと減ったら、地球にもつといい。そんなに温かくなならないって言われます。

教科語彙：「地球、太陽」

発話例3 C_ステージ4

Cの発音はなめらかで、接続詞を多用し、「から」「けど」で発話を続けることができる。しかし、適切な語彙が使えず「①くしでかみをやって」「②会社（工場）」「③くも（煙）」や、認知タスクでは単語レベルのコードスイッチも見られた。認知タスクの内容も、絵を見て「木を切る」「ガソリン」が地球に悪いと絵を説明した後、温暖化によりオゾン層が破壊されて皮膚ガンなどを起こすと知っていることに結びつけたが論理が飛躍した。複文は「～けど」の繰り返して変化に乏しい。一方で、「～ってこと」「～っていわれてる」などの引用や理由を説明する「～なんですけど」、フィラー「えっと」、

「まあ」、ヘッジ「とか」等が使えるため、一見日本語がとても流暢な印象を受けるが、ステージ判定は4とした。

4.1.4 事例D：ステージ4

17歳、日系学校11年生。日本生まれ。小学5年の終わりに帰国。家庭では父とは西語、母とは西語と日本語を使用。学校で好きなことは日本語の授業で、仲のよい友達も帰国生だという。日本では、学年に2～3名はペルー人の子どもが在籍し、必要な時には通訳がついていた。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.3/5

D： えーっと、5時45分。それからシャワーを浴びまして、そのあと、えー学校の準備をしてそのままお母さんと、あのもう、学校へ来ましたね。おきてから、おきて、・・まあ、普通、ふだんはあさごはんをちょっと食べて、それで着替えて、家①にでて、学校についたら、あさ8時から4時まで勉強して、で、そのあとはお母さんをちょっと待って、出るまで、でそのあとは家に帰って、まあ、たまーに、ときどき、あの、夕食を作ったり、まあ作らない日もあるんですけど、でそれから宿題をして、夜の9時くらいにはシャワーを浴びて、それでご飯をたべて、そのままちょっと宿題すこしだけやって、そのまま寝ますね。

認知タスク「環境問題」 認知面 3.1/5

D： はい、あの環境問題。地球が泣いている理由はです。まずは、工場が多くて、あの工場が多くて、けむり・けむり？っていうかわからないんですけど、煙もいっぱい出て、あの、そのけむりが、あの、そら、そらにいくっていうの、当たり前なんですけど、そのけむりが温暖化にも悪くなるし、あのなんていうんだろ、悪くなるし、まあ地球にもよくない、けむりです。でそのあとは、もり？森のなかともいえるかね、木が多くて切るのも多いんで、それもちょっと地球にはよくない。

教科語彙：「工場、煙、森、地球」

発話例4 D_ステージ4

Dの会話は滑らかで発話量が多い。大人びた言い回し「浴びまして」をしたり、フィルター「まあ」「ええと」「あの」を多用する。Cと同様、「んですけど」や終助詞「ね」も使える。接続詞「それから」「それで」「そのあと」「で（それでの省略形）」を使い、会話をつなぎ発話権を保持する。基礎言語面では①の助詞の誤り以外問題はなく、小学帰国組の4人の中でもっとも日本語能力が高い。「社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識」はあるが、「認知力要求度の高いタスクがスムーズにこなす」には、年齢相応の教科学習語彙の使用がないためステージ4とした。

4.2 中高帰国組 (AAP12・15) の会話力

本節では、日本で小学校を卒業後帰国 (AAP12) した EFG の 3 人と中学を卒業して高校に進学してから帰国した H (AAP15) の日本語力を記述し比較する。

4.2.1 事例E：ステージ4

12歳、ペルー生まれ2歳渡日、半年前に小学校卒業後帰国。ペルー学校7年生に在籍。一人っ子、現在は父方の祖母と同居。母親によれば、小学生の時日本語が弱くなった時期もあった。家庭では西語、現在は日本語に接する機会はほとんどない。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.3/5

筆者：今朝起きてから何をしましたか。

E：起きて朝ご飯食べて、歯を磨いてご飯食べて、えっとそれからメトロポリタンっていうバスで学校に行った。

筆者：じゃあ、家に帰ってからどんなことをしますか。

E：風呂入って、宿題やって、歯磨いて寝る

認知タスク「環境問題」 認知面 2.6/5

E：あーあの車とかから出てくる排気ガスとか、あーなんだっけ、あー忘れた。

筆者：その排気ガスが出てきて、地球がなんだっけ？

E：なんだっけ？環境問題とか起こして、工場の煙とかで、あ、名前なんだっけ、なんだっけ、わすれたんだけど。あーあの地球の膜みたいの。それがそれによってちょっと破れたりして、それで地球が苦しんでる。

教科語彙：「排気ガス、環境問題、工場、煙、地球、膜」

因果関係：排気ガス> 環境問題> 工場の煙> 地球の膜が破れる> 地球が苦しむ

発話例5 E_ステージ4

Eは帰国して半年ということで、会話力にはそれほど変化はないように見えたが、認知タスクになると、「忘れた」、「なんだっけ」等、知っていたはずの言葉が出てこないことに戸惑うように、何度も「忘れた」を繰り返した後、「地球の膜みたいの（オゾン層）が破れているために地球が苦しんでいる」と、なんとか発話をまとめた。「対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難」とし、ステージ4と判定した。

4.2.2 事例F：ステージ5

13歳、日系学校8年生。2歳で渡日、小学校を終え12歳で帰国した。ペルー滞在1.5年。兄が二人いるが、一人は日本、一人はペルーに住んでいる。日本にいる兄と

話すときは日本語、家庭では母とは西語、父とは日本語で話す。学校では同じ学年に日本から帰国した生徒が10人以上いるため、日常的に日本語使用の場があるという。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.7/5

F：7時。学校に登校した。学校行く準備。起きてトイレ行ったり、着替えたり。帰ってから、シャワーを浴びて、そのあと夜ご飯を食べて。就寝する。学校の支度をしたり、まあゲームとか。私は①携帯をします。

認知タスク「環境問題」 認知面 3.5/5

F：温暖化は、車とかから出た排気ガス、黒いガスとか、会社から出た煙とかがすごい地球に悪影響をもたらして、…。地球温暖化にならないために、ペルーって結構古い車、使うの禁止するんです②。…そういうのを減らして、なんかそういうエコな車ってなんかなかったですか。あの車を使って少しでも、えー地球温暖化にならないためのことをしていけば大丈夫なんじゃないかなって。

筆者：じゃあ、木を切ったらどうして温暖化に関係あるんですか。

F：木が、えー、二酸化炭素を吸って酸素を出してくれるから、逆に木を切っちゃうと、その一、二酸化炭素を取り入れなくなるし、酸素を出さなくなるから、人間に必要な酸素が薄くなる。

教科語彙：「排気ガス、煙、悪影響をもたらす、排気ガス、エコ、二酸化炭素、酸素」

意見：排気ガス+煙>地球に悪影響>地球温暖化を防ぐために>古い車を禁止

因果関係：木が二酸化炭素を吸って酸素を出す>木をきる>酸素が薄くなる

発話例6 F_ステージ5

Fは、参加者中最も得点が高かった。「日課」では時折モノログのように普通体の文末が入ったが、むしろ母語話者の談話スタイルに近いと評価した。文のタイプも、理由の「から」「ために」、条件の「～ば」「～と」など種類が多く、ヘッジも「とか、なんか、かな」などを使い分ける。「①携帯をする」は誤用ではあるが、「悪影響をもたらす」等、書き言葉的な表現が使えることから、学習言語も学年相応の力があると考えられる。認知タスクでも、13歳相応の語彙が使用でき、因果関係を述べることもできたので、総合的にステージ5とした。

4.2.3 事例G：ステージ4

16歳、ペルー学校10年生。日本生まれで小学校卒業後帰国。ペルー滞在3.5年。日本で高校を卒業した兄がいる。家庭言語は日本にいたころから西語。兄とは時々日本語で話す。最近では時間がないという。日本から持ってきた兄の高校の教科書を読む。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.4/5

G: 朝ご飯食べて、着替えて、歯磨きして、それで学校へ行く。

筆者: 家に帰ってからいつもどんなことをしますか。

G: まず、お昼ご飯食べて、ちょっとだけ寝て、起きてから宿題やる。そして、寝る前にはシャワーをします。だいたい11時くらい。

認知タスク「環境問題」「水の循環」 認知面 2.8/5

G: けむりとか、あのなんていうんだろ、工場からでてくる煙が、人にうつるとかそういう病気とか、あと車からけむり、あのガス……絵はわかりますけど、説明することばが…

筆者: (水の循環の絵をみせて) 水の循環ってわかりますか。水の流れについて説明してください。

G 循環はわからない……私が小学生の時、まだそういうの覚えてますけど。私は、海からあのすいじょうとか、すいじょう、すいじょう……

筆者: 水蒸気。

G ああ、水蒸気、そう。水蒸気がうえにあって、雲になって、その雲がなんか山にぶつかるときに雨が降ってそれが海に落ちて、あめになるっていうそういうの繰り返してる。

教科語彙: 「水蒸気 (途中まで思い出した)」

因果関係: 水蒸気> 雲> 山にぶつかる> あめ> 繰り返す

発話例 7 G_ステージ4

Gは、概念としては地球温暖化や水の循環について理解できていても日本語で表現するとなると言葉が出ないように見えた。「水の循環」で、「すいじょう」までは思い出させていて、筆者が「水蒸気」というと、すぐに正しい発音イントネーションで繰り返し、そのあとの発話に使用した。複文は「けど」のみであったが、長い名詞句「工場から出てくる煙」と言えたり、ヘッジ「とか」「なんか」等を使い、会話は自然である。教科学習語彙は十分に使えてないものの、わからないことばに固執せずに水の循環を説明できたが、年齢相応ではないのでステージ4とした。

4.2.4 事例H: ステージ5

17歳、日系学校11年生。日本生まれで15歳帰国。ペルー滞在年2年、日本で高校に入学したがすぐに帰国することになった。兄と父は日本在住。日本にいた時から家庭では西語を使用していたため西語はそれほど困らなかったが、今も日本語の方が強い。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.8/5

H: 今朝は6時に起きました。朝起きて、お風呂に入って、そのあとご飯を食べて、で、そのまんま、バスに乗って学校に来ました。

筆者：家に帰ってからいつもどんなことをしますか。

H：まず、家に帰ったら、その前に塾がある「んです」㊦。家に帰ったら、まずお風呂に入って、そのあとご飯を食べて、で、課題をやって、で、塾の課題もやって、で、自由時間でテレビを見るか、インターネットでなんかりサーチとかして、そのまま寝ます㊦。えーっと、11時に寝ます㊦。

認知タスク「環境問題」 認知面 4.1/5

H：はい、えーと、地球温暖化は、なんでしょう。工場とかの煙で、なんか、まあ自動車とかもそう「んです」けど、それで二酸化炭素がでて、でそれが地球を熱して、それでなんか北極とか南極の氷が溶けるっていう問題になって、で、空気も汚くなるし、でこの木を切ってる「んです」けど、木は二酸化炭素を吸って逆に酸素を出してくれる「んです」㊦。人間がいっぱい切っちゃったら、酸素も少なくなってきた、地球が泣いてる。

教科語彙：「工場、煙、自動車、二酸化炭素、北極、南極、酸素、熱する」
因果関係＝煙・自動車>二酸化炭素>地球を熱する>北極南極の氷が溶ける
＝木を切る>酸素がたりなくなる>地球が困る

発話例 8 H_ステージ5

基礎タスクだけでなく、認知タスクについても、簡潔に地球温暖化について説明できた。教科学習語彙は、二酸化炭素、酸素、北極、南極、氷がとける、空気など種類が多かった。発話は、個々の絵（工場、排気ガス、木の伐採）を描写するのではなく、自分の持っている知識と絵を合わせて、温暖化の概念を説明し、北極の氷がなぜ溶けるか因果関係を説明できた。最後は絵「地球が泣いている」で締めくくったが、文の切れ目がなく段落の意識は十分とは言えなかった。質問を投げかける「なんでしょう」、「んです」、終助詞「ね」「よ」を使い分け相手を説得しようという意欲を示した。しかし、ステージ6で要求される「社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識が加わる」には到達してないと判断し、ステージ5「認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる」とした。

ところで、12歳で帰国したEFGの内、Fのみステージ5と判定された。3人は基礎タスクではあまり差はつかなかったが、認知タスクでは発話の質に差が見られたことが原因である。EとGの発話では、認知タスクで「なんだっけ」「忘れた」など、ことを思い出そうとする発話やそれに伴う「間」によって会話がとぎれたことが、「話の順序」「概念説明」や「段落とその質」の評価に影響を与えた。語彙力チェックの結果は、3人とも90%を超えていることから、EとGが基本的な語彙を忘れているとは言えないが、認知面での会話に必要な語彙の保持についてはFが勝っていたといえる。

E と G の話し方は一見、自信のなさそうな態度にもとれるが、個人の性格や話し方によるものなのだろうか。筆者が、約半年後 E と G に再びインタビュー⁷⁾した際には 1 回目のような不安そうな態度はなかった。本稿のアセスメントの際、E と G は、初対面の相手と、久しぶりに日本語を話すことになり緊張を強いられた結果、上記のような話し方になった可能性が考えられる。

5. 考察

5.1 帰国年齢 (AAP) と日本語力

帰国生の日本語力に影響を与える年齢要因、渡日年齢 (AAJ)、帰国年齢 (AAP)、滞秘期間 (LSP) のうち、現在の日本語力に影響が大きい要因は何かを考察する。図 1 は、参加者の基礎言語面、認知面の評価と帰国年齢の関係を表す。本調査の A と B (AAP 7)、C (AAP 9)、D (AAP 11) の 4 人は LSP 6.5 が同じで比較が可能であるが、AAP が高いほど基礎言語面、認知面が高いと言える。

日本に住む CLD 児童生徒の母語力については、先行研究で触れた通り、入国年齢と正の相関、滞日期間と負の相関 (櫻井, 2018; 中島, 2005) があると言える。本稿の参加者にとって日本語は L2 である。しかし、日本生まれ、または幼少期 (1~3 歳) に移動し、帰国するまで日本の学校に在籍していることから、帰国時点、彼らにとって日本語は最も強い言語となり、スペイン語は日本語に押されて伸び悩む継承語となっていた可能性が高い。ペルー帰国後、言語環境が日本語からスペイン語環境に急変する状況は、来日した CLD 児の言語環境に似ていることから、本研究でも入国年齢 (AAP) が日本語力に最も強い影響を与えると考えられることは可能ではないだろうか。

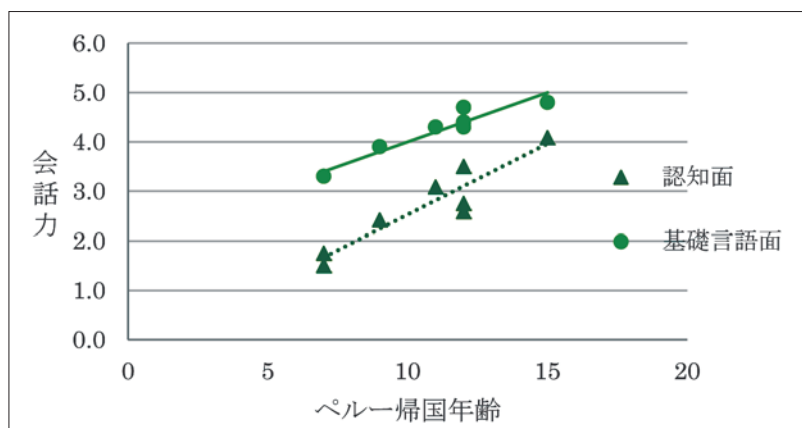


図 1 帰国年齢と会話力 (基礎言語面・認知面) の関係

図1が示すように、AAPが高いほど基礎言語面、認知面ともに会話力が高くなることが見て取れる。統計上（ピアソン）もAAPと基礎言語面には非常に強い正の相関（ $r=.960$, $p=0.00$ ）、認知面とも非常に強い相関が（ $r=.932$, $p=0.00$ ）見られた。

個々の参加者をみると、基礎言語面の方が認知面よりも高い傾向があり、その差は帰国年齢が低いほど差が大きく、15歳で帰国したHの差が最も小さい。Cummins (2003)は、CFとALPの習得には時差があり、CFの獲得には2年程度、ALPの獲得には5年から7年、幼少期入国の場合には10年かかると主張する。基礎言語面をCF、認知面をALPと考えると、渡日年齢が3歳以下の本稿の参加者がALPの獲得に10年かかる可能性があり、CFとALPに差があることや最年長のHの差が最も小さいことも理論にあてはまる。

5.2 帰国後の滞秘期間 (LSP) とその他の要因

来日したCLD児童のL1が、滞日期間と負の相関があるならば、ペルーに帰国したCLD児童の場合も、滞秘期間 (LSP) と日本語力が何らかの関係があると予測できる。事実、LSPと基礎言語面にはかなり強い負の相関（ $r=-.739$, $p<.05$ ）が見られた。このことからLSPが長くなるほど基礎言語面の会話力は低くなることがわかる。

ところで、本研究の参加者EFGは、同じ年齢（12歳）で帰国し、LSPが0.5年、1.5年、3.5年と異なる。アセスメント結果は、LSP 1.5年のFの会話力が最も高かった。3人の内Fのみが日系学校に行っていることから、日系学校は日本語保持に有利な可能性も考えられる。たとえば、日系学校では日本語を学ぶ機会があり、同じ学校の帰国生との交流も日常的にあるという。しかし、今回の調査では本人へのインタビュー以外のデータが限られていることから、日本語の保持に影響を与えるその他の社会的要因を考察することはできなかった。

5.3 マルチリンガルとしての帰国生

本調査では、8人中6人がステージ4以上、つまり「対話がスムーズである。日常的内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難」と判定されたが、帰国年齢が高い者を中心に認知面の会話力も保持している帰国生も存在することも明らかになった。帰国生の多くは、帰国年齢にかかわらず、第2言語習得では身につけにくい母語話者的なコミュニケーションスタイルや発音を、自然習得により保持している。このことは、彼らが将来日本語を使って対人関係を構築するうえで、大きな強みとなりうると考えられる。二重準拠枠の中で生活す

る帰国生にとって、日本語はアイデンティティを伴う言語である。彼らのハイブリッドなアイデンティティを育てるという観点から見ると、同世代の帰国生との交流や日本語によるアイデンティティ交渉が可能な環境は、日本語の保持に不可欠であろう。それらの条件を満たすことができれば、帰国生は、日本語の会話力と文化を保持するバイリンガル、バイカルチュラルになれる可能性もあると言えるのではないだろうか。

6. おわりに

本研究は、日本で育ちペルーに帰国した帰国生たちの「話す」力に焦点をあて、日本語の会話力を「基礎言語面」と「認知面」に分けて分析した結果、帰国年齢及び滞秘期間は日本語の会話力と関係が深いことが判明した。また、「基礎言語面」の力の内、発音や流暢さ、単文の生成力などは帰国年齢が低くてもある程度保持できるが、認知面の会話力は小学校高学年以降の帰国生の方が高く、帰国年齢が同じでも個人差もあることがわかった。本研究は限られたデータ数での分析という研究上の限界があった。今後はデータ数を増やし、学校や家庭環境を含め多角的に調査、分析することを課題としたい。

付記：本研究は、2016年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (海外学術)「南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究」(JP16H05676：代表 松田真希子 金沢大学) による助成を受けている。

注

- 1) OBCとは、Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children の略で、バイリンガル環境で育つ6歳から15歳を対象に開発された(中島, 2015)。対話型読書力評価はOBCのバイリンガル教育理論を踏まえてCLD児童生徒のために開発された多読プログラム用の読書力アセスメントツールである。DLAはOBCと対話型読書力評価を元に作文と聴解を加え開発された。
- 2) リマには日本人学校もあるが、帰国生で日本人学校を選択するケースは稀であるという。
- 3) 帰国時期(例：小1が終わってから)と生年月日等から帰国年齢や滞秘期間を算出したが、月齢ではないため半年程度の誤差がある可能性がある。終了か学年途中かは、本人の話と誕生日から割り出した。例えばCは7月生まれで帰国時9歳だったとのことから学年後半で帰国したことになるため小学校3年とした。
- 4) 語彙力チェックでは、身体の一部、動物、植物、住居、文房具等学校関係の語彙、職業、動詞、形容詞など55の絵カードを見て答える。語彙カードには「木」に対して「枝」や「葉」などの上位語と下位語が含まれる。

- 5) 櫻井 (2018) は、中島・ヌナス (2001) の評価項目に説明を加えたものを採用。中島・ヌナス (2001) 及び櫻井 (2018) では、認知面の評価を(1)話の順序、(2)話のまとめ、(3)概念説明、(4)因果関係、(5)意見、(6)語彙の質、(7)段落とその質の7項目に分けてあったが、本調査では、認知タスクで、本人の意見を求める問いかけを全員にしなかったために、観察のみとし点数化しないこととした。
- 6) 分析の観点、誤用<番号>、接続詞<網掛け>、複文<網掛け+一重下線>、フィラー「あの、えーと」・ヘッジ(ぼかし表現)「なんか、かな、とか、みたい」<イタリック>、「～んです」<四角囲み>、終助詞「ね、よ」<丸囲み>、参加者特有の表現として説明したもの<二重下線>などで、それぞれ< >のように記述する。
- 7) EとGについて、筆者は2018年3月と2018年8月にもインタビューを実施している。

引用文献

- カミンズ・ジム著・中島和子訳著(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 坂本光代・宮崎幸江(2014)「日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子どもと教育：ことばと文化のはざままで生きる』(pp. 17-46)上智大学出版
- 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 田巻松雄・スエヨシ・アナ(2015)『越境するペルー人—外国人労働者、日本で成長した若者「帰国」した子どもたち』宇都宮大学国際学部国際学叢書第5巻、下野新聞社
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師にできること(増補改訂版)』アルク
- 中島和子(2005)「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」『言語教育の新展開—牧野成一教授古稀記念論集—』鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編(pp. 399-424)ひつじ書房
- 中島和子(2010)『マルチリンカ?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(2015)『バイリンガル会話力の三面評価—OBC実践ガイド』OBCワークショップ運営委員会事務局
- 中島和子・櫻井千穂(2012)『対話型読書力評価』平成21年度～平成23年度科学研究費補助金基盤研究(B)(研究課題番号21320096)研究代表 中島和子 桜美林大学言語文化研究所
- 中島和子・ヌナス.R.(2001)「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス—日本の小・中学のポルトガル語話者の実態を踏まえて—」全米日本語教育学会(ATJ)発表
- 文部科学省(2014a)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
- 文部科学省(2014b)「対話型アセスメントDLA」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 柳田利夫(2011)「在日ペルー人の生活戦略：在日ブラジル人との比較を通じて」三田千代子(編著)『グローバル化の中で生きるとは：日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』(pp. 233-263)上智大学出版。
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Ontario, CA: CAFE.

- Cummins, J. (2003). Reading and the ESL student. *Orbit*, 33 (1), 19-22.
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (Eds.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. (pp. 15-27). New York: Academic Press.
- Sakamoto, M. (2006). Balancing L1 maintenance and L2 learning. Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In K. Kondo-Brown (ed.) *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*. (pp. 33-56). Amsterdam: John Benjamin Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sueyoshi, A. (2017). Nostalgia as a source of strength and driving force among young Peruvian returnees from Japan. *Center for the Multicultural Public Sphere*. 9(17-30).

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2018年度活動報告

2018年度役員（敬称略、アルファベット順）

任期は2018年4月1日より2年、再任を妨げない。

- 1 会長 1名 湯川笑子
- 2 副会長 1名 清田淳子
- 3 事務局長 1名 真嶋潤子
- 4 会員管理 1名 根津誠
- 5 会計（会費管理を含む） 2名 小澤伊久美 櫻井千穂
- 6 紀要編集 2名 加納なおみ（注1） 滑川恵理子
- 7 広報 1名 原瑞穂（注2）
- 8 理事 若干名 ダグラス昌子 服部美貴 河野あかね
リリアン テルミ ハタノ 宮崎幸江 ローズ昌子
佐野愛子 田中瑞穂 友沢昭江 宇津木奈美子

以上1～8の役員、19名で理事会を構成

- 9 監事 2名 2019年度よりの役職のため未定 会長委嘱による

注1) 総会で承認後、事情により、小澤伊久美より加納なおみに変更

注2) 総会で承認後、事情により、小澤伊久美より原瑞穂に変更

【名誉会長・顧問】

任期の定めなし。

名誉会長：中島和子（MHB研究会初代会長）

顧問：佐々木倫子、津田和男

【SIGの代表】

海外継承日本語部会：カルダー淑子

インターナショナル・スクール部会：河野あかね 小澤伊久美

アセスメント部会：宮崎幸江

バイリンガル作文部会：佐野愛子

2018年度（2018/4－2019/3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2018年4月9日		母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会発足
2018年8月8日～9日	国際基督教大学	2018年度研究大会
2018年8月8日	国際基督教大学	2018年度総会
2018年10月21日	大阪大学 中之島センター	2018年度MHB研究大会 基調講演ビデオ視聴会開催
2019年3月17日	キャンパスプラザ京都	2019年度MHB研究大会 公開学習会
2019年3月17日		「各種言語教育」(学会の第5分野)の特別部会 「各種言語教育SIG」への参加呼びかけ

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2018年度研究大会テーマ連動企画報告

2018年度研究大会テーマ

新時代のマルチリンガル教育を考える — バイモーダルろう教育からの示唆 —

15周年を迎える MHB が学会として新たなスタートを切る記念の大会となった 2018 年度研究大会は、「新時代のマルチリンガル教育を考える — バイモーダルろう教育※からの示唆 —」をテーマに 8 月 8 日と 9 日の 2 日間にわたって開催されました。

※「バイモーダルろう教育」という用語は広義には自然言語である手話と現地語である音声言語の二言語使用を指す「バイリンガルろう教育」と互換的に使用されつつ、その中で（モダリティとしては単一の二言語である）音声言語のバイリンガリズムとの差について注目する際に使用されてきました。ただし、近年では、ろうの親の元に育った聴の子どもたち（コーダ）の研究や、人工内耳の普及などによって増えてきた音声言語も手話言語も使用するバイリンガルの研究などが盛んに行なわれるようになり、手話と音声言語の二言語話者を育てる教育について「バイモーダルろう教育」と呼ぶことも増えてきました。こちらは狭義の使用ということになり、これと区別するためにこれまで広義の「バイモーダルろう教育」に含まれていた手話言語と書記言語のみのバイリンガル教育については *sign-print bilingual education* とすることが増えてきました。

今大会のテーマとしましては、広義における「バイモーダルろう教育」という意味における使用とし、この中には音声言語の活用を含むもの、また手話言語と書記言語の二言語に特化しているものの両方を含むものとなりました。

1. 事前学習会

今大会に先立ち、2017 年 11 月 18 日に小規模の読書会・明晴学園見学会、2018 年 3 月 18 日に事前学習会を行いました。読書会で読んだ文献のリスト及びその解説は、大会予稿集にも収録いたしました。以下の URL から入手可能です。

https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/2018_Conference-Pre-learning.pdf

事前学習会では、桜美林大学名誉教授・MHB 顧問の佐々木倫子先生から「これまでの日本におけるバイリンガルろう教育とその理論的背景」という発表をいただいたのち、北海道札幌聾学校の田中瑞穂先生から「バイリンガルろう学校での教育実践：L2 としての日本語教育の視点から」、明晴学園の岡典栄先生から「バイリンガルろう学校における L3 としての英語教育」という 2 つの実践報告をいただきました。

それに続く座談会「バイリンガルろう教育研究がバイリンガル教育及び日本の英語教育に与える示唆」も含め、この学習会で配布した資料につきましても、以下のURLより入手可能です。

- https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/20180318_1_Sasaki.pdf
- https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/20180318_2_Tanaka.pdf
- https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/20180318_3_Oka.pdf
- https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/20180318_4_Sano.pdf

2. 2018年度研究大会

今年度の研究大会は8月8日・9日に国際基督教大学を会場として開催いたしました。台風13号が東京都内に接近する中、安全性の確保の観点より初日に予定されていた15周年記念シンポジウムを中止し、ポスター発表及びSIGの会合の日程を早める対応をとらせていただきました。また、基調講演をお願いしていたTang博士は直前のお怪我で来日がかなわず、事前に録画された講演とスカイプによる質疑応答という形での開催となりました。様々な状況が重なりご参加くださった皆様には大変ご心配・ご迷惑をおかけしましたが、皆様のご協力のもと、国内外から180名近い参加者を迎えて無事終了することができました。シンポジウムと基調講演からなる全体会の他、口頭発表10件、ポスター14件の発表及びデモンストレーション1件が行われました。シンポジウムでの発表2件と口頭発表1本が日本手話を発表言語として行われ、MHBが対象とする研究領域の一つである日本手話と日本語のバイリンガリズムを多くの参加者に実感していただいたのではないかと思います。なお、本大会は、国際基督教大学教育研究所との共催で実施されました。

日時：2018年8月8日(水)及び8月9日(木)
場所：国際基督教大学

【大会プログラム】

《第1日》8月8日(水)

- 12:30 受付開始【ディッフエンドルファー記念館東館 講堂】
- 13:00 開 会【ディッフエンドルファー記念館東館 講堂】
挨拶 湯川 笑子 (MHB学会会長・立命館大学)
- 13:05 総 会【ディッフエンドルファー記念館東館 講堂】
- 13:45 MHB 15周年記念シンポジウム
 - ・「MHBのこれまでとこれから」(台風の影響により中止)
【ディッフエンドルファー記念館東館 講堂】
 - <司会 真嶋 潤子 (大阪大学) >
 - ・海外継承日本語教育

- 加納 なおみ (お茶の水女子大学)
 服部 美貴 (国立台湾大学)
- ・バイリンガル教育としてのろう教育
 佐野 愛子 (北海道文教大学)
 - ・先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育
 櫻井 千穂 (同志社大学)
 - ・帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
 小澤 伊久美 (国際基督教大学)
 - ・バイリンガル育成を目指した各種言語教育
 湯川 笑子 (立命館大学)
- 指定討論者：バトラー 後藤裕子 (ペンシルバニア大学)

15 : 05 休憩

15 : 20 - 16 : 50 (台風の影響を鑑み 14 : 00 - 15:30 に繰り上げて開催)

ポスター発表 1 (①~⑩) デモンストレーション (⑪) 【大学食堂】

- ①言語学習に難しさのある学生への支援—事例に見る難しさとその対応—
 保坂 明香 (国際基督教大学)
 武田 知子 (同)
 澁川 晶 (同)
- ②The ideology of authenticity in heritage language education: Through the praxis of Okinawan language teaching for Okinawan community in Peru
 Koji NAKADA (Osaka University, Graduate School Student)
- ③中英日の複数言語間における漢字の影響
 —香港のマルチリンガル学校教育を事例に—
 柳瀬 千恵美 (九州大学)
- ④日中韓キャンパスアジア・プログラム学生のトランス・ランゲージング
 湯川 笑子 (立命館大学)
 清田 淳子 (同)
- ⑤トランス・ランゲージング・スペースが中国人高校生の日本語作文における学習方略に与える影響—学習態度の変容に着目して—
 権野 禎 (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)
- ⑥日本とロシア語圏にルーツを持つ児童に対する二言語教育
 チモシェンコ・ナターリア (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)
- ⑦幼児期の英語学習が心の理論と実行機能にもたらす影響の検討
 —バイリンガル幼稚園の子どもを対象に—
 久津木 文 (神戸松蔭女子学院大学)
 田浦 秀幸 (立命館大学)
- ⑧日本で育った日台「ハーフ」が中国語学習を始める時

服部 美貴 (国立台湾大学)

⑨ブラジル日系社会のバイリンガル児を育てる試み

—ブラジル、ピラール・ド・スール日本語学校の実践研究—

松田 真希子 (金沢大学)

渡辺 久洋 (ピラール・ド・スール日本語学校)

⑩在日ブラジル人教育者向け教員養成講座の5年後

—オンライン講座の新規プロジェクト開始に向けた振り返り—

小貫 大輔 (東海大学)

⑪日本語を第二言語とする児童の格助詞学習における項省略文の役割

趙墨 (広島大学大学院 博士後期課程)

17:00-18:30 SIG 活動 (台風の影響を鑑み15:30-17:00に繰り上げて開催)

・海外継承日本語 SIG (東ヶ崎潔記念ダイアログハウス 2F 国際会議場)

・アセスメント SIG (同 中会議室: 17:00~18:00まで)

・インターナショナル・スクール SIG (アセスメント SIG と合同)

・バイリンガル作文 SIG (18:00まで継承語 SIG と合同 18:00~中会議室)

《第2日》8月9日(木)

9:30 受付開始【ディッフエンドルフアー記念館東館 講堂】

10:00 基調講演【ディッフエンドルフアー記念館東館 講堂】

Educating Deaf Students as Bilinguals

講師 Gladys Tang 博士 (香港中文大学 言語学科教授)

講師紹介 佐野 愛子 (北海道文教大学) * 日本手話通訳・日英通訳付き

12:00 昼休憩

13:00 シンポジウム * 日本手話通訳付き【本館315】

<司会 佐々木 倫子 (桜美林大学)>

研究発表 * 日本手話通訳付き

バイリンガルろう教育における教育手法としてのトランス・ランゲージング

佐野 愛子 (北海道文教大学)

田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校)

実践報告 * 日本手話による発表 (日本語通訳付き)

小学校高学年の手話科授業における日本手話と書記日本語の運用

小野 広祐 (明晴学園教諭・NHK手話ニュースキャスター)

当事者報告 * 日本手話による発表 (日本語通訳付き)

日本語と日本手話を用いた大学での学び

玉田 宙 (明晴学園卒業生・大学3年生)

14:30 休憩

14:40 ポスター発表2, 3 及び口頭発表1, 2 4会場同時進行

<第1会場>ポスター発表2 * 日本手話通訳付き【本館301】

聴覚障害生徒の英語習得

岡 典栄 (明晴学園)

日本手話における腕の構えの考察

松田 俊介 (東京大学 学部生)

<第2会場>ポスター発表3 *日本手話通訳付き【本館302】

バイモーダル児のモード選択における対話者の使用モードの影響

平 英司 (関西学院大学 客員研究員)

Facebook 学習コミュニティで外国人とろう者が共に日本語を学ぶ実践

吉開 章 (The日本語 Learning Community主宰・株式会社電通)

<第3会場>口頭発表1【本館303】

14:40-15:10

継承語としての中国語学習者の語彙知識の獲得

—中国語専攻に在籍する大学生のケーススタディー—

小川 典子 (立命館大学)

15:10-15:40

一般教科の授業での外国にルーツを持つ生徒の母語使用の実態と課題

—中国にルーツを持つ生徒を例に—

王 一瓊 (大阪大学大学院 博士後期課程)

<第4会場>口頭発表2【本館304】

14:40-15:10

ACTFL OPI 超級レベルの継承日本語話者と非継承語話者の発話比較研究

高倉(林) あさ子 (カリフォルニア大学ロサンゼルス校)

15:10-15:40

マルチリンガル学生のライティング・プロセスにおける相互作用

—協働による主体性・創造性に焦点を当てて—

エルデネー・ビンデリア (お茶の水女子大学大学院 博士前期課程)

15:50 口頭発表3,4,5 3会場同時進行

<第1会場>口頭発表3【本館304】

15:50-16:20 *日本手話による発表 (日本語通訳付き)

ケーススタディ:二人のろう児のL1発達

—4歳児時点と小学4年時点の日本手話—

狩野 桂子 (明晴学園)

16:20-16:50 *日本手話通訳付き

日本手話・日本語バイリンガル児童の第二言語としての日本語の読解力評価

—DLA〈読む〉をろう児版に改訂して—

阿部 敬信 (九州産業大学)

＜第2会場＞口頭発表4【本館315】

15：50－16：20

家庭での母語継承語教育を促進する親子スペイン語教室の実践

— 家庭での取り組みの変化とその要因に着目して—

米澤 千昌（大阪大学大学院 博士後期課程）

辻 立貴（大阪大学大学院 博士前期課程）

16：20－16：50

The role of heritage language input and the language environment has on the development of bilingualism in bicultural children: Case studies of families residing in Tohoku and Tokyo

Barry KAVANAGH (Tohoku University)

＜第3会場＞口頭発表5【本館303】

15：50－16：20

タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践の場の拡張

— 拡張による日本語教育現場の教師の気づきに注目して—

松岡 里奈（泰日工業大学、大阪大学大学院 博士後期課程）

久保 亜樹（大阪大学大学院 博士前期課程）

深澤 伸子（JMHERAT代表）

16：20－16：50

ロンドンに住む日本人母たちのジェンダーアイデンティティとエスニックアイデンティティ

— 子どもの言語習得に対する視点から—

竹内 陽介（立命館大学）

16：50 閉会

（文責 佐野 愛子）

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2019年3月1日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代表：カルダー 淑子 (プリンストン日本語学校)
2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：294名がメンバーとして所属。
内訳は北米(89名)、アジア(66名)、欧州(64名)、大洋州(16名)、中南米(5名)、日本国内(54名) (2019年2月末日現在) この内、5名が企画委員として運営に関わる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/keishougo/>
6. 活動目的：海外で日本語を継承語として教える教師を中心に、継承語・バイリンガル教育に関心を持つ部員の集まりとして発足。補習校や週末学校の教師をはじめ、その運営にたずさわる人々、バイリンガル学習者の調査研究に関心のある研究者・支援者が地域を超えて参加している。メンバーの情報交換と専門家としての能力開発を目的とする。
7. 活動概要：MHB 研究大会に合わせて行う年次部会とグループメールでの交流を通じて以下の活動を行っている。
 - カリキュラム・教材・教授法などの開発・情報交換
 - 現場の教師や研究者のための資料・文献の紹介
 - 学校の組織や運営についての情報交換・意見交換
 - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
 - 継承語教育のアドボカシー
8. 2018年度の活動：
 - ウェブサイト・グループメールでの交流
 - 2014年1月に部会ウェブサイトを開設、現在に至る。
 - 掲載事項
 - a) 部会立ち上げの背景とその目的
 - b) 活動報告：毎年の例会の概要を紹介
 - c) 文献紹介：一般向け入門書、研究者向け文献の紹介、MHB の紀要や予稿集に掲載された継承日本語の領域に関わる論文・実践報告の紹介
 - d) リンク先：海外および国内の継承語教育・言語教育にかかわる主要な機関・継承語コースのある学校・カリキュラム・教材・機関誌などのリンク先を紹介

➤グループメールは登録メンバー限定とし、継承語教育に関わる情報や意見の交換、各地で開催される研究会の案内や刊行物の情報交換、政府の施策に関する情報交換などを行ってきた。特に2018年度には、こうした交流に加えて、国会への上程が予定されていた日本語教育推進法案の原案に、日本にルーツを持ちながら海外に永住していく多言語環境の子供たちを支援の対象に含めることを求める署名運動が部会を中心に進み、グループメール上でも活発な意見交換が行われた。この法案は2019年6月21日成立した。(2019年6月24日追記)

- 第7回海外継承日本語部会例会の開催(2018年8月8日)
海外と国内からメンバー約80名が参加。マルチリテラシーを育てる補習校の役割を再認識する中島和子先生の講演に続いて、実践報告ではシンガポール日本語文化継承学校の活動が紹介された。
講師とタイトルは次の通り。
- 講演
「グローバル時代の補習校一家庭・地域(現地校)とともに育むマルチリテラシー」 中島 和子(トロント大学名誉教授)
- 実践報告
「シンガポール日本語文化継承学校の発展とカリキュラム」
磯崎 みどり(シンガポール日本語文化継承学校校長)

※過去のパネルの概要は部会のウェブサイトに掲載されている。

B. インターナショナル・スクール (IS) 部会

1. 代 表 : 小澤 伊久美(国際基督教大学)
河野 あかね(つくばインターナショナルスクール)
2. 連絡先 : 部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期 : 2012年
4. 運営体制 : MHB学会員59名が部会メンバーとして所属。(内訳は、一般会員29名、学生会員2名、準会員26名、名誉会長・顧問各1名。)2018年8月までは、部会代表2名を含むタスクフォース9名で運営してきたが、2018年9月以降は部会代表2名を中心に、個々の活動単位で運営に参加できるメンバーで活動をしていく体制に変更した。
5. ウェブサイト : <https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
6. 活動目的 : 国内外の海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育に関わる教育実践者や研究者は、各国や各地域内ですらネットワークが希薄である。そこで、MHB学会という名の下に、各学校、各地域、各国の多様性をこえて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークを進め、実践活動の質の向上と、研究活

動の活性化を目指す。

7. 活動概要：メーリングリストや対面あるいはビデオチャットによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築、部会メンバー各位のプロフェッショナル・ディベロップメント（発表、講演会、ワークショップ、学校訪問など、専門家としての教師の能力開発）につながる活動、調査研究などをする。

8. 2018年度の活動：

- ・2013年度に開始したオンライン茶話会（Google Hangout を利用したビデオチャットによる情報交換・意見交換会）を、隔月を目安に引き続き開催。トピックは所属機関の紹介や教育実践、読書会など。2018年度はメンバーが多忙で日程調整が難しく、2回開催するのみとなった。話題提供者と話題は以下の通り。
- ・第21回 小澤 伊久美 (ICU)：MHB 学会化と2018年度の研究大会、夏のハンズオンのワークショップ、文部科学省委託事業「文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム」
- ・第22回 山田 浩美 (NIST)、権野 禎 (お茶の水女子大学)：「国連開発計画 (UNDP) の持続可能な開発目標 (SDGs) に絡めた授業実践(案)を語り合う」
- ・MHB 研究大会開催時に毎年開催している対面による部会会合は、2018年度は単独では開催せず、アセスメント部会や作文部会に参加する形を取った。
- ・MHB 研究大会に先立ち、3日間のハンズオンのワークショップ「カリキュラムデザインの理論考察と教室での実際使用や批評解釈など—国際バカロレア (IB) の Approaches to Learning (ATL)/Approaches to Teaching (ATT)、国連の持続可能な開発目標 (SDGs)、IB の Theory of Knowledge (TOK) を使った日本文学解釈—」を開催（講師は国連国際学校教諭 津田 和男先生）

※オンライン茶話会（第3回以降）は可能な限りメンバー限定で動画を公開している。

【今後の予定】

- ・オンライン茶話会は年に3回程度のペースで緩やかに継続する。
- ・2019年8月に開催予定のMHB 研究大会期間中に対面による部会会合を持つ。また、その前後の週末に東京を会場にして部会企画のハンズオンのワークショップを開催する。
- ・2019年度から、部会メンバーによる投稿も掲載できる Newsletter を年に3回程度発行する。内容は、学校紹介、授業案や実践報告、書籍紹介、研究会報告、調査報告、研究論文等、インタビュー記事、エッセイなどから適宜取捨選択する予定である。

C. アセスメント部会

1. 代 表：宮崎 幸江（上智大学短期大学部）
2. 連絡先：sa-miya@sophia.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：代表と副代表 櫻井 千穂（広島大学）がタスクフォースとして運営に関わる。
5. ウェブサイト：なし
6. 活動目的：当部会では、文化言語の多様な子どもの「ことばの力」の評価において、どのような側面をどう捉えるべきか理論を学び、新しい評価法の開発や既存の評価法の検証を行う。また、評価法が適切に実践されているか、結果がどのように活用されているかについても実践を共有し、よりよい言語教育のためのアセスメントの応用を考える。
7. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築やメンバーの相互理解と能力開発（プロフェッショナル・ディベロプメント）を目的とする。
8. 2018年度の活動：
MHB 研究大会開催時（2018年8月8日(水) 17:00-18:00）、部会を開催した。参加者13名。部会メンバー伊澤明香さんが「ブラジル継承語話者のこどもの作文データ分析」というテーマで報告を行い、DLA（書く）を用いた分析についてディスカッションを行った。

D. バイリンガル作文部会

1. 代 表：佐野 愛子（札幌国際大学）
2. 連絡先：aiko-sano@ts.siu.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：現在は代表者が中心となって運営。
5. 活動目的：文化・言語の多様な子どもの言語能力の中でも特に作文力の育成はアカデミックな場面における評価の問題に直結することから、きわめて重要な課題である。本部会ではバイリンガルの子もたちの作文力を二言語両方に関わる作文力発達の研究として行うとともに、そうした研究に裏打ちされた教育実践のあり方を模索していくことを目的とする。
6. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じてネットワークを構築し、そのネットワークを活用して以下の活動を行う。
 - ・バイリンガル・マルチリンガル児童・生徒のための教材や教授法などの開発及び情報交換
 - ・補習校、継承語学校、インターナショナル・スクール、聾学校などにおけるバイリンガル児童・生徒の関わる作文研究調査の支援

- 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
 - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
7. 2018年度の活動：MHB 研究大会開催時に部会会合を開催した。部会では今年度の大会テーマに関連させ、北海道札幌聾学校の田中瑞穂先生から、「ろう児のパブリックスピーキングとアカデミックライティングの発達についての実践報告」と題した発表をいただいた。今後も、研究と実践の両方からのアプローチを大切に、活動を活発化させていきたいと考え、様々なコンテキストにおけるバイリンガル児童・生徒の作文発達に関わる研究を深めたい。

(文責 各 SIG 代表)

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会則

2018年8月8日 総会承認版

第1条【名称】 本会は母語・継承語・バイリンガル教育学会（The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education: MHB）と称する。

第2条【事務局】 本会の事務局は事務局長の勤務校の研究室内に置く。

第3条【目的】 本会は下に示した領域を対象分野として、以下に示した活動を行うことを通して、母語・継承語・バイリンガル教育の発展に寄与することを目的とする。

【活動】

1. 対象領域の研究活動の活性化を目指した活動
2. 対象領域の実践活動の質の向上に資する活動
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者の言語教育を対象とする。具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

第4条【事業】 本会は前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 年次大会および必要に応じて学習会、ワークショップなどの開催
2. 紀要発行
3. 部会活動
4. その他、目的を達成するために必要な事業

第5条【部会】 本会は以下の部会（Special Interest Group: SIG）を持ち、SIGの会員に登録したMHB会員の任意の参加によって活動する（複数SIGへの参加可能）。

また SIG には MHB 会員以外の参加も可とする。

- a. 海外継承日本語部会
- b. インターナショナル・スクール部会
- c. アセスメント部会
- d. バイリンガル作文部会

第6条【会員】 本会の会員は、本会の趣旨に賛同し、会員登録をした以下の1、2の種類
の会員よりなる。

1. 一般会員 本会の趣旨に賛同する個人
2. 学生会員 本会の趣旨に賛同する個人で、大学又は大学院に正規に在籍している学生
3. ただし、上記の会員登録をせずに SIG に参加登録をする人を「準会員」と呼ぶ。

第7条【年会費】

1. 会員は年会費を払う。本会の会費（年額）は以下のとおりとする。

一般会員	4,000円
学生会員	3,000円
2. 会費は指定の期日までに所定の口座に振り込むものとする。
3. 年度途中の入会者の年会費も、第1項に記載の金額と同額とする。

第8条【入退会】

1. 本会の趣旨に賛同し、入会を希望する者は、所定の入会申込書を提出するとともに年会費を納付することとする。
2. 本会の退会を希望する会員は、事務局に退会届けを提出することとする。
3. 所定の年会費を滞納した会員は、年度末に退会扱いとする。

第9条【会員の権利と義務】 本会の会員（即ち、一般会員と学生会員）は、以下の権利と義務を有する。

1. 会員は研究大会において研究発表・実践報告・ワークショップ等を行う資格を有する。
2. 会員は総会に出席し、審議を行う権利と義務を有する。
3. 会員は紀要に投稿する権利を有する。

ただし、上記の三項に規定される権利と義務を有するのは、指定の期日までに当該年度の年会費を納付した会員に限ることとする。

第10条【役員】 本会に次の役員をおく。

1. 会長 1名 任期は2年、再任を妨げない

2. 副会長 1名 任期は2年、再任を妨げない
3. 事務局長 1名 任期は2年、再任を妨げない
4. 会員管理 1名 任期は2年、再任を妨げない
5. 会計（会費管理を含む）2名 任期は2年、再任を妨げない
6. 紀要編集 2名 任期は2年、再任を妨げない
7. 広報 1名 任期は2年、再任を妨げない
8. 理事 若干名 任期は2年、再任を妨げない
1～8の役員で理事会を構成する。
9. 監事 2名 任期は2年、再任を妨げない
10. 名誉会長 1名 任期の定めなし
11. 顧問 若干名 任期の定めなし

第11条【運営】 本会は次の運営組織をもつ。

1. 総会 会員をもって構成し、本会の最高機関として会の意志と方針を決定する。
2. 理事会 本会の事業運営と執行の責任を負う。

第12条【役員を選出】 本会の役員は以下のように選出する。

1. 会長は理事会において選出し、総会において承認を得る。
2. 副会長、事務局長、会員管理、会計、紀要編集、広報は会長が選出し、総会において承認を得る。
3. 理事は理事会において選出し、総会において承認を得る。
4. 監事は理事以外の会員から会長が委嘱する。
5. 名誉会長、顧問は理事会の議を経て決定する。

第13条【役員の仕事】 役員の仕事は以下に定める。

1. 会長は本会を代表し、会務を総括する。
2. 副会長は会長を補佐し、必要があれば、会長の仕事を代行する。
3. 事務局を事務局長の所属する機関におき、事務局長は学会の運営に関する実務を担当する。
4. 会員管理は会員に関する名簿を管理する。
5. 会計は本学会の経理および会員の年会費を管理する。
6. 紀要編集は別に定める投稿規定、編集要領の細則に基づき紀要を刊行する。
7. 広報は本学会の広報を担当する。
8. 理事は理事会を構成し、研究大会、学会誌の編集、会の事業の企画・運営にあたる。

9. 監事は本学会の会計監査を行う。

10. 名誉会長、顧問は、学会の運営に関し、理事会や役員の一任に依りて助言する。

第14条【総会】 総会について以下に定める。

1. 総会は、一般会員と学生会員より組織し、以下の議題を提出し、審議・議決を行う。定例総会は年に1回年次大会のときに、また臨時総会は会長が必要と認める場合、随時開催する。

- ・ 前年度事業報告
- ・ 本年度事業計画
- ・ 前年度決算と本年度予算
- ・ 役員の変更
- ・ 会則の変更
- ・ その他理事会が認めた事項

2. 総会の議長は総会において選出する。

3. 総会の議決は、総会に参加している一般会員と学生会員の過半数の賛同によって決する。

第15条【学会誌】 学会紀要の投稿規定、編集要領に関しては、別途細則を設ける。

第16条【会計年度】 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第17条【会則の改訂】 本会則の改訂は、会長によって提案され、理事会および総会にて決定する。

附則

1. この会則は2018年8月8日より施行する。ただし、第7条は2019年4月1日より、第6条、第9条1, 2, 3は2018年4月1日より適用する。

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第16号 投稿募集

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第16号「すべての言語資源を活用した教育をめざして—各種言語教育の挑戦—」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB学会が取り組んでいる研究領域に関する論文・報告を以下の要領で募集します。奮ってご応募ください。

投稿締切：2019年8月31日（土）正午（東京時間：UTC+9）必着

投稿資格：投稿は会員（一般会員と学生会員）に限ります。非会員の場合はMHB学会ウェブサイト <https://mhb.jp/admission> の「入会案内」にある説明に従い、入会手続きをおとりください。

内 容：MHB学会の対象領域（学会会則 <https://mhb.jp/kaisoku> 参照）に関するオリジナルな研究。原稿は未発表のものに限ります。

論文カテゴリー：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』における区分カテゴリーは、「研究論文」「調査・実践報告」「研究ノート」の3つです。カテゴリーの定義は以下の通りです。

- 研究論文：先行研究に加えるべき独自の研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。
- 調査・実践報告：言語データ、史的資料、教育の現状分析、意識調査など、資料的価値が認められる報告が明確に記述されているもの。あるいは、教育現場における実践の内容を具体的、かつ明示的に描き、その結果について整理したもの。
- 研究ノート：萌芽的研究課題を提起し更なる展開が予想されるもの。

<査読について>

いずれのカテゴリーの論文も、MHB学会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示し、萌芽的研究に相応しい分析方法を求めます。

論文の書式：必ず学会ウェブサイトからテンプレートをダウンロードして使用してください。

用 紙 B5判 横書きワープロ原稿

余 白 上下左右28mm

字詰め 37字（字送り9.65pt）×31行（行送り18pt）

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告 20枚以内、研究ノート15枚以内

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を含むことは可能です。

投稿方法：学会ウェブサイトの紀要16号投稿募集 (<https://mhbj.jp/archives/1373>) から、テンプレート、書式説明、別紙をダウンロードしてください。書式説明を読んだ上で、①論文原稿（必ずテンプレートを使用、Word ファイルとPDFファイル）と②別紙を作成し、Eメールに添付して下記担当者に送信してください。メールの件名は「MHB 16号投稿原稿」とし、ファイル名は以下のようにしてください（名前は筆頭執筆者姓のみ大文字）。

①論文原稿ファイル名

TANAKA_MHB16.docx / TANAKA_MHB16.pdf

②別紙ファイル名 TANAKA_Besshi.docx

<注意事項>

- 論文原稿は Word ファイルとPDFで作成してください。
- 論文原稿には、執筆者名や所属機関名など、執筆者が特定できるような情報や連絡先などは書かないでください。
- 研究倫理については、執筆者の所属機関の倫理規定を順守してください。

採 否：編集委員会が審査の上採否を決定し、11月末までにお知らせします。

その他：

- 掲載決定論文につきましては、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、掲載号がダウンロードできるMHB学会ウェブサイト内の会員専用ページのパスワードをお知らせします。
- 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は前回第15号より基本的に電子媒体での公刊となりました。採択された論文は電子化され、以下のようなウェブサイトに掲載され、順次公開されることとなります。本紀要への投稿は、論文の電子化と一般公開についてご承知・ご了解を得たものとみなします。
- 刊行直後の『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』はMHB学会ウェブサイト内の会員専用ページでダウンロードできます。刊行後1年が経過した『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は、学会ウェブサイトから非会員の方もダウンロードできるようになります。また、刊行後1年からは、大阪大学のKnowledge Archiveでもダウンロードできるようになり、機関リポジトリへも公開されます。
- 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は前回15号より基本的に電子媒体での公刊となり、学会事務局では紙媒体での冊子の販売取扱いは行いません。

送付先：MHB学会理事（紀要編集） 滑川（なめかわ） 恵理子

Eメールアドレス：mhb.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB16号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：滑川（なめかわ） 恵理子

Eメールアドレス：mhb.editorial.board@gmail.com

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会について

母語・継承語・バイリンガル教育学会（MHB学会）は以下の目的のため、下に示した領域を対象分野として活動を行っています。

【目的】

1. 対象領域の研究活動の活性化
2. 対象領域の実践活動の質の向上
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

MHB学会には以下の部会（Special Interest Group: SIG）があり、SIGの会員に登録したMHB会員の任意の参加によって活動を行っています。

- a. 海外継承日本語部会
- b. インターナショナル・スクール部会
- c. アセスメント部会
- d. バイリンガル作文部会
- e. 各種言語教育部会

参加を希望する方は、各部会窓口に参加希望をお伝えください。（複数SIGへの参加が可能です。）

【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会：カルダー淑子
参加申し込みは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。
<https://sites.google.com/site/keishougo/>
- b. インターナショナル・スクール部会：小澤伊久美・河野あかね
参加申し込みは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。
<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
- c. アセスメント部会　　：宮崎幸江　　sa-miya@sophia.ac.jp
- d. バイリンガル作文部会：佐野愛子　aiko.sano15@gmail.com
- e. 各種言語教育部会：（呼びかけ人）湯川笑子 ved04614@nifty.com
参加申し込みは <http://u0u1.net/T264> からお願いします。

MHB 学会では、研究大会（夏）や勉強会など（随時）を企画・開催しています。
また、紀要等を刊行しています。

MHB 学会のお知らせは、メーリングリスト（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学会ウェブサイトを通じて行っています。

【年会費】

一般会員　　4,000 円

学生会員　　3,000 円

SIG に参加するのみの準会員は年会費なし

※納付方法は、「入会案内」 <https://mhb.jp/admission> をご覧ください。

MHB学会は、学会の趣旨に賛同される方を会員として随時受け入れています。入会
希望の方は「入会案内」 <https://mhb.jp/admission> からお申し込みください。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 事務局

編集後記

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』15号は、2018年度研究大会と同じく「新時代のマルチリンガル教育を考えるーバイモーダルろう教育からの示唆ー」を特集として掲げ、基調講演者からの招待論文、及び、大会テーマに関連のある一般投稿論文を掲載いたしました。2018年度研究大会当日は台風が上陸し、悪天候のために参加を見送られた方が多くいらっしゃいましたが、本誌がご参加いただけなかった方々の一助になれば幸いです。また、一般投稿論文は、厳正な審査を経て、上述の大会テーマに関連のある論考の他に、日本語を学んで自国へ帰国した児童・生徒の日本語の保持に関する研究論文も掲載することができました。

今号の採択率は20%（投稿論文10本のうち2本が採択）となりましたが、不採択となった論文には、惜しくも採択には至らなかったものの優れた論考もありました。全ての投稿論文について複数の査読者が丁寧に読み、議論を尽くして採否を決定しておりますが、不採択となった論文につきましても査読者から建設的な講評を加えてお返ししております。投稿者の今後の研究に役立てていただければ幸いです。

査読に関わってくださったみなさまには貴重なお時間と労力を惜しまずにご対応くださったことに心から感謝申し上げます。また、編集に際しましては、査読者のみならず、執筆者の皆さま、湯川会長、津田印刷さまなど、多くの方々のご尽力を得ました。今号はMHBが研究会から学会へと移行してから初めての記念すべき『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』の発刊となりましたが、編集者が不慣れなために行き届かぬ点もあったかと思ひます。発刊までお支えくださった関係者のみなさまに編集委員より心から御礼申し上げます。

MHB学会理事 紀要編集委員
加納 なおみ

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第15号

2019年5月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

MHB事務局：〒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 日本語日本文化専攻

真嶋潤子研究室内 MHB学会事務局

電話&FAX：072-730-5192（研究室直通）

URL. <https://mhb.jp>

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 

2019年5月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

編 集 委 員

加納なおみ・滑川恵理子

事 務 局

大阪大学大学院 真嶋潤子研究室 mhb.jimukyoku@gmail.com