

Volume 16
MAY 2020

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16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16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16号をお届けします。

2019年度の研究大会は、5つの研究領域のうち「複数言語育成を目指した各種言語教育」を取り上げ、「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—」をテーマに行いました。また、新たな動きとして、2019年3月の公開学習会から8月の研究大会に至る一連の流れの中で、「各種言語教育部会」が発足しました。今後、複数言語育成に関わる研究や実践のいっそうの広がりや深化が期待されます。

さて、本号では、一般投稿論文として研究論文2本を採択しました。1本目は、湯川笑子氏・清田淳子の共著論文「立命館キャンパスアジア・プログラム生はどのようにマルチリンガルに育ったのか—移動キャンパス2年目終了後の自己評価にもとづく言語能力・言語使用状況—」です。この論文は、日本・中国・韓国の学生が互いの国を移動して共に学ぶ「キャンパスアジア・プログラム」において、参加学生47名の言語能力の自己評価と言語使用状況を調べたものです。2年間にわたる追跡の結果、言語習得の推移と成果は3カ国それぞれに特色があることや、また、言語使用については、自由にトランス・ランゲージングが行える環境が移動先での学びを助けていることが示されました。

もう1本の論文は、柳瀬千恵美氏による「同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移—北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より—」です。北京・台北・香港に住む継承日本語話者の小学1年生43名を対象に行った調査の結果、子どもたちは中国語で学習した漢字の知識を活かして日本語テキストにおける漢字の読みを推測していることや、また、字体の違いが漢字知識の転移に影響を与える可能性が指摘されました。「同根語効果」に着目して日本語と中国語の言語間転移の様相を明らかにしていく論考は、漢字圏に居住する継承日本語話者の子どもの指導のあり方にも貴重な手がかりを与えてくれます。

巻末には、活動報告、SIG(部会)情報、紀要第17号への投稿規定の他、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16号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読や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。そして、今後も、MHB が対象とする研究領域の発展にいっそう寄与していけるような学会誌に育てていきたいと存じます。

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会副会長

清田 淳子

2020年5月

目 次

《招待論文》

- バイリンガル/多言語環境の中での（共通語としての）
英語（ELF）を媒介とした教育（MI/E）
村田 久美子 1

《研究論文》

- 立命館キャンパスアジア・プログラム生はどのように
マルチリンガルに育ったのか
—移動キャンパス2年目終了後の自己評価にもとづく
言語能力・言語使用状況—
湯川 笑子・清田 淳子 24
- 同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移
—北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より—
柳瀬 千恵美 46
- 2019年度 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会活動 67

CONTENTS

<Invited Paper>

- English Medium Instruction/Education in Bi-/Multilingual Settings
from an English as a Lingua Franca Perspective**
MURATA Kumiko 1

<Research Paper>

- How Have the Campus Asia Program Students Become Multilingual?:
Self-Assessments of Their Language Proficiency and Use
After the Second Round of the Moving Campus**
YUKAWA Emiko and KIYOTA Junko 24
- Linguistic Transfer from Chinese to Japanese through Kanji Cognates:
A Study on Young JHL Speakers in Beijing, Taipei, and Hong Kong**
YANASE Chiemi 46

- MHB Activities in 2019/20** 67

《招待論文》

バイリンガル/多言語環境の中での (共通語としての)
英語 (ELF) を媒介とした教育 (MI/E)

村田 久美子 (早稲田大学)

murata@waseda.jp

**English Medium Instruction/Education in Bi-/Multilingual Settings
from an English as a Lingua Franca Perspective**

MURATA Kumiko

要 旨

本論文ではグローバル化進行の中、日本でも特に過去 10 年ほど奨励され実施されることが多くなった英語を媒介とする授業・教育 (English-Medium Instruction/Education - EMI/E) に焦点を当て、EMI と共によく語られる CLIL (Content and Language Integrated Learning) との関係にも触れつつ、EMI に関する論点を論じる。特に、一見相対立する EMI とバイリンガル/多言語主義の関係を明らかにしつつ、EMI 実施上切り離せない「共通語としての英語」(English as a Lingua Franca - ELF) の概念を導入する。グローバル化の中で導入された EMI は、多言語環境内で実施され、EMI の E (「英語」) は ELF であるが、この現実と実際の言語政策、教育現場レベルの間にはしばしば乖離がある。この点を著者や同僚による研究、言語政策文書等のデータで説明しつつ、多言語背景の英語使用者がいかにも多様な言語資源を用いて、効果的にコミュニケーションを図るかを紹介、EMI の効果的実施が、母語・継承語・バイリンガル(多言語)教育の理解及びトランス・ランゲージング(translanguaging)の現象とも相容れることを指摘する。

Abstract

English-Medium Instruction/Education (EMI/E) has been promoted worldwide due to the acceleration of globalisation. This paper discusses various issues closely connected to the implementation of EMI, including CLIL (Content and Language Integrated Learning). In addition, by introducing the notion of ELF (English as a Lingua

Franca) , which, by definition, is often practiced in multilingual settings, it also confirms the close relation between EMI and bi-/multilingualism despite their being often discussed in conflicting terms. In this context, the E of EMI should naturally be understood as that of ELF. This might sound a matter of fact, however, in reality there is often a great gap between the actual use of ELF and language policy and practice in education. The paper highlights the gap by presenting data from the research by the author and her colleagues and confirms and reiterates that the full understanding and awareness of ELF use is essential for the effective implementation of EMI, which simultaneously leads to understanding of the role of mother tongue, heritage language and bi-/multilingual education as well as the practice of translanguaging.

キーワード : EMI, ELF, CLIL, 多言語主義、多言語資源の活用

1. EMI (英語を媒介とする授業・教育 - English-Medium Instruction/ Education - EMI/E) とは

この論文ではグローバル化の進行とともに、日本の教育現場でも多く取り入れられるようになった英語を媒介とする授業 (EMI/E - English-Medium Instruction/ Education¹⁾) に焦点を当て、これを特に共通語として使われる英語 (ELF-English as a Lingua Franca) の視点から論じる。この二者は双方とも近年の急速なグローバル化に伴う現象であるが、二者を関連付けて言語政策、教育を論じることは日本では今までにほとんどなく、その点で、意義深い。また、「母語・継承語・バイリンガル教育」の視点からは、上記二者はその視点・価値観を脅かすものと解釈されがちである (Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas, 2001)。本論文は、ELF の視点を取り入れた EMI は決してこの「母語・継承語・バイリンガル教育」の理念、価値観を脅かすものではなく、逆にこの考え方を内包するものであることも明らかにする。本論文では、まず、以下第1節の各項では、背景、EMI 定義、EMI と CLIL (内容言語統一型教育) の相違、第2節では ELF 定義と ELF への誤解、ELF 使用の現実と政策との乖離を、第3節では EMI、ELF と多言語教育の関係を、最後の第4節では英語 (目標言語) を媒介とした授業と母語・継承語・バイリンガル (多言語) 教育の将来を論じる。

1.1 背景

教育現場における最近の EMI の急速な採用と普及はグローバル化の進行と切り離しては語れない。特に経済のグローバル化は、産業界にグローバル人材育成の必要性を強く認識させるに至り、これは特に経済界が政府に高等教育でのグローバル人材養成の必要性を提示するきっかけとなった(官邸, 2012)。これを受け、高等教育の国際化の必要性、その一環としての留学生の増加、学生、教職員の流動性の確保とこれを実現する具体的施策の一つとして、英語を媒介とする授業(English-Medium Instruction – EMI)の奨励へと至った(MEXT, 2011, 2014)。

グローバル化に伴う EMI の促進は一步先んじて EU 域内の学生、教職員の流動性の確保を目的とした ERASMUS プロジェクト及びボローニャ宣言(the Bologna declaration)(Björkman, 2016; Coleman, 2006; Cots, Llorca & Garrett, 2014; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Jenkins, 2014; Kuteeva, 2019; Ljosland, 2011; Mauranen, 2012; Seidlhofer, 2010; Smit, 2010, 2019; Smit & Dafouz, 2012 等参照)を通し、1980年代後半より EU 諸国で推進されている。

また、英米の植民地下で EMI を経験したアジア諸国(Gill, 2005; Azirah Hasim, 2009; Kirkpatrick, 2012; Lim, 2009; Low & Pakir, 2018 等参照)も新たにグローバル化の中で独自の EMI 政策を推進している。同じく、中国、韓国等の東アジア各地でもグローバル化進行の中で、1990年代の後半より、EMI を広く導入(Cheng, 2012; Cho, 2012; Hu, 2009; Hu & McKay, 2012; Park, 2009, 2019; Piller & Cho, 2013; Wang, 2019 等参照)、日本でもこれを追う形で、特に過去 10 年ほどで急速に奨励され(MEXT, 2011, 2014; Murata, 2019a)、実施数が増加している。

1.2 EMI の定義

では一体 EMI (英語を媒介とする授業)とは何か。これは、名前が示す通り、ある意味では極めて明白である。ブリティッシュ・カウンシルの委託を受けて EMI の大規模調査を実施した Dearden (2014) による定義は「大多数の人々の第一言語が英語でない国等で専門科目を教えるのに英語を使用すること」(pp. 2 & 4, 村田訳)である。しかしこれはグローバル化の中で増え続けている EMI の状況を正確に捉えたものとは言い難い。例えば、大半の日本の専門科目の授業に見られるように、教員と学生が第一言語を共有することが多い状況、または英語圏の大学、特に大学院における近年学生の大半を留学生が占める状況での英語による専門教育は EMI の定義には含まないのか(Jenkins, 2014, 2019 等参照)。あるいは、ヨーロッ

パの大学では英語学、英文学関連学科の授業は英語で行うことが当然のため EMI の研究対象から外されているが (Smit, 2016)、日本のように英語英文学科でも専門科目は日本語で教えることが一般的な状況 (例えば Harada, 2017 参照) での、英語を媒介とした授業は EMI に含まないのか、等の多くの問題を考慮していない。そこで、Murata and Iino (2018) では上記の点を考慮した以下の、広義の EMI の定義を導入している。

言語文化背景の異なる学生、教員間で専門科目を学び/教えるために英語を共通語として使用する授業 --- 及び学生、教員が言語文化背景をほぼ共有する場合や英語関連の学科で英語を使用し教え、学ぶ場合も含む²⁾ (Murata & Iino, 2018, p.404, 村田訳)

この定義は日本のような、多くの場合学生間、学生と教員間で言語背景を共有しながら専門科目を英語で学ぶ状況、また、英語圏の、留学生が多い大学、大学院等での英語で行われる専門科目の授業も含むことになる。ただ前者の状況では、しばしば EMI の目的の一つが専門科目の学習・教授の他に、英語力増強であることも多く、あるいは少なくとも学習者側ではそのように考えている場合も多く (村田他, 2017, 2018 参照)、その意味で、専門科目を目標言語で学びながら、目標言語自体の学習も目指す CLIL との区別が難しくなる。以下にこの点を論ずる。

1.3 EMI と CLIL (Content and Language Integrated Learning)

EMI と共によく語られる内容言語統合型学習 (CLIL) は内容と言語を同時に学ぶ二重の目的を有し (Coleman, 2006: 4-5; Coyle, Hood, & Marsh, 2010:41-45; Smit & Dafouz, 2012: 4 等参照)、言語については英語に限らず多様な言語学習を含む点で EMI と大きく異なる。CLIL は EU の複言語政策を背景に生まれた言語学習 / 教授法で、基本的には 1970、1980 年代に盛んに論じられた Content-Based Language Teaching (CBLT) あるいは CBI (Content-Based Instruction) 等に源を發すると考える (Widdowson, 1978 なども参照のこと)。このように、CLIL は EMI と異なり、言語学習が目的の一つとして明確に提示されているが、‘CLIL’ の 1 つ目の L、つまり媒介言語が英語の場合は、両者は 時としてほぼ同じ意味で使用されることも多い (Smit & Dafouz, 2012: 4, Murata, 2019a も参照のこと)。実際、Smit, Dafouz 等は同じ状況で CLIL と EMI 双方の視点から研究を進めて双方に跨る出版物も多

く、両者を明確に区別することの難しさも述べている (Smit & Dafouz, 2012: 4; Dafouz & Smit, 2016 も参照のこと)。

一方、CLIL と EMI の共通点は両者とも多言語文脈で使用される点である。Bolton and Kuteeva (2012) は、この文脈では

正式には英語を媒介とするコースでも教員、学生による地域言語のある程度の使用 (parallel language use) がよく観察される。

(Bolton & Kuteeva, 2012: 439、村田訳)

と述べている。つまり、英語を媒介とする授業コンテキストは多言語コミュニケーションである場合が多いと報告されている (Ljosland, 2011 も参照のこと)。これは筆者等の研究でも明らかになっている (Murata, forthcoming; Murata & Iino, 2018, Murata, Iino, & Konakahara, 2019 参照)。これらの結果から判断すると、EMI の導入は、よく危惧される多言語主義への脅威に繋がるものではなく、多言語と共存している状況と解釈する方が正しい。次項ではこの点に関し、もう少し詳しく論じる。

1.4 EMI—多言語主義への脅威？

本項では、EMI とバイリンガル/多言語主義の関係をより詳細に論じる。EMI はしばしば 1990 年代によく論じられた言語帝国主義 (Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas, 2001; 津田, 1990 等参照) の流れから、他の言語使用を排除し、多言語主義とは一見相対立し、英語使用のみの促進による学習者の母語、継承語の軽視、消滅の危機に繋がるとされ、特に多言語主義の立場から警鐘を鳴らされることが多い。また、英語が他の少数言語の消滅を助長する言語 (a killer language) と捉えられる (Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas, 2001) のは、1980、90 年代に国際語としての英語の普及 (Crystal, 1997, 2003; Graddol, 1997, 2006 等) が広く語られた点も大きい。この英語普及のディスコースが各国で英語教育強化の言語政策の根拠として利用された点も否めない。日本語の公的文書等 (MEXT, 2011 等参照) でも「国際共通語としての英語力向上」が明確に謳われ、また、ここで言う英語教育は母語話者基準に基づいた外国語としての英語の強化であることも明らかである (MEXT, 2011)。このような英語教育促進の現状では、確かに多言語主義の立場からは英語至上主義による、継承語等の少数言語軽視、及びその消滅の可能性への危機に繋がると捉えられる可能性があることも否めない³⁾。しかし、ここで語られる「英語」や EMI

のE、つまり英語が、グローバル化の中、母語話者の英語ではなく、真の意味での共通語としての英語、つまり、ELF であると捉え直すと、EMI はバイリンガル/多言語主義とも相通じる。次節では何故 ELF 的視点の導入が多言語主義に繋がるかをもう少し詳細に論じる。

2. ELF「共通語としての英語」(English as a Lingua Franca - ELF)

本節ではEMI 実施上切り離せない「共通語としての英語」(ELF) の概念を、その定義 (2.1)、誤解 (2.2)、及び ELF 使用の現実と言語政策、教育現場レベルとの乖離 (2.3) の3点から明らかにする。

2.1 ELF 定義

ELF の定義はこの分野の研究が進み、ELF インタラクションの実態が解明されるにつれ、少しずつ変化している。現在の段階で多くの ELF 研究者に共通する理解は「ELF は多様な言語文化背景の人々がいろいろなコミュニケーションの文脈で、参加者に (しばしば唯一の) 共通のコミュニケーション手段として使用される」(Murata, 2019a, 2019b; Seidlhofer, 2011, 2018; Widdowson, 2013, 2019 等参照) という点である。近年、多言語主義への流れの中で、一部の ELF 研究者間で、もっと明確に ELF を多言語主義の枠組みの中で捉えるべきであるという声もあるが (例えば、Jenkins, 2015)、ELF が多言語環境の中で使用される点は ELF 研究初期から想定されており、だからこそ ELF の使用が必要なのであり、定義にはこれが織り込み済みであるという理解が一般的である (例えば、Hülmbauer & Seidlhofer, 2013 参照)。但し、先に述べたように、ELF 研究が進み、ELF インタラクションの実態が解明されるにつれ、詳細において初期の ELF の定義は少しずつ変化しており、このため、他分野の研究者 (例えば第二語習得論 (SLA)、音声学、世界の英語 (WE) など) が現在に至っても初期の ELF 研究論文 (特に 2000 年代前半) のみを参照にし、議論を進めることにより、誤解に基づいた議論が展開されるケースがよくあり、次項ではこの問題を論じる。

2.2 ELF への誤解

本項では、ELF に関する誤解を、多言語主義との関係 (2.2.1)、世界の英語 (WE - World Englishes) パラダイムとの違い (2.2.2)、母語話者との関係 (2.2.3) の3

点に注目し、論じる。

2.2.1 ELF 使用はバイリンガル / 多言語主義への脅威？

既に、この問題に関しては EMI との関係で 1.4 でも言及したが、特に多言語主義の立場から、EMI 等による英語の促進は英語以外のその他の言語に対する脅威であるという根強い誤解がある。1.4 では、EMI を ELF の視点から捉えると脅威ではないことを論じた。ここでは、上記 2.1 の ELF の定義と関連付け、ELF 自体が多言語環境の中で使用される事実を再確認することにより、上記の誤解が杞憂であることを論じる。つまり、多言語主義でよく捉えられるような「英語対その他の言語」の構図ではなく、ELF 的な考え方で捉える英語は多言語主義を決して否定、あるいは排除するものではなく、他言語と共存して使用されるという事実である⁴⁾。これは下記、3.3 でも論じるように、ELF インタラクションの研究成果では ELF 使用者はトランス・ランゲージングを始め、あらゆる言語、非言語資源、及び方略を有効に活用し、コミュニケーションを行っていることが報告されているからであり(例えば、Cogo, 2012, 2016, 2018; House, 2003; Mauranen, 2006, 2012 を参照のこと)、ELF 的視点を取り入れた EMI では、英語でのコミュニケーション中に、地域言語あるいは参加者の間である程度共有されている第三言語が使用されたりすることも報告されており (House, 2016; Smit, 2010, 2019)、英語以外の他言語使用を制限するものでもなく、英語はあくまでも参加者間の一つの共通のコミュニケーション手段として使われ、コミュニケーションを円滑に進めるためには、他に有効な言語、非言語資源があれば、その資源の自由な活用は否定されず、却って奨励されていると言える。そのため、地域言語やその他の言語資源は、ELF 的視点を取り入れた EMI では、英語と共に共存している (Bolton & Kuteeva, 2012; Ljosland, 2011; Smit, 2010, 2018 等参照)。つまり、1.4 でも指摘したように、ELF コミュニケーションは多言語下でのコミュニケーションなのであり、他言語の存在を脅かすものではなく、多言語の中で存在している。ELF 使用者はあらゆる言語文化背景を有し、そのインタラクション毎に、また相手毎にコミュニケーションの方略も変化し、近年の研究では特にその流動性、ダイナミズムが語られることが多い (Cogo, 2016, 2018)。この点が、次に挙げる誤解、つまり ELF は英語の変種 (variety) ではないかという捉え方とも反する。以下、この点について更に議論を深める。

2.2.2 ELF 研究は variety (変種) の確立が目的？

2.1 の定義でも述べたが、ELF は比較的新しい研究分野であるために、研究の進展と共に、その定義自体も少しずつ変化している。現在の ELF 研究の初期の頃、つまり、2000 年代最初の 10 年（2000～2010）前半には、ELF も研究が進むにつれ、音声や、文法、語彙等である種の共通の特徴が現れる可能性があるのではと考えられた時期もあった。そのため、ELF 研究のごく初期には、この可能性をある程度窺わせる論文もある（Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2004 等参照）。しかし、研究が進むにつれ、ELF は特種な地域に根ざした特定の特徴を持つものではなく、より流動的で柔軟性のあるものだという考えが一般的になり、2000 年代最初の 10 年（2000～2010）後半には研究者間では ELF は WE で研究されているような地域コミュニティに根ざした変種（variety）ではないことが既に指摘され始めた（Jenkins, 2017; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2015 等参照）。つまり ELF コミュニケーションは多様な言語背景を持つ参加者間で行われ、その参加者もコンテキスト毎に変わり、同じ地域、コミュニティ内というより、それを越えた、また時空的にも 1 回限りや数回のみインタラクション、Pitzl (2018) が言うところの TIG (Transient International Group) の状況で異なる言語文化背景の相手とコミュニケーションを取ることが多い。ELF 研究の重心は、そのようなインタラクションの中で参加者がいかに誤解を防ぎ、お互いに成功裏にコミュニケーションを図っているか、また目的を達成するためにどのような意味交渉をし、コミュニケーションを成り立たせているか、ということの解明に移っている。この点においては、同じコミュニティ内で繰り返し用いられて発展を遂げ、そのため独自の特徴を擁し、その地域に根ざした変種として認識される世界の英語（WE）とその特徴を明らかにすることを目的とする WE の研究とは異なる。この点に関し、Widdowson (2015) の、WE のパラダイムが言語とコミュニティ（language and community）との関係を研究するのに対し、ELF は語用論的变化（pragmatic variation）に注目し、言語とコミュニケーション（language and communication）を研究する学問分野であるという考察は、言い得て妙である（Jenkins, 2017; Seidlhofer, 2009 も参照のこと）。3 つ目の誤解の傾向は、ELF 話者の範疇に英語の母語話者が含まれるかどうかの問題であり、以下に詳しく論じる。

2.2.3 ELF コミュニケーションの定義には英語母語話者は入らない？

共通語として英語を使用する人々は世界的に見ても圧倒的に英語非母語話者が

多い (Crystal, 2003; Graddol, 2006 等参照)。よって初期の ELF 研究者には、例えば、Firth (1996) や House (2003) に代表されるように、ELF コミュニケーションには英語母語話者は含まれないとする論文があるが、少なくとも過去 15 年ほどは ELF 研究者の間では、ELF コミュニケーションには母語話者も含むという理解が共有されている (Jenkins, 2007; Widdowson, 2013 等参照)。ただ、インタラクションで母語話者が大半を占める場合、その基準に基づいたインタラクション展開の可能性があり、両者の比率にはある程度の考慮が必要だとされている (Seidlhofer, 2011)。要は、母語話者が含まれようが含まれまいが、言語文化背景の異なる参加者の中で英語が唯一の共通語であるような状況で使われる英語が ELF であり、この参加者の中に母語話者が含まれているかいないかは ELF 定義には直接関係がない。このような状況では、参加者間でどのようにコミュニケーション内容が交渉され、理解に至っているかが重要な要素であり、既存の英語母語話者を基準とした英語教育政策、及び英語教育のパラダイムは共通語としての英語の実際の使用状況とは乖離がある。次項ではこの問題を論じる。

2.3 ELF 使用の現実と言語政策、教育現場レベルとの乖離

本項では、これまでの議論を踏まえ、ELF 使用の現実と言語政策、教育現場レベルとの乖離を取り上げる。これにあたり、先にも既に簡単に触れたが、ここでは主として、「共通語としての英語」という表現の、異なる解釈を 1) 公的文書等と ELF 研究で使用されている ELF の意味、2) ELF 使用の現実と言語政策、教育の現場レベルとの乖離の 2 点に絞って論じる。

まず、1) の公的文書等で使用されている「共通語としての英語」と ELF 研究で使用されている同表現の意味の違いを論じる。上記 1.4 でも言及したが、公的文書で謳われ、促進されている「国際共通語としての英語」への言及には、ほとんどと言っていいほど同じ文書内に、以下の例で見られるように「英語母語話者」への言及がある。

(例) 文科省による「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」の中、「提言 3. ALT、ICT 等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。」の説明の中、5 段落目に以下の説明がある。

——。さらに、英語教員が授業においてデジタル教科書・教材を活用して、ネイティブ・スピーカーが実際に発話している場面や、発話の際の表情やジェスチャーなどの画像・動画等を提示することにより、生徒にわかりやすい授業を提供できるとともに、授業の効率を高めることができる。

(MEXT, 2011, 強調、筆者)

これは「国際共通語としての英語力向上」のための提言の一つとして挙げられたもので、ネイティブ・スピーカー、つまり英語の母語話者と「国際共通語としての英語」がはっきりと結び付けられている。ELF の研究者たちがグローバル化の中で使用されているとする英語の実態、つまり ELF コミュニケーションの現実とは明らかに異なることが明白である。

以上の例は政府等の言語政策が、多様な言語文化背景の英語使用者の共通語としての英語使用状況の現状を把握せず、この用語をただ表面的に使用している実態を表している。つまり、グローバル化の深化を理由に英語力増強を促進しているにも拘わらず、このような状況下で英語が実際に共通語としてどのように使用されているか、従ってこの現実を反映した言語政策・言語教育はどのようなものであるべきかの実態を調査、解明し、その実態を理解、把握した上での政策提案とは言い難い。ELF 使用者は多様な言語文化背景の人々と、あらゆる言語及び非言語資源を用い、効果的且つ柔軟にコミュニケーションを図っており、これを認識した教育政策、カリキュラム等が必要となる。次節では、この ELF 的視点を EMI の中に組み込むことで、どのように母語・継承語・バイリンガル（多言語）教育・主義とも関係してくるかを論じる。

3. EMI、ELF 及び多言語主義

3.1 EMI の ‘E’

前節でも述べたが、グローバル化進行の中で広く導入されている EMI は多言語環境の中で実施されることが多く、また第 1 節で述べた EMI の定義から考えても EMI の E（英語）が ELF を想定して実施されるべきことは明白である。しかし、言語政策立案者、教育実践者、学習者自身も、これに気づいていることが少なく、EMI を語る際に、E はどのような英語を想定しているかの議論はほとんどなく、あ

くまでもアメリカ英語、イギリス英語等の英語母語話者基準のEが当然のように前提となっている。このために筆者等の研究では、EMI受講の日本人学生に、従来の欧米の母語話者基準に深く影響を受け、拘束され、この基準を前提としてEMI授業への積極的参加の困難さ、躊躇等を述べる意見も観察された(Iino & Murata, 2016; Murata & Iino, 2018 等参照)。以下、筆者と研究同僚が実施したEMIに関するインタビューデータから、この傾向が観察できる参加者の意見を1例提示する。

例：母語話者基準に囚われた積極的授業参加の困難さの例

以前はX* においてもネイティブの基準に囚われていた。ネイティブや帰国生と比べると話すのが恥ずかしかった。間違ってはいけないとしゃべるのが恥ずかしいこともあった(2-4F9) (*EMIプログラム名)
(Iino & Murata, 2016, p. 122 も参照のこと)。

上記の意見は、回答者が英語母語話者基準に囚われ、これに基づいた英語でのコミュニケーションに困難さを感じていることを示している。一方、上記のようなコミュニケーションが真にELF環境で行われ、参加者が他のコミュニケーション手段を共有していない場合は、共通語としての英語に頼らざるを得ず、使用者にもELF使用へのある種の覚悟や意気込みが観察された(Iino & Murata, 2016)。また、日本のEMIコンテキストによくあるように、教授者、学習者双方、あるいはその大半が母語を共有しているような状況では、あらゆる資源を活用するELF的コミュニケーションの視点を取り入れると、EMI参加者間での一部母語活用の可能性も考えられる。以下にこの点を詳しく論じる。

3.2 (E) MIでの母語の役割 / 使用

EMI授業での地域言語の使用に関しては、既に1.3でも論じた(Bolton & Kuteeva, 2012; Ljosland, 2011; Murata, forthcoming; Murata & Iino, 2018; Murata, Iino, & Konakahara, 2019 参照)。ELFに限らずEFL(English as a Foreign Language—外国語としての英語の授業)での母語使用に関しても、今までにも、特にコミュニカティブ言語教授法(CLT—Communicative Language Teaching)との関連で広く議論されている。CLTの名のもとに目標言語以外の言語使用を禁ずる政策には反論も多く、これは授業での翻訳使用の有効性との議論とも相まって、頻繁に論じられて

いる (Cook, 2010; House, 2009; Widdowson, 2003 等参照)。また、この議論は従来の言語習得 / 学習における母語使用是非の議論とも深く関係しており、目標言語の母語話者並みの言語能力習得を目指し、学習者になるべく多くの目標言語に触れさせることを推進する議論の中でも論じられている。例えば、Lyster (2018) は、上述の CLIL と深く関係している CBLT では、学習者の英語に触れる時間を最適にするために、「L1 使用を回避する」(‘CBLT programs strive to circumvent the use of the students’ L1.’) (p.26) と明確に述べている⁵⁾。更にここで言及されている英語は言うまでもなく母語話者の英語である。このような状況下では学習者の母語使用は学習の失敗を示すと判断されがちである。Dafouz, Hüttner and Smit (2016) はこの件に関し、特に、あまり「国際色が豊かではないコンテキストでは共通の L1 や英語以外のどの言語を使っても失敗」(p.136) とみなされる傾向があり、一方、「多文化多言語の伝統が豊かな状況」ではそのようなことがないと指摘している (Dafouz et al., 2016, p.134)。後者の例としては例えば、ELF 環境下での L1 使用が話者間の仲間意識の表出、協調として前向きに捉えられることが挙げられる。

またこの議論は CLT の本質とも深く関連しており、ひいてはコミュニケーション能力 (communicative competence) をどのように捉えるかということとも深く関わる問題である。CLT では学習者の母語をなるべく使わないのを良しとする傾向があることに、Widdowson は、CLT の、ひいては、その基となるコミュニケーション能力の間違った解釈 / 理解によるものであると指摘している (Widdowson, 2003, 2008; 村田・原田, 2008 等参照)。実際、筆者等の研究データの中にも、EMI 授業中で、参加者全員が程度の差こそあれ、第二の共通語として日本語 (JLF – Japanese as a Lingua Franca) を有している場合は、これを有効に活用し、コミュニケーションを効果的に行ったり、仲間意識の提示・増強をしていることが観察された (3.3 参照)。また、グループ活動等で、グループ内で参加者の L1 が共通する場合は、その共通言語が使用されている事実も報告された。以下に、これに関する学生の意見を紹介する。

例：EMI でのグループ活動における英語以外の言語使用

- **Chinese** is also commonly used as there are many students from mainland China or Taiwan, and this is especially the case when majority of the members in a group during group discussions are so. (EMIP34-U1-SG (eng) -Y_MY2,SG16)
- Mostly, **Chinese and Korean**. (EMIP35-U1-JP (jpn,tha) -Y_ZA7,TW2,TH6)

(Murata et al., 2019, pp.165-166)

このように EMI 授業の中でも、他言語の使用、特に参加者の L1 の使用は広く観察されており、これを完全に禁止しようとする試みは効果的でないだけでなく、教育的でないとも言える。この点では、トランス・ランゲージングの概念を教育に取り入れることを提唱する García and Li (2014)、Otheguy, García and Reid (2015) や Li (2016, 2018) と考えを共有できる。また、参加者全員が程度の差こそあれ、ある程度地域言語を第二共通語として共有、あるいは共有の過程、つまり学習中等、であれば、EMI 授業におけるある程度の母語コミュニケーション、あるいは地域言語の活用は、コミュニケーションをより効果的に成し遂げる助け及び効率的な内容理解に繋がる可能性もあり、これは先に述べた CBLT の立場と相反するものである。一方、同一母語に基づくグループ形成での共通言語によるディスカッションは、ELF による貴重な異文化コミュニケーションの機会を逃すという側面も考えられ、この点は多言語環境下での EMI プログラムの今後の課題とも言えよう (Murata et al., 2019; Doubleday, 2016 も参照のこと)。次項ではトランス・ランゲージングの現象と絡めて、この点を更に論じる。

3.3 EMI とトランス・ランゲージング及び多言語資源の活用

3.1 では、グローバル化との関連で推進される EMI の E、つまり英語は、ELF であるべきだという論を展開した。また 3.2 では 3.1 との関連で EMI における母語の役割、使用に関して論じた。この解釈で EMI の中に含まれる ELF コミュニケーションの根底には 1.4 でも指摘したように多言語主義があることを再確認する必要がある。このような多言語環境下での EMI によるコミュニケーションの特徴の一つに、最近特に注目されているトランス・ランゲージングがある (Cogo, 2016, 2018; García & Li, 2014; Hülbauer & Seidlhofer, 2013; Jenkins, 2015; Li, 2016, 2018; Murata 2019b; Seidlhofer, 2011 等参照)。以下、ここでは議論を進める前に、まず Li Wei (2018) によるトランス・ランゲージングの定義を紹介する。

‘Translanguaging’, --- ‘is a **transformative, resemiotization process**, whereby language users **display the best of their creativity and criticality**⁶⁾ --- , which conventional code-based approaches cannot address’ (Li, 2018, p.22)

「トランス・ランゲージングとは、言語使用者が、従来の言語に基づいたアプローチでは表すことができない独自の創造性や十分な情報に基づく判断を示す、意味の変換、再構築過程を言う」

(Li, 2018, p.22、村田訳、強調)

このトランス・ランゲージングの現象と解釈できる例を以下に挙げる。

(例) これは香港からの留学生が EMI による社会言語学の授業の発表で、韓国のアイドルグループが自分たちの宣伝のためにいかに英語を活用しているかを説明している場面である。

er the audience his fan treated it as very

cute huh a cute … *kawaii* moment

(other students laugh)

(EMI による社会言語学授業での 発表 36:35 (録音番号) , 2016

年 6 月 4 日録音) (Murata et al., 2019, pp.160-161 も参照のこと)

ここで、発表者は ‘cute’ を 2 度繰り返した後、更に *kawaii* を使用し、説明する。これは理解を助けるための、英語から日本語への単純な翻訳あるいは言い換えというよりも、もともと日本語である用語だが、現在は広くアジアの若者文化の中でそのまま使用されることが多い用語 (Toyoshima, 2015) を、同じ価値観を共有する多言語多文化背景の仲間の前で使ったという説明がより状況に即している。つまり、発表者は *kawaii* が日本語だから使ったというより (もちろんその要素も拭いさることはできないが)、よりこの状況、及び自身の独自の感覚、判断を的確に表す表現として使用した、つまり、トランス・ランゲージングを行っていると言えよう。

また、同じ EMI の授業では学生による自分たちの言語多様性の積極的な活用も観察された。これが、次の例に見られるトランス・ランゲージング⁷⁾である。これは、この学習共同体独自の連帯意識、アイデンティティー表明に使用されていると見られる (Cogo, 2009, 2012, 2018; House, 2016; Klimpfinger, 2009; Mauranen, 2014; Murata et al., 2019; Smit, 2010 も参照のこと)。以下は、EMI プログラム学部 1 年生セミナーで韓国からの留学生が英語を共通語として使いつつ、ほぼ全員がある程度共有する日本語も挿入しながら発表している例である。

(例) 1st Year Seminar (Presenter 12, an International (Korean) student)

・ P12: In 2003 冬のソナタ became popular. It is pure な romance. And ヨン様 boom was popular in Japan. 視聴率, which is prime time viewing, was quite high.

(Iino & Murata, 2016, p. 116 参照)

上記の例で、この韓国からの留学生は、例えば名詞だけではなく、一つの文中で自由に英語と日本語の間を行き来しており、構文上も「pure な romance」に見られるように、英語と日本語の合成をごく自然に行っており (Cogo, 2018; Li, 2018 参照)、広義のトランス・ランゲージングの例とみなすことができる。

これに対し、以下は、発表中の学生による相手を特定化 (この場合、授業担当教員) したトランス・ランゲージングの例で、より狭義な分類では、その下部概念とみなすことができる、典型的なコードスイッチング例 (Cogo, 2018; Klimpfinger, 2009 参照) と見えよう⁸⁾。

(例) 発表で使用中の PC 操作に関する技術的質問の L1 によるやり取り

07 S09: --- and I was really interested in their

08 language background.

09 Sa: hm[mm

10 S09: [and I will (1.6) ((教授を見ながら))

11 → どうやって次行くんですか?

12 → T1: >うん うん<マウスです

13 → S09: ああ (1.0) uh I have I want to find out about methods >used ---

(EMI による社会言語学の授業での学生 (S09) 発表、2015 年 7 月 7 日録音)

(Murata et al., 2019, pp.161-162 も参照のこと)

上例では、発表担当の日本人学生が PC 操作という技術的問題で教授 (日本人) の助言を得るにあたり、お互いの共通第一言語である日本語を活用している。発表言語、英語から、L1 (日本語) を共有する教員だけに向けられた、相手を特化したコードスイッチング (Klimpfinger, 2009 ,p.359; Cogo, 2012, 2018 も参照のこと) で日本語を使用、上記 11 行から 13 行にかけての日本語でのやり取り自体、挿入句 (Insertion sequences, Schegloff, 1972) となり、技術問題解決後、S19 は 13 行目で「ああ」と理解を示し、PC を操作、問題解決の 1 秒後、ごく自然に ELF に戻り、10

行目で止まっていた発言を続け(13行目)、自然な形で発表を再開している(Murata et al., 2019; Mauranen, 2014 も参照のこと)。

以上、ここでは学生、教員共に多言語資源の有効活用を柔軟に行い、双方とも公式なEMI方針に縛られることなく、状況に柔軟に対応、効果的なコミュニケーションへと繋げている例を提示した。このように多言語環境下で実施されるELFの視点を尊重したEMIでは、コードスイッチングを含むトランス・ランゲージングが効果的に用いられ、地域言語や母語使用を厳密に禁止したEMI(English Only)実施は現実的ではないことを明確にした。以下、この結果を踏まえて、英語(あるいはその他の言語—X)を媒介とした授業と母語・継承語・バイリンガル(多言語)教育の将来を考察する。

4. E(X)MI(英語(or X語)を媒介とした授業と母語・継承語・バイリンガル(多言語)教育の将来)

E(X)MIの効果的な実施を、ここでは、特に、母語・継承語・バイリンガル(多言語)教育の理解及びトランス・ランゲージング等の多言語資源の効果的な活用(cf. Moore & Nikula, 2016 等参照)の2点から論じる。ここで大切な概念として、多様性、多言語資源活用、意味交渉、相互理解の4点を挙げる。つまり、ELF的な視点、あるいは母語・継承語・バイリンガル(多言語)教育に理解を示すE(X)MI教育は、学生、生徒がいろいろな言語背景の人々(多様性—即ち、バイリンガリズム・多言語主義の理解へと繋がる)と自分が持っている(多)言語資源を活用し(多言語資源活用—母語、継承語を含む)、意味交渉をしながら(意味交渉)、お互いの理解に至るような(相互理解)教育環境の提供をする必要がある(Murata & Iino, 2018; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2003 も参照のこと)。コミュニケーションの手段としてのトランス・ランゲージングはこの4つの概念と深く関わっている。つまり、トランス・ランゲージングができるということ自体が、その実践者または受け手が多様性を有し、許容し、また多言語資源を活用し、これを持って意味交渉を行い、相互理解に至るというプロセスを経ていると言える。このような要素の大切さは、筆者とその研究同僚が行った研究データでも、次のような回答に示されている。以下はEMIプログラムを受講した学生の回答である。

(例) EMI 受講学生の声 (アンケート結果)

みんな様々な国や地域から来ており、またこれまでの教育環境や育ってきた環境も様々なため、多様な英語に触れることができ、面白い。

(2016, Q5-EMI_P19-SILS-U4-JP (jpn) - 海外滞在 (Yes) - 学校 (Yes))

(Murata, 2019b; 村田他, 2018 も参照のこと)

この回答者は EMI プログラムで言語背景の異なる学生たちと学ぶことの意義、つまり、多様性、を高く評価している。また、次の回答者は筆者の WE&ELF という EMI の授業を 2017 年度に受講した学生の意見で、同じように、多様性への理解と認識を明示している。

WE によって色んな人が救われると思った。みんな違ってみんな良いんだなと思った。(2017-#31)

(Murata, forthcoming)

この回答者は異なる変種の英語使用者の存在を通し、必ずしも母語話者の基準に合わせなくてもいいのだという認識に至り、これにより更に、自身がこれまでの学校教育の過程で皆と同じであることを直接的、間接的に求められていたことに気づき、「みんな違っていいんだ」という、言語を超えた新しい価値観、つまり、多様性の大切さまでを認識するに至ったことを示している。このように E (X) LF の視点を入れた E (X) MI 教育は他言語や他変種を排除するものではなく、使用者や学習者の中に多様性の重要性を育み、母語・継承語・バイリンガル教育を尊重する理念と相反するものではないことが明らかである。この結果は「母語・継承語・バイリンガル教育」の将来にも示唆を与えることと信ずる。

注

- 1) EMI/E としたのは I は *instruction* を表し、教える側の立場に立った用語であるのに対し、英語を媒介とする授業では、教える側だけではなく学生・生徒の立場からも多くの研究がなされ、また EMI 実施上でも後者の参加は大切である。よって EMI ではなく、EME (English-Medium Education) の方がより適切であると指摘されている (Smit, 2010 等参照)。本論文ではこの意見に賛成する一方、以下では、この意味を含みつつ、より広く定着している略語 EMI を使用する。
- 2) 後半は主として、多様性 (留学生等言語背景を異にする学生) 受け入れのための措置という面と、国内学生が英語を共通語として使用して専門科目を学ぶことにより、留学先等や将来のグローバルな環境での即時対応ができるような実践力育成の 2 つの要素のためであると言える。

- 3) この点に関しては Brut-Griffler (2002) の研究では、英語より地域の主言語が言語政策により推進され、その地域の少数言語消滅の危機に繋がることの方が多いと報告されている。
- 4) 継承語、少数言語維持の視点から言うと、もっと積極的な言語政策も合わせて取っていく必要があるが、ここでの論点は、ELF の視点を取り入れると英語は他言語を排除するもの (English Only) ではなく、多言語環境の中だからこそ、ELF のコミュニケーションが成り立つ、あるいは必要になることがある、という点である。
- 5) 但し、「最近では L2 学習や L2 を通しての専門科目学習における認知手段としての L1 の役割の研究も盛んになってきている」(Lyster, 2018:26、村田訳) ことも述べられている。
- 6) この *criticality* の用法はこれ自体、ELF 的な用法と言えるかもしれない。つまり、一般的に日本語で訳されている批判性であれば *criticalness* が使われるところ、ここでは *criticalness* の意味で *criticality* が使用されていることになる。Li Wei 氏によると (*personal communication* 2019 年 9 月) ここでの *criticality* は ‘informed assessment’ という意味で使用しているということであったので、この論文では、「十分な情報に基づく判断」と訳すことにした。いずれにしてもこの単語自体、ELF 的に *creative* で柔軟に使用されているという点で興味深い。
- 7) 本論文では、基本的にトランス・ランゲージングの概念がコードスイッチングの概念を排除するものではなく、広く多言語使用実践例の一つとしてこれを含むものと捉える (Cogo, 2018; Li, 2018 等参照)。そのため、Murata et al. (2019) では以下の例をコードスイッチング例として挙げているが、本論文では読者の混乱を避けるために、本例に関してはコードスイッチングの代わりに、トランス・ランゲージングという、より広義で上位概念を表す語を使用する。本論文でのコードスイッチングの定義は以下、注 8) を参照のこと。
- 8) Otheguy, García and Reid (2015) ではコードスイッチングは政治権力や社会的に分類され、名付けられた言語 (*named languages*) の存在を前提にしており (p.298)、そのような「言語」の存在を否定する彼らのトランス・ランゲージングの定義 (pp.282-3, 297) には相容れないとするが、この点において筆者は意見を異にするもので、大方においては彼らのトランス・ランゲージングの考え方に賛同するが、ELF のインタラクションで重要な要素を占めるコミュニケーション分析では政治社会的な立場に拘ることなく、より詳細なインタラクション分析を可能にする用語の使用が必要であると判断し、ここでは敢えてこの用語を使用する。また、Otheguy 他 (2015) ではコードスイッチングという用語自体が参加者の視座を取っていない (p.298) と述べているが、確かにこの範疇自体は研究者が分類に用いた *etic* な用語であるが、この例においては、発表者自身が話し相手を見極め、コードスイッチしたもので、これは会話分析的な *emic* な分析 (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) でも、本人の中で明らかに ‘*named languages*’ の意識があり意図的に相手を選んだ言語変換をしていると判断できる。もちろんこの意識が生成されるにあたってこの発表者の言語及びコミュニケーション力習得の過程で社会の影響があったことは否めないが、ここではその議論まで発展させる必要はないと判断する。また、筆者らの一連の研究の中でインタビューで数名のインタビュー参加者自身が「コードスイッチ」という用語を用い、コミュニケーションの状況により、彼らがいかに表現を意図的に選ぶかが本人達 (参加者自身) の言葉で説明されており、この点でも、この用語の説明が参加者の視点に基づいたものでもあるとのサポートになる。

引用文献

- 官邸 (2012) グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)
<https://www.kantei.go.jp/jp/shingi/global/1206011matome.pdf> (2020年1月17日閲覧)
- 津田幸男 (1990) 『英語支配の構造』 第三書館
- MEXT. (2011) 『『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』について』 文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm (2020年1月17日閲覧)
- 村田久美子・飯野公一・小中原麻友 (2017) 「EMI (英語を媒介とする授業) における『共通語としての英語』の使用の現状把握と意識調査、および英語教育への提言」『早稲田教育評論』 31 (1), 21-38.
- 村田久美子・小中原麻友・飯野公一・豊島昇 (2018) 「EMI (英語を媒介とする授業) とビジネス現場における『共通語としての英語』への意識調査、および英語教育への提言」『早稲田教育評論』 32 (1), 55-75.
- 村田久美子・原田哲男 (2008) 「日本の応用言語学と言語教育におけるヘンリー・ウィドウソン氏の貢献—コミュニケーション能力の解釈を中心に—」村田久美子・原田哲男編著『コミュニケーション能力育成再考—その理論と実践』 (pp. 15-26) ひつじ書房
- Azirah, H. (2009). Not plain sailing: Malaysia's language choice in policy and education. *AILA Review*, 22, 36-51.
- Björkman, B. (2016). English-medium instruction and English as the lingua franca in higher education in central and northern Europe. In M-L. Pitzl & R. Osimk-Teasdale (Eds.), *English as a lingua franca: Perspectives and prospects, Contributions in honour of Barbara Seidlhofer* (pp.57-68). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bolton, K., & Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (5), 429-447.
- Brut-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cheng, L. (2012). The power of English and the power of Asia: English as lingua franca and in bilingual and multilingual education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (4), 327-330.
- Cho, J. (2012). Campus in English or campus in shock? : Korean students hit hard by English-medium lectures. *English Today*, 28 (2), 18-25.
- Cogo, A. (2009). Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.), *English as a lingua franca. Studies and findings* (pp. 254-273). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Cogo, A. (2012). ELF and super-diversity: A case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1 (2), 287-313.
- Cogo, A. (2016). Conceptualizing ELF as a translanguaging phenomenon: Covert and overt resources in a transnational workplace. *Waseda Working Papers in ELF*, 5, 61-77.
- Cogo, A. (2018). ELF and multilingualism. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 357-368). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39 (1), 1-14.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cots, J. M., Lllurda, E., & Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: An introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (4), 311-317.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language* (1st ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Hüttner, J., & Smit, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp.123-143). Bristol,UK: Multilingual Matters.
- Dafouz, E., & Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37 (3), 397-415.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction—a growing global phenomenon: Phase 1*. London: The British Council.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.). (2013). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doubleday, J. (2016). *Lecturers' orientations to the multilingualism of international students in a British university*. Paper presented at the special colloquium: Linguistic diversity on the international campus at the 9th International ELF Conference, Universitat de Lleida, Catalonia, June 2016.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), 237-259.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gill, S. K. (2005). Language policy in Malaysia: Reversing direction. *Language Policy*, 4 (3), 241-260.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next : Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: The British Council.
- Harada, T. (2017). Developing a content-based English as a foreign language program: Needs analysis and curriculum design at the university level. In M.A. Snow, & D.M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (pp. 37-52). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 556-578.
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

- House, J. (2016) . Own language use in academic discourse in English as a lingua franca. In K. Murata (Ed.) , pp.59-69.
- Hu, G. (2009) . The craze for English-medium education in China: Driving forces and looming consequences. *English Today*, 25 (4) , 47-54.
- Hu, G., & McKay, S. L. (2012) . English language education in East Asia: Some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (4) , 345-362.
- Hülmbauer, C., & Seidlhofer, B. (2013) . English as a lingua franca in European multilingualism. In A-C. Berthoud, F. Grin, & G. Lüdi (Eds.) , *Exploring the dynamics of multilingualism* (pp.387-406) . Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company.
- Iino, M., & Murata, K. (2016) . Dynamics of ELF communication in an English-medium academic context in Japan: From EFL learners to ELF users. In K. Murata (Ed.) , pp. 111-131.
- Jenkins, J. (2000) . *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007) . *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2014) . *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jenkins, J. (2015) . Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2 (3) , 49-85.
- Jenkins, J. (2017) . ELF and WE: Competing or complementing paradigms? In E. L. Low, & A. Pakir (Eds.) , *World Englishes: Rethinking paradigms* (pp.12-28) . London: Routledge.
- Jenkins, J. (2019) . The internationalization of higher education: But what about its lingua franca? In K. Murata (Ed.) , pp.15-31.
- Kirkpatrick, A. (2012) . English in ASEAN: Implications for regional multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (4) , 331-344.
- Klimpfinger, T. (2009) . “She’s mixing the two languages together” : Forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.) , *English as a lingua franca: Studies and findings* (pp. 348-371) . Newcastle, UK:Cambridge Scholars Publishing.
- Kuteeva, M. (2019) . Researching English-medium instruction at Swedish universities: Developments over the past decade. In K. Murata (Ed.) , pp.46-63.
- Li, W. (2016) . New Chinglish and the post-multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5 (1) , 1-26.
- Li, W. (2018) . Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1) , 9-30.
- Lim, L. (2009) . Beyond fear and loathing in SG: The real mother tongues and language policies in multilingual Singapore. *AILA Review*, 22, 52-71.
- Ljosland, R. (2011) . English as an academic lingua franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics*, 43 (4) , 991-1004.
- Low, E.L., & Pakir, A. (2018) . English in Singapore: Striking a new balance for future-readiness. *Asian Englishes*, 20 (1) , 41-53.
- Lyster, R. (2018) . *Content-based language teaching*. New York, USA: Routledge.
- Mauranen, A. (2006) . Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language* 177, 123-150.

- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mauranen, A. (2014). Lingua franca discourse in academic contexts: Shaped by complexity. In J. Flowerdew (Ed.), *Discourse in context* (pp. 225-246). London: Bloomsbury Academic.
- MEXT. (2014). Press release 'Selection for the FY 2014 Top Global University Project'. Retrieved March 29, 2016 from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/_icsFiles/afiedfile/2014/10/07/1352218_02.pdf
- Moore, P., & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL classrooms. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 211-233). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Murata, K. (Ed.). (2016). *Exploring ELF in Japanese academic and business contexts: Conceptualization, research and pedagogic implications*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Murata, K. (Ed.). (2019a). *English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective: Exploring the higher education context*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Murata, K. (2019b). The realities of the use of English in the globalised world and the teaching of English: A discrepancy? *JACET Journal*, 63, 7-26.
- Murata, K. (forthcoming). Teaching WE and ELF in EMI from an ELF perspective: A case study at a university in the expanding circle. In Y. Bayyurt (Ed.), *World Englishes: Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Murata, K., & Iino, M. (2018). EMI in higher education: An ELF perspective. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 400-412). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Murata, K., Iino, M., & Konakahara, M. (2019). Realities of EMI practices among multilingual students in a Japanese university. In J. Jenkins, & A. Mauranen (Eds.), *Linguistic diversity on the EMI campus* (pp. 149-171). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.
- Park, J-K. (2009). 'English fever' in South Korea: Its history and symptoms. *English Today*, 25 (1), 50-57.
- Park, J-K. (2019). English-medium instruction in the Korean higher education context: From an English as a lingua franca perspective. In K. Murata (Ed.), pp.64-77.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42 (1), 23-44.
- Pitzl, M-L. (2018). Transient international groups (TIGs) : Exploring the group and development dimension of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7 (1), 25- 58.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E.A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 75-119). New York, USA: Free Press.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca, *World Englishes*, 28 (2), 236-245.

- Seidlhofer, B. (2010) . Lingua franca English: The European context. In A. Kirkpatrick (Ed.) , *The Routledge handbook of World Englishes* (pp. 355-371) . London: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2011) . *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2018) . English as a lingua franca: Why is it so controversial? *JACET International Convention Selected Papers, 5*, 2-24. Tokyo: JACET.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001) . The globalization of (educational) language rights. *International Review of Education, 47*, 201-219.
- Smit, U. (2010) . *English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Smit, U. (2016) . *Classroom discourse in EMI: On the dynamics of multilingual practices*. Special lecture delivered at the 1st EMI-ELF Workshop on 27 February 2016 at Waseda University, Tokyo.
- Smit, U. (2018) . Beyond monolingualism in higher education: A language policy account. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.) , *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 387-399) . Abingdon, Oxon: Routledge.
- Smit, U. (2019) . Classroom discourse in EMI: On the dynamics of multilingual practices. In K. Murata (Ed.) , pp.99-122.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012) . Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review, 25*, 1-12.
- Toyoshima, N. (2015) . *Kawaii* fashion in Thailand: The consumption of cuteness from Japan. *Journal of Asia-Pacific Studies, 24*, 189-210.
- Wang, Y. (2019) . The role of English in the internationalisation of Chinese higher education: A case study of English-Medium instruction in China. In K. Murata (Ed.) , pp.201-218.
- Widdowson, H. G. (1978) . *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2003) . *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2008) . Foreword. In K. Murata, & T. Harada (Eds.) , *Applied linguistics and language teaching in Japan - A Widdowsonian perspective: Explorations into the notion of communicative capacity* (pp. 1-6) . Tokyo: Hitsuji Shobo. (村田久美子・原田哲男(編著)、『コミュニケーション能力育成再考』(pp. 1-6)ひつじ書房) .
- Widdowson, H. G. (2013) . ELF and EFL: What's the difference? Comments on Michael Swan. *Journal of English as a Lingua Franca, 2* (1) , 187-193.
- Widdowson, H. G. (2015) . ELF and the pragmatics of language variation. *Journal of English as a Lingua Franca, 4* (2) , 359-372.
- Widdowson, H. G. (2019) . TESOL: What does the acronym stand for? *JACET Journal, 63*, 1-6.

《研究論文》

立命館キャンパスアジア・プログラム生は
どのようにマルチリンガルに育ったのか

—移動キャンパス 2年目終了後の自己評価にもとづく
言語能力・言語使用状況—

湯川 笑子 (立命館大学)

ved04614@nifty.com

清田 淳子 (立命館大学)

kb5j-kyt@j.asahi-net.or.jp

**How Have the Campus Asia Program Students Become
Multilingual?:**

Self-Assessments of Their Language Proficiency and Use
After the Second Round of the Moving Campus

YUKAWA Emiko & KIYOTA Junko

要 旨

本稿は、日本・中国・韓国の学生が互いの国を移動してともに学ぶ立命館大学の「キャンパスアジア・プログラム」において、参加学生の言語能力の自己評価と言語使用状況を調べたものである。調査対象は2017年度と2018年度の全プログラムに参加した学生で、日本人14名、中国人20名、韓国人13名の計47名である。言語能力の自己評価については、日本人学生の中国先回り組は中国語・韓国語ともに中級以上の力をつけ、韓国先回り組は、韓国語は中級に達したが中国語は初級にとどまった。中国人学生は日本語・韓国語ともに中級以上の高いレベルを示した。韓国人学生は両言語ともおおむね中級以上を示したが、日本先回り組では中国語をやや低く評価する学生がいた。言語使用に関しては、提携国の大学では滞在先の言語を使う傾向にあったが、日本人の韓国先回り組と韓国人の日本先回り組では一部の学生の中国滞在時の中国語使用率が低いことが確認された。

Abstract

This paper investigated the Japanese, Korean, and Chinese students involved in the “Campus Asia Program” who studied together, visiting each other’s campuses. We specifically focused on self-assessments of their language proficiency as well as their language use. The participants are students who joined this program during the 2017 and 2018 academic years: 14 Japanese, 20 Chinese, and 13 Koreans, 47 students in total. With regards to the self-assessments of their language proficiency, it was found that the China-first Japanese student group achieved intermediate or higher levels of Chinese and Korean whereas the Korea-first Japanese student group achieved an intermediate level of Korean but only a beginner level of Chinese. All Chinese students achieved intermediate or higher levels of Korean and Japanese. Most Korean students achieved intermediate or higher levels of Chinese and Japanese, but some Japan-first Korean student group members self-assessed their Chinese ability slightly lower. As for language use, most students tended to use the local language of their countries of residence during each semester, but some among the Korea-first Japanese student group and the Japan-first Korean student group used Chinese in China at a low rate.

キーワード：キャンパスアジア、言語能力、言語使用、マルチリンガル、トランス・ランゲージング

1. 立命館キャンパスアジア・プログラム¹⁾

立命館大学文学部では日本・中国・韓国の学生が東アジア3カ国を移動してともに学ぶ「キャンパスアジア・プログラム」（以後CAPと呼ぶ）を2012年度－2015年度のパイロット・プログラムの試行を経て2016年度より常設化した。このプログラムは、立命館大学（日本）、広東外語外貿大学（中国）、東西大学校（韓国）が共同運営するもので、各大学、1学年20名を定員として運営している。このプログラムが文部科学省のアジアを拠点としたグローバル教育推進のための補助金を得て開始した経緯などについては、庵途（2018）、清田・湯川・庵途（2016）、湯川・清田（2019）を参照されたい。

CAPは「東アジア次世代人文リーダー」の養成を目標にかかげ、日中韓の3言語・3文化に通じた、未来の東アジアのリーダーを養成することを目指したプロ

グラムである。そのねらいの達成のために、立命館大学が上記の2大学とともに作りあげたCAPは、日本語・中国語・韓国語の習得を目指して相手2カ国のキャンパスに1 Semesterずつ2度留学し、現地で3カ国学生が共修するという大きな特徴を持っている。移動キャンパスの期間と回り方（立命館大学CAP学生の場合）を以下に掲載する（表1）。

表1が示すように、3カ国のどの国の学生も1年次と4年次は所属する大学で学び、2～3年次に「移動キャンパス」（つまり提携2大学）を回る。各国10名という数は定員であり、中途辞退者が出れば10名未満になる場合もあり得る。受け入れ国では、移動キャンパスには行かないがCAP学生とともに演習などを履修する「サポート学生」や、CAPに所属する移動前の1年生が相手2カ国から来た学生と一緒に学ぶ。

表1 移動キャンパスの期間と回り方（立命館大学CAP学生の場合）

1年次	立命館大学（所属する大学）	
2年次	【中国先回り組】10名	【韓国先回り組】10名
	[春期] 広東大学	[春期] 東西大学
	[秋期] 東西大学	[秋期] 広東大学
3年次	【中国先回り組】	【韓国先回り組】
	[春期] 広東大学	[春期] 東西大学
	[秋期] 東西大学	[秋期] 広東大学
4年次	立命館大学（所属する大学）	

注：湯川・清田（2019）の表1の再掲載

本研究は、このような特色を持つ立命館CAPがどのような言語能力を培い、またその3言語がどのように使用されているかを調べることを目的としている。本稿は、パイロット・プログラム生の調査（清田・湯川・庵途，2016）と、常設化プログラムの1期生が、2年生次、つまり提携国2カ国で1学期ずつ学習し終えた時点での中間報告（湯川・清田，2019）に続いて、同じ1期生が提携国への「2周目」の留学を終えた3年生次の終了時点で、プログラム生の言語能力と言語使用について報告するものである。本稿の前に発表した2つの報告とはそれぞれ時期、プログラム、学生の学習の進捗状況が異なる部分を含んでいるが、湯川・清田（2019）とは同一のプログラム、同一の学生を対象としたものであるため、以降のプログラムの説明に関しては最低限必要な情報にとどめることで重複を避け、限られた紙幅を、学生が獲得し活用した言語の様子の報告に使いたい。

2. 先行研究

生徒や学生にとっての母語（あるいは最も強い言語）ではないことばで専門科目を受講することは昔から古今東西で頻繁に行われてきた。植民地支配下で植民者のことばで教育が行われたり、多言語国家においてパワーを持つ「多数派」の言語で授業が行われたり、移民の児童・生徒に対して現地語での授業を受講させたりする現象がそれである。さらに、昨今ではグローバル化の要請に応えるために、初等・中等学校において生徒の母語ではない言語（主に英語）で専門科目を教えることで、その言語の伸長と教科内容の学びを確保しようとする「内容言語統合学習、Content Language Integrated Learning (CLIL)」(Coyle, Hood, & Marsh, 2010) や、非英語使用圏であえて英語で大学の専門授業を行う「英語科目開講、English-Medium Instruction (EMI)」(Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013) が盛んに行われるようになってきた。

CLIL は初等・中等教育で行われることが多いことから、カリキュラム上学ばなければならない（例えば）理科や数学といった教科内容の理解が、外国語である英語で授業を行う場合にも遜色なく確保できているか（あるいは困難をきたしているか）といった検証が行われ始めており、これまでのところその結果はコンテキストによって一様ではない (de Zarobe, 2019)。また、CLIL 受講者ではない児童・生徒と比べて CLIL 受講者の英語力がより向上したのかという検証についても結果はまだ分かれている。高まったとする研究 (Alonso, Grisalena, & Campo, 2008; Pérez, & Basse, 2015)、逆に差はなかったとする研究やそもそも比較対象とした集団間には CLIL を始める前から差があったとする指摘 (Apelgren, 2019; Dallinger, Jonkmann, & Hollm, 2016) も発表され始めるなど、その効果の全貌については検証途上にある。

EMI は大学のグローバル化に不可欠であることから世界各地で行われており、こちらについても、多くの問題点の指摘 (Cho, 2012)、解決法の提案 (Im & Kim, 2015)、地域による差異の分析 (Vila & Bretxa, 2014) など、多くの研究が発表されている。

本研究の対象とする立命館大学で展開している CAP は、高度な L2 言語能力の下地があることが多くかつ圧倒的な国際的汎用性のある、英語ベースの CLIL や EMI とは状況が異なる。その上、CLIL や EMI の広がりや研究の量の多さとは異なり、そもそも自国のことばの他にアジアの外国語を1つと言わず2つまで、真剣に運用能力を高めようとした CAP は少なくとも日本では他にないことから、立命

館型 CAP やそれに類したプログラムに関する先行研究も少ない。あるのは、本研究者らが 2016 年にまとめたパイロット・プログラムの結果分析と 2019 年に公開した常設化プログラムの 1 期生の 2 年生次終了時の報告のみとなる。今回の報告と比較するため、これらの研究については節をあらためて、要約する。

本研究の対象者である CAP 生の言語習得と言語使用を考えるには、トランス・ランゲージング (translanguaging, TL) という概念 (加納, 2016; García & Li, 2014) が不可欠である。García and Li (2014) やこの概念を日本語で紹介している加納 (2016) によると、TL はもともと英語とウェールズ語を教える教育の中で、インプット言語とアウトプット言語を変えるという教授上の工夫を指すための用語であった。その後多くの研究者がこの概念の定義や類似の現象についての名称との差異について論考を発表した。その中心的な研究者である García and Li (2014, p.20) は TL を “both the complex language practices of plurilingual individuals and communities, as well as the pedagogical approaches that use those complex practices” (「複数言語話者と複数言語使用地域社会の複雑な言語使用実態、およびこうした複雑な言語実践を活用した教授法上のアプローチの両方」オリジナル英語、筆者訳) を指すと定義している。留学生活では通常学生は語学力向上のために現地語を使い、社交の場やその他必要性のある時に母語にスイッチする。しかし立命館型 CAP 生の 3 カ国の学生は、英語の他に 3 言語を共有し、それらの言語の習熟度が各個人によって異なることから、学習、生活のあらゆる場面で 3 言語 (もしくは 4 言語) が個人ごとに縦横無尽に駆使されることが予想できる。この状況を説明・解釈するのに TL はぴったりの概念であると考えられる。本稿では、TL を、すべての言語資源を必要に応じて使用しコミュニケーションをとる言語実践を表す用語として用いる²⁾。

3. 立命館型 CAP 生の言語能力と言語使用に関するこれまでの報告

清田・湯川・庵途 (2016) および湯川・清田 (2019) はそれぞれ、CAP のパイロット・プログラムと、常設化された CAP の 1 期生の 2 年生終了時の言語状況を調べたものである。2 つの研究結果に共通した傾向として、まず、中国人学生と韓国人学生の外国語能力の自己評価が高く、それに比して日本人学生の中国語と韓国語能力の自己評価は相対的に低かったことがあげられる。本稿の研究対象者と同一学生である常設化された CAP の 1 期生の場合、2 年生終了時において、中国人、韓国人学生がすでに 2 つの外国語の 5 領域の技能のどれについても 1 ～ 6 のレベル

のうちレベル3以上（中級レベル）を持っていると答えているのに対して、日本人学生はレベル1～3にとどまっていた。さらにその日本人学生のうち韓国に先に回ったグループ（9名）の場合の中国語習得はその段階にも達せず、レベル0や1にとどまる領域もあった。この差については、学生の所属大学が外国語大学かどうか、それぞれの大学が外部試験による2つの外国語の資格取得を義務づけているかどうか、文化的に異なる自己評価に対する厳格さなど、様々な要因が考えられた。

言語使用については次のようにまとめられる。パイロット・プログラム生に関しては、クォーター制度による3ヵ国学生の同時移動システムにより、全員が日本に滞在していた時に集めたデータであったため、アカデミックな場面ではいずれの国の学生も日本語を多用していた。ただ、日本人学生も日常生活場面では中国語と韓国語の使用割合が増えていた。常設化されたCAPの1期生の日本人学生は、春学期、秋学期のそれぞれの学期に韓国もしくは中国のどちらかに滞在していたため、その時の言語使用の様子を質問紙を通して答えた。CAPでは2グループに分かれてキャンパスを移動することから、そのグループに独自の傾向が生まれ、滞在地によって現地語の使用率が異なる場合があった。

また、インタビュー・データからは、パイロット・プログラム生もCAP常設化1期生も、言語選択について複数の規準を使用していることが分かった。その主なものは、相手の理解しやすい言語を選択、自分が練習したい言語やもしくは相手が練習したい言語を選ぶ、相手が「自分の不十分な外国語」を受け入れてくれるかどうかなどによって決めるというものであった。また、CAP常設化1期生の日本人学生には、中国語以外の言語を使う傾向があったことが分かっている。学習方略としては、友人に質問することが多く、なおかつその際にも時と場合によって縦横無尽にTLを駆使しながら学術的な課題に取り組んでいることが示唆された。

以上、CAPのパイロット・プログラムと常設化されたCAPの1期生の2年生終了時の言語状況から分かっていることをまとめた。これらをふまえて、本研究を紹介したい。

4. 研究方法

4.1 研究参加者

本研究の参加者は、CAP学生のうち、2017年度および2018年度を通してプログラムに参加した学生、日本人14名（2年生終了時15名から1名減）、中国人20

名、韓国人 13 名（2 年生終了時 14 名から 1 名減）の計 47 名である。最終的に 3 年生の秋学期まで CAP に参加した学生の国別の内訳、どの国にどの学期に回るのかの順序、データ収集ができた学期について表 2 に示した。日本人学生については各学期終了後の集中講義で帰国した時、中国・韓国の学生については日本のキャンパスにいた時にデータ収集をし、3 年生の秋学期については、対面または電子メールを使用して全員からデータ収集した。参加学生の中で、大学入学前に中国語・韓国語・日本語のうち母語ではない言語を学習したことのあった学生について表 3 に示す。

表 2 CAP 移動キャンパス参加人数と内訳

国	移動順序	2017 年度春学期以降参加延べ人数（中途補充者を含む）	2018 秋学期参加者		データ収集			
			2017 春学期	2018 秋学期	2017 春学期	2017 秋学期	2018 春学期	2018 秋学期
日本人	中国先回り	23	5	14	○	○	○	○
	韓国先回り		9		○	○	○	○
韓国人	日本先回り	20	7	13	○	-	○	○
	韓国先回り		6		-	○	-	○
中国人	日本先回り	20	10	20	○	-	○	○
	韓国先回り		10		-	○	-	○
合計		63	47		-	-	-	-

表 3 大学入学前の外国語履修状況（湯川・清田（2019）の表 2 の再掲載）

	既修者人数	学習年数	既修者人数	学習年数
日本人学生	中国語 4 名 中国先回り組 3 名 韓国先回り組 1 名	2.5 年 / 3 年 / 6 年 ^注 5 年	韓国語 1 名 中国先回り組 1 名 韓国先回り組 0 名	2 年
中国人学生	日本語 1 名 日本先回り組 0 名 韓国先回り組 1 名	0.5 年	韓国語 2 名 日本先回り組 0 名 韓国先回り組 2 名	4 年 / 0.5 年
韓国人学生	日本語 3 名 日本先回り組 1 名 中国先回り組 2 名	5 年 1 年 / 1 年	中国語 4 名 日本先回り組 2 名 韓国先回り組 2 名	1 年 / 0.5 年 1 年 / 4 年

注 2.5 年 / 3 年 / 6 年は、中国先回り組学生 3 名がそれぞれ、2.5 年間、3 年間、6 年間の中国語学習歴を持っているということを示す。湯川・清田（2019）の表 2 の集計以降に辞退した 2 名は当該の言語の既修者ではなかったため、この表の作成に関して修正は不要であった。

4.2 データ

言語能力、言語使用の両方について、湯川・清田（2019）と同じ質問紙を使用した。言語能力については、4 技能 5 領域（「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」のうちのやりとり」、「話すこと」のうちの発表）について、6 レベル（レ

ベル6が最も高度)で表現された能力指標に対して5件法(1:そう思わない~5:そう思う)で自己評価(個人が自分の3言語の能力を自己評価)してもらった質問紙を用いた。これはCouncil of Europe(2001)が作成した欧州言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)を参考にCAP学生のニーズを考慮して作成した。以下にサンプルとして、「話す力のうちのやりとり」の質問紙を掲載する(表4)。

表4 言語能力自己評価 話すこと - やりとり (日本人学生用)

言語能力記述文 (話すこと - やりとり)		日 本 語	中 国 語	韓 国 語
S1	自分のことや日常生活のことについて決まり文句や基礎的な語句などを用いてやりとりができる			
S2	よく遭遇する日常会話場面であれば、基礎的な語句や文を使ってやりとりができる			
S3	日常生活や自分の関心のあるトピックについて、自分の意見を述べたり、質問をしたり、答えたりできる			
S4	日常生活や自分の関心のある事柄以外のトピックについても、学術的に複雑な内容でなければ、ある程度意見をやりとりすることができる。			
S5	学術的な場面および日常生活上のあらゆる場面で、さほど苦勞することなく、文法的にほぼ正確に発話ができ、必要に応じて、相手を説得するなどの対話上の目的を達成することができる			
S6	学術的な場面および日常生活上のあらゆる場面で、苦勞することなく、正確かつ流暢に発言ができ、相手を説得したり問題を解決したりなどの対話上設定した目的が常に十分達成できる			

表5 言語使用 質問紙 (湯川・清田 (2019) の表4を再掲載)

場面	A 滞在国 の 言語 ^注	B 自分の 母語	C それ以 外の 言語
1 ①大学の演習で3カ国の学生から成るグループで討論することがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
2 大学で、休憩時間に友達と話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			
3 自分と母語を共通にする教職員と話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			
4 自分と母語を共通にしない教職員と話す時、何語をどれだけの割合で使いましたか			
5 ①授業外の時間に、発表の準備のために議論することがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
6 ①授業外の時間に、深刻な話題で話し合いをすることがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
7 授業外の時間に、雑談などをすることがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
8 キャンパスでも寮でもない滞在国のどこかで話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			

注 記入に関しては、A,B,Cの合計が100%になるようにそれぞれの割合を%で書くよう指示した。

言語使用の調査のためには、様々な場면을指定し、そこで、その学期の滞在地においてどの言語を何パーセント程度使うかについての質問紙調査を実施した(表5、湯川・清田 (2019) の表4を再掲載)。これらの質問紙は、3カ国の学生に対してそれぞれの母語で同じ内容の質問紙を用意し、CAP担当教員によって配布、回収した。

また、中国人、韓国人各4名および日本人8名を抽出し、2年生終了時および3年生終了時にそれぞれの母語によるインタビューを行った。学生の成長の度合い、成果などにおいてCAP担当教員が偏りのないよう配慮して人選をし、薄謝(図書券)を提示して協力を求めた。2年間の変化を振り返ることができるよう、同じ

学生をインタビューした。聞き手は、2年次終了時と同様、中国人、韓国人についてはそれぞれの言語が堪能なCAP担当教員が、日本人に関しては2グループに分け筆者ら（湯川および清田）が1グループずつを担当し、各グループにつき約1時間をかけて実施した。本稿では、紙幅の関係で、インタビュー・データは質問紙調査の結果に補足する形で一部使用することとする。

5. 結果

5.1 言語能力

CAP学生の言語能力の自己評価結果を国ごと、また移動キャンパスに行くグループごとの平均値として表6にまとめた。表6では、学生にとって外国語である言語の自己評価欄に薄い網掛けを施し、到達した最上限のレベルが1～6のうちの3以上に達している場合に色の濃い網掛けをして到達レベルの差異を示した。アカデミックな活動に不可欠なレベルは、単文ではなく一定量の文章を扱うことのできるレベル3以上だからである。また、こうした達成度を移動キャンパス1周目の終了時（つまり2年生終了時）との対比として観察できるよう、年度の終わりに同じグループのデータが存在する場合には、その領域ごとに達成レベルの平均値を対応するデータの下にイタリックで示し、変化の方向を向上は「↑」で、同じ場合には「—」で示した。2周目の移動キャンパスの後、言語能力の自己評価を平均値として下げたグループはなかった。

5.1.1 日本人学生

まず、日本人学生の傾向は次のようにまとめられる。B行に示された中国先回り組の5名については、中国語韓国語ともに、レベル3～5と、中級以上の力をつけたと自己評価している。D行に示された韓国先回り組の9名については、韓国語はレベル3～4の中級レベルに達したが、中国語についてはレベル1～2とまだ初級レベルにとどまっている。

表6 CAP学生の5領域ごとの3言語能力の到達レベルの自己評価－3年生終了時

	日本語					中国語					韓国語				
	読む	書く	聞く	やりとり	発表	読む	書く	聞く	やりとり	発表	読む	書く	聞く	やりとり	発表
日本人															
④ 2018 前期 中国先回り 5名	6	6	6	6	5	4	3	3	3	2	3	4	3	4	3
⑤ 2018 後期 中国先回り 5名	6	6	6	6	5	4 [↑] ₂	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂	4 [↑] ₂	3 [↑] ₂	5 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃
⑥ 2018 前期 韓国先回り 9名	6	6	6	6	6	2	1	1	1	1	4	3	3	4	2
⑦ 2018 後期 韓国先回り 9名	6	6	6	6	6	2 [↑] ₁	2 [↑] ₁	2 [↑] ₀	2 ⁻ ₂	1 [↑] ₀	4 [↑] ₂	4 [↑] ₂	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂
⑧ 2018 年度 全員後期 14名	6	6	6	6	6	3 [↑] ₂	3 [↑] ₂	2 ⁻ ₂	3 [↑] ₂	2 [↑] ₁	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂
⑨ 2018 前期 日本先回 10名	5	6	6	6	5	6	6	6	6	5	4	4	3	4	3
⑩ 2018 後期 日本先回 10名	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	4	5	4	5	4
中国人															
⑪ 2018 前期 韓国先回 10名	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑫ 2018 後期 韓国先回 10名	5 ⁻ ₅	4 ⁻ ₄	4 ⁻ ₄	4 ⁻ ₄	3 ⁻ ₃	6	6	6	6	6	4 ⁻ ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₄	5 ⁻ ₅	4 [↑] ₃
⑬ 2018 年度 全員後期 20名	5	5	5	5	4	6	6	6	6	6	4	5	4	5	4
⑭ 2018 前期 日本先回り 7名	5	4	4	4	3	2	1	2	2	1	6	6	6	6	5
⑮ 2018 後期 日本先回り 7名	5	5	5	4	4	3	3	3	3	2	6	6	6	6	6
韓国人															
⑯ 2018 前期 中国先回り 6名	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑰ 2018 後期 中国先回り 6名	6 [↑] ₄	6 ⁻ ₆	6 [↑] ₄	6 [↑] ₅	6 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 ⁻ ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₃	6	6	6	6	6
⑱ 2018 年度 全員後期 13名	5	5	5	5	5	4	3	4	4	3	6	6	6	6	6

また、この結果は2年生次の終わりと比べると、D行の中国語のやりとりがレベル2で変化がないという唯一の例外を除くと、どの言語に関してもどの領域に関しても上向きの変化を示している。移動キャンパスの移動の順序で分けた2つのグループ（AB組とCD組がそれぞれ同じ学生）は、人数がもともと少ないことや既修者（AB組は中国語既修者3名、韓国語既修者1名、CD組は中国語既修者1名、韓国語既修者なし）に影響されたのか、異なる傾向が生まれており、韓国先回り組

(CD 行) は平均的に中国語が苦手である。

5.1.2 中国人学生

次に中国人学生を見てみる。GIJ 行が示すようにどちらのグループも日本語、韓国語ともに、レベル3～6、つまり中級から上級のレベルに達していると自己評価している。特に日本先回り組の日本語の能力(G 行)が高い。同じ学生から収集したデータのうち2年生終了時と対比できるのはI 行の韓国先回り組の査定である。このグループは、移動キャンパス1 周目、つまり2年生終了時と比べると日本語に関して変化はなく、韓国語に関しては、3 領域に関して3年生終了時の方が高い自己評価をしている。

5.1.3 韓国人学生

LNO 行が示すようにどちらのグループも日本語、中国語ともに、おおむねレベル3～6、つまり中級から上級のレベルに達していると自己評価している。特に中国先回り組の日本語の能力(N 行)が高い。同じ学生から収集したデータのうち2年生終了時と対比できるのはN 行の中国先回り組の査定である。このグループは、2年生終了時と対比すると、日本語の「書く」力が2ヶ年ともにレベル6であるのと中国語の「書く」力が2ヶ年ともにレベル4であることを除くと、日本語、中国語ともに、3年生終了時の方が高い自己評価をしている。L 行の日本先回り組の中国語は、「発表」の領域がレベル2と、初級レベルにとどまっており、それ以外の領域においてもレベル3が上限である。人数が全部で7名と少ないため、これが特定の個人の自己評価が極端に低いことの影響なのか、全体に低いのかは、次の個別の分析で明らかにしたい。

5.1.4 個人ごとの発達状況

これまで、CAP 生の言語能力の自己評価をグループ平均として観察してきた。ただ、平均値は身近で分かりやすい代表値ではあるが、その集団の自己評価のばらつきや深刻な伸び悩みや目覚ましい成果を上げている個人については把握しにくい。以下では、個人ごとに、2つの外国語能力をレベルごとのプロット図で示すことで、上記の情報を示したい。紙幅に限りがあるので、5つの領域のうち、日常生活や授業で不可欠な話す力のうちの「やりとり」をする力について図を示し、その他の能力については「やりとり」する力との類似点や相違点を文章化することで全

体像を示す。

5.1.5 日本人学生の個人ごとの発達状況

まず、日本人学生の2年生終了時の能力を図1に示す。中国語レベルが6であると答えた学生1名は6年の中国語学習歴を持っているので除外する。図1の楕円が示すように、日本人学生は左寄りの縦長の集団を形成している。つまり、中国語に関しては上限でもレベル3だが、韓国語に関しては、レベル0からレベル6まで多岐にわたる。

ところが、3年生終了時の個人ごとの自己評価を示す図2では、個人を表す点が右方向に散らばり、中国語、韓国語ともにレベル0という査定をしている極端な学生1名を除くと、韓国語は大半が3以上で中国語はレベル0からレベル4（中国語長期履修歴を持つ学生を除く）まで大きくばらつきがある。韓国語はおおむね中級に達しているが、中国語は初級レベル（2以下）が7名と中級以上（3以上）が7名というふうに半分ずつに分かれていることが判明した。表6で示した平均値と同様、個人ごとに見ても、日本人学習者は、韓国語より中国語の方が苦手であると感じていることが分かる。

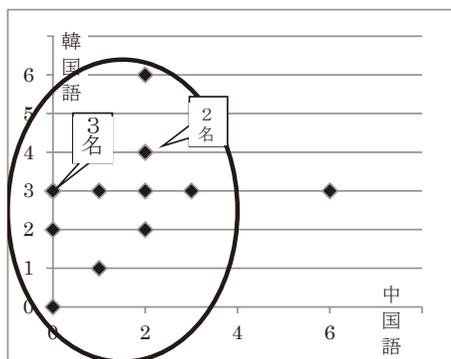


図1 日本人2年生次「やりとり」力

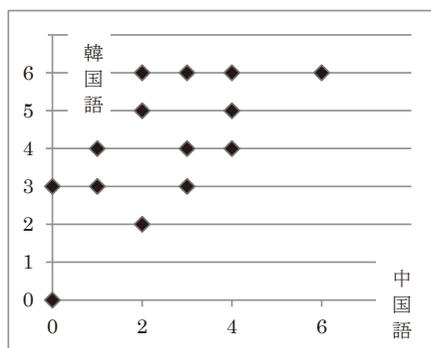


図2 日本人3年生次「やりとり」力

図は省略するが、他の4領域（聞くこと、読むこと、書くこと、話すことのうち）の発表）についても、傾向は全く同じである。2年生次には図1が示すように左端に柱のように点が並び、3年生次には図2が示すようにやや上方向に移動し左右にばらつきが生まれるという傾向をどの領域も示している。

5.1.6 中国人学生の個人ごとの発達状況

中国人の言語能力の自己評価は、グループ平均ですで見たと同じように日本語、韓国語ともに、2年生次よりすでに中級以上の高いレベルを示していた。図3は、3年生終了時の能力を示す。2年生終了時の個別の評価の値は全員20名のうち半数しかデータがないことと、その10名のプロット図も、極端に日本語力が低いと査定した1名を除くと図3と同じ形状をしていることから、ここでは省略した。

図3に示したように、中国人学生の能力を表す「点」は日本語も中国語もおおむね3以上の中級以上で、右上に集中した集団を形成している。1名のみ、日本語の能力がレベル1であると答えている学生がいるが、日本のCAP担当教員に確かめたところ、この学生の日本語の能力はもっと高いとのことであった。

他の領域、および2年生次の終了時の中国人学生の言語能力自己評価はここでは割愛するが、図3と同じ形態を示していた。2年生次には、日本語もしくは韓国語の4領域において自己評価がレベル2を下回ると答えたいわば「外れ値」の学生が各1名ずついたが、次年度には、2つの領域（「読む力」「書く力」）で解消されていた。3年生次に、日本語の「やりとり」と「聞く力」において延べ3名がレベル1ないし2にとどまっていると答えた他は、20名全員が大きく言語能力を伸ばした。

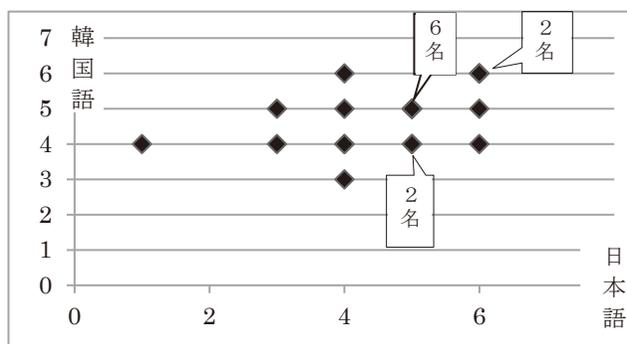


図3 中国人3年生次「やりとり」力

5.1.7 韓国人学生の個人ごとの発達状況

韓国人の言語能力の自己評価のグループ平均は、すでに表6で見た通り、おおむね日本語、中国語ともに中級以上のレベルを示していた。ただ、日本先回り組の中国語は日本語に比べてやや低い査定をする学生が含まれていることが示唆されていた。図4は3年生終了時の能力を示している。2年生終了時の個別評価のプロット

図は、データが半数しかないことと図4とほぼ同じ形状をしていることから、省略した。

図4に示したように、韓国人学生の能力を表す「点」は中国語のレベルが0だと査定した2名を除くと、日本語も中国語も全員3以上の中級以上で、右上に集中した集団を形成している。他の4領域でも中国語をレベル0と査定する学生が1～2名いる。ここから、韓国人学生の中国語能力自己評価の平均値がやや低いのは、日本人学生のように中級未満の学生が多数いることによるのではなく、極端に低い自己評価をする学生が数名いることによるものであることが分かった。

韓国人学生の2年生終了時には、13人中6人のデータしかなかったとはいえ、この時には中国語レベルを0と査定する学生はいなかった(図は省略)。

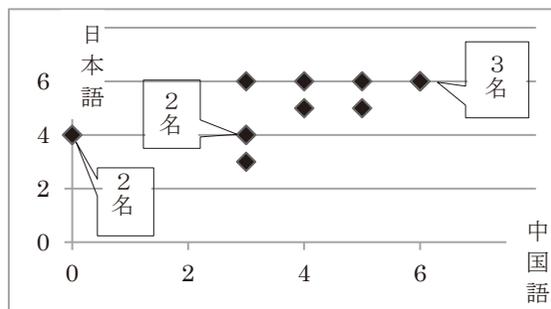


図4 韓国人3年生次「やりとり」力

5.2. 言語使用

5.2.1 日本人学生

表7に日本人学生の言語使用の、各グループの平均値を示す。滞在国のことばを50%以上の頻度で使用していると答えた状況には網掛けを施した。

中国先回り組の場合には、中国では8場面のうちの2場面で、また韓国では4場面で、滞在国のことばを50%以上使用している。授業外や雑談などの場面では、言語使用が多岐にわたる。他方、韓国先回りグループの9名に関しては、滞在国によって、言語使用のパターンが大きく変わる。前期に韓国にいる時には、「2. 休憩時間」および「3. 同国人教職員」と話す以外の6つの場面において、どれも滞在国のことばを50%以上使用している。ところが、同じグループが後期に中国に滞在した際には、滞在国のことばを50%以上使用するのは、現地の教職員と話す

時と大学外に出た時に限られており、その他の場面では日本語と韓国語を多用していることが分かる。

表7 2018年度日本人学生14名の言語使用 (%)

	1.3 カ国学生演習	2. 休憩時間	3. 教職員同国人	4. 教職員異国人	5. 授業外準備	6. 授業外議論	7. 授業外雑談	8. 大学外現地
中国先回り組前期 6名	・滞在国言語(中国語)	62.0	2.0	45.0	87.0	32.0	0.0	12.0
	・母語	19.0	52.0	55.0	5.0	29.0	23.3	48.0
	・その他言語	19.0	46.0	0.0	8.0	39.0	76.7	40.0
中国先回り組後期 6名	・滞在国言語(韓国語)	83.0	21.0	29.0	80.0	60.0	35.0	25.0
	・母語	11.0	61.0	71.0	19.0	25.0	40.0	65.0
	・その他言語	6.0	18.0	0.0	1.0	15.0	25.0	10.0
韓国先回り組前期 9名	・滞在国言語(韓国語)	84.7	49.4	8.9	93.9	87.8	88.8	52.8
	・母語	13.1	45.6	91.1	6.1	8.9	10.0	40.6
	・その他言語	2.2	5.0	0.0	0.0	3.3	1.3	5.6
韓国先回り組後期 9名	・滞在国言語(中国語)	16.7	14.4	10.0	52.8	25.7	0.0	13.8
	・母語	48.3	53.9	83.3	23.9	31.4	40.0	36.3
	・その他言語	25.0	31.7	6.7	23.3	42.9	60.0	50.0

5.2.2 中国人学生および韓国人学生

表8に中国人、表9に韓国人学生の言語使用の平均値を示す。中国人学生は、滞在国やグループの別を問わず、滞在国のことばを、8場面のうち5～6場面で50%以上の頻度で使用している。

韓国人学生のうち日本先回り組については、日本にいた時には8場面のうち6場面で現地語を50%以上使用している。中国先回り組が日本にいた時には、現地語を50%以上使用したのは3場面のみとなり、グループで現地語の使用頻度に特色がみられる。日本先回り組の学生が中国にいる場合には、50%以上の頻度で現地語を使用するのは3場面となり、授業内で3カ国の学生が集まった時にも、母語かその他の言語（日本語）の方を多用していることが分かった。

表8 2018年度中国人学生の言語使用 (%)

		1.3 カ国学生演習	2. 休憩時間	3. 教職員同国人	4. 教職員異国人	5. 授業外準備	6. 授業外議論	7. 授業外雑談	8. 大学外現地
日本先回り組前期10名	・滞在国言語(日本語)	70.5	48.0	41.5	93.0	73.5	57.2	61.0	75.8
	・母語	17.7	36.5	58.7	0.0	12.0	27.8	28.0	14.3
	・その他言語	12.2	15.5	0.0	7.0	14.5	14.4	11.0	9.8
日本先回り組後期10名	・滞在国言語(韓国語)	62.0	34.0	53.5	89.5	62.0	42.2	41.0	62.8
	・母語	23.0	44.5	44.5	2.5	21.0	36.1	39.5	19.3
	・その他言語	-16.0	21.5	2.0	8.0	17.0	21.7	19.5	18.8
韓国先回り組後期10名	・滞在国言語(日本語)	60.5	35.5	59.0	91.5	61.5	44.4	34.5	69.5
	・母語	18.0	35.5	40.0	0.0	12.5	31.2	37.5	18.5
	・その他言語	21.5	29.0	1.0	8.5	26.0	23.8	28.0	12.0

表9 2018年度韓国人学生の言語使用 (%)

		1.3 カ国学生演習	2. 休憩時間	3. 教職員同国人	4. 教職員異国人	5. 授業外準備	6. 授業外議論	7. 授業外雑談	8. 大学外現地
中国先回り組後期6名	・滞在国言語(日本語)	67.5	21.7	47.8	86.7	42.0	20.0	30.0	83.0
	・母語	19.2	60.0	52.2	8.3	47.0	55.0	46.7	12.5
	・その他言語	13.3	18.3	0.0	5.0	11.0	25.0	25.0	4.2
日本先回り組前期7名	・滞在国言語(日本語)	84.7	49.4	8.9	93.9	87.8	88.8	52.8	73.3
	・母語	13.1	46.1	91.1	6.1	8.9	10.0	40.6	25.0
	・その他言語	2.2	2.8	0.0	0.0	3.3	1.3	5.6	1.7
日本先回り組後期7名	・滞在国言語(中国語)	29.3	10.0	25.7	64.3	44.4	55.0	22.0	91.4
	・母語	31.4	57.1	70.7	5.7	21.0	15.0	49.0	4.3
	・その他言語	39.3	32.9	3.6	30.0	35.0	30.0	29.0	4.3

5.2.3 日本人および韓国人学生の中国滞在時の個人ごとの現地語使用（「1.3 カ国学生演習時」）

上で見たように、3カ国の学生たちは、移動キャンパスで提携国の大学に滞在している際にはおおむね滞在先の言語を使う傾向にあったが、3カ国6グループのうち2グループ（日本人の韓国先回り組および韓国人の日本先回り組の中国滞在時）については、問1の「大学の演習で3カ国の学生から成るグループで討論」する際の滞在先での言語の使用が50%に満たなかった。そのような平均値が出ることの詳細を深く分析するために、この2グループの中国滞在時の個人ごとの言語使用の

状態を棒グラフにした（図4、図5、黒い棒が滞在国のことば、つまり中国語の使用を示す）。

図4から、この日本人グループ9名のうち、中国で3ヵ国の学生が集まる演習時に中国語を全く使わない学生が2名（ID番号1と2）、10%しか使わない学生（ID番号5, 6, 8, 9）がいることが分かる。ただ、そのうち、1, 2, 5, 9の学生は母語である日本語と同等かそれ以上にその他の言語、つまり韓国語を使っていることが分かる。図5から、日本先回り組の韓国人学生も、ID番号1番を除くと中国滞在中の中国語使用率が低い。ID番号2, 3は10%未満であり、ID番号4, 6, 7も20%程度にとどまっている。実は図4と図5のグループは秋学期に中国で一緒に学習しており、両者間で日本語と韓国語を多用していたことが分かる。

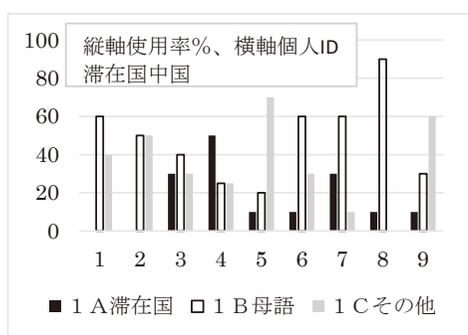


図4 日本人韓国先回り組
3年次9名言語使用

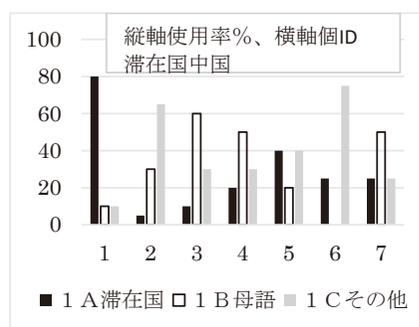


図5 韓国人日本先回り組3年次
7名言語使用

6. 考察と結論

本研究は「1. 立命館キャンパスアジア・プログラム」で説明した特色を持つ立命館CAPがどのような言語能力を培い、またその3言語がどのように使用されているかを調べることを目的とした。上記のデータをもとにこの研究課題への回答を試みたい。また、その回答をもとに、立命館型CAPの運営に対して示唆できることは何かを考えたい。

湯川・清田（2019）では、CAP常設化1期生の2年生終了段階で、中国と韓国のCAP生は中級レベル（つまり本研究の自己評価表でレベル3）以上の力をすでに育てているのに対して日本人学生はまだそこまで至っていないことが懸念された。しかし、同じ1期生が3年生を終了した段階では、日本人学生は、中国語の一

部の領域に関して平均値としてレベル2にとどまっていたものの、おおむね、2つの外国語の基礎的な部分を学び、現地での生活を通して体験的に裏付けされたマルチリンガル能力を持つ人材に育ったと言えよう。

CAP生は各外国語の外部試験に挑戦することを推奨されている。(中国人韓国大学生は義務化されている。) HSKと言われる中国語能力試験(1級から6級、6級が最上級、筆記HSKはリスニング、読解、作文)と、TOPIKと言われる韓国語能力試験(1級から6級、6級が最上級、聞き取り、書き取り、読解)が、日本人学生がよく受験する試験である。5級レベルを韓国語については5人、中国語12人、6級レベルを韓国語については3人、中国語1人(3年生終了時)がすでに合格している。中国語は全領域についてレベル0であると自己評価し、中国での3ヵ国学生演習時の中国語使用率も0%であった2人の学生のうちの一人もHSK 5級に合格している(もう一人は未受験)³⁾。

CAPの辞退率は高く、延べ63名がCAP生としていったん登録・学習したが、最終的に移動キャンパスをすべて終了したのは47名であった。日本や韓国では、CAPを辞退することが大学の学部や学科をやめることにはつながらないため、CAPと大学の学科所属が連動する中国と比べて辞退者が多かった。学生には学習面、費用面、時間や労力面で負担の大きいプログラムであり、そうした投資の対価として初めて得られる成果だったのだと考えられる。

言語習得の推移と成果は、3ヵ国それぞれに特色があった。大学が自国のCAP生にどのような言語到達度や言語以外の学びの成果を求めるか、それに連動した奨学金制度による動機づけやカリキュラム内容、また、移動キャンパス先でのプログラムの充実度などの要因が関与していた。

中国語が日本人と韓国人にとってはもう一つの外国語に比べて難しい事実は、日本人と韓国人の1つずつのグループに表出していた。また、インタビュー結果からも、「聞き取れない」とか、「(自分の発音では)分かってもらえない」、(中国人学生のコメントとして)「中国語は難しいらしい」など、日中韓すべての学生が中国語の難しさに言及する事実として存在していた。今後韓国人と日本人学生に対しては中国語学習にかかる時間や目標設定など、もう一つの言語よりさらに手厚い対策が必要である。

言語能力は自己評価をデータとしたため、その自己評価に対する姿勢が学習者や文化によって異なることは湯川・清田(2019)ですでに指摘した。3年生になったCAP生から新たに生まれた傾向として、他の学生との相対的な能力の低さのた

めに、本来の実力とも、1年前の自己評価とも矛盾する形で極端に自己評価が低い学生がいた。学習者のメタ学習セッションを提供し、自己の学びを正当に評価できるメタ学習能力の育成が必要なかもしれない。

言語使用に関しては次のようなことが言える。言語能力と連動して、一部の学生の中国滞在時の中国語使用が低かった。CAP 運営に際し、中国滞在時に現地語である中国語を使用させるための一層のカリキュラム上、留學生活上の仕組みの工夫が必要である。

インタビュー結果によれば、2年生終了時と同様に、学生は自分がしゃべれる言語、通じる言語を、TL を行い、効率よく使っていた。さらに3年次は、日本人CAP 生の発言の中に、演習授業で現地の1年生の学生と一緒に履修するシステムだったので、その学生を相手にしている時には（相手の外国語能力が低いので）現地語を使う必要性があったというものがよく聞かれた。これはまだ自分の言語能力に自信がないCAP 生にあえてその言語能力を使わせるための動機づけとして有効である。

学生はインタビューの中の言語使用についての問いに対して、「CAP 生と一緒にいる時」と、「そうでない時」、という風にコンテキストを限定して答えるケースが多かった。つまり、3言語を共有した学生間ならではのTL が可能である場合か否かによって、言語選択の判断をしていたことがうかがえる。このようなTL が通用しない場面、つまり、現地語のみに頼らざるを得ない学業および生活（つまりCAP 外）のあらゆる場面で、全く支障なく通用するほど現地語の力がすぐに高まることを期待するのは非現実的であろう。しかし、3言語を共有しているCAP 生との間では、自由なTL 環境に助けられて年齢相応の文化的体験的な学びが可能な留學生活が送れていたのだと考えられる。

本研究は、常設化されたCAP の第1期生の言語発達と言語使用の様子を2年間追跡した。稀有な学習プログラムの成果を一定程度とらえることができた半面、以下のデータ収集上の欠点があることは否めない。まず、日本人学習者のデータは毎学期、2年にわたって収集できたが、韓国、中国人のデータ収集は日本滞在中の学生からのみとしており、全員から収集したのが最終年度の秋学期のみの収集だったため経年比較が困難な面があった。また、言語使用については、TL の様子をとらえるのに、実際の教室内談話を収集していないことも欠点であると言わざるを得ない。CAP 生の言語使用の現実を知るには理想的には研究者の側も関与する3言語を知っている必要があり、その困難さのために談話データの収集を断念した。

それでも、立命館型 CAP という非常に稀有な教育実践について、2年間にわたる言語発達のベースラインデータを提供することはできたのではないかと考える。今後の CAP や類似のプログラムの発展のための資料として何等かの役に立てれば幸いである。

注

- 1) この研究は、科学研究補助金基盤研究 (C) 「大学の英語開講授業とキャンパスアジアにおけるトランス・ランゲージングの実態と活用」 課題番号 16K02863 (代表湯川笑子) の補助を受けた研究の一部である。
- 2) TL はあらゆる学校教育現場での複雑な言語環境や学習者と教師の言語使用を理解するのに有益な枠組みである。しかし他方で、加納 (2016, p.16) が指摘するように、TL の概念はその理論化の中で〇〇語という個別言語の区別を社会的政治的産物にすぎないと否定していることから、言語の発達や言語の使用を語る用語に窮するという矛盾が生じている。筆者らは TL という概念の使用をもって、CAP 生の頭の中に日本語、中国語、韓国語といった個別言語の区分が存在するかどうかを判断するものではない。しかし、CAP 生が遭遇する場面ごとに必要とされる言語の能力が、十分であれ不十分であれ、複数言語のリソースを適宜駆使しながら学ぶ姿を分析・表現するのにふさわしいモデルであると考えられる。
- 3) 2年生終了時に、HSK 5級合格者は中国語のやりとりのレベルは1と、もう一人はレベル0と自己評価している。少なくとも前者については、今回の極端に低い自己評価が実力の反映であったとみなすよりは、同学年学生と比して相対的に自身の中国語運用力が低く、中国滞在時に他の場面では使用するものの、3カ国の学生との演習授業では中国語の使用が0%だった (図4参照) ことの自覚を反映したものと解釈すべきであろう。

引用文献

- 庵途由香 (2018) 「東アジア共同運営高等教育プログラム構築の試み—立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例—」 『立命館高等教育研究』 18, 43-58.
- 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.
- 清田淳子・湯川笑子・庵途由香 (2016) 『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 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 23-39.
- 湯川笑子・清田淳子 (2019) 「常設化キャンパスアジア・プログラムにおける日中韓3言語の発達と使用—移動キャンパス1年目終了時—」 『異文化間教育』 50, 15-32.
- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36-49.
- Apelgren, B. M. (2019). The CLISS student: Some background factors of the participating students in the CLISSproject. In L. K. Sylvén (Ed.), *Investigating content and language integrated learning: Insights from Swedish high schools* (pp. 35-53). Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- 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.

- Council of Europe. (2001) . *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) . *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., & Hollm, J. (2016) . Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (1) , 93-104. doi: 10.1080/13670050.2015.1130015
- de Zarobe, Y. R. (2016) . CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. In de Zarobe, Y. R. (Ed.) , *Content and language integrated learning: Language policy and pedagogical practice* (pp. 1-13) . Abingdon, UK: Routledge.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.) . (2013) . *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters,
- García, O., & Li, W. (2014) . *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Im, J-H., & Kim, J. (2015) . Use of blended learning for effective implementation of English-medium instruction in a non-English higher education context. *International Education Studies*, 8 (11) , 1-15. doi:10.5539/ies.v8n11p1
- Pérez, M. C., & Basse, R. (2015) . Analysing errors of CLIL and non-CLIL primary school students in their written and oral productions: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 11-17. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.023
- Vila, F. X., & Bretxa, V. (2014) . *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages* (Vol. 158) . Bristol, UK: Multilingual Matters.

＜研究論文＞

同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移

—北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より—

柳瀬 千恵美 (九州大学)

chinta1959@yahoo.co.jp

Linguistic Transfer from Chinese to Japanese through Kanji Cognates:

A Study on Young JHL Speakers in Beijing, Taipei, and Hong Kong

YANASE Chiemi

要 旨

漢字圏の継承日本語（JHL）話者の日本語習得は、漢字が中国語と日本語で共通しているため、非漢字圏とは異なる枠組みが必要である。本稿は漢字を両言語を繋ぐ言語資源と捉え、漢字圏に居住する JHL 話者の子どもたちを対象に、漢字を媒介とする中国語から日本語への転移の有無を明らかにすることを目的とする。調査は、漢字圏の中でも字体や教育環境が異なる 3 つの都市（北京・台北・香港）で実施し、現地校小学一年生相当の児童 43 名の漢字読み上げタスクのデータをもとに分析を行った。その結果、日中同根語の漢字によって中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏に共通して働くことが検証され、3 都市比較を通して、認知の発達、中国語の読み書き、居住地での日本語環境の違いが言語間転移に影響することが示唆された。つまり、漢字の意味概念を通して日本語日常会話の語彙を当てる漢字転移メカニズムは、漢字圏 JHL 話者に共通するのである。

Abstract

Acquiring Japanese as a heritage language (JHL) in areas where Chinese characters (Kanji) are in use in society requires a different framework from JHL acquisition that takes place elsewhere, because Kanji is used in both Chinese and Japanese. Consequently, this paper aims to examine the linguistic transfer through Kanji cognates from Chinese to Japanese for young JHL speakers, regarding Kanji as one of the cross-linguistic resources. The research was conducted in Beijing, Taipei, and Hong Kong, all

of which use different Chinese character orthographies or have different educational environments. 43 school children aged 6-8 were given Kanji reading tasks. The results of the data analysis show the mechanism of transfer through Kanji cognates across the three cities. Through the comparison, it is also implied that the cognitive development, Chinese literacy, and difference of the Japanese environment among these three cities might affect cross-linguistic transfer. To conclude, JHL speakers share a common transfer mechanism in which they guess the meanings of vocabulary in the daily conversation in Japanese through the understanding of the semantic concepts in the Chinese characters across these various locations where Kanji is used in society.

キーワード：漢字、同根語、言語間転移、漢字圏、年少継承日本語話者

1. はじめに

グローバル化に伴う人の移動の活発化は、多言語環境で育つ子どもを急増させ、日本語は既に母語或いは外国語として捉えることはもちろんのこと、継承語（JHL）や第二言語（JSL）という枠組みだけで捉えることが難しくなっている。子どもたちの言語習得の背景となる条件、具体的には言語の組み合わせや居住地、教育環境、家庭環境が多様化し、習得言語の枠組みの再検討が求められている。例えば、継承日本語話者である子どもが漢字圏に居住している場合、漢字が中国語と日本語で共通しているため、非漢字圏とは異なる枠組みが必要ではないだろうか。そこで本稿では、日本語と中国語に共有される漢字を両言語を繋ぐ言語資源と捉え、漢字圏に居住する継承日本語話者の子どもたちを対象に、漢字を媒介とする中国語から日本語への転移の有無を明らかにすることを目的とする。その際、漢字圏と言っても、字体や教育環境などが一様でないため、3つの調査地（北京・台北・香港）を対象に調査を行う。

2. 先行研究

2.1 漢字の特殊性

漢字は、アルファベットや仮名のような音を表す表音文字に対して、意味を表す表意文字とされるが、漢字の語彙的機能を重視する立場からは、表語文字とも言わ

れる。門田（2006）は、漢字のような表語文字は「表示単位は単語なので、1つの文字と1語全体の音が対応する形になり、そのために音韻符号化は、その語の発音を知っているかいないかによって、音韻化ができるかできないかが決まるという二者択一（all-or-nothing）方式になる」（門田，2006，p.40）と指摘する。つまり、その漢字をどのように読むかを知らなければ、読めないということになる。しかしながら、漢字が表語文字として音韻情報とともに意味情報も備えていることに注目すると、その漢字の読み方を知らなくても、漢字の意味情報から読み方を推測できると考えられる。

実際、視覚的に提示された語が表音文字である場合、形態処理、音韻処理、意味処理の順で語彙処理が行われるのに対し、漢字表記語は形態処理の後、音韻処理を経ずして直接意味処理が行われるとする直接アクセス説や、音韻処理と意味処理を同時に行う二重アクセス説が有力である（海保・野村，1983；門田，2006）。換言すると、漢字を音読する場合、意味を理解しながら読むと考えられるのである。したがって、中国語を先行学習する日中バイリンガル児童が、日本語の漢字を中国語の知識で意味理解して、知らない日本語の漢字の読みを推測することは十分可能と言える。

また、日本語と中国語の関係では、日本語は長い歴史の中で、中国語由来の漢字を言語体系に取り込み融合させて発展してきた。そのため、日本語と中国語は言語系統が異なる互いに異質の言語であるが、「同根語」と呼ばれる語を多く持っている。同根語の定義は、研究者によって違いはあるものの、本稿では「二言語間で形式と意味を共有する書字的に同定できる語」（Brenders et al., 2011; Sheng et al., 2016）という心理言語学で一般的な定義を用いる。つまり、漢字は日本語と中国語の間で形と意味が共有されているため、同じ字（語）であると認識できる日中同根語が多い。例を挙げると、「漢字」は日本語と中国語の繁体字の間では、形も意味も共有され同定できる語である。一方、中国語の簡体字「汉字」とは字体は異なるが意味を同じくし、「汉」が「漢」の簡略された異体字だと分かれば同定可能である。

このような漢字の特殊性から、漢字圏で中国語学習を行う継承日本語話者の漢字習得については、非漢字圏とは異なる枠組みが必要である。

2.2 同根語による言語間転移

認知心理学では、バイリンガルの語彙処理メカニズムを解明するために、形態的類似性を持つ語彙を使った実験が数多く行われている。その中で同根語を使った実

験は、同根語は非同根語より読みの反応時間が明らかに速く、多くの場合正確な理解をもたらすことを示し、同根語による言語間転移¹⁾が語彙の理解を助けることを明らかにしている (Singleton, 2016; Sunderman & Fancher, 2013 他)。このような同根語による語彙の理解促進を「同根語プライミング効果 (cognate priming effect)」或いは「同根語効果 (cognate effects)」と呼ぶ。

一方、言語間転移に関連して、近年の社会の多言語化や個人の複数言語化の流れを受けて、複言語主義の観点から、応用言語学の分野では、同根語を言語習得に役立てようという考え方が顕著になりつつある (Otwindowska, 2016)。バイリンガル教育分野でも、Cummins (2008) が二言語間転移促進のために同根語の利用を推奨している。年少者に対する実証的な研究では、スペイン語と英語のバイリンガルを対象とした研究が多い。Nagy et al. (1993) は、両言語の読み書きができる小学生を対象に両言語間の同根語を含む英文テキストの読解力を測った結果、両言語間の同根語に気付く能力との関連が明らかとなった。また、Jiménez et al. (1996) では、英語の読解力が高いメキシコ系バイリンガル児童が英語の文章を読む際にどのようなストラテジーを駆使しているのかを、読解プロセスを発話で明らかにする発話思考法 (Think-aloud)²⁾ を使って調べた結果、上手な読み手は「翻訳」と「同根語探し」のストラテジーを使っていることが分かった。つまり、両言語間の同根語は同根語効果により語彙理解を促し、読解力を向上させることができると言える。

日本語教育分野では、漢字について「同根語」という言葉は使用していないが、文化庁 (1978) が、中国語を母語とする日本語学習者は漢字についての既習知識を利用すべきであるとする根拠を以下の2点にまとめている。「その一つは、漢字というものに親しみを感じているため、それを文字として目にとらえる訓練がすでに終わっているということである。もう一つは、それぞれの漢字が意味を持っているため、漢字で書かれている日本語を見て、その意味を知ることができるということである」(文化庁, 1978, p.5)。さらに松下 (2002, 2005) は、「中国語の知識は日本語漢字語彙習得の面で転移する。そして語彙面での転移は、日本語習得の全体に影響する」(松下, 2002, p.50) という積極的な立場を採る。

2.3 漢字圏在住年少継承日本語話者にとっての漢字

漢字圏での継承日本語教育研究において、漢字及び漢字習得を直接研究したものは極めて少ない。日本語能力を測る中で漢字に言及したものに服部 (2014) があり、日本語の未習の漢字を含む語彙に対する認識を調査した柳瀬 (2017) がある。

服部 (2014) は、台湾の台北に住む日台国際児の現地小学校高学年児童 5 名に対して、日本語の会話力と読みの力を測定した。その中で音読タスクについて、会話力が高い 4 名は初見のテキストを流暢に読み、仮名や漢字の読み間違いがあれば自ら気づき訂正しているが、会話力が低い 1 名には漢字の読み間違いが目立ったことを報告している。例として、「水そう (水槽)」を「みずそう」、「つかみ上げました」を「つかみうえました」、「入れて」を「はいれて」、「思い出しました」を「おもいでしました」、「かくれ家」を「かくれいえ」と読んだ誤りが挙げられている。そして「日本語の本が抵抗なく読めるのは、対象者たちの教科学習言語である中国語の漢字が大きな助けになっている。しかし、漢字の語彙が入った音読が正確にできるためには、その語彙知識が必要である」(服部, 2014, p.156) と分析する。

一方、柳瀬 (2017) は、中国の北京で育つ日中国際結婚家庭の現地校小学一年生 10 名と日本人学校児童 2 名を対象に、現地校で学習した中国語の漢字知識がどのように日本語の漢字認識に影響するのかを探るための漢字読み調査を行った。その結果、現地校児童は同根語の漢字の意味概念を通して、家庭での会話で培った日本語語彙を音声として当てて読むことが明らかとなった。調査のタスク中の対話及びタスク後の回顧的インタビューにより、中国語の漢字の意味概念を通して日本語の漢字への言語間転移が実証され、Cummins の 2 言語相互依存仮説³⁾ (Cummins, 1986) を裏付けたものと言える。しかしながら、タスクに用いた漢字は現地の小学一年生前期に学習するものに限られ、調査地は北京のみで調査対象人数も少なく、質的量的にまだ不十分と言える。

2.4 研究課題

以上の先行研究から、中国語と日本語の間における漢字の同根語効果が、漢字圏の継承日本語話者に共通して言語間転移をもたらすのかどうかは次の焦点となる。柳瀬 (2017) で明らかになった漢字による中国語から日本語への言語間転移は、地域、調査人数、調査対象の漢字も極めて限られた中での結果であり、十分な説得力に欠けると思われる。本稿は、「北京以外の漢字圏で育つ年少継承日本語話者にも、同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移が見られるのか」を仮説とし、その仮説検証を研究課題とする。そこで、北京とは異なる言語的特徴を持つ台北と香港を加え、これら 3 都市を漢字圏を代表する都市として同様の調査を行い、3 都市比較を分析観点として仮説検証を行う。

3. 調査概要

3.1 調査地

北京、台北及び香港の3都市を漢字圏を代表する調査地としたのは、3都市がそれぞれ漢字圏での言語的特徴をそなえているからである。

北京と台北は同様に中国語を使用するが、漢字書字が簡体字と繁体字という相異がある。香港は中国語の一方言とされる広東語が使用され、また100年近くイギリスの植民地であったという歴史的経緯から、公用語として中国語と英語が併用されるという北京や台北とは異なる特殊な事情がある。なお、香港の漢字書字は繁体字である。

また、教育制度についてもそれぞれ特徴がある。3都市ともに六三三制を採り9月を学年の始まりとするが、北京と台北の現地小学校では日本と同じく6歳入学である一方で、香港は入学年齢の規定が異なり6歳未満での入学も少なくない。さらに他の2都市に比べ香港で就学率が高い国際校は、入学年齢がより下がる。学校の教育言語やカリキュラムも香港では学校による自由度が高く、広東語のみ/広東語と英語の2言語/英語のみなど多様な教育言語の選択が可能で、一つの学校内でも言語配分の比率やレベルが異なるカリキュラムが用意されている。

言語に関する香港のもう一つの大きな特徴は、家庭言語における英語の比重の大きさである。社会における英語重視を反映して、中華系、非中華系に拘わらず夫婦間で英語を共通語とする国際結婚家庭が多いこと、子どもの英語力向上のために家庭内で英語を使用する傾向があること、さらに、多くの家庭で英語をコミュニケーション言語とする家政婦を雇っていることから、家庭言語が3言語以上の家庭も少なくない。

3.2 調査協力者

調査協力者は、北京・台北・香港に在住し、日本語を家庭言語の一つとする現地校小学一年生修了或いはそれに相当する年齢のJHL話者51名である。小学一年生を調査対象としたのは次の2つの理由による。まず、本調査対象者は日本の学制では一、二年生に当たり、日本の漢字学習や自然習得の言語経験もまだ多くなく、未習漢字をどのように認識するのかを明らかにできる。次に、漢字に対する認識が十分発達していない年齢であることから、漢字を学習し始めた子どもが中国語や日本語の漢字をどのように認識するかを明らかにし、漢字習得促進のための手がかりを

得ることができると考えた。

その一方で、先行学習した中国語の漢字知識を利用できるという条件が必須である。そこで、中国語を学習しない或いは学校での中国語の授業が週一時間程度⁴⁾の児童をデータから除外して43名のデータを分析に使用する。表1は調査協力児童の属性である。

表1 調査協力者の属性（数字は人数、年齢は年;月）

調査地	人数	性別	年齢	学校種 / 教育言語 <small>注1</small>	家庭言語 ^{注2}	家庭文化 ^{注3}	出生地 ^{注4}	
北京	15	男 9 女 6	6:10 ~ 7:10	現地校	中国語 9	中日 15	日本文化 0 複文化 15	現地 9 日本 5 その他 1
					中・英 6			
台北	14	男 5 女 9	7:05 ~ 8:07	現地校	中国語 13	日本語 2 中日 9 中日英 3	日本文化 2 複文化 12	現地 7 日本 6 その他 1
					中・英 1			
香港	14	男 9 女 5	6:06 ~ 7:09	現地校	広東語 6	日本語 1 広日英 8 広日英中 2 英日 3	日本文化 3 複文化 11	現地 9 日本 5
					広・英 3			
					英語 3			
				外国系	英語 2			

注1：香港では教育言語が英語である国際校は、現地校と外国系の2つに分けられる。

注2：家庭の複数言語間の比重は多様であり、表記の順番とは限らない。

注3：日本文化とは両親とも日本語母語話者の家庭であり、複文化とは所謂国際結婚家庭を指す。

注4：日本生まれでも生後まもなく現地へ移動した児童も多く、少なくとも3才までには現地に移動している。例外は台北の1名の5才7か月である。

3.3 調査方法

柳瀬（2017）の調査手順に従い、2016年から2017年にかけて、漢字を含む日本語テキスト読み上げ調査を、筆者と対話式で個別に行った。対話式を採用したのは以下の2つの理由による。一つは、発話思考法（Think-aloud）が読み手の認識作業を表出するために有効な手法であるが、調査対象児童の年齢では困難であると判断し、筆者との対話で児童の認識プロセスを引き出す方法を探ることにした。もう一つは、対話の特徴とする『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』の「紙筆テストでは決して現れることのない、潜在的な力」（文部科学省，2014, p.6）を引き出す方法を参考にして、スキヤフォールディング⁵⁾を行うために対話式を採用した。

表2は調査のタスクの手順、表3は分析のもととなる漢字読み上げのテキストの

内容である。

表2 タスクの手順

	タスク内容	備考
1	「語文」教科書から好きな部分を朗読する	中国語の読みチェック
2	カード文字の読み上げ【中国語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
3	カード文字の読み上げ【日本語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
4	カード文字の読み上げ【漢数字の語彙】手をつたたく、手を二つたたく、手を三つたたく、四つ、五つ～十	動作でゲーム感覚、日本語語彙力の目安 「手」配点1点
5	カード文字の読み上げ【お話】	配点 34 点

表3 漢字読みタスク手順5（カード1～19）テキストの内容

	読みの本文	出題語彙
1	今日は ゆうえんちに あそびに 行く 日 です。	今日、行く、日
2	でも 天気が しんばい です。	天気
3	あさ 早く 起きて、そと を 見ると、そと は くもりぞら でした。	早く、起きて、見る
4	雨が ふったら いや だなあ。	雨
5	風さん、どんより雲 を ぴゅ～っと 吹き飛ばしてよ。	風、雲、吹き、飛ばして
6	家を出る 時には、そらは すこし 明るく なって いました。	家、出る、時、明るく
7	パパが うんてんする 車で、さあ、出発です。	車、出発
8	車の中で ねむっている 間に ゆうえんち に ついて いました。	中、間
9	そして、そら は もっと 明るく なって いました。	
10	ゆうえんち には たくさんの のりもの が あります。	
11	一ばんは やっぱり ぐるりと 一かいてん する ジェットコースター です。	一ばん、一かいてん
12	ママは キャーキャー、パパは わははは、いもうとは うえ～ん。	
13	ぼくも 心の中で うえ～んと ないた けど、へいき な かおを して がんばりました。	心
14	すると、パパが えらいな と 言って、笑いました。	笑い
15	ボートに のる ところで、友だち 二人に あいました。	友だち、二人
16	一人は 同じ クラスの 女の子、	一人、同じ、女の子
17	もう一人は 別の クラスの 男の子 です。	別 男の子

表3 漢字読みタスク手順5 (カード1~19) テキストの内容 (続き)

18	三人で かお を 見あわせて うふふと 笑いました。	三人
19	一日 たっぷり あそんで、かえる 時には そらに 星が きらきらしていました。	一日、星

注：初出のみ太字で示している。カード読みの漢字を含む出題語彙は全部で34。これにタスク手順4の「手」を加えて、タスクの得点化は35点満点となる。

テキストに含まれるタスク用の漢字は、北京の現地校小学一年生既習漢字を基準とし、日本の常用漢字に対応する213字からテキストの内容に応じて選んだ同根語である。また、現地校で既習であることを保証するために、調査は小学一年生の課程修了直前からそれ以降の時期に実施した。表4は、漢字読み上げタスクに用いた漢字を、日本の漢字学習配当学年別に分類したものである。

表4 漢字読み上げタスク用漢字の配当学年及びその語彙 (テキスト出現順)

学年	漢字	計	語彙	計
1年	手 日 天 気 早 見 雨 出 車 中 一 二 人 女 子 男 三	17	手 日 天気 早く 見る 雨 出る 出(発) 車 中 一ばん 一かいてん 二人 一人 女の子 男の子 三人 一 日	18
2年	今 行 風 雲 家 時 明 間 心 友 同 星	12	今(日) 行きました 風さん 雲 家 時 明るく 間 心 友だち 同じ 星	12
3年	起 発	2	起きる (出) 発	2
4年	飛 笑 別	3	飛ばして 笑いました 別	3
中学	吹	1	吹き	1
計	35字		35語 (「出発」が重複)	

表4に示した通り、調査協力児童が家庭内外で当該学年に沿って日本語の漢字を学習しているとしても、タスク用の漢字は日本語では未習と思われる漢字を含んでいる。筆者との対話は日本語が基本であるが、児童が未習の漢字をどのように認識するかを明らかにするために、適宜スキヤフオールディングを実施し、状況に応じて中国語或いは英語も使用した。タスク終了後、漢字をどのように認識したか、読めた漢字は何故読めたのか等を問うインタビューを行い、タスク全過程を録音して文字起こしを行った。また、保護者には言語背景についての質問紙⁶⁾に記入してもらい、適宜聞き取りを行った。

4. 結果と分析

4.1 漢字読み上げタスクのスコア

北京・台北・香港の都市別のタスクの結果を、表5に示す。35点満点のスコアは正答以外に、分析のために正答に近い誤答を準正答とした。なお、スキヤフオールディングによって得られた正答或いは準正答は別にカウントする。

表5 北京・台北・香港の漢字読み上げタスクの結果（35点満点，小数点第二位四捨五入）

調査地	人数	平均正答数	標準偏差	平均準正答数	スキヤフオールディング 平均正答・準正答数
北京	15	19.4	9.7	3.6	3.0
台北	14	28.8	5.1	1.9	2.0
香港	14	21.9	7.7	3.9	2.5

表5から明らかなように、台北が最も正答の平均点が高く、児童間のスコアのばらつきも小さい。一方、北京が最も平均点が低く、児童間スコアのばらつきが大きく、香港はその中間である。準正答というのは、漢字をほぼ正しく認識し意味も理解しながら正しい読みができなかったもので、香港、北京、台北の順に多い。筆者のスキヤフオールディングにより正答或いは準正答が得られた数は、北京、香港、台北の順に多い。次の節では、タスクのデータをもとに北京・台北・香港の共通点及び相違点を分析する。

4.2 北京・台北・香港の共通点

4.2.1 正答しやすさ・しにくさの共通点

調査協力児童のそれぞれの言語背景は異なり、個人差も存在すると思われるが、ほぼ小学一年生修了時の年齢であること、家庭言語の一つが日本語であること、学校で中国語の読み書き学習を行っていることは共通する。つまり、認知発達程度、音韻言語としての日本語、書字言語としての中国語を共通項として、タスク漢字の正答数の多寡にどのような共通の傾向があるかを、表6にまとめる。

表6 北京・台北・香港の正答数ランキング上位下位

	北京	台北	香港	共通語彙
正答が比較的多い	手 笑いました 三人 雨 今日 星 行く 女の子 一ばん 男の子 (上位 10)	手 雨 星 見る 行く 笑いました 一ばん 二人 三人 女の子 男の子 (上位 11)	雨 女の子 手 見る 行く 車 出る 一かいてん 三人 今日 (上位 10)	手 雨 行く 三人 女の子 (5語)
正答が比較的少ない	出発 間 別 雲 時 飛ばして 心 同じ 車 明るく 一日 (下位 11)	心 家 間 同じ 時 出発 別 明るく (下位 8)	間 心 別 明るく 吹き 同じ 出発 家 (下位 8)	心 間 別 明るく 同じ 出発 (6語)

表6が示すように、3都市に共通する正答数が多い語彙は「手」「雨」「行く」「三人」「女の子」の5語であり、「行く」以外は全て一年生配当漢字である。一方、正答数が共通して少ない語彙は「心」「間」「別」「同じ」「明るく」「出発」の6語で、いずれも二年生以上の配当漢字である。漢字の配当学年の違いは、家庭内外で日本語の学習を行っている場合を想定すると正答数の傾向は納得がいくものとなる一方で、二年生配当漢字である「行く」の正答数が多い理由は別に考える必要がある。

また、3都市では共通しないが、2都市で共通する正答しやすい傾向として、北京・台北の「笑いました」「星」「一ばん」「男の子」、北京・香港の「今日」、台北・香港の「見る」が挙げられる。この中で、4年生の配当漢字である「笑いました」、2年生と1年生の配当漢字の組み合わせで読みが難しいと思われる「今日」についても、日本語の漢字学習によって多くの児童が読めたというのでは説明がつかない。

4.2.2 日本語の未習漢字を読めた理由

次の表7は、正答数が比較的多い理由がはっきりしない「行く」「笑いました」「今日」と小学校配当漢字に含まれない「吹き」について、何故読めたのかという問いに対する主たる回答をまとめたものである。読めた理由が3都市でほぼ一致しており、日本語で未習の漢字は中国語の意味から日本語に転換していることが分かる。但し、何故読めたのか、その理由の分からない児童が比較的多いことも明らかとなった。

表7 日本語未習漢字を読めた理由

語彙	北京	台北	香港
行く	2: 漢字があるから読めた 5: 中国語の漢字を翻訳 12: “行人”(歩行者)	8: 日本の漢字は習ってないけど読めた 11: 翻訳した 12: 台湾の意味知ってるから	1: 学校で中文(中国語)を習ってるけど、日本と香港(広東語)と同じ意味 4: 中国語の意味を日本語で
笑いました	1: 中国語で「わらう」 8: 中国語と同じ意味 10: 中国語で“笑”は「わらう」だから	7: だってコレ“笑”で、「わらう」意味だから 13: 台湾で習った 14: 一年生の(上)で習った	3: 中国語習ってるんで、同じ漢字だから 4: (中国語の)公文で
今日	6: 中国語でも「きょう」 9: 漢字で読めた、“今日”	5: 中国語で読んでるから 13: 台湾だと“今天”	10: “今天”、“今日”だから
吹き	5: “吹”だから 11: 一年生で習った	1: 台湾では一年生で習う 6: 中国語は“吹”だから	5: 広東語で意味が分かった 9: “吹”って書くから

注：表中の番号はそれぞれの都市の児童IDで、引用符“ ”は中国語の発話である。

4.2.3 準正答の共通点

漢字読み上げタスク結果分析において、正答に近いが読みを誤ったものを準正答として分類した。3都市における準正答を次頁の表8にまとめた。

表8より、3都市で共通して非常に多い準正答は、太字で示した「家」であり、台北と香港では児童の半数が「おうち」と読んでいる。北京と台北で多い「別」は、文中では「別の」という形で出ているため、読む際「ちがうの」では合わないという違和感を抱きながら読む様子が見られた。「家」も「別」も意味を理解した上で、その意味に当たる自分の知っている日本語の語彙を当てはめていることが分かる。台北と香港で多い「時」、香港で多い「間」も同じ理由であると考えられる。つまり、音声言語としての日本語は、「おうち」や「ちがう」「ほか」「じかん」は多用されるが、「いえ」「べつ」「とき」「あいだ」は比較的使用頻度が低いのではないかとと思われる。

一方、使用頻度は高いと思われるのに正確に読めなかった語彙として、北京の「一人」、北京と香港の「二人」が挙げられる。漢字の意味は理解していても読み間違えるのは、音声言語の語彙と意味の結び付きがまだ弱いことが理由として考えられる。

表8 北京・台北・香港の準正答傾向

北京		台北		香港	
語彙	読み	語彙	読み	語彙	読み
家 (6)	おうち	家 (7)	おうち	間 (8)	じかん
一かいてん(5)	いちかいてん	時 (6)	じかん	家 (7)	おうち
別 (5)	ちがう、ほか	別 (4)	ちがう、ほか	中 (4)	まんなか
一人 (4)	いちひと、いちにん			時 (4)	じかん
二人 (4)	にひと、ににん			二人 (4)	にひと、ににん

注：括弧内は準正答人数、3人以下のものは省略した。

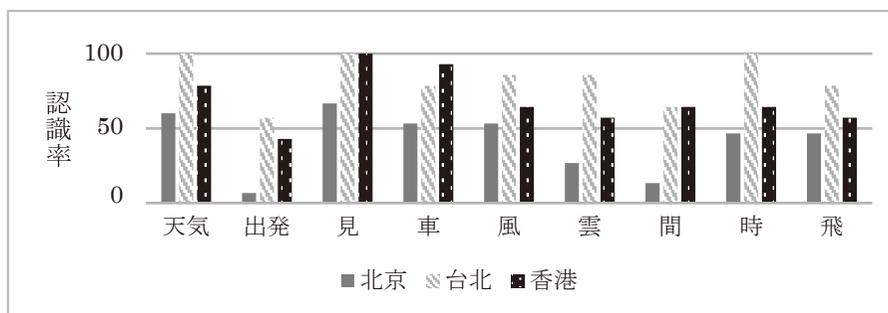
4.3 北京・台北・香港の相違点

4.3.1 簡体字と繁体字の字体の相違

前項の表6の正答しやすさ・しにくさの傾向において、香港で正答が多い「車」が北京では正答が少ないことが示されている。この理由は、香港と台北で用いられる繁体字と北京での簡体字の字体の相違による日本語の漢字の同定の難易にあると考えられる。

タスクに用いた日本語の漢字のうち、簡体字・繁体字ともに異体である漢字は「気(气・氣)」と「発(发・發)」の2字であり、簡体字のみ異体である漢字は「見(見)」 「車(车)」 「風(风)」 「雲(云)」 「間(间)」 「時(时)」 「飛(飞)」の7字である。3都市におけるこれら9字について、自力で正しく読んだ正答と、漢字の意味は理解しているものの読みが正確でなかった準正答を合わせたものを、日本語の漢字を正しく認識したものとして、その数の全体に占める比率を3都市別に次頁の図1に示す。

タスクはテキストのお話の文脈の中で日本の漢字を認識するため、単独に示された異体字を認識できるかどうかとは次元が異なるが、北京の正答率がどれも台北・香港より低いことは明らかである。「気」「見」「車」の3字は小学一年生配当漢字であるため、日本の漢字として認識した児童がいる可能性もあるが、図1より、異体字でも認識しやすいものと認識しにくいものがあることが示唆される。



注：「気」・「発」以外は、繁体字と日本の漢字は同形である。

図1 異体字に関する北京・台北・香港の日本語の漢字認識率 (%)

まず、簡体字・繁体字ともに異体である2字のうち、「気」は正答率が高く、「発」は低い。「天気」と「出発」という語彙の使用頻度の違いを考慮しても、台北の認識率は高く、北京が最も低い。その理由は、「上が似てるから分かった」という多くの児童の発言から推察できる。「気」は簡体字「气」も繁体字「氣」も部首「きがまえ」が共通しており、「発」も繁体字「發」とは部首「はつがしら」が共通するが、簡体字「发」の部首は共通する形を持たない。

このように部首の共通性が日本語の漢字の同定を助けることに注目すると、簡体字と異体の「車」(「车」)「雲」(「云」)「間」(「间」)は部首の手がかりがないため認識しにくく、部首を一部共有している「飛」(「飞」)の方がまだ認識しやすいと分析できる。但し、「車」(「车」)は一年生配当漢字であるため、同定できなかったのは日本の漢字未学習の7名である。こうした類似性を認識する認知力は成長にしたがって発達すると考えられ、部首が簡略化された簡体字を学ぶ北京の児童は、部首が簡略化されていない繁体字を学ぶ台北・香港の児童より、日本の漢字を同定するためには認知力の発達を必要とすると思われる。

4.3.2 スキャフォールディングの相違

表5より、スキャフォールディングによって正答或いは準正答を得た平均は北京・香港・台北の順に多かったが、その内容は3都市で大きく異なる。

表9 3都市別スキヤフォールディング成功語彙（3人未満は除く。括弧内は実施人数）

調査地	スキヤフォールディングにより正答・準正答を得た語彙
北京	雲 (9) 風 (5) 飛ばして (5) 車 (5) 吹き (4) 見る (3)
台北	心 (9) 飛ばして (3)
香港	雲 (5) 吹き (4) 飛ばして (4) 明るく (3)

表9から明らかなように、北京では異体字の同定にスキヤフォールディングの大半が費やされている。そして、台北と香港では配当学年が二年生以上の漢字に対してスキヤフォールディングが行われたことが分かる。だが、台北で突出して多い「心」については特別な理由がある。タスクのカードに書かれている筆者の手書きの文字「心」が、台北の9名は「心」だと認識できなかったのである。そこで筆者が中国語で既習漢字だというヒントや中国語の発音で支援を行った結果、この9名は手書きの「心」が自分の知っている「心」であると同定し正答した。漢字に多くある異形字や手書きの字を認識する力も、認知力の発達を要すると言える。一方、北京・香港でも同様の支援をしたが、正答・準正答へ至った数は北京の1名のみである。

3都市で共通する「飛ばして」について見ると、北京ではまず日本の漢字と中国の簡体字の類似性に気付かせ、同定後、日本語だとどう読むのかを促す支援を行った。一方、台北と香港の支援を必要とした児童は、「日本語で『飛』を読んだことがないから読めない」という躓きであり、中国語の意味を確認した上で日本語に転換することを促す支援を行った。このような支援は、北京でも漢字同定後の支援として行われた。

5. 考察

5.1 仮説検証

以上の分析の結果に基づき、本稿の仮説「北京以外の漢字圏で育つ年少継承日本語話者にも、同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移が見られるのか」について検証する。

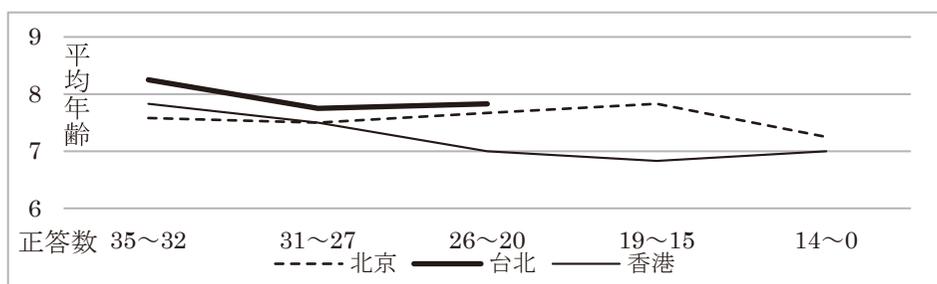
まず、日本語の未習漢字を読めた理由が3都市で共通して「中国語の漢字の意味と同じだから」であったことから、中国語の漢字の意味を通して日本語への言語間転移メカニズムが働いていることは明らかである。したがって、漢字圏で中国語を先行学習する年少継承日本語話者には共通して、日本語の未習漢字に対して中国語から日本語への言語間転移が見られると結論づけられる。

そして、漢字読みの正答しやすさ・しにくさという正答傾向と、読み誤る準正答傾向に共通点が見られた。これは、漢字の意味概念を共通基底とする中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏で育つ年少継承日本語話者に共通することと、そのメカニズムの特徴を示している。

柳瀬（2017）では、このような言語間転移を促進する条件として、会話を通して育まれる日本語語彙力以外に、平仮名の習得・習熟及び認知の発達を指摘している。本稿の3都市比較では、調査時の年齢が上がっているため平仮名の習得・習熟度による違いは明らかにはならなかったが、その代わりに、中国語のカリキュラムによる違いが明らかとなった。そこで、3都市の相違をもたらすものとして、認知の発達に関連する年齢要因及び認知的要因、言語に関連する中国語要因及び日本語環境要因に分けて、以下考察を行う。

5.2 年齢要因

表5の北京・台北・香港のスコア比較結果は、年齢から説明がある程度可能である。同時期に調査を行うことは実際には難しく、調査時の年齢は台北が突出して高い。さらに、香港は就学時期が早い傾向があるため調査時年齢が低い。図2は、タスクの正答数で3都市の児童全体を5グループに分け、都市ごとの平均年齢を示したものである。



注：グループは平均点と標準偏差をもとに5つに分けている。n=43、平均点 23.3、標準偏差 8.7（小数点第二位四捨五入）。台北は20点未満の児童がいなかった。

図2 北京・台北・香港の正答数による5グループの都市別平均年齢

図2より、上位3グループで台北の児童の平均年齢は北京・香港より高いこと、上位群ほど年齢の高いことが明らかである。香港は台北との関係ではどのグループでも平均年齢が低く、同じく下位群ほど年齢が低くなる傾向が見える。したがって、

タスクのスコアは年齢と関連があり、台北と香港のタスク正答数の差は年齢要因が関係していることが示唆される。一方、北京はどのグループの平均年齢も大きな違いは見られず、北京は別の要因を検討する必要がある。

5.3 認知的要因

北京のスコアが台北・香港と異なる傾向を見せていることは、3都市の言語的特徴のうち、書字漢字の違いが漢字認識に大きな影響を与える可能性が考えられる。3都市の小学一年生が学習する中国語の漢字のうち、日本の漢字と異体の漢字がどのくらいあるかは、日本のような学年別の配当漢字が制定されていないため明らかではない。本調査のタスク用漢字候補 213 字のうち、日本の漢字と異体の繁体字は 10 字、異体の簡体字は 45 字、繁体字も簡体字も異体のものは 13 字であった。この数から見ると、小学一年生では簡体字に異体字が多く、北京の児童が日本語の漢字を同定するにはより困難を伴うことは否めない。同定に必要な認知力の発達に大きな個人差があると仮定すれば、北京のスコアが年齢と関連せずスコアのばらつきが大きいことを説明できる。

さらに、児童の認知の心理的作用の観点から見ると、文化庁(1978)が指摘するように、漢字への親しみが日本語習得促進の心理的効果をもたらすと考えられる。日本語未習漢字に関して「知ってる」「習った」という発話から明らかのように、未習であっても既知のものであると受け止めていることが分かる。しかし一方で、同形であっても「習ってないから読めない」児童もあり、認知発達の個人差が認められる。

5.4 中国語要因

本稿の分析では、中国語を全く学習しない児童及び学校での中国語の授業が週一時間程度の児童をデータから除外して分析を行っている。つまり、週一回程度の中国語学習では、漢字を通した中国語から日本語への言語間転移は起こらないためである。次頁の表 10 に 3 都市別の中国語カリキュラムの違い、すなわち中国語を教育言語とするか、教育言語でない場合、第二言語の中国語を母語とするか非母語とするかなどの違いによる人数を示し、本調査の結果と学校種及び中国語カリキュラムの観点から考察を行う。

表10 3都市調査協力児童の在籍学校種及び中国語カリキュラム（人数）

調査地	現地校	中英バイリンガル校 ⁷⁾		現地国際校		外国系国際校	
北京	9	6		0		0	
台北	13	1		0		0	
香港	6	3	母語クラス 1	3	母語クラス 2	2	母語クラス 2
			非母語クラス 2				非母語クラス 1

3都市でのタスクの結果から、3都市ともに中国語あるいは広東語を教育言語とする現地校児童は明らかに中国語の漢字の意味から日本語の漢字を読むことが分かった。しかし、その他の学校に在籍する児童については、北京と台北の中国語と英語を教育言語とするバイリンガル校児童はモノリンガル校児童と同様のパフォーマンスを見せたが、香港の広東語と英語を教育言語とするバイリンガル校児童にはばらつきが見られ、2つの教育言語の比率が関係していることが明らかとなった。バイリンガル校と一口で言っても、イマージョンで使用される言語比率が異なり、中国語或いは広東語の比率が低いと漢字利用が難しくなると言える。香港では、バイリンガル校でも国際校でも中国語授業が母語クラスと非母語クラス⁸⁾に分けられ、非母語クラスでは母語クラスに比べ中国語の漢字読み書きに対する要求が低く、利用できる漢字知識に限界があることが推察される。さらに、国際校でも現地系と外国系では中国語への要求に違いがあると見られ、母語クラスに在籍していても、外国系国際校児童2名のタスクでの中国語利用はわずかであった。

5.5 日本語環境要因

保護者に回答してもらった言語背景調査をもとに分析すると、次のような違いが明らかとなった。一つは家庭外で日本語学習を行う環境である。台北と香港では保護者が運営する日本語の補習授業校があり、調査協力児童の多くが毎週末通っている。香港には補習授業校以外にいくつかの日本語の塾があり、内容・時間・費用の異なる多様な日本語学習環境が整っている。一方、北京には補習授業校はなく、有志の日本人母親が読み書きを含めた日本語学習を行う活動を月に1回行っている以外は、日本人学校児童生徒のための進学・学習塾と公文があるのみである。公文は香港と台北にもあり、一部の児童が利用している。次頁の表11に調査協力児童の家庭外日本語学習の状況を示す。

表11 3都市の調査協力児童の家庭外日本語学習状況（括弧内+は併用を表す）

調査地	補習授業校	母親活動	公文	塾	通信教育	家庭のみ
北京	—	5（+通信1）	1	0	6	4
台北	10	—	1	0	3	0
香港	8（+公文1+通信5）	—	2	1	5	4

もう一つはネットの日本語環境である。日本のアニメやバラエティなどの視聴は3都市ともに多く⁹⁾、特に台北と香港の児童は You Tube で動画を見ることを好む。一方、北京では中国政府によるネット制限から、You Tube をはじめとする日本語環境となる多くのサイトは視聴できない。こうした日本語環境の違いがタスクの結果にどのような差をもたらすのかは実証できないが、その影響の可能性は否めない。

6. おわりに

以上のように、北京・台北・香港3都市での漢字読み上げタスクの結果、日中同根語の漢字によって中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏に共通して働くことが検証された。そして3都市比較を通して、年齢及び字体や字形の違いなどによる漢字同定の難度とスコアの関連から、認知の発達が言語間転移に関係することが明らかとなった。さらに、言語間転移は、中国語の読み書き学習の程度に影響されること、また個々の児童の日本語学習や日本語の読み経験以外に、居住地での日本語環境の違いが言語間転移に影響している可能性が示唆された。「同根語効果」が語彙理解を促進するという観点からも、中国語の漢字を先行学習する継承日本語話者にとって、同根語の漢字は読解も含め日本語習得を促進する役割を果たしていると言える。

しかしながら、このメカニズムのプロセスを実証するにはデータがまだ乏しく、とりわけ、このメカニズムが働くために必要な中国語力や日本語力について、さらなる研究を進める必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 16J06052 の助成を受けたものです。

注

- 1) 言語間転移とは「目標言語と既に習得された他の言語との間の類似と相違からもたらされる影響」(Odlin, 1989, p.27: 拙訳)と定義され、「言語間影響」と同義で、単に「転移」とも言う。
- 2) タスク認知的観点から、被験者にタスク遂行中の考えをタスクを遂行しながら言葉にさせることによって、タスクの問題解決のストラテジーを評価できるものとして開発された分析手法である (Meyers, Lytle, Palladino, Devenpeck, & Green, 1990, p.113)。
- 3) Cummins の 2 言語相互依存仮説 (Interdependence Hypothesis) は、「バイリンガルの 2 言語のリテラシーに関わる部分は言語の境界を越えて相互依存する」(Cummins, 1986, p.82: 拙訳) というもので、「言語 L_x による教育が L_x の言語能力を獲得するのに効果的であるならば、その効果の程度によって、この獲得された言語能力は L_y に転移する。但し学校教育であれ周囲の環境であれ、 L_y の十分な接触があり L_y を学ぼうという十分なモチベーションがあることを条件とする」(Cummins, 2008, p.68: 拙訳)。
- 4) 柳瀬 (2017) の小学一年生前期修了時の調査で、週一時間程度の会話中心の中国語授業では中国語の漢字の影響が全く見られなかった。
- 5) Wood et al. (1976) は、子どもが一人ではタスクができないが、助けがあればタスクを行うことができ、且つその後自分でタスクを行えるようになるような助けと定義する。
- 6) 保護者記入の言語背景質問紙には、子どもの属性、言語状況、学校や生活上の関心、本やテレビ・インターネットの利用、日本への一時帰国や体験入学などに関する質問事項がある。
- 7) バイリンガル校では中国語或いは広東語と英語のイマージョンが行われるが、その比率は学校によって異なる。北京では中国語が主、台北では半々、香港では英語が主である。
- 8) 一般的に片方の親が中国系の背景を持つ家庭の児童は母語クラスに在籍する傾向がある。
- 9) テレビやネットでの日本のアニメやバラエティの視聴は 3 都市に共通して多い。ネット動画視聴は香港が最も多く 14 名中 11 名、北京は 15 名中 7 名、台北が 14 名中 7 名である。

引用文献

- 海保博之・野村幸正 (1983) 『漢字情報処理の心理学』 教育出版
- 門田修平 (2006) 『第二言語理解の認知メカニズム—英語の書きことばの処理と音韻の役割—』 くろしお出版
- 服部美貴 (2014) 「台日国際児の日本語読書力に関する事例研究」『台大日本語文研究』 27, 129-160.
- 文化庁 (1978) 『中国語と対応する漢語』 大蔵省印刷局
- 松下達彦 (2002) 「中国語を母語とする日本語学習者のための語彙学習先行モジュールの提案—第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて—」『日語学習と研究』 108, 50-54.
- 松下達彦 (2005) 「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用—母語の漢字知識を活かす—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 1, 84-95.
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 柳瀬千恵美 (2017) 「中国における継承日本語学習者の漢字習得—同根語による言語間転移に着目して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 70-91.

- Brenders, P., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (4), 383-396.
- Cummins, J. (1986). Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education. In J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice* (pp. 80-95). New York, USA: Longman.
- 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* (2nd ed.), Volume 5: *Bilingual education* (pp. 65-76). New York, USA: Springer Science + Business Media, LLC.
- Jiménez, R.T., García, G. E., & Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), 90-112.
- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., & Green, M. (1990). Think aloud protocol analysis: An investigation of reading comprehension strategies in fourth- and fifth-grade students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8 (2), 112-127.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25 (3), 241-259.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sheng, L., Lam, B. P. W., Cruz, D., & Fulton, A. (2016). A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 229-238.
- Singleton, D. (2016). Cross-lexical interaction and the structure of the mental lexicon. In L. Yu, & T. Odlin (Eds.), *New perspectives on transfer in second language learning* (pp. 51-62). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sunderman, G. L., & Fancher, E. (2013). Lexical access in bilinguals and second language learners. In J. W. Schwieter (Ed.), *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp.267-286). Amsterdam NL: John Benjamins Publishing Company.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2019年度活動報告

2019年度役員（敬称略、アルファベット順）

ウェブページ上に掲載 <https://mhb.jp/trustees>

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（2019年8月まで）
宮崎幸江（2019年8月より事務局長代行）
 - 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 3名 加納なおみ（2019年8月まで）
滑川恵理子
佐野愛子（2019年8月より）
 - 7 ウェブサイト担当 1名 原瑞穂
 - 8 理事 若干名 ダグラス昌子 服部美貴 河野あかね
ローズ昌子 田中瑞穂 友沢昭江 宇津木奈美子
- 以上1～8の役員、18名で理事会を構成
- 9 監事 2名 岡本能里子 鈴木庸子

【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（2019年8月まで）

櫻井千穂（2019年8月より）

バイリンガル作文部会：佐野愛子（2019年度研究大会以降は活動停止）

各種言語教育部会：湯川笑子

2019年度（2019/4 - 2020/3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2019年8月7日～8日	立命館大学	2019年度研究大会
2019年8月8日	立命館大学	2019年度総会
2019年11月9日～10日	サッポロピリカコタン 二風谷アイヌ文化博物館	アイヌ文化・言語学習会

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2019年度研究大会

研究大会テーマ

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—

2019年度の研究大会は、MHB学会が研究会から学会となって初めて行われる大会となりました。大会は「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—」をテーマに、8月7日と8日の2日間にわたって開催されました。

1. 公開学習会

8月の研究大会に先立ち、2019年3月17日にキャンパスプラザ京都にて公開学習会が行われました。公開学習会では、中学生から大学生を対象に、英語、中国語、ロシア語など多様な言語教育に関わる専門家から研究と実践に基づいた問題を提起していただきました。

問題提起①「私立小学校プログラミング授業：英語・日本語トランスランゲージングで進める学び」（立命館中学校・高等学校 松尾由紀 教諭）

問題提起②「日本における内容重視型のロシア語教育の実践：高校と大学の場合」（大阪大学言語文化研究科 横井幸子 准教授）

問題提起③「多言語化した日本社会に対して言語教育従事者は何をすべきか」（関西大学外国語学部 山崎直樹 教授）

次に、学習会の後半では「参加者からの話題提供」（4件）と全体討議が行われました。さらに、この学習会を契機に「各種言語教育部会」が発足しました。

2. 2019年度研究大会

2019年度の研究大会は、8月7日と8日に立命館大学（衣笠キャンパス）にて開催されました。猛暑の中にもかかわらず、国内外から140名の参加者を迎えて盛況の内に終わりました。2日間にわたる大会では、基調講演と4つのワークショップの他、口頭発表14件、ポスター発表11件、デモンストレーション1件が行われました。

なお、本研究大会は立命館大学大学院言語教育情報研究科及び立命館大学文学部の協賛により開催されました。

日時：2019年8月7日（水）13：00～18：30

8月8日（木）10：00～16：00

場所：立命館大学 衣笠キャンパス 敬学館

【大会プログラム】

《第1日》8月7日（水）

12：15 受付開始【敬学館1階】

13：00 開 会【敬学館・1階108】

挨拶 湯川 笑子（MHB学会会長・立命館大学）

13：05 基調講演【敬学館・1階108】

「バイリンガル/多言語環境の中での（共通語としての）英語（ELF）
を媒介とした教育（MI/E）」

村田 久美子氏（早稲田大学教育学部総合科学学術院・教授）

14：30 休憩

14：50 口頭発表1、2、3 *3会場同時進行

<口頭発表1>【1階108】

14：50～15：20

「日本における内容重視型ロシア語教育の実践
—学習者の主体性と言語学習における対話性—」

横井 幸子（大阪大学）

15：30～16：00

「「教育訳」を日中バイリンガル教育に応用した実践例」

吉田 慶子（大東文化大学）

16：10～16：40

「継承韓国語教育に対する親の意識

—ハンゲル学校に通っている子どもの親を中心に—」

李 銀淑（大阪女学院大学）

<口頭発表2>【地階009】

14：50～15：20

「双方向イマージョンプログラムにおける日本語学習者と継承語話者
の言語口頭運用能力」

高倉（林）あさ子（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）

原田 哲男（早稲田大学）

15：30～16：00

「母語による教科学習支援に参加した日本人中学生の意識」

宇津木 奈美子（帝京大学）

16:10～16:40

「漢字圏在住の年少日本語継承者にとっての漢字の役割
—北京・台北・香港での調査より—」

柳瀬 千恵美 (九州大学)

<口頭発表3> 【1階106】

14:50～15:20

「EMIプログラム(英語による専門教育)と日本語教育の関係性
—複言語教育の視点から—」

村田 晶子 (法政大学)

15:30～16:00

「異言語承認のためのALTとのティーム・ティーチング授業
—小学校外国語教育への提案—」

ダニエル・ロイ・ピアース (京都ノートルダム女子大学)

16:10～16:40

「トランスランゲージングと複言語教育—言語能力観から検討する—」

大山 万容 (立命館大学)

17:00 部会(SIG)活動

- a. 海外継承日本語部会 【1階101】
- b. インターナショナル・スクール部会 【1階102】
- c. アセスメント部会 【1階103】
- d. バイリンガル作文部会 【1階104】
- e. 各種言語教育部会 【1階105】

《第2日》8月8日(木)

9:30 受付開始【敬学館1階】

10:00 ワークショップ1、2、3、4 *4会場同時進行

1回目:10:00～10:50

2回目:11:00～11:50 *1回目と2回目の内容は同じ

<ワークショップ1> 【1階108】

「COIL(オンライン国際協働学習)教育実践入門」

池田 佳子 (関西大学)

<ワークショップ2> 【地階009】

「文化言語の多様な子どもの日本語能力評価

—DLAのJSL評価参照枠を通して—」

真嶋 潤子 (大阪大学)、櫻井 千穂 (広島大学)

＜ワークショップ3＞【1階107】

「スマホ版スカイプを利用した遠隔型の学習支援
—母語支援者と子どもの相互作用に注目して—」

王 植 (NPO 法人子ども LAMP)、清田 淳子 (立命館大学)

＜ワークショップ4＞【1階106】

「外国語で授業を実施するための50の教授ストラテジー」

湯川 笑子 (立命館大学)

12:00 昼食休憩

13:00 総 会【1階108】

13:30 ポスター発表1、2、3、デモンストレーション *3会場同時進行

＜ポスター発表1＞【1階103】

「教科書に対する読みやすさの評価

—jReadability と BCCWJ を用いて—」

李 在鎬 (早稲田大学)

「ろう児のアイデンティティ・テキスト」

田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校、北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 博士後期課程)

「東京育ちの韓国人バイリンガルの母語使用と言語態度

—家庭での母語教育の効果について—」

金 信栄 (早稲田大学大学院 修士課程)

「ひまわり教室 (外国ルーツの親子の学習支援教室) の現状と課題」

児嶋 きよみ (Office Com Junto)

＜ポスター発表2＞【1階104】

「小学校で培った聞く力を生かした中学校英語教育」

小柴 和香 (四天王寺大学)、オム・ガンズ (京都朝鮮中高)

「日本における初任外国語教員1年目の経験と成長の一考察

—新任教員2名の追跡調査—」

松本 哲彦 (立命館大学大学院 修士課程)

「日本語イマージョン教育プログラムにおける保護者のサポートに関する一考察—ポートランド公立学校の例を基に—」

勝 成仁 (横浜国立大学大学院 修士課程)

＜ポスター発表3＞【1階105】

「アイヌ語鶴川方言の現状と伝承」

岸本 宜久 (札幌学院大学)

「移民の子供の民族アイデンティティと言語認識

—中学生でアイルランドに移住した子供の体験から—」

竹内 陽介 (立命館大学)

「就学前の外国籍児童・親子へのプレスクール教室の実践による家庭の文化資本の発掘」

内田 千春（東洋大学）・齋藤 ひろみ（東京学芸大学）

「華僑家庭における言語生態の変化および中国語継承

—ある在日華僑家庭を例に—」

張 理理（慶應義塾大学大学院 博士後期課程）

<デモンストレーション> 【1階 106】

「日墨大学生による紙芝居プロジェクト—多言語教材の作成と活用—」

鈴木 小百合（神田外語大学 /Universidad de Guadalajara）

14：40 口頭発表 1、2、3 * 3会場同時進行

<口頭発表 1> 【1階 108】

14：40～15：10

「ティーチャー・トーク方略を高めるための同僚間の教員研修を通じた英語指導の変化」

三ツ木 由佳（立命館小学校）

15：20～15：50

「ニューヨーク州ブルックリン区における日本語双方向バイリンガルプログラム（Japanese Dual Language Program、公立小学校 P.S.147）の実態」

堀野 善康（京都外国語大学大学院 博士前期課程）

<口頭発表 2> 【地階 009】

14：40～15：10

「補習授業校に関する課題の分析

—教育と運営に関するアンケート調査からの一考察—」

金子 浩一（宮城大学）

15：20～15：50

「私立小学校プログラミング授業：英語・日本語トランスランゲージングで進める学び」

松尾 由紀（立命館中学高等学校）

<口頭発表 3> 【1階 107】

14：40～15：10

「日本人大学生中国語継承語学習者の困難

—教師と学習者の立場から—」

李 光曦（大阪大学大学院 博士後期課程）

16：00 閉会

（文責 清田 淳子）

部会 (Special Interest Group: SIG) 活動報告

2020年2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：321名がメンバーとして所属。
内訳は北米（95名）、アジア（68名）、欧州（68名）、大洋州（17名）、中南米（8名）、中東（1名）、日本国内（64名）（2020年1月現在）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・支援者が地域を越えて参加している。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・政策支援のための活動
8. 2019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：年次会の概要を紹介
 - 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：海外及び内の継承語教育・言語教育に関わる主要な機関・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掲載

- 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や刊行物の案内、政府の施策に関する情報交換などを行ってきた。2018年から2019年にかけては、国会に提出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で永住する多言語環境の子どもたちを政府支援の対象にするための署名運動を行い、この法律は2019年6月の国会で成立した。その後は継承日本語教育に対する政府支援を実体のあるものにするため、各地の声を取り上げ、政府関係者に届ける努力を続けている。
- ・ 第8回海外継承日本語部会年次会の開催（2019年8月7日）
海外と国内から約40名が参加。日本語教育推進法の成立を受けて行った中島和子先生の講演に続いて、アメリカ、オーストラリア、スイス、メキシコ、香港、台湾の現場から参加者を得て座談会を開き、状況紹介と政府に対する支援の要請を考える場とした。また、座談会に参加できなかった各地の部員の声も投稿意見として紹介された。この現状紹介と要請事項の概要は後日報告書にまとめられ、政策担当者にも届けられた。年次会のプログラムは下記の通り。

1. 基調講演「継承語教育を基盤に国内と海外の連携を」中島 和子
2. 座談会「日本語教育推進法案の成立を受けて：現場からの声」

※過去の年次会の概要は部会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71名が部会メンバーとして所属。
内訳は、一般会員28名、学生会員3名、準会員38名、名誉会長・顧問各1名。部会代表2名を中心に、活動ごとに参加可能なメンバーで運営する体制を取っている。
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、各国の多様性を越えて、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及び関心がある人々を結ぶ

ネットワークの構築を進め、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：ニュースレターの発行、メーリングリストでのやりとり、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. 2019年度の活動：

- ・ニュースレターを年に3回発行。部会サイトで公開（一部は部会メンバーに限定）。内容は書籍紹介や研究会報告など。
- ・オンライン茶話会（ビデオチャットによる情報交換・意見交換会）を年間3回開催。トピックは所属機関の紹介や実践報告、読書会など。原則として動画公開、但しメンバー限定。2019年度2月1日までの話題提供者と話題は以下の通り。
 - ▶ 第23回 ビアルケ千咲（東京経済大学）：「複数言語で読み書きの力を伸ばす：独日バイリンガル児のバイリテラシーに関する研究と実践から」
 - ▶ 第24回 野崎恵理（KAIS Elementary & Middle School）：「KAIS EMSの紹介及び日本語クラスの現状と課題」
- ・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、2019年度は岡本能里子会員（東京国際大学）の話題提供を受け、年少者言語教育や外国籍児童生徒の日本語教育におけるビジュアルリテラシーやビューイング教育導入の重要性や教材開発について議論した。
- ・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」を開催（講師は国連国際学校教諭 津田和男先生）

【今後の予定】

- ・オンライン茶話会開催、及びニュースレター発行は、それぞれ年に3回程度のペースで緩やかに継続する。
- ・2020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。今年は各種言語教育部会との合同とする。
- ・夏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。

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、文化的言語的に多様な子ども（CLD 児）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・ディベロップメント）を目的とする。
8. 2019 年度の活動：

MHB 研究大会開催時（2019 年 8 月 7 日（水）17:00 – 18:40）、部会を開催した。参加者 6 名。活動方針に関して参加者の意見を募ったところ、アセスメント理論の勉強会に加え、DLA の実践方法や教育への活用についてのワークショップ開催の要望が上がった。それを受け、次年度に向けて勉強会、ワークショップを企画中である。

D. バイリンガル作文部会

1. 代 表：佐野 愛子（立命館大学）
2. 連 絡 先：aikosano@fc.ritsumei.ac.jp
3. 発足時期：2014 年（2020 年度より休会）
4. 運営体制：代表者が中心となって運営した。
5. ウェブサイト：なし
6. 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どもたちの作文力を二言語両方の視点から研究を行うとともに、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。
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を構築し、それ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・生徒に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
8. 2019年度の活動：MHB 研究大会開催時に部会会合を開催し、休会を決定した。

バイリンガル作文の研究及びその知見に裏打ちされた実践の交流の重要性は依然として高く、MHB の活動にとっても重要な位置を占めることに変わりはない。しかしこの部会が対象とする児童・生徒は様々なコンテキストにまたがる形で存在するため、必然的に他の部会の会合と重なってしまい、会員の活動に難しさを抱えていた。今後も引き続きバイリンガル児童・生徒の作文発達について研究・実践を重ねていくが、当面は各部会の活動の中で行っていくこととなった。

E. 各種言語教育部会

1. 代表：湯川 笑子（立命館大学）
2. 連絡先：ved04614@nifty.com
3. 発足時期：2019年
4. 運営体制：運営委員を山崎 直樹（関西大学）、佐野 愛子（立命館大学）、事務局を松尾 由紀（立命館中学校高等学校）が務める。部会のMLとして mhb_sig@googlegroups.com を使用する
5. ウェブサイト：なし
6. 活動目的：本部会は、日本在住の、日本語を主たる言語として使う言語多数派の児童生徒（大学生も含む）の外国語教育に焦点をあてる。その分野において教育実践の高度化、研究、情報とリソースの共有の他、部会参加者が必要とする活動を行う。昨今、言語多数派の児童生徒対象の外国語教育と言っても、児童生徒の言語状況が複雑化・多様化し、MHB 学会が5つの分野として分けている区分も曖昧な部分が出現している。このような多様性もふまえ、広く活動していく。
7. 活動概要：年に2～3回をめぐりに対面で集まり、上記の目的にそった活動を行う。当面は、各種言語教育実践と研究の「種」を拾い共有しつつリサーチ・メソッドの理解を深め、MHB 本大会への発表へとつなげていく。

8. 2019年度の活動：

- 「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－公開学習会」開催（2019年度MHB研究大会のプレ企画であり、かつ各種言語教育SIGの立ち上げ会としても位置づけた）

日時：2019年3月17日（日）13：30－16：30（受付13：00～）

場所：キャンパスプラザ京都 第3演習室

司会 清田 淳子（以下敬称略）

13：30 開会挨拶・趣旨説明 湯川 笑子

13：50 問題提起①

「私立小学校プログラミング授業：英語・日本語トランスランゲージングで進める学び」

立命館中学校・高等学校 松尾 由紀

14：20 問題提起②

「日本における内容重視型のロシア語教育の実践：高校と大学の場合」

大阪大学 言語文化研究科 横井 幸子

14：50 問題提起③

「多言語化した日本社会に対して言語教育従事者は何をすべきか」

関西大学外国語学部 山崎 直樹

15：40～16：30 全体討議 及び 参加者からの話題提供

- 2019年8月7日（水）17：00～18：40 MHB2019大会 SIG企画

場所：立命館大学

話題提供者（敬称略）とテーマ：

17：00～17：45 前半

1. 矢元 貴美（大阪大学）

「中等・高等教育における第二外国語、母語・継承語としてのフィリピン語教育」

2. 戎 妙子（関西大学）

「NPO法人おおさかこども多文化センターの活動内容とその課題」

3. オム ガンス（京都朝鮮中高級学校）

「第3言語としての英語習得と、第1言語（日本語）及び第2言語（朝鮮語）の関係」

－前半1～3について全体討論－

17：45～18：30 後半

4. 佐野 愛子（札幌国際大学）

「中国人留学生と日本人学生の協同的な学びの構築」

5. 小川 典子 (立命館大学)

「継承中国語学習者の大学での中国語履修」

6. 山崎 直樹 (関西大学) コメンテーター

(日本国内の各種言語のスピーチコンテストの応募資格に付
けられている条件の情報提供を含む)

—後半 4～6 について全体討論—

18:30～18:40 今後の進め方 (役員決定)

【今後の予定】

- 2020年8月9日 MHB 研究大会の中で SIG の会を開催

(文責 各 SIG 代表)

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会則

2019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
- e. 各種言語教育部会

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 3名 任期は2年、再任を妨げない
7. ウェブサイト担当 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、ウェブサイト担当は会長が選出し、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【役員の任務】 役員の任務を以下に定める。

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、会長の任務を代行する。
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. ウェブサイト担当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、理事会や役員の一助に依りて助言する。

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17号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第17号「文化的言語的に多様な子ども（CLD児）の言語能力評価と教育」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。ふるってご応募ください。

投稿締切：2020年8月31日（月）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。

*学会会則より抜粋転載

【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）

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。

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：MHB学会HPの紀要17号投稿募集 (<https://mhb.jp/archives/1585>) 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「MHB17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（執筆者名の部分は筆頭執筆者の姓のみを大文字で）。

①論文原稿ファイル名

YUKAWA_MHB17.docx / YUKAWA_MHB17.pdf

②別紙ファイル名 YUKAWA_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、一次審査の結果を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ファイルとPDF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になります。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』は第15号より基本的に電子媒体での公刊となりました。学会事務局では15号以前の全ての号について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） 佐野 愛子

Eメールアドレス：mhb17.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB17号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：佐野 愛子

Eメールアドレス：mhb17.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（2019年度研究大会以降は活動停止）
- e. 各種言語教育部会：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への参加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』16号は、2019年度研究大会と同じく「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—」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。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、漢字圏に居住する年少の継承日本語話者を対象とする中国語から日本語への漢字知識の転移に関する研究論文も掲載することができました。

今号の採択率は約29%（投稿論文7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。その中には英文による投稿論文も複数含まれており、広く世界へと発信しようという気概が感じられたことを特筆したいと思います。一方で投稿数が7本と比較的少なめだったことは、今後の課題として受け止めております。

審査に当たっては、複数の査読者が誠実に読み、議論を尽くして採否を決定いたしました。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添えて結果を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皆さまには貴重なお時間と労力を惜しまずにご協力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、清田副会長、校正者石丸美子氏、あおぞら印刷さまなど、多くの方々のご尽力を得ました。編集委員が不慣れなために行き届かぬ点もあったかと思います。殊に新型コロナウイルスの影響が教育現場にも及ぶ中、発刊に至りましたことに安堵しております。発刊までお支えくださった関係者の皆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
滑川 恵理子

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第16号

2020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：〒257-0005 神奈川県秦野市上大槻山王台999

上智大学短期大学部 英語科

宮崎幸江研究室内 MHB事務局

電話：0463-83-9331（代） FAX：0463-81-7809（代）

URL: <https://mhbjp>

印刷所：株式会社あおぞら印刷 〒604-8431 京都市中京区西ノ京原町15

MHB 

2020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

滑川恵理子・佐野愛子

事 務 局

上智大学短期大学部 英語科 宮崎幸江研究室 mhb.jimukyoku@gmail.com