

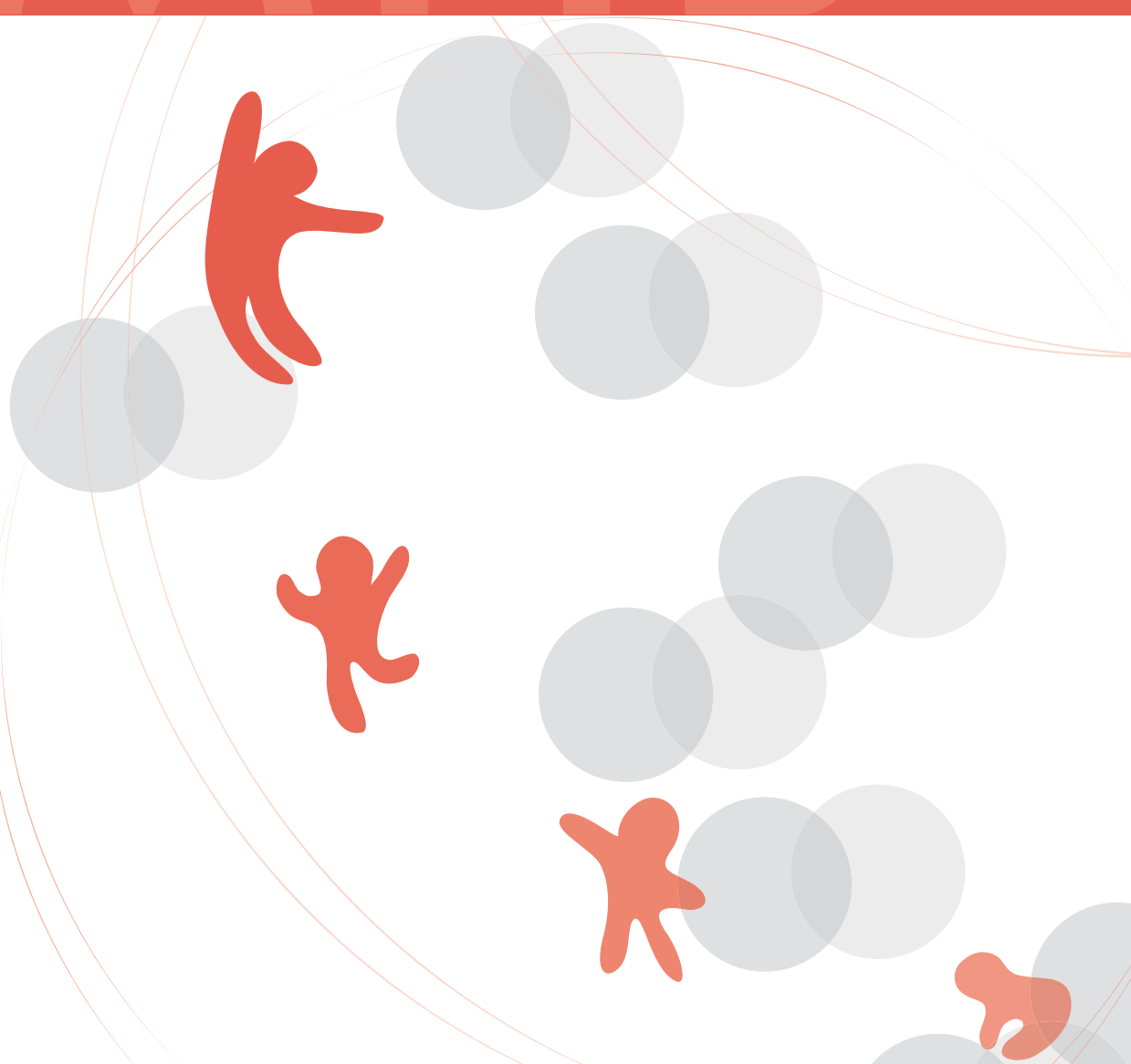
Volume 17
MAY 2021

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17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17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17号をお届けします。2020年は、グローバル時代の感染症拡大という人類未曾有の出来事に遭遇し、世界中で人の移動が著しく制限されるという経験をしました。本学会におきましては、例年夏に開催する年次大会を、全面オンラインとし、当初の予定通り「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」というテーマで開催いたしました。幸い、初のオンライン大会は成功裏に終わり、過去最多の参加者数を記録しました。これは、当学会への関心の高さや、海外在住の会員が多いことなど複数の要因によると考えられますが、大会運営に関して将来的に新たな可能性を見出すきっかけにもなりました。

さて、本号では、一般投稿論文として研究論文1本、研究ノート4本を採択し、MHBの研究領域全般にわたり素晴らしい論考を収めることができました。研究ノートのうち1本目の仲江千鶴氏による「多言語環境で育つ高校生のL1作文とL2作文に見られる関係性」では、ネパール人高校生男子生徒 (家庭言語: ネパール語、読み書きが強い言語: 英語、来日年齢: 16歳、日本滞在年数 (調査開始時): 1年10ヶ月)の英語と日本語の作文 (本人へのインタビュー含) を分析しています。ネパール語、英語、日本語という順に学校教育を受けた多言語話者が学習言語で作文を書く際に他の言語がどのように影響するかを解明する上で、示唆に富んだ論考です。

2本目は、本間祥子氏・重松香奈氏共著による「海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験をどのように意味づけているかー補習授業校を卒業した大学生へのインタビューからー」です。この論文では、海外で成長した大学生が補習授業校での経験や日本語学習をどのように捉えているかを子どもの視点から分析し考察しています。多言語な文化圏に居住する日本人家庭の日本語保持や日本語環境づくりに貴重な手がかりを与えてくれます。

3本目は、安東明珠花氏による「CLD児の枠組みから考えるコーダのバイリンガリズム、バイカルチュラリズム、アイデンティティ」です。この論文は聴こえない親を持つコーダ (Children of Deaf Adult/s) と言語文化的マイノリティであるCLD児には共通点があるという前提にたち、コーダが「コーダ」という概念を知ることの意味、ろう文化との接触、コーダ同士の交流や環境が彼らのアイデンティティ形成にどのような影響を与えるかを2つの事例から分析しています。コーダの言語やア

イデンティティに関する研究は近年注目されつつあり、研究の進展が期待されます。

さらに、本号ではトランス・ランゲージング (TL) に関する論考を 2 本掲載いたしました。TL は MHB 学会が 2015 年度の年次大会でも取り上げたテーマですが、湯川笑子氏・加納なおみ氏共著の『「トランス・ランゲージング」再考—その理念、批判、教育実践—』では、TL について近年の研究動向を探り、日本国内での教育実践への TL の活用に関する提言をしています。また、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・プログラム日本人学生の日中韓 3 言語及び英語が関わるトランス・ランゲージング」では、3 カ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」の一期生の語りから、複数言語環境下における言語使用の実態を TL の観点から分析し、多言語話者がストラテジーを獲得する過程を明らかにしています。

大会基調講演者の高橋登氏からは「日本語を母語とする子どもの読み書き能力の発達」についての論考を掲載することができました。日本語母語話者の子どもが幼児期から小学校にかけてどのように読み書き能力を発達させていくかが解説されています。特に幼児期の萌芽的リテラシーや音韻意識の発達が、小学校以降の文字認識、語彙、文法的能力へと発展していくことを、高橋登氏・中村知靖氏による 2009 年・2015 年・2020 年の適正型言語能力検査 (ATLAN) 等の研究成果から概説されておりますので、大会にご参加いただけなかった皆様にも貴重な資料となることと思います。

最後に、大会企画パネル「文化的言語的に多様な子ども (CLD 児) の教育保障—誰もが当事者として関わるために」の総括として、宇津木奈美子氏・原瑞穂氏による「CLD 児散在地域における教育保障に向けた学校教育への挑戦のプロセ—教育委員会・国際交流協会・大学の担当者のふり返りから—」を掲載いたしました。

巻末には、活動報告、SIG (部会) 情報、紀要第 18 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 17 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) 学会事務局長
宮崎 幸江
2021 年 3 月

目 次

《招待論文》

- 日本語を母語とする子どもの読み書き能力の発達
高橋 登 1
- CLD児散在地域における教育保障に向けた学校教育への挑戦のプロセス
— 教育委員会・国際交流協会・大学の担当者のふり返りから —
宇津木 奈美子・原 瑞穂 25

《研究論文》

- 「トランス・ランゲージング」再考
— その理念、批判、教育実践 —
湯川 笑子・加納 なおみ 52

《研究ノート》

- 多言語環境で育つ高校生のL1作文とL2作文に見られる関係性
仲江 千鶴 75
- 海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験を
どのように意味づけているか
— 補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから —
本間 祥子・重松 香奈 92
- CLD児の枠組みから考えるコーダのバイリンガリズム、
バイカルチュラリズム、アイデンティティ
安東 明珠花 109
- 立命館キャンパスアジア・プログラム日本人学生の
日中韓3言語および英語が関わるトランス・ランゲージング
湯川 笑子・清田 淳子 123
- 2020年度 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会活動 142

CONTENTS

<Invited Papers>

Development of Literacy in Children Whose Mother Tongue is Japanese TAKAHASHI Noboru	1
--	---

The Challenging Process of Reforming School Education That Ensures CLD Children's Education in a Region With a Scattered Population of Foreigners: Reflections of Members of a School Board, an International Association, and University Personnel UTSUKI Namiko and HARA Mizuho	25
---	----

<Research Paper>

Revisiting "Translanguaging" : Its Concept, Criticism, and Educational Applications YUKAWA Emiko and KANO Naomi	52
---	----

<Research Notes>

Relationship Between L1 and L2 in Respect to Writing Composition of a High School Student With a Multilingual Background NAKAE Chizuru	75
--	----

How Does a Child Living Overseas With Her Family Long-Term Make Sense of Her Learning Experience at a Supplementary School?: From an Interview With a University Student Who Graduated From a Supplementary School HOMMA Shoko and SHIGEMATSU Kana	92
--	----

Coda's Bilingualism, Biculturalism and Identity in the Framework of Culturally and Linguistically Diverse Children ANDO Asuka	109
---	-----

Ritsumeikan Campus Asia Program Students' Translanguaging Involving Japanese, Chinese, Korean and English YUKAWA Emiko and KIYOTA Junko	123
---	-----

MHB Activities in 2020/21	142
--	-----

◀招待論文▶

日本語を母語とする子どもの読み書き能力の発達

高橋 登 (大阪教育大学)

noborut@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

Development of Literacy in Children Whose Mother Tongue is Japanese

TAKAHASHI Noboru

要 旨

読み書きの能力は、すべての教科学習の基盤となるという点で、子どもが身につける能力としてきわめて重要なものである。子ども達は幼児期から文字の世界に気付き、多様な遊びを通じて文字の世界に親しんでいく。特に、日本で育ち日本語を母語とする子ども達にとって、平仮名は習得が容易なものであり、多くの子ども達が就学前に読みを覚えた上で小学校に入学する。小学校1年生はさまざまな読みのレベルの子どもが混在する時期であり、しかも幼児期の遊びを通じた学びから教室での学びへの移行期でもある。この時期の子ども達は、時間をかけて読みに習熟していく。小学校では、子ども達は幼児期に身につけた言語能力を基盤としつつ、より高度な語彙と文法の能力を身につける。このようにして身につけた言語能力は、論理的、抽象的な内容ばかりでなく、多様なジャンルの文章を理解し表現するための言語的な基盤になっていく。

Abstract

Literacy forms the basis of subject learning. Therefore, acquiring full literacy is extremely important for children. Children initially encounter letters during early childhood and later become familiar with them through various plays. *Hiragana*, a Japanese syllabary, is easy for children who grew up in Japan and whose mother tongue is Japanese; most children can read *hiragana* during their preschool years. Moreover, the first grade of elementary school is a time when children with various reading levels coexist, and such period marks a transition from learning through play in early childhood to learning in the classroom setting. During this time, children develop proficiency in

reading. In elementary school, children acquire advanced vocabulary and grammatical skills based on language skills obtained from early childhood. In this manner, the language ability of children becomes a linguistic foundation for understanding and developing logical and abstract contents as well as texts of various genres.

キーワード：読み書きの発達、ATLAN、萌芽的リテラシー、語彙、文法

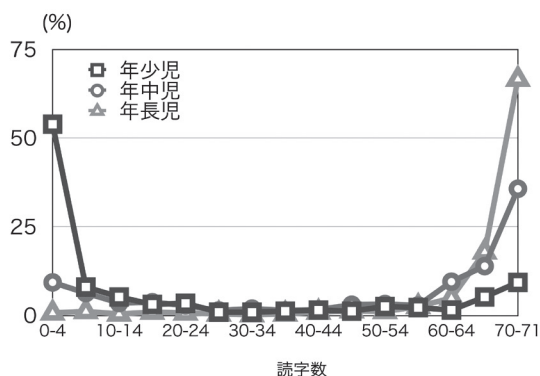
1. はじめに

読み書きの力はすべての教科学習の基盤となるという点で、子どもが身につける能力としてきわめて重要なものである。つまりきは学業不振や自尊感情の低下に直結するだけでなく、高等教育等への進学に当たって選択の幅を著しく狭め、社会的・経済的な将来の可能性を狭める。そうした点から、子ども達に十分な読み書きの力をつけていくことは、学校教育の重要な課題である。

これまで多くの言語・表記システムで子どもの読み書きの発達について研究が進められてきたが、そこで明らかになったのは、読み書きの能力を構成する要素とその発達過程には一定の共通性がある一方で、それぞれの言語に固有の特徴を持つということである。日本語の読み書きは、言語としての日本語、平仮名と漢字を中心とする表記システムという固有の特徴を持っている。

現在では多様な環境・条件の下で、多くの子ども達が日本語の読み書きを学んでいる。そうした子ども達を十全に支援するためには、まずは日本語の読み書きの能力の発達過程について知った上で、それぞれ子ども達がおかれている環境や状況の特徴を明らかにする必要がある。本稿では、日本で生まれ育ち日本語を母語とする子ども達の読み書きの能力の発達過程を概観する。それは多様な環境・条件の下で育つ子ども達の日本語の読み書きの発達を深く知るための基礎知識となると考えている。

2. 日本語を母語とする子ども達の読み書きの発達

図1 平仮名（清音・濁音・半濁音・撥音_(ん)）71文字の読字数分布

(島村直己・三神広子(1994)「幼児のひらがなの習得——国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して——」『教育心理学研究』42(1), p. 72に基づき作図した。)

2.1 就学前の平仮名の習得状況

幼児期の子ども達はどのくらい平仮名が読めるのだろうか。まずはそこから確認しておきたい。図1は、幼稚園の年少・年中・年長の子ども達の読字数を示したものである(島村・三神, 1994)。平仮名の清音・濁音・半濁音・撥音(「ん」)(以下では略して清濁音と呼んでおく)は合計で71文字ある。このうち何文字を読むことができたか調べた結果がこのグラフである。グラフを見ると、年少児の半数以上はまだほとんど読めていないが、年長児になると70%近くの子どもがほとんど読めることがわかる。もうひとつの特徴は、中間に位置する子どもが非常に少ないということである。子ども達はいったん文字と音の関係に気付くと、急激に読めるようになるのである。

また、表1はそれぞれの年齢について平均の割合を求めたものである。年少児はまだ読める子どもが少ないこと、年少から年中にかけて急激に読める子どもが増えること、年長になると平均で90%以上の清濁音を読めていることがわかる。ただし、子ども達は平仮名のすべてを読めるわけではない。「キャベツ」の「きゃ」などの拗音、「切手」の「きっ」などの促音、「おかあさん」の「かあ」と伸ばす長音、「キューリ」の「きゅう」などの拗長音を特殊音節と呼ぶが、子どもが読める特殊音節の割合は55.4%から72.9%と、清濁音に比べると少ないことがわかる。この調査は1994年のものなのでだいぶ古いが、比較的最近の調査である太田・宇野・猪俣(2018)

表 1 文字種別の読字割合

文字種	年少児	年中児	年長児
清濁音	26.2%	70.0%	92.8%
特殊音節			
拗音	6.4%	30.5%	65.7%
促音	8.7%	36.2%	72.9%
長音	7.3%	25.8%	55.4%
拗長音	6.6%	28.2%	60.1%

(島村直己・三神広子(1994)「幼児のひらがなの習得—
—国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して—」
『教育心理学研究』42(1), p. 72による。)

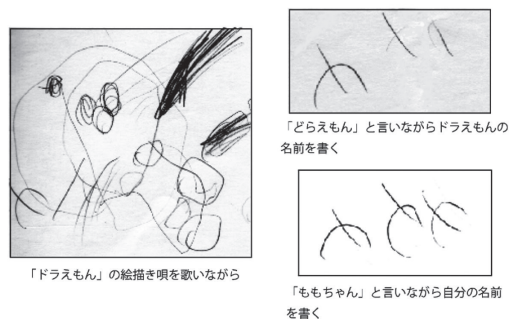
の結果もほぼ同様であり、現在もこの傾向に大きな変化はない。では幼児期の子ども達はどの様にして平仮名が読めるようになっていくのだろうか。その点を見ていくことにしよう。

2.2 萌芽的リテラシー

まだ実際に読み書きができる前の子ども達が、あたかも読んだり書いたりできるように振る舞うことがある。お気に入りの絵本をすっかり覚えてしまい、読んでくれることがあるが、それぞれの文字を指差して何と読むか尋ねても答えられないことがある。また、解読不能な文字のようなものを書いて持つてくることもある。しかも自分で書いておきながら、子どもの方から読んでくれという場合もあるのである。このように、読み書きを身につける前に子ども達が遊びの中で示す、あたかも読み書きができるかのように振る舞うさまざまな活動を、読み書きの兆しという意味で、萌芽的リテラシー (emergent literacy) と呼ぶ (Clay, 2005; Teale & Sulzby, 1986)。

図2もそうした例のひとつである。2歳児のモモちゃんがドラえものの絵描き歌

図2 「文字」による表現の始まり(2歳)



を歌いながら、左のようにドラえもん絵を描いてくれた。2歳児としてはまとまった絵だと思う。モモちゃんは次に、ドラえもんのお名前を書くと言って右上のものを書いた。確かに少しだけ文字らしいものを書いている。さらに、今度は「モモちゃん」と言いながら、右下のように自分の名前を書いてくれた。これもまた文字のようにも見える。ただしよく見ると、モモちゃんは「ドラえもん」も「モモちゃん」も同じものを書いている。つまり、モモちゃんは絵のドラえもんとは別に、文字で「ドラえもん」と書き表すことができることは理解できているが、どうやったら文字で「ドラえもん」と「モモちゃん」とを書き分けることができるかは、わかっていないようなのだ。モモちゃんは、文字が絵とは異なる表現手段であるというルール（表現規則）は理解できているが、文字がどのような基準に基づき、何と対応しているものなのかを示すルール（対応規則）の方はわかっていないのである（高橋，2001a）。モモちゃんのように、文字のようなものを書いてくれる子どもはたくさんいる。図3はこの時期の子どもが書いてくれた「文字」の一部である。

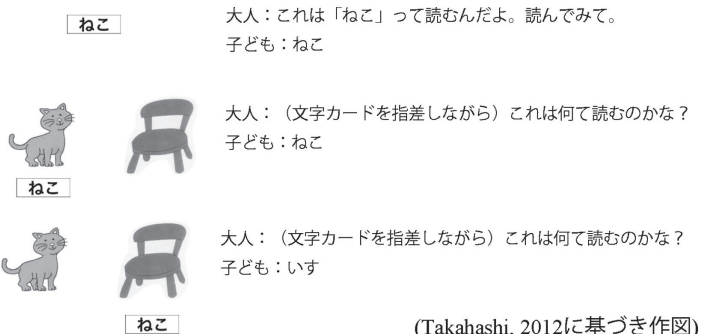
図3 子どもの書くさまざまな「手紙」



この3枚は、どれも文字が読めるようになる前後の4歳児が、お手紙として書いてくれたものである。左上のものは文字らしいと言えば文字らしいが、何が書いてあるのかはまったくわからないだろう。右上のものになると部分的には本当の文字も書かれているが、何と書いているのか読み取ることは難しい。さらに、下のものになると実際の文字が多く含まれており、部分的には解読できそうである。このように、萌芽的リテラシー段階の子どもが書くものにはかなり幅のあることがわかる。さて、この時期の子どもたちの文字の理解の仕方にはとても興味深いものがある。いく

つか例を挙げて見ていくことにしよう。moving word task (Bialystok, 1992; Takahashi, 2012) というよく知られた課題がある。図4のように、まだ字が読めない子どもに「ねこ」と書いてあるカードを見せ、何と読むか尋ねる。もちろん読むことはできないが、その子どもにこれは「ねこ」と読むんだよと教えてやれば、すぐに覚えてしまう。次に、子どもの目の前に2枚の絵を置く。一方はネコの絵、もう一方は椅子の絵を置いておき、先ほどの「ねこ」の文字カードをネコの絵の下に置く。そうしておいてカードを指差し、何と読むのか聞けば、子どもはもちろん「ねこ」と答えてくれる。次に、偶然を装ってこのカードを椅子の下に動かしてしまう。この状態で、もう一度カードを指し何と読むか聞くと、3歳児の多くが「いす」と答えてしまうのである。椅子の絵の下の「ねこ」の文字カードを「いす」と読む子ども達は、モモちゃんに似たようなところがある。モモちゃんも、ドラえもんの名前と自分の名前を同じように表現していたのだった。この時期の子ども達は、文字を用いて何かを表現することができるということは理解しているようだが、同じものが時と場合によっては別のものを表すと考えているようなのである。子ども達の文字理解の特徴を表している別の実験を紹介しよう (Levin & Korat, 1993; Levin & Landsmann, 1989)。最初に、まだ字が読めない子どもに「elephant」と「ant」と書いてある2枚のカードを見せる。子どもはもちろん何と書いてあるかわからないが、その子どもに、一方がゾウ (elephant)、もう一方がアリ (ant) であると説明した上で、どちらがゾウを表しているのか尋ねると、多くの子どもが正しく「elephant」のカードを選ぶのである。同じ子どもに今度は「car」と「banana」という文字カードを見せ、どちらが自動車 (car) を表しているのか尋ねると、今度は「banana」と書かれたカードの方を選んでしまう。子ども達はどのようにしてそのような反応をした

図4 moving word task



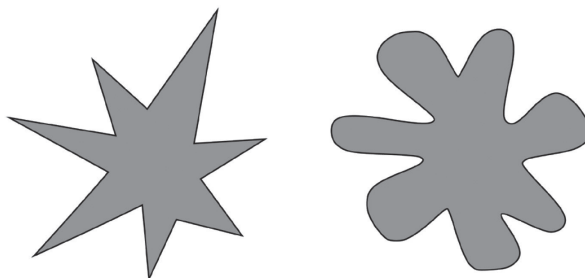
(Takahashi, 2012に基づき作図)

かわかるだろうか。子ども達は、文字の数が多い方が大きな物を表していると考えているようである。そのために、文字数と大きさが対応している「elephant」は正しく選んでも、自動車を表しているのは「banana」のカードだと考えてしまうのである。もちろん、これは間違った推論ではあるが、それでも子どもなりに合理的に考えているといえるのではないだろうか。

子ども達は、文字で表現するために、その他にもさまざまな推論を行うことが知られている。文字でゾウと書くと言って大きな丸を書く、アリと言いながら点を打つ、イチゴと書くときには赤いペンを使う、へびと言いながら横長の線を書くなどは、子ども達が書く文字「のよなもの」としてよく観察されるものである。これらも文字で対象を表現しようとする際の、子どもなりの工夫ということができらるう。

文字を覚えていく過程だけでなく、言葉そのものを覚える過程でも、子ども達はこうした推論を働かせていることが知られている (Maurer, Pathman, & Mondloch, 2006)。図5の2つの図形のうち一方がブーバで、もう一方がキキだと言われたら、どちらが「ブーバ」だと答えるだろうか。多くの人は左がキキ、右がブーバだと答えるのではないだろうか。2歳くらいの子どものでも同じように答えることが知られている。大人である私たちは、「キキ」のカ行の音に何か鋭い印象を持ち、「ブーバ」のバ行の音に丸く、くぐもった印象を持つ。そうした音の印象と形を結びつけるので、左側がキキであると答える人が多いのだろう。2歳児が行っている推論も同様である。お母さん達が赤ちゃんに話しかけるときに、「ニャンニャン」とか「ワンワン」「オッチン（「座る」の意味）」といった擬音語（オノマトペ）をよく使うが、周囲の大人が赤ちゃんにこうしたオノマトペを使って話しかけることで、子ども達の方は、その言葉が何を指しているのかを推測しやすくなっているのだろうと考え

図5 ブーバ／キキ効果



(<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Booba-Kiki.svg>)

られている（小椋・増田・浜辺・平井・宮田, 2019）。

こうした例を見ると、子ども達はまだ実際に読み書きができるようになる前から文字の世界に気付き、子ども達なりに推論を働かせて読もう、書こうとしていることがわかるだろう。ただし、ここまで見てきた子ども達の推論は、子ども達の知的な能力の高さを示すものではあるが、それだけで字が読めるようになるわけではない。実際に文字が読めるようになるためには、子ども達は文字が音と結びついていることを理解しなければならない。またそれ以前に、話し言葉が音の連なりでできていることを理解しなければならないのである。そこで、子ども達が、話し言葉が音の連なりでできていることをどのようにして理解していくのか、次に見ていくことにしよう。

2.3 音韻意識

唐突な質問だが、「ピアノの2番目の音は何ですか？」と聞かれたら何と答えるだろうか。「レ」と答える人が多いのではないだろうか。けれども、中には「ア」と答える人もいるだろう。「ピアノ」という言葉の2番目の音なので、「ア」だというわけである。このように、話されている言葉について、その意味だけでなく音韻的な側面にも注意を向け、その音を操作する能力を、音韻意識（phonological awareness）という。文字が読めるようになるためには、この音韻意識が必要であるということがよく知られている（Adams, 1990; 天野, 1988）。音韻意識とは具体的にどのようなものなのか、また、音韻意識はどのように発達するのか、次に見ていくことにしよう。

最初に言葉遊びについてひとつ考えてみたい。「しんぶんし」や「わたしまけましたわ」のように、反対から言っても同じになる文を回文というが、「しんぶんし」と録音し、これを逆から再生しても「しんぶんし」にはならない。図6のQRコードから試してみてほしい。それでは「あかさか」の場合はどうだろうか。「あかさか」は回文ではないが、逆から再生すると「あかさか」と聞こえるのではない

図6 「しんぶんし」「あかさか」を逆再生したら



「しんぶんし」



「あかさか」

だろうか。どうしてなのだろうか。その理由はローマ字に書き表してみるとよくわかる。「しんぶんし」をローマ字に書き表したのを見ながらもう一度聞いてみてほしい。sinbunsi -> ishubunis、akasaka -> akasaka と聞こえるのではないだろうか。逆再生はローマ字を逆向きに辿ったものになっているようである。

私たちは普段、「しんぶんし」の「し」をひとまとまりの音のように感じているが、実は音の最小の単位はもう少し小さいものになっている。ごく大雑把に言えば、ローマ字はこの、音の最小単位に対応している。そのため、逆再生された「しんぶんし」は、ローマ字を逆向きに辿った音に近いものになるのである。このような音の最小単位のことを音素、音素が組み合わさった音の単位を音節という。ローマ字はおおむね音素に、平仮名は音節に対応しているといえることができる。

音素の組み合わせの単位を音節というが、そこにはルールがある。音素には母音と子音があり、母音に子音が張り付いたものが音節である。また、母音だけでも音節になるので、「さくら」は「サ・ク・ラ」で3音節、「あかさか」は「ア・カ・サ・カ」で4音節となる。母音は英語で vowel、子音は consonant というので、それぞれ V、C で表すことにすると、日本語の基本的な音節は CV または V という形になる。

では、「きって」の「きっ」のような促音、「きしゃ」の「しゃ」のような拗音、「おとうと」の「とう」のような長音はどの音なのだろうか。これら促音、拗音、長音もひとつの音節を形作っている。けれども日本語の通常の音節とは異なるので、これらを特殊音節と呼ぶ。日本語の特殊音節は、促音、撥音、長音、拗音、およびこれらを組み合わせた音節からなっている。組み合わせというのは、「ぎゅうにゅう」や「きょうりゅう」のように、拗音と長音が組み合わさった拗長音などの音節のことである。

音節は母音の前後に子音が張り付いたものであるが、日本語の場合は通常、子音は母音の前にしか現れないので、CV が日本語の音節の基本である。ところが、促音や撥音（「ん」）、長音の要素は、母音の後にしか現れない。小さな「っ」から始まる音、「ん」から始まる音、伸ばす部分のみから始まる音は日本語にはない。したがって、これら特殊音節の要素は、母音の後にだけ現れるものなのである。促音を大文字の Q、撥音を N、長音を R、拗音を小文字の j で表すとすると、きっては /kiQ・te/ で2音節、とんぼも /toN・bo/ で2音節、おとうとは /o・toR・to/ で3音節となる。拗音は子音と母音の間に拗音の要素が挟まる音節であり、きしゃは /ki・sja/ で2音節となる。

ここまでのことから、「きって」は2音節、「とんぼ」も2音節、「おとうと」は3音節からなることがわかったが、私たちが「きって」と言いながら手拍子をとる場合には、「き・っ・て」、とんぼは「と・ん・ぼ」、おとうとは「お・と・う・と」とする人も多いのではないだろうか。このように、日本語で拍子をとる場合の単位をモーラという。基本的な音節はモーラに一致するが、特殊音節は一致しない場合がある。「きって」や「とんぼ」は2音節で3モーラ、「おとうと」は3音節で4モーラとなる。

表2 平仮名・音節・モーラの関係

音節のタイプ	文字の種類	例	音節の数	モーラの数	文字の数
基本的な音節					
CVV	清音・濁音・半濁音	くつ	1音節	1モーラ	1文字
特殊音節					
CjV	拗音	きゃべつ	1音節	1モーラ	2文字
CVNjVN	撥音	ぱんだ	1音節	2モーラ	2文字
CVQjVQ	促音	きって	1音節	2モーラ	2文字
CVRjVR	長音	ぶどう	1音節	2モーラ	2文字
CjVR	拗長音など	やきゅう	1音節	2モーラ	3文字

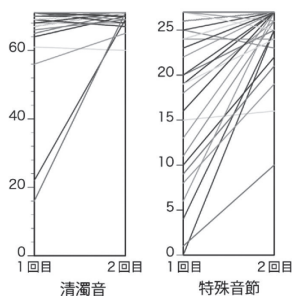
ここまで日本語の音の仕組みを少し詳しく見てきたが、平仮名は、この音の仕組みと密接に関わっている。表2を見てほしい。この表は、音節・モーラと平仮名の関係を示したものである。「くつ」の「く」のように基本的な音節は、1音節が1モーラに対応し、平仮名1文字に対応している。したがってこれらの文字は、音のまともにもリズムの単位にも一致していることがわかる。一方、特殊音節の方は様子がだいぶ異なる。「キャベツ」の「キャ」のような拗音の場合には1音節が1モーラになっているが2文字で表される。「パンダ」の「パン」のような撥音は1音節が2モーラで、2文字に対応している。促音、長音の場合も同様で、それぞれの特殊音節1音節が2モーラ、2文字に対応する。さらに、「やきゅう」の「きゅう」のような拗長音の場合には、「きゅう」という1音節が「きゅ・う」の2モーラになり、文字で表せば3文字となる。

こうして見てきた日本語の音の特徴を踏まえた上で、もう一度平仮名の習得状況を見直すと、清濁音の読みの習得が容易であることがわかるし、中間段階の子どもが少ないのは、これらの文字が話し言葉の音に規則的に対応していることから、そのことに気付きさえすれば子ども達はごく短期間にすべての清濁音が読めるようになるためであることが理解できるだろう。その一方で、そうした規則性がくずれる

特殊音節の場合は、別のルールに従っていることを知る必要があるため、読みの習得が遅れることもよくわかる。

図7も見てほしい。これは小学校1年生の5月と12月に、平仮名の読みを調べたものである(川端・高橋, 2020)。左側が清濁音、右側が特殊音節である。清濁音の方は、1学期に読めていなかった子どもは少なく、しかも、12月にはそれらの子ども達もほとんどが読めるようになっている。一方、特殊音節の方は5月の段階でも大きなばらつきが見られるだけでなく、12月になっても、清濁音のように皆が読めるようになっているわけではない。学校では1学期の間に特殊音節の読み書きまで習っていることも考えると、子ども達にとって特殊音節がずいぶん難しいものであることがわかるだろう。

図7 小学校1年生の平仮名の習得状況

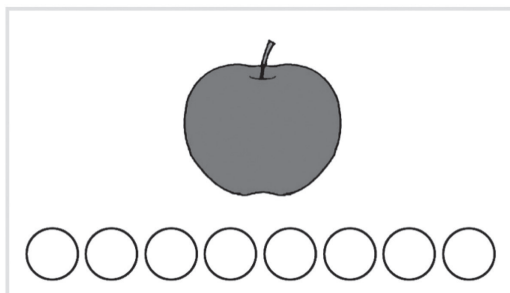


調査1は5月中旬に、調査2は12月初旬に実施された。
清濁音は71点満点、特殊音節は27点満点。

(川端・高橋, 2020, p. 169)

ここまで少し詳しく日本語の音韻の構造と平仮名の関係について見てきたが、子ども達は4歳代になると急速に音韻意識を発達させていく(天野, 1988; 高橋・中村, 2020)。子ども達の音韻意識を調べる課題は色々あるが、なかでももっとも簡単なのが分解課題である。分解課題はタッピング課題ともいわれるが、図8のように、リンゴの絵が描かれた絵を見せ、リンゴと言いながら、ひとつひとつの音に合わせて○を指差していく。音韻意識が十分でない子ども達は、音に合わせて○をひとつずつ指差していくことが難しいが、徐々に正確にできるようになる。こうした音韻意識が4歳代になると急速に高まることにより、子ども達は平仮名の文字が音と結びついていることが理解できるようになるのである。ただし、特殊音節の場合は少し様子が異なる。子ども達は、清濁音が読めるようになると、それを手掛かりに特殊音節を読もうとする。「バッタ」を「ばつた」、「こんちゅう」を「こんちう」「こ

図8 音韻意識（分解課題）の例



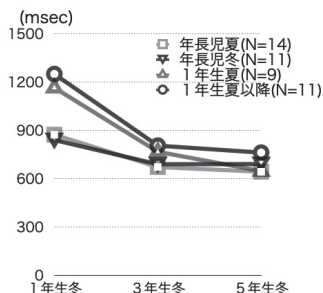
んちゅう」などと読むことが多い。そのうちに「ばつた」が本当は「バッタ」のことだ、「こんちゅう」は「こんちゅう」のことだと徐々に気付いていく。そのようにして、特殊音節に対する音韻意識も高まっていくのである。

それでは、子ども達はどのように音韻意識を育てていくのだろうか。そこにはさまざまな言葉遊びが関わっていると考えられている（高橋, 1997）。「しりとり」について考えてみよう。「しりとり」ができるようになるためには、語尾の音が何かわかる必要がある。「スイカ」の終わりの音が「カ」であることがわからなければ「しりとり」にはならないだろう。次に、「カメ」「カップ」「カラス」など、「カ」から始まる言葉を思い浮かべることができる必要がある。実際のところ、まだ音韻意識が十分ではない子ども達に「しりとり」のルールを教えることも難しいようである。「スイカ」の次に順番が回ってきても「バナナ」と答えてしまったり、首をかしげるばかりである。そのときに、年長の子ども達やお母さん・お父さんは、その子どもも「しりとり」を楽しめるように、さまざまなヒントを出してやることが多い。「スイカ」の終わりの音は「カ」であると教え、「カ」のつくものには、「頭にお皿がある」「水かきがついている」「緑色の妖怪」などとヒントを出していくのである。

このように、十分な音韻意識を持っていない子どもであっても、周りの助けを受けながらであれば遊びに加わり楽しむことができるのである。この、周りの年長者による手助けを足場かけ（scaffolding）という（Ninio & Bruner, 1978）。子どもの手の届かない高いところにあるものでも、足場があればそこに上って自分で取ることができるということである。遊びの中で年長者は、子ども達にそのような足場を掛けてやるのである。足場を掛けてもらえることで、音韻意識が十分でなくても子ども達は音韻意識を必要とする遊びに参加することができ、それを通じて、音韻意識を育てている。

2.4 1年生で学ぶこと

図9 読みのスピードの学年による変化



年長児夏：年長児の夏段階で読みを習得していた者
 年長児冬：年長児の冬段階で読みを習得していた者
 1年生夏：1年生の夏段階で読みを習得していた者
 1年生夏以降：1年生夏の調査以降に読みを習得した者

(高橋, 2001b, p. 5)

ここからは小学校入学後のことを見ていくことにしよう。子ども達は小学校に入ると、大きな環境の変化に戸惑うことになる。授業中は席を立たずに先生の話に集中しなければならず、今の子ども達の場合は1年生の1学期から給食の後にも5時間目の授業がある。体力的にも負担の大きな時期である。

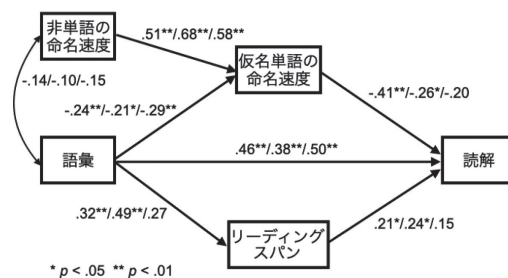
そうした中で、読み書きの勉強も始まる。幼児期の子どもが多くが清濁音を読めるようになっているが、全員が同じレベルに達しているわけではない。少数ではあるが、まだまったく読めない子どももあり、また、読めるだけで十分に書けない子どももいる。そうした意味で、小学校に入学してくる子ども達の読み書きの能力には大きなばらつきがあるのである。そこで、小学校では1学期間をかけ、平仮名の読み書きを一文字ずつ丁寧に教えていく。そうした丁寧な取り組みを通じて、子ども達は幼児期の遊びを通じた学びから、学校での学びへと移行していく。さらに1学期の後半になれば、文字の読み書きを学ぶだけでなく、文章を読んだり書いたりする活動も増えていく。「文字を学ぶ」活動から「文字で」「文字を道具として使って学ぶ」活動へと移行するのである(川端・高橋, 2020)。

ただし、そのように丁寧に学習していったとしても、特殊音節については1年生の間は十分に身につけているわけではない。図7の結果にあるように、12月の段階でも正しく読めない特殊音節が残っている子どもが案外多くいるのである。次に読むスピードについて見てみることにしよう。図9は、清濁音で書かれた単語を読

むのにかかったスピードを測ったものである(高橋, 2001b)。子ども達は4つのグループに分かれている。最初のグループは、幼稚園年長児の夏の段階で平仮名が読めるようになっていた子ども達、2番目は年長冬の段階で読めるようになっていた子ども達、3つめは小学校1年生夏の段階で読めるようになっていた子ども達、最後は1年生夏の段階でも読めない文字がいくつか残っていた子ども達である。ただし、調査時期は1年生の冬なので、すべての子ども達は読めるようになっている。したがって、子ども達の違いは、読めるようになった時期だけということになる。グラフを見ると、1年生の冬の段階でも、文字が読めるようになった時期によって読みのスピードには大きな違いがあることがわかるだろう。1年生になってから読みを覚えた子ども達は、3学期になってもまだ流暢に読めるようにはならないのである。3年生の冬に同じ子ども達に調査を行った際にはグループによる違いはなくなるので、1年生の間の差が小学校の段階を通じて持続するわけではない。こうしたことから、文字が読めるようになってもすぐに流暢に読めるようになるわけではないこと、流暢に読めるようになるためにはある程度時間がかかることがわかるだろう。

それでは、読むスピードが遅いということには何か問題があるのだろうか。図10を見てほしい。この図は、読解力が、読みのスピードと、語彙によって説明されることを示している。読むスピードが速いほど、また語彙が豊富なほど、子ども達の読解力は高いのである。命名速度と読解を結ぶ矢印の数字がマイナスなのは、短い時間で読めると読解の数字が高くなることを表しており、語彙の場合は読解との間の数字がプラスなので、語彙検査の得点が高いほど読解の成績も上がることを

図10 読解に影響する要因の学年による変化



1年生: $\chi^2(3, N=64) = 6.21, ns, GFI = .96, AGFI = .82, RMSEA = .13$
 3年生: $\chi^2(3, N=59) = 3.43, ns, GFI = .98, AGFI = .89, RMSEA = .05$
 5年生: $\chi^2(3, N=64) = 6.21, ns, GFI = .99, AGFI = .95, RMSEA = .00$

(高橋, 2001b, p. 6)

表している。ただし、学年が上がるにつれて、読みのスピードと読解力との関係は薄れていく。これらのことを踏まえると、次のようにまとめることができるだろう。1年生の間は、字が読めるようになった時期、とりわけ小学校入学前に読めるようになったかどうかで、読みのスピードには大きな違いが見られる。また、読みのスピードは読解力と関わりがあり、ゆっくりとしか読めないと文章を理解することも妨げられるのである。ただし、読みのスピードは時間が経てば変わらなくなり、読解を妨げるものでもなくなる。

こうした結果は、どの様に考えるべきなのだろうか。子ども達は、小学校に入学する前から読み書きを学ぶべきなのだろうか。私はそのようには考えていない。幼児期の子ども達は、自発的な遊びを通じてさまざまなことを学んでいく。文字もそうした活動を通じて学んでいくのである。子ども達は幼児期から文字が読めるようになるべきだという主張は、子ども達のそうした自発的で自由な活動をかえって狭めてしまうことになるのではないだろうか。私たちが配慮すべきなのは、小学校に入ってから文字の読み書きを覚える子ども達も、時間が経てば追いつくのだから、それを丁寧に見守り、読んだり書いたりすることが嫌になってしまわないよう、丁寧にサポートすることなのだろうと思われる。

さて、もう一度、図 10 を見てほしい。低学年段階の子ども読解力は、読みのスピードと語彙によって説明されたのだった。ただし、学年の上昇に伴って多くの子ども達は流暢に読むことができるようになるため、読みのスピードが読解を制約することはなくなるのである。その一方で、一貫して読解力に強い影響を持ち続けるのが語彙の力である。語彙が豊富な子どもは読解力も高いということが、小学校段階を通じて一貫して見られる。

2.5 学童期の語彙

学童期の語彙力とはどのようなものなのか、次に見ていくことにしたい。子ども達は1歳頃から言葉を話し始める。最初はそれほど急激に言葉が増えることはなく、1歳半で50語前後、2歳で200語から300語といわれる。子ども達の多くは、2歳から2歳半が過ぎる頃には急激に言葉が増え始め、小学校入学まで子ども達は毎日9つの言葉を新たに覚えているといわれる (Carey, 1978)。この時期は、語彙の爆発期と呼ばれることもある。小学校に入学する頃には3000から1万の語を知っていると考えられている (小林, 2001)。幼児期の子ども達はこのように膨大な言葉を身につけていくわけであるが、そこには、ブーバ・キキの例にあるように、さま

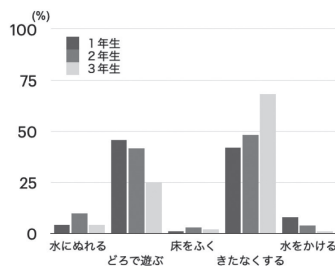
ざまな推論の能力が関わっているようである。また、大人の意図を読み取ることで、大人が何について話しているのかを適切に推測することもとても上手にできる。こうしたことにより、幼児期の子ども達は非常に効率よく言葉を覚えていくのである。

それでは小学校入学後の子ども達はどのようなだろう。子ども達がどのくらい言葉を知っているかは、語彙サイズの研究として知られている。現在のところ、小学生の語彙サイズの研究としてはアメリカの子どもを対象とした Anglin (1993) と、ドイツの子どもを対象とした Segbers and Schroeder (2017) が知られている。調べ方に若干の違いはあるものの、考え方は共通である。

それは次のようなものである。最初に、多くの言葉からなる大きなリストを作り、そこから単語を選び出す。そうして選んだ単語のリストについて、子ども達はその単語を知っているかどうかを調べていく。リストとして選ばれた単語のうち、20%を子ども達が知っているとしたら、もとの大きなリストの20%をその子どもは知っているだろうと推定するのである。両研究の結果はずいぶん異なるが、もともとの全体のリストの作り方とテストでの調べ方によって結果は大きく異なるので、仕方がないところである。ただし、両研究とも、1年生から5年生の間で子どもの語彙が3倍から4倍に増えていることは共通している。いずれにしても、小学校の子ども達も、幼児期同様、あるいはそれ以上に多くの言葉を毎日覚えているといえるだろう。

それでは学童期の子ども達は、どのように語彙を増やしているのだろうか。私たちは ATLAN (エイ・ティ・ラン) という、主に学童期の子ども達を対象とする、言語能力検査を開発してきた(高橋・中村, 2009, 2015, 2020; 高橋・大伴・中村, 2012)。図11は、同じように1・2・3年生に「よごす」の意味を尋ねた結果である。1年生では半数近くが「どろで遊ぶ」を選んでいるが、その人数は徐々に減り、逆に「きたなくする」を選ぶ子どもが増えていく。「よごす」の意味として「どろ

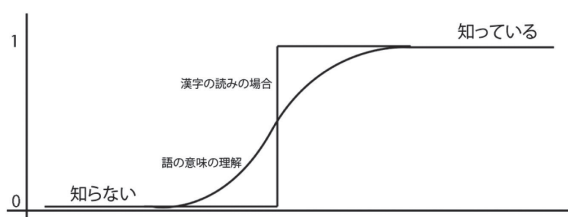
図11 「よごす」の意味の理解



で遊ぶ」を選ぶのは、果たして間違いといえるのだろうか。考えてみると、図 11 にあるような選択枝の中から「どろで遊ぶ」を選ぶ子どもは、「よごす」の意味を知らないともいえないように思われる。けれども他に選択枝として「きたなくする」があれば、そちらの方が意味としてはより適切であるといえるのではないだろうか。

このように、言葉の意味は知っているか知らないかに二分されるようなものではない。知っているけれども曖昧で、似通った言葉と区別がつかないような理解と、類似の言葉との意味の違いも明確に区別できているような理解との間には幅があり、曖昧な理解から精緻な理解へと進んでいくものと思われる。図 12 は、それを図式的に表したものである。漢字の読み書きなどの場合は「知らない」と「知っている」に二分されてその中間はないが、語彙の場合はその間の正確さには幅があるのである。

図12 学童期の語の意味理解のイメージ



私たちがもうひとつ学童期の語彙について考えておかなければならないのは、同じ言葉であっても、異なる意味を持つということである。たとえば幼稚園の子どもに「冷たい」と「温かい」という2つの言葉の意味を尋ねれば、「冷たい」は「冬のお外」とか「氷を触って冷たい」、「温かい」は「お日様に当たると温かい」などと適切に答えられるが、「冷たい人」「温かい人」はどんな人かと尋ねると、「冷たい人は雪女」「温かい人はこたつに入っている人」などと答えてしまうことが多い。幼児期には、冷たい・温かいという言葉が人の性格にも当てはめられるということがまだわかっていないのだろう。一方、小学校2年生くらいになれば、多くの子どもが『冷たい人』は意地悪な人』『温かな人』は親切で優しい人などのように、適切に答えられるようになる（高橋、未公刊資料）。ここにあるのは、言葉の意味の理解が広がっていくという側面である。このように見てくると、言葉の意味の理解は、曖昧なものから精緻なものへ、また、狭い理解から幅の広い理解へと広がっていくものであることがわかるだろう。

こうした語彙発達の特徴は、幼児期よりも学童期以降の子ども達に顕著であるように思われる。語彙検査の問題も、「あせる」の意味を「いやがる、あわてる、よろこぶ、あきらめる、こまる」の中から選ばせる場合のように、選択枝には似た意味の言葉が含まれており、その中からより適切なものを選ばせるようになっている(高橋, 2017)。また実際に子ども達に語彙検査をやってもらうと、案外、時間がかかることがわかる。検査のその場で、それぞれの言葉の意味を考え、選択枝の中でどれがより適切なのか考えなければならないからである。語彙の力が、単に言葉の数だけの問題ではないことがわかるだろう。

もうひとつ学童期の語彙について指摘しなければならないのは、漢字の問題である。漢字の知識と語彙との間には密接な関連があることが知られている(高橋・中村, 2009)。たとえば「類推」の意味を問われた場合、種類や分類の「類」と、推理とか推測の「推」の組み合わせと考えれば、そこからある程度は意味を推測できるのではないだろうか。こうしてみると、漢字の熟語の場合、それぞれの漢字の意味を組み合わせ、意味を推測することがある程度できるのである。このように、語彙が増え、また、漢字をたくさん知るとなると、子ども達は自力で語彙を増やしていくことができるようになる。このように考えると、漢字の読み書きにつまづくことは、語彙を増やしていく上でも大きな障害になることがわかるだろう。

まとめると、学童期の語彙発達は、単に知っている言葉の数が増えるだけのことでない。似通った言葉の間の区別が十分ではない段階から、それぞれの意味を適切に区別できる段階へとゆるやかに発達していく。また、言葉の意味の理解も、幅広く、深いものになっていく。さらに、漢字の知識も駆使しながら、自らの力で言葉の仕組みを分析し、新たな語彙を身につけることもできるようになっていくのである。

2.6 学童期の文法の力

学童期の言語能力として、語彙力とともに重要なのは文法の能力である。学童期に発達する文法の能力とはどのものなのか、また、なぜそれが学童期の読み書きの能力にとって重要な役割を果たしているのかを見ていくことにしよう。

そもそも文法の能力とはどのものなのだろうか。私たちが読んだり書いたりする文章は、ひとつひとつの文のつながりでできている。文は、単語の組み合わせである。単語の意味を知っているだけではそれを組み合わせで作った文の意味を正確に知ることはできない。文法とは、単語を組み合わせることによって有意義な文を作

り、また、そのようにして作られた文の意味を知るための規則のことである（日本語記述文法研究会, 2010）。

また、単語は通常、名詞や動詞、形容詞のような意味内容を表す内容語と、それと組み合わせることで文の意味を表すための役割を担っている、助詞や助動詞のような機能語に分けられる。文法の役割とは、機能語と内容語を組み合わせることによって文が適切な意味を担うようにすることである。

日本語は膠着語と呼ばれることがある。膠着語とは、膠（にかわ）のように、単語に単語がくっついて文法の役割を果たしている言語のことである。図13の「羊が男の子に追いかけられました」という文について見てみると、「が」と「に」という助詞は、羊や男の子の格関係、つまり、どちらが動作主を表し、どちらが動作の対象を表すのかを決めている。また、「追いかけられました」の部分は、「追いかける」という動詞に、「られる」という受動の役割を果たす助動詞、「ます」という丁寧さを表す助動詞、「た」という過去を表す助動詞が組み合わさって文の意味を表している。その結果、この文は、右から2番目の絵がもっとも適切であるということになる。このように、日本語では、内容語に次々に機能語が張り付き、文が構成されるのである。

図13 低学年の文法の問題

羊が男の子に追いかけられました



そうすると、日本語における文法の能力とは、このようにして構成された文の意味を適切に理解し、表現する能力ということになる。基本的な文法の能力、すなわち、基本的な助詞や助動詞を組み合わせることによって文を構成し、また、その意味を適切に理解する能力を、子ども達は小学校低学年までに身につけていく（高橋・大伴・中村, 2012）。幼児期の子ども達は、助詞を無視して語順だけで意味を判断したり（「男の子が羊を追いかける」も「男の子を羊が追いかける」も、追いかけているのは男の子の方であると考え）、意味的にありそうな解釈をしたり（「ネコがネズミを追いかける」も「ネズミがネコを追いかける」も、追いかけているのはネコ）しがちであるが、そうした間違いは小学校低学年までにはしないようになる

(Hayashibe, 1975; 田中, 2007; 針生, 2008)。

小学校段階で子ども達が身につける文法の能力は、こうした基本的な文法の能力を前提とした上で、受動態や使役、使役受身、敬語、二重否定、補助動詞など、複雑な意味を表現する能力ということになる。「羊を追いかける」「羊に追いかられる」「羊を追いかせさせる」「羊を追いかせさせられる」。考え出すと混乱してくるが、すべて異なる意味を表していることがわかるだろう。また、「勉強する」の二重否定は「勉強しないことはない」ということになるが、これは否定の否定だから「勉強する」だ、とはいえないだろう。また、「ぼくが荷物を運ぶ」と「ぼくが荷物を運んであげる」のでは意味合いが違うのではないだろうか。また、「友だちがぼくの荷物を持ってくれた」と「友だちに僕の荷物を持ってもらった」では伝えている意味が異なるだろう。また、「何々したとき」「何々したら」などの副詞節は、文と文を組み合わせ、論理的な関係を持った複文を構成する。さらに日本語では、「～にあたって」「～にいたるまで」「～ことができる」「～にほかならない」などのように、複数の助詞や助動詞が組み合わせられ、ひとまとまりの語、これを連語というが、を作って複雑な文の意味を表すこともできる。このように、小学校段階では、単純な機能語を組み合わせた文だけでなく、複雑な意味を表す機能語の組み合わせによって表現される、複雑で微妙な意味を持ち、論理的な関係も複雑な文を作り、また、それを理解できるようになっていくのである。

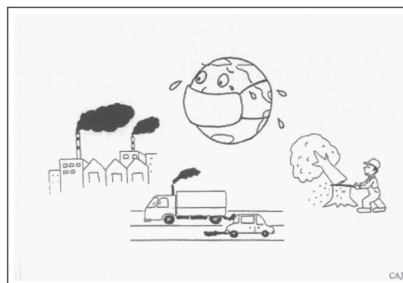
筆者は現在、大妻女子大学の柴山真琴、東京経済大学のピアルケ千咲、早稲田大学の池上摩希子とともに、小学生の作文の能力について研究を進めている。そこでわかってきたのは、子ども達は小学校段階を通じて、こうした複雑な文法の能力を身につけ、必要に応じて使い分けることができるようになっていくということなのである(高橋他, 準備中)。私たちの研究についてももう少し詳しく見ておこう。私たちは、小学校の2年生、4年生、6年生に2種類の作文を書いてもらった。ひとつは図14の左側にあるようにクマと女の子についての4枚の絵に基づいて物語を書いてもらう物語作文、もうひとつは右側の絵にあるように、地球がマスクをし、工場や自動車からは煤煙や排気ガスが排出されている絵を見て、それについて意見を書いてもらう意見作文である。

図15の2つのグラフのうち、左側のグラフは、作文の中に、複雑な構文がどのくらい使われているのか、右側は副詞節などの複雑な節がどのくらい使われているのかを示している。複雑な構文というのは、受動態や使役、使役受身、敬語、二重否定、補助動詞などのように、複雑で微妙な意味の違いを持った文を構成する上で

図14 物語作文（クマ課題：左側）と意見作文（地球課題：右側）の図版

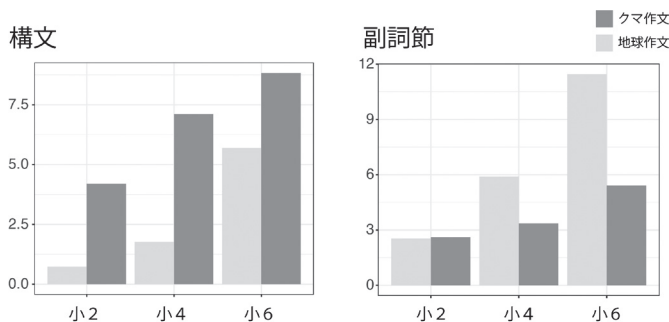


(池上摩希子による)



(カナダ日本語教育振興会, 2000より)

図15 物語作文と意見作文の構文・副詞節の使用状況



(高橋他, 準備中)

必要とされるものであり、もう一方の複雑な節とは、文同士をつなげて副詞節などを構成することにより、複雑な論理を展開するために用いられると考えられるものである。どちらも学年の上昇とともに多く使われるようになるが、作文の種類によってパターンは異なることがわかるだろう。複雑な構文の方は物語作文で多く用いられ、副詞節は意見作文で多く使われているのである。

物語作文の方では、たとえば「クマがお財布を拾った」ではなく「クマが拾ってあげた」「クマに拾われた」などというように、表現を使い分けることによって、物語の表現はより洗練されたものになっていく。一方、意見作文では、「ゴミをもっと減らしたら、こうなる」「みなが注意したのに、環境破壊は止まらなかった」など、文と文を組み合わせることで複文を構成し、そこで論理的な関係がより多く表現されているのである。2種類の作文の比較からわかるのは、子ども達は小学校段階を通じ、幼児期や低学年段階の文法能力の上に、高度で複雑な文法の能力を身につけていく

ということである。そして、そのようにして身につけた文法の能力を表現すべき内容に応じて使い分けることで、目的に応じて効果的で洗練された文章を書くことができるようになっていくのだろう。

語彙の能力も、文法の能力も、幼児期から発達していくものであるが、学童期の子ども達は、その上に、文字の読み書きを基盤とする高度で洗練された語彙の能力、文法の能力を身につけていく。こうした言語能力は、幼児期までの話し言葉とは別の、「書き言葉」ということができるだろう。

学童期には、語彙数が増えるだけでなく、意味の理解も精緻なものとなり、語が構成される仕組みの理解も進む。それによって、読書を通じて自らの力で自らの語彙を増やすこともできるようになっていくのである。一方、文法の力は、複雑な文を理解し構成することで、目的に応じて複雑なニュアンスの表現が可能になるだけでなく、論理的な文章も適切に理解し表現することを可能にするものである。

このように見てくると、学童期の子ども達が身につける「書き言葉」とは、論理的、抽象的な内容ばかりでなく、多様なジャンルの文章を理解し表現するための言語的な基盤ということができるだろう。

2.7 ATLAN

さて、本論文の最後に少しだけ補足しておきたい。語彙や文法、漢字、音韻意識についてここまで書いてきたことの多くは、ATLAN という言語能力検査を開発する過程で明らかになったことである。ATLAN は、Adaptive Tests for Language Abilities の略であり、日本語に直すと適応型言語能力検査ということになる。通常の学力テストなどでは、決まった問題からなるテストを受験者に出すが、適応型のテストでは、受験者の解答状況に応じて出題する問題の難易度を変えていく。また、ATLAN は web で使える検査なので、世界中のどこからでも同じように受験することができる。ATLAN に関心のある方は図 16 の QR コードから概要を知ることができる。

図16 ATLANのURL



ATLAN

引用文献

- 天野清 (1988) 「展望音韻分析と子どもの literacy の習得」『教育心理学年報』27, 142-164.
https://doi.org/10.5926/arepj1962.27.0_142
- 太田静佳・宇野彰・猪俣朋恵 (2018) 「幼稚園年長児におけるひらがな読み書きの習得度」『音声言語医学』59 (1), 9-15. <https://doi.org/10.5112/jjlp.59.9>
- 小椋たみ子・増田珠巳・浜辺直子・平井純子・宮田 Susanne (2019) 「日本人母親の対乳児発話の語彙特徴と子どもの言語発達」『発達心理学研究』30 (3), 153-165.
- カナダ日本語教育振興会 (2001) 『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発』
- 川端阜月・高橋登 (2020) 「小学校1年生はどのように平仮名の読み書きを学ぶのか—質的・量的データの組み合わせによる短期縦断的分析—」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68, 163-178.
- 小林春美 (2001) 「語意味の発達」秦野悦子編『ことばの発達と障害 1 ことばの発達入門』(pp.56-81) 大修館書店
- 島村直己・三神広子 (1994) 「幼児のひらがなの習得—国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して—」『教育心理学研究』42 (1), 70-76.
- 高橋登 (1997) 「幼児のことば遊びの発達—“しりとり”を可能にする条件の分析」『発達心理学研究』8 (1), 42-52. <https://doi.org/10.11201/jjdp.8.42>
- 高橋登 (2001a) 「文字の知識と音韻意識」秦野悦子編『ことばの発達入門 入門コース・ことばの発達と障害 1』(pp.196-218) 大修館書店
- 高橋登 (2001b) 「学童期における読解能力の発達過程—1-5年生の縦断的な分析—」『教育心理学研究』49 (1), 1-10. https://doi.org/10.5926/jjep.1953.49.1_1
- 高橋登 (2017) 「読み書きの発達」秦野悦子・高橋登編『言語発達とその支援 (講座・臨床発達心理学)』(pp.147-166) ミネルヴァ書房
- 高橋登他 (準備中) 作文の総合的な分析システムの開発
- 高橋登・大伴潔・中村知靖 (2012) 「インターネットで利用可能な適応型言語能力検査 (ATLAN) : 文法・談話検査の開発とその評価」『発達心理学研究』23 (3), 343-351.
<https://doi.org/10.11201/jjdp.23.343>
- 高橋登・中村知靖 (2009) 「適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価」『教育心理学研究』57 (2), 201-211. <https://doi.org/10.5926/jjep.57.201>
- 高橋登・中村知靖 (2015) 「漢字の書字に必要な能力—ATLAN 書取り検査の開発から—」『心理学研究』86 (3), 258-268. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.86.14210>
- 高橋登・中村知靖 (2020) 「日本語の音韻意識は平仮名の読みの前提であるだけなのか : ATLAN 音韻意識検査の開発とその適用から」『発達心理学研究』31 (1), 37-49.
- 田中裕美子 (2007) 「特異的言語発達障害とその周辺」笹沼澄子編『発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論』(pp.141-158) 医学書院
- 日本語記述文法研究会 (2010) 『現代日本語文法 1 第1部総論・第2部形態論』くろしお出版
- 針生悦子 (2008) 「言語獲得」『児童心理学の進歩』47, 1-26.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10), v-165. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Bialystok, E. (1992). Symbolic representation of letters and numbers. *Cognitive Development*, 7 (3), 301-316. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90018-M](https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90018-M)

- Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller, (Eds.) *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-293). MIT Press.
- Clay, M. M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann.
- Hayashibe, H. (1975). Word order and particles: A developmental study in Japanese. *Descriptive and Applied Linguistics*, 8, 1-18.
- Levin, I., & Korat, O. (1993). Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (2), 213-232.
- Levin, I., & Landsmann, L. T. (1989). Becoming literate: Referential and phonetic strategies in early reading and writing. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (3), 369-384. <https://doi.org/10.1177/016502548901200306>
- Maurer, D., Pathman, T., & Mondloch, C. J. (2006). The shape of boubas: Sound-shape correspondences in toddlers and adults. *Developmental Science*, 9 (3), 316-322. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00495.x>
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001896>
- Segbers, J., & Schroeder, S. (2017). How many words do children know? A corpus-based estimation of children's total vocabulary size. *Language Testing*, 34(3), 297-320. <https://doi.org/10.1177/0265532216641152>
- Takahashi, N. (2012). Japanese children's understanding of notational systems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (4), 457-468. <https://doi.org/j.jecp.2012.07.008>
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.

◀招待論文▶

CLD児散在地域における教育保障に向けた 学校教育への挑戦のプロセス

— 教育委員会・国際交流協会・大学の担当者のふり返りから —

宇津木 奈美子（帝京大学）

utsuki@main.teikyo-u.ac.jp

原 瑞穂（上越教育大学）

mizuho@juen.ac.jp

The Challenging Process of Reforming School Education That Ensures CLD Children's Education in a Region With a Scattered Population of Foreigners:

Reflections of Members of a School Board, an International Association,
and University Personnel

UTSUKI Namiko & HARA Mizuho

要 旨

CLD 児の散在地域では、集住地域に比べ CLD 児の教育課題を学校教育全体で取り組むべき事項としては捉えられにくく、体制整備が遅れる傾向がある。X 市も同様であったが、2019 年に転機を迎え、体制整備へと動き出した。本稿では、改革に関わった X 市の教育委員会、国際交流協会、大学の担当者のふり返りを基に、担当者がそれぞれどのような意識で実践してきたのか、そのプロセスを明らかにした。彼らは各々が長年の対処療法的な支援体制を脱する必要性を感じていた。そこへ「日本語教育の推進に関する法律」が後押しとなり、それぞれの立場で課題や情報を共有しながら事業改革への道筋をつくっていった。その背景には、以前から築いていた関係性を基に、組織の担当者として連携しながら、さらに「ひと」と「ひと」との関係性を深め、CLD 児の教育保障の問題を新たな状況に転換しようとする当事者意識が深まっていくプロセスがあった。

Abstract

In regions with scattered populations of foreigners, educational issues of CLD children are unlikely to be considered as matters to be addressed in school education, and as a result, the CLD children's educational system is underdeveloped. The city X was no different until 2019 when they began to introduce changes. This paper focuses on reflections of members of a school board, an international association, and university personnel, who were involved in the educational reform ensuring CLD children's education in city X. What perspective they had in association with their action and the process of how the change occurred were identified. As a result of the analysis, each of the three felt the need to remove a long-standing makeshift supporting system for CLD children. It turns out that the enactment of The Act on Promotion of Japanese Language Education encouraged them to take action. After the enforcement of the law, they began to share issues and information from their individual standpoints to create a roadmap for reform. By communicating as members of their respective organizations, they each became more aware of the need to develop a closer relationship so they can work together to transform the educational environment for CLD children.

キーワード：CLD児散在地域、教育保障、当事者意識、組織間連携、人と人との関係

1. はじめに

日本ではバブル経済の影響で1990年の「出入国管理及び難民認定法（以下、入管法とする）」の改正が施行され、日系人であれば、製造業での単純労働に就労できるようになり、多くの日系南米人が自動車などの製造業を産業とする地域に来日した。これに伴い文化的言語的に多様な子ども（以下、Culturally Linguistically Diverse Children の略称としてCLD児とする）も日本の学校に多数在籍するようになった。外国人住民に関する施策や活動状況に関する情報交換を行う中で、地域で顕在化しつつある様々な問題の解決に積極的に取り組んでいくことを目的として外国人集住都市会議（2001）が設立された。設立以来、各地域における子どもの教育などの問題解決に向けての取り組みや実践が数多く報告されている。

そして、2018年に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正

する法律」により新たな在留資格が創設され、2019年より施行された。これまで日系人にしか認めてこなかった単純労働への就労に門戸を開くこととなり、外国人労働者の受け入れが拡大された。1990年の入管法の施行時と同様に、CLD児も集住地域のみならず、あらゆる地域において増加することが予想される。

外国人集住地域においては、各地域における子どもの教育などの問題解決に向けての取り組みや実践及び研究等が多く蓄積されている。その一方で、取り組みの実績や知見が十分でない散在地域においては、体制構築の整備及び意識の向上が急務だとされ、そのためには、国、地方公共団体、学校、大学等の関係者が適切な役割分担と緊密な連携を図ることが必要だとしている（文部科学省，2016）。しかしながら、組織間においてどのように緊密な連携を図ればいいのか、また、CLD児を取り巻く環境にいる人々がどのような意識で取り組めばいいのか、これらの具体案は示されていない。

そこで、本稿では、散在地域のX市において、CLD児への教育保障に関する事業改革に関わった教育委員会、国際交流協会、大学の担当者のふり返りを基に、彼らがCLD児の教育の現状に対して、何を課題と捉え、どのような意識でどのように行動したのかを明らかにし、当事者という観点から、組織間における個々の人々の連携の具体について考察する。

2. CLD児散在地域における教育支援とその課題

2.1 CLD児散在地域における教育保障とその課題

文部科学省（2019）の調査によると、日本語指導が必要な外国籍の生徒が10人未満という市町村は、830市町村中472市町村で、全体の56.8%を占めている。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒も666市町村中469市町村に在籍し、70.4%を占めている。この調査から、国内では実に多くの自治体にCLD児が散在していることがわかる。先にも述べたように、緊密な支援体制の構築の重要性を指摘しているが、限られた人員・予算・専門的知見の中で指導を行うことが求められていることから、資源が十分とは言えないこれらの地域の学校・地方公共団体が効果的かつ迅速に指導・支援体制を構築できるような条件整備・支援のあり方を課題にあげている（文部科学省，2016）。

散在地域のCLD児の子どもの教育・支援の課題として土屋・内海（2012）及び土屋他（2014）は、CLD児が常にいるわけではないことから行政の施策がたてに

くく、支援のための予算を確保しておくことが困難である点、学校においては担任に一任されることから、教員同士の連携が生じにくく、子どもの抱える問題が表面化しにくい点、支援者が活動を停止した段階で、経験と知識の蓄積が止まる点をあげている。このように CLD 児が常にいるわけではなく、指導・支援体制の継続や支援内容に関する蓄積も難しい。その結果、地方公共団体では恒常的な予算をたてるのが難しい。協議会のような連携による支援体制の構築も途中で頓挫するということがあり、関係各所が継続して緊密な連携をとることの困難さが浮き彫りになっている。

このような中で吉田（2019）では、青森県の散在地域における一人の中国からの児童の編入をめぐり、学校内の連携によって取り組んだ事例を紹介している。校長は、編入児童を受け入れることになり、市町村教育委員会を通して県教育委員会に加配の講師を要望した。しかし、すでに学級編成が終わっていたことから配置されず、また、市町村教育委員会にもその予算がなかったという。そこで、校長が直接国際交流協会に働きかけて母語話者の支援ボランティアを確保した。学内においては、担任・教頭・教務主任による指導体制が整えられ、子どもの学力が保障されたという。吉田は今後の課題として、このような事例等を教育委員会レベルで蓄積した上で効果的な支援体制を構築することが必要だとしている。吉田の事例は、管理職である校長が CLD 児の支援体制を校内組織の中に位置づけることによって、対象児童の教育保障が可能であることを示している。これは、CLD 児の在籍が常態化していない学校では、支援体制が学校内で帰結しやすく、予算の確保等を含めた市町村レベルまでの支援体制に押し上げることの難しさ（土屋・内海，2012）を示す事例でもある。

土屋他（2014）は、散在地域においては、教育委員会が教育支援に主体的に直接関与することが重要だとし、加えて、学校、自治体、国際交流協会、大学等の組織による連携・協働をうながす「協議会」によって地域全体を支える仕組みづくりが必要だとしている。さらに、「協議会」のような体制づくりには、組織を超えた「ひと」と「ひと」とのつながりが必要だと述べている。

組織間の緊密な連携の必要性について、「日本語教育の推進に関する法律」等において声高に唱えられているが、実際にはどのように緊密な組織間連携が実現できるのかについては示されていない。また、土屋他（2014）では、個人としての「ひと」と「ひと」のつながりでは継続性は期待できず、連携体制の中に「ひと」を位置づけることが重要であること、連携体制をとりそのネットワークに「ひと」を組み込

むことによって、「ひと」と「ひと」との関係が強化され、そこからさらに新たに組織を超えた「ひと」と「ひと」とのつながりが生まれるということが述べられている。しかしながら、「ひと」と「ひと」のつながりについてもまた同様にどのように実現できるのかについて記述されてはおらず、そのプロセスは明らかにされていない。

2.2 課題解決の主体としての当事者意識

CLD 児の教育においては、「外国人児童生徒等の教育を校内組織の中に位置づける」（文部科学省，2019）とあるように、担任だけではなく、すべての教員が学校組織のメンバーの一人として外国人児童生徒の教育に関わっていくことが望まれる。しかしながら、先述のように、学校では CLD 児への対応は担任に一任され、教員同士の連携が生じにくい（土屋・内海，2012）。また、学校に常に CLD 児が在籍するという事もなく、指導法等の蓄積もない散在地域にあっては、担任も周囲もどのように CLD 児に関わっていけばいいのかと戸惑っていることもあり得るだろう。このような状況において教員同士が連携していくためには、一人一人の教員が CLD 児の教育の中に周道的に関わるのではなく、当事者としての主体的な参画が必要となるだろう。

「当事者」の定義については、社会学や福祉教育の領域で活発に議論が行われている。中西・上野（2003，p. 2）は当事者について、「ニーズを持ったとき、人は誰でも当事者になる可能性を持っている」とし、「現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足と捉えて、そうではない新しい現状をつくりだそうとする構成員を持ったときに、初めて自分のニーズとは何か分かり、人は当事者になる。ニーズはあるのではなく、つくられる。ニーズをつくるというのはもう一つの社会を構想することである」（中西・上野，2003，p. 3）と述べている。つまり、当事者という概念はあらかじめ決められた固定的なものではなく、動的なものだと捉えることができる。また、人は誰でも当事者になり得るが、最初から当事者であるわけではなく、実態を理解し、その中でニーズ（＝課題）を設定し、新たな状況に転換を図ろうとするときに、はじめて当事者になると言えるだろう。

では、このような当事者としての意識はどのように形成されるのだろうか。平野（2012）は、他者に関わる実践と対話を通して、「生きにくさ」を生み出している世界のあり方に自覚的になる態度や思考において育まれると述べている。市沢（2010）は、自分が様々な関係の中の一人であり、そのような諸関係の中で活動する一人であることを自覚することによって、当事者意識は高まるとしている。つま

り、当事者意識は一人で形成されるものではなく、他者との対話や関係性によって形成されると言える。

宇津木(2018, p. 22)は、日本語教育の文脈において、「言語少数派の人々も多数派の人々も、『当事者』・『非当事者』という二項対立的概念を払拭し、社会やコミュニティにおいて、言語を取り巻く環境がどのように形作られているのかを捉え、課題を意識化し、ともに課題解決へ具体的に行動を起こしたときには人は『当事者』となる」としている。

CLD 児の教育に関わる者が当事者として主体的に参画していくためには、CLD 児を取り巻く環境がどのように形作られているのかを捉え、その中で課題を意識化することで当事者意識を持ち、ともに課題解決へ具体的な行動を起こすことが求められるのではないだろうか。

そこで、本稿では散在地域にある教育委員会、国際交流協会、大学を対象に、これら組織の「ひと」に焦点を当て、3者の実践のふり返りを基に、何を課題とし、さらに、どのような意識で取り組んでいたのかを明らかにしていく。

3. X市の概要¹⁾

X市には市立の小学校が約50校、中学校が約20校あり、山間部の極小規模校から街中の大規模校まで様々な規模の学校が広大な地域に散在している。2020年7月現在、総人口は約19万人、小中学生は約15,000人である。

在留外国人は、2004年の1,719人をピークに2014年まで下がり続け、2015年から再び増加し、2020年4月現在で1,679人(総人口の1.1%)となっている。国籍²⁾別では、2004年は多い順にブラジル、フィリピン、中国、韓国朝鮮、タイであったが、2019年度は、フィリピン、中国、韓国朝鮮、ベトナム、タイである。ブラジルが大幅に減り、ベトナム、フィリピンが増加している。これは労働者の国籍が変化したためである。いずれの国籍も以前は国際結婚が主であったが、2018年より大企業が誘致されたことにより、在留資格「技能・人文知識・国際業務」による移住者が増加している。

日本語支援が必要なCLD児も同様に、ここ数年で増加傾向にあり、X市では2019年度は28人のCLD児に対して日本語支援を実施した。2020年7月現在では、小学校18人、中学校5人のCLD児に対して日本語支援をしている。表1に推移を示した。

表1 日本語支援対象CLD児

年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019
人数	15	19	18	20	22	28

このような現況で、教育委員会の担当者 A、国際交流協会の担当者 B、大学教員 C の 3 人は、X 市の CLD 児の教育保障に向けた大きな変革に関与した。これまでの問題点や課題を解決すべく、連携を図り、2020 年度の X 市の予算により、新しい支援体制を構築した。なお、2020 年度の日本語支援事業の予算額は 793 万円（前年度 164.1 万円）であり、前年度比約 4.8 倍である。

4. 教育委員会の担当者 A、国際交流協会の担当者 B、大学教員 C のふり返り

X 市の教育委員会の担当者 A、国際交流協会の担当者 B、大学教員 C は、CLD 児の教育保障に向けた事業改革に取り組んだ。本章では、X 市の概要、事業改革の経緯や取り組みの状況等を説明するとともに、事業改革に携わった各機関の担当者 3 名が、何を問題・課題として捉える中で事業改革への動きにどのように関わったかについてふり返り、今後に向けてどのようなビジョンを持っているかについて語った。なお、C は筆者の一人である。

ここでふり返りのプロセスについて、三輪 (2009) を基に述べる。三輪 (2009) は、実践のふり返りのプロセスには他者の協働が必要になるとしている。他者とのやり取りを通して、まずは、これまでの実践において悩んでいることや疑問に思っていることを明らかにし、実態を把握する。次に、その実態に即した課題を設定し、設定された課題について、どのように対応してきたかをふり返り、その場その場に応じて活かしてきた実践知や暗黙知を明確化し表現していく。ふり返りを通して、これまで自分が身に付けてきた価値観や人生観について意識化し、問題の解決にはどのような働きかけが有効であるかなどを考える。そして、自分の意見を相手に伝え相手の意見を傾聴することで、多様な意見を通して課題を協働で探求するプロセスを踏みながら自己決定性を獲得していく。最後に、これらの一連のプロセスを評価し、新たな課題の設定を行う。これを繰り返す行うためには、協働による活動の展開を保障する組織化が求められるという。

本稿の対象となった 3 名も、上述のプロセスを何度も経て協働でふり返りを行った。以下では、それぞれのふり返りを文章化したものを基に、本稿の目的にアプロー

チする。

4.1 教育委員会の担当者 A のふり返し

A は、学習指導担当の指導主事として 2018 年 4 月に教育委員会に着任した。以下は A のふり返しである。

4.1.1 何を問題・課題として捉えていたか

学校を訪問して授業改善を指導するのが主業務であったが、その他に英語教育に関することや ALT の指導管理をはじめ様々な担当業務があり、CLD 児への日本語支援事業もその中の一つであった。当時、前任者から引き継いだ日本語支援の業務は、学校と国際交流協会の間に入って、講師の派遣について連絡・調整を行ったり、書類を処理したりするという内容であった。それまで CLD 児への教育的支援とは全く無縁で、知識も不足していたため、勉強しながら業務をこなしていたが、そのことにより、問題点や課題を発見し、CLD 児の日本語支援の体制を整備する必要性を強く実感することとなった。そこで、教育委員会 2 年目の 2019 年度にこれらの課題の解決に向けて動き始めた。

課題① 対象児童生徒 (CLD 児) の増加

課題の 1 つ目は「日本語支援が必要な CLD 児の増加」である。X 市では特定企業の外国人従業者が急増しており、その会社が所在する地域にある Z 小学校では、2019 年度、複数の従業者の子どもが急遽就学したためにその対応に追われ、学校現場は大きな混乱に陥った。県から教員の加配措置等もあり、なんとか対応することができたが、今後もさらに従業者の子どもたちが編入してくる可能性のあることがわかった。その他にも、国内外からの転入・編入により、新規で日本語支援を開始しなければならない CLD 児が 2019 年度は 12 人と例年よりも多くなり、日本の学校生活やサバイバル日本語の指導など、初期指導を組織的かつ系統的に行う必要性が生じた。そこで支援の拡充とともに、支援がよりしっかりとできる体制を構築するために、Z 小学校に日本語支援員を常駐させることや Z 小学校で初期指導プログラムを開発すること、教育委員会に日本語支援担当の指導主事を配置することにした。

課題② 対処療法的な支援（有償ボランティア）

2つ目の課題は、「対処療法的な、有償ボランティアによる日本語支援」である。教育委員会と国際交流協会等の関係機関がしっかりと連携・協働した推進体制を確立する必要があると考え、CLD児への日本語支援事業を予算のある事業に変革することとした。国際交流協会に、日本語講師や支援員の派遣をコーディネートする業務、講師の質の向上や新人講師の育成のための研修会の開催、初期指導のスタートプログラムの開発などを委託し、委託事業費を支払うことにした。

日本語講師に関しては、従来、学校からの依頼により講師を派遣し、CLD児に取り出し指導をしてきた。支援体制は、支援した回数の謝金を支払うだけであり、対処療法的であった。近隣の多くの自治体もほぼ同様の体制である。また、国際交流協会が数多くの付随する業務や補助的な業務をしているにもかかわらず、市から協会への事業費の支払いがないことや、CLD児への日本語指導は専門職であるにもかかわらず、交通費込みの謝金しか支払っていなかった。そこで、日本語講師に関しては、謝金ではなく、専門職としての時給と交通費の実費を支払うことにした。さらに、教育委員会に日本語支援担当の指導主事を配置することで、各校の支援状況やCLD児の実態の把握、日本語支援加配教員への指導・助言ができるようにした。これらにより、対処療法的な支援体制やボランティアによる支援体制から脱却を図ることができたと考える。

課題③ 「学校現場の当事者意識の欠如」

課題の3つ目は、「学校現場の当事者意識の欠如」である。たとえば、学校教員の中にはことばの壁にぶつかって外国語や異文化への苦手意識があり、CLD児は母語で日本語支援を受けていると勘違いし、CLD児の母語が話せなければ支援ができないと考えている人が少なくないこと、多くの学校でCLD児が在籍していても校務分掌に位置づけられていないということなどがある。校務分掌では、中学校であれば英語科の教員が、小学校であれば英語科の教員免許状を持っている教員が国際理解教育担当となることが多く、さらにCLD児は英語を話せるという思い込みもあり、英語科担当がCLD児を担当するということが生じる。そして、CLD児の母語に堪能な教員がいないことから、自分たちはCLD児の教育に関われないため通訳が必要であると考え、市教委や外部機関に支援を要求することになり、外部とのつながりということで教頭がCLD児の担当となるということが生じる。このような事例はどこの学校でも普通に起こっている。日本語支援が必要なCLD児の

担当者は、ほぼすべての中学校においては英語科の教員であり、ほぼすべての小学校においては教頭である。実際に、2019 度、事業改革について関係職員と協議をする中で、「CLD 児は母語で日本語支援を受けている」や「母語または英語が話せなければ CLD 児の支援はできない」といった勘違いや誤った考えを持っている人の多いことがわかった。これらは、自分たちは CLD 児の言語教育に関しては非当事者であるという意識のあることが原因であるように思う。

このような意識への働きかけとして考えていることがある。2020 年 8 月初旬の文部科学省からのメールマガジンによって、特別支援教育課長から特別支援教育について書かれた以下の文章が配信された。

特別支援教育というと、とすれば、特別支援学校の教職員や、特別支援学級、通級による指導の担当者など、特定の方のみが担当するような先入観を持ってしまいがちです。しかし、特別な支援が必要な子どもたちは、すべての学びの場に在籍しています。すべての教職員の皆様が、特別支援教育の担当者です。(以下、省略)

これは、日本語支援も全く同じであり、「特別支援」に関わる表現を、「日本語支援」に関わる表現に置き換えてみることができる。

「日本語支援」というと、とすれば、「日本語支援」の加配教員や語学堪能な教職員、国際交流協会等から派遣される日本語講師など、特定の方のみが担当するような先入観を持ってしまいがちです。しかし、「日本語支援」が必要な子どもたちは、すべての学びの場に在籍しています。すべての教職員の皆様が、「日本語支援」教育の担当者です。

今後、機を見計らい、「すべての教職員の皆様が、日本語支援教育の担当者です」と管内全教職員に発信したいと考えている。

また、学校現場の全教職員が日本語支援の当事者となり、支援が必要な CLD 児及びその保護者と主体的に関わることができるよう、日本語支援専用タブレットを配備することにした。「マルチメディアデিজリー教科書」をはじめとした CLD 児の学習に役立つものや保護者との連絡手段として活用できる SNS 等のアプリをインストールした iPad を、2020 年の夏季休業中に配備し、2 学期から活用すること

になっている。また、新型コロナウイルス感染症予防により遠隔会議システムが普及したので、リモートによる日本語支援等にも活用したいと考えている。

4.1.2 事業改革を後押しした主な出来事

X市におけるCLD児への日本語支援の課題とその対応策について、前節で簡潔に説明したが、これらは大きな事業改革であり、当然のことながら一筋縄ではいかず、数多くの資料の作成や協議が必要であった。その過程で、事業改革を後押しした出来事が数多くあった。以下に主なものをあげる。

最大の出来事は、6月の「日本語教育の推進に関する法律」の施行である。法改正や新しい法律の施行は、行政が動く契機になる。そして9月には、国際交流協会のBと大学のCが教育長にCLD児への教育保障、環境整備について要請をしたことから、事態が動き出した。その10日後には教育長と支援対象CLD児が在籍する学校の管理職との情報交換会を開催した。また、行政職向けの月刊誌『ガバナンス』の記事が、Aが作成した企画書等の根拠資料となり、上司や同僚からCLD児への教育環境整備の必要性について理解を得ることができた。

次年度予算要求の時期には、外国人受け入れ環境を整備するために先進地を視察する企画があり、関係職員と一緒に、静岡県浜松市と愛知県豊橋市を訪問した。この視察で得た先進地域の取り組み状況や多文化共生社会に関する知見は、後の市長をはじめとした市行政職幹部と政策を協議する場面で大変役に立つこととなった。また、12月の市議会において、市議会議員からCLD児への教育保障について一般質問があり、教育委員会の方針や現在の状況について教育長が答弁したことは追い風となった。最後に、文部科学省の日本語支援アドバイザー派遣事業を活用し、教育委員会をはじめとする関係課の行政職、市内小中学校管理職や校内の担当者、日本語支援講師等を対象とした研修会を開催した。研修会では、外国につながる子どもへの日本語指導及び体制整備について齋藤ひろみ氏（東京学芸大学教授）からご講義、ご指導をいただいた。なお、一人でも多くの当事者意識を育てることができるよう、できるだけ多くの関係者が参加できると判断した1月中旬に研修会を開催した。

4.1.3 今後に向けて

教育委員会2年目はBとCからの指導・助言を得ながら、CLD児の教育環境整備のために事業改革を図った。数多くの資料の作成や協議場面があり、困難の連続

であったが、その分、たくさんの職員や関係者との出会いもあり、A自身の周囲に当事者意識が少しずつ芽生えていくのを感じ、嬉しく思った。

最終的に企画したすべての起案が通って予算が全額付いたが、その結果、Aは学習指導に専念することとなった。しかしながら、本事業を企画立案した者として、今後もできる限り携わっていきたいと考えている。2020年度は新規事業の評価・改善に全力で取り組む。今後は、Aの私見ではあるが、関係機関の代表者を構成員とした「日本語教育推進委員会」を立ち上げ、X市版の受け入れの手引きを作成したいと考えている。

4.2 X国際交流協会の担当者Bのふり返り

Bは2008年より国際交流協会の活動に従事し、2014年に事務局長に就任した。以下はBのふり返りである。

4.2.1 何を問題・課題として捉えていたか

CLD児について感じていた課題の1つ目は対応が増えたことである。X市の外国人数の増加に伴い、CLD児も急増している。学校現場ではCLD児の突然の転入にどう対応していいかわからないということがある。また、学校や学級の状況によってはすぐに転入できない事案などが生じ、保護者から苦情が来ることもあった。

2つ目は、X市では30年前は結婚移民女性で日本人配偶者の割合が高かったが、近年は料理店経営や会社員などの従業者の割合が高くなり、両親ともに日本以外の出身で家庭内言語が日本語ではない家庭が増加してきていることに伴う課題である。日本の学校文化、学習や規律などがわからず対応が難しい子どもや保護者が増加している。通知表や運動会などの学校行事、PTA、夏休みのうさぎ当番など、保護者からは自身が子ども時代には経験していないので、わからないことばかりという悩みも寄せられている。また、以前CLD児の保護者に子育てについての調査をしたところ、子に対する親の思いは万国共通であることがわかった。そして、CLDの子どもたちの故郷は日本であり日本に残ることになるが、保護者にも子どもたちにも日本の教育に関わる報は入らず、結果的にわからないという状況にあることがわかった。そこで国際交流協会では日本の高校や大学への進学システムについて保護者にも子どもにもわかるように「進学ガイダンス」などを開催している。

3つ目は、ここ数年間で学校からの相談が増加していることである。国際交流協会には外国人相談部があり、以前から保護者が相談してくることが多かったが、近

年では学校からの相談及び学校への情報提供の機会が増えている。

このような事態に、これらの課題は国際交流協会だけで判断、対応できる問題ではないことであり、みんなで考えたいと思っていた。

4.2.2 思いを後押しした主な出来事

そのような思いを聞いてくれたのが A と C であった。それまでの国際交流協会と大学、教育委員会の 3 者間の関係のうち大学とは、2009 年に C が大学に着任し、次年度から教科支援事業で協働を依頼、研究者の専門的な知識（母語保障等）を教えてもらいながら、情報交換を密にしてきた。教育委員会とは、2003 年から派遣要請に応じて学校へ日本語講師を派遣することを続けてきたが、CLD 児に関しては「高がかたい壁」があるように感じていた。2018 年 4 月に A が着任してからは話す機会が増え、情報交換ができるようになった。長年、国際交流協会が主催してきた「進学ガイダンス」の講師も引き受けてもらった。その講話は、やはりプロの話は説得力があると感心させられるものであった。2018 年 7 月の進学ガイダンス終了後、A に「子どもたちのための『X 市版学校生活ガイドブック』を作しましょう」と声をかけてもらったときは、一筋の光明を見つけた思いであった。

時を同じくして、「日本語教育の推進に関する法律」の施行に向けて、2018 年秋ごろからは様々な講演会や集まりが数多く開かれ、「日本語教育はボランティアまかせでいいのか？」という世論の追い風に乗って、「誰のためでもない子どものためにその道のプロと一緒に考えられたら百人力！」という考えに至った。

2019 年 8 月はこのチャンスを逃してはいけないと一人で悶々と考えていた。そこで C にも相談して、9 月に X 市教育長を訪問し、以下について現状を説明し、要望を伝えることにした。

① CLD 児専門の指導主事の配置

当市は散在地域であり、CLD 児を専門に管轄する部署がない。英語教育担当の指導主事が兼務で多忙を極めている。

② 多言語教員（講師、支援員）の配置

③ 転入前に集中的に日本語や日本の学校の規律等について学ぶ「日本語初期指導教室」の設置

④ ICT 機器の設置と活用できる Wi-Fi 環境の整備

子どもの学習だけでなく、保護者とのやり取り（遠隔通訳、連絡）にも活用できる。

そして、11月には大学の学長を訪問し、以下のように現状を説明し、要望を伝えることにした。

- ① X市の外国人住民の増加傾向及び市内の学校に在籍するCLD児と保護者の実態
- ② CLD児の教育に対応できる教員養成の必要性

現状として昔からの住民である「日本人」に教えた経験しかない学校教員がほとんどであり、CLDの子どもたちへの対応に困っている。学校現場の多様化の現実に対応できる教員の養成をしてほしい。

特に教育長の対応は迅速で、面談から10日後にはCLD児の在籍学校の管理職を集めて会議を開いていた。そこから、Aの予算獲得に向けての壮絶な戦いが始まり、奮闘の末、年度末ぎりぎりに予算が決定した。Aの回想にもあるように、CLD児への日本語支援事業を予算のある事業へと変革し、日本語支援担当指導主事の配置、Z小学校への日本語支援員の配置、初期指導スタートプログラムの開発と実施等が決定した。

以下では、初期指導スタートプログラム開発について述べる。散在地域であるX市は、日本語支援講師はいたが、週に多くて3回、1回1時間の日本語支援しかなかった。2020年度は初めて、Z小学校に県の加配教員と日本語支援員の2人が常駐することになった。しかし、受け入れる学校も日本語支援員に何をどのようにお願いしていいかわからない状況だったかと思う。手探りの中、初期指導スタートプログラムの策定では、指導・支援について以前から相談していたCから参考資料などの情報提供があり、関係者で方針について議論を重ねた。Z小学校からは、始業式後の数日間は学級の立ち上がりに関する活動を優先させること、そして毎日1時間目は国語、2時間目は算数という校時予定が示された。これらの学校の実情に合わせながら、プログラムは最初から確定するのではなく、その都度見直し、修正を加えつつ進めることとした。初年度であることから、学校での日本語教育の実態を把握することを第一に進めていくという方針で進めることにした。

初期指導スタートプログラムの最初のミッションはZ小学校で行われた保護者への説明会であった。通訳とBとCも参加した。説明時には文部科学省のウェブサイトの「かすたねつ」³⁾にアップされている多言語の文書も活用した。2時間以上に及ぶ説明会であったが、時間は十分でないと感じた。最も時間を要したのは、提出書類（環境調査票・保健調査票など）の記入であった。また、学校預かり金についても理解できていなかったため、終了後は家へ行って説明し対応した。日本の

学校文化の説明は写真や実物を交えてわかりやすいものであったが、生活に根差すよう家の中に掲示できるようにするなどの工夫ができそうである。連絡手段についても、外国人の保護者にとっては連絡帳への記入や電話連絡は容易ではないことから、何か工夫したいと思った。文書については、翻訳があると助けになることこともわかった。多くの時間と労力のかかった説明会であったが、今後につながる必要な支援及び視点を獲得の機会となった。

日本語支援に関しては、上述のように初年度は学校での日本語教育の実態を把握することを第一に進めていくという方針で進めることにした。在籍学級では、子どもは新年度初日から、クラスに仲間入りして学年目標決めや係活動を決める学級活動に参加した。しかし、1学期を終えた時点ではクラスメートと関わりを持つところまではいかず、休み時間は日本語教室に集まり、日本語指導担当教員や日本語支援員を頼ってしまうことが多かったように思う。教科指導については、算数の時間の2回目には教科書を使って行われた。高学年の場合は中学入学までに基礎的な力をつけなければならないという考えからであるが、日本語支援の立場からはもう少し丁寧に日本語の学習を進めたいように思った。このように、在籍学級での活動への参加や教科学習の開始については、子どもの実態を踏まえてタイミングを計って行うことの難しさを感じた。教師の思いと子どもたちの実態や思いに違いがあると思ったが、これは学校に入れてもらったからこそわかったことであった。

1学期を終えた時点では、子ども、保護者、学校の教員、日本語支援員のそれぞれの立場からの見方、考え方が少しわかったように思う。子どもについては、学校や学級での様子や困り感が把握できた。保護者については、日本の学校の文化や必要な情報がわからず困惑していることがわかった。学校や教員については、教員がCLD児とじっくり向き合ってくれる機会になること、そして保護者との連絡が困難であり、誰が、何語で、どのような通信手段で行うのかなど整理ができそうである。また、担任と日本語加配教員と日本語支援員の役割の分担や連携、時間割の見直しも必要だと感じている。子どもへの日本語支援については、行動と日本語を一致させ定着させることの難しさを知った。理科と社会については、教科内容の要点を取り出して指導するのか、JSLカリキュラムを組み立てるのかなどについても検討する必要が出てきた。X市の実情に合わせて、これらのいろいろな立場の困り感や思いを洗い出して、少しでも解決できるようなプログラムをみんなで作成したいと考えている。

4.2.3 今後に向けて

2020年度は、学校の教員と日本語支援員が一緒になってCLD児に関わることができ、恵まれた環境になりつつあることを嬉しく感じている。様々な人や機関と連携する中で国際交流協会の役割について、①外国人相談、②日本語教育（「やさしい日本語」を含む）、③外国人の社会参加（エンパワーメント）や安心・安全な暮らしのお手伝い、④多様性社会を生きる市民への働きかけといったことがあると考えている。外国人も日本人もと多様な相手を対象にして様々な事業を展開しているため、様々な文化、考え、立場の人と接することが多くある。そこでCLD児に関して私たちのできることやすべきことは、CLD児に関わる人たちがそれぞれの特徴を生かして役割を分担し連携協力しながら取り組んでいることから、それらの人と人の思いをつなぐお手伝いをするということになるかと思う。

4.3 大学教員Cの場合

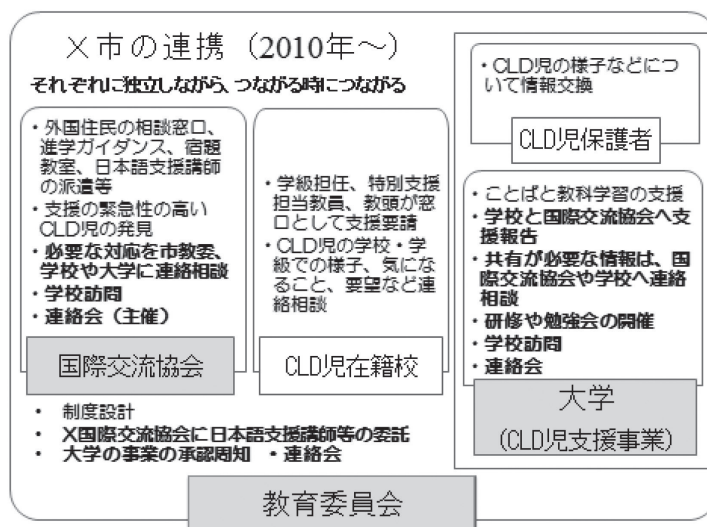
Cは2009年に在任の大学に着任した。以下はCのふり返りである。

4.3.1 何を問題・課題として捉えていたか

大学では、国際交流に関わる部署において、X地区（X市及び近隣の市）のCLD児を対象とした修学支援事業を行っている。そこでは日本語と母語／継承語及び教科を統合的に学べるように支援している。2009年度（平成21年度）からCを中心に関係機関及び関係者間の連携体制の構築と並行して学内事業として立ち上げるための準備を始め、2010年度（平成22年度）から事業として開始し、現在に至っている。

この事業の関係を図1に示した。国際交流協会、教育委員会、在籍学校との関わりを太字で示した。子どもの在籍学校から大学へ申請書が提出され、留学生を含めて担当の大学生や大学院生、支援教科等（主に日本語、国語、社会、理科、算数）を決め、毎週1回90分程度で支援を行う。実施後に支援担当者は支援報告を作成し、事業担当事務から国際交流協会と在籍学校へメールで送付し、情報共有を図っている。その他、送迎時の保護者との話や様子、支援時の子どもとの話や様子から共有が必要なことが生じた場合には、国際交流協会と在籍学校に適宜連絡し、相談している。また、大学であることから、研修会や勉強会を企画し開催している。個別の事例の検討の際は、子どもの在籍校の取り出し授業で日本語支援に携わる国際交流協会の日本語講師や日本語支援員に限定して行う。公開できるものについては各方

図1 X市の教育委員会・国際交流協会・大学の連携関係図



面に周知し、参加可能なオープンな会にしている。また、国際交流協会とは学校訪問をして CLD 児の授業や休み時間の様子の参観や担当教員との意見交換等を行うこともあり、教育委員会と国際交流協会の連絡会には大学も参加し、3者で連絡会を行っている。また、国際交流協会には外国住民の相談窓口があり様々な事業を実施しており、CLD 児や家庭に寄り添う機会が多いことから、支援の緊急性の高い子どもの発見が早く、迅速に対応している。その際、大学の CLD 児の支援事業の利用やCの対応へとつなげている。教育委員会とは、大学の CLD 児の支援事業を初年度より承認してもらっており、各学校への連絡や参観、相談などを滞りなく行うことができ、担当教員や保護者からの信頼を得て安心して利用してもらう体制ができています。

このように、Cは約10年間にわたり3者間で連携し地域の教育に寄与してきた。在任の大学では事業や授業等を通して教員養成を行ってきた。しかし、Cは自分自身の力量不足を認めながらも、いつまで種まきが続くのだろうか、いつになったら芽が出るのだろうかという思いも抱えていた。なぜなら、この地域でCLD児の教育保障のために主体的に動く学校や学校教員は少なく、そういった学校や教員がなかなか出てこないという印象があったためである。10年間変わらず頑張っているのは国際交流協会のスタッフや大学の国際関係の部署のスタッフ、CLD児の支援

事業のメンバーである学生であり、学校や学校教員との間には大きな温度差があると思っていた。また、大学の教員養成カリキュラムに組み込まれていないため、学生たちはCLD児の教育について全く学ぶ機会がないまま現場に送り出されている状況がある。このような状況下で学校教員にとってCLD児の教育保障が「自分事」としては意識されない仕組みや体制になっていると感じていた。従って、熱心に取り組めば取り組むほどC等に向けられる視線は、「外国や国際関係が好きな人がやっている」、「研究のためにやっている」というような非常に冷ややかな眼差しであり、面と向かって言われることも幾度となくあった。

4.3.2 関係性の変化を後押しした主な出来事

① 組織間連携+「ひと」と「ひと」との関係性への変化

そうした中で関係性が変わっていく、そして状況が動いていく転機が2回あった。1つ目の転機は、当初から3者の連携では組織間での連携を築いてきたが、この連携がさらに「ひと」と「ひと」との関係となり、より密になっていったことである。Cは個人的な事情により休職し、2016年に復職した。その間X市を離れていたため、授業も事業も研修も地域との関係性等もすべてを見直して仕切り直すという作業が必要になった。この間に国際交流協会では2014年度からBが責任者に就き、CがX市に戻ってきたときにはBに代替わりをしていた。Bとは、休職前から付き合いはあったが、復職後はさらに大小問わずに相談や意見交換、作戦会議を行うことが可能になった。また、教育委員会では2018年度からAが担当指導主事に就いた。Aとも以前から知り合いであったために、心理的な壁が低く、異なる考えや見解であっても率直に問題を伝え、意見交換することが可能になっていった。このように徐々に3機関のCLD児の教育の担当者である3人の中で、X市の体制について意見を交わし、議論することが可能になっていった。

② これまでになかった2019年度の動き

このような3者3人の関係の中で、2つ目の転機が訪れた。それは2019年度のことである。様々なことが起こった。まず、国では「日本語教育の推進に関する法律」が成立した。Cは、画期的なことではあるが実施にはどの程度の実行力があるのか、現実には特に散在地域ではこれまでと同様に変わらないのではないかと不安を抱いていた。しかし、その後すぐに文部科学省から配信されたメールマガジンを読み、各自治体に日本語指導アドバイザー派遣事業への利用募集について周知され

たことを知り、これまでとは違うかもしれないと思った。もしかすると、X市のよ
うな散在地域、つまりこれまで光が当たってこなかったような地域にもきちんと普
及させていこうという狙いが文部科学省にはあるのかもしれないと思った。そのよ
うに思えた背景には、前年度の2018年度に2019年度から開講される学部の授業
科目「特別支援教育概論」という250人が受講するような講義でCLD児に関する
講義を1コマでも入れるようにという指導があり、Cが担当することが決まってい
たことがある。こういったところから国の本気度を感じてもいたところではあった。
さらに、X市職員の管理職を対象とした人権同和の講演依頼があったり、他市の教
員研修依頼があったりということもあった。これまでは多文化の住民に関心を持っ
て講演等が行われるということはこの地域ではなく、こちらから企画して働きかけ
てばかりであったため、これらの依頼には非常に驚くとともに大きな変化が生じて
いることを感じた。そして、連携に関しては、X市の教育長との面談を行った。B
の回想にあるように、BにはCLD児の教育をめぐる体制について強い問題意識、
危機感があり、国の法整備や市議会の時期等様々な時流を考慮して「今がその時だ」
と捉え、直談判をしようという提案があり、面談に至った。Bからは、「今動かな
ければ。今を逃すとチャンスはないと思う。一緒に行きましょう。空いている日を
教えて！」という訴えがあった。そうして教育長や指導主事、国際交流協会の理事
長等、この地の主要な教育関係者に対して国の動きや現状を説明し、担当者として
の要望を伝えた。この面談がきっかけとなり、Aの回想にもあるように市教委では
2020年度の体制整備へ大きく動き出すことになった。面談から2週間後は多文化
キャンプ（1泊2日）を開催した。市や同県に住むCLD児や保護者、日本語や生
活支援などで関わっているサポーターを対象とした。A、B、Cは運営委員として
大学の学生とともにスタッフとして企画実施に携わった。短い時間ではあったが、
参加者と衣食住をともにして参加者の様子や話に耳を傾けながら、今後に関する意
見交換を行う場ともなった。また、教育長への直談判の日、AとBに文部科学省
の日本語指導アドバイザー派遣事業への申請を提案したところ、教育委員会でも利
用を検討していたことと重なり、企画を詰めて申請することになり、教育委員会
の主催で実施した。CはAとBとの企画について検討し、Cは派遣されるアドバイザー
と研修内容を詰めていくこととなった。このプロセスにおいて、Cは個々の事実と
X市の制度や仕組みの双方を行き来しながら課題を整理し、今後の方向性を考える
機会となった。そして最後に、Z小学校に県から加配教員が配置されて丁寧で充実
した取り組みを行っていることを授業参観の際に目の当たりにし、X市が大きく変

わっていく可能性があると感じた年であった。

4.3.3 今後に向けて

現在はZ小学校において初期指導スタートプログラムの実施検討を行っている。X市教育委員会からX国際交流協会に依頼された事業で、CLD児が海外から編入もしくは入学した際の初期段階での学校生活や日本語の学習に関わるプログラムを作成し、他校でも利用できる形にすることを目指している。Cもアドバイザーとして関わりながら進めている。次に、CLD児在籍校の訪問をして状況把握や対応の検討を連携の中で行っている。次に、大学においても教員養成カリキュラムの中に位置づけ、学校の日本語指導等の担当教員の養成を開始したいと考え、準備している。最後に、例年通り、授業や研修、CLD児へのオンラインでの修学支援を実施している。

今後は大きく2つの課題に取り組んでいきたいと考えている。教員養成では、CLD児に対する理解をして教育に携わる教員を一人でも多く育てたい。すべての教員志望学生に基礎的な理解を概論等の授業を通して行いたい。また専門家の養成も不可欠であることから、CLD児の教育支援、学級・学校づくりを総合的にコーディネートし実施できる教員を専門家として養成していくことを考えている。最近ではCLDの学生が教員を志望して本学で学んでおり、このような志のある学生を一人一人丁寧に対応して育てていくということも大事にしたい。彼らが学校で果たしてくれる役割というのは非常に大きいものがあると期待している。これらにより「自分事」の意識を教員の学校や教員の世界でも拡大していきたいと考えている。また、連携については、連携によって体制づくりが可能になることを実感しており、その中で従来通り学校へのサポートをより充実させながら、将来的にはCLD児自身も将来サポーターになっていく仕組み、多言語多文化サポーターの養成の仕組みも作っていききたいと考えている。

5. 全体のまとめと考察

本章では、当事者意識という観点から、A、B、Cの3者がX市のCLD児の教育の現状に対して、何を課題と捉え、どのような意識でどのように行動したのかを明らかにし、教育組織間における「ひと」と「ひと」の連携の具体について考察する。

5.1 CLD 児の増加を契機とした体制づくりについての3者の語りのまとめ

X市においては、家庭内において両親のどちらかが日本人という状況から、両親ともに日本以外の出身で家庭内言語が日本語ではない家庭が増加した。その結果、CLD児の受け入れにあたった学校現場では大きな混乱に陥ったという。そこで、日本の学校生活やサバイバル日本語の指導など、初期指導を組織的かつ系統的に行う必要性が改めて認識された。CLD児の増加は、国際交流協会及び教育委員会における喫緊の課題となっていたのである。

Aは2018年4月に教育委員会に着任したばかりであったが、教育委員会や国際交流協会等がしっかりと連携・協働した推進体制を確立する必要性を痛感していた。一方、Bもまた、CLD児に増加に伴う様々な問題は国際交流協会だけでは判断できず対応しきれなくなり、危機感を持つようになった。Bは「そのような思いを聞いてくれたのがAとCであった。」と述べていることから、3者間では、課題を共有できる関係性にあつたことが窺われる。

このような状況を打開する一つのきっかけとなったのが、「日本語教育の推進に関する法律」の成立である。これに対してCは「実施にはどの程度の実行力があるのか、実際にはこれまでと同様変わらないのではないのか」と実施への不安を抱えていた。Cがこれまでと同様と語るのには、CがCLD児の教育保障のために「10年間種まきをしてきても芽が出ない」という思いにリンクする。なかばあきらめかけていたが、文部科学省から各自治体へ日本語指導アドバイザー派遣事業が周知され、県内や市内でも様々な講演や研修等が開催されて事態は動き始めることとなった。Cはこれら研修等に講師という立場で貢献することになる。また、Bも研修等を通して、「日本語教育はボランティアまかせでいいのか？」という世論を感じるようになっていた。さらにAも「日本語教育の推進に関する法律」の成立が行政を動かす契機と捉えていた。そして、A、B、Cの3者がこれを契機に、協働で次々と行動を起こしていった。

まず、BとCはX市教育長を訪問し、CLD児の現状を説明し、要望を伝えた。その後、教育長と支援対象CLD児が在籍する学校の管理職との情報交換会が開催されたという。さらにはAの尽力により、上司や同僚からCLD児への教育環境の必要性について理解を得ている。その結果、企画したすべての起案が通り、前年度の4.8倍にあたる793万円という予算を獲得し、日本語支援担当指導主事の配置、日本語支援員の配置、初期指導スタートプログラムの作成・実施が実現されている。

それでは、なぜ、この3者がCLD児の教育保障の改革に取り組むことができた

のだろうか。

まず、Aは教育委員会に着任して早々にCLD児への教育的支援の現状を知り、そこから課題を見出し、状況の転換が必要であることを強く意識した。この過程には、BとCからの指導や助言を受けられる環境があったことも影響があったと推察される。CLD児のおかれている状況をなんとか転換させようとして、その結果、様々な施策を実現化させた。しかしながら、A一人の力では組織を動かすことは難しいと考えられる。Aが事業改革に向けては「数多くの資料の作成や協議場面があり、困難の連続であった」と述べていることから、教育委員会内でも相当な葛藤があったと推察される。Aが組織内の人の理解を得るために努力を惜しまず根気よく説得したことによって、組織内の人々の意識も変えていったことが窺われる。

次にBについて述べる。Bは、長年、中間支援組織である国際交流協会においてCLD児と学校をつなぐ立場からCLD児の教育保障についてみてきた。そこで強い危機感が状況を転換させたいという意識の醸成につながったと言えるだろう。そしてこれを可能にしたのは、AやCとの密な情報交換や議論によって生まれた信頼、国際交流協会と教育委員会の間にある「高くてかたい壁」を乗り越えて築いた新たな関係性が、Bの実践に結びついているだろう。

最後にCについて述べる。CはX市にある大学教員として、地域の教育委員会、国際交流協会と連携を築いてきたが、A、Bとの連携によって、さらに、「ひと」と「ひと」との関係になり、より密に連携を図るようになってきたという。これを可能にしたのは、BとCが長年にわたりCLD児の教育保障の転換を考え続けていたという土台があり、そこに行政のAが議論に加わったことで、教育保障を変革する当事者としての関係性が深まったと言えるだろう。この関係性の醸成がなければ、いくら法改正があったとしても、それを契機として行動に移すことは容易なことではなく、行動力や実践が伴わなければ変革は起きない。3者は、それぞれの立場から、「新しい現実をつくりだそうとする構成力」(中西・上野, 2003: 3)を持ち、当事者としてCLD児の日本語教育やその環境づくりにアプローチしていったと言える。そして、CLD児の教育をめぐる具体的な課題、すなわち人材や資源・予算不足などの解決に向けて、大きく貢献したと言えよう。

5.2 教員一人一人の当事者意識の醸成に向けての働きかけ

AとCがあげた課題の一つに、学校現場における教員の当事者意識の欠如がある。Cは、CLD児の教育保障のために主体的に動く学校や学校教員は少なく、教育保障が「自分事」としては意識されていない仕組みや体制になっていることを指摘している。Aは、学校内においてはCLD児の日本語支援は英語科の教員か教頭が中心で、それ以外の教員は外国語や異文化に対して苦手意識や誤った考えを持つ傾向にあり、支援ができないと考える教員が少なくないと指摘している。このような事例は自分はその課題の非当事者であるという意識（宇津木, 2018）の表れの一つで、このような例はCLD児を取り巻く環境において少なからずみられる。

課題を意識化するプロセスの枠組みの一つに成人を対象とした「意識変容の学習」（クラントン, 2005）がある。子どもの学習は「形をつくること（forming）」を重視するのに対し、成人はすでにある経験や価値観の「形を変えること（transforming）」に重点があるという。いったん形作られた意識や価値観の一部を取り崩すということは、経験があればあるほど受け入れがたく、様々な点で困難が生じる。それゆえ、意識変容の学習は一人ではなく、他者の存在が必要だとしている。自分を非当事者と意識している人々はCLD児の教育保障をめぐる問題を自らの問題と意識し、その解決の動きの中へ参画していくことによって、当事者となっていくのではないだろうか。中西・上野（2003）にあるように、人は最初から当事者であるわけではない。非当事者と意識している人々がCLD児の実態を知り、そこから課題を見出す過程が必要となり、その過程に、Aのような制度設計に関わり課題を共有する同伴者の存在が時には必要となるだろう。Aは、組織の改革の上で最も必要で困難なことは組織のメンバー個々の意識改革だということを認識し、文部科学省からの特別支援教育についてのメールの文面「すべての教職員の皆様が、特別支援教育の担当者です」を、「すべての教職員の皆様が、『日本語支援』教育の担当者です」と日本語支援に置き換えて発信したいと述べている。非当事者だと思っていた人々が、社会の関係性の中で実は何らかの当事者であり、まさに誰もが当事者になりうるというメッセージを日本語教育の文脈にのせ、発信したいと考えている。時間を要すると思われるが、このような働きかけが、これまで日本語支援を周道的に捉えていた教員の主体的な参加への移行につながるのではないだろうか。文部科学省（2016）は、散在地域においては、意識向上及び体制構築の整備が急務だとしている。体制組織を整備しても、構成するメンバーの意識が伴わなければ何の実行力もない無意味なものになってしまう。また、クラントン（前掲）も指摘す

るように、成人の意識変容は容易ではなく、文部科学省が急務とする人の意識の向上のためには工夫と時間を要するものでもある。

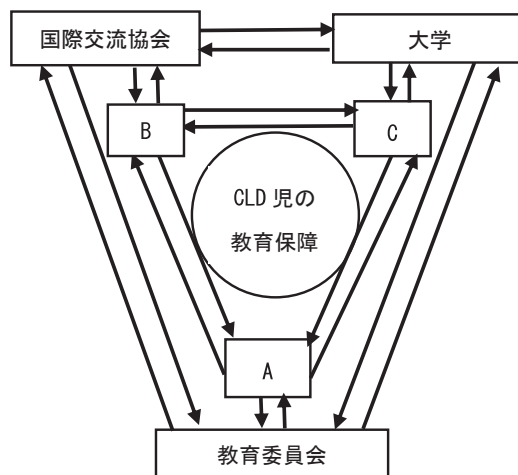
Aは、4.1.3で「たくさんの職員や関係者との出会いもあり、自分の周囲に当事者意識が少しずつ芽生えていくのを感じ、嬉しく思った」と述べている。Aの働きかけもあり、Aを取り巻く人々との関係性構築の過程において、様々な人々の当事者意識も育まれている様子が窺われる。

5.3 連携における「ひと」と「ひと」との関わりと当事者意識

散在地域であるX市の地方教育行政機関である教育委員会、行政と市民との間における業務の遂行を担う中間支援組織の国際交流協会、地域の教育拠点として地方創生に貢献する役割を担う大学に所属するそれぞれの担当者のふり返りをまとめた。その結果、役割は違うが、それぞれの立場から同じ課題を捉え、その対策に向けて様々な行動を起こしてきた様子が窺われた。そこには、CLD児への教育保障に向けてなんとか現状を変えたいという強い当事者意識がみられた。もし、一人でもこのような意識が欠けていれば、そして3者の中で育まれていなければ、今回の事例のように、大きな変革はみられなかっただろう。

図2は、CLD児の教育保障をめぐる組織と「ひと」の関係性を表している。CLD児の教育保障が課題の中心となって、それをめぐってそれぞれの組織の担当者であ

図2 子どもの教育保障をめぐる人と組織の関係性



るAとBとCが「ひと」と「ひと」として、直接情報交換や議論などの相互交渉を行っている。ここでの「ひと」と「ひと」のつながりは単に個人としてのつながりではなく、体制の中に「ひと」として位置づけられている。このつながりがネットワークに組み込まれることによって、関係性が強化され、組織を超えた「ひと」と「ひと」との新たなつながりが生まれる。そして、このつながりが組織間のつながりへと拡大していく。このプロセスの形成を可能にした要因の一つが、CLD児の教育を保障していく一人の当事者であるという意識であったと言えよう。吉田(2019)も土屋他(2014)も、散在地域においては教育委員会がCLD児の教育支援に主体的に関与することの必要性を述べ、その上での支援体制の構築の必要性を述べているが、まずは、Aのように制度設計に関わる「ひと」が、組織内でCLD児の教育保障における問題意識を持つことが先決なのではないだろうか。つまり、「ひと」が主体となって組織を動かすことによって、組織も課題解決に向けて動くものと考えられる。

先にも述べたが、集住地域における施策や知見が蓄積されてきてはいるが、これらの例が散在地域においては、人数や地理的条件もあり、常に当てはめて実行できるとは限らない。散在地域においては、担当者一人一人がその地域の問題意識や危機感を持ち、ボトムアップによる連携を図ることで、組織間連携まで持ち上げていくことが肝要だと考える。X市以外の散在地域にも、その地域ならではの課題があるだろう。その際、今回の事例のように、それぞれの組織の担当者が「ひと」と「ひと」として互いに向き合い、課題を共有し、現状を打破し、新たな現状を生み出すために策を練り行動するという、緊密なつながりの中で行われる組織間連携が肝要であると言えよう。

6. 今後の課題

CLD児の散在地域であったX市ではあるが、今後も入管法の改正に伴いCLD児の増加が見込まれる。これは、X市に限った状況ではなく、多くの地方都市にも起こりうる状況である。今回の事業変革が今後どのように展開していくのか、その状況と課題について発信し、同じような状況にある自治体におけるCLD児の教育保障についての情報を共有していく必要がある。

また、Aによると、企画したすべての起案が通って予算が全額付いた結果、本業の学習指導に専念することになり、日本語支援事業から離れることになった。今後、

BにもCにもそのようなことがあるだろう。土屋・内海(2012)は支援者が活動を停止した段階で、経験と知識の蓄積が止まることを課題にあげている。また、吉田(2019)は、CLD児の教育保障に関しての事例を教育委員会レベルで蓄積することの必要性を述べている。X市においても、担当者が変わることがあった場合、どのようにCLD児の教育保障を継続し、どのようにこれまでの経験や知識を蓄積していくかが課題となるだろう。

注

- 1) 数値はX市及び法務省で公開されている統計資料に基づく。
- 2) 外国籍の人数は、在留カードにより住民登録をしている人数である。二重国籍や日本国籍を有するCLD児の数は含まない。
- 3) 文部科学省「かすたねっと」<https://casta-net.mext.go.jp/>

引用文献

- 市沢哲(2010)『『よそ者』の効用－『参加型開発』論に学ぶ『自立』と『当事者性』－』『神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター年報』2, 165-169.
- 宇津木奈美子(2018)『教科学習支援における母語支援者の当事者性獲得』風間書房
- 外国人集住都市会議(2001)「外国人集住都市会議の概要」『外国人都市集住会議』
<https://www.shujutoshi.jp/gaiyou/index.htm> (2021年1月9日取得)
- クラントン, P(2005)『おとなの学びを拓く－自己決定と意識変容をめざして』(入江直子・豊田千代子・三輪建二共訳) 鳳書房. (Cranton, P.(1992). *Working with adult learners*. Wall & Emerson.)
- 土屋千尋・内海由美子(2012)「外国につながる子どもの教育支援をめぐる大人のネットワーク形成－外国人散在地域山形県からの発信－」『帝京大学文学部教育学科紀要』37, 23-33.
- 土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子(2014)「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働－山形・福島を事例として－」『帝京大学教育学部紀要』2, 147-155.
- 中西正司・上野千鶴子(2003)『当事者主権』岩波書店
- 平野智之(2012)『『関係性としての当事者性』試論』『人間社会学研究集録』7, 9-119
- 文化庁(2019)「日本語教育の推進に関する法律の施行について(通知)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html (2021年1月4日取得)
- 三輪建二(2009)『おとなの学びを育む－生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房
- 文部科学省(2016)「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」平成28年6月 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373387_02.pdf (2021年1月4日取得)
- 文部科学省(2019)『外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】』明石書店
- 文部科学省(2020)「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)』の結果について」https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf (2021年1月4日取得)

CLD児散在地域における教育保障に向けた学校教育への挑戦のプロセス
— 教育委員会・国際交流協会・大学の担当者のふり返りから — 宇津木 奈美子・原 瑞穂

吉田美穂 (2019) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援—青森県における受け入れの一事例の分析—」『弘前大学教育学部紀要』122, 167 — 177.

≪研究論文≫

「トランス・ランゲージング」再考

—その理念、批判、教育実践—

湯川 笑子 (立命館大学)

eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

加納 なおみ (國學院大学)

kano.naomi@kokugakuin.ac.jp

Revisiting “Translanguaging” :

Its Concept, Criticism, and Educational Applications

YUKAWA Emiko & KANO Naomi

要 旨

本稿は近年バイリンガル教育において重要性を増しているトランス・ランゲージング (translanguaging、TL) に焦点を当て、その概念を解説し、TL に対する批判や実践に関する議論を吟味した上で、日本の言語教育における TL の活用について考えることを目的とする。TL は「ランゲージング」「多モダリティ」「単一言語主義」などを重要な概念として包含し、「言語間格差の撤廃」を通じて社会変革を目指すとされている。本稿ではこれらに関する主な議論とそれらへの批判を吟味した後、TL 教育実践例の近年の動向を概観した。これらを通じ、世界の様々な教育場面で学習者の言語・非言語資源を総動員して意味生成・理解をする TL が実践されていることが明らかになった。TL によって異種言語混淆実態を取り込み教授法と言語観の変革が生まれている実態に鑑み、日本においても現場に応じた配慮をしつつ TL を取り入れることを提言する。

Abstract

The purpose of this paper is to explain the concept of translanguaging (TL), which has been gaining importance in bilingual education in recent years, to examine criticisms of TL and discussions on its practices, and to consider the use of TL in language education in Japan. TL encompasses concepts such as “languaging,” “multimodality,” and “a

unitary language system” as its crucial components and aims at social change through the “elimination of language inequalities.” This paper examines the major debates on these issues and their criticisms, and then it provides an overview of current TL education practices. It shows that various educational sites worldwide have been practicing TL by incorporating all the linguistic and non-linguistic communication resources to make meaning. Thus, TL has been transforming teaching methods and views of language, acknowledging the reality of heteroglossia. In this light, we suggest that teachers/learners in Japan adopt TL in Japan with due consideration and adjustment for each educational environment’s needs and conditions.

キーワード：トランス・ランゲージング、バイリンガル教育、母語使用、コード・スイッチング

1. はじめに¹⁾

バイリンガル教育²⁾にとって重要な概念にトランス・ランゲージング (translanguaging、以降 TL と表記する) がある³⁾。これは、少数派言語のウェールズ語を育てるために、英語とウェールズ語の両言語を授業中に産出用と受容用に別々に使用した教授法を指す用語として Williams (1996) によって使われ始めたものであるが、その後理論的に拡充し、使用地域も広がり、関連の研究論文の発表も増えた⁴⁾。日本でも、TL の概念が有するバイリンガル教育における重要性に鑑みて、本紀要の 12 号に日本語で TL を紹介する論考が発表されている (加納, 2016)。加納 (2016) は「トランス・ランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の区分を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である」(p. 3) と説明し、この概念、教授法、学習方略を紹介した。

本稿は、関心が高まっている TL に対して (影響力のある概念の常として) 昨今発表されてきた複数の視点からの TL への批判とそれに関する議論、および日本のバイリンガル教育における TL の意義について考えることに焦点を置く。議論の進め方としては、まず第 2 節でその多義性のために理解が困難な TL の定義を整理し、第 3 節で TL への批判とそれに関する議論を吟味する。その上で第 4 節では、2017 年に発表された TL の教育実践を集めて批判的に検討した Poza (2017) の紹介をし、その論文中の枠組みを踏襲して TL の教育実践についての検証研究をまとめ、それ

に照らして日本のバイリンガル教育が TL をどう評価すればよいのかを考える。

第2節からの本論に入る前に、これまでの TL 研究全体の広がりについてその概略を記しておきたい。TL に関して発表されている論考は、大きく分けて①教育実践研究、②理論の提示、③バイリンガルの日常の（つまり TL に満ちた）言語生活の分析の3種類から成ると言える。

まず教育実践研究（上記①）については、上で述べたようにもともと TL という用語は教授法を指す言葉であったことから多岐にわたり数も多い。自分の母語とは異なる言語（現地語）で教育を受ける少数民族言語話者の児童・生徒の学校教育において、彼らにとって自然な TL を「解放」したり積極的に活用したりする実践の効果検証をはじめとして、次第に、多数派言語話者生徒を対象としたイマージョン、多数派と少数民族を同数集める双方向イマージョン、外国語教育、CLIL、EMI においても TL 使用とその研究が広がっていった。（詳しくは第4節で述べる。）

また、理論の提示の論考（上記②）については、Williams (1996) 以降、Baker (2006) をはじめ、代表的なものとしては García and Li (2014)、Otheguy, et al. (2015) 等があげられる。（TL を構成する概念とこの概念が究極の目的とした社会変革については第2節、第3節で詳解する。）その後、理論内容としての変更はないものの、MacSwan (2017) の批判（第3節で詳解する）に対する反駁としての TL 理論の再提示（Otheguy, et al., 2019）や、Plurilingualism との違いについての議論（García and Otheguy, 2020）、外国語教育との関連についてのまとめ（García, 2019）など、TL に関して読者が疑問に持つであろうと思われる諸相から TL を解明したものがある。さらに、TL の「拡張案」とも言える論考（García & Lin, 2017）も発表されている。（詳しくは第2節で紹介する。）

最後に、バイリンガルの言語生活の分析（上記③）とは、日常生活を TL というレンズを通して分析・描写する社会言語学的な論考を指す。バイリンガルが自分の持つ言語リソースを含む全ての感覚機能を使用して意味生成・伝達をする現実の様子を分析してそれがバイリンガルの実態であることを提示した論考は、②の理論や①の教育実践と不可分の関係にある。バイリンガルの現実を秀逸な分析で提示した③にあたる論考も非常に興味深いのが、紙幅の限界がありかつ本稿の焦点との関係から残念ながら本稿では紹介しない。関心のある読者諸氏は Li (2011)、Li and Ho (2018)、Zhu et al. (2020) 等を参照されたい。

2. TL の定義

TL の概念の複雑さに鑑み、この節では TL の定義の中の主要な要素ごとに項を改めて説明していく。

2.1 意味生成・理解のプロセスを指す「ランゲージング」と多感覚・多モダリティ

トランス・ランゲージングの定義を検討するために、この語の中の「ランゲージング」にまず注目したい。ランゲージングとはどういう意味だろうか。この点については Li (2018) に詳しいのでその説明を見てみよう。Li (2018) は Ortega y Gasset (1957) を引用し、そもそも「言語は『完成された事物、作られて完了したものとしてではなく、作られつつあるプロセスの中にあるもの』ととらえられるべきである」(p. 242) とする。ここでは language という言葉は名詞ではなく、動詞(人が行う意味生成・理解の活動プロセス、訳語としては「語る」、あるいは本稿の筆者らの造語であるが「^{げんご}言語る」)として扱われる。さらに、Li (2018) は、このランゲージングという概念は、Swain and Lapkin (2002) 他の研究によってさらに発展を遂げ、人が他者との意味交渉を経て意味を成すアウトプットができるさまや、思いを言語化することで初めてその思いの正体を知るようになるさまを含む言葉になったとする。また、人間が意味生成・理解をする活動であるランゲージングは、言語だけに頼って行うものではなく、個人の脳内の機能や身体をリソースとして使い、かつ状況に依存し、社会的、文化的な出来事を含む、と述べている。

したがって、このランゲージングが多言語話者に適用される場合には、当事者の持つあらゆる(語彙・表現等の)言語要素が意味生成・理解のツールの一部として多様な感覚機能、多モダリティとともに TL として実現されることとなる。当事者がまだ萌芽段階のバイリンガルの場合であっても、あらゆる言語および言語以外のリソースを総動員してコミュニケーションの目的を達成する。Li (2018) は、「目指すべきは、自分の属する文化で機能できるように、自分の脳と体をランゲージング活動に適応させることであって、言語を習得することではない」(p. 17, 原文英語、筆者訳)とし、文化人類学者の「言語社会化 (language socialization)」の発想 (Schieffelin & Ochs, 1986; Watson-Gegeo, 2004) に近い言語観を提唱している。

このように、ランゲージングという活動に多モダリティ (=視覚・聴覚・触覚などの五感を介した伝達手段) という概念は不可欠な要素としてその中に含まれている。García and Lin (2017) も、TL が含む多モダリティに言及し、TL を次のよう

に定義している。

“In education, García says, translanguaging goes beyond code switching and translation because it refers to the *process* by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms.” (p. 121)

「García は、教育において TL はコード・スイッチング（以下 CS）や翻訳を凌駕するものであるとする。なぜなら、TL は、無数の多モーダルな方法で運営される教室において、バイリンガル生徒がバイリンガルとして物事を成し遂げるプロセスを指す用語だからである」（原文英語、筆者訳）

つまり TL は、単なる翻訳や CS などのような 2 言語間を行き来する行為にとどまらない広がりを持つ概念である。CS との関係については 2.4 で詳述する。

Li の関心は、多言語話者が Grosjean (1985) の言う「バイリンガルモード」にある時の思考の様態である。その際に人が使うのは、人が個々に（自分の持つ言語要素のリソースが格納された）独自に持つイディオレクト（idiolect、訳すとすれば「個人言語」となるが本稿ではイディオレクトとする）であり、どれか 1 つの個別命名言語（named language）ではない。（後ほど 2.2 で詳述するが「個別命名言語」とは、一般的に社会で認知され、〇〇語と呼ばれている個別の言語を指す。）その意味で、TL を行う際には、その当事者の思考は個別命名言語の区分会を超えているとする（p. 19）。

Li (2018) の TL の説明は、「ランゲージング」という概念から出発して人間の意味生成と認知に関する、言語を含みかつ言語を超える包括的な視座に基づいており、TL が単にバイリンガルの 2 つの言語の関係だけに注目したものではないことを示している。

2.2 「個別命名言語」、「イディオレクト」、「単一言語システム」

TL の定義の中には、「ランゲージング」と「多モダリティ」の他に「個別命名言語」という重要な概念がある。この概念を用いて、Otheguy, et al. (2015) は TL を以下のように定義している：

... the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and

usually national and the state) languages. (p. 283、イタリックオリジナル)

「社会的、政治的に定義された個別命名言語（そして通常、国語、あるいは公用語）の区分に忠実に固執するのではなく、話し手の言語レパートリーを全て使用すること」（原文英語、筆者訳）

TLの説明によく使用される「個別命名言語（named languages）」とは、日本語、英語、フランス語などといった、しばしば1つの国の国民（あるいはその大半）が使用することの多い個別の言語を指すが、Otheguy, et al. (2015) や、その他の TL 研究者の多くは、個別命名言語は社会的・政治的な産物にすぎないとしている。ノルウェー語とスウェーデン語が互いに理解可能でかつ限りなく似ているのにもかかわらず別言語であるとみなされ、北京語と広東語が互いに音声言語としては通じないのに1つの中国語であるとみなされる不整合性が示すように、個別命名言語は社会的・政治的に名付けられたものにすぎず、多言語話者にとって心理的な表象として実態のある構成概念ではないとする (Otheguy, et al., 2015, p. 283)⁵⁾。

多言語話者は個人ごとにそれぞれ単一言語システムを持ち（イディオレクト）、その中に、自分が接触した複数の（いわゆる）個別命名言語に属するとされる言語要素（単語、句、節、文など）を取り込み、コンテキストによって自在に使う。したがって、個別命名言語の存在を前提とした減算的 (subtractive) や加算的 (additive) バイリンガリズムという、バイリンガル教育では広く知られた呼び名もこの TL の理論に照らすと不十分であり、「ダイナミックバイリンガリズム」という方がふさわしいとする (García & Li, 2014, pp. 13-14)。この用語は、バイリンガルの言語生活が社会環境と密接な相互作用を持ちながら営まれる中で、2つの言語が別々に直線的に伸びるのではなく、複雑に関与している様を表すものである。

Otheguy, et al. (2019) は、このような「単一言語システム」の根拠として、バイリンガルを研究する心理言語学者 (Kroll & Bialystok, 2013) がバイリンガルは1つの言語を使っている時に同時に他方の言語も活性化させている事実を発見していることや、バイリンガルが借用語をただちに自分のレパートリーに取り入れて使用すること、また社会的な構成概念が存在することについては言語に限らず例えば人種という区分についても同様で、社会的に区分された人種が必ずしも明確な生物学的な区分と対応関係を持っていないことなどをあげている (pp. 635-636)。

2.3 「言語間格差の撤廃」と「トランス」の意味

Otheguy, et al. (2015) やその他の TL 研究者の多くは、多言語話者は個人ごとに異なる言語要素の混合体からなるイディオレクトを持っておりそれをコミュニケーションの場ごとに判断して選択的に使用すると論じている。したがって、守るべきは個別言語としての少数派言語そのものではなく (Li, 2018, p. 26)、「文化的言語的な多くのイディオレクト群であり、コミュニティにとって貴重なトランス・ランゲージング実践である」とする (Otheguy, et al., 2015, p. 295)。また、このように個別命名言語の区分が多言語話者の内的な実態を伴わないと指摘することによって、当該の多言語話者の母語使用が否定的にとらえられてきた根強い風潮や多数派言語との格差を撤廃する「変革」をもたらそうとした (Vogel & García, 2017, p. 1; García & Li, 2014, p. 3)。このような見解は、少数派児童・生徒への言語教育において学習者の母語使用に消極的にならざるを得ない教育現場や、少数派言語話者を周辺化し差別する言語イデオロギーに異を唱える研究者達に支持された一方、従来の言語のとらえ方を根本から揺るがす大きな提起であり、かつ、母語、少数派言語、言語保持といった運動にも影響を与え得ることから、多くの批判や議論を引き起こすもとなった。これらの議論については第3節で吟味する。

TL のトランス (trans) とは「超越して」、「垣根を越えて」という意味なので、先に紹介したランゲージングという考え方にしたがえば、もともと単一言語システムなのだから「超える」ための言語区分というようなものは存在せず、トランス・ランゲージングと言わなくても単にランゲージングだけでよいのではないか、もはや、モノリンガル、バイリンガル、マルチリンガルという言葉も不要になるのではないかという議論にも発展し得る。ただし、これらの指摘に対し García and Li (2014, pp. 17-18) および Vogel and García (2017, p. 7) は多言語話者が学校教育現場ではモノリンガル学習者より複雑な言語要素の選択や判断に迫られる状況に鑑みて、あえて TL という語を使用するとしている。Li (2018) も「トランス」という用語を保持するとし、これによって、社会的構築物である個別命名言語を「超える (transcend)」意味、多言語話者の認知や社会構造を変革する (transform) という意味、および言語学を超えて心理学、社会学や教育学とともに言語学習や言語使用を再考する学際性 (transdisciplinary)、という意味を示すとしている (p. 27)。

2.4 コード・スイッチングと TL

ここで、コード・スイッチング (code switching, CS) と TL の関係について整理

しておきたい。CSは「1つの談話の中で、単語レベルであれ文章レベルであれ、談話の中の塊であれ、言語をスイッチする現象」(Baker, 2011, p. 107)を指している。似た用語にコード・ミクシング (code mixing、CM)、コード・ボロイング (code borrowing、CB)がある。Baker (2011)によれば、CMとCSは人によって用語の使い方が一様ではなく重複も見られるという。同書によると、CBは「借用語や受け手となった言語のルールにしたがって変化を受け恒常的にその言語の一部となった語句」を指す (Baker, 2011, p. 107)。本稿では上のBakerの定義にならってCSを使用し、CMはCSと同義の用語として扱う。

TLは上で述べたように、言語だけでなく、視覚、聴覚、触覚を含む情報を全て使って意味生成・理解を行う、つまりランゲージするという概念なので、(個別命名)言語間のスイッチよりはるかに多くの要素を含む。この点でTLとCSは土台となる概念が異なる。ただ、例えば目の前で展開される談話を文字化して、どの部分がCSでどの部分がTLであるというような区別は不可能である。というのも、両者とも、目の前に現れる言語的現象としては同じものを対象としているからである。

学校教育では、学校内のオフィシャルな使用言語やイマージョン教育における目標言語以外の言語(たいていの場合母語)を使用することは「残念な必要悪」で「罪悪感」が伴うとみなされており、北米を例にとると、アメリカでは、強い同化圧力を背景に (Crawford, 1997; Nieto, 2009)、少数派児童は母語である自分のコミュニティ言語の使用を学校で否定的にとらえられ (Young, 2009)、CSは少数派児童に固有の問題行動だとみなされてきた (Brice & Rosa-Lugo, 2000)。カナダのフランス語コミュニティにおいては、伝統的にフランス語を「純粋」な状態で英語から守ることが優先されてきたため、フレンチ・イマージョン教育ではCSは抑圧され (Budach, et al., 2003, p. 606)、「正統」なバイリンガルは「交わることのない2人のモノリンガルの総和」だと見られてきた (Roy & Galiev, 2011, p. 354)。つまり、家庭で使用される言語が学校での授業用の使用言語と異なる移民・言語少数派児童や生徒は「(これから伸びていくことが期待される)バイリンガル萌芽期にいる子ども」とはみなされず、矯正が必要な言語力の足りない子どもとみなされ、現地の主流派言語以外の言語へCSすることはその「欠損」の表れだとみなされる⁶⁾。目の前に現れた言語的現象としては同じであってもCSよりも肯定的なイメージを持つ新たな用語、つまりTLが必要とされたのは、このような社会政治的背景があったためであると考えられる。

2.5 第2節「定義」のまとめ

第2節では、TLのうちの「ランゲージング」という概念が、言語を含みその他の「多感覚機能」「多モダリティ」を全て使用して人が意味生成・理解をする様を指す概念であること(2.1)と、本来「ランゲージング」だけで足りるこのような言語観や認知論にあえて「トランス」を前につけてその意図を強調している(2.3)ことを詳解した。その理論は、社会的また言語学的に受け入れられてきた個別命名言語の区分が「単一言語システム」を持つ複数言語話者にとっては心的に認識されていない(2.2)という考え方をとることから、CSとは一線を画していること(2.4)を紹介した。TLの概念を便宜上3つの項(2.1, 2.2, 2.3)に分けて説明したが、これらは相互に不可分の関係にある。最後の項(2.4)で扱ったCSは誰もがTLとの区別に疑問を持つことから、ここで言及した。

3. TL批判とそれへの反駁・議論

注目度の高い概念の常として昨今TLを批判的に語る論考も出現してきた。その批判の対象と理由は多岐にわたる。第3節では理念への批判(3.1)、社会変革という理念が現場で十分にかかされていないという指摘(3.2)、TLを教育へ取り入れる際に外せない留意点についての指摘(3.3)、およびTL提唱者によるTL「拡張案」を紹介・吟味し、さらにそれらをふまえてTLの教育的意義を考察する(3.4)。

3.1 個別命名言語の区分を否定する「単一言語システム」に対する批判と「単一言語システム」という概念の意義

まず、個別命名言語は社会的な産物にすぎず、バイリンガル自身の脳内では明確な区分は存在しないという、第2節で紹介したTLの考え方に対する批判を取り上げる。TLでは、個別命名言語に固有とみなされている音素、語彙、構文などの言語要素は、「単一言語システム」として格納されており、そのような要素の組み合わせは個人によって異なるので、人が持っているのは複数の個別命名言語のセットなのではなくて、イディオレクト(idiolect)、つまり「個人ごとに異なる個別の言語であり、他者とのインタラクションの中で現れその人の言語使用を可能にしてくれる個人の心的文法」(Otheguy, García, & Reid, 2015, p. 289、イタリックは原典による)なのだと説明されている。この考え方は議論を呼び、2017年以降興味深い論考が発表され活発に議論が交わされている。

例えば、MacSwan (2017) は、基本的に TL の概念と教授法としての意義を認めたと上で、バイリンガルの心理言語的な仕組みについては、語彙は単一言語システムに属するものの、文中における言語間切り替えの生じ方などを根拠として文法は個別の言語ごとに別のシステムを持つと主張した。そして、「統合的多言語モデル (integrative multilingual model, p. 179)」と命名した自らのモデルを提示した。TL の理論に部分的に賛同し他の部分 (文法) では異論を唱えることで、TL を提唱する研究者らの、言語は単一言語システムの中に格納されているという立場と差異化している。それに対して、Otheguy et al. (2019) は、MacSwan (2017) が主張するのは、結局のところこれまでの一般的な考え方と同じ「双対的対応理論 (the dual correspondence theory)」であるとし、バイリンガルの言語システムが内的に (つまりバイリンガル当人の脳の中で) 2つに区分され、そのそれぞれが外的 (つまり社会的) に命名された個別言語に対応しているとみなす考え方だと述べている (p. 629)。さらに、MacSwan (2017) が提示した CS の規則性に関する事例は誤りだとし、語順など各個別命名言語の文法が存在する証拠だと彼が主張した例は単語に付随した特色にすぎないと反論している⁷⁾。

さらに MacSwan (2020) は、単一言語システムの考え方を推し進めると理論的には、個別命名言語がない、すなわち個別命名言語の習得や言語政策も意味をなさない「脱構築主義 (deconstructivism)」に結びつくとする (pp. 322-323)。またこのような脱構築主義において重要となるのは、多言語話者がそれぞれに異なるイデオロクトを持っているという点であり、そうなると同じ言語を使用する人々の言語コミュニティの存在を否定することにつながる。その結果 (ある個別命名言語が母語であると特定されることもなくなり、個別命名言語が存在しなければ保護の対象になることもないことから) 必然的に、言語権、母語、マルチリンガリズムをも否定することになる (p. 324) と指摘している。もっともこれらは単一言語システムの考え方を推し進めた時の理論的な帰結であって、TL 提唱者らが多言語話者を支援する活動の実態とは異なっている。

加納 (2016) の説明にあるように、TL はまず、2 言語を産出と受容で使い分ける教授法として提唱され (Williams, 1996)、その後、バトラー (2019) も指摘するように「もともと言語間の階層差を不当とし、少数派言語を話す人々のために社会正義や平等を促進するための、非常に社会政治的意図の強い概念」(p. 33) として理論的に整備されていった。しかし、その理論の一部である「単一言語システム」については、心理言語学的な検証結果を提示した議論が少なく、そのために説得力

に乏しい。また、後に、「3.4 強バージョンと弱バージョンの TL という拡張案および TL の教育的意義についてのまとめ」でも紹介するように、この概念についてはすでに拡張する案も出ていることから、現時点ではこの点にさほど拘泥する必要はなかろうと判断する。一方で TL に対する批判は教育場面での運用にも及んでいる。本稿の目的との関わりにおいてはむしろこちらの方が重要なため、項を改めて以下に詳述する。

3.2 TL の社会変革目的が弱まっているという批判と社会的コンテクスト

第2点目の批判は、第1の批判とは逆方向の指摘とも言えるものである。これは、年月の経過とともに、また TL の概念を使用する研究や論考が増えるにしたがって、もともと TL が個別命名言語の否定などの理論的土台を通じて打ち立てた「社会変革としての TL」の側面が希薄化しているのではないかという批判である (Poza, 2017)。Poza (2017) は TL という用語が使用されている 2014 年以前に発表された 53 本の論文 (1996-2014 の出版物、ERIC (Education Resources Information Center という教育関連の文献データベース) の検索結果に基づくもの) を、個々の論文中で示された TL の定義に基づいて3つに分類した (表1 参照)。

Poza がレビューした論文では、それぞれの論考の中で、TL を単に複数言語の使用 (Poza の【TL の第1の定義】、p. 111) であると定義するにとどまっていたものが7件あったと述べられている。次に、異種言語混淆 (heteroglossia)⁸⁾ という状態がバイリンガルの実態であると認め、その認識に基づいて教授法を改善することで教育改革をしていこうという立場をとるものが27件あった (Poza の【TL の第2の定義】、pp. 111-112)。さらに、この第2の定義にとどまらず、TL の概念によって「伝統的な言語イデオロギーを転覆させ」「社会におけるパワー構造を再構築させる」(p. 113) といった社会変革の要素に言及していたのは19件のみであったと指摘している (Poza の【TL の第3の定義】、p. 113)。

表1 PozaのTLの定義の分類

第1の定義	言語の交替 (language alternation)
第2の定義	社会文化的学習理論に通じる異種言語混淆 (heteroglossia) の概念
第3の定義	学校教育や社会の変革を伴う異種言語混淆 (heteroglossia) の概念

注：本表は Poza (2017, p. 112) の表2の定義の引用。筆者訳。

筆者らは、Poza の第 1 の TL の定義がバイリンガルの日常的に行う異種言語混淆の実態を十分に反映していないという指摘には賛同するが、第 2 の TL の定義については教育現場におけるその意義は大きいと考える。これは「社会文化的な背景を加味した教授法を使用することを通して教育成果の不備を解消」(Poza, 2017, p. 111) しようとする立場であることから、多様な学校のコンテキストでこのように TL をとらえて実践する教育現場が多いことは自然なことだと考えるからである。日本においても 1990 年の入国管理法の改定以降公立学校に日本語が母語ではない萌芽的バイリンガルが通うようになったが、教育関係者がこうした萌芽的バイリンガル児童・生徒への対応を考えるようになった 2000 年代にはすでに、母語使用の意義や CS の意味を含め TL につながっていくバイリンガル教育の知見が紹介されていた。しかし、日本の多くの学校現場では現地語である日本語習得のみに重点が置かれているという批判は根強い(真嶋, 2019) ことから、第 2 の定義による実践が十分に意味を持つ社会的コンテキストであると言える。

3.3 TL を教育に取り入れる時のコンテキストによる留意点と教育行政がすべきこと

第 3 点の批判的視点としては、Carroll (2016) や Cenoz and Gorter (2017) らが指摘する TL 運用面での注意があげられる。Carroll (2016) は、TL の意義を認めた上で、少数派言語話者自身が母語に対して抱く低評価を転換させるためには、むしろもっと具体的な教育行政を組み入れる必要があると指摘する (pp. 181-184)⁹⁾。モノリンガルを規範にした評価テストの使用を廃止することや、(高等教育で多用される L2 である) 英語を媒介とした授業をする教師を採用する際に、英語以外の言語での業績の有無や学生と似た言語背景を持ち TL を授業で使用した経験がある人材を採用するなどの方法を提案している (p. 182)。

さらに、Cenoz and Gorter (2017) は、TL の運用について学習者の置かれた状況によっては、自由自在な TL を許容することがむしろ学習者の中で育てたい弱い方の言語を使用するスペースを縮小してしまうことになる場合があることを指摘する。(この問題は加納 (2016) も TL の持つ潜在的な問題点の一つとして指摘している。) TL の実践において弱い方の言語を保護しその使用を保障するために、Cenoz and Gorter (2017) は TL のためのガイドラインを 5 つあげることで TL を教育面で運用する際に考慮すべき留意点を提示している (pp. 909-910)。それは①少数派言語の機能するスペースの確保、② TL を通して少数派言語を使うニーズを作ること、③メタ言語認識を育成して全ての言語リソースを使うように促すこと、④

言語認識を上げること、⑤自発的な TL を授業内の活動と結びつけることの 5 つである。つまり、多言語話者である学習者の主体性・創造性を尊重しつつ、教育目標に応じて教師がより効果的な言語使用を促す姿勢が不可欠であるとの指摘である。Cenoz and Gorter (2017) は欧州における地域の言語と多数派言語であるその国の言葉および英語の 3 言語を育てる実践を支えてきた立場からこうした提起を行っていると推測するが、この提言は、学校で主に使用する言語が地域での少数派言語である場合には欧州に限らず（日本においても）応用可能な、傾聴に値する留意点であろう。

3.4 強バージョンと弱バージョンの TL という拡張案および TL の教育的意義についてのまとめ

昨今、García and Lin (2017, p. 126)、Vogel and García (2017, p. 9)、García and Otheguy (2020, p. 25) らは、「強バージョン (strong version) の TL」と「弱バージョン (weak version) の TL」という表現を使用し始めた。強バージョンはもともとの TL の理論にある単一言語システムを保持し、したがって個別命名言語はバイリンガルの脳内では区分の実態がないとする立場である。一方、ここで弱バージョンと呼ばれているものは、個別命名言語の区分はあるとするが、教育を通してその区分を「和らげる ("softening", García & Lin, 2017, p. 126)」立場だとする。この弱バージョンはこれまでの TL の主張や理論をふまえると TL の理論の柔軟化でもあり汎用性を広げるための拡張案に見える。(関連の論考に Turner & Lin, 2020 がある)。García and Lin (2017) は、バイリンガルにとっての個別命名言語の役割や重要性に鑑みてバイリンガル教育プログラムは「強バージョンと弱バージョンの TL 理論を組み合わせることが重要だ」と言い切っている (p. 127)。「一方では、教育者は個別命名言語に対し言語ごとに別のスペースを確保し続け、しかもその区分を和らげなければならない。また他方では、生徒が自分の持つ異なる言語レパートリーのうちどれかを選んだり抑制したりしないで済むよう、批判的・創造的に TL が使える教育的スペースを与えねばならない」とする (p. 127、原文英語、筆者訳)。ここには、自らのオリジナルの TL 理論は保持しつつ、TL の概念を拡張しその一種であるとみなす「弱バージョン」についてその共通点と相違点を明らかにしようとする意図と、現実的な課題として教育機関の中ではやはり個別命名言語を育てる必要性が高いことから、この「弱バージョン」によるアプローチも併用せよとする

García and Lin (2017) のメッセージがうかがえる¹⁰⁾。

この論文の著者らの TL 理論についての態度の変化を見るにつけ、結局のところ TL で最も大切なことは、バイリンガル、中でも特に萌芽的バイリンガルの複数言語使用に対する見方を肯定的なものに改め、こうした学習者らがのびのびと TL できるスペースを（個別命名言語ごとに学習するスペースに加えて）確保し、（現地語の能力から判断するだけではなくて）学習者の存在を丸ごと観察し育てようというメッセージなのではないかと考えられる¹¹⁾。さらに学校行政の側からは「3.3 TL を教育に取り入れる時のコンテキストによる留意点と教育行政がすべきこと」であげた具体的な教育資源や TL スペースの確保の仕方などといった点に留意することが不可欠である。

これらの理念上の議論をふまえて、第4節では TL を使用した近年の教育実践の広がりを実践例を具体的に取り上げる。

4. TL 教育実践

4.1 TL 実践事例の検討方法

この節では、近年の TL の教育実践例を考察するにあたり、加納 (2016) と Poza (2017) でレビューされたもの以降の出版物を検討するため、2015 年以降に出版されたものを検索した。ERIC において、*translanguaging* をタイトルに持ち、かつ *pedagogy* をキーワードとして持つ文献が 92 件出版されていることが分かった。本節ではこれらの研究を重複のない何等かのカテゴリーに分類・提示するのではなくて、TL の概念が幼稚園から大学までの正課の授業の中でどのような広がりを持って使用されているのかを把握するために、いくつかの特徴的な研究事例を紹介することとする¹²⁾。Poza (2017) は前述のとおり 2014 年までに発表された研究論文をその論文の中で TL がどう定義されているかに基づいて TL 実践のタイプを分類した。だが、各々の研究者はその論文の冒頭で過去の TL の提唱者による定義を短く引用することが多いため、それだけではその論文の研究者のスタンスや研究内容を十分に反映しきれないことから、このような定義に頼る分類は難しいと考えた。そこで、第4節ではそれぞれの論文の研究対象者の学習の状況や言語的背景を手掛かりに特徴的な実践を拾い上げ、第3節の表1で引用した Poza の TL 実践表1の3つのタイプに属すると思われるものを見ていきたい。

4.2「第1の定義一言語の交替」に該当する可能性が高い実践例

上で述べた 92 件のうち、幼稚園から大学生までを対象としかつ学校教育内で行われている実証研究を選んだところ 64 件が得られた。この 64 件のうち、Poza (2017) の第 1 の定義に当てはまる可能性が高い典型的な実践場面は外国語教育であると考え、多数派言語話者対象の高校・大学における英語やそれ以外の外国語教育を対象としているものを探したところ 12 件が見つかった。一般的にこの年齢の外国語学習者は十分に発達した母語を持ち、母語で認知活動や社会での言語生活が成立している（ほぼ）成人である。そのような学習者が外国語の習得を目標とする場合は、母語で書かれた文法書や辞書の使用などを通じ授業外で母語を活用している。目標言語を使用する状況が日常的に生じない環境でありかつ授業がコミュニケーション重視の場合、教師は週あたり数時間の限られた授業時間内では目標言語をできるだけ使おうとするのが一般的である。このような環境では教室での母語の使用は限定的となり、使用されたとしてもその用途としては Poza の言う「第 1 の定義一言語の交替」にあたる場合が多いのではないかと推測できる。

しかし、実際にこの 12 件を見てみると必ずしもそうとは言えないケースもあることが判明した。例えば、Wang (2019) は中国の大学に 27 カ国から来て中国語を学んでいる学生 (201 名) とその教師の TL に対する態度と実際の TL 使用状況について調査した。学生はすでに英語をはじめ多言語を資源として保有していることから、実際の授業では対話の内容に言及する際や、メタ言語的スキヤフォールディングや授業運営のために、また、学生主導での対話の中でお互いに学びあうための意味交渉の手段として TL を使用する場面が見られたという。Wang (2019) は、外国語教師は外国語教育についての知識を最新のものに常に更新すべきであり、より創造的な教授法を生み出すためには学習者と教師間の関係性を変化させるべきだと主張している。

Fallas Escobar (2019) もコスタリカの英語教育専攻の 19 名の大学 4 年生に対する英語授業で TL をすることを教え、大学に支配的なモノリンガリズムを見直して言語交替を欠損としてではなく肯定的に見ること、さらに学生を英語の「学習者ではなくて萌芽的バイリンガル」である (p. 303) と見る必要があると主張している。

つまり、外国語教育における TL 実践も、学習者の異種言語混淆使用を常態として勧めそれを学習の資源としている点で、少なくとも Poza の言う第 2 の定義の TL 使用の域に入っているケースが出現していると言える。

4.3 「第2の定義—社会文化的学習理論に通じる異種言語混淆 (heteroglossia) の概念」に該当する可能性が高い実践例

ERIC で検索した 64 件の実証研究の中には、「双方向イマージョン (Two-Way immersion)」(=例えばアメリカ国内で英語母語話者半分とスペイン語母語話者半分を同じ教室で教えながら両言語を育てるといった実践)での TL 実践(8件)、「イマージョン」(=例えばカナダのフランス語イマージョンのように児童全員にとって母語ではない言語で学校教育の50%以上を行う教育法)での TL 実践(5件)、「内容言語統合教育」(=授業で使う言語能力がまだ十分ではない生徒にその言語と(語学以外の)教科内容の両方教えるという教育法)の枠組みの中での TL 実践(Content Language Integrated Learning, CLIL、4件)、「英語科目開講 (English-Medium Instruction, EMI)」(=専門科目を英語で習うのに十分なレベルの英語力を持つ(英語母語話者ではない)学生を対象に英語で(語学授業ではない)専門科目を教える実践)の枠組みで TL を行った(9件)という報告があった。

例えば、カナダのフランス語イマージョンで英語とフランス語の教師が両方参画し、両言語および多感覚の情報も用いて難民問題に取り組んだケベックの小学校の事例(Lau, 2020)や生物の授業で多モダリティ・テキスト化サイクル(the Multimodalities-Entextualisation Cycle, MEC)を実施する香港の CLIL の事例がある。MECは、あらゆるリソースから体験的にインプットを得て学習に従事し最終的に第2言語で学術的なアウトプットへ結びつける手法を用いた実践である(Wu & Lin, 2019)。これらの実践は、定義上多数派言語話者向けの「二言語使用や二言語での読み書き能力に積極的な教育形態(‘Strong’ forms of bilingual education)」(Baker, 2011, p. 222 “strong forms of bilingual education”)であるため、学習者は現地で強いパワーを持つ自分の母語に加えて、このようなバイリンガル教育を通してさらに別の言語を TL を駆使して効果的に学んでいると考えられる。つまり、これらの実践は第3節で述べた Poza (2017) によれば第2の TL の定義に相当すると考えられる¹³⁾。

4.4 「第3の定義—学校教育や社会の変革を伴う異種言語混淆 (heteroglossia) の概念」に該当する実践例

ERIC での検索の結果、基本的に現地語で展開される学校教育の中でその言語力がまだ不十分な少数派言語話者(つまり萌芽的バイリンガル)を対象にした TL 実践が少なくとも14件取得できた。これらは、それぞれの居住地の多数派言語のみ

を授業の言語として学ぶ環境にいる児童・生徒に TL を教えたり、TL によって教科指導の質を上げたりすることで、異種言語混淆を常態とすることの価値を追求している。教育現場での 2 言語の分離からの脱却、少数派言語話者が家庭から持ち込む母語の尊重、および TL の認知という学校教育方針の変革を試みているという点で、Poza (2017) の言う第 3 の定義、つまり「社会変革としての TL」に通じる実践であろう。

カナダの中等教育機関での Van Viegen (2020) の実践、アメリカの小学校で教師と研究者が協力して実施した Daniel, Jiménez, and Pray (2019) の実践、南スウェーデンの小学校 4-6 年生のクラスで行った Karlsson, Larsson, and Jakobsson (2019) の TL 実践、ニュージーランドで TL のある読み物教材を作ったという Seals, Olsen-Reeder, Pine, Ash, and Wallace (2020) の事例などがこれに該当する。紙幅の都合により 2 件のみを紹介する。

シリア、アフガニスタンをはじめ多くの移民が学ぶカナダの中等学校における Van Viegen (2020) の実践では、基本的には現地語の英語を授業で使う言語とする学校の方針にしたがいつつ、教室内では教師の判断にしたがって、生徒の言語リソースを適宜判断して使っている。教師は生徒指導上の目的のために TL を活用したり、自分が知っているアラビア語を黒板に書き添えることで TL のモデルを示したりしている。生徒たちは TL によってリテラシー能力や言語スキルを向上させ教科内容の知識を得ている。また、口頭でのインタラクションおよび書き言葉にも TL を使用している。

Seals, Olsen-Reeder, Pine, Ash, and Wallace (2020) はニュージーランドでのユニークなプロジェクトを報告している。この研究者らのプロジェクトでは、児童・生徒の英語とサモア語の TL の様子を分析するだけにとどまらず、その研究結果で浮かび上がってきた TL 文法ルールを盛り込んだ読み物教材を作り、その教育効果を検証した。TL のある教材に触れることで、児童らはサモア語に触れる機会や TL のあるインタラクションをする傾向が増え、少数派言語の保持につながり得るのではないかと論考を結んでいる。

4.5 TL 実践の広がりとは日本における教育現場での TL の意義

TL 実践事例を検討して判明したことは次のようにまとめられる。複数言語が使われにくい、もしくは単に言語交替 (Poza の言う第 1 の定義に該当する TL) のみが見られると想像されがちな外国語授業においても一部では、双方向イマージョン

他多様な教育現場と同様に、TL がバイリンガルの異種言語混淆使用を学習過程の常態として、また学習促進の方略として広く使用されていることが分かった (Poza の言う第2の定義に該当する TL)。他方、現地語で学習する少数民族言語話者を対象とした TL 実践は数多くあり、そこでは社会的変革の視点を含む実践が行われていた (Poza の言う第3の定義に該当する TL)。このように TL の実践は、TL 提唱者らの意図した少数民族言語話者を超え現在では広範囲の学習者を対象とする教授法と言語観の改革に活用されていることが分かった。

ERIC での検索で入手した文献はほぼ全て海外の実践であったが、日本にもこれらの研究対象になった現場と同様の言語少数派への教育や外国語教育は存在する。双方向イマージョンや中等教育での CLIL は管見の限り存在しない、或いは広く知られるほど一般的ではないものの、第4節で検討した教育実践状況は日本のコンテクストへも大いに示唆が得られると考えられる。

Poza (2017) は TL の社会改革という政治的意義の希薄化を望ましくないものとしているが、第4節の TL 実践の概観から明らかになったように、必ずしもそうした政治的な意義が関与しない学習環境でも、学習者が持ち合わせている全ての言語・非言語資源を総動員して意味生成・理解をするランゲージングは、世界の様々な教育場面へ異種言語混淆実態を取り込み効果的に使用され、教授法と言語観上の変革をもたらしている。筆者らは、日本においてもこのような TL を「3.3 TL を教育に取り入れる時のコンテクストによる留意点と教育行政がすべきこと」で述べた点について配慮しつつ取り入れていけばよいのではないかと考える。教育現場の文脈ごとに留意点に配慮しながら TL を取り入れることは、この概念の普及以前から指摘されてきた外国語教育やバイリンガル教育における母語使用の効用や CS の積極的な意味伝達の意義を認知し活用する方法の延長線上にある教育実践であると考えられる。ただ、TL という新しい概念的枠組みを得たことで、学習者が言語を含む多モダリティの中で行う意味生成・理解の現実は以前よりもさらに明確に認識され積極的に活用されやすくなったのではないかと思われる。

5. 結語

本稿は、まず TL の理念と昨今の TL に対する主な批判を考察した。その上で、グローバル化で人々が移動し言語少数派か多数派かを問わず多言語話者になるべき児童・生徒・成人が多くなる中、教育現場に TL を取り入れることの意義について

再考した。多言語使用者が言語を切り替えたり創造的に混ぜた表現を使ったりすることは昔から知られていたものの、文字や音声を通して流れてくる情報、画像やデジタルツールの使用など、多モダリティ・多感覚機能も加えてあらゆる言語要素を組み込んで人は意味生成・理解（ランゲージング）をしているのだという TL の理論は、目の前の多言語学習者に対する見方を変えるパワーがあり、この理論に触れて教授法をあらためて見直す契機とした教師は多かつたに違いない。ことに、多言語教育の歴史が浅く教授法の蓄積が少ない日本の状況では、目標言語を主として使う外国語教育や言語的に多様な背景を持った児童・生徒の教育において、適宜ニーズに応じて「方略的に全てのリソースを使って教えていいのだ」というメッセージは授業の指針として具体的であり、翌日の授業準備への選択肢を広げたのではないだろうか。

本稿はその多義性をもたらす複雑さのために、「教育関係者としては魅力を感じるものの本当の意味はよく分からない」という印象が強い TL を、定義、批判、教育実践報告の順に整理してみた。今後の展開に注目すべきであることは言うまでもないが、バイリンガル教育にとって重要な TL の概念の現時点での理解の一助となれば幸いである。

注

- 1) 本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (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) ここでのバイリンガル教育は 3 言語以上の多言語教育も含む。
- 3) TL と共通点を持つ概念に Jørgensen (2008) の Polylingualism や Canagarajah (2011) の codemeshing 他多数ある。詳しくは García & Li (2014, pp. 36-42) を参照されたい。
- 4) 例えば Google Scholar に translanguaging という語を入れて検索した時の 1996 年以降のヒット数を見てみると 2010 年までは 1 桁もしくは 2 桁の件数であったが 2019 年には 2820 件を数える。
- 5) Li (2018) は個別命名言語と多言語話者について以下のように付記している。TL というプロセスを定義した (p. 22) 上で、多言語話者とは、「個別命名言語に付与されている政治的役割の存在を認知しており、自分が習得した個別命名言語の中から適宜その言語構造を使用する能力を持っている人」(p. 22、原文英語、筆者訳) としている。つまり、多言語話者は自らのランゲージングのためには、個別命名言語の区分を意識せずに他のリソースと一緒に意味生成・理解をするが、同時に、必要があれば 1 つの個別命名言語のみをも駆使できる人であると定義している。
- 6) CS の研究を振り返れば、元の (個別命名) 言語の語彙が思いつかないから別の言語から挿入したといった欠損を補う理由だけの CS ではなく、もっと複雑な機能や積極的な CS 現象があることも提示されている。例えば、Gumperz (1984) は CS が「コンテクスト規定のキュー (contextualization cues)」としての役割を持つことを指摘している (Gumperz,

- 1984, p. 9)。Gumperz は、会話をする人はこのコンテキスト規定のキューを用いることで、適切な会話のスキーマを喚起し言外の意味をどう読み取るかを示唆することができ、さらに、話し手がバイリンガルや複数の言語変種を使う人の場合は、CS をこのコンテキスト規定 (のキューの一つ) として用いるとする (Gumperz, 1984, pp. 9-10)。
- 7) TL に関する議論とは直接関わりのないコンテキストでの議論ではあるが、発話中のいわゆる複数の言語の活性化については、すでに 1990 年代に心理言語学者の De Bot (1992) がバイリンガルの発話についてそのメカニズムを解き明かすモデルを発表している。Levelt (1989) は詳細なデータに基づいてモノリンガルの発話のメカニズムを解明し、Speaking: From intention to articulation という本で提示した。De Bot (1992) はそれを基に Levelt (1989) のモデルをバイリンガルに焼き直した。De Bot (1992) によると、最初言いたいことを想起するステージをつかさどる概念機 (conceptualizer) は部分的にのみ言語に依存し、次の生成機 (formulator) については言語ごとにそれぞれの生成機がある。語彙に関しては単一のレキシコンという貯蔵庫がある。このモデルでのレキシコンと文法の扱いの区別は、先の MacSwan (2017) の主張と整合する。
- 8) García and Li (2014, p. 7) によれば、バフチンは異種言語混淆 (heteroglossia) という用語を使って、言語はコンテキストと切り離して存在し得る「構造」ではなく、語り手が対話の文脈に持ち込む視点やイデオロギーと不可分の関係にあるとし、後にランゲージングにつながっていく言語観を提起した。このことからバフチンは、同じ「言語」内 (例えばロシア語内) でも社会的に異なるタイプの言語変種が生じると指摘した (Bailey, 2007, pp. 258)。バフチンをふまえて Bailey (2007, pp. 257) は、異種言語混淆を「同時に多種類の言語フォームやサインを使うこと」と、「それらが社会歴史的に持つ不可分の意味から生じる緊張と衝突」であると定義している。García and Li (2014) は、異種言語混淆という用語が、TL を含む類似の概念を包括的に示し、モノリンガル、バイリンガルを問わず、人間のダイナミックで自在に往還する言語生活をとらえていると説明し (García, & Li, 2014, p. 7, および p. 36)、Poza (2017) も、この用語によって、意思伝達における言語や意味の多様性の存在を認知するという視点は多くの学者によって共有されているとする (p. 107)。
- 9) Carroll (2016) は、高等教育を含め多言語社会における少数派言語の威信を高めるために必要なこととして「権威計画 (prestige planning)」について言及している。これまでの TL の調査が義務教育レベルに集中している (p. 180) こともふまえ、主にポストコロナル社会における多言語話者を対象とする大学というコンテキストで TL をもっと振興させるためにはどうすべきか、という議論がこの発言のコンテキストとなっている。
- 10) この「拡張案」と類似の議論に Turner and Lin (2020) がある。言語多数派への外国語教育を念頭に置き、個別命名言語を認め TL 理論に取り込むことで、TL をより汎用性の高い理論へと発展させるべきだとする。
- 11) Cummins (2007) は、モノリンガル方式 (母語を一切使用しない方法) が英語圏での少数派言語話者の英語習得に効果的である実証データはないと指摘している (p. 225)。また、多数派言語話者の外国語学習や、集中的に目標言語を使用するイマージョン教育 (Baker, 2011, 第 11 章) においても、母語使用の効用を指摘する声は以前からある。
- 12) 日本語で発表された論文を CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) で検索すると、トランス・ランゲージングをタイトルに持ち学会誌に発表された論文が 3 件ヒットした。2 件は大学生以上の日本語教育、1 件はろう教育についてであるが、紙幅の制限のため内容への言及は割愛する。
- 13) 双方向イマージョンの半数は地域での多数派言語以外の言語の母語話者から成るので、

(4.4 で詳述する) 少数派言語話者が置かれた社会状況に通じる立場であるとも言える。また、イマージョン、CLIL、EMI の中にははっきりと相互に区別できないものもあり、厳密な研究件数の分類は難しい。

引用文献

- バトラー後藤裕子(2019)「《シンポジウム》母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究のこれまで(2014-2018)とこれから VII.【指定討論】変化に対応する母語・継承語・バイリンガル教育研究」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』15, 31-35.
- 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.
- 真嶋潤子(2019)『母語をなくさない日本語教育は可能か— 定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*. (pp. 257-274). Palgrave Macmillan.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 4th edition*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 5th edition*. Multilingual Matters.
- Brice, A., & Rosa-Lugo, L. (2000). Code switching: A bridge or barrier between two languages? *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.5555/muvo.4.1.1641764760170694>
- Budach, G., Roy, S., & Heller, M. (2003). Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32(5), 603-627. <https://doi.org/10.1017/S0047404503325011>
- Carroll, K. S. (2016). Concluding remarks: Prestige planning and translanguaging in higher education. In C. M. Mazak & K. S. Carroll (Eds.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*(pp. 177-185). Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Crawford, J.(1997). *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Daniel, S. M., Jiménez, R. T., & Pray, L. (2019). Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. *TESOL Journal*, 10(1), e00361. <https://doi.org/10.1002/tesj.361>
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>
- Fallas Escobar, C. (2019). Translanguaging by design in EFL classrooms. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628789>

- García, O. (2019). Reflections on Turnbull's reframing of foreign language education: bilingual epistemologies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 628-638. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1277512>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker - hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467- 477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Gumperz, J. J. (1984). Ethnography in urban communication. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *Interpretive sociolinguistics: Migrants, children, migrant children* (pp. 1-12). Gunter Narr.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Karlsson, A., Larsson, P. N., & Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049-2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>
- Kroll, J., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging as transmediation: Embodied critical literacy engagements in a French-English bilingual classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 42-59. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.299>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. , & Ho, W. Y. J. (2018). Language learning sans frontiers: A translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000053>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321-333. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Nieto, D. (2009). A brief history of bilingual education in the United States. *Perspectives on Urban Education*, 6(1), 61-72.
- Ortega y Gasset, J. (1957). What people say: Language toward a new linguistics. In (W. R. Trask, Trans.). (authorized tr. from the Spanish), *Man and People* (pp. 222-257). W.W. Norton & Company. (Original work published 1952.)

- Otheguy, R. García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101-128. <https://doi.org/10.5070/B86110060>
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, 67(3), 351-376. <https://doi.org/10.3138/cmlr.67.3.351>
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Seals, C. A., Olsen-Reeder, V., Pine, R., Ash, M., & Wallace, C. (2020). Creating translingual teaching resources based on translanguaging grammar rules and pedagogical practices. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 115-132. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.303>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 285-304. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00006-5)
- Turner, M., & Lin, A. M. Y. (2020). Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 423-433. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243>
- Van Viegen, S. (2020). Translanguaging for and learning with youth from refugee backgrounds. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 60-76. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.300>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia, Education*, (pp.1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138-149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
- Watson - Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*, (Vol.12, pp. 193-211). CAI.
- Wu, Y., & Lin, A. M. Y. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: Whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse*, 10 (3-4), 252-273. <http://dx.doi.org/10.1080/19463014.2019.1629322>
- Young, V. A. (2009). “Nah, We Straight” : An argument against code switching. *JAC: A Journal of Rhetoric, Culture, & Politics*, 29 (1-2), 49-76.
- Zhu, H., Li W., & Jankowicz-Pytel, D. (2020) Translanguaging and embodied teaching and learning: Lessons from a multilingual karate club in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1599811>

《研究ノート》

多言語環境で育つ高校生のL1作文とL2作文に見られる関係性

仲江 千鶴 (千葉県立生浜高等学校日本語指導員)

cjmsm833@ybb.ne.jp

**Relationship Between L1 and L2 in Respect to Writing Composition
of a High School Student With a Multilingual Background**

NAKAE Chizuru

要 旨

本研究では、多言語環境に育つ1名の高校生が、1年間に亘る「日本語基礎」の授業時間内に書いた二言語による作文間に見られる関係性を分析し、L2作文においてL1作文能力がどのように活用されているのかを探った。対象生徒は、L1がある程度確立した思春期以降にL2日本語との接触を開始しており、L2作文においてL1作文能力がどのように活用されるかを観察する好対象として取り上げた。対象生徒が書いた両言語作文について、抽象的語彙の使用、複文使用率、文字の書き方、文章構成の観点から分析した。その結果、L2の抽象語彙拡大の基盤としてL1の抽象概念があった可能性、L2作文における複文使用、文章構成力などにおいてL1の作文能力が基盤となった可能性が示唆された。以上のような複数領域において見られた両言語間の関係性を取り上げ、L2作文能力の発達においてL1作文能力が重要な役割を果たした痕跡として報告した。

Abstract

This study analyzed the relationship between L1 and L2 in regard to written composition of a bilingual high school student with a multilingual background, and explored how the L1 writing ability is utilized in L2 writing. Several compositions were written during a one-year “Basic Japanese” class. One student was chosen as a good example to observe the above-mentioned relationship between L1 and L2, because she acquired L2 Japanese after adolescence and with her L1 ability already established. The compositions in both languages were analyzed from the viewpoints of abstract vocabulary usage, compound

sentence usage rate, writing style, and organization. As a result, it was suggested that the abstract concept she had in L1 has influenced her L2 to expand abstract vocabulary. Similar influence of L1 on L2 was found with compound sentence usage and organization. Several observations confirmed there to be several significant factors of L1 influencing L2 development.

キーワード：共有基底能力モデル、第二言語作文、ルーブリック、高校生

1. はじめに

近年、日本に在住する外国人の増加に伴い、日本の学校で学ぶ日本語以外の言語を母語とする年少者が増加している。文部科学省の調査によれば、公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は 50,759 名（2018 年度）で、前回（2016 年度）と比較して 15.5% の増加となっている。学校種別では高校での増加が顕著（23.7%）になっており、日本語指導が必要な高校生の中途退学率は全高校生と比較して 7.4 倍、就職者における非正規就職率では 9.3 倍、進学も就職もしていない者の率で 2.7 倍高くなったと報告されている。このような状況の中、多言語環境で育つ年少者の指導においては、目標言語のみを指導の対象にするのではなく、L1 能力との関係も視野に入れた教育的対処が必要なことは広く認識されるに至っている（中島・佐野, 2016）。そこで、本稿では、公立高校で学ぶ一人の外国人高校生の L1 作文と L2 作文をデータとして、両言語の作文間に見られる関係性を分析し、L2 作文能力において L1 が果たす役割について考察したい。

2. 先行研究

Cummins は第一言語と第二言語の力が相互に依存する関係にあるという言語相互依存仮説（以下、相互依存仮説）を提唱した（カミンズ, 2011, p. 78）。さらに相互依存仮説に基づき、二言語能力の関係について、共有基底能力モデル（以下、共有基底モデル）を提唱し、さまざまな二言語の組み合わせの実証的研究から転移が確認された領域として、以下の 5 つを挙げている。①概念的要素の転移、②メタ認知ストラテジー、メタ言語ストラテジーの転移、③言語使用の語用論的な側面の転移、④言語の形態上の転移、⑤音韻意識の転移（カミンズ, 2011, pp. 79-80）。以下

では、作文能力に焦点を当て、相互依存仮説及び共有基底モデルの実証につながる研究を概観する。

生田（2002）は、日本の中学校に在籍するブラジル人生徒（55名）を対象に、作文能力を産出量、語彙の多様性、文の複雑さ、誤用の頻度、文章の構成に分類し、どの側面でL1（ポルトガル語）とL2（日本語）の関係が強いかを検証した。その結果、最も相関関係が強いのが産出量（中程度の相関）であり、文章の構成と語彙の多様性についても、弱い相関が確認された。しかし、文の複雑さと誤用の頻度では相関関係が認められなかったことから、生田（2002）は、作文能力については二言語間で、相互依存する側面と相互依存しない側面があると指摘している。

鈴木（2013）は、カナダの公立小学校に在籍する中国語を母語とする小学生（70名：3年生36名、6年生34名）を対象に、L1（中国語）作文とL2（英語）作文の関係性についてアルバータ州統一テストの作文評価ルーブリックを用いて調査を行った。その結果、3年生では両作文に相関関係は認められなかったが、6年生では作文の内容の豊富さと全体構成で相関関係が認められ、これは相互依存仮説を支持する結果だと考えられると報告している。

中島・佐野（2016）は、カナダの補習授業校に在籍する日本語を母語とする小・中学生82名を対象に、L1（日本語）とL2（英語）の作文の関係性について、調査を行った。その際、生徒のカナダへの入国年齢と滞在年数を基に短期・中期・長期の3グループに分け、作文の構想を練る段階であるプレライティングと文章構成力について評価している。分析の結果、二言語の関係について、グループを問わず文字の書き方や文章構成、段落構成、時間配分など、さまざまな場面で共有ストラテジーが見られたと報告している。また、文章中に単文が使用されている割合（単文使用率）に関して短期と中期グループに中程度の相関関係が見られたことから、L1で複文を多用する生徒は、L2が未熟であっても複文を書こうとする傾向があると述べている。さらに、プレライティングにおける使用言語に注目し、L1作文の中でL2が、L2作文の中でL1がどのように使われているかについても分析している。その結果、短期グループの場合はL2能力の不足のためにL1を使用する傾向があったが、長期グループの場合は「思考ツール」としてL1を活用していたと報告している。

ビアルケ（當山）・柴山・高橋・池上（2019）は、ドイツの補習校に通うドイツ語を優勢言語、日本語を継承語とする独日国際児（1名）のドイツ語と日本語の作文力がどのように形成されるのか、小学校4年生から中学校3年生までの6年間、

物語文と説明文の2つのテーマについて、毎年両言語で書いた作文24本をデータとした縦断調査を行っている。その結果、ドイツ語で獲得した知識や概念が日本語でも用いられるとともに、客観的で高度な文章を書こうとするストラテジーが見られ、ドイツ語が日本語を牽引するように、日本語作文の力が伸びたことが報告されている。その上で、「継承日本語学習児の作文指導においては、その日本語力のみ注目して日本語母語児を基準にした指導を行うよりも、書きたい内容を持ち、優勢言語ではそれを表現できる存在として捉えたいうえで、彼らの日本語での表現を支援する方法が求められる」（ピアルケ他, 2019, p. 114）と提言している。

年少者を対象にした研究ではないが、Marzban and Jalali (2016) は、イラン人大学生(78名)を対象に、L1(ペルシャ語)作文とL2(英語)作文の間の相関関係を調査している。その結果、L2能力下位群ではL1作文とL2作文に有意な相関関係はなく、上位群ではL1作文とL2作文に有意な相関関係が見られた。これを受け、言語間で転移が可能なのはL2能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘し、この結果は相互依存仮説を支持することにつながると述べている。

以上の先行研究から、L1とL2の作文能力の間には、産出量と文章の構成、語彙の多様性、内容の豊富さなどについて、相関関係のあることが確認された。また、L2能力がある程度のレベルに達している場合、L1能力からL2能力への転移が見られ、Cumminsの言語相互依存仮説及び共有基底モデルを支持する結果が示された。しかし、上掲の先行研究は、小・中学生、もしくは大学生を調査対象にしており、高校生を対象にした二言語作文調査は管見の限りでは見当たらない。10代の後半に入る高校生の年代は、メタ認知的知識を使いこなす抽象語彙の獲得と抽象的思考の発達が連動して生じる重要な時期であることから(浅村, 2020; 中島, 2010)、高校生を対象にした研究が必要である。特に幼少期からのバイリンガルではなく、思春期以降にL2との接触を開始した高校生を対象にする場合、L1がある程度確立した年代であることから、L1で獲得した作文能力がL2に転移しやすいと考えられ、L2学習においてL1がどのように活用されているかを具体的に明らかにすることができる可能性がある。

3. 研究の背景と目的

本稿筆者は、「日本語基礎」を学校設定科目として設定(週1回45分×2コマ年間30回)し、毎年20名以上の外国につながる生徒(以下、外国生徒)が入学

する高校に勤務している。「日本語基礎」を受講した外国生徒を対象（N=67）に調査¹⁾したところ、8割以上が中学生もしくは中学校卒業後に来日し、言語の使用状況に関しては、半数以上の生徒が3言語以上のトリリンガルであった。家庭内言語はL1であることが多く、家庭での学習をL2（日本語）のみで行っている生徒は3割程度で、L1が重要な学習言語となっている。作文力に関し、L1を用いて「自分の思ったことをうまく書くことができる」と回答した生徒は8割近かったが、L2でそう回答した生徒は1割程度であった。そのため、作文指導の際は、L2だけでなくL1でも作文を書かせることで、L1において持っている思考力や作文構成力を日本語作文に活かし、加えてL1能力の維持にもつなげることを目指している。また、生徒たちの両言語による作文を収集してそれをデータとして分析することで、両言語の作文の関係性や発達過程を実証するという研究計画を進めている²⁾。

本稿では、これまでに収集した作文の中から一人の生徒（以下、S）のものを取り上げ、L1作文とL2作文に見られる関係性について、具体的な作文例を挙げて証明したい。Sが生後すぐに獲得した母語はネパール語であるが、11歳～16歳まで学んだインターナショナル・スクールでは、国語（ネパール語）を除くすべての授業を英語で受けており、作文教育も英語で受けている。また、SはL1作文を書く際「最も書きやすい言語」として自ら英語を選択した。このような理由から、本稿ではSのL1を英語とみなして論を進める。

Sを取り上げた理由は以下の通りである。まず、L1作文が英語であることは、その質的特徴を本稿読者と共有しやすいと考えたためである。また、英語で作文教育を受けていることから、L1で獲得した作文能力のL2への影響を観察する好条件が整っていると考えたからである。さらに、来日後はL1での読み書きをしなくなってしまう外国生徒が多い中で、Sは、来日後も英語の授業やインターネット等を通して英語の読み書き能力をかなり維持していることも、L1とL2の関係性を見るのによい条件だと考えた。

4. 研究方法

本研究は、1年間に亘る「日本語基礎」の授業を通してSが授業時間内に書いた作文をデータとする。なお、作文を書く際は、辞書などの使用は禁止とし、45分間の授業時間内に書き終えるよう指示した。使用言語に関しては、L1作文は「最も書きやすい言語で書いてください」と指示し、L2作文は日本語とした。

4.1 研究データ

研究データは、S の L1 作文（4 本）と L2 作文（4 本）計 8 本、及び S に対して行ったインタビューとする。なお、インタビューの内容は、4.4 で述べる。

作文のテーマと課題指示については、L1 作文と L2 作文で同程度の難易度となるように設定した。また、作文のテーマは、学校行事や「日本語基礎」の授業内容に合わせて、紹介文／説明文と意見文の 2 つのジャンルを設定した。調査対象とした作文のジャンル、テーマと課題指示、実施日を表 1 に示す。

表1 作文ジャンル・テーマ及び課題指示、調査日一覧

	言語	実施日時	ジャンル	テーマ	課題指示
1 回目	L1	2018/4/17	紹介文	家族紹介	家族を紹介してください。
	L2	2018/4/17	紹介文	自己紹介	自己紹介をしてください。
2 回目	L1	2018/7/18	説明文	私の国の有名な場所	あなたの国の有名な場所を教えてください。どんなところですか。
	L2	2018/7/11	説明文	私の国の英雄	あなたの国の英雄を教えてください。何をしましたか。知っていることを教えてください。
3 回目	L1	2018/12/12	意見文	電車やバスの優先席	電車やバスに優先席があることについて、あなたは賛成ですか、反対ですか。あなたの意見を書いてください。なぜそう思うのか理由も書いてください。
	L2	2018/12/5	意見文	高校の制服	高校に制服があることについて、あなたは賛成ですか、反対ですか。あなたの意見を書いてください。なぜそう思うのか理由も書いてください。
4 回目	L1	2019/3/13	意見文	携帯電話の使用	携帯電話の使用について、良い点と悪い点を、具体的な例をあげて書いてください。あなたの意見も書いてください。
	L2	2019/3/4	意見文	SNS の使用	SNS の使用について、良い点と悪い点を、具体的な例をあげて書いてください。あなたの意見も書いてください。

4.2 研究対象者

今回調査対象とするSは、高校1年生までネパールで過ごし、2016年6月に16歳で来日した。小学校5年生（11歳）のとき、両親が日本に出稼ぎに行ったため、来日するまで両親と離れ、ネパール国内のインターナショナル・スクールの寄宿舎に住んでいた。SのL1としては、前述の理由から、作文能力に関して最も強い言語だと考えられる英語とする。なお、Sの英語力について調査はしていないが、2018年に英語検定試験2級に合格している。

一方、日本語力の測定には、TTBJ for Kids (Tsukuba Test-Battery of Japanese for kids)³⁾のSPOTを用いた。本テストは日本語を学習している多言語児童の「学習言語」を中心とした日本語力を診断するもので、問題数は30問（30点満点）あり、2回（2018年5月・2019年3月）実施した。本研究調査開始時（2018年4月）、Sの滞日期間は1年10ヵ月であり、SPOT-YC1の得点は、1回目20点、2回目23点であり、SPOT-YC2は、1回目7点、2回目15点であった。

4.3 作文データの分析方法

作文データの評価は、①内容・活動、②使用語彙領域、③文法的正確さ、④正書法の把握、⑤一貫性と結束性の5点について、CEFR⁴⁾のCan-do一覧を参考に筆者が作成したルーブリックを用いて行った。本稿が取り上げるのはSのみであるが、今後、多様なL1を持つ他の外国生徒の作文についても同様の分析を行う計画である。その際、汎言語的基準であるCEFRは、評価者が異なり評価対象の言語が異なっても同じ基準で評価するのに適していることから、CEFRを参照した。今回使用したルーブリック⁵⁾の評価レベルは、Sの言語能力から判断し、L1はA2～B2、L2はA2～B1とした。使用したルーブリックの詳細は、資料1（p.91）「第4回L1作文で用いたルーブリックの例」⁶⁾を参照されたい。

評価者は、L1（英語）作文は、言語教育の経験がある当該言語の母語話者及び当該言語について十分高い能力を持つ言語教育専門家2名に依頼し、L2（日本語）作文は筆者及び日本語教育専門家1名に依頼した。評価者間の評価結果が異なる場合は、相互の話し合いによって、評価の統一を図った。

4.4 インタビュー調査

Sの作文を書く際の意識や考え方などにどのような変化があったのかを調べるために、本人が書いた4回分のL1作文とL2作文を見せながら、調査期間中に2回

のインタビュー調査を行った。主な質問項目は、①母国で受けた作文教育の内容と方法、②来日後の日常生活及び学校生活での L1 と L2 の使用状況、③作文を書く際の L1 と L2 の使用状況である。

5. 作文データの分析結果

5.1 L1（英語）作文と L2（日本語）作文のルーブリック評価の結果

S の L1 作文は、1 回目は、家族紹介という身近で具体的なテーマであったことから A2 という評価に止まったと思われるが、2 回目以降は、文法的正確さを除いて B1 以上の評価であり、自立した言語使用者の段階であると考えられる。L2 作文は、4 回目の段階で 5 つの観点すべてにおいて A2 もしくは A2.2 以上となり、基礎段階の言語使用者から始まり、最終的には自立した言語使用者へ移行する段階に入ったと考えられる。以下、S の 4 編の L1 作文と L2 作文のルーブリック評価結果を、表 2 にまとめる。

表2 SのL1/L2作文ルーブリック評価の結果

	L1（英語）				L2（日本語）			
	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
内容・活動	A2.2	B1.2	B1	B1.2	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
使用語彙領域	A2.2	B1	B1	B1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
文法的正確さ	A2	A2	A2	B1.1	A2	A2	A2	A2
正書法の把握	B1	B1	B1	B1	A2	A2	A2	A2
一貫性と結束性	A2	B1	B1	B1	A2.1	A2.2	A2.2	B1

以下、S の作文について、①使用語彙領域、②文法的正確さ、③正書法の把握、④一貫性と結束性について見ていく。本来は S が書いた作文 8 本をそのまま載せるべきであるが、紙幅の関係から、筆者が入力し直した説明文（2 回目）と意見文（4 回目）の作文を掲載する。書かれている内容はオリジナルのままである。

L1作文1 「私の国の有名な場所」 (説明文/2回目)

Famous Place of my country.

Well, My country is Nepal. It lies between India and China. There are lot of beautiful places, cultural heritages, various temple and scripts. My country Nepal is Surrounded with various mountains. The worlds highest peak called Mt Everest is very popular in my country Nepal.

Beside that there is a city called Pokhara. In my view it is one of the wonderful place in my country. ① Pokhara is very old city which has various cultural sites as well as modern sites. There are various tourism area. Pokhara is full of natural beauty and mystery. It attracts tourist a lot.

② So I guess my friend must go Pokhara if they take a look to Nepal. There are amazing places.

It has various caves and beautiful sea where people can enjoy boating. It also consists various adventures. Paragliding and Bunji jumping are popular. I guess, people struggling with stress should not forget to go Pokhara. We also can find different kind of special foods there. Pokhara is most known place for natural beauty in my country Nepal.

As a conclusion I would like to say that there are lot of beautiful places in Nepal that you must not forget to visit. I am proud to be Nepal.

L1作文2 「携帯電話の使用」 (意見文/4回目)

Mobile phone pros and cons

Well, Mobile Phones are very popular means of communication in this developed world. Slowly and gradually various application are invented which are convenient. Mobile phones in this western world are one of the various important source. Almost every people carry mobile. There are various advantage as well.

Using mobile is very convenient source of communication as we can keep in our pocket and communicate with different people. Using internet we also can have various information related to the world. We can learn different things and even deliver different activities with the help of internal. We also can use mobile phone as a translator. Mobile phone have made the world so close which was not every possible to think during our ancient period. I even learn to cook from my mobile.

But on the other hand mobile phone have some disadvantages as well. ③ There are some people who take the benefit in bad way and make the improper use of mobile to mobile. Some people post worse things which may harm the life of other people. Nowadays eve children are busy using mobiles they don' t concentrate in their study as well. ④ Playing too much game causes waste of the time. Therefore there are various pros and cons of mobile phones.

L2作文1 「私の国の英雄」 (説明文/2回目)

私の国はネパールです。むかしはネパールにいろいろなことありました。ネパールはちいさな国です。⑤ インドからちかいので World War のときインドからいろいろいじめたり ありました。そのときみんなはいろいろなけんかしたり一番あぶないところにいました。インドからはネパールはインドにもらうつもりたくさんウールとかありました。

国でもいろいろな人にいじめたりしててつよくないの方は何もやることなくしてしんぱいしました。その時フィティビナラエンサーはコラカというところのキングでした。かれはじぶん国だいすきてした。⑥ たくさんけんかとかあっても、いろいろなつらいことにさんかしててじぶんの国はまかせせないようにかんばりました。インドはネパールほしいかったです。そのときフィティビナラエンサーはかんばってみんなのおせはをしたりしました。

L2作文2 「SNSの使用」 (意見文/4回目)

フェイスブックやツイッターはさいきんすごくはやってるSNSのことです。フェイスブックやツイッターなどを使うことについていろいろ良い点を悪い点があります。さいきんほとんどどこでもSNSとてもだいにしているとおもいます。

フェイスブックやツイッターはSNSの中で一番にんきがあるとおもいます。SNSがあつて生活するのはとてもべんりだとおもいます。さいきんSNSでなにもできるようになってます。ともだちとれんらくできたり、いろいろなどうがを見たり、ゲームもできるようになってるとおもいます。国によってたくさんのニュースもSNSでお知らせしてます。かぞくからはなれてりゅうがくしれる方にもSNSはとてもべんりです。どごにいてもれんらくできるようにつかえてほんとに良いとおもいます。でもさいきんいろいろ悪い点もきこえます。

フェイスブックやツイッターはとてもべんりですが、いろいろなあぶないこともあります。じぶんのIDはだいにしないとこわいことになってしまうかもしれせん。それでじかんもだいにしなければなりません。ずっとフェイスブックやツイッターなどを使うとじぶんのべんきょうするじかんといろいろなことをわすれてしまうかもしれせん。

⑦ フェイスブックやツイッターはたくさんの良い点がありますが、気を付けて使わないとあぶない事がふえて来るかのうせいが多いです。

5.2 使用語彙領域について

L1 作文と L2 作文の使用語彙領域に関して見ると、L1 作文 1 では、Pokhara という町の特徴を、cultural heritages や modern sites など抽象的な語を使って説明している。同時に、Pokhara の良さを表現するのに、beautiful places、the wonderful place、amazing places のように言葉を言い換えている。L1 作文 2 でも、携帯電話の使用について、作文のタイトルを Mobile phone pros and cons とし、作文を通して長所と短所を述べることを明示した上で、the various important source や convenient、waste of the time など抽象的な語を使って意見を述べている。また、短所については disadvantages と別の言葉も使用しており、自分が述べたい内容を表現するための語彙を持っていると考えられる。

L2 作文 1 では、ネパールがインドから種々の被害を受けたことを記述する箇所、網掛け部分⑤のように、「いんどから ちかいので World War のとき インドから いろいろ いじめたり ありました。そのとき みんなは いろいろな けんかしたり 一番 あぶない ところに いました。」と書いており、この文で期待される「被害」「戦争」「対立」のような抽象的な語は使用できていない。L2 作文 2 では、SNS の人気の理由について、「べんり」、「れんらく」、「どうが」、「りゅうがく」などの抽象語彙を使って説明しており、SNS の悪い点については「あぶない」、「こわい」のように、表現を変えて説明することができている。同時に「はやってる」、「にんきがある」などの表現を使って、同じような内容を表す言い換えも行っている。

10 歳から 15 歳以降にかけて抽象概念と抽象語彙の核になる部分が発達するとされるが(中島, 2010, p. 23)、S はちょうどその時期、ネパールのインターナショナル・スクールで学習しており、英語で抽象概念と抽象語彙を学んでいたと考えられる。S が来日後 2 年 9 ヶ月という短期間で L2 作文 2 のような抽象語彙を使用するようになったことについては、L1 で身につけていた抽象概念が、L2 の使用語彙領域の拡大とともに、L2 での抽象語彙使用へとつながった可能性がある。今回の事例だけから結論づけることはできないが、L2 の抽象語彙拡大の基盤として L1 の抽象概念があった可能性があり、注目される。

5.3 文法的正確さについて

文法的正確さについては、L1 作文では、4 回の作文を通して基本的な間違いが散見されるが、意味が通じないほどの重大な誤りは見られない。一方、L2 作文では、

助詞の脱落や話し言葉の混用が4回の作文すべてに見られるが、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。

文法的正確さに関連して、SのL1とL2の作文の関係を考える上で興味深いのは複文使用である。L1作文を見てみると、L1作文1の網掛け部分①の“Pokhara is very old city which has various cultural sites as well as modern sites.”やL1作文2の網掛け部分③の“*There are some people who take the benefit in bad way and make the improper use of mobile to mobile.*”のように、関係代名詞を用いた複文や、“*people struggling with stress*” (L1作文1)や“*in this developed world*” (L1作文2)のように、現在分詞・過去分詞を用いた名詞修飾節の複文が見られる。名詞修飾節以外にも、“*So I guess my friend must go Pokhara if they take a look to Nepal*” (L1作文1網掛け部分②)のような仮定文や“*Playing too much game causes waste of the time.*” (L1作文2網掛け部分④)のように名詞句をうまく用いた文も書かれている。

では、L2作文での複文使用はどうなっているだろうか。L2作文1の網掛け部分⑥では、「たくさん けんか とか あっても、いろいろな つらい ことに さんか してて じぶん の 国は まげさせないように がんばりました。」のように、時間や理由、譲歩を表す複文が多く使われている。L2作文2でも「フェイスブック や ツイーターは たくさんの 良い点 が ありますが、気を 付けて 使わなと あぶない 事が ふえて 来る かのうせいが 多いです。」(網掛け部分⑦)のように条件節や名詞修飾節などを使った文章が見られ、複文の種類が多いことがわかる。SのL1、L2両作文の複文率(複文数÷総文数)を算出してみると、L1作文1は23.8%、L1作文2は44.4%、L2作文1は58.3%、L2作文2は75.0%となっており、L2作文における複文使用率がL1作文より高くなっている。では、どうしてL2作文で複文使用が多く見られるのだろうか。この点に関して、Sはインタビューの中で興味深い話をしている。以下、Iは筆者を表す。また、インタビュー中の下線は筆者による。

表3 生徒Sのインタビュー

- I: 日本語作文を書くときは、まず、英語やネパール語で文章を考えるの？
 S: 話しやすいのはネパール語なんだけど、書きやすいとか読みやすいのが英語。
 (... 中略) だから、最初は英語で書いて日本語にするの。
 I: 日本語を勉強するときは、ネパール語を考えながら勉強するの？
 S: 日本語を勉強するとき、単語とか覚えるときは、英語で覚えるけど、文法を覚えるときはネパール語で。(... 中略) ネパール語は日本語と似てる。「私はリンゴを食べました」というの、ネパール語でも同じラインで言う。(... 中略) だから、日本語の文法、勉強するとき、わかりやすかった。
 I: 言葉を修飾するとき、例えば、「私が住んでいたネパール」みたいにネパールを説明する場合、最初は英語で考えるの？
 S: 修飾語の作り方も日本語とネパール語は順番が同じ。「私が住んでいたネパール」みたいに。 だから、ネパール語の言い方を考えて日本語にした。

これらのSの発言から、ネパール語と日本語の文型構造が同じであることが、Sの日本語学習に大きな影響を与えていたことが確認できる。Sは日本語の文法を理解するときはネパール語を、実際の作文を書くときは、内容や構成、文章をまず英語で考え、英語の文を日本語に翻訳していたことがわかる。つまり、Sが日本語作文を書く過程では、「思考ツール」(中島・佐野, 2016)としてL1が使用されていたと解釈できる。この点は、L1で複文を多用する生徒はL2が未熟であっても複文を書こうとする傾向があるという中島・佐野(2016)の指摘とも合致する。

5.4 正書法の把握について

SのL2作文に見られる最も大きな特徴は、1～4回目のすべての作文で、図1に見られるような、独特の分かち書きを使っていることである。

そのとき私は、13歳で、ハンカチを一番大切に思っていました。
 インドからはネパールはインドにもう一つ、
 たかさんウールとかありました。

図1 SのL2作文の例

このことについて、インタビューでたずねたところ、「このほうが、英語の書き方と同じでわかりやすいの。」と答えている。つまり、Sの分かち書きのベースには英語の表記法があり、英語と同じように単語ごとにスペースを空ける書き方が書

きやすいと、S が感じていることがわかる。L1 及び L2 の文字の書き方には、共有ストラテジーが見られたと中島・佐野 (2016) が述べているが、S の分かち書きも共有ストラテジーの一つと見ることができ、文字の書き方に関連性があると考えられる。

5.5 一貫性と結束性について

一貫性と結束性について、L1 作文 1 では、Pokhara という町の歴史、文化、観光などの特徴が、導入 (ネパールの紹介) →本論 (Pokhara の紹介) →結論 (まとめ) という流れで一貫性が保持されている。L1 作文 2 も、導入 (携帯電話の使用について簡単な説明) →本論 1 (携帯電話の良い点) →本論 2 (携帯電話の悪い点) →結論 (良い点も悪い点もある) という論理的な流れで構成されており、一貫性が保持されている。また、on the other hand や therefore のような、対比や原因・結果を示す接続詞が効果的に使われ、文と文、段落と段落の関係性や結束性がわかりやすく示されている。

S は、L2 作文でも、全体の流れを考え、段落を作って作文を書いている。L2 作文 1 では、導入 (ネパールについての説明) →本論 (フィティビ ナラエンサーの紹介) →結論 (ナラエンサーの功績) という流れで一貫性が保持されている。L2 作文 2 でも、第 1 段落 (導入部分) で SNS の使用について問題提起をしたあと、本論として、第 2 段落では SNS 使用の良い点を、第 3 段落では SNS 使用の悪い点を、そして第 4 段落では、結論を書いている。このように、S は L1、L2 両作文において、最初の段階から文章全体の構成をしっかりと考えて作文を書いていることが確認された。

この作文スタイルに関して、S はインタビューの中で、「ネパールのインターナショナル・スクールで、英語の作文の書き方を習った。最初、導入を書いて、次に本論になって、最後にまとめを書きます。ネパール語でも、作文の授業があった。」と述べており、L1 作文の構成が L2 作文の構成に影響を与えていることを示唆している。段落構成や全体の構成は二言語間で相関があると指摘されている (生田, 2002; 中島・佐野, 2016) が、本研究の S の作文についても、両言語に共通した構成力が見られ、二言語間の関係性を確認することができる。

以上述べてきたように、S の L1 作文と L2 作文にはいくつかの側面における関係性が確認でき、これらは Cummins の転移の可能性があるとする領域と重なる部分が多いと考えられる。まず、S の作文では両言語ともに抽象的語彙が使用されて

いたが、このことは「概念的要素」の転移である可能性がある。また、修飾節や接続詞が両言語の作文において効果的に使用されていたこと、L2 作文での分かち書きが L1 の影響を受けていたことから、両言語において「メタ言語ストラテジー」が共通していると考えられる。さらに、両作文ともに序論→本論→結論という全体構成がなされていたことについては、「メタ認知ストラテジー」の転移が示唆される。本研究は 1 人の外国生徒だけを対象にしていることから、理論の検証につなげるには不十分である。しかし、本稿では、S の両作文を分析した結果、上述の複数の領域に関して両言語間の関係性が見られ、S の L2 作文能力の発達において L1 作文能力が重要な役割を果たした痕跡のあることを報告した。

6. おわりに

本研究は、S の L1 (英語) 作文と L2 (日本語) 作文の関係性について、S へのインタビュー結果を交えながら考察してきた。S の両言語作文に関係性が観察されたことは、多言語環境に育つ年少者にとって、L1 の力を L2 発達に活かすことの有効性を示唆している。しかし、S のように多言語環境に育つ高校生の L1 作文の発達過程を捉えるためには、彼らの言語レパートリーすべてを総合的に分析する必要性があり、S の場合は、英語のみならずネパール語の作文データがあることが望ましかったと考える。今回 S の L1 を英語のみで捉えて分析したことは、本研究の限界である。

本研究は、1 名というごく限られた範囲での報告であり、L1 が英語以外の生徒に対する調査分析も継続中である。L1 における作文能力の獲得過程や獲得状況が S とは異なる事例を複数見ていくことで、L1 の作文能力が L2 作文能力の発達に活かされる条件、また、そのために必要な支援の特定を今後の課題としたい。

注

- 1) アンケート実施期間 (2016 ~ 2018 年)
- 2) 本研究にあたっては、当該校の管理職に研究の許可をもらい、対象生徒及び保護者に研究の説明をした上で調査を行った。
- 3) 本研究に使用した TTBJ for Kids は、筑波大学のこども TTBJ プロジェクト (酒井たかこ他 2018) により開発されたものである。いずれも中学校の国語教科書を参照して作成され、SPOT-YC1 は比較的難易度の低い問題、SPOT-YC2 は難易度の高い問題から成っている。
- 4) CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : 「ヨーロッパ共通参照枠」) は外国語学習者の習得状況を表す指標のことで、レベルは A1、A2、B1、B2、C1、

C2の6段階に分かれており、それぞれのレベルは「can-do descriptor」と呼ばれる文章で、コミュニケーションレベルが定義されている。

- 5) 国際交流基金『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック【第三版】』を参考とした。
- 6) ルーブリックは、「内容・活動」項目は、各回のトピックに合わせて書き換えたが、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「正書法の把握」、「一貫性と結束性」は同じものを用いた。これは、L2(日本語)ルーブリックも同様である。紙幅の制限もあり、B2レベルの記述を含む英語作文のルーブリックを資料として添付した。

引用文献

- 浅村亮彦(2020)「メタ認知の発達と学習活動」『北海学園大学経営論集』18(1), 47-60.
- 生田裕子(2002)「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係 - 作文のタスクを通して -」『世界の日本語教育』12, 63-77.
- カミンズ、ジム(2011)『言語マイノリティを支える教育』中島和子(訳), 慶応義塾大学出版会
- 鈴木崇夫(2013)「カナダの公立小学校における英語・継承中国語イマージョンプログラムの評価: バイリンガル作文力に焦点をあてて」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』9, 21-49.
- 中島和子編著(2010)『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島和子・佐野愛子(2016)「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析 - プレライティングと文章の構成を中心に -」『日本語教育』164, 17-33.
- ビアルケ(當山)千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子(2019)「継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から—」『日本語教育』172, 102-117.
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」(2020.7.5 閲覧)
- Marzban, A. , & Jalali, F. E. (2016). The interrelationship among L1 writing skills, L2 writing skills, and L2 proficiency of Iranian EFL learners at different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1364-1371. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0607.05>

資料 1 「第4回L1作文で用いたルーブリックの例」

評価の観点	テーマ: 「携帯電話の使用」 良い点と悪い点について具体的な例をあげて、あなたの意見も書いてください。					
	A1	A2		B1		B2
内容・活動	A2.1 携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見を簡単な文で書くことができる。	A2.2 携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見を十分な文で書くことができる。	B1.1 携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見がある程度まとまりのあるかたちで書くことができる。	B1.2 携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見を論理的な一貫性を持った文章で書くことができる。	B2.1 携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、論理的な一貫性を持った文章で、自分の意見や意見を明確に、詳細に書くことができる。	B2.2 携帯電話を使うことについて、複数の見解を関連づけて比較したりしながら、自分の考えや意見を明確に、詳細に書くことができる。
使用語彙領域 (語彙能力)	非常に基本的な範囲内で、携帯電話について、自分の意見を述べるための基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただし、それらの間の繋がりはない。	日常表現のレベルであるが、携帯電話について自分の意見を述べるのに必要な単語レパートリーを持っている。	言いたいことを内容的に妥協・制限したり言葉を言い換えてたりする必要があるが、携帯電話を使うことについて、自分の意見を述べるために必要な、基本的な単語レパートリーを持っている。	携帯電話を使うことについて、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々間接的な表現を使うこともあるが、頻繁な繰り返しを避け、表現を変えることができる。	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違え」や「構造的な偶然起こした誤り」や「些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で修正せしめられるものが多い。
文法的正確さ (文法能力)	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文は使うことができる。	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある一例としては、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいはいいの場合明らかである。	比較的前測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」や「パターン」のレパートリーを、割合正確に使うことができる。	多くの場合高いレベルでの駆使能力がある。誤りが見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	比較的高い文法駆使能力がある。誤りにつながらず、間違った言い回しは少ない。	標準的なレパートリーや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのはっきりと段落できる文章を書くことができる。繰り返や句読点の打ち方はかなり正確である。
正書法の把握 (正書法能力)	例えば、簡単な記号や指示、日常の文物の名前、店名や書体等固定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き写すことができる。	本人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、(完全に標準的な綴りではない場合もあるが)割合に正確に文字化することができる。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。繰り返や句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合誤字を混同させない程度に正確である。	時間の流れや物事の順番など、パラパラの成分が、正確に結び合わさって描写できる。	限定的な範囲であるが、さまざまな結束手段を使って、明確な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができ。	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。
一貫性と結束性 (ディスコース能力)	"and" "そして" や "them" "それ" からのような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。	"and" "そして"、"but" "しかし"、"because" "～だから" のような簡単な接続表現を用いて語句の間に関わりをつけることができる。	最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を描写することができる。			

〈研究ノート〉

海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験を
どのように意味づけているか

— 補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから —

本間 祥子（日本大学）

homma.shoko@nihon-u.ac.jp

重松 香奈（東京外国語大学大学院 博士後期課程）

haniyuu@yahoo.co.jp

**How Does a Child Living Overseas With Her Family Long-Term Make
Sense of Her Learning Experience at a Supplementary School?:**

From an Interview With a University Student Who Graduated From a
Supplementary School

HOMMA Shoko & SHIGEMATSU Kana

要 旨

本稿は、海外長期滞在家庭の日本人の子どもが、補習授業校での学習経験をどのように意味づけているのかを探ったものである。一人の大学生のライフストーリーを通じて、当時どのような思いで補習授業校に通い、日本語を学んでいたのかを明らかにした。その結果、補習授業校での教育は、協力者の大学生が必要とするものと必ずしも一致するものではなく、両者の狭間で複雑な思いを抱えながら日本語を学んでいたことが分かった。その姿から、補習授業校では、個々の子どもにとっての日本語とのつきあい方を認め、それを後押ししていくような教育実践が必要であることが示唆された。その際、補習授業校に通い続けることだけを日本語学習の成功と考えるのではなく、日本語学習から一度離れようとする子どもの考え方も子ども自身の選択として肯定的に捉え、自分に合った方法で日本語と関わることのできる環境を整えていくことが重要である。

Abstract

This paper explores how a Japanese child in a long-term overseas household makes meaning of her learning experience at a supplementary school. Through the life story of a university student, we aim to shed light on the child's feelings while attending a supplementary school and learning Japanese there. The analysis reveals that the education at the supplementary school was not always congruent with the needs of the participant of the study and that she was learning Japanese with mixed feelings between the two. The findings suggest supplementary schools acknowledge and support the way individual children interact with Japanese. Continued attendance at a supplementary school is not the only outcome of successful learning of Japanese, and it is important to create an environment where children can interact with Japanese in their own ways, and the child's decision to distance oneself from learning Japanese should be positively regarded as the child's own choice.

キーワード：補習授業校、海外長期滞在家庭、ライフストーリー、年少者日本語教育、継承語教育

1. はじめに

グローバル化の加速とともに、学齢期を海外で過ごす日本の子どもたちが増加している。なかでも、日本へ帰国する予定のない海外永住家庭や長期滞在家庭の子どもの増加が著しい（東京学芸大学国際教育センター，2014）。

筆者らは、これまで海外の補習授業校（以下、補習校）にて、教員として、あるいは、保護者として日本にルーツをもつ子どもたちの教育に携わってきた。従来補習校とは、子どもたちがいずれ日本へ帰国することを想定し、帰国準備教育の役割を担うものであった。文部科学省によると、補習校とは「現地校に通学する児童生徒が、再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および日本の学校文化を、日本語によって学習する教育施設」¹⁾である。筆者らの勤務していた補習校においても、子どもたちが日本国内の学校に編入した際に困らないよう学年相当の国語力をつけることをめざした教育が行われていた。

しかしながら、近年、世界中の補習校において多様な言語文化背景をもつ子ども

たちが著しく増加したことにより、子どもたちの実態や保護者のニーズと従来の補習校のあり方にずれが生じているといわれるようになった(青木・萩野, 2010; 佐藤, 2010; リー・ドーア, 2019)。筆者らの勤務していた補習校においても、海外永住や長期滞在、国際結婚家庭の子どもが増加し、従来の教育目標のままでは、子どもたちの日本語レベルや日本語使用の実態に合った授業をすることが難しいと感じられるようになった。しかしながら、渋谷(2013)が指摘するように、補習校が日本への帰国準備教育を行うための機関であるという認識を教員がもっていることや、代替となる教育方法が確立されていないといった事情が重なり、学習指導要領に準拠した従来の教育が継続されているというのが現状であった。

一方で、日本に帰国する予定のない子どもたちのなかには、補習校での学習に苦痛を感じ、「価値を見出せないなどの理由でドロップアウトするケースが少なくない」(中野, 2017, p. 34)。途中退学するという経験は、子どもにとって日本語学習の失敗や挫折の記憶として残る可能性もあるだろう。補習校での学びが子どもたちにとって意味のあるものとなるためには、当事者である子どもたちの視点から補習校での学習を捉え直していくことが喫緊の課題となるのではないだろうか。しかしながら、これまでの研究では保護者の視点から子どもの日本語学習について考察したものが多く(秋山, 2017; 稲垣, 2015; 村中, 2010)、子どもたちの視点から補習校での学習について考察する試みは十分に行われているとはいえない。そこで、本稿では、近年増加する日本に帰国予定のない子どもであり、補習校に通った経験をもつ卒業生へのインタビューを通じて、当時どのような思いで補習校に通い、日本語を学んでいたのかを明らかにしていく。

2. 先行研究

前述のように、多くの補習校では、子どもたちがいずれ日本の学校に戻ることを前提に教育が行われており、海外永住家庭や長期滞在家庭など、日本に帰国する予定のない子どもたちが補習校を去っていくケースは少なくない。では、そのように補習校を去っていく子どもたちは、これまでどのように考えられてきたのだろうか。

近年、幼い頃に日本語を習得できなかった継承語学習者の大学生たちが、大学の初級レベルのコースで再び日本語を学び直している状況のあることが報告されるようになった(Yoshimitsu, 2013; 脊尾, 2014)。小谷(2017)は、Yoshimitsuや脊尾の指摘するような大学生たちが、幼少期に補習校を途中退学した経験をもっている

ことに着目している。小谷は補習校に関する先行研究をレビューするなかで、補習校の教育の背景には「バイリンガル思想」²⁾があり、そのような大学生たちが補習校を途中退学したということが「日本語学習の失敗」や「日本語学習の終了」と見なされたり、「日本語学習の挫折」と捉えられたりする状況があると分析している。反対に、補習校に通い続けた子どもに対しては、「補習校に通っていたから日本語ができる」と考えられる言説が存在していると指摘する。このような状況について小谷は、継承語学習者の大学生たちが、一度日本語学習から離れた経験をもつことを、「失敗」「挫折」「日本語学習の終了」と判断してしまうことは本当に妥当なのかという問題提起をしている。そこで、バイリンガル思想という見方によってではなく、個人の視点から補習校に通った人々を理解するために、幼少期に補習校に通った経験をもつ3名へのライフストーリー・インタビューを行い、個人がどのように日本語学習を意味づけているのかを質的に分析した。その結果、たとえ補習校から離れ、日本語学習をやめてしまったように見えたとしても、その人の人生において日本語に向ける意識を更新することを通じて、日本語と向き合い続けていることが明らかになった。そして、補習校に通っていた期間のみでその人の日本語学習経験や日本語の力を捉えることはできず、その人の人生全体から日本語学習の意味を捉え直す必要があると主張している。

小谷(2017)の指摘から、子どもたちが補習校を途中退学するという事は、これまで日本語習得に対する失敗や挫折、日本語学習の終了と見なされてしまう状況にあったことが分かる。そして、このような状況が、補習校から離れた子どもたちに劣等感や挫折感を抱かせてきたことは想像に難くないだろう。その一方で、多様化する子どもたちの実態をふまえ、補習校のあり方を見直さなければならないという議論も行われるようになった(東京学芸大学国際教育センター, 2014)。蓄積の数は少ないが、小谷のいうように、その人の人生全体における日本語学習の意味を考察する研究もある。山口(2007)は、ドイツで育った青年たちのライフストーリーをとおして、海外で暮らす子どもにとってどのようなときに日本語学習が意味のあるものとなっていたのかを描いている。その結果、補習校に通い続けた/途中退学したにかかわらず、「補習校で学ぶ子どもたちは日本語を介して一己の人間としての自分を探し求め、葛藤している」(p.156)姿が浮かび上がり、子ども個人の人生や生き方という視点から学びの意味を捉えていくことの重要性が示唆されている。

このように、補習校のあり方が問われ、多様化する子どもたちの生き方が注目さ

れるなか、日本に帰国する予定のない子どもたちはどのような思いを抱えて補習校で学んでいるのだろうか。また、一人ひとりの子どもの人生において補習校での学びはどのような意味をもっているのだろうか。これまで教員として子どもたちと関わってきた筆者らは、自らが受け持った子どもたちの思いをじっくりと聞いてみたいと考えるようになった。そこで、本稿では、近年補習校で急増する海外長期滞在家庭の子どもでもあり、筆者の一人が学級担任を務めた卒業生の語りに着目する。その際、小谷（2017）や山口（2007）から示唆されるように、補習校における学習経験の意味とは子ども個人の人生において浮かび上がってくるものであるという視点に立つ。したがって、本研究では一人の卒業生の人生に焦点を当て、現在大学生となった卒業生が成長の過程でどのように補習校で学んでいたのか、そして、補習校で学んだことが人生のなかでどのような意味をもっていたのかを明らかにしていきたい。そのうえで、最後に今後の補習校における教育実践への向き合い方を提示する。

3. 研究方法

3.1 ライフストーリー研究法

本研究は一人の卒業生の語りに着目し、その成長過程における補習校での学びの意味に迫ろうとするものである。よって、「研究協力者の行動を内側から捉え、そこから理論を発展させることを目指した」（秋田，2007，p. 9）質的な研究方法が最適であると考えた。具体的には、ライフストーリー研究法を援用し、一人の卒業生の語りからその主観的な世界の解釈的理解を試みた。ライフストーリー研究とは、「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井・小林，2005，p. 12）に焦点を当てる研究であり、「個人の主観的観点から経験の意味づけや人生の様相について考える」（木戸，2019，p. 23）ものである。このことから、一人の卒業生による補習校での学習経験や、それに対する意味づけを探ろうとする本研究の目的に有効であると判断した。本研究では、学級担任であった筆者の一人と協力者の卒業生との相互行為によって紡ぎ出された語りに対して、筆者らが主体的な解釈を加えていくという立場をとる。つまり、語り手の心理が投影され、語り手の経験に現時点での解釈が加わった形で語られたライフストーリーをとおして、一人の卒業生にとって補習校での学習経験がどのような意味をもっているのかを現時点から読み取ろうと試みている。

3.2 調査協力者のプロフィール

調査協力者は、アジアの多言語国家にある国立大学に通う大学生のサキ（仮名）である。サキは海外長期滞在の日本人家庭のもと、海外で生まれ育った。幼稚園入園後から大学まで現地で英語による教育を受け、現在は大学2年生で社会学を専攻している。

サキは複数言語環境で成長した。家庭内言語は日本語であったが、一番得意な言語は英語であるという。その理由は、家族は仕事で忙しく、平日は住み込みのお手伝いさんと英語で話す時間が長く、現地校に行っていたことから友人も英語話者ばかりだったからだそうだ。そのため、日本語は夜遅く仕事を終えて帰ってきた家族との会話以外ではあまり使用することはなかったという。サキは7歳の頃、母親のすすめで補習校に通うことになった。そして、小・中学校の9年間、現地校で学びながら毎週土曜日に補習校に通う生活を送った。なお、筆者の一人は、サキが小学生のときに学級担任を務めている。その頃のサキは大変おとなしく、質問には答えてくれるものの、あまり口数の多い方ではなかった記憶がある。

サキが生まれ育った国は多言語国家である。公教育ではバイリンガル教育が進められているため、サキが小学校に入学すると同時に中国語の学習が始まった。英語と日本語に加え、学校で学ぶ中国語という3言語を使用する環境となったのである。中国語は、学校以外ではほとんど話す機会がなかったものの、小学生の頃は中国語のドラマが好きだったということもあって、中国語の成績は悪くなかったという。大学生になった現在は中国語を使用することはほとんどなく、料理を注文するときなど簡単な日常会話のみの使用に限られているという。

3.3 調査の概要

サキに調査協力を依頼した理由は、海外長期滞在家庭の子どもであり、小・中学校の9年間補習校に通った後も日本に帰国することなく現地の大学に進学した、という経験をもっていたためである。また、筆者の一人はサキの学級担任を務めていたこともあって当時の様子や経験を共有していることから、あたたかく親密な関係（ラポール）が築きやすく、思い出を振り返りながらインタビューを行うことができると考えた。さらに、サキが補習校を卒業して数年が経過し現在は大学生であることから、補習校に通っていた当時の心情や学習の様子などを俯瞰的に振り返ることができると考え、協力を依頼することにした。

調査を開始するにあたってはサキの母親に許可を得たうえで、研究目的や調査方

法、プライバシーの保護などについて説明し、サキからの同意を得た。そのうえで、2020年4月3日にサキが通う大学の構内にて、約1時間の半構造化インタビューを行った。インタビューはサキの同意を得たうえでICレコーダーに録音し、音声データを文字化した。やまだ(2007)によると、インタビュー場面ではラポールができるように、落ち着いた雰囲気と心地よい導入を心がけることが大切である。よって、本研究においてもサキが安心して話すことができるよう配慮し、学級担任を務めていた筆者の一人がインタビューを担当することにした。さらに、インタビューを実施する前にはサキとおしゃべりをする機会を設け、よりリラックスした雰囲気のなかで話ができるよう心がけた。

インタビューでは、補習校に通っていた当時の思いや補習校卒業後の日本語学習への向き合い方などを中心に自由に語ってもらった。具体的には、次のような内容である。①補習校に通っていた頃について(補習校に入ったきっかけ、補習校に入ってから気持ち、日本語に対する気持ちの変化)、②補習校卒業後について(日本語学習、日本語能力への意識、受験)、③9年間補習校に通ってみて(改めて補習校に通った経験について思うこと、現在の複数言語使用、将来の希望)。本来補習校における日本語学習は、補習校での学習目標を達成するための手段として位置づけられる。しかしながら、サキが当時在籍していたのは日本に帰国する予定のない継承語話者の子どもがほとんどのクラスであり、保護者や子どもたちのニーズは日本語学習にあった³⁾。当時担任を務めていた筆者の一人は、子どもたちの実態を鑑み、日本語の力を育むことを意識した指導を行っていたため、日本語学習という観点からサキへのインタビューおよび分析を行った。

3.4 分析の手続き

分析の手続きは次のとおりである。まず、筆者らで文字化されたデータを読み込み、サキの成長過程における補習校での学習の様子やそれに対する思いについて、まとまりのあるストーリーごとに分節化した。次に、分節化したストーリーを時系列に配置し、サキが補習校に入学してから卒業するまでの9年間と、卒業後から大学生になった現在までの過程を通時的に検討した。サキの成長の時間軸は、(1)「補習校への入学(小学校低学年)」、(2)「小学校中学年」、(3)「小学校高学年」、(4)「中学校」、(5)「補習校卒業後」、(6)「現在(大学生)」という6つの段階に分けたうえで、それぞれの段階におけるサキの学習の様子や思いを捉えていった。次節で提示するストーリーは、サキの語りを引用しながら組み立てたものである。なお、イ

インタビューの終盤で、サキがインタビューで語った内容を振り返り、補習校での学びについて改めて振り返っている部分や、自分の人生における言語学習について述べている部分は、4.7において「今、改めて思うこと」というテーマでまとめている。また、筆者らがサキのライフストーリーを記述するうえで、サキの思いと筆者らの理解に齟齬が生じないようにするために、草稿をサキに読んでもらい、内容を確認してもらったうえで投稿の了承を得た。

4. サキのライフストーリー

本節では、サキが補習校に入学した小学校1年生から大学2年生である現在までの成長の時間軸に沿って、サキの語りを引用しながらストーリーを記述していく⁴⁾。海外で生まれ育ち日本へ帰国する予定のなかったサキは、補習校で学んだことをどのように意味づけているのだろうか。

4.1 補習校への入学（小学校低学年）

サキが補習校に入学したのは、日本の小学校1年生にあたる年齢のときである。早生まれであるサキは、現地の幼稚園に通っている年齢であった。補習校に入学したきっかけは母親からのすすめであったという。また、補習校へ入学するためには入学試験に合格しなければならないが、あまり記憶は残っていない。サキは、「(当時の受験勉強の様子や入学試験の内容などは) あんまり覚えていないけど気づいたら入ってたみたい」という。

小学校低学年の頃は、「友達がいたしそんなに大変じゃなかった」という。ただし、教科書の音読などの宿題は、「いつもぎりぎりにするタイプで、学校の前の日に(お母さんに)手伝ってもらったり、行きのタクシーのなかでやったり」していた。自分の日本語については「できないなあ」という思いがあった。日本語で書くことも話すことも難しいと感じていた。いつも漢字テストで100点を取るクラスメイトを見て、「日本なんか興味ないからどうでもいいやって思ってた」という。

4.2 小学校中学年

小学校中学年になると、徐々に補習校での友達が少なくなっていった。同じクラスの女の子たちがほとんど日本へ帰国してしまったのである。また、小学校中学年の頃に、サキは補習校のゆっくりコースに配属されることになった。ゆっくりコー

スとは、日本語のレベルを下げたクラスであり、小・中学校の9年間かけて小学校6年生までの国語科の修了をめざすクラスである。コース選択については、自ら選んだのではなく「なんか気づいたらゆっくりコースだった」という。ゆっくりコースに配属されるのは、海外永住家庭や長期滞在家庭の子どもが多かった。ゆえに、当初はサキも「あっちの速い方のコース（標準コース）は日本に帰る子たちのコース」という意識があったという。「だから（海外長期滞在家庭だから）私はゆっくりコースに入ってるんだってという解釈」をしていた。ゆっくりコースのクラスメイトたちも、普段は現地校に通っている子どもが多く、サキの家族もゆっくりコースに配属されることに納得しているように見えたという。しかしながら、その後サキのクラスでは、徐々に補習校を退学するクラスメイトが増えていった。最終的にサキは、クラスで1人だけの女の子になってしまったという。補習校には「単純に行きたくなかった」といい、宿題も最後までやらないようになっていった。小学校3、4年生の頃から、サキにとって補習校は辛い場所になっていったのだった。

4.3 小学校高学年

小学校5年生になると、補習校に通うことがさらに辛いと感じるようになった。その頃は、「日本語を勉強する意味が分からなかった」という。そして、小学校6年生になると、補習校に通う土曜日にはいつも怒りを感じるようになった。サキの生まれ育った国の現地校に通う子どもにとって、小学校6年生とは人生を左右するともいわれる小学校卒業試験のある大切な時期にあたる。試験の結果によって、セカンダリー・スクールに進学するための選抜が行われるからである。当時のサキは、「(自分を) 現地の人だと思ってた」という。そして、「中学行くのに(試験に) 日本語は必要ないのに何で勉強しなくちゃいけないんだ」という思いを抱えていた。その頃のサキにとっては、幼稚園からずっと使用してきた英語や小学校に入って学んだ中国語が得意な言語となっていき、「日本語は一番下」という位置づけだった。日本語に対して興味をもつことのできなかつたサキは、「なんか変な日本語って感じであんまり難しいことは話さないで簡単なことだけ話してた。あんまり表現できなかった」という。一方で、中国語のテレビドラマをよく観るようになった。小学校卒業試験で一番よい点数を獲得したのが中国語であり、サキの中国語に対する自信が高まっていった。

4.4 中学校

小学校を卒業し、数人だけ残ったゆっくりコースのクラスメイトとともにサキも補習校の中学部へと進学した。その頃のサキに、少し変化があった。小学校6年生が終わった頃に、日本のテレビドラマやアイドルをきっかけに「日本に興味が出てきた」のだという。その頃から、サキは「積極的に日本語を習おう」と思うようになり、日本語学習に対して前向きな気持ちをもつようになった。クラスのなかで女子生徒はサキだけだったが、補習校に通うことも「前ほど辛いと思わなくなった」という。そして、卒業間近の頃には、漢字テストで100点に近い点数を取ることもできるようになった。サキは、少しずつ日本語ができるようになったと感じていた。

その一方で、あまり自分の日本語に自信はもてなかったという。「日本には暮らしたことがなかったから社会のこととか振る舞いとかも知らない」からだという。しかし、日本の文化を強制されるようなことも好きではなかった。「知りたいけど、必要なときに使いたい」と考えていたという。また、サキの在籍していたゆっくりコースでは、小学校6年生までの内容しか扱っていなかったため、自分の日本語を「中途半端」だとも感じていた。それでもサキは標準コースに入りたいとは思わなかったという。そこには、自分が日本で暮らすことがないという思いや、補習校の宿題が多くすべてをこなすことは難しいという事情があった。しかしながら、中学生になったサキは、日本語学習に対して以前よりも前向きな気持ちもちながら、少しずつ自分のペースで日本語学習に取り組むことができるようになったのである。

4.5 補習校卒業後

補習校を卒業後、サキは、日本語学校などに通いながら日本語学習を継続することはしなかった。サキが住む国の現地教育では、現地の教育省が提供する日本語クラスなどで、高校生になっても日本語を学ぶことができる。しかし、サキは、そのような選択はしなかったのである。その代わり、日本語の漫画を読んだりドラマを観たりしていたため、漢字を覚えることができたという。また、家庭では家族とも日本語で会話をしていた。高校受験では、受験科目として日本語ではなく中国語を選択した。その頃の中国語のレベルや中国語に対する自信は小学生の頃ほど高いものではなかったが、結局は中国語をやめることはせず、大学に入学するまで中国語の学習を続けたのだという。その後、サキは現地の国立大学へ進学を果たす。

4.6 現在（大学生）

大学に入学し、サキの日本に対する思いに変化があったという。「せっかく日本と関わってるんだからもっと日本のことを知りたいなって思い始めた」のだ。そこで、サキは、大学の制度を利用して日本の大学への留学プログラムに応募することにした。これには、日本に住んだことがないという理由や、日本であれば手続きが簡単であること、そして、日本でアルバイトをしてみたいという希望もあった。英語関係のアルバイトをしてみたいという。

現在は、あまり日本語を話す機会はなく、大学にいる日本人留学生の一人と話す程度であるという。これまで日本人の友達があまりいなかったこともあり、日本語は「やっぱり初めて会う人にはぎこちない感じ」だという。「一番正直になれるのはやっぱり英語」であり、日本語は「初めての人とはあんまり話したくない」と感じている。しかし、アルバイトで日本関係の仕事を経験したり、イベントで通訳をしたりした経験があり、自分のスキルとして日本語を活かしたいとも考えているという。大学1年生のときに日本語能力試験（JLPT）のN1にも合格した。このような経験は、履歴書に書くことができるので就職の際に役に立つと考えているという。

4.7 今、改めて思うこと

サキは、自分が3つの言語を学んでくることができたのは、「やっぱり文化に興味をもって自分でやりたいと思ったから」だと感じている。特に、日本語学習を続けてきたことについては、「そのおかげで今お母さんと仲がいいし、いろんなことが話せる」という。サキが大人になって母親と興味が似てきたこともあり、好きな映画や政治の話もできるようになった。しかし、今改めて振り返ると「補習校は不満だらけだった」という。宿題が多いことや、「現地の教育で中学とか高校の試験には（補習校での学習が）役に立たない」と感じていたことが、その理由である。また、日本語使用を強制することについても、「子どもしだいだと思う」が、周りが英語話者ばかりであるため難しいのではないかと考えている。

5. サキのライフストーリーから見えたこと

本節では、サキのライフストーリーを改めて振り返りながら、そこから何が見えてくるのかを考察する。そのうえで、今後の補習校での教育実践への向き合い方を探っていきたい。

5.1 補習校での日本語学習から離れたいという思い

サキは、小学校1年生から中学校3年生までの9年間、補習校に通いながら日本語を学んだ。サキの語りからは、補習校での学習や日本語そのものに対してさまざまな思いを抱えて成長してきたことが見えてきた。特に補習校のゆっくりコースに振り分けられた小学校中学年から、現地校の小学校卒業試験に集中しなければならない高学年にかけての4年間は、サキにとって最も辛い時期であった。サキのクラスメイトの多くが補習校を退学していったのも、この頃であった。

中学生になったサキは、日本に興味をもつようになる。「日本なんか興味ないからどうでもいい」と怒りを覚えていた日本語学習に対して、積極的な気持ちをもつようになっていった。補習校の宿題の多さには難しさを感じながらも、以前よりも前向きに学ぶようになったのだ。中学校を卒業したサキの日本語学習の中心は、家族との会話や漫画、テレビドラマを観ることへと変化していった。そして、高校・大学への進学にあたっては、一番得意な言語であるという英語と小学校から学んでいる中国語の力を使っている。高校生になり、一度教育施設での日本語学習から離れることを選択したサキは、その後大学で再び日本に興味をもつようになり、日本への留学を考えるようになった。さらに、将来のキャリアを考えて日本語能力試験に取り組んだり、日本語を使ったアルバイトの経験を積んだりしている。

サキのライフストーリーから見えてくることは、サキの人生には、サキにとって日本語学習が必要ではないと思うタイミングと、反対に、日本語学習が必要だと思うタイミングの両方があったということである。そして、サキにとって日本語学習が必要なタイミングにおいて補習校が提供する日本語教育のあり方は、サキが必要とする日本語教育のあり方と必ずしも一致するものではなかった。その結果、サキは両者の狭間で複雑な思いを抱えながら補習校に通うことになったのである。

サキにとって日本語学習が必要ではなかったと思われるタイミングとして顕著なのは、サキが現地校の小学校卒業試験に力を入れていた小学校高学年の時期である。怒りを覚えながら補習校に通っていたサキに必要なだったのは、補習校で実施されていた帰国準備教育のための日本語学習や、進度を落としたコースでの学習でもなかった。サキが高校・大学受験の際に自分で選択したように、一度日本語学習から離れることが当時のサキには必要だったのではないだろうか。あるいは、高校生の頃のサキがそうしていたように、家族との会話や漫画、テレビドラマなど、自分のペースで日本語と関わることのできる環境がサキには必要だったのかもしれない。いずれにせよ、当時まだ小学生だったサキの成長段階を考慮すると、自分に合っ

た日本語学習の環境を自らつくり出すことは難しかったと考えられる。

しかしながら、先行研究から見えてきたように、子どもたちが補習校から離れることは、「挫折」「失敗」「日本語学習の終了」と見なされる状況があった。そして、たとえ補習校に通い続けたとしても、サキの語りにあったように自分の日本語が「中途半端」だと感じてしまうことがある。実際、サキが小学校中学年から在籍したゆっくりコースは、現在廃止となっている。進度を落としたコースへの配属を希望する子どもが少なかったのだそうだ。サキのように進度を落としたコースにすることで、自分の日本語が「中途半端」なものだと感じた子どもも少なくないだろう。そこで、補習校での学びが子どもたちにとって意味のあるものとなるためには、補習校から離れたり、自分に合った進度やレベルで日本語を学んだりすることを「挫折」「失敗」「日本語レベルの低さ」と結びつけるのではなく、子どもたちの選択として肯定的に捉えていく必要があるのではないだろうか。

5.2 日本への帰国を前提としない教育の先へ

子どもたちが補習校や日本語学習から離れるような選択をしたときに、それを肯定的に捉えていくということについて、もう少し考えてみたい。先行研究から分かるように、これまでの継承語教育の文脈では、補習校に通い続けた子どもに対して「補習校に通っていたから日本語ができる」と見なす言説が少なからず存在していた(小谷, 2017)。言い換えれば、補習校に通い続けることを日本語学習の成功と捉えるような考え方があったということが出来る。渋谷(2010)においても、スイスにある日本語学校を中心としたコミュニティにおいて、日本語学習を続けていけば将来きっと「やってよかったと思う」(やめてしまえば後悔することになる)という言説が語り継がれていることが述べられている。サキもまた、さまざまな思いを抱えながらも補習校に9年間通い続けた一人である。もちろんサキの大変な努力や家族のサポートがあつてのことだろう。しかしながら、補習校に通い続けたことがサキにとっての成功体験となっているかという、必ずしもそうとはいえない。サキは自らの日本語を「中途半端」であったと語り、「補習校にも不満だらけだった」と振り返っている。よって、補習校や日本語学習と離れる子どもたちの選択を肯定的に捉えていくためには、何をもって日本語学習の成功と捉えるのかを問い直す必要があると考えられる。そこで重要になるのは、子どもたち自身が自らの日本語学習や日本語レベルをどのように評価するかということではないだろうか。

近年では、サキのように日本語を含む複数の言語を学びながら成長した子どもた

ちの主観的な言語能力意識を理解し、実態を把握しようとする試みが行われている。川上・尾関・太田（2011）では、幼少期より複数言語環境で成長した大学生が自らの複数言語能力をどのように捉え、言語学習にどのように向かっているのか、またそのことが自己形成にどのような影響を与えているのかを調査している。調査の結果をふまえ、川上らは、学生たちの「日本語との距離感」と呼ばれる感覚に着目している。これは、学生自身が自らの日本語能力に向き合い、自分の生き方のなかに日本語を位置づけていく感覚のことであるという。そして、学生たちは、「その成長の時間軸にそって自らが納得する『日本語とのつきあい方』を見つける作業を、日本語学習を通じて行っているのである」（p. 67）と述べられている。川上らの指摘する「日本語との距離感」「日本語とのつきあい方」は、一人ひとりの自己形成や生き方に直結する視点を提供している。したがって、このような視点をふまえた日本語教育は、「学習者が日本語を単に使えるようになる教育から、学習者にとって日本語を使うことが自らの生き方にどのようにつながるかを意識する言語教育をめざす必要がある」（p. 68）のだという。

このような考察から、補習校での学びが子どもたちにとって意味のあるものとなるためには、子どもたちが自らの「日本語との距離感」を模索し、自らが納得する「日本語とのつきあい方」を見つけていく過程を支援していくことが重要であるといえる。そして、サキのように一度補習校での日本語学習から離れたと思ったときに、一度補習校での学習を休んでもいい、自分に合った方法で日本語と関わればいいといってあげられる環境や、それを一緒に考えてあげることのできる環境が必要なのではないだろうか。つまり、補習校に通い続けることや日本語学習を継続することだけを日本語学習の成功と考えるのではなく、一人ひとりの子どもが「自分はこれでいいのだ」と思えるような「日本語とのつきあい方」を認め、それを後押ししていくような教育実践が必要だということである。その際、日本語と距離をとって生きていこうとする子どもの考え方も、その子ども自身の選択として肯定的に捉えていくことになる。その意味で、これからの補習校における教育実践では、日本への帰国を前提とした帰国準備教育を乗り越えるというだけでなく、子どもたちが将来的には日本語を使って生きていく選択をしないことを見据えて教育を行うことも求められるだろう。海外で成長する日本にルーツをもった子どもたちにとって、唯一の日本語教育機関が補習校である場合も少なくない。子どもたちにとって補習校での学びが意味のあるものとなっていくためには、以上のような視点をもって教育実践を展開していくことが求められるのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、一人の卒業生のライフストーリーを手掛かりに、海外長期滞在家庭の子どもが補習校での学習経験をどのように意味づけているのかを探った。そのうえで、今後の補習校での教育実践への向き合い方を検討した。今後、このような子どもたちの声や、各国・各地域の状況をふまえながら具体的な教育実践について検討していくことが必要である。すでに世界中の補習校において、子どもたちの多様性を積極的に推奨する新しい教育のあり方を提案する研究(塘・松井, 2020)や、子どもの日本語能力の高さ・低さを基準としないことばの教育のあり方をめざそうとする動きも見られる(本間, 2018)。このような知見を取り結び、日本に帰国する／しないにとらわれず、子どもたちにとって意味のある学びの場をつくっていくことが重要な課題となるだろう。

また、本稿は一人の卒業生の語りのみに着目したものであり、サキが自分自身の学習経験を現在どのように意味づけているのかを記述した。その一方で、入学から卒業までさまざまな思いを抱えながら補習校に通い続けた背景には、今回のインタビューからは詳しく知ることができなかった、家庭内での教育方針やサキの友人たちの存在、現地校での様子など、多様で複雑な要因があると考えられる。今後は、サキ本人やサキの母親ともやりとりを続けながら、海外長期滞在家庭で成長した子どもが、そのような要因にどのように向き合っていたのかを詳しく検討していきたい。さらに、補習校での教育について議論を深めていくためには、多様な言語文化背景をもつ多くの子どもたちの声に耳を傾けていく必要がある。子どもたちだけでなく、教員や保護者など補習校に関わるさまざまな人の声を聞きながら、今まさに転換期にある補習校の新しいあり方を模索していきたい。

注

- 1) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/001.htm (2020年8月30日閲覧)
- 2) 小谷(2017)によると、「補習校に通うこと＝子どもをバイリンガルに育てること」という幹の言説(バイリンガル思想)があり、そこから派生して補習校を途中退学したということが、日本語学習の失敗、終了、挫折と捉えられるのだという。
- 3) 中野(2017)や塘・松井(2020)といった複数の論考からも、海外で暮らす継承日本語学習者にとって、補習校が日本語教育機関として認識されているケースのあることがうかがえる。
- 4) サキの語りを直接引用している箇所は、「」で示している。

付記 本研究は科研費 19K13243、ならびに、三島海雲記念財団による助成を受

けたものである。

引用文献

- 青木麻衣子・荻野祥子 (2010) 「オーストラリアにおける日本人居住者の母語教育に対する意識—日本語補習校でのアンケート調査結果からわかること」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』110, 1-22.
- 秋田喜代美 (2007) 「教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美・能智正博監修『はじめての質的研究法—事例から学ぶ』(pp.3-20) 東京図書
- 秋山幸 (2017) 「親から子どもへ向けた言語教育観が見据える人としての成長—カナダの日本語使用家庭に焦点を当てて」『早稲田日本語教育学』22, 1-20.
- 稲垣みどり (2015) 『継承日本語教育』における『パターナリズム』—在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から『早稲田日本語教育学』19, 21-40.
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011) 『移動する子どもたち』は大学で日本語をどのように学んでいるのか—複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに『早稲田教育評論』25 (1), 57-69.
- 木戸彩恵 (2019) 「ライフストーリー」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的研究法マッピング』(pp.23-29) 新曜社
- 小谷裕子 (2017) 『幼少期に補習校に通った経験をもつ人々たちへの理解のあり方の可能性を探る—カナダで補習校に通った3名のライフストーリーから』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公開)
- 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店
- 渋谷真樹 (2010) 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語リ—スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, 96-111.
- 渋谷真樹 (2013) 「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して」『国際教育評論』10, 1-18.
- 脊尾泰子 (2014) 「多言語・多文化社会の継承語学習とアイデンティティ (再) 構築—日本語学習に戻ってきた成人継承語学習者の事例から」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』285-290.
- 東京学芸大学国際教育センター (2014) 『海外子女教育の新展開に関する研究プロジェクト報告書—新しい補習授業校のあり方を探る』東京学芸大学国際教育センター
- 塘利枝子・松井智子 (2020) 「補習授業校に在籍する中・高校生の日本語学習動機とアイデンティティ—転換期にある補習授業校の改革に向けて」『国際教育評論』16, 49-65.
- 中野友子 (2017) 「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 33-61.
- 本間祥子 (2018) 「子どもたちが『移動しながら生きる自分と向き合う』授業実践—シンガポール日本人学校の事例から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』(pp.87-105) くろしお出版
- 村中雅子 (2010) 「日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか—フランス在住の日仏国際家族の場合」『異文化間教育』31, 61-75.
- 山口悠希子 (2007) 「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味」『阪大日本語研究』19, 129-159.
- やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく』新曜社

リー季里・ドーア根理子(2019)「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」近藤
ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルー
ツを持つ子ども』(pp. 147-159) くろしお出版

Yoshimitsu, K. (2013). Japanese-background students in the post-secondary Japanese classroom in
Australia: What norms are operating on their management behavior? *Electronic Journal of
Foreign Language Teaching*, 10 (2), 137-153.

《研究ノート》

CLD児の枠組みから考えるコーダのバイリンガリズム、
バイカルチュラリズム、アイデンティティ

安東 明珠花（東京大学大学院総合文化研究科 博士課程）
asukay525@gmail.com

**Coda's Bilingualism, Biculturalism and Identity
in the Framework of Culturally and Linguistically Diverse Children**

ANDO Asuka

要 旨

「コーダ (Coda: Children of Deaf Adult/s)」とは、聞こえない親を持つ聞こえる子どもを意味する呼称である。聞こえない親との生活を通して、手話とろう文化に触れることから、手話と音声言語のバイリンガル、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルに育つコーダもいる。移民の子どもや国際児と同様な背景を持つコーダがいるにもかかわらず、現在まで CLD 児の枠組みでコーダについて言及されることは少なかった。本論文では、2名の成人コーダへのインタビューから、「コーダ」という言葉に思春期までに出会い他のコーダやろう者と交流を持つことが、コーダの肯定的なアイデンティティ形成に重要であると仮説を立てた。今後、手話と音声言語の二言語、ろう文化と聴文化の二文化の環境で過ごすコーダについての研究が発展することで、国籍や滞在国だけでは判断できない CLD 児の存在にも目を向けることに繋がると期待する。

Abstract

“Coda” is the term used to describe hearing Children of Deaf Adult/s. Some Coda become bilingual of sign and spoken language, and bicultural of Deaf and hearing cultures. Although these Coda have similar background to children of immigrants or international children (*kokusaiji*), Coda have been invisible in the discussions of Culturally and Linguistically Diverse (CLD) children. In this paper, one hypothesis was

built from interview data of two Coda adult participants: acknowledging the term “Coda” by the age of adolescence and meeting other Coda and Deaf adults/children are important to affirmatively develop identity of Coda. Further research on Coda who are bilingual and bicultural will lead to studies on other invisible CLD children who cannot be judged by their nationalities and living countries.

キーワード：コーダ、バイリンガリズム、バイカルチュラリズム、手話、音声言語

1. はじめに

コーダ (Coda: Children of Deaf Adult/s) とは聞こえない親を持つ聞こえる子どもの呼称である。聞こえない親から聞こえない子どもが生まれる確率は5～10% (Singleton & Tittle, 2000) と言われていることから、聞こえない親から、約90%以上の確率で聞こえる子ども (=コーダ) が生まれると考えられている (Filer & Filer, 2000)。つまり、聞こえない親から生まれてくる子どもは高い確率でコーダであると言える。

コーダは生まれた時から聞こえない親と手話でコミュニケーションをとったり、聞こえない親の文化に触れたりするなど、手話と音声言語のバイモダル・バイリンガル、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルだと考えられてきた (Czubek & Greenwald, 2005; Knight, 2013)。そのような背景を持つコーダは、聞こえない親の手話とろう文化を継承する存在として、移民の子どもや国際児と比較されてきた (澁谷, 2007; 中島, 2019)。また、手話と日本語のバイリンガル・ろう文化と聴文化のバイカルチュラル (つまり、言語的文化的に多様な背景を持つ子ども) という側面では、ろう児とも類似している。本論文では、まず、1995年頃から日本でも使われるようになった「コーダ」という言葉について説明する。次に、コーダのCLD児としての側面について整理し、CLD児とコーダを比較する。そして、コーダのアイデンティティ形成について成人コーダ2名へのインタビューの一部をまとめ、考察する。最後に、CLD児の枠組みでコーダについての研究を行う意義と今後の課題について言及する。

2. コーダとは

コーダとは、聞こえない親を持つ聞こえる子どものことを意味する語である。アメリカのコーダ団体「CODA International」¹⁾の定義に基づいて、日本でも「聞こえない親を持つ聞こえる子ども」が一般的な定義になっているため、「両親」ではなくどちらかの親が聞こえない聞こえる子どももコーダとして定義される。一方で、生育環境や両親の聞こえの程度によって、コーダのカテゴリー分けがされている現状もある（中島, 2019）。生まれた時からずっと手話環境でって幼少期から手話のできる事がコーダの「正統」な姿として認識されていることから、そうでないコーダは「中途」としてコーダの多様性の中に位置付けられる。また、コーダには「両親がろう」であるというイメージがあるため、片方の親は聞こえるがもう片方の親が聞こえない場合は「半コーダ」と呼ばれることがある（中島, 2019）。

コーダは「heterogeneous group（様々な種類の人々が集まった集合体）（Hofmann & Chilla, 2015）」と言われていることから、アメリカなどの英語圏ではコーダの表記が細分化されている。コーダと聞こえない親のコミュニケーション方法は手話に限らず様々な方法が用いられており、両親以外の聞こえない人との関わり方や家族構成、言語使用、アイデンティティ形成などコーダの背景は多様である。Bishop and Hicks（2008）を元に、コーダの英語表記を表1に示す。

表1 コーダの表記とその定義（Bishop & Hicks, 2008を参考に作成）

表記	定義
coda	「聞こえない親を持つ聞こえる子ども」だが、自身を文化的にろう者であると認識していないコーダ。
Coda	自分が文化的にろう者であると認識しており、ろうコミュニティの中で育ったコーダ。コーダとしてのアイデンティティを持っているコーダ。ろう文化に馴染み、手話に堪能であるコーダと定義する人もいる。
CODA	コーダの団体。Children of Deaf Adult(s)の略称。
Koda	Kids of Deaf Adult/sの略称で、18歳以下のコーダを意味する。
HMFD/MFD	HMFD=Hearing Mother Father Deafの略称で、英国ではよく使われる略称である。両親ともにろう者であることを強調する時に対比的に使われる語句として使用されることが多い。MFD=Mother Father Deafで、HMFDと同様の意味である。

上記の表から、コーダの表記は細分化されていることと、全てのコーダがコーダ

としてのアイデンティティを形成していくとは限らないということが分かる。それには様々な要因が考えられるが、親子間のコミュニケーション方法がそのひとつとして挙げられる。聞こえない親とのコミュニケーションとして手話を使用するコーダもいれば、口話法や指文字を駆使しながらコミュニケーションをとるコーダもいる。このように、コーダが持つ背景は多様であり、全てのコーダがCLD児に当てはまるとは言い切れないという点についても言及しておきたい。

3. コーダのバイリンガリズムとバイカルチュラリズム

コーダは手話と音声言語のバイモダル・バイリンガル、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルと考えられてきた (Czubek & Greenwald, 2005; Knight, 2013)。日本においてコーダがバイリンガル・バイカルチュラルとして考えられるようになったのは、ろう文化宣言²⁾が発表された1995年代以降であると考えられている (中島, 2019)。1995年にコーダという言葉が「ろう文化宣言」や「ろう文化」と一緒に紹介されたことがきっかけで「コーダはろうの親から手話とろう文化を継承したバイリンガル・バイカルチュラルな集団である」というイメージが広がったと中島 (2019) は推測した。次節でコーダのバイカルチュラリズムとバイリンガリズムについて具体的に説明する。

3.1 コーダのバイカルチュラリズム

聞こえない親との生活を通して、コーダは聞こえない親の生活様式 (ろう文化) を継承することがある。例えば「聴者の視線は物足りない」と感じてしまうコーダが多いのは、コーダは親とのコミュニケーションによって話す相手を「じっと見つめる」ことを身につけているからだ (澁谷, 2009)。他にも、コーダには物事をはっきり言う、行き先を細かく説明するなどのろう文化が内面化されているケースが多く見られる (澁谷, 2009)。ろう者は曖昧な表現を避ける傾向にあるため、目に見えることははっきり伝えるし、それについて悪気はない。また、行き先を伝えることは、視覚重視のろう文化ではマナーとして捉えられているため、トイレに行く時、お風呂に入る時、ろう者はそれを周りに伝える。聴者の場合は、耳から入る情報で家のどこに誰がいるか把握できるため、部屋を移動する際にわざわざ周りに伝える必要はないが、聞こえない親との生活を通してコーダの多くは、ろう文化を継承している。

3.2 コーダのバイリンガリズム

コーダは手話と音声言語のバイモダル・バイリンガルと捉えられてきた一方で、コーダには手話と音声言語の均衡バイリンガル (balanced bilingual) は少なく、二言語の比重としては手話に比べて音声言語が優勢である場合が多いということも現在までに明らかになっている。中島 (2019) が国内のコーダ 25 名のバイリンガル状況を調査した結果、「手話と日本語のバイリンガル」というイメージがあるコーダでも、日本語使用の方が多いということが明らかになった。アメリカのバイリンガリズム研究においても、多くのコーダにとっては手話よりも音声英語の方が“dominant language” (優勢言語) であると証明されている (Emmorey, Petrich & Gollan, 2013)。音声日本語が優勢言語であることが影響しているかどうかは明らかになっていないが、自分の手話を「不完全」だと認識しているコーダがいることも分かっている。

また、全てのコーダが親子間コミュニケーションとして手話を使用するわけではない。つまり、コーダだからといって必ずしも手話と音声言語のバイリンガルになるわけではない。中井・丸田 (2019) は、コーダが親子間のコミュニケーションにおいて手話を使用せずに口話法や指文字を使用した背景として、日本社会の音声日本語の優位性があると指摘した。他にも、聞こえない親がろう学校で受けた厳しい口話法教育の影響のため、親がコーダに手話を使用しなかったという例もある。コーダの親子間のコミュニケーションだけではなく、聞こえない親が手話を使用しなかった背景にも、日本社会にある「音声日本語の優位性」が影響を及ぼしていると考えることができる。

コーダの中には親と深いコミュニケーションをとりたいという思いから、大人になった後、手話を学ぶ者も多くいる (澁谷, 2007)。しかし、「コーダは手話ができる」という先入観を向けられることから、コーダであることを隠して手話を学ぶ者が多い。また、地元の手話サークルに行くと、「〇〇さんのお子さんね！」と名前から両親が聞こえないことが知られたり、ろう文化を継承しているコーダは仕草などでコーダであることが他の手話学習者に知られてしまったりして、コーダであることを隠しながら手話を学ぶことができず、手話学習から遠ざかるコーダもいる。

このような現状から、コーダの会において、コーダが講師となりコーダのみを対象とした手話勉強会を実施している例もある。コーダには多様な背景があるにもかかわらず、当然手話に堪能であるという先入観を向けられることが、コーダを手話学習の機会から遠ざけている。

3.3 コーダのアイデンティティ

多くのコーダは、「聞こえる世界」と「聞こえない世界」の間での葛藤を経験してきていることから、「コーダ」のアイデンティティは、「聴」でも「ろう」でもない”third niche”（第3のニッチェ）だと考えられている（Bishop & Hicks, 2005）。日本において、コーダのアイデンティティ形成について考察した研究は、筆者の修士論文（山本, 2017）のみで、コーダのアイデンティティ形成に関する研究は希少である。山本（2017）では、成人5名のコーダにインタビュー調査を実施し、コーダのアイデンティティ形成には、「両親の聞こえの程度」、「親子間コミュニケーションの方法」、「コーダコミュニティとの関わり」が影響していると考察された。「両親ともろう者」で、「親子間コミュニケーションとして手話を使用」し、「他のコーダとも定期的に関わる」コーダはコーダとしてのアイデンティティを強く持つ一方で、「片親のみが聞こえない」、「手話や口話など様々な方法を用いてコミュニケーションをとる」、「他のコーダとあまり関わったことがない」コーダはコーダとしての自分に自信を持てずにいた。これは、中島（2019）で述べられたように、コーダは両親ともろう者で手話ができるというイメージがあることに起因していると考えることができる。

4. CLD 児とコーダの比較

これまでコーダのバイリンガル・バイカルチュラルの側面について先行研究を中心に紹介した。次に、コーダと今まで CLD 児の枠組みで語られてきたこととを比較する。

まず、CLD 児の定義に含まれている「文化的・言語的に多様である点」というのは、コーダも CLD 児も同様である。しかし、コーダの場合、民族・国単位での文化や言語ではない点や、日本社会において言語的・文化的側面よりも「障害者の親を持つ子ども」という側面が強調されやすい点が、コーダの多文化・多言語性に視点が向けられにくい要因となっている。1995 年以降にコーダが「バイリンガル・バイカルチュラル」な存在として見られるようになったと中島（2019）は推測したが、25 年経った現在でも、その社会的認知は低い。

次に、日本で暮らすコーダは多数派言語である日本語で教育を受けるという点が、日本で暮らす移民の子どもの状況（特に公立学校に通うしか選択肢がない子ども達）と類似している。例えば、学校教育開始後の日本語習得の苦労や、親より日

本語力が優ってしまう、親の通訳を担うなど、類似する点はいくつかある。しかし、CLD 児の中には、親の言語や文化を継承してほしいという願いからインターナショナルスクールや朝鮮学校、ブラジル学校に通わせる選択肢がある一方で、コーダにはろう学校に通うという選択肢は皆無である。これは、ろう学校に通うか聴児の学校に通うかという選択肢を持つろう児とも異なる点である。

最後に、聞こえない親とコーダ双方に手話を継承しようという意思がそれほど強くはないことが他の CLD 児とは異なる点であると考えられる。聞こえない親は、コミュニケーションが伝わるかどうかという点に重きをおいていることから、自分たちが使う手話言語の継承についてそれほどこだわらなかった（澁谷, 2007）。そのような親の意識が関係しているかは明らかではないが、コーダ自身にも手話を継承するという意識が低いとも言われている（中島, 2019）。また、コーダだから手話ができるという先入観を持たれることが壁となって各地域にある手話サークルに通うことを躊躇することもあり、コーダが家庭以外で手話を使用したり学んだりする場はほとんどない。特に児童期はそれが顕著なため、音声日本語が優勢にならざるをえない状況がある。この点も、他の CLD 児とは異なる。

このように、コーダと CLD 児は共に「文化的・言語的に多様」という背景と、親より日本語が優ってしまうという点は類似しているが、コーダの場合「障害者の子ども」という視点の方が強い傾向にある点、学校教育の選択肢の中にろう学校がない点、言語継承の意識が低い傾向にある点、また手話を使用したり学習したりする機会が家庭内に限定されている点などの相違点もある。

5. 研究概要

先行研究から、コーダと CLD 児の言語使用や文化継承には相違点のあることが分かった。聞こえない親を持つコーダは、CLD 児に比べ、バイリンガル・バイカルチュラルな存在に見られにくく、「コーダ」という言葉に出会うまで自分たちがそのような存在であると認識していないコーダも多くいると予測される。コーダが CLD 児と大きく異なる点として「障害者の子ども」という視点があるが、コーダという言葉に出会うことで、文化的視点に出会い、コーダとしてのアイデンティティを形成していくことができると推測できる。

現在、筆者は博士論文のために数名の成人コーダにライフストーリーインタビュー調査を実施している。本研究ノートでは、現在進行中のインタビューから、

2名の成人コーダについて考察する。一人は小学生の頃から「コーダ」という言葉を知っていた20代コーダ(男性)、もう一人はインタビュー実施の数ヶ月前に「コーダ」という言葉に出会った30代コーダ(女性)である。「コーダ」という言葉との出会いがコーダとしてのアイデンティティ形成に貢献することができるという仮説に至った理由について、インタビュー内容を抜粋して紹介する。また、筆者自身もコーダであり、コーダ同士の対話における語りであるという点も言及しておきたい。

5.1 インタビュー協力者

本研究ノートでは、2名の成人コーダの第1回目のインタビューの一部についてまとめる。一人はタカシ(仮名・20代・男性)、もう一人はマリ(仮名・30代・女性)である。インタビューは2020年10月にそれぞれオンラインで実施した。2名とも筆者とはインタビューが初対面である。タカシは、父がろう者、母が中途失聴で、コーダの姉がいる。手話をあまり使わない時期もあったが、現在の親子間コミュニケーション方法は手話である。小学生の頃には「コーダ」という言葉を認識しており、教会で同世代のコーダに会っていた。マリは、両親ともにろう者で、コーダの妹がいる。親子間のコミュニケーションは主に口話(相手の口を読み取る)である。両親同士(つまりろう者同士)の会話は手話で行うが、親子間コミュニケーション(ろう者と聴者)の会話が口話で行われるというケースは珍しくない。先行研究にもあったように、音声言語が優位なコーダは多い。

5.2 「コーダ」という言葉との出会い(タカシ)

タカシは物心のついた頃から、コーダという言葉を知っていた。また、教会でろう者のコミュニティやそこに集まるコーダと交友を深めていた。

発話データ1 (A: 筆者、T: タカシ)

A: コーダって言葉を知ったきっかけとかタイミングとかあれば教えてください。

T: 両親が教会に通っているっていうのがあって、そこに付いて行ってたんですけど、そこに集まっていた人たちがみんな両親がろう者、子どもがコーダだったり、まあデフファミリーだったり、わりと多く、いつっていうのが、結構自然にコーダって言葉を知ったので、多分物心ついた頃、まあ小学生からだと思います。

A：教会で他のコーダと会ったりしていたってことですか。

T：教会に同じ世代のコーダがいっぱいいるので、もう幼馴染みみたいです。
…日曜日にみんなで集まって、まあ子どもなんでそんなに、（コーダと会うというよりは）どちらかという友達と会えるみたいな感覚で。

以前は手話に苦手意識を持っていたタカシだが、高校卒業からろう者が多く働く会社に就職し、そこで働いているろう者の紹介でコーダとの出会いもあった。現在はろう者と日常的にコミュニケーションをとる環境で生活している。また、ろう者が多く在籍する社会人サッカーチームにも参加し、ろう者の友人も多くいる。タカシが手話をきちんと習い始めようと思ったきっかけは、そのサッカーチームにいるろう者の一人に「コーダなのになんで手話ができないの」と言われてハッとした経験である。

幼少期からコーダという言葉を知っていたが、それが手話の日常的な使用に直接的に結びつくわけではないということが分かる。しかし、「コーダなのになんで手話ができない」というろう者の発言から、手話への学習意欲を抱き、今は手話でコミュニケーションをとることを楽しんでいる。また、他の手話学習者と比べて読み取りが得意であるのは「もともとろう者の世界にいたから」だと振り返った。

発話データ 2 (A: 筆者、T: タカシ)

A：サッカーチームに入ってから手話を使う機会が増えた。

T：サッカーチームに入って、ある同じチームの人からなんで手話できないのって言われて、そこでコーダなのになんでできないのって言われて、なんかハッてなりました。

A：なんでできないって言われてハッとなったのはショックか、「あ、やべえ」なのかどうい。

T：そうですね。ショックというか、そうですね。ショックもありますし。結構読み取りの方はできたんですけど。もともとろう者の世界の中にいたからですかね。ただ、自分がこう伝えることができなかった。なんかそれでそういうふうと言われて。なんで手話できないのって。話は分かるけどこっちからこうしゃべれないっていうので。もっと自分からしゃべれるようになりたいっていうのでそれがきっかけですね。

5.3「コーダ」という言葉との出会い（マリ）

マリがコーダという言葉に出会ったのはインタビューの約3ヶ月前だった。SNSである人のつぶやきを見て、コーダという言葉を知った。

発話データ3（A: 筆者、M: マリ）

A: (コーダという言葉を知った時どんな気持ちでした？)

M: え、いつからそんな言葉あったのって感じでしたね。

A: …私はコーダって言葉を知った時にすぐ姉と妹に「え、私たちコーダって言うらしいけど知ってた？」って言ったら、「え、何それー」って。(私は)大学の先生から聞いたんですけど。なんかすごい新鮮で。(マリさんは)まだ知りたてほやほやで。

M: もっと早く知りたかったです。

A: なんでもっと早く知りたかったと思ったんですか。

M: やっぱりなんだろう、少数派というかあんまりいないから。なんかコーダっていうの知っていれば、自分でいろいろ調べて集まりとか行けたんじゃないかなって。

コーダという言葉は1995年代から徐々に日本で使われるようになっていたが、コーダ自身もその言葉を知らないというケースは少なくはない。2020年には、コーダが自分の人生を振り返った本が3冊ほど出版されたが、「コーダ」という言葉を認識していないコーダには、その本は届きにくい。コーダという言葉を「もっと早く知りたかった」と話したマリは、コーダとしての自分の人生を振り返った時「辛かった」、「あの頃には戻りたくなかった」と話した。

発話データ4（A: 筆者、M: マリ）

A: 最近、コーダっていう言葉を知って、なんかコーダとしての自分をこう、振り返ったりしましたか。

M: そうですね。昔のことを振り返ることを子どもたちが寝てから夜ちょっと思い出したりとかしてました。

A: そういう時、どういうことが、こう。

M: やっぱり、辛かったなぐらいしかないですね。

A: 一言でまとめると。

M：良いこともあったけど、やっぱりあの頃には戻りたくないなというのはありますね。

A：どのくらいの時が一番しんどかったですか。

M：でもなんか小学生から高校2年まで辛かったです。

小学生から高校生まで辛かったというマリは、もしその頃「コーダ」という言葉を知っていたら、その辛さを軽減することができたのだろうか。コーダという言葉を知った現在、マリは自分の人生をどのように振り返り、歩んでいくのだろうか。

5.4 考察

タカシは幼少期からコーダという言葉を知っており、自分以外にも同じような境遇の人たちがいるということも理解していた。インタビューの中でも「ろう者の世界にいたから（手話の）読み取りが得意」などと話しており、コーダとしての自分を肯定的に捉えていることが推察できる。一方、マリはコーダという言葉に「もっと早く出会いたかった」と述べていた。このような発言からも、コーダが安定したアイデンティティを形成するためには遅くとも思春期までに「コーダ」という言葉に出会うことが重要であると仮定することができる。コーダという言葉との出会いで「自分以外のコーダという存在」も認識し、「自分だけではない」と救われるコーダもいる（五十嵐, 2021; 澁谷, 2009）とあるように、「コーダ」という言葉に出会ってから、コーダとしての自分と向き合えるのだ。また、自分の文化的・言語的に多様な側面を肯定し共感してくれるコーダとの出会いも、安定したアイデンティティの形成に影響するのではないか。「コーダ」という言葉と出会う時期とアイデンティティ形成の過程の関係性について、今後さらにインタビューを重ねることで分析を進めたい。

また、成人後にコーダという言葉に出会い「もっと早く知りたかった」と振り返るコーダは、その後どのように変化していくのか。マリは、インタビュー時がコーダのことについて話す初めての機会だった。コーダという言葉に出会い、マリの中にどのような変化が生まれたのか、またコーダ同士での対話を重ねることで今後どのように変化していくのかなど、長期的にインタビューを実施し、彼女の変化の過程を分析・考察したい。

CLD 児の安定したアイデンティティ形成のためには、親子の関わり方が重要であるということが分かっている。例えば、CLD 児は親の言語で育てることで安定し

たアイデンティティを得られやすいこと（真嶋ほか, 2014）、親が子どものロールモデルとなって関わっていくことの重要性（甲田, 2016）などが先行研究でも述べられている。コーダと聞こえない親の関わり方がコーダのアイデンティティ形成にどのように影響しているのか、という点を考察するためには、コーダだけではなく、聞こえない親を対象とした研究も必要だろう。コーダと CLD 児のアイデンティティ形成の比較のためにも、児童期のコーダとその親への調査も将来的には行いたい。

6. 最後に

CLD 児の枠組みの中でコーダを研究していくことで、今まで多く研究がされてきたバイリンガルのグループと、コーダのように国籍や滞在国では判断できないバイリンガルのグループとの比較をすることができる。またそのような比較を通し、バイリンガリズム・バイカルチュラリズム研究の発展に寄与することができると思われる。コーダのバイリンガリズムは様々な要因が絡んでいることから、量的手法ではなく、質的手法がより適切ではないかと思われる。現在筆者はコーダのバイリンガリズムの実態とその過程を、ライフストーリーインタビューによって追究しつつある。コーダの安定したアイデンティティ形成や良好な親子関係の構築のためにも、コーダの言語使用やアイデンティティ形成に関する研究は重要であると考えている。

また、今後の方向性として、インタビュー調査のほかに、年代ごとにコーダが手話を使用する場の変容を量的手法で調査し、幼少期～児童期までのコーダは家庭以外でも手話を使用する場があるのか、あるとすればどのような場所か、などコーダの手話使用の現状の把握も重要である。音声言語優勢とされているコーダのバイリンガリズムの手話使用の現状について調査することで、コーダの言語・文化継承の実態が明らかになるだろう。

本論文では、コーダのバイリンガル・バイカルチュラルな側面について言及した。ろう児と同様、手話と音声言語、ろう文化と聴文化の中で生活するコーダは、CLD 児の枠組みの中で議論するに値する存在である。その一方で、コーダ特有の背景から、家庭で手話を継承したり学んだりする場が他の CLD 児と比較して圧倒的に少ないことも相違点として挙げられる。この点は、日本の中で社会的立場が低い言語を使用する CLD 児とも類似していると考えている。日本で生活し日本人の親に育てられながらも手話と日本語の二言語、ろう文化と聴文化の二文化の環境で過ごすコーダというグループも CLD 児の枠組みで議論することで、国籍や滞在国だけでは判

断できない CLD 児の存在にも目を向けるきっかけとなることを期待する。

注

- 1) CODA International のウェブサイト : <https://www.coda-international.org>
- 2) ろう文化宣言において「ろう者は日本手話を使う言語的少数者である」と木村・市田(1995)は論じた。

引用文献

- 五十嵐大 (2021) 「コーダを生きる 2-コーダというラベルがもたらす安堵感-」『scripta (スクリプタ)』15 (2), 36-41.
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) 「ろう文化宣言—言語的少数者としてのろう者 (聾文化宣言)」『現代思想』23(3), 354-362.
- 甲田菜津美 (2016) 「CLD 児の学習意欲に関する一研究—家庭でのインタビュー調査から」『日本語・日本文化研究』26, 168-179.
- 澁谷智子 (2007) 「聞こえない親をもつ聞こえる人々の手話学習—フィールドワークにおけるコーダの語りから」『社会言語学』(7), 43-55.
- 澁谷智子 (2009) 『コーダの世界—手話の文化と声の文化』医学書院
- 中井好男・丸田健太郎 (2019) 「音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論—見えないマイノリティによるコラボラティブ・オートエスノグラフィーを通して」『日本語教育学会秋季大会口頭発表予稿集』
- 中島武史 (2019) 「コーダイメージと言語意識—移民の子どもの類似・相違」『社会言語学』19, 85-99.
- 真嶋潤子, 櫻井千穂, 孫成志, & 于涛 (2014) 「公立小学校における低学年 CLD 児への言語教育と二言語能力: 中国語母語話者児童への縦断研究より」『日本語・日本文化研究』24,1-23.
- 山本明珠花 (2017) 『聞こえない親を持つ聞こえる子どものアイデンティティ: 日本人コーダの手話使用と自己意識』. 東京大学総合文化研究科言語情報科学専攻修士論文 (未公開)
- Bishop, M., & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, 5(2), 188-230.
- Bishop, M., & Hicks, S. L. (2008). *Hearing, mother father deaf: Hearing people in deaf families*. Gallaudet University Press.
- Czubek, T. A., & Greenwald, J. (2005). Understanding Harry Potter: Parallels to the deaf world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 442-450. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni041>
- Emmorey, K., Petrich, J. A.F., & Gollan, T. H. (2013). Bimodal bilingualism and the frequency-lag hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens034>
- Filer, R. D., & Filer, P. A. (2000). Practical considerations for counselors working with hearing children of deaf parents. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 38-43. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02558.x>
- Hofmann, K., & Chilla, S. (2015). Bimodal bilingual language development of hearing children of deaf parents. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943563>

- Knight, T. R. (2013). *Social identity in hearing youth who have deaf parents: A qualitative study*. (Publication No. 3606450) [Doctoral dissertation, Lamar University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Singleton, J. L., & Tittle, M. D. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221-236. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>

《研究ノート》

立命館キャンパスアジア・プログラム日本人学生の
日中韓3言語および英語が関わるトランス・ランゲージング

湯川 笑子 (立命館大学)
eyt24310@lt.ritsumeai.ac.jp
清田 淳子 (立命館大学)
KB5J-KYT@j.asahi-net.or.jp

**Ritsumeikan Campus Asia Program Students' Translanguaging
Involving Japanese, Chinese, Korean and English**

YUKAWA Emiko & KIYOTA Junko

要 旨

立命館大学キャンパスアジア・プログラム (CAP) は、東アジアへの文化や歴史に関する理解を基礎として国際的に活動できる人材を養成すべく、立命館大学、韓国の東西大学校、中国広東外語大学の3大学で共同して実施しているプログラムである。日中韓の3言語 (および英語を合わせると4つの言語) を共有する同級生とともに学ぶという多言語環境におかれた履修生はどのように選択的に言語リソースを活用するのか、その実態はあまり知られていないため、本研究は教師と学生の言語使用状況をCAP一期生らの語りを通して明らかにしようとしたものである。日本人CAP学生は3言語を臨機応変に活用していた。そして、授業内に必要に迫られてトランス・ランゲージングによる相互支援をしたり、コミュニケーション上の「必然性、積極性、豊富化」のための実践と鍛錬を行ったりする中で、次第に意識的で多様なストラテジーを育んでいった。

Abstract

Ritsumeikan University Campus Asia Program (CAP) is an educational program jointly operated by Ritsumeikan University, Dongseo University in South Korea, and Guandong University of Foreign Studies in China, with the aim to develop individuals who will work internationally equipped with cultural and historical understanding of East Asia.

We know very little about the reality of how students make skillful use of multilingual resources when they share three languages, namely, Japanese, Chinese, and Korean (four languages when English is included) and learn together with other students in the program. Therefore, the present study sought to explore both professors' and students' language use through the narratives of students of the CAP first-year cohort. The study found that Japanese CAP students were using three languages (occasionally English as well) flexibly. At CAP, students' needs in classes called for mutual support by translanguaging; in addition, inevitable communication practices and training due to the "necessity, eagerness, and enrichment" also gradually led them to develop their conscious and diverse communication strategies.

キーワード：キャンパスアジア、多言語使用の実態、トランス・ランゲージング、SCAT

1. はじめに¹⁾

立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラム（以後 CAP と呼ぶ）は、「東アジアに関する人文学的な教養・知性を持って、国際的な組織・集団・社会の活動を円滑に進めてゆく人材」を養成することを目的に、立命館大学、韓国の東西大学校、中国広東外語外貿大学の3大学で共同して実施しているプログラムである。立命館大学の CAP 学生は、1・4年生時には立命館大学で学習し、2・3年生時には、総勢 20 名²⁾ がふた手に分かれ、半分が春学期に中国で学習し（中国先回り組）、残りの半分が韓国で学習する（韓国先回り組）。秋学期には入れ替わってもう1つの国へ移動する。同様の動き方を中国・韓国の2大学の学生も行う。どの国においても、2つの外国語と3つの国の文化や社会について学ぶ講義や演習があり、3年生時には一般学生用の科目を履修することもできる。

このように日中韓の3言語という学習対象言語（どの国の学生も初等中等教育を通じて学んでいる英語を合わせると4つの言語となる）を共有する同級生とともに学ぶという多言語環境におかれ、しかも、そのうちの2言語は数名の例外を除いて大学で初修の外国語である場合に、履修生がどのように選択的に言語リソースを活用するのかといった実態についてはあまり知られていない。そもそも日本語母語話者の多言語同時学習者や多言語話者が比較的少ないことに加えて、文部科学省の

補助を受けているキャンパスアジア・プログラムの中でも立命館大学で実践されているような2言語同時習得を目指す教育プログラムは他に存在しないことや³⁾、立命館大学のCAP生の言語使用状況についてもまだ1期生が終了した段階にすぎないこともあり、研究がそれほど進んでいないからである。本研究はこうした状況に鑑み、言語実態の解明に向けた1つの試みとして、CAP一期生らの語りから推測される教師と学生の言語使用状況を探ろうとするものである。

2. 先行研究

本研究は日中韓の3言語（プラス英語）を媒介言語とする学生の多言語使用の実態に焦点をおくことから、多言語使用に直接関わる「トランス・ランゲージング」（以後 TL と記す）の概念についてまとめておきたい。Otheguy et al. (2015) は、TL を「社会的、政治的に定義された個別命名言語（そして通常、国語や公用語）の区分に忠実に固執するのではなく、話し手の言語レパートリーをすべて使用すること」（p. 283、原文英語、筆者訳、「個別命名言語」は *named languages* を訳したものと定義している⁴⁾。「ランゲージング」という概念がすでに、人の持つ多感覚機能をすべて活用して意味理解・生成をするプロセスを指すが（Li, 2018）、そこに「トランス」が加わることでより一層、TL 研究者らが社会的政治的産物だとする「個別命名言語」の垣根を越えたダイナミックな意味伝達状況をとらえられる（Vogel and García, 2017, p. 7）。

TL の概念の理論構築に関しては近年活発な批判や議論があるが紙幅の都合で記載できないため、MacSwan (2017, 2020)、Poza (2017)、Otheguy et al. (2019)、Garcia and Lin (2017)、湯川・加納 (2021) などを参照されたい。TL という概念によれば、日本の教育現場というコンテキストにおいても多言語話者はすべての言語的および非言語的リソースを取り入れて意味理解・生成する実態があり得る。したがって、その実態に対して教師と学習者の双方のメタ認知を促し、教師の側の教授方法と学習者の側の学習方略として TL を戦略的に取り入れていけばよいという示唆が得られる。

類似の議論に、「母語使用」の価値を指摘するもの（Baker, 2011, 第11章；Brooks-Lewis, 2009；Cook, 2001）がある。ここには多モダリティ使用の強調や学習者の母語と授業での使用言語以外に関与する言語への言及はないものの、教育には認知能力を支える言語を活用することが必要であるという点で TL につながる指摘

がなされてきた。また、コード・スイッチング (CS) という概念があり、現象的には TL と見分けがつかない言語使用様態を指すことからこの概念も TL と関連が深い。本稿では、CS を「1つの談話の中で、単語レベルであれ文章レベルであれ、談話の中の一部であれ、言語をスイッチする現象」(Baker, 2011, p. 107) を指すものと定義する⁹⁾。

CAP は日中韓 3 言語 (と英語) が学習と生活に駆使される現場であり、目標とする 1 つの外国語学習における母語使用や発話の中の 2 言語往来といったレベルをはるかに超える言語ダイナミズムが存在する (例: 表 2 の㉓の目標言語が自在に切り替わるさまなど)。したがって、上記に紹介した概念のうち、あらゆる多モダリティと多感覚機能のすべてを使用する教育現場を分析するための用語として TL がふさわしいと考えた。ただ、CS の結果表出する言語プロダクト自体は TL と同じであるため、学生へのインタビュー時には学生らになじみのある CS という表現を用いた。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的と方法

本研究では、CAP 学生らの語りから推測される教師と学生の言語使用状況を明らかにすることを目的とする。TL は教育において教授法と学習者ストラテジーの側面で出現することをふまえ、さらに学生の生活の中での言語使用の様子を加えて、「CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況」、「学習や生活の中での CAP 学生の言語行動」、「学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー」の 3 点に焦点をあてて、学生が TL のある学生生活をどのようにとらえていたのかを明らかにする。

CAP 学生の言語学習生活の実態をとらえるには、理想的には日中韓の 3 言語と英語を熟知した研究者が非参与観察などを通して実生活のデータをとることが望ましいが、研究者側の限界に鑑み、本研究では CAP 学生ら自身の証言による回想の語りをつらねるツールとして、そこから推測される学生ら自身および教師の言語使用の実態を明らかにすることにした。このような選択によって授業外での活動や観察では見えにくい心の中で起こっていること (例: 表 2 の㉓や㉔) が聴取しやすい反面、回想の中で事実が変質したり、授業時の教師の意図が誤解されていたりする可能性などの限界があることは否めない。

3.2 研究参加者とデータ

本研究の参加者は立命館大学のCAP学生の1期生で2ヵ年にわたる移動キャンパスにすべて参加した14名のうちの8名である。参加者は、2 - 3年生時の各移動キャンパスが終了して帰国し、立命館大学での集中講義を履修していた2019年1月に聞き取り調査に参加した。聞き取りは表1に示すように2つのフォーカス・グループを設け、目的とした3つの焦点に関わる10項目の質問を投げかける半構造化面接として実施した⁶⁾。聞き取りを行った筆者らは、集中講義や量的調査の依頼などを通して学生にとってはなじみのある立命館大学の教師である。また、この聞き取りの内容に関しては、事後に、立命館大学のCAPのスタッフとインフォーマルなヒアリングの会を持ち見解を聞いた。本研究参加者の量的データも提示し、特徴のある個人や中韓での生活の様子、プログラムの様子などの背景についての情報も得た。

表1 聞き取り参加者と言語能力自己評価

グループと所要時間	聞き手	参加者	「やりとり」自己評価レベル
中国先回り組 (41分57秒)	湯川	3名	中国語中級、韓国語中級
韓国先回り組 (57分2秒)	清田	5名	中国語初級、韓国語初級～中級

3.3 分析方法

聞き取り内容の分析については以下のように行った。まず、それぞれの聞き取り内容を話し手ごとに文字化し記載した。そしてそのデータを分析する手法としてSCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019) を使用した。大谷 (2019) で示されている手法をたどると、意味のまとまりでセグメントに分けられたデータから次の4つのステップを経て理論記述へと導いていくことができる。まず、「<1> データの中の注目すべき語句を抜き出す (例: 「勉強にはなる」)。次に、前後関係や背景からその発言の意図が反映できる「<2> それを言い換えるためのテキスト外の語句」に置き換える作業をする (例: 「勉強に好都合」)。次に、「<3> それを説明するようなテキスト外の内容」を関連の文献や知見から探して記述することで、学術的知見をふまえる (例: 「訓練としての用途」)。そして最後に聞き取った注目すべき発言を普遍的に理解可能な「<4> そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」として記述していく (例: 「自分のための訓練としての積極的用途」表2⑳) という

ステップである。それをつないで「ストーリーライン」として再文脈化し、データについて「これまでの分析で言えること」(大谷, 2019, p. 323)としての「理論記述」へと結実させていく。なお、SCATにおける「理論」は一般化された原理ではなく目の前のデータから得られた結果を指す。

SCATを用いると、データをもれなく分析の対象とすることができる。また、4つの段階の軌跡が表として残る分析であるため、データと理論記述との間の関係が可視化され、何度もたどりなおすことができるという意味で、分析の信頼性を担保できる。

4. 結果

4.1 「テーマ・構成概念」と「理論記述」

本節では、中国先回り組、韓国先回り組の順に、それぞれの「理論記述」と紙幅の限界のため少数に限らざるを得ないが発話データを示す。なお、「理論記述」はその内容のまとまりにより、「3.1 研究目的と方法」で述べた3つの焦点に分けて行う。「理論記述」は枠で囲み、その中の「テーマ・構成概念」には下線を施した。発話データは「テーマ・構成概念」の記述だけでは理解が難しいものやイメージがわきにくそうな項目を選び対応する発話を提示した。その後でそれぞれのグループ内で抽出した「テーマ・構成概念」のすべて(表2、表3)を提示する。「テーマ・構成概念」には通し番号を①、②、のように付記し、「理論記述」や発話データと対応させた。なお、同じグループ内で複数回同じ「テーマ・構成概念」が出現した場合には同じ番号を付した。2グループ間で共通に抽出された「テーマ・構成概念」は表2、表3上で太字で示した。

4.2 中国先回り組の「理論記述」、発話データ、「テーマ・構成概念」

【焦点1】CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況

教師による CAP⁷⁾ 内 3 言語のうちの複数言語使用②や教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング①が存在する。ただ、教室内モノリンガリズム③と複数言語許容④という国ごとの対応の差や、教師の有効性に乏しい英語使用③（【発話データ 1】）に見られるように統一的 TL はないため、教師の英語・日本語使用と学生のニーズとのミスマッチ④も起きる。学生のニーズにはむしろ同科目履修者からの意味理解の支援の入手⑤の方が役立つ。

1 年目には提供されていた一部の CAP 科目の同時通訳支援の廃止⑥が 2 年目には実行されており、一般現地学生向けの CAP 外現地授業での特別支援の欠如⑦は当然ながら現実である。しかし、演習科目では、3 ヶ国学生の演習でのさほど高くない難易度と学生主体の授業進行⑧のため、大きな困難はない。
(セグメント 1～3、16)

以下に示す「教師の有効性に乏しい英語使用③」を示す学生の発話（【発話データ 1】）では、分からないところを TL してくれるのではなくて、すでに分かっている箇所を英語に言い換える、学生の理解には有効性のない教師の TL について回想している。

【発話データ 1】「教師の有効性に乏しい英語使用③」

学生 A：たとえば、広東省っていうのを中国語で言って、たぶん聞き取ってないと思って、広東 province って言って、あーそれは分かりますっていう。

(セグメント 2)

【焦点2】学習や生活の中でのCAP学生の言語行動

参加者の排除を避けたいという意思⑳ (【発話データ2】) にそって、留学先の1年生である外国語学習の初学者の同席の有無への配慮㉑、学年にかかわらず自分より言語能力の低い相手への思いやりによる言語選択㉒、教師のモノ・バイリンガル性㉓のためにそれぞれのコミュニケーションの場面にいる同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択㉔が行われている。最もよく使う言語としては、日中韓の間での共通語としての日本語使用㉕をあげるものの、学生の外国語能力の個人差による言語選択ヴァリエーション㉖がある。

さらに、利他的理由での言語選択㉗だけでなく、自分のための訓練としての積極的用途㉘を頭において言語選択が行われることもある。総じて、学習努力、利他的配慮、負荷の強さ、相手の能力という言語選択の理由の多様性㉙が見られる。発話の途中で言語をスイッチする行動については、語彙不足もしくは対応する訳語が存在しないという理由によるスイッチ㉚がある。これらの複雑な言語行動を通して複数言語環境における言語選択に気配りする力㉛が陶冶されていく。

CAP語⁸⁾の存在㉜については、組み合わせる言語による造語しやすさの違い㉝はあるが、楽しみやしっくりくる語感㉞のゆえにCAP語の学生内(日本人CAP学生のみでも)での使用㉟が頻繁である。(セグメント4～10、15)

【発話データ2】では、「参加者の排除を避けたいという意思㉑」を示す学生の発話を示す。コミュニケーションの場にいるにもかかわらず言語が理解できずに誰かが置き去りにされるといったことは心から避けたいと感じる、言語ニーズに敏感になった多言語話者ならではの配慮がうかがわれる。

【発話データ2】「参加者の排除を避けたいという意思㉑」

学生B：もう日本人と韓国人で話してる時も、中国語で喋りました。その子が理解できるように。(筆者注：「その子」とは、その場に同席していた中国人CAP生の1年生を指す。)

インタビュアー：もっと楽な言語を共通に持っているのにね。やっぱり3年生になって、2周目やから、あるいは環境がそうさせた？

学生A：いやなんか、自分の知らない言語で喋られた時の疎外感が分かるので、

やめようかなくて。

(セグメント 10)

【焦点3】学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー

まず授業内外で1つのL3⁹⁾言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態^{②③}が見られる(【発話データ3】)。また、第3言語のみにかかわらず、一方のL3の言語でL2英語を学習^{②④}する行動としても現れる。忘れたくない言語に触れる時間を増加させるための方策^{②⑤}である。複数言語学習の必要性からの同時学習^{②⑦}が見られる。時に言語処理のスピードがL1とL3の間で逆転する状態^{②⑥}を経験する学生も出現する。また高度な力をつけたL3学習の場合は高校からのL3学習^{②⑧}のスタートが関与している。

学習の際困難を感じた時には、同科目履修者からの意味理解の支援の入手^{②⑤}に大いに頼りつつ、自ら調べるなど、授業困難時の自力での解決^{②⑥}も合わせて行う。こうした場面では、しばしば支援提供者ではない教師^{②⑤}の姿が対比的である。専門の授業を外国語で学ぶ際に、外国語での授業理解・準備のためのL1使用^{②⑨}は頻繁に行うが、専門用語の引用のための現地語資料^{②⑩}の活用も適宜行う必要がある。

コミュニケーション上では、多くの困った経験^{②⑦}が避けられない。旅先でスマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ^{②⑧}が活躍する。また、分からない状態を受け入れるというストラテジー^{②⑨}も生き抜くための1つのコツである。(セグメント11～14、17、18)

【発話データ3】は「テーマ・構成概念」の^{②③}を示す学生の発話である。4言語がからむ学習生活の中で、授業設定上の目標言語と実質的な学習対象が自在に切り替わる日常がよく表れている。

【発話データ3】「1つのL3言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態^{②③}」

学生A：あつ、うちも思い出した。韓国で、中国語の検定の準備してて、韓国語の教科書で中国語勉強とかしてたんですけど、でも、私は勉強の助けになっただっていかむしろ、韓国語にめっちゃ困って、韓国語の分からないところを辞書で調べて、韓国語の勉強をしましたもん。 (セグメント11)

表2 中国先回り組のセグメント、「テーマ・構成概念」リスト

セグメント番号	テーマ・構成概念(太字は表3との重複事項)
1	①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング / ②教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用
2	③教師の有効性に乏しい英語使用 / ④教師の英語・日本語使用と学生の ニーズとのミスマッチ / ⑤同科目履修者からの意味理解の支援の入手
3	⑥ CAP 科目の同時通訳支援の廃止 / ⑦ CAP 外現地授業での特別な支援の欠如 / ⑧ 3 カ国学生の演習でのさほど高くない難易度と学生主体の授業進行
4	⑨教師のモノ・バイリンガル性 / ⑩自分より言語能力の低い相手への思い やりによる言語選択 / ⑪利他的理由での言語選択
5	⑫学習努力、利他的配慮、負荷の強さ、相手の能力という言語選択の理 由の多様性
6	⑬語彙不足もしくは対応する訳語が存在しないという理由によるスイッチ
7	⑭ CAP 語の存在 / ⑮ CAP 語の学生内 (日本人 CAP 学生のみでも) での 使用 / ⑯楽しみやしっくりくる語感 / ⑰組み合わせる言語による造語しやすさの違い
8	⑱初学者の同席の有無への配慮 / ⑲同席者の組み合わせにより使用が必 然的な言語の選択 / ⑳自分のための訓練としての積極的用途
9	⑩自分より言語能力の低い相手への思いやりによる言語選択 (重複) / ⑲同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択 (重複)
10	㉑参加者の排除を避けたいという意思 / ⑱初学者の同席の有無への配慮 (重複) / ㉒複数言語環境における言語選択に気配りする力
11	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標言語 が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態
12	㉔一方の L3 の言語での L2 英語の学習 / ㉕言語に触れる時間を増加させる ための方策 / ㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の 際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態 (重複) / ㉖言語処理のスピードが L1 と L3 の間で逆転する状態
13	㉗複数言語学習の必要性からの同時学習 / ㉖言語処理のスピードが L1 と L3 の間で逆転する状態 (重複) / ㉘高校からの L3 学習
14	㉙外国語での授業理解・準備のための L1 使用 / ㉚専門用語の引用のための現地語資料
15	㉛日中韓の間での共通語としての日本語使用 / ㉜学生の外国語能力の個人差による言語選択ヴァリエーション
16	㉝教室内モノリンガリズム / ㉞複数言語許容
17	㉟同科目履修者からの意味理解の支援の入手 (重複) / ㊱支援提供者ではない教師 / ㊲授業困難時の自力での解決
18	㊳多くの困った経験 / ㊴スマホアプリなどによる文字から変換された音声 言語や地図・写真などの多モダリティの活用 / ㊵分らない状態を受け入れるというストラテジー

4.3 韓国先回り組の「理論記述」、発話データ、「テーマ・構成概念」

【焦点1】CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況

教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用②や教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング①は存在する。ただ教室内モノリンガリズム⑩と複数言語許容⑪という国ごとの対応の差、教師の有効性に乏しい英語使用③を含む CS の有無の多様性⑫、学生の CS に対する対応の多様性⑬（【発話データ 4】）が見られ、統一的な TL 実践はない。学生の翻訳・説明の効果の高さと教師の驚き⑭が両者の多言語使用上の違いを示している。教師の現地語使用の意図は、その場にいる人への情報保障⑮にある。

(セグメント 1～3、19、20)

【発話データ 4】は、「テーマ・構成概念」⑬の学生の CS に対する（教師の）多様性がうかがえる発言である。

【発話データ 4】「CS に対する対応の多様性⑬」

学生 C：んー、韓国では、たぶんレベルにもよると思うんですけど、先生と話すじゃないですか。で、突然日本語とかに変えると、私は怒られました。なんか、日本語で、最後までちゃんと韓国語で伝えてきなさいって言われました。で、中国では、私が中国語をできないって先生も分かっているんで、私を変えて変えて変えて、こう説明すると、こう、一生懸命、結構聞いてたっていう印象があります。

(セグメント 20)

【焦点2】学習や生活の中でのCAP学生の言語行動

1年生である語学の初学者の同席の有無への配慮⑳、同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択㉑を言語選択の規準として持ちつつ、CAP内かCAP外かでの言語選択㉒の使い分けを判断し、CAP内ではCAP内で使えるすべての言語の使用㉓という手段を使い、発話の途中でも効率と正確さのための言語選択㉔を行う。発話中には、語彙不足によるスイッチ㉕が起ることがちだが、言語ごとの難しさの差㉖があり、それぞれに対応が要る。さらに、積極的に気分や面白さのためといった積極的・語用論的理由のためのスイッチ㉗も行う。CAP語の存在㉘については、伝達の効率化㉙、および楽しみやしっくりくる語感㉚のために、共有する者だけのCAP語の秘匿性㉛（【発話データ5】）を有する言語行動となっており、そのためCAP外での使用への抵抗感㉜が生まれている。CAP語は、組み合わせる言語による造語しやすさの違い㉝があり、日本人や韓国人によるCAP語㉞が多い。

日中韓の3カ国を共有する集団の中では、マルチリンガルにおける言語ドミナンス㉟が生じることがある。現地語使用に向けての努力㊱はするし、場所・相手・能力によって判断する4言語使用㊲という方針はあるものの、得意な方の韓国語の多用㊳が見られ、中には相手の理解力頼みの母語使用㊴を自分に許す場合すら出現し得る。
(セグメント4～13、18)

【発話データ5】は、「テーマ・構成概念」㉟を示す発言である。CAP語がCAP生のみに通じる特別な表現形態であるため、CAP外での使用がはばかられることが分かる。

【発話データ5】「共有する者だけのCAP語の秘匿性㉛」

学生E：でもそれをCAP外で言うとちょっと恥ずかしい思いをするんですよ。なんかちょっといきってるみたいな。留学帰りで。
(セグメント10)

【焦点3】学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー

CAP 学生には、1つのL3の言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態⑳がある。また、メモを取る時に、表意文字言語の代わりに入力しやすい表音文字言語の活用㉑をするというTLも出現する。外国語での授業理解・事前スキーマ形成のためのL1使用㉒は認知レベルの確保に不可欠である（【発話データ6】）。困った時には、教師への支援要請のしやすさのヴァリエーション㉓があることから、同科目履修者からの意味理解の支援の入手㉔に活路を見出し、他方で授業困難時の自力での解決㉕も行う。

CAP 内ではCAP内で使えるすべての言語の使用㉖によってコミュニケーションを図るが、CAP外ではスマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ㉗が活躍する。また、分からない状態を受け入れるというストラテジー㉘も出現してくる。

(セグメント6、14～17、21、22)

【発話データ6】は、「テーマ・構成概念」㉙について学生が予習段階で駆使するL1使用のTL方略を示す語りである。

【発話データ6】「外国語での授業理解・事前スキーマ形成のためのL1使用㉒」
学生G：映画の授業っていうのがあったんですけど。それはどうしても中国語の、中国語の映画やったら中国語がどわーって流れてくるから、全然分かんないんで、その授業が始まる前に、日本語で、なんか、とりあえずその中国語の題で日本語のネットで打ってネタバレって日本語で書いて、それで検索して、ある程度あらすじ掴んでから、映画見て内容を、なんとなく、ああ今このシーンかみたいな、したりとか。 (セグメント16)

表3 韓国先回り組のセグメント、「テーマ・構成概念」リスト

セグメント番号	テーマ・構成概念(太字は表2との重複事項)
1	①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング
2	②教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用
3	③教師の有効性に乏しい英語使用 / ①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング (重複)
4	④語彙不足によるスイッチ / ⑤言語ごとの難しさの差
5	⑥効率と正確さのための言語選択 / ⑦ CAP 内か CAP 外かでの言語選択
6	⑧気分や面白さのためといった積極的・語用論的理由のためのスイッチ / ⑨ CAP 内で使えるすべての言語の使用
7	⑩相手の理解力頼みの母語使用
8	⑪ CAP 語の学生内 (日本人 CAP 学生のみでも) での使用 / ⑫楽しみやしっくりくる語感 / ⑬伝達の効率化
9	⑭ CAP 語の存在 / ⑫楽しみやしっくりくる語感 (重複) / ⑮組み合わせる言語による造語しやすさの違い
10	⑯日本人や韓国人による CAP 語 / ⑰ CAP 外での使用への抵抗感 / ⑱共有する者だけの CAP 語の秘匿性
11	⑲韓国語の多用 / ⑳同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択
12	㉑初学者の同席の有無への配慮 / ㉒マルチリンガルにおける言語ドミナンス
13	㉒同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択 (重複) / ⑩相手の理解力頼みの母語使用 (重複)
14	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態 / ㉔表意文字言語の代わりに入力しやすい表音文字言語の活用
15	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標言語が不明確になるマルチリンガル学習の実態 (重複)
16	㉕外国語での授業理解・事前スキーマ形成のための L1 使用
17	㉕外国語での授業理解・事前スキーマ形成のための L1 使用 (重複) / ㉖授業困難時の自力での解決
18	㉒マルチリンガルにおける言語ドミナンス (重複) / ㉗現地語使用に向けての努力 / ㉘場所・相手・能力によって判断する 4 言語使用
19	③教師の有効性に乏しい英語使用 (重複) / ㉙学生の翻訳・説明の効果の高さと教師の驚き
20	㉚教室内モノリンガリズム / ㉛複数言語許容 / ㉜ CS の有無の多様性 / ㉝ CS に対する対応の多様性 / ㉞その場にいる人への情報保障
21	㉟同科目履修者からの意味理解の支援の入手 / ㊱授業困難時の自力での解決(重複) ㊲教師への支援要請のしやすさのヴァリエーション
22	⑨ CAP 内で使えるすべての言語の使用 (重複) / ㊳スマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ / ㊴分からない状態を受け入れるというストラテジー

5. 考察

5.1 授業における教師の多言語使用状況における非統一性と学生の対処

第4節で扱った3つの焦点のうち、まず「CAP学生の受ける授業における教師の多言語使用状況」について考察する。常設化CAPの1期生ゆえのスタッフ側の経験知の欠如や、2ヵ国から受け入れる学生の言語力のレベルの多様さもあり、授業内では基本的に現地語を使用するという大枠のルールはあるものの（CAPスタッフからの情報）、いずれのグループに対しても科目担当者が統一的なTL方針を持って実践した様子はいかたがえない。学生は教師がそれぞれ独自に試みた多言語使用やスキャフォールディングの努力に感謝しつつ、また、授業内モノリンガリズムを徹底しようとする教師の教育的意図を理解しながらも、授業で理解できないことに関しては学生の方で主体的に教室内の多言語のリソースを活用せざるを得なかった。そしてそのことが学生のTLを学習に不可欠なツールとして必然的に引き出し鍛錬していったと推測される。

5.2 学習や生活の中でのCAP学生のTLと言語ドミナンス

次に、焦点の2つめ「学習や生活の中でのCAP学生の言語行動」について考察する。それぞれの対話の場面でどのような言語選択をするのかについての判断基準の最も大きなものは通じること、つまり、誰に対しても情報保障をすることである。モノリンガルに比べてバイリンガルの方が話し相手に配慮する行動や状況把握をする力が早く育つことが報告されているが（Fan et al., 2015; You & Markman, 2015）、CAP学生にもそのような利他的な配慮は強く見られる（必然性）。こうした配慮に加えて、積極的に自分が習っている外国語を練習したいという学習努力やその裏返しとしての負荷・疲労などの要因（積極性）もそれぞれのコミュニケーションの使用言語判断に関与する。さらに、多言語話者ならではの、CAP語に象徴される楽しみのための言語併用や創造性も出現し（豊富化）、多言語話者の言語選択や併用の根拠が「必然性、積極性、豊富化」の3つの次元から勘案され瞬時に判断され実施されていることが分かる。中でもこの「必然性」の1つとして両方のグループがあげた、移動先のキャンパスで出会う現地の1年生（2学年下の学生でまだCAP3言語の語学学習が進んでいない段階）に対する配慮は、現地語を使おうと頑張る大きな動機となっていた。利他的な判断をしがちな（思いやりの強い）姿勢は、しばしば相手の要求に応じて日本語の稽古台になってあげるといった結果を生みやすい

が、現地国の2・3年生は他キャンパスには出はらっていて、基本的にはCAP学生は1年生しかいないというCAPのシステムのおかげで、利他的判断が現地語使用に結び付ついていた。

1点だけ、韓国先回り組に出現したが中国先回り組では聞かれなかった現象がある。それは3言語の中の言語の強さのバランスの不均衡さの出現である。韓国先回り組では言語使用の面では、韓国語と日本語を用い中国語はほとんど使用しないという明確なドミナンスが出現してしまっている。中国で一緒になる韓国人学生グループも同様(湯川・清田, 2020)に中国語の使用を避け、この日韓のグループの中では日本語と韓国語を多用していた。通常、バイリンガルの言語ドミナンスは社会における言語の通用性や利便性などによって醸成されるダイグロシア(言語のパワーの強弱関係による領域・目的ごとの言語の使い分け)の反映であることが多いが、そうした要因が少ない日中韓の3言語の中でもこうしたことが起こってしまった。その原因が中国語の言語としての難しさによるのか、個人の好みのせいなのか、あるいは大学での指導内容・方針によるのかなどは不明であるが、こうしたことが今後起こらないようにするためには何等かの方策が必要である。

5.3 学習者の学習やコミュニケーションのストラテジーとしての TL

「学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー」には、CAP学生の授業内での習慣や日常のコミュニケーションのニーズによって培われたTLを実践する能力がよく表れている。

2グループは共通に、韓国語・中国語学習の際に学習手段としての(授業で使われる)言語と目標言語がどういう組み合わせであっても、柔軟に自分にとって必要性のある言語を学習する、つまり目標言語と学習媒介言語が柔軟に逆転し得るといふ生活をしてきた。状況と各自異なる自分の言語能力によって自分の学べき言語が何かを判断しあらゆるリソースを使ってそれを学習するといった言語間の交錯ダイナミズムは、多言語話者ならでの言語使用である。また、現地語での発表やアウトプットのためには目標言語を使用するが、準備段階では最も強い母語を認知レベルの高い学習内容の理解を得る梃子として使用するといった柔軟な言語の使い分けも見られた。こうした母語と目標言語の使い分けはCook(2001)が指摘した母語使用の機能を駆使しており、さらにSwain and Lapkin(2001)らがカナダのフランス語イマージョンで育つ生徒で検証した、複数言語を使用して目標言語のフォームを育む事例にもつながる。

また、サバイバルのために使えるのは音声言語だけではない。意味生成・伝達のためには、対面の口頭での対話の時さえ、筆談として紙に書いた文字やデジタルツールで示した文字を活用できる。自分の音声での発話の代わりに、デジタルツールで発話・発音させることも必要な文章を瞬時に翻訳させることもできる。さらに、写真、地図、イラストなど手軽に多モダリティを瞬時に使用することをテクノロジーが可能にしてくれており、学生は言語以外のリソースも TL の手段とする多モダリティの活用を実践している。モノリンガル話者の間でもデジタル機器の浸透により、インスタグラムや SNS での絵文字や写真を多用した対話や動画の交換などの言語以外の情報伝達の方法が若者を中心に進んでいることを考えると、多言語話者がこうした多言語の使用と多モダリティの活用を組み合わせる生活をするのは必然の流れであろう。

6. 結語

本研究で収集したデータの分析の結果、日本人 CAP 学生の言語使用の実態は3言語（とたまたま英語）が臨機応変に活用されている実態であることが明らかになった。前述したように、CAP では、授業内の学生どうしのやむを得ない TL による支援や、コミュニケーション上の「必然性、積極性、豊富化」の実践と鍛錬が、意識的で方略的な学生の日常的なストラテジーを育んだのではないかと考えられる。大学の正規のカリキュラムの中で英語以外の多言語を同時に育てる CAP のカリキュラムは、筆者らの知る限り日本では他に例がないが、日本内外の大学において学生が、あるいは多国籍企業において企業内の労働者が、言語レベルの違いはあれ3つかそれ以上の言語を共有して誰かと生活や仕事をする可能性は今後ますます増えるであろう。今回この研究で浮かび上がってきた各種 TL の方略は、多様な学習・労働の場で有益なコミュニケーションのスキルとして今後のプログラム運営や当事者対象のガイダンスの一部として有益な情報になるのではないかと期待する。

本研究はあくまで、CAP 学生自身からの語りから学生と教師の言語使用の実態を探った。この語りの内容をさらに検証し複眼的な視点から見るには、日中韓の3言語をよく知る研究者が実際の学生のインタラクションや学習の場を観察して言語データを採集する必要がある。筆者らの言語能力の限界によりそれが実行できなかったことは本研究の大きな限界である。今後の研究に期待したい。

注

- 1) 本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (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) 20名は定員数であり、途中辞退者が出了場合にはこれより少なくなる。
- 3) 全国にキャンパスアジアと名前のついた大学での教育プログラムは他にもある (平成 28 年度に合計 17 大学採択)。詳しくは庵途 (2018) を参照されたい。
- 4) 類似の概念に codemeshing (Canagarajah, 2011)、metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2011) 他多数あるが、詳しくは Garcia and Li (2014, pp. 36-42) を参照されたい。
- 5) 類似の用語にコード・ミクシング (codemixing, CM)、コード・ボロイング (codeborrowing, CB) がある。本書では、Baker (2011, p. 107) にならい、CB は「借用語や受け手となった言語のルールに従って変化を受け恒常的にその言語の一部となった語句」を指すものとし、CM については CS と同意語ととらえる。
- 6) 聞き取りでは、TL、CS、母語使用、CAP について筆者らが以前に行った研究に基づき、言語選択や TL が起こりそうな場面を予測して以下の 10 問を聞いた。
 - 1 「キャンパスアジア・プログラム」の授業における「シェルター授業」的要素の有無
 - 2 コード・スイッチングするのは、言いたいことが言えない時かどうか
 - 3 「CAP 語」の有無、それを使うのはテンションが上がっている時かどうか
 - 4 3 ヶ国の人が一緒にいて、ルールがない時には何語で話すか
 - 5 L3 の 1 つを学ぶ時にもう 1 つの L3 を通して勉強することがあるかどうか
 - 6 専門の授業を外国語で受ける時に、母語で情報を得ることがあるかどうか
 - 7 3 つの言語の中で、最もよく使われる言語はどれか、それはなぜか
 - 8 先生方は、学生が現地語以外を使ったり CS したりすることについてどう思っているか
 - 9 学習の際、先生や他の学生が話すことの聞き取りや、資料を読むことについて困難を感じるか、その場合はどのように切り抜けるか
 - 10 授業以外の場面でのコミュニケーションに困難を感じることはあるか、その場合はどのように切り抜けるか
- 7) CAP 内とは、4 言語を通じる CAP 生の間、および CAP 生用の授業科目内を指す。CAP 外はその外の人や場面を指す。
- 8) CAP 語とは CAP 生内で作られ共有された複数言語要素を取り入れた造語を指す。
- 9) 本稿では、L1 は日本語、L2 は英語、L3 は韓国語と中国語を指す。

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ー立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例ー」『立命館高等教育研究』18, 43-58.
- 大谷尚 (2019)『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析までー』名古屋大学出版会
- 湯川笑子・加納なおみ (2021)『『トランス・ランゲージング』再考ーその理念、批判、教育実践ー』『母語・継承語・バイリンガル教育研究』17, 52-74.
- 湯川笑子・清田淳子 (2020)「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ー移動キャンパス 2 年目終了後の自己評価にもとづく言語能力・言語使用状況ー」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』16, 24-45.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097. <https://doi.org/10.1177/0956797615574699>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321-333. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573065>
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101-128. <https://doi.org/10.5070/B86110060>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects.. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 99-118). Longman..
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedias: Education*, (pp.1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12-31. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2020年度活動報告

2020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 宮崎 幸江
 - 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 服部 美貴
滑川 恵理子
佐野 愛子
 - 7 ウェブサイト管理 1名 原 瑞穂
 - 8 広報 1名 山崎 直樹
 - 9 理事 若干名 福島 青史 加納 なおみ 河野 あかね 真嶋 潤子
松田 真紀子 松尾 由紀 田中 瑞穂 友沢 昭江
宇津木 奈美子 横井 幸子
- 以上1～9の役員、21名で理事会を構成
- 10 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：櫻井 千穂

バイリンガル作文部会：佐野 愛子（2019年度大会以降は活動停止）

各種言語教育部会：湯川 笑子

2020 年度（2020/ 4 - 2021/ 3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2020 年 8 月 8 日～9 日	オンライン	2020 年度研究大会
2020 年 8 月 9 日	オンライン	2020 年度総会
2020 年 11 月 8 日	オンライン	読書会 「ファミリー・ランゲージ・ポリシー (Family Language Policy) を考える」
2021 年 3 月 14 日	オンライン	学習会 研究発表支援のためのデータセッション

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会
2020 年度研究大会

研究大会テーマ

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

2020 年度の研究大会は、全プログラム、オンライン (双方向型) での開催となりました。新型コロナウイルスの感染拡大により、他の多くの学会行事や活動が中止や延期になる中、社会の中でマイノリティの立場に置かれがちな子どもたちやその子どもたちのために孤軍奮闘されている方々を支える MHB 学会として、こういう時だからこそ、お互いにつながりを実感できる機会を、という想いで開催しました。「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」をテーマに掲げた本大会では、8 月 8 日 (土) と 9 日 (日) の 2 日間で、基調講演、大会企画パネル・ワークショップの他、口頭発表 18 件、ポスター発表 4 件が行われ、活発な議論が交わされました。そして、過去最多の 341 名の参加者を世界各地から迎えて盛況の内に終えることができました。

日時：2020 年 8 月 8 日 (土) 10:00 ~ 18:10

8 月 9 日 (日) 9:30 ~ 16:30

場所：双方向型オンライン (ZOOM)

【大会プログラム】

《第 1 日目》8 月 8 日 (土)

10:00~12:00

大会プレ企画

「対話型アセスメント DLA 実践ワークショップ」

櫻井 千穂 (広島大学)、菅長 理恵 (東京外国語大学)

13:00~13:10

開 会

挨拶 湯川 笑子 (MHB 学会会長・立命館大学)

13:10~14:40

基調講演

「多様な背景をもつ子どもの読み書き能力の発達」

高橋 登 (大阪教育大学)

14 : 40~15 : 00

休憩

15 : 20~16 : 20

ポスター発表 * 4会場同時進行

<ポスター1>

「CLD生徒の教科学習理解を促すための様々な素材やツール—小学校国語教材文を例に—」

滑川 恵理子 (京都女子大学)

<ポスター2>

「在日ベトナム人幼児に対する継承語ベトナム語保持支援に関する一研究—2歳児を対象とした家庭での読み聞かせの記録—」

ファム・フィー・ハイ・イェン (大阪大学大学院 博士後期課程)

<ポスター3>

「地域外国人支援教室におけるオンライン学習支援の実践—ポストコロナに向けたCLD青少年の支援方法—」

白石 佳和 (高岡法科大学)、水田 佳歩 (富山大学)、
青木 由香 (アレッセ高岡)

<ポスター4>

「日本語継承CLD児の語彙力評価—DLA語彙カードを用いたパイロット調査—」

柳瀬 千恵美 (九州大学)

16 : 40~18 : 10

部会 (SIG) 活動 * 3会場同時進行

海外継承日本語部会

インターナショナル・スクール部会、各種言語教育部会合同

アセスメント部会

《第2日目》8月9日 (日)

9 : 30~10 : 40

口頭発表1・2 * 3会場同時進行

第1会場

<口頭発表1> 9 : 30~10 : 00

「ロサンゼルス地域における日本人保護者のバイリンガル言語習得の意識調査と児童・生徒の両言語発達・保持への一考察」

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)

<口頭発表2> 10:10~10:40

「日本にルーツを持つ子どもたちにとっての日本語—ニューヨーク州の『新二世』の子どもたちに焦点をあてて—」

中森 真理子 (関西外語専門学校)

第2会場

<口頭発表1> 9:30~10:00

「ブラジル日系コミュニティの日本語学校の新たな取り組み—継承語教育からの緩やかな展開—」

中澤 英利子 (横浜市立大学大学院 博士後期課程)

<口頭発表2> 10:10~10:40

「日本語と中国語のバイリンガルの子供における表出語彙の発達と喪失」

高 飛 (保育・介護・ビジネス名古屋専門学校)

第3会場

<口頭発表1> 9:30~10:00

「文化的言語的に多様な子どもの話す力・聴く力の評価—JSL 評価参照枠<話す><聴く>の年齢枠別記述文案作成—」

伊澤 明香 (大阪経済法科大学)、

小林 幸江 (東京外国語大学名誉教授)

<口頭発表2> 10:10~10:40

「社会的知覚が国際児のエスニックアイデンティティ及び継承語のイメージに及ぼす影響」

バリー・カヴァナ (東北大学)

10:50~12:50

大会企画パネル・ワークショップ * 2会場同時進行

<パネル>

「文化的言語的に多様な子ども (CLD 児) の教育保障—誰もが当事者として関わるために—」

企画・趣旨説明: 宇津木 奈美子 (帝京大学)

第1発表「文化的言語的に多様な子ども (CLD 児) の教育保障に向けた学校教育への挑戦—新潟県上越市の事例—」

原 瑞穂 (上越教育大学)、中野 博史 (上越市教育委員会)、

佐藤 睦子 (上越国際交流協会)

第2発表「多文化共生を実現する公立小学校の実践—専任の母語話者教員と日本語指導担当教員の協働のプロセス—」

永田 耕平 (門真市立砂子小学校)、

田 慧听 (門真市立砂子小学校)

第3発表「日本語指導協力者によるCLD児のエンパワメント―神奈川県で日越バイリンガルとして成長した若者の事例―」

宮崎 幸江（上智大学短期大学部）

<ワークショップ>

「リサーチメソッド―質的研究入門とSCAT実習―」

総合司会：山崎 直樹（関西大学） 趣旨説明：湯川 笑子（立命館大学）

第1部「質的研究とは何か」小澤 伊久美（国際基督教大学）

第2部「SCATの方法」佐野 愛子（立命館大学）

第3部「SCAT実習および全体討論」

山崎 直樹（関西大学）、湯川 笑子（立命館大学）、

小澤 伊久美（国際基督教大学）、佐野 愛子（立命館大学）、

松尾 由紀（立命館大学附属立命館中学校・高等学校）

12：50~13：10

昼食休憩

13：10~13：40

総会

14：00~16：30

口頭発表3・4・5・6 * 3会場同時進行

第1会場

<口頭発表3> 14：00~14：30

「在独継承日本語学習児の書く力を伸ばす『国語教科書活用法』の開発」

ビアルケ（當山）千咲（東京経済大学）、

柴山 真琴（大妻女子大学）

<口頭発表4> 14：40~15：10

「継承語教育の経験と日本人コミュニティ―シドニー日本クラブ（JCS）

日本語学校の事例から―」

塩原 良和（慶應義塾大学）、濱野 健（北九州市立大学）、

小林 美穂（Independent Researcher）

<口頭発表5> 15：20~15：50

「ヨーロッパにおける継承日本語教育の今後を考察する―スイスにおける継承語教育を参考として―」

フックス - 清水美千代（バーゼル日本語学校）

<口頭発表6> 16：00~16：30

「海外長期滞在家庭の子どもの日本語学習経験から探る補習授業校の役割―シンガポールで成長した大学生へのインタビューから―」

重松 香奈（東京外国語大学大学院 博士後期課程）、

本間 祥子（日本大学）

第2会場

<口頭発表3> 14:00~14:30

「日本の母語教育政策の課題と発展性に関する研究—大学生への意識調査から—」

笹岡 優里 (立教大学大学院 博士後期課程)

<口頭発表4> 14:40~15:10

「文化的言語的に多様な子どもたちのための Web 学習支援—支援者の成長—」

渡部 倫子 (広島大学)、櫻井 千穂 (広島大学)、
岩坂 泰子 (広島大学)、永田 良太 (広島大学)

<口頭発表5> 15:20~15:50

「母語を活用した中学国語の学習支援における支援者支援—学習支援記録の分析から—」

宇津木 奈美子 (帝京大学)、高梨 宏子 (東海大学)

<口頭発表6> 16:00~16:30

「地方外国人集住地域に住む CLD 青少年のための市民性教育の課題」

松田 真希子 (金沢大学)、白石 佳和 (高岡法科大学)、
青木 由香 (アレッセ高岡)

第3会場

<口頭発表3> 14:00~14:30

「日本におけるロシア語の母語・継承語教育を行うロシア語学校・ロシア語教室で使われている教材の現状と課題」

サヴィヌィフ・アンナ (北海道大学大学院 博士後期課程)

<口頭発表4> 14:40~15:10

「キャンパスアジア・プログラム生が語る自身の多言語学習・生活」

湯川 笑子 (立命館大学)、清田 淳子 (立命館大学)

<口頭発表5> 15:20~15:50

「複言語教育と『ランゲージング』—日本の小学校での複言語教育における動的言語使用を捉える—」

大山 万容 (立命館大学)

<口頭発表6> 16:00~16:30

「日本における初任英語教員1年目の経験と成長」

松本 哲彦 (学校法人東明館学園 東明館中学校・高等学校)

16:30 閉会

(文責 櫻井 千穂)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2021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：日本を含む世界の6地域からメンバーが参加。この内、5名が企画委員として、6名がアドバイザーとして企画運営に関わる。
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メンバーの集まりとして発足。補習校や週末学校の教師をはじめ、学校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人々・継承語教育の支援者など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オンラインによる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
 - ・各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
 - ・学校の組織や運営についての情報交換・意見交換
 - ・継承語教育のアドボカシー・政策支援のための活動
8. 2020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、日本語教

育推進法案の原案に、日本にルーツを持ちながら海外に永住していく多言語環境の子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、実現を見た。2020年には、この政府支援をさらに実体のあるものにするため、文化庁のパブリックコメントの情報などをメンバーの間で共有し、海外の声を政府関係者に届ける努力を継続して行った。一連の運動から明らかになった各地の要請事項は報告書にまとめ、政策担当者に届け、部員内部で共有した。

・第9回海外継承日本語部会年次会の開催（2020年8月8日）

海外のメンバーの要望が大きいカリキュラムの編成と教師の養成を課題に取り上げ、欧州とアジアの現場の実践報告を行った。オンラインによる初めての試みで、100名にのぼる登録者があった。発表は下記の通り。

1. 欧州・複言語・複文化主義の現場から

「バーゼル日本語学校の実践」（フックス清水 美千代）

「パリ南日本語補習校の実践」（根元 佐和子）

「ドイツ発複言語キッズ：“チームもつつなぐ”の試み」（三輪 聖）

2. 多様化するアジアの現場から

「香港日本人補習校の実践」（明石 智子・今 寿美子）

「韓国継承日本語教育研究会の活動」（岩間 晶子・櫻井 恵子）

※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79名が部会メンバーとして所属。（内訳は、一般会員30名、学生会員3名、準会員44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. 2020 年度の活動：

- ・ニュースレターを年に2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6回開催。トピックは所属機関の紹介や教育実践、情報交換など。原則として動画公開、但しメンバー限定。2020年度2月1日までに開催した4回分の話題提供者と話題は以下の通り。
 - ▶第25回 話題提供者なし「遠隔授業の活動の現状や工夫の共有」
 - ▶第26回 話題提供者なし「遠隔授業の活動の現状や工夫の共有、そして今後」
 - ▶第27回 小澤 伊久美「評価的思考（Evaluative Thinking）で教育実践を考えると？」
 - ▶第28回 権野禎（お茶の水女子大学）「授業実践報告」
- ・MHB 研究大会開催時に毎年開催している対面の部会会合は、2020年度は「新型コロナ禍の中で遠隔授業経験から見てきた今後へのヒントと解決すべき課題」をテーマに掲げて各種言語教育部会と合同で開催した。2名の発表と5名の情報提供を受け、活発に議論が交わされた。発表者らは以下の通りである。
 - ▶発表者1 山崎 直樹（関西大学）「遠隔授業における光と影」
 - ▶発表者2 松尾 由紀（立命館中学校・高等学校）「授業時数を補うために始めた自律学習課題 Daily の対面授業回復後の継続活用」
 - ▶情報提供者：渋川 晶、ビアルケ 千咲、河野 あかね、田中 ルジア、横井 幸子
- ・MHB 研究大会の後に、4日間のハンズオンのワークショップ「パンデミック状況下における概念化教授法による探究型レッスンプランの作成」をオンラインにて開催（講師は国連国際学校教諭 津田 和男先生）

【今後の予定】

- ・オンライン茶話会を年度末までに2回開催する予定。詳細は決まり次第、ウェブサイトにて公開する。
- ・各種言語教育部会と合同で、2021年3月20日に「初心者こそ知りたい遠隔授業にも役立つ多言語対応デジタルツール」オンライン研修会を開

催する予定。

- ・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回程度のペースを目安に緩やかに継続する。
- ・2021年8月のMHB研究大会期間中に対面による部会会合を持つ。今年も各種言語教育部会と合同開催の可能性を含めて検討する予定。
- ・夏に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：櫻井 千穂（大阪大学）
2. 連 絡 先：csakurai@lang.osaka-u.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：代表と副代表宮崎 幸江（上智大学短期大学部）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. 2020年度の活動：

部会（SIG）メンバーより「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」（文部科学省、2014）の実践ワークショップ開催の要望が多数あったため、MHB2020年度研究大会開催時（2020年8月8日（土）9日（日））、大会プレ企画として「対話型アセスメントDLA実践ワークショップ」（8月8日（土）10:00-12:00）を開催した。部会メンバー以外にも多くの参加者があり、定員の100名はすぐに満席となった。実際の動画を視聴してのワークショップは大変好評で、継続した開催を望む声が多数聞かれた。また、同日（16:40-18:10）に開催した部会集会では、部会メンバーの小林 幸江氏（東京外国語大学名誉教授）、伊澤 明香氏（大阪経済法科大学）より、DLAのJSL評価参照枠に関する研究発表がなされた。参加者は42名で、活発な議論が展開された。

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）

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. 会 員：一般会員 22 名 学生会員 6 名 準会員 4 名 合計 32 名
5. 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。
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：2020 年 8 月 8 日 16:40-18:10 各種言語教育 SIG・インターナショナルスクール SIG の合同企画として「新型コロナ禍の中で遠隔授業経験から見えてきた今後へのヒントと解決すべき課題」というテーマについて話し合った。（参加者 33 名）

発表者・話題提供者（敬称略）：

発表者 1 山崎 直樹（関西大学）「遠隔授業における光と影」

発表者 2 松尾 由紀（立命館中学校・高等学校）

「授業時数を補うために始めた自律学習課題 Daily の対面授業回復後の継続活用」

情報提供者：渋川 晶、ビアルケ 千咲、河野 あかね、田中 ルジア、横井 幸子

8. 2020 年度 2 月 1 日以降及び 2021 年度の活動予定：
 - 2021 年 3 月 20 日「初心者こそ知りたい遠隔授業にも役立つ多言語対応デジタルツール」オンライン研修会を企画予定
 - 2021 年 8 月 7 日もしくは 8 日 MHB 研究大会の中で SIG の会を開催予定

（文責 各 SIG 代表）

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会則

2020年8月9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. ウェブサイト管理 1名 任期は2年、再任を妨げない。
8. 広報 1名 任期は2年、再任を妨げない。
9. 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。
10. 監事 2名 任期は2年、再任を妨げない。
11. 名誉会長 1名 任期の定めなし。
12. 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、会員管理担当、会計担当、紀要編集担当、ウェブサイト担当、広報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. 会員管理担当は会員に関する名簿を管理する。
5. 会計担当は本学会の経理および会員の年会費を管理する。

6. 紀要編集担当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. ウェブサイト管理担当は本学会のウェブサイトを担当する。
8. 広報担当は本学会の広報を担当する。
9. 理事は理事会を構成し、年次大会、学会誌の編集、会の事業の企画・運営にあたる。
10. 監事は本学会の会計監査を行う。
11. 名誉会長、顧問は、学会の運営に関し、理事会や役員の要請に応じて助言する。

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。
2. この会則は2020年8月9日に更新した（第10条、第12条、第13条）。

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第18号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第18号「新時代のFamily Language Policyとマルチリンガル教育」への投稿を募集いたします。特集テーマ、及び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：2021年8月31日（火）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、入会手続きをお取りください。

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・生徒及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）

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 A4判 横書きワープロ原稿
- 余白 上下左右28mm
- 字詰め 40字（字送り10.9pt）×39行（行送り18pt）

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告15枚以内、研究ノート12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18号投稿募集 (<https://mhb.jp/archives/1878>) 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「MHB18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_MHB18.docx / YUKAWA_MHB18.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。

- 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。

公 刊：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は第15号より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、以下のウェブサイトに掲載され、順次公開されることとなります。本紀要への投稿は、論文の電子化と一般公開についてご承知・ご了解を得たものとみなします。
 - ① 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。
 - ② 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、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。
- 学会事務局では15号以前の全ての号について紙媒体の冊子の販売は取り扱っておりません。

送付先：MHB学会理事（紀要編集）服部 美貴

Eメールアドレス：mhb18.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB18号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：服部 美貴

Eメールアドレス：mhb18.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：櫻井 千穂（2019年8月より）csakurai@lang.osaka-u.ac.jp
- d. バイリンガル作文部会：佐野 愛子（2019年度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

2020年は、コロナウィルスに翻弄され、不安と恐れの中で希望を語る言葉を探し続けた一年でした。特に言葉の教育に関わる実践及び研究をしているMHB学会の会員にとっては、教育とは何か、言葉の教育とは何か、コミュニケーションとは何か、といったことについて、改めて考えることの多い一年だったのではないのでしょうか。そうした中で、MHB学会は、創立以来初となるオンライン学会を開き、また、様々なSIG活動をリモートにて展開しながら多くの会員の皆さまと新たな学びを模索した一年でもありました。その学びの軌跡を、ここに『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』17号としてお届けいたします。

今号は、2020年度研究大会のテーマでもありました「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」を特集テーマとして掲げ、基調講演及び大会企画パネルを受けた2本の招待論文と、一般投稿論文5本（研究論文1本、研究ノート4本）を掲載いたしました。今号には12本の投稿論文が寄せられ、厳正な査読を経てそのうちの5本を採択いたしました（採択率41.7%）。惜しくも採択にならなかった論文の中にも、MHB学会が掲げるテーマを真摯に追究しようとする優れた論考も多くありました。MHB学会では、会員の皆さまの研究に役立てていただけるよう、査読者及び編集が心を尽くして講評をお返ししておりますので、ぜひ再度投稿していただきますようお願いいたします。

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。とりわけ、本学会の理事外で査読にご協力いただきました先生方には、その専門的見地から多くの助言をいただきましたことを、ここに記して感謝申し上げます。また、編集に際しましては、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。不慣れな編集作業で行き届かぬ点も多かったことと思えます。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

佐野 愛子

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第17号

2021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 

2021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

佐野愛子・服部美貴

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