

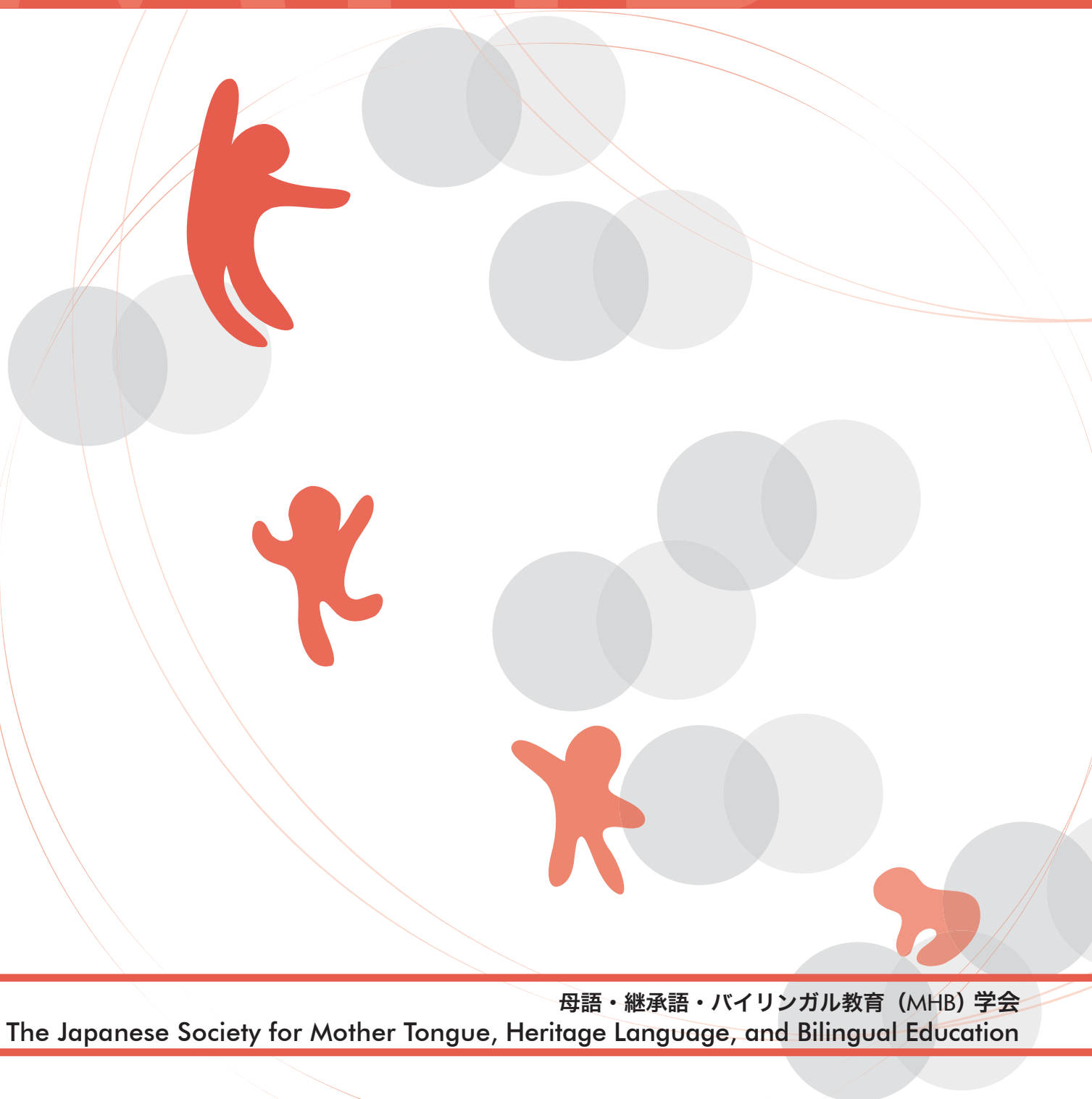
Volume 19
MAY 2023

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19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 19 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 19 号をお届けします。2022 年度も引き続きコロナ禍との奮闘 3 年目の年でした。対面を中心に一部ハイブリッド型の学会行事などもちらほらと見聞きしましたが、MHB 学会では海外在住の方の参加のしやすさなどメリットを生かすことも考慮にいれ、2022 年度はオンラインでの研修会や研究大会を継続しました。

2022 年度 8 月に開催した研究大会では、多言語教育の専門家としてご高名なスペインのバスク大学のヤソネ・セノス博士に、3 言語を育てる多言語教育状況とトランスランゲージングについて基調講演をしていただき、スペインからリアルタイムで質疑にもご対応いただきました。そのご講演をふまえ、この紀要にも「言語教育クラスと CLIL/ イマージョンプログラムにおいて多言語を生かす教授的トランスランゲージング」と題してご寄稿いただきました。多言語教育の具体的な進め方について多くの示唆をいただきました。

さらに研究大会で多くの参加者を得て議論も白熱したパネル発表を、パネラーと司会の全員による 1 本の論考としてまとめ、横井幸子氏・金正泰氏・太田真美氏・岡典栄氏・依田幸子氏・山崎直樹氏・小川典子氏による「日本の中等・高等教育機関で 3 言語（以上）を教える—日本における多言語教育の実践—」として掲載しました。大変柔軟な多言語学習や多言語使用がみられた 2 つの中等教育機関と 1 つの大学プログラム、および日本手話と日本語を使って教える第 3 言語としての英語教育についてバイリンガル法で教えているろう教育機関での実践がこの 1 本に凝縮されています。

自由投稿原稿の中からは、研究論文、調査報告、実践報告、研究ノートを各 1 本ずつ、計 4 本を掲載しております。

このうち、まず研究論文は、滕越氏による「幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶとき—キャリア形成における言語学習の選択を中心に—」です。2022 年度の大会テーマは 3 言語以上の習得や教育でしたが、それにふさわしく、幼少期に日本語と中国語に触れて育ったバイリンガルが成人となり第 3 言語の学習を始めるに際し、どういう要因でそうした決断をしたのかについて 3 名の協力者からの聞き取りに基づいて分析しています。それぞれに状況も異なり複雑な 3 名の判断とその後の日中移動体験との付き合い方について、滕氏はオープンコーディングの手法で分析した結果を一つの包括的なプロセスモデルとして図解し、それによって 3 者の判断を解き明かしています。

次に、金子浩一氏による調査報告「アンケート調査に基づく補習授業校の実態に関する一考察—各校の設備と制度および国語の授業の実態—」を掲載しております。海外の日本語教育活動は日本語教育推進法でも援助の対象であることが明記され、あらたな注目を浴びています。金子氏は全世界に分布する 200 校の補習校を対象に大規模なアンケート調査を行い、運営面と教育面の両面にわたり文部科学省の調査では知られていないデータや実態の調査結果を提示しています。

さらに、実践報告として岩坂泰子氏・佐野愛子氏・櫻井千穂氏による「文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践—トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして—」を掲載しました。これは、CLD 生徒の母語や母文化というリソースを英語授業の作文授業でトランスランゲージングにより引き出すことで、母語話者との間の不均衡な力関係を乗り越え協同的な関係で学習することが日本の中等教育機関の中でもできることを証明した先駆的な実践です。この実践は通常の教科

担当教員ではなく研究者による特別授業ではあるものの、今後の通常の授業実践へとつながることが大いに期待されます。

最後に、徳永あかね氏による研究ノートは「日本社会の言語態度が言語継承を担う親にもたらす影響—日英国際結婚家庭の日本人母親へのインタビューより—」と題し、日本語を母語とする母親と英語を母語とする父親との国際結婚家庭に生まれた子どもの言語教育に関する葛藤に焦点を当てています。本稿は、6名の母親からの聞き取りにより、日本社会における言語態度が日英国際結婚家庭の子どもの2言語の継承に関する意識にどのように影響しているかをテーマ分析の手法で探り、4つのカテゴリーが抽出できたとしています。

以上、掲載された研究は、基礎データ収集、言語学習・教育に影響を与える複雑な要因の解明、あるべき多言語教育の姿の実験的追求と多岐にわたり、また、対象人口の環境や研究手法の点でも多様性に富んでいます。MHB 会員の皆様にとって今後の教育活動・研究活動への刺激となることを願っております。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG（部会）情報、紀要第20号への投稿規定の他、新たに学会会則などの情報も記載しております。MHB ウェブページ情報と合わせてご利用下さい。紀要19号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読、編集に多大な労力をささげて下さった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会長

湯川 笑子

2023年3月

目 次

《招待論文》

言語教育クラスとCLIL/イマージョンプログラムにおいて
多言語を生かす教授的トランスランゲージング

セノス ヤソネ 1

日本の中等・高等教育機関で3言語（以上）を教える

— 日本における多言語教育の実践 —

横井 幸子・金 正泰・太田 真実（朴 苑眞）

岡 典栄・依田 幸子・山崎 直樹・小川 典子 16

《研究論文》

幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶとき

— キャリア形成における言語学習の選択を中心に —

滕 越 31

《調査報告》

アンケート調査に基づく補習授業校の実態に関する一考察

— 各校の設備と制度および国語の授業の実態 —

金子 浩一 44

《実践報告》

文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践

— トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして —

岩坂 泰子・佐野 愛子・櫻井 千穂 59

《研究ノート》

日本社会の言語態度が言語継承を担う親にもたらす影響

— 日英国際結婚家庭の日本人母親へのインタビューより —

徳永 あかね 76

《母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会2022年度活動報告》 90

CONTENTS

<Invited Papers>

Pedagogical Translanguaging to Benefit from Multilingualism in Language Classes and in CLIL/Immersion Programs

CENOZ Jasone 1

Teaching 3 (and Additional) Languages in Japanese Schools: Multilingual Education Practices in Japan

YOKOI Sachiko, KIM Jeongtae, OTA Mami (PARK Wonjin)

OKA Norie, YODA Sachiko, YAMAZAKI Naoki and OGAWA Noriko 16

<Research Paper>

Third Language Acquisition among Young Adults Who Migrated between Japan and China in Childhood: Language Learning Selection in Career Formation

TENG Yue 31

<Investigation Report>

A Survey-Based Fact-Finding Study of Japanese Supplementary Schools: Facilities and Systems in Each School and Actual Conditions of Japanese-Language Lessons

KANEKO Kouichi 44

<Teaching Note>

English Instruction in a Culturally and Linguistically Diverse Classroom: Using Translanguaging Classroom as a Framework

IWASAKA Yasuko, SANO Aiko and SAKURAI Chiho 59

<Research Note>

How Language Attitudes in Japanese Society Effect Parents Responsible for Language Inheritance: Interviews with Japanese mothers in Japanese-English marriages

TOKUNAGA Akane 76

<MHB Activities in 2022/23> 90

《招待論文》

言語教育クラスとCLIL/イマージョンプログラムにおいて
多言語を生かす教授的トランスランゲージング

セノス ヤソネ (バスク大学)

**Pedagogical Translanguaging to Benefit from Multilingualism in Language Classes
and in CLIL/Immersion Programs**

CENOZ, Jasone (University of the Basque Country, UPV/EHU)

要 旨

昨今のマルチリンガリズムの広まりにより、学習者たちは第二言語や追加言語を学ぶ必要を求められている。これらは言語の授業で教えられ、CLIL・イマージョン授業では指導言語として使用される。そこで本稿では第二言語や追加言語で学術的な内容を指導する際の課題について論じる。マルチリンガルの学習者はモノリンガルの学習者よりも幅広い言語レパートリーを持っており、追加言語を学習する際、その予備的知識を活用することができる。多言語話者は、言語を学習する際、あるいは第二言語や追加言語を媒介として学習する際、言語レパートリーからメタ言語的ストラテジーを適用できる可能性がある。しかしながら、多言語話者として具わっているそのような能力全てを発揮しているわけではなく、さらにメタ言語的認識を発達させるために予備的知識を活性化させる必要もある。教授的トランスランゲージングは、指導を通じて学習者自身の言語レパートリーを総動員するため、メタ言語認識を高める際に重要な役割を果たすことができる。このように、学習者は自分自身の多言語性を最大限に活用することができるのである。

Abstract

Nowadays, multilingualism is spreading and students often need to learn second and additional languages. These languages are taught in language classes and are also used as languages of instruction in CLIL/immersion classes. This article discusses the challenges of teaching academic content in second and additional languages. Multilingual learners have a broader repertoire than monolingual learners and can use their prior knowledge when learning an additional language. Multilingual speakers can potentially apply metalinguistic strategies from their multilingual repertoire when learning languages or through the medium of second and additional languages but students do not use all the opportunities they have as multilingual speakers and prior knowledge often needs to be activated so as to develop metalinguistic awareness. Pedagogical translanguaging can play an important role to enhance metalinguistic awareness because it mobilises the students' own multilingual repertoire through instruction. In this way students can make the most of their own multilingualism.

Keywords: multilingualism, pedagogical translanguaging, metalinguistic awareness, academic language, CLIL, immersion programs

1. Multilingualism and Multilingual Education

Multilingualism refers to the ability to speak and communicate in more than one language, and it is a common phenomenon all over the world. Multilingualism is not new; we have examples of ancient inscriptions in multiple languages. A very well-known example is the Rosetta Stone with an ancient Egyptian decree issued by King Ptolemy V in 196 BC. It is written in three scripts: Egyptian Hieroglyphs, Demotic, and Greek. Another example is the Behistun Inscription created by king Darius the Great in the 5th century BC. This inscription is written in Old Persian, Elamite, and Akkadian. There are many other examples of multilingualism in the past, but as Aronin and Singleton (2008) report, multilingualism has some specific characteristics nowadays (see also Cenoz, 2019). Multilingualism can be regarded as a more global phenomenon nowadays than in the past when it was mainly limited to border areas or trade routes. Multilingualism is also more generalized at the social level and multilingual people can be found in different social classes and professions than in the past. Another important difference is related to technology and communication because multilingualism is nowadays instantaneous and multimodal as opposed to limited oral and written communication in the past.

There are many reasons for the development of multilingualism. The mobility of the population can lead to linguistic diversity because migrants, tourists and/or students can contribute to the spread of different languages. In some cases, multilingualism is fostered when regional minority languages are protected and promoted along with national and international languages. Multilingualism is also associated with the spread of English. English is the main language of international communication and is widely spoken as a second or foreign language in many countries worldwide. English has become a lingua franca in many parts of the world, particularly in business, education, and international relations.

The teaching of English is closely linked to multilingualism. English can be taught as a second or foreign language but it is often not a second language but a third or additional language for many students. Multilingualism in education is not the same as multilingual education. A school located in a diverse urban community with a large number of immigrant students who speak a variety of languages is a school where multilingualism is present but it is not necessarily multilingual if it does not aim at developing multilingualism as an educational goal. This could be the case of many schools in English-speaking countries following an English-only curriculum when all instruction is provided in English. The school may use different strategies to support multilingual students but the educational aim regarding languages is not multilingualism but English-only. Multilingual education can be often found in educational programs and approaches aiming to support the development of multiple languages. In many contexts, one of these languages is English. Multilingual education can take many forms, depending on the context and the goals of the program. In some cases, it may involve teaching academic subjects through a second or foreign language, as in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) program or immersion programs. In

other cases, the teaching of languages is limited to the language classes.

In this article we will look at multilingual education by examining the challenges of using a second or additional language as the language of instruction for teaching academic subjects and the way pedagogical translanguaging can contribute to the development of the multilingual students' linguistic resources.

2. The Use of a Second or Additional Language as the Language of Instruction

Second and additional languages are often used as languages of instruction in educational contexts. Cenoz and Ruiz de Zarobe (2015) identify at least four situations in which students in different parts of the world learn through the medium of a second or additional language. These can be:

- i. Speakers of local languages that are not used at school. An example of this situation can be the case for many speakers of indigenous languages in Latin America when students have only Spanish as the language of instruction;
- ii. Speakers of languages that are not taught at school in the host country. An example could be immigrant students speaking languages such as Punjabi or Turkish in European countries which in most cases are not used at school;
- iii. Speakers of majority languages that are used at school but who are taught some subjects through the medium of a local minority language so as to improve their language skills. This is the case of students with Spanish as a first language who learn through the medium of Basque in the Basque Country;
- iv. Speakers of majority or minority languages that are used at school and learn subjects through the medium of English as an additional language. This situation is very common in many parts of the world.

Programs teaching academic subjects, such as science, history, or mathematics, through a language that is not the first language provide the opportunity to learn both content and language at the same time. The target language is used to convey and explain academic content, rather than just being used just in the language classes.

Immersion programs started in Canada in the 1960's and their main characteristic is that they teach academic subjects in French to students who have English as their first language. Genesee (2013, p.24) explains that "in French immersion programs in Canada at least 50% of academic instruction is delivered through French during some part of elementary and/or secondary school." Genesee (2013) adds that the goals include advanced levels of proficiency in the second language (French) and age/grade appropriate levels of proficiency in the first language (English) and in non-language subjects. Another goal is to develop positive attitudes towards French Canadian culture. There are different types of immersion programs depending on the age of onset of the program and the intensity. Immersion programs have spread in different contexts and involve different languages including some minority languages such as Basque, Catalan or Welsh in Europe or Quechua in Latin America.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) programs are also often mentioned in the last years, mainly in the context of English language teaching. CLIL has been defined as 'dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language' (Coyle et al., 2010, p.1). The characteristic of CLIL programs is that academic content is taught in the

second or additional language, which in most cases is English. There are different CLIL programs depending on their intensity that can range from content units in language classes to several academic subjects such as science or social studies in the target language. CLIL programs can also start at different school levels.

Cenoz et al. (2014) explain how immersion and CLIL programs have a different origin but share the same characteristics and face similar challenges. Cenoz (2015) compares an immersion program in Basque as a second language and a CLIL program with English as a third language in the Basque Country and concludes that there are no essential differences between the two programs. Cenoz and Gorter (2022) explain how the level of English achieved by the students is usually higher in CLIL programs than in regular programs but that some research studies indicate that students may have some difficulties processing content in a second or foreign language (Fernández-Sanjurjo et al., 2019; Hughes & Madrid, 2020; Lin, 2016; Mahan, 2020). These difficulties can be associated with the level of proficiency in the second or additional language and specifically with the specific uses of academic language. In the following paragraphs, an example that links language proficiency to scores in content subjects will be shown and then some specific characteristics of the language used in academic texts will be discussed.

The relationship between proficiency and achievement in content subjects can be seen in an evaluation carried out in the Basque Country. Participants were 9,019 students who took standardized tests in the second year of secondary education. All the students had Spanish as a first language and Basque as the main language of instruction for content subjects such as mathematics or science. They were in a program that can be considered immersion or CLIL in Basque. All students took tests in several school subjects including mathematics, science and Basque. The Basque tests of oral comprehension and reading comprehension identified students as belonging to one of three profiles: lower level of Basque, intermediate level of Basque and higher level of Basque. The mathematics and science tests had four sections each. The sections in mathematics were “change, amount, space and shape, and problem resolution.” The sections in science were “scientific knowledge, scientific research, natural facts and decision making.” Table 1 shows the scores obtained by students in mathematics and science according to their level of Basque proficiency.

Table 1. Scores in mathematics and science

	Lower level in Basque	Intermediate level in Basque	Higher level in Basque
Mathematics	215.33	255.74	291.78
Science	209.98	249.99	282.25

As it can be seen students who had a higher level in Basque obtained higher scores both in mathematics and science, followed by students with and intermediate level in Basque and the group of students with the lowest level in Basque obtained the lowest scores in mathematics and science. This pattern was found not only in the general results shown in Table 1 but also in all the sections both in mathematics and science. When focusing on the students with a lower level of Basque, it was observed that they had similar difficulties in all the sections in mathematics and science except in the section “space and shape” in mathematics. Students with low proficiency in Basque obtained higher scores in this section (233.24) than in

the rest of the sections but this section did not seem to be easier than the rest of the sections for students who were more proficient in Basque. The analysis of the specific items of this section showed that there were more graphics and less text than the tasks in the rest of the sections. This result indicates that students with low proficiency in Basque in immersion/CLIL programs have more difficulties when there is more text in the mathematics tasks and that there is a relationship between proficiency in the language of instruction and achievement in content. These results can be confirmed when we look at the correlations between the sections in mathematics and science with the level of Basque in oral comprehension and reading comprehension as can be seen in Table 2.

Table 2. Correlations between mathematics and Basque proficiency

	Oral comprehension in Basque	Reading comprehension in Basque
Mathematics		
Change	429**	507**
Amount	413**	486**
Space and shape	292**	343**
Problem resolution	441**	518**
Science		
Scientific knowledge	404**	479**
Scientific research	373**	427**
Natural facts	492**	557**
Decision making	478**	532**

** Significant correlations at the 0.01 level

The correlation analyses show that all the correlations are statistically significant indicating that students with a higher the level of proficiency in Basque obtain higher scores in all the sections in the mathematics and in the science tests and students with the lowest scores in Basque obtain the lowest scores in the mathematics and science tests. It is interesting to see that the lowest relationship is in the case of “space and shape” in mathematics. The correlation is significant but not as high as the other correlations indicating that the relationship between proficiency in Basque and the section of the mathematics test with more figures and graphics and less text is not as high as all the other sections that have more language. Taken together, these results clearly indicate that students with a low level of proficiency in the language of instruction in CLIL/immersion class face language problems in content subjects, particularly in the tasks that are linguistically more demanding.

Proficiency in the language of instruction can influence the success of immersion/CLIL programs but it is also important that teachers are aware of the specific characteristics of the language used to teach academic content. When English (or another language) is taught as a second language, the focus is on everyday communication but the academic uses of the language in content areas are different from everyday use. Tragant et al. (2016) compared textbooks of the third year of primary used in a school in Spain so as to explore the differences between vocabulary in a CLIL science textbook and an English as a Foreign

language (EFL) textbook. They reported that the CLIL science textbook had more items per unit and also more abstract concepts and classifying concepts than the ELF textbook. The CLIL textbook was linguistically more challenging than the EFL book.

Another study comparing CLIL and ELF textbooks was carried out by Martinez et al. (2021) in primary and secondary school (11-13 years old). They compared social science/history textbooks used in CLIL classes to English language textbooks. They reported that CLIL texts have longer sentences and more diverse vocabulary, among other characteristics. They found that the main difficulty is in vocabulary because “words are less common, they have a broader meaning, and they are more sophisticated” (Martinez et al., 2021, p.22). These characteristics can explain the difficulties that some students face when learning subject content in a second or additional language. They can also explain that some students have comprehension problems both in oral and written language.

Second and additional language classes generally aim at teaching communicative competence in the target language. Cummins (2021) discusses the distinction between Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

Cummins (2021, p.47) explains the specific differences between the two concepts in contexts where English is spoken by the majority of the population such as most of Canada and the US. In these contexts, English is the language of instruction and some students who have a different home language face difficulties. This is a different situation from that of learning through the medium of English in contexts where English is a foreign language. The difference between BICS and CALP is also relevant in school contexts in countries like Japan, China, Spain or France where English is taught as a foreign language and in the case of CLIL programs some subjects are also taught through the medium of English. In Table 3 we present the distinctions between BICS and CALP for contexts where English is a foreign language. The content of this table is adapted from Cummins (2021, p.47).

Table 3. Differences between BICS and CALP

BICS	CALP
Mainly in English language classes	Mainly in CLIL/Immersion classes
Aim: Develop the ability to interact in familiar face-to-face or on-line situations	Aim: Develop the ability to use oral and written language in school subjects
Involves utterances that are informationally transparent as a result of the immediate context	Involves informationally dense text and oral language
Relatively common grammatical constructions.	Complex grammatical constructions, which are seldom used in face-to-face conversation
High frequency Anglo-Saxon origin vocabulary	Low-frequency vocabulary that derives from Latin and Greek sources
Meaning is supported by facial expressions, gestures, eye contact, intonation, and the immediate context	Discourse conventions that link concepts and ideas in precise ways are necessary to understand informationally dense texts

Based on Cummins 2021, p.47

Students in Japan with Japanese as a home language do not need to develop BICS in Japanese at school because they develop BICS when they communicate in Japanese in everyday life. They need to develop CALP at school both in their Japanese language classes and in all the other classes taught through the medium of Japanese. In the case of a foreign language like English, students need to develop BICS because in many cases they do not use much English outside school. English language classes in Japan, or in many other countries where English is learned as a foreign language, focus on achieving communicative competence so that students can interact with other speakers in English. When English is taught just as a school subject, students will also develop CALP when they are at higher levels and work with texts that are more dense and include less frequent vocabulary and more complex grammatical structures. In fact, BICS/CALP can be regarded as a continuum rather than a dichotomy because there is some academic uses of the language in language classes and some basic communication in CLIL/immersion classes. However, the need to develop CALP is a priority in the case of CLIL/immersion programs because subject matter texts are academic texts characterized by the features of CALP. CLIL/immersion programs have the advantage of providing the opportunity to learn language and content at the same time but they may be challenging when students have a very low level of proficiency and teachers are not aware of the language difficulties in the subject content classes.

As we have already seen, the development of multilingualism in school contexts is not only related to the spread of English but also to the mobility of the population and the use of minority languages as school subjects and languages of instruction. Many students have to develop BICS and CALP not only in two languages but in more languages. As an example, in table 4 we can see the need to develop BICS and CALP at school for students in three different situations in a Basque school where Basque, Spanish and English are compulsory and French is an optional subject in secondary school. The three students have Basque as the main language of instruction and some subjects are taught through the medium of English in a CLIL/immersion program. Basque is a minority language but developing CALP in Basque is important because most students in the Basque Autonomous Community learn through the medium of Basque in primary and secondary school and some also in higher education.

Table 4. BICS and CALP in school languages in the Basque Country

	Basque		Spanish		English		French	
	BICS	CALP	BICS	CALP	BICS	CALP	BICS	CALP
Mikel <i>Basque L1</i>		X		X	X	X	X	
Nahiara <i>Spanish L1</i>	X	X		X	X	X	X	
Fatima <i>Berber L1</i>	X	X	X	X	X	X	X	

Mikel has Basque as the home language and goes to a Basque-medium school. He does not need to develop BICS in Basque his first language or in Spanish because it is the majority language in society and he often uses Spanish outside school. He has to develop BICS in English and also in French if he has French

as an optional language. He needs to develop CALP in Basque, Spanish and English but not so much in French because the level of his 4th language is still quite low and the aim is basic communication. Nahiara has Spanish as the home language and she needs to develop BICS and CALP in a similar way to Mikel for different languages but she also needs to develop BICS in Basque because she does not get enough exposure to the minority language outside school. Fatima is from Morocco and her home language is Berber. She needs to develop BICS in Basque and Spanish because she arrived to the Basque Country recently. She also needs to develop CALP in Basque and Spanish and BICS and CALP in English like Nahiara. Fatima manages better than Mikel and Nahiara in French because she already studied French in Morocco. She also learned Arabic at school in Morocco but she does not use it now.

This example shows that students need to develop both everyday language or BICS and academic language (CALP) so as to communicate in a variety of contexts and situations. BICS and CALP have different characteristics but they are not necessarily mutually exclusive. Students need to use features from both depending on the context. In the following sections the importance of developing metalinguistic awareness and the need to develop pedagogical translanguageing so as to benefit from multilingualism will be discussed.

3. Developing Metalinguistic Awareness

Metalinguistic awareness is the ability to reflect on language itself, including its structure, function, and use. Jessner (2006, p.42) defines metalinguistic awareness as: “the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language, and consequently, to play with or manipulate language.”

Metalinguistic awareness has been associated with the advantages of bilinguals on the acquisition of additional languages (Lasagabaster, 2000; Cenoz, 2013, 2020; Sanz, 2020). Bilingual and multilingual speakers have the possibility of reflecting on more than one language cross-linguistically. By doing this they can compare different structures, functions and uses of the languages they know. Cross-linguistic awareness is part of metalinguistic awareness and Angelovska and Hahn (2014, p.187) define it as “a mental ability which develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among the languages in one’s multilingual mind.” Multilingual speakers can potentially have enhanced metalinguistic awareness because they may have developed their metalinguistic awareness through the process of becoming multilingual when learning languages. The product of that learning process results in a broader multilingual repertoire with more linguistic elements that include phonemes, vocabulary, grammar, discourse and pragmatics. Monolingual speakers have these elements in only one language and they can only link new information in the target language to their first language. Multilingual speakers have more elements at their disposal and they can use when learning additional languages. Multilingual speakers have the potential to benefit from their multilingual resources and enhanced metalinguistic awareness but it often needs to be developed through explicit instruction (Cenoz & Gorter, 2021).

Metalinguistic awareness can be measured in different ways. The wug test is a classic task developed by Berko (1958) shows a drawing of a creature that looks like a strange bird and calls it an invented word “wug”. The children are shown a picture of a “wug” and a picture of two and are asked: *‘This is a wug / wug/. Now there is another one. There are two of them. There are two ____’*

If children say “wugs” they can show that they have developed some metalinguistic awareness because they know the basic rule for the plural. Other items, also with invented words, are about past tense, third person singular, derivatives or comparatives.

Other well known tests of metalinguistic awareness are grammaticality judgment tests. These tests usually include a number of sentences and students have to determine which sentences are grammatically correct or not. The sentences may be grammatically correct but they may not make sense in meaning. These are some examples:

1. *The students was tired by the end of the day
2. *Mary is too busy to talk to you*
3. *Cherries *grewed on trees*
4. *Lemons grow on cars*

Examples 1 and 3 are grammatically incorrect and examples 2 and 4 are grammatically correct even though in example 4 does not make sense.

There are other tests of metalinguistic awareness. Elder and Manwaring (2004) asked participants to match grammatical categories to parts of speech and Falk et al. (2015) asked participants about their explicit knowledge of grammar rules to measure metalinguistic awareness with questions on Swedish grammar such as “Explain where the adjective is placed in relation to its noun.” and “How is past participle created for verbs belonging to group 1?” (p. 232). Metalinguistic awareness tests can also be focused on comprehension of sentences that share some characteristics and word segmentation (Pinto & El Euch, 2015). Another technique to measure metalinguistic awareness is to use think-aloud protocols that can be applied by recording students’ comments while they are conducting a task or retrospectively when they are reflecting about the tasks they have just completed while students are conducting.

Metalinguistic awareness can be understood in different ways. Some instruments measure metalinguistic knowledge, that is the knowledge of the phonetic, lexical, syntactic or pragmatic rules see for example Falk et al. (2015) while others look at an implicit knowledge as in the case of the “wug” test (Berko, 1958). The instruments used to measure metalinguistic awareness can focus on some linguistic levels such as morphology or syntax rather than others such as discourse and pragmatics. In general, research studies associate bilingualism and metalingualism with a higher level of metalinguistic awareness (Lasagabaster, 2001; Sanz, 2020; Hirosh & Degani, 2018; Woll, 2018; Hofer & Jessner, 2019) and metalinguistic awareness is considered to have an important positive influence on the acquisition of additional languages (Hufeisen & Jessner, 2018).

It is not necessary to be multilingual to develop metalinguistic awareness. Monolingual individuals can

also analyze and understand how their language works and they can reflect on their language. Metalinguistic awareness can be developed in a single language that can be the first language. For example, students speaking English as a home language who have English as the language of instruction for all the subjects develop metalinguistic awareness in their English language classes at school when they reflect about how the language work. They also develop academic uses of the language by reading textbooks and listening to explanations in the different school subjects. When students are exposed to two or more languages they have the opportunity to use their own multilingual resources to develop metalinguistic awareness and their academic skills in the different languages. Multilingual students have more resources at their disposal when they learn other languages or subjects in second or additional languages but these resources need to be activated. In the next section we can see how pedagogical translanguageing can be useful to enhance that process.

4. Pedagogical Translanguageing

The term translanguageing was first used in the Welsh language as “trawsieithu” by Cen Williams (1994) in the context of Welsh-English bilingual education in the United Kingdom. Williams identified some successful bilingual pedagogical practices at schools that were based on switching the two languages, Welsh and English, in the input and output in the same class. This was a planned strategy that aims to develop a high level of proficiency in both languages. In the context of Wales, there is a majority language, English and a minority language, Welsh, and the aim is that students with English, Welsh or other languages as home language develop proficiency in both Welsh and English. Translanguageing practices also aim at developing academic skills across the curriculum in immersion/CLIL programs.

The original meaning of translanguageing has had an important development in the United States and in many parts of the world and nowadays translanguageing can be used in different ways (Yukawa & Kano, 2021). As Williams (2002, p.42) explains the priority in the United States is often “to acquire the second language, English, in order to displace the vernacular language’ and this is quite different from contexts such as Wales or the Basque Country where the minority language is promoted not only for speakers who use Welsh or Basque at home but also for students of the majority languages.

In the context of the US translanguageing is often used to refer to the discursive practices of bilingual speakers which are not necessarily linked to the school context. García (2009, p.36) advocates for the acceptance of bilingual communicative practices in education so as to enhance opportunities for language-minority children to be successful at school. The legitimization of these existing practices in school contexts is seen as a way to empower minority students (García & Lin, 2017).

Cenoz and Gorter (2020, 2021) distinguish between spontaneous and pedagogical translanguageing. Pedagogical translanguageing, also called intentional, designed or classroom translanguageing, refers to instructional strategies that integrate two or more languages. It is a pedagogical theory and a pedagogical practice. Spontaneous translanguageing that has also been called street translanguageing refers to the reality of bilingual usage in naturally occurring contexts. In these contexts boundaries between languages are fluid and

constantly shifting.

Pedagogical translanguageing is closely related to the original concept of translanguageing as coined by Williams (1994) but it is broader because it can be used not only with two but also with three or more languages. It is also broader because it can be implemented not only in bilingual programs including a minority language but in other immersion/CLIL programs and even in language classes. The most common practice in the context of translanguageing in Wales is the alternation of the two languages, Welsh and English in the input and output. This is also one of the practices in pedagogical translanguageing but other possibilities are also included provided that students' resources from their multilingual repertoire are activated. Some of the activities proposed as pedagogical translanguageing are closely related to the development of metalinguistic awareness.

Pedagogical translanguageing aims at linguistic and academic development. The aim is to increase proficiency in the languages included in the curriculum and these could be a national language, a minority language, English or other languages. Pedagogical translanguageing also aims at academic development in content subjects, particularly when they are taught through the medium of a second or additional language in immersion and CLIL programs. It is aimed at multilingual students who can be at different stages of language proficiency in different languages and can also be regarded as emergent multilingual students. An important characteristic of pedagogical translanguageing is that it is planned and designed as a pedagogical resource to improve the learning of language(s) and content subjects. The focus in this article is on pedagogical translanguageing but spontaneous translanguageing can also take place in the classroom and is common among multilingual students. Unlike spontaneous translanguageing, pedagogical translanguageing is an integral part of the class planning and it takes place as part of the instructional activities that are designed for learning language(s) and content.

Cenoz and Gorter (2021) explain that pedagogical translanguageing embraces different practices. The practices can be considered stronger or weaker depending on the degree of pedagogical intervention. The practices are the following:

Enhancing metalinguistic awareness. This is the strongest practice because it involves activities that use two or more languages in the same class and students need to reflect on the different languages. When activating prior knowledge of the languages in the multilingual repertoire students can make connections between the languages and reflect about their similarities and differences. By developing their metalinguistic awareness, students can make progress in language classes and also enhance their comprehension and production skills in content classes.

Leonet et al. (2020) report a study on derivatives and compounds in Basque, Spanish and English and showed that pedagogical translanguageing can have a positive influence on metalinguistic awareness in the case of morphology. Morphological awareness can be useful also for languages that do not share much vocabulary when activities compare derivation or composition in different languages. When the target languages do not share much vocabulary or grammar, pedagogical translanguageing activities can be linked to pragmatics and discourse. Pedagogical translanguageing activities can include writing the same type of text (descriptive, argumentative) in different languages or reflecting on requests or apologies expressed in

different languages. Enhancing metalinguistic awareness practices usually take place in language classes by using two or more languages in the same class. If the school has a CLIL/immersion program, the language classes can give support to the content classes by working across languages in the development of academic uses of the language.

Use of whole linguistic repertoire: This practice is very closely linked to the origin of translanguaging in Welsh-English education. Two or more languages are used in the same class for input and output or to find information in different languages. An example of alternation of input and input could be when students watch a video or read a text about the muscles or different functions in the human body in one language and then they answer some questions or write a summary in another language. Another example of using the whole linguistic repertoire is reported by Cenoz and Santos (2020). In this example a group of students in secondary school look for the same news item in online newspapers in Basque, Spanish, English and French. They analyze the content and structure of the news items in all these languages and then they make summaries and write letters in the different languages. These two examples of the use of the whole linguistic repertoire could take place both in language and in content classes. This practice is considered a strong practice of pedagogical translanguaging because the different languages are used in the same class and also because there is some focus on reflecting on language.

Integrated language curriculum. This practice can be regarded as a weaker form of pedagogical translanguaging because the main language in each of the language classes is only one and not two or more. The link between the language classes is based on the coordination of the syllabuses of the different languages so that the languages reinforce each other. An example of integrated language curriculum is reported by Lyster et al. (2013). The aim of this intervention, that took place in a Canadian primary school, is to develop morphological awareness in French and English, the two languages in the curriculum. The focus was on derivation and decomposition both in the French and English language classes but there were different teachers for the two languages and only the target language was used in each of the classes. The activities were in one language only but they were coordinated so that students could develop metalinguistic awareness across the two languages. This practice of integrated language curriculum does not use two or more languages in the same class but from the point of view of the students there is translanguaging because the multilingual repertoire is used as a resource even if it is consecutively in one class after another and not in the same class.

Translanguaging shifts. This is a term used by García et al. (2017) to refer to unplanned decisions that respond to communicative needs in the classroom. Cenoz and Gorter (2021) consider translanguaging shifts as a weaker form of translanguaging because these shifts start as spontaneous and they are not planned. They can happen when students use a word in a language that is not the target language or ask for a translation and the teacher uses the opportunity to link spontaneous to pedagogical translanguaging and provides an explanation or asks questions so as to develop metalinguistic awareness across languages.

In this section we have seen that pedagogical translanguaging can contribute to the development of metalinguistic awareness and academic uses of the language that are crucial in immersion/CLIL programs. Pedagogical translanguaging practices can be implemented in many different ways and at different levels.

They can be used to improve pronunciation, vocabulary, grammar, pragmatics and discourse and are specially suited to develop reading and writing skills in academic contexts.

5. Final remarks

Pedagogical translanguaging aims at developing linguistic proficiency and metalinguistic awareness by using students' own multilingual repertoire. By activating students' prior knowledge it can provide support for students who are learning languages in their language classes by activating the resources they already have at their disposal. Pedagogical translanguaging can also help students to develop a deeper understanding of the subject content when they face comprehension difficulties in their immersion/CLIL classes. Pedagogical translanguaging can be an effective approach for supporting the academic and linguistic development of multilingual learners and can be implemented in different levels of education. Pedagogical translanguaging is closely linked to the original concept of translanguaging proposed by Williams (1994) but includes more languages and more practices to enhance metalinguistic awareness.

Pedagogical translanguaging can be regarded as a multilingual pedagogy and as such it replaces hard boundaries by soft boundaries between languages. Soft boundaries allow for using two or more languages in the same class so that multilingual students benefit from prior knowledge. The implementation of pedagogical translanguaging needs to be adapted to the educational context. It needs to take into account the aims of the school regarding languages and teaching through different languages and the linguistic background of the students. Pedagogical translanguaging needs to be introduced gradually and its intensity depends on the specific educational context. As Cenoz and Gorter (2022, p.18) argue, "Pedagogical translanguaging needs to be tailor-made for specific contexts and has to be adapted to existing school pedagogies."

Funding

This work was supported by the Agencia Estatal de Investigación, Spain [Grant Number PID2019-105818GB-I00]

References

- Angelovska, T., & Hahn, A. (2014). Raising language awareness for learning and teaching L3 grammar. In A. Benati, C. Laval, & M.J. Arche (Eds.), *The grammar dimension in instructed second language learning* (pp. 185-206. Bloomsbury Academic.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5 (1), 1-16. <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word* 14 (2-3), 150-177.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46 (1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. (2015). Content-Based instruction and Content and Language Integrated Learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52 (1), 71-85. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>
- Cenoz, J. (2020). Third Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.) *The concise encyclopedia of applied linguistics*

- (pp. 1089-1093). Wiley.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cenoz, J., & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Introduction: Learning through a second or additional language: Content-Based Instruction and CLIL in the twenty-first century. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000921>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020) Pedagogical translanguaging: A introduction. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in content and language integrated learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(1), 7-26. <https://doi.org/10.1558/jmtp.21812>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Elder, C., & Manwaring, D. (2004). The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness*, 13(3), 145-162. <https://doi.org/10.1080/09658410408667092>
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2): 227-235. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J.M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661-674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S.I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.) *Bilingual and multilingual education (3rd ed.): Encyclopedia of Language and Education*, 5. (pp. 117-130). Springer Cham.
- Genesee, F. (2013). Insights into bilingual education from research on immersion programs in Canada. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M.D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.) *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience: Bilingual Education & Bilingualism*, 94 (pp. 24-41). Multilingual Matters.
- Hirosh, Z., & Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25 (3), 892-916. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1315-7>
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- Hufeisen, B., & Jessner, U. (2018). The psycholinguistics of multiple language learning and teaching. In L. Aronin & D. Singleton (Eds.) *Twelve Lectures of Multilingualism: MM Textbook*, 15 (pp. 65-100). Multilingual Matters.
- Hughes, S.P., & Madrid, D. (2020). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*, 48, 48-59. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.) *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 179-197). Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (5), 310-331. <https://doi.org/10.1080/13670050108667735>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29 (1) 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lin, A.M.Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Springer.
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal*

- of *Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (2), 169–197. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Mahan, K.R. (2022). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50 (1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Martinez, A. A., Kortazar, K.B., & Gonzalez-Dios, I. (2021). Are CLIL texts too complicated?: A computational analysis of their linguistic characteristics. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9 (1). 4-30. <https://doi.org/10.1075/jicb.19022.agu>
- Pinto, M.A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: Théorie, développement et, instruments de mesure*. [Metalinguistic awareness :Theory, development and measurement instruments]. PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL
- Sanz, C. (2020). Multilingualism and metalinguistic awareness. In C.A. Chapelle (Ed.) *The concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 780-789). Wiley-Blackwell.
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., & Llanes, A. (2016). Vocabulary learning at primary school: A comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (5), 579-591. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1035227>
- Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog [An evaluation of learning and teaching methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.
- Williams C. (2002). *A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age: Education transactions*. School of Education, University of Wales Bangor. https://www.academia.edu/37435946/A_LANGUAGE_GAINED_A_Study_of_Language_Immersion_at_11_16_years_of_age_CEN_WILLIAMS
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness* 27 (1-2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432057>
- Yukawa, E., & Kano, N. (2021). Revisiting “Translanguaging”: Its Concept, Criticism, and Educational Applications. *Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education*, MHB17.pdf, 52-74.

《招待論文》

日本の中等・高等教育機関で3言語（以上）を教える

— 日本における多言語教育の実践 —

横井 幸子（大阪大学）

yokoi.sachiko.hmt@osaka-u.ac.jp

金 正泰（コリア国際学園前校長、NPO Glocal NET）

jtkim1214@gmail.com

太田 真実（朴 苑眞）（大阪大学大学院 博士後期課程）

wonjiina1004@gmail.com

岡 典栄（明晴学園中学部）

noka8724@gmail.com

依田 幸子（北海道札幌国際情報高等学校）

yodasachi@gmail.com

山崎 直樹（関西大学）

ymzknk@kansai-u.ac.jp

小川 典子（愛知大学）

xiaochuan_dianzi@hotmail.com

Teaching 3 (and Additional) Languages in Japanese Schools:

Multilingual Education Practices in Japan

YOKOI Sachiko, KIM Jeongtae, OTA Mami (PARK Wonjin), OKA Norie,

YODA Sachiko, YAMAZAKI Naoki & OGAWA Noriko

要 旨

本論文では日本の中等、高等教育機関で3言語以上を伸ばすための教育を行ってきた事例を4つ取り上げ、日本における多言語教育の実践方法と可能性を検討した。これらの教育機関における取り組みは実に多様であったが、全ての事例において多言語性を動的に捉える姿勢が見られた。多言語話者が多く在籍するコリア国際学園では、公用語を設定せずに複数言語の自由な使用と往来を許容する土壌を作っていた。一方、似通った言語背景の学習者が集まる明晴学園、札幌国際情報高校、関西大学外国語学部では、第3言語の授業や海外研修、多言語留学を実施し、さらに科目間の横断や複数言語教師間の協働によって、学習者が複数の言語間を効果的に往来して学んでいくような、動的な多言語学習スペースが構築されていた。「多言語転回」の時代を迎えた今、日本でも学習者が自らの複数言語レパトリを十分に活用する動的学習過程を前提とする言語教育が益々求められている。

Abstract

This paper explores multilingual education practices in four Japanese education settings, in which three (and additional) languages are taught. While these schools displayed vastly diverse ways of achieving multilingualism in their programs, these school communities always viewed and promoted multilingualism as dynamic process. For instance, at Korea International School, both students and teachers were strongly encouraged to fully use their linguistic repertoire for their learning and teaching in/outside the classroom. At Meisei Gakuen, Sapporo Intercultural and Technological High School, and Kansai University, where students with similar linguistic backgrounds learn together, their language programs were intentionally designed to create multilingual spaces by offering third language courses and (multilingual) study-abroad programs. Furthermore, through interdisciplinary efforts, these multilingual spaces were made to be more dynamic, where students were able to strategically use multiple languages for learning across different language and content areas. As we have been experiencing the multilingual turn for some time now, we argue that allowing and designing a dynamic language learning process for any multilingual learner is key to successful multilingual education in Japan.

キーワード：多言語教育、第3言語習得

1. はじめに

近年、3言語以上の習得や教育に関する研究が増えつつあるが、多言語性の問題は従来バイリンガル教育研究の中にゆるやかに包摂されて議論されることが多かった (Baker, 2011)。しかし、実際に3言語以上を教えようとすると、バイリンガル教育の枠組みでは解決できない問題が浮上する (Cenoz, 2003, 2013a)。例えば、そもそもバイリンガリズムは第3言語習得にどのように影響するのか、3言語以上を教える際、各言語をどのように導入して多言語教育のカリキュラムや授業を成立させるのか、日本のような多言語教育の実践が決して多くない地域で、どのような3言語以上を伸ばすための教育が可能なのか、などである。

複数の言語を習得することが広く認知機能面に優位に働くという点については議論の余地が残されてはいるものの、言語学習や習得面に限って言えば、バイリンガリズムが第3言語(以上)の習得にプラスに影響するということは明らかにされてきている (Cenoz, 2013a, 2013b)。例えば、学習する言語が増えるということは、それだけ言語レパートリーがより豊かに広がるということであり、第1言語、第2言語から第3言語への転移が多様に生じることが確認されている (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Puig-Mayenco, González Alonso & Rothman, 2020)。また、言語学習経験を積んでいくことでより学習方略やメタ言語的意識が向上し、それらを後の新たな言語学習に生かすこともできる (Hofer & Jessner, 2019; Dmitrenko, 2017; Grenfell & Harris, 2015)。さらに、ヨーロッパの多言語環境の学校を中心に CLIL (Content and Language Integrated Learning) などを活用した多言語教育の実践や教授法を検討した研究も報告されている (Cenoz & Gorter, 2022)。このように、3言語以上を伸ばす教育、すなわちバイリンガル教育の枠組みを超えて3言語以上を教える多言語教育のあり方を広く多面的に検討していく必要があるだろう。

本報告では、日本の中等及び高等教育機関において3言語以上を伸ばすための教育を行ってきた事例を4つ紹介し、日本における多言語教育の実践方法と可能性を検討する。特に、英語教育に特化している日本の外国語教育の文脈における、3言語以上を伸ばす教育の意義について広く考えたい。

2. コリア国際学園における取り組み

2.1 学校の概要

コリア国際学園は2008年4月に開校したコリア系インターナショナルスクールである。国家、民族、思想、文化などあらゆる境界を越えて活躍できる越境人の育成を建学の精神に掲げ、日本の中学校、高等学校の教育内容をベースにしつつ、多言語教育や国際理解教育、平和教育、人権教育を取り入れた独自のカリキュラムで教育を実施している。コリア語、英語、日本語の高い運用能力に加え、問題解決能力やコミュニケーション能力の育成を目指しており、授業だけでなく豊富な海外研修や体験学習を提供している。国籍を基準にした生徒の構成は日本人、韓国人、中国人、アメリカ人で、二重国籍の生徒もいる(2021年時点)。また、国籍上の多様性だけでなく、コリアにルーツを持つ在日コリアンや中国の朝鮮族など、民族や居住地なども様々で、言語能力や生活習慣、民族意識が複合的な生徒が多く在籍する。コリア国際学園では、それぞれの文化を否定することなく、多文化が混在する環境で生じる様々な問題に日々対応することで、小さな多文化共生社会の実現を目指している。

2.2 学習者の背景

在籍している生徒たちの文化的背景は様々である。設立時には在日コリアン25人と日本人1人が入学した。2011年度からは韓国からの留学生を受け入れ始め、2014年度末に初めて中国人留学生を受け入れた。2021年度の生徒の構成は在日コリアン40.6%、日本人33.3%、留学生26.1%(韓国21.7%、中国4.4%)である。コリア国際学園は設立当初、「在日コリアン、日本人、韓国人が3分の1ずつ」の環境を理想的な環境としていた。これは、言語教育の効果や文化的多様性を目指す上での目標であり、2021年度には設立当初の目標に近づいたと言える。

日本語母語話者は日本人と在日コリアンで、生徒全体の73.9%を占める。この生徒たちの第1言語は日本語、第2言語と第3言語がそれぞれコリア語と英語になる。また、出生地や生育環境によっては、コリア語や英語を第1言語とする生徒もいる。ほとんどの留学生は第2言語を英語、第3言語を日本語とする。第1言語、第2言語、第3言語をどのように定義するかによっても異なるが、言語運用能力を基準にするのであれば、生徒たちの第2言語と第3言語の順番がコリア国際学園での言語学習過程で入れ替わることは大いにあり得る。さらに、第1言語、第2言語、第3言語を明確に区別することができない場合もある。

2.3 授業内外における実践

コリア国際学園では生徒の母語にかかわらず全員に日本語、コリア語、英語の授業がレベル別に実施される。以下では、2021年時点の授業の様子及び実践を簡単に紹介する。

2.3.1 言語科目

まず、日本語教育について説明する。日本語母語話者には日本の学校で使用される「国語」の教科書を用いて、学習指導要領に沿った授業が実施される。ただし、日本語を母語とする生徒の中にも国籍が日本ではない生徒も多数在籍するため「国語」という呼び方をしない。中等部1年から高等部3年まで、中学校、高等学校のそれぞれの学年に応じた授業が実施される。一方、留学生を対象とした授業は「留学生日本語」と呼ばれており、生徒の日本語学習経験によって週2コマ～10コマ程度取り出し授業が行われる。生徒のレベルは随時、見直され、学年によらずレベルが上がれば上級クラスに移動したり、場合によっては入学時に個別指導を実施した後にクラスに入れたりすることもある。ほとんどの留学生が来日1～2年で日本語能力試験N1を取得する。

コリア語教育は生徒のレベルに合わせて3～4クラスで実施される。レベルは初級(入門)・中級・上級に分けられるが、生徒数が中級に集中することがあり、その場合はさらに準中級のクラスを設置して4クラスにする。上級クラス以外は韓国の大学の語学教育院などで製作された教科書を使用しており、上級クラスは新聞やインターネットの記事など担当教員の独自教材を用いることもある。上級クラスでは国際的な時事問題を題材にしたディスカッションや発表など、アクティブラーニング形式で行われる場合が多い。このような環境で学習したコリア語を母語としない生徒たちのほとんどは、6年間で韓国語能力試験上級(5級、または6級)を取得する。

英語教育もコリア語教育と同様のレベル分けで授業が実施される。小説やレポートを読んで発表したり、テーマに沿ったディスカッションをしたりするなど、対話形式の授業が多く取り入れられる。また、英文法の授業も別に週1～2コマ実施している。

2.3.2 言語科目以外の授業及び課外活動

言語科目以外の授業や課外活動、日常生活の中にも多言語習得に有益な仕組みが多数見られる。リベラルアーツ(LA)や多文化共生論、時事討論など学校独自の科目では歴史的・社会的な問題を取り上げながら、言語的・文化的多様性を持つ人々の歴史や文化、生き方や価値観について学ぶ。また、近隣の英語系インターナショナルスクールと共催で毎年実施している3言語スピーチ大会、全校生が参加する韓国・カナダでの言語文化研修、外部団体が企画する国際交流キャンプや国際ユースカンファレンスにも希望者を募って毎年参加している。これらの活動は生徒たちの多言語実践の場として、また、多文化社会や国際理解の実践の場としての機能を果たしている。

特筆すべきは、授業や授業外での学びが学校での日常生活に活かされている点である。学校内では多言語・多文化環境が推奨されるため公用語が設定されておらず、生徒や教員は話したい言語を自由に使用している。円滑なコミュニケーションのためお互いを配慮しながら使用言語を選択する場合もあれば、言語能力向上のためにあえて苦手な言語を使用する場合もある。また、校内の掲示物も使用言語がバラバラであったり、重要書類は複数言語(日本語、コリア語、中国語)で配布されたりする。多言語・多文化が当たり前の環境が、生徒の言語能力育成に大きな影響を与えていると考えられる。

2.4 多言語環境の考察

本項では、コリア国際学園における多言語での会話パターンについて3つのパターンから考える。

1つ目は、教員が多言語で語りかけ、生徒が自分の理解できる言語で理解するパターンである。生徒の分かる言語に配慮して発話されていることから、ここでは生徒間や生徒—教員間において意味交渉のやりとりは起こらないことが多い。2つ目は、生徒同士が多言語で学び合うパターンであり、授業で聞き取れなかった箇所について互いの言語を駆使しながら助け合う。最後に、多言語が自由に飛び交う空間である。それぞれの複言語能力を活かしながら、通訳を介さず周りの言語を理解していく。このような多言語環境は学校生活を営む中で意図せず形成された隠れたカリキュラムであり、生徒がこのような日常を過ごすことで自然と多言語が育成されると考えられる。

では、なぜ上述のようなことが成り立つのかについて、2つの側面から考えてみたい。まず1つ目は、教員のほとんどが多言語話者であることである。教員が多言語を駆使することができるため、多様な言語的背景を持つ生徒を受け入れ、授業やクラスの雰囲気作りができる。2つ目は、コリア国際学園では多言語・多文化を尊重できる理念が生徒や教員、保護者間で共有されていることである。異なる言語・文化的背景が否定されることなく、違いを認識しつつ、尊重できる関係性がここに存在する。

コリア国際学園の在校生及び卒業生へのインタビューによると、在校生は、3言語を日常的に使用することに魅力を感じ、言語学習とともにその言語を使用する人々の文化や歴史を理解するようになったという。さらに、卒業生の中には、言語科目の授業では間違っても構わないという感覚があったと述べ、大学進学後において他言語に興味を持つきっかけになったと語った。校内外における多言語環境は生徒の進路にも少なからず影響を与えており、安心して言語学習に取り組めたことが垣間見られる。

2.5 まとめ

以上、コリア国際学園について生徒の背景や言語カリキュラム、また取り組みについて論じてきた。その中で見えてきたのは、生徒及び教員の多様な言語的・文化的多様性であり、複数の言語が自由に飛び交う多言語環境であったと言える。このような多言語環境で生徒たちは、他者と比較するのではなく、互いに助け合いながら言語学習を日常的に行っていた。つまり、多様な背景を持つ他者との相互行為の中で、生徒たちの複数言語が伸び伸びと自由に育まれていたと言いかえられるだろう。また、コリア国際学園では、学習言語を使用できる場が至るところに存在し、その場を通して多様な他者と出会うことができた。言語学習が単なる学習にとどまるのではなく、より多くの人々とつながり、世界とつながる経験になっていたのである。

3. 明晴学園における取り組み

3.1 明晴学園の概要

明晴学園は東京都が国の教育特区に申請して認可され2008年に設立された私立のバイリンガル・バイカルチュラルろう学校である。2022年現在で、3歳から15歳までの73人のろう児（聴覚からは言語習得が難しい重度の聴覚障害児）が学んでいる。国の教育課程に従い、全ての教育活動は日本手話で行われている。ただし、特区として、国語の4領域のうち、読む・書くは日本語科で、話す・聞くは手話科という音楽と自立活動を再編成した独自の教科で教えられている。

3.2 学習者の背景

学習者の多くは乳児の時から明晴学園に通い、母語として日本手話を獲得している子どもたちである。小学部に入学する時点では小学校教育を日本手話で受けることができる手話力を持っている。バイリンガル校であり、日本の教育課程に基づく教育を行っているので、使用する教科書は支給される日本語で書かれた文部科学省検定済教科書である。

ろう児の95%程度が聞こえる親から生まれることに鑑みると、明晴学園は親もろう者である家庭(デフファミリー)の率が高く(2022年度は55%)、少数言語である日本手話の継承の場ともなっている。

3.3 カリキュラム

第3言語として英語を学ぶ明晴学園中学部の教科と授業時数は表1の通りである。

表1 明晴学園中学部の教科と年間授業時数

教科名	区分		
	第1学年	第2学年	第3学年
手話(国語+音楽+自立活動)	70	70	70
日本語(国語+自立活動)	165	175	140
社会	105	105	140
数学	140	105	140
理科	105	140	140
美術	45	35	35
保健体育	105	105	105
技術・家庭	70	70	35
外国語(英語)	140	140	140
市民科(道徳+特別活動+総合的な学習の時間+自立活動)	70	70	70
総授業時数	1015	1015	1015
(参考) 中学校の総授業時数	1015	1015	1015

(単位：授業時間数)

3.4 「3言語以上を育てる取り組み」の実践内容

明晴学園では第1言語(L1)＝日本手話、第2言語(L2)＝日本語、第3言語(L3)＝英語という位置づけで英語教育を行っている。その目標は①高校入試に合格できる英語力をつける、及び②実際に使える英語を身につける(道を聞く、注文する等ができる)である。当校では全ての教科の授業言語は日本手話であり、もちろん英語も日本手話を媒介言語として教えられている。明晴学園で学ぶのは読み書きの英語だけである。生徒は音声英語を聞くことができないし、また、話すこともできないので、英会話は筆談となる。

指導方法は視覚からのインプットのみで、音声を使わない英語教育を行っている。それに伴い、多くのろう学校で行われている、英単語にカタカナでルビを振ることも行っていない。例えば、thisはジスでもディスでもないもので、どうルビを振っても正しく表記することはできないし、生徒はそれを正しく聞き分けることも発音することもできない。

英語の話す・聞くの部分に相当するものとして、アメリカ手話等の外国の手話を用いることも可能ではあるが、英語とアメリカ手話は異なる言語であり、それを授業で用いることは第4言語を導入することになって、生徒の負担も大きくなるので、授業では外国の手話は用いていない。

生徒は視覚優位であるため、語彙を覚えるときにはその語の全体の形に注目して覚えるなどの方法を使っている（例えば、watch と water が似ている、fly と fry や could と cloud は l と r の高さの違いに着目するなど）。

さらには、生徒たちはすでに第2言語として日本語を学習した経験があるので、その経験を活かして、例えば、英語の進行形の導入にあたっては、日本語の「～ている、～ていた」形を確認したり、英語の自動詞文、他動詞文の学習の際には、日本語の自他の区別を参照するなど、日本語の学習との連携を図っている。

また、日本語を媒介言語として挟まずに、日本手話と英語の文法の似ているところ、異なるところを積極的に利用する（who 疑問詞が英語では常に文頭に置かれるのに対し、日本手話では文末に置かれる）場合もある。

3.5 まとめ

明晴学園の①音を使わない、②形に集中する、③ L2 の日本語を活用して比較対照しながら覚えること（明晴ならではの日本語教育との連携）により、明晴学園の生徒は概ね学年相当の英語力を身に着けることができていると言える。実際、中学3年終了時点での実用英語検定3級の合格率は50%をほぼ達成できている。

当校は外国人ろう者の訪問者が多いので、生徒は様々な国や地域に様々な手話言語が存在していることは知っているが、お互いの手話が通じないときに書記英語を使ってみたり、外国手話の動画を英語の字幕付きで見たりすることで、英語が実際に使用できることを経験的に知っている。それらのことから、英語に無用な苦手感を持つ生徒は少ないように見受けられる。

4. 札幌国際情報高等学校における取り組み

4.1 学校の概要

札幌国際情報高等学校は、普通科、国際文化科、理数工学科、グローバルビジネス科の4学科からなる公立の高校である。学校全体の目標として国際化・情報化、技術革新に対応できるグローバルシチズンとしての人材育成を掲げ、学科・科目横断的に様々な取り組みを行うことで、各学科の特徴を生かしながら、リサーチプロジェクトやグローバルビジネスセミナーなどを多言語の環境で行う機会を提供している。その土台として、全学科を通じて徹底した英語使用を教師にも生徒にも求める英語教育に加え、第2外国語としてロシア語、ハンガール語、中国語、フランス語の4言語が開講されており、国際文化科では必修科目として、その他の学科では選択科目として履修することができる。加えて国際交流が非常に盛んであり、各国訪問団の受け入れや留学生との交流は、全学科を通じて積極的に行われている。

4.2 学習者の背景

札幌国際情報高等学校は、毎年1般入試と推薦入試によって選抜を行っている。普通科は、全体の3割程度、その他の学科は半数程度推薦入学枠を設けている。生徒の大部分は日本語が第1言語である。一方で、この学校では、留学生の派遣や受け入れも積極的に行っている。通常、生徒は卒業後国内の大学に進学する。

4.3 札幌国際情報高校における多言語教育の実践

札幌国際情報高校における3言語以上の教育は、正式には国際文化科で2年次から始まる第2外国語教育という形で見られるが、1つの学科、外国語教育という枠組みを超え、学校全体が多言語・多文化共生スペースの構築に取り組んでいる。そのような姿勢は、全教科にわたるカリキュラム、各種学校行事やプログラム、日々の授業に至るまで徹底して貫かれており、学科横断的、科目横断的取り組みが、複数の教員間のコラボレーションを通して実行されている。本報告では、2つの取り組みを取り上げる。

教科横断的取り組み例の一つとして、国際文化科で実施されているリサーチ発表会の実施が挙げられる。この学科では、第2外国語教育が始まる前の1年次に、ロシアをテーマにしたリサーチペーパーを日本語で執筆し、それを英語でプレゼンテーションするというプロジェクトを実施している。学習に用いられる言語は日本語と英語であるが、テーマとしてロシアを取り上げており、これは英語、国語、ロシア関連を担当する教員間の科目横断的なコラボレーションによるプロジェクトである。まず国語の教員の指導の下で日本語でリサーチペーパーを執筆し、続いて英語の教員の指導を受けながら英語でポスター発表をする。全体として、インプットや理解を深める活動を日本語で行い、最終のアウトプットを英語で行うというトランス・ランゲージングのモデル(加納 2016a; 2016b)に従っている。特に最終的に英語でアウトプットするまでの学習過程を、英語でのポスター作成(=書く)→英語でのCM作成(=短いセリフの執筆と発表)→英語でのプレゼンテーションという流れで段階的に学習が進めている。このように、半年後に第2外国語教育の開始を控え、1年生の段階で学習者が持っている言語資源—日本語と外国語(=英語)—を科目横断的に活用したトランス・ランゲージングの実践とロシアへの文化的アプローチを組み合わせることで、多言語・多文化学習の空間が創られている。

学科横断的取り組みとして、札幌国際情報高校ではロシアで日本語を学んでいる生徒との日露交流プログラムを継続して行ってきた。このプログラムの特徴として挙げられるのは、参加者をロシア語の授業を履修している生徒だけに限定していないこと、それでも尚、ロシア語学習を交流プログラムの主軸に置いている点である。現在は事情によりオンライン交流しか実施できない状況が続いているが、2019年度は、1年を通じてオンラインと対面での交流プログラムを実施した。主な流れは以下の通りである。

【第1期】オンライン交流

- a) 自己紹介シートを日露両言語で作成して、交換する
- b) ペアになり、1対1のオンライン交流を開始する
- c) 日露それぞれが、授業で自己紹介シートを活用して、自己紹介などを学習言語でできるようにする

- d) ペアになった交流相手に学習言語で手紙を書いて送る
- e) 互いの学習している様子や、その日の生活の様子を写した写真などを日常的にオンラインで共有する
- f) ペアの相手に、「小さな贈り物」を準備して贈り合う。その際、学習言語で書いた手紙 を添える

【第2期】ロシア人学習者受け入れプログラム

2019年3月、約10日間のプログラムで、ロシア連邦ノヴォシビルスクから10名の日本語学習者が来日した。参加者は、それぞれ第1期でペアになった日本人生徒宅にホームステイし、毎日一緒に登校する。札幌国際情報高校側は、ロシア語や英語、国語といった言語に関わる授業だけでなく、数学や物理学といった理系科目の授業も英語やロシア語で提供した。その他、部活動への参加や札幌市内観光やコンサートなどのイベントにも日露の生徒と一緒に参加した。

【第3期】ロシア短期研修派遣プログラム

第2期での受け入れプログラムと同様、日本の高校生10名がロシア連邦ノヴォシビルスクでの約8日間の海外研修に参加した。ペアになっているロシア人宅にホームステイしながら、ロシア語やロボット工学などの授業に参加したり、博物館や劇場を訪問したり、週末にはバーベキューなども体験することができたという。

札幌国際情報高校で実施されてきた日露交流プログラムでは、日露の学習者の母語と第3言語が鏡像関係にあり、英語がその中間で第2言語として共有されていた。このような多言語環境での言語実践は、質の高いロシア語学習の機会と多言語共生を実体験する場とを同時にもたらししていたと言える。自分の母語使用が交流相手には学習言語の質の高いインプットとなり、そこに相互に教え学び合う場が有機的に創られていたからである。このように、日露交流を軸とした言語学習プログラムを設計する際、母語と学習言語を鏡像関係に置いた多言語スペースを戦略的に設けることで、それがコミュニケーションと学習の土台となり、学習者が自らの言語レパートリーを十分に活用しながら主体的に言語を学んでいくことができるようになると思われる。

4.4 まとめ

札幌国際情報高校では、文系・理系を問わず異なる専門を持つ教員が学科・教科横断的に自由にコラボレーションすることで、学校全体で多言語・多文化共生の空間が創出されていることが確認できた。学習言語の環境が教室外で確保しにくい典型的な外国語教育の文脈であっても、十分に学習効果の期待できる、幅広い実践が可能であることが明らかになった。このように、多言語環境はテクノロジーの活用や科目横断的取り組みによって構築できることを指摘しておきたい。

5. 関西大学外国語学部における取り組み

5.1 外国語学部カリキュラムとクロス留学

5.1.1 カリキュラム

関西大学外国語学部では入学後に、主専攻言語として英語あるいは中国語の何れかを選択する。また、「プラスワン言語」として主専攻言語以外の言語も学ぶことになり、これは必修科目である。プ

ラスワン言語は、英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語の中から選ぶことができる。2年次には、全員が1年間の留学に参加する。これも必修であり、例外はない。

5.1.2 クロス留学とは

クロス留学とは、主専攻言語を英語とする学生が「プラスワン言語として選択した言語が主要な言語のひとつとして使用されている地域」の大学に留学し、自らの主専攻言語である英語を大学で学ぶのと同時に、1年次にプラスワン言語として選択した言語をインテンシブに学ぶプログラムである。このプログラムに参加するのは留学先決定時（1年秋）に希望した者のみである。

クロス留学の行き先は、台湾、韓国、ドイツ、フランス、キルギス（ロシア語圏）である。もちろん、自分がプラスワン言語として選択していない言語が使用されている地域には留学できない。

以下では、中国語をプラスワン言語として選択して、台湾にクロス留学をすることを選択した学生を例にとって説明を進める。

5.2 学習者の背景

外国語学部は1学年およそ170人余の学生が在籍する。このうち、中国語を主専攻言語とする学生は例年20数人であり、残りは全て英語を主専攻言語とする。この学生のうち、中国語をプラスワン言語として選択する学生はおおよそ50～70人（年度によって異なる）である。この中でさらに台湾クロス留学を選択する学生は、10人未満の年度もあれば20人を超えた年度もあるが、平均して10人前後である（以上の数値はコロナ禍以前の資料に基づく）。

なお、プラスワン言語として選択されることが最も多いのは中国語であるが、クロス留学の希望者の数は台湾と韓国が競っていて、台湾が多い年度もあれば韓国が多い年度もあるといった状況である。

5.3 実践内容

5.3.1 留学前

主専攻言語の留学前（1年次）の授業時間数は、週あたり90分×5コマである。英語の場合はスキル別のクラスが設置される。中国語の場合は、ゼロ初級者が中心なので、音声の導入から始め、基本的な文型を学ぶ総合的なクラス、口頭での運用を中心にしたクラスなどが設置される。

プラスワン言語は、いわゆる「第2外国語」の授業を想像してもらえばよい。週あたり90分×2コマの授業で、主専攻言語の2/5の授業時間となる。しかし、学生たちは主専攻言語の授業（月～金で毎日ある）の準備に多くの時間を割かねばならないため、プラスワン言語の学習にける時間はこの比率以下であると推測される。

なお、このプラスワン言語の授業はクロス留学の準備といった性格は持たない。履修者の一部しかクロス留学を選択しないからである。

留学先が決定するのは1年秋学期の開始時である。クロス留学を選択した学生にはクロス留学準備のための授業（1コマ）を履修することが義務づけられる。これはクロス留学選択者のみが履修できる少人数の留学準備の授業であり、台湾での生活に必要な中国語の表現を学ぶのと同時に、台湾の社会や文化について基本的な知識を学ぶ。つまり、中国語を学ぶ授業は週3コマになるが、主専攻言語の授業（週5コマ）よりはるかに少ない。

5.3.2 留学中

台湾クロス留学の行き先は国立成功大学である。関西大学外国語学部の留学生は、成功大学外国語学部英語専攻で指定されたいくつかの授業に参加することが認められている。これらの授業が成功大学で英語を学ぶプログラムの中で主要な位置を占め、学生たちは成功大学の台湾人の学部生とともに、週あたり 50 分×7～10 コマ程度の授業を受講することになる。

授業は、Oral Training や Project Writing といったスキル系の授業もあれば、Western Literature や Linguistics といったコンテンツ系の授業も含まれる。これらの授業では全て英語のみを使用し、専門的な内容を学んだり、高度な討論を行ったり、協働作業を行ったりする。また、その他にも、関西大学の学生向けに英語の特別クラスも開講されており、休暇期間中には対外向けに開講されているクラスに参加することもできる。

中国語を学ぶプログラムは、同大の Chinese Language Center が提供する。細かくレベル分けされた授業が週あたり 45 分×10 コマ程度実施され、多国籍な留学生たちと一緒に授業を受けることになる。参考までに言えば、同センターの教育水準の高さには定評があり、5.4.1 で述べる学生らの中国語能力の進歩はこの教育水準によるところも大きいと考えられる。

また、成功大学のコーディネートにより、1 人の学生に対し現地学生のランゲージパートナーが 1 人配属され、学習面・生活面双方においてサポートしている。学生たちは授業外の時間にも、週 2 回程度ランゲージパートナーと会うことになっており、教師や教科書からは学ぶことができない、現地での生活により即した言語・文化・習慣を学んでいる。

5.3.3 留学後

クロス留学を選択した学生は、帰国後、3 年次で週 2 コマ、4 年次週 1 コマの「副専攻語科目」を履修することができる。副専攻語として選べるのは、プラスワン言語として選択し、さらに、その言語をクロス留学で学ぶことを選択した言語である。つまり、クロス留学を修了した学生のみの権利である。この科目は自由選択であるので義務ではない。これら全てを履修すると、卒業時に「副専攻語修了」の証明書が与えられる。逆に言えば、クロス留学をしただけでは「副専攻語修了」の認定はされないということであり、関西大学外国語学部が「副専攻語」に課しているハードルはかなり高いということである。

なお、中国語を例にすると、ほとんどの学生が帰国後、副専攻語科目を履修する。

5.4 クロス留学参加者の言語能力

台湾クロス留学の学生たちの主専攻言語は英語なので、入学時、留学前、留学後に TOEFL-ITP と TSST (Telephone Standard Speaking Test) を受験する。中国語においては、留学後に TOCFL (Test of Chinese as a Foreign Language) を受験する。これらの結果から、台湾クロス留学の成果の一般的な傾向を論じるのは難しい。個人差が大きい上に、他地域への留学者とも比較する必要があるからである。

そこで、以下では、今回調査をした特定の年度（複数年）の参加者（12 人）を例にとって、その言語能力の推移を各種能力試験の結果より簡単に述べ（5.4.1）、その学生たちが自らの能力をどう捉えているかを報告する（5.4.2）。

5.4.1 言語能力の推移

調査をした12人のうち、英語圏への滞在経験が長い1人を除くと、留学前のTOEFLスコアは、10人がCEFRのB1レベル、1人がCEFRのA2レベルであった(CEFRとの対応は当該主催団体が公表する対応表による。以下も同じ)。スコアの平均値は、留学前:489.6、留学後:498.2である。TSSTは(同じく英語圏への滞在経験が長い1人を除く)、留学前はレベル4:7人、レベル5:4人であるが(レベル3-4がCEFRのA2、レベル5-6が同B1に相当)、留学後は、レベル4:1人、レベル5:7人、レベル6:3人であった。台湾社会において英語は日常的に使用される言語ではないことを考えると、TSSTのこの成績の変化は注目に値する。この結果は、成功大学の英語専攻プログラムにおいてスピーキング能力が重視されていることと無縁ではないと考えられる。学生たちからも、自ら積極的に英語で発言しようとする成功大学の台湾人学生を見て意識の差を感じさせられたという声が聞かれた。

中国語においては、留学後のTOCFLの結果を見ると、12人中3人がReadingとListeningの双方において「Level 4(高階級)」(CEFRのB2レベル)に合格し、8人がReadingとListeningの双方において「Level 3(進階級)」(同B1レベル)に合格し、残りの1人は、ReadingでLevel 3に合格したが、ListeningではLevel 3に合格できなかった。B2に達した3人のうち2人は、大学入学後に中国語の学習を始めた者である。この事実も注目に値する。

5.4.2 言語能力の特性

それでは、クロス留学参加者の英語能力と中国語能力には、それぞれどのような特徴が見られるのだろうか。

留学帰国後の学生からは、英語と中国語の自己の言語能力を比較した場合、学習歴が長いこともあり、英語の方が文法知識やアカデミックな語彙の量が多く、ライティング能力は英語の方が高いと自己評価する声が多く聞かれる。また、構文のバリエーションや語彙が豊富であるためか、「自分の考えをよく表現できるのは中国語よりも英語」という声も聞かれる。その一方で、英語は文法知識があるがゆえに、文法の正確さを気にしすぎてしまい、誤りを恐れて、ためらわずに思ったことを発言するのが難しいという。英語の場合は、頭の中でいったん考えてからでないと口に出すことができないという声もよく聞かれる。

反対に中国語は、第2外国語として学習をスタートしたため語彙量は十分ではないはずなのだが、現地での生活を経て、日常会話に関しては英語よりも不自由なくできると捉えている者が多い。中国語の場合、文法や発音を間違えることにさほど抵抗がなく、また母語を介することなく思ったことをそのまま口に出すことができるという。また、スピーキング能力やリスニング能力に関しては、中国語を主専攻とする学生と遜色ないと自己評価する者も少なくない。

5.5 まとめ：クロス留学が与える影響

最後に、クロス留学に参加した学生の中には帰国後に主専攻言語を英語から中国語に変更する者も一定数見られることについても言及しておきたい。学生たちが主専攻言語を変更する／変更しない理由は様々であるが、主専攻言語として選んだ言語の方が帰国後、スキル系科目をたくさん履修できるというプラクティカルな理由を挙げる者も多い。このことも含めて、どの学生も3言語を身につける

ことで自身の付加価値をより高めたいと考えている様子が見られる。

その他、クロス留学に参加したことで、言語能力だけでなく積極性や主体性が身についた、より多面的な視野を持つようになって、興味・関心の幅が広がったと感じている学生も少なくない。

これらのことから、クロス留学は学生たちのその後の学習、意識、考え方、進路など多方面において大きな影響を与えていることが分かる。

6. 考察：おわりにかえて

本報告では、日本における3言語以上を伸ばすための教育の実践方法と可能性について、中等及び高等教育機関での4つの事例を取り上げて具体的に検討した。本節ではこれらを総括し、英語教育に偏重しがちな日本の外国語教育の文脈にあって、学習者の学びにつながるような3言語以上を伸ばす教育をどのように実践していくことができるか考察する。まず、本報告で取り上げた実践例の特徴を、表2の通り整理しておく。

表2 日本の教育機関における3言語以上を育てる教育の実践

	多言語の環境	学習者の言語的背景	カリキュラム・教え方など
コリア国際学園	コリア語、日本語、中国語、英語 + α → L1, L2, L3...Ln の順番は多様	・日本語母語話者 70% ・コリア語、中国語母語話者 30%	・公用語を設定しない ・複数言語間の自由な往来が許容されている 【言語関連科目】 日本語、コリア語、英語をレベル別で学習 【語学以外の科目】 ・教員も生徒も多言語を使用 ・多言語話者の教職員を雇用
明晴学園	L1: 日本手話 L2: 日本語 L3: 英語 + α	聴覚障害を持つ 児童・生徒	全ての授業で日本手話が用いられる → 全て視覚からインプットする 【言語関連科目】 ・日本語の授業 ・英語の授業 → L2 の日本語を活用
札幌国際情報高校	L1: 日本語 L2: 英語 L3: 第2外国語（ハンガール、中国語、フランス語、ロシア語） + α	日本語を第1言語とする 学習者が圧倒的多数	4 学科横断、科目横断によって多言語スペースを創出 【言語関連科目】 ・国際文化科で第2外国語を開講 ・学校全体で複数言語の学習を推奨 【語学以外の科目】 ・必要に応じて語学や国語以外の授業を多言語で実施 【授業外活動】 ・国際交流、第2言語でのリサーチ発表会の実施
関西大学外国語学部	L1: 日本語 L2: 英語または中国語 L3: プラスワン言語（英語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語）	英語を主専攻とする学生が大多数で、そのうち中国語をプラスワン言語とする学生が最も多い	・L3の国に留学して、L2, L3を学ぶ → 英語専攻の学生が英語圏以外の大学に留学し、現地語（L3）と英語（L2）を学ぶ 留学先：台湾、韓国、ドイツ、フランス、キルギス

これら4つの教育機関において、多言語スペースの特徴や形成過程、カリキュラム・授業の設計や指導法は実に多様であったが、全ての事例において多言語の状態を動的に捉える姿勢が一貫して見られた。例えば、コリア国際学園には教師も学習者も多様な言語背景を持つ多言語話者が多く在籍している。そして、あえて公用語を設定せずにそのような多言語環境を学習に活かす方法を模索し、複数言語の往来を含めた自由な言語使用を教室の内外で許容する土壌を創ってきた。一方、明晴学園、札幌国際情報高校、関西大学外国語学部では、学習者間で第1、2言語等が一樣に共有されている。従って、これらの学校では、複数の言語を外国語の授業として開講する、学習言語が話されている地域へ学習者を派遣する、多言語留学を実施するといった工夫を意図的、方略的に重ねることで、全体として学習者が複数言語に触れ、学び、用いる機会やスペースが創られていた。ただし、各言語の環境を別々に設けるのではなく、むしろ科目横断をしたり、複数言語の教師がコラボレーションしたり、あるいは授業で第1言語、第2言語を効果的に介在させる指導法を採用したりすることで、全体として動的な多言語スペースが構築されていた。このように、学習者の持つ多言語性にまず目を向け、言語毎に学習者による言語の使用を決まった場所、時間、人などに固定するのではなく、複数言語間を往来する機会・スペースを創ることで学習者の持つ言語レパートリーを学習に十分活かしていけるようになると思われる。今後、さらに複数言語の往来を学習方略として様々に活用する工夫、またヨーロッパにおける実践に見られる通り (Cenoz & Gorter, 2022)、CLIL (Content and Language Integrated Learning)などを導入して、言語以外の教科内容と複数言語の学習を統合した多言語教育カリキュラムを設計する、といった取り組みを続けていくことで、より学習効果の期待できる、幅広い多言語教育実践が可能となるだろう。

グローバル化に伴って急速に進む社会の多言語・多文化化を背景としながら、言語教育研究全体が「多言語的転回 (multilingual turn)」(Conteh & Meier, 2014; Ortega, 2013)を経験している。そのような流れの中、日本でも第1言語を含めた学習者の持つ複数言語能力を一つの言語レパートリーとして捉え、それを十分に学習に活用していく動的学習過程を前提とする言語教育が今後益々求められるようになると思われる (García, 2008; García & Li Wei, 2014; 加納, 2016a, 2016b)。そのような意味で、本報告で取り上げた実践例は、日本においてバイリンガル教育ではなく3言語以上を伸ばす教育に長年にわたって取り組み実績を積んできた先駆的事例であり、日本における多言語・多文化共生を牽引していく教育実践と言っても過言ではないだろう。

引用文献

- 加納なおみ (2016a) 「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.
- 加納なおみ (2016b) 「トランス・ランゲージングと概念構築-その関係と役割を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』, 12, 77-94.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters*.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2013a). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in content and language integrated learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(1), 7-26. <https://doi.org/10.1558/jmtp.21812>

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives (Bilingual Education and Bilingualism 31). Multilingual Matters.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). The Multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges. Multilingual Matters.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22.
- García, O. (2008). Bilingual education in the 21st century: A Global Perspective. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Li, Wei (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Learning a third language: what learner strategies do bilingual students bring?. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 553-576.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3?. *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87.
- Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May(Ed.), *The multilingual turn* (pp. 32-53). Routledge.
- Puig-Mayenco, E., González Alonso, J., & Rothman, J. (2020). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64.

《研究論文》

幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶとき

— キャリア形成における言語学習の選択を中心に —

滕 越 (お茶の水女子大学)

yueteng0808@g.ecc.u-tokyo.ac.jp

**Third Language Acquisition among Young Adults
Who Migrated between Japan and China in Childhood:**

Language Learning Selection in Career Formation

TENG Yue

要 旨

本研究では、幼少期に日本と中国を往還した若者が進路選択時に中国語・日本語以外の第三の言語を自ら選択して学習した事例について、その選択プロセスの影響要因と、その後の日中間での移動の経験との付き合い方について研究した。分析の結果、第三の言語の学習の選択に影響した要因には、現地語の能力や滞在国への思い、第三の言語への興味など、若者自身が持つ要因と、家族の進路への提案、知人・友人の移動経験への態度、社会からの言語能力の期待など、家族・知人友人・社会などの他者が持つ要因の双方があることが明らかになった。また、第三の言語の学習を選択したあとの滞在国の現地語との付き合い方にはバリエーションがあり、移動経験を振り返ったときに、進路選択で移動経験を活かさなかったことや、自身の移動のルートにマイノリティ性を感じたことにより、歯がゆさを感じるケースがあることが示された。

Abstract

This research examines cases of young adults who migrated transnationally between China and Japan in their childhood and chose to study a third language other than Chinese or Japanese in their career formation. The investigation focuses on the factors that influenced their choice and how they dealt with their childhood experiences of migrating between China and Japan. The analysis showed that the decision to study a third language was influenced both by factors related to the young adults themselves, including their proficiency in the language of the country of migration, feelings toward the country, and interest in the third language, and by factors concerning family members, friends, and society, including advice on career paths from family members, attitudes of friends and acquaintances toward transnational migration experiences, and social expectations about language proficiency. Moreover, the participants expressed diverse experiences concerning their childhood migration after choosing to learn a third language. For instance, some felt ambivalent when reflecting on their migration experiences, specifically when they regretted not making good use of their experiences in their careers or noticed that their migration processes were minor compared with other transnational migrations.

キーワード：日本と中国を往還した若者、第三の言語の学習、影響要因、オープンコーディング、モデル構築

1. はじめに

グローバル化に伴い、幼少期に複数の国を移動し複言語環境で成長した経験を持つ若者が増加している。彼らに関しては、国を越えた移動の背景と特徴 (Vertovec, 2009)、教育 (渋谷, 2001; 額賀, 2013)、複言語能力 (谷口, 2014; 真嶋, 2019)、アイデンティティ (Kanno, 2003; De Fina and Perrino, 2013; 藤, 2022) や、それらの要因の関係 (川上, 2021) 等の側面から、様々な研究が行われている。

近年では、多くの言語環境で成長した経験を持つ若者が学校教育を終えて職に就いており、彼らの複言語能力と進路選択・キャリア形成の関連についての研究も盛んになりつつある (詳細は 2.1 項)。本研究では、人的往来が盛んな日本と中国の間の移動に目を向け、幼少期に日本と中国を往還した若者を対象に、彼らの移動経験や複数言語の資本が進路選択に如何にかかわっているのかを明らかにする。

なお、本研究で言う「幼少期に日本と中国を往還した若者」とは、日本に生まれ幼少期に中国に数年間滞在したあと日本に戻った者、及び、中国に生まれ日本での数年間の滞在のあと中国に戻った者の双方を含む。また、これ以降、若者たちの生まれた国を「出身国」、数年間滞在していた国を「滞在国内」、滞在していた国で用いていた言語を「現地語」と称す。

以下、2 節で先行研究と本稿の目的、3 節で研究協力者と研究方法について述べる。4 節では分析結果について説明し、5 節で本稿の内容をまとめ、今後の課題について述べる。

2. 先行研究及び本稿の研究目的

本節では、本稿の先行研究について説明する。まず 2.1 項では、複言語環境で育った若者の進路選択・キャリア形成に関する先行研究をまとめ、2.2 項ではそれらを概観し、先行研究の課題を挙げる。2.3 項では、これらを踏まえて本研究の目的を述べる。

2.1 複言語環境で育った若者のキャリア形成に関する先行研究

複言語環境で育った若者が、進路選択やキャリア形成において、自らがかわる複数の言語をどのようにとらえ、自らの進路に取り入れていくかについての研究には、坪田 (2018)、小間井 (2013)、人見・上原 (2018)、Vázquez, Trejo Guzmán, and Mora-Pablo (2018) などがある。

坪田 (2018) では、日本における中国系ニューカマーの第 2 世代の若者 13 名へのインタビュー調査を通して、彼らのキャリア意識を「グローバル志向型」(日本と中国以外に、英語圏も含めたグローバルなキャリア形成を目指す者)、「二国間志向型」(日本と中国の二国間でのキャリア形成を目指す者)、「ホスト国志向型」(日本社会に限定したキャリア形成を目指す者) の 3 タイプに分類した。そして、キャリア意識に分岐が生じる要因として、言語能力、親の教育熱心さ、中国の親族との情緒的な関係の 3 つを挙げている。

小間井 (2013) では、幼少期に東京で数年間滞在した経験を持つフランス人の若者 2 名のライフ

ストーリーから、大人になる過程で彼らがどのように日本語学習を継続し、成人後の専攻や職業にも取り入れているのかを分析した。その結果、日本語を使用できる環境の獲得、自身に適した学習方法の実践、日本語学習に肯定的で自身も日本関連の職業に就いている親の存在、の3点が、日本語学習を継続し、大学の専攻や職業に反映させるカギであることを明らかにした。

人見・上原（2018）では、幼少期に来日した、フィリピンにルーツを持つ若者1名と中国にルーツを持つ若者1名の、大学から社会人にかけてのキャリアデザインについてのストーリーを分析した。その結果、若者たちは、ルーツを持つ国や自身の複言語能力（タガログ語や中国語）を意識した進路やキャリアを選択している時期もあれば、それらにとらわれずに自身の興味や価値観に基づいてキャリアを築いている時期もあることを述べ、キャリアデザインの流動性を示した。

Vázquez, Guzmán, and Mora-Pablo（2018）では、メキシコに生まれ、幼少期におけるアメリカでの滞在経験を持ち、メキシコへの帰国後英語教師として働く3名の若者の、自身の職業への投資やモチベーションについて研究した。分析の結果、自身の滞在経験をプラスに解釈している者ほど、その滞在経験がかかわる「英語教師」という職業への愛着が強く、キャリアアップへの投資を惜しまないことを明らかにしている。

2.2 先行研究の示唆と課題

以上の先行研究は、複数言語環境で育つ若者の進路選択・キャリア形成と複言語能力の関係に関していくつかの重要な示唆を与えている。

まず、複言語能力がどのように彼らの進路やキャリアにかかわっているかについてであるが、先行研究で報告されている事例では、彼らがつながりを持つ言語を自身のキャリア形成に活かしているケースが多い。それ以外にも、自身がつながりを持つ言語に第三の言語を加え、よりグローバルなキャリア形成を志向するケースや、複言語能力にとらわれないキャリアを志向するケースもある。

また、複言語能力と進路・キャリアとの関係に影響を与える要因のうち、移動した国や移動のパターンにかかわらないものには、内的には自身の言語能力、言語学習の方法、ルーツや滞在経験への自身の解釈、外的には両親の言語・教育への態度、ルーツを持つ国の親戚とのつながりなど、様々なものがあることも明らかになった。

さらに、若者たちにかかわりのある国による違いもみられた。例えば、家族が若者たちの進路選択に与える影響については多くの先行研究で指摘されているが、国による違いがみられる。坪田（2018）の中国系ニューカマー第2世代の若者の例では、両親が特に教育熱心であり、中国での短期滞在による言語習得や早期英語教育を通して、積極的かつ直接的に若者の言語学習や進路選択に働きかけていることが特徴的である。それに対し、小間井（2013）の日本滞在経験のあるフランス人若者の事例では、親が日本に関係のある職業に就いていることが間接的にキャリア選択に影響を与えており、Vázquez *et al.*（2018）の幼少期・青年期にメキシコとアメリカを往還した若者の事例では、進路選択への家族のサポートは少なかった。

また、若者たちがかかわる言語の種類によっても、その言語のキャリアへの活かし方は異なる。坪田（2018）のインフォーマントの日本における中国語や、Vázquez *et al.*（2018）のメキシコにおける英語は、比較的その言語を用いたキャリアを選択しやすいと言えよう。しかし、人見・上原（2018）のフィリピンにルーツを持つ若者は、自身が持つ言語レパートリーである、日本語・タガログ語・英

語のうち、主に日本語と英語を職業生活で用いており、タガログ語の使用範囲は限られている。

そのうえで、本稿では先行研究について3点の課題を提示する。

第1の課題は、進路選択の際に、幼少期に接していた言語以外の第三の言語を選択して重点的に学び、それを自らの進路やキャリアに活用しているケースについての分析が不十分である、ということである。複数言語環境に育った若者が成人後の進路として別の言語を学び、そこからキャリアを形成する可能性は理論的に考えられ、実際に川上（2018）では、ドイツと日本の複数言語環境に育った若者が英語学習を強化したケースが報告されている。しかし、彼らがどのように第三の言語を学ぶことを選んだかについては、十分に明らかになっていない。

第2の課題は、複数言語環境に育った若者たちの進路選択・キャリア形成にかかわる要因間の関連性の検討が十分ではないことである。先行研究では進路選択にかかわる要因を複数提示しているが、それらの要因はいずれも同じように進路選択にかかわっているわけではないことが考えられる。複数の要因がどのように関連し、影響し合って、第三の言語の学習の選択がなされたのかについて、検討が必要である。

第3の課題は、進路選択の際に第三の言語を重点的に学ぶことを選択したあと、幼少期の国や言語間を移動した経験とどのように向き合っているのかについて、十分に明らかになっていないことである。第三の言語を重点的に学ぶことを選択したあと、かつて滞在していた国や言語と何らかのかかわりを続けるか否かやその影響要因については、さらに検討の余地がある。

2.3 本稿の目的

以上の分析を鑑み、本研究では幼少期に日本と中国を往還した若者を対象に、以下の3つの課題を解決することを目指すものとする。

- (1) 幼少期に日本と中国を往還した若者が大学入学前後の進路選択において、中国語・日本語以外の第三の言語を自ら選択して重点的に学習した場合、その選択はどのような要因に影響されて行われるのか。
- (2) 第三の言語を重点的に学ぶことに至った様々な要因が、どのように関連し、影響し合い、若者の選択に影響するのか。
- (3) 第三の言語を選択して学習した若者は、その後、日本と中国を移動した経験とどのように向き合うのか。

3. 研究協力者及び研究方法

本節では、本研究の研究方法及び研究協力者について説明する。3.1項では本研究の3名の協力者の移動経験について説明する。3.2項ではデータ収集で用いた半構造化インタビュー、データ分析で用いたオープンコーディング及び概念化について説明する¹⁾。

3.1 研究協力者

本研究の協力者は、幼少期に日本と中国を往還した若者3名（中国出身者1名、日本出身者2名）である。3名は、大学進学前後の進路選択において、幼少期に滞在していた国の言語ではなく、第三

の言語を重点的に学び、その後の専門に活かすことを主体的に選択しているという点で共通している。
3名のプロフィールの詳細を表1に、移動のプロセスと滞在時の学校について図1に示す。

表1 本研究の3名の研究協力者

仮名	年齢	出身国	滞在国内	家族構成 (家族の母語)	滞在時の 家庭内言語	職業
トーマス	29	中国	日本	両親 (中国語)	両親：中国語 本人：日本語	大学院生 (材料工学)
シンタロウ	24	日本	中国	両親・姉・弟 (日本語)	日本語	大学院生 (生物学)
サキ	24	日本	中国	両親・姉・妹 (日本語)	日本語	大学院生 (ドイツ語学)

注 年齢・職業はインタビュー時のもの。3名の協力者の移動の理由は、トーマスは両親の留学、シンタロウとサキは両親の仕事である。

図1 研究協力者の移動のプロセスと滞在時に通っていた学校の種類

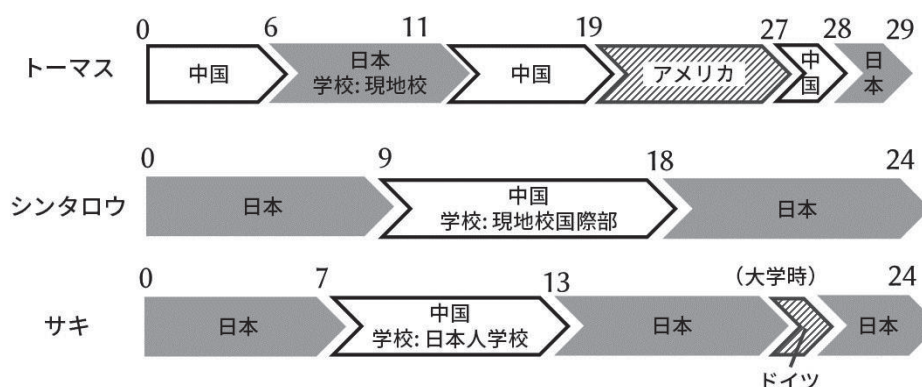


表1、図1が示すように、3名の研究協力者は、小学校時代から数年間、最大で高校にかけて出身国を離れて日本／中国で生活した経験を持ち、いずれもインタビュー時点では日本の大学院に在学しているが、滞在時に通っていた学校や家族構成等の面では、協力者間の差異がみられる。大学進学前後にかけて、トーマスとシンタロウは英語を、サキはドイツ語を重点的に学ぶことを選択しており、うちトーマスは高校卒業前から大学卒業後にかけてアメリカに8年間滞在し、サキも大学時代にドイツでの交換留学を経験している。

3.2 研究方法

本研究のデータは、2019年12月から2020年12月にかけて、半構造化インタビューを通して収集した。先行研究及び本稿の目的を鑑み、滞在時・帰国後に印象の残った移動に関する出来事、学習した言語及びその言語への態度、現在の進路を選択した理由及び結果等についてインタビューを実施した。1人当たりのインタビュー時間は約2時間10分であった。

インタビューで得られたデータは、オープンコーディング及び概念化（日高, 2019, 2021; 佐藤, 2008）の方法を用いて分析した。インタビューデータの逐語録を 233 の意味のあるまとまり（切片）に区切り、本研究の課題である、「進路選択において滞在国の現地語以外の第三の言語を重点的に学習することを選んだプロセスの解明」（課題 1）、及び「進路選択後の滞在国の言語や滞在経験との付き合い方の解明」（課題 3）を踏まえ、それぞれの切片にラベルを付した。そして、類似したラベルを付した切片をまとめてカテゴリーに分類する作業を通して 3 段階の抽象化を行った結果、切片を 18 のカテゴリーにまとめた。つまり、抽象度の高い順から、「カテゴリー」「2 次カテゴリー」「3 次カテゴリー」「ラベル」の 4 段階の概念を持つコードシステムを構築した。最終的に、「第三の言語の学習とその後の移動経験との付き合い方」のプロセスをカテゴリー関連図（詳細は 4.1、4.2 項）にまとめた。さらに、「第三の言語を重点的に学ぶことに至った要因間の関連性の解明」（課題 2）という研究目的を鑑み、「第三の言語の学習」というカテゴリーを中心に据えたカテゴリー関連図を作成し、18 のカテゴリーの関係を検討した。その他詳細については表 2 を参照されたい。

表2 データ収集及びデータ分析に関する詳細情報

協力者	インタビュー 実施日	インタビュー 時間	主な インタビュー 言語	逐語録 文字数	ターン数	ラベル数
トーマス	2020 年 12 月 29 日	2:14:26	中国語	31440 字	724	75
シンタロウ	2020 年 2 月 27 日	2:03:07	日本語	49097 字	1059	83
サキ	2019 年 12 月 17 日	2:08:52	日本語	37639 字	800	75

注 ここでの「ターン」とは、会話において話者間で交互に交代される発話の順番を指す。

4. 研究結果

本節では研究結果について述べる。4.1 項では、3 名の協力者が、どのようなプロセスを経て第三の言語の学習に至ったのかや、その後の移動経験との付き合い方について、3.2 節に示した方法で構築したプロセスモデル図を提示し、キーとなる 2 つの概念を取りあげて説明する。4.2 項では、4.1 項で提示したキーとなる 2 つの概念にその他の概念がどのようにかかわっているかを示す。具体的には、第三の言語の学習の選択にかかわる要因やその後の人生での滞在経験とのかかわり方について、3 名の協力者の全体の傾向や、相違点を説明する。最後に 4.3 項では、以上の説明を基に、プロセスモデル図上の概念を用いながら、3 名の協力者のストーリーを記述する。以降、カテゴリー（2 次、3 次含む）について言及する際には [(カテゴリー名)]、インタビューを引用する際は「(インタビュー内容)」のように示す。また、インタビューの引用時には、必要に応じてターン番号 (No. ##) やカテゴリー名を明記する。

4.1 「第三の言語の学習とその後の移動経験との付き合い方」のプロセスモデル

本項ではまず、作成したプロセスモデル図を図 2 に提示する。

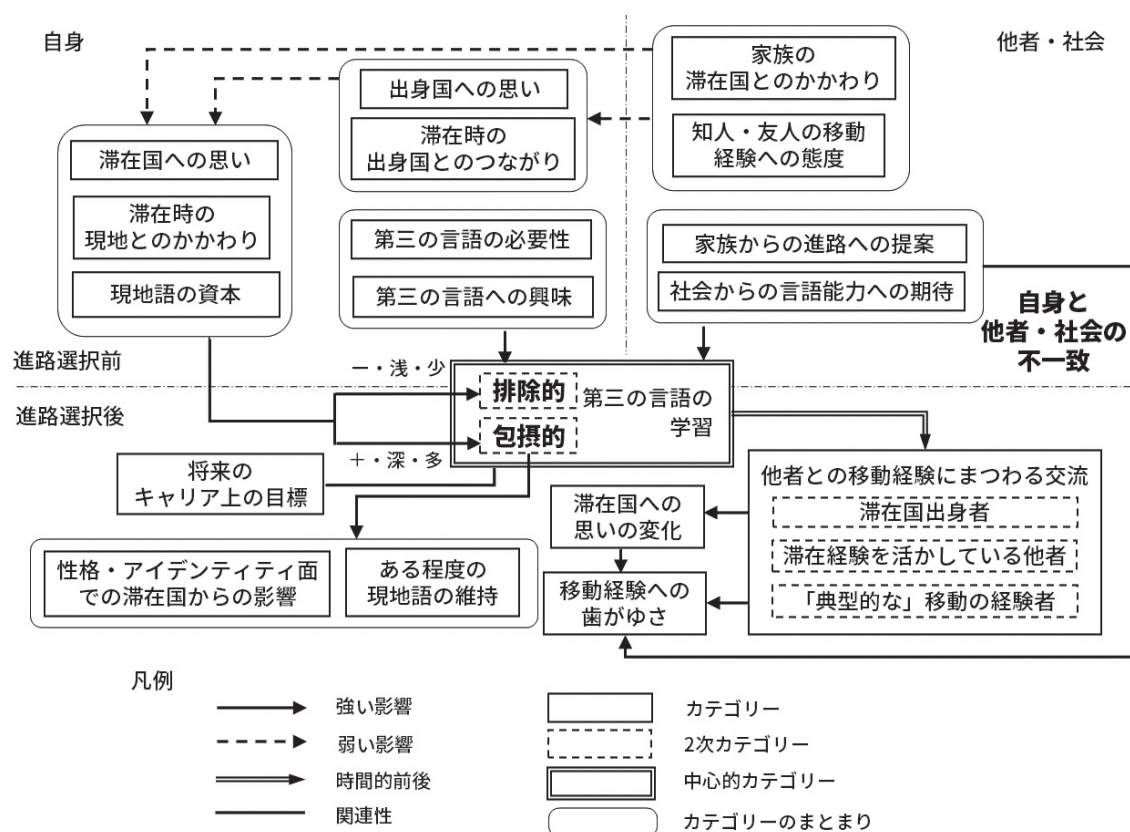
図 2 でキーとなる概念は、太字で示した「第三の言語の排他的／包摂的学習」及び「自身と他者・

社会の不一致」の2セットの概念である。

まず、中心的カテゴリー「第三の言語の学習」の2次カテゴリーである、「[排除的] 学習」と「[包摂的] 学習」についてであるが、これらは第三の言語を重点的に学ぶことを選んだ際に、協力者が滞在国の現地語とどのようにかかわるかを示した概念である。「[排除的] 学習」は、現地語とのかかわりを放棄して第三の言語を中心に学習する方式を指し、「[包摂的] 学習」は、現地語とのかかわりをある程度維持するが、時間や精力を第三の言語の方に重点的に投資する方式を指す。

次に、「自身と他者・社会の不一致」についてであるが、「第三の言語の学習」を促す要因には、協力者自身が抱えるものと、他者・社会がかかわるものがある。協力者自身が抱える要因と他者・社会がかかわる要因の影響の方向性が一致する場合とそうでない場合に、「第三の言語の学習」を選択したあとの幼少期の移動経験への思いに差異が生じていた。

図2 「第三の言語の学習とその後の移動経験との付き合い方」のプロセスモデル



4.2 プロセスモデル図における各概念の関係

本項では、4.1 項のプロセスモデル図における各概念の関係について説明し、4.3 項の3名の協力者のストーリーにつなげる。

まず、モデル図の上部は、進路選択前に「第三の言語の学習」を促した要因を示す。これらの要因は、協力者自身の要因と、協力者の周りの他者や社会がかかわる要因に二分でき、「第三の言語の学習」への影響力の強さも異なる。「第三の言語の学習」を強く促す要因のうち、協力者自身の要因には、「第

三の言語の必要性」や「興味」といった、第三の言語に関連するものと、「滞在国への思い」「滞在時の現地とのかかわり」「現地語の資本」といった現地語・滞在国にかかわるものがある。他者・社会による要因には、「家族からの進路への提案」や「社会からの言語能力の期待」がある。これらの要因は、すべてが一致する形で「第三の言語の学習」を促すとは限らず、協力者は一部の要因を優先させたり、一部の要因に背いたりといった取捨選択を行っている。また、現地語・滞在国に関する要因は、「現地語の資本」が多く、「現地とのかかわり」が深く、「滞在国への思い」がプラスである場合に、「包摂的」な学習が選ばれ、そうでない場合は「排除的」な学習に至る。

以上に挙げた第三の言語の学習を直接促す要因以外にも、滞在国・現地語に関する要因に作用することで、間接的に第三の言語の学習に影響する要因がある。協力者自身の「出身国への思い」や「滞在時の出身国とのつながり」、「家族の滞在国とのかかわり」の深さや「知人・友人の移動経験への態度」である。ただし、これらの要因の影響力は、前述の要因よりも弱い。

モデル図の下部は、「第三の言語の学習」を選択したあとの、幼少期の移動経験との付き合い方を示す。これに影響するのは、(a) 第三の言語の学習の際に「排除的」・「包摂的」のいずれの方式を取ったのか、(b) 第三の言語の学習を選んだ際の自身の要因と他者・社会の要因が一致していたか否か、の2点である。(a) の「排除的」・「包摂的」の区別については、「包摂的」学習を行った者は第三の言語を重点的に学習してからも、「ある程度の現地語の維持」をしていたり、「性格・アイデンティティ面での滞在国からの影響」を受けていたりするが、「排除的」学習を行った者はそうではない。

(b) の「第三の言語の学習を選んだ際の自身の要因と他者・社会の要因が一致していたか否か」については、自身の移動経験を振り返った際に「歯がゆさ」を感じるかどうかに影響する。滞在国の現地語ではない第三の言語を学習することを選んだ協力者は、その後の人生の、家族や友人知人などの「他者との移動経験にまつわる交流」の中で、「滞在国への思いの変化」が起こることがある。また、「他者との交流」や「滞在国への思いの変化」によって、自らの移動経験を振り返った際に、移動経験を活かさなかったことや「典型的な」移動ではなかったことに対して「歯がゆさ」を感じることもあるが、この「歯がゆさ」を感じるのは、「第三の言語の学習」を促した、自身の要因と他者・社会の要因の間に不一致があった者だけであった。

最後に、「第三の言語の学習」は、いずれの場合にも協力者の「将来のキャリア上の目標」と関連していることも明らかになった。

4.3 協力者3名の「第三の言語の学習」の選択及びその後の移動経験との付き合い方

本節では、トーマス、シンタロウ、サキの「第三の言語の学習」にまつわるストーリーを提示する。3名の、4.1 項で説明した学習方式（「排除的」／「包摂的」）及び自身の要因と他者・社会の要因の一致／不一致を、各協力者の項で示す。

4.3.1 トーマスのケース（包摂的学習・不一致なし）

まずはトーマスのストーリーについて説明する²⁾。トーマスはインタビュー時点では、日本の大学院で材料工学を専攻する大学院生である。中国で生まれ、幼少期に日本（岡山県）に6年間滞在した彼は、英語を第三の言語として学習し、大学時代を中心に8年間アメリカでの留学を経験している。

トーマスを英語学習に駆り立てたのは、「第三の言語（文化）への興味」である。彼はアメリカ留

学の理由について、「アメリカの文化が好き (No. 641)」なことで、「アメリカのような先進的な国に行きたかった (No. 432, 435)」と説明している。加えて、実際にアメリカでの大学生活の中で、「すべての授業が英語 (No. 493)」で行われるだけでなく、研究や学会発表を経験する中で、英語の「必要性」も高まった。

トーマスの英語学習とアメリカ留学の選択を、彼の両親は常に支持していた。「両親はしょっちゅう、『万巻の書を読み、万里の道を行く』と言っていて。だから留学とかも、とても賛成してくれました (No. 660 [家族からの進路への提案])」とトーマスは振り返る。

では、トーマスの日本での滞在経験は彼の英語学習にどのように影響しているのだろうか。トーマスは日本では公立の小学校に通い、家庭内言語が日本語になるほど高い日本語能力を持っていた。また、日本に多くの友人がおり、「中国に帰国したくなかった (No. 90)」ほど日本での生活も常楽しかったと振り返っている。一方で、帰国前の中国への認識は「遅れていて人々の教養も低い (No. 82)」というものであったようだ。

しかし、中国に戻ってからの生活で、小学校の同級生が日本での経験に興味を持ってくれたことがきっかけで友人が増え、中国の学校生活にうまく適応したり、中国の経済発展を目の当たりにしたりする中で、「出身国への思い」がプラスに転じ、日本での生活へのなつかしさや日本での思い出へのしがみつきが次第に減っていった。その結果、英語やアメリカへの興味が勝り、重点的に英語を学習する結果に至ったのである。

それでも、日本語の能力や日本での思い出により、トーマスは英語を重点に学ぶ中でも日本語を排除することはなかった。アメリカ滞在中も、アニメを見たり、日本人留学生の友人ができた等、日本語を使う機会は少なくなかったという。また、性格面で「他者への思いやりがある (No. 704)」ことは日本での滞在経験が影響していると認めている。

大学院は日本の大学を選んだトーマスだが、将来的にはアメリカでキャリアを築きたいそうである。「『アメリカンドリーム』ってやつですかね、自分で事業を起こせたらいいなと。やっぱりアメリカの方が、技術力とか国力とかは圧倒的ですから (No. 467 [将来のキャリア上の目標])」と彼は語る。

4.3.2 シンタロウのケース（包摂的学習・不一致あり）

次にシンタロウのストーリーである。シンタロウは日本で生物学を専攻する大学院生である。彼は9歳まで日本の小学校に在籍したあと家族とともに中国に渡り、上海の現地校の国際部で9年間学んだあと日本に戻って大学に入学した。

シンタロウは大学入学後に英語学習を強化したと振り返る。その主な理由は、「『帰国子女』として日本に帰ってくると、周りはずっと英語ができるっていうふうに認識する (No. 129)」という「社会からの言語能力への期待」であった。「(滞在していたのが) 中国だったから英語そんなに得意じゃない (No. 130)」と説明することを煩わしく感じた彼は、社会からの期待に応じる形で英語学習を強化したようだ。

しかし、社会からの期待は、彼自身が持つ要因と一致してはいなかった。シンタロウが中国で通っていた学校は、英語と中国語のバイリンガル教育を行っており、9年間通ったシンタロウはある程度高い英語能力を持っていたと思われる。しかし彼自身は、「僕の中で、英語に対する苦手意識は圧倒的に高かったですね。中国語は、特に不自由はなかったんですけど (No. 439-440 [現地語の資本])」

と振り返り、生活の中で英語を使うことがなかったことや、英語を媒介語とする授業の教員も中国語が堪能であったことを理由として挙げている。さらに、中国への思いも、滞在当初は不安も大きかったものの、上海で過ごす日々が増えるにつれ、中国の経済発展も相まって印象が良くなり、帰国直前には「もうちょっと、この国にいたいな (No. 657)」と思うようになったそう。

シンタロウの中国への思いの強さは、家族からの影響もある。シンタロウは両親・姉弟と5人で中国に向かったが、家庭の事情で父親と姉弟が2、3年の間には日本に戻ってしまう。その一方で、シンタロウ自身は「(家庭の事情で)そのまま帰るのって、なんか悔しい (No. 527)」と感じ、中国で生活する意思を強めたそう。

このように、社会からの期待により英語学習を強化したシンタロウであったが、滞在国である中国へのプラスの思いや、高い中国語の能力も相まって、その学習は「包摂的」なものであった。大学生の時は中国人留学生との交流もあり、また、上海でのインターンシップにも参加しており、「ある程度の現地語の維持」が続けられた。また、中国での滞在で得られた「ガツガツ (No. 733)」した行動力は、自身の大学院での研究生生活にも活かしているという。

しかし、「自身と他者・社会の不一致」は、移動経験を振り返った際にシンタロウに「歯がゆさ」を残していた。日本では、海外から編入する帰国生に対して特別枠を設けている学校は多いが(芝野, 2019)、その多くは英語圏に滞在していた者を対象としている。大学入試の際に英語圏からの帰国生とも交流があったシンタロウだが、彼らへの思いを問われた際には、「日本人が思う帰国子女通りの帰国子女だから、生きやすいと思いますよ。そして、大学入試も英語圏帰りの帰国子女のほうがやりやすいですよ。英語だから (No. 1052 [移動経験への歯がゆさ])」と複雑な心境を吐露している。

このように複雑な思いを抱えた中で英語学習を進めたシンタロウであったが、彼のキャリア上の目標は研究者になることである。目標に向かって大学院でキャリアを積み重ねる中で、英語の「必要性」を意識することも増えているそう。

4.3.3 サキのケース (排除的学習・不一致あり)

最後に、サキのストーリーについて説明する。サキはドイツ語を専攻する大学院生で、大学生の時にはドイツに交換留学の経験もある。彼女は7歳の頃に両親・姉妹と中国に渡り、広州と北京の日本人学校に通った。

サキがドイツ語を専攻したのは大学生の時である。その主な理由は、大好きなアニメにドイツ語が出てくることや、教師から聞いたドイツ語の話に興味をわいた、という「第三の言語(ドイツ語)への興味」であるそう。そして、帰国以降、中国語に触れることはほぼなく、第三の言語であるドイツ語のみを学んだ、「排除的学習」が起こっている。

その大きな要因は、サキの「現地語の資本」の少なさや、「現地とのかかわり」の浅さである。中国に滞在していた7年間、サキは日本人学校に通っており、「日本語で普通の日本の授業を (No. 117)」受けていた。中国語の授業も週に1回はあったがレベルは低く、日常生活で利用できるレベルには到達しなかった。また、サキは中国語に対し、特に発音面で苦手意識も強かったそう。加えて、サキと家族は日本人コミュニティに住んでおり、「出身国とのつながり」は強かったものの、中国現地とかかわる機会は少なかった。サキ自身も、当時清潔さといった面で日本に劣っていた中国に対し、「ちょっと嫌悪感 (No. 412)」があったそう。

一方で、両親は中国語が堪能で、サキたち姉妹は両親に通訳をしてもらう形でコミュニケーションを行っていた。また、3歳上の姉は日本人コミュニティ外に出る機会も多く、ある程度「現地とのかかわり」を持っていたようだ。なお、サキの姉は大学で中国語を学び、駐在員として中国で働くことになる。

このような思いを抱えていたサキだが、母親から、帰国後の大学入学時に中国語を学んでみるよう提案を受ける。しかし、この提案はサキ自身の思いとは一致しなかった。サキは「父と母と姉が中国語やってる段階で、自分が中国語やると、すごく口を出されそう（No. 504 [家族と滞在国とのかかわり]）」という思いから母親からの提案に背き、ドイツ語への興味や中国語への苦手意識を優先し、ドイツ語を学ぶ。

しかしながら、大学生時代にサキが所属していたドイツ語専攻では、幼少期にドイツに住んでいた学生が多く在籍していた。姉やドイツ語専攻の学生などの「滞在経験を活かしている他者」の存在は、サキを「小さい頃中国にいたのに今ドイツ語をやって、一体自分はどのような人間なのかっていうのがわからなく（No. 642 [移動経験への歯がゆさ]）」させたようだ。

さらに、サキは大学で出会った中国人留学生に中国滞在の経験を話したことがあり、その際にとっても喜ばれたという。自らが中国語を学ばなかったことや中国に興味がなかったことに対して、「もうちょっとしっかりしゃべれたら、覚えてたりしたら良かったのに（No. 526 [移動経験への歯がゆさ]）」と思うことも増えたようだ。

サキの将来の目標は、ドイツ語の研究を進め、ドイツに研究留学をすることだそう。[移動経験への歯がゆさ]を抱えながら、自身の目標に向かって日々努力している。

5. おわりに

5.1 本稿のまとめ及び考察

本研究では、幼少期に日本と中国を往還した若者3名を対象に、(1) 大学入学前後の進路選択において、中国語・日本語以外の第三の言語を選択して重点的に学習した場合、その選択はどのような要因に影響されてなされるのか、(2) 影響要因の間にどのような関連性があるのか、(3) 第三の言語を選択して学習した若者は、その後、日本と中国を移動した経験とどのように向き合うのか、の3つの課題について、半構造化インタビュー、オープンコーディング及び概念化の手法を用いて明らかにした。

まず(1)の第三の言語の学習の選択に至る要因、及び(2)の要因間の関連性についてであるが、第三の言語の学習に至る要因には、若者自身が持っている要因と、他者や社会からの要因の2種類がある。そのうち、特に影響が強いのは、若者自身の要因では滞在国への思いの良し悪しや、滞在国とのかかわり、滞在国の現地語の資本の程度、第三の言語の必要性和興味であり、他者や社会からの要因は、家族による進路への提案や、社会からの言語能力の期待であった。若者自身の要因と他者・社会からの要因は、同一の方向から第三の言語の学習を促すこともあれば、異なる方向に作用することもある。その際、若者はどの要因が重要かの取捨選択を行っている。また、滞在国とのかかわりの深さや現地語の資本に関する要因は、第三の言語を学習する際にすでにかかわりのあった滞在国の現地語を維持するか否か、という複言語学習の方式にかかわる。

(3)の第三の言語の学習を選択したあとの幼少期の移動経験との向き合い方については、複言語学

習の方式と、第三の言語の学習を促した若者自身の要因と他者・社会からの要因の一致／不一致が関係する。幼少期に培った滞在国の現地語とのかかわりを保ったまま第三の言語を学んだ者は、言語学習の重点が第三の言語に移っても現地語の能力をある程度維持し、性格やアイデンティティ面での滞在国からの影響を保つが、現地語とのかかわりを絶った者は現地語を維持せず、性格やアイデンティティ面での滞在国からの影響も少ない。

また、第三の言語の学習を選択した若者は、幼少期の移動経験を振り返ってアンビバレントな歯がゆさを感じることがあるが、これは第三の言語学習を選択した際の、自身と他者・社会の要因が異なる方向に作用していた場合のみであった。

さらに、本稿で扱った「第三の言語」には、英語とドイツ語の2種類の言語があるが、言語の選択要因とその後のキャリア選択において、やや違いがみられた。言語選択の要因については、協力者自身の要因である「第三の言語の必要性」や、他者・社会からの要因である「社会からの言語能力の期待」は、より話者数が多い英語を選んだ協力者のみにみられた。また、キャリア選択と言語のかかわりについても、協力者は3名とも第三の言語を将来のキャリア上の目標と関連付けているが、ドイツ語を選択した協力者はその言語と直接関連する「ドイツ語の研究」という進路を選択しているのに対し、英語を選択した2名の協力者は「アメリカでキャリアを築く」「研究者として英語は必要」というように、より間接的に英語をキャリアで活かしている。このように、「言語の種類によってその言語のキャリアへの活かし方が異なる」という点は、先行研究の考察とも関連する。

本研究の分析によって、複言語環境に育った若者の複数言語と進路選択・キャリア形成の関係について、先行研究では分析が不十分であった、幼少期に接していた言語以外の第三の言語を自ら選択して重点的に学んだ事例の蓄積が進んだ。また、プロセスモデル図によって、第三の言語の学習を選択した理由や、その選択のあとに幼少期の滞在経験とどのように付き合うかについて、複数の要因間の関連性を検討することができた。特に、先行研究では、他者がかかわる要因について家族の影響が重点的に議論されていたが、本研究ではそれに加え、友人知人やより広範な社会からの影響についても検討した。

加えて、本研究では日中間の移動を対象としたが、得られたデータから、「日中間の移動が英語圏がかかわる移動と比較して珍しいこと」による他者の期待が若者の進路選択にかかわっていたり、中国の経済発展のスピードが滞在国や出身国への思いに影響していたりすることが明らかになり、日中間の移動による特殊性もみられた。

5.2 今後の課題

本研究の今後の課題として、まずは第三の言語の学習ではなく、幼少期の移動経験に基づいた言語学習や進路を選択した者との比較が挙げられる。また、本研究は3名の協力者による事例研究であり、今後はさらに事例数を増やして、モデルの精緻化を進めていきたい。その際、第三の言語として選択した言語が異なることで、その言語を選択した要因やキャリアへの影響がどのように異なるのかについて、追加の事例を用いて検証を進めるとともに、可能であれば日中間以外の移動のケースとの比較を行い、本研究のモデルのより広い場面での応用を目指したい。

謝辞

本稿の調査に協力してくださった3名の協力者のみなさまに、心より感謝申し上げます。また、本研究は筆者の博士後期課程の所属である東京大学大学院で実施いたしました。執筆、査読の各段階で、指導教員の宇佐美洋教授にはご指導を、匿名の査読者の先生方、編集の先生方には貴重なコメントを多数いただきました。厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 本研究のプロトコルは、東京大学教養学部研究支援チーム・倫理審査委員会の審査で承認されている（課題番号：727）。
- 2) トーマスのインタビューは中国語で実施したため、インタビューの引用の際は筆者が和訳したものを引く。

引用文献

- 川上郁雄 (2018) 『『移動する子ども』からモバイル・ライヴズを考える』川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』(pp.245–271) くろしお出版
- 川上郁雄 (2021) 『『移動する子ども』学』くろしお出版
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- 小間井麗 (2013) 「日本とフランスを『移動する子ども』だったことの意味」川上郁雄編『『移動する子ども』という記憶とカーことばとアイデンティティ』(pp.94–118) くろしお出版
- 芝野淳一 (2019) 「海外帰国生—教育問題の変遷と新たな動向—」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題—』(pp.47–60) ナカニシヤ出版
- 渋谷真樹 (2001) 『『帰国子女』の位置取りの政治—帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィー—』勁草書房
- 谷口ジョイ (2014) 「帰国児童によるリテラシー能力の保持・伸長」『社会言語科学』17 (1), 77–84.
- 坪田光平 (2018) 「中国系ニューカマー二世代の親子関係とキャリア意識—トランスナショナルな社会空間に注目して—」『国際教育評論』14, 1–18.
- 藤越 (2022) 「幼少期に中国と日本を往還した若者のアイデンティティの共通点と多様性 —アイデンティティ葛藤とその解決方略に焦点を当てて—」『社会言語科学会 第46回大会発表論文集』6–9.
- 額賀美紗子 (2013) 『越境する日本人家族と教育—「グローバル型能力」育成の葛藤—』勁草書房
- 日高友郎 (2019) 「オープンコーディング」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—特徴をつかみ、活用するために—』(pp.72–79) 新曜社
- 日高友郎 (2021) 「言葉のデータに翻弄されないためのオープン・コーディング入門」MHB 学会 2021 年度研究大会 大会企画ワークショップ資料.
- 人見美佳・上原龍彦 (2018) 「外国につながる子どものキャリアデザイン—『国』『ことば』の認識との関わりに着目して—」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』(pp.106–124) くろしお出版
- 真嶋潤子編 (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
- De Fina, A., & Perrino, S. (2013). 'Transnational identities'. *Applied Linguistics*, 34(5), 509–515. <https://doi.org/10.1093/applin/amt024>
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Routledge.
- Vázquez, A. M., Guzmán, N. P. T., & Mora-Pablo, I. (2018). 'I was lucky to be a bilingual kid, and that makes me who I am': The role of transnationalism in identity issues. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (5), 693–707. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510893>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. (A. Elliott, Series Ed.) *Key ideas*. Routledge.

《調査報告》

アンケート調査に基づく補習授業校の実態に関する一考察

—各校の設備と制度および国語の授業の実態—

金子 浩一 (宮城大学)

kanehiro@myu.ac.jp

**A Survey-Based Fact-Finding Study of Japanese Supplementary Schools:
Facilities and Systems in Each School and Actual Conditions of Japanese-Language Lessons**
KANEKO Kouichi

要 旨

本稿では、補習授業校に対して 2017 年度に実施したアンケート調査の結果について考察する。運営面は運営委員や校長に、教育面は国語担当講師に、回答を依頼した（有効回答数：運営面 54 件、教育面 194 件）。適切な授業実践には授業研究が重要であるが、約半数の 26 校は 1 年間で 1 回も実施していなかった。児童・生徒の総数で分類したところ、大規模校のほうが有意に実施していた。また、留年制度を設けているのは 24 校あり、うち 12 校は、小学部で留年が確定した場合そのまま退学に至るケースがあると回答している。教育面では、国語の一週間分の宿題時間を確認したところ、平均は小学 1-3 年が 124.1 分、小学 4-6 年が 114.4 分、中学 1-3 年が 100.2 分であり、学年が上がっても増加していない。本来は相応の量の宿題が必要であるが、負担増から退学者が増えることを懸念している可能性がある。運営面と教育面の課題は関連し合っており、双方を勘案した対策が必要である。

Abstract

This paper considers the results of a questionnaire survey conducted in FY2017 for Japanese Supplementary Schools. Questions about operational aspects were directed to the management committee and school principals, while questions about educational aspects were directed to the Japanese-language teachers (Number of valid responses: Operational aspect: 54, Educational aspect: 194). Although lesson research is important for appropriate lesson practices, approximately half of the schools (26 schools) did not conduct this research even once a year. When the schools were classified based on the total number of children/students, the larger schools were found to be significantly more active in conducting research. Twenty-four of the schools have a repeat grade system, and in 12 of these schools, students are expelled if they repeat grades in elementary school. In terms of the educational aspect, when the questionnaire checked the time spent on homework per week of Japanese-language classes, the average time was 124.1 minutes for grades 1 to 3 of elementary school, 114.4 minutes for grades 4 to 6 of elementary school, and 100.2 minutes for grades 1 to 3 of junior secondary school, indicating that the time spent on homework does not increase as children advance in grade. Essentially, a substantial amount of homework is needed, raising possible

concerns that more students will leave school if the homework burden increases. The operational and educational issues are interrelated, so measures are required that consider both these aspects.

キーワード：補習授業校、アンケート調査、留年制度、授業研究、授業時間

1. はじめに

日本の補習授業校（以下「補習校」とする）は、文部科学省の公表によると 2022 年度には 230 校存在している¹⁾。補習校設置の元来の目的は、日本に帰国した際に円滑に適応できるように日本語で学習することであったが、国際結婚家庭の子女（以下「国際児」とする）の増加から日本に帰国することを前提としていない家庭も多くなり（奥村, 2006; 青木・萩野, 2010）、学校によっては過半数を占めるようになってきている。帰国を前提としないために学習意欲が低く、長く就学せずに退学するケースも増え、児童・生徒の確保に苦勞している補習校も存在する。

これらの背景には、教育面と運営面との要因が複雑に関係している。たとえば、児童・生徒が十分な日本語能力をつけることを目的として、留年制度を設けている学校もある。ただし、留年すると退学につながる場合もあり、着実な教育をしようとするのが学校の経営圧迫につながる恐れも潜在する。

また、日本への帰国を前提としない児童・生徒が多くなり、実際の教え方に工夫が必要であるため、特に教職経験の少ない講師にとっては授業研究が貴重な機会となる。ただし、時間外労働が増加し費用がかかるため、運営委員会がその実施に難色を示す場合もある。

本稿の目的は、これらの運営面と教育面の実態について、2017 年度に補習校に対して実施したアンケート調査の結果から明らかにすることである。たとえば、運営面では留年制度や授業研究の実施の有無について、教育面では講師の教職歴や国語の授業・宿題の時間数などについて、調査結果を考察する。さらに、運営・教育両面のデータから、学校規模と授業研究の実施の有無に関連があるのか、留年制度の実施が退学に影響を与えるのか、留年制度と授業時間に関連があるのかなどについて分析する。

なお、当該のアンケート調査では、他にも調査項目があったことに注意されたい。たとえば、運営面では、「収入全体のうち、授業料収入が占める割合」や「日本政府からの補助給付対象になっていない講師の人数」についても調査している。また、教育面では、「海外で日本語能力を向上させるのに重要だと思う程度」に関し、10 項目について講師に 4 件法で尋ねている。運営の安定した学校の特徴や補習校で日本語能力を向上させるために重視されている項目を明らかにするためであった。これらは紙幅の関係で省略し、本稿では、教育面と運営面の課題がどのように関連し合っているか探るべく、各校の設備と制度、および国語の授業の実態に関するデータを中心に考察していく。

2. 先行研究と本稿の目的

2.1 本研究の背景

本節では、前節で述べた内容に関し、まず補習校をとりまく環境と背景について説明する。その後、

先行研究で明らかにされている事象について考察し、本稿の目的を概説する。

近年の補習校では、本来の設置目的²⁾と異なり、日本に帰国した際に円滑に学習できることを現実的な目標としないことも想定されている。文部科学省(2016)の「在外教育施設グローバル人材育成強化戦略(2016年)」の「基本的な考え方」でも、「長期滞在者や日系人の児童生徒が増加する中、必ずしも日本への帰国を前提としない児童生徒に対する日本語教育の支援や学習支援の提供は、国外における我が国の理解者を増やす上でも有効。」と明記され(文部科学省, 2016, p. 1)、異文化間で育った児童・生徒が学習する現場との認識が強くなっている。また、「(5) 学校運営(教育の側面)における連携強化」においては、「各国・地域の実情を踏まえ、国においても情報を蓄積・共有・引継ぎ、適切な助言や支援を行うことが求められる。学校運営委員会、在外公館、事務長等との情報共有体制の強化が必要」と指摘され(文部科学省, 2016, p. 2)、運営面についても情報共有の強化を図ろうとしている。

補習校は、2国以上の文化を知るグローバル人材が育成される貴重な教育現場であり、安定した学校運営がなされ、適切な教育がなされることが期待される。しかしながら、補習校のうち約8割の学校には日本から教員が派遣されないこともあり³⁾、運営上および教育上の課題についてすべてが把握されているわけではない。運営面であれば、借用校舎であるために発生する問題、授業研究に関する問題、児童・生徒の確保の問題などがある。また、教育面においては、家庭ごとの意識の差異やクラス内での学力の差などである。次項では、これらに関する内容について先行研究とともに概観する。

2.2 運営と教育に関わる先行研究

まず、運営面から、補習校の設備や制度の実態に関する先行研究を概観する。

校舎に関しては、補習校は全日制でないために、自前で校舎を保有することは稀である。週末だけ現地校の校舎などを借用するケースが多いが、借用ゆえに諸問題が発生しやすい。授業後の原状復帰は必須であるが、物品の紛失があった場合は責任の所在が不明であってもトラブルになりえるし、急に校舎が使えなくなることもある(佐々木, 2002; 栗原・森, 2006)。また、借用施設であるために、補習校の備品などを置くことも難しい。全日制の学校の校舎を週末だけ借りる場合でも、「ゴミ箱にゴミを捨てちゃいけない」といった制約があるケースも報告されている(山口, 2007, p. 137)。また、借用校とは別の場所に事務室や倉庫がある場合、補習校のある日の朝に備品などを運び、授業が終わるとそれらを持ち帰るといった作業が必要になる(栗原・森, 2006)。特に日本語能力を高めるには図書の貸し出しが有効であるが、平日は現地校が利用する関係もあり、文庫コーナーなどの設置ができない場合もある。また図書の準備ができて、補習校以外の地域の日本人にも貸し出すため自由に利用できないこともある(山下, 2009)。

補習校では、ほとんどの学校で国際児に対する教育実践が不可避であり、またクラス内の語学力の差が大きいこともあり、校内の授業研究会や研修(以下「授業研究」とする)は重要な役割を果たす。週1日制の場合は正課の授業を複数担当しているので時間の確保が難しく、また時間外勤務となるため費用もかかる。

予算や職員数に余裕がある大規模校の場合は、制度化された授業研究が行われている。伊東(2013)ではロサンゼルス補習校(児童・生徒総数1350名)の事例として、採用時研修や常勤者研修など勤続年数ごとに整備された研修制度について報告されている。小規模校に関しては、山下(2009)が、ダー

ビー補習校（児童・生徒総数 107 名）での実施の難しさについて報告している。「研修で指導技術を高めても 2、3 年で辞める講師もいるので、運営委員より、研修に関して費用対効果が得にくいのではないかと声が出る。研修の大切さを説明しつつも、講師の安定的な確保が望まれる。」と、研修の効果に懐疑的な運営側の意見が出ることも指摘している（山下, 2009, p. 246）。

これらの情報は、派遣教員が帰国後に公表することで、把握されうる内容である。ただし、補習校のうち約 8 割を占める小規模な学校には派遣教員が不在であり、これらの問題を含めた詳細な事情が明らかにされにくいことも構造上の問題である。学校規模により格差が生じている可能性もある。

その他、文部科学省から海外子女教育振興財団が受託した AG5（在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業、2017-2021 年度）でも、世界の日本人学校や補習校と協力して様々な実践的研究を行い、調査報告書もウェブで公開されている。管理職に対するインタビューやアンケート調査（57 項目）の結果もまとめられている（北米 16 校、欧州 2 校、アジア 1 校）が、その調査結果から主張された「求められる支援の方向性」の 4 点のうちの一つとして、「教員研修」が挙げられている。講師が補習校に滞在する時間が限られているため、DVD や遠隔システムなどを用いた研修を提案する必要のあることが指摘されている（AG5 運営指導委員, 2018, p. 90-91）。

教育面に関わる先行研究では、講師や児童・生徒に対する調査結果などが分析されている。なお、補習校では規則上派遣教員は授業を担当できず、授業を担当するのは現地採用講師になるため、本稿では以下「講師」とする（原文内の言葉は除く）。

講師へのアンケート調査としては、藤森（2006）で、外国語としての日本語教育研修の有無、日本語指導が必要な児童生徒への対応方法などについて調べている（2003 年度）。日本人学校教員 46 名と補習校講師 262 名の回答の比較を行っているが、特に補習校の講師の 67% は、「外国人に教えるための日本語教育」について研修を受けたことがないことなどが報告されている（藤森, 2006, p. 131）。

先述の AG5 が米国の補習校の児童・生徒 5,417 名に対して行ったアンケート調査では、学習状況や生活態度、授業の感想など 97 項目を調べている。たとえば、「これまでに補習授業校をやめたいと思ったことはありますか」と 4 件法で質問した設問では、「よくある」か「少しある」を選択したのは、永住予定者では 75.0%、帰国予定者では 43.2% となっていた。現地校や国際校に通いながら補習校で継続して学習することの難しさがわかる。そして、やめたい理由でもっとも多かったのが、「宿題がたくさんあるから（55.3%）」であった（AG5 運営指導委員, 2018, p. 56）。

この背景には、家庭ごとに期待する国語の到達目標の相違もある。青木・萩野（2010）では、メルボルン補習校の保護者にアンケート調査（2007 年、有効回答数 207 件）を行っているが、たとえば「書く・読む」能力について、非永住家族のほうが永住家族よりも重視していることなどが示されている（青木ら, 2010）。これらが原因でクラス内で日本語能力の差が生じることが多いが、理解が不十分であれば通学の動機が低くなる。

補習校では、入試や留年制度を設ける学校もある。たとえば、ロサンゼルス補習校では、読み、書き、話し、聞きに関して入学資格テストを有料で実施していることが説明されている（村田, 2011）。確実に力をつけて進学するために留年制度を設ける学校もある。ロンドン補習授業校では、留年（原級留置）の制度を設け、さらに「同学年で学ぶのは最大 2 年までとする」と回数制限も明示している⁴⁾。

これらは大規模校の一例であり、児童・生徒が減少する懸念がある制度であるが、安定した運営の

ためには児童・生徒の確保が必要である。特に小規模校にとっては、これらの制度以外でも、児童・生徒の減少など運営面で悪影響を及ぼす状況に注意を払っている。

古城(2010)では、ジュネーブ日本語補習学校での経験から、帰国を前提としている家族とそうでない家族の児童が混在する場合は日本語能力に差があることを指摘している。そこで一斉授業をすることにより授業レベルが低くなれば、「入学希望は最終的に減っていくのではないか」と推察している(古城, 2010, p. 148)。また、栗原・森(2006)では、「補習授業校の教員が言ってはいけない言葉(禁句十選)」を挙げている。そこでは、ちょっとした講師の言動で生徒が退学することもあり、「補習授業校の運営上貴重な授業料収入を失うこと」につながることを危惧している(栗原・森, 2006, p. 176)。

このように、教育面と運営面の課題が密接に関連していることが、先行研究から示されている。たとえば、研修を受けたことがない講師が過半数を占めるという調査結果が報告されているが、授業研究の積極的な実施が教育面では有効であるとわかっているものの、運営上の費用の問題が生じて実施が容易ではないといった実態がある。また、留年制度について、教育上は着実に学力をつけるために必要なものであるが、留年した児童・生徒の退学が増えれば、運営面での課題となりうる。クラス内の日本語力に差がある際の一斉授業を回避するためには、教育面では能力別クラスの設置が望ましいが、必要な講師数が増えるため、運営面の課題が生じる。教育・運営の一方の課題を改善しようとすると他方の課題が生じるという状況が確認される。

2.3 本稿の目的

運営面に関する基本的な情報は、上記のような先行研究で個別の調査や報告が行われている他、文部科学省や海外子女教育財団のデータで把握できる。講師や校舎の確保が課題であることは知られているが、他にも教材入手や設備で苦慮している補習校もある。特に、各校内部の具体的な実情や制度までの調査や全世界を対象に分析した研究はこれまで少なかった。本稿では、運営面では留年制度や授業研究の実施の有無など、一般に公開されていないデータや実態を明らかにする。

また、教育面では、国語の授業に焦点をあて、講師の教職歴の他、授業時間だけでなく宿題の時間はどの程度か、具体的な状況を明らかにするのが目的である。本稿では、教育面の分析を国語の授業に限定している。その理由の一つは、補習校で必ず配当される科目であるためである。また、国語の理解度が児童・生徒の通学継続の誘因に関わるためである。

運営面と教育面の課題は密接に関わり合っており、両面を分析することは重要である。たとえば、補習校での児童・生徒の確保は安定した経営のために重要なことである。ただし、教育面で日本語能力を着実に習得させようと留年制度を設ける学校では、留年すると退学につながり、経営を悪化させるといった事態も起きうる。

十分な国語の理解を促すには学年が上がるとともに相応の宿題の時間の確保が必要であるが、この負担が通学意欲を減退させる恐れも内包している。講師のスキルアップも重要であるが、運営面からは授業研究を容易に実施しにくい現実もある。

本稿では、さらに留年制度の実施の有無などについて学校の規模別でクロス分析を行い、規模間で格差が生じていないか確認する。補習校関係者でも他校の実態はわからないことが多い。補習校同士でなかなか共有できない補習校のデータに関し、全体的な特徴を見出していく。

3. アンケート調査の概要と基本データ

3.1 調査の実施方法

本調査の実施方法について説明する。連絡手段はeメールを用い、連絡先が確認できた200校の代表者にアンケート調査の回答を依頼した。調査期間は2017年12月から2018年2月であり、ウェブ入力可能なアンケート調査のサイトを運営面と教育面の2種類準備し、学校の代表者に各々の調査の対象者への転送を依頼した。

調査の対象者は、運営面と教育面それぞれで異なる。運営面については、運営委員や校長・教頭等の代表者の1名に学校全体の回答を依頼した。また、教育面の対象者は各校の国語担当講師で、宿題の時間などの実態を把握できるように自身のクラスに基づいた回答を依頼した。倫理的配慮としては、いずれの調査でも、「ご回答いただいた内容は統計的に処理されます。個人や学校に関する情報は公開いたしませんので、学校内の多くの先生にご協力いただけましたら幸いです。」と明記した。

3.2 調査の内容と分析手法

運営面は36の質問に対して、教育面は12の質問に対して回答を求めた。本稿の分析に用いている質問のリストは付録の通りであるが、紙幅の関係で他の設問は省略している点に注意されたい。本稿に関わる内容では、運営面では、児童・生徒総数、留年制度の有無、授業研究の実施回数などについて調査した。教育面では、教員免許の有無、日本での教職歴、補習校講師以外の仕事の有無、担当クラスの授業や宿題の時間数などについて調査した。

200校のうち、運営面は54校の代表者から、教育面は71校の194名の講師から回答を得た。ウェブアンケートの回答結果の分析に際しては、SPSS (ver.27) を用いた。なお、本稿において比較分析で有意差を確認する際は、有意水準0.05を基準としている。

4. 運営面の調査結果

4.1 回答校の基本データ

運営面の回答校54校の地域別の分布は、大洋州1校、中東1校、中南米1校、アフリカ2校、アジア7校、北米14校、欧州27校となった(1校が無回答)。また、各校の小・中学部の児童・生徒総数は、表1のような分布となった。10人前後の小規模校から300人以上の大規模校までの回答が得られた。なお、回答校が特定されないように、本稿では最小値や最大値は明示しないようにする。また、四捨五入の関係で合計が100にならないケースもあるので留意されたい。

表1 回答校の児童・生徒総数 (N=54)

	1～10	11～20	21～30	31～40	41～50	51～100	101～200	201～300	301以上
百分率	11.1	11.1	11.1	7.4	3.7	27.8	14.8	5.6	7.4

また、「小・中学部のご家庭のうち、具体的な日本への帰国予定があるご家庭(現地国への一時赴任)の割合はおおよそ何%でしょうか。」の質問で尋ねたところ、表2のようになった(n=51)。平均値は

34.5% ($SD = 26.7, n = 51$) となった。各校は関係省庁に報告しているが、通常は非公開の情報である。実数に基づく加重平均をとると、全体では 38.3% であった。また、サンプルが多い地域でみると、アジアは 62.0%、北米は 40.9%、欧州は 29.8% となる。

表2 具体的な日本への帰国予定がある家庭の割合 ($n = 51$)

	0 ～ 19%	20 ～ 39%	40 ～ 59%	60 ～ 79%	80 ～ 100%
百分率	27.5	37.3	15.7	7.8	11.8

この分布から帰国予定のある児童・生徒とそうでない児童・生徒が、それぞれ一定数で混在していることがわかる。クラス内の日本語学習への動機が各々異なる状況がうかがえる。

なお、本調査の結果は、各校の代表から回答を受けた数値である。AG5 は北米圏の児童・生徒を対象に同様に調べており、「わからない」も含めた 3 択で調査したところ、「わからない」が 36.1% となった (AG5 運営指導委員, 2018, p. 7)。外国から外国への移動も含め、将来の予定が具体的に決まっていないケースが多い現状がある。

また、国際児の割合を把握するため、「小・中学部のご家庭のうち、両親とも日本人のご家庭の割合はおおよそ何 % でしょうか。」と尋ねたところ、平均値は 36.2% ($SD = 24.1, n = 51$) となった。各学校の小・中学部の児童・生徒総数の実数に基づく加重平均をとると、全体では 39.4% であった。サンプル数が多かった地域でみると、アジアは 61.9%、北米は 44.6%、欧州は 29.4% であり、具体的な日本への帰国予定がある家庭の割合とほぼ同じである。

4.2 設備や教材の確保

本項では、学校の設備や教材の確保の状況について調査した結果を示す。

学校として授業を実施できる条件の整った賃貸物件はそう多くなく、校舎の確保は重要な問題の一つである。本調査では、「校舎は自前で所有していますか、それとも賃貸物件でしょうか。」と尋ねたところ、「自前で所有している」1.9%、「無償で借りている」16.7%、「有償で借りている」81.5% であった。補習校は、校舎賃貸や講師給与の約半分が補助されるのみであり、予算が潤沢ではない中で工夫して運営されている。

また、借用校舎が多いことから設備不足の問題もある。本調査では、「以下のリストの中で、授業日に校舎で利用したくとも利用できずに困っているものがあれば、すべて選んでください。」という質問をしたところ、表 3 のようになった。もっとも多いのが「無線 LAN」の 16 件であった。「有線 LAN」は 10 件であり、双方を選択した学校は 9 校であったため、約 3 分の 1 の 17 校がインターネット環境に困っている状況がわかる。2017 年度の調査結果であるため、オンライン授業が普及したコロナ禍の後では改善されていることが予想されるが、いずれにしても苦勞されている様子がわかる。

また、「コピー機」7 件、「プリンタ」8 件で、双方を選択したのは 5 校であることから、10 校は教材の印刷に苦慮していることもわかる。他に、「校庭」12 件、「体育館」14 件で多く、双方を選択した学校は 7 校であるため、こちらも約 3 分の 1 の 19 校が運動施設に困っている。体育の授業を行っている補習校は多くないため、休み時間の児童・生徒の交流のために必要とされている状況がうかがえる。

表3 授業日に校舎で利用したくとも利用できずに困っているもの (N=54、複数回答)

	コピー機	プリンタ	固定電話	有線 LAN	無線 LAN	学級文庫書棚	校庭	体育館
百分率	13.0	14.8	9.3	18.5	29.6	13.0	22.2	25.9

海外では、副教材の入手にも障壁がある。日本政府から認可された補習校では、日本で用いられる教科書などが無償支給されるが、ドリルやワークといった副教材は各学校で入手することになるためである。国によって、税関や検閲を通過するのに時間がかかる場合がある。「今年度の国語の副教材(本来は4月初めから利用するもの)は、いつ頃届きましたか。複数の副教材を用いる場合もっとも遅く届く教材について教えてください。」と質問したところ、表4のようになった。10.2%の学校で副教材の到着が5月以降になっている。

表4 調査年度で副教材の届いた時期 (n=49)

	4月上旬	4月下旬	5月上旬	5月下旬	6月上旬	6月下旬	7月以降
百分率	81.6	8.2	4.1	4.1	0.0	0.0	2.0

さらに、『学習指導要領改訂の初年度』の副教材の到着は、例年よりさらに遅れることがありますか。」と尋ねたところ、「例年通り届く」と回答した学校は54.3%にとどまった (n=46)。学習指導要領改訂の初年度は国内でも流通が遅れることがあり、その影響が海外にも及んでいることがわかる。

4.3 授業研究の実施状況

授業研究に関して、「自校内での授業研究の実施回数(1年あたり)を教えてください。」と尋ねたところ、表5のような分布となった。約半数の学校は1回も実施せず、また1～2回の学校と合わせると8割を超える。その実施が容易ではないことがわかる。

なお、小・中学部の児童・生徒総数で、実施の有無を比較した。本調査では児童・生徒総数については110名から140名までの学校が存在しなかったため、本稿では140名以上を大規模校、110名以下を小規模校として分類した。その結果、大規模校(14校)のほうが小規模校(40校)よりも有意に実施しているという結果になった($\chi^2(1)=12.73, p<0.01$)。選択式の回答であったため、「1～2回」を1.5回、「11回以上」を11.5回などとみなして平均値を計算すると、大規模校は3.4回で、小規模校は1.1回となった。

表5 自校内での授業研究の実施回数(1年あたり) (N=54)

	実施していない	1～2回	3～4回	5～6回	7～8回	9～10回	11回以上
百分率	48.1	35.2	9.3	1.9	0.0	1.9	3.7

4.4 留年制度とその後の退学

補習校では、各学年の進級に際し、留年制度を設けることがある。在外で日本語能力を確実に向上させるための制度であり、日本の義務教育課程と異なる点である。

留年制度について、「小学部において留年の制度(進級可否の判断)を設けていますか。設けてい

る場合は、その判断材料をすべて選んでください。」と尋ねたところ、設けていない学校は27校、設けている学校は24校となった。複数の基準を設けているが、判断材料としてもっとも活用されているのは「父兄との面談内容」で75.0%、次に「出席日数」で45.8%であった（表6参照）。必ずしも、通知表の成績や進級テストだけで判断しているわけではない。

表6 留年制度の判断基準（ $n=24$ 、複数回答）

	出席日数	通知表の成績	児童との面談内容	父兄との面談内容	進級テスト (ペーパーテスト)
百分率	45.8	37.5	33.3	75.0	12.5

さらに、留年制度を設けている学校については、「小学部で留年が確定した場合、そのまま退学に至るケースはどの程度ありますか。過去数年の実態で選択してください。」と尋ねたところ、表7のようになった。約半数の12校は退学につながると回答しており、特に5割以上の児童が退学に至ると回答した学校は、留年制度を設けている学校の21.7%にあたる。

なお、留年制度の実施の有無に関して大規模校と小規模校に分けて比較したが、有意な差は確認されなかった($\chi^2(1) = 0.07, p > 0.05$)。予算に余裕のある大規模校のほうが実施しているわけではなかった。

表7 小学部の留年が確定した場合に退学に至る割合（ $n=23$ ）

	まったくない	1割台未満	1～2割台	3～4割台	5～6割台	7～8割台	9割台以上
百分率	47.8	21.7	8.7	0.0	8.7	4.3	8.7

5. 教育面の調査結果

5.1 講師の経歴

本項では、教育面の回答者の経歴などの調査結果について説明する。運営面では回答のなかった学校の講師もあり、71校から194名の回答があった。勤務校について未回答のものを除くと、回答者の所在地域の分布は、大洋州4.3%、中東0.5%、中南米10.2%、アフリカ1.1%、アジア9.1%、北米35.8%、欧州39.0%となった。

回答者の講師歴について、「補習校での講師歴（現任校以前にも勤務校があれば合算してください）は、今年度で何年目ですか。」と質問したところ、表8のような分布となった。1～2年目の講師が4分の1を占め、ある程度の入れ替わりのあることがうかがえる。そして、4年以下の講師と5年以上の講師でおよそ半々に分かれる構成である。

表8 補習校の講師歴（ $n=193$ ）

	1～2年	3～4年	5～6年	7～8年	9～10年	11～15年	16～20年	21年以上
百分率	27.5	21.2	10.9	8.8	8.8	14.5	5.7	2.6

また、「日本の教員免許は持っていますか。持っている場合は、すべて選択してください。」と質問

したところ、表9のような結果となった。その内訳では特に「小学校」19.1%と「中学または高校の英語」の16.0%が多い。「中学その他」や「高校その他」も多く、音楽や美術などの芸術関係で海外に在住しているケースが多いものと推察される。教員免許を少なくとも1つ所有するのは全体で113名（58.2%）であった。先述の藤森（2006）の調査結果とほぼ同様の結果となった。

表9 保有する日本の教員免許（N=194、複数回答）

	幼稚園	小学校	中学または高校の国語	中学または高校の数学	中学または高校の理科	中学または高校の英語	中学社会または高校公民または高校地歴	中学その他（上記主要5科目以外）	高校その他（上記主要5科目以外）
百分率	5.2	19.1	12.9	1.5	0.5	16.0	6.2	14.4	11.9

一方、「日本での教職歴（小・中・高）は何年ですか。」と質問したところ、表10の通りであった。日本での教職歴を実際に有する講師の割合は、全体の35.8%にとどまる。

表10 日本での教職歴（n=187）

	0年	1～2年	3～4年	5～6年	7～8年	9年以上
百分率	64.2	8.8	9.3	7.3	3.1	7.3

また、「補習校の講師以外の仕事について、普段は週何日勤務していますか。」の問いに対しては、表11のような回答分布となった。特に、講師以外の仕事で週5日以上勤務している割合は32.6%であり、休日に準備と実際の授業を行っている講師が一定数存在する様子がわかる。彼らが補習校で授業研究を行う際には、さらに休日の時間を費やすことになる。

表11 補習校以外の勤務日数（n=192）

	0日	1日	2日	3日	4日	5日	6日以上
百分率	30.1	7.8	11.9	7.8	9.8	29.0	3.6

5.2 担当学年と授業・宿題の時間

講師には、「今年度に国語を教えている中の一学年」を質問している。学年と授業・宿題の時間との関係を調べるためであるが、3学年ずつ集計すると、小学校1-3年が77名、小学校4-6年が66名、中学校1-3年が40名、高校1-3年が10名となった。

担当クラスの国語の授業時間については、「当該学年の国語の授業は、一週間（週1日制なら1日）で合計何分実施していますか。たとえば、45分授業を一週間3コマ配当されている場合は、『135』と回答ください。」と質問した。結果は、表12の通りである。週1日制が多いため、週あたり授業時間は200分以下が多い。ただし、算数・数学や社会など他の科目がある学校も多く、これ以外にも日本語で学ぶ授業時間があることが多い点には注意されたい。

表12 国語の授業時間（授業期間の1週間あたり）（ $n=180$ ）

	50 分以下	51-100 分	101-150 分	151-200 分	201-250 分	251 分以上
百分率	4.4	37.8	41.1	15.6	0.0	1.1

また、「当該学年の授業期間における国語の一週間分の宿題は、合計でおよそ何分程度を想定して出していますか。」と尋ねたところ、表 13 のような分布となった。1 週間あたり 51 分から 150 分の時間帯が 64.3% を占める。

表13 国語の宿題の時間（授業期間の1週間あたり）（ $n=188$ ）

	50 分以下	51-100 分	101-150 分	151-200 分	201-250 分	251 分以上
百分率	16.0	32.4	31.9	12.8	3.7	3.2

なお、宿題時間について小・中学校を 3 学年ずつ分割して平均値を調べたところ、小学校 1-3 年が 124.1 分（ $n=75$ 、 $SD=81.9$ ）、小学校 4-6 年が 114.4 分（ $n=64$ 、 $SD=61.0$ ）、中学校 1-3 年が 100.2 分（ $n=40$ 、 $SD=50.9$ ）となった。学年が上がるにつれて減少するものの、分散分析を行ったところ有意な差は生じなかった。なお、学年が上がる则他教科を学習する補習校があり、国語以外の宿題が増えている可能性もある点には注意されたい。

運営面の留年制度の有無と国語の授業時間に関連があるかについても確認した。留年制度の有無に関して回答のあった学校の教員について調べたところ、留年制度のない学校（ $n=59$ ）の平均時間が 114.1 分であるのに対し、留年制度のある学校（ $n=64$ ）の平均時間は 134.9 分と有意に多かった（ $t(121)=2.81, p<0.05$, 等分散を仮定する）。

国語の授業時間が多い学校のほうが留年制度を設けているのは、授業時間が多いほうが日本語能力の差が大きくなりやすいことが要因として考えられる。実際に差が拡大すれば、一斉授業が困難になる。授業についていけなくなる児童が出ることを避けるためには、留年制度を制定して児童各位が努力することで学力差が生じないようにすることが一つの対策となる。

6. 考察と教育的示唆

本節では、前節までで明らかになった補習校の設備や制度の実態や国語の授業の種々の特徴について、教育面・運営面の双方のデータを勘案しながら考察する。そして、課題改善に必要な教育的示唆を行う。

運営面の結果分析からは、国語の副教材の入手が遅くなる学校があり、また学習指導要領改訂の初年度にはさらに遅れる学校のあることがわかった。特に海外では事前に教科書見本を見ることも難しく、改訂初年度の当初に変更箇所の確認がしなくてもできない状況に陥る。各国の税関の問題もあり容易に解決できる問題ではないが、到着までの間にデジタル教科書などで代替できれば解決につながる。

授業研究の実施については、約半数の補習校が実施していないことがわかった。この背景として、全日制ではないために非常勤の雇用形態が多く、授業研究を行うには時間外手当が必要になる事情が

ある。大規模校のほうが積極的に実施している結果となったが、予算や人員に余裕があることや指導的立場の派遣教員が在籍していることが要因であろう。逆に小規模校は複式クラスも多く、講師数が少ないため空き時間の確保が難しいという事情がある。授業研究の実施について、小規模校で実施されにくく規模間の格差が生じている点は改善されるべきである。

また、教育面の調査結果の通り約7割の講師が他に仕事を有しており、授業時間以外の時間の確保が容易でない事情も推察される。講師の4分の1が教歴2年以内である実態も勘案すると、授業研究は実施すべきである。AG5も指摘しているように、オンライン方式の授業研究も活用して補習校全体で教育効果を高めることなどが望まれる。

また、留年制度は学力を着実に向上させるための仕組みであり、約半数の補習校小学部で設けていた。ただし、留年が確定した場合に5割以上の児童が退学する学校もある状況は改善されるべきである。留年の判断材料では保護者との面談内容を取り入れるケースがもっとも多かった。退学につながらないようにするためには、常日頃から保護者と綿密に相談し、家庭で宿題をきちんとこなさせることが重要である。

教育面の調査では、国語の1週間分の宿題の時間を確認したが、51分から150分の時間帯が多かった。特に小学校高学年、中学生にかけて時間の増加が確認されなかったのは、宿題の負担が通学の動機を下げることを懸念している可能性がある。補習校では、小学校高学年から現地校・国際校の学習やクラブ活動が忙しくなって退学者が増えることも影響していると考えられる。学年進行とともに的確に日本語能力をつけるためには、宿題以外でも自発的に学習することが必要である。

このように、補習校の課題は運営面と教育面の双方の事情が関連しあっており、改善には学校の努力以外に、保護者や第三者の協力も必要である。運営面の課題である留年による児童・生徒数の減少を避けるには、常日頃から保護者との面談などを通じて家庭でのフォローをしっかりと受けられるようにすることが重要である。さらに家庭での読書の時間などを増やすことができれば、国語の宿題時間を増やしやすい点を補うことができ、教育面の課題解決にもつながる。また、デジタル教科書の活用には出版社の協力が、小規模校の授業研究への費用援助は政府の協力が必要である。これら第三者の協力も含め運営面での課題解決ができれば、教育効果を高めることにつながっていく。

7. 本研究の限界と今後の研究

本稿では、世界各地域の補習校へのアンケート調査結果をもとに、あまり公表されていないデータも含めて分析した。運営面と教育面の双方の実態を探り、課題について考察し、学校規模による差異などについても確認した。ただし、より詳細に追跡すべきであった内容があり、本調査では課題の要因を完全には解明できなかった点もある。

たとえば、両親が日本人である割合については調べたが、そうでない場合に日本人であるのが父親か母親かの割合まで調べるべきであった。母親が日本人であるほうが家庭での日本語の会話が増える傾向にあると言われているが、これらに関する何らかの知見が得られた可能性がある。また、国語以外の教科を担当している学校の講師に対しては、他教科の授業・宿題の時間も調べるべきであった。たとえば、国語が苦手でも算数が得意である場合は通学の誘因低下が抑制されるため、留年制度の実施から退学につながる割合に変化が生じる可能性がある。

また、授業研究の実施が少ない学校の、その要因までは調べられなかった。実際には、もともと実施を希望していないケースと、希望していても数多く実施できていないケースとが考えられる。後者の場合、その要因として、講師側の時間確保の問題と運営側の費用確保の問題とのいずれが大きいのかということも明らかにすべきであった。

これらの点まで調査できる設問を用意していれば、課題の要因をさらに詳細に分析できた可能性がある。本稿では考察しなかった他の質問の回答結果も含め、これらの分析は今後の研究課題としたい。

謝辞

本アンケート調査に協力くださった補習校の関係者の方々に感謝したい。また、匿名の査読委員からの有益なコメントにも感謝したい。ただし、本稿にありうる誤謬はすべて筆者の責任に帰するものである。なお、本研究は、公益財団法人電気通信普及財団の研究調査助成（社会科学系・システム技術系分野総合）、および、科学研究費助成事業・基盤研究（C）（課題番号：18K02391）を受けた研究成果の一部である。記して謝意を表したい。

注

- 1) 文部科学省のウェブサイト「令和4年度第1回都道府県私立学校主管部課長会議」の資料「在外教育施設派遣教師について（石田善顕）」の2枚目を参照（2023年2月7日に確認）。
https://www.mext.go.jp/content/20220930-mxt_sigakugy-000025087_1-11.pdf
- 2) 文部科学省のウェブサイト「1-1 補習授業校の設置目的」によれば、「補習授業校は、現地校に通学する児童生徒が【対象】、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【目標】、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【内容】、日本語によって学習する【方法】、教育施設である。」と説明されている（2022年9月25日に確認）。ただし、箇条書きであった文を、筆者が中黒を除去して一文にした。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/001.htm
- 3) 上記の1)の2022年度のデータによれば、補習校全230校のうち教員が派遣されていない学校は188校であった（2023年2月7日に確認）。
- 4) ロンドン補習授業校のウェブサイト参照（2022年12月25日に確認）。
<http://www.thejapaneseschool.ltd.uk/londonhoshuko/student/attendance.pdf>

引用文献

- 青木麻衣子・萩野祥子(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.
- 伊東卓也(2013)「ロサンゼルス補習授業校における現地採用講師研修制度の現状と課題」『在外教育施設における指導実践記録』36, 123-127.
- 奥村三菜子(2006)「補習授業校における国際児にとっての日本語教育のあり方を考える—ドイツの補習授業校での実践から」『言語文化と日本語教育』31, 82-85.
- 栗原祐司・森真佐子(2006)『海外で育つ子どもの心理と教育—異文化適応と発達の支援』金子書房
- 古城仁秀(2010)「ジュネーブ日本語補習学校での実践」『在外教育施設における指導実践記録』32, 147-150.
- 佐々木豊(2002)『コロンバスの夢風船—北米・コロンバス日本語補習校の子どもたち』創友社
- 藤森弘子(2006)「在外教育施設における日本語指導教員の実態調査考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』32, 123-137.
- 村田茂太郎(2011)『寺子屋的教育志向の中から—ロサンゼルス日本語補習校あさひ学園での15年—瞑想と回想と感想と』壺生舎
- 文部科学省(2016)「在外教育施設グローバル人材育成強化戦略について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/_icsFiles/afiedfile/2016/09/08/1376422_1.pdf (2022年9月25日に確認)
- 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.
 山下久一 (2009)「補習授業校における教育と経営の在り方」『在外教育施設における指導実践記録』31, 243-246.
 AG5 (在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業) 運営指導委員 (2018)「補習授業校児童生徒の学習状況調査等報告書」
<https://ag-5.jp/cms/ag5/common/pdf/theme4/Gakushujokyochosa.pdf>
 (2022 年 9 月 25 日に確認)

付録 アンケート調査質問一覧（本稿の分析に利用した設問）

運営面

- 問 学校名を記入ください。一つの補習校で複数の分校・校舎（たとえば地区制など）が存在する場合は、すべての学校合計として回答いただいても結構ですし、分校ごとに回答いただいても結構です（学校名の後に分校名を付記ください）。
- 問 小学部・中学部の児童・生徒総数は、今年度何人ですか（小学部のみ設置の際は 6 学年合計）。整数で半角入力ください。
- 問 小・中学部のご家庭のうち、具体的な日本への帰国予定があるご家庭（現地国への一時赴任）の割合はおよそ何 % でしょうか。整数で半角入力ください。
- 問 小・中学部のご家庭のうち、両親とも日本人のご家庭の割合はおよそ何 % でしょうか。整数で半角入力ください。
- 問 今年度の国語の副教材（本来は 4 月初めから利用するもの）は、いつ頃届きましたか。複数の副教材を用いる場合もっとも遅く届く教材についてお教えてください。
 4 月上旬 4 月下旬 5 月上旬 5 月下旬 6 月上旬 6 月下旬 7 月以降
- 問 「学習指導要領改訂の初年度」の副教材の到着は、例年よりさらに遅れることがありますか。
 例年通り届く 半月ほど遅くなる 1 月ほど遅くなる 1 月半ほど遅くなる
 2 月ほど遅くなる 2 月半以上遅くなる
- 問 校舎は自前で所有していますか、それとも賃貸物件でしょうか。
 自前で所有している 無償で借りている 有償で借りている
- 問 以下のリストの中で、授業日に校舎で利用したくとも利用できずに困っているものがあれば、すべて選んでください。
 コピー機 パソコン用プリンタ 固定電話 有線 LAN（インターネット回線）
 無線 LAN（WiFi）学級文庫書棚 校庭 体育館
- 問 自校内での授業研究の実施回数（一年あたり）を教えてください。
 実施していない 1～2 回 3～4 回 5～6 回 7～8 回 9～10 回 11 回以上
- 問 小学部において留年の制度（進級可否の判断）を設けていますか。設けている場合は、その判断材料をすべて選んでください。
 留年制度を設けていない 出席日数を判断材料としている
 通知表の成績を判断材料としている 児童との面談内容を判断材料としている
 父兄との面談内容を判断材料としている
 進級テスト（ペーパーテスト）を実施して判断材料としている
- 問 小学部で留年が確定した場合、そのまま退学に至るケースはどの程度ありますか。過去数年の実態で選択してください。
 まったくない 1 割台未満 1～2 割台 3～4 割台 5～6 割台 7～8 割台 9 割台以上

教育面

問 勤務されている学校名を記入ください。

問 補習校での講師歴（現任校以前にも勤務校があれば合算してください）は、今年度で何年目ですか。整数で半角入力ください。

問 日本の教員免許は持っていますか。持っている場合は、すべて選択してください。
幼稚園 小学校 中学または高校の国語 中学または高校の数学 中学または高校の理科中学または高校の英語 中学社会または高校公民または高校地歴中学その他（上記主要 5 科目以外） 高校その他（上記主要 5 科目以外）

問 日本での教職歴（小・中・高）は何年ですか。教職歴がない場合は「0 年」を選択してください。
0 年 1～2 年 3～4 年 5～6 年 7～8 年 9 年以上

問 補習校の講師以外の仕事について、普段は週何日勤務していますか。
他の仕事はしていない 1 日 2 日 3 日 4 日 5 日 6 日以上

問 「今年度に国語を教えている中の一学年」を挙げ、以下の複数の質問に答えてください。どの学年を選ぶか迷ったら、小学校 4 年生、あるいはそれに近い学年を選んでください。（補習校通学を継続するか否かが、小学校高学年で分かれることが多いと聞いているためです。）
小学 1 年生 小学 2 年生 小学 3 年生 小学 4 年生 小学 5 年生 小学 6 年生
中学 1 年生 中学 2 年生 中学 3 年生 高校 1 年生 高校 2 年生 高校 3 年生

問 当該学年の国語の授業は、一週間（週 1 日制なら 1 日）で合計何分実施していますか。整数で半角入力ください。例えば、45 分授業を一週間 3 コマ配当されている場合は、「135」と回答ください。

問 当該学年の授業期間における国語の一週間分の宿題は、合計でおよそ何分程度を想定して出していますか。整数で半角入力ください。例えば一週間合計で 2 時間半なら、「150」と回答ください。

《実践報告》

文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践

— トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして —

岩坂 泰子（同志社女子大学）・佐野 愛子（立命館大学）・櫻井 千穂（大阪大学）
y-iwasaka@dwc.doshisha.ac.jp・aikosano@fc.ritsumeit.ac.jp・csakurai.hmt@osaka-u.ac.jp

English Instruction in a Culturally and Linguistically Diverse Classroom:

Using Translanguaging Classroom as a Framework

IWASAKA Yasuko, SANO Aiko & SAKURAI Chiho

要 旨

本研究の目的は、CLD 生徒が数多く通う日本の公立中学校におけるトランスランゲージング・クラスルームの枠組み（García et al., 2017）を援用した英語科の授業実践の有益性と意義を検証することである。その目的のため、授業実践記録及び、授業内の生徒の発話と作品の分析を通して生徒の学びを考察した。この授業の中では、CLD 生徒は日常的には周縁化されがちな自らの状況をひっくり返し、自分の言語文化資源を強みとして主体的に学習活動に参加した。社会のマジョリティ言語ではない英語を仲介言語として位置づけた協働活動を行うことにより、他の教科では通常となっている母語（日本語）話者と CLD 生徒という不均衡な力関係を乗り越える言語実践につながった。生徒の＜声＞を響かせる授業デザイン、生徒の多様性へのリスペクトを持つ教師のスタンス及び柔軟な調整という TL 教育学の要素が含まれる授業実践の有効性を明らかにした。

Abstract

This study aimed to examine the usefulness and significance of pedagogical practices in an English classroom at a Japanese public junior high school with a large number of CLD students which was aided by the Translanguaging Classroom framework (García et al., 2017). To this end, student learning was examined through analysis of the recording of classroom practice and students' utterances, and the coursework created in the class. In this class, CLD students flipped over their marginalized position and actively participated in learning making use of their own linguistic and cultural resources. Because the collaborative activities were mediated through English, which is not the majority language of the society, the CLD students were able to overcome the imbalanced power relations between native speakers of the majority language and CLD students. This study revealed the effectiveness of classroom practices that include elements of TL pedagogy; lesson design that allows students' 'voices' to resonate, a teacher's stance of respect for student diversity, and flexible adjustment.

キーワード: トランスランゲージング・クラスルーム、英語教育、CLD生徒

1. 本実践の背景と目的

国内の文化的言語的に多様な背景を持つ（以下、CLD : Culturally and Linguistically Diverse）児童生徒が増加の一途を辿る中、政府は学校教育法の施行規則一部改正（文部科学省, 2014）に基づく「特別の教育課程」として、取り出し授業における日本語指導の充実を急速に進めてきた。しかしながら、CLD 児童生徒の集住地域の学校の場合、現行の取り出し授業における補助的な日本語支援のみでは到底対応できない様々な問題が浮上している。本実践のフィールド校であり、ブラジル人コミュニティの集住地域に位置する A 中学校（以下、A 校とする）では、生徒間で家庭やコミュニティの言語（以下、母語とする）であるポルトガル語でのやり取りが増えるために日本語への接触量が減り、日本語の教科学習言語能力（Academic language proficiency; Cummins, 2001）のみならず、通常は2年程度で獲得できるとされる会話の流暢度（Conversational fluency; Cummins, 2001）も弁別的言語能力（Discrete language skills; Cummins, 2001）も伸び悩む。加えて、ポルトガル語による学習の機会も保障されないためにポルトガル語でも教科学習言語能力、特に読み書きの力が伸びず、結果として、2つの言語共に十分に習得が進まない状況に陥りやすくなる。そのことが自信喪失やアイデンティティの揺れを引き起こし、不就学や進学率の低下につながっていた（櫻井, 2022）。このような現状を打開するために、A 校では、CLD 生徒の複数言語の力を把握した上で、在籍学級での教科学習において CLD 生徒の母語も使える状況を作り出すことで深い学びを可能にしたり、複数言語での多読プログラムを取り入れるなど、学校全体の教育カリキュラム改革を行ってきた（櫻井, 2022）。

本稿では、これらの取り組みのうち、英語科の在籍学級での授業実践に焦点を当て、その有益性について考察を行う。そもそも、日本の中学校の英語科で扱われる英語は、日本語母語話者生徒にとっても、CLD 生徒（英語を母語・継承語としない場合）にとっても、等しく外国語という位置づけとなる。CLD 生徒の母語によっては、類型論的にみて言語間距離が日本語よりも近くなるケースも多々あり、学習において CLD 生徒が有利な立場になることも考えられる。また、母語と日本語の次に英語を学習する生徒の場合は、第三言語習得にあたることとなり、第二言語としての日本語習得の経験が活用できる可能性もある。そのような優位性が存在するにもかかわらず、日本の多くの中学校現場は CLD 生徒への英語科の指導に苦慮していると言われている（文部科学省, 2007）。文部科学省が 2007 年に開発した英語科の JSL カリキュラムでは、このアプローチが Content-Based Language Instruction を踏襲しているにもかかわらず、「英語の授業に日本語で参加する力を付けること」（文部科学省, 2007, p. 19）を目標としたことによって、CLD 生徒は、文法シラバスにより配列された英語の文法項目を、一旦日本語を媒介して学ぶことを強いられている。そして、管見の限り、このアプローチの効果検証もなされないまま、CLD 生徒への英語科の授業として推奨されている。これは、「多くの中学校では、まだ『日本語による英語』の授業が大半」（文部科学省, 2007, p. 19）であるという現状があるためであり、英語の授業に参加するためには日本語の力が必要とされるとのことである。一方で、2017 年に改定された英語科の学習指導要領では、「日常生活において英語に触れる機会が非常に限られていることを踏まえ、（中略）授業は英語で行うことを基本とする」（文部科学省, 2018, p. 86-87）ことが新たに明記された。さらに、文部科学省は 2021 年、目指すべき次世代の教育のスタイルとして学習者一人ひとりの能力や適正に合わせた「個別最適化された学び」を掲げている。こうした流れをみると、たとえ現状の英語の授業が日本語によるものが大半であるとしても、英語の授業に

参加するために日本語の習得を前提とするのは、日本が目指す、外国語教育のあり方にも逆行しているというべきだろう。

このような背景を踏まえ、CLD 生徒が数多く通う A 校にて在籍学級での英語科の授業のあり方を考察すべく、「トランスランゲージング・クラスルーム（以下、TLC : García, Johnson, & Seltzer, 2017）」の枠組みを用いた実践を行った。本稿では、授業実践記録及び、授業内の生徒の発話と作品の分析、さらに補助的情報として活動後に収集した生徒の振り返り（記述）とインタビュー録音データ、及びふだんの授業者である英語科教員の本実践に対するコメントを通して、この実践の有益性と意義を検証することを目的とする。

2. 本実践の理論的枠組み

本実践では TLC を理論的枠組みとして使用した。TLC とは、CLD 生徒が教室に持ち込む言語資源の柔軟な使用を正統化し、その積極的な活用によってかれらの主体的かつ対話的な深い学びを保障するための教育的アプローチである。つまり、周縁化されがちな CLD 生徒の文化資源・言語資源の価値を再認識するように仕向け、教室の外に展開する社会的な抑圧構造を根底から覆し、マイノリティの立場におかれる CLD 生徒をエンパワーするための教室内活動である（García et al., 2017）。その上で García et al. (2017) は、学習者がその言語をどのように学びに活用していくのかというパフォーマンス（performance）に着目する。そして、教師の側としてはそのスタンス、授業のデザイン及びシフトという 3 つの柱を意識するトランスランゲージング教育学の視点を持ち、「戦略的に」活用することが重要であるとされる。TL スタンスとは、学習者の多様な言語は学びにおける資源でありその活用は学習者の権利であるという教師のビリーフを指し、これなくして TL 教育学は成立しない。TL デザインとは、TL 教育学の核となる部分であり、学習者の言語資源を総体として活用するための教師の意図的かつ戦略的な教育及び評価にかかわる計画を意味する。さらに TL シフトとは上記のような TL スタンス、デザインにしたがって行われる教育実践の中で、学習者の主体的な声（voice）¹⁾ が引き出されるために授業者が行う、その場その場に応じた柔軟な調整を意味する。この 3 つがしなやかに絡み合う教室こそが TLC と呼ばれるものである。

本実践報告はこの TLC を援用し、CLD 生徒が多く在籍する英語の授業実践において生徒がどのように主体的かつ協働してその学びを深めていったかを分析するものである。

3. 本実践の概要

3.1 本実践のフィールド校

冒頭に紹介した実践フィールド校である A 校は、全校生徒 320 名（実践を行った 2021 年度の総数）のうち約 4 割にあたる 122 名が CLD 生徒で、そのほとんどがブラジルにルーツを持つ。CLD 生徒が増加し始めた 1990 年代から、日本語指導のための加配教員や、翻訳や来日直後の生徒のための通訳を行うポルトガル語を母語とする指導員が配置され、長年、取り出し授業での日本語の初期指導等が行われてきた。しかし、日本語母語話者生徒を対象として構成された在籍学級での授業の内容や方法の見直しは行われず、CLD 生徒側にだけ日本語能力の向上を求めたり、日本語への接触量を増やす

ためにあえて母語であるポルトガル語の使用が禁止されたりしていた。すなわち、「日本語ができなければ在籍学級の授業に参加できない」といった、日本での多数派言語である日本語に特権的地位を与える単一言語主義的な言語イデオロギーが暗黙裡に前提とされている。そのことが CLD 生徒を社会的劣勢におくための免罪符となっていた。このような状況の中で、CLD 生徒の授業への参加意欲や学力の向上といった課題は一向に改善されてこなかった。

CLD 生徒が全体の半数近くいるにもかかわらず、取り出し授業の中でのみ行われる初期の日本語指導といった対症療法的な支援のあり方を問題視した学校長の指揮のもと、2018 年度から学校全体をあげて教育体制の抜本的改革に着手し、在籍学級においても CLD 生徒らの母語も活用した授業作りがスタートした。

本稿で取り上げる英語科で扱われる英語は、既述の通り、日本語を母語とする生徒にとっては 1 つ目の外国語だが、CLD 生徒の中には日本語よりも得意とする生徒もいる。そのため、従来型の日本語を介して英語の文法や語彙等を学ぶという指導法に担当教員らが頭を悩ませており、本実践の実施につながった。A 校の英語科の授業は通常、検定教科書 *New Horizon* を用いているが、今回は TLC に基づく実践の検証のために筆頭及び第二筆者（共に英語教育専門）の 2 名が授業案を作成し、同校の英語科教員たちの前で行ったものである。

3.2 対象生徒及びクラス

本実践は、2021 年度の 3 学期に、A 校の 2 年生 2 クラス 66 名を対象として行った。生徒数は B クラスが 34 名（うち、CLD 生徒は 13 名）、C クラスが 32 名（うち、CLD 生徒は 11 名）であった。在籍する CLD 生徒のほとんどがブラジルにルーツを持つが、ペルーとフィリピンにルーツを持つ生徒もそれぞれ 2 名と 1 名含まれる。以下に詳述するように本実践では 2 人 1 組の協働で活動を行ったが、2 クラス全体で 25 ペアが組まれた。

3.3 実践活動

本実践は英語をベースとした TL を含む詩を作るタスク型の活動である。その創作にあたり、*saudade* というポルトガル語からの連想をベースとした。*Saudade* とは、『翻訳できない世界のことば』（サンダース, 2016）のひとつであり、この本の中では「心の中になんとなくずっと持ち続けている、存在しないものへの渴望や、または、愛し失った人やものへの郷愁」（p. 101）と説明されている。

3.4 本活動の目標

2 で述したように、A 校の英語科の授業では生徒の多様な言語資源を活用した実践ができていなかった。その結果として生徒たちが教科書などに提示された語彙や表現を用いた文型練習に終始し学習意欲を減退させていることを課題ととらえ、本実践では、以下の 2 つを活動目標として設定した。

- ①自らの声（voice）が投影された言語活動を体験すること
- ②英語ベースの TL 詩を作る過程を通して生徒たちの中に言語的な気づき [language awareness] を高めること

なお、生徒には「*saudade* というポルトガル語からの連想を活用し、英語をベースとした短い詩を

ペアで作ることができる」という学習目標を提示した。

3.5 本活動及び活動目標の設定理由

まず、イメージを喚起するプロンプトとして *saudade* というポルトガル語を活用したのは、自分たちの言語や文化が日本社会において不利な立場にある CLD 生徒が直面する言語間の力関係を是正することを意図したためである。その目的のため（CLD 生徒の方が）より多くの言語文化的リソースを持つことが想定されるポルトガル語から題材をとった。

さらに、この語が生徒の内面（情動）を刺激する語であることも重要な要素のひとつである。その根拠となる理論として、学習者の情動体験が発達のタネである、とする Vygotsky (1994) の心的発達における情動体験の媒介の概念について触れておきたい。情動体験とは、ヴィゴツキー理論に通底するロシア語のペレジバーニエ (*perezhivanie*) という概念を指し、*emotional experience* または *lived experience* という英訳語が当てられている。ヴィゴツキーはペレジバーニエを、社会的な経験を屈折させる「プリズム」(p. 341) だとし、それによって複数の人がたとえ同じ環境にあっても異なる情動体験が生み出される、と説明した。つまり、ペレジバーニエは、一見客観的に見える社会的経験を個人が主観的な感情と知性の往還によってどのように理解しているかを知る、指標のような役割をするといえるだろう。言語の発達は思考の発達と密接に関連しているが、思考の発達を促すのが情動体験であり、情動体験は人間が発する語（言語）に現れる。つまり、学習者の発達のタネである情動体験を知るためには、それぞれが発する語に着目することが重要となる。以上のような理論を根拠として、我々は、生徒たちの情動体験を喚起させ意識化させやすい語をテーマとして選び、かれらの情動体験を言語化させる活動をイメージした。

ペアの作成にあたっては組みやすい相手と組んでよい、という指示があった。本実践では、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語を使う生徒にとっても、日本語を使う生徒にとっても、学習の対象は英語であり、さらに2人で1つの詩を作るという協働性の高いタスクの性質からも、気の合う相手と組むことを最優先した。生徒たちの作業中のダイアログはすべてペアごとにおかれた IC レコーダーによって録音された。この点については、授業冒頭に口頭で授業者から説明と依頼をし、全員の承諾を得た。

本実践でペアによる協働での作詩活動を設定した背景には、本稿で参照したヴィゴツキーらの思想を源流に持つ社会文化理論 (Lantolf, 2000 ほか) がある。この理論では、言語能力を、個に閉じられた能力ではなく、個人と個人を取り巻く社会的関係や環境との相互作用の中でとらえようとする。この視点による言語学習・発達は、学習の＜場 (space)＞に参加するすべての人が持ちよるあらゆるリソース（多様な言語に関する知識や語に対するイメージなど）を媒介手段とし、協働しながら活動に参加する中で生成するプロセスそのもので何が起きているか、すなわち、個と＜場＞の動的な関係性の変容をみとることが重要となる。社会文化理論における学習・発達が目指すのは、言語を使って個が全体を構成するものとして「参加」(*becoming a part of a greater whole*) する (Holzman, 2018) ということである。規範とされる「正しい」知識は発達を媒介するひとつのリソースではあるが、規範文法を個人の入力物である脳の中に系統的に蓄積した知識そのままを産出することが学習の到達目標ではない。以上の認識論にたてば、実践で行う活動では、できる限り多様なリソースによる相互作用が起こりやすい仕掛けが必要となる。協働、さらに、言語規範の逸脱が許容さ音羽れやすい言語活

動として詩作りを課すこととしたのはこのような背景理論による。

3.6 本実践の活動計画と流れ

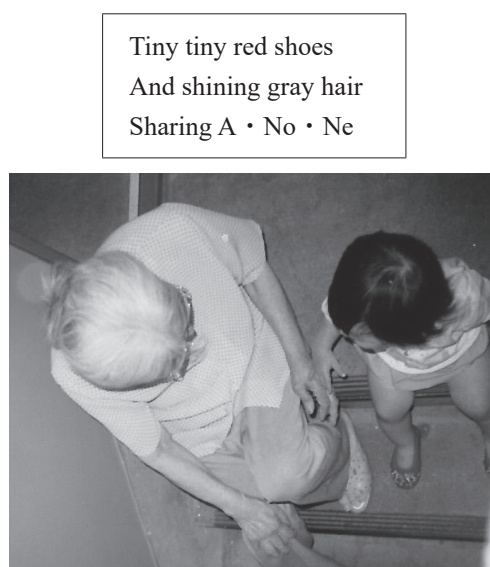
表1 活動計画

授業回数	授業日	学習活動
1日目 (45分)	3月9日	・トランスランゲージングした詩 (以下 TL 詩) の提示 (10分) ・教師によるモデリング (10分) ・ペアによる作詩 (25分)
		・授業者からのフィードバックの作成
2日目 (45分)	3月17日	・授業者からのフィードバック ・ペアによる推敲 (45分)

1日目の授業冒頭ではまず、別の実践（岩坂ほか, 2017）で創作された TL 詩を紹介した。これは、日本人大学生がドイツからの留学生にインタビューをした内容を題材として作成した詩で、日本語のオノマトペやドイツ語の音を利用した言葉遊びをしている様がみられる。詩を書くにあたって、1つの言語に制限されるのではなく、自らの持つすべての言語資源を十全に活用することができるのだという気づきを生徒にもたらすためにこの詩が紹介された。それに続いて、*saudade* の語をクラス全体に提示し、この語に関する知識（定義及びこの語から想起される感情や感覚）を共有した。その後、2人1組のペアとなり、*saudade* という語のイメージやイメージの元となる体験などを話し合ってもらった。

イメージを詩にしていく過程を示すため、左の写真を英語の詩と共に提供した（図1）。この写真は、授業者（第一著者）の祖母と幼い娘の交流の場面を写したもので、授業者自身が *saudade* という言葉から連想した場面を表したものである。授業者は幼い自分の娘に対する愛情を *tiny tiny red shoes* と

図1 教師によるモデリング提示で使用した写真とモデリングの詩



というフレーズで示し、老いた祖母への愛情を *shining gray hair* で表した。さらに第3行目の *sharing A・No・Ne* で、まだ言葉が出始めたばかりの幼い娘が祖母に片言で話しかけ、それを優しく聞いている自分の祖母の会話を、日本語の「あのね」というフレーズにのせて伝えているのである。こうした教師によるモデルを提示することで自分ならどんな場面を切り取ってくるか、それを表現するためにはどんな文化的・言語的資源を活用できるか、生徒たちに考えてもらった。

生徒の詩作りは、2人で1つの、英語を基本とする作品とすることとした。ただし、作品には英語以外の言語やイメージ（絵やイラストなど）を盛り込んでもよいこと、また、話題は創作でも可であることが告げられた。授業後、生徒が書いた詩を回収し、授業者が

各詩に対して修正に関するコメントを作成し、2日目の授業で生徒らは、授業者からのコメントを参考にしながら作品を再考し、修正を行った。

この授業実践においては、基本的に英語を媒介言語として使用したが、ペアワークの机間巡視などの場面では、すべての生徒と教師の共通言語である日本語も意図的・戦略的に使用し、また、CLD生徒がもつ言語資源を柔軟に活用することを奨励した。これは授業中の瞬間をとらえた、場に応じた対応であり、教師の TLC における TL シフトの部分に相当する。こうした教師の TL シフトの具体例を以下に示す。

[75]T : OK. want to see they. When I can see they. That's very nice. Maybe you know put. Your grand mother : おばあちゃん : granny. おばあちゃん? おばあちゃんって入れてもいいかもね。おばあちゃんって入れてもいいし、a grand mother って入れてもいいし、英語だと granny とか nanny という言い方もあるね。そんなの入れてもいいかもしれないね。どれでも。ポルトガル語では grand mother はなんというのかな?

[76]P : Vovó. Vovó.

[中略]

[79]T : そしたらさ、ここにさ、vovó: おばあさんにしてもいいかもね。Vovó : おばあちゃんとか、vovó: nanny とか。そうしたらポルトガル語を知らない人もそういうことかと思っていもいいかもしれないね。

[80]P : なるほど。ありがとうございます。

【segment 14】

ここではこのペアが作成している過程の詩を本稿の執筆者の一人である教師 (T) が音読し、そこにある文法的な誤用 (see の目的語は they ではなく them である) を指摘する代わりに、その指示語の中身を明示的に示すことでより書き手の声 (voice) を引き出そうとする意図があった。その中で T は複数の選択肢を提示しつつ英語でもポルトガル語でもよいことを伝えながら書き手としての声 (voice) の発露を促し、同時に読み手にも伝わるための工夫としての TL の使用を生徒に提案して受け入れられている。

4. 実践の分析

この項では、3.4 に提示した本実践の2つの目標の達成度について詳細に検証する。紙幅の関係で、2クラス合わせて提出された25編の詩のうち、2日分の録音が鮮明に取れていたペアから1つに絞って報告する。メインで分析するのは、その作品 (図2及び図3に提示)、と作品創作過程におけるペアワークの相互行為 (録音音源) とするが、活動後に収集した生徒の振り返り (記述) とインタビュー録音データ及びふだんの授業者である英語科教員の本実践に対するコメントも、補助的情報として考察の中で触れる。

この詩の作者であるペアのうち一人は日本語話者 (以下 J)、もう一人はブラジルにルーツを持つ生徒である (以下 P)。P は、生まれは日本であるが、家庭では両親とはポルトガル語、兄弟とは日

本語とポルトガル語を使用している。日本語力はふだんの会話で支障はみられず、学習場面においてもほぼ問題なく参加できるレベルである。

図2 1日目の生徒の作品 題名：おばあちゃんへ

・ A few years ago. ・ I want to say 「ありがとう」 ・ Obrigada pelo seu amor, vovó, おばあちゃん ・ おばあちゃんの手料理への saudade. ・ When can I see her?	・ A few years ago ・ I want to say 「ありがとう」 ・ Obrigada pelo seu amor, vovó おばあちゃん ・ おばあちゃんの手料理への saudade ・ When can I see her?
---	--

図2は1日目に書いた推敲前の作品で、図3が2日目の推敲を経て出来上がった作品である。この作品が完成に至った過程を2人の生徒、JとPのダイアログを通じて分析する。まず、二人のダイアログではどのような議論が行われていたのか概観する。そのため、1日目の授業と2日目の授業における二人のダイアログを、そこで議論された対象ごとにセグメントに分け、それぞれを「内容」、「表現」、「言語」、「メタ・トランスランゲージング意識（以下、Meta TLA）」、及び「雑談」の6つにコーディングした。「内容」は詩の内容をどういったものにするかという議論、「表現」は倒置や比喻などの詩的表現を吟味するもの、「言語」は英語の語彙や文法を吟味するもの、「Meta TLA」はメタ的なTLに関する意識（awareness）が現れた議論で、日本語とポルトガル語という自分たちの持つ言語資源を意識し、それを活用するためにどのようなことができるかを話し合っているものである。「雑談」は本実践活動とは関係のないちょっとした話である（具体例については表2を参照のこと）。

図3 2日目の生徒の作品（推敲後） 題名：Dear vovó おばあちゃん

Dear vovó おばあちゃん A few years ago. I want to say 「ありがとう」 Obrigada pelo seu amor vovó. It is like a sweet you cooking. It was delicious. Thank you for your love おばあちゃん. Obrigada pelo seu amor vovó. In the jungle like with you walking. It was a good time.	Dear vovó おばあちゃん A few years ago I want to say 「ありがとう」 Obrigada pelo seu amor vovó みそ汁 like a sweet you cooking It was delicious Thank you for your love おばあちゃん Obrigada pelo seu amor vovó In the jungle like with you walking It was a good time
--	--

表2 生徒のダイアログのコーディングタイプ

コード名	説明	具体例
内容	どのような内容について書いていくかに関する議論	P: 会いたい人いない? J: 会いたい人… (中略) 会いたい人か。亡くなったおばあちゃん。 【Segment 3】
表現	詩の表現技巧として、正解がない問いをたて、より良い表現についての議論	P: なんかさ、これたぶん韻をふんだ方がいい気がする。 J: ああ。 【Segment 32】
言語	文法・語彙及表記などについて、正誤の判断を伴うものについての議論	P: When we can see her. いつだから when. J: When だね。 P: When I can の方がいいんじゃない? J: だね。 【Segment 5】
Meta TLA	日本語・ポルトガル語・英語のリソースを柔軟に取り入れたり、活用したりすることについての議論	P: 「味噌汁」ひらがなにした方が。 J: うん。確かにそうだね。 【Segment 42】
雑談	詩を作るというタスクには無関係な会話	P: ねえ、寒くない? J: 寒い。めっちゃ寒い。 P: なあ。でも換気されてるから。 【Segment 48】

セグメントは、筆頭及び第二著者2名で話し合いながら決定した。1日目のダイアログは122ターンからなり、これを27のセグメントに分けた。2日目のダイアログは188ターンあり、これを43のセグメントに分けた。以下、セグメントの番号は通し番号とする。コーディングにあたっては上記2名が別々に行って評価者間信頼度（κ係数）を算出したところ0.84となったため、十分信頼性があると判断した。二人の意見が異なっていた部分については話し合いの結果すべて合意に達したためそれを分析に使用した。表3にその結果判定されたそれぞれのダイアログ・コーディングの出現頻度をまとめた。

表3 生徒のダイアログ・コーディングの出現頻度

	内容	表現	言語	Meta TLA	雑談	計
1日目	6	2	6	9	4	27
2日目	7	15	11	6	4	43
全体	13	17	17	15	8	70

2日間を通じて56分30秒のダイアログは合計で70個のセグメントに分けられた。そのうち、「言語」にかかわるものと「表現」にかかわるものが、それぞれ全体の約4分の1をしめる17のセグメントでみられ、これが最も多いものである。どちらも圧倒的に2日目に多く出ている。それについて

「Meta TLA」と分類されたセグメントは 15 個あった。これは 1 日目の方により多く出現している。さらに 18.6%にあたる 13 のセグメントが「内容」に関するもので、これは 1 日目と 2 日目にほぼ同数みられた。「雑談」と分類されたセグメントは全体の 10%程度にとどまり、これは両日どちらかに偏ることはなかった。

次項では「雑談」を除く各コーディングのカテゴリ別に質的に分析する。

4.1「内容」にかかわるやり取りにみられる特徴

詩の内容についての典型的なやり取りを以下に 3 つ示す。なお、以下のダイアログの抜粋中の最初の数字はターン数を通し番号で示したものである。

まず、1 日目のダイアログの冒頭近く、segment 3 で「会いたい人」を軸に *saudade* という言葉を使うことが決まり、中でも二人のおばあちゃんのイメージからこの詩を作っていくことが決定される。

[20]P : . . . (00:04:58)。会いたい人とか居ないの？

[21]J : 会いたい人。えー。

[中略]

[26]P : 人の方が . . . (00:08:00)。人と環境がだったら結構やりやすいんだ。

[27]J : 環境だけか。

[28]P : それか、コロナ前にする？ 結構前か。難しいなあ。

[29]J : 会いたい人か？ 亡くなったおばあちゃん。

【segment 3】

そして、それぞれのおばあちゃんにまつわる具体的な思い出が共有されていく。次に示すセグメント 21 では、P と J のテンポの良い掛け合いによって「おばあちゃんの手料理の味」というコンセプトが *saudade* のニュアンスとして構築されていく様がよく見える。

[105]P : じゃあ、しょう。おばあちゃんの手料理の。

[106]J : 手料理の味でいいと思う。

[107]P : OK。味への方がいいかな。味への *saudade* の方がまだ . . . (00:21:52)。

[108]J : 恋しい。

【segment 21】

また、次に提示するセグメント 49 は、P の具体的な思い出の共有の場面であり、P がまさに「自分にしか語れない思い出」としての声 (voice) を見せる重要な場面である。さらに重要なのは、このセグメントにおける J の役割である。ここでは J は P の聴き手になっているが、最後のターンで、P の思い出を一言にまとめるための言語的なアシストをしており、単に受動的に P の語りを聞いているのではなく、あくまでも協働作業として能動的に聞いていることが見て取れる。

[214]P : 私さ、おばあちゃんたちが、森の中へ住んでいるのね。

[215]J : うん。

[216]P : もっと、日本より田舎のところに住んでいるから、よく森の中を散歩したの。

[217]J : うん。

[218]P : それが楽しかったから、・・・ (00:11:15) ?

[219]J : えー。おばあちゃんと散歩。おばあちゃんと散歩した。

【segment 49】

このように、「内容」に関する議論の中では P と J の二人は、それぞれの *saudade* を形作る極めて個人的な体験を語りつつ、相手にも共有してもらえるコンセプトとして協働して練り上げていく様子が見える。

4.2 「表現」にかかわるやり取りにみられる特徴

「表現」にかかわるやり取りでは、さらに二人の協働性が強まりながら、より優れた表現の模索が展開される。P と J の創作活動において顕著な表現の推敲場面は、主に 3 つあった。1 つ目が、前項で示した「おばあちゃんとの散歩」の場面の「森」という語をどのように英語で表現するか、という語の選定にかかわるものである。ターン 259 で、通りかかった授業者 (T) に P が *jungle* という語を使おうとする意志を示したのに対し、T は、驚いた口調で一旦受け止めつつも *forest* というより一般的な語を提案する。それに続くやり取りでは、8 秒近くの沈黙した P の違和感を察知した T がターン 266 で当初の *jungle* を肯定すると、P は自ら提案した *jungle* をそのまま保持する決定をし、J も同意する。ここにみられるのは、P の自らの語彙選択における強い声 (voice) の発露である。

[259]P : In jungle?

[260]T (授業者) : Jungle! (驚いた口調)

[261]P : アマゾン。

[中略]

[264]T : Forest ?

[265]P : ・・・ (00:7:58)

[266]T : Jungle の方がいいかもね。

[267]P : Jungle にする ?

[268]J : いいよ。

【segment 62】

P と J の「表現」にかかわるやり取りには、ほかに、押韻に関するものと比喻に関するものがあった。ここでは紙幅の関係で押韻に関する 4 つのセグメントを提示する。これらの議論は、完成した詩の 4 行目にある“みそ汁 like a sweet you cooking”と呼応する形で韻をふむためにどうしたらよいか吟味したものである。この押韻については、繰り返し話題にあがり、P と J が相当の力点をおいていたことがうかがえる。生徒らは、2 つの動詞 (cook と walk) を分詞形でそろえ、それぞれの文の最後に置き、「韻をふむ」ことで詩の内容を効果的に見せようとしている。当該の文は “In the jungle like

with you walking”であり、生徒らは対となる、“みそ汁 like a sweet you cooking”との「韻をふむ」ために分詞形を最後に持ってこようとしているが、その中で文法的な逸脱があるのではないかと頭を悩ませている。生徒は、教師に相談する前にインターネットの翻訳サイトで調べ、この文が文法的に「正しく」ない、つまり、一般的な文法規則に則っていないことに自分たち自身で気づいているものの、どのように修正すれば規範的に成立するか、というところで教師に支援を求めたのである。

[134]P：なんかさ、これたぶん韻をふんだ方がいい気がする。

[135]J：ああ。

【segment 32】

[220]P：ねえ、これさ、韻ふむためにさ、ここに ing つけてるよね。だから、これを前にして cooking それにしたらいと思う。でも、文章通るかな？

[221]J：わかんない、どうだろう？

[222]P：…みたいな？

[223]J：どうだろう、つながるのかな？

【segment 50】

[273]P：これ、おかしくない？ この人（翻訳サイト）さ、あなたとの散歩は jungle のようだった。えっ、なんていうんだろう？

【segment 64】

[277]P：Like a・・・(00:19:13)。

[278]T（授業者）：なんて書きたいの？

[279]P：えっと、この韻をふみたいんですよ。

[280]T：ああ、なるほど。

[281]P：で、文法はちょっとおかしくなっちゃうけど、こっちに韻を。

[282]T：walking 持ってきててもいけるかどうか。

[283]P：わかんない。

[284]T：わかんない。

【segment 66】

最終的に教師からも明解なアドバイスを得られないまま、文法的に逸脱している自覚を持ちながらも P と J は自分たちの詩に韻をふんだ部分を残す選択をしている。これらの議論からは、文法的な正しさについての意識とよりいい表現を求める意識の2つにおいて、言語の意識の高まりがみられると同時に、二人の主體的な表現選択としての声（voice）を見ることができる。

4.3「言語」にかかわるやり取りにみられる特徴

言語にかかわるやり取りの典型的なものとしてここでは2つ提示する。これはいずれも、文法上

の正確性や語彙選択の適切性などについて、お互いに自信がない部分を確認したり、訂正したりし合う場面であり、こうした協働作文では一般的によくみられるタイプの協働である。上述の通り、このタイプの議論は1日目より2日目に多くみられるが、これは本実践活動の作詩上2日目に推敲をする形になっていることを反映しているといえるだろう。そのねらい通り、PとJは産出された言語形式を吟味し、その中で言語に対する意識を高めることができたといえる。

[120]P：待って、they だとおかしいから her にしよう。あれ、her であってる？

[121]J：her であってる。

【segment 26】

[195]P：じゃあ、“あなたが作ってくれた”だから、You make？

[196]J：You make？ あなたが作ってくれた。料理だから cook？

【segment 44】

4.4「Meta TLA」にかかわるやり取りにみられる特徴

本実践活動の最大の特長は、生徒たちに自らの声（voice）を最も切実な形で届けるための表現様式を柔軟に選択することを奨励した点にある。その中で、必然性を伴った形で自らの言語資源に対する気づきに至るやり取りがみられた。この項では、そうしたやり取りがみられたダイアログについて、具体例をもとに分析する。

まず、注目したいのが、自分たちの持つ言語資源を柔軟に使うという姿勢が自然な形で浮上している点である。1日目の授業内で TL 詩の提示があり、授業者のモデリングもあったことから、PもJも非常にスムーズにそうした言語様式を受け入れ、積極的に自分たちの創作活動に取り入れている様子が以下に示す2つのダイアログに見て取れよう。「ありがとう」や「みそ汁」など、Jの声（voice）に直接かかわる部分をあえてひらがなにしようという提案をPが提示し、Jがそれを肯定的に受け入れている。

[63]J：伝えたいこと？ 伝えたいことか。「ありがとう」

[64]P：じゃあ、I want to you say ありがとう。

[65]J：ありがとう、ひらがな？

【segment 10】

[180]P：「みそ汁」ひらがなにした方が・・・。

[181]J：うん、確かにそうだね。

【segment 42】

[136]P：・・・「おばあちゃん」と「vovó」は別にして書く？

[137]J：うん、いいよ。こっちとこっちを？

[138]P：同じ意味なんだけど、その英語バージョンとポルトガル語バージョンと。

[139]J : うん、いいよ。

【segment 33】

同様に次のダイアログの中では、この詩のメインテーマである祖母について、英語ではなくそれぞれの母語である「おばあちゃん」と「vovó」を両立させる形で提示することがPにより提案され、受け入れられる。

この結果、二人はそれぞれの祖母に対する思慕の情を、“Thank you for your love おばあちゃん”という英語をベースにしつつ日本語で呼びかける表現と “Obirigada pelo seu amor vovó”というポルトガル語の表現を並列させることにするのだ。ここに、協働で同じテーマの詩を書きつつ、それぞれの声 (voice) としての祖母への思いを自分たちの心に一番近い表現で選び取っていく主体的な書き手としての意識が見て取れる。

また、Meta TLA と分類されたダイアログの中に特徴的にみられたのは、生活の中でポルトガル語の使い手でもあるPがJに対して説明をするやり取りである。以下に示すセグメントには、ポルトガル語と英語と日本語を知っているからこそ見えてくる語感の違いについて意識的になっているPの姿が明らかである。ここでPは、ポルトガル語がわからないJに対し、なるべくわかるように説明しつつ、より適切な表現を選び取る責任を引き受けており、JはそうしたPのマルチリンガル性へのリスペクトを見せるのだ。

[100]J : 最後でいいのかな？

[101]P : 一番最初に来ると違和感あるかもしれない。

[102]J : ああ、ええわかんない。ポルトガル語が全くわかんないから。

[103]P : 例えば、英語にするなら I'm happy to なんかに・・・(00:21:01) と一緒じゃん。日本語にしたらサッカーして楽しかったじゃん。そのハッピーを一番最後に入れたら違和感あるじゃん。いいか、saudade 一番最後にして。おばあちゃんの味が恋しいにしよう。

[104]J : いいよ。

【segment 20】

これに続く議論の中で、さらにPはこの創作において重要な意味を持つ *saudade* という語の理解について、Jに解説をする。意味としては「恋しい」という感じで概ねあっているが品詞としてはずれていることに気がついたPが、自分の持っている語彙を駆使してJに伝えている。ここでもPは自身が持つポルトガル語の資源の価値に気づいてそれを活用してJを補佐する責任を受け、Jはそれを受け入れているといえよう。

[109]P : *saudade* ってさ、「恋しい」と使い方が少しずれてるんだよ。

[110]J : そうなの？ ええ？

[111]P : 「～への思い」みたいな。「～への」・・・(00:22:05) さみたいな。恋しさなの。恋しいじゃなくて。

【segment 22】

これらの議論においては、本タスクの仕掛けによって、ふだんは日本語の権威性の陰で光が当たらないポルトガル語の文化言語資源を J との協働的な学びのために提供し、固定化された力関係を逆転させている。同時に、2 人にとって制約なく使える言語ではない英語をベースとした創作活動にそれぞれが持つ言語資源を投影できる仕掛けになっていたことから、2 人がお互いの言語資源に敬意を払いつつ対等な立場で議論を進められていたことが見えてくる。こうした J の P に対するリスペクトは次のセグメントにおける J のコメントに端的に示されている。

[122]J: P ちゃんがポルトガル語とかわかるから良かった。

【Segment 27】

5. 考察

前節で示した様々なカテゴリ別のダイアログにみられる協働的な学びの深まりについて、本稿では 3.4 に示した本実践の学習目標に照らして本実践の効果を検討する。

5.1 自らの声 (voice) が投影された言語活動を体験すること

本実践の 1 つ目の目標である、「自らの声 (voice) が投影された言語活動を体験すること」について、P と J は十分達成していたといえるだろう。これは、「内容」のカテゴリと「表現」のカテゴリに分類された議論に関する分析を通して明らかとなった。

「内容」については、*saudade* という情動にかかわる語がプロンプトに用いられたことにより、特に P の中に強い感情を伴う体験の動的なイメージが呼び覚まされている。セグメント 49 での議論にみられるように、P は自らの故郷を思い出し、なつかしいその風景の中でなつかしい祖母と過ごした時を思い起こすのである。これこそまさに、「その人にしか表現できない思い」としての声 (voice) の発露である。英語が社会の言語ではない日本の文脈における学校の英語教育において、英語を仲介言語として位置づけた協働活動を行うことは、借り物の英語活動を乗り越えるための言語実践として示唆的である。

また、規範性の高い「言語」についての議論とは対照的に、正解はないがより自分の感性に合った形での「表現」を探すために推敲する中で、二人が自分の声 (voice) を獲得していった様子が確認された。

1 つ目の例は「森」というイメージに対する *jungle* という語の選定についてである。前項で示したように P は授業者からの *forest* の提案は受け入れず、*jungle* という語を保持した。授業後のインタビューから、P の「森」のイメージは、「少し静かで大人っぽい雰囲気」である *forest* ではなく、「動物があふれていて、明るくて楽しい」*jungle* という語の個人的な *sense* (意味感覚: Vygotsky, 1978) に紐づいていたことが示された。この意味感覚は、他者との対話の中で意識化され、言語化されたものである。すなわち、P にとってこの語は、両親の国ブラジルに住む祖母を訪ねた時の、楽しかった、郷愁に満ちた心の声 (voice) であり、その声 (voice) が発する独自の世界観がこの作品にリアリティと深みを与えている。

2 つ目は、2 つの動詞 (*cook* と *walk*) を分詞形でそろえて文の最後に置くことで「韻をふむ」こ

とについての議論である。自分たちの詩に押韻という表現様式を取り入れたい、という強い気持ちと、その表現が文法的には逸脱しているのではないかという心配の間で P と J は揺れ動き、教師にも支援を求める。最終的には、文法的に正確ではないと知りながらもあえて自分たちの表現様式にかかわる美意識を優先させることを選択した。

確かに、一般的な文法規範に照らしてみれば、この文は構造的には「正しく」ない。作者の意図である〈あなたと一緒に（に楽しんだ）森の散歩〉を言い表す、例えば、“walking in the jungle with you”といった表現を文法規範的な「正解」＝目的（ゴール）とするならば、現段階での生徒らのプロダクトはゴールに向かってはいるが道半ばであり、「誤答」とされることもあるだろう。しかし、規範文法の獲得を到達目標とする従来の言語獲得（acquisition）モデルではなく、〈場〉への参加（participation）のプロセスを重視する認識論にたてば、この P と J の議論の継続そのものが評価されるべきではないか。実際、授業後の振り返りで、自分たちの詩について気に入っているところのひとつとして、P は「cooking と walking で韻をふむために倒置法っぽくできたところ」と記述し、「倒置法」を試みた感想として、「少しレベルアップした気分になった」とコメントしている。この感覚は、授業の学習活動という体験によって P の内面に生じた達成感からの嬉しさや楽しさといった感情、すなわち、ペレジバーニエと解釈できる。情動体験が発達のタネだとするヴィゴツキー理論にしたがえば、この達成感こそが将来の発達への可能性を拓く原動力となるのである。

5.2 生徒たちの中に言語的な気づき [language awareness] を高めること

本実践の目標の2つ目にあたる「英語ベースの TL 詩を作る過程を通して生徒たちの中に言語的な気づき (language awareness) を高めること」についても、P と J の協働作業中のダイアログのうち、「言語」「表現」「Meta TLA」のカテゴリからその効果を確認できた。「言語」や「表現」にかかわる議論の中で英語の表現について吟味している場面では、語彙の選択やスペリングの確認などで P と J が互いに対等な関係で持てる言語資源を最大限に投入しながら英語での創作活動を行っていることが見て取れる。さらに「Meta TLA」のカテゴリに分類されたダイアログの分析からは、このタスクの仕掛けによって、ふだんは日本語学習者として劣位に立たされる P と日本語母語話者である J との立場の逆転が起き、それがより深い学びにつながる様が示された。

また、授業時間の制約上難しかったが、完成した詩をクラス全体で共有し、どのような意図で最終的な表現を選択していったのか説明してもらう機会を設けることができれば、さらに言語への気づきを高めることができたかもしれない。

6. 今後の課題と展望

本実践では TLC をその理論的枠組みとし、生徒たちは自らの声 (voice) を響かせる詩を生み出し、言語への気づきを高めるという授業目標を達成できた。本実践はわずか二時間の授業ではあったが、この目標達成を可能にしたのは、TL デザインとそれを支えた TL スタンス、そして TL シフトである。それは、日本の公立学校という文脈において、CLD 生徒が周縁化されている状況をひっくり返し、自分の言語文化資源を強みにできる授業デザインと、生徒の声 (voice) に対する授業者側のリスペクト、その表れとしての、その場に応じた柔軟な調整としてのシフトが重要なソフトパワーである。

「森」に対応する *jungle* という英語の受け入れや文法形式の逸脱を許容し生徒の思いに寄り添う授業者の態度はその現れであろう。

しかし同時に、課題も残った。課題のうち最も大きいものは、本実践が、ふだんの授業を担当している教員の側から生み出されたものではなく、研究者による実践であったことである。A校の英語科担当の教員はこの実践後、これまでの自らの授業では個での活動が多かったことを振り返りつつ、今回の協働活動においては「子ども同士が関わる中で、新たな発想をしたり、一緒に悩んだりしている姿が対話的な学びになっていることを実感しました(2022.3.23. 現場教員から筆者らへのメール)」と、生徒の授業への参加態度変容の理由となる気づきを述べている。本研究で論じた TLC の有効性をさらに確かめる実践実証研究としては、現場の教員による実践に基づく検証が待たれる。

謝辞

本研究は、科学研究費助成事業、基礎研究 (C) 課題番号 20K00726 及び基礎研究 (C) 課題番号 20K00731 の助成を受けたものである。

注

- 1) 本稿において「声 (voice)」とは、単なる音声・聴覚的信号ではなく、3.5 で述べた情動体験に裏打ちされた個人的な *sense* (意味感覚: Vygotsky, 1978) や意図の表現である。

引用文献

- 岩坂泰子・和泉元千春・横田和子 (2017) 「言語規範の変容を促す言語学習のリソース – 社会文化的アプローチによる『インタビュー詩』分析から」『リテラサイズ』20. 56-70.
- 櫻井千穂 (2022) 「CLD 児の全人的発達を支える『ことば』の教育 – 問題は子どもにあるのか –」『The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 2022』437-449. Department of East Asian Studies, Princeton University.
- サンダース, エラ・フランシス著, 前田まゆみ訳 (2016) 『翻訳できない世界のことば』創元社
- 文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編) – 英語科 –」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011/005.htm (2022 年 3 月)
- 文部科学省 (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2022 年 3 月)
- 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編」開成堂出版
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Holzman, L. (2018). *The overweight brain: How our obsession with knowing keeps us from getting smart enough to make a better world*. East Side Institute Press.
- Lantolf, J.P. (2000). *Introducing sociocultural theory*. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.1-26). Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). *The problem of the environment*. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Blackwell.

《研究ノート》

日本社会の言語態度が言語継承を担う親にもたらす影響

—日英国際結婚家庭の日本人母親へのインタビューより—

徳永 あかね (神田外語大学)

akane@kanda.kuis.ac.jp

How Language Attitudes in Japanese Society Effect Parents Responsible for Language Inheritance:

Interviews with Japanese mothers in Japanese-English marriages

TOKUNAGA Akane

要 旨

社会や個人が言語に対して抱く「言語態度」は、ある言語の新たな学習や喪失などに影響する（田中，2003）。そのため、日本で暮らす国際結婚家庭の言語継承にも日本社会の言語態度が影響すると考える。本研究では、日英国際結婚家庭の日本人親の言語態度が子どもの言語継承にどう影響するかに焦点を当て、母親6名へのインタビュー会話をテーマ分析（Boyatzis, 1998）を用いて分析した。その結果、「子どもを通わせる小学校の選択と判断材料」「日本社会の偏見への懸念とその対策」「子どもの日英言語能力への評価と学習環境」「仕事の責任と親としての責任のバランス」の категорияが抽出され、そこには国内における外国人の言語能力に対する先入観や語学教育における日本人の母語話者志向など、日本社会の言語態度の影響が認められた。加えて、日本社会の言語態度を内包しつつも、そこから自分の子どもを守ろうとする母親の複雑な心情も示された。

Abstract

The “language attitudes” of society and individuals toward languages influence new language learning and language loss (Tanaka, 2003). Therefore, we posit that the language attitudes of Japanese society affect the language inheritance of international marriage families living in Japan and examine how the language attitudes of Japanese parents in Japanese-English international marriages affect their children’s language inheritance. Interview conversations with six mothers were analyzed using Thematic Analysis (Boyatzis, 1998), yielding the following categories: “the selection and selection criteria of the children’s elementary schools,” “concerns about prejudices in Japanese society and countermeasures against them,” “evaluation of their children’s Japanese and English language abilities and learning environment,” and “balance between work and parental responsibilities.” The results showed the effects of language attitudes of Japanese society, such as preconceived notions of the language abilities of foreigners in Japan and Japanese people’s orientation toward native speakers in language education, as well as eliciting the complicated feelings of mothers trying to protect their children from the language attitudes of Japanese society.

キーワード：日英国際結婚家庭、言語継承、社会の言語態度、母語話者志向、テーマ分析

1. はじめに

夫婦間の言語や文化背景が異なる国際結婚家庭の子どもらは、両親それぞれにつながる複数の言語や文化を継承する可能性を持つ。人の出自の象徴として親などから受け継がれる言語は「継承語 (heritage language)」(近藤・小森, 2012, p.265) と呼ばれるが、自分のアイデンティに関わる継承語の習得は言語権¹⁾の保障といった点からも重要である。言語権の保障に関しては、国際的な子どもの権利条約に、児童の教育においては子どもにつながる言語や文化に対する尊重を育成すること²⁾が謳われ、この条約に批准する日本は継承語や母語保持など外国につながる子どもたちの言語の問題に国家として取り組むことが期待される。しかしながら、日本社会においては子どもの言語権の保障への認識が十分に浸透しておらず、結果として当該家庭の親に抛るところが大きい。そのため、日本社会で育った親も同様に子どもの言語保障についての認識が低いことが懸念される。国際結婚や海外移住などで子どもの言語の問題に取り組まなければならない状況になった際、言語保障の認識を持たないことが親としての意思決定に影響を与えかねないのである。

中島 (2016) は、ことばの選択を迫られた経験やことばを失った経験がほとんどない日本人親は、他国の親に比べると言語の継承に関して「自由放任型」が多い傾向にあると指摘する。その一方で、言語の継承に関して認識はしているという見方もある。河原・岡戸 (2009) は、日本在住の国際結婚夫婦は「母語保持」と「子どものアイデンティティの問題」を重要であると認識しているが、実際にはさまざまな要因が複雑に絡まり、結果的に家庭内では自ずと優勢言語が生じる傾向を指摘する。但し、家庭内で優勢言語が生じることに関しては議論が分かれるところであろう。ヨーロッパの複言語主義を背景とした言語観では言語と言語の境目を緩やかに捉え、複数の言語を通して得られるものの見方や視点の豊かさに重きが置かれる。日本社会においても視点の豊かさを得るためには多様な言語能力の状態を受け入れる姿勢、態度が求められよう。

言語に対する心情や価値観、ビリーフなどのいわゆる「言語態度 (attitudes to language)」は個人レベルのみならず、言語共同体における言語の学習、母語の喪失、言語の消滅などに影響する (田中 2003)。逆もまた然りであり、日本語の言語共同体における言語態度が、国際結婚家庭の親という個人レベルにも影響するのではないだろうか。そして、その個人の態度によって日本社会の言語態度が形づくられていくことが考えられる。

英語ができることが日本社会で価値を持つことは通念的に知られている。そのため、日本在住の国際結婚家庭においては社会で威信を持つ英語の継承が他の言語よりも有利な環境にあるとされる (例えば Yamamoto, 2002 など)。ここから、威信を持つ言語に対する態度が家庭における言語の継承の環境にも影響することが示唆される。そこで、本研究では国際結婚家庭の日本語母語話者の親の言語態度に焦点を当て、それが子どもの言語継承にどう影響するかを明らかにすることを目指す。

2. 研究の背景

日本語と英語の母語の組み合わせの国際結婚家庭は「日英国際結婚家庭」と呼ばれる。

山本（2010）は社会における集団のレベルで言語を失う「言語移行」（language shift）は、国際結婚家庭における社会の主流言語の母語話者が促進要因であるとする先行研究の言説を挙げ、日本在住の日英国際結婚家庭においてはこの言説が当てはまらなないと主張する。つまり、日本語と英語の組み合わせにおいては、日本語母語話者は社会の主流言語である日本語の促進要因とはならず、英語の継承を後押しする傾向を持つのである。また、ゴロウィナ・吉田・徳永（2022）の調査では、日英家庭の日本語母語話者は他の外国語母語の家庭と比べて、日本語母語話者が英語使用や子どもの教育に積極的に関与するという結果が示されている。この調査では日英国際結婚家庭の親自身が2つ以上の母語を話すケースが多いことに触れ、「日本語と英語のバイリンガル」の家庭が目指されることにより継承する言語の選択肢を狭めてしまう可能性も指摘されている。

以上の先行研究より、日本在住の日英国際結婚家庭においては日本人親の英語に対する言語態度が子どもの言語継承に影響していることが示唆される。しかし、どのように影響しているかを明らかにするためには、まず、日本人親の言語継承に関する意識を可視化した上で、その意識に社会の言語態度の影響がどう表れているかを探る必要があろう。

子どもの成長に伴い、子ども自身が接触する範囲も家庭から社会へと広がっていく。さらに小学校に就学すると、言語はコミュニケーションの手段であるだけでなく、学習手段としても重要な役割を持つ。英語や他の外国語を母語とする配偶者がいる日本語母語の母親へのインタビューを分析した徳永（2022）は、子育ての出発点においては日本人母親が夫や自分につながる複数の言語の継承に価値を置くが、学習言語としての日本語への意識が高まることにより、子どもの日本語が強くなる状況に抗わない選択をすると分析する。ここから、国際結婚家庭の親の言語継承には子どもが受ける教育環境が影響することが示唆される。これに加え、日本の公教育における言語態度を示す知見も報告されている。山本ほか（2013）は国際結婚家庭の子どもが日本の公教育において「日本人の子ども」として扱われる傾向にあり、国際結婚家庭に固有な教育的ニーズが認識されていないと分析する。同様に、Sakamoto（2012）は英語のバイリンガル児童やマルチカルチュラルな背景を持つ子どもたちが存在することの価値が日本社会で共有されていないという日本の公教育現場の問題点を指摘する。キム・敷田（2013）は日本の学校に通わせる親を対象に行った調査において、子どもにバイリンガル/バイカルチュラルな教育を施すことを理想とする外国人親が日本の教育の「形式的平等主義」によって国際結婚家庭の子どもたちの生活背景が完全に捨象されてしまうことに不満を抱いていることを明らかにした。

一方で、日本の外国語教育の施策によってもたらされる「英語」という外国語への偏った意識が他の外国語の継承に影響するという指摘もある。平高（2021）は、英語とその他の外国語とでは学校教育、ことに入試の第二外国語としての扱いに格差が存在すると指摘し、日本語教育の推進と英語一辺倒の外国語教育の是正、母語継承語教育と外国語教育の改革を提唱している。

以上で述べた英語や日本語を習得することについての価値観に関する言語態度に加え、学習のし方における日本社会の言語態度も指摘されている。花元（2010）は、日本人学生を対象に英語の発音の変種に対する言語態度を調査した。その結果、英国か米国かの英語の違いによらず英語母語話者の発音への評価が高い一方、日本人的なアクセントの英語に対しての評価が低かったことを報告している。花元はその要因として、日本の英語学習現場でイギリスやアメリカの母語話者の英語がモデルとして使用される影響を指摘している。言い換えると、日本の英語教育で母語話者の発音が模範とされ

ることにより、日本社会では母語話者の発音を目指すという言語態度が形成されているのである。鳥飼(2011)は、日本における英語学習が母語話者を到達目標とする傾向にあることを批判的に捉えている。そして、世界共通語としてコミュニケーションの道具に使用する英語には、話者の文化背景や母語の影響が表れるのは当然であり、その多様な英語を受け入れる姿勢を日本社会に求めている。

以上で述べた先行研究より、日本社会における言語態度が日英国際結婚家庭の日本語や英語の継承に影響していることが予測される。そこで、本研究では日英国際結婚家庭の日本語母語話者の親に焦点を当て、子どもへの言語継承に関する意識に日本社会の言語態度がどのように影響しているかを明らかにする。

3. 調査方法

3.1 調査協力者とデータ収集方法

日本人の国際結婚家庭においては、妻が外国人か日本人かのいずれのケースであっても子どもへの影響は父親よりも母親の方が強い(鈴木, 2008)とされる。そのため、本研究では「夫が英語母語話者で妻が日本人」の組み合わせの国際結婚家庭の日本人母親を対象とする。徳永(2022)において長子での経験が下の子どもの子育ての際に影響することが報告されているため、本研究では長子を小学校に通わせていることを条件に加えた。

インタビュー調査は2017年に1名、2020年に5名に行った³⁾。インタビューに先立ち、調査協力者自身の言語環境や家族での言語使用状況の質問用紙への回答を依頼した。この回答を参考にしながら、子どもの言語や文化の継承に関して1人あたり1時間半から2時間の半構造化インタビューを行った。インタビュー時に再度調査内容と目的及び守秘義務についての説明を行い、承諾を得た上で録音した会話を文字化して逐語データを作成した。

表1に本研究の研究協力者を示す。協力者は通学可能な圏内に英語のインターナショナルスクールを有する関東圏若しくは中部地方に居住する。表1中「長子の学校」はインタビュー調査を行った時点で長子を通わせていた学校の種類を示す。表中*がついたM3とM4はいずれも長子をインターナショナルスクールに入学させたが、調査時には公立小学校に転入させていた。子どもと配偶者の「日常生活で使用可能な言語」は事前のアンケートの回答に基づく。子どもの言語に関してはアンケートの回答に加えてインタビュー会話も参照し、2つの言語の間に強弱があると答えた場合や、「弱くなっている」と答えた場合には弱いとされる言語を()に入れた。

日本人母親の母語は全員日本語で、日常生活で使用できる言語は日本語と英語の2言語である。本研究では日英2つの言語以外にも親自身が育った家庭で使用していた言語を継承語と捉える。配偶者の母語は全員英語だが、表中に(継承語)と記したM3とM6の配偶者は英語以外の言語が話される家庭で育っている。ゴロウィナ・吉田・徳永(2022)は、日本在住の日英国際結婚家庭の多くが「日本語と英語」という2つの言語に限らず多様で多言語的な環境にあると報告しているが、本研究の対象者にも同様の傾向がみられた。

表1 調査協力者とその子ども・配偶者

発話データの記号		M1	M2	M3	M4	M5	M6
母親自身	子どもとの言語	英語、日本語	日本語	日本語	日本語	日本語	英語、日本語
長子	学校	公立小	公立小	公立小*	公立小*	インターナショナル	インターナショナル
	年齢	7歳	7歳	9歳	10歳	8歳	8歳
	日常生活で可能な言語	英語、日本語	(英語)、日本語	英語、日本語	英語、日本語	英語、(日本語)	英語、日本語
第2子以降	年齢	0歳	4歳	0歳	2歳	4歳、0歳	3歳
	日常生活の言語	※該当せず	(英語)、日本語	※該当せず	※該当せず	第2子：英語、日本語	英語、日本語
配偶者	日常生活で使用可能な言語	英語、日本語	英語、日本語	英語、日本語、 中国語(継承語) フランス語	英語	英語、日本語	英語、 フランス語(継承語)
	子どもとの言語	英語	英語	英語	英語	英語	英語

3.2 分析方法

本研究の目的は、生まれ育った社会の言語態度が国際結婚家庭で子育てをする親の意識にどのように影響しているか、その様相を明らかにすることにある。この目的を達成するため、意識レベルの主題（テーマ）を顕在化することを可能とするテーマ分析（Thematic Analysis）（Boyatzis, 1998）を用いた。

データの分析方法は、土屋（2016）及び Guest et al. (2012) に基づく。まず、意味的なまとまりを1つのコーディングユニットとしてインタビューの逐語データのコーディング作業を行った。その際、1人目のデータで各コードの定義とデータを整理したコードブックを作成し、このコードブックに基づいて残りの逐語データのコーディングを行い、コードの追加、修正を行った。再度全員の逐語データとコードを確認した上で、言語の継承に関連するコードの塊をサブカテゴリーとして抽出した。そのカテゴリー同士を比較し、さらに上位のカテゴリーを生成した。この上位のカテゴリーは、今回の調査協力者6名が言語の継承に関して共通して意識しているテーマとなる。上位のカテゴリー（テーマ）、その下位のサブカテゴリー、及びカテゴリー毎の発話例を表2に示す。

4. 結果と考察

今回は調査の対象数が6名ときわめて限定的であるが、言語継承に関して日本人親が意識するものとして4つのテーマが抽出された。本研究の目的に照らしてこの4つのテーマ毎に日本社会の言語態度の影響がどう表れているかに焦点を当てて考察を行う。なお、抽出されたカテゴリーには子どもを通わせている小学校の教育環境が関係しているため、表2の発話例は現在子どもを通わせている学校の種類別に示す。表中の「公立」は1年生から公立小学校に入学させた親、「公立（中途転入）」はインターナショナルスクールから公立小学校に転入させた親、「International School」は入学時から現在までインターナショナルスクールに通わせている親を表す。

表2 抽出された日本人母親の言語継承に関するテーマ

[illegible]

4.1 子どもを通わせる小学校の選択と判断材料

今回の調査協力者はいずれもインターナショナルスクール（以下 International School を「I S」と記す）を長子の入学先の選択肢として検討の視野に入れていた。山本（2013）は I S に通わせる日英国際結婚家庭の夫婦を調査し、I S の選択理由に「日本の公教育に対する否定的評価や経験から I S の教育を高く評する」ことを挙げる。本研究では以下の M5 の発話に示されるように公立小と I S との教育の違いは父親のみが認識しており、母親はその理由に共感していない様子が示された。こうした夫婦間で共有できない学校選択の判断材料の背景に母親の言語態度の影響が示唆される。

発話データ M5

日本の、えーと、義務教育の、まあ、何ていうんですかね、内容に主人がちょっと疑問があつて。＜中略＞なんか日本のその学生の学業に対する姿勢とか、教室の中の積極性みたいなのが、をみると、やっぱインターの出身の子たち。まあ、私はどう違うのかあれなんですけど、違うので、こう、学びに対する姿勢というか。

発話番号 59

もう1つの理由が、その長女が行ってた保育園でなかなかやっぱ、うーん、ちょっとまあ見た目も違うし、まあ、ハーフの子は1人だったんですけど、何だろう。＜中略＞保育園に行きたがらないっていうのがもう何年もあつて。で、インターナショナルスクール見学にいろんな所に行ったんですけど、やっぱすっと入っていける。何だろう。なんか向こうもすぐ受け入れてくれるし、受け入れてもらってうれしい気持ちがあつて、すっと遊びに入っていけるっていう状況をみて。＜後略＞

発話番号 61

Kuramoto（2019）は子どもを I S に通わせる国際結婚家庭において日本人親が日本の公立小とは全く異なる教育方針や教育文化を理解できずに家庭内で取り残される事例を示す。上記の M5 の場合も日本人である母親は I S の教育方針や教育文化に関する違いについて認識していない。一方で、M3 や M4 は子どもを I S に通わせる過程で2つの学校の教育方針や教育文化の違いについて次第に認識し、結果的に I S から公立小へ転入させるに至っていた。例えば、M3 は、「そのなんか教育の違い？（公立は）自分で掃除させたり給食があつたりとか、子どもたちだけで登下校したりとかって（M3 発話番号 2）」と述べ、公立

小の教育文化の良さを見直している。また、以下に示す M4 の発話でも、長子を I S に通わせてみて初めて I S の教育方針や教育文化を理解できないことに気づいている。つまり、M3 も M4 も長子を入学させる時点では日本の公立小と I S の言語環境以外の大きな違いを認識していなかったといえよう。

発話データ M4

これでいいのかなって。＜中略＞何にもわかんないんです。ただ宿題のペーパーはくれるんですけど。ほんとに（子どもが）わかつてるのか、わかつてないのか、

レベルがわからなくて。で、このまま行ってもってというのがあったし、あと言語の問題もあったので、そこら辺でこう、切り替える、あの決断となりました。

発話番号 48

日本の公教育の経験しかない母親が I S の英語環境に魅力を感じる一方で他の検討材料に意識が向かないことは、公立小に入学させた後にも I S へ通わせることを検討し続けている M1 の発話にも表れている。M1 は子どもを海外の大学に行かせたいと考えており、家庭内で英語力をつけることの限界を感じていることから「中学、高校くらいからやっぱり、その、英語の環境に行った方がいいんじゃないかと。(M1 発話番号 233)」と述べる。つまり、長子の学校選択に関しては公立小に通わせることによって日本独自の教育文化が選択材料として意識されるようにはならず、引き続き I S の英語環境に検討の焦点が当たっているのである。

国内の公立小は文科省の指導要領に基づいて教育を行うため、教育文化や教育内容は地域差がほとんどなく、学校に入学する前にその違いを意識する機会がない。その結果、母親は子どもの小学校を選択する際に I S と国内の公立小との「教育文化の違い」を比較することへは意識が向かず、日本で威信を持つ英語で教育を受ける言語環境の方に意識が向いてしまうのではないだろうか。そこから、子どもを通わせる学校選択の際に日本社会の言語態度が影響しているといえよう。

4.2 日本社会の偏見への懸念とその対策

日本のマスメディアには「外国人タレント」や親のいずれか一方が外国人である「ハーフタレント」というカテゴリーが存在し、外見に加えて考え方や言語能力などの「日本人との違い」が売りにもなっている。辞書の定義の変遷を分析した岡村（2013）によると、「混血」は人種の異なる両親のもとに生まれた子どもを指す語と定義され、その同意語として近年使用されるようになった語の一つが「ハーフ」である。この「ハーフ」という語は、その帰属に関して「彼（女）らを、いわゆる『日本人』に属するものではない、他の集団に属する『他者』（同 p.37）」と捉えられている。一方、日本社会における「ハーフ」の言説を分析した田口（2017）は、1960 年代後半、テレビの CM や広告の影響で「ハーフ」には「西欧への羨望の意味合いが込められ、国際的なイメージや英語が話せるといった語学能力、見た目の美しさなどのイメージとして人種化され（同 p.219）」たと分析する。つまり、「ハーフ」という語には辞書における定義や社会の言説において「日本人とは異なるグループに属する人たちが」含意されているのである。

ここで示すカテゴリー名の「日本社会の偏見」とは、マスメディアによって伝えられる日本社会の「外国人」や「ハーフ」に対して抱くステレオタイプや先入観などの「偏った見方」を意味する。この偏った見方そのものが日本社会の言語態度を含んだ態度であるともいえる。本研究では、母親自身が国際結婚をする前の態度を変化させることなく「ハーフ」に対する先入観や画一的な見方を避けられないものとして受け入れた上で、将来、子どもが生きていく上でマイナス要因とならないように子どもを守る努力をしている様相がみられた。

例えば、公立小に通わせる M2 は「ハーフ」は良くも悪くも日本社会で目立つ存在であることを認識し、共感し合える仲間が必要だと考える。この「長子のアイデンティティを理解できる友だち」としては日常生活で接する日本人の子どもたちは期待されておらず、代わりに「同じハーフの子どもた

ち」と知り合えるように国際結婚家庭のコミュニティへ親子で参加するなどしている。

発話データ M2

ま、今は小さいんですけど、その、子どもたちが出ていく環境によっては、それこそ、うちの田舎みたいなのところだと、ほんとにハーフっていうだけで、ま、いい面もあり、悪い面もありなんですけども、すごいもう、人が寄ってくる分、まあ、ねたみとかもすごい大きいと思うので、そういう時に、こう、離れていても連絡を取って、こう、なんか、ハーフって大変だよ、みたいなことをしゃべれるような友だちが今からいると、本人が楽し、楽しいだろうなと思って。

発話番号 234

このように母親たちが「ハーフのアイデンティティ」を早い時期から意識する背景には、以下の M1 の発話に示されるように国際結婚家庭同士のコミュニティなど外からの情報の影響がある。ここでは「自分たち親子とは異なり、日本人同士の親子であれば子どものアイデンティティを理解することができる」という暗黙の前提が共有され、自分の子どもを「日本人」とは異なる存在と位置づけている。即ち、母親自身が自分の子どもを「ハーフ」という、「日本人に属しない他の集団に属する他者」(岡村, 2013) と捉えているといえよう。

発話データ M1

何かこう、やっぱり、親は日本人とアメリカ人で、でも自分たちはハーフだから、この気持ちは、この、あの、アイデンティティーはお父さんにもお母さんにもわからないっていうのはすごいよく言われるから、何かこう、ハーフ同士の、ほんとそれは、でも、実際そうで、だからその、ハーフ先輩を見つけた方がいいと言われたり。そう。子どもの。うん。何かそういうアドバイスは頂いたりとかしましたね。

発話番号 130

他方、このカテゴリーには「ハーフ」の外見から期待される言語能力に関する偏見から子どもを守ろうとする意識も表れている。公立小に通わせる M2 は長子の外見上の理由から「期待値が高いので、無駄にがっかりされるのはかわいそう (M2 発話番号 273)」と考えるが、その根拠は M2 自身が外見が違う人たちに対して抱く偏見にある。

発話データ M2

私も、こう、自分が国際結婚するまでは、やっぱりこう、見た目で、「ああ、この人英語しゃべれそう。」みたいなのが、やっぱりあったんで、それで、こう、必要以上に英語がしゃべれなくて、それで苦労させるのは嫌だなっていうことは、やっぱり、すごく大きいんですけども。

発話番号 76

I S に通わせる M5 の場合、長子は家庭で英語と日本語を使って生活しているが、その日常会話で使用する英語の能力に周囲の日本人親子から注目が集まる。M5 は、長子にとっては日常生活のコミュ

ニケーション手段に過ぎない英語がこの先も日本社会で特別視されると認識し、長子に同情を抱くものの、日本社会のこうした言語態度に対して疑問を抱くことはしていない。

発話データ M5

<前略>その日本人の生徒のお母さんとかが、その、日本人の自分の子どもたちに「●●ちゃん(=長子)英語しゃべれるんだから英語を教えてもらいなさい」とかって言われるんですよ。まあ、悪気もなく、まあ、何も考えずにおっしゃってるのであれなんですけど、ああ、この子はこれからこういうことがずっと続くんだろうなみたい。

発話番号 143

以上に示すように、長子の英語能力に対する日本社会の言語態度が母親自身の中にも存在し、自分の子どもをその偏見から守る努力をしながらも、偏見そのものに対しては抗うことをせず容認している。その理由として、子どもが継承する日本語、英語ともに日本社会で威信を持つ言語であることが考えられる。しかしながら、次に示す M4 の場合には、「ハーフ」である以上は英語に限らず両親の言語が話せることは当然であると考えており、結果的に片方の親の言語しか話せない子どもを「かわいそう」と評す。

発話データ M4

日本にもたぶんいる。何かその外国人でハーフで、日本人とどこかで、じゃあこっちのしゃべれるの？って聞くと、「わからない」っていう子いるんだよね。それはかわいそうじゃない？両方ともが日本語わかっちゃうからそうなるんだろうけど。

発話番号 309

上記の M4 の発話からは、母親が「ハーフ」に対する日本社会の偏見を疑問視したり抗わない背景に存在する、継承する言語の社会における威信性以外の要因が示唆される。

以上に示した本研究の結果は、山本(2010)が指摘する、日本語母語話者が社会の主流言語であり自らの母語でもある日本語のみならず英語の継承を後押しする傾向とも一致する。この傾向には、日本社会の言語態度が影響しているのではないだろうか。即ち、社会の主流言語の親であるからこそ日本社会の期待する「英語」や外見上期待される「日本語以外の言語」を習得しているのが当然という圧力を感じとり、それに応えようと努力してしまうのであろう。しかし別の観点からみると、この状況により、英語という言語が自分の子どもにとっては「出自の象徴として親から受け継がれる言語」(近藤・小森, 2012)であることに母親の意識が向かないことが懸念される。その背景には前出の中島(2016)が指摘する、言語の継承を脅かされた経験がないことから生じる日本社会の言語態度の影響も否定できない。従って、言語権の保障に関する認識を意識的に高める工夫が日本社会には求められよう。

野元(2018)は、言語継承への意識が他国に比べて遅れをとっている日本社会において踏み込んだ政策が必要であると指摘する。今回の結果を踏まえると、日本の学校教育の中で多様な言語環境の家族形態や言語権について学ぶ機会を設ける必要があろう。日本社会の次世代の子育てを担う子ども

たちの意識を変えるような教育政策が待たれる。

4.3 子どもの日英言語能力への評価と学習環境

このカテゴリーでは、語学における母語話者志向という日本社会の言語態度が母親の「子どもに期待する日本語、英語それぞれの言語能力」に対する評価や、そこから子どもに達成させたい言語能力の到達目標に影響している様相が示された。

公立小に通わせる M1 は、国際結婚家庭のコミュニティで会う、自分の子どもよりも年上の子どもたちの英語能力を厳しい目でみている。以下の M1 の発話例では、英語を聞いて理解できるが話せなかったり、話せるが書けないという状態は「パーフェクト」ではないと捉えられ、発音に関しても「片言っぽい」英語の発音を良しとしていないことが示される。

発話データ M1

やっぱりこう、周りをみてたりとか、いろいろ話を聞いたりとかすると、＜中略＞パーフェクトなネーティブになるって難しくて。あの、やっぱりしゃべるのも、リスニングはできるけどしゃべるのがあんまりとか、あと書くのが全然とか。逆にこっちはすごく得意だけど、何か発音がちょっと片言っぽいみたいなのとか、結構みんな悩みはあるので、努力しないと難しいんだなって、親と子どもがって、すごい感じてます。

発話番号 394

この M1 の発話は前出の花元（2010）や鳥飼（2011）が指摘する「母語話者以外の発音に対する低い評価という日本社会の言語態度」の表れであると解釈できよう。つまり、母親は継承語の英語に対し、英語学習における母語話者志向をそのまま当てはめてしまっているのである。そして、母語話者と同等の能力まで達成するという到達目標は母親自身のみならず、子どもにもその努力が期待されている。

また、以下の I S に通わせる M6 の発話は、語学における日本の母語話者志向が英語能力だけでなく、日本語能力の到達目標にも表れていることを示す。しかしながら、この M6 の場合には、日本社会の「ハーフ」の日本語能力に対する偏見から子どもを守ろうとする思いから母語話者と同じ日本語能力を子どもにつけさせたいと考えていることがわかる。

発話データ M6

日本って日本語話す人に結構厳しいっていうか、例えばタレントとかでもなんか、ハーフとかでも日本語がちょっとおかしかったら、あの、なんか馬鹿だみたいな感じになる風潮があるので、やっぱり日本語話すのであればしっかり日本語を話して、敬語とかも話せて、読み書きもできてっていう形で。

発話番号 130

以上に示した M1 や M6 の発話は、いずれも長子が通う小学校の学習言語としては使用しない側の英語や日本語の到達目標に関する母親の意識を表している。その背景には、自分の子どもと同様の言

語環境で育つ子どもたちの言語状況の影響や、自分の子どもを取り巻く社会の風潮が影響している。即ち、母親は子どもを取り巻く社会言語的環境の影響を受けやすいといえよう。

しかしながら、公立小に通わせる M2 は家庭で英語と日本語の言語選択の規則を徹底している家庭と自らを比べ、「うちの子たちは、結構、英語が中途半端だなんて感じることは多いですね。(M2 発話番号 212)」と評する。この M2 の場合には母語話者のレベルを到達目標に設定することではなく、「自然に、今のところ任せている。(M2 発話番号 84)」と述べている。この発話にみられる姿勢は前出の M1 や M6 とは異なり、社会の言語態度の影響が一律に母親の目指す到達目標に影響するわけではないことを示している。

以上より、日本社会における英語学習の母語話者志向という言語態度が、母親の子どもに期待する言語能力の到達目標に影響していることがわかった。その一方で、影響の受け方には個人差があることも示された。今後は、母親が子育ての過程で抱く複層的な意識を可視化し、社会の言語態度がどのように影響しているかを明らかにしていく必要があると考える。

4.4 仕事の責任と親としての責任とのバランス

公立小に通わせる M1 は子どもが家庭外では日本語のみの環境で過ごすため、「家では英語にしないと、もうそれでも足りないくらい。(M1 発話番号 140)」と述べる。しかし現実には母子の会話も日本語になりがちであり、夫が忙しくなるとさらに子どもの英語使用が減ってしまう。M1 自身も夫同様にフルタイムの仕事を抱えており、「気持ちとしてはそうなんですけど、で、気力としてそこまでまだ行けてない感じです。(M1 発話番号 318)」と述べ、夫の母語である英語の継承にも責任を感じていることがわかる。表 2 に示すように、このカテゴリーでは母親が日常のさまざまなタスクをこなしながら、自分の限界を超えた部分は第三者の協力に期待するなどして言語継承に取り組む姿勢がみられる。

ゴロウィナ・吉田 (2017) は家事や子育てを母親が担うことが期待される日本社会では、外国人母親に言語教育のための余力がないと指摘する。同様に、本研究で対象とした日本人母親も言語教育のための余力がない状況であるが、自らの母語の日本語に加えてさらに夫の母語である英語の習得にまで責任を感じている。この傾向は本研究に限らず、「夫が英語母語、妻が日本語母語の日英国国際結婚家庭」を対象に行った Jackson (2011) においても子どもの英語が上手にならなかった場合には妻が責任を感じる割合が高いという結果が示されている。その背景として、先述した日本社会では英語に威信を感じるという言語態度の影響があるのではないだろうか。あるいは、ゴロウィナ・吉田 (2017) が指摘するように、母親が日本社会から子どもの言語の教育全般を担う役割を期待され、それに伴う責任を感じていることも考えられよう。この点を明らかにするためには、日英国国際結婚家庭の日本人父親を対象とした調査を行い、その結果と比較する必要がある。

5. 本研究の限界と今後の課題

本稿では、日本で生まれ育った日本人親の言語継承に関する意識に日本社会の言語態度がさまざまな形で影響していることを示した。日本社会の英語学習における指標が子どもが継承する言語の到達目標として意識されるなど、継承語への認識が浸透していない日本社会の現状が浮き彫りにされて

いた。また、日本で生まれ育ち日本語を母語とする母親は、日本社会が国際結婚家庭の子どもたちに対して抱く偏見に疑問を呈したり抗うことをせず、現状を受け入れた上でそこから自分の子どもを守ろうという意識が働く様相も示されていた。このことは、母親自身が日本社会の言語態度を内包しながら、そこから自分の子どもを守ろうという複雑な心情を示しているともいえよう。

しかしながら、本研究は日本人母親のみに焦点を当てており、その母親とともに子育てをする英語を母語とする父親へは調査を行っていない。日本で暮らす英語を母語とする父親もまた、日本社会の言語態度の影響を受け、それが言語継承への意識に影響している可能性がある。この点を踏まえ、日本人母親を対象とした研究に加え、日英国際結婚家庭の父親を対象とした研究が待たれる。

注

- 1) 近藤・小森 (2012) は、言語権 (language rights, linguistic rights) は2種類に分けられるとし、その一つを「自分がアイデンティティ (identity) を持つ言語を習得したり使用したりする権利。」(同 p.265) と説明する。
- 2) ユニセフ『子どもの権利条約 政府訳』第29条1のcに「児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。」と記されている。
- 3) 2017年に実施した「15歳未満の子どもを育てている国際結婚家庭の夫婦を対象にしたインタビュー調査」において、夫の母語が同じ英語であっても母親自身が多言語環境で育ったか否かによる違いがみられた。そのため、本研究では2017年に採取した日本で生まれ育った日本人1名の逐語データと、これと同じ条件で2020年に行った5名の逐語データを分析対象とする。

引用文献

- 岡村兵衛 (2013) 「混血をめぐる言説—近代日本語辞書に現れるその同意語を中心に」『国際文化学』26, 23-47.
<https://doi.org/10.24546/81004802>
- 河原俊昭・岡戸浩子 (2009) 『国際結婚—多言語化する家族とアイデンティティ』明石書店
- キム, ヴィクトリア・敷田佳子 (2013) 「日本の学校に通わせる国際結婚家庭」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編著『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』(pp.123-139) 明石書店
- ゴロウィナ, クセーニヤ・吉田千春 (2017) 「就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因—in 日外国人母親によるナラティブを中心に」『言語文化教育研究』15, 92-108.
- ゴロウィナ, クセーニヤ・吉田千春・徳永あかね (2022) 「国内の多言語環境家庭における親子の言語使用：オンラインアンケート調査の結果に着目して」『東洋大学社会学部紀要』59(2), 5-21.
<http://id.nii.ac.jp/1060/00013176/>
- 近藤安月子・小森和子編 (2012) 『研究社日本語教育事典』研究社
- 鈴木一代 (2008) 「複数文化環境と文化・言語の継承—日系国際児の親の視点から」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』8, 75-89.
- 田口ローレンス吉孝 (2017) 「戦後日本社会の『混血』『ハーフ』をめぐる言説編成と社会的帰結」『社会学評論』68(2), 213-229. <https://doi.org/10.4057/jsr.68.213>
- 土屋雅子 (2016) 『テーマティック・アナリシス法』ナカニシヤ出版
- 徳永あかね (2022) 「社会の主流言語を母語とする母親の家庭内言語方針—未就学児を育てる国際結婚家庭の母親へのインタビューより」『神田外語大学紀要』34, 233-251.
<http://id.nii.ac.jp/1092/00001846/>
- 鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』講談社
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』アルク
- 野元弘幸 (2018) 「外国につながる子どもたちの教育」『教育』871, 教育科学研究会編 71-76.
- 花元宏城 (2010) 「英語変種に対する日本人大学生の言語態度について—matched-guise 技法を用いた調査」『アジア英語研究』12, 21-37.
- 平高史也 (2021) 「言語教育における『共生』を問う」『社会言語科学』24(1), 52-66.
- 田中春美 (2003) 「V. 言語接触—言語に対する態度 (attitudes to languages)」小池生夫他編『応用言語学事典』

(p.360) 研究社

- 山本ベバリーアン (2013)「インターナショナル・スクールに通わせる国際結婚」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編著『「往還する人々」の教育戦略ーグローバル社会を生きる家族と公教育の課題』(pp.139-156) 明石書店
- 山本ベバリーアン・渋谷真樹・敷田佳子・キム, ヴィクトリヤ (2013)「国際結婚家庭とその子どもの現状と課題」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編著『「往還する人々」の教育戦略ーグローバル社会を生きる家族と公教育の課題』(pp.113-123) 明石書店
- 山本雅代 (2010)「バイリンガリズムーモノリンガルの視点からの脱却」西原鈴子編『言語と社会・教育』(pp.193-212) 朝倉書店
- ユニセフ『子どもの権利条約 政府訳』https://www.unicef.or.jp/kodomo/kenri/1_25j32j 2022年8月1日閲覧
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Jackson, L. R. (2011). Language attitudes and family language planning: A pilot study of linguistically intermarried couples in Japan. 『政策科学 立命館大学政策科学会編』 18(3), 141-170.
- Kuramoto, M. (2019). Cultural identity disequilibrium experienced by intercultural parents during their children's elementary school selection and adaptation: A qualitative analysis of interviews with Japanese mothers married to non-asian fathers. 『教育心理学研究』 67 (3), 203-220.
- Sakamoto, M. (2012). Moving towards effective English language teaching in Japan: Issues and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 409-420.
- Yamamoto, M. (2002). Language use in families with parents of different native language: An investigation of Japanese-non-English and Japanese-English families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 531-554.

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2022 年度活動報告

2022 年度 役員（敬称略、アルファベット順）

任期は 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 | 佐野 愛子 |
| 4 | 会員管理 | 1 名 | 根津 誠 |
| 5 | 会計（会費管理を含む） | 2 名 | 滑川 恵理子 櫻井 千穂 |
| 6 | 紀要編集 | 3 名 | 宇津木 奈美子 松尾 由紀 松田 真希子 |
| 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 | 明石 智子 小澤 伊久美 加納 なおみ 川口 慶子
河野 あかね 田中 瑞穂 友沢 昭江 中島 永倫子
服部 美貴 福島 青史 真嶋 潤子 宮崎 幸江
三輪 聖 横井 幸子 |

以上 1 ～ 9 の役員、25 名で理事会を構成

- | | | | |
|----|----|-----|-------------|
| 10 | 監事 | 2 名 | 小川 典子 近藤 美佳 |
|----|----|-----|-------------|

【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：中島 永倫子 根元 佐和子

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

国内 CLD 児教育部会：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

2022 年度（2022/4 - 2023/3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2022 年 8 月 4 ～ 7 日	オンライン	2022 年度研究大会
2022 年 8 月 6 日	オンライン	2022 年度総会
2022 年 11 月 12 日、26 日	オンライン	2023 年度 MHB 研究大会に向けた勉強会 「バイリンガルろう教育を考える」
(2023 年 4 月 8 日)	オンライン	2023 年度 MHB 研究大会パネル討論のため の事前打ち合わせ

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2022 年度研究大会

研究大会テーマ

「3 言語（以上）を育てる教育を考える」

2022 年度の研究大会も、全プログラム、オンラインでの開催となりました。これまでのオンライン大会の経験を活かし、基調講演やワークショップは、[事前に動画を共有して視聴する] + [当日も動画視聴の時間を設ける] + [ライブでの質疑応答] という構成で実施しました。これは「内容を自分のペースで咀嚼できる」という利点があったと自負しています。大会は「3 言語（以上）を育てる教育を考える」をテーマに掲げ、この分野で著名な Jasone Cenoz 氏による基調講演、このテーマと深く関わる実践をおこなった 4 つの学校からの報告を中心に構成されたパネル討論、MHB 会員による 17 件の研究発表のほか、言語教育の実践に関わるワークショップ、研究にすぐ活用できる統計手法のワークショップなど多彩なプログラムを準備し、240 人の参会者を得て開催されました。

日時：2022 年 8 月 4 日（土）～7 日（日）

場所：双方向型オンライン

◇◇◇ 大会プログラム ◇◇◇

8 月 4 日（木）

大会プレ企画ワークショップ 1

15:00 – 17:00

「作ってみよう、明日使える言語教育タスク」

講 師：湯川 笑子（立命館大学）

ファシリテータ：山崎 直樹（関西大学）・横井 幸子（大阪大学）

佐野 愛子（立命館大学）・滑川 恵理子（京都女子大学）

小川 典子（愛知大学）・松尾 由紀（立命館中学高等学校）

8 月 5 日（金）

大会プレ企画ワークショップ 2

「ウェブ・アプリケーションを使った統計解析－入門から発展まで－」

10:00 – 12:30（入門編）

13:30 – 17:30（応用編）

講 師：水本 篤（関西大学）

8月6日(土)

9:30 - 10:50 大会企画パネル発表

「3言語(以上)を育てる教育を考える」【日本語字幕付き】

司会・総括：横井 幸子(大阪大学)

第1発表「多言語的な教育環境で育まれる生徒の複言語能力ーコリア国際学園の事例ー」

金 正泰(コリア国際学園)・太田 真実(朴 苑眞)(大阪大学大学院 博士後期課程)

第2発表「明晴学園の英語教育 L1= 日本手話、L2= 日本語、L3= 英語」

岡 典栄(明晴学園)

第3発表「札幌国際情報高校における3言語以上を育てる取り組みートランス・ランゲージング・スペースと間領域性ー」

横井 幸子(大阪大学)・依田 幸子(北海道札幌国際情報高等学校)

第4発表「複言語話者という選択ー関西大学「クロス留学」に参加した学生たちー」

山崎 直樹(関西大学)・小川 典子(愛知大学)

11:00 - 12:00 大会企画パネル発表 討論

13:30 - 14:00 総会

14:10 - 15:40 会員による発表セッション I (発表区分) [使用言語]

(1) 14:10-14:40 (2) 14:40-15:10 (3) 15:10-15:40

■ Room 1

(1) 「継承語」話者の複言語能力とアイデンティティー在日ベトナム系移民2世の言語意識ー

(ショートプレゼンテーション / 研究発表) [日本語]

杉田 めぐみ(神田外語大学)

(2) 学習者の日常に寄り添う継承ポルトガル語教材

(ショートプレゼンテーション / 研究発表) [日本語]

拝野 寿美子(神田外語大学)

(3) 日本におけるマルチリンガル育成のための言語教育の方法ー日本在住外国籍保護者の家庭での言語使用実態からー

(口頭発表 / 研究発表) [日本語]

笹岡 優里(立教大学大学院 博士後期課程)

■ Room 2

(1) Impacts of L2 Learning Background on Learners' Language Aptitude and Learning Strategies

(口頭発表 / 研究発表) [英語]

鈴木 佑弥(立命館大学 博士前期課程)

(2) 協働型アクションリサーチによる新入教員の変容ー国際共修ができるバイリンガル育成のための英語授業実践を目指してー

(口頭発表 / 研究発表) [日本語]

松尾 由紀(立命館中学高等学校)

(3) 日本語指導教員と養護教諭の校内連携に関するケーススタディ

(ショートプレゼンテーション / 研究発表) [日本語]

竹内 陽介(立命館大学)

16:00 – 17:30 基調講演

『第三言語（以上）の習得におけるトランス・ランゲージングを通じたメタ言語意識の発達』

Jasone Cenoz バスク大学 UPV/EHU

司 会：佐野 愛子（立命館大学）

講師紹介：湯川 笑子（立命館大学）

17:30 – 18:30 基調講演の質疑応答

8月7日（日）

10:30 - 12:00 会員による発表セッションⅡ（発表区分）〔使用言語〕

(1) 10:30-11:00 (2) 11:00-11:30 (3) 11:30-12:00

■ Room 1

- (1) ビサヤ語を継承語とする子どものフィリピン語とビサヤ語に対する意識－継承語学習における反応に焦点を当てて－

（口頭発表 / 研究発表）〔日本語〕

矢元 貴美（大阪大学）

- (2) 日本で育つタイルーツの児童の継承語教育実践－タイ語能力の伸長を促す要因についての検討－

（口頭発表 / 研究発表）〔日本語〕

ニラモン ラウィナン（金沢大学大学院 博士前期課程）

- (3) 複言語背景を持つ親子の家庭学習－経験共有の場としての宿題に着目して－

（口頭発表 / 研究発表）〔日本語〕

菅野 沙也香（筑波大学大学院 博士後期課程）

■ Room 2

- (1) 日本語を学ぶ児童生徒の発話はどのように表象されるのか－新聞記事のテキスト分析から－

（口頭発表 / 研究発表）〔日本語〕

村上 智里（大阪大学大学院 博士後期課程）

- (2) マルチリンガルな継承日本語教室における教授的トランス・ランゲージングの実践報告－トランス・ランゲージング・スペースとしての補習授業校の可能性－

（口頭発表 / 実践報告）〔日本語〕

明石 智子（The Hong Kong Polytechnic University / 香港日本人補習授業校）

- (3) 帰国児童に対する翻訳活動を軸とした国語科の授業実践の成果と課題－トランスランゲージングを視点にして－

（口頭発表 / 実践報告）〔日本語〕

太田 風馬（横浜市日本語支援拠点施設 鶴見ひまわり）

13:30 - 12:00 会員による発表セッションⅢ（発表区分）〔使用言語〕

(1) 13:30-14:00 (2) 14:00-14:30 (3) 14:30-15:00

■ Room 1

- (1) オーストラリアの公立小学校における日英バイリンガルプログラム－言語能力アセスメントの分析より－

（口頭発表 / 研究発表）〔日本語〕

門脇 薫（摂南大学）・櫻井 千穂（大阪大学）

- (2) オーストラリアで日本と繋がる子どもたちを育てる非日本語母語話者保護者

(口頭発表 / 研究発表) [日本語]

トムソン 木下 千尋 (UNSW Sydney、豪州繋生語研究会)

- (3) アメリカの双方向イマージョンプログラムと継承日本語学習者—継承語とアイデンティティに関する子どもたちの語りから—

(口頭発表 / 研究発表) [日本語]

多田 都 (立命館大学大学院 研修生 / 株式会社進々堂)

■ Room 2

- (1) 公立学校内に設置されたベトナム母語教室活動におけるトランス・ランゲージングの実践

(口頭発表 / 実践報告) [日本語]

近藤 美佳 (大阪大学)

- (2) 日本の英語教育におけるトランスランゲージング・クラスルームの実践—文化的言語的に多様化する教室における学び合い—

(口頭発表 / 実践報告) [日本語]

岩坂 泰子 (広島大学)・佐野 愛子 (立命館大学)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2023 年 3 月 31 日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代表：中島 永倫子、根元 佐和子
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：2022 年 4 月以降、世界 11 か国で継承日本語教育に携わっている 15 名（代表を含む）で運営する。企画班、政策班、IT 班と担当を分けて活動にあたっている。
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、教務を超えて学校運営に携わる人々、幼児教育・家庭教育に関心を持つ人々やその支援者などが、地域を超えて参加している。部員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 学会の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きた。
 - ・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. 2022 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。
 - グループメールでは、世界各地の継承語教育に関する研究会等の案内を中心に情報交換が行われている。政府の施策については、6 月に「在外教育施設における教育に関する振興法」が制定されたことから、永住予定の家族として継承語学校や自助団体で学ぶ子どもの支援についての意見交換があった。
 - ・第 12 回海外継承日本語部会年次会の開催（2022 年 8 月 10 日・11 日）

昨年に引き続き「カリキュラム・プロジェクト」の発表をオンラインで実施した。発表者は、学習者の在住地によって異なる主流社会の言語、継承語の学校形態、現地の言語教育政策、日本人移民の歴史などの背景の多様性に着目し、南米・北米・アジア・欧州の学校現場から 5 か国の例を取り上げて実践報告を行った。（参加者：2 日間で延べ 118 名）
発表は下記の通り（発表順）。

 - ・「アマンバイ日本語学校・中学生の学ぶ力の育成」
（パラグアイ・アマンバイ日本語学校）
 - ・「デンマークにおける公的支援による母語教育の概要とその実践ー日本語クラスを例としてー」
（デンマーク・コペンハーゲン市立母語学校）
 - ・「モンクトン日本語センタープログラム紹介」
（カナダ・モンクトン日本語センター）
 - ・「イルサンひまわりキッズ日本語クラブ運営と小学中～高学年 教案例」
（韓国・ひまわりキッズ日本語クラブ）

・「スイスにおける継承日本語教育実践報告」

(スイス・バーゼル日本語学校、ベルン日本語教室、チューリヒ 日本語教室、ヌーシャテル日本語学校、ローザンヌ日本語教室)

本企画は昨年同様、加納なおみ先生（国学院大学）の科研調査の一環として行われ、実践報告の後、加納先生による「総括」が行われた。

また、部会年次会 2 日目には部会の全体会を開催し、各班の活動報告を行った。

・部員対象のオンラインイベント

▶「マルチリンガリズムとトランス・ランゲージングー教授法に焦点を当ててー」(2022 年 7 月 2 日)

加納なおみ先生を講師に迎えて講義を受けた後、2022 年 MHB 研究大会のテーマ「3 言語（以上）を育てる教育を考える」を軸として継承日本語教育の文脈でグループディスカッションを行った。(参加者：約 30 名)

▶ みんなで語る会「教室と家庭をつなぐカリキュラムー日ごろ行っている取り組みについて話してみませんかー」(2022 年 11 月 20 日)

第 12 回年次会のテーマ「カリキュラム・プロジェクト」につなげて香港とフランスの参加者がショートプレゼンを行い、その後グループ別で語り合う場を提供した。(参加者：約 30 名)

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 99 名が部会メンバーとして所属。(内訳は一般会員 32 名、学生会員 8 名、準会員 57 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、各国の多様性を超えて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークの構築を進め、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）につなげる活動、調査研究などをする。

8. 2022 年度の活動：

● ニュースレターを 1 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 4 回開催。トピックは所属機関の紹介や教育実践、情報交換会など。原則として動画公開、但しメンバー限定。話題提供者と話題は以下の通り（所属は登壇当時のもの）。

▶ 第 35 回 小澤伊久美（国際基督教大学）「地域の魅力と課題」を考察するグループ・プロジェクトー大学初年次教育としての日本語教育の授業からー

- 第 36 回 話題提供なし「読書会：小林聡子 (2021)『国際移動の教育言語人類学—トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』」
 - 第 37 回 石田まりこ (The International School of Brussels)「概念ベースの教育と ICT : Japanese の実践を通して」
 - 第 38 回 話題提供なし「著者をお招きした読書会：小林聡子 (2021)『国際移動の教育言語人類学—トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』*小林氏は非会員
9. MHB 研究大会開催時に毎年開催している部会会合は、大会初日の終了後に各種言語教育部会との合同企画として「卓越したタスク事例に学ぶ」と題する集まりを持った。発表者と発表タイトルは以下の通りである（所属は登壇当時のもの）。
- 発表者 1 佐々木克哉（北海道札幌国際情報高等学校）「高校化学 1 年間の総まとめ問題の回答をグループ英語動画として作成—2 時間の CLIL」
 - 発表者 2 三ツ木由佳（立命館小学校）「立命館小学校 5 年生とシアトル四つ葉学院日本語補習校児童との日英両言語による交流タスク」
 - 発表者 3 山崎直樹（関西大学）「ICT を利用した小さなタスクいろいろ」
 - 発表者 4 小澤伊久美（国際基督教大学）「インフォグラフィックスを批判的に読み解くグループワーク」
 - ・MHB 研究大会の後に、3 日間のハンズオンのワークショップ「カリキュラムユニット形成 x ICT」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）
10. 今後の予定
- ・MHB 学会の対象領域は「インターナショナル・スクールや外国人学校および帰国子女」と「各種言語教育」とを分けており、これに合わせて 2 つの部会が発足していた。しかし、この 2 つの領域の持つ親和性や区分の難しさから、近年は様々な活動を共同で開催してきた。今夏の会員総会で MHB 学会の対象領域の修正が承認され、2 つの領域が「国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）」に統合された。それを受け、2023 年度からは本部会は各種言語教育部会と発展的に統合することになった。本部会の代表 2 名は新しく統合拡大される各種言語教育部会の運営委員を務める予定である。

C. 国内 CLD 児教育部会

1. 代 表：櫻井千穂（大阪大学）
2. 連 絡 先：mhb.cldsig@gmail.com
3. 発足時期：2014 年
4. 会 員：65 名（一般会員 38 名、学生会員 6 名、準会員 21 名）
5. 運営委員：櫻井 千穂（大阪大学・代表）、宮崎 幸江（上智大学短期大学部・副代表）、滑川 恵理子（京都女子大学）、原 瑞穂（上越教育大学）、松田 真希子（金沢大学）、伊澤 明香（関西大学）
6. 活動目的：当部会は、日本国内で言語的マイノリティの立場におかれている文化的言語的に多様な子ども（CLD 児）の複数言語の発達・習得および、教育全般に関わるテーマを扱うことを目的に活動する。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）を目指す。
7. 2022 年度の活動：
 - 1) 2022 年 8 月 3 日（水）18:00-19:30（参加者 44 名）
大会前企画として「母語支援の実践のかたりば」を開催し、日本国内での継承語教育（ス

ペイン語、ロシア語、中国語、ポルトガル語に関する5つの実践報告をしてもらった。理論に基づいた実践で、実際に効果が出ているものもあり、今後の大会発表につながっていくことを期待させる報告であった。発表後にブレイクアウトルームで言語別グループに分かれてディスカッションをした。毎年このような実践を共有できる場を設けてほしいという意見が複数あがった。また、子どもたちの母語によるスピーチコンテストを毎年開催できるとよいという意見もあり、今後の検討事項とされた。

実践報告の概要は以下の通り。

実践報告1“El mérito de aprender el español（スペイン語を学ぶメリット）”

岡田和美、ADA ARRAUJO（発表言語：スペイン語）

実践報告2「日西二言語による読み聞かせワークショップ」

鈴木小百合、シルビア・マルティネス

（発表言語：日本語、スペイン語）

実践報告3「継承語教育における内容言語統合型学習の試み

ーロシア語での理科の例ー」

サヴィヌィフ・アンナ（発表言語：日本語）

実践報告4「子供達の心に響く母語の力」

于岫華（発表言語：日本語）

実践報告5「ブラジル学校における母語に基づいた教育実践」

山家ヤスエ、スゲノ・アナ・カロリナ（発表言語：日本語）

8. 2023年度の活動予定：

2022年度同様、日本国内の継承語教育の実践共有の場として2023年8月上旬にMHB研究大会3前企画でSIG集会を開催予定。

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（2019年度大会以降は活動停止）

E. 各種言語教育部会

1. 代 表：湯川 笑子（立命館大学）
2. 連 絡 先：ved04614@nifty.com
3. 発足時期：2019年
4. 運営体制：MHB学会員54名が部会メンバーとして所属。運営委員を山崎 直樹（関西大学）、佐野 愛子（立命館大学）、横井 幸子（大阪大学）が、事務局を松尾 由紀（立命館中学校高等学校）が務める。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/view/mhb-kkgk/>
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当てる。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。
7. 活動概要：部会メンバーの教育・研究の能力向上に貢献できるような会合やワークショップなどを開催し、情報交換、発表、意見交換を行う。2022年度には3回の茶話会を行った。第2回と第3回についてはマルチリンガルの視点をアセスメントに生かすことについて、第4回は、ユニークな多言語教育を行っている学校の事例について話し合った。

第2回茶話会 7月3日 17:00~18:20

第3回茶話会 11月6日 17:00~18:20

第4回茶話会 3月12日 17:00~18:20

8. MHB 研究大会開催時の部会会合

大会初日の終了後にインターナショナル・スクール部会との合同企画として「卓越したタスク事例に学ぶ」と題する集まりを持った。発表者と発表タイトルは以下の通りである（所属は登壇当時のもの）。

- 発表者1 佐々木克哉（北海道札幌国際情報高等学校）「高校化学1年間の総まとめ問題の回答をグループ英語動画として作成ー2時間の CLIL」
- 発表者2 三ツ木由佳（立命館小学校）「立命館小学校5年生とシアトル四つ葉学院日本語補習校児童との日英両言語による交流タスク」
- 発表者3 山崎直樹（関西大学）「ICT を利用した小さなタスクいろいろ」
- 発表者4 小澤伊久美（国際基督教大学）「インフォグラフィックスを批判的に読み解くグループワーク」

9. 今後の予定

・MHB 学会の対象領域は「インターナショナル・スクールや外国人学校および帰国子女」と「各種言語教育」とを分けており、これに合わせて2つの部会が発足していた。しかし、この2つの領域の持つ親和性や区分の難しさから、近年は様々な活動を共同で開催してきた。今夏の会員総会で MHB 学会の対象領域の修正が承認され、2つの領域が「国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）」に統合された。それを受け、2023 年度からは本部会はインターナショナル・スクール部会と発展的に統合することになった。本部会の代表は新しく統合拡大される各種言語教育部会の代表とし、他の委員は継続して新各種言語教育部会の役員を務める予定である。

（文責・各部会代表）

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会則

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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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. 国内CLD児教育部会
- c. バイリンガル作文部会
- d. 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て会員登録をした、以下の1、2の種類の会員よりなる。

1. 一般会員 本会の趣旨に賛同する個人
2. 学生会員 本会の趣旨に賛同する個人で、大学また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て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. 会員は年次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て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】 本会に次の役員を置く。

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。

1～9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持つ。

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【役員の選出】 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、ウェブサイト管理担当、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置き、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进行管理する。
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
 - ・役員の改選
 - ・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【会則の改定】 本会則の改定は、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）。
3. この会則は2021年8月7日に更新した（第5条）。
4. この会則は2021年8月21日に更新した（第3条）。

以上

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第20号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第20号「公正な言語教育を求めて—バイリンガルろう教育を再考する」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB学会が取り組んでいる研究領域に関する論文・報告を以下の要領で募集します。ふるってご応募ください。

投稿締切：2023年9月30日（土）正午（東京時間：UTC+9）必着

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

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

【対象領域】（学会会則より抜粋転載）

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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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

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

＜査読について＞

いずれのカテゴリーの論文も、MHB学会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示すること、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）×38行（行送り17.95pt）

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告15ページ以内、研究ノート12ページ以内

要旨（和文）は400字以内で、本文の後ろのページに記入してください。要旨は規定ページ数に含まれません。なお、要旨（英文）は掲載決定後の記入となります。

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20号投稿募集 (<https://mhb.jp/archives/2285>) 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「MHB20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_MHB20.docx / YUKAWA_MHB20.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。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。

- 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になります。本紀要への投稿は、論文の電子化と一般公開についてご承知・ご了解を得たものとみなします。
- 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。

- 本誌に掲載された論文等の著作権はMHB学会に帰属します。執筆者が自己の著作物を商用などに利用する場合には、MHB学会の許諾を必要とします。

送付先：MHB学会理事（紀要編集）松尾 由紀

Eメールアドレス：mhb20.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB20号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：松尾 由紀

Eメールアドレス：mhb20.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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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. 国内CLD児教育部会
- c. バイリンガル作文部会
- d. 各種言語教育部会

（インターナショナル・スクール部会は2023年4月1日より各種言語教育部会と合流しました。インターナショナル・スクール部会の2022年度までの活用内容についてはこちらを参照してください。

<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>）

参加を希望する方は、＜MHB専用 MiiT+ サイト＞にログインし、会員情報欄から申請してください（複数SIGへの参加が可能です）。

ただし、海外継承日本語部会はメンバー同士でやり取りするメーリングリストの手続きのため、会員情報欄からの申請だけでなく、部会担当者にも以下に記載の窓口からご連絡ください。担当者からの確認メールをもって参加手続き完了とします。

【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会：中島 永倫子・根元 佐和子
部会のウェブサイトの「コンタクト」からお入りください。

<https://sites.google.com/site/keishougo/>

- b. 国内CLD児教育部会：櫻井 千穂 mhb.cldsig@gmail.com
- c. 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）
- d. 各種言語教育部会：湯川 笑子 ved04614@nifty.com
<https://sites.google.com/view/mhb-kgk/>

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

2022年度は、コロナウイルスによる規制が一部緩和され、久々に人々の往来が再開されるようになりました。会員の皆さまにおかれましても、遠く離れたご家族との対面を果たされたという方もいらっしゃると思います。

8月にオンラインで開催された研究大会では、「3言語（以上）を育てる教育を考える」をテーマに掲げ、この分野の第一人者である Jasone Cenoz 氏による基調講演、このテーマに深く関わる実践を行った学校関係者によるパネル討論、そして、会員による研究発表などが行われ、活発な意見交換ができました。本号は、2022年度の研究大会と同じテーマを特集テーマとし、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4本（研究論文1本、調査報告1本、実践報告1本、研究ノート1本）を掲載いたしました。

本号には9本の投稿論文が寄せられ、査読委員による厳正な査読を経て、4本が採択されました（採択率44.4%）。惜しくも採択に至らなかった論文の中にも、この分野の研究や実践に大きく寄与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対応くださったことに心から感謝申し上げます。編集に際しましては、校正者石丸美子氏、あおぞら印刷さまにご尽力をいただきました。不慣れな編集作業で至らぬ点多くあったことと存じますが、支えてくださいましたすべての皆様に深く御礼申し上げます。

MHB学会理事 紀要編集委員
宇津木 奈美子

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 第19号

2023年5月31日 発行©2023母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会

MHB事務局：〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1

立命館大学 文学部

佐野 愛子 研究室内 MHB事務局

電話：075-466-3171（直通） URL: <https://mhbm.jp>

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



2023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

宇津木奈美子・松尾由紀

事 務 局

立命館大学 文学部 佐野愛子 研究室内 MHB 事務局