

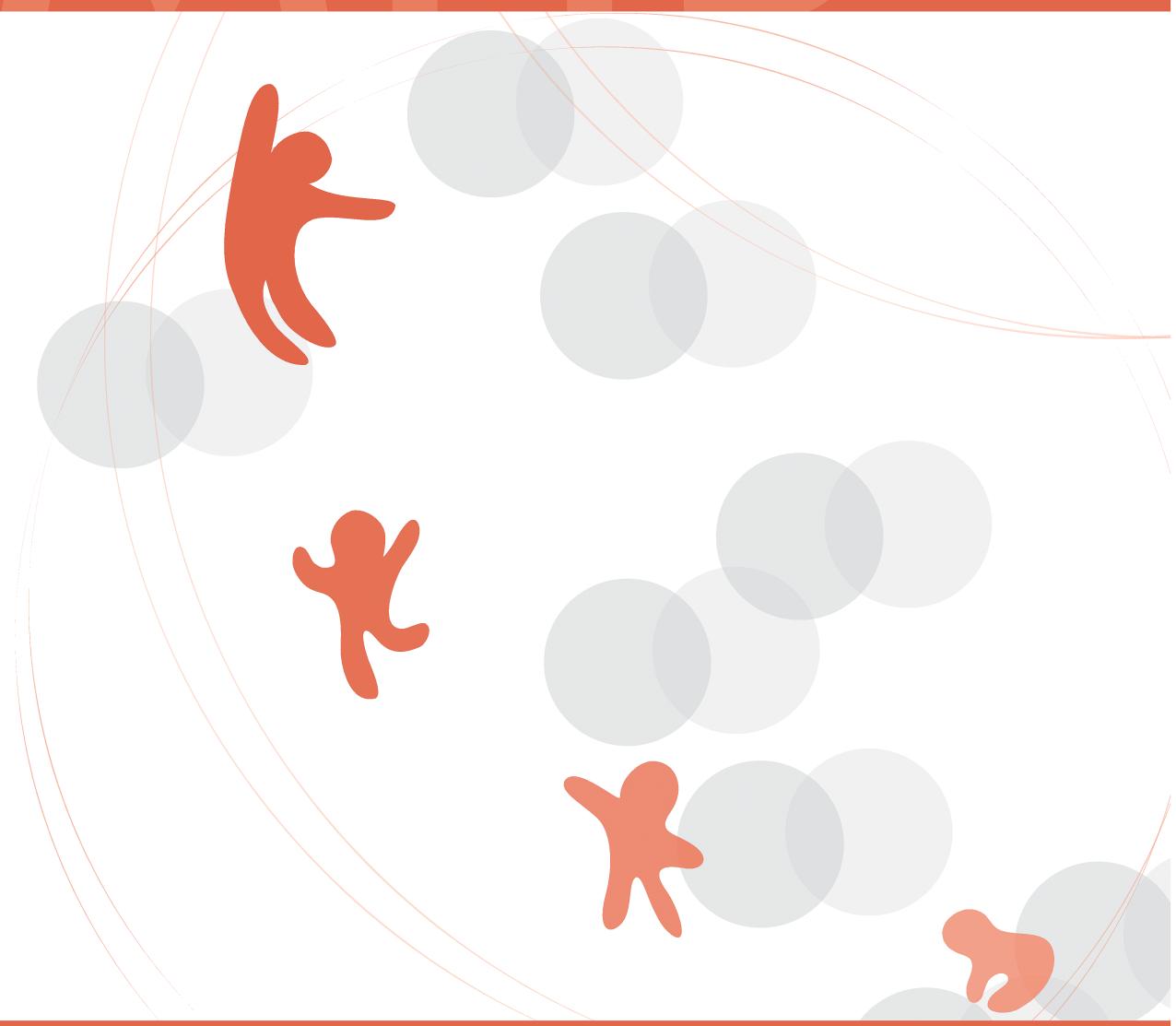
Volume 2

MARCH 2006

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2号



母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会
Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research Association

第二号発刊に寄せて

2005年3月に『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』の創刊号を刊行してから、はや1年たちました。ここに第2号をお届けできることを大変うれしく思っています。プレ創刊号も合わせますと、MHB研究会の会誌は3号を数えることになります。

2005年度のMHB研究会の活動ですが、第6回研究集会に当たる、2005年度年次大会を2005年8月5日に開催いたしました。巻末の大会プログラムをご覧いただきたいのですが、国立オリンピック記念青少年総合センターで、「学校教育の中で多言語を育てる」というテーマのもとに行いました。「米国国際学校での継承日本語“シェルター”プログラム」、「公立・私立高校が挑戦したイマージョン英語教育—客観テストと心理評価の結果から—」、「帰国子女が多い環境での日本語・外国語の指導の現状」、「国内国際学校：2言語による読書力検定とその基準—発達段階に合わせたバイリンガル・リテラシー・テストの必要から—」といずれも、意欲的、かつ、先駆的な教育実践に基づいた発表でした。発表内容が充実していただけに、討議時間の足りなさを感じた方多かったです。本誌はそのときのいくつかの発表をもとに、他の論考を加えてまとめられたものです。本誌の中核のひとつである、米国ニューヨークにある国連国際学校における継承日本語教育の取り組みに关心を持たれた方は、大山智子氏の解説からお読みいただくと良いかと思います。大山氏は、自身国連国際学校の卒業生であり、高度なバイリンガル能力を備えた人物です。無論、氏の筆力は個人の資質・能力に帰するところ大ではありますが、同時に、国連国際学校の継承日本語教育が寄与した部分もある、いや、その部分が大きいと思いたいところです。論考に現れた論理性は、学校教育の中で培われた面もかなりあるのではないかでしょうか。先駆的な継承日本語教育を経た氏が、その授業実践を現在どのように捉えているかをお読みいただければと思います。

さて、MHB 研究会の 2005 年度の活動を続けますと、年が明けた 2006 年には、ふたつの研究集会を企画しました。まず、2006 年 2 月 18 日に名古屋外国語大学において、大学と共に開催の形で第 7 回研究集会「ダブルリミテッド/セミリンガル現象を考える」を持ちました。こちらも巻末のプログラムをご覧いただきたいのですが、まず「セミリンガリズムという用語の歴史的背景」で、時に差別的であると非難される「セミリンガル」という用語とその概念を押さえ、次に、「日本のモノリンガル話者中心の社会における言語障害学の観点から」で学習障害児の観点からの言語発達を考え、さらに、異なる現場からの 4 つの事例発表が続きました。現場の教員からの質問に対する学習障害児研究者からのコメントは示唆に富んだものでした。最後に、フロアを巻き込んでのパネルディスカッションが持たれました。企画側の予想をはるかに超える多数の、そして、多様な分野からの参加者の姿に、マイノリティの児童生徒の言語発達にどれだけ多くの人々が向き合っているかが感じられました。

さらに、現時点ではまだ実施されていませんが、本年度中に第 8 回研究集会が開催される予定です。2006 年 3 月 4 日に桜美林大学新宿キャンパスで開催される、「母語・継承語とその教育的意義」という研究会で、これは、母語・継承語というテーマのもと、2005-6 年にまとめられた修士研究の発表を中心とするものです。巻末のプログラムをご覧ください。

子どもたちの言語発達・言語教育は、常に“待ったなし”の状況ですが、世界の交通・通信網の発達はそれに拍車をかけています。人の流通・情報の流通の活発化に社会のシステム、教育のシステムが追いつかない状況を呈しているからです。教育の理念も実践も追いついていない中では、子どもたち、特に、移動せざるを得ない子どもたちの十全な言語発達はきわめて難しい状況に置かれます。このような状況下で、私たちは研究集会を積み重ね、研究会誌の刊行を積み重ねなければいけないと感じています。研究の成果を実社会に還元し、実社会から研究への示唆を得る、この往還を守っていくことが、子どもたちのより良い母語・継承・バイリンガル教育につながると思うからです。今回の編集責任は、MHB 研究会の中島和子代表が担当しました。この書が皆様の一助となることを願ってやみません。

「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」事務局

佐々木 倫子

2006 年 2 月

目次

学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる

—New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して—

中島和子 1

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

(1) 解説：学校教育の中で多言語を育てるとは？

大山智子 32

(2) 内容重視シェルターモデル

—第二言語習得論による分析—

大山全代 45

(3) 模倣から創造へのプロセス

—文学理論と言語教育—

津田和男 69

米国における継承日本語習得：

エスニックアイデンティティーと補習授業校との関係

知念聖美

リチャード・G・タッカー 82

Table of Contents

Developing Bilingual Reading Skills at the New International School: A Pilot Study of DRA –J Reading Assessment

Kazuko Nakajima.....1

Heritage Japanese Language Education in the United Nations International School

(1) Introduction : Developing Multilingual Skills in School

Tomoko Ohyama.....32

(2) Content-Based Shelter Model:

Program Analysis Based on Second Language Acquisition Theories
Masayo Ohyama.....45

(3) The Process from Imitation to Creation:

Literary Theories and Language Education

Kazuo Tsuda.....69

The Acquisiton of Heritage Japanese Language in the United States: Relationship between Ethnic Identity and *Hoshuu-jugyoko* (Japanese Language Schools for Supplementary Studies)

Kiyomi Chinen

Richard, G. Tucker.....82

学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる

— New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して —

中島和子（名古屋外国語大学）¹

nakajima@nufs.ac.jp

キーワード：バイリンガル教育、読み教育、読書力テスト、インターナショナルスクール

グローバル化とともに幼児期から一つ以上の言語に接触しながら育つ子どもの数は増加の一途を辿っている。このような環境で育つ子どもたちの読みの力はどのように獲得され、その獲得過程はモノリンガルの子どもとどのように異なるのであろうか。またその過程で、それぞれの言語の読みの力が互いにどのように関わり合うのであろうか。さらに、学校教育の中で多言語を育てる場合、テスト・評価は避けられないが、多言語にわたる読書力はどのように評価したらよいのであろうか。特に日本語が一言語であるバイリンガル読書力テストの場合は、どのような特殊な問題が生じるのであろうか。これら一連の課題に対して、New International School（以下 NewIS）の取り組みを通して、先行研究を踏まえながら模索してみたい。

1. バイリンガル読書力の育成

Daswani (1999:159) は、モノリンガルの読みの獲得に学校教育全体が関わるとして、その過程を 6 つの STAGE (段階) に分けている (表 1)。初めの 3 段階は読みの入り口のところで、まず文字の認識、音と文字との対応に始まり、だんだんに文字のかたまりとしての語の認識が出来るようになり、単文理解へと進んでいく。この段階では、既習語彙と既習知識を手がかりとして読むため、すらすら読めるようになるためには既習語彙が 5000 語ぐらい必要だという (p. 161)。段階 4 になると、新しい知識を獲得するために読むようになる。複雑な内容、複雑な構文の長文が読めるようになり、読解力が教科学習のツールとして重要な役割を果たすようになる。さらに段階 5 では、様々な複雑かつ抽象的な内容の文章を批判的に読めるようになり、段階 6 になると多目的のために様々なテキストが読みこなせるようになる。

表1 学校教育と読書力獲得の過程 (Daswani, 1999:159-160 より作成)

STAGE	学年	特徴
1	小学校1年	○ 読みの前段階から、文字の判読、すらすら読みへ
2	小学校2年	○ 既習語彙や知識を手がかりとして読む
3	小学校3年	
4	小学校4年から 中学2年	○ 新知識獲得のために読む ○ 複雑な内容・構文の長文が読めるようになる
5	中学3年から高校	○ 様々な複雑かつ抽象的な内容の文章を批判的に 読む
6	大学とそれ以降	○ 多目的のために様々なテキストを読む

カミンズ(2003)は、バイリンガル育成の立場から読みの力を二つの領域に分け、この二領域では2言語の関係が異なるという。一つは Discrete Language Skill (DLS, 弁別的言語能力) で、もう一つは Academic Language Proficiency (ALP, 学習言語能力) である。DLS は表1の段階1-3、ALP は段階4以上に相当する力と考えられる。バイリンガル DLS の研究では、1970年代ごろから第一言語(L1)先行か、第二言語(L2)先行かという議論が盛んになった。つまり、既知の語彙や知識が豊富な L1 で読みを獲得したあとで L2 の読みを導入すべきだという意見に対して、むしろ L2 を先行させることによって、L2 から L1 への移行 (transfer) が起こり、効率よく 2言語の読みが獲得できるというのである。このような L2 先行説に実証的根拠を与えたのがカナダの英仏イマージョン教育である。例えば、モントリオールのセント・ランバート小学校では、まずフランス語 (L2) で読み書きを教え、二年ずらして英語 (L1) の読み書きを導入したところ、英語の一時的遅れは見られたものの、すぐに遅れを取り戻し、英語の母語話者レベルに到達できたという (Lambert & Tucker, 1972)。つまり、L2 から L1 への移行があったというのである。

では、表記法が異なる 2言語間でも同じような読みの力の移行が期待できるのだろうか。これまでの諸研究では、表記法が似ている 2言語間と比べて、表記法が異なる場合はその関係が複雑であり、2言語間の移行が少ないことが指摘されている (Genesee, 1979; Bialystok, 1999; Reyes, 2000)。しかし一方、2言語を同時に習得する場合には、異なった表記法の 2言語 (例えば中国語と英語) の方が 2言語間の干渉が少なく、より有利であるという指摘もある (Fillmore & Valadez, 1986: 662)。

1980年代になると、同じバイリンガル育成でも L1 が伸びやすい場合と、L1 が L2 のプレシャーで後退・喪失の危険にさらされる場合とでは、2言語の関係が異なることが広く認識されるようになり、現在では、L1 の社会的ステータスによってどちらの言語を先行すべきかが決まると考えられている。ジェネシー (Genesee, 1987)

などを参考に先行研究をまとめると、次の3点になる。

- ① 学習者のL1が社会的ステータスの高いマジョリティ言語の場合は、L2を先行させ、1-2年ずらしてL1の読みを導入しても、L2からL1への移行が起こるので、両言語とも伸びる。
- ② 学習者のL1が社会的ステータスの低いマイノリティ言語の場合は、L1がL2のプレッシャーで後退・喪失する傾向があるため、L1を先行させないと両言語が伸び悩む。
- ③ L1とL2の読みの同時習得は、混乱を招く傾向がある。

一方ALPではどうであろうか。ALPは、DLSのように自然習得が可能ではなく、モノリンガルでも学校教育の中できちんと指導されなければ育ちにくい。したがって、学齢期の途中で転校した外国籍のL2学習者などは、動く的を追いかけることになり、母語話者になかなか追いつけないというのが実状である (Cummins, 2001; Klesmer, 1994; Worwick, 2001; Thomas & Collier, 2002)。小学校三年生ぐらいまでは母語話者になんとか追いつけても、9歳ぐらいを分水嶺として4年生ごろから中学にかけて、つまり段階4から、遅れが顕著になるという。Challら(1990)はこれを「四年生のスランプ現象 (the Fourth Grade Slump Phenomenon)」と呼んでいる。

では、L1が社会的ステータスの高い言語の場合はどうであろうか。カナダの英仏イマージョン教育の結果によると、英仏ともに高度に伸びるし、また相乗効果が現れて、L1のALPが母語話者レベルをはるかに超えることもあるという。カミンズは、上の結果を踏まえて、2言語のALPには共有面があり、L1-L2が互いに関係し合いながら発達するという相互依存説を提唱した。2言語間の相互依存関係は表記法の異なる日本語と英語間でもある程度実証されてはいる (Cummins, 1991; カミンズ & 中島, 1985; 中島 2002; Okazaki, 1999)が、読みの力の内部構造、読みのストラテジー、語彙との関係など、2言語の詳細な関わり合いについてはまだ分からぬところが多く、今後の研究が待たれるところである。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、国内のインターナショナルスクールという特殊な学校教育のなかで、英日2言語の読書能力がどのように育つかその実態を把握することにある。国際語として重要な英語と、日本の主要言語である日本語を同等の立場で授業言語

として使用する教育の場、つまり、L1 と L2 が社会的ステータスにおいてほとんど格差がない状況で 2 つの言語の読みがどう伸びるかという問題である。特に次の 3 点に焦点を当てる。

- ① 英語と日本語の読みの力が、どのくらい、どのような関係で伸びるか。
- ② 2 言語同時習得から生じる問題点は何か。
- ③ 両言語の読みを公平に評価するツールとして DRA-J 読書力テストは、どのような利点と問題点があるか。

3. NewIS におけるバイリンガル教育

NewIS は 2001 年秋に設立、米国 Middle States Association の認可を受けた 3 歳児から中学 3 年生までの私立校である。2005 年度 4 月現在、在籍数 130 名、家庭言語はほぼ 50% が日本語(日本人家庭)、30% が英語と日本語(国際結婚家庭)、20% が韓国語、中国語、フランス語などである。NewIS は「国際人養成型」(河野 2003) で、海外在住経験がない、ごく普通の日本人家庭の児童生徒が半数を占めている。教授陣は英語話者教員 19 名と日本語話者教員 6 名からなる。

NewIS のクラス編成は、マルチエイジ教育理論 (Sandra Stone, 1996) に基づいて表 2 のように 4 つの年齢グループに分かれる。Teddy Bear は 3-4 歳児、Primary A が 5-7 歳児、Primary B が 8-10 歳児、Primary C が 11-12 歳児、Upper School が 12-15 歳児である。一人の教師が数年間(原則的には 3 年) 繼続的に担任をする多年齢学級編成で、個々の児童の性格や学習傾向を踏まえて、それぞれの発達段階に見合った指導を行う²。教師はとかく「学年」という色眼鏡を通して子どもを見がちであるが、「学年」という枠をはずして個々の子どもの発達段階に適した指導をすることは、多言語の育成に適した環境と言えよう。ただし、マルチエイジ理論とイマージョン教育との組み合わせは、世界的に見ても例が乏しく、両立させるに当たってさまざまな問題が浮上していることは否めない。例えば、教師の負担がその一例である。マルチレベルの多様な日本語力、英語力に対処すべく、毎回の授業のために教師は幾通りもの教材を取り揃えなければならないのである。

NewIS では、計画的に 2 言語が授業言語として使用されている。二言語の使い分けの比率は表 2 に示したように年齢グループによって異なり、その使い分けの方式もさまざまである。低学年ほど英語使用の比率が高く、Teddy Bear は 80% (英語)・

20% (日本語)、Primary A は 70% (英語)・30% (日本語)、Primary B は 60% (英語)・40% (日本語)、Primary C と Upper School はほぼ 50%ずつである。低学年で英語の基礎づくりをし、だんだんに日本語による授業時間の割合を増やしていき、高学年では約半々という形で、カナダを中心とするイマージョン教育の原型とほぼ合致するものである (Turnbull, Lapkin & Swain, 1998)。

しかし、具体的な 2 言語の使い分けとなると NewIS 特有のものがある。原型では、例えば「算数」は L1、「社会」は L2 というように教科別に使用言語を変えるのに対して、NewIS では年齢グループ、教科領域によって大きく異なる。例えば、Primary B では、Language Arts (LA) と Guided Reading (GR) は週 515 分 (8.6 時間) で、その時間を「英語」教師と「国語」教師が 2 分する。2004 年秋学期の週平均使用時間を見た松岡 (2005) によると、Primary B の日本語使用は、上記「国語」のほか、算数 (280 分 + 40 分、40 分は文章題に特化)、理科 (110 分)、それに社会科やホームルームでの日本人教師担当の時間が加わるという。2 言語の使い分けは基本的に教師による「一人一言語」である。教師には日英バイリンガルが多いが、二つの言語を混用することを極力避け、授業で使用する言語は教師の母語のみという方針である。学習者は教師の使用言語によって即座にコードスイッチをすることが期待される。表 2 に諸方式を示したが、いずれもマルチレベル教育の枠の中で 2 言語使用を実現するために現場教師が工夫したもので、より効率の高い NewIS 方式を求めて

表 2 NewIS のクラス編成、使用言語比率、2 言語使用方式、主要教科

グループ	年齢 (歳)	学年	使用言語比率	2 言語使用方式	主要教科
Teddy Bear	3-4	幼稚部	80% (英語) 20% (日本語)	ホールグループ センター方式	該当しない
Primary A	5-7	小学校 低学年	70% (英語) 30% (日本語)	センター方式	Guided Reading/ Language Arts, 算数、理科
Primary B	8-10	小学校 中学年	60% (英語) 40% (日本語)	2 分方式	Guided Reading/ Language Arts
				チーム ティーチング方式	算数 ホームルーム
				テーマ方式	理科、社会
Primary C	11-12	小学校 高学年	50% (英語) 50% (日本語)	2 分方式	Guided Reading/ Language Arts
Upper School	12-15	中学校		テーマ方式	算数、理科 社会

今後変わっていくものである。また「2分方式」など、慣用的ではない用語を使つたが、いずれも実態を説明するため筆者が苦し紛れに名付けたものである。以下それぞれの方式について簡単な説明を加えておく。

①Teddy Bear (ホールクラス+アクティビティーセンター方式)

2004-5年度の教師の構成は、英語話者教師3名、日本語話者教師1名である。幼児を対象に英語、または日本語で本の読み聞かせなどの全体活動を行うホールクラス方式とアクティビティーセンター方式の組み合わせである。アクティビティーセンター方式は、児童の選択でいくつかのセンターに分散して、絵を描いたり、CDを聞いたり、水遊びをしたり、それぞれ教師が設定したアクティビティを自由に行うが、たまたま日本語話者教師がいるセンターでは日本語、英語話者教師のいるセンターでは英語で指導を受けるという方法である。

② Primary A (センター方式)

英語話者教師2名、日本語話者教師1名の3名でチームになり、Guided Reading (GR) と Language Arts (LA) の指導を行う。センター方式とは、教師が選択した特定グループの児童を指導している間、他の児童は、それぞれ自由にアクティビティーセンターで自習する授業形態である。

③Primary B・C・Upper School (2分方式、チームティーチング方式、テーマ方式)

英語話者教師1名、日本語話者教師1名がチームになって2分方式、チームティーチング方式、テーマ方式の組み合わせで教える。GRとLAは2分方式で、与えられた時間帯を話し合いのもと2分し、それぞれの言語で独自に授業を行う。算数はチームティーチング方式で、英語話者、日本語話者教師2名がチームとなって一つの授業を行う。英語話者教師が主導権を取って英語で授業を先行、その後を日本語教師が日本語で継続して行う場合もあるし、その逆もある。理科、社会科はテーマ方式で、共通の大枠のテーマを決め、具体的な学習内容はそれぞれの教師が決めて、それぞれの言語で行う。例えば、「昔の文化」〔社会科〕という共通のテーマなら、英語では古代エジプトの学習、日本語では明治・大正・昭和時代について学習する。1コマで両言語の指導を同時にを行うのではなく、期間を決めて時期をずらして(例えば、3週間ぐらい) それぞれの言語で指導をする。そして両者のまとめとして、両文化の比較、相違点や現在の文化への影響などをグラフにまとめる活動を最後に

英語で行うという。ホームルームでは、中心になる教師が日本語話者であれば日本語、英語話者教師であれば英語と臨機応変にスイッチする。

以上のような NewIS のバイリンガルプログラムは、既存のイマージョンプログラム³と比べて、どのような特徴があるのだろうか。まず3歳から始めるから早期イマージョンである。しかし、どの学年でも L1（日本語）による学習が毎日の正課の中に含まれているためトータルではなくパーシャル・イマージョンである。また既存のイマージョンプログラムでは途中編入は認めず、学習者全員がゼロから L2 を習得するが、NewIS では途中編入が隨時であるため、編入児は JAL (Japanese as an additional language) や EAL (English as an additional language) の補講を受ける。このため学習者の中に母語話者が常に混在するので、この点では TWO-WAY/DUAL IMMERSION に近い状況である。ただ TWO-WAY/DUAL IMMERSION では、一人の教師が英語で授業をしたり、スペイン語で授業をしたり、一人二役をすることが多いが、NewIS では教員免許を持った英語母語話者教員と日本語母語話者教員が「一人一言語の原則」に則ってそれぞれの母語で教える。この点で異文化イマージョンに近い状況と言える。読み書き教育の点から見ると、原型のイマージョン教育のように強制的、かつ画一的に L1、L2 の選択を強いることなく⁴、自然体で必要とされる場面でそれぞれの言語を使用する ‘spontaneous biliteracy’ アプローチ (Reyes, 2000)、つまり自然体の二つの読み書き育成教育と言えよう。

4. 読書指導と評価

言うまでもなく読書力育成には豊かな読書環境が必要である。この点 NewIS は学校全体で読書指導に取り組んでおり、豊かな読書環境を提供する努力を最大限にしている。32カ国で読解力の予測要因を調べた Postlethwaite & Ross (1992) によると、50の要因（4年生の場合）の中で、「子どもが自由に本を手に取って読む量」（2位）、「クラスの中での読書量」（3位）、「学校の蔵書量」（8位）、「読解指導の有無」（9位）、「教室内図書の有無」（11位）だそうである。いずれの点も NewIS は合格点に達している。ちなみに第一位は、「親の協力をどのくらい必要だと学校が認識しているか」で、親の社会経済的立場を示すものと考えられるが、NewIS の親は国際人育成を目指す知的レベルが高く、しかも高額の授業料が払える保護者集団であり、こ

の点でも2言語の読み書き能力を育てるには十分な環境にあると言える。

NewISの読み指導の特徴は幼児からの2言語同時習得である。この選択は、日本語のように漢字語彙という大きな難題を抱えている言語を一言語とする場合、幼少のころから豊かな読み体験を与えるないと2言語育成は無理という経験的知見に基づくものである。

読み指導はGuided Reading(GR)とLanguage Arts(LA)を中心に行われる。GRでは、主に読み聞かせ、音読指導、読解、言語事項のチェック、テーマを生かした発展活動(本作り、紙芝居、劇、主人公へ手紙を書くなど)、LAでは文字(漢字)指導、作文指導、GRの補習・継続学習などが主である。

読みを含めて、個々の児童生徒の学力をモニターするため、NewISでは現在次の標準テスト・査定テストを定期的に使用している。

- 英語： (1) Iowa Test-語彙、読解、算数・数学(文章題・計算問題)
(2) Developmental Reading Assessment (DRA-E) (Beaver, J., 1997, 2001, 2003)
Developmental Reading Continuum (DRC-E) (B. C. Hill, 2001)と連繋した
テスト⁵。
日本語：(1)幼児・児童読書力テスト(金子書房、4歳～8歳用)⁶
(2)田研式観点別到達度学力検査—国語⁷
(3)文部科学省認定日本漢字能力検定

いずれもモノリンガル児童生徒を対象に標準化されているものであり、2言語にわたるバイリンガル読書力の評価としては適切ではない。このため、同じ観点から両言語の伸びを跡づけることができるよう、英語(2)の日本語版、DRA-Jの開発に取りかかったのである。

5. 日本語の読書力査定基準と査定テストの開発

NewISの日本語話者教師全員が協力して、英語版を踏まえて日本語版DRC-Jと査定テストDRA-Jの開発に取りかかったのは2003年であり、ようやく2005年7月に第一回パイロットテストを行う運びとなった。

5.1 読書力査定表

DRC-E は、Marie Clay の Concepts About Print、Goodman の Miscue Analysis、読みのストラテジーなど、読みに関するこれまでの諸研究 (Hurley & Tinajero, 2001 を参照) を踏まえて、3歳児から 15歳児までの読書力の発達を 10段階に分け、それぞれの段階の到達目標を記述したものである。Daswani (表 1) の STAGE 1-4 に相当する。到達目標は次の 5項目によって設定されているが、日本語版ではこれに漢字習得に関する項目 (6) を特設した⁸。

- (1) 【テキストのタイプ】情報文か物語文か、章立てがあるかどうか、挿絵がどの程度あるか。
- (2) 【読書行動】音読の正確度、読み間違いのタイプ、自己修正ができるか、文字の拾い読みの段階かすらすら読めるか、文単位で読めるか、イントネーションは単調か、表現豊かに読めるかなど
- (3) 【読書ストラテジー】読前、読中、読後ストラテジーである。例えば、挿絵を頼りに読むか、内容を予想しながら読むか、質問を作りながら読むか、登場人物の気持ちを想像しながら読むか、問題にぶつかったときに読み返すか、困ったとき人に助けを求めるかなど
- (4) 【内容の理解】どの程度の内容が把握できたか、事実関係の把握ができたか、事実関係以上の洞察力に満ちた読み方ができるかなど
- (5) 【読書に対する自己評価】読むことに積極的かどうか、読みたい本を自分で選択できるか、読み手としての自分をどう評価しているか
- (6) 【理解漢字数】日本語環境の JNL (Japanese as a native language) の児童生徒には小中学校学年配当漢字と同じであるが、JAL (Japanese as an additional language) の児童生徒のためには、別立ての基礎漢字数を設定している

5.2 読書力査定テスト

DRA-J は読書力を 10段階に査定する。各段階と年齢グループなどとの関係は表 3 の通りである。

表3 DRA-J と NewIS 年齢グループ

STAGE	名称		年齢	DRA レベル名	NewIS クラス
	日本語	英語			
1	準備期	Preconventional	3-5 歳	1	Teddy Bear
2	萌芽期	Emerging	4-6 歳	2	
3	開始期	Developing	5-7 歳	6	
4	初步期	Beginning	6-8 歳	8-14 16-28	Primary A
5	形成期	Expanding	7-9 歳	30-38	
6	伸長期	Bridging	8-10 歳	40-48	
7	成熟期	Fluent	9-11 歳	50	Primary B
8	熟達期	Proficient	10-12 歳	60	
9	発展期	Connecting	11-14 歳	70-80	
10	独立期	Independent		Upper School	

5.3 テストの作成とパイロットテストの実施

DRA-E と同じように各段階に 5, 6 冊のテキストを用意し、その中から選択するという状況が望ましいが、今回はまず手始めに各段階 1 冊ずつテキストを選んで、テストを作成した。STAGE 1、2 には市販の絵本を使用したが、STAGE 3 は、ひらがな、かたかな、漢字が含まれている必要があったので、市販の絵本に薄紙を貼り付けて漢字を埋め込んだ。その他の段階では漢字力との関係で、国語教科書に準拠した教師用指導書補充作品集（物語文）を使用した。STAGE 1 は情報文、その他はすべて物語文である。

パイロットテストの対象になった児童生徒は、STAGE 1-6 の各年齢グループから 2 名、STAGE 7-9 から 1 名ずつ計 18 名（男 7 名、女 11 名）である。対象児はこの種のテストをこなす読書力を持っていると担任教師が判断した児童生徒である。テストの実施は担任教師が教室で個別に行った。所要時間は個人によって異なる。

Primary C/Upper School の場合は、生徒用ブックレット（要約や読後感を書く）に 1 時間以上を要する場合もあったが時間制限はしなかった。採点はすべて担任教師が行った。

使用テキスト、表記法、音読テキストの長さ、採点項目は表 4 に示した通りである。

表4 使用テキスト、表記法、評価項目

	段階	年齢(歳)	テキスト	表記法	評価項目
1	準備期	3-5	「きんぎょにげた」	ひらがな 分かち書き	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読み行動
2	萌芽期	4-6	「へんなおにぎり」	ひらがな カタカナ 分かち書き	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読み行動 <input type="radio"/> 読書傾向
3	開始期	5-7	「はっぱのおうち」	ひらがな カタカナ 漢字埋め込み 分かち書き	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読書ストラテジー <input type="radio"/> 内容の理解 <input type="radio"/> 読書傾向 <input type="radio"/> DRA 読解力評価表(1)
4	初步期	6-8	「ふしぎふしぎ」	1年生の漢字 分かち書き	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読書ストラテジー <input type="radio"/> 内容の理解 <input type="radio"/> 読書傾向 <input type="radio"/> DRA 読解力評価表(1)
			「春の友達」	2年生の漢字 分かち書き	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読書ストラテジー <input type="radio"/> 内容の理解 <input type="radio"/> 読書傾向 <input type="radio"/> DRA 読解力評価表(1)
5	形成期	7-9	「沢田さんのほくろ」	3年生の漢字	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 黙読 <input type="radio"/> 内容理解 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読書ストラテジー <input type="radio"/> 読書傾向・習慣 <input type="radio"/> DRA 読解力評価表(1)
6	伸長期	8-10	「青銅のライオン」	4年生の漢字	<input type="radio"/> 予測・推測 <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 読書ストラテジー <input type="radio"/> 内容理解 <input type="radio"/> 黙読 <input type="radio"/> 読書傾向・習慣 <input type="radio"/> DRA 読解力評価表(1)
7	成熟期	9-11	「ふき子の父」	5年生の漢字	<input type="radio"/> 教師とのコンフアランス <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 予測 <input type="radio"/> 黙読速度 <input type="radio"/> 生徒用ブックレット <input type="radio"/> DRA 読書力評価表(2)
8	熟達期	10-13	「マエちゃん」	6年生の漢字	<input type="radio"/> 教師とのコンフアランス <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 予測 <input type="radio"/> 黙読速度 <input type="radio"/> 生徒用ブックレット <input type="radio"/> DRA 読書力評価表(2)
9	発展期	11-14	「トロッコ」	中学1年生の 漢字	<input type="radio"/> 教師とのコンフアランス <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 予測 <input type="radio"/> 黙読速度 <input type="radio"/> 生徒用ブックレット <input type="radio"/> DRA 読書力評価表(2)
			「木を植えた男」	中学2年生の 漢字	<input type="radio"/> 教師とのコンフアランス <input type="radio"/> 音読 <input type="radio"/> 予測 <input type="radio"/> 黙読速度 <input type="radio"/> 生徒用ブックレット <input type="radio"/> DRA 読書力評価表(2)

主な設問のタイプと採点項目に説明を加えると、次のようにある。

(1) 内容を予測・推測する力

STAGE1/2 では読む前に、「どんな話だと思いますか」と質問して予測力を見るが、STAGE 3 以上では、予測した内容の回答について教師が次の項目から選ぶようになっている。

- 限られた情報しか得られない ある程度の情報を得られる 大事な情報を得る
 だれと どこで 何を

(2) 音読の正確度

テキストの一部を音読させてその正確度をパーセントで出す。正確度が 95%～100%ならば合格、それ以下は不合格となる。90～94%なら、やや難易度が高いテキスト、85～89%なら、難易度が高すぎて使用不可能と判断する。STAGE 5 から默読と音読の二本立てにし、音読の速度を測定する。

(3) 読み行動（方向性その他 6 項目）

音読を観察しながらテスターが、①読みの方向（左から右に動くか）、②文字と音との関係（一つの文字に一つの音があるか）、③モニタリング（既知の単語を使って読み進めるか）、④音節概念（指定の単語を音節に分けて数えることができるか）、⑤単語に関する概念（意味のある文字のかたまりを選ぶことができるか）についてチェックをする。

(4) 読書傾向・読書習慣

STAGE 1-3 では、「だれに本を読んでもらいますか」「好きな本がありますか、それはどんな本ですか」、STAGE 4 前期では「だれといっしょに本を読みますか、だれが読んでくれますか」、「読んでもらうのと、読んであげるとどっちが好きですか。どうしてですか」、STAGE 4 後期になると「一人で読むか仲間と読むか」、「教室以外ではどこで、いつ読むか」というような読書習慣に関する質問になる。STAGE 5、6 では、「読むことが好きか」、「どんな本を読むのが好きか」、「今どんな本を読んでいるか」になり、STAGE 7 以上になると読書範囲、読書に関する自己評価、目標設定などの設問になる。

(5) 内容の理解

内容理解に関する質問は STAGE 3 から始まる。文字の判読が不安定な STAGE 1-2 では、内容理解は無理だという考え方である。STAGE 3 から 6 までは、口頭による再生 (retelling) によって調べる。例えば、STAGE 3 の「はっぱのおうち」では、次のような 6 つの単文がリストされ、被験者の話を聞きながら教師が□をチェックするようになっている。

- さちがあそんでいました。
- 雨が降ってきました。
- さちははっぱのおうちにかくれました。
- かまきりと、もんしろちょうと、こがねむしと、てんとう虫と、ありました。
- 雨がやみました。
- さちはおうちに帰りました。

STAGE 7 以上では、教師用テストと生徒用ブックレットの2本立てになり、生徒が要約、事実関係の理解、読後感を書くようになっている。

(6) 教師とのコンフアランスと生徒用ブックレット

STAGE 7 以上になると教師と生徒の話し合い (conference) から始める。まず生徒にテキストを渡して、初めの部分を一部音読させ、音読の質によって、テキストが生徒にとって適切かどうか難易度のチェックをする。もし音読の速度が遅く、漢字の読み間違えなどが多い場合は、難易度の低いテキストに変える必要がある。その後、生徒用ブックレットを渡して生徒自身が默読、生徒用ブックレットの設問に文章で答える。

(7) DRA 読解力評価表(1)と(2)

評価表は2種類あり、STAGE 4-6 は評価表(1) (添付資料①)を、STAGE 7-9 は評価表(2) (添付資料②) を使用する。(1)では、被験者の読解力を大きく4段階 (殆ど理解しない、ある程度理解、適度の理解、優れた理解) に分け、理解度を6-24点から選ぶようになっている。(2)は生徒用ブックレットの結果を踏まえた総合評価表である。

6. パイロットテストの結果

パイロットテストの結果を英語の得点を右に、日本語のそれを左に示すと図1のようになる。

図のA, B は Primary A, B で、C/U は Primary C と Upper School である。真ん中の数字は被験者番号で太字は事例として取り上げた児童生徒である。英語の欄の(E)はEAL補講児童生徒である。英語のDRAの結果は、英語教師が学年を通じて適宜行ったもので、日本語と同時期に実施したものではない。また各段階の中位の縦線は、該当段階をクリアしていないことを示している⁹。

図1 DRA - J テストの結果

日本語									被験者	英語									Connecting	
A	1-1	1-2	2-1	2-2	3-1	3-2	4-1	4-2	5-1	5-2	6-1	6-2	7-1	7-2	8	9	10-1	10-2	Fluent	
																			Proficient	
B	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)		
C/U	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)	(E)		
発展期	熟達期	成熟期	伸長期	形成期	初步期	開始期	萌芽期	準備期							Preconventional	Emerging	Beginning	Developing	Bridging	Fluent
11-14	10-13	9-11	8-10	7-9	6-8	5-7	4-6	3-5	年齢	3-5	4-6	5-7	6-8	7-9	8-10	9-11	10-13	11-14	Proficient	
80	70	60	50	40-48	30-38	8-28	2	1	レベル	1	2	8-28	30-38	40-48	50	60	70	80	Connecting	
9	8	7	6	5	4	3	2	1	STAGE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Fluent	

日本語の読みの結果を概観すると、まず年齢が上がると共に読書力が確実に伸びていることが分かる。音読の正確度が一つの目安となっているが、それが 85%以下で、難易度が高すぎると判断されたケースは 1-2、3-1、4-1、4-2 の Primary A の 4 件のみで、その他全員がパスした。

6.1 10 の事例

次に図1から、全部で 10 の事例を選び、標準テストや担任教師から得た情報を

はじめてバイリンガル読書力の実態を探ってみたい。

【Primary A】

事例 1-1 (男子 6 歳) は、3 歳から在籍、両親は日本人、家庭言語は日本語だという。英語の読みは、**STAGE 2** (4-6 歳) で、教師によると ‘reads a simple pattern book’ (繰り返しの多い簡単な本) の段階であると言う。日本語の音読の正確度は 100% で **STAGE 1** (3-5 歳) と判断された。「幼児読書力テスト」では、総得点 54 (段階 3) とやや低めである。担当教師によると「ひらがなの清音はすべて読み書きできる。カタカナは 70%」という。現在英語の読書力の方が優勢で、それを追いかける形で日本語も順調に伸びていることが分かる。

事例 1-2 (女子 5 歳 10 ヶ月) は、米国人の父親と日本人の母親を持つ国際結婚家庭児である。家庭では父は英語、母は日本語を使用している。3 歳から 4 歳まで日本の保育園に通い、その後本校に移って一年経つ。英語は、**STAGE 3** (5-7 歳) で、担任教師は「話す力は強く、自分の意見・考えをはつきり伝えることもできる。読み解力もあり、正しいスペルで文を書く」という。DRA-J の音読の正確度は 87% で日本語の読みは **STAGE 1** (3-5 歳) をクリアしていないという判定である。主な読み間違いは、「にげないよ」を「にげたよ」、句読点の無視など、テスターの評価では音と文字との一対一の関係が不安定と判断されている。「幼児読書力テスト」では総得点 59 (段階 4) で、語彙以外では問題がないところをみると、日本語の方がやや遅れ気味で確実に伸びているケースと思われる。日本語担任教師も「聞く・話す、読む、書く力すべて順調に伸びている」と評している。

事例 3-1 (女子 8 歳 1 ヶ月) は、両親日本人で家庭言語は日本語、日本の幼稚園に通い、その後本校に転入して在籍 3 年である。英語は **STAGE 4** (6-8 歳) で、Iowa Test の英語の読みは学年レベル 1 年 4 ヶ月と診断された。現年齢が 8 歳 1 ヶ月であるから、かなり低いということになる。日本語の音読の正確度は 77% で、**STAGE 3** (5-7 歳) をクリアしていないと判断された。読み間違いのほとんどが音節に関するもので、音節を伸ばす (「へいき」を「へいきい」)、音節の挿入 (「さち」〔女の子の名前〕を「さいち」、「いました」を「いきました」、「こないで」を「こんないで」、「むいてて」を「むいいいて」) などがその例である。しかし、ひらがな、かたかな、漢字 (1 年用) の読みには問題はなかった。テスターによると、まだ文字の拾い読みの段階で、イントネーションが単調、読み間違いにほとんど気がつかず自己修正をしない。内容の理解では、6 から 24 点中 19 点 (中の上) で、表面的な理解に止

まっているという。一人で読む本は?と聞かれて「ディズニーの本」「ミッキーマウスの本」と答えたところを見ると、読書習慣が確立しておらず、家庭での読み聞かせもないようである。「田研-国語」(2年用)では、全国標準値50に対して28と非常に低かった。担任教師によると、「平仮名・片仮名を正しく読み書きできる。一年生の漢字を学習し、一年レベルの漢字の本を一人で読むことができる。しかし、初見では辿り読み。練習をし、内容が分かるとすらすら読める」と前向きの評価であった。明らかに両言語でつまずき傾向の見えるケースである。

事例 3-2 (女子 7 歳) は両親日本人、家庭言語も日本語である。本校に3歳で入学、今年2年目である。英語の読みは **STAGE 4** (6-8 歳) と評価された。教師のコメントでは「聞く力はいいが、話す力は単語を並べるだけ。それでもコミュニケーションをしようと努力して、自分の意見を言ったり、質問したりする」という。日本語では、正確度100%、理解度16〔中〕で **STAGE 3** (5-7 歳) と判定された。イントネーションは単調だが、文単位で読むことができ、すべての読み間違いを修正することができた。「だれといっしょに読むか」という問い合わせに対して「お母さん」と答え、「好きな本は?」という問い合わせに「にじいろのさかな」と答えているところから、読書習慣がついていることが窺える。「幼児読書力テスト」では56(段階4)であったが、下位項目で語彙の理解が1で極端に低かった。

【Primary B】

事例 5-1 (女子 8 歳 6 ヶ月) は、両親日本人で家庭言語は日本語である。他の International School から NewIS 開校と同時に転校、在籍3年になる。英語は **STAGE 5** (5-9 歳) で、Iowa Test では学年レベル2年8ヶ月とかなり高い評価をされている。日本語の音読の正確度は98%、内容理解は13(中の下)で、**STAGE 4** (6-8 歳) と判断された。「田研-国語」(2年用)は52で学年平均よりやや上の力を持っている。担任教師によると「読解力の書く力も学年年齢相応の力がある。特に物語を好んで読むことが多い」という。

事例 5-2 (女子 9 歳 3 ヶ月) は、父日本人、母フィンランド人で家庭では父親とは日本語と英語、母親とはフィンランド語と英語である。小学校1年生で NewIS へ転校、在籍2年9ヶ月になる。英語は EAL 補講を受けており、**STAGE 4** (6-8 歳) で、Iowa Test では3年レベルと診断されている。日本語では音読正確度が93%で、「うとうと」を「とうとう」、「すなつぶ」を「すなづぶ」などの読み間違いはあつ

たが、ほとんど自己修正ができた。内容理解は 14 (中の下) で **STAGE 4** (6-8 歳) と判定された。「田研-国語」(3 年用) は 52 で学年平均よりやや上の力を持っている。英語も日本語も **STAGE 4** で、両言語の読書力がほぼ同じレベルであるが、年齢相当よりやや低目である。

事例 7-1 (女子 9 歳 9 ヶ月) は、両親日本人、家庭言語は日本語で、他の International School から本校に転校して 2 年になる。英語は **STAGE 7** (9-11 歳) で Iowa Test では 4 年 6 ヶ月であった。教師の評によると、「英語の技能全てにおいて素晴らしい。この一年で大きく伸びた。」と評されている。日本語では **STAGE 6** (8-10 歳) で、音読の正確度が 100%、理解度 18 (中の上)、区切り方も流暢度も適切、4 年生用の漢字 (640) が大体読めるという。「田研-国語」(3 年用) が 65 と学年平均よりかなり高かった。「今どんな本を読んでいますか」という問い合わせに対して、「ファンタジー、お話。想像力が沸くから」と答えている。教師の全体評価では「全般的に学年齢以上の力を持っている。ひとつの活動に集中して深く取り組むことができる。アイディアも豊富で物語を書く活動では、主人公を設定してシリーズものの本を作るほどである」と絶賛されている。両言語で安定した力を持っており、今後の伸びが楽しみなケースである。

事例 7-2 (女子 9 歳 5 ヶ月) は、両親とも日本人、家庭言語は日本語。**7-1** とほぼ同年齢で本校には 4 年在籍している。**7-1** と同じような背景であるが、英語は **STAGE 6** (8-10 歳) で、読みに関して一年の差がついている。教師によると「日本語同様、自信が持てないために積極的になれない。が、日々の読書などは真面目に取り組んでいる」とあり、性格が影響していることが窺われる。日本語は **STAGE 6** (8-10 歳) で英語とほぼ同じレベルである。音読正確度は 97% とかなり高かったが、「思っていたよりも」を「思ったより」、「首をかしげていましたが」の「が」を落とす、「ねずみにでもなったような」に「か」を挿入、「投げる」を「ひろう」などの読み間違えがあった。教師の評価では、読み返しが多くイントネーションが単調、漢字力は 3 年生用 (440) 程度だという。理解度は 12 (中の下) とかなり低く、内容が大ざっぱにしか理解されていない。「今どんな本を読んでいますか」という問い合わせに対して、「ズッコケシリーズ。公文で一回読んで、シリーズ物で次が気になった。」と答えているところをみると、読書習慣がついていないことが分かる。「田研-国語」(3 年用) が 56 であったが、日本語教師の全体評価では「読解力、書く力ともに学年相応。語彙が少々不足気味と思われるが、毎日の読書を習慣として努力をしてい

る最中。学習面全般的に自分の力に自信が持てず、なかなか積極的になれない」と、学習の姿勢自体に問題があることが分かる。

【Primary C/U】

事例 9 (女子 12 歳 8 ヶ月) は両親韓国人、家庭では母親とは韓国語・日本語の併用である。日本の幼稚園に一年、英語のみ使用する幼稚園に一年、その後東京韓国学校に 4 年まで在籍、5 年で本校に転校、在籍 3 年目である。英語環境に入ったのが 3 年前で、「昨年までは EAL の生徒であったが、本校に在籍の 3 年目は英語力も伸び、一般の生徒と同じクラスで英語の学習をするようになった」そこで、英語は **STAGE 6** (8-10 歳) である。「理解力のある生徒で、聞き取ることにおいては日常的に困ることがほとんどないが、話すこと、書くことには、まだ表現の制限がある」 そうである。日本語は DRA 読書力評価評(2)で、テキストレベル 80 点中 70 点、音読の流暢度と正確度 16 点中 13 点、読解力とストラテジー 24 点中 19 点で、**STAGE 7** (9-11 歳) と判断された。田研の国語〔中 1〕は 54 で、全国平均とほぼ同じレベルと評価されている。

事例 10-2 (男子 15 歳 2 ヶ月) は、両親日本人、家庭言語は日本語で、他のインターナショナルスクールを経て、開校と同時に転校してきた。日本生まれで海外体験なし、幼稚園から現在に至るまで全てインターナショナルスクールという日本人男児である。英語 **STAGE 9** (11-14 歳) で母語話者と比べるとやや劣るが、ほぼ学年レベルに近い英語力を持っている。Iowa Test も中学 2 年という結果であった。教師も「同年齢のネイティブスピーカーに比べれば、語彙や表現上の制限はあるが、日本人として英語力はかなり高い。今年英検 2 級も取得している。一般的な会話にはほとんど支障のないコミュニケーションが取れる」とコメントしており、イメージョン方式で幼児から英語と日本語を学習言語として使用した典型的な(成功)例と言える。日本語の音読の流暢度と正確度は 16 点中 14 点、読解力とストラテジーが 26 点中 20 点で、**STAGE 9** (11-14 歳) と判断された。「田研-国語」は 45 で中学 3 年としてはやや低く、「標準得点は、全国平均に比べてほぼ同じ成績です。よかつたところは言語です。復習させることが必要な観点は、読む能力です。古文の読み取りと語句の意味や内容を復習させましょう」と評されている。担当教師は、「学習に真面目に取り組む生徒で、日本語、英語のみならず教科全般にわたってしっかりとした力を身につけている。これまでインターナショナル・スクールで、日本語を学

ぶことが量的に少なく、語彙、言語事項に関することや、読解などを十分に習得することができなかつたことからくる偏りで、インターナショナル・スクールで学ぶ特質が現れている生徒といえる」と高く評価している。

6.2 二言語の関係

つぎに英語の補講を受けているため判断できないEAL児童生徒5名を除いて、被験者13名について、2言語の読みの力の関係を表5にまとめた。2言語の力関係で英語が日本語より優勢である場合は英語>日本語、両者が互角である場合は英語=日本語、日本語の方が英語より優勢な場合は英語<日本語とした。さらに年齢相応のモノリンガルのレベルとの比較では、年齢相応レベルより高い場合は「高」、やや高いと確認できた場合には「や高」、低い場合は「低」「や低」、そして年齢とほぼ同じレベルの場合は「同」とした。STAGEは、該当STAGEをパスした場合は1、パスできなかつた場合は0.5として数量化した。

表5 二言語の読みの力関係と年齢相応レベルとの関係(EALを除く)

年齢 グループ	事例	二言語の 力関係	現年齢 (歳)・(月)	年齢 相応 レベル	日本語		英語		年齢との比較
					日本語	英語	日本語	英語	
Primary A	1-1	英語>日本語	6.00	3	1	2	低	や低	
	1-2	英語>日本語	5.10	2	0.5	2.5	低	や高	
	2-1	英語>日本語	6.04	3	2	3	や低	同	
	2-2	英語>日本語	6.04	3	2	3.5	や低	や高	
	3-1	英語>日本語	8.01	5	2.5	4	低	や低	
	3-2	英語>日本語	7.00	4	3	4	や低	同	
	4-2	英語>日本語	8.00	5	3.5	4.5	低	や低	
Primary B	5-1	英語>日本語	8.06	5	4	5	や低	同	
	6-1	英語>日本語	8.06	5	5	5.5	同	や高	
	6-2	英語>日本語	9.03	6	5	5.5	や低	や低	
	7-1	英語>日本語	9.09	6	6	7	同	や高	
	7-2	英語=日本語	9.05	6	6	6	同	同	
	10-2	英語=日本語	15.02	10	9	9	や低	や低	

表5で2言語の力関係を見ると、EALの児童生徒を除いて、英語の方が優勢な英語>日本語型が11名(84.6%)で、大多数を占める。英語=日本語型は、2名(15.4%)で9歳以降にならないと現れない。英語<日本語型はEAL以外、見られなかつた。年齢との関係で見ると、英語の伸びがほぼ年齢レベルに達しているかそれを上回つてゐるのが8名(61.5%)、「低」または「や(や)低」というのが5名(38.5%)であつ

た。一方日本語の方は、年齢相応レベルに達している「同」はたった3名(23.1%)、その他全員「低」(3名、30.8%)または「や(や)低」(6名、46.2%)であった。

学年を経るにしたがって両者の関係がどのように変化するかというと、まず5、6歳の間は、事例1-1、1-2、2-1、2-2のように、日本語力が英語力を追いかけるという状況であるが、7、8歳になると、事例3-2、4-2、5-1のようにだんだんに日本語力が英語力に近づいて行くことが観察される。そして9歳になると、事例7-1、7-2のように日本語力と英語力がほぼ同じレベルになるケースも出てきて、英語力で年齢相応レベルを上回る児童生徒もいた。しかし、9歳を過ぎると、事例9、10-2のようにまた両言語の力が拮抗してくるが、両言語とも年齢相応のレベルと比べるとやや劣るという状況になる。

また両言語が同じレベルの中には、両言語ともやや低い(日本語が「低」、英語が「や(や)低」を含む)と判断されたケースが5(38.5%)あったが、音読などの結果から両言語とも低迷気味であることが気になったのは、事例3-1のみであった。事例3-1は現年齢8歳であるにもかかわらず、日本語のSTAGEが2.5(約6歳)で、年齢相応レベルとは2年から2年半の開きがあった。

7. 考察

NewISのように、児童生徒の国籍、文化的背景、家庭言語がさまざまあっても、両言語が社会的に同等の価値づけがされ、両言語に対して同じような学習の動機付けがある状況下にあって、2言語同時進行型で読み指導をした場合、

- ① 2言語の読みがどのような関係でどのように伸びていくか
- ② 2言語同時習得から来る問題は何か
- ③ 日本語特有の問題があるか

について考えてみたい。

まず①に関してであるが、結果を見て驚いたことは、英語>日本語型の児童生徒が大部分(84.6%)を占めていたことである。NewISが日本にある学校であり、一歩学校を離れると日本語に囲まれた環境があることを考えると、むしろ日本語の方が英語より強くなてもよいのではないかと予想される。同じく家庭言語環境から見ても、日本語のみ7名(38.9%)、国際結婚で日本語も使用7名(38.9%)、日・英または日・英・フィンランド3名(16.7%)、韓国語のみが1名と、片親を含めて日本

語使用の家庭が圧倒的に多く、全体の 96.5%にもなるのである。にもかかわらず、英語が先行して、日本語が英語を追いかけるというパターンがほとんどであった。しかしながら、カナダのフレンチ・イマージョンの児童が一年生の終わりには、英語の読み書き未習であるにもかかわらず英語で算数のテストが受けられるぐらい自然に英語が読めるようになると、6 年生ぐらいになると L2 の読む力が母語話者のレベルに近づき、L1 では母語話者を追い越すケースも見られる (Hurley, 1991) というような、羨ましい事例は残念ながら見られなかった。

このことは、読みの力の習得が日常生活を通して言語に接触しているだけでは育たない領域であることを如実に物語るものである。と同時に、日本語特有の DLS、ALP の課題が浮上してくる。日本語の DLS では、英仏のような近似な 2 言語のように、自然な移行は期待できず、学校教育の中できちんとした表記法の指導が必要だということである。また ALP では、事例 10-2 で明らかに、最大限の努力をしているケースでも、日本語の ALP で母語話者に追いつくためには、語彙の問題に加えて、漢字や文学的・文語的表現、長文の文学作品を批判的に読む力などが不足する傾向が見られるということである。もちろんバイリンガルの L1、L2 の力を、母語話者のそれと比較すること自体に問題がある。Swain & Johnson (1997) は、「もし母語話者レベルが到達目標であれば、すべてのイマージョンプログラムは失敗である」とまで言っている。バイリンガル教育の現場では、どうしても時間的制限があるため、教室の中だけでは学べない語彙、構文、コミュニケーション機能が出てくるのは当然である。この点を十分配慮して、NewIS でもモノリンガルとは違った ALP 到達目標を立てて、指導に当たるべきだということであろう。

Carrasquillo & Rodriguez (2002) は、教室内で弱い方の言語がどのような意味交渉に使われるかが問題で、それぞれの言語で行われる授業の量の対比が言語習得上最も大きな鍵を握ると言っている。今回の結果も、授業で使われる学習言語の時間数の比率が読みの力に影響していると考えられる。つまり、英語が優勢であるということは、授業言語の比率と教員の構成比を反映した結果だということである。英語と日本語が 7 対 3 である Primary A では、例外なく英語の読書力の方が優勢で、6 対 4 である Primary B では、だんだんに両者の力が近づく傾向にある。そして 5 対 5 である Primary C になると両者の関係が互角になっていく。ということは、言い換えれば、2 言語の読書力は学校教育の中で育成可能なものであり、また学校教育でしか育成できないものということができるのではないだろうか。

さらに、2言語の力関係の年齢別推移を見ると、従来のイマージョン教育の結果に近いパターンが見られる。原型のイマージョン教育では、小学校低学年のうちモノリンガルと比較して両言語において遅れが出がちであるが、中学年ではほぼ追いつき、5, 6年になって母語話者レベルに達し、中学から高校にかけてL1の読解力で母語話者を追い越すケースが出ると言われる (Swain & Johnson, 1997)。本研究でもL2の読みの伸びは、DLSでは問題が少なくとも、9歳を過ぎて、内容理解を中心とするALPに入ると、優秀な生徒でも同年齢のモノリンガルと比べてやや低めになる傾向が見られた。つまり、「四年生のスランプ現象」を引きずっている傾向が見られたのである。一般的にバイリンガル教育において、ALPが母語話者レベルに近くには、幼児から始めて高校2年生ぐらいまでかかると言われるが、NewISのUpper Schoolの中学生は、その一歩手前の段階にあると言えそうである。

次に②の問題であるが、読みの同時習得から来る問題は特に検知できなかつた。18名の被験者に関する限り、表記法が異なっていることが功を奏しているかどうかは分からぬが、同時習得だから混乱するというケースは見られなかつた。音読で英語の音節構造を引きずっていると思われたケースがただ一つ、事例3-1のみで、その他は二つのシステムが十分分化されていた。同時習得が原因かどうかは分からぬが、一つ気になったのは語彙の問題である。英仏イマージョンの小学校2年生でも、語彙力はほかのDLSの諸面に比べて低くなるという報告がある (Lambert & Tucker, 1972, Cummins, 2003からの引用)。L2の読みの力は、モノリンガルと同等なのに(25.28対25.60)、語彙だけは母語話者より顕著に低かった(53.85対63.48、有意差あり)という。NewISの「児童読書力テスト」の結果でも、全児童の語彙平均が2.85で、その他文字の認知や、単文理解などの平均が4.1と大きな開きが見られた。またALPに関して、Laufer (1992)は学習者の既知語彙が95%以上でないと内容の推測は難しいと言っているが、2言語の習得においては、語彙習得が大きな課題であり、2言語にまたがる語彙構造についての今後の研究が待たれるところである。

もう一つの問題は、両言語が低迷するケースの早期検知である。特にNewISのように同時習得アプローチで読み指導をする場合には、両言語の読みテストを通して、両言語でつまずく子どもを早期に検知することが重要である。Geva (2000)は、L2の学習上のつまづきと読みの機能障害による躊躇との違いの検知では、次の2点が有効だという。

- (a) 指導方法が原因ではなく、DLS に極端な遅れが見られる場合
- (b) 聞いて理解する力と、読んで理解する力に大きな開きがあり、聴解力に比べて読解力が極端に弱い場合

本研究では、この点、両言語でややつまずき傾向があるかと思われた児童は1名(事例3-1)のみであった。

結論として今回のパイロットテストで確認できたことは、NewIS の18名の被験者に関しては、NewIS の取り組みを通して両言語の読みの力が確実に育っており、ほとんどの児童生徒が加算的バイリンズムへの途上にあるということである。

8. DRA-J の利点と問題点

最後に、DRA-J を読書力査定ツールとして、今後 NewIS 全校生の英語と日本語の読みの力を継続的にモニターして行く上で、どのような利点と問題点があるかについて考えてみたい。

従来の読解力テストと比べて、DRA にはいくつか特徴がある。第一は、GA 指導と連繋しやすいテストであること。Upper School の教員は「従来の日本での国語の読解テストは、小説、物語の一部分を取り出してテストをするという方法が一般的だが、この方法 (DRA) では、部分ではなく、作品全体を通して読むという点が特徴である。……これにより、学習者は一つの作品を一気に集中して読むという姿勢を育てることができる」(2005年8月 MHB 大会資料) と指摘している。第二は、音読を活用している点である。Douglas(2003)は、Bernhardt(1991)を引用しながら、従来の読解テストの問題は、読解質問に答えるために読みの流れが妨げられること、読解質問の中に答えにつながるヒントが含まれていることなどを挙げ、現場で必要とされるテストとは、

- ① テキストを全体として大きなまとまりで読み取る力が測れるもの
- ② どのように読んでいるか、読みのプロセスが評価できるもの
- ③ 読み間違いがどこからきたか原因が探れるもの

と述べている。DRA はまさにその期待に応えるものと言える。特に②に関するものとしては DRA が音読のミスキュー分析を活用している点である。ミスキュー分析と

は、音読中の読み違い、読み返しなどを記述し、分析することによって、学習者の読みのプロセスや読みストラテジー、つまづきの原因をさぐる一方法である

(Goodman ほか、1987)。つまり、読み間違えを誤りとは捉えず、読み手の読み方を示すキーと捉えるのである。もちろん実際問題としては、DRA-E のミスキュー分析方法をそのまま日本語に当てはめるには無理があり、Douglas(2003)が、北米の継承日本語学習者(7歳～9歳児)への実施に際して提案しているように、助詞の脱落、語中のポーズ、不自然な区切りなど日本語特有の分析方法を考案する必要がある。

第三は読みと書くことの連繋である。段階6(9歳)以上でDRAでは、書くことによって、読み取ったことを深めて内容を整理し、再構築するという作業が課され、書くことを通して読みの深さや考察力を評価しようとしている。実際問題としては、「時間がかかりすぎる」、「評価が主観的になりがち」、「作品の読み込みに教師自身の研修が必要」など教師側の問題が浮上したが、正しい読みの態度や姿勢を育てる上で望ましい在り方と言えよう。

以上問題点は多々ある中、2言語にまたがった読書力テストとして、DRAは教員間で高く評価された。田研でも分かるように、市販の読解テストが、いわゆるlower-order skills(語彙、漢字、短い文章の読解)が中心で、一冊の本を読みこなすというhigher-order skillsのテストになっていないところから、多言語にわたる「読める」児童生徒育成のためには、DRAのような読みの力の捉え方と査定方法が適切だという判断である。

今後国内の国際学校で、両親が日本人、家庭で日本語使用という日本人児童生徒が増える傾向にあることを考えると、このようなテスト方法と査定基準の有用性はますます高まるであろう。またニューカマーと言われる外国人児童生徒の教育においても、現場では母語の読書力の査定のないまま、あいまいな情報を手がかりに日本語の指導に当たるケースがほとんどである。まず母語の読みの力を査定し、その力をリソースとして活用するためにも、簡便化されたDRA方式のテストが望まれるところである。

-
- ¹ 本論文は、2005 年度母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会の夏の年次大会（2005.8.5）で NewIS 日本語担当教師 6 名と共同で行った発表原稿に一部訂正を加え、書き直したものである。筆者は NewIS 創立当初より、学校理事及びアドバイザーとして、毎月 1 回日本語科スタッフミーティングに参加し、読書力査定基準およびテスト開発に協力してきた。
- ² 2005 MHB 夏大会資料集では、マルチエイジ教育理論の特徴を次のようにまとめている。
- ① 多年齢学級編成のため、学年齢を意識せず、個にあわせた指導を行うことができる
 - ② カリキュラムや学習到達目標に個を当てはめるのではなく、個に適切なカリキュラムと学習到達目標を設定する
 - ③ 1人の教師が数年間（原則的には 3 年）継続的に担任として指導を行うため、個の性格や学習過程を踏まえた指導を行うことができる
 - ④ 幼児・児童・生徒間の助け合いの場が多く、互いに学習を深めることができる
 - ⑤ 学年を意識することなく学校生活を送ることができる
 - ⑥ 学習活動を自ら選択し、自主的な学習を進めることができる
- ³ 例えば、Lyster (1999:626) は、「イマージョン教育」の特徴として次の 8 項目をあげている。
- ① 教科学習の媒介語として L 2 を使用する
 - ② 教科カリキュラム（算数、理科、地理など）は地域の L 1 カリキュラムと同じ
 - ③ L 1 への支援、まず L 1 に対する前向きの態度、ある段階で L 1 (Language Arts) を教科として教える、また L 1 を教科学習の媒介語として使用する
 - ④ 加算的バイリンガリズムを目標とする（母語話者と同じレベルの L 1 、高度の L 2 ）
 - ⑤ L 2 接触は教室内に限られる
 - ⑥ 入学時点での L 2 のレベルはみな同じ（ほとんどゼロ）
 - ⑦ 教師がバイリンガルである
 - ⑧ 教室内的文化は地域の L 1 文化である
- ⁴ カナダの原型のイマージョンプログラムを初め、アメリカの英・日イマージョンでもまた国内の加藤学園で行われているイマージョン教育でも、いずれも教科による選択である。つまり、国語・英語を除いて、算数と理科は英語、社会と PE(保健体育) と音楽は日本語という具合である。
- ⁵ Joetta Beaver ら (1988-2000) がオハイオ州を中心に米国・カナダ 39 の学区域でフィールドテストをしたものである。ちなみに、読書力と並んで書く力の査定基準である DWC (Developmental Writing Continuum) もあり、現在 NewIs ではその日本語版も開発している。このほか EAL 学習者用 DRC、また米国のマイノリティー言語学童であるスペイン語児童生徒のための DRA テストが市販されている。
- ⁶ 「幼児・児童読書力テスト」は、STAGE1-3 のための読字力を中心とするテストであり、その内容は、①文字から単語の意味、②図形の弁別、③単語の音節への分析、④同じ音の音節の選択、⑤ひらがな文字の認知、⑥単文、複数の単文の理解など 6 つのサブテストからなる。
- ⁷ 「田研式観点別到達度学力検査」国語科 1 年用から中学生用は、漢字、単語の意味、接続詞、副詞、指示語、助詞、文章空欄埋め、文章理解など 50 項目にわたる読字・読解力テストである。

⁸ 例えば、DRC-J の段階 5 (Expanding/形成期) には漢字の項目を次のように加えている。

(1) テキストの型	章立てのある簡単な本 (例: チャプターブック) が読める
	助けを得て、レベルに合った読み物を自ら選び、読み終える
	声に出してすらすら読める
(2) 読書に対する態度	黙読の時間がだんだん長くなる (15 - 30 分)
(3) 読書ストラテジー	読み物のタイプや目的によって適切な読みストラテジーを使う
	未知のことばに遭遇したとき、語構成や文脈を手がかりとして使う
	意味を手がかりとして語彙を増やす
	意味が通るように読みながら自己修正をする
	文字で書かれた指示に従う
(4) 内容の理解	章のタイトルや目次の意味が分かる(テキストの構成)
	時間の順序に従って話の出来事をまとめたり、再生する
	文中の出来事、人物、状況について反応し、自分自身と関連づける
	登場人物や出来事を比較しながら話すことができる
(5) 自己評価	助けを得て、行間を読み取ることができる
	助けを得て、自分の読みストラテジーを意識し、読みの目標設定をする
(6) 日本語	基礎漢字 80 - 200 (JAL), 学年配当漢字 440 が認識できる (JNL)

⁹ 図 1 に示した英語の DRA の結果は、日本語の DRA と同じような方法で収集したものではないことを断っておきたい。英語の DRA 結果は NewIS で定期的に実施された既存の情報を担当レベルの日本語教師から入手したものである。そのため、詳細について分からぬことが多い。また、ほとんどの児童生徒にとって英語が第二言語であるため、テスト方法、採点においてなんらかの手加減をした可能性がある。Primary B のある教師の話によると、「時間を十分与える」「誘導質問を多くする」などの工夫をしたと言う。

参考文献

- カミンズ、J. & 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現場と課題』141-179. 東京学芸大学海外子女教育センター
- 河野円 (2003) 「International School インター型」『日本のバイリンガル教育—学校の事例から学ぶ』 163-180.
- 中島和子(2002) 『バイリンガル教育の方法』(増補改訂版, 第2版) アルク
- 松岡由佳(2004) 「ニューインタナショナルスクール在籍小学生のバイリンガル教育の状況と観察」未発表レポート
- 松岡由佳(2005) 「バイリンガル教育の状況と観察」未発表レポート
- ダグラス昌子 (2003) 「「読み」の評価から指導へ—継承日本語児童の読みの「ミスキー分析」と個別指導型カリキュラム」 2003年夏MHB大会口頭発表論文
- Beaver, J.(1997) *Developmental Reading Assessment*. Parsippany, NJ: Celebration Press.
- Beaver, J.(2001) *Developmental Reading Assessment. K-3 Teacher Resource Guide*. Parsippany, NJ: Celebration Press.
- Beaver, J.& Carter, M.A.(2003) *Developmental Reading Assessment. Grades 4-8*. Parsippany, NJ: Celebration Press.
- Bialystok, E. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1). 35-55.
- Carrasquillo, L.A. & V. Rodriguez. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. (2nd Edition) Clevedon: Multilingual Matters.
- Chall, et al. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummins, J.(1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Bialystok, E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edition) Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2003) Reading and the ESL Student. *Orbit*, 33(1). 19-22.
- Daswani, C.J. (1999) Literacy. In B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. 159-166.

- Filmore, L.W. & Valadez, C. (1986) Teaching bilingual learners. In M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan. 648-85.
- Genesee, F. (1979). Acquisition of Reading Skills in Immersion Programs. *Foreign Language Annals*, 12:71-77.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Geva, E. (2001). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children - benefits and research evidence. *Dyslexia*, 6:13-28.
- Goodman, Y., Watson, D. & C. Burke. (1987). *Reading Miscue Inventory*. New York: Richard C. Owen Publisher.
- Hickey, T. (2001). Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who Is Immersing Whom? *The Canadian Modern Language Review*, 57, 3:443-474.
- Hill, B.C. (2001) *Developmental Continuums; A Framework for Literacy Instruction and Assessment: K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Hurley, B. (1991) Directions in Immersion Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9-19.
- Hurley, S.R. & J. V. Tinajero. (2001) *Literacy Assessment of Second Language Learners*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Klesmer (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Laufer, B. (1992) How many lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan. 126-132.
- Lyster, R. (1999) Immersion. In B. Spolsky (ed.). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Elsevier Science. 626-32.
- Okazaki, T. 1999. "Inter-relationships between children's L2 acquisition, L1 maintenance, and interdependence." Paper presented at the symposium on Minority Language Children in Japanese Schools, AILA' 99. Tokyo, Japan. August 10.

- Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners. An exploratory study*. The Hague, the Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Reyes, L. (2000). Unleashing possibilities: Bi-literacy in the primary grades. In L. Reyes & J. Halcon (eds.) *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. New York: Teachers College Press. 96-121.
- Stone, S. (1996). *Creating Multiage Classroom*. Parsippany. New Jersey: Good Year Books.
- Swain, M. & K. Johnson. (1997) Immersion education: A category within bilingual education. In Johnson, K. & M. Swain, (eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-16.
- Thomas, W. and Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Curs, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- <http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1-final.html>
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. (1998) Time on Task and Immersion Graduates' French Proficiency. In Lapkin, S. (ed.) *French Second Language Education in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Worwick, C. (2001) *School performance of the children of immigrants in Canada, 1994-98*. (No.178, ISBN:0-662-31229-5). Ottawa: Statistics Canada.

使用テキスト

- 『きんぎよにげた』 (1977) 五味太郎、福音館
- 『へんなおにぎり』 (1987) 長新太、福音館
- 『はっぱののおうち』 (1984) 征矢清、福音館
- 『ふしぎふしぎ』 (教師用指導書 補充作品集1) (2003) 教育出版 18-23.
- 『春のともだち』 (教師用指導書 補充作品集2) (2003) 教育出版 18-25.
- 『沢田さんのほくろ』 (教師用指導書 補充作品集3) (2003) 教育出版 36-45.
- 『青銅のライオン』 (教師用指導書 補充作品集4) (2003) 教育出版 34-39.
- 『ふき子の父』 (教師用指導書 補充作品集5) (2003) 教育出版 28-29.
- 『マエチャン』 (教師用指導書 補充作品集6) (2003) 教育出版 44-53.
- 『トロッコ』 (中学国語 教師用指導書 補充教材集) (2004) 教育出版 102-107.

『木を植えた男』(中学国語 教師用指導書 補充教材集) (2002) 教育出版 164-172.

添付資料①：DRA 読解力評価表(①)

ほとんど理解していない 6 7 8 9	ある程度理解している 10 11 12 13 14 15	適度の理解をしている 16 17 18 19 20 21	優れた理解をしている 22 23 24
1 大事な出来事や事柄について 1, 2 触れる	2 大事な出来事や事柄についてある程度触れる	3 出来事を大体順序通りに話し、また大事な事柄についても語れる	4 出来事を順序通りに話し、大事な事柄についても大体語ることができる
1 大事な詳しい情報にはほとんど触れない	2 大事な詳しい情報についてある程度触れる	3 大事な詳しい情報について触れる	4 キーになる語彙を駆使して、大事な詳しい情報に触れる
1 あいまいなことば (その人、それ) を使って、主要人物やトピックについて 1, 2 言及する	2 一般的な名称 (男の子、少女、犬) を使って主要人物やトピックについて 1, 2 言及する	3 名前 (ベン、巨人、猿など) を使って多くの主要人物やトピックについて言及する	4 固有名前をきちんと使ってすべての大事な人物やトピックについて言及する
1 答えに間違いがある	2 誤解のある回答がいくつかある	3 表面的な解釈をして答える	4 高度の思考力を示す解釈をして答える
1 教師の質問や誘いかけにほとんど答えられない	2 教師の質問や誘いかけに一定程度答える	3 教師の質問や誘いかけに適切な答えをする	4 教師の質問や誘いかけに洞察力に富む答えをする
1 教師が何度も質問や、誘いかけを繰り返さなければならぬ	2 教師が質問や、誘いかけを 4, 5 回しなければならない	3 教師が質問や、誘いかけを 2, 3 回する	4 教師は、0, または 1 回質問したり誘いかけをしたりする

添付資料②：DRA 読解力評価表(2)

Engagement	Intervention	Instructional	Independent	Advanced
読書範囲	1 一般的なもの(チャプターブックや漫画)	2 読書経験に限界があるため、学年レベルより低いものを読む	3 たいてい学年レベルの2~3のジャンルや1ジャンルのなかのいろいろなものを読む	4 多くの場合学年よりも上でバラエティーに富む3つ以上のジャンルのものを読む
自己評価と目標設定	1 自己評価も目標設定もなく、かなり弱い。読書と直接関係がない場合もある	2 評価も目標設定もあいまいで計画性がない場合もある	3 読むプロセス、読み行動に対して自己評価し、適当な目標設定ができる	4 読むプロセス、読み行動に対して多角的に自己評価し、何段階かの目標設定ができる
得点	2 3	4 5	6 7	8
音読の流暢度				
表現	1 ほとんど表現力がなく、単調な読み方	2 ある程度表現力があり、意味の伝達が可能	3 大事なキーになる句や語を強調し、表現力がある程度ある	4 大事なキーになる句や語を強調し、表現力がある
区切り方	1 短く区切る	2 ときどき長目の句もある	3 たいてい長い、意味のある句	4 つねに、長い意味のある句
速度	1 長いポーズがあり、繰り返しが多く、読み速度が遅い	2 ある程度ポーズがあり繰り返しある	3 ポーズや繰り返しがほとんどなく、速度が適切である	4 たいへんよい
正確度	1 90-94%	2 95-96%	3 97-98%	4 99-100%
得点	4 5 6	7 8 9 10	11 12 13 14	15 16
読解力とストラテジー				
予測	1 非論理的な内容や、関係のない予測をしたり質問したりする	2 1, 2の論理的な予測や、本文と関連のある質問をする	3 いくつか論理的な予測をし、本文と関係のある質問をする	4 思慮深い予測をいくつかし、本文と直接関係のある質問をする
要約	1 一つか二つの事実を自分のことばで述べることができるが、誤った情報も含まれている	2 部分的要約。大体は自分のことばで要約できるが、重要な情報は少なく、誤った解釈も含まれる	3 自分のことばで適切な要約ができる。大事な情報が多く、ある程度大事な事実やことばに触れる。	4 適切な内容を自分のことばで述べ、最も大事な概念、事実、ことばに触れる
事実関係の理解	1 事実関係の理解に乏しく、間違った情報を得ている	2 本文に関する情報の一部に誤った解釈がある	3 質問や誘導質問の回答の中に正確な内容が含まれる	4 本文の大事な情報を駆使して、質問や誘導尋問に的確に答える
解釈	1 本文が意味することに対して、ほとんど理解していない	2 本文が意味することに対してある程度の理解はしているが、詳しい説明はできない	3 本文が意味することを理解し、それと関係することを詳しく述べることができる	4 本文の内容について洞察力に満ちた理解を示し、詳細な内容について述べる
リフレクション	1 関係のないことや情報について述べる	2 関係があいまいなことやあまり重要なことを述べる。意見のサポートにならない	3 大事なことや情報について述べ、自分の意見をサポートするために関連のあることを言う	4 (事実関係以上)の大事なことや情報に言及する。意見をサポートするために洞察に満ちた発話をする
メタ認知(読書ストラテジー)	1 一つのストラテジー使用に関するあいまいな説明と関係のない回答	2 1つあるいはそれ以上のストラテジーに関する簡単な説明、あいまいで一般的な回答	3 一つあるいはそれ以上のストラテジーに関する適切な説明をし、本文から例をあげる	4 一つ以上のストラテジーに関する効果的な説明、本文からの確な例をあげる
得点	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22	23 24

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

(1) 解説文：学校教育の中で多言語を育てるとは？

—国連国際学校継承日本語クラスの授業実践に見る4つの「転回」—

大山智子（ジャーナリスト・国連国際学校卒業生）

tomokoohyama@hotmail.co.jp

1.1 学校教育の中での言語教育の役割とは何か

「言語教育は、何をゴールに見据えるのか（＝言語を育てるとはどういうことか）」、「言語教育は、学校教育の中で、どのように位置づけられるのか（＝学校教育の中で育てるとはどういうことか）」、そして『多』言語を育てるとはどういうことか」——この3つの問いは、「学校教育の中で多言語を育てる」ことを考える際の出発点である。

一般に「言語教育」とは、言語運用能力の育成であり、「聞く」「話す」「読む」「書く」技術を高度に駆使できるようになることに目標に置く。一方で、学校教育は、「どのような大人になってほしいと願うのか」という子どもたちの人間形成面における教育理念を教育活動の基盤に持つ。では、学校教育の中で、言語教育はどのような役割を果たしているのだろうか。あるいは、どのような役割を担うことができるのだろうか。

言語教育の研究は、外国語教育、第2言語教育、そして、近年では、外国語としてでも母語としてでもない継承語教育等、その指導の対象別に指導法の研究が行われてきた。日本語教育においても、海外における日本語学習者の増加、日本国内における外国人住人の増加、そして海外における長期滞在・定住日本人や日本人との国際結婚カップルの増加は、それぞれの分野において、研究を活発にしている。しかし「学校教育の中での言語教育」という観点から日本語教育を振り返るとき、「いかに日本語をできるようにするか」という指導技術に関する議論は多く聞かれても、「日本語を通して、どのような子どもを育てるのか」に関する考察は、少ないのが現状である。

1.2 多様性を前提とする国連国際学校の日本語教育

津田と大山による2つの論稿では、米ニューヨーク州にある私立国連国際学校における日本語教育の実践を土台に、「学校教育の中で多言語を育てる」ことの意味と方法を問う試みが行われている。国連国際学校は、そもそもが世界各国からニューヨークの国連本部へ赴任する国連職員の子どもたちのために設立されたインターナショナルスクールであり、地元ニューヨークや国際企業社員の家庭の子どもたちを含む在籍児童生徒の生育歴や学校歴は、宿命的に多様性に富んでいる。大山論文の中で触れられるとおり、同校で日本語を学ぶ子どもたちの中には、日本語を母語として身につけ、日本で国語教育を受けて育ってきた「海外子女」、アメリカで生まれ育ち、家庭内で日本語に触れる機会のある「継承語としての日本語学習者」、日本に長期滞在し「外国籍児童生徒」として日本の学校教育で育った非母語・非日本人学習者、そして「外国語」として日本語に取り組む学習者が含まれる。そして、それぞれの言語運用能力は、必ずしも「海外子女」「継承語学習者」「非母語・非日本人学習者」「外国語としての日本語学習者」という序列が成立するわけではない。日本での生活経験、学校経験、日本不在歴、日本語学習歴、生活言語環境など、日本語運用能力には、さまざまな要素が変数として関わってくる。そのような学習者の多文化・多国籍・多民族・多言語・多レベルを前提に「日本語を育てる」とはどのような授業実践を伴うのか。また、その授業実践は、そうした前提の中で行われる「学校教育」の中で、どのような役割を担っているのか。そもそも、多文化・多国籍・多民族・多言語を前提にした「学校教育」は何を目指すのか——。

2.1 国連国際学校における言語的状況

国連国際学校は、1947年にニューヨーク市に本部を置く国連関係者の子どもたちのための学校として設立された。2005年12月現在、1年間の幼稚部(Kindergarten)の課程と小学校・中学校・高校(1年-12年)には、1450名以上が在籍し、その出身地は115カ国に上る。教師の出身地も70カ国を数えるとされている。学校の指導言語は、英語であるが、フランス語もしくはスペイン語が全生徒についての必修科目として小学校で導入されている。また、7年生からは、フランス語、スペイン語に加え、アラビア語、中国語、ドイツ語、イタリア語、日本語、ロシア語を教科と

して学ぶことができる。

国連国際学校は、ニューヨーク州に認可された学校であると同時に、ヨーロッパ国際学校連盟に属するインターナショナルスクールである。国連の成り立ちから、在籍生の背景は、必然的に多文化・多民族・多国籍・多言語となる。また、国家間の移動を前提とする国際公務員を親に持つ子どもたちであることから、国際的な転出入が当然のことながら前提とされる。したがって、国連国際学校では、そうした子どもたちの教育ニーズに応える学校として、特定の一ヵ国の公教育の教育目標やカリキュラムをベースにするのではなく、極めて独自の教育目標、そしてカリキュラムを創出することが要求されていたといえる。言語をめぐる状況を見ても、指導言語である英語を母語として身に附いている子どももいれば、非母語として学ぶ子どももいる。小学校段階で必修科目として導入されるフランス語やスペイン語も、すべての子どもにとっての「外国語」なのではなく、相当数の母語話者（例えば、フランス出身者や、南米諸国出身者）、出身国の公用語として身に附いている第2言語話者（例えば、スイスやアフリカ諸国出身者の場合など）、そして継承語話者を含んでいる。7年生からの言語教科にしても状況は同様である。つまり、「英語は日本の国語に相当するような、文学教育を含む母語話者レベルを前提とした言語教科であり、フランス語やスペイン語を始めとする他言語は、いわゆる日本の英語に相当するような外国語教育としての言語教科である」というように自動的には分けられないのである。

このように、国連国際学校の言語教育は、母語から外国語までのさまざまなレベルの学習者を前提とし、また、母語教育を短絡的に「国民統一としての国語教育」とすることが不毛な地平に置かれている。「国民統一としての国語教育」とは、近代における国民国家の成立の過程で各国が行ってきた言語による国民統一を公教育という国民教育の装置を通して強化する仕組みである。しかし、同校の在籍児童生徒はそもそも国連加盟国をはじめとする多様な国の国民である。さらに、言語の面から見ても、たとえばフランス語はもはやフランス国民のみと一体なのではなく、ヨーロッパやアフリカ諸国の多様な国民の言語でもあるという状況の中に置かれている。フランス語は、フランスやスイスやセネガルやレユニオン島の風土や歴史の中で培われた美的感受性や人間の心の在り方を伝え表現する言葉として、フランス語を理解する多様な背景を持つ人々に向かって開かれている。フランス語を通して、ひとつの国の国民としての価値観や情緒、そして一体感を育成するようなことは成

立しないのである。では、国連国際学校での言語教育は、何にゴールを据えているのか。

2.2 国際バカロレアとは何か

国連国際学校のカリキュラムは、国際バカロレア機構によるディプロマプログラムのカリキュラムに特徴づけられている。国際バカロレアのディプロマプログラムとは、特定の国の独自の教育制度に基づかない2年間の高等教育課程として構想され、国際バカロレア機構によって出題・採点が行われる修了試験に合格した者には「国際バカロレア資格」(=ディプロマ)が国際バカロレア機構から与えられる。国際バカロレア資格は、1960年代に、国際的な移動をともなう仕事に従事する者の子どもも、つまり各国の海外子女等、国際学校で学ぶ生徒が各国の大学に進学できる道を開くことを目的として着想され、現在では、世界100カ国以上において大学入学資格もしくは大学受験資格として認知されている。国連国際学校では、1968年に行われた試行試験にも参加するなど、国際バカロレアに初期構想段階から深く関わっていることが認められる。現在では、11学年と12学年の2年間にディプロマコースのカリキュラムを採用し、キンダーガーテンレベルから10年生に至るまでの下位学年でも、ディプロマコースの教育理念と学習内容を意識したカリキュラムが組まれている。

国際バカロレアのディプロマプログラムでは、芸術、数学、実験科学、人文科学の4つの分野からの教科に加えて、2つの言語を教科として履修することを定めている。この2つの言語は、「第1言語」と「第2言語」として位置づけられ、「第1言語」では、母語レベルでの言語運用能力と文学理解が要求される。国際バカロレア機構による修了試験では、80言語が、「第1言語」の教科として用意されている。また、「第2言語」では、11学年の段階で初めて履修する言語に出会う初級学習者、すでに学習経験のある既習者、高度な言語運用能力を持つ学習者といったそれぞれの学習レベルに応じたカリキュラムと試験を用意している。「バイリンガル」「継承語」は、主としてこの「第2言語」の高度な言語運用能力を持つ学習者として想定されていると言える。しかし、一方で、何を「第1言語」で選択し、何を「第2言語」で選択するかは、究極的には学習者の選択に委ねられている。

2.3 国際バカロレアにおける言語教育観

国連国際学校での言語教育は、一義的には、「国際バカロレア資格」が取得できるよう、「第1言語」「第2言語」の教科における修了試験に合格することを目標にすることになる。国際バカロレアでは、批判的思考 (critical thinking)、異文化間理解 (intercultural understanding)、多様な視点への接触 (exposure to a variety of point of view) を育む知的経験 (academic experience) を生徒相互に共有することを、教育目標の根底に据えている。特定の国民教育システムに基づかないということは、特定の価値観を伝達し、再生産する仕組みとしての教育という発想と決別することを意味する。たとえば、歴史の語り方は必然的に、「国民国家の歴史」を離れ、多角的、多層的、多元的にならざるを得ない。しかし、その多様性の評価を、最終的に試験を実施し、採点し、資格を認定するという作業の中でどのように行うのか。特定の見方のみを評価することが、国際バカロレアの「国際性」に反するとなれば、すべての見方を相対化し、「何でもあり」として評価を放棄することは、「教育」に対する無責任でもある。しかし一方で、このジレンマは、教育活動を「教師から生徒へ、一定の知識や技術を伝達し、教えたことがわかったかどうかを試験で問い合わせ、評価する」という枠組みの中で考える限り、解決することができない。そこで、国際バカロレアの試験は、特定の知識、見解、考えそのものを問うのではなく、考えるプロセスを問うものへと転回するのである。

ディプロマプログラムにおける必修科目「知識の理論 (Theory of Knowledge=TOK)」は、「私たちはどのようにして知識を獲得するのか」「知識とは何か」「知るということの基準は何か」等の問い合わせをして、「知る」ということのプロセスを批判的に追究していく点で、「プロセスを問う」国際バカロレアの教育観を象徴的に表していると言える。また、言語教科についても同様に、「教師から生徒へ、一定の言語技術を伝達し、教えたことが使えるようになったかどうかを試験で問い合わせ、評価する」という枠組みを超えた教育が想定されている。「聞く」「話す」「読む」「書く」の技術を使い、「自分はどのような考えを持つのか」「なぜそのような考えを持つのか」を、考えを持つに至るための情報収集 (知識の獲得)、情報整理 (論理展開)、プレゼンテーション (説得技術)、反論への対応 (他者による批判の受容と説得) を通して形成することができるようになることが期待されている。この枠組みにおいては、「何のために言語を学ぶのか」という問い合わせに対して、「私とは何か (自分の voice を発見す

ること)」を知り、「あなたとは何か(他人の voice を聞く耳を育てること)」を知り、「私とあなたはいかにして共に生きていくのか How are we going to live together and share this planet? (共に voice を重ねて新しいものを生み出す方法を知っていること)」を考えるための技術と方法を学ぶのだという答えが用意されていると考えられるだろう。そして、それは、国民教育という国家による政治的なシナリオから離れた地平で「どんな大人を育てていくのか」という問い合わせに対する、国際バカロレアの「アカデミックな全人教育」という答えに重なるものであると言える。

3.1 「教える」「学ぶ」をめぐる転回

「プロセスを問う」教育は、他人の生み出した知識を無批判に受け入れ、試験の解答用紙に再生産する、従来型の「教える」「学ぶ」の関係では成立しない。たとえば、教科書に書かれた、学ぶべきとされる知識に対して、「何が書かれ」、「どのように書かれ」、「それを自分はどう読むのか」を分析・構成していく作業であるため、「読む側」すなわち「学ぶ側」の能動性と主体性が問われるからである。

書かれたものに対する読む側の能動的な関わりを、津田は「ニュークリティシズム」と「テクスト論」を援用しながら説明する。「ニュークリティシズム」も「テクスト論」も、20世紀の現代思想、とりわけ現代文学批評における理論であり、いずれも「読者が何を読み取るか」が重要であるとする点において共通している。これは、書き手の意図を正確に言い当てることが唯一の正解である、とする作品論と呼ばれる読み方から、シニフィアンとシニフィエの結びつきは「恣意的」なものであるとしたソシュールの考察に始まる「言語論的転回」をきっかけにして、読み手による意味の構成に重点を置く読み方へと「読む」という行為をめぐる主体性のシフトを生んだ思想であると言える。言語論的転回は、発信者が言語を介して意味を伝達するという発想から、受信者における言語の理解と意味の構成に注目した点で、言語活動をめぐるパラダイムの「転回」を生んだ。同様に、「書かれたテクスト」＝文学作品をめぐる「読み」では、テクストが書き手の意図を伝達するという発想から、テクストから読者が意味を構成するという「転回」を生んだ。そして、これらの転回は、教師から生徒への知識の伝達による従来の教育観から、「学習者が自分をどう位置づけ、どう考えるか」という学習者の考えるプロセスを重視する教育観へとシフトした国際バカロレアの「転回」とも重ね合させて考えることができる。

3.2 「書き手」と「読み手」における転回

日本語学習者においても、「海外子女」から「継承語話者」「非日本人・非母語話者」まで、多国籍・多民族・多言語背景・多レベル多学習歴という学習者の集団の中で、「ネイティブ並みの流暢さ」以上にゴールを設定し、学習者の日本語を保持伸長する日本語教育のモデルとして、国連国際学校では、日本の「国語教育」とは異なるモデルを模索する必要があった。作者の意図を汲むことを文学作品の読みとして行う国語の文学教育は、3つの点で、国際バカロレアの教育理念やカリキュラム、そして国際国連学校の学習環境と相反する。第1には、国語教育のカリキュラムが、「批判的」に読むことに対して開かれていない点が挙げられる。批判的とは、作品(テキスト)に対して独自の視点を打ちたて、それに従って作品を読むことの意味を構成していくことを指す。しかし、「作者の意図を理解すること」を「作品を読むことの意味」とする作品論的な読み方をゴールとする場合には、批判的な読み方は許容されない。「他人の voice」である文学作品に耳を傾け、それをきっかけに「自分の voice」を発見し、発表し、「新しい価値(意味)」を生み出し表現することが期待されている国際バカロレアのカリキュラムでは、作者の意図を語るだけでは評価されないのである。第2に挙げられるのは、作者の意図であるとされる正答を想定した文学指導、および、その理解を「作者は何を言いたかったのでしょうか」という問い合わせによって測る試験のスタイルもまた、国際バカロレアの「プロセスを問う」試験の前には、表現力(究極的には「書く」力)不足として評価されないという点である。そして第3には、作品を通して国語教育が育成するとされる日本の風土と歴史に培われた情緒やそれに対する共感は、読む側の多様性に対して、あまりにも閉ざされている点が挙げられる。

「産業資本主義的基盤の上にしがみついている作家論的日本の国語文学教育」という津田の主張は、教師から生徒へという指導における権威の構造、書き手の意図を読み手が受容するという「読み」における権威の構造、そして、その権威を無批判に受け入れる人間を学校という装置の中で再生産しつづけるという日本の学校教育の構造を指していると考えられる。そして、津田は、海外において日本と同じ「国語教育」を行うことで解決されたとしてきた日本語における「継承語教育」について、国連国際学校における国際バカロレアカリキュラムとの位相の違いを明らかにする。

3.3 「母語話者」と「継承語話者」をめぐる転回

「読み手」主導による読みというパラダイムシフトは、必ずしも読み手の独善的で暴力的な「誤読」を容認するものではない。津田が授業実践の中で用いている「ニュークリティシズム」や「テクスト論」を初めとする文学理論は、「いかにテクストを読むか」、つまり「テクストから読み手はどのような意味を引き出すのか」をめぐる方法論である。国連国際学校では、ディプロマコースでの授業を中心として、日本語のみならず、他の言語教科や、知識の理論、哲学、文化人類学、経済学、そして数学や実験科学、美術や音楽といった芸術科目を通して、こうした理論に出会うことになる。たとえば、言語教育とはもっとも遠いと思われる非言語を扱う芸術科目においても、たとえば楽典の解析と楽曲の関係を通して「音楽批評」というものの「批判的視点とは何か」を学ぶ。また作曲家と演奏家の関係を、作者と読者のアナロジーで考察し、演奏家の創造性=すなわち「批評的視点」を発見するようにも促されるのである。国連国際学校では、そうした他教科との有機的なつながりの中に言語教育としての日本語教育も位置づけられている。生徒は「日本語を」読み、「日本語で」考え、「日本語で」アウトプットとしてのプレゼンテーション、論文作成、演劇上演などを行なながら、こうした日本語での活動を通して、「読む方法=考える方法」を学ぶ。言語教育の目的を、「流暢に使いこなすこと」ではなく、「いかに言語を使って考えるか」に置くときに起きるクラス内のダイナミズムは、大山が描くとおりである。外国語以上、母語未満の継承語学習者は、これまで日本語を「流暢に使いこなす」という点において、同年齢の母語話者との比較における「遅れ」が強調してきた。しかし、「考えること」というベクトルにおいては、他教科との結びつきの中で、継承語学習者が（あるいは他教科においてフルに学習者として機能している継承語学習者だからこそ）力を発揮する、という「転回」が生じるのである。国連国際学校の日本語継承語クラスの特徴は、通常に行われている継承語教育の実践とは異なり、現地校と補習校という構図に見られるような、「国語」だけが学習者の学習活動の中で孤立した独自の世界をつくるのではなく、学校という場の、一貫性のあるひとつの教育理念に基づいた大きな枠の中で、他教科との連携を持ちながら「日本語で」学べるということである。カリキュラムの中にある他教科との連続性は、「私はなぜ日本語を学ぶのか」という問い合わせに対して、「『私とあなたはいかにして共に生きていくのか』を考え、実践できる大人になるため」という教育とい

う観点からの答えが用意されている。「われわれはどこから来たのか」ではなく、「われわれは何になることができるのか、われわれはどのように表象されたのか、他者による表象が自分たち自身をどのように表象できるかにどれほど左右されているのか」が重要であると津田が主張するとき、それは、生徒が自己のアイデンティティを、「日本人だから」という思考に代表されるように、近代国家の作ってきた神話の文脈に沿って国家や民族、言語や文化に起源を見出すのではなく、「自己」と「他者」の関係性の中で、「何を共に生み出すことができるのか」、そして「自分は、どのような貢献が可能なのか」という形で未来に向かって開かれ、形成されることを示していると考えられる。「他者」との関わりの中で、「自己」を形成し、「他者」を理解し、主張し、問い合わせし、吟味し、反論し、同意するために重要な役割を果たすのが言語なのである。この言語とは、単に「何語を話すか」ということではなく、「どのように話すか」「どのように相手の話を読み取るか」を自覚的に認識できるメタ言語としての言語である。

3.4 ファシリテーターとしての教師

「流暢さ」でなく「考える方法」を学ぶことにゴールを見据え、想定される正答を問う作品論から、読み手の主体的な「読み」へと「転回」し、教師から生徒への知識・技術の伝達から、学習者の自律的で主体的な学習へと「転回」するときに重要なのが、教師の役割の「転回」である。大山が論じる「スカフォルディング」は、この転回の結果として重要性を増してきた指導方法論といえる。そしてまた、この「スカフォルディング」は、「教師」としての役割と、「言語教師」としての役割という2重の意味での転回を示しているといえる。

まず第1に、「教師」としての役割では、教師は教室内において「レクチャラー（講義をする人）」から「ファシリテーター（議論を促す人）」へと変化することになる。従来型の「レクチャラー」としての教師は、知的伝達者（教えてくれる人）であり、全能視点的視点保有者（正しいことを知っている人、何でも知っている人）である。教育活動が、「思考において自身を方向づける」ことだとするならば、このモデルにおける教師の役割は、「思考そのもの」を方向づけることになる。一方で、「ファシリテーター」としての教師は、生徒自らが学び、生徒相互で学び合うためのコーディネーター（リソースである教材や情報、あるいは情報提供者一生徒を含む一に引

き合わせる人)であり、アドバイザー(どのような情報が存在するか、存在する可能性があるかを提供する人)であり、ファシリテーター(グループ内の議論を促す人)である。このモデルにおいては、教師の役割は、「思考において、思考を通して自分自身のあり方を方向づけること」のからくりを意識化するためのヒントを促すこととなる。大山が論じるように、グループワークの中で学習者は相互にリソースである。教師は、その理想的な状態を作るために、学習者が他の学習者をリソースとして活用し、自分が他の学習者にとってのリソースとなり得るよう、自分の視点を見出す手助けや、テクストの読みを含めた他人の視点を理解する手助けとして「スカフォルディング」を行うのである。

この「スカフォルディング」が、言語的な側面で行われるとき、「言語教師」としての役割が必要とされることになる。これが第2の側面である。テクストの読みを行う際、他人の議論に耳をかたむける際、自分の考えを伝える際に、言い回しや語句の理解、文字の理解の技術的な手助けを行っていくのである。多様なレベルを内包するクラスの中では、「習った漢字で読める教材」というような言語的な習得レベルに照準を合わせた教材選びは意味を持たない。むしろ、議論の俎上として、読みの対象としてのテクストを読むために、習っていない漢字を学習する手助けをし、難しい言い回しを学習者の知っている言い回しに言い換え、ときに英語など他言語での理解を容認して、グループ内で「リソースとして機能する学習者」にするための「スカフォルディング」を行うのである。同一の教師が、「教師」として、「言語教師」として、2つの側面から「スカフォルディング」を行う構図は、「教科担当教師」が「語学教師」も兼ねるとされる第2言語習得論の中のシェルター方式に共通するものが見出せると見えるだろう。

3.5 「模倣」をめぐる転回

コーディネーターであり、アドバイザーであり、ファシリテーターである教師の役割を全うするための「スカフォルディング」は、教室という「場」の中だけではなく、学年の進級という「時間」軸を通して構想されている。大山の論じる「3年一巡カリキュラム」は、学習者が「自律的で主体的な学習者」へと成長していく過程を、「スカフォルディング」という補助線を用いて描き出している。

同様に「自律的で主体的な学習者」へと生徒を導いていく過程を、津田は、「ミメ

ーシス」、すなわち模倣という考えに基づいて説明する。津田の議論の土台をなす「ミメーシス」は、アリストテレスが『詩学』の中で用いた「模倣」の理論、そしてフランス現代哲学においてリクールが論じる「創造」の理論を、言語教育における実践に応用したものである。国連学校で津田が行う授業実践には、これまでに論じてきた多くの「転回」が見られるが、一方で、この「転回」が、必ずしもこれまでの思想や文学理論、言語教育の研究を否定するものではないことを、後に稿を別にして論じられるであろう津田の「ミメーシス」の議論に見出すことができる。「テクストの読み」については、作家の意図を汲む作品論的読み方を、津田は、カリキュラムの初期の段階で徹底する。作品論の観点からテクストを読むことを通じて、語句や文の構造を理解し、文の意味する内容を読んでいく。作家が作品を生み出した時代背景や作家という人物への理解を通して、「作家の言いたかったこと」を考えていく。作品論的な読み方とは、つまり、作家の目になって、作品を構成するプロセスの追体験であり、「ミメーシス」の理論で言えば、「模倣」なのである。同様に、パターンドリルや文型学習、文法理解といった従来型の言語教育についても、決まった文を覚え、繰り返し、練習し、「口が覚えるまで」「体が覚えるまで」使ってみることは、まさに「模倣」なのである。しかし、津田の授業実践は、「模倣」の段階で完結しないのである。作品論的にテクストを読んだ次の段階では、その読み方が唯一無二の「読み方」ではないことが学習者に提示されていく。読み方は技術であり、方法であることが意識化され、書き手と一体化した読者であった学習者は、書き手を離れて読む方法を知ることになる。その理論が「ニュークリティシズム」であり、「テクスト論」であり、「脱テクスト論」なのである。しかし、こうした理論は、唐突に学習者の前に投げ出されるわけではない。学習者がこうした理論を理解していく過程において、教師は、ときに「情報伝達者」として「全能視点的視点保有者」として学習者と関わりながら、学習者自身が「理論に出会い」「自分なりに理論を用いてその用法を試し」ていく過程に寄り添うのである。「自分なりに理論を用いて用法を試す」こともまた、「模倣」のプロセスであると言える。そして、学習者は、自らの視点を見出して、テクストから「意味」を生産するという過程を自分の活動として経験し、さらに相互に「意味」を受け取り合い、「意味」の発信は、受け取り手側の「意味」の生産を経て完結するというプロセスを理解し、身につけていく。受信者としての読者から、意味生産者としての読者へ、受信者としての学習者から主体的な学習者へ、知の財産の受け手としての学習者からリソースとしての学習者へ

との変化の過程が、「模倣」から「創造」への過程であると言える。

津田の論じる「ミメーシス」の特徴は、「模倣」をめぐる「転回」である。「模倣」を、「他人の真似」すなわち「オリジナルでないもの」と考えるのではなく、「模倣」こそ「オリジナル」の過程の一部と位置づけている。つまり、文型を模倣し、理論を模倣し、しかし、その模倣にすでに「オリジナル」なるもの、つまり「創造」が含まれていると考えるのである。テクストの読みにおける書き手優位から読者優位への転回が、読み手の主体性を謳い上げるものだとすれば、「ミメーシス」は、何を模倣するか、どのように模倣するかに重点を置く、模倣者の主体性を謳い上げる転回であると言える。このことによって、「模倣」から「創造」へのプロセスは、断絶することなく、一貫したひとつのカリキュラムとして編成が可能になるのである。

国連国際学校の日本語教育を、国連や国際バカロレアを背景に持つ、極めて稀な環境で行われている特殊な試みであると断じるのはたやすい。しかし、「私たち日本人は、母語としての日本語を大切にし、継承・発展させていくとともに、日本語やその所産を人類の文化資産の一つと捉え、その存在意義や価値、果たすべき役割を提言し、地球社会においてそれらが發揮されるよう行動する主体性を持つべきである」と文部科学省が高らかに謳い上げ、日本人としての「情緒」のよりどころとしての国語と、「道具」としての英語という2本立ての言語観を学校教育の中で繰り返し反復するとき、国連国際学校の日本語教育の特殊性が、海外で急速に展開するグローバリゼーションの現実を映すものとして貴重に見えるのである。

国連国際学校を通して見える「学校教育の中で『多』言語を育てる」ことの意味は、言語を共有する者同士の情緒的な結びつきを強化することでもなく、多言語でコミュニケーションを図ることのできる未来のビジネスマンを育てることでもない。また、自分やその家族の出自を辿り、その起源である国家や地域との心的な結びつきを回復することでもない。「多」言語を育てることの最大の意味は、学習者が、一体化した言語と自己の結びつきに気づき、言語そのものの果たす役割に意識的になることだろう。文法を学び、文型を積み上げていく作業は、「話すことを学ぶこと」そして「考えることを学ぶこと」の、学びのプロセスの入り口におけるひとつの学習にすぎない。「学びあう者たちの共同体」を構想する国際バカロレアが、生涯学び続ける人間の育成を強調するのも、その壮大さゆえということもできるだろう。そ

の構想があまりにも「教養主義的」であると批判するならば、翻って近代国家の成熟を経てグローバリゼーション時代を迎えた現代というコンテクストにおける「学校教育とは何か」「教育」とは何かを考えざるを得ない。

国連国際学校の日本語教育は、荒唐無稽な机上の空論ではない。30年を越す年月にわたって行われてきた実在のクラスであり、実践である。そこにまたもうひとつ、の貴重さがある。

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

(2) 内容重視シェルターモデル

－第二言語習得論による分析－

大山 全代 (国連国際学校アフタースクール教師)

mo404@nyu.edu

キーワード：継承日本語教育、内容重視シェルターモデル、スカフォルディング、
インターナショナル・バカラレア、スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム

はじめに

国連国際学校における継承語としての日本語教育 (Japanese as a Heritage Language/JHL) の実践は、「学校教育の中で多言語を育てる」試みとしては、他に類を見ない極めてユニークな事例であると言える。その特徴としては、まず第一に、正規の学校教育の場以外で学習が行われるケースの多い継承語日本語教育にあって、正規の学校教育のプログラムとして位置づけられている点、第二に、内容重視 (Content-Based Instruction/CBI) の中でもシェルターモデル (Sheltered model) を用い、言語指導としての日本語教育だけではなく、文学を学ぶ点、そして第三に、課外の継承語教育が宿命的に持つ「マイナス」要素 (例えば、「能力レベルのばらつき」、「学習動機や到達目標の多様化」、「年齢別クラス分けの困難さ」など) を「プラス」に転化する学びの構造を持つ点が挙げられる。

これまで、継承語教育は、子どもの情緒安定、アイデンティティの形成に深く関わる言語教育であり、その教育的意義は大きい (Cummins, 1984) と、その重要性が認識される一方で、継承語としての日本語教育は、従来の「国語」教育と、外国語としての日本語教育 (Japanese as a Foreign Language/JFL)、あるいは第二外国語としての日本語教育 (Japanese as a Second Language/JSL) との狭間で、カリキュラムなし、教科書なし、教材なし、教師研修なしという状況があり、教授法にまで議論が及ばないのが現状であった (中島, 2003)。

では、継承日本語教育における効果的な教授法とはどのようなものがあり得るだ

ろうか。

そこで、本稿では、継承日本語教育の課題を視野に入れつつ、(1) 正規の学校教育プログラムとしての継承日本語教育、(2) 内容重視シェルターモデルの観点から見た継承日本語教育、(3) 多様性をダイナミズムに活かす継承日本語教育という3つの視点から、国連国際学校での中等教育における継承日本語教育の実践例を考察していきたい。

1. 正規の学校教育プログラムとしての継承日本語教育

継承日本語教育の持つ主な課題として、中島 (1988ab, 2002, 2003) は、次の3つを挙げている。①現地の社会のことばと継承語の力関係で継承語に対してマイナスの価値評価をした時、子ども達は学習意欲を失いやすい。②多くの場合、正規の学校教育以外、つまり課外で学習するという位置づけであり、拘束力がないため、継続していくことが難しくなる。特に、学年が上がるにつれ、現地の学校での学習の大変さと継承語学習の大変さが重なってきた時に問題が起きる。③継承語の場合、語学力の4技能の発達がアンバランスで、高度な内容の会話力や読み書きの力の発達が遅れがちである。

このうち、②の正規の学校教育以外での課外学習という位置づけは、多くの継承日本語教育の現場に見られる課題と言える。一方、国連国際学校の場合、日本語は、7年生(中1)から言語科目として選択することができる正規の授業科目として位置づけられている。国連国際学校は、幼稚園から高校(K-12)までの私立学校である。全校で約1,450名が在籍し、およそ国連職員家庭40%、外国企業駐在員家庭30%、地元アメリカ人家庭30%の割合で構成され、学生達の生育歴、学校歴、文化的背景は多様である。学校の授業は英語で行われ、言語教科としてフランス語、スペイン語、ドイツ語、日本語、イタリア語、中国語、アラビア語、ロシア語の8言語が設けられている。また、それぞれの言語で、継承語 (Heritage Language/ HL) と外国語 (Foreign Language/ FL) の2つのコースを設けている。日本語はフランス語、スペイン語に続き、校内で3番目に学習者の数が多い言語である。

継承日本語 (JHL) コースには、日本から来たばかりという生徒から、両親が日本人だがアメリカ生まれという生徒、両親が国際結婚の生徒、少ないケースだが、両親とも日本人ではないが日本の小中学校に通い、日本語は母語ではないが外国語で

もないというような生徒たちまで含まれている。また、グローバリゼーションに伴い3～4カ国での異文化体験を持つ生徒たちも増えている。さらに、日本に帰国する予定の生徒と帰国する予定のない生徒も混在している。

1.1 IB プログラムの中の日本語

さらに、国連学校では、11年生・12年生（高2・3）を対象とする2年間の国際バカロレア資格プログラム（International Baccalaureate Diploma Program/IB プログラム）を採用している。IB プログラムは、国際的に移動する生徒に対し、国民教育制度に代わる中等教育の修了資格として設置されているもので、生徒は、言語A、言語B、社会科系、理科系、数学、選択科目など6つの科目群の中からそれぞれ1科目ずつ履修することが義務付けられている。それぞれの科目には上級レベルと標準レベルがあり、6科目のうち3科目を上級レベル、3科目を標準レベルで履修することになっている。その他必修としては、知識の理論（Theory of Knowledge/TOK）、年間150時間の芸術、音楽、奉仕活動、1年かけて取り組む4000語以上の卒業論文がある。言語についてみると、グループ1：Language A1（第一言語）、グループ2：Language B（第二言語）がある。日本語教育としては、グループ1の日本語A1（日本語母語話者用）に上級レベルと標準レベルがある。グループ2には、外国語（JFL）用として日本語アビニシオ（2年コース）と日本語Bの上級レベルと標準レベルがある。また、1990年代には、グループ2に継承語用（JHL）として日本語A2上級レベルと標準レベルが付け加えられている。国際間移動の多い生徒を念頭に置いた継承語コースの正式な設置は、グローバルな現象としての継承語教育の必要性を端的に示していると言える。

JHL コースの7年生段階からの正規授業としての位置づけと、11年生からのIB プログラムでの正規教科としてのあり方は、拘束力、コミットメント、評価という点で、学習者の動機づけに大きく役立っている。学外での学習となる通常の継承日本語クラスが、現地校の学習や活動との比較において優先順位が低くなるのに対し、国連国際学校では、日本語の授業は学校の教科の1つであり、評価があり、最終的に卒業するために単位を落とすことはできないという制約がある。また、継承語学習者が置かれた学校社会において、正規授業として設けられているという形で日本語の有用性が認められているという要素も学習者の動機づけに大きくプラスに作用している。

2. 内容重視シェルターモデルの観点から見た継承日本語教育

では、実際には、どのような授業が行われているのか。

国連国際学校のJHLコースでは、IBプログラムにおける言語科目のゴールである「文学作品をテキスト論的に読む」を中心、各生徒の多様かつ独自の視点により「仮説を立て」、「分析し」、「論文を書く」というレベルに到達することを目標にコースのカリキュラムが立てられている。津田論文で詳しく述べられるが、「文学作品をテキスト論的に読む」とは、大きな読みの構造の変化を意味している。従来は作品から生産者としての作家の意図の一方的な読み取りが行われてきたが、ポスト産業資本社会の登場以降、消費者としての読者が読みに介入し読者の視点で読み取っていくという読みの可能性の広がりを含んでいる。JHLコースでは、長年に渡り近代日本文学を取り上げている。JHLを担当する津田は、文学を専門とし、かつ中高生のためのナショナルスタンダードをカバーした日本語(JFL)教科書の作成を手がける言語教育の専門家でもある。クラス内では、日本での生活体験や学校体験、日本語学習歴や環境の違いなど、さまざまなバックグラウンドを持つJHLの生徒たちに、「文学の読み」を理解しやすくするため、教え方、足場がかり(scaffolding)、易しく修正(modify)した言語を用いたりして工夫する。「文学のテキスト論的読み」を、文学と言語学習の双方を統合して一人の教師が扱う点で、国連国際学校のこのJHLコースは、内容重視シェルターモデルによる教授法であると言える。

内容重視(Content-Based Instruction/CBI)とは、「言語学習」と「内容学習」を統合して行うものであり、小学校、中高、大学、成人まで全てのレベルでの教授が可能である(Snow & Brinton, 1997)。内容重視のプログラム・モデルは色々あるが主なものを挙げると、テーマ重視モデル(語学教師によるもの)、アジャンクトモデル(教科教師によるクラスに、語学教師による別立ての補助クラス付き)、シェルターモデル、イマージョンなどがある。テーマ重視モデルからイマージョンに移行するにつれ、だんだん言語形式よりも内容が中心になってくる。

シェルターモデルは、教科(内容)と言語の両方を担当している教師が学習者に教科内容と言語学習の両側面から行う授業のことである。シェルターモデルの利点としては、①内容学習に対する知的興味を引き出し、学習に対しての大きなモチベーションとなる、②理解の難しいところは、様々な方法で分かりやすく助言としての足場がかりを与える、③言語の運用能力のレベルも引き上げられる。また、④内

容学習で得た知識を他の教科に援用し、また、他教科での学習を内容学習に援用できる、ということが挙げられる。しかし、問題点としては、①内容学習となるテキスト、教材を集め、用意することの難しさ、②内容学習の教科担当であり、かつ語学担当教師としての質の高さが求められるということが挙げられる。

シェルターモデルの「一人の教師が教科内容および言語学習の両側面を統合して担当する」という利点が継承語のさまざまな言語能力を持つ（つまり、マルチ言語レベルの）学習者に教えるのに非常に適していると言える。継承語学習者は家庭での継承語使用度、家族構成、国際結婚の家庭など個々の学習者の条件により同じ年齢でも言語レベルがまちまちであるのが現状である。そのような継承語学習者の言語レベルが判断でき、同じ内容のテキストでも易しく修正されたものを使うか、英語版のものを使うか、またはテキストの核心（コア）の部分だけを使うか、一冊全文を読むかなどについて的確に判断する等、内容面と言語面の両側面から学習者一人一人に適した教材を選べる点で優れていると言える。

2.1 「近代日本文学」をテキスト論的に読む

国連国際学校のJHLコースの場合、シェルターモデルは、継承語学習者がコンテント（内容）と向き合うための動機づけとして、大きな役割を果たしている。8年生から12年生の継承語学習者にとって、近代日本文学の作品を読むことには、重要な意味がある。継承語学習者はアイデンティティを探し求めて、確立していくことが困難であるが、日本の近代文学作品を通して学生達は、日本が長い230年もの鎖国から開国し、新しい明治という時代を迎えるに至る。それは、8年生から10年生の生徒たちにとってアイデンティティを確立する時期にある自分自身と重なり、個人も国も、社会の中で目的を達成させるための過程には相互関係があることに気が付き始める（Van Lier, 1996）。そしてこの発見のプロセスが、自分と日本とをポジティブに捉え始めるきっかけになることが多い。11年生や12年生になると、IBプログラムの必修科目である知識の理論や、歴史、社会、他教科を通して、カルチュラルスタディーズ等の視点を学び、異種混交的なグループ、国家、メディア、多国籍企業などを考えていく。人種、性差、障害からの視点は、マイノリティからの視点としてアイデンティティの複雑な様相を発見する機会となる。そのようなことを通し

て生徒たちはもう一度自らのアイデンティティを再構築することが多い。自分自身の視点や他人の視点を客観的に分析し、違いを意識した生徒たちは、歴史や社会、経済、美術など他学科の授業にも日本の視点を使い、他の国的学生達には語れない、日本をバックグラウンドに持つ自分だからこそその切り口を見出し、その視点を色々な形で使う。また反対に他教科や英語のクラスで学んだことを、日本語クラスに持ち込んだりして、自由に両方向で活用することを楽しんでいる(大山2003年のアンケート調査)。特に、芥川龍之介の『羅生門』は英語の文学の授業でも取り上げられるため、英語の授業からの視点とJHLクラスでの視点を比べたりすることによって、多様な視点からものを見るきっかけにつながっていく。また、自分の視点を他教科に持ち込んで楽しめることは、日本語を学んでいく内発的モチベーションにもつながっていく(Deci & Ryan, 1991)。これは、「①内容学習に対する知的興味を引き出し、学習に対しての大きなモチベーションとなる」、「④内容学習で得た知識を他の教科に援用し、また、他教科での学習を内容学習に援用できる」というシェルターモデルの利点を表していると言える。

2.2 多年齢・多レベルの統合クラスに見るダイナミズム

また、このJHLクラス(日本語A1およびA2コース)では、8年生から12年生までが一緒に受講する統合クラス方式を含む授業形態を取っている。11・12年生のIBコースは通常週6時間の学年別クラスとは別に、9年生(一部8年生を含む)から12年生までの4学年を一クラスとする週1回3時間の統合クラスがある。(一部8)・9・10年生をIBコースの準備学年と位置づけ、通常の週4回4時間の各学年別クラスと週1回の統合クラスに参加している。異なるのは年齢だけではない。前述したように、日本から来たばかりの日本人生徒から、日本での長期滞在経験を持つ外国人、日本での生活経験を持たない日系人や、家庭でもあまり日本語を話さない国際結婚の両親を持つ生徒まで、日本語レベルにも個人差がある。そして、生徒たちの文化的背景もさまざまである。こうした学習者たちの多様性は、継承日本語教育においては、「レベルのばらつき」「学習動機や到達目標の多様化」「年齢別クラス分けの困難さ」など、「マイナス」要因として語られることが多い。しかし、国連国際学校のJHLクラスでは、そのような学習者たちの多様性こそ、さまざまな経験から生まれる考え方を引き出せる「プラス」要因として位置づけている。学習者の年齢差、言語レベル差、文化的バックグラウンドの多様性が生み出すギャップは、交渉した

り、コミュニケーションを活発にしたりする格好の機会である (Ellis, 1982)。また、実際にギャップはクラス内でのグループの共同・協力活動にダイナミズムを生み出している。シェルターモデルでは、教師からの足場がかりだけでなく、生徒のレベルで易しく修正したり分かりやすく工夫したりという、生徒間での足場がかりの教え合いが生じるからである。心理的、社会的にも多様な学習者で構成される、このような統合クラスは、Vygotsky (1962, 1978) の「言語は社会の中での相互作用により発達し、思考も高められる」と言う、まさにその「社会」の機能を備えているクラスとなり、教師・生徒間、また生徒相互間の足場がかり (Wood, Bruner & Ross, 1976) による相互作用（インターアクション）がダイナミックに働く環境になる。

2.3 シェルターモデルの継承語学習における利点

日本から来たばかりの生徒と継承語学習者が同じクラスで学ぶと聞くと、日本から来たばかりの生徒の方が優れていると思いがちである。言語の流暢さに注目すれば、確かに日本語母語話者の学習者のほうが優位であるが、内容学習の「文学」と言う視点で見た時、テキスト論的思考、分析力、発表力等を考慮すると必ずしも日本から転入してきたばかりの日本語母語話者の学習者が優位ということは言えない。事実、多角的な視点や発表のストラテジーに日本語母語話者の学習者も刺激を受け学んでいるということが、教室内でしばしば起きている。内容重視の学習では、「流暢に上手に言えるかどうか」というよりは、むしろ「何を考え、なぜそう考え、クラスにどんなインプットができるのか」を文学の読みに即して重視していく。これは、まさに、内容を重視するシェルターモデルが、複数言語を駆使できる継承語学習者の優位な点を発揮させる一つの方法であると言える。他教科でのインプットを授業に持ち込むことで独自の視点、学習者相互の学び合いを活性化するからである。

また、「国語」の授業と異なる点として、テキスト論的な文学の読みを取り扱う内容が、IB プログラムの他教科の学習と結びつきやすいという特徴もある。それによつて、シェルターモデルは、通常、課外の継承日本語教育で言われる、継承語学習者の苦手意識による学習動機の低下とは異なる現象を引き起こしている。また、シェルターモデルの特徴である足場がかりや易しく修正した教授言語の活用が、「③継承語の場合、語学力の 4 技能の発達がアンバランスで、高度な内容の会話や読み書きの力の発達が遅れている」という課外継承日本語教育の問題点も、ある程度、克服している。さらに、統合クラスによって、早くから 11・12 年生の高度なレベルの

発表、分析に触れ、統合クラスのグループの一員として活動に参加する方式を探っていることの利点も見逃せない。多くの8年生にとっては、11年生、12年生の発表は日本語でありながら、内容はほとんど分からぬというのが現状である。しかし、継承語学習者に将来のロールモデルやゴールが見えることは、学習継続のモチベーションにつながるという利点も内在している。

2.4 三年ユニットカリキュラム

JHLコースのカリキュラムは、3年で一巡するように組んだ津田により開発されたものを採用している。教科書は使わず、教師が全て文学のテキストを選ぶ。その選択と組み合わせによりテキストから何を読み取るかが仕組まれている。1年目では、近代日本の明治時代の文学作品を読み理解する。例えば、明治初期の二葉亭四迷の『余が言文一致の由来』、福沢諭吉の『学問のすすめ』、北村透谷の『漫場』を読み比べる。日本語の完成期の国木田独歩の『武蔵野』、森鷗外の『舞姫』、夏目漱石の『こころ』、島崎藤村の『破壊』など西洋からの影響を含め読み比べる。2年目では、大正時代から昭和時代の戦後までの文学作品を中心にして読む。例えば、芥川龍之介の『羅生門』、『藪の中』、黒澤明の映画『羅生門』、横光利一の『機械』、太宰治の『斜陽』、三島由紀夫の『金閣寺』などを読む。また、2004年度からの試みとして、バブル崩壊期から2001年9月11日の同時多発テロを経た現在の文明の衝突期を含んだ、大江健三郎の『万延元年のフットボール』、『取替え子』、村上春樹の『海辺のカフカ』、『ピンボール 1973』も加えた。3年目としては、社会、文化論として、1970年代に書かれた中根千枝の『タテ社会の人間関係』と、2003年に出版された岩井克人の『会社はこれからどうなるのか』を読み、現在の会社とタテ社会の関係を検証するということに取り組む。それでは、なぜJHLコースは3年で一巡する独自のカリキュラムを開発し採用しているのか。

継承語学習者にとって、作品からの一部抜粋ではなく、1冊を読み通すことも大変だが、内容の読み自体も難しい。そのため、カリキュラムが3年で一巡すれば、8年生から12年生の間に、同じテキストに再び出会うことができる。これもシェルターモデルを分かりやすくする一つである。再び同じテキストに出会ったときには、生徒が自らの読みに対する理解力の進歩を確認出来る。それは、さらなるモチベーションへつながる。例えば、9年生で中根千枝の『タテ社会の人間関係』を読んだとすると、12年生の時に再び『タテ社会の人間関係』を読むことになる。ほとん

どの学生が2回目に同じ作品に出会った時は、自分の視点から分析できるようになっていて、自分に理解力がついたと自分自身で気が付き、自信につながる。そして、勉強し続けるモチベーションにもなる。また、実際に下記の例1と例2が示すように、現在12年生のアメリカ生まれの女子が3年前に書いた論文（例1）と今学年書いた論文（例2）を読み比べると、明らかな違いと進歩、発展が示されている。

例1 9年生 2002年12月、教室内学期末テストの回答の中間部1/5（原文のまま）

設問：「資格」「場」を強調する場合のそれぞれのメリットは何か。

中根の言う「場」とは名前とかのことであろう。例えば、会社とか学校とかの大きい「場」の名前のこと。これは私が思うことで皆そう思うか分からぬけれど、日本の社会とアメリカの社会でもし、どっちの方が「場」を気にする、または、もっと大事にすると聞かれたら、私は日本の社会と答えるだろう。もちろん、私は日本に住んだ事はないが、でも、学校に行く位ならした事がある。UNISの生徒達は別に学校の名をけなさない様に、と考えることはまず、殆どないだろう。でも、日本ではどうやら違うような気がする。日本の学校はとても強い力の下におかれていたので、そういう CHANCE がなかったのではないか？日本の社会はきっとアメリカより両方「場」と「立て社会」をほこる所なのだと思う。

場のメリットは何だろう？ やはり、場、または大きいグループに入っている限り一対一の対決はあまりないという点であろう。例えあったとしても、常に後のサポートがあるという安心感が強いという事はやはり、とても大切だろう。

例2 12年生 2005年10月 プレゼンテーション「タテ社会のイメージ」からイン

トロ部分（原文のまま）

人間平等主義とは「無差別悪平等ともいうものに通ずる、理性的立場からというよりは、感情的に要求されるものだ。」（中根）この人間平等主義を日本の社会だけではなく、他の社会でも浸透させる為には、タテ社会（タテ社会=人間不平等主義）という構造を完全に消却する必要があると考えられる。それは多くの人がタテ社会を真っ先に否定的なイメージで結びつけるからだ。これもある観点からみれば、仕方ないことである。タテ社会には差別が存在し、人間は平等に扱われない。しかし、日本の場合では少し事情が異なっている。人間平等主義をまつとうする為には、このタテ社会という、人間平等主義の反対である理論を維持し

ている構造を残す重要性がある。その点を今回のペーパーで追及していきたいと思う。

3. 多様性をダイナミズムに活かす継承日本語教育：シェルターモデルを支える方法論：スリーフェーズ・アクティブ・ラーニング システム (TPALS)

JHL コースの 4 学年合同の統合クラスでは、学習者の年齢差、言語レベル差、文化的バックグラウンドの多様性がいろいろなギャップを生み出し、クラス内でグループの共同・協力活動にダイナミズムを生み出している。その活発なグループ活動の相互作用を促す「スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム (Three Phase Active Learning System/TPALS)」は、通常の各学年別クラスに 9 年生から 12 年生までの 4 学年を一クラスとする統合クラスを加えた独自のカリキュラムを基本的に支える構造であり、多様性を最大限に活かし、学習者が中心となるクラス環境作りの基本をなす方法論でもある。表 1 が示すように、このシステムは同学年で学ぶレギュラークラスの「基礎フェーズ」と、多学年統合クラスの「発展フェーズ」、そして、「基礎フェーズ」と「発展フェーズ」を土台とする「総合フェーズ」の組み合わせで構成されている。学習のプロセスでは、これら 3 つのフェーズがスパイラル状に発展していく仕組みになっている。また、システムは学習者たちの日本語での論理的思考、批評的（クリティカル）思考、深い内容理解を互いに育てながら学んでいく環境をサポートしている。

3.1. 基礎フェーズ《思考するスキルを身につける》：教科および語学担当教師による配慮された足場がかりの役割

継承語学習者にとって、自分のレベルでじっくり基礎の部分を学べることは重要である。そのため、基礎フェーズでは、学年別に同学年の生徒が一緒に学ぶ。大体週 4 回、文学作品を抜粋ではなく 1 冊を読み、教師の質問や生徒からの質問を中心に、テキスト論的に解釈していく。テキストは 9 年生から 12 年生までが同一のものをそれぞれの学年別のクラスで読むが、学年が上がるにつれて、例えば、前田愛の「文学テクスト入門」で、ストーリーとプロットの違いや物語の構造やコード等について、また、作品論とテキスト論の違いなどを学びながら、いろいろな視点から

表1 スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム

フェーズ	内容	授業回数	授業時間数	クラス形態
基礎フェーズ	『思考するスキルを身につける』 文学作品を中心に読む（解釈） テキスト論・文化 / 社会論	週4回	4時間	同学年
発展フェーズ	『思考を深める』 ステップ1：リサーチしてプレゼンテーション ステップ2：ディスカッションして疑問点の提起 ステップ3：読み直しと回答 ステップ4：ディベートと評価 自己評価およびクラスメートからの評価	週1回	3時間	多学年 統合クラス グループ活動
総合フェーズ	『深めた思考を表現する』 論文： ①発展フェーズでの毎回プレゼンテーションのための小論文（9～12年生全員） ②学期末・学年末テスト：2時間の小論文（9～11年生） ③IB小論文：比較評論1、言語/文化等から小論文1、文学テキストから小論文2 ④4000語の小論文（IB卒論：日本語を選んだ生徒のみ） 演劇：（公演2時間くらいのもの） 全員舞台で演じる、演出、衣装、舞台装置、照明、音響効果を含む	年1回	4月1ヶ月 土日含み 約30時間	個別指導 多学年統合 合同活動

テキストを分析する。実際、ほとんどの8年生にとって日本語で小説を読むことは大変な作業である。例えば、8年生のクラスでは、1ページに1日かかる事もあれば、芥川の『羅生門』の書き出しの1行に「なぜこの文章で始まるのか」を巡って、3ヶ月かけたという話もある。場面を理解するため、絵を描くこともある。同じ学年の学習者でもバックグラウンドの違いにより、いろいろな視点があり、それぞれの解釈の違いを絵を通して、あらためて確認することもある。その視点の違いをどのように活かしてテキストを読むかなど、教師の足場がかりを得ながら学んでいく。教師は、背景説明やガイディング・クエッション（答えに導びくための質問）により効果的に学生たちの思考を引き出し深めるために、どのような足場がかりを作るかが重要になってくる。教科書を使わないため、教材は教師が用意しなければいけない。前述したように、同じテーマの物で簡易版や英語版を持ち、さらに何と組み

合わせ、何を読み取らせるかは、教師の力量にかかってくる。教師の専門性が高く、生徒から挙がってきた質問の面白いものは少し掘り下げて、さらに興味を持つような切り口や問題点などを紹介する (Krashen の *i+1*)。どのように学生の興味と結びつけるかも重要になる。また、学習者自身が疑問点について質問したり、より理解している生徒からの助けを得たりしながら (Vygotsky, 1978)、解釈の仕方を自分自身で探って行くステージである。そのためにも、共通語彙の習得が必要である。作品を難しく感じさせる大きな要因の一つが漢字であり、漢字の習得は欠かせないものである。また、教室活動として、テキストの内容を話し合ったり、小論文を書く時にもテーマの内容に関する共通語彙の習得が不可欠である。そのため漢字は、教師がテキストから語彙リストを作り、それを使う。それとは別に、基本漢字 500 をはじめとして、中級漢字 1000 の漢字の習得を図っている。共通語彙を習得することで、その語彙が使えることが思考につながってくる。この基礎フェーズは、足場がかりを得ながら、自分自身で解釈の仕方を探り、思考するスキルを身につけて行く場であり、また、発展フェーズの統合クラスで皆を同じ土俵に乗せるために大切な役割を果たしている。

例えば、中根千枝の『タテ社会の人間関係』の場合は、対外日本語振興会により中級日本語学習者のために作成された「ウチの意識」があり、その漢字の語彙リストを使用している。そのリストをあらかじめ配布する。語彙リストの漢字には全てルビが振ってあり、意味が英語で示されている。毎週このリストから漢字テストがある。また、8年生や9年生で母語話者用のテキストが難しい学習者は、やややさしく修正されたバージョンを初めに読む。それでも、難しく感じる学習者には、テキストの英語版をあらかじめ読んでおくように指示する。このように、教師は学習者の継承語のレベルに応じたテキストを用意する。岩井克人の『会社はこれからどうなるのか』の場合は、母語話者用のテキストが難しい学習者には、易しく説明された Advanced Japanese 版「日本経済入門」の指定されたところ (約 25 ページ) をあらかじめ読む。8年生はその本文の「序」を核心部として読む。この「序」は英語版もあり、必要な場合は英語版であらかじめ内容を把握してから「序」を読む。このような言語レベルと内容をどう組み合わせるかという判断は一人の教師が言語も内容も担当しているから可能になると言えるだろう。このようにして、8年生から 12 年生まで言語レベルも考慮されて、核心部に関しては全員が同じ土俵の上で、レベルに応じて議論できる状態になる。

3.2. 発展フェーズ《思考を深める》： グループ内・対グループ間インターアクションにおける学生相互の学び合い

発展フェーズは、統合クラスを基本にグループ活動を中心に行われる。基礎フェーズで共通語彙を使って思考したものを、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベートを通して、共通の語彙を何回も使っているうちにこなれ、使いこなせるようになってくる。また、それは思考を発展させ、深めることへつながっていく。また、継承語学習者にとっては言語だけではなく、普段あまり得られない経験である日本社会の持つ文化的視点を、縦割りのグループ活動を通して学ぶ重要な場である。異学年統合のクラスは毎年ほぼ15人から20人くらいの規模である。そして、9年生から12年生の学年を縦割りにした6～7人のグループが3組で構成されている。クラスは、グループ内インターアクション、対グループ間インターアクションを基に運営されるため学習者たちはグループ内外の交渉の仕方等、グループ内での目的達成のための役割分担と役目等を学ぶ機会でもある (Vygotsky, 1978)。学習者のバックグラウンドの多様性が反映された、マルチエイジ・マルチレベル・マルチカルチャラルの統合クラスのグループは、「社会」の要素および「役割」を持つグループ集団と言える。但し、グループで活動するが、グループ全体としての評価はされない。それはグループ内の年齢差や言語レベル差がグループ活動に負担にならずに学習者たちがリラックスした雰囲気の中で、自由な意見の発表ができるようになるためである (Krashen の情意フィルター仮説)。グループ内での学習者間の教えたり教えられたりする相互作用が、学習者のテキストや資料の理解を深め、コミュニケーションやチームワークのスキルを向上させる。アントンが調査の中で、相互のインターアクションやネゴシエーションは知識内容だけでなく、文化や社会の構成員としての行動や決まりごとも習得する (Anton, 1999) と述べているように、学習者は、グループ内外の活動で、社会文化的な視点も習得している。8年生は見習いとしての位置づけで、グループ内での行動やリーダーとしてのあり方等をグループ活動を通して学んでいる。シェルターモデルの教師としては、基礎フェーズからテキストの組み合わせ及び、どんな視点でテキストを切るかを考慮してテキストを選び、解釈してきたので、この統合クラスは学生たちに任せ、ファシリテーターとしてクラス全体の流れの方向に注意をする。プレゼンテーション、質問、ディベートへと、クラスは学生が中心になって進められるように仕組むことが大切になる。

3.2.a ステップ1『リサーチしてプレゼンテーション』:リサーチとプレゼンテーションを通して自己の考えを深める

基礎フェーズのテキストの解釈を基に、グループごとに決められたテーマについて、各自の興味により切り口を決めてリサーチをし、アウトラインを考え、まとめる。問い合わせ立て、調べて、分析し、論理的に表現することを学ぶ。シェルターモデルの教師として、それぞれの学生と話し合ったり、学生の興味やバックグラウンドからその学生の視点の置き方や資料の引き出し方、資料のまとめ方等、助言に工夫をし、ヴィゴツキー(2004)の「発達の最近接領域」(‘Zone of Proximal Development’)の学生の可能な範囲へ足場を渡して、目的を達成させる役目をしている。この時、どのような足場がかりができるかが重要となる。学生達は自分の興味や教師の助言をもとに自分の視点を探し始め、自分のこだわりに気が付いていく。自分の視点を見つけていくことは、内発的モチベーションにつながっていく(Deci & Ryan, 1991)。各グループは、同じテキストをそれぞれのレベルで解釈分析したものを発表する。8年生レベルではテキストを要約し、発表することから始める。11年、12年生になるとメタファー、文化論、意味論、経済論などを使いながらテキストを分析し発表する。発表者は聞き手を意識してプレゼンテーションをする。クラス全員に発表内容についてまとめた小論文のハンドアウトを用意する。これは、継承語の発表者にとって、論文を書くいい練習になるばかりでなく、読む側にとっても、低学年の生徒をはじめ他の生徒にも、多様な生徒の論文が読めるといいい機会であり、自分が論文を書く時の参考になる。ここでもシェルターとして論文を書くスキルが分かりやすくなるように仕組まれている。

以下は芥川龍之介の「羅生門」、「藪の中」、黒澤明の映画「羅生門」についてのプレゼンテーションのイントロの部分であるが、9年生から12年生まで同じ『羅生門』を読んで書いたものである。もちろん在外年数によっても言語レベルは違ってくるが、例3の9年生は、すでに物語の構造について学んでいるので、それを材料にしての読みが行われている。また、例4の10年生は、コードについて学んでおり、伝達を発信者と受信者というコード変換の視点から書いている(注)。例5の12年生は芥川の作品『侏儒の言葉』の中から、「藪の中」の中の命題を解き明かしていくためのカギになる言葉を探し、推論しながら解いていく手法をとっている。教師がそれぞれの学生の関心と言語レベルを考えながら、新たな興味を引き出す切り口やテ

キストについて助言しながら足場がかりを渡している。

例3 9年生（アメリカ生まれ）

(原文のまま)

羅生門

この「羅生門」という短編小説は私を不思議な世界へと連れ込んだ。短編小説のため、長さ的には勿論短いのだが、それなりに、謎は色々とあるという事に私は気づいた。まず、小説の始まり方。最初の段落は非常に短い。段落というのは普通、最低四～五行はあるものだ。が、芥川の「羅生門」の場合、最初の段落はたったの一行だけに絞られている。登場人物は二人だけ。何故、作家は二人の登場人物しか使わなかつたのだろうか。そして、最後に終わり方。「下人の行方は誰も知らない。」作家はいったい読者に何を伝えたかったのだろう？今回のプレゼンはこの三つの謎に焦点を当ててみたいと思う。芥川がこの小説で使うスタイルを見ていく事により、この三つの謎は解けていくに違いない。

例4 10年生（滞米4年）

(原文のまま)

羅生門

羅生門とは、平安時代の京都における男の悪に対する葛藤を描いた芥川の代表作である。この作品において、芥川は生は悪いという固定観念を埋めつけている。文学テクストに見られる内的、そして外的コード変換による影響が主人公の中でもみられ、それが悪に結びついていくのである。独特の門の空間、そして羅生門に存在する生きるに対する思考的記号がH. R. ヤウスの唱える“期待の時平”を超越した作品だと言えよう。

例5 12年生（滞米9年）

(原文のまま)

『藪の中』における命題

芥川は『侏儒の言葉』において、「私は不幸にも知っている」時には嘘による外は語られぬ真実もあることを。」と述べている。これは、嘘によってのみ語ることのできる真実がある、という芥川の真実観を提示している。そして、これこそが、『藪の中』の根底にある命題なのではないだろうか。今回の発表においてはこの命題を吟味する。

三つの同じ出来事に関する証言における不一致は、二つの問題を提示してい

る。第一の問題は、嘘がつかれているということである。そして、第二の問題は、誰が嘘をついているか解らない状況である。しかし、この三つの証言が、三人の記憶に基づく話だとすれば、人それぞれの真実そのものは、人の体験に関する本人の解釈の違いによって創造されるものだという事を示唆している。このことは、真実が一つではなく、人の解釈により、複数存在するということを意味する。

3.2.b ステップ2『ディスカッションして疑問点の提起』：学生間の修正インターアクションがもたらす学習効果

発表後、プレゼンテーションを基に、聞いていた他の2つのグループは内容について話し合う。継承語学習者にとって、たくさんの言葉と出会うことになるから、グループで話し合う時に発表者の内容に難しい言葉が出てきた時など、特に8・9年生はより理解している11年生や12年生のグループメンバーに気軽に (low affective filter) 分かりやすい言葉で (modified language)、説明をしてもらうことができるので安心して話し合いに加わることができる (Krashen, 1985)。ロングはこのような修正インターアクションはインプットを理解可能にするのに必要であると述べている (Long, 1983)。また、ピカ、ヤング、ドウティは分かりやすく修正したインターアクションは聞き手が分かるまで聞けるので、理解が促進されると述べている (Pica, Young, Doughty, 1987)。実際にグループ内では修正インターアクションが活発に起こっている。このグループディスカッションでは、発表者のテキストの読み違いや発表内容に対する疑問点を提起し、各グループでまとめて質問の準備をし、発表者に質問する。発表内容について話し合いながら、構成、論理的展開等多様な視点からじっくり分析することは、クリティカルな思考を発達させるのに役立つ。この時、リーダーは、誰に誰がどんな質問をするか等の役割分担や指示など、グループインターアクションを通してグループリーダーとしてのまとめ方等を学んでいく。また、グループメンバーも身近なロールモデルであるリーダーを見ながら、組織の仕組みを学んでいくことになり (Vygotsky, 1978)、4年後はメンバーもリーダーとして活躍することになる。発表者は各グループから受けた質問について調べ、その回答を次週までに用意する。

3.2.c ステップ3『読み直しと回答』：学生が提起する足場

多様なバックグランドを持つ学習者が多いこともあり、発表者は思いもよらない質問を受けたりして、自分とは異なる視点を発見したりすることが多い。発表者は、1週間を利用して、質問に答えるためにもう一度テキストを読み直したり、資料を調べたりして、答えを準備し、翌週答える。このプロセスは自分の視点や解釈を明確にしたり、もう一度考えたりする機会になるので、教師からの足場がかりのみではなく思いもよらない質問を通して、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を広げて行っている。回答は本人の答えられる範囲で良い。回答できないところは同じグループのメンバーの分かる生徒が分かりやすくした言葉で、発表者にヒントを出したり説明したりする。また、易しい言葉に置き換えられなかった時には、説明できる生徒がいれば、グループ以外からもヒントが出されたりする。よりできる生徒や知識の上回る生徒とのインターアクションによってより効果的に発達する(Lantolf, 1994; Vygotsky, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976)と言われているが、ロングの調査(Long, 1983)や、実際のクラスの中でも、分からぬ生徒のみでなく、できる生徒たちも下級生からの質問(clarification requests)に、いかに易しく修正した言葉で説明するか(modifications)を考えることが、より深く考えることにつながり、結果として実際により出来る生徒も多くを学んでいる(Van Lier, 1996)。教えることは学ぶことにつながる。

3.2.d ステップ4『ディベートと評価』：学生自身がリソースになる

今までの解釈、プレゼンテーション、ディスカッション、質疑応答等を通してテキストへの理解を深め、自分なりの視点から各テキストを解釈してきたものを基に各グループから一人ずつでする一対一、またはグループ対抗のディベートをする。一対一の場合、普通、2つのテキストを比較し、その場で与えられたテーマで行われる。例えば、「黒澤の映画『羅生門』は芥川の『羅生門』と『藪の中』を超えているか」というテーマに対し、賛成、反対の立場に分かれ、その理由を述べる。テーマを聞いてから、10分の準備時間の後、メモを見ながら3~5分で互いに発表する。発表後、お互いに論理的でないところ、解釈が違うと思われる所を質問し合い、その場で回答する。もし、本人の答えが十分でなかつたり、答えられなかつたりした

場合は、それぞれのグループのメンバーが助ける。グループ対抗のディベートの場合は3週間くらい前にタイトルが発表され、賛成、反対の立場が決められ、対抗する2つのグループは、それぞれのグループリーダーを中心に役割分担して、資料を集め、準備をする。議題の例としては、「メディアにおける羅生門シンドロームは解決できるか」、「国家と魂は関係があるかを、鷗外の『舞姫』、漱石の『こころ』と柄谷行人の『内面の発見』を使って論ぜよ」等、国語のアプローチとは異なるテキスト論の手法で討論される。そして3つ目のグループが判定に当たる。判定は学生が改良してきた評価基準に従い、判定会議後発表される。またその判定に対する反論および評価もある。判定の評価基準や方法についても生徒達の提案により、改良されている。発展フェーズにおいて、生徒同士がリソースとして役立ち、学び合いながら互いに思考を深め、成長していく様子が見える。

3.3 総合フェーズ《深めた思考を表現する》

基礎フェーズ、発展フェーズで学んだことを総合して学年末に個人の課題として2000語の論文を書く。また継承語のクラス全員の課題として2時間の劇を発表する。

3.3.a 論文

8年生から11年生はこの段階までの他の生徒の色々な視点からの読みも含め、自分の興味のある分野からの視点で論文を書く。そのために各自さらに関連したテキストや資料等を教師のアドバイスを受けながら読む。12年生は4000語（上級）の卒業論文がIBコースでは義務づけられている。ここでも教師の足場がかりが重要な役割をもっているといえる。このような論文を8年生はほとんどの場合理解するところまでいかないが、4年後が今学んでいることの延長線上にあるという認識を持ち、今勉強することへのモチベーションにつなげていくことが多い。

3.3.b 演劇

全員が舞台に上がり、2時間の劇を演じる。例外なく、全員に他の人の視点から、物を見ることが要求される。毎年12年生が中心になり台本を探したり、発表当日までのスケジュールを立てたり、資金集めの活動もする。通常のクラスでは台本の読みを行い、テキストを解釈していく。配役はオーディションにより決まり、演出、大道具、小道具、音響効果と本格的に生徒により準備が進められる。継承語学習者

は特に日本語を十分に使いこなす場面が少ないため、劇のような場面の中で、言葉を使うことは大切である。言葉の持つ意味をその作品の状況の中で、手や足や皮膚や身体で感じ取り、音となって発せられていく。模倣から始まった演技の繰り返しの中で、身体で言葉を消化し、言葉がこなれて自分のものになっていく過程を見ることができる。練習が進むにつれ、4年目の生徒と初舞台を踏む8年生との関係も発展していく。発表当日はほとんどの生徒が登場人物になりきり、それぞれの味を出している。劇は総合芸術であり、インターアクションはダイナミズムを最大限に発揮できるものである。意義のあるインターアクションを通して、学生たちはモチベーションや自信を高めていく。それが、また新たな読みの解釈へつながり、スパイラルのようにつながっていく。

4. 評価

IB コースの 11 年生と 12 年生はコースの基準に従い、全体の 70% に当たる 3 種類の論文が IB 本部により評価される。教室内で実施される 2 時間の比較批評(25%)、2 時間の言語、文化、マスコミ、未来、社会、世界規模問題等の 10 問の中から 1 問を選んで論じるもの(25%)、今までコースで学んできたテキストを使い 2000-3000 字の論文を 2 つ書く(20%)。2 つの口頭テスト(各 15%) はテープに録音して評価される。IB コースを取っていない 8 年生から 10 年生は、国連学校の基準により評価される。学年末のテストは論文形式のものである。毎週漢字のテストがあり、その全部の漢字テストを 80 点以上取って合格しなければ、学期末のテストが受けられることになっている。80 点以上取れなかった漢字問題は合格するまで受け続けることになる。統合クラスはグループ活動が基本でグループ単位で活動しているが、プレゼンテーション、ディベート、劇はそれぞれ個別に評価される。が、それは絶対評価で、グループ全体での評価はされない。プレゼンテーションに対するクラス評価と自己評価を IB の評価基準に従い、①作品の知識や理解(1-5 点)、②解釈と批判的思考(1-10 点)、③プレゼンテーション(1-10 点)、④言語の使用(1-5 点)、以上 4 つのカテゴリーで行う。学生達は評価することを通して客観的にものを見る学び、また、自分も何が評価されるかを知ることで、プレゼンテーションの時にそれらを意識して次の課題として活かすことができる。

5. 課題

シェルターモデルの教科内容と言語学習とを統合する方法を使い、文学作品を読むということを実践していく上で、教材となるテキストの開発及び教師の養成が重要である。また、従来の「国語」の教科を越えたテキスト論的読みをするには教師養成が不可欠である。

IB のゴールである文学作品を読むために、内容学習となるテキストを用意することが教師に求められる。そのテキストの選択と組み合わせにより、テキストから何を読むかを仕組んでいくことになる。そのため、文学作品に対する専門の知識が必要になってくる。また、テキストは生徒の継承語の語彙・漢字レベルに合わせて選ぶのではなく、IB コースのレベルにあった作品を選んでいる。9 年生から 12 年生までという異年令で、言語レベルに幅のある学習者のレベルに対応するため、足場がかりの一つとして、教師はテキストから漢字・語彙リストを作り、かなをふり、場合によっては英訳をつけるという作業をする。それには、莫大な時間と労力が必要になる。その手間を最小限にするために、それらのテキストには簡易化されたバージョンがあるか、英文訳があるか等の知識も必要となる。しかし、現在それらの漢字、語彙、ルビ、英文訳を含むテキスト及び教材は、ほとんどないに等しい状態である。広範囲からテキストが選べないのが現状である。

文学作品をテキスト論として読むということは、従来の作家の意図を一方向的に解読するというものから、読み手のさまざまな読みの可能性に結びつけ、生徒が作家との双方向からの対話を通して、自己の視点を発見することへ足場がかりをすることである。生徒からあがってきた質問の面白いものは、少し掘り下げて、さらに興味を持つような切り口や問題点などを紹介する。それをどのように学生の興味と結びつけるかも重要になる。そのため、テキスト論的読みの知識はもとより、生徒の興味に合わせた心理学、経済学、芸術、映像、政治、文化、言語、カルチュラル・スタディーズと幅広い分野のテキストの知識も求められてくる。テキストと生徒をどのような足場がかりで、生徒の発達の最近接領域で読みの真価を発揮することができるか、教師のファシリテーターとしての役割が重要になる。また、一人の教師が教科内容と語学を統合して授業を進めるため語学教育からの教授法も求められる。以上のように、質の高い教師を養成する必要があるが、残念ながら、今のところ後継者の養成は行われていないのが現状である。教材開発及び教師養成が早急に望ま

れる。

6. おわりに

最後に国連国際学校のJHLコースのプログラムの興味深い点を上げると、この継承語コースが、「言語の習得」「教科内容の理解」を超えて、成長期（人格形成期／思春期）にある学生達の成長にも大きな役割を果たしていることである。「自己とは何か」という問いは、単に文化的にアイデンティティに揺れることの多い継承語学習者にとっての自己発見に留まらない。「自分」が「他の学生」と相互に作用するためには、「自」を発見し、「他」を認めることが前提となる。学生同士が、互いにリソースとなり得るためには、相互作用の中で、多様な視点に気づくことや足場がかりによって、他人とは違う自分の視点を見出し、アイデンティティを確立することが不可欠である。さらに、そのシステムの中の社会での相互のインターアクションやネゴシエーションは知識内容だけでなく、文化や社会の構成員としての行動や決まりごと等、社会文化的な視点も習得するのに大いに役立っている。8年生は特に見習いとしての位置づけで、グループ内での行動やリーダーとしてのあり方等をグループ活動を通して学んでいる。高学年になれば、8年生や9年生など下級生を意識しながら、相手に合わせた言葉を選びながら、ディスカッションやディベートなどのグループ活動、演劇制作などを通して、リーダーとしての行動をとる。これらは、言語教育としての「継承語教育」に留まらない、学齢期の生徒を対象とした「教育（の一貫）としての日本語教育」の可能性を示唆していると言える。

2006年1月5日の大統領の新年の発表の中に、アメリカの防衛のため言語教育に力を入れ、K-16レベルに一億千四百万ドル（\$ 114 million）を投資するとあった。この先、アメリカでもカナダの例（中島、ACTFL 2003）のように、外国語教育の一環として、継承語を課外の授業で取った場合でも、単位取得として認められるという方向が可能になるかもしれない。それは、中島（2002）が21世紀の課題の一つとして提唱するように、「継承語の育成をしっかり学校教育その他で支えることにより、バイリンガル、バイリテラル、バイカルチュラルの人材を育成すること」へ一歩近づく可能性を持っているかもしれない。

注「コード」：文学のテキストには、読み手の読みのベクトルを指示する指標や記号、または構造があらかじめしきけられていて、それらをコードと呼ぶ。コードにはさまざまなレベルがある。例えば、タイトルや書き出し、主人公などがある。また、ロラン・バートによる5つのコード（解釈コード、意味コード、象徴コード、行為コード、文化コード）等の捉え方もある。

参考文献

- 大山全代(2003) アンケート調査「バイリテラル・バイリンガルが育つ共通点」未発表論文
- 中島和子 (1988a) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66 : 137—150.
- 中島和子 (1988b) 「日系高校生の日本語力—カナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査よりー」『移住研究』25 : 1—14.
- 中島和子 (2002) 『バイリンガル教育の方法』アルク社
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題—JSL/JFLとどうちがうか」母語・継承語・バイリンガル教育研究会
<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Nakajima2003.html>
- 中島和子 (2003) 「なぜ、母語教育/継承語教育/バイリンガル教育なのか」ACTFL(the American Council for the Teaching of Foreign Languages)2003のパネル「New Movement of Japanese Language Education asa Heritage Language in Greater New York」における口頭発表論文 (2003年11月21日, arriott Hotel, Philadelphia).
- ヴィゴツキー、エル・エス (2004) 『「発達の最近接領域」の理論』土井捷三、神谷栄司訳 三学出版
- Anton, M. (1999) The Discourse of a Learner-centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83, iii: 303-318.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality. In Diemstbier, R.A. (Ed.), *Perspective on motivation*, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ellis, R. (1995) Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 29: 87-105.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J.P., & Appel, G. (1994) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.

- Long, M.H. (1983a) Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics* , 4:126-141.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987) The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.
- Snow, M.A., & Brinton D. M. (1997) *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.
- Van Lier, Leo. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976) . The role of tutoring in problem solving. *Journal of International Baccalaureate Organization* :
- <http://www.ibo.org/ibo/index.cfm?page=/ibo/about&language=EN>

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

(3) 模倣から創造へのプロセス－文学理論と言語教育－

津田和男（国連国際学校日本語教師）

ktsuda@hotmail.com

キーワード：継承語教育、インターナショナル・バカラレア、教育としての日本語
教育、文学理論

序

本論の基本的な立場は継承日本語教育を「教育としての日本語」（津田, 1996）として捉えながら、21世紀的状況性に合わせて発展させることである。また、その理論的な発展にあたって以下の課題を考えながら進めていく。しかし、そのためにいくつかの基礎的事実の確認をしておきたい。まず、1970年代に始まった国連国際学校での継承語教育の実践¹と世界的な文学理論の変化²との関係である。次に1991年来、北米北東部教師会で進めてきた「教育としての日本語」の実践的教材作り、つまり『季節』シリーズ（津田・島野, 2000）の開発と運動である。この開発とほぼ並行して1996年にナショナル・スタンダードの出現がある（National Standards in Foreign Language Education Project, 1999）。それと同時に2000年からニューヨークにおける継承語研究会（隔月）が始まった³。そこでは、読み教材の開発のための基礎作業としてベンチマークの形成、アセスメントの検討をしている。

このような実践的な運動と課題をシリーズで取り上げることによって、文学の位置づけと継承語教育－模倣と創造のプロセス－の関連性が改めて確認されるであろう。そのためには、継承語教育のカリキュラムの課題や継承語教育が置かれている言語的状況の把握、内容重視及び学際的な視点からの文学論の展開、第二言語習得論の観点からの教授アプローチや相互批判、クリティカル・シンキング(critical thinking)の視点、自律グループの支援や地域性への課題等を含める必要がある。

アメリカの大学では、久しく、外国語教育者（第二言語研究者も含めて）対文学研究者の対立構図が長らく変わらないものとされてきた。特に、外国語教育者は第二市民として大学内で安価な労働を強いられてきた。その基本的な対立は今でも続

いているが、それに対する見直しも最近はやっと出て来ている(Scott & Tucker, 2002)。それには二つの理由がある。一つは、文学理論の学際的、哲学的発展と外国语教育の中で発展して來た科学的な教育理論の発展、そして言語学において新しい文学理論への関心が高まったことである。すなわち、両者からのアプローチが今までの対立構図に、歩み寄りの可能性をもたらしたということは大きな発展である。これに付け加えるようにもう一つの大きな波が中等初等教育の方から興ってきた。すなわち、アメリカにおけるナショナル・スタンダードの動きである。むろんこれらも、アメリカの教育界が持つ多様性からくる苦しみに対してより科学的なアプローチが必要となってきたからこそ生まれてきたものであり、標準化と科学化の持つ矛盾を孕んでいる。ナショナル・スタンダードの英語 (Language Arts: アメリカにおけるアメリカ人のための英語教育、日本における国語教育に当たるもの)を見ると、読みの強化のために読みのストラテジーの育成や20世紀後半に提示された文学理論に基づいた読みの強化が含まれており、また、外国语教育の読みを見ると、文化に対する読みやクリティカル・シンキングを使った読みの学習の強化等が強調されている。

また、この気運は独自の発展を遂げて來た米国の継承日本語教育にも影響を与えないわけにはいかなくなっている。特に、継承語話者は現地校の学習を通して、これらの気運に対応しなくてはならない状況にあるからである。この気運については、ニューヨーク型と称した発表で触れたが(Tsuda, 1999)、まさに、ポスト産業資本主義の確立の中で興ってきた動きと言え、継承語教育がこのアメリカにおける外国语教育と文学教育の歩み寄りの中で、多くの豊かな読みのあり方を勝ち得ることは夢ではなくなってきているのではないだろうか。少なくとも、ニューヨーク型⁴の継承日本語話者は、外国语教育の視点から見れば学習言語のレベルにおいてまだ未熟ではあるが、生活言語のレベルにおいては一定程度の到達点に達している。また、アメリカの現地校の文学教育では、すべての教師が新しい文学理論を駆使しているわけではないが、従来の分析的方法を取り入れた読みの文学教育を継承語話者が英語で理解し享受していることは議論の余地のないところである。

この論文では、今回は作品論、作家論の対立からテクスト論への移行を論じる。次にテクスト論からカルチュラル・スタディーズへの移行について検討する。さらに次の機会においては、言語教育理論の立場から文学理論への接近を試みたいと考えている。これらを通して、本来の課題である継承語教育における「模倣から創造

へのプロセス」を明示化していきたいと思う。

1. 文学理論の発展：作品論、作家論の対立からテクスト論への移行

まず、文学理論の学際的、哲学的発展から見ておこう。従来の文学理論の視点が俗に言う「作者はこの時どのように思っていたでしょう」という視点であり、小学校でも中学校でも、大学入試までこの視点が大手を振って歩いている。受験国の一いつである日本においては、未だにこの領域を抜けていない。アメリカにおいても従来の作家論タイプや作品論タイプの文学理論からテクスト論的な論議に移るには、60年代から始まった文学理論の大きな発展があつてはじめて可能になったのである。

アメリカでは、1960年代に文学理論の視点が、バルトの「作者の死」(Barthes, 1968)以後、生産者的視点に立つ作家論に終止符を打つことになる。日本の大学ではなおも従来の作家論対作品論という観点が続くが、アメリカの大学の文学部では、バルトによって開かれたテキスト論的展開が80年代、90年代を凌駕することになる。また、多くのアメリカの大学院の英文科では、テクスト論的な読みの講議(例えば、カラー, 2003; Schultz & Tucker, 2002)を受けてきた高校の教員達が多い⁵。また、それに、すでに、アメリカの文学理論は1950年代に「ニュークリティシズム」(Frye, 1957)の登場で文学の優位性と権威を主張しながらも、作品における文学構造と言語上の構造との間に回路を見出し、両者の橋渡しを行っている。つまり、文学言語とその形式である。そして、その「ニュークリティシズム」が産み出した文学に対する視点がアメリカの中学校、高校での国語(つまり、英語)教育では、現在でも主流の位置を占めている。

そして、60年代以降、構造主義、ポスト構造主義、脱構築主義らの未曾有の嵐がアメリカの文学部を荒らすことになる。しかし、基本的なことは、生産者の視点ではなく、消費者としての読み手の文学への介入である。つまりテクスト論的読みである。それは、ソシュール言語学以来、恣意的言語構築⁶の中での読みの可能性にポイントが移されたことによって、大きく読みの構造が変化することに因るのである。それは、例えば読者の「模倣から創造へ」⁷という人間の精神の自由の獲得の過程でもある。構造主義の原理を説いたバルトは、構造とは、対象のシミュラクルム(模像)(Barthes, 1968)であるけれども、読者によって方向付けられ、利害を見込まれたシミュラクルムである。つまり、模倣する対象を切断し、それを「人間的」

視点から再構成する活動である (Rowe, 1990)。したがって、シミュラクルムとは、模倣から創造への過程であると言える。これは小森・石原 (1990) のいう消費者としての読者の視点の獲得にも繋がる。従来は生産者としての作家による一方的な読みであり、読者は作家の意図を微かに読み取ることでしか、その能力を発揮できなかつた。ところが、この消費者としての読者が読みに自ら参加し、模倣を再構成して、読みを担う読み手として登場することになる。このようなテクスト論の視点から、文学理論の新たな展開が始まる。

このことは少なくとも継承語教育にとって、重要な二つの関わりがあると思われる。一つはテクスト論的展開がソシュールの言語学やロシアフォルマリズムの言語学的な基盤と文学理論を同時に抱え込んでいることである。今までの文学は、言語学から遠い位置にあったが、テクスト論の文学理論への参入によって言語学原理が大きく身近なものになったことである。すなわち、言語使用上の秩序の正しさは単なる約束事 (Rowe, 1990) であり、恣意的な関係の問題であったというわけである。もう一つは、欧米におけるポスト産業資本社会 (Baudrillard, 1983) のニーズに合わせた、新しい継承語教育の読みの指導に必要とされるものである。

継承語教育における文学教育自体のあり方を大胆に見直さなければならないことは、この文学理論の発展から自明である。今その一歩を踏み出さないと、すでに30年以上の遅れをとってしまった日本の国語教育を基盤にした海外の継承日本語教育のカリキュラムが崩壊の危機に晒されることになる。今まで産業資本主義的基盤の上にしがみついていた作家論的日本の国語教育を主眼とする継承日本語教育は、本来の文学教育の問題を隠蔽してしまって、継承語学習者自身の語学力の欠陥という形に問題を摺り替えてしまうという弊害がある。少なくとも、欧米では学校教育を通して、彼らは、60年代以降の文学理論および読みの教育理論を享受していると言える。具体的に言うと、簡単に文学理論上の視点からみれば、ニュークリティシズムにおいて語り手の視点やストーリーやプロットの比較が取り上げられていた。構造主義においては、物語論と物語内容の理論からくる作家と語り手と作品の位置関係が問題になった。脱構築主義においては、読み手の地理的環境や人種的な背景や性差による読みの違いが問題になり、読者論的観点においてオーディエンス (audience、聴衆、読み手)への意識へとつながる。少なくとも、継承語学習者は滞在国の学校言語による文学教育を通してこのような文学理論を学習していることになる。継承語教育の現場においては、繊細な感覚の持ち主の教育者なら、そのよう

な継承語学習者の持つ文学的視点をいち早く察知できるはずである。

このようなテクスト論の登場とともに、文学と言語の関係は先にも挙げたように大きく変化してきた。テクスト論はヤコブソンの言語学上のコンテクストやコードの理論(Jakobson, 1987) やイザー (1982) やフィッシュ (1992) らの読者の理論を引き込みながら、文学作品や歴史に対する新たなリクルー (1990) らの解釈学を生み出したのである。ヤコブソンの新しい詩の理論の中で、古代のレトリックのメタファーとメトニミーに対して 20 世紀的解釈を与え、古代の詩の技法を超えて文学的、哲学的な解釈を通して認知的再生を行った。古代のレトリックではメタファーは隠喩であり、メトニミーは換喩であった。これらの詩における解釈の限定的な言語上の道具を、人間の認識の体系にまで近付けることができるような観点を産み出したのである。メタファーを類似性とし、メトニミーを隣接性と定義することにより、認識の体系の二大基本構造とした。メトニミーが一つの領域内の移行であり、空間的、時間的秩序内での物事の結びつきであるのに対して、メタファーは一つの領域と別の領域との結合である。さらに、ヤコブソンは、それを一般化し、学問領域の基本的な構造とも結びつけるようになった。

物語の分野についても同様の認識論的展開が文学理論から現れることになる。文学理論の分野における物語論は民話や童話など昔物語の分類から始まったこの分野も、先の詩のレトリックのように人間の基礎的認識構造にまで発展した。同様に人間の基本的衝動にまで立ち入って議論されている。物語理論は 60 年代ではプロット、ストーリー、語り手、登場人物、物語のテクニックなどの構成要素の分析として始まったが、現在では、物語の発生から解決にいたるまでの物語の本質はどこにあるのかという追究、また物語自体の基底にあるものは問題解決のための知識の源なのか問題隠蔽の幻想の源なのかというような議論がそこに続く。アメリカの英語教育でも小説が 1960 年を機に英語 (つまり、国語) 教育の中心的存在になっていった。

2. 文学理論の発展：テクスト論からカルチュラル・スタディーズへの移行

1990 年代に入ると、カルチュラル・スタディーズ (吉見, 2000) が人文科学の中心的位置に置かれるようになり、新たな理論と実践を含んだ文学理論として登場することになる。1990 年以前の文学理論と違って、カルチュラル・スタディーズは、

近代以降における多様な文化の働きを理解するのが鍵である。異種混交的な個人、グループ、国家、メディア、多国籍企業からなる世界で、いかに文化が機能し、文化的アイデンティティが構築され、文化的な集団が組織されるかという点から出発している。それゆえに、理論だけでなく実践の領域もその視野に入ってくる。

例えば、ポピュラー・カルチャーは、社会の周縁に迫いやられた集団の文化が声 (Voice) を持ちたいという願望と、抑圧的なイデオロギーの産物であるメインストリームのマス・カルチャーとの緊張関係にある(カラー, 2003)。彼らのアイデンティティは、メインストリームが押し付けるアイデンティティではなく、マイノリティーである彼らが集団的実践を通して作り上げる生成的アイデンティティである⁸。

したがって、カルチュラル・スタディーズが提唱する生成的アイデンティティは、最近の文学理論の動向に多大な影響を与えている。特に、マイノリティー・グループの生成的アイデンティティは、自分達もその一員である、より大きな主要な文化と一体化することに困難を感じる集団、すなわち民族的少数派、移民、女性、そして、継承語学習者などに付きまとう、不安を伴う文化的なアイデンティティの研究であるが、その大きな主要文化にしても、実は変遷する外的なイデオロギーとの葛藤によって構築されてきたものである。

特に継承語学習者自身のアイデンティティも、マイノリティー・グループのアイデンティティの複雑な様相を発見しようとする試みのドラマと同様の問題を抱え込んでいる。継承日本語学習者自身がアメリカ文化に対して少数派として自己を意識し、また、日本の文化に対しても周辺性を意識している。

しかも、ポスト産業資本時代になると、アメリカの文化も日本の文化も既存の文化のパターンに安住できず、変遷を強いられるため、継承語学習者自身が新しい生成的なアイデンティティを模索せざるを得ない。このカルチュラル・スタディーズの課題がまさに彼ら継承語学習者自身の問題ともなっているのである。

以上簡単にカルチュラル・スタディーズにおける生成的アイデンティティを含めたテクスト論以降の文学理論の展開と文学教育への橋渡しと継承語学習者との関係を述べた。継承語教育において文学への積極的関わりが如何に重要であるか、おのずから理解できるのではないかと思う。

カルチュラル・スタディーズ以降の文学理論は、ニューヨークの9.11事件以降新しい動きを示しているが、継承語教育のグローバル化とともに見つめていかなくてはならない課題であろう。

スコットとタッカー(2002)が言うようにアメリカの大学で起こっている外国語と文学の連携を深めようという取り組みは、継承日本語教育にとって特に重要であり、我々継承日本語教育者はすばやくその価値を認めて、行動に移すべきである。なぜなら、継承日本語学習者は生活言語において外国語学習者より百歩も先を進んでいるからである。

今回は文学理論と言語教育との関係を中心にテキスト論の流れを論じたが、次回はナショナル・スタンダードを中心に言語教育の流れとその方法論を論じたいと考えている。

¹ 1970年代に始った国連国際学校での継承語教育の実践は、インターナショナル・バカロレアの歴史と重なる。インターナショナル・バカロレアは1960年代に全世界の高校における共通のカリキュラムの必要性から各地のインターナショナル・スクールで1970年代の初頭に実施され、現在世界の2000校がこのカリキュラムを使用している。ヨーロッパやカナダの大学ではインターナショナル・バカロレアのカリキュラムを進学の基準として使用している。アメリカの大学でもインターナショナル・バカロレアの修了資格獲得者に対して飛び級の制度が用意されている。国連国際学校もその中心的メンバーとしてその成立に寄与し、実践的な活動を続けてきた。また、1997年からは語学学習における継承語教育のカリキュラムが正式にA2という位置を与えられるようになった。インターナショナル・バカロレアには、特に総合教育としての知識の理論 (Theory of Knowledge) や卒業評論 (extended essay)などを含めて6科目を取得しなくてはならない。それ故に、総合的な教育課題が要請されている。物を考えない学生にはこの科目を取得することはほぼ不可能であるとも言える。第二言語にはA2(継承語)、B(外国語)、Ab Initio(外国語入門2年間)に分けられている。このことからインターナショナル・バカロレアの教育目標の中に継承語教育が市民権を完全に与えられている。それは世界のグローバリゼーションの歩みに呼応しているかのようである。

² 1970年代に始まった文学理論の変化は、本論の最大課題である。特に20世紀の後半の文学理論は人類の哲学の歴史の中でも重要な変化をもたらしたと考えられている。すなわち、それはテクスト（書かれたもの）に対する視点の転換であり、書き手と読み手の関係の大転換である。だから、文学理論の変化が与えた20世紀の進展を見通すことは、国語教育や日本語教育においても重要な課題である。ただ日本では、この部分が見えにくい状況にある。国語教育の方から見ると、文学理論が国語教育の分野に降りてくるには時間がかかる問題であり、また多くの文学理論が輸入理論（ヨーロッパやアメリカから）であるため、国語の分野で消化しきれず、現場になかなか持ち込めないという事情がある。とくに、日本の小学校教育では、感想文教育が重要な地位を占めていたため、これらの新しい文

学理論が持つ「作者の死滅と読者の参加性」に対して、強い抵抗勢力となってしまう傾向が強い。また、文学理論の紹介、および研究は大学院レベルで行われており、現場の教師が大学院レベルで再教育されるということがほとんどないという事情もある。このように、我々がここで問う問題は、さまざまなレベルにおける問題を含んでいるのである。日本の国語教育に当たる、アメリカやヨーロッパの英語/フランス語/ドイツ語(母語)教育では、このような文学理論の変化に完全ではないが対応して行こうという動きが出ている。また特殊ではあるが、インターナショナル・バカロレアの日本語のA1(母語としての日本語教育)やA2(継承語教育)のテストには、これらの新しい課題である、読者論や詩的言語などが提出されている。

³ ニューヨークにおける継承語研究会は2000年から始まった。ニューヨーク地区にある様々な学校で、学齢期の途中で移動した準一世の母語の保持・伸長、および、現地生まれの二世児／国際結婚児(ミックス・チルドレン)の継承語教育が重要な課題として取り上げられようになり、継承語教育大会が開催されるようになったのである。全国的な動きとしては、(全米)継承語学会が初めて2000年に開催され、それとの関連で日本語継承語教育に関する研究集会も西海岸で開催されるようになっている。ニューヨークの継承語研究会は、補習校であれ、私立学校であれ、学校教育機関の中の継承語教育の具体的なカリキュラムの設定が従来の国語教育を基盤にしたカリキュラムの見直しを迫られていることからくる危機感の上に成り立っている。そこで、2003年の米国外語教育学会(CTFL)におけるパネル(中島・カルダー・大山・津田, 2003)を契機に、2004年以降、自分達で継承語教育の見直しを始め、これらの課題に答えるために本論の基となる発表を隔月にしてきた。2005年からは、多読教材の開発を進めることを決定、それに伴って、基礎作業として読解ベンチマークの形成と評価の検討を行っている。

⁴ ニューヨーク型: ACTFL2004では、ニューヨーク型の提案と世界における上記のIBも含めた新しい継承語教育の可能性を歴史的観点から問う試みが行われている。日本語教育全般の動きの中で、米国ニューヨーク州を中心とする新しい継承語教育の動きと特徴を捉え、「内発的な模式」(鶴見, 1997)のケースとして考察した。米国北東部での中等継承語教育は米国内での戦前のハワイ型や戦後のカリフォルニア型とも異なった最近の新しい継承語教育であり、その継承語教育運動が内発的にニューヨーク市やプリンストン周辺で独自のものとして開発されてきたことによる。そこにはキーパーソンと思われる教育実践者の取り組みの成果があり、それが新しい世界の教育運動と呼応していることが特徴である。

それには、移民の歴史をひもとくにあたって、ハンナ・アレントの労働に関する議論から始めてみた。まず、20世紀のテロが多くの難民や移民群を生み出したことは周知の事実であるが、日本からの移民も労働の原理に関連していると言える。簡単に説明すると、労働は自然的である、つまり、生物学的必要のために行われる活動である。労働者は「ただ自分の肉体とともにいて、自分を生かし続けるために、むき出しの必要と向かい合っている。」次に、仕事の人間的条件は世界性であり、仕事は労働と違って、果てしない労働と消費の過程を満足させるだ

けでなく、仕事は事物の、すなわち堅固な耐久性のある人間の工作物に寄与する。その工作物は人間に地上に住むべき住みかを提供している。「活動」とは個人のイニシアチブを要求し、他の人々との相互行為を含み、事前に予測できない。

この類型を移民の歴史に当てはめると次ぎのような課題が浮かび上がる。「労働」が生物学的に必要なために国を越えた越境が必要であったのに対して、50年代、60年代、70年代における移民の質は生物学的に必要な以上に人間の工作物の制作としての「仕事」に向けられている。それに比べ、90年代から現在にかけてはポスト産業資本の成立を受けて「活動」を中心とした新しいタイプの移民が登場したと考えられる。このグループはそれ以前の移民グループと比べ、個人のイニシアチブを尊み、事前には予測できない活動の範囲に挑戦しているグループでもある。そして、現在ニューヨーク等に特徴的に現われたこの第三のグループを「ニューヨーク型」の継承語教育と呼んでおく。

この「活動」類型がポスト産業資本主義の成立期（1990年以降21世紀）と重なっていることも大きな特徴と考えられる。「労働」の概念の条件が産業資本主義の成立期（19世紀後半から20世紀前半）に揃い、「仕事」の概念の条件が日本でいえば高度経済成長期（20世紀後半）に揃ったと考えられる。「労働」の概念は人類の発生から生物学的なものとして存在するが、「労働」を生産過程という近代的視点で考え直すなら、産業資本主義の成立期と考えることが理屈に合っているし、ハンナ・アレント（1994）の視点も近代化の中での課題と考えられる。

以上の歴史的背景知識を考えることは、ニューヨーク型の継承語教育の享受者達ないしはその保護者がどのような職業、またどのような価値意識の中にあるのかを意識的に考えておかないと教育する側のものにとって、大きな障害となることもあるので重要である。

⁵ アメリカの高校の教員達は、ニューヨーク州では、教員資格として大学院の修了資格が要請されている。教員採用から5年以内に、大学院の資格を取得しなくてはならない。

⁶ ソシュール言語学以来の言語学的転換は、認識上の転換点として、20世紀に起こった大転換の一つとして考えられている。ここでは、その考え方の一部を紹介することによって、我々が議論している文学理論と言語理論の接近の問題を理解可能にすると思われる。ソシュールは今までの言語理論が持っていた実体的なものに対して、言語を差の体系として捉えた。そして、その差異性は言語の記号性にも意味を与えることになる。差のみが記号に意味を与えるのである。言語として記号の中に恣意的言語構造が存在することは、一つのソシュール言語学の鍵である。すなわち、記号は意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）という二つの働きの関係性として存在するという考え方をする。このときの意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）の関係は、自然の類似によるものではなく、恣意的な言語構造であるというのである。従来の言語学が持っていた実体的な言語観に対して、関係論的な言語観を提出したことになる。それは、一つ一つの言葉の意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）

は恣意的に名付けられたものだということである。目の前にいる「犬」という言葉で意味されるもの（言語内容）である犬は、日本語では「犬」であり、英語では「DOG」であるが、犬である必然性はどこにもなく、また DOG である必然性もどこにもなく、恣意的に付けられたものである。日本語で犬はどのようにでも書けるが、「いね」でも「いの」でもなく、その差の中に占める対比によって表されているものであり、実体的な根拠があるものではないということになる。それゆえ、それぞれの言語はそれぞれの形式を持ち、その形式によってまとまった概念が形成されるのである。だから、言語が異なれば、概念や世界が変わってしまうのである。言語自身が概念や世界を産み出すのである。だから、文学においては、その記号の組み合わせを通じて、いかようにも可能性が生まれ、読者も多様な意味解釈が可能になるということになる。

⁷ 読者の「模倣から創造へ」という人間の精神の自由の獲得の過程でもある。模倣は単なる模倣ではなく、創造のプロセスも含んでいる。古代ギリシャにおけるアリストテレスの詩学における模倣とは、魂の浄化と創造という課題を模倣のなかに認めていた。模倣の中に途方もない新しい創造の萌芽が隠されているのである。継承という言葉についても、この二つの模倣と創造のプロセスが隠されているのである。本論では、継承語教育における模倣と創造のダイナミズムを取り上げていきたい。

⁸ 生成的アイデンティティ：1960 年にアイデンティティは「同一性」を意味するものとして使われ、「自己の存在証明」などとして使われている。一方で、戦場に赴いた兵士たちの自己回復としても使われていた。現代社会の中で疎外された個人の同一性が保証されないことから來ていたが、どちらかというと、個人と社会や国家意識への自己同一化がベースとなっていたと思われる。しかし、1990 年代における生成的アイデンティティは、国家や社会にその同一化を求めるのではなく、むしろ、大きな社会や国家によって押しつぶされてきたマイノリティーの集団や文化が自己の中にその同一化を求めるとする姿である。そこには大きな社会や国家からくる抑圧や小さな集団同士の軋轢が介在している。それらの緊張関係が生成的アイデンティティの難しさでもあり、行為主体の可能性であり、従来のアイデンティティに対する新しい動きでもある。継承語学習者が、実はこの立場にあることがよく理解出来るのではないだろうか。

参考文献

- アレント・ハンナ(1994)『人間の条件』筑摩書房
- 岩井克人(2003)『会社はこれからどうなるか』平凡社
- イーザー・ウォルフガング(1982)『行為としての読書』岩波書店
- カラー・ジョナサン(2003)『文学理論』岩波書店
- 小森陽一・石原千秋(1990)『読むための理論』世織書房
- 津田和男(2003)「中等教育とJHL:アカデミック・ランゲージとアイデンティティ」
母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Tsuda2003.html>
- 津田和男(2005)「米国国際学校での継承語日本語“シェルター”プログラム」
母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/tsuda.doc>
- 津田和男・島野雅俊(2000)『季節1:春一番』New York, NY, KEG (Kisetsu Educational Group), NEASTG (Northeast Association of Secondary Teachers of Japanese)
- 津田和男・島野雅俊(2005)『季節2:銀河』New York, NY, KEG (Kisetsu Educational Group), NEASTG (Northeast Association of Secondary Teachers of Japanese)
- 鶴見和子(1996)『内発的発展論の展開』筑摩書房
- 中島和子・カルダー淑子・大山全代・津田和男(2003)“New Movement of Japanese Language Education asa Heritage Language.” ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages) 年次大会パネル口頭発表
- フーコー・ミッシェル(1982)『主体の解釈学』平凡社
- フィッシュ・スタンリー(1992)『このクラスにテクストはありますか、解釈共同体の権威』みすず書房
- 吉見俊哉(1999)『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店
- リクルート・ポール(1990)『時間と物語』新曜社
- Barthes, R. (1968) *The Death of Author*. In *Image / Music / Text*. (1977) Translated by Stephen Heath. New York, NY: Hill and Wang.
- Bakhtin, M. M. (1984) *Problem of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Baudrillard, J. (1983) *Simulacra and Simulations*, In Mark Poster (ed.) (1998) *Selected Writings*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Frye, N. (1957) *Anatomy of Criticism : Four Essays*. Princeton, NJ : University of Princeton Press.
- International; Baccalaureate (1996) *Language B*, Geneva, Switzerland : IBO.
- International; Baccalaureate (1996) *Language AB Initio*, Geneva, Switzerland : IBO.
- International; Baccalaureate (1997) *Language A 2*, Geneva, Switzerland : IBO.
- International; Baccalaureate (1998) *Language A1*, Geneva, Switzerland : IBO.
- Jakobson, R. (1960) *Linguistics and Poetics*, In Seobeck (ed.) *Style in Language*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Lentricchia, F. and McLaughlin, T. (eds.) (1990) *Critical Terms for Literary Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lafayette, C. Robert, ed. (1999) *National Standards, ACTFL Series*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Ricoeur, P. (1984) *Time and Story*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Schultz, J. M. (2002) The Gordian Knot: Language, Literature and Critical Thinking. In Scott, M. V & H. Tucker, *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogue*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Scott, M. V & H. Tucker, *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Shrum, J.L. and Glisan, E.W. (2000) *Teacher's Handbook*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Saussure, Ferdinand de. (1966) *Course In General Linguistics*. Translated by Wade Baskin. New York, NY: McGraw- Hill.
- Rowe, J. C. (1990) Structure. In Lentricchia, F. and McLaughlin, T. (eds.), *Critical Terms for Literary Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tsuda, K. (1996) *Japanese Language Education in Secondary School as Education*. Paper presented at the 10th Japanese teachers' pedagogical workshop in New England, Harvard University.
- Tsuda, K. (2001) *Interpretation, Presentation and Dramatization Skills in Secondary School Heritage Language Classes*. Paper presented at the ATJ seminar, Association of Asian Studies. <http://www.colorado.edu/ealc/atj/SIG/heritage/tsuda.html>

Tsuda, K. (2004) *How to Establish a Heritage Secondary Japanese Classroom: Using Content-based Curriculum Considering Diversity for Multilevel/multiage Students.*

Paper presented at the ATJ seminar, Association of Asian Studies.

<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2004/index.html>.

Vygotsky L. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT press.

米国における継承日本語習得： エスニックアイデンティティーと補習授業校との関係

知念聖美（カリフォルニア大学アーバイン校）
リチャード・G・タッカー（カーネギーメロン大学）
kchinen@uci.edu
grtucker@andrew.cmu.edu

キーワード：エスニックアイデンティティー、補習授業校、日本語運用能力

1. はじめに

1.1 背景

2000年の米国国勢調査によると、米国居住者の約18パーセントの人口が英語以外の言語を家庭で使用している (Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001)。ブレットとインゴールドは、人口18パーセントが英語以外の言語を使用しているにもかかわらず、彼らの継承語 (heritage language) が過小評価されていると指摘し、そのような評価の原因として、継承語を維持するための言語プログラムが少ないと、そして継承語と継承語学習者に関する研究がまだ充分になされていないことなどを挙げている (Brecht & Ingold, 1998; Roca, 1999)。

1.2 本研究の課題

2000年にカリフォルニア大学ロサンゼルス校で開かれた継承語研究大会 (The Heritage Language Research Priorities Conference) では、継承語学習者、家庭、コミュニティー、学校教育の4つの分野における研究が現在急務であると発表されたが、本研究では主に、継承語学習者のエスニックアイデンティティー、継承語学校（補習授業校）、そして継承語の言語運用能力の3つの要因に焦点をおき、これらの要因がどのような関連性があるのかを調査した。

本研究では、以下の3つの課題を取り組んだ。

- 1：継承日本語学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティーと日本語運用能力 (Japanese proficiency) はどのような関係にあるのか。
- 2：補習授業校に通う学習者の、学校に対する姿勢 (attitudes toward Japanese

school) と日本人としてのアイデンティティーはどのような関係にあるのか。

(この研究の中では、生徒が学校に対して持っている心的態度を含んだ意見、見解、印象などを「姿勢」と呼ぶ)

3：補習授業校に通う学習者の学校に対する姿勢と日本語運用能力はどのような関係にあるのか。

1.3 先行研究

フィニー (1990) は、研究者の間で共通したエスニックアイデンティティーの定義が定まらないのは、エスニックアイデンティティーには様々な捉え方があるからだと述べている。一方多くの文献では、エスニックアイデンティティーとは社会的要素の側面が強く、また言語活動と密接な関係にあると論じられている。

エスニックアイデンティティーと言語活動の関係を述べた理論の一つに、ジャイルズとバーン (1982) の Ethnolinguistic identity theory がある。この理論によると、マイノリティーグループのメンバーは、自分たちの言語を様々な日常の機会で多用することにより肯定的なエスニックアイデンティティーを確立しようとするという。さらにジャイルズとバーン (1982) は、これらのマイノリティーグループメンバーは、マジョリティーグループとは距離を置き、マジョリティーの人々が話すネイティブ同様の言語習得にはあまり意欲を示さないと述べている。ジャイルズとジョンソン (1987) は、言語活動をアイデンティティーの大切な要素として考えるマイノリティーグループメンバーが、自分達の言語を維持しようとする時、以下のような条件があると述べている。 (1) そのマイノリティーグループへの帰属意識が高いこと、 (2) 自分達のエスニックグループへの帰属意識が最も高く、それ以外の社会的な組織への帰属意識が低いこと、 (3) 他のエスニックグループと比較した時に、自分達のグループの社会的立場が可変性を伴うものと認識すること、 (4) 自分達のグループのバイタリティーが高いと認識すること、 (5) 自分達のグループと他のエスニックグループの間には大きな境界があると認識すること、などを挙げている。

アイデンティティーと言語習得の関係を説いたシューマン (1978) の acculturation model では、第二言語を習得するためには、学習者自身が、その言語を使用するグループのコミュニティーメンバーの一員として自覚することが大切だと述べ

ている。シューマンの “acculturation” とはターゲットランゲージグループへ溶け込む社会心理的なものを指す。

チョー (2000) とツ (1997) は、継承語の言語能力とアイデンティティの関係について述べているが、チョー (2000) は、継承語の言語能力は、学習者の背景にあるエスニックグループの一員としてのアイデンティティと相関関係にあると論じている。また、アイデンティティの他にも、そのエスニックグループが持つ特有の文化的価値観、倫理、行動規範などに関する知識なども言語能力と関係があるとしている。またフィニーとターバー (1988) の ethnic-search identity model も、学習者のエスニックアイデンティティとそのエスニシティについての知識との関係について述べている。フィニーとターバー (1988) は、アメリカの白人と黒人の同じ中学に通う 8 年生 (中学 2 年生) の生徒のエスニックアイデンティティ形成について調査したところ、自分のエスニックアイデンティティを模索している生徒は、自分達の文化に対して興味と好奇心を示しており、本を読んだり、人と話したり、博物館などに行ったりなどして自分達の文化について学んでいることが判明したという。この傾向は、白人と黒人の両グループに見られた。

またツ (1997) の、エスニックアイデンティティ、継承語学習に対してのモチベーション、そして継承語の言語能力との関係を記述したエスニックアイデンティティ形成のモデルによると、継承語学習は、自分達のエスニックニックアイデンティティーや自己の継承語に対して肯定的な心的態度を持った時に、最も促進されるとしている。

これまで、言語習得とその言語を使用するエスニックグループへの肯定的な帰属意識との相互関係を述べたが、この 2 つの要因を関係づけるのが継承語学校である。継承語学校の機能は、継承語を教えるにとどまらず、学習者の肯定的なエスニックアイデンティティを形成する場としても一役かっている。それは、継承語学校という場は、学習者をその言語を使用するエスニックグループの一員として認知することにより、学習者のエスニックグループへの帰属意識を高めていくからである。

2. 調査手法

2.1 対象

本研究はアンケート調査とインタビューをもとに、米国にある某補習授業校に就学している中学生と高校生を対象に行なった。この補習校は、米国に短期間居住し、数年後には日本に帰国する予定のある生徒を対象に設立された学校で、文部科学省から派遣された校長の下で毎週土曜日に授業が行われている。2003年現在、1900名の生徒が就学しており、170名の教師が教鞭をとっている。中学部で教えられている科目は、国語、数学、社会、理科などである。そして高等部では、国語、論文、数学、社会、などが教えられている。

当初は日本へ帰国する予定のある生徒を対象に設立された学校だが、過去15年間の傾向として、日本から駐在員として渡米する家庭数が減少、帰国を前提とした生徒が減る一方、日本に帰国予定がない所謂「永住組」の家庭の師弟が増えつつある。この調査では、対象を「永住組」の家庭の子弟に限定した。

この調査には、補習校に通う日系アメリカ人31名の生徒（男子9名、女子22名）が参加した。今回の調査における「日系アメリカ人」とは、家庭では日本語を話しているが（出生地は日本でもアメリカでもよい）、学校教育（幼稚園から）はアメリカで受けている中学生と高校生を指す。また、文化的知識や言語的能力の差を制限するために、アメリカ生まれの生徒に関しては日系3世は含まず日系2世のみに限定した。

小学生を調査対象から除き、中学生と高校生のみにしたのは、ランパート、フランケル、タッカー（1966）が行なった子どもの人種に対する固定観念(stereotype)を調査した結果を参考にしたものである。彼らの報告によると、人種に対する固定観念は12歳までに完成し、そのような人種に対する見方はエスニックアイデンティティを形成する上で必要な条件だという。この報告をもとに、本調査では、12歳以上である中学生と高校生のみを対象とした。

2.2 調査対象選出方法

調査対象を選出する手順としては、まず、2003年1月と2003年7月の2度にわたり、この補習校に通う中学生と高校生の生徒全員に同じアンケートを配布した。（1月に配布したアンケートのみ99-104ページに添付）その質問内容は、研究の

焦点である生徒のエスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、そして日本語運用能力の3つの要因についてである。また1月に配布したアンケートには、これら3つの要因に関する質問の他にも、調査対象を選出するために必要な質問項目を設けた。

まず1月に、補習校に通う全ての中学生、高校生に補習校の先生方の協力を得て、学校でアンケートを配布していただいた。その結果、60名の生徒を選び出し、7月にこの60名に1月に配布した時と同じアンケートを郵送した。その結果、31名の生徒から返答があった。アンケートを2回実施したのは、6ヶ月の間に、3つの要因（エスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、日本語運用能力）に変化があったかどうかを調べるためである。

2.3 アンケート調査票

上記のように、今回の研究ではエスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、言語運用能力の3つの要因を焦点としたが、ここで、それぞれの要因に関する質問項目の詳細を述べたいと思う。

2.3.1 エスニックアイデンティティーに関する質問

エスニックアイデンティティーに関する質問は、フィニー（1992）の Multi-group Measure of Ethnic Identity (MEIM) を参考に作成した。フィニー（1992）によると、エスニックアイデンティティーとは自分自身を概念化する上での大切な構成要素で、青年期に顕著になると述べている。フィニーは、エスニックアイデンティティーを構成する3つの要素、つまり、エスニックグループへの肯定的な帰属意識、エスニックアイデンティティーを模索しようとする努力、エスニックグループ特有の生活習慣を探ることにより、エスニックアイデンティティーを測定している。今回の調査ではこれらに関する質問を含め、生徒の日本人としてのアイデンティティーを測定した。それぞれの質問に対しての回答法としては、6段階に区切られたライカースケールを用いた（1=日本人としてのアイデンティティー0%、6=日本人としてのアイデンティティー100%）。

2.3.2 補習校に対する姿勢に関する質問

補習校に関する質問としては、学業成績、交流パターン、学校に対する印象、好感度などを中心に質問項目を作成した。補習校に対する姿勢を測定するために、エ

スニックアイデンティティーを測定する時と同様に、6段階で測定するライカートスケールを使用した（1=最も否定的な姿勢、6=最も肯定的な姿勢）。

2.3.3 日本語運用能力に関する質問

日本語の運用能力を調べるために既存の標準テストを用いるのが理想的であるが、外部者である研究者によるテスト施行が学校の方針上不可能であったため、運用能力を自分で判断して申告するという自己評価形式で調査した。質問は、直接測定に代わるものとして信頼性がある“can do questionnaire”（Clark, 1981）形式で作成した。この“can do questionnaire”では、読むタスク、書くタスク、聞くタスク、話すタスクについて、どのようなことがどの位できるかということを尋ねた。他の2つの質問項目と同様に、6段階に区切られたライカートスケールを用いた（1=最も低い日本語運用能力、6=最も高い日本語運用能力）。

2.4 インタビュー調査

アンケート調査以外にも2月と8月にインタビュー調査を行なった。2月のインタビューでは、中学生6名と高校生6名の計12名を対象に調査を行なった。6名の中学生については、英語版のアンケートを選んだ3名と（2.5 調査手順参照）、日本語版を選んだ3名の生徒を無差別に選出した。また、6名の高校生も同様に、英語版を選んだ3名と日本語版を選んだ3名を無差別に選出した。8月には、2月にインタビューをした生徒のうち、中学生4名と高校生4名の計8名を対象に二度目のインタビュー調査を行なった（日本語版のアンケートを選択した中学生2名と高校生2名、そして英語版のアンケートを選択した中学生2名と高校生2名の計8名）。インタビューでは、1)家庭における言語生活について、2)補習校での学校生活について、3)現地校での学校生活について、4)エスニックアイデンティティーについて、の4点を中心に質問をした。

2.5 調査手順

調査手順としてはまず、今回の研究用に改訂したMEIM（エスニックアイデンティティーを測定するための質問票）、補習校に対しての姿勢、そして日本語運用能力に関する自己評価を一つのアンケートにまとめ、そのアンケートを2003年の1月と7月に行なった。アンケートは、日本語版と英語版を用意し、各自、答え

やすい言語のアンケートに記入してもらった。アンケートを回収した後、インタビュー調査を2月と8月に二度行なった。

2.6 分析

回収したアンケート結果は統計的に分析した。まず7月のアンケートデータとともに、エスニックアイデンティティー、補習校に対する姿勢、日本語運用能力の相関性を調べた。そして、それぞれの要因について、1月と7月のアンケートデータを比較分析し、その後、学年別の分析も試みた。また2月と8月に行なったインタビューで得られたデータは質的に分析した。

3. 結果

3.1 3つの要因の相関性

まず、日本語学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティーと日本語運用能力との関連を調べた。その結果、これら2つの要因は相関関係にあることが分かった ($r=.44, df = 29, p < .011$) (表1)。つまり、自分はより日本人だと思うと回答した生徒は、日本人だと思っていない生徒よりも、自分の日本語運用能力を高く評価している。

次に、補習校への姿勢と日本人としてのアイデンティティーの関係について調べた結果、これら2つの要因も相関関係にあることが分かった。 ($r=.73, df = 29, p < .001$) (表1)。つまり、補習校に対して肯定的な印象を持っている生徒は、比較的否定的な印象を持っている生徒よりも、日本人としてのアイデンティティーが強いということを示唆している。

さらに、補習校に対する姿勢と日本語運用能力の関係について調べた。この結果、これら2つの要因も相関関係にあることが分かった ($r=.64, df = 29, p < .001$) (表1)。すなわち、補習校に対して肯定的な印象を持っている生徒は、比較的否定的な印象を持っている生徒よりも、自分の日本語運用能力を高く評価しているということである。

表1 7月のデータにもとづいた3つの要因の相関性

	<i>r</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
エスニックアイデンティティーと日本語運用能力	.44	29	.011
補習校に対する姿勢とエスニックアイデンティティー	.73	29	.001
補習校への姿勢と日本語運用能力	.64	29	.001

3.2 1月と7月のアンケートデータ比較分析

先行研究では、マイノリティーグループの子どもたちのエスニックアイデンティティーは、長い年数を経て形成されるものであり、また自分のエスニックグループに対して肯定的な姿勢を持ち、そのグループへの帰属意識を高めるにも、長い期間が必要とされるという結果が出ている (cf. Tse, 1997)。このような結果を踏まえて、今回の研究対象となった31名の生徒についても、2003年の1月と7月の間の6ヶ月間に、日本人としてのエスニックアイデンティティー、補習校に対しての姿勢、日本語運用能力の3つの要因に、何らかの変化が見られたかどうかを調べた。

3.2.1 エスニックアイデンティティー

まず、1月と7月のデータそれぞれを数値化するために、生徒の回答の平均値を割り出した。アンケートでは1から6までの値がついたライカースケール (1=日本人としてのアイデンティティー0%、6=日本人としてのアイデンティティー100%) を回答手段として使用し、そのライカースケールに記入された数値の一人当たりの平均を割り出した。その結果、1月のアンケートデータの平均値は3.54だったのに対し、7月のデータでは3.58となり、6ヶ月の間に、日本人としてのエスニックアイデンティティーレベルが高くなっている傾向が見られたが、これらの平均値の差である0.04には、統計的な有意差は認められなかった ($t = .59$, $df = 30$, $p < .554$) (表2)。

表2 1月と7月の比較分析

	1月	7月	差	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
エスニックアイデンティティー	3.54	3.58	.04	.59	30	.554
補習校に対する姿勢	4.38	4.52	.14	1.28	30	.208
日本語運用能力	4.75	4.77	.02	.30	30	.760

3.2.2 補習校に対しての姿勢

エスニックアイデンティティの分析と同様に、まず、1月と7月のデータをそれぞれ数値化するために、生徒の回答の平均値を割り出した。アンケートでは1から6までの値がついたライカースケールを回答手段として使用した（1=最も否定的な姿勢、6=最も肯定的な姿勢）。結果、そのライカースケールに記入された数値の一人当たりの平均値は、1月のアンケートデータでは4.38、そして7月のデータでは4.52であった（表2）。6ヶ月間に補習校への姿勢は若干肯定的なものになっているが、平均値の差である0.14には有意差が認められなかった（ $t = 1.28, df = 30, p < .208$ ）。

3.2.3 日本語運用能力

他の2つの要因と同様に日本語運用能力についても、1月と7月のデータを数値化した結果、1月の平均値は4.75、7月の平均値は4.77であった（1=最も低いレベル、6=最も高いレベル）（表2）。日本語運用能力は向上している傾向が見られたが、この6ヶ月の間の変化に有意差は認められなかった（ $t = .30, df = 30, p < .76$ ）。

3.3 学年別分析

最後に3つの要因について、7月のデータをもとに、学年によって違いがあるかどうかを分析した（中学1年生=9名、中学2年生=10名、中学3年生=6名、高校生=6名）。

3.3.1 エスニックアイデンティティ

まず、学年によって日本人としてのエスニックアイデンティティに差があるかどうかを One-Way ANOVA で分析した結果、学年の違いに有意差があることが認められた（ $F = 5.31, df = 3.27, p < .005$ ）（表3）。

有意差が認められたことを受けて、さらに t -test を用いてどの学年がどのように他の学年と違うのかを調べた結果、高校生は、中学1年生（ $t = 2.69, df = 13, p < .018$ ）と中学3年生（ $t = 4.76, df = 10, p < .001$ ）との比較で有意差が見られ、高校生は、中学1年生と中学3年生とで差があることが分かった。高校生の日本人としてのエスニックアイデンティティーレベルの平均値は4.25で、中学1年生の平均値は3.24、そして中学3年生は3.06だった。

表3 学年別分析

	F	df	p
エスニックアイデンティティー	5.31	3.27	.005
補習校に対する姿勢	2.92	3.27	.052
日本語運用能力	1.54	3.27	.226

3.3.2 補習校に対する姿勢

次に、補習校に対する姿勢が、学年によって統計的に異なるものかどうかを調べた。その結果、学年の差に有意差は認められなかった ($F = 2.92$, $df = 3.27$, $p < .052$) (表3)。しかし、有意差が認められるレベル ($p < .05$) との境界線上にあり、この点に関しては今後の研究課題の一つになり得るだろう。

3.3.3 日本語運用能力

最後に、学年別に見た日本語能力を分析した。その結果、学年による違いに有意差は認められず ($F = 1.54$, $df = 3.27$, $p < .226$)、日本語能力に関しては差はないことが分かった。

3.3.4 その他の分析

上記の3つの分析以外にも、日本語版と英語版の回答を比較した分析、そして男子生徒と女子生徒の回答を比較した分析などを試みたが、どの比較にも顕著な相違は見られなかった。

4. 考察

分析の結果、日本人としてのアイデンティティー、補習校に対する姿勢、そして日本語運用能力の3つの要因は、すべて相関関係にあることが分かった。その中でも、エスニックアイデンティティーと補習校に対する姿勢の関連が最も深いということが分かった ($r = .73$)。つまり、このことは日本人としてのアイデンティティーを形成するうえで、補習校が大切な役割を果たしていることを示唆している。今回のアンケートには下記の例のような、生徒が感じている補習校の重要性や、補習校に対しての好感度を直接問う質問が含まれており、どの程度該当するかという

ことをライカースケール上に記入してもらったものである。例えば、つぎのような質問である（7月に配布したアンケート調査より。以下「さくら学園」は仮称）。

- (1) さくら学園は自分にとってとても大切な学校だ（質問#1）。
- (2) もし自分が親だったら、子供を日本語学校に通わせたい（質問#14）。
- (3) さくら学園は楽しい（質問#15）。

これらの質問に対しての7月のアンケート回答の平均値を下記の表4に記したが（6が最高平均値）、これらの数字は、多くの生徒がこの補習校での学校生活を楽しんでおり、自分達にとって大切な場所として捉えていることを示している。

表4 補習校に対する姿勢についての回答の平均値と標準偏差値

質問#	平均値	標準偏差値
1	4.87	1.28
14	4.92	1.40
15	4.65	1.62

また、日本人としてのエスニックアイデンティティーと補習校に対する姿勢は相関関係にあることが、インタビューデータでも読み取れる。8月にインタビューした8名の生徒のうち6名が、補習校で日本人の友達と会うのは楽しいと話している。その中の一人は、「自分たちは同じ日本人で、抱えている悩みも似ている。お互いの気持ちがよく分かるから」と語っている。また、ある生徒は「補習校で日本人の友達と会って話すのは楽しい。日本語で冗談を言ったりできるし、日本人にしか分からないことも話せる」と言っている。このような声は、いかに補習校が日本人の友人との交流を深める場として機能しているか、そして日本人としてのアイデンティティーを確認する場として一役かっているかということを示唆している。6名の生徒が述べた日本人の友達と交流する楽しみというのは、フィニーが構築したethnic-identity search model によってより詳しく理解することができる。フィニーとターバー(1988)は、自己のエスニックアイデンティティーを模索し確立しようとしている者は、その文化についての本を読んだり、文化活動に参加したり、同じエスニックグループの人と交流したりして、より深く自分のエスニックグループに溶け込もうとしていると述べている。

またフィッシュマン(1980)は、継承語学校 (ethnic-community mother-tongue schools) の役割の一つとして、生徒達に彼らのエスニックアイデンティティーについて教えるということを挙げている。またロング(1987)も継承語学校で、生徒達が自分達のバックグラウンドについての知識を得る機会を与えられることにより、実際に自分達のエスニックアイデンティティーについて模索するようになった時、人生の様々な機会の選択肢がより広がるとしている。

柴田(2000)も、継承語学校は同じエスニックグループの子供達が交流を深める大切な場だと論じている。柴田は、日系コミュニティーのバイタリティーが低いアメリカの町にある、ある日本語学校を対象に研究を行なった。この日本語学校は土曜日のみ授業が行われている学校で、日本から渡米してきた家族の子弟が就学している。柴田(2000)は、このような日本語学校は日本語を教える最も有効な手段だと報告している。その報告によると、日本語学校の役割は、日本語や日本文化を教えるにとどまらず、他の生徒や大人たちと、実践的な日本語を使う機会を生徒に与えることにあると述べている。また、継承語学校は、生徒達のエスニックアイデンティティー形成を促進する場だと言っている。

継承語学校がエスニックアイデンティティーを形成するのに大切な役割を担うということを理解する上で、「エスニックグループメンバーシップ」というキーワードが重要になってくる。ツは、「メンバーシップ」が言語習得にとって重要なにもかかわらず、言語習得の研究の中でも言語使用頻度についての研究はかなり多くなされているが、言語使用頻度と同等に大切な「グループメンバーシップ」についての研究はまだ充分になされていないのが現状だと述べている(2000, 2001)。この「グループメンバーシップ」というのは、ある一定の言語を話すグループに対しての学習者の忠誠心・帰属意識と、そのグループの一員として自覚した時に生まれる特有の感情のことを指す(Tse, 2000)。ツは、学習者がその言語を話すグループの一員ということを学習者自身が自覚した時に、最も効果的な言語習得が可能だと述べている。

上記のツの「メンバーシップ」の概念とジャイルズとバーン(1982)のEthnolinguistic identity theoryを結びつけて考えると、「メンバーシップ」は効率的な言語習得を促進するだけに限らず、エスニックアイデンティティー形成にも大きな影響があるということが言える。Ethnolinguistic identity theoryによると、マイノリティーグループメンバーは自分達の言語を強調して使用することにより、

よりポジティブなエスニックアイデンティティを確立しようとしている。ジャイルズとバーン（1982）は、そのようなマイノリティグループメンバーは、彼らの言語を維持することが可能だろうと論じている。

上記のツの「メンバーシップ」と、ジャイルズとバーンの Ethnolinguistic identity theory の理論を日本語学校の場面に当てはめて考えると、日本語を使おうと努力する継承日本語学習は、日本人としてのアイデンティティを維持し、堅固なものにすることに貢献していると言えるだろう。継承語学校がエスニックアイデンティティ形成に大きな影響があることは、今回のアンケート調査結果からも明らかになったが、インタビューではさらに、ある高校生は「前と比べると、日本人の友達が増え、日本のこともよく分かるようになった。だんだんと日本人になってきてている気がする。来年はもっと日本人っぽくなっていると思う。」と述べている。

アンケートでは、日本人としてのアイデンティティーレベルが 6 ヶ月の間に全体的に向上していることが分かったが、統計的な分析では、有意差は認められなかつた。しかし、ここで考慮したいのはエスニックアイデンティティ形成を確立するまでには長い年月を要するとされており、今回の調査のように 6 ヶ月で著しい変化をみることは難しいことかもしれないということだ。したがって、今回の分析では目立った変化は見られなかつたものの、確実に日本人としての意識は高まってきていることをデータは示している。また 6 カ月後、あるいは 1 年後に同じアンケート調査をし、最初のアンケートデータと比較した場合、統計的な分析で有意差が認められる結果が出る可能性は充分にあると考えられる。

先に、ある高校生の声を紹介したが、この生徒の声と、日本人としての意識が全体的に高まっているという事実を、ツ（1997）のエスニックアイデンティティ形成モデルを用いて解釈することができる。このモデルは、先行研究でも紹介したように、エスニックアイデンティティ、継承語学習に対するモチベーション、そして継承語の言語能力の関連性を説いている。さらに、そのモデルでは、エスニックアイデンティティを確立するまでの 4 つの段階を想定している。この段階というのは、以下のよう順になっている。（1）自分のエスニックグループに対する意識レベルが低い状態、（2）エスニックアイデンティティがまだ曖昧な状態、あるいは自分のエスニシティーから逃避しようとする状態、（3）エスニックアイデンティティが肯定的なものに変化しつつある状態、（4）エスニックグル

ープへ自発的に溶け込もうとする状態、の4段階である。今回調査対象となった高校生の何人かは、「バイリンガル（日本語と英語）でバイカルチュラル（日本文化とアメリカ文化）という同じバックグラウンドを持った友達と一緒にいると安心する。」と話しているが、このような状態は、ツのモデルでいう（3）と（4）の段階であると考えられる。（3）の段階では、継承語学習者は自分の文化や言語習得に興味を持ち始め、（4）の段階では、自分のエスニックグループの中で居心地のいい（comfortable）メンバーシップを獲得し、そのグループが話す言語の習得に対して高いモチベーションを確立するとしている。さらに、このモデルが示唆することの一つとして、エスニックアイデンティティーは、あるパターン化されたプロセスを経て形成されるということが挙げられる。このモデルの論理で考えると、今回の調査対象となった生徒達も、数年後には「より日本人」になり、日本語学習意欲も高くなっている可能性が大きいと推察できる。

5. 結論

今日までの先行研究では、言語習得には言語学習に対してのモチベーションや社会的なアイデンティティーが言語習得には重要な役割を果たすという論文が多く発表されているが、継承語研究においてはさらに、エスニックアイデンティティーも大切な要因だと指摘されている。今回の研究では、学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティー、補習校に対しての姿勢、そして日本語運用能力との関連性を探ったが、補習校が日本人としてのエスニックアイデンティティー形成や継承日本語習得に大きな影響を与えることが分かった。継承語学校が果たす役割については、今までにそのような推測が多くなされてきたが、今回の調査によって、それがはつきりとしたものになった。

しかし最後に、この調査手段の問題点も指摘しておきたい。まず第一に、調査期間が6ヶ月しかなかったということで、先述の通り、エスニックアイデンティティーなどを扱う研究には、もっと長い時間を費やすことが必要だろう。第二に、31名という対象者の数である。統計的にデータを処理するには、もっと多くの対象者がいた方がより信頼性のある結果が得られる。第三に、この調査は、強制的に参加してもらったのではなく、あくまでも生徒の自由意志でアンケートに答えてもらつた。従って、このアンケート調査には、普段から自分を日本人だと感じている生徒、

あるいは補習校に対して好印象を持っている生徒、あるいは自分の日本語運用能力を高く評価している生徒が多く含まれていた可能性も否めない。

今回の研究は、ある特定の補習校を米国継承語学校の一部として見なし、文献も米国の研究に限ったものである。しかし、継承語教育をはじめとする多言語育成教育についてより深く追求するには、日系2世や3世、あるいは4世の子弟が就学している従来の日本語学校など、異なった形態の学校での調査も不可欠であろう。またさらに、日本や米国だけではなく、南米における日本語教育など、世界規模での研究も必要と考えられる。今後の研究課題としては、様々な学校を対象にした長期にわたる大規模な一貫性のある研究が望まれる。

注：この原稿は、Heritage Language Journal Volume 3 (2005) (<http://www.heritagelanguages.org/>)に掲載された英語での研究発表を、国内の読者のために書き直したものである。

参考文献

- Brecht, R. D. & Ingold, C. W. (2003) Tapping a national resource: Heritage language in the United States. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2003-1/tapping.htm>
- Cho, G. (2000) The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24, 4, 369-384.
- Clark, J. L. D. (1981) Language. In Barrows, T. S. (Ed.), *A survey of global understanding*, 87-100. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fishman, J. A. (1980) *Non-English language resource of the United States: A preliminary return visit*. Washington, D.C.: Department of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 202 199).
- Giles, H. & Byrne, J. (1982) The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Giles, H. & Johnson, P. (1987) Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language* 68, 69-99.
- Lambert, W. E., Frankel, H. & Tucker, G. R. (1966) Judging personality through speech: A French-Canadian example. *Journal of Communication*, 14, 4, 305-321.
- Long, L. M. (1987) The first Korean school Silver Spring, Maryland. In B. Topping (Ed.), *Ethnic heritage and language schools in America* (pp. 132-137). Washington, DC: Library of Congress.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (2001) Charting a new course: Heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving the national resource*, 3-26. Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co., Inc.
- Phinney, J. S. (1990) Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 3, 499-514.
- Phinney, J. S. (1992) The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
- Phinney, J. S. & Tarver, S. (1988) Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. *Journal of Adolescent Research*, 8(3), 265-277.

- Roca, A. (1999) Foreign language policy and planning in higher education: The case of the state of Florida. In T. Huebner & K. Davis (Eds.), *Studies in bilingualism : 16. Socio-political perspectives on language policy and planning in the USA*, 297-311. Philadelphia: John Benjamins.
- Schumann, J. H. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras. (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, 27-50. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Shibata, S. (2000) Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 24:4, 465-474.
- Tse, L. (1997) *Ethnic identity development and the role of the heritage language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Tse, L. (1998) Affecting affect: The impact of heritage language programs on student attitudes. In S. D. Krahnen, L. Tse, & J. McQuillian (Eds.), *Heritage language development*, 51-72. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Tse, L. (2001) "Why don't they learn English?" New York, NY: Teachers College Press.
- The UCLA Steering Committee. (2000) Heritage language research priorities conference report, University of California Los Angeles, September 21-23. *Bilingual Research Journal*, 24:4, 475-488.

アンケート1 (2003年1月配布)

バックグラウンドインフォーメーション

以下の質問は、あなたのバックグラウンドに関しての質問です。

お名前を記入して、質問に答えて下さい。なお、3番から13番については、
一つだけに○をしてお答え下さい。

1. お名前： _____
2. _____ 歳
3. さくら学園での学年： 中1 中2 中3 高1 高2
4. 性別： 男 女
5. 日本で生まれましたか： はい いいえ
- 「はい」の場合： 何歳の時にアメリカに来ましたか。_____ 歳
- 「いいえ」の場合：あなたは何世ですか。 2世 / 3世 / その他
6. 兄弟、姉妹がいますか： はい いいえ
- 「はい」の場合：
お兄さん、あるいはお姉さんが合わせて何人いますか。 _____ 人
弟さん、あるいは妹さんが合わせて何人いますか。 _____ 人
7. ご家庭では、どの言葉を使いますか：
日本語のみ / 日本語と英語 / 英語のみ
8. さくら学園に何年間通っていますか。
1~3年間 / 4~6年間 / 7~9年間 / 10~12年間
9. 他の日本語学校に通ったことがありますか： はい いいえ
10. 家庭教師をつけたり、塾に通ったりしていますか： はい いいえ
11. 日本の文化に関するクラブなどに所属していますか。
(例：剣道クラブ) はい いいえ
12. アメリカにいる間に、何回日本に行ったことがありますか。
0~1回 / 2~3回 / 4~5回 / 6~7回 / 8回以上
13. アメリカにいる間に、日本に滞在した期間を合わせると、どのくらいになりますか。
1ヶ月未満 / 1ヶ月～3ヶ月 / 4ヶ月～半年 / 7ヶ月～1年未満 / 1年以上
14. 現在どこに住んでいますか。市の名前を書いて下さい。

アンケート 1-A

- 以下の質問は、皆さんの民族意識に関する質問です。

☞ a, b, c のいずれかに○をつけて下さい。

私の父は、
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 d) その他
(Japanese-American)

私の母は、
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 d) その他
私は、自分のことを、_____ だと思う。
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 d) その他

該当すると思うスペースに ✓ マークを記入して下さい。

例) 日本人の友達がいる。

全然いない _____ : _____ : _____ : _____ たくさんいる

↙ どちらかというと、日本人の友達がいるほう。

1. 日本の歴史や習慣などを進んで勉強した事がある。

全然ない _____ : _____ : _____ : _____ 何度もある

2. 日本人がたくさんいるクラブやグループなどに所属しているほうだと思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

3. 自分は日本人であると思う。そして、自分にとって日本人であるということ
がどういうことかもわかっている。

全然わからない _____ : _____ : _____ : _____ よくわかる

4. 日本人以外の人とも友達になりたいと思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

5. 日本人であるということが自分の人生にどのような影響があるのか、考
えることがよくある。

全然ない _____ : _____ : _____ : _____ よくある

6. 日本人グループ（日本民族）に属していてよかったと思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

7. 異なる民族が交わろうとする努力はあえてしない方がいいと時々思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

8. 日本人以外の人と一緒にすごすことがよくある。

全然ない _____ : _____ : _____ : _____ よくある

9. 自分は日本人グループ（日本民族）に属していると感じる。

全然そう感じない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう感じる

10. 日本人と日本人以外の人との付き合い方について、日本人であることが
どのような意味をもつかがわかる。

全然わからない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ よくわかる

11. 自分のバックグラウンドをもっとよく知るために、日本人について、他の
日本人と話をしたことがある。

全然ない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ よくある

12. 日本人と日本人が残してきた功績を誇りに思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

13. 他の民族の人とはあえて友達になろうとは思わない。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

14. 自分の生活には、日本の食事、娯楽、習慣など、日本文化が多く取り入れ
られている。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

15. 他の民族の人達と一緒にになって、色々な活動に参加していると思う。

全然そう思わない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強くそう思う

16. 日本人グループ(日本民族)に対して、強い結びつきを感じる。

全然感じない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強く感じる

17. 日本人以外の人達と一緒にいるのは楽しい。

全然楽しくない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ とても楽しい

18. 日本の文化的、民族的背景に好意を持っている。

全然持っていない _____ : _____ : _____ : _____ : _____ 強く持っている

19. 下記の中から、自分が感じる事に一番近いものに、ひとつだけ○をつけて
下さい。

- 1) アメリカに住んでいるが、自分は日本人だと思う。
- 2) 日系のバックグラウンドはあるが、自分はアメリカ人だと思う。
- 3) 自分は日本人に近い、日系アメリカ人だと思う。
- 4) 自分はアメリカ人に近い、日系アメリカ人だと思う。
- 5) 自分は日本人にもアメリカ人にもかたよらない、両方の性質を
同じくらい持っている日系アメリカ人だと思う。

20. 他の人から、どのように思われたいですか。

- 1) 日本人 2) アメリカ人 3) 日系アメリカ人

アンケート 1-B

●以下の質問は、あなたの日本語能力についての質問です。該当すると思う
スペースに マークを記入して下さい。

1. 日本語の新聞、小説が読める。

全然読めない : : : : よく読める

2. 自分の学年に適した日本語の教科書が読める。

全然読めない : : : : よく読める

3. 日本語の雑誌が読める。

全然読めない : : : : よく読める

4. 漢字にふりがながついている読み物が読める。

全然読めない : : : : よく読める

5. 各教科のレポートや論文等が日本語で書ける。

全然書けない : : : : じょうずに書ける

6. 自分の考え方等を簡単にまとめたエッセイや作文が日本語で書ける。

全然書けない : : : : じょうずに書ける

7. 簡単な手紙が日本語で書ける。

全然書けない : : : : じょうずに書ける

8. 上記のものを日本語で書く時、文法的なミスはあまりない。

全然ない : : : : たくさんある

9. 上記のものを日本語で書く時、漢字で書くべきところは正しい漢字を使って書ける。

全然書けない : : : : じょうずに書ける

10. 大人同士の会話が理解できる。

全然理解できない : : : : よく理解できる

11. 日本語のテレビ番組、ビデオ、映画などが理解できる。

全然理解できない : : : : よく理解できる

12. さくら学園の先生が授業で使う日本語が理解できる。

全然理解できない _____ よく理解できる

13. 先生やあまり知らない大人と話す時には、友達と話す時とは言い方をかえて、礼儀正しく話すことができる。

全然話せない _____ じょうずに話せる

14. 現地校で習ったことを日本語で説明できる。

全然できない _____ じょうずにできる

15. 過去の出来事や経験について詳しく説明できる。(例えば、前回日本へ行った時何をしたか等)

全然できない _____ じょうずにできる

16. 複雑な状況を日本語できりぬけることができる。(例えば、カギをかけておいたのに学校のロッカーから物が盗まれたことを報告する、病気で休んでいたので友だちがテストの範囲について教えてくれたがそれがまちがっていたので、テストをえんきして欲しいと先生にたのむ等)

全然できない _____ じょうずにできる

17. 会話では、日本語の文法をまちがえることはない。

全然ない _____ たくさんある

18. 日本のティーンエージャーの間で流行っている言葉や言いまわしが正しく使える。

全然使えない _____ じょうずに使える

19. あなたにとって母国語は、

日本語 _____ 英語

アンケート1-C

●以下の質問は、さくら学園についての質問です。該当すると思うスペースに✓マークを記入して下さい。(以下「さくら学園」は仮称)

1. さくら学園は楽しい。

全然楽しくない _____ とても楽しい

2. さくら学園にたくさん友達がいる。

全然いない _____ たくさんいる

3. さくら学園で友達と話す時、どの言葉を使いますか。

日本語のみ _____ 英語のみ

4. さくら学園にいる時、自分は日本人だとの思いが強くなる。

全然そう思わない _____ とてもそう思う

5. 平日も(月曜日から金曜日まで)、さくら学園の友達と話すことがある。

全然ない _____ よくある

6. さくら学園で、日本語(言葉のこと)について学んでいる。

全然学んでいない _____ たくさん学んでいる

7. さくら学園で、日本で教えられている教科について学んでいる。

全然学んでいない _____ たくさん学んでいる

8. さくら学園で、日本の文化について学んでいる。

全然学んでいない _____ たくさん学んでいる

9. さくら学園について、一番好きなことは何ですか。

10. さくら学園について、一番きらいなことは何ですか。

◎ご協力ありがとうございました◎

アンケートに答えていただいてありがとうございました。日本語学習の実態をさらによく知るために、直接お会いしてお話をうかがいたいのですが、もしお話を聞かせていただけるようでしたら、下記のスペースに、お名前、お電話番号、イーメールアドレス(もしあれば)を記入して下さい。どうぞよろしくお願いします。

お名前: _____

お電話番号: _____

イーメールアドレス: _____

イーメールで、日本語が読めますか: はい いいえ

母語・継承語・バイリンガル教育研究会
2005/6 年度大会プログラム
テーマ：「学校教育の中で多言語を育てる」

日時：2005 年 8 月 5 日（金）9:45-16:45
場所：代々木オリンピックセンター国際交流棟

- 9:45 開会 総合司会 佐々木倫子（桜美林大学）
- 10:00 「米国国際学校での継承日本語“シェルター”プログラム」
津田 和男・大山 全代（United Nations International School）
- 11:00 「公立・私立高校が挑戦したイマージョン英語教育
—客観テストと心理評価の結果から—」
椎名 紀久子（千葉大学）・渡邊 範夫（千葉県立成田国際高校）
岡本 邦秀・Mary Walters（立命館宇治中学校・高校）
- 12:00 質疑応答
- 13:30 「帰国子女が多い環境での日本語・外国語の指導の現状」
佐々 信行・杉山 健太郎・島田 かおる（啓明学園初等学校）
- 14:30 「国内国際学校：2言語による読書力査定とその基準
—発達段階に合わせたバイリンガル・リテラシー・テストの必要から—」
中島 和子（名古屋外国語大学）
木村 美香・市川 千恵美（New International School）
- 15:30 質疑応答
- 15:50 全体討論 司会・総括 湯川 笑子（立命館大学）
「学校教育の中での多言語育成」
- 16:40 閉会

母語・継承語・バイリンガル教育研究会
第7回研究集会プログラム
テーマ：「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」

日時：2006年2月18日(土)10:00 - 17:30
場所：名古屋外国語大学5号館1階511教室

- 10:00 歓迎の挨拶 水谷 修 (名古屋外国語大学 学長)
問題提起 中島 和子 (名古屋外国語大学)
- 10:15 「「セミリンガル」という概念の歴史的背景」 湯川 笑子 (立命館大学)
- 10:45 「日本のモノリンガル話者中心の社会における言語障害学の観点から」
飯高 京子 (上智大学言語障害研究センター)
- 13:00 事例発表1 「日本生まれもしくは幼児期来日の外国人児童の日本語能力
—OBC会話テストを利用して」
吉川 陽子・本杉 敦子 (豊田市教育委員会外国人適応指導員)
- 13:35 事例発表2 「外国人集住都市における幼児期の言語環境と支援の課題」
築樋 博子 (豊橋市教育委員会)
- 14:10 事例発表3 「8-10歳で見られる一時的セミリンガル現象についての
事例と考察—ニューインターナショナルスクールにおいて—」
松岡 由佳・木村 美香 (New International School)
- 14:45 事例発表4 「帰国子女教育の現場から—
一時的ダブルリミテッド／セミリンガルからの脱出—」
加藤 真一・島田かおる 他4名
(啓明学園初等学校、中学・高校国際学級)
- 15:20 ディスカッサント 田中 裕美子 (国際医療福祉大学言語聴覚科)
- 16:00 パネルディスカッション
「日本語教育における今後の課題と展望」
パネリスト：西原 鈴子 (東京女子大学)
佐々木 倫子 (桜美林大学大学院)
石井 恵理子 (東京女子大学)
司会 中島 和子 (名古屋外国語大学)
- 17:30 閉会の挨拶 中道真木男 (名古屋外国語大学 日本語学科長)

母語・継承語・バイリンガル教育研究会

第8回研究集会プログラム

テーマ：「母語・継承語とその教育的意識」

日時：2006年3月4日(土)13:00 - 17:00

場所：桜美林大学新宿キャンパス

13:00 開会 佐々木 倫子 (桜美林大学)

【修論発表】国内のケース

13:10 「日系ペルーカの子どもたちに対する教育とスペイン語継承」
建木 千佳 (桜美林大学大学院)

13:40 「ブラジル系外国人学校と公立小学校の補完的連繋
—愛知県小牧市のケースを中心に—」
横井久美子 (名古屋外国語大学大学院)

14:10 「ラテンアメリカ出身の青少年の会にみられる学習と交流」
林 せつ香 (桜美林大学大学院)

【修論発表】国外のケース

14:50 「カナダの継承語教育
—学習言語としての継承語運用能力獲得をめざして—」
鈴木 崇夫 (名古屋外国語大学大学院)

15:20 「日系日本語学校の超複式授業研究
—ブラジルの授業実践をもとに—」
奥谷 規子 (桜美林大学大学院)

【特別参加】

16:00 「ブラジルにおける在日経験帰国児童生徒の日本語実態調査」
根川 幸男 (ブラジリア大学 助教授)

16:45 閉会 中島 和子 (名古屋外国語大学)

母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究 第3号 投稿募集

MHB 研究会会員の皆様

2006 年度は「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」という特集のもと、第三号を刊行する予定です。そこで、会員の皆様から以下の要領で投稿募集をいたします。

投稿規程

特 集 名：「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」

締 切 日：2006 年 9 月 30 日正午必着

資 格：投稿は会員に限りますので、非会員の場合は HP の説明に従い、入会手続きをお取りください。

内 容：研究論文・調査・実践報告・研究ノート等

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5 用紙 20 枚以内

- ファイルではなく、紙媒体の原稿をお送りください。
- 執筆者名・所属機関名は原稿本文には書かないでください。
- 返却しませんので、コピーを取っておいてください。
- 連絡先：投稿タイトル名、執筆者名・所属機関名・連絡先（住所、電話番号・FAX 番号・メールアドレス）を記した別紙を原稿に同封してください。
- 採否：編集委員会が審査のうえ、採否を決定し、10 月半ばまでにお知らせします。
- 掲載決定論文につきましては、要旨（和文原稿の場合は英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名）を加えた電子ファイルでの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合もあります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を 3 部進呈いたします。
- 郵送先：470-0197 愛知県日進市岩崎町竹の山 57

名古屋外国語大学外国語学部日本語学科 中島和子研究室

電話：05617-5-2645

（封筒の表に「MHB 投稿」とお書きください。）

書式規定

タイトル

—副題がある場合入れる—

キーワード：(5語まで) 母語 繙承語 バイリンガル 言語習得 言語教育

1. 用紙・書式

いただいた原稿をほぼそのまま印刷したいと願っていますので、統一した形式でお願いします。サイズはB5 原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右 2.8cm。書式は1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイント。(タイトルのみ14ポイント)

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

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

3. 章立て

1. 全角数字+全角ピリオド+全角スペース+見出し(太字)。1行あけて書き始める。
- 1.1 半角数字+半角ピリオド+全角スペース+見出し(太字)。下位項目の場合、見出しの次に行をあける必要はありません。

4. 注

右肩に数字パーセントで示す 1)。巻末注とし、本文の直後に入れる。

5. 参考文献

著者名(1998)「論文名(英語の場合は“”入り)」
『文献名(英語の場合はイタリック体)』pp.1-21(ページ)
(本の場合などは学会誌を参考に出版社などを入れる。)

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
msasaki@obirin.ac.jp
mhbkenkyuu mailing list
mhbkenkyuu@notredame.ac.jp
<http://nais.notredame.ac.jp/mailman/listinfo/mhbkenkyuu>

入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会はバイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象として、研究・実践・情報交換のために作られています。

以下の4分野の質の向上を願う研究者、教育者を会員として随时受け入れています。
(会費無料)

- (1) 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
- (2) (海外) 日本人・日系人児童生徒の継承語としての日本語教育
- (3) 聾児のためのバイリンガル教育
- (4) 海外・帰国児童生徒教育、そのほか各種イマージョン教育

入会希望者は会員登録を行ってください。

1. 名前、2. 所属、3. e-mail アドレス、4. 特に興味のある領域または分野、の4点を記入し、電子メールで事務局（msasaki@obirin.ac.jp）と広報担当（eyukawa@notredame.ac.jp）までお送りください。MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト（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、mhbkenkyuu@notredame.ac.jp）や専用ウェブページ（<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage>）を通じて行っています。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会事務局
桜美林大学・佐々木倫子研究室

編集後記

母語・継承語・バイリンガル教育研究会のジャーナル『母語・継承語・バイリンガル教育研究』第2号を、継続的に刊行が難しい状況の中で、なんとか発刊することができました。投稿くださった方々に厚く御礼申し上げます。

複数の言語環境で育つ年少者の教育は、現場の取り組みを直視し、先駆的な実践を詳細に記述、それを踏まえて新しい多言語教育理論を構築していく必要があります。その意味で本号も、既存の学会誌とは異なり、勇気を持って現場の実践を中心に据えました。編集が行き届かず、読みにくいところが多々あると思いますが、それも現場の声の一部とご理解いただきたいと思います。

母語・継承語・バイリンガル教育に関わる教師、そしてこの分野の研究に関心を持たれる研究者・大学院生の皆様の一助になれば幸いです。

2006年3月

『母語・継承語・バイリンガル教育研究』第2号

編集責任者

中島和子

母語・継承語・バイリンガル教育研究第2号

2006年3月31日 発行◎

発行者 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

〒190-0294 町田市常盤町3758 桜美林大学 (事務局)

Tel. 042-797-8798 Fax. 042-797-1887

印刷所 有限会社 津田印刷

〒606-0002 京都市左京区岩倉中大鷲町14

Tel. 075-791-2028 Fax. 075-706-3628



2006年3月

発行
母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編集責任者
中島和子

編集委員
佐々木倫子、湯川笑子、津田和男

事務局
桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp

（文部科学省科学研究費補助金基盤研究B 課題番号15320075
「外国語習得と母語との関係—
セミリンガル現象の要因と教育的処置に関する基礎的研究」）（代表 中島和子）