

多言語環境に育つ子どもたちの母語保持伸長と日本語習得(上)

— その現状と課題

櫻井千穂

要約

国際化、多文化化の流れに伴い、日本国内でも多言語環境に育つ子どもたちへの日本語・教科支援に関して様々な議論や実践が行われている。しかし、移民先進国における調査研究で彼らの学力を高めるのに必要といわれている母語保持伸長を旨とした取り組みはほとんどなされていない。これには、日本国内で彼らの言語力の実態をつかむ調査が不足していることが一因となっている。より有益な教育・支援の追求のため、母語と日本語の二言語の力を捉える基礎的研究が今まさに必要とされている。

一 はじめに

世界でグローバル化の波が押し寄せ、日本でも国際化、多文化化が叫ばれる昨今、学校教育の現場では、様々な文化的、言語的背景をもつ子どもたちの存在を多数目にするようになった。文部科学省が毎年実施している「日

本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」によれば、二〇〇八年九月現在、日本の公立小・中・高等学校、中等教育学校および盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は二万八五七五人(二〇〇七年度は二万五四一一人、前年比一二・五%増)であり、二〇〇一年の調査開始以来、最多の数にのぼる。

このような現状のなか、学校教育の現場のみならず、大学などの研究機関や国、地方自治体といった行政機関、地域のNPOやボランティア団体等、多言語環境に育つ子どもたちの教育や支援に関わる組織や人々の間で、日々、様々な議論や取り組みがなされるようになってきてはいるが、いまだ課題は山積している。

本稿では、移民先進国と呼ばれる国々における多言語環境に育つ子どもたちの言語能力に関する研究成果と理論的背景を概観するとともに、日本国内でのこれらの子どもたちへの言語教育の変遷を振り返ることにより、彼らへの言語教育の現状の課題と今後のあり方について考察を試みる。

そして、本稿に続く「多言語環境に育つ子どもたちの母語保持伸長と日本語習得(下)」で取り上げる日本国内における言語能力調査が今、なぜ必要とされているかということについて言及したいと考える。

二 バイリンガル教育学における理論的枠組み

1 多言語環境に育つ子どもたちの言語能力と学力問題

学校教育現場において多言語環境に育つ子どもたちに

対する言語教育を論じるとき、よく取り上げられるのは、「日常会話を流暢にこなす多くの子どもたちが、学習場面で必要となることばに課題を抱えている」という問題である。来日後数年しか経っておらず、日常会話の中にも非母語話者の発話の特徴が見られる子どもであれば、まだ、その直面している課題に周囲が気づきやすい。しかし、日本生まれや幼児期に来日した子どもたちの中にも、会話の流暢度は日本語母語話者の子どもと比べても遜色ないにもかかわらず、教室での教科学習についていけない子どもが多く存在する。彼らが抱える言語上の問題は表面的には見過ごされがちで、個々に起因する学力の問題として片付けられることも少なくない。

これは、もちろん日本だけの問題ではなく、移民を受け入れている多くの国々が直面している課題である。OECDが進めている「生徒の学習到達度調査」(PISA)の二〇〇三年調査のうち、移民の子どもの社会的背景や学校での使用言語という観点から分析した研究においても興味深い結果が出ている(OECD, 2007)。この調査に参加したOECD諸国のうち、アメリカ合衆国、ドイツ、ロシアなど一七カ国において、母語話者の子どもと移民の子どもとの学力の比較がなされたのだが、読解力の結果をみると、移民の子どもたちへの言語教育に古くから

力を入れているカナダやオーストラリア、そして香港、マカオを除く国々では、移民の子どもの得点が、母語話者の子どもと比較して有意に低かったのである。しかも、学齢期中で移り住んだ一世の子どものみならず、現地生まれの、初等教育の初めからその国の教育をその国の言語で受けている二世の子どもの読解力得点までもが有意に低かったのである。

2 しきい理論 (Thresholds Theory) ⅴ

言語能力の三つの側面

では、多言語環境に育つこと、または子どもたちがバイリンガルであること自体が学力低下の要因であるとしてしまつてよいのであろうか。この問いに関しては、バイリンガル教育学における様々な研究によつてすでに否定的見解が示されている。

認知力の発達と言語能力との関係について説明したのは Cummins (1978) のしきい理論である。これは、子どもの言語能力の発達に二つのしきいが存在し、そのしきいを超えられるか超えられないかによつて、認知力の発達にプラスにもマイナスにも影響するという考え方である。この理論によると、両言語のレベルが上のしきいを超え、二言語において年齢相応の能力を獲得している場

合、一言語の環境に育つモノリンガルの子どもよりも認知的に優位である、というのである。逆に、両言語において下のしきいを超えられない場合は、認知力の発達にマイナスの影響が生じるとされる。また、一方の言語のみ年齢相応の能力を獲得している場合は、認知面への影響はプラスでもマイナスでもないと言われる。

ベーカー (一九九六) でも指摘されているように、このしきい理論の問題点は、しきいがどのような言語能力の獲得を指すのかということが厳密に規定されていない点である。ただ、しきいを具体的に説明するものではないものの、Cummins (2003) では、多言語環境に育つ子どもの言語能力をその質的側面、習得期間、習得方法によつて三つに分類している。この三つの側面を別々に捉えることによつて、教育現場で一括で扱われがちな言語習得上の課題をそれぞれの側面ごとに浮き彫りにしている。

それは ① Conversational Fluency (以下 CF)、② Discrete Language Skills (以下 DLS)、③ Academic Language Proficiency (以下 ALP) と呼ばれる言語能力の側面である。CFとはよく慣れている場面で相手と対面して会話をする流暢度を表し、高頻度の語彙や簡単な文法構造が使用される。非母語話者の子どもが学年相応の力の獲得に普通一〜二年が必要とされる力であり、

(従来カミンズがBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)と呼んでいた言語能力である。DLSとは、音韻に対する意識や、音と文字との関係を読み取る力などのことで、こちらも就学後二年ぐらいで身につくといわれている。ALPとは従来CALP(Cognitive Academic Language Proficiency)と呼ばれていた言語能力を指し、学年相当レベルに達するのに少なくとも五年以上必要とされている。教科学習の場面で使用される、日常会話ではほとんど聞くことのない低頻度の語彙、複雑な構文、抽象的な表現などが含まれ、言語的にも概念的にも高度な文章を理解し、使用することが要求される。

DLSもALPも生活の中で自然に習得されていく言語能力ではなく、原則的に学校における学習場面において、それぞれ別々の方法で習得されていく能力である。特にALPの習得は、学年が上がるにつれてますます難しくなる概念の習得と同時になされなければならないため、母語話者に追いつくことを目標とした場合に長い期間を要するのは想像に難くない。

3 二言語相互依存仮説

では、このALPの習得を考えると、どのような方法が効果的なのだろうか。バイリンガル教育学におい

て、その鍵となる重要な仮説はCummins(1981)のLinguistic Interdependence Hypothesis(二言語相互依存仮説)であろう。その定義は以下のとおりである。

言語(Lx)による教育によってLxの言語能力が促進された場合、その言語能力は、言語(Ly)に対する適度の接触の機会とLyの学習に対する動機付けがあれば、言語(Ly)に転移(Transfer)するであろう。(Cummins 1981, p.29)

カミンズ(二〇〇六中島・湯川訳)によれば、①概念的要素(例えば、光合成という概念の理解)、②メタ概念ストラテジー、メタ言語ストラテジー(例えば、視覚化、(概念の)図式化、記憶術、語彙習得ストラテジーなど)、③言語使用におけるコミュニケーション上の要素(第二言語でコミュニケーションをとろうとする意欲、コミュニケーションを助けるためのジェスチャーや顔の表情などを使いこなす力)、④特定の言語的要素(例えば「光合成」という熟語における「光」の意味)、⑤音韻意識(単語が異なった音によって構成されるという知識)の五つの側面で転移が起こるといわれている。また、中島(二〇〇五b)では、この二言語相互依存仮説の示す転移とは、観察可能な表面の言語上の転移(Linguistic Transfer)のみを取り上げる第二言語習得研究の概念とは異なり、深層面、それも

認知面の転移 (Cognitive Transfer) に拡大したものでありとされている。つまり、この仮説を応用すれば、多言語環境に育つ子どもたちが一つめの言語で獲得した力をなかつたものとして考えるのではなく、二つめの言語での獲得に十分に活用できるのである。最近では、ペーカール(一九九六)で指摘されているように、この仮説を支持する実証研究が多く見られるようになってきている。

4 二言語相互依存仮説を支持する実証研究

Lanauze, M. & Snow, C. (1989) は半日母語、半日英語のバイリンガルプログラムで学習する(作文教育はほとんどなされていない)プエルトリコ系のスペイン語母語児童三八名(四・五年生)の作文力を調査するため、絵を提示して三〇分間作文を書かせ、複雑さ、精巧さ、意味内容の観点から二言語の関係を分析した。その結果は、両言語の力が高い子どもたちのグループ(GG)と、英語力は低いがスペイン語力は高い子どもたちのグループ(PG)が両方の言語での伸びを示したが、英語力もスペイン語力も低い子どもたちのグループ(PP)は伸びる兆しが見えなかつたとしている。英語力がともに弱いPG、PPグループを比較したとき、PGのほうが英語の作文においてもより長く、統語的により複雑に、そして意味的にも

より複雑な作文を書いており、またPGは英語の口頭能力が十分伸びる以前に、ALPが母語から第二言語に転移したとのことである。PGはGGと比べると、スペリング誤用や母語の干渉による誤用はあつたが、複雑さや精巧さ、また意味内容の観点ではGGと同じレベルであり、英語への接触量が増えるとともに、その誤用は減少したとしている。

二言語環境に育つ子どもたちにとってどのような教育プログラムが有益であるかという視点に立った研究としてはThomas&Coller(2002)の大規模調査が興味深い。これは、アメリカの五つの州において、幼稚園から一二年生までのマイノリティ言語の移民の子どもたちと英語を母語とする子どもたちの学力・言語能力に関する調査を様々なタイプのバイリンガルプログラムとESLコースまたメインストリームでの英語による教育カリキュラムの比較の中で縦断的かつ横断的に実施したものである。この研究では延べ二一万件のデータが分析対象とされた。主な結果として次の点を挙げている。

・メインストリームのクラス(在籍学級)だけで学習した英語を第二言語とする子どもたちは、バイリンガル教育やESLを受けた子どもたちと比べて、五年生までに読みと算数についていけなくなるケースが多い。ま

たこのグループの子どもたちのドロップアウト率が一番高い。

・学年相当の第二言語能力レベルに到達するには少なくとも四年はかかっている。さらに少なくとも四年間母語で初等教育を受けている子どもは、第二言語でも四年で学年相当レベルに到達する。しかし、母語での初等教育を受けていない子どもは第二言語で学年相当レベルに到達することはできない。

・マイノリティ児童生徒が全教科において平均点以上の成績を取り、それを学校教育の最後まで維持できたのは、バイリンガルプログラムであり、このコースの子どもたちが一番ドロップアウトの率も低かった。

・第一言語でどのくらい教育を受けたかということが、第二言語の到達度のもっともよい予測指標となる。つまり、第一言語での教育レベルが高ければ高いほど、第二言語の到達度も高くなる。

・バイリンガル教育を受けた子どもたちのほうが、モノリンガル教育を受けた子どもたちより四年から七年後にはすべての教科において到達度が高くなった。

これらの調査は、母語による指導や母語力そのものを伸ばすことは、第二言語の伸長にもつながる、ということとを意味しているし、逆に、第二言語のみで教育を受け

た子どもたちは、なかなか母語話者に追いつくことは難しいということを物語っている。

日本国内で行われた第二言語の相関を示す大規模調査としては、中島・ヌナス(二〇〇一)が挙げられる。これは、一九九七年から二〇〇一年にかけて国立国語研究所のプロジェクトとして全国八県の小学校二九校、中学校四校に在籍するポルトガル語母語児童生徒(二四二名)と中国語母語児童生徒(一一二名)に対して実施された会話、聴解、読解、語彙力の調査である。中島(二〇〇五a)によれば、日本語会話力の習得という観点から見ると、滞日年数との間で有意の関係(288S20P=000)が見られ、来日後一〜二年は非常に個人差が激しいが、二年を過ぎるとほぼ全員の会話得点上昇したとしている。ただ、二年を過ぎても低迷しているケースもあり、それらを年齢別に見ると圧倒的に低学年に多く、さらに認知タスクの得点と年齢とは有意の関係(452P=000)が見られたという。そして「母語の熟達度の高い子どもほど認知タスクで高得点を取る傾向がある」と結論付けている。

この結果同様、母語での教育が十分ではない低年齢児童のほうが母語での学習経験をもつ高年齢児童よりも第二言語習得においても母語の保持においても不利であるという指摘はSkutnabb-Kangas(1981)においてもなされ

ている。Skutnabb-Kangas(1981)は、一〇歳から一二歳までの間にスウェーデンに移住し、現地の学校に通っている子どもたちは、母語もスウェーデン語もほぼ学年相応レベルになったが、七歳から八歳に移住した子どもたちは反対に両方のことばともに発達が遅れる傾向があったとしている。また上述のCummins(二〇〇六)中島・湯川訳でも学校教育のあり方について「学校が母語を効果的に教え、適宜母語を通してリテラシーを伸ばすなら、バイリンガル児は学校でよく伸びる。反対に、母語を否定することが暗に促され、その結果、母語の発達が停滞すると、子どもの学習の個人的、概念的基盤が崩れてしまう」と述べている。

これらの研究結果を概観すると、多言語環境に育つ子どもたちの学力の向上を目指すとき、母語力の保持伸長がいかに重要かということについて考えざるを得なくなってくる。一方で、日本国内のこれらの子どもたちに対する教育、支援はどのようになされてきているのであるか。次章では、国内での教育、支援のあり方に目を向け、その変遷を探ってみることにする。

三 年少者日本語教育学における研究

1 多言語環境に育つ子どもたちに対する言語教育の変遷

日本国内において、多言語環境に育つ子どもたちに対する言語教育は、主に年少者日本語教育学という、日本語教育学の一分野が大きな役割を担っている。年少者に特化した日本語教育の必要性が唱えられるようになったのは、一九七〇年代のことであり、当初は、岡(一九七六)、金井(一九七九)らの報告に見られるように、「帰国生徒」に対してや「インターナショナル・スクール」などでの日本語教育が課題とされていた。この時期の報告では、成人に対する日本語教育との区別の必要性が主張されているが、何をどう区別するかといった具体的示唆は少ない。いわゆるニューカマー(新渡日)と呼ばれる子どもたちの中では、一九七二年の日中国交正常化以降に來日した「中国帰国者」、そして一九七五年のベトナム戦争終結後に來日した「インドシナ難民」の子どもたちに対して、それぞれ中国帰国者定着促進センター、定住促進センターにおいて日本語教育が行われるようになったのだが、実態調査や実践報告が学会誌上でなされるようになるのは九〇年代に入ってからと、ごく最近のことである。また、九〇年代前半は、日本語を使って日常的な生活が

行えるようにと、生活の「適応指導」や日本語の「初期指導」に主眼が置かれていた(川上一九九一、関口一九九四他)。

一九九〇年改定の「出入国管理及び難民認定法」の施行以降は、上述の子どもたちに加え、中南米からの日系人労働者の随伴家族の子どもたちも一般の公立小中学校に多く在籍するようになってくる。このようななか、九〇年代後半には、年少者日本語教育のあり方そのものを理論化・体系化しようとする論考も目立つようになる。伊東(一九九九)は、外国人児童生徒への日本語指導を、生活適応や日常生活で最小限必要な日本語指導である「初期指導」、在籍学級での学習に必要な言語能力を身につけさせる指導、特に高学年以上の児童生徒に対しては、教科内容の理解力をつけさせるために必要な基本的語彙の指導が中心となる「中期指導」、そして在籍学級の教科学習支援を目的として、教科内容の予習的指導ややさしい日本語を使って教科内容の説明を行う「教科指導」の三段階に分類しており、この頃から、生活の「適応指導」や日本語の「初期指導」に加え、教科学習への移行を考慮した日本語指導が重要視されるようになってくる。池上(一九九八、一九九九)の実践は、教科内容の理解に必要な日本語の指導から、教科内容をも指導対象に入れるという方法論の移行・拡大を示す実践として興味深い。さ

らに齋藤(一九九九)、齋藤・池上他(二〇〇〇)は、教科指導と日本語指導の統合モデルを示している。この動きはその後、文部科学省主導のプロジェクト「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発」へと繋がってゆく。

2 JSLカリキュラム

JSLカリキュラムとは、日常生活では流暢に日本語を操っている子どもも、いったん学校の授業に参加すると、その授業内容が理解できないことが多いという現状に対する解決策として、文部科学省が二〇〇一年から継続して取り組んでいる「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざしたカリキュラム開発」である。このJSLカリキュラムの狙いは、「日常的な会話はある程度できるが、学習活動への参加が難しい子どもたちに対し、学習活動に日本語で参加させるための力(≡学ぶ力)の育成を目指す」(同省二〇〇二)ことである。齋藤(二〇〇九)によれば、「日本語教室から在籍教室への「橋渡し」のためのカリキュラム」であり、「初め段階の日本語学習を終えた児童生徒を対象に、取り出しの日本語教室で実施することが基本となっている」ものである。このカリキュラムが基盤として、内容重視のアプローチ(Content-based

Instruction) は内容と言語とを結びつけた中で言語の習得を促すというものであり、カナダやアメリカのカリフォルニア州で行われていたバイリンガル教育のイマージョン・プログラムにおいて採択されている「教科統合アプローチ」(中島一九九八)などがこれにあたる。二〇〇七年度から二〇〇八年度にかけて、文部科学省により「JSLカリキュラム実践支援事業」が実施され、学校教育現場での実践が推進されてきた。

一〇年という短い歳月の間に、日常生活に必要な日本語の初期指導や、教科学習で使用する日本語を文脈と切り離して指導することから、教科学習の中で日本語を指導すること、また、日本語で教科そのものを指導していくことへと発展してきた経緯を振り返ると、年少者日本語教育分野における支援のあり方に関する研究は飛躍的な深まりを見せたと思われる。しかし、上述のバイリンガル教育学の理論でいわれている母語保持伸長については、次章に述べるとおり、その重要性に言及はされていないものの、具体的な議論やその支援の取り組みが後手になってしまっている感は否めない。

四 母語保持伸長に関する議論の必要性

日本国内においても、多言語環境に育つ子どもの教育における母語の重要性については、ここ数年、少しずつ認識が広まりつつある。岡崎(一九九七)の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は、子どもの来日当初から、①母語の助けをかりて教科書や授業の理解を進めるなかで、学習に必要な日本語を学ぶ、②学習に必要な日本語を学ぶため母語を使い続けることで、母語を保持・育成する、③学習のために使うなかで母語・日本語を学ぶのと併行して、教科書の単元ごとの学習を進めていくことを狙いとしており、このモデルに基づく実践としては、原(二〇〇一)、朱(二〇〇七)、清田(二〇〇七)などが挙げられる。また、群馬県太田市での「バイリンガル教員」の役割に触れた池上(二〇〇九)や、兵庫県の母語教室支援事業の報告書(二〇〇九)など、少しずつではあるが、各地で母語を活用した日本語指導や、母語保持伸長を視野に入れた取り組みがなされるようになってきている。

しかし、これらの取り組みは今、まさに緒に付いたところであり、その目的や方法論が具体的に議論される段階には至っていない。母語力を視野に入れた取り組みのほとんどが、第二言語である日本語や日本語による教科学習の理解のための手段として母語を活用したものであ

る場合がほとんどで、母語力の保持伸長のための具体的な教育、支援方法の議論は、ほとんど行われてはいないのである。

五 現状の課題と今後の基礎的調査の必要性

このように、日本国内のこれらの子どもたちに対する言語教育のあり方に関する議論が、日本語習得や日本語による教科学習の方法論に関するものからなかなか踏み出せないのには、国内における基礎的研究が不足していることが一つの要因として挙げられるだろう。国内の多言語環境に育つ子どもたちの数が増加し、彼らに関心が向けられるようになったとはいえ、冒頭に示したとおり、ことばの支援が必要だとされている子どもたちの数は三万人弱であり、日本語を母語とする子どもたちと比較し、ごくわずかであるといわざるを得ない。また、これらの子どもたちは全国各地の五〇〇〇校以上もの学校に分かれて在籍しており、このうち在籍外国人児童生徒数五人未満の学校が全体の八割を占めている。²⁾このような現状の中、日本国内では、Thomas&Collier(2002)が行ったような大規模調査の実施は難しく、どのような教育プログラムが子どもたちにとって有益かという比較はされに

くく、ケーススタディなどの実践研究に基づく報告が中心とならざるを得ない。とりわけ、先述のPISA調査で明らかになった現地生まれの二世の学力の問題や、ALP面の言語能力の獲得などに関しては、学校教育現場からの声は上がってはくるものの、表面面の言語能力には現れにくい要因が複雑に絡み合っているため、具体的にとどのような力をどの言語で伸ばすのが効果的なのかという点が解明されてはいないのである。さらに、学校教育の中で、ある程度の習得段階が目に見える日本語力ならまだしも、普段の学校生活の中ではほとんど表出される場のない母語力については、実態をつかむことすら難しいという現状がある。

とはいえ、バイリンガル教育学の多くの先行研究に示唆されるように、多言語環境に育つ子どもたちに対する教育、支援の向上を目指すのであれば、母語、日本語両面から言語能力を捉えることは必要不可欠であり、そのための地道な基礎的研究が積み重ねられていかなければならないと考える。

六 おわりに

本稿では、多言語環境に育つ子どもたちの言語教育につい

て、諸外国におけるいくつかの調査とバイリンガル教育学で提唱されている理論に触れるとともに、日本国内での年少者日本語教育の変遷を概観することにより、この研究分野において今現在、日本国内で求められていることの一端について筆者の見解を述べた。このような背景を踏まえ、本稿に続く「多言語環境に育つ子どもたちの母語保持伸長と日本語習得(下)」では、日本国内の多言語環境に育つ子どもたちのALP面の言語能力に着目し実施した横断調査について触れ、彼らに対する教育、支援についての具体的提案を行っていきたい。

注

(1) 同調査では「日本語指導が必要な外国人児童生徒」を「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」と定義している。

(2) 文部科学省(二〇〇七)の結果に基づく。

参考文献

池上摩希子(一九九八)「教科に結びつく初期日本語指導の

試み―教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97号 pp.118-129 日本語教育学会

池上摩希子(一九九九)「実践報告 センター小学校低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp.33-105 中国帰国者定着促進センター

池上摩希子、末永サンドラ輝美(二〇〇九)「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題―「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える」『早稲田日本語教育学』Vol.4 pp.15-27 早稲田大学大学院日本語教育研究科

伊東祐郎(一九九九)「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100号記念号 pp.33-44 日本語教育学会

岡宗子(一九七六)「西町インターナショナル・スクールにおける日本語教育」『日本語教育』30号 pp.73-80 日本語教育学会

岡崎敏雄(一九九七)「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課

OECD編著、斎藤里美監修、木下江美・布川あゆみ訳(二〇〇七)『移民の子どもと学力―社会的背景が学習にどん

な影響を与えるのか」明石書店

金井英雄 (一九七九) 「帰国子女の日本語教育に思う」『日本語教育』36号 pp.67-72 日本語教育学会

川上郁雄 (一九九二) 「在日ベトナム人子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』73号 pp.131-166 日本語教育学会

清田淳子 (二〇〇七) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房

コリン・ペーカー (一九九六) 岡秀夫訳・編『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店

齋藤ひろみ (一九九九) 「教科と日本語の統合教育の可能性——内容重視のアプローチを——」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp.70-92 中国帰国者定着促進センター

齋藤ひろみ・池上摩希子・田中義栄・小川珠子・大沢操子 (二〇〇〇) 「子どもクラス授業実践記録——内容重視のアプローチによる『日本語と教科の統合学習』の例」『中国帰国者定着促進センター紀要』第8号 pp.124-144 中国帰国者定着促進センター

齋藤ひろみ (二〇〇九) 「学習参加のためのことばの力」を

育む——文部科学省開発のJSLカリキュラムの方法論とその実践事例から」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ、野山広編『移動する子どもたち』のことばの

教育を創造する——ESL教育とJSL教育の共振」ココ出版

ジム・カミンズ (二〇〇六) 訳中島和子・湯川笑子「学校における言語の多様性——すべての児童生徒が学校で成功するための支援」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会第9回研究集会『続・ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える——ジム・カミンズ教授に訊く』講義

資料

朱桂栄 (二〇〇七) 『新しい日本語教育の視点——子ども

語を考える』鳳書房

関口明子 (一九九四) 「日本定住児童の日本語教育——インドシナ難民児童の多様な言語背景と日本語教育」『日本語教育』83号 pp.1-15 日本語教育学会

中島和子 (一九九八) 『バイリンガル教育の方法——12歳までに親と教師ができること』アルク

中島和子 (二〇〇五a) 「ポルトガル語を母語とする国内小中学校のバイリンガル会話力の習得」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編『言語教育の新展開——牧野成一教授古稀記念論集』pp.399-424 ひつじ書房

中島和子 (二〇〇五b) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五c) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五d) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五e) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五f) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五g) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

中島和子 (二〇〇五h) 「バイリンガル育成と二言語相互依存性」『第二言語としての日本語の習得研究』第8号

- pp.135-166 第二言語習得研究会
- 中島和子、ロザナ・ヌナス(二〇〇一)「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックスー日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」
<http://www.colorado.edu/eald/ajf/ATJ/seminar2001/nakajima.html> (2009.10.27取得)
- 原みずほ(二〇〇一)「教室内の二言語の分布ー外国人児童に対する日本語と第一言語育成を目指した支援教室の場合」国際日本学シンポジウム報告書『新しい日本語の構築Ⅲ』pp.19-26 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科
- 兵庫県教育委員会事務局人権教育課(二〇〇九)『平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書』
- 文部科学省(二〇〇七)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成20年度)」の結果
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1279262.htm (2009.10.25取得)
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(二〇〇三)「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告③)」小学校編別紙ー
http://211.120.54.153/b_menu/houdou/15/07/03070202/001.pdf (2009.10.25取得)
- Cummins, J. (1978) Educational Implications of Mother-tongue Maintenance in *Minority-language Children. The Canadian Modern Language Review*, 34, 3, 395-416.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Cummins, J. (2003) Reading and the ESL Student. *Orbit*, 33(1), 19-22.
- Lanauze, M. & Snow, C.E. (1989) The Relation Between First- and Second-language Writing Skills: Evidence from Puerto Rican Elementary School Children in Bilingual Programs. *Linguistics and Education* 1, 323-339.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not : The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. University of California-Santa Cruz.
http://www.crede.ucsc.edu/research/lla/1.1_final.html (2009.10.15取得)