

文化的・言語的に多様な児童・生徒の学習支援

—バイリンガル教育の視点から—

佐野 愛子

抄録：労働市場の急速なグローバル化に伴って日本においても第二言語としての日本語指導において教育上特別の配慮を要する学齢期の児童・生徒が増加している。こうした文化的・言語的に多様な児童生徒（CLD 児童生徒）の教育における継承語学習の機会を確保し、その保持・発達を促すことの重要性はバイリンガル教育研究の中でもこれまで重ねて指摘されてきた。しかし、今日なお日本の教育現場においてこうしたバイリンガル教育の知見に基づいた実践が広く行われているとはいえない。本稿では、指導教官と大学生がともに地域の CLD 生徒の授業に参加し、第二言語としての日本語の習得を助けると同時により強い言語を活用して教科内容の学習を支援した事例を報告するとともに、今後日本の公教育の枠組みの中でこのような支援を行っていくにあたって直面しうる課題について検討する。

1. はじめに

急速に進むグローバル化に伴う国際的な人口移動の流れの中で、日本語を母語としない児童・生徒が日本の公立学校で学ぶケースが増加している。平成 27 年 4 月の文部科学省の発表¹⁾によれば、平成 26 年 5 月 1 日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は 29,198 人で、24 年度の前回調査から 8.1%の増加であった。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童・生徒は 7,897 人で前回調査から 28.0%の増加であったが、海外からの帰国児童生徒は減少していることから、この増加は国際結婚などによって家庭で日本語以外の言語を使用している児童などの増加によるものであると考えられる。

今年度恵庭市内中学校にも日本語をほとんど理解しない外国生まれの生徒が在籍することになり、恵庭市教育委員会などの要請を受けて学生とともに週 1～2 回の学習支援を行っている。こうした文化的・言語的に多様な児童・生徒（Culturally and Linguistically Diverse children: 以下 CLD 児）の教育についてはバイリンガル教育の知見を持つ日本語教育の専門家が当たることが望ましいが、現実には様々な理由から難しく、学校現場の中で何とかやりくりする、という対応が少なくない。そしてそのような場合、言語教育という視点から国語や英語の教員が支援の中心を担うことも少なくない。本論文ではこの支援の実践について報告し、今後増加が予想されるこうした CLD 児の受け入れに際し、言語教育の立場からどのような支援が可能なのか議論したい。

2. 問題の所在

厚生労働省発表の「外国人雇用状況」によると、国内における外国人労働者は平成 28 年の時点ですでに 100 万人を突破している。そうした中、前述の平成 27 年度発表の文部科学省調査によれば「日本語指導が必要な児童生徒」とされる子どもたちは全国 6137 校に在籍する状況となっており、その 8 割近くが 5 人未満の少数在籍校である。日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する市町村数は、

820 市町村と、全国の市町村のほぼ 5 割にまで達する数字であるがその半数以上の市町村で 5 人未満の在籍であって、支援を必要とする児童・生徒の点在ぶりが見て取れる。

しかし残念なことに、こうした子どもたちの教育のために必要と思われる取り組みとして挙げられているのは、日本語指導の体制整備のみであって、これらの CLD 児童生徒の母語・継承語の保持・伸長に関わる取り組みについては、質問項目にすら挙げられていない²⁾。同様に文部科学省が用意した「外国人児童生徒受け入れの手引き」³⁾は第二言語としての日本語の指導に関する記述がその大半を占めており、母語・継承語の保持・発展の重要性やその方策についてはほとんど触れられていない。集住地区においては民間の有志団体による母語クラスが開かれたり、取り出し授業（CLD 児を在籍クラスから取り出して第二言語としての日本語を教える授業を行うもの）を行ったりする実践が行われているが、ごく少人数が点在するような地区における日本語指導を必要とする子どもたちのための教育は日本語指導・継承語指導どちらについてもほとんど手つかずの状態であるといっていよう。

北米では、日本よりもはるかに多くの移民を抱え、これらの移民の子どもたちの教育についての対応についても長い歴史がある。その研究及び実践は ESL (English as a Second Language) 教育及び継承語 (Heritage Language) 教育として蓄積されてきており、さらにこの二つの融合、つまり、継承語を活用した形での ESL 教育が試みられ、一定の成果を取めている。例えば米国では、英語で教科学習が可能になるまで一時的に継承語を使用しながら教科を教える「移行型バイリンガルプログラム (Transitional Bilingual Program)」や、継承語の保持を重視する「発達・維持型バイリンガルプログラム」、継承語と現地語の両方を使って教科学習を行う「双方向イマージョンプログラム (Two-way Immersion Program)」といった様々な形態をとりつつ、公教育の中で CLD 児に対する教育プログラムが保障されている⁴⁾。また、人口の 5 割以上が移民で構成されるカナダでは、多文化主義政策の下、政府主導で民間の継承語教育を支援する仕組みが出来上がっている。具体的な施策は州によって異なるが、継承語教育プログラムの教員給与の補助や教材開発及び教師養成などの財政支援がこれにあたる。また、学習指導要領においても継承語保持の重要性が明記され、ESL や通常の授業内でも継承語を意図的に使用する指導ストラテジーが積極的に使用されている (Cummins, 2014)。

北米のように、CLD 児の割合が極めて高くなっている学校現場と日本のように CLD 児が散在している状況とを同列扱いことはできないが、今後さらに増加すると思われる CLD 児のよりよい教育のあり方を模索する際に、こうした先行例に学ぶべき点は少なくない。

3. 実践の内容

3.1 参加者

本実践に参加したのは、フィリピンから来日して 2 か月の 15 歳の男子中学生 S とその生徒の学びを支援する大学生 2 名 (TA1 と TA2) 及び彼らのゼミ担当教員である筆者である。S はフィリピン人の母親と日本人の継父のもと、日本にやってきた。母親及び S 本人の母語はタガログ語で、フィリピンの公用語である英語も特に不自由することなく使用できるレベルである。継父もタガログ語及び英語に堪能であり、母親も日本語がある程度使えるため家庭では様々な言語が使用されている。

S 本人の言語能力は、タガログ語がもっとも随意に使用できる言語である。英語も文法や語彙にある程度の制限があるものの、かなり込み入った内容の伝達手段として問題なく使用できるレベルである。日本語についてはこの実践が始まった 4 月時点では、ごく簡単な挨拶レベルにとどまり、言語習

得のごく初期段階にあった。読み書きの能力としてはひらがな・カタカナはほぼマスターしていたが、漢字の読み書きについてはほぼ学び始めたばかりの段階であった。

3.2 支援内容

教育委員会からの支援要請を受け、Sの所属する学校の所属長及び担当教員、またSの保護者と協議した結果、本実践では、基本的に火曜と金曜の4時間目と5時間目に入り込み授業の形での支援を試みることとなった。取り出し授業の形ではなく、入り込み授業の形をとったのは、特に中学3年生であって、高校受験まで時間がなく、第二言語としての日本語の力を十分に培ってから教科学習に移行していく時間がないというSの切迫した状況を踏まえ、少しでも多くの時間を教科学習にも振り向けることを最優先したためである。また、卒業まで1年しかないSにとって、取り出し授業の形でクラスメートから切り離される時間を増やすよりも、なるべく多くの時間をクラスメートと過ごす方がクラスになじみやすく友達を作りやすいのではないかと配慮したためでもある。

曜日の設定については、支援する学生及び筆者の講義の時間割との兼ね合いで決まったものであるが、週の中の偏りの少ない曜日設定となり、さらに昼休みをはさんでの2時間を支援することで、授業外でのSの教室内での様子を観察し、適切な支援ができた点で非常に好都合であった。あえて昼休みをはさんで4時間目と5時間目を支援の対象としたのは、全く言葉が通じない状態で誰とも話すことができないまま過ごす昼休みを少しでも減らすことでSの心理的な負担を軽減したいという思いからであったが、結果としてこの時間帯に担当の教員と様々な打ち合わせや情報共有を行うこともでき、非常に有効に活用できる時間帯となった。

表1 支援を行った日時及び支援の内容

回数	支援日	教科	学習内容
1	4月21日(4時間目)	社会	日清・日露戦争
2	4月21日(5時間目)	美術	木彫
3	5月2日(4時間目)	数学	二次式の展開
4	5月2日(5時間目)	音楽	リコーダーの練習
5	5月9日(4時間目)	理科	電解質の水溶液
6	5月9日(5時間目)	社会	社会主義の成長・明治時代の文化
7	5月12日(4時間目)	家庭	幼児の心身の発達
8	5月12日(5時間目)	数学	素数と素因数分解
9	5月16日(4時間目)	国語	論語：漢文の基礎知識
10	5月16日(5時間目)	理科	電離を式で表そう
11	5月23日(4時間目)	理科	電解質の水溶液と金属板の実験
12	6月2日(4時間目)	理科	酸性・アルカリ性の溶液の性質を調べよう(実験)
13	6月2日(5時間目)	音楽	リコーダーの練習
14	6月13日(4時間目)	社会	第二次世界大戦
15	6月16日(4時間目)	理科	生命の連続性：遺伝
16	6月16日(5時間目)	数学	平方根を $a\sqrt{b}$ の形にする
17	6月20日(4時間目)	理科	染色体
18	6月20日(5時間目)	数学	有理化
19	6月30日(4時間目)	英語	小テスト：現在完了形
20	7月4日(4時間目)	数学	平方根を用いた応用問題
21	7月4日(5時間目)	理科	優性遺伝と劣性遺伝
22	7月11日(4時間目)	総合	大学訪問に向けて：ガイダンス
23	7月11日(5時間目)	英語	学力テスト対策の演習問題
24	7月18日(4時間目)	理科	メンデルの実験を考えよう
25	7月18日(5時間目)	総合	スクールカウンセラーのお話

入り込み授業の形での支援であるため、クラス内の他の生徒に迷惑が掛からないよう、Sの席を一番後ろにしてもらい、Sをはさむ形でTAと筆者が座って支援をした。集会などの際も同様に、Sがクラスの最後列に座りそのそばに支援者が座って小声で通訳をする、という形をとった。また、こうした入り込み授業の支援以外にも、テスト前や授業でわからないことがあった場合など、Sが放課後大学の研究室を訪問して1時間程度勉強をしていくこともあった。さらに、定期テストの前に学校側から問題用紙を受け取り、そこにルビをふったり、英訳をつけたりしてSが回答しやすいように準備をするなどの支援も行った。

夏休みに入るまでに行った入り込み支援の日時及び教科・学習内容を表1に示す。

2017年度の夏休み前までの期間では、火曜と金曜の週2回の支援を計画した。修学旅行や学校祭などの学校行事で授業がない日も多くあり、結果として1学期の支援は25単位時間であった。実際に支援に入った授業の教科としては理科が一番多く8時間、次いで数学が5時間、社会が3時間、音楽と英語及び総合的な学習の時間が2時間ずつ、そして国語、美術と家庭科が1時間ずつであった。

表からも見て取れるように、学習内容は多岐にわたり、かつ、相当に専門性の高いものであった。こうした授業の中では、言語習得に関する学びとともに教科内容にかかわる学習が無視できない。そこで、これらの支援にあたっては、マルチリンガルの児童・生徒の学習にその強いほうの言語を積極的に活用するという Translanguaging (García & Wei, 2014) の概念を援用し、日本語だけではなく英語を活用し（タガログ語の活用は支援者側の能力として無理だったため）、内容理解に関わる部分については言語を問わず、新しく学ぶ概念の理解を最優先した。その中で、使用頻度の高い日本語や、概念理解に不可欠な専門用語の説明などを行った。具体的な支援のありかたを以下に示す。

3.2.1 板書をノートに写すための支援

まず取り組んだのは、先生方が板書する事項をノートに写すための支援である。支援開始の4月時点でSは日本語学習を始めてまだ2か月足らずで、ひらがな・カタカナについては何とか書けるようになっていたが漢字についてはまだ極めて初歩の段階だった。その場合、漢字を見てもどうやってノートに再現できるのかわからず困ってしまうことが多い。そこで、TAが横に座って大きな字で筆順に従って1画ずつ書いて見せ、ノートに写すための支援を行った。

3.2.2 板書された語句の理解に関わる支援

板書された事項をノートに写すだけで時間が大幅にかかってしまい、その間に教師が板書事項を消して次の板書に移ってしまうことも多く見られた。そこで、支援者2名で役割分担をしつつ、TAが主に板書をノートに写す支援と同時にそこで用いられた語句のフリガナをふり、音として認識できるようにするとともにその意味を英語で教える役割に集中することにした。この点に関して、Sが自由に使うことのできる辞書の必要性を強く訴え、学校に対して要望したところ、Sについては特例として電子辞書の携帯を認めるという対応をいただいた。その後すぐにSは電子辞書を購入し、学習に積極的に用いるようになった。その後はTAの支援は主に漢字語彙の読み方を教え、辞書での確認をする手助けへと変わっていった。

3.2.3 授業内容の理解に関わる支援

特に理科と数学に関しては、S自身の学習意欲も非常に高く、その教科内容についての説明をする必要があった。そのため、TAが上記の支援を行う間に筆者は消される前にすべての板書事項をメモしつつ、授業内容を理解して簡単にまとめ、英語で解説する役割を担った。これまでに学習していない内容については、英語に直しただけではSの直接の理解にはつながらないため、英語でその内容について説明し、必要に応じて英語でも新しく語彙を教えながら対応する日本語及びその漢字を説明する、という手法を用いた。支援が進むにつれ、Sの日本語理解が進んできたため、7月くらいからはTAの日本語での説明だけで理解することも増えてきた。

3.2.4 授業内容に直接かかわる日本語の指導

数学や理科・社会などの授業においては、普段の生活では使用する頻度の少ない、学習場面に特化した用語の理解が学習内容の理解に直結する場面が多い。「素因数分解」や「染色体」などの専門用語に加えて、「独ソ不可侵条約」などの用語における「独」「ソ」の表す意味などを教える必要がある。ただし、教科書に出てくるすべてのこうした用語を教えるのはその数からして現実的ではないので、教科内容の理解に必要な不可欠なものや、今後の学習への応用可能性の高いものなどから優先的に教えていく必要がある。

3.2.5 授業内容と直接関らないが重要な日本語の指導

また、Sは来日後日が浅く極めて初期の日本語学習段階にあったため、教科学習の文脈上遭遇する頻度の高い重要語彙についてはその場で教えていく必要もあった。「準備する」「調べる」「イギリス」「黒」などは、理科や社会の授業の中で出てきた単語であるが、その単元の内容にかかわらず重要度の高い語句であるとみなされたため、その場で読み方とその意味について教えていった。この手法は国語の授業でも多く使用した。日本語の運用能力がまだあまり高くないSにとって漢文や詩の解釈、難解な物語文の批評などの作業はまだ困難だった。そこで、クラスメートが学習している文章を使用しながら、その中で出てくる語彙で使用頻度の高いものについて語彙リストを作り、辞書で確認しながら漢字の読み書きとともに勉強していった。

3.2.6 グループワークへの参加の支援

特に理科の授業ではグループになって実験を行ったり、仮説を立てるために議論したりするなどの場面が多くあった。その際、Sにも発言の機会を与え、言葉の面で克服すべき課題があったとしても、学習の共同体への貢献度が下がるわけではないことを本人にもクラスメートにも実感してもらうことができるよう、グループワークや全体への発表における通訳を行った。グループとして発表する際にも、英語を使いながらもクラス全体に本人の意見を発表させ、それを通訳する場面もあった。

3.2.7 クラスの中の会話の通訳

時には教員が教科内容とはあまり直接的に関係のない話をすることもある。ちょっとした冗談などでクラス全体がわっと笑っているときや、先生が何かについて強めの指導をしていて、クラス中がしんと静まり返って反省をしているような際に、自分一人が取り残されていることによる疎外感を軽減

するため、先生やクラスメートの話している内容についてもなるべく即時的に通訳していった。これは総合的な学習の時間などでゲストスピーカーが来た際や学年集会の際にも同様に行った。言語の習得そのものに効果的であるか否かというよりも、クラスの一人としての立場を確立するための支援といった位置づけで行った。

3.2.8 本人に対する Empowerment としての言葉がけ

支援者は学生も含めて3人とも第二言語環境で学んだ経験があった。その体験をふまえて、第二言語での学びの難しさについて共感していること、Sのテストの点数が低くてもそれはSの言語面の問題に起因しているだけであってなんら恥じるべきものではないこと、今頑張ってマルチリンガルに成長することで将来きっと役に立つことなどを話しながら、Sの学習意欲の低下を防ぐための言葉がけを積極的に行った。その中で、Sのもつ言語資源に自ら意識を向けるよう、フィリピンやタガログ語について教えてほしいという姿勢も強く出しながら普段の会話をしていった。

4. 効果と課題

これらの支援の効果について考察するために、Sにインタビューをした。その概略を以下に示す(実際のインタビューは英語で行ったため、概要の翻訳を示している)。

Q1：こうした入り込み授業の支援は実際訳立ったと感じているか？

S1：とても役に立っている。この支援のおかげで教科内容の理解が深まる。

Q2：どんなふうに役に立っているのか？

S2：問題の解き方について説明してもらえるのが嬉しい。説明がないと何の話をしているのか全く分からないこともあるので。

Q3：どの教科の支援が最も役立っているか？

S3：理科と数学が特に役に立つ。

Q4：この支援では、教科内容について英語で説明したり、日本語の説明をしたり、漢字の書き方を見せたり、さまざまなことを行ってきたが、どれがもっとも有効な支援だったか？

S4：内容の説明と漢字の書き方を教えてもらったことが特に役に立っている。

Q5：入り込み授業の形での支援で何かいやだと思うことはあったか？

S5：そうしたことは全くない。

Q6：他にはどんな支援があったらよいと思うか？

S6：日本語の復習をもっとしたい。12月になったら受験に向けて英語の作文の練習もしてほしい。

Q7：将来あなたと同じように日本語があまりできないまま日本語の学校で学ぶ生徒がふえることが予想される。今後のこうした支援に際して改善すべき点はあるか？

S7：将来そうした生徒が来日して、勉強に困ったら今度は自分も支援に参加したい。自分がどんなふうに勉強したのか教えてあげたい。

Sはこの支援について極めて肯定的かつ積極的に受け入れており、放課後大学を訪問して授業の復習をするということも自発的に始めた。特に最後の質問に対する返答には、この支援に関するSの肯定的な評価が凝縮されているといえるだろう。

同様に、Sの母親に対してもこの支援の在り方についてのコメントをもらった。母親は英語で回答したので翻訳して大意を提示する。

Q1：Sへの支援は実際役立ったと感じているか？

A1：役に立っていると思う。

Q2：どんなふうに役に立っているのか？

A2：日本語を少しずつ話せるようになってきたし、理解も深まってきた。

Q3：この支援の改善すべき点はないか？

A3：回答なし

Q4：もっと必要と感じている支援はあるか？

A4：高校入試に備えて漢字の練習をしてほしい。

Q5：この支援の中でやめた方がよいと思う取り組みはあるか？

A5：回答なし

Q6：自由記述

A6：息子への支援はとても役に立っていると思う。息子は大学に行って勉強できるときとても楽しみにしている。もし可能であれば高校入試に備えた対策をお願いしたい。できれば週3回くらい勉強を見てもらえるとありがたい。大学生に漢字を教えてもらえることができればとてもありがたいと思う。

母親が寄せたコメントからもこの支援に対する肯定的な評価が見られた。本人の意見の中にもみられた点ではあるが、日本語習得に関わる支援の必要性について、母親のコメントのほうではより強く表現されている。特に高校入試に対する準備の必要性を保護者は強く意識しているようで、高校入試を目前に控えた時期に来日する児童への特別な支援の必要性を浮き彫りにしている。

5. おわりに

Sや保護者がこうした支援を肯定的に評価しているということを踏まえればこの実践には一定の成果があったとみなすことができるだろう。ただし、Sの教科学習及び日本語習得にどれだけの効果があったかという点、及びこうした支援を通じてクラス全体、学校全体にどのような効果があったのかという点については、また別途詳細な研究を重ねる必要がある。特に後者の点については、教室内にCLD児童・生徒を迎えることを肯定的にとらえ、国際理解教育の実践の契機として肯定的にとらえた場合に可能な取り組みについての報告（杉村, 2014）などの研究を参考として今後考察を深めていきたい。

また、今回の実践がある程度成功したとすれば、S本人の明るく前向きな性格がその成功要因の一部であると考えられ、この点については支援対象者が異なれば大きく状況が変わることが想定される。先行研究には入り込み授業をととても嫌った生徒が紹介されているものもあり、対象者のニーズにきめ細かく対応した形で柔軟に対応することが求められるだろう。

加えて、今回の支援の中では高校受験に対する対策の必要性が強く表明されていた点も重要であると考えられる。日本における高校進学率の高さを鑑みれば、高校に進学できるか否かはその後のキャリア形成上大きな意味を持つ。従って、来日後間もないうちに受験に直面する子どもたちはまったなしの特別な支援を必要としており、これは試験そのものの在り方自体についての改善をしていく必要性をも示唆しているといえる。

ただし、低年齢で第二言語環境へ入る子どもたちのほうが第二言語習得において有利だろうという一般的な見解は北米の大規模な実証研究（Thomas & Collier, 1997 など）によって明確に否定されていることもここで指摘しておく。これは Cummins (1980) が提唱する二言語相互依存仮説、すなわちバイリンガルの使用する二つの言語は表面的には語彙、文法、発音、表記法等様々に異なる特徴を持ってはいるものの、その個人の言語能力のより深いレベルでこの二つの言語に共通する部分（共有面: Common Underlying Proficiency）があるという説を実証的に裏付けるものと考えられることができる。この枠組みに立てば、共有面をどれだけ大きく育てられるかがバイリンガルの言語発達に大きく寄与するわけであるから、第二言語環境に入る年齢（Age of Arrival: AOA）が高いほうが転移すべき多くの知識を持っている点において有利になる部分が少なくない。また、第二言語環境に入ったのちにどれほど継承語を保持しやすい環境になるかということも CLD 児の言語発達において極めて重要な意味をもつ。この点について Lindholm-Leary & Borsato (2006) はバイリンガル教育に関する研究を概観し、第二言語として英語を学ぶ学習者が学業上の成否はどのぐらい第一言語を使用して教科学習をするかによる、とまとめ、バイリンガルプログラムに在籍する期間が長ければ長いほど成功の可能性が高まることを指摘している。実際、カナダで行った日英二言語の作文力の関係性を分析した研究においても、AOA が高い群においてはそうでない群に比べてより日英二言語の相関が強いことが示されている（Sano et al., 2014）。従って、年齢が低い時点で来日する子どもたち及び日本生まれの CLD 児童については、特にその継承語の保持という観点から、今回の支援対象となった生徒とはまた異なる課題があり、それに適したアプローチが求められる。

加速度的にグローバル化する今日の社会・経済状況を踏まえれば、学校現場に CLD 児を迎える事例は今後一層増加することが予測できる。ただし、Vetrovec (2007) が Superdiversity という用語を用いて指摘したように、CLD 児と一口にいても、母語や日本語の学習歴、家庭におけるサポート体制など様々に異なる背景を持つ多様な子どもたちがここには含まれる。それぞれの子どもたちの

ニーズを見極めつつ、市役所・教育委員会・学校・保護者・また大学やその他のボランティアなどが緊密な連携をとりつつきめ細やかな対応をしていく必要がある。特に、今回の事例では英語をある程度以上使用できることで可能になった部分が大いだが、今後は英語を使用しない児童や保護者にも対応することを考える必要がある。また、今回は一人だけに対する支援ということで大学及び市が活用できる資源を最大限活用しながらの支援になったが、今後対応すべき CLD 児が増加するにつれ、こうした体制での支援には限界が生じてくる。持続可能な支援のシステムを構築していくことは喫緊の課題であるといえよう。その意味においても、こうした支援を課題に対する解決策の模索、という視点でとらえるのではなく、学校現場に新しい視座を提供し、国際理解教育を本質的なものとする重要な機会、としてとらえるべきではないだろうか。中島（2017）は現地語と継承語を、それぞれの言語を母語とする生徒の共働プロジェクトの中で使用することで「マジョリティ児童生徒の異文化・異言語理解が促進され、それがまた、マイノリティ児童生徒の継承語に対する誇りや自尊精神を高める（p. 14）」と指摘する。CLD 児を自分の教室に迎え入れることは、言語の教師のみならずすべての教師にとって、教育とは何か、言語とは何かを考える重要な契機となり、そうした変革は CLD 児のみならずすべての子どもたちの学びの機会の向上へつながるのである。学校全体が、そして地域全体が、CLD 児の増加によって活性化するようなシステムを作り上げていく必要がある。

謝辞

この論文は 2017 年 10 月 8 日に行われた北海道英語教育学会年次総会での口頭発表に加筆・修正を加えたものである。

注

- 1) 初等中等教育局国際教育課『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」の結果について』（平成 27 年 4 月）文部科学省．http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf
- 2) 文部科学省はこの調査の中で各市区町村教育委員会に対し、日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」による日本語指導の普及に必要な取組は何か尋ねている。ここで選択肢として提示されているのは、1) 日本語指導担当教員の配置等日本語指導の体制整備、2) 日本語指導に係る授業時数の確保、3) 日本語指導担当教員の指導力の向上、4) 児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施、5) 日本語指導に必要な教材等の充実、6) その他の 6 つでありこの中から 1 つ選択することを求めている。
- 3) 初等中等教育局国際教育課『外国人児童生徒受け入れの手引き』（平成 23 年 3 月）文部科学省。
- 4) 21 万人の CLD 児を対象に行った Thomas and Collier（2002）の大規模調査によれば、「移行型バイリンガルプログラム」「発達・維持型バイリンガル教育プログラム」及び「双方向イマージョンプログラム」の 3 つのプログラムの比較において、「双方向イマージョン」がもっとも現地語である英語・継承語であるスペイン語および数学の成績に効果を示し、かつ中退者の数が最も少なかったという。この点について中島（2017）は現地語と継承語が同等の価値づけがなされているために健全なアイデンティティが育まれることと教科学習言語能力を両言語で伸ばしやすいことをその理由として挙げている。

文献

- 杉村美佳 (2014). 「教師の多文化の子どもに対する意識と国際理解教育の実践」. 宮崎幸江 (編). 『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる』 (pp.205-223). 東京: 上智大学出版.
- 中島和子 (2017). 「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状—」. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』, 第 13 号, 1-32.
- Cummins, J. (1980[2001]). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P.P. Trifonas & T. Aravossitas. (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp.1-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian. (Eds.), *Educating English language learners* (pp. 176-222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sano, A., Nakajima, K., Ikuta, Y., Nakano, T., & Fukukawa, M. (2014). Writing abilities of Grade 1-9 Japanese-English Bilinguals: Linguistic Interdependency and AGE, LOR and AOA. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol. 10. 60-90.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. *NCBE Resource Collection Series, No. 9*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA & Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Vetrovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Supporting the Learning of Culturally and Linguistically Diverse Students: From a Perspective of Bilingual Education

SANO Aiko

Abstract: Rapid globalisation of the labour market has caused an increase in the number of students who need special pedagogical support in Japanese as a second language in Japan. Although it has been well pointed out in the literature of bilingual education research that ensuring educational opportunities to maintain and develop the heritage languages of culturally and linguistically diverse (CLD) children in order for them to achieve academic success, it is not yet very common in Japanese schools to implement support from a bilingual point of view. In this report, a case is reported where university students together with their instructor supported a CLD student in his classes both in terms of fostering his proficiency in Japanese as a second language and helping him learn academic content through his stronger language. Further challenges in helping CLD students in the public education system in Japan will be discussed.