

寄稿論文(研究論文)

日本で育つ外国ルーツの子ども・若者と継承語学習

—日本の学校に通う子どもたちが家庭外で継承語を学ぶ場に関する文献調査—

キーワード

外国ルーツの子ども, 継承語学習, 家庭外, 年齢層別, 文献調査

西川朋美・劉蓉蓉

1. 問題の所在

近年, 日本国内に在住する, 外国にルーツを持つ子ども・若者⁽¹⁾(以下, 総称として「外国ルーツの子ども」と呼ぶ)の数が増えてきていることは間違いない。その正確な数の把握は困難だが, 目安となる統計調査が二つある。一つは, 1991年から文部(科学)省が継続的に実施してきた「日本語指導が必要な(外国人)児童生徒の受入状況等に関する調査」である。この調査の対象は, 公立学校に通う小学生から高校生で, 初回の調査では(外国籍のみで)5,000人ほどだったが, 最新の調査では日本国籍を持つ子どもも合わせると5万人を超えている(文部科学省, 2019a)。この調査の対象となる子どもは, 日本語指導を必要とする背景に多言語環境で育っていることがあり, 外国ルーツの子ども数の一つの目安となる。また, もう一つの目安となる在留外国人数は, 上の文部科学省の調査と年齢層を合わせて, 6~17⁽²⁾歳について見ると, 2018年6月調査(法務省, 2018)では, 約16万人の外国籍の子どもが日本に在住していることになる。国際結婚家庭の子どもなど, 日本国籍を持つ子どもも含めれば, 外国ルーツの子ども数はさらに多くなるだろう。

日本在住の外国ルーツの子どもたちが現地語である日本語を身につけることはもちろん重要だが, 彼らがルーツを持つ国や地域の言語(≡継承語)を学ぶことも同様に重要である(本稿における継承語の定義については次節参照)。本稿では特に日本の学校に通う子どもたちを対象とした継承語学習の場に注目し, 継承語教育の実践を報告した文献調査を行った上で, 今後の継承語教育の課題と可能性を論じる。なお, 子どもの継承語能力を伸ばすためには, 家庭内で継承語を使い続けるなど, 家庭の持つ役割は大きいと考えられる(例: 朱, 2003)。しかし, 家庭環境も多様である中, 継承語教育の全てを家庭が担うことには限界があると考え, 本稿では家庭外での継承語教育に焦点を当てる。

2. 継承語と継承語教育

2-1 本稿における「継承語」の定義

外国ルーツの子どもたちのルーツとなる国や地域の言語を本稿では「継承語」と呼ぶが, 中島(2016, p.183)は, 移民の言語は3世代でその継承が途絶えると述べている。継承語を広義で捉えた場合, 何世代も前に移民した祖先の言語であり, 家庭において両親また祖父母でさえもすでにその言語の使用者ではない「継承語」もありうる。そのような広義の「継承語」を学ぶ機会の大切さも認識した上で, 本稿では近藤ブラウン(2019a, p.1)に倣い,

「継承語」を「親からの継承語」と捉え、移民の家族の子どもが、家庭で(現地語とは異なる)親の母語を継承していることを想定する。本稿において「継承語」を、親世代の母語の範囲で考えるのは、親が使う母語・継承語に家庭内で直接的に触れていることにより、例え限定的であっても子どもが継承語能力を有していると考えからである。「聞いて理解はできるが話せない」「限られた語や文法の範囲でしか使えない」としても、モノリンガルの子どものゼロから外国語学習を始めるのとは異なると考え、子どもたちが「親からの継承語」を保持・伸長させるための継承語学習について考えたい。

なお「母語」の定義も「最初に習得された語」や「最も熟達した語」など複数の定義が考えられ(Skutnabb-Kangas, 1984)、「継承語」との境界線は曖昧である。そのため、本稿で「継承語」と定義するものを引用元の文献が「母語」と呼んでいる場合もある。本稿では、「親からの継承語」という考え方に沿うものであれば、引用する文献が「母語」と呼んでいる場合も「継承語」として扱い、議論を進める。

2-2 継承語教育の必要性

継承語教育の必要性について、中島(2016, pp.186-187)は、次のような理由を挙げている³⁾。まず、将来の帰国を見越して、母国の言語を習得する必要性である。次に、子どもが移住先の国で、現地語を第二言語として十分に習得する前に母語を喪失してしまい、両言語の能力が不十分となる状態(=削減的バイリンガル)を避けるために、母語の力を維持・伸長させようとする理由である。また、高橋(2013, p.95)は、親子間のコミュニケーションの維持にも言及している。カミンズ・中島(2011, p.67)によると、言語マイノリティの子どもの母語は、現地語が用いられる学校に通い始めると2~3年で失われてしまうという。親が現地語に堪能でない場合、親子間のコミュニケーションが困難になることも移民の家族では珍しいことではない。さらに、継承語の学習を通して得られる言語や文化集団への帰属意識も、子どもたちのアイデンティティを確かなものとするためには必要である(高橋, 2013, p.95)。以上は、継承語教育が子どもの健全な成長に必要な教育的配慮だと言える。それ以外にも、中島(2016, p.187)は、移民がもたらす言語や文化を国の言語資源として捉える必要があると述べている。日本が真のグローバル社会を目指すのであれば、外国ルーツの子どもたちの継承語は、言語資源として価値づけされるべきものである。さらに中島は、継承語教育の法的権利についても言及しているが、これは「国際人権規約」などを根拠に子どもは母語で教育を受ける権利があるという考えである。

2-3 日本における継承語教育

日本国内の継承語教育の場として、まず思いつくのは外国人学校であろう(参考:志水・中島・鍛冶, 2014)。外国人学校での使用言語が子どもの継承語である場合、学校生活や教科学習を通じて、継承語の保持・習得が可能となる。ただし、外国人学校は、その数も限られている。また、将来的に日本での生活を予定しているのであれば、戦略的にあえて外国人学校を選ばない選択肢もあるだろう。以降、本稿での継承語教育に関する議論は、日本の学校⁴⁾に通う(つまり外国人学校などには通っていない)外国ルーツの子どもを対象とする。

日本国内の継承語教育の複数の事例をまとめて報告した論考は、既にいくつも存在するが(例:齋藤, 2005;松本, 2005;清田, 2014;高橋, 2015;中島, 2017)、本稿では、

システマティックな文献調査という形を取ることによって、特に「実践の報告がない、少ない」部分に注目したい。上述の文部科学省などの統計を参考にすると、日本国内における継承語教育の対象となる言語は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、英語、ベトナム語、韓国語などが考えられる。

3. 研究方法

本稿では、文献調査という形で、日本の学校に通う外国ルーツの子どもにとって、どのような継承語学習の機会があるのかを整理する。文献検索においては、CiNii や J-STAGE, EBSCO host などの一般的な学術論文データベースに加え、継承語文献データベース(中島・田中・森下, 2011)を用いたキーワード⁶⁾検索を行った。また『社会言語科学』『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』『中国語教育』『韓国語教育研究』『朝鮮語教育—理論と実践—』等の学術誌は、直接掲載論文の確認を行った。さらに、上の手順で確認された文献に引用されている論文・書籍を幅広く収集した。そのように収集した200本を超える文献のうち本稿の目的に沿うものとして、以下の点を考慮し文献を選択した⁶⁾。

1) 継承語・継承語教育の範囲について

2-1 で述べた「継承語」の定義を踏まえ、「親からの継承語」という考え方にあう文献を選んだ。ただし、家庭での継承語使用や子どもの継承語能力が明示的に述べられている文献ばかりとは限らないため、文献内の記述に基づいた推測も含めて判断した。また、子どもたちに継承語や自分のルーツとなる国に対してのポジティブな態度を育てることが、直接的・間接的に子どもの継承語能力を育てるためには有効である可能性も十分にあるが、本稿で継承語教育として扱うのは、何らかの形で言語そのものに対する指導を行っている実践である。なお、日本語力不足を補うことを目的とした母語での通訳・翻訳による「母語での支援」は含めないが、日本語と母語両言語の力を伸ばすことを目指している実践は含めた。

2) 継承語学習者の年齢幅について

未就学児から大学生までを含む。大学生を含めるのは、大学では英語以外の外国語を学ぶ機会が高校までよりも格段に多いと考えたためである。文献調査の結果、学習者の年齢層に関する傾向が最も顕著であったため、本稿では学習者の年齢層別に結果を報告する。

3) 文献のタイプについて

家庭外での継承語教育の実践を何らかの形で報告した文献を扱う。実践の報告が主たる目的でなくとも、実践の存在や内容がある程度把握できる文献を含めているため、各文献での実践の記述については質量ともかなり幅がある。継承語教育の理念や理論に関する文献、保護者や教師を対象に教育観などを調査した文献、継承語能力・アイデンティティの調査結果のみを報告した文献などは、本稿の文献調査の対象外とした。

4) 本稿で報告する文献の範囲

本稿の文献調査の結果として、一覧(表1, 表2)と本文に含める文献は、紙面の都合上、書籍と学術誌や大学紀要に掲載された論文に限り、学会の予稿集や発表資料、一般に流通していない報告書の類、未公刊の修士論文・博士論文などは含めていない。

4. 文献調査の結果

前節で述べた方法と基準で選出した文献を、対象となる子どもの年齢層別に整理し、学校

内で行われた実践（表1）と学校外で行われた実践（表2）に分けて報告する⁷⁾。学校内外両方の事例が含まれる文献は表1に入れ、実践内容は学校内外に分けてそれぞれに記述する。本稿では、学校の内・外を実践が行われた物理的な場所で判断する。その一つ目の理由は、学校外のボランティア団体等が学校の教室等を借りて実施している活動であったとしても、子どもや保護者の目には学校内での活動として見えている可能性が高く、また、活動場所を提供していることで学校と最低限の連携があると考えられるからである。二つ目は、文献の記述からだけでは、学校の関わり方が十分に読み取れない文献が多数あるからである。

4-1 学校内での継承語教育の実践を報告した文献（表1）

表1に挙げた29本の文献のうち、複数の事例を報告している文献⁸⁾も少なくはないが、それらも含めて、ここでいう学校とは、私立ではなく公立学校であると考えて良いだろう。

表1 学校内での継承語教育の実践を報告した文献

言語	文献	対象
中国語	于（2019）、高橋（2007他）、高橋（2012）、高橋（2019）、田・櫻井（2017）、滑川（2008他）、真嶋・櫻井・孫・于（2014）	小
中国語	折田（2009）	小中 ⁹⁾
ベトナム語	落合（2012）、北山（2012）、近藤（2017他）、タン（2017）	小
スペイン語	櫻井（2008他）、櫻井（2010）、安井・石司・平高（2010）	小
ベトナム語、韓国語、中国語	Okubo（2010）	小
韓国語、ベトナム語、中国語	森迫（2007）	小
中国語、韓国語	西川（2019）	小
中国語、ポルトガル語、スペイン語等	齋藤（2005）	小中
ベトナム語、フィリピン語、インドネシア語等	庄司（2010）	小中
ポルトガル語、スペイン語、中国語、韓国・朝鮮語等	山脇・服部（2019）	小中
中国語、スペイン語、フィリピン語、韓国語等	中島（2010）	小中高
中国語	宇津木（2009）、佐藤（2012）、劉（2011）	中
中国語、英語	清田（2012他）	中
中国語	大倉（2009他）、神道（2004）	高
フィリピン語	矢元（2020）	高

注：幼＝就学前幼児、小＝小学生、中＝中学生、高＝高校生

表1で取り上げた文献について、以下、具体的に紹介する。小学生対象の事例では、高橋

(2007)が中国帰国者の集住地域にある小学校に通う日本生まれの中国帰国者3,4世の中日両言語の能力に注目し、彼らの学校生活全般を報告している。同校の中国語教室は親子のコミュニケーションを深めるために設けられ、「中国語に「親しむ」ことが主な目的とされている」(同 p.34)。教員は中国人非常勤講師1名であり、コミュニケーションを目的とした会話練習などを行っている。高橋(2012)でも、小学校の母語教育の例として、中国帰国者集住地域の小学校での実践例が挙げられている。X小学校では会話から文章の読み書きまで指導され、中国語教育歴10年以上の教員が担当している。Y小学校ではピンインの指導や標準語習得が重視されている。高橋(2019)で報告されている小学校では、週1回45分の中国語教室で、ピンインや語彙学習などに加え、歌や詩、クイズやテーマ別おしゃべりなども取り入れられており、さらに台湾の小学校とビデオレターの交流を実施したこともあるという。田・櫻井(2017)は、小学校における継承中国語教育について、学年ごとの年間カリキュラムの具体例も詳述している。同校には、子どもたちの継承語とアイデンティティ育成の支援のために、中国語教室が設けられており、中国語母語支援者と国際教室担当加配教員がそれぞれ1名と5名いる。中国語の指導方法に関しては、当初は暗唱や文法、ピンインなどを教える教師中心の授業だったが、カリキュラムの改革によって、子どもの「自尊感情、アイデンティティを育てる」「中国語での読み書きの基盤を作る」「成果物を作る・発信する児童中心型の授業」(同 p.139)になったと報告されている。また、真嶋・櫻井・孫・于(2014)で報告されている小学校の「パンダ教室」は日本語指導がメインだが、中国語指導も取り入れられ、中国ルーツの小1と小2の子ども向けの一斉抽出の授業が学校の授業時間内に実施されている。日本語指導は中国語を活用しながら、中国語との違い(例えば助詞の有無)も意識して行われている。中国語指導は文字、発音が中心である。さらに保護者と連携を取りながら進めることで、「パンダ教室」は中国語の話せる場、子どもたちのアイデンティティの育成の場の役割を果たしていると報告されている。于(2019)で報告される実践も、小学校での日本語教室で、日本語だけでなく母語の力も育てようとしている。折田(2009)が紹介する小学校の「ことばのとびら教室」では、中国帰国児童を対象に日本語と中国語の指導を行っており、中国語学習は会話が中心となっている。西川(2019)が報告する事例は、小学校で放課後に実施されている中国語・韓国語教室である。中国語は習熟度別に4つのクラスに分けられ、初級クラスには日本人児童も参加している。山脇・服部(2019)には、横浜市の小中学校でのポルトガル語などの母語教室が報告されている。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく実践は、後述する中学生対象のものが多いが、小学生対象の事例として滑川(2008)がある。この学習モデルに基づいた実践では、学校での教科学習の先行学習の段階で、母語を媒介言語とした指導が行われている。その実践が「在籍学級の授業と密接に関連付けられていること」、「母語の保持・伸長が学習活動の中に位置づけられていること」(岡崎, 2010, p.26)が、この学習モデルの特徴である。滑川(2008)は同モデルの実践として、小2の子どもを対象に、編入直後から文字、文型、及び会話面での日本語の指導と、中国語による国語と算数の指導を行った。母語による先行学習では、中国語が堪能な同論文の筆者と対象児の母親が共に指導に関わっている。

次にベトナム語の事例として、落合(2012)と北山(2012)は、神戸市内の母語教育支援センター校のベトナム母語教室について紹介している。兵庫県の「新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業(以下、母語教育支援事業)」によってスタートし、2011年

から神戸市独自の予算で運営されている。実践例として取り上げられた小学校では、母語学習は週に1回、低学年と高学年各1時間実施されており、母語教室に通う子どもはほとんどがベトナム難民2世である。講師は母語教室での教育経験のあるベトナム自助組織の職員と同校の多文化教育担当教諭であり、学習内容はベトナム語の文字表記、語彙から文化まで幅広く取り入れられている。タン(2017)は、ベトナム人集住地域の小学校のベトナム語教室の実態について複数の事例を報告している。兵庫県のS小学校はベトナム人の集住地域の母語支援センター校であり、ベトナム語が堪能な日本人講師による放課後のベトナム語教室が設置されている。受講する子どもたちはほとんどが日本生まれのベトナム難民の子どもであり、授業の内容は、発音や会話から文字、単語の読み書き、ベトナムの文化まで取り入れられている。低学年と高学年向けの授業はそれぞれ子どもの年齢に相応しい学習内容となっている。M小学校は兵庫県の母語教育支援事業のセンター校であり、ベトナム人のベトナム語講師と多文化担当教諭による放課後の母語指導が行われている。学習プログラムは発音、会話、文字の読み書きとベトナム文化を含み、旧正月や中秋節といったベトナムの行事、ベトナム料理教室などを取り入れている。大阪府のT小学校で毎週行われている「民族クラブ」は、音楽やゲーム、料理といった子どもの母国の文化に触れる活動であり、母語教室ではないが子どもたちが母語に触れる機会になっている。神奈川県I小学校の母語教室は、発音、会話、読み書きからベトナム文化までが学習内容に取り入れられている。近藤(2017)は、大阪府内の小学校の母語指導員として、小2の2学期から卒業まで担当したベトナム人児童Tの隔週1時間の母語学習の取り出し授業を報告している。他講師が担当していた小1時は文字練習が中心だったが、それ以降は「Tの興味・関心や能力にきめ細やかに応じた学習内容」を考え、「学校行事や日本とベトナムの年中行事・季節のイベント等を組み込むようにした」(同 p.117)という。文字練習や読み聞かせ、読解練習、絵日記、手紙、作文など学習内容の具体例が一覧として報告されている。

ペルーにルーツを持つ子どもを対象とした事例では、櫻井(2008)がスペイン語を母語とする小4の日系ペルー人児童の国語の取り出し授業の実践を記述している。子どもの母語と日本語の伸長を目指して、在籍学級の国語授業の予習としてスペイン語を活用しながら、国語の教材文の内容理解を中心に個別指導が行われたと報告されている。櫻井(2010)では、神戸市のスペイン語教室も紹介している。この教室は外国人児童生徒支援のNPOにより開始され、兵庫県の母語教育支援事業により継続していた。授業ではスペイン語での四技能の伸長と子どものアイデンティティの育成を目指しており、絵本の読み聞かせや読み書きの時間などを取り入れ、内容重視のカリキュラムを実施している。また、外国人の子どもの在籍学級での実践例として、安井・石司・平高(2010)は、神奈川県小学校での「身近な異文化を知ろう」プロジェクトについて紹介している。このプロジェクトでは「総合的な学習の時間」として、在籍学級の子ども全員を対象に、半年間スペイン語の指導、ペルー文化の学習などが行われた。外国ルーツの子どもを対象とした継承語教育というだけでなく、日本人児童への外国語教育・国際教育としての意味を持つ活動として貴重な事例である。

その他、森迫(2007)、Okubo(2010)、庄司(2010)では、大阪府の小中学校の放課後の「民族クラブ」「民族学級」において、コリアン系、ベトナム系、中国系などの子どもたちを対象に、それぞれの国の言語と文化の指導が行われていることが報告されている。また、庄司(2010)は、兵庫県の母語教育支援事業において、スペイン語、フィリピン語、中国語、

インドネシア語、ベトナム語、ポルトガル語、韓国朝鮮語を母語とする子どもを対象に、公立小中学校のセンター校で実施されている母語教育も紹介している。中島（2010, p.174～）にも日本各地の母語・継承語教育の事例が紹介されている。

中学生対象の継承語学習の事例に目を向けると、齋藤（2005）では、大阪市の中学校の母語交流教室の事例が挙げられている。同校では日本語教室がポルトガル語と中国語の母語教室ともなり、母語話者が講師として、学生ボランティアやNPO団体、修了生などが関わっていた。指導内容は文法、読解、作文といった言語の学習と、その言語による教科の指導、母国の事情などが含まれる。子どもの母語の伸長だけではなく、アイデンティティの育成といった「精神的基盤作り」（同 p.31）を目的とすると述べられている。宇津木（2009）、清田（2012）、佐藤（2012）、劉（2011）は、いずれも小学生を対象とした滑川（2008）と同じ「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた中学生対象の実践例である。

高校生の事例では、神道（2004）が大阪府立高校での放課後の母語教育を取り上げている。同校は渡日生（中国帰国生徒）を対象に、中国人講師による中国語での授業を行っている。授業内容には、歴史の学習や新聞記事についてのディスカッションなどが含まれ、学生の言語レベルに合わせて工夫されている。教科理解や学生のアイデンティティの育成、親とのコミュニケーションなどに役立ち、さらに大学進学にもつながったと報告されている。表1の実践は一言で学校内といっても、各実践への学校の関わり方は様々であるが、最も学校との関係が密であるのは、大倉（2009）や矢元（2020）のような事例であろう。大倉（2009）が報告する大阪府立高校では、母語授業が単位の得られる正規授業として扱われ、学校設定科目として設置されている（主に中国語であるが、スペイン語、フィリピン語、タイ語、韓国語もある）。中国語の母語授業は常勤の専任教員が担当している。さらに、学年に応じてテキストを選択し、独自の教材や中国で発行されている中国の国語問題集、中国の歴史読み物、文学作品などを用いて、中国語のピンイン表記から、読解、歴史や文学の知識までの幅広い学習内容を取り入れている。矢元（2020）が報告する高校でのフィリピン語（原文ママ）の授業も、単位認定がされており、授業では生徒のフィリピン語の能力によって教材を変えるなどの工夫がされていることが分かる。

個別の実践例の報告ではないため、表1には含めていないが、真嶋・沖汐・安野（2010）によると、大阪府や兵庫県では公立学校において母語や母文化学習の取り組みが100校単位で行われていることが分かる（その中の一部は表1に含まれると思われる）。

4-2 学校外での継承語教育の実践を報告した文献（表2）

次に、学校外における継承語教育の実践に目を向け、表2に24本の文献を取り上げる。学校外の実践活動を運営母体別に大きく二つに分けると、地域の住民団体などが主となっているものと、大学の教員や学生が活動の中心となっているものがある。

表2 学校外での継承語教育の実践を報告した文献

言語	文献	対象
スペイン語、フィリピン語等	矢沢（2013）	幼
スペイン語	建木（2006）	幼小

中国語等	西川・本林・劉（2018）	幼小
アラビア語	服部（2009）	幼小
韓国語	宋・黄（2012）	幼小中
ベトナム語	タン（2016）、野上（2019）	幼小中
スペイン語	Shintani（2014）	幼小中
ポルトガル語	松尾（2013）	幼小中
ポルトガル語	高阪（2011）	幼小中高
韓国語	佐藤（2006）、原・三宅（2004）	小
ポルトガル語	藤山（2016）	小
スペイン語、ポルトガル語	塚原（2010）	小
中国語、ポルトガル語	福岡（2011）	小
ベトナム語	川上（1991）、山口（1998）	小中
中国語	朱（2005他）	小中
ベトナム語、カンボジア語、ラオス語	岩見（1994）、マーハ・八代（1991）	小中
中国語、ポルトガル語、スペイン語	松本（2005）	小中高
ポルトガル語	小田（2007）	中
中国語	清田・朱（2005）	中
英語学習支援（スペイン語）	トロイツカヤ（2014他）	中

地域の住民団体による実践は、継承語教育の必要性を感じた保護者らが立ち上げた小規模グループでの活動が大半である。そのうち、対象を就学前の子どもに特化した事例は少ない。矢沢（2013）で紹介されている南米スペイン語圏の就学前の子どもを対象としたプレスクールには、ペルーだけではなく、フィリピンやカンボジア、中国、ボリビア、インドネシア、イラン、ネパール、ベトナム、パキスタンといった多国籍の子どもが参加している。小学校入学の際に必要な日本語や学校の慣習などの指導が行われているだけでなく、継承語で親と会話をしながら、学んだり遊んだりする活動も報告されている。

他は、小中学生が対象となっている事例が多い。例えば、南米にルーツを持つ子どもを対象とした事例としては、表1の庄司（2010）がNGO、国際交流協会のポルトガル語、スペイン語教室の例を挙げている。表1の齋藤（2005）にも紹介されている外国人児童生徒保護者交流会（略称：IAPE）の母語教室は「家族とのコミュニケーションや帰国後の母国での再適応の円滑化のために母語の安定化を重視する」（同 p.31）のものであり、幼児から中学生までの幅広い年齢層の生徒が参加している。建木（2006）はペルー教育省認可の通信教育プログラムである「Programa de Educacion a Distancia La Union」（略称：PEAD）の土曜教室について紹介している。同教室は保護者の要望で設置され、ラテンアメリカの文化に接触し、スペイン語を学ぶ場であると述べられている。塚原（2010）は、東海地方にあるラテンアメリカ移民コミュニティのスペイン語、ポルトガル語教室の事例を紹介している。母語教室は保護者の要望で開かれ、地域のラテンアメリカ部会によって運営され、言語教育経験者が指導を担当している。教授内容はブラジルの教材を中心に、読み書きの指導に加え母国の文化に触れる活動も行われている。高阪（2011）は、広島県東部地域における個別指

導のポルトガル語教室の事例である。トロイツカヤ(2014)では、学習支援教室において、ペルー人の中学生を対象に、スペイン語と日本語・英語の比較も含めた英語学習の支援を行っているという興味深い実践が報告されている。

ベトナム系の子どもの場合、表1の庄司(2010)では、移民コミュニティベースの親子母語教室の例が挙げられている。同教室は保護者による自主的運営の小学生向けの教室であり、簡単な読み書きを指導している。タン(2016)は、ベトナム人コミュニティにおける小規模ベトナム語教室について、6つの事例を報告している。これらの教室の開催場所は、地域の公共施設や講師の家などで、教師はボランティアであったり、師範資格を持っていたり、教育経験を持っていたり様々である。学習内容のほとんどはベトナムの小学校の教材を使っての文字表記や発音練習、読み書きの指導などであり、ベトナムの文化と習慣に触れることも重視されている。野上(2019)は、神戸市の在日ベトナム人支援団体による母語教室の事例を紹介している。この教室はベトナム人母語話者が就学前から中学生までの子ども向けに発音や単語、文字の読み書き、文章などを指導している。川上(1991)では、ベトナム人集住地域の自主的母国語教室について言及しているが、保護者などが教員となり、個人の家や教会などの場所を使って、文字の読み書きなどを教えている。山口(1998)が報告する神奈川県の子どもの母語教室では、ベトナム人ボランティアが講師を務め、小中学生に文字、文章の読み書き、ベトナムの地理や歴史を指導している。インドシナ諸国にルーツを持つ子どもの母語教育について紹介している岩見(1994)においては、独自の教材を使用して、ベトナム語の読み書きの指導を行っている例など、複数のベトナム語教室の例や、カンボジア人やラオス人の母語教室の例を紹介している。マーハ・八代(1991)も在日カンボジア人協会とボランティア団体が主催するカンボジア語教室などについて紹介している。

韓国人の子どもを対象とした事例に目を向けると、宋・黄(2012)は、保護者の要望に応じて、韓国政府などからの資金支援によって、在日本大韓民国民団の地方本部の講義室に設置された韓国語土曜教室を紹介している。幼児から中学生までが受講しており、年齢と言語レベルに合わせてクラスが分けられ、学習内容は発音、語彙、会話から読み書きまで幅広く取り入れられている。表1のOkubo(2010)も韓国、中国、ベトナムにルーツを持つ子どもを対象とする、大阪府のコミュニティベースの継承語教育の実践例を報告している。

中国にルーツを持つ子どもの事例では、表1の高橋(2012, 2019)が、保護者が指導者役を担う地域の母語教室の例を取り上げている。高橋(2019)に報告されている教室では、ピンインや漢字、読解などを学習していることが分かるが、教室が目指すのは中国語での教科学習ではなく、コミュニケーション力の育成のようである。

服部(2009)では、ムスリム協会による母語教育活動が紹介されている。子どもを持つインドネシア人ムスリムの家庭が場所を提供し、幼児から小学生低学年の子どもを対象に、アラビア文字とクルアーン朗唱の指導といった宗教学習が保護者によって行われている。また、モスクにおけるインドネシア人児童向けの教育活動においては、インドネシアでアラビア語の教育経験を持つ大学院留学生が教師を務め、アラビア文字とクルアーン朗唱、礼拝などの学習を行っている。その他、在日インドネシア人ムスリム組織と在インドネシア私立学校との連携で実施されている遠隔教育においては、ホームスクールの方式で数学、国語、宗教科目、公民の4科目が受講できると述べられている。

大学がその設置や運営に関わっている実践例では、Shintani(2014)が横浜市の大学の

施設で行われているスペイン語教室について報告しており、教育経験の豊富な教員により、5歳から12歳までの子どもに文字、語彙、数字などの読み書きの指導が行われていると述べている。松尾(2013)は、群馬県にある日系ブラジル人児童向けの土曜母語教室を取り上げている。この教室は保護者の要望に応じて、「小中学校のバイリンガル教員やブラジル人学校教員などボランティア」(同 p.36)によって設置され、大学生も活動に参加している。ブラジルの教科書によるポルトガル語の指導と、絵本の読み聞かせや地域行事の準備などの活動も取り入れられている。福岡(2011)は、大学の地域貢献活動事業による中国語・ポルトガル語教室の例だが、この事業は留学生である保護者たちの要望に応じて展開されたものである。中国語・ポルトガル語母語保持教室はそれぞれ、大学国際交流センターとブラジル人学校の教室を使い、大学の非常勤講師や保護者、ブラジル人学校の日系教員が担当している。中国語教室は中国の教材を使い、ピンインから単語、句型などを含む四技能の向上を目指している。ポルトガル語教室はアルファベットから語彙、構文などを含む会話スキルの伸長を中心としている。西川・本林・劉(2018)のワークショップは、大学院生が運営し、未就学児と小学生を対象に、母語と日本語の両言語に触れる場を作ることを目指している。佐藤(2006)、朱(2005)、小田(2007)、清田・朱(2005)、原・三宅(2004)は、表1の学校内の事例でも見られた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の実践である。

その他にも、藤山(2016)は、外国人散在地域の公益社団法人と学校との連携による、ブラジル人児童への学校支援について記述している。1名の児童を対象にゼロからポルトガル語を指導し、さらに、子どもの母語への関心と母国文化への接触を促す工夫をしていると述べている。松本(2005)では、学校外での多様な取り組み事例がまとめて紹介されている。日本の学校に通いながら継承語学習ができる事例としては、ブラジル人学校が開催する放課後や週末のポルトガル語教室、ペルー教育省の認可を受けた通信教育プログラム(前述のPEADを含む)とそのプログラムのために日本国内に設けられた補習塾、また、団地内のポルトガル語教室、中国人の民族学校の週末の中国語補習塾、親のグループで運営されているスペイン語週末教室などが紹介されている。言語学習だけでなく、継承語での教科学習が行われているケースもあるようである。

個別の実践例の紹介ではないため、表2には含めていないが、石井(1999)は、神奈川県内の母語教室42団体を言語・運営形態別に分類し、教育内容、教材などを報告している。

4-3 文献調査から見えてきた現状の概要

以上の文献調査の結果を概観すると、以下のような現状が見えてくる。まず、実践の対象者を年齢層別に整理した結果、小学生を対象としたものが最も多く、中学生、高校生を対象とした報告が少ない。また、就学前の子どもを対象とした実践は、学校外のものはある程度見られるものの、学校(園)内の実践が見られない。さらに、大学における継承語教育の実践に関する報告は皆無に等しい。次に、対象言語について、国内の外国人児童生徒の母語背景(2-3参照)と照らし合わせると、フィリピン語と英語の事例が少ないように思われる⁽¹⁰⁾。

多くの文献において、継承語教育を継続的に行っていくための課題として書かれていたのは、講師の謝金や教材購入費など資金面の課題、学校外での活動の場合には場所確保の問題などである。また、仮にそれらの課題がクリアされたとしても(母語話者向きでも外国語学習者向きでもない)継承語学習者向きの教材がない、十分な経験を持った母語話者教師が

いないなどの問題もある。そして、継承語教室が存在したとしても、子どもたちが継続的に通って来ない(来られない)という指摘も多かった。今回の文献調査から伺える日本国内の継承語教育の課題については、次節で今後の可能性と合わせて述べる。

5. 日本の学校で学ぶ外国ルーツの子どものための継承語教育の課題と可能性

本稿では、継承語教育の実践を文献調査に基づいて整理している。そのため、文献として記録が残っていない教育実践がもちろん多数あるだろう。しかし、文献としての存在を(学界における)継承語教育への注目度として捉えた場合、本稿における文献調査は、日本国内の継承語教育に関する議論の中で十分に目が向けられていない部分を明らかにした点では、意義があると考えられる。以下、文献調査の結果に基づいて、年齢層別に日本の学校に通う外国ルーツの子どものための継承語教育の課題と今後の可能性を論じたい。

まず、就学前の子どもたちについてである。学校外での継承語教育の実践の中には、就学前の子どもたちも参加している例があるが、保育園・幼稚園内での実践例は少なくとも今回の文献調査の中には見られなかった⁽¹¹⁾。保育園・幼稚園での継承語教育の大きな利点は、小学校以降のように各学年で定められた教科学習内容をこなさなければいけないという制約がなく、園内の活動時間にはある程度の柔軟性があることだろう。一方で、低年齢の子どもたちに、どこまで効果的な継承語教育が実施可能なのかという懸念もある。しかし、バイリンガルの二言語能力は基底では共有されており、母語(第一言語)の能力は、第二言語を習得するための基盤となる(=二言語相互依存仮説)と考えられている(Cummins, 2000)。家庭で育まれた母語能力を基盤に、母語と現地語の二つの言語の力を育てるためには、この年齢層への継承語教育の重要性は決して見過ごしてはならないと考える。

継承語と現地語でのバイリンガル教育は、小学校以降にも可能性はある。海外に目を向ければ、例えば米国には、移民の子どもの学校教育を母語と英語のバイリンガルで行う教育の形態が見られる⁽¹²⁾(バトラー, 2019)。また、海外在住で日本語を母語・継承語とする子どもたちのための教育機関として、補習授業校や日本語学校は注目すべき存在であり、その研究や実践報告などから学ぶべきことも多いはずである(片岡, 2019; リー・ドーア, 2019などを参照)。中島(2017, p.24)は、8歳頃までに継承語のリテラシーの基盤を作ることが、継承語と現地語両方のリテラシー獲得のために重要だとしている。また、学校において長期的に質の高いバイリンガル教育が可能であれば、言語能力の育成・保持だけでなく、学力の向上にも効果があるという研究報告もある(Collier & Thomas, 2017)。

今回の調査では、小学生を対象とした実践報告例が、文献の数としては最も多かったが、相対的に多かったに過ぎず、決して全ての子どもたちに行き届く形で継承語教育が実施されている訳ではない。また、週に1時間程度の学習で飛躍的に継承語能力が伸びるわけではない(中島, 2010, p.173)。ましてや、高度な二言語能力を育成するためのプログラムはほとんど見られなかった。しかし、特に学校内に継承語を学ぶ場があることは、周囲の人間にその言語が認められているという強いメッセージとなるだろう。このメッセージ性は、継承語学習の目的を十分には理解できない低年齢の子どもたちには、特に重要な意味を持つと考える。もちろん、学校外であっても継承語学習の場の存在が持つ意義は大きい。

中学・高校生は、学校での定期試験や入試のための勉強、または部活動などに忙しく、継承語学習を続けることは容易なことではないと考えられる。継承語を学ぼうという意志や

興味があるのに、時間が取れない(他の勉強を優先してしまう)という問題の解決策としては、継承語学習を何らかの形で、学校での学習の中に正式に位置づけることができれば理想的である(湯川, 2006も参照)。外国語学習が進学のための入学試験と直結する中学生や高校生には、継承語学習を入試と関連付けるのも一つの方法だろう。大学入試センター試験や大学入学共通テストでは、英語以外にドイツ語・フランス語・中国語・韓国語での受験が可能であるが⁽¹³⁾、言語の種類が限られている。米国では、二言語で一定基準の能力を身に付けた高校生に対し、バイリテラシー証印(The Seal of Biliteracy)の入った高校卒業証書などを授与している州もあるという(近藤ブラウン, 2019b)。英語ともう一言語は、手話も含めた全ての言語が対象とされており⁽¹⁴⁾、米国の外国ルーツの子どもが継承語を学ぶ動機づけになるだろう。日本の高等学校の外国語科目は、英語以外では、中国語が最も多くの学校で実施されており、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語がそれに続いている(文部科学省, 2019b)。ただし、表1の大倉(2009)や矢元(2020)のように継承語学習者向けに授業を実施している学校は、ほんの一握りであろう。継承語の学習が、単位取得や受験対策など、中学・高校での学習の一部とできるような制度の充実も望まれる。

最後に注目すべきは、大学での継承語教育の実践に関する報告がないという点である。本研究会での議論の対象は高校生以下の子どもたちであるが⁽¹⁵⁾、外国ルーツの子どもたちが大学進学後に継承語を学んでいるという報告もある(小川, 2020; 高橋, 2020; 真嶋, 2019)。高校までの外国語教育がほぼ英語教育と同義であるのに対して、大学では第二外国語として英語以外の言語を学ぶことは、多くの大学生にとっての選択肢である⁽¹⁶⁾。しかし、大学での外国語教育実践を「継承語教育」という視点から捉えた文献は見当たらなかった。米国の大学外国語教育においては、外国語学習者と継承語話者が同じクラスで学ぶ際に、その言語背景や能力の違いが議論されることも珍しくない(例: Carreira, 2017)。主に家庭内で継承語を習得・維持してきた継承語話者の場合、聞いて理解できても話すことができないケースがあること、読み書きが苦手であること、また、アカデミックな話題についていけないなどの弱点があると言われている(Valdés, 2000, 中島, 2010, p.129より引用)。さらに、発音においては母語話者に近いレベルであっても、文法的正確さに欠けることが多いという指摘もある(Montrul, 2016)。Carreira(2017)によると、米国のような移民国家でさえ、大学に外国語クラスとは別に継承語クラスを設置・維持することは決して簡単なことではないようである。継承語学習者のための特別クラスの設置は、日本の大学で容易に実現できることではないとしても、まずは、継承語話者が大学でその言語を学ぼう・学びなおそうとする際に、具体的にどのような困難点があるのかに目を向ける必要がある。中川(2011)は、大学でベトナム語を学ぶベトナム難民2世の語りに注目した研究だが、調査対象者がベトナム南部出身の親から継承したベトナム語と、大学で教えられる北部方言の違いに違和感を覚えたことが報告されている。上記の北米での研究報告(Carreira, 2017; Montrul, 2016)を踏まえると、方言差以外にも、外国ルーツの子どもが大学で継承語を学ぶ際には、その言語を外国語として学ぶ他の学生とは異なる課題が見られる可能性は非常に高く、日本においても今後の実践・研究報告や議論の展開が強く望まれる。

本稿の文献調査で見られた継承語教育の実践例は、その内容・目標によって大きく二つに分けることができる。一つは、言語そのものを学ぶだけではなく、継承語を用いて教科学習や文化学習を行うものである(例: 大倉, 2009; 田・櫻井, 2017)。二言語での高度なリテ

ラシー獲得には、こちらのタイプの継承語教育が必要だと考える。もう一つは、継承語能力がそれほど高くない子どもを対象に、継承語の基礎(挨拶や日常会話、文字など)を学ぶ機会を与える実践である。高度なラシー獲得を目指した教育実践を行うためには、教師に十分な(二)言語能力と教科内容や教授法の知識が必要である。基礎会話や文字の指導程度であれば、教師自身がその言語の母語話者レベルの能力を持つ必要はないかもしれないが、幼い子どもが継承語に興味を持って参加できる教室活動を繰り返し広げるためのスキルが要求される。本稿で取り上げた文献では、教育の専門家ではない保護者などが教師役を担っている事例も多く見られたことから、教師養成と共に、教育の専門家ではない保護者などでも使える継承語教育の教材を充実させていくことも今後の課題だろう。

継承語教育の実施や継続には、上の教師養成以外にも制度面での課題は多い。高校での実践例の中に見られたように、継承語教育を学校教育の中に正式に組み込むことができれば理想的である。大学の外国語教育はこの点においては、比較的壁は低いと考えられる。また、特に外国語学習が入試と直結しない小学校では、表1の安井他(2010)のように、英語以外の言語の学習をもっと積極的に外国語活動に取り入れても良いのではないだろうか。なお、本稿では継承語教育への学校の関わり方については、文献内の記述により判断しているが、例えば、指導者と学校の雇用関係の有無やその形態については、明確に書かれていない文献も少なくない。どのような形であれ、学校内に継承語学習の場があることは高く評価しつつ、継承語指導者のおかれた立場(有給か無給か、常勤か非常勤か)やその資金源(教育委員会等の公的予算か、それ以外か)、加えて、継承語学習の時間が通常の授業時間内に設けられているのか、それとも放課後の課外活動なのかという点は、学校教育の中での継承語教育の位置づけを文献から読み取るためには重要な情報である。また、文献調査で見られた学校外での継承語教育はボランティアベースのものが多かった。最低限の経費で運営する中で、活動場所の確保は切実な課題だろう。現地語である日本語への支援を含め、日本語モノリンガルの子どもの異なる外国ルーツの子どもならではの教育的課題への対応を、ボランティアの支援に頼るという構図全体を見直す必要があるとも考える。

最後に、継承語教育は誰が担うべきなのかという問題がある。海外在住の日本人や日系人の子どもたちが、週末に補習授業校などで日本語や教科内容を学んでいることを考えると、子どもたちがルーツを持つ国の政府や教育機関が日本国内に継承語を学べる学校・教室を設置し支援するということがあっても良い。松本(2005)に紹介されているペルーの通信教育やブラジル人学校の週末クラス、韓国政府からの支援を受けた宋・黄(2012)などはその一例である。複数の文化や言語の中で育つ子どもたちへの教育は、支える側の大人や社会が国境にとらわれていては実現しないだろう。

6. おわりに

近年、日本では、グローバル人材の育成が声高く叫ばれている。日本語モノリンガルの子どもの英語教育を行い、英語が使える日本人を育成することも大切だが、日本国内にいながら多言語環境で育つ子どもたちが持つ可能性を最大限に活かすために、日本の学校で学ぶ外国ルーツの子どもたちへの継承語教育にも、今後はさらに目が向けられるべきである。

本稿の大きな限界として、文献調査だけでは把握しきれない数多くの実践があることは十分に認識している⁽¹⁷⁾。しかし、文献として形が残ることによって、その実践が広く知ら

れ、新たな教育実践を生み出す可能性がある。また、本稿のように、国内の継承語教育の実践の動向を大まかに知るための資料ともなり得る。今後、全ての年齢層の子どもたちのために、学校内外に継承語教育の実践が増えてほしいと考えると共に、それらの実践の報告が文献として蓄積されていってほしいと強く願う。

本ジャーナルにも「実践研究」や「実践報告」という投稿カテゴリーがあり、「エッセイ」として実践が報告されている例もある⁽¹⁸⁾。また、本稿の文献調査では(限られた紙面で全てを扱いきれなかったため)対象外としているが、本研究会のポスター発表なども自らの実践を報告する良い機会である。理想を言えば、それらのポスター発表から本ジャーナルへの投稿論文へとつながるものが生まれてほしい。今後は、本ジャーナルにおいても継承語教育の実践が記述豊かに報告され、文献としての蓄積と共に、日本の学校で学ぶ外国ルーツの子どもたちのための継承語教育のあり方が深く議論されていくことを期待しつつ、筆を置く。

【注】

- (1) 論文タイトルでも単に「子ども」とせず「若者」を含めているのは、成人年齢に達している大学生を議論に含めるためである。本稿での外国ルーツの大学生とは、親の都合で来日し「日本で育った」者を指し、単身で来日する留学生とは明確に区別する。
- (2) 18歳にも高校生が含まれるが、高校と大学では「留学生」として日本に滞在している外国人数が大きく変わってくると考えられるため、17歳までとした。
- (3) 中島(2016)は、海外での継承日本語教育について述べているが、継承語教育の目的の本質においては、日本国内の継承語教育も同じである。
- (4) 公立学校を主として考えるが、私立学校についてもほぼ同様の議論ができるだろう。
- (5) キーワードの例:「継承語」「母語保持」「母語維持」「相互育成学習」「heritage language & Japan」「minority language & Japan」
- (6) 選択の基準に迷うものもあったが、第2著者が主に選択を行い、迷うものについては第1著者も合わせて2名で話し合いを行い、結論を出した。
- (7) 表1と表2では、同じ著者による同じ実践(対象となる子どもが異なる場合も)と判断した場合は、文献の発表年に「他」を付けることで複数の文献があることを示している。紙面の都合上、表に含まれる文献のみを本稿の参考文献として挙げている。
- (8) 齋藤(2005)の複数の事例の中に、別の文献(折田, 2009)の学校の事例が含まれていることがはっきりと分かるような文献もある一方で、匿名性を保つために学校名が書かれておらず、判断ができない場合も多い。
- (9) 小学校の事例が主だが、中学校での中国語教室についても触れられている。
- (10) ただし、英語については、既に教科や外国語活動として広く実施されていることは周知の事実である。今回の文献調査の条件に合う実践報告は管見の限り見当たらなかったが、東京都内には一定の英語力を持つ子どもを対象とした国際学級があるようだ。
<<https://www.city.minato.tokyo.jp/kodomo/gakko/tetsuzuki/tennyugaku/kokusai29.html>> (2019年4月9日)
- (11) 本稿の文献調査では、外国人学校は対象外だが、就学前の子どもが外国人学校の幼児部や外国人の子どものための保育施設(例:小内, 2003)において母語で育ち、小学校以降は日本の学校で教育を受けるというのも選択肢の一つであろう。

- (12) 最終的には学校言語のみで授業を受けられることを目指す「移行型バイリンガル教育」と、母語も維持しながら二言語の習得を目指すバイリンガル教育がある。
- (13) <https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r3.html> (2020年8月11日)
- (14) <<https://sealofbiliteracy.org/faq/>> (2020年8月13日)
- (15) <<https://www.kodomo-no-nihongo.com/outline>> (2020年8月13日)
- (16) 日本人・日本国籍の子どもも含めて、全ての子どもが大学進学をするわけではない。とは言え、日本に一定期間在住している(つまり留学生とは異なる)外国籍人口の大学在学率を報告している高谷・大曲・樋口・鍛冶・稲葉(2015)によると、外国ルーツの子どもたちにとっても大学進学は現実的な目標となってきたことがわかる。
- (17) 本稿の文献調査では「実践報告がない・少ない」としている年齢層への継承語教育を実践しているという話を、個人的には各所でご指摘いただいている。単位認定のある大学の継承スペイン語クラスについて、論文を出版準備中であることも聞いている。
- (18) 本稿において取り上げた実践についての報告で、本研究会のジャーナルのカテゴリーとして設定されている「実践報告」に求められている記述を満たすものは実は多くない。「3. 研究方法」の3)にも述べたように、実践の記述内容には質量共に非常に差がある。今後、豊かな記述による継承語教育の実践報告が増えていくことも願う。

【引用文献】

- (1) 石井美佳(1999)「多様な言語背景を持つ子どもの母語教育の現状—神奈川県内の母語教室調査報告」『中国帰国者定着促進センター』7, 148-187.
- (2) 岩見宮子(1994)「インドシナ難民のその後—インドシナ難民の子供たちのための母語教室」『アジャルト』7, 56-59.
- (3) 于涛(2019)「公立小学校における母語・継承語を使った日本語指導」真嶋潤子(編)『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会, 159-178.
- (4) 宇津木奈美子(2009)「中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の実践から」『言語文化と日本語教育』37, 21-30.
- (5) 小内透(2003)『在日ブラジル人の教育と保育—群馬県太田・大泉地区を事例として』明石書店
- (6) 大倉安央(2009)「高校への進学と学習機会—門真なみはや高等学校における学習支援」齋藤ひろみ・佐藤郡衛(編)『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房, 149-172.
- (7) 岡崎眸(2010)「子どもの実質的な授業参加」を実現する年少者日本語教育—二つのアプローチによる検討」『社会言語科学』13(1), 19-34.
- (8) 小川典子(2020)「大学における継承語教育の展望—中国語を履修する中国ルーツの学生たち」『立命館国際研究』32, 153-178.
- (9) 小田珠生(2007)「母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から」『言語文化と日本語教育』34, 1-10.

- (10) 落合知子(2012)「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究—神戸市ベトナム語母語教室の事例から—」『多言語多文化—実践と研究—』4, 100-120.
- (11) 折田正子(2009)「子どもたちの母語・母文化の教育—小学校における中国語(母語)教室の取り組み」齋藤ひろみ・佐藤郡衛(編)『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房, 119-148.
- (12) 片岡裕子(2019)「米国における学齢期の子どものための継承日本語学習の機会」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 113-125.
- (13) カミンズ, J.・中島和子(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- (14) 川上郁雄(1991)「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, 154-165.
- (15) 北山夏季(2012)「公立学校におけるベトナム語母語教室設置の意義について—保護者の取り込みと児童への影響—」『人間環境学研究』10, 17-24.
- (16) 清田淳子(2012)「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキヤフオールディング」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』8, 16-36.
- (17) 清田淳子(2014)「母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究の軌跡と展望 IV. 国内のCLD児への言語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』10, 25-31.
- (18) 清田淳子・朱桂栄(2005)「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号, 44-66.
- (19) 近藤美佳(2017)「児童Tの継承ベトナム語学習の軌跡—ベトナムにルーツを持つ子どものための継承語学習カリキュラム考案に向けて—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 113-131.
- (20) 近藤ブラウン妃美(2019a)「序章 親と子をつなぐ継承語教育」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 1-12.
- (21) 近藤ブラウン妃美(2019b)「海外における継承日本語学習者のための評価」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 190-203.
- (22) 齋藤ひろみ(2005)「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号, 25-43.
- (23) 櫻井千穂(2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』4, 1-26.
- (24) 櫻井千穂(2010)「母語保持の重要性—母語教室での取り組みを通して(特集 ことばと文化をうけつぐ—越境時代の母語・継承語教育)」『アジャルト』33, 25-28.

- (25) 佐藤真紀(2006)「言語少数派児童の学習に関わる学習支援者の意識—「教科・母語・日本語相互育成学習」を行う支援者の事例より—」『茨城大学留学生センター紀要』4, 53-64.
- (26) 佐藤真紀(2012)「学校環境における「教科・母語・日本語相互育成学習」の可能性—言語少数派の子どもの言語観・学習観から—」『お茶の水女子大学人文科学研究』8, 183-197.
- (27) 志水宏吉・中島智子・鍛冶致(編)(2014)『日本の外国人学校—トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店
- (28) 朱桂栄(2005)「母語による先行学習」が促進する「日本語による先行学習」—母語の読み書き能力を持っている子どもの「国語」学習の場合—『言語文化と日本語教育』30, 21-30.
- (29) 朱暎淑(2003)「日本語を母語としない児童の母語力と家庭における母語保持—公立小学校に通う韓国人児童を中心に—」『言語文化と日本語教育』26, 14-26.
- (30) 庄司博史(2010)「「資産としての母語」教育の展開の可能性—その理念とのかかわりにおいて—」『ことばと社会—多言語社会研究』12, 7-47.
- (31) 神道美映子(2004)「公立学校における中国渡日児童生徒の母語保持のための中国語教育」『中国語教育』2, 117-134.
- (32) 宋貞熹・黄淵熙(2012)「仙台に居住する韓国人児童の継承語支援教育—土曜教室での実践から—」『韓国語教育研究』2, 122-136.
- (33) 高阪香津美(2011)「在日ブラジル児童・生徒の母語教育環境」『言語文化学会論集』36, 259-274.
- (34) 高橋朋子(2007)「ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える—日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』3, 27-49.
- (35) 高橋朋子(2012)「多言語社会ニッポン 移民の言語(2) 母語教育の意義と課題—学校と地域, 2つの中国語教室の事例から—」『ことばと社会—多言語社会研究』14, 320-329.
- (36) 高橋朋子(2013)「移民の母語教育」多言語化現象研究会(編)『多言語社会日本—その現状と課題』三元社, 89-105.
- (37) 高橋朋子(2015)「日本の母語教育の現状と課題」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』, 330-339. <<https://www.cajle.info/publications/conference-proceedings/cajle2015-proceedings/>> (2019年4月9日)
- (38) 高橋朋子(2019)「中国にルーツを持つ子どもの母語・継承語教育」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 253-267.
- (39) 高橋朋子(2020)「外国人住民が日本社会に求めるもの—中国にルーツを持つ子どもたちへの中国語教育—」『中国語教育』18, 25-47.
- (40) 高谷幸・大曲由起子・樋口直人・鍛冶致・稲葉奈々子(2015)「2010年国勢調査にみる外国人の教育—外国人青少年の家庭背景・進学・結婚—」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』39, 37-56.

- (41) 建木千佳 (2006) 「日系ペルー人の子供たちと言語継承」『小出記念日本語教育研究会論文集』14, 7-20.
- (42) タンティミビン (2016) 「ベトナム人居住集中地域における小規模ベトナム語教室の学習・指導について—在日ベトナム人の子どものバイリンガル教育を育てるために—」『宇都宮大学国際学部研究論集』43, 179-195.
- (43) タンティミビン (2017) 「日本の公立小学校における母語・継承語としてのベトナム語教育の実態—ベトナム人集住地域の事例から」『宇都宮大学国際学部研究論集』44, 97-117.
- (44) 塚原信行 (2010) 「母語維持をめぐる認識と実践—ラテン系移民コミュニティと日本社会」『ことばと社会—多言語社会研究』12, 48-77.
- (45) 田慧昕・櫻井千穂 (2017) 「日本の公立学校における継承中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 132-155.
- (46) トロイツカヤ, ナターリヤ (2014) 「バイリンガル・継承語教育を援用した学習支援の可能性—地域教室に通う日系ペルー人の子どもの対象とした実践を通して」『早稲田日本語教育学』14-15-16, 117-136.
- (47) 中川康弘 (2011) 「ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性—ライフストーリー・インタビュー手法を用いて」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7, 66-86.
- (48) 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- (49) 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること—』アルク
- (50) 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』13, 1-32.
- (51) 中島和子・田中順子・森下淳也 (2011) 「継承語教育文献データベースの構築—中間報告—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7, 1-23.
- (52) 滑川恵理子 (2008) 「低学年の子どもの対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可能性—「母語による先行学習」国語の場合」『言語文化と日本語教育』35, 20-29.
- (53) 西川朋美 (2019) 「継承語教室は誰のため？」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 283-284.
- (54) 西川朋美・本林響子・劉蓉蓉 (2018) 「外国につながる就学前後の子どもたちへの文字言語習得支援—継承語と日本語への支援の可能性—」『言語文化と日本語教育』53, 21-22.
- (55) 野上恵美 (2019) 「在日ベトナム人コミュニティにおける母語教室のあり方—在日ベトナム人2世の言語状況からみる「葛藤」をめぐって」『ことばと社会』20, 193-201.

- (56) 服部美奈（2009）「ムスリムを育てる自助努力」奥島美夏（編）『日本のインドネシア人社会—国際移動と共生の課題』明石書店，215-232.
- (57) バトラー後藤裕子（2019）「米国現地校における英語学習者」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版，75-87.
- (58) 原瑞穂・三宅若菜（2004）「言語少数派年少者の母語力の保持育成—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから」『言語文化と日本語教育』28，29-36.
- (59) 福岡昌子（2011）「外国籍児童のための母語保持教室の実践—日本と母国を結ぶ国際的人材の育成をめざして」『三重大学国際交流センター紀要』6，127-139.
- (60) 藤山広美エリカ（2016）「在日ブラジル児童の母語への関心・態度に関する調査—母語学習支援を通しての事例研究」『日本語・日本文化研究』26，216-226.
- (61) 法務省（2018）「在留外国人統計（2018年6月）」
<http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html>（2019年4月9日）
- (62) マーハ，ジョン・C・八代京子（編）（1991）『日本のバイリンガリズム』研究社出版
- (63) 真嶋潤子（2019）「日本でマルチリンガル人材に育った大学生の成功要因—国立大学で中国語を専攻する中国ルーツの5名の事例研究より—」真嶋潤子（編）『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会，213-225.
- (64) 真嶋潤子・沖汐守彦・安野勝美（2010）「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』6，112-120.
- (65) 真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志・于涛（2014）「公立小学校における低学年CLD児への言語教育と二言語能力—中国語母語話者児童への縦断研究より—」『日本語・日本文化研究』24，1-23.
- (66) 松尾慎（2013）「母語教室とエンパワーメント—太田市におけるブラジル人住民と大学生の協働実践—」『日本語教育』155，35-49.
- (67) 松本一子（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1，96-106.
- (68) 森迫龍一（2007）「日本語教室でルーツ語の保持・伸長をも図ろう—ルーツ語やアイデンティティの喪失をくい止められなかった反省として—」『部落解放』589，20-31.
- (69) 文部科学省（2019a）「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成30年度）」
<https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00001.htm>（2020年10月21日）
- (70) 文部科学省（2019b）「平成29年度高等学校等における国際交流等の状況について」
<https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498_001.pdf>（2020年8月12日）
- (71) 矢沢悦子（2013）「大和プレスクール「にほんごひろば」での取り組み—日本語と母語（継承語）のある場，いろいろな「異」と共生する場で子どもたちと—」『イマ×ココ—言語教育実践』1，46-50.

- (72) 安井綾・石司えり・平高史也（2010）「横断的な言語教育政策に向けて」『アジャルト』33, 42-45.
- (73) 山口恵理（1998）「在日ベトナム人年少者の言語教育に関する一考察」『学芸日本語教育』1, 3-14.
- (74) 山脇啓造・服部信雄（編）（2019）『新多文化共生の学校づくり—横浜市の挑戦』明石書店
- (75) 矢元貴美（2020）「教育実践報告 フィリピン語を学ぶ高校生と大学生との交流会」『外国語教育のフロンティア』3, 121-132.
- (76) 湯川笑子（2006）「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128, 13-23.
- (77) リー季里・ドーア根理子（2019）「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版, 147-159.
- (78) 劉雲霞（2011）「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による実践から」『人間文化創成科学論叢』14, 157-165.
- (79) Carreira, M. (2017). The state of institutionalization of heritage languages in postsecondary language departments in the United States. In O. Kagan, M. Carreira and C. Hitchins Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education* (pp. 347-362). New York, NY: Routledge.
- (80) Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics, 37*, 1-15.
- (81) Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (82) Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (83) Okubo, Y. (2010). Heritage owned or assigned the cultural politics of teaching heritage language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies, 42*, 111-138.
- (84) Shintani, R. (2014). Community initiatives to maintain Spanish as a heritage language in Japan. *Waseda Global Forum, 11*, 177-198.
- (85) Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (86) Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-78). Washington DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

（西川—お茶の水女子大学・劉—お茶の水女子大学大学院）