

Panel: Raising Children as Bilinguals - Perspectives from U.S. and Japan

パネル：バイリンガルに子どもを育てるーアメリカと日本の知見から

Hitomi Oketani, Eastern Michigan University

Ted Delphia, Hinoki International School & Michigan Japanese Bilingual Education Foundation

Yukiko Tanaka, Thomas Dooley Elementary School

Hiroshi Noyama, National Institute for Japanese Language and Linguistics

Abstract

What kind of education program promotes additive bilingualism with academic success? Additive bilingualism is a situation where the addition of second language and culture is unlikely to replace or displace the first language and culture (Lambert, 1980). According to Soltero (2004), education programs such as dual language programs (e.g., two-way immersion program) or language maintenance programs (e.g., heritage language program) lead to additive bilingualism. One of the greatest challenges in developing this two-way immersion program, however, has been to crosswalk curricular content materials between the US and Japanese to educational pedagogy, while at the same time creating a singular school environment encompassing both Japanese and US school cultures. Each represented school, at this panel, has created its own unique school culture that encompasses both educational environments. In this panel presentation, we first reviewed briefly the theoretical background of bilingual education, in particular introducing two-way immersion program (Oketani); second we introduced current and future issues in two-way immersion schools in Michigan (Delphia) and in Illinois (Tanaka). Thirdly, we introduced the issues of Japan (Noyama); and compared between Japan and U.S. on issues of raising children as bilinguals. Finally we foresaw further implementation and agenda for better education for children.

Keywords: Two-way immersion, additive bilingual, academic success, positive cross-cultural attitudes

1. Introduction

Hitomi Oketani, Eastern Michigan University

What kind of person has the strong potential to achieve superior level in speaking, listening, reading, and writing when he or she reaches the college level and are able to focus on professional content study at college? What kind of educational systems support this effort? Which students have strong enough potential to have gained professional expertise along with a high level of bilingual and bi-literacy skills when they graduate from college?

The National Security Education Program (NSEP) asserts the need for people who possess the qualifications of global professionals. A Global Professional has a combined set of skills and interests that include a professional field of study, an understanding of one or more areas of the world outside of the U.S., and proficiency in at least one critical foreign language and culture. In addition, they seek graduates with degrees in the following multidisciplinary fields such as Agricultural and Food Sciences, Business and Economics, Computer and Information Sciences, Engineering and Applied Sciences (including Biology, Chemistry, Environmental Sciences, Mathematics, and Physics), Health and Biomedical Sciences, History, International Affairs, Law,

Other Social Sciences (Anthropology, Psychology, Sociology), and Political Science and Policy Studies.

How can we raise our children to be globally competent? Howard, Sugarman and Christian (2003) pointed out that the population of students whose first language is not English, continues to grow rapidly in the U.S.; however, the U.S. is a country which has traditionally had a weak foreign language education system, “typically producing students with some familiarity with other languages and cultures, but with limited ability to speak, read, or write in a second language” (p. 11).

According to the National Dual-Language Consortium (NDLC), “Dual-Language Programs” are defined and categorized into the following four main types, which mainly differ in the population:

- Developmental, or maintenance, bilingual programs. These enroll primarily students who are native speakers of the partner language;
- Two-way (bilingual) immersion programs. These enroll a balance of native English speakers and native speakers of the partner language;
- Foreign language immersion, language immersion or one-way immersion. These enroll primarily native English speakers;
- Heritage language programs. These mainly enroll students who are dominant in English but whose parents, grandparents, or other ancestors spoke the partner language.

Cummins’ Common Underlying Principle (CUP) model of bilingual proficiency is a foundation for the approach of dual-language education. Cummins stated, “The literacy-related aspects of a bilingual’s proficiency in L1 (first language) and L2 (second language) are seen as common or interdependent across languages” (1996:110). “To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y” (1996:111). There exists a high correlation between several first-language and second-language performance variables, especially for academic and cognitive language-proficiency level. Consequently, this trend suggests a strong relationship between literacy development and students’ academic achievement (Ramirez, 1992; Crawford, 1995).

Collier (1987, 1992) reported that children who arrived in the U.S. between ages 8 and 12, with several years of L1 schooling, required five-to-seven years to reach national norms in reading, social studies, and science. Those who arrived before age 8 required seven to ten years to attain national norms, while those who arrived after age 12 often ran out of time before they could catch up academically in language-based areas of the curriculum. A considerably shorter period of time was usually required to catch up in math. In her study, most students were from relatively affluent backgrounds attending a district (Fairfax County, Virginia) that was regarded as having an exemplary ESL program (and no bilingual education). The results are supported by both Minoura’s and Nakajima’s studies of Japanese children in North America (Nakajima, 1998, Minoura, 2003). Thomas and Collier (2002) analyzed 210,054 English-language learners (mostly, first language, Spanish)’ academic achievement records in grades K-12 in five urban and rural districts in the U.S. from 1996 to 2001. The test tools were national standardized tests in English. They found that English language learners who participated in a two-way bilingual immersion program outperformed students who went to monolingual English-only schools, in respect of academic achievement, after four-to-seven years in the program.

Two-way immersion is a distinctive form of dual-language education in which native-English speakers and native speakers of another language are integrated for academic content instruction through both English and the partner language. The structure of these programs varies, but they all integrate the two groups of students for most instruction and provide at least 50% of instruction in the partner language at all grade levels. They begin in the primary grades and extend five to seven years, optimally Grades K-12. Two-way immersion programs strive to promote:

- Bilingualism and bi-literacy,
- Grade-level academic achievement, and
- Positive cross-cultural attitudes and behaviors in all students.

From the data of 2008 (see Table 1), in the perspectives of outcomes of English standardized tests, students in any type of Japanese-English dual-language programs showed better results in their academic achievement compared to the ones of their school district and/or statewide.

**Table 1. 2008 Japanese-English Dual Language Programs
State and Local School Grade 5 Students:
Meeting or Exceeding Standards in Mathematics (M), Reading (R) and Science (S)¹**

	Name of Local School (Name of State)	Type of School (% of participating free or reduced price lunch programs in 2008)	State (District)			Local School		
			M	R	S	M	R	S
1	El Marino Language School (CA)	Public K-5 Partial Immersion (16%)	51% (64%)	48% ² (61%)	46% (59%)	85%	79% ³	79%
2	Foreign Language Immersion and Cultural Studies School (MI)	Public K-8 Total Immersion (K-4 only) (50%)	74% (44%)	82% (57%)	82% (56%)	63%	76%	82%
3	Fox Mill Elementary School (VA)	Public K-6 Partial Immersion (4%)	88% (87%)	89% (92%)	88% (86%)	100%	99%	98%
4	Great Falls Elementary School (VA)	Public K-6 Partial Immersion (0%)	88% (87%)	89% (92%)	88% (86%)	99%	97%	95%
5	Intercultural Montessori School (IL)	Private K-6 Total Immersion	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
6	Richmond Elementary School (OR)	Public K-5 Partial Immersion (14%)	77% (80%)	75% (75%)	75% (73%)	96%	93%	81%
7	Sand Lake Elementary School (AK)	Public K-6 Partial Immersion (15%)	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
8	Seigakuin Atlanta International School (GA)	Private K-6 Two-way Immersion	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
9	Smith Academy of International Languages (NC)	Public K-8, Magnet Total Immersion (31%)	70% (72%)	56% (57%)	40% (40%)	88%	68%	59%
10	The International School Language Program (OR)	Private K-5 Total Immersion	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
11	Thomas Dooley Japanese-English Dual (IL)	Public K-6 Two-way Immersion (3%)	81% (92%)	73% (84%)	N/A (N/A)	96%	83%	N/A
12	Virginia Floris Elementary School (VA)	Public K-6 Partial Immersion (2%)	88% (87%)	89% (92%)	88% (86%)	99%	92%	93%
13	Yujin Gakuen (OR)	Public K-5 Partial Immersion (32%)	77% (83%)	75% (84%)	75% (80%)	96%	95%	95%
14	Hinoki International School (MI) (started in 2010)	Public K-6 Two-way Immersion (N/A)	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

¹ Information was obtained partially from Japan Foundation, Los Angeles and Education.com web sites.

² This is the percentile of English Language Arts test, not Reading Test.

³ (Same as footnote #4 above)

Each individual student's success is the main agenda for schools. School programs that are committed to caring, developing, and engaging all students at all levels are crucial for our facing *Era of Inclusion*. A key part of that commitment is to secure, maintain and develop diverse students and community that can help us meet the continually evolving needs of our society. Going forward, we hope that our panel may provide helpful insight for well-designed teaching and schooling towards educating better globally competent citizens.

References

- Asia Society. (2009). *President Obama calls for American education system to align with global economy*. <http://www.asiasociety.org>.
- Collier V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Collier V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1&2), 187-212.
- Crawford, J. (1995). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Third edition. Los Angeles: Bilingual Education Services, Inc.
- Cummins, J. (1996; 2001). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. California: California Association for Bilingual Education.
- Howard, E. R., Sugarman, J., and Christian, D. (2003) *Trends in two-way immersion education – A review of the research*. Center for Applied Linguistics.
- Lambert, W.E., (1980), The social psychology of language. In H. GILES, W.P. ROBINSON & P.M. SMIT(eds), *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Minoura, Y. (2003). *Kodomo no Ibunka Taiken*. Tokyo: Shinshisakusha.
- Nakajima, K. (1998). *Bilingual Kyoiku no Hoho-Chikyujidai no Nihonjinikusei wo Mezashite*. Tokyo: ALC.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Soltero, W. S. (2004). *Dual Language – Teaching and learning in two languages*. MA: Pearson Education, Inc.
- Thomas, W. P. and Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement: final report*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

2. Japanese & English Together: Two-Way Immersion at Hinoki International School

Ted Delphia, Hinoki International School
& Michigan Japanese Bilingual Education Foundation

Hinoki International School (HIS) started as a concept for a new kind of school back in 2005. The idea was to have American and Japanese elementary students learning together, and using educational practices and materials from both countries. The concept of having 2 groups who speak different native languages learn from each other is called “Two-Way Immersion” (TWI), and many previous studies in both French-English and Spanish-English TWI schools in North America have had positive results for both language groups.

However, there was no funding for this idea until we could create a model for a public charter school here in Michigan, and that allowed us to get a USED Charter School Planning & Implementation grant from April, 2009 through March, 2012. We formed the Michigan

Japanese Bilingual Education Foundation (MJBEF) as the non-profit to receive the planning grant, and worked very closely with Professor Oketani at Eastern Michigan University to create a new curriculum for a Japanese and English bilingual learning environment.

After 18 months of intensive work by MJBEF, Professor Oketani and a group of EMU experts she gathered together as a new Academic Advisory Committee (AAC), Livonia Public Schools was sufficiently impressed by the potential of the program to become our charter school authorizer, and gave us a 5-year charter starting in the summer of 2010.

As a public charter school in Michigan, HIS has to be both a school and its own school district. Therefore, it has its own school board, and the curriculum meets all state guidelines under both the Grade Level Content Expectations and the Common Core. The school has to have teachers qualified under the NCLB act and certified in Michigan, and the school has to do its own fiscal reporting with audits as well as reporting into about a dozen state databases.

Also as a public school district, HIS has an open enrollment policy and cannot pre-select applicants. Unlike magnet schools within larger districts, HIS has to accept new students if there is space available, regardless of that child's current language ability. This is a big challenge for us, as age-appropriate language proficiency becomes a key part of the content-based learning process. Also, if there are more applicants than openings, we have to use a lottery method to randomly select enrollees. This makes it hard to guarantee an even balance between native Japanese and English speakers.

Another challenge is in finding staff. There are very few native speakers of Japanese who have elementary education certification in Michigan. Additionally, we are trying to create a blend of Japanese and American teaching approaches, and so we need Japanese teachers who have training and experience in Japan. This creates both certification and visa issues that make it difficult to support our Japanese educational objectives. Also, we have a growing special needs population at the school, which brings up the question of whether a TWI program is appropriate for all students. Finally, we are still trying to grow our extracurricular and tutoring support both before and after the regular school day.

Despite the challenges of a new school and new way of teaching, our staff have done wonderful things to support our students in both languages. The curriculum developed by Professor Oketani has moved away from our previous state content expectations and more towards the common core standards, which have better matchup with similar content objectives in Japan. We use US textbook series with strong materials and pictorials that work for English Language Learners, such as the REACH program by National Geographic. For Japanese, we work with translated materials from these textbook series, except that Japanese kokugo and math are taught using textbooks from Japan. All students study together in all subjects, except for Japanese kokugo and our Japanese as a Second Language programs. The school also has an extensive library of Japanese fiction and non-fiction books, with many picture books that are both age appropriate and accessible for new learners of Japanese.

One academic challenge is the lack of Japanese educational resources such as having more trained staff, and materials for parents of non-Japanese speakers at home. We hope to train more Japanese parents as a volunteer resource that could be helpful in tutoring the American students, and perhaps sponsoring some extracurricular activities with roots in Japanese culture such as Shogi. However, right now the Japanese parents don't seem as interested in working with the American students to support this supplemental Japanese learning experience.

In addition, we are working hard to develop a JSL program that will work with individualized learning rates, and allow for inclusion of non-Japanese speaking students at older grade levels.

Currently, JSL must provide support of content area language learning in Japanese; growth of the students' survival Japanese, and the growth of Japanese base vocabulary not found easily at home. We intend to steadily build and improve our JSL program's resources and flexibility, to broadly support all content areas over time and give the American students a gradual buildup of Japanese language overall.

Finally, we face the challenge of creating ways for parent involvement for non-Japanese to allow for better student support outside of the classroom. To do this, we've started a new parent educational series on bilingual education that explores the challenges and learning opportunities for bilingual children in general; we've worked to provide social opportunities in Japanese to families that can connect all of our stakeholders together, such as our fall festival and mochitsuki; and we plan to start participation in the traditional Japanese educational opportunities found in Michigan such as a nengajo contest and having a team in the Japan Quiz Bowl. We also want to provide more access to internet opportunities (websites, apps for tablets) to engage the children outside of school.

We are also encouraging Japanese parents to integrate more with non-Japanese, so they can support each other. The PTO is part of this plan and they are active in organizing cultural exchange opportunities (Japanese-themed outings, and American-themed activities), as well as using fundraising activities such as book sales and book fairs to promote social interaction as well.

Right now, we are still trying to blend Japanese and American teachers together, and work out the differences in teaching backgrounds and credentials. All of our American teachers are certified in US, while only some of the Japanese teachers are, with others having been certified in Japan. We use co-teaching at grade levels to work both sides together, but there's still a risk of disconnection between Japanese and American educational communities within the school. To alleviate this, we need more Japanese administrative support, and more Japanese-based professional development opportunities as well as alternative teacher certification programs to fit our teachers' needs.

For evaluation of our students' Japanese progress, we plan to use some recently developed evaluation tools for second language learners of Japanese living in Japan. One method called the DLA is very similar to Directed Reading Assessments (DRA) here in the US, and is applied to Japanese textual proficiency. This is a new tool, and must be individually applied (time consuming). We also have access to the Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children (OBC) developed in Canada. For reports, we use teacher evaluations in a portfolio-based work sampling system, with paper reports for the first 2 trimesters and a digital portfolio at the final trimester covering the whole year.

Going Forward, we need to make explicit the need for more bilingual E-J elementary school programs such as what we are trying at HIS. This will both benefit our two countries and the students themselves, while providing better resources and opportunities for the schools as well.. We need to understand how different age entry points into Japanese require different approaches, and find a way to put these different approaches within the same school setting in a sustainable way. We need to create a replicable school model that others can emulate, based on similar regional demographics so that we can build on the strengths and successes of each others' programs. Finally, we must create a full K-16 upward articulation to take advantage of bilingual fluency in our students. This will require defining a new secondary program based on continuing balanced development in both languages through academic concepts; providing opportunities for dual enrollments in both Japanese and US higher education programs; and use of technology to

knit together increasingly sparse concentrations of bilingual students at higher levels of learning. By creating more momentum through more learners, we can provide more opportunities for successful programs and capable bilingual graduates.

3. 日英双方向イマージョンプログラム： トーマスドゥーリー小学校の現状と課題

田中ゆき子 トーマスドゥーリー小学校

日英双方向イマージョンプログラムの概要

デューリー小学校は、学校54区 (School District 54) が設置し、運営する公立の小学校です。1つの学校の中に、普通課程 (General Education Program) と日英双方向イマージョンプログラム (Japanese-English Dual Language Program) の両方が設置されています。このプログラムは、2001年に始まり、このプログラムを初めて今年で13年目になります。最初は、1学年1クラス、24人ずつ受け入れてきましたが、6年前から2クラス分、48人を受け入れています。入学資格は、ディストリクトの生徒であることのみで、入学試験はありません。ただし、プログラムの重要な構成要素として、日本語を主に話す生徒がクラスの半分、英語を主に話す生徒が半分いることというのがありますので、なるべくその形に近づくよう、くじ引きなどをしてそれぞれの人数を調整することはあります。また、近年、日本語を話す親と英語を話す親を持つバイリンガルの生徒の入学が増え、入学時から、日本語と英語をほぼ同等の割合で話す生徒も増えています。現在、全校生徒411人のうち、254人が、デュアルランゲージプログラムに在籍しており、それは全校生徒の61%にあたります。

日英双方向イマージョンプログラムのカリキュラム

日英双方向イマージョンプログラムの大きな構成要素であり利点は、日本語と英語を半分ずつ使って指導することと、生徒の半分が英語が強い生徒、半分が日本語が強い生徒であることです。半数の生徒が日本語が強く、半数の生徒は英語が強いことで、先生だけでなく、クラスメートも言語モデル (Language model) となり、生徒はお互いの言語を教えあうことができます。1日の授業のうち、英語は、英語で、日本語は日本語で指導する他、小学校4年生までの算数、理科、社会は、カリキュラムの半分が日本語、あとの半分が英語です。ただし、体育、図工、音楽、図書館などの時間は、教員が日本語を話せないことから英語で教えています。小学校5、6年生では、算数が英語、社会、理科は日本語で指導します。中学校では、デュアルランゲージプログラムとしてクラスが存在するのではなく、デュアルランゲージプログラムを経てきた生徒は、理科の科目だけ日本語で受講することができます。また、日本語の授業は選択科目の一つとして受講することができます。(図1言語の振り分け 参照)

図1 言語の振り分け(Language Allocation)

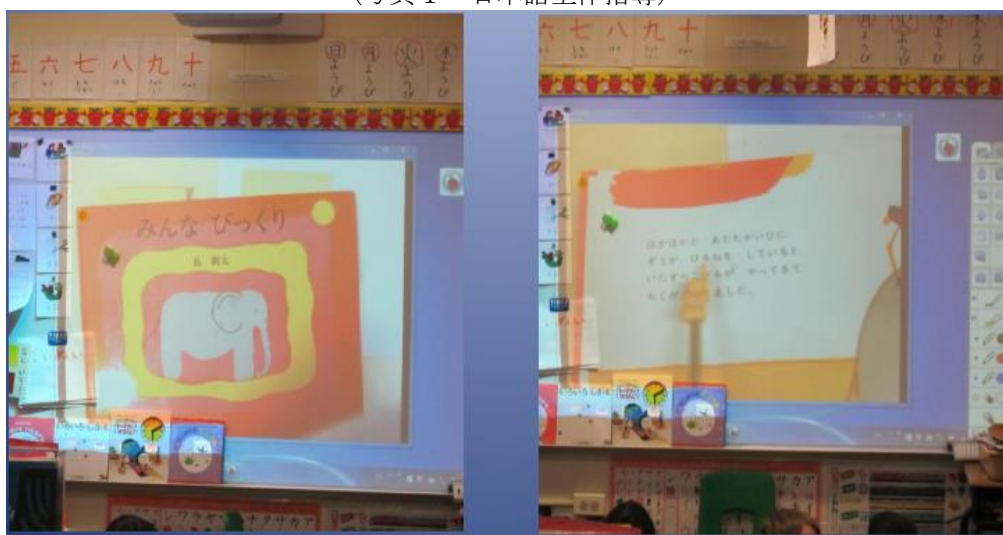
Grade	J/E Entire School Day	Specials	Language Arts (Includes JSL/ESL)	Science	Social Studies	Math	Calendar/Routines
K - 4	50/50	E	E/J	J/E	J//E	E/J	50E/50J
5 - 6	50/50	E	E/J	J	J	E	50E/50J
7	Elective – Japanese 3	E	E	J	E	E	
8	Elective – Japanese 4	E	E	J	E	E	

言語教育（日本語、英語）

日本語、英語ともディストリクトの指導要領（Essential Outcome）とレッスンスケジュールに従って教えます。ドゥーリー小学校が公立の小学校であることから、基本的にディストリクトが採用した教材を使用しなければなりません。日本語教育の教材は、多くの場合、英語の教材を翻訳して使用するか、または文部科学省の選定した教科書、副読本、その他書籍の中からディストリクトの指導要領に沿ったものを選んで使用します。日本語の読解は全体指導とレベル別グループ指導があります。その他、作文、読書、読み聞かせ、語彙、漢字学習があります。漢字学習では、各学年で使用頻度の高い漢字を選択して指導しています。

これは、1年生の読解の全体指導の様子です。（写真1）全体指導では、同じ教材をクラス全員で読みます。ここでは、主にその週に教える読解スキルを指導します。グループ別の読解指導では、生徒のレベルに合わせて各グループ5～6人のグループに分かれます。それぞれのレベルにあった教材を使い、指導要領にある読解スキルを学びます。（写真2）

（写真1 日本語全体指導）



（写真2 日本語 レベル別グループ指導）



私たちは言語教育では、日本語と英語授業の連携がとても重要だと考えています。読解スキルは基本的にどの言語でも学ぶことができるということを最大限に生かすため(Bi-directional transfer of skills and strategies across languages)、同じスキルを日本語と英語で同じ週に教えることにしています。日本語で学んだこと、英語で学んだことを 両方に生かし、理解を深めるようにするのです。例

えば、この週はノンフィクションの本を読み、各段落の要旨をまとめることが、読解スキルでした。このスキルを両言語で学ぶことによって、スキルをより確実なものにします。算数、理科、社会は、ディストリクトの教科書を翻訳した教科書を使います。1年間に4期間にわけ、第1, 3クォーターは英語で算数を教え、第2, 4クォーターは日本語で算数を教えます。理科、社会はその逆になります。これらの科目を日本語でも学ぶことによって、広い範囲の語彙を学びます。

日本語のアセスメント

日本語のアセスメントは、フォーマル、インフォーマルのテスト（筆記テスト、インタビューテスト、授業中の観察等）を使い総合的に行います。日本語を第二言語とする生徒（JSL）用のチェックリストは、各学年ごとに40項目ほどあり、それぞれの項目で、Beginning, Developing, Secureの三段階の評価をします。（表2 二年生 JSL 日本語チェックリストの一部 参照）

（表2 二年生 JSL 日本語チェックリストの一部）

	Trimester 1			Trimester 2			Trimester 3		
	Beginning	Developing	Secure	Beginning	Developing	Secure	Beginning	Developing	Secure
Oral Skills/Behaviors									
Increasingly uses counters.		X			X				X
Makes requests. (...して下さい)		X				X			X
Expresses needs.		X				X			X
Speaks in simple sentences.		X			X				X
Asks simple questions.		X			X				X
Tells time (to the minute).		X			X				X
Uses a variety of verbs in everyday conversations.		X			X				X
Uses some adjectives (big/small, soft/hard.)		X			X				X
Reading Skills/Behaviors									
Reads the 46 hiragana including dakuon and handakuon.			X			X			X
Reads the 46 Katakana						X			X

課外活動による日本語練習、日本文化紹介

日本語を授業中に教える時間はとても限られています。また生徒には日本語だけでなく日本文化にも理解を深めてもらいたいので、課外活動として様々な活動を行っています。これらの運営には、学校の保護者、デュアルランゲージプログラムの親の会の多大なる協力をいただいています。

課外活動例：

- 合唱クラブ（低学年）
- スピーチクラブ（中・高学年）
- 日本文化クラブ（中・高学年）
- 日本祭り（高学年主催、全校行事）
- 日本への修学旅行（高学年、親の会主催）
- 日本文化のタベ（親の会）
- 日本の小学生とペンパル活動（2, 3, 5, 6年）
- バディー制度（日本語の得意な子と英語の得意な子を学校外でつなげる。（親の会）

今後の課題

第一の課題としてあげられるのは、生徒の日本語進度をより客観的、包括的に評価するツールの作成です。ドゥーリー小学校は、より良いプログラムを目指して、プログラムの運営、カリキュラムの作成について試行錯誤を繰り返してきましたが、さらにプログラムを発展させていくために、生徒の日本語

の学習進度を的確に把握することが肝要です。そのためには、生徒の学習進度を客観的、包括的に評価するツールが不可欠です。JSL チェックリストは、ドゥーリー小学校が独自に開発したもので、それは広く使われている ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) のテスト等との相関関係がありません。今後、どのような評価ツールを使っていくのか、検討が必要です。

第二の課題は、教材の確保、開発です。各学年で達成目標を設定し、その目標に生徒が達成したかどうかを測る評価ツールを作成し、さらに、目標に生徒が達成できるようなカリキュラム、教材の確保、開発が必要です。この12年の運営において使用された教材の多くが今後も使用できるわけですが、それらの教材が、全学年を通してきちんと整合性があるのか確認しなければなりません。カリキュラムの整合性を確認するため、現在、全学年を通したカリキュラム表 (Scope and sequence) を作成中ですが、早急に完成させなければなりません。

最後に、ドゥーリー小学校を超えた地域社会の課題として、異文化理解教育推進のための地域の連携があげられます。ドゥーリー小学校のデュアルプログラムは開講以来、柔軟な思考力と異文化対応能力のある生徒を育成することを目標に、日々教育努力を重ねてきました。その異文化交流、異文化理解の輪は、その家族を含む多くの人々を巻き込んで、さらに大きな輪となって広がっています。このことは、ディストリクト54だけでなく、市、洲などさらに大きな地域で連携することによって、より効果が上がることと思われます。デュアルランゲージプログラムの高校での実施、デュアルプログラムの卒業生がさらにその能力を伸ばせる講座の大学での実施、日本の教育機関との交流など、将来的に多くの展開が望まれます。

4. 日本におけるバイリンガル教育の現状と今後の展望

野山広 国立国語研究所

1. はじめに

本発表では、「日本におけるバイリンガル教育の現状と今後の展望」というテーマに焦点を当てた。ここでは、「バイリンガル教育」の意味を広義に捉え、「子どもの言語教育の現場において、彼/彼女の第二言語＝日本語だけでなく、もう一つの言語である第一言語＝母語にも配慮した教育や学習支援活動」と定義した。この定義を踏まえて、以下の(1)～(3)の事例を取り上げることで、日本におけるバイリンガル教育の現状について概観・報告した。

(1) 日本の **Japanese-English Immersion Program** の先駆けである学校の事例

(2) バイリンガルスクールとして実績のある韓国・朝鮮人学校、中華学校などの事例

(3) 集住地域において実施、展開されている子どもの言語学習支援活動の事例

そして、これらの事例を踏まえた上で、バイリンガル教育の今後の課題や可能性について展望した。

2. 日本の **Japanese-English Immersion Program** の先駆け

2.1 加藤学園 (暁秀初等学校～暁秀中・高等学校)

日本語と英語のイマージョンスクールとして設立された。1992年に開校して、2013年度で22年になる。小学校1年～3年生の段階は、国語以外の授業をほぼすべて英語で実施している。4年～6年生の段階では、社会に関しては、地元の産業や地理を中心としたものや日本史などが入ってくるため、日本語での授業を行っている。英語と日本語の授業比率については、小学校段階、中学校段階とも半々で、高校段階では、75%が英語という比率になる。また、中学校段階から高校段階にかけては、国際バカロレア (IB) の認可も受けている。これは2000年1月に国際バカロレア機構への加盟認可を受けたもので、いわゆる1条校としては初めてのことであった。IBに対応した授業を実施・展開することで、「自分で問題発見し、調査、分析、プレゼンテーションする」というような学びの習慣が身に着くようになっている。

2.1.1 学校の現状・特徴ーバイリンガル部とIB

暁秀中学校、高等学校のカリキュラム内容を、国際バカロレア機構の方式に則って英語・日本語の二カ国語で学ぶ。中学段階では、45%～60%を英語で、高校段階では国語、保健体育以外の教科を英語で学ぶ。英語を母国語とする外国人教師 (資格保有者) が授業を行っている。分析的思考、創造性そして

自己表現力を身につけ、高校3年次の11月にIB世界試験を受験してIBフル・ディプロマを目指している。

2.1.2 これまでの成果等

IBでフル・ディプロマを目指して、高校3年の11月に受験して、その結果をもとに世界中の高等教育機関に進学している（実数についてはわからない）。

2.2 群馬国際アカデミー

群馬県太田市が申請し構造改革特区第1号に認定された「太田市外国語教育特区構想」に基づき設立された学校で、2005年4月に開校した。国語を除くほぼ全ての教科教育を英語で行う「英語イマージョン教育」が最大の特徴である。1クラスの定員は30名（実際は36名）で、担任はバイリンガルの日本人教師（日本の教員免許保持者）とネイティブの外国人教師（母国の教員免許）の二人制である。

2.2.1 学校の現状・特徴－バイリンガル部とIB

大半の授業はクラスの半分である18名で行われている。インターナショナルスクールとの大きな違いは、この学校も、加藤学園と同様、日本の教育基本法第1条に基づく学校、いわゆる一条校として設立され、運営されているということである。また、この学校のソフト・ハード両面でモデルになっているのは、加藤学園（暁秀初等学校及びその系列校の暁秀中学校・高等学校）である。この二つの学校間では、教員研修として、国際アカデミー側と加藤学園側で人材を派遣し合い、交流を行っている。

2013年現在、初等部1年生から高等部3年生までが在籍中で、高等部の3年生が最高学年となっている。開校から3年間で、初等部1年生と4年生が募集された為、1期生（2005年入学）は2013年現在、中等部3年生と高等部3年生となっている。4期生以降は初等部1年生のみ募集しており、欠員の状況によって編入や転入も実施している。

2.2.2 これまでの成果等

2014年の3月に1回生が卒業する予定であり、これまでの成果（結果）が出る予定である。IBについては、文部科学省も近年注目しており、その意味でも、2013年度末に明らかになる卒業生の進路が注目されよう。

2.3 他の学校の例①－西町インターナショナルスクール

1949年に設立された学校で、幼稚園から9年生（日本の制度では小学校段階）までの学校が運営され、現在、約440人が在籍中である。カリキュラムは米国（の学校教育の内容）が基本で、積極的なカリキュラム改革に取り組みつつ、日本語クラスにも力を入れており、様々なレベルごとに指導している。50年以上の歴史を誇る日本語と英語による二カ国語教育のパイオニア的存在の学校と言えよう。

2.3.1 学校の現状・特徴－単一の文化を超えて成長する機会を得るために

西町インターナショナルスクールのHPによると、過去10年間の平均児童・生徒数は約420名で、25カ国以上からの児童・生徒が学んでいる。その内、約40%の児童・生徒が複数の国籍を持ち、アメリカ国籍保有者は約45%で、日本国籍は約50%となっている。多くの児童・生徒がバイリンガルであり、二言語環境で生活しているという。学校の理念として、母語以外の言語の習得は、単一の文化を超えて成長する機会を得るという考え方があり、また、二言語を常用するための確実な方法を身につけることに力を注ぎ、工夫をしてきている。

2.3.2 これまでの成果等－日本語教育の蓄積から

日本語で読む、書く、聞く、話すという言語コミュニケーション能力を発達、向上させることに力を注いできた歴史と蓄積がある。1日40～60分の日本語授業を受講することが全校生の必修となっており、初心者から日本語を母語とする児童・生徒たちのクラスまで、日本語の能力別にクラスが編成されている。母語としての日本語の児童・生徒に対しては、文部科学省認定教科書を用いて、同省指導要綱に沿った内容で授業を実施している。外国語としての日本語の児童・生徒に対しては、西町の日本語教育の実績によって整備された多様な教材と手法を活用している。

2.4 他の学校の例②－ニューインターナショナルスクール

2001年に創立して以来、英語と日本語で学び、授業はマルチエイジクラスの中で、チームティーチングの手法を使って進めている。テーマに基づいたカリキュラムを組み、教材はそれに合わせて準備して

いる。クラス全体での学習や個人で進める学習、さらにセンターやプロジェクトをベースにした学習を組み合わせる授業が行われている。

2.4.1 学校の現状・特徴—各人の母語を尊重しつつ

1クラス20人以下の生徒に対して2人の担任を配置して授業を実施・展開している。教室内に多くの教材を豊富に揃えている。保護者は、言語の習熟度が示されているコンティニュームと照らし合わせながら、保護者対象のセミナーや児童・生徒による学習発表、生徒主導型面談、学習の記録、児童・生徒が取り組んだ作品などを通して、習熟度を確かめることができるようになっている。

この学校では、全員がバイリンガルかマルチリンガルを目指している。学力及び社会性の向上を目指し、系統立った指導を英語・日本語の双方で行うことを蓄積してきている。その他、カリキュラムの中で中国語を選択し、学ぶことも可能である。基本的な考え方として、児童・生徒各人の母語が尊重され、（維持・学習が）奨励され、支持されている。高校進学の際には、国内の高等学校、インターナショナルスクール、さらに外国の寄宿学校や通学学校等の選択肢を提供できるように、きめ細かな進路指導を行っている。

3. 先駆的バイリンガルスクールの事例

3.1 建国小学校・中学校・高等学校

1946年に、建国工業学校・高等女学校（旧制）として設立された。1947年には、建国中学校に改称（新教育制度による）され、1948年には、建国高等学校が設立された。また、1949年には、建国小学校を設置、文部省（当時）より財団法人として認可され、1951年には、学校法人の認可を受け、一条校となった。その後、1997年には、建国幼稚園が設立された。

この学校は、在日韓国人子弟への民族教育を行うことを前提に建てられたが、既に述べたように、1951年から学校教育法第1条による認可を受けた「一条校」となった経緯がある。現在は、こうした経緯も影響して、オールドカマー（在日韓国人）だけではなく、日本籍やニューカマーの韓国人生徒なども在籍している。

3.1.1 学校の現状・特徴—一条校としての存在

幼稚園・小学校・中学校・高校を通して、朝鮮語・韓国文化をカリキュラムに取り入れた民族教育を行っている。朝鮮語の時間を週3～5時間設け、韓国の地理・歴史の授業やテコンドー、サムルノリ等の韓国文化についての授業も実施している。他方、学校教育法で定められた「一条校」であることから、通常授業では日本の検定教科書が使用されており、授業も基本的には日本語で行われている（ただし、授業中に朝鮮語でのやりとりがなされることもある）。

小学校段階では、1年生から英語教育を導入している。中学校段階では、総合的な学習の時間を活用して日本語・朝鮮語・英語の3ヶ国語の習得を目指す「トリリンガルコース」を開設している。高等学校では、英語教育に力を入れた「英米文化コース」を開設し、朝鮮語だけではなく英語にも力を入れている。その他、「特別進学コース」を開設し、日本国内だけでなく韓国におきても、一定の進学実績を挙げている。

3.2 東京中華学校

1929年に、「東京華僑学校」として開校され、1936年に「東京華僑小學校」に、さらに、1946年に「東京中華學校」に改名されて現在に至っている。1947年には、中學部（中学部）が設立され、1951年には、財団法人として認可を受けた。1957年には、高中部（高等部）が設立され、2008年より、東京都より学校法人として認可されている。

3.2.1 学校の現状・特徴—一条校としての存在

授業の内容に焦点を当てると、中華民国（台湾）の指定教科書を用いて繁体字、注音符号による中国語教育を行っているが、日本語を用いた教科や英会話も取り入れている。日本の小学校6年間で学ぶ教育漢字は1006字であるが、この学校では小学部6年間で2100字を学ぶ。小学部、中学部の社会科は、日本の教科書と台湾の教科書を使った授業が半々ということで実施されている。また、高等部（高中部）には「日本史」や「世界史」はあるが、「中国史」や「台湾史」といった教科は設けられていない。

近年、中国語（教育・学習）への需要の高まりがあり、日本人の入学も増えている。例えば、小学部全校生徒 217 人の国籍割合をみると、日本籍（帰化した者も含む）=147 人、台湾（中華民国）籍=35 人、中国（中華人民共和国）籍=17 人で、日本人生徒が約 7 割を占めている。

4. 縦断調査の事例

4.1 集住地域（A 県 B 町）の C 学園で起きたことから

ここでは、発表者自身が、集住地域 A に居住する日系ブラジル人生徒に対して 2008 年 2 月から 2012 年 2 月まで、OPI (Oral Proficiency Interview) ⁽¹⁾ の枠組みを活用して実施してきた縦断調査の結果の一部を報告した（表 1 参照）。具体的には、日本語会話力の習得と言語生活に関する縦断調査の結果の一部を報告・紹介した（野山他 2012b）。OPI の枠組みを活用して実施したインタビューのレーティング結果を踏まえて、その会話力の変容過程に、継承語、多文化・異文化間教育、日本語教育等の観点（佐藤他 2006、徳川 1999）から焦点を当てた。また、その変容の背景にあると考えられる言語生活の実態や言語意識等との関係についても言及した。

表 1：外国人集住地域の学習者の OPI レーティング結果（2008 年 2 月～2012 年 2 月）

学習者	母語	職業	1 年目	2 年目	3 年目	4 年目	5 年目
S1	ポ語	大学生	上・下	上・中	上・中	上・中	上・上
S2	ポ語	高校生	上・下	上・中	—	上・上	超
S3	ポ語	高校生	上・下	上・上	上・上	超	—
S4	ポ語	中学生	初・上	—	初・上	—	—
S5	ポ語	高校生	(中・上)	上・下	上・中	上・中	上・上
S6	ポ語	高校生	(中・上)	上・下	上・下	—	—
S7	ポ語	高校生	初・上	—	—	—	—
S8	日語・ポ語	中学生	上・上	超	超	—	—
S9	ポ語	高校生	中・下	中・中	—	—	—
S10	ポ語	教職員	中・中	中・中	中・中	中・中	中・上
S11	ポ語	高校生	初・上	—	—	—	—
S12	ポ語	高校生	初・上	中・下	—	—	—
S13	ポ語	高校生	初・上	初・上	中・下	中・中	

*ポ語=ポルトガル語、日語=日本語、上・下=上級の下、大学生=1年目の時に大学生

* (中・上) ⇒ 評価は中級の上であったが、最終的に unratable (評価不能) となったもの

4.2 縦断調査の結果からみえてきたこと

S1～S13 の中で、2 年以上調査協力してくれた学習者 11 名のうち、超級に到達した者が 3 名、上級上に到達した者が 2 名であった。その他、中級下が 1 名、中級中が 2 名、中級上が 1 名、上級下が 1 名いた。また、一度ブラジルに帰国して改めて日本に戻って来た S4 の場合、初級上のままであった。

1 年目が高校生か大学生で、5 年間の中で大学の学生や社会人へと生活が変容し、会話レベルが超級か上級上に到達した 4 名 (S1、S2、S3、S5) の中で、特に、5 年目まで協力してくれた 3 人 (S1、S2、S5) に注目し、分析、考察する。

4.3 分析結果—3 人の学習者の共通点

言語生活環境に関するフォローアップインタビュー等の結果の分析結果を踏まえると、以下の 1)～7) の共通点がみえてきた。

- 1) 小学校の 1 年～4 年時にブラジルから来日した。
- 2) 来日後 2 年～3 年間、通常学級だけでなく、取り出しの日本語教室に通っていた。
- 3) 小学校時代の放課後～夕方、中学校時代の土曜日の午前中にブラジル人学校に通った。
- 4) 中学 3 年～高校 1 年の時期に、日本語能力試験の 1 級に合格した。
- 5) 高校 1 年～3 年に成人・子どもに対する日本語教室の支援者として参加した。
- 6) 高校 3 年～大学 4 年、大学 1 年～社会人 1 年目に OPI の測定に参加した。

7) 家庭内言語はポルトガル語を使用し（現在も）、父母とはポルトガル語を、兄弟姉妹間では、徐々に日本語を使用するようになった。

4.4 考察：3人の学習者の背景—会話力が伸びた理由

この地域のC学園では、2004年度～2005年度の2年間、文化庁の委嘱を受けて、親子の日本語教室の開設事業を展開していた。筆者自身の調査やヒヤリング結果（野山 2013）及び拝野（2009）を踏まえて、その事業展開の過程で生じた出来ごとや、地域日本語教室の関係者の気付きの実態・変容について概観しながら、彼らの会話力が伸びた理由について考察する。

4.4.1 日本語教育の補助者としてのポルトガル語の活用

親子の日本語教室の主宰者であった（当時の）C学園長＝Tさんの勧めで、S1、S2、S5の3人は高校生になってから、ブラジル人の成人に対するボランティア活動の一環で、バイリンガル（二言語を活用できる）支援者の一人として日本語を教え始めた。その授業の際に、状況・必要に応じて媒介言語であるポルトガル語を使って日本語（使用）に関する説明をしようとしたところ、うまく通じないことがあった。

4.4.2 ポルトガル語の活用を経て獲得した気付き

うまく通じなかったときに、成人の学習者（ポルトガル語話者としての先輩）が、ポルトガル語による的確な説明の仕方を助言してくれることが何回かあったそうである。彼ら自身、最初はこうした場面で助言されたり、注意されたりすると、何となく腹も立ったそうであるが、徐々に腹も立たなくなり、最終的には感謝できるようになったとのことであった。日本語の支援活動を通して、自分の第一言語であり母語でもあるポルトガル語使用の難しさと大切さを改めて痛感したというわけであった。

4.4.3 自尊感情への刺激とさまざまな好循環の始まり

親子の日本語教室における補助者としての経験は、日系ブラジル人である彼らの自尊感情をいい意味で刺激しており、その教室での経験がやがて、彼ら自身の進路選択・進学問題に関して、さまざまな好循環を生み出す引き金になったということが窺える。この事例から、N学園や地域における日本語学習支援の現場が、日系ブラジル人生徒（日本語学習者）のアイデンティティの確認や自尊感情の確認に大いに貢献していることが推察される。

4.4.4 3人の気付きと会話力の伸長—その日本語習得過程の示していること

気付きや第二言語である日本語の会話の習得過程は、それぞれの言語（日本語とポルトガル語）を個別に学習しようとするのではなく、場面や状況に応じて自分が使える言語の蓄積を増やす機会を得たことで、互いの言語にプラスの影響を与えてきたことが窺える。この実態は、Cummins（1986: 29）が唱えた以下の二言語共有説を支持するものである。

「現地語も母語もどちらも接触する機会が子どもの周りにあって、学習するのに十分な動機付けがあれば、一方のことでその思考タンクを刺激して発達させてやると、もう一つの言葉の力も伸びる。」Cummins（1986: 29）（桶谷訳、2008）

4.5 考察のまとめ

日本語とポルトガル語などのように、文法も表記も極端に違う場合であっても、バイリンガル環境に育つことができた子どもの二言語はお互いに依存しながら発達していくということが窺える。

このことを、イメージンプログラムを享受できる環境にある者や二言語の言語環境で生活することが可能な学習者に対する支援に援用しようとした場合、次のことが肝要になると思われる。

例えば、個々の言語生活の状況によって話題別の会話力や言語能力が異なることも想定される。こうした状況にある場合、特に、中・高校生の場合、日本語と〇〇語（英語、ポルトガル語、中国語、韓国語など）のどちらかの言語の力を伸ばすことによって、もう一方の言語にも好影響を与えるということが起こり、その往還の中で、両言語の会話力を伸ばすことが可能になってくるものと考えられよう。

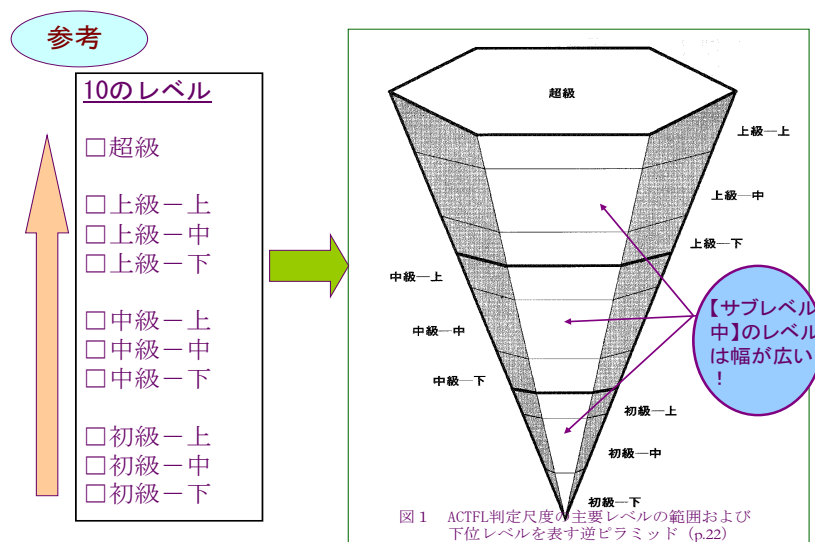
5. バイリンガル教育の今後の課題や可能性

本パネルの発表では、冒頭で、バイリンガル教育を「子どもの言語教育の現場において、彼／彼女の第二言語＝日本語だけでなく、もう一つの言語である第一言語＝母語にも配慮した教育や学習支援活動」

と定義した。先に 4.5 で述べた（縦断調査の結果を踏まえた）考察のまとめや、この定義を改めて踏まえるなら、日・米におけるバイリンガルスクールの現場においては、学校内における言語教育支援はもちろんだが、家庭内や居住地域（コミュニティ）における第一言語（母語）の教育支援や言語環境整備の促進に、さらに力を注いでいくことが期待されよう。

註1）OPI のレイティングレベルに関する参考資料1は以下の通りである。

参考資料1



参考文献

- Cummins, Jim(1986), Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56 (1): 18-36.
- 拝野寿美子（2009）『ブラジル人学校の子どもたち―「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版。
- 野山広（2013a）「日系ブラジル人生徒の日本語習得と言語生活に関する縦断研究―集住地域Aにおける5年間の縦断調査の結果から―」2013年異文化間教育学会研究大会（6月9日、日本大学）
- 野山広(2013b)「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国立国語研究所プロジェクトレビュー』第4巻第2号、100-109
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・今村圭介（2012a）「日本語非母語話者の発話スタイルの特徴と課題―外国人散在地域の定住外国人の縦断OPIデータから―」2012年日本語教育国際研究大会（ICJLE, NAGOYA）（8月18日、名古屋大学）
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・藤田美佳・森本郁代（2012b）「散在地域に定住する外国人の日本語習得と言語生活支援の実態に関する縦断的研究―OPIの枠組みを活用した形成的フィールドワークの結果を踏まえながら―」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』31-42、日本語教育学会（10月13日、北海学園大学）
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・斎藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子（2001）『ACTFL-OPI 入門』アルク
- 牧野成一（監）・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム（訳）（1999）『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』アルク
- 桶谷仁美（1999）「アディティブ・バイリンガルのすすめ」『日本語学』明治書院、82-93
- 桶谷仁美（編著）（2007）『家庭でバイリンガルを育てる 0歳からのバイリンガル教育―継承日本語教育の立場から―』明石書店
- 桶谷仁美（2008）「これまでの北米のバイリンガル教育理論や実践を踏まえて」『2008年度日本語教育学会春期大会パネルセッション：就学前日本語教育とリテラシー教育の重要性―母親が日本語非母語話者の子どもの場合―（代表：野山広）』2008年度日本語教育学会春期大会発表資料

佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志（2006）「異文化間教育学における実践性—『現場生成型研究』の可能性—」『異文化間教育』23号（異文化間教育学会）20-36
徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」（対談者J.V. ネウストプニー）『社会言語科学』第2巻第(1)号、89-100、社会言語科学会

参考・引用したHP：（2013年10月2日現在）

<http://www.katoh-net.ac.jp/Elementary/japanese/school.html>

<http://www.gka.ed.jp/>

<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%81%90%E3%82%93%E3%81%BE%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E3%82%A2%E3%82%AB%E3%83%87%E3%83%9F%E3%83%BC%E5%88%9D%E7%AD%89%E9%83%A8%E3%83%B%E4%B8%AD%E7%AD%89%E9%83%A8%E3%83%BB%E9%AB%98%E7%AD%89%E9%83%A8>

<http://www.globaldaigaku.com/global/ja/schoolsearch/detail/48/>

<http://jp.nishimachi.ac.jp/programs/overview.html>

<http://www.newis.ed.jp/missionj.html>

<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%BB%BA%E5%9B%BD%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%83%BB%E4%B8%AD%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%83%BB%E9%AB%98%E7%AD%89%E5%AD%A6%E6%A0%A1>

5. おわりに

今回のパネルで、次の3点が挙げられた。

(1) アメリカにおいても、日本においても、学校現場の多様化が進む中、特別支援やことばの支援が必要な子どもなど、個に応じた教育の場の提供が、これから益々必須となってくる。また、どのようにそれを高等教育までつなげて行くかという課題がある。

(2) 上記(1)のような多様化をさばいて行ける教師力の向上およびその充実が責務であり、特に、子どもの2言語の発達の原理をよく理解した上で、現場のニーズにあった教案作成、カリキュラム作りのできる人材の育成が急務である。

(3) 子どもや学校を支える、大切なリソースとしての保護者とそのコミュニティの充実の大切さ、特に2言語の狭間に生きる子どもの場合、2つのコミュニティの接点の開拓および生まれたときから生きた2言語が使える環境設定が、必要条件となる。それには、ロールモデルの存在やそれによる自分への気づき、自尊感情の高まりなどが生まれるような動機付けがあれば、プラスのアイデンティティ構築への働きかけなどが期待できる。今回のパネルでは、K-16の縦のつながりや横のつながりを今後も強めて行く必要性が指摘された。そのためには、APや大学のDual Enrollmentプログラムのさらなる活用なども話し合われた。

子どものバイリンガルの発達、ひいては、教養ある国際競争力に堪えうる人材に育てて行くには、時間のかかる行程を、ゆっくり、焦らず、かつ確実な指導力をもって、行っていかなければならない。今回のパネルが、参加者の明日からの何らかの役に立てれば幸いである。