

中国語・英語双方向バイリンガル教育における —中国語母語話者教師の専門性をめぐる課題

目次

序章

- 第1節 問題意識及び研究目的
- 第2節 用語定義及び理論的基盤
- 第3節 先行研究
- 第4節 本論文の構成及び研究方法
 - 4.1 本論文の構成
 - 4.2 研究方法と対象者

第一章 中国語・英語双方向バイリンガル教育を担う教師

- 第1節 バイリンガル教育の歴史背景と分類
- 第2節 双方向バイリンガル教育
 - 2.1 双方向バイリンガル教育の経緯
 - 2.2 双方向バイリンガル教育の現状
- 第3節 中国語・英語双方向バイリンガル教育
 - 3.1 中国語教育
 - 3.2 中国語の言語問題について
 - 3.3 中国語・英語の双方向バイリンガルプログラム
- 第4節 中国語母語話者教師の現状
 - A. ゲスト中国語母語話者教師
 - B. ネイティブまたは継承中国語母語話者教師

第二章 中国語母語話者教師の専門性について

- 第1節 中国語母語話者教師の専門性の捉え方
 - 1.1 教師の専門性の定義
 - 1.2 中国語母語話者教師に求められる専門性
- 第2節 中国語母語話者教師の専門性に向けた課題
 - 2.1 教員養成
 - A 伝統的な大学教員養成コース
 - B 教師認定の代替ルート
 - C オンライン教員養成コース
 - 2.2 免許認定
 - 2.3 専門性の研修

第三章 カリフォルニア州の事例

- 第1節 カリフォルニア州が求めるバイリンガル教師の専門性
 - 1.1 カリフォルニア州の中国語・英語双方向教育の状況
 - 1.2 募集要項からみる中国語母語話者教師に求められる専門性

1.2.2中国語BCLAD免許の取得

第2節 ロサンゼルス統一学区C、B小学校の例

2.1 C、B小学校の基本情報

2.2 授業観察

2.3 C、B小学校の校長と中国語母語話者教師のインタビュー

まとめ

終章

参考文献

付録

謝辞

序章

第1節 問題意識と研究目的

グローバル化により、国を越えて移動する人々が増加している。その理由はより豊かな経済生活のため、出生率低下に悩む国々の労働力確保のため、民族グループ間の紛争や抑圧のため、など実にさまざまである。国を超えた移動は学校教育に言語的、文化的、民族的、宗教的多様性をもたらす。中島和子¹は、「教育者や教育行政にとっての最大の挑戦は、すべての市民(学齢期の子どもも含む)の権利を尊重し、文化的、言語的、経済的資源が最大限に引き出せるように国のアイデンティティーづくりに取り組むことである。子どもの母語の保持伸長を阻むことによって国の大事な言語資源を浪費することは、国益から見て極めて愚かなことであるし、また子どもの基本的人権を蹂躪するものである」と指摘する。

では、どのようにして、言語的背景の異なる子どもに適切な教育が提供できるのだろうか。これまでの研究成果、特に子どもの母語・母文化の教育上の役割についての先行研究を検討する。1963年からアメリカで取り組まれている双方向バイリンガル教育 (two-way/dual language bilingual education) はあらゆる言語に資源としての価値を認め、多言語性を尊

¹ 中島和子 (訳著)、Jim Cummins (原著) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会、p.62

尊重する立場をとっている。牛田千鶴²は、「子どもの母語が学力の発達を妨げることなく、2カ国語が堪能になり、また、マジョリティとマイノリティの子どもが互いを尊重し共に学び助け合っていく中で、社会的差別・偏見の解消も実現されていくというものである双方向バイリンガル教育の有効性を説いてきた先行研究の数々に確証がある」と指摘した。

近年、グローバル化によって中国は世界経済においてますます重要な役割を果たすようになってきている、そのためアメリカにおける中国語の研究に関心も高まり、2000年の調査分析では、7-12学年³の24,000人のアメリカの学生が中国語を学習していた⁴。Asia SocietyとCollege Board⁵が様々な情報源から収集したデータによると、2004年には小中学校で263件中国語プログラムが、2008年に200%以上増加し、779件になった。このうち444件のプログラムは公立学校であり、335件が私立学校である。それらのプログラムの中でも特に、中国語の双方向イマージョンプログラムの需要が高く、プログラム導入数が増大している。2012年に、アメリカの学校における中国語・英語双方向イマージョンプログラムは約125箇所で開催されている、(大部分は小学校)。多くのプログラムは、アメリカの西海岸で実施され、中国語・英語双方向イマージョンプログラムを展開する意向が多くある学区に示された⁶。

一つの報告書⁷にあるように、「言語が習得できるかどうかの最も重要な要素は、教師の能力とスキル」である。確かに、中国語・英語双方向バイリンガルプログラムへの関心と需要が急速に高まっているため、アメリカのK-12学校は優秀な中国語母語話者教師を育成するという喫緊な課題に直面している。さらに、アメリカの中国語母語話者教師は、非常に多様な専攻の出身である⁸。これらの教師たちの教育価値観は自分自身の教育背景と経歴に強い影響を受けているため、その教育価値観は教室の出来事に対する見方と判断、彼らの授業の行為と習慣に影響を与える⁹。その教師たちの大部分は中国語圏の国で教育を受けており、伝統的な指導的アプローチの傾向がある¹⁰。

² 牛田千鶴 (2002) 「カリフォルニア州におけるバイリンガル教育の新潮流—双方向イマージョン式バイリンガル教育の有効性を中心に—」 『比較教育学研究第28号』 pp.123-124

³ アメリカ合衆国の教育では、K-12レベルまでの公的義務教育は義務である。K-12は、「幼稚園の年長 (KindergartenのK) から始まり高等学校を卒業するまでの13年間の教育期間」のことである。7-12学年は中学校から高校までの教育である。

⁴ Asia Society. (2006). *Creating a Chinese Language Program in Your School*. New York: Asia Society. p.6

⁵ Asia Society and College Board. (2008). *Chinese in 2008: An Expanding Field*. New York: Asia Society. p.2

⁶ "A Mandarin/English Two-Way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement" *Foreign Language Annals*, Vol. 46. Iss.4 pp. 661-679. 2013 by American Council on the Teaching of Foreign Languages. p.662

⁷ Jackson, Frederick H. and Margaret E. Malone. (2010). *Building the foreign language capacity we need: Toward a comprehensive strategy for a national language framework*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. p.18

⁸ Asia Society. (2010). *Meeting the challenge: Preparing Chinese language teachers for American schools*. New York: Author. p.18

⁹ Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62, p.307

¹⁰ Kathryn Lindholm-Leary (2011). *Student outcomes in Chinese two-way immersion programs: Language proficiency, academic achievement, and student attitudes*. In D. Tedick D. Christian, & T. Fortune (Eds.) *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (pp. 81-103). Avon, UK: Multilingual Matters. p.86

このようなアプローチは、例えば、中国語母語話者教師は自分の仕事を知識と情報の伝達として捉えている。したがって、言語指導では、コミュニケーションスキルではなく、漢字の指導に重点を置く傾向がある。これは子どもが中心となる指導と「実践から学ぶ」を重視するアメリカの教育的価値とは大きく異なっている¹¹。また、中国語母語話者教師の文化的背景などに基づく無意識的な思い込みがアルファベットの言語背景の子どもに欲求不満と誤解を招く可能性がある¹²など様々な否定的な指摘もある。

確かに、中国語圏の国で教育を受けた中国語母語話者教師は、中国語の文脈、言語能力、文化的経験、教育価値観（理想的教師観、理想的学生観、理想的教育観）と緊密に関連している。そのため、アメリカの学校が中国のような他国の教師を募集している場合、バイリンガル教師としてさまざまな教育方法の調整と適応に関する専門的能力の修得が求められる。

本論文では、アメリカにおける中国語の双方向イマージョンプログラムの需要が高くなっているなかで、中国語母語話者教師にどのようなバイリンガル教育の専門性が求められるのかを明らかにする。

第2節 用語定義及び理論的基盤

2.1 用語定義

2.1. 1 「バイリンガル教育」

広く受け入れられているバイリンガル教育の定義は、教育分野で2つの言語を使用していることである。しかし、バイリンガル教育は単なる1つの言語にもう1つの言語を加えたものではない。バイリンガル教育は、第2言語または外国語を教授する伝統的な言語教育プログラムとは異なるのである。ほとんどの場合、これらの伝統的な言語教育プログラムは言語を科目として教えているが、バイリンガル教育プログラムでは教科学習全体を通じて、子どもの母語などの言語を教えている。

バイリンガル教育は、幅広い教育分野において、言語を習得するだけでなく、子どもが文化と世界全体の機能を学び、グローバルで責任のある市民になることを支援する。公平に教育する上で、バイリンガル教育は、家庭言語が学校や社会の支配的言語とは異なる多くの子どもたちにとって有意義かつ理解可能にすることに焦点を当てている。つまり、バイリンガル教育は他言語や異文化への寛容さを育む教育である¹³。

2.1. 2 「双方向バイリンガル教育」

双方向バイリンガル教育は、1963年にフロリダ（Dade County）のある公立小学校で始められたのがそもその始まりと言われている。奥田久子¹⁴によると、英語では、Two-Way Bilingual Programと呼ばれることが多い。しかし、“Bilingual vs English Only”という形で両者を同一テーブルに載せ二者択一を住民に問う住民投票の影響によるものか、しかし、最

¹¹ Asia Society.(2010). *Meeting the challenge: Preparing Chinese language teachers for American schools*. New York, NY: Author. P.20

¹² Bell, J. S. (1995). *The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors*. TESOL Quarterly, 29, p.687

¹³ Ofelia Garcia (2008) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell pp.5-7

¹⁴ 奥田久子 (2003) 『アメリカにおけるバイリンガル教育の動向—双方向バイリンガル教育を中心に』人間環境学研究 2(1)、広島修道大学 pp.77-91

近では、Bilingual (バイリンガル) という用語を避け、Immersion (イマージョン) という言葉を採用する傾向がある。Two Way (双方向) の代わりにDual (二重) という言葉を採用する場合も珍しくない。本論文では双方向バイリンガル教育 (Two Way Bilingual) を使用する。

双方向バイリンガルイマージョンプログラムは一クラスの中に、2つの異なる言語の背景を持つ子どもが、それぞれほぼ同数在籍し、各教科内容を目標言語で学習することを通して、両言語 (母国語と目標言語) の習得を目指す教育モデルであり、現在アメリカにおいてますます普及している。単方向イマージョンプログラム¹⁵と比較すると、双方向バイリンガルイマージョンプログラムは継承言語プログラム¹⁶、ESLプログラム¹⁷、従来の言語プログラムの機能を兼ねており、それらを一つのモデルに統合したものである。

奥田久子¹⁸は、双方向バイリンガル教育の教育目標は、二つの言語で交流する能力 (Bilingual)、読み書くこと的能力 (Biliteracy) の育成に加えて、少数派言語話者と多数派言語話者が、双方の文化を理解し尊重し合い、それを行動で示すことのできる児童・生徒の育成 (Multicultural) を目指すことにある。子ども同士が助け合ってそれぞれのことを学ぶ機会を与えることによって、マイノリティの子どもたちの学校内での社会地位を高め、自分のルーツに対する誇りを育て、母語離れ、母文化離れを防ぐという教育効果を狙っていると指摘した。

「双方向イマージョン式バイリンガル教育」プログラムのモデルには「90/10モデル」、「80/20モデル」と「50/50モデル」など6種類がある¹⁹が、代表的なモデルには、「90/10モデル」と「50/50モデル」である。前者は、教科教育において使用される教授言語の比率—目標言語(target language)対英語—が幼稚園と1年生では「90/10モデル」、2～3年生では「80/20モデル」、4～6年生では「50/50モデル」に移行していくモデルであり、後者は全学年を通じてカリキュラムの半分が目標言語で、もう半分を英語で教授するモデルである。

2.2 理論的基盤

2.2. 1 「冰山説」

心理学・言語学・教育学の分野では、これまでEL (English learner) の児童・生徒の学力向上に対するバイリンガル教育の有効性を示す研究成果が多数報告されてきた。既存の研究は、そのほとんどがカミンズ(Jim Cummins)の理論に依拠してきた。カミンズはバイリンガルの二言語には共有面があり、一方の言語による教科学習で得た知識や学力は、他方の言語による学習でもアクセス可能であると指摘する。中島和子は、下図1のような氷山のたとえを使って表層面では別個の二言語、深層面では共有面があることを示している。例

¹⁵ 単方向イマージョンプログラム (one way immersion) : 教室で同じ母語話者の生徒を二つ言語で授業する。

¹⁶ 継承言語教育: 継承語は親から受け継いだ言語であるが、この言語保持のためのバイリンガル教育は継承言語教育である。エスニック・マイノリティの子弟が母語、家庭言語または継承言語を媒介言語として学校教育を受けるような形態をさす。(柳沢順一2012年p.142)

¹⁷ ESLプログラム: (English as a Second Language) 第2言語としての英語、英語を母語としない人向けの英語教育プログラムである。

¹⁸ 前掲書奥田久子 (2003) p.82

¹⁹ 周文伯 (2014) 「美国加州小学双向双语教育课程研究—目标、設置及效果評価」『西北師範大学修士論文』p.4

としてカミンズは、中国語でいま何時か言える子どもは時間の概念をすでに理解しているため、L2(学校言語)で再度時間の概念を習う必要はなく、すでに学習済みの知的スキルを表すのに必要な新しいラベル、つまり「表層面の言語能力」を学ばばいいのだと主張している。またL2(たとえば英語)で文が読めるようになるということは、英語の読みの習得と同時に読むというメタ言語能力も習得するため、その力がL1(たとえば中国語)の文字や読みの習得を助けるというのである。

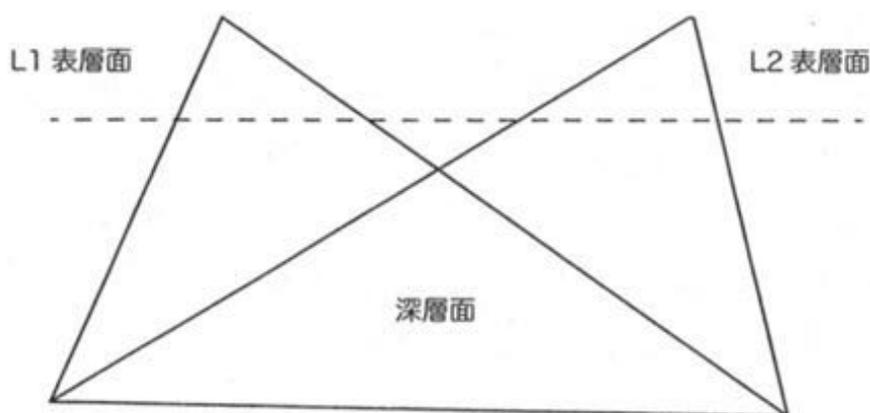


図1²⁰：氷山にたとえた言語の表層面と深層面

2.2. 2 「相互依存説」

上述のことをまとめると、表層面においては明らかに二つの別々の言語であるが(たとえば、発音、会話の流暢度、表記法などが異なる)、深層面では二言語が認知面 (Cognitive aspect)、学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency) では共有していると考えられる。中島和子²¹によると、この「共有された深層面の言語能力」(common underlying proficiency)が認知・教科学習言語能力、つまりリテラシーと関係のある言語能力の転移を可能にするのである。この相互依存の原則は、共通のルーツ(語根)を持つ二言語間(たとえば、英語とフランス語)ばかりでなく、共通面の少ない言語間(たとえば、中国語と英語)にも適応できる。たとえば、中国語・英語の双方向バイリンガル教育の場合、英語の読み書きの力を伸ばす授業は、単に英語の力を伸ばすだけではなく、同時にマジョリティ言語である中国語のリテラシーの習得に必要な、深層面の概念的、言語的な力も伸ばしているということである。

第3節 先行研究

双方向バイリンガル教育に関する研究で注目されてきたのはカナダにおけるフランス語と英語イマージョンプログラムとアメリカにおけるスペイン語・英語イマージョンプログラムである。現在、中国語・英語双方向イマージョンプログラムの需要が高いにも関わらず、中国語と英語の言語間の格差が大きいことから、子どもの学習の効果についての研究が多く、中国語・英語双方向イマージョンプログラムに関する研究は極めて少ない。

例えば、Amado M. Padilla & Lorraine Fan & Xiao qiu Xu & Duarte Silva (2013)

²⁰ 同上。

²¹ 前掲書中島和子(訳著)、Jim Cummins(原著)(2011) p.79

“*A Mandarin/English Two-Way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement*”（「中国語・英語双方向イマージョンプログラム：言語熟達度と学習到達度」²²）によると、このプログラムを受けて初めて卒業した子どもの5年間の受験データを分析すると、中国語がアルファベット文字ではないにもかかわらず、英語を母語とする子どもの中国語レベルが上達し、中国語を母語とする子どもも認知・学習能力を発展・伸長させたことが明らかになった。さらに、英語能力も同じ学校の非中国語・英語双方向イマージョンプログラムの子どものほうがより高い習熟度に達していることが指摘された。

Kathryn Lindholm-Leary (2016)“*Students’ Perceptions of Bilingualism in Spanish and Mandarin Dual Language Programs*”（「スペイン語、中国語の双方向イマージョンプログラムにおけるバイリンガリズムについて生徒の認識」）は、スペイン語と中国語の双方向イマージョンプログラムがバイリンガリズムを発達させたと指摘する。このバイリンガリズムのレベルは生徒の感情、認知、社会視野に影響するものである。生徒の目標言語の熟達度のみならず、彼らのバイリンガリズムについての自己評価もバイリンガリズムのメリットに対する認識に影響を与えると述べられているが、バイリンガリズムと関連した話題を議論することによって生徒のバイリンガリズムに関する認識が変わることについては、より慎重に設計された定量的かつ民族誌的な研究が必要である。

Chang, W. D. (2011). “*Perceptions on the impact of K-5 Mandarin foreign language instruction on students academic, attitudinal, and cognitive development*”（「生徒の学習到達度、態度、認知発達へのK-5（幼稚園から5年生まで）中国語の指導法による影響に関する認識」）は学習到達度、態度、認知発達に影響する中国語の指導法を検討した。また、Changは「親や教師は、指導法の強化を通じて学生の中国語の学習到達度を高めることができると信じている」と指摘したが、指導法の強化が学習到達度、態度、認知発達を高める定量的データを提供していない。

中島 和子によると、実際は、どのような形態のバイリンガル教育にも、例えば、言語差が大きい二言語間であっても共有基底言語能力(common underlying proficiency)があるからこそ、教科知識や概念知識の転移が可能になり、各種技能、ストラテジー、知識の転移が起こるのである。この転移のおかげでマイノリティ言語の児童・生徒が、マイノリティ言語を使って学校の授業を受けても、マジョリティ言語の伸びにマイナスの影響が見られないことを実証している。

以上のように、先行研究の多くは子どもの学習効果について集中的に検討しているが、文化的な角度から分析された文献も少数であるが存在する。

例えば、Rebecca Lurie Starr (2010) “*Teaching the Standard Without Speaking the Standard: Variation Among Mandarin-Speaking Teachers in a Dual-Immersion School*”（「標準的な発音がない標準的な教育：双方向バイリンガル学校における中国語母語話者教師の多様性」）によると、母語が中国語ではない子どもにとって、学校は彼らが目標言語に触れる唯一の場所である。そのため、学校は子どもが学校で中国語の発音の多様性の変化を耳にし、社会言語学の知識を獲得する場所でもある。Rebeccaは、教師は中国語の標準的な発音にこだわる必要はなく、中国語の発音の多様性を発揮することによって子どもたちの社会言語の理解力と交際能力を発展させることができると指摘する。

その中で、中国語母語教師の専門性についての研究は管見の限り数が少ないのである。

Chan Lu& Magaly Lavadenz (2014) “*Native Chinese Speaking K-12 Language*

²² 先行研究の日本語題目はいずれも訳は筆者による。

Teachers' Beliefs and Practices”（「K-12母語話者教師の信念と実践」）は、アンケート、授業観察とビデオ、インタビューの方法を通して、K-12中国語母語話者教師の中国語のリテラシー教育に関する信念と実践の関係を調査した。その結果、K-12の少数の中国語母語話者教師が、インタラクティブで革新的な方法で教える意欲を表明したが、実際は規定の発声を繰り返すなど、伝統的な教授方法を実践した。初心者の中国語母語話者教師には、実践的な教育戦略がたくさん必要である。しかし、それらの戦略の開発は、教師が学生の学習に重点を置き、言語特有の教育内容知識に基づいた思慮深い予期的かつ適応的な反映のための十分な機会を必要とすることと指摘する。この研究により、中国語母語話者教師の専門性を向上させる必要性と期待がしめされた。

そのため、本論文では、中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムにおける中国語母語教師の専門性の育成の経緯からみる専門性の現状を分析する。中国語母語教師の専門性はどの課題に直面しているか、さらに、学校現場で実際に中国語母語話者教師にどのような専門性が求められるかを明らかにする。

第4節 本論文の構成及び研究方法

4.1 研究方法と対象者

4.1.1 研究方法

本論文では中国語・英語双方向バイリンガル教育における中国語母語話者教師の専門性を分析するために、資料分析と倫理審査によりカリフォルニア州の基準を従って、ロサンゼルス統一学区の中国語・英語双方向バイリンガル教育の実行校であるC、B小学校で各1週間、授業期間毎日6時間程度の参与観察を行い、フィールドノートの作成・分析を行う。参与観察では、授業実践に最小限の影響を与えながら観察するために、担当教諭との事前の打ち合わせを丁寧に行う。また、C、B小学校の校長、中国語の母語話者教師への30分程度のインタビュー調査を行う。インタビュー調査は、職務に影響がないよう時間設定をする、インタビューの途中で研究対象者がいつでも休憩やインタビューを中止することができることなどを中国語または英語で丁寧に伝える。本人の了承を得て音声録音、作成して一次データとした。

4.1.2 研究対象

本論文の研究目的は中国語・英語双方向バイリンガル教育における中国語母語話者教師に求められる専門性を明らかにするため、研究対象は中国語母語話者教師となる。今回の現地調査ではカリフォルニア州ロサンゼルス統一学区の中国語・英語双方向バイリンガル教育の実行校であるC、B小学校の中国語母語話者教師を着目する。面接対象者はC小学校の中国広東省出身の20代女性1名、中国上海市出身の40代女性1名とB小学校の中国江蘇省出身の20代女性1名である。

4.2 本論文の構成

本論文の構成は、三章からなる。

第一章では、研究背景としてバイリンガル教育から双方向バイリンガル教育まで、中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの歴史的背景、経緯、現状、急増の原因などを確認する。さらに、この背景におけるアメリカの中国語母語話者教師の現状も明らかにして、その教師の専門性を課題として提出する。

第二章では、教師の専門性の捉え方、アメリカにおける中国語母語話者教師に求められ

る専門性を検討する。そして、教員養成段階、採用段階、現職段階における中国語母語教師を対象としての教員養成、資格認定、専門性の研修から中国語母語教師の専門性の確保のために向けた課題を分析する。

第三章では、中国語・英語双方向バイリンガル教育や中国語母語話者教師のニーズはどの州よりも喫緊な課題であるカリフォルニア州のロサンゼルス統一学区の例を取り上げて、募集要項からみる養成段階と採用段階まで中国語母語話者教師がどのような専門性が確保されたかについて分析する。

さらに、中国語・英語双方向バイリンガル教育の実行校であるC、B小学校の現場調査により、（1）先行研究に指摘された中国教師の「知識授与型アプローチ」の傾向が改善されたかどうか、（2）現職段階での中国語母語話者教師の現場実践能力と専門的な成長のため、学区または学校が中国語母語話者教師に専門性研修を提供するかどうか、（3）中国語母語話者教師がどのような専門性研修を求めるか、この三つ課題について、授業参与観察とインタビューを通して明らかにする。

第一章

中国語・英語双方向バイリンガル教育

本章ではアメリカにおける双方向バイリンガル教育の経緯、現状、急増の原因について確認する。そして、中国語の中国大陸と台湾の言語標準の差異化によって、教育現場における中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの実施状況と中国語母語話者教師の現状を明らかにする。

第1節 バイリンガル教育の歴史背景と分類

アメリカにおけるバイリンガル教育の歴史を考える際には、公民権、教育の機会均等、（統合主義的、同化主義的）人種のるつぼ政策といった政治的な動きと併せて、移住者の流入という歴史的な流れについて考えていく必要がある。バイリンガル教育に関する政策は移住者の流入の歴史に対応してシフトしており、4つの主要期間がこれらの変化を捉えている。

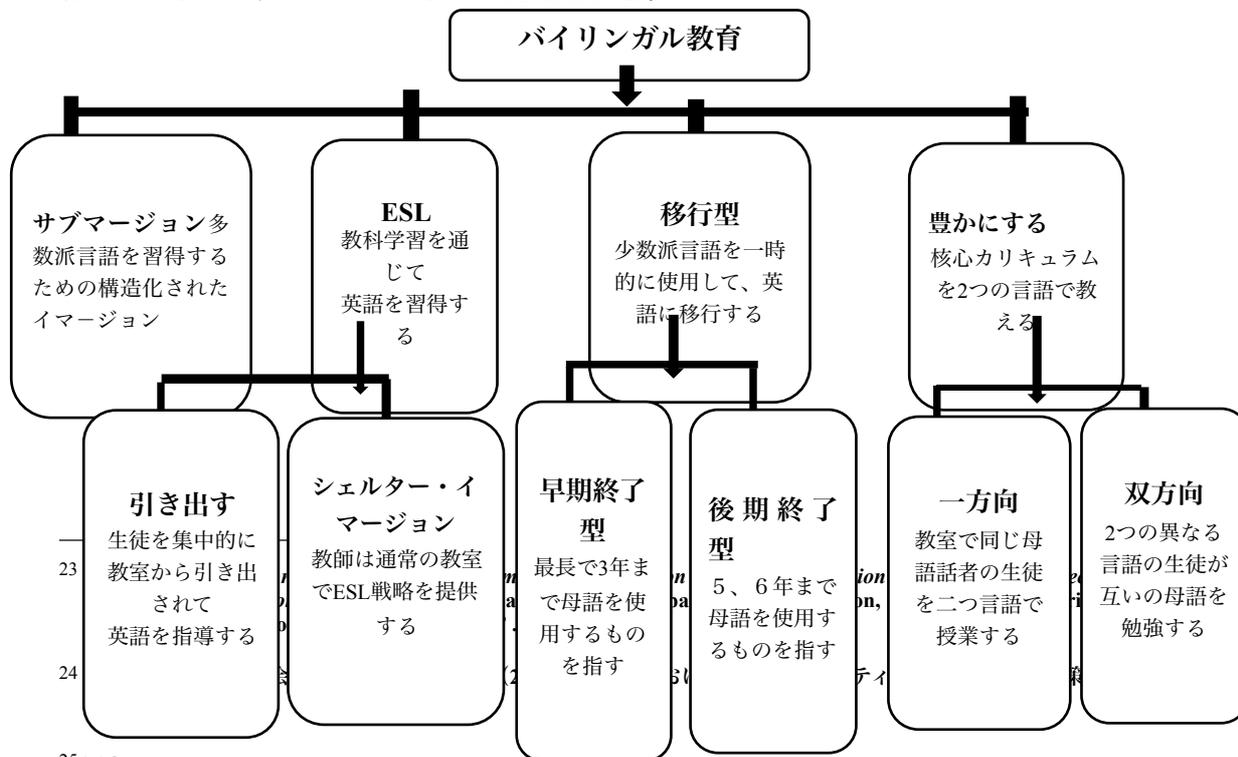
1700から1800年代は、寛容な期間であり、移民のために提供されたバイリンガル教育はいくつかのケースが州に承認された。移住者たちは通常の学校に入学するのが一般的であったが、そのような移住者の場合にもバイリンガル教育が行われた例がある。1880年代から1960年代にかけて、反移民感情が英語教育のサブマージョン（submersion水に沈める）戦略を促進する制限的な期間であった。1960年代から1980年代にかけては機会均等主義時代があった。そこでは、冷戦が外国語教育に動機づけられ、連邦資金がバイリンガル教育に

始まり、同化主義的な人種のるつぼという考え方が強くなるにつれて、言語教育の方針は「英語のみ」(English only)に傾いてきた。

そして、少数派言語を家庭言語とする子どもは、社会、学校における主流言語の英語が十分でないことから、学力も低く自己肯定感も持てないことが多い。Lambert²³によると、「民族言語の少数派グループの言語と文化的潜在力を解放する最良の方法は、彼らのバイリンガリズムとバイカルチャーの消極的な経験を相加的な経験に変えることだ」と述べた。そのような子どもたちに適した教育として、彼らの母語を用いたバイリンガル教育が有効であるという認識を連邦政府が持ち、教育政策として、1968年にはバイリンガル教育法(Bilingual Education Act)及び初等中等教育法VII (Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1968)が取り入れられていった。この法律は、①経済的に不利な状況にある少数派言語の子どもに対するバイリンガル教育に関する連邦の指針を示し、②革新的なプログラムに対して資金を配分し、③非英語話者の子どもが直面する特殊な教育上の障害を認知するもの²⁴であった。

バイリンガル教育法の制定と併せて重要とされるのが、1974年のラウ=ニコラス裁判(Lau vs Nichols)である。サンフランシスコに住む中国系の子どもたちの両親が、学校での英語限定の指導により、自分の子どもが不利益を受けているとして起こしたこの裁判は、「均一な教育」が公民権法第6条に照らしての「平等な教育」に相当するとは必ずしも言えないとの判断を示した。各学校区は、非英語話者が直面する教育上の障壁を取り払うために積極的な措置を取ることを求められた。またこの判決により、連邦保健教育福祉省公民権課(Office for Civil Rights, Department of Health, Education, and Welfare)が、公民権法第6条の遵守に係る規制を定める権限を持つことが定められた²⁵。

バイリンガル教育は少数派言語、少数派文化、移住者、機会の均等、個人の権利と少数派言語集団の権利、同化と統合、差別と差別廃止、複合主義と多文化主義などについて教育目的によって、次の図2のように分類される。



²⁵ 同上。

図2. バイリンガル教育の分類²⁶

サブマージョン、ESL、移行型などの英語学習者のためのプログラムはバイリンガル教育が便宜的に英語を習得するという目標を具体化している（図2）。このような便宜的に英語を習得する実証主義的目標は社会的に支持されているが、これらのプログラムは、不十分な視点から英語学習者を捉え、減算的バイリンガリズム²⁷（subtractive bilingualism）を実践していることから、学習者が教育成果から恩恵を受ける可能性のある文化的資本は取り除かれるのである。これは英語に重点と重要性が与えられているため、学習者の継承言語は資源ではなく、英語の熟練への道で克服されるべきものとされている。これらのプログラムの減算的な性質は、学習の遅れや英語学習者の母語の喪失につながっているとされている。教育機会と教育条件の不平等は、教育成果の格差に対処しようとする現在の政策につながっている。

これまでに多くのバイリンガル教育が検証されてきたが、そのうちの1つは、教育の格差を埋める大きな可能性を有している。それが、双方向バイリンガル教育である。双方向バイリンガル教育は本質的に「加算的バイリンガル教育」²⁸である。なぜなら、生徒の知識体系に英語を加えながら、同時に第1言語を維持しようとするものであるからである。目標には、2つの言語による高い学問的到達度、バイリンガリズムとバイリテラリティの発達、自己効力感の高さ、異なる文化の積極的に接する態度が含まれる。

第2節 双方向バイリンガル教育

2.1 双方向バイリンガル教育の経緯

双方向バイリンガル教育として類別される教育形態は、フロリダ州のコーラル・ウエイ小学校で1960年代に始まったとする説が一般的である。

1959年のキューバ革命により多くの政治難民がフロリダ州に来た。この政治難民は主に中産階級、白人、起業家であり、多くはホワイト・パワー・グループによって容易に受け入れられる。キューバから逃れた亡命者の間では、カストロ政権は長続きしないものと考えられ、帰国後のために子どもたちのスペイン語の維持と伸展に殊更熱心であったことが出発点のようである。キューバからの亡命者が先頭に立ち、アメリカの国策への賛同と忠誠心が、周囲のアメリカ人からのサポートを取りつけるところとなり、学校設立の基金の獲得が可能となって、少数派言語（スペイン語）と多数派言語（英語）の学習者が同じクラスで学習する機会が与えられた。難民に対する支援資金も提供され、フロリダ州デード郡ではスペイン語を母語とする子どもたちを対象にESLやスペイン語教育を始めた。

アメリカでは、バイリンガル教育を支える公民権運動が1963年9月に始まる。当月、フロリダ州デード郡のコーラルロード小学校では、スペイン語と英語を話す児童の両方を含む双方向バイリンガル教育プログラムを試験的に行うことになる。1960年代には、さらに、このようなバイリンガル・スクールは14校設置された。

²⁶Juliet M. Ray. (2008). pp.1658–1671による、筆者が訳した図。

²⁷ 減算的バイリンガリズム：（subtractive bilingualism）第二言語習得の過程で母語を喪失していくバイリンガル。

²⁸ 加算的バイリンガル教育：母語がしっかりしてから移動した場合は、母語の上に現地語が加わって両方言語に堪能になる。中島和子（訳著）、Jim Cummins（原著）（2011）p.28

双方向バイリンガル教育の導入が成功した要因は、ソ連のスポーツニックの打ち上げ成功（1958年）に刺激されたアメリカ人の保護者間で、アメリカが他の国との距離がより近くなる必要があると考えられ、これを達成する1つの方法として外国語学習が奨励されるのである。保護者の外国語教育への期待が高まっていたことも幸いしたようである。

このように、アメリカにおいて双方向バイリンガル教育は、より豊かな教育を提供するため、または学校の人種比率のバランスを保つため、そして少数派言語母語話者の子どもの教育平等のためなど、アメリカ社会のニーズに呼応する形で公立学校のプログラムとして取り入れられてきたのである。

2.2 双方向バイリンガル教育の現状

以下の図3からみると、1963年から1997年までの間に双方向バイリンガル教育を実施する学校の数は徐々に増え、20世紀の言語教育の荒廃・失敗から抜け出し、21世紀に向けた、新しい教育改革の方向を示すものとして、この30年間で急速にアメリカの学校教育の中に導入されてきた。

図3、「1963年から1997年までのアメリカにおける双方向バイリンガル教育の実施校の数」

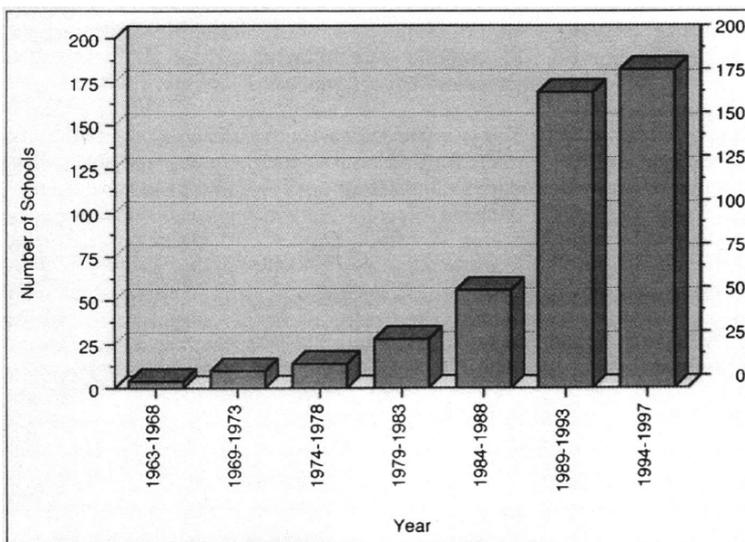


図4、「1994年、アメリカにおける学習言語による双方向バイリンガルプログラムの数」

Number of Schools	
Spanish/English	167
Korean/English	4
Cantonese/English	3
French/English	2
Navajo/English	2
Arabic/English	1
Japanese/English	1
Portuguese/English	1
Russian/English	1

図3、図4の出典Colin Baker、 Sylvia Prys Jones (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*。Multilingual Matters p.522である。

2018年10月の統計によると（以下の表1、表2）、双方向バイリンガル教育は全米28州、361学校区、1395の学校で実施されている。プログラムの数を言語別に見てみると、スペイン語と英語のプログラムが圧倒的の多く268で、続いて中国語と英語の60、フランスと英語の52、日本語と英語の13、韓国語と英語の5という内訳になっている。

表1. 「アメリカ合衆国での双方向バイリンガルプログラムの数」

州の名前	学区の数	学校の数
COコロラド	23	58
CAカリフォルニア	88	198
NCノースカロライナ	6	8
ORオレゴン	18	34
TXテキサス	37	244
WAワシントン	22	64
WIウィスコンシン	12	65
NYニューヨーク	10	167
DCワシントン	3	16
NEネブラスカ	2	10
ILイリノイ	24	87
NMニューメキシコ	6	86
AZアリゾナ	23	51
WYワイオミング	2	4
CTコネチカット	5	6
UTユタ	3	3
RIロードアイランド	1	3
FLフロリダ	13	101

IDアイダホ	6	15
INインディアナ	7	11
NJニュージャージー	6	19
VAバージニア	7	39
GAジョージア	4	17
IAアイオワ	3	11
MAマサチューセッツ	4	10
MNミネソタ	22	58
OKオクラホマ	2	3
SCウィスコンシン	2	7
28	361	1395

(注：一部の学区には、1つ以上のプログラムを行う学校が含まれる)

表2. 「アメリカにおける学習言語による双方向バイリンガルプログラムの数」

言語別	プログラムの数
スペイン語/英語	778
中国語/英語	60
フランス語/英語	27
日本語/英語	13
韓国語/英語	5

表1.表2は「<http://webapp.cal.org/DualLanguage/ProgramSearch.aspx>」を参照して筆者作成。

図3、表1と対照すると、1994年から2018年まで中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの数はこの20年間で急速に増えていて、フランス語と英語のプログラムの数を抜いて、第2位になった。

第3節 中国語・英語双方向バイリンガル教育

第2節の統計データで示したように、アメリカの双方向バイリンガルプログラムは、通常、目標言語（スペイン語、中国語、日本語など）の母語話者と英語の母語話者の子どもがいるなかで、両方の言語で学習指導が行われる。スペイン語と英語の双方向バイリンガルプログラムが一般的であるが、中国語（大部分はマンダリン）と英語プログラムがこの20年の間に急増している。次にはアメリカの中国語教育の歴史から辿り、中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの急増する理由を検討する。

3.1 中国語教育

Shuhan Wangは、アメリカの中国語教育のルーツを継承する中国語学校に辿った。Wang²⁹によると、これらの学校は、19世紀初めにチャイナタウンの学校で広東語を教え始めたか

²⁹ Shuhan Wang, “Chinese Language Education in the United States: A Historical Overview and Future Directions,” in Chen et al., *Teaching and Learning Chinese*, pp.25

ら、3つ時期に分けられる。1970年代の香港と台湾からの移民によって設立された学校と1980年代の中華人民共和国からの移民によって設立された学校（後者の2つは主にマンダリンを教える）。コミュニティと「次世代」のために両親のメンバーが運営しているこれらの継承中国語学校は、言語としての権利枠組みに適合している。

カーネギー・アンド・ドッジ財団による初期の民間イニシアチブ、ならびに政府および非政府イニシアチブの両方下での2000年代の拡大は、資源としての言語の考え方に推進されてきた。1998年から2006年にかけてマンダリンに勉強する大学生の81%の増加を指摘し、2004年から2008年までのマンダリンを提供するK-12学校の200%の増加を指摘している。

Wangはこの急増の動機を以下のように述べている：「米中関係は21世紀における最も重要な国際関係の1つである。世界の平和、繁栄などにとって重要なのです。米国の学生は、幅広い問題で効果的にコラボレーションするために他の人と交流するために、言語および文化の能力を含む高度なグローバルコンピテンシーを開発する必要がある」。それは、世界経済のグローバル化につれて、中国の役割がますます重要になってきているため、アメリカにおける中国語学習への関心が高まり、一部の非中国語母語話者も自分の子どもが幼い段階で中国語を勉強させたいと考えているためである。子どもに早期に始めることの利点が投資として扱われる。また、中国大陸の標準語（マンダリン）話者の移民が増えているためである。彼らは祖国と緊密な関係を維持したいため、自分の子どもが中国語を勉強し続けることを望むのである。多くの新移民は、比較的学習効果のない、主に台湾籍アメリカ人やその他の有名な移民グループによって経営されている既存の週末中国語学校への代替案を探しているが、時間とお金に余裕のある移民たちは、公立学校で子どもが入学登録できるような中国語と英語プログラムを開発しようと活動を積極的に行っている。また、彼ら自身で私的にプログラムを編成することもある³⁰。その結果ここ数年、公的機関と民間機関の両方で、中国語と英語によるプログラムの数が急増した。そして、中国語と英語双方向バイリンガル教育はより一般的になりつつある。

3.2 中国語の言語問題について

中国語は、東南アジア、南アジア、東アジアの約10億人以上の話者を含んで、シノ・チベット語族の一部として分類されている。多くの場合は、中国の言語に言及する際には、英語のように1つの言語として考えられるが、中国語自体が実際にあるのではなく、中国語が（ロマンス語族のような）言語族の一つである。中国語（マンダリン）は北京方言に基づき、中華人民共和国と中華民国（台湾）の公用語であり、シンガポールにおける4つの公用語の一つである。他の主要な中国語の言語は、広東語（香港の公用語の1つ）とホキン語（台湾の方言であり、台湾語と呼ばれる）などがある。

そして、中国大陸と台湾の言語標準の差異化が単一の言語の教授基準をさらに複雑にしている。中国系アメリカ人のコミュニティでは、台湾の標準であるGuoyu（国語）と中国大陸の標準であるPutonghua（普通語）との間で選択する必要がある。両者の口語表現の形は非常に類似しているが、書面表現の方では、教育上、顕著な違いが現れる。まず、台湾では漢字は繁体文字で書かれているが、中国大陸では簡体文字が使われている。さらに、台湾の子どもたちは、独特の記号を使用する特別な表音文字（*zhu yin fu hao*）を学び、一

³⁰ Rebecca Lurie Starr (2011) "acquisition of sociolinguistic knowledge in a mandarin-English dual immersion school", Stanford University press. p.4

方、中国大陸では、子どもたちは標準化された中国語のローマ字化であるピンイン (pin yin) を学ぶ。

近年、アメリカにおける中国大陸の影響力の拡大と人口が増加する一方で、台湾系アメリカ人の中国語教育に対する強い文化的資本と歴史的影響力とのバランスを取る必要があるため、アメリカの学校での中国語教育を促進するうえで単一の基準を選択することは困難である。また、地域間の究極の基準とするものが認められていないので、アメリカにおける通常の中国語の教育環境では、教室に地域の背景が混在した学習者が含まれるが、必然的に規範的基準で判断されるのである。実際には、学校の現地で台湾と大陸の標準語の選択に関するある程度の議論と交渉が生じているのである³¹。

3.3中国語・英語の双方向バイリンガルプログラム

中国大陸と台湾の言語標準の差異化によって、教育現場では中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムがどう具体的に実施されたのだろうか。

ほとんどの中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムは中国語 (マンダリン) を使用し、いくつかの広東語のプログラムもある。中国語と英語の言語が授業で使用される割合を見てみると、「90/10モデル」と「50/50モデル」のモデルが一般的である。「90/10」モデルでは、幼稚園と小学校一年の授業時間の90%が中国語の教科内容指導に取り組んで、残りの10%は英語の口頭表現能力と読み書き能力を発達させるために行われる。読解の指導は、すべての学生に向けて中国語と英語で同時に始められる。2年生の学習指導は、中国語の使用が70%、英語の使用が30%であり、3年生では、中国語の使用が60%と英語の使用が40%で行われる。4年生、5年生と上がると、英語と中国語の学習指導の時間割合のバランスがとれ、学生は両方の言語を通して学習指導を引き続き受ける。「50/50モデル」では幼稚園から小学校5年生を通して最初からほぼ半々で行われる。

中国語は概念的に英語の音声に移すことができるので、最初は伝統的な中国語の文字 (繁体字) と一緒に表音文字 (zhu yin fu hao) が教えられるが、ピンインという中国語の音声システムは4年生と5年生で勉強する (漢字のコンピュータ入力 はピンインで行う)。さらに、中国語の簡体字も4年生と5年生で勉強する。

ほとんどの州では、公立学校の教育現場における中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの英語教育について、学校区または州と同じカリキュラム基準を使用している。中国語教育について、多くの教材を開発したり、ネットで教材を購入したり、またはこれらの公立学校は台湾、香港と中国大陸へ見学したりするのである。

第4節 中国語母語話者教師の現状

第2節の統計データで示したように中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの数はこの20年間で急速に増えて、中国語母語話者教師のニーズも高めていく。

中国語母語話者教師が不足するのは、中国語の授業が進むほどの難題であるようだが、事態はもはやそうではない。ここ数年、アメリカの学校はゲスト中国語母語話者教師プログラムを通じて中国語母語話者教師を募集し、自分のやり方で発展した。現在、アメリカの教室ではゲスト中国語母語話者教師とネイティブまたは継承中国語話者教師の2種類の中国語母語話者教師が在籍している。

³¹ 前掲書Rebecca Lurie Starr (2011) p.6

A. ゲスト中国語母語話者教師

ゲスト中国語母語話者教師は、訪問先から教員の手配により、1から3年間アメリカで働く中国人である。これらのゲスト教師は、アメリカの中国語コースの多くで重要な役割を果たしている。これは、中国語母語話者教師の免許の認証が得られないコミュニティにおいて、中国語の授業を展開することが可能になり、拡大を求める既存のコースの言語と文化資源として貴重な役割を果たしている。

カレッジボード (College Board)³²によると、2006年から2010年にかけて、中国のゲスト中国語母語話者教師プログラムを通じてアメリカの学校に449名のゲスト中国語母語話者教師が配置された。2009-2010年には、30の州で138人の中国ゲスト中国語母語話者教師が働いていた。彼らは79の公立学校区と14の私立学校で働き、40%は高校、29%は中学校、27%は小学校に在籍していた。中国のゲスト中国語母語話者教師の大部分(約85%)は女性で、全員が学士号を持ち、ほとんどが20代後半から30代前半である。中国本土は20州とゲスト中国語母語話者教師協定を締結し、4州は台湾とゲスト教員契約を結んでいる。

ゲスト中国語母語話者教師は、ビザ・グラント・プロセス (visa-granting process) を通じてアメリカに入国し、滞在する。ゲスト中国語母語話者教師の雇用を促進するためのプログラムはいくつかある。これらは国際的な「国家対外中国語教育指導チーム事務室」(略称「国家漢辦」または「漢辦」、アメリカ教育局のフルブライト (Fulbright) 教師交換プログラム (www.fulbrightexchanges.orgを参照)、カレッジボードが含まれる。各計画の手配はそれぞれ異なっているが、通常のプログラムは、学区に合格したゲスト教師に配置計画の要求を提出させる。プログラムには、年の間に先生が俸給を提供することがあり、地区は、宿泊施設と健康保険を提供し、地元の交通機関を援助するよう求められる、また、学区はオリエンテーションや教室の指導を提供し、地域の訪問教師のコミュニティへの文化的交流を支援する。

彼らはまた、アメリカの学生に中国の文化と習慣を導入するための強力な資源を表し、異文化コミュニケーションのスキルを高める。しかし、アメリカの学生は、第二言語としての中国語学習の経験を経ておらず、したがって英語のみならず他の西洋言語とは異なる言語を学習する際の学生の問題を完全には特定できないことがある。さらに、中国の学校や大学の教員養成プログラムを含む教育学は、一般的な教師に指向するため、中国とアメリカの教授と学習のスタイルの間には大きな隔たりがあり、中国の教師は知識教え込みが自分の仕事を見る。したがって、言語指導では、コミュニケーションスキルではなく、漢字の指導に重点を置く傾向がある。このようなアプローチは、学生が中心となる指導と「実践から学ぶ」を重視するアメリカの教育的価値とは大きく異なっている。

ゲスト中国語母語話者教師のもう一つの課題は、アメリカの社会と文化についての知識が不足していることである。特に、彼たちはアメリカの若者の特有の文化への対処とアメリカで教室経営に慣れていないことがある。最も明白な点は、中国の若者が目上の人に、特に教師に対して尊敬していることである。したがって、教師が中国語の教室で秩序を維持することはそれほど困難ではないが、対照的に、アメリカの学生をコントロールすることが難しいと感じるかもしれない。同時に、ゲスト中国語母語話者教師は、流暢な英語と中国語で学生との異文化間のコミュニケーションスキルが求められる。

中国人のゲスト教師が文化的ショックと孤立感を経験した。特に彼らが中国の背景を持

³² Lin, Carol Tao. (2009), "Chinese Guest Teacher Program." Presentation given in New York, College Board <https://slideplayer.com/slide/6989473/> アクセス2018年8月25日

つ住民の数が少ない地域で働いている場合、アメリカでゲスト中国語母語話者教師に一貫した支援を提供することの重要性を過大評価することは不可能である。そのような支援は、専門家と文化の指導者、専用ホストファミリー、地元の中国人コミュニティ、または他の中国語母語話者教師とのネットワークの形で行われることがある。

ゲスト中国語母語話者教師の主な制限は、彼らは比較的短い時間のためにアメリカにいるゲストだという事実である。したがって、ゲスト中国語母語話者教師に全面的に依存することによって、学校が中国語プログラムを維持することは困難であり、プログラムの連続性を保証するために他の教師の源は見つける必要がある。

B. ネイティブまたは継承中国語母語教師

アメリカに住む中国語のネイティブが、地元の学校における中国語プログラムのための教師のもう一つの重要な源となっている。これらの中国語のネイティブまたは継承語のスピーカーは、ゲスト中国語母語話者教師と中国語を流暢に話せる重要な能力を共有している。そのほとんどは、アメリカの文化やアメリカの学校の仕組みに精通しているというアドバンテージがある。また、教授を通じてアメリカの中国語と文化を促進する意欲が高い。

歴史的には、中国人のコミュニティは、子どもたちに中国語と文化の教育を提供するために、放課後と週末のプログラムを企画してきた。アメリカには750以上の学校があり、毎年約150,000人の学生が入学している。（アメリカの中国の学校協会のウェブサイト、www.csaus.org、中国語学校の全国協会、www.ncacis.orgを参照）これらの中国語のコミュニティスクールは、教授の免許を持っていないかもしれないが、認定された教師になる可能性のある教育者の潜在的な源である。

第二言語として中国語を学んでいる学生のニーズを理解して、適切な指導の下に彼らのニーズに対処するような教育的な問題に、継承中国語母語話者教師が直面する挑戦は始まる。一部の継承語教師は、放課後や地元の中国のコミュニティが主催する土曜日の学校で豊富な経験を持っているが、教師として他の経験は全くないことがある。いずれの場合でも、学校が継承中国語母語話者教師を雇用している場合は、徹底した専門性の研修を行い、標準的な教授免許を取得することが重要である。

いくつかの学区が独自の教師を育成している。たとえば、シカゴでは、学区で働いていた中国語母語話者教師の免許を得るための財政的支援を提供した。その後、地方の大学にアプローチして、これらの教師のための養成と認定プログラムを提供した。関心のある学区の地域に高等教育機関がある場合、地元の学校で中国語のネイティブスピーカーが中国語母語話者教師になることができる。

K-12認定の中国語母語話者教師がいない場合、一部の学区ではコミュニティカレッジと協力して、大学生と高校生に語学プログラムを提供している。さらに、中国語を話す助教を特定し、認定されたESL（第二外国語としての英語）の教師とペアを組んでいる。もう一つのオプションは、複数の学校が教師を共有するコンソーシアムを形成することである。このオプションは、最初から中国語のプログラムを取得するための効果的な方法とすることができる。

学校は継承語スピーカーが教師になるための1つの方法は、メリーランド大学の国立外国語センターによって実施されている、連邦政府が資金を提供するプログラムであるSTARTALKプログラムである。STARTALKは、アラブ語や中国語を含む、一般に語学教師になることに関心のある、高校生のための言語指導とインストラクターのための専門性の研修プログラムの両方を提供し、あまり一般的でない言語での短い夏期プログラムを提供

している。中国語の参加者のほとんどは継承語の背景を持っている。2008年のSTARTALKプログラムには、2,600人以上の学生と1,000人の教員が参加している (<http://startalk.umd.edu/>を参照)。

現在、既存の中国語プログラムの多くは、初めはゲスト中国語母語話者教師に頼り、徐々にネイティブまたは中国語母語話者教師とのバランスが良い状況に移行する戦略を採用している。そうすることで、ゲスト中国語母語話者教師に依存する問題を最小限に抑えることができる。プログラムは、中国の言語と文化を深く理解している中国語母語話者教師と、アメリカの学生と保護者、教育制度の政治、アメリカ人の教室のダイナミクスをよりよく理解している英語ネイティブ教師を組み合わせるタイプがある。

以上の分析によると、この2種類は中国語母語話者教師を必要する場合に、緊急に採用されている。しかし、この2種類の教師はすべて制限と問題が存在している。アメリカでは、国家のおよび国際的な標準化の面で、より多くより優れた中国語母語話者教師が求められる場合は、中国語母語話者教師の専門性を高めることが喫緊な課題になる。

中国語母語話者教師の専門性について、以下の第3章にて具体的な分析と検証をする

第二章

アメリカの中国語母語話者教師の専門性について

第1節 中国語母語話者教師の専門性の捉え方

1.1 教師の専門性の定義

教師の専門性とは、いったい何を意味するのだろうか。教員養成部会専門職大学院ワーキンググループにおける審議経過報告³³には、確かな授業力と豊かな人間力といった言葉が挙げられているが、そこでの授業は、旧来的な知識伝達型の授業が想定されているし、人間力という表現は、児童生徒等や保護者、更には地域住民等とのコミュニケーション能力と指摘されるが、具体性を欠いている。

田井康雄³⁴によると、「教師の専門性は、親の教育権と国の教育権を代行するとともに、子どもの学習権を実現しなければならないという両側面をもっている。教師の専門性は知識や技術を教授することにおいてのみ成立するのではなく、教育という領域については子どもの成長・発達のあらゆる要素にかかわらなければならない。教師自身が行いたいと思う教育活動を行うのではなく、子どもの学習状況に応じた臨機応変な教育的働きかけを行うことこそ、教師の専門性のあらわれであると言えることができる。」と言っている、又はとより明快に解説している。

教師の専門性の形成は養成段階、採用段階、現職段階の全てに亘って行われる必要がある³⁵。養成段階における専門性については、最低限の教員としての資質(知識・技術・能力)を育成することができるが、教師の専門性については大学の養成段階において完成させるべきものではない。採用段階における専門性を成り立たせる資質育成の試みであると言えることができるが、教員採用試験時のみの筆記・面接等で十分に教員としての資質・能力をチェックすることは不可能である。教育現場体験を通じて実現していくことができる。現職段階における充実した研修体制を取ることにによる教員育成こそが、教師の真の専門性を伸長することに繋がるのである。

そして、教師の専門性を養成段階、採用段階、現職段階から分析しなければならない。

1.2 中国語母語話者教師に求められる専門性

世界の言語分野の専門家は、中国語母語話者教師のための基本的な基準について以下のように広く合意した。これらの基準は、全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages) の基準³⁶、中国の「国家対外中国語教育指導チーム事務室」(略称「国家漢辦」)という教育機関の基準³⁷、および様々な専門機関によって開発された国際的に認められた基準である。つまり、どのような背景の出身にかかわらず、アメリカの

³³ 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループ 平成17年7月 「教員養成分野における専門職大学院の活用について中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループにおける審議経過報告」 p.5

³⁴ 田井康雄 (2011) 「教師の専門性に関する一考察」 京都女子大学発達教育学部紀要 007 17-27 p.18-19

³⁵ 前掲書 田井康雄 (2011) p.23

³⁶ 全米外国語教育協会のホームページ : <https://www.actfl.org/assessment-professional-development/program-review-services> 「外国人教師のためのACTFL/CAEPプログラム基準」 アクセス2018年10月10日

³⁷ 中国の国家漢辦のホームページ : http://english.hanban.org/node_9906.htm 「中国語教師のための国際基準」 アクセス2018年10月10日

学校で働いている中国語母語話者教師は、以下の専門性を備えなければならない³⁸。

- ① 中国語（中国語）に堪能であること。教師は、標準中国語（普通語）を話す必要があり中国語の言語的特徴についての充実した内容の知識が必要である。
- ② アメリカの外国語教育に精通していること。教授方法、カリキュラム設計、アセスメントとテスト、第二言語習得、マテリアルデザインなどの外国語教育の知識を理解し、熟練している必要がある。
- ③ アメリカの教室で学生を管理する知識が豊富で、熟練していること。アメリカの教室の文化は、重要な点で、他の国、特に中国とは異なる。
- ④ 認定を取得し、継続的な専門性の発展を行うこと。アメリカの公立学校での教育には州別の認定が必要である。継続的な専門的な成長は、中国語教育などの分野で特に重要である。
- ⑤ 英語の会話と読み書きに堪能であること。外国人または英語が非母語の中国語教師は、生徒、保護者、学校管理者と効果的にコミュニケーションできる必要がある。
- ⑥ 学校や地域社会全体と協力することができる。フィールドの革新を考えると、教師は研修プログラムのサポートを構築するために非常に重要である。彼らは、中国語教育のための主唱者であり、また学校での国際的な焦点になることを積極的に支持する必要がある。

第2節 中国語母語話者教師の専門性に向けた課題

本節では、アメリカにおける教員養成段階、採用段階、現職段階における中国語母語教師を対象としての教員養成、免許認定、専門性の研修から中国語母語教師の専門性をどのくらい確保するのか、または、専門性の確保のためにに向けた課題を分析する。

2.1 中国語母語話者教師の養成

既に述べたとおり、中国語母語話者教師の需要が高まっているが、中国語母語話者教師が採用されると、それらを養成するため厳格ではあるが柔軟な教員養成プログラムが緊急に必要とされている。教員養成プログラムは、伝統的なルートに沿って適切な養成を同時に提供しながら、ますます多様化する教師の志望者のニーズに対応する必要があり、中国語母語話者教師の量と質を高めるという二つの目標に重点を置くという課題になる。

より多くの中国語母語話者教師を育成する上で重大な障害は、教員養成プログラムを提供するアメリカの大学の数が比較的少ないことと、それらの大学が輩出する卒業生の数が少ないこと、そして、ほとんどの州では、中国語教師を育成するための意図的なプログラムを持っていないということである。この一つの理由は、高等教育機関が本格的な教員養成プログラムを提供する前に必要とされる学生が少ないである。高等教育機関では、言語教育を提供するリベラルアーツの教師と指導教師を雇用している教育機関の教職員の優先順位と文化との間に亀裂が存在することがよくある。芸術と科学の教師は主に中国語、文化、文学の知識を促進することに関心があり、彼らは典型的に教育学派の教育上の課題や教育機関における同僚の優先順位にほとんど関心がない。

また、学校の教育はそれぞれの課題に直面している。一つの問題は、新人教師を指導できるマスター教師と中国語教室を見つけることの難しさである。もう一つは、一般的な外国語教育学の重要な分野がすべての言語に適用可能であることに注意されるべきであるが、英語と中国語の両方に堪能、中国語教育の重要分野に専門知識を持つ教員が不足している

³⁸ 前掲書Asia Society(2010) p.18

ことである。

または、多くの大学の教員養成プログラムでは、中国語教師志望者の多様化に対処する柔軟性に欠けている。たとえば、学生は最初に言語を学ぶ必要があると想定しており、「座席時間」または「教室の単位」に関して厳しく要求することは多くの学生、特に中国語の母語話者または継承語話者の場合、この想定は適当ではない。そのような人々は、特定のコースまたはテストする能力を持つべきであるが、非ネイティブ学生は、彼らの語学力を向上させるため、留学などプログラムが必要とされる。

中国語教師を養成するための現在のプログラムは、伝統的な大学教員養成コース、代替ルート、オンライン大学教員養成コースという3つのカテゴリーに分類される。

A、伝統的な大学教員養成コース

アメリカの教室での中国語母語話者教師の基準に関するコンセンサスが発展したことと同様に、高等教育機関における効果的な中国語教師の教育プログラムの重要な特徴についての合意がある³⁹。以下が含まれる：

- ① 調整された計画：教師を準備し認定する計画を策定する場合、東アジア研究と教師準備プログラムの上級指導者は、潜在的な教師の多様なニーズに合わせるために柔軟な要件とスケジュールを持つ必要がある。
- ② 明確な学習コース：カリキュラムは、中国語、言語学、中国の歴史と文化、語学教育、教育基盤など、重要な課題のすべてを含める必要がある。
- ③ 免許のある教員：すべての教員は特定のコースを教えるための適切な免許を持っている必要がある。
- ④ 区別化された要件：効果的なプログラムは、中国語母国語話者と非母国語話者の異なるニーズを尊重する要件を提供する。例えば、母国語話者は、言語学、教授方法論、または現代社会や文化のより多くの養成を受けることと、非母国語話者教師は中国語で高度な作業を完了することができる。
- ⑤ 優れた教育実践授業の実践：第二言語の習得、指導、評価に関する先行研究に基づいて行われるべきであり、受け入れられた専門的基準に沿ったものでなければならない。
- ⑥ 高品質の現場体験：教室の練習へのアクセスは、将来の教師が中国語の教室の指導のダイナミクスをよりよく知るために不可欠である。また、現場体験は教育理論と実践との間のつながりのためのプラットフォームを提供する。
- ⑦ 技術リテラシー：技術システムは、効果的な教師準備プログラムに組み込まなければならない。インストラクターは新しい技術を利用しなければならず、将来の教師はこれらの技術を自らの教授に活用する準備が整っていないといけない。
- ⑧ 成功の評価：重要な教育プログラムと同様に、成功が評価される基準を特定し、適切な評価基準を策定して実施することが重要である。
- ⑨ 持続可能性：プログラムの中核となる要素、特に財務や人材開発に関する要素は、持続可能性を念頭に置いて設計されなければならない。

実際には、K-12中国語プログラムの教師への需要の拡大に対応するためには、高等教育機関の新たな領域の機会であるが、この機会をつかむことは、システムの重要なギャップを埋めることを必要とする。このギャップの一つは、大学のプログラムは、K-12学校で実践的な教授経験を持っている大学教員が不足している、将来の教師を指導するマスター指

³⁹ 前掲書Asia Society(2010) .p.22

導教員を確保することである。もう一つのギャップは学校に派遣される教員養成プログラムと、芸術科学学部に属する中国語プログラムとの間のコミュニケーションと協力が欠如しているのと同様に、大学の中央管理からの支援の欠如が問題になるかもしれない。

現在、伝統的な大学教員養成コースはいくつかの課題が直面している。例えば、効果的な中国の教員養成プログラムを構築するためには、外部パートナーとの協力が不可欠である。将来の教員に現場実習の機会を提供し、卒業生を専門職に就かせるために、学校と連携する必要がある。免許認定の要件に取り組むために、州の教育部門と調整する必要がある。または、中国の大学を含む他の高等教育機関とのコンソーシアムを構築する必要がある。これらの機関は、自分の教員に必要な専門知識をすべて持っていなくても、すべての必須コンポーネントで最高のプログラムを提供する必要がある。

B、教師認定の代替ルート

各州は世界の教師のために教師認定の代替ルート（Alternative Route Teacher Certification：ARTC）を提供し始めている。代替認定プログラムは、全アメリカに認められたテストを通じた口頭および書面による言語能力テストを合格した、学士レベルの認定を提供することが、通常の州認定に必要な教育課程が不足している。このプログラムは、厳格な選考プロセスを必要とし、授業や現場の経験を結びつけ、教師や他の支援者を指導する必要がある。その能力に基づく認証は伝統的なコースワークとテストに依存しないことである。

国立教育情報センターの2009年の州別分析によれば、ほとんどすべての州に、教師免許認定の代替ルートが少なくとも1つある。その半分以上は過去15年間に確立されていることである。データが入手できる最新の年である2007年から2008年には、62,000人が代替ルートを通じて教師免許証明書を発行した。これは5年前の2倍近くになったと指摘される⁴⁰。

1つの問題は、ほとんどの州に、中国語や他の世界言語の教師に特化したARTCプログラムがないことである。このプログラムは、小学校、イマージョン、およびオンラインプログラムで働くことを目指す教師を中心に、そのような教師の言語機能を含む特定のニーズに合わせて調整する必要がある。

ニュージャージー州、ミネソタ州、ユタ州、ウィスコンシン州を含むいくつかの州では、代替ルート認証プログラムや継承言語教師の認定プログラムを確立している。コネチカット州は、夏期+週末のプログラムで、ロングビーチのカリフォルニア州立大学は、その州で認定を受ける将来の教師のために単科目免許認定プログラムを追加した⁴¹。

全米教師教育認定協議会（NCATE）の調査によると⁴²、それぞれの州教育機関と協力して代替ルート認証プログラムを提供する137以上の高等教育機関がある。これらのプログラムのかなりの数は、中国語を含むようなプログラムを拡大するために開かれていることを示している。伝統的な養成プログラムの中には、代替ルートプログラム間に大きなバリエー

⁴⁰ Ingold, C. W., & Wang, S. C. (2010). *The teachers we need: Transforming world language education in the United States*. College Park, MD: National Foreign Language Center at the University of Maryland. p.17

⁴¹ Adding a teaching or content area to multiple and single subject credentials. https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/leaflets/cl621a.pdf?sfvrsn=23d8fe38_2 アクセス2018年8月25日

⁴² Vivien Stewart, Shuhan Wang et al (2005.) “*Expanding Chinese language Capacity in the United States: What would it take to have 5 percent of high school students learning Chinese by 2015?*” Asia Society, June 2005. p10

ションがある。しかし、非伝統的な中国語背景の教師の増加する数に迅速に対応する柔軟性を提供している。

C、オンライン教員養成

近年、教育者や政策立案者は、中国語を含む世界の各言語の教師の養成と継続的な専門性の研修を促進するためのオンラインプログラムを開発し始めている。これらのプログラムは、伝統的な養成コースの構成要素として使用することができ、特に中国語プログラムがまだ田舎や他の地域までの中国語母語話者教師の開発を拡大および改善する大きな可能性を提供する。

伝統的な対面指導では、教師は情報の伝達、教室経営、会話練習、評価など、学習プロセスを専任しているが、オンラインでは、技術、学生支援サービス、およびインストラクターの組み合わせによって実行することである。オンライン状況の教師はファシリテーターである。ビデオカメラの前に立って直接指導する代わりに、教師は、フィードバックを提供し、会話の作業を管理するためのプロジェクトの調整に重点を置いている。

このようなオンライン教師の役割の違いを考えると、教師の養成は従来の教員養成プログラムとは異なる形式にする必要がある。明らかに、オンライン教授の準備をしている教師は、関連する新技術の使用に慣れていなければならない。オンライン学習は学生中心の教育の極端な例であるため、教師はこの特定の教育的アプローチに慣れていなければならない。次に、オンラインの教師も、学生とは異なるコミュニケーションスキルを習得する必要がある。オンライン教師養成のもう一つの重要な役割は、教員の専門知識不足の一部を解決することである。中国語教育のような一定の重要なコースを欠いている機関は、コース内容をオンラインで共有することができ、それによって、このような機関に適切な教員がいなくても養成プログラムを提供することができる。

2.2 免許認定

No Child Left Behind法⁴³の下で、公立学校のすべての教師は、指定された期間内にその科目を教える認定免許を取得しなければならない。証明書は、完全認定から代替認定まで、暫定認定までの範囲で設定できるが、すべての教師には、学生を教えるためのライセンスが必要となる。または、アメリカが必要とする中国語母語話者教師の育成のための効果的なシステムを開発しようとするなら、認証プロセスに大きな変更を加える必要がある。しかし、近年、あまり一般的でない教授言語への関心が高まっているため、各州では、必要とされる教師の数が増えていることを認証するための準備を整えていないことである。以下いくつかの認証プロセスが存在している問題を分析する。

まず、州ごとに異なるため、現在の認証手順は不必要に複雑で、代替養成とオンライン大学教員養成コースが中国語母語話者教師やある州から別の州に移住する教師のニーズを満たせないことがある。

次に、教師の認定に関する現行の方針はいくつかの重要な点で面倒である。例えば、中国語は認定分野に比較的新しく追加されたものであるため、すべての州が中国語や他の一般的でない言語の教師にライセンスを提供するための認定手続きを持っているわけではない。このような手続きを行っている州でも、一貫性の欠如が大きな問題である。認定シス

⁴³ No Child Left Behind 「どの子も置き去りにしない法」は、1983年の『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』刊行後に全米に広がった学力向上を目指したアカウントビリティ重視の改革を推進してきたアメリカにおいて、学力格差を是正するために制定された、民主・共和両党の支持による歴史的な連邦教育法である。吉良直 (2009) p.55

テムを使用する州もあれば、この認定方法を放棄する州もあり、一部の州では、使用と不使用の間で切り替わるものもある。州によっては、全米外国語教師協会（ACTFL⁴⁴）で中国語の会話の上達度を必要とするものもあれば、ACTFLのライティング能力のスコアを必要とするものもあれば、単位や中国語能力の証明が必要なものもある。認定手続きが州ごとに非常に異なるという事実は、教員のモビリティにとって障害である。その結果、中国語母語話者教師を雇用しようとしている州や学区では、過度の時間と労力を費やして、教師の志望者は別の州で十分な免許を取得しているにもかかわらず、現地の要件を満たすために奮闘しなければならない。そして、州間には契約され、これらの協定により、教師証明書の相互主義が尊重され、これらの相互協定が拡大される必要がある。

第三に、このような中国語コースの単位数に重点を置くなどのいくつかの措置が含まれる、継承中国語母語話者や学問以外の環境で中国語を学んだ人々にとっては無駄で不適切である。この専門職は、現在、このコースワークへの依存をコンピテンシーまたは業績評価に置き換えるように移行している。教師の志望者が言語の習得を示すことは重要であるが、大学レベルの語学コースの単位数以外の方法はいくつかある。たとえば、プラクシスII（Praxis II）⁴⁵は多くの州が他の言語で受け入れられるテストであるが、中国語では利用できない。15州では、ACTFLによって開発された口頭能力、インタビュー、ライティング能力試験の使用が認められているが、この試験はプラクシスタイプの試験と一致しないのである。

州ごとの教師の免許や免許要件の欠如や複雑さは、国家的な問題として広く認識されてきたが、国の組織は、州をまたがって協調的な努力が必要となる。ポータブル、フレキシブル、コンピテンスペースのある認証を可能にする新しいシステムを開発する必要がある。これは、中国語の授業に参加する必要がなくて、継承語または他の中国語の話者が認証されることである。例えば、全国の認証要件が混乱していることを考えると、多州認定要件協定を作成するためのコンソーシアム設立に関する全国的な議論が強く求められている。

2.3 専門性の研修

初期の最善の養成でさえ、専門的な教師になるためには知っておくべきすべてを教えることはできないので、21世紀に世界の言語を効果的に教えるためには、世界の言語教師は「カリキュラムのカバー」を超え、適応性のある専門家になり、常にプログラムの質を向上させる必要がある。

前に述べたように、プログラムの成功に影響を与える最も重要な変数は教師の専門性である。そのような教師の専門性は、ゲスト中国語母語話者教師、継承中国語話者教師などの中国語母語話者教師が教師の専門性を支援し育成するために指導される必要があるということである。

通常教育義務に加えて、中国語の教師はまったく新しいプログラムを作成し、それを地域の教育コミュニティに説明する立場にあることがよくある。そのようなスキルは、伝統的な大学教員養成コースのカリキュラムの一部を含まないため、校長や他の管理者のサポートが重要である。教育方法を学ぶことは、初級教師から熟達した実践者までの連続体であるので、新人教師は、学生のための効果的な学習環境を作り、指導を計画し、教室を

⁴⁴ 全米外国語教師協会：American Council on The Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/> アクセス2018年8月27日

⁴⁵ プラクシスII（Praxis II）が開発した教員能力試験の一つであり、州によって利用方法は違うが、主に教員免許取得の際に州が設定した点数を超えて合格することが求められる。<https://www.ets.org/praxis>を参照。

管理し、自分の練習を反映するための指導と個別化されたサポートが必要である。または、経験豊富な教師は、イマージョン教育、教育方法の使用、新しい評価アプローチなどの優れた実践と新しいニーズに対応する必要もある。

カリフォルニアの報告⁴⁶によると、語学教師は専門性の研修を最大の必要性と示している。専門性の研修が特に必要な分野は以下の通りである。：

- 生徒の学習を改善する効果的な教育的方法
- 言語と文化の習熟度
- 指導と評価のための新しい技術の使用
- 教室の管理
- 優れた実践に関する情報

ここ数年の間に、中国語母語話者教師のための短期間の専門職研修の数々の資源が浮上してきた。

例えば、専門的な組織であるCLASS⁴⁷とCLTA⁴⁸は専門的な開発プログラムを提供している。一部の大学を拠点とする孔子学院は、中国語と文化のさまざまな面で教師を研修するためのワークショップを開催している。連邦政府から資金提供を受けているSTARTALKプログラムは、教師の志望者と現職教師のための2週間の夏季プログラムを提供し、カレッジボードは中国語を教えている教師のためのワークショップを提供している。教師が言語スキルや文化知識を強化できるよう、中国でのプログラムも用意されている。さらに、アジア協会とカレッジボードが主催する全米中国語学会では、優れた実践を共有し、その分野のフロンティアを探るフォーラムを開催している。このような専門的な開発は有用であるが、教師の日常的な課題に取り組む各学区や地域での継続的なサポートが大いに必要である。たとえば、ハンターカレッジとニューヨーク大学の教師準備プログラムでは、学生向けに月例セミナーが開催され、教室で直面している課題を共有する。

ある教育者がオハイオ州のゲスト中国語母語話者教師の観察に基づいて書いたように、「ほとんどの外国人教師は異文化間の紛争に対処するスキルを含む、新しい文化に順応するための追加的な研修が必要である」⁴⁹。あるいは、異なる言語や文化的背景を持つ外国人教師にとって直面している教育問題や他の教室の問題を超え、新しい国の日常生活の課題にまで及んで、相当な個人的支援と指導が必要である。または、中国語母語話者教師のための現職サポートは、時折に行うワークショップを超え、継続的なプログラムの形を取ることが重要である。さらに、中国の教師はいくつかのルート：一部は長期的な養成プログラムを通じて教師になる、一部は認定のためのコースを受講する間に教師として働く、中国の大学からゲスト中国語母語話者教師として来る—これらのコースでは多様性が確立されなければならない。

⁴⁶ O'Connor, Kathleen, Lindsay Oishi, Duarte M. Silva, and Tracy Steele. (2009) *Learning World Languages and Culture in California: A Stimulus for Academic and Economic Success California Foreign Language Project*. Stanford, CA: Standard University School of Education. p.38

⁴⁷ CLASS : the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools.(全米小、中学校の中国語教師協会) <http://www.classk12.org/>を参照。

⁴⁸ CLTA : Chinese Language Teachers Association (中国語教師協会) <http://clta-us.org/> を参照。

⁴⁹ Shi, Kun.(2010).*Teacher development in China: a study of pedagogical training in teaching Chinese as foreign language*. US-China Education Review, ISSN 1548-6613, USA. August 2010, Volume 7, No.8 (Serial No.69) p.106

第三章 カリフォルニア州の例からみる

第1節 カリフォルニア州が求められるバイリンガル教師の専門性

1.1 カリフォルニア州の中国語・英語双方向教育の状況

アメリカの教育行政は、連邦政府ではなく各州に委ねられている。各州の教育省の下にある郡教育局の、その下にある学校区の取り決めに従って公立の学校を運営している。

アメリカは50州があるが、カリフォルニア州は、アメリカで最も人口の多い州である。総人口4000万人⁵⁰のうち、約1700万⁵¹人の人口が英語以外の言語を話す。2018年にカリフォ

⁵⁰.https://census.gov/search-results.html?page=1&stateGeo=none&searchtype=web&cssp=SERP&_charset_=UTF-8&q=In+California%2C+19+million+out+of+36+million+people%2C+more+than+half+of+the+population%2C+speak+a+language+other+than+English.&search.x=8&search.y=15&search=submit アクセス2018年10月06日

⁵¹.<https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk> アクセス2018年10月06日.

ルニアの公立学校には約630万人⁵²の学生がいて、全国の公立のK-12人口の12.7%を占めるが、2016-17学年のカリフォルニア州教育省が実施した調査によると、合計2,637,412人の学生（英語学習者と英語話者）が自宅で英語以外の言語を話す。この数は、州の公立学校の入学率の約42.3%を占めている。そのうち、1,271,150人の英語学習者がカリフォルニア州立公立学校の総入学者の20.4%を占めている。その中で、幼稚園から六年生までの英語学習者は71.5%を占めて、残りの28.5%は中学校に入学している。そのうち、圧倒的なのはスペイン語の話者は82.19%を占め、中国語（マンダリン）は1.15%を占め、広東語は1.20%を占めている⁵³。

カリフォルニア州政府は、英語以外の言語を母語としている学生は、巨大で無視された資源ということを認識して、公立学校で多様な言語プログラムを学生に提供した。学生は国家の経済社会的資産としての潜在力を活用し、より良い仕事、より高い収入、異なる民族のアイデンティティーにおける誇りの展望を提供する。

2018年10月現在、カリフォルニア州には双方向バイリンガルプログラムの数は292⁵⁴があり、全米では最も多い州である。そのうち、24の中国語・英語双方向バイリンガルプログラム⁵⁵があり、全国の40%を占めている。

このデータからみると、カリフォルニア州が中国語・英語双方向バイリンガル教育や中国語母語話者教師のニーズはどの州よりも喫緊な課題である。そのような緊急のニーズの下で、中国語母語話者教師にどのようなバイリンガル教育の専門性が求められるのか、カリフォルニア州を例として取り上げる。

1.2 募集要項からみる中国語母語話者教師に求められる専門性

ロサンゼルス統一学区の一つ中国語・英語双方向バイリンガルプログラムの実行校であるB小学校を例として、教師募集要項から分析し、中国語母語話者教師が養成段階と採用段階までにどのような専門性が求められるかを検討する。

B小学校の募集要項⁵⁶からみると中国語母語話者教師の専門免許の要件は以下二つである：

- ①カリフォルニア州総合教科科目免許（The Multiple Subject Teaching Credential）
- ②中国語のBCLAD⁵⁷（バイリンガル、クロスカルチャー、言語と学術の発展）

中国語母語話者教師の専門免許の要件としてのカリフォルニア州総合教科科目免許、中国語のBCLAD免許の取得は、教師の養成段階と採用段階までにどのようなバイリンガル教

⁵²<https://dq.cde.ca.gov/dataquest/DQ/EnrTimeRptSt.aspx?Level=State&cChoice=TSEnr1&cYear=2013-14&cLevel=State&cTopic=Enrollment&myTimeFrame=S> アクセス2018年10月06日

⁵³ <https://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/cefelfacts.asp> アクセス2018年10月06日

⁵⁴ <http://webapp.cal.org/DualLanguage/DLListing.aspx> アクセス2018年10月06日

⁵⁵ <http://webapp.cal.org/DualLanguage/DLListing.aspx> アクセス2018年10月06日

⁵⁶ B小学校のホームページ：https://broadwayes-laUSD-ca.schoolloop.com/pf4/cms2/view_page?d=x&group_id=1313209641494&vdid=i9g1xxj1y110y アクセス2018年10月13日

⁵⁷ BCLADとは：Bilingual, Cross cultural, Language and Academic Development（バイリンガル、クロスカルチャー、言語と学術の発展）の頭字語で、バイリンガル能力を持つ教師がバイリンガルの生徒・児童を教える意味である。

師の専門性が確保されたのかについて調査するため、以下より、カリフォルニア州総合教科科目免許、中国語のBCLAD免許の取得の過程を分析する。

1.2. 1 総合教科科目の教師免許の取得

総合教科科目の教師免許所有者は就学前の授業、K-12の授業、または主に成人向けの授業など、教室ですべての科目を教える権限をもつことができる、さらに、コアまたはチームの教育環境に役立つことができる⁵⁸。

カリフォルニア州での教員免許には最初に「予備免許」(Preliminary Credential)を取得することが義務づけられている。「予備免許」は5年で失効するために、免許を維持するためには、「正規免許」(Clear Credential)に更新しなければならない。

「予備免許」を取得するための前提は、地域基準協会で認可されている4年制大学を卒業し、学士号を取得していることである。カリフォルニア州においては、「科学」と「数学」の教科に関しては、学士段階で教職の「予備免許」を取得することが可能となっているが、それ以外の教科および初等教育の総合教科等の教員になるには、学士段階で「予備免許状」を取得することは認められていない。学士号を取得した後に、「予備免許」を取得するために、2年間の大学院修士課程プログラムで学び、「予備免許」の取得に加えて、M.Ed.学位を取得することが通常の方法となっている。以下のように、カリフォルニア州総合教科科目免許の要件に基づく、「予備免許」を具体的に取得するには以下の7つの項目が必要となっている：

- ①基礎技能要件CSET⁵⁹に合格すること。
- ②総合教科教員養成プログラムと教育実習を終了し、養成プログラムを提供している大学からの推薦状取得すること。
- ③教科試験CBEST⁶⁰に合格すること。
- ④英語開発技能科目を終了すること。
- ⑤合衆国憲法 (U.S. Constitution) の科目を修了するもしくは試験に合格すること。
- ⑥コンピュータ基礎科目を修得すること。
- ⑦RICA (Reading Instruction Competence Assessment) と呼ばれる「読み方指導能力試験」に合格すること。

「予備免許」を取得した後、有効期限5年以内に更新をすることが義務づけられている。この5年間に、州教育局が認可している学区教育委員会、大学、あるいは私立学校等で提供されている初任者研修プログラムのなかで、「健康教育」、「特別支援教育」、「コンピュータ教育」のプログラムを終了することが求められる。こうした要件を満たした時に「正規免許」を取得するのが一般的である。もう一つの選択肢としては、「予備免許」を取得した後、カリフォルニア州の大学で州当局によって認可され、提供されている5年次教

⁵⁸ カリフォルニア州の総合教科科目の教師免許の要件：<https://www.ctc.ca.gov/docs/defaultsource/leaflets/cl561c.pdf?sfvrsn=12> アクセス2018年12月04日

⁵⁹ CSET：The California Subject Examinations for Teachers(カリフォルニアの教員科目試験)。

テストは3つの部分に分かれている：1.読解、言語、文学、歴史、社会科学。2.科学、数学。3.スポーツ、人間開発、視覚、舞台芸術。質問のタイプには、複数の選択肢やクイズの質問が含まれる。

⁶⁰ CBEST：The California Basic Educational Skills Test(カリフォルニア基礎教育スキルテスト)。テストは3つの部分に分かれている：読解、数学、作文。

育 (Fifth year of Education) を終了することで、「正規免許」を取得することも可能である。

「正規免許」取得後は、5年ごとに更新義務が課されており、更新の際には、150時間以上の現職研修参加および半年間の教職経験などといった更新要件を満たす必要がある⁶¹。

【小括】

カリフォルニア州の教師養成の意図は、「予備免許」を取得までの要件が規制することが、プログラム自体の方向性を決定することである。とりわけ、ブッシュ政権時代に法制化された「No Child Left Behind」法案により児童の学力を向上させることが教員の使命であると認識されるようになってきていること、また初等・中等教育においても、毎年、「読み方」「算数・数学」「科学」のテストが義務付けられていることなども教員が児童・生徒の学力向上に取り組むことが強く期待されていることを示しているが、本論文の第二章第1節1.1で検討した教師の専門性の定義：「教師の専門性は知識や技術を教授することにおいてのみ成立するのではない、教育という領域については子どもの成長・発達のあらゆる要素にかかわらなければならない」。「予備免許」の要件としてのCSET試験、CBEST試験、RICA試験を合格することは、教師の知識や技術が教授する能力を確保した。しかし、「教育という領域については子どもの成長・発達のあらゆる要素にかかわらなければならない」という部分は教員養成プログラムでどの程度に確保されたのかここでは明らかになっていない。次にカリフォルニア州の大学院レベルで提供されている教員養成プログラムを紹介する。

●教員養成プログラム

教師免許認定委員会 (commission teacher credentialing) の公式ウェブサイト⁶²によって提供されたデータによると、カリフォルニア州総合教科科目免許の予備免許の教員養成プログラムを提供できる80の機関がある。これには、カリフォルニア州州立大学23校、カリフォルニア州大学9校、民間/独立機関48校が含まれる。

本論文では、カリフォルニア州立大学ロサンゼルス (以下UCLAとする) の例をとり上げて、分析する：

UCLAの教員養成プログラムは、「予備免許」取得と修士号取得を組み合わせた2年間のプログラムである。プログラムの使命として、「優れた事前研修教育を提供し、カリフォルニアの低所得者層の多い都市部の学校における伝統的に質の高い教育プログラムに恵まれない子ども、特に多様な民族的、文化的、言語的多様性の子どもたちのための社会的公正、関心、教育の公平性を促進する、コミットメント、能力、柔軟性がある教師を養成する。」ことが掲げられている⁶³。UCLAの教員プログラムは、マイノリティの子どもたちの現実にある格差を認識しながら、学校教育を通じて向上していくことを手助けする教員を養成することが最大の目的となっている。

2年間の教員養成プログラムは合格した学生に予備免許の取得と修士学位 (M.Ed.) の修得の機会を提供する。教員養成プログラムは2年間にわたって、教員養成プログラムカリ

⁶¹ http://www.human.tsukuba.ac.jp/~tfujita/archives_2003-2007/hoshino/index2.html アクセス2018年10月24日

⁶² <https://www.ctc.ca.gov/commission/reports/data/app-edu-prep-prog> アクセス2018年11月20日

⁶³ UCLAの教員養成プログラムのホームページ：<https://centerx.gseis.ucla.edu/teacher-education/statement-of-solidarity/> アクセス2018年10月24日

キュラム⁶⁴は以下に分析する：

一、1年目はNovice Year（ノバイス・イヤー）

1年目は必修科目が基本となる体系的に構築された授業を履修することが2年間のプログラムの必須であるが、そうした授業の履修は以下のコースワークがある：

300レベルの教師養成コース	400レベルの専門コース	500レベルの個人研究コース
ED 301 情報とプレゼンテーションツールの紹介	ED 405 A/B/C 都市の学校での教育	ED 597 修士課程の総合試験または博士試験の準備
ED 315A /B 読解指導の原則と方法	ED 406 アメリカの教育における社会基盤と文化の多様性	
ED 318A/B/C 初等教師のための統合方法論	ED 407 教育心理学の基礎	
ED 319 初等教師のための統合数学方法論	ED 409 言語構造、習得および発達	
ED 320A/B/C セカンダリーコンテンツとリテラシー方法	ED 413A 言語と文化	
ED 330A 参与観察	ED 413B 第一言語指導の方法論	
ED 330B 教育実習の準備	ED 413C 強調文化	
ED 330C 教育実習	ED 425 特別な個人指導原則	
	ED 466 批判的メディア・リテラシ： 青少年を批判的に読んでメディアを創る教育	
	ED 481 教室での知識と探究	
	ED 490A 教育の意思決定	
	ED 491 カリキュラムの意思決定	
	ED 498 A/B/C 指示されたフィールド体験	

「<https://centerx.gseis.ucla.edu/teacher-education/course-of-study/#413A>」を参照（記者は筆者）

教育実習に先立ってCSET試験とCBEST試験と呼ばれる教科試験に合格することである。教育実習は、すべてUCLAのプログラムとパートナーシップを結んでいる学校において行われる。これらのパートナー学校は、教師が不足しており、主に低所得、文化的、言語的に多様な学生が在籍している。実習先での教員とUCLAの教員との討議に基づいて学生に要件が課せられる。教育実習の間に参与観察というフィールドワークを完結させるこ

⁶⁴ UCLAの教員養成プログラムのホームページ：

<https://centerx.gseis.ucla.edu/teacher-education/masters-and-credential-programs/two-year-graduate-program/> アクセス
2018年10月24日

とが必要となる。また、新1年目の終わりに、パフォーマンスに基づいた評価システムであるedTPA⁶⁵に合格する必要がある、edTPAは、学生が自分の教育実践を記録し分析するための教育活動を完了するよう求める。または、初等教育の教員志望者はRICAと呼ばれる読み方指導能力試験に合格すること等の条件をクリアしなければならない。

二、2年目はResidents（レジデント）

2年目の学生は、「予備免許」を取得し、実際に初任者の教員として授業を受け持ち、同時にUCLAの教員養成プログラムで修士学位（M.Ed.）の修得を目指している。実際に現場で教える前に、2年目の学生は、「予備免許」を取得することが条件となっている。

【小括】

以上UCLAの教員養成プログラムのカリキュラムから分析すると、専門職としての教員になるための準備期間が長く、「予備免許」の取得は容易ではないといえるだろう。授業の履修のコースワークからみると、学生が教授方法、カリキュラム設計、教室経営、言語習得などの教育知識を習得して、外部パートナーの学校との協力が学生に現場実習の機会を提供し、現場体験は教育理論と実践との間のつながりのためのプラットフォームを提供した。

このカリキュラムの設計は多文化主義の中心的地位の重要性を強調して、人種や文化の多様性を理解し、教育の公平性を促進することが示された。「予備免許」取得のために2年間で受けた教育は、基本的な教授知識と現場での教授経験を持ち、教師になる基本的な資質があることを証明するものである。

しかし、ロサンゼルス統一学区の公立小学校の中国語母語話者教師になるためには、中国語のBCLAD免許を取得する必要がある。

次の節では、中国語の教師になる前に中国語BCLADに合格した学生はどのような能力と資質を持っているのか、詳細に分析する。

1.2.2 BCLAD免許の取得

カリフォルニアでは、英語以外の言語で指導する教師は、バイリンガルの教授の許可を取得する必要がある。カリフォルニアでは、バイリンガルの教授免許は、BCLAD（バイリンガル、クロスカルチャー、言語と学術の発展）免許と呼ばれる。教師は、総合教科科目の教師免許プログラムの一環として、BCLAD認定を取得することと、BCLAD試験に合格することが必要である。以下はUCLAの例をとって取り上げて、分析する：

一、UCLAは教員養成ア krediteーション協議会（California Teachers 's Accreditation Council）によって承認されて、中国語またはスペイン語のBCLAD免許の取得する機会を提供する。中国語のBCLAD免許の取得のために以下のコースワークを履修しなければならない⁶⁶。

⁶⁵ edTPA：Education Teaching Performance Assessment：教授のパフォーマンスアセスメント。edTPAはすべての教師が教室で1日目から必要とするスキルと知識を強調し、測定し、サポートするために、パフォーマンスに基づき、主題に特化した評価およびサポートシステムである。

⁶⁶ <https://centerx.gseis.ucla.edu/event/ucla-summer-intensive-for-bilingual-authorization-spanish-or-mandarin/> アクセル
2018年11月27日

<p>413A：言語と文化</p> <p>バイリンガル教師の教授言語に焦点を当てる。コース終了時にバイリンガル認定プログラムの候補者の能力を評価するために、バイリンガル教室に必要なリスニング、リーディング、スピーキング、ライティング能力を習得すること。</p>
<p>413B：バイリンガルな環境での中国語の指導方法論</p> <ul style="list-style-type: none"> ●母語話者の文化と言語スキルを開発するためのモデルの検討。 ●実践的な活動を通じて、文化的に適切な方法で実践的、学術的な目的で言語を使用する能力を養う。 ●バイリンガル学生にコアカリキュラムを提供するための第一言語で学術コンテンツを教えるためのモデルの検討。
<p>413C：強調文化：カリフォルニアでの中国語</p> <p>母国または諸国における強調文化の共通点についての議論。主要な歴史的時代および出来事、価値観、信念のシステムと期待、移住と移民、歴史のおよび現代的な人口統計学、レターグレーディングなど。</p> <p>*語学能力は、個人面接とカリフォルニア州の科目試験（CSET）：英語以外の言語（LOTE）試験IIIの合格によって証明されなければならない。</p>

二、試験の合格によりBCLAD認定を受けることを希望する教師は、カリフォルニアの科目試験（CSET）：LOTE試験のセクション3、4、5を合格する必要がある⁶⁷：

<p>セクション3は、英語以外のターゲット言語（すなわち、スペイン語、中国語など）での読書、ライティング、スピーキングおよびリスニングで構成されている。</p>
<p>セクション4は、バイリンガル教育とバイリンガリズム、異文化コミュニケーション、バイリンガル学習者の指導と評価で構成されている。</p>
<p>セクション5は、ターゲット言語の文化的、政治的、歴史的構成要素で構成されている。</p>

3つのセクションをすべて通過すると、総合教科科目の教師免許を持っているならば、教師はBCLAD認可を受ける免許が得られる。

BCLAD免許の取得には(1)～(6)の修得が求められる⁶⁸：(1)言語構造および第一言語・第二言語発達、(2)バイリンガル、英語発達および教科教育の教授法、(3)文化および文化的多様性、(4)第一言語教育の教授法、(5)強調文化、(6)強調言語。

【小括】

本論文の第二章第2節に検討した、高等教育機関における効果的な中国語母語話者教師の教育プログラムの重要な特徴については、BCLADのカリキュラムと試験の構成が中国語の言語学、中国の歴史と文化、語学教育、教育基盤など、重要な課題のすべてを含めるが、中国語の母国語話者と非母国語話者の異なるニーズを尊重する要件を提供してない、潜在的な中国語母語話者教師の多様化に対処する柔軟性が欠けているという課題がまだ残っている。

本論文の第二章第1節に検討した中国語母語話者教師に求められる専門性の6点基準を照らし合わせると、中国語母語話者教師の専門免許の要件としてのカリフォルニア州総合教

⁶⁷ <http://multilingualmania.com/how-do-you-get-a-bclad-credential/> アクセル2018年11月27日

⁶⁸ California Commission on Teacher Credentialing, CLAD/BCLAD Certificate Handbook, 1994, pp.5-7.

科科目免許、中国語のBCLAD免許の取得は教師の養成段階と採用段階まで、将来の中国語母語話者教師に：①中国語に堪能の評価、②アメリカの外国語教育の知識の習得、③アメリカの教室経営の知識の習得、④認定の取得、⑤英語の会話と読み書き能力を確保したことを明らかにした。

第⑥点の基準である教師の継続的な専門性研修について、さらに、次の節では、カリフォルニア州ロサンゼルス学区のC小学校とB小学校の事例を取り上げて、現地調査により、授業観察とインタビューを通して、2年間の大学院修士課程プログラムを受けて、総合教科科目の予備免許とBCLAD免許を取得した新人教師の現場実践状況により、教師に直面している問題を分析する、または、現職段階では教師の継続的な専門性の研修、「予備免許」から「正規免許」を更新するための研修、学区と学校がどのようにサポートするかについて検討する。

第2節 ロサンゼルス統一学区C、B小学校の例

2.1 C、B小学校の基本情報

現地調査で一つの学校の実況を参考にして、限界があると考えている。本論文の相対的な客観性を高める、情報の相互補充のため、同じ学区に同じ教育資源を受けている二つの中国語の双方向バイリンガル教育の実施校の例として取り上げる。

C小学校は、カリフォルニア州ロサンゼルス市内の中華街の中に位置している、1882年に設立され、136年の歴史のある学校である。教師は全員で27名おり、うち2名「予備資格」の教師で、25名教員が「正式資格」を持っている。中国語母語話者教師は7名いる。

B小学校は、カリフォルニア州ロサンゼルス市のベニス地区に位置している。1926年に設立され、92年の歴史のある学校である。B小学校はスペイン語・英語双方向バイリンガルプログラムと中国語・英語双方向バイリンガルプログラムを行っている。スペイン語の方は9クラスあり、中国語の方は19クラスある。中国語母語話者教師は10名おり、うち3名が「予備資格」の教師で、7名の教師が「正式資格」を持っている。600名の子どもが在籍している。

二つの学校とも2010年に中国語・英語双方向バイリンガル教育に取り組み始めて、2017年に最初の卒業生が出ている。K-5の教科教育において使用されるのは「50/50モデル」⁶⁹である。K-3は繁体字を学び、4-5は簡体字とPINYINを習得させる。

2.2 授業観察

教師の授業能力、教室の管理と子どもとの交流の実況を把握するために、C小学校で勤めた2年、「予備免許」を持っている2018年10月31日にS先生の一つの授業の流れを取り上げて、授業観察を行う。

一. S先生のクラスの状況

C小学校1学級には中国語・英語双方向バイリンガルプログラムの授業が2つクラスあり、この2つクラスの授業でS先生がもう一人英語教師とペアを組んで、中国語母語話者教師を担当する。

全学年を通じてカリキュラムの半分を中国語で、もう半分を英語で教授を行う。一クラ

⁶⁹ 全学年を通じカリキュラムの半分を中国語で、もう半分を英語で教授するモデルである。

スは午前中に中国語で授業を行い、もう一クラスは英語での授業である。午後になるとこの2つのクラスが入れ替わる。

表3. 中国語教室の午前中と午後の授業設定表

中国語教室の午前中の授業設定表

中国語教室の午後の授業設定表

授業時間	授業時間		授業時間	授業時間
8:00	朝食		11:20	昼食
8:20	中国語		12:00	中国語
9:10	数学		12:40	数学
9:30	休憩		13:00	中国語補習
9:55	中国語補習		13:30	練習/特別活動
10:25	練習/特別活動		14:30	クラスの入れ替え
11:10	クラスの入れ替え		14:19	放課

(注：表3はC小学校の一年学級の中国語教室の授業設定表より筆者が作成)

S先生への聞き取りによれば、子どもの英語レベルによって授業の進捗を調整するために、英語学習者と英語話者との2つのクラスに分かれて、それぞれ26人の子どもが在籍している。

C小学校は「美洲華語」という教科書を使用している。「美洲華語」は華語編集チームが米州地区における中華文化と言語を学ぶ華人の子弟が編んだ教科書で12冊、1年生から12年生の生徒に使用する。「美洲華語」は、アメリカの外国語教師協会（ACTFL：American Council on the Teaching Foreign）によって設定された中国語の教育基準（Standards For Chinese Language Learning）に基づいている。この基準を満たすは次の5つの条件を満たしている必要がある。1、コミュニケーション能力を育成する。2、中国の文化と習慣を学ぶ。3、他の学科を貫通する。4、中国と西洋の文化の特徴を比較する。5、実際の生活に運用する⁷⁰。

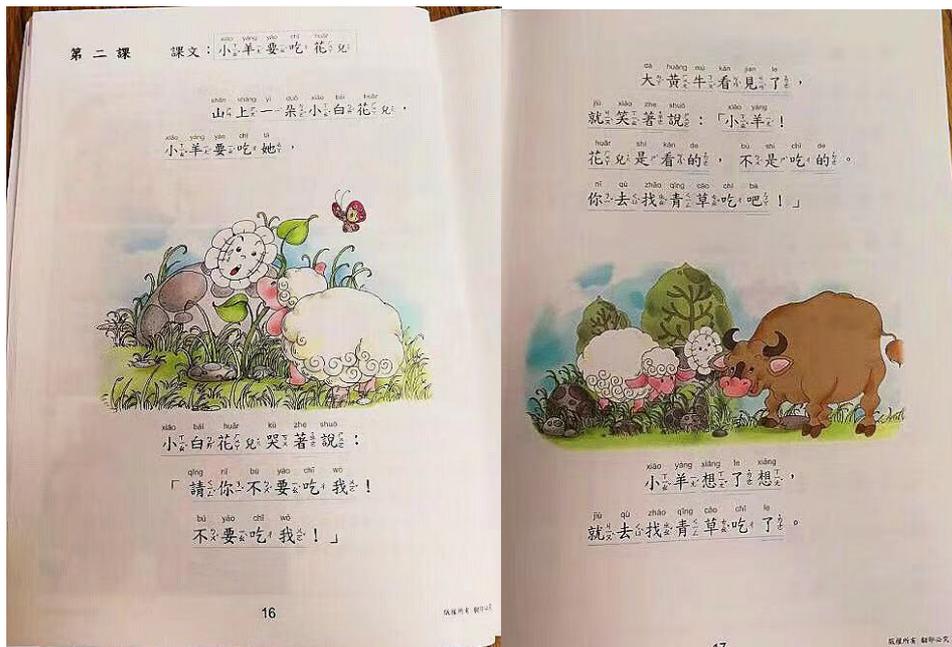
二、授業の流れ

1、授業テーマ：「羊は花を食べたい」

図5：「美洲華語」第2冊第2節「小羊爱吃花儿」（羊は花を食べたい）の内容

（中国語の繁体字には表音文字とピンインの注釈がある。）

⁷⁰ 「美洲華語」教科書の第2ページに書かれている参照。



出典：2018年10月31日 筆者が撮影

2、授業内容

ステップ①：ウォーミングアップ：テキストに登場した動物の写真を見せる。

S先生：（写真の羊を指さす）这个动物叫什么名字？（この動物の名前は何ですか。）

A子ども：It's sheep.

（これは羊です。）

S先生：这是羊。不可说英文，说中文。跟老师用中文说，这是羊。（これは羊です。英語ではダメです、中国語で言ってください、これは羊です。）

A子ども：这是羊。

（これは羊です。）

S先生：大家告诉老师，这是什么？

（皆さん、これは何ですか、先生に教えてください。）

子ども全員：这是羊。

（これは羊です。）

ステップ②：PPTで教科書の画像を映写する。

S先生：左边的画面你看了什么？

（左側の画面には何が見えましてか。）

子ども全員：小花和小羊。

（お花と羊さんです）

S先生：大家看看小花的脸，是什么的表情？小花开心吗？（皆さん、お花の顔を見てください、嬉しい表情ですか。）

子ども全員：不是。

（いいえ。）

S先生：那是怎么样的表情？

（どんな表情をしていますか。）

B子ども：Scared. (怖い。)

S先生：不可以说英文，说中文。跟老师说，害怕。 (英語はダメです、中国語で
 言ってください。先生と一緒に
 言ってください：怖い)

子ども全員：害怕。 (怖い)

S先生：那为什么小花那么害怕，你们想不想知道。 (何でお花はそんなに怖がっ
 ているんですか。知りたい
 ですか。)

子ども全員：想知道。 (知りたいです。)

S先生：那跟着老师一起读一下课文。 (じゃ、先生と一緒に教科書を読みま
 しょう。)

図6：授業中の様子



出典：2018年10月31日 筆者が撮影

ステップ②：S先生はゆっくりと教科書の内容を読みます。

ステップ③：S先生は子どもに1文ずつ読むよう教えます。

ステップ④：単語を書く練習。

S先生：读完了课文同学们知道为什么小花害怕小羊了吗？(読んだ後で皆さんは何でお花が
 なんで羊さんのことが怖いのか、
 わかりましたか)

子ども全員：害怕小羊吃了它。 (羊さんに食べられることが怖いです。)

S先生：是的。今天我们就学习“吃”这个单词。 (そうです。今日はこの「食べる単語を
 勉強します。)

S先生は、PPTで「吃」の書き方を実演して、子どもが指で空中に単語を描かせる。子どもに練習用紙を配って、「吃」の書き方を練習する。

ステップ⑤：子どもは自分が理解した教科書の物語を皿の中に作って、自分の隣のクラスメートにお皿の中の物語を説明する。

図7：子どもが皿で教科書の物語を作る様子。



出典：2018年10月31日 筆者が撮影

S先生への聞き取りによると、この単元の授業には約2～3週間かかる。その間に単語の暗記、読む練習、物語の復唱などをする。最後にこの単元のテストを行う。

三、教室の管理

1、教室での賞罰制度

S先生の教室での賞制度は、子どもたちの名前があるポイント表を作り、子どもが授業で積極的に問題に答えたり、ゲームをしたり、クラスメイトや先生を助けたりすると、ポイントを積むことができる。蓄積されたポイントごとに異なる賞品を与える。上位5名の子どもにはキャンディーまたはビスケットが追加される。毎週金曜日にポイントを点検する。第1位の子どもは来週の教師助手になって、先生を助けて一緒に教室を管理する。

それに対応する罰制度では、教師は、子どもが教室のルールに違反する程度に応じて、異なる罰を与える。例えば：1.口頭の警告、2. 5-10分の静座、3. 休憩時間なし⁷¹、4. 両親に電話で報告する、5. 校長と面談する。

S先生への聞き取りによると、最初に明確な教室ルールを設定しなければならないのは子どもにルールを守る習慣を身につけて、授業を中断させないように教師の教室経営に役立てると考えるのである。賞罰制度は、教師の個人的な習慣によって、自分のクラスに対して最も効果的な方法を定めたものであるが、教師の間ではお互いに参考するので、賞罰制度が大きく変わらないのである。

2、多文化多言語背景の子どもへの対応

S先生の聞き取りによると、教室の中では中国語の教育環境を作るために、教師は原則的に中国語しか使わない、子どもの中国語の使いも厳しく管理する。例えば、子どもが「I want to go to toilet」（私がトイレに行きたいです。）と言ってくれたら、先生が「跟老师一起用中文说一遍：我要上厕所」（中国語で先生と一緒に言ってください、私がトイレに行きたいです。）と修正する。教室の中で子どもは英語での意思表示が必ず修正されて、同

⁷¹ 休憩時間なし：休憩の時間に遊ばせない、先生のそばに座らせることであること。

同じ意思の中国語でもう一度言ってもらう。しかし、子どもの情緒問題が出でくるとき、S先生が子どもを教室の隅に連れて、英語で子どもと交流して、気持ちを落ち着かせる。

中国語のレベルの良い子どもは、あまりよくない子どもと一緒に座らせて、互いに影響して、一緒に成長していく。

【小括】

教師は授業をスムーズに行う。また、子どもの認知レベルに気づくことができ、教授内容が活発で興味深いことができ、子どもの注目を集める。子どもは先生の指示の下で積極的に教育活動を行い、教室の雰囲気は活発である。大学院で学んだ教育知識は教師が授業に反映されている。授業全体からみると、教師の知識の教授は充実して、漢字の指導に重点を置く傾向がある。比較に子どもたちの間でのやりとりと交流は少なくなる。授業を成立させるためには、教室で賞罰制度の管理手段は子どもが教師に権威的に支配されて、内発的動機づけを妨害すると予測される。同時に教師は子どもの中国語以外の言語の使いを厳しく管理している。

2.3 C、B小学校の校長と中国語母語話者教師のインタビューの分析

本節では、中国教師の「知識授与型アプローチ」の傾向、学区または学校が中国語母語話者教師に専門性研修の提供、中国語母語話者教師に求める専門性、この三つの課題を明らかにするため、筆者はC小学校の校長、「予備免許」と「正規免許」の各一人教師、またはB小学校の校長、「予備免許」の一人教師に対して各30分ほどインタビューを行った。以下はその分析である。

一、教師の紹介について

表4.中国語母語話者教師

教師	性別	年齢	所属	出身	学歴	免許種類	担当学年	仕事を始めた年	インタビュー実施時期
S	女	20代	C小学校	中国広東省*	院卒	「予備免許」 「BCLAD免許」	小1	2016年	2018/10/30
Y	女	40代	C小学校	中国上海市	院卒	「正規免許」 「BCLAD免許」 「優秀教員」	小5	2005年	2018/11/02
G	女	20代	B小学校	中国蘇州省	院卒	「予備免許」 「BCLAD免許」	小1	2017年	2018/11/08

*S先生は9歳の時に両親と一緒にカリフォルニアに移住した。

(注：表4は付録一、三、五である中国語母語話者教師のインタビューの参照より筆者が作成)

二、三つ課題に対するインタビューについて

1、中国教師の「知識授与型アプローチ」の傾向をめぐって、以下のインタビューを行った。

①教室で子どもの中国語の使用を厳しく管理する理由について：

(S先生) 「子どもにより早く中国語を習得させるためです。」

(G先生) 「中国語母語話者教師は中国語しかしゃべらないイメージを作って、中国語の雰囲気を感じさせて、上手くしゃべれなくても頑張って話します。」

(C小学校の校長) 「これは子どもが中国語の聞き取りに慣れるためです。」

(B小学校の校長) 「これはイメージプログラムなので、目標言語の教師は子どもの前で英語を話してはいけません。それは、いくつかの二言語プログラムですべきことです。」

②知識学習、特に漢字の指導に重点に置くことについて：

(S先生) 「私たち華人は子どもの知識学習を重視する伝統があると思います。」

(Y先生) 「120%の学習量を教えたら、子どもたちに100%残ります。これは子どもが勉強した知識を忘れないようにするためです。」

(B小学校の校長) 「うちの学校は教師が子どもの学習効果に責任を負うことを重視します。また、データベースを重視し、特に、子どもの成績データを注目します。」

③子ども、特に非中国語家庭背景の子どもがしゃべらない、しゃべりたくないため、情緒の問題が出たとき、教師の対応について：

(S先生) 「子どもの情緒や学習態度に気をつけなければならないと思います。親は中国語を勉強して子どもの将来に役立つと思っていますが、なぜ中国語を勉強するのかわかっていない子どもが多いです。子どもは時々、勉強に苦労しています。言葉が出て来ないときは、情緒の問題が出てきやすいです。」 「子どもの情緒の問題が出たら、その子どもと教室の隅で話し合います。できるだけ中国語で話します、学校や学区が先生に中国語を話すように要するからです。仕方がない時、私も英語で話しくれますけど、公共の場所では話せません。」

(Y先生) 「その子どもに気まずいと感じさせないように、教室の隅で話し合います、あるいは昼休みの間に子どもと懇談します。」

(G先生) 「他の子どもを通訳してもらいます、私は必ず中国語しかしゃべらない立場です。子どもが中国語を話せることが何もより大事だと思います。子どもがしゃべりたくないなら、何度も私の話しを繰り返させます。これも経験者の教師に教えてもらったことです。」

(C小学校の校長) 「これは他の教師が直面している問題と同じです。他の英語教師の教室に家庭言語はそれぞれ英語学習子どもがいます。教師が子どもの異なる状況によって、指導するのは中国語母語話者教師か英語教師にも関わらず、これは彼らの仕事の一部分です。」

【小括】

先行研究で指摘された中国語母語話者教師の「知識授与型アプローチ」の傾向と知識学習、特に漢字の指導に重点に置かれたことは根が深く存在している。原因としてはS先生が話すようにこれは華人が子どもの知識学習を重視する伝統があるという教育価値観である。学区、学校はこのような教育価値観に対応するため、B小学校の校長が話すように教師が子どもの学習効果を背負うことが重視し、子どもの成績データを注目することになった。

の方が最優先だと感じた。中国語教室で子どもの学習効果＝中国語の能力だと思われる。

中島和子⁷²によると、言語差が大きい二言語間でも共有基底言語能力(common underlying proficiency)があるからこそ、認知・教科学習言語能力、つまりリテラシーと関係のある言語能力の転移を可能にするのである。言語は知識学習を伝達する道具であり、最終の目的ではない。目標言語の教室でも多様な言語背景を持つ子どもの母語への許容は言語能力の向上よりも子どもの自尊感情を高め、情緒的な安定の役割果たすことは数々先行研究に実証された。

以上のインタビューからみると、現場の教師はこの関するバイリンガル教育の基本的な認識は未だ重視していないと思われる。現職段階では教師のバイリンガル教育の知識に関する研修が必要だと考える。

2、教師の現職段階ではどの困難を直面しているか、学区または学校はどのサポートまたは専門性研修を提供するかをめぐって、以下のインタビューを行った。

①教師として最も難しいのは何ですか。

(S先生) 「最も難しいのは、教材を探すことです。児童の能力に合った、興味を持たせるような中国語の教材を探すことが最も難しいです。多くの場合、自分で教材を作ったり、教材費を支払う必要があります。」

(Y先生) 「長い夏休みが終わって、子どもたちが学校に戻ったときに中国語を忘れていたことです。子どもたちが中国語を話せるようにするさまざまな方法を試しました。」 「教材を探し、作ることが大変です。」

(G先生) 「教室の管理です。」 「中国語の教材は教師が自分で探し、翻訳し、作りますので、大変です。」

②学区または学校に教材についてサポートはありますか。

(S先生) 「学区も学校も教師同士で教材を共有することを奨めていますが、共有システムがないので、共有するための支援制度がないので、完全に教師の個人の意欲に頼っています。教材は、教師が時間とお金をかけて、自分で作るものですから、忙しくて共有する余裕もないです。」

(Y先生) 「学校または学区は教材の共有制度がないのですが、私が「優秀教員」(National Board Certified Teachers)の免許を持っているので、新人教師をメンター(指導)して、学区のメンター教師の時給を稼げます。稼げなくても、私の教材も新人教師に共有します。学校の文化の雰囲気が大事ですね、学区は教師の自立に頼っています。」 「今の校長先生は中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムに全力にサポートしますので、先生たちが学校を離れたがりません。この前、学区は週末に25ドルの1時間を中国語母語話者教師に支払って、中国語のスタンダードを編集し、教材を共有することが頼まれた。皆さんがやりたがらなくて、今は時給が上がりましたが、教材を共有したら、学区の財産になり、教師が他の学区に転職したら、教材の使用権がありませんでした。」

(G先生) 「ないです。完全に教師の個人の意欲に頼っています。しかし、校長先生がよく教師の間に教材を共有したかどうか、お互いに助かったかどうかを確認します。学校のチームワークがいいと助かると思います。」

(C小学校の校長) 「うちの学校は全米教職専門基準委員会(National Board for Professional

⁷² 前掲書中島和子(訳著)、Jim Cummins(原著)(2011) p.79

Teaching Standards) に認定された「優秀教員」(National Board Certified Teachers) の資格を持っている教員がいます。この資格は全米に有効です。この資格を持っている教師の役割の一つは新人教師を指導することです。もう一つサポート制度は新人教師が資格を更新する時に学区が一人のメンター教員を新人教師に配置して、指導します。メンター先生が教材を共有して、教師には自己判断力が必要です。または、学校で毎週火曜日に学級例会があります、各学級にリーダー教師がいます、リーダー教師は皆と一緒に学級のことを計画します。」

(B小学校の校長) 「教材の共有問題に関しては、学級例会がありますので、授業の時間割りの設定、授業の準備や州立試験のための授業進捗の設定などについて経験のある教師が新人教師を指導します。学区からもらった「美洲華語」、「Better Chinese」という教材は参考になりますが、子どもを評価する基準は「ACTFL言語運用能力ガイドライン」(The ACTFL Proficiency Guidelines) と「can do statement」になります。または、中国語母語話者教師は学区のシラバスを基づき、数学、科学などの科目を中国語に翻訳します。」

③現在の学区や学校には教師研修はありますか。

(S先生) 「学校では研修はないですが、学区で研修があれば、学校が教師に知らせます。学区の研修はリーディングとライティングが多いです。たまに、教室経営、ESL (English as second language) の教授方法またはシラバス内容説明会のような研修がありますが、ただ毎年、訂正された部分の内容を簡単に説明するだけです。」

(Y先生) 「(「正規免許」の研修) : 学区から一人のメンター教員を配置してもらって、メンター教員から「正規免許」に更新するために、どのような研修事項が必要で、やり方などについて説明して頂きました。例えば、子どもの家庭背景とELDレベル (The English Language Development Proficiency Level) の理解、成績のデータの分析、授業スケジュールの設定などの研修項目をメンター教員からの指導を頂いて、完成したら、メンター教員の修正も頂いて、評価標準に達した後で、メンター教員が州の教育委員会に提出します。免許更新のためにメンター教員の支援制度は新人教師に大変助かりと思います。」

「学区の研修が多いです。例えば、ACTFL言語運用能力ガイドライン⁷³の使い方についての研修があります。この研修は異なる方法で子どもの中国語のレベルを評定することを教えてもらいました。しかし、現場の授業にあまり役立たないと思います。」

(G先生) 「学校であります。毎週の火曜日の常例会議で研修があります。しかし毎週の内容が違います。例えば、数学の教授問題など。」

(C小学校の校長) 「ありますよ、学区または学校は教師のライティングと科学の授業能力を重視しています。教師たちにはライティングと科学の研修が必要で

⁷³ ACTFL : (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 全米外国語教育協会。ACTFL言語運用能力のガイドライン : (The ACTFL Proficiency Guidelines)

です、一部分の教師がライティングの研修を受けていて、もう一部分の教師が科学の研修を受けています。」

(B小学校の校長) 「学区は免許を更新するために新人教師にメンター教員を配置します。新人教師は2週間一回、メンター教員と会って、新人教師の問題について指導を受けます。私もフィードバックを得られます。学校では毎週火曜日専門研修の会議と教員会議があり、新人教師向けに週に1回、次の学期では月に1回開催されます。」

「子どもの宿題、学校の要求、学区のシラバス内容などに関する問題は経験のある教師が新人教師に説明します。また、チームワークを構築するために、教師間で相互理解を増進し、チームを作る社交の時間を設定します。」

【小括】

学区から提供された教材が不足しているため、中国語母語話者教師は自分で探したり、翻訳したり、作ったり、教材費を支払う必要であるという困難を共有している。学校または学区は教材の共有制度がないため、完全に教師の個人の意欲に頼っている。学校または学区内における教師の専門性を向上するため、教師間での交流場の作りが必要だと考える。教師の共有システムを構築するなど、支援制度が求められる。

教師の「予備免許」から「正規免許」に更新のために「メンター教員」の支援制度は教師が現場で生じる問題を応じて、教師の成長を支えている。「優秀教員」の支援制度は「優秀教員」がいない学校もあるという限界が存在している。

以上のインタビューから見ると、現在、学区または学校は主に授業能力の向上に関する教師研修が多い、教師の実際の需要に応じていないと反映された。

3、実際に、中国語母語話者教師がどの教師研修を求めるかをめぐって、以下のインタビューを行った。

①教師はどのような教師研修が求めますか。

(S先生) 「双方向バイリンガル教育の研修を中心して、経費を支援してもらいたいです。やはり、補助金の支援制度がないですね。」

(Y先生) 「新人教師ための研修と「特別支援教育」の教授法の研修が必要だと思います。」

(G先生) 「中国語の教材に関する研修が必要です。例えば、数学の専門用語は正しくないが多いので、特に高学年の数学教材です。」

②学区には双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師を対象とする専門性研修がありますか。

(S先生) 「ない訳ではないですが、学年の頭にメールでただ一回の中国語母語話者教師の歓迎会議の招待をもらいました。」「どのようにしてどのように点数をつけて、どのようにネット上で成績記録表を作って、それからどのように保護者に共有するかについて教えてもらいました。」「学区は、中国語のシラバスを更新してはなくて、授業には多くの教師にとって役に立っていないと思います。」

(Y先生) 「英語教師と中国語母語話者教師の違いはないと思いますが、双方向バイリンガル教育の授業設計が普通の学校が違うので、新人教師に特別な研修が必要だ

と思います。」

(G先生) 「ほとんどないです。」

(C小学校の校長) 「研修はメールで送られます。」 「教師は自分の自由意志に参加しています。」 「出席する教師は一時間25ドルをもらいます。」 「通常、新人教師は20 %ぐらいを占めていますが、彼らは研修を受けることを望んでいます。」

【小括】

以上のインタビューからみると、教師が中国語母語話者教師を対象とする双方向バイリンガル教育の研修が求められるが、現在、主に授業能力の向上に関する教師専門研修が多い。教師もこの指導の方向に応じて、子どもの学習効果を背負って、知識の教え込みは自分の仕事を見る。子どもの成績を上げるために、多忙化の日々を送っている。

中国語母語話者教師は、中国語の強い文脈、言語能力、文化的経験、教育価値観（理想的教師観、理想的学生観、理想的教育観）と緊密に関連しているので、双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師を特定の対象として、中米の教室文化の差異性、中米の教育価値観の差異性などを含める文化の側面の専門性研修が必要だと思われる。この差異性の客観的な存在を意識させると、中国語母語話者教師の文化的背景などに基づく無意識的な思い込みがアルファベットの言語背景の子どもに欲求不満と誤解を招くのは避けかねないと考えられる。

【まとめ】

本章では、カリフォルニア州を例として取り上げ、中国語母語話者教師が養成段階、採用段階、現職段階におけるどのような専門性が求められるのかを明らかにした。

まず、カリフォルニア州ロサンゼルス統一学区の教師募集要項から分析し、中国語母語話者教師の専門免許の要件としてのカリフォルニア州総合教科科目免許、中国語のBCLAD免許の取得である。「予備免許」を取得までの要件とUCLAの教員養成プログラムのカリキュラムから分析すると、「予備免許」取得のために2年間で受けた大学院教員養成プログラム教育は、基本的な教授知識と現場での教授経験を持ち、教師になる基本的な資質があることを証明するものである。BCLADのカリキュラムと試験の構成が中国語の言語学、中国の歴史と文化、語学教育、教育基盤など、重要な課題のすべてを含めるが、中国語の母国語話者と非母国語話者の異なるニーズを尊重する要件を提供してない、潜在的な中国語母語話者教師の多様化に対処する柔軟性が欠けているという課題がまだ残っている。

本論文の第二章第1節に検討した中国語母語話者教師に求められる専門性の6点基準を照らし合わせると、中国語母語話者教師の専門免許の要件としてのカリフォルニア州総合教科科目免許、中国語のBCLAD免許の取得は教師の養成段階と採用段階まで、将来の中国語母語話者教師に：①中国語に堪能の評価、②アメリカの外国語教育の知識の習得、③アメリカの教室経営の知識の習得、④認定の取得、⑤英語の会話と読み書き能力を確保したことを明らかにした。

第⑥点の基準である教師の継続的な専門性研修について、さらに、カリフォルニア州ロサンゼルス学区のC小学校とB小学校の事例を取り上げて、現地調査により、授業観察とインタビューを通して、新人教師の現場実践状況により、教師に直面している問題、現職段階では教師の継続的な専門性の研修、「予備免許」から「正規免許」を更新するための研修、

学区と学校がどのようにサポートするかについて検討した。

結果としては、授業観察によると、新人教師は大学院で学んだ教育知識は教師が授業に反映させている。授業全体からみると、教師の知識の教授は充実して、先行研究に指摘された中国語母語話者教師の「知識授与型アプローチ」の傾向と知識学習、特に漢字の指導に重点に置くことはまた根が深くように存在していると考えられる。同時に教師は子どもの中国語以外の言語の使いを厳しく管理している。原因としてはS先生が話すようにこれは華人が子どもの知識学習を重視する伝統があるという教育価値観である。学区、学校はこのような教育価値観を対応するため、B小学校の校長が話すように教師が子どもの学習効果を背負うことが重視され、子どもの成績データに注目することになった。そして、子どもの情緒問題に対応する態度からみると、子どもの情緒問題よりは中国語の使いの方が最優先だと中国語教室で子どもの学習効果＝中国語の能力であると思われる。

学区が提供する教材が不足しているため、中国語母語話者教師は自分で探したり、翻訳したり、作ったり、教材費を支払う必要であるという困難を共有している。学校または学区は教材の共有制度がないため、完全に教師の個人の意欲に頼っていることを明らかにした。

教師の「予備免許」から「正規免許」に更新のために「メンター教員」の支援制度は教師が現場で生じる問題を応じて、教師の成長を支えていることであるが、「優秀教員」の支援制度は「優秀教員」がない学校もあるという限界が存在している。教師が中国語母語話者教師を対象とする双方向バイリンガル教育の研修が求められるが、現在、主に授業能力の向上に関する教師専門研修が多い。教師もこの指導の方向に応じて、子どもの学習効果を背負って、知識の教え込みは自分の仕事を見る。子どもの成績を上げるために、多忙化の日々を送っていることを明らかにした。

四、終章（まとめと残った課題）

本論文では、アメリカにおける中国語の双方向バイリンガルプログラムの需要が高くなっているなかで、中国語母語話者教師にどのようなバイリンガル教育の専門性が求められるかについて注目した。具体的には、先行研究で指摘される教員養成段階、採用段階、現職段階における、中国語母語教師を対象とする教員養成、資格認定、専門性の研修に着目した。さらに、中国語母語教師の専門性の保障に関する問題を検討するために現地調査を行う。中国語母語話者教師の専門性の向上に新たな示唆を目指した。

まず、本論文で論じてきたことを各章ごとに整理しておきたい。

第一章では、中国語と英語の双方向バイリンガルプログラムの数は急速に増えて、中国語母語話者教師のニーズも高まっている。現在、アメリカの教室にはゲスト中国語母語話者教師、ネイティブまたは継承中国語話者教師の2種類の中国語母語話者教師が在籍している。この2種類の中国語母語話者教師を必要とする場合にとって、緊急に採用されている。しかし、この2種類の教師は制限がある。ゲスト中国語母語話者教師の場合はアメリカの社会と文化についての知識が不足であることと、アメリカでの滞在期間が比較的に短いため、全面的に依拠することが困難であることは明らかである。ネイティブまたは継承中国語の教師の場合は、放課後、地元の中国のコミュニティが主催する土曜日の学校での豊富な経験を持っているが、教師としての経験は全くない、教授の資格を持っていないことから明

から明らかである。アメリカでは、国家のおよび国際的な標準化の面でより多く、より優れた中国語母語話者教師が求めるため、中国語母語話者教師の専門性を高めることは喫緊な課題である。

第二章では、教師の専門性の捉え方、またはアメリカにおける中国語母語話者教師に求められる専門性を検討して、教師の専門性の形成は養成段階、採用段階、現職段階の全てに亘って行われることが明らかになった。この三段階における中国語母語教師の専門性はどのくらい確保されるのかを確認するため、中国語母語教師を対象としての教員養成、資格認定、専門性研修の実況を把握した。

結果としては、中国語母語話者教師を養成するためのプログラムは、伝統的な大学教員養成コース、教師認定の代替ルート、オンライン大学教員養成という3つのカテゴリーに分類される。①伝統的な大学教員養成コースのプログラムは、K-12学校で実践的な教授経験を持っている大学教員の不足、大学の中央管理からの支援の欠如、教師の志望者を現場実習の機会を提供し、卒業生を専門職に就かせるために、学校と連携、または資格認定の要件に取り組むために、州の教育部門の調整という課題が直面している。②代替認定プログラムは、厳格な選考プロセスを必要とし、授業や現場の経験を結びつけ、教師や他の支援者を指導してもらう必要がある。しかも非伝統的な背景の中国人教師の増加する数に迅速に対応する柔軟性を提供している。③オンライン教員養成コースは中国語教育のような一定の重要なコースを欠いている大学などの機関は、コース内容をオンラインで共有することができ、適切な教員がいなくても養成プログラムを提供することができる。資格認定は州ごとに異なるため、教師の資格や免許要件の欠如や複雑である、多州認定要件協定を作成するためのコンソーシアム設立に関する全国的な議論が強く求められていることを把握した。中国語母語話者教師のための短期間の専門職研修の数々の資源が浮上してきた。このような専門的な開発は有用であるが、外国人教師は異文化間の紛争に対処するスキルを含む、新しい文化に順応するための追加的な研修が必要であることを明らかにした。

第三章では具体的に、中国語母語話者教師のニーズはどの州よりも喫緊な課題であるカリフォルニア州を例として取り上げ、中国語母語話者教師が養成段階、採用段階、現職段階におけるどのような専門性が求められるのかを明らかにした。

本論文の第二章第1節で検討した中国語母語話者教師に求められる専門性の6点基準と照らし合わせると、中国語母語話者教師の専門資格の要件としてのカリフォルニア州初等複数科目資格、中国語のBCLAD資格の取得は教師の養成段階と採用段階まで、中国語母語話者教師に、①中国語に堪能の評価、②アメリカの外国語教育の知識の習得、③アメリカの教室経営の知識の習得、④認定の取得、⑤英語の会話、読み書き能力を確保したことを明らかにした。

6点目の基準である教師の継続的な専門性研修については、カリフォルニア州ロサンゼルス学区のC小学校とB小学校の事例を取り上げて、現地調査により、新人教師の現場実践状況で、どのような困難に直面しているか、教師の専門性の研修について学区と学校がどのようにサポートするかについて授業参与観察とインタビューを通して検討した。

授業参与観察によると、新人教師では、大学院で学んだ教育知識は教師が授業に反映させている。授業全体からみると、教師の知識の教授は充実して、先行研究に指摘された中国語母語話者教師の「知識授与型アプローチ」の傾向と知識学習、特に漢字の指導に重点に置くことはまた根が深くように存在していると考えられる。同時に教師は子どもの中国語以外の言語の使いを厳しく管理している。インタビューによると、原因としては華人が子どもの知識学習を重視する伝統があるという教育価値観である。学区、学校はこのよう

な教育価値観を対応するため、教師が子どもの学習効果を背負うことが重視され、子どもの成績データに注目することになった。そして、子どもの情緒問題に対応する態度からみると、子どもの情緒問題よりは中国語の使いの方が最優先だと中国語教室で子どもの学習効果＝中国語の能力であると思われる。しかし、目標言語の教室でも多様な言語背景を持つ子どもの母語への許容は言語能力の向上よりも子どもの自尊感情を高め、情緒的な安定の役割果たすことは数々先行研究に実証されている。現場の教師はバイリンガル教育の基本的な認識は未だ重視していないと考えられる。

学区が提供する教材が不足しているため、中国語母語話者教師は自分で探したり、翻訳したり、作ったり、教材費を支払う必要であるという困難を共有している。学校または学区は教材の共有制度がないため、完全に教師の個人の意欲に頼っている。学校または学区内における教師の専門性を向上するため、教師間での交流場の作りが必要だと考えられた。

教師の「予備免許」から「正規免許」に更新のために「メンター教員」の支援制度は教師が現場で生じる問題を応じて、教師の成長を支えていることであるが、「優秀教員」の支援制度は「優秀教員」がいない学校もあるという限界が存在している。教師が中国語母語話者教師を対象とする双方向バイリンガル教育の研修が求められるが、現在、主に授業能力の向上に関する教師専門研修が多い。教師もこの指導の方向に応じて、子どもの学習効果を背負って、知識の教え込みは自分の仕事を見る。子どもの成績を上げるために、多忙化の日々を送っていることを明らかにした。

以上、現場の実状に明らかにした課題による、中国語と英語の双方向バイリンガル教育における中国語母語話者教師の専門性の向上の新たな方向性は、以下3点に整理できる。

- 1、現職段階では教師のバイリンガル教育の知識に関する研修がまた必要である。
- 2、双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師を特定の対象として、中米の教室文化の差異性、中米の教育価値観の差異性などを含める文化の側面の専門性研修が必要である。
- 3、中国語母語話者教師間での交流場の作りが必要である。教師の共有システムを構築するため、学区の支援制度が求める。

最後、本論文の不足としては、中国語母語話者教師の専門性の向上に新たな方向性を実施する可能性について、制度、政策、規則の分析に言及することができなかった。また、中国語母語話者教師を受けたカリフォルニア州総合教科科目免許の教員養成プログラムの履修科目（アメリカの教育における社会基盤と文化の多様性、言語と文化など）の中身が未だ検討できなかった。中国語母語話者教師は養成段階までにバイリンガル教育に関する専門性がどの程度に確保されたのかここでは明らかになっていない。

本論文では、現場調査で授業観察またはインタビューを通して、現場の声を聴くことを焦点した。また、今回の研究対象はロサンゼルス統一学区のC小学校、B小学校だけに絞っていたため、今後、中国語・英語双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師の専門性研修の全体的な動きにも注目していくことが求められる。

【参考文献】

日本語：

- 宇野久恵（2008）『米国の公立小学校におけるバイリンガル教育—日本語・英語の双方向イマージョンプログラム—』立教女学院短期大学紀要Vol. 40 (2008) pp. 103-112
- 牛田千鶴（2002）「カリフォルニア州におけるバイリンガル教育の新潮流—双方向イマージョン式バイリンガル教育」の有効性を中心に—』『比較教育学研究第28号』P113-128
- 奥田久子（2003）『アメリカにおけるバイリンガル教育の動向—双方向バイリンガル教育を中心に—』人間環境学研究 2(1) pp.77-91、広島修道大学
- コリンベーカー（著）、岡 秀夫（翻訳）（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- (財)自治体国際化協会 ニューヨーク事務所（2010）「米国における言語マイノリティに対する教育支援策」Clair Report No. 346
- 佐藤 仁(2007)「教員養成機関の成果とその提示方法に関する研究 :アメリカの事例分析」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部（教育人間科学関連領域）pp.74
- 末藤美津子（2002）『アメリカのバイリンガル教育—新しい社会の構築をめざして—』東信堂
- 中島和子(訳著)、Jim Cummins (原著)（2011）『言語マイノリティを支える教育』
- 中島和子(訳著)、Jim Cummins (原著) (2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 中島和子（1998）『バイリンガル教育の方法増補版12歳までに親と教師ができること』アルク
- 野元弘幸(2008)「日本におけるバイリンガル教育の可能性—日系ブラジル人集住地域における事例を中心に」『人文学報. 教育学 43』pp.27-40
- 平尾亮子（2015）「アメリカのキング小学校の多文化プログラム実践」『教育科学研究』第29号 pp.19-25
- 三輪充子（2006）「アメリカ合衆国におけるイマージョン教育—2言語併用教育の可能性を考える—」『国立教育政策研究所紀要』第135集 pp.189-201.
- 柳沢順一（2012年）「多文化主義における継承言語教育の行方—日系カナダ人のアイデンティティ保持例から」北陸大学紀要第26号pp.125-144
- 石田雅近 [ほか]（編）（2011）「英語教師の成長：求められる専門性」大修館書店
- 吉良 直（2009）「どの子も置き去りにしない(NCLB)法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—」『教育総合研究』第2号
- 照屋翔大（2017）「アメリカにおける「教育の専門性」をめぐる現状と課題—NBPTSによる優秀教員資格認定の取り組みに着目して」日本教育経営学会紀要第59号 p.59

中国語文献：

- 周文伯（2014）「美国加州小学双向双语教育课程研究—目标、設置及效果評価」『西北師範大学修士論文』（「アメリカのカリフォルニア州の小学校における双方向バイリンガル教育のカリキュラムに関する研究—目標、設置、実行及び効果評価について」『西北師範大学修士論文』）

- Society.
- Asia Society. (2010). *Meeting the challenge: preparing Chinese language teachers for American schools*. New York: Author.
- Asia Society. (2006). *Creating a Chinese Language Program in Your School*. New York: Asia Society.p.6
- Asia Society and College Board. (2008) . *Chinese in 2008: An Expanding Field*. New York: Asia Society.
- Amado M. Padilla & Lorraine Fan & Xiao qiu Xu & Duarte Silva. (2013)
A Mandarin/English Two-Way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement. Foreign Language Annals. Vol. 46. Iss. 4. pp. 661–679. © 2013 by American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Baker, C . and S. P Jones. (1998) . *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon ; Philadelphia : Multilingual Matters .c1998
- Bell, J. S. (1995). *The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors*. TESOL Quarterly, 29, 687–704.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities : Education for empowerment in a diverse society*.2nd Edition. Los Angeles : California Association for Bilingual Education.
- Chang, W. D. (2011). *Perceptions on the impact of K-5 Mandarin foreign language instruction on students academic, attitudinal, and cognitive development*. California State University, Northridge.
- Colin Baker, Sylvia Prys Jones. (1998) .*Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Chan Lu, Magaly Lavadenz. (2014) .*Native Chinese-Speaking K.12Language Teachers' Beliefs and Practices*. Foreign Language Annals, Vol. 47, Iss. 4, pp. 630–652
- Ingold, C. W., & Wang, S. C. (2010). *The teachers we need: Transforming world language education in the United States*. College Park, MD: National Foreign Language Center at the University of Maryland.
- Kathryn Lindholm-Leary. (2011).*Student outcomes in Chinese two-way immersion programs: Language proficiency, academic achievement, and student attitudes*. In D. Tedick, D.Christian, & T. Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (pp. 81–103). Avon, UK: Multilingual Matters.
- Kathryn Lindholm-Leary . (2016)“*Students'Perceptions of Bilingualism in Spanish and Mandarin Dual Language Programs*”*International Multilingual Research Journal*,10:1,59-70, DOI: 10.1080/19313152.2016.1118671
- Karen Nemeth and Pamela Brillante. (2011) ."*Dual Language Learners with Challenging Behaviors*" *Young Children* July 2007. pp. 13-14
- Karen Nemeth and Pamela Brillante. (2011) " *Dual Language Learners with Challenging Behaviors*" *Young Children* July 2007. pp.13-14
- Lin, Carol Tao.(2009),“*Chinese Guest Teacher Program*.”Presentation given in New York, College Board <https://slideplayer.com/slide/6989473/> (accessed on August 25, 2018)
- Ofelia García. (2008) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- O'Connor, Kathleen, Lindsay Oishi, Duarte M. Silva, and Tracy Steele (2009) .*Learning World Languages and Culture in California: A Stimulus for Academic and Economic Success California Foreign Language Project* .Stanford, CA: Standard University School of Education.
- Rebecca Lurie Starr. (2010) "*Teaching the Standard Without Speaking the Standard: Variation Among Mandarin-Speaking Teachers in a Dual-Immersion School*," *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*: Vol. 15. Iss. 2 .Article 14.
 Available at: <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol15/iss2/14>
- Rebecca Lurie Starr. (2011) "*acquisition of sociolinguistic knowledge in a mandarin-English dual immersion school*."Stanford University press
- Shuhan Wang, "*Chinese Language Education in the United States: A Historical Overview and Future Directions*," in Chen et al, *Teaching and Learning Chinese*. pp.25

Chinese as foreign language. US-China Education Review, ISSN 1548-6613, USA. August 2010, Volume 7, No.8 (Serial No.69).

Juliet M. Ray. (2008). *Building the bridge as you walk on it: Didactic behaviors of elementary teachers in a dual language program*. Teaching and Teacher Education pp.1658–1671

Jackson, Frederick H and Margaret E. Malone. (2010). *Building the foreign language capacity we need: Toward a comprehensive strategy for a national language framework*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Vivien Stewart, Shuhan Wang et al. (2005). "Expanding Chinese language Capacity in the United States: What would it take to have 5 percent of high school students learning Chinese by 2015?" Asia Society, June 2005

付録一：

C小学校のS先生のインタビュー：

時間：2018年10月30日（火曜日）放課後14時半から約30分。

インタビュー目的：教師の出身、大学院で学んだ教育知識の役割、新人教師が直面する難課題、多言語多文化の子どもの対応、学区または学校のサポートと教師の研修について

インタビュー内容：

筆者：S先生、こんにちは。授業参与観察とインタビューをさせて頂き、ありがとうございます。
ます。

S先生：いいえ。

筆者：論文に使うため、インタビューの録音が必要になります。録音してもよろしいでしょ

うか。

S先生：大丈夫ですよ。

筆者：先生のご出身はどちらですか。

S先生：私の故郷は中国広東省開平市ですが、9歳の時に両親と一緒にカリフォルニアに移住し、カリフォルニアで教育を受けました。私の大学での専攻は中国語です。

筆者：先生は大学を卒業して、大学院でカリフォルニアの初等複数科目の教師資格を取得したことですか。

S先生：そうですね。

筆者：今、先生の教員資格は「予備免許」ですか、「正規免許」ですか。

S先生：「予備資格」です。

筆者：先生はここで働いてどれぐらいになりますか。

S先生：2年になりました。

筆者：この学校で働くことになったきっかけは何ですか。

S先生：ここは私の母校で、私の実家も近くに 있습니다。大学院の二年目に教育実習が必要で、ちょうどこの学校が実習生を募集していたので、ここで働き始めました。大学院を修了してそのままに正規教師として1年に働いていました。

筆者：大学院で学んだ教育の知識は今の授業に役に立っていますか。

S先生：役に立っていますよ。授業中に何か問題があつて、解決したいと思ったら、勉強した知識を思い出します。しかし、学んだ知識の大部分は理論的知識なので、教師として日々の授業で学んだこともより深く理解していく必要があると思います。場合によっては、得られた知識は現場の事情とは異なるケースもありますし、その時に他の先生ともコミュニケーションをとります。私は教師としての経験を積み重ねることがより重要だと思います。

筆者：新しい教師として、時には無力感を感じることはありますか。最も難しいのは何ですか。

S先生：最も難しいのは、教材を探すことです。児童の能力に合った、興味を持たせるような中国語の教材を探すことが最も難しいです。多くの場合、自分で教材を作ったり、教材費を支払う必要があります。

筆者：学区または学校に教材についてサポートはありますか。

S先生：中国語・英語双方向バイリンガルプログラムは始められてからそれほど長くないので、学区の教材は不足しています。ただカリフォルニア州のcan do statementというシラバスと「美洲華語」という教材があり、教師はそれを参考にします。教師は学区のシラバスに沿って、生徒の能力を判断し、進捗を調整します。そして、授業用の材料と教材は教師が自分で探さなければなりません。たまに学校のメンター教員⁷⁴の授業を見たり、メンター教員の時間割りや教室の中の配置などを参考にしたりします。

筆者：メンター教員はどのような教師が担当します。

S先生：学校の中でより経験豊富な教師です。通常、学校は新人教師のために一人のメンター教員を付けて、新人教師を指導します。

筆者：教材の作成や探すことは確かに大変ですが、学区または学校に教材の共有するシステムがありますか。

⁷⁴ メンター先生：mentor teacher 指導先生の意味。

S先生：学区も学校も教師同士で教材を共有することを奨めています。共有システムがないので、共有するための支援制度がないので、完全に教師の個人の意欲に頼っています。教材は、教師が時間とお金をかけて、自分で作るものですから、忙しくて共有する余裕もないです。

筆者：教師間のチームワークはどうですか。

S先生：同じ学級を担当する教師間でのチームワークは弱い。教師はそれぞれ独立して、自分の授業を決めて、時々メンター教員に教えてもらいます。

筆者：普通の先生より、バイリンガル教師がもっと気をつけなければならないことは何ですか。

S先生：子どもの情緒や学習態度に気をつけなければならないと思います。親は中国語を勉強して子どもの将来に役立つと思っていますが、なぜ中国語を勉強するのか分かっていない子どもが多いです。子どもは時々、勉強に苦労しています。言葉が出て来ないときは、情緒の問題が出てきやすいです。

筆者：情緒の問題が出てきやすい子どもは家庭言語が非中国語の学生が多いのですか。そのとき先生はどう対応しますか。

S先生：そうですね、家で中国語を使わないからですね。子どもの情緒の問題が出たら、その子どもと教室の隅で話し合います。できるだけ中国語で話します、学校や学区が先生に中国語を話すように要するからです。仕方がない時、私も英語で話してくれますけど、公共の場所では話せません。

筆者：中国語の使用を管理するのがそれほど厳しいのは、なぜですか。

S先生：子どもにより早く中国語を習得させるためです。

筆者：今授業中では、知識学習、特に漢字の指導に重点を置くことはありますか、それは子どもにとって難しいのでしょうか。

S先生：私たち華人は子どもの知識学習を重視する伝統があると思います。しかし、一部の非華人の保護者は子どもが学校で楽しく過ごせたかどうかを気にします。私はアメリカで育って、教育を受けて、勉強の楽しさが子どもに対してとても大事なことがよくわかります。

筆者：現在の学区や学校には教師研修はありますか。

S先生：学校では研修はないですが、学区で研修があれば、学校が教師に知らせます。学区の研修はリーディングとライティングが多いです。たまに、教室経営、ESL (English as second language) の教授方法またはシラバス内容説明会のような研修がありますが、ただ毎年訂正した部分の内容を簡単に説明するだけです。

筆者：そうですね、先生はどの教師研修が求めますか。

S先生：双方向バイリンガル教育の研修を中心して、経費を支援してもらいたいです。やはり、補助金の支援制度がないですね。

筆者：現在双方向バイリンガル教育中国語母語話者教師を対象とする研修がないのですか。

S先生：全然ないではないですが、学年の頭にメールでただ一回の中国語母語話者教師の歓迎会議の招待をもらいました。

筆者：先生たちが参加しました。

S先生：私は新人教師なので、参加しました。

筆者：具体的に会議の内容は何ですか。

S先生：どのようにしてどのように点数をつけて、どのようにネット上で成績記録表を作って、それからどのように保護者に共有するかについて教えてもらいました。

筆者：これは役に立っていますか。

S先生：学区は、中国語のシラバスを更新していなくて、授業には多くの教師にとって役に立っていないとおもいます。

筆者：そうですか、他には何かありますか。

S先生：いいえ、特にないです。

筆者：それでは、私の質問は以上です。お忙しいところ、インタビューをさせていただき、ありがとうございました。

付録二

C小学校の校長先生のインタビュー：

時間：2018年11月01日（木曜日）午前9時から約30分。

インタビュー目的：中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムの展開する経緯、中国語母語教師の在籍状況、募集状況、募集流れ、専門要求、学校または学区のサポートと教師研修について

インタビュー内容：

筆者：校長先生、おはようございます。お忙しいところ、ごインタビューを受けていただき、ありがとうございます。

校長：いいえ、お役に立てれば嬉しいです。

筆者：ありがとうございます。論文に使うため、インタビューの録音が必要になります、よろしいでしょうか。

校長：構いません、どうぞ。

筆者：ありがとうございます。それではインタビューを始めます。C小学校で中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムが始められた経緯を教えてください。

校長：私はこのプログラムを始めたときの校長ではなくて、ここの校長としてはまだ2年しか経っていません、このプログラムは前校長Cheuk Choiさんが始められました。彼は、子どものバイリンガル教育は非常に重要なことだと考えていました。または、この学校は中華街にあるため、バイリンガル教育プログラムは地域にとっても非常に重要だと思って、2010年にこのプログラムを始めました。

筆者：なるほど。今、C小学校に何人の中国語母語話者教師がいらっしゃいますか。

校長：中国語の授業が幼稚園から5年生までで6名の教師が必要ですが、万が一、一人先生が休暇を取る必要がある場合にはもう1人の先生と替り入れるために、7名の先生がいます。

筆者：はい、わかりました。教師資格について聞きたいのですが、C小学校は「予備資格」と「正規資格」を持っている教師はそれぞれ何人がいますか。

校長：いま、教師は全員で27人います。2人だけが「予備資格」の教師で、25人の教員が「正式資格」を持っています。ロサンゼルス統一学区では、資格の更新が必要な教

師のためのBTGDI⁷⁵プログラムがあります。学区は、BTGDIプログラムに参加する一人の新人教師に経験豊富なメンター教員を配置して、資格の更新を支援します。他の学区では、資格を更新するための研修にお金を出すことが必要かもしれませんが、ロサンゼルス統一学区のBTGDIプログラムは教師を助けます。

筆者：そうですか。それはよかったですね。次は中国語母語話者教師の募集について聞かせていただきたいと思いますが、よろしいでしょうか。

校長：はい、どうぞ。

筆者：ありがとうございます。教師の採用は学区が決められますか、校長先生が決められますか。

校長：学校です。しかし、学区が応募者の資格要件を審査する必要があります。またはすべての教師は犯罪歴がないか指紋をチェックします。もし学校が教員を必要とする場合、学区で審査された教員候補者のリストから探します。たまに、私が自分で他の方法で探します。もちろん、見つかった教師は学区の審査を受けなければなりません。

筆者：なるほど。教師募集の流れを教えてくださいませんか。

校長：地域の大学では教育専攻の学生がいっぱいいますが、彼らが教師の資格を取ったら、

学区に登録します。学区は面接に誘って、彼らの資格と背景を審査し、指紋をチェックします。合格した方は教師候補者のリストに追加されます。教師候補者のリストで私が求める中国語母語話者教師を見つけたら、学校に面接をします。教師採用の最終の決定者は私です。

筆者：ありがとうございます。私の知っている限りでは、カリフォルニア州はバイリンガル教師が大変足りないと思いますが、学校の募集で教師のニーズを満たすことができますか。

校長：うちの学校は平気だと思います。私が地域の大学と仲が良いので、いつでも要件に合う教師を見つけられます。いま、カリフォルニア州で中国語母語話者教師の需要が非常に高まっています。LAの学校が中国語の先生を探すのは難しいです。LAの教師の給料が低いので、教師の募集はなかなか難しいです。私はとてもラッキーな校長で、先生たちは私のことを信頼してくれています。彼らも同僚教師との協働を楽しんでいます。ここで仕事をするのも好きなので、学校を離れたがりません。多くの学校の先生は、同僚教師教育との関係悪く、離れていました。うちの学校にはその問題がありません。

筆者：それはよかったですね。C小学校の中国語の母語話者教師の専門資格はカリフォルニア州の初等複数科目資格、中国語のBCLAD資格ですか。

校長：ロサンゼルス統一学区の募集要件だけではなく、カリフォルニア州教育委員会の募集要件です。

筆者：そうですか、C小学校の教師募集では教師の経験を求めていますか。

校長：求めています、カリフォルニア州の複数科目の教員資格を取得するために、2年間の大学院修士課程プログラムで教育実習が必要です。教育実習には教室経営や教授方法などの教育経験がありますので、それ以外の教育経験が求めないです。

⁷⁵ BTGDI : Beginning Teacher Growth & Development Inductionカリフォルニア州教育委員会の教員資格認定の養成プログラムであり、初級教員から専門教育者までの成長と発展を支援する。 <https://achieve.lausd.net/Page/354> アクセス
2018年12月01

筆者：はい、ありがとうございます。教師の募集は以上ですが、次は教師の専門性研修について伺ってもよろしいでしょうか。

校長：はい、いいですよ。質問があったら遠慮しないで、何でもいいから。

筆者：はい、ありがとうございます。最初の質問ですが、普通の教師よりバイリンガル教師はどのような能力が必要ですか。

校長：普通の教師より、バイリンガル教師に必要な専門能力は中国語教材の理解する能力です。他の英語教師との違いは中国語教材の使いが必要ですが、他の問題は同じです。うちの学校には素晴らしい先生がいますが、学区で提供された中国語教材では足りないの、先生たちが自分で英語から中国語翻訳しなければなりません。

筆者：それは大変ですね。教室の家庭言語が非中国語、非中国語・英語の子どもたちは初めて中国語を勉強するとき、情緒にかかわる問題が出て来るかもしれません。教師に求める中国語以外の能力としては教師の子どもの情緒に対応する能力が求められますか。

校長：これは他の教師が直面している問題と同じです。他の英語教師の教室で家庭言語はそれぞれ英語学習学生がいます。教師が子どもの異なる状況によって、指導するのは中国語母語話者教師か英語教師にも関わらず、これは彼らの仕事の一部分です。

筆者：私の知り限りですが、学区は中国語母語話者教師が中国語以外の言語を話さないことを要しますが、これは教師の仕事の一部分ですか。

校長：これは子どもに中国語の聞き取りに慣れるためのです。

筆者：なるほど。学校または学区はどのように中国語の新人教師をサポートしますか。

校長：うちの学校は全米教職専門基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards）に認定された「優秀教員」（National Board Certified Teachers）の資格を持っている教員がいます。この資格は全米に有効です。この資格を持っている教師の役割の一つは新人教師を指導することです。もう一つサポート制度は新人教師が資格を更新する時に学区が一人のメンター教員を新人教師に配置して、指導します。メンター先生が教材を共有して、教師には自己判断力が必要です。または、学校で毎週火曜日に学級例会があります、各学級にリーダー教師がいます、リーダー教師は皆と一緒に学級のことを計画します。

筆者：それはいいですね。学区または学校は教師の研修を行っていますか。

校長：ありますよ、学区または学校は教師のライティングと科学の授業能力を重視しています。教師たちにはライティングと科学の研修が必要です、一部分の教師がライティングの研修を受けていて、もう一部分の教師が科学の研修を受けています。

筆者：学区は双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師を対象とする専門性研修がありますか。

校長：はい、毎年学区は中国語プログラムの研修を行っています。

筆者：このプログラムの内容は何ですか、何処から検索できますか。

校長：研修はメールで送られます。これはサンプルメールです。

（校長先生がサンプルメールを見せて頂いて、以下はサンプルメールの日本語訳です。）

中国語教師 様

新しい学年にようこそ！

2018年10月6日（土）に歓迎会議にご招待いたします。

次のような機会があります：

他のK-8中国語母語話者教師とのネットワーク。

2018-2019年の中国語プログラムの目標の学習。

学問的な課題と評価を組み込み。

皆様のご来場をお待ちしております。下記のリンクを使って登録してください。 ありがとうございます。
した。

日付：2018年10月6日（土）

時間：8：00～1：00

場所：Beaudry Rm 25-102

報酬：トレーニングレート@ 25 /時間

登録：<http://bit.ly/WelcomeMDLE>

*登録は午前7時30分に開始されます。 駐車場やセキュリティー対策に備えて、早めにお立ち寄りください。

筆者：教師は自分の自由意志に参加していますか。

校長：はい、必ず行くではないです。

筆者：出席され教師は一時間25ドルをもらいますね、この時給は学区からもらいますか、学校からもらいますか。

校長：学区です。

筆者：毎年、研修に参加する教師の割合はいくらですか。

校長：通常、新人教師は20 %ぐらいを占めていますが、彼らは研修を受けることを望んでいます。

筆者：はい、わかりました。今日はわざわざお時間を頂き、本当にありがとうございました。

校長：いいえ、修論を頑張ってね。

筆者：はい、頑張ります。

付録三

C小学校のY先生のインタビュー：

インタビュー時間：2018年11月02日（金曜日）午後15時30分から約30分。

インタビュー目的：「予備免許」から「正規免許」までの更新方法、バイリンガル教師が普通の教師との違い、子どもの学習量が多い理由、多言語多文化子どもの対応、学区または学校のサポートと研修について明らかにするため

インタビュー内容：

筆者：Y先生、こんにちは、インタビューをさせて頂き、ありがとうございます。

Y先生：いいえ。

筆者：論文に使うインタビューの録音が必要になりますので、録音してもよろしいでしょうか。

Y先生：大丈夫です。

筆者：先生のご出身はどこですか。

Y先生：上海です。中国の大学に卒業して、カリフォルニアの大学院に進学しました。

筆者：大学の専門は何ですか。

Y先生：英語です。

筆者：そうですね、私も。先生は大学院でカリフォルニアの初等複数科目の教師資格を取得したのですか。

Y先生：そうですね。

筆者：今、先生の教師資格は「予備免許」ですか、「正規免許」ですか。

Y先生：「正規免許」です。

筆者：先生はここで働いてどれぐらいになりますか。

Y先生：もう6年になりました。

筆者：この学校で働いたきっかけは何ですか。

Y先生：あの時は総合教科科目免許と中国語の単科科目免許を取って、小学校の英語教師あるいは、中学校の中国語母語話者教師になりたいと思っていました。当時の校長先生の面接を受けました。学校は家に近いし、校長先生のことも好きだと考えてここに就職しました。中国人にとっては、英語を教えることより、中国語の方が得意だと思います。

筆者：そうですね、自分の母語で教える方が楽ですね。大学院で学んだ教育の知識は当時の新人の段階としては授業に役に立っていますか。

Y先生：はい、総合教科科目免許の教員養成プログラムの段階では3カ月の教育実習に参加しました。しかし、私は中国語授業じゃなくて、英語授業教室なの実習でした。今私の教室で配置、日常の事務のやり方、教授方式などは指導教員を真似したものです。指導教員は私の教師人生に大きな影響を与えました。

筆者：確かに、教育実習の指導教員は新人教師にとっては、大きな影響力を持っていますね。今先生は新人教師の段階に乗り越えて、教師免許も「予備免許」から「正規免許」までに更新されましたが、「正規免許」に更新するために、どのようなプログラムに参加しなければなりませんか。

Y先生：学区から一人のメンター教員を配置してもらって、メンター教員から「正規免許」に更新するために、どのような研修事項が必要で、やり方などについて説明して頂きました。例えば、子どもの家庭背景とELDレベル（The English Language Development Proficiency Level）の理解、成績のデータの分析、授業スケジュールの設定などの研修項目をメンター教員からの指導を頂いて、完成したら、メンター教員の修正も頂いて、評価標準に達した後で、メンター教員が州の教育委員会に提出します。免許更新のためにメンター教員の支援制度は新人教師に大変助かりと思います。

筆者：それはよかったですね。もう一つ質問ですが、普通の教師より、バイリンガル教師がもっと気をつけなければならないことは何ですか。

Y先生：より賢いことだと思います。

筆者：どういう意味ですか。

Y先生：学区からはただ一つの「美洲華語」という教材を配ってもらいました。数学そし

て他の科目は全部英語で書いているので、私たちは必ず学区の「全州共有基礎基準」(Common Core State Standards)⁷⁶に基づいて、中国語までに翻訳しなければなりません。または、同僚教師との協働も大事だと思います。何故なら、バイリンガル教育は英語の同僚教師としては、かなり負担になります。元々英語教師は一つのクラスを担当するだけだったのが、今は中国語母語話者教師のパートナーとして、2つのクラスの授業を担当しなければならなくなりました。または、科学(science)の科目で中国語の専門用語は低学年の子どもがまたわからないので、英語で教えなければなりません。授業の分担の方が英語教師より一層負担になりました。最初はこの中国語・英語バイリンガル教育の存在意義は英語教師にはわからなくて、一部分の英語教師の文句がよく聞こえました。今この地域に属しない多くの子どもはこのプログラムのために、うちの学校に入学しました。このプログラムに在籍する子どもは英語教室より多くなりました。徐々に英語教師たちは中国語・英語バイリンガル教育の重要性が気付いていました。

筆者：中国語母語話者教師も英語教師も、皆様が大変そうですね。先生が色々な大変なことを経験したと思いますが、この中で最も難しいのは何ですか。

Y先生：長い夏休みが終わって、子どもたちは学校に戻ったときに中国語を忘れていたことです。子どもたちが中国語を話せるようにするさまざまな方法を試しました。

筆者：今の中国語の学習量は多くないですか。

Y先生：120%の学習量を教えたら、子どもたちに100%残られます。これは子どもが勉強した知識を忘れないようにするためです。子どもの繁体字の読み書き能力、ペンインでコンピュータに入力する能力を求めます。しかし、いくつかの繁体字が難しく、4、5学年は簡体字を学び始めますから。

筆者：中国語の家庭背景がない子どもは、最初に中国語の勉強が難しいと思います。そのため、情緒問題を抱える子どもがいますか。

Y先生：それは家庭教育の問題ですね、英語のネイティブの保護者が子どもの教育が重視するなら、英語のネイティブの子どもは中国語の家庭背景の子どもよりもうまく話せます。逆に低収入の中国語背景の保護者が、自分の低収入は英語が下手のためと思っていて、自分の子どもに中国語を話すことを励まさないことです。

筆者：もし子どもが行動面や情緒面で問題を抱えたら、先生はどのように対応しますか。

Y先生：その子どもに気まずいと感じさせないように、教室の隅で話し合います、あるいは昼休みの間に子どもと懇談します。

筆者：総合教科科目免許を取るためのプログラムを受ける時に多言語多文化子どもにための教授方を勉強したことがありますか。

Y先生：LAでは必要なのですが、子どもの英語レベルによって授業の目標を設定します。カリフォルニアにはELDの標準で英語学習者の子どもの英語レベルを評価しています。4級や5級に達したら、一般のアメリカの子どもと一緒に授業ができます。

筆者：なるほど。教材を探すことが難しいと他の先生に聞かれたのですが、先生はそうだと思いますか、学区または学校は中国語母語話者教師に何がサポートはありますか。

⁷⁶ 「全州共有基礎基準」(Common Core State Standards)の内容は、高校卒業時における「言語、読み、話す・聞く、書く」領域において、大学進学と就職の準備完了の基準と、アメリカでは義務教育である幼稚園から、高校まで学年ごとに期待される英語(国語)(English language arts)・歴史・社会・科学・工学領域におけるリテラシー、および算数(数学)の基準、の2種の学習基準である。) <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>
アクセス2018年12月07日

Y先生：そうですね、教材を探し、作るが大変です。学校または学区は教材の共有制度はないですが、私が「優秀教員」(National Board Certified Teachers)の免許を持っているので、新人教師をメンター(指導)して、学区のメンター教師の時給を稼げます。稼げなくとも、私の教材も新人教師に共有します。学校の文化の雰囲気が大事ですね、学区は教師の自立に頼っています。このプログラムは始まったばかりのころ、英語教師に反対されました。当時の校長先生がサポートしたくても、サポートできませんでした。公平的に接したいと言いましたが、実際は公平ではないです。英語の資源はいっぱいありますが、中国語の資源はほとんどありません。今の校長先生は中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムに全力にサポートしますので、先生たちが学校を離れたがりません。この前、学区は週末に25ドルの1時間を中国語母語話者教師に支払って、中国語のスタンダードを編集し、教材を共有することが頼まれた。皆さんがやりたがらなくて、今は時給が上がりましたが、教材を共有したら、学区の財産になり、教師が他の学区に転職したら、教材の使用権がありませんでした。

筆者：そうですね、この問題を解決しないと、教材の共有体制を作ることが厳しくなりますね。現在の学区や学校には教師の研修はありますか。

Y先生：学区の研修が多いです。例えば、ACTFL言語運用能力ガイドライン⁷⁷の使い方についての研修があります。この研修は異なる方法で子どもの中国語のレベルを評定することを教えてもらいました。しかし、現場の授業にあまり役立たないと思います。

筆者：そうですね、先生はどの教師研修を求めますか。

Y先生：新人教師のための研修と「特別支援教育」の教授法の研修が必要だと思います。

筆者：双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師を対象とする研修が必要だと思いますか。

Y先生：英語教師と中国語母語話者教師の違いがないと思いますが、双方向バイリンガル教育の授業設計が普通の学校が違うので、新人教師に特別な研修が必要だと思います。

付録四：

B小学校の校長先生のインタビュー：

時間：2018年11月07日(水曜日)午後1時から約30分。

インタビュー目的：中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムの展開する経緯、中国語母語教師の在籍状況、募集状況、募集流れ、専門要求、学校または学区のサポートと教師研修について

インタビュー内容：

筆者：校長先生、おはようございます。お忙しいところ、ごインタビューを受けていただき、ありがとうございます。

校長：いいえ、とんでもないです。

⁷⁷ ACTFL：(American Council on the Teaching of Foreign Languages) 全米外国語教育協会。ACTFL言語運用能力ガイドライン：(The ACTFL Proficiency Guidelines)

筆者：ありがとうございます。論文に使うため、インタビューの録音が必要になります、よろしいでしょうか。

校長：はい、いいです。

筆者：ありがとうございます。それではインタビューを始めます。B小学校で中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムが始められた経緯を教えてください。

校長：私が初めてこの学校の校長になった時は、260人子どもが在籍していました。子どもの数が300人に足りない場合は閉校される可能性があります。当時、子どもが少なく、学力も低い、成績も低かったです。一生懸命に子どもの成績を上げようとしても、子どもの数も増えませんでした。また、学校のある地域住民の構成が変わりました。過去にはこの地域はスラム街でしたが、今は富裕層が増えてきました。これらの富裕層の保護者は自分の子どもを普通の学校に通わせたいがりません。そして、中国語・英語双方向バイリンガル教育プログラムを始めたいと考えました。結局、この学区に属しない富裕層の保護者が子どもをうち学校に通わせて頂きました。今学校は600人の子どもが在籍しています。

筆者：それはよかったですね、今B小学校にはスペイン語・英語双方向バイリンガルプログラムのクラスはいくつかありますか、中国語・英語双方向バイリンガルプログラムのクラスはいくつかありますか、中国語母語話者教師は何人がいますか。

校長：スペイン語の方は9あります、中国語の方は19あります。中国語母語話者教師は10人います。

筆者：ありがとうございます。私の知っている限りでは、カリフォルニア州はバイリンガル教師が大変足りないと思いますが、学校の募集で教師のニーズを満たすことができますか、また、教師の経験を求めますか。

校長：はい、確かに教師の募集は容易ではないことです。中国大陸または台湾での大学の教育を受けた教師を求めます。これに加えて、総合教科科目免許の取得も大変だと思います。アメリカで生まれ育った教師では中国語のレベルが足りないと思います。教師経験があれば、もちろんよかったですと思いますが、うちの教師はほとんど大学、大学院に卒業してここに就職したのです。新人教師の仕事量が多いで、教師の仕事に奉仕する精神が大事だと思います。このプログラムもう9年になりましたが、この間に教師が辞めたり、転職したりすることがよくあります。そして、新人教師の人数が減りません。

筆者：そうですか。学校は学校または学区はどのように中国語の新人教師をサポートしますか。

校長：学区は免許を更新するために新人教師にメンター教員を配置します。新人教師は2週間一回にメンター教員と会って、新人教師の問題について指導を受けます。私も良いフィードバックを得られます。学校では毎週火曜日専門研修の会議と教員会議があり、新しい教師向けは週に1回、次の学期では月に1回開催されます。

筆者：教師の専門研修の会議の内容は何ですか。

校長：子どもの宿題、学校の要求、学区のシラバス内容などに関する問題は経験のある教師が新人教師に説明します。また、チームワームを構築するために、教師間で相互理解を増進し、チームを作る社交の時間を確立します。

筆者：そうですね、教師間でのチームワームも大事だと思います。新人教師は色々な困難に直面していると思います。例えば、教材の準備は大変だと思いますが、教師の間で教材を共有しますか。

校長：はい、教師の教材、シラバスを学区からもらいましたが、教室の用品、本、遠足などの費用は学校から払います。B小学校の保護者は学校のことを非常に支持し、学校に多くのお金を寄付しました。まず学校の財政から支払って、足りないなら保護者会のお金を使います。または、助教の給料も保護者会のお金から支払います。そのため私は保護者のメールに返信し、面談する時間が増えてきました。教材の共有問題に関しては、学級例会がありますので、授業の時間割りの設定、授業の準備や州立試験のための授業進捗の設定などについて経験のある教師が新人教師を指導します。学区からもらった「美洲華語」、「Better Chinese」という教材は参考になりますが、子どもを評価する基準は「ACTFL言語運用能力ガイドライン」(The ACTFL Proficiency Guidelines)と「can do statement」になります。または、中国語母語話者教師は学区のシラバスを基づき、数学、科学などの科目を中国語に翻訳します。

筆者：確かに、保護者の寄付金は学校の助力になりますね。子どもを評価する基準がありますが、教師を評価する基準がありますか。

校長：はい。うち学校は教師が子どもの学習効果に責任を負うことを重視します。また、データベースを重視し、特に、子どもの成績データを注目します。教師が保護者との緊密な連絡も重視します。学区に「教育と学習のフレームワーク」(teaching and learning framework)という評価基準があります。それには5つの基準があり、3つは教室の授業に、2つは通常の行動に関連しており、この範囲外に小さな要素もある。または、学区が教師を評価するプラットフォームがあります。プラットフォームはこの5つの基準を含めて、標準外のものもあります。教師を評価する基準の目的は、教員が学区の教育基準を満たすように促進することです。

筆者：この評価の具体的なやり方を教えていただけませんか。

校長：私は教師の授業を観察し、教師の授業の表現、子どもたちとのやりとり、クラスの状態のノートを取って、ノートに従って評価基準を参考して、スコアをつけます。現在の評価はより客観的です。

筆者：私の知り限るですが、学区は中国語母語話者教師が中国語以外の言語を話さないことを要しますが、これは評価基準の一つですか。

校長：これはイマージョンプログラムなので、目標言語の教師は子どもの前で英語を話してはいけません。それは、いくつかの二言語プログラムですべきことです。

筆者：学区は双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師のための専門性研修がありますか？

校長：はい、毎年学区は中国語プログラムの研修を行っています。

筆者：このプログラムの内容は何ですか、何処から検索できますか。

校長：情報の検索できないです。学区は内部のコミュニケーションを通して、様々なグループの教師のための専門研修を提供します。外の誰かが情報を得ることはできません。

筆者：なるほど。多忙中、インタビューを受けていただき、ありがとうございました。

校長：いいえ、役立てれば嬉しいです。

付録五：

B小学校のG先生のインタビュー：

インタビュー時間：2018年11月08日（木曜日）放課後13時から約30分。

インタビュー目的：教師の出身、大学院で学んだ教育知識の役割、新人教師が直面する難

課題、多言語多文化の子どもの対応、学区または学校のサポートと教師の研修について

インタビュー内容：

筆者：G先生、こんにちは。インタビューを受けて頂き、ありがとうございます。

G先生：いいえ。

筆者：論文に使うため、インタビューの録音が必要になります。録音してもよろしいでしょうか。

G先生：大丈夫ですよ。

筆者：先生のご出身はどちらですか。

G先生：私の故郷は中国蘇州省です。

筆者：どの大学を卒業しましたか、中国ですか、アメリカですか。

G先生：アメリカです。インディアナ大学の初等教育の専攻です。

筆者：先生の教員資格は「予備免許」ですか、「正規免許」ですか。

G先生：「予備資格」です。インディアナ大学を卒業して、インディアナ州の教員免許を取りました。

筆者：インディアナ州の教員免許をどのようにカリフォルニア州の教員免許に変更したのですか。

G先生：カリフォルニア州の教育局にインディアナ大学の成績を提出して、そのままにカリフォルニア州の総合教科科目の教員免許に変更しました。その後には、カリフォルニア州の大学院で教育心理学を専攻して、バイリンガル教育のコースを履修して、BCLAD免許を取りました。

筆者：インディアナ州の教員免許をカリフォルニア州の教員免許に変更できるのですね。

筆者：先生はここで働いてどれぐらいになりますか。

G先生：もう2年になりました。

筆者：新人教師として最も難しいのは何ですか。

G先生：教室の管理です。

筆者：教室の管理に関しては大学または大学院で勉強したことがありましたか。

G先生：ありました。しかし、ただ理論の学習なので、現場の色々な問題は経験の積みが必要だと思います。

筆者：先生は中国語の教材の問題はどうしていますか。

G先生：そうですね。中国語の教材は教師が自分で探し、翻訳し、作ります。大変です。しかし、一学年の学級には二人の中国語母語話者教師がいます、一緒にやって、互いに共有します。または、経験者のメンター教員が新人教師を指導し、教材を共有します。

筆者：そうですね。学区または学校からの教材についてサポートはありますか。

G先生：ないです。完全に教師の個人の意欲に頼っています。しかし、校長先生がよく教師の間に教材を共有したかどうか、お互いに助かったかどうかを確認します。学校のチームワークがいいと助かると思います。

筆者：教材の費用は学校が払うのですか。

G先生：必要な時に学校へ申込みます。学校に同意されれば、学校が払ってくれますけど、何でも学校が払ってくれるのではないです。例えば、子どもに奨励生プレゼントなどは、教師が自分でお金を出します。一年で支払う総額は多いですね。

筆者：それは大変ですね。この双方向バイリンガル教育の中国語母語話者教師として、最も重要なことは何ですか。

G先生：最も重要なことは、教室で子どもと中国語を話すことです。子どもがしゃべらなくても、諦めないで中国語で話します。教室で子どもは英語を喋ってはいけません。しゃべりたくなくても中国語で話します。

筆者：子ども、特に非中国語家庭背景の子どもがしゃべらない、しゃべりたくないなど、情緒の問題が出たら、先生はどう対応しますか。

G先生：他の子どもを通訳してもらいます、私は必ず中国語しかしゃべらない立場です。子どもが中国語を話せることが何もより大事だと思います。子どもがしゃべりたくないなら、何度も私の話しを繰り返させます。これも経験者の教師に教えてもらったことです。

筆者：中国語の使用を管理するのがそれほど厳しいのは、なぜですか。

G先生：校長先生に決められたことです。中国語母語話者教師は中国語しかしゃべらないイメージを作って、中国語の雰囲気を感じさせて、上手くしゃべれなくても頑張らせて話します。

筆者：なるほど、学校はどのように教師を評価していますか。

G先生：最初の2年間は毎年1回、3年目から5年に1回。まずは会議で校長先生と一緒に今年目標を設定します。例えば、今年目標は教室の管理と設定します。校長は私の教室の管理を観察して、私の話を記録して、今年目標を達成したかどうかを評価します。

筆者：教師が教室で中国語しか子どもと話さないのも評価標準の一つですか。

G先生：そうだと思います。

筆者：なるほど。今免許更新のプログラムをやっていますか。

G先生：はい。毎週一回メンター教員と相談して、一緒に目標を設定します。今回の目標は教室の管理に設定して、メンター教員は私の授業で観察して、意見を提出します。例えば、どうやって生徒を並ばせるか、音楽を流して子どもの気持ちを落ち着かせるなど、具体的な意見を頂きました。私も実際の状況によって採用します。

筆者：そうですか。現在の学区や学校には教師研修はありますか。

G先生：学校にあります。毎週火曜日の定例会議で研修があります。しかし毎週の内容が違います。例えば、数学の教授問題など

筆者：現在双方向バイリンガル教育中国語母語話者教師を対象とする研修はないですか。

G先生：ほとんどないです。

筆者：そうですか、先生はどのような教師研修が求めますか。

G先生：中国語の教材に関する研修が必要です。例えば、数学の専門用語は正しくないが多いので、特に高学年の数学教材です。

筆者：教材以外の教育文化の研修は必要ですか。例えば、中米の教育文化とか、保護者からの教育効果に対する期待とか。

G先生：うちの学校の保護者は子どもの勉強をすごく重視していますので、家庭で子どもの学習を支えています。

筆者：中米の教室文化は何が違うと思いますか。

G先生：中国の教室は教師を中心としています、中国の教室では子どもが多いですから、教師が一人一人の面倒を見る時間がないです。アメリカの教室は特に低学年では子どもを中心とします。

筆者：そうですか、他には何かありますか。

G先生：いいえ、特にはないです。

筆者：それでは、私の質問は以上です。お忙しいところ、インタビューをさせていただき、ありがとうございました。