

教室内の二言語の分布

——外国人児童に対する日本語と第一言語育成を目指した支援教室の場合——

原 みずほ

1. はじめに

外国人児童の日本語の支援教室に参加し教室内の言語分布に着目していると、二言語併用者である児童と教師が第二言語（L2）である日本語のみではなく、第一言語（L1）も使用する場面が観察される。多くの言語行動がL2で行なわれるなかでわざわざL1を使う背景には何があるのだろうか。Zentella（1981）などでは、二言語併用の子どもの言語切り替えは言語能力と関連づけて説明されているが、支援教室での実際の言語使用を見てみると、一方の言語で言えることであってももう一方の言語を選択する場面などが観察され、言語能力以外の要因があるようである。例えば、アメリカにおいて中国人小学校の教室での言語使用を調べたGuthrie（1984）では、英語のモノリンガル教師が‘子どもが授業に集中できないために中国語を使用する’と解釈しその使用を禁じたが、実際には子どもたちの中国語の発言には、私語だけでなく教師の質問への返答する際や級友に授業内容を教える際に多々見られたと報告している。さらに、日本における中国人の教室での言語使用を調べた斎藤（2001）では、児童がL2である日本語からL1である中国語に切り替えることによって、授業が活性化し内容理解が促されることが示され、L1使用がL2の習得や学習を促すという結果がでている。子どものL1を解さない教師は、Guthrie（1984）の例のように、子ども達がL1で何を言っているのかわからないために、言語使用において不要な制限をする、第二言語の使用を強要するといったことになりかねない。この結果、子どもたちが学習を促進する機会を損なう危険性、二言語発達の機会を損なう危険性もある。二言語併用者のための教室における言語使用の実態を明らかにし、どのような言語使用が効果的なのか、また非効果的なのかを明らかにした上で教室内の言語使用の管理が必要であると考えらる。

小論では、教室内の二言語使用の実態を明らかにするために、二言語併用者である子どもや教師が、なぜ授業展開には用いられない言語を使用するのかという点に着目し、どのように言語を使い分けているのか、その使い分けにはどのような要因があるのかを探る。教室内の言語使用を調べた研究では、L2を授業展開に用いる教室を対象としたものが多く、L1とL2のそれぞれを授業言語とした環境を相補的に観察したものは少ない。そこで、L1を授業言語とする場面とL2を授業言語とする場面を設定し、会話の分析を行なう。

2. 研究課題と研究方法

2-1. 研究課題

第一言語と第二言語の相互育成を目指した支援教室において、韓国人児童と韓国人教師は母語と日本語をどのように使い分けているかを明らかにする。

2-2. 対象とした教室

対象とした教室は、韓国より来日した小学6年生の韓国人児童が放課後に通う支援教室である。教室は週に1回、当大学で開講している。参加者は、韓国人児童4名、韓国人教師1名、日本人教師3名である。このうち二言語を使用するのは韓国人児童4名と韓国人教師1名であり、全員L1は韓国語、L2は日本語である。日本人教師は全員日本語のみを使用する。当教室は、学年相当の教科学習を通した「教科への理解の促進」、「L2（日本語）の習得」、「L1（韓国語）の保持・習得」を目的とした支援を行なう。授業は韓国史を韓国人教師1名が韓国語で、日本史を日本人教師1名が日本語で行なう二部構成である。授業時間は社会科全体で約40分～50分、各国の歴史が約20分～30分である。尚小論では授業展開に用いられる言語を授業言語とし、授業展開には用いられ

ない言語を非授業言語とする。従って、韓国史での授業言語は韓国語、非授業言語は日本語であり、日本史での授業言語は日本語、非授業言語は韓国語である。韓国史はL1環境、日本史はL2環境である。

＜表1＞ 参加児童

児童	性別	クラス参加時期	来日時期	母国での修了学年	日本への転入時期	通学先
Aさん	女	00年5月～9月	98年8月	小4・7ヶ月	小4・9月	公立小学校
Bさん	男	00年2月～01年1月	99年4月	小4・1ヶ月	小5・4月	公立小学校
Cさん	男	99年11月～01年1月	99年6月	小5・3ヶ月	小5・6月	公立小学校
Dさん	男	99年11月～01年1月	99年4月	小5・1ヶ月	小5・4月	公立小学校

＜表2＞ 参加教師

教師	性別	L1	担当	クラス参加期間	所属	来日時期
Eさん	女	韓国語	韓国史	00年4月(春季集中) 00年5月～10月	当大学大学院生	96年9月
Fさん	女	日本語	日本史	00年5月～10月	当大学大学院生	
Gさん	女	日本語	アシスタント	00年5月～01年1月	当大学科目等履修生	
H(筆者)	女	日本語	アシスタント	99年11月～01年1月	当大学大学院生	

2-3. 分析資料

本稿では授業のMD録音を基に作成した文字化ⁱ資料を主に用いて分析を行ない、発話場面や教室の状況などに関する詳細な情報を得るために、ビデオ録画、観察メモを参考資料として用いたⁱⁱ。分析には2000年5月30日～10月3日(全16回)に行なった授業のうち3回分の資料(第4回目6月20日, 第6回目7月4日, 第13回目9月19日)を用いた3回分の資料の抽出は、筆者自身が参加した授業のうち夏季休業中の集中クラスを除く2～3回毎の授業を対象とし、かつ日本史と韓国史の時間がほぼ同じ割合のものを基準とした。分析資料とした授業時間は〈表3〉の通りである。

＜表3＞ 分析時間数

	韓国史	日本史
2000. 6. 20.	22' 34	24' 31
2000. 7. 4.	6' 23	11' 42
2000. 9. 19.	20' 02	20' 00
総計	48' 59	55' 13

2-4. 分析方法

分析は、二言語を併用する韓国人児童と韓国人教師の二言語使用に着目して行なう。具体的には、L1を授業言語とするL1環境では非授業言語(L2)の使用に着目し、L2を授業言語とするL2環境では非授業言語(L1)の使用に着目して行なう。両言語環境を相補的に観察することにより、教室内におけるL1とL2の関係がより明確にされることが考えられるからである。分析にあたり、まず非授業言語の使用について全体的な傾向を示すため、3-1.では各環境における韓国人教師と韓国人児童の非授業言語の使用回数と発話内容を量的に示す。次に3-2.において質的な分析を行ない、実際にどのような会話の展開の中で韓国人教師と韓国人児童が非授業言語の選択を行なっているのか、授業言語から非授業言語への言語の切り替えによってどのようなやりとりをしているのかを検討する。

3. 結果と考察

3-1. 非授業言語の出現回数：量的分析

＜表4＞では、L1(韓国語)環境とL2(日本語)環境における非授業言語の出現回数をターンⁱⁱⁱの回数で示した。次に＜表5＞では、＜表4＞で示した非授業言語の発話内容と授業の本題との関連を示すため、非授業言

語の発話を授業の本題として発話されているものなのか否かによって分類し、出現回数を示した。さらに、＜表 6＞では、どのような発話内容を非授業言語で表しているのかを示すため、非授業言語を発話内容によって分類し、その出現回数を示した。

＜表 4＞ 非授業言語の出現回数

	L1（韓国語）環境での 非授業言語／日本語の出現回数		L2（日本語）環境での 非授業言語／韓国語の出現回数	
	韓国人教師	韓国人児童	韓国人教師	韓国人児童
2000. 6. 20.	3	35	18	8
2000. 7. 4.	4	24	11	6
2000. 9. 16.	11	37	14	12
総数	18	96	43	26

＜表 5＞ 授業の本題と非授業言語使用の際の話題との関連の有無

	L1 環境での非授業言語／日本語使用				L2 環境での非授業言語／韓国語使用			
	韓国人教師		韓国人児童		韓国人教師		韓国人児童	
	授業の本題	その他	授業の本題	その他	授業の本題	その他	授業の本題	その他
2000. 6. 20.	2	1	12	23	0	18	0	8
2000. 7. 4.	1	3	3	21	0	11	0	6
2000. 9. 16.	7	4	15	22	0	14	0	12
総計	10	8	30	66	0	43	0	26

＜表 6＞ 非授業言語の発話内容・場面

＜表 6-1＞ L1 環境での非授業言語／日本語の使用

①授業の本題における発話	
韓国人教師	
韓国人教師の質問に対し、児童が日本語で答えた際のやりとり（あいづちなど）	8
日本史の語句	1
タスク活動の名前	1
韓国人児童	
韓国人教師の韓国語での質問への返答	22
日本史に関する説明	2
日本史の語句	6

②その他の発話	
韓国教師	
児童の本题から逸れた発言に対するやりとり（冗談やあいづちなど）	8
韓国児童	
ビデオカメラに関して日本人教師や児童同士で雑談	17
日本人教師の行動に関するやりとり	10
他の児童をからかう・けんか	9
冗談	5
タスク問題に対する感想	4
教室内のルールに関して、韓国教師や児童同士でのやりとり	4
日本人教師が話し掛けをきっかけとするやりとり	3
他の児童の資料集に関して児童同士で雑談	3
授業時間の終わりを催促	2
天気について	1
遅刻者の登場したことについて	1
机に足をぶつけたときの痛みについて	1
韓国教師のハプニングに対するコメント	1
韓国史の語句＋だ	1
不明	4

<表6－2> L2環境での非授業言語／韓国語の使用

①授業の本题における発話	
韓国教師	
	0
韓国児童	
	0
②その他の発話	
韓国教師	
児童の行動や態度に対する注意	24
韓国史に関する補足説明や内容確認	11
韓国史に関する児童の質問に答える	4
児童への気遣い	3
児童に対しタスク遂行を促す	1
韓国児童	
韓国史に関する韓国語での質問への返答	12
韓国教師に対し韓国史に関する質問	3
韓国語による注意に対する返事	3
韓国史の語句	2
韓国のお金	1
韓国教師に対し韓国のことに関する質問	1
友人をからかう	1
保護者への電話への対応	1
不明	2

3-2. 非授業言語の使用：質的分析

3-2-1. L1 環境における非授業言語使用

＜表4＞からL1（韓国語）環境における非授業言語（日本語）の使用は児童が96回、教師が18回であり、児童が圧倒的に多い。使用傾向には、韓国人児童が最初に非授業言語に切り替え、それを受けて教師も非授業言語に切り替えて返答するというパターンがみられる。児童の非授業言語での発話内容は、本題が30回、その他が66回（表5）であり、教室内のビデオカメラや日本人教師の行動に関する発言など授業の本題ではない内容に用いる傾向にある。例えば例1）では、韓国史の三国時代について授業言語で話題が展開しているところへ、KS-Aが遅刻して教室に入ってきたため、一時的に授業が中断されている。KS-Aの登場に対しKS-Cが「(03) あ、来た」と非授業言語に切り替えている。05では、韓国人教師がKS-Aに対し席KS-Cに席を譲るように授業言語で指示している。しかし、KS-Aはその日の当番であり、当番席に座らなければならないが、誤って別の席を指定してしまった。そこで、KS-CがKT-Eに対し「(06) 逆でしょ、ふつう」「(08) 当番がこっちでしょ」と抗議している。教師は「(10) うん、あそうか」と答え、すぐに授業言語に切り替え「(10) 어? 귀주대첩 (ん? キジユデチョップ?)」と授業を進めようとする。しかし児童は納得せず非授業言語である日本語でしばらく座席について話を続ける。このような非言語使用の方法は、本題に参加するためには授業言語を用い、本題から逸脱するためには非授業言語を用いるという使い分けを示していると考えられる。

本題に関する発話では、児童による非授業言語使用が多い。児童の発話は語句レベル、単文レベルのものが多く、韓国語では難しくて答えられないために日本語で答えているというようには考えられない。多くの発話が教師の質問にふざけて答えているものである。例2）は、韓国史における鎖国から開国がテーマであり、開国に対する賛成派と反対派についての導入場面である。教師KT-Eは、開国についての児童の意見を尋ねるが(01)、児童は非授業言語で質問の意図から逸れた返答をする(02, 03)。教師の質問に対し非授業言語を使用することによって、教師の意図に則さない発言であることや授業内容に関心がないことを示し、本題からの逸脱を試み、さらに教師の意図を逸らし授業の流れを私的なものに変えようと働きかけていると考えられる。このような児童の言語の切り替えには、自らの発話が教師の意図から逸脱したものであることを示す機能があるといえる。一方、教師は、児童の非授業言語の選択に対し、あいづちや聞き返しなどに限り自らも非授業言語に切り替えて対応するものの、直ちに授業言語を使って授業の本題に戻そうとしていると考えられる。このような教室の言語の切り替えには、児童の発話が本題から逸れていることを示し、本題への参加を促す機能があるといえる。

例1)^{iv}

- 01^v KS-C^{vi}: 살수대첩아냐 대 대 아닌데 (サルスデチョップじゃない? デ、デ、違う)
 02 KT-E: 귀주대첩? (キジユデチョップ?)
 ＜KS-Aが遅れて教室に入る＞
 03 KS-B: あ 来た
 04 JT-F/H: こんにちは
 05 KT-E: 아 한결이 이쪽으로 와야지@@ (KS-Cさん、こっちに来て)
 06 KS-B: 逆でしょ、ふつう
 07 KT-E: 어? (ん?)
 08 KS-B: 当番がこっちでしょ?
 09 KS-C: いいよどうだって めんどくせーよ
 10 KT-E: うん、あそうか 어? 귀주대첩 (ん? キジユデチョップ?)
 11 KS-C: じゃあもとにもどっていいの?
 12 KS-B: だめ
 ＜以下省略＞

例2)

- 01 KT-E: 여러분은 찬성할꺼 같애? 반대할꺼 같애? (みんなは賛成するかな? 反対するかな?)

02 KS-B:別にどっちに×××

03 KS-C:まあどっちでもいいやー

04 KT-E:정 누구 주가 반대하고 누가 찬성

(誰、誰が反対して、誰が賛成、誰が反対しそう?)

누가 반대했을까 같애? 제일?

3-2-2. L2 環境における非授業言語使用

L2 (日本語) 環境における非授業言語 (韓国語) の使用は、<表 4>から韓国人教師43回、児童26回であり、韓国人教師の使用回数が多い。非授業言語 (韓国語) の使用によってメインで授業を行なう日本人教師が参加できなくなるため、発話は全て本題以外での発話である。使用傾向としては韓国人教師から最初に非授業言語に切り替え、それを受けて児童も非授業言語に切り替えて返答するというパターンが見られる。教師の発話内容 (表 6) は児童の行動や態度に対する注意が24回と最も多く、児童は教師への反論などが多いことから、L2 環境での非授業言語の使用が児童の行為に対することに用いられる傾向にあるといえる。例 3) は、授業の本題では、日本人教師 JT-F が日本史の内容を終え韓国史への橋渡しをしているが、この間児童 KS-C が自分が座っている椅子を他のものと代えようとしたため韓国人教師がやめるように注意している。この一連の会話は、授業の本題からは完全に逸脱し、韓国人教師と児童 KS-C の二人だけで行なわれる私的なやりとりである。つまり、非授業言語の選択によって自らの発話が授業の本題とは関係がなく、私的なものであることを示す標しとなっていると考えられる。例 4) は、両国の歴史の共通事項である鎖国から開国をテーマとし日本人教師が一通り日本について説明した後で、韓国人教師が韓国についての補足説明をしている場面である。この会話例では、韓国人教師がホワイトボードに貼ってある「黒船」を指しながら「(01) これってなに?」と質問をしたのに対し、児童が韓国史の語句を採用し、「(02) 이양선 (異様船)」と答えたのを機に、韓国人教師も韓国語に切り替えて児童とのやりとりを行ない、一通り説明し終えたところで「(27) うん、日本にも、あの、外国の船がきましたか?」と日本語に切り替え、日本人教師にターンを渡している。教師と児童は日本史の授業中であっても、韓国史の内容になると非授業言語である韓国語に切り替え、韓国史への内容理解を促してから再び授業言語である日本語で授業が進められるという展開が見られる。このように一時的に非授業言語に切り替えることで韓国語話者のみが参加する私的な場が形成される。非授業言語の使用は日本人教師も巻き込んで教室全体で取り上げるトピックではなく、私的なやり取りで済ませる内容であることを示す役割があるといえよう。

例 3)

01 JT-F: はいじゃあ今日は韓国もえー朝鮮も日本も元とたたかったのできょうは

02 KT-E: KS-C 이 의자 그냥 가만히 놔둬

(KS-C さん、椅子そのままにしていって)

03 KS-C: [예?

(はい?)

04 JT-F: [元モンゴルってものいうんだよね

05 KT-E: [의자 가만히 놔둬

(椅子、そのままにしといて)

06 KS-C: ××개 아니예요?

(××のものない?)

07 KT-E: @@전드리지마

(さわらないで)

08 JT-F: との戦いで、えーっと、韓国とか日本が元とどういふふうに戦っていったか

例 4)

01 KT-E: これってなに? これこれ、これ、これ

02 KS-D: 이양선

(異様船)

03 KT-E: 이양선ってなに?

04 KS-D: 그 배이름

(船の名前)

05 KT-E: 배이름 배 이름?

(船の名前、船の名前?)

<中略>

- 27 KT-E: 그때 그때 당시에는 외국배들이 많이 들어왔지? (その時、その当時、外国船がたくさん入ってきたでしょ?)
 그때 당시에 조선사람들이 어 저거 외국배아니야? (その当時、朝鮮の人たちは、あ、あれ外国のふねじゃないかっていったんじゃなくて、異様船だ異様船だって言ったの)
 이렇게 말하 니 았고 이양선이다 이양선이다
 이랬어 양이×××
 서양꺼를 이양선이라 그랬어 응? 배가들어왔지? 어
 うん 日本にも あの 外国の船がきましたか? (ヤンは、××× 西洋のものを異様船っていったの船が入ってきたでしょ?ね?)

4. まとめ

分析と考察の結果、L1とL2のどちらの言語環境においても非授業言語の使用はとても限られた範囲内で使用され、一定のルールが見られた。まず、L1環境とL2環境における非授業言語の使用回数を比較すると、L1環境では、本題以外での発話における児童の非授業言語（日本語）の使用が教師に比べ圧倒的に多く、発話の内容は、授業の本題の以外での児童同士や日本人教師との雑談が主である。このような状況に韓国人教師も日本語で対応するものの、その機能はあいづちなどに限られていることから、L1環境における非授業言語の使用は児童が主導権を持つといえる。一方L2環境では、韓国人教師の非授業言語（韓国語）の使用が児童に比べ多い。発話の内容は本題の外で行なわれる児童への注意が主であり、これに対する発言に児童も非授業言語を用いる傾向がみられることから、L2環境における非授業言語の使用は教師が主導権を持つといえる。本題以外における非授業言語使用の談話の展開では、どちらの環境においても非授業言語を選択することによって、授業の本題から逸脱し個人的なやりとりが開始されたことが示され、再び授業言語を選択することによって個人的なやりとりが終了し、授業の本題に戻ったことが示されているのが特徴である。これらは言語の切り替えが、発話内容が私的なものか公的なものかを表すメタメッセージとなっていることを示しているといえよう。

本題で用いられる非授業言語の使用については、L1環境では、児童は本題での発話においても教師の意図や期待に添わない発話内容に非授業言語を用いる傾向が特徴として挙げられる。授業言語から非授業言語への切り替えには、自らの発話が教師の意図から逸脱したものであることを示す機能があるといえる。また授業の話題を変えるために非授業言語を使用しているとも考えられる。本題においても言語の切り替えが、発話内容が私的なものか公的なものかを表すメタメッセージとなっていることを示しているといえよう。

以上の見解から、言語の切り替えは自らの発話が授業の本題との関連の中でどのような位置付けをもつもののかを示す役割があるといえる。これは、茂呂(1997)が指摘した教室内の日本語の共通語と方言の使い分け（共通語は公的発話、方言は私的発話に使われる）に共通する点である。異言語間においても、第一言語話者の共通語と方言の使い分けと同様に異言語が使い分けられていると考えられる。本稿では、非授業言語の使用は必ずしも授業の邪魔をしているのではなく、そこには何かしらのメッセージが表現されているということが示唆された。教室を運営し支援に携わる教師としては、子どもたちのL1に通じることは大きな武器となり得るが、実際には入国児童生徒のL1の全てに対応することは困難である。日本の支援教室や在籍学級ではL2である日本語の環境であることが多いが、その中で敢えて児童がL1を用いるのは何故か、或いは全く用いないのは何故かという問いかけを教師が自身に課す必要がある。単純にL1の喪失、L2の未習得という言語能力のみが要因なのではないことを認識し、子どもの言語行動からメッセージを読み取ることが重要であることを踏まえた上で、教室内の言語環境をどのように整備していくかを考えると、各教室や児童に応じた対処法や解決策が得られると考ええる。

今後は、教室における言語使用の実態をより正確に把握するため、ケーススタディを重ね、本稿で得られた結果を教師の使用言語、児童の言語能力など要因が異なる教室で比較検討することを課題とするとともに、研究の手法についても検討と修正を重ね精緻化することを課題としたい。

本研究は、当大学のLARP〔Language Acquisition Research Project〕の一環として行っている。また、「文部省科学研究費補助金研究基盤C-2研究代表者岡崎眸」として行われた研究の一部である。

[注 釈]

- i 甲斐 (1997) の文字化資料作成方法に従う。
- ii MD 録音は、机上也しくは教師が身に付けるという形で毎回 3 台ずつ設置。ビデオ録画は教室内の後方と天井にそれぞれ一台ずつ設置して撮影。観察メモは筆者が参与観察を行ない作成。
- iii 新井 (1995) の turn の定義、分類方法に従う。
- iv 文字化資料に用いた記号は次の通りである。@: 笑い、スペース: 短いポーズ、[: 重複の開始、×: 聞き取り不可能な箇所、?: 上昇イントネーション
- v turn の通し番号を示す。
- vi KS-A, B, C, D, KT-E, JT-F, G, H はそれぞれ turn の所有者を示す。KS-A, B, C, D = 児童 A, B, C, D, KT-E = 韓国人教師 E, JT-F, G, H = 日本人教師 F, G, H

[参考文献]

- 新井真美 (1995) 「クラスルームリサーチ: 日本語教室での turn-taking の分析」(未刊行) 平成 6 年度お茶の水女子大学修士論文
- コリン・ペーカー著/岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- 甲斐睦朗 (1997) 「授業の談話分析の方法」『日本語学』16-3 pp.13-20 明治書院
- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成 8 年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課
- 斎藤ひろみ (2001) 「教室会話に見られる生徒の母語使用をめぐる－外国人児童生徒クラスにおける教科学習場面の会話分析－」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第11集 pp.39-53.
- 原みずほ (2001) 「日本語を母語としない児童に対する日本語と母語の相互育成の試み－韓国人児童を対象とした教室内の二言語使用に関する一考察－」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.207-212.
- 原みずほ・高橋若菜・金孝卿 (2001) 「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試み－母国の歴史を援用した社会科学学習支援の場合」『21世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方 (仮)』国書刊行会 (印刷中)
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際－マイクロ・エスノグラフィー入門－』ミネルヴァ書房
- 茂呂雄二 (1997) 「発話の型－教室談話のジャンル－」『知と対話－談話の認知科学入門－』pp.47-75. 新曜社
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. California association for Bilingual Education.
- Guthrie, L. F. (1984) Contrasts in teachers' language use in a Chinese-English bilingual classroom. In Handscombe *et al.* 1984. *On TEOL 1983: the question of control*. Washington, D. C.: TESOL, pp.39-52.
- Martin-Jones, M. (1995) Code-switching in the classroom: two decades of research. In Milroy, L. and Muysken, P. 1995 *One Speaker, two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, pp.90-111.
- Milk, R. (1982) Language use in bilingual classrooms: two case studies. In M. Hines and W. Rutherford eds., *On TESOL 1981. Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Washington, D. C.: TESOL, pp.181-191.
- Zentella, A. C. (1981) *Ta bien, you could answer me en cualquier idioma*: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. In Duran, R. P. 1981 *Latino language and communicative behavior*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, pp.109-32.
- (お茶の水女子大学院人間文化研究科博士後期課程国際日本学専攻)

原 みずほ (はら みずほ)

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程修了。現在、同大学院後期課程在学中。国際日本学専攻。論文(共同執筆)に「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試み－母国の歴史を援用した社会科学学習支援の場合－」(『21世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方 (仮)』凡人社、2001印刷中)。研究報告に「日本語を母語としない児童に対する日本語と母語の相互育成の試み－韓国人児童・韓国人教師による教室内の二言語使用に関する一考察－」(『2001年度日本語教育学会春季大会』、2001) など。