

学校教育の中で言語継承への気づきを育てる — 沖縄県宮古島市での自尊感情につなげる教育実践 —

Nurturing Awareness of Language Inheritance at School: Educational Practices Raising Self-esteem in Miyako City, Okinawa Prefecture

藤田ラウンド 幸世 FUJITA-ROUND, Sachiyo

● 立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科
Rikkyo University, Graduate School of Intercultural Communication

1. バイリンガリズムと言語の継承

バイリンガル教育とは、「二言語を使うことができるようになる」ための教育であるが、「誰が」「誰に」「どこで」「どの程度」「どの期間」「なぜ」教育するのかにより異なり、当然のことながら、組み合わせに応じて多様なバイリンガル教育が存在することになる（藤田ラウンド, 2009）。

筆者の研究から2つの事例をあげると、国際結婚家族の中で異なる母語を持つ両親が自分の子どもにそれぞれの母語を使い、一人一言語方策で育てる場合は、家族の中でのバイリンガル教育となり、誕生時から二言語に接触をする同時バイリンガルとして、家族内での話しことばを中心としたコミュニケーションを図ることのできるバイリンガルとして育てることができる（藤田ラウンド, 2013）。また、6歳まで母語で育った子どもが父親の仕事のために5年間だけ、社会言語の異なる社会に移動をした場合、具体的には、韓国から日本に移動し、日本の公立小学校で日本語を第二言語として学び、継続バイリンガルとして話しことばは友達や学校生活を中心として日本語を初期に

身につけ、日本語教室という第二言語としての日本語サポートを2年間受けながら次第に日本語で学年相当の読み書きまで学習をするバイリンガルもいる（Fujita-Round, 2013）。この二つの事例から、「話しことば」に関わるバイリンガル、学校教育の中の学習言語に関わる「書きことば」に関わるバイリンガルというように、それぞれ二言語を使う目的と場面が異なると、自ずから発達する言語の技能も異なることがわかるだろう。

「バイリンガル」の定義は、バイリンガリズム研究の中で言及されてきたように、ブルームフィールドの定義である「二言語がそれぞれのネイティブ並み」から、ハウゲンの定義である「最小限度の二言語の能力」のバイリンガルまで、一様ではない（Garcia, 2009; 山本他, 2014）。「バイリンガル」を日本語で「二言語話者」と置き換えると、この「二言語」における基準は個人の置かれた状況や時間といった経験、また、言語のインプットや教育の違いにより、一人として同じではないため、一定化することが難しい。また、二言語がネイティブ並みにできるバイリンガルとした場合でも、「ネイティブの言語能力」という基準

そのものも曖昧であるため、むしろバイリンガルの二言語の能力において、「言語の四技能（聞く、話す、読む、書く）には濃淡があり」、その上で、「一言語以上を使うことができればバイリンガル」（Baker, 2011）とする方がわかりやすいのではないだろうか。

前述のように、バイリンガルの個人の言語を身につける言語習得を日本語と琉球諸語の二つの言語を身につける場合に当てはめた場合はどうであろうか。現在は、沖縄県が日本国内にあり、また沖縄県内の共通語が日本語であることから、琉球諸語は日本語の下位に位置する「地域方言」と考えられる傾向にある。しかし、琉球諸語は日本語の一方言とはいえない。田窪（2013）は琉球が別の独立国であり、独自の言語と文化を持っていたと述べ、また石原（2010）は琉球語と日本語が同じ祖語を持つ姉妹言語であると述べた2008年の宮良を引用し、その区別をしているように、日本語と琉球諸語は現在に至っては異なる言語と考えてもいいのではないだろうか。そのように考えるならば、日本語と琉球諸語の二つを身につける場合も、バイリンガルとみなすこともできる。

本稿では、このような日本の消滅危機言語と位置付けられている言語と文化の継承に、バイリンガル教育やバイリンガリズムの知見からアプローチを試み、今後の危機言語の活性化につながる可能性を教育に探りたい。

2. 危機言語の再活性化 (revitalization)

2.1 ユネスコの危機言語地図という契機

2003年にユネスコ（UNESCO 国連教育科学文化機関）において、無形文化財局に新たに危機言語部門が設置された。そこでガイドラインが作成され（UNESCO, 2003）、また、2009年には世界の危機言語地図がインターネット上で公開された¹。この地図では、日本国内では、危機度別に、1) 極めて深刻：アイヌ語、2) 重大な危機：八重山語・与那国語、3) 危険：八丈語・奄美語・沖縄語・国頭語（くにながみご）・宮古語の8言語が挙げられており、アイヌ語と八丈語を除く6言

語は琉球諸語が挙げられている。

UNESCOの危機言語に関する動きを受け、文化庁は北海道大学、国立国語研究所、琉球大学に危機言語に関わる言語調査を委託し、その成果である報告書や本が近年出版された（例えば、木部、2012; 田窪、2014等）。このような新たな報告が加わったことで、長年、言語学者により地道に行われてきた琉球諸語の調査が、ユネスコの「消滅の危機にさらされた言語」という概念を切り口に、改めて基礎調査とその発展的研究が進められていることがわかる。現在、琉球諸語においては、記述、アーカイブ化（音声化、映像化）が進められ、こうした「保存」の次には、ではこのように記述された諸言語をどのようにコミュニティの中で「保持」、「活性化」させることができるのかという次の課題が見えてくる。後世に残すための保存だけではなく、まだ生きている言語を保持し、活性化することは可能かどうか、こうした問いも含め、新たな研究の蓄積が期待される。

2.2 琉球諸語の衰退から活性化へ

琉球諸語が現在のように衰退をした原因は、日本の言語政策である標準語化政策であることは誰もが指摘するところである。田窪（2013）は、明治5年から12年にかけて琉球王国が廃止され、琉球藩、さらには沖縄県が設置されたことに始まり、日本政府の政策により琉球が本土の言語と文化に強制的に同化させられたことを指摘している。ここでは、学校教育の中で「方言札」に象徴される標準語励行運動により、これが強化されたことにも言及している。

また、ハインリッヒ（2010）は明治時代の日本語普及により、琉球の言語状況が変動したが、中でも1880年以後に出生した琉球住民が東京語を自分のレパートリーに加え、公的言語使用領域で使用したことが結果として、琉球諸語のそれぞれの地域言語が私的言語使用領域に限定されたことを指摘する。つまり、言語使用域の「公的」スペースが日本語に取って代わられたことで、それぞれの地域言語の言語使用域が狭まり、使う機会が減少したわけである。

加えて、1972年の沖縄の本土復帰（沖縄返還）以後、沖縄県中の学校教育の教授言語（または媒介語）は日本語になり、同時にすべてのメディア、雑誌、本、公的文書、公的標識などが日本語の標準語へと切り替わった（Fujita-Round & Maher, 2008）。このような公的言語使用域の変化は、琉球諸語の言語使用域を狭め、琉球諸語を使うことが憚られるような雰囲気をつくりだす一因となったのではないだろうか。明治時代からの歴史的経緯、標準語化の言語政策の結果が現在の琉球諸語の衰退の一因であることがわかる。このように、教育現場において、「地域方言」から「日本語の標準語」へのシフトを進めたことにここでは留意を促しておきたい。

本研究では、社会言語学の視点で、コミュニティの言語使用とフィールドの社会的文脈を調査、理解をした上で、「危機言語となるまでに衰退をした言語」の継承を同じ「学校教育」の中で再活性化できないか、学校内の生徒や教師たちと協働という形で実践を試み、その可能性を探る。

3. 研究方法

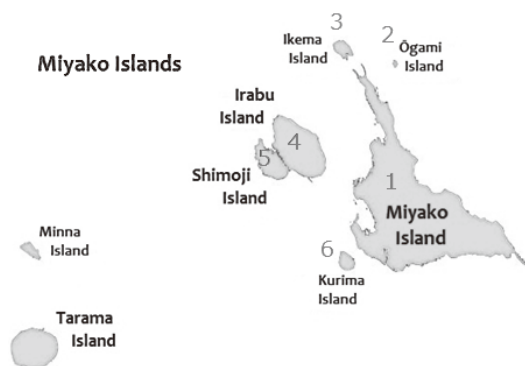
3.1 研究対象地

本研究の対象地は、沖縄県宮古島市である。宮古島は沖縄島から訳300km南西に位置する先島諸島の一部であり、宮古島群島、宮古島・池間島・大神島・来間島・伊良部島・下地島・多良間島・水納島の8つの島々から形成されている（青井, 2013）。図1は宮古島諸島の地図である。

宮古島市は2005年に合併され、現在では図1に示した1から6の6つの島からなる。2014年3月において、宮古島市の人口は54,290人であるが、そのうち、本研究を行うコミュニティ²の人口は1,084名であり、宮古島市全体の2%にあたる。

3.2 宮古語の言語バラエティ（地域方言）

青井（2013）は、宮古語を以下の5つの下位に区分する。宮古ことば・大神ことば・池間ことば・伊良部ことば・多良間ことばと、来間島を除く5つの島ごとに分類し、さらに、宮古語の話者



Source: Map-Miyako Islands Creative Commons

図1 宮古島諸島

について、「宮古語を流暢に話すことができるのはだいたい60歳代以上であり、それよりも下の世代になると宮古語を話せない方が増え、20-30歳代では聞き取ることも難しくなる」（青井, 2013: 88）と言う。林・ペラード（2012）らは、宮古語は南琉球語に属し、多良間島と宮古島内で話され、また、「宮古語」とはいえ、コミュニティごとに異なる方言を持っているので30から40の宮古語の方言が存在すると述べている。

本研究が焦点をあてる琉球諸語は、従って、宮古語の地域方言の一つと捉えることができる。

3.3 質的研究：フィールドワーク

本研究は、フィールドワークを行い、それをエスノグラフィーとしてまとめる質的研究を行う。

本研究のフィールド・エントリーは、共同研究者のYが、教師のための講演を行うため宮古島を訪れたのがきっかけとなっている。その講演が発展した形で、Yは、2010年に小学校4年生の2クラスの生徒に特別公開授業を行った。以後、年に一度同じ子どもたちに特別授業をして現在5年目となった。筆者は、子どもたちが小学校6年生のときの授業、2012年の授業を見学するために、初めて宮古島市立の小学校に足を運んだ。翌年の2013年度はこの子どもたちが中学生になったので、Yの授業は中学校に持ち越されている。2014年7月の授業でYと生徒との授業は5年目になる。以下は、筆者の宮古島への訪問記録である。

- 1) 2012年6月 宮古島市立の小学校授業見学
- 2) 2013年8月 教員の集い・フィールドワーク
- 3) 2014年2月 教員用講義・フィールドワーク
- 4) 2014年7月 宮古島市立の中学校授業見学・コミュニティでのフィールドワーク・教員用講義³

実際には、筆者は宮古島でのYの授業を2012年と2014年の2度、見学をしているが、Yが授業案を練るプロセスに2012年以後関わっている。

フィールドに入るまでは、筆者はYの授業記録の分析を行うことを想定していたのだが、現地でのニーズに応え、現地の教員のための講義を行い、宮古島市の教員の方々との交流に積極的に参加をしているうちに、30-50代の親でもあり、地域住民でもある教員の方々から宮古に対する思いや使われなくなる宮古ことばの「地域方言」について、聞く機会が多くあった。

Yの教育実践を見学するために行った宮古島の学校現場だったが、「親として、また地域住民でもある教員の先生方」と出会ったことから、Yの授業を通して、地元の先生方と「協働」を前提に生徒たちに宮古島の歴史と「ことば」を伝える教育実践の可能性を試行錯誤する方向に修正した。アクション・リサーチという位置づけである。

3.4 インタビュー調査

2012年6月から、Yが切り拓いた教育実践現場に加わる形でフィールドに入ったが、この学校や児童たちの置かれた文脈を理解するためには、限られた人だけではなく、情報を複眼的に観るためにも、フィールドに位置づけたコミュニティや学校に関わるヒアリング・そしてY先生や地元の教員の先生方から聞いたことを裏付け、宮古島のマクロ部分を咀嚼するためのインタビューを行った。

ヒアリングは、出会う人に聞いた情報を辿り、博物館、図書館、古本屋、宮古そば屋など、スノーボール形式でさまざまな人を訪ね、情報を得た。また、個別のインタビューは、2回目の訪問時に小学校の校長先生を挨拶のために訪ね、話してい

るうちにそれが非構造化インタビューとなった。このインタビューが、本研究の研究設問を切り拓いたといえる。つまり、外側の訪問者としての筆者が地元の小学校の校長先生と話すことで、校長が次々にこれまでの自分の経験や気づきを意識化させる様子がわかった。文字化されていない、資料化されていない地元の人たちの意識を掘り起こしていくことで、これまで気づかれなかった地域言語の問題、言語継承を再活性化させる糸口になるのではないかと考えたわけである。

3回目の訪問では、インタビューを事前に申し込み、半構造化インタビューとして小・中学校それぞれの校長先生に1対1で話を伺い、また、Yが2010年から一年に一度の特別授業で教えてきた中学2年生の41人の生徒たちに直接グループインタビューを行った。本稿では後者のデータの一部を分析する。

生徒へのインタビュー方法は、調査対象のコミュニティにある中学校の教室で、中学一年生2クラスを対象に、放課後を使い、一日に一グループ(グループ1は男子20名、グループ2は女子10名、グループ3は女子11名)、各20分ずつインタビューを行った。

この生徒たちは、小学校4年生からY先生から年に一度、特別授業を受けているため、中学一年生までの4回の授業について自らの記憶を頼りに答える、回顧的インタビューを行い、録音した。構造部分は以下の四つの質問である。四項目の内、1と2はYを思い出してもらうためのウォーミングアップ、筆者が焦点化したい子どもたちの記憶は質問の3と4である。以下が質問項目である。

- 1) Y先生の何を一番覚えていますか。
- 2) Y先生の印象を教えてください。
- 3) Y先生が次回みなさんに教えにくるときに、どのようなことを授業で教えてほしいですか。
- 4) これまで四回授業を受けた中で、Y先生から何を学んだと思いますか。これは授業でなくてもいいです。宮古島の外からきた外部の先生から学んだことを教えてください。

3.5 Y先生の特別授業テーマ

上記の生徒への質問に関わるYの2010年からの4回の授業の、テーマの概略を以下に記す。

- 1) 2010年 日本の漢字, 漢字の歴史
- 2) 2011年 東日本大震災, 宮古島の津波の歴史
災害と戦争の被害
- 3) 2012年 マンゴーへの道, 沖縄人はどこから
きたか, 海人とはどのような人か,
宮古語で歌う歌手の曲「おばあ」
- 4) 2013年 第二次世界大戦, 宮古島の歴史, 戦
時中の強制移民, 『どんぐりの絵本』
(原子力爆弾の後に生まれた命)

4. 分析

4.1 質問3に対する生徒の回答の分析

3つのグループ, 41名の中, 質問3に対する回答数は重なりを省くと32項目となった。そのうち, 宮古島に関わる事象については6項目, 沖縄に関しては1項目, 日本に関しては4項目であった。

その中でも, 宮古島に関わる内容の歴史, 生き物, さとうきび, 下地勇さんそして下地さんの曲「おばあ」は, 沖縄出身の「偉人」や日本の「歴史」や「国語」よりも具体的である。

回答の中では, 中学生の3学期の期末試験前に

表1 質問3に対する生徒の回答

質問3に対する回答		宮古島	沖縄	日本
1	G1 宮古島の歴史	○		
2	G1 宮古島に生きる生物	○		
3	G1 地球の発展			
4	G1 宮古島のさとうきび	○		
5	G1 何か伝統的なこと			
6	G1 宇宙			
7	G1 恐竜			
8	G1 試験に役立つこと [テスト範囲]			
9	G1 数学			
10	G2 社会			
11	G2 平安から鎌倉の歴史			○
12	G2 日本の歴史			○
13	G2 侍の歴史			○
14	G2 頭を使うゲーム			
15	G2 未来について			
16	G2 宮古島の古い歴史	○		
17	G2 どこかの方言			
18	G2 下地勇さんの曲「おばあ」	○		
19	G2 下地勇さん	○		
20	G2 花, 植物, 昆虫			
21	G2 ジョン・レノン			
22	G2 沖縄出身の偉人		○	
23	G3 2020年の東京オリンピック			
24	G3 植物の歴史			
25	G3 社会科の授業			
26	G3 国語			
27	G3 動物			○
28	G3 自然災害			
29	G3 宮古島の歴史			
30	G3 科学の実験	○		
31	G3 深海魚			
32	G3 文明			
合計数		7	1	4

注) G1, G2, G3はグループの別を表す。

インタビューを行ったため、8の「試験に役立つこと」や後で聞いたところ試験範囲であるという11「平安から鎌倉の歴史」といった、目の前のテストを意識したと思われる生徒もいた。また、1「宮古島の歴史」、18「下地勇さんの曲」、21「ジョン・レノン」といったこれまでにY先生が授業の中ですでに取り上げたことを回答した生徒もいた。

インタビューの時期は、2014年2月だったが、1と18は2012年の授業で、また、20は2011年度の授業の中で取り上げたものである。これらの生徒たちは小学校5年生と6年生で受けたY先生の授業を記憶しているわけである。加えて、23「2020年の東京オリンピック」のように、Y先生が東京から来ているということ強く意識していると思われる生徒の回答もあった。

4.2 質問4に対する生徒の回答の分析

質問4に関しては、グループごとに回答の内容が異なる。以下、生徒の意識に焦点化したい。

グループ1の男子生徒20名は、1) 特別授業の醍醐味（「普通の授業では学べないことを習えた」）、2) 授業内容とその感想（「漢字の成り立ち」「津波の恐ろしさ」「戦争の怖さ」「宮古島のいいところ」）に加え、3) Y先生の授業に対する生徒による分析、に区別することができるだろう。3に関しては、例えば、Y先生の授業がなぜ楽しいのか（「写真を見せて授業をするからわかりやすい」、「説明の仕方がうまい」）、また、授業運営の時のY先生の姿勢を見る生徒の眼差しもここからわかる（「人の心をしるごと」、「Y先生は生徒の意見を聞いて授業をしていたから、先生と生徒がコミュニケーションをとることの大切さを学びました。」「Y先生の話を聞いて参考にして具体的に説明できるようになりたい」）。

グループ1の一人の生徒と筆者のやり取りの中に中学生となった生徒たちの考察が現れている。以下のAさんの太字の部分である。

A（生徒）：宮古の特産物はなぜ作られてきたかということとか、宮古の歴史を教えてください。

F（筆者）：そうですね。じゃあ、なぜ、Y先生が教えてくれてよかったの？同じことを、担任の、社会の先生とやっていない？

A：やっていない。

F：やっていない？

A：あのお、宮古の歴史は教科書とかにも全然出てこないし、ほとんど日本のことで、沖縄の話は全然出てこないから、沖縄の歴史はわからなかったから、先生に教えてもらってよかった。よくわかった。

Aさんは言いよどみながらも、Aさんの学校は宮古島にあるのにも関わらず、学校の教科書では宮古島の歴史ではなく日本の歴史を主に勉強するということを言語化している。これはグループ3の後述する生徒たちにもつながるメタ意識である。

グループ3⁴は女子生徒11名が以下のように振り返った。1) 授業内容（戦争、津波、大震災、命の尊さ）、2) Y先生の教師としての姿勢（「一生懸命調べて、自分なりに考えたり、相手にわかりやすく伝えるってことの素晴らしさを教えてもらいました」「何か、一つ一つの授業にとっても一生懸命に教えてくれて、あたしたちに、何というか、私たちに教えたいという気持ちが伝わってきた。で、よかったです。）、また3) 宮古島と自分たちの距離について、二人の生徒の発言を引用したい。

Bさん「宮古の歴史とか、自分たちの住んでいる場所、教えてもらったので、自分たちの住む場所を自分たちでしていく何かっていうか、自分たちが知らないといけないんだなあって、思いました。」

Cさん「宮古島に住んでいる私たちでも、知らないことがたくさんあったので、あったのに、Y先生はいろいろ知っていたので、なんか、もっと宮古に関心を持とうと思いました。」

BさんもCさんも東京からきたY先生が知っているのに、どうして宮古島に住む自分たちが知ら

なかったのかということに気づき、それに対してこれからはもっと意識的になりたいと自分のことばで語っている。このように、Y先生がただ東京からきただけではなく、自分たちに教えるために一生懸命、自分たちの島の歴史や特色について調べ、自分たちに伝えてくれたと、生徒たちが言語化し、意識化できたときに、こうした外部からの自分たちや宮古島に対する愛情のような、好意的な、肯定的なメッセージを確認することができたのではないだろうか。

Yが宮古島市の小学校の、同じ子どもたちに毎年会いに行き、授業を行う動機には、Yが東京都の小学校教諭を退職するまでに培ってきた教師としての信念がある。今回のYの授業の隠れたシラバスは子どもたちの自尊感情を教育実践の中で育むことであった。教育機関が高校までしかない宮古島にあって、子どもたちが高校卒業後に宮古島を離れたときに、離島として、沖縄本島で、日本本土で「低く」みられると感じるようなときに、地元の歴史や文化、ことばを自分の中に持つことで自分が揺るがない、地元のアイデンティティを育てるための自尊感情が大事だというYの信念が教育実践に具現されている。

特に宮古語は危機言語ともいえる、地元でも公的な言語使用が限られることばであり、今の小学生や中学生で「バイリンガル」として地元の地域方言や宮古語を毎日使う状況にはない。それだからこそ、「宮古ことば（ミヤークツ）」を宮古語の「言語」として、言語教育のように教えるだけではもはや現実的ではなく、むしろ、生徒たちの「動機」や「興味」に働きかける意識を育てることが言語と共に重要なのではないだろうか。バイリンガリズムの知見から、言語を習得するためには言語を使用する個人の継続的な努力とそれを支援する環境が不可欠であること、また、個人レベルで動機にいたる興味を持つことができれば、あとは成人したときに「宮古ことば」を学び直すことも可能であろう。そのときには現在、保存が進む言語学者たちの記録、その努力が報われることにもなる。

本稿の教育実践の試みは現在も進行中である

が、学校の内側から、生徒、先生、親たちに外部からのYと筆者のような刺激が加わり、先の生徒たちのような「宮古島と自分との距離」に気づかせることは、可能であるかもしれない。また、今後の危機言語の再活性化を考える時に、「学校教育」という実践現場からの視点を提供できよう。

5. 結語

言語の継承については、これまでも北・中・南米の日系移住地での日本語教育などの学問領域で考えられてきている。そこでは、移住をした日本語話者のコミュニティをどれだけ維持・保持するか、「継承」が課題である（中島, 2001）が、前述のように、琉球諸語の文脈の上では、歴史上の言語政策といった学校教育の中での力関係の在り方がこれまで言語シフトに関わってきたことは見逃せない。日本語と琉球諸語をバイリンガルとして捉えられるだろうかという、筆者の初めの問いは、均等ではない社会の力が日本語と琉球諸語に関わっていることを反映しているわけである。

ユネスコの危機言語の問題提起を契機に、危機言語として光を当てられた「琉球諸語」は、また、言語学の知見と社会言語学を繋ぐプラットフォームともなりうる。「共通語」としての日本語と危機言語との関連性、また危機言語のさらには「地域方言」にいたる多様性の共存が可能であるのかどうか。日本国内の、言語の多様性という点でも、この言語継承は琉球諸語のみならず、アイヌ語、八丈語について、また日本のマルチリンガリズムを再考する上でも更なる研究が必要となろう。

謝辞

本研究は平成26年度科学研究費基盤研究（C）「多文化共生を再考する — 多言語アイデンティティを肯定できるコミュニティに向けて」（課題番号：24520586, 研究代表者：藤田ラウンド幸世）の成果の一部である。

注

- 1 ユネスコ世界の危機言語地図 <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html>
- 2 本稿では、まだ調査を進めている段階であるため、調査地域や学校名などの固有名詞は意図的に伏せてある。
- 3 教員用講義は台風のため延期された。
- 4 グループ2の女子生徒10名の回答はグループ同士の話し合いのようになったため、本稿では省くことにする。

引用文献

- 青井隼人 (2013). 『『宮古語』概説』, 沖縄大学地域研究所編『琉球諸語の復興』芙蓉書房出版, 87-98.
- 藤田ラウンド幸世 (2009). 「バイリンガル教育」, 川村・近藤・中本編著『移民政策へのアプローチ』, 明石書店, 70-73.
- 藤田ラウンド幸世 (2013). 「国際結婚家族で母語を身につけるバイリンガル」, 加賀美常美代編著『多文化共生論』, 明石書店, 149-173.
- ハインリッヒ・パトリック (2010). 「琉球列島における言語シフト」, ハインリッヒ&松尾編著『東アジアにおける言語復興』, 三元社, 151-177.
- 石原昌英 (2010). 「琉球語の存続性と危機度」, ハインリッヒ&松尾編著『東アジアにおける言語復興』, 三元社, 111-149.
- 木部暢子 (2012). 『消滅危機言語の調査・保存のための総合的研究——南琉球宮古方言調査報告書』, 国立国語研究所.
- 中島和子 (2001). 『バイリンガル教育の方法増補改訂版』アルク
- ベラール・トマ & 林由華 (2012). 「宮古諸方言の音韻」, 木部暢子 (2012). 『消滅危機言語の調査・保存のための総合的研究』, 国立国語研究所, 13-51.
- 田窪行則 (2013). 『琉球列島の言語と文化——その記録と継承』, くろしお出版.
- 山本雅代編 (2014). 『バイリンガリズム入門』大修館書店
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 5th edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fujita-Round, S. & Maher, J.C. (2008). 'Language education policy in Japan' in S, May & N, Hornberger (eds.) *Encyclopedia of language and education (2nd edition)*, Volume 1, (pp.393-404), New York: Springer
- Fujita-Round, S. (2013). The Language development of a JSL schoolchild: analyzing the linguistic ethnography of Young Jae, a Korean/Japanese bilingual, *Educational Studies*, Vol. 55, 189-201.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st*

century: a global perspective. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003). *Language vitality and endangerment, Document for the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*, Paris, 10-12 March, 2013.