

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

## 年少者日本語教育に関する教師の言語教育観

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-25 キーワード (Ja): キーワード (En): language education beliefs, language teachers for children from overseas, second language acquisition, native language maintenance, high regard for native language maintenance 作成者: 岡崎, 敏雄, OKAZAKI, Toshio メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/00002000">https://doi.org/10.15084/00002000</a>

# 年少者日本語教育に関する教師の言語教育観

岡崎 敏雄  
(筑波大学)

## キーワード

言語教育観, 外国人年少者に対する日本語教育, 第二言語教育, 母語保持, 母語保持の重視

## 要 旨

外国人年少者に対する日本語教育への本格的取り組みは近年開始されたばかりである。現場の教師は手探りでこれに当たり、その中で言語教育観が形成されつつある。本研究は、形成されつつある教師の言語教育観に焦点を当て、日本語教育が必要な全国の外国人年少者の在籍する公立小・中学校の日本語教育に関わる全教師に対して質問紙による言語教育観の調査を行った。

クラスター分析、分散分析の結果、全体として（日本語教育と共に）母語保持を重視する言語教育観が教師によって高く支持され、カナダのイマージョン・プログラムに典型的に見られる継続的二言語併用型の言語教育観が形成されつつあることが示された。しかしながら他方、日本の諸条件を反映して、同時に「少数散在型」「受容型」「滞在エンジョイ型」「短期滞在者への注目型」「現行制度枠内型」という性格を備えたものであることが示され、教育制度の異なるカナダのイマージョン・プログラムでの継続的二言語併行型言語教育との相違も明らかにされた。

## 1. はじめに

### 1.1. 本研究の背景<sup>1</sup>

#### A. 年少者言語教育における教師の重要性

欧米、アジア、オーストラリア等海外における言語教育の中で中心的な課題の一つとして、「移民の子どもを始めとした言語的少数派の子どもたちはなぜ学業不振を示すか」が長く研究対象とされてきた。この結果これまでに、研究対象の言語的事象の次元に限定してなされる「一次元的説明」(Baker & de Kanter 1981) がなされている。例えば、学校と家庭の使用言語の違いを原因とする「言語的ミスマッチの仮説」、英語など第二言語に対する接触が不十分であるとする「最大限接触の仮説」などである。同時に、これを批判して、多様な社会的および教育的諸条件の下での少数派の子どもたちの示す学業の多様な諸結果の考察に基づき、次のような多面的・相互作用的要因による「多面的説明」がなされている。

1. 社会学的小および文化人類学的研究に基づいて出されたグループ間の地位と権力関係に関わる要因 (Fishman 1976, Ogbu 1992, Paulston 1992)

2. 教育の質および文化間のミスマッチに関わる多様な要因 (Cummins and Swain 1986, Wong-Fillmore 1983)

後者の説明では、以下の点で教師の持つ意識や態度の重要性を指摘している (Cummins 1996)。

- (1) 言語的少数派の子どもたちの認知面の発達を含めた学業上の成否は、個々の教師が、子どもたちの母語・母文化を教育のプログラムに組み込み、子どもたちの属するマイノリティのコミュニティが学内の教育諸活動に参加することを促し、子どもたち自身の自主的な学習活動を通して内発的動機を高める教育を実践する姿勢を示すことにかかっている。
- (2) マイノリティの子どもの学業結果に影響を与える多面的、相互作用的要因全体の中で以下の3つのコンテキストのかなめとして教師が存在している。(a)マイノリティ、マジョリティという集団間の権力関係に関する社会的コンテキスト、(b)社会における支配的集団の価値や考え方を反映している組織としての学校のコンテキスト、(c)教室での相互作用のコンテキスト。

以上のような年少者言語教育における教師の持つ意識や態度の重要性の指摘を踏まえ、本研究は、年少者言語教育に携わる教師そのものを研究対象とする。そして、先行研究が教師による教育のあり方がどのように年少者の学業結果の成否を分けるかという側面に焦点を当てているのに対して、以下に述べる視点から、教師の意識や態度などの教師のあり方自体がどのように形成されていくのかという側面に焦点を当てる。

## B. 双学習過程における教師の学習

上述のように、先行研究では教師の重要性を指摘しつつも、「教師による教育のあり方が年少者の学業成績にどのような影響を与えるか」という年少者に焦点を当てた視点から研究がなされてきた。そして、「年少者のための十分な言語教育の制度的な蓄積がなされていく過程で、言語教育の中心的な担い手である教師自身がどのような歩みを進めてきたか」に焦点を当てた研究がなされることは少なかった。年少者、特にマイノリティの子どもたちの抱える問題が重いことに規定されて、教師と年少者のうち、相互の interaction の過程で注目されていたのは、子どもの側であった。例えば、教師が子どもの言動や行動、子どもの母国の価値や母語の価値をどのようなものとして受け止めているかを（無意識的・意識的に）示す言動を手がかりに、子どもが自己のアイデンティティを理解していく（Cummins 1996）過程でも子どもの側に焦点が当てられていた。

教師は、外国人年少者に対する教育の中で、今までの教育のあり方そのままでは処理していくことのできない問題に直面する。外国人の子どもに教科のどの部分を、どのように、どの程度理解させてやれるか、どのようにして他の子どもと共に学び、生活していくことができるようにしてあげられるか、教科理解に必要な日本語をどうやって、どの程度教えていけば良いか、また広くそれらの子どもが抱えている問題にどのように共に関わっていくべきなのか、という問いに突き当たる。外国人の子どもを受け入れることによってもたらされた新たな状況において、年少者と教師の間の interaction の中で教師もまた、自己のアイデンティティを新たに形成していきうと見ることができる。

教師は自分の受けてきた教育や日本人の子供に対する教育では出会うことの少なかった感じ方、ものの見方、また父母を含めた生き方との関わりを持つ中で、自分や日本人の子供の生き方を改

めて問い直すという学習を行う。教師は子どもにとって学習のかけがえのないリソースとして存在し、逆に子どもは教師の学習のリソースとして存在し、いわゆる双学習過程（岡崎1997，岡崎・西川1993）を形成していつている。

本研究では、このような双学習過程で、子どもにとって学習のリソースである教師の側がどのような学習の過程を作り出すのかを、子どもやその父母との interaction を通じて教師が作り出していつている言語教育観に焦点を当てて明らかにする。言語教育観とは、言語教育を考えるに当たって、どのような言語の（第二言語か母語か）、どのような部分について（内容）、どのような方法で（方法）教えると、どのような効果が得られるか（評価）、また、どのような理念に基づいて教えれば良いか（理念）などに関わる考え方を指す。教師は年少者（やその父母，教育関係者，社会）との interaction を通じて、この言語教育観を形作っていく<sup>2</sup>。（本研究で取り上げる言語教育観の具体的項目とその説明については、appendix 参照）。

## 1.2. 本研究の目的

本研究では、この形成されつつある教師の言語教育観に焦点を当て、次の二つを研究課題として設定した。

- （1）年少者及び父母との interaction を通じて、日本語教育に当たっている教師はどのような言語教育観を形成してきていつるか。
- （2）日本のコンテキストの下で形成されてきていつこれらの言語教育観の様相は、海外、特にアメリカ合衆国およびカナダの各コンテキストで報告されてきた言語教育観のタイプの様相に照らしてどのような特色を持つか。

## 2. 研究の方法

### [対象者]

外国人年少者の日本語教育を行う全国の日本語担任，および外国人年少者の在籍学級の担任すべての教師。

### [期間]

1996年1月下旬から2月中旬まで。

### [手順]

#### （A）抽出法

全国の、日本語教育が必要な外国人児童・生徒（1995年度9月文部省調査）が就学する公立の全小・中学校における、外国人年少者の日本語教育に関わる教師すべてを抽出した。ただし、1995年9月の文部省調査の時点で在籍していた外国人年少者が本調査の期間までに転出，移転，帰国などによって在籍しなくなった学校では、回答していないケースがある。こうした学校では1995年度中に日本語教育に関わったにもかかわらず、調査時点では日本語教育に関わっていないとい

う判断の下に回答をしなかった。この点については、当研究に対する回答をするかしないかを該当する学校や教師の判断に一任した。

#### (B) 質問紙

調査に用いた質問紙は、1993年4月より1994年11月にかけて岡崎研究室で実施した茨城県内39校の小・中学校の年少者日本語教育に関わる教師に対する聞き取り調査を基に、岡崎および塩地が共同作成し、塩地（1995）で使用された質問紙を改作したものである。質問項目は、従来海外でなされて来た言語教育およびそれに対する研究の過程で示された言語教育観の主なもの、および茨城県下の小・中学校の教師を対象とする聞き取り調査によって得られた言語教育観を取り上げた。

#### (C) 予備調査

本調査に先立ち、茨城県下39校の公立小・中学校52名の教師および外国人年少者の多い地域の一つである東京都新宿区内の公立小・中学校11校35名の教師に対して予備調査を実施した。予備調査の結果を踏まえ、本調査に向けては、外国人年少者の定義の明確化、質問項目の分化、フェイスシート項目の拡充、各学校に関するフェイスシートの別票化（質問票を教師対象、学校対象の二種用意する）を行った。

#### (D) 質問票の成り立ち<sup>3</sup>

質問票1は7段階の評定尺度法による教師の意識調査と、教師の属性とを把握するための教師に関するフェイスシートからなり、調査対象者（外国人年少者の日本語教育に関わる教師）によって記入されたものである。一方、質問票2は学校の状況や取り組み、地域の取り組み、父母や年少者の属性を聞く学校に関するフェイスシートで、学校長、教頭ら管理職による記入を依頼した。また、これらの質問票への回答は、所属する学校の所在地の記入以外は、無記名で依頼した。

#### (E) 質問票の配布

質問票の配布については、都道府県の教育委員会を通じて、日本語教育が必要な外国人児童・生徒（1995年度9月文部省調査）が就学するすべての公立の小・中学校へ質問票一式を郵送し、学校長から該当する教師へ配送を依頼した。また、回答済みの質問票は、学校で一括し、国立国語研究所へ直接返送を依頼した（郵送および託送調査）。また調査の実施、集計、処理は岡崎と共同で社会工学研究所が行った。

#### (F) サンプル数

質問票を発送した学校数（日本語教育が必要な外国人児童・生徒が就学するすべての公立の小・中学校数）は、小学校2,611校、中学校1,237校で、計3,848校であり、そのうち3,147校、合計8,962人の有効回答を得た。これは一校当たり約2.85人の教師から回答を得たことになる。

### 3. 結果

#### A. 言語教育観の三つの性格

日本における外国人年少者に対する日本語教育の状況の下で、教師はどのような言語教育観を形成しているかを知る第一のステップとして、各言語教育観の質問項目に対して全 8,962 名の教師の回答の示す評定値をもとに、教師の持つ各言語教育観は相互にどのような類縁性を持つかを見るために、クラスター分析を行った。

質問項目間の類縁性を見る手段として、他に因子分析が考えられるが、因子分析は大きい因子を構成する下位項目間の類縁関係および下位項目が構成するグループ間の類縁関係を一望の下に見ることは難しいことから、ここではそれらを捉えやすいクラスター分析を実施して、下位項目間、下位項目群間の類縁性をも見た。

原データのユークリッド距離計算によるウォード法に基づいて得られたクラスター分析樹形図が Table 1 である。

この結果得られた各クラスターを構成する言語教育観項目の性格から、三つのクラスターをそれぞれ「母語保持の併行的重視」「日本語学習の重視」「日本語学習の効果重視」の言語教育観と名付ける。各言語教育観項目に対してなされた教師の評定値に基づいて分類すると、全 24 項目の言語教育観は、以上の類縁関係を示す三つの性格のものに分けることができると言える。

#### B. 言語教育観の評定値上の分布

Table 2 の A では 8,962 名の回答に基づき、各質問項目に対する評定値の平均値を求めて、平均値の降順に示し、各質問項目がどのクラスター項目に属するかを示した。また、B では質問項目に対応する言語教育観を示し、C で言語教育観の質問項目に対する評定化傾向を示した。

Table 2 の結果を、(A)教師による評定値の高い言語教育観、(B)教師による評定値の低い言語教育観という二つの視点から詳しく見ていく。

##### (A) 評定値の高い言語教育観

###### a. 母語・母文化の評価が与える学習への影響

最も評定平均値の高い項目は、「2-23 周囲の人が母国や母語の価値を認める態度をとると、教科学習にも良い影響を与えと思う」、つまり「母語・母文化の評価が与える学習への好影響」(Table 2 の B) という言語教育観である。7 段階の評定の平均値で 5.24 (標準偏差 1.20) という極めて高い評定値を示している (Table 2 の A)。これは肯定的評定率 (評定値の 5+6+7) 73.8 に対し、否定的評定率 (評定値 1+2+3) 2.7、中間的評定率 (評定値 4) 23.5 と低く (Table 2 の C)、9,000 人に近い回答者のうち 6,600 人余りが肯定的評定を下していることになる (中間的評定率は以下いずれも「質問別の回答構成比」(掲載は割愛)より)。

24 の質問項目の中には「日本語学習重視」に重きを置くと考えられるものもほぼ半数入っていた。受け入れ先言語 (=日本語) 重視ではなく、母語・母文化重視の項目が最も高く評定されている点は、北米との比較において、以下に見るように、注目される日本の特徴的な傾向であると言

Table 1：言語教育観のクラスター分析樹形図

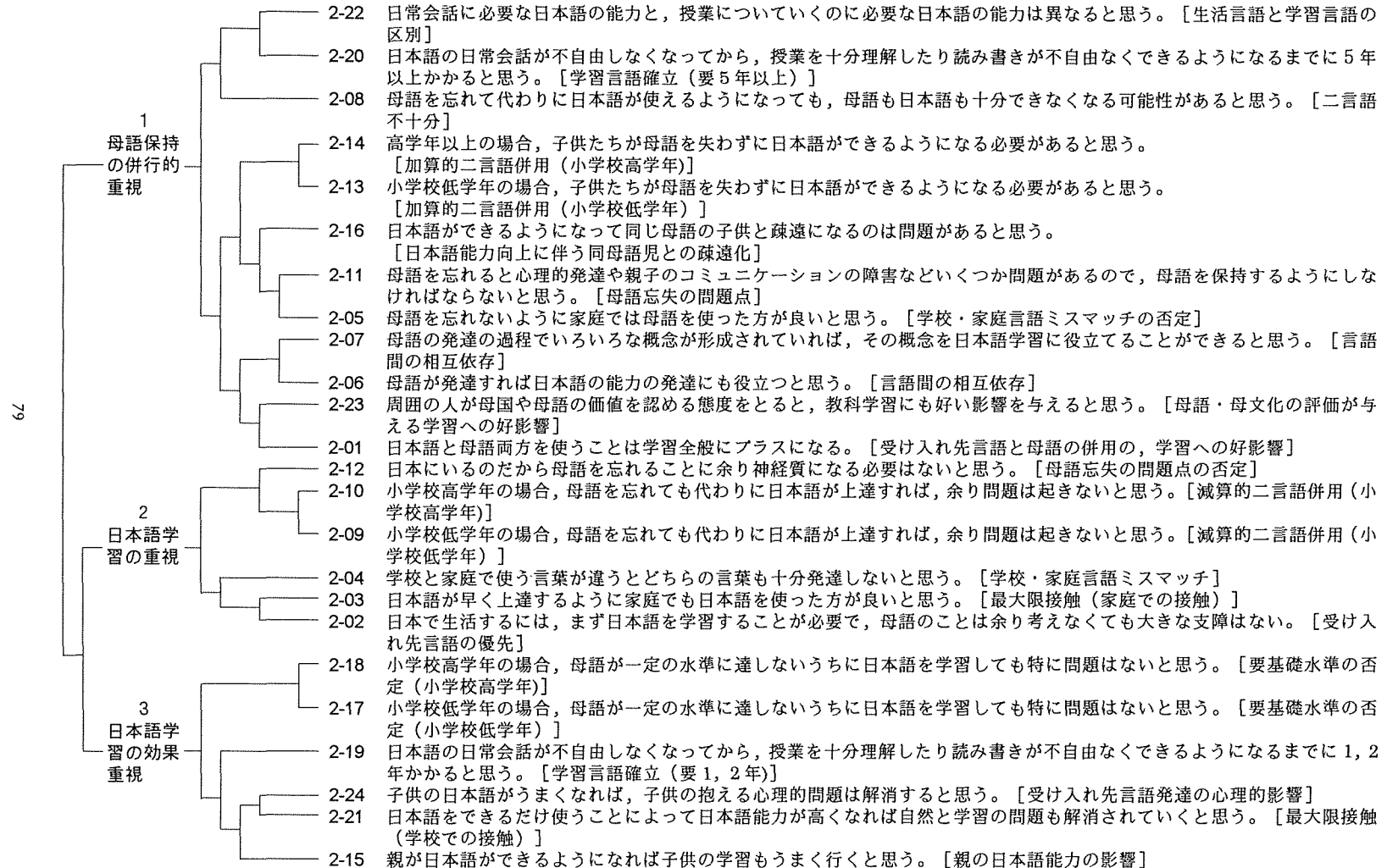


Table 2: 言語教育観に対する教師の評定値の降順

N=8,962

順位	A					B	C	
	言語教育観に関する質問項目	質問番号	平均値	標準偏差	クラスター分析によるグループ分け	対応する言語教育観	否定的評定率 %	肯定的評定率 %
1	周囲の人が母国や母語の価値を認める態度をとると、教科学習にも好影響を与えらると思う。	2-23	5.24	1.20	1	母語・母文化の評価が与える学習への好影響	2.7	73.8
2	母語の発達の過程でいろいろな概念が形成されていれば、その概念を日本語学習に役立てることができると思う。	2-07	5.11	1.15	1	言語間の相互依存	2.8	71.8
3	日本語と母語両方を使うことは学習全般にプラスになる。	2-01	5.09	1.23	1	受け入れ先言語と母語の併用の、学習への好影響	4.0	66.9
4	高学年以上の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。	2-14	5.01	1.28	1	加算的二言語併用 (小学校高学年)	7.6	66.0
5	日常会話に必要な日本語の能力と、授業についていくのに必要な日本語の能力は異なると思う。	2-22	5.00	1.35	1	生活言語と学習言語の区別	12.3	68.4
6	母語を忘れると心理的発達や親子のコミュニケーションの障害などいくつか問題があるので、母語を保持するようにしなければならぬと思う。	2-11	4.96	1.24	1	母語忘失の問題点	6.0	61.5
7	親が日本語ができるようになれば子供の学習もうまく行くと思う。	2-15	4.90	1.21	3	親の日本語能力の影響	8.7	66.1
8	小学校低学年の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。	2-13	4.81	1.30	1	加算的二言語併用 (小学校低学年)	10.6	58.3
9	日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに 1, 2 年かかると思う。	2-19	4.71	1.42	3	学習言語確立 (要 1, 2 年)	15.9	57.9
10	日本語ができるようになって同じ母語の子供と疎遠になるのは問題があると思う。	2-16	4.60	1.32	1	日本語能力向上に伴う同母語児との疎遠化	14.8	50.0
11	小学校低学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。	2-17	4.57	1.17	3	要基礎水準の否定 (小学校低学年)	10.9	51.7
12	母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う。	2-06	4.53	1.17	1	言語間の相互依存	9.9	44.5



13	小学校高学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。	2-18	4.49	1.18	3	要基礎水準の否定 (小学校高学年)	12.8	47.6
14	母語を忘れないように家庭では母語を使った方が良いと思う。	2-05	4.45	1.14	1	学校・家庭言語ミスマッチ の否定	10.3	38.6
15	日本語をできるだけ使うことによって日本語能力が高くなれば自然と学習の問題も解消されていくと思う。	2-21	4.40	1.27	3	最大限接触 (学校での接触)	19.6	48.3
16	子供の日本語がうまくなれば、子供の抱える心理的問題は解消すると思う。	2-24	4.38	1.31	3	受け入れ先言語発達の心理的 影響	19.2	47.4
17	日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良い と思う。	2-03	4.30	1.24	2	最大限接触 (家庭での接触)	18.7	40.2
18	日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解 したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上 かかると思う。	2-20	4.05	1.45	1	学習言語確立 (要5年以上)	32.4	29.9
19	母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになっても、母語も 日本語も十分にできなくなる可能性があると思う。	2-08	3.82	1.36	1	二言語不十分	36.4	23.6
20	小学校低学年の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達す れば、余り問題は起きないと思う。	2-09	3.76	1.30	2	減算的二言語併用 (小学校低学年)	35.5	23.3
21	日本にいるのだから母語を忘れることに余り神経質になる必要 はないと思う。	2-12	3.72	1.38	2	母語忘失の問題点の否定	40.3	25.8
22	小学校高学年の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達す れば、余り問題は起きないと思う。	2-10	3.66	1.27	2	減算的二言語併用 (小学校高学年)	37.6	16.5
23	日本で生活するには、まず日本語を学習することが必要で、母 語のことは余り考えなくても大きな支障はない。	2-02	3.57	1.32	2	受け入れ先言語の優先	46.6	21.2
24	学校と家庭で使う言葉が違うとどちらの言葉も十分発達しない と思う。	2-04	3.33	1.28	2	学校・家庭言語ミスマッチ	52.6	11.3

A：各質問項目に対する評定値の平均値と各質問項目が属するクラスター項目

B：質問項目と言語教育観の対応

C：言語教育観の質問項目に対する評定化傾向

(肯定的評定率：評定値 5,6,7 それぞれに対する回答率の合計値の(%), 否定的評定率：評定値 1,2,3 それぞれに対する回答率の合計値の(%))

えよう。

アメリカ合衆国を見ると、非英語母語話者の子どもたち（英語を母語としない子どもたち）に対する英語教育で、現在主流となっている言語政策は、移行的二言語併用教育（transitional bilingual education）と言われるものである。移行的二言語併用教育とは、母語教育を英語教育への橋渡しとして位置づけられるもので、子どもたちの母語を通学当初教えるだけで、短期間のうちに英語を主体とする ESL（English as a Second Language）専一に切り替えていくものである。母語は英語に置き換えられ、多くの場合、忘失していくことになる。こうした教育を支える言語教育観の様相（移行的二言語併行型）全体の傾向は、母語保持ではなく、目標言語である英語習得を重視することを基本軸に据えているということである。

カナダにおいては、英語重視の言語教育政策が当初進められた。その後ケベック州での英仏両語の葛藤を契機として英・仏の二言語併用教育が開始され、それに対する賛否両論の対立過程を経て、現在、フランス語だけでなくその他の言葉も巻き込んでイマージョン・プログラムの諸形態が駆使された二言語併用教育が定着してきている。カナダの言語教育のうち英語・フランス語のイマージョン教育のコンテキストで浮かび上がって来た言語教育観の様相（継続的二言語併行型）全体の傾向は、母語・母文化の重視を基本においた言語教育観ということができる。ただし、カナダのイマージョンプログラムの二言語併用教育が制度的にも定着するという過程以前の段階では、英語重視が基調であった点を押さえておく必要がある<sup>4</sup>。

#### b. 二言語併用の学習への影響

Table 1 の言語教育観のクラスター分析樹形図を見ると、上の「母語・母文化の評価が与える学習への好影響の言語教育観」に当たる質問項目 2-23 と最も類縁関係が近く、同一の下位クラスターを形成している項目として「2-01 日本語と母語両方を使うことは学習全般にプラスになる」という項目、つまり「受け入れ先言語と母語の併用の、学習への好影響」という言語教育観が上がっている。この 2-01 は Table 2 の評定平均値の順位では 3 位を占め、やはり高い平均値 5.09（標準偏差 1.23）を示している。また、肯定的評定率 66.9 も否定的評定率 4.0 を大きく上回り、安定した数値であることがうかがえる。このように母語併用が学業にもプラスに働くという見方が高く評価されている点は、上記の a 同様北米との比較において、以下に見るように、日本の特徴の一つとして指摘されよう。

移行的二言語併用型のアメリカ合衆国では、学校と家庭で使用する言語が異なっていると、年少者の認知上の発達が遅れるとする「学校・家庭言語のミスマッチ」という言語教育観が教育関係者の間で根強く支持されている。その結果受け入れ先言語（＝英語）が優先され、母語の併用はむしろ害を与えるものとして否定されていった。

#### c. 言語間の相互依存

評定値順位の 2 位に来るのが「2-07 母語の発達の過程でいろいろな概念が形成されていけば、その概念を日本語学習に役立てることができると思う」、つまり「言語間の相互依存」の言語教育

観で、平均値 5.11 (標準偏差 1.15) を示し、やはり肯定的評定率 (71.8) は否定的評定率 (2.8) を大きく上回っている。これは聞き取り調査の過程で、特に理科の授業において、例えば摩擦の概念やてこの原理などの概念が母国で母語で学習し終わっている子どもの場合と、それらの学習経験の全くない子どもの場合では、後者の場合、大きな苦勞を伴うことが指摘されていたのと符合する。また、それらの学習経験が教科の理解ばかりでなく、「日本語学習に役立てることができる」というように、母語と日本語の発達に相互の依存関係があると捉えるという考え方が高い評定値で示されていることが注目に値する。

反面、この2-07とクラスター分析樹形図では、同一の下位クラスターを形成している「2-06 母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う」という項目は比較的高い相関 (0.543) と、短いユークリッド距離 (0.9332) を示し、近い類縁関係ながら、平均値の上では多少開きがある (4.53, 標準偏差 1.17, Table 2 の評定度の順位では12位) ことが注目される。また、(Table 2 のCの) 評定化傾向を見ると、2-06 の肯定的評定率が 44.5、否定的評定率が 9.9 と肯定・否定の間に大きな開きがあっても中間的評定率が 44.5 にも達している。これらにより言語間の相互依存の言語教育観については、母語の発達過程で形成された概念が日本語学習に役立つという点については、教師間で極めて高い一致度の認識が示されているのに対して、母語発達のそれ以外の部分が日本語発達に寄与するという点については、それ程一致度が高くないとすることができる。

アメリカ合衆国においては、「第一言語の発達と第二言語の発達の間には直接の関係がなく、第一言語を通して学習された内容や技能は第二言語に転移されず、また逆方向の転移も起こらない」とするいわゆる分離深層能力 (separate underlying proficiency) の考え方が強い。「言語少数派の子どもたちの英語能力が不十分な場合には、英語による授業こそが必要であり、母語による授業ではない」という考え方の前提ともなっており、言語間の相互依存という考え方は、全体傾向としては見られない。

これに対してカナダでは、1980年代以降一方の言語の発達が他方の言語の発達に貢献し、両言語の間に相互依存的な関係が成立するという「言語間の相互依存」の考え方が研究する側から提起され、また教育面でも、制度的な整備の基本にされている (例えば Cummins & Swain 1986)。ただしカナダにおいても、現在の日本のような開始後歴史の浅い80年代以前の段階には、このような言語教育観は形成されていなかった。

#### d. 加算的二言語併用

評定値順位の第4位には「2-14 高学年以上の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う」(平均値 5.01, 標準偏差 1.28) つまり「加算的二言語併用」の言語教育観が位置し、明確な肯定的評定傾向 (肯定的評定率 66.0, 否定的評定率 7.6, 中間的評定率 25.6) が示されている。

クラスター分析の樹形図で同一の下位クラスターを形成する「2-13 小学校低学年の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う」もまた、評定順では8位を占め (平均値 4.81, 標準偏差 1.30, 肯定的評定率 58.3, 否定的評定率 10.6, 中間的評定率 30.2), 多少

開きがあるが高い評定値を示している。また高学年以上の場合に、加算的二言語併用が低学年に比較して、より必要だと捉えられている。

アメリカ合衆国においては、前述のように移行的二言語併用教育が実施されている。その背後には母語と英語両者のうち、いずれ母語を減らし、英語に置き替えていくという減算的二言語併用の言語教育観が普及しており、加算的二言語併用の考え方は少ない。

カナダにおいては、1970年代の半ばにマイノリティの子どもに対する言語教育が減算的二言語併用の場合には問題が多いこと、加算的二言語併用の場合には成功経験が多いことが指摘され、以後（イマージョン以外では十分でない実態も指摘されているが）加算的二言語併用が目指されてきている。ただしこの場合も受け入れ先言語である英語が重視される時期が長く続いていた点で、日本のこの結果と異なっている。

以上、評定平均値の1位から4位までを通して、母語・母文化そして第二言語である日本語の併用が重視され、両言語間の相互依存の認識が形成された上で、二言語の併用のうち減算的併用ではなく加算的併用を重視するという言語教育観の主軸が形成されていることが示されている。アメリカ合衆国ではこれまで見られていない傾向である。カナダではこのような傾向が形成されているが、それはイマージョン教育が国民の賛否両論の長い検討を経て、制度として確立され、その有効性を支持する研究が蓄積されていく中で形成されていったものである。本研究で示されているように、日本でそのような歴史的過程を経ていないにもかかわらず、このような言語教育観の骨格が形成されていることは注目に値する。

#### e. 生活言語と学習言語の区別、学習言語の確立（要5年以上）

評定値順位の第5位「2-22 日常会話に必要な日本語の能力と、授業についていくのに必要な日本語の能力は異なると思う」（平均値 5.00, 標準偏差 1.35, 肯定的評定率 68.4, 否定的評定率 12.3, 中間的評定率 18.6）は高い平均値で、かつ、ばらつきの少ない評定が示されており、「生活言語と学習言語」は違った能力であるという認識が極めて明確に示されている。海外における従来の言語教育では、受け入れ先の言語による日常会話が自由にできるようになった子どもたちは、もはや言語面での問題はなくなり、後はその子どもの学習能力のみが問題であるとする傾向が長く指摘されてきている。学業不振がこのような子どもたちに見られる場合には、Learning Difficulty (LD 学業困難) のラベルを貼られ、生活言語と呼ばれる日常のコミュニケーション上の運用能力はあっても、教科学習などに特に必要とされる読み書きの能力が十分開発されてないことに起因することが見逃される傾向にあった (Cummins & Swain 1986)。

反面、クラスター分析樹形図において 2-22 と同一の下位クラスターを形成している「2-20 日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上かかると思う」は、評定値の順位で18位と下位である（平均値 4.05, 標準偏差 1.45, 肯定的評定率 29.9, 否定的評定率 32.4, 中間的評定率 36.7）。生活言語と学習言語の能力が異なるという認識はあっても、「2-19 日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに1, 2年かかると思う」と比較すれば、

「2-22 生活言語と学習言語の区別」との相関は前者「2-20 5年以上かかる」で0.224に対して、後者「2-19 1, 2年かかる」で0.051と前者の方が高く、2-22は前者と同一の下位クラスターを形成している点から見て、「2-20 学習言語の確立に5年以上かかる」との方が深い関係にあるものの、教師全体の評定値の上では「2-19 学習言語の確立には短期間の1, 2年」で十分であるという方が高い評定値を示している。

アメリカ合衆国では、英語の会話が自由にできるようになると言語面での問題がなくなり、後は「その子どもの学習能力のみが問題だ」とする傾向に依然としてあり、生活言語と学習言語の区別が明確にはないと言える。カナダにおいては、1980年代の初頭にBICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) とCALP (Cognitive Academic Language Proficiency) の区別 (Cummins 1981a) が提起され<sup>5</sup>、またCALPの確立に5~7年必要とされたとする研究もなされてきている (Cummins & Swain 1986)。

評定値の順位で1~4位の言語教育観が母語の重視や二言語併用の重視、またその価値の認識に直接的に関わっているのに対して、「生活言語と学習言語の区別」が直接母語に言及しない生活言語と学習言語に関わる言語教育観でありながら、同一の第一クラスターを形成している点が注目される。これはカナダにおいて、生活言語と学習言語の区別が母語と英語の二言語併用教育の定着していく過程で形成されていったのに近い様相を呈している。ただし「学習言語の確立に1, 2年で済む」という言語教育観が高い評定値を示しているのに対して、「5年以上かかる」が評定値でかけ離れている点がカナダの場合と違い、日本の特色の一つとして示されている。

#### f. 母語忘失の問題点

評定値順位の6位「2-11 母語を忘れると心理的発達や親子のコミュニケーションの障害などいくつか問題があるので、母語を保持するようにしなければならないと思う」(平均値4.96, 標準偏差1.24, 肯定的評定率61.5, 否定的評定率6.0, 中間的評定率31.7)は「母語忘失の問題点」に関わる言語教育観である。

アメリカ合衆国の場合には、母語を忘失していくことに対する問題点の認識が少ないことは、上に述べた減算的二言語併用の言語教育観に基づく移行的二言語併用教育が制度的にも大勢を占めていることにも端的に現われている。カナダの場合には、1970年代において母語忘失に伴うアイデンティティの危機や文化的アンビバレンスなどの問題が指摘されて以降、母語忘失の問題点は強く認識されてきている。

この2-11の場合も、同一の下位クラスターを形成する「2-05 母語を忘れないように家庭では母語を使った方が良いと思う」は評定順で14位(平均値4.45, 標準偏差1.14, 肯定的評定率38.6, 否定的評定率10.3, 中間的評定率50.3)、また中間的評定率が50%を越える極めて高い比率をなし、教師間でそれほど高い認識一致度を示す言語教育観ではない点が注目される。母語を保持する必要は？と問われると必要だという認識が強く働くが、それではその保持の具体的方法として家庭での母語使用が適切な方法なのか？と問われると、明確な考え方が未だに形成されていないと見るのが妥当であろう。

#### g. 親の日本語能力の影響

評定値順位の7位は「2-15 親が日本語ができるようになれば子供の学習もうまく行くと思う」(平均値 4.90, 標準偏差 1.21, 肯定的判断率 66.1, 否定的判断率 8.7, 中間的判断率 24.5)である。この項目で注目されることは、Table 1 のクラスター分析樹形図全体を三つのクラスター(母語保持の併行的重視, 日本語学習の重視, 日本語学習の効果重視)に分けた場合、6位までの全てが第一クラスター「母語保持の併行的重視」のクラスターであるのに対して、第三の「日本語学習の効果重視」のクラスターに属する項目が評定値順位7位で初めて登場する点である。同じく評定値の9位(8位「加算的二言語併用(低学年)」はすでに述べた)「2-19 日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに1, 2年かかると思う」(平均値 4.71, 標準偏差 1.42, 肯定的評定率 57.9, 否定的評定率 15.9, 中間的評定率 25.2)は(これもすでに生活言語と学習言語の区別との関連で取り上げたが)、この項目もまた6位までと異なり、三つに分けたクラスターのうちでは第三の「日本語学習の効果重視」に属するものである。

#### h. 日本語能力向上と同母語児との距離

評定値順位の10位は、「2-16 日本語ができるようになって同じ母語の子どもと疎遠になるのは問題があると思う」である(平均値 4.60, 標準偏差 1.32, 肯定的評定率 50.0, 否定的評定率 14.8, 中間的評定率 34.4)。これは再びクラスター分析樹形図の第一のクラスター「母語保持の併行的重視」に属するものである。日本語ができるようになることは必要であるとしても、それが同じ母語の子どもとの間の社会的関係の形成や育成を阻むものになっていくことには問題を感じるという考え方が示されている。聞き取り調査の段階では、できるだけ早く日本語ができるようになって他の日本人の子どもの中に溶け込み、母国語の子ども、日本語の子ども、というような区別立てのない形で外国人年少者がクラスの中に存在することが望ましいと捉える意見も聞かれた。2-16の結果からは、この意見が必ずしも教師全体の傾向とは一致しないことを明示している。

これは日本語の発達を導因とした日本への同化一辺倒を子どもたちに求める方向でなく、同じ母語の人々との関係を保持することを望んでいることが示唆されている。この同化一辺倒を求めない点を、以上に見た評定値順位の10位までのうち、8割が母語・母文化の価値を重視し、二言語併用の効果を認識し、そして加算的二言語併用をベースとし、母語忘失の問題点を指摘するような言語教育観の骨格を示していることと併せて考えると、当研究において示された日本語教育状況の下で形成されてきている言語教育観の大きな特徴として取り上げることができよう。

ここまで教師間で評定値順位の高い言語教育観を見てきた。ここで転じて、評定値の低いもの数項目を見てみよう。

### (B) 評定値の低い言語教育観

#### a. 学校・家庭言語のミスマッチ

全24項目中最も評定値の低かったものが「2-04 学校と家庭で使う言葉が違っているとどちらの言葉も十分発達しないと思う」、つまり「学校・家庭言語のミスマッチ」の言語教育観で、平均値 3.33,

標準偏差1.28, 肯定的評定率 11.3 に対して, 否定的評定率 52.6, 中間的評定率 35.3 であった。

アメリカ合衆国では、「学校・家庭言語のミスマッチ」は二言語併用教育などの制度的な教育がなされるようになってからも教師, 父母共に根強い言語教育観であるが, カナダでは強く否定されており, 日本の外国人年少者に対する日本語教育の担当者の間でもこの言語教育観が評定値の最も低い位置にある。

#### b. 受け入れ先の言語の優先

評定値の低い2位の項目は「2-02 日本で生活するには, まず日本語を学習することが必要で, 母語のことは余り考えなくても大きな支障はない」という「受け入れ先の言語の優先」の言語教育観である。平均値 3.57, 標準偏差 1.32, 肯定的評定率 21.2 に対して, 否定的評定率 46.6, 中間的評定率 31.3 を示している。「受け入れ先の言語の優先」はアメリカ合衆国では継続的に, カナダでも当初は, 広い支持を得ていた言語教育観であるのに対して, 日本ではこれと対照的な傾向が示されている。

#### c. 減算的二言語併用

評定値の低い3位の項目は, 「2-10 小学校高学年の場合, 母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば, 余り問題は起きないと思う」(平均値 3.66, 標準偏差 1.27, 肯定的評定率 16.5, 否定的評定率 37.6, 中間的評定率 42.1) という「減算的二言語併用」の言語教育観である。ちなみに, 項目「2-09 小学校低学年の場合, 母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば, 余り問題は起きないと思う」は順位20つまり最下位より数えて5位(平均値 3.76, 標準偏差 1.30, 肯定的評定率 23.3, 否定的評定率 35.5, 中間的評定率 40.4) で, これら「減算的二言語併用」の言語教育観は小学校低学年, 高学年に関わらず高い評定値を得ていない。

アメリカ合衆国では母語を学校で当初教えはするものの, 短期間のうちに英語主体にした E S L 専一に切り替えていく移行的二言語併用教育が多く見られ, これは「減算的二言語併用」であると指摘されている (Lambert 1977)。この傾向は, 「家庭・学校言語ミスマッチ」「受け入れ先言語の優先」「最大限接触」と共に強いものである。カナダでは, 減算的二言語併用とは反対の性格を持つ加算的二言語併用が1970年代以降目指されるようになっていく。これらに対し, 日本の場合は歴史の浅い現段階で, 減算的二言語併用が弱い言語教育観の代表的なものとなっていることが注目される。

#### d. 母語忘失の問題点の否定

評定値の低い第4位「2-12 日本にいたのだから母語を忘れることに余り神経質になる必要はないと思う」(平均値 3.72, 標準偏差 1.38, 肯定的評定率 25.8, 否定的評定率 40.3, 中間的評定率 33.3) は, 母語忘失の問題点に否定的な態度を取る言語教育観である。アメリカ合衆国ではこの言語教育観は強く, カナダでは低い。

評定値の低い順で1～4位のこれらの言語教育観を見てみると, 評定値の高い言語教育観の様

相と表裏一体をなす形を示している。まず言語間の相互依存のような言語能力の形成に関する認識が強かったのと表裏一体をなす形で、学校・家庭言語のミスマッチという母語と第二言語をそれぞれ別々のものとする言語能力に関する認識に関わる言語教育観が強く否定されている。また、母語の価値の重視と加算的二言語併用が高く評価されているのと表裏一体をなして、受け入れ先言語の優先や減算的二言語併用は低い評価を受け、また母語忘失の問題点の認識が高い評価値を得たのと当然、表裏をなして、母語忘失の問題点の否定は低い位置にある。

#### e. 最大限接触

以上の4つの言語教育観の他、評価値の低い順で8位は「2-03 日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良いと思う」という「最大限接触」の言語教育観（平均値 4.30, 標準偏差 1.24, 肯定的評価率 40.2, 否定的評価率 18.7, 中間的評価率 40.47）である。Table 1のクラスター分析樹形図では、この項目は先述の「2-02 受け入れ先言語の優先」とクラスターの下位で同一クラスターを形成し、この 2-03, 2-02 は両者でさらに先述の「2-04 学校・家庭言語のミスマッチ」と同一の下位クラスターをなしている。アメリカ合衆国でこれら三者が強い言語教育観として形成されているのに対照的である。ただし、「2-03 最大限接触」については、残りの二者や「減算的二言語併用」「母語忘失の問題点の否定」などと比べていくらか評価値が高い点で少し異なっている。カナダでは「最大限接触」には否定的である。

以上、評価値の低い言語教育観5項目を見たが、これらはいずれもTable 1のクラスター分析の樹形図において、第2のクラスター「日本語学習の重視」に位置するものである。また、アメリカ合衆国ではこれら5項目はいずれも強い言語教育観でありその点でも日本は対照的である（ただし、最大限接触だけは評価値が少し高い）。カナダではこれらの言語教育観には否定的であり、この点で日本の傾向はカナダに近い。

以上の他、3つのクラスターのうち第一のクラスター「母語保持の併行的重視」の中で、「2-20 日本語の日常会話が不自由しなくなってから、授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上かかると思う」[学校言語発達（要5年以上）]（平均値 4.05, 標準偏差 1.45, 肯定的評価率 29.9, 否定的評価率 32.4, 中間的評価率 36.7）および「2-08 母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになって、母語も日本語も十分できなくなる可能性があると思う」[二言語不十分]（平均値 3.82, 標準偏差 1.36, 肯定的評価率 23.6, 否定的評価率 36.4, 中間的評価率 36.1）の評価平均値が低いことの二点が注目される。すなわち、全体として「母語保持の併行的重視」に当たるクラスターの項目はいずれも高い評価値を示しているのに対して、この二つの項目については飛び離れて評価値が低い。

これは、全体として母語保持の併行的重視という傾向が特徴的ではあるが、長期にわたって観察されて初めて捉えることのできる事態（学習言語の確立に5年以上かかる点や、母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになって、どのような状態を示すかを見極めるのに必要な年月を要するような事柄）については、年少者日本語教育の年月がまだ短いため、事実に基づいた認識を得る状況にまだ至っ



ていないと言えよう。今回答に示された評定は、日本における年少者日本語教育の初頭期の段階での言語教育観の形成を示す性格を持っている。この傾向は、「要基礎水準の否定」に関わる言語教育観の二つ、すなわち「2-17 小学校低学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」（平均値 4.57, 標準偏差 1.17, 肯定的評定率 51.7, 否定的評定率 10.9, 中間的評定率 36.4）、「2-18 小学校高学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」（平均値 4.49, 標準偏差 1.18, 肯定的評定率 47.6, 否定的評定率 12.8, 中間的評定率 38.5）の2つの項目のどちらもが（極端に評定値が低くはないにせよ）高い評定値の中に位置しない（いずれも11位, 13位）ことにも共通している。外国人年少者と長期間接する中で子どもの母語の水準も把握し、それぞれの母語の水準の時点で日本語を学習するとどのような質的結果が示されるかという、長期的な観察を要する問題に関しては、比較的評定値が低くなっている。

#### 4. 考察

以上を整理し、それに基づき考察する。

第一に、教師による評定値の高い順での上位10位までのうち、「母語・母文化を教師が高く評価することに対する学習への好影響」「受け入れ先言語と母語の併用の好影響」以下6位までが日本語教育の重視関係の12項目のいずれでもない。母語と第二言語である日本語の発達や能力の形成に関する認識に関しては「両言語間の相互依存」の認識が「学校・家庭言語のミスマッチ」などのような母語と第二言語を別々の能力としてとらえる認識をはるかに押さえて強い言語教育観として形成される。その上で二言語併用や言語間の相互依存に裏打ちされて「加算的タイプの二言語併用」が重視されるような言語教育観が全体の主軸をなす最重要部分に形成されている。また、「母語忘失の問題点」が強く認識され、さらに日本語の発達を導因とした日本への同化を求める方向ではなく、同母国人との関係を保持することを望む言語教育観がこの主軸を肉付けする形で形成されている。またこれと表裏一体をなす形で、当然のことながら、「学校・家庭言語のミスマッチ」「受け入れ先言語の優先」「減算的二言語併用」「母語忘失の問題点の否定」、もう一つの言語発達および能力の形成に関する認識に関わる「最大限接触」の言語教育観が共に低く評価される形で言語教育観全体が形成されている。

第二に、これをクラスター分析の樹形図によって見ると、上位10位までに第一クラスター「母語保持の併行的重視」の項目が8割を占め、評定値の最下位から5位までに第二クラスター「日本語学習の重視」の項が並んでいる。中間の順位に第三クラスター「日本語学習の効果重視」と第一クラスターの残りの項目が混在している形になっている。

第三に、合衆国において継続して維持されてきている言語教育観である「学校・家庭言語のミスマッチ」「最大限接触」や（カナダのイマージョン教育の加算的言語教育観と対照的であると指摘される）「減算的二言語併用」が日本では低く評定されている。また、それと表裏一体をなす形で「母語忘失の問題点の否定」や「受け入れ先言語の優先」などが低い評定位置に属している。ただし「最大限接触」については、比較的評定値が他の4つの言語教育観よりも高目に位置している。

第四に、カナダのイマージョン教育で形成されていった「二言語間の相互依存」「加算的二言語併用」「生活言語と学習言語の区別」「学習言語の確立に5年を要すること」「母語忘失の問題点」への認識などの言語教育観が、日本でカナダのような歴史的過程を経ていないにもかかわらず、形成されてきていることが大きな注目を引く。

第五に、第一クラスター「母語保持の併行的重視」や第三クラスター「日本語学習の効果重視」に関する項目のうち長期観察を要する言語教育観に限っては、カナダのイマージョン教育の場合と異なって、高い評定値を得ていない点が特筆される。

以上のような日本における年少者言語教育における言語教育観の全体像の様相を見ると、カナダのように二言語併用教育の制度的な整備が平行し、それを裏付ける諸研究の蓄積を経ていないにもかかわらず、カナダと類似の言語教育観が形成されている。また、全体としては類似していても長期的な観察を要する言語教育観に限って高い評定値を得ていない。これらは何に起因するかを考察し、それを通して日本のコンテキストにおいて示される言語教育観の様相が、どのような特徴を持っているかを見てみよう。

第一に、日本の年少者言語教育の状況を民族グループ間の権力関係に関する社会的コンテキストをなしている民族グループ間の関係の点から見てみる。日本で全人口に占める外国人の比が1%前後（本調査実施当時）であることから、グループ間の交流が対立的性格を持つに至る経験が少なく、マジョリティのマイノリティ言語に対する見方が好意的であることが考えられる。歴史的にマジョリティは地位を危険にさらされた経験がなく、むしろ日本におけるアイヌ、沖縄、在日韓国・朝鮮など諸言語に対する言語教育政策が日本語一本に絞られてきたという成功経験しか持っていない点に関わりがあると考えられる。これに伴って学校内でも、外国人年少者は少数で、しかも8割以上が1校1人であり、少数散在である。この点から「少数散在型の言語教育観」が形成されたと言えよう。そしてまた、少数散在型であり、かつ、アメリカ合衆国のようにグループ間の相克型の言語教育観ではなく、母語の併行的保持を許容するという意味で「受容型の言語教育観」が形成されていると言える。

第二に、「外国人年少者を教育するに当たって何を重視するか」に関する質問項目のうち、「外国人年少者が日本に滞在している間は楽しくすごし、楽しかった思い出を持って帰ってもらうことを最重要視する」という質問項目に対する評定平均値（7段階で4.96）が「学力や他の能力を伸ばすことを最重要視する」（評定平均値4.02）という質問項目よりも高い評定値で示されている（分散分析の結果、有意差あり $p<0.01^{**}$ ）。この点からすると、第三クラスター「日本語学習の効果重視」をなす言語教育観が高い評定値を得ないことが説明される。本研究に示される言語教育観の様相は、能力養成重視型に対して、「滞在エンジョイ重視型」と見ることができる。

第三に、長期観察を要する言語教育観が形成されていない点に関しては、歴史が浅く、長期滞在している学習者の経験に関する実体験が少ないため、長期的展望を持った言語教育観が形成されていないと考えられる。また上の第二でもうかがえるように、教師が担当している、日本語教育を必要とする限りの年少者の数では、滞在期間が短期の年少者と長期滞在の年少者とでは、フェ

イスシートで見る限りは、ほとんど差がない数<sup>6</sup>であるにもかかわらず、その中で教師によって主として視野に入っている特徴が滞在期間の短い場合の諸問題に限られている傾向にあることが考えられる。そのため是が非でも日本社会で将来生活するため日本語が必要という言語観の必然性があまりない。従って、日本語学習重視の言語教育観が高い評定を得ていない。それに対して、短期滞在して帰国する者に注目しがちなため、帰国後のために母語保持が必要という考え方が出やすい。このことから長期滞在・永住者への注目型の言語教育観に対して、「短期滞在者への注目型」の言語教育観が形成されていたと言えよう。

第四に、日本の言語教育観の様相はカナダのイマージョン教育の場合のように母語の併行的教育などが制度的に実施されていく過程で形成されていったものではない。また、短期滞在后帰国する年少者を主として念頭に置いている。制度的教育のあり方を巡る対立的意見の相克を経ない限りで、また制度的実現の前の段階で現行制度の枠内で可能な対処（例：授業中に母語で授業内容の語彙を置き換えたり、母国に関することを利用したり、基本語彙の母語訳を用意する）の範囲で母語の併行的保持が考えられているため、母語の併行的保持の言語教育観であっても、無理なく持てると考えられる。このため制度実施型に対して、「現行制度枠内型」の言語教育観が形成されていると言えよう。本格的な取り組みの歴史が浅いため、母語保持を考えるに伴って課題となることが未だそれほど多くは視野に入ってきていないために、高い評定を下しやすいと考えられる。

以上より、第一に、研究目的の第一「年少者言語教育における年少者との interaction および、父母との interaction を通じて教師はどのような言語教育観を形成しているか」については、Table 1の言語教育観のクラスター分析樹形図に示されるような類縁関係を示し、全体として大きく母語保持の併行的重視に関わる言語教育観が高く評定され、継続的二言語併行型言語教育観に類似した全体像が示された。

第二にその上で、カナダのイマージョン教育に典型的な継続的二言語併行型言語教育観の形成が、母語の並行的教育が制度的に実施されていく過程で、実施していった経緯を共有していない日本の現段階で、類似した全体像が示されるのが、何に起因するかを見ることを通じて、日本の場合全体として、継続的二言語併行型に類似しているものの、同時に「少数散在型」「受容型」「滞在エンジョイ型」「短期滞在者への注目型」「現行制度枠内型」という性格を具えたものであることが示された。

## 5. 今後の課題

今後の課題として、第一に、永住希望で、能力養成も必要、そして比較的まとまった数の子どもが集中して在籍している学校の教師の言語教育観の様相と、本研究で示された日本全体の様相は、異なっていると予想される。記述的研究である本研究の結果に基づき、この予想を仮説とする仮説検証型研究が設定される。

第二に、少数散在、短期滞在の外国人の構成が変化していった場合、全体として「継続的二言語併行型」をなし、「受容型」「短期滞在者への注目型」「滞在エンジョイ重視型」の性格を具えた言語教育観はどう変わっていくか、また、制度枠内に加えて新たな対応を必要としてきている中

で、言語教育観は「現行制度枠内型」からどう変化していくかを捉えていく研究が必要とされる。

第三に、教師の言語教育観そのものの研究と共に、教師の言語教育観が年少者言語教育を巡る意思決定に与える影響、さらにその年少者の言語習得・母語保持への影響が研究対象として設定されていく必要があり、それらは5ヶ年計画の研究の後続する研究として進行中である。

## 注

1 本研究は、「児童・生徒に対する日本語教育のカリキュラムに関する国際的研究」(国立国語研究所1996-2000)の第1年目のプロジェクトの一部である。このうち、海外より来日して「国内の小・中学校に在籍する児童・生徒」を対象とした研究では、研究実施順に以下の3つが目指されている。

1. 年少者日本語教育に関わる教師・父母・年少者の三者の有機的関係の下で、三者は何を学んでいるかを明らかにすること。

2. 年少者の第二言語(＝日本語)習得・第一言語の保持の過程を解明すること。

3. 1.における学習と2.における習得・保持の過程の間の関連を解明すること。

本研究は、三者の有機的関係の下で教師が学んでいるもののうち、年少者の日本語教育に関わる中で作り出される学習の結果形成される言語教育観に焦点を当てる。

2 これは5ヶ年計画の研究のうち、「年少者の言語教育に関わる教師・父母・年少者の三者の有機的関係の下で三者各々は何を学んでいるかを解明する」の第1ステージに当たるものである。

3 ただし本稿では、教師・学校等の属性と教師の(言語教育観などの)意識との関連については取り上げない。

4 本稿では、カナダの言語教育観を取り上げるに当たり、筆者が情報を多く入手し得ている英語・フランス語のイマージョン教育を対象として考えている。これはマジョリティ言語(英語)を母語とするカナダ人の子供を対象とした英語・フランス語のバイリンガル教育の過程で形成されたものである。従って移住者・外国人の子供を対象とした教育の過程での言語教育観ではない。これとは別に、カナダにおけるいわゆる継承語教育(Heritage language education, H. L. E.)においては、ここで取り上げられるのとは異なった言語教育観が見られると考えられる。現時点では、そこでどのような言語教育観が見られるかに関して筆者は十分な資料を入手し得ていない。今後これについて十分な知識を得ることで、日本の言語教育観の別の視点からの捉え返しが課題とされよう。本稿では従って、カナダの言語教育のうち、英語・フランス語のイマージョン教育の特徴に限り論及しているものであることも明言しておきたい。

5 厳密には「生活言語」・「学習言語」の区別とは異なる。

6 「日本での滞在期間について、年少者の父母の多くは？」の問いに関する教師の答えの内訳は以下のとおり。「日本永住希望」：47.1%、「日本短期滞在後帰国希望」：47.0%、「不明」：5.9%

## 参考文献

- 岡崎 敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成」『日本語教育』Vol. 86, pp.1-12  
———(1996)「応用言語学の課題(1)：年少者言語教育研究の再構成—社会・文化的視点から—」『筑波応用言語学』Vol. 3, pp.1-12  
———(1997)「応用言語学の課題(2)：年少者言語教育研究の再構成—社会・文化的視点から再考—」『筑波応用言語学』Vol. 4, pp.1-12

- 岡崎 敏雄・西川 寿美 (1993) 「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』Vol. 2 No. 3, pp.31-41, 明治書院
- 塩地 満美子 (1995) 「外国人年少者日本語教師の言語教育観, 意思決定と判断」筑波大学大学院地域研究研究科修士論文
- 西原 鈴子 (編) (1994) 『在日外国人と日本人との言語行動的接触における相互誤解メカニズム—日本語と英・タイ・朝・仏語の総合的対照研究—』国立国語研究所
- 箕浦 康子 (1991) 『子供の異文化体験』東京: 思索社
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Cleavedon, Engl and: Multilingual Matters.
- Baker, K. & A. de Kanter. 1981. *Effectiveness of Bilingual Education*. U. S. Department of Education: Washington D. C.
- Beardsmore, H. B. 1993. *European Models of Bilingual Education*. Cleavedon, England: Multilingual Matters.
- Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29: 141-58.
- Bruck, M., H. Jakimik and G. R. Tucker. 1976. Are French Programs suitable for working class children? In Engel, W. (ed.) *Prospects in child language*. Royal Vangorcum, Amsterdam.
- Carringer, D. C. 1974. Creative thinking abilities of Mexican youth. *Journal of Cross Cultural Psychology* 5: 492-504.
- Clyne, M. 1991. *Community Languages*. The Australian experiences. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9 (2) : 131-49.
- . 1980. The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4: 25-60.
- . 1981a. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) *Schooling and language minority students*. California State University.
- . 1981b. Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2: 132-49.
- . 1982. *Interdependence and bicultural ambivalence*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia.
- . 1987. Theory and policy in bilingual education. *Multicultural Education*. California educational research and innovation, OECD: Paris.
- . 1996. *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- and K. Nakajima. 1987. Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.). *The development of bilingual proficiency: final report*. Toronto: Modern Language Center, O.I.S.E. [ED291248].

- and Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Longman. London.
- Diaz, R. 1985. Bilingual cognitive development. *Child Development* 56, 1376-88.
- Fishman J. 1976. *Bilingual Education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Gibson, M. A. and J. U. Ogbu. (ed.) 1991. *Minority Status and Schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins and M. Swain. 1990. *Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Ianco-Worrall, A. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43: 1390-1400.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individuals cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P. A. (ed.) *Bilingualism*. 15-27. Academic Press.
- Marshall, D. F. 1991. *Language Planning. Focusschrift in honour of J. A. Fishman*. John Benjamins.
- Morgan, G. 1996. An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils. *Multicultural Teaching*, 14: 2, 37-40.
- Ogbu, J. U. 1992. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8) , 5-14 & 24.
- Okazaki, T. 1997. Japanese language education with the perspective of multilingual and multicultural symbiosis: paper presented at JSAA conference at Melbourne, Australia.
- Paulston, C. 1992. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Cleavedon, England: Multilingual Matters.
- Ramirez, J. D. 1992. Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rees, O. 1981. Mother tongue and English Project. In Commission for Racial Equality (ed.) *Mother tongue teaching report*. Bradford College.
- Reid, E. and H. Reich (eds.). 1992. *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Romaine, S. 1993. *Bilingualism*. Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. and T. Toukomaa. 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Spence, A. G., S. P. Mishra and S. Ghozeil. 1971. Home language and performance on standardized tests. *Elementary School Journal* 71: 309-13.
- Swain, M. 1978. Home-school language learning issues and approaches. 238-51. Newbury House.
- Wong-Fillmore, L. 1983. The language learner as an individual. Clarke M. and J.

Handscombe (eds.). *On TESOL '82: Pacific perspective on language learning and teaching*. Washington D. C.: TESOL.

## Appendix：年少者言語教育に関わる言語教育観

### (A) 最大限接触

基本的に第一言語と第二言語の能力が切り離されており、家庭や学校で英語と接触すればするほどその言語の能力が育成されるという考え方である。例えば、英語を第二言語として学習する年少者の学業の成績は英語に対する接触の度合に依存し、学業上の成功のためには最大限の接触が必要であるというもの。アメリカ合衆国において1970年代から80年代にかけて以降、長く教師・父母に広く受け入れられて来た、教育現場に極めて重要な影響力を持っていた考え方である。

### (B) 学校・家庭言語のミスマッチ

学校と家庭で使用言語が異なっていると、年少者の認知上の発達が遅れるので、家庭でもできるだけ学校で使われている言語を使用して、学校と家庭での言語が同一になるようにするべきであるという言語教育観である。アメリカ合衆国において、最大限接触の言語教育観と共に1970年代から80年代にかけて以降、教育現場に強い影響力を持つ考え方である。

### (C) 言語間の相互依存

第一、第二の言語間には相互依存の関係があるという考え方である。相互依存とは、一方の言語の発達が他方の言語の発達に貢献し、両言語の間に相互依存的な発達関係が成立するというものである。分離深層能力 (separate underlying proficiency; SUPモデル) と共通深層能力 (common underlying proficiency; CUPモデル) の二つのモデルとして定式化された (Cummins & Swain 1986)。分離深層能力は「言語少数派の子どもたちの、例えば英語能力が不十分な場合、英語による授業こそが必要であって、母語による授業ではない」という考え方の前提となるもので、次の二点を特徴とする：

- 1) 第一言語の能力と第二言語の能力は別のもので、互いに切り離されている。
- 2) 家庭や学校の併用言語と接触すればするほど、その言語の能力は形成される。

両言語の能力は切り離されているため、第一言語を通して学習された内容や技能は第二言語に転移されず、また、逆方向の転移も起こらない。従って、仮に頭の中に第一言語能力のための風船と第二言語能力のための風船があるとすると、第一言語用の風船を膨らますことはできても第二言語用の風船を膨らませることはできない。

これに対して、共通深層能力では、「(特に読み書きで) 第一言語、第二言語のどちらかを使用すると、学習動機があって、学校、家庭、地域社会で十分接触できれば当の言語だけではなく、他方の言語の能力も発達する」というものである。

### (D) 加算的二言語併用、減算的二言語併用

加算的二言語併用とは、第一言語あるいは母語の能力の上に第二言語のレパートリーを加えるような加算的、あるいは足し算的な二言語の併用が望ましいというものである (Lambert 1977)。減算的二言語併用とは、第一言語あるいは母語が、地域社会で支配的な第二言語によって少しずつ置き換えられていくもので、第一言語である母語が次第に使われなくなり、長期的には第二言語によっ

て置き換えられていくものである (Lambert 1977)。

#### (E) 二言語不十分

減算的二言語併用の場合、子どもたちの言語能力は第一言語、第二言語のどちらにおいてもそれぞれの母語話者のレベルに達しない不十分なものになってしまうという経験的な事実に対して、それを避けるべきだという考え方である (Skutnabb-Kangas 1976)。スウェーデンにおけるフィンランド人の移民の子どもたちを対象とした研究では (同上)、一般に二言語の併用状況では必ず二言語とも不十分になるというのではなく、第二言語との接触時点までに第一言語がどの程度発達していたかによって結果が異なると報告されている。

#### (F) 要基礎水準の達成

要基礎水準 (Cummins & Swain 1986) の達成とは、第一言語に加えて第二言語を後に学習していく場合、肯定結果をもたらすためには二つの言語それぞれの能力が一定の基礎水準に達していることが必要だという考え方である。言い換えれば、二つの言語を併用する子どもの場合、達成すべき言語能力の基礎レベルが存在して、その達成によって認知上の不利益を避け、認知面、特に学業達成の面で潜在的に有利な発達を達成することができるという考え方である。

#### (G) 文化間アンビバレンス・母語、母文化の評価が与える認知・心理的影響

学校や社会の中で母語が受け入れられなかったり、使えなかったり、あるいは強く否定されるような状況に出会うと、年少者は自己のアイデンティティが否定されていると感じ、受け入れ先の文化や社会、教師や学校に対して攻撃的になったり、学校で受け入れられている価値を否定的に捉えたり、ドロップ・アウトしたりする可能性がある (Gardner 1972)。またそのような状況の中で、自分の言語や自己に対して嫌悪感を抱いたり、逆に過度に誇張するような両極端を揺れ動くような心理状況が多様な形で形成されることが報告されている (Cummins 1982)。これに対応する言語教育観として、周囲の人が母国や母語の重要性を認める態度を取ると心理面や教科を含めた学習面にも良い影響を与えるという「母語・母文化の評価が与える認知・心理的影響 (好影響)」という言語教育観がある。

#### (H) 生活言語と学習言語

生活言語とは日常生活に必要な言語のことで、読み書きを中心とした学校の教科学習に必要とされるものを学習言語と呼ぶ。生活言語の習得には1、2年が必要であるのに対して、学習言語の習得には5ないし7年が必要であるという研究結果も報告されている (Cummins & Swain 1986)。

#### (I) 受け入れ先言語と母語の併用の学習への好影響

一般に、二言語併用児は、メタ認知や分割的思考の能力で優れているという研究結果が報告されている (Ianco-Worrall 1977, Carringer 1974など)。また逆に、受け入れ先社会の言語 (日本では日本語) ができるようになって母語を使わなくなり忘れて行く場合、認知面、学習面での伸張が阻害され (Lambert 1977)、場合によっては上記の「二言語不十分」となってどちらの言語を使っても学習を十分に進められなくなるケースが指摘されている。

以上は海外で従来なされて来た言語教育、あるいはそれに対する言語研究の過程で提出されて来た主な言語教育観である。



この他に予備調査の段階で行った教師に対する聞き取り調査では、これらの他に以下のような言語教育観と呼ぶことができるものも示された。

#### (J) 母語忘失の問題点

外国人の年少者が母語を忘れると、心理的な発達の上でまた、親子のコミュニケーションの障害などいくつかの問題があるので、母語を保持するようにしなければならないという考え方である。これに対しては他方、外国人年少者は現在日本にいるのであるから母語を忘れることに余り神経質になる必要はないと思うという考え方も示されてきている。

#### (K) 受け入れ先言語（日本語）の優先

受け入れ先（例えば日本）で生活していくためには、先ずその国の言語（日本の外国人年少者の場合は日本語）を学習することが重要で、それさえ順調に進めば母語のことは余り考える必要がないという考え方がある。予備調査に先立つ茨城県下の教師に対する聞き取り調査の中で比較的数が少ないケースではあったが見い出された捉え方である。従来の海外の言語教育の場でも類似の考え方が多様な形で示されている。

#### (L) 親の日本語学習の影響

子どもの言語学習の場合、特に親が日本語ができるようになると、子どもの言語学習のみならず教科学習もうまく行くという考え方が示されている。基本的には、親が日本語ができるようになって、子どもの学習を家庭で見てやることができるようになると、子どもの学習の条件が整うため、このようなことが言えるというものである。

#### (M) 日本語能力向上と同国人の子どもとの関係

これは日本語ができるようになるに従って、日本人の友達が増えるのは親として望ましいが、日本に來たばかりの同じ母国の子どもたちやあるいは時々帰国して出会う母国の子どもたちとの間の関係が疎遠になり、子どもが母国人としての自己を見失っていくことに対する危機感を親から訴えられた教師によって示された言語教育観である。

〔投稿受理日：1998年6月15日〕

---

岡崎 敏雄（おかざき としお）

筑波大学文芸・言語学系

305-0006 つくば市天王台1-1-1

# Language education beliefs of teachers who teach the Japanese language for children from overseas

OKAZAKI Toshio

University of Tsukuba

## Keywords

language education beliefs, language teachers for children from overseas,  
second language acquisition, native language maintenance,  
high regard for native language maintenance

## Abstract

In Japan, serious effort to grapple with Japanese language education for children from overseas has only begun in recent years.

The present study focuses on the teachers' language education beliefs, which are in the process of being formed, and sets the following two topics for investigation: (1) what kind of language education beliefs are being formed, through interaction with children and their parents by the teacher who has taken on the Japanese education? (2) what kind of distinctive characteristics do these language education beliefs being formed in the Japanese context have, in comparison with overall picture of language education beliefs types which have been reported overseas, particularly in the United States and Canada?

As the result, on the whole, language education beliefs having to do with parallel high regard for native language maintenance were rated highly, and overall picture is one of language analogous to those based on a continuous bilingualism model. In addition, the reason has also indicated why, at the present stage in Japan, there is an overall picture analogous to that in Canada (where language education beliefs based on a typical continuous bilingualism model were formed by a process in which parallel education in the native language institutionally) even though Japan has not shared a similar sequence of events. It seems that, in the overall case of Japan, although beliefs are similar to those of a continuous bilingualism model, at the same time, they possess the characteristics of a "population scattered minority type", "acceptance type", "enjoyable stay type", "type of focus on short-term stays" and "present system framework type".