

074
277

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

基礎文献目録

国立国語研究所
日本語教育センター・日本語教育指導普及部

1996.3

7

目次

はじめに	1
基礎文献 (1)	3
基礎文献 (2)	30
論文要約	40

はじめに

国立国語研究所日本語教育センター日本語教育指導普及部では、平成7年度から、特別研究「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」を開始しました。

この研究は、海外で外国語として日本語を学ぶ児童生徒、日本国内で日本語を媒介言語として学校生活を送る日本語を第一言語としない児童生徒、海外で学校生活を送る日本語話者児童生徒、に対する日本語教育を総合的に検討し、カリキュラム作成に当たって考慮すべき諸要因を策定することを目的とする学際的研究研究です。研究計画立案にあたって参考にした、研究テーマに関連する研究分野の先行研究文献を、同じ研究テーマに関心を持つ方々の参考資料としてまとめたのが、この冊子です

基礎文献(1)は、もっとも基礎的な文献、基礎文献(2)は、それに次いで重要な文献として整理しました。そのあとに、研究の目安となる重要な文献を要約したものを載せています。児童生徒に対する言語教育に興味と関心を持つ方々の参考になれば、幸いです。

1996年3月

国立国語研究所
日本語教育センター日本語教育指導普及部
西原 鈴子

基礎文献 (1)

1. Adachi, N. 1995. Brazilian-Japanese code switching: a case study in Sao Paulo. Doctoral dissertation (in preparation), University of Toronto. [1]
2. Akoodie, M. 1984. Identity and self-concept in immigrant children. In *Multiculturalism in Canada*, edited by J. Samuda, et al. 253-265. Toronto: Allyn & Bacon. [3]
3. Allard, R., and R. Landry. 1986. Subjective ethnolinguistic vitality viewed as belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7:1-12. [1]
4. Allardt, E. 1984. What constitutes a language minority? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5:195-205. [3]
5. Allen, J.P.B. 1983. A three-level curriculum model for second language education. *The Canadian Modern Language Review* 40:23-43. [4]
6. Allen, W.W. 1985. Toward cultural proficiency. In *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties That Bind*, edited by C. Omaggio. 137-166. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. [4]
7. Allwright, D. 1988. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman. [2]
8. Anderson, A., and J. Frideres. 1981. *Ethnicity in Canada*. Toronto: Butterworths. [1]
9. Appel, R. 1989. Bilingualism and cognitive linguistic development: evidence from a word association task and a sorting task. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (3):183-196. [2]
10. Appel, R., and P. Muysken. 1987. *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold Ltd. [1,2,3]
11. Aston, G. 1986. Trouble shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics* 7 (2):128-143. [2]
12. Bain, B., A. Yu, and S. Choi. 1993. Interethnic communication and foreign language learning: new heuristics for New Canadian realities. In *Heritage Languages and Education – The Canadian Experience*, edited by M. Danesi, K. McLeod and S. Morris. Toronto: Mosaic Press. [3]
13. Baker, C. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. [2,3]
14. Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. [2,3]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

15. Baker, K., and A. de Kanter. 1983. *Bilingual Education*. Lexington, MA: D.C. Heath. [2,3]
16. Banks, J.A. 1988. *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. [1,3]
17. Beebe, L.M., ed. 1988. *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Harper and Row. [2]
18. Beretta, A. 1986. Program-fair language teaching evaluation. *TESOL Quarterly* 20 (3):431-444. [2,4]
19. Berry, J., R. Kalin, and D. Taylor. 1977. *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. Ottawa: Supply and Services Canada. [1]
20. Berryman, J. 1984. Immigrant children and the importance of self-esteem in second language learning. *Multiculturalism* 2:13-17. [3]
21. Berthold, M.J. 1992. An Australian experiment in French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 49:112-126. [2]
22. Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29:141-159. [3]
23. Bialystok, E. 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. [2,3]
24. Bourhis, R.Y. 1979. Language in ethnic interaction: a social psychological approach. In *Language and Ethnic Relations*, edited by H. Giles and B. Saint-Jacques. 117-142. Oxford: Pergamon. [1,3]
25. Bourhis, R.Y. 1984. Social psychology and heritage language research: a retrospective view and future trend in Canada. In *Heritage Languages in Canada: Research Perspectives – Report of the Heritage Language Research Conference*, edited by J. Cummins. 13-44. Ottawa: Ministry of Supply and Services. [3]
26. Bourhis, R.Y., H. Giles, and D. Rosenthal. 1981. Notes on construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2:145-155. [3]
27. Brinton, D., M.A. Snow, and M.B. Wesche. 1989. *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle. [4]
28. Buchanan, K. 1993. *Content-Based ESL for Low Literacy Students in the Math Class*. Alexandria, VA: TESOL. [3,4]
29. Buyniak, V. 1990. Multiculturalism then and now. *Multicultural Education Journal* 8 (1):7-13. [1]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

30. California State Department of Education, Office of Bilingual and Bicultural Education. 1981. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University. [3]
31. Campbell, R., T. Gray, N. Rhodes, and M. Snow. 1985. Foreign language learning in the elementary schools: a comparison of three language programs. *The Modern Language Journal* 69 (1):44-54. [2]
32. Canale, M., N. Frenette, and M. Belanger. 1988. Evaluation of minority students writing in first and second languages. In *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*, edited by J. Fine. 147-164. Norwood, NJ: Ablex. [3]
33. Cantoni-Harvey, G., ed. 1987. *ESL through Content-Area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents. [4]
34. Cashman, D.M. 1990. Strategies for survival. Communication and growth in a communicative-experimental classroom at the junior high level: a monumental undertaking. In *Canada's Languages: A Time to Reevaluate (Official Languages Education Conference '88)*, edited by I. Maihot-Bernard and D.M. Cashman. Winnipeg: Canadian Association of Second Language Teachers. [4]
35. Cazden, B.C. 1992. *Language Minority Education in the United States: Implications of the Ramirez Report*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. [3]
36. Chamot, A.U. 1985. Guidelines for implementing a content-based English language development program. *NABE Forum* 8 (2). [4]
37. Chamot, A.U., and M.J. O'Malley. 1986. *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education. [4]
38. Chamot, A.U., and M.J. O'Malley. 1987. The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly* 21 (2):227-249. [4]
39. Chaudron, C. 1986. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom. *TESOL Quarterly* 20 (4): 709-717. [2]
40. Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
41. Cleghorn, A. 1985. An observational study of teaching strategies in mixed language classrooms. Doctoral dissertation, Psychology Department, McGill University, Montreal. [2,3,4]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

42. Cleghorn, A., and F. Genesee. 1984. Languages in contact: an ethnographic study of interaction in an immersion school. *TESOL Quarterly* 18:595-625. [2]
43. Clement, R., and B.G. Kruidenir. 1985. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology* 4 (1):21-37. [2]
44. Clyne, M. 1991. *Community Languages – The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press. [1]
45. Cochran, C. 1989. *Strategies for Involving LEO Students in the All-English-Medium Classroom: A Cooperative Learning Approach*. Washinton, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education. [2,3,4]
46. Collier, V.P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21:617-641. [2]
47. Crandall, J., ed. 1987. *ESL through Content-Area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall Regents. [4]
48. Crandall, J., T. Dae, N. Rhodes, and G. Spanos. 1989. *English Skills for Algebra*. Englewood Cliffs, NJ: CAL/Prentice-Hall Regents. [4]
49. Crawford, J. 1989. *Bilingual Education: History, Policies, Theory and Practice*. Trenton, NJ: Carane Publishing. [1,3]
50. ジェイムズ・クローフォード、本名信行訳 1994 『移民社会アメリカの言語事情』 The Japan Times [1]
51. Cummins, J. 1978. Educational implications of mother-tongue maintenance in minority-language children. *The Canadian Modern Language Review* 34 (3): 395-416. [3]
52. Cummins, J. 1980a. The construct of language proficiency in bilingual education. In *Current Issues in Bilingual Education (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics)*, edited by J.E. Alatis. 81-103. Washington, D.C.: Georgetown University Press. [3]
53. Cummins, J. 1980b. Cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14 (2):175-187. [3]
54. Cummins, J. 1981a. *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: OISE Press. [3]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

55. Cummins, J. 1981b. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. 1-50. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. [3]
56. Cummins, J. 1983a. *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto: Ontario Ministry of Education. [3]
57. Cummins, J. 1983b. *Heritage Language Education: Issues and Directions*. Ottawa: Ministry of Supply and Services Canada. [3]
58. Cummins, J. 1983c. Language proficiency and academic achievement. In *Issues in Language Testing Research*, edited by J.W. Oller. 108-129. Rowley, MA: Newbury House. [3]
59. Cummins, J. 1984a. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. [3]
60. Cummins, J. 1984b. *Heritage Languages in Canada: Research Perspectives. Report of the Heritage Language Research Conference*. Ottawa: Ministry of Supply and Services. [3]
61. Cummins, J. 1984c. The minority language child. In *Bilingual and Multilingual Education: Canadian Perspective*, edited by S. Shapson and V. d'Oyley. 71-92. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. [3]
62. Cummins, J. 1984d. Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In *Language Proficiency and Academic Achievement*, edited by C. Rivera. 2-19. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. [3]
63. Cummins, J. 1986a. Around the world in 80 seconds! Computer networks and language learning. *Heritage Language Bulletin* 1:1-3. [3]
64. Cummins, J. 1986b. Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56:18-36. [3]
65. Cummins, J., ed. 1987. *Heritage Languages in Canada: Research Perspectives*. Ottawa: Department of the Secretary of State of Canada. [3]
66. Cummins, J. 1988a. From multicultural to anti-racist education: an analysis of programmes and policies in Ontario. In *Minority Education: From Shame to Struggle*, edited by T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins. Clevedon, England: Multilingual Matters. [3]

67. Cummins, J. 1988b. From the inner city to the global village: the microcomputer as a catalyst for collaborative learning and cultural interchange. *Language, Culture and Curriculum* 1 (1):1-13. [4]
68. Cummins, J. 1989a. *Empowering Minority Students*. Sacramento: CAFE. [3]
69. Cummins, J. 1989b. Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1):17-31. [3]
70. Cummins, J. 1990. Education 2001: Learning Networks and Education Reform in Computers in the Schools. . [4]
71. Cummins, J. 1991a. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review*. 75-89. [3]
72. Cummins, J. 1991b. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In *Language Processing in Bilingual Children*, edited by E. Bialystok. 70-89. Cambridge: Cambridge University Press. [3]
73. Cummins, J. 1991c. Language development and academic learning. In *Language, Culture and Cognition*, edited by M. L. and G. Duquette. 161-175. Clevedon: Multilingual Matters. [3]
74. Cummins, J. 1992a. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In *Reading in Two Languages*, edited by J.H. Hulstijn and J.F. Matter. Amsterdam: Free University Press. [3]
75. Cummins, J. 1992b. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In *The Multicultural Classroom, Reading for Content-Area Teachers*, edited by M.A. Snow and P.A. Richard-Amato. 16-26. New York: Longman. [3]
76. Cummins, J. 1993. Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 13:51-70. [2,3]
77. Cummins, J., and M. Danesi. 1990. *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation. [3]
78. Cummins, J.・中島和子 1985 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題』143-179 東京学芸大学海外子女教育センター [3]
79. Cummins, J., and K. Nakajima. 1987. Age of arrival, length of residence and interdependence of literary skills among Japanese immigrant students. In *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report*, edited by B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain. 183-202. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education. [3]

80. Cummins, J., and M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc. [2,3]
81. Cummins, J., M. Swain, K. Nakajima, J. Handscombe, and D. Greene. 1984. Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*, edited by C. Rivera. 60-81. Clevedon: Multilingual Matters. [3]
82. Cummins, J., J. Ramos, and J. Lopes. 1989. The transition from home to school: a longitudinal study of Portuguese-speaking children, Unpublished research paper. OISE. [3]
83. カニングハム久子 1988 『海外子女教育事情』 新潮選書 [3]
84. Curtain, H.A., and C.A. Pesola. 1988. *Language and Children – Making the Match: Foreign Language Instruction in the Elementary School*. Reading, MA: Addison-Wesley. [2,4]
85. Cziko, G. 1975. The effects of different French immersion programs on the language and academic skills of children from various socioeconomic backgrounds. M.A. Thesis, Department of Psychology, McGill University. [2,3]
86. D'Onofrio, M. 1988. A descriptive study of bilingualism and biliteracy development in two pre-school Italo-Canadian children. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto. [3]
87. D'Onofrio, M. 1993. The development of early biliteracy skills in the home and in the pre-school: implications for heritage language classes. In *Heritage Languages and Education – The Canadian Experience*, edited by M. Danesi, et al. 71-78. Toronto: Mosaic Press. [3]
88. Danesi, M. 1988. *Studies in Heritage Language Learning and Teaching*. Toronto: Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana. [3]
89. Danesi, M., and A. Mollica. 1988. From right to left: a "bimodal" perspective of language teaching. *The Canadian Modern Language Review* 45:76-90. [2]
90. Danesi, M., K. McLeod, and S. Morris, eds. 1993. *Heritage Languages and Education – The Canadian Experience*. Toronto: Mosaic Press. [3]
91. Day, R. 1987. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. [2]
92. de Courcy, M.C. 1993. Making sense of the Australian French immersion classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14:173-185. [2]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

93. de Courcy, M.C. 1995. French with a little help from their friends: learning together in Australian late immersion programs. *The Canadian Modern Language Review* 51 (3):537-556. [2]
94. de Vries, J. 1984. Factors affecting the survival of minorities: a preliminary comparative analysis of data for Western Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5:207-216. [3]
95. DeVos, G., and L. Rmanucci-Ross. 1975. *Ethnic Identity*. Palo Alto: Mayfield. [1]
96. Di Pietro, R. 1987. *Strategic Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. [4]
97. Diaz, R., and C. Klingler. 1991. Towards and explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In *Language Processing in Bilingual Children*, edited by E. Bialystok. 167-192. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
98. Diffey, N. 1992. Second-language curriculum models and program design: recent trends in North America. *Canada Journal of Education* 17 (2):208-219. [4]
99. Dixon, C.N., and D. Nessel. 1983. *Language Experience Approach to Reading and Writing: LEA for ESL*. Hayward, CA: Alemany Press. [4]
100. Dolson, D. 1985a. *The Application of Immersion Education in the United States*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education. [2,3]
101. Dolson, D. 1985b. The effects of Spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6:135-155. [3]
102. Dorian, N. 1982. Language loss and maintenance in language contact situations. In *The Loss of Language Skills*, edited by R. Lamber and B. Freed. 43-56. Rowley, MA: Newbury. [1]
103. Doyle, W. 1983. Academic work. *Review of Educational Research* 53:159-199. [4]
104. Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40 (1):45-78. [2]
105. Early, M., C. Thew, and P. Wakefield. 1986. *Integrating Language and Content Instruction K-12: An ESL Resource Book*. Victoria, BC, Canada: Publications Service Branch, Ministry of Education. [4]
106. Edwards, J. 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell. [1]
107. Edwards, J. 1988. Bilingualism, education and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8 (5):203-210. [1]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

108. Edwards, J., and J. Chisholm. 1987. Language, multiculturalism and identity: a Canadian study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8: 391-408. [1]
109. Ekstrand, L.-H. 1980. Unpopular views on popular beliefs about immigrant children. In *Educating Immigrants*, edited by J. Bhatnagar. 184-213. London: Croom Helm. [3]
110. Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development*. Toronto: Pergamon Press. [2]
111. Enright, D.S., and M.L. McCloskey. 1988. *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley. [4]
112. Erickson, J.G., and D.R. Omark, eds. 1981. *Communication Assessment of the Bilingual Bicultural Child. Issues and Guidelines*. Baltimore: University Park Press. [2,3]
113. Falsgraf, C. 1994. Language and culture at a Japanese immersion school. Doctoral dissertation, University of Oregon. [2]
114. Fase, W., K. Jaspaert, and S. Kroon, eds. 1992. *Maintenance and Loss of Minority Language*. Amsterdam: Benjamins. [2,3]
115. Feuerverger, G. 1989. Jewish-Canadian ethnic identity and non-native language learning: a social-psychological study. *Journal of Multilingual and Multicultural Education* 10 (4):327-357. [3]
116. Feuerverger, G. 1991. University students' perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance. *The Canadian Modern Language Review* 47 (4):660-676. [3]
117. Fine, J., ed. 1988. *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. [2]
118. Fisher, C.W., and L. Guthrie. 1983. *Executive Summary: The Significant Bilingual Instructional Features Study*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. [2]
119. Fishman, J.A. 1980a. Bilingualism and biculturalism as individual and as social phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1:3-15. [1,3]
120. Fishman, J.A. 1980b. Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *Modern Language Journal* 64:167-172. [3]
121. Fishman, J.A. 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters. [1,3]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

122. Fishman, J.A. 1990. What is reversing language shifts (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11:5-36. [1,3]
123. Fishman, J.A. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters. [1,3]
124. Flemming, D., L.C. Gerner, and C. Kelly. 1993. *All Things to All People: A Primer for K-12 ESL Teachers in Small Programs*. Alexandria, VA: TESOL. [4]
125. Fotos, S.F. 1990. Japanese-English code switching in bilingual children. *JALT Journal* 12 (1):75-98. [2,3]
126. Friesen, B.K., J.W. Friesen, and V.A. Taylor. 1989. Multiculturalism and early childhood: the parental dimension. *Multicultural Education Journal* 7 (1):26-34. [1,2,3]
127. Frohlich, M., N. Spada, and P. Allen. 1985. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly* 19 (1):27-57. [2]
128. Fukamachi, M. 1991. An integration of cultural studies at an elementary level Japanese immersion program. M.A. thesis, University of Oregon. [2]
129. Gaarder, A.B. 1977. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. Rowley, Mass.: Newbury House. [3]
130. Gal, S. 1987. Codeswitching and consciousness in the European periphery. *American Ethnologist* 14:637-653. [1]
131. Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. [2]
132. Gardner, R.C., and R. Clement. 1990. Social psychological perspectives on second language acquisition. In *Handbook of Language and Social Psychology*, edited by H. Giles and W.P. Robinson. 495-517. New York: Wiley. [2]
133. Gardner, R.C., P.D. MacIntyre, and L.M. Lysynchuk. 1990. The affective dimension in second language programme evaluation. *Language, Culture and Curriculum* 3 (1):39-64. [2,3]
134. Gass, S., and C. Madden, eds. 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. [2]
135. Gass, S., and L. Selinker, eds. 1983. *Transfer in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. [2]
136. Genesee, F. 1983. Bilingual education of majority-language children: the immersion experiments. *Applied Psycholinguistics* 4:1-46. [2]
137. Genesee, F. 1987. *Learning through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House. [2]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

138. Genesee, F. 1991. Second language learning in school settings: lessons from immersion. In *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, edited by A.G. Reynolds. 183-201. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. [2]
139. Genesee, F., G.R. Tucker, and W.E. Lambert. 1978. The development of ethnic identity and ethnic role taking abilities in children from different school settings. *International Journal of Psychology* 13 (1):39-57. [2]
140. Giles, H., ed. 1977. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press. [1,3]
141. Giles, H., and J. Bryne. 1982. An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3 (1):17-40. [1,2,3]
142. Giles, H., and P. Johnson. 1981. The role of language in ethnic group relations. In *Intergroup Behaviour*, edited by J.C. Turner and H. Giles. 199-243. Oxford: Blackwell. [1]
143. Giles, H., and P. Johnson. 1987. Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language* 68:69-99. [1,3]
144. Giles, H., and B. Sain-Jacques, eds. 1979. *Language and Ethnic Relations*. New York: Pergamon. [1,3]
145. Giles, H., L. Leets, and N. Coupland. 1990. Minority language group status: a theoretical conspexus. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (1):37-55. [1,3]
146. Grave, D. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire: Heinemann Educational Books. [4]
147. Grifore, R., and R.P. Boder, eds. 1986. *Child Reading in Home and School*. New York: Plenum Press. [2,3]
148. Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [2,3]
149. Hainer, E., B. Fagan, T. Bratt, L. Baker, and N. Arnold. 1990. *Integrating Learning Styles and Skills in the ESL Classroom: An Approach to Lesson Planning*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education. [4]
150. Hakuta, K. 1986. *Mirror of Language – The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books. [3]

151. Hakuta, K., and R.M. Diaz. 1985. The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In *Children's Language 5*, edited by K.E. Nelson. 319-344. New York: Gardner Press. [2,3]
152. Hamers, J., and M.H. Blanc. 1982. Towards a social-psychological model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology* 1 (1):29-49. [2,3]
153. Hamers, J.F., and M.H. Blanc. 1989. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. [2,3]
154. 半田知雄 1980 「ブラジル日系社会における日本語の問題」(1), (2), (3-完)『言語生活』 346, 347, 348 [1,3]
155. Hansen, S. 1987. Mother-tongue teaching and identity: the case of Finland-Swedes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8 (1):75-82. [3]
156. Harley, B., P. Allen, J. Cummins, and M. Swain, eds. 1990. *The Development of Bilingual Proficiency Study*. Cambridge: Cambridge University Press. [2,3]
157. Harris, J. 1990. The second language programme - evaluation literature: accommodating experimental and multifaceted approaches. *Language, Culture and Curriculum* 3 (1):83-92. [2,3,4]
158. Hartford, B., A. Valdman, and R. Foster, eds. 1992. *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press. [3]
159. 橋本貞夫 1989 「中南米における日系子弟のための日本語教育—ブラジルを中心に—」『日本音響学会誌』 43 (5):206-215 [3]
160. Heald-Taylor, G. 1989. *Whole Language Strategies for ESL Students*. San Diego: Dormac Inc. [4]
161. Heath, S.B. 1982a. Questioning at home and at school: a comparative study. In *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, edited by G. Spindler. 102-131. New York: Holt, Rinehart and Winston. [2]
162. Heath, S.B. 1982b. What no bed time story means: narrative skills at home and at school. *Language in Society* 11:49-76. [2]
163. Heath, S.B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
164. Heath, S.B. 1986. Sociocultural contexts of language development. In *Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Sacramento: California State Department of Education. [3]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

165. Heath, S.B., and A. Branscombe. 1985. Intelligent writing in an audience community: teacher, students and researcher. In *The Acquisition of Written Language: Revision and Response*, edited by S.W. Freedman. Norwood, NJ: Ablex. [2]
166. Heller, M. 1990. French immersion in Canada: a model for Switzerland. *Multilingua* 9 (1). [2]
167. Heller, M., and G. Barker. 1988. Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for Franco-Ontario minority schools. *Anthropology and Education Quarterly* 19:20-47. [3]
168. Henning, G. 1987. Evaluation of language instruction programs. In *A Guide to Language Testing*, edited by G. Henning. 143-158. New York: Newbury House. [4]
169. 比嘉正範 1980 「ブラジルにおける日本語の社会心理学的調査」 [1]
170. Hornby, P.A., ed. 1977. *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press. [2]
171. Hudelson, S., ed. 1993. *English as a Second Language: Curriculum Resource Handbook*. Millwood, NY: Kraus International Publications. [4]
172. Hulstijn, J.H., and R. Achmidt, eds. 1994. *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11. [2]
173. Hulstijn, J.H., and J.F. Matter, eds. 1992. *Reading in Two Languages*. Amsterdam: Free University Press. [2]
174. Isajiw, W.W. 1981. *Ethnic Identity Retention*, Research Paper, 125. Toronto: Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto. [1,3]
175. Isajiw, W.W. 1983. Identity retention among second- and third-generation Ukrainians in Canada. In *New Soil-Old Roots: The Ukrainian Experience in Canada*, edited by J. Rozumnyj. 208-221. Winnipeg: Ukrainian Academy of Arts and Science in Canada. [1,3]
176. Isajiw, W.W. 1985. Learning and use of ethnic language at home and school: sociological findings and issues. In *Ostiva: Ukrainian Bilingual Education*, edited by M.R. Lupul. 225-230. Edmonton: University of Alberta, C.I.U.S. [1,3]
177. Isajiw, W.W. 1987. Three contexts for heritage language study. In *Heritage Languages in Canada: Research Perspectives*, edited by J. Cummins. Department of the Secretary of Canada. [3]
178. Isajiw, W.W., and T. Makabe. 1982. *Socialization as a factor in ethnic identity retention, Research Report*, 134. Toronto: Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto. [1]

179. Iwama, H. 1990. Factors influencing transculturation of Japanese overseas teenagers. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University. [3]
180. 岩見宮子他 1993 「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」 *AJALT* 16:43-50 [3]
181. 岩崎真理子 1982 「ニューヨーク居住日本人子女に見るバイリンガリズム—その読解力に関する研究—」 『東京学芸大学海外子女教育センター紀要』 1:49-63 [3]
182. Johnson, R.K., ed. 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. [2,4]
183. Kagan, S. 1986. Cooperative learning and sociocultural factors in schooling. In *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Minority Students*. Sacramento: California State Department of Education. [3,4]
184. Kagan, S. 1992. *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers. [4]
185. 海外子女教育振興財団 1989 『帰国子女の外国語保持に関する調査研究報告書』 [3]
186. Kalantzis, M., B. Cope, and D. Slade. 1989. *Minority Languages and Dominant Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity*. Barcombe, England: Falmer Press. [3]
187. Kalantzis, M., B. Cope, G. Noble, and S. Pyting. 1989. *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. Wollongong: Centre for Multicultural Studies. [1,3]
188. Kanazawa, H., and L. Loveday. 1988. The Japanese immigrant community in Brazil: language contact and shift. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9:423-435. [1]
189. 河合武夫 1980 「戦前移住の一世とその二代目たち」 サンパウロ人文科学研究所研究レポート VIII (8) [1,3]
190. Kim, T. 1991. 「在日朝鮮人子女のバイリンガリズム」 ジョン・マーハ、八代京子 (編) 『日本のバイリンガリズム』 125-148 研究社出版 [3]
191. Kitano, H.L., and R. Daniels. 1988. *Asian Americans: Emerging Minorities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [1]
192. 河野譲 1982 「在米日本人子女の二言語使用と教科学習」 『東京学芸大学海外子女教育センター紀要』 1:27-41 [3]

193. Kralt, J., and R. Pendakur. 1991. *Ethnicity Immigration and Language Transfer: Policy and Research*. Multiculturalism Sector, Multiculturalism & Citizenship. [1,3]
194. Krashen, S.D. 1981. Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Sacramento: California State Department of Education. [3]
195. Krashen, S.D. 1984. Immersion: why it works and what it has taught us. *Language and Society* 12:61-64. [2]
196. Krashen, S.D. 1985a. *Input in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. [2]
197. Krashen, S.D. 1985b. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman. [2]
198. Krashen, S.D., and D. Biber. 1988. *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. [3]
199. Labrie, N., and R. Clement. 1986. Ethnolinguistic vitality, selfconfidence and second language proficiency: an investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (4):269-282. [3]
200. Lambert, R.L., and B.F. Freed, eds. 1982. *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House. [2]
201. Lambert, W., and G.R. Tucker. 1972. *Bilingual Education of Children*. Rowley, Mass.: Newbury House. [2]
202. Lambert, W.E. 1984. Cross-cultural perspectives on children's development of an identity. *Teacher's College Record* 85 (3):349-363. [2,3]
203. Lambert, W.E. 1985. Culture and language as factors in learning and education. In *Education of Immigrant Students*, edited by A. Wolfgang. 55-83. Toronto: OISE Press. [3]
204. Lambert, W.E., and O. Klineberg. 1967. *Children's Views of Foreign Peoples*. New York: Appleton-Century-Crofts. [2]
205. Landry, R. 1987. Additive bilingualism, schooling and special education: a minority group perspective. *Canadian Journal for Exceptional Children* 3 (4). [3]
206. Landry, R., and R. Allard. 1991. Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In *Language, Culture and Cognition – A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, edited by M. L. and G. Duquette. 198-231. Clevedon: Multilingual Matters. [3]

207. Landry, R., and R. Allard. 1992a. *Beyond Socially Naive Bilingual Education: The Effects of Schooling and Ethnolinguistic Vitality of the Community on Additive and Subtractive Bilingualism*. Washington, D.C.: NABE Publications. [3]
208. Landry, R., and R. Allard. 1992b. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In *Maintenance and Loss of Minority Languages*, edited by W. Fase, K. Jaspaert and S. Kroon. 223-251. Amsterdam: John Benjamins. [3]
209. Landry, R., and R. Allard. 1992c. Subtractive bilingualism: the case of Franco-Americans in Maine's St. John Valley. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (6):515-544. [3]
210. Landry, R., R. Allard, and R. Théberge. 1991. School and family French ambience and the bilingual development of Francophone Western Canadians. *The Canadian Modern Language Review* 47 (8):878-915. [3]
211. Larter, M., and D. Cheng. 1986. *Teaching Heritage Languages and Cultures in an Integrated/Extended Day*, Research Report, 181. Toronto Board of Education. [3]
212. Legarreta, D. 1977. Language choice in bilingual classroom. *TESOL Quarterly* 11:9-16. [3]
213. Legarreta, D. 1979. The effects of program models on language acquisition by Spanish-speaking children. *TESOL Quarterly* 13 (521-534). [4]
214. Levine, G.N., and C. Rhodes. 1981. *The Japanese American Community*. New York: Praeger. [1]
215. Li, W. 1994. *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Avon: Multilingual Matters. [1]
216. Linde, S.G., and H. Lofgren. 1988. The relationship between medium of instruction and school achievement for Finnish-speaking students in Sweden. *Language, Culture and Curriculum* 1:131-146. [3]
217. Liskin-Gasparro, J.E. 1984. The ACTFL proficiency guidelines: gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals* 17:475-489. [4]
218. Lo Bianco, J. 1989. Revitalizing multicultural education in Australia. *Multiculturalism* 12:30-39. [1]
219. Lo Bianco, J. 1994. *Japanese in the Wider Context of Australian Language and Multicultural Policies*. [1]

220. Lofgren, H. 1984. Immigrant adolescents in Sweden – a follow up study four years after completion of the 9-year compulsory comprehensive school, *Pedagogical Bulletin* 9. University of Lund: Department of Education. [3]
221. Lofgren, H., and P. Ouvinen-Birgestam. 1982. A bilingual model for the teaching of immigrant children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3:323-331. [3]
222. Long, M. 1983. Does instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17:359-382. [2]
223. Lopez, M., and R.K. Young. 1974. The linguistic interdependence of bilinguals. *Journal of Experimental Psychology* 102:981-983. [2,3]
224. Loveday, L. 1982. *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon Press. [1,3]
225. Loveday, L. 1986. *Explorations in Japanese Sociolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins. [1]
226. Lyon, J., and N. Ellis. 1991. Parental attitudes towards the Welsh language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12:239-251. [1,3]
227. Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review* 43:707-717. [2]
228. Maher, J.C., and K. Kawanishi. 1993. Nihon no Zainichi Korean no Gengo Iji (Maintaining the Korean Language in Japan). In *Atarashii Nihonkan, Sekaikan ni Mukatte: Nihon ni okeru Gengo to Bunka no Tayoosei*. [1]
229. Maher, J.C. 1994. Community languages in Japan: situation and policies. 国立国語研究所 国際シンポジウム June 2, 1994. [1]
230. Malavé, L., and G. Duquetter. 1991. *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters. [2]
231. McLaughlin, B. 1984a. Early bilingualism: methodological and theoretical issues. In *Early Bilingualism and Child Development*, edited by M. Paradis and Y. Lebrun. 19-45. Lisse: Swets & Zeitlinger. [2]
232. McLaughlin, B. 1984b. Review of Children's Second Language Learning. *Modern Language Journal* 68:158. [2]
233. McLaughlin, B., ed. 1985. *Second Language Acquisition in Childhood. Vol. 2: School-Age Children*. 224-245. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. [2]
234. McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold. [2]

235. Metropolitan Toronto School Board. 1993. *The Generic Curriculum for Heritage Language Programs*. Toronto: The Metropolitan Toronto School Board. [4]
236. Minoura, Y. 1979. Life in between: the acquisition of cultural identity among Japanese children living in the United States. Doctoral dissertation, Dissertation Abstracts International 40, 5922A, UCLA. [3]
237. 箕浦康子 1981a 「アメリカ文化との接触が日本人の家庭生活と子どもの社会化過程に及ぼす影響」 トヨタ財団第12回助成研究報告会資料 1-15 [3]
238. 箕浦康子 1981b 「バイリンガリズムの形成過程とその関与因—在米日本人児童の場合—」 『岡山大学文学部紀要』 (哲学編) 第2号 (通算42号) 75-86 [3]
239. 箕浦康子 1984 『子供の異文化体験』 思索社 [1]
240. Mitchell, R. 1985. Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*. 330-352. [2]
241. Mohan, B.A. 1979. Relating language teaching and content teaching. *TESOL Quarterly* 13 (2):171-182. [4]
242. Mohan, B.A. 1986. *Language and Content*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley. [2,4]
243. Morocco, G., and Soven. 1990. Writing across the curriculum in the foreign language class: developing a new pedagogy. *Hispania* 73:845-848. [4]
244. Murray, D.E., ed. 1992. *Diversity as Resource*. Alexandria, VA: TESOL. [1]
245. 中島和子 1979 「カナダの二言語教育研究から学ぶもの—母国語維持の重要性の再認識—」 『海外子女教育』 29-33 [3]
246. 中島和子 1982a 「バイリンガル教育の新しい動向」 『月刊言語』 11 (10):58-65 [2,3]
247. 中島和子 1982b 「二言語に触れて育つ子どもの語学力」 『海外子女教育』 12:29-33 [3]
248. Nakajima, K. 1983. Age factors in mother tongue maintenance and in the development of English proficiency of overseas Japanese children. In *Theory, Technology, and Public Policy in Bilingual Education*, edited by R.V. Paddila. 29-43. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education. [3]
249. 中島和子 1985 「トロント補習校児童生徒の日本語・英語両言語の発達とその相互関係について」 未発表研究報告 [3]

250. 中島和子 1988a 「日系高校生の日本語力ーカナダ・トロントの日本語
学校卒業生の実態調査よりー」 『移住研究』 25:1-14 [3]
251. 中島和子 1988b 「日系子女の日本語教育」 『日本語教育』 66:137-150 [3]
252. 中島和子 1990 「国際社会から見たバイリンガル教育」 『月刊日本語』
6月号 10-13 [2,3]
253. 中島和子 1991 「現代のバイリンガリズムー何のためのバイリンガリ
ズムか」 『月刊言語』 20(8):62-68 [2,3]
254. 中島和子 1992 「バイリンガル児のアイデンティティーの獲得」
『月刊言語』 21(10):60-67 [2,3]
255. 中島和子他 1994 「年少者のための会話力テストの開発」
『日本語教育』 82:40-58 [4]
256. Niyekawa, A. 1980. *Biliteracy Acquisition and Its Socio-Cultural Effects*,
Research Report. National Center for Bilingual Research, Los Alamitos. [2]
257. Noro, H. 1985. Family and language maintenance: an exploratory study of
Japanese language maintenance among children of post-war Japanese immigrants
in Toronto. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto. [3]
258. 野呂博子 1993 「カナダにおける継承語としての日本語教育」
『移住研究』 47(5):87-94 [3]
259. 野山宏 1992 「在日外国人児童・生徒への日本語教育に対する多文化
教育的一考察」 『日本語教育論集9』 35-66 国立国語研究所 [3]
260. O'Bryan, K., J. Reitz, and O. Kuplowska. 1976. *Non-Official Languages:
A Study in Canadian Multiculturalism*. Ottawa: Supply and Services Canada. [1]
261. O'Malley, J.M., and A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second
Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
262. 岡田光世 1993 『ニューヨーク日本人教育事情』 岩波新書 [1,3]
263. Okamura-Bichard, F. 1985. Mother tongue maintenance and second language
learning: a case of Japanese children. *Language Learning* 35 (1):63-89. [3]
264. Oketani, H. 1995. Subtractive to additive bilinguality – a study of relations
between bilinguality, academic achievement and socio-psychological factors in
second-generation Japanese-Canadian youth. Unpublished doctoral dissertation,
University of Toronto. [3]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

265. Olson, R.D., N. Torrance, and A. Hildyard, eds. 1985. *Literacy, Language and Learning – The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
266. Omaggio, A.C. 1983. Methodology in transition: the new focus on proficiency. *Modern Language Journal* 67:330-341. [2,4]
267. Omaggio, A.C., ed. 1985. *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties That Bind*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. [2,4]
268. Pannu, R., and J. Young. 1980. Ethnic schools in three Canadian cities: a study in multiculturalism. *Alberta Journal of Educational Research* 26:247-261. [1]
269. Paradis, M., and Y. Lebrun, eds. 1984. *Early Bilingualism and Child Development*. Lisse: Swets & Zeitlinger. [2]
270. Parker, D. 1985. Sheltered English: theory to practice. Paper read at the National Association for Bilingual Education Conference, at San Francisco, California. [3]
271. Patkowski, M.S. 1978. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30 (2):449-471. [2]
272. Paulston, C.B. 1980. *Bilingual Education: Theories and Issues*. Rowley, MA: Newbury House. [2,3]
273. Paulston, C.B. 1988a. Bilingualism and bilingual education: an introduction. In *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*, edited by C.B. Paulston. Westport, Conn.: Greenwood Press. [2,3]
274. Paulston, C.B., ed. 1988b. *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Westport, Conn.: Greenwood Press. [2,3]
275. Pauwels, A. 1985. Australia as a multilingual nation. *Annual Review of Applied Linguistics* 6:78-99. [1]
276. Pauwels, A. 1986. *Immigrant Dialects and Language Maintenance*. Dordrecht: Foris. [1]
277. Pauwels, A. 1994. Managing multilingualism in Australia: issues in language maintenance and intercultural communication affecting ethnolinguistic minorities. *Language Management for Multi-Cultural Communities*. 国立国語研究所 国際シンポジウム June 2, 1994. [2]
278. Pesola, C.A. 1991. Culture in the elementary school foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 24 (4):331-346. [2,4]

279. Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sherwood Smith, and M. Swain, eds. 1991. *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters. [2]
280. Poole, D. 1992. Language socialization in the second language classroom. *Language Learning* 42:593-615. [2]
281. Porter, L.P. 1987. Using the ACTFL Proficiency Guidelines to achieve goals of exploratory language courses. *Foreign Language Annals* 20:323-330. [2,4]
282. Ramirez, A.G., and N.P. Stromquist. 1978. *ESL Methodology and Student Learning in Bilingual Elementary Schools*. Stanford, CA: Center for Educational Research at Stanford. [4]
283. Ramirez, J.D. 1985. Summary Results of Pre/Post Achievement Test Comparisons for Matched Groups of Target Students. FY 1984-1985, Memorandum. Mountain View, CA: SRA Technologies. [3]
284. Ramirez, J.D., et. al. 1991. Final Report: Longitudinal Study of Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Programs for Language-Minority Children. San Mateo, CA: Aguirre International. [3]
285. Rehorick, S., and V. Edwards, eds. 1995. French Immersion: Process, Products & Perspectives: *The Canadian Modern Language Review*. [2]
286. Reitz, J.G., and M.A. Ashton. 1980. Ukrainian language and identity retention in urban Canada. *Canadian Ethnic Studies* 12 (2):33-54. [3]
287. Resnick, L.B. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher* 16 (9): 13-20. [2]
288. Reynolds, A.G. 1991. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning – The McGill Conference in Honour for Wallace E. Lambert*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. [2,3]
289. Rhodes, N.C. 1987. *Total and Partial Immersion Language Programs in U.S. Elementary Schools*. Los Angeles: Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles. [2]
290. Richard-Amato, P. 1988. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York: Longman. [2]
291. Richard-Amato, P.A., and M.A. Snow. 1992. *The Multicultural Classroom, Reading for Content-Area Teachers*. New York: Longman. [4]
292. Rivera, C., ed. 1983. *An Ethnographic/Sociolinguistic Approach to Language Proficiency Assessment*. Clevedon: Multilingual Matters. [2,3]

293. Rivera, C., ed. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, England: Multilingual Matters. [2,3]
294. Rivera, C., ed. 1984. *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters. [4]
295. Robinson, G.L. 1988. *Crosscultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. London: Prentice Hall. [2,3]
296. Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell. [2,3]
297. Rosenbusch, M. 1991. Elementary school foreign language: the establishment and maintenance of strong programs. *Foreign Language Annals* 24 (4):297-314. [2]
298. Rueda, R., C. Goldenberg, and R. Gallimore. 1992. *Rating Instructional Conversations: A Guide*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. [4]
299. Russell, N., T. Campbell, C. Gray, N. Rhodes, and M.A. Snow. 1985. Foreign language learning in the elementary schools: a comparison of three language programs. *Modern Language Journal* 69:44-54. [2,4]
300. Saint-Blancat, C. 1985. The effect of minority group vitality upon its socio-psychological behaviour and strategies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (1):31-44. [1,3]
301. Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters. [3]
302. Savignon, S.J. 1985. Evaluation of communicative competence: the ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Canadian Modern Language Review* 41:1000-1007. [4]
303. Saville-Troike, M. 1988. Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Journal of Child Language* 15:567-590. [2]
304. Scarcella, R. 1983. Discourse accent in second language performance. In *Language Transfer in Language Learning*, edited by S. Gass and L. Selinker. 306-326. Rowley, MA: Newbury House. [2,3]
305. Scarcella, R. 1990. *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall Regents. [3,4]
306. Scarino, Vale, McKay, and Clark. 1988. *Australian Language Levels Guidelines*. Book 1-4. Canberra: Curriculum Development Centre. [4]

307. Shapson, S., and V. d'Oyley, eds. 1984. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. [1,2,3]
308. Shavelson, R.J., and D. Stern. 1981. Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research* 51: 455-498. [2,4]
309. Singleton, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. [2]
310. Skutnabb-Kangas, T. 1979. Semilingualism and the education of migrant children as means of reproducing the cast of assembly line worker. In *Papers from the First Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and Their Children*, edited by N. Dittmar, et al. [3]
311. Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters. [3]
312. Skutnabb-Kangas, T. 1984. Why aren't all children in the Nordic countries bilingual? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5:301-315. [3]
313. Skutnabb-Kangas, T., and J. Cummins, eds. 1988. *Minority Education: From Shame to Struggle*. Avon: Multilingual Matters. [3]
314. Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In *Minority Education: From Shame to Struggle*, edited by T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins. 9-44. Clevedon, England: Multilingual Matters. [3]
315. Skutnabb-Kangas, T. 1990. Legitimizing or delegitimizing new forms of racism: the role of researchers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11:77-100. [3]
316. Skutnabb-Kangas, T., and P. Toukomaa. 1976. *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO. [3]
317. Slavin, R.E. 1991. *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 339 518). [4]
318. Smolics, G. 1981. Core value and ethnic identity. *Ethnic and Racial Studies* 4: 75-90. [1]
319. Snow, C.E. 1983. Literacy and language: relationships during the pre-school years. *Harvard Educational Review* 53 (2). [2]
320. Snow, C.E., and C.A. Ferguson. 1978. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]

[1] 各国言語事情・社会言語学 [2] (第二)言語教育一般 [3] マイノリティー言語子弟教育 [4] カリキュラム・教授法

321. Snow, C.E., and K. Hakuta. 1989. *The Cost of Monolingualism*. Santa Cruz: Bilingual Research Group, University of California, Santa Cruz. [2,3]
322. Snow, M.A., and P.A. Richard-Amato. 1992. *The Multicultural Classroom, Reading for Content-Area Teachers*. New York: Longman. [2,3,4]
323. Spencer, D. 1988. Transitional bilingual education and the socialization of immigrants. *Harvard Educational Review* 58:133-153. [3]
324. Spolsky, B. 1981. Bilingualism and biliteracy. *The Canadian Modern Language Review* 37:475-785. [2,3]
325. Spradley, J.P. 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [2,3]
326. Stern, H.H. 1976. Optimal age: myth or reality? *Canadian Modern Language Review* 32 (3):283-294. [2]
327. Stern, H.H. 1982. French core programs across Canada: how can we improve them? *The Canadian Modern Language Review* 39:34-47. [4]
328. Stern, H.H. 1983. Toward a Multidimensional foreign language curriculum. In *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*, edited by R.G. Mead. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. [4]
329. Stern, H.H., and A. Weinrib. 1977. Foreign languages for younger children: trends and assessment. *Language Teaching and Linguistics: Abstract* 10 (1):5-25. [2,3,4]
330. Stevens, F. 1976. Second language learning in an activity-centre program. M.A. Thesis, Department of Educational Technology, University of Montreal. [4]
331. Stevens, F. 1983. Activities to promote learning and communication in the second language classroom. *TESOL Quarterly* 17:259-272. [4]
332. Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. In *Input in Second Language Acquisition*, edited by S. Gass and C. Madden. 235-253. Rowley, MA: Newbury House. [2]
333. Swain, M. 1987. Linguistic expectations: core, extended and immersion programs. In *French Immersion Selected Readings in Theory and Practice*. Preprint from the Canadian Modern Language Review. [2]
334. Swain, M. 1988. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6:68-83. [2]
335. Swain, M. 1994. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50:158-164. [2]

336. Swain, M., and S. Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, England: Multilingual Matters. [2]
337. Swain, M., and S. Lapkin. 1991. Additive bilingualism and French immersion education: the roles of language proficiency and literacy. In *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, edited by A.G. Reynolds. 203-216. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. [2]
338. Swain, M., S. Lapkin, N. Rowen, and D. Hart. 1990. The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3 (1):65-81. [3]
339. Swan, M., and B. Smith. 1987. *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press. [2]
340. Tajfel, H. 1974. Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information* 13:65-93. [1]
341. Tajfel, H., and J.C. Turner. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. In *The Social Psychology of Intergroup Relations*, edited by W.G. Austin and S. Worchel. Monterey, California: Brooks/Cole. [1]
342. Tamis, A.M. 1990. Language change, language maintenance and ethnic identity: the case of Greek in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (6):481-500. [1,3]
343. Tizard, J., W.N. Schofield, and J. Hewison. 1982. Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology* 52:1-15. [3,4]
344. Tobin, J., et al. 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press. [1]
345. Tosi, A. 1984. *Immigration and Bilingual Education*. Willowdale: Pergamon. [1,3]
346. Tosi, A. 1986. *Home and Community Language Teaching for Bilingual Learners: Issues in Planning and Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. [3]
347. Toukoma, P., and T. Skutnabb-Kangas. 1977. *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*, Research Report, 26. University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology. [3]
348. Troike, R. 1978. Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal* 3:13-24. [3]
349. Trueba, H.T. 1989. *Raising Silent Voices: Educating the Linguistic Minorities for the 21st Century*. Cambridge: Harper and Row. [1,3]

350. Trueba, H., P. Guthrie, and K. Au, eds. 1981. *Culture and the Bilingual Classrooms: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House. [1,3]
351. United States Department of Education. 1991. *The Condition of Bilingual Education in the Nation: A Report to the Congress and the President*. Washington, DC: Office of the Secretary, U.S. Department of Education. [1,3]
352. Valdes-Fallis, G. 1981. Code switching and the classroom teachers. In *Language in Education: Theory and Practice*, 4:16. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. [2,3]
353. Valdman, A. 1988. The assessment of foreign language oral proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 10:121-128. [2,4]
354. Verhoeven, L. 1991a. Acquisition of biliteracy. *AILA Review*. 61-74. [2,3]
355. Verhoeven, L. 1991b. Predicting minority children's bilingual proficiency: child, family and institutional factors. *Language Learning* 41:205-233. [3]
356. Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. [2,3]
357. Wang, L., G. Richardson, and N. Rhodes. 1988. *The Clear Oral Proficiency Exam (COPE), Project Report Addendum: Clinical Testing and Validity and Dimensionality Studies*. Center for Language Education and Research, Center for Applied Linguistics. [2,4]
358. Watson-Gegeo, K. 1988. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22 (4):575-592. [2,3]
359. Wells, G. 1979. Describing children's linguistic development at home and at school. *British Educational Research Journal* 5 (1):75-89. [2,3]
360. Wells, G. 1981. *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press. [2,3]
361. Wells, G. 1986. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann. [2,3]
362. Wells-Lindfors, J. 1987. *Children's Language and Learning*. Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [2,3]
363. White, L. 1987. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics* 8:95-110. [2]
364. Williams, L.R., and Y. De Gaetano. 1985. *A Multicultural, Bilingual Approach to Teaching Young Children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. [2,3]

365. Willig, A. 1985. A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research* 55:269-317. [3]
366. Wolfgang, A., ed. 1985. *Education of Immigrant Students*. Toronto: OISE Press. [3]
367. Wong-Fillmore, L. 1985. When does teacher talk work as input? In *Input in Second Language Acquisition*, edited by S. Gass and C. Maden. 235-253. Rowley, MA: Newbury House. [2,3]
368. Wong-Fillmore, L.W. 1991a. Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In *Language Processing in Bilingual Children*, edited by E. Bialystok. 46-69. Cambridge: Cambridge University Press. [2,3]
369. Wong-Fillmore, L. 1991b. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6:323-346. [3,4]
370. Wong-Fillmore, L., P. Ammon, B. McLaughlin, and M.S. Ammon. 1985. *Learning English through Bilingual Instruction: Executive Summary and Conclusions*. Washinton, D.C.: U.S. Department of Education. [3]
371. Wong-Fillmore, L., P. Ammon, B. McLaughlin, and M.S. Ammon. 1987. *Learning English through Bilingual Instruction: Final Report to National Institute of Education*. Berkeley, CA: University of California. [3]

基礎文献 (2)

1. A Position Statement of the National Council of State Supervisors of Foreign Languages (NCSSFL). 1994. Foreign Language Annals. 10p. Foreign Language Programs and the Middle School of the Nineties. The American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. [1]
2. Ackerman, Brian P. 1994. Children's Source Errors in Referential Communication. Journal of Experimental Child Psychology 58. pp.432-464. Academic Press, Inc. [3]
3. Alaluf, Mateo. 1982. The CDCC's Project No.7: "The education and cultural development of migrants" MIGRANT CULTURE AND CULTURE OF ORIGIN. 53p. Council For Cultural Co-operation School Education Division. [1]
4. 天野正治 「外国人労働者の子どもの教育（ドイツ）」 教育と医学39-10 pp.69-76 慶応通信 [1]
5. 天野正治 1992 「特集：激動する世界での教育：異質との共存をめざす教育」 教育新世界33 pp.1-25 WFE日本支部 [1]
6. Bard, Ellen G., and Anderson, Anne H. 1994. The unintelligibility of speech to children: effects of referent availability. F.Child Lang.21. pp.623-648. Cambridge University Press. [1]
7. Bloom, P., Barss, A., Nicol, J. and Conway, L. 1994. Children's knowledge of binding and coreference: Evidence from spontaneous speech. Language Vol.70 No.1. pp.3-71. [2]
8. Bowey, Judith A. and Hansen, Julie. 1994. The Development of Orthographic Rimes as Units of Word Recognition. Journal of Experimental Child Psychology 58. pp.465-488. Academic Press, Inc. [2]
9. Cairns, Helen S., McDaniel, D., Hsu, J.R., and Rapp, Michelle. 1994. A Longitudinal Study of Principles of Control and Pronominal Reference in Child English. Language, Vol.70 No.2. pp.260-288. [2]
10. Collier, Virginia P. 1992. The Canadian Bilingual Immersion Debate. SSLA, 14. 10p. Cambridge University Press. [1]
11. Cornell, Edward H., Heth, Donald C., and Alberts, Denise M. 1994. Place recognition and way finding by children and adults. Memory and Cognition 22(6). pp.633-643. Psychonomic Society, Inc. [3]

12. Courcy, Michelen de. 1993. Making Sense of The Australian French Immersion Classroom. Journal of Multilingual and Multicultural Development Vol.14 No.3. 173-185. [1]
13. 大学入試センター 1995 「複数の言語環境を背景に持つ学生の高等教育に関する研究会」 8p. 大学入試センター [1]
14. 大学入試センター研究開発部小野研究室編 1994 「外国人子女教育のための資料便覧」 348p. 大学入試センター研究開発部小野研究室 [1]
15. Dawson, Don. 1982. Ethnic Bilingual/Bicultural Programs in Canadian Public Schools. Canadian Modern Language Review 38. pp.648-658. [1]
16. 江淵一公 1978 「文化人類学の視点からみた国際理解教育の現状と課題～アメリカにおける文化的多元主義の動向と民族文化研究計画の問題を中心として」 日本比較教育学会紀要4 pp.12-15 日本比較教育学会 [1]
17. 江淵一公 1978 「カナダにおける二言語教育をめぐる政治力学～ウクライナ系カナダ人の場合を中心として～」 日本比較教育学会紀要13 pp.61-67 日本比較教育学会 [1]
18. Ekstrand, Lars Henric. 1981. Unpopular Views on Pupular Beliefs about Immigrant Children: Contemporary Practices and Problems in Sweden. Bhatnagar, J.(ed.): Educating Immigrants. pp.184-213. [1]
19. Ekstrand, Lars Henric. 1994. Using multiple regression to predict minority children's second language performance. Applied Linguistics Vol.15 No.4. pp.421-441. [1]
20. Flemming, D.N. 1993. Appendix d Bibliography. All Things to All People. pp.219-221.[4]
21. Foster, Susan H. 1990. The Communicative Competence of Young Children. 254p. Longman. [2]
22. Y. & D. Freeman, 1992. Whole language for second language learners. pp.1-257. Heinemann. [2]
23. 深井耀子 1992 「多文化社会の図書館サービス (カナダ・北欧の経験)」 233p. 青木書店 [4]
24. 福武書店教育研究所 1992 「『男の子らしさとは』～男の子らしさに欠ける男子たち～」 モノグラフ・中学生の世界Vol.42 72p 福武書店 [3]
25. 福武書店教育研究所 1993 「……もったいない感覚」 モノグラフ・小学生ナウ Vol.13-3 69p. 福武書店 [3]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

26. 福武書店教育研究所 1994 「・・・・・学年特性」 モノグラフ・小学生ナウVol.14-2
90p. 福武書店 [3]
27. 福武書店教育研究所 1994 「第4回国際比較調査 『家族の中の子どもたち』—上海・ソウル
・ロンドン・ニューヨーク・東京—」 モノグラフ・小学生ナウVol.14-4 125p.
福武書店 [3]
28. Geva, Esther and Ryan, Ellen B. 1993. Linguistic and Cognitive Correlates of Academic
Skills in First and Second Languages. *Language Learning* 43:1. pp.5-42. [2]
29. Hakuta, Kenji and Diaz, M. Rafael. 1980. The Relationship Between Degree of
Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and some New Longitudinal Data.
Nelson, K.E.(es.); *Children's Language* Vol.5. pp.319-344. [2]
30. Hall, D.Geoffrey. 1994. Semantic Constraints on Word Learning: Proper Names and
Adjectives. *Child Development* 65. pp.1299-1317. the Society for Research in Child
Development, Inc. [2]
31. Hamers, Josiance F.and Blanc, Michel H.A. 1989. Book Reviews; Bilinguality and
Bilingualism. *Language and Education* Vol.3. pp.213-216. [1]
32. 波多野ファミリスクール 1993 「帰国子女適応教育教室研究調査報告書 平成5年度」
53p. 波多野ファミリスクール [1]
33. 廿日出里美 1990 「幼児期における多文化教育の問題点～deficit theoryの批判を中心に～」
教育学研究紀要35 pp.256-261 中国四国教育学会 [1]
34. 異文化間教育学会 1993 「異文化間教育 7」 202p. アカデミア出版会 [1]
35. Jenkins, Joyce. 1993. Japanese/日本語. 76p. Centre for Information on Language
Teaching and research. [1]
36. Jensemire, Timothy J. and Beals, Diane E. 1994. Appropriating others' words: Traces of
Literature and peer culture in a third-grader's writing. *Language in Society* 23.
pp.411-426. Cambridge University Press. [2]
37. 梶田正巳 1991 「外国人子女教育の状況について」 3p. 口頭発表 [1]
38. 神奈川県立教育センター 1993 「日本語教育に関する調査報告—在日外国人児童・生徒及び
帰国児童・生徒等のために—」 32p.+資料 神奈川県立教育センター [1]
39. 金子邦秀 1987 「現代アメリカ社会科の研究(3)—少数民族の社会化と多元主義—」
人文学144 pp.1-27 同志社大学人文学会 [1]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

40. 金子邦秀 1988 「現代アメリカ社会科の研究(4)ーバンクスの多民族教育論ー」
文化学年報37 pp.116-140 同志社大学 [1]
41. 加藤学園 1994 「イマージョン教育国際シンポジウム報告」 173p. 加藤学園 [1]
42. 川崎誠司 1992 「J.A.Banksの多民族教育論に関する一考察 ー民族文化的内容を中心にー」
教育学研究集録16 pp.55-63 筑波大学教育学研究科 [1]
43. Kelly, Ellen M. 1994. Speech Rates and Turn-Taking Behaviors of Children Who Stutter
and Their Fathers. Journal of Speech and Hearing Research, Vol.37. pp.1284-1294.
American Speech-Language-Hearing Association. [2]
44. Kim, Dongryong 1990 「二言語併用児の言語干渉に関する研究ー朝鮮学校の生徒・学生の
場合」 Japanese Journal of Educational Psychology 38 pp.205-212 [2]
45. Knop, Constance K., De Lorenzo, and William E. 1994. Point: The Case for a Sequential
Second Language Learning Experience at the Middle Level. Foreign Language Annals. 7p.
The American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. [1]
46. 小林哲也, 江淵一公 1985 「多文化教育の比較研究」 369p. 九州大学出版会 [1]
47. 国際交流基金国際懇談会配布資料 1994 「配布資料一覧」 35p. 国際交流基金 [1]
48. 国際交流センター 1995 「現地校の教育に関する資料: アメリカ合衆国の教育と学習評価
=海外で学ぶ子どもたち=」 pp.1-145 国際交流センター [1]
49. 桑原隆 1992 「ホール・ランゲージ」 国土社 [2]
50. Lindfors, Judith Well. 1987. Children's Language and Learning. 497p.
Allyn and Bacon. [2]
51. Linguistic Minorities Project. 1985. The Other Languages of England. 429p.
Routledge & Kegan Paul. [1]
52. Lyon, Thomas D. and Flavell, John H. 1994. Young Children's Understanding of "Remember"
and "Forget". Child Development 65. pp.1357-1371. the Society for Research in Child
Development, Inc. [3]
53. Marriott, Helen, J.V. Neustupny, & Robin Spence-Brown. 1994. Unlocking Australia's
Language Potential: Profiles of 9 Key Languages in Australia Vol.7-Japanese. 168p.
NLLIA. [1]
54. McGroarty, Mary. 1988. Second Language Acquisition Theory Relevant to Language
Minorities: Cummins, Krashen, and Schumann. Language Diversity: Problem or
Resource?. pp.295-337. [2]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

55. MacNamee, Terence and White Hilary. 1985. Heritage Language in the Preschool. Language and Society No.15. pp.20-23. [1]
56. 牧昌見 1991 「オーストラリアの学校系統図」 西村俊一編「国際教育辞典」 p.71. アルク [1]
57. 丸山孝一 1984 「教育における文化的多元主義とメリトクラシー(1)日系米人の場合」九州大学比較教育文化研究施設紀要35 pp.35-55 九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設 [1]
58. マスラー,ダニエル 1991 「アメリカ合衆国の学校系統図」 「アメリカ」森口秀志編, 三一新書1029「世界の教育」 p.60 三一書房 [1]
59. 松久玲子 1982 「メキシコにおける二重言語・文化教育の動向」 京都大学教育学部紀要28 pp.301-311 京都大学教育学部 [1]
60. McLaughlin, Barry. 1982. Children's Second Language Learning. Language in Education, Theory and Practice, 47. 80p. Center for Applied Linguistics. [2]
61. McLaughlin, Barry. 1984. Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool children Second Edition. 261p. Lawrence Erlbaum Associates. [2]
62. Met, Myriam. 1994. Current Foreign Language Practices in Middle Schools. Foreign Language Annals the American. 16P. Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. [1]
63. Meyers, Susan C. 1990. Verbal Behaviors of Preschool Stutterers and Conversational Partners: Observing Reciprocal Relationships. Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol.55. pp.706-712. American Speech-Language-Hearing Association. [2]
64. Miller, Peggy J and Hoogstra, Lisa. 1992. Language as Tool in the Socialization and Apprehension of Cultural Meanings, New Direction in Psychological Anthropology. Theodore Schwarts. pp.83-101. [2]
65. 文部省海外子女教育課 1991 「欧米主要国における外国人教育の現状と動向」 52p. 文部省海外子女教育課 [1]
66. 文部省海外子女教育課 1991 「主要国における外国人教育に対する取組の動向等」外国調査レポート 21p. 文部省海外子女教育課 [1]
67. 文部省教育助成局海外子女教育課 1995 「海外子女教育の現状」 88p. 文部省 [1]
68. 森茂岳雄 「アメリカにおける文化的多元主義と社会化教育」 教育学研究収録第5集 筑波大学教育研究科 [1]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

69. 村田翼夫, 澤保孝 1990 「外国人子弟教育の国際比較研究」 教育学系論集15巻1号 11p.
筑波大学教育学系 [1]
70. 長沢房枝 1986 「在日インターナショナル・スクールにおける日本語教育—ASIJ-を中心に—」
日本語教育58 pp.195-202 日本語教育学会 [1]
71. 中島慶子 1984 「カナダの多文化教育に関する研究」 教育学研究紀要29 pp.170-172
中国四国教育学会 [1]
72. 中島智子 1981 「在日朝鮮人教育における民族学級の位置と性格—京都を中心として—」
京都大学教育学部紀要28 pp.117-127 京都大学教育学部 [1]
73. 中村京子 1994 「ニュージーランドの教育制度」 カントリー・レポート [1]
74. National Foreign Language Center Washington, DC. 1993. A Framework for Introductory
Japanese Language Curricula in American High Schools and Colleges. 91p. National
Foreign Language Center. [1]
75. 二宮皓 1976 「マイノリティーのための教師部隊と複合文化教育」 海外教育研究2
pp.122-132 学事出版 [1]
76. 西村俊一 1989 「国際的学力の探求—国際バカロレアの理念と課題—」 277p.
創友社 [4]
77. 小口 功 1985 「英国のエスニックマイノリティの教育問題に関する考察 (その1)
—West Indianの低学力問題をを中心に—」 名古屋大学教育学部紀要31 pp.25-36
名古屋大学教育学部 [1]
78. 小口 功 1985 「英国における有色人移民問題に関する一考察」
教育論集28 pp.45-65 名古屋大学教育学部教育学研究科 [1]
79. 小口 功 1986 「イギリスの有色人分散教育政策—Ealingのバス通学を中心に—」
日本比較教育学会紀要12 pp.41-48 日本比較教育学会 [1]
80. 岡本行雄, 他 1994 「海外赴任と家族関係の適応過程:平成5年度科学研究費補助金
(総合研究)研究成果報告書」 311P. [3]
81. 奥田祥子 1994 「第一言語習得と第二言語習得におけるinputの相違」
大東文化大学紀要第32号 pp.289-296 [2]
82. 小野博 1994 「バイリンガルの科学」 444p. 講談社(ブルーバックス) [1]
83. 大西守 1992 「異文化ストレス症候群」 pp.155-174 バベルプレス [3]

[1]各国語事情・社会言語学 [2](第二)言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

84. Reid, Euan. 1994. Doing English and Being English:the Mother Tongue in the School Curriculum in English. Landskrona Papers, A Report from the IMEN Workshop in Landskrona, Sweden, 14-16 May 1993. pp.209-223. Centrum for didaktik vid Lunds Universitet. [1]
85. Sapienza, Christine M.and Stanthopoulos, Elaine T. 1994. Respiratory and Laryngeal Measures of Children and Women With bilateral Vocal Fold Nodules. Journal of Speech and Hearing Research,Vol.37pp. 1229-1243. American Speech-Language-Hearing Association. [2]
86. 佐藤実芳 1989 「幼児教育における人種差別意識形成の防止の研究(その1) ~「ちびくろサンボ」の是非をめぐるイギリスの論争~」 教育論集32 pp.11-21 名古屋大学教育学部教育学研究科 [1]
87. 佐藤実芳 1990 「イギリスの人種差別を解消するための教材に関する研究 ~物語The Hearstone Odysseyとマイノリティに対する嫌がらせの解消~」 教育論集33 pp.29-42 名古屋大学教育学部教育学研究科 [1]
88. Schnitzer, MarcL.and Krasinski, Emily. 1994. The development of segmental phonological production in a bilingual child. F.Child Lang.21. pp.585-622. Cambridge University Press. [2]
89. 関口礼子 1991 「カナダの学校系統図」 西村俊一編「国際教育辞典」 p.142 アルク [1]
90. Senior Secondary Assessment Board Of South Australia. 1988. Japanese Year12 Detailed Syllabus Statement 4units. 79p. SSABSA. [1]
91. 柴山真琴 1993 「1990年前後のバンコク 日本人学校通学児の社会化環境」 東京大学教育学部紀要第33巻別冊 211-220 [1]
92. 白石淑江 1992 「幼児のからだのことば」 同朋大学論叢 pp.121-139 同朋大学 [3]
93. Skarakis-Doyle, Elizabeth and Mullin, Kathleen. 1990. Comprehension Monitoring in Language-Disordered Children: A Preliminary Investigation of Cognitive and Linguistic Factors. Journal of Speech and Hearing Disorders,Vol.55. pp.700-705. American Speech-Language-Hearing Association. [2]
94. Slobin, Dan I. 1993. Crosslinguistic Aspects of Child Language Acquisition. Sophia Linguistica 35. 85p. Sophia University. [2]
95. Sokoloff, Garret. 1994 「お知らせ Vol.3 No.1 Fall Issue」 25p. NCSTJ全米中等教育日本語教師会 [4]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

96. Snow, Catherine E., Wendy S. Barnes, Jean chandler, Irene F. Goodman and Lowry Hemphill. 1991. Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy. 251p. Harvard University Press. [1]
97. Stockmal, Verna, Muljani, D and Bond, Zinny. 1994. Can Children Identify Samples of Foreign Languages As Same Or Different?. Language Sciences, Vol.16 No.2. pp.237-252. Elsevier Science Ltd. [2]
98. 末藤美津子 1990 「アメリカ合衆国におけるバイリンガル教育～日本人生徒に関する一考察～」 国際教育研究10 pp.1-17 東京学芸大学海外子女教育センター国際教育研究室 [1]
99. スモールシュウ, ブライアン 1991 「カナダの学校系統図」 「カナダ」森口秀志編, 三一新書 1029 「世界の教育」 p.110 三一書房 [1]
100. Swain, Merrill, Harley, Birgit and Chaudron, Craig. 1979. Working Papers On Bilingualism No.17. 208p. The Department of the Secretary of State. [2]
101. Swain, Merrill, Harley, Birgit and Chaudron, Craig. 1979. Working Papers On Bilingualism No.18. 252p. The Department of the Secretary of State. [2]
102. Swain, Merrill, Harley, Birgit and Chaudron, Craig. 1979. Working Papers On Bilingualism No.19. 231p. The Department of the Secretary of State. [2]
103. 田崎徳友, 松尾知明 1993 「アメリカにおける多文化教育に関する研究～州レベルの政策を中心として」 福岡教育大学紀要42号第4分冊 pp.49-59 [1]
104. The Japan Council of International Schools, with funding from the Japan Ministry of Education. A Framework for Teaching Japanese as a Second Language. pp.121-171. The Japan Council of International Schools, with funding from the Japan Ministry of Education. [1]
105. 東京都板橋区立志村第四小学校 1995 「外国人児童・生徒の初期における生活適応指導と言語指導について」 106p. 東京都板橋区立志村第四小学校 [1]
106. 東京都目黒区立東根小学校日本語学級編 1995 「教科書中の文型・語彙分類表－小学校国語・算数・生活 1年生・2年生－」 東京都目黒区立東根小学校日本語学級 [1]
107. 東京都目黒区立東根小学校日本語学級編 1995 「学校生活に必要な日本語指導の工夫と改善－在籍学級・保護者との連携や支援－」 92p. 東京都目黒区立東根小学校日本語学級 [1]
108. Treiman, Rebecca, Cassar, Marie and Zukowski, Andrea. 1994. What Types of Linguistic Information Do Children Use in Spelling? The Case of Flaps. Child Development 65. pp.1318-1337. The Society for Research in Child Development, Inc. [2]

[1]各国語事情・社会言語学 [2] (第二) 言語教育一般 [3]マイノリティー言語子弟教育 [4]カリキュラム・教授法

109. Umbel, Vivian M. and Oller D.K. 1994. Developmental Changes in Receptive Vocabulary in Hispanic Bilingual School Children. *Language Learning* 44:2. pp.221-242. [1]
110. Verhoeven, Ludo T. 1994. Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning* 44:3. pp.381-415. [2]
111. Verkler, Karen Wolz. 1994. Middle School Philosophy and Second Language Acquisition Theory: Working Together for Enhanced Proficiency. *Foreign Language Annals*. 24p. The American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. [1]
112. Vries, John de. 1984. Factors Affecting the Survival of Linguistic Minorities: A Preliminary Comparative Analysis of Data for Western Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol.5 Nos.3&4. pp.207-216. [2]
113. Washington State Japanese Language Curriculum Guidelines Committee. 1994. A Communication Framework for Introductory Japanese Language Curricula in Washington State High Schools. 206p. Washington State Japanese Language Curriculum Guidelines Committee. [1]
114. Wesche, Marjorie Bingham. 1987. Second language performance testing: The Ontario Test of ESL as an example. *Language Testing* 4(1). pp.28-47. [2]
115. Wilcox, M. Jeanne, Kouri, Theresa A., and Caswell, Susan. 1990. Partner Sensitivity to Communication Behavior of Young Children with Developmental Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol.55. pp.679-693. American Speech-Language-Hearing Association. [2]
116. 柳原昇, 中西直和 1992 「外国人労働者の教育政策に関する一考察～オーストラリアの移民教育政策を中心に～」 大阪教育大学教育研究所報27 pp.57-65 大阪教育大学 [1]
117. Youssef, Valerie. 1993. Children's linguistic choices: Audience design and societal norms. *Language in Society* 22. pp.257-274. [2]
118. 周飛帆 1991 「中国帰国生徒の異文化適応に関する一考察」 教育学研究集録15 pp.69-77 筑波大学教育学研究科 [1]

The Canadian Modern Language Review, 1983, pp.23-43.
"A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education"

第二言語教育のための三段階レベルカリキュラムモデル
Allen, J.P.B.

《要旨》

近年、理論中心の言語学から第二外国語としての新しい言語教育の発達への変化が目立つようになってきた。従来は、構造的な文法中心の教授法が主流であり、コミュニケーションとしての言語教育は、ほとんど注目されていなかった。その言語の文法構造を習得すれば文章を作り出せるようになると信じられていたが、実際にその言語をコミュニケーションの手段として使用するまでには至らなかった。そこで、第二外国語教育のための教授法と言語観を確立させる必要が出てきた。

しかし、コミュニケーション中心の教授法は「経験」によるものが主で、理論として十分に定義されていなかった。また、言語教育の最終ゴールが多様であるため、構造的アプローチはどのような言語教育の目標にも比較的無難に適切であった。そこで第二外国語としての教育を発達させるには、その教授法を学習目標別に細分化する必要があった。

第二外国語教育の教授法として、三段階のカリキュラムモデルがカナダのOntario Institute for Studies in Education のESL プログラムのために考えられた。

1、Structural (構造的) 2、Functional (機能的) 3、Experiential (経験的) である。これら三段階のカリキュラムが、第二外国語教育のためのカリキュラムの組織的問題全てを解決できるとは思わないが、第二外国語教育としての英語教育 (ESL) だけでなく、移民に対する英語教育、専門的な目的のための英語教育など、高校、大学、専門学校に至るまで、また、あらゆる言語教育一般にわたって、有効であると考えられる。

「縦」で見る三段階カリキュラムモデル

1、構造レベル (Structural Perspective [Communication level 1])

基本的な言語特徴 (発音、文法、語彙など) に注目する。このレベルでは、学習者が基本的な文の構造や語彙を習得し、流暢に話せる習慣を身に付けさせる。複雑な文ではなく簡単な短文を読ませたり、基本的な文のパターンをたくさん練習して、コミュニケーション能力を養うための、最初の段階である。ここでの教材は学習者にとって、柔軟的で、十分に意味のあるものでなくてはならない。

2、機能レベル (Functional Perspective [Communication level 2])

言語特徴に注目したあと、さらに談話単位の文の構造に注目する。ここでは、レベル1以上に構文や語彙を学ぶというよりもむしろ、学習言語で話されたり書かれたりしている談話が、どのような構文や語彙で成り立っているかを理解することが期待される。つまり学習者が機能的 (Functional) に、様々な場面で使い分けられるだけの言語能力を身に付ける例えば、情報の聞き方や、探し方、約束の仕方、謝罪の仕方、説明の仕方、などが出来るようにならなくてはならない。

3、経験レベル (Experiential Perspective [Communication level 3])

言語の性質そのものではなく、社会的、あるいは仕事、学業などの目標達成のために、どうやってその言語を使用するか、という目的のための言語学習に注目する。レベル1と2では、言語の内包的側面に注目してきたが、レベル3では、言語の構造や機能面には全く注目せず、実生活・実社会の中でどれだけ多く可能な限り、言語使用が出来るかを目的としている。学習者のそれぞれの学習目標の達成のために、学習言語に

関わるあらゆる材料を使用できる能力、実際に言語を運用する能力を発達させるための段階である。この段階で使用される読み教材や練習問題は、個人が興味を持つことの出来るものを基本とし、教師が使用したいものではなく、学習者がコミュニケーションしたいと望むものを取り入れ、教室の中でも教室の外でも出来るだけたくさん練習する。トピックは、言語の機能や構造によって選ばれたものではなく、状況別、あるいはある特定の場面を想定して選ばれた内容でなくてはならない。イマージョンプログラムもこの段階に含まれる。

「周期」で見る三段階カリキュラムモデル

上記の三段階レベルはそれぞれに関連し合い、相互に依存し、共に共存しているといえる。レベル2や3に行くためには、レベル1で十分な構文力と語彙力を身に付けておかなければならない。つまり、言語運用をするためには、それに必要な知識を身に付けておく必要がある。また、それぞれのレベル内にも段階があり、初級レベルの「文の構造」から中級、上級レベルのものに至るまで、初級レベルの「機能」から中級、上級レベルにおける機能、そしてレベル3においてもレベル1・2から続いて初級・中級・上級というように「縦」のつながりだけではなく、「横」とのつながりでも、この三段階レベルのカリキュラムモデルは成り立っている。

モントリオールのフランス語又は英語を使って教える学校で学ぶ
移民の子供達の言語行動と適応の関係について

Joti K Bhatnagar

<概略> 1960年代から70年代初期にかけて、比較的未開発な国からヨーロッパの都心部や北アメリカへの移住そしてそれに伴う移民子供人口の増加が著しく見られた。これらの子供達は大半が母国語つまり受け入れ側から見れば外国語を使用するので、新たに補助的な言語指導が取り入れられた。移住先での言語を流暢に駆使できるようになればそれに伴い彼等の社会的、情動的そして教育的適応もなされるという希望的観測に基づいた施策であった。しかし、本当に移民の子供達の言語行動と適応の間にこのような関係があるのだろうか。母国語維持が移住先での社会的適応にブレーキをかけるのか否か、母国語維持に伴う心理的影響を実験的データで証明した研究は未だなく、今回の実験がそのギャップを埋めてくれるものになるであろう。

<先行研究> バイリンガリズムと認知能力との関係を調べた研究は1900年代初期に遡る。初期の研究結果では、バイリンガリズムが知能テストでモノリンガルより低い点をとっており、知能とバイリンガリズムとは強い負の関係にあるとされていた。よってバイリンガリズムは教育的にも社会的にも評価されなかった (Arsenian, 1945)。その後、Darcy (1953) が、バイリンガリズムは認知能力を言語知能テストで測定されると正当に評価されないという見解を提唱し、Peal & Lambert (1962) の画期的研究へとつながった。Lambert (1975) は、バイリンガリズムと認知能力の負の関係を提示した初期の研究は多くの重要な変数をコントロールしていなかったとしてその非妥当性を指摘した。Peal & Lambert (1962) はそれまでのバイリンガリズムと認知能力の負の関係を否定し、逆に正の関係を支持する仮説をうちたてた。そして彼等の実験では、非言語的また言語的テストの両方に於いてバイリンガルの方がモノリンガルより高得点をマークした。これら北アメリカ大陸で行われた研究結果は、シンガポール (Torrance et al., 1970)、南アフリカ (Inaco-Worrall, 1972)、スイス (Balkan, 1970)、そしてイスラエル (Ben-Zeev, 1977) の研究者達によって支持された。これらの結果を移住した子供達にあてはめて考えると、バイリンガルつまり母国語を維持し第二言語も習得した子供達は、モノリンガルの子供達より高レベルの認知的技術を駆使し、学業成績を修めるだろうと考えられる。

バイリンガルの定義については、Lambert (1975) が additive form of bilingual と subtractive form とを区別している。Additive form では、第一言語に加えて新たな言語と文化が習得され、subtractive form では、新しい言語と文化を習得するにつれて、徐々に第一言語と文化的背景が失われてゆく。筆者はこれに加えて、retractive kind of bilingual として、心理的には新文化を受け入れない者が社会的に仕方なく新しい言語と文化を習得するが、折に触れて自文化に戻ろうとするバイリンガルを挙げている。

筆者は、これら三種類の言語行動を変数として、カナダに移住したイタリア人の子供達のなかで従属変数(学業成績、言語発達、社会性など)に違いがあるかどうかを調べることにより、言語行動が及ぼす影響を実験的に研究する。

<方法> 対象者は345人の英語話者(171人が移住した子供、174人がコントロール)と204人のフランス語話者(102人が移住した子供、102人がコントロール)で、モントリオールの北東に位置する区域にある小学校のうち6校の英語校からそして7校のフランス語校から抽出された。全ての移住者はイタリア系であり、年齢、IQ、社会経済的地位はコントロールされた。

従属変数として、平均成績、英語又はフランス語の達成度、英語又はフランス語を流暢に喋ることが出来るかどうか、スポーツや余暇への参加、スポーツや余暇での達成度、仲間との交わり、仲間内での人気度、そして授業への参加度が挙げられる。これらの変数を5ポイントスケールにして、担当教員が、学校でとった記録と自らの観察に基づいて評価した。小学校の時点では、生徒達は学校生活の大半を一人の担当教員と

過ごすので、教員は生徒達の学業面だけでなく社会的行動面に於いても把握することができる。

半構成化させた面接に於いては、様々なレベルの家族的そして社会的交流の場でコミュニケーション言語がどのように変わるかを次の5つの状況下で調べた：1) 親と喋っている時；2) 兄弟／姉妹と喋っている時；3) 学校で友達と喋る時；4) 家族の友人と喋る時；そして5) 親が家族の友人と喋る時。子供達が決まった社会的状況でその言語を使ったかどうかを"しばしば"、"時々"、"たまに"、そして"全然"の4つの項目に分類し、はっきりと"たまに"又は"全然"と答えた場合には、その状況でのその言語の使用はなかったものとみなした。この5つの状況下で子供達又は親が喋る言語を、前に挙げた3つの言語行動の項目[Subtractive:カナダ語(カナダで使用されている英語又はフランス語のことを指す)を主に使用；retractive:意図的に母語を使用；additive:母語とカナダ語を両言語使用]に分類し、従属変数に差違が生じるかを調べた。

<結果>

1) 親と喋る言語

英語校とフランス語校共に、カナダ語(英語又はフランス語)を主に使用した子供の割合は25%前後で、母語(イタリア語)を使用した子供が50%強を占め、そして母語とカナダ語を混ぜて喋った子供(二言語混合組)が25%弱いた。これら3組の内、二言語混合組が全ての従属変数に於いて他の組の子供達より高い平均値をマークした。次いでカナダ語組が、そして一番低い平均値を記録したのが母語組であった。

2) 兄弟姉妹と喋る言語

英語校とフランス語校共に、カナダ語を主に使用した子供の割合は約2/3で、母語を使用した子供が約1/6、そして二言語混合組が1/5前後いた。これら3組の内、二言語混合組が全ての従属変数に於いて他の組の子供達より高い平均値をマークし、次いでカナダ語組が、そして母語組が一番低い平均値を記録した。3組間の平均値の差違は、例外なく全ての従属変数に於いて有意であった。

3) 学校の友達と喋る言語

英語校とフランス語校共に、カナダ語を主に使用した子供の割合は2/3強で、母語とカナダ語を混ぜて喋った子供が1/3弱いた。母語を使用した子供は英語校で2.3%そしてフランス語校で0%であり、少数であることから分析対象外となった。結果は上記のケースと同様に二言語混合組が常にカナダ語組より高い平均値をマークした。

4) 家族の友人と喋る言語

英語校とフランス語校の生徒がとる言語行動の違いが初めて有意差となった(1%レベル)。英語校ではカナダ語、母語、両言語を使用する子供の割合がそれぞれ11.1%、61.4%、27.5%であるのに対して、フランス語校では39.2%、33.3%、27.5%となり、カナダ語(フランス語)を使用する子供の割合が大きかった。二言語混合組と母語組の間で有意差が認められたのは英語校で"スポーツや余暇への参加"、"学友との交わり"そして"授業への参加度"の3変数で、フランス語校では"スポーツや余暇への参加"を除く2変数に於いてであった。その内英語校の"学友との交わり"に於いては3組間で有意差がみられ、二言語混合組に次いでカナダ語組そして母語組が位置した。

5) 親が家族の友人と喋る言語

4)と同様に、親が友人と喋る際には、英語校の生徒の親の場合は母語(71.9%)か二言語混合(22.2%)が大半を占めるのに対して、フランス語校の生徒の親はカナダ語(41.2%)を使用する割合が比較的大きくその分母語を使用する割合(36.3%)が小さくなっている。従属変数に於ける有意差はみられなかった。

<考察> 結果は二言語を状況に応じて使い分けしている二言語両用型が優位に位置するものとなり、Lambert 達が提唱した"additive form of bilingual"が一番望ましい言語的かつ文化的形態である"という結論を支持することになった。これは、移住先の言語を習得するにつれてより良い文化適応がなされるという既存の言語行動と適応の前提関係を否定するものであり、母語維持がadditive formの方向性でなされる限りバイリンガルであることがより成熟した学業達成、第二言語の習得そして社会性につながる可言えそうである。この考えはアメリカやカナダで行われているbilingual and bicultural programmesにも取り入れられている。だが今のところカナダに於ける少数民族のための言語教育の研究は進んでおらず、現在小規模で非公式のレベルでのプログラムが軌道に乗り始めたばかりである。今後のこの分野での研究は急を要するところである。

"Language Processing in Bilingual Children" E. Bialystok (ed), 1991
Cambridge University Press,
'Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children'
pp.70-89
Jim Cummins

バイリンガル児童・生徒における第一言語(L1)と第二言語(L2)の相互関係について
ジム カミンズ

<概略>

児童・生徒の既得の認知力(cognitive resources)がL2習得の速度および達成度に大きな影響を与えることは明らかである。もちろん個人要因(動機付けなど)、インプットの量・質の決め手になる状況要因もL2習得過程で中心的役割を果たしているが、それらは認知力と関わり合って影響すると考えられる。L2習得過程をより明らかにするために、言語能力を二つの領域(dimension)に分け、それぞれが諸要因とどのような関わり合いを持つかということ考えてみたい。二つの領域とは、「個人特性をベースとして習得される言語能力」(attribute-based aspects of proficiency)と「インプットをベースとして習得される言語能力」(input-based aspects of proficiency)である。L2習得の初期は二領域の違いははっきり現われないが、習得が進むにつれその差が現われる。ここでは児童・生徒の既得の認知力の一つであるL1に焦点を当て、L2習得上、両言語がそれぞれの領域でどの程度まで関わり合っているかを考察したい。

<言語能力の二面>

児童・生徒の言語及びリテラシーの発達上、二つの言語使用を区別する必要があることは多くの研究者が認めるところである。一つは、「場面の中での言語使用」(contextualized use of language)で、もう一つは、「場面から離れた言語使用」(decontextualized use of language)である。名称は、言語学者(Bruner 1975; Olson 1977; Donaldson 1978; Bereiter & Scardamalia 1981; Cummins 1981, 1984; Snow 1991)によっていろいろ異なるが、この違いは、伝達の際にどのぐらい言語以外の助けがあるかということである。場面内言語使用とは、ポディー・ランゲージなどのような言語以外の助けにより、コミュニケーションをよりたやすく成立することができ、場面外言語使用は、言語以外の助けがなく、認知力をより必要とする言語使用である。たとえば、日常会話などに必要な会話力は前者であり、読解力や作文力などは、後者に当たる。L2習得上この二つの言語使用で違いがあることは、これまでの多くの研究によって実証されており、例えば年齢相応の会話力はL2環境に入って平均2年ぐらいの短期間で習得可能であるが、英語の学力と関連した英語力となると社会経済的に恵まれた移住者子弟でも少なくとも4年はかかると言われている。(Collier, 1987; Cummins, 1981; Cummins 1984; Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978; Cummins & Nakajima, 1987) またバイリンガル児童生徒の言語のこの2領域は比較的独立していると言う。(Snow, 1991; Gonzales, 1986)

では、異言語間においてこれら2領域がどのように関わっているか、L1の2領域の力が発達していれば、L2の2領域の力も同じように発達するのか、つまり2言語間の相互依存関係がどの程度まで支持されるかということについて、これまでの研究成果を踏まえて検討してみたい。

<L1とL2の言語能力の関係について>

まず(1)スエーデンのフィンランド系、(2)米国のスペイン語系、(3)米国・カナダのアジア系の移住者子弟、次に(4)移住者子弟以外の学童生徒、最後に(5)成人L2学習者を対象とした研究調査をとりあげる。

(1)スエーデンのフィンランド系移住者子弟研究における言語間の相互依存性

フィンランド系子弟（3-6年生165名）のL1とL2の学習言語力を、同意語、反意語などの語彙テスト、国語、算数、その他の教科テストを通して行った調査（Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976）では、フィンランドですでに学校教育を受けた学童は（通学年数3年以上）、スウェーデンで学校教育を初めて受けた学童に比べて、年齢相応のL2レベルに近づく率が高い。つまりL1での学習がスウェーデン語のテストを理解する上での基礎となっており、L2の学校教育を2年受けてもそれに代わるものとはならない。

スウェーデンの学校で二言語で学習するフィンランド系子弟の縦断的調査（Linde & Lofgren, 1988）では、入学時のスウェーデン語の力（パス係数0.26）より、フィンランド語の力（パス係数0.66）の方が、ずっと学童の成績と関係していることが分かった。またフィンランド語の力とスウェーデン語の力にもプラスの関係が見られた（パス係数0.36）。小学校6年生を対象とした第2、第3の調査でも、フィンランド語の力とスウェーデン語の学習言語間にプラスの関係が見られ（パス係数0.30、0.33）、8年生を対象とした第4の研究でも同じ結果が得られた（パス係数0.24）。この諸調査は滞在期間を一要因として分析していないことに問題があるが、フィンランド語とスウェーデン語が構造的に近い言語ではないので、二言語間のプラスの相関は単なる言語的転移（linguistic transfer）ではなく、二言語の学習言語間の転移と考えられる。要するに、L2習得過程でL1とL2の学習言語の間には軽度（moderate）の相互依存的関係が見られる。

（2）米国のスペイン語系移住者子弟研究における言語間の相互依存性

Ramirez (1985) はニュージャージーのバイリンガル・プログラムの小学3年生（75名）を三年間研究し、L1（スペイン語）とL2（英語）の学習言語力は同じ因子に負荷しており、入学時にスペイン語の学習言語が高度に発達した学童は、英語の学習言語力の発達度が高かったという。Hakuta & Diaz (1985) の縦断研究では、幼稚園から小学三年までの英語とスペイン語の学習言語の相関関係が学年が進むにつれ強まり、0から0.68まで上がったと言っている。入園時の園児が0だったのは英語圏での滞在年数が異なり、それが英語力に影響を及ぼしたと考えられる。

カリフォルニア州教育局がマイノリティー学童生徒のために行った学校評価（1981）でも、L1の会話力とL2の読解力に比べて（ $r=0.36\sim 0.59$ ）、L1とL2の読解力間に高い相関が見られ（ $r=0.60\sim 0.74$ ）、また、その関係がL2の会話力が伸びるにしたがって強まるという結果が出ている。

Gonzalez (1986)（6年生72名）のメキシコ系子弟の研究でも、L1とL2の読解力間に、L1とL2の会話力間よりもずっと強い相関関係が見られた。移住以前にメキシコで最低2年通学した学童と、就学前にアメリカに移住した学童（両方とも社会経済的地位は低い）を比較すると、前者はスペイン語・英語の読解力に優れ、後者は英語の会話力に優れる。全体として、スペイン語・英語の読解力間に相関関係が見られ（ $r=0.55$ $p<0.01$ ）、読解力と会話力の間には見られなかった。これはL1による教科学習の基礎が、L2の学習言語の習得に転移したものと解釈される。興味深い点はL1とL2の会話力の間にも相関関係が見られたことで、これは、学習言語間ばかりでなく、会話力のある面でも転移が生じることを示唆している。

以上は、主に標準読解テストを用いた調査であるが、Goldman (1985)（幼児～6年生）は、物語再生（retelling）の力を比較し、スペイン語でも英語でも同じような読解ストラテジーが見られること、小学3年以上のバイリンガル学童の英語力はモノリンガル学童と同じレベルであるが、小学3年以下はモノリンガルに劣るといふ。同じくスペイン語をL1とする小学4年と6年生の書く力の研究（Carlisle, 1986）では、英語の表現技法（rhetorical effectiveness）、統語的習熟度（syntactic maturity）、作文量（productivity）において、バイリンガル・プログラムの学童の方が、現地校で英語だけで教育を受けるサブマージョン（submersion）の学童より優れているが、どちらもモノリンガル学童より英語の表現技法、作文の質において劣る。また英語とスペイン語の表現技法の間に有意の関係があったという。以上のように米国スペイン語系マイノリティー学童のL1とL2の学習言語間においても軽度の相互依存度が見られる。

（3）米国・カナダのアジア系移住者子弟研究における言語間の相互依存性

Genesee (1979) は表記体系が異なる二言語間では相関関係が有意であっても弱いと言っているが、中国語や日本語のような言語で調べることは、言語相互依存説のよいテストになるわけである。北米の研究調査

の中で、表記体系の差にもかかわらず、学習者の知的、性格要因の中で、特にL1の読解力がL2のある面の習得に寄与するという結果が得られたものがいくつかある。

トロントの補習校生徒(91名、2-3年生/5-6年生)、ベトナム難民子弟(45名、9才-17才)を対象に行われた調査(Cummins et al,1984)では、英語の学習言語テスト(Gates McGinitie 読解力テスト、文章反復テストなど5種)と日本語の読解力テスト、更に52名を選んでインタビューで英語と日本語の会話テストを行った。三つの因子(「文法力」「(会話)交流スタイル」「学習言語力」)が得られ、回帰分析で、まず滞在年数を入れると、「文法力」 $R^2=0.26$ 、「交流スタイル」 $R^2=0.21$ 、「学習言語力」 $R^2=0.17$ であり、次にL1の学習言語要因群を加えると、「文法力」3%、「交流スタイル」6%、「学習言語力」18%、次にL1の会話交流スタイルや性格を入れると、「文法力」4%、「交流スタイル」17%「学習言語力」2%と説明率が増える。つまり、L1の認知、リテラシーはL2のその面の発達に深く関わっているのに対して、L1とL2の会話交流スタイルは個人の特性と深く関わっており、またL2文法力は滞在日数などのL2のインプット量と関わりが強いことが分かった。

またベトナム子弟研究、トロント補習校作文力と・読解力調査(Cummins&Nakajima 1987)、ニューヨークの海外子女の英・日読解力(7-8年)(Iwasaki 1981)、シアトル在住中国系子弟の中英読解力、会話力調査(Hoover 1983)でも同じような相関関係が見られたが、Geneseeが指摘するように、表記体系を異にする二言語間では、読み能力の転移は有意であっても、互いに近い言語間に比べてその関係が弱いということが言える。また、中国語、日本語のように表記体系が違う言語の読み書き能力を英語環境で維持・発達する上で、動機づけなどの社会・文化的要因が大きく絡んでいるようである。

(4) その他のバイリンガル学童研究における言語間の相互依存性

フレンチ・イマージョンの英・仏語の調査(Falter 1988)(読解 $r=0.59$ 、クローズテスト 0.61 、作文 0.47 $p<0.001$)、英仏バイリンガル学童の「語の定義」(Davidson, Kline & Snow 1986)で言語間の相関が見られ、その関係は「場面外言語使用」の方が「場面内言語使用」より高いという結果が出ており、前述のカリフォルニア教育局の結果と一致する。Geva & Ryan(1987)は非言語IQテスト、英語(L1)の読み、語彙、文章完成テスト、ヘブル語(L2)の会話と読み、記憶に関する諸テストを通して、L2の言語プロセス過程が自律化されていないため記憶プロセスがL2の言語タスク上で重要な役割を持っていること、英語の文章完結タスクとヘブル語の読みとは有意の相関($r=0.37$, $p<0.001$)があり、L1で言語をコントロールする力がある子供はL2でもその傾向があること、ヘブル語と英語の記憶保持タスクでも相関関係が見られたことなどの結果を得ている。この研究はL2の読解力習得度を予測するために、認知力、記憶、言語プロセスの言語相互依存性を検討したものであるが、言語相互依存説は支持されたが、「共有基礎能力」(common underlying proficiency)は単に非言語IQだけではなく、言語分析力、言語機能を果たす力、記憶保持力などがそれぞれ独立した構成分子になっているという。読解力間では有意の相関はなかったが、それはヘブル語と英語という2言語の組み合わせのためとは考えられない。Kemp(1984)の調査では英語(L2)の学習言語の48%はL1(ヘブル語)の学習言語で説明できると言っている。

その他「比喩表現」(Malakoff 1988)、英・仏作文力(Canale, Frenette & Belange 1987)、シンガポール在住学童(Ho 1987)の英語・中国語、英語・マレー語(マレー系学童のみ)、英語・タミール語で学習言語間の相関が見られたという。このように表記法、文法、読み書きの方向性にかかわらず、軽度ではあるが、言語間の相互依存関係が見られる。またトルコ語とドイツ語のような言語間でも(McLaughlin 1986)、ポルトガル語と英語の作文力でも、学習言語の相互依存関係は見られたという($r=0.54$, $p<0.001$)。(Cummins, Lopes & King 1988)

(5) 成人L2学習者を対象とする研究に見られる言語間の関係

米国・カナダの成人学習者の英語・スペイン語の読解力(Salgado 1988)、同じく英・西語の誤用訂正力、ESLの認知プロセスとテキスト生成(Cummings 1987)などで相互依存の関係がみられる。英語誤用訂正力では一番予測率が高いのがスペイン語の誤用訂正力であり、テキスト生成では、言語間共有の基礎作文習熟度(writing expertise、問題解決のストラテジー、内容の質、全体のまとめ方など)が両言語の作

文力に關与しているという。

<結論>

学習者の個人特性も学習者に与えられるインプットも、L2のそれぞれの領域の発達に關与している。インプット要因が大事なのは、滞在年数とL2学習率が強い關係を示すことで明らかであるが、滞在年数はCummins et al(1984)で明らかなように、言語のすべての面に同じように關与するわけではない。文法力へは非常に高い寄与率を示しても、L2学習言語面、会話交流スタイルにはそれほど寄与しない。反対にL2の学習言語面、会話交流スタイルには個人のパーソナリティーや認知力が影響するが、文法力にはそれらはあまり關与しない。もちろん個人の基礎的特性は両言語の使用において表出するものであり、個人特性をベースとするL1とL2の言語領域では、かなり高い相互關係が見られる。

認知面では、子供から大人まで各種の学習者を対象に、多種の社会言語的な状況で行われた研究で、「場面を離れた言語使用」においてL1とL2は安定した軽度の相互關係を示している。しかし、表記体系の非常に異なる二言語間では、有意ではあるがその關係は弱い。また「場面の中での言語使用」においても、ある個人特性（例えば会話交流スタイル）などで二言語間の相互關係が見られる。要するに、学習言語またはL1、L2の「場面外言語使用」は学習者の認知的特性が現われたものと考えられるのに対して、会話交流スタイルは学習者の個人特性（性格など）が異言語間にまたがった現われたものと言える。更に今後学習者の認知特性は、Geva & Ryan (1987)が指摘するように、非言語IQ、言語分析力、記憶保持力などとの關係を考慮し、もっと緻密なモデルに發展させることが可能であろう。このことはCumming (1987)の共有基礎作文熟練度が両言語の作文力に現われ、それらはI.Q.とは独立したものであるという結論とも一致する。

ここで強調しておきたいことは、個人の特性はすべてのL2学習過程に關わっているし、また適量のインプットがL2学習のあらゆる面で不可欠であるため、「個人特性ベース言語能力」と「インプットベース言語能力」という區別は相対的なものであるということである。強い動機づけをもつ学習者はより多くのインプットを求めるということから分かるように、個人特性とインプットは互いに独立したものではない。また学習環境も考慮に入れる必要があり、教室内でのL2学習には認知特性がより關与し、自然習得の場合はインプットの量と質がより關与すると言えよう。

ここで問題にしたのは、学習者の特性と習得される言語の特徴との關係であり、以上の諸研究を通して言えることは、

- (1) 異言語間のある領域で一貫して見られる共有面とは、L2インプットの性質 (Biber 1986) に加えて、学習者の個人の基礎的特性が現われたものと考えられる。
- (2) 異言語間で互いに關係のない言語領域では、学習者の個人の基礎的特性においても關係が薄く（例えば、認知力と性格など）、学習者が接触するL2インプットの質（および/または）量との關係が非常に強い。

今後の課題は、認知力やパーソナリティーという一般的範疇のなかで、個人特性をより明確に捉え、これらが基礎となって習得される言語能力の諸面をより明らかにすることであろう。

"Language, culture, and cognition : A collection of studies in first and second language acquisition "

L.Malavi & G. Duquette (ed) , 1991.

Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters,

'Language Development and Academic Learning' pp. 161-175

Jim Cummins

言語の発達と学科学習

ジム カミンズ

<概略> 第2言語教育政策論争 : "Immersion" 対 "Bilingual Education"

近年、アメリカでは、少数言語児童・生徒に対して従来的に行われてきた「移行的バイリンガル教育」プログラム (transitional bilingual education) の代替案として、学校教育カリキュラムを通して生徒が英語に接触する度合いを段階的に調整・変化させていく「イマーション (immersion)」あるいは「段階統制的イマーション (structured immersion)」プログラムを推す動きがみられる。これら二つの派が、少数言語児童・生徒の学力達成を促進する教育プログラムはどちらであるかについて言語教育政策論争を巻き起こしている。両プログラムの推進派は第二言語 (L2) の発達と学力の伸びとの相関関係について非常に異なる考え方を論拠としている。両派とも、「何が少数言語児童・生徒の学力不振の原因なのか」についてそれぞれに仮説を持ち、その仮説に基づいて、少数言語児童・生徒の学力不振に対処するために特別な教育的介入を計画しようとしているのである。

「移行的バイリンガル教育」プログラム推進派は、「家庭言語と学校言語の不一致 (home-school language mismatch)」説にその論拠を求めている。この仮説は、少数言語児童・生徒の学力遅滞は家庭言語と学校言語の切り替え使用 (home-school language switch) に原因があるとするものである。この仮説に基づいて、生徒が理解できない言語で学習をすることは不可能であるから、初めは少数言語児童・生徒の第一言語 (L1) を使って授業をするという介入策をとるべきであると主張する。一方、「イマーション」あるいは「段階統制的イマーション」プログラムの推進者は、学力遅滞の原因は「L2 との接触不足 (insufficient exposure)」であるとする立場をとっている。この仮説は、英語との接触が家庭・社会環境の中で不足していることに学力遅滞の原因があるとするものであり、それに対する介入策として、この派は、少数言語児童・生徒の英語との接触をできるだけ増やすことが必要であると提唱している。

しかしながら、「家庭言語と学校言語の不一致」説および「L2 との接触不足」説ともに、それらに基づいて産み出された予測と種々の研究データに現れた事実との間にずれが見られる。このため、教育プログラムの成果 (outcome) を予測する礎となる仮説としては両者とも同様に不適切である。まず、「家庭言語と学校言語の不一致」説であるが、この仮説の従来的根拠とされている「言語の不一致が学力遅滞を生む」という考え方では、カナダ及びその他の国々での研究例でなぜ学力の遅滞が見られなかったのかを十分に説明できない。故にこの仮説に基づいて少数言語児童・生徒に関する教育政策を決定することは適切ではない。

一方、「L2 との接触不足」説も政策決定の根拠とするには不適切である。その例証としては、これまでのバイリンガル教育プログラムについての研究でわかったように、全日或いは一部をL1で授業を受けた少数言語児童・生徒が、主要言語 (たとえば北アメリカにおける英語) だけで授業を受けた少数言語児童・生徒と少なくとも同程度にその主要言語を使うことができる、ということである。このことから、バイリンガル教育プログラムのなかで主要言語を媒体とした授業を受ける時間数と少数言語児童・生徒の主要言語での学力達成との間には、正の相関も負の相関も見られないという結論になる。

バイリンガル教育政策問題に適切な示唆を与えうる研究報告は非常に数多いが、アメリカ合衆国のバイリンガル教育プログラムの政策論争においては、研究のデータがほとんどといって良いほど取り入れられていない。そこで、政策決定の参考となりうるこれまでの研究報告を以下の4つの原則にまとめた。そのうちの

二つの原則はバイリンガリズムとバイリンガル教育の本質とその成果について、残り二つは言語能力と言語教育 (pedagogy) についてである。これらの原則は、過去の研究の結果に基づいて一般化できるものであり、これらをもとに、どのようなプログラムを使って介入すればどのような結果を産み出すかを政策決定者が予測するのに役立つであろう。

<本論> 言語の発達と第1・第2両言語での学力達成について

原則1. Additive bilingualism enrichment principle (両言語に相乗効果を生む加算的二言語使用)

バイリンガリズムは、L1、L2両言語が、すべての言語領域 (literacy も含む) において高度に発達している場合、児童・生徒の学力面、言語面、及び知能面の発達に支障をきたすことはない。むしろ、児童・生徒のメタ言語能力、学力、及び知力の発達にプラスに作用する傾向にある。

最近の研究では、バイリンガリズムが児童・生徒の発達や学力の発達にマイナスになるどころか、知的発達、言語的発達を促進する方向に作用する、と示唆されている。また、バイリンガリズムは、児童・生徒のメタ言語能力や言語を操作 (control) する能力の発達を促進させるとも言われている (Bialystok, 1984; Bialystok & Ryan, 1985)。

1960年以降の研究で明らかになった重要な点は、バイリンガル児童・生徒がいわゆる "additive form of bilingualism (加算的二言語使用)" になりつつある (Lambert, 1975) ということである。つまり、バイリンガル児童・生徒は、彼らのL1の発達を犠牲にすることなしに、L2能力が能力の一つとして加わっており、両言語において発音や会話の流暢さ (fluency) や読み書き能力 (literacy) をかなり高いレベルで獲得する過程にあるということである。このような "additive form of bilingualism" の結果が得られたのは、フレンチ・イマーション・プログラムにいる英語話者のようにL1が主要言語であるか、少数言語グループ出身でも学校でL1が強化されている児童・生徒であった。少数言語児童・生徒の場合は、L1の読み書き能力の発達が教育的介入によってサポートされていないと、L1がL2によって置換されるという "subtractive form of bilingualism (減算的二言語使用)" に往々にしてなりがちである。

これらのことから、バイリンガルの児童・生徒が到達した能力のレベルが、学力や知能の発達に重要な影響を及ぼすものと考えられる (Cummins, 1984)。学力面へのマイナスの影響を避けるためには、バイリンガルの児童・生徒が到達しなければならない言語能力の閾値 (しきいレベル: threshold level) が両言語に於いて存在すると考えられる。また、バイリンガリズムやバイリテラシーの言語面や知能面での恩恵を得るためには、もう一つの高いレベルの閾が存在すると思われる。この「しきい(threshold hypothesis)」の重要な点は、バイリンガル児童・生徒の両言語が同時に高度に発達していかなければバイリンガリズムの恩恵が得られないということである。

原則2. The linguistic interdependence principle (言語相互依存説、共有説)

学習 (関連の) 言語力・認知力においてはL1、L2両言語に依存的関係が認められる。依存関係にある言語面を "common underlying proficiency (共有言語能力)" と呼ぶ。

相互依存仮説の定義は、「学校あるいは回りの環境の中で言語Xと接触する機会が充分にあり、その言語Xを学習する動機付けが充分である条件下にいる児童・生徒が、Xと異なる言語Yを媒体とした授業をうけて言語Yの能力が伸びたとすると、その伸びた分の言語Yの能力が言語Xへ移行しうる。」というものである。

たとえば、英-西バイリンガルプログラムを例にとると、西語の読み書き能力を伸ばす西語での授業は、西語のスキルを伸ばすばかりでなく、深い部分での概念的・言語的能力も高め、英語での読み書き能力の発達にも強い影響を与える。発音や会話の流暢さなどの表面的な面は個々の言語に固有のものであるが、言語間に共通した認知力や学力が存在するのである。これを "common underlying proficiency" といい、これがために認知力や学力や読み書き能力の言語相互間での移行が可能なのである。また、主要言語での授業

時間数と主要言語での学力達成との間にほとんど何の関係も見られないということも、L1とL2の academic skill が相互依存の関係にあることを示唆しており、これも "common underlying proficiency" の現れである。

この相互依存説は、被験者の児童・生徒のおかれた背景が社会的にも政治的にも様々な研究例（例：L1対象のバイリンガル・プログラム）、多様な研究分野において（例：記憶の働き、L2学習と年齢、リーディング）、色々な研究手法をもちいた研究によって（例：correlational study、longitudinal study）、また色々な言語の組み合わせを使った研究において支持されている。この相互依存説を強く支持する結果が数々の研究で一貫して出ていることから、この説に基づいて言語政策面でのかなり信頼性の高い予測をたてることが可能である。

原則3. The conversational/academic language proficiency principle

(会話力/学習(関連の)言語力の識別)

個人的なばらつきがあるが、一般に少数言語児童・生徒がL2で学齢相当の会話力や表面的な流暢さを獲得するには約2年かかり、学習に関係するL2の能力(読み書き能力など)で同学齢のネイティブ・スピーカーレベルに達するには最低5年は必要である。

いろいろな研究事例において、少数言語児童・生徒は、会話スキルなどの「L2の表面的な流暢さ」が獲得できていると報告されている。しかし、教育者がこれらの研究結果を解釈する際には、十分な注意が必要である。というのは、会話面での言語スキルと学習(関連の)言語力とを区別して考えないと、少数言語児童・生徒のテスト結果の解釈や、少数言語児童・生徒をバイリンガル・プログラムから通常のカリキュラムへ移行させる時期の判断を誤り、彼らを不当に処遇することにつながるからである。

少数言語児童・生徒が学齢相当のL2能力を獲得するには、会話力を身につけるのに約2年、学習(関連の)言語力を獲得するのに最低5年かかると研究報告で示されており、それぞれのスキルの獲得にかかる年数の乖離が非常に大きい。これは、学齢が進むにつれて次々と高いレベルの学習(関連の)言語力をネイティブ・スピーカーの児童・生徒が獲得していくがために、少数言語児童・生徒が頑張ってもネイティブ・スピーカーの児童・生徒との差がなかなか縮まらないことによる。一方、ネイティブ・スピーカーの会話力の習得は6歳以降はその習得の変化がなだらかになるため、少数言語児童・生徒が追いつきやすいと言える。また、人と対面した会話においては、会話のコンテキストやジェスチャーなどといった言語外の情報が助けになって意味を伝えることができるのに対し、学習に関係した面での言語使用(たとえば文章読解)の場合このような助けが得られにくいということも影響している。

このように言語能力には会話力と学習(関連の)言語力とという二つの側面があることや、少数言語児童・生徒の場合両言語の発達レベルに大きな開きがみられるという点を、少数言語児童・生徒の能力をテストする者(心理カウンセラー等)が考慮しないことが往々にある。少数言語児童・生徒達のL2が流暢に聞こえるため、これらの児童・生徒がL2をマスターしたものと考え、L2で行われた知能テストの結果が児童・生徒の能力を適切に反映したものであるという誤った考えを持ち、少数言語児童・生徒がL2に接触し始めて1~2年以内に行われたテストの結果をもとに「LD児(learning disabled)」や「知恵遅れ(retarded)」といった評価を下すことがままあるのである。また、少数言語児童・生徒がL2の学習(関連の)言語力をまだ充分習得していないのに、少数言語児童・生徒の表面的なL2の流暢さから判断し、L2だけで授業が行われるクラスででもやっていけるであろうと教師が考え、彼らをそのようなクラスへ時期尚早に移してしまうということも起こるのである。

原則4. The sufficient communicative interaction principle

(対人コミュニケーション活動充足の原則)

L2を習得するためには、「話す・聞く」ことはもちろん「書く・読む」ことを通じて、児童・生徒が意味の伝達を目的とした対人コミュニケーションに受動的にだけでなく能動的に参加する十分な機会が必要

である。

L2 習得研究者の多くが、L2 習得におけるインプットの重要性を何らかの形で説いている。共通して言われているのは、L2 の習得には、学習者がその言語との接触を持つだけでは充分ではなく、意味の伝達を目的としたやりとりを通じてコンプリヘンシブル・インプット (comprehensive input) を学習者が得る必要がある、ということである。このコンプリヘンシブル・インプットの根幹を成すのは、言語使用の主要な目的は意味の伝達であるという点である。意味の伝達という言語使用の本来の目的が授業に採り入れられていなければ、学習というものが機械的な暗記になり、児童・生徒自身の動機ではない外因的動機によってのみ支えられるものになる。

対人コミュニケーションでは、インプットを受け取るという受動的な側面と、表現をするという能動的な側面の双方が重要である (Swain, 1986)。ところが、コンプリヘンシブル・インプットという概念の限界は、対人コミュニケーションの受動的面にのみ注目している点である。Swain & Wong Fillmore (1984) は意味の伝達を目的とした対人コミュニケーションのL2 学習における重要性を指摘している。この、対人コミュニケーションを重視する枠組みの中では、話す・聞くというオーラル・モードを通じての表現ばかりでなく、テキストを介在させての意味の伝達 (例: reading) や実際の伝達対象に向けてテキストを創出するという (例: writing) も含まれる。この対人コミュニケーション活動充足の原則は、子どもが大人との意味のある交流をしていくうちに、副次的にその言語を習得していくというL1習得の特徴とも合致する。この原則と共有説との関連するところは、一つの言語を用いた対人コミュニケーション活動で得た知識が、別の言語でのインプットをコンプリヘンシブルにする (理解可能にする) 点である。同様に、バイリンガル・プログラムにいる少数言語児童・生徒のL1で得た概念知識はL2の読み書き能力や授業科目の内容の習得を大いに助けるのである。

<結論>

上に示したように、少数言語児童・生徒の教育に関する政策決定をする際の理論的裏付けとなり得るものが存在する。それらを参照すれば、いろいろな社会的・政治的条件下で、採用しようとする教育プログラムが少数言語児童・生徒にどのような影響を及ぼすかについて、言語政策決定者がかなり信頼性の高い予測をすることが可能である。

教育プログラムがうまく機能していれば、二つの言語を使っていることや、目標言語での授業時間が少ないことで、学力面で問題が出てくるということはない。少数言語児童・生徒の学力を伸ばすことが目標であるならば、L2での学習 (関連の) 言語力を獲得するためにも、児童・生徒のL1での概念知識の習得を奨励するべきである。また、話すことだけでなく書くことを通じて意味の伝達を目的としたコミュニケーション活動をさせ、L1とL2の学習 (関連の) 言語力を伸ばしていかなければならない。特に、現在学力が遅滞していたり特殊学級に入れられかけている児童・生徒にとっては、上記の原則はより重要な意味を持ってくる。言語の発達と学力の伸びとの関係についての上記原則を、少数言語児童・生徒を扱う特殊学級担当者や心理カウンセラーなどが理解するように、リーダーシップを取っていく責任が教育政策担当者にはある。

"Whole Language for Second Language Learners "

1992. Heinemann,

Yvonne & David Freeman

第二言語学習者のためのホールランゲージ

イボン & デビッド フリーマン

<概略>

1995年7月にアメリカのオレゴン州ポートランドで開かれた日本語イマージョン教師のためのセミナーに参加した折にも、ホールランゲージという言葉が参加教師の間から盛んに聞かれた。ケネス・グッドマンが提唱したホールランゲージの理論は、アメリカで多くの支持者を持っているが、決して国語教育のためだけのものではない。本書は、ホールランゲージの基本的な考え方と、第二言語教育に於ける様々なレベルの学習者の実践例を紹介したもので、具体的で、かつ大いに示唆に富む。

執筆者であるフリーマン夫妻は、序において、ホールランゲージに対する幾つかの誤解や偏見を取り上げている。ホールランゲージは、読みの導入にビッグ・ブック（大型本）を使い、process writingを用いるが、だからといって単なる「国語」ではない。教師はカリキュラムの全般に渡ってホールランゲージを実践する。また、ホールランゲージはスキルを直接教えるようなことはせず、実物教材（real literature）を使用し、本物の活動（authentic activities）に生徒たちを取り込むが、そのためホールランゲージはスキルを全く教えないという非難を被る。或いは、ホールランゲージは、一時的な流行として片付けられてしまうことさえある。

こうした批判に対して、フリーマン夫妻は、ホールランゲージはルソー、モンテッソーリー、デューイといった先人の教育観に根差し、グッドマン、クラッセン、カミンズなどの言語理論を背景としていることを明らかにしている。そして、ホールランゲージを信奉する教師たちは、自らの教室での実践を通じて研究を重ね、結果を他の教師や研究者と分かち合い、高い専門性を維持していると述べている。

フリーマン夫妻は、ホールランゲージは学習者の年齢や能力に左右されることなく有効な方法であり、特にバイリンガル学習者にとっては唯一の成功の道かもしれない、とまで言う。これまで多くのバイリンガル学習者が学校で受けてきた教育には欠陥があったし、過去のデータが指し示すように、結局、英語力は向上しなかったのである。つまり、伝統的な言語教育は、バイリンガルの生徒には効果がなかったということになるのだが、というのも、多くの教育者たちは、第二言語学習者をどう扱って良いのか分からず、ほとんど何も知らなかったので、常識的な仮説に基づいた教育がなされてきてしまったのである。本書は、この常識的な仮説に反論する形で、ホールランゲージに関する七つの原則を立て、これを目次として、各章で実践例を交えて詳述している。七つの原則とは、次のようなものである。

<七つの原則>

授業は全体から部分へと進めるべきである。（第一章）

学習とは学習者による知識の能動的な構成であるから、授業は学習者中心であるべきである。学習とは、情報の単なる伝達ではない。（第二章）

授業は現在の学習者にとって、有意味で、目的のあるものでなければならない。（第三章）

授業は社会的なインターアクションと学習者を結び付けるものでなければならない。グループで、或いは生徒同士で学ぶことで、協力して上での大切なスキルを身につけていく。（第四章）

授業は話し言葉と書き言葉の両方を伸長するものでなければならない。初期の段階から読み書きを取り入れていくことは、アカデミックな能力（competence）を養うために必要である。（第五章）

概念を構築したり、英語の習得を容易にするためには、授業は第一言語で行われるべきである。基礎言語（primary language）の十分な発達は、英語の習得を容易にするし、第一言語や文化を知ることは、自尊

心を植え付ける。(第六章)

学習者を信頼した授業は、学生の潜在能力 (potential) を伸長する。生徒を信頼している教師は、学習者を信頼した活動 (activity) を用意するものである。(第七章)

見学させてもらったオレゴン州の日本語イマージョン教室でも、以上のような原則が実践に活かされていたように思う。もちろん、媒介語は日本語のみであったが、通常の英語のクラスと内容をリンクさせ、算数のかけ算などは先に英語で概念を導入するような工夫がなされていた。

フリーマン夫妻は、序文の最後で、ホールランゲージは万能薬ではないとしながらも、ホールランゲージに関する上記の原則を取り入れた授業は、生徒たちに学校生活に於けるより良い成功のチャンスを与えると自信のほどを覗かせている。

『多文化社会の図書館サービス カナダ・北欧の経験』

1992年 青木書店 深井耀子

<概略>

図書館という外国人を取り巻くマクロなレベルの言語環境に焦点をあて、カナダおよびスウェーデンの多文化サービスを紹介したのが本書である。本書で語られていることは、異文化の中で生活する外国人の学習権の問題とも接点を持つ。

<章立て> 全体は、次のような章立てからなっている。

- 第1章 多文化社会図書館サービス 概観
- 第2章 カナダの多文化サービス
- 第3章 出版事情・図書館概況・図書館法
- 第4章 多文化サービスの源流
- 第5章 多文化主義政策と図書館計画
- 第6章 カナダ国立図書館多言語図書サービス
- 第7章 トロント市立図書館
- 第8章 インディアン居留地図書館の始まり
- 第9章 モントリオール・ユダヤ公共図書館の蔵書構成
- 第10章 スウェーデンにおける移民・難民への図書館サービス
- 第11章 録音図書・手話のビデオ・声の情報誌

<内容>

まず、前半の数章で、多文化サービスについて概観し、次にその背景や歴史を探る。次に、多文化サービスは、言うまでもなく、移民や外国人に対する国家レベルの文化政策と無縁ではあり得ないので、第5、6章ではそうした外国人や少数民族に関する政策面についても触れている。本書の中心は第4章であり、筆者は多文化サービスの発想がいかなる形で芽生え、発展してきたかという経緯について、多くのページを割いている。多文化サービス発足についてのトロント市立図書館に関する詳細で、かつ具体的な記述は、日本でも同種のサービスを在住外国人に提供したいと、筆者が強く切望しているからである。第7章に資料の選択や収集方針についての記述があるのも同様の主旨による。

特筆すべきは、筆者は図書館の多文化サービスを特別なものとして孤立させるのではなく、高齢者、障害者、非識字者などへのサービスと連携させることで、クロス・カルチャルな相互理解を目指したいと考えている点である。こうした視野の持ち方は、最近の日本語教育の世界における、草の根レベルの交流の在り方とも共鳴するものを持っているように思われる。

今日、日本でも、図書館の多文化サービスは、ゆっくりとだが確実に浸透しつつある。近年では、図書館に日本語以外の言語による外国人向けの利用案内が置かれるようになり、外国語の図書コーナーも設けられるようになった。日本で生活する外国人の知的好奇心を支える活動が大きな広がりを見せている。

具体的にいくつか紹介しておく。日本図書館協会の障害者サービス委員会に多文化担当のワーキング・グループが発足し、1992年夏には、関西を中心に16の図書館を調査し、カウンターでの外国人利用者とのやり取りや、サービス、困ったことなどの経験を、一冊の冊子『図書館と在住外国人（在住外国人利用者の記録）』にまとめた。また、図書館と在住外国人をむすぶ会、「むすびめの会」が1991年に発足し、在住外国人を初めとする様々な文化的背景を持つ人々への図書館サービスを発展させるために、研究会の開催、資料や情報の収集と交換、会報の発行など、現在も活発な活動を続けている。

このほど、『多文化社会図書館サービスのための世界の新聞ガイド』（日本図書館協会、1995年）が出版された。1994年11月には東京で「在日外国人生活情報誌編集長シンポジウム」が開かれ、日本での快

適な生活と、より良い異文化間コミュニケーションのための情報提供の在り方が話し合われた。本書の筆者である深井耀子氏自身も、1989年には多文化サービス・ネットワークを組織し、定期的に会報誌を発行している。

外国人の図書館を利用する目的は様々で、必ずしも自分のための活字本を閲覧するために来館するとは限らない。CDやビデオなどの視聴覚資料や、子供の教育のための児童書を借りに来ることも多い。多文化サービスと言った場合、調査対象はどうしても成人に限られることが多く、図書館が外国人にどのような子供向けサービスを行っているのか、この点についての研究報告も待たれるところである。

"Handbook of Language and Social Psychology "
Giles, H and Robinson, W.P (ed) , 1990.
'Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition' pp. 495-517
Robert C. Gardner and Richard Clement

第二言語習得に関する社会心理学的観点
Robert C. Gardner and Richard Clement

<概略>

これまでに社会心理学者によるあるいは社会心理学的観点からの第2言語(L2)習得研究が数多く行われている。本稿(章)の目的はこうした文献の概観を呈することである。まず前半はL2習得に影響を与えるとみられている個人差要因に関する研究のうち認知特性・態度と動機づけ・性格属性を概観する。後半は学習者の民族的背景などの社会的コンテキストがL2習得に果たす一般的役割を概観し、さらにそのような環境要因が関与している可能性のあるL2習得の心理的過程を論じる。

<個人差>

(1) 認知特性として主なもの2つに言語適性と言語学習ストラテジーを挙げるができる。前者の研究は1929年の言語習得の成否を予測するためのテスト開発に端を発している。後者は比較的歴史が浅いが、これまでに良い言語学習者が学習の手助けとして利用する特定のテクニックが観察されている。またその使用上の個人差を測定するために因子分析など様々な方法が活用されており、特定のストラテジーの利用が個々の習熟度や動機づけの違いと関連していることを示した研究もある。

(2) 態度・動機づけ要因とL2習得との関係は、その立体的構造に焦点をあてた研究などが行われるようになるにつれ次第に明らかになってきた。その発端であるGardner and Lambert (1959)による研究では社会的動機づけと言語適性という少なくとも二つの独立した因子によってL2の習熟度が決まることが報告された。同手法による研究は多様な対象に対して繰り返され、多くの尺度が追加されたが、統合の度合い(integrativeness) / 学習環境に対する態度 / 動機づけの3つの因子のほぼいずれかに該当する結果となっている。別の見方や批判によって、L2の習得過程が直接注目されるようになり、以来、Giles and Byrne (1982)のintergroup modelなど数多くの理論的モデルが展開されている。近年は、特定の因果関係を検証する因果関係モデル作成法(causal modelling procedures)を利用した研究が増加している。また、言語クラスへの参加度など非言語的結果の言語習得過程における重要性を示す研究もある。

(3) 性格属性に関して研究例の多い項目をいくつか挙げよう。まず社交性については外向的 / 内向的にかかわらず言語習得は達成されるものとする立場を支持する文献が多い。場への依存型(field dependence)については、分析的特徴を持つ場独立型(field independence)の方がより言語習得に適していることを示す研究がある。感情移入の強さは特にL2の発音習得に有利に働くのではないかという見方があるが、まだ明らかではない。不安感に関してはかなり一貫して達成度との負の相関が報告されている。Clementを中心とした一連の研究で、因果関係モデル作成技術により自信も動機づけの一因と成り得ることや自信がL2における口頭でのスキルおよび(文化)受容(acculturation)と高い相関にあることが示された。これにより不安感という概念がL2習熟度のみならず態度・動機づけ属性に直結し、相互に関連している過程を描く

ことができるようになった。

<コンテクストの諸相 (Contextual Aspects) >

コンテクストの言語習得への影響の研究は個人差に比べて新しく、科学的記述を可能にする概念を発展させているか疑問の余地さえある。なおここでのコンテクストはL2習得に影響するあるいはそのように思われる対人間及び集団間の現象を包括する社会心理学的観点を取り入れた概念として提示する。現代的観点から二つの実証的な証拠群が特定されよう。

・社会構造的観点(sociostructural perspective)：この観点からの研究は、"客観的"コミュニティの特徴としてのバイリンガリズムへの影響を論じる試みによって特徴づけられる。集団的バイリンガリズムは個人のそれを必ずしも意味しないが、言語グループのコミュニティにおける相対的割合とその言語が学習または維持される度合いとは正の相関にあるようだ。ただしL2集団が接触できる環境に比較的にない状況でも、高いL2到達度が報告されている例はある。

L2集団との直接的接触がない場合、L2学習環境における学習者の到達度に影響を与える可能性のあるコンテクスト的側面として少なくとも学習環境と子供の言語学習努力を支える親の役割を挙げることができる。これまでに語学教師への態度とL2集団への態度との関連や学習者が認知した親の励ましと本人の動機づけとに正の相関があることなどが報告されている。一方、L2集団がコミュニティに存在する場合は以上の2点以外にL1/L2集団の相対的政治力などの構造的特徴とのかねあいが重要となる。政治力及びその認識が高まるにつれ、特に人口統計学的数値の影響が伴って、L1の維持と他の民族言語学的グループによるその言語の学習が確実に進む。このような側面はGiles et al. (1977)により、民族言語学的活力(ethnolinguistic vitality)の構成要因として構造的モデルに包括された。

民族間の接触については、その量を体系的に統制した数少ない研究のひとつであるClement and Kruidenier (1983)が、L1集団の地位・L2集団の地位・コミュニティでの言語構成の3因子と目標言語を学ぶ様々な理由との関係を測定し、相対的地位とL2集団との接触が独自の因子としてL2学習の動機づけに影響していることを示している。

・社会認知的観点(The Socioperceptual perspective)：これまで構造的構成概念と実際の心理的メカニズムに一致する構成概念とのギャップを埋めるために、まずは常に個人の主観的認知を測る構造因子の再構築が繰り返し行われてきた。例えば民族言語学的活力の初期の陳述は主観的活力が"客観的"なものより重要である可能性を計算に入れており、後に主観的活力調査紙の開発(Bourhis et al., 1981)やLandry and Allard (1985)による民族言語学的活力の信念体系としての再概念化によるよりの中率の高い調査紙の考案へと繋がってゆく。またGiles and Byrne (1982)やGiles and Johnson (1987)は集団間状況の個人の認知に関するより精巧なモデルを紹介している。

他のモデルはまだ数少ないが、例えば文化的期待が個人のL2習得の動機づけとその結果に現れる習熟度に影響を与えることを示唆する研究、統合の度合いまたはL2習熟度及び使用がコミュニティからのL2習得への援助を個々の学習者がどのように認知しているかということと密接な関係にあることを示した研究、さらに外集団の援助が可能な場合は、認知された外集団の好意の程度や好意的接触の頻度が学習者のL2における自信の直接的決定要因であることを示した研究などがある。これらは認知されたコミュニティの価値観と民族間の態度がL2習熟度を決定する重要な要因であることを示すものである。

なお、言語に関する社会心理学は言語現象とアイデンティティを同形体として扱っている。しかし、アイデンティティの変化や維持の過程が多角的で、言語的側面はそのほんの一面にしか過ぎない可能性を示唆する研究もあり、研究の根拠となっている両者の強い関係に疑問を投げかけている。

<結論>

L2 習得に関する社会心理学的研究は個人差要因に基づいてL2 運用能力を説明する試みから発展してきており、特に関連する4つの側面においてその範囲の拡大が顕著である。

まず、Gardner and Lambert (1959) の生み出したオリジナルの枠組みはフランス語以外の言語にも適用されるようになった。多くは動機づけとL2 集団への情緒的傾倒が基本的に重要であることを再確認する結果となっている。次に、個人差において当初の言語適性への注目から性格や言語学習ストラテジーといった他の側面へと関心が拡大したことが挙げられる。最近の因果関係モデル作成技術の発達で複雑なモデルの実証的検証がある程度可能となったが、個々の影響の仕組みは理解が困難になってきている。3つめはL2 習得関連の研究結果の数と種類が飛躍的に増加したことと関係がある。言語習得過程は異言語間の接触に起因する一群の現象としてとらえられるようになり、今後はさらに言語混合や切り替えなどがこのパラダイムのもとで研究されるかもしれない。最後は、コンテキストの影響に関するものである。体系的な概念化が提示されたのはごく最近のことであるが、モデルの多様化に伴い、使用される言語は複雑化を増している。このため抽象的モデルに帰結する可能性が生まれ、全モデルに共通する仮説の存在による妥当性の比較検証が困難になるといった問題が生じている。今こそ、以上で述べた様々な問題に立ち向かう立場にいる。

"Learning Through Two Languages : Studies Of Immersion and Bilingual Education"

1987. Newbury House,
Fred Genesee

二言語を通じての学習：イマージョン及びバイリンガル教育についての研究
フレッド ジェネシー

<概略>

1965年にカナダで始まったイマージョンプログラムは、今や研究者たちによって有効な外国語教育方法であると評価され、各方面で多くの注目を集めている。本書は、カナダやアメリカ合衆国でのバイリンガル、及びイマージョン教育についての数々の研究の再考であり、総括である。筆者のジェネシーは、言語学、心理言語学、社会心理学、心理学、社会学、人類学、そして教育といった幅広い視点から、包括的な考察をおこなっている。イマージョン教育の有効性が、効果のほどを裏付ける詳細な研究データと共に報告され、読む者を納得させずにはおかない。

ジェネシーは、まずバイリンガル教育の歴史を概観した後、カナダのフレンチ・イマージョンについて触れ、イマージョンプログラムにおける第二言語学習は、認知的なスキルを学んだり、知識を獲得したりすることに付随するものであり、アカデミックなタスクを遂行するための習得を強調している。さらに、マジョリティ言語の子供たちの母語（英語）の発達、L2（フランス語）の発達、そしてアカデミックな到達度（achievement）についての調査結果を示し、マジョリティ言語の子供たちは、バイリンガルプログラムにおいて、彼らの英語力やアカデミックな到達度を損なうことなく、十分な成果をあげていると述べている。特に、第二言語の「聞く・読む」といった機能的な能力は、一般的に高くフランス語母語話者のそれに匹敵する。一方、「話す・書く」といった生産（productive）スキルは母語話者の能力レベルには達していないと報告している。

もちろん、イマージョンの子供たちは、母語話者にくらべれば頻繁に文法的な誤りを犯すし、それが定着してしまうことも有り得るのだが、彼らが到達した第二言語のレベルは、伝統的な外国語教育が到達したレベルを遥かに凌いでいることも事実なのである。何よりも、ジェネシーはどの分野であれ、どの段階の学習者であれ、アカデミックな発達の成功を重視する。このことは筆者が繰り返し述べていることであり、どのような教育（schooling）であれ、教育のゴールはどの子供にとっても、カリキュラムの全般にわたって、アカデミックな意味において学校で「うまくやる」ということなのであるとしている。即ち、イマージョンプログラムは、母語話者のような言語能力を学習者に身につけさせることはできないが、第二言語を用いて、様々なアカデミックタスクを解決することはできるのである。

その他、本書では、様々なタイプのイマージョンプログラムが扱われているが、筆者は早期全面（early total）イマージョンは、早期一部（partial）イマージョンや、中期（delayed）イマージョン、晩期（late）イマージョンにくらべて、一般に高い第二言語能力をもたらすと結論づけている。また、イマージョン教育は、マジョリティ/マイノリティの区別や、社会経済的な環境、知的レベル・学習能力の高低に関わらず、すべての子供たち（K-12）にとって、極めて有効なスクールモデルであるとしている。彼らはバイリンガルで教育を受けることで、モノリンガルで教育を受けているグループと同じか、それよりも高いアカデミックレベルに到達できる。特に、数学、理科、社会といった教科がそうである。

筆者はアメリカで開発されたtwo-wayバイリンガルプログラムについても、若干のページを割いている。ジェネシーによれば、サンディエゴのイマージョンプロジェクトが、この種の最初のものであり、公立学校でこのtwo-wayバイリンガルプログラムが始まったのは、1963年フロリダのDade Countyに於いてである。two-wayバイリンガルプログラムでは、多数派言語集団の子供たちは一日中、目標言語話者と同じ授業に出席し、L1とL2の両方の言語で、数年に渡って教科教育を受ける。アメリカの幾つかのtwo-

wayプログラムでは、早期全面イマージョンモデルを用い、幼稚園の段階では少数派言語による教育をおこない、G4になるまでの間に英語による教育を増やしていき、後に一日の半分ずつをそれぞれの言語で教科教育を授けるようにするというものもある。二言語は相異なった教科を教えるのに使われ、同時に使用されるということはない。

この方法に従うと、多数派言語に属する子供たちは、目標言語の母語話者と共に学習する機会を与えられることで、L2の話したり書いたりする能力を高めることができるわけだが、そうだとすれば、多数派と少数派の子供たちのアカデミックな到達と、L2の能力の発達の双方にとって、大いなる可能性を持っているかもしれない。その他、ジェネシーはtwo-wayバイリンガルプログラムの利点として、多数派と少数派の生徒たちとの、不公平な社会地位関係を変え、社会的な隔たりを縮める可能性をも秘めていると考えている。このことはtwo-wayバイリンガルプログラムに限らず、イマージョンプログラムに参加した学習者は、モノリンガルで教育を受けた子供たちと比較して、異なる言語や文化を肯定的に受け入れる態度を示すことが、ジェネシーによって指摘されている。とはいえ、異文化理解にも限界があり、カナダのイマージョンプログラムでは、イギリス系のカナディアン人のイマージョンプログラムの卒業生は、フランスの仏語話者に対する態度は良好だが、カナダのフランス系カナディアン人に対しては、バイリンガルやバイカルチャの大切さは認識していても、受け入れる態度が弱いと報告されている。ジェネシーは、この問題の解決策のひとつとして、他の言語グループのメンバーとの交流や、友情を形成する機会を増やすことを力説している。

以上のような研究の結果を踏まえて、ジェネシーは少数派の生徒たちにとっての効果的な教育の特徴として、(1) 言語と教科教育との統合的なアプローチ、(2) 第二言語学習のための相互作用的な基盤、(3) アカデミックな教材(material)を学ぶための本質的な動機の三つを挙げているが、Collierはこれらの特徴は、すべての生徒のすべてのプログラムに当てはまるものではないかとして、イマージョンプログラムの更なる可能性を示唆している。

参考文献：SSLA.14, 1991. pp.87-97,

'The Canadian Bilingual Immersion Debate' Virginia P.Collier

"Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning " Reynolds (ed),
1991, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

'Second Language Learning in School Setting : Lessons from Immersion'

pp.183-201

Fred Genesee

学校教育に於ける第二言語教育：イマージョンの教訓

フレッド ジェネシー

<概略>

学校教育に於ける第二言語学習及び指導に関して、イマージョンプログラムの研究結果から導き出された三つの教訓 (Lesson)と、その理論的な背景について述べたものである。

<内容>

教訓1：第二言語教育と内容 (content)を統合した教育方法は、言語を単独で教える方法よりも効果的である。

1960年代初頭の外国語教育に於いては、誤りは不正確な言語の形が身につけてしまうので、当然避けるべきものであった。言語はそれが使われる状況 (context) を抜きにして、或いは想像や、見せかけの人工的な状況の中で、学習されてきた。つまり、言語は、何ら現実味を帯びた内容や、コミュニケーション上の関心や価値を持たなかったのである。

イマージョンの方法の特筆すべき点は、言語と教科教育 (academic instruction)の統合にある。第二言語の学習は、十分に高度に意味のあるコミュニケーション上の状況のもとに置かれる。言語学習は、言語の正しい形を身につけるのではなく、理解しようとする、理解されようとするのが刺激となって起こる。学習の動機 (motivation)は、教科の遂行や進歩に支えられている。学習者はお互いに、或いは教師と、教科に関する事柄や社会的な事柄について、意見を交換するべく言語を使用するという経験を通じて学習を進める。ここでは誤りは悪いことではなく、学習者が複雑な言語の組織を身につけるための創造的な努力と見なされる。

言語と教科教育との統合は、教科の能力と知識が第二言語の指導と学習の基礎になっているということである。言語は学問的な事柄を議論するため車輪なのである。言語指導や学習は、教科教育に付随する。つまり、言語学習は提出された教科の課題 (task)に基づき、それに従って進行する。第一言語の習得は、認知と社会性の発達が同時に起こるので、双方が自然な形で進んでいく。言語はそれらが普通に進んでいく上で、重要な道具なのである。従って、低学年の第二言語学習者にとって、統合型の言語教育は、社会性の発達と認知能力の発達を考慮に入れたものであると言える。言語は、それが意味のある社会的な状況の中でのコミュニケーションと結びついてこそ、最も効果的に学ばれる。実際、人々は知っていること、知りたいこと、気持ちや態度、要望について語るために言語を用いる。学齢期の子供にとっては、学校のカリキュラムの教科内容がより意味のあるコミュニケーションの基礎になっており、教科内容は第二言語学習の動機を提供する。カリキュラムにおける教科内容は、それが学習者にとって興味深く、また価値のあるものであれば、効果的な動機となる得る。

教科内容の理解は、恐らく言語をマスターすることよりも重要である。教科やクラス内活動に関する教室内の談話 (discourse)は、新しい言語のコミュニケーション上の機能を学ぶ実質的な基盤となる。現実の内容や談話抜きの言語学習は、概念形成に関わる、コミュニケーション上の中身を欠いた抽象的な概念を学んでいるのに過ぎない。学校の中で使われる様々な言語と、学校外で使われる言語とは大きく異なり、教師はこの点に留意して、第二言語教育の方法を工夫すべきである。

教訓2：学習者同士の、或いは学習者と教師間の、広範囲にわたるインターアクションを引き起こす教育的なストラテジーや教科のタスクの使用は、第二言語の学習に特に有益である。

イマージョンによる第二言語の学習において大切なことは、単に内容と言語教育を統合させることではなく、どのように統合させるかということである。Krashen (1985) は聞く能力と読むことが第二言語において重要であると述べている。確かに、イマージョンの生徒たちは、読んだり、聞いたりするテストにおいて、しばしばフランス語母語話者と同じような高い能力を発揮する。もっとも、彼らがより砕けた、話し言葉のレベルで同じような能力を発揮できるかは不明であり、実際、正課以外の場所でフランス語を理解したり、使用したりすることを難しいと感じている。

Krashen (1981) がcomprehensible inputが増加すれば、言葉は自然に出てくると考えていたのに対して、Swain (1985) は理解することは第二言語にとって必要な条件ではあるが、十分ではないと反論し、発話 (Language production) やoutputの重要性を説いている。神経心理学によると、言語理解と発話は別々のシステムを持っているようである。

言語発達の過程は、言語使用の過程 (Ellis, 1984) であり、outputすることは、学習者がどのように談話に参加しているかを知る上で重要 (Widdowson, 1984) なことである。談話とは、本来、話し合ったり、交渉したりする社会的な過程であるから、理解やinputと同様、発話やoutputを伴う。ところが、イマージョンの生徒たちは、話したり書いたりすることについては、彼らが理解の分野で示したような高い能力のレベルには到達していない。多くのイマージョンのクラスでは、生徒たちが積極的に談話 (discourse) に関わっていく機会は限られている。ほとんどの生徒の言語使用は、質問に答えるとか、教師によって意見を求められるとかといった形で現れる。個々のイマージョンの生徒の言語発達と環境を調べた数十年前の調査 (Lengyel & Genesee, 1975) でも、動詞のoutputが十分ではなく、outputの機会も限られていることがはっきりしている。広範囲な談話に関わる機会が不足すれば、理想とする言語発達は望めない。all-French schoolに通う、アングロ系の少数グループと多数グループの言語発達を調査 (Genesee, Holoebow Lambert & Chartrant, 1989) したところ、読み書きについては大きな違いはなかったが、同じ年齢のフランス系の生徒たちとのインターアクションが多い分、少数グループの生徒たちの方が聞いたり話したりする能力は優っていた。クラスに仲間が存在しているということは、言語を使用する機会が増えるだけでなく、母語の見本 (native language modelling) に接する機会も増えるということである。たとえ、それが非母語話者との談話であれ、広範囲に渡る機会は効果的である。

Stevens (1976) は、活動を中心とした (activity-centred) イマージョンプログラムと、教師指導型のイマージョンプログラムの二つ後期イマージョンプログラムを比較した。前者は、国語、数学、科学をフランス語で学ぶのだが、生徒たちは学ぶべきトピックや、学習の時期、やり方を自分で選ぶことができ、しかも、プロジェクトにはモデルを組み立てるなどの手を使う作業や、認知作業 (cognitive work) が含まれ、生徒たちは活発に活動していた。教室ではフランス語のおしゃべりが聞こえ、教師は情報の伝達者ではなく、コンサルタント (相談相手) や助言者であった。

Ellis (1984) は、言語学習には、活動を中心に据えた (activity-oriented) インターアクションが効果的であると述べているが、生徒に選択の任されたactivity-orientedの統合型の言語プログラムは、学校教育における第二言語学習にとって、特に有益であるかもしれない。

教訓3：言語学習を最大限に活かすためには、教科のカリキュラムの開発において、言語発達に即した系統立った明確なプランが必要である。

これまで、第二言語教育の分野において、学習時間が第二言語の到達度を決定すると信じられてきた。教育指導者 (education planner) や親たちは、一様に時間が到達の重要な要素であると見なしている。しかし、最近の研究では、イマージョンにかけた時間と到達度との間には、必ずしも単純な首尾一貫した関連性は見いだせない。早期イマージョンと後期イマージョンを比較しても、フランス語の習得度に際立った違いが認められなかったという例 (Genesee 1981, Adiv 1980) が報告されている。

時間の問題は、例えば学習者の年齢といった他の要素とも関連があるようだ。後期イマージョンプログラムの年長の生徒の方が、早期イマージョンプログラムの年少の生徒より、より良く、そして、より多くのことを学ぶ。それは、彼らの認知や母語が十分に発達しているからであり、また言語学習に対しても意欲的であるからである。とはいえ、時間の問題は、言語発達と相関関係があるので、やはり重要な問題である。

イマージョンの生徒たちの言語発達は、学校教育における二つの異なった言語環境、明白な言語カリキュラム（explicit language curriculum）と、言外に示された言語カリキュラム（implicit language curriculum）に由来する。後者の場合、言語は数学、科学、社会といった教科の目的ではなく、規則的に、意識的に教えられることもない。学習者は、教科の科目を学習する過程で言語を学んでいく。即ち、言語学習は教科教育の中で起こるのである。つまり、言語は教科のカリキュラムを教えるために使われるものである。イマージョンの最も効果的な言語発達は、この言外に示された言語カリキュラムによるものである。そして、その理論的な根拠は、学習者が教科内容を学ぶのに必要とされる言語能力を学ぶということである。

これまでのイマージョンの研究は、言語発達ではなく、言語の到達度に目が向けられてきた。イマージョンの生徒たちの言語使用に関しては様々な研究がある。Spilka(1976)とHarly&Swain(1984)は、話し言葉（oral language）の発達について、文法は母語話者に比べて不完全であり、語法も慣用的でないとしている。また、Genesee,Holobow,Lambert,Cleghorn,Walling(1985)は、書き言葉のフランス語もまた慣用的ではないと指摘している。Selinker,Swain&Dumas,(1975)によれば、彼らの話し言葉は、ピジン化ないしは化石化しており、発達の初期段階では正しく使われていた言語が、後になって誤って使われるところを見ると、言語学的な後戻りがあるという。

これらは、言語カリキュラムの限界を示すのではなく、イマージョンの言語カリキュラムや、言語と内容を統合した第二言語のプログラムについて、重要な疑問を提示している。言外に示された言語カリキュラムを具体化する教科のタスクは、言語学的な意味で開発されなければならないし、教科カリキュラムの教え方も開発されなければならない。言語発達を系統的に考慮しない内容の教授では、複雑な教科の教材を扱うイマージョンの生徒たちの言語発達は、小学校の半ばで滞ってしまうなどの欠点がある（Swain,1988）。必要なのは、カリキュラムの作成者とそれをもとに実際に教える教師を助言することのできる、言語発達の言語心理学のモデルである。言語発達のプランは、教科の課題を選んだり、組み立てたりする時に役立つ。プラン無しでは、教師は学習者に目標言語についてのデタラメな情報を与えてしまうかもしれない（Swain&Carroll.1987）。

Journal of Multilingual and Multicultural Development 3(1),
1982, pp.17-40

'AN INTERGROUP APPROACH TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION'

Howard Giles and Jane L. Byrne

第二言語習得への集団間アプローチ
Howard Giles and Jane L. Byrne

<概略>

この論文では、まず、民族集団の中の誰がどの言語変種をいつなぜ使うかという問題に着目した、最近の言語と民族に対する社会心理学的アプローチを概説する。次に、民族間環境における第二言語習得についての最近の社会心理学的モデル2つ (Gardner, 1979; Clement, 1980a; 1980b)を比較し、批評する。最後に、私達自身の言語と民族に対するアプローチを上記の2つのモデルの重要な局面と統合させ、被支配民族集団の構成員が支配民族の言語を母語話者に近い熟達度にまで習得するのを促進する、または抑制する社会心理学的条件を特定しようと試みる。

<言語と民族>

多くの学者同様、私達も言語は民族間の行動においてしばしば極めて重要な心理学的役割を担うと考えられる。発話の様式や言語は、ある民族集団の構成員であるために必要な属性となりうる。

Giles & Johnson (1981)は、これまでの言語と民族に対するアプローチを大きく、社会言語学的見地、社会的見地、コミュニケーション・ブレイクダウンからの見方、の3つに分類した。これらのアプローチによって、実り多い実験的研究が成されてはきたが、しかし、民族間の状況や言語方策、そして自分の属する集団の言語に対する態度などはケースによって大きな開きがあり、そのような問題がある民族の環境から別のケースについて一般化した理論的予測を導き出すことを不可能にしている。

最近、私達は、言語と民族に対して社会心理学的アプローチを用い、様々な発話の方策や言語態度の下に共通する過程を見つけ出し、集団に与える社会構造的影響をその集団構成員がどのように感じ取っているかという観点から考慮に入れることによって、実験的、理論的混乱を解いていこうと試みている。

<言語と民族に対する社会心理学的アプローチ>

私達の理論体系の中には、社会的アイデンティティ理論の側面と自覚的な民族言語学的活力や自覚的な集団の境界という概念、そして複数集団の構成員という考え等が含まれる。

社会的アイデンティティ理論

社会的アイデンティティとは、何らかの肯定的、又は否定的価値と共に私達が自分自身をある集団の構成員であると認識することであると定義される。社会的アイデンティティは自己概念の重要な部分を形成し、私達は、権力、経済力などの価値ある局面において他の集団よりも自らの社会集団を傑出させることによって肯定的な意味での社会的アイデンティティを獲得しようとすると言われている。

反対に、価値ある局面において他の民族集団と比較し仲間集団が否定的な民族的アイデンティティと見なした場合、その構成員はより満足のいく自己概念を求めて個人的流動性、社会的創造性、社会的競争、などの方策をとると言われている。(Tajfel & Turner, 1979)

このような肯定的な自己概念を求めた社会心理学的過程の中で個人が採る言語方策の中には、民族的発話の特徴の強調、維持、削減や言語的的局面での社会的競争とその再定義、等が含まれる。

民族的同一化の特徴に影響を与える要素

民族的発話の特徴の強調や削減は、一部には個人の民族的同一化の強さによると考えられたため、Giles & Johnson (1981)は、社会的アイデンティティ理論を拡張し、個人の民族への帰属の特徴に影響を及ぼす

環境的要素と個人的要素を調査しようと試みた。これらの要素には、自覚的な民族言語学的活力、自覚的な集団の境界、複数集団の構成員という概念を含む。

Giles, Bourhis & Taylor (1977) は、この民族言語学的活力は 地位、人口統計、制度上の援助、の3つの要素に大きな影響を受けると主張しているが、しかし彼等は、この様な客観的に測定した活力と集団自らが自認する活力とを区別して考えている。最近では、理論上、客観的活力より自覚的活力の方に民族間行動を媒介するものとしての注目が集まっている。Giles & Johnson(1981)は、集団の自覚する活力が高ければ、その構成員の民族的同一化の環境的特徴が増し、その結果、不安定な社会的比較が作用している民族間環境において心理言語学的特徴を求めて構成員は自らの民族的発話の特徴を更に強調する様になると主張する。

民族的同一化の環境的強さに影響を与える別の要素は、民族の境界についての個人の認知に関係するが、これについても私達は認知的な描写レベルのそれを強調する。この流れの中で、Giles(1979)は、民族の境界が'強固'と'柔軟' (Weber(1964)、F.Ross(1979)の'閉鎖的' '開放的'の2つの概念に各々対応する。)の2つの自覚を区別し、構成員は、自覚する全般的な境界の強さを高レベルで維持、又は、高レベルにするために、自分の言語的、非言語的境界を変えていくと示唆している。

また、個人は普通、民族範疇以外の他の社会的範疇の構成員でもあるが、この事実も、個人が自覚する民族の境界に影響を与える。つまり、個人の民族への同一化と心理言語学的特徴への欲求の強さは、部分的にはあるが、他の社会範疇への帰属状況(帰属意識の強さ、集団内での地位の高さ、等)に依存する。

主張

言語と民族の分野において私達が採った社会心理学的アプローチは、社会的アイデンティティ理論の側面とそれに関係する自覚的な民族言語学的活力、自覚的な集団の境界、複数集団の構成員という3つの概念を共に含む。私達は、以下の状況である限り、個人は自己を民族的に定義し、肯定的な言語的差別化のための方策を採る傾向にあると主張する。1) 言語を集団のアイデンティティの重要な一面であるとする民族集団に彼等が強く自己を同一化する2) 彼等が不安定な民族間比較をする3) 彼等が仲間集団に高い民族言語学的活力があると自認する4) 彼等が仲間集団の境界が強固で、閉鎖的だと自認する5) 彼等が自分達に不十分な集団アイデンティティと低い集団内の地位を与える他の社会的範疇に強い同一化を感じない。

<民族間環境における第二言語習得の社会心理学的モデル>

次に、この時点において最も新しく重要な第二言語習得に関する2つの社会心理学的モデルを検証する。

Gardnerのモデルとその批判

Gardnerの枠組みの中には、社会的環境、個人差、学習環境、成果、の4つの範疇が含まれる。彼は、このモデルを用いて、習得過程においてこれらの変数がどのように発展的に互いに作用するのかを詳細に考察しようと試みている。しかし、彼のモデルは、他集団言語の学習を 集団間の関係を考慮に入れずに考察している傾向にあり、その点について、私達は、民族的同一化、その強さに影響を与える変数、そして民族集団間に作用する自覚的な関係などの概念に 第二言語学習についての社会心理学の分野において早急に理論上の位置付けを与える必要があると、主張する。現段階では、彼のモデルには限られた予測力しかない。

Clementのモデルとその批判

Clement (1980a)は、社会環境の諸側面が第二言語習得の過程においてどのように個人の言語的成果に影響を与えるかを説明しようと試みた。彼は、社会的環境内に広がっている状況(例えば、民族的仲間集団と外集団の相対的民族言語学的活力、等)と第二言語の運用能力との間に作用する個人の過程の中には、彼の言う'primary motivational process'が含まれる場合があると主張する。この過程は、統合への願望と同化への恐怖という相反する2つの力を内包する。Clement(1980b)では更に、統合への願望と同化への恐怖の帰着先を決定する重要な要素は第一、第二言語集団各々の自覚的な民族言語学的活力であると主張されている。

このClementのモデルに対して、私達は3つの点について異議を唱える。第一に、Gardnerのモデルで

は、教室習得環境と自然習得環境、言語的成果と非言語的成果、の2つを区別し、また、個人差に関する2つの変数である知性と言語態度にも先の2つと同様に理論的位置付けを与えているが、Clementは彼の枠組みの中でこれらを見下ろし、又は却下しているにもかかわらず、その論理的根拠をほとんど述べていない。第二に、Clement (1980b) の枠組みの中には自覚的な民族言語学的活力が含まれてはいるが、彼は自覚的活力を地位と同等視している。私達は、人口統計と制度的援助の両局面にも同等の比重を与えて考察に入りたい。第三に、Clementは一般的環境にある個人は共通の傾向と第二言語運用能力を経験し、それが集団的成果に繋がると指摘しているが、それは集団内の同質性という根拠のない前提を包含するものである。私達は、個々人の民族的同一化の強さによって大きく変わる自覚的な集団的成果、という概念を探りたい。

<第二言語習得への民族間アプローチ>

私達は、第二言語の熟達度を理解する時には常に動機付けがその中心にあるという点については、GardnerとClementのモデルに賛同する。また、自覚する第二言語学習の道具性と価値ある民族言語を保持したいという欲求、の2つの相反する傾向が個人の中におこりうると考える点についても同意する。しかし、私達の採る立場の中心にあるのは、集団間理論から得た概念や過程であり、それらは、GardnerのアプローチでもClementのアプローチの中でも考慮されなかったものである。

第二言語の習得に道具的価値があることを前提として、私達は、被支配集団の構成員は以下の条件下において、支配集団の言語を母語話者レベルの熟達度にまで習得する可能性が最も高いと主張する。(1a)仲間集団の同一化が弱く、そして/また第一言語が民族集団の構成員であることの明らかな特性ではない (2a)民族間の比較がない (3a)彼等が仲間集団の活力が低いと認識する (4a)彼等が仲間集団の境界が柔軟で、開放的だと認識する (5a)彼等が他の多くの社会的範疇に強く自己を同一化し、またそれらの範疇が満足のいく集団アイデンティティと集団内の地位を与えてくれる。私達は、この5つの条件が、第二言語学習への強い動機付けを促進すると提案する。これは、すなわち、統合的態度であり、個人にとっては、'追加的(additive)'言語の習得ということになる。

反対に、被支配集団の構成員が支配集団の言語を母語話者レベルの熟達度にまで習得しない可能性を最も高くする条件は、まさに上の(1a)から(5a)が示す条件の正反対の内容となる。この場合、支配集団の言語の学習は経済的、政治的には実行可能な方策であろうが、しかし、自らの集団に強く自己を同一化している構成員にとっては、それは高い社会的犠牲を払うことになる。

"Ch. 10 in Children's Language" Nelson, K.E. (ed) , 1980.

'The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability:

A critical Discussion and Some New Longitudinal Data' pp319-344

Kenji Hakuta and Rafael M. Diaz

バイリンガリズムと認知能力の関係：先行研究の考察と縦断的研究から得られた新データ

Kenji Hakuta and Rafael M. Diaz

<概略>

この章では、Peal & Lambert (1962) の研究を境にして、バイリンガリズムと知能の関係がどう捉えられてきたかを、彼等以前の研究とそれ以降の研究をあげて紹介する。そして、理論と方法論の両面から、これまでの研究の弱点を指摘する。バイリンガリズムと認知能力の発達との因果関係を明らかにするための縦断的研究の重要性について語った上で、筆者らが行った縦断的研究からバイリンガリズムと思考との関係についての結論を導きだす。

<初期40年間の研究>

バイリンガリズムと認知能力の関係に関する心理学的研究は、1920年代初期から始まった。バイリンガルな子供は言語的に不利な状況に陥っており、当時開発されたメンタルテストの流行的使用による彼等の知的能力や可能性の測定は正当評価をもたらさないという危惧があったが、実際に繰り返し行われたテストの結果は彼等に不利なものであった。彼等の知的能力の測定が多分にテストに使用された言語の運用能力に依存したものであったことは、心理学者や教育学者達が憂うところであった。が、Peal & Lambert (1962) 以前の殆どの研究結果がバイリンガルがモノリンガルに比べて言語的に劣っているという点で一致したため、バイリンガルは "language handicap" (言語障害) に苦しんでいるという見解を生み出した。この見解は既存のメンタルテストをバイリンガルに使用することの妥当性そのものを問わずして、そのままバイリンガリズムは社会の疫病だという否定的なものへと導かれていった。当時、測定されたバイリンガルの言語障害は、二言語併用によることから生じた言語的混乱で、そのことが子供の知的能力の発達と学力に与える影響は多大で、その影響は大学時代にまで及ぶと考えられていた。

しかし、現在では、これらの研究は方法論的に問題がありその結果は信頼性に欠けるとされている。大きく分けて二つの方法論的欠陥を指摘することができる。一つは、SES (社会一経済的地位要因) のコントロールの欠如である。二つ目は、"bilingual" の確固たる定義の欠如から生じた被験者の二言語併用の実態のあやふやさである。実際にバイリンガルであったか、minority language (少数派言語) のみを使用するモノリンガルであったか、その識別は今となっては不可能である。

<Peal & Lambert(1962): 画期的研究>

1962年に、Peal & Lambert の研究が発表されて、それまでのバイリンガリズムと認知能力の関係の見解を大きく覆えすことになる。彼等は、バイリンガルを "balanced bilinguals" (第一言語と第二言語共に堪能である者) と "pseudo-bilinguals" (第二言語が年齢相当レベルに到達していない者) に識別することによって、samplingによるエラーを防ごうとした。被験者には "balanced bilinguals" と判定された者のみを採用した。結果は、先行研究が提示してきたものに反して、バイリンガルに好意的なものだった。グループ間の性別、年齢、SESを制御しても、バイリンガルは、殆どの認知テストにおいて有意的にモノリンガルを上回る成績を残した。Macnamara(1966)が指摘するように、samplingの過程で "balanced bilinguals" を選択することにより、逆に優秀なバイリンガルを選ぶことになり、それが成績に反映されている可能性は Peal & Lambert も認めている。しかし、この研究がもたらした貢献は甚大で、その後のバイリンガル研究に於ける sampling の過程での慎重さを促す契機となった。

<近年の研究>

Peal & Lambert (1962) 以降の研究でも、同じ様な結果が報告されている。これらを受けて、今度は、バイリンガリズムが認知発達に与える効果又は影響に関する研究が進んだ。Leopold (1961) は、バイリンガリズムが音と意味を分離させることを早め、そのことにより言語が持つ恣意的特性に早い時期から気付くことができ、それが抽象的レベルの思考を促進することになると述べている。この考えを受けて、lanco-Worrall (1972) が実験を行ったところ、semantic-phonetic preference test (meaning vs. sound) では、バイリンガルの子供の方が、より意味 (meaning) に基づいて言葉を選んだ。(意味の次元で言葉を扱う能力の方が、音を基に言葉を比べる能力より高度であると考えられている。)そして、物体の名前は基本的に変え得るものであると、モノリンガルの子供たちからは得られなかった見方も示した。

このような、バイリンガリズムが認知発達に与える効果の研究を経て、metalinguistic awareness (メタ言語認知) への関心が高まった。Metalinguistic awareness とは、客観的に linguistic output を分析する能力のことで、Cummins (1978) は、バイリンガリズムが言葉の音と意味の早い時期での分離を促進させるので、バイリンガルの子供たちはより早い時期に言語の構造的性質を分析する能力を身に付けることが出来ると述べている。Vygotsky (1935/1962) も、バイリンガルの子供たちは同じ考えを異なった言語で表わすことができるので、彼等は、使用言語を単なる一つのシステムとして捉え、言語操作をより意識的に行うことが出来ると言っている。この metalinguistic awareness は、Cummins (1978) の研究で実証されており、バイリンガルの子供たちは、より "Cognitively flexible" (認知的に柔軟) であるという見解を生んだ。"Cognitively flexible" ということが正確にどういうことを意味するのか、その説明と理解は完全ではないが、Balkan (1970)、Ben-Zeev (1977)、そして Bain & Yu (1980) らの研究から、バイリンガルに見られる柔軟性は言語を使い分ける能力から生じたと考えられる。

<理想的な研究デザイン>

これまでの研究は、方法論的に完全にコントロールされた状況下で行われたものではない。筆者らは、理想的なデザインとして、1) 無作為抽出法で得られた被験者をコントロール群又は実験群に無作為に振り分けること、そして2) double-blind procedure をとることを挙げている。しかし実際には、1) の方法で選ばれた子供たちをバイリンガルな又はモノリンガルな環境で育てるという操作は行えないので、解決策として、1) within study (同じバイリンガル群に位置する被験者同士で比較する) と2) longitudinal study (縦断的研究) を挙げている。この二つの研究デザインをとることにより、バイリンガリズムの度合と認知的柔軟性との関わり、そして言語と認知の因果関係の方向性を明らかにすることが出来るとして、筆者らは以下に紹介する研究に取り組んだ。

<原行の縦断的研究>

筆者らは、L1 (第一言語) に関する変数をコントロールした上で、同じL1レベルに位置する者でL2 (第二言語) の能力が異なる者を比べることにより、バイリンガリズムの度合が認知能力と関係あるかどうかを判定することが出来ると仮定した。調査には、4歳から8歳までの123人 (平均年齢6歳) が抽出された。彼等は、スペイン語を主言語とする子供たちが入っているBilingual Education Program に参加していた。能力判定は二度にわたって行われ、二度目は6ヵ月後に行われた。結果は、SES をコントロールしても、バイリンガリズムの度合と非言語認知能力との間に有意な関係が認められた。言語と認知の因果関係の方向性に関しては、longitudinal study の二度にわたるテスト結果から、バイリンガリズムが認知能力の発達に影響を与える要因であるとの見解の方がその逆よりもデータと一致することが明らかになった。

このように、バイリンガリズムが認知能力の発達を促すという事実は認められたが、どのように影響を与えるのかという解説に当たっては不明のままである。又、一口にバイリンガリズムとは言っても定義に不明な部分もあり、additive vs. subtractive bilingualism (Lambert, 1978; Lambert & Taylor, 1981) のように、バイリンガリズムの性質上の区別をすることが重要になってくる。Additiveの場合は、第一言語に加えて第二言語を習得する形になるので、balanced bilingualism の誕生となるが、subtractive の場合は、第二言語が徐々に第一言語にとって変わるので、第一言語の喪失に繋がる。Cummins (1976) によるとバイリンガリズムによる正 (プラス) の効果を示した研究は、additive bilingualism の状況下で行われたものである。このことから、Cummins はバイリンガリズムによる正の効果を得るためには、L1, L2 の能力がある一定の臨界レベルを超えなければいけないという仮説を導き出した。筆者らの研究に参加した子供たちも additive bilingualに位置付けられる。

残念なことに、アメリカのbilingual education政策は、subtractiveの方向性を帯びており、子供たちを主流言語のモノリンガルとして育成するためのtransitional（移行的）教育に重点を置いている。バイリンガルの認知発達に関する研究は、学術的な意義に加えて、子供のバイリンガル教育に関する社会が執る政策に影響を与える重要なdata baseの役割も担っていると、筆者らは信じて研究に従事している。

"BILINGUALITY AND BILINGUALISM"
1989, Cambridge University Press
Josiane F. Hamers / Michel H.A. Blanc

バイリンガリティとバイリンガリズム
J. F. ハマース / M. ブランク

<概略>

1983年ブリュッセルで、フランス語版が刊行された。本書は、その英語版であるが、純粋な翻訳というわけではなく、章立てを初めとして、いくつかの改訂が施されている。

表題の「バイリンガリティ」と「バイリンガリズム」についてだが、前者のバイリンガリティとは、コミュニケーションの手段として複数の言語コードを持つ個人の心理学的な状態について言及したものであり、後者のバイリンガリズムとは、個人的な面に加えて、個人と個人の間、そして社会的な二重言語使用を含む、より広い概念である。

J. カミンズは、書評の中で、過去10年の間に、バイリンガルや第二言語学習に関する多くの著書や雑誌が刊行されたが、それらの中でも、本書は言語接触 (language in contact) を三つの領域、即ち個人の言語行動 (individual)、個人と個人の関係 (inter-personal)、グループ相互の言語の役割 (intergroup) の三領域から、多角的に取り扱っている点で、ユニークな存在であると評価している。

三領域はそれぞれが心理学的、社会心理学的、社会学的な視点から捉えられており、全体的に学際的な、理論的な統合がなされているが、こうした本書の性格は、二人の著者の経歴に負うところが大きい。J. ハマースは行動科学、実験心理学を専攻し、M. ブランクは彼自身がバイリンガルであり、心理言語学、社会言語学、民族誌学に精通し、教師として第二言語を教えた経験を持っている。

さて、章立てについてだが、本書は前半の七章と後半の三章とに分けることができる。前半は、バイリンガルの機能や開発についての、認知的かつ社会的な問題と関連する理論モデルや研究データを分析したもので、後半は、バイリンガル教育、第二言語習得、通訳、翻訳など、実際の言語接触の問題に焦点をあてたものである。いずれの場合も、著者の関心は、二言語話者の心理学的な、社会学的な側面に向けられており、二つないしは、それ以上の言語が接触する時の、言語行動の普遍的な特質を見極めることをねらいとしている。

次に、各章の概要について、いまま少し言及しておく。まず第一章では、その後の議論のために有効な多くの定義 (definition) が提出される。「バイリンガリティ」と「バイリンガル」の違いについても論じられている。続いて二章と三章とでは、バイリンガルの発達の社会的で、心理学的な基盤について扱う。特に三章では、言語行動の性質や発達について分析し、社会的なネットワークや社会化の役割を力説する。バイリンガルの発達の社会的、認知的なモデルも提示されている。カミンズは、本書の中でこの第三章が最もすぐれていると述べている。ここでは、1980年のミルロイ (Milroy) の社会的なネットワーク理論、1985年のBialystokとRyanの認知範囲のモデル、1974年のランバート (Lambert) の加算的なバイリンガリズムと減算的なバイリンガリズムの理論を踏まえている。二つの言語が社会的に安定すると、バイリンガリティの加算的な形は積極的な認知を伴って進行するが、子供の母語の価値の減少は、認知的な発達の遅れやバイリンガリティの減算的な形の原因になっているという。

続く第四章では、バイリンガルの情報処理の過程に関係がある心理学的なメカニズムについて検討し、バイリンガルの非言語行動についても再検討を行う。ここでは、PaivioとDesrochers (1980) の学説が紹介されている。彼らは、心象は言語による記憶 (verbal memory) にとって重要な構成要素であるとしているが、本書の執筆者のハマースとブランクは、意味論的な記憶が言語的な特質 (language-specific) であるという考え方には反対である。第五章では、多文化という環境におけるカルチャーやアイデンティティと、言語行動との間の関係について検討する。第六章では、個人と個人の間インターアクション、文化間の

コミュニケーションの問題について言及する。調和のとれたバイリンガリティのためには、言語と民族言語学的なコミュニティの双方を進化させることで、価値を安定させることが必要であると述べている。第二、第三世代のマイノリティの子供たちは、マイノリティ・コミュニティよりも、むしろマジョリティ・コミュニティと強い一体感を持つが、これは第一言語の民族言語学的なコミュニティとの一体感と、第二言語のコミュニティとの一体感の間には、強い相関関係が仮定されるという社会文化的な相互依存の仮説と矛盾している。七章では、焦点が個人間から離れ、多文化主義とグループ間 (inter group) の関係について、社会言語学や社会心理学の立場から論じる。筆者は、「言語とは単なるグループ間の、或いはグループ内の関係の反映であるだけでなく、これらの関係を限定する上で、創造する上で、維持し、あるいは変質させる上で、力のある要素なのである」と述べている。

八章以降は、いわばバイリンガル理論の応用であり、八章では、言語計画 (language planning) や識字の伸長、マジョリティ或いはマイノリティの子供のための、そしてコミュニティのためのバイリンガル教育、二方言教育 (bidialectal education) など、教育的な問題について再考する。筆者は、1985年のイギリスのスワン・レポート (Swann Report) は、母語指導やバイリンガル教育についての研究データを完全に誤って解釈したとしている。筆者はまた、「マジョリティの子供のためのプログラムとは違って、マイノリティの子供のためのプログラムは機能的なバイリンガリティを目的としていない」と主張しているが、カミンズは筆者の主張の中には、やや一般化しすぎているものもあるとしている。九章では、第二言語学習や教授法学 (teaching methodology) の基盤となる心理言語学の基礎を分析する。ここでは、第二言語の習得過程と第一言語の習得過程とが比較されて論じられている。十章では、バイリンガルの能力を必要とする通訳や翻訳について分析されている。

以上が本書の概要であるが、カミンズは、本書は幅広い研究と理論をバランス良く網羅し、統合し、研究者の有効なレファレンスブックとして、学生のテキストブックとして最適であるとしている。

参考文献 : Language & Education Vol.3, 1989, pp.213-216
'Book Review' Jim Cummins

<概略>

日本語を第一言語とし、朝鮮語を第二言語として学ぶ、日本生まれの3~4世の在日朝鮮人子女について、朝鮮語と日本語との言語干渉を観察することによって、二つの言語の相互的な反応の競合の程度をとらえようとした調査データ。

<方法及び被験者>

方法としては、バイリンガルの習得された言語の独立性と依存性の程度を調べるのに適当な、芳賀純（1979/84）が使用した色彩命名テスト（color-naming test）を朝鮮語と日本語に再構成して用いた。色彩命名テストとは、色彩名とは異なる色彩で示されているカード（例：赤色で「あお」と示す）を用いて、色の命名に要する時間を測定する方法。被験者は、「朝・日語彙理解力テスト」（金、1988）の被験者965名の中から任意に選んだ初級部（小学校）4年から朝鮮大学校3年までの85名の在日朝鮮人子女であり、比較として、日本の大学生、在日南朝鮮留学生のデータ（芳賀、1979）も利用した。テストは、1988年6月から7月にかけて、各学校で個人面談形式でおこなった。

<結果と考察>

「言語／色彩」値とは、各被験者の第一言語（日本語）の色彩カードを言うのに要した時間を100として、それを基準に計算した第二言語（朝鮮語）の色彩カードを言うのに要した時間の値であるが、この値が小さいほど、第二言語の習熟度が相対的に高いということになる。

民族教育の年数が1年3か月という被験者たちの「言語／色彩」値は他の年数別被験者のそれぞれの値よりも高く、本来的な意味でのバイリンガルではなく、第二言語「使用者」という側面の方が強いと思われる。

また、第二言語の習得年数が同じであっても、その言語の習得を開始した年齢が異なれば、「言語／色彩」値も異なる。例えば、初級部6年と朝鮮学校2年の被験者たちは、ほぼ同年数（7年）の民族教育を受けていたが、「言語／色彩」値は、初級部の被験者たちの方が相対的に小さい値であった。

つまり、第二言語の習得年数よりもその言語の習得開始期に関する事柄の方が、バイリンガルの発達的な規定要因としては重要であり、同じ年数であっても、その習得開始期が初期であるほど第二言語の習得度は高くなっているということである。

言語内干渉・言語間干渉については、朝鮮語刺激—朝鮮語反応、日本語刺激—日本語反応のような刺激と反応が同一言語からなるテストをおこなった。本研究の被験者の場合、言語内干渉が言語間干渉よりも相対的に大きく、第二言語の習得の度合いが第一言語に比べて相対的に低い水準にあることを示した。つまり日本語が第一言語であるということである。

言語間干渉については、反応言語が朝鮮語の場合に反応時間が大になるという傾向が、初級部全体と高級部において見られた。しかし、中級部と大学の場合は、これとは逆の現象を示した。

<結論>

二言語併用過程での朝・日両言語間の「依存度」は、習得された言語間に同じ水準で現れるのではなく、どちらか一方が「優位言語」として作用する。異なる年齢と場面で習得された二つの言語の併用者である民族教育を受ける在日朝鮮人子女の言語間干渉の度合いは、それほど大きなものではない。二言語併用過程で言語干渉を規定する要因は、第二言語の習得年数よりもその言語を習得しはじめた年齢が相対的に重要である。

『ホール・ランゲージ』（副題；言葉と子どもと学習／米国の言語教育運動）

1992年5月 国土社

桑原 隆

<概略>

ホール・ランゲージ (Whole Language) という熟語が、アメリカやカナダをはじめとする英語圏で広く使われ始めたのは、1980年前後のことである。アリゾナ大学のケネス・S・グッドマン (Kenneth S. Goodman) 並びにイエッタ・M・グッドマン (Yetta M. Goodman) は、1981年に「ホール・ランゲージの理解中心の読みのプログラム」という論文を発表している。

『ホール・ランゲージ』は二部構成となっており、第1部ではホール・ランゲージに関して筆者が文部省在外研究員として滞米中に見聞したことをまとめたものであり、第2部では読みの専門家であり、ミスキュー (読みのつまずき) の研究家でもあるグッドマン夫妻の論文 “Whole Language Research ; Foundation and Development” 及び “Roots of the Whole Language Movement” (The Elementary School Journal, Vol.90 The University of Chicago, Nov.1989) の日本語訳を掲載した。

ホール・ランゲージの「ホール」とは、「分割されない」「統合化や統一化」という意味である。児童中心の自然な言語教育を重視し、言語が使われる実際状況や目的、機能、さらには学習者自身の問題等を全体的に捉えようとする。ホール・ランゲージは、哲学者のデューイ、認識論者のピアジェ、心理学者のヴィゴツキー、言語学者のハリディの言語観や児童観を理論的な基盤としている。ホール・ランゲージのクラスでは、学習者中心主義のカリキュラムが重んじられ、総合的な単元が試みられている。即ち、数週間にわたるテーマ単元 (thematic units) が計画され、社会科、理科、言語、算数、芸術といった領域が統合される。教材としては、ビッグ・ブック (大型の絵本) やプレディクティブ・ブック (予測し易い本)、作文指導のためのポートフォリオ (紙ばさみ)、箱入りのセット本などがあり、その他に、生徒の必要や要求にあった本物の現実世界の教材資料を教師自らが集めていくことになる。

ホール・ランゲージは個々の児童の発達や興味、実際の現実の場に即した authentic writing や authentic reading を重視するので、従ってバイサルリーダーや標準テストは否定される。ホール・ランゲージでは、読むこと、書くこと、話すこと、聞くことは別々に教育されるのではなく、統合して行われる。なかでも、読みの力やリテラシーの伸長に力点が置かれており、インベンテッド・スペリング (invented spelling、子どもが創意工夫した綴り) や本作り、読書指導なども非常に重視される。また、ホール・ランゲージの評価は、単元や授業の終わりにのみ行うのではなく、キッズ・ウォッチングを通して子どもの学習や活動を観察し、記録を取り、かつ自己評価させることも大切である。これは子どもが自立した学習者に育っていくことを究極の目標としているからである。

ホール・ランゲージの考え方は、日本の大村はまの「単元学習の実践」、倉澤栄吉の「脱教科書論」「子どもの側からの発想」「単元学習論」や単元学習とも多くの類似性を持っている。もともとはアメリカの国語教育の現場から起こってきた草の根運動だが、近年の第二言語学習理論とも多くの接点が認められるように思われる。

スペイン語話者の子供たちの言語習得におけるプログラムモデルの効果について
ドロシー・レガレッタ

<概略>

当時、流行していたオーディオ・リンガル・メソッドに批判的で、子供と大人の言語習得の違いを踏まえた上で、スペイン語を母語とする幼稚園児による、スペイン語の習得と保持 (maintenance) に関する、五つの異なるプログラムモデルの効果について調査報告したものを。

<内容>

研究の背景

英語を母語としない子供たちの英語習得と、ホームランゲージの保持の双方を促進する効果的なカリキュラムモデルについての研究が不足している。ドリルや対話文 (dialog) を真似て、覚えるまで繰り返すオーディオ・リンガル・メソッドは、成人の外国語学習者のためのものであり、その効果のほどを証明する経験主義的な証拠はほとんどなく、最近では言語学者からも批判を浴びている。子供にとって、L1とL2の言語習得は、コミュニケーション上の必要性からもたらされるもので、大人たちのように訓練されるというよりは、様々な場面 (context) における自然なインプットに基づいて仮の文法を生み出すことで、子供は言語の構造 (structure) を導き出す。

研究対象

調査対象の子供たちは、五歳の幼稚園児で、スペイン語を母語とする。1974年10月に80名の幼児をプレ(pre-test)テストし、そのうちの52名について、1975年4月に再テスト (post-tested) をして、その伸長の度合いを見た。

五つのプログラムモデル

モノリンガルのスペイン語話者の幼稚園児に対して、会話英語 (oral English) の習得を促進するために、西海岸の大都市で広く行われているプログラムモデルの効果を比較した。

グループ1：伝統的な方法 (traditional method) による。スペイン語を母語とする子供たちは、ネイティブスピーカーたちと同じクラスに入れられ、通常のカリキュラムに従って教育を受ける。教室内の言語は英語のみである。ESLの授業はない。

グループ2：伝統的な方法によるが、家庭でスペイン語を話している子供たちのために、毎日ESLの授業がある。ただし、教室内の言語は英語のみである。

グループ3A：英語とスペイン語の間での同時的な言語変換 (concurrent translation) を用いた、バイリンガル・メソッドによる。スタッフはバイリンガルで、教室の環境もバイカルチャーである。ESLの授業はない。

グループ3B：交互のイマージョン・アプローチ (alternate immersion approach) を用いたバイリンガル・メソッドによる。カリキュラムの内容と概念は、一日の半分はスペイン語で、残りの半分は英語で提出される。ただし、同じ教材を重複して扱うことはない。スタッフはバイリンガルで、教室の環境もバイカルチャーである。ESLの授業はない。

グループ4：バイリンガル・メソッドに、上記のグループ2のESL授業と、グループ3Aの同時的な言

語変換を取り入れたもの。スタッフはバイリンガルで、教室内の環境もバイカルチャーである。

ただし、インターアクションを分析したデータによると、3Bの交互のイマージョン・アプローチでは、スペイン語と英語の言語使用の割合は50%ずつで均衡が取れているが、3Aの同時的な言語変換アプローチでは、スペイン語が28%、英語が72%と不均衡である。

調査項目 (Research Question)

この研究をするにあたっての調査項目は、以下の通りである。

- 1、バイリンガル・メソッドの子供たちと、英語だけで教育を受けている子供たちとは、同じようなオーラル・イングリッシュの理解力 (comprehension) と産出力 (production) を持っているのか。
- 2、スペイン語の理解力と産出力について、バイリンガル・メソッドと伝統的な方法とのそれぞれの効果は何か。
- 3、オーラル・イングリッシュの理解力と産出力について、伝統的なプログラムにおけるESLの効果は何か。
- 4、オーラル・イングリッシュの理解力と産出力について、バイリンガルプログラムにおける効果は何か。
- 5、伝統的であれ、バイリンガルであれ、教育を受けた後の子供たちは、家庭で、学校で、街で、英語を使用する機会が増えるのか。
- 6、バイリンガル・メソッドと伝統的な方法のどちらが、英語による或いはスペイン語によるコミュニケーション能力を高めるのか。

測定方法 (Test Instruments)

- 1、スペイン語の支配 (dominance) については、教師の指摘 (recommedation) と、Language Use Questionnaire (Cohen, 1973) のスペイン語版と、プレテストのバッテリー (総合テスト、battery) とを総合して評価した。
- 2、認知機能 (cognitive function) については、プレテストの段階で、ノンバーバルのProgressive Matrices (Raven, 1959) のスペイン語版を用いた。
- 3、測定基準 (Criterion Measures) についてだが、プレテストと再テスト (post-test) の段階で、次の四つの測定を行うバッテリーが使われた。
 - a) Revised Interamerican Oral Language Comprehension Test (英語とスペイン語) による、英語とスペイン語の会話理解力の測定。
 - b) Naming by Domain (Fishman, Cooperなど、1971) による、英語とスペイン語の語彙のテスト。
 - c) Story Retelling Task (John and Berney, 1969) による、英語とスペイン語の産出力 (production) の評価。
 - d) コミュニケーション能力 (communicative competence) を測定するために、Two Person Communication Game (Bruck, 1972) を用いた。

なお、テストは通常の教室の後ろや、カフェテリア、中庭など、子供たちにとって馴染みのある場所で行われた。テストの最中には、ピーナツやレーズン、チョコレートチップなどが配られる。試験官 (the peer testers) は、テストが始まる前に子供たちと遊び、自然な感じでテストタスクに近づいていく。テストが行われている間は、言語間のスイッチングは行わなかった。特に、コミュニケーション能力を測定するテストでは、子供たちに試験官は英語しか、或いはスペイン語しか話せないと思わせておいた方が、発話の機会が増えるように感じられた。

調査結果

3Bのような均衡の取れたバイリンガルモデルは、不均衡な3Aのようなモデルに比べて、英語の会話の

理解力 (oral comprehension) や、スペイン語と英語の双方によるコミュニケーション能力において、最も伸長 (gains) の度合いが勝っていた。

3 A、3 B、4 のようなバイリンガルのグループと、1 や 2 のような英語のみの伝統的なやり方のグループとでは、前者の方が英語による会話の理解力において著しい伸びを見せていた。

2 と 4 のようなオーディオ・リンガルの ESL のトレーニングは、英語の初歩的な理解力 (initial comprehension) が明らかに劣っている子供にとっては効果的であったが、英語によるコミュニケーション能力については、ESL なしのグループの方が促進された。基本的な英語の語彙の理解のような受容的な理解力は、オーディオ・リンガルの ESL によって促進されるかもしれないが、より複雑な、実際のコミュニケーションの場面における英語力を身につける上では効果的ではない。

家庭におけるスペイン語の語彙の伸長については、ESL なしの 1 や 3 A、3 B のグループの方が、ESL のあるグループよりも勝っていた。

3 B のような均衡のとれたバイリンガル教育の子供たちは、不均衡なグループの子供たちよりも、スペイン語のコミュニケーション能力において、高い伸びを示した。

<結論>

全般的に、英語とスペイン語の双方によるコミュニケーション能力や、英語の会話理解力については、グループ 3 B のような ESL の無い、両言語の使用の均衡がとれたバイリンガル・メソッドが、また、バイリンガルのクラスの方が、英語のみの伝統的な教育より、英語の会話理解力において、それぞれ大きな伸びを示していた。

オーディオ・リンガル ESL の使用は、英語の理解力のないヒスパニックの子供たちの会話理解力を高めはするが、オーディオ・リンガル ESL を使用しない場合のほうが、より複雑なコミュニケーション能力は高められる。

3 B のような環境にあっては、子供たちは母語を保持しながら、彼らが耳にする英語をコンテキストの中で解明し、理解し、使用可能なように学んでいるが、3 A や 4 のような環境においては、教師はすべての概念を両方の言語で繰り返すので、子供たちは英語をやめて、スペイン語の説明が繰り返されるのを待っているという。そのため、英語の理解力やコミュニケーション能力が 3 B の子供たちに比べて劣っている。

伝統的なオーディオ・リンガルの ESL は最低限の伸びを保証することはできるが、やはり、交互のイマージョン・バイリンガルプログラム (alternate immersion bilingual) は、均衡の取れたスペイン語と英語のインプットを持ち、両言語の習得に最も効果的であると言える。

<概略>

スペインによる征服以前からアメリカ大陸に住む原住民の子孫であり、現在でも部族ごとに異なる言語を話し、部族段階または農民段階の自給自足的経済レベルにあるインディヘナスの存在は、統一的国民国家の形成を目論むラテン・アメリカ諸国にとって大きな障害になっていると考えられている。メキシコは1910年のメキシコ革命以降、教育を中心としたインディヘナスモ政策を実施してきた。特に、1940年から今日に至るまで、統合主義の立場が一貫してとられてきた。メキシコにおけるインディヘナスの人口は、全人口の7.8%、約300万人で、このうちスペイン語と土着言語を話す二重言語人口は5.7%、土着言語のみのモノリンガル人口は2.1%を占める。インディヘナス人口は絶対数において増加しているが、モノリンガル人口は減少しつつあり、二重言語人口の占める割合が年々増加している。本論文では、政府主導型の統合政策が教育にどのように投影され、どんな問題を生み出しているのか、インディヘナスの統合政策の一貫としての初等教育を中心に考えてみる。

<インディヘナスモ理論について>

メキシコ人類学の父と言われるマヌエル・ガミオの考え方にに基づき、1940年に開催された米州インディヘナスモ会議において採択された「統合」主義は、従来の同化政策に対して、インディヘナス独自の言語を尊重し、生活水準の向上を助ける事を主張した。しかし、ガミオの後継者であり、現在のインディヘナスモの第一人者であるアギレ・ベルトランが批判しているように、非インディヘナス集団を代表する国家による統合であり、インディヘナス自身による主体的な運動ではなかった。アギレ・ベルトランは、ガミオの考え方を継承しながら、インディヘナスの統合をめざす「地域統合理論」を提唱し、インディヘナスモ理論を発展させた。

メキシコ社会、インディヘナスとメスティソ部分からなる二元的社会であり、農村という同一環境の下で、メスティソの中心地とそれを衛星のようにとりまく土着共同体からなる「避難地域」から成り立っており、ベルトランは、「避難地域」における二元的構造を調和させる地域レベルの統合が必要であると主張した。このベルトランの考えは、1975、77年のインディヘナス民衆全国会議に強く反映された。農民、労働者との連帯と、その手段であるスペイン語教育の必要性が強調された。しかし、インディヘナスモ理論に対しては、幾つかの人類学、社会学者からの批判があり、例えばゲルモ・ボンフィルは、統合主義はインディオの解放の名の下に、インディヘナスの文化的、社会的制度を破壊し、インディヘナスの非インディオ化をもたらし、最終的にはインディオの消滅を意味するものであると述べている。

<統合政策の重要な柱である教育政策に関する考察>

1921以降、農村に設置された農村学校は、インディヘナスを国民国家の成員として統合する教育機関であるとともに、土着共同体の生活水準の向上と開発を核としていた。しかし、インディヘナスの就学率は低く、学校が遠距離であること、子供は重要な労働力であること、メスティソとの対立、伝統文化と近代文化の慣習の違いなどを理由に、就学年限は1～3年程度である。親が子供を通学させる理由は、スペイン語の習得にあり、スペイン語の無知によって取引上の不利益を被らないように、また共同体の村長や役員の資格に識字能力が必要だったからでもある。

非インディヘナス社会からの一方的支配関係は、学校においても反映され、大部分の子供は入学時、ほとんどスペイン語を理解できないにも関わらず、教授用語はスペイン語しか使われず、インディヘナスの子供たちは、教師やメスティソの子供との接触の中で「インディオ」であることへの劣等感を形成される。J. R. シャンピオンは「メスティソ教師と生徒の両方から、伝統的身なり、相対的清潔さの欠如、生活の仕方

について恥ずかしい思いをさせられた」と語っている。土着文化およびその価値観の否定の上に、西欧的近代文化が導入され、土着言語にかわるスペイン語化という形で、非インディヘナス文化の優越性が学校文化の中に浸透していたのである。このような経験の累積により、35歳以下の人々は、よその人のいる前で、ナワトル語を話す事を恥じる傾向がある。教育内容は、公教育省の規定するカリキュラムに従ったスペイン語の読み書き、算数、地理、メキシコ史、音楽、公民が中心であるが、低学年の大部分の授業はスペイン語に費やされる。寄宿学校では、付属農園で放課後、農業、養蜂、養鶏等の実習が行われるが、その規模は小さく農業開発の技術を身につけるものとは程遠い。そして、識字や学校で受けた教育は、結局のところ、農村教師、村の書記、文化促進員等に使う機会が限られ、ほとんど忘れ去られてしまうのである。つまり、土着地域の学校教育は、インディヘナスを旧来の生活様式に引き戻すか、メスティソ的価値観を受け入れ土着共同体から離脱する一部のインディヘナスの個人的統合のいずれかしか生み出すことができなかったのである。

では、農村学校の教育を、インディヘナス側はどのように受け止めているのか。1966年に夏期言語講座に参加したメキシコ市とオアハカ州のインディヘナスのスペイン語の学習動機は、個人的動機、家族の圧力、共同体外への圧力の三つに分類できる。メキシコ市では、共同体外への圧力が最も強く、オアハカ州では家族の圧力が強かった。個人的動機には、漠然としたスペイン語文化圏の優位、あこがれが反映されている。家族の圧力としては、子供への親の期待、スペイン語を話せない親や親類による強制がある。共同体外への圧力としては、よりよい職を求め共同体外へ出るため、村長、文化促進員、教師など非インディヘナス社会との仲介的職を得るためなどがある。メキシコ市とオアハカ州の両グループは、共通して、スペイン語をコミュニケーションの手段として、「道具的基準」から評価し、土着言語を祖先の文化を継承する者のアイデンティティの手段として、次の世代に伝達したいと考えている。学校でのスペイン語教育については、家庭では教わる機会がないので、スペイン語力の向上に役立ったと判断している。

<メキシコの二重言語・文化教育>

1940年の第一回米州インディヘニスモ会議以降、「土着文化の尊重」の具体策として、教育における土着言語の使用、二重言語教育の試みが様々な形で、実験的になされた。しかし、それが学校教育の中に正式に取り入りられたのは1964年からであり、初等前教育と初等教育低学年での児童のスペイン語化のための補助手段という色彩が強かった。二重言語教育の目的は、あくまでも国民的統一のためのインディヘナスのスペイン語化であり、スペイン語と土着言語の併用もしくは平行的使用ではなかった。

1970年代半ばに、1968年に端を発したインディニスモ批判を背景に、公教育省は二重言語教育に加え、二重文化教育を提唱した。ここには、二重言語教育は母語と国語の二言語を最大限に利用し、基礎的学習に最大の効果をあげる、教育における生徒の母語使用はよりよい信頼と意志疎通の環境を作り、二重文化教育は各エスニック・グループが言語や音楽、習慣などに独自の文化的価値を持つことを知る必要があるという意識を獲得すると規定されている。これらの規定は、実は従来の二重言語教育の範囲を出ていないのだが、現実的には二重言語教員と文化促進員の増加といった重要な変化（10年間で、凡そ3～4倍）をもたらした。しかしながら、二重言語・文化教育のための指導書、教科書が十分完備されていない上に、二重言語教員、文化促進員の訓練の未熟さもあって、それが二重言語文化教育の内容的充実を保証するものであるかどうかは疑わしい。また、インディオの農村の多くの教師は、自らの民族的または階級的アイデンティティに必ずしも確信を持っていない。監督機関に、INI（国立土着民研究所）と農村学校担当局の二系統があるが、スペイン語で授業をおこなっても支障のない地域では、INIの活動は制限され、二重言語・文化教育は見られないなどの問題点もある。

今、インディヘナス出身の教師の間から新しい運動が生まれつつある。1976年に全国インディヘナス教員集会が開かれ、77年に全国二重言語インディヘナス専門職同盟が結成され、80年に第一回ANPIBAC会議が開催された。ANPIBACは、既成のインディヘニスモ政策をインディヘナスの不参加と批判し、根底に文化的優越性と劣等生の考え方を反映し、二重言語教員や文化促進員を真の同僚としてでなくデータ収集者と

して利用するにとどめていると述べた。そして、インディヘナス問題を生み出しているのは、450年間の搾取と差別であり、エスニック・グループが経済力をつけ、文化的再評価を行い、変化の過程に実際に参加することだと述べた。ANPIBACの一連の運動は、非インディヘナス主導の政策を、インディヘナス自身の手に取り戻し、インディヘナス自身による運動の芽を生み出したと言えよう。

言語教育と教科教育との関わりについて

バーナード A. モーハン

<概略>

言語教育と教科教育の関係について、これまでの仮説を検証しながら、1) 言語を教えることは、教科内容を教えることになる。ただし、その場合、教師に教科に関する知識が求められる。2) L2の生徒たちに教科を教えることは、コミュニケーションを向上させるための方法となる。3) コミュニケーションを向上させるなら、彼らが教科内容の分野 (content area) で直面するであろう課題に取り組むための、一般的な学習スキルを与えることであり、4) 学習スキルの学習を、認知的な領域の周辺で、学習者がどのように位置づけるかという問題である、といった結論を導き出したもの。

<内容>

言語教育 (LT) と教科教育 (CT) の関係については、1) 教科教育による言語教育、2) 教科教育を伴う言語教育、3) 教科教育のための言語教育の三つのケースが考えられる。更にタスクを中心とした言語学習 (task-centered language learning) に関連して、様々な仮説があり、ごく一般的なものとしては、1 a) 言語教育は言語学習を助ける (LT→LL)、1 b) 教科教育は教科学習を助ける (CT→CL)、1 c) 教科教育と言語教育は、ともに教科学習と言語学習を助ける (CT<→CL&LL)、1 d) 教科教育は言語学習を助ける (CT→LL)、1 e) 言語教育は教科学習を助ける (LT→CL) などがある。

また、言語教育と教科教育の関わりについては、2 a) LTとCTは別のものであり、互いに独立している、2 b) LTとCTは分けられないものであり、互いに依存している、2 c) LTとCTと思考活動 (thinking activities) は分けられないものであり、互いに依存している、など主として三つの考え方が存在している。

1. 教科教育による第二言語教育

教科教育による言語教育、並びに教科教育は言語学習を助けるという考え方は、フランス語のイマージョン教育の成功に支えられている。イマージョン教育の子供たちのフランス語の到達度の方が、FLSの子供たちより上である (Swain 1974) という報告や、英語の能力についても損傷はない (Mason 1971) といった報告により、言語教育より教科内容をベースとした指導法が最適であるかのように誤解してしまいがちだが、教科教育がどれだけ正確に言語学習を高めることができるのか、言語教育と教科教育はどの程度異なり、独立しているのかについても考えてみる必要がある。

教科教育は成功さえすれば、言語教育としてのすぐれた特徴を備えているといえる。とはいえ、第二言語を教育の媒介とすることは、Stoddart (1968) の英国やカナダの学校の移民の例や、Billow (1961) のコミュニカティブ・クラスの研究からも明らかのように、コミュニケーションの成功を保証するものではない。大切なのは、どのように授業を組み立てるか、どのような実践的な活動 (practical activity) を盛り込むか、学習内容が具体的で馴染み深いものであるか、といった点に留意することである。

問題は言語ではなく、コミュニケーションの有無にある。教師は目に見える補助教材を使い、かつ絵や図表、チャートなどの言葉によらないコミュニケーションをも活用する。フィードバックも、コミュニケーションの重要な要素である。更に、教師主導型の授業より、活動 (activity) のある生徒中心の雰囲気の中で、生徒に話させる機会を与えることの方が効果的であり (Stevens 1976)、ESLの生徒たちに対して

よりコミュニカティブな教科教育が求められている。

2. 教科教育を組み合わせた第二言語教育

これは言語教育と教科教育は分けられず、互いに依存しているという考え方とも関連があるが、問題は言語と教科内容をどのように同時に教えるかということである。

Mackey (1965) は、言語と内容に関して、選択 (selection)、発表 (presentation)、活用 (exploitation)、評価 (evaluation)、連続 (sequencing) の五つの視座を挙げている。まず、言語について、内容について、選択されなければならない。数学のコースを取った生徒は、自動的に数学の言語をも学ぶことになるが、テキストは第二言語学習者用に言語学的に簡単にされなければならないし、逆に数学以外のものを学びたいという時は、より広範囲な教材がコースに加えられなければならない。コースの中では、情報が生徒に伝えられなければならないし、数学に関する内容がうまく伝わったということは、それに伴う言語も理解されたということになる。どのコースにも活動を盛り込む。発表は言葉によるもの (verbal discourse) でも、言葉によらないもの (non-verbal information) でもかまわない。教科を教える時は、ロールプレイ、シュミレーションゲーム、戯曲化、ディスカッションなども活用する。これらは何れも四技能すべてに関わっている。生徒の発話が文法的に正しいかということは、言語コース特有の評価のあり方であるが、教科教育に特徴的なのは、言葉によらない情報に対する言葉によらない生徒の反応を評価することである。言葉の知識と内容の知識を両方評価することは困難なことではないが、言語学習の、あるいは教科学習のゴールをどこに据えるかという問題は残る。コースの連続性に対する一般的な考え方は、内容のつながりを重視し、言語はそれに合わせるべきだ (Cantieni & Tremblay 1973) というものである。例えば、数学の内容を教え、それと付合する言語学的な概念を導き出すというものである。これは第二言語の学習用に作られたテキストであるから可能なことであり、言語の連続性は内容の連続性の犠牲にはならない。具体的な教材を巧みに扱うことで、言語と内容の橋渡しをする。

3. 教科教育のための第二言語教育

この場合、言語は学習者の教科学習の達成を助けるために教えられる。例えば、教師は生徒に英語を教え、結果として生徒が教科内容を理解することができるというものである。果たして、どんな言語教育のカリキュラムが、生徒たちに自律的に教科学習の課題 (task) をやらせることができるのか。このことは内容が抽象的になる高学年で、特に重要なことである。教科教育のための第二言語教育には、三つのモデルがあり、特別な目的のための英語コースと、ESLの学習スキルのコース (Yorkey 1970) と、第一言語の学習者のために開発されたcontent areaでの読みと学習スキル (Schiller 1963) のコースである。特別な目的のために開発された英語教材には、メディカル・ダイアログと文型のパターン練習が付いた「くすり」 (English Language Services 1966)、読み物と内容に関する質問がついた「デパート」 (Margolis 1971)、簡単な用語の解説だけで、内容については自律学習を求める「機械工学の英語」 (Glendinning 1974) などがある。

「次の質問に答えなさい」のような学習課題は、生徒たちに、情報を集めること、集めた情報を構成すること、それらを表現することの三つの段階を求める。これらは学習スキルの大きな骨組みになっている。

<概略>

アメリカでは、「文化的多元主義」(cultural pluralism)を背景に、1960年代の公民権運動を契機として、少数民族集団の権利要求が叫ばれ、教育の分野においても、各民族集団の子供の学習スタイルに適應した教授法の開発やカリキュラムの改善、多民族的、多文化的社会におけるより広い意味での学校教育のあり方についてなど、改革の提案がなされてきた。社会科教育の分野においても、文化的多元主義は、「民族学習」(ethnic studies)と呼ばれる新しい学習領域を生み出してきた。本稿では、アメリカにおいて主張されている文化的多元主義の歴史的背景と、それがアメリカの民族学習において如何に実現されているかという点と、文化的多元主義が日本の社会科教育に如何なる意義を持ち得るかという点の三つを問題にする。

<「アメリカ化」としての教育>

独立革命期に活躍したクレヴークールは、『アメリカの一農夫の通信』(1782)の中で、アメリカに來た移民は、混血によって人種的(生物的)にも融合し、また考え方や生活様式(文化的)という点においても新しくなると説いている。これは、即ち、「人種のるつぼ」(melting pot)的な考え方である。また、ユダヤ系イギリス人の作家イスラエル・ザングウィルは、戯曲『るつぼ』を著し、この「るつぼ」説を大衆化した。その後、「るつぼ」というメタファーは、アメリカにおける移民の「同化」(assimilation)過程を考える一つの解釈モデルとなった。しかし、実際には、あらゆる人種が平均化して「アメリカ人」を形成していったわけではなく、アングロ＝サクソン流の生活様式や価値が、その後の移民の同化の基準になっており、すなわち「アメリカ人」になるということは、アングロ＝サクソン化することを意味していた。

「WASP(White Anglo-Saxon Protestant)優越論」は、1890年代になって、非アングロ＝サクソン系である東欧や南欧からのいわゆる新移民の流入が増すにつれて高まっていった。特に新移民の増大した20世紀の初頭には、移民のアメリカ化が教育の任務として明確に認識され、そのため統一的・体系的に整備された教育制度が模索された。特に学校では、アメリカへの同化の第一歩として共通語としての英語教育に重点が置かれた。イタリア系アメリカ人として、はじめてニューヨークのハイ・スクールの校長に就任したレオナード・コペロは、「当時イタリア語はアメリカの学校では全く無視され、イタリアやイタリア語、著名なイタリア人についてなど学んだ覚えがない。むしろ、イタリア人は劣等を意味することに気づき、子供と両親の間に障壁ができた」と回想している。なかでも、「歴史」(アメリカ史)と「公民」は、学校カリキュラムの中で、移民の子供たちをアメリカ化するための道具として戦略的に用いられた。歴史の学習が重視されたのは、森田尚人によれば、封建制度も持たずに最初から近代国家として出発したアメリカにとって、自由主義という普遍的理念の発展の歴史を唯一のアメリカ的価値として教え込むことによって、国民的一体意識を生み出すことができると考えたからである。また、公民は、三浦軍三によれば、公民教育と社会科のユニークな要素は、アメリカ化と社会化に深く関係していたからである。

<文化的多元主義の台頭と社会科教育>

「るつぼ」説に対する批判は、1915年ユダヤ系アメリカ人の哲学者ホレイス・カレンによってなされた。カレンは、移民たちが自らの属する民族集団の言語や宗教などの伝統的文化を依然として固執していることに注目した。そして、「統一の中の多様性、人類のオーケストラ」という言い方をもって、異なった文化的背景をもつ民族集団はそれを維持する権利を持つこと、アメリカという国家はその権利を保障するとともに各民族集団の文化的連邦にならなければならないと主張した。ここには、異質なものがモザイクのように組み合わされた文化の連邦になるべきであるとする文化的多元主義のさきがけを見ることができる。

教育において、文化的多元主義の先駆的試みとなったのは、ジェーン・アダムスのセツルメント事業で

あった。アダムスは、新移民が自民族の伝統的文化を保持しながら、アメリカでいかに生活してゆくことができるかという認識に立っていた。彼女は産業史の知識をもって、産業の歴史的発展の中に新移民の各民族と当時のアメリカの産業を連続的に位置づけて捉えることができると考え、1900年に労働博物館を設立し、織物産業の歴史に関して、さまざまな発展段階の労働の実演展示会を催した。産業の立場から見ると、歴史はただちにコスモポリタンになり、民族および国民性の差異は消える。アダムズの試みは、公立学校における望ましい学習のあり方—まず作業学習を導入し、次に作業学習との関連で産業史学習および3 R'sへと進むべきだ—を示唆した。

社会科教育への文化的多元主義への反映は、「民族学習」という形でジェームス・バンクスによって理論化され、現在多くの学校でカリキュラムに導入されている。バンクスは民族学習をカリキュラム改革の一過程として捉え、アメリカ人の概念を再検討し、多民族的視点からすべての内容を再構成していく過程として構想している。カリキュラム改革の方向を考えるモデルには、「アングロ＝アメリカ人中心のモデル」のA、これに民族集団の視点も付け加えた「民族付加モデル」のB、そして、歴史的・社会的事象をいくつかの異なった民族的視点から再構成し、学習する「多民族モデル」のC、そして、更にいくつかの国家の中の民族集団の視点から再構成し、学習する「民族－国家モデル」のDの四つがあり、これまで多くの学校はモデルBによっていたが、望ましい方向はモデルAから直接C・Dに進むべきだと述べている。例えば、モデルAに基づく植民地時代の歴史学習はイギリス人社会を中心にしたものであったが、同じ時期にスペイン人やフランス人も入植しており、また黒人やアメリカ・インディアンにとっても植民地時代の意味は違う。従って、学習をこれらの各民族の視点から総合的に再構成するのが、モデルCのカリキュラムである。

<日本の社会科教育における意義>

アメリカにおける民族集団の歴史や文化の再評価の主張は、日本においては地方（地域）や民衆の歴史・文化をどう評価し、その視点から授業をどう再構成していくかという問題とつながっている。また、文化的多元主義がもつ異文化の固有の価値をみとめあう「平和共存」の思想は、社会科教育における国際理解教育のあり方を考える一つの学習モデルを提出した。

<内容>

1987年3月、6月、9月に、つくば、東京、横須賀、神戸の4地区の公立小学校数校に通う外国人子弟生徒（計50名）、その親（計46名）、日本人児童（計918名）、及び小学校教員（計53名）に対して、質問紙調査とインタビュー調査をおこなった。

一方、1987年10月から11月にかけて、アメリカのカリフォルニア州のロスアンゼルス・カウンティ及び、オレンジ・カウンティの日本語補習校、並びに現地の公立小学校において、日本人子弟（計148名、そのうち24名は現地校）、その親（計150名、現地校は28名）、アメリカ人教員（計21名、現地校のみ）に対して、日本と同様の調査を実施した。本稿はこれら日米の調査結果を比較検討することで、両国の外国人子弟教育にどのような相違点、および類似点があるかを論じたものである。

<質問内容と調査結果>

1、外国人子弟の意見 ア＝滞米日本人子弟 日＝滞日外国人子弟

a) 教科の理解度

算数－「よくわかる」「大体わかる」 アは95.3%、日は62%

社会／国語（英語）－「あまりわからない」 アは15%、日は20%

図工－「あまりわからない」生徒は、ほとんどいない。

b) 好きになった科目

日では、理科・国語・音楽・体育・図工が同率（22%～24%）で多い。

アでは、算数だけが39.9%と際だって高い。次は国語で14.9%

c) 嫌いになった科目

日では、国語が26%と高い。以下、社会と算数が（12%）続く。

アでは、社会が24.7%と高い。以下、英語18.3%、理科が14.9%と続く。

d) 学校の勉強以外に習っていること

日米ともにサッカーと水泳を習う者が多い。アでは、テニスを習う者が、30.4%と高い。

芸能では、日米ともピアノが圧倒的に多い。（アは33.1%、日は20.0%）

その他、アは学習塾やYMCAに通う者が、20.0%程度いる。

e) 学校の先生の印象

「自国の先生と比べて違う」－アは75.0%、日は62.0%

「親切である」－アは70.9%、日は64.0%

「ていねいに教えてくれる」－アは54.1%、日は48.0%

「親しみやすい」－アは41.2%、日は38.0%

f) 学校生活の困難点

「言葉のちがいがい」－アは70.9%、日は60.0%

「学校の規則のちがいがい」－アは31.8%、日は26.0%

アでは「遊びのちがいがい」（22.3%）、日では「トイレのちがいがい」（20.0%）も挙げられた。

g) 学校生活に慣れるまでの日数

子弟達は一カ月以内が約30%、父母は六カ月以上要す（アで20.7%、日で43.5%）。

h) 学校生活に関する印象

日の場合は、「施設や設備が良い」（64.0%）「校長先生がやさしい」（62.0%）

「給食がある」（56.0%、アジア人子弟に多い）など。

アの場合では、「施設や設備が良い」(66.2%)
「校長先生がよく話しかけてくれる」(50.0%)などの他に、
「給食・掃除・集団登校がない」から良い(40.5%、11.5%、20.9%)というのも多い。

逆に、嫌だと思うことでは、

「外人」「日本人」と言われる(日で44.0%、アで35.1%)、
「冷たい目で見られる」「ジロジロ見られる」(日で20.0%、アで60.8%)など。
日では「掃除をする」(34.0%)「勉強の内容が難しい」(30.0%)、
アでは「言葉が通じない」(66.2%)「指をさされる」(63.5%)
「勉強の内容が難しい」(56.1%)も高い。

一方、「髪の毛や体に触られる」ことについてはアの54.1%が嫌だと答えているの対して、
日は8.0%しかいない。

2、外国人子弟の父母の意見 ア=滞米日本人子弟の父母、日=在日外国人子弟の父母

a) 子供の入学や受け入れで困ったこと

「あった」-日は30.4%、アは13.3%

日では、「学区制があって自由に学校を選択できない」が71.4%と際立って高い。

次は、「スクールバスがない」(35.7%)「手続きが複雑」(28.6%)が続く。

アでは、「予防接種をしていない」(22.2%)「学年歴のズレ」(16.7%)が挙げられた。

b) 今の学校を選んだ理由

日米ともに「家に近い。通うのに便利」がトップ。(日が43.5%、アが78.7%)

日の場合、その他、「教育委員会から推薦された」(39.1%)

「外国人が多い」(36.9%)などの理由も比率が高い。

c) 現在心配なこと

日では、子弟も父母も「勉強についていけない」(子弟38.0%、父母36.9%)

「言葉の障害によって欲求不満を起こす」(22.0%、32.6%)を挙げ、

アでは「勉強についていけない」(12.9%、13.3%)の比率より

「帰国後の勉強についていけない」(5.4%、41.3%)を挙げる父母の方が多い。

d) 家庭での使用言語

「母語/日本語」-日では39.1%、アでは88.7%

「混ぜて使用している」-日では47.8%、アでは4.7%

e) 親の言語学習

「している」-日では51.2%、アでは34.7%

f) 外国で教育を受けたことの将来的な意味

「外国人とのつきあいに役立つ」(日が63.0%、アが71.3%)

「異文化の理解尊重」(日が47.8%、アが71.3%)と高い。その他、

アの回答には「英語力」(85.3%)もある。

3、教員の意見 日=日本人の教員、ア=アメリカ人の教員

a) 外国人子弟の学校教育はどうあるべきか

「現地校で教育する」-日は35.8% (外国人子弟の親は65.2%)、アは61.9%

(日本人子弟の親は17.3%→「現地校と補習校に通わせる」という意見が68.7%)

b) 外国人子弟に対する配慮

「日本語/英語の特別指導」-日で89.6%、アで71.4%

「補習授業をする」－日で31.0%、アで14.3%

「専任教員を配置する」－日で58.6%、アで23.8%

c) 日本語／英語の指導について

「取り出し授業をしている」－日で47.2%、アで81.0%

「一斉授業の中で指導する」－日で41.5%、アで81.0%

その他、アでは、「子供同士教え合う」（76.2%）という割合が日の2倍近くもあり、

「特別の教材を用意する」も日の26.4%に比べて、アは61.9%と高い。

d) クラス内の変化／外国人子弟の貢献度

「変化があった」（日で60.3%）「大変貢献している」（アで38.1%）

「子供が外国や外国人の友達に興味を持つようになった」－日は37.7%、アは61.9%

「クラス内に助け合いの心が芽生えた」－日は34.0%、アは23.8%

その他、教師自身の意見として、日本人教師に「外国語の勉強不足を実感」（45.3%）

「外国人に親しみを感じた」（33.9%）などが見られた。

<追加及び、まとめ>

日米双方に於いて、多くの外国人子弟が国語（英語）と社会科に困難を感じていた。算数に関しては、日本にきた外国人子弟が日本に於ける算数の学習にかなり困難を覚えているが、逆にアメリカにいる日本人の子供達は余り困難を感じていないようである。教員に対しては、日米ともに良い印象を持っているようだ。アメリカにいる子供達は、現地校に加えて日本語補習校にも通っており、現地の子供達に比べると倍近く勉強していることになる。なお、アメリカ人の教員は、日本人の子供、特に男子生徒の学校内でのしつけの悪さを指摘している。

以上の調査から、外国人子弟教育の意義は、次の五つにまとめることができる。

- 1) 国際理解教育の促進。児童生徒や教員に、外国や外国人などの理解を促進する直接の契機を与える。
- 2) 国際的人的交流を促進する基礎を作る。
- 3) 学内に外国人子弟がいることで、子供や親や教員に、国語教育や外国語教育などの言葉の教育の重要性を認識させることができる。
- 4) 外国人子弟の入学は、日本の従来の教育慣習、規則、集团的画一教育にとらわれない学校教育の弾力的運営を促すきっかけになり得る。
- 5) 国際協同社会のメンバーとして自覚を持った地球市民の育成につながる。

<概略> 朝鮮人を対象に朝鮮語その他を習得させることを目的として、日本の公立学校に設置された民族学級の設置と衰退に関する史的考察。京都府（おもに京都市）を中心に、滋賀県、大阪府を研究対象地域とする。

<設置に至る経緯> 戦後の朝鮮人学校の閉鎖改組に伴い、京都では、府下12校（認可9校、無許可3校）に学ぶ児童生徒1000余名が日本の学校に転学させられ、民族教育の機会を奪われた。1948年5月の府教育部長との覚書には、「放課後休日等に朝鮮人学校に在学できること、日本人児童生徒とすべて平等な取り扱いを受けること、義務教育を受けている朝鮮人児童生徒のみをもって学級を編成し、朝鮮独自の教育をすることができること」が認められていたが、占領軍及び府教育委員会は施設不足や教育の「機会均等」、「政治的意図」などを理由に当初はこれを認可しなかった。

49年10月、文部省は談話の形で、外国語や自由研究の時間の利用を示唆。11月には、学力補充その他やむを得ない事情のある限りは、当分の間特別の学級又は分校を設けることは差し支えがないとして、限定付きの朝鮮人のみの特別学級の設置を認めた。京都でも、51年より、六つの小学校で課外授業を行うことを承認した。その後、朝鮮人多住地域を中心に、特別学級1校、抽出学級（正規の授業時間内に民族教育科目が組み込まれているもの）6校、課外授業2校が発足した。ただし、市教育委員会は民族学級設置には全く積極的ではなかった。

ただ一校設置された特別学級は、3・4年と5・6年の複式学級で、当初、全校198名中140名が希望した。各学級には、朝鮮人と日本人の教師がそれぞれ一名ずつ配置され、授業用語も日本語と朝鮮語が両用された。国語は日本語と朝鮮語が各5時間、社会は各3時間（5・6年学級では4時間）、音楽は各1時間であるが、算数・理科・図画・体育は日本語のみであった。また、学級への参加は、児童の希望に委ねられていた。

大阪でも府下に33校の課外学級が設置され、講師36名が採用された。同様に、滋賀県にも17校が設置され、午前中は一般の学級で授業を受け、午後は朝鮮人のみの学級を編成する形がとられた。

とはいえ、民族学級の設置は先の覚書によっているために基盤が弱く、また行政と朝鮮人側とでは認識にも大きな開きがあり、学校内での民族教育擁護の思想に裏付けられた正当な位置が確保できず、その位置は不安定で、性格も曖昧なものにならざるを得なかった。

<衰退に至る経緯>

全国の民族学級設置校数は、1953年～54年が95校とピークをきわめ、58年63校、61年50校、60年代半ばには30校と激減した。激減した理由としては、朝鮮総連が自主校の発展に力を入れ、57年より開始された本国からの教育費の送金がそれをまた可能にしたこと、65年の日韓条約の締結により、協定永住権を取得することが可能になり、在日朝鮮人の「在日」意識に分極化が生じ、朝鮮人学校に行く者と日本の学校へ行く者との間の分岐を深めたこと、行政当局及び学校が民族学級の存続及び質的拡充に積極的な保障条件を与えてこなかったこと、65年に文部省が、日本の学校における朝鮮人教育は日本人子弟と同様に取り扱うものとし、教育課程の編成・実施についての特別の取り扱いをすべきではない、という通達を出したことが挙げられる。

京都でも、朝鮮民主主義人民共和国への帰国事業の開始（1959年）に伴う民族教育熱の高まりが朝鮮人学校への転学者を増やし、民族学級を希望する児童数の減少を招いた。その他、講師が総連系であることへの反発や、民族学級への参加による学力の低下や差別といった問題もあった。大阪や滋賀県でも、講師不足や児童の転学を大きな要因とし、民族学級は急速に衰退していった。

《要旨》

本稿は、筆者が日本語教師としてアメリカン・スクール・イン・ジャパン（A S I J）に勤務していた1981年秋から1983年春までの約2年間の現場からの報告である。

A S I JはJ C O S（Japan Council o f O verseas S chool）の加盟校21校の中でも最も規模が大きく、1981年当時、幼稚園から高校までを合わせて890名の児童生徒が在籍していた。A S I Jにはアメリカ国籍の者が多く、アメリカ志向の強い学校で、アメリカの大学に進学しやすいとされている。

日本語のプログラム（高校）は二つあり、一つは長期或いは短期滞在型外国人子弟のためのJ F L（Japanese as a Foreign Language）であり、いま一つは定住型外国人子弟及び混血児、日系人、帰国子女など日英バイリンガルの生徒のためのJ N L（Japanese as Native L anguage）である。この二つのコースをつなぐクラスには、日本語がかなり話せるが読み書きはゼロに等しい者を対象としたI J（Intensive Japanese）がある。

授業時間は1コマが45分から60分で、週に3～5時間程度だが、週5日制を取っているので、年間90～180時間マイナス学校行事や祝祭日でつぶれる分といった具合に、進度は遅い。クラスの人数は20名程度だが、少ないクラスは3～4名程度ということもあり、レベル分けによって高校生のクラスに中学生が混入することもある。

順を追って毎年履修する生徒は少なく、文型積み上げ式というわけにはいかない。それぞれのクラスが独立している感がある。飛び級した生徒や、生徒の能力のアンバランスを埋めるために、conferenceと呼ばれる個人指導の時間が使われている。

discipline（しつけ）の問題があって、日本語教師は4名中2名がアメリカ人であった。年の若い生徒の場合、何の説明もなく、いきなり直接法で教えたりすると、理解できず、欲求不満に陥って、反抗的になる。高校生の場合は、頭で納得させることができるが、中学生の場合は話しても通じないことが多く、アメリカ人の教師より12～13歳ぐらいまでは上から押さえ付けて勉強させなければならないと言われた。

The Modern Language Journal, 67, 1983, pp.330-341.

"Methodology in Transition: The New Focus on Proficiency"

教授法の変移：言語使用能力 (proficiency) への注目

Omaggio, Alice C.

《要旨》

長年の間、言葉教育には一つの教授法だけが適切であると考えられてきたが、様々な議論の中で、その考え方が大きく変化してきた。第二次世界大戦後の20年間、言語学者達は自分たちを「合理主義者(理論家)」と「経験主義者(現実家)」とに二分し、どのように言語は教えられるべきかを議論し続けてきた。1970年代には、経験主義者が一つのものではなく、様々なものを取り入れて新しい一つのメソッドを作るようになった。この折衷主義は教授法問題に新しい多様性を加えることになった。1980年代もまだ、多くの言語学者達が言語教育におけるある種のコンセンサスを要求していた。しかし、歴史の中で初めてたった一つだけの教授法を模索するのではなく、様々な方法、アプローチ、教材、カリキュラムなどがまとまって、長期間にわたって存続していくような教授法を確立していくべきであると考え始めた。最も最近の試みは、1980年にボストンで行われたACTFL Priorities Conferenceであった。ここでは、言語教育を革新させるために可能性のある組織的な原則が提唱された。その原則とは、学習者の様々な段階における言語使用能力(language proficiency)である。ここでは、教授法問題について議論するため、1) 言語教育に関連するACTFL/ETS priorities conference の力学的要素を明確にし、2) それらの要素に関連した様々な方法やアプローチを比較し、3) 将来、教授法が進化していくであろう方向に関するいくつかの結論を導き出す、ということを試みる。

Proficiency (言語使用能力) のために教える

「能力」を目的とした教授法における要素について、いくつかの仮説が立てらる。まず一つ目は、言語使用能力中心(Proficiency-Oriented)の教授法は、学習者に文脈の中で言語を学んだり、実生活の場面に即して運用するための十分な機会を与える。例えば、初級レベルで取り扱われやすい状況は、旅行のやり方、食物、ホテル、交通など生活に必要な日常に関することや、学校や職場に似せた状況などである。また、簡単な質疑応答の形式や学習者自身のバックグラウンド、家族、興味などの具体的なトピックについて議論したり書いたりすることを学ぶ。中級、上級にレベルが上がるにつれて、トピックは自分自身の意見を述べたり、社会問題や、抽象的なこと、などへと移っていく。言語使用能力中心の教授法はつまり、コミュニケーションを重視した教授法といえる。教材には、「本物」を多く取り入れ、言語も実際にコミュニケーションで使用されているものを学ぶ。二つ目の仮説は、学習言語が使用される環境の中で必要な状況を、生徒が実際に実行出来る機会を持つことである。教室の中では、どうしても生徒が質問に対して「答える」ばかりになりがちであるが、それは教師中心に授業が行われているためである。教室で生徒に機能別タスクを与えるときは実際の状況に限りなく近い状況を設定することが大切である。仮説の三つ目は、言語使用能力中心の教授法では、言語学的な正確さがおろそかになるのではないか、という危惧がある。コミュニケーションを重視するあまり、語彙や文法的なエラーをそのまま見過ごすのではなく、学習到達目標が高ければ高いほど、早い段階から訂正していくようにする。四つ目の仮説は、言語使用能力中心のメソッドは、学習者の思考力だけでなく、効果的に学習ニーズに答えることが出来る。学習者は、言語学習の過程で不安を覚えたり、葛藤を感じたりするものだが、教師はそのような学習者のニーズにアプローチを変えながら応えていくことができる。学習者に自身を持たせながら、間違いをおそれずに学べる環境を作る。五つ目の仮説は、言語使用能力中心のメソッドは、学習者に他言語の文化を理解させ、学習言語が話されている社会で学習者が生活出来るようになる。長年、言語教育に文化的要素を加えるべきだと言われてきた。異文化理解を

促進させるために、教室の中でも外でも、母語話者にインタビューしたりして学習言語の文化的背景を理解する。

以上のように紹介した仮説がベストな将来の教授法であるかどうかは定かではないが、現在使われている様々な教授法（The Grammar/Translation Method, The Natural Approach, The Audiolingual Method etc.）に取り入れたり、調整したりしながら、学習者のニーズにより早く、効果的に応えることの出来る教授法を、教師が選ぶことが出来るようにならなければならない。一つの方法で言語を教えるのではなく、様々な方法がこれから先の言語教育に適応されるべきである。

『異文化ストレス症候群』 1992年 バベルプレス
「第七章、子どもたちの異文化ストレス」 pp.155-174

大西 守

<概略>

本書は表題にも示されているように、異文化と接触することによって生じるストレスについて、海外旅行者、ビジネスマン、駐在員の妻、国際結婚、留学生、海外帰国子女、そして日本で暮らす外国人など、様々な立場の事例と、それに対する予防と解決について述べたものである。ここでは「第七章、子どもたちの異文化ストレス」のみ紹介することにする。

<第七章>

最近になって、従来の海外帰国子女とは異なる「単身帰任（海外駐在が終了しても、子どものみ現地の学校に止まるケース）」や「単身渡航（海外に進出した日本の中学校や高校に、子どもが日本から単身就学するケース）」に伴う異文化不適應の事例が多く報告されるようになった。ストレスに対して長年に渡って無自覚であり、病気をきっかけに情緒不安定に陥った高校生の事例や、挫折感から過食症になり、帰国後も食行動異常に悩まされるOLの事例などである。

喘息発作、脱毛症、夜尿などは、子どもたちの海外生活に対する不適應の表現方法である。こうした異文化ストレス症候群を予防し解決するためには、以下の点に留意すべきである。

- 1) 企業が海外勤務に関する長期的な展望を示すこと。
- 2) 日本での帰国後の受験や就職にのみ目を向けないこと。
- 3) 家族全体の問題として理解し、対応すること。
- 4) 子どもの身体症状に対する心身医学的な理解を徹底させること。
- 5) 再適應の重要性や困難性についても併せて重要視していくこと。
- 6) 資格認定や編入学など、公的レベルでの対応を拡充させること。

なお、本章の最後には、参考資料として関係機関の連絡先が掲載されている。

Language Learning 42:4, 1992, pp.593-616
"Language Socialization in the Second Language Classroom"
Deborah Poole

第二言語の教室における言語に依る社会化
デボラ プール

<概略>

この論文は、第二言語を教える教師が教室内におけるインターアクションで提示する文化的メッセージについて調査研究したものである。本研究は、オークスとシーフリンが唱える「言語に依る社会化」(1984, 1986a, b; オークス, 1988)の見地に照らして、ESL初級の二クラスにおける教師と学生間のインターアクションを分析している。言語に依る社会化の研究方法では、言語的知識と社会文化的な知識の習得を相互に必須なものとして捉え、(ある社会文化やコミュニティの)エキスパート(成員)と初心者間のコミュニケーションに現れる様々なフォームに、その社会文化の規範とイデオロギーの広範な影響が見られることを指摘している。アメリカ中産階級の育児語についてオークスとシーフリンが行った研究の解釈と、ESL教室内での日常的なやり取りが一致することも本研究のデータは示している。また、第二言語研究の大部分の文献に一般的に認められているのとは異なり、教師の言語行動はある程度文化的に動機づけられるものであることを示唆している。考察部では、教室内談話の様々な要素がどの様に文化的な規範や信条を記号化して取り入れているかを、a)初心者の能力の欠如に合わせたエキスパートの調整、b)課題の達成、c)エキスパートと初心者間の不平等の提示、以上三つの場面において具体的に焦点を絞って見ている。

<内容>

オークスとシーフリンがかねてから唱えている「言語に依る社会化」(language socialization)を理論的枠組みとして、プールはアメリカの第二言語の教室(ここではESL教室)で参加型観察(participant observation)による調査(ethnographic study)を実施、教師と学生間で交わされたインターアクションの談話分析を行っている。言語教授の際に使用されるティーチャー・トークについては、従来の第二言語習得論ではインプット仮説を背景にティーチャー・トークの功罪を扱ったものが多い。しかし、プールの研究はそれらとは全く違った観点からティーチャー・トークを取り上げ、教師自身が所属する社会文化の規範を意図せずに提示している方法を分析している。

プールの研究の理論的背景をなす「言語に依る社会化」を簡単にまとめると次のようなものである。1)「言語に依る社会化」の過程は、一生涯様々な文脈で続くものである。2)「言語に依る社会化」には二種の過程がある。一つは言語を使用するための社会化(socialization to use language)であり、言語の使用規則を教える具体的な場面を指す。もう一つは言語を通しての社会化(socialization through language)であり、インターアクションを繰り返して行う内に、インターアクションの中に記号化された社会規範がそれとなく提示されている過程である。言語を使用するための社会化とは、例えば、育児に携わる者は子どもに「『ありがとう』って言いなさい。」と指導するするような場面を指す。この場面で子どもは『ありがとう』という言語表現の使い方、という社会文化的情報を知らされる。もう一方の社会化過程と比較すると、言語を使用するための社会化は明示的であるが、普及という点では劣る。これに引き替え、言語を通じた社会化の過程は潜在的暗示的であるが、日常生活のあらゆるコンテクストに広く見られる。これは、文化の観念(notion)を指し示す意味が入っている、器としての言語の使用によるものである。プールが言及している「言語に依る社会化」は、専らこちらの、言語を通しての社会化、を指している。

社会の成員(expert)とその社会の言語や規範について疎い初心者(novice)との間で交わされるインターアクションでは、エキスパートによる言語の調整(accommodation)が行われる。「言語に依る社会

化」論ではこのような調整は社会文化の影響を受けたフォームであると考えている。オークスは西サモアの大人つまりエキスパートと、幼児即ち初心者、のインターアクションを調査し、アメリカ社会の主流に位置する中産階級白人（white middle class American, WMCA）が育児の際幼児と交わすインターアクションと比較考察した。その結果WMCAが幼児に話しかける時に行った調整はアメリカ社会文化の規範を反映していることが実証された。プールはこのオークスの研究をもとにESLの女性教師（同じくWMCA）のティーチャー・トークを分析考察している。また、大人と幼児、教師と学生、この二つのインターアクションの参加者の間柄は平等ではない、という点でも共通項が見られる。

プールの研究のデータ・ソースとなったニクラスはいわゆるコミュニケーション型の授業のクラスであり、学生は口頭練習によく参加している。このニクラスの根本的な違いは、席の配置の違いとその違いが結果としてもたらす「参加の構造」（participant structure）の相違である。教師1のクラスは、半円形に座った学生の前に教師が席を占め教室活動をリードする教師主導型。ところが教師2のクラスは、学生が教室活動舞台の中央を占め、教師は脇に位置しコーチか監督のような役割を演じる学生中心型である。

a)教師主導型のクラスでは言語の調整に4つのパターンが観察された。プールはそれぞれ以下のような名前を付けている。テスト質問（test question）、未完成文（incomplete sentence frame）、発話の拡張（expansion）、足場作り（scaffolding）、教師が質問をして学生から答えを引き出そうとするやり方である点は共通している。テスト質問では教師は既に答えを知っている質問を行う。「その絵には男の子が二人います。」という一つの陳述が、「あなたの絵には人が何人いますか。」という教師の質問と「男の子が二人います。」という学生の答えにまたがっている。エキスパートと初心者が協力して一つの陳述を組み立てる典型的な調整である。未完成文とは、学生が穴埋めすることで完成する教師の発話で、発話の拡張は、学生の不明確な発話を教師が足りないところを補って拡張する。足場作りは、求められる答えの言語学的複雑さを軽減するために質問の方を言い換えるという特徴を持つ。このようにエキスパートが初心者とのインターアクションで調整を行うことは適切であるとアメリカ社会で見なされていることが、育児語の研究でもこのティチャー・トークの研究でも実証された。また、他者の言おうとしていることは推測の対象になる、と教師が発話の拡張で示し、同じことをテスト質問と未完成文では、学生に推測することを要求して示している。オークスが研究したWMCAの育児語に見られた問い返し（clarification）による推測もアメリカ社会文化の規範を提示しており、この点でもティチャー・トークと育児語は一致する。一方学生中心型のクラスでは、学生が話すことに自信がなさそうな様子を見せたときに手をさしのべる、というやり方で調整が行われる。初心者に能力を越えたパフォーマンスを奨励し調整することは、WMCAのエキスパートと初心者の間における基本的な特徴であり、方法は違っても教師主導型と学生中心型の両教室談話とも、アメリカ社会の規範にかなった調整を示している。

b)タスクの達成を評価する場面では、教師の言語調整による援助があっても達成したタスクであっても、全面的に初心者の手柄として評価されることがデータに現れている。これもWMCAの育児語とティチャー・トークが一致する特徴である。プールはインターアクションの開始部と終結部を比較して、we、let's、ourなど第一人称の複数形が開始部で頻繁に見られるのに対し、終結部分ではこれらに代わり第二人称詞又は学生の名前が使われていることから、教師の視点が集団から個人へ移動していることを指摘した。このような教師のパースペクティブの転換は、アメリカ社会におけるタスク達成に関しての規範と信条の反映と解釈されている。

c)このように、教師はWMCAのやり方に沿って学生の積極的なインターアクションへの参加を奨励しているが、時に教師の役割は葛藤を生む。例えば学生に指示を与えなければならないが、ポーズや言いよどみ、フィラーなどのストレスの兆候がデータに顕著に現れる。これらは評価の際に示す強調されたイントネーションとなめらかなしゃべりとは対照的である。教師が学生に教室活動のアイデアを募った時は、授業

計画と衝突するアイデアを「複雑すぎる」と査定し、クラスの選択の結果として却下するのである。学生をコントロールするときは、教師は不平等な人間関係に則ってあからさまに行うのではなく、様々なストラテジーを用いて教師と学生間のパワーの差の提示を避ける傾向が様々なフォームで表出している。

<結論>

以上見てきたように、第二言語の教室は学習と教授の両プロセスにおいて強力的に必然的に影響する文化的な特質を含んでいる。プールは「言語に依る社会化」のパーспекティブから、文化的に動機づけられ束縛される教師の言語の、多様性と役割を考慮するよう提案している。また、言語が教授される様々な文脈を考えた場合、特に外国語の環境において、インターアクションの規範が教授言語のネイティブ・スピーカーのものよりむしろ、その土地の集団の方により近い可能性に触れている。この点について、プール本人は研究の枠組みを越えるものであると断わりつつ、インターアクションを通じて言語教育が行われる以上、その文化的環境の複雑さに目を向ける重要性を指摘している。

<概略>

中国帰国生徒が異文化社会にどのように適応していくのかに関するインタビュー（面接）調査。なお、中国帰国生徒とは、1891年より開始された中国残留日本人孤児の肉親探し調査以来、日本に帰国した残留孤児とともに、渡日したその子弟を指している。

<帰国に際しての動機・意識>

中国帰国生徒は中国を故郷と思って育ってきており、帰国動機が希薄で、「家族が帰国したから」という理由が8割を占めている。彼らにとっての帰国は、親の望郷の念に引きずられて、やむなく異郷の地に移住するという、明確な意志のない受動的なものでしかない。「お母さんと離れたくなかった。友達と別れるのは辛かった」（18歳、女）「言葉も通じなく、習慣も違い、友達もいない。つまらないです」（13歳、男）などの回答が寄せられている。

<帰属意識の所在>

まず、国籍についてだが、日本と答えた者が55名、中国と答えた者が57名、無回答が1名の合計113名であった。中国と答えた57名の者のうち、日本国籍を取得する意志がある者は28名、無しが7名、決めていないが20名、無回答が2名であった。また、「あなたは、自分が何国人だと思っているか」という質問に対しては、日本人が5名、中国人35名、中国人と日本人の両方が50名、わからないが22名、無回答が1名であった。「両方」と「わからない」を合わせると72名（63.7%）に達し、彼らの自己規定が中国人と日本人との間で揺れ動いていることがわかる。「国籍が変わっても中国人だと思うが、ただ中国語を忘れたら、中国人と言えるかどうか。中国語を使うと何だか恥ずかしいというときもある。いまの生活は神経を使う」（18歳、男）といった回答が寄せられている。

なお、将来に対する希望については、「中国語の通訳になりたい」という回答が最も多く、中国社会との精神的・現実的な繋がりを失うまいとする意志が見られる。

<帰国生徒を取り巻く学校環境>

中国帰国生徒に対しては、日本社会の同化を強いる圧力が、有形無形の形で加えられている。時には、「中国人は汚い、臭い」という言葉が投げられたり、経済的な格差から「残留こじき」と蔑称されたりもしている。ある日本人生徒からは「中国人だけでグループを作っていることは良いことではない。早く日本人になってもらいたい」（15歳、女）という回答が寄せられている。これに対して、中国帰国生徒は、日本的な価値観の中で自らをネガティブな存在と位置づけたり、日本人以上に日本人になろうと努力したりする。

<同化圧力に伴う心理的葛藤>

帰国生徒の日本化がスムーズにおこなわれた場合、親子間でのコミュニケーションの喪失という問題が新たに生じてくる。中国帰国生徒の言語使用状況を調べてみると、両親とは主に中国語だが、兄弟や中国の友人との会話になると、日本語や中国語と中国語を併用する割合が増えてくる。帰国生徒の家庭において、親子間のコミュニケーションは、ほとんど異文化間コミュニケーションに近い状態にあるといえる。

言語の共通でない親子にとっては、相互理解が進まないばかりか、家族の帰属意識、家族としての一体感を損なうことにも繋がる。

なお、「適応」(Adaptation)と「同化」(Assimilation)は、前者が個性を妨げず、人間が本来持っている自主性・能動性を尊重した、人間性の本性にそった社会化の過程を強調する概念であるのに対して、後者は環境との交流過程において、外的な諸事象を受動的に自らの中に取り込んで、その認知構造を変容・修正させようとする概念であると規定されている。

就学前段階における識字と言語の関係性
キャサリン E. スノウ

<概略>

子供の言語学習のケーススタディをもとに、筆者は言語と識字の発達に於ける重要な類似性を指摘した。全体は三部からなる。まず識字と話し言葉 (oral language) は大変似ており、同じような方法で習得される極めて関係の深い技能 (skill) であるということを論じる。次に、読みの到達度における社会階級の違いについて、違いが存在するのかどうか検証する。そして、最後に、識字活動に於いて、どのような要求が子供達になされたか、再分析を提案する。

なお、筆者は本論に先立って、識字 (literacy) と話し言葉 (oral language) の意味を明確に定義づけている。それによると、識字とは、印刷されたものと直接関係のある活動や技能であり、落書きやクロスワードパズル、タイプをすることなども含む。一方、話し言葉とは、話したり聞いたりというコミュニケーションの全てをさしている。

<発達に於ける言語 (注:話し言葉) と識字の間の類似性>

まず、システムの複雑さ。話すこと、書くことを学ぶ際に、習得しなければならないシステムは複雑で、それらが複雑な仕事 (task) であることは、子供たちがそれを身につけるのに傾けた努力や、費やしたエネルギーなどからも明らかである。

次に成熟の限界。言語や識字の発達に、成熟が大きな役割を果たしていることは誰もが認めるところである。年長の子供の方が一歳児より言語を速く、楽に学び、同じ読みのレベルに到達するのも、二歳児より六歳児の方が少ない時間ですむ。

社会的なインターアクションとコミュニケーションの必要性。読みの学習 (learning to read) は、伝統的に認知の問題と見なされてきたが、最近では社会的な現象として扱われている。習得のごく初期の段階では、読みの過程の社会性が特に有効であることは、ナサニエル (Nathaniel) と母親のインターアクションの例が示している。ナサニエルは、教育のある両親の第一子で、家庭での毎日の活動を18ヶ月から36ヶ月まで録音した。本を読むことは、ナサニエルのお気に入りの活動であった。

この母子の例は、社会的なインターアクションの三つの特徴を示した。即ち、意味の関連性 (semantic contingency)、足場組み (scaffolding)、責任の進行 (accountability procedure) である。文字や数字の名前、単語、本の中の絵に関する質問に答えるなど、識字行動における意味の関連性は、識字の早期習得と関係があり、中産階級の家庭の特徴でもあるが、子供を就学前に読み書きができるようにする。ナサニエルの母親は、識字活動の中で、名前を綴るという識字テストを導入したが、足場組みは、タスクをする際の自由度を軽減する (例:誤りを退ける、文字探しを手伝う) ので、ナサニエルを習得しようとする困難な課題に集中させる。

Dore (Intentionality, accountability and play, 印刷中) は、主導権が子供にあり母親がそれに従う場合を積極的な無責任さ (positive nonaccountability) と呼び、逆に母親がタスクの完成を主張するような場合を積極的な責任さ (positive accountability) と呼んだ。母親は子供が答えを知っていると思われる時や、ベーヒートークではなくきちんとした発話をさせたい時は、わざと子供の質問に答えることを拒否する。

以上のような、言語 (話し言葉の意) 発達を促進する大人と子供のインターアクションは、識字教材や活動 (literacy material activities) に於けるインターアクションの特徴でもあり、識字技能 (skill) の発

達にとっても貢献している。

文脈非依存性の増加 (Increasing Decontextualization) について。子供の初期の発話は、文脈に依存するものとして論じられる。どのような文脈なのかを知らずして、発話の意味を理解することはできない。例えば、Chapman (1981) は、初期の言葉は演劇的、社会的に使われ、眼前にある物や現在の活動について述べ、会話能力は予想通りの質問をし、予想通りの答えをする親しい相手に頼っていると述べている。

成熟した大人の識字は、文脈に依存しないスキルであるが、就学前の段階でも、子供は文脈に依存した識字技能 (例：T シャツに印刷された名前やガソリンスタンドの名前を読む—ある対象の上に書かれたものは、その対象物のラベルである) から、依存しないもの (例：単語を単語として読む。絵の無い本で文を読む) へと発達をとげる。

幼い子供にとって、物理的な文脈 (physical context) は、言語と識字技能にとって最も重要なサポートであるが、子供が二歳ぐらいになると、歴史的な文脈、即ち過去の経験もまた有効になってくる。例えば、「くまのプーさん」を読むことは、ガソリンスタンドの「Gulf」を読むのと異なり、物理的に文脈化された経験ではなく、何度もその本が読まれるところを聞いている子供にとっては歴史的な文脈であると言える。その後、文脈に依存しない本文への認識が高まり、ナサニエルの場合は、始めは絵について話していたが、40ヶ月を過ぎた頃から、次第に絵よりも本文に興味を示すようになり、本文を指さして読むように要求した。

ところで、言語習得に効果的な別のインターアクションは、決まり切った日課の利用 (the role of routines) である。これは識字の習得にも役に立つ。例えば、ABCの本などを使った読書の日課である。読書は、語彙の習得、本の扱い、単語の認識、ストーリーの組み立てなどに好機を与える。ナサニエルは、ほんの二週間程度の間「X is for X-word」という形式 (format) を覚えてしまったのである。

<言語 (話し言葉) と識字の発達に於ける相違点—絶対的なものではない>

教えることと学ぶことについて。言語と識字の習得は似ているが、同時に多くの相違点をも持っている。最も興味深い相違点は、言葉は自然に生じるが、識字は正式な教育に頼っているということである。とはいえ、言語習得が大人とのインターアクションに支えられているように、実際は、ほとんどの子供たちが、正式な教育ではなしに、ある種の同様のインターアクションから学んでいるのであって、むしろ共通点といえる。

多くの成功と失敗の高い危険性。ある子供たちは、普通の知性を持ち、或いはそれ以上であるにも関わらず、読みの学習に失敗したり、困難を覚えたりする。識字技能は、言語を使うことよりも、よりメタ言語的な機能 (function) に依存している。子供たちの多くは、教えられなくとも話すことを学び、高度に文脈に依存したレベルにまでは到達するが、学校で普通に行われている読み書きは、文脈に依存しない言語使用の事例なのである。教育の過程は、文脈に頼らない言語使用の練習から成り立っている。

習得に於ける練習の役割について。練習は、L2の学習にとっては影響が大であると言われ、L1の習得のスピードに影響を与えるものとして考えられたことはなかったが、最近の研究では、調音や文を作る段階においては、練習の効果があると考えられている。慣習の義務 (Imposition of Conventionality) について。慣習 (しきたり)、即ち正しいやり方というのは、言語と識字とどちらの場合にとっても重要である。例えば、スペルのミスのように、犯せばそれが使用者に悪く跳ね返ってくることもある。印刷された物 (識字) に於いて慣習に従うことは、コミュニケーションを成功させるという意味では、話し言葉の時よりも重要である。なぜなら、印刷物はより文脈に依存しないものであり、コミュニケーションの相手が遠くにいる場合は、訂正したり、確認したりすることもできないからである。読み書きは、ごく初期の段階から、慣習的な形を要求する。ナサニエルの例が示すように、識字についてより良く理解し、正しい綴りがあることを知っている子供は、規則に従わない書き方には反抗的であり、誤りを犯すことを嫌がる。

<家庭における識字>

さて、なぜある子供は、読みの学習に於いて大きな問題を抱えるのか。この疑問に対する一つの答えは、社会階級の違いであり、家庭文化に於ける識字の重要性が挙げられる。しかしながら、最近の研究（Heath, 1982）では、低所得者の就学前の子供たちも、本に親しみ、本との経験を持っている。恐らく、違いは単純な識字教材（material）への接近から生じるのではなく、本との経験に加えて、中産階級の家庭では、口頭の談話の中で、識字的な特徴を与えることで、子供たちに識字への準備をさせるのである。また、中産階級の識字的なインターアクションのいま一つの特徴は、母と子の間で、歴史を共有するような会話を取れ入れることである。母親は子供に、過去に共に経験した出来事について尋ね、内容や表現について考える手助けを子供に与える。

<結論>

ナサニエルは、文脈に依存した識字能力について、多くの事例を示した。しかし、そのことは識字を扱う子供の能力を証明することにはなっても、文脈に依存しない情報を扱う能力について証明したことにはならない。子供たちの多くは、読み書きに失敗することはなく、むしろ非文脈依存の情報を理解したり、生み出したりする時に、むしろ躓くのである。G4ぐらいになると、学校の多くの識字活動は文脈に依存しないものとなる。子供たちは最早、ワークシートの穴埋めや、絵本を読むようには言われず、テキストを読み、はっきりとしたパラグラフを書くように言われる。子供たちの失敗の原因は、識字の難しさにあるのではなく、非文脈依存の言語使用と結びいた問題なのである。

お話を聞かせてもらったり、本を読んでもらった経験は、就学前の子供の識字技能や非文脈依存の言語能力に大いに貢献している。子供たちが学校で成功するためには、識字と非文脈依存の言語能力の双方が必要である。識字技能は、学校で身につけることができるほど単純であるが、非文脈依存の言語を使用する能力は、家庭が子供に与える経験に負うところが大きい。

児童のための外国語教育：その現状と評価

Stern, H.H. and Weinrib, A.

《要旨》

児童に対する外国語教育は、ここ25年にわたって非常に興味深いものとして注目されているが、学説、研究、教育、言語政策などの面で様々な問題を抱えている。しかし、過去20年以上にわたる経験から、言語学習は改善されてきたと言える。この調査の中では「児童」（5才から10才までの幼稚園児や小学生）に対する言語教育に注目している。

移民教育や植民地教育を除く多くの教育機関では1950年辺りまでは、言語教育は中等教育で当然やるべきものと捉えられていた。1953年にユネスコは、外国語教育は基本的で大変重要な教育であると再確認している。特に児童に対する外国語教育の重要性が叫ばれるようになってきたのは、言語学習における目覚ましい発展が要求されていたからである。FLES(Foreign Language in the Elementary School)は、中等教育における外国語教育が不十分なアメリカ合衆国で、最初に提唱された。その後、似たような動きが他の国々にも広がっていった。ここでは、アメリカの他に、カナダ、イギリス、フランス、その他いくつかの西ヨーロッパ諸国の実例を紹介している。これらの国々における初等教育の外国語教育の実例からは、いずれも、「早い時期から外国語を学び始めるので、学ぶ時間がたくさんある、ということの他には特に利点はない(Carroll, 1975)」という結論しか導かれず、というのが現状である。このような不確かな結論を解決するためには、(1)言語学習を始める理想的年齢、(2)学習時間量、(3)言語教育学、(4)教育目標の4つの問題を明確化する必要がある。あらゆる国々で、児童に対する外国語教育が慎重に行われているようだが、進展的な結果はほとんど無く、失望の方がかなり多い。しかし、この調査で明らかにしたかった根本的な原則は、言語教育は何歳からでも始められるということを確認することである。この原則が受け入れられれば、外国語教育を導入するための条件は以下の3基準による。(a)期待される言語習得レベルに到達するために必要な時間、(b)外国語を学ぶ教育的な価値、(c)外国語学習プログラムを維持し発展させるための人材と教材。

それぞれの国の児童に対する外国語教育の実情

1、アメリカ合衆国

FLESは、近年衰退の道を辿り、バイリンガル教育を推進した1968年のThe Bilingual Education Actが言語教育の指標となってきた。アメリカにおけるバイリンガル教育は主に、(1)母語や土着語を維持し、使用する権利の確立のため(スペイン語やナバホ語など)(2)マイノリティー民族に対する現実的なESL学習法の提供、の2つの目的を持つ。これはアメリカのマルチリンガル国家としての発展を要求してきた人たちに何度も強調されてきた。このようにアメリカではFLESは衰退したが、マイノリティーに対するバイリンガル教育を通して、一部の児童に対する第二言語教育は行われている。

2、カナダ

この国は、英語とフランス語の二言語の公用語を持つことで、それぞれの言語圏の国民グループの統一化に頭を悩ませている。初等教育レベルにおける第二言語教育は、特にケベック州とオンタリオで強く推進されている。英国嫌いの両親の間では、子供達に対する「フランス語での指導」への関心が大変強く、その要望が急増しているが過去10年または15年の間、多くの学校が「話す・聞くためのフランス語教育」を導入してきたがその結果はあまり満足のいくものではない。問題は学習時間量、学習を始める年齢、教授法な

どにあるようである。また、カナダでは「イマージョンプログラム」がカナダの学校の言語教育で重要なアプローチになってきている。イマージョンプログラムの調査報告は大変有望な結果が報告されている。このようにカナダでは、児童に対する毎日15分から20分程度の外国語学習は期待通りのプログラムとは言えないが、フランス語のイマージョンプログラム、特に早期のイマージョンプログラムの実施が明るい兆しを見せている。

3、イギリス

イギリスの教育者達は、1960年辺りから初等教育における外国語教育に関心を示していた。この関心は、小学校におけるフランス語教育のパイロット計画が1963年に始められたときに、国家規模となっていた。このプロジェクトの第一目的は、通常11才で始められるのを、8才でフランス語の導入を実施するという方法の研究であった。実際このパイロット計画が実施された小学校からの報告によると、フランス語の導入が小学校教育にマイナスではないものの、中等教育における外国語教育に失望的な結果がもたらされた。小学校でフランス語を学んだ生徒は、中学校でのフランス語以外の外国語を選択しない傾向が強くなっていた。さらに、最も議論となったのは、NFER(the National Foundation for Educational Research)の報告によると、フランス語の習得レベルが11才で導入した場合と比べて、特に8才で導入することに本質的な利点が見られなかったことである。この後、小学校における外国語教育を継続するか、やめるかという議論が交わされているが、このような議論は、学校における外国語教育を再検討する有効な議論であろう。

4、フランス

フランスで最初に早期の外国語教育が始められたのは1964年から65年であった。その時1000もの初等外国語教育授業が行われていた。(内、ドイツ語が3分の2、3分の1が英語)また、1964年には、政府が5つの町で8才で英語教育を導入する公式な指示を出した。そのために教師のトレーニングや教材が準備された。しかしながら、それらの結果を評価するための計画は何もなかった。しかし、政府は初等教育における外国語教育の効果は気になっていたり、国の言語政策の観点からも初等外国語教育の位置の見直しの必要性を認識していた。Girad(1974)の報告によると、語学教育は早ければ早いほどよいという期待に反して、授業見学の様子から、約3分の1の生徒が効果的で、3分の1の学生は普通、残り3分の1の生徒は不十分であると判断した。Giradの研究を基に、フランスではその後、初等教育での第二言語教育は普及しなかったといえる。今後もそのメドは立っていない。小規模な調査は時々行われているが、初等レベルの外国語教育には警戒している。

5、その他のヨーロッパ諸国

フランスのように、他のヨーロッパ諸国も、ある程度の初等教育における外国語教育に関わっている。これらの国々に共通しているには、より効果的な第二言語教育に関心を持っていることである。そしてこれまでに、初等教育における第二言語教育は試験的に計画・実施されているが、残念なことに、わずかな例外を除いては、世界の50カ国の外国語教育の最近の研究の中で、十分に参考になる調査結果資料はない。しかし、ドイツのGompf(1975)によって行われたドイツの調査結果資料は大変参考になるし、またスウェーデンでは、EPALプロジェクトが英語教育の導入の利点について調査している。ヨーロッパではThe Council of Europe が初等教育の言語教育に関するいくつかの会議を主催または協力して行っている。西ヨーロッパにおけるETML(the early teaching of modern languages)の問題を検討する試みが、1976年9月にコペンハーゲンで22ヨーロッパ諸国のシンポジウムでなされた。ここでは、特に言語教育を始める年齢の特定はされなかったが言語教育実施年齢を下げていくことは提言された。そして、初等教育は外国語教育の準備的役割を担っているとし、ETMLに関連した多くの新しい工夫がなされることを勧めた。

第二言語学習を最大限に活かすための内容教授に関する上手な指導とその補足
メリル スウェイン

<概略>

第二言語は内容を学ぶことを通じて良く学ばれる。しかし、これまでの内容の指導 (content teaching) は十分であるとは言い難い。内容を指導する時は、意味の理解に力点が置かれる。しかし、第二言語学習者は、話し言葉であれ書き言葉であれ、言語の形態と意味の関係 (form-meaning relationships) について、もっと目を向けるべきである。国語 (language arts) の時間は内容中心のクラスに於ける言語学習の手助けをする。

本稿では、Goodlad (1984) のアメリカに於ける伝統的なコンテンツクラスに関する報告や、1985年に香港で三ヶ月、カナダのフランス語のイマージョンクラスで永年にわたって観察された事柄を基に、従来型の内容指導の問題点と改善策を論じ、その上で、実際の教育現場に於ける具体的な取り組み例の幾つかを紹介した。

<言語学習としての従来型の指導の問題点>

L1を広東語とする香港のG8の優秀な生徒たちを二つのグループに分け、一方はカリキュラムの60%を英語で学び、他方はすべての教科を広東語で学んだ。五カ月後、双方の英語力を調査したが、際立った違いは何ら発見できなかった (Ho,1985)。また、オンタリオ・スクールのG3とG6の教師主導型 (teacher-fronted lessons) イマージョンクラスを観察し、テープを取って、子供たちの発話の流暢さと長さを調べたところ、まとまった話 (sustained talk) と呼べるものは全体の14%しかないと判明した。しかしながら、第二言語を使ってまとまった話をさせる機会を与えることは、第二言語学習の進歩のために欠かすことができない。

クラッセン (1982) は、学習者にとって肝心なのは、意味の追究だと述べているが、彼らは意味だけでなく、発話の形態にも注意を払うべきである。確かにクラッセンが指摘する通り、我々は統語論的な形態論的な分析なしにインプットを理解することができる。しかし、そうなると、selective listening (VanPatten,1985) という問題が起こってくる。selective listeningでは意味内容の理解に注意が向けられ、それがどのように伝えられるかということについては注意が向けられない。学習者は単語の全てを把握する必要がなく、内容がどのように表現されるかということについては無視されてしまう。我々は正確な統語論や形態論の知識なしでも談話を理解することはできるが、それなしでは正確に談話を生み出すことはできない。学習者に言語の形と機能 (form-functional) の関係に注意を向けさせるインプットが不可欠である。そのためには、まず学習者に言語を生み出させるようにすることである。そう命じることで、学習者に文法の必要性を気づかせることができる (Swain,1985)し、明快で正確な談話の仕組みを学ぶことで、彼らの発話は句 (phrase) や節 (clause) 以上のひとまとまりの話となる。

G6のフランス語のイマージョンの歴史の授業では、教師がしばしば一貫性のない情報を生徒たちに与えていたという問題点を指摘できる。過去形を使った教師の質問に対して、学習者は現在形で答えているにも関わらず、19%の文法的な間違いしか訂正されない。中心は、飽くまでも意味内容の理解にあり、コミュニケーションの自然な流れを妨げるので、いちいち訂正することも良いとは言えないのである。

教室で生徒たちが耳にするのは、機能的に限られた言葉であるということも問題点の一つである。フランス語のイマージョンクラスから一例を挙げてみると、生徒たちは目上の者に何かを聞く時でさえ必要以上に

tuを使ってしまう傾向があり、丁寧さや敬意を表すvousを使った例は極めて少なかった。

<どのような改善策があるか>

改善策としては、以下の四つが考えられる。

- (a) 生徒たちが様々な機能を使ったインプットを手に入れられるようにする。
- (b) 生徒たちに様々な機能を使って発話をさせる機会を与える。
- (c) 言語的な誤りについて学習者に有効なフィードバックを与える。
- (d) 生徒たちに彼らの言語的に弱いところを自覚させる。

教師が教師自身の言語使用について意識化することや、様々な機能が使えるように内容を検討することも大切である。内容中心のクラスでは、生徒が犯した誤りを全て訂正することは良策とは言えないが、実際の発話場面やはっきりした目的を示すことで、言語使用の正確さを動機づけることはできる。教師は頭ごなしに誤りを訂正したり、正解を繰り返したりするのではなく、彼らが言おうとしていることを問い直し、comprehensible outputができるように生徒たちを手助けすべきである。トピックや教科の中で、学習者が様々な行動に関する言葉を聞き、使う機会を増やすようにすることである。

<学習者のニーズを考慮に入れたcontent teachingの例>

内容中心のクラスは、言語の四技能が幅広く使えるような活動を取り入れるべきである。先の歴史の授業を例に取って考えてみると、教師は輸出や輸入のことについて言及していたが、品物の納入をめぐる手紙のやり取りなど、過去形を使ったタスクが考えられるし、過去形に限らず、言語使用の他の点も考慮した活動を組み込むことができるはずである。手紙は、誰がどんな用件で書くのかによってスタイルが異なってくるし、それはまた言語と意味の間の関係を反映したものであると言える。

カリフォルニアのフェアオークス小学校の取り組みを紹介しよう。ここは、低所得層の少数民族が多く住む工業地帯で、子供たちの第一言語(primary language)はスペイン語である。学校案内によると、教師は毎日、実際に出版されている英語の本を子供たちに読んでやっており、その結果、子供たちもまた読書やテキスト作りに興味を示すようになったという。

この学校のG1のクラスでは、国語の時間に日記(ジャーナル)を書き、最終的にはそれらをまとめて本を作る。本を編集するまでの間には、内容について話し合ったり、推敲したり、絵を描いたりなどの様々な段階や活動が含まれる。G5のクラスでは、同じ作業が、より生徒たちの責任に於いてなされており、間違いのないものを出版したいという意図から、教師は彼らの文法上の誤りをフィードバックしたという。

G5及びG6のクラスでは、放送部を設け、毎週金曜日に30分だけ、ニュースやお話、ジョーク、CM、ゲストの話などを放送している。ラジオ番組を制作するためには、あらゆる分野の言語が必要であり、また、原稿を用意するために新聞や雑誌を読むなどの、言語を媒体とした課外活動も含まれる。

G5の生徒たちは、cross-age tutoringといったこともおこなっている。これは生徒たちが思い思いの本を幼稚園に持っていき、子供たちに読んでやっって質問を受けるという活動である。その後、生徒たちは各自でフィールドノートを書いて、クラスで発表することになっている。こうした活動を通じて、生徒たちは書いたり話したりする両面で、言語を使用する機会を与えられ、加えて、幼稚園児の言語使用と発達に対して注意するようになり、言語を注意深く、分析的に扱うことにも繋がる。

アウトプット説 : 話したり書いたりするだけでは十分ではない
メリル スウェイン

<概略>

話し言葉であれ、書き言葉であれ、発話 (language production) を通して言語習得 (学習) は起きる (Swain, 1985)。本稿は、アウトプット説の四項目 (way) と、第二言語教育にとっての意味 (implication) について論じたものである。

<アウトプット説の四項目>

(1) 発話は各自の言語学的リソースに意味のある練習の機会を与える。可能な限り流暢に話そうとすることで、流暢さを獲得する。

(2) 発話は学習者に知らないことや、部分的に知っていることについての認識を促す。多くの場合、我々は単語の組み合わせや言語外の情報からメッセージを受け取る (Krashen, 1982)。理解できたと思うことで、単数と複数の区別のような言語学上の信号を見逃してしまう (Gary & Gary, 1981) こともある。学習者が彼らの知識の基盤に透き間 (gap) を見つけた時、(a) 無視する、(b) 透き間を埋める情報を得るために知識を探る、(c) 透き間を認め、関係のあるインプットに注意を払う、といった反応が予想される。透き間を無視することは、彼らの中間言語 (inter-language) がそれ以上は進歩しないということである。

(3) アウトプットは、仮説をテストする機会を与える。生徒たちは、例えば「こういう言い方はできるのか」とか「これは正しいのかどうか」といった質問をする。

(4) 生徒たちにフィードバックする機会を与える。フィードバックは大変に有効であり、学習者に彼らのアウトプットを修正させ、あるいは再生産させる。

<第二言語教育にとっての意味 (Implications for Second Language Learning)>

話したり書いたりする教室での機会を、学習者に与えることは絶対的に必要なことである。しかし、ただ話したり、書いたりするだけでは十分ではない。学習者は、彼らのリソースを活用するように仕向けられるべきだし、言語能力 (linguistic ability) も十二分に伸長すべきである。また、自らのアウトプットに疑問を投げかけ、理解や適切さや正確さを高めるために、それを修正する方法についても考えてみる必要がある。

教師主導型 (teacher-led) の話し合いでは、生徒の発話は短くなりがちで、統語論的にも単純である。言語的な能力を限界まで推し進めていく上で、生徒たちには、より広範囲の談話に関わる機会が必要である。その点、共同学習 (collaborative learning) は好機を与える。共同学習のようなグループワークは、教師主導型の授業 (teacher-fronted class) に比べて、アウトプットの量も多く、意味のやり取り (negotiation) も多い (Long & Porter, 1985)。また、非母語話者同士がインターアクトしている時の方が、非母語話者と母語話者がインターアクトしている時よりも、より多くの意味のやり取りが起きているようである (Varonis & Gass, 1985)。

共同学習では、どのようなタスクが与えられるかが重要である。それは、やり取りの程度、談話の種類や長さ、生徒たちを等しく参加させる機会、関わる程度などとも関連がある。一般のクラスや第二言語のクラスでは、共同学習を成功に導くための幾つかの要素が明らかになっている。それらは、「タスクの周到な計画」、「グループ構成に対する理性的なアプローチ」、「タスクを成功させるための、参加者の責任」、

「グループを効果的に動かすために必要な social skill の開発」(Olsen&Kagan,1992)であるが、その他に五番目の要素として、タスクがグループのメンバーの間で、積極的な相互依存となることが挙げられる。積極的な相互とは、それぞれの参加者が、タスクを学んだり完成させたりする上で、グループの他の参加者にある程度依存しているということである。共同の活動(activity)の中でも特に効果的なのは、目標言語そのものに議論の的が絞られている活動や、生徒たちが彼ら自身のアウトプットや再生産や修正について一緒に考えられるものであることである。こうした活動には実に様々なものがあるが、活動の際は、生徒たちの能力によって、興味によって、人種別によってグループを分けることができる。教育者は生徒たちに、彼ら自身の学習に責任を持たせるようにすべきである。

"Input in Second Language Acquisition", Gass and Maden(ed), 1985
'WHEN DOES TEACHER TALK WORK AS INPUT?' pp.235-253
Lily Wong-Fillmore,

教師の発話がインプットとして機能する時
リリー ウォン-フィルモア

<研究課題設定の背景>

LEP (limited in English proficiency) の子供たちは、特別なことをしなくても英語が身につけられるので、クラス内活動よりも地域との交流を重視すべきであるというのが従来の定説であった。しかし、実際は、多くLEPの子供たちが、学校の授業で必要とされる英語力を身につけることに大きな困難を感じている。

かつて幼稚園でフィールドワークを行った折、教師が子供たちの言語学習に大きな影響を与えていることに気がついた。四つの非英語話者のクラスを一年間観察したところ、言語学習の成果に際立った違いが認められた。この違いは、民族的あるいは言語的背景とは関係がなく、子供の能力の差でもなかった。にも関わらず、クラス間で差が出たということは、教師の教え方の違いであり、それ以来、授業で教師が使う言葉に注目してきた。

学習者に、目標言語を話す教師やクラスメイトとの接触の機会が十分に与えられるならば、学校は英語学習の理想的な場であるに違いない。ところで、多くの学校では、LEPと他の生徒たちが接触する機会は少なく、それゆえ教師および教室内活動の果たす役割は大きいと言える。学生と私が観察していた60人の広東語及びスペイン語話者の子供たちの二つのクラスでは、教師が唯一の英語をインプットする源であった。彼らが英語を使うのは、英語による授業によって習得されたもののみで、両親との面接や報告書によっても、教室が唯一の英語話者に接する機会であることがわかった。

<研究対象および研究課題>

19人のG3- G5相当学年の広東語およびスペイン語話者を研究対象とし、LEPの子供たちの第二言語学習に関する教師の活動について、三年間にわたって観察を続けた。実際に教室に行き、テープやビデオに記録を取った。第二言語の学習が順調にいったクラスと、そうでないクラスとの相違点や、LEPの生徒を教える上で教師の言語活動が学習にどのように影響するかについて着目した。

<研究結果の報告>

授業展開については、大きくは教師主導型 (teacher-directed / teacher-centered) と生徒主導型 (open classes/student-centered) の二つがある。これらはLEPの生徒たちに全く異なった語学習の機会を与えるが、私が観察した成功したクラスは、教師主導の活動を最大限に活用したクラスであった。オープンクラスでは、教材の使い方や言語使用の機会の見つけ方などは、個々の生徒自身に任されるので、意欲的で積極的な子供は英語が上達するが、逆に他者と容易に関係が結べないような生徒はほとんど英語を学習しない。また、オープンクラスの場合、全員の学習に必要なだけの英語話者がいない場合もあるし、第一言語が異なる場合は、英語の不完全な形が身につけてしまう危険性もある。

個人の活動に頼り過ぎるクラスは、言語学習がうまくいかない。生徒たちは自分たちの活動に没頭してしまい、そのあいだ他者と接触したり、言語を使ったりすることがない。生徒たちは教材について教師から説明を受けるか、個人的に質問があって教師のもとに行く以外に、言語的な接触を持たない。

言語学習が成功したクラスは、教師主導の活動と個人の活動がバランス良く保たれており、何よりも授業内容の組み立て方そのものが、そうでないクラスとは異なっていた。

<言語学習に効果的な授業の特徴>

a) はっきりとした境目のある、フォーマルで計画性のある授業であること。

数学の授業の開始前、教師はいつものように黙って黒板の前に立ち、生徒たちを眺め回し、授業が始まることを示唆する。生徒たちはおしゃべりをやめる。教師は決まった合図や進め方、平素とは違う声色（public voice）を用いる。（例：Lesson 1-Appendix A）教師からは指示がはっきりと出される。教師は毎回同じパターンを繰り返すので、すべては習慣化されており、生徒たちは何が起きているか、何に注意を向けるべきか等がよく理解できている。一方、余り効果の上がらなかったクラスでは、物事がいつ始まって終わるのか、何が起きている、次に何が起こるのが判然としていなかった。

b) 授業にシナリオがあること。

言語学習が成功したクラスでは、授業全体の構成、授業中の活動、言語による指示の与え方など、授業全般に渡って顕著な一貫性が見出せた。（例：Lesson 1）

読みの授業であれば、新出語彙の抜き出し、意味や使い方についての議論、一斉読み、黙読、指名読みといった手順が考えられる。こうした授業は退屈かもしれないが、毎回繰り返すことで、子供たちは手順を覚え、活動に参加することができる。

学習者にとってプレゼンテーションの一貫性は重要である。授業の際に教師が使う言語についても同様である。プレゼンテーションに於ける統一や一貫性は、新しい教材に対する解釈や学習に足場を与え、理解力の主要部分である予想する力に結び付く。

上記の授業に見られた、構成に関する今ひとつ重要な点は、学習者を導くOKなどの指示や信号の出し方である。（例：Lesson 1）それらは授業の切れ目を示すだけでなく、授業中、生徒たちを方向づけるのにも役立つ。そして、教師は、現在学んでいることと、それ以前に学んだことを結びつけることで、生徒にこれからすべきことを理解させられる。

c) 生徒たちが全員参加できるように、順番に工夫して指名していくこと。

Turn- Allocationは、生徒たちが新しい言語をどれだけ練習できるか、どの程度授業に参加できるかというに関係があるので、特に重要である。すぐれた教師は様々なバリエーションを用いたが、指名（発言）の手順があり、子供たちはそのことを熟知していたし、忘れていた時は、思い出さなければならなかった。（例：Lesson 4）

劣ったクラスでは、よく聞き、積極的な生徒ばかりが指名され、できない生徒は参加の機会が少なかった。機械的に指名していくのは人数が少ない時は良いが、人数が多くなると、なかなか順番が回ってこないという以上に、せっかく順番が回ってきても、生徒たちはほとんど興味を失っていた。最悪なのは、教師が一方向的に話していて、生徒側の参加が全くなかった例（例：Lesson 2）である。

<インプットとして機能する教師の発話の特徴>

事例として取り上げる生徒は、いずれもLEPのクラスの生徒たちで、2年以上英語の勉強をした子供は皆無に近かった。調査をおこなった時点では、学校で話されていることを理解するためには多大の助力が必要であったし、教師もまた、込み入った実演できないような事柄を扱う時は大変であった。

a) 使用する言語を明確に分離する。

英語で伝えたことを生徒が理解できていない時でも、母語に翻訳して再度伝えることは、余り良い解決策ではない。これは失敗に終わったクラスでしばしば見られたことである。言語学習が順調にいったクラスでは、二つの言語は違った時に違った教師によって使われ、イマーション教育の教師のように、一つのクラス

で混同して用いられることはなく、目標言語によって教授内容の説明がなされた。

英語とLEPの生徒の母語と、両者を交互に使いながら教えると、教師は生徒たちが理解したものと思いがちだが、実は言語学習に悪影響しか与えない。言語学習は、生徒が相手の言うことを理解しようとする時、または教師が相手に理解させようと方策をこころじる時に起こる。翻訳されてしまうと、教師はこういう努力を怠るし、生徒側も英語を理解する必要性を感じなくなる。

スペイン語を使って英単語を教えていた授業の例 (Lesson 2) では、生徒たちはスペイン語の解説にしか注意を払わず、英語を聞いていたとしても理解できていたかは疑わしい。また、教師が教えようとしている言葉が、どのように使われるのか理解できている生徒は少なかった。成功したクラス (例: Lesson 3) では、教師は英語しか用いず、新しい言葉を生徒が知っている言葉と結び付けて教えていた。言語学習の初期段階では、neighborhoodのような概念を教えることの方が大きな問題になる。

b) コミュニケーションと理解に重きを置く。

教師は絵や実演、身振りなどを使って、情報がある程度まで生徒たちに伝えることができる。教師はどうしても全てを教えようとしてしまいがちだが、内容についても言語についても調整が必要である。教授内容の修正や言語の調整によって、教師は生徒がどの授業であれ、何かを学ぶことを可能にしている。我々が観察した授業では、言語は教科内容を伝達するために使われるものであって、それゆえ言語そのものを練習する典型的なESLの授業とは異なっている。

数学の授業 (例: Lesson 1) の場合、教授内容は分数、方程式、割り算とかなり難しいものであったが、いずれの概念の意味についても、デモンストレーションによって示され、生徒たちは限られた英語力しかないにも関わらず、難無く授業についていった。教師は口頭で説明しつつ、黒板に書いて示すことによって、新しい概念を生徒たちが既知の概念と結びつけた。

c) 授業で使用される言語は文法的であり、適当なものであること。

非文法的な形やフォーリナートークは、成功した授業では絶対に用いられなかった。授業で使用される言語は、情報を伝えたり、スキルを教えたりするためのものなので、通常の話し方と比べて、より精密で、説明的で、陳述的である。これは子供たちが学校で身につけなければならない言語であり、教師によってこのレベルまで到達することが重要である。

d) パターンや決まり切った手順 (routine) を繰り返し使用すること。

特に数学の授業に関しては、教師は決まったパターンややり方を採用する。inventor, sailor, tailorなどの言葉を説明する際 (例: Lesson 4) にも、同じやり方が繰り返して用いられた。教師は学習者が構造上の規則を発見できるように手助けし、入り組んだ構造に親しめるようにする。

e) 繰り返しの重視。

成功したクラスの教師は、生徒に文型を示しただけではなく、同じ文章を聞く複数の機会を与えた。(例: Lesson 4) 繰り返しは全く同じである必要はないが、生徒が気づく範囲で若干異なっている。学習者は置き換えの規則を見だし、同じことを表現する別な言い方への鍵を手に入れる。教師は様々な方法を採用することで、生徒たちに何が語られているのか推測する複数の機会を与える。

f) 生徒が参加できるように授業を仕立てる。

良いクラスと悪いクラスとでは、生徒に対する質問の仕方が異なっていた。一語で答えられる質問 (one-word answer) は、説明的な答えを要求する質問 (open-ended answer) ほどよくはないが、しかし学習の初期段階では、後者のような質問に対して反応することは難しい。

効果の上がらなかったクラスでは、生徒に対して幾つもの非生産的な質問がなされた。また、できる生徒

しか指名しなかったので、英語ができない生徒は参加の機会が少なく、また参加しても受け身になりがちであった。更には、教師が生徒の答えを要求していないかのような、自問自答している質問の仕方もあった。

(例：Lesson 2)

成功したクラスでは、教師は個々の生徒の能力に見合った質問に仕立てていた。説明を要するような質問もするが、英語を学び始めた子供には、一語で答えられるような質問をする。難しい内容の教材の時は、特に一語で答えられる質問しかしない。このようにして、教師は授業に対する生徒の注意を喚起する。教師は生徒の一語の答えを繰り返すか、フルセンテンスに直して聞かせる。

g) 言語が豊かで、時々遊びがあること。

学習者が新しい言語について、基礎的なことをある程度マスターしないうちは、教師は普通とは異なる特殊な言い回しは避けるべきである。我々が観察したクラスでは、教師は極力簡単な表現を試みていたが、決して多くのESLの授業で見られるような削られた、不自然な英語ではなかった。教師は生徒たちに言語の雰囲気伝える多くの機会を持ち、また授業では遊びも見られ、教師自身が言葉遊びを楽しんでいる。

(例：Lesson 5)

教師は言語使用について独創的である必要はないが、無意識のうちに、はっきりと効果的にコミュニケーションをすることができていた。

○「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」研究チーム

岡崎敏雄
中島和子
箕浦康子
野山 広

小野 博
林部英雄
石井恵理子
半田淳子

杉田 洋
ジョン・C・マーハー
西原鈴子

○論文要約執筆者一覧

石井一成
小坂晶子
桶谷仁美
八木公子

半田淳子
菱沼あい
武田聡子
平野玲子

森吉直子
田中順子
柴山真琴

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
基礎文献目録

発行 平成8年3月31日
編集 国立国語研究所
日本語教育センター
日本語教育指導普及部

印刷 株式会社 絢文社
〒173 東京都板橋区向原 3-10-2