

言語習得・保持研究の再構築と 非母語話者年少者日本語教育

岡崎 敏雄

1. はじめに

成人に対する言語教育と異なり、年少者に対する言語教育の特徴は何にもまして、認知・情意・社会・文化面での発達段階、即ち人間としての基盤をなす成長段階にある学習者を対象とする点にある。すなわち、年少者に対する言語教育は生涯発達、生涯教育の一環（カナダ教育省）として、また人間としての生活を豊穰化する場（オーストラリア言語教育政策全般）として位置づけられて来ている。

日本語教育においては、世界における学習者人口サイズからしても（成人・年少者含む世界の日本語教育学習者約210万人のうち、初中等教育段階の学習者は約140万人、即ち65.74%に及ぶ。2008年国際交流基金による日本語教育機関調査）、また数年後には成人段階の日本語教育を受ける可能性をもつ学習者対象であり将来の日本語教育に直結する点でも、年少者日本語教育は日本語教育全体の今後に関わる同教育最大の課題であるといっても過言ではない。

その中で、近年、国内の外国人年少者に対する日本語教育が大きな課題となっている。日常生活の中の状況、相手の身ぶり手振りや表情などを手がかりに交わすことのできる日本語の生活言語は短時間で習得される。これに対して、授業で抽象的な内容、例えば、理科の時間に摩擦について先生の説明を聞いて理解したり、教科書の摩擦についての説明を読んで理解すること、また、理解したことに基づき、自分の考えを述べたり、書いたりするような、学習言語の習得には5年以上、研究によっては、5～10年の期間を要するとされている。現実の教育場面でも、日本語の日常会話や、「あいうえお」の読み方、漢字の読み方から始められる日本語教育を進めることだけでは、教科教育の授業についていくレベルの能力獲得が困難なことが示され、母国で獲得してきた認知面の発達の停滞、ひいては進学、就職への支障につながっている。またそのため日本での生活を断念して、帰国することを余儀なくされるような現実も生み出されてきている。

成人の日本語学習者とは異なる年少者の日本語学習とは何か、それは如何なる性格を具えるものであり、それに対する固有の方法の枠組みとは何か。直面する課題の根本的解決を媒介とした確固たる領域・次元としての年少者日本語教育の創出に向けて、同教

育の原理に関わるこれらの根源的問いに答えることが求められている。

本論は、以上に基づき、発達段階にある言語習得・保持とは何かに関して先行研究が明らかにしてきた諸点を言語生態学に基づいて捉え返すことを通じて再構築し、年少者日本語教育のうち、日本国内の小中学校で学ぶ非母語話者年少者日本語教育に焦点を当てて考察する。

2. 言語生態学

2.1 言語生態学の定義

言語生態学は、ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交流の研究の学である (Haugen 1972)。

2.2 言語生態学の領域

—心理的生態領域と社会的生態領域—

上記の定義の「環境」の具体的領域として、心理的領域すなわち言語と言語との間の関係、社会的領域として言語と社会との間の関係のなす領域が設定される。すなわち、心理的な側面とは、バイリンガルや多言語使用者の mind (知性、精神) の中の、ある言語と他の言語との相互作用の側面を指す。社会的な側面とは、ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互作用の側面である (Haugen1972)。

さらに、言語生態学は、一方でそれぞれの言語の心理的、社会的な状況を記述し、他方同時に、これらの両状況がその言語に与える影響を記述・分析するとする (Haugen 同上)。

2.3 言語生態学の目的

—一言語生態・言語生態と環境との間の関係の記述・分析と保全・育成—

言語生態・言語生態と環境との間の関係を記述・分析しそこに不全部が見られる場合にはその保全・育成にあたり、言語・人間間の緊密な関係の解明を目指す人間生態学の一部として目指すことが言語生態学の目的とされる。すなわち、通常の言語の学が言語の記述あるいは分析を主眼とするのに対して、言語生態学ではその記述・分析に基づいた言語の保全・育成をも目的として設定され、「言語の保全は人間生態学 Human Ecologyの一部をなすもの」(Haugen 1985) であると位置づけられる。

2.4 言語生態学の構成概念

—一言語生態と言語生態の環境間関係—

上の目的に示されるように、言語生態学において記述や保全・育成の対象となるのは、言語生態と共に言語生態および言語生態と環境間関係の両者である。すなわち言

語生態学の基本的構成概念はこの両者である (Haugen 1972)。

2.5 生態学的支援システム

保全・育成の具体的システムとして、当該言語話者の言語・学習対象言語の教育、認知面・情意面・社会面・文化面に関わる教育上の支援、さらには社会・経済・政治に関わる諸政策の生態学的連関上の諸項目の支援全体が当該言語主体の言語の保全・育成を可能にする支援システムが目指される (Mühlhäusler 2000)。

3. 言語生態学に基づくとらえ方

3.1 海外出身年少者の言語の状況

日本における海外出身年少者の言語をめぐる状況は、次のような現状にある。

- A. 日常生活のやり取りに必要ないわゆる生活言語は短期間 (通常 1～2 年) で習得されるのに対して、学校教育に参加し、教科書を読み、教科の授業を理解するためのいわゆる学習言語については、次のような状況にある。
 - a. 授業の言語、つまり教授言語 (medium of instruction) は母語ではなく、日本語である。
 - b. 教授言語が母語でなく、日本語であるために、学習言語の習得に長期間 (通常 5～10 年) を必要とする。
- B. 以上の結果、年少者は次のような事態に遭遇している。
 - a. 日本語に対する受けとめ：日常生活には使えるが、学習にはほとんど機能しない。現在の学習の他に、将来の進学や就職につながる知識や技能を獲得できない言語である。
 - b. 母語に対する受けとめ：自分の学習を支えるのに使えない言語であり、周囲で使う人の少ない言語である。また将来の進学や就職につながる知識や技能を獲得できない言語である。
- C. 家庭内のコミュニケーションは次のような状況にある：
 - a. 父母が子供の母語で話しかけ、子供が母語で返す代わりに日本語で返す形など、母語も日本語も十分に家庭内のコミュニケーションの言語として機能しなくなる。
 - b. 家庭内の一般的なコミュニケーションのみならず、家庭教育を行なうための家庭教育言語として母語が次第に機能しなくなる。
- D. 以上によって、進学への展望や就職への展望が極めて不十分であり、言語に基づく自己のアイデンティティーも不安定となる。
- E. 全体として、日本語能力および母語能力共に不十分ないわゆる両言語不十分の傾向が起きやすい。

3.2 言語生態学に基づくとらえ方

言語生態学においては、上に見た海外出身年少者のような言語の状況が言語の生態としてとらえられる。言語の生態とは、言語がどのように機能しているか、その結果使用言語はどのような言語的ニッチ（棲息域）を構成しているか、を指す。また上記年少者の言語使用が、学校教育で教授言語として日本語が採用され、母語は制度的には教科学習の言語として用いられないという社会的状況や、子の父母に対する日本語教育の制度上の整備がまだ十分でなく、また、子供の母語が家庭で用いられるような学校教育のあり方（例えば、スウェーデンにおける家庭言語教育制度）が制度として採用されていないような社会的状況が、言語と社会の間の関係における言語の生態の生態環境条件として位置づけられる。

さらに、この年少者の言語活動が母語と日本語によって行なわれており、母語にとっては日本語が、日本語にとっては母語が互いに言語の生態環境として位置づけられる。言語生態学に基づく分析では、年少者の言語が言語活動と一体化してなされる人間活動の中で、上に見たようにその言語が他の言語や社会との関係で十分機能していない言語の生態を示しているのであれば、そのような言語の環境を生み出している現在の生態環境は、どのような生態環境に改善されることが必要か、つまり保全生態環境条件の提示とその分析がなされる。

保全生態環境としては、学校の教科教育、言語教育（日本語・母語）、それらのための教育政策・家庭内のコミュニケーション、それを支える父母の勤労活動・労働政策・保育政策・父母の日本語教育そのための政策を包含する移民政策を初めとして、年少者の言語活動と一体化してなされる父母を含めた人間活動諸領域が対象となる。

またそれらの人間活動諸領域でなされる日本語と母語による言語活動の双方のあり方がどのような状況にあるかが、互いに生態環境をなすことから、それらも対象となる。言い換えれば、言語の生態環境の保全は、言語諸活動そのものの保全と、人間活動をめぐる生活環境の保全が一体化してなされる。

4. 発達段階にある言語習得・保持とは何か

— 先行研究の明らかにしてきたもの —

4.1 要基礎水準の仮説・相互依存の仮説・相互依存閾値の仮説

子どもの言語習得過程において第一言語習得が一定の基礎水準に至らない段階で第二言語習得を始めた場合、どちらの言語も十分に発達しないケースが観察される。これに対して第一言語が十分発達した後第二言語習得が始まる場合にはこのようなケースが見られないことが報告されている。すなわち、第一、第二言語を併せて使っていく場合二言語それぞれの言語能力が一定の基礎水準に達していることが必要であるという要基礎水準の仮説である（カミンズ 1978）。

次いで、言語教育の調査研究の結果、第一言語の習得と第二言語の習得の間には如何

なる影響関係があるかに関して二つのモデルの対比による説明がなされた（カミンズとスウエイン 1986：図 1 参照）。分離深層能力モデル（SUP モデル）では、第一に、第一言語能力と第二言語能力は別のもので、互いに分離されている。第二に、一方の言語と接触すればするほどその言語の能力が伸びる。第三に、両言語能力は切り離されているが故に第一言語を通して学習された内容や技能は第二言語に転移されず、また逆方向の転移も起こらない。共通深層能力モデル（CUP モデル）では、特に読み書きにおいて第一と第二言語のいずれかを使用すると、学習動機があり学校・地域社会でその言語に十分接触できれば、その言語だけでなく他方の言語能力も発達する。即ち一方の言語の発達は他方の言語の発達に貢献し、両言語の間に相互依存的発達関係が成立する（相互依存の仮説）。

さらに、21 世紀に入って、日本における外国人年少者の第一言語、第二言語および両言語間の関係に関する調査研究を通じて、第一言語、第二言語間相互依存的発達関係は、それぞれの言語の発達に沿って一様に成立するのではないことが示された。すなわち、第一に、第二言語の学習言語能力の形成には長期間を要するため（delayed development）、相互依存はその分だけ遅れること、第二に、第二言語能力が学習言語能力の形成に至ったとしても、その時点で、第一言語能力が十分でなく、かつ、一定の閾値に達していない限り、相互依存は十分形成されないことが示され、第二の部分相互依存閾値の仮説として定式化された（岡崎 2003）。

以上により、先行研究において、相互依存の仮説に基づき、第二言語（以下 L 2）習得に果たす第一言語（L 1）能力、認知及び認識能力の重要性が示され、またその際第一言語能力の基礎水準の発達が必要とされること、但し、L 1 による L 2 習得への効果は、L 1 能力のレベルの違いによって異なること、即ちその場合、L 1 のレベルの違いであるにもかかわらず、L 1 能力のレベルは L 1 と L 2 の相互依存に影響を与え、L 2 の習得にも影響を与えていること、が示されている。

なお、相互依存閾値の仮説は、両言語能力の発達の関数関係を、従来のように、偏相関関係係数に基づく予測直線によって把握してきたのに対して、両者の相互関係のより精緻な把握のためにスプライン関数概念に基づく局所的線形回帰分析 LLR を以下のように導入したことにより達成された（岡崎 2003）。

すなわち、L 1 の標準得点 60～70（局所的線形回帰分析 LLR 図 1 参照）で相互依存の分布が観察されると同時に、L 2 習得の高い区分の分布が観察されること、という様相を持った相互依存に対する、L1 能力上の臨界レベル、即ち閾値が存在することが示されている（岡崎 2003）。

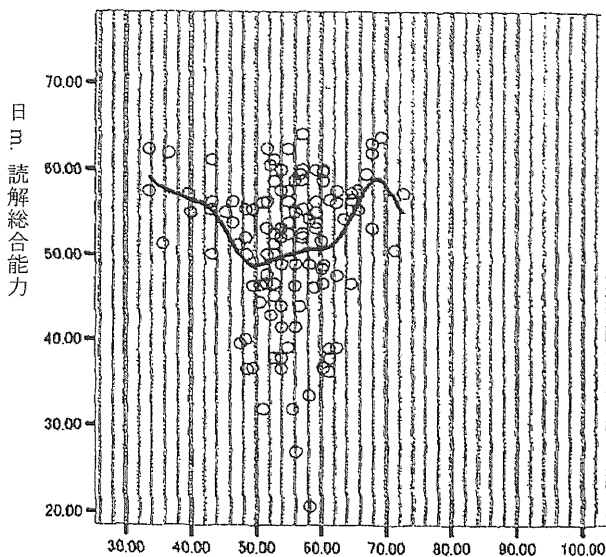
局所線形回帰分析に基づく曲線推定分析（以下 LLR）図 1 は散布図でプロットされた母国在学年数、滞日年数共に一年以内の外国人年少者の 123 個のサンプルを示す L1 と L2 の読解テストの得点間の関係を、L1 のセクション毎に細分化して重回帰分析を繰り返したものである。その結果、2 つの変数の関係を L 1 と L 2 の変数の細かい区分に至るまで示し、LLR を行なった結果が曲線で表わされている。この曲線の中で右上がり

の部分がある場合には、そのL1セクションではL1の標準偏差1当たりのL2の示す標準得点が正であり、L1が高ければL2も高い関係が示されている（この場合、得点は標準得点である）。曲線の右下がり、逆にL1が高ければL2は低い関係が示される。LLR図1ではL1の標準得点60と70の間で急な右上がりが見られる。これは全部で123サンプルのうち23サンプル、つまり約1/5である。パス解析の結果、L2は習得に影響する効果を、LORとL1両方からL2に矢印が集中していることで得ていることが示されており、相互依存のうちL1-L2の方向の影響を受けていることが示されている。残りの3セクション、L1:50以下、50~60、70以上では右下がりか、または右上がりと言ってもごく緩やかであり、これは観察されない。（パス図1を参照）従来の習得・保持・バイリンガル研究では、このように、サンプル全体の示すL1、L2間の関係のみが対象として分析されてきた。これに対し、サンプルをL1、L2の区分別に分析する変数区別分析VSS（Variablewise Section Segmentation）実施の上で、パス解析および、上記LLRを行うことで、L1、L2におよび、関連諸変数間のより精緻な様相を捉えたものが以下である（岡崎2003）。

ここで変数L1の全サンプルのうち、LLR図1で見た高い右上がり区分のサンプルについて、つまり全体123サンプルの1/5のサンプルについて、サンプルを区分けして、そのうちL1の60と70の間のサンプルについてパス解析を行なう。その結果が上に示したパス図2である。パス図2の中の右下に示された結果の要約のうち、[I-A axis]、[I-M axis]の順で見て行く。第一に、[I-A axis]では、パス図1で見たL1全サンプルに対する分析結果と比較すると、大幅な違いが見られる。L1-L2、つまりL1とL2の相互関係を示すパス係数はパス図1では.282だったものが、パス図2では.548になっている。また、L1のR-square changeが決定係数.219のうち、.061であったものが、.345のうち.253となり、L2の分散のうち、L1の分散によって説明される部分の比率が上がっている。同時に、L2の分散のうちLORによって説明される部分がパス図1つまり全サンプルの場合、L1によって説明される部分を上回っていたのに対して、パス図2つまりL1の60~70ではL1が説明する分散の方が多くなり、L2を説明する大きさの順位がLORよりもL1の方が上になっている。また、L2がLORとL1双方から得られる総効果が上がり、L2習得の度合いが上がっている。

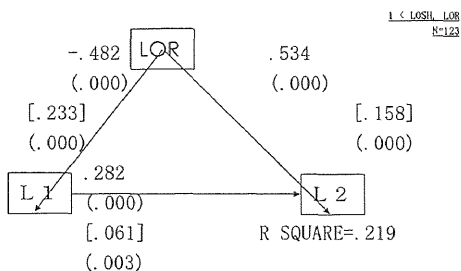
この結果、前述のような相互依存閾値の存在が示された（相互依存閾値の仮説 岡崎2003）。

L2 Reading Total (Deviation Score)



母 m. 読解総合能力

LLR 図 1



<.270> [I-A axis]
(.000) L1-L2: .282 [.061]

LOR-L2: .534 [.158]

TOTAL EFFECT OBT'D

BY L2: .816 [.219]

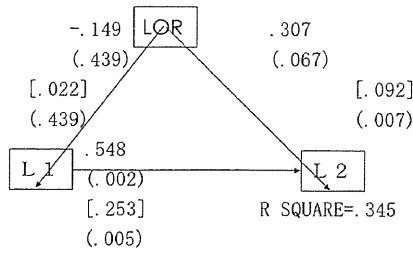
[I-M axis]

LOR-L1: -.482 [.000]

(L1) R SQUARE: [.233]

パス図 1

1 < L0S11, L08
60 < L1 < 70
N=29



<.557> [I-A axis]
(.002) L1-L2: .548 [.253]
LOR-L2: .307 [.092]
TOTAL EFFECT OBT'D
BY L2: .855 [.345]
[I-M axis]
LOR-L1: -----
(L1) R SQUARE: -----

パス図 2

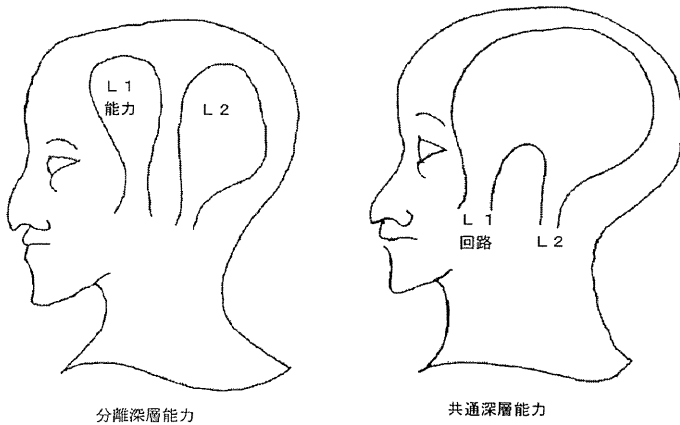


図 1 (カミンズ他 1986 より)

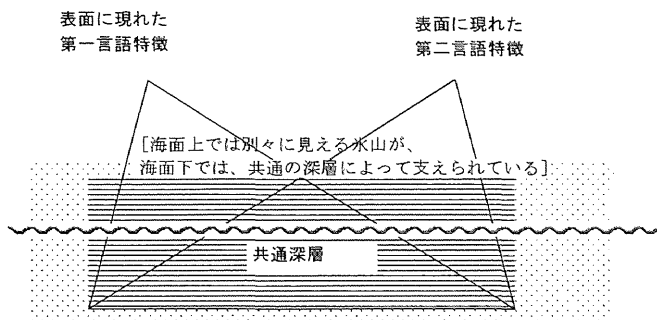


図2 第一言語と第二言語の相互依存の原理

4.2 言語能力発達モデル

学校教育における第二言語による教科学習参加について、実践場面で多くの困難な状況が報告されている。これに関して先行研究では、年少者の第二言語習得に果たす学習言語能力発達の重要性と、その生活言語との関係が示されている（言語能力発達モデル カミンズ他 1986 図3参照）。横軸は言語的表現・理解に必要な文脈からの補助の程度を示す。その一方の極は、「文脈に埋め込まれたコミュニケーション」、他方の極は「制限された文脈の下でなされるコミュニケーション」を指す。前者では身ぶり手振りやその場の状況、経験的知識など広い文脈の補助によってメッセージに関わるフィードバックを提供し合いながらコミュニケーションがなされる。お互いに良く知っている者同士が、内容を良く知っている話題について会話する場合がこれに当たる。後者では、こうした文脈からの助けではなく、メッセージを理解し、伝えるのに言葉にだけ依存する。正確に理解し、伝えるためには、言葉の詳しい知識を必要とする。一方向的になされる授業や教科書内容の理解、答案を書くことなどがこれに当たる。

縦軸はコミュニケーションの際に行なわれる認知活動の必要度を示す。縦軸の上の極は「認知上の要求の低いコミュニケーション」で、例えば、買い物でのやり取りや昨日あった出来事を友達に話したりするものである。下の極は「認知上の要求の高いコミュニケーション」で、生活経験と結び付かない概念の理解や抽象的なテーマについて文章を書いたり、相手よりも自分の意見の方が正しいことを主張するために証拠を挙げて説明するような場合である。

まず生活言語形成の後、さらに長期間を要する「生活言語から学習言語への過程」を促進することはどのようにしてできるのだろうか。その第一は、言語能力発達モデル（図3）において、生活言語から出発して**b**に向かう右向きの矢印に沿った移行を促進することである。**b**に向かう矢印の移行とは言語発達の中の「文脈の助けを借りたコミュニケーション」つまり「日常生活の会話のやり取り」から、「文字主体のやり取り」つまり「読んで理解する」への移行を進めることである。また友達との会話のように「相

手の話を聞いてわからないところがあれば質問したり確かめたりして理解できるようにするような双方向のコミュニケーション」から、授業の講義のように「わからないことがあっても自分のわかる範囲で理解するようにして、受け身的に聞いて理解する一方のコミュニケーション」ができるように移行することである。

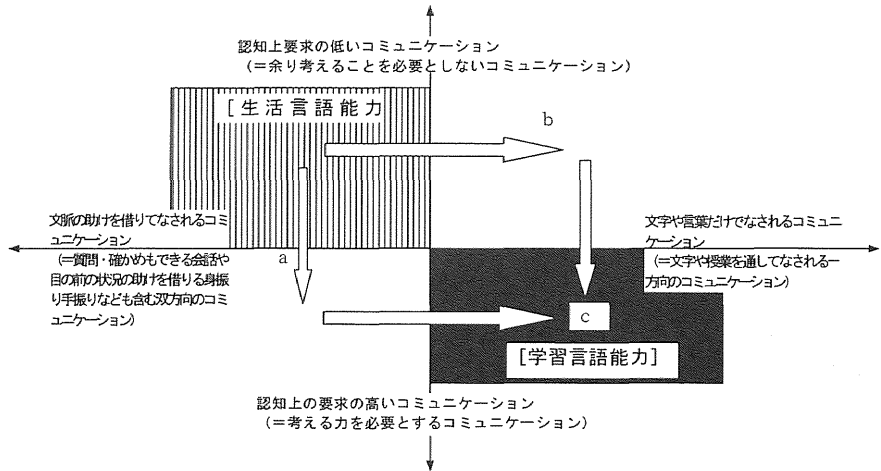


図3 言語能力発達モデル (カミンズ他 1986、一部改)

第二は、図で言えば、aに向かう下向きの矢印に沿った移行を促進するということである。図の中の上から下つまり「認知要求の低いコミュニケーション」から「高いコミュニケーション」への移行を促進することである。例えば抽象的なことがらについて聞いたり、話したり、読んだり、書いたりできるようになることである。例えば最初は、目の前にある物より見えない物のこと、今のことより未来のこと、あるいは昨日のことよりかなり前、昔のことについて話したり聞いたりできるようにすることである。また目の前で見たり触ったりできるものよりは、自分の気持ちや感情の方が抽象的である。さらに自分の気持ちよりは他人の気持ちについて考え、その考えを述べたりすることやこういう場合自分だったらどうするかを考えたり、ある事態を前にして自分の似た経験を思い浮かべて述べることである。少し進んだ段階になると、抽象的なこととは、自分の意見と他者の意見の違いをはっきりさせて主張したり、ある判断についてなぜそう考えたかの理由を述べたりすることである。さらには事態がこの次にどうなるかを予測したり、なぜそういう予測をするかの根拠を述べたりすることもそれに当たる。

以上のように、先行研究では発達段階における第二言語習得に果たす学習言語発達の重要性と、その生活言語との関係が示されている。

5. 言語生態学に基づく統括的捉え返しとそれに基づく年少者日本語教育の方法

5.1 相互依存の仮説・相互依存閾値の仮説の捉え返しとそれに基づく年少者日本語教育の方法

相互依存仮説が両言語間の相互依存関係を捉えている点は、言語生態学の定義にあたる「言語とそれを取り巻く環境上の相互交渉的關係の学」の視点から見た場合、当該言語（この場合第二言語である日本語）と言語主体の第一言語の関係を重視しているものと捉えることができる。このような位置づけのもとに相互依存関係の分析・記述を行なった場合、その結果に基づいてなされる保全・育成は、当該言語である第二言語の習得をはかるための教育、この場合日本語教育に当たっては、日本語教育のみでなく当該年少者の第一言語との相互依存関係を重視し、それによって両言語の総体の育成を図ることが求められる。

また相互依存仮説は、共通深層能力モデルに見られるごとく、第一言語の下で形成された認知能力が同時に共通深層を成すことによって第二言語の習得にも影響を与えると捉える点が、認知の発達と第二言語発達の関係を重視している点で言語生態学的意義をもつ。保全・育成に際しては、第一言語の下での認知発達の継続を明示的に追求し、認知と言語両者の保全・育成が求められる。

また相互依存閾値の仮説即ち、第一言語の一定レベル即ち閾値を超えることが相互依存ルートからの第二言語発達を帰結するという点は、両言語間の関係の重視のみに留まることなく、さらに詳細な点での相互依存の条件が何であるかを示したものとして位置づけられる。保全・育成のポイントとしては、第二言語発達を目的とした年少者日本語教育に当たって、日本語のみでなく第一言語が閾値を超え、その状態を維持しさらに伸張させる継続的発達をカリキュラム上統合して追求することが求められる。これは、言語生態学における生態学的支援システムの要件である「第一・第二言語生態系の相互育成」が保全・育成の根幹をなす点を追求するものである。

さらに、相互依存仮説で共通深層能力を構成するものとして内容スキーマ、テキストスキーマ、学習スキーマが挙げられるが、これは、第二言語の習得に当たって、もし第一言語の能力の閾値が超えられている場合には、これらのスキーマが第二言語習得場面でも発動されるものとして形成されることに注目したという点で、両言語と認知間のより緊密な関係の重視を示すものとして位置づけられる。保全・育成に当たっては、第一言語の下におけるこれらのスキーマの継続的伸張と第二言語におけるその発動・活性化のためのデザインが求められる。

5.1.2. 言語能力発達モデルの捉え返しとそれに基づく年少者日本語教育の方法

第一言語の下で生活言語から出発して学習言語の形成習得に至る過程の重要性が示されている。これを上で見た相互依存との関連で見ると、当モデルにおける、第一言語の下で生活言語形成から抽象的思考との一体的発動を伴う学習言語形成に至る過程という

把握では、第一言語下における言語と認知の関係が重視されている。さらに、その上でこれを同モデルが相互依存を前提としていることをあわせて捉えると、第一言語の下での学習言語と認知能力の一体的発達を媒介となって共通深層能力形成が進み、両言語相互依存の過程を通じ第二言語の習得も進むという第一言語、第二言語間、第一言語とその下での認知能力間、更にそれが共通深層能力となった第二言語能力と認知間の諸関係の重要視として位置づけられる。保全・育成に当たっては、第一言語の下での学習言語の育成即ち第一言語下での認知形成の継続的推進を媒介としてはじめて、第二言語における学習言語の形成が可能となる点に注目した育成が必要である。言い換えれば、第一言語の下で形成されてきた発達途上にある認知能力のさらなる育成が、両言語生態系育成の支援部分の重要ポイントとするデザインが求められる。

6. 結語

本論は、発達段階にある言語習得・保持とは何かに関して先行研究が明らかにしてきた諸点を言語生態学に基づいて捉え返すことを通じて再構築し、年少者日本語教育のうち、日本国内の小中学校で学ぶ非母語話者年少者日本語教育に焦点を当てて考察した。上記を踏まえた年少者日本語教育の枠組み及びそれに基づきなされてきた具体的な教育形態の考察が課題とされる。

参考文献

言語習得・保持関係

- Bourhis, Y. (1984) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Su-chiao. (1997) Sociology of language. In Hornberrry, N., et al. (eds.) *Research methods in language and education*. n.p.: n.p.
- Cummins, J. M. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2: 132-49.
- . and Swain (1986) *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.
- Giles, H. Bourhis, R. Y., and Taylor, D. M. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. pp. 78-109.
- Giles, H. and Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turnorand and H. Giles (eds.) *Intergroup Behavior*. Blackwell, pp. 199-243.
- . (1987) Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, pp. 69-99.
- Krashen, S. (1994) The Pleasure Hypothesis. In J. E. Alatis (ed.) *George Town University Round Table on Language and Linguistics*. pp. 288-322.
- Landry, R. & Allard, R. (1992a) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172-195.
- . (1992b) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 223-251.
- Okazaki, Toshio. (2000) Japanese Language Education: Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis. In Mackie V., Skoutarides A., and A. Tokita (eds.) *New Directions in Japanese Linguistics*. Monash Asia

Institute pp. 11-23.

Trueba, H., Guthrie, G., and Au K. (eds.) (1981) *Culture and the Bilingual Classroom*. Newbury House.

言語生態学関係

- Allard, Réal & Rodrigue Landry. 1992. Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon. *Maintenance and Loss of Minority Languages*. John Benjamins Publishing.
- Altenberg, E. P. 1991. Assessing first language vulnerability to attrition. In Seliger H. & Vago, R. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34: 395-416.
- . 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49: 222-51.
- . 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual educational and the optimal age question. *TESOL Quarterly*, 14: 175-87.
- . 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2: 132-49.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1974). The ecology of language. In Anwar Dil (Ed.), *The ecology of languages: Essays by Einar Haugen* (pp. 325-339). Stanford: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1985). The language of imperialism: Unity or pluralism. In N. Wolfson, & J. Manes. *Language of inequality* (pp. 3-17). Amsterdam: Mouton.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96-122.
- Kaplan, R., & Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kaplan, R., & Baldauf, R. (1998). The language planning situation in... *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 19, No. 586.
- Mühlhäusler, P. (1992). Preserving languages or language ecologies: A top-down approach to language survival. *Oceanic Linguistics* 31(2), 163-180.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Mühlhäusler, P. (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning*, 1(3), 306-367.
- Nettle, D. (1999). *Linguistic diversity*. Oxford: Oxford University Press. Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

和書

岡崎敏雄 (2003) 『共分散構造分析による外国人年少者の日本語習得と母語保持に影響を与える要因の研究—認知・言語/情意/社会・文化的要因の研究—』 pp.1-82 平成 11-14 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 課題番号 111480051 研究代表者 岡崎敏雄

- . 2008. 「言語習得・認知科学研究成果の生態学的展開に基づく日本語教育方法論」『筑波大学地域研究』29, 129-141.
- . 2009a. 「持続可能性教育としての日本語教育—課題の克服とその具体的形態—」『筑波大学地域研究』30, 1-16
- . 2009b. 「生態学的意味の生成—第一、第二段階の生成—」『筑波大学応用言語学研究』16, 1-14.
- . 2009c. 『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』凡人社 1-266
- . 2009d. 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイナー—類個の育成—」『筑波大学文藝・言語研究言語篇』56, 73-92.
- . 2009e. 「人間生態学としての言語生態学に基づく持続可能性日本語教育の理論と実践」『持続可能性の内容重視日本語教育における認識分析に基づく学習のデザインの基礎的研究』1-235. 平成19-21年度科学研究費補助金研究報告書 課題番号196502045 研究代表者岡崎敏雄
- . 2010a. 「言語生態学に基づく持続可能性日本語教育方法論—生存を主題とする学習のデザイン—」『文藝言語研究 言語篇』57, 75-121、筑波大学
- . 2010b. 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイナー—教室活動・シラバスデザイン・教師の役割—」『筑波大学地域研究』31, 1-24、筑波大学
- . 2010c. 「持続可能性の内容重視日本語教育における意識分析に基づく学習のデザインの基礎的研究」1-157 平成19-21年度科学研究費補助金研究 課題番号19652045 研究代表者岡崎敏雄
- . 2010d. 「生態学的意味の生成—第三段階の生成—」『日本語と日本文学』50, 1-17
- . 2010e. 「持続可能性教育としての日本語教育」『日本語教育入門』くろしお出版3-17
- . 2010f 「言語生態学の相互一体的学としての人間生態学の構築—人間生態系前史としての自然生態系史の生態学的記述—」『筑波応用言語学研究』17, 1-16.
- . 2010g 「持続可能性日本語教育の学習のデザイナー—雇用—食糧軸のライフラインリスク像育成のための学習のテキストシラバスデザイナー—」『筑波大学地域研究』32 137-156、筑波大学
- . 2011a 「言語生態学研究方法論」『外国語学研究』101-110
- . 2011b 「言語生態学に基づく海外年少者日本語教育原論」『語学教育フォーラム』第21号5-22
- . 2011c 「言語生態学に基づく中国語母語話者年少者に対する日本語教育方法論」『水門』23 (印刷中)
- . 2011d 「言語生態学に基づく日本語教育学原論—意味の生態系育成としての言語教育—」『言語学論叢』オンライン版3 (通巻29) 1-17
- 小田珠生 (2010) 『言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性—言語生態学の視点から—』博士論文 お茶の水女子大学
- 佐藤真紀 (2010) 『学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の可能性—』博士論文 お茶の水女子大学
- 房賢 嬭 (2011) 『持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性—対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して—』博士論文 お茶の水女子大学
- 平野美恵子 (2011) 『共生日本語教育実習における実習生間の言語共生化過程の研究』博士論文 お茶の水女子大学
- 穆 紅 (2010) 『言語少数派の子どもの継続的認知発達保障—生態学的支援システムの構築に向けて—』博士論文 お茶の水女子大学
- 楊 峻 (2010) 『中国の大学の日本語専攻主幹科目へのグループワークの提案—言語生態の保全の観点から—』博士論文 お茶の水女子大学

(おかざき としお 大東文化大学外国語学研究所)