

応用言語学研究（１）：

年少者日本語教育と母語保持研究（２）

岡 崎 敏 雄

1. はじめに

先稿では、年少者日本語教育に関して、「ネゴシエーションを通じて自己形成し、成長していく」年少者と教師の両者が互いに相手を学習のリソースとして双学習過程を形成していることについて述べた。その上でそのような学習を通じて教師が形成している言語教育観を取り上げ、それについて全国で年少者日本語教育に当たる教師に対して行った意識調査の結果を分析し、「母語保持の併行的重視」、「日本語学習重視」、「日本語学習の効果の重視」の３つのタイプを特定した。本稿では、更に、調査で取り上げた言語教育観を教師の評定値の高い言語教育観と低い言語教育観に分け、それぞれに見られる、日本の教師の言語教育観の特質について論ずる。

2. 言語教育観の評定値上の分布

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

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

(1) 評定値の高い言語教育観

A. 母語・母文化の評価が与える学習への影響

最も評定平均値の高い項目は、「2-23 周囲の人が母国や母語の価値を認める態度を取ると、教科学習にも良い影響を与えと思う」、つまり言語教育観「母

語・母文化の評価が与える学習への好影響」(Table 2 の B) という言語教育観である。7 段階の評定の平均値で 5.24 (標準偏差 1.20) という極めて高い評定値を示している (Table 2 の A)。これは肯定的評定率 (評定値の 5 + 6 + 7) 73.8 に対し、否定的評定率 (評定値 1 + 2 + 3) 2.7、中間的評定率 (評定値 4) 23.5 と低く、一致度の高い結果 (Table 2 の C) であり、9,000 人に近い回答者のうち 6,600 人余りが肯定的評定を下していることになる (中間的評定率は以下いずれも「質問別の回答構成比」(掲載は割愛) より)。

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

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

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

B. 二言語併用の学習への影響

Table 1 (本誌前 35 号参照) の言語教育観のクラスター分析樹系図を見ると、

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

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

C. 言語間の相互依存

評定値順位の 2 位に来るのが「2-07母語の発達の過程で色々な概念が形成されていれば、その概念は日本語学習に役立てることができると思う」、つまり「言語間の相互依存」の言語教育観で、平均値 5.11（標準偏差 1.15）を示し、やはり肯定的評定率（71.8）は否定的評定率（2.8）を大きく上回っている。これは聞き取り調査の過程で、特に理科の授業において、例えば摩擦の概念やてこの原理などの概念が母国で母語で学習し終わっている子どもの場合と、それらの学習経験の全くない子どもの場合では、後者の場合、大きな苦勞を伴うことが指摘されていたのと符合する。また、それらの学習経験が教科の理解ばかりでなく、「日本語学習に役立てることができる」というように、母語と日本語の発達に相互の依存関係があると捉えるという考え方が高い評定値で示されていることが注目し値する。

反面、この 2-07と、クラスター分析樹系図で同一の下位クラスターを形成している「2-06母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う」という項目は比較的高い相関（0.543）と、短いユークリッド距離（0.9332）を示し、近い類縁関係ながら、平均値の上では多少開きがある（4.53、標準偏差 1.17、Table 2 の評定度の順位では 12 位）ことが注目される。また、(Table 2

のC) 評定化傾向を見ると、2-06の肯定的判断率が44.5、否定的判断率が9.9と肯定・否定の間に大きな開きがあっても中間的判断率が44.5にも達している。これらにより言語間の相互依存の言語教育観については、母語の発達過程で形成された概念が日本語学習に役立つという点については、教師間で極めて高い一致度の認識が示されているのに対して、母語発達のそれ以外の部分が日本語発達に寄与するという点については、それ程一致度が高くないと言うことができる。

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

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

D. 加算的二言語併用

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

クラスター分析の樹系図で同一の下位クラスターを形成する「2-13小学校低学年の場合、子どもたちが母語を失わずに日本語をできるようになる必要があると思う」もまた、評定順では8位を占め(平均4.81, 標準偏差1.30, 肯定的判断率58.3, 否定的判断率10.6, 中間的判断率30.2)、多少開きがあるが高い評定値を示している。また高学年以上の場合に、加算的二言語併用が低学年に比較して、より必要だと捉えられている。

アメリカ合衆国においては、前述のように移行的二言語併用教育が実施され

ている。その背後には母語と英語両者のうち、いずれ母語を減らし、英語に置き替えていくという減算的二言語併用の言語教育観が普及しており、加算的二言語併用の考え方は少ない。

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

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

E. 生活言語と学習言語の区別、学習言語の確立（要5年以上）

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

反面、クラスター分析樹形図において2-22と同一の下位クラスターを形成している「2-20日本語の日常会話が不自由しなくなってから授業を十分理解したり、読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上かかると思う」は、評定値の順位で18位と下位である（平均値4.05、標準偏差1.45、肯定的判断率29.9、否定的判断率32.4、中間的判断率36.7）。生活言語と学習言語の能力が異なるという認識はあっても、「2-19日本語の日常会話が不自由しなくなしてから授業を十分に理解したり、読み書きが不自由なくできるまでに1, 2年かかると思う」と比較すれば、「2-22生活言語と学習言語の区別」との相関は前者「2-205年以上かかる」で0.224に対して、後者「2-191, 2年かかる」で0.051と前者の方が高く、「2-22」は前者と同一の下位クラスターを形成している点から見ても「2-20学習言語の確立に5年以上かかる」との方が深い関係にあるものの、教師全体の評定値の上では「2-19学習言語の確立には短期間の1, 2年」で十分であるという方が高い評定値を示している。

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

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

F. 母語忘失の問題点

評定値順位の6位「2-11母語を忘れると心理的発達や親子のコミュニケーションの障害などいくつかの問題があるので、母語を保持するようにしなければ

ばならないと思う」（平均4.96，標準偏差1.24，肯定的判断率61.5，否定的判断率6.0，中間的判断率31.7）は「母語忘失の問題点」に関わる言語教育観である。

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

この「2-11」の場合も，同一の下位クラスターを形成する「2-05母語を忘れないように家庭では母語を使った方が良いと思う」は評定順で14位（平均4.40，標準偏差1.14，肯定的判断率38.6，否定的判断率10.3，中間的判断率50.3），また中間的判断率が50%を越える極めて高い比率をなし，教師間でそれほど高い認識一致度を示す言語教育観ではない点が注目される。母語を保持する必要は？と問われると必要だという認識が強く働くが，それではその保持の具体的方法として家庭での母語使用が適切な方法なのか？と問われると，明確な考え方が未だに形成されていないと見るのが妥当であろう。

G. 親の日本語能力の影響

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

H. 日本語能力向上と同母語児との距離

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

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

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

(2) 評定値の低い言語教育観

A. 学校・家庭言語のミスマッチ

全24項目中最も評定値の低かったものが「2-04学校と家庭で使う言葉が違うとどちらの言葉も十分発達しないと思う」、つまり「学校・家庭言語のミスマッチ」の言語教育観で、評定平均3.33、標準偏差1.28、肯定的評価率11.3に対して、否定的評価率52.6、中間的評定率35.3であった。

アメリカ合衆国では、「学校・家庭言語のミスマッチ」は二言語併用教育などの制度的な教育がなされるようになってからも教師、父母共に根強い言語教

育観であるが、カナダでは強く否定されており、日本の外国人年少者に対する日本語教育の担当者の間でもこの言語教育観が評定値の最も低い位置にある。

B. 受け入れ先の言語の優先

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

C. 減算的二言語併用

評定値の低い3位の項目は、「2-10高学年以上の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば、余り問題は大きくないと思う」（評定平均値3.66、標準偏差1.27、肯定的評定率19.5、否定的評定率37.6、中間的評定率42.1）という「減算的二言語併用」の言語教育観である。項目「2-09小学校低学年の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば、余り問題は起きないと思う」は順位20つまり最下位より数えて5位（標準偏差1.30、評定平均値3.76、肯定的評定率23.3、否定的評定率35.5、中間的評定率40.4）で、これら「減算的二言語併用」の言語教育観は小学校低学年、高学年に関らず高い評定値を得ていない。

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

D. 母語忘失の問題点の否定

評定値の低い4位「2-12日本にいるのだから母語を忘れることに余り神経

質になる必要はないと思う」(評定平均値3.72, 標準偏差1.38, 肯定的評価率25.8, 否定的評価率40.3, 標準偏差1.24, 中間的评价率33.3)は, 母語忘失の問題点に否定的な態度を取る言語教育観である。アメリカ合衆国ではこの言語教育観は強く, カナダでは低い。

評定値の低い順で1～4位のこれら言語教育観を見てみると, 評定値の高い言語教育観の様相と表裏一体をなす形を示している。まず言語間の相互依存のような言語能力の形成に関する認識が強かったのと表裏一体をなす形で, 学校・家庭言語のミスマッチという母語と第二言語をそれぞれ別々のものとする言語能力に関する認識に関わる言語教育観が強く否定されている。また, 母語の価値の重視と加算的二言語併用が高く評価されているのと表裏一体をなして, 受け入れ先言語の優先や減算的二言語併用は低い評定を受け, また母語忘失の問題点の認識が高い評定値を得たのと当然, 表裏をなして, 母語忘失の問題点の否定は低い位置にある。

E. 最大限接触

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

以上, 評定値の低い言語教育観5項目を見たが, これらはいずれも Table 1のクラスター分析の樹形図において, 第二のクラスター「日本語学習の重視」に位置するものである。また, アメリカ合衆国ではこれら5項目はいずれも強い言語教育観でありその点でも日本は対照的である(ただし, 最大限接触だけは評定値が少し高い)。カナダではこれらの言語教育観には否定的であり, この点で日本の傾向はカナダに近い。

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

これは、全体として母語保持の併行的重視という傾向が特徴的ではあるが、長期にわたって観察されて始めて捉えることのできる事態（学習言語の確立に５年以上かかる点や、母語を忘れて代わりに日本語を使えるようになって、どのような状態を示すかを見極めるのに必要な年月を要するような事柄）については、年少者日本語教育の年月がまだ短いため、事実に基づいた認識を得る状況にまだ至っていないと言えよう。今回回答に示された評定は、日本における年少者日本語教育の初頭期の段階での言語教育観の形成を示す性格を持っている。この傾向は、「要基礎水準の否定」に関する言語教育観の二つ、すなわち「２-17小学校低学年の場合、母語が一定の基準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」（平均4.57、標準偏差1.17、肯定的評定率51.7、否定的評定率10.9、中間的評定率36.4）、「２-18高学年以上の場合、母語が一定の基準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う」（評定平均4.49、標準偏差1.18、肯定的評定率47.6、否定的評定率12.8、中間的評定率38.5）の２つの項目のどちらもが（極端に評定値が低くはないにせよ）高い評定値の中に位置しない（いずれも11位、13位）ことにも共通している。外国人年少者と長期間接する中で子どもの母語の水準も把握し、それぞれの母語の水準の時点で日本語を学習すると、どのような質的結果が示されるかという、長期的な観察を要する問題に関しては、比較的評定値が低くなっている。

（３） 考 察

以上を整理し、それに基づき考察する。

第一に、教師による評定値の高い順の上位10位までのうち、「母語・母文化

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

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

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

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

第五に、第一クラスター「母語保持の併行的重視」や第三クラスター「日本

語学習の効果の重視」に関する項目のうち長期観察を要する言語教育観に限っては、カナダのイメージ教育の場合と異なって、高い評定値を得ていない点が特筆される。

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

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

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

第三に、長期観察を要する言語教育観が形成されていない点に関しては、歴史が浅く、長期滞在している学習者の経験に関する実体験が少ないため、長期的展望を持った言語教育観が形成されていないと考えられる。また上の第二でも伺えるように、教師が担当している、日本語教育を必要とする限りの年少者の数では、滞在期間が短期の年少者と長期滞在の年少者とは、フェイスシートで見る限りは、ほとんど差がない数¹であるにもかかわらず、その中で教師によって主として視野に入っている特徴が滞在期間の短い場合の諸問題に限られている傾向にあることが考えられる。そのため是が非でも日本社会で将来生活するため日本語が必要という言語観の必然性があまりない。従って、日本語学習重視の言語教育観が高い評定を得ていない。それに対して、短期滞在して帰国する者に注目しがちなため、帰国後のために母語保持が必要という考え方が出やすい。このことから長期滞在・永住者への注目型の言語教育観に対して、「短期滞在者への注目型」の言語教育観が形成されていたと言えよう。

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

以上により、第一に、研究目的の第一「年少者言語教育における年少者との interaction および、父母との interaction を通じて教師はどのような言語教育観を形成しているか」については、Table 1 の言語教育観のクラスター分布樹形図に示されるような類縁関係を示し、全体として大きく母語保持の併行的重

1 「日本での滞在期間について、年少者の父母の多くは？」の問いに関する教師の答えのうち、「日本永住希望」：47.1%、「日本短期滞在后帰国希望」：47.0%、「不明」：5.9%

視に関わる言語教育観が高く評定され、継続的二言語併行型言語教育観に類似した全体像が示された。

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

参考文献

- 岡崎敏雄（1995）「年少者言語教育研究の再構成」『日本語教育』Vol. 86, pp. 1-12
 ———（1996）「応用言語学の課題（１）：年少者言語教育研究の再構成——社会・文化的視点から——」『筑波応用言語学』Vol. 3, pp. 1-12
 ———（1997 a）「応用言語学の課題（２）：年少者言語教育研究の再構成——社会・文化的視点からの再考——」『筑波応用言語学』Vol. 4, pp. 1-12
 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』Vol. 2, No. 3, pp. 31-41, 明治書院
 塩地満美子（1995）『外国人年少者日本語教師の言語教育観，意思決定と判断』筑波大学大学院地域研究研究科修士論文
 西原鈴子編（1994）『在日外国人と日本人の言語接触における相互理解メカニズム』国立国語研究所
 箕浦康子（1991）『子供の異文化体験』東京：思索社
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 Baker, K. & A. de Kanter. 1981. *Effectiveness of Bilingual Education*. U. S. Department of Education: Washington D. C.
 Beardsmore, H. B. 1993. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29: 141-58.
 Bruck, M., H. Jakimik and G. R. Tucker. 1976. Are French programs suitable for working class children? In Engel, W. (ed.) *Prospects in child language*. Royal Vangorcum, Amsterdam.
 Carringer, D. C. 1974. Creative thinking abilities of Mexican youth. *Journal of*

Cross Cultural Psychology 5 : 492-504.

- Clyne, M. 1991. *Community Languages*. The Australian experiences. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9 (2) : 131-49.
- . 1980. The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4 : 25-60.
- . 1981 a. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students*. California State Department of Education.
- . 1981 b. Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2 : 132-49.
- . 1982. *Interdependence and bicultural ambivalence*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia.
- . 1987. Theory and policy in bilingual education. *Multicultural Education*. California educational research and innovation, OECD : Paris.
- . 1996. *Negotiating Identities : Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA : California Association for Bilingual Education.
- and K. Nakajima. 1987. Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.). *The development of bilingual proficiency : final report*. Toronto : Modern Language Center, O.I.S.E. [ED 291248].
- and Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Longman. London.
- Diaz, R. 1985. Bilingual cognitive development. *Child development* 56, 1376-88.
- Fishman J. 1976. *Bilingual Education*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Gibson, M. A. and J. U. Ogbu. (ed.) 1991. *Minority Status and Schooling : A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York : Garland Publishing.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins and M. Swain. 1990. *Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Ianco-Worrall, A. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43 : 1390-1400.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individuals' cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P. A. (ed.) *Bilingualism*. 15-27. Academic Press.
- Marshall, D. F. 1991. *Language Planning*. Focusschrift in honour of J. A. Fishman. John Benjamins.

- Morgan, G. 1996. An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils. *Multicultural Teaching*, 14: 2, 37-40.
- Ogbu, J. U. 1992. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8), 5-14 & 24.
- Okazaki, T. 1997 b. *Japanese language education with the perspective of multilingual and multicultural symbiosis*: a keynote paper presented at JSAA conference at Melbourne, Australia.
- Paulston, C. 1992. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ramirez, J. D. 1992. *Executive summary*. Bilingual Research Journal, 16, 1-62.
- Rees, O. 1981. Mother tongue and English Project. In Commission for Racial Equality (ed.) *Mother tongue teaching report*. Bradford College.
- Reid, E. and H. Reich (eds.). 1992. *Breaking the Boundaries: Migrant workers' children in the EC*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Romaine, S. 1993. *Bilingualism*. Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. and T. Toukomaa. 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Spence, A. G., S. P. Mishra and S. Ghozeil. 1971. Home language and performance on standardized tests. *Elementary School Journal* 71: 309-13.
- Swain, M. 1978. *Home-school language learning issues and approaches*. 238-51. Newbury House.
- Wong-Fillmore, L. 1983. The language learner as an individual. In Clarke M. and J. Handscombe (Eds.). *On TESOL '82: Pacific perspective on language learning and teaching*. Washington D. C.: TESOL.

Table 2 : 言語教育観に対する教師の評定値の降順 N = 8,962

順位	A				B		C	
	言語教育観に関する質問項目	質問番号	平均値	標準偏差	クラスター分析によるグループ分け	対応する言語教育観	肯定的評定率 %	否定的評定率 %
1	周囲の人が母国や母語の価値を認める態度をとると、教科学習にも好影響を与えると思う。	2-23	5.24	1.20	1	母語・母文化の評価を与える学習への好影響	2.7	73.8
2	母語が発達の過程でいろいろな概念が形成されていけば、その概念を日本語学習に役立てることができると思う。	2-07	5.11	1.15	1	言語間の相互依存	2.8	71.8
3	日本語と母語両方を使うことは学習全般にプラスになる。	2-01	5.09	1.23	1	受け入れ言語と母語の使用の、学習への好影響	4.0	66.9
4	高学年以上の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。	2-14	5.01	1.28	1	加算的二言語併用 (小学校高学年)	7.6	66.0
5	日常生活に必要な日本語の能力と、授業についでいくのに必要な日本語の能力は異なると思う。	2-22	5.00	1.35	1	生活言語と学習言語の区別	12.3	68.4
6	母語を忘れた心理的発達と親子コミュニケーションの障害などいくつかの問題があるが、母語を保持するだけいけなければならないと思う。	2-11	4.96	1.24	1	母語喪失の問題点	6.0	61.5
7	親が日本語ができるようになれば子供の学習もよく行くと思う。	2-15	4.90	1.21	3	親の日本語能力の影響	8.7	66.1
8	小学校低学年の場合、子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。	2-13	4.81	1.30	1	加算的二言語併用 (小学校低学年)	10.6	58.3
9	日本語の日常会話不自由な段階から、授業を十分理解した読み書きが不自由な段階まで11,2年かかると思う。	2-19	4.71	1.42	3	学習言語確立 (1, 2年)	15.9	57.9
10	日本語ができるようになると同じ母語の手帳と疎遠になるのは問題があると思う。	2-16	4.60	1.32	1	日本語能力向上に伴う同時語見との疎遠化	14.8	50.0
11	小学校低学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。	2-17	4.57	1.17	3	要基確水準の否定 (小学校低学年)	10.9	51.7
12	母語が発達すれば日本語の能力の発達にも役立つと思う。	2-06	4.53	1.17	1	言語間の相互依存	9.9	44.5
13	小学校高学年の場合、母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。	2-18	4.49	1.18	3	要基確水準の否定 (小学校高学年)	12.8	47.6
14	母語を忘れないように家庭では母語を使ったら方が良いと思う。	2-05	4.45	1.14	1	学校・家庭言語ミスマッチの否定	10.3	38.6
15	日本語をできるだけ使おうことによって日本語能力が高くなれば自然と学習の問題も解消されていくと思う。	2-21	4.40	1.27	3	最大限接触 (学校での接触)	19.6	48.3
16	子供の日本語がうまくなれば、子供の抱える心理的問題は解消すると思う。	2-24	4.38	1.31	3	受け入れ先言語発達の心理的影響	19.2	47.4
17	日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良いと思う。	2-03	4.30	1.24	2	最大限接触 (家庭での接触)	18.7	40.2
18	日本語の日常会話不自由な段階から、授業を十分理解した読み書きが不自由な段階まで5年以上かかると思う。	2-20	4.05	1.36	1	学習言語確立 (5年以上)	32.4	29.9
19	母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになっても、母語も日本語も十分でなくなる可能性があると思う。	2-08	3.82	1.36	1	二語十分	36.4	23.6
20	母語を忘れた心理的発達と親子コミュニケーションの障害などいくつかの問題があるが、母語を保持するだけいけなければならないと思う。	2-09	3.76	1.30	2	減算的二言語併用 (小学校低学年)	35.5	23.3
21	日本にいるのだから母語を忘れることに余り神経質になる必要はないと思う。	2-12	3.72	1.38	2	母語喪失の問題点の否定	40.3	25.8
22	小学校高学年の場合、母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば、余り問題は起きないと思う。	2-10	3.66	1.27	2	減算的二言語併用 (小学校高学年)	37.6	16.5
23	日本で生活するには、まず日本語を学習することが必要で、母語のことは余り考えなくても大きな支障はない。	2-02	3.57	1.32	2	受け入れ先言語優先	46.6	21.2
24	学校と家庭で使う言葉が違ふとどちらの言葉も十分発達しないと思う。	2-04	3.33	1.28	2	学校・家庭言語ミスマッチ	52.6	11.3

B : 質問項目と言語教育観の対応

C : 言語教育観の質問項目に対する評定化傾向

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