応用言語学研究（１）：
年少者日本語教育と母語保持研究（１）

岡　崎　敏　雄

0. はじめに

本稿は，応用言語学のうち言語教育・言語習得・言語保持に関わる領域の研究として，年少者言語教育，特に日本語教育・日本語習得・母語保持をめぐって，まず，年少者の学習環境を構成し，日本語教育・習得・母語保持に強い影響を持つ教師の意識・意思決定に焦点を当て，問題の所在・研究方法・結果と考察の一部について取り上げる。

1. 問題の所在

(1) 山積する課題と，模索の中で形成されつつあるもの

取り組みが始まって年月の浅い外国人年少者に対する言語教育は課題が山積している。特に具体的な教育の進め方について手探りの状態にある。こうした状況の中でしかしそれらを克服していこうとする一こま一こまの中に力強い歩みもまた蓄積されている。特に，茨城県下でなされた教育現場，研修活動の場における聞き取り調査以降本調査に至る先生方とのやりとりの中で，困難な状況の下で誠実にかつ力強い営みがなされてきていることがひしひしと感じられた。山積する課題に囲まれながらも，それらを克服しどのような展望を切り開いていくかの模索の中で少しずつ達成されつつあるものが感じられた。ところで，海外における研究を含めて，これまで，年少者のための言語教育の制度的蓄積がなされていく過程でその中心的な担い手である教師自身がどのような歩みを進めて来たかに焦点を当てた研究がなされることが少なかった。多くの課題に直面しながらも年少者教育に当たる教師はそれらをどう捉え，どのような意思決定を進めて行っているか，それをはっきり見据えた上で次の展望が切り

開かれていく必要があろう。

本研究は，子供の側の事態の進行と共に，教師自らの側の事態の進行をも視野に入れ，両者の側で進められるそれぞれの学習過程－双学習過程－を捉えることを目指すものである。

以下では，年少者とその教育に当たる教師の双方による双学習過程が，ネゴシェーションと呼ばれる，両者の模索を通じた了解という形で形成されることを踏まえ，教師の側での学習が，その言語教育観と意思決定についてどのように形成されていっているかに焦点を当てる。

(2) 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 —年少者の自己形成・成長は「真空」の中では行なわれない—

A.「自分とは何なのか」の問い

海外からやって来た外国人の年少者は日本の小中学校や地域社会という異文化，異言語の下で生活する中で，アイデンティティに関わる問い，つまり自分とは何か，例えば，(自分の母国) 人であるのか，日本人であるのかという問いに出会い問い続けて行く。

この「自分とは何なのか」という問いは，自分とは (自分の出身の母国) 人であるのか，日本人であるのかというはっきりした形の他に，父母や兄弟に属する存在なのか，同級生の (日本人) の子供たちに属する存在なのかの形，日本の食べ物が好きなのが自分なのか，母国の食べ物が好きなのが自分か，日本の音楽が好きなのが自分か，母国の音楽が好きなのが自分か，さらに将来自分は日本で仕事をし家庭を持つ存在であるのか，母国で仕事をし家族を持つ存在であるのかなど様々な形で問われる。

このような「自分とは何なのか」という問いにどう答えるかがその人のアイデンティティ (自己同一性) を形成していく。アイデンティティは年少者の自己の根本をなすという点で情意面の基礎をなし，日本語，母語，教科学習の動機を支えるものである。また，社会・文化的な行動を支え，社会・文化的な学習をする際の主軸をなすものである。

B.「ネゴシエーション」 —意味のネゴシエーションとアイデンティティのネゴシエーション—

アイデンティティは真空の中で形成されるのではない。それは教師とのいわ

ゆる「ネゴシエーション」を通じて形成されていくものである（Cummins 1996）。

ネゴシエーションとは，言語学習や年少者の言語教育の領域で言われて来た共通の内容を広くカバーする概念である。例えば，第2言語を使って学習者がネイティブ・スピーカーと会話を進める過程で，意味の分からない単語に出会ったり，相手の言っている内容が理解できない場合，学習者の側からそれはこういうことかと自分がどう理解したかを示したり，具体例を提示して確かめたり，他方ネイティブ・スピーカーの側から学習者のこれらの提示が合っているか否かフィードバックを与えたり，あるいは自分の側から関連する事柄や単語を並べて見せ相手の理解を確かめたりすることによって，伝えようとした意味をお互いに了解し合っていく過程を「意味のネゴシエーション（negotiation of meaning）」と呼んでいる。

上に挙げたアイデンティティのネゴシエーションの場合には，例えば受け入れ国の小・中学校に入学した外国人年少者が，従来通りの父母や兄弟との母語や文化を共有している人たちとの交流とは別に生活時間の中で一番長い時間を共有する（異なる言語，異なる文化を持つ）学校の先生やクラスの友だち，あるいは地域の子供たちとの交わりが増え，自分の新しい言葉でやりとりをし，新しい行動をとるようになるにつれて，どちらのグループの人々と交わっているときの自分が本当の自分かという問いが起こってくる。

そういう中で，例えば学校の先生との間で，日本語がうまく話せたときに褒めてもらう時，日本語をうまく使える自分はまわりの人々（この場合は先生）に暖かく受け入れてもらえる存在なのだと受けとめる。また母国の歌をクラスで披露した時，いい歌だねと言ってもらえると，自分は母国のことを披露すると暖かく迎えられる存在なのだと感取する。また逆に日本語が下手だということからクラスに入っていけないと自分はクラスに属していない存在だと感じる。これを教師の言動に注目して考えれば，教師が子供の言語や行動，子供の母国の価値や母語の価値をどのようなものとして受けとめているかを（意識的無意識的に）示す言動を手がかりに，子供は，自分がどのような存在であるか，つまり自己のアイデンティティをそのようなものとして理解していく（Cummins 1996）。これがアイデンティティのネゴシエーションである。

C．ネゴシエーションを通じた「了解」の形成

意味のネゴシエーションとアイデンティティのネゴシエーションに共通するのは，当事者がある不確定な事柄がどのようなものであるのかについて各々なりの，または両者共有した了解を形作っていく過程である。本研究ではこのようなネゴシエーションの過程は，これまでの研究で取り上げられた意味やアイデンティティなどの言語面や情意面の他に，外国人年少者の認知面，社会・文化面や，教師の側の言語面，認知面，情意面，社会・文化面と共にその教育に関わる言語教育観やカリキュラムなど教育方法上の価値観及びそれらに基づく意志決定の面に存在するものと捉える。

このように教師・同級生・地域社会の人々，さらには家族とのやり取りの中で，子供たちは未経験の事柄についてネゴシエーションを経ながら，自分に何ができるかについて模索し，選択し，決定し，さらには改変，修正する中で自分なりの考え方の形成や方法の選択，関係のあり方の選択にわたる様々な学習を進め，それらの総体として自分とは何なのかの模索を行なって行くのである。

(3) 教師のネゴシエーション

本研究では，ネゴシエーションの相互性に注目する。これまで主として子供の側に焦点を当てて取り上げられて来たネゴシエーションを，新たに教師の側にも焦点を当てて取り上げる。

A．教師の側でも進められるネゴシエーション

ネゴシエーションという過程はそもそも一方の子供を中心にしてだけ行なわれるものではなく，教師の側を中心にしても行なわれていくものである。

多言語・多文化の下で多様な価値を持った子供たちを対象として教育を行なうに当たって，多言語・多文化に対する社会，教育界，地域社会全体の捉え方が変化していくのに対応して，それらの下にある教師自身の捉え方も変化し，成長していく点に注目した場合，教師もまた，社会との間でネゴシエーションを行なっていく存在である。

また日本において外国人の年少者の日本語教育に関る教師のように，本格的な取り組みが開始されてから受け入れの年月が短く，経験が少なく，すべてが手探りである状態の場合，教師は教育の中でもネゴシエーションの過程を経験していく。

子供の育って来た環境，現在話せる言葉，学校生活の様々な場面で示す行動様式など，他の日本人の子供と異なった側面の多い年少者に対して，それらの子供をどのように捉え，また，どのように接して行くべきかについて教師は極めて手探りの状態に置かれる。端的には，教室にピアスをつけて来る子，放課後の教室掃除をしようとしない子，宿題を与えても宿題という概念がなく，やって来ない子，果ては毎日学校に来る習慣もこれまでなかった子供たちに対してどう接して行ったら良いか，また，他の日本人の子供たちに対する指導との整合性をどのように図りながらそれらの子供たちの個性を生かした形の意思決定を行なって行くかもまた手探りの状況に置かれる。それらは通常の日本人教師の場合，外国人との交流の経験が少なく，言語教育の経験が少ないことから倍加される。

教師はこのように，直接には教室の中で外国人年少者との日々の関わりを通して，また間接的には外国人年少者受け入れに対する学校教育のシステムの下で，年少者の父母との接点，クラスの日本人の子供たちの反応を手がかりにネゴシエーションを進めている。

B．教師におけるアイデンティティのネゴシエーション

外国人の年少者がネゴシエーションを基に自分のアイデンティティを形成して行くのと対応して，教師側も外国人年少者を迎え入れて形成されるクラスの新たなあり方の中で，自己の教師としての新たなあり方をどのように形成していけば良いかという問いに遭遇する。

これまで自分が育って来た日本の学校教育あるいは教職経験の中で接して来た日本の子供たちを対象とした，今の教師のあり方そのままでは処理して行くことができない様々な性格の問題に新たに直面する。外国人の子供には教科のどの部分をどの程度どうやって理解させ，他の子供と共に学び，生活して行くことができるようにして上げられるか。教科理解に必要な日本語をどうやって教えていけば良いか，あるいは，どの程度の日本語を教えて上げれば良いのか，その手だては何か。それらの子供が抱えている問題のどこまでどの程度教師として関って上げられるか，上げるべきなのか，上げれば良いのかという問いに突き当たる。このような問いに対して，教師が子供の反応，その時々の反応，そして場合によって，父母の反応，さらには子供を取り巻く日本人の子供やその親の反応，さらには学校全体の対処の可能性に関して考え，選択し，決定して行く中で自己の教師としての責務，現段階の能

力が何であるのか，また，何であるべきなのかについて自分なりの了解を求めるネゴシエーションを行なって行くのである。それは取りも直さず外国人の子供を受け入れることによってもたらされた新たな状況の中で教師としての自己のアイデンティティを新たに形成し直す過程だと言える。

C．言語教育上のネゴシエーション

アイデンティティのネゴシエーションと深く繋がっている領域として，言語教育上のネゴシエーション—日本語をどの程度，どのような事柄について，どうやって教育して行くか，あるいは教育して行くべきか，さらに親との関りの中で親子のコミュニケーションに対する強い親の不安の訴えを聞くことなどを通じて，親子のコミュニケーションを確保するための母語の保持育成にどのような形で教師として関るべきかという，言語教育上のネゴシエーション—が進められる。また，どの教科についてのどのような内容について，どの程度理解させて行くべきかに関る認知・学習上のネゴシエーションも進められる。さらには子供たちが教室の中で示す日本人の子供たちと異なった振る舞いや言動に教師としてどう対処すべきか，あるいは日本人の子供たちの受け止めや反応に対してどう対処して行くべきなのか。それをどのように，どのような枠組みで伝えたら良いのか。さらには子供に対して言う以前に自身が新たな文化を現在の学校システムの中で，あるいは日本社会の中でどのように受け止め，新たな関り方を創って行くのかという社会・文化的なネゴシエーションもまた，進められて行く。

以上，全体を取り上げて見てみると，教師は，外国人の子供を受け入れることを出発点として，それに関る学校，日本人の子供，何よりも当の外国人の年少者そしてその父母とのやり取りの中で，多くの未経験の事柄についてネゴシエーションをしながら自分ができること，すべきことの模索・選択・決定・修正を行い，それらを通じた考え方の形成や方法の選択，関係のあり方の選択や修復を進めて行っている。

(4) 年少者・教師両者が，互いに相手を学習のリソースとして双学習過程を形成する

以上を踏まえると，外国人年少者の受け入れを出発点として，外国人年少者，教師の双方がネゴシエーションという形を通じて新たなアイデンティティを形成して行っている過程を見ることができる。またそれを軸として，

新たな認知・言語上，情意上，社会・文化上の学習が形成されて行っていると言える。それらを通じて日本全国の一つ一つの教室の中で新たな文化が形成され，その中で教師と年少者両者は成長して行っている。それは子は子としてのアイデンティティの形成，そして教師は教師としてのアイデンティティティの形成に象徴的に見られるように，両者の間に双学習過程が進められて行っていることだと言えよう。

このように，教師は子供にとって学習のかけがいのないリソースとしてあり，逆に子供は教師の学習のリソースとして双学習過程を形成して行っていると言えよう。

(5) 教師の言語教育観と意思決定

上に述べたネゴシエーションを通じた双学習過程のうち，本研究では，子供にとって学習のリソースである教師がネゴシエーションを通じてどのような成長の過程をたどり，自己形成をして行っているかを教師の持つ言語教育観と意思決定に焦点を当てて捉える。[1]

(6) 本研究の目的

日本においては，外国人年少者に対する日本語教育への本格的取り組みは近年開始されたばかりで歴史が浅いことから，確固とした言語政策や教育方法は模索の途上にあり，現場の教師は手探りで日本語教育に当たり，その中で言語教育観が形成されつつあるというのが実状である。そこで，本研究では，この形成されつつある教師の言語教育観に焦点を当て，次の二つを研究課題として設定した。

（1） 年少者及び父母とのinteractionを通じて，日本語教育に当たっている教師はどのような言語教育観を形成してきているか。

（2） 日本のコンテクストの下で形成されてきているこれらの言語教育観の様相は，海外，特にアメリカ合衆国およびカナダの各コンテクストで報告されてきたタイプの言語教育観の様相に照らしてどのような特色を持つか。

1　本研究で取り上げる言語教育観の具体的項目とその説明についてはAppendix参照。

言語教育観とは，言語教育を考えるに当たって，どのような言語の，どのような部分について（内容），どのような方法で（方法）教えると，どのような効果が得られるか（評価），また，どのような理念に基づいて教えるべきか（理念）などに関る考え方を指す。

上に述べたように，日本における外国人年少者に対する言語教育への本格的取り組みは，近年開始されたばかりであり，教師は手探りの中で言語教育に当たり，その中で言語教育観が形成されつつある。

一方，海外で年少者に対する言語教育は長く様々な形で行なわれ，特にヨーロッパ，アジア，北アメリカ，オーストラリアの諸国においては，それら年少者言語教育に対する研究も追求されて来ている。ここでは，従来進められて来たこれらの言語教育及びその研究の中で意識化され取り上げられて来た言語教育観がどのようなものであったかを再構成し，その上でそれらを下敷きにした場合，日本の置かれた教育状況の下で，日本の教師が形成して来ている言語教育観はどのような性格を持っているかを明らかにする。

(A) 最大限接触

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

(B) 学校・家庭言語のミスマッチ

学校・家庭言語のミスマッチは，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，従って，家庭でもできるだけ学校で使われている言語を使用して，学校と家庭での言語が同一になるようにするべきであるという言語教育観である。アメリカ合衆国において，最大限接触の言語教育観と共に1970年代から80年代にかけて以降，教育現場に強い影響力を持っている。

(C)　言語間の相互依存

海外，特にカナダの言語教育の中で取り上げられてきた代表的な言語教育観として，第一，第二の言語間には相互依存の関係があるという考え方である。相互依存とは，一方の言語の発達が他方の言語の発達に貢献し，両言語の間に相互依存的な発達関係が成立するというものである。

これは「第一言語の発達と第二言語の発達の間にはどのような関係があるか」という疑問に関るもので，代表的には分離深層能力（separate underlying proficiency；SUP モデル）と共通深層能力（common underlying proficiency； CUP モデル）の二つのモデルとして定式化された（Cummins& Swain 1986)。前者は「言語少数派の子供たちの，例えば英語能力が不十分な場合，英語による授業こそが必要であって，母語による授業ではない」という考え方の前提となるもので，次の二点を特徴とする：

1）　第一言語の能力と第二言語の能力は別のもので，互いに切り離されている。

2）　家庭や学校の使用言語と接触すればするほど，その言語の能力は形成される。

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

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

(D)　加算的二言語併用，減算的二言語併用

加算的二言語併用とは，第一言語あるいは母語の能力の上に第二言語のレパートリーを加えるような加算的，あるいは足し算的な二言語の併用が望ましい（Lambert 1977)。これに対して減算的二言語併用とは，第一言語あ

るいは母語が，地域社会で支配的な第二言語によって少しずつ置き換えられていくもので，第一言語である母語が次第に使われなくなり，長期的には第二言語によって置き換えられていくものである（Lambert 1977）。

(E) 二言語不十分

二言語不十分とは，上に述べた減算的二言語併用の場合，子供たちの言語能力は第一言語，第二言語のどちらにおいてもそれぞれの母語話者のレベルに達しない不十分なものになってしまうという経験的な事実に対して，それを避けるべきだという考え方である（Skutnabb-Kangas 1976)。スウェーデンにおけるフィンランド人の移民の子供たちを対象とした研究では（同上)，一般に二言語の併用状況では必ず二言語とも不十分になるというのではなく，第二言語との接触時点までに第一言語がどの程度発達していたかによって結果が異なると報告されている。10才の時点で第二言語であるスウェーデン語に接触し始めた子供は，第一言語であるフィンランド語を母国の同年齢の子供と同じ程度に維持できた上に，第二言語であるスウェーデン語についても同年齢のスウェーデンの子供たちとほぼ同等の能力を達成しているのに対して，7－8才に第二言語であるスウェーデン語との接触が始まった子供たちは，どちらの言語も低いレベルに留まり，二言語不十分になる傾向が示された。

(F) 要基礎水準の達成

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

(G) 文化間アンビバレンス・母語，母文化の評価が与える認知・心理的影響

学校や社会の中で母語が受け入れられなかったり，使えなかったり，あるいは強く否定されるような状況に出会うと，年少者は自己のアイデンティティが否定されていると感じ，受け入れ先の文化や社会，教師や学校に対し

て攻撃的になったり，学校で受け入れられている価値を否定的に捉えたり，ドロップ・アウトしたりする可能性がある（Gardner 1972)。またそのような状況の中で，自分の言語や自己に対して嫌悪感を抱いたり，逆に過度に誇張するような両極端を揺れ動くような心理状況が多様な形で形成されることが報告されている（Cummins 1982)。これに対応する言語教育観として，周囲の人が母国や母語の位置を認める態度を取ると心理面や教科を含めた学習面にも良い影響を与えるという「母語・母文化の評価が与える認知・心理的影響（好影響)」という言語教育観がある。

(H) 生活言語と学習言語

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

(I) 受け入れ先言語と母語の併用の学習への好影響

一般に，二言語併用児は，メタ認知や分割的思考の能力で優れているという研究結果が報告されている（Ianco-Worral 1972，Carringer 1974など)。また逆に，受け入れ先社会の言語（日本では日本語）ができるようになって母語を使わなくなり忘れて行く場合，認知面，学習面での伸張が阻害され（Lambert 1972)，場合によっては上記の「二言語不十分」となってどちらの言語を使っても学習を充分に進められなくなるケースが指摘されている。

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

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

(J) 母語忘失の問題点

外国人の年少者が母語を忘れると，心理的な発達の上でまた，親子のコミュニケーションの障害などいくつかの問題があるので，母語を保持するようにしなければならないという考え方である。これに対しては他方，外国人年少

者は現在日本にいるのであるから母語を忘れることに余り神経質になる必要はないと思うという考え方も示されて来ている。

(K) 受け入れ先言語（日本語）の優先

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

(L) 親の日本語学習の影響

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

(M) 日本語能力向上と同国人の子供との関係

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

2. 方　法

(1) 調査対象

外国人年少者の日本語指導を行なう日本語担任及び外国人年少者の在籍学級の担任のすべての教師。

(2) 調査期間

平成８年１月下旬から２月中旬まで。

(3) 抽 出 法

全国の，日本語教育が必要な外国人児童・生徒（平成７年度９月文部省調査）が就学する公立の全小・中学校における，外国人年少者の日本語教育に関る教師すべてを抽出した。また，平成７年９月の文部省調査の時点で在籍していた外国人年少者が本調査の期間までに転出，移転，帰国などによって在籍しなくなった学校では，解答していないケースがある。こうした学校では少なくとも平成７度中に日本語教育に関った教師が存在するが，調査時点では厳密には日本語教育に関る教師ではないと捉えている。この点については，当研究に対する解答をするかしないかを該当する学校や教師の判断に一任した。

(4) 調査方法

(A) 質問紙

質問紙は，1993年４月より1994年11月にかけて岡崎研究室で実施した茨城県内23校の小・中学校の年少者日本語教育に関る教師に対する聞き取り調査を基に，岡崎及び塩地が共同作成し，塩地（1995）で使用された質問紙を改作した。また，特に言語教育観・意思決定の質問項目については，先に述べたように従来海外でなされて来た言語教育及びそれに対する研究の過程で示された言語教育観の主なもの，及び聞き取り調査によって得られた言語教育観・意思決定を取り上げた。

(B) 予備調査

本調査に先立ち，茨城県下39校の公立小・中学校52名の教師および外国人年少者の多い地域の一つである東京都新宿区内の公立小・中学校11校35名の教師に対し，予備調査を実施した。予備調査の結果を踏まえ，本調査に向けては，外国人年少者の定義の明確化，質問項目の分化，フェイスシート項目の拡充，各学校に関するフェイスシートの別票化（質問票を二種用意する）を行なっている。

(C) 質問票の成り立ち

質問票１は７段階の評定尺度法による意識調査と，教師の属性とを把握するための教師に関するフェイスシートからなり，調査対象者（外国人年少者の日本語教育に関る教師）によって記入されたものである。一方，質問票２

は学校の状況や取り組み，地域の取り組み，父母や年少者の属性を聞く学校に関するフェイスシートで，学校，教頭，管理職による記入を依頼した。また，これらの質問票への解答は，所属する学校の所在地の記入以外は，無記名で依頼した。

(D)　質問票の配布

質問票の配布については，都道府県の教育委員会を通じて，日本語教育が必要な外国人児童・生徒（平成７年度９月文部省調査）が就学するすべての公立の小・中学校へ質問票一式を郵送し，学校長から該当する教師へ配送を依頼した。また，回答済みの質問票は，学校で一括し，国立国語研究所へ直接返送を依頼した（郵送及び託送調査）。また調査の実施，集計，処理は岡崎と共同で社会工学研究所が行なった。

(5)　サンプル数

質問票を発送した学校数，すなわち，日本語教育が必要な外国人児童・生徒が就学するすべての公立の小・中学校数は，小学校2,611校，中学校1,237校で，計3,848校であり，そのうち3,147校から有効回答を得た。

また，該当校における調査対象者数については，合計8,962人の有効回答を得た。これは一校当たり約2.85人の教師から回答を得たことになる。

3.　結果と考察――各言語教育観の評定値別の特徴――

A．類縁性に基づく分類によって示された言語教育観の性格

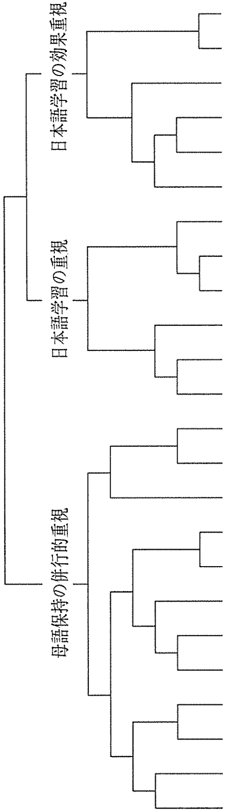
まず，日本における外国人年少者に対する日本語教育の状況の下で，教師はどのような言語教育観を形成しているかを知る第一のステップとして，各言語教育観の質問項目に対して全8,962人の教師の回答の示す評定値をもとに，教師の持つ各言語教育観は相互にどのような類縁性を持つかを見るために，クラスター分析を実施した。

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

原データのユークリッド距離計算によるウォード法に基づいて得られたクラスター分析樹系図がTable 1 A（次ページ参照）である。

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

Table 1A：言語教育観のクラスター分析樹形図



18	2-18	小学校高学年の場合，母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。[要基礎水準の否定（小学校高学年）]
17	2-17	小学校低学年の場合，母語が一定の水準に達しないうちに日本語を学習しても特に問題はないと思う。[要基礎水準の否定（小学校低学年）]
19	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。[学習言語確立（要1，2年）]
24	2-24	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。[受け入れ先言語発達の心理的影響]
21	2-21	日本語をできるだけ使うことによって日本語能力が高くなれば自然と学習の問題も解消されていくと思う。[最大限接触（学校での接触）]
15	2-15	親が日本語ができるようになれば子供の学習もうまく行くと思う。[親の日本語能力の影響]
12	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。[母語忘失の問題点の否定]
10	2-10	小学校高学年の場合，母語を忘れても代わりに日本語が上達すれば，余り問題は起きないと思う。[減算的二言語併用（小学校高学年）]
9	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。[減算的二言語併用（小学校低学年）]
4	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。[学校・家庭言語ミスマッチ（肯定）]
3	2-03	日本語が早く上達するように家庭でも日本語を使った方が良いと思う。[最大限接触（家庭での接触）]
2	2-02	日本で生活するには，まず日本語を学習することが必要で，母語のことは余り考えなくても大きな支障はない。[受け入れ先言語の優先]
22	2-22	日常会話に必要な日本語の能力と，授業についていくのに必要な日本語の能力は異なると思う。[生活言語と学習言語の区別]
20	2-20	日本語の日常会話が不自由しなくなってから，授業を十分理解したり読み書きが不自由なくできるようになるまでに5年以上かかると思う。[学習言語確立（要5年以上）]
8	2-08	母語を忘れて代わりに日本語が使えるようになっても，母語も日本語も十分できなくなる可能性があると思う。[二言語不十分]
14	2-14	高学年以上の場合，子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。[加算的二言語併用（小学校高学年）]
13	2-13	小学校低学年の場合，子供たちが母語を失わずに日本語ができるようになる必要があると思う。[加算的二言語併用（小学校低学年）]
16	2-16	日本語ができるようになって同じ母語の子供と疎遠になるのは問題があると思う。[日本語能力向上に伴う同母語児との疎遠化]
11	2-11	母語を忘れると心理的発達や親子のコミュニケーションの障害などいくつか問題があるので，母語を保持するようにしなければならないと思う。[母語忘失の問題点（肯定）]
5	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。[学校・家庭言語ミスマッチの否定]
7	2-07	母語の発達の過程でいろいろな概念が形成されていれば，その概念を日本語学習に役立てることができると思う。[言語間の相互依存]
6	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。[言語間の相互依存]
23	2-23	周囲の人が母国や母語の価値を認める態度をとると，教科学習にも好い影響を与えると思う。[母語・母文化の評価が与える学習への好影響]
1	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。[受け入れ先言語と母語の併用の，学習への好影響]

Table 1B　クラスター分析項目（パターン）間の距離
原データの距離計算：原データのユークリッド距離
合併後の距離計算：ウォード法

パターンNo.	項目No.	距　離
1	9−10	0.4973
2	13−14	0.6006
3	17−18	0.6304
4	6−7	0.9332
5	5−11	0.9990
6	9−12	1.0204
7	21−24	1.0992
8	2−3	1.1308
9	1−23	1.1537
10	2−4	1.1815
11	1−6	1.2001
12	20−22	1.2111
13	5−16	1.2273
14	15−21	1.2287
15	5−13	1.2638
16	8−20	1.2894
17	15−19	1.3206
18	2−9	1.4611
19	1−5	1.5027
20	1−8	1.5794
21	15−17	1.5933
22	2−15	1.7408
23	1−2	2.9002

クラスター規模表

クラスター	件　数	
1	9	37.50%
2	9	37.50%
3	6	25.00%
合　　計	24	100.00%

クラスター別項目No.

	〈1〉		〈2〉			〈3〉
項目No.		項目No.			項目No.	
5	1	2	8	9	15	17
11	6	3	20	10	19	18
13	7	4	22	12	21	
14	23				24	
16						

参考文献

Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Cleavedon, 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.* Cleavedon, England : Multilingual Matters.

Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29 : 141–58.

Bruck, M., H. Jakimik and G. R. Tucker. 1976. Are French programs suitable for working class children? In Engel, W. (ed.) *Prospects in child language.* Royal Vangorcum, Amsterdam.

Carringer, D. C. 1974. Creative thinking abilities of Mexican youth. *Journal of Cross Cultural Psychology* 5 : 492–504.

Clyne, M. 1991. *Community Languages.* The Australian experiences. Cambridge University Press.

Cummins, J. 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross Cultural Psychology* 9 (2) : 131–49.

――――. 1980. The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4 : 25–60.

――――. 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 University.

――――. 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. In *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 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. 1995. The reconstruction of studies in language education for children. *Journal of Japanese Language Education*, Vol. 86, P. 1–12.

————. 1996. Issues in applied linguistics (1) : the reconstruction of studies in language education for children—from sociocultural perspective. *Journal of Tsukuba Applied Linguistics*, Vol. 3, P. 1–12.

————. 1997 a. Issues in applied linguistics (2) : the reconstruction of studies in language education for children (2)—the reconstruction of studies in group strategy. *Journal of Tsukuba Applied Linguistics*, Vol. 4, P. 1–12.

————. 1997 b. *Japanese language education with the perspective of multilingual and multicultural symbiosis :* key note paper presented at JSAA conference at Melbourn, Australia.