

I

継承語としての日本語教育序論

継承語としての日本語教育序論

中島 和子

1. 継承語、継承語教育とは？

継承語、継承語教育とは何だろうか。まだ耳馴れないことばで、「継承語としての日本語教育」なんて聞いたことがない、という日本語教師も多いだろう。かつてHeritage Language Program (HLP) を日本語に訳す必要に迫られ、苦肉の策として「継承語としての日本語教育」と訳した覚えがある。当時は、日系人子弟の教育が「国語としての日本語教育」から「外国語としての日本語教育」に向かって大きく揺れ始めたところで、まだ「継承語としての日本語教育」という概念も用語も聞いたことがない時代であった。訳語に著作権はないので、言い出しつと自慢するわけにもいれないが、その後1985年のある日系人の国際会議で「継承語としての日本語教育」が「国語教育」や「外国語としての日本語教育」とどう違うかという話をしたところ、まだ目新しいものとして受け止められたところを見ると、「継承語としての日本語教育」が日本語教育の世界でやや定着し始めたのも、ここ10年ぐらいのことではないかと思う。

最近日本も労働力を外国人に頼らざるを得ない時代を迎え、公立の小・中学校で受け入れる外国人生徒の数も11万を超えているという。まったく日本語を知らずに入ってくる子どもたちに、なんとか日本語を教えなければというので、北米のESLに相当するJSLが設置され始め、文部省企画によるJSL用の日本語教科書も作成された。これに先駆けて日本ではベトナム難民や中国帰国者のための日本語教育を手がけており、日本定住を目的とし、短期間に日本語力を獲得する必要がある「第2言語（生活語）としての日本語教育」がやっと根付き始めたところである。カナダの継承語教師なら、JSLと同時に「継承語としてのポルトガル語」、「継承語としてのタガログ語」などの母語保持教育が必要ではないかと心配になるだろうが、日本ではまだこの面の政策は講じられていない。一部の目覚めた教師やボランティアに頼っており、「母語保持教室」と言えるようなものがあつたとしても、一ヶ月に一度開かれるかどうかという程度である。しかし、現場で実際に子どもに接する日本語教師は、日本語が上達すること、すなわち母語の剥奪、喪失につながることを身近かに経験するためであろうか、継承語教育の必要性に対する認識はかなり高まっている。ある会でこんな発言をした教師がいた。「ブラジルから来た8歳児の子の日本語教師ですが、最近日本語だけを教えることに疑問を持ち始め、今は持ち時間の半分は日本語、あとの半分はポルトガル語を教えています。これでいいのでしょうか。」

継承語教育は、移住や海外赴任に伴って必要となる特殊教育である。継承語教育を必要とするのは、親のことばと学校や社会一般で使われることばが異なる環境で言語形成期を送る子どもたちである。日本で育つ日本人の子どもは、家庭でも日本語、学校でも日本語、かかってくる電話も日本語、テレビをつけても日本語、買い物をするのも日本語というように日本語づくめの環境だから、日本語が母語であると同時に、母国語であり、家庭言語であり、学習言語であり、友達仲間のことばでもある。ところが、一歩海外に出て暮らすとなると、ことばは複線になる。例えば、5歳で海外に出た日本人の子どもは、たしかに初めて覚えたことばは日本語かも知れないが、学齢期になって現地の学校に通い始めると、現地のことばの方が「強いことば」、日本語がだんだん「弱いことば」になっていく。この過程で日本語を完全に捨ててしまい、親が日本語で話しかけても頑として現地語でしか反応しなくなる子どももいる。つまり、生活言語が日本語から現地語へ置換（シフト）

するのである。このような子どもたちの親のことは一体何と呼んだらいいのだろうか。日本語は母語と言うには不完全、かと言って親のことは外国語と言うわけにもいかない。一方、現地語がネイティブのように流暢に話せるようになったからといって、現地語を母語と呼ぶには根が浅すぎる。このように、異言語環境で育つ子どものことばの教育の問題を論じるには、母語、母国語、外国語では不十分で、どうしても「継承語」、「現地語」という概念が必要となる。というわけで、この序論では「継承語」を子どもが親から受け継ぐことば、「現地語」を子どもの育つ環境で使われていることばという意味で使いたい。もちろん継承語も現地語も一つとは限らない。国際結婚の家庭などでは、子どもは二つの継承語を持つことになるし、複数の言語環境では複数の現地語を修得する可能性があるが、ここでは継承語、現地語が一つの場合を中心に考えてみたい。

海外に出た親の継承語、現地語に対する態度はまちまちである。「この国に永住するのだから、現地語さえ出来ればいい」とか「せっかく外国に来たのだから、少なくとも英語（現地語）だけはものにしたい」とかで、継承語を伸ばすことを親自身が放棄してしまう場合もある。逆に継承語に熱心なあまり、現地語の伸びには何の関心も示さずに、高度の国語教育、ひいては漢字の超詰め込み教育を敢えてする親もいる。現地で学校生活を強いられる子どもにとっては、現地語の習得は死活の問題である。この現地語習得の過程で継承語が大きな役割を果たす。家庭生活の安定なしには、子どもの学校への適応は考えられないが、継承語が親のことばであるだけに、子どものことばの発達、人格形成、情緒安定に非常に大きな影響を与えるのである。これまで「継承語としての日本語教育」は、現地語の発達と切り離して日本語の発達だけを問題にする傾向があったが、これからは「現地語」と「継承語」を車の両輪のように捉え、同時に育てるというバイリンガル教育の視点に立つ必要がある。

世界はボーダーレス時代を迎え、国を超えてのモノや情報やヒトの移動が激しくなるにつれ、異言語環境で学齢期を過ごす子どもの数は世界的規模で増えている。環境を生かして高度の語学力を持ち、マルチ思考のできる国際感覚を持った人材に育つかどうかは、いかに効果的な継承語教育をするかにかかっている。自然放置すれば消えてしまう運命にある継承語をなんとか人為的な努力で強め、時代の要請する人材づくりをする必要があり、この意味で継承語教育はまさに21世紀の課題と言えよう。継承語としての日本語教育は100年に近い長い歴史を持ちながら、蓄積の少ない分野である。「継承語としての日本語教育」がしっかり根を下ろすためには、まだまだ多くの現場の継承語教師の力の結集が必要であり、本書もその試みの一端である。この序論では、山積する問題の中から特に、継承語教育の領域、継承語育成の諸要因、各国の継承語政策、そして継承語教育の方法を家庭学習と教室学習に分けて取り上げてみたい。

2. 継承語教育の対象領域

継承語教育というと、移住の先々で日系人団体、宗教団体、父母団体が営む零細な「日本語学校」を思い浮かべる人が多いだろう。継承語教育を狭義に解釈すると、たしかに中核となるのは2世、3世の移住者子弟である。しかし、広義に解釈をすると、親の赴任に伴って長期的、短期的に海外に滞在するいわゆる海外子女たちも継承語教育を必要としている。一方、現地に定着してすでに何世代目かになる日系の3世、4世、5世の子どもたちはどうだろうか。日常生活で日本語は一切使っていないのだから、「外国語としての日本語」でいいと考える人もいるだろう。しかし、世代を経て現地語のモノリンガルになっても、挨拶ことば、食生活、剣道や空手、倫理観念などを通して日本的なものを継承しており、まったくのゼロから始める外国語の学習者とは違う。したがって、継承語教育を広義に解釈して、上のような海外子女や日系人子弟も対象範囲に含めて考えたいと思う。

同じ継承語教育と言っても、上の3つのグループではそれぞれ問題の焦点が異なる。海外子女の場合は1世児で、まだ日本語の方が強く、現地語が弱い「シフト以前」の子どもたちである。移住者子弟の場合は、ほとんどが2世児で、生活語が継承語から現地語にシフトする過程のただ中にある「シフト進行中」の子どもたちである。日系人子弟は、3世児、4世児、5世児などで、ほとんどがすでに現地語のモノリンガルになっており、「シフト完了」と言える子どもたちである。「シフト以前」の1世児の場合は、錆び付いていく継承語をどうしたら保持発達できるかが問題の中心になるし、「シフト進行中」の2世児の場合は、シフトの過程で起こる言語上の問題（二つのことばの混用、干渉）や心理的な問題（自信喪失、使用回避）にどう対処するかということが問題になる。そして、「シフト完了」の3世児、4世児、5世児には、どうしたら人為的に継承語をゼロに近いところから育てられるかということが問題になる。教授法の面から見ると、「シフト以前」の子どもの教育では、国語教育的アプローチが必要であるし、「シフト完了」の教育では外国語教育的アプローチが必要とされる。

歴史的に見て継承語教育は、異言語環境での子育てを余儀なくされた親のやる方ない希求に端を発した実践教育である。経験や知識の蓄積があって始まった教育ではなく、子どもを文盲に終わらせないために手探りでやれることからやってみるという体あたりの教育である。その担い手は、まず親であり、またコミュニティーの年長者であった。この点学校教育の中にがっちり組み込まれ、教員免許を持った教師が規定の指導要領に則って教える国語教育、外国語教育とは根本的に異なり、同じレベルで語ってはならないのである。教材不足、教師の資格不足、経営・運営難などの悩みをつねに抱えた教育的に貧しい分野である。サンパウロ大学の鈴木妙教授は「重労働である畑仕事の合間をぬって、子どもたちを文盲に終わらせないため、家庭内・集団内で使われていた日本語の読み書きを親が子に、村の年長者が若者に教えたのが日本語教育と称されるものなら、ブラジルにおけるそれは今から約80年まえに始まったと言えよう」（1991:123-124）と言っている。

3代以上世代を超えて継承できたのはユダヤ人とジブシーだけと言われるほど、飛び火した文化や言語の伝承は難しい。カナダの大々的な調査（O'Bryan, et al., 1976）でも、2世になると継承語が25%英語にシフトし、「少し話せる」は64%、「よく話せる」は11%に減少。3世になると61%、4世以降は80%以上が「わからない」という結果が出ている。シフトの度合は言語集団の活力によって違い、たとえば、パウエル（Pauwels, 1994）はオーストラリアのオランダ語、ギリシャ語、イタリア語集団の10年間の動きを調べ、英語化が一番進んだのはオランダ語で、2世のほぼ80%が英語に移行、次はイタリア語で、30%が移行したという。ところがギリシャ語では逆に話者が増える傾向が見られ、それは教会活動などを通してギリシャ語による交流が非常に盛んだったからだという。日系人の場合はどうだろうか。最近のブラジルのカスタニャールでの調査（1996）によると、2世のシフトが30%-40%、3世になると70%で、やはり大体3代で日本語が消えて行くようである。日本語教育に半生を尽くしたブラジルの半田知雄氏は、これが1世が2世たちに日本語を教える努力を息った結果ではなく、「自分たちの生活を犠牲にしてまで、日本語クラスを週末作ったり、日系人学校を作ったりして、日系人の子どもたちの母語維持に努力した」結果であり、「あれだけ熱心に、場合によっては禁令を破ってまで教えてきたわれわれのコトバが、こんなに成果のないものであろうとは夢にも考えられなかった...」と慨嘆している。（1980:75-76）

要するに、異言語環境で親のことばを継承するということは極めて困難なことで、個人や家庭やコミュニティーの努力を超えたものである。話者人口が少なく、政治的にも社会的にも文化的にも劣位にある少数言語が、社会の主要言語に同化されずに生存して行くためには、どうしても強力な政治的、社会的、教育的介入が必要である。カナダのバイリンガル教育の父と言われるランバートは、このような環境で2言語を同時に伸ばす具体的な方法について、つぎのように述べている。

「... その環境でもっとも伸ばしにくい、つまり放置すれば消えてしまうことばを学齢期の初期に優先的に使用するべきである。... もし言語(A)が社会的に優勢のことばであれば、言語(B)でまず学校教育を始めて、言語(A)と(B)のことばの力がほぼ同じレベルに達したら、両言語で教科学習を始めるべきである。少数言語学童の場合は、状況によって異なった形態が考えられる。【1】 幼児期から、半日言語(A)で半日言語(B)で教育をする、【2】 言語(B)で教育を始めて読み書きの力が安定したら、言語(A)の授業を導入する、【3】 は完全なバイリンガル・プログラムで、両方のことばでの授業を交互に受ける。いずれも言語として(A)と(B)を教えるのではなく、焦点をことばそのものの学習からそらせ、創造的な教室活動を含む諸教科の学習を通して、つまり、学力獲得の道具として(A)(B)を使うべきである。」(Lambert & Tucker 1972:216-7 筆者訳、以下同様)

継承語を伸ばす上で、これまでもっとも効果を挙げてきたのは、学校という砦の中で継承語を守る形態である。これはシェルター・スクール(継承語保護学校)と呼ばれ、例えばスウェーデンでフィンランドの移住者子弟を対象に試みられている。海外子女を対象とした全日制の日本人学校もその一例である。しかし、残念なことにこれらは上の【2】や【3】のようにバイリンガルを目指したものではない。【1】の例としては、まずアルゼンチンの日亜学園が挙げられる。1983年に学校法人として認可されたもので、現地語であるスペイン語と継承語である日本語を50%ずつ使用して授業をしている。同じようなプログラムが、カナダの中西部の三州にもあり、ウクライナ語、ドイツ語、中国語、アラビア語を使った教育が行われている。私がかつて見学したアルバータ州エドモントン市のデルウッド小学校では、すでに英語にシフトしてしまった3世、4世の子どもたちが午前中は英語、午後はウクライナ語で生き生きと授業を受けており、まさに継承語のリバイバルという感があった。ウクライナ語も英語もしっかりした4年生ぐらいからフランス語が加わるそうである。

カナダの週末プログラムで苦勞する継承語教師は、そんな話しは夢物語、現実と違いすぎるから聞いても仕方がないと言うかもしれない。しかし、継承語教育の将来の在り方を探るためには視野をぐっと広げて、現実とは違った可能性を探ってみることも大事である。

3. 継承語発達に影響を与える諸要因

継承語であれ、現地語であれ、子どもは生活上の必要に迫られてことばを自然に修得していくので、まず子どもを取り巻く言語環境が問題になる。特に要めになるのは、言語形成期を「どこ」で過ごすか、学校で「どのことばで学習するか」の2点である。国籍では、子どもがどこで生まれたかという「生地主義」と、だれの子かという「血統主義」があるが、子どものことばの修得には「血統主義」は通用しない。日本人の親は、子どもを自己の延長線上にあるものと捉え、自分の子どもであるから、海外にいても当然日本語も出来るようになるし、考え方にしても、ものの感じ方にしても、行動パターンにしても、以心伝心で伝わるはずだというナイーブな期待を持つ傾向があるが、現地で育つ子どもは親の期待に反して、学校教育を通して現地語を身に着け、現地人としての価値観、行動規範を持つようになる。

子どものことばの発達に影響を与える要因はいろいろあるが、最近カナダのランドレイとアラードは、今までのいろいろな研究を集大成して「2言語発達の巨視的モデル」(Landry & Allard, 1992)を提唱している。次ページの図はそのモデルを参考にして作ったものである。これはいろいろなレベルの要因が複雑に子どもの言語使用に影響することを示す鳥瞰図と考えていただきたい。まず、言語政策や移民政策など、国全体のマクロのレベルの要因が【1】である。次に子どもが言語形成

期を過ごす地域の言語事情を四角で囲んである。言語グループの力関係がそれぞれの地域で異なり、主要言語が継承語より優勢な場合 ($L1 > L2$)、ほぼ同等の場合 ($L1 = L2$)、継承語の方が主要言語より優勢な場合もある ($L1 < L2$)。子どもの言語使用に与える影響を社会的レベルが【2】、社会心理的レベルが【3】、心理的レベルが【4】の三つに分けて考えることが出来る。

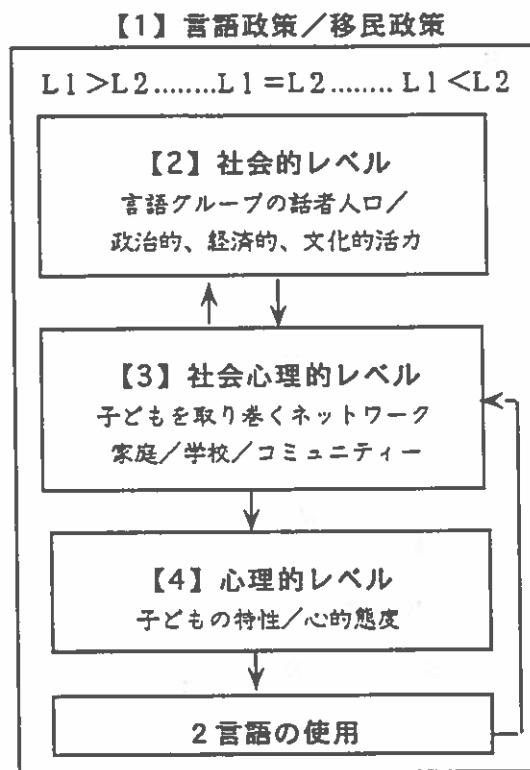
【2】の社会的要因は、話者人口の大きさや、それぞれの集団がどのような政治的、経済的、文化的活力を持っているかということである。たとえば、大きな日系社会のあるブラジルで日本語を継承すること、親以外の日本語を聞くこともないという離れ孤島のような環境で日本語を継承しようとするのでは、当然習得度が違ってくる。また日本語のように国際貿易などで有用と思われることばと、ほとんど職業に生かすことの出来ない継承語では、継承語に対する子どもの使用度も心的態度も変わってくる。

【3】の社会心理的レベルの要因は子どもを直接取り巻く環境から来るものである。家庭、学校、その他のネットワーク（たとえば、剣道の仲間とか、教会とか）である。この中で子どもの継承語をサポートするのは、家庭、学校（週末学校を含む）、コミュニティーである。継承語のネットワークはもちろん【2】の影響を受けるが、個人のレベルの継承語のネットワークがまた集団の活力につながるの、その相互関係を双方向の矢印で示してある。

【4】の心理的レベルの要因は子どもが持っている年齢、性格、適性などの特性と子どもの2つの言語グループや言語そのものに対する心的態度である。

以上の影響下で子どもの2言語使用が決まるが、子どもが継承語を使えば使うほど継承語を使うネットワークが広がるので、この関係を「2言語使用」から【3】への逆の矢印で示している。

社会・心理的要因について、ランバートが大事な指摘をしている。子どもの継承語 ($L1$) が優勢な主要言語である場合と、その逆の劣勢の少数言語では、同じ2言語接触でも相反する結果が出るというのである。主要言語の子どもは学校で異言語 ($L2$) を使って学習しても、母語がしっかり育つし、学力もマイナスにならず、帰属意識が混乱しない。2つのことばを知ることによって、両方が強め合って、モノリンガルよりも母語が高度に発達する傾向があるという。これに対して、少数言語の場合は、大事な母語 ($L1$) が社会の劣勢のことばであるため、シフトが起こりやすく、母語を捨てて現地語 ($L2$) のモノリンガルになる傾向がある。特に8、9歳までの子どもの場合は、2言語が足を引っ張り合い競争的關係になるため、両方のことばが中途半端になり、帰属意識も混乱する危険性がある。この二つの相反する結果をランバートは「付け加え型」バイリンガリズム、「はぎとり型」バイリンガリズムと呼んで区別している。しかし、少数言語学童すべてが「はぎとり型」バイリンガリズムになってしまうというわけではなく、ランバート自身「将来の重要な教育的課題は、少数言語学童にかかっている心理的プレッシャーを取り除き、かれらも付け加え型バイリンガリズム、バイカルチュラリズムの恩恵に浴することが出来るようにすることである」(Lambert 1977:19)と言っている。最近のトロントの日系人の中には、少数言語グループでありながら社会のマイノリティーという意識を持たない青年たちもおり、日本人とかカナダ人とかいう「国」



にとられない、世界人とも言えるアイデンティティーを持ち、しかも現地語と継承語の両刀遣い、アイデンティティーは影響を受けずに言語のスイッチが可能、という世代が出現しつつあるようである。(桶谷 本書参照)

トロント補習校生徒91人を対象に、子どもの特性が2言語の習得にどう係わり合うかを調べたことがある。これは、トロント大学のカミンズやスエインらと共同で行った調査(Cummins & Nakajima,1985)であるが、まず年少児(7-9歳)と年長児(10-12歳)に分け、日本語と英語の読解力テストを行った。その中からランダムに56人抽出して、家庭訪問で会話面接テスト、親には言語環境についてアンケート調査を行った。この結果、ことばの伝達面(会話力)と認知面(読解力)では、要因の係わり方が違うということが分かった。まず英語の会話力では性格と関係があり、日本語で無口で、人に話しかけられるまで黙っている内向的な子どもは、英語でも消極的であり、日本語の応対スタイルと英語のそれとは関係があった。一方、英語の読解力は、年齢と日本語の読解力と関係が深く、年長児でしかも日本語の読解力のある子どもが英語の修得でも、また日本語の保持・発達でも有利であった。読みの研究家グッドマンは、「文字の種類がローマ字であれ、ヘブライ語であれ、漢字であれ、また方向が左から右、右から左、上から下であれ、読みのプロセスは同じ」であり、「すでに一つのことばで読む力を持っているものは次のことばで読む力をつけるときに、どんなに2言語が異なっても有利である」(Goodman, 1970:110)と言っているが、この調査でも一つのことばで読み書きの基礎が出来ていることが、2言語環境で両方のことばを伸ばすのに非常に有利であるという結果が得られた。この研究は、カミンズの2つのことばは別個に存在するのではなく、互いに関係し合いながら発達するという「2言語相互依存の原則」を証明しようとしたものであるが、日本語と英語のように文法体系、思考パターン、表記法の違う2言語間にも相互依存的関係は見られ、一つの言語で修得されたものは、次のことばの修得の土台になるということが証明されたのである。つまり、継承語を伸ばすことは、現地語を伸ばすことにもなるのである。

もちろん家庭の言語使用パターンも2言語の発達と関係が深い。トロントで日本語学校へ10年通って、当時高校の日本語プログラムで学習を続けていた日系高校生31人を対象にした調査(中島 1988a)でも、家庭で親が意図的に日本語を使っている場合と、自然にまかせたランダム使用とを比べてみると、明らかに日本語の会話力、作文力に差が見られた。親が意図的に子どもとの交流で日本語を使うと、話す、書くというような表出面の継承語の力が強まるということである。

4. 国によって異なる継承語教育政策

継承語保持に成功するかどうかは、移住先の言語政策と出身国の言語政策によると言われるように、特に移住国の言語政策は大きな影響力を持つ。国によって継承語への対応は異なり、例えば、英国などは、民間の母語保持プログラムには財政的援助はゼロ、国の問題としては扱っていない。(Reid,1993) 日本は、日本人の子と日本人以外の子どもの格差が激しく、海外子女、帰国子女には世界でも稀に見る手厚い教育措置を講じているのに対して、国内にいる外国人子弟や海外の日系人子弟となると非常に手薄である。

米国は、国外に出るアメリカ人子弟のために、世界各地にアメリカン・スクールを設けて英語での学校教育が中断されないようにすると同時に、国内の移住者子弟には、公教育のなかで母語で教育を受ける法的権利を認めている点でユニークである。この母語使用教育をバイリンガル教育と呼んでいるが、これは英語ができるようになるまでの橋渡しの継承語使用であって、継承語を伸ばすことを目的としたものではない。

継承語教育のもっとも先進的な例として挙げられるのはスウェーデンである。1977年にHome Language Reformという法律が制定され、希望する移住者・外国人子弟には、週4時間まで継承語教育が国の負担で受けられるようになっている。その形態は地域によって異なるが、大体次の3つである。

- 継承語ですべての教科学習をし、2、3年生からスウェーデン語の学習を始める継承語保護学校。
- スウェーデン語を話す生徒、継承語を話す生徒50%ずつでクラスを編成し、両言語を使って授業をするが、高学年になるにつれスウェーデン語の授業の数を増やす。
- スウェーデン語の公立校で、継承語を必要とする生徒だけ週4時間の「引き出し授業」。

1982年の調査によると、継承語の対象となる子どもの60%は何らかの形の継承語教育を受けていたという。(Hiltensam & Arnberg, 1988)

継承語教育の理念としてもっとも先進的な国はオーストラリアであろう。継承語はLOTE (Languages Other Than English)と呼ばれ、公教育のなかで正課として教えられている。「言語に関する国家政策」(1987)、「オーストラリアの言語と識字政策」(1991)に基づいて、ALL (Australian Language Levels Guidelines) という包括的な語学教育のガイドラインが連邦政府によって作られ、その序文には「土曜学校、民族学校、マイノリティー言語学校などを含めて、オーストラリアの語学教育全体に適応するもの」(Scarino, et al., 1988)とうたっている。各州で実際にどのような形で教育がなされているかは別として、継承語教育を含めて一貫した国の言語政策を明示している点でユニークである。特に、(1) マルチカルチュラルリズム達成のためにはまずことばの学習が先行するとし、語学教育がその中核に据えられていること、(2) 現地語と継承語が互いに関係があるという2言語教育の視点に立っていること、(3) 移住者や外国人が持ち込むことばを言語資源と見なし、その社会経済的価値を積極的に認めていること、(4) 過去の文化遺産の伝承ではなく、自他の文化を比較して見る、批判的視点を養うことに焦点が当てられているなど、語学教育理念としては優れたものである。

4.1. カナダの継承語教育政策

カナダは継承語教育を国の問題として取り組んできた数少ない国である。1969年に公用語法、ついで1971年に多様文化政策が打ち出され、公用語はあっても'official culture'はなく、どの文化背景のカナダ人も「社会の成員としてカナダ社会に貢献するため、平等の立場で政府の援助を受ける権利」が認められた。この政策に基づいて、1977年には、連邦政府が継承語プログラムに対して教師給与の一部援助、教材開発、教師研修などに財政的援助を与えるようになった。1984年になると、移住者の持ち込む言語はカナダの言語資源であると同時に社会経済的資源であるという新しい意義づけがされるようになり、継承語教育への援助が正当化された。移住者子弟の継承語を育てれば、将来国際貿易や国際外交で通訳を雇う必要がないという論理である。1988年に多様文化法が連邦法になったが、残念なことに経済不況のために連邦政府の教師給与援助は翌年打ち切られている。

カナダでは教育が州の管轄であるため、州政府の対応はまちまちである。先に挙げた中西部3州は、すでに1970年代に学校教育法が改正され、公教育の中で継承語を学習言語として使うことが出来るようになり、イマージョン方式の継承語教育の第1号が始まったのは1974年である。オンタリオ州では長年の努力にもかかわらず、依然として学校教育法で公用語以外の継承語を学習言語として公立の学校で使うことが許されない。しかし、週末や放課後その他の継承語プログラムは非常に盛んで、1977年以降、週2,5時間、年間80時間まで公立学校の校舎の無料使用、25人に1人の教師時

給援助、現物給付（紙、チョーク、マーカーなど）、教師研修、教材開発支援など、オンタリオ州独自のプログラムが始まった。ブリティッシュ・コロンビア州は、移住者の数が多いにもかかわらず継承語に無関心な州であったが、1994年の州の教育法の改正によって初めて民間の課外の継承語学校の努力が認められ、州政府制定の継承語のテストをパスすれば、高校の外国語の単位がもらえるようになったそうである。(Fukawa, 1996)

最近オンタリオ州では、Heritage Language Program が International Languages (elementary) /Black Cultural & Concurrent Programsと改称された。もともとHeritage Language Program (HLP) という名称には反対が多く、その主な理由は、「特定の少数言語集団の過去の文化遺産の伝承という面が強調され、子どもの全人格形成に必要な言語の習得という前向きの面がぼけてしまう」というのである。もともと HLP は政治的な意図を持って設置されたものであり、その意味するところを調べてみると、「公用語と先住民族のこトバを除いてカナダで話されているすべてのこトバ」と定義されている。(Quadori 1988:4) 今回の改称もこの反対論の延長線上にあるものであり、その理由としてオンタリオ政府が挙げているのはつぎの3点である。(Ministry of Education, Nov. 22, 1993)

- この政策は言語学習の本質的価値に焦点を当てようとするものであり、プログラムがある特定のヘリテッジの子どものためのものと解釈される傾向をなくすため。
- 名称を変えることによって、「ヘリテッジ」よりも「コトバ」を強調し、自分の属するヘリテッジ集団と関係なく、すべての子どもがプログラムに参加することを奨励する。
- 現行の高校のInternational Languagesとの連携をとりやすくする。

これは、1992年に設置した諮問委員会の提言の第1項目を政府が採用したものである。他の9項目は闇に付された感があるが、その中には次のような大事な提言も含まれている。

- 課外のプログラムを週日の学校のカリキュラムのなかに組み入れること。
- アルバータ、ブリティッシュ・コロンビア、マニトバ、ケベック、サスカチュワン州のように、英仏公用語以外のこトバで授業を受けることができるようにオンタリオ州の学校教育法を改正すること。
- HLPを9年生まで延長すること。（これまで8年生まで、高校の外国語教育は10年生からで、9年生がブランクになっている）
- HLPの教師の資質向上のため教授法のコースを設置すること。
- Ministry of Education and Training の反人種差別、少数言語集団の機会均等政策との統合をはかること。

1994年の政権の変化でILP/HLPの行方は現在混沌としている。1988年に連邦法になった「多様文化法」のもとで各市町村の教育委員会に義務づけられているILP/HLPも今後は逆戻り、財政逼迫という理由で教育局の自由選択になる日も間近かと懸念されている。

過去20年近くオンタリオで継承語教育に携わってきた教師や親は、このような状況になると、世の終わり、継承語教育もこれまでかど暗澹たる気持ちになるであろう。しかし、ランドレイとアラードが指摘するように、継承語教育の担い手は家庭、学校、コミュニティーにまたがっており、もし政府援助の週末プログラムが弱体化した場合は、それとのカウンター・バランスで、家庭やコミュニティーの役割がより重要になるのである。政府率先型の恩恵に浴している、コミュニティーが自力で継承語教育を可能にするエネルギーを欠く傾向がある。たとえば、次のような受益者負担の試みは考えられないものであろうか。継承語と現地語を育てるための幼稚園を作るとか、日本語が定着する小学校2年生ぐらいまで、週に何度か通う継承語塾をつくるとか、日本でサマーキャン

ブを開くとか、またもっと息の長い話では、私立のバイリンガル校を建てるとか、公立校の中に日本語学習を日課とするAlternative School（音楽や美術や演劇、パレーの才能教育に使われる教育形態）を設ける運動を起こすとか、まだまだ親の力を結集してできることがあるのではなかろうか。

5. 継承語教育の方法—家庭学習

成人の語学プログラムの方法論となると、オーディオリンガル・メソッドとかコミュニカティブ・アプローチとか言う専門用語を使ってすぐに教室での教え方の議論するのが普通であるが、継承語の場合は、教室活動を考える前に、まず家庭での親の役割から考える必要がある。

5.1. 大事な2言語の使い分けと接触量のバランス

2言語を伸ばすためには、両方のことばをきちんと使い分けて使用する環境が必要である。ことばの接触時間と語学力とは非常に関係があり、接触量のバランスがとれていないと、両方のことばが育たない。現地語と継承語の使い分けはいろいろあるが、両親が日本人の場合は、家では日本語、外では英語、あるいは、日本語で話しかけられたら日本語、英語で話しかけられたら英語でという使い分けが出来る。兄弟が多くなると、親とは日本語、兄弟とでは英語という使い分けが多い。国際結婚の場合は、従来「一人一言語の原則」(One Parent One Language)がよいとされてきた。「子どもには何も教える必要はない。覚えてほしいことばで必要なときに話かけていけばいいのである。要は1つのことばを1人の親が代表することである」(Ronjat 1913:3)という考えである。きちんと使い分けをすることが、子どもの自由選択にまかせるよりも、2言語の発達に本当にプラスになるのかどうかについて調べた調査があるが(Bain & Yu, 1980)、これによると、「使い分け」をきちんとさせる方が相手のニーズにより敏感で、ことばをコントロールして使う力がより発達するという結果が出ている。

この調査はバイリンガルの幼児(88人)を対象に、3つの地域(アルバータ、アルサス、香港)で行われたものだが、「一人の親から言語(A)の伝言を受けて、もう一人の親へ言語(B)を使って伝える」という伝言タスクをさせ、次の3つのグループを比較したものである。

- (1) 家庭で「一人一言語の原則」に則って現地語と継承語を使っている
- (2) 家庭で両親が現地語と継承語を使うが、その使い方に一定の方針はない
- (3) 現地語か継承語のモノリンガル

結果は、予想通り(1)の得点が69.7%で一番高く、その他は(2) 55.7%、(3) 55.0%であった。つまり、「一人一言語の原則」に則った2言語使用の子どもの方が伝言タスクで優れており、「自由放任型」のバイリンガルとモノリンガルはあまり変わらなかったというのである。

しかし、実際問題としては、父親と母親では接触量に大差が出るため、2言語のバランスがなかなかとれないという。そういう場合は接触の質を上げることによってバランスを取る必要がある。いつも一緒にいる母親とは違って、父親との交流は「特別なご馳走のようなもの」、「父と子の緊張感に満ちた交流の一時は、接触時間が少ないことを補ってあまりある」と言われているが、日本語のように女性ことばと男性ことばの違いがある場合は、父親のインプットは不可欠である。

「一人一言語の原則」は2言語の分化を助ける戦略として幼児期には効果的であっても、子どもが独自の活動を始め、その行動範囲が広がると、「一人一言語の原則」だけではうまくいかなくなり、いろいろな工夫が必要になる。イタリアでドイツ語(母)とイタリア語(父)のバイリンガルを育てたタシュナー(Taeschner, 1983)は、「ドイツ語で話しなさい!」という直接命令法で

はなく、「え？何ですって？」という反問ストラテジーで何とか難関を切り抜けたという。子どもが現地語で話し始めたら、「え？何ですって？」と聞き返し、それが合図となって子どもたちが現地語からドイツ語に切り替えるというのである。また最近では、学齢期の子どもには、親自身が率先してバイリンガルのモデルになるべきだという意見も出ている。「一人一言語」を強要すると、子どもは語彙や表現不足のために、親に学校のことを話そうとしなくなる。むしろ親の方が積極的に現地語を使用して学校の話聞いてやり、場所を改めて自然な形で日本語で話す場を作り、足りない語彙や表現を親が補ってやるべきだというのである。(Noguchi, 1996)

5.2. 大切な「話しかけ」、「話し合い」、「読み聞かせ」

子どもとの毎日の接触の中で親がすべきことは、まず「話しかけ」、「話し合い」、そして本の「読み聞かせ」であろう。特に現地語に比べてどうしても接触量が少なくなる継承語は親が心して「話しかけ」を十分しないと育たない。また一方的な話しかけでは不十分で、双方向の「話し合い」が必要である。「聞く」と「話す」ことでは質的な違いがあり、話すときには自分でことばを再構築するため、文法や語彙の意識化が進み学習量が高くなる。現地語であれ、継承語であれ、ことばの発達にはこのようにインプットとアウトプットの両方が必要であり、カミンスはこれを「2言語使用充足の原則」と呼んでいる。(Cummins, 1991a) トロント大学のウェルズは、「大人は約一分間に平均して三度は子どもに話しかけ、それを何時間も、何日も、何週間も家庭で繰り返す」(Wells, 1985:152) という。そして、その話しかけ、話し合いの質や読み聞かせが学校に上がってからの子どもの成績と関係があるというのである。スウェーデンも、その重要性を強調して次のように言っている。

「家庭でどのぐらいことばの刺激を受けるかが子どもの学校の成績に影響を与える。ウェルズの長期的研究によると、両親との質の高い交流が、読みなどの学校の成績の大きな予測要因になるという。両親が方言しか話せないとかでことばに自信がない場合は、子どもとの話し合いも少な目になり、読む力を伸ばすための準備として欠かせない読み聞かせも躊躇するだろう。読み聞かせを通して、子どもは読むということについて基本的な理解が出来るようになるのである。活字には意味があること、活字になったものは話し言葉とは違うということも理解できるようになる。したがって、読み聞かせをしてもらわなかった子どもは、小学校に上がった時点で、学校の勉強に必要なことばの力、つまり、認知力、学力ともっとも深い関係がある語学力を欠くことになるのである。」(Swain 1988:11)

子どもの年齢が上がるにつれて、親がよい聞き手になることが大事である。日本語教育専門家としてアルゼンチンで継承語教育を手がけた正善元玉川大教授は、特に日本語が弱まりつつある「シフト進行中」の子どもたちに、家庭での音読(朗読)を勧めている。10分もあれば簡単に出来ることであり、会話力の保持、読解力、漢字力を伸ばすのに極めて効果的な方法である。

「一日に一度、必ず、子どもは家庭で朗読の勉強をすることです。特別な材料はいらない。自分が学校で習っている教科書を朗読すればいい。毎日、大きな声で朗読を続ければ、必ずお母さんから、日本語で話しかけてこよう、つまり自然に、母と子の日本語会話も生まれてこよう。そして、いつの間にかお母さんも加わって、母と子の二人読みが生まれよう。とにかく一日に一度、家庭のなかに日本語が高らかに響くように朗読させることです。」(1986:12)

5.3. 親の役割

先に触れたように、親の大事な役割の一つはことばの使い分けの躰けである。躰けというと、挨拶、行儀を考えがちであるが、海外での子育ての場合は、「日本語で話しかけられたら日本語で応える」ということばの使い分けも家庭の躰けの大事な一部である。ただし、この場合、日本語の誤りに対して親は寛容でなければならない。継承語が親の母語であるだけに、どうしても誤りに対して厳しくなりがちである。子どもはことばを学んでから使うのではなく、使いながら学んでいくので、誤りは学習の大事なステップなのである。ある調査の面接で、子どもが「日本語を話さない」と怒られるし、話す間違えると言ってまた叱られる。だから、僕は日本語は話さない」と言ったが、親の不注意な言動で子どもを心理的ジレンマに追いやり、継承語離れを親自身の手で招いてしまうことがある。即座に正しい言い回し（モデル）をさりげなく言い添えて、子どもを心理的に圧迫しないように心すべきである。

親の役割には二つあり、一つは直接的役割、もう一つは間接的役割である。直接的役割は、子どもにことばを教えたり、勉強しなさいと促したりすることで、間接的役割とは親が持っているそのことばや文化に対する価値観である。子どもは親の後ろ姿を見て育つ、と言われるが、親が大事だと思っていることばは、子どもも何とか学習し、親を喜ばせたいと思うようである。したがって、親がそのことばの学習に意義を認め、一貫した態度を持つことが継承語の発達にも大切である。親の期待に反して、子どもがどうしても一つのことばしか話そうとしなくなったら、子どもの立場に立ってその心理的な原因をさぐる必要がある。「親が英語で苦勞しているから、親のために英語を使ってあげる」とか、「親だって英語ができるのだから、どちらでもいいはずだ」という子どもの言い分もあるのである。また次のドイツ系スイスに移住したリディアの例は、母親の現地語に対する消極的な態度が微妙に影響して、現地語習得が進まなかった例である。

「母親はほとんど外出せず、付き合いと言えば近所に住む親戚だけ。ドイツ語のクラスに出席しようともせず、三年も経つのに挨拶ぐらいしかできない。リディアは知能は普通なのに、ドイツ語（現地語）が進歩しない。クラスでは孤立しており、同国人の女子生徒2人としか付き合わない。...にもかかわらず、父親はリディアがドイツ語が上達し、学校でいい成績をとることを期待している。面接で分かったことは、リディアは母親に近く、母親がロールモデルであり、ドイツ語ができるようになることは母親への背信を意味するのである。」
(Aghadani 1996:2)

海外生活はいろいろな不自由、不満をともなうものである。まだ自分で判断が出来ない幼い子どもは、親の不平、不満を聞かされて、現地語を覚えるのを止めてしまうケースも実際にあるのである。社会学者のイセイは、週末学校に子どもを預ければ継承語が出来るようになると思っている親をいまして、週末の継承語プログラムは、子どもは家に帰らせて、むしろ親に子どもとの付き合い方を教えた方がいいのではないか、また現地国や現地人に対する親の偏見を次世代に伝えないように、親にマルチカルチュラル教育をするべきだとまで言っている。(Isajiw, W. 1985)

5.4. シフトの起こりやすい4歳-8歳児

年齢的に見ると、4歳から8歳ぐらいまでの間に子どもの現地語へのシフトが急速に進む。この時期に継承語が弱まってしまった子どもは、その後は横ばい状態、あるいは低下の一途を辿るので、幼稚園から小学校2年ぐらいまでが継承語教育の臨界期と言えよう。トロントのポルトガル語のある調査(24名)によると、4歳でポルトガル語しか話せなかった子どもが、小学校一年(6歳)になると全員英語が「強いことば」になっていたという。(Cummins, et al. 1989) しかも、この子どもた

ちは、親が継承語保持に熱心で家ではポルトガル語を使い、週末にはHLPに通っている子どもたちだったという。家庭使用と週一回の継承語プログラムだけでは、いかに英語へのシフトを阻止することが難しいかを示すいい例である。

幼児期の継承語離れは米国でも大きな教育問題になっている。ブッシュ政権のもとで「学校教育を早くから始めることが少数言語児童の学力低下の解決になる」ということで、3歳・4歳児の幼稚園教育が始まったが、そのため、原住民や移住者子弟の母語離れが早められ、ことばの発達全体が遅れる幼児が膨大な数に上っているという。スペイン系移住者子弟690人(1,001家族)を対象に、英語で幼稚園教育を受けた子どもと、継承語で幼稚園教育を受けた子どもを比較した調査によると、予想通り前者は英語へのシフトが早められるために親子のコミュニケーションに断絶が生じ、特に両親が英語が分からない家庭の場合は、子どもが大きな損害を蒙っているという。調査の結果をワング・フィルモアは次のように述べている。

「子どもの年齢が低ければ低いほど、母語が影響を蒙る。幼稚園時代、つまり5歳以下の子どもの場合は特に問題である。この年齢では英語のように社会で重要視されていることばの影響に抵抗出来るほど、母語が安定した状態になっていない。英語はステータスの高いことばであり、社会で広く使われることばである。小さい子どもはまだ名声とか社会的地位については何も知らないが、社会に受け入れられたい、そのメンバーになりたいということには敏感である。英語力なしには、学校の英語の世界に参加出来ないことを肌で感じとり、それを習得し(その過程で)母語を諦めてしまうのである。...もし受け入れられたければ、かれらは英語を学ばなければならない。なぜならばだれもかれらのことばを学ぼうとはしないのだから。」(Wong Fillmore 1991:342)

早期母語離れを強いられる子どもは、米国では2000年には520万人以上になると言われる。この現象は、外国人就労者に依存する先進国一般に見られる傾向であり、ユネスコの調査でもヨーロッパの学童の3分の1は移住者の子どもであり、このうち不就学児は70万から80万、ことばの力はどちらのことばも4年遅れ、そのため3分の2は学校を中退し、心理的、社会的問題を抱え、犯罪率、自殺率が高いという。

幼児期の初めのことばの習得は、現地語でも継承語でも、第2、第3のことばの基礎として非常に大切なものである。初めてのことばはさまざまな体験を通して習得される。ヘレン・ケラーの話しにあるように、「水」という単語一つ覚えるにも、水をいろいろな形で体験する必要がある。蛇口から出る「水」、雨の「水」、お風呂の「水」、飲む「水」、泳ぐ「水」というようにいろいろな水を体験して、やっと概念と「水」ということばが結びつくのである。また、水との触れ合いが「つめたい」という感覚を伴うものであれば、「水」と「冷たい」が関連語になるし、その経験がすがすがしく気持ちのよいものであれば、「水」は心地よい響きを持つことばになるし、たまたま恐ろしい経験と結びつくと、暗いイメージを伴ったことばになる。このように初めてのことばは、体験を通して学ぶことばであるため、たとえ一つの単語であっても、心の深層面と深いつながりを持った根の深いものである。つぎのことばの習得では、このような体験をもう一度繰り返す必要はない。日本語で「水」という概念をすでに知っている子供は、'water'という英語を覚えればよい。つまり、既得のことばの理解や知識が役立つのである。また、ワング・フィルモアの引用にあったように、子どもは子どもを取り巻く周囲の人々にそのメンバーとして受け入れてもらうためにことばを覚えるので、ことばと同時にものの考え方、感じ方、していいこと悪いことなどの行動規範や価値判断まで身に付ける。つまり、文化習得とことばの習得は同時に起こるのである。このように初めてのことばは、子どもの社会性を伸ばすためにも、情緒安定のためにも、知的発達を促すため

にも、母文化を身に付け、健全な帰属意識を持つためにも不可欠である。この2-5歳までのことばの発達が進まないと、言語の発達全体が遅れてしまう傾向がある。この意味で家庭でしっかりと継承語を育てることは、間接的に現地語の発達を助けることにもなるわけで、この意味で継承語が持つ教育的価値は非常に大きい。

6. 継承語教育の方法—教室の中での学習

教室の中で継承語を教える場合、どのような方法が効果的なのであろうか。

6.1. 弱いことばを強めるアプローチとは？

まず一番大事なことは、継承語の体験を深めることである。ある教師は、教室でレモンを切ってレモン汁を子どもに一人一人なめさせてまず話し合いの場を作り、生徒の発言を連ねて一つの詩にした。またある教師は寒い冬の日に手製のお饅頭を食べさせ、「おしくらまんじゅう」をして遊ばせて、「おいしい」「あったかい」ということばを実感のあることばにしてから、ことばの学習に入った。このような試みは「体験学習アプローチ」と言えるものであるが、継承語を通しての生活体験が大きく欠けている子どもたちに一番必要なものであろう。

第2に大事なことは、「聞く」→「話す」→「読む」→「書く」というステップをきちんと踏むことである。この順序を間違えると子どものことばは育たない。まず十二分に聞かせた上で、話し合いに巻き込み、子どもが話すチャンスを十二分に与え、その上での読み書きである。継承語教師は国語教育の影響下からなかなか抜け切れず、すぐに読み書き偏重になりがちであるが、これは要注意である。大阪大学のネウストツプニーはこれからの日本語教育は日本人との付き合い方を教える教育であると言っているが、子どもの継承語教育もまさに日本人とのインターアクションをスムーズにするための教育であり、会話を基盤とするものでなければならない。

第3は、「体験」→「話し合い」→「コネクト」→「記録」というステップを踏むことである。これはオンタリオ州の1993年の継承語教育用ガイドライン（詳しくは本書参照）のアプローチであるが、継承語教育に大変ふさわしいものである。コネクトとは何かということであるが、広く解釈して子どもの知的興味とつなげることと言ったらいいだろう。語学学習と教科学習とを積極的にコネクトしようとするものである。カルフォルニアのある学校で見学した風景であるが、教師が机の上に水をいっぱいはいった器を置き、くぎ、箸、石などこまごまと取り揃えて、子どもたちとどれが「浮く」か「沈む」か話し合っている。つぎに実験に入り、そしてその結果をやさしい日本語で記録するという作業をしていた。体験を通して話し合い、教科学習と結び付け、それを日本語で書いてまとめるという「教科統合アプローチ」である。

これまでの外国語教育では小さいものから大きなものへ、簡単な構文から複雑な構文へという文法構造中心の「分析的アプローチ」をとり、だんだんにことばの力を積み上げていって、その延長線上でやっと教科学習が可能と考えたものである。しかし、最近は語学学習と知識を獲得することが同時に可能だと考えるようになってきている。先のランバートの引用にもあったように、「焦点をことばそのものの学習からそらせ... 学力獲得の道具として使う」という方法は、いろいろな利点があるという。たとえば、教科学習となると子どもの学習態度が真剣になるし、教師の熱の入れ方、親の関心度が変わってくる。知的好奇心に訴えるため、子どもの内因的動機づけになる。教師の関心事が教科の「内容」を生徒が理解したかどうかということになるため、分からないから質問する（インフォメーション・ギャップ）、決めなければならないから話し合う（ネゴシエーション）という、必要に迫られた質の高い言語使用の場を与える。また焦点がことばそのものではないから、

過度の「正確さ」が要求されない。そのため、自然習得に必要な沈黙期や自己修正の機会が十分与えられる。また教師の取り組み方も、「弱いことば」で教科をなんとか教えなければならないため真剣になり、視聴覚教材を駆使するなどいろいろ工夫をするようになるというのである。もともとカナダでは「教科アプローチ」はバイリンガル教育で使われていたものであるが、最近では外国語教育にも応用され、現在トロントでは中学になると社会科（環境問題）、高校では地理、歴史と統合したフランス語教育が行われている。

継承語教育の場合、コネクトした方がよいのは教科学習だけではない。仲間づくりと結びつけることも大事である。子どもにとっては仲間が出来て初めて継承語が意味のある生きたことばになるし、また仲間が増えることが少数言語の活性化にもつながる。この意味で、仲間づくりを目的とするプロジェクト・ワークなどの「共同学習アプローチ」も大切である。また親とのコネクトも大切である。宿題の監督者として親の協力を求めるだけでなく、親の日本語力を活用したプログラムも可能であろう。英国のチザードの研究によると、ロンドンの2000人近くの親を対象に2年間3つのグループ（6-9歳）を作って子どもの英語の読みの力の伸び率を調べたが、親を聞き役（学校で読んだものを家で両親に読んで聞かせる）として巻き込んだグループが、放課後教師が補講したグループや、何の介入もしなかったグループよりもずっと伸び率が高かったという。英語力のない親も子どもの教育に参加出来たという満足感が持てたし、子どもも両親に聞いてもらえたことが誇りにつながり、学習への動機付けにプラスになったという。(Tizard, 1982)

しかし、これらのいろいろな教室活動の伏線としてどうしても必要なのは、継承語教育のための「言語学習シラバス（学習項目リスト）」である。「発音」「文字」「語彙」「構造」「機能」「言語習得アクティビティー」の各シラバスには、継承語特有の学習項目を加える必要がある。たとえば、「シフト進行中」の子どもなら「発音」に現地語の影響を受けた音の矯正が入るし、「語彙」には現地語との摩擦で間違いの起こりやすい単語（例えば、'play', 'come/go', 'wear'）の意識化が加わるという具合である。実はこの「言語学習シラバス」こそ、「継承語教育としての日本語教育」の本論となるべきもので、このようなシラバス作りがこれからの課題と言えよう。

6.2. 目標設定と授業時間数

フィッシュマン(1976)は、継承語プログラムの2言語の到達目標次のように分類している。

- (1) 読み書き1言語を目標とするもの (monoliterate bilingualism)
- (2) 部分的に2言語を目標とするもの (partial bilingualism)
- (3) 全面的に2言語を目標にするもの (full bilingualism)

(1) は会話は両方のことばで出来るようにするが、読み書きは1言語のみ、(2) は会話も読み書きも教えるが、読み書きが継承語保持と関係がある部分だけに限られる、(3) はすべての領域で2言語の高度発達を目指す教育である。週末の日本語学校で、国語の教科書を使っているところが多いが、それは(2)の部分的バイリンガリズムに相当するものである。(3)と比べると、「国語」は勉強しても、継承語を使ってほかの教科学習はしないため、思考のツールとしての認知面の語学力が十分育たない。先に述べた日本語学校通年10年になる日系高校生の例でも、30分の面接が日本語で十分こなせるほど会話力はあるのに、読解力、作文力のような認知面となると、小学校4年止りという結果であった。これは日本語ばかりでなく、トロントでの大ががりのポルトガル語（継承語）の調査でも、同じように4年遅れという結果が出ている。(中島1988b; Cummins 1991b)

ここで強調しておきたいのは、バイリンガルに育つことのプラスは2言語が高度に発達しないと現われないということである。継承語の場合も同じで、よく育った場合はいろいろな面でプラスになる。たとえば、スエイン(1991)は継承語の読み書きと、第3言語学習との関係について調べ、継承語がよく出来る生徒はフランス語の学習でも有利であると言っている。この調査はトロントのフレンチ・イマージョンの中学2年生(300人)を、継承語の習得度によって次の4つのグループに分け、フランス語の習得度との相関関係を調べたものである。

- (1) 継承語が全く出来ない
- (2) 継承語がある程度出来るが、読み書きは出来ない
- (3) 継承語の読み書きが出来るが、あまり使うことはない
- (4) 継承語の読み書きが出来、よく使っている

この結果、フランス語の会話力と読み書き能力が一番高かったのは、(4)の「継承語の読み書きが出来るし、よく使っている」というグループだったという。同じ継承語でもフランス語に近い言語と、文法構造も表記法も思考パターンも異なる言語では関係が異なる可能性があるのも、この点について調べてみると、フランス語に近いロマンス語族の場合は、会話力には有利だったが読み書きでは差はなかったという。このことから、言語差を越えて言語知識や学習プロセスの転移

(transfer)があり、継承語の読み書きを伸ばすことが第3言語の修得に直接的なプラスがあるという結論を出している。またモンリオールのイタリア系の小学生203人を対象に行った大規模な調査(Bhatnagar, 1980)でも、家庭でイタリア語を話し、イタリア語の読み書きまでできる子どもの方が、フランス語力も英語力も高く、学校の成績もよかったという。また知的な面ばかりでなく、情緒面でも有利で、学友関係もうまく行っているし、課外活動への参加率も高く、全体的に現地校への適応度が高かったということである。

6.3. ガーダーの「Golden Rules」

子どもにことばを教えるというと、とかく赤、白、黒などの色のことば、身の回りの物の名前、お天気のことば、体の部分の名称、動作ことばなど、単語を中心にカリキュラムを立て、そういう単語が言えると、ことばができるようになったと教師は思いがちである。子どもはすばらしい発音で繰り返すかもしれないが、口に出して言えるということと理解するということは別である。この点で参考になるのは、ガーダー(1977)の「Golden Rules」である。スペイン系の少数言語学童の教育を通して得られた教師が守るべき指針であるが、継承語教師にも参考になると思うので、ここにその要約をあげておく。

- 教師は、世界にはそのことばしか存在しない、その子を教えるのは自分しかいないかのようになり、自信をもってそのことばで自然に話しかけ、行動すること。
- ことばそのものを教えようとしないうこと。子どもにとって意味のある活動に子どもを巻き込み、そのことばを必要不可欠な唯一のことばとして使うこと。
- 二つのことばをはっきり使い分けること。子どもが二つの言語、二つの文化を異なった体系として把握する上で、もっとも基本的なことである。
- 教師は、一つのことばを使ってもう一つのことばを教えようとしてはいけない。訳すとか、もう一つのことばで説明するとか、二つのことばを交互に使うとか。もし教師がすぐに訳を付けたり、交互に使ったりすると、新しいことばを習う理由を子どもから奪ってしまうことになる。数秒待ってあげれば苦労しなくても意味が分かってしまうからである。

- ・音節ごとに区切ってゆっくりと話す習慣は止めなければならない。普通のスピードで話すと子どもは理解できないと大人は思うようであるが、これは間違った憶測である。
- ・新しいことばを教えるということは、単語を教えることではない。また2言語を比較して、習いやすい順に言語項目を並べたりするのは無駄なことである。このような努力は一見理にかなっているように見えるが実は非生産的である。

6.4. 必要な2言語のモニターシステム

子どもの語学力は分かりにくいものである。日本語教師は子どもの日本語の力しか知らず、現地校の教師は現地語の面しか見ない。親にもなかなか判断しにくいものである。家に連れてくる友達とのやりとりは実にスムーズであっても、現地校の勉強に必要な英語力がついているのかどうかなかなか分からないものである。子どもは簡単にことばを覚えると言われるが、実際には長い時間がかかり、ESLでは会話力に2年、学年相応の認知面の力がつくのに5-7年、イマージョン方式の英仏語教育ではバイリンガルに近づくのに5、6年、授業時間数で5000-6000時間かかると言われる。ここで問題にしたいのは、母語環境なら小学校5、6年になるとことばのコントロールがぐっとついてきて抽象的、分析的思考が出来るようになるのが普通であるが、2言語環境ではそのジャンプが日本語でも英語でもなかなか出来ない子どもが出る可能性があるということである。つまり、日常会話はどちらのことばでも出来るが、考えをまとめて話すとなるとどちらも不十分というケースである。これは明らかに2言語環境の犠牲者で、このような子どもを早期に発見して手助けをするためには、2言語の習得状況を定期的にモニターする必要がある。本書掲載のバイリンガル会話カテストはそのツールとして開発したものであるが、フィールドテストでも2言語習得の4つの型が見られ、わずかではあるが両言語が低い子どもが発見された。4つの型とは両方のことばが揃って伸びている「バイリンガル型」、現地語は強いが継承語は弱い「現地語ドミナント型」、現地語は弱いが継承語は強い「継承語ドミナント型」、現地語も継承語も弱い「ダブル・リミテッド型」である。英語が圧倒的に優勢なトロントでは「継承語ドミナント型」は出ないだろうと予想していたが、実際に調べてみると、現地生まれでありながら、発音に日本語訛があり、三人称単数の 's' が落ちる、動詞の活用があやしいなど、英語で苦勞する15歳の子どももいたのである。将来は継承語学校が継承語と現地語のモニターの役割もかねるようにして、このような2言語環境の犠牲者を出さないようにしたいものである。

引用文献

- Aghadani, R. M. 1996. Bilingualism - the Inside Story. *The Bilingual Family Newsletter*. 13:2.
- Bain, B. & Yu. A. 1980. Cognitive consequences of raising children bilingually: "One parent, one language." *Canadian Journal of Psychology*. 34:304-313.
- Bhatnagar, J. 1980. Linguistic behavior and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology*. 29:141-159.
- Cummins, J. 1991a. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In B. Bialystok, edit., *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.
- Cummins, J. 1991b. The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*. 173:2:85-98.

- Cummins, J. & Nakajima, K. 1985. 「トロント補習校小学生の二言語の構造」 「バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題」 東京学芸大学海外子女教育センター 141-179.
- Cummins, J. Ramos, J. Lopes, J. 1989. The transition from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. Unpublished research report, OISE
- Fishman, J. 1976. Bilingual Education: What and Why? In J. E. Alatis & Twaddell, K. (eds.) *English as a second language in bilingual education*. Washington, D. C.:TESOL.
- Fukawa, M. 1996. 「カナダの外国語教育に関する政策と日本語—プリティッシュコロンビア州を中心に—」 「世界の日本語教育」 3:141-152.
- Gaarder, A. B. 1977. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. Rowley, MA:Newbury House.
- Goodman, K. S. 1970. Psycholinguistic universals in the reading process. *Journal of Typographic Research*. 4:103-110.
- 半田知雄 1980. 「ブラジル日系社会における日本語の問題」 「言語生活」 346, 347, 348.
- Hiltensam, K. Arnberg, L. 1988. Bilingualism and education of immigrant children and adults in Sweden. In C. B. Paulston, edit. *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York: Greenwood Press. 475-513.
- Isajiw, W.W. 1985. Learning and use of ethnic language at home and school: sociological findings and issues. In M. R. Lupul, edit. *Ukrainian Bilingual Education*. Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta.
- カスタンヤール日伯文化協会 1966. 「日系人の教育意識についての一考察」 「移住研究」 33:89-116.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. E. 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA:Newbury House.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (eds.) *Bilingualism*. New York: Academic Press. 15-27.
- Landry, R. & Allard, R. 1992. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In Fase, W. Kroon. (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam:John Benjamins. 223-251.
- 中島和子 1988a. 「日系子女の日本語教育」 「日本語教育」 66:137-150.
- 中島和子 1988b. 「日系高校生の日本語力—カナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査より—」 「移住研究」 25:1-14.
- ネウストップニー 1995. 「新しい日本語教育のために」 東京：大修館
- Noguchi, M. D. 1996. A new approach to bilingual family parenting. *The Bilingual Family Newsletter*. 13:3.
- O'Bryan, K. G., J. Reitz & O. Kuplowsky 1976. *Non-official Languages*. Ottawa: Supply and Services Canada.
- 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発表資料 (June 2, 1994)
- Quadri, S. 1988. *The Other Canadian Languages. A report on the status of heritage languages across Canada*. Ottawa:Canadian Ethnocultural Council.
- Reid, E. 1993. Multilingual Concepts in the Schools of Europe (Chapter on Great Britain and Northern Ireland) in Ammon, U, K. J. Mattheier & P. H. Nelde (eds.), *International Yearbook of European Sociolinguistics 7*, Tubingen: Max Niemeyer Verlag. pp. 110-118.
- 正善達三 1986. 「朗読のすすめ」 玉川学園国際教室海外「日本語通信」 No. 4
- 鈴木妙 1994. 「ブラジルにおける日本語教育—サンパウロ大学を中心に—」 「世界の日本語教育」

1:123-129.

- Scarino, A., Vale, D., McKay, P. & Clark, J. 1988. *Australian Language Levels Guidelines*. Book 1-4. Canberra: curriculum Development Centre.
- Swain, M. 1988. Time and timing in bilingual education. *Language Learning*. 31:11:1-15.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. 1990. The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*. 3:1:66-81.
- Taeschner, T. 1983. *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tizard, J., Schofield, W. N. & Hewison, J. 1982. Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Psychology*. 52:1-15.
- Wells, G. 1985. Literacy, Language and Learning. In G. Wells (edit.), *Language Learning and Education*. Philadelphia: Nfer-Nelson. 152-175.
- Wong Fillmore, L. 1991. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*. 6:323-346.