

IV

研究論文

カナダにおける継承語としての日本語教育

野呂 博子

1. はじめに
2. カナダにおける継承語としての日本語教育史
3. 日系社会における日本語教育の意味
4. おわりに

1. はじめに

第二次世界大戦勃発直前には54校もあったという日系子弟のための日本語学校については佐藤伝氏の著作を除くと日系カナダ史のなかであまり語られることのない側面である。しかしながら日系二世の恐らく半数以上が通ったこれらの学校は日系カナダ人の精神形成に大きな影響を及ぼしたと思われる。また、日系一世である父兄ひいては日系コミュニティーがかかわった日本語学校の持つ社会的側面は日系史そして継承語教育史をひもとく上で重要な手掛かりとなる。第二次世界大戦中にも秘やかに収容キャンプ内では、私塾の形を取って日本語教育は続けられたという。

1960年以降のトロントにおける日本人人口は急増した。1949年3月に戦時強制移動命令が廃止されたが、多くの日系人は就職の機会の多いトロント周辺へ移動した。また、1952年発布された新移民法により日本からの移住も再開されたが、本格的な戦後移住のきっかけとなったのは1962年の新移民法大改正である。この改正によって、カナダへの移民志願者の人種規制が取り除かれ、そのために年間に平均して600-800人が日本から移住してきている。これらの戦後移住者の特徴としては、理工系技術者として専門職を各人が持ち、比較的高学歴であることがあげられる。さらに日本経済の海外進出により日本企業の出張所や現地との合併企業に派遣されている日本人人口の増加も見逃せない。

以上のように現在カナダの最大の経済都市、トロントには三つの日本人グループがあり、それぞれのグループが独自の日本語・日本文化教育を行う学校を運営している。

本論では、カナダにおける日本語教育の歴史を日本人のカナダ移住初期のころから第二次大戦後の新移住者および日本企業関係者の増加時期まで概観し、それぞれの時期における日本語教育の特徴を分析したい。

また戦前戦後を通じ、日本語教育を支えた日系コミュニティーの情熱の源泉を探りたい。

2. カナダにおける継承語としての日本語教育史

カナダにおける最初の日系人子弟のための教育施設は19世紀末以前の移住初期にも存在したが、学校組織というよりむしろ私塾的なもの、もしくはキリスト教会の付属学校だったらしい。^{註1)} カナダにはじめて学校らしい施設が設立されたのは1906年(明治39年)、当時のバンクーバー領事であった森川季四郎氏の提唱によって生まれたバンクーバー共立国民学校であった。日露戦争の勝利によって日本の国家的威信が高まりつつあったこの頃、カナダに在住する日系人子弟の教育は日本の教育制度をそのまま移植したものであった。若干の違い(英語科、カナダ地理等)はあったとはいえ、純然たる日本式教育で、尋常小学校の教科は修身、国語、算術、唱歌、体操及び英語、高等小学校の教科は修身、国語、算術、日本歴史、地理、図画、唱歌、体操、裁縫及び英語であった。

その教育方針は日本国民を養成することにあつたが、バンクーバー共立国民学校設立趣意書に当時の方針がよく表われている。^{註2)} その当時、大多数の父兄はカナダ永住の意志がなく、帰日の際に必要なのは日本式の教育と考えたため、カナダの公立学校の存在などは眼中になかったようだ。1910年代前半からブリティッシュ・コロンビア州の各地に日本人学校が設立された。学校設立のために各日系コミュニティは資金を募り、また日本の外務省に教師の推薦を依頼した。運営は地域の有力者が学務委員となって主に財政管理を担当した。小規模の学校では、しばしば財政上の困難を経験し、授業料だけでは経営が不可能なので学齢の子供がいるいないにかかわらず地元の日本人のほとんどが定期的に寄付をして経営が成り立ったという学校が多い。

1912年頃から約10年はカナダにおける日系子弟教育は過渡期を経験し、純日本主義に対する批判が日系コミュニティ内部でも起こった。教育方針改革に関する意見も様々であったが、代表的なものは、(1) 日主白従主義、(2) 自主日従主義、(3) 折衷主義の3つであった。^{註3)}

日主白従主義の言わんとするところは、日本人はカナダにおいてカナダ人と同様の権利を与えられず、また排日などの問題があるため、永住の覚悟を決められない、従って日系子弟にも日本国民教育を施す必要があるが、同時に英語圏に住むからには英語も学習させなければならない。これに対して日系子弟に現地の公立学校へ通わせ、カナダの法律・習慣・風俗などを理解させ当地の生活に適應させるような教育を施すべきであるが、我々は日本人であり当地での完全な権利を獲得しえないから日本人としての教養も必要である。そこで日本語学校で日本語のみならず日本人として知るべき教養を教えるというのが自主日従主義の主張である。第三の折衷主義は永住の意志の如何によって日主白従主義と自主日従主義の両路線を並存させるというもので、永住予定の家族の子弟は自主日従主義を、早晩帰国する子弟は日主白従主義をとるとというのがその主旨であった。

1920年代初頭以降からは自主日従主義をさらに強化した現地同化主義に基いた教育をほとんどの学校で行うようになった。日系子弟といえども彼らはカナダ人であるから日本語学校は良きカナダ市民を養成することに主眼が置かれた。^{註4)} この頃から学齢に達する日系児童数が急増したため、その増加に伴い各地で日本語学校の数が増加する。^{註5)} 第二次世界大戦勃発によって、1941年には54校あった学校のすべてがカナダ連邦警察の進言によって、自発的に閉鎖し、いわば日本語学校の全盛期の終りを迎えた。^{註6)}

日本語学校は単に日系社会における教育機関という役割を超えていた。日系子弟の教育という共通の目的のもと、出身県や職業の違いをこえ、父兄が、ひいてはコミュニティが、時には意見の食い違いがあつたにせよ、力を合わせる場であつた。各校には学務委員会、維持会、母姉会といった組織が教師を助け、実際的な学校経営及び運営にあつた。学務委員会は教師とともに学校の方針決定、経営の実務にあたり、しばしば地域の有力者が学務委員に選出された。維持会は組織的な学校運営資金調達法で、地域の日本人が維持会員になり一定額を定期的に寄付した。母姉会は児童の母親がバザーなどを催し、学校運営資金を集めたり、様々な会合の準備を担当した。これら各学校内の組織だけでなく、学校間の連絡会も存在し、教授法に関する事項から排日といった対外的な問題まで話し合った。この会は1923年に加奈陀日本語学校教育会として発足し、教師の研修機関及びカナダにおける日本語教育の方向決定機関としての役目を果たした。

各校そして日本語学校全体の教育方針、授業内容を決定する要因として3つの要素が考えられる。第一にカナダの日系社会、第二に母国である日本の動向、第三に移住国であるカナダ社会の動向があげられる。これら三要素間のダイナミックスが教育方針や授業内容に多大な影響を与えた。

先にあげたバンクーバー共立日本国民学校の変遷を一例として取り上げてみよう。学校創成期には母国の影響力が大きく、時の領事が率先して学校開設に着手したほどである。その後も領事が学校経営・管理の監督を務めた。後に監督から顧問の地位に移っても、日本語学校、特にバンクーバー

公立国民学校及び日本語学校教育会に日本領事館は関わりを持ち続けたが、学校創成期のように、学校の経営・運営に関する決定権は持たずオブザーバー的役割に変化していったのである。興味深いのは、時の領事によって日本語教育に関する考えがかなり異なっていたことで、純日本式の教育を進めようとする領事の後に、同化主義的な考えを持った領事が赴任したりというふうに日本の外務省の管轄機関である領事館として一貫した方針を持っていたわけではなかった。むしろ、領事の個人的な信条や意見が直接反映されていたようだ。

日系移民が永住の方向に向かってからは、日系社会のオピニオン・リーダーの主張発表の場である邦字新聞が日本語学校の在り方に意見を出している。しかし、ここでも邦字新聞の間に共通した主張というものは見受けられない。また同じ新聞でも編集主幹が代わると論調ががらりと変わることもしばしばあった。邦字新聞は一般大衆の意見を反映したものというより、むしろ大衆を啓蒙するといった要素が大きかったようである。代表的な邦字紙である「大陸日報」の1910年代後半の論調は同化主義をすすめるもので、二世にとって最も重要なのはカナダの公立学校での教育であると主張している。「加奈陀新聞」は一貫して純日本主義を主張し、日本式の倫理教育を日本語学校で施すべきだと提唱していた。

そのほかに、地域差も大きく各地域特有のムードともいえるべきものが存在し、ある地域では倫理教育も含めた純日本式の教育が行なわれ、他では純粋に語学教育に徹するという状態であった。一言に日本語学校と言っても、学校間の差は大きく、それは授業時間数や教科目の違いにあらわれている。

カナダの一般社会における日本人に対する世論も日本語学校の方向に多大な影響を与えた。アジア系移民に対する排斥は移住が始まって以来、常に存在していたが、特に日系移民排斥の根拠として槍玉にあがったのが日本語学校の存在であった。折りしも日本がアジア近隣諸国に侵攻しつつあった1930年代には、一部の政治家に日本語学校が日本帝国主義を教授する機関とみなされたが、日本語学校開設及び経営については何の法的規制もなく、日系移民は日本語学校の校舎を自由に建設し、日本語学校はカナダ社会の中にありながら、法的にも経済的にもカナダ社会との交渉を持たずに存続できた機関であった。^{註7)} この自足的な教育機関がカナダ社会と交渉を持つに至ったきっかけは二世の公立学校での英語力だった。公立学校に入学するまで普通、日系子弟は言語環境的に言えば、多少英語からの借用語が入ったとはいえ、日本語が100%近く使用される環境に育つ。公立学校に入学後、カナダ人教師と日系子弟間の意志の疎通に困難を生じ、良心的なカナダ人教師の場合、同じく教職にある日本語学校の校長を訪ねることになる。^{註8)} いくつかの日本語学校では幼稚園を設け、そこで公立学校入学準備を兼ね、カナダ人教師によって英語が教えられた。日系児童が多く在籍する公立学校との連絡は密にとられ、日本語学校は英語が得意でない父兄のための仲介の役割を果たした。また公立学校のスポークスマンの役割も担い、日系社会における教育面での同化を助けた。^{註9)}

以上のように日本語学校は時代と共にその役割の変遷を経験したが、いつの時代にも共通していたのは二世教育という一世にとって最も重要な問題と深く日本語学校がかかわっていたという点である。

日系社会には数々の協会（県人会、労働組合等）が存在したが、これらの協会の持つ機能は出身県や職業を同じくする者同士の互助であり、出身県や職業という枠がある。これに対しこの社会的枠を超えて、子弟つまり、次の世代の教育という日系移民すべてにかかわる問題を意識させる機能を日本語学校は備えていたと言ってもよいだろう。

先述のように、第二次世界大戦勃発とともに日本語学校は閉鎖され、日系人はブリティッシュ・

コロンビア州沿岸地帯より100マイル以東の内陸部へ強制移動させられたが、その移動先でも元日本語教師が父兄に請われ、家庭教師もしくは私塾の形式で日系児童に日本語教育が施されたらしい。もちろんその当時敵性語である日本語を教えることは言語同断であったが、それでも熱心な父兄の要請でこっそり教える教師も何人かあったようだ。

戦後のトロントでは財源を日系人による寄付によってまかなっている日系三世、四世を対象にした日本語学校、戦後の新移住者の子弟を対象とした学校、日本企業の派遣社員の子弟を対象とした学校の三種類が共存している。

第一のタイプの学校第一号は戦後まもない1949年にトロント日本語学校として誕生した。現地校の校舎を借りて行なわれる土曜日の午前中3時間を使い、日本語を全くの外国語として教授している。日系3、4世の生徒達は家庭では日本語を全く用いることがないが、日本文化には家庭、コミュニティを通して接している。日本食や芸術、武道また日本人独特の気質を表す「がんばり」「遠慮」などは3、4世にとってなじみ深いものである。この人達にとって日本語は日本文化の一部であって、日本語を学習する目的は実質的でなくむしろ象徴的である。いうならば、日本語学習を通じてかれらの祖国である日本人のものの見方、感じ方、考え方、価値観などの広い意味での文化を理解しようというものである。

第二の新移住者子弟の学校も、土曜日の午前中3時間で日本語を教授するものだが、第一のタイプと大きく異なるのは、学習対象である新移住者の子弟は家庭で日本語を使っているという点である。またカナダ永住を前提としているため、カナダ的な内容を盛り込んだ教材を通じて日本語を教えるという点で次に述べる日本企業の派遣社員子弟のための学校とも性格を異にしている。このタイプの学校は1970年代から1980年代にかけて4、5校が開設された。教材選びはどのタイプの学校にとっても重要な問題であるが、特に新移住者子弟の場合、むずかしいといえる。この子供達にとって日本語は第一言語であり、家庭内で使用されている一方、日本の文部省認定の国語教科書の内容はかれらにとって身近なものとはいえない。また、かれらの日本語のレベルと精神年齢との間にギャップがあるため、日本語のレベルにあった学年の教科書を選ぶと内容的には幼稚に思え、学習意欲をわかすことが非常に困難になる。とはいえ、ほとんどの学校で、日本の文部省認定の教科書が使われているのが現状である。

第三の学校は単なる語学校というより、日本の教育制度にのっとり、将来生徒が日本帰国の際に日本の学校での授業についていけるよう補習をする目的で始められた教育機関である。他の学校と同様、土曜日に授業が行われているが、時間数は長く（低学年4時間、高学年6時間）、教科も国語、算数、理科、社会の4教科を日本の教科書を用いて教授している。学年組織は日本と同じで、幼稚園から高校までである。このトロント補習授業校は日本企業を中心に組織されたトロント商工会によって運営されている。校長は日本政府から派遣され、また教科書や教材の寄贈もなされている。教師は日本の教員免許を持ち、かつカナダ移民局からの労働許可を得ている人、カナダ国籍または永住権を持つ人、すなわち新移住者が中心である。教科書のみならずカリキュラムも日本の文部省指導要領に従い、日本の公立学校で行われる教育を再現しているように思われる。この学校の学習対象者が、数年間すでに日本で教育を受け、また数年後には日本へ帰ることを考慮に入れればこの教育内容および教育方針にも納得がいく。

以上のように、トロントにおける三つの日系グループのカナダ居住の背景と目的がそれぞれの子弟の日本語学校の教育方針・内容に反映されている。興味深いのは、日本人移住初期に設立されたブリティッシュ・コロンビア州の日本語学校と半世紀以上も後に設立された補習授業校間の相似である。まず学校組織を見るとどちらの学校も日本からの派遣教師が日本の教育制度に従い、文部省の

国定もしくは認定の教科書を使い、主要科目を教えている。また、それぞれの学校に在籍する学習者は将来日本へ帰国することを前提としている。

3. 日系社会における日本語教育の意味

戦前、戦後を通じて日本語教育への情熱を支えるものは何であったのか。戦前は、日本語学校が日本の国粋主義の温床となっているとの非難にもめげず、日本語学校の数は増えていった。カナダに永住しているのに、なぜ子供達に日本語を教えるのか。極論すれば、カナダの公用語である英仏語を自由に駆使出来れば、この国での生活には不自由しないはずである。しかし、戦前、戦後を問わず多くの日系移住者は子弟を日本語学校へ通わせている。父兄のなかには、嫌がる子供を強制的に学校へ連れてくる人もいる。

戦前バンクーバーの日本語学校校長であった佐藤伝氏によると、日本語学習の根拠として五つの点がある。^{註10)}

(1) 親との融和のため

日本から渡航した第一世はカナダに住むとはいえ、英語には不自由を感じている。もしその子供が日本語が出来なかったら、親子で意志の疎通が不可能となる。この点から日本語教育は重要である。

(2) 将来の職業上の便宜のため

日系第二世は将来、他のカナダ人同様すべての職業に就けるとは限らない。日本人であるため、ハンディキャップをつけられる場合がある。ところが、日系であるために有利な職業を得られる場合もある。それは日本ないしは日本人を背景として活動する場合である。ただし、その場合、日本語が堪能で、日本および日本人をよく理解していることが必要条件となる。この意味から日本語を学習しておくことは将来の就職に有利である。

(3) 日加親善の立場より

国際間の紛争はお互いの誤解から起こることが多いが、日本人にとってカナダの言語である英語を理解し、カナダ人にとっては日本語を理解することは、その国の言語を通じて国情、伝統、感情を理解し得ることである。このようにして、紛争を未然に防ぎ、ひいては親善を増進することとなる。この意味から日系カナダ人が日本語を学習することは意味のあることである。

(4) 大和民族の特徴を諒解するため

民族の特徴は文化の特徴として現われる。民族の理想精神はその国の国語を習得し会得することによって、その国の言語を研究味読することによって、その国の理想、伝統、特徴を諒解することができるし、それに含まれる美点長所を培うこともできる。日系第二世が日本語を学習することは特にこの意味からも重要である。日本語はカナダの国民的立場から見れば外国語ではあるが、大和民族としての立場から見れば、祖先の国の言葉であり、我等の民族語である。

(5) 文化的貢献の立場より

およそ二つ以上の国語を知るといふことは、その国語で発表されている国または民族の有する特殊の文化に接することができるし、ひいては、それら国家間ないしは民族間の文化を理解し得る能力を持つことになるし、お互いの国々または民族の文化を発展せしめることも出来る。カナダでフランス語とかドイツ語とかを研究した人があるならば、その人は必ずフランスの文化、ドイツの文化をこの国に移入する上に貢献するにちがいない。この意味から第二世が日本語を学習することによって日本文化の特徴に触れしめ感得することができるし、こうした第二世を通してカナダのあるいは世界の文化に日本文化を移入して浸潤せしめることができる。これはカナダのためにはカナダ

の文化を向上発展せしめ、日本のためには日本文化の宣揚をなす一部を担うことになる。これがまた、いわゆる太平洋時代文明を招来せしめる一因ともなろう。

筆者が1982年に行った調査結果によると、日本語学習の根拠として次の六つがあげられる。^{註1)}これはトロントにある新移住者子弟のための学校の父兄に面接調査した結果、出てきたものである。

(1) 親子間の意思の疎通のため

多くの父兄、特に母親は英語力に自信がないことを認め、将来子供が成長して複雑な問題を話し合わなければならない場合、英語ではとても意思を通じさせることはむずかしいと考えている。そこで、子供に日本語を学ばせて親子間のコミュニケーションをはかろうというわけである。このことは日加学園校長山下氏も日系新聞の記事で語っている。^{註2)}

(2) 親の威厳を保つため

上記の理由と関係しているが、親の世代の英語力にたいする自信のなさから、英語では子供を叱ったり、説得したりすることが非常にむずかしく、英語力を子供に批判され、ひいては子供の尊敬を失うのではないかと心配する人が少なくなかった。親としての威厳を保つため、子供が日本語を学ぶ必要が出てくる。

(3) 子供に日本人としての誇りを持たせるため

現代のカナダ社会では人種的偏見は少ないとはいえ成長の過程で子供は必ずその壁にぶつかる時がある。そうした危機を子供が乗り越えることができるよう日本人としての誇りを持たせておきたい。日本語を学ぶことは日本の文化を学ぶことであるから、日本の美点を知って、自分達の祖国に対する誇り、ひいては自分達にたいする自尊心をも育てることになる。

(4) 日加間の相互理解のため

「子供を日加間の懸け橋に」という表現が何度も繰り返されたが、子供がまだ幼いせいか具体的な説明を求めたが、父兄自身がまだこのことについてじっくりと考えたことがないようだった。

(5) 日本にいる祖父母と子供間の意思の疎通のため

多くの父兄は日本に住む自分達の親・親戚と密接なつながりを持ち、頻りに日本から荷物が届いたり、子供を夏休みに日本へ送ったりと、母国との接触を密にしているようだ。父兄は自分達の親、子供にとっては祖父母という具体的なイメージを通して、子供が日本とのつながりを維持することを願っているように思える。前出の山下校長も日本語教育は日本とのコミュニケーションを維持するためにも重要であると述べている。^{註3)}

(6) カナダの公用語以外の言語を知ることにより、将来就職の範囲が広がるため

昨今の日本の経済繁栄により日本語の地位が上がり、父兄も日本語学習の功利的な側面に注目し始めているが、やはり子供の年齢が低いせいか、実利的な根拠は最後にあげられた。

以上、戦前・戦後の日本語学習の根拠をみてみたが、驚くほど、似通っているのに気がつく。大きく分けて、日常的な世代間の疎通の問題、心理的な民族意識の問題、実利的な就職問題、そして政治社会的な日加交流の問題の四つにまとめられる。これらの問題はいつの時代にあってもなくなるであろうが、時代背景によって、その重みは違ってくる。

第一の、世代間の意思の疎通に関しては、戦前は日本人同士集まって暮らさざるを得なかったため子供達にとっては日本語を聞いて、話す機会が多かったろうし、それだけ日本語を勉強する意義というものもはっきりしていた。戦後は日本人は散らばって住んでいるため、子供にとっては日本語を使う機会は限られている。そのため、なぜ日本語をカナダで学ぶのかが見えてこない。

第二の、日本人として民族意識の問題は、戦前・戦後を通じて日系子弟の自我形成の上で非常に重要な面である。自分がいったい何者でどこに帰属するのかを知ること、また自尊心を發展させることは、健全な自我を発達させる上で欠かせないことは、発達心理学者によって唱えられていることである。

第三の、実利的な就職問題は、戦前の場合、日系子弟が就職できる場所は限られ、日系社会に多くの面で依存していた。そのため、日本語がある程度できるというのは日系社会で働くには必要条件であった。昨今の日本語ブームにもかかわらず、筆者の調査ではカナダにおいて日本語能力を職場で発揮している父兄はとくに新移住者の間では少なかった。戦前とは事情が異なり、技術と能力そして英語力があればどこでも働けるため、日本語能力にそれほど依存せずに就職が出来る。面接調査をした父兄、特に新移住者父兄は、カナダにおいては日本語を知っていて損はないが、英語が一番重要であると本音を語った。

第四の、日加交流に関しては、戦前戦後共通してみられるのは、理想主義的な自分達の子供が二国間の懸け橋になるというイメージである。また日本的なものを伸ばすことによって、カナダに貢献をし、また同時にカナダ的なものを伸ばすことによって、日本に貢献できるという考え方である。戦前日本語学校へ通っていたある日系二世は、幼いときには時には相反する二つの価値体系にはさまれ、混乱することもあったが、長じては日本とカナダ的なものの二つの文化に触れることができ、幸運だったと語った。しかし日系二世の全部が同じ考えを持っているわけではなく、他のある二世は日本的なものを言葉では拒否しているが、家には日本人形が飾られ、日本から来た客人をもてなすのが楽しみである。この人の場合、二つの文化に触れることによって、混乱を来たしたのであるうか。

最後に、日本語学校の大きな役割として述べなければならない面がある。戦前・戦後を通じて日本語学校は日系人のためのコミュニティー・センターとしての役割を果たしている。戦後は戦前ほどではないが、それでも毎土曜日、父兄が奉仕活動のため集まる場所から、父兄の間のネットワークも生まれている。しかし興味深いのは、子供達の日本語学習の目的が先に述べた三つの日系グループそれぞれによって異なるため、三つのグループを包括するようなネットワークは生まれていない点である。

4. おわりに

以上カナダにおける第二次世界大戦前後の日本語教育の変遷を概観し、日本語学校をめぐる三つの要因である日系社会、日本、カナダの動向がいかに関与し、教育方針に影響を与えたかをみた。戦前最大の日本人移住地であったプリティッシュ・コロンビア州、特に日本人町のあったバンクーバーと戦後最大の日本人移住地トロントを中心に日本人社会、日本語学習の目的、日本語学校について述べた。日本人移住初期の純日本式教育はその当時の日系移民がカナダに永住の意志が希薄であることを反映し、いずれは日本帰国を希望していたことと密接な関係がある。その後続いた教育方針に関する議論は日系移民がカナダ永住を現実問題として意識し始め、日系社会の中でも世論がひとつにまとまらず、色々な意見に揺れ動いている様子を反映しているように思える。特に、日系子弟がカナダの公立学校に在籍するようになってからは子供を通してカナダの一般社会との接触が始まり、日系子弟教育に関する方針の問題に直面せざるを得なかったであろう。

戦後は舞台をトロントに移し、三つの日系グループ、すなわち戦前からの日系人グループ、戦後の新移住者グループ、日本企業の派遣社員とその家族グループ、それぞれの特徴を子弟の日本語教育の目的、および教育内容、カリキュラムなどから比較をした。

以上のように方針及び教科内容の変遷を経験しながらも、時代を超えて一貫していたのは父兄、教師、日系社会の日本語・日本文化教育に対する情熱である。

註

- 1) 佐藤伝 (1954) とタダシ・ミツイ氏 (1964) によるとメソジスト協会の一室に日系子弟を集めて日本語と英語によって教授したのがカナダにおける最初の日系子弟のための教育であった。1901年鐘木牧師によって創設されたこの学校では岸本コウ氏が全教科を英語と日本語で教えた。ここでの教育の目的は日系子弟をカナダの文化及び教育制度にできるだけ早く適応させることであった。(Mitsui, p.58)
- 2) 当時のバンクーバー領事森川季四郎氏の草案による趣意書には「教育勅語の御趣意を奉戴し、本国小学校令の大綱に則り日本小学校を設立し、況く同胞子女を集め帝国国民教育の主義を遵い」と明らかに日本国民養成を明言している。(佐藤、1953, p. 22)
- 3) 「日白」の「日」とは日本を意味し、「白」は白人つまり西洋系カナダ人を表す。ここでの西洋系カナダ人とは英国系カナダ人を意味する。
- 4) カナダ同化主義を唱えていたが、多くの学校では天皇制を奨励する行事(例、天長節、紀元節等)が行なわれていた。教科書の内容も天皇制を奨励するものが含まれていた。
- 5) 1920年には7つだった日本語学校が、1930年には29校が運営されていた。(佐藤、1953, pp. 34-35)
- 6) 佐藤氏によると、ブリティッシュ・コロンビア州文部省より日本語学校閉鎖の命令が下される前に州内日本語学校は自発的に閉鎖したとある。(佐藤、1953, p. 324)
- 7) 1940年にブリティッシュ・コロンビア州文部大臣の提案した「外国語学校取締令」が議会を通過するまで日本語学校は自由に設立、経営が可能であった。
- 8) 理解あるカナダ人教育関係者だけではなく、ある地域(マーポール、ストロベリーヒル)では日系学童を隔離しようという動きや、月謝を強制しようとする試み(ナナイモ)もあったが、これらの試みは実現しなかった。
- 9) 日本語学校は英語が得意でない父兄のための仲介の役割を果たしただけでなく、バンクーバー日本共立語学校などでは公立学校の教師を日本旅行に招待し、彼らに日本文化をよりよく理解してもらおうと努力した。
- 10) 佐藤、1953, pp. 8-10
- 11) Noro, 103
- 12) The Continental Times, June 12, 1981, p. 3
- 13) 同上

参考文献

- Adachi, Ken 1976. *The Enemy That Never Was: An Account of the Deplorable Treatment Inflicted on Japanese Canadians during World War Two*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Dahile, J. 1970. The Japanese in BC: Lost Opportunity? Some Aspects of the Education of Minorities. *BC Studies*, No. 8, Winter 1970-1971.
- Dahile, J. 1974. The Japanese Challenge to Public Schools in Society in British Columbia. *Journal of Ethnic Studies*, Vol. 3, No. 1.
- Finshman, J. et al. (eds.) 1966. *The Ethnic Group School and Mother Tongue Maintenance in Language*

- Loyalty in the United States.* The Hague: Mouton.
- Fishman, J. et al. (eds.) 1985. *The Singnificance of the Ethnic-Community Mother-Tongue School in the Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity.* The Hague: Mouton.
- Gal, Susan (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Biligual Austria.* New York: Academic Press.
- Gumperz, John J. 1971. *The Speech Community, Language in Social Groups: Essays By John J. Gumperz.* Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Palo Alto:Stanford University Press.
- Hutchinson, H.K. 1972. Dimensions of Ethnic Education: The Japanese in British Columbia, 1880-1940. Unpublished M.A. thesis, University of British Columbia.
- Ito, K. 1972. *Zoku Hokubei Hyakunen Zakura (Hundred Years Old Cherry: Sequel).* Seattle: Japanese Community Service.
- Matsubayashi, Y. (1984). The Japanese Language Schools in Hawaii and California from 1892 to 1941. Unpublished Ed. D. dissertation, University of San Francisco.
- Mitusi, T. (1964). The Ministry of the United Church of Canada amongst Japanese Canadians in British Columbia: 1892-1949. Unpublished Master of Theology thesis, University of British Columbia.
- Miyamoto, F. (1939). *Social Solidarity among the Japanese in Seattle.* Seattle, WA:University of Washington.
- Nahirny, V.H. and Fishman, J. 1965. American Immigrant Groups: Ethnic Identification and the Problem of Geenerations. *The Sociological Review.*
- Noro, Hiroko 1987. Family and Language Maintenance: An Exploratory Study of Japanese Language Maintenance among Children of Postwar Japanese Immigrants in Toronto. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Orlowski, D.E. 1977. Unstable Urban Bilingualism: The Mother Tongue Socialization of the Children of Greek Immigrants in Toronto, Canada. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- 佐藤伝 1953. 「加奈陀日本語学校教育会史」 加奈陀日本語学校教育会整理委員会
- 佐藤伝 1954. 「バンクーバー日本共立語学校沿革史」 日貿出版
- Steveston Japanese language School 1985. *Shiokaze (Sea Breeze).*
- Sumida, R. 1935. The Japanese in British Columbia. Unpublished M.A. thesis, University of British Columbia.

年少者のための会話力テストの開発

(「日本語教育」83号(1994)より転載)

カナダ日本語教育振興会年少者用 OPI 開発グループ

中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子

[キーワード] 日系子女、継承語としての日本語教育、評価、会話力、ロールプレイ、テスト

はじめに

カナダ日本語教育振興会 (CAJLE) では1991年度よりカナダ政府の援助を得て、年少者のための会話力テストを開発してきた。ACTFL の OPI¹と同様、ロールプレイを中心にした面接テスト (約20分) で、9歳から15歳の児童・生徒を対象とする。フィールドテストの結果、外国語として学習する子供 (Japanese as a Second Language, JSL) にも、継承語として日本語を学ぶ子供 (Japanese as a Heritage Language, JHL) にも広く使用出来ることが分かり、このテストを「年少者用 OPI」と呼ぶことにした。日本語以外の言語にも使える多言語用の会話力テストを目指して (1) 面接の方法、(2) ロールプレイ・カード (80枚)、(3) 査定基準、(4) 採点方法、(5) 評価表を開発し、フィールドテストも日本語、英語、ウクライナ語で行った。しかし、フィールドテストの結果文化的にも言語的にも制約が多いことが分かり、まず日本語で原型を作成した後、他の言語への応用を考えることにした。被験者の子供の反応は非常によく、会話力テストをすること自体、日本語学習への意欲を高めるという教育的効果があることが確認出来た。

「年少者用 OPI」は、海外の日系人子女の日本語教育の現場のニーズに基づいて開発されたものである。家庭で親の言葉 (継承語) に触れ、学校・社会で現地の言葉 (現地語) に触れて育つ子供たちの会話力は非常に誤解されやすい。外国語として日本語を学習する子供たちと比べると、何と言っても格段に会話力は上回り、一応何とか日本語で通じるために、過大評価されがちである。しかし、一方では、応答が「単語レベル」で文になっていないとか、「です・ます体」が使えないとか、男性なのに「女性ことば」を使うとか、助詞が脱落して正確さを欠くとかいう理由で逆に過小評価されることも多い。とにかく普通の外国語の物差しでは測定しにくのが、日系子女の会話力である。

また JHL の場合、母語と外国語との区別がはっきりしないことが多い。どちらの言葉を先に修得したかという点、日本語であるが、どちらが強い言葉かという点で現地語となる。外国語教育の場合は母語と外国語ははっきり区別されるから、どんなに外国語を一生懸命学習しても、そのため母語が弱まるという心配はまずないが、継承語としての日本語の場合は、家庭言語志向型になり過ぎると、現地の言葉がまともにならなくなる。このため二つ (または二つ以上) の言葉に触れて育つ子供の会話力は、言語間のカンパシで見る必要がある。

もちろん外国語が出来ればいいことはたくさんある。しかし、外国語が出来なくても、子供の間形成にそんなに大きな影響はない。しかし、継承語の場合は、それが親の言葉であり、親が子供に継承したいと願っている言葉であるだけに、継承語がどのくらい出来るかということはもちろん親子関係の質に影響するし、また子供の自分のルーツへの自信と誇りにつながる。この意味で JHL の子供たちの会話力を二言語 (現地語と継承語) の立場から正當に評価することは教育上非常に大切なことなのである。

開発の経過とJHL会話力評価の問題点

子供の会話力評価の問題を探るため、まず第一年目に12～13歳児の子供(12名)にACTFLのOPIを実施、その結果に基づいて子供向きのロールプレイ・カード(30枚)、実施方法、査定基準、評価表の原案を開発した。第二年目はロールプレイ・カードを80枚に増やし、年齢層を上げて9～15歳の子供にフィールドテストを行い査定基準を改訂した。被験者は、全員継承語の教育を受けているトロント周辺の子供たちである。テストは日本語(または英語、ウクライナ語)のネイティブ・スピーカーである現場の教師たちに依頼した。²

開発に当たっての一つの疑問点は、一対一の個人テストがよいのか、子供同士の会話も観察できるグループテストがよいのかということであった。このため第一年目には個人テストに加えて、二、三人のグループテストも試みた。グループテストは現在米国で開発中の子供用会話テストCOPE³(ESS用)でも採用されており、テストの時間の節約などいろいろ利点が認められるが、熟考の末、より不確定要素の少ない個人テストに踏み切った。

日系子女と一口に言っても、子供の家庭の言語生活はいろいろである。問題を簡単にして類型化すると、親子の対話はすべて現地語で、すでに日系人のシンボルとしてしか日本語が存在しない「象徴型」、親は日本語を使うが、子供の応答はすべて現地語となってしまう「聴解型」、親は日本語、子供は出来るところだけ日本語、あとは現地語という「混用型」、外では現地語、親子の対話はどちらも日本語というバイリンガルの「両言型」である。このように日本語の会話力が非常に異なる子供を集めて、週末または放課後に日本語教育をしているのが継承語としての日本語教育(JHL)の現状である。

勿論外国語としての日本語教育(JSL)とJHLは目的を異にするが、子供の会話力という面から見ると、はっきり境界線があるわけではない。「象徴型」の場合は表出面でも理解面でもJSLと同じという場合もある。「聴解型」となると、表出面はJSLと変わりがなくても、理解面になると格段に強い。評価が一番困難なのが「混用型」「両言型」で、一見高度の会話力があるかのように見えるが、実は次のような問題点を抱えている。

(1) 弱い言葉につまると、強い言葉に切り替わる。つまり、二つの言葉には流動性がある。日本語で言えないわけでもないのに、楽な英語に切り替えてしまうため、実力が判断しにくい。JSLの場合は言葉に詰まると、黙ってしまうのが普通で、母語で平気でべらべら話すということはまずない。ACTFL-OPIでは英語に切り替わった場合、日本語の「力の限界」「挫折」と解釈するようであるが、JHLでは長い間の習慣、または個人のチョイスと考えられる。

(2) 家庭内でのコミュニケーションは短絡的になる。つまり、最小限の言葉を使って応答すれば用が足りてしまうため、文を完結する習慣がついていない。このような応答をACTFLのOPIの基準で評価すると、「単語レベル」(Novice)になってしまう。しかし、JSLの「単語レベル」とは異質であり、表出面では単語レベルであっても理解面では「文レベル」(Intermediate)「段落レベル」(Advanced)であることが多い。

(3) 家庭での会話のトピックは日常茶飯事が中心である。このため、その範囲でのコミュニケーションはスムーズであるが、その他、概念的・抽象的なトピックになると、語彙が不十分、話がまとまらないという傾向がある。つまり、対人関係でのコミュニケーションには強いが、その他の面は弱いというアンバランスがある。

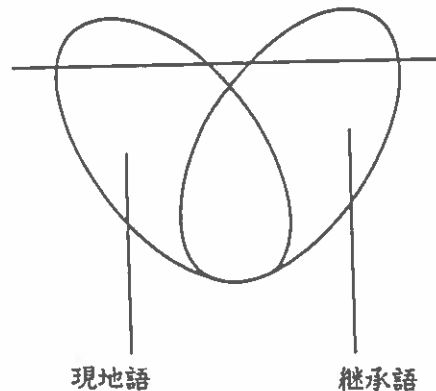
(4) Communicative Strategiesが発達し、一見流暢に話しているようであるが、よく聞いてみると、助詞の脱落、語尾活用の未発達、英語との干渉など基礎的な面で欠陥がある。

(5) 対話において視線、声調、身振りなどの非言語行動（ノン・バーバル）が大事な役割を果たすことは周知の事実であるが、ACTFLのOPIではこの面への配慮はあまりない。しかし、ビデオを使ったフィールドテストで分かったことであるが、両言語がよく発達している場合は、日本語を話す時と英語を話す時では、まるで違った子供であるかのように非言語行動が異なる。例えば、英語で話す時は肩をすぼめたり、手を大きく動かしたりするのに、日本語で話す時には急におとなしくなり、手の動きも小さくなる。つまり、ノン・バーバル面も一つのバロメーターになるということである。

必要な新しい視点

ある言語の会話力を測定するというのは、氷山の一角を見て全体の評価をすることである。JSLの場合、外国語の会話力は母語の会話力とは別個に、ゼロから積み上げ方式でだんだんに上達していくものであるが、JHLの場合は図1のように深層構造がすでに大きく、また二つの言語が深層構造で絡み合った形で存在すると考える。このため二つの言語の流動性も高い。二つの言葉に触れて育つ子供の二つの言語力は別個に存在するのではなく、共有面 (cross-lingual dimension) を持っており、弱い方の言葉を強めることは同時に強い方の言葉も強めるという相乗的効果があると言われている。日本語と英語のように言語構造も思考パターンも異なる二言語間でも、このような相互依存的な関係 (Linguistic Interdependence) があることがすでに実証されている。(Cummins, et al. 1985) つまり、継承語を伸ばすということは同時に現地語を伸ばすことにもなるわけである。

図1 JHLの会話力



更に、ACTFLのOPIでは Novice、Intermediate、Advanced、Superiorに評価される会話力をアイスクリームのコーンのような形で (図2) で表している。これに対して、JHLの会話力はなべ型 (図3) 4にし、「基礎言語面」、「対話面」、「認知・段落面」の三面から査定することにした。つまり、三つの物差しを作って、それぞれの面を違った物差しで測ることによって、JHLの子供たちの特殊な会話力がより的確に捉えられるのではないかと考えたのである。この場合、「基礎言語面」とはどの位正確な日本語を話すかということであり、二言語の分化の度合いもこの面の一部とする。例えば、「No, subway の station で meet する。」「日本語でspeakするの？」などは、二つの言葉の分化が不十分であり、基礎言語面での欠陥と見るわけである。

「対話面」とは、どの位会話が出来るかということで、聴く力、会話参加度 (簡単な応答だけか、ある程度の会話が続けられるか、会話を積極的にリード出来るかなど)、そしてノン・バーバル面もこれに含める。

「認知・段落面」とは、事実、考え、意見、感じたことなど、概念的なことまで含めてどの位まで話せるかということである。対話では相手や場面に依存することが出来るが、そのような助けが全くない状態で、自分で、まとまった段落・連段落を作って話せるかということである。二つの言葉に触れて育つ子供の場合、それぞれの言語の発達の度合いが言語の諸面によって異なることがすでに指摘されており、カミンズ (1984) はそれを次のように呼んで区別している。一つは (A) context-embedded で cognitively-undemanding な面、つまり、場面への依存度が高く、あまり認知力を必要としない面、そしてもう一つは (B) context-reduced で cognitively-demanding な面、つまり場面への依存度が低く、認知力を必要とする面である。対話面とはまさに (A) で、認知・段落面は (B) に相当する。継承語の場合、(A) 面はかなり高度に発達しても、(B) はネイティブスピーカーと比べて、大体2年から4年遅れになると言われている。(Harley, et al. 1987)

図2 コーン型

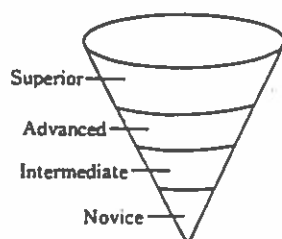
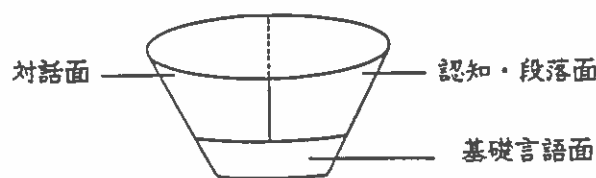


図3 なべ型



「年少者用 OPI」の概要

「年少者用 OPI」の概要を5項目に分けて述べると、次のようである。

(1) 面接の方法

テストの流れはACTFLのOPIと同じく、つぎの5段階とする。

- | | |
|------------|----------------|
| I 導入 | (Warming Up) |
| II レベルチェック | (Level Check) |
| III ロールプレイ | (Testing) |
| IV 確認 | (Probing) |
| V まとめ | (Winding Down) |

第一年目の実験の結果、子供の場合「導入」の部分が非常に重要であることが分かった。見たこともないテストに人見知りをして、'I don't know.' を連発して一向に話そうとしない子、下を向いたまま無言で抵抗を示す子があり、まずテストと子供の間話しやすい雰囲気作りをすることが肝要である。このため、子供の緊張をほぐす楽しい導入ゲームを各種考案し、リストにした。

(CAJLE Final Report, 1992)⁵

II の「レベルチェック」は身近なことについての簡単な質問をして、その応答の様子を観察することにより、会話力の大体のレベルや、子供の個性、嗜好を把握することである。この結果に基づいて、テストはどのロールプレイカードが適当かその場で判断しなければならない。この場合、避けた方がよいトピックを探ることも大切である。例えば、両親が離婚している子の場合など、親の話はタブーである。

IIIの「ロールプレイ」は、まず子供にカードの英文⁶で書かれた状況説明を把握させ、子供が理解したことを確認した上、それぞれの役割を決めて、テスターと子供が一緒に対話する。無理なことは絶対にさせないというのが鉄則であるから、具合が悪ければすぐに別のカードに移れるように十分準備する必要がある。

IVの「確認」は必要な場合のみにとどめる。力以上のことをさせて、その上限を確かめるという、いわゆる必要以上の「突き上げ」は子供の場合避けた方がよい。

Vの「まとめ」では必ず子供を褒めて終わる。フィールドテストの結果では、特殊な例を除いては、子供が日本語を話すことに自信を得、満足感にあふれた明るい表情で、意欲を燃やして帰るといったのが普通であった。

(2) ロールプレイ・カード

三面の会話力が測定しやすいように、それぞれの面に適したロールプレイを考案し、三色に色分けした。基礎篇30枚(ピンク)、対話篇30枚(グリーン)、認知・段落篇20枚(黄色)、全部で80枚をロールプレイ・カード集としてまとめた。⁷ (CAJLE Final Report, 1993)カードには例に示すように、状況説明に簡単な絵を加えて、状況理解の手掛かりとしている。テスターは、まず基礎篇(例1、2)から始めて、対話篇(例3、4)、そして認知・段落篇(例5、6)に進む。特に対話面ではテスターの役割の違うカードを使って、a) 子供が自分から発話ができるか、b) 会話گریド出来るか、c) 予期しない質問や状況に日本語でどのぐらい対処できるかなどを調べる必要がある。a) b) の場合は子供が主役で、テスターが従になる例2、例3が望ましいし、c) の場合はテスターが主で、子供が従になる例5が適している。

基礎篇のカードは絵単語(子供が日常生活で必要とする基礎的な語彙、例えばいろいろなスポーツ、食べもの、表情など)が中心で、テスターがその絵カードを使って基本的な語彙、文型を簡単なQA形式で調べる。例1の場合は、人の数え方、年令、家族名称に加えて、例えば「...は...が(何)人いる/ある」「...は...より背が高い/低い」などの文型が聞いて分かるか、言えるかを調べるのである。

対話篇ではスピーチスタイル(上下、親疎間など)を考慮にいれ、子供が海外で体験可能な状況での会話で、子供同士の会話に加えて、例5のような大人との改まった会話もどの位こなせるか調べる。

認知・段落篇は、例えば週末に見た映画の説明などに加えて、環境問題について意見を述べたりクラス全員の前でアナウンスをしたり、スピーチをしたり、日本の学校でカナダの説明をしたり、という複数の聞き手を想定したものも含まれている。(例1、2、3、4、5、6参照 pp. 83-88)

(3) 査定基準

次頁の表に示すように、会話力を三面に分け、「基礎言語面」、「対話面」、「認知・段落面」から評価することにし、これを三面式査定基準(Three-Tier Rating Scale)と呼ぶことにした。ACTFLのOPIの9項目に「聴解」、「言語間の分化」、「ノン・パーバル」を加えたもので、全体で12項目。「基礎言語面」では1) 言語間の分化、2) 発音、3) 語彙、4) 文法、「対話面」では1) 聴解、2) 会話の役割とストラテジー、3) 機能、4) 適切さ、5) 流暢度、6) ノン・パーバル、「認知・段落面」では1) まとめ、2) 内容の豊富さを見る。そして、それぞれの項目をHigh、Mid、Lowの三段階に評価する。

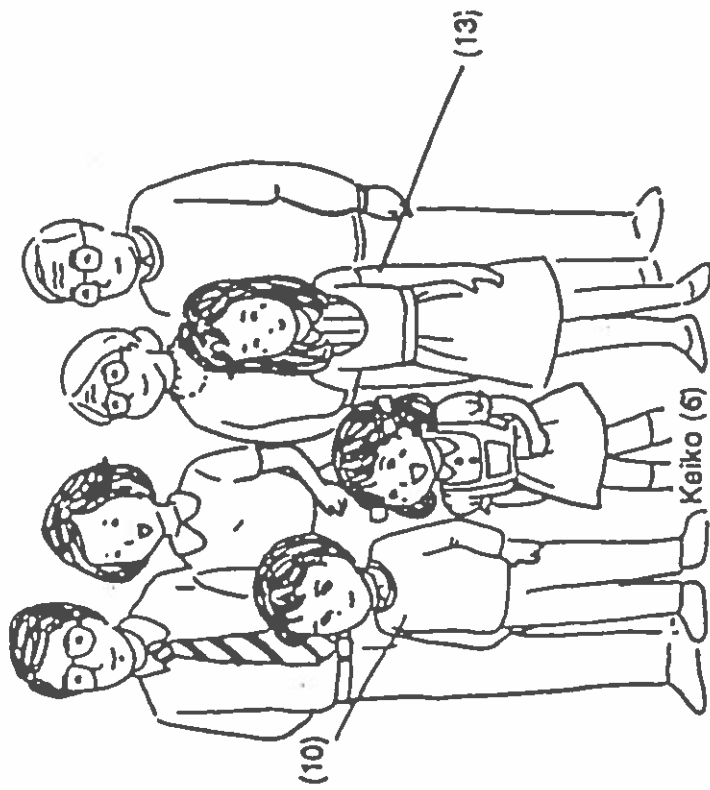
年少者のための会話力テスト査定基準表

〔日本語〕

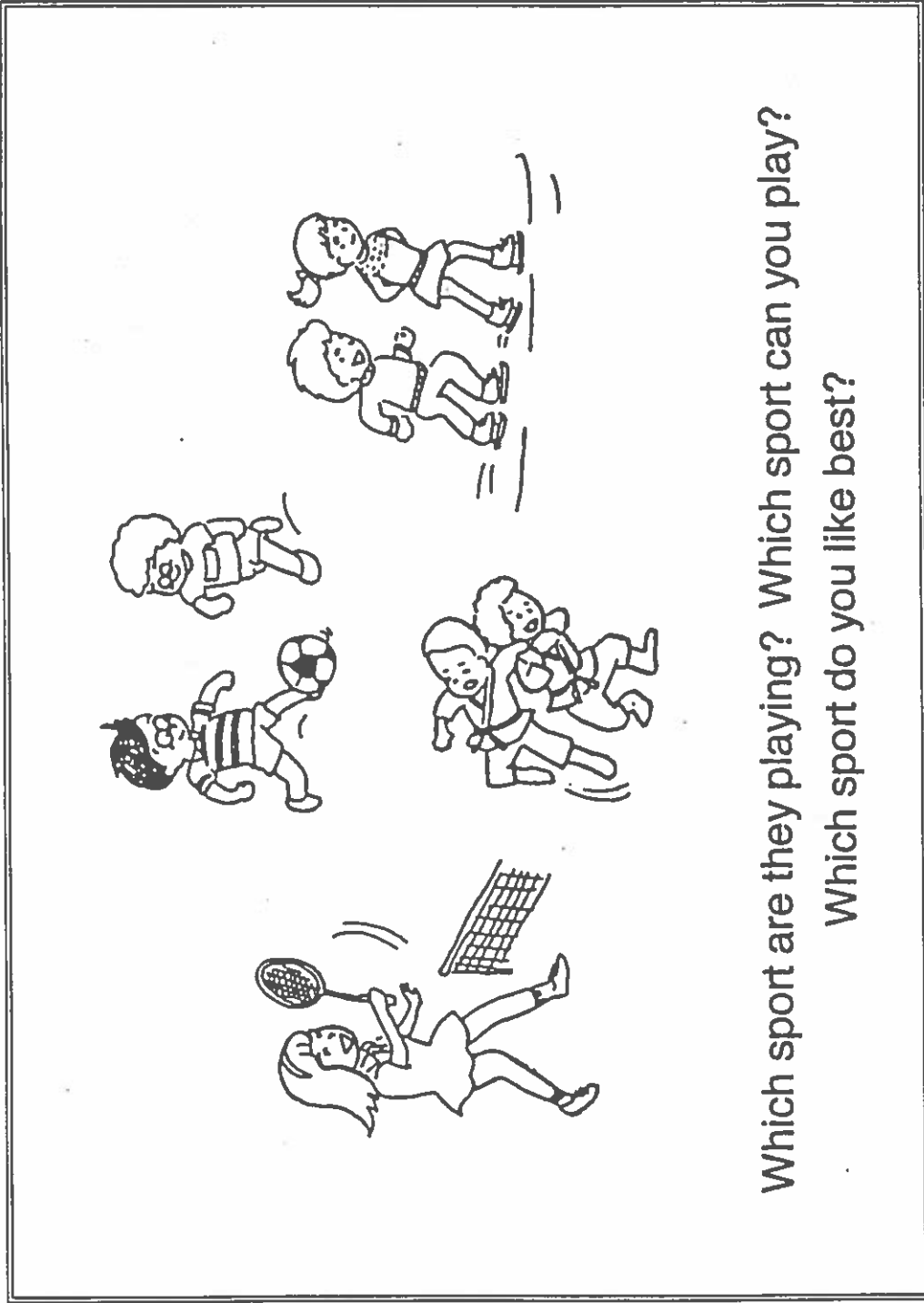
	Low	Mid	High
基礎言語面			
1 言語間の分化	他言語の単語及び表現の混用が非常にある。	他言語の単語及び表現の混用がある程度見られる。	他言語の単語及び表現の混用がほとんど見られない。
2 発音	幼稚音・他言語との干渉有り。	他言語の音の借用が多少見られる。	他言語の音の借用がほとんど見られない。
3 語彙	語彙が乏しい。	語彙がかなりある。	語彙が豊富。
4 文法	文法的な誤りが多い。	文法的な誤りがややある。	文法的な誤りがほとんどない。

対話面			
5 聴解力	ほとんど聞き取れない。	大体聞き取れるが正確さを欠く。	正確に聞き取れる。
6 会話の運び方	応答のみ。	会話がある程度続けられる。	会話がリードでき、予期しない状況でも切り抜けられる。
7 機能	限られた機能しかこなせない。	ある程度の機能がこなせる。	多岐に渡る機能がこなせる。
8 適切さ	相手や状況に応じて適切な表現が選べない。	相手や状況に応じて適切な表現が多少選べる。	相手や状況に応じて適切な表現が選べる。
9 流暢度	流暢度を欠く。	ある程度の流暢度がある。	流暢度が高い。
10 ノン・バーバル	身振り・顔の表情その他に他言語の影響が見られる。	身振り・顔の表情その他に他言語の影響がやや見られる。	身振り・顔の表情その他に他言語の影響がほとんど見られない。

認知・段落面			
11 段落・連段落のまとめ	自分の考えをまとめて話せない。	自分の考えをある程度まとめて話せる。	自分の考えをまとめて話せる。
12 内容の豊富さ	内容に乏しい。	内容が豊富である。	内容が非常に豊富である。



How large is Keiko's family? How many sisters/
brothers does she have? How old are they?



Which sport are they playing? Which sport can you play?
Which sport do you like best?

You ask your friend if she would like to go to see a movie on Sunday.
She agrees to meet you at the subway station at 1:30 p.m.
You suggest having a pizza after the show.



例 3 對話篇 Arranging to go to a Movie

A woman calls. Your mother is out shopping. Take a message, and make sure to get the caller's name and phone number.



例 4 對話篇 Taking Messages

Because the ozone layer has become thinner, skin cancer will increase throughout the world. What do you think should be done about this problem?



例 5 認知・段落篇 Making Suggestions

You are asked by the 5-year old boy you are baby-sitting to tell a story.
Choose your favourite one and tell it to him.



(4) 採点方法

子供との会話をすべてビデオ、またはテープレコーダーに収録し、それをデータとしてテストターが採点する。まず全体のデータをもとに各項目別に採点し、それを総合して全体評価をする。今回の日本語のフィールドテストの場合はテストターがそれぞれまず評価したものを、日本語教育専門家が全体を通して採点し、その結果を合わせて検討した。

(5) 評価表


テストの結果をどのような形で親、教師、子供（被験者）に知らせるかということであるが、まず教師用と父母用の二つの評価表を考案した。教師用には12項目それぞれについての詳しいコメント、父母用としては図4に示すようにまず全体的な評価、それに加えて基礎言語能力、対話する力、考えをまとめて話す力についてのコメントを書くようにした。ACTFLのOPIと異なり、会話をIntermediate-MidとかAdvanced-Highとかいう単一評価ではなく、強い点、弱い点を詳しく書いたコメント方式にした。また、現地語と継承語、二言語の発達状況が一目で分かるように評価表は英語（現地語）の会話テストの結果も書き込めるようになっている。

図4 父母用の評価表

【日本語】	【English】
コメント	Comments:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
評定者 _____	Tester _____
考えをまとめて話す力	

対話をする力	

基礎言語力	



フィールドテストの結果

フィールドテストの結果、JSLからJHLまでの広範囲に亘る子供の会話力がこのテストによって評価できることが、日本語、ウクライナ語、英語で確認できた。

まず日本語では36名の被験者のうち、十分発話を引き出すことの出来なかった二名をデータからはずし、表2のような結果が得られた。

表2 日本語会話力テスト結果

被験者数 (男女)	平均年齢 (歳)	基礎言語面	対話面	認知・ 段落面	JHL/JSL (型)
7 (4/3)	11.6	high	high	high	JHL
6 (2/4)	11.8	high	high	mid	JHL
4 (3/1)	11.5	high	mid	mid	JHL
7 (2/5)	11.9	mid	mid	mid	JHL
4 (1/3)	10.8	mid	mid	low	JHL
2 (2/0)	9.5	mid	low	low	JSL
1 (1/0)	10.0	mid	low	----	JHL
1 (1/0)	10.0	low	low	----	JSL
2 (1/1)	11.0	low	----	----	JSL

三面揃って継承語がよく発達していると判断された子供 (a) が38% (13名)、三面とも中位と判断された子供 (b) が44% (15名)、どの面も未発達と判断された子供 (c) が18% (6名)である。この(c)の6名のうち3名は片親が日本人、家庭言語はすべて英語であり、この子達の日本語はJSLと判断された。

実際に被験者の日本語がどの程度かという点、発話例1は、34名中最高、三面「high」の例であり、A子は5分以上にもわたって「シンデレラ」の話をとうとうと述べた。この被験者の会話力を上限としてデータ全体を評価したが、A子の日本語は決してネイティブ・スピーカーと同じではなく、英語との干渉が明らかに目立つ日本語であった。ちなみにA子は英語のテストでも最高であり、現地語に非常に強く、継承語がやや劣るという典型的「両言型」の例である。

発話例 (a) 三面「high」のA子 (12歳) ロールプレイ例6

ある村に、アー若い娘がお父さんと住んでいました。何年か、何年か前にお母さんが小さい間に死にました。そういうことでお父さんが奥さんをさがすのに、..... さがして結婚しました。

シンデレラの新しいお母さんは二人子供がいました。お父さんが何年かあとから死にました。そしたらシンデレラの新しいお母さんは本当に悪い人と分かりました。ぜんぜん遊ばせなくて仕事ばかりあげたり、アノー..... 言い付けをしたりしていました。

ある日、アノー村の王様がアノー息子にダンスをしますって手紙を出しました。シンデレラのステップマザーは娘と行きました。けれどもシンデレラは家で宿題、仕事をしていました。悲しいシンデレラは宿題、いえ仕事が終わったあと、泣いていました。(他42行)

表3 ウクライナ語会話力テストの結果

被試験者	グループ	対話面	認知・段落面
U1	UHL	high	high
U2	UHL	high	mid
U3	UHL	lower-high	mid
U4	USL	higher-mid	mid
U5	USL	lower-mid	low
U6	USL	low	low

英語のテストは親の要請により日本語テストを受けた6名の子供を対象に行い、表4の結果を得た。二言語の関係を調べると、英語日本語共に高度に発達している「両言型」1名、英語が強く日本語が弱い「英ドミナント型」2名、カナダで生まれ育ち、英語で学校教育を受けているにもかかわらず、英語の発音、テンス、冠詞に問題があり、日本語は強いが英語が弱い「日ドミナント型」2名、そして英語も日本語もやや弱いという「半言型」が1名であった。

表4 英語会話力テストの結果

被試験者	対話面	認知・段落面
E1(女12歳)	high	high
E2(男11歳)	high	mid
E3(女12歳)	lower-high	lower-high
E4(男10歳)	high	high
E5(男10歳)	high	high
E6(男10歳)	lower-high	low

今後の課題

このテストは開発途上のものであり、今後の課題は多いが、特に重要な点を列挙すると、次のようである。

1 低学年児用会話力テストの開発

ACTFLのOPIに準じ、カードを使ったロールプレイという形式を踏襲してきたが、この形式では英語の聴・読解力が必要となるので、9歳児を境により年少の子供には使えないことが分かった。会話力の発達から見て、年少児の会話力を測定することも非常に大切であり、形の違った（例えば、指人形を使った）ロールプレイなどの開発が急務である。

2 上限の設定

今回のフィールドテストでは得られたデータの中で上限を設定したが、今後は日本語のネイティブスピーカーの子供も含めて、上限を設定する必要がある。またこのテストの上限がACTFL-OPIとどのような関係になるかも考慮する必要がある。

発話例2は三面共中位の例であり、一応日本語で会話を進めていく力はあるが、英語の混用が目立つ。発話例3は三面共低い例で、ほとんど応答力がなく、課されたタスク（名前と電話番号を聞く）も出来なかった。

発話例 (b) 三面「mid」のB男 (13歳) ロールプレー例4 (テストターの発言は省略)

おくらさん、あのおした、No, Sunday.....わすれた。
おくらさん、Sundayにえいがをみますか。
.....
うーんと、どううび。
.....
どこで、どこで.....meetすんの。
.....
いちじはん。 No, いちじ
.....
あの、えいがのあとにピッツァをたべますか。
.....
じゅうdollar。 あー、ウン、 じゅうドル。

発話例 (c) 三面「low」のC男 (10歳) ロールプレー例5

テストター：もしもし。
被験者： はい。
テストター：さんのお宅ですか。
被験者： うん。
テストター：お母さんお願いします。
被験者： ウント.....お母さん アノ.....おさが。アノ.....おさが.....
ちょっとおそがしいから.....き.....き られない。
テストター：おうちにいるの？
被験者： うん。
テストター：電話くださいと伝えて下さい。
被験者： うん。 【あと最後までうん、うん。】

ウクライナ語のテストでは、被験者を Ukrainian as a Heritage Language (UHL) と Ukrainian as a Second Language (USL) の二つのプログラムから12歳女生徒を3名ずつ選び、このテストによってこの二つのグループの会話力の差が実証出来るかどうか見てみた。その結果は表3に示す通りで、明らかにその差が確認できた。⁸

3 JSL用会話テスト

このテストはあくまでもJHL用に考案されたものであり、JSLとして使用する場合は、その立場から改めて見直す必要があるだろう。JSLのみに使用する場合は、「言語間の分化」「聴解力」など特にJHLに必要な査定項目を取り除き、よりACTFL-OPIに近付けることも一つの方法であろう。JSL用に作られたものはJHLには使用不可能であるが、JHL用のものはJSLにも使用可能であることが今回のフィールドテストでも分かり、まずJHLのものを土台にして、JSLの子供の力に適したものにするとというのが妥当な在り方と思われる。

4 レベルチェックのコンピュータ化

多人数の被験者の面接テストは教師（テスター）の多大の時間を要するため、レベルチェックをコンピュータで行い、残りの個人面接を教師がするというような試みもなされるべきであろう。⁹

5 三面「mid」の会話力の再検討

JHL用テストとして妥当性をより深めるためには、英語の混用が多く、三面とも中位と判断された子供たちの会話力を細かく観察し、テスト項目の妥当性を更に検討するべきであろう。

継承語教育では、子供が現地語も継承語も両方とも低い「半言型」にならないように、親と教師が協力して子供の言葉の発達を見守る必要がある。特に継承語を伸ばすことは、子供の人間形成、アイデンティティーの確立と密接な関係があり、また会話力を強めることが読み書きその他の面の日本語力の発達、現地語の発達の基礎となるため、継承語と現地語の会話力テストを定期的にして、親、教師の参考にすることが望ましい。(中島 1988ab, 1992)

最近、学齢期の子供を連れての海外赴任ということが世界的な規模で増え、家庭言語と学校・社会言語が違うという環境で育つ子供の数は年々増えている。移住者に労働力を依存するカナダ（トロント）ではそのような子供の数はすでに学齢児の60%にも達しているし、また日本でも外国人労働者子弟の言葉の教育が問題となっている。年少者用日本語会話力テストは全く未開拓の分野であり、特に継承語、現地語を同時に育てるという立場に立った子供の会話力テストは未開発である。「年少者用 OPI」は一つの試案に過ぎないが、その重要性に鑑みて今後、特に海外の日系社会が協力して、より妥当性、信頼性の高い会話力テストの開発を目指すべきであろう。¹⁰

(文責 中島)

注1 ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages)が開発した Oral Proficiency Interview Test. カナダ日本語教育振興会ではこのプロジェクトに先駆けて、テスターのためのワークショップを牧野教授（プリンストン大）を講師にお願いして行った。このプロジェクトはそのワークショップを土台として始まったものである。その後も引き続き牧野教授からは貴重なご意見・ご示唆をいただいた。

注2 次の諸教師の協力を得た。テスター：遠藤京子、大倉由理、木田美智子、杉本陽子、中村行子、ロックウッド・ゆきえ、ラナ・リー（英語）、オクサナ・ウイニク（ウクライナ語）、杉本喜美子（イラスト）。

注3 CLEAR Oral Proficiency Exam（スペイン語版、英語版）(Wang, et. al., 1988) 小学生5、6年生対象の外国語教育用の会話テストで、「聴解力」「流暢度」「語彙」「文法」の4項目で評価。

- 注4 なべ型の構造を図4のように、底を基礎言語面とし、その上に対話面と認知・段落面を対峙させたのは、Canale(1984)のCommunicative Competence (CC) の内部構造の分析にヒントを得たものである。従来CCは (1) Grammatical Competence, (2) Sociolinguistic Competence, (3) Strategic Competence, (4) Discourse Competence の4つに並列的に分けられてきたが、Canale はこれを更に分析し、まずCCの基盤となるBasic Language Proficiency を認め、その上にCommunicative Language Proficiency と、Autonomous Language Proficiency という性質の異なる言語能力があると言う。上の(2)と(3)は前者に属し、(1)と(4)は後者に属する。実は当初は二面で評価していたが、フィールドテストの結果査定方法を改訂し、このような三面方式に切り替えた。
- 注5 導入ゲームには二種類あり、まず身体を動かして緊張をほぐすもの(1)と、言葉遊びをして口の動きを活発にするもの(2)とがある。例を挙げると、次のようである。
(本書95ページ参照)
(1)「文字当て」テスターが子供の背中に文字を書いて、子供がその文字が何か当てる。次に子供がテスターの背中に文字を書いて、テスターが当てる。
「空想の飲み物」
テスターが飲む動作をして見せ、子供がどんなものか(熱いお茶か、おいしいジュースか、苦い薬か)当てる。次に子供が動作をして見せ、テスターが当てる。
(2)「この部屋には、…」テストを行う部屋にあるもので日本語で言えるもの(机、いす、時計、テレビ、カレンダーなど)を片端から替わる替わる言う。「仲間集め」テスターが「(まるい、固い、ふわふわした、など)もの、なあーに?」と言い、子供が思い付くままできるだけたくさん単語を挙げる。
- 注6 ロールプレイカードの指示の与え方については第一年目に日本語で試み、その反省に基づいて、英文で与えることにした。
- 注7 その後80枚の中から、50のロールプレイを精選し、「Oral Proficiency Interview Test for Heritage Language Students: 50 Role Play Cards」として小冊子にし、希望者に実費で配付している。
- 注8 前述のようにウクライナ語、英語のフィールドテストでは改訂以前の査定方法、つまり「対話面」と「認知・段落面」の二面方式が使われている。
- 注9 コンピューター化の試みはすでにトロント大学で始まり、その原型が開発されている。ビデオカメラとコンピュータが連動して、被験者がコンピュータを相手に質問に答えたり、状況に合った発話をしたり、絵話を作ったりしているところを別室でビデオで見られるようになっている。(未発表研究報告「会話自習用ソフト「ロールプレイ」の開発」1993)
- 注10 このプロジェクトに賛同してくださる方、また「年少者用OPI」を試用なさりたい方は下記まで。 CAJLE, 382 Harbord Street, Toronto, Ontario, CANADA M6G 1H9

参考文献

- Buck, K., et.al. (1989) *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. NY: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- CAJLE(1992) *The Development of an Oral proficiency Rating Scale and Role-Play Cards for Heritage Language Students. Final Report (Year I)*
- CAJLE(1993) *The Development of an Oral proficiency Rating Scale and Role-Play Cards for Heritage Language Students. Final Report (Year II)*
- Canale, M. (1984) On Some Theoretical Frameworks of Language Proficiency. In Revira, C. ed., *Language Proficiency and Academic Achievement*. 28-43. Clevedon:Multilingual Matters. 28-40
- Cummins, J. (1978) Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-language Groups. *The Canadian Modern Language Review*. 34. 395-416.
- Cummins, J. (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C. ed. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters. 2-19.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990) *Heritage Languages - The development and denial of Canadian linguistic resources*. Montreal: Our Schools/Our Selves Education Foundation
- Cummins, J. , Nakajima, K., et. al. (1985) Linguistic Interdependence Among Japanese and Vietnamese Immigrant Students. In Rivera, C. ed. *Communicative Competence, Approaches to Language Proficiency/Assesment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters. 68-81.
- Harley, B. Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. *The Development of Bilingual Proficiency Final Report* Vol. III. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1987
- 牧野成一 (1986) 「ACTFL言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号 49-62.
- 牧野成一 (1991) 「ACTFLの言語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1号 15-32.
- 中島和子 (1988a) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』25号 1-14.
- 中島和子 (1988b) 「日系高校生の日本語力」『移住研究』66号 137-150.
- 中島和子 (1992) 「バイリンガル児とアイデンティティーの獲得」『言語』21-10. 60-67.
- Nakajima, K. & Oketani, H., et al. (1992) An Oral Proficiency Interview Test for Bilingual Children. NABE Annual Conference 口頭発表 1月31日
- Nakajima, K. & Oketani, H., et al. (1994) The Development of the Oral Proficiency Interview (OPI) Test for Bilingual/Heritage Language Children. MIT/ATJ Conference 口頭発表 3月25日
- Oketani, H., & Nakajima, K., et al. (1994) An Oral Proficiency Test for Bilingual ? Heritage Language Children, NABA Annual Conference 口頭発表 2月19日
- Wang, L., Richardson, G., and Rhodes, N. (1988) *The Clear Oral Proficiency Exam (COPE). Project Report*. Center for Language Education and Research, Centre for Applied Linguistics.