

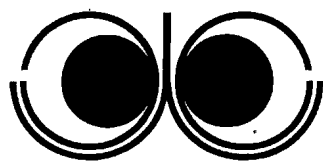
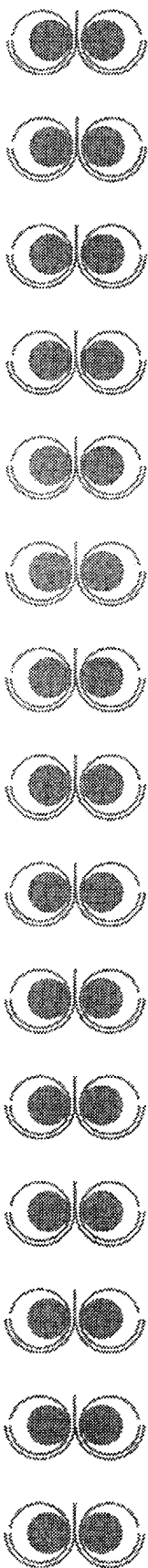
継承語としての日本語教育
—カナダの経験を踏まえて—

JAPANESE
AS A HERITAGE LANGUAGE:
THE CANADIAN EXPERIENCE

Edited by
KAZUKO NAKAJIMA • MICHIKO SUZUKI

カナダ日本語教育振興会

THE CANADIAN ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE EDUCATION



継承語としての日本語教育
—カナダの経験を踏まえて—

JAPANESE
AS A HERITAGE LANGUAGE:
THE CANADIAN EXPERIENCE

Edited by
Kazuko Nakajima • Michiko Suzuki

カナダ日本語教育振興会

THE CANADIAN ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

éditions **SOLEIL** *publishing inc.*

著者紹介（５０音順）

ウィルソン夏子

University of Western Ontario 日本語講師

桶谷仁美

University of Eastern Michigan 日本語科助教
カナダ日本語教育振興会理事

カーン昌子

モントリオール日本語センター所長

木田美智子

トロント国語教室・The Giles School 教師

村沢晃

元シニア日本語教育専門家

中島和子

University of Toronto 東アジア研究科准教授
カナダ日本語教育振興会会長

中村行子

元トロント国語教室教師

野呂博子

University of Victoria アジア太平洋学助教授
カナダ日本語教育振興会理事

杉本陽子

トロント国語教室教師
カナダ日本語教育振興会理事

鈴木美知子

トロント国語教室校長
カナダ日本語教育振興会副会長

高橋和比古

ウォータールー日本語プログラム主任
カナダ日本語教育振興会理事
振興会ニュースレター編集長
Nihongo Circle (日本語教育教材通信販売)

竹村昭子

オタワ日本語学校代表

田中百合子

カルガリー日本語学校校長

八木慶男

バンクーバー日本語学校理事長

横山赳夫

Richmond Japanese Language Institute 学院長
B.C.州日本語教育振興会 (JALTA) 副会長

リーブ勝江

Queen's University 日本語講師

ロックウッドゆきえ

トロント国語教室教師

継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—

1996年12月15日発行

発行	カナダ日本語教育振興会 (CAJLE)	代表中島和子
	382 Harbord Street, Toronto, Ontario Canada M6G 1H9	
印刷	エディシオン・ソレイユ印刷株式会社	

「継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて」 出版に際して

カナダ日本語教育振興会発足9年目に「継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて」がいよいよ出版の運びとなった。まことに喜ばしい限りである。

そもそのきっかけは、「カナダにおける小・中学生の日本語教育」と題するパネルディスカッションであった。鈴木美知子先生のリポートにあるように、1994年度夏期現職日本語教師研修会で行われたもので、全国的な規模で継承語教育関係者が一堂に会するのは後にも先にもこれが初めてである。この試みを支援してくれた連邦政府 (Department of Heritage) に報告書を提出したところ、驚いたことに今度は連邦政府の方から、パネルリポートを中心に継承語教師に役立つ本にしないかと持ちかけられたのである。願ってもない話、チャンスは逃すべからずというのですぐに論文・エッセイ・現状報告の募集を始めた。と同時に、予算削減下刻々と事情の変わる日本語学校や継承語プログラムの現況を把握するため、各地域一校に絞って改めて最新状況をレポートしていただいた。

本書に含まれたエッセイはいずれも貴重なものである。木田美智子先生の「私の実践報告—子供と学ぶ『ある』と『いる』」は継承語教師として長年研鑽を積まれるなかで生まれたもの、ウィルソン先生の「僕、大きくなったら日本語なんかしゃべらない」は母親の立場から書かれたもので共感を覚える教師も多いだろう。元シニア日本語教育専門家村沢晃先生の「子供の目の高さでの日本語教育を」は、ニューズレター第6号に執筆をお願いしたものであるが、先生の許可を得てここに転載させていただいた。子どもを扱う教師の基本的姿勢を示してくれるものである。カナダ生まれの継承語教育教科書「にっぽんご／日本語」は、作成委員長の横山勉夫先生にその概要とこれまでの経緯をお書きいただいた。ブリティッシュ・コロンビア州の先生方の夢が叶って、ついに最終目標である第7巻が出版の運びとなったとのこと、カナダ日本語教育史上、画期的な業績と言えよう。

野呂博子先生、リープ勝江先生、桶谷仁美先生のカナダならではの生まれない貴重な研究論文に加え、「年少者のための会話カテスト」も日本語教育第83号 (1994) より転載した。これは1991年から3年間オンタリオ州政府の援助で振興会が手掛けてきた特別プロジェクトである。「会話カテストのためのWarming-up Activities」は、このプロジェクトの一部として「会話カテスト用ロールプレイカード50」に含めたものであるが、教室活動にも十分役に立つので、著者の中村行子先生にイラストをつけていただいて独立させた。この他振興会では「子どものためのプロジェクト・ワーク『日本を知ろう』」、ヘリテッジ部会開発による「マルチレベル教室のための教材いろいろ」などがあるが、ページ数の制約上割愛せざるを得なかった。「年少者のための会話カテスト」の開発も1996年度の国際交流基金 (フェローシップ・プログラム) の支援で現在新たな進展を示しているところであり、この成果も含めて次の発表の機会を待つことにしたい。最後に、「継承語としての日本語教育」レスンプランの実例を3つ公開していただいた。これはトロント教育委員会の依頼で、継承語学校「国語教室」の先生方がオンタリオ州の「継承語教育ガイドライン」に則って作成したものである。

「継承語としての日本語教育」は未踏の分野である。本書は世界で初めての、研究と実践のバランスのとれた現状報告ではないかとひそかに自負している。多忙のなかを執筆依頼に応じてくださった諸先生方、入力やガイド作成を手伝ってくださった方々に対し、振興会役員一同と共に心から感謝したい。

カナダ日本語教育振興会会長 中島和子

1996年12月15日

TABLE of CONTENTS

		page
I	Japanese as a Heritage Language: an Introduction	<i>Kazuko Nakajima</i> 3
II	The Current Status of Japanese Language Schools in Canada	21
	Reports on the Panel Discussion:	<i>Michiko Suzuki</i> 23
	"Japanese Language Instruction for Young Learners in Canada"	
	A List of Japanese language schools and programmes in Canada	27
	Vancouver Japanese Language School	<i>Richard Y. Yagi</i> 31
	Calgary Japanese Language School	<i>Yuriko Tanaka</i> 35
	Waterloo Japanese Language School	<i>Kazuhiko Takahashi</i> 37
	Ottawa Japanese Language School	<i>Akiko Takemura</i> 39
	Montreal Japanese Language Centre	<i>Masako Khan</i> 41
III	Reflections from Canadian Experience	43
	Japanese Language Instruction at "the Height of a Child's Eyes"	<i>Akira Murasawa</i> 45
	A Report from my Teaching Practice:	<i>Michiko Kida</i> 49
	Learning the distinction between "Aru" and "Iru" with my Students	
	"I won't speak Japanese when I grow up!"	<i>Natsuko Wilson</i> 53
	The Development of a Japanese Language Textbook in Canada	<i>Takeo Yokoyama</i> 55
	Available Teaching Materials for Heritage Language Instruction	<i>Kazuhiko Takahashi</i> 61
IV	Research Papers	65
	Japanese as a Heritage Language in Canada	<i>Hiroko Noro</i> 67
	The Development of an Oral Proficiency Test for Young Learners	<i>Kazuko Nakajima, Hitomi Oketani & Michiko Suzuki</i> 77
	Warming-up Activities for an Oral Proficiency Test	<i>Yukiko Nakamura</i> 97
	The Challenge of Raising a Child Bilingually	<i>Katsue Reeve</i> 103
	Canada's Human Resources, "Additive Bilinguals": A Case of Post-War Japanese-Canadian Youths	<i>Hitomi Oketani</i> 109
V	Teachers' Guide	119
VI	The Generic Curriculum for Heritage Language Program in Ontario:	135
	3 Sample Lesson Plans	
	<i>Michiko Suzuki, Hitomi Oketani, Yoko Sugimoto, & Yukie Lockwood</i>	137
	My Classroom (Pre-school)	139
	People and Places in my School (Grade 1)	147
	In the Playground (Grade 2)	153

目次

	ページ
I 継承語としての日本語教育序論	中島和子 3
II カナダ日本語学校現状報告	21
「カナダにおける小中学生の日本語教育」パネルレポート	鈴木美知子 23
日本語学校・プログラム一覧	27
バンクーバー日本語学校	八木慶男 31
カルガリー日本語学校	田中百合子 35
ウォータールー日本語学校	高橋和比古 37
オタワ日本語学校	竹村昭子 39
モントリオール日本語センター	カーン昌子 41
III カナダの経験を踏まえて	43
「子供の目の高さ」での日本語教育	村沢晃 45
私の実践報告ー子供と学ぶ「ある」と「いる」	木田美智子 49
「僕、大きくなったら日本語なんかしゃべらない」	ウィルソン夏子 53
カナダにおける日本語教科書作成の沿革	横山赳夫 55
継承語教育に役立つ市販教材について（私見）	高橋和比古 61
IV 研究論文	65
カナダにおける継承語としての日本語教育	野呂博子 67
年少者のための会話カテストの開発	中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子 77
会話テスト用のWarming-up Activities	中村行子 97
The Challenge of Raising a Child Bilingually	リーブ勝江 103
Canada's Human Resources, "Additive Bilinguals": A Case of Post-War Japanese-Canadian Youths	桶谷仁美 109
V 教師用ガイド	119
VI 継承語教育レスンプラン：実例3つ	135
The Generic Curriculum for Heritage Language Programs に準拠して	
鈴木美知子・桶谷仁美・杉本陽子・ロックウッドゆきえ	137
「楽しい教室づくり」（幼）	139
「わたしたちの学校」（1年）	147
「あそび場で」（2年）	153

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。訳語に版權はないので、言い出しっぺと自慢するわけにもいかないが、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のある「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、一ヵ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。ある会場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、現地語がネー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、子どもたちを文盲で終わらせないため、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、まずアルジェンチンの日垂学園が挙げられる。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。

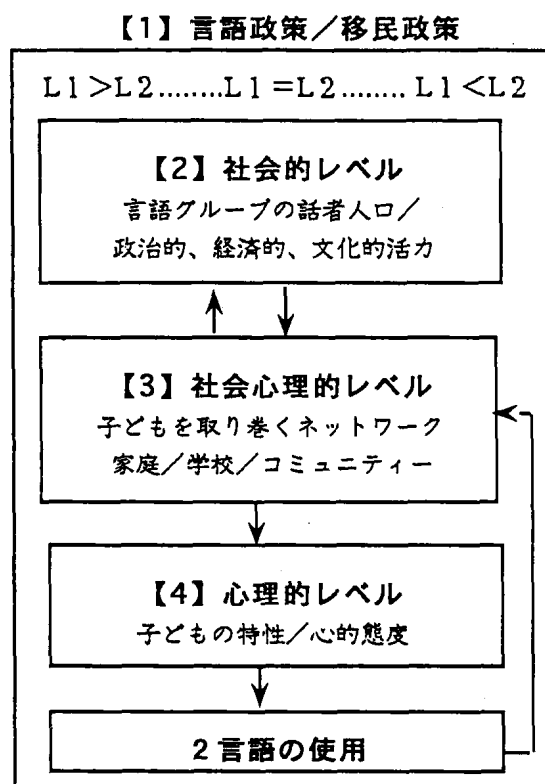
【2】の社会的要因は、話者人口の大きさや、それぞれの集団がどのような政治的、経済的、文化的活力を持っているかということである。たとえば、大きな日系社会のあるブラジルで日本語を継承するのと、親以外の日本語を聞くこともないという離れ孤島のような環境で日本語を継承しようとするのでは、当然習得度が違ってくる。また日本語のように国際貿易などで有用と思われることばと、ほとんど職業に生かすことの出来ない継承語では、継承語に対する子どもの使用度も心的態度も変わってくる。

【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あり、日本人とかカナダ人とかいう「国」



にとらわれない、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使い、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ス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、カミンスの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との格差が激しく、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。(Hilténstam & 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用するもの」(Scarino, et al., 1988)とされている。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、イメージ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とは除いてカナダで話されているすべてのことば」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とば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と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と、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、バレエ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ケーション・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、「ドイツ語で話さない!」という直接命令法で