

論文名

国際学校児童による日英語の説明文調査研究

A Research of the Advanced Japanese Students' Writing at an International School.

キーワード

・ 2言語相互依存仮説

(Interdependence of L1 and L2 hypothesis)

・ CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)

・ 巨視的モデル

(Microscopic model of the determinants of additive and subtractive bilingualism)

・ 言語の使い分け (One person-One language)

1. はじめに

日本の国際学校（インターナショナルスクール）では、教育言語として英語が使われており、外国語科目の一つとして日本語が教えられている場合が多い。そして一般的に、国際学校の児童・生徒の多くは、英語または日本語以外の言語が母語というイメージがあるが、児童・生徒の中には、家庭での使用言語が日本語である場合もある。そのような環境下では、日常生活で日本語を使う頻度が高いためか概して子どもたちの日本語での会話は大変に流暢である。しかし、日本語教師や保護者からは「日本語の会話力と比較して読解力や作文の熟達度、漢字の習得には個人差が見られる」という声をよく耳にする。では、本当に読解や作文、そして漢字の習得度には個人差が見られるのであろうか。

そこで、本研究では「英語で学校教育を受け、学校外で日本語を使っている日本語上級クラスの 5・6 年生が書いた説明文には個人差が顕著に見られるか。そして、個人差は何に帰因するのか。」というリサーチクエスチョンを設定した。カミンズの相互依存仮説を本研究の軸として、被調査者に対して説明文調査やアンケート調査を行った。小論では主に説明文調査について報告する。調査の対象は、都内の国際学校の小学校（以下 S 校と記す）に在籍する日本語上級クラスの 5 年生と 6 年生の児童である。彼らの多くは、日本語を母語とする者である。日本語と英語で、ある事象についての説明文を書く課題を与え、被調査者が書いた説明文から測定した日本語力と英語力との関係を検証する。

国際学校には、英語以外の言語を母語とする子どもたちが多数在籍している。英語以外で最も話し手が多い言語は、意外にも日本語であるという報告もあり(石黒 1988; JCIS 1995a, 1998)、本研究で調査対象となった児童は、日本で生活し、両親またはいずれかの親が日本語母語話者である場合が多い。これに該当する児童は、学校を除いた社会生活では日本語を使い、さらに家庭でも日本語を使っている。このような環境下にある児童は日本語よりも学校でしか使わない英語の方に問題があるのではないかと考えられる。しかし、このような子どもたちは、実際には国際学校に在籍する期間が長くなればなるほど、英語よりも日本語に問題があるのではないかと次の2点から考えた。一つ目として、保護者の多くは、日本語よりも学校で必須となる英語の力を伸ばすことに重きを置き、日本語については年齢相応に伸びていないのではないかと考えた。二つ目は、言語能力の観点から考えられる問題である。言語能力は、ある限られた文脈と単語で成り立っている日常会話レベルのものと、認知的な力が要求されるものに分けられると言われている。後者の言語能力、CALPは学校教育を通じて習得される。英語で学校教育を受けている子どもは、英語でCALPが必要とされる場面には多々遭遇するが、日本語でCALPが求められる場面にはあまり出会わないのではないかと考えた。よって、日本語を母語とする児童や生徒の多くは日常会話では全く不自由しないレベルの日本語を話すことができるが、日本語による読み書きのレベルには個人差が見られるのは、学校だけでの日本語学習では不十分であるためと考えた。

2. 先行研究のまとめ

2.1. 母語

本研究における「母語」の定義は、次の『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂の「母語」の定義の要約による。

言語習得の観点からみた母語の定義として、「人が生後最初に習得する言語 (mother tongue)」がある。また、母語を言語能力の観点から定義した場合「ある人にとって子供の頃に習得して、語句の使い方や文が正しいかどうか、直観的に判断のつく言語 (native language)」としている。そして、「話し手がそれによって考え、もっとも自然に使える言語。優勢言語 (dominant language)」を「第一言語」と定義しており、「第二言語」は「第一言語の後から習得した言語」である(亀井他(編) 1996:1304-1306, 筆者要約)。

本研究では、バイリンガル児童の言語習得の観点に立って、被調査者の多くが生後最初に習得したと考えられる言語（日本語）を母語と見なし、論を展開していく。

冒頭で述べたとおり日本国内にある国際学校では、教育言語として英語が使われているが、家庭で英語以外の言語を使っている子どもはどの程度いるのであろうか。日本インターナショナルスクール協議会は、国内の国際学校に在籍する児童・生徒とその保護者を対象に調査を実施し、1995年に「外国人児童・生徒に対する日本語教育に関する調査研究」としてまとめた。その調査報告によると、国際学校に通う児童・生徒の母語について注目すべき結果が得られた。母語の分布は、英語を母語とする者が全体の57.9%を占めもっとも多く、うち10.2%は日本語と英語ともに母語と認識しており、日本語母語話者は英語に次いで38.0%であった。これらの結果から日本語を母語とする児童・生徒が全体の約半数弱おり、日本語が自分の母語であると認識している子どもたちが比較的多いことが分かる。以下、中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語、アジア系言語、アフリカ系言語を母語とする者が続く。以上の結果から、国際学校には、学校教育で使われている英語とは異なる言語を母語とする子どもたちが数多く在籍していることが分かった。山本（1996）はバイリンガルを「一人の人間が二つの言語についての能力を備えているということ」とまとめているが、これに従えば国際学校に在籍する子どもの多くはバイリンガルと考えられる。

2.2. バイリンガル

「バイリンガル」とはどのような人のことを指すのであろうか。例えば、二言語で読み書きも会話も出来る人と、読み書きは出来ないが、会話なら二言語ともにできる人がいるとする。この場合、両者ともバイリンガルと呼べるか、あるいは前者のみをバイリンガルとするかといった問題が生じてくる。そこで本研究では、調査の対象となる子どもたちの現在の生活環境に着目し、二つの言語の到達度によって3つに分類された Cummins（1984:107-108）のしきい説に基づいたバイリンガルの定義（表1）（中島訳 1998a:6-9）を用いることにした。

表1 バイリンガルの定義(中島訳 1998a:8)

- | |
|---|
| ① バランス・バイリンガル
2言語ともに、年齢に応じたレベルまで発達している場合。 |
| ② ドミナント・バイリンガル
どちらか一方の言語のみが、年齢に応じたレベルまで発達している場合。 |
| ③ ダブル・リミテッド・バイリンガル
両言語ともに、年齢に応じたレベルまで発達していない場合。 |

子どもを「バランス・バイリンガル」にするのに有効な手段として、まず幼年

期に本の読み聞かせを行うこと、そして、学校と家庭等の場面や相手によって明確に言語を使い分けることが大切であると考えられている（中島 1998a:27-28, 55-63; 1998b:7-8）。このレベル分けによると、本研究の被調査者となる児童は、日本語の上級クラスを受けているので、彼らの多くは日本語と英語の「バランス・バイリンガル」または、英語のみ年齢相応のレベルに達している「ドミナント・バイリンガル」であると考えられる。

カミンズ・中島（1985）が海外子女対象に行った日本語と英語の能力の調査結果によると母語の話し言葉の習得と学習言語の習得が最適な期間（臨界期）は、話し言葉で 6 歳前後、学習言語を身に付ける臨界期は 10 歳前後であると考えられている。これらの先行研究に基づき、本研究も言語を話し言葉と学習のための言葉の二つの側面から考えていくことにする。

2.3. 言語能力

Cummins（1984:136-138）は、言語能力を「日常生活を営むための言語能力」（Basic Interpersonal Communicative Skill, 以下 BICS と略す）と「知的・学術的活動を行うための言語能力」（Cognitive Academic Language Proficiency, 以下 CALP と略す）と大別し、L1 と L2 が互いに関係し合うのは後者の言語能力であると述べている。さらに Cummins（1984:142-144）は「2 言語共有説（冰山説）」（図 1-1 Cummins の冰山説）で、L1 と L2 とは互いに関係し合い、深層面には、共有面を持っているとまとめている。

このように言語能力は、BICS と CALP の二つの側面に分けることができるとされているが、Cummins（1984:138-139）はこれをさらに多面的に捉えることが可能な「言語能力発達モデル」（図 1-2 Cummins の言語発達モデル）を提唱した。このモデルは縦と横の二つの軸から成り、縦の軸は認知能力の要求の程度を表している。一方横軸は、ある場面でどの程度文脈の手助けが必要かを示している（岡崎 1995）。縦軸の上部では、認知能力があまり要求されない場面が想定され、縦軸の下方では、日常の生活からかけ離れた場面で、例えば抽象的な概念を理解したり、論文を書くことなどが当たる。横軸は場面がどの程度文脈に依存しているかによるものである。友人同士が互いの共通の話題について話す場合、文脈に依存していると言えるが、文脈からの助けがない場面では、聞き手はその内容を正確に理解するためにその言語の知識が求められる。

図 1-1 Cummins の氷山説

図 1-2 Cummins の言語発達モデル

3. 研究調査

調査対象となる子どもたちは英語による教科学習を通じて、英語で認知力必要度が高く、場面依存度が低い場面（Cognitively Demanding／Context Reduced）に多く接していると考えられる。一方、学校では日本語で教科学習を行わないため、日本語で認知力必要度が高く場面依存度が低い場面に出会うのは、おそらく日本語の授業だけであろう。そこで、本研究では一調査として、日本語、英語共に認知力必要度が高く、場面依存度が低い場面を設定し、被調査者の「知的・学術的活動を行うための言語能力」（CALP）を見てみようと考えた。トピックが異なる2種類の絵を見せ、それぞれについて日本語と英語で説明文を書くというもので、出題されるトピックは既習済みの項目とした。

調査を実施したS校は、東京周辺に在住する外国人子弟のための学校であり、日本人の国際化をめざしているわけではない。よって、バイリンガル教育やイマージョン教育¹⁾を施してはいないが、中島（1999）によるバイリンガルを育成するための四つ要因（①日本語と英語の言語の使い分け、②日本語と英語の接触量と質、③日本語と英語の相互依存関係、④日本語と英語の社会的な格差）を日本語母語話者である被調査者に照合して考えると、バイリンガルになるための条件が整っていると言える。バイリンガル育成のための四つ目の要因についてはLandryとAllard（1991）がさらに詳しく理論（LandryとAllardの巨視的モデル）を立てている。中島（1998a:41）は彼らの理論を「人為的にバイリンガルを育てるために必要な条件を整理し、また与えられた環境を分析して、どのような環境でどのようなバイリンガルが育つかを予測しようとしている。一中略一環境を分析することによって予測が可能であり、また与えられた環境を生かして、どう人為的に調整すればバイリンガル育成ができるかということそのものにずばり触れている点で、注目に値する」と述べている。

次に日本語のクラスについてであるが、クラスは習得度によって分けられている。日本語母語話者・日本語非母語話者という観点ではクラス分けは行っておらず、あくまでも本人の習得度が最重視されている。しかしながら、実際のクラスを見てみると、上級クラスには当然のことながら日本語母語話者が大多数を占めているようである。小学校の日本語のクラス必修科目で、授業は一日おき、一コマ40分である。昨年度（2000年9月から2001年5月）の小学校の年間授業数は61回であった。

3.1. 調査方法

説明文調査は中島（2000）の『子どもの会話力の見方と評価－バイリンガル会話（OBC）の開発－』を参考に作成した。調査に用いるトピックは全ての子ども

にとって普遍的なもので、かつ文化的バイアスが少ない内容で、そのトピックについての絵を見せ、それについての説明文を日本語、英語で書かせた。これらのトピックは小学校 1 年生から 4 年生までの教科学習で既習した学習項目である。また、被調査者は全て男子児童であるため、小学校 5・6 年の男子児童が興味を持って取り組めると思われる課題を設定した。絵は日本語、英語ともに 1 種類ずつ用意し、日本語は「チョウの一生」について、英語は「熱気球が浮くのはなぜか」について書かせた。知的・学術的活動を行うための言語能力を説明文から測定するため、認知力が必要で (Cognitively Demanding)、文脈依存度が低い (Context Reduced) 場面が必要となる課題を与えた。

説明文を書いてもらうため、レポート用紙を準備した。日本語版は、A4 紙一枚で上部約 1/3 に「チョウの一生」の図があり、図の下は罫線が引かれたレポート用紙になっている。英語版も同様に、A4 紙の上部約 1/3 に「気球」の図があり、図の下は罫線が引かれている。これについては付録 1 を参照されたい。

被調査者は、S 校で上級レベルの日本語クラスを受けている 5・6 年児童全員である。第 5 学年の児童数は 64 名、内 35 名が日本語の上級クラスを受けており、全 5 学年の約 55% となっている。一方 6 学年は、児童数が 61 名で、内 36 名が上級クラスを受講しており、全 6 学年の約 59% が上級レベルの児童である。これらの数字から、小学校 5・6 年生については半数以上の児童が上級レベルの日本語のクラスを受けており、比較的高い日本語の力を持っていると期待される。上級レベルのクラスは 5・6 年生共に 2 クラスずつ開設されており、1 クラス約 18 名前後となっている。調査日は、2000 年 9 月 12 日に 6 年生、5 年生は翌 13 日に行った。

調査の手順であるが、クラスごとにそれぞれの日本語教師が日本語用、英語用それぞれにレポート用紙を一斉に配付し、日本語、英語ともに解答時間は 10 分間とした。

3.2. 分析方法

分析の方法であるが、日本語・英語用のチェックリストをそれぞれ作成し、評価した。次に量的な観点から 10 分間で書けた文の数や単語数などを数えた。

4. 結果

4.1 日本語説明文の分析結果

4.1.1. チェックリストに基づいた分析結果

日本語については、後述する英語説明文と比較して、個人差がかなりみられた。その個人差の一因と考えられる「日本語としての読みやすさとは何か」を知るた

めに、チェックリスト（表 2-1 を参照）を作成した。チェックリストの項目は、田中他（1998）、中島（1988b）、森久保（1984）を参考に、日本語で文章を構成する際に気を付ける点として筆者が作成したものである。

表 2-1 日本語の文章構成のチェックリスト

① 文法（2点満点）助詞／用言の活用
② 語彙（2点満点）言葉の使い方／英語の混用／文中の語彙の欠落
③ 表記（2点満点）ひらがな・カタカナ／漢字
④ 構成・形式（2点満点）句読点の打ち方／テ形（連用形）の多用／ 常体・敬体の混用／話し言葉の混用

このチェックリストに従い得られた評価結果については以下のとおり（表 2-2）である。

表 2-2 日本語の文章の構成の評価結果

	① 文法	② 語彙	③ 表記	④ 構成・形式
2点	71.4%／58.3%	34.3%／30.6%	25.7%／33.3%	85.7%／66.7%
1点	20.0%／30.6%	25.7%／33.3%	31.4%／25.0%	5.7%／8.3%
0点	8.6%／11.1%	40.0%／36.1%	42.9%／41.7%	8.6%／25%

（左側は5年生で、右側が6年生の結果）

まず、文法の項目では、5年生の方が6年生より2点を獲得した割合が高かった。この結果は5年生の方が文法的に正しく書くことができたということを示しているのではなく、6年生の方が文が複雑になり、その分、誤用が増えたため、6年生の方が文法の得点が低いと考えた。助詞の誤用例として

「たまごからけむしから coccon からちょうちょうになる。」があった。

語彙では、5・6年生共通の傾向として、文中で日本語の単語が分からない箇所があった場合、英語を使っており、そのほとんどが名詞であった。例えば「幼虫」「さなぎ」と言ったキーワードとなる単語が日本語で分からなかったため、英語で置き換えているケースが多く見られた。他にキーワード等の分からない単語があった場合、単語が入ると思われる箇所に括弧やクエスチョンマークを入れていた。他の誤用例は言葉の使い方「毎日たっても…」というものがあり、日本語として適当な動詞や形容詞を使うことが難しいため、このような誤用が見られたと判断した。

表記の問題では、実際の発音と表記が一致しない長音、促音、拗音を書くことができていない5・6年生がかなりいることが分かった。誤用例として長音の表記の誤りで「こおやって」、拗音では「ちょうちょう」と表記した者がかなりいた。漢字については、6年生は5年生と比較して漢字を多く書いていた。

4 つ目の項目として構成・形式についてであるが、5・6 年生共に、適当な箇所に読点を打つことが難しいようであった。また、5・6 年生の傾向として、敬体で文を書く者が圧倒的に多く見られた。5 年生では、一文中に動詞の連用形（テ形）が 2 回以上出てくるものが多くあった。6 年生は 5 年生と比べて話し言葉の混用が見られたが、構成・形式では、減点対象となる箇所が少なく 2 点の評価を得た者が多くいた。

4.1.2 量的な分析結果

次に全被調査者が書いた日本語の説明文を量的な観点で分析したものについて説明する。10 分という一定の時間でどの程度の文が書けるかを表したものが（表 2-3）である。5 年生と 6 年生との力の差として見えてくるのは、文の数、総文字数、特に漢字の数である。また、5・6 年生共に、10 分間で書いた文の数がより多い児童は、正しい漢字を書く傾向が見られた。この傾向から、文の数と正しく書かれた漢字数との間に正の相関が見られた（5 年生 $r=0.27$ / 6 年生 $r=0.7$ ）。付け加えることとして、5 年生と 6 年生との間では、文の数や漢字数に学年差が顕著に見られた。このように日本語の書く力を評価する際に、文の数や漢字の数に基づいた分析を行うだけでも、学習者の日本語力を測定することは有効な一方法であると感じた。しかし、作文を評価する場合は多角的に評価し、これらのデータはあくまでも評価の一材料であることに留意しなければならないと思う。

表 2-3 日本語説明文の量的な分析結果

	一文中の文字数	文の数	総文字数	総漢字数	正用漢字数
5 年生 (N=35)	25.1 字 (25 字)	3.4 文 (3 文)	75.3 字 (60 字)	3.8 字 (3 字)	3.0 字 (2 字)
6 年生 (N=36)	27.2 字 (25 字)	4.1 文 (4 文)	101.2 字 (100 字)	9.0 字 (6 字)	7.0 字 (5.5 字)

（左側が全体の平均値、右側の括弧内は中央値）

さらに、全被調査者の日本語の分析結果から得られた傾向を 2 つの変数に基づき、EXCEL 計算ソフトに入っているピアソン(Pearson)の相関係数で計算を行った。日本語説明文の分析結果から明らかになった点についてあるが、日本語として読みやすいという評価を得た説明文を書いた児童は、他の児童よりも正しい形の漢字をより多く書いており、両者には正の相関が見られた（5 年生 $r=0.47$ / 6 年生 $r=0.26$ ）。これは、S 校の日本語の先生の「概して、多くの漢語を書ける子どもの日本語の力は高い」という経験談に重なる結果である。さらにこれに該当する児童は、長音、促音、拗音についても正しく表記できた。また、実際の発音と表記が一致しない平仮名や片仮名を正しく書き、さらには句読点、特に読点を適当な箇所に打てる傾向があった。

4.2. 英語説明文の分析結果

4.2.1. チェックリストに基づいた分析結果

英語説明文もチェックリスト（表 3-1）に基づき①文法、②語彙、③表記、④構成・形式の項目ごとに 2 点満点の 3 段階で採点した。

表 3-1 英語の文章構成のチェックリスト

① 文法（2 点満点） Plural form／Verb tense
② 語彙（2 点満点） Word form／Word choice／Add a word／Omit a word／ Meaning not clear
③ 表記（2 点満点） Spelling／Capitalization／Article
④ 構成・形式（2 点満点） Punctuation／Word order／Incomplete sentence／ Run-on sentence

その結果が以下の表 3-2 である。

表 3-2 文章構成の評価結果

	① 文法	② 語彙	③ 表記	④ 構成
2 点	79.4％／88.9％	73.5％／83.3％	73.5％／63.9％	91.2％／88.9％
1 点	17.6％／11.1％	20.6％／16.7％	11.8％／16.7％	5.9％／5.6％
0 点	2.9％／0％	5.9％／0％	14.7％／19.4％	2.9％／5.6％

（左側は 5 年生、右側が 6 年生の結果）

左側が 5 年生、右側が 6 年生の結果でそれぞれ％で示した。全項目において、2 点の評価を受けた者が全体の 7 割に達しており、日本語の評価と比較して全体的に高い評価を得た者が多い。説明文を評価した英語母語話者から、「5・6 年生共に 全体的によく書けており、母語話者並みの英文で、誤用に関しても母語話者でも誤りうるものがほとんどである。」との所見を得た。以下にそれぞれの項目で見られた誤用例を列挙した。

① 文法

- ・ Plural form（誤用例：The airbold flys up,）
- ・ Verb tense（誤用例：The fire going.)

② 語彙

- ・ Word form（誤用例：It move more active.)
- ・ Word choice（誤用例：Heats air is very light.)
- ・ Add a word（誤用例：It went up (to) the sky.)
- ・ Omit a word（誤用例：If they want to go more higher,)
- ・ Meaning not clear（誤用例：The airbold flys up,)

③ 表記

- ・ Spelling（誤用例：reduss）

- ・ Capitalization (誤用なし)
- ・ Article (誤用例 : a air terrorist will get a bazooka.)

④ 構成・形式

- ・ Punctuation (誤用例 : Thats)
- ・ Word order / Incomplete sentence / Run-on sentence (誤用なし)

4.2.2 量的な分析結果

被調査者が書いた説明文を量的な観点で分析した。その結果が表 3-3 である。左側が全体の平均値、右側の括弧内は中央値である。一定の時間でどの程度の文が書けるかを表したものであるが、学年間の力の差はほとんど見られなかった。

表 3-3 英語説明文の量的な分析結果

	一文中の単語数	センテンスの数	総単語数
5 年生 (N=35)	13.3 語 (12 語)	2.3 文 (2 文)	28.0 語 (29 語)
6 年生 (N=36)	12.5 語 (11.7 語)	2.6 文 (2 文)	32.5 語 (27 語)

(左側が全体の平均値、右側の括弧内は中央値)

5. 結論

日本語で説明文を書かせた結果、その内容には個人差が見られた。そして、本稿では割愛したが 5・6 年生の保護者向けのアンケートから、バランスよく日本語の四技能を習得するためには、学習者が年少者である場合、本人の努力のみならず、家族の協力的な姿勢も不可欠であることも分かった。そのため、学校外での日本語の補習等の役割の大きさ、特に漢字に関しての家庭学習が極めて重要である。なぜならば、学校では、学習言語としての日本語に触れられる時間は日本語のクラスだけと限られているため、学校外で質の高い日本語に触れる機会を多くすることが必要なのである。

本研究は、ある集団を対象として行ったため一ケーススタディーである。よって、本研究の結果を日英語バイリンガル児童の一傾向とするには無理がある。しかし、本研究とこれまでのバイリンガル児童・生徒の研究との違いを強調すれば、従来の研究の多くは、帰国子女や海外に居住する子女を対象に行った調査であったが、本研究では両親ともに日本語を母語とし、海外での生活経験がなく日本で生活している児童が研究対象に多くいた点である。これによって、人為的に作られた環境の中でもバイリンガルが育ち、ランドレイとアラードの理論を支持する結果を得られたことが本研究の意義と言える。そして、相互依存仮説等の理論が人為的な環境においても当てはまることが分かった。

CALP は学校教育を通じて習得される言語能力であることは前にも述べたが、

家庭で日本語を使用しているも、学校教育で英語を使っていると英語の方が優位になる子どもが多いことが明らかになった。これは、学習言語がいかに強い影響力を持つということを示めすことのみならず、まわりの友達（peer pressures）や兄弟が与える影響の大きさをも表している。

本人が2言語で読み書きもできるバイリンガル、すなわちバイリテラルになることを望むのであれば、周りの大人はできる限り手をさしのべることが大切であるが、具体的にどのようなことができるのであろうか。

調査を実施した国際学校の日本語のクラスでは、国語教育や日本語補習に力点が置かれ、例えば理科や社会等の授業で学んだことについて日本語のクラスで触れられることは極めて少ないと思われる。従来の国語教育の形ではなく、他の教科で学習した内容を日本語の授業に取り入れる方法を考えたい。他の授業で既に勉強した内容を日本語のクラスで採り上げることには、日本語と英語で共有できる知的・学術的活動を行うための能力（CALP）を磨くことにもなる。また、既習事項を再度日本語のクラスで勉強することで、学習者の負担が軽減され、安心感を持って日本語の授業に参加できるとのではないかと思う。CALPを伸ばすためにも、日本語を外国語科目の一つという位置付けより、他の教科と関連させた日本語教育を施行していくことを提案したい。説明文は、内容の一貫性を保ちやすく、複雑な構造の文を用いなくても説明すべき内容を書くことができる。教科で学習した内容について理解できていれば、その理解はどちらの言語にも活用が可能である。さらに、説明文では、感想文などに求められる情緒的な表現を挿入する必要性が低く、学習者の負担が軽減されるのではないだろうか。ただし、文法（助詞や動詞の使い方、活用等）や日本語の表記・文字体系、特に漢字については、それぞれが個々に学習しなければならないものである。具体的に、日本語の表記体系を習得するために、小学校の間はできるだけマスメが印刷された国語用のノートを活用することを提案する。これによって自分で書いた文字と発音の確認を行うことで、日本語の音韻体系が身に付くと思われる。また、授業の中で、マスメを書いたプリントを配付し、教師が発した音（例「ちょうちょ」）を児童が書き取る作業によって、より日本語の音韻体系が定着すると考えられる。これは、漢字の書き取りとしても応用できる。これらの日本語表記における特殊な事情を克服するために、学校以外の場所でも日本語で書く環境を与え、それを実践させることが大切である。このように、社会の中で日本語が使われていても、国際学校に通う子供が母語として日本語の力を伸ばすためには様々な努力が必要と思われる。これは入国児童生徒³⁾についても言えることである。

学校では、学習言語として英語を使い、家庭では、生活言語として主に日本語を使用している児童の日本語を高めるためには、学校と学校外（例えば、家庭）

で、言語をしっかりと使い分けることが大切である。さらに、学校と家庭の連携が学習者の日本語の力を一層高めるのに重要であり、その上で学校外で質の高い日本語と接することが不可欠であると考える。

謝辞

小論を執筆するにあたって、多くの方々のご指導やご協力をいただいた。

トロント大学の中島和子先生はバイリンガル教育のお立場から貴重な示唆をいただきました。心より感謝申し上げます。

また、調査にあたりご助言、ご協力をくださったセント・メリーズ・インターナショナルスクールの教職員の皆様、そして 5・6 年生の上級クラスの皆さんと保護者の皆様、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

注

1)人為的に家庭言語と学校言語との使い分けをさせることによって、バイリンガルを学校教育を通して育てようという、新しい 20 世紀の試みである（中島 1998a:89）。

広い意味では、イマージョン教育を「家庭言語と学校言語とが異なり、それぞれ家庭言語と学校言語との使い分けをさせること」と解釈できるが、本稿でのイマージョン教育の定義は、これよりも狭義のものとする。本稿でのイマージョン教育における学校言語とはあくまでも授業にのみ使用される言語を指す。この定義に従えば、調査を実施した国際学校では、学校にいる間は、家庭言語が英語でない児童・生徒に対しても学校言語である英語を使用するように指導しており、バイリンガルの育成をめざしているイマージョン教育を施す学校とは、その性格を異にしている。

2)日本語・英語ともに読みやすいと評価を受けた 6 年生の A 君を紹介する。この児童は、日本語と英語のバランス・バイリンガルと考えられる。

A 君の家庭では、両親ともに日本語を使っており、学校以外の場所でも日本語の補習を行っている。海外での生活経験はないが、国際学校に通っている。日本語と英語の力を伸ばすために、親とは日本語で、兄弟間では英語でコミュニケーションを図るようにしている。また、日本語のみならず、英語の本も読ませており、保護者が子どもに日本語と英語を使い分けるような場面を与えている印象を受けた。日本において日本語と英語のバランス・バイリンガルを育成するために家庭で行えることを実践している理想的なケースの一例と言えよう。

A 君の日本語説明文

上の絵には、ちょうの卵かふかし、そのたまごから幼虫がでてきます。そして少し

時間がたつと、幼虫がさなぎへと変化します。幼虫はさなぎ中で何回もだっぴし、りっぱなちょうへとなります。最終てきに上の絵はちょうのライフサイクルです。

A 君の英語説明文

The balloons go up with the heliom. Heliom is a gas produced by the fire, at the center of the hot air balloon.

3)縫部 (1999:3) の分類によると、「南米ブラジルやペルーから親の仕事で来日している、言わば自分の意思で来ているのではない子どもたちのことを「入国児童生徒」と呼び、永住者である中国帰国者の家族の子どもたちは「帰国児童生徒」と呼んで区別することにする」とある。

主な参考文献

- 石黒敏明 (1988) 「国際学校に通学する児童の家庭内使用言語とその能力」『神奈川大学心理・教育研究論集』6 神奈川大学教職課程研究室, pp.241-251
- 伊藤克敏 (1994) 「第9章 早期英語教育」小池生夫 (編) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店
- 岡崎敏雄 (1995) 「年少者言語教育研究の再構成—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』86 日本語教育学会, pp.1-12
- カミンズ, J., 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語構造」『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, pp.143-179
- 亀井孝・河野六郎・平野栄一 (編) (1996) 『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準」『日本語教育』96 日本語教育学会, pp.1-12
- 中島和子 (1988a) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66 日本語教育学会, pp.137-150
- (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:pp.1-14
- (1998a) 『バイリンガル教育の方法 地球時代の日本人育成を目指して』アルク
- (1998b) 『言葉と教育』財団法人海外子女教育振興財団
- (1999) 「国際社会におけるバイリンガル育成と日本語教育」『日本語学』18(4) 明治書院, pp.48-58
- (2000) 『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話 (OBC) の開発—』カナダ日本語教育振興会
- 西原鈴子 (1996) 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』

15(2) 明治書院, pp.67-74

日本インターナショナル・スクール協議会 (JCIS) (1995a) 『外国人教育に関する調査研究報告書－外国人児童・生徒に対する日本語教育に関する調査研究』

———— (1995b) 『インターナショナルスクールにおける日本語の手引き』

———— (1998) 『国内のインターナショナル・スクールにおける特色ある教育に関する調査研究』

縫部義憲 (1999) 『入国児童のための日本語教育』 スリーネットワーク

森久保安美 (1984) 『書く力を育てる国語教室』 教育出版センター

山本雅代 (1996) 『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』 明石書店

Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

(岡秀夫 (訳・編) (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店)

Cummins, J.(1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matter.

Landry, R. and Allard, R.(1991)Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? In Malave, L. & Duquette,G(ed.) *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters. pp.198-231

————(1992a)Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance of Loss. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon(eds.) *Maintenance of Loss of Minority Languages* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.pp.172-195

————(1992b)Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon(eds.) *Maintenance of Loss of Minority Languages* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp.223-251