

# イマージョン教育を受ける児童のバイリンガリズムと その規定要因

田中 佑美\*・久津木 文\*\*

## Determinants of Bilingualism among Japanese Elementary School Students in Immersion Education

Yumi Tanaka and Aya Kutsuki

### Abstract

This study investigates bilingualism among young learners in English and Japanese immersion education in Japan through analysis of their mother tongues and language use. It involves 126 participants: elementary school students ( $N = 42$ ) and their fathers ( $N = 42$ ) and mothers ( $N = 42$ ). The results demonstrate that while most of the parents use only Japanese between each other in their conversations, the mother tongues of the students are in some cases English and in others Japanese, while yet other students are bilingual in English and Japanese. This diversity of mother tongue among the students was found to be related to their amount of experience abroad (with length of time and location as factors), but being educated by parents who had lived abroad was found to affect students' mother tongues a fortiori. With regard to language use, there was no great difference among the three mother tongue groups, and the students commonly had both English and Japanese input and output in multiple environments such as family milieu, school milieu, and socio-institutional milieu. In sum, this study suggests that although the status of a language as mother tongue can be fragile in certain language environments, young learners tend to become bilingual if, in addition to receiving immersion education at school, they have parents who cooperate in passing on to their offspring languages and cultures with which they have a common affinity.

### 1. はじめに

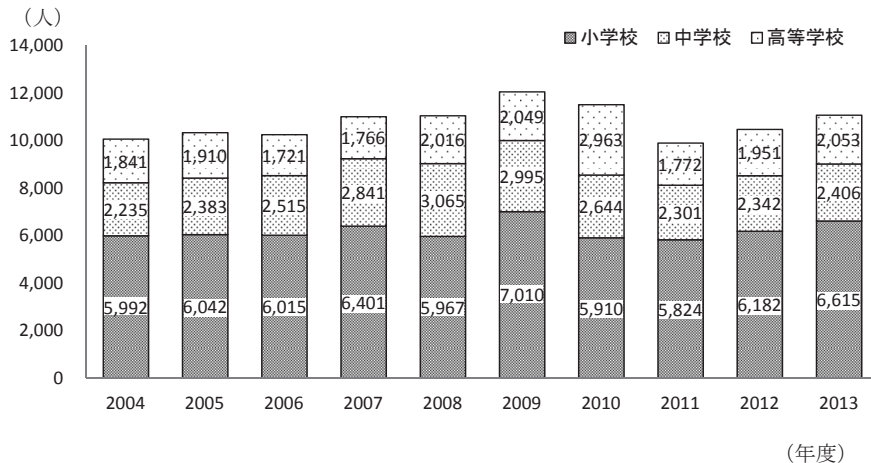
近年、海外からの帰国児童はその数が年々増加し、多様な言語的・文化的背景を有する児童はまれな存在ではなくなりつつある。文部科学省の統計によると、帰国児童は、グローバル社会を反映し、2013年度には6,600人を超えた(図1参照)。日本人の第二言語習得を考察する際に、海外在住時の児童の言語習得及び帰国後の言語維持の状況を把握することは極めて重要で

ある(田浦, 2012; 中島, 2003; 箕浦, 2003)。

今日、この帰国児童や二重国籍児童、外国人児童を対象としてイマージョン教育を実施する学校が増えている。イマージョン教育とは、目標言語、つまり、第二言語を使って教科教育を行う指導方法である。とくに第二言語習得の研究において、イマージョン教育は有効な教授法であるとして肯定的な評価を受けている(Cummins, 2009; Spada, 2014)。しかし、その多くは、カナダなどの多言語・多文化社会において国内の多様な移民を統合するために導入されており、英語が外国語環境である日本におい

\* 広島経済大学経済学部助教

\*\* 神戸松蔭女子学院大学人間科学部准教授



\*日本の学校教育において、小学生は児童、中学生・高校生は生徒と呼ばれる。

出典：文部科学省「学校基本調査」より作成

図1 帰国児童・生徒数の推移

てイマージョン教育を受ける児童はいまだ少なく、その有効性に関する研究も緒についたばかりである。さらに、英語教育の調査は、ほとんどの場合が児童のみに焦点を当てており、児童を取り巻く周辺環境、とりわけその保護者を対象とした多角的な視点からの研究は、管見するところ、見当たらない。

以上の背景を踏まえ、本論では、イマージョン教育を受容する日本人子弟の母語と言語使用の実態を、児童と保護者への調査から検証する。具体的には、(1)児童の海外経験(期間と地域)、(2)両親の海外経験(期間と地域)、(3)両親の意向の3つに焦点を当てながら、児童の母語と言語使用について考察し、言語環境が年少者のバイリンガリズムを規定する要因を明らかにしたい。

## 2. 研究の背景

### 2.1 イマージョン教育の概観

イマージョン教育は、1960年代にカナダケベック州モンリオールで開始された。とくに、カナダが公用語法を1969年に制定したことからわかるように、カナダ社会において英語とフ

ランス語の両立は必須であった。Baker (2006)によると、当初のイマージョン教育は、イギリス系カナダ人が(1)英語を失わずにフランス語で話し、読み、書く技能を習得し、(2)他の科目の一般的な学力を保持しながら、(3)イギリス系及びフランス系カナダ人の文化に対する好意的な受容の育成を目指していた。つまり、児童の母語(第一言語)を失わずに第二言語を習得する加算的バイリンガル(additive bilingual)を目指した政治的・社会的な需要に呼応する教授法であった<sup>1)</sup>。

カナダのイマージョン教育は、学年と教授時間によって分類されることが多い。学年に関しては3つに分けられる。小学校1年生から始めるイマージョン教育を早期イマージョン、小学校4年生または5年生から始める形態を中期イマージョン、中学校から始める形態を後期イマージョンという。また、授業時間に関しては、一教科で使う言語は一言語に定め、授業の50%以上を第二言語で行うことを全面的イマージョン(total immersion)、目標言語による授業が教授時間の50%以下の場合を部分的イマージョン(partial immersion)と呼ぶ(中島, 2001)。

今日、目標言語として二言語を設定し、両方の母語話者を含む双方型イマージョン (dual immersion) は、言語のみならず、言語学習に伴う困難や達成感を互いに体験させられる利点の多い教授形式と評価され、注目を集めている (Lightbown and Spada, 2013)。

この児童に対するイマージョン教育を推進する基盤となっているのは、Cummins (1984, 2009) が指摘する共有基底言語能力 (common underlying proficiency) である。Cummins によると、第一言語と第二言語は表面的には異なる言語であるが、深層面では繋がっており、両方の言語をつかさどる共有基底言語能力が存在するとされる。例えば、理科や算数などの教科を日本語で習うと、日本語能力が十分発達していれば、教科で学ぶ概念は第二言語である英語にも移転するという。つまり、学力に関連する言語能力は第一言語と第二言語の両方で共有されているので、第一言語で学習した概念は、第二言語においても理解が容易になるとされる。

言語熟達度については、イマージョン教育を受けた学習者は、通常の語学としての授業を受けた学習者より高い熟達度を示す (Spada, 2014)。その一方で、文法領域において目標言語のモノリンガル話者と同等になることはないとも指摘されている (Swain and Johnson, 1997)。つまり、イマージョン教育を受けた学習者の能力は比較する対象によってその評価が異なるのである。

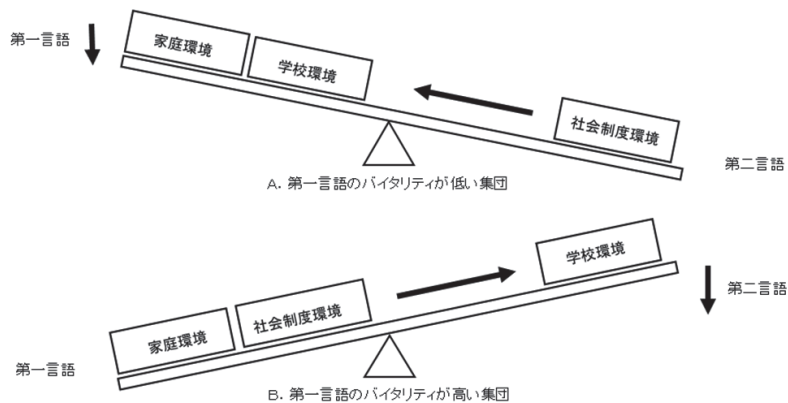
## 2.2 イマージョン教育における母語と第二言語

イマージョン教育が目指す加算的バイリンガルを考察するうえで留意したいのが、母語の定義である。母語は子どもが「最初に習得する言語」という意味と、習得順序以外に能力や情意面も考慮して「自分が最も得意とする言語」という意味が認められる (富山, 2003)。例えば、日本では、両親から学んだ言語を大人になるま

で使用するため、母語が変化することがない。母語は最初に習得した、最も得意な言語である。一方、海外で育った日本人児童にとっては、親から学んだ言語が必ずしも最も得意とする言語であるとは限らない。例えば、社会や学校教育で使用される言語の方が得意であることも少なくない。つまり、社会や学校で触れた言語の質や量によって、当初第二言語であった言語がより優勢になり、第一言語、つまり母語に変容することも考えられる。

さらに、加算的バイリンガルといっても言語に触れる量によって一時的に特定の言語が優勢になる場合も珍しくない。例えば、近年二言語で能力の差がなく、各言語のモノリンガルと能力的に相違のないバイリンガル像は概念上の定義であるとの見解が研究者間で一致している (Baker, 2006; 山本, 2014)。つまり、時期により一時的に一言語が強くなったり、二言語が優勢になったりと、学齢時の児童の言語状況は変動しやすく可変的な状態にあるといえよう。

Landry and Allard (1993) は、母語と第二言語のバランスを取るために、3つの言語環境 (家庭環境、学校環境、社会制度環境) を考慮するモデルを提案している。例えば、母語が社会制度において劣勢である学習者は、家庭環境とイマージョン教育を行う学校環境において母語に触れることで、母語と第二言語のバランスを取ることができる。母語が社会制度において優勢である学習者は、イマージョン教育を行う学校環境において第二言語に触れることで、母語と第二言語とのバランスを取ることができるという (図2参照)。中島 (2001) はこのモデルの日本への応用を示唆しているが、Landry and Allard のモデルは多言語社会における優勢言語集団と劣勢言語集団の言語学習を想定しているため、外国語学習環境において Landry and Allard のモデルをそのまま応用できるかは明らかになっていない。



\*バイタリティとは、ある言語集団が社会において政治的・経済的・文化的にどの程度優勢かを示す。

出典：Landry and Allard (1993, p. 8) より作成

図2 多言語社会における二言語発達の均衡モデル

以上を踏まえ、本稿では児童の母語を初めて学んだ言語ではなく、「自分が最も得意とする言語」と定義し、イマージョン教育に通う児童の状況から検討を試みる。母語として児童の最も得意とする言語を考察することにより、ある一時点ではあるが、多角的に児童の経験や両親の意向を明らかにしたい。

### 3. 調査方法

#### 3.1 対象者

本研究の対象者は、イマージョン教育を受容する児童42名（1年生8名，2年生3名，3年生13名，4年生10名，5年生4名，6年生4名）とその保護者（父親42名，母親42名）合計126名である。児童が最初に学んだ言語を明確にするために、学校の全児童を対象とした調査から、両親の母語が日本語である児童のみを抽出する。

保護者の多くに海外の居住経験があった（父親37名・母親37名）。海外居住地域は、北米，アジア，ヨーロッパ，オセアニア，中南米と多岐にわたり，平均滞在期間は，父親は5年，母親は4年であった。そのうち保護者の過半数が北米に滞在していた（父親25名・母親18名）。次にアジアへ滞在した経験を有する保護者が多かった

（父親14名，母親13名）。また，保護者には，最小で1ヶ国，最大で3ヶ国への滞在歴があった。

#### 3.2 言語環境

本調査の対象となる児童は，英語を外国語とする日本において，英語によるイマージョン教育を受けている。例えば，主な教科（例えば，英語・算数・理科）は英語を使って学び，日本にかかわる教科（日本語・日本学習）は日本語を媒体として学んでいる。イマージョン教育は，1年生から実施されており，児童が受けるのは，早期イマージョン教育である。加えて，調査対象校は，目標言語，つまり英語を母語とする外国人児童や海外からの帰国児童も一緒に学習する教育形態を有している。つまり，学校環境は，英語を母語とする児童と日本語を母語とする児童の両者が，英語と日本語の両言語を通して教科を学ぶ，双方型早期イマージョン教育環境にあるといえる。

学校においてイマージョン教育を受けているが，児童の家庭言語はほとんどが日本語であった。例えば，対象児童の父親と母親が夫婦間で使用する言語は，2夫婦を除いて100%日本語を使っていた<sup>2)</sup>。つまり，本調査の対象となっ

た児童が現在英語に触れる機会は、学校の教員、もしくは同じ学校に通う他の児童との会話を中心であることが想定される。

### 3.3 手続き

調査は事前に保護者から許可を得た児童に対し、質問紙を配布する手法で行った。質問紙は英語と日本語の両言語にて表記し、調査者2名が教室を回り、状況に応じて英語と日本語にて説明した。また保護者用の質問紙は各児童に持ち帰ってもらい、後日郵送にて提出するよう依頼した。調査用紙は無記名であるが、児童の質問紙と保護者の質問紙を合わせるため、番号を振った質問紙を配布し、保護者には書面を通じて説明を行った。

## 4. 結果と分析

### 4.1 児童の母語の多様性

児童の回答から、保護者と異なる母語形態がみられることが明らかになった。児童の母語は、英語10名、日本語19名、英語と日本語のバイリンガル13名（英語・日本語・中国語のトリリンガル1名を含む）であった。これらの児童はどのような海外滞在経験を有しているのだろうか。次項では、海外滞在経験から児童の母語を考察する。

#### 4.1.1 海外滞在経験と児童の母語の多様性

本調査において、海外滞在経験がある児童の平均年齢は9歳であり、そのうちの3年6ヶ月を海外で過ごした。つまり、言語習得に重要と言われる第一段階の7歳まで、遅くとも第二段階の10歳まで海外居住であったことになる（Jonson and Newport, 1989）<sup>3)</sup>。この渡航先の社会環境と家庭環境が、母語を変化させた大きな要因の一つであると考えられる。

英語が母語である児童は、全員が英語圏<sup>4)</sup>において平均して3年滞在した（8名；未回答1）。一般社会で英語が使われる海外の生活

経験が、児童の母語に影響を与える可能性は大きいだろう。Cummins（1984）によると、言語能力には、日常会話に用いる伝達言語能力（basic interpersonal communicative skills）と、学力と結びついた認知・学力言語能力（cognitive/academic language proficiency）とがあるという。英語圏で学習した日本人児童は、英語の伝達言語能力を習得するまで3年程度を要し、認知・学力言語能力を習得するまでには、4年から5年かかると指摘されており（箕浦, 2003；中島, 2001）、本調査の児童も、滞在時点で日常会話に支障がないレベルの伝達言語能力を保有していたと考えられる。

加えて、父親と母親も4年から5年の海外滞在経験を有し、英語を母語とする児童の父親・母親のほとんどが、1番目と2番目に教えた文化として日本文化と英語圏文化（アメリカ、香港、シンガポール）を挙げた（7夫婦, 78%）。つまり、ほとんどの児童は、日本語と英語を学校で学ぶとともに、家庭では両親、少なくとも片方の親から、両文化を取得していた。とくに興味深い点は、児童の海外経験が3年を超える場合は、保護者が、日本文化・英語圏文化の順で教えるのに対し、海外滞在歴が2年と短い場合は、英語圏文化、そして日本文化の順で母親が教えていたことである。つまり、海外滞在期間が長い場合には、両親は日本文化を優先して教えても英語が優勢になるのに対し、期間が短い場合は、保護者が英語圏文化を優先することで英語が優勢になると推察される。

一方、日本語を母語とする児童とバイリンガル児童の海外居住地域は、多様であることが分かった。日本語を母語とする児童は、英語圏（アメリカ・イギリス・オーストラリア）に平均3年3ヶ月（6名）、ヨーロッパに3年3ヶ月（5名）、中南米に1年1ヶ月（2名）の居住歴があった（未回答2名）。バイリンガルの児童は、英語圏（アメリカ・イギリス・オース

トラリア)に平均2年9ヶ月(7名)、アジアに2年(1名)、ヨーロッパに4年3ヶ月(3名)の居住経験があった。ここから分かるように、児童の居住地域は、英語圏に限定されず、広範囲に及んでいた。

この広範囲の居住経験に加え、日本語を母語とする児童とバイリンガル児童の両親が子どもへ伝えている文化は多様で画一ではない。例えば、日本語を母語とする児童の母親は、日本文化(7名)、日本文化とアメリカ文化(4名)、中国文化とアメリカ文化(1名)、シンガポール文化(1名)、日本文化と韓国文化(1名)を子どもに教えていた(未回答1名)。一方、父親は、日本文化(3名)、日本文化とアメリカ文化(7名)、ドイツ文化(2名)、中国文化とアメリカ文化(1名)、日本文化と国名を指定しない海外の文化(1名)を教えていた(未回答1)。バイリンガル児童の両親からも、日本語を母語とする児童の両親と同じ傾向がみられた。例えば、母親は子どもに継承したい文化として、日本文化(3名)、日本文化とアメリカ文化(5名)、日本文化とタイ文化(2名)、日本文化とイギリス文化(1名)を挙げていた。一方、父親は、日本文化(3名)、日本文化とアメリカ文化(5名)、タイ文化(2名)、未回答(1名)を挙げていた。

このなかで児童の母語を日本語とバイリンガルに分けた要因は、父親と母親が教えている言語及び文化の合致であろう。日本語を母語とする児童の場合、父親と母親が共通して日本文化を教える場合(2夫婦, 13%)と学校教育と同じ二言語を教える場合以外に(8夫婦, 53%)、学校教育と異なる言語を教えることがあり(3夫婦, 20%)、未回答もあった(2夫婦, 13%)。また、学校教育と同じ二言語を教えている場合でも、半数は片親が日本語のみを教えていた(4名)。一方、バイリンガル児童の両親が伝承している文化は多様であったが、父親

と母親が継承したい文化はすべて一致していた(未回答1)。学校教育で使われている日本語と英語を教える父母が最も多く(8夫婦, 73%)、次に学校教育とは異なる言語だが夫婦間で伝承する文化が統一されている夫婦が多かった(2夫婦, 18%)。

以上のことから、子どもに教える文化が夫婦間また学校と一致しない場合、日本という社会制度環境の影響が家庭教育環境を上回り、両親が伝達したい日本以外の文化が継承しにくいと言えるかもしれない。一方で子どもに継承させたい文化が夫婦間で一致する場合、児童は多言語性の価値を感じ、複数言語を習得し、自らバイリンガルになる可能性が考えられる。児童の母語が日本語とバイリンガルに分かれる理由がここにある。もちろん、これだけが要因ではないだろうが、保護者の教育姿勢が、日本という外国語学習環境における児童の母語に大きく影響を与えていると思われる。

それでは、児童に海外経験がない場合は、どのような要因により児童の母語は多様化したのだろうか。次項では、海外経験がない児童の母語の多様性を検討する。

#### 4.1.2 海外滞在経験がない児童の母語の多様性

海外の居住経験がない児童は7名であり、内訳は英語を母語とする児童1名、日本語を母語とする児童4名、英語と日本語のバイリンガルである児童2名である。この7名の児童について、父親と母親の回答から考察する。

海外の居住経験はないが英語を母語とする児童の場合(1名)、海外における居住経験という社会的影響が少ないため、児童の母語の変化は、両親の希望が反映していることがより伺える。まず、父親がイギリスとアジアに8年、母親がアメリカに7年滞在し、父親はイギリス文化を子どもに、母親は日本文化の次にアメリカ文化を子どもに継承してほしいと考え、日本語

と英語の両言語を家庭で学ばせていた。また、夏休みは米国で暮らすといった社会制度環境を一時的ではあるが設定するなどの不断的努力を行っていた。このようにして、父親・母親の意向が働き、児童の母語が定まると推察される。

海外居住経験がなく母語を日本語とする児童（4名）の両親には、英語圏（アメリカ・イギリス）へ1年の海外居住経験がある父親が2名、母親が1名いたが、その他の父親は未回答であり、母親3名にはいずれも海外居住経験がなかった。父親・母親の双方から子どもに継承して欲しい文化として、日本文化が挙げられていた。この場合も両親からの意向が色濃く反映されている。世代をつなぐ文化の共有、すなわち文化の伝播の重要性が示唆される。

海外経験がないバイリンガル児童（2名）は、低学年の児童であった（1年生と2年生）。父親は2名とも未回答であったが、この児童の母親は、2名ともアメリカに1年と4年の滞在経験があった。この母親にとって母語は日本語であるが、両者とも最も慣れ親しんできたのはアメリカ文化であり、母親は子どもにアメリカ文化について教えていると回答していた。例えば、アメリカの歴史や有名人について話したり、本や音楽を聞かせたり、夏休みを使って子どもとアメリカに滞在するなど、子どもへアメリカ文化を伝達する試みがなされていた。海外居住経験が短かった児童の母親と同様、児童に海外居住経験がなく母親に海外居住経験がある場合には、家庭において海外の言語と文化の伝達に熱心であることが分かった。

#### 4.1.3 児童の母語はなぜ多様になったのか

9歳以前に3年6ヶ月を海外で過ごした場合、児童の海外居住経験が児童の母語の多様性に影響を与えていると考えられる。中島（2001）によると、学齢期の海外子女の第一言語と第二言語の優劣は3年目から4年目に変化するという。したがって、平均して3年から4年を海外で過

ごした児童の母語は、日本語が優勢であるか、英語が優勢であるか、あるいはバイリンガルか、ケース・バイ・ケースである。

本調査から、保護者が日本語を母語としている家庭がイマージョン教育を採用する場合は、その多くは児童自身が海外経験を有するが、それ以上に保護者が海外居住経験者であったことが明らかになった。その結果、イマージョン教育を受けさせたうえ、両親が二つの文化の継承にどんな価値を見据えるかによって、子どもの母語に影響を与えることがわかり、これが児童の母語の多様性を生じさせる決定因であると考えられる。例えば、Landry and Allard（1993）が指摘するように、子どもの二言語発達のバランスを取るには、家庭環境、学校環境、社会制度環境の均衡がきわめて重要である。家庭環境（両親との日本語使用）、学校環境（イマージョン教育）と社会制度環境（日本社会）が統制されているなか、家庭教育環境が果たす役割は大きい。とくに、保護者が意識的に子どもに伝達する文化の寄与度は高いが、保護者自身の海外経験をもとに無意識的に子どもに与える影響も看過できない。保護者自身がかつて滞在した地域の文化を、子どもに教示したいと考えることは想像に難くない。

海外居住経験がない児童の母語と保護者の経験からは、児童の母語には、母親の海外居住経験や意向がより強く反映されることが明確になった。例えば、母語が英語である児童の母親は7年のアメリカへの居住経験があり、バイリンガル児童の母親は、なるべくアメリカ文化を子どもに教えようとしていた。つまり、児童自身に海外経験がなくても、母親に海外居住経験がある場合には、母親の意向が色濃く子どもに反映されていた。

概して、児童の母語は、児童の海外経験が影響するが、それ以上に、両親が継承したい言語・文化によって決定されていた。両親の海外

経験が生み出す英語と日本語への価値観が児童の母語に大きく影響を与えていた。この結果は、外国語教育環境において、イメージ教育を受けた場合、家庭教育環境によって二言語の育成と保持が可能になることを示唆する。

#### 4.2 児童の言語使用

母語を基盤に児童はことばを使用する。本節では、母語別の言語使用について、父親と母親の回答から明らかにする<sup>5)</sup>。

児童の言語使用について最も特徴的なのは、会話の相手により英語と日本語を使用する割合が異なる点である(図3, 図4, 図5参照)。42名分の回答をみても、父親・母親・兄弟姉妹・学校の友人に対する言語使用に、同じ割合を示した回答は1つもなかった。母親の自由記述からは、「(子どもは)会話の相手によって使う言語を使い分けしている」との報告が目立っていた。つまり、外国人には英語を使い、祖父母などには日本語を使うなど、児童は相手によって英語と日本語を使い分けしていた。日本の一般的な小学校に通う児童であれば、父親・母親が日本語を話す場合には、兄弟姉妹や友人と日本語を使うことが予想されるため、この傾向はイメージ教育を受ける児童に特有の現象であると思われる。

それでは、各コミュニケーション相手との言語使用は母語別にどのような共通点と相違点があるのだろうか。以下に、父親・母親・兄弟姉妹・学校の友人別に児童の言語使用を検討する。

父親と母親との会話は、主に英語と日本語のいずれかで行われ、部分的にもう一方の言語が用いられる傾向がみられた。この傾向は、母語が英語・日本語・バイリンガルのいずれの場合でも共通していた。母親と話す時間の10%は英語を使用する児童が最も多く、父親とはまったく英語を使わないことが最も多かった。平均すると父親・母親に対して10~20%の割合で英語

を使用し、90~80%の割合で日本語を使用していた。夫婦間の会話にはほぼ100%日本語が使われており、夫婦間の会話は日本語を主としているが、子どもと両親の会話については英語で行いやすい状況と日本語で行いやすい状況がみられた。場面によって児童が英語と日本語を使い分けしていると考えられる<sup>6)</sup>。

兄弟姉妹との会話については、英語を母語とする児童が日本語を母語とする児童とバイリンガル児童より英語使用割合が高い。具体的には、英語を母語とする児童の場合は、兄弟姉妹との会話において半分以上英語を使用する傾向があった(56%)。しかし、日本語を母語とする児童とバイリンガル児童も英語を母語とする児童ほどではないが、英語を使用する割合が高かった(22~24%)。兄弟姉妹と一緒に住んでいた国の言語、または一緒に通っていた学校で用いた言語を使用していると推測される<sup>7)</sup>。とくに、英語の使用頻度が高い英語を母語とする児童(8名)は、前述のように、英語圏において平均3年の海外滞在経験を有しており、児童が同じ環境に同時期に身を置いてきた兄弟姉妹とは当時の言語を使ってコミュニケーションをとることは十分に予想される。

学校の友人との会話においては、ほぼ均等に英語と日本語を併用していた<sup>8)</sup>。全体的には、母語に関わらず児童は友人に対して英語と日本語とも父親や母親よりは多く使用する傾向がみられた。つまり、家庭で日本語のみを使っている、学校では英語と日本語の両方で会話していた。個別回答では、日本語を母語とする児童を中心に英語と日本語の使用頻度が50%ずつである児童が最も多かった。友人との会話において日本語を100%使用する児童は一人もいなかったが、父親や母親との会話は日本語と英語を用い、友人との会話はすべて英語を用いる児童が2名いた(英語を母語とする児童1名、バイリンガル児童1名)。



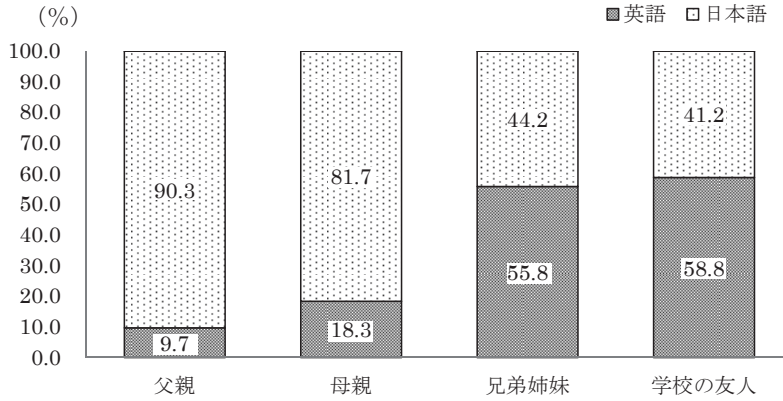


図3 英語を母語とする児童の言語使用率

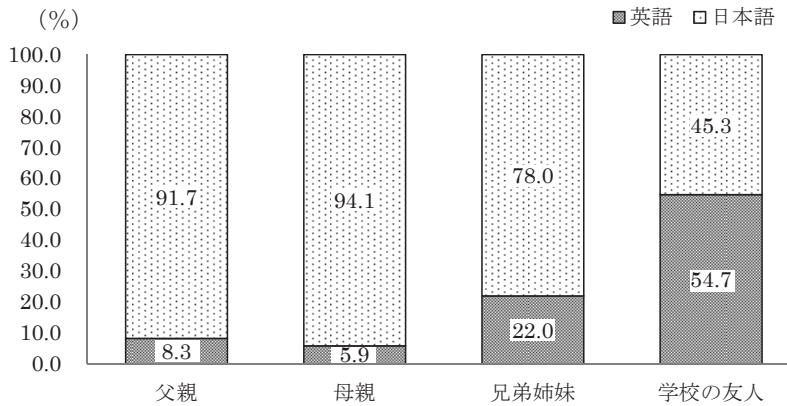


図4 日本語を母語とする児童の言語使用率

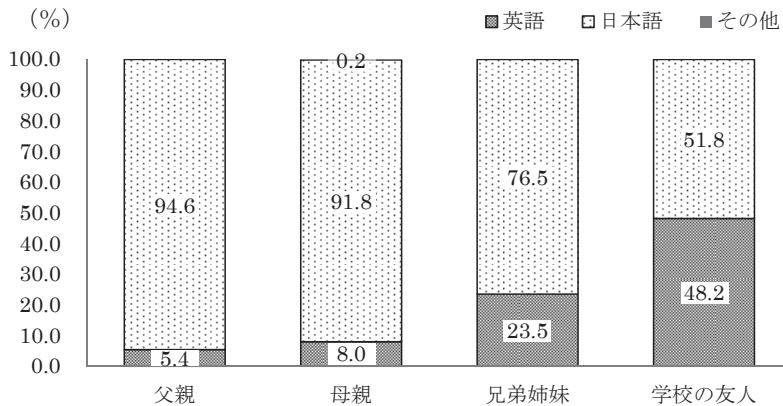


図5 バイリンガル児童の言語使用率

### 4.3 児童の言語使用からみるイマージョン教育の機能

本調査から、夫婦の間ではほぼ日常的に日本語を使うため、児童は、家庭環境において日本

語のインプットを受け、学校環境においても英語と日本語の両言語をインプットされていることが明らかになった。

また、英語のアウトプットに関しては、すべ

ての児童は、英語と日本語の両言語を家庭環境と学校環境において使用していた。つまり、インプットを受けた言語を異なる環境において用いる言語環境を有していた。例えば、学校環境で受けた英語のインプットを両親や兄弟姉妹にも用いることができ、それを理解してくれる他者がいることは、言語を間違ったまま覚えてしまうという「化石化」を防ぐうえで重要であろう。

興味深いのは、英語を母語とする児童だけが、対照言語学のように、英語と日本語の二言語を対比させてその特徴をとらえようとしている点である。母親の回答から、「これは英語、または日本語ではなんというの?」と子どもが質問してくるといふ記述が複数みられた。一方、日本語を母語とする児童やバイリンガル児童の母親の回答からはこのような記述はみられない。先行研究からも、イマージョン教育を受ける児童が自然に言語形式に注目することは言及されていたが (Cummins, 2009)、通常、イマージョン教育では各教科について一言語の使用しか認められていない。つまり、海外から帰国後に、学校教育において、英語と日本語の認知・学力言語能力が強化されると、自然に児童は英語と日本語を比較しながら、同じ内容を英語と日本語で言い換え得るか否かを試みると考えられる。Cummins (2009) による、イマージョン教育を受ける児童が二言語を対照させて考察する事例は、多言語環境において共有基底言語能力を支持するものであったが、本研究により、目標言語が外国語環境である日本においても、双方型イマージョン教育を受けることによって、児童が自発的に言語の構造を対照するようになると結論づけられる。

概して、学校環境は、母語に関係なくすべての児童に英語と日本語を循環的に使用させる機能を有する。とくに、英語を母語とする児童のなかには、学校環境において英語に触れ、家庭

環境と社会制度環境にて日本語に触れ、家庭教育環境でそのバランスを図るといふ傾向がみられた。

## 5. 考 察

Landry and Allard (1993) の多言語社会におけるモデルとは異なり、目標言語が外国語である日本の環境において子どものバイリンガリズムを可能にするには、家庭環境・学校環境・社会制度環境に加えて、家庭教育環境という父親と母親からの教育が重要であることが明らかになった。つまり、本研究の児童は、全員が日本語を家庭で使う両親のもとで育ち (家庭環境)、学校において英語と日本語のイマージョン教育を受け (学校環境)、日本に居住している (社会制度環境)。このような環境のなかで、児童の母語は家庭における教育環境において父親と母親から学ぶ文化によって、多様化していることが確認できた。

学校環境に関しては、学校が英語と日本語を循環的に使用させる場として機能していたことが分かった。しかしながら、日本という外国語環境において、均衡を保った英語能力と日本語能力の育成を学校教育のみに頼って行うことは非常に難しく、本研究の結果を総括すると、日本において英語に比重を置いた双方型早期イマージョン教育を受ける児童について以下のことが言えるであろう。

- 父親・母親が英語と日本語を同時に教える  
と、学校において主に教える英語が優勢、  
または、バイリンガルになる傾向がある  
(図6参照)。
- 父親・母親が日本語と学校の言語以外の第  
二言語を個々に教える (日本語とドイツ語  
など)、または日本語のみを教えると、社  
会において使われている日本語が優勢にな  
る傾向がある (図7参照)。

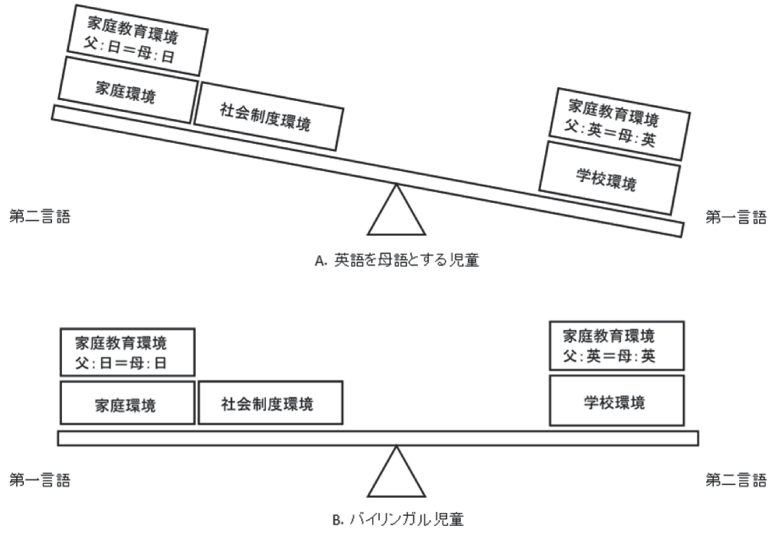


図6 日本における英語を母語とする児童及びバイリンガル児童の言語環境

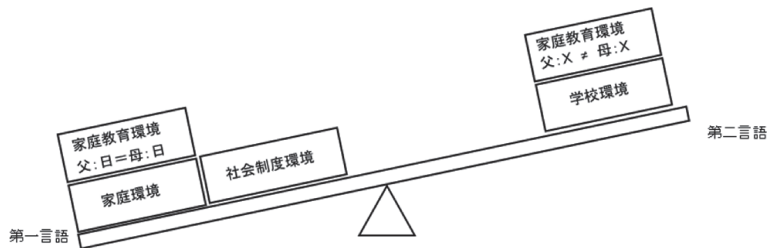


図7 日本における日本語を母語とする児童の言語環境

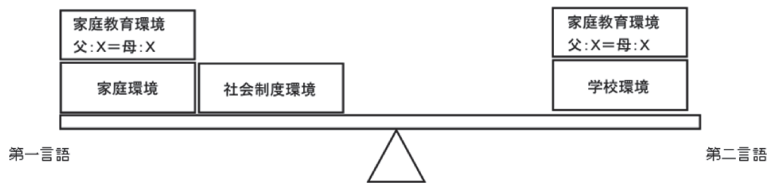


図8 日本におけるバイリンガル児童の言語環境

- 父親・母親が同じ言語を教えるが、その言語に学校で教える言語と異なる言語が含まれている場合、バイリンガルになる傾向がある (図8参照)。

但し、本研究における児童の母語は、客観的な言語テストによるものではなく、情意面を考慮した児童の主観的な能力であるため、保護者の意向がより強く反映されているのかもしれない。

い。また、Landry and Allard (1993) は高校生を対象にしていたため、家庭教育環境の影響は児童を対象とした本研究に特有な結果といえるだろう。

## 6. 結 論

本論では、イマージョン教育を受ける児童の母語と言語使用に焦点を当てながら、バイリンガリズムの規定要因を解明した。その結果、児

童の母語は、9歳までの3年6ヶ月を他の言語文化圏に滞在し、帰国後も英語イマージョン教育を受けていた場合、滞在地域によっては母語が変わる可能性が示された。また、この変化は両親の意向により生じていたことが明らかになった。つまり、多様な言語や文化背景は子どもの経験の問題だけではなく、海外経験を有する両親の意向を強く反映していた。学齢期の児童の優勢言語は社会制度環境によって変動しやすいため、この児童の母語は今後日本に居住することで変化する可能性があるが、本調査の結果は、同時に保護者の努力によっては子どもの母語を育成できることを示唆する。

本研究の結果は帰国子女と日本の児童英語教育の二分野に貢献できよう。まず、海外に居住した児童の場合、帰国後に、学校環境において英語学習を保障することで、滞在先で学んだ英語を保持できる。加えて、家庭教育環境において、両親がどの文化を継承させるかを一致させれば、子どもは両親の意向に従う可能性が高い。このためには、家庭内の価値観の共有が求められる。但し、これは言語使用率からは判別しにくいいため、十分に子どもの行動を観察する必要がある。

子どもに海外経験がないが、両親自身が海外経験を有し、子どもに英語を教えたい場合、または、子どもの海外滞在期間が短い場合には、学校環境を活用し、英語のインプットを確保した上で、家庭における言語教育を充実させることで、子どもは第二言語をバランスよく取り入れることが可能になる。但し、両親が無意識的に持つ価値観を子どもは敏感に感じとり、このことが言語習得に影響を与える可能性がある。このため、学校教育に任せるだけではなく、両親、とくに、母親が子どもの言語教育に積極的に取り組むことで、その効果は大きく向上するだろう。

本論では、児童の母語と言語使用に焦点を当

てて多角的に児童のバイリンガリズムについて考察した。しかし、本研究における言語使用は対人コミュニケーションを想定しているため、口頭による言語産出能力に限定された議論にとどまる。そのため、読む、書くといった認知・学力言語能力の考察には、別途テストによる測定が必要かもしれない。しかしながら、日本におけるイマージョン教育環境下の児童のバイリンガリズムについては、まだほとんど検討されていないため、本研究は児童と保護者の考えや意向を含む新たな知見を提供したと考えられる。

概して、多様な言語や文化背景を持つ児童の経験は、現代社会の縮図といっても過言ではない。今後、学校で使用される英語や日本語に対する児童の学習動機づけを含めて、児童の心の在り方が言語学習に与える影響を考察することが必要である。この点は今後の課題として残されている。

## 注

- 1) 加算的バイリンガルの対義語には、減算的バイリンガル (subtractive bilingual) という用語がある。減算的バイリンガルとは、第二言語を獲得することにより、第一言語、つまり、母語を喪失するバイリンガルを指す。
- 2) 1組は日本語を99%使用していると回答し、もう1組は日本語を80%使用していると回答した。
- 3) Johnson and Newport (1989) は年齢要因の古典的な研究であるが、必ずしもアメリカへの到着年齢のみが習熟度を決めるわけではないと批判を受けている (鈴木・白畑, 2012)。とくに、年齢の影響は文法の項目ごとに異なっていたため、現在は、段階を示す感受期 (sensitive phase) という用語も使われている。
- 4) 英語圏は、アメリカ、イギリス、オーストラリア、アジアの英語圏 (シンガポールと香港) を含む。
- 5) 父親との言語使用率は父親の回答、母親・兄弟姉妹・学校の友人との言語使用率は母親の回答を使用した。
- 6) 1名は滞在先の言語 (中国語) も使用していた。
- 7) 通っていた学校が、インターナショナルスクールであれば英語圏でなくても英語を学校の教授言語として使用する可能性がある。
- 8) 父親・母親・兄弟姉妹とは異なり、学校の友人との会話は、相手によって100%英語を使って話したり、100%日本語を使って話したりする場合もある。

るため、相手によって異なる割合になることに注意したい。

### 参 考 文 献

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Canadian French immersion programs: What can we learn from 40 years of research? In L. Yu & E. Yeoman (Eds.), *Bilingual instruction in China: A global perspective* (pp. 12-21). Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press. (中島和子 (訳) (2011). 「カナダのフレンチイマージョンプログラム: 40年の研究成果から学ぶもの」『言語マイノリティを支える教育』(pp. 71-84) 東京: 慶応義塾大学出版会)
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Landry, R., & Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and Ethnolinguistic Vitality on additive and subtractive bilingualism. In L. M. Malave (Ed.), *Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences* (pp. 1-30). Washington, DC.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (2014, November). *EFL in schools: When to start? How much to time?* Paper session presented at 40<sup>th</sup> Annual International Conference on Language Teaching and Learning: JALT 2014, Tsukuba.
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson, & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012). 『ことばの習得: 母語獲得と第二言語習得』東京: くろしお出版
- 田浦秀幸 (2012). 「新国際学校における英語圏からの帰国生とのライティング保持に関する一考察」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第8巻, 1-15.
- 富山真知子 (2003). 「第1言語と母語」小池生夫 (編)『応用言語学辞典』(p. 117) 東京: 研究社
- 中島和子 (2001). 『バイリンガル教育の方法: 12歳までに親と教師ができること 増補改訂版』東京: アルク
- 箕浦康子 (2003). 『子供の異文化体験: 人間形成過程の心理人類学的研究 増補改訂版』東京: 新思索社
- 文部科学省「学校基本調査」<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)> (2014年12月2日)
- 山本雅代 (2014). 「バイリンガリズムと第2言語習得」山本雅代 (編)『バイリンガリズム入門』東京: 大修館書店