

供されているかを探った。まず、カテゴリー（1）の外国人要日本語教育児童に関しては、外国人を地域に統合していこうとする歴史的な背景がある自治体では、自治体を中心とした力を母体はかなり先進的な日本語教育、国際適応／理解教育が可能になっていた。しかし、これは日本全国の状況からみればほんの一部にすぎず、外国人の少ない地域では、まだ日本語教育が全く行なわれていなかったり、行われていても非常に不十分であることが明らかになった。外国人児童の母語保持／伸長については、わずかに浜松市に関する報告書の中でブラジル語保持学校などの例がみられたが、現在のところ日本の学校現場での母語教育というまでもなく、地域の活動としてもまだまだ稀で、日本の行政からの支援がないために、設立や維持が難しいことがわかった。公教育の一部としての母語教育がほとんど行われていないのは、日本政府や自治体がどこまで責任を負うべきなのかの論議がまだ正面から行われていないことが原因であろう。カテゴリー（2）に属する在日朝鮮人のバイリンガル教育は、朝鮮人学校に通う15%程度の朝鮮／韓国籍青少年を除けば、大阪を中心におこなわれている放課後の民族学級が唯一の教育の機会である。アイヌ語にいたっては、まだそういった試みすら始まっていない。最上地区の外国人妻と日本人夫との間に生まれた子どもの母親の国の言葉の教育に関しては、子どもたちがまだ小さいこともあってか文献に言及がない。カテゴリー（3）の帰国児童への体制は、この3カテゴリーの中では一番進んでいる。帰国児童の日本語教育に対する対応を（帰国児童を5名以上受け入れている学校のうち）8割の学校がおこなっており、卒業後の進路についても高校や大学への特別入試枠を設けるなど、このカテゴリーの児童に対応する環境整備はかなり進んでいる。ただ、このケースでも、海外で学んできた言語の保持努力は本人と家庭に任されているとあってよい。

### （Ⅲ）日本のバイリンガル教育（あるいはその欠如）の結果、バイリンガル教育対象児童の二つの言語は今どのような状態にあるのか？

「はじめに」で述べたように、現時点では、日本のバイリンガル教育の結果についての全国的、組織的な査定は発表されていない<sup>14</sup>。また、（Ⅱ）の項で述べた先進的な試みをしている地域についても、報告者の目的が言語学的分析ではないことが多く、教育実践の概要だけでなく児童の二つの言語の能力についてあわせて報告することは少ない。したがって、本稿では、前項で言及した5つの地域に限らず、現段階で発表されている入手可能な研究を検討した。それらが扱った民族、被験者の居住地域や人数は限られてはいるが、それらを総合することで現在のバイリンガル教育が到達し得ているレベルをある程度推しはかることは可能かと思う<sup>15</sup>。

本稿はまず、カテゴリー（1）と（2）に属する児童の中でインドシナ難民の日本語能力と母語の保持を研究した岩見（1993）、山口・一二三（1998）、山口（印刷中）を要約する。次に、中国帰国者とその子や孫の中国語の保持について調べたトモザワ（Tomozawa, 1995）と、在日朝鮮人の日本語と朝鮮語の能力について報告した任（1993）の研究をまとめる。渡辺（1995a, 1995b）は在日ブラジル人について、高橋・バイバエ（1996）と中西・佐藤（1995）は、全国的な観点から、要日本語教育児童について言及しているので、それらもふれる。カテゴリー（3）の帰国児童に関しては、帰国後の日本語能力について、筑波大学バイリンガリズム研究会がまとめた文献がある（草薙1980）<sup>16</sup>。帰国児童の英語の保持（喪失）についてはヨシトミ（Yoshitomi, 1994）、リーツ・クラシゲ（Reetz-Kurashige, 1995）、トミヤマ（Tomiyama, 1995; 1996）を要約する。

岩見（1993）は、日本に定住しているインドシナ難民で6才以上の子どもをもつ家族について、その

親と6才以上の子どもに対してアンケート調査を行った。アンケートは、平成3年10月から平成4年1月間に実施された。ベトナム、カンボジア、ラオスの3カ国からの難民家族、計182世帯2,235人に配布され、回収されたのは計505人、回収率は22.6%だった（ベトナム人の大人97人、子ども134人、カンボジア人の大人95人、子ども97人、ラオス人の大人41人、子ども41人）。回答者は3カ国とも来日後6~1年を経た人が多い。子どもの年齢は、ラオスは6~11才が全体の48%を占める。ベトナムは9~14才が全体の43%を占める。カンボジアは11才以下の子どもが全体の77%をしめる。日本生まれの子どもたちが、3カ国とも11%~16%いる。アンケートは、二つの言語の使用状況、言語能力の自己診断、日本人とのつきあいなどの項目からなっている。

この調査の対象となった子どもの中には来日時に小さかった子もいるため、来日時に全員が母語の力を備えていたわけではない。読み書きにいたっては、できたとする者が4分の1から半数にとどまる。さて、調査結果であるが、子どもから親に話す時、カンボジア人とラオス人の場合、半数以上が日本語のみを使っており、全部母語を使うのは、5%以下である。ベトナム人のみ、半数が全部母語を使っている。兄弟間ではこの日本語を使う傾向は強まり、カンボジア人、ラオス人では7割、ベトナム人でも半数近くが日本語のみを使う。母語の新聞や本が読める子は、「完璧に読める」子と「かなり読める」子をあわせても、ベトナム人で3割、カンボジアとラオスでは、10数パーセントにとどまる。ところが、日本語使用が多く、母語が保持されていない割には日本語の能力も完全ではないようで、日本語で自分の考えが伝えられるかという問いと、日本語の教科書や本が読めるかという問いに対して、「完璧にできる」、「かなりできる」をあわせても、3カ国ともに6割前後にすぎない。また、「日本人と違和感なしにつきあっている」とかなり強く、あるいは強く思っているのは、3カ国ともに4割前後にとどまった。親は自国の文化と言語を伝えたいと願っていることが調査結果からわかっているが、家庭内の努力だけでは母語保持は難しく、総じて子どもたちの母語保持は、在日10年の2世の段階で早くも難しくなっていることが明らかになっている。また、それにもかかわらず、日本語の能力が十分ではないうえ、日本人への心理的な距離も感じていることがわかった。

山口(1998)は、ベトナム難民の年少者(6才~17才 49名)を対象に、その日本語とベトナム語の語彙を調べることにより、来日年齢、滞在期間、調査時年齢と二つの言語の保持/伸長との関係を探った。山口(1998)の研究は、前述の岩見(1993)や、その他の外国人児童の言語能力に関する研究の中で唯一、自己報告の言語能力診断によらず、客観テストを考案し、その結果にもとづいて二つの言語の能力を査定している点で貴重な研究である。山口は小学校前半、後半、中学校の3つの段階で習得されると考えられる語彙を各15語、15語、20語選びだし、それらを、読み書きのできない子どもがいることを考慮して、テープで聞かせ、聞いた語を「知っている」、もしくは「意味のある語である」か(この場合は「o」をつける)、そのどちらでもないか(この場合は「x」をつける)を答えさせるという方法で子どもの語彙力をはかった。

この結果、小学校前半で習う語彙は来日後2年程度で、小学校後半で習う語彙は4~8年で習得されるのに対し、中学校級の語彙は、14才~17才になる来日後4~8年たった子どもでもまだ習得されていないことがわかった。他方、ベトナム語の語彙の方は、8才以上で来日した者は来日後4年以上たっても力が落ちない。日本生まれや2才くらいで来日している子の場合も、小学校前半レベルの生活語彙は習得されている。

この調査の結果は、本稿で取りあげる他の研究と特に矛盾する結果とはなっていないが、テストの方

法が単語の認識 (word recognition) であるため、たとえば同じ語を書かせたり読ませたりした場合と比べて子どもの能力を高く評価することになってしまっている可能性は否めない。特に、日本では、高校や大学受験という子どもの将来を大きく左右する試験があり、そのために日本語力の中でも漢字の能力の有無は無視できない大きな要因であることを考えると、研究者があえて単語認識の方法をとったことの価値は十分あるものの、結果の解釈に注意をはらう必要があるといえる。

山口・一二三 (印刷中) は、前述の山口 (1988) と同じく、ベトナム難民の日本定住者の年少者 (6才～17才、58名) を対象に彼等のバイリンガル度を調べた。この研究は、岩見 (1993) 等と同じく自己評定によるアンケート調査で、日本語とベトナム語の能力、二つの言語の使用頻度などと、来日年齢、滞在期間、調査時年齢との関係を探った。結果は前述の二つの研究 (岩見1993, 山口1998) の結果とほぼ同じである。(詳しくは、山口・一二三 (印刷中) を参照されたい。)

トモザワ (1995) は、岩見 (1993) と同様に自己評定のアンケート調査法によって、中国から帰国した残留孤児/婦人とその子/孫について彼等の言語使用の実態を調べた。これらの帰国者は堺市に住む53人と高松市に住む64人からなり、その年齢は13才から68才だが、94.9%は50才未満、つまり残留孤児自身ではなく、その子や孫である。74.1%は在日期間が5年以内であり、85.5%が来日以前に日本語を学んだことはなかった。さて、こうした人々の言語使用であるが、11才～29才の子がいる家庭の場合、65～82%の回答者が親子間の対話をすべて中国語で行っている。同じ年齢層が帰国者の友人と対話する場合になると、中国語だけをを使う率は20～53%に落ちる。さらに、兄弟姉妹間の対話では15～20%に落ちる。兄弟姉妹間の対話での中国語使用の割合は、来日後5年までは変化しないが、それをこえるとさらに日本語使用への転換が進む。こうした傾向は、30代以上の世代が65～100%の比率 (帰国者の友人および兄弟姉妹間) で中国語を使用していることと対照的である。トモザワは、総じて20代以下の世代において日本語のモノリンガルへの移行が急速に進んでいるとする。

トモザワの研究は、中国帰国者の言語使用の実態と、ここには要約しなかったが、堺市と高松市というふたつの地域の差、帰国者の二つの言語に関する意識などを対象としており、言語能力を直接測ったものではない。このことは、決して研究自体の欠点ではないが、研究を読む我々としては、「言語使用」における優位性 (dominance) の差が、そのまま「言語能力」の優位性を反映するとは限らないことを銘記しておかねばならない。特に、学校や職場で新しい概念や知識が次々に新しい言葉で入ってくる (例、人気のあるテレビ番組、おもちゃ、仕事で使う機械や設備の名前等) 若い世代は、そうした概念や知識を共有する世代どうしの間での対話では、そうしたことを語るのに最も便利な言語 (ここでは日本語) を使う。したがって、中国帰国者の子どもが友だちと、例えば日本のテレビの話日本語でするからといって、そのことがそのままその子の日本語の知識の総体が中国語の知識の総体を上回っていることを示しているとは限らない。それにつけ加えて、言語処理 (プロセッシング) の面で子どもはまわりの言語環境で話される言葉に影響をうけやすいことも、小さい時から二か国語にふれ、いわゆる早期バイリンガルとして育った児童の事例に報告されている (Leopold, 1939-49; Celce-Murcia, 1977; Celce-Murcia and Violla, 1983; Yukawa, 1997a, 1997b)。

任 (1993) は、オールドタイマーの在日朝鮮人の日本語と朝鮮語の能力を測ることを目的に、大阪府を中心に関西在住の在日朝鮮人 (以下「在日」と呼ぶ) 432人を対象にアンケート調査を実施した (実施時期は1988～89年)。この調査は、主にニューヨーク、シカゴ、ヒューストンに住んでいる在米朝鮮人 (以下「在米」と呼ぶ) のデータも含んでおり、二国のバイリンガリズム状況の比較が可能である (回

収率は、在日が43.2%、在米が42.6%、平均42.9%）。この調査によれば、朝鮮語を勉強したことが2者は在日のわずか47.6%であった（在米では74.7%）。朝鮮語が「よくできる」あるいは「少しできる（以後、この合計を「できる」と呼ぶ）と答えた在日は31.8%だった（在米は87.5%）。その中で（中層、老年層に対して）若年層全体のうち朝鮮語が「できる」と答えた在日は17.1%にとどまる（在米77.6%）。他方、日本語の能力については、日本語が「できる」と答えた在日は97.3%にのぼる（在米英語が「できる」と答えたのは56.3%）。この日米間のバイリンガリズムの差は、在日/在米朝鮮人どの程度密集して住んでいるかの差によるわけではない。在米の場合、52.1%の被験者が朝鮮人が近い住む地域に暮らしていると答えているが、在日の場合にも41%がそうした住環境に住んでいると答えているからである。任（1993）は、この差は、日本とアメリカに社会、経済的な面で違う層の朝鮮人が移住したためだとする。在日の多くは、第二次世界大戦前の植民地化に伴う強制、あるいは任意により移住した労働者やその子孫からなり、朝鮮半島へ行ったことも住んだこともない在日は37.4%に達する。また、日本には依然として朝鮮人に対する根強い差別意識がある。これに対し、在米の41.5%は以前朝鮮半島に住んでいた移民一世であり、その中でも、在米の17.4%は、アメリカへ移住した理由を教育を受けるためだと答えている（就学目的の在日は3.9%のみ）。一般的にアメリカでは、朝鮮人は優秀で勤勉な民族だと考えられている。自民族に対するこのような誇りとアイデンティティの存在が大きく寄与していると考えられるが、子どもに朝鮮語を習わせたいと強く希望している在日がわずか16.9%であるのに対して、在米では71.8%もいる。

在日朝鮮人が、アイヌの後を追うように日本語のモノリンガル化の道をたどることを余儀なくされていることは、日本に住む者には実感として知られているが、任の調査でそのことが一層明らかになった。ただ、在米朝鮮人との差をどう解釈するかという点については、社会的、経済的階層、移住の時期、理由、年齢、移住後の年数や、言語や民族に関する受け入れ国（日本とアメリカ）のイデオロギー等がからみあっていて単純ではない<sup>17</sup>。また、たまたま在米朝鮮人の場合がそうであったからといって、母語が保持されるためには移住先の言語があまり習得されないという現象を必ず伴うと結論する人があるとすれば、国民のほぼ全体がバイリンガル、トライリンガルであるヨーロッパの小国が少なからずあることを考えあわせれば、早計であるといえよう。

これまで、カテゴリー（1）と（2）に属する児童の中で、インドシナ難民、中国帰国者、オールドタイマーの朝鮮人のバイリンガル度についての研究を概観してきた。この他にこのカテゴリーに属する児童の二つの言語に言及している文献に、渡辺（1995a, 1995b）、高橋・バイパエ（1996）、中西・佐藤（1995）がある。渡辺（1995a, 1995b）はブラジル人労働者の生活を詳細に報告しているが、その実態を統計として数量的に提示してはいない。だが、ブラジル人の生の声を集めた中に、日常会話の日本語はできるようになるが学校についていくための日本語は身につけにくいことや、ポルトガル語の喪失、日本の学校がブラジルの学校に比べて堅苦しいこと、兄弟姉妹の間に日本語習得の差がでてくること、親がブラジル移民一世で日本語がわかる場合には言葉の上でも学業の上でもスムーズに日本の学校のシステムに入りやすいことなどがあげられている。高橋・バイパエ（1996）は、前述の調査の結果、教師による要日本語教育児童の学業成績の評価を図表（p.128の図2-5）にまとめている。それによると、要日本語教育児童は、主要4教科のうち比較的言語にたよることの少ない算数/数学でも（「普通以上」、「普通」、「普通以下」の3分類の中で）普通以下の学力しかないと判断されている子どもが4割程度、社会では5割、国語と理科では6割もいる。中西・佐藤（1995）も前述の調査の結果、要日本語教育児童



と維持／喪失について日本在住のニューカマー外国人児童と同じ傾向を示している。ただ、これら言  
分析を目的とした文献にはあらわれていないものの、ニューカマー労働者よりはるかに高い親の経済  
や教育力、およびそれに支えられた高校や大学進学のための特別措置（グッドマン1992）を考慮にい  
ると、帰国児童とニューカマーの外国人児童の実情が全く重なりあうとは考えにくい。

(IV) 日本のバイリンガル教育対象児童のためにどういった施策が必要なのか？

問い4に答えるために、西欧のバイリンガル教育のタイプとその効果を概観したい。非常に読みやすく  
書かれたバイリンガル教育の入門書、ベーカー（1993;1996）には10種類のバイリンガル教育があげら  
れているが、本稿で考察したマイノリティの子どもに関する5タイプ（サブマージョン、移行  
型バイリンガル教育、隔離プログラム、伝承語教育／家庭語教育、双方向バイリンガル教育）にしぼっ  
てその違いを見てみる。

ベーカーは、バイリンガル教育を積極的タイプ（strong form）と消極的タイプ（weak form）に大きく  
分ける。積極的バイリンガル教育とは多言語主義／多文化主義をめざすもので、消極的バイリンガル教  
育は多数派言語への移行（transition）、同化（assimilation）か少数派の隔離（segregation）をめざすも  
のをいう。

最も普通にみられる消極的バイリンガル教育は、(1) サブマージョン（submersion）プログラム  
で、これは、基本的に多数派の言語を母語としない新来者を多数派の子どもが教えられる教室に入れて、  
短期間（数ヵ月から1～2年）の後に日常生活はもちろん学業にもついていけるようになることを期待す  
るものである。このサブマージョンプログラムでは、多くの場合新来者をそのクラスから取り出して、  
多数派の言語の基本を教えることが多い。その言語授業は数ヵ月から1～2年と短い場合が多く、目的  
はできるだけ早くもとの教室に戻すことである。このタイプの教育のヴァリエーションには、少数派の  
子どもだけにしばらくの間平易な英語で教科を教えるもの（Structured Immersion, Sheltered English）  
もある。

サブマージョンプログラムは、カナダの中流家庭の英語話者児童にフランス語で授業をする例で有名  
なフランス語イマージョン（French immersion）プログラムと同じだととられやすいが、ベーカーも強  
調する（p.186）ようにこの二つのプログラムには大きな差がある。イマージョン方式が成果をあげられ  
るのは、多数派の言語を話す児童が、自分の母語は地域や家庭等でしっかりと守られた上で少数派の言  
語をイマージョン方式の学校で学ぶからである。また教師が当該二言語のバイリンガルで、使用言語を  
知らない子どもと意思疎通するために多くの教授上および言語上での調整を行うからである。しかも、  
イマージョン方式では、数ヵ月や1～2年ではなく幼稚園から小学校や中学校の全ての年数を使って新  
言語であるフランス語をのばすことを前提としている。

(2) 移行型バイリンガル教育は、サブマージョンプログラムと違い、バイリンガルの教師をチーム  
ティーチングや取り出し授業など何らかの方法で参加させ、少数派言語を使う児童の母語を暫定的に使  
いながら多数派の教室への移行を目指すものである。移行型バイリンガル教育とはいうものの、これも、  
目的は多数派教室への移行であって、二つの言語を両方伸ばそうというものではない。

今ひとつの消極的バイリンガル教育は、ドイツでトルコ人労働者などに行われている(3)隔離  
（Segregationist Education）プログラムである。多数派のドイツ人とは別の学校、あるいは別の教室  
／カリキュラムを少数派児童のために用意し、少数派の言語で教えるものである。ドイツに定住しない

言語  
能力  
いれ

ことがはっきりしているという前提でとられている処置ではあるが、これも目的はバイリンガリズムではなく、少数派言語のみのモノリンガリズムである。また、プログラムの目的などの理念とは別にバイリンガル教育でよく問題になる次元に実施上の問題がある。隔離プログラムで隔離される少数派は政治、社会、経済的な弱者であることが多いので、施設、設備、教員のレベル等の学校経営の実施面で多数派の学校と差が生じる場合がある。

以上で挙げた消極的バイリンガル教育が消極的 (weak form) と呼ばれるのは、これらがバイリンガリズムを目的ともしていないし、当然の事ながら達成もしないからであるが、それにも増して重要なのは、消極的バイリンガル教育が目的とする多数派言語の習得すらも達成できないことが多いことである。個人の並みはずれた努力と才能のゆえに、サブマージョンや移行型プログラムでも多数派言語を習得し、経済的、社会的に成功した例外はあるが、統計に明らかなように、一般的に少数派児童の学業成績は低く、中途退学者の割合も高い。こうした現象を少数派児童への言語教育および教科指導のあり方と結びつけて考察した研究は多く、西欧では1970年以降に多くの業績が蓄積されてきている。それらの研究が発見した主な点を次にまとめる。

まず、言語の違いのみならず、同じ英語内でもその変種の違いで授業の理解に大きく差が出ることを指摘し、多数派言語（ここではアメリカの標準英語）への性急な移行は教育上弊害があることを明らかにしたサトー (Sato, 1989) がある。この中でサトーは、多くのサブマージョンと移行型プログラムを概観し、母語の助けをかりて教えれば能力がありさらに伸ばせるものを、無理な消極的バイリンガル教育のために伸ばしきれないケースが多いことを指摘する。

次に、言語の語彙、文法などの知識そのものではなく、言語や学校という場にまつわる様々なインターアクションの面で家庭の文化と学校でふれる文化が違ふと、少数派児童はどう行動してよいのかわからず混乱し、もっている力が伸ばせなくなってしまうこと（「ミスマッチ (mismatch) 説」と呼ばれる）は、繰り返し多くの研究者によって報告されている (Gilmore and Glatthorn, 1982; Heath, 1983; Sato, 1989; McKeon, 1994)。これらの研究は、少数派児童の育った文化によって、年長者である教師との対話の仕方（例、教師から発言をうながされてもいないのに子どもの方から話しかけていったのかどうか）、教室内で許されたり望まれたりする発言の仕方（例、挙手しないで発言してもよいかどうか）、書かれたテキストの持つ意味やものを書くということの持つ意味（書かれたものは非常に特別な意味を持つのか、もっと日常的に使われる身近なものか）、想像する、または、物語中の人物になりかわって意見をいったりする（ロールプレイや演技）という作業をどれほどタブー／楽しいものとするか等が違っており、一つの文化、一つの言語しか知らないサブマージョンの教師には、予想不可能な問題点として少数派児童の学習をはばむことがあることを説いている。したがって、これらの問題が学習の障害になることを避けるためには、子どもの母語と文化を知る教員を含む教育体制、つまり多数派文化のみを尊重する移行型プログラムではなく、バイリンガル、バイカルチュラルをめざす積極的バイリンガル教育が必要になってくる。

また、学問的な用語の定義等に多くの批判 (Romaine, 1989) があるとはいえ、いくつもの有用な理論を発表しているカミンズは、日常生活のインターアクションに必要な言語能力 (BICS) は1~2年で身についても、学業についていくための言語能力 (CALP) は5~7年しないと習得できないことや、母語の能力と後で習得する多数派の言語の間につながりがあって、母語の基礎がしっかりしていることが新しい言語の発達に好影響を及ぼすことも指摘している (Cummins, 1984)。つまり、非専門家の危惧に反し、

母語で学習内容を教えてもそれが容易に多数派の言語での知識に転移できるのだから、むしろなかな発達しない外国語で教科内容を教えようとするより母語を長期にわたって有効に使っていった方が望はすむということになる。

最後に、多くの消極的バイリンガル教育に見られる「隠されたメッセージ (hidden message)」「隠されたカリキュラム (hidden curriculum)」が少数派児童に与える悪影響も指摘されている。例えば、移行型バイリンガル教育で雇われているバイリンガル教師と多数派のモノリンガル教師の学校内の待遇や力関係、文化遺産や歴史等を学校で教える場合に、どの文化のものをとりあげてどの文化のはとりあげないかを観察することで、児童はどちらの言語がより価値が高いとされているかを感じる。また、サブマージョンの取り出し教室が学校の本来の授業の中で行なわれない活動であるため、授業についていけない落伍者の時間ととられるなどといった指摘である。これに対抗するものとして、少数派児童の文化を重んじ、また、彼等に自己や権利を主張する力と方法を身につけさせるべきだとするエンパワーメント (empowerment) の運動がある (Cummins, 1995)。

つぎに、消極的バイリンガル教育がもつ問題が少ないとされる積極的バイリンガル教育を考察する。カナダの例のような多数派民族向けのイマージョンプログラムを本稿の対象外と規定してはまずと、ベーカーの分類による積極的バイリンガル教育には、カナダ、スウェーデンなどで行われている(4) 伝承語教育 (Heritage Language Bilingual Education Program, カナダ) / 家庭語教育 (Home Language Education, スウェーデン) とアメリカやスウェーデンで多少見られる (5) 双方向バイリンガル教育 (Two-Way Bilingual Education) がある。

国の方針として多言語主義、多文化主義を謳うカナダやスウェーデンでは、バイリンガリズムを目的としたプログラムが実践されている。カナダは州ごとの事情を考慮してさまざまな形態をとるが、多数派向けのフランス語イマージョンについて、伝承語教育と呼ばれる少数民族の言語教育が有名である (詳しくは関口 (編) 1987 を参照されたい)。例えば、オンタリオ州では、少数民族児童であるかどうかに関わらず全ての児童が、週2.5時間、正規のカリキュラムの枠外で学びたい言語を選択して言語伸長のための授業を受ける (1997年11月28日 Jim Cummins への著者のインタビュー、*Bilingual Japan* 1998年1-2月号に掲載)。1995年に大幅な改革が行われたスウェーデンでは、現在必須教科としての第一外国語として、または選択の外国語科目として母語を学習することができる。(ストックホルム市ではこれに加えて、カリキュラム外の時間にほぼ同時間数の母語教育を受けることも可能である。) 1995年の改革以前には母語教育が取り出し授業の形で行われていたため、法律の上では必要なだけの教育を保障していたにもかかわらず、正規の授業で遅れをとるのを恐れて生徒は週2時間くらいしか母語教育を受けなかったが、現在ではそういった心配はない。全国でスウェーデン語で教える公立学校に通う移民児童 (全体の90%) のうち54%の児童がこの制度を利用して母語教育を受けているという (Hyltenstam and Tuomela, 1996)。また、初等、中等学校の教員は全て、教員免許取得のための条件としてバイリンガル発達や外国語習得の基本的な知識を履修することが義務づけられている。もちろん、カナダ、スウェーデンともに多数派の言語を教えるプログラムは同時に与えられる。これらのバイリンガル教育プログラムは、スウェーデンの場合でさえ、時間とよい教材や教員がまだまだ不足しているなど問題点も残されていると言う (家庭語教育の教師の経験を持つ Sidrok Namei と Veli Tuomela への著者のインタビュー、1995年11月17日、*Bilingual Japan* 1996年7-8月号および1996年9-10月号に掲載) が、バイリンガリズムを目的とし、「隠れたメッセージ」を極力排除する配慮を施された先進的なプログラムだ

と言えよう。

もう一つの双方向バイリンガル教育は、スウェーデンにおけるフィンランド語とスウェーデン語の組み合わせや、アメリカ合衆国におけるスペイン語と英語の組み合わせなどに例が見られる制度である。これは、二つの言語話者児童をほぼ半々の比率で受け入れ、二つの言語を使い分けて授業を進める、バイリンガリズムを目標とした教育である。このタイプについての文献は少ないが、一定の効果があるとベーカー (1996: p. 193) は結論している。

以上、二つのタイプの積極的バイリンガル教育を概観した。移民が多数派の言語を十分習得できていない段階から母語の教育を進める積極的バイリンガル教育は、日本の読者には一見矛盾を含んでいるように見えるかもしれない。しかし、西欧のバイリンガル教育の専門家がこうした方向を勧めるのは、消極的バイリンガル教育が移民のスムーズな適応を可能にしていることへの反省に加えて、次の三点の理由がある：

- (1) 少数派の言語は公的支援なしには失われやすいことが証明されている (Hakuta and D'Andrea, 1992; Wong-Fillmore, 1991)。
- (2) 児童が、入学した学校で物事を理解できるのは、就学以前に習得してつみあげてきた母語を通してであって、就学後初めてふれた外国語を通してではないという共通認識がある。
- (3) 母語を通して学んだ教科内容は、外国語へ移行させ得るということがわかってきた (Baker, 1996: p.187)。

ただ、そうは言っても、全ての西欧先進諸国でカナダやオーストラリアのような、多言語主義、多文化主義への国民的コンセンサスが存在するわけではない。身近なところではアメリカ合衆国の英語化運動 (English-Plus / Only Movement) がある。この6月にはカリフォルニアで公教育の英語一本化が決まり、それまで存在したバイリンガル教育プログラムは少しの例外を除いて廃止された (*L.A. Times On Line, Daily Yomiuri* June 29, 1998, 「英語への一本化スタート」1998年8月5日朝日新聞)。各国のアプローチの差の背後には、言語や少数民族に対するそれぞれの国のイデオロギーの違い、歴史的背景、バイリンガル教育の実施面での難しさが一般人の誤解を生む (例、バイリンガル教育のための予算が別の用途に流用されるなど実施面でのまずさがバイリンガル教育全体に対する不信感を生むなど) ことなど、様々な要因がからんでいる。

さて、以上西欧のバイリンガル教育を概観したが、それでは、これらの実践と本稿の(II)や(III)で概観した日本のバイリンガル教育の現状をふり返ってみた時、我が国のバイリンガル教育対象児童の教育について、どのような教訓が引き出しうるだろうか？

ここで具体的なカリキュラムを提言することは到底不可能である。しかし、少なくとも基本的な考え方として、日本では、西欧諸国がうまく機能しないことを明らかにしてきた消極的バイリンガル教育ではなくて、何らかの積極的バイリンガル教育をめざすことが望ましいと言えよう。一つの言語を母語とする児童が密集している学校ならば、双方向バイリンガル教育の可能性を考えることもできるし、そうでなければスウェーデン型の母語支援策などいろいろな形態が考えられる。したがって第一の検討課題として、現在の移行型日本語教育プログラムにとどまらない積極的バイリンガル教育を日本の実情にあわせて考案していくことが必要であると思われる。

その際に大切なことは、少数派児童の言語と不可分の関係にある政治的社会的要因のケアである。朝鮮語やアイヌ語に関する多数派日本人の児童や大人のイデオロギーが根拠のない偏見にもとづいて

は、前述した文化の「ミスマッチ」によって起こる問題は、多数派少数派の双方に必要以上に深刻なものと感じられ、より深い偏見を生む。長い差別の歴史を持つ在日朝鮮人やアイヌの言語／文化教育をめざすためには、まず、一般日本人社会および児童らの無知と偏見を取り除くべく、きちんとした現代史教育をすることが必要であろう。これらの民族への略奪と同化の歴史にほとんど触れないままで、つまり現在の差別現象の出発点を正しく認識しない状態でカナダ式の伝承語プログラムを組んだところで、対象とする少数派民族児童が授業を受けることを恥じて受講しない可能性が高い。外国人との共生の町として名高い川崎市の様々な先進的な実践が、まず在日朝鮮人の差別解消運動に始まった事実は、この点の重要性を示す好例である。

今一つの急務として、要日本語教育児童の日本語教育に日本語教育の専門家が直接指導にあたれないならば、少なくとも指導的な立場で参画できるような体制が必要である。全国的に母語教育を保障しているスウェーデンが、母語教育にあたる教員のみならず全ての初等中等教員免許の条件としてバイリンガリズムに関する知識を得ることを義務づけていることは、要日本語教育児童の日本語教育ですら専門の日本語教師によって行われていない日本の状況（Sasamoto, 1998）とかけはなれていた。要日本語教育児童が一校に一名しかいない場合でも十分な対応ができるように、せめてセンター校方式をとり、そのセンターには最低一人の日本語教育の専門家を配置して、現場での外国人児童の指導のサポートにあたる体制を作るべきである。また、長期的には、日本でも今後の教員免許取得者、および現職の初等中等教育教員に言語習得とバイリンガリズム教育の基本についての研修を実施していく方向を検討すべきである。

#### (IV) のまとめ

「日本のバイリンガル教育対象児童のためにどういった施策が必要なのか」という我々の4番目の問いに答えるために、この項ではまずベーカークラシフィケーションの中から5タイプのバイリンガル教育を要約した。その5タイプとは、バイリンガルを作ることを目的とせず、多数派への同化かもしくは少数派の隔離を目的とする3タイプの消極的バイリンガル教育—サブマージョン、移行型バイリンガル教育と隔離プログラム—そして、バイリンガルの養成を目指す、積極的バイリンガル教育—伝承語教育／家庭語教育、および双方向バイリンガル教育—である。消極的バイリンガル教育はバイリンガルを養成しないだけでなく、多数派への移行すらうまくいかないことが1970年代以降の研究で明らかにされてきた。その主な問題点は、(1) まだ発達していない外国語では教科学習が起りにくいこと、(2) 母語の文化と外国語が使われる学校文化の「ミスマッチ」の壁に多数派への同化だけを目的にしている教師では対応しきれないこと、(3) 教科内容が理解できるまでの外国語能力は5～7年もしないと身につかないこと、そして、(4) 多数派の文化を中心に行っている教室では少数派児童にまつわる全てを軽視する「隠されたメッセージ」が存在することであった。

したがって、こうした教訓を生かして積極的バイリンガリズムを推進しているスウェーデンやカナダの例に学び、本稿では、今後日本も何らかの積極的バイリンガル教育を進めていくべきだと結論した。その際に、在日朝鮮人やアイヌなど、長い抑圧、差別と偏見の歴史をもつ民族の言葉や文化をバイリンガル教育の対象にする時には、それぞれの少数派民族の現代史を多数派の児童にも教え、正しい社会的歴史的認識を持たせることが必要条件になると指摘した。また、要日本語教育児童の日本語教育に、日本語教育の専門家を配置して教育効果を高めていくことが必要だと提言した。また、長期的には、日本

の初等、中等教育の教員全てがバイリンガル教育や外国語習得についての知識をもつように教員免許制度や研修制度を整備していくべきだとも指摘した。

## 結語

日本は、西欧先進諸国と同じコースをたどり、今後急速に多民族国家になっていくことが予測される。過去10年のニューカマー労働者の到来が今後も続くと考えられるからである。日本人の出生率は先進諸国の中でも、イタリアについて低く、朝日新聞1996年11月9日掲載の厚生省の統計によると、現在1億2500万人ある日本人の人口は、西暦2090年には9500万人、もっと悲観的な予測では、6100万人に減るといふ。現在の日本の生産性を保ち、社会制度（年金、医療保険等）を保つために、人口減少による諸問題を外国人を迎え入れることで解決する傾向は今後も続くであろう。アジアや南米からの外国人労働者の側から同じ状況をながめれば、日本はまだまだ高額な給料が得られる国であり、移住の希望者は多い。

こうした状況を直視するならば、日本が、新来の民族を統合的に吸収し、新たな民族間差別や社会問題を生まない多民族共生国家に脱皮していくことが急務であることは、駒井・渡戸（1997）はじめ多くの人が一致して認めているところである。そのためには、移民二世以下の次世代、帰国者、現存の少数民族児童を切り捨てることなく、能力一杯に伸ばせる学校教育が必要である。本稿は、様々な学問分野に散在している資料を一堂に集めることで、不完全ながらも日本に住むバイリンガル教育の対象児童の現状を浮かびあがらせようと試みた。拙稿が、バイリンガル教育対象児童のよりよい教育の一助となることを切に希望する。

## 注

1. 本稿では、多数派の文化のみを認識、擁護する立場に対して、複数の文化を擁護する立場を総称して「多文化主義」と呼ぶ。類似の概念をさすのに、「多文化主義」を用いる研究者（広田1996）と、「文化的多元主義」という言葉を使う研究者がおり（田中1997）、また、これら二つの語を歴史的に変遷してきた二つの違った立場をさすものとして区別する研究者（松尾1998）もいるが、ここでは、細部の区別や用語の不一致は論議の対象としない。
2. 現存の文献には次のようなタイプがある。10年くらい前（あるいはそれ以前）の日本の状況をまとめたものにはマーハ・八代（1991,1995）、山本（1991）などがあり、最近の事情を特定の人口にしばって報告したものには、外国人児童の日本語教育と学校への適応を教育学の立場から報告した中西・佐藤（1995）、佐藤（1996）、パイバエ（1995）、高橋・パイバエ（1996）や、社会学者あるいは日本語教師の立場から特定の民族に限って母語の維持を調べた任（1993）、岩見（1993,1994）、トモザワ（1995）、また、ポルトガル語話者に限って、社会適応や言語の問題などを広く報告した渡辺（1995a, 1995b）がある。また、社会学または文化人類学の立場から日本在住の外国人の適応問題を扱ったものには、駒井（1995）、駒井・渡戸（1997）、広田（1996）、渡戸（1996）、中川（1998）などがあり、教育学の立場から言語教育よりも国際化教育、多文化主義の実現を論じる中で在日外国人にふれた江淵（1997）がある。
3. 本稿では、義務教育期間にある子どもを研究の対象とする。一般には、小学生を児童、中学生を生徒とよぶが、ここでは、両方をふくめて児童と呼ぶことにする。また、本人と親の希望によって必ずしもその全員がバイリンガル教育を受けなければならないとはいえないケースもでてくるので、「対象」児童という言葉を使う。
4. 本稿では「バイリンガル教育」とは、子どもが関わる二つの言語のどちらか一つ、あるいは両方を伸ばす目的で行われる教育の全てを指すものとする。
5. 本稿で考察の対象としないケースには次のようなものがある。上記のカテゴリーのすべてに少しづつ含まれる児童で、日本にいながら外国語のみを教授言語とする学校に通う児童（一時滞在の外国人家族の子ども、西欧人との国際結婚家庭に生まれた子ども、および、海外帰国児童の一部など）は、研究対象としない。こうした学校は、公立学校よりはるかに授業料が高額で、そこに通えるのは大都市にすむ非常に限られたエリート家庭の児童であると考えられる。したがって、こうした児童のバイリンガル教育のニーズは、家庭で満足させられている場合が多く、また、その人口が少な

いこともあり、本研究が対象とする、早急に国家として対応すべきバイリンガル教育問題とは一を画しうると考える。(『国際結婚ハンドブック、外国人と結婚したら』(国際結婚を考える会編1994)によると、日本では、30の私立学校で日本語以外の言語で授業が行われており、そのほとんどが英語を教授言語とし、東京もしくはその他の大都市で開校されている。この中には、ドイツで教えている学校が2校、中国語で教えている学校が2校、フランス語で教えている学校が1校含まれている。)

同じ理由で、付加的バイリンガリズム (additive bilingualism) の性格をもつ、加藤学園の幼稚園、小、中学校の実践 (英語のイマージョン方式をとる日本唯一の学校、Bostwick, 1995 参照) も本研究の対象とはしない。また、日本の公/私立学校でおこなわれている外国語教育も、バイリンガル教育の一部と考えることは可能であるが、本稿では、焦点をしばった考察を目的とするため、上記の3つのカテゴリーに属する児童に限って論議を進める。

6. 本稿では、日本在住の、朝鮮半島の南北分割以前と以後の両方の時期に日本に移住した (させられた) 朝鮮半島出身者 (その子孫を含む) を指すのに、「朝鮮人」という言葉を使い、「韓国、朝鮮人」という言葉を使わない。朝鮮半島分断以前から在日している人々や、日本に帰化したり、日本人と結婚することで日本国籍を所持している人々をすべて含むためには、「朝鮮人」の呼称の方がより適当だと考える。
7. ブラジルから日本へ就労目的でやってくる人々の中には、日本国籍保持者も多く、その子どもも日本国籍を持つ場合がある。したがって、日本に滞在する「外国人」の数を示した表1や表2の統計に含まれない児童が、後で述べる日本語教育が必要な児童である場合が存在する。
8. 「日本語で授業を受けるために必要な語学力」がどのように測られているのかは、日本経済新聞の報告には記されていない。ササモト (1998: p.3) が指摘するように、カミンズ (1984) のいう基本的伝達言語能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills) がある程度満足できるレベルに到達したとはいえ、さらに指導が必要な場合がある。こういう意味で、この記事でも要日本語教育児童の総数が低く見積もられている可能性は十分考えられる。
9. 従来この人口は「帰国子女」と呼ばれてきたが、「子女」という言葉のもつ性差別的なニュアンスのため、最近では「帰国児童/生徒」と呼ぶ研究者もある。本稿では、「バイリンガル教育対象児童」という呼び方にあわせて「帰国児童」と呼ぶ。
10. 国際理解教育に関連する多文化主義、多言語主義の概念については、教育学、文化人類学、社会学などの立場から日本でも多くの論考が発表されている (江淵1997、箕浦1998、天野1998、加藤1998)。
11. 岩見 (1994) によれば、次のような地域で、ボランティアによる母語保持/伸長教室がインドシナ難民の子どもたちのために行われているという:

神奈川県大和市藤沢カトリック教会	ベトナム語	月2回
東京都目黒区区民センター	ベトナム語	週1回
神奈川県相模原市上溝団地光が丘児童館	カンボジア語	週1回
横浜市ひまわり団地集会所	ラオス語	月1回 (1993年12月で閉講)
神奈川県大和市下和田小学校	ベトナム語、	年各6回
(国際交流学級、	カンボジア語、	
国別ふれあいタイムの中で)	ラオス語、	
	中国語	

他にも文献には報告されていないボランティアによる母語保持/伸長教室はいろんな地域にあるらしい (例、練馬区の中国語保持教室など) が、行政の支援を受けないまったくのボランティア活動である場合が多く、指導者や場所の確保の問題に加え、学ぶ生徒や生徒の親の意識も低く、たちあげた教室がつぶれたり休止したりしているケースも多い (練馬区の中国語保持教室に関わる小川郁子氏、全国の母語保持教室の実態を調査中の横浜国立大学大学院生、石井美佳氏よりの情報)。

12. 母語教育の実施は日本政府や自治体の責任というよりは、外国人児童の出身国の政府の責任であるとする立場 (野山 1997: p.214) も表明されている。
13. グッドマン (1992) のまとめによると、海外児童と帰国児童に対する政府の支出は1969年と 1985年の間で 70倍に伸びている。帰国児童について二つのセンター (文部省内の海外子女教育室と東京学芸大学海外子女教育センター) が実際的な研究をしている。1980年代にはすでに東大や京大、早稲田大、慶応大をはじめ、多くの大学や高校で帰国児童のための特別枠が設けられ、1985年の統計によると日本の大学に進学した帰国児童の90%がこの特別枠を利用している。
14. 国立国語研究所が全国規模で、カテゴリー (1) に属する児童の日本語教育と母語の維持について、聴読解と発話の調査をすすめているが、まだ、結果は公表されていない (石井、「国立国語研究所

での外国児童の言語に関する研究の概要」平成10年度文化庁主催日本語教育研究協議会1998年7月30日)。

15. バイリンガル教育対象児童の二つの言語のレベルを明らかにしようとするこの項は、本稿の中でもっとも言語学的な論議を必要とし、ここで扱う研究の要約は方法論の紹介を含む詳しいものにならざるを得ないことをおことわりしておきたい。人間の言語力は複雑で、そのレベルを測ることを目的とする研究は、その言語力のほんの一部を探ることで満足せざるを得ない場合が多い。したがって、これらの研究は、何を測るか、どう測るかなどの方法面で多様であり、時に相反する結果も出る。様々な研究を総合して我々の目的である問い(3)の答えを求めるためには、問い(1)、問い(2)の項にも増して、各々の研究の方法、結果、報告事項の詳細などに批判的な考察を加える必要があるのである。
16. 小野(1994)が、海外滞在中の日本人児童の日本語と外国語の能力についての査定をしているが、本稿では、日本に在住する児童の教育を問題にし在外中の教育については対象の外としているので、資料とはしない。
17. 何世代かを経て起こる言語維持 (language maintenance)、シフト (language shift) や消滅 (language death) を説明しようとする研究は個人内で起こる言語喪失を心理言語学的に説き明かそうとする研究よりもやや古い歴史を持っており、それらの研究は総体として、ある民族集団の言語維持/シフトの原因を単純に特定することはできないことを指摘している (Conklin & Lourie, 1983; Cooper, 1989; Fishman, 1989; Hyltenstam & Stroud, 1996)。任が試みているようなマクロ的視点からの分析、つまり、社会、経済、政治、その他の要因で言語の維持/喪失を説明する研究は比較的古くからある (Kloss, 1966; Clyne, 1982) が、このような社会的要因をバイリンガル話者自身が自分なりの解釈で言語と結びつけ、自分の属する社会的ネットワーク (social network) や言語機能によって二つの言語を使い分けることで、自ら言語シフトの推進者になっていくダイナミズムを分析する研究 (Gal, 1979; Scollon & Scollon, 1981; Kulick, 1992) も生まれている (詳しくは、Hyltenstam & Stroud, 1996 のレビューを参照)。在日朝鮮人の若い世代の言語シフトについても、在米朝鮮人の言語維持と比べてその原因を語るには、このこと自体に焦点をあてたマクロ的及びミクロ的な分析が必要で、任や本稿での憶測が最終結論を述べ得るほど単純なテーマではない。
18. 本稿は、バイリンガル教育対象児童の言語教育と能力の客観的記述をめざしたが、当然、伸びるべき二つの言語が伸びないことの延長線上には、友人や家庭内でのコミュニケーションの困難に関わる問題のみならず、深刻な社会問題が起こりうることを忘れてはならない。岩田・石井 (1998) など中川 (1998) に所収の論考の中には、中国帰国者に特別枠を設けて入学させた高校が入学後のケアを怠ったために中途退学の比率が高くなり、この特別枠を学校として受けることに反対する東京都立高校の教師が、中国帰国者に対する偏見をあらわにした発言をしたとか、学力低迷に加え、差別と偏見に耐えられず、目標と居場所を失った中国帰国者の児童/青年の非行問題が報告され、自助努力のみを説く日本の社会 (学校、家庭裁判所、世論) が、大きな社会問題を作り出していること等が指摘されている。

#### 引用文献

- AJALT (1995). 平成6年度文化庁一般外国人に対する日本語教育委嘱『海外から嫁いだ外国人配偶者の日本語指導に関する調査研究』
- \_\_\_\_\_. (1997). 平成8年度文部省女性の社会参加支援特別推進事業『日本人と結婚した在外日本人女性に対する支援推進のための調査研究』
- 天野正治 (1998). 「ドイツの学校における異文化間教育」『異文化間教育』12号 異文化間教育学会 (アカデミア出版会) 45 - 63頁
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 2nd Edition*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Bostwick, M. (1995). After 30 years: The Immersion Experiment Arrives in Japan. *The Language Teacher*, 19, 5, pp. 3 - 8.
- Celce-Murcia, M. (1977). The Effects of Summertime French Immersion Experience on the English and French Speech of a Bilingual Child. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the First Los Angeles Second Language Research Forum*.
- Celce-Murcia, M and Vialla, G. (1983). The Second French Immersion Experience of an English-Speaking Child (age: 6;8). In K. M. Bailey, M. H. Long and S. Peck (Eds.), *Second Language Acquisition Studies*, pp. 126 - 140. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- 朝鮮時報取材班(編)(1990).『狙われるチマチョゴリー—逆国際化に病む日本』拓殖書房
- Churchill, S. (1986). *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Clyne, M. (1982). *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine Publications.
- Conklin, N. & Lourie, M. (1983). *A Host of Tongues*. New York: The Free Press.
- Cooper R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1997). Book Review of John C. Maher and Kyoko Yashiro (Eds.), *Multilingual Japan*. (*Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18: 1/2.). *Language in Society*, 26, 2, pp. 310 - 313.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic achievement among Bilingual Students. In C. `Revera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. (pp.2 - 19). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_. (1992). Heritage Language Teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 3, pp. 281 - 286.
- \_\_\_\_\_. (1995). Knowledge, Power, and Identity in Teaching English as a Second Language. In Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.33 - 58). New York: Cambridge University Press.
- 大臣官房調査統計企画課 (1997).『平成9年度学校基本調査報告書』
- 江淵一公(編)(1997).『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部
- Fishman, J. A. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Gal, S. (1979). *Language Shift: Social determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Gilmore, P. and Glatthorn, A. A. (Eds.). (1982). *Children in and out of School: Ethnography and Education*. Center for Applied Linguistics.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- グッドマン、リチャード(著)長島信宏、清水郷美(訳)(1992)『帰国子女—新しい特権層の出現』岩波書店
- Hakuta, K. and D'Andrea, D. (1992). Some Properties of Bilingual Maintenance and Loss in Mexican Background High-School Students. *Applied Linguistics*, 13, 1, 72 - 99.
- 浜松市地域日本語教育推進委員会 (1998).『浜松市における日本語教育のあり方に関する報告書』
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 広田康生(編)(1996). 講座外国人定住問題第3巻『多文化主義と多文化教育』明石書店
- Hyltenstam, K. and Tuomela, V. (1996). Hemspraksundervisningen. In Hyltenstam K. (Ed.), *Tvasprakighet med forhinder? Invandrar och Minoritetsundervisning i Sverige* (pp.9-109). Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. and Stroud, C. (1996). Language Maintenance. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Sary, & W. Wolck (Eds.), *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*, pp. 567 - 578. Berlin: Walter de Gruyter.
- 任栄哲(1993). 日本語研究叢書6『在日・在米韓国人および韓国人の言語生活の実態』くろしお出版
- 伊藤長和(1997). 「川崎市—在日韓国・朝鮮人の経験に立つ総合的外国人市民政策」駒井洋・渡戸一郎(編)『自治体の外国人政策—内なる国際化への取り組み』明石書店 33 - 58頁
- 岩見富子(1993). 「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」『AJALT』16号 43 - 50頁.
- \_\_\_\_\_. (1994). 「インドシナ難民の子供たちのための母語教室」『AJALT』17号6 - 59頁
- 岩田忠・石井小夜子(1998). 「中国帰国者の子どもたち」中川明(編)『マイノリティの子どもたち』明石書店 143 - 194頁
- 菅野康子(1998). 「この頃の帰国子女—その異文化体験とアイデンティティ」第19回異文化間教育学会発表論文1998年5月30-31日神田外国語大学
- 加藤幸次(1998). 「アメリカの多文化教育から学ぶ」『異文化間教育』12号 異文化間教育学会(アカデミア出版会) 64 - 78頁
- 金賛汀(1977).『祖国を知らない世代—在日朝鮮人二、三世の現実』田畑書店
- 金一勉(1978).『朝鮮人がなぜ「日本名」を名のるのか—民族意識と差別』三一書房
- Kloss, H. (1966). German-American Language Maintenance Efforts. In J. A. Fishman (Ed.), *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- 国際結婚を考える会(編)(1994).『新版国際結婚ハンドブック、外国人と結婚したら』
- 駒井洋(編)(1995). 講座外国人定住問題第2巻『定住化する外国人』明石書店

- 駒井洋・渡戸一郎 (編) (1997). 『自治体の外国人政策——内なる国際化への取り組み』 明石書店
- 小島勝 (1997). 「海外、帰国子女教育の展開」 江淵一公 (編) 『異文化間教育研究入門』 玉川大学出版部 41 - 66頁
- 久保真季 (1994). 「帰国子女教育の現状」 『日本語学』 13巻3号 4 - 12頁
- Kulick, D. (1992). *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Syncretism and Self in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 草薙裕 (1980). 「帰国子女の日本語語彙運用能力」 筑波大学バイリンガリズム研究会 (編) 『日本におけるバイリンガリズム——最終報告』 142 - 162頁
- Leopold, W. F. (1939-49). *Speech Development of a Bilingual Child*, 4 Vols. Northwestern University Studies, Humanities Series, Nos. 6, 11, 18 and 19. Evanston, Illinois: Northwestern University Press. Reprinted 1970. New York: AMS Press, Inc.
- ジョンマーハ・八代京子 (編) (1991). 『日本のバイリンガリズム』 研究社
- Maher, J. and Yashiro, K. (Eds.). (1995). *Multilingual Japan. Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18: 1/2.
- McKeon, D. (1994). Language, Culture and Schooling. In Genessee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, The Whole Curriculum, The Whole Country* (pp.15-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- 益田加津代 (1995). 「小学校における日本語指導——群馬県大泉町西小学校の実践」 中西晃・佐藤郡衛 (編) 『外国人児童生徒教育への取り組み——学校共生の道』 教育出版 72 - 89頁
- 松尾知明 (1998). 「文化的多元主義から多文化主義へ——アメリカ合衆国の動向から」 第19回異文化間教育学会発表論文 1998年5月30 - 31日 神田外国語大学
- 松尾良一 (1997). 「浜松市—外国人混住社会から共生社会への道程」 駒井洋・渡戸一郎 (編) 『自治体の外国人政策——内なる国際化への取り組み』 明石書店 161 - 180頁
- 箕浦康子 (1998). 「異文化間教育の実践的展開」 『異文化間教育』 12号 異文化間教育学会 (アカデミア出版会) 4 - 17頁
- 中川明 (編) (1998). 『マイノリティの子どもたち』 明石書店
- 中川裕 (1995). 『アイヌ語をフィールドワークする』 大修館
- 中西晃・佐藤郡衛 (編) (1995). 『外国人児童生徒教育への取り組み——学校共生の道』 教育出版
- 野山広 (1997). 「太田市大泉町——わかちあいのまちづくりへ向けての胎動」 駒井洋・渡戸一郎 (編) 『自治体の外国人政策——内なる国際化への取り組み』 明石書店 181 - 216頁
- 入管協会 (1997). 『平成9年度版在留外国人統計』
- Okazaki, T. (1998). Language Education Beliefs of Japanese Language Teachers for Children from Overseas—Part I of the Nationwide Research on Children's L2 Acquisition/L1 Maintenance and the Relationship of Teachers'/Parents' Language Education Beliefs and Decision-making with Children's Acquisition/Maintenance. Paper presented at the 3rd Pacific Second Language Research Forum, March 26 - 29, 1998, Aoyama Gakuin University.
- 小野博 (1994). 「帰国子女のバイリンガル能力の保持」 『日本語学』 13巻3号38 - 45頁
- 大谷恭子 (1998). 「先住民族——アイヌ民族の子どもたち」 中川明 (編) 『マイノリティの子どもたち』 明石書店 117 - 142頁
- 朴 慶植 (1979). 『在日朝鮮人運動史——8.15解放前』 三一書房
- Reetz-Kurashige, A. (1995). Japanese Returnee Children's Maintenance and Loss of English Speaking Skills: Changes in Verb Usage over Time. Unpublished manuscript.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- 佐々木光明・阿久澤麻里子 (1998). 「マイノリティの子どもたちと教育」 中川明 (編) 『マイノリティの子どもたち』 明石書店 63 - 116頁
- Sasamoto, E. (1998). Language Minority Students in Japanese Public Schools. Paper presented at the 3rd Pacific Second Language Research Forum, March 26-29, 1998, Aoyama Gakuin University.
- Sato, C. (1989). A Nonstandard Approach to Standard English. *TESOL Quarterly*, 23, 2, pp. 259 - 281.
- 佐藤郡衛 (1996). 「学校における多文化主義の実現へ」 広田康生 (編) 講座外国人定問題第3巻 『多文化主義と多文化教育』 明石書店 67-92頁
- Scollon, R. and Scollon, S. (1981). *Narrative, Literacy, and Faise in Interethnic Communication*. Norwood, N. J.: Ablex.
- 柴田義助 (1997). 「最上地域——国際結婚の進展による農村社会の国際化」 駒井洋・渡戸一郎 (編) 『自治体の外国人政策——内なる国際化への取り組み』 明石書店 369 - 390頁
- 関口礼子 (1987). 『カナダの多文化主義教育に関する学際的研究』 図書館情報大学

- 鈴木久美子(1997)「大阪市—「在日」コミュニティを内包する大都市」駒井洋・渡戸一郎(編)『自治体の外国人政策—内なる国際化への取り組み』明石書店 307 - 338頁
- 鈴木孝光・田部井潤(1998)。「来住ブラジル人の子どもとその家族—CIER/CES在学者の実態調査から」第19回異文化間教育学会発表論文 1998年5月30 - 31日 神田外国語大学
- 高橋正夫、シャロン・バイバエ(1996)。「『ガイジン』生徒がやってきた』大修館
- 滝多賀雄(1995)「中学校における適応指導—神奈川県川崎市立宮前平中学校の実践」中西晃・佐藤郡衛(編)『外国人児童生徒教育への取り組み—学校共生の道』教育出版 106 -123頁
- 田中圭治郎(1997)。「多文化教育とグローバル教育」江淵一公(編)『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部 185 - 203頁
- Tomiyama, M. (1995). Longitudinal Second Language Attrition: Case Studies of Japanese Returnees. Unpublished manuscript.
- \_\_\_\_\_. (1996). L2 Attrition Processes: A Four-Year Study of a Japanese Returnee. Paper Read at AILA Congress, Jyväskylä, Finland, August 4 - 9.
- Tomozawa, A. (1995). Language Use and Ethnic Identity of War Orphans and Their Families Who Came Back to Japan from China. Paper presented at the International Conference on Cross-Cultural Communication, Dalian, China, August 18, 1995.
- 臼井智美(1998)。「在日朝鮮人教育の運営における組織的な要因の影響」『異文化間教育』12号 異文化間教育学会(アカデミア出版会) 94 -109頁
- Vaipae, S. (1995). Language Minority Students in Japanese Public Schools. *The Language Teacher*, 19, 5, pp.11 - 15.
- 渡戸一郎(編)(1996)。「講座外国人定住問題第4巻『自治体政策の展開とNGO』明石書店
- 渡部雅子(編)(1995a)。「共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人上—論文篇、就労と生活」明石書店
- \_\_\_\_\_. (編)(1995b)。「共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人下—資料篇、体験と意識」明石書店
- Wong-Fillmore, (1991). When Losing a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 323 - 346.
- 山口恵理(1998)。「在日ベトナム人年少者の日本語、母語の語彙能力に関する一考察」『人間研究』34号 51 - 56頁
- 山口恵理・二二三朋子(印刷中)。「在日ベトナム人年少者の二言語能力と二言語使用状況」『東京学芸大学海外子女教育センター紀要』第9集
- 山本雅代(1991)。「バイリンガル—その実像と問題点」大修館
- \_\_\_\_\_. (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
- Yoshitomi, A. (1994). The Attrition of English as a Second Language of Japanese Returnee Children. Ph. D. Dissertation. U.C.L.A., Department of Applied Linguistics.
- Yukawa, E. (1997a). L1 Japanese Attrition of a 5 Year-Old Bilingual Child. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 3, 1, pp. 1 - 22.
- \_\_\_\_\_. (1997b). *L1 Japanese Attrition and Regaining: Three Case Studies of Two Early Bilingual Children*. Ph.D. Dissertation. Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism. Published (1998). *Studies in Japanese Linguistics Vol. 11, L1 Japanese Attrition and Regaining: Three Case Studies of Two Early Bilingual Children*. Tokyo: Kuroshio.