

# 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第3号



### 第三号発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第三号を発刊できま  
すことを大変うれしく思います。2003年8月に母語・継承語・バイリンガ  
ル教育研究会を発足させ、2005年3月の『母語・継承語・バイリンガル教  
育（MHB）研究』創刊号より紀要を発刊してまいりました。しかし、正直  
なところ、毎年紀要を発行したいという強い希望はあっても、経済的に、ま  
たマンパワー的に、それが可能であるという見通しが当初あったわけではあ  
りません。ですので、第三号まで順調に発刊できたことに、役員一同ことば  
に尽くせない喜びを感じております。

本研究会は2006年度年次大会（第10回研究会）で丸3年間活動を行っ  
てきたことになり、これを機会に、第二段階へのステップアップとして役員  
体制の整備を行いました。会の発足当時「発起人」と呼んでいた4人の体制  
から、その4人を含み、他に企画担当理事とアドバイザーを加えた12人の  
体制へと拡大、充実いたしました。（詳細については、本号の「2006年 MHB  
研究会活動」を参照して下さい。）

それとともに研究会の広報ページも一新いたしました。紀要創刊号を発刊  
いたします時に、全ての子どもたちに健やかに伸びていってほしいという願  
いをこめて、特別に依頼し制作した研究会のテーマデザインを、会のホーム  
ページにも掲載することができました。おかげさまで本研究会の会員参加申  
し込み（メーリングリストへの参加申し込み）は年中間断なく届き、今は  
300名に届こうという勢いで増え続けています。ホームページへのアクセス  
も、過去2ヶ月だけを見ても7割が国内、残りは世界の多岐にわたる場所  
から、ピーク時には一日200件を数えるという認知度を示すようになって  
まいりました。あらためて、この研究会が対象とする研究分野への関心の高  
さ、言い換えればニーズの緊急度を再認識するとともに、第二ステージに向  
けて充実した会にしていくことへの責任の重大さを肝に命じている次第で  
す。

さて、本年度の母語・継承語・バイリンガル教育研究会は、リテラシーと  
「ダブルリミテッド」研究に特化して活動してまいりました。第7回、第9  
回、第12回の三回にわたって「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現  
象」を考える研究会を開催し、夏には、ユネスコ・アジア文化センター  
（ACCU）からの基金提供を受け、ACCUと本研究会の共催ワークショップ  
を開催し、1週間集中的に多読指導について学ぶ機会を得ました。本年度  
の年次大会はワークショップの最終日に読みの指導にテーマを合わせ、イ  
マージョンスクールや地域での読みの取り組みについて議論しました。『母  
語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第三号は、こうした本年度  
の活動の成果を問うという趣旨で、「ダブルリミテッド・一時的セミリンガ  
ル現象を考える」というテーマでの一般投稿を呼びかけました。その結果、  
生田裕子氏、高橋朋子氏、滑川恵理子氏の3本の論考を採用、掲載すること

ができました。3氏のご投稿、編集過程でのご協力にお礼をもうしあげます。今回は様々な理由で採用を見合わせたものの、このテーマについての日々の活動や論考をお寄せ下さった方々にもお礼を申し上げます。また、ご多忙の中、第9回研究会に参加下さり、本紀要にも貴重な特別寄稿をお寄せ下さったジム・カミンズ先生にこの場を借りてお礼を申し上げます。

本紀要のテーマの中に出てくる「ダブルリミテッド」という概念は、歴史的に遡れば、Hansegårdが1962年にラジオ番組で初めて使い、1968年に著書 *Tvåspråkig eller halvspråkig* (「バイリンガルかセミリンガルか」) の中で定義した「セミリンガル」という用語に辿り着きます。この概念は、定義上、また教育的、社会的意義の面から、専門家の中で激しい議論の対象となった経過もあり、本号では中島和子先生より、テーマの解題が付記されています。その中で、テーマについての説明に加え、4本の論文の内容紹介が記されていますので、各論文の要約についてはそちらをご覧ください。

最後になりましたが、上記の3回の研究会の企画から本号の編集まで一手に引き受けて、紀要第三号の募集、編集の任にあたって下さった本研究会会長の中島和子先生に感謝を捧げたいと思います。先生の献身的な活動なしには、本号を世に送り出すことはできなかったことをここに記し、本紀要が思いを同じくする教育者、研究者、関係者の一助になることを念じて、第三号発刊に寄せることばといたします。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会副会長(広報兼任)  
湯川笑子  
2007年3月

## 目次

### テーマ

|   |   |
|---|---|
| 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について<br>中島 和子 ..... | 1 |
|---|---|

### ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| －ダブルリミテッド現象の例から－<br>生田 裕子 ..... | 7 |
|---------------------------------|---|

### ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える

|  |    |
|--|----|
| －日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題－<br>高橋 朋子 ..... | 27 |
|--|----|

### ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究

|  |    |
|--|----|
| －4年半の日本語指導、言語テスト、言語環境調査から－<br>滑川 恵理子 ..... | 50 |
|--|----|

### 特別寄稿

|   |    |
|---|----|
| The Relationship between American Sign Language<br>Proficiency and English Academic Development:<br>A Review of the Research<br>ジム・カミンズ ..... | 75 |
|---|----|

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 2006年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動 ..... | 95 |
|-----------------------------------|----|

## CONTENTS

### INTRODUCTION

**Kazuko Nakajima** ..... 1

Types of Problems in L1 and L2 Writing by Young Brazilian  
Learners of Japanese as a Second Language: Evidence of the  
Double-limited Phenomenon

**Yuko Ikuta** ..... 7

Language Proficiency of Double-limited Children:  
Focus on Japanese-born Children of the Returnees from China

**Tomoko Takahashi** ..... 27

A Longitudinal Case Study of a Young Foreign-born Student: Four  
Years and a Half of Japanese Language Instruction, Language  
Proficiency Tests and a Language Environment Questionnaire

**Eriko Namekawa** ..... 50

### SPECIAL CONTRIBUTION

The Relationship between American Sign Language Proficiency  
and English Academic Development: A Review of the Research

**Jim Cummins** ..... 75

MHB Activities in 2006/7

..... 95

## テーマ「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について

中島和子

(名古屋外国語大学)

母語・継承語・バイリンガル教育研究会 (MHB) は、本テーマで 2006 年度に 2 回研究集会を開催した。第一回は「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」(2 月 18 日)、第二回は「続・ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える—ジム・カミンズ教授に訊く—」(6 月 13 日) である。いずれも名古屋外国語大学との共催である。引き続き 2007 年度も、第三回「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える—続の続」を 3 月 3 日に桜美林大学で開催予定である。第一回は障害との関係に焦点を当てたものであり、第二回は母語と外国語習得との関係、第三回は日本語を一言語とする教育現場の実情・事例に焦点を当てる。

MHB 紀要第 3 号では、これら一連の活動にちなんで、会員から本テーマに関する研究調査・実践報告を募集して特集号を発刊する運びとなった。そこで、本テーマで扱う概念、課題、用語について説明を加え、全体像の中で、掲載論文 4 つのそれぞれの位置づけをしておきたい。

まず課題と用語であるが、第一回目の集会の資料集の問題提起の中で、筆者はつぎのように述べている (一部修正)。

「ダブルリミテッド」(または「リミテッド」) なり「一時的セミリンガル現象」というのは、一つ以上の言語に触れて育つ言語形成期の年少者がどの言語も年齢相応のレベルに達していない状況を意味する。用語に関する論争が過去にあったことを承知の上で、これら二つを並べて用いるのは、用語はどちらでもかまわない、その実態を見つめるべきだという思いからである。さらに「一時的」と加えてあるのは、障害児ではない健全児が一時的に陥る状態で、障害とは異なるということを強調し、またその状態が多様な形で具現され、要因の解明が十分出来ていないため、実体が掴みにくいことから「現象」と呼んでいる。(p.1)

このような問題意識で、「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象」と二つの用語を重ねて使用してきたが、その理由は両者の区別がつきにくい、混沌とした概念であったからである。残念ながらこの点についてその後の進展はない。「年齢相応のレベル」を言語学的に厳密に記述することが不可能である以上、混沌とした概念から抜け出すことは難しいのである。ただ教育的介入においては、これら一連の研究活動を通して分かってきたことが多い。第一は、「一時的」とは言え、教育的介入には長時間かかるということである。障害とは異なる点を強調するために用いた用語であるが、「一時的なものですぐ解決するもの」と誤解されることが多いため、ここで改めて強調しておきたい。第二に、同じ言語発達上の躓きや遅れであっても、質の違いがあるということである。一つは、異言語環境で育つ幼児(2~5歳)の2言語の発達遅滞である。これは言語そのものの発達を脅かすものであり、学齢期の言語習得全体に関わる遅れの要因になりかねない深刻なものである。もう一つは、1言語、あるいは2言語で話し言葉はある程度身につけているが、他の言語領域(例えば、書く力)で遅れが見られるというものである。このような遅れは、少なくともコミュニケーションツールを一つは持っているという点で、前者とは異なる。またこのような会話力と書く力との差は、モノリンガルでも見られる現象である。というわけで、幼児期の言語環境に起因する現象を「一時的セミリンガル現象」とし、一方特定の言語領域の習得が遅れるケースでかなり長期的構えの教育的介入が必要なものを「ダブル・リミテッド現象」と呼んで区別してもいいのではないかと思うようになった。しかし、ここでは初心に戻り、名称はなんでもよい、実態を直視しようという態度に徹することにする。

以上を踏まえて、年齢、領域、推察される主要因をリストにして一つの表にまとめると、表1のようになる。

タイプⅠは、話し言葉に関する問題であり、主な要因としては家庭を中心とする言語環境の貧しさにある。タイプⅡは、4歳児ぐらいから9歳児ぐらいまでの間で、話し言葉を土台に文字の習得の初歩や基礎的読み書き能力の習得に問題が起こるものである。主な要因としては、幼児期の異文化間移動による使用言語の切り替え、劣悪な文字環境、教育の断絶などである。タイプⅢは、高度な読み書き能力と抽象的な語彙の習得に遅れが見られるケースである。特に抽象語彙が少なく、読みの内容理解が困難、作文力が低く、アイデンティティの揺れに悩む生徒が多い。

<表 1>

| タイプ | 年齢              | 領域                          | 推測要因 (例)   |
|-----|-----------------|-----------------------------|--|
| I   | 幼児期             | 話し始め・話し言葉の習得                | a. 発語が遅い<br>b. 周囲の大人との言語接触時間が少ない<br>c. 話しことばのインプットが極端に少ない<br>d. L1が未発達   |
|     |                 | 人間関係構築・対話力                  | a. 双方向の会話場面が少なく、自発的発話の機会が極端に少ない  |
| II  | 幼児期             | プレリテラシー・文字習得のレディネス          | a. 文字環境が劣悪<br>b. 保護者自身読み書きが不自由<br>c. 読み聞かせも言葉遊びもない<br>d. 異文化間移動のため話し言葉の切り替えが強要される (L1の継続的発達が阻止される)<br>e. 周囲の大人との言語接触時間が少ない<br>f. 家庭での学習支援がない (子どもの学習に無関心)  |
|     | 小学校 (低学年)       | 学校環境への適応・会話力・文字習得           | a. 価値観や行動規範が異なり適応に戸惑う<br>b. 指導者の期待しすぎや不適切な指導<br>c. 文字習得レディネスを欠き、文字習得が遅い<br>d. 家庭での学習支援がない (子どもの学習に無関心)<br>e. L1の読み書きが未修得のため、L2への転移がない  |
|     |                 | 読み書きの基礎                     | a. 授業参加ができないまま放置される<br>b. 内発的動機による学習がほとんどない<br>c. 指導者の期待しすぎや不適切な指導<br>d. 異文化間移動のため、L2での学習を強要される<br>e. 教育に断絶がある (不就学の時期がある)<br>f. 国内、または国を越えての転校を繰り返す<br>g. 年長児が読み書きの基礎を学ぶ場合は、心理的壁が大きい<br>h. L1の保持伸長が弱いため、L2への転移がない |
| III | 小学校 (高学年) 中学・高校 | 読解力・作文力<br>語彙・漢字力・抽象語彙・抽象概念 | a. どちらの言語でも抽象的な思考が不得手、その発達に長時間かかる<br>b. どちらの言語でも語彙が不足<br>c. 2言語・2文化の狭間でどっちつかずの民族・文化・言語アイデンティティに悩む<br>d. L1の保持伸長が弱いため、L2への転移がない   |



このような表に照らして、本紀要に掲載された論文を見てみると、第1の生田裕子氏の論文「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から—」は、タイプIIIの作文力の例である。家庭要因、学校要因と切り離して、両言語の作文力を滞在年数と来日年数との関係で分析したものである。これまでの国内における本テーマの領域では、この角度からのバイリンガル作文力調査は少ないので、貴重なデータである。

第2の高橋朋子氏の論文「ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える—日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題—」は、主にタイプIIの問題である。

「中国帰国」児童の置かれている状況を社会教育的視点を含めて分析し、学校環境全体への適応という面を児童の目線に立って観察(1年4ヶ月)したものである。対象になった児童は小学校1年から4年までの7名の三世・四世である。異言語環境で育つ子どもの2言語の問題は世代によって異なり、三世・四世になると、現地語/学校言語が優勢になり、親の母語(子どもにとっては継承語)の機能が失われていくのが普通である。本研究会の名称にいみじくも現れているように、世代を経るに従って、母語教育から継承語教育へ、継承語教育からバイリンガル教育へと移行していかないと、日本生まれの「中国帰国」児童生徒の中からバイリンガルを育成するのは不可能になる。

第3の滑川恵理子氏の論文「ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究—4年半の日本語習得、言語テスト、言語環境調査から—」もタイプIIの事例である。戦争という最悪の条件下にあったインドシア難民男児1名(現在11歳、小5)を対象としたものである。5歳直前に来日、幼児期の貧しい言語環境が尾を引いて、学校生活全般に問題を起こしているケースと言える。この対象児に対して4年半にわたって、あの手この手で基礎的な読み書きの力を育てた取り組みの記録として示唆に富むものである。A男の場合、少なくとも教育の断絶(学校に通っていない時期)がなかったこと、また取り出し授業、入り込み授業で継続して一指導員の適切な支援が得られたことが幸いしていると思われる。

4番目のジム・カミンズ教授(トロント大学)の「ASL(米国手話)と英語学習言語発達との関係—実証的研究を概観して—」は、本紀要のために特別寄稿していただいた貴重な論文である。手話と読み書き能力との関係に関する実証的な研究を鳥瞰して、第一言語としての手話の役割について考察したものである。もともとカナ

ダ・オンタリオ州のろう教育の政策立案者のために書き下ろした未発表原稿であるが、ろう教育、マイノリティー言語教育一般に適応されるべきものである。ろう教育における手話と読み書き能力との関係について知ることは、人生の初めの5年間、つまり就学前の幼児期に一つの言語をしっかりと習得することがいかに大切かについて改めて考えさせられる。聴者の親を持つろう児は、幼児期に手話を学ぶことができず、習得時期がずっと遅れてしまうことがある。カミンズは、手話の習得時期と第二言語習得(この場合、英語の文法的判断・理解・正確度)との関係を調べたメイベリーとロック (2003) の研究成果を引用して、つぎのように述べている。

「これまでの研究成果が示唆するところは、人生の初期に言語を習得した成人は、聴者であれろう者であれ、また習得した言語が音声言語であれ手話であれ、第二言語の習得において母語話者レベルに近いレベルまで到達することができた。反対に、幼児期に(手話)言語を全く、あるいは少ししか習得できなかったろう者は、第二言語の習得度が低かった。ということは、視覚言語か聴覚言語かに関係なく、人間の初期の言語習得が一生を通じての言語習得をドラマティックに変えてしまう可能性を持っているということである。」(p.369)

現在、外国人児童生徒教育でも海外児童生徒教育でも、対象とするのは義務教育の年齢の子どもである。したがって、6歳以降の児童の問題が議論の中心になりがちであるが、実は、就学前の幼児の言語環境、文字環境に焦点が当てられるべきであろう。

最後に、「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」上で、大事なことを1点指摘しておきたい。それは、躓きとか遅れとかいう、後ろ向きの視点についての反省である。対象児童であるバイリンガル児に、モノリンガルである日本人の視点を押しつけてはならない。バイリンガル児はモノリンガル児と比べてそれぞれの言語の語彙力が低いのが普通であるし、またコードをミックスしたりシフトしたりするのもバイリンガル児の特徴である(Genese et al., 2004)。特に気になるのは、日本の高度リテラシー社会の物差しで子どもの読み書き能力を見ることである。生田論文でブラジル系中学生 64名の半数近くがポルトガル語も日本語も書く力が弱く、「書くという表現手段を失いかけている」という指摘があった。彼らの将来を

思うと暗澹たる気持ちになるが、モノリンガルの識字率の低い北米では、同じ事実に対して全く違った見方がされている (Commins & Miramones, 1989)。「日本語が遅れている子ども」として特別扱いをするのではなく、二つのことばのリソースを、「ポルトガル語も出来る子」「中国語も聞いて分かる子」というように前向きに評価していきたいものである。またことばの問題をことばを教えることで解決しようとするのではなく、健全なアイデンティティ育成を外国人児童生徒教育の中心に据えて、自己イメージ、自尊精神を高めことによって、子ども自身が自分のことばの問題に取り組むように、子ども自身の力を強めていきたいものである。

#### 参考文献

- Commins, L.N. & Miramontes, B.O. (1989) Perceived and Actual Linguistic Competence: A Descriptive Studies of Four Low-Achieving Hispanic Bilingual Students. *American Educational Research Journal*. Vol. 26, No. 4, pp. 443-472.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, B.M. (2004) *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. pp.195-211.

# ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題 - ダブルリミテッド現象の例から -

生田裕子 (中部大学)

ikuta@isc.chubu.ac.jp

キーワード : 在日ブラジル人中学生、作文能力、構成と内容、誤用、  
ダブルリミテッド現象

## 1. はじめに

1990年の入管法改正をきっかけに多くのマイノリティ児童・生徒が日本の学校に通うようになり、はや15年以上が過ぎようとしている。当初は短期の出稼ぎが目的で来日する家族が多かったが、今は滞在が長期化する傾向にある。滞在の長期化に伴い、子どもたちの言語の問題、すなわち「母語も日本語も年齢相応に達していない」ケースが多く見られるようになった<sup>1</sup>。二言語ともに何らかの問題が見られる現象を「ダブルリミテッド」あるいは「一時的セミリンガル」と言うが<sup>2</sup>、この「何らかの問題」は様々な側面で生じうる。言語能力のどのような側面を見るのか、あるいは年齢相応とはどのレベルをさすのか、そしてどのような状態を「ダブルリミテッド」と判断するのか、今のところ共通の理解があるわけではない。しかし、それを探るためには、日本語を一言語とするバイリンガル児童・生徒に実際どのような「問題」が生じるのか、という事例調査を積み上げていく必要があると思われる。このようなデータはまだごく限られたものしかないからである。

そこで、本稿はブラジル人中学生を対象とし、言語運用の様々な側面の中でも「書く力」に着目する。学齢の高い中学生にとって教科学習はより困難であり、読み書き能力の不足が学習の継続を妨げることが多いからである。もちろん、両言語でうまく「書けない」からと言って、即その生徒が「ダブルリミテッド」であるとは言えない。なぜなら、両言語で書けなくても、最低どちらか一方の言語で話す力は十分に有している場合もあるからである。しかし、書きことばによる表現手段をいずれの言語においても失いかけている生徒がいるのも事実である。周知のようにリテラシー（読み書き能力）を養うことは、生徒の思考力を伸ばすために大きな役割を果たしている。さらには現実的な問題として、進学・就職などの選択の幅を広げる

手段にもなる。このような重要な手段を失うというのは、どのような状態を指すのか。本稿では、それを具体的に示したいと考える。

## 2. 先行研究

### 2.1 マイノリティ児童・生徒のリテラシーの問題

学齢期にある子どもが第二言語（以下 L2 とする）を主要言語とする環境に置かれた場合、一口に言語能力と言っても、スキルによって習得にかかる時間は大きく異なる。Cummins (1991) は海外における事例をもとに、学年相当の日常的な会話力や表面的な流暢さを獲得するには約 2 年かかるのに比べて、学習に関わる能力（読み書き能力など）が学年相当に達するには最低 5 年は必要である、と結論づけている。つまり、読み書き能力が身につくのを待っていたら、その子どもは教科学習をする手段をそれまで持てないということになり、学年相当の知識を得る機会を失ってしまう。また、Cummins (2000) はセミリンガル現象について、研究者がセミリンガルの問題をとり上げる時は、口頭能力や一般的な言語能力とは区別して、語彙の豊かさやアカデミックな読み書き能力などを対象としているのだとしている。さらに今の強制的な学校教育（すなわち、L2 のみによる学習の機会しかない環境）では、多くのバイリンガルの子どもがアカデミックな領域に触れられないままだと指摘している。このように、第一言語（以下 L1 とする）による学習サポートを受けられる数少ないケースを除いて、L1 / L2 いずれか、あるいは両言語において読み書き能力が発達しないことが多いのが現状である。これは、日本においても例外ではない。以下に、日本に在住するマイノリティ児童・生徒の言語能力について報告した研究を挙げる。

### 2.2 日本におけるマイノリティ児童・生徒の言語能力に関する先行研究

日本では最近まで、外国人児童・生徒の言語能力、特に母語の言語能力を客観的にテストした研究はほとんど無かったが、1997～2001 年に国立国語研究所によって「外国人年少者の日本語習得・母語保持の横断的調査」が行なわれた。これは、ポルトガル語・中国語・スペイン語・ベトナム語を母語とする児童・生徒を対象に、L1 と L2 の聴解力、読解力、口頭語彙力、会話力、そして父母の言語教育に対する意識を調査したものである。

読解力については Okazaki (1999) が TOAM (Test of Acquisition and Maintenance) というテストによって評価を行い、以下のように報告している。まず、低年齢で来日した子どもほど L1 の読解力の点数が低く、母語で読解力を身につけないまま来日している。逆に L1 読解力の点数が高かった子どものほとんどは中学生で、このような子どもは、L1 と L2 の読解力の間に比較的強い相関が認められたという。つまり、L1 の読解力がある一定のレベルに達している子どもに関しては、L2 の読解力も高いということである。このように、読解力というリテラシーの一部について、高年齢で来日した方がバランスバイリンガルになる可能性が高いことが報告されている。

会話力については、中島&ヌナス (2001) が OBC (Oral Proficiency Test for Bilingual Children) というテストを行なった結果を、次のように報告している。まず、読解力と同様、低年齢で来日するほど L1 の会話力を喪失する傾向があるという。そして、そのような子どもは L2 の会話力も低迷しているという。このような子どもは、滞在年数が長いにもかかわらず、日常的な話題は展開できても認知要求度の高い会話はできないレベルにとどまってしまう。また、来日後 2-3 年を過ぎた頃に L1 の会話力が急速に落ちる場合があり、この時期にはまだ L2 が未発達なため、一時的セミリンガル現象に陥ることになるという。

この一連の調査とは別に、筆者はブラジル人中学生 55 人を対象として、L1 と L2 の作文能力の実態を探った (生田 2006)。L1 の作文能力については、来日年齢が 9 歳以下の場合、作文のあらゆる側面 (「産出量」「語彙の多様性」「文構造の複雑さ」「正確さ」「構成と内容」) が未発達であった。L2 の作文能力については、滞在年数が長くなるにつれて上記 5 つの側面は発達する。しかしその中で、「正確さ」がモノリンガルレベルに達するのが最も難しく、滞在 6-10 年を過ぎてもモノリンガルの生徒との間に差が見られた。ついで、「語彙の多様性」がモノリンガルレベルに追いつくのに 4 年以上かかる。これに対して、「産出量」「文構造の複雑さ」「構成と内容」については、滞在 3 年を過ぎたころから、モノリンガルレベルに達していた。このように、低年齢で来日した生徒の L1 で書く力が未発達であること、そして L2 で書く力が十分に伸びるためには相当の時間がかかることを合わせて考えると、読解力・会話力と同じように、低年齢で来日した生徒は両言語で「うまく書けない」状態に陥る危険性が高いと言える。

それでは、「うまく書けない」とは、どのような状態を指すのか。生田 (2006)

では、全体の傾向をL1の保持(発達)・L2の発達それぞれの観点から観察したが、本稿ではインフォーマント一人一人が、L1/L2でどのように書いているかを観察し、以下の点について考える。

- ・両言語の「書く力」に問題がある場合、滞在年数や来日年齢とどのような関係があるのか。
- ・具体的にどのような問題が起きるのか。

### 3. 分析方法

#### 3.1 インフォーマント

本調査のインフォーマントは、愛知県の公立中学校 16 校に在籍する日系ブラジル人生徒 64 名（1年生 25 名、2年生 11 名、3年生 28 名）である。比較データとして、日本語作文を同県の公立中学校に在籍する日本人生徒 33 名（1・2年生）から、ポルトガル語作文をブラジルサンパウロ州の私立中学校に在籍するブラジル人生徒 10 名（2年生）から収集した。

在日ブラジル人インフォーマントの家庭での言語使用状況について聞いたところ、滞在1～3年では家族とポルトガル語のみを話し、滞在4年以上は日本語と併用し、滞在6年を過ぎると日本語のみを使うという傾向があった。また塾やボランティア教室など、何らかの方法でポルトガル語を保持するように努めているという生徒は、滞在年数が1～3年と短い場合、そして6年以上と長い場合には少なく、その中間である滞在年数3～6年の場合は比較的多かった（Ikuta 2006）。

#### 3.2 データ収集の方法

64 人のインフォーマントには、日本語・ポルトガル語ともに「都会の生活と田舎の生活のどちらがいいと思いますか。それはなぜですか」というテーマで作文を書いてもらった。これは、2つの事柄を比較し、理由づけをしながら結論を導くという論理的な文章の展開が行えるかを見るためであり、高度な認知力を必要とする言語使用であると考えられるからである。字数と時間の制限は設けず、辞書の使用を認めた。日本語とポルトガル語、いずれの言語の作文から始めるかはインフォーマントが選択した。

### 3.3 データの分析方法

まず、インフォーマント一人一人について、L1/L2がそれぞれどのくらいのレベルに達しているかを見ることにする。このレベルの目安として、表1に作文の「構成と内容」の評価基準を示す。A～Dの4項目（各4点）について、母語話者2人に評価してもらい、合計16点満点として「構成と内容」を評価した。

表1 作文の「構成と内容」の評価項目

|                 |   |
|-----------------|---|
| A. 主旨の明確さ／首尾一貫性 | 作文にある程度の長さがあり、始めから終わりまで首尾一貫した主張が読み取れるか          |
| B. 論理の明確さ       | 文章にある程度の長さがあり、かつ文と文／段落と段落が論理的につながっていて、読むのに迷わないか |
| C. 理由づけ         | 個々の主張の理由づけが明確で、説得力があるか                          |
| D. 内容の豊かさ       | 都会といなかのプラス面、マイナス面それぞれに十分に言及しており、かつユニークな考察が見られるか |

日本語作文の評価者は2人とも日本語教師で、ポルトガル語作文の評価者は日本の大学に在籍する学部生と交換留学生のブラジル・ポルトガル語母語話者である。二者の評価結果の相関を見るためにスピアマンの順位相関係数をもとめたところ、日本語は  $r=0.93$ 、ポルトガル語は  $r=0.87$  といずれも高い相関が見られた。この二者の評価結果の平均点を、各インフォーマントの「構成と内容」の評価とした。

まず、この得点をもとに、それぞれのインフォーマントのL1/L2がモノリンガルの中学生のレベルに達しているかどうかを分析する。次に、その結果と滞在年数・来日年齢との関係を示す。最後に、滞在年数の比較的短いケースと長いケースの中から、両言語において問題が認められる作文例を挙げ、何が問題であるのかを誤用（文法・語彙・表記）を中心に示すことにする。

## 4. 全体の傾向

### 4.1 滞在年数による傾向

64人のインフォーマントのうち、日本語作文は全ての生徒が書いたが、滞在4年以上の生徒の中に、ポルトガル語作文を辞退した生徒が9人いた（表2参照）。このことから、滞在4年を過ぎると「母語では書けない（あるいは書きたくない）」と感じる生徒が出るのがわかる。



表2 L1の作文を書いた生徒の数と割合 (N=64)

| 滞在年数                    | 1～3年<br>(N=15) | 3～4年<br>(N=17) | 4～6年<br>(N=15) | 6～10年<br>(N=17) | 合計            |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|
| ポルトガル語作文を書いた<br>生徒の数と割合 | 15<br>(100%)   | 17<br>(100%)   | 13<br>(86.7%)  | 10<br>(58.8%)   | 55<br>(85.9%) |

次に、L1/L2の作文能力のバランスはどうであろうか。表1の「構成と内容」の評価は、読み手の印象を数値化したものであり、「読みやすく、おもしろい」作文であるかどうかの指標になる。日本の中学校に通うブラジル人中学生の作文がおよそどのくらいのレベルに達しているかを把握するため、同じ学齢のモノリンガルの生徒による作文の平均値を基準とする。その平均値に達していなかった場合は、作文能力に何らかの問題があると見なすことにする。

本調査で作文を書いてもらった日本人中学生33人の平均は10.89 (SD=1.39)であった。これを目安とし、日本人中学生の平均値を11.0と設定する。一方、ブラジル人中学生(モノリンガル)10人の平均は12.05 (SD=1.75)と、日本人中学生の平均点より1ポイント以上高かった。これは、ブラジル在住モノリンガルのインフォーマントが私立中学校に通っている生徒であり、比較的恵まれた教育を受けていることが主な要因だと考えられる。そこで、より標準的な公立中学校の生徒を基準とした日本語作文の平均値との間に差が生じないように、ポルトガル語作文も平均値を11.0とした。

ポルトガル語の作文を辞退した9人を含め、64人のインフォーマントを滞在年数によって4つのグループに分類すると、それぞれのグループ内でL1/L2作文の「構成と内容」の得点は表3のようになった<sup>3</sup>。ポルトガル語作文を書かなかった場合は、0点とみなす。

表3を見ると、L1/L2両言語において平均に満たなかった生徒は、滞在1～3年のグループでは60.0%を占めており、最も多い。ただし11.0に満たないと言っても、ほとんどの生徒が10.0あるいは10.5を取っているので、L1の評価が著しく低い、というわけではなかった。これに比べてL2は、4.0～9.0と低く、滞在3年以下では課題作文を書くのは困難であることが窺えた。

表3 滞在年数別「構成と内容」の評価 (N=64)

| 滞在年数           | 1～3年<br>(N=15) | 3～4年<br>(N=17) | 4～6年<br>(N=15) | 6～10年<br>(N=17) | 合計         |
|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|------------|
| L1/L2ともに11.0以上 | 2 (13.3%)      | 6 (35.3%)      | 3 (20.0%)      | 3 (17.6%)       | 14 (21.9%) |
| L1のみ11.0以上     | 4 (26.7%)      | 4 (23.5%)      | 1 (6.7%)       | 0 (0.0%)        | 9 (14.1%)  |
| L2のみ11.0以上     | 0 (0.0%)       | 2 (11.8%)      | 4 (26.7%)      | 7 (41.2%)       | 13 (20.3%) |
| L1/L2ともに11.0未満 | 9 (60.0%)      | 5 (29.4%)      | 7 (46.6%)      | 7 (41.2%)       | 28 (43.7%) |
| 合計             | 15 (100%)      | 17 (100%)      | 15 (100%)      | 17 (100%)       | 64 (100%)  |

( ) はグループ内で占める割合

11.0 という基準値はあくまでも本調査に限られたものなので、この結果を一般化することはできないが、滞在3～4年では比較的両言語でバランスよく書いていることが窺える。すなわち、日本語もそこそこ伸び始め、ポルトガル語でもまだ書けるという時期である。しかし、滞在4年を過ぎると、ポルトガル語では書けない、と辞退する生徒が出始め、L1/L2ともに書ける生徒が減り、その分L2でならうまく書ける、あるいはL1/L2ともに書けない、という生徒が増える傾向がある。

この傾向を踏まえると、滞在4年を過ぎた頃が、L1で書く力を保持できるかどうかの岐路になると言える。この時期にL1による書く習慣を失わないようにサポートすることが、両言語で書く力をつけることにつながる。それをしなければ、L1でもL2でも書けない、という「書く」ことにおけるダブルリミテッド現象に陥る危険性が高くなると言えよう。

#### 4.2 来日年齢による傾向

次に、L1/L2の得点と来日年齢の間にどのような関係があるのかを見ていく。大体の目安として、10歳未満で来日した生徒と、10歳以降に来日した生徒の2グループに分け、L1/L2ともに11.0以上の生徒、L1あるいはL2のみ11.0以上の生徒、そしてL1/L2ともに11.0に満たなかった生徒の人数を表4に示す。

表4を見ると、10歳未満で来日した生徒29人のうち、L1/L2ともにモノリンガルレベルの11.0に達していたのは4人で、13.8%であった。これに対して、10歳以上で来日した生徒で二言語ともモノリンガルレベルに達していたのは35人中10人で28.6%と、より高い割合を示している。また、L1/L2ともに11.0未満の生徒は、10歳未満で来日した生徒の44.8%、10歳以上で来日した生徒の42.9%であり、それほど差は見られない。このことから、今回の調査では来日年齢は「二

言語ともうまく書けるようになるかどうか」には影響していることが窺えたが、「二言語とも書けなくなるかどうか」を左右するとは言えなかった。

表4 来日年齢別「構成と内容」の評価 (N=64)

| 出国年齢           | 10歳未満<br>(N=29) | 10歳以上<br>(N=35) | 合計         |
|----------------|-----------------|-----------------|------------|
| L1/L2ともに11.0以上 | 4 (13.8%)       | 10 (28.6%)      | 14 (21.9%) |
| L1のみ11.0以上     | 3 (10.3%)       | 6 (17.1%)       | 9 (14.1%)  |
| L2のみ11.0以上     | 9 (31.1%)       | 4 (11.4%)       | 13 (20.3%) |
| L1/L2ともに11.0未満 | 13 (44.8%)      | 15 (42.9%)      | 28 (43.7%) |
| 合計             | 29 (100%)       | 35 (100%)       | 64 (100%)  |

( ) はグループ内で占める割合

それでは、L1においてもL2においてもモノリンガルの平均値に満たなかった生徒は、実際にどのような問題を抱えているのだろうか。個々の作文を見ることにより、具体的に何ができない（あるいは身につけていない）のかを観察していく。

## 5. ブラジル人中学生の作文に見られる問題

ここでは、モノリンガルレベルに達していた生徒とそうでない生徒の作文例を挙げ、「書く」ことにおいてダブルリミテッド現象にあると判断される場合は、具体的にどのような問題が生じているのかを見ていく。それぞれの作文とともに示した「構成と内容」の得点A-Dは、表1に示した評価基準について各項目（4点満点）の得点を示したものである。

### 5.1 滞在年数が比較的短いケース

#### 5.1.1 L1/L2ともに問題のないケース

まず最初に、滞在年数が3年6ヵ月と比較的短く、かつL1もL2も問題のなかった生徒の作文を挙げる。生徒Aは、二言語とも余裕を持って11.0ポイントを上回っていた生徒の中で、最も滞在年数の短い生徒である。来日年齢は10歳6ヵ月で、初等教育半ばで来日している。

(例1) 生徒A ポルトガル語作文

(年齢: 14歳0ヵ月 / 来日年齢: 10歳6ヵ月 / 滞在年数: 3年6ヵ月)

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 1.5 B: 3.5, C: 4.0, D: 3.5 合計 12.5 / 16.0 満点  |
| Se fosse eu, prefiria os dois, porque a vida na cidade grande e a vida no campo e muito dificil.<br>O lugar que eu não gosto da vida da cidade grande e que de noite não da para ver as estrelas no céu e quando de dia, como o ar é sujo não dá para ver o sol direito não consigo sentir um tipo de energia e ânimo.<br>E quando a vida no campo tem muitos insetos, principalmente pernilongos, e tem falta de energia eléctrica e esgoto, quando vai fazer compras tem que ir até longe isso que não gosto da vida do campo, mas eu gosto dos dois.<br>Na vida na cidade grande da pra comprar várias coisas que querer, e a vida no campo da para si mesmo tirar o que precisa para viver.<br>Eu acho que tendo dois tipos diferentes de vida cada um acha o seu jeito de pensar.<br>(原文のまま)<br>(訳)<br>僕だったら、両方いいです。なぜなら、都会の生活もいなかの生活もとても難しいからです。<br>都会の生活できらいなところは、夜、空に星が見えなくて、昼は空気が汚いので太陽がよく見えなくて、エネルギーとか活気のようなものが感じられないところです。<br>田舎の生活は、虫が、とくに蚊がたくさんいます。電力と水道水が不足していて、買い物に行くときは遠くまで行かなければなりません。よっていなかの生活が好きではありませんが、両方が好きです。<br>都会の生活では欲しいものはなんでも買えるし、田舎の生活では、生活に必要なものは十分あります。<br>僕は、2つの違うタイプの生活方法があって、それぞれが自分の考え方があると思います。 |

「構成と内容」の評価基準 A「主旨の明確さ / 首尾一貫性 (作文にある程度の長さがあり、始めから終わりまで首尾一貫した主張が読み取れるか)」については、結論が曖昧であるという理由で、4点満点中 1.5 と低い得点になっているが、全体的には 16 点満点中 12.5 と比較的高い評価を受けている。指示詞・動詞の時制など、文法の誤用が 4 ヲ所、綴りの誤用が 7 ヲ所あったが、複雑な文構造である接続法の使用も見られた。綴りの誤用はモノリンガルの生徒の作文にも見られることから、3年6ヵ月を経ているにもかかわらず、それほど作文能力を失っていない例である。

次に、同じ生徒Aの日本語作文を挙げる。

(例2) 生徒A 日本語作文

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 3.5, B: 4.0, C: 4.0, D: 4.0 合計 15.5/16.0 満点   |
| <p>両方もいいと思います。<br/>                 その理由は都会の生活は大変と思うしいなかの生活も大変だと思います。<br/>                 都会のきれいなところは空はきれいでなく夜は星があまりみえなく太陽だってスモッグのせいでみえなくなると何か活気がかんじられにくい。<br/>                 いなかのきれいなところは虫がたくさん、とくに蚊、がいることがあるのでいやです<br/>                 それに電気、水道もろくにない、それに買い物したいときはとおくまでいかなければいけないことがめんどろだ。<br/>                 でも考えてみるとこういっても両方が好きです。<br/>                 都会は自分のほしい物があれば簡単に手に入れるし、いなかは星空も見えて、食料も山から新鮮なものもとれておいしい。<br/>                 両方があってはじめていなか好きと都会好きがいると思います。(原文のまま)</p> |

日本語作文は、文法の誤用や、語の選択の誤用が多少見られるが、使用語彙が豊かで抽象語彙を用いているのが特徴である。文体の不一致は見られるが、そもそも普通体を使って書こうとした数少ない例の一つであり、話しことばと区別して書きことばを使用しているという点でも、日本語のリテラシーが発達しつつあることが窺える。

5.1.2 L1/L2 ともに問題が見られたケース

次に、生徒Aとは対照的に、「構成と内容」の評価がモノリンガルの平均値 11.0 に達しなかった作文例を挙げる。生徒Bは、11歳1カ月の時に来日し、滞在年数は生徒Aと同じ3年6カ月である。

(例3) 生徒B ポルトガル語作文

(年齢: 14歳7カ月/来日年齢: 11歳1カ月/滞在年数: 3年6カ月)

|  |
|--|
| 「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 2.0, C: 3.0, D: 2.0 合計 9.0/16.0 満点   |
| <p>bem eu perfiro na cidade grande porque tem mais serviço do que no campo morar no campo e bom para morar tudo so que não tem muito serviço entao eu prerfiro a vida na cidade grande i la na cidade grande tem bastante negocios para fazer da para montar mercado as veze pode da ate sertto da para fazer bastante coisa entao eu perfiro a vida na cidade grande. (原文のまま)</p> <p>(訳)</p> <p>まあ、僕は、都会の方がいいです。なぜなら田舎よりたくさん仕事があるからです。田舎に住むのはいいですが、仕事がありません。だから、都会の方がいいです。都会にはする商売がたくさんあるし、商売を始めてうまくいくこともあるし、たくさんことができます。だから僕は都会の生活の方がいいです。</p> |

(例3)のポルトガル語作文を見ると、まず、同じ内容の繰り返しが多かったり、

「para morar tudo」のような不要な表現があったりと、全体的にまとまりのない印象を受ける。また、文と文を区切るという意識がないために、句読点を用いずに延々と文をつなぐという書き方になっている。そして、「perfire (to prefer)」（正：prefiro）、「i (and)」（正：e）のような基本的な語の綴りを間違えている。そして、「é (be 動詞の三人称単数形)」「dá (to give の三人称単数形)」のようなアクセント記号を落としている。これらの問題は、おそらく話す時には表面化しないものである。なぜなら、綴りなどの表記法や、文を適切に区切るという句読法は書きことば特有の技術だからである。しかし、11歳を過ぎて来日しても、この年齢であれば身につけているはずの技術が滞在3年6ヵ月で衰え始めるというケースである。以下は、同じ生徒Bの日本語作文（例4）である。

（例4）生徒B 日本語作文

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 1.5, C: 2.0, D: 2.0 合計 7.5/16.0 満点                      |
| 都会は仕事がとてもおいけどあぶない<br>なんてかというどろぼがおいのほがいかのほがいいけれど仕事あまりないからとか<br>いのほがいいです（原文のまま） |

（例4）を見ると、全体の量が極端に短く、タスクに対するモチベーションも低いと思われるが、産出されたものを見る限りでも長音の表記「おい」（正：おおい）、「どろぼ」（正：どろぼう）の誤用があり、やはりポルトガル語作文同様に、句読点を用いていないことがわかる。すなわち、書きことばの基礎が身につけていないことが窺える。

生徒Bより少し滞在年数が長く、二言語に問題の見られた生徒Cの作文例を示す。

（例5）生徒C ポルトガル語作文

（年齢：14歳6ヵ月／来日年齢：10歳6ヵ月／滞在年数：4年0ヵ月）

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 1.5, B: 2.5, C: 3.0, D: 3.0 合計 10.0/16.0 満点   |
| Eu acho melhor mora na cidade porque tem mercado, loja, restaurante, e bastante coisa mais na cidade, tem acidente, morte, ladrão então eu prefiro no campo no campo não tem ladrão, mais também não tem mercado, loja.<br>agente tem que si virar tirar leite de vaca cuidar de cabrido, de porco mais o ar e mais bom do que da cidade a cidade e com ta minada e no campo quase não ver fabrica então eu não sei qual que e mais bom morar. （原文のまま）<br>（訳）<br>私は都会に住む方がいいと思います。なぜなら、商店やお店やレストランやたくさんものがあるからです。でも、都会には事故や殺人があります。 |

だから、私は田舎の方がいいです。田舎には泥棒はいませんが、商店や店也没有。人々は、牛のミルクを飲み、ヤギや豚を育てます。でも空気は都会よりきれいで、都会は汚染しています。田舎ではほとんど工場がありませんから、どちらが住むのいいかわかりません。

この作文には、生徒 B の作文には無かった誤用が見られる。まず、語彙の誤用である。「mais bom」というのは英語の「more good」にあたり、正しくは「melhor (better)」という語を用いるべきである。そして、語と語を正しく区切れていない例もある。「agente」は「a gente (人々)」、「doque」は「do que (一より)」、「com ta minada」は「contaminada (汚染された)」とするのが適切である。これらの誤用は、耳にすることばをそのまま表記しているが、語としてどのように区切ってよいかわかっていないことを表わしている。これら表記の誤用に加えて、この作文の中では複数形がほとんど用いられていない。これは文法・形態に関わる誤用である。次に同じ生徒の日本語作文である。

(例6) 生徒 C 日本語作文

|  |
|--|
| 「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 2.0, C: 3.0, D: 2.0 合計 9.0/16.0 満点   |
| わたしはとかいのせいかつがいいと思います<br>だておみせもあるしびょういんだである<br>山のほ一はびょういんないからわすくなたら、だれもないからあぶないから。<br>でも 山のほはくるまがすくないからじことかおこらない。<br>とかいはじことか、さつじんとかそのほかいろいろある<br>でも、わたしはとちがいいかわかりません。(原文のまま) |

この作文の特徴はまず、漢字がほとんど用いられていないことである。そして「だて (だって)」「ほ一/ほ (ほう)」「なた (なった)」「とち (どっち)」など、特殊音が正しく書かれていない。この生徒は滞在4年が過ぎているものの、話しことばをそのまま記述しており、日頃あまり「書く」という訓練を意識的に行なっていないことが窺える。

以上の生徒 B、生徒 C が、滞在年数が比較的短く、L1/L2ともに構成と内容が平均値に満たなかった生徒の例であるが、どちらも表記上の問題が目立った。生徒 B に関しては、L1 と L2 を比べると L1 の方が産出量が圧倒的に多く、まだ L1 の方が優位な時期である。この生徒がすでに 14 歳 7 ヶ月すなわち中学 2 年生であることを考えると、今後はまず、今持っている L1 を補強していくことが、「書く」という手段を失わないための現実的な対策であろう。生徒 C の L1 に関しては、誤用の質が少し異なり、表記だけではなく語の選び方や区切り方、さらには文法・形態に関わる誤用が見られることから、問題の根がより深いと言える。L2 について

も書く習慣があまり無いことが窺える。L1 / L2 の最低いずれかの言語で訓練を行なわなければ、「書く」ことにおけるダブルリミテッドの状態がより深刻になることが予想される。

## 5.2 比較的滞在年数が長いケース

### 5.2.1 L1 / L2 ともに問題のないケース

以下の生徒 D は、2 度にわたって来日しており、1 回目の来日は就学前の 1 年間、そして 2 回目の来日は 11 歳 5 ヶ月で、そのまま 3 年 9 ヶ月が経過したところである。

(例 7) 生徒 D ポルトガル語作文

(年齢 : 15 歳 2 ヶ月 / 来日年齢 : 1 回目 : 6 歳 0 ヶ月から 1 年 0 ヶ月滞在、2 回目 : 11 歳 5 ヶ月から 3 年 9 ヶ月滞在 / 合計滞在年数 : 4 年 9 ヶ月)

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 3.5, B: 4.0, C: 4.0, D: 3.0 合計 14.5 / 16.0 満点   |
| <p>Eu acho que a vida no campo é muito melhor que a vida na cidade grande.<br/>Em primeiro lugar, a cidade grande é muito poluída e perigosa.<br/>E ainda por cima a vida na cidade é muito corrida.<br/>As pessoas que moram na cidade não tem tempo para si mesmo.<br/>Mas na vida no campo, as pessoas vivem com os outros e com a natureza.<br/>Por isso, elas estão sempre de bom humor.<br/>Eu acho que nós devemos tomar a vida no campo como um exemplo para viver melhor.</p> <p>(原文のまま)<br/>(訳)<br/>私は、都会の生活より田舎の生活の方がずっといいと思います。<br/>まず最初に、都会はとても汚くて、物騒です。<br/>また、都会の生活はとても慌ただしいです。<br/>都会に住む人たちは、自分のための時間がありません。<br/>しかし田舎の生活は、人々は他の人と、自然と一緒に暮らしています。<br/>だから、人々はいつも気分がいいです。<br/>私は田舎の生活を、よりよく生きるための例としてとらえるべきだと思います。</p> |

この作文は、産出量が特に多いわけもなく、複雑な文構造を用いているわけではない。しかし、誤用については、アクセント記号の脱落・ピリオドの脱落・性の不一致が 1 つずつと、非常に少ない。「構成と内容」も A-D 全体に高く、簡潔でわかりやすい文章だと評価されている。この生徒は 7-11 歳の時にブラジルで教育を受けており、このことが L1 の作文能力が十分に発達した要因の一つだと考えられる。次に、同じ生徒 D の日本語作文である。



## (例8) 生徒D 日本語作文

|  |
|--|
| 「構成と内容」の得点 A: 4.0, B: 4.0, C: 4.0, D: 3.0 合計 15.0/16.0 満点  |
| <p>私は田舎での生活の方が絶対がいいと思います。<br/>         本当はどっちとも言えないのですが私には田舎の生活の方がむいていると思います。<br/>         私の“田舎での生活”のイメージは「自由」です。<br/>         田舎での生活の方が自分の時間があっていいと思います。<br/>         もちろん、畑などがあれば大変ですけどその分だけ自然とふれ合う時間も多く心のゆとりがでると思います。<br/>         そして都会では難しい人とのふれあいも多いと思います。<br/>         都会では忙しかったり、ストレスがたまったりと、あまり自分の時間をもてない気がします。<br/>         そして田舎での生活の方がいいと思う最大の理由は“健康的”だからです。<br/>         空気も水もきれいでしかも自然がいっぱいあるのできっと心も体も健康になると思います。<br/>         私は、このようなものを失った都会人だからこそ、田舎の生活の方が絶対いいと思います。<br/>         (原文のまま)</p> |

生徒Dの日本語作文は、まず目立った誤用は無い。そして、文章の始めと終わりに「田舎の生活の方がよい」という結論を示し、都会の短所を引き合いに出しながら田舎の長所を主張しているため、流れが追いやすい。また、「自由」「健康的」など田舎にまつわるキーワードを示している点が特徴的で、A-D全体で高い評価を得ている。生徒Dが6-7歳まで日本に滞在したことが、どのくらい日本語能力の発達に影響を及ぼしているのかはわからないが、初等教育をほぼ終えた年齢で再来日したことが、L1のリテラシーの発達、さらには3年9ヶ月で十分にL2の作文能力が発達したことに影響している可能性があると言えよう。

## 5.2.2 L1/L2ともに問題が見られたケース

生徒Eは、6歳9ヶ月で来日している。つまり、母国でほとんど学校教育を受けないで来日した可能性が高い。滞在年数は8年に及ぶ。

## (例9) 生徒E ポルトガル語作文

(年齢: 14歳9ヶ月/来日年齢: 6歳9ヶ月/滞在年数: 8年0ヶ月)

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 1.0, C: 2.0, D: 2.0 合計 7.0/16.0 満点  |
| <p>eu prefiro a cidade.<br/>         porque é mais melhor tem mais liberdade é a vida não porque a vida não<br/>         proveita.<br/>         (原文のまま)</p> |

(訳)

私は都会の方がいいです。  
なぜなら、もっと自由があるからです。(田舎の)生活ではありません。なぜなら\*\*\*  
ないからです。

(例9) のポルトガル語作文は、文頭を大文字にしていない、句読点を用いていない、多くの語の綴りに間違いがある、という表記の問題もあるのだが、2人の評価者がともに「何が言いたいかわからない」としており、書くことによって意図を伝えることそのものが、困難になっている。もっとも、滞在年数の近い生徒の中にはポルトガル語の作文作成を辞退した生徒も9人おり、この生徒Eも辞退する可能性もあったのだが、思い切って挑戦した例である。次に、生徒Eの日本語作文を見る。

(例10) 生徒E 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 3.0, B: 2.5, C: 3.0, D: 2.0 合計 10.5/16.0 満点

都会の生活のほうがいいです。  
それはなぜかいろいろ遊べるところもあるし、いつでもいけるから、都会の生活のほうがよかった。  
いなかの生活は、いくところないし、いやだです。  
ともだちとも遊べし、都会の生活はいつもあそべるから。  
いなかの生活じゃなくて、都会の生活にえらべました。(原文のまま)

(例10) の作文は、表現意図を推し量りながら読む必要がある。全体にまとまりがなく、文章を書くことに慣れていない、という印象を受ける。誤用は、文と文の接続「それはなぜかいろいろ遊べるところもあるし」、活用「いやだです」、助詞「都会の生活にえらべました」など、様々な種類のものがある。

このように、生徒Eによる日本語作文は、L1よりも産出量は多いものの、誤用が多く、都会と田舎の視点がころころと変わるため、全体の流れがわかりにくくなっている。滞在8年という年月の長さを考えると、L2の書く力を伸ばすためには、相当の指導と努力が必要であろう。さらに、L1は文字通りの意味すら読みにくくなっていること、誤用が非常に多いこと、生徒Eが6歳9ヵ月、つまり母国で初等教育を受けないまま来日したことを考えると、L1で書くという技術は未習得の状態である。8年もの長い間、L1を学ぶ機会も無く、L2でも十分に書けないままでいたという、一時的セミリンガルではなく、ダブルリミテッド現象に陥ってしまったと考えられるケースである。

### 5.3 L1 作文を書かなかったケース

64人のインフォーマントのうち、9人の生徒が「ポルトガル語作文は書けない」「書きたくない」としたが、これらの生徒のうち、日本語作文がモノリンガルレベルに達していたのは4人（滞在6～11年）、達していなかったのは5人（滞在4～11年）であった。L2がモノリンガルレベルに達していた生徒がすべて、滞在6年以上と長いことから、日本で初等教育を受け始めたケースの中には、モノリンガルの生徒と同じように日本語の作文能力が発達した場合もあると考えられる。

このようにポルトガル語作文を書かなかった生徒の日本語作文の例を、以下に2つ示す。1つは「構成と内容」の評価がモノリンガルレベルの11.0に達していたもの、もう1つは達していなかったものである。まず、生徒Fは6歳4ヵ月で来日しており、初等教育をほぼ最初から日本で受けている。

(例11) 生徒F 日本語作文

(年齢：14歳10ヵ月／来日年齢：6歳4ヵ月／滞在年数：8年6ヵ月)

| 「構成と内容」の得点 A: 4.0, B: 4.0, C: 3.5, D: 4.0 合計 15.5/16.0 満点   |
|---|
| <p>私は、田舎の生活の方がいいと思う。</p> <p>なぜかという、都会は田舎と違って、コンクリートだらけで、よく見る植物でも、人の手によって植えられた木ばかりで、もちろん昆虫などはめったに見られない所だと思ったからだ。</p> <p>もし都会で子供の時から住んでいたら、本当の子供らしく、すごせないと思う。</p> <p>私が思う本当の子供とは、こういうのである。</p> <p>子供の時は、とても好奇心がおおせいだと思う。</p> <p>そこらへんにいる虫などはほとんどの子供が怖がらず、へいきでさわったり、まだ行ったことのない所へ探検に行ったりなどが私と思う、子供だ。</p> <p>しかし都会では虫などはいらるだろうけど、田舎にくらべて少なく、きっと都会の子は川にいる虫など、ほとんど知らないだろう。</p> <p>だが田舎の子たちは、きっと田舎の子たちよりかは多く言えるでしょう。</p> <p>探検をするというのは、いちばん出来ないと思う。</p> <p>出来たとしても、とてもせまいはんいでしかやらせてくれないと思う。</p> <p>街の中で子供たちだけを出しておくわけにはいきませんから。</p> <p>この間ラジオを聞いて田舎から東京へ出て、東京で育った恋人と一緒に田舎の方へすこし帰り、昔よく遊んでいた虫がいて、その虫をつかまえ、恋人の方へさしだすと、あたりまえのように見ている虫を恋人は、見るのも気持ちわるがっていたんだそうです。</p> <p>それを聞いて私は、少し悲しくなりました。</p> <p>私はそういう人がたくさんいてほしくないの、田舎の生活の方がいいと思う。</p> <p>(原文のまま)</p> |

この生徒の作文は、モノリンガルの生徒と比べても評価が極めて高い。産出量が多く、他の作文とは違ったユニークな視点で田舎の特徴を捉えたり、自分が聞いた

エピソードを盛り込んだりするなど、想像力の豊かさが文面に反映している例である。

次に、L2の「構成と内容」の評価が低かった例である。生徒Gは7歳9ヵ月で来日しており、小学1年生の途中から日本の学校に通った可能性が高い。

(例12) 生徒G 日本語作文

(年齢：13歳3ヵ月／来日年齢：5歳6ヵ月／滞在年数：7年9ヵ月)

|   |
|---|
| 「構成と内容」の得点 A: 1.0, B: 2.0, C: 2.5, D: 2.0 合計 7.5/16.0 満点  |
| サンパウロにすんでいたころより〇〇ですむほうがいいと思います。<br>なぜかというサンパウロにすんでいたときは新しい年になると花火が夜からあさまでなていてうるさいし私はテレビを見のがすきだけどブラジルではアニメやおもしろいのをやらないからあんまり見なくて外であそぶことしかやらなかったけど日本にきてアニメや色々な番組をよく見るようになった。(原文のまま) |

(例12)の作文の特徴は、一文の長さが極めて長いことである。文を適切な長さで切るという意識をしておらず、話すようにだらだらと文を続けていることがわかる。また、「やらない」など、話しことばの混用も見られ、「書きことば」を意識していないことが窺える。

このように、同じポルトガル語作文を書けないL2ドミナントの生徒でも、その日本語の作文能力には大きな個人差が見られた。そして、L1で作文を書けなかっただけでなくL2でも問題が見られた5人についてはやはり、ダブルリミテッド現象にあると考えられる。

## 6. まとめと考察

まず、インフォーマント64人の課題作文について傾向を見た結果、「構成と内容」の全体的評価が二言語ともに低かった生徒が64人中28人(43.7%)を占めた。もちろんこれらの生徒が全ての言語能力においてダブルリミテッドの状態にあるわけではない。中には会話面について問題が無い生徒もいるであろう。また、28人のうち9人は滞在3年未満であるから、これからL2が発達する一時的セミリングルである可能性もある。逆に、L1/L2のどちらもモノリングルのレベルに達している生徒は、64人中14人(21.9%)であった。そしてL1/L2のどちらか一方の言語ではうまく書ける、という生徒は64人中21人(34.4%)であった。よって、「書く」ことに関して言えば、ダブルリミテッド現象の傾向にある生徒の割合が最も高

いということになる。それでは、どのような生徒が両言語において高い評価を受けているのだろうか。あるいは、どのような生徒がダブルリミテッドの傾向があるのだろうか。

滞在年数を基準に考えると、滞在年数の中くらい（本調査では3～4年）の生徒が、作文能力においてL1もL2も比較的発達していることがわかった。これは、L2がある程度伸びてくる時期であり、かつL1もまだ完全には忘れていないからだと考えられる。逆に、滞在4年を過ぎると、L2ドミナントあるいはダブルリミテッドの生徒が増える。そして滞在6年を過ぎると、L1作文は格段にポイントが低くなり、L1ではあまり書けない状態であることがわかった。

一方、来日した年齢を基準にすると、明らかな傾向は認められなかった。低い年齢で来日しても二言語ともに評価が高い生徒・低い生徒がおり、高い年齢で来日しても同様のケースが見られたからである。ただし、L1に関しては、低い年齢で来日した生徒は圧倒的に不利である。同時に、バランスバイリンガルになる可能性も低いということも言える。しかし、バランスバイリンガルあるいはダブルリミテッドになる要因を探るには、滞在年数・来日年齢だけでなく、来日時のL1の作文能力や家庭での学習状況など、より詳しいデータが必要である。

次に、両言語の評価がモノリンガルレベルに達しなかった生徒の作文の中から、滞在年数の比較的短い生徒と、長い生徒の作文例を挙げた。これらの作文を通して、滞在年数の長さによってL1の誤用の質が変わることが窺えた。滞在年数が比較的浅い時期には、表記の誤用がほとんどを占める。また、句読点を用いない、文頭に大文字を用いない、文を適当な長さで区切らない、など書きことばに対する意識を持っていないことが窺えた。さらに滞在年数が長くなると、冠詞や複数形態素など、文法に関わる誤用が現れ始め、語を正しく区切れなかったり、表現意図そのものがわからなくなるケースがあった。本調査の課題は「都会の生活と田舎の生活を比較する」というもので、身近な事柄について書くことが可能である。それにもかかわらず、いずれの言語でも書くことが困難であるというのは、やはり憂えるべき事態と言えよう。

「書く」というスキルの習得や喪失を捉える場合、会話能力・聴解能力などとは区別する必要があると考えられる。「発話はできても書けない」「聞けても書けない」ということがあり、書けないことが即、言語能力の喪失にあたるとは言えないからである。また、「書く」ためには、発話にも必要な文法や語彙の力だけではなく、文

字(綴り)の知識・句読法・適切なレトリックなど、言語知識プラスアルファの「技術」とも言うべきものが必要である。本稿で挙げた作文例では、このような技術が使えていなかった。これは受けた教育の量や質によるところが非常に大きく、そのような条件が生徒一人一人の「書く力」を左右すると思われる。Cummins (2000)の言うように、リテラシーにおけるダブルリミテッド現象は、アカデミックな領域に接触できないこと、特にL1で書くという機会がほとんど無くなることに起因している。L1によっても読み書きを行なう環境を整えば、L2が育つ間に、L1によって継続してアカデミックな学習を行なうことができる。L1を媒介として学齢相当の知識を蓄えていくことは、L2によるアカデミックな学習にも良い影響を与えるはずである。

## 7. 今後の課題

先に述べたように、マイノリティ児童・生徒の二言語による「書く力」を測る場合、来日時に身につけていたL1能力、母国で受けてきた教育内容、さらには日本での学習環境など、教育的背景に関するデータが必要である。本稿ではそれが不足していたため、ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象に陥ったケースの詳しい要因を探ることができなかった。実際、横断的調査を行なう場合、来日時の言語能力に関するデータを収集することは不可能に近い。よって、来日時から縦断的にL1・L2の作文能力の変化を追っていく研究が望まれる。これによって、母国で読み書きの教育を受けてきた場合とそうでない場合、それぞれにどんな問題が生じるのか、そしてどのような対策を講じればよいのかを探ることができるであろう。

## 参考文献

- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の「書く力」の発達-第1言語と第2言語による作文の観察から-」『日本語教育』第128号、pp.70-79、日本語教育学会
- 中島和子 (2006) 「問題提起『ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える』」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会第7回研究集会資料集』pp.1-4
- 中島和子、ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス-日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて-」ATJ Seminar 2001,

Heritage Panel Papers. (<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>)

湯川笑子 (2006) 『『セミリンガル』という概念の歴史的背景』『母語・継承語・バイリンガル教育研究会第7回研究集会資料集』 pp.5-8

Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In Malavi, L. & Dequette, G. (eds.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. pp.161-175. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ikuta, Y. (2006) Age of arrival and writing proficiency in the first language of young Brazilian learners of Japanese as a second language. *Studies in Language Sciences*. Vol.5, pp. 159-174. Kurosio Publishers.

Okazaki, T. (1999) Interrelationships between children's L2 acquisition, L1 maintenance, and interdependence. Paper presented for the symposium on "Minority Language Children in Japanese Schools," at the International Conference of Applied Linguistics (AILA), Waseda University, Tokyo, Japan. August 10, 1999.

---

<sup>1</sup>この現状を鑑み、2006年2月に母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)によって「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」という研究集会が開催された。ここで、公立小学校、託児所、私立の海外帰国子女受け入れ校、インターナショナルスクールにおける事例が報告された。

<sup>2</sup>「ダブルリミテッド／セミリンガル現象」という用語の定義・由来と用語をめぐる議論については中島(2006)、湯川(2006)で詳しく述べられている。

<sup>3</sup>64人のインフォーマントを、できるだけ人数が均等になるように4つのグループに分けた。滞在3年0カ月の生徒は「1～3年」のグループに含まれ、滞在3年1カ月の生徒は「3～4年」のグループに含まれる。

## ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える —日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題—

高橋 朋子 (大阪大学大学院生)

キーワード：ダブルリミテッド、「中国帰国」児童、BICS と CALP、母語

### 1. はじめに

1980年代後半以降、インドシナ難民、中国帰国者、日系ブラジル人労働者などのニューカマーの来日に伴い、日本の小学校に外国籍児童が急増した。日本語を母語としない彼らのために、小学校では「日本語教室」を設け<sup>1</sup>、教科学習についていけるよう日本語や生活指導が行われてきた。日常会話やある程度の読み書きができるようになると、子どもは在籍学級ですべての授業を受けるようになるというのがパターンであった。

そして、この数年ニューカマーたちの長期滞在、定住志向、結婚、就職などにより、小学校に在籍する外国籍児童に大きな変化が見られるようになった。それは、日本生まれの外国籍児童の増加である。先に述べた外国籍児童と異なり、日本のアニメやキャラクターになじんで育ち、日本の保育園で乳幼児期を過ごした彼らは、日常レベルにおける日本語会話力は日本人とほとんど変わらないように見える。それにも関わらず、学校現場では、「日常会話は問題ないのに、授業についてこれない」（西原 1996）という新たな問題が起こっている。編入児童のように、母語が教科学習理解の助けにもなり得ない。「日本語で言うても、中国語で言うてもわからへんみたい」（日本語教室の小山先生）というダブルリミテッド<sup>2</sup> 言語環境に育つ子どもがどちらの言語も生活年齢レベルに発達していない一時的な状態<sup>1</sup>になっているのである。彼らの存在は、これまでの編入児童を受け入れてきた日本語教育や母語教育の枠組みでは捉えきれない。そして、<sup>2</sup>でも述べるように、中国帰国者の子弟を指す「中国帰国児童」という名称にも大きく影響を与えている。

本稿は、日本生まれで日常の日本語会話に困らない中国帰国者三世・四世の子どもたちのダブルリミテッドの状態が、学校ではどのように現れているのかを明らかにした上で、その要因と支援のあり方を探ることを目的とする。

ここで中国帰国者を対象にした理由は、彼らの滞在が日系ブラジル人などのように出稼ぎを目的とする一時的なものではなく、今後も日本で日本語を主言語として使用し続



けていく「永住」であり、帰国の経緯および歴史的背景がいわゆる外国人児童生徒と異なる点にある。彼らにとって言語の問題は、学校での成功(宮島1999)ひいては将来設計に非常に重要であると考えられる点を重視したい。1年半にわたる小学校での参与観察とエスノグラフィーおよび言語判断力テストの結果をもとに、今後ますます増加する日本生まれの外国籍児童の抱える言語問題について考えてみたい。

## 2. 中国帰国者について

まず、中国帰国者について蘭(2000)を参考に、簡単に述べておく。

### 2.1 中国帰国者とは誰か

中国帰国者とはどのような人をさすのか。簡単に言えば、終戦時と戦後の混乱の中で中国東北部に取り残され、1972年の日中国交正常化後に、日本に帰国した「残留孤児」と「残留婦人」およびその家族、関係者を含めた人々のことである。中国帰国者のうち、中学・高校に通う子どもたちを「中国帰国生徒」、小学校に通う子どもたちを「中国帰国児童」と呼んで区別している。残留孤児を一世とし、その子どもを二世、孫を三世とするが、現在就学している子どもたちの多くは三世であり、観察している小学校では四世の子どもも数名在籍している。

なお、本稿で取り扱う日本生まれの子どもたちの場合には、「帰国」という名称が不適當ではないか、という批判がある。しかし、「帰国」ということばを取り去れば、子どもたちが背負っている歴史的背景が抜け落ちてしまう危険性が否定できない。そこで、「中国帰国」児童という語を新たにここで採用したい。つまり、これまで使用されてきた「中国帰国児童」が、親や祖父母の帰国に伴って来日した子どもたちであったのに対して、「中国帰国」児童とは、親や祖父母の中国から日本への帰国に伴い、その帰国後に日本で生まれた子どもたちと定義する。

### 2.2 中国帰国者の生活の現状

中国帰国者の生活は裕福なものではない。30年以上にわたる中国社会での生活によって文化的なベースが中国になってしまった帰国者たちは、移民家族が経験するような生活課題に直面した。ことばや生活習慣、風習の壁に加え、帰国者のほとんどが高齢であったため、中国での職業経験を生かすことができず、ことばを必要としない長時間の単

純労働に就くという職業の壁にもぶつかった。ほとんどの家庭が生活保護を受ける<sup>2</sup>という苦しい経済状況にあり、子どもの教育に関わる時間が非常に少ないのも特徴である。

### 3. 先行研究

外国籍児童や中国帰国者児童生徒に関する先行研究から、言語と学力の側面に着目したものを概観する。

#### 3.1 母語教育の視点から

編入児童生徒に対する言語教育は、日本語第一主義（太田 1996）、つまり母語を切り捨て、一刻も早く日本語を習得するというのが信条であった。日本語教室はその一例である。しかし、その後、第二言語を習得する上で、母語能力の維持、伸張がいかに重要かということが強調されはじめた。中島（1998）は、子どもの社会性の発達、感情や意志の伝達、知能の発達という3点から母語教育の重要性を訴えている。志水・清水（2006）もまたニューカマーの小学校を参与観察した結果から、母語能力の衰え、未発達は日本語能力の向上につながらないどころか、かえって阻害するものであると考察している。

#### 3.2 言語能力の視点から

2言語環境にある子どもの言語能力について、Cummins（1980）は、BICS（Basic interpersonal communicative skills）と CALP（Cognitive/academic language proficiency）に分けて考えるべきだとした。BICSは生活言語、CALPは学習言語とも訳されている<sup>3</sup>。

この2つのことばの関係は、以下の‘Range of contextual support and degree of cognitive involvement in communicative activities’（Cummins 1984）で表される。図1のX軸は文脈依存度を表し、左から右へその程度が高→低となっている。Y軸は認知力要求度を表し、下から上へその程度が高→低となっている。この図の4つの象限のうち、Aは最も認知力要求度が低く、文脈依存度が高いということになる。友達と遊ぶ、買い物をするなど、生活言語つまりBICSを使用して行う活動がここにあてはまる。一方Dは最も認知力要求度が高く、文脈依存度が低い象限で、教室での教科学習など、学習言語つまりCALPを使用する活動があてはまる。帰国児童たちはAにおける活動にはあまり問題があるように感じられないが、D

における活動には困難を感じているのである。

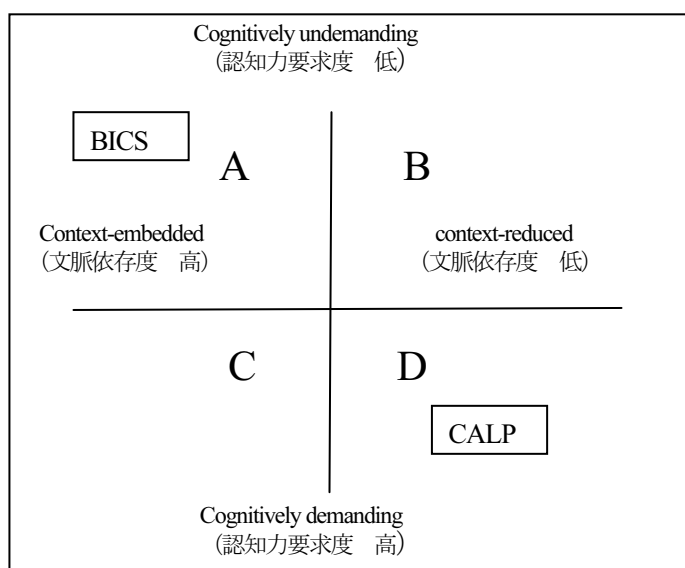


図1 言語能力発達モデル (Cummins 1984 をもとに作成)

BICSは1～2年で獲得できるが、CALPの獲得には5～7年かかるといわれ、子どもたちの日常会話は問題がないのに、授業についていけない現象を説明する上で重要な概念である。CALPの具体的な語彙の例として、山田(2004)は算数で使用される「何円」「等しい」を挙げている。日常生活では「いくら」「同じ」が使われるため、授業でこれらの表現が出てきたとき、帰国児童の子どもたちは意味がわからないという。つまり「いくら」「同じ」は生活言語レベルだが「何円」「等しい」は学習言語レベルなのである。このようなCALPの習得は、ニューカマーの子どもたちにとっては困難を極める。太田(2002)は、子どもたちが第二言語ゆえの不十分なことばの知識や生活経験および文化の違いから生じる語彙不足は深刻な問題であると指摘した。また宮島(1999)は、CALPをさらに、「抽象的学習言語」と故事来歴や文学などに由来する「歴史文化語」に分け、文化的背景を持たない子どもたちにとっては、これらの単語の習得は暗記しか方法がない非常に苦しい仕事であると述べている。

最近では、学校関係者の間でも、このBICSとCALPの存在が認知されはじめ、子どもたちが普通に話せるからといって授業理解に必要な日本語能力を習得していることに

はならないという認識が定着し始めた。が、具体的にどのような支援や教授方法が効果的であるのかは明確ではなく、今のところ、「内容重視 (content-based) のアプローチ」、岡崎ら (1997) の「教科・母語・日本語相互育成学習」や、JSL カリキュラム<sup>4</sup>などがあるが、全国的に実施されているわけではない。

### 3.3 教育社会学の視点から

宮島(2002)は、学習達成度に大きな差が生じているニューカマー生徒にインタビューを行い、親から子どもへ文化資本 (Bourdieu 1991) が継承されていないこと、地域に「ロールモデル」が不在であること、就学進路に対する動機が欠如していることなどをあげ、学業不振の要因としている。

文化資本が継承されない原因としては、親世代の厳しい就労条件→生活の生産・再生産＋言語の壁→子どもたちの教育への関与が希薄→親子関係のずれという図式が挙げられる。その結果、中国帰国者をとりまく地域環境では「ロールモデル」になるような先輩が育ちにくく、また子どもたちにとっては、将来設計が見えにくくなっている。就学進路に対する動機を持ちにくいのも当然であろう。

以上、3つの視点から先行研究を概観した。いずれも深刻で重要な課題を含んでいる。しかし、対象とされている児童は「日本語を母語としない」つまり日本語以外の母語が確立している児童であった。日本語ができなくても母語なら作文が書け、思考ができた。能力は年々低下しているとはいえ、母語なら親と会話ができた。中国帰国児童なら中国人、日系ブラジル人子弟ならブラジル人としてのアイデンティティがあったからこそ、新たな文化に直面し、葛藤して「揺れ」も経験した。本稿で対象にしている日本生まれの児童は、日常の日本語には問題がないが、そのレベルも家庭内の狭小な範囲にとどまり、十分発達しているとは言いがたい。その上に確立される学習言語も定着していない。一方、母語であるはずの中国語のレベルも家庭内での会話にとどまっており、リテラシー能力は非常に低い。また文化面では両方の文化を少しずつ体得しており、小学校に入学したからといって戸惑うこともない。先行研究で考察されてきたニューカマーの子どもたちの枠組みから大きく変化している児童なのである。先行研究の知見がそのままあてはまらないのは明白である。

また、先行研究において、言語の問題を語るとき、「CALP が定着していない」「学力不振」と指摘されながら、日本語能力や学力はどの程度低いのか、定着していないというのはどういう状況をさすのかが、中島 (2001) などを除いては、具体的な状況やテス

ト結果も示されないまま議論のみが進んでしまっているため、説得力を持たない。

本稿では、ダブルリミテッドという言語的な問題を抱えている日本生まれの子どもたちを対象に、客観的なテストの指標を提示しながら、学校生活という文脈で彼らの言語力を捉えていくことに意義があると考えられる。

#### 4. 研究対象の子どもたちと研究方法

本章では、参与観察を行った小学校と児童について述べる。関西圏にある政令都市、X市の郊外に、中国帰国者の集住する市営団地が立ち並んでいる地域がある。筆者が観察したひかり小学校（本稿における地名・人名はすべて仮名である）は、この地域最多の23名の帰国児童を抱える学校であり、センター校としての役割も担っている。学校の状態については、表1を参照されたい。

表1 観察した小学校の状況

|            |          |            |
|------------|----------|------------|
| 全児童数と帰国児童数 | 367名中23名 |            |
| 日本語教室      | 指導形態     | 取り出し・入り込み  |
|            | 教師数      | 常勤講師1名     |
|            | 放課後教室    | 有(主に低学年)   |
| 中国語教室      | 授業数      | 週に1時間      |
|            | 講師数      | 中国人非常勤講師1名 |

日本語教室を担当する小山先生は、ひかり小学校の日本語教室設置当初から帰国児童と関わってきたベテランであり、今年で11年目を迎える。「編入児童」から「日本生まれ」という帰国児童の変遷を、もつとも目の当たりで実感している教員の一人である。

特筆すべき点は、X市の小学校で唯一中国語教室が開かれていることであろう。これは、小山先生が、保護者との面談や、帰国児童が引き起こす万引きや家出という度重なる事件のたびに「親子がもっとコミュニケーションできていたら」と感じることから設けられたという。編入児童には「母語保持」教育の役割を果たしていたが、日本生まれの児童には、そこまでは求められていない。目的は、「中国語を話すことは楽しいという思いをもち、中国の文化を受け継ぐ自分が好きになるという、自分に誇りを持つ子どもを育てること」（ひかり小学校外国人教育研究資料 2006）である。授業は、編入児童へ

行われていた唐詩の暗唱や作文、新聞記事の読解などから大きく転換し、**Focus on Meaning (Long and Robinson 1998)** がベースとなったコミュニケーションの会話練習が中心である。

ある日の授業では、「お互いの好きなスポーツを知る」というトピックのもとで活動していた。カード提示→中国語であるいは日本語でスポーツの名前を言う→中国語で発音練習という順序で進んだ後、「じゃあ、二人組みになって好きなスポーツを聞いてみましょう」というペア練習に変わった。

聡美：你喜欢什么、、运动？（何のスポーツが好きですか）

正<sup>6</sup>：我喜欢篮球 你喜欢什么运动？

（バスケットボールが好きです。何のスポーツが好きですか）

聡美：我、喜欢、篮、篮球（私はバスケットボールが好きです）

それを聞いていた孟先生は、「みんな聞いて。友達と同じもの好きだったら、なんていったらいい？」と問いかけた。正が「我也！（私も〜）」と答えたのを受けて、孟先生が黒板に「也」（〜も）と板書し、発音練習を行った。

孟先生：じゃあ、好きなものがいっぱいあるときは？たとえば、我喜欢篮球

（私はバスケットボールが好き）それから 乒乓球（卓球）

亮介：和！（〜と）

文法説明や文脈のない機械的な文法練習に対して、意味重視で言語形式には注意を向けさせない指導法を **Focus on Meaning (FonM)** という。基礎的な中国語の文法を知らない彼らに対する授業は、このように **FonM** を中心に活動をしながらも、「也」と「和」のような語を導入し、文法形式を意識させるというものが多かった。もちろん誤用も多く、流暢に話せるわけでもない。また単語や文型もすぐに定着してはいない。この日の活動でもスポーツの名前を中国語で知っていたのは、編入児童である正だけであった。しかし、子どもたちは楽しそうに参加していた。簡単な会話練習の他には、『ファインディング・ニモ』などのビデオを中国語版で少しずつ観賞する、『白雪姫』などの絵本を読み聞かせる、中国の昔の遊びに挑戦する（例えば、日本とは形状の違う大きなコマを太い紐で吊り上げるなど）という活動も常時取り入れられている。「(中国語を)習っても使

うとこ(＝ところ)ないし(聡美)という子どもたちの現状も踏まえ、ひかり小での中国語教育は、中国語に「親しむ」ことが主な目的とされている。

次に、研究方法と期間について述べる。研究方法については、「人々の生活世界は文化的意味に満たされており、子どもの生活は社会的文脈抜きには語れない。一つ一つの行動や発話にはそれぞれ意味があり、長期的且つ包括的に捉えて解釈する必要がある」(箕浦 1984)という考えから、解釈的アプローチとエスノグラフィーを用いた。

観察は、2004年4月から2005年1月までの9ヶ月間、その後筆者の個人的な理由で一時中断し、2006年4月に再開した。それから同年8月までのべ1年4ヶ月にわたって、学期中は週1回のペースで小学校に通い、クラス授業の観察や児童へのインタビューを行い、夏休みや冬休みには集中的に通って先生へのインタビューを行った。在籍学級や日本語教室、中国語教室での授業、国際国流授業、始業式や学会などの行事、公開研究授業、部活動、教職員を対象とした外国人教育研修などに参加し、児童と給食を食べ、お昼休みには「かくれんぼ」や「凍りおに」をしてともに遊んだ。学校内では録音録画が許可されていないため、メモを取り、それをフィールドノーツとしてまとめた。

観察と並行してインタビューも行った。児童以外はICレコーダーを用いての録音が許された。協力者は、児童、校長、教頭、副教頭、担任教諭、副担任教諭(低学年のみ)、学びの先生(1年生のみ)、日本語教室担当教師、中国語教室担当講師、保育園の園長と担任保育士、保護者である。フィールドノーツとインタビュー記録を文字起こしして得られた資料をカテゴリー化してまとめ、データとした。

次に、ひかり小学校の子どもたちについて述べる。ほとんどの子どもたちが日本生まれとなっている。また入学前学歴を見ると、中国で生まれていてもごく幼い時期に来日し、日本で保育園生活を送った児童は、全体の約8割を占める。中国の小学校生活を経験したものは、わずか4名、それも高学年に集中しており、低、中学年の児童はまったく中国の学校文化を経験していない。5に登場する子どもたちの言語背景をまとめると、表2のようになった。全員日本の保育園での生活を体験しているが、麻奈と聡美は、3歳で来日するまで日本の父母の元を離れ、中国の祖父母の下で育てられている。母語は中国語であったが、3歳からは、家庭内が中国語、家庭外(保育園)では日本語という2言語環境で育っている。

表2 子どもたちの言語背景

| 児童名 | 学年 | 年齢  | 出生地 | 入学前学歴       | 家庭内言語    | 両親の日本語  |
|-----|----|-----|-----|-------------|----------|---------|
| 麻奈  | 1年 | 7歳  | 中国  | 3歳まで中→日の保育園 | 両親-中/妹-日 | 父-×、母-× |
| 聡美  | 1年 | 7歳  | 中国  | 同上          | 両親-中/姉-日 | 同上      |
| 優花  | 1年 | 6歳  | 日本  | 日本の保育園      | 両親-中/兄-日 | 父-△、母-△ |
| 真由  | 1年 | 7歳  | 日本  | 日本の保育園      | 両親-中/姉-日 | 父-△、母-× |
| 亮介  | 1年 | 6歳  | 日本  | 日本の保育園      | 両親-中/姉-日 | 父-×、母-× |
| 真里  | 2年 | 8歳  | 日本  | 日本の保育園      | 祖母-中     | 祖母-×    |
| 容子  | 4年 | 10歳 | 日本  | 日本の保育園      | 母-中      | 母-×     |

注1：聡美と麻奈は双子である

注2：両親の日本語力は、中国語教室の教師評価による。

(×-話せない、△-片言ならOK、○-意思疎通ができる)

## 5. 子どもたちの言語能力を考える

本章では、子どもたちの言語能力について記述していくが、はじめに学校生活の中の最も基本的かつ重要な場である在籍学級での状態を描写する。次に、客観的なテストの結果を示し、言語能力を一側面からだけではなく、多角的な視点で捉えたい。これは一種のトライアングレーションであり、「絶えざる比較」<sup>7</sup>という視点を取り入れることによってデータに厚みをもたせ、より客観的な結果を得ることを狙いとしている。

### 5.1 在籍学級での子どもたちの様子

子どもの様子を<書く><話す>などの技能に分けてみていくことにする。

<読む>

ある日の音読は、教科書の『ずうっと、ずっと、大すきだよ』<sup>8</sup>であった。真由は、「エルフは、せかいで いちばん すばらしい 犬です」と一字一字ははっきり読めているのに、「誰が出てきましたか?」と問われると、「えー」といったきり、黙ってしまう。ひらがなは「読める」が、文章としては「理解できていない」状態だった。

<書く>

1年生では、作文の前段階として「先生あのね」<sup>9</sup>ノートを書いている。今日あったことを先生にお話しするように書くという課題だ。亮介のノートを見てみる。

せんせいあのね、たいくがあんたね。はしりでおもしろかんたね。



「たいく」は「たいいく」、「あんたね」は「あったね」「おもしろかんたね」は「おもしろかったね」であろう。次は麻奈のノートである。

むかしのはなしでゆうほんおもでらいよんてこわいかんじしているせんせいのことおきくあとせんせいがおこることわしない。

(意味:「昔の話」という本を読んでもらって、怖い感じがした。先生の話聞いたあと、先生が怒ることはしない。)

亮介、麻奈ともに長音、促音、濁点などの表記の間違が見られる。話しているのを聞いていると全く問題がないのだが、やはり「書き言葉」の習得は難しいことがわかる。これらは、1年生5名にほぼ共通した間違いであるが、字については、聡美が「とても丁寧ですよ。きれいに書いています」と先生にほめられていた。

<話す>

「話す」という表現面では、自分の意見をまとめてそれを発表する、クラスメートの意見を聞いて感想を述べるなどの活動が苦手であり、クラスの中で「お客様」として座っているだけのことが多い。担任の先生が優花についてこんなエピソードを話してくれた。

朝の会で、お当番さんがきのうのことを1分ぐらいで話すんですけどね、優花ちゃんが「きのうご飯を食べました」って言ったんですね。で、ほかの子がね、「どんなご飯を食べましたか」って聞くとじーっとして何も、いわへんかって、また「ご飯を食べました」っていうんですよ。」それで、「みんなはおかずが何かききたいんちゃうかな」って助け舟を出したんやけど、今おもたら(=思ったら)おかずの名前が日本語でわからへんかったんかなー。

(2005年2月 ひかり小外国人児童教育研修で、「中国帰国」児童の言語能力、学習言語に関する筆者の報告を受けて、優花の担任が述べた感想)

麻奈に、「学校でいちばんいやなことはなあに？」と聞いてみると、

みんなの前で話すこと！もうぜったいいいや、ぜーったいいいや。

(2006年6月 インタビュー)

と返事が返ってきた。「なんで？」と聞いてもとにかく「いや」の一点張りであった。み

んなの前で話すということは、性格的に引っ込み思案であることも一因であるが、授業での発表は、彼らにとっては定着していない学習言語レベルの日本語が必要とされることから、消極的な様子が観察された。学習言語だけでなく、生活言語も不十分であるために、おかずの名前や遊びの名前さえも答えられず、立往生している姿もあった。その際には、クラスの他の児童のみならず、担任でさえもなぜ答えられないのかが疑問であったという。

麻奈や優花に限らず、1年半の観察期間において、帰国児童の子どもたちが、授業中に積極的に挙手して意見を発表する場面をほとんど見たことがない。たまに指名されても黙っているか、ごく小さな声で答えている。4年生の容子は「恥ずかしいし」と言っていた。「話す」ということは、子どもたちに極度の緊張を強いる活動なのである。

<聞く>

聡美は、先生の話聞いていないのかあるいは言われていることがわからないのか、ノートに答えを書く場所をまちがっていることが多い。「聡美ちゃん、ここに書くんだよ」と指摘すると、「あっ、まちがえた」と慌てて消しゴムで消したりするが、何度もそういうことが繰り返されるのを見ていると、先生の指示が理解できていないように思う。

真由に「先生の話、分かる？」と聞くと、「うーん、分かるけど、なんか分からへん」という答えが返ってきた。これは、生活言語レベルの日本語ならある程度は分かっているつもりだが、学習言語レベルになるとついていけない状態を子どもなりに表したものだと思う。1日中そんな状態でいすに座っているというのは子どもにとってどんなに苦痛であろうか。

また、1年生の6月ごろから、聡美は「いらないもの」<sup>10</sup>（かわいいシールつきの手帳など）をよく学校に持ってくるようになった。先生に「持ってきたらあかんで」と注意されていた。今思えば、授業中にあまり先生の話聞いていないと感じ始めた時期と合致する。授業内容だけでなく、授業の合間に先生がみんなに話している雑談さえ聞いていない。その内容は、昨日のテレビのことや、先生の幼少期の失敗談など子どもたちの興味関心を引くためのものが多い。他の子どもたちはおもしろがって笑うが、聡美はまったく無関心で、「いらないもの」で手遊びをして時間を過ごしていた。子どもたちの緊張をほぐしたり、関心をひいたりするためになされる先生の雑談でさえも聡美には外国語のように聞こえているのであろう。逆に言えば、「いらないもの」がないと、その時間をどうやり過ごしたらいいのか分からないのではないだろうか。

<理解する>

算数では、文章を読んで答えることが難しい。例えば計算ドリルの中にある「答えが5になるところを色でぬりなさい」という問題で、聡美は解答欄にある○に全部色をぬっていた。計算はできるが、文章を読んで問題の意図を理解するのは難しい。

2年の真里は、算数の単元「時計」の授業で、じっと座っていることができずきよろきよろしたり、手遊びをしたりしていた。授業が終わる数分前に急いで時計のプリントに取り組んだが、先生の話聞いていなかったの、できるわけがないのだが、「んん、なんかなー」と独り言を言いながら、右手で鉛筆をくるくる回すのに一生懸命だった。授業後、担任の先生に話を聞くと、

真里ちゃんはね、算数に弱いんです。字はとても上手に書くし、文もうまいんですけどね、ちょっとねー、算数はしんどいんですよ。

(2004年4月 インタビュー 真里の担任)

とのことであった。

音楽や図工などの時間は、日本語ができるかどうかはあまり関係がないと見なされ、一般にどの学校の外国人児童も特別な補助を受けることなく、参加するのが常である。しかし、観察したデータからは、それらの授業でさえ戸惑いを見せる聡美や亮介の姿が見える。

二人は、音楽の時間が苦手ようだ。特に初めての歌を歌うときは、教科書の歌詞を追うのがとても難しい。ある日の音楽の歌の時間に、二人の声が聞こえてこないの、近寄ってみるとなんとさも歌っているように見せるために、口だけパクパク動かして口パクをしているのだ。「今どこ、歌っているか、わからへんねん」という。1年生も後半になり、だんだん歌も複雑になっていくと、口パクすらせず、じっと下を向いているか、「いらぬもの」で遊ぶなどして時間をつぶしている様子が観察された。最初から歌に参加するのはあきらめているようにも映った。

楽しいはずの学校で、生活言語も不十分かつ学習言語としての日本語も定着していないために、授業についていけない子どもの様子が明らかになった。教師の話や教科書の言葉がわからないために、勉強がつまらなくなる→やる気がなくなる→座っていることができなくなる、さらに、友達とおしゃべりするようになる→別のことを始める→教室を出て行く、そして最後には不登校と負の連鎖を引き起こすことが危惧される所だが、ひかり小学校の子どもたちは、わかってもわからなくてもただじっといすに座っ

て1日を過ごしていた。鍛冶（2000）は、比較的幼い時期に来日した中国帰国者の子どもたちにセミリンガルが多く、彼らは中国で学校教育を受け「書きことば」「優等生文化」を身につけた編入の子どもたちとは異なり、成績などで自らがおかれた低い地位に対して不満を抱くこともなく、また自らの地位を向上させるための術も持ち合わせていないと指摘したが、ひかり小学校の子どもたちのほとんどがまさしくこの状態にあると言えるだろう。

では、クラスの中での友人関係はどうなっているだろうか。亮介は、教室内では、日本人男児4、5人といつもポケモンやムシキングといったキャラクターの話をして盛り上がっていた。1年の後半には、授業中にもふざける様子が見られ、先生から注意を受けるほどであった。給食中も隣の男児としゃべりながら楽しそうに食べていた。一方、麻奈や真由ら女兒は、あまり日本人の友人と関わりを持っていない。しかし、帰国児童同士で集っているときは、楽しそうにおしゃべりをしたり、本を読んだりしていた。毎日、国語の時間に取り出し授業を受けるために日本語教室に向う彼らに、他の児童が「いってらっしゃーい」と大声で手を振っているのが印象的であった。取り出し授業を受ける彼らを偏見の目で見ないようにと、学年の初めに小山先生がクラスの児童に、取り出し授業を受ける理由と内容を説明し、「元気に送り出してあげてね」とお願いするのだという。筆者が観察している限りでは、どのクラスにおいても、子どもたちは、帰国児童と日本語教室の存在を自然に受け入れているようであったが、そこで何が行われているかには関心がないようであった。また、担任は「今日は、日本語教室で何をしてきたの？」と帰国児童にたずねることはほとんどなく、「もっと日本語教室と連携して子どもの学習を支えるべきだった」という反省の声が、年度末の研修で多々聞かれたのは残念なことである。

帰国児童の子どもたちの学校生活は、総じて、学習についていけず、授業中にはつまらなそうな様子であったが、給食や清掃、休み時間には笑顔で過ごしていることが多かった。

## 5.2 言語能力テストの結果

次に、言語能力テストの結果についてみていくことにする。まず、ひかり小学校で毎年実施されてきた語彙力テスト<sup>11</sup>の結果と考察を、次に2006年度から新たに採用された日本語基礎レベル判断テストの結果を述べることにする。日本語基礎レベル判断テストを新たに実施することになった背景には、語彙テストの持つ次のような欠点を少しでも

克服した客観的なテストを実施したいという現場の思いがあった。欠点とは、文脈の中で語彙を捉えていないこと、質問を聞いて丸をするという一方的なテストで児童からの発話や働きかけが無視されていること、選択肢方式であるためまぐれ当たりも考えられること、語彙力=言語力ではない (Nation 2001) ことなどである。テスト実施の目的は、文脈の中の生きたコミュニケーションの道具としてことばを捉えた上で日本語力を判断することであり、間違っても子どもたちにラベル付けをするためではないことを強調したい。なぜなら言語力は流動的且つ可変的であり、一時の現象を固定化させて見ることは非常に危険だからである。では順に見ていくことにする。

### 5.2.1 語彙力テスト

#### 1) テストの概要

2004年10月、帰国児童全員に対して日本語教室の時間に一斉に実施された。このテストは、ものの絵がかかっている四択の解答用紙を使用し、先生が読み上げる4つの答えの中から、絵と同じものを選び、○で囲むというものである。所要時間は説明を入れて約30分である。

#### 2) テストの結果

1年生5名の語彙力テストの結果をまとめると、表3のようになった。

表3 5名の語彙力テストの結果 (2004年10月および11月実施)

| 児童名 | 日本語(生活年齢)    | 中国語(生活年齢)   |
|-----|--------------|-------------|
| 聡美  | 4歳5ヶ月(7歳2)   | 4歳2ヶ月(7歳3)  |
| 麻奈  | 4歳5ヶ月(7歳2)   | 4歳2ヶ月(7歳3)  |
| 優花  | 4歳6ヶ月(6歳9)   | 4歳2ヶ月(6歳10) |
| 真由  | 5歳4ヶ月(7歳6)   | 4歳0ヶ月(7歳7)  |
| 亮介  | 6歳11ヶ月(6歳10) | 7歳6ヶ月(7歳0)  |

注3: 生活年齢の7歳2は、7歳2ヶ月を表す。

予想されたように、麻奈をはじめとする女兒4名が明らかに両言語とも生活年齢レベルに達していない、つまりダブルリミテッドの状態に陥っていることがわかる。亮介だけが生活年齢であったのだが、この違いはどこからくるのだろうか。

表3の言語背景を見た限りでは、彼らの違いは明確に浮かび上がってこない。麻奈と聡美は前述したように、3歳までを中国で過ごした後、生活の拠点が日本に移ったこと、

次のインタビューにあるように、両言語に対して質的、量的に適当なインプットがなかったこと、文化資本がなかったことから、どちらの言語も生活年齢に発達しなかったのではという予測が立つ。

私とお父さん(=ご主人)が二人に話しかけるのは、中国語です。お父さんは夜勤が多くて、子どもたちとあまり接していません。私たちは日本語ができません。仕事が忙しくて、二人はテレビを見たり、遊んだりして過ごしました。絵本? (あるかと聞かれて) ないです。中国語も日本語も読んだことはありません。保育園でも問題がなかったようですが、あまりしゃべらないと言われてました。でも私も忙しくてあまり先生とも話さなかったです。

(2004年5月 インタビュー 麻奈と聡美の母親)<sup>12</sup>

### 3) ダブルリミテッドになってしまった要因

なぜ女兒4名は、ダブルリミテッドになってしまったのか。これまでの観察データから考えうるいくつかの要因がある。まず、幼少期の言語環境である。麻奈と聡美は、生活言語を獲得すると言われている幼少期に養育者と養育場所、社会での言語が大きく変化している。中国語は3歳までの語彙であり、日本語は3歳からの語彙である。しかし、他の女兒2名が日本で生まれ、ずっと日本で成長してきたにもかかわらず、ダブルリミテッドになっていることから、本データでは決定的な要因になり得ない。

次に、帰国児童グループが、女兒4名、男児1名という性別の構成比であることだ。6歳にもなると男女の意識の違いも現れ、また遊び方や時間の過ごし方が異なってくる。他の4名が、トイレにまで手をつないでいっしょに行くほど常に群れているのに対して、男児1名である亮介は、日本人の友人と行動するしか方法がなかったのだろう。「中国帰国」児童同士のコミュニケーションに使われるごく狭い範囲での日本語に比べ、日本人との友人関係の構築から亮介が体得した日本語の語彙量や質ははるかに貴重であったと思う。性別の構成比が彼にとってはプラスに働いたと言えるだろう。

また「自分だけの得意分野」(高橋 2006)があるかどうか大きい。亮介は、「昆虫博士」といわれるほど昆虫好きで、虫の名前、育て方など話し出したら止まらない一面がある。亮介にとっては「存在証明」(石川 1992)をかけたトピックと言えよう。国語の授業での「ことばさがし」では、筆者が聞いたこともないような虫の名前が、亮介の口から聞かれ、みんなで「何、何?」ということもしばしばであった。一方、他の女兒

は口数も少なく、4名で群れてはいるが、特に何かの活動をしているわけでもない。また「これは誰にも負けない」という分野がないことも積極的に話ができない要因の1つと考えられる。

最後に兄弟の有無との関係である。麻奈と聡美は、兄姉がいないため、家では二人で時間を過ごしている。優花には4つ上の兄が、真由にも4つ上の姉がいるが、小学校の高学年になると友人や自分の遊びを優先し、弟や妹にあまりかまわなくなる子どもが多いという。つまり家でも兄弟同士でコミュニケーションをとることがあまりない。しかし、亮介の姉は、すでに中学生になっており、次のインタビューに見られるように、逆に「かわいい弟」の存在がうれしいのか、宿題や遊びや友人関係などまるで母親のようにかまっているという。それも日本語で接している。すでに訛りがない日本語を駆使できるようになっている姉から、日本語のシャワーを浴びて亮介の日本語力は発達したのではないかと考えられる。

言語力のテストからは外れるが、亮介が1年生の6月に、3年生の男児に顔を蹴られて血だらけになる事件があった。次の日、学校に泣きながら飛び込んできて「亮介をやったんは誰や！うち(=私)が殴ったる(=殴ってやる)」と怒鳴ったのはこの姉であった。

莉奈お姉ちゃんは、亮介がかわいくてかわいくて、毎日世話を焼いてますよ。宿題もちゃんと見てるし、分からないところは教えてるみたい。学校のプリントもお姉ちゃんが読んで持ち物とか、そろえてます。

(2004年5月 インタビュー 亮介の母親)

まとめると、本研究の対象児童に関しては、ダブルリミテッドの要因として、①文化資本を含む幼少期の家庭環境、②得意分野の有無、③グループ内での性別の構成比、④日本語で世話をする兄姉の有無が考えられる。しかし、言語獲得については、社会的要因や心理的要因など複合的な視点からの考察がなされるべきであり、一般化することはできない。本研究の対象児童に関しての考察にとどめておく。次に、日本語基礎レベル判断力テストの結果をしてみることにする。

## 5.2.2 日本語基礎レベル判断力テスト

### 1) テストの概要

テストには、開発されたばかりの「補習授業校のための日本語力判断基準表および診断カード」<sup>13</sup>を使用した。行ったテストは、次の2種類である。

#### ① 日本語基礎レベル診断

A4サイズの絵（休み時間の教室の絵で、10人の子どもたちと先生が話したり、本を読んだりしている）を見ながら筆者の問いに答える。質問はチャート式になっており児童の回答によって次の設問が異なる。その後、その絵について簡単な文章を原稿用紙に書く。

#### ② 国語科の「読む」テスト

文章を読んで答える読解テストである。

①のテストは、筆者が個別にマンツーマンで行った。一人当たりの時間は約10分である。②のテストは、①のテストが終了した児童から、日本語教室の小山先生の協力を得て別室で行った。テスト間の私語は禁止されていた。学年にもよるが、平均時間は15分である。

日本語基礎レベル診断は絵を見ながらの質疑応答であるため、「聞く」タスクも含んでいると考える。これにより、「聞く」「話す」「書く」「思考する」「表現する」などの項目を網羅していることになる。

日本語基礎レベル診断の評価表について述べておきたい。レベルは1～7までであり、7は日本語にまったく問題がないレベルであるが、本テストでははずされている。重要な点は、レベル4が在籍学級の国語の授業に参加できるかどうかの分かれ目になるということである。レベルごとの日本語力は表4の通りである。

表4 日本語基礎レベル診断評価リスト

| レベル | 日本語の状態   |
|-----|--|
| 6～  | ほぼ問題がない  |
| 5～  | 辞書など語彙を確認する方法があれば、国語科の授業が理解できる。                      |
| 4～  | 知らないことがたくさんあり、会話や作文では文型の乱れも多いので、別途理解を深めるための援助が必要である。 |
| 3～  | 国語科の学習にはかなりの困難が伴う。文型や対話の基礎指導が必要である。                  |



では結果を見てみよう。次にあげる表5は各児童の総合評価である。次にその評価にいたった根拠であるチェックシート（問いと回答）から特筆すべき点を提示し、言語背景や性格を考慮した上で、日本語レベルについて考察を加えたい。

## 2) テストの結果

5名とも毎日1時間、日本語教室において日本語プラス国語の補習授業を抽出という形で受けている。

表5 基礎レベル診断評価テストの結果

| 児童名 | 日本語基礎レベル | 絵を見て文を書く | 読解     |
|-----|----------|----------|--------|
| 聡美  | レベル4     | レベル4     | 1/3の正答 |
| 麻奈  | レベル3     | レベル4     | 正答なし   |
| 優花  | レベル3     | レベル4     | 正答なし   |
| 真由  | レベル3     | レベル4     | 2/3の正答 |
| 亮介  | レベル4     | レベル3     | 正答なし   |

日本語の基礎レベルは、5名ともレベル3～4のあたりに集中している。1年生のときに行った語彙力テストで日本語が生活年齢相当だった亮介もこのテストでは、レベル4、つまり在籍学級での授業は困難を伴うレベルであった。設問のうちの1つ、「左から5番目、上から2番目のロッカーには何が入っていますか。」という問題では、「左から～、上から～」の意味がつかめないために誤答が見られた。また、絵を見て文を書くテストでは、「ずこうおしてる人とか本をよんでいる人もいます。人とおしゃべりしてもひといます。」という文がみられるが、「を→お」「してる→しても」などの表記上の問題のほか、図工や人など3年生で既習の漢字を積極的に使用していないこともわかった。読解テストの結果を見ても国語の学力が身につけているとは言い難い。亮介は、語彙レベルこそ生活年齢相当であり、本テストでも基礎レベルは4という診断であったが、その上に確立される学力言語が十分発達していないようだ。特に「書く」「読解」の力が定着していない。

麻奈、優花、真由の3人はそろって基礎レベルがレベル3、絵を見て文を書く問題ではレベル4であった。聡美は両レベルともレベル4であったが、他の3名と比べて読書量が多いためではないか、と推察される。

ダブルリミテッドの子どもたちへの支援を問われて、Cummins (2006) は「多読」と「書き言葉の習得」を、山田 (2004) は「本の読み聞かせ」を挙げているが、聡美は

その好例だといえよう。「学校でいちばん好きな時間は？」という筆者の問いに、聡美は「本を読んでいるとき。他の時間はキライ。」と答えている。また「どんな本が好き？」との問いには、「お姫様の本」と言ってかばんから「グリム童話」の本を見せてくれた。日本語教室の本の貸し出しリストにも聡美の名前が並んでいる。

共通して見られる傾向は、「聞いて答える」問題では流暢に答えることができているが、必ずしも正答ではないこと（流暢さだけに捉われると、さも日本語が問題ないように捉えられてしまう）、どの子どももまだ在籍学級で国語の授業を受けられるほどの日本語能力を持たないこと、「書く力」が弱いこと、「読解力」がほとんどないことが挙げられる。

## 6. 考察

在籍学級での様子と2種類のテストでの結果を考察することによってまた新たな問いが生まれる。本稿の対象児童の女児4名は、語彙テストでは、ダブルリミテッドの状態にあり、日本語判断力テストでは、学力が伸び悩んでいる状態にあることが示された。思考言語としての母語が発達、確立されていない場合、第二言語での学力は伸びないという Cummins の仮説から示唆されるように、「母語（＝中国語）が発達していないからだ、母語を伸張させればよい」と言えるのだろうか。両言語とも十分に発達していない場合、学校言語でない母語の中国語を伸張させ、日本語能力や学力に転移させるという理論に立つその方法で、子どもの学校生活および授業に追いつけるのだろうか。卒業までに進路を選べるぐらいの力がつくのだろうか。誰が、どんな方法で、いつ行えばいいのだろうか。親にその時間やノウハウがないことは、これまで見てきたとおりである。

本稿の考察として、筆者が強調したいことは、「中国帰国」児童への言語支援は、「中国帰国児童」に行われてきた「母語の発達が日本語に転移」を目指したものでなく、「日本語の生活言語を十分に獲得させ、学習言語を定着しやすくする」という方向が望まれるのではないだろうか、ということである。両言語とも生活年齢相当でない場合、理論上は可能であっても、母語を維持、伸張させる努力は想像以上に大変であり、また家庭内でしかその使用場所が保障されない場合には、子どものモチベーションが保ちにくい上に評価もしにくいという欠点がある。子どもの学習喚起にはモチベーションが大きく関与する。「日本語を主言語と捉え、日本語での生活言語の再獲得と伸張、その上に確立する学習言語の定着促進、さらに学力保障」を目指すという、これがダブルリミテッドの状態にあり、且つすでに学校生活にその身を置いている子どもたちへのもっとも有益な

支援のように思われる。

しかし、母語とは、「子どもが会おう初めてのことば」であり、「親と子の絆を作るのに大事な役割をすることば」(中島 1998)である。学校で使用しないからといって、生活年齢相当に発達していないからといって切り捨ててしまえるものではない。母語の切り捨ては人間性の切り捨てである。中島もいうように、子どもたちは、中国語を母語として押し付けられるのではなく、その言語や文化を受け継ぐ継承語として学び続けていくべきであり、またその支援のための制度づくりは今後の大きな課題である。

次に、亮介は、語彙テストによって両言語とも生活年齢相当であったにもかかわらず、学力不振の状態にあることがわかった。それはなぜか。これが2つ目の問いである。日本人の子どもと同じように、「本人が努力していない」という個人化(志水 1999)された問題なのか。あるいは、「中国帰国」児童という、歴史的背景を背負ったがゆえの問題なのであろうか。「日本の子どもでも低学力の子どもはいる」と現場の教師は反論するが、帰国児童の子どもは、親が持つ言語的背景が違うことを改めて認識するべきであろう。つまり、学習するというハビトゥス<sup>14</sup>(Bourdieu 1991)が親から子どもに継承されにくく、文化資本も不十分であるという現実だ。亮介の母親は、筆者に絵本の読みきかせや本、パズル、ブロックなどの購入の有無を問われて次のように答えている。

絵本の読み聞かせはしたことがないです。ピンイン<sup>15</sup>カードもない。宿題は、わたしが見ても分からないし、学校にまかせてます。お姉ちゃんそうやってきたし。

(2004年5月 インタビュー 亮介の母親)

子どもの学校生活は、子どもの力だけでは成り立たない。勉強するには、えんぴつやクーピーの文具を揃えてやり、体育をするためには、体操服を洗って持たせる必要がある。国語の本読みが上手になるには、毎日の音読の宿題をきちんと聞いてやり、認めのはんこを押してやらねばならない。子どもの学力が低位で心配なときには、宿題を見てやったり、話を聞いてやったりする必要がある。残念ながら、帰国児童のほとんどがそのような境遇にない。そこには経済的な事情もあろう。文化事情の違いも考慮する必要がある。決して日本の子どもと同じ枠組みで捉えることはできないことを改めて認識する必要がある。

日本生まれの「中国帰国」児童の言語状態、学力の状態を受け止め、その要因を認識す

ることによって、新たな支援のあり方を探ることを今後の課題としたい。

## 7. おわりに

本稿では、日本生まれの「中国帰国」児童が抱えている問題を、フィールドワークでの観察とテストの結果から、複合的に考察し、日常会話には困らない子どもたちが実は学校生活で苦しんでいるという様子を明らかにした。その現状と要因、そして今後の支援について、子どもたちを取り巻く関係者が正しく認識し、支援を含めて対応していきける環境づくりが早急の課題である。今後、日系人労働者やインドシナ難民の子弟など、日本生まれの外国人児童の増加が予測され、中島（2006）は「セミリンガル乱造時代がやってくる」と警鐘を鳴らしている。本稿が、日本生まれの外国人児童に対する日本語教育、母語・継承語教育、そして日本人児童を含めた学校教育のあり方に一石を投じることができれば幸いである。

### 参考文献

- 蘭信三（2000）「パリアとしての中国帰国者」蘭信三編『「中国帰国者」の生活世界』行路社 pp.1-19
- Bourdieu,P. & J.Passeron（1970）*La Reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Les Editions de Minuit. (=1991 宮島喬訳『再生産—教育・社会・文化』藤原書店
- Cummins, J.（1980）*The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and optimal age issue. TESOL Quarterly*. 14 (2), pp.175-187
- （1984）*Bilingualism and Special Education. Clevedon, England; Multilingual Matters.*
- （2006）*Language Diversity in Schools: Helping All Students to Succeed Academically*. MHB 研究会「ダブルリミテッドを考える」名古屋外国語大学 講演配布資料
- ひかり小学校外国人教育研究資料（2006）「一誇りと自信をもって生きていく子どもを目指して—」平成18年度研究発表会
- 石川准（1992）『アイデンティティ・ゲーム—存在証明の社会学』新評論
- 鍛冶致（2000）「中国帰国生徒と高校進学—言語・文化・民族・階級—」蘭信三編『「中国

- 帰国者」の生活世界』行路社 pp.233-290
- Long, M.H. and Robinson, P. (1998) *Focus on form: Theory, Research, and Practice*. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 箕浦康子 (1984) 『子供の異文化体験』新思索社
- 宮島喬 (1999) 『文化と不平等—社会学的アプローチ』有斐閣
- (2002) 「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」 宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会 pp.119-144
- Nation, I.S.P (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法』アルク
- (2006) 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」第7回MHB研究会資料集、名古屋外国語大学 pp.1-4
- 中島和子・ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックスー日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえてー」  
<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>
- 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』2月号 pp.67-74
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003) 「『教科・母語・日本語相互育成学習』は日本語学習言語能力の養成に有効か」お茶の水女子大学人文科学紀要、第56巻 pp.63-73
- 太田晴雄 (1996) 「日本語教育と母語教育—ニューカマーの外国人の子どもの教育課題」宮島、梶田編『外国人労働者から市民へ—地域社会の視点と課題から』有斐閣 pp.123-143
- (2002) 「教育達成における日本語と母語 日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会 pp.93-118
- 志水宏吉 (1999) 『のぞいてみよう！今の小学校—変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂
- 志水宏吉・清水睦美 (2006) 『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- 高橋朋子 (2006) 「中国帰国者三世・四世の教育問題—ダブルリミテッドの子どもたち—」中国残留孤児の叫び—終わらない戦後』勉誠出版 pp.172-176

山田泉 (2004) 「多文化多言語主義と子供の発達」『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房 pp.129-162

<sup>1</sup>外国籍児童の人数によっては教室が開かれないこともある。ひかり小学校(仮名)のある京都府X市では、1校での在籍人数が10名を超えるごとに1名の常勤講師が加配されている。

<sup>2</sup>2006年4月現在、約8割の帰国者家庭が生活保護を受けている。

<sup>3</sup>太田(2002)は、BICSとCALPを各々「社会生活言語」「学習思考言語」と訳した上で、子どもたちの言語習得を考察するにあたっては、この2種類の言語を区別して捉える必要があると述べている。

<sup>4</sup>平成15年に文部科学省が提唱した日本語を第二言語として学ぶ子どもたちへの日本語による教科指導のカリキュラムのこと。

<sup>5</sup>平成8年～11年 中国等帰国孤児子女教育研究協力校、平成18年～現在まで帰国外国人児童生徒教育支援体制モデル事業センター校に指定されている。

<sup>6</sup>正は1年生の終わりに中国から編入してきたため、3年生の観察データから登場している。編入児童だけあってほかの4名に比べ、中国語での会話能力は非常に高い。

<sup>7</sup>いろいろなソースから得られた情報を比較・分析してグランデッド・セオリー〔データから生まれる理論〕を導こうとする作業をいう。トライアンギュレーションとは、異なる手法を用いるなどして研究の妥当性を高めることをいう。

<sup>8</sup>光村図書1年国語上『ずうっと、ずっと、大すきだよ』ハンス＝ウイルヘルム作

<sup>9</sup>日記形式で書き出しが「先生あのね」で始まることからそう呼ばれている。

<sup>10</sup>匂い付きの消しゴムやシールなど、学校生活に不要なものや持って来てはいけないものをさす。

<sup>11</sup>「PVT (Picture Vocabulary Test) 絵画語彙発達調査」(日本文化科学社 1991)を使用。なお、中国語版は中国語教室の講師によって翻訳されたものが使用されてきた。

<sup>12</sup>インタビューは中国語で行われた。日本語訳は筆者による。

<sup>13</sup>神戸大学発達科学部附属住吉校国際教育センター(文科省委嘱事業2005)を使用した。本テストについては、フィールドテストが行われておらず、標準化もされていないため、判断基準としてはあいまいであること、対象が補習校日本人児童で日本語が外国語である子どものためのテストではないことを問題点としてあげ、今後の課題とする。

<sup>14</sup>社会的に獲得された性向の総体のことで、人間が社会化されるメカニズムをさす概念である。社会は、一方に書籍や制度などのように物象化した社会と、他方にハビトゥスという形で身体化された社会の二つの側面を持っている。家庭教育において、幼児は親に教えられたことを学ぶと同時に学び方そのものを身体化させ、次に学ぶ内容を受け入れるかどうかを決定づける性向を獲得する。

<sup>15</sup>中国語の発音記号のこと。例えば你好は[ni hao]と表記される。

# ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究 - 4年半の日本語指導、言語テスト、言語環境調査から -

滑川恵理子 (お茶の水女子大学大学院生)

Eriko1549@aol.com

キーワード：母語、幼少期入国児童、ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象、  
組み合わせ指導法、自分のことば

## 1. はじめに

成人が第二言語の環境下で生活することになったとして、第二言語の習得が進まないことはあっても、第二言語の学習によって第一言語、すなわち母語が後退するとは考えられない。ところが、母語が形成過程にある子どもの場合、第二言語の環境下に入ることによって母語が伸長しなくなる、あるいは喪失する危険性すらあることが1970年代に明らかになった<sup>1</sup>。母語が未発達の子どものために第二言語の習得は必ずしも明るい未来を約束するばかりではないのである。

## 2. 研究の背景

「しきい理論」(Cummins 1978)では、バイリンガルのレベルを2つのしきいで3つの段階に分け、子どもの認知面とバイリンガリズムの関係を説明している(図1)。子どもの両言語の言語能力が2つのしきいのうちの高い方(図1の「第2のしきい」)をこえると、子どもはバイリンガリズムによって認知的に恩恵を受けることができる。しかし、同年代の子どもと比べて両言語において言語能力が不十分で低い方のしきい(図1の「第1のしきい」)に達しない場合、バイリンガリズムによって認知的にマイナスの影響を受けるといふ。この認知的にマイナスの影響を受けている子どもが「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の状態にあると考えられる。バイリンガリズムの環境下にある子どもの言語の発達を必ずしも楽観できないのは、母語を喪失する恐れがあるだけでなく、第二言語の発達の面でも「第1のしきい」をこえることができないという「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の状態に陥る危険性があるからである<sup>2</sup>。そして、もし、このような「ダ

ブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の状態に陥ってしまった場合、子どもが就学後に様々な困難に遭うことが推測され、特に研究の進展が求められる問題であると言える。

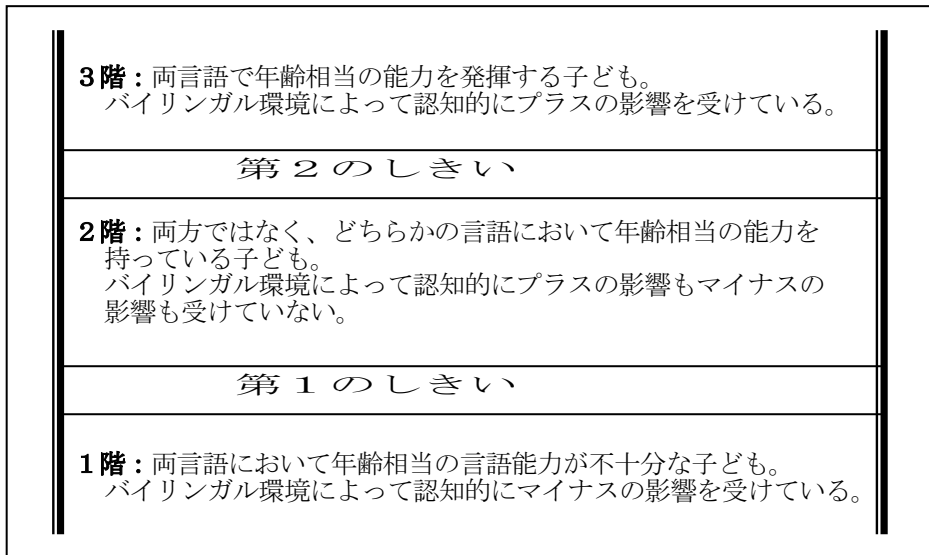


図1 しきい理論

(Cummins 1978 の理論を図示したベーカー 1996:165 の図をもとに作成)

しかし、国内の子どもを対象に、「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」に焦点を絞った研究はこれまで見られず、いくつかの調査研究の一部でこのような子どもたちに言及している例を見るのみである。例えば、日本在住のポルトガル母語の小・中学生を対象に二言語の会話力調査を行った中島 & ヌナス (2001) では、日本で継承語教育が確立されない中、母語での就学経験がなく母語読解力を獲得するチャンスがないまま成長し、日本語会話力においても学習言語の領域まで到達できない子どもたちの存在に言及している。また、日本在住の中国語母語の小・中学生を対象に二言語の作文力 (会話力) を調査した河野 (2004) と穆 (2005) においても、年齢が低い時期に入国した子どもで日中両言語の発達において伸び悩んでいるケースが見られるとしている。これらの調査研究の結果に共通するのは、入国年齢が低く母語での就学経験のない子どもは、入国年齢が高く母語での就学経験がある子どもより母語喪失の危険性が高く、同時に第二言語の発達の面でも不利



になることがありうるということである。これらの結果から、母語が未発達の年齢で入国したことと、「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」とに何らかの関係があるのではないかと考えられる。

### 3. 研究目的

前章にて、「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の例と推定される子どもに言及しているいくつかの調査研究に触れたが、これらはいずれも横断的調査である。横断的研究は子どもたちの言語発達の全体像を捉えることができるが、一方で、成長過程にある子どもの言語発達の一時点しか捉えることができないという限界がある。よって、発達段階にある子どもの言語能力の成長や衰退などの変化を詳細に捉えるために、縦断的研究も行われるべきである。

そこで、本稿では、4年半の日本語指導の記録をもとに、ある入国年齢が低い子ども(=「幼少期入国児童」)Aの日本語の力と学習の実態について縦断的な記述を試みる。さらに、日本語だけでなく母語の実態も把握するため、母語の口頭能力テストと家庭の言語環境調査の結果も踏まえて、その子どもが「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の一例に相当するかどうか検討する。

なお、本稿は1人の子どもを対象とするもので、一般化を目指すものではない。しかし、1人の子どもの縦断的なデータを詳しく追うことは、学校や地域での学習支援のあり方や家庭への働きかけについて示唆を得るために非常に重要であると考える。なぜなら、子どもの入国年齢や滞在月数を変えることはできないが、子どもに対する学校や地域、そして家庭での様々な支援は、人の意志や努力によって変えられるものであるからである。

### 4. 子どものプロフィールと日本語指導の概要

実態の記述に入る前に、ここで、Aのプロフィールや日本語指導の概要などについて触れる。

#### 4.1 Aのプロフィール

- ・男児、1995年生まれ、現在(2007年1月)11歳、小学5年

- ・ 日本政府が難民受け入れを認めているインドシナ3国の中の1国出身（家族全員が同国人）
- ・ 2000年5月（満5歳になる直前）難民の家族として入国
- ・ 約1年自宅近くの公立保育園に通った後、2002年4月公立小学校に入学
- ・ 同居している家族は父、母、姉（高校1年、18歳）、妹（3歳）  
なお、家庭の言語環境については、第6章にて詳しく触れる

## 4.2 日本語指導の形態

就学にあたり保護者から「Aの日本語が心配だ」という相談があり、小1の5月から教育委員会派遣の非常勤の日本語講師（職名は日本語指導協力者）である筆者による日本語指導が始まった。筆者は当時Aの姉の日本語指導も担当していた。当初から母語を使用せず日本語のみで対応した<sup>3</sup>。一対一の個別指導（取り出し授業）を基本に、小3の2学期からは適宜「入り込み授業」も加え、現在（2007年1月）も継続している。

## 4.3 日本語指導の時間数（小1～小5）

就学当初、週1日各1時間でスタートしたが、小1の11月以降週2日各1時間となった。その後、小2進級時に週2日各2時間に増え<sup>4</sup>、現在までその時間数が続いている。Aの学習の遅れが心配されたため、筆者を含む学校側と教育委員会が協議の上、これまで2回、時間数が増やされた。

## 5. 学習の実態—4年半の日本語指導から

第5章では、これまでの学習の実態<sup>5</sup>を、第Ⅰ期：様々な読み書き練習（小1～小2の9月）、第Ⅱ期：教科学習の開始（小2の10月～小3の終わり）、第Ⅲ期：現在の学ぶ力（小4～小5の10月）のように大きく3つの時期に分けて記述する。

### 5.1 第Ⅰ期：様々な読み書き練習（小1～小2の9月）

#### 5.1.1 就学当初のAの様子

Aが居住する自治体では、就学に当たり何らかのかたちで母語や日本語のレベル

をテストする制度はないため、Aの就学当初のことばの力を示す客観的な指標は残っていない。筆者が書いた日本語指導の当時の記録によると、Aのことばの状態について次のように記してある。まず、Aが姉と一緒にいる時に母語で発話したという記録は見られず、次に日本語の話す力については、日本語の誤用が目立ったという記録もない。日本語でことばのやり取りができていたが、就学したばかりでまだ幼児さが目立ち、落ち着いて勉強ができない、という状態であったということが記されている。

一方、小1のクラス担任の就学当初の所見は、生活面では友だちとのトラブルや逸脱的行動は特になく、日本語の指示に従っているが、学習面については数字以外の文字が全く分からない、授業中挙手するのだが当ててみると答えられず口ごもってしまう、ということだった。保育園に約1年間通っていたこともあり集団生活に大きな問題はなかったのだが、学習面では就学当初から心配な様子を見せていたと言える。

数字だけはクラスで習ってすぐ覚えられたものの、平仮名の読み書きができない状態では、算数の単純な計算問題以外にクラスで参加できる学習活動は少なく、必然的に授業中「ボーッとしている」ことが多くなる。そのため、日本語指導の当初の目的は文字の読み書きを覚えてクラスでの学習に参加できるようになることとなり、様々な読み書きの練習に取り組んだ。

### 5.1.2 平仮名の練習

平仮名の練習では、外国人児童向けの教材や教具の他、手製の文字カードなどを使用し、主に名詞の単語で練習した。当初は、文字カードを提示してAに発音させ、いったんその文字を読めるようになるのだが、他の活動をはさんで何分か後に再度同じ文字カードを提示すると、さっき読めたのにもう分からなくなってしまう、ということの繰り返しだった。

表1 小1の1年間の平仮名清音の習得の様子

|                  |                                  |
|------------------|----------------------------------|
| 指導開始時/2002年5月    | 一度導入した平仮名を何分か後に再提示すると覚えていない状態    |
| 夏休みに入る前/2002年7月  | 物と文字と発音が一致したのは「て(手)」と「め(目)」の2字のみ |
| 冬休みに入る前/2002年12月 | 「と」「ぬ」「お」「ん」以外、ほぼ安定して読めるようになる    |
| 1年終了時/2003年3月    | 清音だけの語「いぬ」「にわとり」などが単語単位で読めるようになる |

表1は小1の1年間の平仮名清音の習得の様子である。通常国語科では、小1の夏休み前に平仮名の学習を終え、夏休みに平仮名で絵日記程度の作文が書けるようになることを目指す。しかし、表1にあるようにAが夏休み前に習得できたのは「て(手)」と「め(目)」の2文字に止まり、その標準から大きく遅れていたことがわかる。しかし、読み書き練習を継続するうちに、非常にゆっくりではあるが、少しずつ平仮名を習得していったことは確かである<sup>6</sup>。

### 5.1.3 語彙の少なさ

語彙の少なさもAの弱点の一つである。例えば、『くもんひらがなカード』の付録『ことばのえほん』に載っている平仮名表記の単語について、次のような記録がある。

- ・小1の1月、分からなかった語  
あひる／おたまじゃくし／きしゃ／せんぬき／かぶとむし／たいよう／  
つばめ／みつばち／てるてるぼうず／なし(梨)／はくちょう／ぬいぐるみ／  
むぎわらぼうし／めだまやき／もぐら／もくば(木馬)／ひよこ
- ・小2の5月、上記の語のうちで引き続き分からなかった語  
むぎわらぼうし／もくば(木馬)

この記録から、Aは小1の終わりから小2のはじめにかけて、未学習だった語彙を獲得していったことがわかる。一方で、同じ時期(小2の5月)に、<「低い山」を「小さい山」、「短いえんぴつ」を「小さいえんぴつ」と言った。>という記録があり、形容詞については獲得が遅れていたことが窺える。

### 5.1.4 絵本の読み聞かせ

日本語指導の中で絵本の読み聞かせに取り組んだのは、就学後間もなくの面談で教育委員会指導主事からAの学習の遅れの一因は「お母さんとの遊びの少なさであろう」との指摘があったからである。そこで、折り紙や双六、読み聞かせなどの遊びの時間を取るようにしたところ、Aは特に絵本に興味を示した。

しかし、期待はあるのだが、文字が読めなかった頃のAは集中力の持続が難しかった。一枚の絵にわずか3行の文章が待ち切れず、勝手にページをめくることがあった。そうした中、Aを最初に引き付けたのはシリーズとなっている赤ちゃん向けの絵本だった。まず、『五味太郎の絵本』(絵本館)から始め、『はじめてのめいさ

くえほん』(いもとようこ文・絵、岩崎書店)と『あかちゃんのむかしばなし』(松谷みよこ・文、童心社)も繰り返し読んだ。これらの絵本の文は大変短い。例えば『五味太郎の絵本8 みず』の1ページ目は涙ぐむ女の子の絵に対し「ちいさなみず」一文、『あかちゃんのむかしばなし にんじんさんがあかいわけ』の1ページ目は「むかし むかし だいこんさんが はたけで くうくうって ねてるとね」である。短いながらも『はじめてのめいさくえほん』と『あかちゃんのむかしばなし』には明確なストーリー展開がある。

やがて2語文が安定して読めるようになった小2の半ばには、焦れて勝手にページをめくることはなくなった。その後もAの要望に応え、成長に合わせた絵本を選び、読み聞かせを小4の始め頃まで継続した。このような絵本の読み聞かせの積み重ねが、後述する「組み合わせ指導法」につながるのである。

### 5.1.5 工夫を凝らした読み書き練習

なかなか読み書きが自由にできるようにならないAを前に、筆者は次のように考えた。カードやドリルなどで動物や食べ物などを通じて読み書き練習をしても、それは現実から切り離して絵や文字で表した動物や食べ物を提示しているのであり、直接にはAの毎日の生活に結びついていない、子どもが読み書きを自分のものとしていくには、自分にとってもっと「意味のあること」、そして何よりも「楽しいこと」と、文字を結びつける方法が必要なのではないかと。

#### ① 意味のあること

そこで、例えば「意味のあること」として、学校で配られるいくつかのプリントを題材に読み書き練習をするという方法を考えた。例えば、「遠足のしおり」を用いた活動では、「集合から解散までのスケジュール」と「持ち物」をAが自分でわかるような易しいことばと表記で箇条書きに書き換えさせ、Aだけの「遠足のしおり」を作った。スケジュールには時刻を書き込むのでAはこのような練習を繰り返すことによって時計が読めるようになった。また、このような行事に結びつけた活動では、時間に遅れない、忘れ物をしないなどの実質的な狙いもあった。同様にして、「時間割表」、「月間行事予定」、「水泳の準備と注意事項」などを通じてAだけのための「お知らせ」を作成した。

他に「意味のあること」の例として、毎回の日本語指導の授業の始めに読み上げ

る「学習項目一覧」と、最後にその日のまとめとして書く「きょうがんばったこと」などがある。

## ② 好きなこと

また、「好きなこと」の例として「ぼくはせんせい」と名付けた活動がある<sup>7</sup>。その要領は、Aが教師役になって文字カードなどを読み上げ、筆者が読み上げられた内容を書き取るというものである。そこで取り上げる文字カードは、それ以前に通常のかたち（筆者が教師）で練習した内容で、言わば定着を図るために復習させた内容である。Aの発音が不完全だった場合、筆者はいかにも生徒のように「A先生、もう一度はっきり言ってください。」と言う。すると、教師のように振る舞うことがとても気に入ったAは、文字をよく見て注意して発音するのであった。

この活動は小3の9月頃まで継続され、国語教科学習の内容の一部などをAが読み上げ筆者が書き取るということができるようになった。読むのと書くのでは当然書く方が時間を要する。Aは筆者の書く速さを無視して読み上げていたが、だんだんと筆者の書く速さに合わせるようになった。次に読むべき文字と目で追う文字が混乱しがちだったAが、このように教師役になることで、次に読むべき文字を逐次目で追えるようになった。

その他にも、「好きなこと」の例として、算数の文章題を音読させた後に解くという方法がある。Aは教科の中では算数が好きなので、2行程度の文章を読み上げることが苦にならなかった。助数詞を覚えるという成果もあった。

## 5.2 第Ⅱ期：教科学習の開始（小2の10月～小3の終わり）

これまで記述してきたように、絵本の読み聞かせと様々な読み書き練習を続けるうちに、Aはだんだんと濁音を含む2語文が安定して読めるようになり、次のステップへ進めるようになった。ここでは、Aの学びの最大の転機となった「読み聞かせ」、「LEA（言語体験アプローチ）」、「自分の物語」の3つを組み合わせた指導法（以下「組み合わせ指導法」と称する）について記述する。

### 5.2.1 「LEA (Language Experience Approach、言語体験アプローチ)」

#### ＝「対話と書いてみせる」方法

筆者はAが小2の半ばにさしかかったある日、中島（2003）を読み、「LEA」（Language Experience Approach、言語体験アプローチ）という実践の方法を知っ

た。その理念は「子どもが話すことを教師が文字にして書いてみせ、話すことが文になるという実感を与える。話しことばから書きことばへの移行プロセスを体験させることによって、読み書きの基礎を教える」(p.51) というものである。またその手順は、「子どもの話(子どもの体験や絵本のストーリーを辿るなど)を教師が移動可能な付箋などに書く。次に書き留めた単語を教師が読んでいき、その間、子どもはことばを入れ替えたり、加えたり、省略したりする。出来上がった話を子どもが視写、発表する」(p.51) とある。

このように紹介された内容を筆者は「対話によって子どものことばを引き出し、引き出されたことばを付箋に書いてみせ、さらに「対話」と「書いてみせる」ことを続けて断片的な語を文章に発展させていく」＝「対話と書いてみせる方法」というように解釈し、書く活動の様々な場面で実践した。

例えば、小2の10月、クラスのお楽しみ会が終わった直後に日本語指導があった日、Aはお母さんたちと一緒にさつまいもの蒸しケーキを作った様子を興奮気味に話し出した。筆者はこの体験は学習につながると直感し、付箋にAが口にする語句を書き留めた。Aが話すのは「さつまいも」「なべ」など主に名詞で、対話しながら「かわをむく」「むす」などの語を足していき、また、順番を並べ替えたりして、付箋をつなぎ合わせたかたちの文が机の上に並んだ。Aは付箋の1つ1つをよく見てノートに文を書き写し、全部で92字のさつまいもの蒸しケーキのレシピ文ができあがった。このように、「LEA(言語体験アプローチ)＝対話と書いてみせる方法」によって、Aはこの時初めてまとまった長さの文章を書いた<sup>8</sup>。

### 5.2.2 「組み合わせ指導法」：「読み聞かせ」＋「LEA」＋「自分の物語」

次のステップは、Aとの学びの中ですでに定着していた「読み聞かせ」と「LEA(言語体験アプローチ)＝対話と書いてみせる方法」とを組み合わせることであった。国語単元の物語文は市販されている絵本を採用したものも多い。そこで、まず絵本を読み聞かせ、読み聞かせを通じてAがキャッチした語句をLEAの方法で付箋に書き留め、対話を重ねて付箋の語を文に発展させていくのである。要領は前節の作文指導の進め方と同じく「対話と書いてみせる」ことの繰り返しで、今回はこのレベルまでがんばってほしいという語や文型を筆者が投げかけ、Aは消化可能な範囲を投げ返す。できあがった文章は「読み聞かせを通じてAが理解した語句をもとにしたもの」、「語彙・文の長さや複雑さ・分量の点でAが消化可能なもの」であり、

言わばAの「自分のことば」をつなぎ合わせた「自分の物語」である。それは教科書本文よりも文が短く、語彙・文型・表記が易しくなっている。

このように「読み聞かせ」と「LEA」を通じて「自分の物語」を作るという「組み合わせ指導法」を用いて、Aはついにクラスの国語の授業と同じ内容を同時進行で学習できるようになった。「自分の物語」を音読し、初めて教科書準拠のワークシートにも取り組んだ。それは就学から約1年半後の小2の10月、物語文『お手紙（小2下）』<sup>9</sup>を学習している時だった。

### 5.2.3 「組み合わせ指導法」：具体例『スーホの白い馬（小2下）』

「組み合わせ指導法」の具体例として物語文『スーホの白い馬（小2下）』の学習の過程を紹介する。この單元では、まず、読み聞かせを3回行い、対話を通じて語句から文を組み立てるというLEAの作業を3回行い、それをもとに「自分の物語」を作成した。

表2は3回のLEAの過程と教科書本文との比較である。表の左からLEAの1回目・2回目・3回目の結果、作成された文を並べた。その3回目の結果がこの単元の「自分の物語」（右から2番目の欄）であり、それは教科書本文（右端の欄）にかなり近づいているのがわかる。

表2 LEA 3回の流れ、および「自分の物語」と教科書本文との比較  
 （下線部分は、次頁の対話例1の下線部分に対応する）

| LEA 1回目       | LEA 2回目   | LEA 3回目<br>= 「自分の物語」  | 教科書本文   |
|---------------|---|---|---|
| 白馬は<br>しにました。 | 「白馬、<br>しなないで<br>くれ。」<br>つぎの日、<br>白馬は<br>しんでしま<br>いました。 | <u>スーホは やを<br/>ぬきました。</u><br><u>きずぐちからは ち<br/>が ふきでました。</u><br>「白馬、ぼくの白馬、<br>しなないでくれ。」<br>つぎの日、白馬は し<br>んでしまいました。 | スーホは、はを食いしばりながら、白馬こ<br>ささっている矢をぬきました。きずぐちか<br>らは、血がふき出しました。<br>「白馬、ぼくの白馬、しなないでくれ。」<br>でも、白馬は、弱りはてていました。いきは<br>だんだん細くなり、目の光もきえていきまし<br>た。そして、つぎの日、白馬は、しんでしま<br>いました。 |

また、対話例1はLEA（対話と書いてみせる方法）を行っている実際の対話の文字化データである。これは、LEAの3回目の作業で、表2の右から2番目の欄の下



線で表示した文が作成される過程である。ここでは、傷を負った白馬がとうとう息絶える場面の挿絵を示しながら対話が進み、A が答えた語を筆者が横で付箋に書いていく。筆者の質問によって A から引き出された語句「や(矢)がブヒュツ!」(2A)から「スーホはやをぬきました」(3T) という文を作成し、「ち(血)」(5A) と「できました」(7A) から「ちがふきできました」(8T) という文を作成していくという過程である。

#### 対話例 1 : 『スーホの白い馬』『自分の物語』作成の過程(小2、2004年2月)

(T:筆者 A:対象の児童/下線は本文中の対応部分)

1T: この時、どうなったの? 白馬は / (間) / 倒れてるよね。[挿絵を示す]

2A: やがブヒュツ! [矢を抜く動作をする]

3T: そう、矢を、ぬきました。スーホはやをぬきました。[付箋に書き足す]

4T: すると、 / (間) / 抜いたところから…[矢を抜く動作をし、抜いた場所を指す]

5A: ち?

6T: そう、血が…

7A: できました。

8T: ふき、ふきできました。ちがふきできました。[付箋に書き足す]

#### 5.2.4 「組み合わせ指導法」からの卒業

このように効果を上げた「組み合わせ指導法」も約1年間の継続の後、小3の半ばに必要としなくなる時が来た。物語文『ちいちゃんのかげおくり(小3下)』に入った時(2004年10月)、Aは自ら「ぼく(教科書本文を)読めるよ。」と言い、誤読する箇所も見られたが、本当に教科書本文を音読し出したのである。ただし、この段階でAが読める文字は主に平仮名と片仮名に限られ、学年相応の漢字学習は行っていなかったため、漢字にふりがなをつける必要があった。

これ以後、Aは「自分の物語」に置き換えることなく、教科書本文で学習できるようになった。また、「組み合わせ指導法」からの卒業に続き、小3の終わりには「LEA=対話と書いてみせる方法」も必要なくなった。筆者が横で付箋に書いてみせなくても、平仮名片仮名については口頭の指示に従って書けるようになったからである。そして、この時期からAは他の児童と同じ内容の各教科のテストや様々な

課題に段階的に取り組めるようになった。

### 5.3 第Ⅲ期:現在の学ぶ力ー「自分のことば」のその後(小4～小5の10月)

#### 5.3.1 第Ⅲ期の日本語指導の内容

第Ⅲ期では、前段までに記述した特別な指導法などは行わず、クラス担任と随時優先順位を相談しながら、クラスでの教科学習の内容(主に国語、算数、理科)を個別に支援することが日本語指導の内容となった。その際はAの理解を助けるため次のような工夫をする。

- ① Aがうまく読めない場合、筆者が代わって声に出して読む
- ② 目で見て理解できるもの(実物や図鑑、ビデオなど)を提示する
- ③ ふりがな、色分けや番号表示などを書き加える
- ④ 理解や解答に結びつくまでの対話を重視する

つまり、上の①から④は、「①は音声によって、②と③は視覚的効果によって、④は対話によって、Aの弱点を補う支援」というようにまとめることができる。

#### 5.3.2 Aの現在の力(1) - 4技能の観点から

Aの現在の学ぶ力をみるため、まず4技能の観点から実態を記述する。

##### ① 漢字識字の力

就学以来識字力が弱いAであったが、小5になってからクラスで継続的に取り組む漢字書き取り小テスト(5～10問)にハンディなしで取り組めるようになった。では、Aの客観的な漢字識字能力はどの程度伸長したのであろうか。そこで、2006年10月、Aの漢字識字力の目安として日本漢字能力検定の過去問題を用いてテストを行った。

まず、学年相当(小5レベル)の6級を与えたところ、最初の読みの20問のうち正解できたのがわずかに1問という結果だった。そこで、学年相当の級での測定は難しいと判断し、初9級(小2レベル)に変え、全問ではなく読みと書き取りの問いだけを対象とした。この小2レベルの読みの40問について、正解は17問だった。書き取りについては、25問中正解は6問だった。以下に不正解だった小2レベルの漢字の例を示す。クラスで受ける小テストと違い文脈の助けがない条件下では、3学年下のごく基本的な漢字について以下のように読み書きが困難であることが分かった。

- ・ 下線部の読み 誤答の例：鳴く→とり お母さん→か 後で→ご  
無回答の例：絵本 外国 話 店 作る
- ・ 書き取り 無回答の例：明るく 朝 昼 池 毛 歩いた 行く

②表記の正確さ

表3は、小5国語単元『ごみ問題ってなあに』（小5上）に入った時、「各自ごみについての考えを書く」という課題でAが書いた短文と正しい表記との対比である。片仮名と漢字の混同（1行目：ジョギ→定ぎ）、形が似ている漢字の混同（3行目：使える→使える）などの文字単位の誤りの他、モーラと表記の不一致による誤り（1行目：あそで→遊んで、2行目：バきと→バキッと、われてしまた→われてしまった、4行目：なていまた→なってしまった）が目立つ。ただし、これらのモーラと表記の誤りの部分を発音させると、Aは正しいモーラで発音する。

表3 作文の表記の例（下線は誤りの部分）（小5、2006年9月）

| 行 | Aが書いた短文（分ち書きで表記）                                     | 小5相当の正しい表記                                     |
|---|--|--|
| 1 | ぼくが <u>ジョギ</u> で <u>あそで</u> たら                       | ぼくが <u>定ぎ</u> で遊んでいたら                          |
| 2 | <u>ジョギ</u> が <u>バきと</u> われてしまた。                      | <u>定ぎ</u> が <u>バキッと</u> われてしまった。               |
| 3 | まだ <u>使える</u> <u>ジョギ</u> な <u>ぼく</u> が <u>こわ</u> した。 | まだ <u>使える定ぎ</u> なのに、 <u>ぼく</u> が <u>こわ</u> した。 |
| 4 | だから <u>ごみ</u> に <u>なて</u> いまた。                       | だから <u>ごみ</u> になてしまった。                         |
| 5 | <u>これ</u> から <u>もう</u> <u>もの</u> <u>こわ</u> しません。     | <u>これ</u> から <u>もうもの</u> を <u>こわ</u> しません。     |

また、この短文では見られなかったが、摩擦音「す」と破擦音「つ」の表記の混同が小5となった現在も見られる。なお、自分で考えた文を書くのではなく、板書などを視写する時はこれほどの表記の誤りは見られない。

③音読の正確さ

次は音読の正確さについてである。ここでは、バトラー後藤（2003）のアメリカのESLにおけるテキストの難易度の判断基準を参考にした。ただし、バトラー後藤（2003）の英文の例は単語を基準とするものであるが、ここでは日本語の文を対象とするので、文節数を基準とした。

まず、2006年10月、Aに学習中の単元『ごみ問題ってなあに』（小5上）の音

読を課したところ、ふりがなをふらず前もって練習をしないという条件下では誤読が多かったので、漢字にふりがなをふり、練習をさせた上でもう一度ビデオ撮影をした。その条件下では、総文節数 114 に対し正しく読めたのは 103 文節で、正確率は 90.4%であった。

そこで、学年相当の小5の単元ではAの音読の実力が測れないことが分かったため、試みに『お手紙』（小2下）の音読を課した。前述の漢字識字力からみて、3学年下が適当であると考えた。この単元について、ふりがなをふらず練習なしという条件下で、総文節数 89 に対し正しく読めたのは 77 文節で、正確率は 86.5%であった。

バトラー後藤（2003）によると、アメリカの ESL では 90%以上文章中の英単語を正しく音読できないと「生徒の自信をそこなう恐れあり」（バトラー後藤 2003:153）と判断しているということである。日本語の場合は漢字という高いハードルがあり、英語の例と単純に比較することはできないが、Aが学年相当の単元に取り組むときの厳しさが窺える。また、バトラー後藤（2003）では、支援なしで読みこなしていけるためには 95%以上正確に読めることが必要だとされており、小2の単元『お手紙』についてもふりがなふりや音読練習なしの条件下で正確率 86.5%という結果から、現在のAは学年を下げた単元でも、支援なしでは読むことが容易だとは言えないということが分かった。

#### ④「聞く」と「話す」

これまで述べてきたようにAは特に「読む」と「書く」の力が弱いのだが、「聞く」と「話す」についても、学習の場面で豊かなやりとりができるとは言えない。聞いて分からないことがたびたびあり、語彙・文の構造・内容の面でことば豊かに話すこともできない。つまり、学習の場面では、日本語の4技能のそれぞれについて未だ豊かなことばが育まれていない状態なのである。

#### 5.3.3 Aの現在の力(2)―「自分のことば」をとっかかりに理解する

4技能の観点に続いて別の観点からみると、Aの学ぶ力の別の側面が見えてくる。

## ① 理科の学習の様子

小5になってAは理科について、クラスでの実験や観察を通じ、これまでより理解できる内容が多くなった。が、それがテストで点に結びつかない。そこで、あるテストの問題を例に(小5、2006年6月)、なぜAが理解している内容を解答に結びつけられないのかをみってみる。

図2：理科／植物の成長の条件



図2は、植物の成長の条件についての問題である。テストの問いは「アとイ、イとウの育ち方をくらべると、植物の成長に何が**必要**であるかがわかりますか。(以下太字は筆者)」となっている。クラスの授業を通じてAが一番よく育つのがイであると理解しており、その理由を「水と肥料と日光がある」と答えた。アとイの違いについては「アは肥料がない、イは肥料がある」と表現した。このように、Aは「**ある、ない**」という最も単純なことばで実験結果を捉えていて、その「**～がある、ない**」がテストの問題の文中の語「**～が必要**」と結びつかないため、解答が書けないのである。つまり、Aは「**～がある、ない**」という**自分が理解できることば**=「**自分のことば**」を以て現象を矛盾なく把握しているのだが、その「自分のことば」と学習で使われる言語表現に隔たりがあり、自力ではその隔たりを解消できない様子が窺える。

## ② 国語の学習の様子

このような「自分のことば」による理解の広げ方は、国語の学習場面でも見られる。

対話例2：『白いぼうし』（小4、2005年6月）

（タクシー運転手の松井さんは、道端で幼稚園児「たけのたけお」の帽子を見つける。落とし物だと思って持ち上げるとチョウが飛び出す。園児が帽子で捕まえたチョウを逃がしてしまったのだ。松井さんは罪滅ぼしのために、夏みかんを帽子の中に入れる。そして車に戻ると、どこから来たのか女の子が後ろの席に座っていた。）

（T:筆者、A:対象の児童／下線は本文中の対応部分）

1T:この女の子何だろう？（中略）ここ、あの、ぼうしは、男の子のだったよね。名前は？

2A:たけの…

3T:「たけのたけおくん」だったよね。「たけのたけおくん」の帽子。

4A:「くん」じゃない、「さん」でしょ。/（間）/「さん」じゃないの？

5T:「たけおくん」だから、男の子だよ。

6A:たけのたけおさーん！[幼稚園の先生が園児を呼ぶような話し方]

7T:/（間）/「たけおさーん」って呼ぶときもあるけど、これ、男の子なんだよな。

8A:（挿絵は）何で女の子なんだろう。

9T:じゃ、何で女の子なんだろう。女の子はどうし…

10A:ヘンシヘン！

対話例2『白いぼうし』は、小4の6月に取り組んだ国語単元（物語文）である。ここでは物語の転換を予想する（タクシーの後部座席に座っていた女の子はどこから来たのか）という読解学習が進められた。Aは最初のうち「たけお」を女の子の名前だと勘違いし、後部座席の女の子を「たけお」（帽子の持ち主）だと考えた（4A）。しかし、筆者との対話の中で誤解を修正するための思考を始め（8A）、筆者の問いを待たずして、いなくなったチョウが女の子に変身したのだと元気に答えた（10A）。

この場面は、不思議な展開を楽しむこの物語文の中でも、後半の謎解きにつながる特に重要な部分であるが、Aはこの学習を実に楽しく進めながら、正解にたどりついている。この時、「自分の物語」を使わず教科書本文で読み進めていたのだが、Aは全ての語と構文を理解していたわけではなく、「5.3.2 Aの現在の力(1)③音読の正確さ」で触れたように、音読では誤読が多かった。誤読した場合筆者がAの代わりに正しく読むという支援がなければ、読み進めることはできない。しかし、細かい点はわからないままでも、内容をざっくりと驚掴みするように、言わば、頭の中

で自分が理解できる「自分のことば」をつなぎ合わせて「自分の物語」を作り、それを上から当てはめていくような「読むプロセス」を活性化させていることが考えられる。

確かに個別の支援が不可欠なのだが、この『白いぼうし』の他にもAは確かに「読むことの成果」を得ている。例えば、『一つの花』（小4下）では、「戦死した父親の形見であるコスモスの花を、母親は一体何のためにこんなにたくさん育てたのか」という筆者の問いに対し、Aは「平和のため」と答えた（2005年11月）。また、『ごんぎつね』（小4下）でも、Aは他の児童には真似できないような解釈をした。この物語で、親と死に別れたひとりぼっちの小ぎつね「ごん」は、思いが通じないまま思っている相手に銃で撃たれてしまう。この、解釈が大変難しい結末を、Aは「でも、ごんは天国でお母さんに会えたね。」と何とも温かく受けとめたのである（2006年2月）。Aの返答はいつもことば少なく声も小さいのだが、子ども1人1人に学びのかたちがあり、それぞれの「読みの世界」に優劣はつけられないと筆者は強く感じる。

#### 5.3.4 第Ⅲ期のまとめ - Aの学びの現状

第5章の終わりにAの学びの現状をまとめる。

Aは、継続的な日本語指導の中で行われた「組み合わせ指導法」を始めとする様々な工夫によって、最低限の読み書きの力をつけ、教科学習に取り組めるようになったものの、日本語の4技能からみて未だ豊かなことばが育まれていない状態であり、自分が理解できることば（＝「自分のことば」）を以て教科学習に取り組むのだが、その「自分のことば」と教科学習で使われる言語表現に隔たりがある場合があり、その差を縮めるために「音声、視覚的効果、対話」を重視した個別指導が継続されているのである。そして、この「音声、視覚的効果、対話」というのは、「組み合わせ指導法」（「読み聞かせ+LEA(対話と書いてみせる方法)+自分の物語」）の中で、音声＝「読み聞かせ、対話」、視覚的効果＝「絵本、書いてみせる」のように符合し、つまり、第Ⅱ期までのように特別な指導法を必要としないものの、基本的には第Ⅱ期の支援の枠組みのままであり、「自分のことば」からことばの世界が広がっていかない状態が続いていると筆者は捉えている。しかし、その一方で、Aは「自分のことば」とつかかりに、支援を得て理解の幅を広げていく可能性も示している。

## 6. Aの母語の現況と家庭の言語環境調査

ここまで、日本語指導の記録から、日本語の力と学習の実態を記述してきたが、第6章では、Aの母語と家庭環境に注目し、母語の口頭能力テストと家庭の言語環境についての調査の結果を記す。

### 6.1 母語の口頭能力（語彙力・会話力）テスト

Aの母語能力を測定するため、2006年8月、母語話者の留学生<sup>10</sup>の協力を得てOBC会話テスト<sup>11</sup>に準じた口頭のテストを試みた。その際には、Aが就学の約2年前に入国し就学時には姉弟間で一切母語を使用していなかったという筆者の観察記録から、母語については低学年のレベルから調べるのが適当であると考え、ポルトガル語母語とスペイン語母語の小1と小2の子どもを対象に行った吉川・本杉（2006）に準じたテストを用意した。吉川・本杉（2006）では、導入タスク→語彙テスト→基礎タスク→対話タスク→認知タスクの順に行ったのだが、Aの母語の力を予想し、導入タスク→語彙テスト→基礎タスクのみを行うこととした。なお、出題される内容をAが理解できるか、またテストの形式に対応できるかをみるために、予め日本語で同じテストを行った。すると、低学年レベルということもありAは難なく日本語で全問答えることができた。以下に①導入タスク、②語彙テスト、③基礎タスクの内容を示す。

#### ① 導入タスク：以下の内容を質問する。（8問）

名前／学年／年齢／誕生日／兄弟の有無／両親と何語で話すか／友達の名前、その友達と何をして遊ぶか／食べ物は何が好きか、なぜその食べ物が好きか

#### ② 語彙テスト：絵カードを示し「これは何？（名詞）」「どんな様子？（形容詞）」「何をしている？（動詞）」と聞く。（37問）

はさみ／傘／帽子／鉛筆／椅子／机／本／電話／手／指／口／足／ヘビ／魚／ウサギ／ネズミ／ウシ／トリ／バナナ／たまご／家／飛行機／船／バス／山／葉／木／月／花／うれしい／きれい／長い／暑い／飲む／食べる／泣く／読む

#### ③ 基礎タスク：絵シートを示し以下の質問をする。（2問）

a. リビングルーム内の絵シートを示し、時計とテレビの有無、ネコがいるかいな



いかとネコのいる場所を質問する。

- b. 公園で遊ぶ子どもたちの絵シートを示し、子どもが何人いるか、それぞれ何をして遊んでいるかを質問する。

上記のような口頭能力テストの結果、Aが母語で答えたのは、僅かに語彙テストの中の「船」1語のみであった。テストの間、Aは終始困ったという表情を浮かべ、日本語で「わかりません」を連発した。当日は姉（Aより7歳年上、現在高1）にも同席してもらい、Aがわからなかった場合姉に答えてもらったのだが、姉の正解を聞いてAが復唱したのも3語（傘、指、ネズミ）に止まった。このように、Aの母語の喪失の状況は予想していたよりも厳しいものだった。協力者の母語話者の女性も、「家族全員が同国人ならもう少し母語を保持できていてもいいはずなのだが」と話していた。

なお、語彙テストの中で姉がはっきり答えられなかった語も5語あったことから、姉も母語がすでにかなり不自由になっていることが分かった。

## 6.2 保護者に対する家庭の言語環境についてのアンケート調査

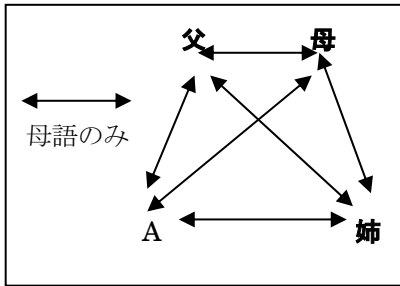
次に、家庭の言語環境を調べるため、保護者に対するアンケート調査を2006年8月に行った。その内容は、岩見（1993）<sup>12</sup>の「母語の保持と喪失に関するアンケート」に準じた記述式の調査で、本稿に関連する家族間の言語使用、家族の言語能力、子どもの母語保持についての保護者の意識などについて調べた。父と母では父の方が少し日本語のやり取りが容易なので、父親に答えてもらった。なお、ことばの仲介者として、姉の援助を得た。

### ① 家族間の言語使用の実態

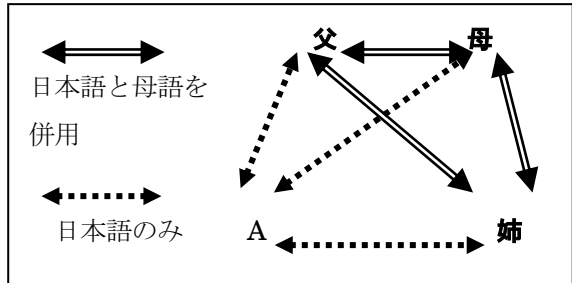
次頁の図3は、入国当時（2000年）と現在（2006年）の家族間（父、母、A、姉の4人）の言語使用の実態（母語と日本語のどちらを使うか）を図示したものである。

この図から、入国当時は家族間のことばのやりとりは全て母語を通じてであったが、現在では、母語のみのやりとりがどの組み合わせでも見られなくなり、Aが関わる3つのやりとりでは母語が一切介在しないということが分かった。

図3 入国当時（2000年）の言語使用



現在（2006年）の家族間の言語使用



## ② 家族の言語能力

次に、家族の言語能力についてである。日本語能力について、父は「日常生活の場面で、日本語で必要なことが話せるか」と「職場や近所付き合い、子どもの学校などの場面で、相手の話す日本語が理解できるか」の問いに対し、どちらも「半分くらい」と答えた。また、「職場や近所付き合い、子どもの学校などの場面で、日本語で自分の意見を伝えることができるか」という問いに対しても、「半分くらい伝えることができる」と答えた。つまり、父は自己の日本語を「話す」「聞く」については「半分くらい」と評価したことになる。一方で、「日本語の新聞が読めるか」に対して「読めない」と答え、「日本語で手紙が書けるか」に対して「書けない」と答えたことから、「読む」と「書く」については自信をもっていない。

父のこのような自己評価と筆者を含む学校関係者の見方には差がある。学校関係者は就学以来常に保護者とのコミュニケーションの不自由さを感じている。保健に関することや、これがなかったら周りの子にいじめられると思われる事柄など、最低限の事柄についてのみ、身振り手振りも交えて口頭で何とか父母に伝えるか、あるいは姉を通じて用件を伝えてきた。

なお、母の日本語については質問しなかったが、筆者が接する限り口頭能力は父に及ばず、また、学校からのお知らせのプリントなどに対して家庭から反応がないこと、母に頼まれて筆者が市役所に提出する書類の説明をしたり代筆をしったりしたことがあることなどから、日本語の読み書きはほとんどできないと考えられる。

このように見てくると、日本語の面で最も頼りになるのは家族の中で姉ということになる。その姉も母語の読み書きはほとんど喪失しているようで、さらに、前述の母語の語彙テストで答えられなかった単語があったように、口頭でも母語を自在にやり取りできるレベルではない。

### ③ 母語保持に対する意識

最後に、母語保持に対する意識についてである。父は「子どもに対して母語も日本語も同様に完璧になってほしい」と思っており、「将来子どもが母語を話せなくなることに関心を持っている」のだが、「自国語を子どもに伝えているか」という問いに対し「全然伝えていない」と答え、「自国語を子どもに伝えたいか」という問いに対しても「わからない」と答えた。また、「同国人で組織された会合や何らかの活動に参加していない」という回答から、Aが母語に接する場は家庭以外にないようなのだが、家庭での具体的な働きかけは「食事の時に母語で話しかける、母語の文字を教えたことがある」と答えたに止まり、特に継続的・積極的な母語保持のための努力をしていないことが分かった。

### 6.3 Aの母語の現況と家庭の言語環境調査—まとめ

以上のように母語口頭能力テストと保護者に対するアンケート結果から、①Aは現在母語をほぼ喪失していると思われる、日本語のみで生活していること、②父母はAと日本語のみで話すとその日本語能力は限られていること、③家族の中で母語と日本語の両言語で十分なコミュニケーションのできる人がいないこと、④父母は日本語の読み書きがほとんどできず、Aは母語ができないことから、親子の間で自由に使える共通の文字がなく、親子で本を読んだり宿題をしたりすることが難しいこと、⑤父はAに母語を保持してほしいと思っているが継続的・積極的な努力をしていないこと、が明らかになった。そしてこの結果は、Aの母語保持と日本語の伸長の両面において、家庭でよい言語環境を提供することがいかに難しいかを表している。

### 6.4 家庭の言語環境についての補足：Aと姉との違い

ここで、家庭の言語環境の補足としてであるが、Aと姉の言語環境の相違について触れる。2人の滞在月数と家庭環境は同じであるが、入国年齢と学校での日本語指導の形態において違いがある。

まず、入国年齢についてであるが、Aは満5歳になる直前、姉は満12歳になった直後であった。在日ベトナム人年少者を対象とする山口・一二三(1998)では、6歳前後に話しことばの、10歳前後に話しことばに加えて学習言語を身につける時期があることを検証している。この結果と照らし合わせると、Aは母語の話しことば確立以前に、姉は学習言語を身につける時期以後に入国したことになる。

また、姉は週に1時間だけだったが、入国直後から約1年母語話者による日本語指導を受けていた<sup>13</sup>。Aは入国以来、一度も母語による教育的支援を受けたことがない。

このように、姉は上記の2点で条件に恵まれていたため、Aほど急速に母語が衰えることはなく、十分とは言えないが現在も母語を保持しているものと考えられる。一方、Aは母語の話しことばが確立する以前に入国し、入国後も母語について何ら教育的配慮がなされなかった上に、家庭での積極的な母語保持のための努力もなされていなかったため、母語をほぼ喪失してしまったと考えられる。

## 7. 考察

### 7.1 Aのことばの力の現況と「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」

縦断的な日本語指導の記述と母語口頭能力テストの結果から、Aの母語と日本語の力の現況をまとめ、「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」と照らし合わせてみる。まず、母語口頭能力テストの結果から、Aは現在母語をほぼ喪失していると見られる。次に日本語の力について、日本語指導の実態から、「組み合わせ指導法」をはじめとする様々な試みを継続することにより、Aは最低限の読み書きの力を獲得し、教科学習に取り組めるようになったものの、理解可能な「自分のことば」と教科学習で展開される言語表現に隔たりがあり、「教科学習に必要な思考を支えることばの力が未だ育成されていない状態」であると筆者は捉えている。そして、Aのこのような状態は、Cummins (1978) の言う「同年代の子どもと比べて両言語において言語能力が不十分で第1のしきいに達しない場合」、つまり「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の一例に概ね相当すると考えられる。小さい子どもは綿に水がしみこむように言語を吸収すると思いがちだが、Aの場合、母語を喪失した隙間に日本語がすっと入り、順調に発達していくというわけではなかったのである。

Cummins (2000) では、「セミリンガル」の結論として、「セミリンガルについての議論に理論的な価値はないが、セミリンガルを学問的に定義することができないとあって、現実のバイリンガルの子どもたちの問題が解決するわけではない。」とまとめられている (Cummins 2000:105)。本稿のAの事例のように、現実として、そのような言語現象の状態にあると推定される子どもが存在しており、今後も研究

者と現場の教師が協力してこの問題に対処して行くべきであろう。

## 7.2 現段階で考えられる要因

次に、実態の記述を通じて明らかになった、現段階で、Aの「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」の状態に関連すると考えられる要因を列記する。

- ① 母語の話しことばが確立する前の年齢（満5歳になる直前）に入国したこと
- ② 入国以来母語を通じての教育的支援を一度も受けたことがないこと  
上記の2点は、7歳年上の姉との違いから明らかになった点である。
- ③ 継続的な日本語指導における様々な試みは、数字以外の読み書きが全くできず教室での学習活動のほとんどに参加できないという、Aの危機的な状況を克服することはできたが、4年半を経ても学習の困難さを根本的に解消するには至っていないこと
- ④ 家庭で母語と日本語の両面において良好な教育環境を提供できないこと

本稿の研究目的の一つは入国年齢と「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」との関連性を考えるということであったが、以上のように、Aの事例から、入国年齢が一つの要因になり得ることが示唆された。

しかし、本稿は実態の記述を優先したため、この入国年齢という点も含め、「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」をめぐる諸問題について、十分な分析と考察には至らなかった。筆者は今後もAの日本語指導を担当し続ける予定であり、今後は稿を改めて分析と考察に重点を置くこととし、その成果を学習支援や家庭への働きかけについての示唆を得ることに結びつけたいと考えている。

## 8. おわりに

これまで、Aの学習場面に限って記述してきたが、最後に、学習以外で見せるAの様子について触れる。Aはおとなしい性格で、人気者ではないが仲間外れにされることもなく、休み時間も放課後も友だちと過ごしている。「天才」という漢字を勉強していて「ぼくは算数の天才」と言ったこともあるように、自己に対し悲観的なイメージのみを抱いているわけでもない。小2までは理由がはっきりしない欠席が見られたが、小3以降は風邪などの他、欠席はしていない。小3は教科学習にだん

だんと参加できるようになった時期である。今後は、このような学習以外の面にも視野を広げ、Aの成長の過程を記述していきたいと考える。

## 参考文献

- カナダ日本語教育振興会 (2000) 『子どもの会話力の見方と評価 - バイリンガル会話テスト (OBC) の開発 - 』カナダ日本語教育振興会
- 岩見宮子 (1993) 「日本に定住したインドネシア難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」『AJALT』16 pp.43-50
- 河野麻衣子 (2004) 「二言語併用環境下の年少者の作文における母語と日本語の関係 - 中国語を母語とする中学生を対象に - 」平成 15 年お茶の水女子大学大学院修士論文 pp.41
- 中島和子 (2006) 「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 第7回研究集会予稿集 pp.1-4
- 中島和子 (2003) 「子ども、ことば、そして日本語」『月刊日本語』2003年10月号アルク pp.50-51
- 中島和子&ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス - 日本の小・中学校のポルトガル母語話者の実態を踏まえて - 」  
<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html> (2006.10.アクセス)
- バトラー後藤裕子 (2003) 『多言語社会の言語文化教育 - 英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み - 』くろしお出版 pp.153
- ベーカー (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』岡秀夫訳・編 大修館書店 pp.165
- 穆紅 (2005) 「二言語環境に育つ中国語を母語とする小・中学生の中国語と日本語の関係 - 会話力の場合 - 」平成 16 年お茶の水女子大学大学院修士論文 pp.41
- 山口恵理・一三三朋子 (1998) 「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研究紀要』9 pp.41-59
- 湯川笑子 (2006) 「「セミリンガル」という概念の歴史的背景」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 第7回研究集会予稿集 pp.5-8

吉川陽子・本杉敦子 (2006) 「日本生まれもしくは幼児期来日の外国人児童の日本語能力 - OBC 会話テストを利用して -」母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会第 7 回研究集会予稿集 pp.22-32

Cummins, J. (1978) Educational Implications of Mother-Tongue Maintenance in Minority-language Children. *The Canadian Modern Language Review*. 34 (3). pp.395-416

Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. pp.104-105

Lambert, W.E. (1977) The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (eds.), *Bilingualism*. New York: Academic Press. pp.15-27.

- 
- <sup>1</sup> Lambert (1977) の additive bilingualism/ subtractive bilingualism を参照。
- <sup>2</sup> 「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」についてのより詳しい情報は、中島 (2006) と湯川 (2006) を参照。
- <sup>3</sup> A が居住する自治体での日本語指導は母語話者が講師を担当することが望ましいとされているが、A の母語の言語人口は少なく、同国人の講師あるいは日本人で母語話者の講師が見つからなかったため、筆者が担当することになった。
- <sup>4</sup> この「1 週間に計 4 時間まで」というのが、A が居住する自治体の教育委員会が規定する生徒 1 人当たりの日本語指導の時間数の限度である。なお、ここで言う小学校の「1 時間」とは、正味 45 分間を 1 単位としている。
- <sup>5</sup> 記述のもととなったデータは、不定期に採取した取り出し授業中のビデオ撮影と、日本語指導で取り組んだ作文やテストなど、および毎回授業の終了後にあったことや気がついたことを書き込んだ 4 年半分の指導案である。
- <sup>6</sup> この時点では文字を見て発音できることを優先させ、書くことの練習は線を書くことに慣れる程度で、書けるようになることを重視しなかった。
- <sup>7</sup> 「ぼくはせんせい」の発案者は実は A である。小 1 の終わり頃のある日、A がふざけて筆者が座る方の席に座り「ぼくが読んであげる」と机上においてあった単語の文字カードをいつもより上手に読み上げ始めた。これがこの活動のヒントとなった。
- <sup>8</sup> ただし、この時 A はまだ自分が書いたレシピ文を音読することができなかった。
- <sup>9</sup> A が居住する自治体の教育委員会では小学校の国語の教科書は光村図書を採用。
- <sup>10</sup> 都内の 4 年制大学学部 4 年に在学する、20 代後半の女性。
- <sup>11</sup> カナダ日本語教育振興会 (2000) を参照。
- <sup>12</sup> 日本在住のベトナム・カンボジア・ラオス人の難民の家庭で 6 歳以上の子どもをもつ家庭を対象に 1992 年に行われた調査で、質問文に母語訳がついていることから、この調査の枠組みを援用した。
- <sup>13</sup> その母語話者講師が遠くから通勤していたため都合がつかなくなり、また、この時点で姉は概ね日本語だけでやりとりができるようになったとの判断から、筆者が引き継ぐことになった。

**特別寄稿**

**The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research<sup>1</sup>**

**Jim Cummins  
The University of Toronto**

**Introduction**

This paper is intended as an overview of the relevant research regarding the relationship between the development of American Sign Language (ASL) proficiency and English reading and writing skills. Three questions are considered:

- To what extent does the development of ASL proficiency in the preschool years contribute to subsequent English academic development?
- To what extent is there a relationship between ASL and English proficiency among school-age students?
- To what extent does the use of ASL (or other natural sign languages) as a language of instruction within a bilingual/bicultural program contribute to English academic development?

The focus of the review is on the relationship between ASL and English proficiency because this issue is at the centre of current policy debates in Ontario and other educational jurisdictions. For example, there is debate about whether development of ASL fluency might impede, or potentially enhance English acquisition among Deaf children who have received cochlear implants. There is also discussion regarding the role of ASL-medium instruction in ASL-English bilingual/bicultural programs: for example, will concepts and linguistic skills developed through ASL transfer to English literacy development?

It should be emphasized at the outset, however, that the rationale for developing ASL proficiency goes far beyond its relationship to the development of English language and literacy skills. Like any language, and particularly first languages, ASL is a tool for thinking, problem-solving, and enabling children to form relationships with other people and the world of ideas. Language mediates the child's relationship to his or her world and the child's identity is formed through



linguistic interaction with other people. Emotional and cognitive dispositions that form the child's identity are imprinted in the early years primarily through linguistic interaction. Children's (and adults') sense of self is intimately related to the extent to which they feel valued and appreciated by those around them. Thus, developing a strong first language foundation in the early years is important not just for the child's cognitive growth but also as a passport to membership in a social community that affirms the child's intelligence and identity.

Similarly, within the school context, bilingual/bicultural programs use ASL not just as a conduit to English and content mastery but as a crucial tool for representing ideas and thinking critically about issues. The rationale for developing strong ASL language arts is no different than the rationale for developing strong English language arts among children whose first language is spoken English. Children come to school fluent in English but we nevertheless spend at least 12 more years deepening this linguistic knowledge and extending it into academic spheres of language. For Deaf children the teaching of ASL language arts within a bilingual/bicultural program serves the same function of developing and deepening students' conceptual foundation and providing them with a potent tool for thinking and problem-solving. If there is transfer of this cognitive power to English, this represents an additional bonus rather than the primary rationale for developing students' ASL conceptual and academic proficiency.

The broader context of this issue is the well-established relationship between academic skills in first and second languages (L1 and L2) among the spoken language population (for a recent review, see Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, and Christian, 2006). This research is summarized initially and then the three questions articulated above are discussed.

### **L1/L2 Relationships among the Spoken Language Population**

Research findings during the past 40 years have consistently shown significant relationships between L1 and L2 academic development among both majority language and minority language populations. Transfer of conceptual and linguistic knowledge across languages helps explain why students in bilingual programs (e.g. French immersion programs in Canada) do not suffer any adverse consequences with respect to academic development in the majority language (e.g. English) despite considerably less instructional time through that language.

The general principle underlying these findings was formulated as the interdependence hypothesis which was formally expressed as follows (Cummins, 1981):

To the extent that instruction in L<sub>x</sub> is effective in promoting proficiency in L<sub>x</sub>, transfer of this proficiency to L<sub>y</sub> will occur provided there is adequate exposure to L<sub>y</sub> (either in school or environment) and adequate motivation to learn L<sub>y</sub>.

In concrete terms, what this principle means is that in, for example, a French immersion program intended for native speakers of English, French instruction that develops French reading and writing skills is not just developing French skills, it is also developing a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of literacy in the majority language (English). In other words, although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another.

Depending on the sociolinguistic situation, the research data support the existence of five types of transfer:

- Transfer of conceptual knowledge (e.g. understanding the concept of photosynthesis);
- Transfer of metacognitive and metalinguistic strategies (e.g. strategies of visualizing, use of graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies, etc.);
- Transfer of pragmatic aspects of language use (e.g. strategies for communicating meaning, willingness to take risks in communication through L<sub>2</sub>, etc.);
- Transfer of specific linguistic elements (knowledge of the meaning of *photo* in photosynthesis);
- Transfer of phonological awareness—the knowledge that words are composed of distinct sounds (phonemes).

The interdependence hypothesis is illustrated in Figures 1-2. Figure 1 (The Separate Underlying Proficiency [SUP] Model) is sometimes termed the *time-on-task* or *maximum exposure* hypothesis. It proposes that language skills

are stored separately and thus there is no transfer across languages and no underlying proficiency that links L1 and L2.

Despite its intuitive appeal, the empirical evidence clearly refutes the SUP model by showing significant transfer of conceptual knowledge and skills across languages. In order to account for the research evidence, we must posit a common underlying proficiency (CUP) model in which various aspects of a bilingual's proficiency in L1 and L2 are seen as common or interdependent across languages. In other words, when applied to bilingual education contexts, the common underlying proficiency refers to the conceptual knowledge and cognitive abilities that underlie academic performance in both languages.

**THE SEPARATE  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(SUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY**

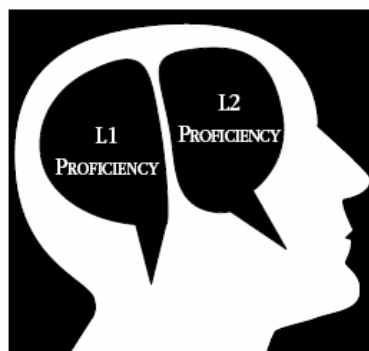


Figure 1.  
The Separate Underlying  
Proficiency Model

**THE COMMON  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(CUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY**

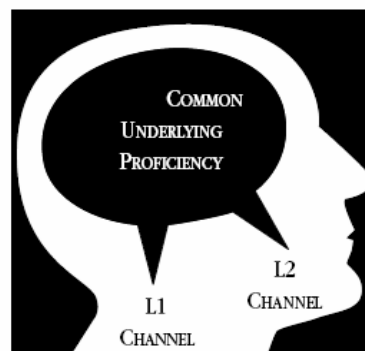


Figure 2.  
The Common Underlying  
Proficiency Model

Figure 2 expresses the point that experience with either language can promote development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation and exposure to both either in school or in the wider environment.

Different researchers have used slightly different terms to refer to this

phenomenon. Cummins (1981, 2001) refers to the Common Underlying Proficiency while Baker (2001) talks about a Common Operating System. More recently, Genesee et al. (2006) use the metaphor of a common underlying reservoir of literacy abilities (p. 77). Regardless of the terms used, the reality is that research has consistently shown strong relationships between academic development in L1 and L2.

Do these relationships also apply in the case of ASL, a visually-oriented language that has no written form? Mayer and Wells (1996) have suggested that “ASL can develop the cognitive power that would support broad cognitive and conceptual transfers between ASL and English. However, ... the possibility of any linguistic transfer or interdependence is unlikely” (p. 105). They go on to argue (without any empirical evidence) that transfer of literacy skills from ASL to English is unlikely. Meyer and Wells appear to ignore the fact that conceptual knowledge is just as relevant for literacy development as is “linguistic” knowledge, defined narrowly. In the words of cognitive psychologists Donovan and Bransford (2005, p. 4), “*new understandings are constructed on a foundation of existing understandings and experiences*” (emphasis original). In other words, we bring our prior knowledge to the interpretation of text. The interdependence hypothesis is essentially saying that a student whose conceptual knowledge in L1 is well-developed has more cognitive power to bring to the reading of text in L2. The consistent positive relationships that the research (reviewed below) reveals between ASL proficiency and English literacy are fully consistent with the interdependence hypothesis. These positive relationships are likely due to the transfer of conceptual knowledge from ASL to English literacy.

### **The Relationship between ASL Proficiency in the Preschool Years and English Academic Development**

Goldin-Meadow and Mayberry (2001) highlight the importance of acquiring a strong first language in the early years of life and the challenges this poses for some Deaf children:

In addition, deaf children of hearing parents gain access to MCE (manually coded English) at variable ages, depending on when their hearing losses are discovered and how long it takes to be enrolled in educational programs. And timing matters—children who are exposed to a sign language for the first time in late childhood or adolescence

turn out to be less proficient sign language users than those exposed to sign from birth. .... Moreover deaf individuals who acquire scant language (in sign or speech) during childhood never catch up in adulthood and do not attain native-like proficiency in any language, be it ASL or English. (2001, p. 224)

They summarize their review of the literature regarding the relationship between knowing ASL and English reading as follows:

In sum, knowing ASL does not interfere with learning to read printed English. Indeed, ASL may actually help deaf children learn to read English. The deaf children who made steady progress in both ASL and MCE [manually coded English] also made steady progress in reading English; the children who made progress only in MCE did not. In fact, controlling for whether a child's parents were hearing or deaf, signing skills turn out to be the best predictors of reading skill (Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Strong & Prinz, 2000).

Apparently, knowing a language—even a manual language with different structure from the language captured in print—is better for learning to read than not knowing any language. (2001, p. 226)

The last sentence from this quotation goes to the heart of the matter. Too many Deaf children grow up in homes where they do not share a language with their parents or caregivers. Many of these children are not given adequate or timely opportunity to acquire a first language or develop the conceptual knowledge that interaction through a language promotes. Crucial developmental milestones for language acquisition in the early years are passed with minimal linguistic input. Academic achievement in subsequent years, which depends on strong language and conceptual abilities, is consequently an uphill battle. The well-documented academic differences between children of Deaf parents who acquire ASL as a native language and those who do not acquire ASL in their early years reflects the difference in early linguistic stimulation (e.g. Prinz & Strong, 1998).

The development of a strong conceptual grasp of a first language has also been emphasized as an important contributing factor to the positive outcomes of bilingual/bicultural programs for Deaf students in the Swedish and Danish contexts (see Gibson, Small & Mason, 1997, and Mahshie, 1995, for reviews). Families are provided with extensive support to acquire natural sign language

at the same time as their Deaf child is acquiring the language through preschool provision. Mahshie (1995) in her review of the Scandinavian research describes how the development of a conceptual foundation through first (sign) language acquisition prior to the start of formal schooling facilitates the development of written language skills in school:

When the Swedish children start first grade (age 6-7), it is important that they have a strong first language; are comfortable with their identity; already know a great deal about their world; and have the linguistic, cognitive, and social readiness to attend to the lessons being presented. With this competence and plenty of active exposure to written language, many of the children develop an interest in written Swedish well before entering first grade without formal instruction. (1995, p. 35)

Research carried out by Mayberry and her colleagues (see Mayberry, 2002) highlights the consequences of not developing a strong first language at the appropriate critical age. Mayberry and Lock (2003), for example, report that the age of initial language experience predicts future ability to process grammatical information. Deaf individuals whose first language exposure was delayed until age 6 or older showed low accuracy in English grammatical judgment and comprehension compared to Deaf and hearing individuals who had learned English as a second language in school after appropriate exposure to a (signed or oral) first language in the home during early childhood. Mayberry and Lock summarize their findings as follows:

Findings showed that adults who acquired a language in early life performed at near-native levels on a second language regardless of whether they were hearing or deaf or whether the early language was spoken or signed. By contrast, deaf adults who experienced little or no accessible language in early life performed poorly. These results indicate that the onset of language acquisition in early human development dramatically alters the capacity to learn language throughout life, independent of the sensory-motor form of the early experience. (2003, p. 369)

Goldin-Meadow and Mayberry (2001) similarly emphasize the crucial importance of building an early language foundation if deaf children are to develop strong reading skills:

The first step in turning deaf children into readers appears to be to make sure they have a language—any language. Deaf children who are learning ASL (or any natural sign language) from their deaf parents do not need intervention at this stage of the process; they learn language naturally and at the same pace that normally hearing children acquire spoken language. .... However, deaf children born to hearing parents do need interventions and on several fronts. Early detection of hearing loss, early entry into an educational system, and early and continuous contact with fluent signers together may go a long way toward ensuring that profoundly deaf children have access to and learn a language. (p. 226)

In summary, there is consensus in the research literature that acquisition of a strong conceptual foundation in a language during the pre-school years is a prerequisite for subsequent literacy development in English. ASL clearly constitutes an appropriate language for early conceptual development for those children who have, or are provided with, access to a signing community. For Deaf children who are not provided with access to a signing community, the effort to acquire oral language in the early years may limit the extent to which they are enabled to use that language for communication, conceptual development, and engagement with their worlds. With respect to MCE, while the issue is controversial and beyond the scope of this review, MCE appears to be less easily acquired as a first language by Deaf children and less flexible in its ability to express complex ideas and serve as a language of cognitive development (Kuntze, 1998; Livingstone, 1983).

### **The Relationship Between ASL and English Proficiency Among School-Age Students**

During the 1990s several empirical studies were carried out specifically to investigate the relationship between students' proficiency in ASL and their English literacy skills. The initial study focusing on this issue was carried out by Prinz and Strong (1998) (see also Strong and Prinz, 1997, 2001) and the findings of this study will be summarized in some detail. The other studies show

similar patterns of findings and will be summarized briefly. All of these studies support the applicability of the interdependence hypothesis to the relationship between ASL proficiency and English literacy development.

The sample in the Prinz and Strong study consisted of 155 students between ages 8 and 15 attending a residential school for the Deaf in California. Forty of the students had Deaf mothers and 115 had hearing mothers. The study addressed two primary research questions: (a) What is the relationship between ASL competence and English literacy among Deaf students aged 8-15 years? (b) Do Deaf children of Deaf parents outperform deaf children of hearing parents in ASL skills and English literacy? A third question focused on whether ASL competence might explain differences in English academic proficiency between the groups.

Prinz and Strong reported the following findings:

The overall results of the second-year phase of the study indicated that ASL skill is significantly correlated with English literacy. Furthermore, children with deaf mothers outperformed children with hearing mothers in both ASL and English reading and writing, a finding that replicated earlier studies showing parental status a good predictor of linguistic and academic success—especially during the early years. (1998, p. 53)

Prinz and Strong also reported evidence that the differences in English literacy between children of Deaf mothers and children of hearing mothers could be attributed to the differences in ASL proficiency between these two groups. When ASL level was held constant, differences in English literacy performance disappeared for the high and medium ASL groups, while differences remained among the low ASL group. Prinz and Strong explain these findings as follows:

The implication here is that the scores in English literacy of students with deaf mothers are not superior to those of students with hearing mothers at the medium and high levels of ASL ability. This finding suggests that ASL skills may explain the different academic performance between the two groups—a notion that is consistent with Cummins' theory of cognitive and linguistic interdependence. At low levels of ASL skills, children may benefit from having a deaf parent possibly related to factors such as parental acceptance of the child, good



parent-child communication, and emotional stability. (p. 53)

Strong and Prinz (1997) summarize the implications of their findings as follows: “The implication of this research is straightforward and powerful: Deaf children’s learning of English appears to benefit from the acquisition of even a moderate fluency in ASL”. (p. 37)

Niederberger and Prinz (2005) report a study carried out in Switzerland with 39 Deaf students aged between 8 and 17 which showed that the linguistic competencies necessary to support the learning of written language can be developed through a natural sign language, either as an alternative or a complement to language skills developed orally. This again shows that linguistic interdependence operates between sign and written language in a similar manner to the relationship that exists between two written languages.

The positive relationship between ASL and English literacy abilities reported by Prinz and Strong (1998) is supported by several other studies. Hoffmeister, de Villiers, Engen, and Topol (1998), for example, reported significant positive correlations between ASL and reading comprehension among 50 deaf students aged 8 – 16 years.

Fish, Hoffmeister, and Thrasher (2005) tested all students above the age of 7 who had no identified disabilities at two bilingual/bicultural schools for the Deaf in the northeastern United States (N=190, ages 7-20 years old). Forty of the students had Deaf parents and 150 had hearing parents. The authors reported highly significant correlations between students’ ASL proficiency and an English vocabulary measure from the Stanford Achievement Test. These correlations held for both the entire sample and within each of the Deaf groups. In addition, Deaf students with Deaf parents performed better on both the ASL and English vocabulary measures than Deaf students with hearing parents.

Padden and Ramsey (1998) also found significant correlations between ASL proficiency and English reading among 31 students ranging from grades 4-8. They suggest that the relationship between ASL and English reading must be cultivated by certain forms of instruction that draw students’ attention to correspondences between the languages:

What emerges is an interrelationship between a set of language skills, specifically fingerspelling, initialized signs, reading, and competence in remembering ASL sentences as well as knowledge of ASL morphology and syntax. Students who perform best on tests of ASL and

fingerspelling also perform well on a measure of reading comprehension. (p. 44)

It is argued that deaf readers must *learn* to exploit fingerspelling and initialized signs as tools for reading, and must have guided practice doing so. They learn to do this ..... from teachers and from other signing deaf readers in homes and in instructional contexts where the set of skills needed to become a signing deaf reader is implicitly acknowledged. (p. 39)

Singleton, Supalla, Litchfield and Schley (1998) reported a relationship between ASL and English writing ability among children of hearing parents for older (age 9+) but not for younger children (age 6-9). The authors summarize their findings as follows:

Our preliminary results indicate that after age 9, high ASL-fluent deaf children of hearing parents were outperforming their less ASL-fluent peers on several English writing tasks. At this point, we have found no such correlation between ASL proficiency and English skills for the younger children in our sample (ages 6-9). However, it is important to note that at this young age, the children are producing very little English text in their classroom activities and in the writing samples we collected. It is possible that our present method for writing sample analysis fails to capture important differences in these shorter samples. It is also possible that the association between high ASL proficiency and improved English writing skills only emerges after the preliteracy stage. (p. 25)

Another research study carried out by Singleton and her colleagues with 72 Deaf elementary school students reported a relationship between students' ASL proficiency and their writing skills in English (Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, Rivers, 2004). Specifically, they found that:

Low-ASL-proficient students demonstrated a highly formulaic writing style, drawing mostly on high-frequency words and repetitive use of a limited range of function words. The moderate- and high-ASL-proficient deaf students' writing was not formulaic and incorporated novel, low-frequency vocabulary to communicate their

thoughts. (p. 86)

The authors conclude their article by emphasizing the importance of writing instruction that encourages Deaf students to write for substantive and authentic purposes:

In closing, we wish to emphasize the importance of writing stories that have something to say. Deaf students who generate repetitive and formulaic sentences are not demonstrating that they are true writers. While the ASL-proficient students lacked important grammatical elements in their stories, their writing demonstrated original and creative expression. These children are indeed thinking and creating. Therefore, as educators, the onus is upon us to harness those novel thoughts that might be expressed so fluently in ASL and develop instructional techniques that can connect this creativity to their developing literacy skills in English. (2004, p. 100)

In summary, the research evidence converges in showing consistent significant relationships between students' proficiency in ASL and their development of English reading and writing skills. Thus, the interdependence hypothesis appears to apply equally to the relationship between ASL and English as it does to the relationship between spoken languages. The positive relationships observed in the research reviewed above probably derive from transfer of conceptual elements across languages, transfer of metacognitive and metalinguistic elements, and, as suggested by Padden and Ramsey (1998), transfer of some specific linguistic elements (e.g. fingerspelling, initialized signs). The focus in this section has been on the relationship between ASL proficiency and English *literacy*; however, it is worth noting that Scandinavian research also suggests a positive relationship between use of sign language and *speech production* among children who have received cochlear implants (Preisler, Tvingstedt and Ahlström, 2002). Thus, there is no empirical evidence to support the concern that the acquisition of ASL will inhibit English speech or literacy development among children with cochlear implants.

## **Does the Use of ASL as a Language of Instruction Within a Bilingual/Bicultural Program Contribute to English Academic Development?**

There is minimal research evidence that addresses this issue directly because formal quantitative evaluations of bilingual/bicultural programs for Deaf students have not been carried out to date in the North American context. Some evidence relating to the efficacy of bilingual/bicultural programs is available from the Scandinavian context (Mahshie, 1995) and there is indirect supportive evidence from the research of Singleton et al. (1998). The scarcity of empirical evidence regarding the efficacy of bilingual/bicultural programs is not surprising in view of the recency of these programs in the North American context. Prinz (1998) points out that there is a similar lack of empirical evidence in relation to the use of MCE as an instructional medium:

However, the widespread implementation of MCE systems has occurred without any formal and systematic evaluation of their effectiveness. One measure is to examine the academic achievement of deaf students who have been taught primarily using pedagogical sign approaches. After 25 years of Total Communication the average deaf high school graduate had achieved a third to fourth grade level education (Allen, 1986). (p. v)

In Sweden and Denmark bilingual/bicultural programs for deaf students have operated since the 1980s (Mahshie, 1995). Hearing parents of Deaf children are given strong support and encouragement to learn Sign (e.g. paid release time from employment) and both Sign and the national language are emphasized throughout children's education, from early childhood through high school. In Sweden, children are considered candidates for cochlear implants only after the family has established at least some sign language. Mahshie summarizes the Scandinavian research as follows:

In addition to comparing favourably with hearing graduates, students in the two main experimental classes in each country also tested higher in reading than their Deaf agemates during periodic evaluations throughout their school career, as well as when compared with a sample of Deaf adults from the previous generation. (1995, p. 18)

Singleton et al. (1998) report comparisons between three groups of deaf students of hearing parents (n=53) aged between 6 and 12 years with respect to their

proficiency in ASL. The three school programs attended by the students were:

1. ASL/English bilingual residential school (n=26) in which ASL is used as the primary language of instruction as well as in the playground and after-school dormitory settings from both peer and adult models;
2. Traditional residential school (n=11) in which Total Communication (MCE with spoken English) was used for instructional purposes. There was also considerable exposure to ASL outside of the classroom settings, although not necessarily from deaf adult models;
3. Self-contained classrooms in public schools (n=16) in which children had virtually no contact with ASL. Their hearing teachers use MCE with spoken English.

Not surprisingly, the students in the self-contained classes in public schools demonstrated little ASL proficiency. Students in the traditional residential school setting demonstrated considerable variability in ASL proficiency (36% were ranked in the high-ASL group) but significantly less overall proficiency than those in the ASL/bilingual residential school setting (50% ranked in the high-ASL group). Singleton et al. summarize the data as follows:

Based on these data, and the many anecdotal reports that we have encountered from teachers in bilingual deaf education settings, we would argue that when deaf elementary school-aged children are exposed to ASL in the classroom (as opposed to only outside the classroom) their potential for ASL fluency is considerably enhanced. (p. 24)

As noted earlier, these authors also reported that stronger ASL skills were related to English literacy skills, indirectly supporting the rationale and feasibility of ASL-English bilingual/bicultural programs.

Clearly, the evaluation data relating to ASL-English bilingual/bicultural programs (or Deaf bilingual/bicultural programs in other contexts) is sparse. Additionally, instructional approaches for teaching for transfer from ASL to English are still being debated (e.g. Kuntze, 1998; Nelson, 1998; Padden & Ramsey, 1998). However, the consistent positive relationships between ASL proficiency and English literacy reported in the research supports the overall rationale for bilingual/bicultural programs. These data are also clearly inconsistent with any claim that development of ASL proficiency will impede

English language or literacy acquisition.

## **Conclusion**

Nelson (1998) highlights the lack of first language learning opportunities as a major contributor to the overall poor academic performance of deaf students:

[A] very small minority of deaf children receive year-after-year excellent, processable language learning opportunities and use their excellent first language skills in ASL as the base for full acquisition of English literacy. This stands in contrast to the large majority of deaf children whose first language and literacy skills do, indeed, lag behind, and for whom the lag can best be accounted for in terms of year-after-year deprivation of excellent learning opportunities. (p. 75)

The research data clearly show that students (from both Deaf and hearing home backgrounds) who have developed strong ASL proficiency have significantly better prospects for developing adequate English literacy skills. These data support the rationale for ASL-English bilingual/bicultural programs, although there is, as yet, little evaluation data on these programs to draw definitive conclusions regarding their efficacy.

## **Recommendations**

1. The research data consistently point to the importance of acquiring strong first language skills for future language and literacy development. Thus, it is imperative to ensure that *all* Deaf students be given the opportunity to acquire a conceptual and linguistic foundation in their first five years of life. Acquiring a first language entails not just acquisition of surface-level linguistic features but, more fundamentally, acquiring the vocabulary/concept knowledge that develops as a result of *linguistic interaction* within a community of language users.
2. The importance of acquiring a strong first language applies equally to children who receive a cochlear implant. Current policy in Ontario discourages children who receive cochlear implants from acquiring ASL fluency in their early years. The assumption appears to be that acquisition of ASL will impede children's acquisition of English proficiency. This assumption

relies on a Separate Underlying Proficiency model of bilingual proficiency (Figure 1, p.78) which has been totally discredited in the research literature on bilingualism and bilingual education. *There is no evidence in the research literature to support this assumption.* In fact, the little research that does address the issue suggests the opposite (Preisler et al. 2002).

If the Ontario policy is viewed as evidence-based, then whatever research evidence exists to support the policy of discouraging ASL development among children with cochlear implants should be articulated. If the policy is not evidence-based, then this fact should be acknowledged to parents, and research should be initiated to provide an empirical basis for policies that profoundly affect the life chances of so many children.

3. The research data also show strong and consistent relationships between the levels of ASL proficiency that Deaf students attain and their development of English reading and writing skills. This implies that bilingual/bicultural programs that use ASL as a medium of instruction should also focus on deepening students' conceptual foundation in ASL. Just as schools focus intensely on expanding the language fluency that English native-speakers bring to school into academic spheres of language (reading, writing, content knowledge, low-frequency vocabulary), a bilingual/bicultural program should focus intensely on developing students' appreciation of ASL literature, critical literacy in ASL, and ability to use ASL for intellectual inquiry. The data suggest strongly that the more these intellectual functions are developed in ASL, the more they are likely to transfer to the development of English literacy skills. For example, students who understand the function of *metaphor* in ASL are much more likely to understand how metaphors function in English than students who have no understanding of the role of metaphor in language.
4. As in any bilingual program, the long-term success of an ASL/English bilingual/bicultural program depends on the quality of the curriculum and the fluency in the target languages of the teachers who implement this curriculum. In order to strengthen the ASL/English bilingual/bicultural program in Ontario, criteria for assessing the necessary levels of proficiency in ASL to teach effectively through the language should be articulated and a policy document for teaching ASL language arts should be developed.

### **Final Comments: Broader Policy Considerations**

The research evidence is consistent in showing that access to ASL (or LSQ) in early childhood results in Deaf children acquiring a strong first language conceptual foundation. By contrast, many children who do not have access to ASL in early childhood fail to develop a strong first language conceptual foundation. Furthermore, among children of both hearing and Deaf parents, the degree of proficiency that children develop in ASL during the elementary school years is positively related to the development of English reading and writing skills.

The research on Deaf children's linguistic and academic development is fully consistent with the views expressed by François Grosjean, noted bilingualism expert and Director of the Language and Speech Processing Laboratory at the University of Neuchatel, Switzerland:

Every deaf child, whatever the level of his/her hearing loss, should have the right to grow up bilingual. By knowing and using both a sign language and an oral language (in its written and, when possible, in its spoken modality), the child will attain his/her full cognitive, linguistic, and social capabilities. (2001, p. 110)

Among the social capabilities that the development of ASL/English bilingualism makes possible for Deaf individuals is the ability to participate actively in two cultural and linguistic communities, to feel a strong sense of identity and membership in these communities, and to use their fully developed linguistic and cognitive resources to contribute effectively to the societies in which they live. When Deaf children are not given the opportunity to develop a strong conceptual and linguistic foundation in their early years, their individual life-chances are adversely affected and the contributions they would have been capable of making to their societies are squandered. This represents a significant loss of resources for individuals, families, and the society as a whole.

In short, the research data call into question policies that restrict children's access to ASL in early childhood and in the early school years. Given the lifelong adverse consequences experienced by children who grow up without a strong first language conceptual foundation, such policies are clearly vulnerable to a Human Rights challenge.



## Endnote

I would like to thank Gary Malkowski for feedback on earlier versions of this review. Also, the review has benefited from resources identified in previous work by Kristin Snodden, and by Joanne Cripps and Anita Small. Dr. Robert Hoffmeister also provided valuable feedback and information about additional research studies relevant to the topic.

I have followed the convention in this review of capitalizing “Deaf” except when quoting passages in which the word is written in lower case.

Finally, the focus of the review is on ASL but the same considerations apply to LSQ in francophone contexts across Canada.

## References

- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974-1983. In A. N. Schildroth & M. A. Karchmer (Eds.) *Deaf children in America*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3<sup>rd</sup> Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York: Cambridge University Press.
- Gibson, H., Small, A., and Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In Cummins, J. and Corson, D. (Eds.) *Encyclopedia of language and education. Volume 5: Bilingual education*. (pp. 231-240). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.

- Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*, 1 (2), 110-114.
- Hoffmeister, R., de Villiers, P., Engen, E., & Topol, D. (1998). English reading achievement and ASL skills in deaf students. *Proceedings of the 21st annual Boston University conference on language development*. Brookline, MA: Cascadilla Press.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: The language question. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- Livingstone, S. (1983). Levels of development in the language of deaf children: ASL grammatical processes, Signed English structures, semantic features. *Sign Language Studies*, 40, 193-286.
- Mahshie, S. N. (1995). *Educating Deaf children bilingually. With insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development of deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Segalowitz, & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology*, Part II (Vol. 8, 2nd ed., pp. 71-107). Amsterdam: Elsevier.
- Mayberry, R. I. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369-384.
- Nelson, K. E. (1998). Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in Deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 73-88.
- Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? (Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write?). *Enfance*, 4, 285-297.
- Padden, C. & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- Preisler, G., Tvingstedt, A., and Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child Care, Health & Development*, 28, 403-418.
- Prinz, P. (1998). Foreword. *Topics in Language Disorders*, 18(4), v-vii.

- Prinz, P. & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 47-60.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103.
- Singleton, J., Supalla, S., Litchfield, S., and Schley, S. (1998). From sign to word: considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16-30.
- Strong, M. & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.

## 2006年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動

### 第9回研究会プログラム

テーマ：「続・ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」

—ジム・カミンズ教授に訊く—

日時：2006年6月13日（火）17:00-19:00

場所：名古屋外国語大学5号館511教室

母語が未発達な子どもが急激に外国語に接触をすると、両言語とも低迷し年齢相応の学習が困難な状況（ダブルリミテッド／セミリンガル現象）に陥ることがある。外国人児童生徒やろう児の言語・学力問題に焦点を当て、つぎのような質問を中心に、世界的権威であるジム・カミンズ教授を迎えて、理論面、政策面、実践面にわたって知見を深めた。

- 質問1 就学前状況によって日本語も母語も不十分なまま入学する外国人児童生徒の言語発達遅滞（ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象）の要因とその解決方法
- 質問2 L2習得に役立つL1の認知学習言語面を、母語の文法を知ることだと考える人がいるが、どう説明したらいいか？（BICS/CALP説）
- 質問3 L1学習機会が保障されず、L2のみの教育を強要される日本の外国人児童生徒の場合、L2からL1への転移は望めないのか。L1支援をどのように、どのくらいすればL2の強化につながるのか？（2言語相互依存説・言語共有基底説・冰山説）
- 質問4 言語共有基底説は音声言語間のみで、モードの違う手話と読み書きの間では援用できないという意見があるが、両者に違いはあるのか？ 援用可能であるという実証的研究にはどのようなものがあるか？

Dr. JIM CUMMINS アルバータ大学博士号（教育心理学）

アイルランド生まれ。現在トロント大学大学院教授。2言語共有説・冰山説（母語と外国語の発達上の関係）など画期的な理論で世界的に知られる、バイリンガリズム及びマイノリティ言語児童生徒教育の権威。主著書：Bilingualism and Special Education (1984), Empowering Minority Students (1989), Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (1996), Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire (2000) など多数。

## 2006年度ワークショップ プログラム

「学齢期 (K-G12) の子どものための多読教材開発ワークショップ」

開催期間：2006年8月21日～26日 (6日間)

場所：桜美林大学新宿第二キャンパス

### 2006年8月21日 (月)

9:30 開会の挨拶 中島和子 (名古屋外国語大学)

9:40 オリエンテーション 佐々木倫子 (桜美林大学)

「招聘参加者による各国言語教育の現状」

香港 (周宏陽), 台湾 (黄愛玲), フィリピン (イネス P. マリヤリ),  
マレーシア (Zubaidah binti Ali), インドネシア (竹村洋美),  
タイ (中町かほる)

13:45 「日本の言語教育の現状」 湯川笑子 (立命館大学)

15:00 「母語・継承語教育とは?—教材との関連から」 佐々木倫子 (桜美林大学)

16:00 「MHB ワークショップにおけるカリキュラムと教材開発についての導入と親近性」  
津田和男 (国連国際学校)

### 2006年8月22日 (火)

9:00 「内容重視の言語教育と米国スタンダードと評価」 津田和男 (国連国際学校)

13:30 「ACCU の紹介と子ども図書室訪問」

15:00 「ニューヨーク継承日本語研究グループによる教材開発」

大山全代 (国連国際学校)

島野雅俊 (セントポール校)

津田和男 (国連国際学校)

### 2006年8月23日 (水)

10:00 「啓明学園における国際児童生徒教育の取り組みと読み教材のいろいろ」

島田かおる、加藤真一、山下一枝 (啓明学園)

14:00 「内容重視インストラクション：資料使用の最大効果」

津田和男 (国連国際学校)

2006年8月24日 (木)

9:00 「内容重視インストラクション：カリキュラム作成と評価」

津田和男 (国連国際学校)

14:00 「多言語環境の子どものことばの発達と読字・読書教育」

中島和子 (名古屋外国語大学)

「ニューインターナショナルスクールで使用している多読教材と評価システム」

ニューインターナショナルスクール教師

2006年8月25日 (金) 第5日

9:00-17:00 ポスターセッションに向けてのグループ活動 (グループ指導)

2006年8月26日 (土) 第6日

9:00-11:30 ポスターセッションと意見交換会、修了証書の授与

## 第10回研究会（年次大会）プログラム

テーマ：「思考力を高める読解教材、読書指導—複数言語リテラシー育成を目指して—」

日時：2006年8月26日（土）13:00-17:00

場所：工学院大学新宿キャンパス7階A715号教室

1:00 あいさつ・趣旨説明

中島和子（名古屋外国語大学）

1:15 “Teaching reading in an English immersion school: Katoh Gakuen  
Grades 1-3”（「英語イマージョンにおける読みの指導—加藤学園1・3年」）

Pat Cossey（加藤学園）

2:45 「朝鮮語イマージョンにおける読みの指導・京都朝鮮第3初級学校1・3年」

趙弘子(チョ・ホンジャ)（京都朝鮮第3初級学校）

3:45 「国際児童文庫協会の役割と活動—バイリテラシーの実践を目指して—」

ワトソン ジョイ（国際児童文庫協会会員）

4:30-5:00 協議「研究会の今後の運営」

終了挨拶 津田和男（国際国連学校）

\*第10回研究会はユネスコ・アジア文化センター（ACCU）国際教育交流事業の一環として、ACCUと共催で行った。

## 第 11 回研究会プログラム

日時：2007 年 2 月 17 日（土）13:00-16:00

場所：桜美林大学新宿第一キャンパス

第 11 回研究会は、ろう教育についての学習会（基礎文献を読む会その 1）を行った。下記文献の 11 章と 12 章を除いて、全部を 2 時間で概観した。

Paul, V. Peter. (2001). *Language and Deafness*. 3rd edition. San Diego : Singular Thomson Learning

- Chapter 1 Introduction to language and deafness
- Chapter 2 Language functions and structures
- Chapter 3 Language acquisition: a brief overview of perspectives
- Chapter 4 Primary language development: perspectives and issues
- Chapter 5 Orality: speech, audition, and speechreading
- Chapter 6 Signed systems
- Chapter 7 American Sign Language
- Chapter 8 Script literacy: Development of reading and writing
- Chapter 9 Bilingualism and second language learning
- Chapter 10 Language instruction
- Chapter 11 Language assessment
- Chapter 12 A brief synthesis



## 第12回研究会プログラム

テーマ：「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考えるー続の続ー」

日時：2007年3月3日（土）13:00-16:00

場所：桜美林大学新宿第二キャンパス

### I 解題：「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象」と外国人児童生徒・海外帰国児童生徒の教育ー現場で見えること、教師にできること

中島和子

### II 事例8つ：課題、要因、指導の方法

- |     |   |       |
|-----|---|-------|
| 事例1 | 外国人児童生徒（ポルトガル語系, 7歳児）                                     | 五十嵐恵美 |
| 事例2 | 外国人児童生徒（スペイン語系, 8歳児）                                      | 桜井千穂  |
| 事例3 | 外国人児童生徒（中国帰国者4世, 9歳児）                                     | 高橋朋子  |
| 事例4 | 外国人児童生徒（スペイン語系, 11歳児）                                     | 古石篤子  |
| 事例5 | 外国人児童生徒（スペイン語系, 13歳児）                                     | 桜井千穂  |
| 事例6 | 外国人児童生徒（インドシナ系, 11歳児）<br>ー指導例を中心にー                        | 滑川恵理子 |
| 事例7 | 海外帰国児童生徒（日本人児童, 11歳児）<br>① 指導にかかわった発表者の立場から<br>② 保護者の立場から | 萩原裕子  |
| 事例8 | 海外帰国児童生徒（日本人生徒, 大学生）                                      | 萩原裕子  |

### III 不就学児童生徒の実態と指導

山野上麻衣

## 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第四号 投稿募集

### MHB 研究会会員の皆様

2007年度は「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために―バイリンガル・バイリテラシーの育成を目指して―実践と課題」という特集のもと、第四号を刊行する予定です。そこで、会員の皆様から以下の要領で投稿募集をいたします。

### 投稿規程

特 集 名：「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために―実践と課題」

締 切 日：2007年9月15日 必着

資 格：投稿は会員に限りますので、非会員の場合はMHB研究会ホームページの説明に従い、入会手続きをお取りください。

内 容：研究論文、調査・実践報告、研究ノートなど

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5用紙20枚以内（40字×30行）

使用言語：日本語、あるいは英語。（ただし、例示のために他言語の単語などが含まれることは可能）

- ファイルではなく、紙媒体の原稿（3セット）をお送りください。
- 執筆者名・所属機関名は原稿本文には書かないでください。
- 返却しませんので、コピーを取っておいてください。
- 連絡先：執筆者名・所属機関名・連絡先（住所、電話番号、FAX番号、Eメールアドレス）を記した別紙を原稿に同封してください。
- 修正をお願いする場合があります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を3部進呈いたします。
- 郵送先：606-0954 京都市北区等寺院北町56-1

立命館大学文学部 湯川笑子研究室

電話：075-466-3494

（封筒の表にMHB投稿とお書きください。）

# MHB 紀要書式規定

タイトル

－副題がある場合は入れる－

キーワード：(5語まで) 母語 継承語 バイリンガル 言語習得 言語教育

## 1. 用紙・書式

いただいた原稿をほぼそのまま印刷したいと願っていますので、統一した形式でお願いします。サイズはB5原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右28mm。書式は1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイント(タイトルのみ14ポイント)。

## 2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

最初の行にタイトル(14ポイント・太字・中央寄せ)を入れる。副題がある場合は、ダッシュではさみ、14ポイントで普通字体で入れる(－副題－)

## 3. 章立て

1. 全角数字＋全角ピリオド＋全角スペース＋見出し(太字)。1行あけて書き始める。
- 1.1 半角数字＋半角ピリオド＋全角スペース＋見出し(太字)。下位項目の場合、見出しの次に行をあける必要はありません。

## 4. 注

右肩に数字パーレンで示す。 1) 巻末注とし、本文の直後に入れる。

## 5. 参考文献

著者名(1998)「論文名(英語の場合は“ ”入れ)」  
『文献名(英語の場合はイタリック体)』pp.1-21(ページ)  
(本の場合などは学会誌を参考に出版社などを入れる。)

## MHB 研究会入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB 研究会）はバイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象として、研究・実践・教育交換のために作られています。以下の4分野の質の向上を願う研究者、教育者を会員として随時受け入れています。（会費無料）

- (1) 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
- (2) 日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育
- (3) 聾児のためのバイリンガル教育
- (4) 海外・帰国子女、そのほか各種のイマージョン教育

入会希望の方は会員登録を行って下さい。

1. 名前
2. 所属
3. E-mail アドレス
4. 特に興味のある領域または分野

以上の4点を記入し、E-mail にて

事務局 ([msasaki@obirin.ac.jp](mailto:msasaki@obirin.ac.jp))

広報係 ([eyt24310@1t.ritsumei.ac.jp](mailto:eyt24310@1t.ritsumei.ac.jp))

までお送りください。

MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト: [mhbkenkyuu@notredame.ac.jp](mailto:mhbkenkyuu@notredame.ac.jp) (会員登録済みのアドレスからのみ投稿および受信が可能) や、

MHB 研究会ホームページ: <http://www.mhb.jp/> を通じて行っています。

母語・継承語・バイリンガル教育研究会事務局

桜美林大学 佐々木倫子研究室

## 編集後記

母語・継承語・バイリンガル教育研究会のジャーナル『母語・継承語・バイリンガル教育研究』第2号に引き続いて、第3号の編集も担当させていただきました。

第3号は、「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」という特異なテーマだけあって、国内だけでなく国外からも応募をいただきました。領域も継承語教育、海外子女児童生徒教育、英語教育、外国人児童生徒教育と多岐にわたりましたが、今回は国内の外国人児童生徒教育に絞りました。ただ近い将来同じようなテーマで再度特集し、次回はアジアやEU諸国も含めて世界各地の問題も取り上げたいと思いますので、その際にはぜひ奮ってご応募ください。

梅の咲き始めるころ編集に入り、桜の散るころ刷り上がるというジャーナルでしたが、いずれも名古屋外国語大学大学院博士後期課程の学生さんが編集を手伝ってくださいました。第2号は伊藤奈津美さん、第3号は鈴木崇夫さん、本当にありがとうございました！

2007年3月

『母語・継承語・バイリンガル教育研究』第3号

編集責任者

中島和子

母語・継承語・バイリンガル教育研究 (MHB) 第3号

2007年3月31日 発行©

発行者 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

〒190-0294 町田市常盤町 3758 桜美林大学 (言語教育研究所)

Tel. 0420-797-2016 Fax. 042-797-1887

URL. <http://www.mhb.jp> (ホームページ)

印刷所 有限会社 津田印刷

〒606-0002 京都市左京区岩倉中大鷲町 14

MHB 

2007年3月

**発 行**

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

**編集責任者**

中島和子

**編集委員**

佐々木倫子、湯川笑子、津田和男

**事務局**

桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp

（文部科学省科学研究費補助金基盤研究B 課題番号15320075

「外国語習得と母語との関係－

セミリンガル現象の要因と教育的処置に関する基礎的研究」）（代表 中島和子）