OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	中島, 和子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2007, 3, p. 1-6
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25002
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

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ージム・カミンズ教授に訊くー」（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ー続の続」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・実例に焦点を当てる。

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)。

> 「ダブルリミテット」（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、障害児ではない健常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いているが、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 b. 周囲の大人との言語接触時間が少ない c. 話しことばのインプットが極端に少ない 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 b. 保護者自身読み書きが不自由 c. 読み聞かせも言葉遊びもない 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） e. 周囲の大人との言語接触時間が少ない 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 b. 指導者の期待しすぎや不適切な指導 c. 文字習得レディネスを欠き、文字習得が遅い d. 家庭での学習支援がない（子どもの学習に無関心） 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 b. 内発的動機による学習がほとんどない c. 指導者の期待しすぎや不適切な指導 d. 異文化間移動のため、L2での学習を強要される e. 教育に断絶がある（不就学の時期がある） f. 国内、または国を越えての転校を繰り返す 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 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 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 b. どちらの言語でも語彙が不足 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 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ーダブルリミテッド現象の例からー」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ー日本生まれの中国帰国者三世･四世の教育問題ー」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学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ー４年半の日本語習得、言語テスト、言語環境調査からー」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ー実証的研究を概観してー」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(Genesee 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.