OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	滑川, 恵理子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2007, 3, p. 50-74
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25004
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

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[1]。母語が未発達の子どもにとって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う。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[2]。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。

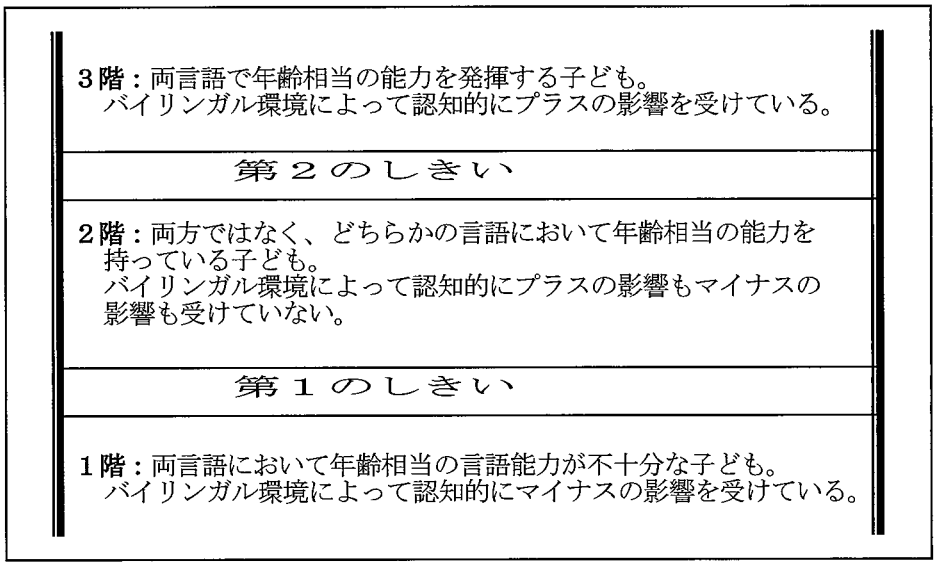


図1　しきい理論

（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[3]。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[4]、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[5]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年修了時/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[6]。

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」などを通じても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[7]。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い内容である。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[8]。

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 は消化可能の範囲を投げ返す。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・文の長さと複雑さ・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）』[9]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。この単元では、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　LEA3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）

LEA1回目	LEA2回目	LEA3回目 ＝「自分の物語」	教科書本文
白馬は しにました。	「白馬、 しなないで くれ。」 つぎの日、 白馬は しんでしまい ました。	スーホは　やを ぬきました。 きずぐちからは　ち が　ふきでました。 「白馬、ぼくの白馬、 しなないでくれ。」 つぎの日、白馬は　し んでしまいました。	スーホは、はを食いしばりながら、白馬にささっている矢をぬきました。きずぐちからは、血がふき出しました。 「白馬、ぼくの白馬、しなないでおくれ。」 でも、白馬は、弱りはてていました。いきは、だんだん細くなり、目の光もきえていきました。そして、つぎの日、白馬は、しんでしまいました。

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「でました」(7A)から「ちがふきでました」(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：でました。

8T：ふき、ふきでました。ちがふきでました。[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：ジョぎ→定ぎ）、形が似ている漢字の混同（３行目：吏える→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（分かち書きで表記）	小５相当の正しい表記
1	ぼくが ジョぎで あそでいたら	ぼくが定ぎで遊んでいたら
2	ジョぎが バきと われてしまた。	定ぎがバキッとわれてしまった。
3	まだ 吏える ジョぎなに ぼくが こわした。	まだ使える定ぎなのに、ぼくがこわした。
4	だから ごみに なていまた。	だからごみになってしまった。
5	これがら もう もの こわしません。	これからもうものをこわしません。

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い難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てみると、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

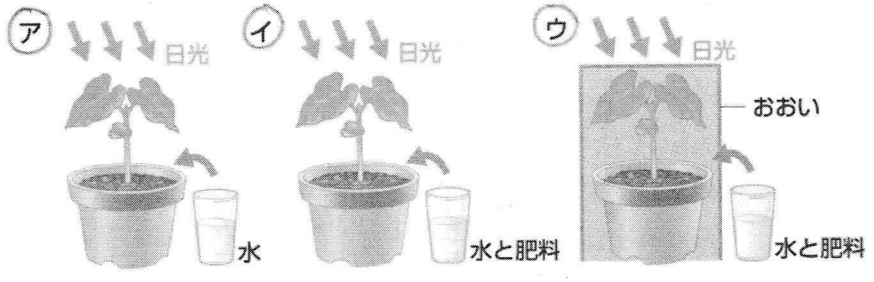


図２は、植物の成長の条件についての問題である。テストの問いは「アとイ、イとウの育ち方をくらべると、植物の成長に何が**必要**であるかがわかりますか。(以下太字は筆者)」となっている。クラスの授業を通じてＡは一番よく育つのがイであると理解しており、その理由を「水と肥料と日光がある」と答えた。アとイの違いについては「アは肥料がない、イは肥料がある」と表現した。このように、Ａは「**ある、ない**」という最も単純なことばで実験結果を捉えていて、その「～が**ある、ない**」がテストの問題の文中の語「～が**必要**」と結びつかないため、解答が書けないのである。つまり、Ａは「～が**ある、ない**」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）

1 T: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：ヘンシーン！

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、細かな点はわからないままでも、内容をざっくりと鷲掴みするように、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はしないものの、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」をとっかかりに、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[10]の協力を得てOBC会話テスト[11]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

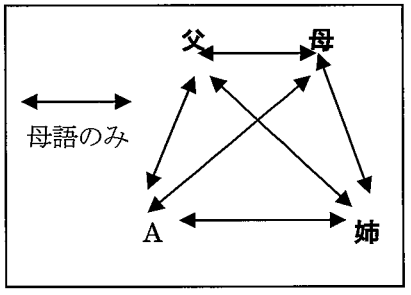
次に、家庭の言語環境を調べるため、保護者に対するアンケート調査を 2006 年8月に行った。その内容は、岩見 (1993) [12] の「母語の保持と喪失に関するアンケート」に準じた記述式の調査で、本稿に関連する家族間の言語使用、家族の言語能力、子どもの母語保持についての保護者の意識などについて調べた。父と母では父の方が少し日本語のやり取りが容易なので、父親に答えてもらった。なお、ことばの仲介者として、姉の援助を得た。

① 家族間の言語使用の実態

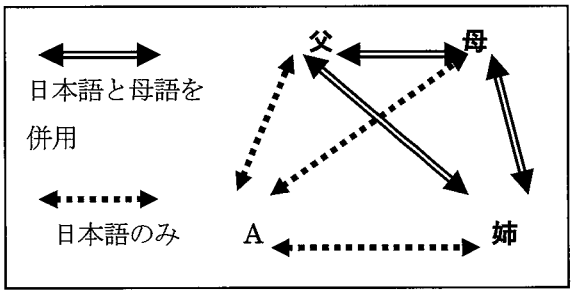
次頁の図3は、入国当時 (2000 年)と現在 (2006 年)の家族間 (父、母、A、姉の4人) の言語使用の実態 (母語と日本語のどちらを使うか) を図示したものである。

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危機感を抱いている」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ーまとめ

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見られ、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が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[13]。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考えがちだが、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いって、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・一二三朋子（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 Minolity-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 effetts of billingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (eds.), *Bilingualism*. New York:Academic Press. pp .15-27.

---

[1] Lambert (1977) の additive bilingualism/ subtractive bilingualism を参照。

[2] 「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。

[3] 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。

[4] 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。

[5] 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。

[6] 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。

[7] 「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。

[8] 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。

[9] 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。

[10] 都内の 4 年制大学学部 4 年に在学する、20 代後半の女性。

[11] カナダ日本語教育振興会 (2000) を参照。

[12] 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。

[13] 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。