The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程 |
| Author(s) | 柴山, 真琴; ビアルケ(當山), 千咲; 高橋, 登 他 |
| Citation | 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2014, 10, p. 91-115 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/57925 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

≪研究論文≫

# 同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程

柴山　真琴（大妻女子大学）
makoto_mt.shiba@otsuma.ac.jp
ビアルケ（當山）　千咲（東京横浜独逸学園）
Chisaki.bialke@jescaxb.com
高橋　登（大阪教育大学）
noborut@cc.osaka-kyoiku.ac.jp
池上　摩希子（早稲田大学）
ikegami@waseda.jp

# Developmental processes underpinning a simultaneous bilingual preschooler's emergent biliteracy

SHIBAYAMA Makoto, TOYAMA-BIALKE Chisaki,
TAKAHASHI Noboru, and IKEGAMI Makiko

キーワード：萌芽的読み書き，同時バイリンガル幼児，独日国際児，日誌法

要　旨

本稿では、同時バイリンガル幼児が二言語で萌芽的読み書き行動（EL行動）を形成していく過程を独日国際家族の事例に基づいて検討した。日本人母親が記録した2年間の日誌データを「他者との協働」と「媒介物」に着目して分析した結果、対象児の二言語でのEL行動の形成過程について、次の3点が明らかになった。第一に、対象児は文字の読み書きをしたがる前から二言語で文字が持つ機能の一側面を理解しており、活動に周辺的に参加する過程で理解を拡大していった。第二に、ルーティン化された活動での重要な他者による誘導と対象児の主体的な参加を通してEL行動が生起している点は二言語で共通でも、ドイツ語では年長児の模倣から書き行動が始まり、日本語では母子間での絵本に媒介された活動の中で読み行動が始まるという違いもあった。第三に、言語固有の文字の読み書きを試してそれに習熟していく過程と内言の基礎を育む過程が同時進行していた。萌芽的バイリテラシー形成過程は、各言語技能の習得という観点からだけでなく、内言の先行形態である自己中心語の形成という観点からも検討することの重要性が示唆された。

Abstract

This paper focuses on processes by which a simultaneous bilingual preschooler from a German-Japanese family developed emergent literacy behaviors in both German and Japanese. Qualitative analyses of data, consisting primarily of 2 years' diary entries by the boy's Japanese mother, were performed from the perspective of "other-child collaboration" and "mediational means"; these revealed three findings. First, the boy seemed to understand one of letter functions before he tried to read and write letters and extend his understanding by peripherally participating in language activities. Second, the boy's emergent literacy behaviors in both languages emerged under the guidance of significant others and his own active participation in language activities, whereas his writing behaviors in German emerged from interactions with his older sister and older children at the preschool, and his reading behaviors in Japanese emerged from interactions with his mother, mediated primarily by picture books. Third, the emergent processes underpinning his literacy behavior proceeded in parallel with the formation of his inner speech, suggesting that emergent biliteracy developmental processes should be analyzed in terms of learning each language skill and in terms of acquiring egocentric speech, the precursor of inner speech.

## 1. 課題と理論的枠組み

### 1.1 問題

言語習得において、幼児期（1歳頃～就学前まで）は話しことばを習得する時期であると同時に、「萌芽的読み書き（Emergent Literacy)」が芽生える時期でもある。「萌芽的読み書き」(以下、ELと略称）とは、本格的な読み書きに先立って生じる、幼児の読み書きに関わる能力の全体を指し、その発達は日常生活の中の社会的関係に埋め込まれて生起すると言われている（McLane & McNamee, 1990)。また、ELの発達は、就学後の読み書き習得の土台になるとも考えられ、読み書きに必要な言語の下位領域に焦点を当てた研究（e.g., Liberman et al., 1974; 天野, 1988; 垣花他, 2009）や親が果たす役割に注目した研究（Reese et al., 2010）が行われてきた。

幼児期に多様な社会的関係の中でELを形成することの重要性は、一言語を習得する子どもに限らず、二言語を習得する子どもにとっても同じであろう。本研究では、現

地語と日本語を同時に習得する海外居住の同時バイリンガル幼児が、いかにして二言語でELを形成していくのかを問題として取り上げる。なお本稿では、Reyes（2006）を参考にして、二言語で聴いて話せる力を指す場合に「バイリンガル」、二言語で読み書きできる力を指す場合に「バイリテラシー」を使用する。

### 1.2 先行研究の検討と課題の設定

バイリンガル児を対象にした従来のEL研究のうち、対象児のELの発達を支える社会的過程がわかるような観察研究は、読み聞かせに注目した研究と二言語での読み書き実践を包括的に捉えた研究に大別できる。絵本の読み聞かせは、幼児のEL形成に寄与する重要な活動としてモノリンガル児を対象にした研究でも多数取り上げられてきたが（e.g., Sultzby, 1985; Edwards, 2014; 齋藤・内田, 2013）、バイリンガル幼児のEL研究でも重要な活動として検討されている。英語とスペイン語を話す母親とその子どもを対象にした読み聞かせ研究から、子どもの発話や言語スキルの発達に寄与する母親の読み聞かせ方略が明らかにされたが（Hammer et al, 2005; Quiroz & Dixon, 2012）、二言語における子どものEL行動に焦点を当てた系統的な分析はなされていない。また、上述の研究で分析対象としているのは、観察者側が用意した新規な絵本を読み聞かせるという実験的な状況であり、日常生活の中で展開する親子の自発的な営みではない。

一方、英語とスペイン語を話す家族の読み書き実践の分析から、1）対象児達は家庭や幼稚園での大人や年長児との関わりの中で、実用的な活動（家業の手伝いや家族への手紙書きなど）を通して二言語に対するメタ言語的な気づき（文字符号や疑問符の違い）を形成していること（Reyes, 2006）、2）親が担うべき役割を自覚して二言語で支援することが子どもの二言語でのELを支えていること（Gillanders & Jiménez, 2004）が明らかにされたが、二言語におけるEL行動の縦断的な分析はなされていない。また、これらの研究で対象にしているのは、エスニック・コミュニティ内の二言語資源が豊かな環境下でELを形成する北米居住の移民幼児（二言語プログラム幼稚園に通園）で、少数言語の資源・使用が限定された地域で育つ同時バイリンガル児や親の一人が現地語母語話者で継承語が弱くなりがちな国際児の事例は検討されていない。

さらに上記の両研究に共通するのは、英語とスペイン語という同族語の習得例を取り上げている点である。言語体系が異なる方がEL形成における子どもの負担が大きいとすれば（Bialystok, 2001）、欧米語と日本語の組み合わせのような同族語ではない二言語を同時に習得する幼児のEL形成過程についても検討する必要がある。日本語ー

英語バイリンガル児の初期読字過程を検討した研究（Shimizu, 2004）はあるが、二言語のEL形成過程は十分に解明されていない。

以上の検討から、本研究では、ドイツ語と日本語を同時に習得する幼児のEL行動の形成過程をドイツ居住の国際児の事例に基づいて明らかにすることを目的とする。ドイツは2003年のPISAショック以降、就学前段階からのドイツ語強化策が推進される一方で、継承語教育は家庭の自助努力に任されている。さらに小4修了時に中等学校への進学振り分けを決める分岐型学校制度は、ドイツ居住の国際家族にとって、小学校中学年までに高いドイツ語リテラシーを習得せねばならないという圧力となっている。バイリテラシーを目指すドイツ居住児の中でも、ドイツ語との言語的距離がある日本語を学ぶ日系児は、バイリテラシー形成上の苦労が大きい集団であると予想されるため（ビアルケ, 2012）、ドイツ語と日本語のEL形成過程を把握しておくことは重要である。本稿では、読み聞かせ活動も含めて家族間で展開される読み書き実践に広く目を向け、日本語資源へのアクセスが限定された環境で育つ独日国際児が二言語でEL行動を形成していく過程を具体的に検討する。

### 1.3 理論的枠組み

本研究では、同時バイリンガル幼児のEL行動の形成過程は、子どもと親密な家族や仲間との関係の中で協働的に形成される社会的過程（Teale, 1992）であると同時に、媒介物に介在されて成立する過程（Wertsch, 1991/1995）であると考える。媒介物とは、人間行為を形成・変容させる媒介手段（言語や道具）を指すが、社会文化的な共同性が含意されている（Wertsch, 1991/1995）。まず当該幼児のEL行動の形成過程を協働的過程として分析する上で参考になるのが、Teale（1992）の枠組みである。彼は、子どものEL行動の発達は、①大人－子ども間（あるいは兄弟姉妹間）の相互作用、②他者の読み書きの観察、③子どもの自立的な試行的探索、の3つの過程の産物であると指摘した。本稿では、①の関係を「親子間」と「兄弟姉妹間」に分け、さらに幼稚園での年長児とのやりとりの影響も予想して「園児間」も加えて、全部で5種類とする。また、EL行動については、拾い読みや読み間違いも含めて書かれた文字を読む行動を「読み行動」、なぞり書きも含めて他者にも認識可能な文字を書く行動を「書き行動」と捉える。さらに「文字を読む」ことに先立って見られる「絵本を見る」「絵本を見ながら話す」（Sulzby; 1985; 柴崎; 1987）、「文字らしきものを書く」（Ferreiro, 1992）など読み書き活動に周辺的に参加する幼児の多様な行動を「ふり行動」と捉え、EL行動に含める。読み書きに関する言及もEL行動を見る上で重要であることから

(Goodman, 1992)、これもEL行動に含める。次に、EL行動の形成過程で利用される媒介物の整理に際しては、a) 絵本の他に、b) 文字が書かれた教育玩具やc) 学習教材（柴崎, 1987)、d) 生活環境の中にある掲示や表示（Goodman, 1992)、e) 幼稚園で提供される材料（Reyes, 2006）がELの資源になるという先行研究の知見を参考にして、家庭での読み書き実践で使用される媒介物をa) からe) の5種類に分類する。

本稿では、上述の枠組みに即して、同時バイリンガル幼児が誰とどのような活動の中で、何に媒介されて二言語でどのようなEL行動を繰り出しているのか、「他者との協働」と「媒介物」に着目して具体的に検討することに主眼を置く。その際、読み書きの前提として従来のEL研究で特に注目されてきた音韻意識や文字認識（Edwards, 2014）との関係にも注意を払いつつ、対象児のEL行動を見ていく。

## 2．方法

### 2.1 データ収集法

本研究では、読み書き実践における家族の相互作用や子どものEL行動を文脈ごと観察し記録する方法として、「日誌法」（やまだ, 1987）を採用した。幼児の場合、馴染みのない他者に観察されることに伴う不安や反応性が大きいことを考慮すると、日誌法は子どもの生活・行動の文脈や子どもの特徴を熟知している母親が子どもの自然な姿や自発的なEL行動を捉える上で有効であると考えた。日誌法によるデータ収集は2008年11月から開始され、原則として週に1回、特定の曜日に母親に観察・記録してもらった。家族の読み書き実践を構成する個々の活動を系統的・包括的に記録できるよう、第一著者が記録様式を作成し、定期記録には「子どもの一日の生活時間と日課」「二言語の文字に媒介された活動の内容（EL行動を含む)」「当事者の考え」などを記録してもらった。定期観察日以外に新たなEL行動が見られた場合には、別の様式に記録してもらった。また、母親の視点に偏らずに良質な記録を収集できるよう、母親から定期的に送付された日誌記録に対して第一著者がフィードバックを行い、必要に応じてデータ補充や関係資料の送付などを依頼した。もちろんこうした工夫をしながらも、母親が観察できない場面や注意を向けなかった活動は記録されていないこともあり得る。この点に本研究におけるデータの限界があると言える。

さらに母親から報告された対象児の行動記録を深く理解するために、対象児の通園先や家庭での参与観察（柴山, 2006）と二言語検査（いずれも年に1回実施)、母親と対象児への個別インタビューも実施した。本稿では、2008年11月から2011年7月まで

（対象児: 3歳3ヵ月～5歳10ヵ月）の間の2年間の日誌記録（日本への一時帰国等で観察できなかった時期を除外）を主要な分析対象とし、上述の他の調査で得たデータも一部使用する。

## 2.2 対象家族と対象児

(1) 対象家族の位置づけ

本稿では、フィールドとした日本語補習授業校（以下、補習校）で最も多い独日国際家族（ドイツ人の父親と日本人の母親の組み合わせ）の子どもを取り上げる。子どものバイリテラシー形成を目指す家族の中でも、バイリテラシー形成に有利な条件を持つ家族（① 母親のドイツ語力が高く、② 母子間では日本語使用を原則とし、③ 親子で定期的に読み書きに関わる活動に参加している家族）（ビアルケ, 2012）を対象とすることで、子どもの二言語での EL 行動が家族のどのような実践に支えられているのかを探ることができると考えた。対象家族の母親は、本稿の第二著者の知人で、研究目的を理解して調査への協力を承諾してくれた。以下では、対象家族のプライバシー保護に配慮し、すべて仮名を使用する。

(2) 家族構成・言語使用と対象児の二言語力

対象家族は、両親・5歳年長の姉（あにか）・対象児（けんと）の4人家族である。ドイツ語母語話者の父親（大学卒）は、日本語で簡単な会話と読み書きができ、1年間の日本留学経験があった。結婚による渡独後にドイツ語学習を始めた日本語母語話者の母親（大学卒）は、ドイツ語での会話と読み書きに堪能であった。ドイツ生まれのけんとは、3歳0ヵ月で現地幼稚園に入園し、3年間の集団保育を経験した。同時に3歳1ヵ月で補習校を活動場所とする日本語保育クラブ（以下、年少組）に入会し、4歳7ヵ月で補習校幼稚部年中組に入園した。また、けんとが1歳の時からほぼ毎年日本に一時帰国し、年中時から日本の幼稚園で1－2週間の体験入園を経験していた。

家族間での言語使用については、母子間では日本語使用、夫婦間・父子間ではドイツ語使用を原則としていた。姉弟間ではドイツ語（7割）と日本語（3割）が両用されていた。けんとが日本語優勢からドイツ語優勢へシフトしたのは現地幼稚園入園後で、母親との会話中にドイツ語表出が増えるようになった。絵本の読み聞かせでは、父親がドイツ語、母親が日本語を担当していたが、母親はけんとの日本語会話力を維持するために、絵本の読み聞かせも含めてドイツ語使用を抑えていた。他方で、けんとが正しいドイツ語を話しているか自らチェックしたり（20090116; 20091010; 20100522）、完

全な文章でドイツ語を話すよう夫と娘に依頼したりするなど（20100522）、母親はけんとのドイツ語力が母語児と同等に発達しているかどうか常に注意を払っていた。

調査期間中に実施したドイツ語検査 CITO[1] では、年中時（語彙・認知的概念）も年長時（語彙・認知的概念・音韻意識・文章理解）も当該年齢の上位レベルであった。年中時に現地幼稚園で実施されたドイツ語検査[2]（SELDAK）でも、年齢以上の文の組み合わせを作る力を持っていると担任から評価された（20091113）。一方、日本語については、ATLAN語彙・文法課題[3]（高橋・中村, 2009）では、年少時に当該学年の上位レベル、年長時に中位から上位レベルであったが、口頭産出課題[4] ではドイツ語に比べると談話構成力が限定的であった。以上から、総体としてみると、けんとはドイツ語優勢の同時バイリンガル児の事例と考えられた。

(3) 居住環境と通園先

対象家族が住むA州B町（人口約5,300人）は、都心から約30km離れた南西に位置する郊外の閑静な住宅地である。近隣はドイツ人家族がほとんどで、日系国際家族が他に1家族いるだけで邦人家族はいなかった。対象児は自宅から徒歩7分の公立幼稚園に通っていた。同園では他の現地幼稚園と同様に3－5歳児を縦割りにした異年齢混合グループ編成が採用されており、けんとは卒園までの3年間を同じグループで過ごした（22人中3人が異文化背景を持つ幼児）。年長児には「言語プログラム」「入学準備プログラム（数・工作）」が提供され、ドイツ語指導が必要な幼児には「ドイツ語補強クラス」も設けられていた[5]（けんとはドイツ語力に問題がなかったが同クラスに参加した）。ドイツ語絵本は自宅と現地幼稚園に備えられている他に、地域の図書館（所蔵図書約6,500冊（うち児童書約2,500冊））から借りることもあった。

また、毎週土曜日の午前中は、都心にある補習校に姉と共に通っていた。補習校幼稚部では年齢別保育が実施されており、年中組20人中18人が独日/日独国際児であった。現地校校舎を借用している補習校では、掲示物を貼ることが許可されていないため、日本語の文字は保育活動の中で提示されていた（年長組からひらがなの読み指導が導入されていたが、書き指導は行われていなかった）。日本語絵本は自宅に所蔵する他に補習校図書室（所蔵図書約1万冊）で借りることができた。電車での移動中や町中で、広告や看板などで日本語の活字を見かけることはほとんどなかった。

### 2.3 分析手順

まず日誌記録の中から、対象児の EL 行動が具体的に書かれた記録を「EL エピソー

ド」として切り出す。その際、後にEL行動が生起している特定の絵本の読み聞かせ活動などについては、EL行動が見られない場合もエピソードに含めた。次に1.3で述べた枠組みを踏まえて、ELエピソードを①言語（ドイツ語・日本語）、②EL行動（ふり・読み・書き・言及）、③活動における関係（親子間・姉弟間・園児間・観察・試行的探索（「試探」と略記）、④媒介物（絵本・教育玩具・教材・掲示等・保育機関での材料（「幼稚園/補習校」と表記））に着目して整理する。その際、①から④の分類項目のいずれか1つが交替するごとに、1エピソードとして数えることにする。

## 3．結果と考察

### 3.1 観察開始時における対象児の文字の機能への気づき

対象児の二言語でのEL行動の形成過程の分析に先立って、観察開始時点で文字が持つ機能を対象児がどのように理解していたかを把握しておく。初回観察日(20081119）の記録の中で、けんとは読み聞かせの時間になるとドイツ語でも日本語でも両親に読んでもらいたい絵本を自分から持ってくることが多いと母親から報告されている。これは、絵本に書かれた文字を親に読んでもらえば、以前に聴いたお話と同じお話を聞くことができることにけんとが気づいていたことを示すものであろう。10ヵ月後の家庭訪問の際には、次のような行動が観察された。

【参与観察データ】(現地校年中/補習校年少、4歳0ヵ月)(20090922)

日本語検査の一部としてお話再生課題をしていた時のことである。けんとは「三匹のこぶた」のお話を選んだが、日本語で話すことができない。するとけんとは、居間の本棚からメルヘン童話集（ドイツ語）を持ってきて、頁を開いた状態で私達の前に置き、「ここ読んで。じゃ、わかるの」と何回も言う。自分は語ることができないが、この本の該当頁を読めばお話を知ることができると伝えたかったものと思われた。母親の後日談によれば、家には「三匹のこぶた」の日本語の本はないが、父親が時々この童話集の中のお話を読み聞かせていたことから、けんとはドイツ語で読み聞かせてもらったのを覚えていたのではないかとのことであった。

以上から、観察開始時点で、けんとは文字で書かれたものは物語を再現するという文字が持つ機能の一側面に気づいていたと推察できる。家庭訪問時に観察された行動は、こうしたけんとの文字機能の理解が明確に具現化されたものと考えられた。

### 3.2 ドイツ語の EL 行動の形成過程

2.3に従って、ELエピソードを言語別・行動別・関係別・媒介物別に整理したのが表1である。以下では、対象児のEL行動の形成過程を言語別・生起順に検討する。

(1) ドイツ語を書く行動の形成過程

ドイツ語を書く行動は、ふり行動を含めて全部で5回観察されたが、そのうちの3回は自分が描いた絵に自分の名前(頭文字のみも含む)を書く行動として生起した。

【エピソード①】(現地校年少／補習校年少、3歳6か月)(20090320)：ふり行動

夕方、母と一緒にお絵描きをしようと台所のカウンターに座ると、けんとが姉の誕生日カードを作ろうと提案し、姉の顔を描く。その後、初めてアルファベットらしき文字「K」を書いた。本人は文字のつもりで書いているが、船の帆のような形(≯)になっている。

けんと：「ママ、これ見て! Schiff (船)！Toll(すごいでしょう)!」

母：「本当だね。Kが船の形になったね。」

その後、描いた絵に自分の名前を書くというけんとの行動は、現地幼稚園で観察した年長児の行為を模倣したものであることが判明する。

【エピソード②】(現地校年中／補習校年少、4歳3か月)(20091211)：書き行動

夕食後、幼稚園で描いた絵(絵の中に自分の名前が書かれていた)について話をする。私が白い紙を渡すと、けんとは「KENT」と自分の名前を書いて見せ、その後「A, H, W, L, E」を書く（引用者注：AとWはそれぞれ姉と父親の名前の頭文字)。最近、幼稚園の自由時間に年長児と一緒に絵を描くことが増えているらしく、年長児が自分の名前を書くのを見て、それを模倣しながら書いているという。

ドイツでは、本格的な読み書き指導は就学後に始まり幼稚園では行われていないことを考えると、園児達は自発的に自分の名前を書いていたと推測される。年長児のやることを自由に見て模倣できる状況（異年齢保育）の中で、けんとは年少児の時から年長児が絵を描いては自分の名前を書く行為を繰り返し観察していたのだろう。他方で園児達は、けんとの日本製水筒の日本語表示を見て何が書かれているのかを知りたがる（20091204)、けんとによる日本語絵本の紹介を聴いて日本語で本を読めるのかと尋ねる(20100305) など、日本語にも関心を向けていた。けんとにとって、ドイツ語母語児の園児達は、ドイツ語の書き行動に刺激を与えているだけでなく、日本語の読み行動をも動機づけていることが窺える。文字認識という点から見れば、エピソード②の約4ヵ月

## 表1　ドイツ語と日本語でのEL行動の形成過程

| | ドイツ語 | | | | | | | | | | | | | | | 日本語 | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | EL行動 | | | | 関係 | | | | | 媒介物 | | | | | | EL行動 | | | | 関係 | | | | | 媒介物 | | | | | |
| 年月日 | ふり | 読み | 書き | 言及 | 親子 | 姉弟 | 園児 | 観察 | 試探 | 絵本 | 玩具 | 教材 | 掲示他 | 幼稚園 | 媒介物の名称等 | ふり | 読み | 書き | 言及 | 親子 | 姉弟 | 園児 | 観察 | 試探 | 絵本 | 玩具 | 教材 | 掲示他 | 補習校 | 媒介物の名称等 |
| | 【現地校年少】 | | | | | | | | | | | | | | | 【補習校年少】 | | | | | | | | | | | | | | |
| 20081212 (3歳3か月) | | | | | | | | ○姉(宿題) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090123 | | | | | | | | ○姉(宿題) | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | ○ | | | | | 歌の本 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ずーっとずっとだいすきだよ」 |
| 20090206 | ○ | | | | | | | ○姉(宿題) | | ○事典 | | | | | ドイツ語の百科事典 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090213 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「かえるのお話」(付録・姉のお古) |
| 20090306 | ○ | | | | | | | | ○ | | ○ | | | | ABC Buchstaben und Wörter(ABC綴りと言葉)(姉のお古) | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090312 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | ○姉 | | ○ | | | | | 列車の図鑑[補習校] |
| 20090320 | ○Kのつもり | | | | ○母子 | | | | ○ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090403 (3歳7か月) | | | ○K | | ○母子 | | | | | | | | | | | 【補習校年少】 | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090420 | | | ○K,E,W | | ○父子 | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | ○ | | | | | 「となりのトトロ」(プレゼントされた絵本) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○父子 | | | | | | ○ | | | | ひらがな玩具[付録・姉のお古] |
| 20090508 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | ○ | | | | | ひこうきの絵本 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | | ○ | | | | | 歌の本(働く車の歌) |
| 20090605 | ○ | | | | | | | ○姉(宿題) | | ○事典 | | | | | ドイツ語の百科事典 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090615 | | | ○+-,0,K,A | | | | | ○姉(宿題) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090620 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | ○ | 名前バッジ(マイヤーけんと) |
| 20090718 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | ○父子 | | | | | ○ | | | | | (絵本名不詳)[補習校] |
| 20090810 | ○ | | | | | | ○ | | | | ○ | | | | ABC Buchstaben und Wörter(ABC綴りと言葉) | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20090904 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | ひらがな五十音表 |
| 20090911 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子+姉 | | | | | | ○ | | | | ノンタンかるた(祖母からのプレゼント) |
| 20090919 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | | | | ひらがなを語頭字として記憶 |
| 20090925 (4歳0か月) | 【現地校年中】 | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | ○ | | | | | 「ぼくはここだよ」(プレゼントされた絵本) |
| 20091005 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ずーっとずっとだいすきだよ」 |
| 20091010 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | ○ | 名前バッジ(マイヤーけんと) |
| 20091017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ずーっとずっとだいすきだよ」 |
| 20091023 | | | | | | | | ○姉(宿題) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20091128 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「はじめてのおつかい」 |
| 20091204 | ○ | | | | | | ○ | | | ○日本語 | | | | | 「ピーターパン」 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20091211 | | | ○自分の名前他 | | | | | ○年長児 | | | | | | | KENT | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20091218 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | | ○ | | | | ひらがなパズル(姉のお古) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ずーっとずっとだいすきだよ」 |
| 20100101 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子+姉 | | | | | | ○ | | | | ノンタンかるた |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ずーっとずっとだいすきだよ」 |
| 20100108 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「みんなうんち」(祖母からのプレゼント) |
| 20100123 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | 「ひらがな早おぼえカード」(姉のお古) |
| 20100130 | ○ | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「Wer fährt mit ?（だれ一緒に乗っていく?)」他 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「Wer fährt mit ?」 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | | ○ | | 牛乳パックの表示 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20100212 | ○ | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「Die Welt der DINOSAURIER（恐竜の本）」 | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「しんかんせん(のりものしゃしんえほん①)」(日本で自分で購入) |
| 20100305 | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | | | ○ | 幼稚園内の園児名表記 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20100313 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「どうぶつえん物語」 |
| 20100320 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | ウルトラマン[補習校]、日本の電車[補習校] |
| 20100327 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「しんかんせん(のりものしゃしんえほん①)」 |

### 表1 ドイツ語と日本語でのEL行動の形成過程（続き）

| 年月日 | ドイツ語 | | | | | | | | | | | | | | | 日本語 | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | EL行動 | | | | 関係 | | | | | 媒介物 | | | | | | EL行動 | | | | 関係 | | | | | 媒介物 | | | | | |
| | ふり | 読み | 書き | 書及 | 親子 | 姉弟 | 園児 | 観察 | 試探 | 絵本 | 玩具 | 教材 | 掲示他 | 幼稚園 | 媒介物の名称等 | ふり | 読み | 書き | 書及 | 親子 | 姉弟 | 園児 | 観察 | 試探 | 絵本 | 玩具 | 教材 | 掲示他 | 補習校 | 媒介物の名称等 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | 【補習校年中】 | | | | | | | | | | | | | | |
| 20100410<br>(4歳7か月) | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「JR日本の鉄道」[補習校] |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ないたあかおに」[補習校] |
| 20100424 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○カタカナ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | **「ウルトラマン」**(祖母からのプレゼント) |
| 20100428 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○し,つ | | ○母子 | | | | | | | | | | |
| 20100430 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | ○母子 | | | | | | ○ | | | | **ひらがななぞりがきマシーン**(付録) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「よくみてみよう! だんごむしのひみつ」(付録) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「じぶんのきもちじぶんでいえたね」(付録) |
| 20100515 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○の,ひ,ろ | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | 通信教育教材のワークブック |
| 20100522 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | ○ | | ○ | | | | **ひらがななぞりがきマシーン** |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「じぶんのきもちじぶんでいえたね」 |
| 20100607 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 通信教育教材(ざりがにの説明) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | ○ | | ○ | | | | **ひらがななぞりがきマシーン** |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | 通信教育教材(たべる,はしる他) |
| 20100619 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○縦書き | | | | | 「ブルートレインさくら号」[補習校] |
| 20100716 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | ○ | | | ○ | | | **ひらがななぞりがきマシーン** |
| 20110119<br>(5歳4か月) | 【現地校年長】 | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | | ○ | | | | ノンタンかるた |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | ○母子 | | | | | | ○ | | | | ひらがなパソコン(付録) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○逆読み | | | | | | | ○ | | ○ | | | | ひらがな五十音表 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | | | | | 「王様の耳はロバの耳」(付録) |
| 20110123 | | ○ | | | ○母子 | | | | | | | | ○ | | 病院内の掲示 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20110219 | | ○ | | | | | | | ○ | | | | ○ | | 電車内のポスター | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20110303 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | | | | 補習校の友達がカタカナで自分の名前を書けることを聞き賞賛 |
| 20110309 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | ○ | | | ○ | | | 通信教育教材 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | ○母子 | | | | | | | | | | 姉の日本語読み習得方法への関心と質問 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | 【補習校年長】 | | | | | | | | | | | | | | |
| 20110406<br>(5歳7か月) | | | | | | | | | | | | | | | | | ○カタカナ | | | ○母子 | | | | | | ○ | | | | カタカナカード(付録) |
| 20110420 | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○絵入り本 | | | | | 「Mein erstes Bilder Lesebuch (絵入り読本)」 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20110423 | | ○ | | | | | | | ○ | ○ | | | | | 「Geschichte vom kleinen Delfin (小さなイルカの話)」 | | ○ | | | | | | | ○ | ○ | | | | | (絵本名不詳)(付録) |
| 20110427 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | 「ベートーベン」[補習校] |
| 20110504 | | ○ | | | | | | | ○ | ○ | | | | | 「Geschichte vom kleinen Delfin (小さなイルカの話)」 | | | ○ | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | ひらがなドリル |
| 20110511 | | ○ | | | | | | | ○ | | ○ | | | | ABC Buchstaben und Wörter(ABC綴りと言葉) | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20110525 | | ○ | | | ○母子 | | | | ○ | ○ | | | | | 「Fussballgeschite (サッカーの話)」 | | ○カタカナ | | | ○母子 | | | | | | ○ | | | | カタカナカード |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | ○母子 | | | | | | | ○ | | | ひらがなドリル |
| 20110702 | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | ○母子 | | | | | ○ | | | | | **「ウルトラマン」**[補習校] |
| 20110706 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | ○ | | | | | | 七夕飾りの短冊(「およげるようになりたい」「とべるようになりたい」「うまくなりますように」「とびたい」) |
| | 8 | 10 | 4 | | 11 | | 2 | 7 | 7 | 10 | 3 | | 3 | 1 | | 10 | 32 | 10 | 3 | 39 | 2 | | 1 | 14 | 31 | 12 | 8 | | 2 | |

[注] 1) 日本語EL行動については、特に断わりがない場合は「ひらがな」を指し、「カタカナ」の場合のみ記した。表記形式については、特に断わりがないものは「横書き」を指し、「縦書き」のみ記した。
2) 日本語絵本については、特に断わりがない場合は「自宅所蔵本」であることを指し、補習校図書室で借りた本は[補習校]と初出時に記した。
また、通信教育教材付録には(付録)と付記するなど、特記事項がある場合には初出時に（　）内に記した。
3) 特に対象児が好んだ媒介物を太字にし、数回にわたって使用が観察されたものには 網掛け をした。

前に教育玩具のアルファベットを手本を見ながら正しく並べたこと（20090810）から、けんとは文字の弁別的認識ができつつあったと考えられる。エピソード②は、けんとが自分や家族の名前を書き表わす文字を中心にアルファベットの知識を持ち始め、それらを弁別して書き始めたことを示すものである。

また、けんとのドイツ語での書き行動は、姉の宿題遂行中に姉の真似をして文字や記号を書く行動として1回生起した。以下は、書き行動に先立って観察されたエピソードである。

【エピソード③】（現地校年少／補習校年少、3歳9か月）（200900605）：ふり行動

夕方、姉が居間の食卓で補習校の宿題をしていると、お気に入りの小さなドイツ語の百科事典を持って姉の横に座る。「けんともお勉強」と言いながら事典をめくるが、姉にはそれが気に障るらしい。「静かにして」と姉から注意されると、けんとはさらに大きな声で事典を読む真似をする。

現地校の宿題は自室で一人でやるが、補習校の宿題は母親に支援されながら台所カウンターや食卓でやるという姉（当時小3）の宿題遂行ルーティンは、けんとにとっては宿題に取り組む姉の姿を自由に観察できる機会となった。けんとは、姉の宿題遂行過程を観察した（20081212; 20090123）後に、上記のような勉強のふり行動を起こした（20090206; 20090605）。姉の真似をしてけんとが実際に文字を書いたのは、この10日後であった（エピソード④参照）。

【エピソード④】（現地校年少／補習校年少、3歳9か月）（20090615）：書き行動

食卓で算数の宿題をしていた姉の横に来て、姉のノートを5分ほどじっと見た後、居間にある自分の小さな机に行って紙に記号や文字（＋－，0，K，A）を書き、「これプルス（+）。Ein［発話のまま（以下、まま）］Zahl（数字）。これK、KENTのK。これA、ANIKAのA」と私に説明する。

姉の宿題遂行という状況下で出現したけんとの書き行動は、①一人遊びをしながら姉の様子を観察する→②百科事典を使って勉強のふりをする→③自分でも文字や記号を書く、へと変化したことがわかる。ここで興味を引くのは、姉が取り組んでいたのは補習校の宿題であったにも拘らず、けんとはひらがなではなく、既に書けるようになっていたアルファベットを書いていることである。けんとは、自分よりも少し先を行く読み手・書き手である姉の存在を意識して、姉の書く行為を構えから模倣し始めたものと推察される。けんとは勉強のふり行動をする際には必ず居間の本棚から小型の百科事典

(ドイツ語) の1冊を取り出して携帯したが、これはけんとが読み書きを習う時には文字が書かれた本が必要と考えていたことを示すものであり、文字で書かれたものは知識を伝達するという文字の機能の別の側面にも気づき始めたことが窺える。また、文字認識という点では、自分の名前の綴りを覚えて書けるようになる前に、Kが自分の名前の語頭音に対応する文字であることを理解しながら頭文字を書くという段階があることがわかる。

その後、年長組11月になると、簡単な単語（AUTO, BALL）を間違えながら書くようになった（2010年11月総括記録)。以上から、けんとのドイツ語の萌芽的書き行動は、1）幼稚園の年長児や姉が文字を書く姿を手本にして自発的に生起していること、2）書く内容は自分の名前や家族の名前(頭文字)が中心であることがわかる。

(2) ドイツ語を読む行動の形成過程

帰宅時間が遅く出張も多い父親が観察日に読み聞かせをすることは少なかったが、平均して週日に2回、週末に1回程度の読み聞かせをしていたという。父親の読み聞かせに同席した母親からは、けんとは父親の読み聞かせ中に不明な言葉を質問することはせずにじっくりと話に聴き入っていたことが報告されている（20091211)。

読み聞かせ中に既知のアルファベット（K, A）を拾い読みするようになったのは2010年1月中旬（4歳4か月）頃からで（20100130)、これは日本語絵本の題名を読み始めた約3か月後であった。次のエピソードは、その直後に観察されたものである。

【エピソード ⑤－1】(現地校年中 / 補習校年少、4歳5か月)（20100130)：ふり行動
私が夕食の支度をしていると、台所のカウンターにドイツ語の小さな本を数冊持ってきて、一人でドイツ語で説明しながら頁をめくる。
【エピソード ⑤－2】（同上)：読み行動
けんとが車の絵本を取り出して、タイトル（Wer fährt mit?）を見ながら „W… kann ich lesen（W…は読めるよ)“ と読み始めたので、私が「W, e, r→Wer」「f, ä, h, r, t→fährt 」と読むと、けんとは喜んで復唱する。
【エピソード ⑤－3】（同上)：読み行動
その後、私が牛乳パックの「M, i, l, c, h」を「M, i, l」まで読み、「c, h」をけんとと一緒に読む。

上記エピソード⑤－2は、母子間のやりとりの中で、けんとがドイツ語絵本の題名を初めて読もうとしたエピソードである。母親がけんとに教えた「文字音読み→単語全体

の発音」という手順は、ドイツの小学校や幼稚園で文字の導入期に採用されている読みの方法である。文字音読み（lautieren）とは、文字名ではなく文字に対応する音素での発音で読むことをいう（Wを例にとれば「ヴェー」ではなく「v」と発音する)。この時期は、幼稚園で音を聞く遊びや音韻・押韻の遊びを中心とした「言語プログラム」が開始される前であったが、エピソード⑤の約3ヵ月前に母と姉と散歩中に、けんとが2人の友達の名前（Tim Felix Kleber と Tim Schneider）が同じ韻を踏んでいると言及したこと（20091023）も考え合わせると、けんとは身近な単語の中に押韻を知覚し、単語を構成する個々の文字と音との関係に意識が向くようになったことが窺える。約1か月後には、幼稚園で以下のエピソードが観察された。

【エピソード⑥】(現地校年中／補習校年少、4歳6か月)（20100305)：読み行動
幼稚園にお迎えに行った時、ホール内の衣服がけの所に貼られた友達の名前(BILGITT)を見て、けんとは「B,I,L,G,I,T,T」と文字音で読み、写真を確認した後、「あ、BILGITT！ これBILGITTだよ」と私に教えてくれる。その後、園児の名前を一人で読む。E, M, I, L, Y（Yでつまずく)→写真を確認→「あ、EMILYだ」、「T, I, M, M, Y →TIMMY！」というように、80％の子どもの名前のアルファベットを読み、名前を言うことができた。

この時期は日本語絵本の題名を積極的に読むようになった時期であるが、けんとはドイツ語でも絵本の題名、牛乳パック表示、幼稚園の友達の名前表記などに興味を示し、自発的に読みを試すようになった。音韻意識という点から見れば、この頃になると、けんとは単語(名前)を文字に分解して文字音で読み、その音の繋がりを既有の音声語彙と照合させて理解できつつあったことがわかる。

その後、現地幼稚園で「言語プログラム」が実施されるようになると、病院内の掲示(Impfung（予防接種)）（20110123）や電車内のポスター（Berlin）（20110219）など周囲の環境にある文字を読もうとする行動が活発になった。さらに小学校への入学手続きを済ませた2010年4月（5歳7か月）以降になると、母親もドイツ語の読みを積極的に支援するようになり、ドイツ語母語児が一人読みへの移行期に使う絵入り本（文章の一部の単語が絵で表現された本）を使って、母親が一文を単語に区切って文字音で読み、けんとが単語として発音した後に単語を繋げて一文を理解するという方法で文章を読むようになった（20110420)。

以上から、けんとのドイツ語の萌芽的読み行動は、母親との協働的活動の中で、1)絵本の題名や環境にあるドイツ語の表示（名前表記も含む）から始まり絵本の文章へ

と広がっていること、2) ＜文字音読み → 単語読み → 文章読み＞ というドイツで伝統的に採用されてきた方法に媒介されて読みが習得されていることがわかる。ドイツ語では、特定の文字を読めても単語として読めなければ意味を理解できないことから、けんとはまず周囲にある身近な短い単語から読み始め、＜文字音読み → 単語読み＞ の習熟に伴って文章での読みを試すようになったと考えられる。

### 3.3 日本語の EL 行動の形成過程

(1) 日本語を読む行動の形成過程

観察期間中は、母親が絵本を読み聞かせた後にけんとを寝かしつけることが多かったが、母親はけんとの日本語習得と読み聞かせについて、次のように考えていた。

【インタビュー・データ】(20121029)

「ゴールは、できれば日本語で読み書きができるようにさせてあげたい。できれば、ここにいながらも小学校6年間に出てくる漢字、常用漢字を使った語彙ですとか、そういうものを使えるようなレベルには持っていきたいなと思っていますけど。」「日本語力をつける上で、とにかく日本語で話しかけてあげる。日本語で何かを一緒に読む。それから書く。あと、そういった作業をするのをできれば苦しいと思わせずに楽しいと思わせて一緒にやるっていう積み重ねですね。」「本を好きにさせる前に、たぶん親との関わり合いを通じて、こうやって本を読む。お母さんと一緒に、お父さんと一緒に本を読む時間が楽しいから、本をこう取り出して持ってくるっていうことがやっぱり多いと思うので。」

母親は、幼少期からの読み聞かせが日本語力の土台を作ると考え、子どもが読み聞かせを親との楽しい時間として経験できるよう配慮していた。バイリテラシー形成に関しては、母親は二言語の読み書き力は個別に形成されると考えていたことが窺える。他方で、父親も子どもと一緒にひらがな玩具で遊んだり日本語 DVD を見たりする(20090420; 20100227)、子どもの補習校通学の送迎を分担し図書室に連れて行く(20090718; 20100116)、補習校通学日の土曜日は家族で日本語を話そうと母親が提案すれば、それに賛同して自分も日本語を話す（20121029 インタビュー）など、家庭内で日本語実践を続けるための支援をしていた。

けんとがひらがなを読もうとする行動は、補習校で自分の名前バッジ（マイヤーけんと）を探す行動としても2回観察されたが（20090620; 20091010)、お気に入りの絵本の読み聞かせ場面で生起することが多かった。以下は、けんとが特に好んだ絵本の読み聞かせ場面で、読み行動が生じた代表的なエピソードである。

【エピソード⑦】(現地校年中 / 補習校年少、4歳1か月)(20091005):読み行動

就寝前の読み聞かせの時に、私が絵本の題名を指差しながら少し強調して読むと、けんとは「ずー、っと、ず、っと、だ、い、す、き、だ、よ」と私の表情を見て正誤を確認しながら読む。その後、一人でもう一度復唱させてみると、けんとは、一つ一つのひらがなを区切って読むのではなく、「ずーっと、ずっと、だいすきだよ」と文節単位で復唱する。

この絵本は約8か月前に母親が選んでけんとと姉に読み聞かせた絵本であったが(20090123)、この日はけんとが母親と一緒に題名を読みたがったという。上記行動が生起する1か月前に、母親がひらがな五十音表で確認した時点でけんとが読めたのは、「け、あ、い、う、え、お、つ、ま、ひ」であった(20090904)。実際には、けんとは「けんとのけ」「あいうえお」「つみきのつ」「ままのま」「ひこうきのひ」と馴染みのある単語の語頭音の文字としてひらがなを覚えており、補習校でのことば遊びの影響が窺えた(20090919)。絵本の題名とけんとが読めたひらがながほとんど重複していないことから、けんとは知っている字だから題名を読もうとしたというよりも、この絵本の題名を読んでみたかったのだと思われる。音韻意識・文字認識という点から見れば、この時期、けんとは単語の音節への分解とその語頭音の取り出し、音とひらがなの対応づけができつつあったと推測される。

約2週間後にけんとの希望で母親が同絵本を読み聞かせた時は、けんとの読み行動は見られず、不明な言葉を尋ねたり感情を込めて感想を言ったりした(20091017; エピソード⑪参照)。さらに2か月後の読み聞かせ時に題名を読もうとして「た」を「な」と誤読したが(20091218)、5回目の読み聞かせ場面で再び読み行動が生じた。

【エピソード⑧】(現地校年中 / 補習校年少、4歳4か月)(20100101):読み行動

就寝前の読み聞かせの時に、大好きな「ずーっと・・・」の絵本を自分で取り出して「読んで」と言う。私が最初のページを指で辿るとけんとは一人で読もうとするが、エルフィーはカタカナで読めないため私が読んだ。私が「エルフィー」と言い終わるか終わらないうちに、けんとは「の こ と を、は な し ま す。」と自分で読み始め、次の文も濁音だけ私が読むと復唱し、最後まで自分で読み終えた。「すごいねー、自分で読めたね」と褒めると、けんとは自信たっぷりの嬉しそうな表情をし、次のページを捲るが、今度は行数が多くて驚いたのか「ママ、読んで」と言うので、私が読み続けた。

自分からせがんで繰り返し読んでもらう中で、同絵本は犬が好きなけんとの心に深く染み入る特別な絵本となっていったのだろう。日本語の読み行動では、絵本の題名を読

む行動が生起すると他の絵本でも題名読みを試すようになり、「しんかんせん(350シリーズ のりものしゃしんえほん①)」と「じぶんのきもちじぶんでいえたね」の2冊でもけんとの積極的な読み行動が見られた。前者はけんとが大好きな日本の新幹線が写真付きで載っている絵本で、日本で自ら選んで買った絵本である。この3か月後に日本に一時帰国した際に、念願の新幹線に乗ることができ大変に満足していたことから（20100820)、けんとは日本で新幹線に乗ることを楽しみに新幹線の名前や特徴を覚えようとしていたと推測される。後者は、2010年4月から定期購読を始めた通信教育教材の付録絵本である。母親は、内容的にも量的にも幼児が楽しみながら集中できる教材である点を重視して、日本からこの教材を取り寄せることにした（20100515)。けんとは姉のお古を通してこの付録絵本シリーズに親しんでいたが、年中組になってから自分専用の教材を初めて購入してもらえたことを大変に喜び（20100430)、付録絵本や付録教育玩具を自由自在に使うようになった。

「しんかんせん」の絵本を読む過程でカタカナにも触れていたが、けんとが自発的にカタカナを読みたがったのは、以下のエピソードにおいてであった。

【エピソード⑨】(現地校年中／補習校年中、4歳7か月）(20100424)：読み行動

（4月上旬に日本の祖母がDVDと 一緒にウルトラマンの絵本を送ってきた。） 補習校から帰宅後、けんとが本棚からウルトラマンの本を出してきたので、私と一緒にウルトラマンの名前を読んだ。(読んだ名前：「ウルトラマンティガ」「リガトロン」「シーリーザー」「ティガ・マルチキック」)

ウルトラマンからのカタカナの導入には多少戸惑いがあるが、けんとが「今度はカタカナを教えて」と興味を示したことから、これはチャンスかと思いカタカナを導入することにした。

ウルトラマンの絵本は、祖母が送ってくる前から補習校図書室で自分で見つけて気に入って借りた本であったが（20100320)、大好きな祖母が自分のために送ってくれた本であることも重なって、けんとは「ウルトラマンの名前を覚えたい」「自分でも読めるようになりたい」と自発的にカタカナを読もうとしたのだろう。通信教育を始めた約1年後には自分で教材を読み始めたが（20110309)、「あにかはどうして読めるようになったの？」と姉の読み習得方法に関心を示す発言が初めて観察された（20110309)。

以上から、けんとがひらがなやカタカナを読むようになる過程は、母子間での読み聞かせ活動の積み重ねに支えられて、1）けんとが大好きな絵本の題名を読むことから始まり、絵本ごとに音声と文字の結びつきを協働的に形成していったこと、2）ひらがな・

カタカナの読み行動は主に絵本に媒介されて生起していたことがわかる。日本への一時帰国中、電車内の掲示物やスーパーマーケット内の表示・広告などを興味深そうに見渡しては、母親に漢字やカタカナを訊きながら自発的に読む行動が頻発したとの報告(20100820; 20100827 / 4歳11ヵ月）と照合すると、ドイツ居住時に日本語では家の外で自然に目に入る文字を読もうとする行動が見られないのは、そうした行動を生起させる環境がないことによるのだろう。

(2) 日本語を書く行動の形成過程

ひらがなを書く行動が観察されたのは、補習校年中組の4月（20100428 / 4歳7ヵ月）で、これはドイツ語で自分の名前の頭文字を初めて書いてから約1年後であった。以下は、繰り返し生起したなぞり書きの初回エピソードである。

【エピソード⑩】(現地校年中 / 補習校年中、4歳8か月）(20100430)：書き行動

（今月からけんと用の通信教育教材の購読が開始された。）幼稚園から帰宅後に見るのを楽しみにしていた通信教育教材付録の教育玩具の1つ「ひらがななぞりがきマシーン」を私と一緒に試す。私が見本を見せる、けんとの手をとり一緒に書いてみるなどすると、けんとは「自分でやる！」と言い、私が書いたものを全て消して最初からやり直す・・・という具合だった。

この教育玩具が届いてから、けんとは自由時間に自発的になぞり書きを試すようになる一方で（20100522; 20100607; 20100716)、母親と一緒にワークブックを使ったひらがなのなぞり書き練習もするようになった（20100515)。この5か月後にはエピソードは記録されていないが、姉と留守番中に母親の顔を描いた絵に「ままへ」「MAMA」と二言語で宛名を書いた（20101015)。その後、新しい教育玩具「ひらがなパソコン」が届いてからは、母親に単語を言ってもらってはひらがなを入力する姿も見られるようになった（20110119)。観察日にけんとがひらがなで自分の名前を書くエピソードは観察されていないが、補習校年長組の4月16日付（5歳7か月）の宿題シートに「けんと」と自分で名前を書いていることから（5月28日以降はカタカナとひらがなでフルネームを表記)、年長組に進級する前には自分の名前を書ける状態にあったと推測できる。5月以降は、母親有志によるひらがなを書く練習も加わった（毎週ドリル1枚を自宅で実施）(20110504; 20110525)。

以上から、けんとがひらがなを書くようになる過程は、絵本の題名や文章を読み始めた後に、1）自分が専有できる魅力的な教育玩具の導入をきっかけに、能動的ななぞり

書きが始まったこと、2）ひらがなを書く行動は、今日的な教育玩具（ひらがななぞりがきマシーン・ひらがなパソコン）と従来から母語児用に使用されてきた教材（ワークブック・ドリル）に媒介されて、自分の名前に限局されずに多種類の文字へと広がっていったこと、3）日本語で自分の名前を書く行動はドイツ語よりも後発で、家族の名前については姉と父はドイツ語（A, W）、母親は役割名の日本語（まま）で書き始めていることがわかる。けんとは自分を「ドイツ人」と捉えていたが(20111031インタビュー)、名前・役割の表記は自他認識と関係しているのかもしれない。

### 3.4　EL 行動の形成過程で見られる二言語交錯現象

けんとの二言語での EL 行動やそれを支える読み書き実践には、二言語の交錯が窺えるエピソードが観察された。

(1) 読み聞かせ活動における二言語の交錯

絵本の読み聞かせ活動では、言語ごとに異なる媒介物が使用されることが多かったが、現地幼稚園で読み聞かせてもらった絵本（「赤ずきんちゃん」「ふしぎなじどうしゃ」）を日本語でも聴いて楽しむエピソード（20090213; 20090226; 20090620）や日本語で読み聞かせてもらった絵本（「ピーターパン」）をドイツ語で紹介するエピソード（20091204）が観察された。一人読みに習熟する小学校中学年になると、その言語ならではのお話の世界を楽しむために1つの言語で読んだ本を別の言語で読もうとしないとの報告（ビアルケ他, 2013）があるが、幼児の場合は、同一絵本は内容の理解が踏み台になって、別の言語での読み聞かせへと拡張させる契機になるようである。

(2) EL 行動における二言語の交錯

日本語絵本の読み聞かせ活動では、日本語で聴いたお話の内容や疑問点を二言語で思考・質問したり、カタカナをアルファベットの知識を使って読もうとしたりするエピソードも観察された。

a) 日本語で聴いたお話の理解を二言語で深める　お気に入りの絵本の読み聞かせ過程では、日本語とドイツ語で質問や感情を頻繁に表出したり（20090523;20091017; 20100101; 20100410)、ドイツ語で独り言を言ったりする（20090523）けんとの姿が観察された。以下に代表的なエピソードを示す。

【エピソード⑪】(現地校年中 / 補習校年少、4歳1か月) (20091017) : 感情の表出
(同絵本の読み聞かせエピソード5回中の3回目) 就寝前にけんとの希望で「ずーっとずっとだいすきだよ」を読み聞かせる。「歳をとるって何?」„Wo ist der Hund? Ist der hier drinnen? Warum ist er hier drin? (犬は何処? この中? どうしてこの中に入ってるの?)" など、分からない語彙 (歳をとる、心配、獣医) を次から次へと尋ね、「このお話、悲しかった」„Ich möchte kein [まま] Hund haben. (僕は犬ほしくない)" など、感情を込めて感想を言う。

母親によれば、自分の感情を強く表現したい時に、けんとのドイツ語使用が増える傾向があったという(20091017)。以下は、独り言が見られたエピソードである。

【エピソード⑫】(現地校年少 / 補習校年少、3歳8か月) (20090523) : 独り言の表出
(補習校からの帰途、図書室で借りた絵本「ブルドーザーのガンバ」を電車の中で読むとけんとは真剣に聴き、「どうしてガンバは車庫にずっといるの?」「どうしてガンバは落ちちゃったの?」と同じ質問を3−4回した。) 就寝前にけんとが「ガンバ」の続きを読みたがるので、私が最後まで読むとけんとは「かわいそう、かわいそう」と言った。その後、ベットに入ると思い出したように、ドイツ語で „Warum hat [まま] der Bagger untergefallen [まま] ? (どうしてブルドーザーは落ちちゃったのかな)" と独り言を言った。

思考場面で見られる独り言 (「自己中心語」とも呼ばれる) は、伝達言語である「外言」が思考言語である「内言」に移行する過渡期に見られる発達途上の形態のことばであるが (Vygotsky, 1934/2001)、幼児の思考が言語に媒介され始める現象を捉える上で重要な手がかりとなる。上記エピソードは、日本語で絵本の題名読みが活発化する前の時期に見られたものであるが、少なくともこの時点では、ドイツ語がより優勢な思考の手段になりつつあったと考えられる。

b) カタカナをアルファベットとして読む　けんとがカタカナを読もうとする過程では、カタカナをアルファベットと読み間違えることがあった。

【エピソード⑬】(現地校年中 / 補習校年少、4歳6か月) (20100313) : カタカナの読み違え
補習校からの帰途、電車の中で私が家から持参した本を読み聞かせた。2頁目からは自分で読み始め、「さくら、舞う日、ヒョウうまれる」という文の中で「さくら」はすんなり読み、「舞う日」は振り仮名がふってあったが漢字に戸惑い、私の顔を見るので一緒に「まうひ」と読んだ。次の「ヒョウ」でカタカナに戸惑い、一緒に「ヒ」を、けんとが「ヨ」を

アルファベットのEと間違え「E」と読み、また一緒に「ウ」を読んだ。けんとは3頁の一行目まで読もうとするが、その後、興味をなくして外を見るようになった。

このエピソードが生起する時点で、けんとはアルファベットで自分の名前を書くことができたこと（20091211; エピソード②参照）を考えると、1）日本語の文字をアルファベットと対比しながら見ていること、2）馴染みのないカタカナのうち自分の名前の一字（E）に似た字を字形を手がかりに読み試していることが窺える。以上から、けんとのEL行動やそれを支える実践は、言語ごとに全く別々に構成されているわけではなく、媒介物(絵本)が繋ぎになって同一内容を二言語で味わったり、対象児自身が優位言語の力や知識を駆使して内容理解・感情体験や試し読みをしたりしていることがわかる。

## 4．総合考察

本稿では、日本語資源へのアクセスが限定された環境下にある独日国際児が二言語でEL行動を形成していく過程を「他者との協働」と「媒介物」に着目して具体的に検討した。以下では、本研究の成果を整理すると共に総合的な考察を行い、今後の課題を述べる。

### 4.1 本研究で得られた知見と議論

本研究で対象としたドイツ語－日本語同時バイリンガル幼児における二言語でのEL行動の形成過程の特徴は、次の3つに整理できる。第一に、対象児は自ら文字を読んだり書いたりしたがる前から、二言語で文字が持つ機能の一側面（お話の再現）を理解しており、活動に周辺的に参加する過程で別の側面（知識の伝達）にも理解を拡大していったことである。観察開始時点では、父親にドイツ語で母親に日本語で絵本を読み聞かせてもらう中で、文章の音声化を通して再現されるお話の世界を繰り返し味わいながら、文字が持つ機能の一つに気づいていたものと思われる。そのような認識があったからこそ、読んでもらいたい絵本を自分で選び、自分も読み手になりたいと願って読みに挑戦したのではないだろうか。やがて対象児の文字機能に対する理解は、読み聞かせとは別の状況(姉の宿題場面)での自他の書物の扱いを通して、分化していったと考えられる。

第二に、二言語におけるEL行動の形成は、ルーティン化された活動での重要な他者による誘導と対象児の主体的な参加を通して生起している点は共通しているが、社

会の主流言語であるドイツ語と少数言語である日本語では、EL 行動を支える協働の種類や媒介物に違いが見られたことである。ドイツ語の EL 行動の形成過程では、幼稚園の年長児の真似をして絵に自分の名前を書いたり、姉が宿題に取り組む姿を観察して勉強の構えをとり文字・記号を書いたりするなど、自分より年長の子どもの書く行為の模倣から書き行動が開始された。ドイツ語母語児やドイツ語優勢の同時バイリンガル児（対象児）の場合も、自分の名前が最初に書きたがる単語（Clay, 1975）であるのは興味深い。観察記録の範囲内では、ドイツ語において書き行動が読み行動よりも早く出現していたが、年長の子どもの書き手としての姿を間近に見ることで書き手としての自分が意識され、名前や文字・記号を書くという新しい行為が導入されたものと考えられる（Yang & Noel, 2006)。また、ドイツ語の EL 行動の形成過程では、絵本に加えて、環境から提供される文字(食品名、幼稚園内の園児名表記、病院や電車内の掲示物など)が対象児の読む行動を誘発していた。

一方、日本語の EL 行動の形成過程では、母子間の相互行為を中心に EL 行動が生起しており、観察記録の範囲内では、お気に入りの絵本の題名や文章を自分で読みたがるという読み行動が先行する形で見られた。エピソード数は少ないものの、姉や父親も対象児の日本語習得を支援していた。特に二言語で読み書き学習を続ける姉の姿は、ドイツ語の書き行動の誘因となるだけでなく、日本語学習の手本ともなっていた。また、音韻意識・文字認識の発達が対象児の EL 行動を下支えしている様子が二言語で確認されたが、日本語の読み行動はドイツ語の読み行動よりも早く出現していた。英語母語幼児にとって、単語の音素分析の方が音節分析よりも難しいこと（Liberman et al., 1974）を考えると、音節が音韻分析の単位で一基本音節が一文字に対応する日本語のかな文字の読みの方が、音素レベルでの分析が要求されるドイツ語の読みよりも習得しやすいこと（高橋, 2011）も関係していたのかもしれない。さらにバイリンガル児でも、第一言語の音韻知識が第二言語で活用できるのは、音韻構造が類似した言語間であること（Bialystok, 2001）を考慮すると、対象児の場合、先行したかな文字の読みがドイツ語の読みを動機づけることはあっても、かな読みの知識をそのままドイツ語で活用できなかったのかもしれない。

日本語の EL 行動の形成過程で使用される媒介物については、絵本と教育玩具・教材が中心で、環境から提供される日本語文字資源は極めて限定的であった。その分、家庭で出会う日本語資源の重要性が増すことになるが、日本語絵本であれば何でもよいわけではなく、その子にとって特別な物として意味づけられた時に自発的な読み行動が生起しやすいことが示唆された。日本語モノリンガル児の場合も、お気に入りの絵本

が萌芽的読みの媒介になることが多いが（柴崎, 1987）、継承語児の場合は社会生活での機能や読み書きする同輩の姿が見えにくいだけに、子どもが日本語の読み手・書き手になりたいと思えるような媒介物を見つけて、読み書きできる楽しさを実感できるような仕掛けが、より一層、必要になるのだろう。以上を図示化したのが、図1である。

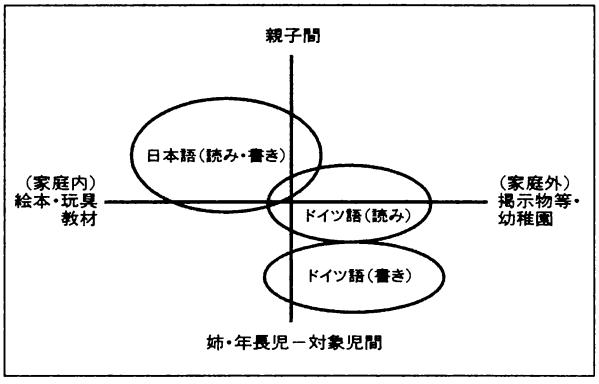


図1　他者との協働と媒介物から見た対象児の二言語での萌芽的読み書き行動

第三に、二言語での EL 行動の形成過程では、言語固有の文字の読み書きを試してそれに習熟していく過程と内言の基礎を育む過程が同時進行していたことである。対象児の場合、相対的に弱い言語である日本語の読み聞かせ場面で、ひらがなの読み行動よりも早い時期にドイツ語の独り言や感情表出が観察され、ドイツ語優勢の形で自己中心語が形成されつつある様子が見受けられた。優位言語で独り言を言いながら二言語での読みを自己修正したバイリンガル児の事例（Shimizu, 2004）も考え合わせると、二言語で EL を形成する幼児の場合、＜文字の読み書き技能＋自己中心語＞が言語ごとに明確に分かれて形成されるのではなく、＜二言語の対照による二言語の文字の読み書き技能への習熟＋優位言語優勢の自己中心語の形成＞という状態があることが示唆される。従来の研究では、継承語の EL 行動の発達過程で育つ自己中心語の問題はほとんど議論されてこなかったが、本研究では上述のような同時バイリンガル児特有の状態があることを見出すことができた。読み書きの習得過程は、文字を覚えて読み書きできる能力と内言を自覚的・随意的に利用できる能力を同時に発達させる過程であるとすれば（Vygotsky, 1934/2001）、萌芽的バイリテラシー形成過程を見る上でも、各言語技能を習得していく原初過程を解明するだけでなく、内言の先行形態である自己中心語の形成過程を具体的に把握することは、大変に重要なことだと思われる。

### 4.2 今後の課題

本研究では、ドイツ居住の独日国際児のうち、ドイツ語優勢の同時バイリンガル幼児を対象に、二言語における EL 行動の形成過程を検討した。独日国際児と言っても、実際には幼児期の二言語力の状態はかなり多様である。今後は、日本語優勢の幼児や

日本人母親にドイツ語を使わない幼児の場合には、二言語でEL行動がどのように形成されるのか、EL行動の形成過程で自己中心語はどのように育まれていくのかを検討していきたい。また、対象児と同じタイプの子ども（ドイツ語優勢の同時バイリンガル児）の場合、日本語に習熟するにつれて自己中心語も変化していくのか、内言の段階に移行した小学生では二言語での読み書き活動を媒介する内言はどのような状態なのかについても検討していきたい。

## 【注】

1)・3) いずれも各国内で標準化された言語検査である。
2) 対象児の居住州では、2008年度より、就学の少なくとも1年前から幼稚園で全園児にドイツ語検査を行うことが義務づけられており、ドイツ語母語児にはSELDAK、ドイツ語を母語としない両親の子どもにはSISMIKが実施されている。
4) 二言語での口頭産出力をみるために筆者らが独自に開発した課題である。
5) これらのプログラムは、対象児の居住州の幼稚園で広く実施されているものである。特に「言語プログラム（Würzburger Trainingsprogramm)」は、読み書きの早期教育ではなく、就学前に幼児の音韻意識を高めることで就学後の読み書きへの移行を助けることを意図している。

## 【引用文献】

天野清（1988）「音韻分析と子どものliteracyの習得」『教育心理学年報』27, 142-164.
垣花真一郎・安藤寿康・小山麻紀・飯高晶子・菅原いづみ（2009）「幼児のかな識字能力の認知的規定因」『教育心理学研究』 57, 295-308.
齋藤有・内田伸子（2013）「幼児期の絵本の読み聞かせに母親の養育態度が与える影響」『発達心理学研究』24(2), 150-159.
柴崎正行（1987）「幼児は平仮名をいかにして覚えるか」『保育の科学（別冊発達6)』(pp.187-199) ミネルヴァ書房
柴山真琴（2006）『子どもエスノグラフィー入門』新曜社
高橋登（2011）「読み書きの発達」大伴潔・大井学(編)『特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援』(pp.160-170) 学苑社
高橋登・中村知靖（2009）「適応型言語能力検査(ATLAN)の作成とその評価」『教育心理学研究』57, 201-211.
ビアルケ(當山)千咲（2012）「移民背景をもつ家族の資本と子どものバイリテラシー」『国際教育評論』9, 49-63.
ビアルケ(當山)千咲・柴山真琴・池上摩希子・高橋登（2013）「バイリンガル児はどのように二言語で読書をするようになるのか」『質的心理学研究』12, 24-43.
やまだようこ（1987）『ことばの前のことば』新曜社
Bialystok,E. (2001). *Bilingualism in development.* New York: Cambridge University Press.
Clay,M.M. (1975). *What did I write?* London: Heinemann.

Edwards,C.M. (2014). "Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills." *Journal of Early Childhood Literacy, 14*, 53-79. (first published on July 6, 2012 doi:10.1177/1468798412451590)

Ferreiro,E. (1992). "The interplay between information and assimilation in beginning literacy." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.15-49). Norwood: Ablex.

Gillanders,C., & Jiménez,R.T. (2004). "Reaching for success." *Journal of Early Childhood Literacy, 4*(3), 243-269.

Goodman,Y.M. (1992). "Children coming to know literacy." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.1-14). Norwood: Ablex.

Hammer,C.S., Nimmo,D., Cohen,R., Draheim,H.C., & Johnson,A.A. (2005). "Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers." *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(3), 195-227.

Liberman,I.Y., Shankweiler,D., Fischer,F.W., & Carter,B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.

McLane,J., & McNamee,G. (1990). *Early literacy,* Cambridge: Harvard University Press.

Quiroz,B., & Dixon,Q. (2012). "Mother-child interactions during shared literacy Activities." *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(2), 139-175.

Reese,E., Sparks,A., & Leyva,D. (2010). "A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy." *Journal of Early Childhood Literacy, 10*(1), 97-117.

Reyes,I. (2006). "Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism." *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(3), 267-292.

Shimizu,T. (2004). "The acquisition of reading in two languages." *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 10*(1), 18-46.

Sultzby,E. (1985). "Children's emergent reading of favorite storybooks." *Reading Research Quarterly, 20*, 458-481.

Teale,W.H.(1992). "Home background and young children's literacy development." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.173-206). Norwood:Ablex.

Vygotsky,L.S. (1934). *Thought and language.* (=2001, 柴田義松訳『思考と言語』新読書社)

Wertsch,J.V. (1991). *Voices of the mind.* (=1995, 田島信元他訳『心の声』福村出版)

Yang,H-C., & Noel,A.M. (2006). "The developmental characteristics of four-and five-year-old pre-schoolers' drawing". *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(2), 145-162.

[付記] 本研究は、平成22-25年度科学研究費補助金・基盤研究（B）海外学術調査（課題番号22402049／研究代表者：柴山真琴）の助成を受けました。また、長期にわたる調査に協力して下さった対象家族の皆様（特に日誌記録への協力と本誌へのデータ掲載を承諾して下さった母親）に感謝致します。