

乳幼児期におけるCLD児の母語教育方法に関する検討

— 在日中国人家庭の実践を中心に —

劉 郷英⁽¹⁾

A study on the method of the first language education for culturally and linguistically diverse children in early childhood: Focus on the case of practice at a Chinese family in Japan

LIU Xiangying⁽¹⁾

This is a basic research to find a way of the first language education for Culturally and Linguistically Diverse Children (CLD) in Early Childhood. In this paper, it is examined that the case of the first language education practice for a simultaneous bilingual child of 1-2 year old in a Chinese family in Japan in 1990's.

Keywords : early childhood, Culturally and Linguistically Diverse Children=CLD, the first language education, Chinese family in Japan

1 問題の所在と研究目的

1.1 日本におけるCLD児

1990年代以降、日本には「外国人家庭」及び「国際結婚家庭」の増加に伴い、ニューカマー¹⁾の外国人の子どもが急増している。法務省(2016)によれば、2015年末現在、14歳以下の外国籍の子どもは24万人を超えており、その内、0～5歳は10万人以上、6歳～14歳は13万人以上である。また、辻(2011)によれば、日本国籍を持っている国際結婚家庭の子どもは1987年～2008年の概算で333万人を超えているという。「外国人家庭」及び「国際結婚家庭」の子どもたちは、文化的、言語的に多様な背景を持っていると思われるため、「多文化・多言語環境に育つ年少者」(Culturally and Linguistically Diverse Children)²⁾(以下CLD児と略称)(中島ら, 2012)と呼ばれることもある。

今日、多文化共生を目指す日本社会において、CLD児の教育に関して、教育体制の抜本的な改革や法整備などさまざまな課題がある。しかし、何よりも

現代の知識基盤社会の下で生きるための学習を支える「母語」の健全な発達を権利として保障することは喫緊の重要な課題の一つであると考えられる。

1.2 CLD児の「母語」発達の現状

1.2.1 「母語」とは

一般的に、「母語」(mother tongue)は「第一言語」(first language=L1)とも呼ばれている。しかし、厳密的にいえば、両者が完全に一致しているというわけではない。大津(2005)によれば、子どもが生後一定期間触れることで、その知識を身につけた言語を「母語」と呼ぶ。一方、「母国語」は「母国の言語」のことであり、必ずしも「母語」と同じとは限らない。中島(2001)は、「母語」の主要な役割について次のようにまとめている。①「母語」は周囲の人々との交流のために初めて使うことばである。②「母語」は子どもが感情や意志を伝えるために初めて使うことばである。③「母語」は考える道具として子どもが初めて使うことばである。④「母語」は親のことばである。

⁽¹⁾福山市立大学教育学部児童教育学科

⑤「母語」は親の母文化に裏付けられたことばである。
⑥「母語」は親が作り出す家庭の一員として受け入れてもらうために覚えることばである。以上のまとめから伺えるように、①-③の役割を持つ「母語」は、子ども自身の立場に立って定義されたものであり、子どもの「社会性の発達」、「情緒の発達」、「知能の発達」を支えるための「初めてのことば」、「土台になることば」、「ベースになることば」という意味で使われている。本研究では①-③の意味合いを含む「母語」のことを「第一言語」と呼ぶ。一方、④-⑥の役割を持つ「母語」は、家庭の立場に立って定義されたものであり、「親のことば」、「親子の交流」、「親子の絆の土台」、「母文化の形成」、「家庭員としてのアイデンティティの形成」として使うことばという意味で使われている。本研究では、④-⑥の意味合いを含む「母語」のことを「家庭内言語」と呼ぶ。本研究で取り上げる「母語」は、「第一言語」も「家庭内言語」も含む総合的な概念として使う。

1.2.2 CLD児の「母語」発達の現状

一般的に、子どもは生後5、6年の乳幼児期という短期間に複雑な母語を習得し、母語話者になる(内田, 2005)。村田(1972)によれば、この時期はちょうど「人の一生における言語発達の三つのエポック」に当たるといえる。第一のエポックは1~2歳期に起こり、この時期に子どもは言語を知り、その基本的な働きを理解するようになる。第二のエポックは3~4歳の段階に起こり、子どもはここで、ことばで生活する基礎を固める。ことばが彼らにとって生活の中心におかれてくる。それがやがて彼らの思考を支え、より広い社会の人びとと相互交渉する力を貯えさせる。第三のエポックは、書きことばの基礎としての文字習得を始める5~6歳期である。これまで習得されてきた話しことばを文字に結び付けることによって、書物その他の文字媒体を通じて、話しことばよりずっと広く深い言語と思考の世界に接触することになる。

ところで、今日、CLD児の多くは、低年齢来日または日本生まれ日本育ちにもかかわらず、環境要因により、その「母語」発達の問題はしばしば指摘されている。

小学校低学年や幼児期など低年齢で日本に来たCLD児の場合、来日前に自国で習得の基礎を固めて

きた家庭内言語は一切伸びていないばかりか、日本語の学習に専念していた分、家庭内言語が退化し、家庭で日常的に使っている程度のものしか保持できていない(田尻ら, 2004)。これらの子どもは、家庭内言語の保持・伸張が保障されていないため、家庭内言語は第2言語としての日本語による学習能力に転移³⁾出来ず、日本語による知的学習の相乗効果がみられない(劉ら, 2013)。

一方、日本生まれ日本育ちのCLD児についてみると、次のようなタイプの問題が指摘されている。

タイプ①:ある子どもは、家庭内言語がほとんどできないが、第一言語として使用する日本語にはまったく問題がないように見えるのに、学力が伸びていかない(田尻ら, 2004)。これらの子どもは、日本で生活しているにも関わらず、日本文化に対する深い理解や日本語による高度な言語体験が不足しているため、学習に必要とする「日本語の語彙量」や「日本語による想像力」が非常に乏しい(劉ら, 2013)。これによって、彼らは日本語で日常会話ができるような「生活言語能力」(BICS=Basic Interpersonal Communicative Skills)があるものの、教科などの知的学習に必要な「学習言語能力」(CALP=Cognitive Academic Language Proficiency)(Cummins,J., 1979)が年齢相応の発達水準に到達できない状況に陥っている。

タイプ②:ある子どもは、「生活言語」レベルで、家庭内言語と日本語の二言語を使用し、多文化的感覚を持っているが、「学習言語」レベルでは、二言語とも年齢相応の発達水準に到達しておらず「学習困難を伴うダブルリミテッド」(中島, 2006)の状態におかれている。こうしたCLD児は、学校で家庭内言語による教科学習の機会が保障されていないため、日本語による学習能力も学年相当の水準に達しておらず、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導を必要としている。例えば、家庭内でポルトガル語など漢字を使わない言語を持っている子どもの場合、漢字の「読み・書き」や「意味の理解」で困難を抱えている子どもが多い(劉ら, 2013)。

タイプ③:ある子どもは、日本の地域社会と隔絶して生活しているため(例えば、就学前に幼稚園や保育園に就園しないまま小学校に就学する子どもや、不就学の子どもの場合)、日本語が全くできない。一方、家庭内言語は「生活言語」レベルしか維持できていない。

以上のように、今日、日本生まれ日本育ちのCLD児が増加しつつあるが、乳幼児期に学習の基礎となる「母語」（家庭内言語及び日本語）が十分に育てられないまま学校教育に臨まざるを得ない状況にある。そのため、1991年以来の文部科学省の調査⁴⁾で示された公立学校における「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」（表1）が増加の一方となっているのである。

近年、国及び都道府県や市町村などの地方自治体においては、学齢期のCLD児や就学直前のCLD児に対する日本語指導体制が次第に整備し充実しつつある（文部科学省、2016）。しかし、前述のように、乳幼児期における「三つのエポック」で獲得すべき言語能力が不十分なCLD児の場合は、顕著な支援効果が見られないのも現状である。

従って、日本社会において、乳幼児期における各エポックの言語発達水準に到達するように、CLD児の「母語」（家庭内言語及び日本語）発達を促すための科学的な教育方法を探索することは喫緊の課題である。

1.3 本研究の目的

本研究は、この課題に对应していくための基礎研究として、1990年代に筆者が乳児期から家庭内では両親の母国語＝中国語（社会の少数言語）、家庭外（保育所）では日本語（社会の主流言語）の二言語環境で育ったCLD児であるわが子を対象に取り組んだ家庭内における意図的で計画的な「母語」教育実践に関する事例検討である。本研究は、第一段階の作業として、「言語発達の第一のエポック」に焦点を当てて、二言語同時習得過程にある1～2歳のCLD児に対する家庭内での母語教育方法とこの時期のCLD児の二言語同時発達の特徴を明らかにすることが目的である。

2 在日中国人家庭における母語教育実践研究

2.1 本研究に取り組んだきっかけ

1990年、筆者の長女が日本で誕生した。私費留学生として来日した筆者が生後2か月の長女を保育所に預け、異国・異文化での育児を楽しみながら学業に励

表1：日本の公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数の推移（人）

年度	日本の学校に在籍する外国人児童生徒	日本語指導が必要な外国人児童生徒	日本語指導が必要な日本国籍児童生徒
1991	81,969	5,463 (6.7%)	
1993	84,211	10,450 (12.4%)	
1995	82,638	11,806 (14.3%)	
1997	83,177	17,296 (20.8%)	
1999	80,353	18,585 (23.1%)	
2000	76,820	18,432 (24.0%)	
2001	74,662	19,250 (25.8%)	
2002	73,067	18,734 (25.6%)	
2003	70,902	19,042 (26.9%)	2,886
2004	70,345	19,678 (28.0%)	3,137
2005	69,817	20,692 (29.6%)	3,214
2006	70,936	22,413 (31.8%)	3,868
2007	72,751	25,411 (34.9%)	4,383
2008	75,043	28,575 (38.1%)	4,895
2010	74,214	28,511 (38.4%)	5,496
2012	71,545	27,013 (37.8%)	6,171
2014	73,289	29,198 (39.8%)	7,897

注：本表は文部科学省（2004）と文部科学省初等中等教育局国際教育課（2016）を元に筆者により作成したものである。「日本語指導が必要な外国人児童生徒」とは、①日本語で日常会話が十分にできない児童生徒。②日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒のことを指す。

んでいた。

ところで、1991年、長女が1歳になったばかりのころ、京都大学大学院教育学研究科に進学した筆者は、「教育人間学特論」の授業で、在日朝鮮人二世の作家高史明氏が書かれたエッセイ「失われた私の朝鮮を求めて—私にとっての日本語」(『言語生活』1971年8号(総239号))と出会った。このエッセイを読んで、日本はかつてオールドカマー⁶⁾の外国人の子どもに対して、「日本の学校教育からの排除」、「民族教育機会の剥奪」、「同化教育の強制」など深刻な問題を抱え、偏見や差別、主流社会からの排除などを受けながら、同化的社会環境のなかで、多くの子どもたちは「姓名」もろとも「ことば」(彼らの家庭内言語=両親の母語・母国語)まで奪い去られ、日本語しか知らないために、日本語学習に抵抗し日本語使用ができない親との間に越えられない亀裂が生まれ、人格形成にも大きな困難を抱えていたという現実的問題を知った。本来、「教育こそ国を振興させる唯一の道なり」という信念を持って、教育先進国である日本の学校教育システムと教育方法を学ぶために来日した筆者は、在日

外国人の子どもたちが遭遇してきた様々な社会問題や教育現実を知って大きな衝撃を受けた。これを契機に、多文化共生を迎える新しい時代に求められる教育の課題に挑むために、自分の子どもを対象に、家庭内における母語教育実践研究に取り組みはじめた。本実践は、当初から「家庭内における両親の母語・母国語と家庭外における社会の双方の言語とその背景にある文化を摂取しつつ、両文化の尊重を基本とした友好に貢献することによって、人間的成長を達成していくこと」(劉, 1993)を保障するための「母語教育」を目指していた。

2.2 研究方法

2.2.1 研究対象児

研究対象児は1990年に日本で誕生した筆者の長女(以下Y児と称す)である。Y児は出生時に異常がなく、出生後の発育は順調である。

Y児を取り巻く生活環境は表2に示された通りである。

表2：Y児を取り巻く生活環境

家庭内生活環境	家庭外生活環境
<ul style="list-style-type: none">・家族構成：Y児の出生時の家族は、両親及び祖父と祖母であり、全員中国人で、家庭内では中国語を使っていた。祖父と祖母は、Y児の出生後5か月頃に中国に帰り、その後は、両親との3人家族である。・両親の日本語能力：Y児の父親も母親も中国の大学で専門的に日本語を学び、日本語で聴き、話し、読み、書き、翻訳・通訳するのに不自由はない。来日前に、父親は中国の政府経営の大手貿易会社に勤務し、国際業務を担当していた。母親は大学の専任教員として日本語学を研究し日本語を教えていた。1980年代末頃、父親も母親も私費留学生として来日し、Y児の出生当時、父親は日本の大手企業に勤務し、母親は教育学専攻の大学院で勉強していた。・家庭内言語環境：父親と母親の間では中国語(普通話)。Y児に対しては、母親は意図的で積極的な母国語=中国語教育を行った。父親は基本的には単純な中国語でY児に話しかけるが、Y児から話しかけられた言葉に対して、ときには中国語で、ときには日本語で、ときには中国語と日本語を混ぜて応答していた。母親の母国語教育に対してあまり理解を示さず、協力する態度を示さなかった。	<ul style="list-style-type: none">・保育所：生後2か月過ぎた頃から、土曜、日曜、祝日以外の昼間(平均午前8:30頃~午後5:30)は、K市にある日本人経営の乳児保育室で生活するようになった。そこでは、産休明けの0~3歳未満の乳幼児15人(定員)が同室で生活し、保母(現保育士)4~5人いて、Y児以外の大人も子どもも全員日本人で、日本語を使っていた。・近隣付き合い：子育て中の日本人家族が多く住んでいる地域で、母親とY児は多くの日本人家族と親密に交流し、土曜、日曜、祝日及び平日の夕方、近所の子どもたち(日本人)とよく遊んでいた。・日本人の友人：家族ぐるみで、身元保証人をはじめ、中国語教室に通う生徒や水墨画を習う書道関係者(日本人)などと長期的(生涯)にたいへん親密な関係を持っていた。

2.2.2 「対話形式」による家庭内での母語教育のルール

前述のように、筆者はY児が1歳（生後13か月2日）になったばかりのころ、ある在日朝鮮人二世の作家が書いたエッセイを読んで在日外国人の子どもたちが遭遇してきた様々な社会問題や教育現実を知り大きな衝撃を受けた。これを契機に、Y児の家庭内言語＝中国語をしっかり育成するために、Y児に対して、意図的に積極的な家庭内における母語教育実践を行った。

Y児の二言語使用意識が芽生え、二言語の体系が確立するおおよそ2歳半ばまで、母親は語学教師のように次のようなルールで「対話形式」でY児に対する中国語教育を試みた。

ルール1：日常生活でY児と接するときには、一貫して積極的に中国語でY児とコミュニケーションをすること。

ルール2：中国語が理解できない場合は、場面に応じて動作を伴いながら中国語を繰り返したり、または理解できる日本語で言い聞かせた後もう一度中国語を復唱したりする。

ルール3：日本語を使う必要のない場面（例えば、保育所や日本人の友人、隣近所など）では、日本語または日中混合語（日本語と中国語を混ざったもの）でY児に話しかけないこと。

ルール4：Y児から話しかけられた「日本語」に対して、それを受け止め、さらにその都度それに対応する適切な中国語で言い直して応答すること。誤りがある場合に、自然な形で訂正すること。

ルール5：Y児から話しかけられた「混合表現」に対して、Y児の発話内容をできる限り推測し、その内容を正しい文法形式の伴った中国語を用いて言葉を返すこと。

ルール6：Y児から話しかけられた「中国語」に対して、それを受け止め、誤りがある場合に、会話を妨害しない自然な形でそれを訂正し、さらに拡大模倣して応答することである。

2.2.3 観察と記録方法

保育所では日本語、家庭では中国語の二言語環境で生活しているY児の言語行動と母親をはじめとする周囲の大人の働きかけに関して、「筆者＝母親」は、1991年6月4日（Y児の生後13か月2日目）から、

以下の手続きによって自然な参与観察を実行した。毎日、次の6場面においてY児の言語行動及び大人の働きかけとそのコンテキスト及びその他の関連する行動を日誌として記録した。

[場面1]：朝起きて登園のため家を出るまで。

[場面2]：登園の道中。

[場面3]：夕方迎えに来た母親に会うとき。

[場面4]：保育園から帰宅の道中。

[場面5]：近所の子どもと遊んでいるとき。

[場面6]：夕方家に帰ってから就寝まで。

土曜、日曜、祝日の場合には、この限りではない。なお、保育園での観察は了承されなかったために実行しなかった。保育園での様子については、保母（現在の保育士）からの報告と夕方迎えに行ったときに「筆者＝母親」自身の観察によるものである。

一方、上述の観察以外に、Y児の発達全体の状況を把握するために、1991年8月5日（Y児の生活年齢15か月）から、毎月、Y児の誕生日が過ぎた第1土曜日（不都合があった場合は日曜日）に、新版K式発達検査を「筆者＝母親」（場合によって日本人のテスター）によって自宅（場合によって他の大学の研究室や保健所などの場所）で実施した。実施の全過程をビデオカメラで記録した（劉，2011）。

2.2.4 分析方法

本稿では、主として上述の日誌記録の内、1991年6月4日（Y児の生活年齢1歳1ヶ月2日＝13か月）～1992年12月1日（Y児の生活年齢2歳6ヶ月30日＝30か月）にいたるまでの期間内での日誌記録を分析対象とする。

上述の日誌記録の分析に当たり、家庭内における「母語」教育実践方法を把握するために、各場面における親子のコミュニケーション場面を中心に分析を行った。とりわけ、上述の期間（13か月～30か月）におけるY児の二言語発達の特徴に従って、4つの段階—第1段階：（13か月～17か月）。第2段階：（18か月～21か月）。第3段階：22か月～24か月）。第4段階：（25か月～30か月）（劉，1993。劉，1995）—に分け、母語指導の方法に焦点を当てて分析を行った。

2.3 言語発達の普遍的法則性を踏まえる母語指導

本実践では、Y児の二言語発達の水準を保障するた

表3：「第一のエポック期」にある1～2歳の言語発達の普遍的法則性

・1歳初期～1歳中期にかけて

*1歳初期は、喃語→ジャーゴン・初語→母語の獲得へ移行する時期に当たる。

① ジャーゴン(jargon)は、力強い、あるいは複雑な抑揚をもった、反復性の少ない、おとなの言語音や話し方を部分的に取り入れた一続きの音声の連なりである。機嫌よく遊んだりしている時に多く、歩行などの動作と共に出てくるものが注目される。ジャーゴンは立位から歩行を獲得するよりも前の段階に見られる「マンマンマン」などの反復性の強い後期喃語より高次なもので、10か月頃に見られる生後第2の新しい発達の力の発生以後増えてきて、幼児期への飛躍的移行が行われる通常1歳中期を超えると姿を消して母語の獲得に進む。

② 初語とは、通常、生後10か月頃の生後第2の新しい発達の力の発生に伴って自発的に発せられる後期喃語から発展した意味のある単語様の発声で、[mama, nana, papa, baba, tata, dada]が最も多いと言われ、多くの国・民族で類似性をもっている。それぞれ広い意味をもって使われる。使用期間は数ヶ月続き、1歳中ごろの生後第3の発達の階層への飛躍的移行を成し遂げると、それぞれの母国語と結びつき、その基本文型を持ち始めるという。その間の、1歳初期にはジャーゴンの中に数語の母語が煌くように用いられる。その表現型は時代や地域、生活様式といった環境の影響を受けると言われている。

*1歳中期になると、「可逆対指示」「可逆対音声」の獲得によって、言語発達における「……デハナイ、……ダ」という認識スタイルが獲得される。これを基盤にして、この時期から「話しことば」の顕著な増加がみられる。

① 田中(1987)によれば、「可逆対指示」の獲得は、「可逆指示」⁵⁾を発達の前提とする。

② また、音声のレベルでは、事物の名前が聞かれると、2音繰り返しの語の音声が、「……デハナイ……ダ」という内容をもった調整的吟味がおこなわれ、物の区別と結合して等価に置換され、増大して「可逆対音声」の性格を帯びてくる。これが要求と結合して用いられ、話しことばの爆発的増大と文脈的な発展をみると、1語文からの発展となるという。

・1歳中ごろ～2歳中ごろにかけて

① 1歳半ば頃の「1次元可逆操作」を獲得することによって、「……デハナイ、……ダ」の認識に基づく言葉による「命名の量的増大」が見られる。

② 1歳後半には、「動物」「乗物」「食物」「人物」などについて「カテゴリー」を形成し始め、1次元的に認識し始める。これによって、1歳半ばごろの1次元可逆操作を獲得したころには自分から使える話しことばが30語前後であったのが、一定の停滞の後、2歳ごろには300語ほどになる。

③ 2歳頃の「語彙の量的増大」は、「1次元可逆操作の獲得」によるものであると見られる。言葉は量だけでなく、どんな時に、何のために、どんなふうにかを使うのかを見なければならぬ。

④ 2歳頃から、たんに語彙量が増加するだけでなく、「ワンワン イク」「ワンワン バイバイ」「ジュース チョウダイ」などのように、軸になる語に動詞などを使った2語文が発展し、さらに「問いと答えが分化」し、動詞も、質問、命令、さらには過去形、未来形が現れてくる。軸語にさまざまな変化した形の開放語がついて2次元の展開をする＝「軸語＋開放語」構造による2次元展開

・2歳中頃～3歳頃にかけて

① 1次元可逆操作を獲得して、次々と物に名称をつけていくとともに、その1次元の量的増大と関連して、2歳半ば頃からは物の性質を2次元において認識し始める。「たくさんとすこし」、「きれいときたない」、「好きと嫌い」、「男と女」、「大きいと小さい」、「長いと短い」などなどである。それとともに、色や大きさが変わっても、その基本的用途に基づいて「オチャワン」と言えるようになる。さらに描画でも2次元の表現が出来るようになる。丸や四角など基本的な形の名前が分かり、同じ形であれば、大と小、長と短などが選択出来るようになる。発達的には「2次元の形成」と言う。この時期では、「2次元の形成」によって、語彙の量的増大をもたらす。個人差は大きいであるが、自分から使える話しことばが2歳半ばで500語前後、3歳ごろには1000語近くになると言われている。

② 2歳後半頃になると、経験したことなどを言葉で言うことによって思考を発達させるようになる。1次元可逆操作の獲得による命名の1次元の量的増大は、次には、そのものの性状を大きい、小さいなどと2次元的に認識していくとともに、部分と全体を捉えたり、2つのものの間の共通性を捉え始めたり、動詞を使って2次元的に関連付けていったりするなど、事象と事象相互の基本関係についての2次元的な判断ができるようになる。遊びでも、別々の単位としてあった動作を関連させて、2次元の順序をつけていく。このような展開が見られ始めると、2歳後半ごろに

は、「ナンデ?」という問いが出てきて、言葉を言葉だけで理解しようとし始める。

③ 3歳頃になると、自分の姓名、性別、年齢などについて二つの対比的な関係概念で判断ができ、自分のことを「ボク」「ワタシ」「ジブンデ」「ヒトリデ」と言ってしっかりまとめ上げていく。

1~2歳で発達してきた人間の話し言葉は、①コミュニケーションの機能を持ち、②自分の行動を調節し、③経験を概念化し、④自我を充実する基礎となっていく。

注：本表で挙げている各年齢段階における「発達の特徴」に関しては、田中昌人氏の人間発達の理論「可逆操作の高次化における階層一段階理論」（田中／田中，1982；1984。田中，1987；田中，1999）を踏まえて筆者により作成したものである。

めに、人間個体の全面発達の法則性を解明した田中昌人氏の人間発達の理論である「可逆操作の高次化における階層一段階理論」（田中／田中，1982；1984。田中，1987；田中，1999）（以下「田中理論」と称する）に依拠して、とりわけ1歳～3歳頃までの言語発達の普遍的法則性（表3）を踏まえて、一貫して中国語でY児に対する言語指導を行った。

2.3.1 各段階における母語指導方法

第1段階：（13か月～17か月）

1歳前半の反復音声やジャーゴンを特徴とする「初語期」においては、Y児と一緒にいるすべての生活場面を生かして、「中国語の音の響き、リズム」を体験させるように、中国語でわらべ唄や童謡（日本語と英語のものもある）、詩などを口ずさんで聞かせたり、手遊びをしたり、物語を語り聞かせたり、絵本（日本語のものもある）を読み聞かせて楽しんだりするなど、積極的に良質な母語の入力に努めた。また、1歳前半においては、この時期の言語発達を促すために、主として「中国語による言語指示」や、「田中理論」に依拠して、「ことばの爆発的増大の発達の基盤」である「可逆指示」や「可逆対指示」（田中，1987）を引き出すように、「対象物の名称に対する理解」について、親子による楽しい「問一答」遊びを通して徹底的に指導を行った（表4）。

表4の指導例から伺えるように、第1段階における言語理解指導では、「家庭内言語による理解」が確実になってから、「日本語による理解」を促すという方略を使用しているのが特徴的である。

第2段階：（18か月～21か月）

この時期は、「ことばの爆発的増大期」に当たり、主として「中国語による命名」を引き出すように、「問答法」による指導を行った（表5）。

Y児が中国語で答えられない場合には、母はその都度中国語の表現を教えた。また、日本語で答えた場合には、それに対応する中国語の表現を教えた。

第3段階：（22か月～24か月）

この時期から、Y児が「一つの対象に対して2つの表現がある」（山本，1991）という認識が獲得されることを踏まえて、主として「二言語の同義語や同義表現」の獲得を促すような指導を行った（表6）。

第4段階：（25か月～30か月）

この時期は「連語発話による会話期」に当たる。この時期では、主として「中国語の文法法則」の獲得を促すような指導を行った（表7）。

2.4 1歳初期～2歳半ばまでのY児の二言語発達の特徴

家庭内における意図的で積極的な「母語」指導を経て、1歳初期～2歳半ばまで、Y児の使用した二言語は、4つの段階—第1段階：（13か月～17か月）。第2段階：（18か月～21か月）。第3段階：（22か月～24か月）。第4段階：（25か月～30か月）—を経て、「二言語の基本語彙や基本文法」の形成や「二言語使用意識」の芽生えによって、「母語」として獲得されるようになった。

Y児の二言語発達の特徴は、表8に示されたとおりである。

3 本実践研究の意義と今後の課題

前述のように、今日、日本には低年齢来日または日本生まれ日本育ちのCLD児が急増しているなか、環境要因により、その家庭内母語（複数のものである）と家庭外日本語の二（多）言語発達の問題がしばしば指摘されてきた。本研究では、とりわけ「人の一生に

表4: 「可逆指示」「可逆対指示」を引き出す指導(「身体各部の名称」理解の例)

*** 中国語の場合**

「可逆指示」の例

・14か月7日(1991年7月9日、火曜日、場面1)の観察:朝食後のやりとり場面。母:中国語で「东东,眼睛呢?东东的眼睛在哪儿呢?告诉妈妈!」(東東ちゃん,お目目はどこかな?東東ちゃんのお目目はどこにあるかな?ママに教えて!)と声をかける(いままでこの質問に対してY児はあまり反応しなかった)。Y児:右手の人差し指で自分の右の目を指して母にみせた。母:初めての現象なので,たいへん驚き,興奮した。そして同じことをもう一度訪ねた。Y児:指さしてくれなかった。午後,母:同じ質問をする。Y児:朝と同じように指さしてくれた。⇒・14か月8日

(1991年7月10日、水曜日、場面1)の観察:朝食後のやりとり場面。母:中国語で目のことを聞いた。Y児:右手の人差し指で自分の鼻のところを指して母に見せた。母:「东东,那不是眼睛,那是鼻子,鼻鼻」(東東ちゃん,あれはお目目じゃないよ。あれは鼻だよ,お鼻)と訂正して中国語の「鼻」の名称を教えた。Y児:理解できなかった様子だった。母:確認のために「东东,鼻子在哪儿呢?鼻鼻,东东的鼻鼻」(東東ちゃん,お鼻はどこにあるの?お鼻,東東ちゃんのお鼻)と聞いた。Y児:答えてくれなかった。(14か月9日にも14か月15日にも同じような現象が観察された)⇒・15か月4日(1991年8月6日、火曜日、場面5)の観察:夕方,保健センターで発達検査を受けたときに,母:中国語で質問する。Y児:初めて「眼睛」(目),「鼻子」(鼻),「耳朵」(耳)を正しく指してくれた。⇒・15か月7日

(1991年8月9日、金曜日、場面1)の観察:朝食のときに,母:「东东的眼睛呢?」(東東ちゃんの目は?)と尋ねた。Y児:先ず自分の鼻を指した→また自分の耳を指した→すぐに母の耳を引っ張った。母:「东东,这不是眼睛,这是耳朵。这是妈妈的耳朵」(東東ちゃん,これはお目目じゃなく,これは耳だよ。これはママの耳だ)と訂正して中国語の「耳」の名称を教えた。(15か月13日にも同じような現象が観察された)⇒・15か月9日(1991年8月11日、日曜日、場面6)

の観察:就寝するときに,母:Y児のお腹を叩きながら中国語で「肚肚,肚肚」(お腹,お腹)と言った。Y児:自分のお臍を触りながら,[dùdu, dùdu]と母の発音を真似て言った。翌日の朝,母:「肚肚饿不饿?」(お腹空いてる?)と尋ねたら,Y児:自分のお臍を指しながら[a:, a:]と返答した。母:「肚肚呢?」(お腹は?)と尋ねた。Y児:自分のお腹を叩いて見せてくれた。(15か月10日にも15か月14日にも同じような現象が観察された)⇒・15か月16日(1991年8月18日、日曜日、場面1)

の観察:朝起床する場面。母:「东东的眼睛呢?」(東東ちゃんの目は?)と尋ねる。Y児:自分の耳を引っ張ったり相手の耳を引っ張ったりする。ときには二つの耳を引っ張る。この頃,「东东的……」(東東ちゃんの……)の掛け声を聞くや否や,すぐに「耳を引っ張る」(特に相手の耳を引っ張る)行動で返答するようになっている。(15か月18日にも同じような現象が観察された)⇒・15か月28日(1991年8月30日、金曜日、場面1)

の観察:朝起床する場面。母:「东东的眼睛呢?」(東東ちゃんの目は?)と聞く。Y児:指で自分の口を指して見せてくれた(口を指すのは初めて出現した現象)。⇒・16か月9日(1991年9月11日、水曜日、場面1)の観察:朝食後,母は中国語で「眼睛」(目)→「鼻子」(鼻)→「肚肚」(お腹)→「嘴」(口)→「耳朵」(耳)→「屁股」(お尻)の順番でY児に尋ねた。Y児が「目」「鼻」「お腹」を正しく指してくれたが,「口」「耳」「お尻」を正しく指すことができなかった。その後,母はY児との日常的なやりとりのなかで,中国語の「手」「足」の名称も教えた。(16か月13日にも16か月18日にも16か月24日にも16か月25日にも16か月28日にも17か月4日にも同じような現象が観察された)

「可逆対指示」の例

・17か月15日(1991年10月17日、木曜日、場面1)の観察:朝食後のやりとり場面。母に「眼睛呢?」(目は?)と聞かれて,Y児:両手で両目を指してくれた。母に「鼻子呢?」(鼻は?)と聞かれて,Y児:両手で鼻を指してくれた。母に「耳朵呢?」(耳は?)と聞かれて,Y児:両手で両方の耳を引っ張って母に見せた。母に「嘴呢?」(口は?)と聞かれて,Y児:[dzǔ, dzǔ](嘴,嘴=口,口)と発声したが,口を指さしてくれなかった。母に「肚肚呢?」(お腹は?)と聞かれて,Y児:お腹を叩きながら,[dùdu](肚肚)と返答した。母に「手呢?」(手は?)と聞かれて,Y児:自分の手を指して,[ji](这=これ)と母に教えた。母に「脚呢?」(足は?)と聞かれて,Y児:反応がなかった。母に「鞋呢?」(靴は?)と聞かれて,Y児:足を上げて[ji](这=これ)と発声した。母に「屁屁呢?」(お尻は?)と聞かれて,Y児:お腹を指した。その後,「もう一つの…」に対しても指さしできるようになった。

*** 日本語の場合**

・17か月16日(1991年10月18日、金曜日、場面6)の観察:就寝する前の場面。母:日本語で「おめめは?」と聞いた。Y児:[mama]と発声した。母:「めめ!めめは?」と強調してもう一度聞いた。Y児:目を指してくれた。母:

「耳は？」と聞いた。Y児：耳を指してくれた。しばらく経つと、母に「おめめは？」と聞かれた。Y児：耳を引っ張った。⇒・17か月18日(1991年10月20日、日曜日、場面1)の観察：
朝食の場面。母：日本語で「おめめは？」と聞いた。Y児：目を指してくれた。母：「耳は？」と聞いた。Y児：耳を指してくれた(ときには「口」「鼻」「足」を指してくれる)。母：「クックは？」(靴は?)と聞く。Y児：足を指してくれる。⇒・17か月24日(1991年10月26日、土曜日、発達検査の場面)の観察：午後、母と一緒に大学で発達検査を受ける場面。日本人のテスター：「おめめは？」と聞く。Y児：自分の目を指す。テスター：「お耳は？」と聞く。Y児：自分の耳をさす。テスター：「お鼻は？」と聞く。Y児：自分の鼻を指す。テスター：人形を見せながら、「目」「耳」「鼻」「口」を聞く。Y児：人形のそれぞれの部分を指す。テスター：「お口は？」と聞く。Y児：時には自分の口を指すが、時には相手の顔を見て、反応をしない。

表5：1歳半ば以降における「命名」を引き出す指導

・17か月12日(1991年10月14日、月曜日、場面1)の観察：朝食の場面。母：茶碗の中に入っている卵を指してY児に「东东，这是什么？」(東東ちゃん，これは何?)と質問した。Y児：[dāndan] (蛋蛋=卵)と元気よく中国語の名称(対音声)で答えた。⇒・17か月19日(1991年10月21日、月曜日、場面2)の観察：登園道中、母：道端に咲いている草花を指してY児に「东东，那是什么？」(東東ちゃん，あれは何?)と質問する。Y児：[huā] (花=はな)と中国語の名称(1音節)で答える。⇒・18か月00日(1991年11月2日、土曜日、場面1)の観察：朝食後、母：絵カードを見せながら「东东，这是什么？」(東東ちゃん，これは何?)と質問する。Y児：答えられない場合はうなずく。「犬」の絵に対して「ワンワン」と日本語の名称(対音声)で答え、「魚」の絵に対して[yú] (魚=さかな)と中国語の名称(1音節)で答える。⇒・18か月2日(1991年11月4日、月曜日、場面1)の観察：朝食後、母：絵カードを見せながら中国語で「这是什么？」(これは何?)と質問する。Y児：知っているものに対しては、中国語の名称で答えたり、日本語の名称で答えたりする。知らないものに対しては、絵を指さしたり、母の顔を見てうなずいたり、反応しなかったりする。母：日本語で「これはなあに？」と質問したら、Y児：絵を指さしながら「ナアニ？」と母の発声を真似て答える。(18か月4日にも同じ現象が観察された)。⇒・18か月14日(1991年11月16日、土曜日、発達検査の場面)の観察：朝食後、母と一緒に大学で発達検査を受ける場面。日本人のテスター：絵カードを見せながら「これはなあに？」と日本語で質問する。Y児：「花」と「魚」の絵に対して、中国語の名称([huā] (花=はな)，[yú] (魚=さかな))で答える。「靴」の絵に対して、日本語の幼児語で「クック」答える。

表6：二言語の「同義語」または「同義表現」を引き出す指導

・23か月4日(1992年4月6日、月曜日、場面2)の観察：登園道中、道路を走っているバスを見て、Y児：興奮して指さして「à, gōnggòngqìchē gōnggòngqìchē (啊,公共汽车! 公共汽车!=ああ,バス!バス!)と大声で叫んだ。母：「唉，“公共汽车”。东东，“公共汽车”还怎么说呀？」(ええ，“公共汽车”だね。東東ちゃん，“公共汽车”は他になんというの?)と日本語の同義語を求めた。Y児：「バス！」と日本語の同義語で答えた。母：「唉，对!“公共汽车”就是“バス”」(ええ，正解だよ!“公共汽车”は“バス”なんだよ)と教えた。Y児：「gōnggòngqìchē バス! gōnggòngqìchē バス！」と二重表現で繰り返した。⇒・25か月13日(1992年6月15日、月曜日、場面2)の観察：家を出て、地面が濡れているのを見て、Y児：地面を指して母に「a: tàiyǔ la! (啊，下雨啦!=ああ，雨が降った!)と教えた。母：「是吗? 下雨啦? 哪儿下雨了?」(そう? 雨が降った? どこに雨が降った?)と聞いた。Y児：地面を指して「コッチ」と返答したら、「アメ フツタ」と同じことをもう一度日本語で表現した。母：「是吗? 雨降って? 雨が降ってきたなあ！」とY児の言葉を受け止めて、日本語の正しい文法を整えて言い返した。Y児：「ウン，ヨウチャン カタ ハ?」(うん，ようちゃんの傘は?)と母に聞いた。母：「“ようちゃんの傘”呀? ようちゃんのかさ等妈妈给你买一个，啊!」(“ようちゃんの傘”ですか，ようちゃんの傘は今度ママが買ってあげる，ね!)と答えた。Y児：「ウン，māma カタ ハ?」(うん，ママの傘は?)と聞いた。母：「妈妈のかさ在家呢」(ママの傘は家にあるよ)と答えた。Y児：「zài jiā ne?」(在家呢?= 家にあるの?)と中国語で復唱して聞き返した。母：「嗯，东东，“かさ”还怎么说呀?」(うん，東東ちゃん，“かさ”はまたなんって言うの?)と聞いた。Y児：「yǔǎn (雨伞)と中国語の同義語で返答した。母：「唉，“下雨了”还怎么说呀?」(ええ，“下雨了”はまたなんって言うの?)と聞いた。Y児：「アメ フツタ」と日本語の同義語で返答した。

表7: 「中国語の文法規則」の獲得を促す指導

・25 か月 4 日 (1992 年 6 月 6 日、土曜日、外出の場面) の観察: 両親と神戸のまちを散策するとき、Y 児: 道を走っているバスを見て指しながら母に「dōngdōng バス zuòle !」(东东バス坐了=東東がバスに乗った)と言った。母: 「啊, 是吗? 东东, 不是“バス坐了”, 是“坐了公共汽车”, “东东坐公共汽车了”)(ああ, そうなの? 東東ちゃん, “バス坐了”ではなく, “坐公共汽车了”って言うんだよ。 “东东坐公共汽车了”って言うんだよ)と中国語の正しい文法形式に言い直して教えた。Y 児: 母の言う言葉を模倣して繰り返した。発声は曖昧だったが, アクセントは正しかった。・
25 か月 28 日 (1992 年 6 月 30 日、火曜日、場面 1) の観察: 朝食の時に, 母: ご飯の熱さの具合について, 先ず日本語で「あつい?」と尋ねた。Y 児: 日本語で「アツク ナイ」と答えた。母: それを中国語に直して「不烫啊?」(あつくないの?)と聞き返した。Y 児: 「ウン」と返答した。母: 次に, 同じことを中国語で「烫不烫?」(あつい?)と尋ねた。Y 児: 中国語と日本語の混合で「tàng ク ナイ」(烫くない=あつくない)と答えた。母: それを中国語に直して「不烫啊?」(あつくないの?)と聞き返した。Y 児: 中国語で「bú tang」(不烫=あつくない)と答えた。・25 か月 28 日 (1992 年 6 月 30 日、火曜日、場面 1) の観察: 階段を下りるときに, Y 児: 「dōngdōng ココ shuāile」(东东ココ摔了=東東はここで転んだ)と母に伝えた。母: 「是吗? 东东在这儿摔了呀?」(そうか、東東ちゃんはここで転んだの?)と中国語の正しい表現に言い直して応答した。Y 児: 「ウン, ゴロゴロゴロボン」と独自の擬音語で表現した。母: 「是吗? 害怕吗?」(そうか, 怖かったか?)と尋ねた。Y 児: 中国語と日本語の混合で「hàipà ク ナイ」(害怕クナイ=怖くない)と答えた。母: 「东东, 不是“害怕クナイ”, 是“不害怕”)(東東ちゃん, “害怕クナイ”ではなく, “不害怕”って言うんだよ。)と中国語の正しい文法形式に言い直して教えた。Y 児: 「bú hàipà」(不害怕=怖くない)と母の言う言葉を模倣して繰り返した。

表8: 1 歳初期から 2 歳半ばまでの在日中国人幼児の二言語同時発達の特徴

第 1 段階: 13 か月~17 か月

この時期では, 全体的に「意味の取れない発声」と「意味の取れる発声」が共存しているのが特徴的である。量的に見ると, 「意味の取れない発声」は「意味の取れる発声」より多かった。18 か月になると, 「意味の取れない発声」が減少し, 「意味の取れる発声」が増えはじめた。

「意味の取れる発声」の場合, 全体的に見ると, この時期には, 「中国語」の発声も「日本語」の発声も, 未熟さがあるものの, 「初語的音声」の特徴を示しながら, それぞれ「領域的な優勢」を示しながら Y 児の母語として定着しつつあることが特徴的である。「中国語」の場合, 「対象事物を示すことば」が相対的に優勢を示し, 「日本語」の場合, 「動作・行動を伴うことば」や, 「感覚を示すことば」「感嘆語のようなことば」「人の名前・人に対する呼称という人物を示す固有のことば」などが相対的に優勢を示している。とりわけ「対象を示すことば」の場合, 中国語も日本語も「汎用現象」が見られた。この時期では, 中国語も日本語も語彙の顕著な増加が見られなかった(中国語の語彙数合計: 約 30 個, 日本語の語彙数合計: 約 32 個)が, 互いに「相補的な関係」を以って同一水準で発達しているのが特徴的である。15 か月から 17 か月までの間, 同じ事象や同じ行動を表す中国語と日本語の同義語のようなものも見られ, それは, 「並列的な混合表現」として使われたり, 「音声面の混合表現」として使われたりしているのが特徴的である。

一方, 「理解」面では, 言語指示が中国語でも日本語でも同一水準で理解することができる。しかし, 「対象物の名称」に対する「理解」では, 中国語の方が相対的に優勢を示している。

この時期では, 二言語はほぼ均衡的に発達している傾向が示された。

第 2 段階: 18 か月~21 か月

この時期では, 二言語とも語彙の増加傾向が見られ, とりわけ, 対象語(命名)の増加が顕著であった。また, 二言語による同義語も出現したが, 量的には非常に少ない。しかも, この時期に現われた同義語については, 一方の言語の言葉を使い始めると, 他方の言語における同義語は使われなくなる点が特徴的である。中国語にも日本語にも 2 語発話が現われたが, 量的にはまだ少ない。18 か月には, 前段階に見られた「音声面の混合表現」が消失したが, 中国語と日本語との系列的な連鎖による 2 語発話には, 混合表現が現われた。これらの混合表現は構造からみれば, すべて日本語を軸語とするものである。

この時期より, 中国語よりも日本語の方が語彙レベルにおいても, 統語レベルにおいても, 優勢を示し, 二言語が非均衡的に発達している傾向が見られた。

第3段階：22か月～24か月

この時期では、二言語とも語彙の増加傾向にあったが、中国語と比べて、日本語の方に比較的顕著な増加傾向が現われた。この時期における語彙の特徴としては、これまでの幼児語、幼児独自の命名、幼児独自の概念化から、成人語、社会的言語、社会的概念へ変わりつつある点が挙げられる。また、この時期から、二言語における同義語も量的に増加し、しかも、交互に使いこなせるようになってきている。例えば、魚を見て、「サカナ」と一方の言語で母に伝達する場合、母に「さかな」はまた何って言うの?と聞かれたら、もう一方の言語における同義語で「yú」(魚=さかな)と表現することができるようになったのである。さらに、この時期から、二言語とも動作用語が大量に増えるようになった。日本語の場合、語形変化を必要とする動詞が現われた。中国語の場合、単音節の動詞や、一定の統語構造を持った機能の未分化な連語のような動詞が徐々に増加していった。また、この時期では、二言語とも2語発話が顕著な量的増加を示した。一方、3語発話も現われた。しかし、この時期では、中国語の連語発話には、日本語と異なる特有の構造はまだ形成されていない。中国語特有の文型が必要な表現の場合、日本語の軸語と混合して表現された点が特徴である。この時期に現われた混合表現はすべて日本語の軸語構造、あるいは中日両言語における類似構造によって表わされるものである。

なお、この時期では、日本語の発達が中国語と比べてさらに優勢になった。

第4段階：25か月～30か月

この時期では、二言語ともさらに語彙の増加傾向が見られた。中国語の場合、動詞の量の増加が顕著であった。日本語の場合、語形変化を必要とする用言の量的増大が特徴的である。これは中国語の場合と一致している。また、中国語の場合も日本語の場合も、2語、3語、多語などの連語発話による伝達が主な手段になった。とりわけ、この時期になって初めて、中国語がこれまでの日本語の干渉から徐々に分離され始め、その特有の統語構造(否定表現や時制表現、語順など)が形成され始めた。同時に、語順の自己調整が見られたように、二言語存在の意識がこの時期から形成され始めた。

この時期でも、日本語が中国語に対して依然として相対的に優勢であり、中国語と日本語との混合現象が依然として多く見られたが、質的に違うのは、中国語特有の統語構造の持った中国語の発話に日本語の単語挿入によるものであった。しかも、こうした混合は、中国語使用の文脈に見られたものであり、日本語使用の文脈にはほとんど見られなかった。

における言語発達の三つのエポック」(村田, 1972)に当たる乳幼児期の健全な二(多)言語発達保障に焦点を当てて、乳幼児期からの「母語」教育に関する実践研究を模索してきた。

本稿では、第一段階の作業として、「第一のエポック」にある幼児に対する在日中国人家庭内での「母語」教育実践方法について検討を行った。本稿の検討を通して、家庭内では親の母語・母国語、家庭外では日本語の二言語同時習得環境で生活している幼児に対して、子どもの発達段階を踏まえ、家庭外の日本語環境に合わせて、家庭内における親の母語・母国語環境を確保するならば、しかも親の意図的で適切な言語指導があるならば、二言語とも順調に発達することができることを明らかにした。本実践は、日本における「外国人家庭」及び「国際結婚家庭」のCLD児の「母語」の育成方法について大きな示唆を与えていると考えられる。

今後の課題として、「第一のエポック」期の各発達

段階における母子会話による言語入力ストラテジーや入力内容を明らかにする。その上で、各発達段階における二言語発達の特徴について詳細に分析し、それを言語発達の一般的法則性に照らし合わせて検討を行い、CLD児の二言語発達で到達すべき発達水準を明らかにする。さらに、「第二のエポック」期における二言語発達の特徴を明らかにし、適切な教育方法を考察することである。

しかし、本研究は、現段階において、筆者自身の教育実践に関する事例検討に留まっており、CLD児一般の言語発達を促すための「母語」教育方法として過度に一般化することはできないと考えられる。今後、乳幼児期におけるCLD児の二言語同時発達や教育方法に関する先行研究について比較検討したり、本研究の方法を工夫してその他のCLD児を対象に教育実践を実施したりして、乳幼児期から、CLD児の「母語」発達を促すための普遍的で科学的な教育方法を探求するために研究を深めていきたい。

注

1) ニューカマーは、新来外国人とも言う。日本に在住しているニューカマーとは、1970年代末から3期に分けて来日した外国人のことを言う。第Ⅰ期:1970年代末～1980年代前半の「出発期」に来日したニューカマーは、①フィリッピンや韓国、台湾、タイ出身の風俗関連産業に従事する女性の外国人労働者；②ベトナム、カンボジア、ラオスからのインドシナ難民；③中国帰国者二世・三世たち；④欧米系ビジネスマンなどである。第Ⅱ期:1980年代後半～1990年代初頭までの「拡大期」に来日したニューカマーは、①低賃金労働者として南米から来日した日系人；②留学生や就学生を中心とする自己実現型外国人などである。第Ⅲ期:1991年以降の「停滞期」に来日したニューカマーは、①非正規就労者；②国際結婚の増大と日本企業の国外進出に伴って雇用した外国人などである(駒井, 1999)。

2) ジム・カミンズ・中島(2011)には、“Cummins, J. (2009) *Transforamtive Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners. Vol.11, Number2, 38-56.*”という論文が翻訳されている。本論文には“Culturally and Linguistically Diverse Students, CLD”の用語が使われている。中島ら(2012)は、この用語を踏まえて、とりわけ15歳以下のCLDのことを指して、「多文化・多言語環境に育つ年少者」(Culturally and Linguistically Diverse Children=CLD児)という用語を造った。

3) カミンズの二言語相互依存説によれば、バイリンガルの二言語は深層面において共有面があり、一つの言語による教科学習で得た知識や学力は、もう一つの言語による学習でもアクセス可能であり、その言語での教科学習にも役立つという。例えば、学校や周囲の環境の中で言語(Ly)(例えば、日本語(筆者注))に接触する機会が十分にあり、またその言語(Ly)を学習する動機づけが十分である場合、児童・生徒が言語(Lx)(例えば、家庭内言語(筆者注))を媒介として授業を受けて伸びた言語(Lx)の力は、言語(Ly)へ転移(transfer)し得る(ジム・カミンズ・中島, 2011)。

4) 1990年前後、出入国管理及び難民認定法の改正・施行により、日系南米人に代表される「ニューカマー」の子どもが日本の学校に急増してきた。これを契機に、1991年9月から、旧文部省は、全国の公立小・中学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」を行い始めた。以来、定期的に(1999年度までは隔年、1999年度から2008年度までは毎年)実施してきた。2008年度から隔年

度(偶数年度)実施に改めた(劉ら, 2013)。

5) 田中(1987)によれば、ことばの爆発的増大の発達の基盤として、1歳半頃「第2者の普遍的増大」、「第3者の共有の増大」、「可逆対指示」の獲得が必要であるという。

「可逆対指示」の獲得は「可逆指示」を発達の前提とする。「可逆指示」は、次の2つを条件とする。①1歳児と言葉による交流をすることができる第2者が成立し、その第2者が特定の人だけでなく、他人を含む3人以上との交換性をもちうることである。つまり、その第2者が入れ替わっても共通の言葉による交流が普遍的に成立していく。第2者を普遍性をもった第2者として獲得していく。②その第2者との間で第3者である人やものを共有する関係を4つ以上もち、また自己の身体各部を目、耳、鼻、口、頭、手、足の中から4つ以上、それぞれことばで尋ねられたのに対して、指示で応えて第2者に確認の振り返りをする。「可逆対指示」は、「可逆指示」の発展形態である。ここでは目、耳、手、足のように「対」になった身体各部をたずねたときに、それを自己あるいは人形や絵の人物であっても両手のそれぞれの第Ⅱ指で同時に指示する。あるいは同じ指で交互に指示する。両方の指で交互に指す。自己の該当部分と人形や絵の同じ部分を同時に、あるいは交互に指すことができる。このように、別の対象の共通する2つの部分を取り出して左右の対の交互指示が自他においてもできるようにすることを「可逆対指示」という。「可逆対指示」が確実にあって、さらにすすむと、対になっている該当部分の一方だけを指してこたえた場合に、たとえば「もう一つの耳は？」と尋ねられたことにも、直ちにもう一方の指すことができるようになる。これ以後、対の単位群などが増大していく。

6) オールドカマーは、旧来外国人とも言う。日本に在住しているオールドカマーとは、第二次世界大戦時までに、日本の侵略によって余儀なく渡日された韓国・朝鮮人、中国・台湾人及び日本で生まれ育ったその子孫たちのことを指す(徐, 1992)。

引用文献

- Cummins, J., 1979. “Linguistic Interdependence and the education development of bilingual children” *Review of Educational Research* Vol.49.229-251
- 内田伸子, 2005. 「言語発達論」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店, pp. 603
- 大津由紀雄, 2005. 「母語の習得」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店, pp. 682-683

- 駒井洋, 1999. 『日本の外国人移民』明石書店
- ジム・カミンズ著・中島和子訳著, 2011. 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 徐龍達編, 1992. 『定住外国人の地方参政権』日本評論社
- 田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉, 2004. 『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房
- 田中昌人・田中杉恵, 1982. 『子どもの発達と診断2 乳児期後半』大月書店
- 田中昌人・田中杉恵, 1984. 『子どもの発達と診断3 幼児期I』大月書店
- 田中昌人著, 1987. 『人間発達の理論』青木書店
- 田中昌人, 1999. 『1歳児の発達診断入門』大月書店
- 辻本久夫, 2011. 「外国にルーツを持つ子どもたちの悩みー自宅放火と自殺そして名前調査から思うことー」『関西学院大学人権研究』第15号, pp. 37-41
- 中島和子, 2001. 『バイリンガル教育の方法: 12歳までに親と教師ができること』(増補改訂版) アルク
- 中島和子, 2006. 「ダブルリミット/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回研究会集予稿集』pp. 1-4
- 中島和子・桜井千穂, 2012. 『対話型読書力評価』(平成21年度~平成23年度科学研究費補助金基盤研究(B)(研究課題番号21320096) 研究代表者中島和子) 未発行
- 法務省, 2016. 「在留外国人統計(旧登録外国人統計) 統計表(2015年12月末)」2016年10月18日
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.htmlより閲覧
- 村田孝次, 1972. 『幼稚園期の言語発達』培風館
- 文部科学省, 2004. 「外国人児童生徒教育の現状と取り組み」2016年10月18日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05070501/s014.pdf#searchより閲覧
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2016. 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」『平成28年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修』2016年10月18日
http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h28_hokoku/pdf/shisaku03.pdf#searchより閲覧
- 文部科学省, 2016. 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」2016年10月18日
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/137338
- 7.htmより閲覧
- 山本雅代著, 1991. 『バイリンガル(2言語使用者)ーその実像と問題点ー』大修館書店
- 劉郷英, 1993. 「中国語と日本語の二言語環境における15か月から30か月までの言語行動の発達」『京都大学大学院教育学研究科1992年度修士論文』未発行
- 劉郷英, 1995. 「中国語と日本語の二言語環境における1歳から3歳までの幼児の言語発達」『京都大学教育学部紀要』第41号, pp. 217-228
- 劉郷英, 2011. 「二言語環境における在日外国人幼児の母語の発達と教育に関する一考察ー中国人幼児の事例検討を中心としてー」『福山市立大学開学記念論集児童教育学を創る』児島書店, pp. 185-205
- 劉郷英・伊澤幸洋, 2013. 「多文化多言語環境に育つ年少児(CLD児)の言語発達の実態とそれに影響する環境要因に関する実証的研究ー福山市をフィールドとして」『平成25年度福山市立大学「重点研究」中間発表要旨集』未発行
- 劉郷英・川上貴美恵・中田照子, 2013. 「日本における多文化・多言語環境に育つ外国人幼児の言語発達の実態と学習支援の現状と課題に関する検討ーB県A市におけるプレスクール事業の取り組みを中心にー」『福山市立大学教育学部研究紀要』第1巻, pp. 123-133

付記: 本稿は公益財団法人前川財団家庭教育研究助成「多文化・多言語環境に育つ子ども(CLD児)の言語発達を促す学習支援プログラム開発研究」による成果の一部である。

(2016年10月24日受稿, 2016年11月18日受理)