

初期段階の日本語指導と課題：読み書き能力の向上を目指して

Japanese Language Instruction in the Early Stage: Aiming to Improve Reading and Writing Skills

大塚 香奈（Kana OTSUKA）¹

要旨

第2言語である日本語で学習する児童の読み書き能力に課題があることは知られている（楠ほか 2019; 菅原・齋藤 2016）が、日本語指導の方法に関する研究は少ない。本研究では、外国人児童の日本語学習上の課題を、教育する側から改善できないか検討する。本稿では、子どもの読み能力に関係している音韻意識が、初期段階の読み書き指導の過程で、どのように育成されているのか明らかにする。公立小学校における初期指導の担当教員に半構造化インタビューを行い、児童の日本語習得状況についても評価してもらった。その結果、日本語指導プログラムの「日本語基礎」と「読む」「書く」指導が中心に行われており、そのなかで、文字習得が進まない児童の存在が明らかになった。本稿では、初期段階の日本語指導で「聞く」指導が手薄になっていることを指摘し、外国人児童のレディネスとして、日本語の音声を分析的に聞く耳を育てる工夫が必要であることを述べた。

キーワード：外国人児童、初期段階の日本語指導、半構造化インタビュー、SCAT、音韻意識

Abstract

In this study, we focus on reading and writing instruction for children who are learning Japanese as a second language in elementary school. Semi-structured interviews

¹筑波大学人文社会ビジネス科学学術院 博士後期課程。メール：s16030048@u.tsukuba.ac.jp.

were conducted with teachers about the Japanese teaching methods, and teachers were also asked to evaluate the children's Japanese language acquisition progress. The results revealed that it is difficult to teach children who have trouble reading and writing in initial Japanese language instruction. We also found that listening instruction has been lacking. The development of literacy is said to be strongly related to phonological awareness. It was suggested that the readiness for learning to read and write is insufficient, especially for children in lower grades.

Keywords: Foreign children, Early stage Japanese instruction, Semi-structured interview, SCAT, Phonological awareness

1. はじめに

年少者の日本語習得において、口頭能力は高く意思疎通に問題はないが、読み書きが苦手な外国人児童は、個別の取り出し指導を受ける場合がある。2012年に開かれた外国人集住都市会議の報告書では、高校に進学した者の半数近くが、日本語の読み書きをはじめ、学習用語・表現における問題を抱えていることを報告した（外国人集住都市会議 2013）。このような背景もあり、平成26年度より、小学校と中学校の日本語指導が「特別な教科」として単位が認定されるようになった。

日本語学習の時間数も増え、日本語習得も促されると思われるが、平成30年の政府による調査によれば、日本語指導が必要な高校生の中途退学率は、全国平均の7倍になることが明らかになった（文部科学省 2019）。外国人児童の読み書きの弱さが指摘されているが（楠ほか 2019; 島田 2013）、これらの課題が解決しないまま進学するために、高校での学習にも支障が生じると考える。

本研究では、現在の教育現場で、どのように日本語指導が行われているのか調査した。初期指導中及び初期指導後の児童の日本語習得状況も含め、公立小学校の初期指導担当教員にインタビューを行った。

2. 先行研究

2.1 初期指導と日本語指導

初期指導は、学校入学前の外国人の子供が、学校生活へ円滑に適応するための指導のことである（文部科学省 2008参照）。本研究では、初期指導のなかの日本語指導に焦点を当てている。日本語指導には、以下のようなプログラムが設けられている。

日本語指導プログラムには、①「サバイバル日本語」②「日本語基礎」③「技能別日本語」④「日本語と教科の統合学習」⑤「教科の補習」の5つがある（文部科学省 2011: 27）。池上（2022）は、「①と②が初期指導としての日本語支援であり、そこから③、④また⑤、⑥（「母語・交流・キャリア」プログラム）へと有機的に学びをつないでいく」と述べている。

②の「日本語基礎」には、基本的に（A）発音の指導、（B）文字・表記の指導、（C）語彙の指導、（D）文型の指導の4つがある。③「技能別日本語」には「聞く」「話す」「読む」「書く」の技能に分かれる。④「日本語と教科の統合学習」は、日本語学習と教科内容を同時に学ぶJSLカリキュラム²を基に行われる。実際の日本語指導は、これらの指導プログラムを組み合わせで行われる（図1）。

愛知県における初期指導では、120時間（60時間）を第1期から第3期にかけて、〈表現〉、〈文字・語彙〉を中心に学んでいく。第1期の目標を見ると、1日目から平仮名の読みの練習が始まり、1週間後には、あ行を覚える指導を行っている（愛知県教育委員会義務教育課 2017）。

2.2 外国人児童生徒における読み書き能力

楠ほか（2019）は、「視線追尾検査データ分析から、外国にルーツを持つ児童の読み困難度は、停留時間、パフォーマンススコアという指標においては、読みに困難のある児童に対して同等もしくはそれを下回るレベルである」（楠ほか 2019: 69）ことを明らかに

²JSL（Japanese as a second language）カリキュラムは、日本語の力が不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子どもたちに対して、学習活動に参加するための力を育成を図るためのカリキュラムである（文部科学省 2003参照）。

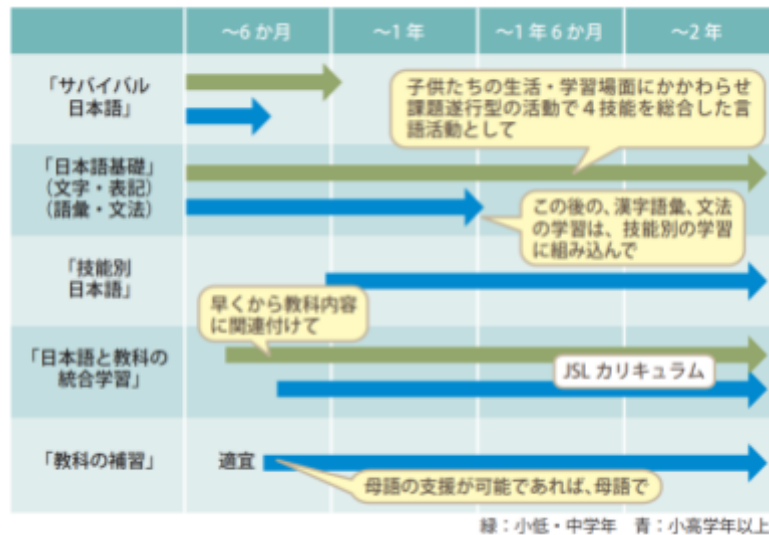


図1：プログラムの組み合わせ例

(文部科学省 2001: 34より)

した。パフォーマンススコアは、読みに困難のある児童の平均程度であり、読み速度及び読みの正確性は読みに困難のある児童に近い」（楠ほか 2019: 66）としている。

ほとんど文字をかたまりで捉えることができていない児童のなかから、フィリピン出身の2年生を例にあげ、「読みに困難のある児童と同様に、一つ一つの停留時間が長くなっている」（楠ほか 2019: 66）と報告しており、さらに、「文字を順序通り読むことができない」（楠ほか 2019: 66）としている。

書くことに関しては、菅原・齋藤（2016）が日本生育外国人児童と日本人児童の5学年分の作文を分析した。この調査では、外国人児童の表記の部分について、「表記の誤りは全体として学年とともに減少しているが、日本人児童が中学年で一定の表記の力を獲得するのに対し、外国人児童は6年までかけて暫時的に獲得していく」（菅原・齋藤 2016: 19）としている。また、「2～5年で音韻と文字の対応関係の不正確さによる「文字表記の誤り」が見られるが、6年では日本人児童と同水準になる」（菅原・齋藤 2016: 19）ことを明らかにした。一方、かな遣いや文字種の使い分けなどの「表記法上の誤り」は、高学年になっても残ることが課題だと述べている。「ひらがなは、2年時に日本人児童との間に大きな差が見られ、就学段階でプレリテラシーの獲得状況に差があることがうかがわれる」（菅原・齋藤 2016: 19）と指摘している。

2.3 文字の導入と音韻意識

上述したような子どもの読みや表記の発達には、音韻意識という音を分析的に操作する能力が影響している。音韻意識とは、音を操作する能力で、単位音への分割と各音韻の抽出と順序性の同定の過程が、音韻分析の最も中核的な部分である。そして、子どもが表音文字での基礎的な読み書き能力を習得する際に重要な意義をもつ（天野 1988）。外国人児童に対する音韻意識については、文部科学省（2014a）の理論編に一部記載がある。文部科学省（2014a）の理論編では、言語とリテラシーの規則的な側面として、音韻意識やフォニックスが挙げられており、これらの技能は直接指導や読み活動の実体験を通して獲得されるとしている。また、音韻意識と文字を読み取る力は、母語話者とほぼ同じように進んでいく（文部科学省 2014a）。

「日本語基礎」プログラムの文字・表記の指導は、『外国人児童生徒受け入れの手引き』によれば、基本的には、平仮名、カタカナ、漢字の順番に指導を行い、発音と平仮名の指導を並行して行う（文部科学省 2011）としている。そして、発音の指導は、文字や語彙の指導、文の音読と一緒にすることが推奨されている（文部科学省 2011）。

日本人児童は、原（2001）によれば、就学前に全体発達の中で特別な指導をしなくても、音韻意識が自生的に形成され、それを基盤として文字の習得が始まる（原 2001）というが、外国人児童に関しては、上述したような直接指導や読み活動を通して形成されると考えられる。

3. 研究の目的

楠ほか（2019）や菅原・齋藤（2016）の調査対象者は、日本語指導を受けている児童とは限らないが、複言語環境で育つ児童の場合、必ずしも日本語を母語とする児童と同じように、日本語の読み書きが発達するわけではないことが示唆される。基本的な読み書き能力の習得に重要な意義を持つ音韻意識の形成と直接指導による読み書き能力の発達の関係について明らかにする必要がある。

日本語が第2言語であり、家庭での使用言語も非日本語の場合、読み書き能力の向上は、直接指導の影響が大きいことは言うまでもない。

本研究の目的は、読み書き能力の基礎を育成する初期の段階で、音韻意識がどのように生まれ、「日本語基礎」としての文字・表記の導入がどのように行われているのか明らかにすることである。また、初期の日本語指導を受けている児童の読み書きの習得状況はどうなのか、実態を知ることである。そのなかで児童のレディネスと指導方法の不一致が考えられる場合、より児童の日本語能力に即した指導方法を提案する。

4. 調査方法

2021年7月～8月にかけて、栃木県内の公立小学校で初期指導を担当している教員3名に、1時間程度の半構造化インタビューを行った。本稿では、日本語指導と児童の学習状況を包括的に聞き出せた教員Aのインタビューデータを、SCATに基づき分析した。教員Aは、教員年数20年以上であり、日本語教育担当年数は5年以上だ。初期指導中の児童は3名で、7名に教科指導を行っている。7名の児童は、教員Aが日本語初期指導を担当した後、週に数時間の取り出し指導を受けている者である。

研究に関する内容と研究倫理の説明を行い、了解を得てから録音を開始した。インタビューは質問紙をもとに行われ、質問は大きく「日本語指導に関する質問」と、「担当児童の日本語習得状況に関する質問」に分けられる。質問内容は、事前に教育委員会と教員に送付し確認をしてもらっている。

「日本語指導に関する質問」に関するデータは、SCAT (Steps for Coding and Theorization) の手法を用いて分析した。「SCATでは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに<1>データの中の注目すべき語句 <2>それを言いかえるためのテキスト外の語句 <3>それを説明するようなテキスト外の概念 <4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。この手法は、1つだけのケースのデータなどの比較的小さな質的データの分析にも有効である」（大谷 2019: 271）。

「担当児童の日本語習得状況に関する質問」に関しては、日本語初期指導の中目標<読む・書く／文字、表記>及び「JSL評価参照枠」の評価規準を参考にし、評価してもらっ

た。日本語初期指導の中目標とは、平成26年に特別な教育課程が導入される際、文部科学省が設定した、観点別の目標である（文部科学省 2013）。今回、研究の目的に合わせ内容を改変し調査に使用した。

「JSL評価参照枠」とは、文部科学省（2014b）の実践編に示されている。本研究では、第4章〈読む〉の「音読行動」（文部科学省 2014b: 72）及び、第5章〈書く〉の「書字力・表記ルール」（文部科学省 2014b: 105）を抜粋し、評価規準として使用した。

I. 日本語初期指導の中目標〈文字、表記〉

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. 清音を含む語の発音ができる。 | 11. 平仮名の清音を含む語が書ける。 |
| 2. 濁音を含む語の発音ができる。 | 12. 平仮名の濁音を含む語が書ける。 |
| 3. 拗音を含む語の発音ができる。 | 13. 平仮名の拗音を含む語が書ける。 |
| 4. 長音を含む語の発音ができる。 | 14. 平仮名の長音を含む語が書ける。 |
| 5. 促音を含む語の発音ができる。 | 15. 平仮名の促音を含む語が書ける。 |
| 6. 平仮名の清音を含む語が読める。 | 16. 片仮名の大半が読める。 |
| 7. 平仮名の濁音を含む語が読める。 | 17. 片仮名の大半が書ける。 |
| 8. 平仮名の拗音を含む語が読める。 | 18. 小学1学年の漢字が読める。 |
| 9. 平仮名の長音を含む語が読める。 | 19. 小学1学年の漢字が書ける。 |
| 10. 平仮名の促音を含む語が読める。 | |

II. JSL評価参照枠

	「読む」（音読行動）	「書く」（書字力・表記ルール）
6	文や意味のまとまりに区切りながら、流暢に読める。	表記上、正確度の高い文章が書ける。
5	ややゆっくりではあるが、だいたい文や意味のまとまりに区切って、読める。	表記上、誤用の少ない文章が書ける。
4	安定して、文節や単語に区切って読める。	表記上の誤用はあるが、意味は通じる文が書ける。
3	ゆっくりではあるが、だいたい文節や単語に区切って読める。	文字・表記上の誤用が多い。
2	文字習得が進む。	表記ルールをある程度理解して文を書こうとする。
1	文字習得がはじまる。	表記ルールについての理解が始まる。

表 1：JSL評価参照枠

5. 調査結果

日本語初期指導の方法に関する発言に注目し、分析を行った。SCAによる分析結果を一部紹介する。

発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念
調査者	基礎日本語の部分では、どの分野を重点的にと言いますか指導されていますか。	基礎日本語、どの分野を重点的に	日本語基礎／重点的	日本語基礎で重点的に行われている指導	初期指導における中心的な指導
教員	やっぱり多いのが、文字・表記ですかね。あとはそれと同時にやっぱり語彙も、一緒にからめながら、やることが多いかな。もちろん発音も同時に。やっぱりウエイト的には、文字・表記が多い。	多いのが文字・表記／語彙も一緒にからめ／発音も同時に	リテラシー指導／語彙と発音／同時進行	発音と文字の関係性を認識させる日本語フォニックス	高い割合を占める文字・表記指導／発音と文字の関係性／フォニックス／

表2：SCATによる分析例（一部）

全てのインタビューデータを上記のように分析した後、〈4〉に出てきた概念（下線部）を紡ぎ、ストーリーラインを以下のように作成した。

日本語担当教員は、児童の日本語能力に合った個別の指導計画を立て、指導を行っており、初期段階で行われる中心的な指導は、「文字・表記」が高い割合を占めており、読み書き中心の指導を行う。「技能別」指導は、主に、初期指導後の教科指導のなかで主に行われ、日本語基礎と技能別の稜然としない区分に悩むことがある。学力差に応じた日本語指導を進めている。

初期指導期間でも、必要最小限の教科補習は行っており、日本語能力が不十分でも出来

る教科補習の科目として算数がある。教科指導に関して、時間的制限下でのJSLカリキュラムの取り入れにくさについても触れ、部分取り出し指導のなかで、JSLカリキュラムを行う困難点が挙げられた。それを行うには、在籍学級と日本語教室との連携をとる必要があり、担任との情報共有が欠かせない。

効果的な文字の導入法については、初期のリテラシー指導において、低学年は文字認識の導入から行うことが挙げられた。語彙学習も兼ね、イラスト付きの50音表を用いて、文字を導入する。歌に合わせた50音表の指さしで練習し、イラスト付きからイラストなしの段階的な提示方法で音と文字を一致させる。

文字の記憶力には個人差があることにも触れられ、日本語の習熟に伴う自発的・自律的学習の起こりがある児童のなかで、初期リテラシー学習における躓きがみられる児童も存在する。そのような児童への指導の工夫をどのようにするかが、教員の一番の悩みであるとし、学習に遅れのある児童への対応に日本語教室の限界を感じていた。

5.1 初期指導で用いる教材

初期指導では東京都教育委員会が出している『日本語指導ハンドブック』を使用し、初期指導が終わった後には『学校生活日本語ワークブック』を使用している。後者の教材は高学年用であり、文型を体系的に練習できるから使用している。

5.2 1年生の日本語習得状況

1年生の4名が日本語指導を受けており、1名（表3の児童①）が週2時間の取り出し指導を受けており、3名（表3の児童②③④）が初期指導を受けている。教師Aに、当該児童に対して行っている指導プログラムと、日本語習得の状況について聞き取りを行った。評価の基準は、「日本語初期指導の中目標」及び「JSL評価参照枠」である。

児童①

指導プログラムは、日本語基礎と教科の補習である。家で音読の練習をした読み物は流暢に読めるが、初見のものは、速度が遅くなる。ただし、かたまりで読めるため、意味は理解できるようだ。

	言語	滞在歴	学年	日本語指導プログラム	習得状況	指導上の工夫
1	ビサヤ語	日本生まれ	1年生	日本語基礎 教科の補習	1～11	特殊音節の指導に MIMを用いている。
					「読む」3 「書く」3～4	
2	スペイン語	日本生まれ	1年生	サバイバル日本語 日本語基礎 教科の補習（算数）	1～5 平仮名が覚えられない。	楽しそうな教材を使う。教材はMIMと東京都のハンドブック使用。
					「読む」1～2 「書く」1～2	
3	スペイン語	7か月	1年生	サバイバル日本語 日本語基礎	1～12	特殊音節の指導に MIMを用いている。
					「読む」3 「書く」1～2	
4	ウルドゥー語	2年半	1年生	サバイバル日本語 日本語基礎 教科の補習（算数）	1～5 平仮名が覚えられない。	
					「読む」1 「書く」1	

表3：日本語指導を受けている児童の日本語習得状況

（習得状況の上段は「日本語初期指導の中目標」、下段は「JSL評価参照枠」に基づく教師の評価を表す）

JSL評価参照枠の「読む」は、文節や単語に区切って読めるレベル3の段階だ。「書く」は、文字・表記上の誤用はあるが、意味は通じる文が書ける。レベル3～4の段階だ。指導上の工夫点は、特殊音節を多層指導モデル³（以下、MIM）で指導している。

児童②

日本生まれで、3年ほど保育園に通ったが、語彙が少なく、初期指導を受けている。就学時検診の語彙検査では全然できなかった。母語能力も幼児語レベルである。

³ 多層指導モデル（Multilayer Instruction Model（MIM））とは、視覚化や動作化を用いて音韻認識、特殊音節のルール理解を促すことで、学習につまずく危険性のある日本の子どもにつまずきが重篤化する前に、予防的な支援をすることを目的に開発された学習支援モデルである（海津ほか 2008参照）。

指導プログラムは、サバイバル日本語、日本語基礎、教科の補習である。清音の発音は真似できるが、文字が覚えられない。

JSL評価参照枠の「読む」は、文字習得が始まり文字習得がすすむレベル1～2の段階である。「書く」は、表記ルールをある程度理解して文を書こうとするレベル1～2の段階である。

指導上の工夫点は、本人のモチベーションが下がらないように、楽しそうな教材や、絵がついているカードを使っている。本人が好きな、絵を線で結ぶものや、ことばと絵を一致させるようなマッチングのプリントも使用している。

児童③

滞在歴7か月であり、就学前は、保育園に行っておらず、ずっと家にいた。5月から初期指導を受けている。指導プログラムは、サバイバル日本語、日本語基礎、教科の補習である。指導を通して、平仮名の拗音まで読めるようになった。促音は読めるが、長音を「お・か・あ・さ・ん」のように発音し、伸ばして読むことができない。長音や促音を書く際には、支援が必要で、MIMの動作で書けるようになる。

JSL評価参照枠の「読む」は、ゆっくりではあるが、だいたい文節や単語に区切って読めるレベル3の段階である。「書く」は、表記ルールをある程度理解して文を書こうとするレベル1～2の段階である。入学後、4か月の間に最低限の意思疎通ができるようになった。

児童④

滞在歴は2年半である。幼稚園等には行かないまま入学し、初期指導を受けている。指導プログラムは、サバイバル日本語、日本語基礎、教科補習で算数を教えている。発音は、真似すれば全てできるが、平仮名がなかなか覚えられず、読めない。7月の時点で、8個ほどの平仮名が読めた。

JSL評価参照枠は、「読む」「書く」のいずれもレベル1の段階である。

6. 考察

インタビューから作成されたストーリーラインにもあるように、歌に合わせて、50音表を指差しするなどして文字を導入していた。指導上の工夫として、教員Aは、特殊音節の発音や表記を指導する際に、MIMを用いていた。特殊音節を動作化することで、児童に表記の間違いを気付かせることができるという。児童②や児童④においても、濁音・半濁音・長音・促音・撥音などの発音は真似できることから、MIMによる発音練習も可能であると考えられる。MIMは、日本語を母語とする児童のために開発されたものであるが、日本語音を分析的に捉えるという点では、外国人児童にも有効であることが示唆された。

しかしながら、今回の調査で、初期指導を担当する教員は、学習に遅れのある児童への対応が一番の悩みであり、日本語教室の限界を感じていると語った。母国で文字教育を受けないまま入国し、日本語初期指導を受ける児童や、日本生まれの1年生でも、文字を読めるようにならない場合、指導に困難を抱えているようだ。「就学段階でプレリテラシーの獲得状況に差がある」（菅原・齋藤 2016: 19）ことを踏まえると、音韻意識のようなプレリテラシーが未発達のまま、文字指導を行うために、このような状況を生み出していると考えられる。

文字を習得するうえで、基盤となる音韻意識は、通常、就学前に自生的に形成され、文字習得が始まる（原2001）というが、日本語初期指導のなかで文字学習が進まない児童に関しては、それらのレディネスが十分に備わっていないことが予想される。このことに注目し、日本語指導プログラムについて再考する。

「日本語基礎」には、基本的に、(A) 発音の指導、(B) 文字・表記の指導、(C) 語彙の指導、(D) 文型の指導の4つがある。「技能別日本語」には「聞く」「話す」「読む」「書く」の技能に分かれる。教員Aは、「技能別日本語」の指導を、初期の段階では行わず、初期指導後の教科指導のなかで、適宜取り入れていると語った。初期段階の日本語指導では、技能別の指導とは言えないが、4技能のうちの読み書きに重心を置き指導を行っている。インタビューを行った教員の発言を基に、以下の図2のような対応が考えられる。

図2から、初期段階の日本語指導において、「4技能」のうちの「聞く」「話す」指導が、手薄になっているということが分かる。ただし、「話す」ことは、文型の指導をする際に、文型練習やロールプレイなどで、話す練習を行うことが予想されるため、点線で結んでいる。

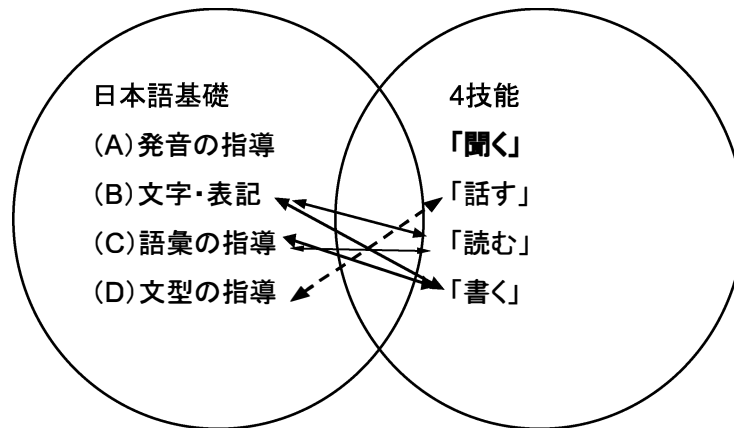


図2：「日本語基礎」と「4技能」

子どもの読み書き能力のレディネスとして、音を聞いて、分析的に聞く能力が読み書きの基盤を作るのであれば、特に、初期段階の日本語指導で「聞く」ことを強化するべきである。文部科学省（2011）には、「聞く」活動として、リスニング練習、本の読み聞かせ活動があると紹介されている。しかしながら、教員Aが使っている『日本語ハンドブック』には、リスニング教材はついておらず、それ以外をみても、外国人児童に適したリスニング教材は数少ない。

7. まとめと今後の課題

先述した母国で文字教育を受けないまま入国するような児童に関しては、「聞く」学習を通して、音韻意識から高めることが必要であるが、今回、現職の教員Aにインタビューを行った結果、初期の日本語指導においては、特に「聞く」学習が手薄になっていることが明らかになった。1年生の1学期が終わる頃に、ひらがなが覚えられていない児童は、リテラシーの基盤がないことが予想されるが、日本語を分析的に「聞く」耳を育てることが、文字習得の糸口になると考える。日本の子どものために開発されたMIMを、外国人児童に合ったものに改変するなどして、「聞く」指導につなげることが今後の課題である。

参考文献

- 愛知県教育委員会義務教育課（2017）「日本語初期指導教室の在り方リーフレットNo.2
生き生きと学校生活を送るために120時間（60日）プログラム」
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/gimukyoiku/shokishidoreef.html>（2023年9月
22日最終アクセス）
- 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.
- 池上摩希子（2022）「ことばの習得とその支援」齋藤ひろみ（編）『外国人の子どもへの
学習支援：ハンディシリーズ』第3章、金子書房、26-33.
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版会
- 外国人集住都市会議（2013）『外国人集住都市会議2012報告書』
<https://www.shujutoshi.jp/siryo/>（2023年9月30日最終アクセス）
- 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・SHARON VAUGHN（2008）「通常の学
級における多層指導モデル（MIM）の効果：小学1年生に対する特殊音節表記の読
み書きの指導を通じて」『教育心理学研究』56/4: 534-547.
- 楠敬太・小澤亘・金森裕治（2019）「外国にルーツを持つ児童の読み困難度の測定」
『立命館人間科学研究』38: 59-72.
- 島田友絵（2013）「年少期来日JLP児童の低次の読みと音韻処理能力ー母語話児童との異
同からー」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会10周年記念大会予稿集』
- 齋藤ひろみ（2001）「実践報告 日本語学習初期段階における作文指導について考える：
63期子どもクラスの作文授業実践を基に」『中国帰国者定着促進センター紀要』9:
92.
- 菅原雅枝・齋藤ひろみ（2016）「日本生育外国人児童の「表記の力」に関する縦断調査
：作文の分析を通して」『国際教育評論』13: 19-36.
- 東京都教育庁指導部指導企画課（編）（2011）『日本語指導ハンドブック』東京都
- 日本語ぐるりっと（編）（2010）『学校生活日本語ワークブック』凡人社
- 豊橋市教育委員会（2014）「豊橋市教育委員会 外国人児童生徒教育の手引き」
<http://www.gaikoku.toyohashi.ed.jp/kyouikunotebiki/main1.html>（2023年7月5
日最終アクセス）
- 原恵子（2001）「健常児における音韻意識の発達」『聴覚言語研究』18/1: 10-18.

原恵子（2003）「子どもの音韻障害と音韻意識」『コミュニケーション障害学』20: 98-102.

文部科学省（2003）「JSLカリキュラム開発の基本構想」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm（2024年1月2日最終アクセス）

文部科学省（2008）「外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm（2023年9月22日最終アクセス）

文部科学省（2011）『外国人児童生徒受け入れの手引き』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm（2023年12月30日最終アクセス）

文部科学省（2013）「（資料1）日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf（2023年12月30日最終アクセス）

文部科学省（2014a）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（理論編）』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405244_1.pdf（2023年12月30日最終アクセス）

文部科学省（2014b）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（実践編）』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405244_2.pdf（2023年12月30日最終アクセス）

文部科学省（2019）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）の結果について」
https://www.mext.go.jp/content/1422198_007_1.pdf（2023年7月5日最終アクセス）