

内発的發展に基づく外国人の子どもの学習支援

—中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる 父母と協働の持続型ケアモデル

岡崎 敏雄

1. はじめに

日本の小中学校で学ぶ子どもたちは、学校の教科学習に十分参加できないため、認知面の発達が中断したり、または遅れたり、さらにそれに伴う情意面の問題や学校生活についていくことが難しいという状況に直面している。また、日本滞在中に十分に日本語ができるようにならないまま、他方では母語が失われていく状態が現れ、特に帰国してからの学校教育への復帰が困難という状況を呈している。このような状況を前に、学校教育に十分参加していくための日本語の、いわゆる学習言語の習得と、母語の学習言語の保持が必要とされている。

日常生活で友達と遊んだり話したりする限りの日本語、いわゆる生活言語の日本語は、短い期間で習得されるのに対して、学校の授業で教科の内容について先生から授業を聞いたり、教科書を読んで理解するための学習言語は、習得に5～10年を必要とするとされている。ここではこれらの外国人の子どもたちの教科学習のための日本語習得と母語保持について、特に中学生の学習支援のあり方を考える。具体的には、次の点を中心に述べる。

日本に来た時点で子どもたちが既に持っている力をもとにして学ぶにはどうしたらよいか。言い換えれば、ゼロから出発するのではなく、持っているものを十二分に生かすにはどうしたらよいか。

2. 内発的發展に基づく学習支援

(1) 母語の力を借りる vs. 日本語の力のみに依存する

教科書の母語訳などの形式を通じた母語の助けを借りた日本語の教科書の理解では、子どもの認知面の発達の保持育成ができる。そしてそれは日本語の読

解能力が一定レベルに到達するのを待たずに可能となる。そこでは、その子どもが既に持っている既存のスキーマを活性化し、また保持することが可能となり、さらにはそれらをベースとして、新しいスキーマの形成の基盤が創り出される。教科によっては、上に述べたような内容を理解するためのいわゆる理解スキーマをベースとして、内容の理解に基づいて数学の演算や理科の内容の解説ができるような操作スキーマの育成をもターゲットとすることができる。

これらにより、自分が持っている、既に母語によって創り出された、第一に、母語そのものの能力と、第二に、認知の基本的能力を次のような条件で形成していくことになる。

- 1) それら既に持っている言語・認知能力の発達を中断しない
- 2) それらの能力を保持育成する
- 3) それらの力で日本語学習言語能力・教科内容の理解・操作能力を新たに形成していく
- 4) 母語の学習言語能力、その主軸となる母語の読解能力の保持育成養成が可能となる

現在進められている日本語のみで教科学習する、またそのために日本語の教科書を日本語能力の形成のみによって読解可能としていこうとする場合には、これと対照的に、次のような問題が避けられない。

- 1) 認知発達を中断
- 2) 日本語学習言語能力は、長期にわたり抽象レベルの内容理解に到達できない
- 3) 教科内容の理解およびその運用や操作の能力の形成が難しい
- 4) 母語使用が減るため母語の学習言語能力の保持や育成ができなくなる

(2) 内発的發展に基づく支援

これら現在直面している問題の解決に向けて、母語の現有能力の活用育成を支えとした日本語読解能力の形成によって、古いものの上に新しいものが付け加えられていく学習ができるようになる。母語の下で作られた概念ネットワークに第二言語である日本語の下で新たに概念が少しずつ加えられていく過程の形成が可能となるからである。つまり年少者の日本語習得がゼロから出発するのではなく、母語のネットワークに日本語のネットワークが続いて形成される、いわゆるネットワークの連続性の下で育てられていくことになるのである。

これは取りも直さず、子どもが創り出すエコロジカルシステムを形作っているネットワークの上に築かれていくものである（岡崎 2004b, 2004c）。つまり新たな生態系の中でその子どもの本来の生命力が生かされ、持続して発達成長していくこと、言語面である母語が生かされ、日本語につながって持続し発達し成長していくことを可能とする発達が実現されることになるのである。それは内発的な発展に基づく読み能力の開発、そのための支援とすることができるのである。

3. 内発的発展に基づく学習支援の実際(1)：中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる

ここでは上で見たような内発的な発展に基づく学習支援を具体的にどのような進めるかについて述べる。これは学習者の学年、日本語・母語の発達・保持レベル、短期滞在予定・長期滞在予定の違いによって進め方が異なる。次の「基本形式」は中学生を主な対象とするものである。

基本となるのは、「日本語能力を育成する」から「母語と日本語の両方の能力全体を育てる」という見方への拡大を考えることである。具体的には次の3つの形がある。

- (1) 基本形式
- (2) 同じ母語の人との相互育成学習
- (3) 学習者が日本人の支援者に母語を教える。学習者自身の母語を使う場を持つことで母語を保持・育成する

(1) 基本形式

まず基本形式について述べる。基本形式は次の4つを特徴とする。

- A. 教科単元モジュール教材・定型形教材による学習
- B. 限定科目の学習から始めて軌道に乗せる：問題集の重視
- C. 自国の教科書の入手と活用

A. 教科単元モジュール教材・定型形教材による学習

定型形教材とは、英語の教科書例えばサンシャインやニューホライズンなどのそれぞれに対応した母語訳を付けた相互育成教材である。次に述べる教科単元モジュール教材とは違い、特定の会社の特定の版に沿って進める必要のある

英語などのための教材である。

教科単元モジュール教材とは、特定の教科書の一つ取り上げて（一部の単元を）母語に翻訳し、出版社別の教科書間の違いを越えた使い方をするものである。例えば、数学の因数分解なら因数分解、一次関数なら一次関数という単元内容をこのモジュール教材を使って勉強することを通して、どの教科書による授業にも対応するベースを作り出す教材のことである。ちょうど百科事典で因数分解なら因数分解について詳しく調べてその単元を勉強するように使うわけである。

これによって、数学なら数学という教科の中の一次関数なら一次関数というその単元で取り上げられる重要な概念について母語でスキーマを形成することがまず目指される。次にそこで取り上げられる重要語について日本語ではそれを何と言うかを学んでいく。これによってベースを作った後、内容に関して「単元の導入部分」の母語訳や練習問題の「例題の解説」、練習問題の「指示文」などを母語訳したものを見て、具体的な問題練習が進められるようにする。そうすることで日本語でなされる単元の学習に少しずつ参加していくことを進めるものである。

B. 限定科目の学習から始めて軌道に乗せる：問題集の重視

このような教材による学習は、最初からすべての科目について進めるのではなく、当初は限定科目、特に入試で取り上げられ、また、母国帰国後の核となる英語や数学、あるいは理科などについてまず軌道に乗せるものである。これらの科目に特徴的なことは、理解しただけではその科目の十分な把握には結びつかないことであり、従って、問題を母語の力を借りて解いてみる、誤りを正す、練習するという機会を得て、何とか解けるようにすることが目指される。その後、日本語で書かれたものをその問題の指示文や指示の語句を母語で理解した後、そのような問題の内容が日本語ではどういう文字群に対応しているかを少しずつ知って、自分で日本語の類似の問題を解いていけるようにするのである。

C. 自国の教科書の入手と活用

これと併行して、同じ単元に関して書かれている母国語の教科書を入手して、それを活用する。活用の目的は、一つは、上に述べた日本語の教科書から翻訳された教材によってその単元内容を理解するのと並行して、自分の国で発行されている教科書で一次関数について書かれているものを読むことによって、その内容をより詳しく理解することである。そしてそれをベースに日本語の教科

書やその一部の翻訳であるモジュール教材や問題集の内容を理解するのに利用していくものである。日本語の教科書と母国の教科書の対応部分を父母や子どもが探し当てるため、相互育成教材の母語訳を見て、単元のタイトル、単元重要語の母語訳を探し、母国教科書からそれらに対応する単元を探していくようにして行なう。また、母国の教科書に対応する問題集の入手も可能な限り行ない、問題練習を母語でもできるようにすると子どもの学習レベルは大きく向上する。

母国の教科書を活用する目的の第二は、教科書単元モジュール教材を翻訳していく時に、数学の一次関数であれば x 軸、 y 軸、一次関数など数学固有の専門用語の翻訳をその単元の書かれた教科書を利用して、手早く翻訳できるようにするために利用する。辞書だけを使って翻訳するより手早く関連語を見つめることができ、また通常の辞書に載っていない単元用語も見つけやすくなる。

(2) 同じ母語の人との相互育成学習

これには次のような3つの形がある。

- A. 弟や妹または同国人の低学年児に対する教科指導
- B. 同じ年齢の同国人との協働学習
- C. 同国人の年長児の指導を受ける

A. 弟や妹または同国人の低学年児に対する教科指導

弟や妹さらには同国人（または母語が共通）の低学年児への教科指導というのは、支援の対象としている外国人年少者が自分の母語で自分よりも下の同国人の子どもたちに自分の持っている力で特定の教科を教えることを通じて、自分の持っている力を維持し再強化すること、そして、学習言語使用場面で母語を使い続けることによって、それを保持・育成していくことを目指すものである。

B. 同じ年齢の同国人との協働学習

同年齢児との協働学習の場合には、教えたり教えられたりする中で同様に、学習言語としての母語の維持・強化を進めると共に、特に問題を解く必要のある教科については、お互いに自分の解き方を相手に説明するような過程も利用していくものである。

C. 同国人の年長児の指導を受ける

年長者の指導を受けるというのは、同国人で年長の子どもから指導を受ける

ことによって、日本人の学習支援者からだけでは得られない部分の指導を母語によって受け、そのことで新たなスキーマについても母語を活用していく場を作るものである。当然ながらこれは先程の弟妹や低学年児への指導の逆を行なうことになり、その年長児にとっては自分の持つ力の保持・育成や再強化を生み出すものである。

先に見たように、日本に来たばかりの外国人年少者は、母国の自然とコミュニティーの人々の作り出す生態系の中で、自分もまた、その一員となって作り出されてきたネットワークに根を張って生活してきた子どもでもある。そのネットワークは父母、祖父母、兄弟、生活の諸場面であらゆる地域のいろいろな人々、学校の人たちという、家庭・社会の生活面での学習を含めた「学習のネットワーク」を含むものである。

日本への移転の過程で子どもたちは、「根こそぎ引き抜かれること」(アップルート Trueba 1987)を経験する。母国の生態系の中で生きていた個体が、そこから切り離されて、全く異なった風土に運ばれるのである。

この子どもが日本に来て、異質な風土の中に新たな「根を下ろし(根付き)」(ダウンルート:岡崎 2000b, 2002b)、新たな生態系の下で自己をその一員としてネットワークを紡ぎ出していく。そして新たな生態系における自然と人々とのやりとりを通じて自己の位置を見定め、自分とは何であるか(アイデンティティ)、どのように伸びていくかの自己像と世界像を新たに築き上げていくことになる。

そのような子どもたちが日本という風土の中で新しく「学習のネットワーク」を紡いでいくときに、同国人の子どもたちとのお互いの学習のネットワークが重要な位置を占める。心理的にもひとりぼっちになりがちな子どもたちが、自分たちの持っている母語の力も活用して、新しい日本語という言語で教科学習と一緒に臨んでいく場を作り出せるようになることは大きな力となる。

(3) 学習者が日本人支援者に母語を教えながら進める

これはこれまで余り見聞きされることの少なかったものだと思う。先に触れた教科単元モジュール教材を子どもが進めて行くに際して、一人だけで進めるのではなく、日本人支援者が少しずつ子どもから単元に関する母語の単語等を学び、学んだことを学習者に学習場面で利用したり、あるいはまた、支援者に学習者が教えることで学習者自身の学習言語としての母語を保持・強化していく場を作り出すものである。同時に学習支援者が、例えば、中国語を母語

とする学習支援者のスペシャリストとして自己を少しずつ育てていく道を作り出していくものである。それには次の4つの形がある。

- A. 学習活動の動作や教材・教具をトータル・フィジカル・レスポンス（全身反応法：total physical response）によって教える
- B. 母語の教科書を媒介としたその教科の単元の用語の指導
- C. 上記A、Bをやった直後に文字を教える
- D. 父母との協働の不可欠性

A. 学習活動の動作や教材・教具をトータル・フィジカル・レスポンス（全身反応法：total physical response）によって教える

学習活動の動作や教材・教具を母語でどう教えるかを学ぶトータル・フィジカル・レスポンス（total physical response）とは「書きます」「読みます」「話します」などの学習活動の動作や、鉛筆・定規・コンパスなどの教具あるいは教科書などを指で学習者が指しながらその単語を発音し、繰り返し聞かせることである。日本人支援者は、それをすぐ発音するのではなく、繰り返し聴いて、耳に馴染ませていくことを続ける。その際、支援者は、教えてもらっている語を録音しておいて、教科の学習時間が終わった後、各自でさらに繰り返してテープを聴く。その場合、例えば、「書きます」と子どもが言う場合に、「1. 書きます」「2. 読みます」などのように数字を頭に日本語で言ってもらい、録音されたものを聴くときに数字を聴き、同時に自分がメモを「1. 日本語で書きます」「2. 読みます」などのように作っておき、そのリストを見ながら後で録音を聴いて、言われている母語がどういう意味であるかを理解しながら聴いていくことを続ける。その場合、漸増型で語彙を増やしていく。

漸増型とは、同じ単語を3回言って次の単語、その一連が終わったら、もう1度そのサイクルを行ない、場合によっては3度行ない、次に今度は2番目の単語を加えて行く方法である。例えば、「書きます」「書きます」「書きます」として読む。これを3回繰り返す。その後、「書きます」「書きます」「書きます」「読みます」とする。これはまた3回繰り返す。その後今度は、「読みます」「書きます」「書きます」「書きます」のようにして、また3回進める。それが終わった後は、今度は、「読みます」「話します」「話します」「話します」のようにして3回行ない、今度は次に「話します」「話します」「話します」「書きます」「読みます」などのように繰り返し同じ語を聴きながら少しずつ新しいものを入れていく形をとる。

B. 母語の教科書を媒介としたその教科の単元の用語の指導

母語教科書の媒介による教科の単元用語の学習は、例えば、数学の教科書(母語で書かれたもの)を見て、ある特定の単元を見ながら数字や「+」「-」「=」などの記号や三角形・四角形・グラフ・分数・小数・ $\sqrt{\quad}$ などを指さしながら、母語で子どもが漸増型で言っていく。同様に「計算する」とか、「引く」とか「足す」とか「線を引く」「円を描く」など視覚的に可能なものを進めていく。また、子どもが数学の単元に関する日本語の単語が少しずつわかってきた時点では、その単語と対応する母語の教科書の単語を指さして発音してもらう形をとる。それと同時に、学習支援者が後で繰り返し聴くために録音をしていく。

C. 上記A, Bをやった直後に文字を教える

支援者が子どもの母語の文字を少しずつ学んでいく場合には、上の2つを行なった後、直後に文字を学ぶことを併行して進める。これは日本語教育で行なわれる「歌でひらがな」を用いる。日本語の場合は、まず、子どもは日本語の歌を先生と一緒に歌って覚える。歌えるようになったところで先生は歌詞を文字で書いていく。こうすることでひらがなを歌と一緒に学ぶものである。その場合、やはり、上で漸増型で進めた方法で進める。例えば、「むすんでひらいて」のような歌があったとすると、歌を覚えた後で、「むすんで」と言いながら「む」だけを4回書く。そしてそれが3回ほど終わったら、今度は「む」を3回書いた後、「す」を入れる。やはりその場合、発音しながら行なう。それが3度終わったら、今度は「む」と「す」を2文字ずつ入れて行なう。そして「む」の「む」は1文字、「す」は3文字で行なって、次へ進み、「ん」が入って、「む」「す」の後ろに「ん」を入れて「むすん」という3文字を3回行なうというようにして覚えていく。可能であれば、この歌と同じように子どもに母語で、数字なら数字を発音してもらい、発音しながら文字を書いてもらう場面をビデオで撮っていき、後に学習支援者が利用する。

D. 父母との協働の不可欠性

以上のように、中学生レベルの学習を軌道に乗せるには、母国での学習とのつながりの太いパイプを作り出していくことが重要な役割を果たす。この点で、父母との協働が不可欠となってくる。

4. 内発的發展に基づく学習支援(2): 父母と協働・持続型ケアモデル — 来日前・日本滞在中・帰国後を結ぶケア —

「日本でゼロから作り出せるもののみから出発する」のではなく、故国で子どもと共に父母が作り出してきている学習のネットワークの支援を作り出すのがここで考えるケアである。

(1) 「父母・子どもが大きな不安を持たず帰国できること」を目指すケアの側面が不可欠 — 日本滞在中と帰国後を結ぶケア —

大リーグ移籍を考えるプロ野球選手が移籍先を考える際に子どもの教育や家族の生活を考慮に入れて考えるのと同じように、海外で渡日を考える人が日本で生活する際に子どもの教育のことを考える。

それらの人が「子どもの教育のことを考えると〇〇村・町は安心できる」と感じ、それが後続の人々の間で口コミで伝わるような環境—そのような環境を人々は親として求めている。「日本ででの生活は必要だが、帰国後我が子が教育面で苦勞するのではないか」と二の足を踏むのではなく、「〇〇村・町でのケアは帰国後も安心できる」「リピーターになりたい」と考えられるようなケアが求められている。

通常のケアは、日本で何とか日本語ができるようになってもらいたいということが中心で考えられてきている。これも大切なことであるが、帰国後特に、母国での学校教育に復帰するのに親子で苦勞しているという状況にまでは届いて来なかったというのが実状である。しかし現実には、日本滞在中は日本語能力が十分でないために、教科学習が思う通り行かなくてもやむを得ないと考えられ、ある意味で執行猶予だったのが、帰国後、日本語を使わなくて良くなったのに学習について行けないという状況に直面すると、もう猶予がないだけ心理的に追い込まれる。そのような心理面に加えて、言語面・認知面でも不安な状況に直面する。日本滞在中に母語、特に母語の学習言語を使う機会がないため、帰国後、母語で書かれた教科書が理解できなくなってしまうということが起こってくる。一方、日本語の学習言語の習得には、5～10年かかるため、日本に滞在中に日本語だけで授業について行くことを努力しても難しく、十分なケアによって状況を整えない限り、その間の教科学習は事実上、空白に近い状態になる。従って、認知面の発達が停滞・後退してしまうという結果を生み出す。そのため帰国後の母国での教育への復帰が非常に難しくなり、その子の人生の中でずっと後まで引きずって行かなくてはならなくなる。このような点

を考えると、これまで日本滞在中にだけ焦点を当てて、滞日中どうするかを考えてきたケアや当事者の視点を、もう少し帰国後のことも頭頭に置いて、滞日中どうするかから考える必要があると言える。

これらの子どもの経験する困難は、他でもない、日本人帰国子女の持つ困難と全く同じである。しかしこれまで外国人の子どもたちの教育やケアを考えるに当たっては、これらの海外の子どもたちが帰国後は日本人帰国子女と同じ状況になって、同じ困難を経験するというところまで考えが及んでは来なかった。日本に滞在中も、父母・子どもが帰国後の不安をできるだけ少なくした状態で過ごせる環境が作り出されることが、海外から来た子どもとその父母にとっては大きな支えとなる。このような環境を作り出すことは、一言で言えば、日本滞在中と帰国後を結ぶケアを目指すものと言える。

(2) 日本滞在中と帰国後を結ぶケアの基軸

では具体的に、日本滞在中と帰国後を結ぶケアを可能にするにはどうすれば良いか。その第一は、教科学習をブリッジとして、母語と日本語を相互育成することである。日本滞在中には教科学習を進めていくこと、そのために必要な学習言語としての日本語の習得を進めていくこと、また、それらを可能とするために母語を使用していくことが必要とされる。ここで母語の学習言語を使い続け、その下で教科学習を中断せず継続していった初めて、帰国後の母語の学習言語の使用や教科学習の継続という展望が開けるわけである。第二は、父母の教育力の活用をベースとする父母との協働を積極的に進めることである。各家庭は多忙で教育歴は多様でも、分担で可能なことは数多い。

(3) 日本滞在中と母国帰国後を結ぶ父母

—父母の教育力が持続され育つことが子どもの学習力を持続的に育てる—

父母は帰国後、子どもが再度母国で創り出す学習のネットワークの要となる可能性を持っている。ところが、通常は日本でのケアはこの点まで考えが及んで来なかった。父母は日本語ができないということからほとんど教科学習に関与できないまま、不安のうちに滞日中を過ごし、その結果子どもの学習の実状や進み具合についてほとんど何も知る手だてがないまま帰国しているのが実状であった。またその間、子どもの母語の学習言語がどうなっているか滞日中に何も手がかりのないままただ手をこまねいていなければならなかったと言える。

こういう状態で母国に戻ると、いきなり日本での空白期の結果、母国での教育参加が十分できないという現実を目の当たりに直視しなければならなくなるわけである。

その上、その空白を埋めるのにどうして良いかの手だてはほとんど見つからないという状況に直面する。子どもが不安に思い、困難に直面していることが痛いほどわかって、何もしてやる手だても自分の手持ちの能力もないという状況に直面するわけである。言い換えれば、日本に行く以前には持っていた父母自身の教育力は、もはや機能しなくなってしまうわけである。

このようなこれまでの状況を打破するのが、来日以前に持っていた父母の教育力を持続して発動する場を創り出すことを目指すことである。子どもは日本に来ていろいろな力を持っていて、それに基づいた学習を進めることが重要であるが、父母もまた、全く同様である。それをいかに持続したものとしていくかが滞日中に子どもにとって大きな影響力を持つのである。それと同時に父母の教育力は、帰国してから子どもの学習のネットワークを再度故国で創り出し、故国の風土にもう一度根付いていくための要になるものである。

従って、日本滞在中に父母の教育力が持続されること、そしてそれがさらに育っていくことが、子ども学習力を持続的に育てるつなぎ目となるわけである。

(4) 来日前と来日後を結ぶ父母

ここまで帰国後に直面する状況に焦点を当てて、ケアや父母について考えてきた。これらの考えを踏まえた上で、滞日中さらには来日前のことを考えるとどうなるかを見てみよう。それは帰国後のことを考えなかった場合とは少し違う面を浮かび上がらせるものとなると思われる。

先に述べたように、日本に来たばかりの外国人年少者は、母国の自然とコミュニティの人々の創り出す生態系の中で、自分もまた、その一員となって創り出されてきたネットワークに根を張って生活してきた子どもでもある。そのネットワークは父母、祖父母、兄弟、生活の諸場面では出会う地域のいろいろな人々、学校の人たちという家庭・社会の生活面での学習を含めた学習のネットワークを含むものである。日本への移転の過程で子どもたちは「根こそぎ引き抜かれること」(アップルート)を経験する。母国の生態系の中で生きてきた個体がそこから切り離されて全く異なった風土に運ばれるのである。

この子どもが日本に来て、異質な風土の中に新たな「根を下ろし(根付き)」(ダウンルート)、新たな生態系の中で自己をその一員としてネットワークを

紡ぎ出していく。そして新たな生態系における自然と人々とのやりとりを通じて、自己の位置を見定め、自分とは何であるか（アイデンティティー）、どのように述べていくかの自己像と世界像を新たに築き上げていくことになる。

父母は、来日以前にその子が根差していたネットワークの要であった存在である。母国から離れた地でゼロからスタートして各種のネットワークを創り出していかねばならない子どもにとっては、身近で、もちろん気心の知れた、自分の学習についても良く知っている存在である。

ところが実状は、子どもに対して日本語だけで学習することを求めてしまいがちである。そうすると、子どもに比べて日本語と接することの少ない父母は日本語能力がなかなか付かず、学校のことについては不安に思っただけでもほとんどお手上げの状態になってしまう。その意味で子どものケアに関して「父母はゼロ」となってしまうわけである。母語・日本語・教科三者の相互育成や、父母の力による母国から取り寄せた教科書の活用・母語用教材の理解の支援を通して、子どもが母語を使って学習を続け、そのことで学習について父母と母語でやりとりをすることが継続していけることが、障害を取り払うことになる。そのような障害が取り払われると、父母は子どもの日本での新たな学習のネットワークで極めて重要な要となることができる。来日前と来日後のネットワークを結ぶ文字通りキーパーソン、つなぎ目となる存在となるわけである。

5. 来日前—滞日中—帰国後を結ぶ存在である父母 —父母と協働・持続型ケアモデル—

このようにして見ると父母は来日前、滞日中、帰国後を結ぶ存在となり得る潜在的な力を持っていると言える。この意味で「来日前・日本滞在中・帰国後を結ぶケア」を現実的に力を持ったものにするとは、父母との協働を積極的に進め、子の力、父母の力の持続を目指す「父母と協働・持続型ケア」と言うべきものである。

6. 結語

以上、内発的発展に基づく学習支援について、中学生の日本語学習言語習得を軌道に乗せるための具体的形式と、それを支える父母との協働を持続的に進める帰国前、滞日中、帰国後を結ぶケアのあり方を見てきた。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』Vol. 13, No. 13, 明治書院, pp. 60-73
- (1995) 「年少者言語教育研究の再構成—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』Vol. 86, pp. 1-12
- (1996) 「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学
- (1998 a) 「応用言語学研究の課題(1): 年少者日本語教育と母語保持研究(1)」『筑波大学文芸・言語研究34巻』pp. 157-75
- (1998 b) 「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学 4巻』国立国語研究所, pp. 1-23
- (1999) 「応用言語学研究(1): 年少者日本語教育と母語保持研究(2)」『筑波大学文芸・言語研究36巻』pp. 51-68
- (2000a) 「年少者日本語教育に関わる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『筑波大学文芸・言語研究37巻』pp. 87-105
- (2000b) 「ボランティア教授者のネットワークのエコロジカルな性格と年少者日本語教育—生態学的人間学の立場から共生を見る」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』日本語教育学会, pp. 124-139
- (2002a) 「年少者日本語教育に関わる教師の指導基準」『筑波大学文芸・言語研究40巻』pp. 27-40
- (2002b) 「学習言語能力をどう測るか—TOAMの開発: 言語能力の生態学的見方」『日本語教育ブックレット 1: 多言語環境にある子供の言語能力の評価』国立国語研究所, pp. 48-59
- (2002c) 「母語による学習者サポート—システムの構想案」『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について』文部科学省初等中等教育局国際教育科, pp. 81-85
- (2002 d) 「日本語教育における学習の分析とデザイン—日本語読解過程に関わる分析とデザイン—」『台湾日本語文学報 Vol. 17』pp. 1-15
- (2003) 「共生言語の形成—接触場面固有の言語形成—」宮崎里司, ヘレン・マリオット編『接触場面と日本語教育』明治書院, pp. 24-44
- (2004a) 「年少者の日本語教育における学習のデザイン—日本語の学習言語の習得と母語保持の統合的展開—」小山悟編『言語と教育』くろしお出版
- (2004b) 「外国人年少者日本語読解研究方法論: 原理論」『筑波大学文芸・言語研究45巻』pp. 29-46
- (2004c) 「外国人年少者日本語読解指導方法論—内発的發展モデル」『筑波大学地域研究 Vol. 23』pp. 119-132
- (2004d) 「年少者日本語教育における学習のネットワーク, 及び指導に関する教師の意思決定の属性的特徴」『筑波大学文芸・言語研究46巻』pp. 13-31

- (2005) 「外国人年少の教科学習のための日本語習得と母語保持・育成—小学校中高学年と中学生の学習支援—」『筑波大学文芸・言語研究47巻』 pp. 1-13
- 鶴見和子 (1996) 『内発的發展論の展開』筑摩書房
- (1999) 『鶴見和子曼荼羅 IX—内発的發展論によるパラダイム転換—』筑摩書房
- Bourhis, Y. (1984) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Su-chiao. (1997) Sociology of language. In Hornberrry, N., et al. (eds.) *Research methods in language and education*. n.p.: n.p.
- Cummins, J. M. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2: 132-49.
- . and Swain (1986) *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.
- Giles, H. Bourhis, R. Y., and Taylor, D. M. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. pp. 78-109.
- Giles, H. and Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turnorand and H. Giles (eds.) *Intergroup Behavior*. Blackwell, pp. 199-243.
- (1987) Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, pp. 69-99.
- Krashen, S. (1994) The Pleasure Hypothesis. In J. E. Alatis (ed.) *George Town University Round Table on Language and Linguistics*. pp. 288-322.
- Landry, R. & Allard, R. (1992 a) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 172-195.
- (1992 b) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 223-251.
- Okazaki, Toshio. (2000) Japanese Language Education: Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis. In Mackie V., Skoutarides A., and A. Tokita (eds.) *New Directions in Japanese Linguistics*. Monash Asia Institute pp. 11-23.
- Trueba, H., Guthrie, G., and Au K. (eds.) (1981) *Culture and the Bilingual Classroom*. Newbury House.