

外国人年少者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 ——

岡崎 敏雄

1. はじめに

日本の小中学校で学ぶ子供たちは、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、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、特に帰国してからの学校教育への復帰が困難な状況を呈している。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聞く授業や、教科書を読んで理解するためのいわゆる学習言語の習得は、5～10年を必要とするとされている。本論ではこれらの外国人の子供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、特に小学校中高学年と中学生の学習支援のあり方を考える。具体的には、次の2点のうち岡崎（2004b）で詳述した(1)を踏まえ、(2)を中心に述べる。

- (1)学習言語はなぜ難しいか、その習得はどのようにすればできるか。
- (2)具体的な支援をどのように進めればよいか。

2. 小学校高学年・中学校レベルの学習

(1) 日本語学習言語上の困難

小学校中高学年、特に、中学校に入ると、小学校低学年の教科学習のプレッシャーがない時期と比べると次のような難しい点が出て来る。

- 1) 日本語学習言語上の難しさ

2) 日本語生活言語上の難しさ

3) 「勉強には手が届かない」という気持ちが早い時期に形成される

「日本語学習言語上の困難」とは、一つは教科内容の抽象度が上がること、もう一つは家庭学習が学校の勉強の他に必要になってくるという点である。社会科や理科で典型的なように、小学校の中高学年で学ぶ内容は、身近な現象の背後にあるようなことを考えさせる、その意味で具体的なものを越えた抽象的な内容のものが多くなっていく。例えば、板を斜めに置いて、その上にタオルを敷いて石鹸を載せた場合にはなかなか滑り落ちないのに対して、タオルを敷かずには置いただけですと滑ってってしまうという現象の背後に摩擦という原理が働いていることを学び取ることが求められる。また、そのような具体的な現象から出発して、実験や観察を通じて、その背後に存在している原理を見つけ出す過程、あるいはそれを考え進めて行く過程自体が概念の操作を必要とするものとなる。また他方、特に算数・数学、英語のような科目の場合には、学校で授業を受けるだけで内容の理解や、理解した内容について運用する能力を養うのは十分ではなくなり、家庭で一定の学習をすることが必要になってくる。言い換えれば、学校の授業自体が家庭での問題練習を前提としたカリキュラムで組まれていることが多くなる。ところが家庭で学習をするという習慣のない教育システムの出身の子供たちも多にいる。それは教育水準の高いとされている国でも多く見られる。

次に日本語生活言語上の困難がある。一般に教科学習に必要な力は先に述べたようにいわゆる学習言語の習得である。しかし、より詳しく見てみると、生活言語からいきなり学習言語へ飛躍するわけではなく、生活言語の習得が進んでいくことで学習言語発達の基盤が創られる。ところが小中学校の高学年、特に中学校になると、部活動に参加する日本の友達や塾に通っている日本の友達と放課後近所で交流すること、あるいは学校で交流することの機会が少なくなり、日本人の友達との間で会話を交わすことを通じて生活言語が発達していく機会が少なくなっていくということが起きてくる。このため生活言語の発達を基盤とする学習言語の発達が十分にできなくなることになる。

さらに教科学習への参加に関しては、漢字の習得に時間がかかることやあるいは抽象度が高くなっていくことから、来日してすぐの段階から既に、日本の学校で授業についていくことはとても「手が届かない」と感じてしまい、無力感に陥ってしまうということが起こりやすくなる。つまり、自分にも何とかついていけるという手がかりのほとんどない毎日の連続で、学習そのものに対す

る意欲や自分の能力に対する不安から「勉強には手が届かない」という無力感が早い段階で形成されやすいと言える。

(2) 小学校中高学年と中学生レベルの有利な面

このような困難さがある一方で、高学年では教科学習について有利な面もある。次のような3点である。

- 1) 母語の学習言語が確立している
- 2) 学習というものを成立させた経験や成功経験が確保されている
- 3) 学習の持つ社会的価値を知っている

母語の学習言語が確立しているとは、高学年になるまでに母国で教育を受けてきている場合に限られるが、いろいろな教科のそれぞれについて基礎のスキーマを既に形成している。スキーマは、人が世に生まれて以来、周囲のものや人との交流を通じた様々な経験や学習の中で、日々経験する状況を総合的に理解するための特化された知識の枠組みのことである。例えば何かを聴いたり読んだりして理解しようとするときには、既に持っているスキーマに照らし合わせることを通して理解し、また、新たに入って来る情報によって既に持っているスキーマが再構成され、作り直されることになる。例えばレストランのスキーマと呼ばれるものにおいては、レストランに行った場合には、まずドアを開けて店に入り、いすに腰を掛け、ウェ이터がメニューを持って来る。それを見て注文したり料理を決め、料理が運ばれ、食べ終るとレジに行ってお金を払い、外に出るという流れが頭の中に既にできあがり、レストランに関する話を聴いたり、書いたものを読む場合には、その流れに沿って理解をするという枠組みができていくわけである。

母国で高学年まで学習をしてきた子供たちの場合には、それぞれの教科で必要なこのようなスキーマが形成されているとすることができる。例えば、先程触れた摩擦に関する様々なスキーマも形成されており、民主主義というものがどういうものであるかについてのスキーマも形成されているわけである。これは岡崎（2004b）に述べた「共通深層能力」に当たるものの一つである。従って、日本に来てこのような内容を学習する場合に、そのスキーマを使ってわからない日本語については推測しながら理解していくことが、スキーマを持たない子供と比べて行ないやすいと言える。また、そのような概念のスキーマだけではなく、教科を学習することはどういう活動であるのか、勉強するとはどういうことなのかということに関する枠組みも出来上がっている。

従って、低学年の場合と違って、日本で例えば理科の勉強をするときには、国で経験してきた実験や観察というような理科固有のスキーマを発動して授業に臨むことがしやすくなる。さらに母語で教育を受けてきたために母語の学習言語が出来上がっている子供の場合には、日本語の学習言語を学習する場合にその母語の学習言語獲得の過程で形成された共通深層能力を持っている。このため、日本語の学習言語の習得も基盤を持っていることになり、行ないやすくなる。

また、これらの子は学習者としての自分というアイデンティティーが出来上がっている。自分の生活の中で学習することが重要な位置を占めており、自分は友達と遊んだりする、スポーツをやったりする他に、学習をする存在であるという見方を確立している。また、一生懸命勉強したことでうまく行った成功経験も確保されている。

また、例えば理科の授業で勉強していくためには、実験をしたり観察をしたりする学習活動のイメージができてきている。実験・観察の結果から結論を導き出して来るといった学習活動、友達とそれについて話し合ったり、先生の授業を聴いて、自分の考えたことと突き合わせていくような学習局面のイメージが出来上がっており、その枠に沿って日本の学校でも学習を進める基盤ができていく。

そして最も重要な点として、学習をしていることが将来の自分にとってどのような意味があるか、例えば、自分が将来就きたい仕事に就くために必要であるというような、勉強することの社会的価値を知っていて、日々の学習を進めるための重要な動機が形成されている。

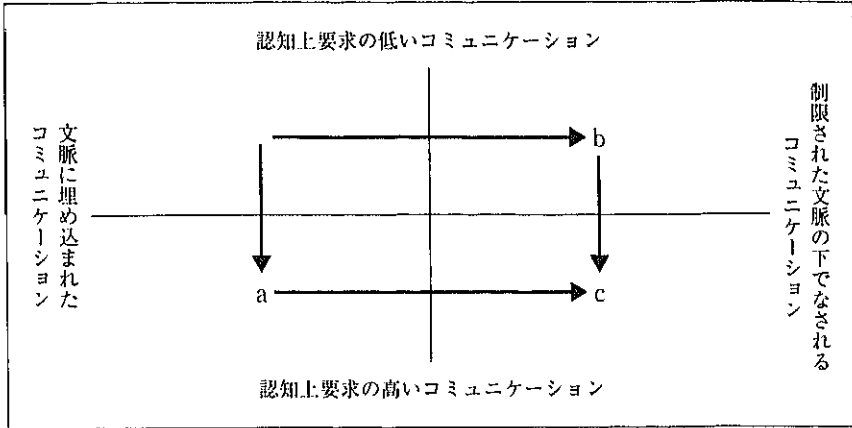
3. 日本語・母語相互育成学習の導入 —— 始められる部分から始める ——

別の機会に論じた日本語・母語育成学習は、クラスで行なわれる授業の単元内容を教科書や教科単元モジュール教材（後述）の母語訳を読んだり、その音声テープを聴いてあらかじめ内容を理解した上で日本語の授業に臨むものである。

これを図1言語能力発達モデルと第一言語・第二言語相互依存の原理をもとに考えてみよう。

このモデルをもとに日本語能力発達を考えてみよう。先に触れたように、左

図1 言語能力発達モデル



上の領域が日本語の「生活言語能力」の領域である。外国人年少者が来日してまず形成されていく日本語の能力はこれである。ところがここから抽象的な内容（「摩擦」や「民主主義」）などを日本語で理解したり発信したりする方向への発達（図1のa）や、教科書を読むなど身振り手振りやわからなければやり取りしたりする文脈の助けのない「制限された文脈の上でのコミュニケーション」ができるようになる方向への発達（図1のb）、さらにそれらから抽象的で文脈の助けのない右下への発達（図1のa→cとb→c）、つまり「学習言語能力」の領域への発達には何らかの手立てがなければ長い期間がかかってしまう。その「手立て」として母語の助けを借りるのが相互育成学習である。

つまり母語の助けがない場合には、少しずつa、bそしてcと進む長い時間をかけない限り日本語の「学習言語能力」を獲得できない。ところが相互依存の原理はこれを短くすることができることを示している。母語を使って行われる学習によって作られた「共通深層能力」により、母語訳された抽象的な「摩擦」や「民主主義」などの内容を理解することが可能となるからである。あとはそれに日本語で「摩擦」「民主主義」というラベルが貼られさえすれば良いわけである。母語で言っている friction（‘まさつ’）は日本語では「摩擦」なのだということがわかれば、授業を聞いている時に内容が理解できるわけである。こうして、日本語で授業を理解するだけでa、bに進む場合程の長い時間をかけなくても、cに至ることができ、日本語の学習言語がその分速く習得さ

れていくことになる。

(1) 始められる部分から始める

日本語・母語相互育成学習の導入は、始められるところから始めるというのが基本である。現在進めている日本語から勉強する流れに少しずつ可能なところから始めて、母語を取り入れ、相互育成学習になじむステップをたどっていく。今進めている学習支援の流れの中で子供も教える側も一定のリズムができている。それを一気に変えていくのではなく、少し新しいものを組み込んで、子供たちが自分の持っている力を出しやすい環境を作り出していくこと、また、それに対する支援者の側も少しずつ子供が持てる力を活用して、新しい学習をその上に築き上げていくための手助けのあり方を自分なりに考えながら導入していくというものである。

(2) 始められる部分から始めて作成する

日本語・母語相互育成学習にこのような形で少しずつ入って行く最初のステップは、学習支援する側から考えると、母語育成学習のための教材を「始められる部分から始めて」作成していく作業である。例えば、中学校の英語科における第一のステップとは次のようなものである。教材を準備するのは、単元一つ分をまず一人でなく、いろいろな人で協働しながら作り上げていくことである。その場合、単元一つと言っても、丸ごと一気に作るのではなく、この場合にも「始められる部分から始める」ことを鉄則とする。英語であれば英語の各単元（レッスンあるいはプログラムと呼ぶ）の中には構成部分として、新しい単語、基本文あるいは目標構文、本文、exercise、問題のための指示文などの構成部分がある。これら一つ一つを分担して作り上げていくものである。

A. 相互育成学習テーブル

以上を次の「相互育成学習テーブル（教材作成者・学習者共通用）」をもとにより詳しく述べる。

図2 相互育成学習テーブル (教材作成者・学習者共通用)

母語 教科 教科書 単元	ポルトガル語 英語 サンシャイン プログラム3		日本語 (作成予定日・作成者) [作成完了日・作成者]		ポルトガル語 (作成予定日・作成者) [作成完了日・作成者]	
			文字 訳	録 音	文字 訳	録 音
3-1	単語		(11/28/03・東尾)	* (12/3/03・弘前)		
	基本文・練習指示文					
	本文	1-5行	[10/5/03・北島]		(10/12/03・ヒロコ中島)	[10/18/03・ペドロロハス]
		-10				
		-15				
3-2	単語					
	基本文・練習指示文					
	本文	1-5行				
		-10				
		-15				
3-3	単語					
	基本文・練習指示文					
	本文	1-5行				
		-10				
		-15				
Check & Use	Check 1					
	Check 2					
	Use 1					
	Use 2					
	Use 3					
まとめ 1	(1)					
	(2)					
	SKIT	1				
		2				

* 予定日通り (または少し遅れた場合も) 完了したところで、(作成予定日) を消して [作成完了日・作成者] を上書きする。

これは例えば、母語がポルトガル語の、ブラジルの子供のために、英語の『Sunshine』という（日本で使われている）教科書のいわゆる Lesson 3（ここでは Program 3 と呼ばれている）の単元をもとに進める例である。各単元は、3-1、3-2、3-3 のようにセクション毎に分かれている。そのセクション毎に、また新しい単語、基本文、本文がある。作業は例えば、中学校の1年生レベルの英語であれば自分も訳せると思う人が、「テーブル」中の「日本語」という欄の中にある「文字訳」の部分に単語だけでも日本語にする作業をしようと思うとする。2年生以上のレベルでも教科書ガイド（自習書）を参考にすればできると思われる。その人の名前が例えば、「東尾」さんであれば、「私が11月28日までに Program 3 の Section 1 の新しい単語を日本語にして文字訳をするのはその日までに作成します」という意味で (11/28/03・東尾) とテーブルに記入する。

B. ホームページへの協働的アクセス

ところでこのテーブルは、皆で共通して使うホームページの上であって、誰でも作業の参加者はそこに今のような日付や名前を記入することができるものである。また、単語を日本語にするのは大変でも、誰かが、例えば、ここでは東尾さんが日本語にしてくれた単語をテープで（日本語で）録音して、一つ一つその単語を発音したものを準備することができると別の人が、弘前さんが思った場合、そこに (12/3/03・弘前) とあるように、「私は12月3日までに Program 3 の Section 1 の単語、東尾さんが作ったものをテープに録音することを完了します」という意味で予定日をそこに記入する。

日付と名前を記入するのは、ここに記入されているものを見て、他の人がだぶった作業をしなくて済むようにするものである。また、他の人が、「この部分はいつまでに誰かが作るので、そこで空欄になっているところは私はやろう」と考えたりできるようにするためのものである。そして実際にその予定して記入した通りにできた場合には、それを「作成完了日」に直して、例えば、東尾さんが予定通り11月28日に作業が完了したら、その日付の前の（ ）を[] に直して、記入し直す。そうすると他の人が見て、「ああ、この部分は東尾さんが完成してくれたな」ということがわかるわけである。

C. 父母との協働

英語の教科書中の英文をポルトガル語などの母語訳にするには外国人の父母

の力も借りて少しずつ進める。地域によっては英語を母語に訳すことのできる父母がいる場合があり、父母に呼びかけて分け合って作業を進める。英語訳の教科書の母語訳は、教科の中で、この点で一番取りかかりやすいものと言える。また上のテーブルを学習者もホームページにアクセスすれば使えるものにしてにおいて、学習者は教科書のこの Program 3 を勉強しようと思ったときに、母語の助けを借りて勉強したい場合には、ここの表の中で使えるものを使って勉強ができるわけである。ここで既に完了になったものの日付があれば、このホームページを管理しているところに保存されている Program 3 の Section 1 の単語の文字訳、ポルトガル語ではなく日本語訳のものは少なくとも手に入る、また、終了していればその録音も手に入る。同じようにして、母語の文字訳や録音ができる人がそれを分担して行って、この相互学習テーブルを少しずつ完成させるという手順になる。

(3) 教科単元モジュール教材 —— すべての教科書会社の教科書、すべての改訂版の母語訳ではない ——

このように英語の場合では、学習者の使っている教科書会社のものが必要である。これに対して他の科目では別のコンセプト —— 教科単元モジュール教材で進める。別の機会に詳しく述べるが、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母語訳をし、例えば数学の因数分解なら因数分解という単元内容を勉強する授業に使用している教科書によらず使うものである。ちょうど百科事典で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。この教科のための母語訳は、従って、教科書会社すべての教科書、すべての改訂版の母語訳ではない。それをできるところから始めて母語訳を用意していくものである。

(4) 単元重要語の英訳から —— 英訳先行：英語版から父母も含めた力で各母語訳へ ——

英語科以外の教科書の母語訳は、基本的にまずこのモジュール教材を始められるところから始める。その場合も、まず第一歩は、単元の固有語・重要語だけに絞って作業を行なう。それも英訳を、和英の翻訳ソフトを使ってリストを増やしていく。これらのソフトはパソコンに内蔵されていたり、販売されているものでも200万語前後の翻訳用のものが2,000円弱で入手できる。次には単元の説明の段落中にある単元固有語と説明用の漢字熟語を英訳する。父母の中に

も日本語から母語訳のできない人は多いが、英訳から母語訳することならできる人が多い。

(5) 音声吹き込みから文字起こしへ

母語訳は英語を見て（英訳経由でない時は教科書の日本語を見て）訳を書くのが通常であろう。これを時間節約や量を考えて口語訳をしてテープ録音をまずした後、それを文字起こしすることが簡便である。また一語一語厳密な直訳ではなく、訳しにくい部分や複雑すぎる部分はわかりやすい表現や簡潔に説明する形に直すことも採用し、子供の理解が少しでも進むことに絞って訳を行なう。

4. 協働的学習支援——参加への呼びかけ：外国人年少者の父母の参加・国際交流協会の翻訳者ネットワークなどへの呼びかけ——

(1) 協働的学習支援を目指す

上のような作業は、一つのボランティア組織だけでできる部分を進めていくことも可能だが、母語訳の部分は特に、他からの協働的参加を呼びかける。この場合、一つは、他ならない外国人の子供たちの父母への参加を呼びかけることが重要な一部となる。翻訳と録音を分けて分担することも視野に入れ、比較的時間のある在宅者、父母が研究者などあるいは高等教育を受けた経験のある場合、またわずかな作業でも参加したい場合などにも呼びかけることによって協働的参加を目指すことで、現実的なステップとなる。

通常、日本で学んでいる子供たちの親、父母は、自分たちも日本語のできる人、特に留学生などの場合を除いては、自分の子供が学校でどのような勉強をしているか、あるいはどのような様子であるかなどについて極めて情報が限られている。子供自身の日本語が十分でないこと、学校からの通信文が日本語であって、読めないことが多いこと、子供の教材が日本語で書かれていて、これもまた読めないことなど、多くの要因に阻まれてこのような状況に置かれている。しかし、子供に対する教育に強い関心を持っている点では、日本の父母と変わることなく、またむしろ、帰国してからの教育のことを念頭に置く場合には、日本の場合よりもむしろ危機感を持って自分の子供たちの教育のことを考えているケースが多い。その場合、父母の中には一日中仕事に就いていて、教育に関与することが限られている人もあるが、その人たちでも週末は可能であ

り、それ以外、配偶者が仕事を持っていて、自分は家庭でという母親などの場合には、学習あるいは教育への参加を強く望んで、その手段があればいろいろな形で関与していきたいと考えている親も大変多く存在している。

(2) 英訳先行システム

その場合、重要な一つのシステムが「英訳先行システム」である。先述したように日本語から直接母語に訳すことが難しい父母の場合でも、一旦英語に訳されたものを自分の母国語にすることができる父母は大変多く存在している。英語の教科書の場合は、教科書に書かれている英文の訳をそのまま母国語に訳してもらうことは依頼すれば可能な親がたくさんいる地域も多くある。他の教科の場合には、一旦、日本語から英訳ができる人に依頼をした上で、その英訳からの各国語訳を親に頼むということが可能となる。

(3) 地域への呼びかけ

父母の参加と共に国際交流協会に登録されている翻訳者、翻訳のボランティアの登録をもとにして、そこに子供たちの学習の状況やそれに対して今必要とされていることを理解してもらうため電話なり直接会うなりした後、依頼する。これまでの相互育成教材作成の過程ではこれを進めてきた。その場合、翻訳者のバンクのリストは全国にあるので、そこに呼びかけることも行っていく。また、他の地域で相互育成学習に関わろうとしている人たちとの間での協働作業を追求する。

父母や国際交流協会の翻訳者と協働で進める場合も、やはり「始められるところから始める」方式が必須、不可欠である。一人に全面的にお願いをするのは、本人の負担にもなること、そしてまた、完成するまでに時間を要することを考えると、少しずつ分担するというのが現実的で、かつ、早く子供がアクセスできるためには望ましい。

5. 結語

以上、外国人年少者の教科学習のための日本語習得と母語保持をめぐる、小学校中高学年と中学生の学習支援をどのように進めるかについて述べた。

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
- (1998a)「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
- (1998b)「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
- (2002d)「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OTT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
- 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 Hornberry, 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) 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.
- 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.