

## セミリンガルの兆候のある JSL 児童生徒の特徴とその対応

### I市にあるペルー人学校での日本語指導を通して

坂田 麗子

#### はじめに

日本の公立学校に通う JSL 児童生徒における日本語教育に対し、太田（2001）は、母語能力が確立されていない時期に日本語のみによる学習を行うことを問題とし、モノリンガリズムを基調とする日本語教育は、思考や表現の道具としての言語をもたないセミリンガルに子どもたちをおとしいれる危険性が高いと指摘している。また、山本（2002）は、バイリンガル教育の推進の第一歩として母語の重要性をあげている。このように、JSL 児童生徒の言語能力を育成したり、バイリンガルに育てるための母語重視の指導が必要であるという議論が盛んになってきており、日本語の習得だけでなく、母語の育成も視野に入れた支援が JSL 児童生徒を対象とした多様な学問分野において模索され始めている。

このことから、従来の日本における JSL 児童生徒の研究において、言語環境などによる要因から二言語を使用しうる JSL 児童生徒に対し、セミリンガルを危惧する指摘を目にすることは少なくない。そして、そのセミリンガルという用語が最悪な結果として示される場合が常である。しかし、実際にセミリンガルの兆候の見られる JSL 児童生徒はどれくらい存在しているのだろうか。中島（2001）は、「継承語教育がしっかり立ち上がっていない日本では、すでに学齢期の移動のため、二つはおろか、一つの言語の獲得にも苦勞する『減算的バイリンガル児』がいるということは見逃せない」と指摘している。この「減算的バイリンガル児」と呼ばれる子どもたちは、今この瞬間も学習環境の整っていない中で、結果としては結論づけることのできない発達段階の過程にある。言語教育や多文化教育、母語教育、バイリンガル教育の重要性を言及するためにセミリンガルを危惧するため取り上げるのではなく、セミリンガルと称される子どもに関わる者や社会が、子どもの発達段階においてどのような対応をし、子どもの成長を伸ばしていくことができるかを言及することが急務となっているのではないだろうか。

本論文では、セミリンガルという用語の議論を目的とするのではなく、セミリンガルの中身を I 市のペルー人学校における実践から見つめ、その対応を検証することを目的とする。そうすることで JSL 児童生徒の言語教育における新たな視点を提示したい。

#### 1. セミリンガルとは

ロングマン応用言語学用語辞典（注1）をひくと、セミリンガルという用語は以下のよう  
に説明されている。

セミリンガルは、人生の異なる時期にいくつかの言語を獲得したものの、いずれの言語  
においても熟達度が母語の話し手の水準に達していない人についていう。

JSL 児童生徒のセミリンガルを言及する場合、このセミリンガルという用語について注  
意をしなければならない点が二つあげられるであろう。

ひとつは、セミリンガルという概念についてである。セミリンガルとは、バイリンガル  
（二重バイリンガル：注2）の対極にあるものとして通常使用されるが、これは子どもの  
人権を侵害する可能性がある差別用語として、近來は避ける傾向にある。

また、二つめの注意点は、本論文で取り扱うセミリンガルの対象者は成人ではなく、子  
どもであるという点である。中島（2002）は「消滅しつつある少数言語グループにはどの  
ことばも不十分で、きちんと話せない、書けない大人がいるが、子どもの場合は環境が変わ  
り十分に必要な刺激が与えられれば正常に戻る可能性を十分に持っている」と言う。これ  
は、子どもにとってセミリンガルとは一時的な現象にすぎない（一時的バイリンガル現象）  
と言う。つまり、子どもを扱う場合、セミリンガルと言う用語は大人に使う用語と区別し  
て考えるべきなのであるということだ。

以上の注意点から、本論文はセミリンガルという用語に重点を置いているのではなく、  
実際にセミリンガルに相当する発達段階にある子どもにどういった言語教育を行ってい  
くかという視点からあることをここで述べておきたい。

## 2. セミリンガルの兆候の見られる児童生徒の事例

### 2.1 I市のペルー人学校の概要

日本で日系ペルー人が最も多く在住しているといわれるI市にあるペルー人学校は、帰  
国時に母国の学校システムにスムーズに再適応できることを目的とし、1999年7月に設立  
された。ペルー人学校には、日本の公立学校を卒業してくる子どもや、日本の公立学校を  
何らかの問題を抱えて断念してくる子ども、そして日本の学校に通わず直接転入してくる  
子どもと様々な背景の子どもが通っている。現在（2004年7月現在）4歳から20歳まで  
の約27名の子どもたちが在籍している。カリキュラムはペルーのカリキュラムに準じてお  
り、基本的に通信教育の教科書を使用しているが、その他様々な教科書も併用されている。  
教員は、セクンダリアと呼ばれる中学生・高校生のクラスを担当する校長先生と、プリマ  
リアと呼ばれる幼稚園児、小学生のクラスを担当する先生、そして日本語の授業を担当す  
る筆者の計3名である。日本語のクラス以外は全てスペイン語で行われている。小学部の  
先生は問題児の存在や学校の財政的理由から短期間で止めていくケースが多い。教育環境  
は日本の公立学校と比べ、格段に劣っており経営的にも非常に厳しい状況である。

## 2.2 Aの場合(4歳)

2004年の6月にペルー人学校に再転入したAは、去年9月から今年の5月までペルー人による託児所にいた。そして、去年の9月以前はこのペルー人学校の幼稚部にいた。Aがペルー人学校に最初にいた頃と現在とでは性格が別人のように違っていた。以前は先生の話に耳を傾け、言うことをしっかり守る態度を示していた。以前(去年Aがペルー人学校にいた頃)筆者は、Aを含めた子どもたちと学校からある施設まで歩いて移動をしたことがあった。外は非常に暑く長い道のりであったが、Aは「ぼくは大丈夫なんだ」とスペイン語で言いながら、文句を一言も言わず筆者の手を離さずいい子に歩いていたことが印象的であった。しかし、現在のAは、先生の言うことに耳を傾けることはなく、暴力的で、彼が発するスペイン語も聞き取ることが難しい。日本の中での限られたスペイン語による言語環境、託児所でのAへの対応、短期間による託児所とペルー人学校間の移動、仕事で忙しい親との接触の少なさなどがAの発達になんらかの障害を与えているのではないだろうか。

## 2.3 Kの場合(7歳)

2003年の12月に転入してきたKは、転入以前が不就学であったこともあり、全く読み書きができなかった。そのため現在は2つ学年を落とした1年生の学習をしている。Kは転入してから半年が過ぎたが、現在でも個々のアルファベットを発音できても綴りを発音することはできない。そして、発した言葉を文字にすることもできない。このことから話す時のボキャブラリーが少なく、学んだばかりの単語も時間が経つと忘れてしまう。Kはよく友達とけんかをするが、気持ちを言葉にできないことからすぐどもりがちになってしまう。そもそもけんかをするのは、Kの言葉が足りないことで生じることもあるのかもしれない。この苛立ちから、Kが地団駄を踏む姿を目にすることは少なくない。日本語の授業で、「これを写してごらん」とひらがなを提示したところ、ひらがな特有のはねや曲線を描くことに支障があり、同じように写すことを困難としているようだった。また5分前に授業で習った言葉(数字やチョコレート、あめといった単語)もすぐに思い出せなくなる。短期記憶でさえも困難に感じているようである。

## 2.4 Rの場合(10歳)

Rは6歳くらいにペルーから日本に來日し、そのままペルー人学校へ転入した。Rは日本語や日本人と接する機会がないままI市のペルー人コミュニティでスペイン語を話す環境の中過ごしてきた。しかしながら、スペイン語に関し、校長先生は、Rは10歳にしてはボキャブラリーが乏しすぎると言っていた。Rは日本語を全く学んだ経験がなかったので、日本語の授業では個別でひらがなから学んでいった。学校の中で児童生徒が会話の際に使用する「ありがとう」「ごめん」「こにちは」といった日本語は知っており、よくうれしそうに発話していた。他の児童はひらがなの表記に関し(例えば「あ」と「お」など)文字の違いを見分けることができたが、Rは見分けることができず、毎回5つずつひらがなを学んだが何度もあ行から復習を繰り返すことになった。日本語の表記が弱かったのは、Rの

言語能力にも関係していたのかもしれない。そのような中、家庭の事情で親が日本に定住することを決断し、日本の小学校に転入することになり、2004年1月からペルー人学校に来なくなった。その後、Rはペルー人学校が行うイベントにたまに顔を出す、日本の学校ではどのように過ごしているのだろうか。

### 2.5 Hの場合(14歳)

2003年11月に転入したHは、小学校中・高学年から中学2年生まで日本の公立学校に通っていた。ペルー人学校では日本語の授業を除き全教科がスペイン語で行われているが、Hはそれが困難であったため、Hのみ小学生のスペイン語(つまり国語)の教科書を学んでいた。クラスメイトや教員はHが早くペルー人学校に慣れるよう話しかけたり接したりしていたが、Hは自ら言葉を発することはなく、常に一人で行動していた。腹痛を訴えることも多く欠席も多かった。最初の日本語の授業でも、筆者の質問に対し、日本語を話しているのかスペイン語を話しているのか聞き取れず、コミュニケーションを行うことが困難であった。Hはペルー人学校に2004年の1月から姿を現さなくなった。現在、彼女は不就学である。

## 3. セミリンガルの兆候に見られる児童生徒の特徴

以上4名の事例を簡単にあげてきたわけだが、ここでは様々な観点から4名の児童生徒の特徴を、来日時期による母語の認知的レベル、児童生徒の家庭における言語環境、学校経験、第二言語の4技能の発達段階、友達の有無や学校環境の視点から具体的に考察したい。

### 3.1 来日時期による母語の認知的レベル

吉富(2001)は、母語と認知的レベルによる分類からJSL児童生徒の現状を以下の4つのグループに分類している。

- 言葉の基礎ができる以前に来日した子ども、あるいは日本で生まれた子ども
- 小学校4～5年生ぐらい(10歳程度)までに母国で暮らしてから来日した子ども
- 義務教育までは到達せずに来日した子ども(12、3歳程度)
- 母語で義務教育を修了した子ども

吉富は、日本の公立学校で学ぶJSL児童に対し、このグループを一見バイリンガルで問題もないように見えるが、実はこのグループの子どもが、特に基礎的学力をつけるための思考や、自分を十分に表現する道具としての言葉を持たない「セミリンガル」という深刻な状態になる危険性を持っていると指摘している。ペルー人学校での事例で見た場合、それに相当するのはHである。あとの3名はこの言葉の基礎ができる以前に来日した子ども、あるいは日本で生まれた子どもである。これらのことから、セミリンガルは年齢が低く認知的な思考ができるようになる10歳以前に来日した子どもほど傾向が見られやすいといえることができる。

### 3.2 家庭における言語環境

次に、児童生徒の家庭環境について見てみたい。日系ペルー人の JSL 児童生徒による家庭での言語状況は以下の4つが考えられる。

- 家庭でスペイン語を使用する
- 家庭で日本語を使用する
- 家庭で両言語を使い分けて使用する
- 家庭で両言語を混ぜて使用する

このような中、社会環境や言語環境においてもマイノリティとなる4名の児童生徒全てが、家庭でスペイン語を使用していた。しかし、両親の共働きなどから、家庭でコミュニケーションをとる時間が少ないことで、話されているスペイン語に限りがあるということが指摘できるだろう。

### 3.3 学校経験

過去から現在にいたるまで、児童生徒がどのような学校の経験をしているかを見るために、児童生徒において考えられる学校経験を以下あげてみた。

- 日本で公立の学校に通う
- 日本でペルー人学校へ通う
- 日本で公立の学校とペルー人学校の両方に通う
- ペルーで現地の学校に通う
- ペルーで日本語学校に通う
- ペルーで現地の学校と日本語学校の両方に通う
- 不就学

4名の JSL 児童において、A はまだ未就学であるため、どれにも相当しないが、K は の不就学を通してから の日本のペルー人学校へ、R は のペルーの現地校から の日本のペルー人学校へ、H は のペルーの現地校と の日本の公立学校を経て のペルー人学校を経験している。A の場合は幼児であるので学校ではないが、ペルー人学校の幼稚部と個人が行っている託児所の行き来を繰り返している。以上のことから、言語形成期での学習する機会のない不就学の場合や、移動を重ねる場合にはセミリンガルに陥りやすいということが考えられるだろう。

### 3.4 第二言語の4技能のレベル

それでは4名の第二言語に相当する日本語の4技能はどうなっているのだろうか。ここでは、JSL バンドスケールを参考に、子どもの日本語能力の特徴をあげる。7月31日現在、筆者が行ってきた日本語の授業から3名の4技能を測った。R と H の場合は、過去の資料や様子を参考に測定を試みた。また、幼児における JSL バンドスケールは存在しないため、A の計測は省いた。

#### Kの場合（小学校低学年）

聞く	話す	読む	書く
1	1	1	1

- ・4技能とも日本語が伸びる状態ではない。

#### Rの場合（小学校高学年）

聞く	話す	読む	書く
1	1	1	1

- ・K同様、4技能とも日本語が伸びる状態ではなかった。

#### Hの場合（中・高校）

聞く	話す	読む	書く
3	2	3	3

- ・日本語の年賀状を書くアクティビティで、一人で文章を作成していた。
- ・彼女にとって本人が一番苦勞をしていたのは、話すではないかと感じた。彼女の発話から聞き取れたのは二語文、三語文であった。
- ・漢字練習で読みを漢字にするタスクを黙々と行っていた。単語レベルの文字に支障はないようだった。
- ・どのレベルにおいても、授業に追いついていけるか疑問があった。日本の公立学校の授業は彼女にとって相当辛いものだったのではないだろうか。

### 3.5 友達の有無

言語の育成において、友達の有無はかせない項目である。H が両言語を自ら発話しないのは人とのコミュニケーションを行う機会が少なかったことが大きいのではないだろうか。日本の公立学校で、いじめが原因であったこと、またペルー人学校ではスペイン語を小学校の教科書から学んでいたこともありスペイン語に対しても自信が持てなかったことから、Hは非常に人との関わりを避けようとしている姿が目立った。彼女の場合は、CALPどころか BICS の発達まで阻害されてしまっている可能性がある（注3）。彼女には言語教育と同時に心理的な問題を解決していくカウンセリング的な対応が必要となってくるのではないだろうか。

### 3.6 ペルー人学校の環境

子どもたちが学習をする環境や学校の運営、方針は、子どもの言語発達に大きく関わることはいうまでもない。ペルー人学校の場合、概要で述べたように、問題児の存在や学校の財政的理由から教員は短期間で止めていくことが多く、その度に児童は先生のいない日々を過ごしたり、新しい先生が見つければ新しい先生に慣れ、教授法や授業内容に適応しなければならない。また、教育環境は、日本の公立学校と比べ格段に劣っており、経営

的にも非常に厳しい状況である。白板用のマーカーを切らすなど、学習用具が整っていないことで、学習する上での最低限の環境が整っていない。また、人手不足から4歳から11歳の子どもを小学部として同じ教室で個々にスペイン語で対応をしている状態である。このような、恵まれていない学習環境が4名の児童生徒になんらかの影響を与えていることは明らかである。

### 3.7 セミリンガルの特徴

以上の項目から、セミリンガルの兆候にある児童生徒の特徴をまとめると以下のようになる。

- ・ 母語が確立されないまま両言語とも不十分な環境にいる。
- ・ 国や国内の学校間の移動が激しい。
- ・ 家庭で話さない、友達がいないという要因からコミュニケーションを取る機会が少ない。
- ・ 不就学といった、学習をする環境もしくは自然に言語を習得する環境にいない。

親による出稼ぎの決断によって共に異言語の社会に移動することになった子どもは、母語が確立していない年齢ほど、第二言語を使用する環境に移行した場合、移動が重なった場合、言語を学ぶ環境にいない場合、家庭や社会によるコミュニケーションが少ない場合にセミリンガルの症状が出やすいと言える。

## 4. セミリンガルの特徴からの対応とは

### 4.1 言語形成期にいる子どもへの母語教育

コリン・ベーカー（1996）は、言語や読み書き能力を習得する過程で、状況が重要な要因となるといい、カナダのイマージョン・プログラム（注4）といった付加的な環境に対し、削減的な環境にいる子どもたちについて母語の重要性をあげている。削減的な環境では、二言語間での読み書き能力の転移は上手くいかず、そうした状況においては、家庭の言語、相続言語である少数派言語（つまりここではスペイン語）を使って学習した方が効果的に読み書きが習得できるという。日本語では話し言葉の技能が発達していないために読み書きを習得することは難しいからである。また、コリン・ベーカーは、「年少の生徒の場合、第二言語で読み書きの学習を始める前に、第一言語でしっかりと読み書きを身につけることが優先するだろう。第二言語で読み書きの学習を始めるのは初等教育の半ば頃になるだろう（例；第一言語の読み書き能力に応じて7才から12才まで）」と言及している。

このことから、ペルー人学校における事例を考えた場合、Kにおいてはまず母語による読み書きを習得してから日本語の読み書きに入ることが望ましい。そしてAにおいては読み書きの前に、話す・聞くに重心を置く必要があり、その場合には母語によるinputをしっかりと浴びさせ、そこに日本語を与える際にはしっかりと使い分けが必要になるだろう。

## 4.2 個々にあった指導

母語での学習の必要性を念頭におきながら、児童生徒の日本語使用を分析し、日本語指導や日頃児童生徒と接する時の留意点をあげる。A と K の場合は現在もペルー人学校に在籍しているため、実際に指導が可能であるが、在籍していない R と H の場合はそれができないため、どう指導するべきであるかを考察した。

### Aの場合

- ・ 団体による教室での活動に慣れさせる。
- ・ 母語（スペイン語）を聞いて話す環境により多くあてる。
- ・ カウンセリングとしつけの対応のバランスある教育。
- ・ ビデオを流したり、読み聞かせをしたりと、視覚教材を取り入れ、日本語を耳から慣れさせることに重点を置く。

### Kの場合

- ・ 同じ年の児童が3名ほどいるが、K は2つ学年を落とした内容を学んでいるため、日本語の授業では知識や暗記の差に敏感になっている。このことから日本語の授業では優劣を感じさせない活動を心がける。
- ・ 日本語の読み書きを無理強いさせず、写すことを楽しめる程度に行う。
- ・ 両言語の使い分けを考慮しながら、日本語の授業以外では、スペイン語の読み書きのサポートを行う。

### Rの場合

- ・ R の負担にならない程度に毎日少しずつ、クイズ形式に夢中にさせるようなひらがな表記の提示をしていきながら根気良く指導する。
- ・ 言語を必要としない形で R の好きだったサッカーを同世代の日本人児童とする機会を設ける。

### Hの場合

- ・ 対話を通して H と信頼の構築を始める。
- ・ H の心理的な部分をサポートするためのカウンセリングを行う。
- ・ Output で示すことが困難な彼女の潜在的な能力を探り、引き出す。
- ・ 会話を中心とした学習環境を作る。

## 5. まとめ

ペルー人学校におけるセミリンガルの兆候にある児童生徒は、年齢や二言語を使用する環境、移動など、様々な要因を抱えていることが分かった。そしてセミリンガルにはどのような種類があるか、どんな対応をするべきかは、ケースバイケースであり、枠組みとして表すことは困難であることも分かった。

今回、セミリンガルの検証をしたことから、セミリンガルは個々の問題ではなく育って来た社会環境や言語環境が大きく影響することがわかった。その環境を変えていくことも非常に重要な課題ではあるが、セミリンガルの子どもを産出している現状の対応策を練っていくことも非常に重要である。しかし、その対応策は現場の教師やボランティアにゆだねられている状態である。セミリンガルの兆候にある児童生徒が、アイデンティティの危機や、学習困難に陥らないために、個々にあった指導法の開発が今後児童生徒に関わる我々にとって重大な課題となるだろう。

また、現在日本の学校や外国人学校の現場で様々な問題が生じているが、明るみを出さない中で最も深刻な問題となっているのが不就学の子どもではないだろうか。なぜならば、問題自体が明らかになっていないためである。ペルー人学校での事例からも言えることであるが、不就学の子どもがセミリンガルの兆候にあることは十分考えられ、その子どもたちと接触を持ち、対応をすることが迫られているにもかかわらず、その実態は明らかになっていない。

本論文では、外国人学校に通う児童生徒におけるセミリンガルの特徴とその対応を取り上げたが、これをもとに日本の公立学校に通う JSL 児童生徒や不就学の子どもに置き換えて考えていくことも重要であろう。

セミリンガルの兆候にある子どもたちへの教育は今もなお、早急に対応すべく問題なのだ。

#### 注

- 1 .ロングマン応用言語学用語辞典 p332( 参考文献:Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976 )
- 2 . さまざまな場面で両方の言語をほぼ同じくらい流暢に使える人間のことを、二重バイリンガル(ambilingual)、または平衡バイリンガル(equibilingual)と呼ぶ。
- 3 . BICS(basic interpersonal communicative skills)は、会話において文脈の助けと支えがある場合の伝達言語能力のこと、CALP(cognitive academic language proficiency)は文脈の支えがない認知・学力が必要な言語能力をいう。
- 4 . 家庭言語と学校言語を使い分けながら、その言語環境にトータルにひたることからイマージョンと呼ぶ。例えば、家庭で英語を使っている子どもたちに、学校でフランス語と英語の両方を使うことによって、英・仏バイリンガルに育てようとするプログラムのことである。

#### 参考文献

- 太田晴雄(2001)「母語教育の公的支援 より公正な教育の実現」『在日マイノリティスタディーズ 日系南米人の子どもの母語教育』KOBE 外国人支援ネットワーク pp.53-62
- 川上郁雄(2002)「第6章 年少者のための日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp.81-100
- 小池生夫他編(2003)『応用言語学辞典』研究社

- コリン・ベーカー、岡秀夫訳(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- 坂田麗子(2004)「JSL 児童生徒のアイデンティティを考慮した指導 I市にあるペルー人学校での日本語指導を通じて」『年少者日本語教育実践研究 2 2004年』早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.87-98
- 中島和子・ロザナ・ヌナス(2001)『日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス 日本の小・中学校のポルトガル話者の実態を踏まえて』  
URL: <http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html>
- 中島和子(2002)『バイリンガル教育の方法』アルク
- 原みずほ(2002)「他言語併用教室の言語使用に関する研究 日本における加算的バイリンガリズムの実現を目指して」日本言語文化学会編『言語文化と日本語教育 第二言語習得・教育の研究最前線 あすの日本語教育への道しるべ』2002年5月増刊特集号 凡人社 pp.354-367  
(2003)「乗算的バイリンガリズムと支援教室 社会における言語間の権力関係の観点から」『世界の日本語教育』13号 2003年9月 pp.93-107
- 山本雅代(2000)『日本のバイリンガル教育』明石書店
- 吉富志津代(2001)「在日日系南米人の母語教育 草の根の活動現場から公的支援を考える」『在日マイノリティスタディーズ 日系南米人の子どもの母語教育』KOBE 外国人支援ネットワーク pp.82-96  
『特集 年少者への日本語教育 日本で学ぶ子どもたち』AJALT 1999 No.22  
『ロングマン応用言語学用語辞典』(2002)南雲堂
- Cummins, J. (1978) "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness" *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol.9, No2, pp.139-149
- Cummins, J. & M. Swain (1986) "Bilingualism in Education" *Longman*.
- Lambert, W.E. (1977) "The effects of bilingualism on the individuals cognitive and sociocultural consequences" *In Hornby, P.A. (ed.) Bilingualism* pp.15-27
- Maria Estela Brisk, Margaret M. Harrington(2000) "Literacy and bilingualism" *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*