The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える：日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題
Author(s)	高橋, 朋子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2007, 3, p. 27-49
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25031
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える
－日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題－

高橋　朋子（大阪大学大学院生）

キーワード：ダブルリミテッド、「中国帰国」児童、BICS と CALP、母語

1.　はじめに

1980 年代後半以降、インドシナ難民、中国帰国者、日系ブラジル人労働者などのニューカマーの来日に伴い、日本の小学校に外国籍児童が急増した。日本語を母語としない彼らのために、小学校では「日本語教室」を設け [1]、教科学習についていけるよう日本語や生活指導が行われてきた。日常会話やある程度の読み書きができるようになると、子どもは在籍学級ですべての授業を受けるようになるというのがパターンであった。

そして、この数年ニューカマーたちの長期滞在、定住志向、結婚、就職などにより、小学校に在籍する外国籍児童に大きな変化が見られるようになった。それは、日本生まれの外国籍児童の増加である。先に述べた外国籍児童と異なり、日本のアニメやキャラクターになじんで育ち、日本の保育園で乳幼児期を過ごした彼らは、日常レベルにおける日本語会話力は日本人とほとんど変わらないように見える。それにも関わらず、学校現場では、「日常会話は問題ないのに、授業についてこられない」（西原 1996）という新たな問題が起こっている。編入児童のように、母語が教科学習理解の助けにもなり得ない。「日本語で言うても、中国語で言うてもわからへんみたい」（日本語教室の小山先生）というダブルリミテッド－2 言語環境に育つ子どもがどちらの言語も生活年齢レベルに発達していない－時的な状態－になっているのである。彼らの存在は、これまでの編入児童を受け入れてきた日本語教育や母語教育の枠組みでは捉えきれない。そして、2 でも述べるように、中国帰国者の子弟を指す「中国帰国児童」という名称にも大きく影響を与えている。

本稿は、日本生まれで日常の日本語会話に困らない中国帰国者三世・四世の子どもたちのダブルリミテッドの状態が、学校ではどのように現れているのかを明らかにした上で、その要因と支援のあり方を探ることを目的とする。

ここで中国帰国者を対象にした理由は、彼らの滞在が日系ブラジル人などのように出稼ぎを目的とする一時的なものではなく、今後も日本で日本語を主言語として使用し続

けていく「永住」であり、帰国の経緯および歴史的背景がいわゆる外国人児童生徒と異なる点にある。彼らにとって言語の問題は、学校での成功（宮島 1999）ひいては将来設計に非常に重要であると考えられる点を重視したい。1 年半にわたる小学校での参与観察とエスノグラフィーおよび言語判断力テストの結果をもとに、今後ますます増加する日本生まれの外国籍児童の抱える言語問題について考えてみたい。

2. 中国帰国者について

まず、中国帰国者について蘭（2000）を参考に、簡単に述べておく。

2.1 中国帰国者とは誰か

中国帰国者とはどのような人をさすのか。簡単に言えば、終戦時と戦後の混乱の中で中国東北部に取り残され、1972 年の日中国交正常化後に、日本に帰国した「残留孤児」と「残留婦人」およびその家族、関係者を含めた人々のことである。中国帰国者のうち、中学・高校に通う子どもたちを「中国帰国生徒」、小学校に通う子どもたちを「中国帰国児童」と呼んで区別している。残留孤児を一世とし、その子どもを二世、孫を三世とするが、現在就学している子どもたちの多くは三世であり、観察している小学校では四世の子どもも数名在籍している。

なお、本稿で取り扱う日本生まれの子どもたちの場合には、「帰国」という名称が不適当ではないか、という批判がある。しかし、「帰国」ということばを取り去れば、子どもたちが背負っている歴史的背景が抜け落ちてしまう危険性が否定できない。そこで、「中国帰国」児童という語を新たにここで採用したい。つまり、これまで使用されてきた「中国帰国児童」が、親や祖父母の帰国に伴って来日した子どもたちであったのに対して、「中国帰国」児童とは、親や祖父母の中国から日本への帰国に伴い、その帰国後に日本で生まれた子どもたちと定義する。

2.2 中国帰国者の生活の現状

中国帰国者の生活は裕福なものではない。30 年以上にわたる中国社会での生活によって文化的なベースが中国になってしまった帰国者たちは、移民家族が経験するような生活課題に直面した。ことばや生活習慣、風習の壁に加え、帰国者のほとんどが高齢であったため、中国での職業経験を生かすことができず、ことばを必要としない長時間の単

純労働に就くという職業の壁にもぶつかった。ほとんどの家庭が生活保護を受ける[2]という苦しい経済状況にあり、子どもの教育に関わる時間が非常に少ないのも特徴である。

3. 先行研究

外国籍児童や中国帰国者児童生徒に関する先行研究から、言語と学力の側面に着目したものを概観する。

3.1 母語教育の視点から

編入児童生徒に対する言語教育は、日本語第一主義（太田 1996）、つまり母語を切り捨て、一刻も早く日本語を習得するというのが信条であった。日本語教室はその一例である。しかし、その後、第二言語を習得する上で、母語能力の維持、伸張がいかに重要かということが強調されはじめた。中島（1998）は、子どもの社会性の発達、感情や意志の伝達、知能の発達という３点から母語教育の重要性を訴えている。志水・清水（2006）もまたニューカマーの小学校を参与観察した結果から、母語能力の衰え、未発達は日本語能力の向上につながらないどころか、かえって阻害するものであると考察している。

3.2 言語能力の視点から

２言語環境にある子どもの言語能力について、Cummins（1980）は、BICS（Basic interpersonal communicative skills）と CALP（Cognitive/academic language proficiency）に分けて考えるべきだとした。BICS は生活言語、CALP は学習言語とも訳されている[3]。

この２つのことばの関係は、以下の‘Range of contextual support and degree of cognitive involvement in communicative activities’（Cummins 1984）で表される。図１の X 軸は文脈依存度を表し、左から右へその程度が高→低となっている。Y 軸は認知力要求度を表し、下から上へその程度が高→低となっている。この図の４つの象限のうち、A は最も認知力要求度が低く、文脈依存度が高いということになる。友達と遊ぶ、買い物をするなど、生活言語つまり BICS を使用して行う活動がここにあてはまる。一方 D は最も認知力要求度が高く、文脈依存度が低い象限で、教室での教科学習など、学習言語つまり CALP を使用する活動があてはまる。帰国児童たちは A における活動にはあまり問題があるように感じられないが、D

における活動には困難を感じているのである。

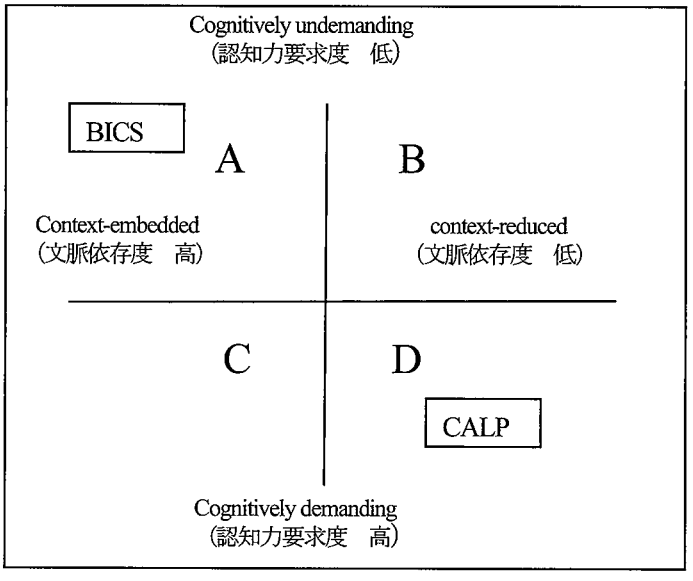

図1 言語能力発達モデル (Cummins 1984 をもとに作成)

BICS は1〜2年で獲得できるが、CALP の獲得には5〜7年かかるといわれ、子どもたちの日常会話は問題がないのに、授業についていけない現象を説明する上で重要な概念である。CALP の具体的な語彙の例として、山田 (2004) は算数で使用される「何円」「等しい」を挙げている。日常生活では「いくら」「同じ」が使われるため、授業でこれらの表現が出てきたとき、帰国児童の子どもたちは意味がわからないという。つまり「いくら」「同じ」は生活言語レベルだが「何円」「等しい」は学習言語レベルなのである。このような CALP の習得は、ニューカマーの子どもたちにとっては困難を極める。太田 (2002) は、子どもたちが第二言語ゆえの不十分なことばの知識や生活経験および文化の違いから生じる語彙不足は深刻な問題であると指摘した。また宮島 (1999) は、CALP をさらに、「抽象的学習言語」と故事来歴や文学などに由来する「歴史文化語」に分け、文化的背景を持たない子どもたちにとっては、これらの単語の習得は暗記しか方法がない非常に苦しい仕事であると述べている。

最近では、学校関係者の間でも、この BICS と CALP の存在が認知されはじめ、子どもたちが普通に話せるからといって授業理解に必要な日本語能力を習得していることに

はならないという認識が定着し始めた。が、具体的にどのような支援や教授方法が効果的であるのかは明確ではなく、今のところ、「内容重視（content-based）のアプローチ」、岡崎ら（1997）の「教科・母語・日本語相互育成学習」や、JSL カリキュラム[4]などがあるが、全国的に実施されているわけではない。

3.3 教育社会学の視点から

宮島（2002）は、学習達成度に大きな差が生じているニューカマー生徒にインタビューを行い、親から子どもへ文化資本（Bourdieu 1991）が継承されていないこと、地域に「ロールモデル」が不在であること、就学進路に対する動機が欠如していることなどをあげ、学業不振の要因としている。

文化資本が継承されない原因としては、親世代の厳しい就労条件→生活の生産・再生産＋言語の壁→子どもたちの教育への関与が希薄→親子関係のずれという図式が挙げられる。その結果、中国帰国者をとりまく地域環境では「ロールモデル」になるような先輩が育ちにくく、また子どもたちにとっては、将来設計が見えにくくなっている。就学進路に対する動機を持ちにくいのも当然であろう。

以上、3 つの視点から先行研究を概観した。いずれも深刻で重要な課題を含んでいる。しかし、対象とされている児童は「日本語を母語としない」つまり日本語以外の母語が確立している児童であった。日本語ができなくても母語なら作文が書け、思考ができた。能力は年々低下しているとはいえ、母語なら親と会話ができた。中国帰国児童なら中国人、日系ブラジル人子弟ならブラジル人としてのアイデンティティがあったからこそ、新たな文化に直面し、葛藤して「揺れ」も経験した。本稿で対象にしている日本生まれの児童は、日常の日本語には問題がないが、そのレベルも家庭内の狭小な範囲にとどまり、十分発達しているとは言いがたい。その上に確立される学習言語も定着していない。一方、母語であるはずの中国語のレベルも家庭内での会話にとどまっており、リテラシー能力は非常に低い。また文化面では両方の文化を少しずつ体得しており、小学校に入学したからといって戸惑うこともない。先行研究で考察されてきたニューカマーの子どもたちの枠組みから大きく変化している児童なのである。先行研究の知見がそのままあてはまらないのは明白である。

また、先行研究において、言語の問題を語るとき、「CALP が定着していない」「学力不振」と指摘されながら、日本語能力や学力はどの程度低いのか、定着していないというのはどういう状況をさすのかが、中島（2001）などを除いては、具体的な状況やテス

ト結果も示されないまま議論のみが進んでしまっているため、説得力を持たない。

本稿では、ダブルリミテッドという言語的な問題を抱えている日本生まれの子どもたちを対象に、客観的なテストの指標を提示しながら、学校生活という文脈で彼らの言語力を捉えていくことに意義があると考える。

4. 研究対象の子どもたちと研究方法

本章では、参与観察を行った小学校と児童について述べる。関西圏にある政令都市、X 市の郊外に、中国帰国者の集住する市営団地が立ち並んでいる地域がある。筆者が観察したひかり小学校（本稿における地名・人名はすべて仮名である）は、この地域最多の 23 名の帰国児童を抱える学校であり、センター校[5]としての役割も担っている。学校の状況については、表 1 を参照されたい。

表 1 観察した小学校の状況

全児童数と帰国児童数	367名中23名	
日本語教室	指導形態	取り出し・入り込み
	教師数	常勤講師1名
	放課後教室	有(主に低学年)
中国語教室	授業数	週に1時間
	講師数	中国人非常勤講師1名

日本語教室を担当する小山先生は、ひかり小学校の日本語教室設置当初から帰国児童と関わってきたベテランであり、今年で 11 年目を迎える。「編入児童」から「日本生まれ」へという帰国児童の変遷を、もっとも目の当たりで実感している教員の一人であろう。

特筆すべき点は、X 市の小学校で唯一中国語教室が開かれていることであろう。これは、小山先生が、保護者との面談や、帰国児童が引き起こす万引きや家出という度重なる事件のたびに「親子がもっとコミュニケーションできていたら」と感じることから設けられたという。編入児童には「母語保持」教育の役割を果たしていたが、日本生まれの児童には、そこまでは求められていない。目的は、「中国語を話すことは楽しいという思いをもち、中国の文化を受け継ぐ自分が好きになるという、自分に誇りを持つ子どもを育てること」（ひかり小学校外国人教育研究資料 2006）である。授業は、編入児童へ

行われていた唐詩の暗唱や作文、新聞記事の読解などから大きく転換し、 Focus on Meaning (Long and Robinson 1998) がベースとなったコミュニケーションの会話練習が中心である。

ある日の授業では、「お互いの好きなスポーツを知る」というトピックのもとで活動していた。カード提示→中国語であるいは日本語でスポーツの名前を言う→中国語で発音練習という順序で進んだ後、「じゃあ、二人組みになって好きなスポーツを聞いてみましょう」というペア練習に変わった。

聡美：*你喜欢什么、、、运动?* （何のスポーツが好きですか）

正[6]： *我喜欢篮球. 你喜欢什么运动?*

（バスケットボールが好きです。何のスポーツが好きですか）

聡美：*我、喜欢、篮、篮球.* （私はバスケットボールが好きです）

それを聞いていた孟先生は、「みんな聞いて。友達と同じもの好きだったら、なんていったらいい？」と問いかけた。正が「*我也！*（私も～）」と答えたのを受けて、孟先生が黒板に「*也*」（～も）と板書し、発声練習を行った。

孟先生：じゃあ、好きなものがいっぱいあるときは？たとえば、*我喜欢篮球,*

（私はバスケットボールが好き）それから *乒乓球*（卓球）

亮介：*和*！（～と）

文法説明や文脈のない機械的な文法練習に対して、意味重視で言語形式には注意を向けさせない指導法を Focus on Meaning (FonM) という。基礎的な中国語の文法を知らない彼らに対する授業は、このように FonM を中心に活動をしながらも、「*也*」と「*和*」のような語を導入し、文法形式を意識させるというものが多かった。もちろん誤用も多く、流暢に話せるわけでもない。また単語や文型もすぐに定着してはいない。この日の活動でもスポーツの名前を中国語で知っていたのは、編入児童である正だけであった。しかし、子どもたちは楽しそうに参加していた。簡単な会話練習の他には、『ファインディング・ニモ』などのビデオを中国語版で少しずつ観賞する、『白雪姫』などの絵本を読み聞かせる、中国の昔の遊びに挑戦する（例えば、日本とは形状の違う大きなコマを太い紐で吊り上げるなど）という活動も常時取り入れられている。「(中国語を)習っても使

うとこ（＝ところ）ないし」（聡美）という子どもたちの現状も踏まえ、ひかり小での中国語教育は、中国語に「親しむ」ことが主な目的とされている。

次に、研究方法と期間について述べる。研究方法については、「人々の生活世界は文化的意味に満たされており、子どもの生活は社会的文脈抜きには語れない。一つ一つの行動や発話にはそれぞれ意味があり、長期的且つ包括的に捉えて解釈する必要がある」（箕浦 1984）という考えから、解釈的アプローチとエスノグラフィーを用いた。

観察は、2004年4月から2005年1月までの9ヶ月間、その後筆者の個人的な理由で一時中断し、2006年4月に再開した。それから同年8月までのべ1年4ヶ月にわたって、学期中は週1回のペースで小学校に通い、クラス授業の観察や児童へのインタビューを行い、夏休みや冬休みには集中的に通って先生へのインタビューを行った。在籍学級や日本語教室、中国語教室での授業、国際国流授業、始業式や学芸会などの行事、公開研究授業、部活動、教職員を対象とした外国人教育研修などに参加し、児童と給食を食べ、お昼休みには「かくれんぼ」や「凍りおに」をしてともに遊んだ。学校内では録音録画が許可されていないため、メモを取り、それをフィールドノーツとしてまとめた。

観察と並行してインタビューも行った。児童以外はICレコーダーを用いての録音が許された。協力者は、児童、校長、教頭、副教頭、担任教諭、副担任教諭（低学年のみ）、学びの先生（1年生のみ）、日本語教室担当教師、中国語教室担当講師、保育園の園長と担任保育士、保護者である。フィールドノーツとインタビュー記録を文字起こしして得られた資料をカテゴリー化してまとめ、データとした。

次に、ひかり小学校の子どもたちについて述べる。ほとんどの子どもたちが日本生まれとなっている。また入学前学歴を見ると、中国で生まれていてもごく幼い時期に来日し、日本で保育園生活を送った児童は、全体の約8割を占める。中国の小学校生活を経験したものは、わずか4名、それも高学年に集中しており、低、中学年の児童はまったく中国の学校文化を経験していない。5に登場する子どもたちの言語背景をまとめると、表2のようになった。全員日本の保育園での生活を体験しているが、麻奈と聡美は、3歳で来日するまで日本の父母の元を離れ、中国の祖父母の下で育てられている。母語は中国語であったが、3歳からは、家庭内が中国語、家庭外(保育園)では日本語という2言語環境で育っている。

表２　子どもたちの言語背景

児童名	学年	年齢	出生地	入学前学歴	家庭内言語	両親の日本語
麻奈	1年	7歳	中国	3歳まで中→日の保育園	両親-中/妹-日	父－×、母－×
聡美	1年	7歳	中国	同上	両親－中/姉-日	同上
優花	1年	6歳	日本	日本の保育園	両親－中/兄－日	父－△、母－△
真由	1年	7歳	日本	日本の保育園	両親－中/姉－日	父－△、母－×
亮介	1年	6歳	日本	日本の保育園	両親－中/姉－日	父－×、母－×
真里	2年	8歳	日本	日本の保育園	祖母－中	祖母－×
容子	4年	10歳	日本	日本の保育園	母－中	母－×

注１：聡美と麻奈は双子である

注２：両親の日本語力は、中国語教室の教師評価による。

（×－話せない、△－片言ならOK、○－意思疎通ができる）

５．　子どもたちの言語能力を考える

本章では、子どもたちの言語能力について記述していくが、はじめに学校生活の中の最も基本的且つ重要な場である在籍学級での状態を描写する。次に、客観的なテストの結果を示し、言語能力を一側面からだけではなく、多角的な視点で捉えたい。これは一種のトライアンギュレーションであり、「絶えざる比較」[7]という視点を取り入れることによってデータに厚みをもたせ、より客観的な結果を得ることを狙いとしている。

5.1　在籍学級での子どもたちの様子

子どもの様子を＜書く＞＜話す＞などの技能に分けてみていくことにする。

＜読む＞

ある日の音読は、教科書の『ずうっと、ずっと、大すきだよ』[8]であった。真由は、「エルフは、せかいで　いちばん　すばらしい　犬です」と一字一字ははっきり読めているのに、「誰が出てきましたか？」と問われると、「えー」といったきり、黙ってしまう。ひらがなは「読める」が、文章としては「理解できていない」状態だった。

＜書く＞

１年生では、作文の前段階として「先生あのね」[9]ノートを書いている。今日あったことを先生にお話しするように書くという課題だ。 亮介のノートを見てみる。

せんせいあのね、たいくがあんたね。はしりでおもしろかんたね。

「たいく」は「たいいく」、「あんたね」は「あったね」「おもしろかんたね」は「おもしろかったね」であろう。次は麻奈のノートである。

むかしのはなしでゆうほんおもでらいよんてこわいかんじしているせんせいのことおきくあとせんせいがおこることわしない。 （意味：「昔の話」という本を読んでもらって、怖い感じがした。先生の話を聞いたあと、先生が怒ることはしない。）

亮介、麻奈ともに長音、促音、濁点などの表記の間違いが見られる。話しているのを聞いていると全く問題がないのだが、やはり「書き言葉」の習得は難しいことがわかる。これらは、1年生5名にほぼ共通した間違いであるが、字については、聡美が「とても丁寧ですよ。きれいに書いています」と先生にほめられていた。

＜話す＞

「話す」という表現面では、自分の意見をまとめてそれを発表する、クラスメートの意見を聞いて感想を述べるなどの活動が苦手であり、クラスの中で「お客様」として座っているだけのことが多い。担任の先生が優花についてこんなエピソードを話してくれた。

朝の会で、お当番さんがきのうのことを1分ぐらいで話すんですけどね、優花ちゃんが「きのうご飯を食べました」って言ったんですね。で、ほかの子がね、「どんなご飯を食べましたか」って聞くとじーっとして何も、いわへんかって、また「ご飯を食べました」っていうんですよ。」それで、「みんなはおかずが何かききたいんちゃうかな」って助け舟を出したんやけど、今おもたら（＝思ったら）おかずの名前が日本語でわからへんかったんかなー。

(2005年2月　ひかり小外国人児童教育研修で、「中国帰国」児童の言語能力、学習言語に関する筆者の報告を受けて、優花の担任が述べた感想)

麻奈に、「学校でいちばんいやなことはなあに？」と聞いてみると、

みんなの前で話すこと！もうぜったいいやや、ぜーったいいや。

(2006年6月　インタビュー)

と返事が返ってきた。「なんで？」と聞いてもとにかく「いや」の一点張りであった。み

んなの前で話すということは、性格的に引っ込み思案であることも一因であるが、授業での発表は、彼らにとっては定着していない学習言語レベルの日本語が必要とされることから、消極的な様子が観察された。学習言語だけでなく、生活言語も不十分であるために、おかずの名前や遊びの名前さえも答えられず、立往生している姿もあった。その際には、クラスの他の児童のみならず、担任でさえもなぜ答えられないのかが疑問であったという。

麻奈や優花に限らず、1 年半の観察期間において、帰国児童の子どもたちが、授業中に積極的に挙手して意見を発表する場面をほとんど見たことがない。たまに指名されても黙っているか、ごく小さな声で答えている。4 年生の容子は「恥ずかしいし」と言っていた。「話す」ということは、子どもたちに極度の緊張を強いる活動なのである。

＜聞く＞

聡美は、先生の話を聞いていないのかあるいは言われていることがわからないのか、ノートに答えを書く場所をまちがっていることが多い。「聡美ちゃん、ここに書くんだよ」と指摘すると、「あっ、まちがえた」と慌てて消しゴムで消したりするが、何度もそういうことが繰り返されるのを見ていると、先生の指示が理解できていないように思う。

真由に「先生の話、分かる？」と聞くと、「うーん、分かるけど、なんか分からへん」という答えが返ってきた。これは、生活言語レベルの日本語ならある程度は分かっているつもりだが、学習言語レベルになるとついていけない状態を子どもなりに表したものだと思う。1 日中そんな状態でいすに座っているというのは子どもにとってどんなに苦痛であろうか。

また、1 年生の 6 月ごろから、聡美は「いらないもの」[10]（かわいいシールつきの手帳など）をよく学校に持ってくるようになった。先生に「持ってきたらあかんで」と注意されていた。今思えば、授業中にあまり先生の話を聞いていないと感じ始めた時期と合致する。授業内容だけでなく、授業の合間に先生がみんなに話している雑談さえ聞いていない。その内容は、昨日のテレビのことや、先生の幼少期の失敗談など子どもたちの興味関心を引くためのものが多い。他の子どもたちはおもしろがって笑うが、聡美はまったく無関心で、「いらないもの」で手遊びをして時間を過ごしていた。子どもたちの緊張をほぐしたり、関心をひいたりするためになされる先生の雑談でさえも聡美には外国語のように聞こえているのであろう。逆に言えば、「いらないもの」がないと、その時間をどうやり過ごしたらいいのか分からないのではないだろうか。

＜理解する＞

算数では、文章を読んで答えることが難しい。例えば計算ドリルの中にある「答えが5になるところを色でぬりなさい」という問題で、聡美は解答欄にある○に全部色をぬっていた。計算はできるが、文章を読んで問題の意図を理解するのは難しい。

2年の真里は、算数の単元「時計」の授業で、じっと座っていることができずきょろきょろしたり、手遊びをしたりしていた。授業が終わる数分前に急いで時計のプリントに取り組んだが、先生の話を聞いていなかったので、できるわけがないのだが、「んん、なんかなー」と独り言を言いながら、右手で鉛筆をくるくる回すのに一生懸命だった。授業後、担任の先生に話を聞くと、

> 真里ちゃんはね、算数に弱いんです。字はとても上手に書くし、文もうまいんですけどね、ちょっとねー、算数はしんどいんですよ。
>
> (2004年4月　インタビュー　真里の担任)

とのことであった。

音楽や図工などの時間は、日本語ができるかどうかはあまり関係がないと見なされ、一般にどの学校の外国人児童も特別な補助を受けることなく、参加するのが常である。しかし、観察したデータからは、それらの授業でさえ戸惑いを見せる聡美や亮介の姿が見える。

二人は、音楽の時間が苦手のようだ。特に初めての歌を歌うときは、教科書の歌詞を追うのがとても難しい。ある日の音楽の歌の時間に、二人の声が聞こえてこないので、近寄ってみるとなんとさも歌っているように見せるために、口だけパクパク動かして口パクをしているのだ。「今どこ、歌っているか、わからへんねん」という。1年生も後半になり、だんだん歌も複雑になっていくと、口パクすらせず、じっと下を向いているか、「いらないもの」で遊ぶなどして時間をつぶしている様子が観察された。最初から歌に参加するのはあきらめているようにも映った。

楽しいはずの学校で、生活言語も不十分かつ学習言語としての日本語も定着していないために、授業についていけない子どもの様子が明らかになった。教師の話や教科書の言葉がわからないために、勉強がつまらなくなる→やる気がなくなる→座っていることができなくなる、さらに、友達とおしゃべりするようになる→別のことをし始める→教室を出て行く、そして最後には不登校と負の連鎖を引き起こすことが危惧されるところだが、ひかり小学校の子どもたちは、わかってもわからなくてもただじっといすに座っ

て１日を過ごしていた。鍛冶（2000）は、比較的幼い時期に来日した中国帰国者の子どもたちにセミリンガルが多く、彼らは中国で学校教育を受け「書きことば」「優等生文化」を身につけた編入の子どもたちとは異なり、成績などで自らがおかれた低い地位に対して不満を抱くこともなく、また自らの地位を向上させるための術も持ち合わせていないと指摘したが、ひかり小学校の子どもたちのほとんどがまさしくこの状態にあると言えるだろう。

では、クラスの中での友人関係はどうなっているだろうか。亮介は、教室内では、日本人男児 4、5 人といつもポケモンやムシキングといったキャラクターの話をして盛り上がっていた。1 年の後半には、授業中にもふざける様子が見られ、先生から注意を受けるほどであった。給食中も隣の男児としゃべりながら楽しそうに食べていた。一方、麻奈や真由ら女児は、あまり日本人の友人と関わりを持っていない。しかし、帰国児童同士で集っているときは、楽しそうにおしゃべりをしたり、本を読んだりしていた。毎日、国語の時間に取り出し授業を受けるために日本語教室に向う彼らに、他の児童が「いってらっしゃーい」と大声で手を振っているのが印象的であった。取り出し授業を受ける彼らを偏見の目で見ないようにと、学年の初めに小山先生がクラスの児童に、取り出し授業を受ける理由と内容を説明し、「元気に送り出してあげてね」とお願いするのだという。筆者が観察している限りでは、どのクラスにおいても、子どもたちは、帰国児童と日本語教室の存在を自然に受け入れているようであったが、そこで何が行われているかには関心がないようであった。また、担任は「今日は、日本語教室で何をしてきたの？」と帰国児童にたずねることはほとんどなく、「もっと日本語教室と連携して子どもの学習を支えるべきだった」という反省の声が、年度末の研修で多々聞かれたのは残念なことである。

帰国児童の子どもたちの学校生活は、総じて、学習についていけず、授業中にはつまらなそうな様子であったが、給食や清掃、休み時間には笑顔で過ごしていることが多かった。

5.2　言語能力テストの結果

次に、言語能力テストの結果についてみていくことにする。まず、ひかり小学校で毎年実施されてきた語彙力テスト[11]の結果と考察を、次に 2006 年度から新たに採用された日本語基礎レベル判断テストの結果を述べることにする。日本語基礎レベル判断テストを新たに実施することになった背景には、語彙テストの持つ次のような欠点を少しでも

克服した客観的なテストを実施したいという現場の思いがあった。欠点とは、文脈の中で語彙を捉えていないこと、質問を聞いて丸をするという一方的なテストで児童からの発話や働きかけが無視されていること、選択肢方式であるためまぐれ当たりも考えられること、語彙力＝言語力ではない（Nation 2001）ことなどである。テスト実施の目的は、文脈の中の生きたコミュニケーションの道具としてことばを捉えた上で日本語力を判断することであり、間違っても子どもたちにラベル付けをするためではないことを強調したい。なぜなら言語力は流動的且つ可変的であり、一時の現象を固定化させて見ることは非常に危険だからである。では順に見ていくことにする。

5.2.1 語彙力テスト

1）テストの概要

2004年10月、帰国児童全員に対して日本語教室の時間に一斉に実施された。このテストは、ものの絵がかかれている四択の解答用紙を使用し、先生が読み上げる4つの答えの中から、絵と同じものを選び、○で囲むというものである。所要時間は説明を入れて約30分である。

2）テストの結果

1年生5名の語彙力テストの結果をまとめると、表3のようになった。

表3　5名の語彙力テストの結果（2004年10月および11月実施）

児童名	日本語(生活年齢)	中国語(生活年齢)
聡美	4歳5ヶ月(7歳2)	4歳2ヶ月(7歳3)
麻奈	4歳5ヶ月(7歳2)	4歳2ヶ月(7歳3)
優花	4歳6ヶ月(6歳9)	4歳2ヶ月(6歳10)
真由	5歳4ヶ月(7歳6)	4歳0ヶ月(7歳7)
亮介	6歳11ヶ月(6歳10)	7歳6ヶ月(7歳0)

注3：生活年齢の7歳2は、7歳2ヶ月を表す。

予想されたように、麻奈をはじめとする女児4名が明らかに両言語とも生活年齢レベルに達していない、つまりダブルリミテッドの状態に陥っていることがわかる。亮介だけが生活年齢であったのだが、この違いはどこからくるのだろうか。

表3の言語背景を見た限りでは、彼らの違いは明確に浮かび上がってこない。麻奈と聡美は前述したように、3歳までを中国で過ごした後、生活の拠点が日本に移ったこと、

次のインタビューにあるように、両言語に対して質的、量的に適当なインプットがなかったこと、文化資本がなかったことから、どちらの言語も生活年齢に発達しなかったのではという予測が立つ。

私とお父さん(＝ご主人)が二人に話しかけるのは、中国語です。お父さんは夜勤が多くて、子どもたちとあまり接していません。私たちは日本語ができないし。仕事が忙しくて、二人はテレビを見たり、遊んだりして過ごしました。絵本？（あるかと聞かれて）ないです。中国語も日本語も読んだことはありません。保育園でも問題がなかったようですけど、あまりしゃべらないと言われてました。でも私も忙しくてあまり先生とも話さなかったです。

（2004年5月　インタビュー　麻奈と聡美の母親）[12]

3）ダブルリミテッドになってしまった要因

なぜ女児4名は、ダブルリミテッドになってしまったのか。これまでの観察データから考えうるいくつかの要因がある。まず、幼少期の言語環境である。麻奈と聡美は、生活言語を獲得すると言われている幼少期に養育者と養育場所、社会での言語が大きく変化している。中国語は3歳までの語彙であり、日本語は3歳からの語彙である。しかし、他の女児2名が日本で生まれ、ずっと日本で成長してきたにもかかわらず、ダブルリミテッドになっていることから、本データでは決定的な要因になり得ない。

次に、帰国児童グループが、女児4名、男児1名という性別の構成比であることだ。6歳にもなると男女の意識の違いも現れ、また遊び方や時間の過ごし方が異なってくる。他の4名が、トイレにまで手をつないでいっしょに行くほど常に群れているのに対して、男児1名である亮介は、日本人の友人と行動するしか方法がなかったのだろう。「中国帰国」児童同士のコミュニケーションに使われるごく狭い範囲での日本語に比べ、日本人との友人関係の構築から亮介が体得した日本語の語彙量や質ははるかに貴重であったと思う。性別の構成比が彼にとってはプラスに働いたと言えるだろう。

また「自分だけの得意分野」（高橋　2006）があるかどうかも大きい。亮介は、「昆虫博士」といわれるほど昆虫好きで、虫の名前、育て方など話し出したら止まらない一面がある。亮介にとっては「存在証明」（石川　1992）をかけたトピックと言えよう。国語の授業での「ことばさがし」では、筆者が聞いたこともないような虫の名前が、亮介の口から聞かれ、みんなで「何、何？」ということもしばしばであった。一方、他の女児

は口数も少なく、4 名で群れてはいるが、特に何かの活動をしているわけでもない。また「これは誰にも負けない」という分野がないことも積極的に話ができない要因の１つと考えられる。

最後に兄弟の有無との関係である。麻奈と聡美は、兄姉がいないため、家では二人で時間を過ごしている。優花には４つ上の兄が、真由にも４つ上の姉がいるが、小学校の高学年になると友人や自分の遊びを優先し、弟や妹にあまりかまわなくなる子どもが多いという。つまり家でも兄弟同士でコミュニケーションをとることがあまりない。しかし、亮介の姉は、すでに中学生になっており、次のインタビューに見られるように、逆に「かわいい弟」の存在がうれしいのか、宿題や遊びや友人関係などまるで母親のようにかまっているという。それも日本語で接している。すでに訛りがない日本語を駆使できるようになっている姉から、日本語のシャワーを浴びて亮介の日本語力は発達したのではないかと考えられる。

言語力のテストからは外れるが、亮介が１年生の６月に、３年生の男児に顔を蹴られて血だらけになる事件があった。次の日、学校に泣きながら飛び込んできて「亮介をやったんは誰や！うち（＝私）が殴ったる（＝殴ってやる）」と怒鳴ったのはこの姉であった。

> 莉奈お姉ちゃんは、亮介がかわいくてかわいくて、毎日世話を焼いてますよ。宿題もちゃんと見てるし、分からないところは教えてるみたい。学校のプリントもお姉ちゃんが読んで持ち物とか、そろえてます。
>
> (2004 年５月　インタビュー　亮介の母親)

まとめると、本研究の対象児童に関しては、ダブルリミテッドの要因として、①文化資本を含む幼少期の家庭環境、②得意分野の有無、③グループ内での性別の構成比、④日本語で世話をする兄姉の有無が考えられる。しかし、言語獲得については、社会的要因や心理的要因など複合的な視点からの考察がなされるべきであり、一般化することはできない。本研究の対象児童に関しての考察にとどめておく。次に、日本語基礎レベル判断力テストの結果を見てみることにする。

5.2.2　日本語基礎レベル判断力テスト

1）テストの概要

テストには、開発されたばかりの「補習授業校のための日本語力判断基準表および診断カード」[13]を使用した。行ったテストは、次の２種類である。

① 日本語基礎レベル診断

Ａ４サイズの絵（休み時間の教室の絵で、10 人の子どもたちと先生が話したり、本を読んだりしている）を見ながら筆者の問いに答える。質問はチャート式になっており児童の回答によって次の設問が異なる。その後、その絵について簡単な文章を原稿用紙に書く。

② 国語科の「読む」テスト

文章を読んで答える読解テストである。

①のテストは、筆者が個別にマンツーマンで行った。一人当たりの時間は約 10 分である。②のテストは、①のテストが終了した児童から、日本語教室の小山先生の協力を得て別室で行った。テスト間の私語は禁止されていた。学年にもよるが、平均時間は 15 分である。

日本語基礎レベル診断は絵を見ながらの質疑応答であるため、「聞く」タスクも含んでいると考える。これにより、「聞く」「話す」「書く」「思考する」「表現する」などの項目を網羅していることになる。

日本語基礎レベル診断の評価表について述べておきたい。レベルは1～7まであり、7 は日本語にまったく問題がないレベルであるが、本テストでははずされている。重要な点は、レベル４が在籍学級の国語の授業に参加できるかどうかの分かれ目になるということである。 レベルごとの日本語力は表４の通りである。

表４　日本語基礎レベル診断評価リスト

レベル	日本語の状態
6 ～	ほぼ問題がない
5 ～	辞書など語彙を確認する方法があれば、国語科の授業が理解できる。
4 ～	知らないことばがたくさんあり、会話や作文では文型の乱れも多いので、別途理解を深めるための援助が必要である。
3～	国語科の学習にはかなりの困難が伴う。文型や対話の基礎指導が必要である。

では結果を見てみよう。次にあげる表５は各児童の総合評価である。次にその評価にいたった根拠であるチェックシート（問いと回答）から特筆すべき点を提示し、言語背景や性格を考慮した上で、日本語レベルについて考察を加えたい。

2）テストの結果

５名とも毎日１時間、日本語教室において日本語プラス国語の補習授業を抽出という形で受けている。

表５　基礎レベル診断評価テストの結果

児童名	日本語基礎レベル	絵を見て文を書く	読解
聡美	レベル4	レベル4	1/3の正答
麻奈	レベル3	レベル4	正答なし
優花	レベル3	レベル4	正答なし
真由	レベル3	レベル4	2/3の正答
亮介	レベル4	レベル3	正答なし

日本語の基礎レベルは、５名ともレベル３～４のあたりに集中している。１年生のときに行った語彙力テストで日本語が生活年齢相当だった亮介もこのテストでは、レベル４、つまり在籍学級での授業は困難を伴うレベルであった。設問のうちの１つ、「左から５番目、上から２番目のロッカーには何が入っていますか。」という問題では、「左から～、上から～」の意味がつかめないために誤答が見られた。また、絵を見て文を書くテストでは、「ずこうおしてる人とか本をよんでいる人もいます。人とおしゃべりしてもひともいます。」という文がみられるが、「を→お」「してる→しても」などの表記上の問題のほかに、図工や人など３年生で既習の漢字を積極的に使用していないこともわかった。読解テストの結果を見ても国語の学力が身についているとは言い難い。亮介は、語彙レベルこそ生活年齢相当であり、本テストでも基礎レベルは４という診断であったが、その上に確立される学力言語が十分発達していないようだ。特に「書く」「読解」の力が定着していない。

麻奈、優花、真由の３人はそろって基礎レベルがレベル３、絵を見て文を書く問題ではレベル４であった。聡美は両レベルともレベル４であったが、他の３名と比べて読書量が多いためではないか、と推察される。

ダブルリミテッドの子どもたちへの支援を問われて、Cummins（2006）は「多読」と「書き言葉の習得」を、山田（2004）は「本の読み聞かせ」を挙げているが、聡美は

その好例だといえよう。「学校でいちばん好きな時間は？」という筆者の問いに、聡美は「本を読んでるとき。他の時間はキライ。」と答えている。また「どんな本が好き？」との問いには、「お姫様の本」と言ってかばんから「グリム童話」の本を見せてくれた。日本語教室の本の貸し出しリストにも聡美の名前が並んでいる。

共通して見られる傾向は、「聞いて答える」問題では流暢に答えることができているが、必ずしも正答ではないこと（流暢さだけに捉われると、さも日本語が問題ないように捉えられてしまう）、どの子どももまだ在籍学級で国語の授業を受けられるほどの日本語能力を持たないこと、「書く力」が弱いこと、「読解力」がほとんどないことが挙げられる。

6．　考察

在籍学級での様子と2種類のテストでの結果を考察することによってまた新たな問いが生まれる。本稿の対象児童の女児4名は、語彙テストでは、ダブルリミテッドの状態にあり、日本語判断力テストでは、学力が伸び悩んでいる状態にあることが示された。思考言語としての母語が発達、確立されていない場合、第二言語での学力は伸びないという Cummins の仮説から示唆されるように、「母語（＝中国語）が発達していないからだ、母語を伸張させればいい」と言えるのだろうか。両言語とも十分に発達していない場合、学校言語でない母語の中国語を伸張させ、日本語能力や学力に転移させるという理論に立つその方法で、子どもの学校生活および授業に追いつけるのだろうか。卒業までに進路を選べるぐらいの力がつくのだろうか。誰が、どんな方法で、いつ行えばいいのだろう。親にその時間やノウハウがないことは、これまで見てきたとおりである。

本稿の考察として、筆者が強調したいことは、「中国帰国」児童への言語支援は、「中国帰国児童」に行われてきた「母語の発達が日本語に転移」を目指したものでなく、「日本語の生活言語を十分に獲得させ、学習言語を定着しやすくする」という方向が望まれるのではないだろうか、ということである。両言語とも生活年齢相当でない場合、理論上は可能であっても、母語を維持、伸張させる努力は想像以上に大変であり、また家庭内でしかその使用場所が保障されない場合には、子どものモチベーションが保ちにくい上に評価もしにくいという欠点がある。子どもの学習喚起にはモチベーションが大きく関与する。「日本語を主言語と捉え、日本語での生活言語の再獲得と伸張、その上に確立する学習言語の定着促進、さらに学力保障」を目指すという、これがダブルリミテッドの状態にあり、且つすでに学校生活にその身を置いている子どもたちへのもっとも有益な

支援のように思われる。

しかし、母語とは、「子どもが出会う初めてのことば」であり、「親と子の絆を作るのに大事な役割をすることば」(中島 1998)である。学校で使用しないからといって、生活年齢相当に発達していないからといって切り捨ててしまえるものではない。母語の切り捨ては人間性の切り捨てである。中島もいうように、子どもたちは、中国語を母語として押し付けられるのではなく、その言語や文化を受け継ぐ継承語として学び続けていくべきであり、またその支援のための制度づくりは今後の大きな課題である。

次に、亮介は、語彙テストによって両言語とも生活齢相当であったにもかかわらず、学力不振の状態にあることがわかった。それはなぜか。これが2つ目の問いである。日本人の子どもと同じように、「本人が努力していない」という個人化(志水 1999)された問題なのか。あるいは、「中国帰国」児童という、歴史的背景を背負ったがゆえの問題なのであろうか。「日本の子どもでも低学力の子どもはいる」と現場の教師は反論するが、帰国児童の子どもは、親が持つ言語的背景が違うことを改めて認識するべきであろう。つまり、学習するというハビトゥス[14](Bourdieu 1991)が親から子どもに継承されにくく、文化資本も不十分であるという現実だ。亮介の母親は、筆者に絵本の読みきかせや本、パズル、ブロックなどの購入の有無を問われて次のように答えている。

> 絵本の読み聞かせはしたことがないです。ピンイン[15]カードもない。宿題は、わたしが見ても分からないし、学校にまかせてます。お姉ちゃんそうやってきたし。
>
> (2004年5月 インタビュー 亮介の母親)

子どもの学校生活は、子どもの力だけでは成り立たない。勉強するには、えんぴつやクーピーの文具を揃えてやり、体育をするためには、体操服を洗って持たせる必要がある。国語の本読みが上手になるには、毎日の音読の宿題をきちんと聞いてやり、認めのはんこを押してやらねばならない。子どもの学力が低位で心配なときには、宿題を見てやったり、話を聞いてやったりする必要があろう。残念ながら、帰国児童のほとんどがそのような境遇にない。そこには経済的な事情もあろう。文化事情の違いも考慮する必要がある。決して日本の子どもと同じ枠組みで捉えることはできないことを改めて認識する必要があろう。

日本生まれの「中国帰国」児童の言語状態、学力の状態を受け止め、その要因を認識す

ることによって、新たな支援のあり方を探ることを今後の課題としたい。

7. おわりに

本稿では、日本生まれの「中国帰国」児童が抱えている問題を、フィールドワークでの観察とテストの結果から、複合的に考察し、日常会話には困らない子どもたちが実は学校生活で苦しんでいるという様子を明らかにした。その現状と要因、そして今後の支援について、子どもたちを取り巻く関係者が正しく認識し、支援を含めて対応していける環境づくりが早急の課題である。今後、日系人労働者やインドシナ難民の子弟など、日本生まれの外国人児童の増加が予測され、中島（2006）は「セミリンガル乱造時代がやってくる」と警鐘を鳴らしている。本稿が、日本生まれの外国人児童に対する日本語教育、母語・継承語教育、そして日本人児童を含めた学校教育のあり方に一石を投じることができれば幸いである。

参考文献

蘭信三（2000）「パーリアとしての中国帰国者」蘭信三編『「中国帰国者」の生活世界』行路社 pp.1-19

Bourdieu,P. & J.Passeron（1970）*La Reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement,* Les Editions de Minuit. (=1991 宮島喬訳『再生産—教育・社会・文化』藤原書店

Cummins, J.（1980）*The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and optimal age issue. TESOL Quarterly.* 14 (2), pp.175-187

---------- （1984）*Bilingualism and Special Education. Clevedon, England:,* Multilingual Matters.

---------- (2006) *Language Diversity in Schools: Helping All Students to Succeed Academically.* MHB 研究会「ダブルリミテッドを考える」名古屋外国語大学　講演配布資料

ひかり小学校外国人教育研究資料（2006）「一誇りと自信をもって生きていく子どもを目指して一」平成18年度研究発表会

石川准（1992）『アイデンティティ・ゲーム—存在証明の社会学』新評論

鍛冶致（2000）「中国帰国生徒と高校進学－言語・文化・民族・階級－」蘭信三編『「中国

帰国者」の生活世界』行路社 pp.233-290

Long, M.H. and Robinson, P. (1998) *Focus on form: Theory, Research, and Practice.* In C. Doughty and J. Williams (eds.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

箕浦康子 (1984) 『子供の異文化体験』新思索社

宮島喬 (1999)『文化と不平等—社会学的アプローチ』有斐閣

---------- (2002) 「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」 宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会 pp.119-144

Nation, I.S.P (2001) *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

中島和子 (1998)『バイリンガル教育の方法』アルク

---------- (2006)「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」第7回MHB研究会資料集、名古屋外国語大学 pp.1-4

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語話者の実態を踏まえて—」 http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html

西原鈴子 (1996)「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』2 月号 pp.67-74

岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003)「『教科・母語・日本語相互育成学習』は日本語学習言語能力の養成に有効か」お茶の水女子大学人文科学紀要、第56巻 pp.63-73

太田晴雄 (1996)「日本語教育と母語教育—ニューカマーの外国人の子どもの教育課題」宮島、梶田編『外国人労働者から市民へ—地域社会の視点と課題から』有斐閣 pp.123-143

---------- (2002) 「教育達成における日本語と母語 日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会 pp.93-118

志水宏吉 (1999) 『のぞいてみよう！今の小学校—変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂

志水宏吉・清水睦美 (2006)『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店

高橋朋子 (2006)「中国帰国者三世・四世の教育問題—ダブルリミテッドの子どもたち—」中国残留孤児の叫び—終わらない戦後』勉誠出版 pp.172-176

山田泉（2004）「多文化多言語主義と子供の発達」『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房 pp.129-162

---

[1]外国籍児童の人数によっては教室が開かれないこともある。ひかり小学校（仮名）のある京都府X市では、1校での在籍人数が10名を超えるごとに1名の常勤講師が加配されている。

[2]2006年4月現在、約8割の帰国者家庭が生活保護を受けている。

[3] 太田(2002)は、BICSとCALPを各々「社会生活言語」「学習思考言語」と訳した上で、子どもたちの言語習得を考察するにあたっては、この2種類の言語を区別して捉える必要があると述べている。

[4]平成15年に文部科学省が提唱した日本語を第二言語として学ぶ子どもたちへの日本語による教科指導のカリキュラムのこと。

[5]平成8年～11年　中国等帰国孤児子女教育研究協力校、平成18年～現在まで帰国外国人児童生徒教育支援体制モデル事業センター校に指定されている。

[6]正は1年生の終わりに中国から編入してきたため、3年生の観察データから登場している。編入児童だけあってほかの4名に比べ、中国語での会話能力は非常に高い。

[7]いろいろなソースから得られた情報を比較・分析してグランデッド・セオリー〔データから生まれる理論〕を導こうとする作業をいう。トライアンギュレーションとは、異なる手法を用いるなどして研究の妥当性を高めることをいう。

[8]光村図書1年国語上『ずうっと、ずっと、大すきだよ』ハンス＝ウイルヘルム作

[9]日記形式で書き出しが「先生あのね」で始まることからそう呼ばれている。

[10]匂いつきの消しゴムやシールなど、学校生活に不要なものや持って来てはいけないものをさす。

[11]「PVT（Picture Vocabulary Test）絵画語彙発達調査」（日本文化科学社　1991）を使用。なお、中国語版は中国語教室の講師によって翻訳されたものが使用されてきた。

[12]インタビューは中国語で行われた。日本語訳は筆者による。

[13]神戸大学発達科学部付属住吉校国際教育センター（文科省委嘱事業2005）を使用したが、本テストについては、フィールドテストが行われておらず、標準化もされていないため、判断基準としてはあいまいであること、対象が補習校日本人児童で日本語が外国語である子どものためのテストではないことを問題点としてあげ、今後の課題とする。

[14]社会的に獲得された性向の総体のことで、人間が社会化されるメカニズムをさす概念である。社会は、一方に書籍や制度などのように物象化した社会と、他方にハビトゥスという形で身体化された社会の二つの側面を持っている。家庭教育において、幼児は親に教えられたことを学ぶと同時に学び方そのものを身体化させ、次に学ぶ内容を受け入れるかどうかを決定づける性向を獲得する。

[15]中国語の発音記号のこと。例えば你好は〔ni hao〕と表記される。