



Title	日本で育つCLD児における二言語とアイデンティティの発達：中国語母語話者児童K児の縦断研究より
Author(s)	真嶋，潤子；櫻井，千穂；孫，成志
Citation	日本語・日本文化研究. 2013, 23, p. 16-37
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/26925
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本で育つ CLD 児における二言語とアイデンティティの発達 —中国語母語話者児童 K 児の縦断研究より—

真嶋 潤子・櫻井 千穂・孫 成志

1. はじめに

日本で育つ CLD 児 (Culturally and Linguistically Diverse Children 文化的、言語的に多様な背景をもつ子どもⁱ⁾) が増加する中、彼らの全人的で健やかな発達を目指した言語教育すなわち日本語教育および母語・継承語教育のあり方を考えることは焦眉の急である。「ここは日本なのだから日本語さえできれば良い」として母語の代わりに (あるいは母語を無視または軽視して) 日本語を教えるといういわゆる「減算型バイリンガル教育」(「はぎ取り型」とも呼ばれる) の姿勢でなく、親から継承している母語を大切に保持発達させながら「何もなくさない日本語教育」がどのようにすれば可能なのか考えたい。

文化庁の調査 (2012 年) によると、リーマン・ショックや東日本大震災の影響で一時的に減少したものの、在留外国人の数は約 204 万人であり、そのうち「国内の日本語学習者」に数えられる人の数は増える傾向で約 14 万人 (139,613 人) となっているⁱⁱ⁾。日本語を母語としない学齢期の外国人児童生徒については、文部科学省「学校基本調査」によれば 2009 年の 75,000 人余りが今のところピークであるが、2012 年度には 72,000 人近くが公立学校に在籍しているⁱⁱⁱ⁾。在籍する外国人児童生徒のうち「日本語指導が必要な児童生徒数」は 2012 年度には 27,000 人余りで、2 年前の調査時よりも約 1,500 名減少していると報告されている。その一方で、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒^{iv)}」は約 6 千人で、12%強増加しているという。

日本で育つ CLD 児は、これまで近代日本社会が経験したことの無い状況を生み出し、「日本語指導が必要な児童」が急増した学校現場では、様々な取り組みがなされてきてはいるものの、知識も経験もなかった現場教員は大変苦勞している。しかし最も大変なのは、もちろん当の児童生徒である。

筆者らは、このような現状を前にして「多文化共生」のかけ声の下に、家庭で育んで来た母語を保持伸長する「二言語教育」が最も望ましいという考えに立ち、その言語教育政策を日本社会で進めるための基礎資料を提供することを目的とした研究プロジェクト^{v)}を立ち上げた。その一環として、2009 年度から、3 章に詳述する大阪府下の公立小学校に通う中国にルーツを持つ児童を対象に、横断的且つ縦断的な二言語会話力・読書力調査を実施し、言語能力とともにアイデンティティの発達にも目を向けて来た。その調査の中で、学校ではカリキュラム化された母語教育とりわけ母語の識字教育がなされていないにもかかわらず、3 年余りで二言語のバイリテラル (Bilateral

両言語の識字能力があること)に育った1人の児童Kの、「自然習得」とも言える事例が確認された。その事例を二言語能力の発達と、アイデンティティ形成につながる自己評価の側面から報告し、そこから学べることをバイリンガル教育理論に基づきながら検討することを目的とする。

2. 先行研究

カミンズ(2011)は40年以上に渡るバイリンガル教育研究の知見をまとめ、様々な観点から母語の教育上の重要性を説き、CLD児には二言語または多言語での教育が必要不可欠であるとの立場を示している。しかし日本国内においては、学齢期来日も含むCLD児の母語教育に関して重要性が指摘されながらも(石井2006他)、国策レベルでの明確な指針は打ち出されていない。そのような中で特に日本生まれや幼少期来日のCLD児の場合、母語・継承語の力を喪失してしまうケースが多く、読み書きの力までを獲得できる子どもは非常に少ない。ポルトガル語を母語とする小学生(41名)の二言語読書力の実態を調査したブッシンゲル・田中(2010)、南米スペイン語圏にルーツを持つ小中学生(52名)を調査した櫻井(2013)では、調査対象となった低学年児童のほとんどが日本生まれか幼少期来日であり、その子どもたちは読字力を有しておらず、年齢が進んでも二言語共に年齢相応レベルの読書力を有しているという完全なバイリテラルと呼べる子どももゼロに近かったことが報告されている。カウンター・バランス説を唱えたLandry & Allard(1991)の指摘のように、EV(Ethnolinguistic Vitality)が低い言語的にマイノリティの子どもたちの母語の読み書き教育の導入と継続が、この日本社会においてもいかに難しいかということが窺い知れる。バイリンガル教育で成功を収めているカナダ^{vi}などの状況と異なり、全国の公立学校に在籍している外国人児童生徒総数が全児童生徒数の1%にも満たない日本では、CLD児が社会を生き抜いていくのに、たとえ母語を失ってでも日本語母語話者の子どもと同等に日本語力を身につけるのが前提であるという考えが根強いようにも思われる。

では、彼らの日本語力はどうかということ、日本生まれのCLD児(63名)の日本語読書力を調査し、日本語母語児童(92名)との比較の中でその発達を詳細に分析した櫻井(2013)では、日本語母語話者児童に比べ、年齢相応レベルの読書力を有しているCLD児が非常に少なかった(1割弱)と報告している。個人差が大きいため単純に全ての子どもに当てはめて考えることは憚られるものの、この二つのグループ間では、読字力発達の一つの指標である音読速度に、低・中・高どの学年においても有意差が認められること、1年生では場面ごとの理解である局所的読解(西垣2003)にはグループ間で差がないが、文章全体の理解に関わる包括的読解(西垣2003)ではグループ間で有意差があったことなどが挙げられている。さらに、学年があがるにつれ、読書に抵抗を感じ、読むことが嫌いになるCLD児の割合の増加が顕著であったことも指摘

している。つまり、他己・自己評価により「日本語ができない」と意識させられることがアイデンティティへの投資を阻害し、日本語での学習をより困難にしているのではないかというのである。このような結果を総合してみると、日本生まれの CLD 児の中には、母語での読み書きを学習しないまま、学校言語である日本語の方でも伸び悩む子どもが少なくないということが指摘できる。

では、どのようにすれば、このような子どもたちの言語の発達とアイデンティティ形成を促していくことができるのであろうか。次章では、1 章にも述べた 2009 年から筆者らが着手している研究全体の概要に触れるとともに、児童 K の事例を紹介する。

3. 調査概要：K 小学校における横断且つ縦断的二言語会話・読書力調査

筆者らは、註 v に示した研究の一環として、大阪府下のある小学校にて 2009 年度から中国ルーツの児童及び日本語母語児童を対象とした会話力・読書力評価を開始した。これまでに対象となった児童は 88 名である。このうちの 44 名に対しては、真嶋（2012）、孫（2012）に述べられている通り、二言語での評価を行い、さらにこのうちの 19 名（内 14 名が 1 年と 3 年時、4 名が 1 年と 5 年時、1 名が 3 年と 6 年時）の児童に対しては、今年度、2 回目以降の二言語能力評価を実施し、その変化を縦断的に観察している。

3-1. 調査フィールド

フィールドとなった小学校は、中国帰国者コミュニティの地区にあり、全校生徒の約 2 割が中国ルーツの児童で、そのうち日本生まれ・幼少期来日児童が 9 割を占める。同校には日本語指導担当の専任教員が 3 名配置されており、日本語指導にも非常に熱心に取り組んでいる（櫻井・孫・真嶋 2012）。また母語教育カリキュラムそのものは行われてはいないが、学校には子どもたちの母語や母文化を尊重しようとする雰囲気がある（真嶋 2012）。とりわけ 2012 年度からは、中国語母語話者の専任教諭が配属され、中心となって、必要に応じて中国語を取り入れた授業を展開したり、中国語を活用した学習発表会や中国文化に関するイベントを保護者会で実施したりと、子どもたちのアイデンティティの育成に重要な役割りを担っている。

3-2. 調査の実施方法

言語能力評価には、OBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children; カナダ日本語教育振興会 2000）を一部改変し、B-DRA（Bilingual-Developmental Reading Assessment; 中島・櫻井 2012, p.2）と合わせた形である OBC/B-DRA（中島・櫻井 2012, p.121）を用いた。中国語の評価に関しては、OBC は多言語対応であるため、そのまま中国語版 OBC を援用し、B-DRA は、本研究チームで新たに開発を

行った(ウリガ・櫻井 2012)。OBC/B-DRA はテストとの一対一の対話を通して子どもの自尊感情や達成感を促しつつ、会話力から読書力までを多角的且つ包括的に評価できる教育的効果の高いツール^{vii}であり、個々のタスクや質問の細部を柔軟に変更することによって、様々なレベルの子どもの会話力と読書力を測定することができる。そのため、本調査では対象者が小学1年生から6年生と、発達段階途上の多年齢の児童であるにもかかわらず、インタビューの枠組み上は、どの児童に対しても常に同じ流れで対話を進められ、さらに同じ児童に数年後にも同様のインタビューをするといった縦断的調査が可能となった。また、後述する通り、日本語、中国語に共通の評価項目を用いて評価することにより、二言語能力の比較が可能となる。

本調査では、原則的には図3-1に示した手順で対話を進めた。2) 生活基本語彙テストでは55問の絵カードを、1) b. 基礎タスクは一日の流れを問う「日課」カードを使用した。

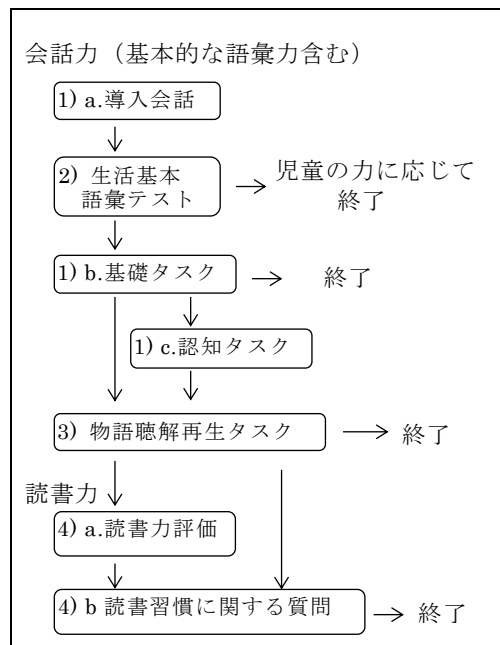


図3-1 言語能力評価の流れ

1) c. の認知タスクは、「物語」、「公害」、「地震」、「消化」カードの中から子どもの年齢やレベルを考慮してタスクを与えた。3) 物語聴解再生タスクでは、小学生用副読本を集めた「てのひら文庫」(文溪堂)より、坪田譲治著『きつねとぶどう』(1年生用)を読み聞かせ、内容の理解を問う。中国語は中国の小学校一年生用教科書所収の『雪だるま』(人民教育出版社『九年義務教育六年制小学語文』第一冊第19課)を使用した。4) a. 読書力評価では、レベル別にあらかじめ選定されたテキストの中から児童のレベルに応じたテキストを1冊選び、内容の推測→読み聞かせ(一部)→児童による音読(音読)→最後まで読み切る(音読または黙読)→粗筋口頭再生→内容に関する質疑応答を行う。最後に、4) b. 読書習慣に関する質問・やりとりを行い、読書に対する動機づけを行って終了するという流れである。この流れを軸とし、例えばまだ文字を習得できていない児童に対しては、読書力評価の前の物語聴解再生タスクで終了した。逆に、文字をしっかりと習得し、流暢に読めるようになっている児童に対しては物語聴解再生タスクを省略して読書力評価に進んだ。一回の対話には大凡30分の時間を要した。

3-3. 分析方法

評価は、対話を録音した音声データとその文字化資料をもとに、日本語・中国語と

もに母語話者2名ずつ(本稿著者3名及び中国語を母語とする大学院生の研究協力者)で行った。55問の生活基本語彙テストに関しては、中島(2011, pp.52-53)の語彙テスト正誤表に照らし、正答1点、誤答(無回答)0点で採点、正答率を算出した。

会話力評価は、カナダ日本語教育振興会(2000, p.16)と中島・ヌナス(2001)、中島(2005)に従い、基礎言語面、対話面、認知面の3面から質的に評価した。評価項目を、表3-1に示す通り、基礎言語面で6つ(うち一つは観察のみ)、対話面で6つ(うち一つは観察のみ)、認知面で7つ設け、原則として0(判定不能)、1、3、5点で採点し、判定に迷った場合は、中間の2、4点をつけることとした。そして、それぞれの側面の評定平均値を算出した。

表3-1 会話力評価 OBC の評価表(中島・ヌナス 2001 をもとに一部改変)

基礎言語面		
1	2言語の分化(観察のみ)	二つの言語を混ぜずに話せる
2	発音・イントネーション	自然な発音(単音、イントネーション)で話せる
3	基本語彙	必要な語彙が使える
4	文の生成	自分で文が作れる(単文)
5	文法的正確度	文法的に正しく話せる
6	文のタイプ・質	簡単な文型ばかりでなく、複雑な文型も使える
対話面		
7	聴解力	テストターの発話・質問が理解できる
8	会話への参加態度	積極的に会話に参加しようとする
9	対話の流暢度	テストターとのやりとりがスムーズである
10	タスク達成度	課せられたタスクがこなせる
11	話体・敬体(観察のみ)	丁寧な表現が使える
12	会話ストラテジー(観察のみ)	表情や身振り、その他のストラテジーを使う
認知面		
13	話の順序	時間の継起に基づき説明ができる
14	話のまとめ	要点をまとめ、話すことができる
15	概念の説明	概念を捉え、説明ができる
16	因果関係(理由)	理由が言える
17	意見	意見が言える
18	語彙の質	内容に見合った(教科・抽象)語彙を選択して使える
19	段落とその質	認知面のタスクにおいて、文の切れ目がはっきりし、段落に対する意識がはっきりしている

読書力評価は、中島(2006)のDRA-J(Developmental Reading Assessment-Japanese)を参考にしつつ、中国語の読書力評価ツールであるDRA-C(Developmental Reading Assessment-Chinese, ウリガ・櫻井2012)に照らし、次頁の表3-2の通り評価項目を、読書習慣／読書傾向、読書行動(音読の流暢度含む)、読解力の3つの側面から設定した。また、本評価方法ではどのレベルのテキストを選び、そのテキストをどのように読み、どの程度の理解度を示したかという点が読書力を評価する上で重要視しているため、必然的にテキストレベルに連動する形で評価項目が変化する。特に文字習得初期の子ども用のテキストレベル1-7に関しては、まだ自分で読んで内容を理解できるほどの読字力が育っていない段階であるため、読解力に関する評価項目は設定されていない。テキストレベル1-7に関しては、それぞれの

評価項目につき、「ある／なし（できる／できない）」で判定した。テキストレベル 8 以上では、それぞれの項目を、1-4 点の 4 段階で採点し、読書習慣／傾向（8 点満点）、読書行動（16 点満点）、読解力（24 点満点）別に合計得点を算出した。さらに読解力得点に関しては、DRA-J に従い、テキストレベル 8-29（小学校低・中学年用）では、優れた理解 A: 22-24 点、適度の理解 B: 16-21 点、ある程度の理解 C: 10-15 点、ほとんど理解していない D: 6-9 点とし、テキストレベル 50-69（高学年用）では、A: 23-24 点、B: 17-22 点、C: 11-16 点、D: 6-10 点とし、A から D の総合判定を下した。

表 3-2 読書力評価におけるテキストレベルと評価項目の一覧

テキストレベル		1-7	8-29	30-49	50-69
テキストの 対応年齢		4～6 歳 (幼児用)	6～8 歳 (小学校低学年 用)	8～10 歳 (中学年用)	10～12 歳 (高学年用)
評価項目	読書習慣 ／傾向	1. 読書の量 2. 読書嗜好(好き嫌い)	1. 読書の量 2. 読書の質(範囲)		
	読書行動 (音読の 流暢度)	3. 方向性理解 4. 文字と音の対応 5. モニタリング 6. (日本語) かな文字・単語理解 6. (中国語) 四声・イントネーション 7. (日本語) 特殊読み 7. (中国語) 漢字文字と意味	3. 音読速度 4. (日本語) 表現・イントネーション 4. (中国語) 四声・イントネーション 5. 音読の正確さ 6. 区切り方		
	読解力	なし	7. 予測・推測 8. 順序・流れ (あらすじ) 9. 人物・場面 (様子) 10. 支援必要度 11. 解釈・感想 12. 語彙	7. 予測・推測 8. 因果関係 (あらすじ) 9. 人物・場面(様子) 10. 支援必要度 11. 解釈・感想 12. 語彙	7. 予測・推測 8. 全体の事実関 係の理解 9. まとまり (要旨) 10. 解釈 11. 意見 12. 語彙

3-4. 本調査全体の結果の概要

本調査全体の結果に関しては 2012 年までの横断調査は真嶋（2012）、孫（2012）に詳しいが、概要を述べると、日本語は入学から間もない 1 年生児童であっても、基礎的な会話にはほとんど問題がなかった。しかし読書力とはいうと、年齢相応の力を獲得している児童もいれば、1～2 年下のテキストが適していた児童、さらには文字の習得段階で躓いている児童もあり、大きな個人差がみられた。中国語のほうは、約 8 割の児童が会話力評価を実施できたが、2 割はその前の導入会話と語彙テストで躓きをみせた。読書力評価にまで進めた児童は全体で 6 名であり、途中編入児を除けば 3 名のみであった（孫 2012）。すなわち、二言語共にバランスよく発達している（バランス・バイリンガルまたは二言語識字/バイリテラルである）児童は残念ながらいない（真嶋 2012）という状況で、2 章に触れたその他の調査研究と同じような結果となった。

この横断調査の結果を踏まえて実施した 19 名の児童に対する縦断調査の結果の詳細

細記述は紙幅の関係上次稿に譲るが、その概要は、母語である中国語に関しては、第 1 回目よりも伸びを示した児童と、逆に低下してしまった児童とがおり、個人差が大きかった。日本語読書力の第 2 回目の評価では、すべての児童が第 1 回目の結果と比較して伸びを示しているのだが、年齢相応の読書力を有しているかという基準で判断した場合、ほとんどの児童が第 1 回目とほぼ同じような結果であった。つまり、第 1 回目評価で年齢相応だった児童は、第 2 回目でも概ねレベルが高く、逆に課題のあった児童は、何らかの課題を引き続き抱える結果が示されたのだ。しかし、このような中で、児童 K は他の多くの児童とは大きく異なると言える二言語能力の変化を示したのである。

4. 児童 K の二言語能力評価結果

K は日本生まれの中国ルーツの女兒である。K に対する二言語能力評価は表 4-1 に示すとおり、彼女が 7 歳 10 ヶ月（1 年生 3 学期）と 8 歳 11 ヶ月（3 年生 1 学期）、11 歳 1 ヶ月（5 年生の 1 学期）の時に計 3 回実施した。

表 4-1 児童 K に実施した二言語能力評価の概要

実施回数	言語	調査時年齢	実施日	調査時学年	会話力評価の課題	聴解課題	読書力評価のテキスト
1	日本語	7 歳	2010 年 2 月	1 年 3 学期	「日課」「物語」	—	就学前用『きんぎょのととそらのくも』
	中国語				「日課」「物語」「公害」	実施	×（不可）
2	日本語	9 歳	2011 年 4 月	3 年 1 学期	「日課」「公害」	実施	1 年生用『うみがめのあかちゃん』
	中国語		2011 年 6 月		「日課」「物語」「公害」	—	1 年生用『だいちゃんのちびねこ』
3	日本語	11 歳	2013 年 6 月	5 年 1 学期	「公害」「地震」「消化」	—	4 年生用『きまぐれロボット』
	中国語		2013 年 5 月		「日課」「物語」「公害」	—	4 年生用『ピノキオ』

K の第 1 回目と 2 回目の評価結果について述べた櫻井・孫・真嶋（2012）の中でも触れたとおり、K の保護者は K に両言語とも身につけてほしいと考えており、兄弟構成も K 以外は既に成人した姉妹ということで、家族間でのやり取り全てが中国語であるとのことだった。子ども向けの本の数は、日本語が 20 冊以上、中国語が 1～5 冊、そのジャンルは両言語ともに漫画であるとの回答であった（友沢 2010）。

日本語指導担当教員の話では、1 年生のときは K も他の多くの日本生まれの中国ルーツ児童と同じく、日本語での意思疎通、文字習得に課題があったことから、取り出しによる日本語指導を受けていた。その後、日本語力にも変化が見られ、在籍学級での教科学習の時間数を減らさないためにも 2 年生からは取り出し指導の対象から外れ、その後、第 3 回目の調査に至るまで特別な指導は特に受けてはいなかった。

本章では、この児童 K の二言語の力が 3 回の経年調査の中でどのように変化したかということについて詳述する。

4-1. 日本語力の結果

4-1-1. 日本語語彙力

生活基本語彙テスト（55 問）の正答は、1 回目（語彙Ⅰ）が 35 問（64%）、2 回目（語彙Ⅱ）は 39 問（71%）、3 回目（語彙Ⅲ）は 54 問（98%）であった（表 4-2）。

表 4-2 児童 K の日本語生活基本語彙力テスト(55 問)の結果

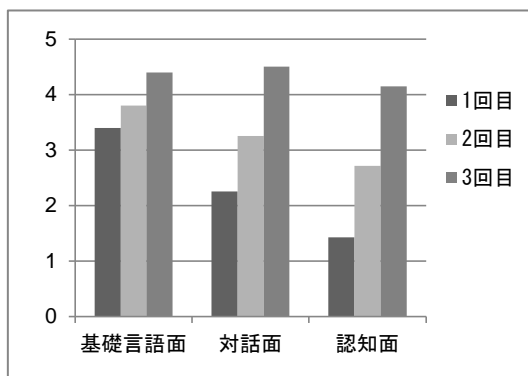
	正答率	誤答
語彙Ⅰ	35 問 (64%)	取っ手、歯茎、引出し、黒板消し、看護師、まつげ、つめ、スイッチ、バス、枝、扇風機、指、角、象、地図、医者、消防士、泳ぐ、歯を磨く、怒る
語彙Ⅱ	39 問 (71%)	取っ手、歯茎、引出し、黒板消し、看護師、まつげ、つめ、スイッチ、バス、ドア、屋根、窓、羽、着る、掃除する、短い
語彙Ⅲ	54 問 (98%)	取っ手

1 回目（1 年生時）、2 回目（3 年生時）はそれぞれ 64%、71%の正答率と、同校の日本語母語話者の 1 年生（3 学期）の結果（85～95%）（真嶋 2012）と比較しても、日本語の語彙不足が見て取れる。また、2 回目で初めて正答した語彙も 11 語（表 4-2 語彙Ⅰの「枝」から「怒る」）あるものの、1 回目で正答であった 7 語（表 4-2 語彙Ⅱの「ドア」から「短い」）が 2 回目では誤答になってしまっており、音声にも 1 回目、2 回目ともに自信のない様子が現れている。尤も、2 回目の調査は 3 年生の新学期がスタートした直後（4 月 11 日）に実施されているため、春休み期間中に日本語に触れる機会が少なかったことが影響している可能性も考えられる。ただいずれにせよ、まだ 3 年生初期の時点では日本語の生活基本語彙が定着していないことがわかる。しかし、5 年生で実施した 3 回目の評価では、誤答が「取っ手」の 1 問のみであり、答える声の様子も自信に満ちたものであった。

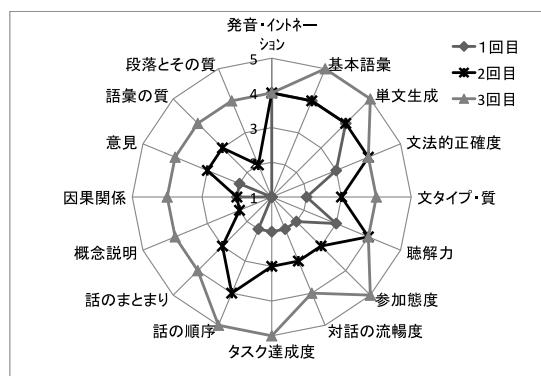
4-1-2. 日本語会話力

次のグラフ 4-1 は、3 章 3 節で述べた通り、OBC の 3 つの側面である「基礎言語面」、「対話面」、「認知面」からの児童 K の日本語会話力を捉えたものであり、それぞれの評定値の平均を示したものである。

一見して、3 回目の評価の「対話面」と「認知面」の伸びが大きいことが見て取れる。さらに、この 3 側面のそれぞれの評価項目の評定値を表したのがグラフ 4-2 である。1 回目、2 回目は、項目間でばらつきがあったが、3 回目はどの項目も「4」以上となっていることから、全体的な会話力が上がっていることがわかる。



グラフ 4-1 K の日本語会話力総合評価



グラフ 4-2 K の日本語会話力項目別評価

次の発話例は、K の一日の流れに関する質問のやり取りの一部である。毎日の習慣的な動作を時間に沿って話すといった、ごく基礎的な説明の力を必要とするが、沈黙や言いよどみが多く、なかなか一人で話しきることができない。テストの助けをかりながら、なんとか会話を続けている。510K では、動詞文をつなげるのではなく、「歯ブラシ」、「顔洗い」、「髪の毛」と単語を列挙することで説明を試みている。

発話例 1：1 回目の日本語会話力評価の「日課」についてのやりとりの一部

507T: K ちゃん朝おきました、その後どんなことしてるって、寝るまでどんなことするかちょっとお話してくれる？

508K: テレビと、

509T: 起きて、起きてから。おきて、朝起きて、

510K: あれ、がっ、あれ、歯ブラシと、[うん]顔洗いと、あれ、髪の毛、なんやったっけ、まいいや。

511T: 髪の毛、する、で？

512K: と、(4)と、[うん](5)と、××、さ、あれ、(7)

513T: 髪の毛して、ほんでそのあとは？

514K: 忘れる。

*K は K の発話、T はテストの発話を示す。[] はあいづち、() は沈黙の秒数

このように 1 回目の評価では、単語・単文以上の発話がみられなかった。紙幅の都合上文字化データの掲載はしないが、認知面のタスクである「物語」では「三匹のこぶた」を知っているとしたものの、「624K: おうち作ってる」「626K: オオカミ来た」「634K: 二つのお家を壊した」「656K: いっこ、壊れてない」「664K: オオカミが上へ行って、下から飛び上がって」「670K: お尻が落ちて」「672S: また飛んで行くの」と、あらすじを言うのにテストとの間で 40 往復のやり取りがあった。言いたいことがあるものの言葉が出てこないという様子が声の調子から伝わってくる内容であった。しかし、5 年時に実施した 3 回目の評価では、テストとのやりとりもスムーズで、認知タスクの「公害」、「地震の経験」について、発話例 2、3 のように説明している。

発話例 2：3 回目の日本語会話力評価の「公害」についてのやりとりの一部

085T: 地球がこまっています。どうしてこまっていると思いますか。

086K: 環境が悪いから。

087T: どうして、環境が悪いかを説明してくれる？

088K: 人が環境を壊してるから。人が木を切ったり、あの、廃棄したり、(2) あの一、ガスとかを、あの、出してるから、あの、悪い。

105T: じゃあ、環境を壊さないようにするために、何をしたらいいですか。

106K:エコ。ごみを拾ったり、木をなるべく少なく切って、植えたりして、で、太陽、太陽光のやつを使ったりする？

発話例 3: 3 回目の日本語会話力評価の「地震」についてのやりとりの一部

129K: えっとー、地震が起きて、震度 3 やったけど、起きて、すぐテレビをあけて、あ、じゃなくて、地震がおさめたときに、テレビをあけて、で、どんなんかって思って、まだあるかと確認して、なかったからそのまま。

まず、1 回目と比較して違いが明確なのが、質問に対して適切な回答を、テストターの支援を得ずに、一人で話し終わることができる点である。回答の質という点からみると、「環境 (086K)」、「廃棄 (088K)」、「震度 3 (129K)」など、日常習慣的に耳にするわけではない語彙も使いながら、適切に答えている。尤も、まだ温暖化や地震が起こる仕組みを教科用語を用いて説明する段階には達しておらず、まだ文法的な間違い(「地震がおさめた (129K)」、「テレビをあけて (129K)」もあるが、順調な伸びを示していると言えるだろう。

4-1-3. 日本語読書力

日本語の読書力は、表 4-3 に示した通り、1 回目は就学前レベルの絵本(レベル 8)を読み、一人でのあらすじ再生が難し

表 4-3 児童 K の日本語読書力評価結果

	テキスト レベル	読書習慣 (8 点)	音読の流暢度 (16 点)	読解力 (24 点)
1 回目	8(就学前)	4	8	10 (D)
2 回目	16(1 年用)	5	10	14 (C)
3 回目	44(4 年用)	6	12	22 (A)

く D 判定、2 回目は 1 年生レベルのテキストで C 判定であったが、3 回目には 4 年生のテキストを読んで深い内容理解を示し、A 判定と、読解力に飛躍的な伸びがみられた。また、音読の流暢度も、1 回目は拾い読みレベルであったが、2 回目は単語や文節に区切って読み、3 回目は語彙で躓くために不安定ではあるものの、文や意味のまともに区切って読むことができた。K の音読速度(1 分間に読む音節数)は、1 回目が 119mpm(1 分間に 119 音節)、2 回目が 160mpm、3 回目が 249mpm であった。他児童のグループ平均と比較すると、K は徐々に中国ルーツの児童の平均に追いつき、3 回目調査の 5 年生時には、中国ルーツ児童の平均値を越え、日本語母語児童の平均に近づいていることがわかる(表 4-4)。

表 4-4 児童 K と他児童(グループ)の日本語の音読速度比較

K の評価時の 学年学期	K の速度	他児童の平均音読速度 (n はグループの人数)	中国ルーツ児童 の速度平均	日本語母語児童 の速度平均
1 年生 3 学期	119	1 年生 3 学期(真嶋 2012)	166 (n=16)	173 (n=8)
3 年生 1 学期	160	中学年(櫻井 2013)	176 (n=22)	222 (n=29)
5 年生 1 学期	249	高学年(櫻井 2013)	219 (n=20)	285 (n=32)

次の発話例 4 は、1 回目の評価でのあらすじ再生箇所の発話データの一部である。会話力評価同様、ほとんど単語・単文による発話であり、唯一 120K のみが複文の発話である。冒頭で「(お話の内容を) 忘れすぎる (006K)」と K 自身も言っているよう

に、1人ではあらずじ再生には自信がなく、常にテスターの支援を必要とした。ただ、その支援を得て、最終的には、重要なあらずじの8割を再生できた。自分の発話に自信がなく、確認する様子は、随所（036K,104K など）にみられた。

発話例4：1回目の日本語読書力評価のあらずじ再生の一部

005T:金魚のトトと空のくも ってどんなお話やった?	043T:金魚に、風船を、あげた。 うん、はい、ほんで、でその 後どうした?	103T:だれか出てくる?そこ で。
006K:もうそなんももう忘れ すぎる。	044K:とんだ。	104K:友達?
009T:ほんならちょっとと思い 出してみようか。金魚のトト と空のくものお話、だれがで てきましたか。	045T:誰がとんだ?	105T:友達が出てくる?友達 が出てきた?うん、で?
010K:金魚と、鳥と、くも。	046K:金魚。 (中略)	106K:しんばい。
033T:そのあとだれかきまし たか?	097T:あー、雷なったね、で、 何が落ち てきたの?	117T:うん、何を心配してん の?
036K:あ、とり?	098K:金魚くん。	118K:え?金魚、帰ってけえへ んから?
037T:うん、鳥がきたの?うん、 鳥がきて、鳥はなんかした の?	099T:金魚が落ちた。うん、金 魚が落ちて、金魚どこに落ち たの?	119T:あー、はいはいはいはい、 金魚が帰ってけえへんことを 心配してんの?うん、ほん で?
038K:ふうせんあげた。	100K:うみ。	120K:落ちてから、(うん) 落 ちてから、(うん) 死ぬって思 う、思うから?
039T:だれに?	101T:海におちた。うん、で、 金魚は海に落ちてどうなり ましたか?	
040K:え?金魚。	102K:(2)	

続いて日本語の2回目評価のデータを提示する(発話例5)。質はまだ十分ではな
いが、306Kのように簡単な連文・複文を作れるようになっており、内容を自分の言
葉で話そうという姿勢が見られた。また 328Kのように細部の情報も少しずつ獲得
できるようになっている。ただ2回目も依然として「短い(308K)」と自分自身の
発話を低く評価したり、「ま、いいわ(310K)」と諦めたりする様子も確認された。

発話例5：2回目の日本語読書力評価のあらずじ再生の一部

301T:うみがめの赤ちゃんどんなお話でしたか?	310K:親、親がめは、あれ、土を、んー、何センチやっ たっけ、ま、いいわ、でやって、たまご、産んで、(う ん)なん、なん、ほんでー、うまれた。とか?
302K:生まれてきた、はなし?(うん、うん)で、日記 って言うこと?	311T:そう、でできた。
305T:なるほどなるほど。それから?	319T:最初でできたのどれ?
306K:それから、えー、あさき、ちょっととび出して い?(うん)あ、生まれたら、あれ、あれ、(生まれ たら)生まれたら、あ、生まれたら、歩いて、海のところ に行つて、ほんで、帰った、あちゃう、(うん)行くと きに、あれ、どういうんやろ、あー、んー、泳いでいっ て、(うん)で、生活する?(ふーん)で、おわり。	320K:親ウミガメ。
307T:終わり?	321T:うん、親ウミガメ、でできたよね。親ウミガメは 最初どこいきましたか?
308K:短い。(笑)	322K:土のところ?(うんうん)あんじょうにいつて、 あ、ちがう、地上に行つて、ほんで、そこに、たまごを 生み生んで、で、次は、さいしょのあれ。ほんで、土を、 ほいて、ほんで、さっきの何センチのところ。
309T:最初のほう、おぼえてる?言ってくれたお話、後 ろの方やったやろ?はじめの方のお話おぼえてるとこ ろゆつて?	327T:どんだけ生んだんかわかる? 328K:200?ちゃうわ。120なに? 329T:ほー、ようおぼえてた。バッチリです。

また次の発話例6は、2回目の最後にみられたやり取りであるが、自分自身の読
む力に対する自信のなさがはっきりと現れている。502Kでは自分で読むのが好きか
という質問に対し、1人で読むのが好きだということを答えているのだが、その理
由として、「あんま、読められへん(504K)」、「ぶつぶつ切れ(508K,510K)」と、
流暢に音読ができないことをあげている。

発話例 6 : 2 回目の日本語評価の最後にみられた K の読みの力に対する自己評価に関する発話

501T: 自分で読むのと、誰かに学校で先生に読んでもらったりするのと、どっちが好きですか？
502K: んー、やっぱり、ひ、ひ、一人のときで、一人で読む。
503T: 自分で読む方が好き？あー、そうすごいね、それいいことですねえ。
504K: あ、でも、あんま、読められへん。
505T: あ、読まれへん？
506K: うん

507T: あー、ほんと？え、でも、さっき、上手に読んだよ、K ちゃん。
508K: え、でも、ぶつぶつ切れ。
509T: ん？
510K: ぶつぶつ切れ。
511T: ぶつぶつ切れんなる？えー、ぶつぶつ切れちがう。初めての本で　こんだけ読めたら大したもんや。な？
512K: うん

ところが、それから 2 年後の 5 年生 1 学期に実施した 3 回目の評価では、かなり違った様子が確認された (発話例 7、8)。

発話例 7 : 3 回目の日本語読書力評価のあらすじ再生の一部

186K: えーと、最初から、(うん) と一、ある博士は、あの、私が作ったロボットは優秀だって言っ
て、で、N 氏っていうお金持ちが、そのロボットを買いだいたいと思って、あの、代金を払って、ロボ
ットを買って、あの、別荘、別荘に、帰って、いっしょに暮らして、で、ロボットが、N 氏がなに
かを思った、思って、声に出すと、ロボットはすぐにやって、で、二日ごと、ぐらいたって、ロボ
ットが故障したみたいで、あの、何もしないで、で、N 氏は、うーんと、どうしたのかなと思っ
たら、あ、何日かたったら、あの、ロボットがなおって、何かをしはじめて、で、あの、ガラスを、
のを、ふき、をしているときに、逃げ出して、N 氏は、追いかけて、【中略】助かったけど、あの、
また、あの、N 氏は博士のところに行って、文句をいいに、で、金を返してもらおうとひとつ、
でも、博士は、それは 1 か月ぐらいたつと、人は運動不足になるから、このほうがはるかにいい
て、おわり。

発話例 4、5 と異なり、重要な内容をしっかり捉え、最初から最後までテスターの助けを得ずに再生できている。また、次の行間解釈 (発話例 8) では、突然壊れたりするロボットを優秀だと捉え、その優秀だと思う理由も、しっかりと自分の言葉で説明することができている。

発話例 8 : 3 回目の日本語読書力評価の行間の理解に関するやりとりの一部

198T: このロボット、優秀だと思う？優秀じゃないと思う？
199K: うん、自分で考えてるから、優秀かな？
200T: もうちょっとくわしく教えてくれる？自分で考えてるって？
201K: このロボットは知能の、もった、えっと、ロボットで、何を言っても、やってるけど、あの、あの、買ってくれた人に運動不足になるかもしれないから、ロボットは自分で、何もせずに、あそこで故障した。

この後、K にこの物語が難しかったかどうかと訊いたところ、「毎日読んでいる本と違って、内容が誰でも思いつきそうな子どもすぎる」ものだと答えた。つまり、K にとってレベルの簡単な内容であったということである。このテキストは 3 章に述べたとおり、B-DRA では 4 年生用のテキストに指定されているが、4 年生終了時の評価を想定しているため、5 年生 1 学期 (6 月 14 日) に評価を実施した K にとっては、実質ほとんど年齢相応レベルのテキストと言ってよいだろう。音読の躓きから、語彙にはまだ課題があることが推測されるが、要旨をとらえたり、行間を解釈したりする力はかなりついてきていると考えられる。また、やり取り全体を通して、1 回目、2 回目で見せていた自信のなさそうな様子は見られず、むしろ、自分自身の意見を述べるなど、自信がついてきている様子が窺えた。

4-2. 中国語力の結果

本節では、児童 K の中国語力の評価結果について詳述する。

4-2-1. 中国語語彙力

生活基本語彙テスト（55 問）の正答は、1 回目（語彙Ⅰ）が 47 問（85%）、2 回目（語彙Ⅱ）は 50 問（91%）、3 回目（語彙Ⅲ）は 54 問（98%）であった（表 4-5）。

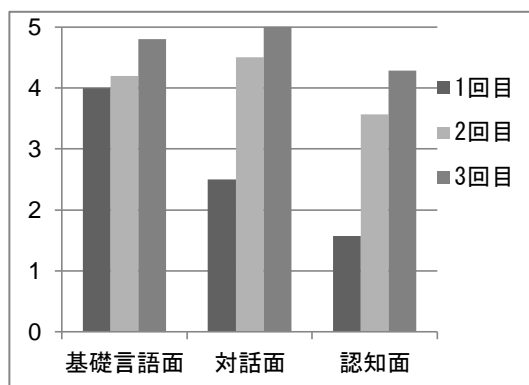
表 4-5 児童 K の中国語生活基本語彙力テスト(55 問)の結果

	正答率	誤答
語彙Ⅰ	47 問 (85%)	歯茎、スイッチ、取っ手、引出し、黒板、黒板消し、医者、羽
語彙Ⅱ	50 問 (91%)	歯茎、枝、スイッチ、引出し、羽
語彙Ⅲ	54 問 (98%)	歯茎

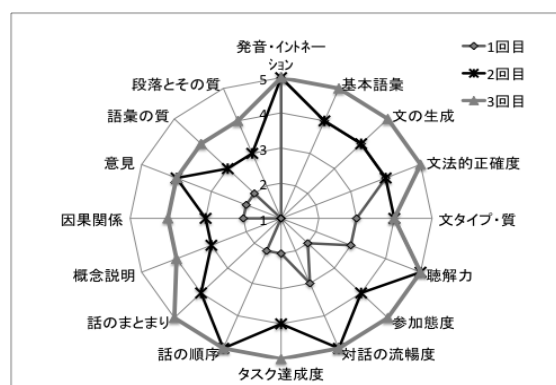
正答率から言えば、どの段階においても、来日直後の途中編入児とかわらないレベルであり、真嶋（2012）で調査した同小学校の他の日本生まれの中国ルーツの児童に比べ格段に高いことがわかる。また、3 回の調査では正答率が確実に上がっているほか、誤答の語彙に着目すると、1 回目の評価で誤答となった「取っ手（门把）」「黒板（黑板）」「黒板消し（黑板擦）」「医者（医生）」の 4 つの語彙は 2 回目の調査では、正解となり、さらに 3 回目の調査では、55 問のうち習得できていない語彙は「歯茎（牙龈）」のみとなった。そこから、児童 K の中国語生活基礎語彙力が順調に伸びてきている様子が窺える。

4-2-2. 中国語会話力

次のグラフ 4-3 からは、一見して 2 回目以降の「対話面」と「認知面」の会話力の伸びが大きいことが分かる。また、グラフ 4-4 に示した評価項目別の 5 段階評価からは、「概念説明」や「因果関係」、「意見」、「段落の質」といた点では、まだ伸びる余地があるが、1 年生の時にほぼできなかった「話の順序」や「話のまとまり」などは十分できるようになってきている。全体としては、中国語の会話力は「認知面」まで確実に伸びてきていると言えよう。



グラフ 4-3 K の中国語会話力総合評価



グラフ 4-4 K の中国語会話力項目別評価

児童 K の発話サンプルを挙げると、「物語」のカード（三回とも『三匹のこぶた』）では、1 回目の調査では、下記の発話に示すように、二つの言語を混ぜたうえ、一人で文を作ることが難しく、テスターとの会話のやり取りの中で、登場人物やあらすじのキーワードを列挙した発話となっている。

発話例 9：1 回目の中国語会話力評価のやりとり〔日本語訳〕

210K：狼。〔狼〕
 211T：嗯，然后呢？〔うん、そして？〕
 212K：还有，房子，盖房子。〔また、家、家を建てる。〕
 213T：谁盖房子阿？〔誰が家を建てたの？〕
 214K：え、これだけしかわからん。わすれた。でも、名前は知っている。
 215T：想一想。〔思い出してみて〕
 216K：有猪，草房，锅炉，木板，烟筒。〔豚、草の家、鍋、板、煙突がある。〕
 217T：那，什么样的故事？〔じゃ、どんなお話ですか？〕
 218K：きいたらすぐ忘れるね。え？
 219T：最后，怎么样了？狼？〔最後はどうなったの？狼は？〕
 220K：狼被烫死了。〔狼はやけどして死んだ。〕わからん。

ところが、2 回目の調査（3 年生 1 学期）から、日本語を混ぜることは全くなく、きちんと 2 言語の使い分けができるようになった。また、テスターからの援助は、「どんなことをした？」「どうして？」「それで？」などの K の発話を促すためのものにとどまった。さらに 3 回目の調査では、発話例 10 に示すようにほぼテスターの援助なしで、段落を自分で構成し、物語を語ることができたうえ、「草」「レンガ」など自信のない語彙については、自ら積極的にテスターに確認するなど、会話のストラテジーもとれるようになった。そして、下記の発話に示すように、「受身」や「使役」の意味を表す語彙（下線）を使うことにより、ほぼ三匹の子豚（主人公）の立場にたって、話のあらすじをテスターの援助なしで語ることができた。

発話例 10：3 回目の中国語会話力評価のあらすじ再生と日本語訳

103K：从前，有三只小猪。然后，他们建了房子。然后狼来了，然后，那个，老大？（嗯）盖了那个瓷的，瓷的房子，嗯？啊，老大是盖了那个，那个草？（嗯）草房。然后，老二，盖了，用木头做的。老三用瓷做的。嗯？瓷，方的，哎，（瓷吗）。瓷，瓷做的，然后，狼来了，然后，把老大的房子给吹走了，然后，老二的那个也给吹走了，然后，老三那个没吹走，然后，那个狼从烟囱进去，然后，给烫伤了。

昔、三匹の子豚がいる。それから、彼らは家を建てた。それから、狼が来た。あの、一番年上？（はい）1 番目のは磁器のを建てた。磁器の家。えっ？あ、1 番目はあれで建てた。あの、草？（はい）草の家。そして、2 番目は建てた、木で作った。3 番目のは磁器で作った。磁器？「方」、え？（筆者注：レンガのことを言おうとしているかと思う）（磁器ですか）そう、磁、磁器で作った。それから、狼が来て、それから、1 番目の豚の家を吹き飛ばした、それから 2 番目の家も吹き飛ばされた。それから、でも、3 番目のは吹き飛ばされなかった。それから、狼は煙突から家に入って、それから、やけどになった。

但し、3 回目の評価でも、課題がなかったわけではない。特に、接続詞の使用には特徴が見られた。「物語」のあらすじ再生の中で、1 回目の評価では、接続詞は一つも使われておらず、登場人物やあらすじのキーワードを列挙しただけであった。また、2 回目の調査では、「然后（それから）」（3 回）や「又（また）」（2 回）、「之后（その後）」（1 回）といった接続詞が用いられ、「（狼）然后又吹了，用梯子上去了。然后下去了，又从烟囱下去了。（訳：それから、また吹いた。はしごで上にのぼった。そして、下に

行った、煙突から下に行った。)」といった複文がある程度見られた。ただ、主語の省略が多く、全体のつながりが分かりにくい発話であった。そして、3回目の評価では、複文の効果的な使用が少し見られはしたが、接続詞「然后（それから）」の多用（計10回）という点で、若干の不自然さを残した。尚、次節の読書力テストにおける『ピノキオ』の再話タスクでも、「然后（それから）」は18回も使用され、同じく多用の現象が見られた。使用状況が変化しているとは言えるものの、接続詞に関しては、まだ習得の途中にあると考えられるのではないだろうか。

4-2-3. 中国語読書力

会話力よりも更に変化の大きかったのが中国語の読書力である。3回の読書力評価の結果を示したのが表4-6である。1回目の評価では、Kは中国語の読字力が育っておらず測定不可能であった。そこで、前述した『雪だるま』という1年生レベルの物語文を読み書かせ、あらすじ再生を試みたが、その理解もあいまいであった。その上、1回目のインタビューでは、単文以上の発話はほとんど見られなかった。

表 4-6 児童 K の中国語読書力評価結果

	テキスト レベル	読書習慣 (8点)	音読の流暢度 (16点)	読解力 (24点)
1回目	× (不可)	×	×	×
2回目	14 (1年生用)	6	14	21 (B)
3回目	40 (4年生用)	6	16	23 (A)

ところが、2回目の評価では、1年生レベルのテキスト《小泰的小猫》（『だいちゃん のちびねこ』）を読み、表4-6に示したように、読解力では適度な理解（21点、B判定）を示したのである。例えば、本テキストは「“真可爱”，小泰发现了一只小猫。“真的很可爱”，小猫开始了在小泰家里的生活。」という書き出しから始まるのだが、児童Kはこれを流暢に読み、「簡単だ」と口にした。中学年用に準備したテキスト（中国の国語教科書の副読本に掲載されている物語文《小木偶的故事》（『ピノキオ』）も冒頭部分を流暢に読めたが、その物語の長さから、本人の希望により、一つ下のレベルのテキストを選択した。

そして、3回目の評価では、2回目の調査で長くて読めなかった4年生レベルのテキスト《小木偶的故事》を選び、1冊全部読んだのである。細部まで非常によく覚えていて、下記の発話のように、一人で細かく再話もできていることから、中国語が十分に発達してきていることが分かる。評価としては優れた理解（23点、A判定）であった。

発話例 11: 3 回目の中国語読書力評価のあらすじ再生と日本語訳

<p>185K: 老木匠做了个小木偶, 觉得小木偶少了点东西, 然后, 就把他的嘴给雕得笑了。然后他出去了, 然后被小狐(小狐狸, 对), 说, 把你的书包借给我好吗, 好像很相配, 然后, 小木偶就给她了。然后, 小狐狸就跑了。然后, 小木偶赶上了她, 然后, 熊的警察来了, 然后问他们怎么了, 然后, 小狐狸说她抢我的包, 然后, 小木偶, 小木偶, 熊看他笑了, 所以, 就把他给扔了, 扔过去了。然后, 小木偶觉得头疼了, 小兔子来了, 问他怎么了, 他说他头疼, 然后兔子说, 怎么会呢, 这样笑着。然后有一个老婆婆来了, 也问他怎么了。他说他头疼, 说, 现在的小木偶也会撒谎了, 然后就嘟嘟囔囔走了, 走过去了。然后, 一个小巫女来了, 然后点了一下他的头, 然后, 他就哭出来了。然后, 就能笑, 然后也会很多表情。</p>	<p>職人さんはピノキオを作った。でも、ピノキオに何か足りないと思って、顔に微笑みを彫ってあげた。それで、ピノキオは出かけた。そして、狐に会って、「あなたのかばんを貸してもらえませんか、よく似合うようだ」と言った。ピノキオはかばんを狐に渡した。狐は走って行った。けど、ピノキオは追いかけた。そして、熊警官がやって来て、「どうしたの」と聞かれた。狐は「ピノキオは私のかばんを奪おうとしている」と言った。でもピノキオ、ピノキオ、熊は笑っているピノキオを見て、彼を捨てた、投げ出した。それで、ピノキオが頭が痛くなった。ウサギはやってきて、「どうしたの」と聞いた。ピノキオは頭が痛いつて。でも、ウサギは「そんなことはない、笑っているのに、」と言った。それで、おばあちゃんもやってきて、「どうしたの?」とピノキオに聞いた。彼は「頭が痛い」と言った。おばあちゃんは、「いま、人形でも嘘をつくなんて」ぶつぶつ言いながら行った。最後、魔女がやってきて、ピノキオの頭をちょっと叩くと、彼は泣き出した。それから、笑えるようになった。そして、色々な表情ができた。</p>
---	--

また、物語の主題については、以下に示すように、「笑い」の大切さを理解した上、「只有笑的话表不出来自己的态度(笑いだけでは、自分の態度をうまく表出できない)」ということを理由に、「比较多的表情比较好(表情が多いほうがいい)」とほかの表情の大切さも主張している。

発話例 12: 3 回目の中国語読書力評価の物語の主題に関するやりとりと日本語訳

<p>186T: 说老木匠刚开始只给了小木偶笑的笑容, 这样好不好?</p>	<p>186T: 職人さんは最初ピノキオに微笑みだけをあげたよね。それはいいんですか。</p>
<p>187K: 嗯, 比较多的表情比较好。</p>	<p>187K: えっと、表情が多いほうがいい。</p>
<p>188T: 嗯, 为什么呢?</p>	<p>188T: うん、どうして?</p>
<p>189K: 被误会。</p>	<p>189K: 誤解される。</p>
<p>190T: (中略) 那你看这个故事, 通过写这个故事告诉我们一个什么事情。</p>	<p>190T: (中略) この話はどんなことを教えてくれたの?</p>
<p>191K: 嗯... 只有笑的话表不出来自己的态度。要很多表情才会表出来自己的态度。用说话时表不出来, 会以为是在撒谎。</p>	<p>191K: えっと... 笑いだけでは、自分の態度をうまく表出できない。様々な表情があつてこそ、自分の気持ちが伝えられる。言葉だけでは伝えられない。嘘をついていると誤解されるかも。</p>

このように、1 年生から 5 年生の間で、多くの CLD 児が失っていく母語の読書力を自然習得によってしっかり獲得していたという点は特筆に値する。

児童 K に対して実施した評価最後の読書習慣に関する中国語のインタビューによると、K は本が身近にある環境にはなく、あまり好きではないとのことなのだが、インターネット上の中国語ドラマや漫画を毎晩のように見ており、その字幕を通して中国語の文字を習得していったのである。「都是葛 (ge) 电视里, 电视教的。(筆者訳: 全部テレビ、テレビが教えてくれた。)」と言っているように、中国語の字幕つきドラマのセリフを聞いて文字を覚えることを繰り返し、本人の独学で読めるようになったようである。まず、家庭での母語の会話による基盤があり、その上に、音声と文字に同時に触れられるテレビが学習を助けるツールとなったのである。つまり K は、音声言語を先に習得し、その後少しずつ、自然な形で活字に触れ、文字言語に移行していったかと思われる。

そして、5年生になってからは、自らテレビ番組を選び、意識的に中国の熟語を習いはじめたという。2回目の評価時には、「哪吒」といった中国の昔の物語が好きではないと口にしてはいたが、3回目には、中国のバラエティ番組「快乐大本营」や、人気ドラマ「老米家の婚事」「家有儿女」、映画「唐山大地震」といった自ら好きな番組を探してみることにしたと述べている。その中で、最近、意図的に覚えたのは、例えば「未雨绸缪（備えあれば憂いなし）」という四字熟語だと語っていた。このようなKの変化の背景には、中国語ができることへの肯定感があったと思われる。

次頁の発話例13をみると、Kは自分自身が日本語よりも中国語ができると感じていることがわかる（225K,300K）。ただ、2回目の評価時の発言は、テスターがKの中国語力を褒めたことへの否定的返答であり、中国語ができる自信というよりも、日本語ができない劣等感の現れと見て取れる。229Kの「我没 ge 学校说过中国话（学校で中国語を喋ったことはない）」という発話からも、中国語が話せる自分を隠そうとする一面も見え隠れしていた。2回目の会話力評価の中でも、エコの話は学校で習ったことがあるかどうかを児童Kに確認した際に、「但是，说的都是日语，我都听不懂。（でも、先生が日本語で言ってたから、私にはわからない。）」といった発言があり、否定的な様子であった。しかし、3回目の調査時の300Kでは、自分の中国語力を純粋に肯定しており、日本語力に対しても劣等感というよりも、足りない部分を冷静に見つめようとする姿勢に変わってきている。「聞いてわかるが、自己表現するとき、時にはうまく表現できない」とも語っており、「理解できるようになった自分」に関しては認め、さらに、もっと日本語でも自己表現をしたいという欲求が出てきた様子が窺えた。

発話例13：2回目、3回目のKの言語能力に対する自己評価に関する発話と日本語訳

2 回目	225K: 不是，我只是中国话比日本话还要好。	225K: 違う、私はただ中国語が日本語より上手なだけだよ。
	226T: 你自己觉得呀？	226T: 自分がそう思う？
	227K: 不是，每个人都这么说。	227K: 違う、みんながそういう。
	228T: 老师也这么觉得吗？	228T: 先生もそう思うの？
	229K: 我没 ge 学校说过中国话。	229K: 学校で中国語を喋ったことはないよ。
3 回目	300K: 可是，有的时候，说日语的时候，有点不明白，是不明白吗？ 嗯，是不明白。就是不懂什么意思。	300K: 中国語は日本語より上手だと思う。でも、日本語をしゃべるとき、ちょっとわからない、分からないですか。（注：「不明白（分からない）」という中国語には迷っていた様子）そう、分からないことがある。つまり、意味が分からない。

3回目のインタビューで、将来どんな人になりたいかという質問に対し、児童Kは映画「唐山大地震」の主人公李東を憧れの人間像として挙げていた。その理由は、発話例14に示すように、「315S: 嗯，比较倔吧，算是。倔点比较好，我觉得。要不然就说不明白自己说的是什么意思。（ええと、頑固一徹と言えるでしょう。一徹でいいと思う。そうでないと、自分の言っていることがよく分かってもらえないから。）」としている。このことから、Kが、普段ドラマや映画を見てただ楽しんでいるだけでなく、話のあらすじや登場人物の発話を自分なりに分析し内省している過程が窺える。そして、その背景には、言語の壁のため、自分の考えをうまく表出できず、相手にもうま

く理解してもらえなかった過去のつらい経験とも繋がっていることが推察できる。Kはまさに今、その壁を乗り越えようとしているのである。

発話例 14 : 3 回目の中国語読書力評価のやり取りと日本語訳	
313K : 嗯…比如说那个…《唐山大地震》里面的那个…那个李东。	313K : えっと…例えば、「唐山大地震」(中国の映画)の中の…あの李東さん。
314T : 啊, 你想成为那样的人。为什么?	314T : あ、そのような人になりたいの。どうして?
315K : 嗯, 比较倔吧。算是, 倔点比较好, 我觉得。要不然就说不明白自己说的是什么意思。	315K : ええと、頑固一徹と言えるでしょう。一徹でいいと思う。そうでないと、自分の言っていることがよく分かってもらえないから。
316T : 嗯, 你的意思是说, 要明确地有自己的意见和想法, 对吗?	316T : はっきりした考えや意見を持ったほうがいいとのこと?
317K : 嗯。	317K : はい。

5. 考察

ここまでの調査結果をふまえて、児童 K の二言語とアイデンティティ形成とも言える自己評価について、まとめておく。

二言語能力については、1 年生、3 年生では中国語の習得が先行しているのがわかる。中国語の能力が伸びて自信がつき、自己評価が先行したことで、アイデンティティがしっかりしてきた。それが、日本語学習や教科学習に前向きに取り組む力を生み出した結果、日本語の習得に結びついてきたように思われる。

5 年生の今年行った日本語評価の際、テストの「どうして(そんな二言語ができるの?)」という問いかけに対し、児童 K はよどみなく堂々と「だって私は中国人やから中国語できるの当たり前やし、ここは日本やから日本語ができるのが当たり前や」と言った。テストが思わず「ええっ! そのことば、みんなに聞かせてあげたい!」と言ったほど、感動的な瞬間であったが、K 本人は淡々としつつも自信に満ちている様子であった。

1 年生では両言語ともおぼつかなく、3 年生でもどちらの言語も自信を持つことができていなかった児童 K が、どのようにして二言語能力を獲得できたのか、非常に興味深いところである。特に学校でも家庭でも指導を受けていない中国語の識字能力の獲得については、本人の説明では、4・1・4 で述べたように全てテレビ(の字幕)から学んだということであるが、うまくいった理由として、以下のような点が考えられる。

- ・ 文字からでなく、音声言語から入ったこと
- ・ 内容的に「面白い/楽しい/もっと知りたい/見たい」と思わせるもの(テレビ番組、ドラマ)であったこと
- ・ 音声で理解した内容を、文字で確認するという順序による文字へのアクセスができたこと
- ・ 自分のペースでできたこと(誰にも指導もしてもらえなかったが、指図も妨害もされなかったこと)
- ・ 毎日見ていたということで、相当な質と量のインプットがあったこと

- ・ 自分のルーツに誇りを持つことのできる体験であったこと（面白いドラマであり、その内容が母語で理解できる力が自分にあることによる満足感、親が番組を教えてくれることもあり中国語のテレビ／ビデオを見ることが、親にも支持・承認されていることの確認）

これは、カミンズ・中島（2011）で主張されている「活字へのアクセスの必要性」を支持している。

さらに、学校では日本語指導の教員から、二言語できること、中国語がわかることへのほめや励ましが得られる状況が継続していたことも大きい。「二つのことばができるのは、とっても良いことです」「先生はできないけど、〇〇さんは中国語がわかるのは、すごいなあ」といった語りかけがなされているのを、私たち研究者も教室や廊下で頻繁に目撃することであったことから、日常的に行われていたことが伺われ、子どもたちの母語に対する肯定感を育むことに貢献していたと考えられる。

6. 終わりに

本稿の終わりに、教育的示唆と今後の課題について触れておきたい。日本で生まれて育つ CLD 児にとって、学校や社会で話されている日本語だけでなく家庭で話している母語の読み書きまで身につけるのは、生易しいことではない。ともすれば日本語の社会的圧力に流され、母語を学ぶ目的を見失ったり、恥ずかしがって隠そうとしたり、日本語が下手な親をバカにしたりして親との意思疎通が上手くいけなくなり、その後自分のアイデンティティも見失うといったコースを辿る事例には事欠かない。

そんな中で、児童 K の事例では、1 回目から 3 回目の調査まで、実質 3 年 3 ヶ月という時間はかかったが「自然習得」の形で母語の読みを学び、両言語で学年相応に近いといえる会話力と読書力が身につけている様子が観察された。教科学習では「中の上」ぐらいであり課題はあるが、日本語担当の教員からは「K さんは、賢いんです。だから（たとえ今教科の成績に反映できていなくても）大丈夫です」という評価も得ている。4 章で示したように、児童 K は日本語と中国語のそれぞれのモノリンガルの児童と比較すると、語彙力や文法の正確さにおいて多少劣っているかもしれない。しかし、行間を読み取ったり、多角的に物事を考える思考力は、二言語共に年齢相応か、それ以上に発達してきていると評価できる。バイリンガルに育っていることが、あるいは中国語ができることが、日本語習得の妨げになっているといったことは言えない。それどころか、母語が伸びてきて自己肯定感が強まったり考えることに自信がついたことで、しっかりしたアイデンティティが育まれ、それが日本語力と教科学習を支えていると考えられる。

この事例から得られる教育的示唆を指摘してみると、一つは二言語獲得中の子どもは時間がかかることを理解して、まわりの大人が受容することであろう。言語処理に

時間がかかるのは不思議ではないので、モノリンガルの母語話者と同様の反応を期待して「早く」「正しく」言わせようとしなくて少し多めに待つ時間を取ることが大切ではないだろうか。「待つ」ことの大切さは、その子のその場でのミクロの場面での反応時間についてもそうであるが、さらにマクロの視点で年月をかけて成熟するのを待つという意味でも捉えている。「母語は時間の無駄だ」と捉えたりせず、モノリンガルよりもバイリンガルは時間がかかることを理解し、親とのコミュニケーションやアイデンティティを育むための重要な「投資」であると考え、しっかり身につけられるよう時間を与えて「待つ」べきではないだろうか。本人が母語にアイデンティティを持ち、学ぼうとする気力を励ますことで、本人の母語がわからない教員であっても、バイリンガル育成に貢献できると考えられる。

もう一つは、二言語を身につけようとしている子どもへの、精神的なサポートである。子どもの母語や母文化そのものと、それを学ぼうとしている子どもを否定的に捉えず、子どもの母語がわからない大人であれば、母語を直接指導することができなくても、温かく励まし見守ることで、子どもが何らかの方法で能力を伸ばす可能性を支えることができると考えられる。今回の児童 K は自律学習のストラテジーを自分で探り当てた成功例だと思われる。

日本の公立学校が CLD 児にとって「自信をなくすところ」「劣等感を植え付けられるところ」ひいては「母語を諦めさせられるところ」でなく、その逆の場所になり数年後の二言語話者への成長を暖かく見守ってくれる場所になることは、決して不可能ではないということを児童 K は示しているのではないだろうか。

学校で使われる日本語と異なる言語を家庭で使っている児童については、とにかく日本語だけを見て「ことばの遅れ」「学力の低迷」などと問題視されがちであるが、二言語環境にある子どもの両言語能力をアセスメントすることにより、本稿でも紹介したように子どもの言語能力、認知能力を全体的、包括的に観察することが可能である。教育現場で毎日子どもに接していても、子どもの母語を理解しない教員にとっては、子どもの母語能力は通常全く推測の域を出ない。今回の調査で使用したツール（対話型の言語能力評価ツールとしての OBC/B-DRA、その発展形の DLA）を使えば、子どもに達成感を与える教育的な配慮をしつつ、どこで躓いているのかといったことが詳細に把握できる。日本語と母語の両言語でアセスメントができるように、これからは、日本語だけでなく CLD 児の言語に対応したテストの育成や研修が必要であると考えている。

* 本研究は、H.24-28 年度科学研究費補助金（基盤研究（B）課題番号：24320094、代表：真嶋潤子）による助成を受けたものである。

* 本稿は、著者 3 名の共著であるが、主として 1、5、6 章を真嶋、2、3 章と 4-1、4-2 を櫻井、4-3 を孫が担当した。

参考文献

- 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育』123 日本語教育学会 pp.3-12
- ウリガ・櫻井千穂（2012）「中国語版読書力評価ツールの開発」真嶋潤子編著『平成 21－23 年度科学研究費補助金報告書（基盤研究（C）課題番号：21610010）』大阪大学大学院言語文化研究科
- カナダ日本語教育振興協会（2000）『バイリンガル会話能力テスト OBC』カナダ日本語教育振興協会（CAJIE）
- カミンズ・J 著、中島和子訳著（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- 櫻井千穂・孫成志・真嶋潤子（2012）「日本生まれの中国ルーツの児童に対する二つの言語能力評価と言語教育の重要性－児童 K の二言語能力の変化に着目して」『21 世紀の世界日本語教育・日本語研究－中日両国国交正常化 40 周年記念論文集』高等教育出版社 pp.188-199
- 櫻井千穂（2013）「言語的マイノリティの子どもたちのバイリンガル読書力の発達」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文
- 孫成志（2012）「日本の小学校に学ぶ中国ルーツの児童の中国語能力評価結果」真嶋潤子編著『平成 21－23 年度科学研究費補助金報告書（基盤研究（C）課題番号：21610010）』大阪大学大学院言語文化研究科
- 友沢昭江（2010）「子どもの言語環境に関する調査－保護者へのアンケートの内容と結果」真嶋潤子・友沢昭江・上出仁美・菊川寛仁・朴錦花 パネル発表『子どものことばの力を考慮に入れた言語教育政策提言のための基礎研究』言語政策学会第 12 回大会資料
- 中島和子（2005）「カナダの継承語教育その後－本書の解説にかえて」カミンズ・ダネシ（中島・高垣俊之訳）『カナダの継承語教育－多文化・多言語主義をめざして』明石書店 pp.155-180
- 中島和子（2006）「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる－New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 2 号 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会 pp.1-31
- 中島和子・櫻井千穂（2012）『対話型読書力評価』平成 21 年度－平成 23 年度科学研究費補助金「継承語日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」（基盤研究（B），研究課題番号 21320096，研究代表者中島和子）
- 西垣順子（2003）『児童期後期における読解力の発達に関する研究』北大路書房
- ブッシング、V・田中順子（2010）「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み－非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』6 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会 pp.23-41
- 真嶋潤子編著（2012）『平成 21－23 年度科学研究費補助金報告書（基盤研究（C）課題番号：21610010）』大阪大学大学院言語文化研究科

Landry, R. & Allard, R. (1991). Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In L. Malavé & G. Duquette (eds.) *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 198-231.

-
- i 「CLD 児」とは、「Culturally and Linguistically Diverse Children」(文化的、言語的に多様な背景をもつ子ども)の略語である。本稿ではカミンス・中島(2011, p.118)に従う。
- ii 文化庁「平成24年度国内の日本語教育の概要」より。
- iii 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」の結果について」より。
- iv 「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」とは、帰国児童生徒のほか、日本国籍を含む重国籍 n の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合などが考えられると指摘されている。(注 iii の出典に同じ。)
- v 5年前から3年間行った「子ども環境学」という分野の調査研究(H.21-23年度科学研究費基盤研究(C)課題番号21610010「日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から構築する試み」代表:真嶋)と、それを引き継ぐ形で行っている調査研究(H.24-28年度科研費基盤研究(B)課題番号24320094「外国人児童生徒の複数言語能力の縦断的研究—何もなくさない日本語教育を目指して」代表:真嶋)である。
- vi カナダの大都市トロントでは小学1年生の60%近くが英語を家庭で話していない子どもである(中島2005)。
- vii 文部科学省開発の「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント(DLA)」(2013)の前身となる評価ツールである。