The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	公立小学校における低学年CLD 児への言語教育と二言語能力 ： 中国語母語話者児童への縦断研究より
Author(s)	真嶋, 潤子; 櫻井, 千穂; 孫, 成志 他
Citation	日本語・日本文化研究. 2014, 24, p. 1-23
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/51010
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

公立小学校における低学年 CLD 児[i]への言語教育と二言語能力
―中国語母語話者児童への縦断研究より―

真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志・于涛

1. はじめに

日本で育つ CLD 児の健やかな成長を育む言語教育を考える時、学校や社会で使われる日本語の習得のみに焦点を当ててしまうと、その子どもたちの「もう一つの面（能力・世界）」である母語・継承語の側面が見えなくなってしまい、その子のトータルな成長が把握も支援もできなくなってしまう。母語を喪失してしまい、結果的に親子関係やアイデンティティに問題が生じ、学習意欲が削がれて教科学習もうまくいかなくなるといった事例は、移民の受け入れ先進国であるカナダやアメリカ、欧州の多くの国では事欠かない。しかし、一般的に不利な状況に置かれていると考えられがちな移民の子どもは現地の子どもと比較して、学習到達度が必ず低いかというと、そうとも言えない。

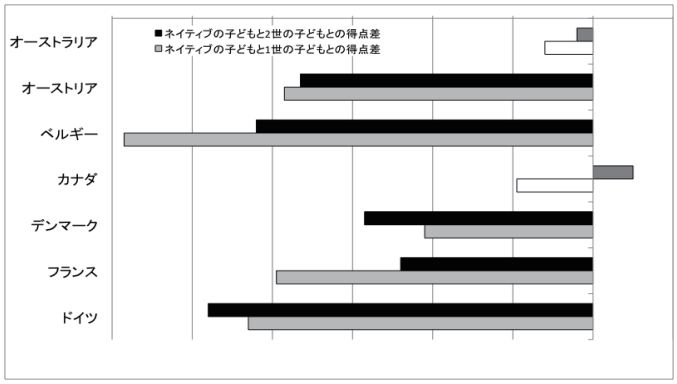


図 1−1　移民とネイティヴの子どもの読解力の比較（PISA 学力調査より）

図 1−1 が示すのは、ベルギー、ドイツ、オーストリア、フランスなどでは、移民の子どもはネイティヴの子どもと比較して、読解力では移民一世（各国の下の棒グラフ）も移民二世（上の棒グラフ）でも劣位である。しかし、この OECD の読解力調査（2006）では、カナダとオーストラリアでは、ほとんど差がないか移民二世のほうが現地の子どもよりよくできる（カナダ）ということが見て取れる。これが示唆するのは、やり方によっては、移民の子どもも現地の子どもと同じ程度によくできるということではないだろうか。

移民の受け入れには慎重な日本政府であるが、様々な理由で来日する外国人ニューカマーや国際結婚は増加しており、学齢期途中で渡日する児童や日本生まれの児童も

増えているのが現状である。[ii]

カナダのバイリンガル教育の父とも呼ばれるランバート（Lambert 1977，中島 2001 に引用，p.13）が「21 世紀の課題はどれだけ加算的バイリンガル（additive bilingual）の子どもを育てられるかだ」と言ったそうだが、筆者たちは、日本にいる CLD 児についても子ども達が家庭で使っている母語を、意に反して喪失してしまわないよう、日本語の指導をする際にも「何もなくさない日本語教育」を目指し、その可能性を探りたいと考えている。幼少期に渡日した場合や日本生まれの場合は、母語が確立しておらず、心身ともに発達途上にある。そのような子どもたちへの言語教育は、母語の喪失を心配しつつ、異文化間教育の面や発達心理学の側面、また保護者の思惑とも絡んで問題が複雑である。

このような CLD 児には、幼少期から特別な教育的配慮をするために、家庭での言語環境や親の教育方針等が大切なことは言うまでもない（友沢 2010, 真嶋 2012 他）が、CLD 児を受け入れた学校現場ではどのような取り組みが必要でありまた可能なのだろうか。真嶋・櫻井・孫（2013）では、公立小学校で学ぶ中国ルーツの一人に焦点を当て、１、３、５年時の３回の二言語アセスメントの結果を分析し、二言語で読み書き型バイリンガルに成長した事例を報告した。成功事例は示したが、それはごく例外的ではないのか。中国ルーツの児童が全校の２割を占めるというその小学校に在籍する他の CLD 児はどうなのだろうか。本稿では、真嶋他（2013）と同じ研究プロジェクトの一環として、１年時と３年時に中国語（母語）と日本語（現地語）の縦断的調査ができた児童 14 名のデータを元に、その子ども達への１年時の一斉抽出指導の特徴を踏まえて、分析結果を考察し、日本で CLD 児への教育に関わる現場への示唆を検討することを目的とする。

2. 先行研究

2.1　先行研究の範囲と動向

日本のニューカマーの子どもたちに関する研究は、「異文化間教育」の視点からアイデンティティや「居場所」に関するもの、異文化理解に関するもの（『異文化間教育』21, 28, 37 号他；佐藤 2010 他多数）と、言語教育に関するもの（『日本語教育』,『MHB 研究』他）、さらに言語教育政策に関するもの（『言語政策』など）に大きく分けられるだろう。言語教育に関するものの中でも、言語形成期前期を越えた９歳以降に来日した場合と、それ以前の幼年期の来日または日本生まれの場合とに分けられるだろう（中島 2001）。というのも、母語（第一言語）がほぼ確立してから来日すると、現地語（第二言語）である日本語を母語の力を利用して効率よく学ぶことができることが多く、また母語を喪失する可能性やその深刻さは比較的小さいからである。すなわち９歳以前の来日や日本生まれの場合は、どちらの言語でも（年齢相応に言語能力が発

達しておらず）自己表現が十分できないダブル・リミテッド・バイリンガル（セミリンガル状態）になってしまう危険性の高い時期である。その言語形成期前期を日本で過ごす子ども達への言語教育については、二言語の能力について厳密に調べたものは非常に少ないが、日本生まれの中国ルーツの子どもが抱える二言語での読みの遅れの問題を指摘した櫻井（2010a，c）や、スペイン語母語の児童の研究（櫻井 2010b，2013）などが挙げられる。

日本生まれや幼少期来日の CLD 児の場合、読み書きの力までを二言語で獲得できる子どもは非常に少ないことがブッシンゲル・田中（2010）や櫻井（2013）などでも報告されている。しかし真嶋他（2013）で報告した事例は、小１、小３では心もとない２言語運用能力であったものの、小５では２言語共に大きく伸長し、バランス・バイリンガルになっている様子が確認された。この事例の K 児と同じ学校環境に育つ他の児童はどうなのだろうか。本稿で着目しているのは、同じ公立小学校で学ぶ中国ルーツの低学年児童の二言語の能力の伸び（あるいは喪失）である[iii]。

本稿の調査地である小学校では、次節で述べるように、中国ルーツの１年生が、ほぼ全員日本生まれで日本の保育園に通っているにも関わらず、家庭の教育力が高くないことも多く、ほとんどの日本人児童がひらがなは既習の状態で入学するのに比べ、文字（ひらがな）の導入も、学校生活のための基本的な習慣も身につけていない子どもがほとんどであるという状況があった。そこで、児童を個別に対処療法的に指導するのでなく、一斉抽出を行い「パンダ教室」と名付けて仮名の導入を丁寧に行い、時に母語である中国語を使いながら、在籍学級の授業についていけるように指導した。

次に、カミンズ（バイリンガル（あるいはマルチリンガル）の読み書き能力（リテラシー）を身につけるための教育モデルを紹介し、次節の指導内容に援用する。

2.2　カミンズの理論

図 2-1 に示したのは、カミンズ・中島（2011）に示されたマルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の条件とも言える枠組みである。紙幅の関係で詳細は述べられないが、多言語環境に育つ子どもが読み書き能力を獲得する（「リテラシーの到達度」を得る）には、印刷物へのアクセスが必要で、読む活動をさせたいのだが、それを促進させるために、カミンズは４つの指導上の要件を提示している。

読み書きするには、「言語の力」が必要であるとは常識的にも考えられるだろうが、それ以外の「既存知識の活性化」、「足場がけによる内容理解の手助け」、「アイデンティティの肯定」という点が指摘されているのは重要である。

本稿では、日本生まれまたは５歳までに来日した中国ルーツの児童が多く入学して来る公立小学校で、どのようにして母語を保持伸張しながら日本語教育（ならびに教科教育）を行ってきたのか、このカミンズ理論を援用しつつ、子どもたちの２言語の

変化を縦断研究を元に把握しようとする試みである。

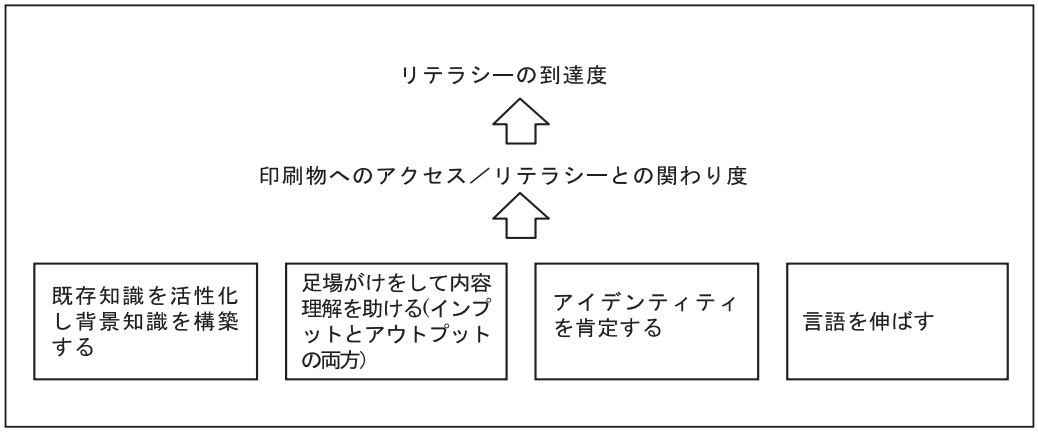


図 2–2　マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み
（カミンズ・中島 2011：102 より転載）

3. 調査概要（教育実践と言語調査）・調査対象校

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（本稿の執筆者）が配属され、日本語指導の「パンダ教室」（仮名）の中心となって、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を担っている。この 2012 年度からの教育実践について、以下に具体的に述べる。またそれが、カミンズ・中島（2011）の言う「リテラシーの到達度」を育む条件に合致しているかについても述べる。

4. 教育実践

4.1 取り出し授業「パンダ教室」の概要

中国ルーツの低学年（１・２年生）児童を対象に、一斉抽出する時間を設け、「パンダ教室」（仮名）と呼んでいる。その時間は、各学級の時間割表にわかるように示され、子どもたちはとても楽しみにしていて、前の休み時間に早めにやってくる子もいる。

表音文字であるはずの平仮名が、家庭で中国語を使っている児童にとっては、文字と音声がスムーズに結びつかない。平仮名の定着が悪いと中国人児童の努力不足のせいになってしまうが、中国語と日本語の違いを認め、両方を理解し、育てようとする

トータルな指導をし、子どもたちの混乱を整理することが必要である。そのような指導がなければ、１年生から躓く児童を増やしてしまう。

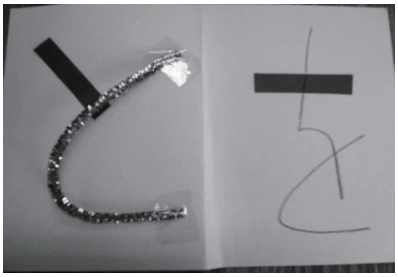


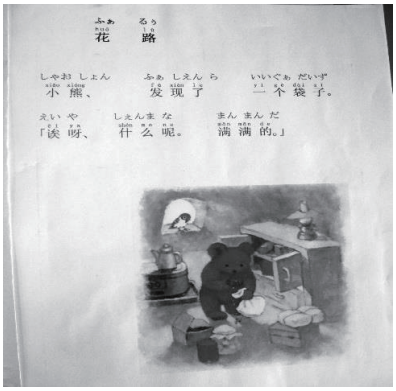
図 4-1 字形をとるためのカード

１年生の「ひらがな指導」においては、最初、子どもたちは体も心もカチコチで開かれておらず、書くことに困難があった。体のしなやかさが足りないため筆圧も高く、字形がとれない。自力では消しゴムをうまく使えない。そこで、左と右、上と下などの認知をさせてから、「左から右へ、どうぞ。」とか「まがりかどだよ、かっくん。」などイメージしやすい言葉をそえつつ、楽しい授業を展開している。「擬態語」「擬音語」も意識して使い、できるだけリズム感が感じられるように聞かせている。これはカミンズの言う既存知識の活性化と「足場がけ」の一種だと言えるだろう。

また、中国語にはない日本語の「助詞」にも意識的に触れさせている。日本語の言葉、語彙を増やすために具体物をたくさん用意したり、ICT を使って動画を見せたり、カードやゲームも取り入れたりしている。手先を使えるように製作活動[iv]も取り入れている。子どもたちは、時には中国語も交えながら仲良く学習している。これは「既存知識の活性化」であり「足場がけ」であると共に「言語を伸ばす」ことにもなっている。

これまで、保護者たちは「子どもたちのために日本語で話してください」と保育所などで言われることが多かったのだが、「パンダ教室」担当の教員はいつもそれとはまったく逆に「中国語で話してください」と言っている。親が一番自信を持って話せる言葉を子どもに届けることが大事だという意味である。中国語を話せる力を持って育ってほしいという保護者の願いに答える形で、授業の指導の中で中国語を取り入れてきた。子どもたちが持っている中国語の力を利用し、日本語に「スライドする」（上下関係のない言語変換）ということを意識して指導している。これは「アイデンティティの肯定」にもつながり、「言語を伸ばす」ことそのものである。

家で保護者とは中国語で話している子どもたちのなかには、中国語の単語をたくさん知っている子どももいる。そこで物の名前のプリントを書かせる時に、日本語だけでなく、中国語も知っていたら発表させ、言えたら思いっきりほめる。親とつながるツールである中国語が言えることをきちんと評価することは、子どもと親をつなぐことになる。一方、日本語が苦手だと思いがちな子どもたちには、中国語で知っている単語である「ツァオメイ」は「イチゴ」という日本語なのだと、「スライド」しておぼえさせることができる[v]。これは、アイデンティティの肯定の強化であり、両方の「言語を伸ばす」ことである。



他にも、教科書の「はなのみち」（全文←左上の写真）、「おおきなかぶ」（ある場面のみ全文←右上の写真）【光村図書『国語１年上』】を中国語に訳した文章を日本語の学習後に音読している。文字を読むのではなく耳で聞き取りながら唱えるが、もちろん子どもたちは普段から耳にしている言葉なので、上手に発音してすぐに覚えてしまうほどである。

これらのテキストを宿題として家庭に持ち帰らせると、保護者の方にたいへん好評である。「今まで、中国語を話したことがなかった子が、家でしっかり中国語文を音読しているので感動して、ビデオにとった。」と話される方もいた。子どもたちも、保護者の方にほめてもらえるのでとても意欲的に宿題の音読に取り組んでいる。保護者は、「これまで毎日のように国語の教科書教材の音読が宿題として出されていても、子どもが読んでいるかどうかの点検しかできない。ほめることも、注意をすることもできない。」と無力感を感じることが多い。それに対して子どもが読んでいる内容が分かる中国語文の宿題なら、保護者は教えてあげること、ほめてあげることが存分にできる。子どもにとっては「うちのお母さんは、日本語がわからない、こんな簡単な文も読めない大人だ」と否定的に思ってしまっていたのが、「中国文が読める人」として、教えてくれる人になることは大きな価値観の変換につながる。そういう意味で保護者と子どもをつなぐがことができる取り組みである。

このような保護者との連携で教育を進めていくのは、素晴らしい取り組みであると指摘できる。保護者も本当は子どもの教育に関わりたいのに、その機会が得られず苦しんでいることが多いが、この取り組みでは保護者の積極的な関わりが見受けられ、それはアイデンティティの強化にも「言葉を伸ばす」ことにもなっている[vi]。

5. 二言語の語彙・会話・読書力調査

では、これらの教育実践の中で、子どもたちの言語の力はどのように変化していっているのであろうか。その実態を探るため、この教育実践を１年生の時から受けていた子どもたちに対して実施した二言語での語彙、会話、読書力調査に関して報告する。

5.1 調査対象者・調査時期

本調査の対象は、2011 年度に K 小学校に入学した中国ルーツの CLD 児で、１年生の時から４節に示した教育実践を受けていた児童 14 名であり、また、真嶋（2011）に報告した１年生児童 17 名のうちの 14 名である。日本生まれが 13 名、５歳の時に来日した児童が１名含まれる。調査時期は、彼らが１年生であった 2011 年と、３年生の 2013 年である。３年時に二言語ともに調査が実施できたのが、１年時に調査対象となった 17 名のうちの 14 名のみであった。よって、本稿では、その 14 名の結果を取り上げる。

5.2 調査方法

本調査では、子どもたちの様子を包括的且つ多角的に診断できるように、一対一の対話による方法をとった。評価ツールは、真嶋・櫻井・孫（2013）でも使用した、OBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children：カナダ日本語教育振興会 2000）、「対話型読書力評価」（Dialogic Reading Assessment；以下 DRA，中島・櫻井 2012）及び、同著所収の聴解力評価ツール（pp.121-125）を使用した。中国語の評価も、同様に OBC の中国語版と、真嶋（2012）の科学研究費補助金研究で開発した中国語版の読書力評価である B-DRA（Bilingual Developmental Reading Assessment）の中国語版評価ツール（ウリガ・櫻井, 2012）を使用した。これらの評価は、年齢や滞日期間に応じて、使用するタスクを選択した上で実施するのだが、本稿の調査対象児童 14 名に実施したタスク、実施時期は以下の通りである。

表 5-1 調査の実施概要

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">日本語</th><th colspan="2">中国語</th></tr>
<tr><th>学年</th><th>時期</th><th>タスク名</th><th>時期</th><th>タスク名</th></tr>
<tr><td rowspan="3">１年生</td><td>2011 年 7 月
(1 学期)</td><td>OBC
導入会話
基礎語彙テスト
基礎タスク「日課」</td><td rowspan="3">2011 年 7 月</td><td rowspan="3">OBC
導入会話
基礎語彙テスト
基礎タスク「日課」
認知タスク「物語」
（一部の児童に「公害」）
聴解力評価　『雪だるま』</td></tr>
<tr><td>2011 年 9 月
(2 学期)</td><td>聴解力評価
『きつねとぶどう』</td></tr>
<tr><td>2012 年 1-3 月
(3 学期)</td><td>DRA</td></tr>
<tr><td>３年生</td><td>2013 年 5-6 月
(1 学期)</td><td>OBC
導入会話
基礎語彙テスト
基礎タスク「日課」
認知タスク「消化」
「地震」「公害」
DRA</td><td>2013 年 5−6 月
(1 学期)</td><td>OBC
導入会話
基礎語彙テスト
基礎タスク「日課」
認知タスク「物語」「公害」
聴解力評価『雪だるま』
DRA（可能だった児童のみ）</td></tr>
</table>

日本語調査については、１年時は、子どもたちの集中力に配慮し、１回のインタビュー時間を 15 分程度におさえるため、また、１学期に DRA を実施できるだけの十分

な読字力を獲得していない児童が少なくなかったため、会話力・聴解力・読書力タスクの実施時期をそれぞれの学期に分けて実施した。

３年生は、１コマ（45 分）以内のインタビューが可能ということで、OBC と DRA を連続で実施した。１年時に実施した聴解力評価は、DRA に含まれる読み聞かせタスクで代用が可能であること、また、時間的制約を考慮し、実施しなかった。

中国語調査は、１年時も３年時も全てのタスクを１回で実施したが、DRA に関しては、１年時は全員、３年時は２名を除く 12 名が読字力を獲得しておらず、実施ができなかったため、所要時間は長くても１名 30 分前後であった。

基礎語彙テストとは、55 問の子どもの日常語彙を絵カードで示し、その名称を口頭で答えさせるテストである。OBC の導入会話は、名前、学年、年齢、誕生日、兄弟、友人、好きな遊び／教科、家庭での使用言語などについて質問するものである。基礎タスクの「日課」カードは、絵を見ながら自分自身の一日の生活に関することを話すタスク、認知タスクの「物語」は、知っている昔話や物語を話すものである。「消化」「地震」「公害」カードは、教科の知識に関わるもので、教科語彙を使用し、概念や仕組みを説明できるかを測る中学年以上向けのタスクである。

DRA では、真嶋・櫻井・孫（2013）同様、あらかじめ選定されたテキスト（表 5−2 参照）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）→あらすじ口頭再生→内容に関する質疑応答をし、読書習慣に関する質問・やりとりを行った（真嶋他 2013, p.19）。

テキスト選定は、原則的に在籍学年相応のテキストをまず手に取り、全体を見たり、冒頭部を音読した上で、本人が難しいと言った場合に下のレベルに下げて行くという方法で適切なレベルを決定した。本調査では、それぞれの学年において、下記の表 5−2 に示したテキストを使用した。なお、上述の通り、中国語の DRA が実施可能だったのは、３年生の時の２名の児童のみである。

表 5−2　DRA での使用テキストと使用時期

	調査時期	読書力発達段階	年齢	レベル	本の題名	作者	出版社
日本語	1 年時	初歩期	6-8	G1-1	『きんぎょのトトとそらのくも』	にしまきかやこ	こぐま社
				G1-2	『うみがめのあかちゃん』	なかむらつねお	文溪堂「てのひら文庫」
	3 年時			G2	『ザリガニ大きくなあれ』	すぎうらひろし	
		形成期	8-10	G3	『ギョエーッ！』	齋藤洋	
中国語	3 年時	初歩期 (1 年後期)	6-8	G1	『だいちゃんのちびねこ』《小泰的小猫》	山本真津子 作 蒲蒲蘭 訳	二十一世紀出版社出版

中島・櫻井（2012, p.30）、ウリガ・櫻井（2012, p.70）をもとに作成

このインタビュー評価は、日本語の１年時は、OBC と DRA のテスター養成を受けた K 校の日本語担当教員が担当し、３年時は日本語母語話者（筆者）が学校に出向い

て実施した。中国語もテスター養成を受けた中国語母語話者（本稿筆者）と大阪大学の中国語母語話者の院生が１年時も３年時も担当した。

5.3 分析方法

本調査で分析対象としたのは、２回の調査、２つの言語に渡ってデータが揃っている基礎語彙テスト、OBC、DRA の調査結果である。

分析方法は、55 問の生活基本語彙テストに関しては、真嶋・櫻井・孫（2013）同様、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。会話力評価も、真嶋・櫻井・孫（2013）同様、まず、カナダ日本語教育振興会（2000, p.16）と中島（2005）に従い、基礎言語面、対話面、認知面の３面から 19 項目の評価項目（うち３つは観察のみ）を設け、各評価項目につき、０（判定不能）、１、３、５点で採点した。その上で、表 5−3 に示した中島（2005）の「会話力の６つの STAGE」に照らし合わせて、１から６のステージを総合的に判定した[vii]。

表 5−3　会話力の 6 つの STAGE（中島 2005）

ステージ	概　　要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識が加わる。 認知要求度の高いタスクがスムーズにこなせる。
5	認知要求度の高いタスクがこなせる。教科用語を用いて説明したり、意見をいったりできる。文法的誤用がほとんどない。
4	対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難。
3	簡単な会話が可能であるが、語順や文法面の習得が不十分である。日本語の場合は形容詞や動詞の活用、助詞の選択に誤用が多い。
2	単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやり取りをすることができる。
1	ことばによる応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、首振り、または「はい」／「いいえ」だけで応答する。

読書力は、子どもが選択したテキストレベルと、音読速度（1 分間に読む拍数(mpm; mora per minute)）、そして、読解力得点の 3 面から評価した。読解力得点は、櫻井（2013）を援用し、６項目の評価基準（あらすじ理解，人物場面描写，事実理解の正確度，支援必要度，感想（解釈））を設け、４段階のルーブリック形式で採点した。そして、その合計点から、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 点の判定を下した。

5.4 二言語力調査の結果

以上の分析により得た採点結果を一覧にしたのが表 5−4 である。児童の個人番号は、

C101 から C117 が 1 年時の結果を表し、C301 から C317 が 3 年時の結果を表す。つまり、100 番台が学年を表し、01 から 17 の番号は個人番号という意味である。この C101 から C117 は真嶋（2012）の児童番号に対応している。5.1 節で触れたとおり、2011 年の調査対象者のうちの 3 名は 2013 年の調査を実施しなかったため、欠番として除外された番号（C107, C108, C116）がある。以下に、語彙力、会話力、読書力の順に結果を見ていきたい。

表 5-4 二言語力調査の結果

児童の個別番号	日本語												中国語					
	語彙 (J Vo)		OBC ステージ		読書力 テキストレベル(TL)・読解力						音読速度 (mpm)		語彙 (C Vo)		OBC ステージ		読書力	
	JG1 (%)	JG3 (%)	JG1	JG3	JG1 TL	JG1 読解力		JG3 TL	JG3 読解力		JG1	JG3	CG1 (%)	CG3 (%)	CG1	CG3	CG1	CG3
C101/301	85.5	92.7	4	4+	G 1 -2	B	18	G3	B	19	254.2	296.7	54.5	83.6	4	4	×	×
C102/302	67.3	89.1	4	4	G 1 -1	B	19	G3×	C	15	83.7	114.2	50.9	69.1	3	4	×	×
C103/303	78.2	90.9	4	4	K2	C	12	G2	D	9	141	257.7	3.6	20.0	2	2	×	×
C104/304	72.7	81.8	3	4	G 1 -2	C	14	G2	B	17	104.2	203.3	43.6	45.5	3	4	×	×
C105/305	81.8	98.2	4	4	G 1 -1	B	19	G2	C	12	162.9	269.1	58.2	61.8	3	4	×	×
C106/306	87.3	92.7	4	4	G 1 -1	B	19	G3△	B	18	115.4	127.9	20.0	45.5	2	3	×	×
C109/309	85.5	94.5	4	4+	K2	A	23	G2	B	21	94	183.0	14.5	0.0	1	1	×	×
C110/310	87.3	92.7	2	3	G 1 -2	C	14	G2	C	12	294	366.0	1.8	0.0	1	1	×	×
C111/311	41.8	80.0	3	4	G 1 -2	C	12	G2	B	16	156.2	240.8	63.6	52.7	4	4	×	×
C112/312	81.8	85.5	4	4	G 1 -2	C	13	G2	D	8	202.7	225.9	12.7	16.4	2	2	×	×
C113/313	76.4	85.5	4	4	K2	C	14	G2	C	12	58.7	156.4	25.5	0.0	2	1	×	×
C114/314	90.9	94.5	4	4	G 1 -2	B	21	G2	B	16	250	281.5	34.5	38.2	3	3	×	×
C115/315	78.2	89.1	4	4	G 1 -2	B	18	G2	C	15	166.7	228.8	54.5	92.7	4	4	×	G1/B/18
C117/317	91.7	98.2	4	4+	G 1 -2	B	20	G3	A	22	405	368.3	60.0	78.2	4	4	×	G1/B/21

*日本語読書力の塗りつぶし部分は、年齢相応の読書力を示す。

*JG3 テキストレベル(TL)の C302 の G3×は最後まで読み切れなかったケース、C306 の G3△は G3 テキストを途中からテスターが読み聞かせをしたケース

5.4.1 語彙力の結果

5.4.1.1 日本語の基礎語彙力

表 5-4、図 5-1 の語彙 JG1（1 年生の日本語）、JG3（3 年生の日本語）の結果が示すように、JG1 では、C111 が 41.8%と他児童に比べて得点が低いが、これは唯一この児童が 5 歳で来日した児童であり、滞日期間が 1 年余りと比較的短いためである。他の日本生まれの 13 名の児童をみると、80%未満が 5 名（C102, C103, C104,C113, C115）、80%以上 90%未満が 6 名（C101, C105, C106, C109, C110, C112）そして 90%以上が 2 名（C114, C117）となっている。

真嶋他（2012）の調査で同校の日本語母語児童の１年生 11 名の結果が全員 80 %以上であったことを考慮に入れ、80%以上の正答率を一つの１年生児童の目安と考えると、本調査対象の約６割の児童が日常生活で使用する日本語の基礎語彙力を概ね母語話者に近い形で獲得しつつあると言えるだろう。さらに、JG3 の結果から、３年時になると C111 を含め全児童が伸びを示し、80%以上の正答率となっていることがわかる。90%以上は、日常生活で使用する語彙にはほぼ支障のないレベルであるが、８名（C301, C303, C305, C306, C309, C310, C314, C317）の児童がこの 90%を越えており、１年生から 3 年生の間に、彼らの日本語の基礎語彙の習得が進んでいることが窺える。１年時と３年時の語彙力の関係性を調べるために、ピアソンの積率相関係数を見てみると、1%水準で高い相関（r=.763、p<0.1）が確認された。また、1 年時と 3 年時の正答率の差を t 検定で見てみると、有意差が確認された（t=4.612, df=13, p<.01）ことから、つまり概ね１年時から語彙の正答率が高い児童は、３年時でも高く、低い児童は低い傾向にあり、全体では、１年時よりも３年時のほうが伸びているということが確認された。

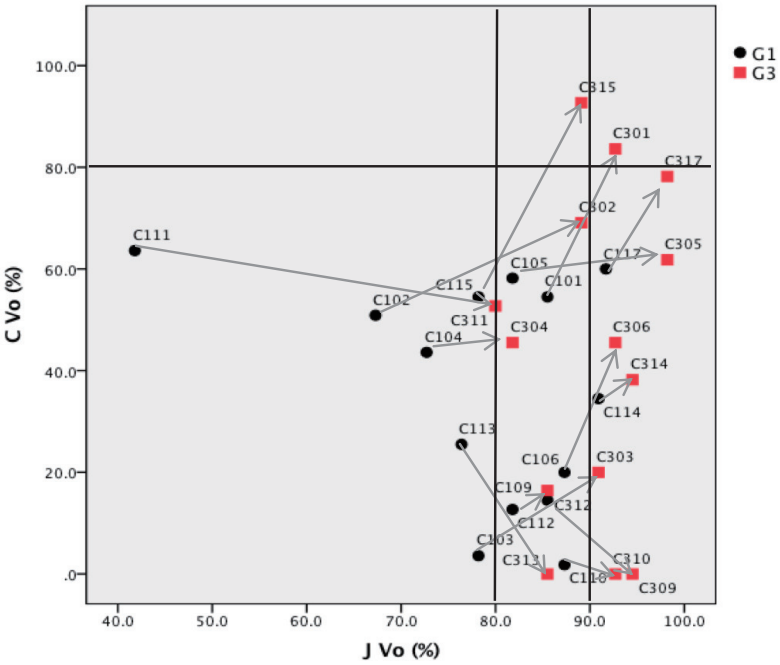


図 5−１　二言語語彙力の関係と変化

5.4.1.2 中国語の基礎語彙力

表 5−4、図 5−1 の語彙力 CG1（１年生の中国語）、CG3（３年生の中国語）の結果が示すように CG1 では、中国語の基礎語彙力が 30%以下で、ほとんど喪失してしまっている児童が６名（C103，C106，C109，C110，C112，C113）、その他の児童８名（C101，C102，　C104，C105，C111，C114，C115，C117）は 30%以上 65%未満で、ある程度保持している状況が窺える。しかし、日本語同様に 80%以上を１年生の基礎語彙力の目安として捉えると、それに達している児童はおらず、日本生まれの CLD 児で、日本

に生活しながら母語の基礎語彙力を年齢相応に獲得していくことがいかに難しいかということが推測できる。５歳で来日した C111 は 63.6%と、１年時の中国語語彙力が本調査対象者の中では最も高く、さらに日本語（41.8%）よりも高い正答率であったが、それでも、喪失語彙も多く見られた。

ところが CG3 の結果をみると、３名の児童が高得点を獲得し（C315: 92.7%，C301: 83.6%，C317:78.2%）、１年時と比較して約 20%から 40%近い伸びを示した。他にも C302、C306 も 20%前後の伸びがみられ、それぞれ 69.1%、45.5%を獲得、1 年時の得点が 3.6%と２問しか答えられなかった C103 も 3 年時には 20%の正答率にまで上昇した。一方で、１年時にある程度の語彙力を保持しつつ、２%から４%の上昇に留まった児童も 3 名いた（C304: 45.5%，C305: 61.8%，C314: 38.2%）。１年時に語彙力が低く、3 年時にも同じく 4%程度の伸びに留まった児童も１名いた（C312: 16.4%）。正答率が下がった児童は 14 名中４名のみであったが、そのうち３名は正答率 0%と完全に喪失してしまっていた（C309，C310，C313）。また、もう一人は５歳で来日した児童 C311 であり、約 9%下げ、52.7%の正答率であった。

中国語の語彙力は、１年時と３年時で日本語以上に強い相関があった（r=.845, p<0.1）。ただし、１年時と３年時の正答率の差は確認されなかった。つまり、高い児童は高く、低い児童は低いが、グループ全体が伸びているとは言えず、個人差の大きさが浮き彫りとなった。

5.4.1.3 二言語の基礎語彙力の関係

以上をふまえ、二言語間の関係性をピアソンの積率相関係数を使い、分析してみたが、1 年時（G1）、3 年時（G3）ともにそれぞれ、G1 が r=.−371、p=.191、G3 が r=.144、p=623 であり、正も負も有意な相関は証明されなかった。つまり、この結果からだけでは、小学入学時の１年生から３年生の間の CLD 児の二言語の語彙の発達の関係性全般に言及することはできないが、この係数からも図 5-1 からもわかるように、どちらかと言うと、負から正への変化が見られていることから、本調査の対象児童に限って言うならば、二言語の関係が近づいてきていることが推測できる。

5.4.2 会話力の結果

次に会話力調査の結果について述べたい。OBC の６ステージはステージ５以上が教科学習言語能力（ALP）の力に該当し、ステージ５に到達するには、教科学習に関わる認知タスクの達成度が重要となる。また、ステージ４は会話の流暢度（CF）が増し、自然な連文の産出が増加すること、ステージ３は、単文、単語の発話が多く、単文生成上の誤用も見られる点が評価のポイントとなっている。以上の観点をふまえ、次に会話力の結果を分析する。

5.4.2.1 日本語の会話力

表 5-4、図 5-2 に示すとおり、日本語の会話力に関しては、１年生の時点で３名（C104，C110，C111）を除く 11 名が自分自身のことや家族など身の回りのこと、一日の生活のことといった日常的な会話において、連文や簡単な複文を使い、スムーズなコミュニケーションができたが、教科用語を用いた認知的なタスクの実施は困難であったことから、ステージ４と判定された。残りの３名のうちステージ３が２名(C104，C111)、ステージ２が１名（C110）であったが、C111 は滞日期間の関係で、文の生成が不正確な箇所があり、テスターとのやり取りがスムーズに行かない場面が見られた。C104 は、日常会話の文法面や文生成は問題なさそうであったが、発話量が少なく、連文での発話が数カ所しか見られなかった。C110 は、性格的な要因が影響してか、極端に発話が少ない児童であり、テスターの質問は理解している様子ではあるが、見られた発話は、13 の単語か二語文（「妹いる」、「お姉さんいてない」）のみであった。

		日本語OBCのステージ					
		1	2	3	4	5	6
中国語OBCのステージ	6						
	5						
	4			C111	C101,C115,C117		
					C301*,C315, C317*, C302,C304,C305,C311		
	3			C104	C102, C105,C114,		
					C306, C314		
	2				C103,C106,C112,C113		
					C303, C312		
	1		C110		C109		
				C310	C309*, C313		

図 5-2 二言語会話力の関係と変化

３年時には、C310 は、一問一答式の単語か単文による応答ではあるが、発話量が増え（38 回）、テスターによる質問にほぼ答えることができたため、ステージ３と判定された。その他の児童 13 名は、日常会話の問題は全くなくなっているが、「消化」「地震」「公害」の説明が難しく、教科用語を用いた認知タスクの達成度が不十分であったため、ステージ４と判断された。しかし、図 5-2 中にアステリスク（＊）で示した C301、C309、C317 は、認知タスクにおいて、それぞれ「エコ」「消化、胃、自然を壊す、マグマ」「自然、胃」などの語彙を用いながら、内容を説明でき、ステージ 5 に近づいている様子が確認された。

5.4.2.2 中国語の会話力

中国語の会話力も表 5-4、図 5-2 に示すとおり、１年生時に文をつなげて、日常的な話題に対応できたのは、滞日期間の浅い C111 と、その他３名の児童 C101、C115、C117 であり、この４名はステージ４と判定された。基礎語彙力も５割以上の正答率であった児童たちである。C102、C104、C105、C114 の４名（語彙力：約 30%～60%弱）

は、日本語が混ざるときもあるが、様々な単文を用いて応答することができたためステージ３とした。C103、C106、C112、C113 の４名（語彙力：30%以下）は、テスターの質問を聞いて理解できるようではあったが、返答が日本語になったり、極少ない単語や定型文での返答であったためステージ２、C109、C110（語彙力：15%以下）は、OBC のやり取りが不可能であったため、ステージ１と判定された。この結果は、語彙力の結果にやはり連動しており、相関を求めるまでもなく、語彙力の正答率が高い児童はステージが高く、低い児童はステージも低かった。

３年時には、ステージが上がったのが４名、ステージに変化がなかったのが９名、下がったのが１名であったのだが、変化のない９名の中には、１年時に既にステージ４であった児童も４名含まれている。すなわち、表 5–2 が示す通り、全体の半数の７名が日常会話にはある程度不自由がないレベルに達していると言えるだろう。特に１年時からステージ４だった C301、C315、C317 は認知面の「公害」タスクで教科用語の使用は少ないものの、人間が地球環境を壊すという概念を絵から読み取り、説明することができたことなどから、１年生の時と比較して、認知会話面での伸びが見られた。ステージ３から４に上がった３名（C302，C304，C305）は、発話量が増え、１年時に単文のみだった発話が、複文が多く見られるようになり、説明力が格段に上がった。ステージ２から３に上がった C306 も、１年時は日本語での返答が多く、中国語は極限られた単語や単文での発話のみであったが、３年時には、二言語を混ぜて話す場面もありはしたものの、単文だけでなく、複文も少し出るなど、中国語での発話量が増えていた。

一方で、途中来日の C311 は、発話量が多く、文の生成面においては１年時も３年時も変わらなかったため、ステージ４のままとしたが、３年時は認知面の「物語」タスクで、日本語での発話に変わる場面もあり、１年時よりも会話力が若干下がっている印象を受けた。また、C313 は、１年時は質問に対し、少しは単語での返答が可能であり、ステージ２と判断されたが、１年時には中国語での OBC の実施が不可能なレベルに低下していた。他に１年時から中国語での会話が不可能な２名（C309，C310）、それぞれステージ２、ステージ３に留まった児童も３名（ステージ２：C303, C312，　ステージ３: C314）いた。

5.4.2.3 二言語の会話力の関係

上述のとおり、３年時には、日本語で１名を除く 13 名が、中国語でも７名が日常会話が問題ないステージ４に達しており、全体の半数が二言語での日常会話ができるレベルになっている。つまり、１年時から比較して、日常会話レベルの二言語話者が増加傾向にあると言える。残りの７名は、中国語のレベルによって分かれるが、ステージ２、３の４名のうち２名（C303，C306）は、中国語の語彙、会話力が増加傾向にあ

るため、今後の方向性としては、ステージ４の７人同様に二言語話者に向う可能性がある。ただし、これはあくまで、日常レベルの会話力のことであり、教科学習言語能力の育成には、読み書きの力との関係を見る必要がある。

中国語のステージが２、３で１年時からほぼ変化のない２名（C312，C314）は、日常会話面において、日本語のほうが優勢な二言語話者と位置づけられるが、今後、中国語の会話力を伸ばし、二言語話者に近づくか、喪失して日本語のみとなるかは、現時点では予測が難しい。また、中国語がステージ１の３名のうち２名（C309，　C313）については、ほぼ完全に日本語のみ、残りの１名の C310 は、性格等の要因で、二言語ともに話す面での困難がみられた。

5.4.3 読書力の結果

次に、教科学習言語能力の伸長には欠かせない読書力がどのくらい育っているか、その実態を分析する。

5.4.3.1 日本語の読書力

表 5-4 及び次の図 5-3 が示すように、1 年時はテキストレベルが学年相応で、読解得点も B 判定以上であった児童は、C101、C114、C115、C117 の４名である。このうち C115 を除く 3 名は、読後のあらすじ再生でテスターの支援がほとんど必要なく、時系列で重要な出来事を押さえつつ、細部まで詳しく話すことができた。感想も自分の

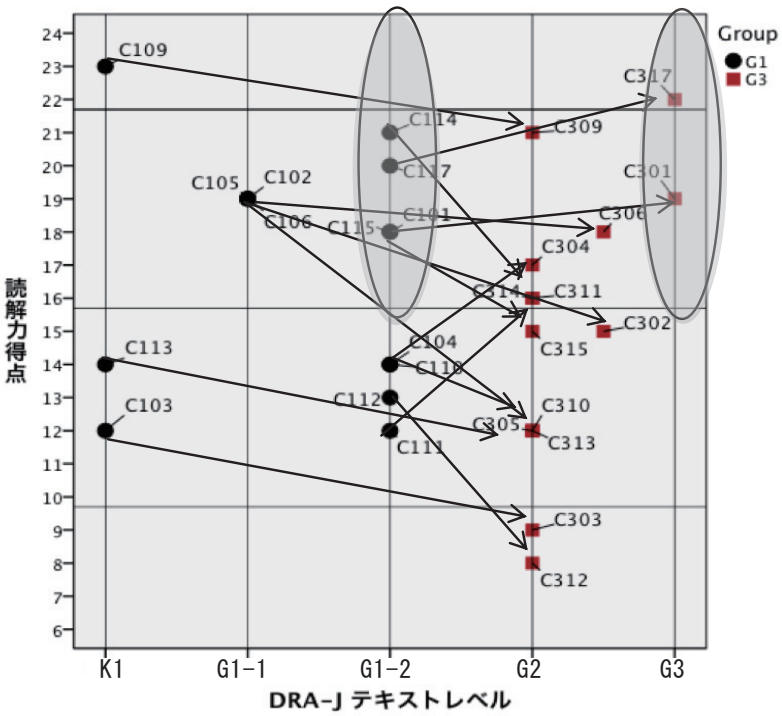


図 5-3 日本語の読解得点とテキストレベル

ことばで語ることができた。C115 もテスターの支援があれば、同様に詳しいあらすじ再生ができたため、産出面で少し課題があるものの、高い理解力があると判断された。その他の 11 名のうち４名（C104，C110，C111，C112）は、テキ

ストは学年相応を選んだものの、あらすじ再生では、大まかな理解にとどまり、細部の情報を掴みきることができず、テスターの支援も多く必要とした。残りの６名は読字面での課題が大きく、テキストの冒頭部分を読んだ際に、テキストレベルを下げる必要があったが、このうちの４名（C102，C105，C106，C109）は、選択したテキストレベルの内容はしっかり理解でき、自分のことばで説明することができた。最後の２名（C103，C113）はテキストレベルも２つ下げたが、あらすじ再生に多くの支援が必要で、特に C103 は理解も大まかなものに留まった。

３年時は、学年相応のテキストで高得点だったのは２名（C301，C317）であった。それ以外の児童は、10 名が冒頭の音読の難しさから、テキストレベルを下げ、そのまま３年生レベルのテキストを選択した２名（C302，C306）も、最後まで読み続けることができなかった。本来 G3 のテキストは３年生の学年末用に選定されたものである。本調査の実施時期が１学期であるため、これが学年末になればもっと学年相応レベルのテキストが読めた児童は増える可能性はある。

テキストレベルを下げれば、読解得点には問題のない児童が５名（C304, C306, C309, C311，C314）いた。 残りの７名はあらすじ再生で支援が必要且つ大まかな理解に留まったり、特に C303 と C312 は、事実誤認が多く、重要なあらすじも掴むことができていなかった。

１年時と３年時の読解力得点の相関を調べてみたところ、r=.667, p<.01 と、中程度の有意な相関が確認された。概ね、１年時に読解力が高い児童は３年時にも高く、低い児童は低いということが確認された。ただし、このような中で、大きく読解得点を伸ばしたのが C311 で、１年時は滞日期間の短さで読解得点も制限されていたものが、日本語力の伸長に伴って、読解力も大幅に上昇したと考えられる。

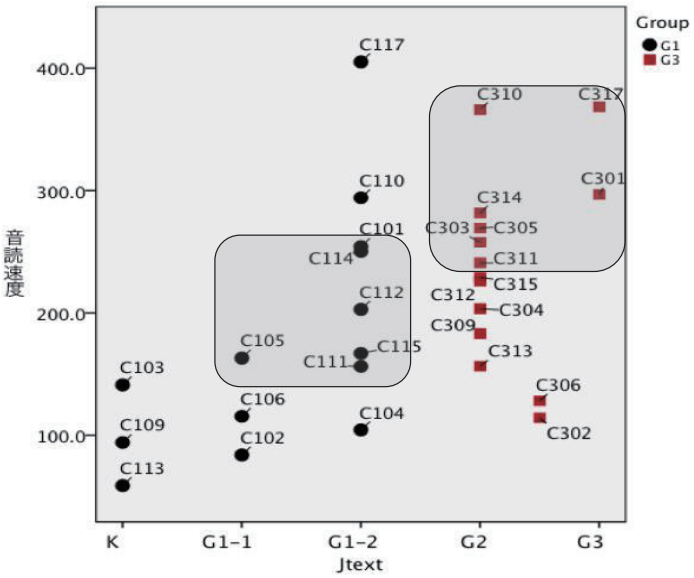


図 5-4 日本語の音読速度とテキストレベル

次に、テキストレベルの決定と、そのレベルによっては読解力を制限する要因にもなりうる音読速度の結果について少し触れておきたい。

読字力の発達、語彙の習得過程では、テキストレベルが変わると音読速度も大きく変化するため、違うテキストでの音読速度を一概に比較することはできないが、櫻井（2013）の調査結果を参考に、１年時はおおよそ 150mpm 以上を、３年時は 230mpm 以上を学年相応の音読の目安として捉えたところ、１年生は８名、３年生は７名が流暢なレベルと判断された（図 5-4 の枠で示した部分を参照）。C117 は、1 年時に 405mpm と、日本語母語話者児童にもなかなか見られない速度で音読した。これは、アナウンサーの音読速度と同程度であり、完全に黙読に移行しているレベルである。読解得点も大変高く、たくさんの本を読んでいる様子が窺えた。また、OBC での会話やこの DRA での口頭でのあらすじ再生が難しい C110/310 も、音読は非常によく出来た。あらすじ再生ができないために、読解得点が低くなってしまうが、理解と産出とに大きなギャップがあるタイプなのだと思われる。３年時には、本人自らテキストレベルを下げたが、読後には「本が簡単だった」と言っており、本人なりの理解はできていると考えられる。一方で、１年時に特に低かった、C102、C104、C106、C109、C113 は、３年時もまだたどたどしい音読であった。ピアソンの相関係数をみてみても、やはり、１年時と 3 年時では r=.892, p<.01 と非常に高い相関が見られた。音読速度がある程度上限に達する高学年では、年齢による伸びは示されなくなり、音読が遅い児童もある程度は追いついてくるので、このような高い相関は示されなくなってくるだろうが、１年から 3 年生は読書力の発達段階の初歩期から形成期にあたり、読字力の発達の途中である（櫻井 2013）ため、このような結果となるのも頷ける。

図 5-5 の散布図の散らばり具合を見てもわかるように、読解得点と音読速度との間には相関は確認されなかった（r=.047, p=.873）ので、読書力を向上させるには、先行研究（櫻井 2013）でも言われている読解力と読字力の両方を伸ばしていく必要があることが追認されたわけだが、3 年時の読解得点と音読速度の関係を個別にみていくと、どちらも年齢相応に獲得しているのは、上述の G3 のテキストが問題なく読めたグループ a の 2 名、読解得点、音読速度ともに、a に近く、今後の伸びが期待できるグループ b、音読に特に課題が残るグループ c、読解得点に課

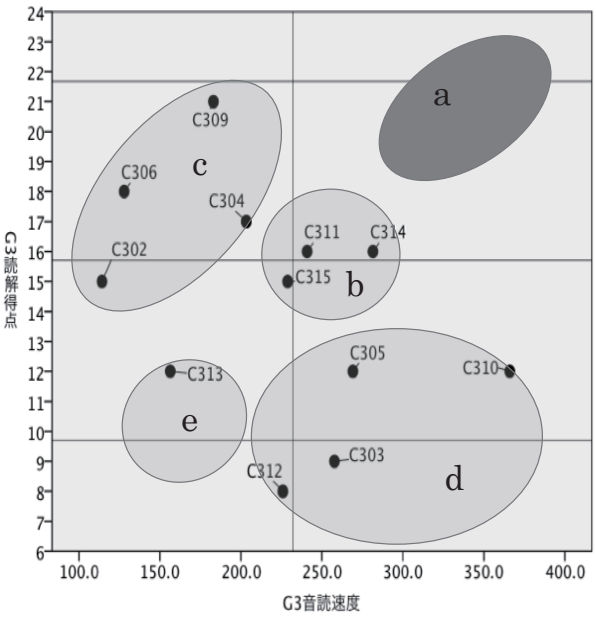


図 5-5 G3 の日本語読解得点と音読速度の関係

題が見られるグループ d、そして、今後、どちらの力も注意深く支援して行く必要があると思われるグループ e に分けられた（図 5-5 参照）。

次に中国語の読書力の結果を見た上で二言語の関係を分析する。

5.4.3.2 中国語の読書力

5.2 にも述べたとおり、１年時は全ての児童が中国語の文字が読めず、中国語での読書力調査が不可能であったが、３年時には、２名の児童が読めるようになっていた。それが C315 と C317 である。特に C317 は、１年時は読書力評価の代わりに実施した中国の小学 1 年生レベルの物語文『雪だるま』の読み聞かせタスクにおいて、あらすじ再生が難しい様子だったのである。ところが、３年時の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』）をある程度の流暢さで読んだ上で、適度な理解を示し、得点は、C315 は 18 点、C317 は 21 点と、どちらも B 判定であった。

今回の14人のうち読書力を身に付けていたのは、このC315とC317の２名のみである。二人とも、家庭言語は中国語中心であるが、家庭の中では「おじいちゃんとおばあちゃんは中国語の語彙（物の言い方等）を教えてくれている（C315）」や、「ママが長い話を読んでくれている（C317）」といった発話のように、保護者が子どもの継承語である中国語の教育に熱心に取り込んでいる姿勢が分かる。そして、特にC317は、保護者の影響を強く受けており、インタビューの中に「ママは中国語の本を読んでいて、私も（漢字を）習っています」との話があった。

さらに、二人とも「パンダ国語」に積極的に参加しており、また本が好きだといって「パンダ国語」の教室から中国語の本を借りて、家で読んでいるということである。つまり、「パンダ国語」は子どもたちの居場所だけでなく、中国語の活字に触れるきっかけにもなっており、音声言語から文字言語に少しずつ移行していると考えられる。

5.4.3.3 二言語の読書力の関係

二言語の読書力に関しては、主に３年時の結果に言及したいが、中国語の読書力を獲得していた児童は上記の２名のみであるため、会話力調査の結果とも個別に関連をみながら分析を進める。まず、日本語の読解得点と音読速度の結果がどちらもよかったグループaのC317は中国語での読書力があった児童であり、もう一人のC301はOBCのステージが４、語彙力も３年時に随分伸びていた児童である。またもう一人の中国語読書力がある児童はC315で、日本語はグループbに属する。グループbの他児童をみると、５歳時に来日したC311が含まれ、この児童の中国語のOBCはステージ４である。以上の４名に関しては、本調査対象の14名の中で、二言語ともに比較的良い、または、今後の伸びが期待できると言える児童たちである。もう一人のグループbのC314は、中

国語はステージ３であり、１年時と３年時とであまり伸びが見られなかった児童である。

日本語の読解得点がよく、音読に課題が残るグループcについて見ると、C302、C304、C306ともに１年時よりも中国語の会話力が格段に伸び、それぞれステージが３→４、３→４、２→３と変化している児童である。C302は日本語で選択したテキストが難しく、途中までしか読めなかったため、読解力もその部分までを評価せざるを得ず、そのために得点が低めになってはいるが、読んだ部分の理解は適切にできていた。つまり、音読速度が増せば、理解力も高まると考えられる児童である。この子どもたちが中国語の日常の会話力を持ち合わせており、しかも、１年時よりも伸びているという点は興味深い。つまり、これは家庭で中国語での会話がある程度なされていることを意味し、そのことと日本語でのあらすじ口頭再生による読解得点の高さに何らかの関係があるのではないかと推測できるからである。

一方で、もう一人のC309は、中国語の会話力を完全に喪失してしまっている児童であり、この児童の場合は、二言語の間に関係性は特に見られなかった。

次に、日本語の音読が比較的よく、読解得点に課題があるグループdを見てみると、まずC305は中国語の会話力が３年時に伸びてステージ３から４になった児童である。しかし、グループcの子どもたちと異なり、日本語の読解得点はさほどよくないので、二言語の関係には言及できないだろう。その他の３名は、中国語のステージが２（C303、C312）とステージ１（C310）であり、日本語の読解得点も低いので、何らかの関係があることが推測できる。

読解、音読のどちらにも課題のあったグループeのC313は、中国語の会話力もステージが１であった児童である。１年時と比較して唯一、中国語のステージが下がっており、語彙の正答率を最も下げた（−25.5%）児童でもある。この結果から、環境が日本語になりつつあり、それでも十分に日本語が伸びていない状況が見て取れた。

6. 教育実践と二言語能力調査からの考察

以上の結果から、教育実践と二言語能力の変化から言えることを、以下にまとめておきたい。

（１）前節までで見たように、今回の調査対象となった 14 名の児童には、日本の公立小学校で「パンダ教室」以外は、日本人児童と一緒に学んでいるが、中国語力を伸ばしている児童が多いことが指摘できる。このデータからは、「パンダ教室」の実践の成果が出ているのではないかと推測できる。

考えられるプロセスとしては、「パンダ教室」での中国語の価値付けにより、家庭での中国語会話が促進されることで、日常会話が伸び、そこから文字習得につながるケースもあり、読書が好きな子どもも育っている。

（２）二言語の読書力を伸ばすには中国語の文字の獲得が欠かせないが、それができている児童がいる。
（３）中国語の日常会話の保持も、日本語の読解力（読字／音読ではなく）にプラスに影響するのではないかと推測できる。
（４）中国語の会話力（単文の生成以上のレベル）を保持し、その上で、文字を入れていくことで、二言語ともに伸びて行く可能性があると考えられる。
（５）中国語を喪失しても、日本語だけを伸ばしていくこともできるかもしれないが、本調査対象の子どもたちの結果では、日本語と中国語の反相関の関係は一切見られなかった。つまり、家庭言語が中国語であるにもかかわらず（すなわち保護者が日本語が非常に堪能であれば話は別かもしれないが、今回の保護者たちはそうではない。）、中国語を喪失するような環境は、低学年の子どもの言語獲得の上でやはりプラスにはならないのではないかと考えられる。
（６）二言語環境に育つ子には、やはり、二言語の伸長が見込めるような形で教育・支援をすることが望ましいと言えるのではないだろうか。

7. おわりに

本稿は、公立小学校で学ぶ低学年の CLD 児に対して、１年生から一斉抽出により、母語を利用し、アイデンティティを強化しながら日本語指導を行った実践を紹介した。それを受けた児童の１年時と３年時の、日本語と中国語の言語能力を評価し、結果を考察したが、個別差が大きく単純な相関関係が出ることは元より予測していなかったが、厳密な分析の結果、非常に興味深い事象が浮かび上がってきた。すなわち、中国語の力の伸びが見られたグループは、日本語も伸びているのである。家庭で使っている母語（中国語）が「パンダ教室」で日本語を学ぶ際に強化され、保護者が肯定的に捉えて褒められることも励みになっていたのだろう。母語の確立していない CLD 児が、現地語である日本語を学んで行く過程は、日本語にも中国語にも、また自分のアイデンティティにも不安だらけであるに違いない。言葉も知らないし、自己肯定感も持ちにくい。その中で、家庭と同じ母語を利用しながら日本語と教科内容を指導してもらえる「パンダ教室」は、彼らにとって情緒の安定をもたらす楽しい居場所であるに違いない。

一方で、中国語を完全に失ってしまい、日本語も低迷している児童もいて気になるところである。

幼児を育てている日本語を母語としない保護者に対して「ここは日本だから家でも日本語を話してください」という指導が、たとえ善意からであれ発せられるのは、そろそろやめにして「保護者の方の自信のある言葉で話してください。できれば絵本の読み聞かせもして、本が好きな子どもに育てましょう。母語が強い子どもは、日本語

も上達するのが早いですよ。少し時間がかかるでしょうが、５年後、10 年後のバイリンガルを目指しましょう」と言っても良いのではないかということが、限られたデータからではあるが、言えるのではないかと思う。さらに実証研究を積み重ねて行く必要があるだろう。

＊ 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４名の共著であるが、真嶋は１、２、３、７節を、于は４節を、５節の中国語のデータ部分は孫が、それ以外の５節と６節は櫻井が中心となって担当した。

＊ 本研究が可能になるためには、多くの方に協力していただいた。全員のお名前は挙げられないが、調査地となった小学校で、「日本語指導」を担当し、試行錯誤しながら素晴らしい教育実践をされた森迫貴子先生（調査中の 2014 年 6 月 16 日ご逝去）、上出仁美先生ほかの先生方、データ収集を手伝ってくれたウリガさん、ジョヒアさん、データの整理や文字化を手伝ってくれた吉兼奈津子さん、香月裕介さん、阪上彩子さん、孫守峰さん、植田志穂さん、そして 14 名の児童のみなさんの調査協力がなければ、この研究はできなかった。ここに記して感謝したい。

参考文献

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（2010a）「多言語環境に育つ子どもたちの母語保持伸長と日本語習得（上）—その現状と課題」『部落解放研究』第 188 号社団法人部落解放・人権研究所 pp.78-90.

櫻井千穂（2010b）「母語保持の重要性—母語教室での取り組みを通して—」『AJALT』第 33 号 社団法人国際日本語普及協会 pp.25-28.

櫻井千穂（2010c）「多言語環境に育つ子どもたちの母語保持伸長と日本語習得（下）—実態調査から見えてきたこと—」『部落解放研究』第 189 号社団法人部落解放・人権研究所 pp.69-81.

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

櫻井千穂・孫成志・真嶋潤子（2012）「ある日本生まれの中国ルーツ児童の二言語能力変化と可能性に関する実態報告」『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、研究代表者：真嶋潤子）』大阪大学大学院言語文化研究科 pp.56-66.

佐藤郡衛（2010）『異文化間教育　−文化間移動と子どもの教育−』明石書店

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（2001）『バイリンガル教育の方―12 歳までに親と教師ができること―増補改訂版』アルク

中島和子（2005）「ポルトガル語を母語とする国内小・中学校のバイリンガル会話力の習得」『言語教育の新展開―牧野成一教授古稀記念論集―』鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ編 ひつじ書房 pp. 399-424

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

中島和子編著（2011）「OBC ワークショップ資料集」OBC ワークショップ運営委員会

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）

中島和子（2010）『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房

ブッシンゲル,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

真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志（2013）「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―」『日本語・日本文化研究』第 23 号大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻 pp.16-37.

真嶋潤子・中島和子・Cummins, J.　（2011）「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会報

告書」『大阪大学世界言語研究センター論集』第６号　pp.185-223.
光元聰江（2014）「取り出し授業と在籍学級の授業とを結ぶ「教科書と共に使えるリライト教材」」『日本語教育』158 号 日本語教育学会 pp.19-35.

Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
Cummins, J. (2009) Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. 19-35.
Garcia, O. & Li Wei. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Palgrave Macmillan.
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 「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童（Culturally Linguistically Diverse Children）」のことで、カミンズ（2011）に従って、本稿ではこれを使用する。「CLD 児」とほぼ同様の意味を表すのに、「帰国・外国人児童生徒」（文科省）、「外国にルーツを持つ児童生徒」「外国につながる子ども」（塩原）、「帰国・渡日生」（大阪府教育委員会）、「移動する子どもたち」（川上）、「往還する子ども」（志水）など多くの表現が使われている。

ii 公立学校に在籍している外国人児童生徒数は、72,000 人近くであるという調査結果（平成 24 年）が入手可能な最新情報である。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/__icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf

iii 最近の「取り出し授業と在籍学級」に着目した研究（光元 2014）でも、対象とされているのは高学年（６年生）であり、文字の獲得ができていない低学年に焦点を当てたものは少ない。

iv 例えば針金の入ったモールを使って、ひらがな一文字を形作らせて、できた物を画用紙に貼って名前を書き、作品として教室内に掲示する。モールの代わりにアルミホイルや毛糸、紙粘土など、異なった素材を使って手先を使って作品を作りながら文字を覚える活動などである。

v この 2 言語を「スライド」して理解し、覚えさせるということは、トランスランゲージング（translanguaging）の観点からも説明できるだろう。（Garcia & Li Wei, 2014）

vi 他の学年にも目を転じると、以前は、「パンダ教室に行くのはいやだ。」という想いをもっている子どもたちが多かったが、色々な意味で周りの子どもたちと違った学習ができるので、１・２・３・４年生はパンダ教室の子どもたちであるということを「ちょっと、得なこと」「僕たちは仲間だ」というプラスの実感を持っている。これは本当に大きな成果であり、パンダ教室が、校内でも組織として重要な役割を持ち、各クラス担任と連携して実施できていることを実感している。

vii 評価は全て、複数の評価者で行い、評価がほぼ一致することを確認した。