



Title	スペイン語母語児童生徒の二言語能力の相関分析 : 物語文の聴解・再生課題を通して
Author(s)	櫻井, 千穂
Citation	日本語・日本文化研究. 2016, 26, p. 42-61
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/59659
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

スペイン語母語児童生徒の二言語能力の相関分析 —物語文の聴解・再生課題を通して—

櫻井千穂

1. はじめに

全国の小・中・高等学校等に在籍する外国人児童生徒数は 73,289 人（文部科学省 2015）、日本国籍を有するものも含め 37,095 人の子どもたちが日本語指導を必要としている（文部科学省, 2015）。この文化言語の多様な子ども（Culturally Linguistically Diverse Students;以下 CLD 児童生徒；カミンズ・中島, 2011）への支援に言及すると、日本語指導という観点からは、一定程度の進展があったように思われる。特に文部科学省の省令として、2014 年に日本語指導が必要な児童生徒のための「特別的教育課程」の編成が認められることとなり、時期を同じくして、同省の事業により『外国人児童生徒受け入れの手引き』（2011）、『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（Dialogic Language Assessment）』（2014）、『外国人児童生徒教育研修マニュアル』（2014）の開発が進められてきた。

しかし一方で、子どものアイデンティティの形成に必要不可欠な母語・母文化の保持・育成に関してはその重要性は認識されながらも、研究テーマとしてとり上げられることが極めて少なかった。その上、日本国内の言語的マイノリティの子どもの母語と日本語の二言語能力の関係に関する調査といった基礎研究に至っては、一部（中島・スナス, 2001; 生田, 2002; 穆, 2006 等）を除き、ほとんどなされてこなかった。このような現状をふまえ、櫻井（2013）では、言語的マイノリティの子どもと日本語母語話者の子ども総計 207 名を対象に二言語の会話・聴解・読書力の調査を実施し、その基礎調査に基づき、有益な二言語教育の提唱を試みた。本稿ではこの一連の調査のうち、南米スペイン語圏にルーツを持つ CLD 児童生徒 52 名に実施した日西二言語の談話レベルの聴解・再生課題を用いた調査に焦点を当て報告し、会話力調査の結果と合わせて考察する。

2. 先行研究

移民の受け入れ先進国であるカナダをはじめとする諸外国では、過去 30 年以上に渡る多数の研究（Verhoeven, 1994; Bernhardt & Kamil, 1995; Genesee et al., 2008 他）により、二言語相互依存仮説（Cummins, 1984）が支持され、第二言語習得、アイデンティティ育成、さらには母語を資源としての言語と捉える言語政策的立場からも、母語・母文化の保持・育成を最重要課題として位置づけ、具体的な教育実践により成果をあげている（Ontario Ministry of Education, 2008）。さらに教科学習言語能力（Academic

Language Proficiency; 以下 ALP, Cummins, 2003) を身につけるには、特に低年齢児の場合、先に伸びる会話の流暢度 (Conversational Fluency; 以下 CF, Cummins, 2003) を活用しつつ、読解力の育成に焦点を当てた多読が必要であることも指摘されており (同, 2003)、二言語で読み書きの力を身につけさせるための「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) も提唱されている。一方で、国内において、日本生まれの中国ルーツの CLD 児童生徒の読書力を調査した櫻井 (2013) では、年齢相応の日本語読書力を有している児童は 1 割ほど (12.7%) であり、中国語も調査対象者の 95% の子どもが読めない現状が明らかとなった。つまり、日本生まれ、もしくは幼少期から日本語が強い言語となっても、彼らが家庭言語とは異なる日本語のみでリテラシーを獲得していくことのリスクが示される結果となった。

そこで、本調査では、読書力と関係があると言われている会話力、そしてテキスト文を聴いた際の談話レベルの聴解力を二言語で調査することにより、読書力獲得への糸口を考察することにした。

3. 調査概要

3-1. 調査目的

本調査の目的は、CLD 児童生徒の二言語における談話レベルの聴解力を、聴解・再生課題により調査し、会話力調査と合わせて、その関係を分析することで、聴解面でのような二言語教育が有益かを考察することである。

3-2. 対象者と調査フィールド

対象者は東海及び関西地方の 7 つの地域に在住し、公立小中学校に通うスペイン語母語児童生徒 (Native Speakers of Spanish: 以下、NSS とする) 52 名である。表 1、2 に暦年齢、滞日期間、入国年齢との関連から見た NSS の属性を表す。

表 1 NSS の学年枠別属性ⁱ

	学年 <i>n</i>	低 14	中 14	高 12	中学 12	<i>N</i> 52
暦年齢	<i>M</i> (<i>SD</i>)	7;02 (0;04)	9;02 (0;07)	11;06 (0;07)	13;06 (0;07)	10;02 (2;06)
滞日期間	<i>M</i> (<i>SD</i>)	5;04 (2;02)	6;02 (3;05)	7;01 (3;05)	5;07 (4;03)	6;00 (3;04)
入国年齢	<i>M</i> (<i>SD</i>)	1;10 (2;04)	2;08 (3;04)	3;07 (4;00)	7;07 (4;03)	3;10 (4;00)

表 2 NSS の入国年齢・滞日期間別人数

入国年齢 滞日期間	～3	3～6	6～8	9～	計
～2 年未満	0	2	2	5	9
2～5 年未満	1	3	4	2	10
5～8 年未満	11	4	2	0	17
8 年以上	14	2	0	0	16
合計	26	12	7	7	52

対象者を表 1 の学年 (年齢) 枠別に見ると、どの年齢も大体均等の対象者数ではあるが、表 2 に示したとおり入国年齢は圧倒的に 0～3 歳が多い (50%)。就学前までを含めると 73% になる。日本生まれ、幼少期来日の子どもの増加という日本の現状を反映した結果であろう。滞日期間も必然的に長く、日本に来て 5 年以上という子どもが

約62%を占める。尚、この子どもたちのうち、7名は来日後に一時帰国を1回から数回に渡って経験しており、その間は滞日期間から除いて計算している。

3-3. 調査時期及び調査方法

実施時期は、2009年5月から11月である。上述の7つの地域のエスニックコミュニティや個人の家庭を筆者とスペイン語母語話者協力者(大学院生)の2名が訪問し、面接式の調査を二言語で実施した。会話力調査にはOBC(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children; カナダ日本語教育振興会, 2000)を援用した。本調査では、あらかじめ実施するタスクを子どもたちへの時間的負担を考慮し、1) 導入会話、2) ウォーミングアップとしての生活基本語彙(40問)、3) 基礎タスクとして「日課」カード、4) 認知タスクとして「物語」と「公害」カードに限定した。聴解・再生課題では、テキスト全文を読み聞かせ、終了後に口頭でのあらすじ再生を促し、最後にあらかじめ難易度別に設定した10の質問(事実情報理解質問3、明示的事実関係の理解質問3、暗示的事実関係の理解質問2、主題解釈の質問1、その解釈に対する根拠の質問1)を実施するという手続きで行った。使用テキストは、van Dijk & Kintsch(1983)が述べる文章理解の1つ目の段階である「表面的なテキスト形式の処理」のみならず「命題的テキストベース」の構築と「状況モデル」から心的表象が形成される段階までの理解力を測れるように、暗示的事実関係や主題(寓意)を含むテキストという基準で選択した。尚かつ低年齢児でも理解可能な語彙や言語形式で構成されているものという基準から、日本語では『てのひら文庫』(文溪堂)の中から小学1年生後半用の副読本に指定されている坪田譲治著の『きつねとぶどう』を、スペイン語は北米で子どものためのスペイン語のレベル別読書(Leveled Reading)の評価ツールとして市販されている『Evaluación del Desarrollo de la Lectura』のテキストから同じく小学校1年生後半レベルとされている Vivian Cuesta 編のギリシャ民話“*La Olla de Oro*”を使用した。

3-4. 会話力調査の分析方法

52名の評価実施の過程を録音し、日本語、スペイン語ともに全て文字化した。会話力評価は、カナダ日本語教育振興会(2000)と中島・ヌナス(2001)、中島(2010)に従った。本調査では読書力との関係に焦点を絞り、対話タスクを実施しなかったため、評価も基礎言語面と認知面に限った。そして、中島・ヌナス(2001)に従い、表3の評価項目を設けた。各言語ともに2名の母語話者が0(判定不能)、1、3、5点で52名分全ての発話データを質的に採点し、基礎言語面、認知面の評定平均値を算出した。また二言語間での評価基準のずれを減らせるように、事前に評価者間で基準のすり合わせを行った。評価の信頼性を確保するために、最初に5名分をサンプルとして評価をし、基準に関して再度確認を行った上で、全員分の評価に取りかかった。2人

の評価者間の評価の信頼性の検定は、基礎言語面、認知面の評定平均値について、スピアマンの順位相関係数を日本語が $r=.897$ 、スペイン語が $r=.846$ と高位の相関が確認できたため、ある程度の信頼性を確保できたと判断し、2つの評価結果の平均値を最終的な評価値とした。尚、会話力評価と同時にを行った生活基本語彙 40 問（正答 1 点、誤答 0 点の計 40 点満点）の結果は、評価項目 3 の「語彙」に反映させた。

表 3 会話力評価 OBC の評価項目（中島・ヌナス 2001 を参照）

基礎言語面			
1	2 言語の分化	二つの言語を混ぜずに話せる	点数なし
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	0・1・3・5
3	語彙	必要な語彙が使える	0・1・3・5
4	文の生成	自分で文が作れる（単文）	0・1・3・5
5	文法的正確度	文法的に正しく話せる	0・1・3・5
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	0・1・3・5
平均			
認知面			
7	話の順序	時間の継起に基づき説明ができる	0・1・3・5
8	話のまとめ	要点をまとめ、話すことができる	0・1・3・5
9	概念の説明	概念を捉え、説明ができる	0・1・3・5
10	因果関係(理由)	理由が言える	0・1・3・5
11	意見	意見が言える	0・1・3・5
12	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	0・1・3・5
13	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	0・1・3・5
平均			

そして、その結果をもとに、中島（2010, p.114）の「会話力の全体評価」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。

表 4 会話力の全体評価（中島 2010）

ステージ	概 要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧さ意識が加わる
5	教科用語の理解も進み、認知要求度の高いタスクもこなせるようになる
4	日常的な内容の会話がスムーズにこなせる。認知要求度の高いタスクは不十分
3	単文レベルでの会話が可能。文法面（動詞、形容詞の活用、助詞の選択）の習得が不十分
2	2語レベルで、ある程度のコミュニケーションができる
1	言語による応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、「はい」「いいえ」だけ、単語レベルの応答がほとんど

3-5. 聴解・再生課題の分析方法

会話力調査同様に、やりとりを全て録音し、文字化した。あらすじ再生がどの程度出来ているかを詳細に見るため、まず、日本語、スペイン語の2つの物語文の全文を、内田(1996)に従い、命題単位のアイデアユニット(以下IU; 1IU=1 argument(動作主・主語)+1 relation(関係・述語))に分類した。

そして、エピソード分析法(同1996)に基づき、IUを「場面設定」、「発端部」、「展開部」、「解決部」に分類した。これらの「発端部」「展開部」「解決部」に相当するIUを重要IUとし、それぞれのテキストの重要IUを同定した上で、子どもがそのIUをいくつ理解し、再生できるかをカウントし、その出現率をパーセントで表した。

表5 日本語の物語文聴解再生課題『きつねとぶどう』のIU

エピソード	挿入エピソード①	挿入エピソード②	アイデア・ユニット(IU) : 計40(重要なIU: 17)
E1 設定			親ぎつねと子ぎつねがいた
			きつねの巣できつねの子が泣いていた
E1 発端			1. きつねの子はお腹がすいていた
E1 発端			2. 母ぎつねが「おいしいものをとってきてあげろ」と言った
			子ぎつねは泣くのをやめた
			子ぎつねは母ぎつねを三時間待った
			母ぎつねは帰って来ない
			子ぎつねは泣き出した
			子ぎつねは「またお腹がすいてきた」と言った
			母ぎつねは三つ山を越した
			母ぎつねはぶどうの村へついた
			母ぎつねは「子どもが泣いているからぶどうをいただきます」と言った
E1 展開			3. 母ぎつねは村でぶどうをとった
E1 展開			4. 母ぎつねは巣の近くまで(三つの山を)戻って来た
			母ぎつねは子ぎつねの安否を心配した
			子ぎつねの鳴き声が聞こえた
			母ぎつねは安心した
E1 展開2			5. 母ぎつねは急に疲れを感じた
E1 展開2			6. 母ぎつねは重いぶどうを木の下に置いた
	E2 発端		7. 猟師が(犬と)近くに来ていた
			母ぎつねは子ぎつねが鉄砲で撃たれると思った
	E2 展開		8. 母ぎつねは「にげなさい」と叫んだ
			子ぎつねはびっくりした
	E2 解決		9. 子ぎつねは逃げた
			長い月日が経った
E1 未解決	E3 場面		10. 母ぎつねは帰って来なかった
	E3 発端		11. 子ぎつねは母ぎつねを探しつづけた
	E3 発端		12. 子ぎつねは大きくなった
	E3 展開		13. 子ぎつねは昔の巣の近くに来てきた
		E4 発端	14. 子ぎつねは一本の木のところでぶどうのつるをみつけた
			子ぎつねは「ぶどうがあったかな?」と不思議に思った
		E4 展開	15. 子ぎつねはおいしいぶどうを食べた
		E4 展開	16. 子ぎつねはお母さんが「おいしいものをとってくるから待ってて」と言った声を思い出した
			子ぎつねはぶどうのなっているわけがわかった
			子ぎつねはお母さんがどこにいるかわからない
	E3 解決	E4 解決	17. 子ぎつねはお母さんにお礼を言った

表 6 スペイン語の物語文聴解再生課題 “La Olla de Oro” の IU

エピソード	挿入エピソード①	挿入エピソード②	挿入エピソード③	アイディア・ユニット (IU) : 計32(重要な IU: 17)
E1 設定				Había un hombre malo.(一人の悪い男がいた)
E1 設定				El se llamaba Greñudo.(彼はグレニウドという名前だった)
E1 発端				1.Un día Greñudo vio a un duende en el bosque. (ある日グレニウドは森で小人を見た)
E1 発端				2. Greñudo penso que los duendes siempre tenían una olla de oro. (グレニウドは小人たちはいつも金の鍋を持っていると思った。)
E1 発端				3. Greñudo penso en hacer que el duende le llevara hasta su olla de oro. (グレニウドは小人に金の鍋を持って来させようと思った)
E1 展開1	E2 設定			4. Greñudo agarro al duende.(グレニウドは小人を捕まえた)
				El duende trato de escaparse.(小人は逃げようとした)
				Greñudo no lo soltaba.(グレニウドは小人を離さなかった)
				El duende grito para que lo suelte.(小人は離してくれと叫んだ)
	E2 発端			5. Greñudo le dijo que si le llevara a su olla de oro, entonces le soltaria. (グレニウドは金の鍋を持って来たら離してやると言った)
	E2 展開1			6. El duende llevo a Greñudo a un árbol grande. (小人はグレニウドを大きな木のところに連れて行った)
E1 展開2	E2 展開1	E3 発端		7. El duende le dijo que el oro estaba debajo del árbol. (小人は金はその木の下にあると言った)
				El duende le dijo que tenía que hacer un hoyo para encontrarlo. (小人は(金を見つけるために)穴を掘らなければならないと言った)
			E4 設定	Greñudo le dijo que necesitaba una pala para excavar. (グレニウドは掘るのにスコップが必要だと小人に言った)
			E4 設定	Greñudo le dijo que iba a su casa a buscar una pala. (グレニウドはスコップを探しにうちへ行ってくと小人に言った)
			E4 発端	8. Greñudo le dijo que primero marcaria el árbol para poder encontrarlo otra vez. (グレニウドはもう一度その木を見つけられるように最初に印をつけておくと小人に言った)
				Greñudo se quito su pañuelo rojo.(グレニウドは自分の赤いハンカチを外した)
			E4 展開1	9. Greñudo amarro el pañuelo rojo a una rama del árbol. (グレニウドは赤いハンカチをその木の枝に結んだ)
			E4 展開1	10. Greñudo le dijo que le prometiera que no le fuese a quitar el pañuelo al árbol.(グレニウドは小人にハンカチを木からとらないと約束しろと言った)
				El duende le dijo que le prometia.(小人は約束すると言った)
	E2 解決			11. Greñudo solto al duende.(グレニウドは小人を離した)
		E3 展開		12. Greñudo corrio a su casa a buscar una pala. (グレニウドはスコップを探しにうちへ走った)
				Greñudo dijo que va a excavar y sacar el oro y seria rico. (グレニウドは金を掘り出して金持ちになると言った)
		E3 解決		13. Greñudo regreso.(グレニウドは戻って来た)
				Greñudo busco el árbol en que había amarrado su pañuelo rojo. (グレニウドは彼の赤いハンカチが結んである木を探した)
				El duende si cumplio con su promesa.(小人は約束を守った)
			E4 展開2	14. El duende no le quito el pañuelo rojo de Greñudo al árbol. (小人はグレニウドの赤いハンカチを木からとらなかった)
			E4 展開3	15. El duende si amarro un pañuelo rojo en todos los otros arboles. (小人は他の全ての木に赤いハンカチをむすんだ)
				Greñudo comenzo a gritar y a dar pisotones.(グレニウドはわめいて地団駄を踏んだ)
				Eso de nada le ayudo.(それは何の助けにもならなかった)
E1 解決				16. Greñudo comenzo a excavar.(グレニウドは掘り始めた)
E1 解決				17. Quizas todavia Greñudo este excavando. (多分グレニウドはまだ掘り続けているだろう)

またあらすじ再生後の内容理解の追加質問に関しては、局所的読解力を問う事実情報理解問題の3問は、正答1点、誤答0点、文中に解答のある包括的読解力を問う明示的事実関係理解問題の3問も、正答1点、誤答0点、そして、文中に解答のない暗

示的事実関係理解問題の2問は、明確な根拠がある解答2点、根拠がない、もしくは曖昧であるが正解している場合1点、間違い0点とした。そして主題解釈問題も、主題を抽象化して捉えている場合2点、物語世界の内容を答えた場合1点、主題を解釈できなかった場合0点とし、主題解釈の根拠について、本文中から明確な根拠を捉えている場合2点、あいまいな場合1点、根拠がない場合を0点とし、計14点満点で点数化し、正答率をパーセントで表した。以上のようにして、あらすじ再生課題の割合と内容理解課題の割合をもとに、談話レベルの聴解力の得点率を定めた。

表7 日本語の物語文聴解再生課題『きつねとぶどう』の内容理解課題

No	質問の質	質問内容と得点
設問1	事実理解	親ぎつねは何をとりに行ったか(正解1、間違い0)(E1 事実情報・目的な)
設問2	事実理解	ぶどうを食べたのはどちらのきつねか(正解1、間違い0)(E4 事実情報・動作主だれ)
設問3	事実理解	こぎつねは(猟師が来た場面で)どうしたか(正解1、間違い0)(E2 事実情報・行動どうした)
設問4	事実関係・明示	何故こぎつねは逃げたか。(正解1、間違い0)(E2 事実関係・明示・理由どうして)
設問5	事実関係・明示	こぎつねはいつぶどうを見つけたか(正解1、間違い0)(E3/4 事実関係・明示・時間いつ)
設問6	事実関係・明示	こぎつねはぶどうの木をどこで見つけたか(正解1、間違い0)(E3 事実情報・場所どこ)
設問7	事実関係・暗示	何故そこにぶどうの木があったか(E1/3 事実関係・明示なし)
設問8	事実関係・暗示	母ぎつねはどうなったか(E2 事実関係・明示なし)
設問9	主題解釈	作者は何が言いたかったのか(抽象化できている2、物語世界の内容1、なし0)
設問10	主題解釈の根拠	何故それが作者メッセージだと思うか(本文中の明確な根拠有り2、はっきりしない1、根拠なし0)

表8 スペイン語の物語文聴解再生課題“La Olla de Oro”の内容理解課題

No	質問の質	質問内容と得点
設問1	事実情報	¿Qué quería Greñudo? (グレニウドは何が欲しかったか)
設問2	事実情報	¿A dónde el duende llevo a Greñudo? (小人はグレニウドをどこへ連れて行ったか)
設問3	事実情報	¿Qué prometió el duende que no iba a hacer? (小人は何をしないと約束したか)
設問4	事実関係・明示	¿Por qué Greñudo agarra al duende? (何故グレニウドは小人を捕まえたのか)
設問5	事実関係・明示	¿Por qué Greñudo necesitaba una pala? (何のためにグレニウドはスコップが必要だったか)
設問6	事実関係・明示	¿Por qué Greñudo amarró el pañuelo rojo a una rama del árbol? (グレニウドはなぜ赤いハンカチを枝に結んだか)
設問7	事実関係・暗示	¿Cómo engañó el duende a Greñudo? (小人はグレニウドをどのようにあざむいたのか) (金をとられなかった2、ハンカチをとらず、さらに置いた1、わからない0)
設問8	事実関係・暗示	¿Finalmente pudo Greñudo conseguir la olla de oro? (グレニウドは金の鍋を手に入れることができたかどうか) (根拠のある答え2、根拠のない答え1、わからない0)
設問9	主題解釈	¿Cuál es el mensaje que quería transmitir el autor del cuento? (作者の言いたかったことは何か) (抽象的・概念的なことが言える2、物語世界のこと1、わからない0)
設問10	主題解釈の根拠	¿Por qué crees que el autor quería dar este mensaje? (何故それが作者のメッセージだと思うのか) (根拠が(テキストの情報から)ははっきりしている2、根拠がはっきりしない1、わからない0)

4. 調査結果

4-1. 二言語会話力の結果

表 9 二言語会話力の結果

No.	性別	年齢	滞日 期間	入国 年齢	帰国 期間	S 認知	S 基礎	S 会話力ステージ							J 会話力ステージ							J 基礎	J 認知
S101	M	84	84	0	0	0.0	0.4	6	5	4	3	2	1	1	4	1	2	3	4	5	6	4.2	1.9
S102	F	81	81	0	0	0.0	0.4	6	5	4	3	2	1	1	3	1	2	3	4	5	6	3.0	.4
S103	F	88	76	12	0	0.0	1.4	6	5	4	3	2	1	2	3	1	2	3	4	5	6	4.2	1.1
S104	M	82	82	0	0	0.0	0.0	6	5	4	3	2	1	—	3	1	2	3	4	5	6	2.4	.1
S105	M	88	88	0	0	0.6	3.4	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.8	.9
S106	M	79	33	46	0	2.4	4.2	6	5	4	3	2	1	4	3	1	2	3	4	5	6	3.0	2.1
S107	F	89	13	76	0	1.3	4.0	6	5	4	3	2	1	3	2	1	2	3	4	5	6	.8	.1
S108	F	80	65	15	0	1.3	2.2	6	5	4	3	2	1	3	4	1	2	3	4	5	6	4.2	1.9
S109	F	80	80	0	0	0.9	3.0	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.0	.4
S110	F	86	86	0	0	1.6	2.8	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.0	.6
S201	F	94	73	21	0	0.6	2.6	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.0	.6
S202	F	93	48	0	45	1.0	3.0	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.8	1.1
S203	F	93	75	18	0	0.7	3.0	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.8	.9
S204	F	89	13	76	0	0.4	2.0	6	5	4	3	2	1	2	2	1	2	3	4	5	6	1.6	.3
S301	F	99	39	60	0	1.6	3.8	6	5	4	3	2	1	3	4	1	2	3	4	5	6	4.4	1.9
S302	F	101	19	82	0	3.0	4.6	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	4.0	2.4
S303	M	101	101	0	0	0.0	0.4	6	5	4	3	2	1	1	5	1	2	3	4	5	6	4.8	2.7
S304	M	106	106	0	0	1.7	4.2	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	4.8	2.9
S305	F	102	44	58	0	1.9	4.0	6	5	4	3	2	1	4	3	1	2	3	4	5	6	2.6	1.1
S306	F	105	47	6	52	0.4	1.4	6	5	4	3	2	1	2	3	1	2	3	4	5	6	4.2	1.1
S307	F	103	103	0	0	0.7	2.6	6	5	4	3	2	1	3	4	1	2	3	4	5	6	5.0	1.7
S308	M	113	26	87	0	2.7	3.4	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	4.0	2.7
S401	F	123	123	0	0	0.9	1.2	6	5	4	3	2	1	2	4	1	2	3	4	5	6	5.0	2.1
S402	M	119	119	0	0	1.9	3.4	6	5	4	3	2	1	3	4	1	2	3	4	5	6	4.2	2.3
S403	M	121	18	103	0	3.1	4.2	6	5	4	3	2	1	4	3	1	2	3	4	5	6	2.8	1.9
S404	F	119	119	0	0	1.9	2.2	6	5	4	3	2	1	2	5	1	2	3	4	5	6	5.0	3.7
S405	F	113	60	53	0	1.3	3.0	6	5	4	3	2	1	3	3	1	2	3	4	5	6	2.6	1.0
S406	F	116	110	0	6	2.1	2.6	6	5	4	3	2	1	3	4	1	2	3	4	5	6	5.0	2.7
S501	F	124	9	115	0	2.7	4.2	6	5	4	3	2	1	4	3	1	2	3	4	5	6	2.0	1.3
S502	F	134	63	71	0	2.4	4.4	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	3.8	2.6
S503	M	130	112	0	18	1.0	1.8	6	5	4	3	2	1	2	4	1	2	3	4	5	6	4.8	2.6
S504	F	127	118	0	9	2.9	4.4	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	3.8	2.6
S505	M	136	136	0	0	0.0	0.2	6	5	4	3	2	1	1	4	1	2	3	4	5	6	4.6	2.1
S601	F	143	74	0	69	3.7	4.6	6	5	4	3	2	1	5	4	1	2	3	4	5	6	5.0	3.0
S602	F	143	77	60	6	1.9	3.8	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	5.0	2.9
S603	M	142	124	0	18	1.4	3.8	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	5.0	2.3
S604	M	147	39	108	0	3.9	4.8	6	5	4	3	2	1	5	5	1	2	3	4	5	6	4.8	3.9
S605	F	140	140	0	0	0.7	1.4	6	5	4	3	2	1	2	5	1	2	3	4	5	6	5.0	3.7
S606	F	149	83	66	0	0.1	1.4	6	5	4	3	2	1	2	6	1	2	3	4	5	6	5.0	5.0
S607	M	144	48	96	0	3.7	4.2	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	4.0	3.3
S701	F	152	73	79	0	4.0	4.8	6	5	4	3	2	1	5	5	1	2	3	4	5	6	4.6	3.9
S702	F	155	15	140	0	4.1	4.6	6	5	4	3	2	1	5	3	1	2	3	4	5	6	2.2	2.3
S703	M	152	142	10	0	2.0	2.6	6	5	4	3	2	1	3	6	1	2	3	4	5	6	5.0	5.0
S704	F	156	156	0	0	2.0	3.0	6	5	4	3	2	1	3	6	1	2	3	4	5	6	5.0	4.9
S705	M	153	33	120	0	4.4	5.0	6	5	4	3	2	1	6	4	1	2	3	4	5	6	4.4	3.4
S801	M	160	23	137	0	4.3	5.0	6	5	4	3	2	1	5	2	1	2	3	4	5	6	1.0	.0
S802	F	167	12	155	0	4.7	5.0	6	5	4	3	2	1	6	2	1	2	3	4	5	6	1.8	.9
S803	F	164	18	146	0	4.1	4.8	6	5	4	3	2	1	5	2	1	2	3	4	5	6	1.8	1.6
S804	M	166	84	82	0	3.0	4.2	6	5	4	3	2	1	4	4	1	2	3	4	5	6	4.2	2.9
S805	F	166	104	59	3	3.4	4.6	6	5	4	3	2	1	4	5	1	2	3	4	5	6	5.0	4.3
S901	M	176	102	74	0	3.7	3.2	6	5	4	3	2	1	4	6	1	2	3	4	5	6	5.0	5.0
S902	M	172	38	84	50	4.6	5.0	6	5	4	3	2	1	6	5	1	2	3	4	5	6	4.8	4.6

NSSの二言語の会話力全体の傾向を見るために、滞日期間、入国年齢との関係を調べた。日本語会話力と滞日期間、入国年齢との関係をみると、基礎言語面は滞日期間と中程度 ($r=.620, p<.01$) の相関が、認知面は中位に近づく相関 ($r=.399, p<.01$) が確認された。入国年齢は基礎言語面との間で負の相関がみられたが、認知面とは相関がなかった。一方で、スペイン語会話力と滞日期間、入国年齢との関係では、基礎言語面、認知面ともに、入国年齢とそれぞれ $r=.651$ ($p<.01$)、 $r=.727$ ($p<.01$) と高位に近づく相関がみられ、滞日期間とは中程度の負の相関 $r=-.475$ ($p<.01$)、 $r=-.401$ ($p<.01$) が見られた。この結果は、概ね、先行研究(中島・ヌナス 2001)の結果を踏襲する形となった。年齢との関係では、入国年齢を制御変数とした偏相関でもスペイン語の認知面との間に $r=.561$ ($p<.01$) (単相関では $r=.704, p<.01$)、滞日期間を制御変数とした偏相関で日本語の認知面との間に $r=.685$, ($p<.01$) (単相関は $r=.656, p<.01$) と有意な関係が見られた。

さらに二言語の関係はというと、単相関でみた場合には、二言語の認知面に低位の相関 ($r=.373, p<.01$) が確認されただけだったが、入国年齢の影響を排除した場合には、スペイン語の認知面と、日本語の基礎言語面、認知面との間にそれぞれ $r=.395$ ($p<.01$)、 $r=.493$ ($p<.01$) の相関が見られ、滞日期間の影響を排除した場合には、スペイン語の認知面と日本語の基礎言語面の間に $r=.320$ ($p<.05$)、スペイン語の基礎言語面と日本語の認知面との間にも $r=.454$ ($p<.01$)、そして二言語の認知面の間には $r=.634(p<.01)$ の有意な相関が確認された。

このように会話力を調べてみると、程度の差はあるもののほとんどの子どもが母語を有していることがわかる。本調査では、日本生まれで尚かつ母国に行ったことのない子どもは15名いた。このうちの8名(S101, S102, S103, S104, S303, S404, S505, S605)は、簡単な日常会話も難しく、日本語のみのサブトラクティブ・バイリンガリズムが進んでいることが想定されたが、残りの7名(S105, S109, S110, S304, S307, S402, S704)は、スペイン語で単文以上を自ら生成でき、OBCのステージ3以上の会話力、つまり Cummins (2003) のCF面の会話力を獲得しているステージであると判定された。

また上述の通り日本語のみならずスペイン語も年齢と認知面との間に中程度の相関が見られたこと、二言語の認知面にも有意な相関が確認されたことから、日本に居ながらにしてスペイン語の会話力を保持または伸長できている子どもたちもいると言えるであろうⁱⁱ。むろん、滞日期間や環境等の影響により、二言語の会話力ステージの差が3以上と大きく開いていた子どもも10名いたが、二言語ともに同じステージに判定された子どもは16名いた。さらに、二言語ともに Cummins (2003) のALP面の会話力(ステージ5以上)に到達している子どもは、3名(S604, S701, S902)であった。以下に、二言語がどのように関係しているかを質的に示すため、認知面の発話データサンプルを提示する。

次の資料 1、2 は二言語ともにステージ 5 と判定された S604 の認知面の会話タスクにおける発話データの一部である。

資料 1 S604 の日本語発話データ「公害」タスクの一部

207T: その自然破壊はどうして起こるんですか？
 208S604: 人が一、うーん、楽にするため？ えー、自分のことばっか考えて、なんか、だからいろんなもん作るために使うねんけど、(うんうんうん) 使いすぎて自然破壊になってくるから。あとはその、車のガスとか、そういうもん、使ってるから、(うん) そんなになる。
 209T: えーと、車のガスが出ると、どうして自然破壊になるの？
 210S604: オゾンが、だんだん、やぶれてきてって感じ？ (うん) それで、太陽が、なんか、太陽の、実は出てはいけないやつが、そこまで入ってきちゃって。

資料 2 S604 のスペイン語発話データ「公害」タスクの一部とその日本語訳

207T: Entonces, por qué se produce la contaminación de la Tierra? Me puedes explicar un poquito?
 [訳: じゃあ、どうして地球の汚染が引き起こされますか。少し説明してください]
 208S604: (3) Y la contaminación de la Tierra sería hecha por los (1) gases de los autos, (3) eh, los gases de las fábricas. (3) y si... y si seguimos cortando mucho los árboles, vamos a terminar sin árboles, no vamos a poder xxxxxx, porque si es que los árboles hacen oxígeno (8)
 [訳: 地球の汚染は車のガスや、(3) えー、工場のガスによって引き起こされると思う。(3) それで、もし、もし、たくさんの木を切り続けたら、木が全くなくなってしまって、僕たちは××できなくなってしまう。だって、木は酸素を作っているから。]

この S604 は、表 9 に示したとおり、調査時現在 12 歳 3 ヶ月（6 年生 1 学期）で、9 歳の時（3 年生開始時）に来日しており、滞日期間は 3 年 3 ヶ月である。アルゼンチン人で数年後に帰国することを予定していたため、家庭で母語保持のためのスペイン語による教科学習も続けているとのことだった。会話力評価の結果は、スペイン語の基礎言語面の評定平均が 4.8（5 点満点）で、認知面が 3.9、日本語の基礎言語面も 4.8 で、認知面が 3.9 であった（認知面の詳細項目の評定には二言語で差があったが、平均値が同じ値を示した）。発話データをみると、二言語ともに、効果的にまとまりのある説明ができていくかというところではないが、教科用語（自然破壊、オゾン、contaminación de la Tierra（地球の汚染）、oxígeno（酸素））ⁱⁱⁱを用いて、的を得た説明が来ている。3 年 3 ヶ月という滞日期間ではあるが、今回の調査中のやり取りにおいては、不自然な日本語が見られなかった。

次の資料 3、4 は、調査時の年齢が 14 歳 6 ヶ月（中学 3 年生 1 学期）で、入国は 6 歳 2 ヶ月（小学 1 年生入学前）、滞日期間が 8 年 6 ヶ月になる S901 のデータである。S901 は、スペイン語がステージ 4、日本語がステージ 6 と判定された。スペイン語の基礎言語面の評定平均は 3.2、認知面は 3.7 であり、日本語は共に最高点の 5.0 を獲得した。日本語は、地球温暖化、水面が上昇、二酸化炭素、森林伐採、オゾン層破壊など、この短い説明の中に教科用語をよく使い、概念説明を効果的に行っている。また、204S のように、文末処理もきちんとでき、場合によっては 206S のように、中途終了型発話など自然な日本語の言い回しもできている。

資料3 S901の日本語発話データ「公害」タスクの一部

- 203T: はい。地球温暖化について簡単に、えーと、説明して下さい。
- 204S901: 地球温暖化。まー車とかの排気ガスで、二酸化炭素が増えて、地球がどんどん、温度が、高くなって、ま、水面が上昇したりとか、そういう問題が、色々あります。
- 205T: はい、ありがとうございます。そうですね、じゃどうして地球温暖化が起こるんですか？
- 206S901: (2) え、まー、原因は、色々、あると思うんですけど、あの一、森林伐採とかで、酸素が、あの一、いっせいになくなったり、それから、(1) えーと一、なんか、人が、髪の毛、セツするときとかに使う、あの一、スプレーみたいなやつが、オゾン層破壊して、(1) んーなったり、あと、二酸化炭素の、温室効果とかで、(1) あの一、地球の温度が、高くなっちゃう、っていうのが。

次にスペイン語のデータを示す。S901の特徴としては、認知面よりも基礎言語面がスペイン語会話力を制限する要因となっていた。210S、214Sでは、教科用語がわからないために、回避し易しい言い方で説明しようとしている。216Sで詳しい説明を試みようとするが、同じく温暖化、二酸化炭素という教科用語の不足が原因で談話のまとまり、質は下がったが、温暖化の概念を理解し、説明しようとしている様子は見て取れる。このインタビューのあと、温暖化、二酸化炭素に相当するスペイン語をS901に伝え、すぐに覚え、これらの語彙を使って説明したかったとコメントしていた。

資料4 S901のスペイン語発話データ「公害」タスクの一部とその日本語訳

- 210S901: Eh, está haciendo (4) mal el, la naturaleza del mundo.
[訳: えー、世界の自然を、悪くしている。]
- 213T: Ok, me puedes contar un poco mas, algunos detalles más sobre esos problemas?
[訳: もう少し、なにかもっと詳しくそれらの問題について話してくれますか。]
- 214S901: Por los gas de los carros, por cortar muchos árboles.
[訳: 車のガスや、たくさん木を切るせいで。]
- 215T: ¿En qué afectan los gases de los carros? [訳: 車のガスは何に影響しますか。]
- 216S901: Que, por los gases de los carros el (6) se hace caliente, la temperatura se sube, y... (10) Porque, el nanていうんやろ? CO2でいいかな? (4) CO2でいいよな? (risas) 違うでしょう? 名前は... んー (12) Ah, no sé como explicarlo bien, pero los árboles tienen, este, en un día absorben lo que es malo para esos problemas que están adentro. Por eso que si no hay muchos árboles, esa que es malo para los problemas no se puede absorber mucho y eso se queda.
[訳: 車のガスは(6) 熱くして、気温が上がって、それで... (10)、どうしてかという、なんていうんやろ? CO2でいいかな? (4) CO2でいいよな(笑) 違うでしょう? 名前は... んー (12) あ、なんと説明していいかわからないけど、木は、日中は、その問題にとって悪い、その中にあるものを吸っている。だからもしたくさん木がなかったら、その問題にとって悪いものをたくさん吸うことができなくて残ってしまう。]

4-2. 物語文の聴解力(聴解・再生課題)の結果

まず、それぞれの言語において聴解力と会話力との相関を調べた。スペイン語については、聴解力と会話の基礎言語面、認知面とがそれぞれ、 $r=.813$ ($p<.001$)、 $r=.899$ ($p<.001$)、日本語でも、 $r=.743$ ($p<.001$)、 $r=.860$ ($p<.001$) と、二言語ともに高い内部相関が見られた。聴解力を物語文の聴解・再生課題という方法で測定しているため、当然といえば当然の結果である。ただいずれも認知面との相関の方が高くなっている。このことは、本調査の物語文聴解・再生課題で測定している聴解力の側面が、言語形式的な側面よりも、認知的な側面と関係が強い傾向にあるということを意味している。

表10に二言語聴解力の個人の結果一覧を示す。

表 10 二言語の物語文聴解・再生課題の個人結果一覧 (N=52)

スペイン語の聴解・再生課題					日本語の聴解・再生課題					
あらすじ再生		内容理解質問		最終 結果	NO.	最終 結果	あらすじ再生		内容理解質問	
IU 再生 (17IU)	再生率 (%)	理解質問 (14 点)	正答率 (%)				正答率 (%)	理解質問 (14 点)	再生率 (%)	IU 再生 (17IU)
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S101	43.1%	21.4%	3	64.7%	11
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S102	0.0%	0.0%	0	0.0%	0
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S103	47.3%	35.7%	5	58.8%	10
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S104	0.0%	0.0%	0	0.0%	0
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S105	0.0%	0.0%	0	0.0%	0
8	47.1%	6	42.9%	45.0%	S106	37.8%	28.6%	4	47.1%	8
5	29.4%	4	28.6%	29.0%	S107	0.0%	0.0%	0	0.0%	0
4	23.5%	1	7.1%	15.3%	S108	27.7%	14.3%	2	41.2%	7
4	23.5%	4	28.6%	26.1%	S109	21.2%	7.1%	1	35.3%	6
11	64.7%	6	42.9%	53.8%	S110	44.3%	35.7%	5	52.9%	9
3	17.6%	3	21.4%	19.5%	S201	15.3%	7.1%	1	23.5%	4
3	17.6%	4	28.6%	23.1%	S202	15.3%	7.1%	1	23.5%	4
7	41.2%	2	14.3%	27.7%	S203	16.0%	14.3%	2	17.6%	3
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S204	9.5%	7.1%	1	11.8%	2
11	64.7%	10	71.4%	68.1%	S301	71.0%	71.4%	10	70.6%	12
13	76.5%	12	85.7%	81.1%	S302	70.4%	64.3%	9	76.5%	13
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S303	75.2%	85.7%	12	64.7%	11
11	64.7%	6	42.9%	53.8%	S304	37.2%	21.4%	3	52.9%	9
11	64.7%	8	57.1%	60.9%	S305	24.8%	14.3%	2	35.3%	6
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S306	21.2%	7.1%	1	35.3%	6
1	5.9%	0	0.0%	2.9%	S307	18.3%	7.1%	1	29.4%	5
9	52.9%	9	64.3%	58.6%	S308	63.9%	57.1%	8	70.6%	12
2	11.8%	1	7.1%	9.5%	S401	76.9%	71.4%	10	82.4%	14
9	52.9%	7	50.0%	51.5%	S402	63.2%	50.0%	7	76.5%	13
13	76.5%	8	57.1%	66.8%	S403	38.4%	35.7%	5	41.2%	7
4	23.5%	0	0.0%	11.8%	S404	93.5%	92.9%	13	94.1%	16
6	35.3%	3	21.4%	28.4%	S405	27.7%	14.3%	2	41.2%	7
7	41.2%	1	7.1%	24.2%	S406	63.9%	57.1%	8	70.6%	12
16	94.1%	11	78.6%	86.3%	S501	25.4%	21.4%	3	29.4%	5
12	70.6%	9	64.3%	67.4%	S502	37.2%	21.4%	3	52.9%	9
7	50.0%	3	21.4%	35.7%	S503	33.6%	14.3%	2	52.9%	9
14	82.4%	10	71.4%	76.9%	S504	86.3%	78.6%	11	94.1%	16
0	0.0%	0	0.0%	0.0%	S505	60.3%	50.0%	7	70.6%	12
14	82.4%	11	78.6%	80.5%	S601	73.9%	71.4%	10	76.5%	13
14	82.4%	10	71.4%	76.9%	S602	81.7%	92.9%	13	70.6%	12
8	47.1%	7	50.0%	48.5%	S603	45.0%	42.9%	6	47.1%	8
14	82.4%	13	92.9%	87.6%	S604	90.5%	92.9%	13	88.2%	15
5	29.4%	2	14.3%	21.8%	S605	75.2%	85.7%	12	64.7%	11
5	29.4%	2	14.3%	21.8%	S606	94.1%	100.0%	14	88.2%	15
13	76.5%	11	78.6%	77.5%	S607	63.9%	57.1%	8	70.6%	12
15	88.2%	14	100.0%	94.1%	S701	93.5%	92.9%	13	94.1%	16
11	64.7%	9	64.3%	64.5%	S702	39.1%	42.9%	6	35.3%	6
15	88.2%	13	92.9%	90.5%	S703	88.2%	100.0%	14	76.5%	13
13	76.5%	13	92.9%	84.7%	S704	91.2%	100.0%	14	82.4%	14
13	76.5%	13	92.9%	84.7%	S705	52.7%	64.3%	9	41.2%	7
11	64.7%	12	85.7%	75.2%	S801	0.0%	0.0%	0	0.0%	0
13	76.5%	13	92.9%	84.7%	S802	55.7%	64.3%	9	47.1%	8
13	76.5%	13	92.9%	84.7%	S803	16.6%	21.4%	3	11.8%	2
12	70.6%	11	78.6%	74.6%	S804	59.2%	71.4%	10	47.1%	8
16	94.1%	14	100.0%	97.1%	S805	87.6%	92.9%	13	82.4%	14
12	70.6%	13	92.9%	81.7%	S901	97.1%	100.0%	14	94.1%	16
16	94.1%	13	92.9%	93.5%	S902	71.0%	71.4%	10	70.6%	12

この二言語の関係について、単相関を調べたあと、会話力と同様に、入国年齢、滞日期間を制御変数とした場合の偏相関を求めた(表11, 12, 13)。念のため、会話力との相関も併記する。

聴解力の二言語間の関係を見ると、会話力よりも若干強い相関が見られることがわかる。本調査で焦点を当てている聴解力とは、重要なあらすじ(重要なIU)を把握し、そして、その関係性を捉えることができ、最終的に主題の解釈を、根拠を示しながらできるかという談話レベルの聴解力であり、言語形式上の聴解というよりも、より認知力と関係の深い課題である。つまり、認知的要求度の高い談話レベルの聴解力は二言語間で共有されていると結論付けられる。

Clarke (1980) のショートサーキット仮説^{iv}との関連で捉えると、入国年齢と滞日期間をコントロールした場合に、相関が強くなっていることから、ある一定レベルに他方の言語能力が到達した場合に、この談話レベルの聴解力の転移が起こりやすくなると考えられる。

この点についてさらに確かめるために、このある一定レベルを Cummins (2003) の CF 面の力をある程度獲得し始めた段階と想定し、その段階にあたる OBC で総合結果

表11 聴解力と会話力の二言語間の関係(単相関)($N=52$)

			日本語		
			会話力		聴解力
			基礎言語面	認知面	
スペイン語	会話力	基礎言語面	-.156 (.269)	.160 (.257)	.128 (.365)
		認知面	-.003 (.985)	.373** (.002)	.340* (.014)
	聴解力		.082 (.563)	.429** (.001)	.445** (.001)

()内は有意確率(両側) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 表12 滞日期間を制御した偏相関($N=52$)

制御変数:滞日期間			日本語		
			会話力		聴解力
			基礎言語面	認知面	
スペイン語	会話力	基礎言語面	.182 (.200)	.454** (.007)	.385** (.005)
		認知面	.320* (.025)	.634*** (.000)	.578*** (.000)
	聴解力		.305** (.003)	.559*** (.000)	.612*** (.000)

()内は有意確率(両側) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 表13 入国年齢を制御した偏相関($N=52$)

制御変数:入国年齢			日本語		
			会話力		聴解力
			基礎言語面	認知面	
スペイン語	会話力	基礎言語面	.126 (.380)	.194 (.173)	.179 (.209)
		認知面	.395** (.004)	.493** (.001)	.485*** (.000)
	聴解力		.428** (.002)	.526*** (.000)	.570*** (.000)

()内は有意確率(両側) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

として判定した会話力の全体評価（中島 2010）において、両方の言語がステージ 3（単文レベルでの会話が可能。文法面（動詞、形容詞の活用、助詞の選択）の習得が不十分）以上に到達している 35 名の子どものみを抽出し、その聴解力との関係を調べた（表 14）。

二言語の会話力の基礎言語面以外、相関がより高くなっており、特に、二言語会話の認知面、認知面と聴解力、そして、二言語の聴解力が高い相関を示している。つまり、ステージ 3 以上の会話力があれば、一言

表 14 会話力のステージ 3 以上の子どもの二言語の関係 (N=35)

			日本語		
			会話力		聴解力
			基礎言語面	認知面	
スペイン語	会話力	基礎言語面	.171 (.325)	.440** (.008)	.343* (.044)
		認知面	.405* (.016)	.723*** (.000)	.685*** (.000)
	聴解力		.406* (.016)	.719*** (.000)	.787*** (.000)
		()内は有意確率(両側) *p<.05, **p<.01, ***p<.001			

語で獲得している談話レベルの聴解力をもう一方の言語に活用できると解釈できる。具体例を挙げると、一方の言語で読み聞かせられて深い理解ができる子どもの場合、その力を他方の言語に活用できるというわけである。逆に、簡単な会話ができる力が身についたからといって、読み聞かせされた物語文の理解力が一方の言語で低い場合は、もう一方の言語でも低いケースがあり得るということである。

ただ本調査の場合、対象者が小学 1 年生から中学 3 年生までと年齢に幅があるため、年齢に伴う認知発達の差が大きいが故に、相関が高まっていると考えることもできる。そこで、年齢を制御変数とした偏相関

表 15 年齢を制御した偏相関 (N=35)

制御変数: 年齢			日本語		
			会話力		聴解力
			基礎言語面	認知面	
スペイン語	会話力	基礎言語面	-.146	.159	.004
			(.410)	(.370)	(.982)
		認知面	-0.04	.416*	.339
			(.823)	(.014)	(.050)
	聴解力	-.045	.402*	.551**	
		(.799)	(.018)	(.001)	
()内は有意確率(両側) *p<.05, **p<.01, ***p<.001					

を求めた。年齢を制御した場合、予想したとおり、全体的傾向として、表 14 に示したような二言語間の高い相関は示さなくなった。しかし、二言語の認知面の会話力が $r=.416$ ($p<.05$)、スペイン語の聴解力と日本語の認知面の会話力が $r=.402$ ($p<.05$)、さらに、二言語の聴解力は $r=.551$ ($p<.01$) と中程度の相関が依然として確認された。つまり、これらの力は、本調査が多年齢児を対象としているからという理由だけではな

く、仮に年齢が同じであったとしても、一方の言語で談話レベルの聴解力が優れている子どもは、もう一方の言語でも優れた理解を示し、一方の言語で低い理解を示す場合は、他方の言語でもその傾向にあると理解できる。さらに、年齢が高いからといって、本調査の課題で必ずしも高い理解を示す事ができるというわけではなく、また年齢が低くても、その逆があり得ると解釈できる。

要するに、この結果から教育への示唆を導き出すとするならば、例えば、小学校入学前などの小さいうちであっても、母語での談話レベルの聴解力を高めておけば、日本語で CF レベルの力を獲得した段階で、日本語でもより高い談話レベルの聴解力を示すことが可能であるということを示唆する。実証研究を行っていないため、仮説の域を出ないが、今後、検証のためにも、この談話レベルの聴解力の転移を活かす教育実践を行う価値があると考ええる。

以下に一例として、滞日期间が浅い(1年7ヶ月)にも関わらず、会話力は二言語ともにステージ4(スペイン語の基礎言語面4.6, 認知面3.0, 日本語の基礎言語面4.0, 認知面2.4)で、聴解力課題ではスペイン語が81.1%、日本語が70.4%であったS302(調査時年齢は8歳5ヶ月(3年生1学期), 入国年齢は6歳10ヶ月(1年生3学期))のペルー人女兒の二言語聴解力データを資料5、6に示す。

資料5 S302の日本語のあらすじ再生の発話データ

- 402S: へー、最初に、①子ぎつねは、おなかがすいてIU1、お母さんに、おなかがすいたって言ってそれで②お母さんが、えっと、ぶどうを取りに行ってIU2、(中略)でやっとうぶどうの木につい、着きました。それで(中略)子ぎつね、のところに着いたときに、③IU4 あの、ちょっと、疲れてIU5、木に、木の下にとまって(a)、で、その時に、④ えっと、なんか、犬が、わんわーんっていう声をして(b)、それで、あの、男の子(c)が出てきてIU7、あの、子ぎつねを殺そうとして、それで、あの子ぎつねのお母さんがあぶないっていう、こ、声を出してIU8 そいで子ぎつねが逃げてIU9、でまだ、子ぎつねが、なん、何年もたったのに、⑤ お母さんが戻ってこないってIU10、そいで、⑥ あのあ母さんを探しに行ったら⑦IU11、あの、昔に住んでいた、あの巣があってIU13、そいであの、その前に木があってIU14、そいでぶどうを食べて食べてIU15。で終わり?⑧
- 403T: はいはいはい、じゃあさあどうしてその巣のところにぶどうがあったの?
- 404S: (1)あの、木が木にぶどうが咲いてたの(d)。
- 405T: うんどうしてそこにぶどうがあったんだろ。
- 406S: お母さんが、(うん)そこにいったから。
- 407T: あーえっお母さんが、お母さんは結局どこに行ったの?
- 408S: 分かんない。(どっ)ぶどうを探しに行ったやろ。
- 409T: 行ったよね。そのあとどうした?
- 410S: そのあと子ぎつねが行って、(うん)そいでお母さんがいなかったの。
- 411T: はいはいはいはい。どして?どこいったんだろお母さん?
- 412S: え、戻って行ってた?
- 413T: あー、最後はどう、どこ行ってた?
- 414S: 最後?(うん)(1)最後どこ行ってたかな。
- 415T: 分かんない?
- 416S: 分かんない。

402S からわかるように、重要 IU の産出は 13/17 (76.5%) (中略箇所も含む) であった。下線部(a)~(d)からわかるとおり、語彙や表現に若干の不適切さ、不十分さが見られるが、文法事項などもほとんど問題がない。追加質問では、「ぶどうの木があった

理由（質問7）」は、404S、406S の発話からは、母ぎつねが村にぶどうを取りに行ったことを言っているのか、巢の近くでぶどうを置いたことを言っているのかがわからない。インタビュー後にさらに質問をしてみたところ、村でぶどうを取って山まで持って帰ったことに対する理解が不十分であることがわかった。また「母ぎつねがどうなったか（質問8）」については、十分な推測ができていない。この2つの質問はテキスト中に明示的に書かれていないことに対する問いであるが、この行間の解釈に不十分な点がみられた。しかし、テキストに明示されている情報については、下線部①、⑧に示すように、時系列で話の流れを捉え、また②～⑦から分かるように、時間や場所による場面の移り変わりや登場人物の行動の理由などの事実の関係性の理解もできている。主題の解釈についてはどうであっただろうか。

資料 6 S302 の日本語の主題解釈についてのやり取りの発話データ

-
- 423T:どこが、一番おもしろかった？
 424S:え、(1)子狐が(うん)自分でぶどうをとりにいったとき。
 425T:んーなるほどね。そっか。えっ、こっ、どうしてそこがおもしろかったの？
 426S:え、なんか一人で、(うん)やるのが、いいと思うから。(ふーん)一人でとりに行くのがいいと思う。
 427T:はいはいはいはい、そうかそうか。分かったよ。どうして一人でとりに行くのがいいのかな？
 428S:お母さんがいたらなんかお母さんに、(うん)何があるかもしれないから、(うん)お手伝いに行ったほうがいいかなって思った。
 429T:あーそっかかしこいね。よくお手伝いするのSちゃんも。
 430S:うん。
 431T:すごい。じゃあ、このね、これを書いた人はね、(うん)どーんなことを、伝えたかったんだろ。
 434S:うん。どんなことかな。(2)自分でいったほうがいいかなっていうことかな。
 435T:あー。自分？
 436S:分かんない。
 437T:それは分かんないか。ん、いいよ。はいでもよく分かったた。
-

424S では自分が面白かったと思う箇所を挙げ、理由も 426S、428S で自分の言葉で答えている。3年生の児童にとってはまだ難しい寓意の解釈（作者の作話意図の解釈）は、根拠は明確ではないものの物語世界の中から離れ、教訓を一般化して考えようとしている。3年生では日本語母語話者にも、まだ物語に寓意が込められていること自体が理解できない子どももいる^v。S302 は解釈に根拠がないものの物語に寓意があることは理解している様子が窺える。

次の資料7、8はS302のスペイン語データの一部である。スペイン語でも重要IUの産出は13/17(76.5%)であった。資料7の①、⑧に示すように、自分一人で再話を始め、終わらせることができる。これは日本語でのあらすじ再生と同じ特徴である。また②～⑦から分かるように、日本語同様に登場人物の行動の理由などの事実の関係性について理解したことを、接続詞などを効果的に用いてあらすじ再生の中にも表出している。語彙(a)、(b)、(c)に示した通り、ハンカチ(pañuelo)という意味のスペイン語がわからず、回避したと思われるが、目立った語彙、文法上の誤りも特になかった。

資料7 S302のスペイン語のあらすじ再生の発話データ

Esto, esto, una vez un duende estaba ahí }IU1 y había un señor que se llamaba Greñudo. ① Y Greñudo sabía que los duendes tenían una olla de oro. }IU2 Entonces, ② Greñudo lo cogió al duende }IU4. (中略) “No te voy a soltar hasta que me digas donde está la olla de oro” }IU5, Entonces ③ el le dijo, estaba abajo de este árbol }IU7, entonces para no olvidarse donde estaba, ese árbol }IU8, ④ Greñudo puso, su, su, su esa cosa roja (a) que tenía en su cuello }IU9. (中略) Entonces, le dijo Greñudo al duende que no saque esa cosa roja (b) }IU10, entonces el duende lo prometió, pero ⑤ lo que el duende hizo, le puso muchas cosas rojas (c) en el árbol }IU14,15. ⑥ Entonces ⑦ el excavó, excavó y sigue excavando }IU16,17. Fin. ⑧ 【訳：えっと、あるところに小人とグレニウドという男がいた。① それで、グレニウドは小人が金の鍋を持っていることを知っていた。それで、② グレニウドは小人を捕まえた。(中略) そして「金の鍋がどこにあるか言うまで離さない」と言った。それで、③ 彼(小人)は彼にこの木の下にあると言って、それで、その木がどこにあるか忘れないために、④ グレニウドは彼の首につけている赤いもの(a)を(木に)つけた。(中略)そして、グレニウドは小人にその赤いもの(b)をとるなと言って、小人は約束した(守った)けど、⑤ 小人がしたことというのは、たくさんの赤いもの(c)を木につけたことだった。⑥ だから⑦ 男は掘って掘って、掘り続けている。終わり。⑧】

資料8 S302のスペイン語の主題解釈についてのやり取りの発話データ

- 411T: Ya, qué parte te gustó mas? [訳：どの部分が一番面白かった?]
412S: Cuando el duende le, le, le puso esas cosas rojas (aja) le puso esas cosas rojas.
[訳：小人がああ赤いものをたくさんつけたところ]
413T: Ya, y por qué te gustó esa parte?
[訳：はい、じゃ、どうしてその部分が一番面白かった?]
414S: Porque, porque el Greñudo ya no sabe donde está el tesoro.
[訳：グレニウドがもうどこに宝があるかわからなくなったから]
415T: Ah ya, entonces cuál crees tú que es el mensaje que nos quería decir el autor, así como la moraleja o algo así.
[訳：はい、それじゃあ、作者はどんなメッセージを伝えたかったと思う?]
416S: Que no, que no sean ricos. Porque cuando quieres ser rico pasa algo malo.
[訳：お金持ちになるなということ。もしお金持ちになりたいと思ったら何か悪いことが起こるから]
417T: Muy bien, muy interesante, lo has hecho muy bien.
[訳：いいですね、とてもおもしろい。よくできました]

物語の最も重要な部分を面白いと感じ、その理由も述べる事ができている。また、日本語同様に、物語に寓意があることを理解しており、物語世界から現実世界のことへと抽象化した作話意図を解釈できている。スペイン語でのインタビューではここまでしか聞かなかったのだが、日本語で筆者が何故それが作者の言いたいことだと思ったのかという問いを行ったところ、「グレニウドに悪いことが起こったから」と物語の中から理由を探して答える事ができていた。S302は、談話レベルの聴解力と産出力が二言語において着実に発達してきていると考えられる。この児童の場合、前掲のS604同様に来日後も週3日は母語の教科学習の日と決めて、ペルーから取り寄せた通信教材を使って勉強している。日本語では、最初の1年間は毎日1コマの取り出しがあり、そこで日本語の基礎を勉強したとのことであった。

5. まとめ

本稿では、CLD 児童生徒に対して、どのような二言語教育を行うべきかといった課題を考えるための基礎データを提供するために、公立学校に通うスペイン母語の児童

生徒 52 名の二言語の聴解力を聴解・再生課題により調査した。そして会話力も含め、二言語間の関係について考察してきた。その結果、まず、会話力と談話レベルの聴解力には、相関があることが認められ、二言語間においても、文法的正確さや単文の生成力といった基礎的な言語力よりも、読み聞かせられた物語の内容を順序立てて理解し、因果関係や寓意も解釈するといった、談話レベルの聴解力により高い相関があることが確認できた。また、その力は、両言語で単文以上の生成ができるレベルより上でより強い相関があること、年齢的な要因を制御したとしても、その相関は残ることも確認できた。

このことにより、一方の言語で談話レベルの聴解力を高めておくことは、もう一方の言語の会話力として、単文生成ができるレベル以上になった際に、役に立つことが示唆される。先行研究でも触れたが、日本生まれの中国ルーツの CLD 児童生徒の読書力をあらすじ口頭再生により調べた櫻井（2013）では、多くの低年齢の CLD 児童生徒が、時系列で起こった出来事をなかなか話せない現状が確認されたが、本調査の結果から、幼少期にしっかり母語で読み聞かせをし、内容について話し合いをするといった活動を通して、母語での談話レベルの聴解力を高めておくことは、日本語での内容理解、あらすじ再生にも効果がある可能性が示された形となった。

幼少期の母語での読み聞かせの必要性などについては、教育現場での直感的な感覚から指摘されることはあったが、調査による実証は管見によれば見られない。今後は、本調査で明らかとなった談話レベルの聴解力の二言語の相関を活用した教育実践を行い、その教育的効果を検証していく必要があるだろう。

また、本稿では紙幅の関係上、読書力の実態については言及できなかったが、ALP 面の言語能力を伸ばす言語教育を考えるには、読書力の実態を掴むことは必要不可欠である。今後は、聴解力と読書力の関係、また、二言語間の読書力の関係に焦点を当てた考察を行っていく必要がある。

＊本稿は、筆者が 2013 年に大阪大学大学院言語文化研究科に提出した博士論文「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」の一部に加筆・修正を加えたものである。

参考文献

- 生田裕子（2002）「在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガリズムに関する実証的研究」名古屋大学大学院文学研究科博士論文
- 内田伸子（1996）『子どものディスコースの発達－物語産出の基礎過程』風間書房
- カナダ日本語教育振興会（2000）『子どもの会話力の見方と評価－バイリンガル会話テスト（OBC）の開発－』

カミンズ・ジム著、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 (2011)「バイリンガルの子供の認知力の二言語の関係」パネル発表:宮崎幸江・宮本カルタビアーノ百合子・河北祐子・櫻井千穂「神奈川県西部在住のペルーとベトナム家庭におけるバイリンガル教育の実態—親・子・地域のネットワークからの考察—」2011年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp.51-53 日本語教育学会

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

中島和子 編著 (2010)『OBC ワークショップ資料集—増補改訂版』OBC ワークショップ運営委員会事務局 国際基督教大学

中島和子・ヌナス.R. (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.colorado.edu/calld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html> (2006.7.27 取得)

穆紅 (2006)「言語少数派の子どもものの日本語認知力の獲得に関わる要因—母語と日本語の関係に注目して—」『人間文化論叢』9号 pp.235-243 お茶の水女子大学

文部科学省 (2011)『外国人児童生徒受け入れの手引き』

文部科学省 (2014)『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA (Dialogic Language Assessment)』

文部科学省 (2014)『外国人児童生徒教育研修マニュアル』

Bernhardt, E. B. & M. L. Kamil (1995) Interpreting relationships between first language and second language reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics* 16, 15-34.

Clarke, M. A. (1980) The short-circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.

Cummins, J. (1984) Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2003) Reading and the ESL student. *Orbit*, 33(1), 19-22.

Genesee, F., Geva E., Dressler C. & Kamil M. L. (2008) Cross-Linguistic Relationships in Second- Language Learners. In D. August, & T. Shanahan (eds). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*, A co-publication of Routledge, the Center for Applied Linguistics, and the International Reading Association, 61-93.

Ontario Ministry of Education (2008) *Supporting English Language Learners: A Practical Guide for Ontario Educators Grades 1 to 8*. Queen's Printer for Ontario.

van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Verhoeven, L. T. (1994) Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381–415.

参考 URL

文部科学省 (2015) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 26 年度)」の結果について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm (2016.9.30 取得)

i M は平均年齢、平均年数、SD は標準偏差。期間(年数)は「年;月」と表す。

ii 本調査の対象者のうちの 9 名は本調査から 3 年前に一度、同じ手法で二言語の OBC 評価を実施しているのだが、その時から比べて日本語では 8 名のステージが上昇し、1 名(3 年前に上限のステージ 6)のみステージ変化なし、スペイン語は 6 名のステージが上昇し、3 名が横ばいという結果で、二言語ともにステージを下げた子どもはいなかった。本結果については櫻井 (2011) に詳述。

iii 教師の発話にある自然破壊、*Contaminación de la Tierra* という語彙の使用は、その前の NSS604 の発話を受けてなされたものである。

iv 第二言語の語彙や文法知識などの読みの力がある一定のレベルに達していなければ、第一言語からの読みのストラテジーの転移は期待できないとする仮説である。

v 本稿の分析対象とはしなかったが、この『きつねとぶどう』の物語聴解再生課題を、日本語母語話者児童 (1–6 年生) 56 名に対して実施している。