



Title	日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力 : JSL対話型アセスメント (DLA) を用いた分析
Author(s)	宮崎, 幸江
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2019, 15, p. 76-97
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/76177
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

≪ 研究論文 ≫

日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力
ー JSL対話型アセスメント (DLA) を用いた分析 ー

宮崎 幸江 (上智大学短期大学部)
sa-miya@sophia.ac.jp

**Proficiency of Speaking Japanese of Returnees from Japan in Lima:
An Analysis of Their Ability
with the Dialogic Language Assessment for JSL Students (DLA)**

MIYAZAKI Sachie

要 旨

本研究は、言語形成期の一部または大半を日本の学校で教育を受けた後、ペルーへ帰国した学齢期の子ども8名(年齢:12~17歳、入国(帰国)年齢:7~15歳、滞秘期間:0.5~6.5年)が、どのように日本語を保持しているかを調査した。評価には文部科学省が公開しているJSL対話型アセスメント(DLA)を用い、会話力を「基礎言語面」と「認知面」に分けて評価した。その結果、ペルーへの入国年齢と滞秘期間のどちらも日本語の会話力と関係が深いことが判明した。例えば、入国年齢が高い子どもたちの方が、入国年齢が低い子どもたちよりも語彙や文法の正確さを維持している傾向があることがわかった。さらに、「基礎言語面」の力の内、発音や流暢さ、単文の生成力などは、小学校低学年で帰国したとしてもかなり保持できるが、「認知面」の会話力は小学校高学年以降の帰国でなければ難しい可能性が高いことを示唆する結果となった。

Abstract

This study examined how eight children (age: 12-17; age of arrival to Peru (AAP): 7-15; length of stay in Peru (LSP): 0.5-6.5 years) who moved to Peru after being educated in the Japanese school system for part or most of their language development period maintained Japanese. Japanese speaking proficiency was measured by using the Dialogic Language Assessment for Japanese as a Second Language (DLA) introduced by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, and two aspects were analyzed: basic conversation ability and cognitive ability. Findings show that both AAP

and LSP are related to the maintenance of overall proficiency. For instance, late returners, whose AAP is higher, tend to maintain vocabulary and the accuracy of grammar more than earlier ones. Furthermore, among basic conversation abilities, pronunciation, fluency, and ability to construct simple sentences can be maintained even if children leave Japan in their lower grades and their AAPs are low. However, this study found that cognitive proficiency cannot be maintained unless they stay until higher grades in elementary school.

キーワード：日系ペルー人、日本語保持、DLA、帰国年齢、認知面

1. はじめに

1989年の入管法改正により、1990年以降南米の国々から多くの日系人とその家族が来日しはじめ4半世紀が過ぎ、今や日本で育った第2世代が成人し社会人となりつつある。在日日系ペルー人はブラジル人と比べると比較的早い時期から定住化が進んだといわれるが、90年代以降毎年2万7千人が日本とペルーの間の往還を繰り返し、その中には親に帯同する子どもも含まれる(柳田, 2011; 田巻・スエヨシ, 2015)。

学齢期を日本で過ごしペルーに帰国した子どもたちは、どの程度日本語を保持することができるのだろうか。日本に住む外国につながる子どもたちは、成長とともに家庭言語である母語を失い減算的バイリンガルになるという(中島, 2005; 櫻井, 2018)。帰国後母語を取り戻し日本語が保持できれば、バイリンガル人材として成長できる可能性があるものの、帰国生の言語能力に関する研究はほとんどないのが現状である。

本稿は、リマに住む日本育ちの子どもたちが、どのような日本語の会話力を保持しているかを、JSL対話型アセスメント(Dialogic Language Assessment for JSL Students: DLA)(文部科学省, 2014b)を用い、基礎言語面と認知面の会話力の特徴を記述し、保持に影響を与えうる要因を考察する。

2. 先行研究

2.1 バイリンガルの子どもの言語

家庭とコミュニティの言語や文化が異なる環境で成長する子どもたちを、Cummins(カミンズ・中島, 2011)は、Culturally Linguistically Diverse Children (CLD児童)

と名付けた。CLD 児童は、モノリンガルの子どもと違い日々複数言語（家庭言語：母語と現地語）に接して成長し、2言語の位置付けは年齢とともに変化していく。Skutnabb-Kangas (1981)によれば、母語は、習得順序、能力、使用頻度、アイデンティティの4つの関係で定義できるが、CLD 児童の場合母語がこの4つを満たすとは限らない。そこで、中島(2010)は家庭言語を「母語」ではなく、「継承語：親から受け継いだことば」としている。また、習得の順序を示すという意味で、母語と現地語は、それぞれFirst language (L1)、Second language (L2)と呼ばれることもある。通常、言語形成期にある14歳位までの子どもは、周りの環境で使用されている言語を自然に習得する。しかし、言語間の移動を伴うCLD 児童の場合、L2に初めて接触した年齢、入国年齢(Age of arrival: AA)やL2環境での滞在期間(Length of stay: LS)などの年齢要因が言語形成に最も大きな影響を与えられている。

2.1.1 バイリンガルの母語保持、2言語のバランス、言葉の力

L1(母語)とL2(現地語)がどう発達するかは、年齢要因だけではなく、社会におけるL1の地位も影響を与える。中島(2015)は、「日本の公立小・中学校で日本語を学ぶ外国人児童生徒の場合、日本語が主要言語で母語が少数言語であるため、日本語習得に対するプレッシャーが強い。このため母語を捨てて日本語を覚えていく子どもが多い。学習者の年齢が低いほど母語喪失が早く、強度の減算的バイリンガリズムになりがちである」と述べる。減算的バイリンガリズムとはL2を習得する過程でL1を喪失しL2モノリンガルになることを言うが、理想はL1に加える形でL2を習得する加算的バイリンガリズムとされる(Lambert, 1977)。しかし、日本で育つ子どもたちの母語教育は、家庭任せになっているためバイリンガルを育てることは現実的に厳しい(坂本・宮崎, 2014; Sakamoto, 2006)と考えられている。

バイリンガルのL1とL2は、表面的には全く異なる言語であっても深いところでつながり依存しあうことを「2言語相互依存説(Cummins, 2001)」という。2言語が共有するのは、抽象的思考や概念、認知的要求度の高い言語活動と考えられている。また、Cummins(2003)は、言語能力を、会話の流暢度: Conversational Fluency (CF)と弁別的言語能力: Discrete Language Skill (DLS)、教科学習言語能力: Academic Language Proficiency (ALP)に分類し習得年数の違いを明らかにした。CFは環境を整えば2年程度、DLSも学習に関係ある能力ではあるがスキルのなものであれば2年程度で習得が可能である。一方、ALPは高い認知レベルが要求されるため5年から7年を要し、現地生まれで母語が弱い場合には10年かかることもあると言われている。日

本で育った CLD 児童が他国に移動後どのような日本語力を保持しているかを考える際に、CF と ALP は重要な観点であると言える。

2.1.2 日本で育つバイリンガルの子どもと言語発達

日本政府による CLD 児童に対する教育政策の遅れが指摘される中、近年「特別の教育課程（文部科学省, 2014a）」が設けられ、「JSL 対話型アセスメント (DLA)」（文部科学省, 2014b）が開発されるなど、状況は徐々に改善されつつある。しかし、CLD 児童の母語教育や2言語でのアセスメントの研究は立ち遅れており、CLD 児童の言語能力に関する研究は管見の知る限り多くはない。

南米ルーツの子どもの2言語能力の研究としては、櫻井（2018）が日本に住む南米スペイン語圏ルーツの小中学生52名に対して、日本語とスペイン語の会話力、聴解力、読解力を、OBC¹⁾と対話型読書力評価（中島・櫻井, 2012）により調査したものがある。調査の結果、日本語の基礎言語面は滞日期間（LS）と中程度の正の相関（ $r=.625$, $p<.01$ ）が、入国年齢（AA）とは負の相関があることが確認されている。また、スペイン語に関しては、入国年齢と基礎言語面にかなり強い正の相関（ $r=.691$, $p<.01$ ）が、滞日期間とは中程度の負の相関（ $r=-.477$, $p<.01$ ）がみられた。さらに、2言語の関係については、日本語とスペイン語の認知面にかなり強い正の相関（ $r=.64$, $p<.01$ ）が見られたことから、カミンズの2言語相互依存説が提唱するように、認知学力と関係の深い面の会話力も相互に影響しあうことが確認された。一方で、日本生まれの子ども15名の約半数の8名は、スペイン語で簡単な日常会話も難しく、減算的バイリンガルになりつつあったと分析している。

ポルトガル語母語話者の小中高生（6～15歳、242名）の調査（中島, 2005）でも、ポルトガル語の力は、入国年齢と最も強い正の相関（ $r=.422\sim.491$, $p=.000$ ）があると報告されている。さらに入国年齢が9～10歳を境にポルトガル語の得点が高くなることから、「母語保持において、9～10歳に分水嶺がある」ことも確認されている。

2.2 往還するペルー人の子ども

日本には、4万7740人（2016年12月時点）のペルー人が住んでいる。80年代から始まったデカセギにより毎年平均2万人超がペルーと日本の国境を越えて移動するものの、定住化が進んで日本社会に溶け込み「見えない存在」となっていると柳田（2011）は分析する。ブラジル人が愛知県や静岡県に集住したのに対し、ペルー人は多くは東海から北関東にかけて分散している。

ペルーには、約9～10万人の日系人が住む。1908年には、南米で最初の日本人学校が設立され、1920～30年代には50校もの全日制の日本人学校があったが、第2次世界大戦中日本人学校は閉鎖され、2018年時点では5校が日系の学校として残るのみである。1990年代に日本へのデカセギが始まってからは、生徒数が減少し非日系の生徒が増加したという。学校言語は、スペイン語であるが、日本語の教育も週に数時間正課科目として行われ、帰国生の多い学校には帰国生だけのクラスがある年もある。しかし基本的には日本語とスペイン語のバイリンガルを育成するプログラムではない。帰国生の学校選択²⁾は、大きく分けて日系の学校とペルーの学校に分かれると言える。

2.3 日本からの帰国生と適応

スエヨシは、2008年から2009年にかけて、ペルーの日系学校5校と日系コミュニティ等で、日本からの帰国生167人（日本生まれ：約50%、日本滞在期間：5年以下 41.3%、5～10年 32.3%、10年以上 26.3%）にアンケート調査を行った（田巻・スエヨシ、2015）。その結果、日本での生活を70%が肯定的（質問「なぜ日本が好きか」の回答「日本の都市や通りがきれい」「都市が安全なので、自由に外出できる」他）に捉える一方、学校生活についてはむしろペルーの方を肯定的に捉えていた。その理由として、日本の学校でのいじめや厳しい校則を挙げた。また、帰国後同居している大人について尋ねたところ、母（49%）、両親（35%）、祖父母や親戚（23%）と答えたことから、帰国後も家族の一部が日本に残っていたり、往還を繰り返している実態が明らかになった。帰国生のペルーでの生活は、親戚などに囲まれ精神的に満たされている一方で、家族が離れ離れの寂しさを味わっている子どもも少なくないという。

Sueyoshi (2017) は、日本とペルーの二つの国で生活した経験を持つ帰国生は「二重準拠」の中で生活していると分析する。彼らは、ペルーで「物質的幸福が満たされない面ではネガティブに感じるが、精神的幸福をポジティブに感じながら、状況に向き合おうとする。と同時に、帰国した子どもは、再び日本に住んで、物質的に快適な生活をもう一度実現したいという想像力をベースにしている（田巻・スエヨシ、2015）」という。そんな日本育ちの帰国生にとって、日本語はペルーでは生活に必要な言語ではないが、「日本語のできる自分」「かつて日本語ができた自分」は彼らのアイデンティティ形成になんらかの影響を与えていると考えられる。

2.4 研究目的

本稿は、学齢期に日本からペルーに帰国した子どもたちが、どのような日本語力を保

持っているかを把握するために、会話力を「基礎言語面と認知面」に分けて記述し分析することを目的とする。さらに、帰国時の年齢 (AAP) や帰国後の滞秘期間 (LSP) が帰国生の会話力とどのような関係にあるかを考察する。

3. 方法

3.1 参加者と手順

本研究の参加者は、日本で育った12歳～17歳の中高校生8名で、帰国時の年齢が若い順 (7歳～15歳) にAからHとした。表1は、参加者の属性 (性別、年齢、渡日年齢 (AAJ)、日本で在籍した最終学年、帰国年齢 (AAP)、滞秘期間 (LSP)³⁾、ペルーで通う学校の種類 (2017年9月の調査時点) を示す。本稿で使用するアセスメントツール DLA の対象は中学生までとされるが、帰国時に15歳以下だった DGH 3名を、他の参加者と比較するために加えた。参加者の内、6名はリマ市内にある私立の日系学校2校に、残り2名は市内の私立のペルー学校2校に在籍していた。参加者は日系人への聞き取りと紹介によって探した。

表1 参加者の年齢、帰国時期・年齢、滞秘期間、学校種

参加者	性別	年齢	渡日年齢 AAJ	日本での 最終学年	帰国年齢 AAP	滞秘期間 LSP (年)	現在の 学校種
A	女	13	3	小1終了	7	6.5	日系
B	男	13	1	小1終了	7	6.5	日系
C	女	15	0	小3途中	9	6.5	日系
D	女	17	0	小5途中	11	6.5	日系
E	男	12	2	小6終了	12	0.5	非日系
F	女	13	2	小6終了	12	1.5	日系
G	女	16	0	小6終了	12	3.5	非日系
H	女	17	0	高1途中	15	2	日系

3.2 方法

筆者が参加者に一対一でインタビュー形式のアセスメントを行った。場所は、参加者の通う学校内、日秘文化会館、筆者の宿泊先のいずれかの個室にて実施した。所要時間は1時間程度で、DLA「話す」と「読む」を文部科学省 (2014b) の手順に従い行った。導入会話のあと、「語彙力チェック⁴⁾」を日本語とスペイン語で行い、基礎タスクでは「日課」を、認知タスクでは「環境問題」を使用した。DLA「話す」のアセスメ

ントでは、基礎、対話タスクはすべて実施するようにとあるが、時間的制約から対話タスクを省略した。「日課」と「環境問題」を選択した理由は、「日課」で基礎言語面の会話力を「環境問題」で教科学習につながる会話力を測ることができると思ったからで、読書力評価のウォームアップの手順（中島・櫻井, 2012）に従った。しかし、参加者の状況に合わせてタスクを追加した。例えば、認知タスクで発話がほとんど引き出せなかったAには、対話タスク「キャッチボール事件」を行なった。また、Gについては、認知タスク「環境問題」に加え、「水の循環」を行った。

質問はDLA「話す」に従い、「日課」では「今朝何時に起きましたか／それから何をしましたか／いつも何時ごろ寝ますか／家に帰ってから、いつもどんなことをしますか。寝るまでのことを話してください」、「環境問題」では「地球が泣いています。どうして泣いていると思いますか／どうすればいいと思いますか／温暖化について学校で習いましたか。温暖化がどうして起こるか説明してください」と問いかけた。会話はすべて録音し文字化した。本稿では「話す」（13分～20分）のみを分析する。

3.3 アセスメント方法

DLA「話す」の質的評価には専用の評価シートが提示されているが（文部科学省 2014b）、本研究では、櫻井（2018）⁵⁾の一部（表2）を使用した。評価には、DLAの研修を受け評価経験のある日本語母語話者と筆者の2名の平均値を採用した。

さらに、基礎言語面と認知面の評価をもとに、中島（2005）の「会話力の6つのSTAGE」（表3）を用いて総合的にステージを判定した。

表2 会話力評価の評価基準（（櫻井, 2018: p189)を本調査用に改変)

基礎言語面			認知面		
二 言 語 分 化	観 察 の み	二言語の混同が全く見られない	話 の 順 序	5	話が前後せず、時系列にそって説明できる
		あいづちやフィラーがもう一方の言語に置き換わるときがある		3	ある程度継起に基づく説明ができる
		あいづちやフィラー以外にも頻繁にもう一方の言語が出現する		1	断片的に話す（時間の前後が定かでない）
		ほとんどの発話がもう一方の言語、もしくは無言		0	評価なし
発 音	5	その言語の発音で聞き取りやすく話す	話 の ま と ま り	5	要点をまとめて話せる
	3	時折、もう一方の言語の発音が混ざったり、聞き取りにくくなる		3	ある程度要点をまとめて話せる
	1	頻繁にもう一方の言語の発音が混ざる		1	まとまりがない
	0	評価なし		0	評価なし

基礎言語面			認知面		
語彙	5	日常会話に必要な語彙がほぼ問題なく使える	概念説明	5	概念を明確に理解し、説明できる
	3	日常会話に必要な語彙が使えないことが時折ある		3	概念を大まかに理解し、ある程度説明できる
	1	決まり文句やごく限られた語彙のみ		1	概念の説明ができない
	0	評価なし		0	評価なし
文の生成	5	単文を生成できる	因果関係	5	因果関係を理解し、客観的根拠・理由を明確に説明できる
	3	単文のうち、生成できる文とできない文がある		3	因果関係を自分なりに解釈して理由を述べる
	1	決まり文句や単語のみ生成する		1	因果関係を理解しない
	0	評価なし		0	評価なし
文法的正確度	5	文法的な誤りが全く見られない	意見	観察のみ	根拠のある意見が言える
	3	助詞や動詞、形容詞の活用の誤用が数例以上見られる			意見が言える
	1	1文中の助詞の誤用や動詞、形容詞の活用の誤用が目立つ。または活用がない			意見が言えない
	0	評価なし			評価なし
文タイプ・質	5	修飾節や条件節など、複文の効果的な使用が見られる	語彙の質	5	教科語彙を含む内容にみあった語彙が使える
	3	複文がある程度見られる		3	いくつかの教科語彙やある程度内容にあった語彙が使える
	1	決まり文句や限られた簡単な文型の単文のみを生成する		1	日常会話の高頻度語彙しか使えない
	0	評価なし		0	評価なし
			段落とその質	5	文の切れ目がはっきりし、接続詞などを効果的に用いて、段落を構成できる
				3	ある程度文の切れ目がはっきりし、段落意識もある
				1	文の切れ目があいまい。もしくは、単文の羅列である
				0	評価なし

表3 会話力の6つのSTAGE (中島, 2005: p406)

STAGE	概 要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧意識が加わる。認知力要求度の高いタスクがスムーズにこなせる。
5	認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる。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。

STAGE	概 要
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と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、首ふり、または「はい」／「いいえ」だけで応答する。

4. 結果

表4は、参加者の属性と基礎言語面及び認知面の会話力評価と会話力ステージを示す。基礎言語面の4以上の項目、認知面の2以下の項目に着色したが、基礎言語面に比べ認知面は全体的に低いことがわかる（基礎言語面平均：4.1、認知面平均：2.7）。基礎言語面の項目別平均を見ると、文の生成（4.8）が最も高く、続いて語彙（4.4）、発音・イントネーション（4.3）、文法的正確度（3.9）、文のタイプ・質の順（3.3）であった。一方、認知面の平均は、話の順序が（3.4）と最も高く、因果関係（2.9）、話のまとまり（2.8）、語彙の質（2.6）、概念説明（2.4）、段落とその質（2.3）と続く。

基礎言語面について平均を下回るのは、7歳と9歳で帰国したABCの3人ではあったが3人とも「単文の生成はほぼできる（4以上）」、Bは「時折もう一つの言語の発音が混じったりする」ものの、ACについてはほぼ日本語らしい発音・イントネーション

表4 帰国生の「基礎言語面」「認知面」の会話力及びステージ

参加者	年 齢 要 因				基 礎 言 語 面					基礎言語面平均	認 知 面						認知面平均	会話力ステージ
	年齢	渡日年齢	帰国年齢	滞秘期間(年)	発音・イントネーション	語彙	文の生成	文法的正確度	文のタイプ・質		話の順序	話のまとまり	概念説明	因果関係	語彙の質	段落とその質		
A	13	3	7	6.5	4	3	4	3	2.5	3.3	3	2.5	0.5	1	1	1	1.5	3
B	13	1	7	6.5	3	3.5	4.5	2.5	3	3.3	3	2.5	1	1.5	1	1.5	1.8	3
C	15	0	9	6.5	4.5	3.5	5	3.5	3	3.9	4	2.5	2	3	1	2	2.4	4
D	17	0	11	6.5	4	5	5	3.5	4	4.3	4	3	3	3	2.5	3	3.1	4
E	12	2	12	0.5	5	5	5	4	2.5	4.3	2.5	2	2.5	3.5	3.5	1.5	2.6	4
F	13	2	12	1.5	5	5	5	4.5	4	4.7	3.5	3	3.5	4	4	3	3.5	5
G	16	0	12	3.5	3.5	5	5	5	3.5	4.4	3	3	2	3.5	3	2	2.8	4
H	17	0	15	2	5	5	5	5	4	4.8	4	3.5	4.5	3.5	5	4	4.1	5
平均					4.3	4.4	4.8	3.9	3.3	4.1	3.4	2.8	2.4	2.9	2.6	2.3	2.7	

ンで話すことができる。一方、語彙については、ABC の平均が3.3であるのに対し、DEFG は5と差が顕著である。文法的正確度はAB が最も低く、文のタイプ・質はABC が最も低いレベルだが、ほかの参加者の個人差も大きかった。

認知面について平均 (2.7) を下回るのは、ABCDE の5人であったが、E は2.6であることからほぼ平均と言える。項目別にはABC が2以下の項目が最も多く、続いてEG であった。認知面は教科学習の会話力であるが、学年相応の力があるのはH (4.1) のみで、ある程度学年相応の力があるのは、D (3.1) とF (3.5) であった。

会話力ステージは、導入会話、語彙力チェック、基礎言語面と認知面の評価を総合して、中島 (2005) に従い判定した。最も高いのはF、H のステージ5で「認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる。文法的誤用がほとんどない。」と評価した。次にCDEG をステージ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。」と判定した。そして、AB はステージ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。」と判定した。次節では、AからHを小学帰国組 (ABCD) と中高帰国組 (EFGH) に分け、それぞれの発話例⁶⁾を見ながら基礎言語面、認知面の会話力を分析する。

4.1 小学帰国組 (AAP7-11) の会話力

4.1.1 事例A：ステージ3

13歳11か月、日系学校7年生。3歳で渡日、小1を日本で終え7歳で帰国。姉と父は今も日本在住。母と西語、父とは日本語で話す。日本では、家庭でも日本語を使用していたため年齢相応の西語ができず1年繰り下げて編入した。

導入会話

A：私は日本で1年生をして、私はペルーへ①帰ったの時、スペイン語は全然わからないからもう一度1年生に下がりました。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.3/5

筆者：今日起きてから何をしましたか。

A：7時 (しちじ) に起きました。朝ご飯をたべました。それで歯を磨いて、②服をつけて学校へ行きました。宿題をして、テレビを見て、③携帯とあそんで、えー晩御飯を食べてシャワーを浴びて、えー寝ます。

認知タスク「環境問題」 認知面 1.5/5

筆者：地球が泣いています。どうして泣いているか説明してください。

A: 車、それで人は木をかって、切って、わかりません。

教科語彙: なし

発話例1 A_ステージ3

発話例1は、Aの導入会話と基礎タスク「日課」、認知タスク「環境問題」の実際の発話の一部を示す。Aの日本語は、ややゆっくりではあるがなめらかで発音も聞き取りやすい。日本語が聴きとれてはいるが、話す力は限定的で、幼稚な言葉遣い(例: 導入会話で兄弟についての問いに、「おにいちゃんはおおきいとちっちゃい」と回答)が残る。また、不正確な文法「①帰ったの時」、スペイン語の干渉と考えらる誤用「②服をつけて」「③携帯とあそんで」も見られた。単文の生成には問題ないが、複文は「①帰ったの時」と「わからないから」と少なく、接続詞も「それで」のみであった。

4.1.2 事例B: ステージ3

13歳9か月、日系学校8年生。日本生まれ。小2の初め、東日本大震災の後帰国し2年に編入した。父親は日本語が堪能でN1を取得。BもN4に合格。日本語学習への意欲は高い。家庭では父とは日本語と西語、母とは西語、妹とは西語を使用する。放課後も日系のスポーツ施設(アエル)を利用する。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.3/5

B: 僕は8時、7時に起きます。えっと最初に①歯をブラシします。そのあと、僕の朝ご飯を食べました。そして、服を着て学校に行きました…あ、学校を終わったら僕はアエルに行きます。理由は、僕は空手をしています。でも、そのあと、僕のともだちとちょっとサッカーを②すいます。僕の空手は9時に終わるから、9時半にうちに帰ります。家へ帰ったら、最初にシャワーを③きます。そして、晩御飯を食べます。10時に食べます。そして、ちょっとテレビをみて寝ます。

認知タスク「環境問題」 認知面 1.8/5

B: 木をかっています。そして車は(スペイン語にコードスイッチ)。人のせいです。ごみ箱を海に流すとか、④木をほのおを出して、車をいっぱい使うから、すこしすこし、世界は悪くなる。

教科語彙: なし

発話例2 B_ステージ3

スペイン語なまりのアクセントがあり、認知タスクでは、スペイン語を文レベルで混用した。また母語の干渉とみられる語彙の誤用「ゲームを遊びます(導入会話)」①

歯をブラシします」や、発音が語彙か原因の特定できない誤用「②サッカーをすいます」「③シャワーをきます」、助詞の誤り「④木をほのおをだして」が見られた。時系列に沿った単文の生成や接続詞「そして」、「そのあと」やヘッジ「とか」は使えるが、複文の種類が少なく頻度も低いため、判定はステージ3とした。

4.1.3 事例C：ステージ4

15歳、日系学校8年生。日本生まれ9歳で帰国。兄が二人いるが、一人は日本在住。インタビュー時、日本からひと月前に帰国したいとこと同居していた。家庭では、父とは西語、母と兄とは日本語と西語、祖父母とは西語、いとことは日本語で話す。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 3.9/5

C：今日は、えっと6時15分に起きました。それから、歯を磨いて服を着ました。そのあと、朝ご飯食べて学校に来ました。・・・えっと毎日学校にきて、そのあと家に帰って算数の勉強をちょっとして、そのあとテレビか何かをみます。算数の勉強をして、そのあと違う宿題があるから、日によって違うけど、やって、その後はシャワーをして①髪をくしでやって、そのあとテレビを見ます。・・・9時ごろ寝ます。9時にベッドにいてそれからちょっとビデオとか見てます。いとことよく話します。それから11時くらいか㊟。

認知タスク「環境問題」 認知面 2.4/5

筆者：温暖化って知っていますか。どうして温暖化が起こるか説明してください。

C：えっと、木をきるとか、車のガソリンとかいろいろなことが地球に悪くて、暖めるってことなんですけど、太陽とかの私たちを守る、日本語はどうやっていうかわからないんですけど、*ver una capa de ozono*っていうんですけど、日本語ではわからない。それが、えっと破れてるって言われて、それでガンとか、肌にガンとかよく出る。そのあと、②会社の③くもがそれも傷つけたりして、まあ、それがもっと減ったら、地球にもっといい。そんなに温かくなならないって言われます。

教科語彙：「地球、太陽」

発話例3 C_ステージ4

Cの発音はなめらかで、接続詞を多用し、「から」「けど」で発話を続けることができる。しかし、適切な語彙が使えず「①くしでかみをやって」「②会社（工場）」「③くも（煙）」や、認知タスクでは単語レベルのコードスイッチも見られた。認知タスクの内容も、絵を見て「木を切る」「ガソリン」が地球に悪いと絵を説明した後、温暖化によりオゾン層が破壊されて皮膚ガンなどを起こすと知っていることに結びつけたが論理が飛躍した。複文は「～けど」の繰り返して変化に乏しい。一方で、「～ってこと」「～っていわれてる」などの引用や理由を説明する「～なんですけど」、フィラー「えっと」、

「まあ」、ヘッジ「とか」等が使えるため、一見日本語がとても流暢な印象を受けるが、ステージ判定は4とした。

4.1.4 事例D：ステージ4

17歳、日系学校11年生。日本生まれ。小学5年の終わりに帰国。家庭では父とは西語、母とは西語と日本語を使用。学校で好きなことは日本語の授業で、仲のよい友達も帰国生だという。日本では、学年に2～3名はペルー人の子供が在籍し、必要な時には通訳がついていた。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.3/5

D: えーっと、5時45分。それからシャワーを浴びまして、そのあと、えー学校の準備をしてそのままお母さんと、あのもう、学校へ来ました㊤。おきてから、おきて、・・・まあ、普通、ふだんはあさごはんをちょっと食べて、それで着替えて、家①にでて、学校についたら、あさ8時から4時まで勉強して、で、そのあとはお母さんをちょっと待って、出るまで、でそのあとは家に帰って、まあ、たまーに、ときどき、あの、夕食を作ったり、まあ作らない日もあるんですけど、でそれから宿題をして、夜の9時くらいにはシャワーを浴びて、それでご飯をたべて、そのままちょっと宿題すこしだけやって、そのまま寝ます㊤。

認知タスク「環境問題」 認知面 3.1/5

D: はい、あの環境問題。地球が泣いている理由はです㊤。まずは、工場が多くて、あの工場が多くて、けむ・・・けむり？っていうかわからないなんですけど、煙もいっぱい出て、あの、そのけむりが、あの、そら、そらにいくっていうの、当たり前なんですけど、そのけむりが温暖化にも悪くなるし、あのなんていうんだろ㊤、悪くなるし、まあ地球にもよくない、けむりです㊤。でそのあとは、もり？森のなかともいえるか㊤、木が多くて切るのも多いんで、それもちっと地球にはよくない。

教科語彙：「工場、煙、森、地球」

発話例4 D_ステージ4

Dの会話は滑らかで発話量が多い。大人びた言い回し「浴びまして」をしたり、フレーズ「まあ」「ええと」「あの」を多用する。Cと同様、「なんですけど」や終助詞「ね」も使える。接続詞「それから」「それで」「そのあと」「で（それでの省略形）」を使い、会話をつなぎ発話権を保持する。基礎言語面では①の助詞の誤り以外問題はなく、小学帰国組の4人の中でもっとも日本語能力が高い。「社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識」はあるが、「認知力要求度の高いタスクがスムーズにこなす」には、年齢相応の教科学習語彙の使用がないためステージ4とした。

4.2 中高帰国組 (AAP12・15) の会話力

本節では、日本で小学校を卒業後帰国 (AAP12) した EFG の 3 人と中学を卒業して高校に進学してから帰国した H (AAP15) の日本語力を記述し比較する。

4.2.1 事例E：ステージ4

12 歳、ペルー生まれ 2 歳渡日、半年前に小学校卒業後帰国。ペルー学校 7 年生に在籍。一人っ子、現在は父方の祖母と同居。母親によれば、小学生の時日本語が弱くなった時期もあった。家庭では西語、現在は日本語に接する機会ほとんどない。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.3/5

筆者：今朝起きてから何をしましたか。

E：起きて朝ご飯食べて、歯を磨いてご飯食べて、えっとそれからメトロポリタンっていうバスで学校に行った。

筆者：じゃあ、家に帰ってからどんなことをしますか。

E：風呂入って、宿題やって、歯磨いて寝る

認知タスク「環境問題」 認知面 2.6/5

E：あーあの車とかから出てくる排気ガスとか、あーなんだっけ、あー忘れた。

筆者：その排気ガスが出てきて、地球がなんだっけ？

E：なんだっけ？環境問題とか起こして、工場の煙とかで、あの、名前なんだっけ、なんだっけ、わすれたんだけど。あーあの地球の膜みたいの。それがそれによってちょっと破れたりして、それで地球が苦しんでる。

教科語彙：「排気ガス、環境問題、工場、煙、地球、膜」

因果関係：排気ガス> 環境問題> 工場の煙> 地球の膜が破れる> 地球が苦しむ

発話例5 E_ステージ4

E は帰国して半年ということで、会話力にはそれほど変化はないように見えたが、認知タスクになると、「忘れた」、「なんだっけ」等、知っていたはずの言葉が出てこないことに戸惑うように、何度も「忘れた」を繰り返した後、「地球の膜みたいの (オゾン層)」が破れているために地球が苦しんでいる」と、なんとか発話をまとめた。「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」とし、ステージ4と判定した。

4.2.2 事例F：ステージ5

13 歳、日系学校 8 年生。2 歳で渡日、小学校を終え 12 歳で帰国した。ペルー滞在 1.5 年。兄が二人いるが、一人は日本、一人はペルーに住んでいる。日本にいる兄と

話すときは日本語、家庭では母とは西語、父とは日本語で話す。学校では同じ学年に日本から帰国した生徒が10人以上いるため、日常的に日本語使用の場があるという。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.7/5

F: 7時。学校に登校した。学校行く準備。起きてトイレ行ったり、着替えたり。帰ってから、シャワーを浴びて、そのあと夜ご飯を食べて。就寝する。学校の支度をしたり、まあゲームとか。私は①携帯をします。

認知タスク「環境問題」 認知面 3.5/5

F: 温暖化は、車とかから出た排気ガス、黒いガスとか、会社から出た煙とかがすごい地球に悪影響をもたらしてて、…。地球温暖化にならないために、ペルーって結構古い車、使うの禁止するんです②。…そういうのを減らして、なんかそういうエコな車ってなんかなかったですか。あの車を使って少しでも、えー地球温暖化にならないためのことをしていけば大丈夫なんじゃないかなって。

筆者: じゃあ、木を切ったらどうして温暖化に関係あるんですか。

F: 木が、えー、二酸化炭素を吸って酸素を出してくれるから、逆に木を切っちゃうと、その一、二酸化炭素を取り入れなくなるし、酸素が出さなくなるから、人間に必要な酸素が薄くなる。

教科語彙:「排気ガス、煙、悪影響をもたらす、排気ガス、エコ、二酸化炭素、酸素」

意見:排気ガス+煙>地球に悪影響>地球温暖化を防ぐために>古い車を禁止

因果関係:木が二酸化炭素を吸って酸素を出す>木をきる>酸素が薄くなる

発話例6 F_ステージ5

Fは、参加者中最も得点が高かった。「日課」では時折モノログのように普通体の文末が入ったが、むしろ母語話者の談話スタイルに近いと評価した。文のタイプも、理由の「から」「ために」、条件の「～ば」「～と」など種類が多く、ヘッジも「とか、なんか、かな」などを使い分ける。「①携帯をする」は誤用ではあるが、「悪影響をもたらす」等、書き言葉的な表現が使えることから、学習言語も学年相応の力があると考えられる。認知タスクでも、13歳相応の語彙が使用でき、因果関係を述べることもできたので、総合的にステージ5とした。

4.2.3 事例G: ステージ4

16歳、ペルー学校10年生。日本生まれで小学校卒業後帰国。ペルー滞在3.5年。日本で高校を卒業した兄がいる。家庭言語は日本にいたころから西語。兄とは時々日本語で話すが、最近は時間がないという。日本から持ってきた兄の高校の教科書を読む。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.4/5

G: 朝ご飯食べて、着替えて、歯磨きして、それで学校へ行く。

筆者: 家に帰ってからいつもどんなことをしますか。

G: まず、お昼ご飯食べて、ちょっとだけ寝て、起きてから宿題やる。そして、寝る前にはシャワーをします。だいたい11時くらい。

認知タスク「環境問題」「水の循環」 認知面 2.8/5

G: けむりとか、あのなんていうんだろ、工場からでてる煙が、人にうつるとかそういう病気とか、あと車からけむり、あのガス……絵はわかりますけど、説明することばが…

筆者: (水の循環の絵をみせて) 水の循環ってわかりますか。水の流れについて説明してください。

G 循環はわからない……私が小学生の時、まだそういうの覚えてますけど。私は、海からあのすいじょうとか、すいじょう、すいじょう……

筆者: 水蒸気。

G ああ、水蒸気、そう。水蒸気がうえにあって、雲になって、その雲がなんか山にぶつかるときに雨が降ってそれが海に落ちて、あめになるっていうそういうの繰り返してる。

教科語彙: 「水蒸気 (途中まで思い出した)」

因果関係: 水蒸気> 雲> 山にぶつかる> あめ> 繰り返す

発話例7 G_ステージ4

Gは、概念としては地球温暖化や水の循環について理解できていても日本語で表現するとなると言葉が出ないように見えた。「水の循環」で、「すいじょう」までは思い出させていて、筆者が「水蒸気」というと、すぐに正しい発音イントネーションで繰り返し、そのあとの発話に使用した。複文は「けど」のみであったが、長い名詞句「工場から出てくる煙」と言えたり、ヘッジ「とか」「なんか」等を使い、会話は自然である。教科学習語彙は十分に使えてないものの、わからないことばに固執せずに水の循環を説明できたが、年齢相応ではないのでステージ4とした。

4.2.4 事例H: ステージ5

17歳、日系学校11年生。日本生まれで15歳帰国。ペルー滞在年2年、日本で高校に入学したがすぐに帰国することになった。兄と父は日本在住。日本にいた時から家庭では西語を使用していたため西語はそれほど困らなかったが、今も日本語の方が強い。

基礎タスク「日課」 基礎言語面 4.8/5

H: 今朝は6時に起きました。朝起きて、お風呂に入って、そのあとご飯を食べて、で、そのまんま、バスに乗って学校に来ました。

筆者：家に帰ってからいつもどんなことをしますか。

H：まず、家に帰ったら、その前に塾があるんです㊤。家に帰ったら、まずお風呂に入って、そのあとご飯を食べて、で、課題をやって、で、塾の課題もやって、で、自由時間でテレビを見るか、インターネットでなんかリサーチとかして、そのまま寝ます㊤。えーっと、11時に寝ます㊤。

認知タスク「環境問題」 認知面 4.1/5

H：はい、えーと、地球温暖化は、なんでしょう。工場とかの煙で、なんか、まあ自動車とかもそうなんですけど、それで二酸化炭素がでて、でそれが地球を熱して、それでなんか北極とか南極の氷が溶けるっていう問題になって、で、空気も汚くなるし、でこの木を切ってるんですけど、木は二酸化炭素を吸って逆に酸素を出してくれるんです㊤。人間がいっぱい切っちゃったら、酸素も少なくなってきた、地球が泣いてる。

教科語彙：「工場、煙、自動車、二酸化炭素、北極、南極、酸素、熱する」

**因果関係＝煙・自動車＞二酸化炭素＞地球を熱する＞北極南極の氷が溶ける
＝木を切る＞酸素がたりなくなる＞地球が困る**

発話例 8 H_ステージ5

基礎タスクだけでなく、認知タスクについても、簡潔に地球温暖化について説明できた。教科学習語彙は、二酸化炭素、酸素、北極、南極、氷がとける、空気など種類が多かった。発話は、個々の絵（工場、排気ガス、木の伐採）を描写するのではなく、自分の持っている知識と絵を合わせて、温暖化の概念を説明し、北極の氷がなぜ溶けるか因果関係を説明できた。最後は絵「地球が泣いている」で締めくくったが、文の切れ目がなく段落の意識は十分とは言えなかった。質問を投げかける「なんでしょう」、「んです」、終助詞「ね」「よ」を使い分け相手を説得しようという意欲を示した。しかし、ステージ6で要求される「社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識が加わる」には到達してないと判断し、ステージ5「認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見を言ったりできる」とした。

ところで、12歳で帰国したEFGの内、Fのみステージ5と判定された。3人は基礎タスクではあまり差はつかなかったが、認知タスクでは発話の質に差が見られたことが原因である。EとGの発話では、認知タスクで「なんだっけ」「忘れた」など、ことを思い出そうとする発話やそれに伴う「間」によって会話がとぎれたことが、「話の順序」「概念説明」や「段落とその質」の評価に影響を与えた。語彙力チェックの結果は、3人とも90%を超えていることから、EとGが基本的な語彙を忘れているとは言えないが、認知面での会話に必要な語彙の保持についてはFが勝っていたといえる。

E と G の話し方は一見、自信のなさそうな態度にもとれるが、個人の性格や話し方によるものなのだろうか。筆者が、約半年後 E と G に再びインタビュー⁷⁾した際には 1 回目のような不安そうな態度はなかった。本稿のアセスメントの際、E と G は、初対面の相手と、久しぶりに日本語を話すことになり緊張を強いられた結果、上記のような話し方になった可能性が考えられる。

5. 考察

5.1 帰国年齢 (AAP) と日本語力

帰国生の日本語力に影響を与える年齢要因、渡日年齢 (AAJ)、帰国年齢 (AAP)、滞秘期間 (LSP) のうち、現在の日本語力に影響が大きい要因は何かを考察する。図 1 は、参加者の基礎言語面、認知面の評価と帰国年齢の関係を表す。本調査の A と B (AAP 7)、C (AAP 9)、D (AAP 11) の 4 人は LSP 6.5 が同じで比較が可能であるが、AAP が高いほど基礎言語面、認知面が高いと言える。

日本に住む CLD 児童生徒の母語力については、先行研究で触れた通り、入国年齢と正の相関、滞日期間と負の相関 (櫻井, 2018; 中島, 2005) があると言える。本稿の参加者にとって日本語は L2 である。しかし、日本生まれ、または幼少期 (1~3 歳) に移動し、帰国するまで日本の学校に在籍していることから、帰国時点、彼らにとって日本語は最も強い言語となり、スペイン語は日本語に押されて伸び悩む継承語となっていた可能性が高い。ペルー帰国後、言語環境が日本語からスペイン語環境に急変する状況は、来日した CLD 児の言語環境に似ていることから、本研究でも入国年齢 (AAP) が日本語力に最も強い影響を与えると考えerことは可能ではないだろうか。

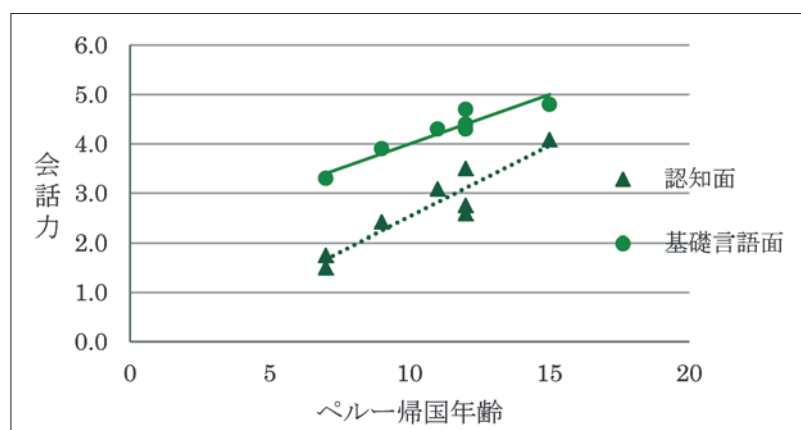


図 1 帰国年齢と会話力 (基礎言語面・認知面) の関係

図1が示すように、AAPが高いほど基礎言語面、認知面ともに会話力が高くなることが見て取れる。統計上（ピアソン）もAAPと基礎言語面には非常に強い正の相関（ $r=.960$, $p=0.00$ ）、認知面とも非常に強い相関が（ $r=.932$, $p=0.00$ ）見られた。

個々の参加者をみると、基礎言語面の方が認知面よりも高い傾向があり、その差は帰国年齢が低いほど差が大きく、15歳で帰国したHの差が最も小さい。Cummins (2003) は、CFとALPの習得には時差があり、CFの獲得には2年程度、ALPの獲得には5年から7年、幼少期入国の場合には10年かかると主張する。基礎言語面をCF、認知面をALPと考えると、渡日年齢が3歳以下の本稿の参加者がALPの獲得に10年かかる可能性があり、CFとALPに差があることや最年長のHの差が最も小さいことも理論にあてはまる。

5.2 帰国後の滞秘期間（LSP）とその他の要因

来日したCLD児童のL1が、滞日期間と負の相関があるならば、ペルーに帰国したCLD児童の場合も、滞秘期間（LSP）と日本語力が何らかの関係があると予測できる。事実、LSPと基礎言語面にはかなり強い負の相関（ $r=-.739$, $p<.05$ ）が見られた。このことからLSPが長くなるほど基礎言語面の会話力は低くなることがわかる。

ところで、本研究の参加者EFGは、同じ年齢（12歳）で帰国し、LSPが0.5年、1.5年、3.5年と異なる。アセスメント結果は、LSP 1.5年のFの会話力が最も高かった。3人の内Fのみが日系学校に行っていることから、日系学校は日本語保持に有利な可能性も考えられる。たとえば、日系学校では日本語を学ぶ機会があり、同じ学校の帰国生との交流も日常的にあるという。しかし、今回の調査では本人へのインタビュー以外のデータが限られていることから、日本語の保持に影響を与えるその他の社会的要因を考察することはできなかった。

5.3 マルチリンガルとしての帰国生

本調査では、8人中6人がステージ4以上、つまり「対話がスムーズである。日常的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」と判定されたが、帰国年齢が高い者を中心に認知面の会話力も保持している帰国生も存在することも明らかになった。帰国生の多くは、帰国年齢にかかわらず、第2言語習得では身につけにくい母語話者的なコミュニケーションスタイルや発音を、自然習得により保持している。このことは、彼らが将来日本語を使って対人関係を構築するうえで、大きな強みとなりうると考えられる。二重準拠枠の中で生活す

る帰国生にとって、日本語はアイデンティティを伴う言語である。彼らのハイブリッドなアイデンティティを育てるという観点から見ると、同世代の帰国生との交流や日本語によるアイデンティティ交渉が可能な環境は、日本語の保持に不可欠であろう。それらの条件を満たすことができれば、帰国生は、日本語の会話力と文化を保持するバイリンガル、バイカルチュラルになれる可能性もあると言えるのではないだろうか。

6. おわりに

本研究は、日本で育ちペルーに帰国した帰国生たちの「話す」力に焦点をあて、日本語の会話力を「基礎言語面」と「認知面」に分けて分析した結果、帰国年齢及び滞秘期間は日本語の会話力と関係が深いことが判明した。また、「基礎言語面」の力の内、発音や流暢さ、単文の生成力などは帰国年齢が低くてもある程度保持できるが、認知面の会話力は小学校高学年以降の帰国生の方が高く、帰国年齢が同じでも個人差もあることがわかった。本研究は限られたデータ数での分析という研究上の限界があった。今後はデータ数を増やし、学校や家庭環境を含め多角的に調査、分析することを課題としたい。

付記：本研究は、2016年度科学研究費補助金基盤研究（B）（海外学術）「南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究」（JP16H05676：代表 松田真希子 金沢大学）による助成を受けている。

注

- 1) OBCとは、Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children の略で、バイリンガル環境で育つ6歳から15歳を対象に開発された（中島, 2015）。対話型読書力評価はOBCのバイリンガル教育理論を踏まえてCLD児童生徒のために開発された多読プログラム用の読書力アセスメントツールである。DLAはOBCと対話型読書力評価を元に作文と聴解を加え開発された。
- 2) リマには日本人学校もあるが、帰国生で日本人学校を選択するケースは稀であるという。
- 3) 帰国時期（例：小1が終わってから）と生年月日等から帰国年齢や滞秘期間を算出したが、月齢ではないため半年程度の誤差がある可能性がある。終了か学年途中かは、本人の話と誕生日から割り出した。例えばCは7月生まれで帰国時9歳だったとのことから学年後半で帰国したことになるため小学校3年とした。
- 4) 語彙力チェックでは、身体の一部、動物、植物、住居、文房具等学校関係の語彙、職業、動詞、形容詞など55の絵カードを見て答える。語彙カードには「木」に対して「枝」や「葉」などの上位語と下位語が含まれる。

- 5) 櫻井 (2018) は、中島・ヌナス (2001) の評価項目に説明を加えたものを採用。中島・ヌナス (2001) 及び櫻井 (2018) では、認知面の評価を(1)話の順序、(2)話のまとめ、(3)概念説明、(4)因果関係、(5)意見、(6)語彙の質、(7)段落とその質の7項目に分けてあったが、本調査では、認知タスクで、本人の意見を求める問いかけを全員にしなかったために、観察のみとし点数化しないこととした。
- 6) 分析の観点は、誤用<番号>、接続詞<網掛け>、複文<網掛け+一重下線>、フィラー「あの、えーと」・ヘッジ(ぼかし表現)「なんか、かな、とか、みたい」<イタリック>、「へんです」<四角囲み>、終助詞「ね、よ」<丸囲み>、参加者特有の表現として説明したもの<二重下線>などで、それぞれ< >のように記述する。
- 7) EとGについて、筆者は2018年3月と2018年8月にもインタビューを実施している。

引用文献

- 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』慶應義塾大学出版会
- 坂本光代・宮崎幸江(2014)「日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子どもと教育：ことばと文化のはざまで生きる』(pp. 17-46)上智大学出版
- 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 田巻松雄・スエヨシ・アナ(2015)『越境するペルー人—外国人労働者、日本で成長した若者「帰国」した子どもたち』宇都宮大学国際学部国際学叢書第5巻、下野新聞社
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師にできること(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・中学生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(pp. 399-424)ひつじ書房
- 中島和子(2010)『マルチリンカ?ル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島和子(2015)『バイリンガル会話力の三面評価—OBC実践ガイド』OBCワークショップ運営委員会事務局
- 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基盤研究(B)(研究課題番号21320096)研究代表 中島和子 桜美林大学言語文化研究所
- 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・中学のポルトガル語話者の実態を踏まえて—」全米日本語教育学会(ATJ)発表
- 文部科学省(2014a)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
- 文部科学省(2014b)「対話型アセスメントDLA」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 柳田利夫(2011)「在日ペルー人の生活戦略：在日ブラジル人との比較を通じて」三田千代子(編著)『グローバル化の中で生きるとは：日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』(pp. 233-263)上智大学出版。
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Ontario, CA: CAFE.

- Cummins, J. (2003). Reading and the ESL student. *Orbit*, 33 (1), 19-22.
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (Eds.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. (pp. 15-27). New York: Academic Press.
- Sakamoto, M. (2006). Balancing L1 maintenance and L2 learning. Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In K. Kondo-Brown (ed.) *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*. (pp. 33-56). Amsterdam: John Benjamin Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sueyoshi, A. (2017). Nostalgia as a source of strength and driving force among young Peruvian returnees from Japan. *Center for the Multicultural Public Sphere*. 9(17-30).