

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

櫻井千穂

要約 本稿では日本生まれの中国語母語児童63名の読解力調査について報告した。日本で生まれ育ったにもかかわらず、87%が学年相応レベルの読解力を獲得できていない現状が明らかとなった。その一要因として本に親しむ経験の少なさ、内容豊かなコミュニケーションの不足が考えられる。彼らの母語育成を含め、全人的発達を目指した教育が望まれる。

1 はじめに

「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）」では、彼らの言語能力に関する諸外国における研究とバイリンガル教育学で提唱されている理論に触れるとともに、日本国内での年少者日本語教育の変遷を概観することにより、国内での基礎的調査の必要性と調査結果に基づく指導・支援の重要性に関して筆者の見解を述べた。

それに続く本稿では、日本国内の外国にルーツをもつ子どもたち⁽¹⁾の読書力・読解力調査の結果の一部を報告しつつ、彼らに対する指導・支援のあり方について考察したい。

2 調査の背景

筆者は、2009年から、未だ殆どその実態解明が行われていない日本国内の外国にルーツをもつ子どもたちの読書力・読解力を母語、日本語両方の側面から捉え、二言語それぞれの発達と相互の関係を明らかにすることを目的とした横断調査を実施しているが、本稿では、筆者自身が、外国にルーツをもつ子どものことばの力をみるには、必ず母語と日本語両方の側面から包

括的に捉えなければならぬと再認識するきっかけとなった、前年の2008年に実施した中国にルーツをもつ日本生まれの子どもたちの日本語読書力・読解力調査⁽²⁾について報告する。

3 調査フィールド

本調査は、中国帰国者の二世、三世の集住地域にある公立小学校（以下A校とする）をフィールドとして実施された。調査時のA校に在籍する子どもの数は、約400名（2008年9月現在）であり、そのうちの4分の1が外国にルーツをもつ子どもでもある。A校では十数年前から、家族の移動に伴って、学齢期に来日してくる外国にルーツをもつ子どもの数が急激に増加しはじめた。その上、現在は、日本社会の中に形成されたエスニック・コミュニティで生まれ育った子どもたちが、数多く在籍している。そのため、A校には国際教室が設けられており、複数名の加配教員と中国語を母語とする支援者が配置されている。国際教室では、子どもの状況に合わせて週1～3時間の日本語指導が行われ、それと並行して母語や母文化の保持・育成を目指した母語教室も開かれている。

彼らの中には、母国で教育を受け、母語では

年齢に応じた学力がありつつも、日本語の力が不十分な子どももいるが、その多くは日本で生まれ育ち、保護者の強い言語は中国語であるにもかかわらず、自分自身の強い言語が日本語になっている子どもたちである。国際教室担当の教師によると、彼らの多くは、生活に必要な日本語には不自由はないが、ことばの発達とともに深まり広がってゆく考える力、コミュニケーションする力が十分に育っておらず、在籍学級の授業への参加が難しいとのことだった。

彼らに対する指導・支援は、学齢期途中で来日した子どもの場合は、比較的、直面している問題点を把握しやすく、国際教室に蓄積されたノウハウを活かして日本語の初期指導という形で対応されていたが、日本生まれの子どもの場合は、一見、日本語には何の問題もないようにみえるにもかかわらず、学力が低迷する子どもが多いため、適切な指導法を見いだせずにはいた。

筆者は、A校の外国にルーツをもつ子どもたちへの日本語指導と授業作りに助言者として関わった。そのなかで、子どもたちに合った指導、授業を考えるための第一歩として、国際教室の教師4名と共に、この外国にルーツをもつ子どもたち、なかでも、日本で生まれ育ち、問題が顕在化されにくい子どもたちの言語能力実態把握に努めた。

4 調査目的

本調査の目的は、既述の通り、外国にルーツをもつ子どもたちに対して効果的な指導、支援のあり方を検討するため、その子どもたちの言語能力の実態を掴むことである。特に、中国にルーツをもつ日本生まれの子どもたちの学習言語能力（Cummins（2003））に焦点をあて、読書力、読解力の実態把握を目的とする。

5 調査対象者

実際に調査を実施したのは、A校に在籍する中国にルーツをもつ子どもたち（以下CNSとする）88名に対してであるが、既述の通り、学齢期途中で来日した子どもと、日本で生まれ育った子どもとでは、背景も直面する課題も全く異なる。よって本稿では、日本生まれのCNS63名⁽³⁾の調査結果に焦点を当てて報告する。

ここで、少し、彼らの家庭言語について言及しておきたい。彼らの保護者は全員が中国語が母語であり、日本語よりも強い言語である。保護者の日本語力は今回直接調査することができなかったため、把握していないが、CNSを通してのインタビューからは、程度の差はあろうものの、全ての保護者が日常生活の中でほとんど中国語か、日本語と中国語を混ぜて使用しているということが確認できた。

CNSの学年別人数は表1の通りである。

表1 CNSの学年別内訳（N=63）

1年生	11
2年生	10
3年生	12
4年生	10
5年生	8
6年生	12

6 調査方法

① 読書力・読解力評価ツールDRAの概要

読書力・読解力評価にはDRA（Developmental Reading Assessment）と呼ばれる子どもの読書力の発達段階を測るためのアセスメントツールを用いた。これは子どもとテスターとが1対1で行うインタビュー方式のアセスメン

トである。多読プログラムの一つに位置づけられる段階的読書指導 (Graded Reading) において、英語母語話者の子ども (K-G8) の読書力を測るアセスメントツールとして開発された (Beaver & Carter (2006)) もので、2007年には北米の25万以上ものクラスで活用されており、スペイン語版 (K-G6) も出版されている。読書力の査定基準であるDRC (Developmental Reading Continuum (B.C.Hill (2001))) に連繋したアセスメントで、1～80のレベルごとに物語文、説明文の複数のテキストが用意されている。中島 (2006) によれば、DRCは、テキストの型や読書態度、読書ストラテジー、内容の理解、読書に対する自己評価などの観点から読書力の発達段階を10に分け、それぞれの段階を詳細に記述したものである。DRAのレベルを表2に示す。

この評価ツールの日本語版であるDRA-J (Developmental Reading Assessment-Japanese)は、ニューインターナショナルスクール (東京都豊島区) が自校の子どもたちの読書力を評価するため、2003年から開発に取り組んでいる (中島 (2006))。DRA-Jは英語版の

DRAに理論背景、構成を依拠しており、就学前 (3、4歳) から中学2年生 (14歳) までの子どもの読書力を段階的にレベル分けし、それぞれのレベルごとに準備された複数のテキストを用いて評価が行われる。

DRAは、日本国内で一般に使用されるペーパー式の読解力テストとは異なり、Douglas (2003) が現場で必要とされるテストの特徴としてあげている、①テキストを全体として大きなまとまりで読み取る力が測れる、どのように読んでいるか、読みのプロセスが評価できる、③読み間違いがどこからきたか原因が探れる、という点に応えられる評価ツールであると中島 (2006) は指摘している。

また、インタビューの中で、読書に対する態度や読書習慣についての質問も同時に行うように設定されているため、秋田 (1997) で挙げられている読書に必要な四つの心理的要因である①読書に対する興味・関心、②読字・語彙・文法などの言語知識・能力、③読解・鑑賞・情報の収集検索などの理解に必要な知識や能力 (推論能力、意味表象の構築、読みのストラテジー、メタ認知能力 (自分の理解過程のモニタリング))

表2 DRAの10段階

段階	発達段階名		年齢	テキストレベル
	日本語名	英語名		
1	準備期	Pre-conventional	3 - 5 歳	1
2	萌芽期	Emerging	4 - 6 歳	2
3	開始期	Developing	5 - 7 歳	6
4	初歩期	Beginning	6 - 8 歳	8 - 14
				16 - 28
5	形成期	Expanding	7 - 9 歳	30 - 38
6	伸長期	Bridging	8 - 10 歳	40 - 48
7	成熟期	Fluent	9 - 11 歳	50
8	熟達期	Proficient	10 - 12 歳	60
9	発展期	Connecting	11 - 14 歳	70 - 80
10	独立期	Independent		

中島 (2006) p.10より転用

など)、④習慣・態度、すべてに関して評価することが可能なツールであると筆者は考える。

本調査では子どもの読書力・読解力の発達段階を包括的に捉え、読解の過程を多角的に把握したかったために、このDRA-Jを援用することとした。

② 使用テキスト

DRA-Jのテキストは、既述のニューインターナショナルスクールが、一般に出版されている物語や絵本で対象年齢が示されているものの中から、DRCの基準をもとに選択したものであるが、本調査にはそのうちレベル差のよりはつきりしたテキストを1年生相応のレベルは2冊、2年生以上は1冊、文字の導入の時期から就学前のレベルに相当するものを4冊選んで使用することとした。

また、本調査を実施する前に、同じA校に在籍する日本語を母語とする子どもたち36名（各学年6名ずつ）の協力を得て、DRA-Jが日本語を母語とする子どもや日本国内の外国にルーツをもつ子どもに対して日本語読書力・読解力を評価する際のツールとして妥当かどうかを検証する調査を行い（中島・櫻井（未発表））、その結果を踏まえて表3のテキストを用意した。

③ アセスメントの実施方法

上述のとおり、DRAは子どもとテスターとの1対1のインタビュー式アセスメントである。本調査では、筆者とA校の国際教室担当教師4名がテスターとなり、平均30～40分、長い子どもで1時間のインタビューを実施した。まず初めに、読むテキストの選定を行う。事前のテスター間での話し合いのもと、子どもの学年レベルか、それが難しそうな場合はそれより下のレベルのテキストを選択した。冒頭部分を読ませて、読み間違いやつまずきが多く、選択したテキストが難しいようであれば下のレベルのテキストに変える。読み続けられる場合は、そのまま読み続ける。

テキストを選んだら、その後テキストごとに準備された教師観察ガイドに沿ってアセスメントを進める。最初に、テキストの内容について絵を見るか冒頭部分を読んで推測し、口頭でどんな話が続くかを答える。次に、テキスト1冊すべてをレベルに応じてテスターと一緒に、子どもがひとりで音読（3年生相応レベル以上は一部の指定箇所を除いて原則的黙読）する。読み終わったら、理解度を調べるため、テキストの内容の再話（retelling）を促す。再話後は、

表3 使用テキストとそのレベル

段階	年齢	レベル	本の題名	作者	出版社	
2	萌芽期	4 - 6 歳	2	『まるくておいしいよ』	こにしえいこ	福音館書店
			3	『かさしてあげる』	こいでやすこ	
3	開始期	5 - 7 歳	4	『ぼくらのおうち』	さとうゆみか	
			6	『こぶたほいくえん』	中川李枝子	
4	初歩期	6 - 8 歳	8	『ふしぎふしぎ』（1年前期）	ただだけいこ	国語教科書
			10-12	『ついてくるこねこ』（1年後期）	立原えりか	てのひら文庫
			24-28	『海をあげるよ』（2年生用）	山下明生	
5	形成期	7 - 9 歳	30	『ギョエーッ?』（3年生用）	齋藤 洋	
6	伸長期	8 - 10 歳	40-44	『友達』（4年生用）	那須正幹	
7	成熟期	9 - 11 歳	50	『だれも知らない』（5年生用）	灰谷健次郎	
8	熟達期	10 - 12 歳	60	『ある夜の物語』（6年生用）	星 新一	

表4 評価基準 (DRA段階3～6)

	ほとんど理解していない D	ある程度理解している C	適度の理解をしている B	優れた理解をしている A
事実情報の理解	1 大事な出来事や事柄について、1、2触れる	2 大事な出来事や事柄について、ある程度触れる	3 出来事を大体順序どおりに話し、また大事な事柄についても語れる	4 出来事を順序どおりに話し、大事な事柄についても大体語ることができる
描写	1 大事な詳しい情報にほとんど触れない	2 大事な詳しい情報について、ある程度触れる	3 大事な詳しい情報について触れる	4 キーになる語彙を駆使して、大事な詳しい情報に触れる
登場人物と場面	1 曖昧なことば(その人、それ)を使って、主要人物やトピックについて1、2言及する	2 一般的な名称(男の子、少女、犬)を使って、主要人物やトピックについて1、2言及する	3 名前(ベン、巨人、猿など)を使って、多くの主要人物やトピックについて言及する	4 固有名詞をきちんと使って、すべての大事な人物やトピックについて言及する
解釈	1 答えに間違いがある	2 誤解のある回答がいくつかある	3 表面的な解釈をして答える	4 高度の思考力を示す解釈をして答える
教師の支援度	1 教師が何度も質問や、誘いかけを繰り返さなければならない	2 教師が質問や、誘いかけを4、5回ししなければならない	3 教師が質問や、誘いかけを2、3回したりする	4 教師は、0、または1回質問したり誘いかけをしたりする
教師の支援に対する応答	1 教師の質問や誘いかけに、ほとんど答えられない	2 教師の質問や誘いかけに、ある程度答える	3 教師の質問や誘いかけに適切な答えをする	4 教師の質問や誘いかけに洞察力に富む答えをする
得点	6 7 8 9	10 11 12 13 14 15	16 17 18 19 20 21	22 23 24

中島(2006)の評価基準(p.28)に基づき筆者が改変

その再話内容に応じて、テスターが適宜質問し、子どもが答える。1冊目のテキストを最後まで読み、内容もよく理解できており、さらに上のレベルが読めそうな場合は、2冊目のテキストとしてレベルの上の本も読ませた。高学年用のテキスト(レベル50、60)では、原版では原則として書きを通して力を測るようになっているが、本調査では、全レベルにおいて、再話とその後のやり取りを実施し、その内容を中心に評価した。最後に、教師観察ガイドに示されている読書に対する態度、読書習慣に関する質問を行った。

④ アセスメントの評価方法

テキストごとに用意された教師観察ガイドに沿って、「予測・推測力」、「音読の正確さと流暢さ」、「読み行動」、「読書に対する態度・習慣」、

「内容の理解」について評価する。内容の理解度に関して、DRAの段階3～6(4年生用テキストまで)は、6項目の評価基準(事実情報の理解、描写、登場人物の場面、解釈、教師の支援度、教師の支援に対する応答)があり、それぞれを1点から4点で採点する。DRAの段階7～8(5、6年生用テキスト)では、予測、要約、事実関係の理解、解釈、リフレクション(解釈に対する根拠)、メタ認知(読書ストラテジー)について、同じく1～4点で採点する。その合計点(24点満点)で、理解度をA～Dの四つに分類する。

録音データとその文字化データを用いて、国際教室担当教師のうち1名と筆者の2名でそれぞれのアセスメントを評価した。表4、5に評価基準を示す。

表5 評価基準（DRA段階7～8）

	ほとんど理解していない D	ある程度理解している C	適度の理解をしている B	優れた理解をしている A
予測	1 非論理的な内容や、関係のない予測をしたり質問したりする	2 1、2の論理的な予測や、本文と関連のある質問をする	3 いくつかの論理的な予測をし、本文と関係のある質問をする	4 思慮深い予測をいくつかし、本文と直接関係のある質問をする
要約	1 1つか2つの事実を自分のことばで述べるができるが、誤った情報も含まれる	2 部分的要約。大体は自分の言葉で要約できているが、重要な情報は少なく、誤った解釈も含まれる	3 自分のことばで適切な要約ができる。大事な情報が多く、ある程度大事な事実やことばに触れる。	4 適切な内容を自分の言葉で述べ、最も大事な概念、事実、ことばに触れる。
事実関係の理解	1 事実関係の理解に乏しく、間違った情報を得ている	2 本文に関する情報の一部に誤った解釈がある	3 質問の回答の中に不正確な内容が含まれる	4 本文の大事な情報を使って、質問に的確に回答する
解釈	1 本文が意味することに対して、ほとんど理解していない	2 本文が意味することに対して、ある程度の理解をするが、詳しく説明できない	3 本文が意味することを理解し、それと関係することを詳しく述べるができる	4 本文の内容について洞察力に満ちた理解を示し、詳細な内容について説明する
リフレクション	1 関係のあまりないことや情報について述べる	2 関係が曖昧なことやあまり重要でないことや情報を述べる。意見のサポートにならない	3 大事なことや情報、自分の意見をサポートするために関連のあることを言う	4 （事実関係以上）の大事なことや情報に言及する。意見をサポートするために洞察に満ちた理由を述べる
メタ認知（読書ストラテジー）	1 1つのストラテジー使用に関する曖昧な説明と、関係のない回答	2 1つ、あるいはそれ以上のストラテジーに関する簡単な説明、曖昧で一般的な回答	3 1つ、あるいはそれ以上のストラテジーに関する適切な説明をし、本文から例をあげる	4 1つ以上のストラテジーに関する効果的な説明、本文からの確かな例をあげる
得点	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22	23 24

中島（2006）の評価基準（p.29）に基づき筆者が改変

7 調査結果

① DRA読書力調査の結果

日本生まれのCNS 63名のDRA読書力調査の結果は表6の通りである。

表6のA～Dは表4、5にもとづく理解度のレベルを、数字は人数を表す。網掛けが学年相応レベルのテキストの欄であり、*マークがついているものが、学年相応レベルのテキストを読み、優れた理解（A）か、適度の理解（B）を示した子どもであり、学年相応レベルの読書力が身につけていると判断されたケースであ

る。学年相応の読書力があると判断されたのは、1年生11名中1名（9.1%）、2年生10名中0名（0.0%）、3年生12名中3名（25.0%）、4年生10名中1名（10.0%）、5年生8名中2名（25.0%）、6年生12名中1名（8.3%）であり、全体では63名中8名（12.7%）であった。その割合を図1に示した。

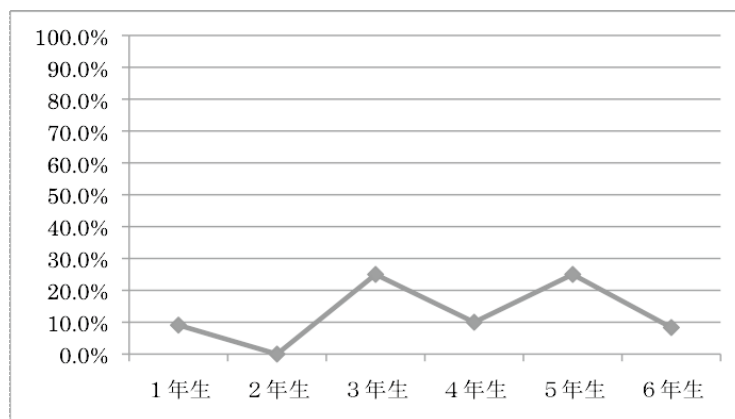
逆に、この8名を除く55名は、なんらかの理由で学年相応レベルのテキストを読むことが難しかったか、読むことはできても、内容の理解が十分に伴わなかった子どもである。その詳細について、学年別に考察していく。

まず、1年生の結果をみると、学年相応レベ

表6 日本生まれのCNSが読んだテキストレベルと内容理解度

学年	人数 N=63	テキストレベル							
		就学前	1年 前期	1年 後期	2年	3年	4年	5年	6年
1年生	11	C8, D1		*B1, C1					
2年生	10			C5, D4	C1				
3年生	12		C1	C2, D1	C2	*B3, C3			
4年生	10				B1, C1	B1, C5D1	*A1		
5年生	8					C1		*B2, C2, D3	
6年生	12					B4, D1		B2, C4	*B1

図1 学年相応レベルの読書力が身につけているCNSの割合



ルのテキストが読めた子どもが2名のみであった。残りの9名は就学前のテキスト（絵本）を読んだ。これは、DRAの段階3、開始期にあたり、ひらがなは習得済みで一字一字の識別はできるが、まだ、テキストの中の文を意味のまとまりで区切って読むことが難しい時期である。実際、11名の音読の流暢度をみると、1年生テキストを読んだ2名は文節単位に区切って読んでいるが、それ以外の9名のうち3名は文節と拾い読みが混在する状態、6名は一字一字の拾い読みの状態であった。つまずきが多く、ひらがなを読み間違えることも多い。再話は、自ら内容を再構成することが難しく、テスター

の質問に単語か単文で答える子どもが殆どである。テスターとのやりとりをみていくと、就学前テキストであれば、内容の理解は絵を頼りにある程度はできている子が殆どである。

次の発話データは、就学前のテキストを読んだ9名の中で、比較的よく理解できていた子どもの発話である。尚、判定はC（ある程度の理解）であった。

T：どんなお話だったか順番に、先生にお話ししてくれる？

CNS 7：んーとー。(うん) [5] ねずみたちが一(うん)、ゆうび[2]んの一、(うん) やつを探してた。

T：探してた。

(中略)

T：それからどうなった？ 探してて。

CNS7：んでー、入ってー、(うん)ほんで、何にもないからゴミ拾いのところに行ってー、(うん)拾ってきた。

T：え、どこに入ってみたの？

(中略)

CNS7：んーと、郵便の、ところ。

T：そうやな、入ってみて何にもないからー、それから？

CNS7：ゴミ拾いのところに(うん)行って、(てー)うんと、[2] これ拾いに来た。

T：うん、これ拾いに行ってー、どうしたんだろう、その後。

CNS7：家をかたづける。

T：家をかたづけた。うん。それでー？ それからどうなったー？

CNS7：片づけた後ー、(うん)ご飯を××

T：ご飯を何？

CNS7：[3]

T：どうしたんやろ、ご飯を？ どうしてた？ ご飯を。

CNS7：食べた。

注：「T」はテストター、「CNS7」は児童番号を表す。[]の数字は沈黙の秒数、()はテストターのあいづちなどを示す(以下、同じ)。

テストターの支援に促される子どもの発話をつなげていくと、「ねずみが空の郵便ポストを見つけて、(そこを家にするために)ゴミ捨て場へ行って、ものを拾ってきて、家(郵便ポスト)を片付け、ご飯を食べた」という出来事の流れを理解していると判断できる。しかし、自分のことばで聞き手にわかりやすくその内容を伝え

るのはまだ難しいようである。「郵便箱(ポスト)」、「ゴミ捨て場」という語彙は、このテキストを読んだ9名全員が、このCNS7のように別の言い方で言ったり、全く捉えることができなかった。

2年生になると、拾い読みのみの子どもはなくなり、すべてのCNSが文節単位と拾い読みの混合(5名)か、文節単位(4名)、文節と文(意味のまとまり)の混合(1名)で読むことができるようになっていく。しかし、まだ音読の流暢度に欠けるため、2年生用のテキストを読めたCNSは1名のみであった。2年生用のテキストを読めた1名は、主となる出来事をだいたい時系列に沿って自分で再話することができたが、出来事と出来事のつながりを考えたり、何故その出来事が起こったかという理由を考えることが難しいようで、若干の事実誤認が見られた。他の9名は、1年生と同じく、ひとりで段落を構成し再話することが難しく、テストターの支援や問いかけに一問一答式で答えた。1年生用テキストから、絵本ではなく挿絵つきの物語になり、テキストの構造も難易度が上がる。文字の識別ができ、単語単位で読み取ることができるようになってはいても、テキスト一冊すべての内容を初めから終わりまで捉えることが2年生のCNSには難しいようであった。

DRA段階4の初歩期にあたる1年生用、2年生用テキストは、場面ごとの詳しい描写はほとんどなく、大まかに述べると、重要な出来事が時系列に並んでいるという構造であるが、段階5の形成期にあたる3年生用テキストは、場面や登場人物に関する描写が比較的詳しくなり、テキスト構造が複雑になってくる。そのため、重要な出来事とそうでない部分とを区別する力も求められるようになる。

3年生以上の結果をみると、学年相応レベルの読書力があるとされた子どもと、そうでない

子どもとの間の内容理解度の差が広がってくる
ことがわかる。学年相応レベルとされた3年生
3名は、3年生用テキストを読んで、複文や「～
(し)て」形を使用した連文で、重要な出来事を
時系列に沿って再話できた。再話の中には、
ある出来事が何故起こったかという理由はあま
り含まれないが、質問をするとある程度は答え
ることができる。一方で、3年生用テキストを
読んでも理解度がC判定だった3名は、自身も
「話が長すぎて、途中から頭に入ってこなかっ
た」などとコメントしているように、重要な出
来事の理解も断片的になっている。3年生用テ
キストを初めから読むことができなかつた6名
は、まだ詳細な場面や人物描写のほとんどない
重要な出来事で構成された初歩期のテキストで
あれば、レベルに応じてテキストを読んでその
出来事を捉えることはできたが、出来事と出来
事の関係性を掴み、行間を捉えることが難しい
様子だった。

4年生のテキストは、状況設定や場面、登場
人物に関する描写がさらに詳しく複雑になる。
また、出来事の理解だけでなく、登場人物の
気持ちの変化に主眼が置かれているため、行間
の理解がさらに求められるようになる。そのテ
キストが読めたのは1名のみで、他の9名は3
年生、2年生用テキストを読んだ。4年生にも
なるとほとんどのCNSがある程度の流暢さで読
めるようになるのだが、再話の内容をみると、
聞き手が理解できるように重要な出来事の関係
性を明確に示しながら話すことが少し難しいよ
うである。

以下は3年生レベルのテキストを読んで、理
解度がCと判定された発話データである。

CNS43：[2] えー、[2] 最初はー、(うん)
あれ、骨ー、骨みたいでー、(うん)
死んだ鳥ー、(うん) がー、男の子
の部屋に勝手に入ってー (うん)

変なことしゃべり出してー、[2] えー
とー、次はー、(うん) えー、[2]
新聞紙とー、(うん) 糊とー、(うん)
鳥の図鑑用意し、てー、えとー、そ
のー、死んだ鳥、をー、えーと、ま
あ驚、驚みたいに、してー、(うん)
えーとー、[2] 夜から朝にかけてつ
く、かけて作り終わってー、(うん)
え、あの鳥朝すぐ飛ぼうとしてー、
(うん) 飛ぼうとした瞬間ー、風がー、
吹いてきてー、(うん) 1週間かけ
てその男の子の家にー、(うん) 戻っ
てー、来てー (うん) えと次は、凧
でー、えー、空を飛ぶって言うてー、
(うん) じゃあー、[2] えと、かい、
えとー、[2] いきなり回り出してー、
あれ、ギョエーと言ってー、(うん)
飛ばしてくれーてー、何度も言うた。

これは、『ギョエーッ!』(齋藤洋著)という
物語の再話である。驚の骸骨が、生きていた頃
のように空を飛びたくて、夜、主人公の男の子
のところへ羽を作ってくれるように頼みにくる。
男の子が渋々その望みを引き受け、新聞紙
で羽をつくってやる。ところが、いざ飛ぼうと
すると、糊で羽が動かず、風に飛ばされてぼろ
ぼろになってしまい、再度男の子のもとへ歩いて
帰ってくる。そして、次は、凧にしてくれと
頼み、男の子はまたその望みを叶えてやり、今
度は飛ぶことができた、というあらすじである。
だいたい出来事は掴むことができているのだが、
動作主や出来事・行動の理由が不適切に省略
されているこの再話のあと、主人公の気持ち
や、起こった出来事の理由を聞くと、あやふや
な部分が多い。また最後の部分に若干の事実誤
認がある。

5年生、6年生用テキストは行間の読み取り

に加え、テキスト全体に込められた作者のメッセージ、主題の解釈が求められる。それぞれの学年のテキストを読んで、この主題を自分なりに解釈できたのは、5年生では2名、6年生では1名であった。5年生は、学年レベルのテキストを読めた子どもが比較的多かったが、2名を除く残りの5名は、テキストを最後まで読んだものの、思い出したいくつかの出来事についてのみ簡単に述べたり、事実誤認があったり、作者が何を言いたかったのかほとんど掴めなかったようである。

6年生は、6年生用テキストが読めた1名以外、漢字と語彙でつまずき、冒頭部分を読んでテキストレベルを下げるようになった。5年生用テキストが読めた6名のうち、2名は出来事理解と主題の解釈ともにある程度できていたが、残りの4名は解釈が表面的であった。3年生用テキストを読んだ5名のうち4名は、出来事も行間もしっかり理解し、再話もできた。

この結果から、日本生まれのCNSのうち約87%の子どもが、学年相応レベルのテキストを読んで適度な理解を示すのが難しい、という現状にあることがわかった。では、彼らの読書に対する態度や読書習慣はどうだろうか。

②読書習慣に関するインタビュー結果

DRA読書力調査の一環である読書環境に関するインタビューの中で、読書が好きか嫌いか、

どちらでもないかを尋ねたところ、好きと答えた子どもは、1年生8/11名(72.7%)、2年生8/10名(80.0%)、3年生6/12名(50.0%)、4年生1/11名(9.1%)、5年生3/8名(37.5%)、6年生1/12名(8.3%)で、全体は27/63名(42.9%)であった。また、「普段どんな本を読むか」、「最近読んだ本の題名は何か」、「週/月にどのくらい本を読むか」等の質問から、学年レベルの本を読む習慣がある子どもの割合を求めたところ、1年生1/11名(9.1%)、2年生1/10名(10.0%)、3年生0/12名(0.0%)、4年生0/11名(0.0%)、5年生2/8名(25.0%)、6年生1/12名(8.3%)、全体では5/63名(7.9%)であった。(図2、図3)

この結果から、低学年では本が好きなお子が多いが、学年が上がると好きではなくなってくる子どもが多い傾向にあることがわかる。低学年の子どもには、「誰かと一緒に読むか」「家族に読んでもらうか」という質問も合わせて行ったところ、母親に中国語の本を読んでもらうと答えた子どもが1名と、兄姉、友達に読んでもらうと答えた子どもが2名、自分が家族に読んで聞いてもらうと答えた子どもが5名で、残りの13名はひとりで読むと答えた。読み聞かせの習慣は1名を除いて、ないと言える。6年生は本が嫌いだと答えた子どもが8/12名(66.7%)いた。読むことに困難を覚えるため嫌いになっていくのか、嫌いであるため読書習

図2 読書好きなCNSの割合 (N=63)

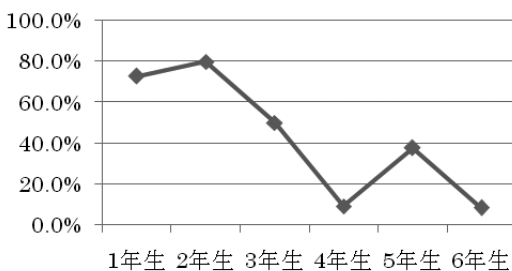
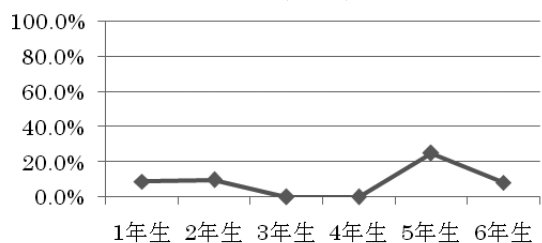


図3 学年レベルの本を読む習慣があるCNSの割合 (N=63)



慣が身につかず、読書力も身につけていかないのかはこの結果からでは判断しかねるが、CNSの読書離れの悪循環を生み出していることは間違いなからう。

学年レベルの本を読む習慣がある子どものDRA読書力調査の結果をみると、1年生で学年レベルの本を読む習慣がある子どもCNS1は、1年前期レベルのテキストを読んで、ある程度の理解(C)15/24点と評価された。2年生のCNS25は、2年生のテキストを読んだただひとりの子どもである。5年生、6年生の3名も学年相応レベルの読書力があると判断された子どもである。

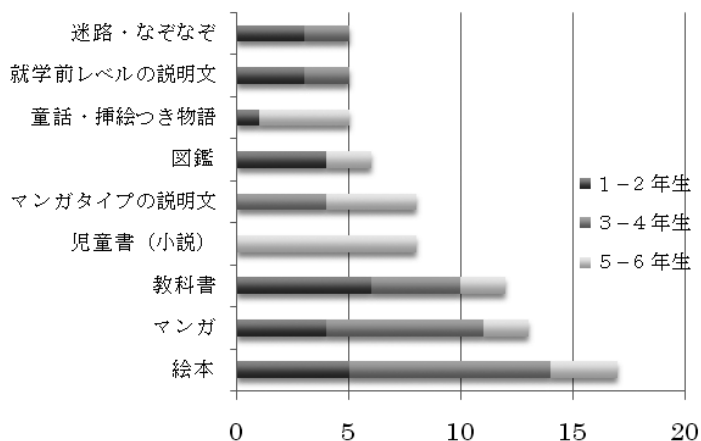
逆に、学年相応レベルの読書力があると判断されつつも、学年レベルの読書習慣が身につけているとはされなかった5名の読書習慣を見てみると、まず1年生のCNS10は、「毎日読む訳ではなく、本がある時に(迷路の本を)読む」と答えているため、読書頻度は「普通」でテキストの短い就学前レベルのテキストを読んでいると判断された。ただ、他の1年生と比較して、非常に話し好きで、家族と大変よく話をすることによって、そのためもあってか語彙が豊富で想像力が大変豊かな印象を受けた。結果として1年生レベルのテキストもよく読めていた。3年

生のCNS27、CNS29、CNS37の3名は、読書好きで家でも学校でも習慣的に読んでいる様子であり、読者頻度は「よく読む」に判定されたが、ただし、選択する本のジャンルがマンガやゲームの本、幼稚園のときもらった絵本、教科書とのことだったため、学年相応の読書習慣が身につけているとはしなかった。4年生のCNS54も大変読書好きであり、毎日時間を見つけては読んでいるようだが、テキストレベルが小学校低学年用の物語や絵本と、本人の力より比較的易しいものを選んでいた。

こうして、読書に対する態度や読書習慣とDRA読書力調査の結果を一人ひとり見ていくと、学年相応レベルの読書力を身につけるためには、やはり読書の量と質のコントロールが重要であることがわかる。

図4には、「普段どんな本を読むか」、「本の題名は」という質問に対して子どもが答えた本のジャンル(複数回答)を学年別に示した。これを見ると、3～6年生で就学前レベルの絵本や、3～4年生で就学前の子どものための説明文など、学年相応レベルよりも下のジャンルの本が多くあがっていた。また教科書をあげた子どもも12名いた。1年生の多くは、本は好きであっても、まだ写真や絵の大きい本を選択して

図4 CNSが選ぶ本のジャンルと人数



いるようで、読むよりも見て楽しんでいる様子が窺われた。

③母語力との関係

今回の調査の対象としたCNSは既述のとおり、全員が日本生まれである。彼らの保護者は中国語が強いことばであり、保護者が家庭で主に使用していることばは中国語であると言ってよい。しかし、CNS自身は個人間での程度差はあるだろうが、日本語のほうが強いことばとなっている。CNS本人が家庭で選択することばによって、日本語の読書力に影響があるのであるか。

今回の調査対象となったCNSのうち、家庭では中国語のみを話すとした子どもが1名(①グループ)、中国語と日本語の両方を使う、中国語を使うように努力するとした子どもが30名(②グループ)、日本語のみを使うとした子どもが29名(③グループ)、3名からは回答が得られなかった。中国語と日本語の両方を使うとした子どものうち、保護者とよく話すと言った子どもは21名(②a)で、逆に話さないと言った子どもは9名(②b)だった。また、日本語のみを使う子どものうち、保護者とよく話すのは12名(③a)、話さないのは17名(③b)だった。②と③の人数は、それぞれ30名、29名とだいたい半々であるが、興味深いことに、その内訳は、②のほうはよく話す②aグループが、話さない②bグループを大幅に上回り、③のほうは、話さない③bグループが、話す③aグループを上回るという逆転現象が起きている。保護者の強いことばが中国語であるため、当然と言えば当然の結果と言えるだろう。日本語の読書力が学年相応レベルとされた8名は、②aグループに6名、そして③bグループに2名属していた。

調査対象者の人数が限られているため、この結果から結論を導くのは尚早かと思われるが、

家庭で保護者と子どもとのコミュニケーションの質を高め、量を増やす努力をすることは、たとえそれが学校言語とは別の言語であったとしても、有益である可能性があるのではないだろうか。

8 教育現場への提言と今後の課題

今回の調査は、日本生まれの一見日本語力に問題のなさそうなCNSの読書力・読解力の実態を掴み、指導・支援に活かすことを目的に実施した。結果として、日本に生まれ育ち、会話の流畅度は日本語を母語とする子どもと同じ程度に獲得していても、87%のCNSが学年相応レベルの読書力を獲得できていないという現状が浮き彫りになった。また、読書態度、習慣、家庭での言語環境に関するインタビューから、その要因として、本に親しむ経験の少なさ、内容の豊かなコミュニケーションの不足が考えられる。

外国にルーツをもつ子どもたちは自らが選択してそのような状況に身を置いているのではない。自分のルーツとは違う日本語の環境の中で、日本語を母語とし、日本文化を母文化とする子どもたちと同じ土俵の上で学習していかねばならないという状況の前に、避けられずしてそのような結果となってしまっているのである。そのハンデのなかでは、できるようになるよりも先に「できない」という劣等感が蓄積されていっても仕方がないことだろう。

しかし、見方を変えれば、彼らには、日本語、日本文化の他に、母語、母文化と呼べるものが確かに存在するのである。そのルーツをなかったものとして扱ったり、あってもまずは目先の日本語を、と指導するのではなく、その確固たるルーツの上に、日本語、日本文化を加えていくことで、多言語環境に生まれ育つことがマイ

ナスではなく、プラスとなり得るのではなからうか。学校現場で指導・支援に携わる教師は、自分が受け持つ数年の間だけ、日本語教室といった切り取られた文脈の中で日本語をいかに指導するかということだけに着目しては、どうしても子どもたちが抱える背景や問題の本質が見えてこない。子どもたちの全人的発達を目指して教育に取り組む姿勢が大切だと考える。

注

- (1)本稿（下）において対象としているのは、多言語環境に育つ子どもたちのうち、外国にルーツをもちながら日本国内に住む言語的マイノリティの子どもたちである。
- (2)この時点でも母語（中国語）と日本語両言語の実態を把握したいという思いはあったが、中国語の読書力・読解力評価ツールを開発できておらず（2010年現在開発中）、実現が困難であったため、日本語の調査しかできなかった。
- (3)調査対象となった「中国にルーツをもつ日本生まれの子ども」は69名であったが、採取データの不足等の理由から、正確な評価がくたせなかった6名の結果を外す。

引用文献

- 秋田喜代美（1997）『読書の発達過程』風間書房
- 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』2号 pp.1-31
母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会
- Beaver, J. (2001) *Developmental Reading Assessment: K-3 Teacher Resource Guide*. Parsippany, NJ : Celebration Press.
- Beaver, J., & Carter, M. A. (2003) *Developmental Reading Assessment: Grades 4-8*. Parsippany, NJ : Celebration Press.
- Beaver, J., & Carter, M. A. (2006) *Developmental Reading Assessment: Teacher Guide*. Parsippany, NJ : Celebration Press.
- Cummins, J. (2003) Reading and the ESL student. *Orbit*, 33(1),19-22.
- Hill, B.C. (2001) *Developmental Continuums; A Framework for Literacy Instruction and Assessment: K-8*. Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Ruiz, O., & Cuesta, V. (2007) *Evaluacion del Desarrollo de la Lectura: K-6. Guia para el maestro*. Parsippany, NJ : Celebration Press.