

漢字圏における継承日本語教育に関する研究：年少者の漢字習得の観点から

柳瀬, 千恵美

<https://doi.org/10.15017/1931986>

出版情報：Kyushu University, 2017, 博士（学術）, 課程博士
バージョン：
権利関係：

漢字圏における継承日本語教育 に関する研究

—年少者の漢字習得の観点から—

九州大学大学院地球社会統合科学府

柳瀬千恵美

2018年1月

目次

第1章 はじめに.....	1
1.1 研究の背景.....	1
1.2 研究の目的と意義.....	3
1.3 理論的枠組み.....	6
1.3.1 Cummins の二言語相互依存仮説 (Interdependence Hypothesis)	6
1.3.2 トランスナショナル空間.....	9
1.4 用語の定義.....	12
1.4.1 継承日本語と継承日本語教育.....	12
1.4.2 転移 (transfer).....	13
1.4.3 同根語 (cognates)	15
1.4.4 スキャフォールディング (scaffolding)	16
1.5 論文の構成.....	17
第2章 先行研究の概観と研究課題の提示.....	19
2.1 バイリンガリズムと子どもの言語習得.....	19
2.1.1 バイリンガリズムと複言語主義.....	19
2.1.2 子どものバイリンガルの言語習得.....	21
2.2 語彙処理プロセス.....	23
2.2.1 語彙の形態・音韻・意味処理.....	23
2.2.2 バイリンガルの語彙処理プロセスと同根語.....	25
2.3 中国語母語日本語学習者と日中同根語.....	27
2.3.1 成人中国語母語話者.....	27
2.3.2 年少中国語母語話者.....	29
2.4 継承日本語教育における漢字学習と習得.....	31
2.4.1 非漢字圏での漢字学習と習得.....	31
2.4.2 漢字圏での漢字学習と漢字認識.....	32
2.5 海外での継承日本語教育.....	34
2.5.1 継承日本語教育のための家庭言語政策と教育戦略.....	34
2.5.2 継承日本語教育のためのトランスナショナル空間.....	36
2.6 本研究の課題.....	38
2.6.1 先行研究からの示唆と先行研究の不足点.....	38
2.6.2 研究課題.....	40
第3章 研究方法.....	43

3.1	混合研究法	43
3.1.1	混合研究法	43
3.1.2	教育学における混合研究法	45
3.2	漢字読み調査	47
3.2.1	先行研究における漢字調査	47
3.2.2	本調査の手法	49
3.2.3	本調査の準備	50
3.2.4	本調査のタスクの手順と内容	51
3.3	言語背景質問票	53
3.3.1	先行研究での言語背景調査	53
3.3.2	本調査の言語背景質問項目	54
3.4	日本語継承に関するインタビュー調査	55
3.4.1	漢字読み調査協力者の保護者インタビュー	55
3.4.2	北京在住日中国際結婚家庭の中学生以上の子どもに関する追跡インタビュー	56
3.5	調査協力者	57
3.5.1	漢字読み調査協力者	57
3.5.2	インタビュー協力者	58
3.5.3	追跡インタビュー協力者	60
3.6	本研究の研究デザイン	61
第4章	北京在住年少継承日本語話者の日本語の漢字認識	63
4.1	小学一年生前半修了時の漢字読み調査	63
4.1.1	調査協力者	63
4.1.2	結果	64
4.1.3	得点群による分析	65
4.1.3.1	高位群	65
4.1.3.2	中位群	66
4.1.3.3	低位群	68
4.1.4	考察	68
4.1.4.1	日本の漢字をどう認識するのか	68
4.1.4.2	未知の漢字をどう読むのか	69
4.1.4.3	なぜそう読むのか	70
4.1.4.4	同根語の漢字による言語間転移を促進する条件とは	71
4.2	小学一年生後期修了時の漢字読み調査	73
4.2.1	調査協力者	73
4.2.2	調査内容	73
4.2.2.1	漢字読み調査に使用する漢字の抽出	73

4.2.2.2	調査内容	74
4.2.3	結果	75
4.2.4	出題漢字による分析	76
4.2.4.1	正答が多い語彙	76
4.2.4.2	正答が少ない語彙	77
4.2.4.3	異体字の漢字の認識	77
4.2.4.4	準正答が多い語彙	78
4.2.4.5	語彙種類別傾向	79
4.2.5	考察	80
4.3	学校教授言語—中国語と日本語の比較	81
4.3.1	調査協力者	81
4.3.2	結果	82
4.3.3	分析	83
4.3.3.1	小学一年生前期終了時	83
4.3.3.2	小学一年生後期終了時	85
4.3.4	考察	87
4.3.4.1	「未習」の漢字を読むストラテジーの比較	87
4.3.4.2	漢字知識の比較	88
4.4	スキヤフォールディング	89
4.4.1	スキヤフォールディングの内容と分類	89
4.4.2	スキヤフォールディングのタイプと類型化による結果と分析	91
4.4.2.1	小学一年生前期終了時	92
4.4.2.2	小学一年生後期終了時	93
4.4.3	スキヤフォールディングに関する考察	95
4.5	まとめ	98
第5章	漢字圏年少継承日本語話者の日本語の漢字認識	100
5.1	台北・香港での漢字読み調査	100
5.1.1	調査協力者	100
5.1.1.1	台北	100
5.1.1.2	香港	101
5.1.2	結果	103
5.1.2.1	台北の結果	103
5.1.2.2	香港の結果	104
5.2	英語を学校教授言語とする児童の日本語の漢字認識	105
5.2.1	香港の英語を学校教授言語とする児童のデータ比較	105
5.2.2	考察	108

5.3 北京・台北・香港の児童間比較	109
5.3.1 北京・台北・香港の調査の児童比較	110
5.3.2 小学一年生前期修了時調査	110
5.3.2.1 分析	110
5.3.2.2 考察	111
5.3.3 小学一年生後期修了時調査	113
5.3.3.1 分析	113
5.3.3.2 考察	115
5.4 北京・台北・香港の出題漢字に関する比較	118
5.4.1 分析	118
5.4.1.1 正答が多い語彙と正答が少ない語彙	118
5.4.1.2 日本語の漢字・簡体字・繁体字間の異体字	121
5.4.1.2.2 小学一年生後期修了時調査結果	122
5.4.1.3 準正答が多い語彙	123
5.4.1.3.1 小学一年生前期修了時調査結果	124
5.4.1.3.2 小学一年生後期修了時調査結果	124
5.4.1.4 語彙種類別傾向比較	126
5.4.2 考察	127
5.5 スキャフォールディングの実施と効果に関する比較	130
5.5.1 結果と分析	130
5.5.2 スキャフォールディング実施と効果に関する考察	134
5.6 まとめ	137
第6章 漢字圏での日本語言語資源とトランスナショナル空間	139
6.1 漢字圏年少継承日本語話者のトランスナショナル空間	139
6.1.1 「越境」サブシステムからトランスナショナル空間へ	139
6.1.2 北京在住漢字読み調査協力児童のトランスナショナル空間	141
6.2 家庭内言語文化のトランスナショナル空間	144
6.2.1 家庭内言語使用	144
6.2.2 家庭内言語使用形態の類型	147
6.2.2.1 単一言語型	148
6.2.2.2 多数言語型	148
6.2.2.3 両言語混合型	149
6.2.2.4 一親一言語（OPOL）型	149
6.2.2.5 少数言語型	149
6.2.3 家庭言語政策—家庭内言語使用の実践・信念・管理	150
6.2.3.1 日本から中国へ移住した家庭で、子どもの日本語力が落ちたと気づいたと	

き	150
6.2.3.2 父方親族に日本語使用を制限されたとき	151
6.2.3.3 多言語環境による影響に気づいたとき	151
6.2.3.4 兄弟間の会話が日本語から中国語にシフトしたとき	151
6.2.3.5 第二子が生まれたとき	152
6.2.3.6 子どもの学業・進路問題に直面したとき	152
6.2.3.7 子どもの日本語の可能性を感じたとき	152
6.3 学校教育のトランスナショナル空間	153
6.3.1 日・中・英タイプ	154
6.3.2 中・日・英タイプ	154
6.3.3 中・英・日タイプ	155
6.3.4 英・中・日タイプ	155
6.3.5 中・英タイプ	155
6.4 継承日本語教育とトランスナショナル空間	156
6.5 トランスナショナル空間のつながり	161
6.5.1 仮想世界の言語資源	161
6.5.2 現実世界の言語資源	163
6.6 考察	165
6.7 まとめ	169
第7章 総合考察	170
7.1 漢字を媒介とする言語間転移メカニズム	170
7.1.1 同根語の漢字による中国語から日本語への言語間転移	170
7.1.2 非漢字圏継承日本語漢字習得プロセスとの相違	172
7.1.3 日本語モノリンガルの母語としての日本語漢字習得プロセスとの相違	173
7.1.4 中国語母語話者の外国語としての日本語漢字習得プロセスとの相違	174
7.1.5 テキスト読みにおける漢字圏年少継承日本語話者の日本語の漢字認識メカニズム	175
7.2 トランスナショナル空間と継承日本語教育	177
7.2.1 家庭のトランスナショナル空間	178
7.2.2 学校教育のトランスナショナル空間	179
7.2.3 仮想と現実のトランスナショナル空間	180
7.2.4 家庭外のトランスナショナル空間	181
7.2.5 トランスナショナル空間の「越境」から捉える日本語の継承	182
第8章 おわりに	185
8.1 結論	185
8.2 今後の課題	187

参考文献	189
附表.....	203
謝辭.....	212

第1章 はじめに

本研究は、海外の非日本語環境において親から日本語を継承する子どもたちの日本語の習得について、実態及び問題点を明らかにし、その問題解決の方法を模索するものである。具体的には、非日本語環境であるが漢字を使う漢字圏を対象を絞り、日本語習得の中でも漢字習得を中心に据えて、漢字圏での日本語継承の特徴を明らかにした上で、その実践を全体像として描き、実態を可視化する。それと同時に、多言語・多文化環境で日本語を習得するためのより効率的な方法を探索することを目指す。

本章では、本研究を行うに至った背景、研究の目的とその意義を述べ、本研究で用いる理論的枠組みを紹介した後、本研究で使用する用語の定義を行い、最後に本論文の構成を概述する。

1.1 研究の背景

1980年代半ばからのグローバル化の急速な進展は、日本企業の海外進出や日本人の海外長期滞在を着実に増加させ、永住者を含め、海外在留邦人数は2005年には100万人を突破、2016年10月1日現在で1,338,477人に上る¹。それにつれて、親に帯同されて海外に住む日本人の子ども²や海外に住む国際結婚した日本人の子どもも増加し、2016年4月15日現在で海外に住む日本人小中学生は79,251人となっている。海外在留邦人数の推移を示したものが下の図1.1である。

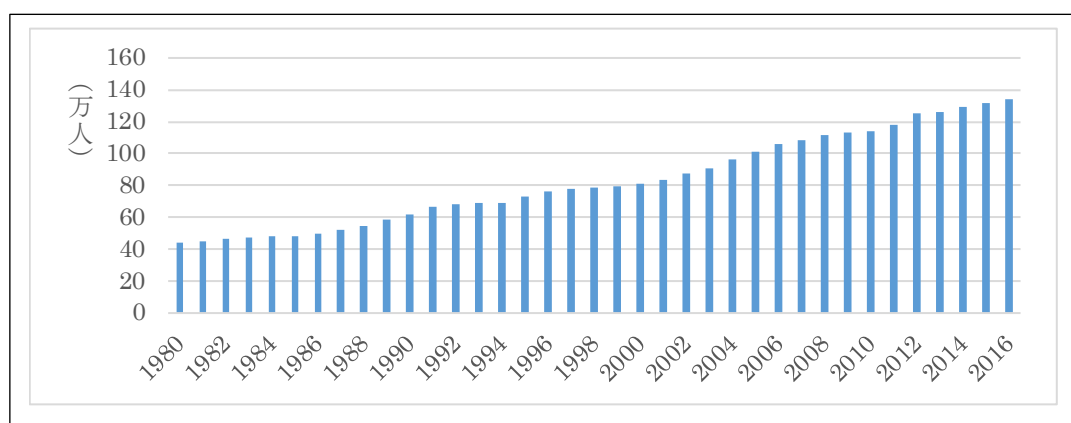


図 1.1 海外在留邦人数の推移 (1980-2016) (外務省領事局政策課作成資料に基づき編集)

¹ 外務省領事局政策課「海外在留邦人数調査統計 平成 29 年版 (2017) 詳細版」
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000293757.pdf>, <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000293758.pdf>
(2017 年 12 月 20 日閲覧)

海外在留邦人とは日本国籍を保有する三ヶ月以上海外在留の長期滞在者及び永住者で構成される。

² 本稿では、「年少者」、「児童」、「子ども」の 3 つを同義語として用いるが、それぞれ用いられる文脈によって使い分ける。「年少者」は日本語学習・日本語教育・日本語習得などの言語発達に関する文脈において、「児童」は学校教育が関連する文脈において使用し、「子ども」は一般的用法として用いる。

また就学別統計によると、日本人学校にも日本語補習授業校³にも通わない「現地・国際校」区分の子どもたちの比率が年々上昇傾向を見せており、海外在留の日本人の子どもたちのおよそ半数が日本の学校教育システム外にいる⁴。しかし、この「日本人学校」「補習授業校」「現地校・国際校」という統計区分は誤解を招くおそれがあることを指摘しなければならない。下の図 1.2 に示すように、「現地校・国際校」に区分される子どもたちに、「補習授業校」に区分される子どもたちを合わせた数が、現地校・国際校の通常クラスに在籍する子どもであり、2016 年現在、小学生が 42,539 人（73.1%）、中学生が 16,721 人（79.5%）に上り、海外在留邦人小中学生のうちの 4 分の 3 を占める。これは、親の意志で現地校や国際校を選ぶケースも考えられるが、日本人が集住していない地域に住み、通学圏内に日本人学校も補習授業校もないケースもあると考えられる⁵。また、日本人学校で高校が併設されているのは上海のみであり、他には私立の海外校が数校あるのみで、高校生が日本語で授業を受ける環境は極めて限られている。20 歳未満は 30 万人弱（全体の 22.3%）に上る。

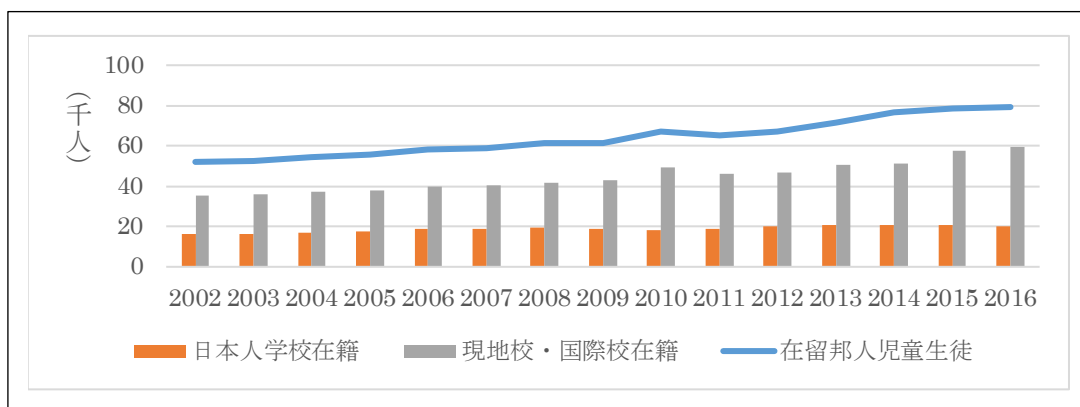


図 1.2 在留邦人学齢期（小中学生）人数及び在籍学校別人数
（外務省領事局政策課作成資料に基づき筆者編集）

³文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm (2017 年 10 月 26 日閲覧) 平成 27 (2015) 年 4 月 15 日現在、日本人学校は世界 50 カ国 1 地域に 89 校、補習授業校は 52 カ国 1 地域に 205 校設置されている。日本人学校は全日制で日本のカリキュラムに沿った授業を行い、日本でその学歴が認められる。一方、補習授業校は主に週末に日本の教科書を用いて国語を中心とした教科学習を行う。

⁴ 外務省領事局政策課「海外在留邦人数調査統計 平成 29 年度 (2017) 詳細版」
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000293757.pdf> 及び同統計「平成 19 年度 (2007) 速報版」
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/07/pdfs/1.pdf> (2017 年 12 月 20 日閲覧)
平成 28 (2016) 年 4 月 15 日現在の就学状況は、小学生は日本人学校 15,688 人 (27.0%)、補習授業校 16,628 人 (28.5%)、現地・国際校 25,911 人 (44.5%)、中学生は日本人学校 4,313 人 (20.5%)、補習授業校 4,054 人 (19.3%)、現地・国際校 12,657 人 (60.2%) である。現地校・国際校へ通う子どもが民間の日本語学校や塾に通うケースも考えられるが、これに関する統計資料は存在しない。

⁵ 例えば北京の例だと、日本語教育機関は広い北京に日本人学校が一枚のみである。日本人が集住しているマンションにはスクールバスでの送迎があるが、そうではない場所に住む場合毎日の送迎が必須となる。日本人学校や補習授業校が設立されていない地域では日本語で教育を受けることはほとんど選択肢にない。

海外で暮らす日本人・日系人の継承日本語教育は、すでに一世紀以上の歴史を持つ⁶が、それぞれの地域、時代において、その形態は大きく異なっている。とりわけ、近年のグローバル化の急速な進展は、海外継承日本語教育の拡大と多様化をもたらし、これまでの研究の枠組みでは捉えきれない様相を見せている。従来、この分野での研究対象は南北アメリカへの集団移民や駐在員家庭の帰国子女であった。しかし近年、トランスナショナルな⁷人の移動の活発化を背景に、国際結婚や現地企業勤務・個人事業・留学など在留邦人の多様化が進行し、子どもたちの家庭背景も多様なものとなっているのである。

1980年代の半ばグローバル化の進展により、日本人の国際結婚も急増し始めた。日本国内では日本人男性中心の国際結婚の増加が顕在化する一方で、海外での日本人の国際結婚の増加は日本人女性を中心として1990年代より増加し始めた。2008年より国際結婚、非国際結婚を問わず、毎年1万組を超える日本人の海外婚姻が届け出されている。その結果、海外で出生し海外で育つ日本をルーツに持つ子どもたちも、見えにくい存在ながらもその数を蓄積していつている⁸。このような海外の非日本語環境での子どもへの日本語継承の需要の高まりは、継承日本語教育に関する研究や実践の後押しをしたが、研究や実践報告は専ら欧米中心で、日本との関係が深まりを見せるアジアでの事例報告はまだ多くはない。とりわけ中国大陸での事例はほとんど報告されていないのが現状である。

このようなグローバル化を背景にした、海外に住む日本人の子どもの増加と言語環境の多様化は、すなわち海外継承日本語教育の拡大と多様化を求めるものであり、その現状の認識と対策は喫緊の課題となっている。

1.2 研究の目的と意義

柳瀬（2015）は、このような見えにくい存在である日本国外に住む日本をルーツとする子ども、そのなかでも散在傾向があり最もとらえにくい国際結婚家庭の子ども、それもまだ事例がほとんど報告されていない中国大陸に住む子どもに焦点を当てた。その調査では、北京在住の日中国際結婚家庭において、子どもへの日本語の継承がどのように行われてきたのかを可視化することを目的とし、中学生以上の子どもをもつ日中国際結婚家庭の日本人母親27名とその子どもの一部にインタビューを行った。そして調査結果の分析考察過程で、

⁶ 近代以降に限定すると、日系移民は明治元年（1868年）のハワイ移民が最初とされる。

⁷ トランスナショナル（transnational）は、元来多国籍企業の国境を越えた活動とそれに伴う人の移動を捉える言葉として使用されたが、近年では多国籍企業のみならず、グローバル化時代を象徴する現象として国境を越える活動や一国にとらわれない態度を表す言葉となっている。

⁸ 政府統計の総合窓口 人口動態統計確定数 保管統計表（報告書非掲載表）
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001190832>（2017年9月24日閲覧）
2016年の日本人の海外婚姻数は11,839組、海外での日本人を親とする子どもの出生数は14,445人に上る。海外日系国際児の外国人親はアメリカ、中国、韓国・朝鮮、英国、フィリピンが上位5カ国である。

これまでの先行研究⁹の言説とは相容れない以下の二つの疑問が浮上した。

まず、継承日本語教育の研究が先行する英語圏では、日本語学習継続の大切さ(桶谷, 2007; 岸本, 2008 他)や漢字学習の困難さ(中島, 2013 他)が指摘されるが、柳瀬(2015)では、大半の家庭で家庭内では日本語を使用して、子どもとコミュニケーションを行っているが、多くの母親が「家庭では日本語は特に教えていない」と回答している。その一方で、ほとんどの子どもは日本語で書くことはあまりないが、日本語の本や漫画、雑誌などを読む。北京には週末の日本語補習校はないため、子どもは一体どこでどうやって日本語を学んだのかというのが、第一の疑問である。;

そして、第一の疑問に関連して、インタビューの中で何人かの母親が話したエピソードから、その疑問を解く手がかりとなるような示唆を受けた。それは、「日本のテレビを観る時に、子どもが日本語の字幕をじっと見ているけど、日本語を教えていないから、分かってないと思う」、「時々漫画を読んでるけど、本当に読んでいるかどうか疑問。眺めているだけなんじゃないかしら」というものである。いずれの母親も子どもには平仮名と片仮名を教えたぐらいで、前出の通り「家庭では日本語は特に教えていません」と言う。日本語の学習を行わなくても、日本語の習得は本当に可能なのだろうか。

もう一つの疑問は、移民社会を背景に持つ先行研究では、継承語の習得・維持のためには民族コミュニティの役割が重要である(Shibata, 2000; Oriyama, 2010; Oriyama, 2012 他)という言説がある。しかしながら、北京には「北京日本人会」という組織はあるものの、調査対象の日本人母親や子どもたちのうちで、積極的にこの日本人コミュニティに参加活動しているのは例外的存在である。子どもが小さいうちは育児サークルや子ども会のような活動に参加もするが、小学生中高学年ともなると、子ども自身の学校や課外の活動が優先され、子どもの関心も薄れることから、日本人コミュニティとの接触はほとんど見られなくなる。家庭という限られた空間での日本語使用で、日本語の習得・維持は可能なのだろうか。北京では、欧米とは異なる日本語継承のプロセスがあるのだろうか。

そこで、以上の二つの疑問を解くために、本研究は「文字」と「空間」に焦点化する。すなわち、「文字」とは欧米にはない漢字の存在であり、日本語と中国語の言語システムを繋ぐ存在である。「空間」とは家庭と民族コミュニティ以外の、社会文化的に子どもの日本語習得・維持を促進する、言語システムを越える「空間」である。この二つの焦点をもとに、本研究の目的を以下に述べる。

本研究の目的は、漢字圏での日本語継承のプロセスを全体像として示し、漢字圏での日本語継承のための指針となるモデルを提示することである。

「文字」という点において、日本語と中国語の関係は非常に特殊である。日本語と中国語は、言語系統的には遠い関係にあり、音韻的にも統語的にも全く異なるシステムを構成している。しかし、日本と中国の間の古く長い交流の歴史が、漢字を日本にもたらし発展させ、共通の表記媒体と共通の文化的基盤を形成した。このような日本語と中国語の関係は、他の

⁹ 第2章 2.4 及び 2.5 を参照のこと。

言語との関係とは全く異質の特殊な関係を築き上げていると言ってよい。この特殊な関係が、柳瀬（2015）で示された北京での日本語継承のあり方を非漢字圏での日本語継承と異なるものにしていただければ、それは中国大陸だけではなく、漢字圏での日本語継承も同様に、非漢字圏の日本語継承とは異なる独自性をもたらすものと考えることができる。つまり、漢字圏における社会主流言語¹⁰である中国語¹¹の漢字と日本語の漢字の関係、より正確には日中両言語の漢字の相互作用を明らかにして、漢字圏での日本語継承プロセスの特徴を捉えることが、本研究の目的とする漢字圏での日本語継承プロセスの全体像を明らかにする前提となる。

また「空間」という点で、日本語の継承を促進する社会文化的な「空間」を漢字圏という文脈の中で捉える必要がある。言語が子どもを取りまく家庭を含む社会の中で、インタラクションを通じて習得されるのであれば、その社会文化的「空間」はどのようなもので、どのように習得につながっているのかを解明することは、日本語継承の複雑な相互作用とプロセスを包括的に明らかにすることになる。日本語と中国語という習得する二つの言語が独自の関係であると同様、それぞれの社会では独自の社会文化的「空間」が存在すると考えられる。そうした点で、本研究で解明しようとする日本語習得・維持のための社会文化的「空間」は、本研究対象に独自のもので、それぞれの社会によって「空間」は異なる可能性を否定できない。しかし、言語習得という長期的なプロセスを解明する一つの視座を提供できるものとする。

上記の研究目的に関して、漢字圏での「文字」習得の独自性を明らかにするために、理論的枠組みとしてバイリンガル理論を用いる。そして言語文化システムを越える「空間」として、トランスナショナリズム理論から派生した「トランスナショナル空間」の枠組みを援用する。本研究は、これらの理論的枠組みを利用して探究的なアプローチを採る。なぜならば、本研究が明らかにしようとしていることは、まだ研究対象にされていない領域であり、日本語継承モデルを模索するという点において、仮説を生成することが重要であるからである。しかしそれと同時に、バイリンガル理論の Cummins の仮説を検証する実証的な側面も持ち合わせている。したがって、質と量の両面から分析考察を行う混合研究法を用いる。

最後に、本研究の研究過程及び研究成果に関する意義について述べる。短期的には、調査協力児童に対する漢字読みスキュアフォールディング¹²や保護者へのフィードバックによって、調査協力者への日本語習得・日本語教育支援に繋がっていると考えられる。中期的には、

10 当該社会で「主流」とされる言語のことで、客観的には公用語や公用語に相当する地位を持つ言語であるが、主観的に「多数の人が使用している」という心理的な要因も作用する。

11 ここで言う「中国語」は大陸では「漢語」、台湾では「国語」、香港では「広東語」及び大陸で「普通話」として標準化された中国語を指す。香港の文脈では、ローカルな「広東語」と大陸で使われる「中国語」という言い方で区分される。

12 「足場作り」或いは「足場かけ」と訳される。子どもや学習者が自分一人では達成できないタスクに対して、大人や上級者が最小限の支援をすることでタスクが達成され、それによって子どもや学習者が支援なしでタスク遂行ができるようになるような支援の仕方を指す。

漢字圏での日本語の継承の特徴やモデルを示すことで、現場で実践する当事者である保護者や実践者及び教育者に指針となるものを提供できると考える。また、本研究の成果が継承日本語教育だけでなく、日本語と中国語の関係において、漢字圏出身の JSL 児童生徒の日本語指導にも貢献できれば、本研究の意義はより深いものになるであろう。長期的には、漢字圏での日本語継承という研究分野の礎を築き、バイリンガリズムや第二言語習得分野で何らかの貢献ができれば、さらに大きな意義を持つと思われる。

次に、本研究で用いる理論的枠組みについて紹介する。

1.3 理論的枠組み

本研究を進めるに当たって、研究の骨組みとなる理論概念を以下に挙げる。まず、漢字圏での社会主流言語である中国語の漢字と日本語の漢字の関係を明らかにするという本研究の目的に照らし合わせて、両言語の漢字による相互作用について、言語間転移に関する Cummins の二言語相互依存仮説の理論を用いる。そして、中国語環境の中で日本語の言語文化資源を提供する「空間」を、トランスナショナル空間の理論を用いて論じる。本節では、これら本研究の理論的枠組みとなる理論に関して概説する。

1.3.1 Cummins の二言語相互依存仮説 (Interdependence Hypothesis)

二言語及び二言語以上の複数言語の習得に当たり、これらの言語がそれを習得・運用する人間の脳の中でどのような関係にあるかに関連して、二つの異なる立場があり、それを示したものが下の図 1.1 と図 1.2 である。Cummins (1986) は、この二つの立場について次のように概説する。

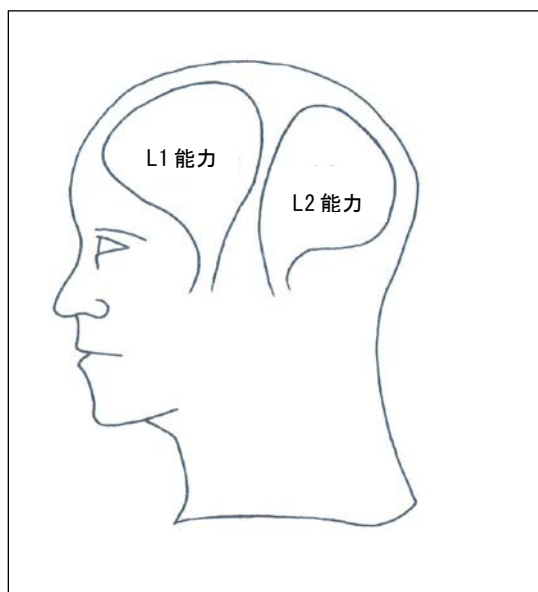


図 1.3 分離基底能力 (SUP)
Cummins (1986: 81)より筆者作成

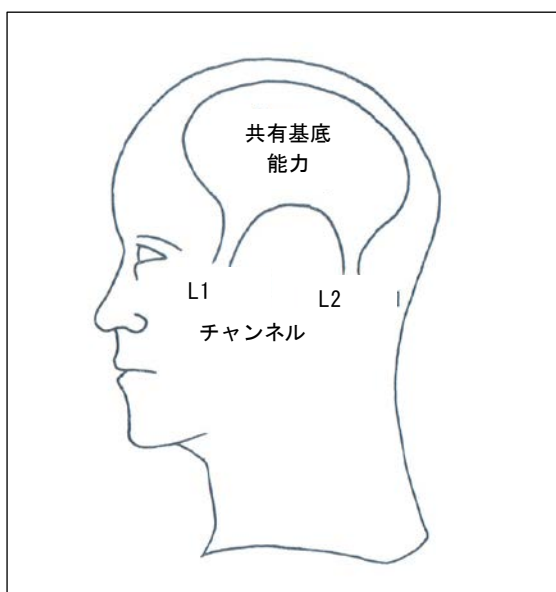


図 1.4 共有基底能力 (CUP)
Cummins (1986: 83)より筆者作成

一つは、分離基底能力 (Separate Underlying Proficiency = SUP) モデルであり、二つの言語のそれぞれの言語能力は独立したものと考えられ、第一言語を通して獲得した能力や学習内容は、第二言語に転移できない、またその逆もまた同様であると考え。この立場では、モノリンガルは頭の中に 1 つの言語の風船があるのに対し、バイリンガルは 2 つの言語の風船があると例えられる。片方の言語の風船が大きくなるにつれて、もう片方は小さくなってしまふ。この立場をとる人々は、アメリカ移民の子どもたちが学校教育の中で成績が振るわないのは、母語の使用量が多いため、英語に触れる量が少ないからであるとし、母語とのバイリンガル教育に反対する主張をする。

もう一つは、共有基底能力 (Common Underlying Proficiency = CUP) モデルであり、この立場では、「バイリンガルの二言語能力のリテラシーに関連する部分は、二言語間で共有されているか、相互に依存している」(Cummins, 1986: 82) とされる。この相互依存の関係は二連の氷山に喩えられ、「それぞれの言語は明らかに別々の表層として表れるが、その基底に共通の言語間能力がある」(Cummins, 1986: 82) と説明される。二連の氷山を以下の図 1.5 に示す。

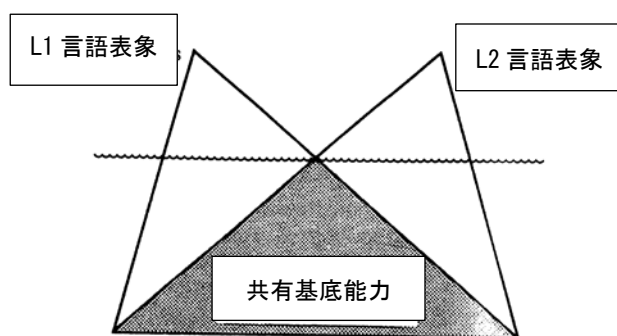


図 1.5 バイリンガルの「二連氷山」の表象——Cummins (1986: 83)より筆者編集

そして、Cummins は以下の 3 方面をその根拠として挙げる。

- (1) バイリンガル教育プログラムの成果
- (2) 移民の移住年齢と第二言語習得に関する研究
- (3) 二言語運用と学校成績との関連に関する研究

つまり、このモデルでは、言語の種類にかかわらず、話すこと、読むこと、書くこと、聞くことをともなう思考は同じ基底能力から発してきて、人が 2 つ以上の言語を所有する場合、統合的な思考の源がひとつ存在するという考え方に基づく (ベーカー, 1996; 山本, 1996 他)。中島 (2010) は、CUP モデルについて、掛け算の例を挙げる。「日本語で掛け算の九九ができる子どもが英語の学校に入って九九を習う場合、九九という概念が日本語を通してすでに分かっているので、英語で数字が言えるようになれば、九九を使った掛け算をこなせる。逆に九九が未習の場合は、習い始めたばかりの外国語で九九の概念を学ばなければな

らないという 2 重苦を強いられる」(中島, 2010: 30)。CUP モデルは、バイリンガル教育の重要な背景理論として広く支持されている仮説である (ベーカー, 1996; 中島, 2010; 山本, 1996; Koda, 1994)。

Cummins は、CUP モデルを背景理論とし、「相互依存仮説」(Interdependence Hypothesis) を主張する。Cummins の「相互依存仮説」は、「言語 L_x による教育が L_x の言語能力を獲得するのに効果的であるならば、その効果の程度によって、この獲得された言語能力は L_y に転移する。但し、学校教育であれ周囲の環境であれ、 L_y の十分な接触があり、 L_y を学ぼうという十分なモチベーションがあることを条件とする」(Cummins, 2008: 68) という仮説である。すなわち、一つの言語がしっかり育っていれば、もう一つの弱い言語の方にも強い言語から言語能力が転移して、両言語の発達につながるというものである。バイリンガル育成の立場から言うと、子どもの第二言語 (L2) における能力は、既に第一言語 (L1) で獲得した言語能力のレベルに依存していて、L1 が発達しているほど、L2 も発達しやすくなり、L1 が低い発達段階にあると、バイリンガルの達成は難しくなるのである。

この仮説でいう転移は、「第二言語習得論の言語形式上の転移 (linguistic transfer) に留まらず、言語深層面、特に『認知面での転移 (cognitive transfer)』がその中核をなし、その転移される言語能力は、「個々の言語上のポイント (point by point) ではなく、グローバルなもの (a global way) であり」、「言語を通して獲得された『概念、技能、言語知識』(Cummins, 2000: 19)、ひいては学力一般を含む」(中島, 2010: 229) ものである。Cummins は、社会言語的状況に応じて起こり得るこのような言語間転移を次の 5 つに分類している。

(1) 概念要素の転移 (例: 光合成の概念理解)

(2) メタ認知・メタ言語¹³的ストラテジー¹⁴の転移 (例: 視覚化ストラテジー、図形の使用、記憶術、語彙習得ストラテジー)

(3) 言語使用の実用面の転移 (失敗を恐れずに L2 を使ってコミュニケーションをとる気持ち、コミュニケーションを助けるジェスチャーなどのパラ言語¹⁵的表現を使う能力など)

(4) 特定の言語要素の転移 (photosynthesis の photo の意味についての知識)

(5) 語は個々の音から構成されているという知識—音韻的気づきの転移

(Cummins, 2008: 69)。

Koda (1994) によると、読解に関する転移研究には 2 つの流れがあり、一つは普遍的な視点から転移を見るもので、Cummins に代表されるバイリンガル教育における L1/L2 の

¹³ メタ (meta-) は「高次な」「超」という意味の接頭辞である。メタ認知とは、自らの認知を認知することであり、自らの思考や行動を対象化して認知行動を把握することをいう。メタ言語とは、言語を対象化し、言語を使って言語の構造や真偽を論じることをいう。

¹⁴ 元来は軍事用語の「戦略」を意味する。現在は産業や経済ほか、多方面に用いられ、ある目的を達成するための総合的に採用される計画やその運用を指す。言語学習においては「方略」と訳されることが多い。

¹⁵ パラ言語とは、言語行動において言語に伴う音声や身振りなどの言語の周辺の側面を言う。その言語が使用される社会や文化に固有の特徴があり、また体系的な面もある。

相互依存関係や L1 から L2 への読解スキルを促進或いは抑制する条件に焦点を置いたものである。もう一つは先の言語習得や言語処理に関する普遍性に対する疑念から発生したもので、言語学、心理学、教育学の立場から、それぞれの言語の個別性を重視するものである。言語間転移について、第二言語習得の立場から、ベーカー (1996) は、二言語間で「語彙や文法は違っていても、規則化して文字を判読する技術や読解のストラテジーなどが、第一言語の読み書き能力から第二言語の読み書き能力へ転移する」(ベーカー, 1996: 244) と述べ、Cummins の考え方を支持している。しかし、その一方で、「この理論は、さまざまな研究成果を説明するものとして、後から作り出されたものである。この理論的枠組みは、実際の調査をふまえて、文化や国、時間や教育の伝統を越えて応用できるものとして実証する必要がある」(ベーカー, 1996:174) という前者の普遍性に対する批判を紹介している。

それでは、Cummins の理論を実証するにはどのような方法があるのでしょうか。Cummins によると、転移の実証的研究の方法は 2 種類あると言う。一つはバイリンガル教育プログラムの評価研究であり、もう一つはバイリンガル児の両言語の力の相関関係を調べることである (Cummins, 2008: 65)。

後者について、中島 (2010) は、バイリンガル児の両言語の研究で、日本語を 1 言語とする研究は極めて少ないことを指摘する。わずかながら海外児童生徒教育を中心に行われてきたもの¹⁶に、日本在住の外国人児童生徒に関する転移研究が数点加わる状況であると言う。日本語と中国語を両言語とする転移研究に関しては、日本の中国人学校に在籍する高校 2 年生 12 名に日本語と中国語の読解テストを行い、両言語の読解力を測った李 (2006b) があるが、両言語の読解力には有意な正の相関関係が見られたことを報告している。その結果をもとに、「中国語の読解力が高い子どもは、日本語の読解力も高い傾向がある」(李, 2006b: 11) と結論している。李 (2006b) は Cummins の仮説を実証するものとして、テストの結果をもとに両言語の相関を報告しているが、両言語間でどのような転移があるのかという転移の実態については調査していない。

本研究は、日本語と中国語の関係において、Cummins の「相互依存仮説」を実態として実証する最初の研究となると思われるが、本研究で用いる方法は、Cummins が挙げた 2 種の実証的研究のどちらでもない第三の方法である。

1.3.2 トランスナショナル空間

トランスナショナリズムとは、グローバル化の流れのなかで生じた構造的変化に着目した新しい概念で、アメリカの移民研究において提唱されたものである。グローバル化の進展を背景として増大・多様化しつつける継承日本語教育の現状をできるだけ精確に捉えるためには、継承日本語教育が置かれている環境を認識することが重要である。

まず多国籍企業の国境を越えた活動とそれに伴う人の移動を捉える視点として使用され

¹⁶ 北米在住の海外児童生徒に対する L1 と L2 の語彙力と滞在年数や年齢、父母の意識や学習環境などとの関係を考察したもので、L1 と L2 の関係あるいは転移については分析していない (中島, 2010: 270)。

ていたトランスナショナルという言葉は、新たに 1990 年代アメリカの移民研究の中で新しいタイプの移民の生活様式という認識に基づいてトランスナショナリズムとして語られるようになった。Schiller, Basch & Blanc (1992) は、当時の東カリブ海、ハイチ、フィリピン出身の移民がアメリカで生活しつつも、出身社会とネットワークで結ばれ政治的経済的社会的文化的宗教的に繋がりを維持、移民が移住先に完全に同化するのではなく、二つ以上の社会を行き来し同時にそれらの社会に属している現象を、移民の越境的な生活様式のプロセスとして捉えた。グローバル化の進展と移民の増加と拡散を背景に、その後の 20 年でトランスナショナルな視点からの移民研究は飛躍的な発展を遂げた (Vertovec, 2009)。

しかしながら、移民のトランスナショナリズム研究は、アメリカでは多くの場合移民第一世代である成人に焦点が当てられ、子どもや若者、家庭に関する研究は手薄であった (Sánchez, 2007; Ek, 2009)。Sánchez (2009) は、第一世代の移民がトランスナショナルな生活様式をより強く求めるように見られることから、第一世代の移民家庭では第二世代の子どもにもその影響を及ぼすような特徴があるとする。その具体例として、モノやお金、人、さらには情報やアドバイス、関心、愛情、権力システムなどより抽象的なものも含めて、トランスナショナルな双方向の流れを、第二世代も家庭内で経験することを指摘する。

トランスナショナリズムと移民の言語及びリテラシーの関係について、Lam & Warriner (2012) は、移民家庭の言語とリテラシー実践が国境を越えた社会関係構築と維持に重要な役割を果たすことを強調する。その例として、メキシコの親戚との国境を越えた繋がりが強い移民家庭で、子どもの社会化¹⁷のためのコミュニケーション実践が行われていることを示し、メキシコ社会への社会化の形をとる言語経験は国境を越えた関係が維持されるが故に可能であり、移民二世三世の家庭では見られないという González (2001)¹⁸の研究を紹介している。また、Ek (2009) は、ロサンジェルスに住むグアテマラ出身移民家庭の一人の子どもに対する 11 年に及ぶ縦断調査の結果、親戚が多く住む両親の出身地を繰り返し訪れるトランスナショナルな実践が、彼女にとってグアテマラの言語と文化の資源となり、ロサンジェルスとグアテマラにある教会への参加が彼女の宗教的アイデンティティを強化したと考察している。

このような移民が構築維持する言語やリテラシーの実践が行われる空間を、Hornberger (2007) は「トランスナショナル空間」と呼び、教育的空間、社会的空間、オンライン空間、就業空間などがあるとする。この空間の中で、移民たちはトランスナショナルなリテラシーを通じて自分自身を語りアイデンティティを構築する機会を得ると言う。Lam & Warriner (2012) は、それぞれ言語使用の異なるルールのもとでコミュニケーション実践が行われ

¹⁷ 社会化とは、個人がその所属する社会や集団の構成員になっていく過程を指し、子どもは社会化によって言葉や生活習慣など社会構成員として共有すべきことを身につけていく。

¹⁸ 2006 年版を参照。

様々な規模の「トランスナショナル空間」では、ローカルとトランスローカル¹⁹の複雑な多言語環境があると述べる。

従来、国境を越えて移住すると、その地に永住するものと捉えられてきたが、通信、交通、運輸手段が発達した今日、外国に一時滞在した人たちが受入国に定住、永住、そして帰化という道を進む傾向は弱まりつつあり、一時的長期滞在者としての「行って帰ってくる頻繁な国際移動」(竹田, 2013: 25)が主流になってきている(志水, 2010, 竹田, 2013)。額賀(2013)は、トランスナショナルな視点から、グローバル化の流れの中で、越境家族の教育戦略が日本と越境先を跨ぐ二元的なものの方の見方や心性(「越境ハビトゥス」²⁰) (額賀, 2013: 12)を基にしていることを指摘する。

川上(2009)は、現在の移動の時代に、親に帯同されて他の社会に行く子どもを「移動する子どもたち(CCB: Children Crossing Borders)」(川上, 2009: 27)と呼ぶ。CCBの三条件として、①空間を移動する、②言語間を移動する、③(言語)カテゴリー間を移動する²¹、を挙げている。しかし、子どもたちの複数言語システムの構築という動的視点から見ると、居住する場所や活動する場所を他へ移すという意味である「移動」より、Children Crossing Bordersという英訳の方が、システム間を越境する子どもにふさわしいと考える。

志水他(2013)はトランスナショナルな立場から、「往還」という概念を提示し、「往還する人々」を「世界の2つあるいはそれ以上の地点に生活の拠点・足場を持ち、身体的あるいは精神的に行ったり来たりしている人々」と定義している。「その人たちにとって、『移動』は『定住』にいたる手段なのではなく、『移動』を繰り返すこと自体が、彼らの人生の中核部分になる」(志水他, 2013: 11-12)と言う。「往還」は「移動」に比べると移動の頻繁性をより強調するが、本研究では言語や文化の境界を越えるという視点により重点を置くため、トランスナショナルな「越境」という言葉の方がしっくりくると考える。

このようなトランスナショナルな視点から、根川(2012)もブラジル移民研究において、1930年代サンパウロに在住していた日系人の子どもたちが、家庭のウチ・ソト、公教育機関と日系教育機関での言語・文化間の越境を日常的に繰り返し、それが後に日ポ二言語・二文化の人材を輩出する背景になったと指摘する。しかしながら、グローバル化の進展した現

¹⁹ グローバル化の現象の一つとして捉えられる。グローバル化は脱中心、脱領域化の結果としてローカルを顕在化させるが、そのローカルどうしの繋がりをトランスローカルと呼ぶ。

²⁰ 「ハビトゥス」はフランスの社会学者 Bourdieu によって唱えられた概念で、人々が生活する社会空間に特徴的なものの方の見方や志向性の体系を指す(額賀, 2013: 11)

²¹ 移動することによって、言語によって括られるカテゴリーが変わり、既成の言語教育のカテゴリー自体を「無効にする」ことを指す。川上が例に挙げるのは、ロシア人の両親を持つ子どもが日本に移住し小学校入学、日本語が第一言語になった後、オーストラリアの高校に通い、将来は日本の大学に進学するという場合、日本では当初 JSL 児童と呼ばれ、オーストラリアでは ESL 生徒となり、高校の外国語科目として日本語を学ぶときは「日本語背景を持つ生徒」となり、ロシア語を学べば継承語学習者と呼ばれる。日本の大学に進学すれば、日本語能力の高い「外国人留学生」と呼ばれることになるだろう、と言う(川上, 2009: 28-30)

在、海外で日本語を含む複数言語環境を持つ子どもたちの日常は、もはや根川のいう家庭のウチ・ソト、教育機関間の越境だけではなく、日常のさまざまなところにトランスナショナル空間を作り出していると考えられる。

多様な「トランスナショナル空間」で行われる言語とリテラシーの実践を、第二言語習得の立場から捉えようとする、社会文化的アプローチが有効であると思われる。Zuengler & Miller (2006) は、第二言語習得の社会文化的アプローチについて、「現実世界の状況の中での言語使用を副次的なものとしてではなく、基本的なものとして見」、「言語をインプットとしてではなく、我々の日常生活の中で繰り広げるある種の活動に参加するための資源として焦点化する」もので、「これらの活動への参加は、学習の産物でもありプロセスでもある」(Zuengler & Miller, 2006: 37-38) と概説する。日常的な「トランスナショナル空間」での活動参加が言語学習を促すのであれば、この空間は学習者にインタラクションを通じて言語文化資源を提供する場と定義できる。

すなわち、本研究は、このような日常的な「トランスナショナル空間」とは、非日本語環境で日本語を継承する子どもたちが、インタラクションを通じて日本語の言語文化資源を利用する空間であるとする。そして、この「空間」は必ずしも物理的な一定の場所である必要はなく、心的に構築される「領域」も含むものである。

1.4 用語の定義

本稿で用いる用語のうち、本研究にとって重要な意味をもちながら、一般に知られていない用語、あるいは定義上論議がある用語について、本稿での用語の使い方を以下に定義する。

1.4.1 継承日本語と継承日本語教育

継承語とは Heritage Language の日本語訳である。Kelleher (2010) は、Heritage Language を二つの点から定義づけしている。一つは「所与の社会文脈において、優勢言語以外の言語を指すのに用いられ」、もう一つは「外国語」と異なり、「非優勢言語を個人や家庭、コミュニティを繋ぐものとして捉えられる」(Kelleher, 2010: 1)である。また、Heritage Language の同義語として Community Language や Home Language が挙げられる。

広義では、「ルーツに繋がる言語」として、例えばアイヌ語のように、家庭では現在話されていないような民族言語と言う意味合いで使われるが、本稿では、Kelleher (2010) の定義に、Heritage Language を「継承語」と翻訳して、最初に日本で「継承語」という用語と概念を紹介した中島 (2010) の以下の定義を加えたものを「継承語」として用いる。

外部の言語環境が親の言語と異なる場合、「このような環境の子どもの言語生活は、『母語』と『外国語』という用語で語ることが難しく、『第1言語』(初めに覚えたことば)と『第2言語』(あとで加わったことば)、あるいは、『継承語』(親から継承する言語)と『現地語』(生活上必要とされる言語)という組み合わせで考える必要がある」(中島 2010:14)。

本稿の調査対象である年少継承日本語話者は、日本語が「母語」というにはその基盤が脆弱であり、日本語を「外国語」とするのも適当でない。また、同時に二つのことばを覚えるバイリンガル児にとっては、二つのことばのどちらが「第一言語」であるかは明確でない場合が多い。したがって、本稿では、家庭で親から継承する社会の非優勢言語である日本語を、社会優勢言語と対比して「継承日本語」とする。

継承日本語 (Japanese as a Heritage Language: JHL) 教育は、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign Language: JFL) 教育と対比して、社会の優勢言語が非日本語であるという点では共通しているが、家庭内で日本語や日本文化との接触があるため、継承日本語教育は全くの外国語教育には成り得ない。また日本語環境における年少者の第二言語としての日本語 (Japanese as a Second Language: JSL) 教育における母語との関係と対比すると、対象言語は異なるが、生活言語が家庭内言語から社会の主要言語にシフトするという現象とそれに伴う問題という点で共通点がある。そういう意味で、日本国内の JSL 児童生徒の母語保持・育成は目標言語の異なる継承語教育と位置付けられる。

JHL 教育機関として、在外邦人子弟教育のために、日本政府は海外の日本人集住都市に設立された日本人学校や補習授業校を認可・支援しているが、数は非常に限られている。その他に民間の日本語学校や補習塾、日本の学校の海外校もあるが、私立校扱いの日本人学校、補習授業校と同様、経済的負担は少なくない。また日本政府は、海外の義務教育年齢の日本人児童生徒を対象に、在外公館を通じて教科書の無償配布を行っている。

本稿では、こうした制度や家庭教育も含め、子どもが成長する過程において日本語習得につながる包括的な相互作用を継承日本語教育と捉えるものとする。

1.4.2 転移 (transfer)

1.3.1 で紹介したように、転移研究にはバイリンガル分野で扱われるものと、第二言語習得分野で長く行われてきたものの二つの流れがある。この二つは重なるところと異なるところがあるため、先の Cummins の転移とは別にあらためて定義を行う。

この二つの分野での転移研究は、次の二つの点で対照的である。一つは、バイリンガル分野での転移研究は、2 言語間関係についての大きな青写真を提供することにその特徴があり、第二言語習得分野では、転移されるもの、転移のプロセス、転移を促進する要因、妨げる要因、さまざまな言語外要因との関係など、細部にわたって検証するところに特徴がある (中島, 2010: 229)。もう一つは、Durgunoğlu (1997) によると、この二つの分野の研究対象の違いがある。第二言語習得の応用言語学分野では、主として既に L1 を習得し、自ら L2 の習得を選択した大学生を焦点とする。バイリンガル教育分野では、一般的に少数言語の年少者が対象となり、この子どもたちにとって L2 は自ら選んだものではない。こうした対象の違いから、第二言語習得ではトップダウン的アプローチがなされ、各種の変数を強調する一方で、バイリンガル教育分野では社会文化的アプローチが強く、社会的政治的文脈を強調する。しかしながら、中島 (2010) は、「転移に関する 2 つの流れは相反するものではなく、

相互に相補う性質のもの」であり、「今後は両者が協力して、転移のメカニズムについて深い認識を共有することが必要」であることを説いている（中島, 2010: 230）。

それでは、第二言語習得分野では、転移はどのように定義されているのであろうか。

通常、転移研究の発端は 1950 年代の Lado の対照分析（Contrastive Analysis）とされ L2 習得において L1 が干渉するというマイナスのイメージを伴うものであった（中島, 2010; Odlin, 2016 他）。しかし Odlin & Yu (2016) は、transfer という用語の語源に関して、19 世紀ドイツの心理言語学で言語と心の関係について論じたことに始まり、1880 年代に「言語上の影響（linguistic influence）」として英語に翻訳されたと説明する。さらに 1920 年代から 20 世紀中ごろまでは「言語間影響（cross-linguistic influence）」という意味で使われていたことを報告している。

60 年代及び 70 年代のアメリカでは、行動主義（Behaviorism）心理学と結びついた対照分析や誤用分析（Error Analysis）が興隆し、転移のプラス側面は顧みられることがなかった（Odlin & Yu, 2016, Singleton, 2016）が、ヨーロッパにおいては転移に関する研究が進み、転移研究の「再構築」（transformation: 筆者訳）が行われた（Jarvis, 2016）。Jarvis (2016) によると、それまで転移はより重要な従属変数に影響を与える独立変数として扱われてきたが、転移自身が研究対象に値する従属変数とされるようになったと言う。すなわち、誤用の割合を説明する先決事項から、何が転移を引き起こすのか、何が転移を抑制するのかという問題を追究する研究へと「再構築」されたのである。

Odlin (1989) は、transfer について、ラテン語の trans (across) + ferre (carry) という語源から、その比喩性に用語として疑義を持つ研究者もいることを認めながらも、次のように定義する。「転移は、目標言語と既に習得された他の言語との間の類似と相違からもたらされる影響である」（Odlin, 1989: 27）。すなわち、転移は「言語間影響」とほぼ同義である。ならば、なぜ「言語間影響」ではなく「転移」という用語を使うかという問題に対して、本研究では次の 2 つの理由を挙げる。

一つは、Jarvis (2016) が主張するように、転移が習得を妨げる一因という要素の一つという立場から、転移のメカニズムを解明することを目的とする研究対象へと「再形成」されたことによる。このようなパラダイムシフトを重視するならば、「言語間影響」という用語では言語システム間のダイナミックな相互作用を表すには不十分ではないかと考える。もう一つは、バイリンガル教育分野の第二言語習得を促進する立場からの転移研究との統合を考えるのであれば、「転移」という用語がふさわしいと考えるからである。

本研究では、転移を巡るバイリンガル教育分野の普遍性と第二言語習得分野の個別言語性の両者と統合して、バイリンガルの子どもの第二言語習得に関する転移の定義を行う。すなわち、「二言語間に共有される共通の言語間能力をもとに、一方の言語からもう一方の言語へもたらされる習得促進効果を主とするが、個別の言語間の類似と相違から生じる促進効果や抑制効果も含むもの」を、本研究での転移の定義とする。

1.4.3 同根語 (cognates)

転移研究において、第二言語習得分野では主として言語形式上の転移が焦点化される(中島, 2010)が、そのうち音韻や統語と並んで語彙の転移が重要な研究対象となっている。語彙の転移に関連して、転移が起こる必要条件の一つである言語間の類似性の点で、同根語がその中核となる。

Otwinowska (2016)によると、同根語とは、言語学の分野では「異なる言語において共通の語源を持つ語」、「同じ祖語から派生し、類似の意味や綴り、形式を持つ語」(Otwinowska, 2016: 44)とされる。言語学が発展した背景から、一般に語源学の基準に合致したインド・ヨーロッパ語族の早期の派生言語から引き継がれた語を指す。cognateの語源がラテン語の「血縁 (blood relative)」であることから、言語系統的に近い言語の間に存在するものとされる。

しかしながら、言語処理や言語習得を研究する言語学者と、このような歴史言語学者の定義には大きな不一致が見られる。転移研究では、「歴史言語学者の用語使用より広い」(Odlin, 1989: 78)意味で用いられている。心理言語学の立場の一般的な定義では、同根語は歴史的な繋がりとは関係なく、「二言語間で形式と意味を共有する書字的に同定できる語」とされるが、よって同根語の定義はさまざまであり (Otwinowska, 2016: 44-45)、音韻に関係しないものや、さらには書字的に異なるものまで広く捉える立場もある (Singleton, 2016: 56-57)。

二言語間の語彙の類似性のタイプによって、同根語以外に近傍語 (neighbors)、同綴異義語 (homographs)がある。近傍語とは、書字的に目標語と一文字異なる単語であり、一つの言語内にも二言語間にも存在する。英語で例を挙げると、“mate”, “date”, “late”, “gate”などである。同綴異義語と同根語はどちらも二言語間で書字的に形式を共有しているが、後者は意味を共有しているのに対し、前者は意味を共有していない語であり、偽友 (false friend)と呼ばれる。

他方、日本語教育分野でも、同根語の定義を巡り、同様の議論が存在する。早川 (2011)は、日本語の中国由来の語と中国語について、「書字形態や意味の共有という面からみれば同根語ともいえるが、表記方法や意味、使用領域等がそれぞれの国の歴史的背景によって変化してきた経緯もあり、多少のズレが存在している」(早川, 2011: 46)とした上で、両言語は音韻体系の枠組みが違うこと、一部の語を除いて多くの語の音韻が似ていないことを理由に、同根語という用語は用いないと述べている。日本語教育分野では、日中両言語の書字形態を共有する語は、一般的に日中「同形語」とされる。陳 (2003)は、大河内 (1992)の定義「同形語とは双方同じ漢字で表記される語」²²を用い、意味の違いによって、同形同義語、同形類義語、同形異義語の3タイプに分けられることが多いことを紹介している。

²² 1970年代中国の日本語研究者の間で“同形詞”として一般化され、日本でも「同形語」として使われるようになった。従来の「借用語」の概念で“日语借词”(日本語から中国語への借用語)と呼ばれていたものに、日本語の中国語からの「借用語」を合わせたものであるとする(大河内, 1992: 179-180)。

その一方で、認知心理学の研究者のなかには、第二言語の語彙処理に影響を及ぼす語として、同根語という用語を積極的に使用する立場が見られる（蔡・松見, 2009; 邱, 2010）。蔡・松井（2009）では、同根語が同一語族の言語間で使用される言語学的立場から言うと、日本語と中国語は同族言語ではないため、「厳密には同根語は存在しないといえる。しかし、両言語には、形態が類似し意味がほぼ同じという単語が多数存在することから、近年の研究では、そのような特徴を持つ単語を同根語として扱っている」（蔡・松井, 2009: 22）と説明している。

日本語と中国語をつなぐ漢字について、本研究では「同形語」ではなく「同根語」という用語を用いる理由は、次の二つの理由による。まず、漢字を考える際に、文字自体が素材としての漢字と、運用される要素としての漢字に分けて考える必要がある（田島優, 2006: 3）。日中「同形語」が漢字を研究対象としているのに対し、本研究は漢字の運用面に焦点を当て漢字による言語間転移を調査するものであり、近年の「同根語」が認知心理学において文字を要素として研究されていることによる。次に、「同形語」が二字熟語を中心とした字音語で、表記だけでなく語構成を問題とする（大河内, 1992: 180）のに対し、本研究では形態と意味が同一或いは類似する漢字で、一字の音訓いずれにも使われるものを含むことから、「同根語」の定義の方がふさわしいと考えるからである。

本研究では、日中両言語間における漢字による転移を扱う立場から、心理言語学で一般的な「二言語間で形式と意味を共有する書字的に同定できる語」（Brenders, Hell & Dijkstra, 2011; Dijkstra, Grainger & van Heuven, 1999; Dijkstara, Miwa, Brummelhuis, Sappelli & Baayen, 2010; Sheng, Lam, Cruz & Fulton, 2015）を同根語の定義とする。

1.4.4 スキャフォールディング (scaffolding)

スキャフォールディングとは、建設現場などで見られる足場であり、建築物が完成すると解体され撤去される仮想構造物である。そうした建築過程を子どもの発達に見立て、Vygotsky の社会文化理論を基にした子どもの認知発達を助ける教育実践の考え方として比喩的に用いられて、「足場かけ」或いは「足場作り」と訳される。

この用語を最初に教育的場面で用いたのは Wood, Bruner & Ross (1976) であり、母親が小さい子どもに本を読んでやる際に見られる言語的なインタラクションを特徴づけるものとして、「スキャフォールディング」という用語が使われた（Graves & Fitzgerald, 2002; Hammond & Gibbons, 2005）。Wood, et al. (1976) は、3歳から5歳までの幼児にピラミッド形に組み立てられるブロックを与え、子どもの様子を観察しながら大人が幼児がピラミッドを組み立てる作業を行えるよう助けを行う実験を行った。大人が幼児に行ったスキャフォールディングの頻度は年齢とは関係なく同程度であったが、その内容は3歳、4歳、5歳という年齢によって異なった。大人は幼児にまず言葉でどうすればいいのかを教えようとするが、言葉での説明が幼児に効果がない場合に限って、より直接的な手助けを行った。その結果、3歳児には提示するスキャフォールディングが多く、5歳児には口頭で説明する

スキヤフオールディングが多かったのである。Wood, et al. (1976) は、子どもが一人ではタスクができないが、助けがあればタスクを行うことができ、且つその後自分でタスクを行えるようになるような助けをスキヤフオールディングと定義した。

スキヤフオールディングの概念の基底にあるのは、Vygotsky の子どもの発達に関する社会文化理論である。子どもの発達や学びは、子どもの周囲の世界やその世界にいる人々とのインタラクションによって、子どもが学べるような社会環境に埋め込まれているとされる。スキヤフオールディングの理論は、そうした子どもを取り巻く世界、すなわち家庭、幼稚園や学校、コミュニティなどに応用されている (Graves & fitzgerald, 2002; Hammond & Gibbons, 2005a,b; Pentimonti & Justice, 2010; Potvin, Renshaw & van Kraayenoord, 2003)。

本研究では、Way & Winsler (2006) をもとに、スキヤフオールディングを以下のように定義する。スキヤフオールディングとは、

- (1) 子どもと大人が協働して文化的に意味ある問題解決活動に取り組み、
- (2) 共通の物事や目標を達成しようとする相互主体性の下、
- (3) 子どものタスクに対する現在の能力に応じて、大人は必要最低限の支援に留め、
- (4) 子どもが自分でできるスキルを増やしていく

ことを特徴とする支援である (Way et al., 2006: 1102-1103)。

1.5 論文の構成

本論文は 8 章から構成される。第 1 章では第 1 節、第 2 節で論文を執筆するに至った背景とその目的と意義を述べ、第 3 節において、本研究が拠って立つ理論的枠組み、すなわち Cummins の 2 言語相互依存仮説、及びトランスナショナル空間について、本研究ではどういう立場でこれらの理論と概念を使用するかを説明する。第 4 節で、関連する用語を説明し、そして第 5 節で本論文の構成を紹介する。

第 2 章では先行研究を概観し、本研究に対するその示唆と不足点について述べ、本研究の課題を設定する。第 1 節では、バイリンガリズムと複言語主義について、第 2 節では、語彙処理プロセスに関して認知心理学の先行研究を取り上げる。第 3 節は中国語母語話者の第二言語としての日本語の漢字語彙習得に関する先行研究、第 4 節は海外継承日本語教育研究の中での漢字学習・漢字習得に関連する先行研究、第 5 節は海外で日本語を継承する家庭言語政策と教育戦略に関する先行研究と、継承日本語教育のためのトランスナショナル空間の視点から海外の日本語継承についての先行研究を取り上げる。そして、第 6 節で先行研究からの示唆と先行研究の不足点を述べ、本研究の課題を設定する。

第 3 章は研究方法について述べる。第 1 節では、本研究が採用する混合研究法について紹介する。第 2 節から第 4 節は、本研究で行う調査をその調査のタイプから 3 つに分け、それぞれ漢字読み調査、言語背景質問票調査、インタビュー調査について説明する。第 5 節では調査協力者について説明し、第 6 節ではこれらの調査データをどのように扱うかの研究デ

ザインを示す。

第4章は、北京での漢字読み調査結果の分析考察である。第1節で、小学一年生前期修了時の調査結果をもとに同根語の漢字による言語間転移を実証し、学習者の面から言語間転移を分析考察する。第2節では、小学一年生後期修了時の調査結果をもとに、出題漢字の面から言語間転移を分析考察する。第3節で日本語モノリンガル児童との比較を行い、第4節ではスキヤフォールディングを切り口に漢字の言語間転移を分析考察、第5章でまとめる。

第5章では、第4章の北京での調査結果と、台北・香港での結果について比較分析を行う。第1節は台北と香港の調査協力者を簡単に紹介する。第2節で、香港に比較的多い英語を教授言語とする国際校在籍児童の漢字読みについて、言語間転移の有無を確認し、第3節での北京・台北・香港との比較に用いるデータを絞り込む。第3節、第4節、第5節では、北京・台北・香港の調査結果を比較し、学習者、出題漢字、スキヤフォールディングの面から、言語間転移における漢字圏での共通点、それぞれの都市の相違点を探り、第5節でまとめる。

第6章は、年少漢字圏継承日本語話者のトランスナショナル空間について分析考察する。第1節では、北京の漢字読み調査協力児童を取り巻くトランスナショナル空間について整理する。第2節、第3節、第4節は、柳瀬(2015)の中学生以上の子どもをもつ北京在住日中国際結婚家庭の日本人母親とその子どもに対して行った4年間の継続調査データをもとに、そのトランスナショナル空間について分析する。第5節はトランスナショナル空間間の繋がりから、その関係について分析し、第6節で考察する。第7節はまとめを行う。

第7章は総合考察である。第1節では漢字を媒介とする言語間転移について、第2節ではトランスナショナル空間についての考察を総合的に行う。

第8章で結論と今後の課題を論じる。

第2章 先行研究の概観と研究課題の提示

前章で述べた研究の背景及び研究の目的と理論的枠組みに基づき、本章ではそれに関連する先行研究を概観する。まず第1節では、複数言語環境下で成長する子どもを研究対象とすることから、先行研究からバイリンガリズムと複言語主義に関する概説をし、第2節で言語習得の中でも語彙に注目し、語彙処理プロセスに関する先行研究を見る。また、本研究は漢字圏で育つ子どもの漢字習得に着目するため、第3節では中国語母語話者の第二言語としての日本語の漢字の語彙習得に関する実証研究のうち、言語間影響に関する先行研究の主だったものを概観する。さらに本研究は継承日本語話者の子どもを研究対象とすることから、第4節では継承日本語教育の中での漢字学習・習得に関する先行研究を取り上げる。第5節では海外で日本語継承に関する先行研究を家庭言語政策とトランスナショナル空間の視点から概観して、最後の第6節で本研究の研究課題を提示する。

2.1 バイリンガリズムと子どもの言語習得

本研究の対象である漢字圏で育つ日本をルーツとする子どもたちは、複数言語環境下で成長するバイリンガルである。本節では、バイリンガルであること、すなわちバイリンガリズムと、それに類似する概念である複言語主義²³について、その理論を概説した後、バイリンガリズム理論のうち、子どもの言語習得に関わる先行研究の主だったものをレビューする。

2.1.1 バイリンガリズムと複言語主義

バイリンガリズムは、通常二言語併用或いは多言語併用²⁴を指すが、そのレベルに応じて個人レベルと社会レベルに分けられる。本研究では個人のバイリンガリズムを研究対象とするため、個人レベルに関する主だった先行研究を取り上げる。

バイリンガリズムについて、その行為者である個人をバイリンガルと呼ぶが、多くの研究者が異なる視点からその定義を行っている。その定義は、その個人の言語能力 (ability) を見るものか、或いは言語使用 (use) を見るものかによって、大きく異なってくる (ベーカー, 1996; 山本・井狩・田浦・難波, 2014)。山本他 (2014) では、作業定義として「2つの言語の交叉によって生じる言語的諸経験を日常的にしている人、言語的諸事情と関わる人」(山本他, 2014: 7) とし、言語使用の観点をを用いている。

²³ 西山 (2011) によると、社会の複数言語の共存状態及びそれに関する考え方を「多言語主義」と呼ぶのに対し、個人の内部での複数言語の共存の問題に関わるものを「複言語主義」と呼ぶ。
http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/2011_conf_Kanazawa.pdf (2017年12月28日閲覧)

²⁴ 中島 (2010) によると、バイリンガルは二言語併用と解釈されることが多いが、実際は2つ以上の言語能力を持つ人一般を指すことが多い。

バイリンガルを言語能力から見るにせよ言語使用から見るにせよ、個人のバイリンガルを「聞く・話す・読む・書く」の四つの言語技能に分けて見ることが多い。「話者」という狭い解釈をされることもあるが、中島（2010）は、「話し言葉だけでなく、聞く、話す、読む、考える、感じる、判断するなどの言語面、認知面、文化面を総合した力を指すことも多い」と指摘し、バイリンガリズムを幅広い概念で捉えている。

また、Grosjean（1989）は、モノリンガルの視点でバイリンガルを評価することを厳しく批判し、「バイリンガルは完璧なモノリンガルを合わせたものでも、不完全なモノリンガルを合わせたものでもない」というバイリンガルの視点をもとに、バイリンガルは「特異で特有の言語的特徴（linguistic configuration）を持つ」（Grosjean, 1989: 3）と強調する。

一方、バイリンガリズムやマルチリンガリズムに類似した概念に、複言語・複文化主義がある。これらは EU の発展拡大を背景に、2001 年公開された『欧州言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment.）』（以下、『参照枠』）において、「これまでヨーロッパ市民が生活の中で実感している発想を意識化させるために、欧州評議会がつけた名称である」（山川, 2010:51）。『参照枠』によると、「複言語主義」「複文化主義」を「個人」の領域、「多言語主義」「多文化主義」を「社会」の領域と位置付け、複数の言語的・多文化的背景をもつ「個人」が集まった「社会」が多言語・多文化社会であるとみなす。バイリンガリズムが個人の多言語併用と社会の多言語併用という別々の視点を出発点とし、個人のバイリンガリズムでは社会は個人の環境要因として取り扱われるのに対し、複言語・複文化主義は多言語社会と個人の関係の視点を出発点とした個人の多言語併用であると言える。

複言語主義は、『参照枠』で示された「機能的部分能力の承認」（西山, 2011: 7）にその特色がある。これまでの言語教育では「聞く、話す、読む、書く」の四技能の発達を重視してきたのに対し、複言語主義では四技能の全てが発達したネイティブをモデルとしないという考え方を示したものである。『参照枠』では「この部分的能力は言語能力を、聞く、読む、やりとり、表現、書くという 5 技能に分割し」、「それぞれを個別的・積極的に評価を行うために生まれた概念」であり、「ネイティブのような話者を養成するのではなく、言語レパートリーを増やすことに意義を見出す」（西山, 2011: 8）のである。

複言語主義は、それぞれの言語を個人の体験や生活の必要に応じて使い分けようとする態度である。すなわち、学習者個人の中で複数の言語の知識が相互の関係を築くことに注目し、それぞれの言語を別々に学習しようとするのではなく、場面に応じて自分が使えることばの蓄積を増やそうという基本的考え方がある（山川, 2010:54）。『参照枠』が言語使用に重点を置いていることは、レベルを分ける評価方法が言語運用能力であることから明確である。

複言語主義が生み出された背景には、20 世紀後半ヨーロッパを統合する動きの中で人の移動が活発化し社会の多言語化が進展したことがあると同時に、グローバル化の流れの中で英語の世界言語化とも無縁ではない。グローバル人材として英語運用能力が求められる

昨今、どの社会も程度の差はあれ、英語をそのうちの一言語とする多言語社会へ向かっているように思われる。従って、本研究では、複言語・複文化主義の概念を採り入れつつ、バイリンガリズム理論に立脚する。

2.1.2 子どものバイリンガルの言語習得

本研究が主として対象とするのは、出生時或いは比較的早期から複数言語環境下に育つ子どもであり、習得時期の観点での分類では、そのような早い段階で同時期に2つの言語を習得した子どもは同時バイリンガル (simultaneous bilingual) ²⁵と呼ばれる。

モノリンガルの子どもの1つの母語を習得していくのに対して、同時バイリンガルの子どもの同時期に2つの言語習得を行うが、その習得の発達順序や過程は同じであるとされる (Romaine, 1989: 195)。バイリンガルの子どもの言語習得はモノリンガルの習得順序や習得過程と同じであるという結論から、ベーカー (1996) は、「これらの2つの言語は、多くの点でバイリンガルの言語の認知体系の中で融合し、統一されているといえよう」(ベーカー, 1996: 92) と述べている。

Saunders (1988) では、子どもがバイリンガルになる3つの連続的な段階を紹介している。第1段階は子どもが誕生から2歳になるまでで、2つの言語は一つの語彙システムに入っている。第2段階になると、一つの事物や行為を2つの言語で言い表すようになり、相手によって使用する言語を変えるようになるが、2つの言語は混じることもある。第3段階は子どもが2つの言語の語彙や統語を区別できる段階であるが、第2段階から第3段階への移行は徐々に進み、2つの言語を区別できる程度はさまざまな要因からの影響を受け一定ではないとする。

これに関連して、山本他 (2014) は同時バイリンガルの子どもの言語習得には、モノリンガルの子どものように大きな特徴があると指摘する。同時バイリンガルの子どもの「常に1つの対象に複数の名前がありうるという環境の中で言語を習得するために、1つの概念 (対象あるいは意味) に複数の形式 (名前や名称、あるいは語) があることを、モノリンガルよりも早い段階で知る」ことになり、「早くから言語を客観的に捉え、言語に注意を向け、言語そのものについて思考する」「メタ認知的発達が早期に芽生えることが見てとれるのである」(山本他, 2014: 33)。

同時バイリンガルと家庭内でどの言語を使用するかという問題は非常に密接な関係がある。近年、子どもの二言語を発達させるという目標に関連し、「家族言語政策」(Family Language Policy, 以下 FLP) という研究分野が注目されるようになってきた。本来国家や公共レベルで遂行される「言語計画」或いは「言語政策」の言語に対する選択の決定と遂行が、個人レベルの家庭でも行われると捉えたものである (King & Fogle, 2013; King, Fogle & Logan-Terry, 2008; Piller, 2001)。King, Fogle & Logan-Terry (2008) は、FLPはミク

²⁵ 2つの言語の習得開始に時間差があるバイリンガルを継続バイリンガル或いは連続的バイリンガル (sequential / successive bilingual) と言う。

ロレベルでの子どもの言語習得研究とマクロレベルでの言語政策研究を結び付けることで、複数言語家庭の言語使用に関する十全な理解をもたらすものであると指摘する。

家庭内が多くの場合複数言語環境である国際結婚家庭を中心として、子どもをバイリンガルに育てるためには「一親一言語」(One parent-one language, 以下 OPOL) 原則²⁶が有効であるという言説が広まりつつある(岡崎, 2011; Palviainen & Boyd, 2013; Piller, 2001)。OPOL とは、親が一人一言語で子どもに接することで、子どもの言語の使い分けが明確となり、二言語の習得を促進するという親から子どもへの言語使用の態度である。OPOL は、複数言語環境下での家庭におけるバイリンガリズム研究のテーマとして研究され、子どものバイリンガル発達に対する有効性を巡って論争が展開されてきた(Genesee, 2006; King & Fogle, 2013)。

OPOL を強力に擁護する Döpke (1998) は、少数言語に対する社会的なサポートが少ない、またはサポートがない条件の下では OPOL は重要であると主張するが、それに批判や疑念を抱く研究者もいる。Döpke (1998) によると、OPOL に対する批判や疑念は以下の 3 つに分類できる。一つは OPOL をエリートの特権的な条件の下で行われるバイリンガリズムであるとする社会派からの批判である。二つめは OPOL が子どものバイリンガル発達を自動的に保証するわけではないという言語習得の立場からの批判である(Yamamoto, 2001a; Yamamoto, 2001b; De Houwer, 2007)。また多くは、言語混合やコードスイッチングがバイリンガルのコミュニケーションの自然なあり方であり、それに対し OPOL は自然な会話に人工的で不必要な制限を設けるものであると批判する。

Yamamoto (2001a; 2001b) は、日本在住の日本語-英語家族 118 家族のデータをもとにして、OPOL 使用が有効かどうかを分析した結果、OPOL 使用が必ずしも子どもの活発な少数言語使用を保証するものではなく、むしろ、子どもと少数言語との関わりが多ければ多いほど、子どもはこれを使用する可能性が高いと考察している。De Houwer (2007) は、ベルギーのオランダ語圏のフランドルでバイリンガル家庭を大規模に調査した結果、少なくとも一方の親が非オランダ語を話している 1,899 家庭において、その 4 分の 1 近くの家庭では子どもはオランダ語しか話さないことを報告し、OPOL 戦略はインプットの必要条件でもなければ十分条件でもない結論づけている。しかしながら、これらの量的調査を主体とする研究では、家庭での実際の使用状況の詳細やそれをもたらす要因について明確にすることは難しい。

さらに、Yamamoto (2002, 2005, 2008) は国際結婚家庭の二言語の組み合わせに注目し、日本在住の日本語-英語と日本語-非英語の家庭の言語使用を調査した。その結果、二言語の組み合わせによって言語使用形態が大きく異なり、それは主として親の言語に関する考え方と居住地であるホスト社会における当該少数言語に対する評価についての認識が影響していると指摘している。すなわち、居住地の違いをも考慮に入れた視点が必要不可欠である。

²⁶ 子どもとの対話者は親だけとは限らないため、保育者を含めて「一人一言語」"One person-one language"とも言い、バイリンガル育成のための原則、政策、戦略、方略、アプローチの一つとされる。

居住地の違いという点で、花井（2013, 2014）は韓国居住の韓日国際結婚家庭の言語使用を調査し、少数言語に対する韓国政府の支援が家庭内での日本語の積極使用に心理的な影響を及ぼしていることを示した。

以上のように、バイリンガルの子どもの言語習得に関して、それぞれの言語の習得順序や習得過程はモノリンガルの子どもの同じであること、最初は区別されていなかった2つの言葉が、子どものメタ認知的発達に従い、徐々にそれぞれの言語体系を区別できるようになることは、幼児期のバイリンガル発達を見たものである。即ち、「話す・聞く」の言語技能に関する発達である。また、家庭での言語使用についても、「話す・聞く」に関する発達である。それでは、「読む・書く」の言語技能については、どのような習得順序と習得過程なのであろうか。また、バイリンガルの子どもの言語発達に二言語の組み合わせや居住地の違いがあるならば、先行研究が非常に少ない漢字圏での日本語の習得についても、研究を進める必要がある。

2.2 語彙処理プロセス

母語の習得においては、通常「聞く・話す」という音声言語の獲得を経て、「読む・書く」の文字の習得へと進む。「読み」の習得に関連して、語彙をどのように認識、理解するかが大きな焦点となる。本節では、語彙処理プロセスについて認知心理学での研究成果をもとに先行研究を紹介した後、バイリンガルの語彙処理プロセスに関するモデルを紹介し、それに関連する同根語の問題を取り上げる。

2.2.1 語彙の形態・音韻・意味処理

人がことばを使用する時、「第一言語であっても、第二言語・外国語でも、人はその長期記憶の中から必要な情報を検索し、こころの中の作業スペースであるワーキングメモリ内で保持、加工することで、ことばの理解ならびに産出が可能になる」（門田, 2006: 25）。この長期記憶の中で語彙に関する形態・音韻・統語などの情報が蓄えられているところを心的辞書（*mental lexicon*）²⁷と表現する。人がその心的辞書にどのようにアクセスして情報を引き出すのかについては、モデルがいくつか提出されている²⁸。

²⁷ 言語に関連して、脳が記憶、検索を可能とする総合的システムの総称である。狭義には、脳のはたらきによって実現される、いわゆる言語活動において利用される辞書の比喩的表現として用いられる（斉藤, 2006）。

²⁸ 代表的なアクセスモデルとして、一つずつ候補の単語を検索しチェックしていくと仮定する「探索モデル」、ロゴジェンと呼ばれる一種の特徴収集装置が活性化する「ロゴジェンモデル」、並列分散処理の考え方から低次の視覚特徴レベルから、文字レベル、単語レベルと順次活性化されると同時に、高次の統語、意味レベルからも処理のフィードバック情報が与えられる相互作用を想定した「相互活性化モデル」がある（門田, 2006）。

その心的辞書アクセスにおいて「読み」という観点から見ると、視覚呈示された語彙は形態、音韻、意味の3種の処理の過程でどのような認識経路を辿るのかという点で、門田(2006)は次の3つの考え方があるという。(1) 視覚情報から直接単語の意味を認識する視覚的認識経路をたどる視覚的アクセス説、(2) 音声情報への符号化による音韻表象を経た後、意味を認識する音韻介在説、(3) これらの両経路が同時に関係するという二重アクセス説である。

それと同時に、門田(2006)は言語の書記体系を、アルファベット方式、音節方式、表語方式の3つに大きく分け、これら3つは書記表示からどのように音韻情報を取得するかという音韻符号への変換方式が異なっていると看做す。アルファベット方式、仮名に代表される音節方式が表音文字なのに対し、漢字のような表語文字の場合、「表示単位は単語なので、1つの文字と1語全体の音が対応する形となり、そのために音韻符号化は、その語の発音を知っているかないかによって、音韻化ができるかできないかが決まるという二者択一(all-or-nothing)方式になると考えられる」(門田, 2006: 40)と指摘する。

漢字語彙の処理に関しては、仮名表記語は形態処理の後、音韻処理を経て意味処理が行われるが、漢字表記語の場合は形態処理の後、音韻処理を経ずして直接意味処理が行われるとする視覚的アクセス説²⁹や、音韻処理の優位性が小さい、或いは意味処理が優先されるとする二重アクセス説が有力である(海保・野村, 1983; 門田, 2006)。しかし、水野(1997)はこのような考え方に対して、中国語の漢字を扱った実証研究による、漢字の場合も音韻処理を経てから意味処理が行われるという研究結果³⁰を例に挙げて、「言語の基本的処理過程の普遍性が唱えられる中で、漢字と仮名を有する日本語の漢字処理の場合だけ音韻処理が介在しない、あるいは、優位性が低いと考えるのは不自然ではなかろうか。また、このように文字の種類によって処理過程が基本的に異なると仮定するのは、処理効率の観点から見ても不合理だと考えられる」(水野, 1997: 2)と反論する。そして、漢字表記語も仮名表記語と全く同じように形態、音韻、意味の順で処理されるが、漢字表記語では多くの場合音韻処理が自動化されるとする漢字表記語の音韻処理自動化仮説を唱え、その検証を行った。

門田(2006)は、先行研究をまとめた結果、漢字の意味アクセスには音韻情報の処理も介在するものの、形態処理がその前提となっていると結論し、二重アクセスの立場に立つ。「音韻ベースの分析的な処理経路、視空間イメージをベースにした全体的な処理経路の両者を仮定することが必要で」あり、「様々な要因が影響し合って、どちらのルートが活性化され

²⁹ 直接アクセス説とも言う。

³⁰ Tan, L. H., Hoosain, R. & Peng, D. L. (1995). Role of early presemantic phonological code in Chinese character identification. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 43-54. 及び、Perfetti, C. A. & Zhang, S. (1995). Very early phonological activation in Chinese reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 24-33. (水野, 1997: 2) 上記の研究論文が入手できないため、著者が重なる同時期の論文 Tan & Perfetti (1997) を参照した。

るのが決定される」(門田, 2006: 48)。その要因として、単語処理水準、語の出現頻度と親密度、読み手の処理方略、第二言語の場合は第一言語(母語)の正書法などを挙げている。

一方、その後の実験により、水野・松井(2014)は、日本語母語話者の単語処理において、形態情報への依存度が高く、音韻情報への依存度は低いことを示した。その理由として、「日本語の単語はほとんどが漢字で表記される。中国語の漢字は大半が単音字であるが、日本語の漢字の大半は多音字で、同音の漢字が極めて多い³¹。そのため、漢字で表記される日本語の単語の多くは同音異義語を有しており、しかもその同音異義語は複数あることが多い。そのため、音韻情報に依存したのでは単語の語彙にアクセスすることができない場合も多いため、形態情報への依存度が高い可能性がある」(水野・松井, 2014: 60)と述べている。これは、門田(2006)の二重アクセス説を支持するものと位置づけられる。

以上は、日本語の漢字の語彙処理プロセスに関する知見である。日中バイリンガルの場合、日本語と中国語の漢字語彙が心的辞書に蓄えられているはずであるから、モノリンガルの語彙処理プロセスより複雑なメカニズムがあると考えられる。

2.2.2 バイリンガルの語彙処理プロセスと同根語

言語間転移に関連して、複数言語のレキシコンが別々の記憶システムを持つのか、共通の貯蔵・システムなのかが論争となってきた。しかし実験データから、「母語・第二言語の語彙項目自体は、確かに別個の独立した記憶システムに入っているが、それらの意味的・概念的表象は、共通の保持・処理システムがあること」(門田, 2006: 59)が示唆され、いくつかのバイリンガル語彙・概念モデルが構築されている。

バイリンガルの語彙処理のメカニズムについての初期の研究は、単一経路で語彙情報を検索する探究モデルの語彙アクセスがその基本であった。絵を見て命名する実験が大量に行われた結果、概念アクセス後、絵に命名する語彙のエントリーが行われるとする、すなわち語彙アクセスには概念が媒介することが明らかにされ、L2の発達が十分でない学習者は概念アクセス後、L1を通してL2に翻訳する「語彙連結モデル」、L2が発達した学習者はL1を通さず概念から直接L2の語彙にアクセスする「概念媒介モデル」が、Potter, So, Von Eckardt & Feldman(1984)より提示された(Kroll & de Groot, 1997)。バイリンガル語彙・概念モデルでは、L1とL2の非対称性の相互作用を組み入れた語彙・概念の連結を表したKroll & Stewart(1994)の「修正階層モデル(the revised hierarchical model)」が有名である。

その後、バイリンガルの語彙処理モデルは様々な研究者から出されたが、現在の研究の焦点はバイリンガルが、2つの言語システムからどのように目標言語の正しい語彙情報を引き出すかという点である。バイリンガルが語彙アクセスする際に、目標言語である一つの言語

³¹ 中国語でも同音の漢字が極めて多いため同音異義語が多く、声調の違いがあることで音韻情報へのアクセスが優先される可能性がある一方で、日本語の漢字と同様に形態から意味への直接アクセスも考えられるが、本論の中心的議題ではないため、ここでは立ち入らないこととする。

の心的辞書が活性化する (language-selective lexical access) のか、両言語が同時に活性化
する (language non-selective lexical access) のかがバイリンガル語彙処理の関心の中心で
ある。Sunderman & Fancher (2016) によると、この関心を背景に、「競合 (competition)」
の概念を基に構築されたのが、バイリンガル相互作用活性化 (the bilingual interactive
activation = BIA) モデルである。インプットの視覚呈示された語彙は、形態的特徴レベル、
文字レベル、語レベル、言語レベルという 4 つの階層を順にボトムアップで処理されると
する。その際、形態的特徴と文字レベルにおける語の類似性により、競合する語彙候補が活
性化され、言語レベルへ送られる。そして、言語レベルではトップダウンの抑制効果で、目
標言語の正しい語彙を選択するという。その活性化が、目標言語に特定されるか、二つの言
語両方に及びかが焦点となり、形態的類似性が注目を浴びるようになったのである。

認知心理学では、バイリンガルの語彙処理メカニズムを解明するために、形態的類似性を
持つ語彙を使った実験が数多く行われた。言語間の同根語、同綴異義語、近傍語³²を使った
実験結果は、両言語が同時に活性化され、非目標言語を締め出すことができないことを示し
た。そして、同根語を使った実験は、同根語は非同根語より読みの反応時間が明らかに速く、
多くの場合正確な理解をもたらすことを明らかにし、両言語の同時活性化を証明するとと
もに、同根語による言語間転移が語彙の理解を助けることを示した (Singleton, 2016;
Sunderman & Fancher, 2016)。このような同根語による理解促進を「同根語プライミング
効果 (cognate priming effect)」或いは「同根性効果 (cognateness effects)」と呼ぶ。

一方、言語間転移に関連して、近年の社会の多言語化や個人の複数言語化の流れを受けて、
複言語主義の観点から、応用言語学の分野では、同根語を言語習得に役立てようという考え
方が、近年顕著になりつつある (Otwindowska, 2016)。バイリンガル教育分野でも、Cummins
(2008) が二言語間の転移促進のために、同根語の利用を推奨している。

それでは、日本語と中国語の二言語間に存在する多数の同根語である漢字を、日本語習得
促進のために利用とする考えは、どのような状況なのであろうか。

既に 70 年代、文化庁 (1978) は、中国語を母語とする日本語学習者は、漢字についての
既習知識を利用すべきという立場から、中国語と対応する漢語をまとめている。その根拠と
して、中国語母語話者が日本語を学習する場合の有利な点を以下の二つにまとめている。

「その一つは、漢字というものに親しみを感じているため、それを文字として目にとらえる
訓練がすでに終わっていることである。もう一つは、それぞれの漢字が意味を持っているた
め、漢字で書かれている日本語を見て、その意味を知ることができるということである」(文
化庁, 1978: 5)。そのため、日本語教育の初級・中級の段階によく出てくる漢字音読語を選
び、「S (Same)」「O (Overlap)」「D (Different)」「N (Nothing)」の 4 つに分類³³した。但

³² 同根語 (cognate)、同綴異義語 (homograph) 及び近傍語 (neighbors) については、1.4.3 を参照の
こと。

³³ 「S」は「日中両言語で意味が同じか、または、きわめて近いもの」で、全体の 3 分の 2 を占める。
「O」は「日中両言語における意味が一部重なってはいるが、両者の間にずれのあるもの」、「D」は「日

し、ここで取り上げられている漢語はほとんどが二字熟語であり、漢字一字一字の意味について扱ったものではない。また分類内容に対して批判もあるが、この分類はその後の日中漢語分類や言語間影響を調査する研究に大きな影響を与えている（陳，2003）。

上記の分類で「S」語「O」語とされたものが、所謂日中両言語の漢字二字の「同根語」で、「S」語は完全同根語、「O」語は部分同根語となる。

本節で概観したバイリンガルの語彙処理研究は主として成人学習者を対象とするため、既に習得している母語の心的辞書と、第二言語の心的辞書がどのような関係にあるかという研究であり、本研究の対象である年少の継承語話者とは条件が異なるが、言語間転移を考える際に有用な枠組みとなる。

2.3 中国語母語日本語学習者と日中同根語

日本と中国の間の長い交流の歴史の中で、漢字は日本語と中国語の表記媒体として共有されてきた。そのため、漢字は同根語として形態と意味の同一や類似性から両言語間の転移を促す大きな役割を果たすと見られる。本節では漢字と日本語環境における中国語母語話者の日本語の漢字習得に関する先行研究を、成人と年少者に分けて概観する。

2.3.1 成人中国語母語話者

日中同根語（一般に「同形同義語」と呼ばれる）に関する研究は、主として漢語対照研究、誤用分析研究、中間言語研究で行われてきた（陳，2003）が、近年言語心理学分野では単語処理の観点から、漢字語彙の形態・音韻・意味が学習者の学習にどのような影響を与えるのかという研究が進められている。

日本語学習者が中国語母語話者か否かによって、漢字の語彙処理プロセスが大きく異なるであろうことは容易に推察できる。

玉岡（1997）は、語彙処理の効率性を中国語と英語の母語の違いで比較するために、漢字二字熟語と外来語の処理効率性を速度と正答率から測定した。その結果、中国語を母語とする日本語学習者は、漢字二字熟語の語彙正誤判断を英語母語話者より速く且つ正確に行った。一方、通常片仮名で書かれる外来語の処理時間は母語に関係なく、平仮名表記か片仮名表記かの違いによる差もなかったが、正答率においては、英語を母語とする学習者の方が高かった。すなわち、中国語母語学習者は漢字の形態を手掛かりに、英語母語学習者は音韻を手掛かりに、「既習の母語の知識を生かすことによって、最小限の努力で最大限の効果を挙

中両言語における意味が著しく異なるもの、そして全体の4分の1を占める「N」は「日本語の漢語と同じ漢字語が中国語に存在しないもの」である。例えば、「安心」、「安全」のような日中両言語で同じ意味の「S」、「意見」のように中国語でも日本語と同じ意味（考え）を持ちつつ、異なる意味（違った考え方、批判）も持つ「O」、「外人」のように日本語（外国人）と中国語（他人、家族以外の人）の意味が異なる「D」、「映画」と「電影」のように日中で語彙が異なり、日本語の漢字語彙は中国語では存在しない「N」となる（文化庁，1978）。

げるような処理方略を確立しようとする傾向があるのではないか」(玉岡, 1997: 76) と述べている。

さらに大和・玉岡(2011)は、中国大陸出身の日本語学習者に日本語テキストの読みで、漢字表記語と片仮名表記語の処理を日本語語彙力上位群と下位群で黙読の速度を比較した結果、漢字表記語を多く含むテキストの場合は語彙力や語の難易度による差はないことが明らかになった。つまり、「語彙の処理に母語の書字の影響がみられること」は先行研究で指摘されているが、「その影響は語彙のみにとどまらず、読みの処理においても母語の書字が影響を与えること」(大和他, 2011: 83) を実証した。その一方で片仮名表記語に関しては、語彙力の違いによる差が見られ、下位群の学習者にとって未習で、親密度が低いと思われる語は特に処理時間が長く、「視覚呈示された文字を1文字ずつ音韻転換する必要があることが考えられ」、「母語の書字の影響のみならず、語彙知識の豊富さも影響を与えている」(大和他, 2011: 83) と考察している。

上記の先行研究から、中国語母語話者において、日本の漢字は形態を通して意味処理され、黙読では音韻化を経ずして理解がなされていると言える。日本の漢字の音韻処理については、茅本(2000, 2002)がある。茅本(2000)は、バイリンガル研究の成果をもとに、同形漢字の場合、心的辞書の見出しが単一であり、そこから各言語の音韻情報や意味情報などが検索されるのではないかと仮説を検証した。中国語母語の日本語学習者に日本語の漢字一字を呈示し、できるだけ早く且つ正確に読み上げる実験を行い、その反応時間と正確さをもとに、音読み・訓読みについて分析をした。その結果、母語の音韻情報と日本語の音読みは密接な関係があり、日本語漢字の音韻を求められたとき、母語の音韻情報が活性化したことが明らかになったとする。そして、中国語音から派生した音読みを出力するほうが、全く外国語である訓読みを出力するより速かったこと、訓読みのエラーの例から、訓読みが音読みに比べて困難であると考察している。さらに、茅本(2002)では、中国語母語日本語学習者が漢字を読む時、その目的が意味を取ることであれ、音読であれ、意味情報が活性化していることが示唆され、音韻情報は最終出力で音読する命名課題³⁴で重要であることが明らかにされている。

邱(2010)によれば、中国語母語話者の日本語の漢字語彙の形態・音韻・意味処理において、母語の漢字知識が大きく関与し、2言語間の類似性は処理を促進するものもあれば、逆に干渉をもたらすものもある。しかし、このような促進効果や干渉効果は、「日本語習熟度の向上に伴って消失する傾向も示されて」おり、「漢字語彙の処理経験は、単語の形態・音韻・意味の結びつきを強化できるため、心内辞書で新しく構築された日本語の語彙表象が処理経験の積み重ねによって定着していくと考えられる」と指摘している(邱, 2010: 57)。一方で、逆に同根語による負の影響、すなわち母語の影響により習得すべき言語を正確に習

³⁴ 絵を見てその絵が示しているものを音韻化したり、文字を見て読み上げて音韻化したりする音韻処理の実験方法の一つである。文字の場合、「音読課題」、「読み上げ課題」とも呼ばれる。

得できないことを不安視する立場からは、同根語の扱いを慎重にすべきであるという意見もある（蔡・松見，2009）。

加藤（2005）は、豪州に住む中国人日本語学習者に対し、前出の文化庁（1978）の分類をもとに、「S」語、「O」語、「D」語、「N」語を含む文章の正誤判断テストを行った結果、「S」は正の転移により未知の語であっても意味を推測できること、「N」にも正の転移が起こり易い語と、転移自体が起こりにくい語があること、「O」は初中級では負の転移の影響が強いが、上級では殆ど負の転移が見られなくなることを報告している。

小森・玉岡・斉藤・宮岡（2014）は、加藤（2005）では調査対象語が少ないこと、正誤判断課題というテストの妥当性に問題があることを指摘し、同じく文化庁（1978）の漢語分類をもとに一文呈示の穴埋め選択問題を作成、日本語独自義の「N」語課題の選択肢には中国語相当語も含めた。中国の日本語専攻の大学生 238 名にテストを実施、上級者ほど正答率は高くなるが、中国語独自義による誤りが上級者でも多く、加藤（2005）と同様の結果を得た。「日本語独自義は肯定証拠として繰り返しインプットがあり、徐々に習得される一方で、中国語独自義が日本語では使用されないというのは否定証拠でなかなか気づきにくく、中国語独自義の過剰な転移を抑制するのは容易ではないことが再確認された」（小森他，2014:1）。

このように、中国語を母語とする成人日本語学習者の日本語の漢字習得において、同根語による言語間転移は負の部分も孕みつつ、全体としては習得の促進作用として働いていると言える。こうした成人学習者はすでに母語習得が完成され、日本語と中国語の表記の違いを除けば、日本語で使用されている漢字の殆どを既に知っていると言われる（菱沼，1984）³⁵。しかしながら、母語或いは L1 の習得途上、認知の発達途上の年少者の場合は事情が異なると思われる。

2.3.2 年少中国語母語話者

中国語母語話者が、中国語の知識を利用して日本語の漢字習得を促進するということは教育現場でも周知の了解であるが、しかしながら、そのためのカリキュラムが組まれていることはなく、個々の学習者の学習ストラテジーに任されている。

このような状況に対して、松下（2002）は、「中国語の知識は日本語漢字語彙習得の面で転移する。そして語彙面での転移は、日本語習得の全体に影響する」（松下，2002: 50）という立場から、中国語母語の日本語学習者のための語彙学習先行モジュールを提案した。すなわち、「日本語の語彙学習をモジュール化（言語学習を構成する一部分として独立して学習を進めること）し」、「中国人学習者に学習しやすい語彙で、幅広い場面で使用できる語彙であれば初級段階で学習するようにする」（松下，2002: 51）のである。松下（2005）はこ

³⁵ 『常用漢字表』の漢字のうち、中国の常用漢字四千余字のなかに含まれないものとして町、扉、寮、曜、祉、塚、濯など 28 字を挙げている（菱沼，1984: 35）。

の提案を年少者にも適用して、日中バイリンガル児童・生徒が L1 中国語の漢字知識を日本語漢字語の学習に活かせば、より早く日本語での教科学習に適応できると主張する。

しかしながら、松下（2005）の中国語を L1 とする JSL 児童生徒への語彙学習モジュール化の提案は、以下のような制約がある。

(1) 成人対象に考えたことの児童・生徒への応用であるため、認知能力、メタ認知能力、一般的知識などが発達途上にある年少者に固有の側面には注意しなければならない。

(2) 一義的には言語面の漢字語彙面での発達に限った話であり、性格、社会的環境、動機付け、ビリーフ、学習ストラテジー、認知スタイルなど年少者により大きな影響のある要素に比べれば、影響は限定的である。

(3) 漢語語彙の中でも、漢語（＝字音語、音読みの語）の一部に限られた話であり、和語（訓読みの語）には一義的には当てはまらない話である。

(4) L2 として日本語を学ぶ前に、ある程度漢字語彙を習得していることが議論の前提である。中国語の小学校である程度の漢字語彙を学習し終える 9 歳ごろ以後に L2 日本語環境に入ることが前提で、それ以前の L1 の漢語知識が十分に発達していない段階での L2 環境への移行には適応できない。（松下，2005: 85-86）

以上の制約から分かるように、松下（2005）の語彙学習先行モジュール化は、音読み漢字二字熟語から構成されている。また、異なる年齢の児童・生徒に対する段階的なものではなく、9 歳以上の児童生徒を対象に一律に提供するものを考えている。さらに、語彙学習が日本語習得の全体に影響するという立場であるものの、提案はその可能性を活かしたものとは言い難い。

一方、年少の JSL 生徒に対して実際に語彙と読解の関係を調査した西山（2015）は、読解を行うための漢字スキュアフォールディングを検討する。そのうち漢字圏出身 JSL 生徒の読解に関して、「頭上」では読み方の正答率が 9%であるにもかかわらず、意味の正答率は 100%であり、中国語の日本語への転移が認められたとする。また中国では簡体字で学習してきた JSL 生徒が、繁体字である「頭」を理解できていることを報告している。さらに、生徒の誤答から「熟語を理解する際に、熟語を一つ一つの漢字に分け、既存の漢字知識から意味を把握しようと試みていることを示して」おり、「ある一連の流れにそって漢字理解を進めている可能性があること」が示唆され、その流れを「1、一つ一つの漢字の意味を考えた上で、2、漢字の関連性に着目し、3、漢字同士を意味のあるまとまりに直すといった理解過程」（西山，2015: 92）と説明する。

石井（2013）は、学齢期の年少者日本語教育における漢字教育について、語彙学習、リテラシー教育という側面から、文字教育や「国語科」での教育の在り方に対して問題を提起し、JSL の子どもの特性に即した漢字学習のデザインを設計すべきであると主張する。漢字圏出身の JSL 児童の特性に着目したものとされるものに、例えば「学年配当表は日本語の語彙や文法等の力が十分ついている母語の子どもたちが漢字を無理なく学習できるよう作られたもので」、「学年配当表の提示順を堅く守ると、新しい語彙をひらかなあるいは交ぜ書き

で学び、後に漢字表記を学び直すことになる」ため、「漢字表記以外で目にすることがほとんどない語彙については、漢字表記で提示し、必要に応じてふりがなを」（石井，2013: 9）付す方法である。中国語母語の JSL 児童生徒にとっては、平仮名で提示されるより、漢字で提示された方が理解しやすいことは容易に想像される。「母語で既に理解している概念や知識、興味を持っている事柄など、子どもの認知力に合った内容で、理解できる文脈がある場であれば、一般的に難度が高いと判断されるものであっても学ぶことができる。母語の子ども³⁶に先んじて知っている漢字や漢字語彙が一つでもあることは、常に日本語力の低さばかりを突き付けられ自己イメージが低くなっている JSL の子どもにとって、精神面での効果もある」（石井，2013: 9-10）のである。

このように、年少の中国語母語の日本語学習者の漢字習得に関して、既存の母語の知識を利用する提案はなされているものの、実際の現場では日本語指導者任せになっているのが現状である（石丸，2016）。

2.4 継承日本語教育における漢字学習と習得

一方、翻って海外の継承日本語教育において、漢字学習や漢字習得がどのように捉えられているかを、本節で概観する。継承語に関する研究や実践が進んだカナダやアメリカでも、継承日本語教育における漢字と漢字学習の研究、及び研究成果に基づく教育実践は非常に限られている（ダグラス，2010）。漢字圏での継承日本語に関する研究はまだ緒に就いたばかりであり、研究や教育実践はさらに限られたものである。

2.4.1 非漢字圏での漢字学習と習得

「漢字学習は国内の日本人児童生徒にも一つの難関であるが、非漢字環境で育つ日系人児童生徒のための継承日本語教育においては、最大の難関の一つである」（中島，2003: 3）。その漢字学習の難関は、子どもの「読み書き能力」の低さとなって表出する。

中島（1998）では、カナダのトロントの週末日本語学校で10年学習した継承日本語学習者（高校生）の日本語力を調査した結果、かなり高度の「会話力」に比べて、「読み書き能力」は日本の子どもより約六年遅れであることを明らかにした。また、ダグラス（2010）でも、継承語としての日本語学習者は、日常の話し言葉の力と読み・書きの力の差が著しく、話し言葉で使われる語彙が、書き言葉になるとすべてひらがなで書かれたり、漢字が使用されてもその量が極端に少ないということが観察されている。

岸本（2008）は、母親が日本人であるアメリカ在住国際結婚家庭の子どもの会話能力調査と読書力調査を行い、その結果から、会話力と学習言語力は全く別であること、学習言語は自然には伸びず努力しないと獲得できないと主張する。また、年少者の継承日本語教育を

³⁶ 原文まま。「日本語母語話者の子ども」の意。

扱った論文に共通しているのは、子どもたちが「読み書き能力」の不足のために日本語学習につまずいていることを指摘している。

インドネシアのバリ補習授業校に在籍する10歳から18歳の日系国際児29人を質的に調査分析した鈴木(2001)も、同様の指摘をしている。即ち、会話力ではほとんど支障がないが、日本語の読み書き能力は低い。平仮名は習得しているが、カタカナの読み書きになると個人差があり、漢字に関しては、学年相応の漢字を学習しているにもかかわらず、ほとんど身につけていないのが現状であることを報告し、アルファベットを使用するインドネシア語の環境のなかで、漢字を学習することはきわめて困難であると結んでいる。

以上は、読解や作文の「読み書き能力」について述べたものであるが、漢字のみを取り上げて調査したものに、中島(2003)とダグラス(2010)がある。

中島(2003)は、カナダのトロント国語教室に週末通う9歳から13歳の小中学生継承日本語学習者28名を対象に漢字の自由連想産出テストを行った。その結果、日本のカリキュラムに沿った教育を行う週末日本語補習授業校と比べると、緩いカリキュラムを運用する国語教室の子どもたちの漢字習得状況は低い、外国語として日本語を学ぶカリキュラムでの状況に比べるとかなり高いものと評価された。その上で、中島は継承日本語学習者の特徴を踏まえた、より効率的な漢字教育のために、日本の国語教育とは異なるアプローチを提案している。

ダグラス(2010)では、アメリカの大学で日本語コースをとる継承日本語話者46人に漢字能力測定と日本語力測定を行い、漢字力を構成する12項目³⁷間の関係、漢字力と読みの力の関係について調査を行った。その結果、漢字力の12項目は相互に相関し、漢字の読みの力の習得率が書きの力の習得率より高いことが確認され、母語としての日本語学習者、外国語としての日本語学習者、継承語としての日本語学習者といった言語背景に関係なく共通していると述べる。しかしながら、ここで言及された学習者は、国語教育や日本語教育カリキュラムで学習した学習者であり、カリキュラムによる学習結果の特徴である可能性も考えられる。

漢字圏での継承日本語話者の漢字習得は、補習校や塾、通信教育などで正規に学習しない限り、このようなカリキュラムに沿った学習によることはないと思われる。

2.4.2 漢字圏での漢字学習と漢字認識

漢字圏での継承日本語教育において、漢字及び漢字学習を直接研究したものは極めて少ない。日本語能力を測る中で漢字に言及したものに服部(2014)、日本語の「未習」の漢字に対する認識を調査したものに柳瀬(2017)がある。

³⁷ 12項目は、文脈の中にある漢字の読み、部首、意味、読み(単漢字：訓読み)、読み(熟語：音読み)、活用語尾、語構成、形成文字(同音異義の漢字)、書き(単漢字)、品詞、文脈からの漢字選択、書き(熟語)である。

服部（2014）は、台湾の台北に住む日系国際児である現地の小学校高学年児童 5 名に対して、会話力と読みの力を測定した。会話力は OBC (Oral Proficiency for Bilingual Children)³⁸を、読みの力は「対話型読書力評価」³⁹を用いた。読書力評価は、まずテストと対話しながら、子ども自身が準備された数冊の本の中から読むテキストを選び、冒頭部分はテストが読み聞かせ、音読を指定された箇所以外は、音読か黙読は子どもに任せる。読み終えた後、子どもにあらすじの再生をさせ、対話で理解を深めるやりとりを行うという手順である。小 3 対象の本を選んだ子どもの読みに対して、難易度は高くないが、小 3 までの漢字しか使用されておらず分ち書きもないため、漢字による文字情報に頼れないというハンディがあることを、また小 2 対象の本を選んだ子どもについては、漢字がほとんど使われておらず、平仮名の羅列から語彙の意味を把握するのが難しい様子だったことを報告している。

音読タスクの結果は、OBC 得点が高い 4 名は初見のテキストを流暢に読み、仮名や漢字の読み間違いがあれば自ら気づき訂正しているが、OBC 得点が低い 1 名には漢字の読み間違いが目立った。例として、「水そう（水槽）」を「みずそう」、「つかみ上げました」を「つかみうえました」、「入れて」を「はいれて」、「思い出しました」を「おもいでしました」、「かくれ家」を「かくれいえ」が挙げられている。誤りの原因として、これらの語彙を理解していないためだと述べている。

服部（2014）は音読と内容理解について、それぞれの読書習慣以外に、5 名が通う台北日本語授業校での音読課題も役に立っているのではないかと分析している。そして、中国語との関係について、「日本語の本が抵抗なく読めるのは、対象者たちの教科学習言語である中国語の漢字が大きな助けになっている。しかし、漢字の語彙が入った音読が正確にできるためには、その語彙知識が必要である」（服部，2014:156）と指摘している。

柳瀬（2017）は、中国の北京で育つ日中国際結婚家庭の現地校小学一年生児童 10 名と日本人小学校児童 2 名を対象に、現地校で学習した中国語の漢字知識がどのように日本語の漢字認識に影響するのかを調べるための漢字読み調査を行った。その結果、現地校児童は中国語の漢字の意味概念を通して、家庭での会話で培った語彙を音声として当てて読むことが明らかとなった。調査のタスク中の対話及びタスク後の回顧的インタビューにより、中国語の漢字から日本語の漢字への言語間転移が実証され、Cummins の 2 言語相互依存仮説を裏付けるものと言える。しかしながら、タスクに用いた漢字は現地の小学校一年生前期に学習するものに限られ、量的質的にはまだ不十分と言える。

³⁸ カナダ日本語教育振興会 OBC プロジェクト（2000）が開発した年少者の日本語会話力を評価するツールである。

³⁹ 2012 年 3 月大阪で行われた「対話型読書力ワークショップ」資料。中島和子・櫻井千穂『対話型読書力評価』（2012）によるものであるが、本研究で参考にした文部科学省『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』（2014）の基礎研究である。

数少ない先行研究であるが、以上の先行研究から示唆されるのは、漢字圏と非漢字圏では、継承日本語の漢字学習は全く異なったプロセスを辿るということである。台北で週末の日本語授業校に通う児童生徒に関して、服部（2014）は、「(授業校で使用する)国語教科書で学年を追うごとに増える漢字は助けにはなるが、壁にはならない。この点は、非漢字圏のJHL学習者と大きく条件を異にする」（服部，2014: 136）と述べる。

次節では、読み書きを含めた継承日本語教育の実践についての先行研究を概観する。

2.5 海外での継承日本語教育

海外に住む日本人の親が子どもに日本語を継承しようとする場合、日本語を使用する幼稚園や日本人学校に子どもを入れることが最も効率的な方法であろう。しかしながら、さまざまな事情と理由からそのような方法が採れない或いは採らない場合、非日本語環境で子どもに日本語を継承していくさまざまな努力が求められる。そうした努力の総体を日本語継承のための「教育戦略」と捉え、その教育戦略のために利用する資源が「日本語文化資源」である。本節では、この「教育戦略」と「日本語文化資源」の視点から、これまでの先行研究を概観する。

2.5.1 継承日本語教育のための家庭言語政策と教育戦略

子どもに日本語を継承するかしないかは、それぞれの家庭で形成された世界観或いは教育方針によって決まり、家庭全体に大きな影響を及ぼす。すなわち、日本語母語話者の親だけの問題ではなく、家庭全体に関わる問題である。家庭言語政策（Family Language Policy = FLP）の分野では、マクロの言語政策から FLP を捉える立場と、ミクロの言語習得から FLP を捉える立場がある。前者の立場から、Spolsky（2009）は、家庭における言語政策は相関しつつも独立した実践、信念、管理の3つの構成概念から成る（Spolsky, 2009: 4）とする。家庭内で使用する言語をめぐる OPOL 戦略に関しての量的な先行研究は、第1節で既に取り上げたとおりである。質的研究で代表的なものは、以下の Okita（2001）がある。

Okita（2001）は、英国在住日英国際結婚家庭の日本人母親の子どもへの日本語使用を、家族研究、エスニシティ研究、バイリンガリズム研究の方法論をベースに、郵送アンケートによる予備調査、28 家庭の日本人母親と英国人父親にライフヒストリー法⁴⁰を用いてインタビュー調査を行った。その結果、子どもの誕生時から日本語使用を始めた母親は 12 名、英語使用が 5 名、その他は明確な考えはなかったが、言語使用の状況は子どもの成長とともに変化していったことが報告された。多くは、日本語から英語への転換であるが、子どもが乳児期に転換されたケースでは理由は様々であり、保育園や幼稚園に通う時期に転換さ

40 フィールド調査法で採用される聞き取り（インタビュー）調査の一つで、対象者がこれまでに生きてきた人生について自由に口述し、それを記述するものである。この調査法では個人の主体的行為が重視され、人間の行動をよりよく理解しようとする立場をとる。（2017年12月20日閲覧 社会調査工房オンライン http://kccn.konan-u.ac.jp/sociology/research/02/2_9.html）

れたケースでは子どもの英語力への心配からである。子どもの就学以降に転換されたケースでは、学校で英語の読み書きが始まり、これに日本語の読み書きを子どもに習得させることは子どもにとって過大な負担となることや、子どもの生活が学校中心にシフトし、英語が日本語を圧倒するようになるためである。しかし、その一方で、当初英語使用を始めた5名の母親のうち、2名はその後日本語使用へと転換を行っている。

興味深いことに、家庭での父親と母親の役割、子育てに対する意識が、母親の年齢によって大きく異なることが明らかにされている。年齢が上の母親は日本的なものを避け、英国志向の傾向がある。家庭外で仕事を持ち、子どもに日本語を継承することはさほど重要ではなく、子育てについて比較的楽観的である。それに対して、年齢が若い母親の家庭では、父親が仕事で忙しく、母親は専業主婦で子育てに専念する夫婦分業のケースが多い。また、母親は「子ども第一」の子育てとともに日本語継承にも熱心である。Okitaはこうした違いについて、バイリンガリズムに対する社会的肯定と理論の普及という社会歴史的なマクロ要因と、母親の個人的な経験や日本との関係というミクロ要因に理由を求めている。

Okita (2001) は、日本人母親の継承日本語教育が、相反する様々なニーズに対する葛藤とそのバランスを取る必要がある、外部からは見えない感情労働であることを指摘する。そして、子どもに日本語を継承することは、配偶者からもその困難さが理解されない長期に継続する一つの「プロジェクト」として表現される。Okita自身も、この研究が英国在住の日英国際結婚家庭という固有のケーススタディで、一般化はできないと断っているが、このようなライフヒストリー法を用い、継承日本語教育について長期的視野で記述した研究は数少なく、非常に貴重な資料である。

上記の先行研究からも明らかなように、家庭を取りまく社会主流言語や子どもの学校教授言語と家庭言語の関係から、継承日本語教育を遂行するためには、そのFLPを支える「教育戦略」が必要であると考えられる。

渋谷 (2011) は、日本人と欧米系の国際結婚家庭の熱心な日本語・日本文化教育の実践およびその困難さを、社会の中に位置づけて、その教育戦略の内実と背景を明らかにすることを目的として、スイスの日本語教育機関に通う日系国際結婚家庭にアンケートを行い、56の回答票をもとに子どもへの日本語の継承を教育戦略の視点から捉えようとしたものである。その中でスイス在住日系国際結婚家庭の日本人母親の教育戦略を、母語・母文化教育、現地での教育、将来展望に分けて分析考察している。

母語・母文化教育は、日本に関するしつけや教育と日本語教育機関の利用の二方面から構成される。前者は家庭での言語使用と文化伝達である。回答者のうち84%が子どもに対して日本語を使用しており、現地のスイスドイツ語で話しかけるのは1名のみであり、OPOLの考えが浸透していると推測している。それに対して、母親に日本語で話す子どもは59%、日本語とスイスドイツ語の混合が10人であるが、兄弟間で日本語を使用するのは6人と大きく減少する。

日本人母親の子どもに日本語を学ばせる理由は、子ども自身のアイデンティティ形成のため、母子間のコミュニケーションや理解のため、日本の親族とのコミュニケーションのため、という3領域に集中している。その他、バイリンガル・バイカルチュラルであることのメリット、子どもの将来のため、日本に帰国した時のためという回答があった。一方、非日本語母語話者である父親に関して、Okita (2001) では、英国人の父親がバイリンガルのメリットを理由に日本語の継承を支持する傾向があったが、渋谷 (2011) では、スイスの人父親は日本語の継承に理解を示しても、積極的な支持は見られないようである。配偶者の職種や収入は、両者には大きな違いはないことから、居住地や文化の違いによるものと考えられる。

日本語の継承に関わるもう一つの教育実践は、日本語教育機関の利用である。その理由は、日本語の習得、子どものアイデンティティ形成、日本の文化（特に学校文化）習得、家庭で母親が日本語を教えることの限界が挙げられている。メリットとして、日本語力の向上、背景の似た友人をもてたこと、デメリットとして、日本語教育機関の宿題と現地校との両立の困難、家庭や子ども自身の事情による時間配分の困難のため、子どもが日本語教育機関に通うことを嫌がることなどが挙げられた。継承日本語教育に関する他の先行研究でも、ほぼ同様の指摘が見られる（岸本, 2010; 服部, 2014; 2015 など）。

日本人母親の教育戦略のあとの二つの部分、すなわち現地での教育と将来展望に関しては、おしなべて現地校重視の一方で、子どもの進路希望として文化や国家にとらわれない親、二文化・二言語の習得を望む親、そこからの超越を望む親など多様であることが報告されている。

子どもに日本語を継承することは、子どもの教育の一部であり、その他の教育的要素との関係を視野に入れて調整されたり、変更されたりする「教育戦略」がFLPに反映されていると言えよう。

2.5.2 継承日本語教育のためのトランスナショナル空間

Spolsky (2009) はFLPについて、内部に独自の役割、関係があり、独自の言語政策がある領域を想定した上で、家庭はそのような言語政策が行われる多様な領域の一つと捉えている。このような立場から、継承日本語教育の中心的役割が家庭にあるとしても、継承日本語話者には家庭以外にも独自の日本語の言語政策が採られる領域があり、そうした領域は継承日本語話者に言語文化システムを越えたインタラクションを促す「トランスナショナル」空間として捉えることができる。

しかしながら、このような「トランスナショナル」空間の概念は一般的ではなく、先行研究では、日本語の言語環境、言語使用、言語文化資源という捉え方で調査がなされている。

非日本語環境の日本語資源に関して、ダグラス・片岡・岸本 (2003) がアメリカの日本語教育機関を通して、児童生徒の家庭での言語環境を調査し、継承語校と日本語補習校、永住組と一時滞在組に分けて分析をしている。調査の結果、保護者は子どもが将来どこに住むの

かによって、日本語と英語の比重を変え、どちらかの言語に力を入れようとしていること、また、アメリカに永住予定の家庭は、子どもたちが年少の時から、一時滞在組よりも日本訪問、日本の文化に関する習い事などを通して、日本語及び日本文化の維持・発達に努力していることを明らかにした。しかし一方で、日本語が児童の環境にどのくらいあるかに関しては、永住予定で保護者のどちらかが日本語話者でない家庭では、家庭で話される日本語、日本語を話す来訪者、日本語を話す子どもの友達、通信教育での日本の勉強など、どれをとっても日本語との接触量が限られていることも明らかとなった。すなわち、質問項目として取り上げられている家庭言語、友人や来訪者、コミュニティ活動、学校外での日本語の勉強、日本文化の習い事、日本訪問等は、継承日本語話者にとって日本語と接触する環境として調査されているが、本稿の視点においては、日本語インタラクションが行われる「トランスナショナル空間」と見ることができよう。

Douglas, Kataoka & Chinen (2013) の近年の調査でも、日本語習得には家庭での日本語使用、日本語学校での勉強、日本滞在経験が重要な役割を果たすと結論している。先に挙げた渋谷 (2011) のスイスでの調査でも同じ結果が示され、家庭での日本語使用と文化伝達、日本語教育機関の利用が母語・母文化教育の要とされたが、その他に頻繁な一時帰国と体験入学も重視されていることを報告している。本稿の視点に立てば、家庭、日本語教育機関、一時帰国という日本語・日本文化の「トランスナショナル空間」への参加が、子どもの日本語習得に効果があるということである。

ハワイの継承日本語学習者である新二世⁴¹の児童期と青年期を社会心理学的枠組みから調査した Kondo (1998) は、子どもを取りまく家庭、学校、コミュニティ、日本の親戚といった個人の社会的ネットワークと日本語の関係を分析している。その結果、父親が日本人非日本人を問わず、日本人母親が日本語の維持、とりわけ会話力に果たす役割が大きいことを明らかにしている。つまり、家庭で母親が英語を話す場合、いくら子どもを日本語学校に通わせても、子どもの日本語力は限定的なものにしか到達できないという。

また、欧米での継承日本語研究では、家庭と並んで現地エスニックコミュニティが重要な役割を果たすと言われる (Shibata, 2000; Siegel, 2004; Oriyama, 2012)。Oriyama (2012) は、シドニーの週末日本語学校に通う 6 歳から 14 歳の子ども 62 名を対象に、日系コミュニティ接触と日本語の読み書きの関連を調べる中で、言語使用に関する調査を行っている。その調査項目は家庭内言語使用、日本への帰国頻度、親の日本語学習サポートや日本語教材の他に、読書回数、テレビ番組視聴の多様性と頻度、日本の娯楽アイテムが取り上げられている。そのうち、読書回数とテレビ番組視聴の多様性が子どもの読み書き能力に大きく寄与することを報告しつつも、日系コミュニティとの日常的な接触が、子どもの日本語の読み書き能力の向上に最も貢献することを強調する。そして、その一方で、一時帰国の効果は一時的なものとして、日系コミュニティでの日常的な実践の重要性を強調する。

調査対象者の属性や調査地により異なる結果が導き出されているが、これらの先行研究

⁴¹ 新二世とは、戦前のハワイ移民の子どもを二世と呼んだのに対し、戦後移住の移民の子どもを指す。

の言語資源観は、どの資源が日本語の継承や維持に関連するかという視点に立ち、それぞれの言語資源が独立したもの、極端には比較分析上対立する項目のように扱われているように思われる。

Hornberger (2007) によると、「トランスナショナル空間」は移民が構築維持するものであるとされるが、日本人の移民の歴史では、「日系社会があるところでは、必ずと言っていいほど、熱心な親たちの力で日本語学校ができていく」(中島, 1998/2001: 152) と言われる。上述の先行研究はすべて、居住地に日本語教育機関があるケースであるが、そのような日本語教育機関が存在しない場合、日本語教育を行う「トランスナショナル空間」を構築し維持しようとする努力が見られる。Shibata (2000) は、アメリカの日本人散在地域で親が日本語教育機関を立ち上げた事例を調査し、親とコミュニティの協力の重要性を指摘している。その理由は、親の努力や忍耐、教育資源が限られている中では、親たちとコミュニティの協力が欠かせないものだからである。そして子どもたちのための日本語教育機関は、単に日本語を教える場所ではなく、次世代に伝える価値観やアイデンティティを共有するエスニックグループのセンターとしての役割を果たすものと述べている。Siegel (2004) の親が日本語を教える放課後校を立ち上げたケースでも、コミュニティとの協力を強調している。

このように、日本語教育機関とコミュニティは、相互に影響を及ぼし合うトランスナショナル空間として捉えられる。また、日本語教育機関で毎週出される宿題は、家庭で日本語母語話者の親の支援のもと行われ、家庭と日本語教育機関という二つの「トランスナショナル空間」は強い結びつきが見られる。こうした相互作用を見る上で、「トランスナショナル空間」は有用な概念となると考える。

2.6 本研究の課題

2.6.1 先行研究からの示唆と先行研究の不足点

以上、本研究に関わると考えられる先行研究のうち、主だったものを概観した。

第1節では、バイリンガリズムと複言語主義について基本的に確認し、子どもの同時バイリンガルの言語習得、すなわち二言語の音声言語習得過程について明らかになっていることと、その発達の条件となる家庭での言語使用をめぐる先行研究を見た。バイリンガルの定義が研究者によって、狭義のものから非常に広義のものまで非常に多様であり、音声言語だけでなく、読み書きも含めるかどうかは意見が分かれるところであろう。子どもの両言語の「聞く・話す」については普遍的な発達過程があるとしても、読み書きについての両言語の習得については、どのような組み合わせか、どのような学習環境かによって大きく異なると考えられる。また、家庭での言語使用も居住地の違いによって、異なる様相であることが予想される。

第2節では、認知心理学における語彙処理プロセスに関する先行研究を、語彙の形態・音韻・意味レベルでのアクセスについてのモデルを確認し、バイリンガルの語彙処理プロセス

についての研究現状を紹介した。そして、バイリンガル語彙処理に関連して、同根語の理解促進効果を取り上げ、日本語と中国語の間で同根語理解促進効果を持つ漢字についての文化庁（1978）の観点と分類を紹介した。語彙処理に際して、漢字は直接意味へアクセスするのか、音韻アクセスは存在するが意味アクセスの方が優先されているのか、議論が分かれるところである。

本研究の対象である漢字は、表語文字として1文字で意味と音を表す。漢字の「音韻符号化は、その発音を知っているかいないかによって音韻化ができるかできないかという二者択一方式になると考えられる」（門田, 2006: 40）とされる。しかし、これは外国語として日本語の漢字学習を行う場合である。また、非漢字圏での継承日本語学習者の場合でも同様であると思われる。しかしながら、漢字圏での継承日本語話者の場合、家庭で培った日本語の力があり、漢字自体の発音は知らなくても、視覚的アクセスをして意味から音韻化できる可能性があると考えられる。

第3節では、日中間の同根語である漢字が、外国語として日本語を学習する中国語母語話者の漢字認識にどのような影響を与えるのかに注目した先行研究を、成人学習者と年少学習者に分けて概観した。どの先行研究も、同根語の漢字が中国語母語日本語学習者に、日本語習得を促進させる効果を肯定している。とりわけ、年少の JSL 児童生徒に関しては日本語習得の必要性・重要性・緊急性が強調され、同根語の漢字の利用が提言されている。海外の継承日本語話者である年少者は、日本の JSL 児童生徒とは日本語習得の緊急性については異なると思われるが、その必要性和重要性は同様であろう。

漢字圏に住む日本にルーツを持つ子どもたちは、多くの場合、家庭で日本語を使用する環境があり、言語形式上別々に発達した日中2言語の音声言語を獲得していると考えられる。認知発達途上のこうした子どもが、漢字を通して日本語と中国語をつなぎ、効率的に日本語を習得するには、どのような教育実践或いはスキュアフォールディングを行えばいいのかについて、先行研究に示唆はあるが、その実証は示されていない。

また、中国語母語日本語学習者の日本語の漢字に対する認識に関する研究の大半が、「S」語、「O」語、「D」語、「N」語に分類される漢字二字熟語に偏重しているが、加藤（2005）で、日本語独自義である「N」語も正の転移が起こるという結論は、西山（2015）の「熟語を理解する際に、熟語を一つ一つの漢字に分け、既存の漢字知識から意味を把握しようと試みていることを示して」（西山, 2015: 92）いるという結論と一致するものである。こうした一連の理解の過程を知ることが効果的なスキュアフォールディングを行う上で必要であるという西山の主張は非常に重要な示唆を与えてくれている。

第4節では、日本語の読み書きで重要な位置を占める漢字の学習と習得について、海外の継承日本語教育の中ではどのように捉えられているかについて、非漢字圏と漢字圏に分けて概観した。非漢字圏では漢字学習と習得の困難さが浮き彫りとなり、逆に漢字圏では非漢字圏とは大きく異なる状況が示された。この相違は、外国語としての日本語学習者の漢字圏・非漢字圏の母語の相違と共通するものと見られる。

しかしながら、海外における継承日本語教育の研究自体がまだ歴史が浅く、事例研究の蓄積段階である。また、先行研究は継承語研究が進んだ欧米での英語と日本語の組み合わせに偏る傾向があり、漢字圏はアメリカに次いで在留邦人が多いにも関わらず、事例研究すら少なく、継承日本語の習得研究は極めて少ない。

第5節では、海外での継承日本語教育を包括的な視点からとらえた先行研究を紹介し、日本語を継承することは、日本語母語話者である母親の一種のプロジェクトであり、教育戦略となっていることが示唆された。そして、日本語継承という教育戦略のために利用される言語資源についての先行研究を概観したが、それらの先行研究で言語資源として捉えられているものには、日本語をインタラクションの言葉として用いる子どもの視点が欠けているように思われる。

ことばの習得が学習者を取りまく環境とのインタラクションによって推進されるのであれば、子どもの生活世界の中で、日本語の言語文化資源がどのように子どもと関わっているのかを見る必要があるであろう。さらには、それぞれの言語文化資源、すなわち本稿では「トランスナショナル空間」が、相互にどのような影響を及ぼしているかの視点が必要であると思われる。そして、インターネットが普及し通信・運輸が容易に廉価で利用できる現在、「トランスナショナル空間」は従来考えられたより、大きな広がりをもつのではないだろうか。このような「トランスナショナル空間」が子どもの生活とどのような関わりをもっているのか、これらの空間はどのような関係にあるのかを、明らかにすることが必要なのではないだろうか。

2.6.2 研究課題

以上の先行研究からの示唆及び先行研究の不足点を念頭に、第1章第2節で言及した柳瀬（2015）における北京在住日中国際結婚家庭の日本語継承にまつわる二つの疑問に立ち返る。第一の疑問は、日本語の学習を行わなくても日本語を読めるようになるのかということである。第二は、日本人コミュニティとの接触がなくても、家庭での日本語使用で日本語の習得・維持は可能なのかという疑問である。この二つの疑問点をもとに、本研究課題を以下のように設定する。

- (1) 漢字圏で育つ年少継承日本語話者は、日本語の漢字をどのように認識するのか。
- (2) 漢字圏で育つ年少継承日本語話者は、どのようなトランスナショナル空間を築き、その空間でどのようなインタラクションを行っているのか。

第一の研究課題は、上述の一番目の疑問に対して、漢字という文字の存在が疑問を解く鍵として考えられることによる。そこで、次の3つのサブ課題を設定する。

- ① Cummins の相互依存仮説は、日本語と中国語の漢字の間でどのように実証されるのか。

- ② 漢字圏年少継承日本語話者の漢字認識はどのような独自性があるのか。
- ③ 漢字圏年少日本語話者は日本語の漢字をどのように認識するのかについて認識のプロセスを明らかにする。

サブ課題の②は、漢字圏において現地の学校で中国語の漢字を先行学習することによって、日本語の漢字習得になんらかの影響を及ぼし、それが漢字圏ならではの特徴であるという前提に立っている。これは、漢字圏出身の日本語学習者や JSL 児童生徒の日本語の漢字認識に関する先行研究から推論されることである。つまり、非漢字圏における継承日本語の漢字習得とも、日本国内での母語としての漢字習得とも異なるものであり、さらには、継承語として日本語を音声言語として習得していることは、日本語を外国語として学ぶ漢字圏出身の日本語学習者とも異なるものであるとすれば、非漢字圏の継承日本語話者、日本語モノリンガル話者及び漢字圏日本語学習者と、日本語の漢字認識でどのような違いがあるのかを明らかにする。この課題を解くためには、漢字を使ったタスクによる調査を行う必要があるが、通常日中の漢字で同根語として研究される二字熟語だけではなく、加藤(2005)と西山(2015)からの示唆をもとに、漢字一字の意味にも注目し、その認識プロセスに研究の焦点を当てるものとする。

バイリンガルの読み書きの発達の中で、本研究では漢字認識、すなわち読みに焦点を当てる。その理由は以下の3点による。一つ目は、バイリンガルの言語間転移と同根語の研究の流れである。本研究の枠組みである Cummins の相互依存仮説の言語間転移は認知面での転移を中核としている(中島, 2010: 229)ことから、同根語の視覚的な情報入力に対する処理プロセスの面を解明しようとするものである。二つ目は、母語、継承語、外国語という日本語の言語背景に関わらず、漢字の読みの力の習得率が書きの力の習得率より高い(Douglas, 2010)ことによる。また、日本の学習指導要領における学年別配当漢字⁴²も当該学年で読めることを目安にし、書いて使えるようになることは次の学年の学習目安とされている。この背景には読む力の定着は書く力の定着より容易である(日本教材文化研究財団, 1998)ことがある。三つ目は、複言語主義の機能的観点に立ち、実際の日本語の使用状況を考慮したことによる。正式な学校教育で日本語を学習していない子どもにとって、日常生活で日本語を読むことはあっても、日本語を書くことはあまりないと考えられるからである。

第二の研究課題は、上述の二番目の疑問に対して、年少継承日本語話者の日本語資源の空間を全体像として明らかにするものである。本研究で用いるトランスナショナル空間という概念は、言語習得という観点から見ると、従来の研究で言語環境や言語資源として捉えられているものに近いが、言語環境や言語資源と年少継承日本語話者との関係及び言語環境や言語資源の間関係を明らかにするには、先行研究で用いられている用法では次の2点で不十分であると考えられる。第一に言語環境や言語資源は継承語話者がインプットを受ける

⁴² 文部科学省ホームページ「漢字の指導に関する学習指導要領上の取り扱いについて(抜粋)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/06/attach/1295392.htm (2017年12月21日閲覧)

環境や資源として捉えられていることであり、第二に日本語習得に効果をもたらす「要素」として捉えられており、どの「要素」が効果的かという視点で語られることが多い。本研究はそのような独立した各「要素」ではなく、継承語話者がインタラクションを行う人、文字、絵や映像、モノが影響を及ぼしている「空間」として捉え、「空間」の間にも何らかの関係性があるという視点を取る。家庭は独自の言語政策が行われる「領域」の一つであるとする (Spolsky, 2009) FLP の視点に近いが、「空間」の内部に人以外のものを含む点で異なる。

以上の観点を踏まえて、第二の課題に次の3つのサブ課題を設定する。

- ① 漢字圏年少日本語話者のトランスナショナル空間はどのようなものがあるのか。
- ② そのトランスナショナル空間ではどのような日本語のインタラクションが行われているのか。
- ③ これらのトランスナショナル空間はどのような関係があるのかである。

第二の課題は、漢字圏において継承日本語話者の日本語の漢字認識が漢字圏独特のものであるならば、日本語習得を促すトランスナショナル空間も漢字圏独特のものとなるという仮説から出発している。しかしながら、漢字圏独特であるという点については、比較対象となる非漢字圏でのトランスナショナル空間が明らかではないため、その特殊性については課題に含まないものとする。

以上の二つの研究課題のもとに、次章ではそれを明らかにするための研究デザインと調査方法について述べる。

第3章 研究方法

前章では、関連する分野の先行研究を概観し、二つの研究課題を設定した。本章では、まずこの二つの研究課題を完遂するための調査・分析・考察の方法論を論じる。そして、データを収集するための具体的な方法と留意点を説明し、調査協力者についての概要を紹介した後、最後に本研究のデザインを提示する。

3.1 混合研究法

研究のデザインを考案するに当たり、どのようなデータを集め、どのように分析し、どのように考察するかが大きな焦点となるが、それはどのような研究目的及び研究課題を立てるかによって決定される⁴³。

本研究の対象は「漢字圏で育つ日本をルーツとする子ども」という特殊な社会集団であるが、その個々の子どもたちは非常に多様な存在である。彼らが「どのように日本語を習得するか」を明らかにするという研究目的は非常に複雑なプロセスを解明することが必要であるが、漢字という切り口、トランスナショナル空間という切り口を用いることによって具体的な実像を掴むことが可能になると考える。現在まで研究が行われていない社会集団については探究的な質的調査が必要であると同時に、その集団の成員である子どもが日本語の漢字をどのように習得するかを調査することは説明的な量的調査が欠かせないと思われる。従って、本研究では質的調査の枠組みの中に量的調査を埋め込んだ混合研究法を採用することにする。以下、混合研究法について説明を行い、本研究に関わる教育分野や第二言語習得分野での混合研究法をいくつか取り上げて検討する。

3.1.1 混合研究法

混合研究法の定義については、論者の見解が異なり一致を見ないが、最大公約数としての混合研究法は「量的調査と質的調査を組み合わせること」（川口, 2011: 387）である。混合研究法は Campbell & Fiske (1959) が心理学的特質の有効性を研究するために複数の研究方法を使ったことに始まるが、量的アプローチが 19 世紀後半から 20 世紀主流を成し、1990 年代から 21 世紀にかけて質的アプローチが存在感を増してきたのに対し、その知名度は比較的低い (Creswell, 2009)。また、その名称も長い間統一を見ず、さまざまな名称が用いられたが、近年「混合研究法 (mixed methods)」という名称が定着し、健康科学・看護・教育・社会学などの分野で混合研究法を用いた研究が増えてきている (川口, 2011; クレスウェル&プラノクラーク, 2010)。

混合研究法のメリットに関して、中村 (2007) は次の 2 点を挙げて説明する。一つは、

⁴³ 研究の前提となる存在論や認識論についての議論は本稿では立ち入らないこととする。

単一の方法を用いたのでは答えられない研究課題に答えること、もう一つは、多角的な視点から 1 つの現象を立体的に理解することである。また、川口（2011）も、混合研究法が必要とされる三つの理由を挙げている。第一は、量的調査だけ、あるいは質的調査だけでは答えることができない問いに答えることができるということ、第二は、混合研究法によって、よりよい推測を行うことが可能になるという点、第三は二つの調査法の違いから、現実の複雑さを理解できる可能性が増すという点である。

混合研究法を使用する研究デザインについて、複数の研究者が分類を試みている。Creswell (2009) は、それらの分類を統括して、以下の 6 つのタイプに大別する。表 3.1 は、混合研究法デザインの量・質のデータ収集のタイミング、研究の中での量的・質的な重みづけ、量的・質的混合の仕方、理論的視点が明確か明確でないかの 4 つの重要な側面から分類したものである。⁴⁴

表 3.1 おもな混合研究法のデザインのタイプ (Creswell, 2009 をもとに筆者が翻訳作成)

デザインタイプ	タイミング	重みづけ	混合方法	理論的視点
順次的説明的デザイン	順次	量的	結合	明確でない
順次的探究的デザイン		質的	結合	明確或いは明確でない
順次的変革的デザイン		量的或は質的	結合	明確
並行的トライアングレーション	同時	平等	統合	明確
並行的埋め込みデザイン		量的或は質的	埋め込み	明確
並行的変革的デザイン		平等或は量的	統合或は結合	明確

上記の分類は、調査の実施、調査の優先状況、混合方法、理論的視点の 4 つから分類されたものである (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003: 177)。まずデータ収集が 2 段階に分かれるか同時に行われるかで、「順次」「並行」の区別がある。次に、収集された量的データと質的データの優先度による重みづけの区別がある。また量的質的データや分析結果がどのように混合されるかによっても区別される。最後の区分は理論的視点が明確か否かである。

順次的説明デザインは、理論的不明確さにおいて他のタイプと異なる。最初に量的データが収集され、その結果に基づき、次に収集された質的データは量的分析結果を説明するために用いられる。代表例として、アンケート調査の後、少数のフォローアップインタビューで量的データの分析結果の説明を行う研究がある。順次的探究的デザインは、まず質的データが収集され、その結果が次の量的データ収集のために用いられる。クレスウェル&プラノク

⁴⁴ クレスウェル&プラノクラーク (2010) では、混合研究法デザインのタイプはトライアングレーション、埋め込み、説明的、探究的の 4 つに大別されているが、原著 Creswell & Plano Clark (2007) では 6 タイプに分類されている。該書の目次について、<http://doc1.lbfl.li/aca/FLMF022364.pdf> を参照。

ラーク (2010) は、測定あるいは調査票が存在しない、変数が分からない、指針となるフレームワークや理論が存在しない現象などについて、まず質的に探究して次の量的データ収集のための指針を作るとする。あるいは、質的データの分析結果を一般化するためにも用いられる。このデザインでは理論的視点が明確か不明確かはどちらもあり得る。順次的変革的デザインは、前者 2 つのデザインと同様に 2 つの質・量的データを二段階に分けて収集するが、質・量のどちらが先か、どちらに重みがあるかは重要ではなく、解釈段階で二つの調査結果は統合される。「変革的」とされる所以は、研究を導く理論的視点の存在にあり、概念的枠組み、特別のイデオロギー或いは主義主張があることであり、こうした理論的視点が方法論に優先される (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003: 182)。

並行的な 3 つのデザインは、量的質的データの収集が同時に行われることを共通項とする。トライアングレーション (三角測量) とは、一つの研究において 2 つの異なる方法を用いて結果を相互に補強するものであり、混合法の中では最も知られたものとされる。2 種類のデータは同時に収集され、解釈段階で統合される。2 種類のデータは等しく扱われることが理想であるが、実際はどちらか一方に重みが置かれることもある。並行的埋め込みデザインは、同時に収集された質的量的な 2 種類のデータの 1 つに優先度が置かれ、もう 1 つは補助的な位置づけに特徴づけられる。並行的変革的デザインは、順次的変革的デザインと同様に理論的枠組みの下で研究が行われるが、同時に質的量的 2 種類のデータが収集される。「変革的」な理論的視点をもつ研究の究極的目標は、変化を求める主張にあるとされる (Creswell et al., 2003: 176)。

以上、主な混合研究法について Creswell らの分類に基づいて基本的事項を確認した。次に本研究に関連する分野での混合研究法及びその例を取り上げる。

3.1.2 教育学における混合研究法

川口 (2011) は、「混合研究法は、教育学研究において、きわめて有効な調査方法である」と主張し、その根拠として「教育に関する研究は、教育という複雑な対象を分析するだけでなく、同時に教育実践にも資することが求められる」ことから、「混合研究法は、こうした多様な要請に答えるだけの可能性を秘めている」と強調する。また、研究者は「自身の立場を明確にし、研究の調査デザインを明確に示すことが求められる」と述べる (川口, 2011:60)。それは、混合研究法の具体的な中身については、論者によって意見の隔たりがあるからである。研究デザインを考案する際、量的調査と質的調査の組み合わせをどのようにすべきかについて、単に「量的調査と質的調査を組み合わせること」では、本来混合研究法が持つ強みが活かされているとは言い難く、量的調査と質的調査の結びつきを高める必要があると指摘している。

それでは、論文中の方法論において混合研究法を使用すると謳った先行研究は、どのような混合研究法を用いているのであろうか。教育学分野でも本研究に近い領域のものをいくつか取り上げる。

鈴木 (2004) は、国際児の文化的アイデンティティ形成をめぐる研究の指針を示す中で、「国際児が、多様であるために、研究方法にも工夫が必要である。」「条件がある程度同じ国際児を数多く集めることは容易ではないし、定量的な研究が国際児の文化的アイデンティティ形成の解明に適切かどうかとも明確でない」(鈴木, 2004: 18) と述べる。そのため、事例研究などの質的研究、フィールドワーク (現場) 的研究、長期的・縦断的 (継続的) 研究、二次的資料の分析による研究、学際的な研究・研究姿勢を含む「文化人類学的一臨床 (発達) 心理学的アプローチ」を使用していると、その立場を述べる。鈴木の研究法は、「量的調査と質的調査を組み合わせる」という混合研究法の基本的な原則を強調したものではないが、そのデータ収集や研究方法には量と質の両方が含まれ、その組み合わせ方によって混合研究法によるデザインが可能となる。

尹 (2011) は、日本の大学で学ぶ学部生留学生が第二言語環境でどのような学習ストラテジーを使用しているのか、または使用していないのか、その傾向と実態を明らかにした上で、教師の学習支援および学習環境づくりのあり方について検討するという目的で、調査を行った。分析部分の冒頭で、質的分析と量的分析の併用を言明し、そのような「混合アプローチ」を用いて分析を行う理由を、「日本語学習者の学習過程を知るためには、学習者と学習環境の相互作用をまるごとそのままの姿で記述する必要があると同時に、異なる学習者の利用をある程度標準化し、統一的な視点から見通すことも必要であることから」(尹, 2011: 24) と述べている。しかしながら、学生に対して行った質問紙調査は4つの選択肢から選ぶもので、各回答に対して「よくやる」を+15、「ときどきやる」を+5、「あまりやらない」を-5、「ほとんどやらない」を-15 というふうに得点化したものについて「質的分析」と「量的分析」をするにとどまり、混合研究法のメリットを活かすという点では不十分であると考えられる。

杉江・三ツ木 (2015) では、日本の公立高校で中国語を選択している生徒と中国の大学生を繋ぐ遠隔授業の実践についての評価に、混合研究法のアプローチを使用すると言明している。トライアングレーションを採用した理由について、これにより「量的研究あるいは質的研究のどちらか一方のアプローチでは扱うことが困難な側面を相互補完的に見られるという効果が期待でき、学習者の学びをより多元的に解釈できる」(杉江・三ツ木, 2015: 163) からである。具体的には、授業の事前・事後に行ったアンケートの結果を定量分析しているが、9人という人数の少なさと、事前事後の変化が明確でないため、量的分析のメリットは多くないが、学習者の全体的傾向は明らかになっている。一方、質的分析対象は質問項目の回答とその理由の自由記述から成る授業評価アンケートである。自由記述データはテキストマイニングによる階層的クラスター分析後、共起ネットワーク図を作成し、解釈を行っている。しかしながら、トライアングレーションは量的・質的データの収集・分析後、両者が統合される手続きであるが、その解釈はそれぞれ別になさされていて、統合が行われていない。

教育学分野は個人や一定の集団を扱うことが多く、混合研究法は極めて有効な研究法と

言えるが、その強みを最大限に活かすためには、課題の設定と研究デザインを十分に練る必要がある。次節以降、前章で設定した研究課題に対して、異なる性質のデータを収集する本研究の調査について順次説明を行う。

3.2 漢字読み調査

本研究では、中国語環境で育つ日本をルーツとする子どもがどのように日本の漢字を認識していくのかを探ることを目的として、現地の小学校で中国語の漢字学習を始めて間もない低学年の児童を対象に、日本語の漢字の読み調査を行った。本節では、漢字調査を行った先行研究をもとに本調査の基本方針を定め、本調査の手法、準備、内容及び手順を説明する。

3.2.1 先行研究における漢字調査

日本語の漢字をどのように認識するかという調査目的は、すなわち語の認知メカニズムと大きく関係する。この分野での先行研究において、「認知心理学では、視覚的な単語認知の研究が盛んで」、その成果は「バイリンガル（第二言語学習者や多言語使用者も含む）の心内辞書（mental lexicon）の構造及び機能の解明に有益な示唆を与えている」（邱, 2010: 49）。また漢字は日本語と中国語の間で、聴覚的にはなく視覚的に共有される（小森, 2005）ことから、視覚的に漢字をどのように認識するかという点に焦点を合わせることにする。

邱（2010）は、漢字圏日本語学習者の漢字語彙処理に関する先行研究を概観して、その調査の手法を以下の四つに分類している。

- (1) 日本語漢字語彙の形態と意味のマッピング
学習後の直後意味再生テストと遅延テスト
- (2) 日本語漢字語彙の処理パターン
意味判断課題（semantic decision task）⁴⁵
- (3) 日本語漢字語彙の意味処理
語彙性判断課題⁴⁶
- (4) 日本語漢字語彙の音韻処理
命名課題（naming task：音読課題、読み上げ課題とも呼ばれる）

上記の調査は主として、課題に対する正誤や反応時間の長短を量的データとして収集す

⁴⁵ 視覚呈示されたターゲット語が、先行呈示された定義文の意味と同じであるかどうかをできるだけ速くかつ正確に判断する課題である。

⁴⁶ 視覚呈示された単語が当該言語の単語として存在するか否か、つまり単語であるか非単語であるかをできるだけ速く正確に判断する課題である。

るものである。本調査では、子どもが「どのように認識するか」という質的データを収集するため、上記の調査手法をそのまま採用することはできないと考える。そこで、(4)の命名課題を質的データ収集用に改変する方法を探ることとした。

まず、命名課題を使った先行研究が採用した方法には、主としてコンピューターを用いた実験（オンライン法）と試筆テスト（オフライン法）を利用したものの二種類がある。

コンピューターを用いた代表的な命名課題の実験方法として、茅本（2000, 2002）、邱（2003）が行ったものがある。実験参加者はコンピューター画面にランダムに呈示される漢字をできるだけ早く、かつ正しく読み上げるように教示される。単語呈示から音読開始までの時間が反応時間として測定され、それは単語の形態情報を音韻情報に変換する時間、もしくは心内辞書に蓄えられている発音を取り出して利用する時間と見なされている（邱, 2003）。参加者の読みの正誤だけでなく、個別の反応が測定される利点がある。

試筆テストは教育現場では通常一斉の「漢字の読みテスト」として広く行われている。規模の大きいものでは、年少者の国語教育の漢字習得の観点から全国規模で小中学生2万6787名に実施した日本教材文化研究財団（2000）の「漢字学習調査」、国立教育政策研究所（2006）の「漢字に関する調査」、ベネッセの（2007）の「小学生の漢字力に関する実態調査」が挙げられる。試筆テストは一斉に大量のデータを収集できること、或いは一斉実施でなくても時間や場所の制約が少ないことで、データ収集が効率的である半面、個別の「どのようにして」に関するデータ収集には不向きである。

以上のことから、本調査の目的に照らすと、一斉ではなく個別に行う調査が望まれる。

次に、命名課題としてどのように漢字を呈示するかという点で、単語を単独で呈示する方法と文中で呈示する方法がある。

単語の単独呈示では、呈示される漢字が一字か二字以上で構成される漢語という区別がある。漢字一字では、漢字の訓読み処理過程を探るために、訓読みに多い漢字一字を実験対象とした茅本（2000）、漢字読字における音訓読みの選択優位性を探るために漢字一字を提示する方法を採った水落・前田・松原（2013）が挙げられる。二字漢語を用いるものは主として、中国語と日本語の同根語・非同根語の違いに着目する語彙処理研究である。

これに対して、蔡（2009）は、単語の処理過程をできる限り厳密に調べるためには単語の単独呈示を用いた方がいいことを認めつつ、「L2の運用面を考慮するならば、単語が文とともに呈示される場合の処理過程を明らかにすることが重要である」（蔡, 2009: 207）と指摘し、空欄になった文を先行呈示、その後呈示するターゲット単語を読み上げさせる実験を行い、文の制約性が読みに影響を与えることを示した。

語彙処理を単独で調査するか文脈の中で調査するかの問題について、L2における漢字語彙の意味推測に関する先行研究ではどれも文脈効果が示されている（Mori & Nagy, 1999; Mori, 2002; Kondo-Brown, 2006; 崔娉, 2015）。モンゴル語母語の日本語学習者に未知語の意味推測テストを行った谷内・小森（2009）は、未知語のみの提示、単文での提示、複文での提示の三条件の下で、日本語レベルの上位群では文脈が増えればより正確な意味を推測

できること、未知語のみの提示では上位群と下位群の間に差がないことを明らかにしている。

本調査の目的は、家庭内で一定の日本語接触があり、現地の小学校で中国語の漢字を学習し始めた子どもが、通常の学校教育では学習していない日本語の漢字をどのように認識して読むのかを探ることである。従って、日本語の漢字を含む語彙は視覚的に「未習」或いは「未知」の語が多いという前提で調査を行う。そのため、意味推測が十分行えるような文脈を準備する必要がある。また、子どもたちの日本語使用は家庭内での母語話者の親との限られた会話であると想定し、日本語使用の現実を十分に考慮した文脈を考える必要がある。

3.2.2 本調査の手法

前項では、意味推測が可能となる十分な量と子どもの日本語使用の現実を十分考慮する文脈を使った、個別の調査を行う方針について説明を行った。川上（2004）は、「日本語を第一言語としない子どもたち」に対する日本語指導上の課題を述べる中で、「個別化」「文脈化」「統合化」の重要性を指摘している。「個別化」とは子ども一人一人に応じた指導であり、「文脈化」とは言葉・内容・学習の流れを作ることであり、「統合化」とは言葉を意味や内容と統合させる活動を指す。この点も含めて、本項ではさらに、年少者の漢字読みのプロセスを明らかにするための調査であることから、調査手法考案の参考にした次の二つを紹介する。

読解プロセスを言葉で明らかにする発話思考法（Think-aloud）⁴⁷は、読み手の認識作業を表出するために有効な手法である。この手法を採用して読解調査を行った Jiménez, García & Pearson (1996) には、発話思考を行う読み手が内言⁴⁸的に自己と対話をしている様子が描かれている。だが、発話思考法は事前に一定のトレーニングを行う必要があり、小学校低学年児童には負担が大き過ぎ、誰にでもできるものではないと思われる。そこで本調査では、読み手である児童と筆者との対話で、児童の認識プロセスを明らかにする方法を採ることとした。

もう一つは、対話の特徴とする文部科学省（2014）の『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』（以下『DLA』）⁴⁹である。『DLA』は「これまでの画一的なテストでは、子どもたちの本来の力を引き出すには限界が」あることから、「試筆テストでは決して表れることのない、潜在的な力を引き出す」（文部科学省，2014:6）ことを重視するため

47 メタ認知的観点から、被験者にタスクを遂行中の考えをタスクを遂行しながら言葉にさせることによって、タスクの問題解決のストラテジーを評価できるものとして開発された分析手法である（Meyers, Lytle, Palladino, Devenpeck & Green, 1990: 113）。読解や翻訳を行う認知プロセスを探るために使われることが多い。

48 「内言」は研究者によって多様な捉え方があるが、Vygotsky の定義に従い「内言は自分へのことばである。外言は他人へのことばである」（ヴィゴツキー, 2001: 379）とする。

49 文部科学省が作成した JSL 児童生徒の日本語能力を評価するツールで、年齢に応じた認知力の発達を考慮し児童生徒の認知能力を引き出す工夫がされている。対話を評価実施形式とする。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm (2017年12月21日閲覧)

対話を基本とする。したがって、児童の認知プロセスを探り、読みの潜在能力を引き出すために対話による調査手法を採用することにした。

本調査において、対話手法以外にも『DLA』を参考にした点は以下の通りである。

(1) 本調査は日本語の語彙を読むタスクであるため、「DLA」実施の第一段階である「DLA〈はじめの一步〉」の手順を取り入れた。実施上の留意点である「流れを重視する」、「雰囲気作り」、「対話中は採点しない」、「ほめておわる」に沿って行う。

(2) 「DLA〈はじめの一步〉」は「導入会話」と「語彙力チェック」で構成され、「語彙力チェック」の部分を漢字読みのための調査に再構成した。はがき大のカードに文字を書き、一枚一枚提示、子どもの興味や関心を高められるような効果を図る。

しかし、上記(1)の留意点のうち、「流れを重視する」の具体的項目の1つでは、『語彙力チェック』で、子どもが答えに詰まったり間違えたりしても、正解を教えたり訂正したりせずに、さっさと次のカードへ移ります」とされているが、本調査では異なる方針を採る。それは、本調査が子どもの言語能力を評価するものではなく、子どもの潜在能力を引き出すことを優先するため、暗示によるスキュフォールディングを行うからである。また、調査のお話の部分(本節3.2.4参照)では、文脈を理解する必要と教育的配慮から、スキュフォールディングによっても正答が導き出せない場合は、筆者が正答を示す。

このような調査手法のもとに、調査のための準備を以下のように行った。

3.2.3 本調査の準備

漢字読み調査に用いる漢字を選ぶに当たっては、以下のような手順を踏んだ。

まず、小学校で使用するの「語文(こくご)」教科書の中から、各学年で学習する漢字を取り出す⁵⁰。北京市では、少数の例外を除く大半の小学校で2種類の教科書のうちのいずれかを用いているため、この2種類の教科書に共通する学習漢字を抽出した。教科書には、「わかる(読める)漢字」と「書ける漢字」の2種の学習漢字があるが、児童の漢字の定着度を考慮し、「書ける漢字」のみを抽出対象とすることにした。したがって、現地校で学習する中国語の「書ける漢字」を出題の基準とするため、日本の当該学年以上の配当漢字が読み調査用漢字に含まれ、児童が日本語の漢字学習を行っていたとしても、「未習」の漢字を読むことになる。抽出に用いた教科書と学習漢字について、小学一年生前期の教科書の例を表3.2に示す。

⁵⁰ 中国本土・香港、台湾も含めて、「語文(こくご)」には、日本のような学年別配当漢字の制度はない。中国大陸では現在、『国家中長期教育改革・発展計画綱要(2010-2020)』に基づき、2011年教育部が公布した『義務教育各学科課程標準(2011年版)』が定められ、これが日本の学習指導要領に当たる。この文書によると、小学6年間のカリキュラムは低・中・高学年児童の発達段階を考慮して、学習する漢字の量の目安は定めているが、具体的な漢字の指定はない。6年間の学習漢字は、読める漢字3000字前後、書ける漢字はそのうちの2500字としている。(2016年12月21日閲覧 中国教育部ホームページ http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk_167340.html)

表 3.2 漢字読み調査のタスク用漢字の抽出に用いた教科書 2 種

教科書	出版社	頁数	わかる漢字	書ける漢字
語文一年級上冊	人民教育出版社	148	400 字	100 字
語文一年級上冊	北京師範大学出版社	109	334 字	138 字

次に、抽出された漢字の中から、同根語として漢字読み調査に用いる漢字を絞る一連の作業を行った。以下、小学一年生前期の学習漢字を例に説明する。最初に日本の常用漢字に含まれない漢字 3 字（「禾」「巴」「也」）を除いた。その結果、2 種類の教科書に共通の「書ける漢字」で、日本の常用漢字に対応する漢字は 62 字であった。それに、2 種のうち一方の教科書の「書ける漢字」には配当されていないが、明らかに認識できる漢字として、漢数字の「四」「六」「七」「九」を加え、読み調査用漢字の候補を全部で 66 字とした。次に、日本の常用漢字と字体を大きく異にする漢字を除外する作業を行った。例えば、「头（頭）」「无（無）」「个（個）」である。一方で、「马（馬）」「门（門）」のように、字体は異なるが同じ字種として認識できる可能性のある漢字は残した。さらに、教科書で用いられている意味用法が、日本の常用漢字とは明らかに対応しない漢字を除外した。例えば、「走（歩く）」「里（中に）」「牙（歯）」である。

このようにして候補となった漢字を用いて、小学生児童に身近な親密性のある語彙を読み対象としてタスク案を作成した。語彙は、漢字のみものと漢字と平仮名で構成されるものから成り、従って調査は漢字を含む語彙を読むタスクを行うものである。

3.2.4 本調査のタスクの手順と内容

本調査で行うタスクの手順を表 3.3 に示す。

表 3.3 タスクの手順

	タスク内容	備考
1	「語文」教科書から好きな部分を朗読する	中国語の読みチェック
2	カード文字の読み上げ【中国語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
3	カード文字の読み上げ【日本語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
4	カード文字の読み上げ【漢数字の語彙】手を一つたたく、手を二つたたく、手を三つたたく、四つ、五つ～十	動作でゲーム感覚、日本語語彙力の目安
5	カード文字の読み上げ【お話】	
6	カード文字の読み上げ【特別課題】「自己」	参考

まずタスク 1 で、中国の「語文」教科書から、子どもに一番好きな部分を選んで読んでもらい、中国語を読むことで緊張感を解くと同時に、中国語の読みの流暢さを確認する。次にタスク 2 と 3 ではカードを使い、一から十までの漢数字を中国語で読み上げ、その後、同

じ漢数字を今度は日本語で読み上げる。その次のタスク 4 では、日本語の漢数字の語彙「一つ」から「十」までを使った動作を指示するカードを読み上げ、動作も一緒に行う。ゲーム感覚で行うことにより、調査に対する不安感を取り除き、ラポールを築く作用を期待する。タスク 5 は筆者が作成したお話で、実施学年により異なる。最後のタスク 6 では、一枚特別な課題を行って終了する。タスク中の会話はすべて録音し、文字起こしを行った。漢字読み調査は 2016 年 4 月から 2017 年 7 月にかけて北京・台北・香港で複数回実施した。調査のタスク 1 から 6 までの平均所要時間は 10 分～15 分であった。なお、タスク 5 の内容について、小学一年生前期を例として表 3.4 に掲げる。

表 3.4 漢字読み調査手順 5 (カード 1~14) の内容

	読みの本文	出題語彙
1	日よう日、山に あそびに きました。	日よう日、山
2	とちゅう、小さな かわが ありました。	小さな
3	かわには、魚が いました。	魚
4	よく見ると、二ひきの 大きな魚が 小さな魚を つれて およいで います。	見る、二ひき、大きな
5	おとうさん、おかあさんと 子どもたち かなと おもいました。	子ども
6	のどが かわいたので、水を のみました。	水
7	風が ふいて きもちが いいです。	風
8	目を とじて 鳥のこえを ききました。 ピッ、ピッ、ピッ。	目、鳥
9	それから しばらく あるくと、ひろばが ありました。たくさんの 人が います。	人
10	一人の おじさんが 大きな鳥かごを もって いました。	一人
11	おじさんが 鳥かごの 入り口を 開けると、中の 小鳥が 飛び出しました。	入り口、開ける、中、小鳥、飛ぶ、出す
12	その 小鳥は 天たかく 飛んだ あと、 もどって 来て、おじさんの 手に とまりました。	天、来て
13	よる、月が 出ました。 白い まるい お月さまが きれいでした。	月、出る、白い
14	山の 上から 下を 見ると、まちの あかりが きれいでした。	上、下、

注：出題語彙は初出のみ太字で表示し、備考欄に示した。

さらに、このような一連のタスクの後に「読んだ時にどう考えたのか」を問う回顧的インタビューを行い、タスク中の対話と併せて、「日本語の漢字をどう認識したのか、なぜそう読んだのか」のデータとした。

3.3 言語背景質問票

本調査では、子どもの漢字読み調査と同時に、保護者への言語背景調査をアンケート形式で実施した。質問票は漢字読みのタスク実施中に記入してもらうか、後日メールで送付した質問票ファイルに記入の上、添付メールで返送してもらうかの方法を採った。子どもの言語背景に関する質問項目や書式を作成するに当たり、関連の先行研究で使われた言語背景調査を参考にした上、本調査の目的に合わせて3.3.2で後述する調整を行った。

3.3.1 先行研究での言語背景調査

日本語を含む複数言語環境下で育つ子どもの言語に関する先行研究の中で、言語背景調査を質問紙で行ったものは少なくないが、質問紙の内容を付録資料としているものは限られている。参考対象とした先行研究の質問紙は、回答者が子ども自身か保護者かで二つに大別できる。

子ども自身が回答する質問紙を使ったものは、アメリカのハワイ在住継承日本語学習者と外国語としての日本語学習者（17-22歳）の日本語力の比較を行なった Kondo-Brown（2005）、在日台湾人の中高生の言語環境意識と日中二言語習得の関連を調査した李（2006）、オーストラリアのシドニー在住の継承日本語学習者（15-22歳）の日本語保持とコミュニティの関連を調査した Oriyama（2010）が挙げられる。いずれも、日本語を継承する子どもの年齢が中学生以上の場合である。

一方、保護者が回答する質問紙を付録資料に掲載している関連の先行研究には、日本在住の異言語間結婚家庭の言語使用について調査した Yamamoto（2001）、日本在住の中国人児童生徒（小中学生）の母語保持と母語による認知発達に関連を調査した穆（2008a）、韓日・日韓の国際結婚家庭の言語選択とその要因について調査した花井（2013）がある。以上のように、調査対象の子どもの年齢や調査目的の違いによって、質問紙の回答者が異なる。従って、本調査は小学生を対象とするため保護者向けの質問紙とし、また子どもの漢字に対する認識と言語状況の関連を探ることを目的とするため、子どもの認知発達に着目した穆紅（2008）の質問項目を主たる参考とする。本調査の目的に近いものとして、台湾の日台国際結婚家庭の子どもの日本語能力と日常的な日本語言語活動との関連を調査した伊藤（2012）があり、穆（2009）の質問項目を参考に「日常的な日本語使用」と「日本語による読み書き」に関する質問紙調査を行っている。

穆（2008）は、Landry & Allard（1992）⁵¹の「巨視的モデル」を援用、社会学的レベル、

⁵¹ Landry, R. & Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In Fase, W. Jaspaert, K. & Kroon, S. (eds). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp.223-251. (穆, 2008)

上記の研究論文が入手困難なため、同じ著者の同時期の論文 Landry & Allard（1993）を参照した。バイリンガル育成の成否が個人の心理的要因だけでは説明がつかないことから、民族コミュニティを取り巻く社会学的レベルと民族コミュニティと個人をつなぐ社会心理学的レベルも含むマクロの視点をもとにバイリンガルの成否を見ようとする理論概念である（Landry & Allard, 1993）。

社会心理学的レベル、心理学的レベルの三つのレベルのうち、社会心理学的レベルに焦点を当て「言語接触の個人ネットワーク」から、子どもの母語に影響する要因を探っている。「言語接触の個人ネットワーク」を「対人接触」「メディアの接触」「教育的支援の接触」の面から質問紙で問うため、「日常的な母語使用」「メディアとの接触」「母語の読み書き」に関する項目を設けている。しかし分析の結果、TV やビデオの視聴を問う「メディアとの接触」は母語の認知面の得点と有意な相関がなかったため、分析対象からはずしている。

3.3.2 本調査の言語背景質問項目

本調査では、穆（2008）の質問紙を参照とするが、以下二つの点で調整を行った。

一つは、北京在住の日中国際結婚家庭の中学生以上の子どもの日本語継承プロセスについて調査した柳瀬（2015）で得られた知見を反映させるための調整である。

まず、「言語接触の個人ネットワーク」として「対人接触」「メディアとの接触」「教育的支援の接触」を参考にすが、その内容は多少異なる立場をとる。「日常的な母語使用」は「日常的な日本語使用」と読み替え、そのままであるが、「メディアの接触」は対人ではない言語資源、すなわち漫画や本、ゲーム、TV、DVD やネット動画などを含む幅広い対象とする。これに関して、柳瀬（2015）では、日本語の継承のための教育システムの下位システムとして 9 つのカテゴリーに分け、そのなかの言語に関わるサブシステムのうち、漫画や本、ゲーム、TV、DVD やネット動画などの言語資源は「メディアを通した日本語接触」と捉えて分析を行っている。

また「教育的支援」についても、「日本語の読み書き」だけでなく、より広い範囲で捉え、「日本語習得のために、ご家庭の内外で何かなさっていますか」という日本語習得のための努力を問う自由記述項目を設けた。逆に言うと、本研究の漢字読み調査の目的が、現地の小学校で中国語としては既習ではあるが、「未習」或いは「未知」の日本語の漢字を子どもに読ませることであるから、「日本語の読み書き」は特別な必要条件ではないと考える。さらに、漢字読み調査を実施することで、「日本語の読み」についてはより詳細なデータが得られることも理由の一つである。

もう一つの調整は、質問紙の回答方式である。穆（2008）の質問紙は相関を見るデータ処理のため選択項目が多く、自由記述は補足という位置づけをとる。本質問票は反対に、大半が記述式で、わずかに 2 項目「子どもの日本語習得への期待度」と「家庭の経済状況」を尺度で選択する内容とした。これは、本研究が探想的アプローチをとるためであり、全体像が分からない対象について、調査前に細かな質問項目は設定できないと考えたからである。

また、質問票の回答は大半がオープンエンドであるが、必要に応じて質的データから量的データへの転換を図るものとする。そして、質問票の回答は分析データであると同時に、更なる情報を入手するための糸口であると位置付け、質問票の回答をもとにインタビュー調査やメールでの質問をすることにより、質的データの補充を行った。

なお、漢字読み調査の実施の際に回答を得た質問票は、その後漢字読み調査を複数回行う

場合には、保護者にその都度確認してもらい、変更があれば書き足すようお願いした。

漢字読み調査と言語背景質問票に関して、質問票の冒頭に個人情報の取り扱いに関する誓約文を記載し、質問票記入と提出を以ってデータ使用の同意を得たものとした。

3.4 日本語継承に関するインタビュー調査

本研究では、性質の異なる2種類のインタビュー調査を実施した。一つは、漢字読み調査に協力してもらった保護者に対するフォローアップインタビュー或いは半構造化インタビューである。もう一つは、柳瀬（2015）での協力者に対する追跡インタビューである。

この2種類のインタビューには大きく異なる点が3つある。まず一つ目は、前者が小学生の子どもの日本語習得に関する調査であるのに対し、後者は2014年9月の時点で中学生以上であった子どもの日本語習得プロセスに関する調査である。小学生の調査と中学生以上の調査を統合させることにより、子どもの日本語の継承の全体像を描くことが可能になると考えられる。二つ目は、前者が漢字読み調査を実施した北京・台北・香港の三都市での調査であるのに対し、後者は北京での調査のみである。従って、三都市の違いを十分に反映した全体像を描くことは難しい。三つ目は、後者の調査対象が日中国際結婚家庭、それも母親が日本人で父親が中国人であるという組み合わせに限定されているのに対し、前者では対象の幅を大きく広げ、「漢字圏で育つ日本をルーツにする小学生」とした点である。漢字圏での日本語継承について、現在多様な選択肢がある中で、日中国際結婚家庭に限定する必要性はないと判断した結果であるが、後者は「追跡調査」であるため、調査対象を広げることがかなわなかったからである。

3.4.1 漢字読み調査協力者の保護者インタビュー

このインタビューは内容から、子どもの漢字読み調査や日本語習得に関する保護者の意見や感想を聞くフォローアップインタビューと、子どもの日常生活や言語環境、保護者の関心や考え方などを聞く半構造化インタビューに分けることができる。半構造化インタビューは、漢字読み調査の後、保護者に時間的余裕がある場合はその場で、少数は調査前、或いは後日インタビューの場を設定した。

漢字読み調査後のフォローアップインタビューでは、同席の保護者から感想や質問、意見を聴取することを目的とし、漢字読み調査の時間は余裕を持って設定した。子どもが日本語をどのように読むかについて、保護者の関心は非常に高く、読めた漢字や読めなかった漢字に対する自らの感想や意見を表明したいという傾向が多く見られた。そして子どもが読めた理由や読めなかった原因を分析し、その考えを筆者と共有しようとする姿勢が見られ、筆者の方も積極的にその分析に協力をした。また筆者の側からは、質問票では簡単に書かれていることや得られなかった情報を詳細に聞ける貴重な機会であった。時間は短いものでは数分、長いものは以下の半構造化インタビューと併せて行ったものである。短いインタビュ

一の内容は録音することなく、漢字読み調査の文字起こしデータに書き加える方法を採用した。

半構造化インタビューは、柳瀬（2015）のインタビュー調査と同様に、言語や文化をめぐる子どものライフヒストリー、夫婦のヒストリーを中心に過去から現在、将来に及ぶ生活についての聞き取りを行い、その他に台北・香港では現地の教育事情や外国人として生活する問題点などについてもインタビュー内容とした。時間は30分から1時間、長いもので2時間程度である。まとまった話はICレコーダーに録音、その後文字起こしを行った。インタビューを実施できたのは調査協力者の一部であるが、とりわけ筆者が現地事情をあまり理解していない台北と香港では、現地の概況を理解する手掛かりとなる重要なデータを含んでいる。

3.4.2 北京在住日中国際結婚家庭の中学生以上の子どもに関する追跡インタビュー

柳瀬（2015）では、北京在住日中国際結婚家庭のネットワーク組織である「中国人男性と結婚した日本人女性の会」（以下、N会）の会員で、中学生以上の子ども⁵²を持つ日本人母親及び子ども本人を対象にインタビュー調査を実施した。子どものマルチリテラシー育成の全体像を探るという目的から、言語や文化をめぐる子どものライフヒストリー、夫婦のヒストリーを中心に、2013年8月～9月、2014年4月～5月、2014年8月～9月の3回調査を実施した。半構造化インタビューの方法を用い、録音されたものは文字起こしを行った。一人当たり1時間から5時間、親と子どものペアでの面接、親と子ども別々の面接、家庭によっては親のみ或いは子どものみの面接、家族での面接等、それぞれの事情を考慮したため、面接の形態は多様である。大学生や高校生には親や子どもに追加調査として複数回面接を行った。データの偏りと恣意性を極力避けるため、データ収集は把握できた全数を目標とした。

調査対象のN会会員は越境性が非常に高く、子どもを連れて日本から中国へ移住したり、子どもが小さいうちに中国から日本や他の国・地域に移住した数は少なくない。義務教育修了⁵³まで社会主流言語を中国語とする環境にいた、或はいる見込みであるという条件を設定し対象を絞った結果、2014年9月現在把握した子どもは35名、母親は27名であった。諸事情により母親5名は面接が行えず、インタビュー調査結果は22名のものをもとにする。インタビューが行えなかった5名については、子ども本人への面接調査、電話インタビュー或はメールによる質問調査によって得られた情報をデータとして用いた。調査は親と

⁵² 中島（2010）によると、年齢と第一言語/文化の習得の関係において、9～10歳を境に言語形成期前半と後半に分けられる。後半では、自律心が旺盛になり、自我に目覚め、勉強にも自分なりの取り組みができるようになるという。個人差を考慮して、中学生以上を調査対象とした。

⁵³ 関口（2008）は、移民研究において「子ども」と「大人」の境界（成熟ラインや言語文化形成期の臨界ライン）をどこに引くかという問題に関して、先行研究では13～14歳を成熟ラインと定めるものが多いというグアルダの見解を紹介している。したがって、個人差も考慮し義務教育修了の15歳を基準とした。

子どもの双方に行うことが望ましいものの、時間的制約等から、子どもへの面接調査は高校生以上の子どもを優先して行った。また中国で中学校課程修了を条件に、現在中国以外の国を居住地としている子どもも調査対象に含んでいる。子ども 35 名のうち、面接調査を実施できたのは 18 名である。

柳瀬 (2015) で用いたデータは 2014 年 9 月時点のもので、その後の 3 年間で調査協力者の子どもたちには環境の大きな変化が見られた。主として、進学や就職といった進路選択によるものである。元来、柳瀬 (2015) が子どもの日本語習得のプロセスを調査したものであることから、その追跡調査を行うことはプロセスをより完全な形で提示できるものと考えられる。追跡インタビューは、2015 年 4 月から 2017 年 7 月にかけて一部の調査協力者に対して断続的に実施した。追跡インタビューでは特に録音をすることなく、インタビュー後のフィールドノート記載に留めた。また、この間追跡インタビューが実施できなかった調査協力者には、2017 年 9 月メールや SNS にて子どもの最新情報の確認を行った。

3.5 調査協力者

本章では、第 2、3、4 節で本研究の調査について概略を述べた。本節では、その調査協力者について、以下 3 つの区分に分けて概説する。第 2 節の漢字読み調査と第 3 節の言語背景質問票は、調査協力者が重複するため、一括して「漢字読み調査協力者」とする。第 4 節のインタビュー調査のうち、フォローアップインタビューは「漢字読み調査協力者」と重複するが、半構造化インタビューはその協力者の一部であるため、「半構造化インタビュー」協力者とする。追跡インタビューの方は「追跡インタビュー」協力者とし、柳瀬 (2015) から抜粋する。

3.5.1 漢字読み調査協力者

漢字読み調査は、漢字圏を最も代表すると思われる北京・台北・香港三都市を選んで、2016 年から 2017 年にかけて実施された。この 3 都市を選んだ理由は、以下二つに集約できる。第一には、北京は中国大陸で使用される繁体字、台北と香港は大陸とは異なる繁体字を使用すること、第二には、同じような繁体字でも台北は大陸と同じ中国語が主となり、香港は広東語・英語・中国語の複数言語環境であることから、字体及び言語環境という点でそれぞれ特徴があり、漢字圏を代表するものと考えられるからである。大陸では在外邦人が最も多い都市は上海であり、上海の方言が使用されているため、多言語国家としての中国のもう一つの代表的な都市の例として考えられるが、方言使用の要素については台北・香港の調査結果から分析考察が行えると判断し、調査対象としなかった。逆に、中国語に圧倒的な地位を与える北京が、台北や香港との関係で対照的な例として適当であると考えられた。

三都市を選び比較対照するためには、調査協力者の条件をできるだけそろえることが望ましい。しかし、それぞれの地で調査協力を要請する実際の作業はスノーボールサンプリン

グ法⁵⁴にならざるを得ず、その結果、3都市での調査協力者はそれぞれの特徴をもつこととなった。香港では香港日本人補習授業校という香港唯一の日本語補習授業校があり、台北では台北日本語授業校という準補習校があるため、週末の日本語補習校に通う児童を中心に調査協力を得た。香港の補習校は文科省の認定を受けていることもあり、カリキュラムや組織運営が整った学校であるのに対し、台北の方は保護者が授業も組織運営も行う保護者自主運営の学校である違いがあるが、どちらも文科省の支援を受けている。それに対し、北京では週末の日本語補習校はなく、月に一度N会の一部の子どもが集まって日本語や日本文化に触れる活動「ニッポン塾」（以下、N塾）があるほかは、子どもの日本語をサポートする機関はわずかの民間塾を除いて存在しない。そのため、日本語教育機関を通じた協力者募集ができず、逆に幅広い多様な協力者で構成されることになった。従って、北京の協力者は日本語習得に関して非常にばらつきがあるのに対し、台北と香港の協力者は日本の教育制度の中での日本語学習経験のある程度持つと考えられる。

さらに、漢字圏の複数言語環境で育つ日本語を継承する子どもと、日本語環境で日本語モノリンガルとして育つ子どもの漢字の読みを比較対照するため、日本の福岡市西区にある某小学校校区子供会の協力を得て、2017年4月12名の小学生に同じ漢字読み調査を実施した。

下の表3.5に、北京・台北・香港・福岡での漢字読み調査協力者の数を示す⁵⁵。

表 3.5 漢字読み調査協力者

調査地	一年生前期 ⁽¹⁾	一年生後期	二年生	三年生	四年生	五年生	六年生以上	合計
北京	12	18	14	10	6	2	4	66
台北	8	14	1	4	0	1	1	29
香港	4	19	10	6	8	3	3	53
福岡	1	4	5	2	0	0	0	12
合計	25	55	30	22	14	6	8	160

注(1) 学年の学習修了時期を漢字読み調査の条件としたが、一年生のみ学期修了時で2回設定している。

3.5.2 インタビュー協力者

漢字調査参加児童の保護者の中から、インタビューに応じてくれた協力者を以下の表3.6にまとめた。次の「追跡インタビュー」との兼ね合いから移住経験に関する情報を加えた。

⁵⁴ 雪だるま式標本調査法とも言う。調査対象の母集団が明確でなく捕捉不可能である場合、特定の調査協力者に調査を依頼し、その協力者から次の協力者を紹介してもらう方法である。

⁵⁵ 香港調査で、調査は実施したものの言語背景質問票への記入がなされず、データ使用の同意を得ることができなかった4名はデータから除外した。

表 3.6 調査協力者の保護者（2017年9月1日現在）

		年齢	子性別・年齢*	移動（出会い～結婚～現在）	面接実施時期
北京	1	40代	女 13	日本→中国	2017年7月
	2	40代	女 13/男 11	日本→中国	2016年7月
	3	不明	女 12	中国→日本→中国	2016年7月
	4	50代	男 10	日本→中国→日本→中国	2016年7月
	5	30代	女 10/女 10	日本→中国→日本	2016年6月
	6	40代	女 10	日本→中国→日本	2016年4月・6月
	7	30代	男 9	日本→中国	2016年4月
	8	40代	男 8	日本→中国	2016年4月・7月・2017年7月
	9	40代	男 8	中国	2016年7月・2017年7月
	10	40代	男 8	中国→アルジェリア→中国	2016年5月・6月・2017年7月
	11	40代	男 8	中国	2016年5月・7月・2017年7月
	12	30代	女 7	日本→中国	2016年6月・12月・2017年7月
台北	1	不明	女 12/男 10	台湾→日本→シンガポール→台湾	2017年2月・3月
	2	40代	女 10/男 7	英国→台湾	2017年3月
	3	40代	女 10/女 8	台湾	2017年3月
	4	40代	男 9/男 7	日本→台湾	2017年3月
	5	40代	女 8	日本→台湾	2017年3月
	6	40代	男 8	日本→台湾→日本→台湾	2017年3月
	7	40代	女 8	日本→台湾	2017年3月
	8	40代	女 8/男 8	台湾	2017年2月・3月
	9	30代	男 8	英国→日本→台湾	2017年3月
	10	40代	女 7	英国→ドイツ→日本→台湾	2017年3月
	11	40代	女 7	日本→台湾	2017年3月
	12	30代	男 7	シンガポール→台湾	2017年3月
	13	30代	男 7	カナダ→台湾	2017年3月
香港	1	不明	女 14/女 9	香港	2016年10月・11月
	2	40代	女 13/男 10	香港	2016年11月・2017年6月
	3	不明	男 13/男 9	日本→台湾→香港	2016年11月
	4	不明	男 12	香港	2017年6月
	5	不明	女 11	日本→香港	2017年6月
	6	不明	女 11	日本→香港	2016年11月
	7	40代	女 10/男 7	香港→中国→日本→香港	2017年5月

	8	40代	女9/男6	英国→日本→香港	2016年11月
	9	30代	女7	日本→香港	2017年6月
	10	30代	女7	香港→日本→香港	2016年10月
	11	40代	男6	ドイツ→日本→香港	2016年10月・11月・2017年5月

注：子どもの性別・年齢は漢字読み調査参加の子どものみを示した。

3.5.3 追跡インタビュー協力者

柳瀬（2015）の調査協力者である日本人母親の基本情報と面接状況を以下の表 3.7 に示す。プライバシー保護のため、情報を曖昧にした部分もある。

表 3.7 調査協力者の日本人母親（2014年9月1日現在）

	年齢	子性別・年齢 ⁽¹⁾	移動（出会い～結婚～現在）	面接実施時期/備考
1	50代	男21/男18	日本→中国	面接未実施/子面接2回
2	50代	女21	オーストラリア→日本→中国	2013年9月・2014年5月・9月
3	50代	女20/男19	中国→日本	2014年9月
4	40代	男19	中国→日本→中国	2014年4月・8月
5	40代	男19/女16/女13	日本→中国	2013年8月・2014年4月・9月
6	50代	男19/女15	フランス→中国→カナダ	面接未実施/メール
7	40代	男19	日本→中国→日本	2014年4月・8月
8	30代	女17/（男8）	日本→中→日→中	2013年9月・2014年4月・8月
9	50代	男17/男14	日本→中国	面接未実施/メールによる質問調査
10.	40代	男16/女14	日本→中国	2013年8月・2014年5月・9月
11	40代	女16	日本→中国	2013年9月・2014年5月・8月
12	40代	女16	中国	2013年9月・2014年5月・8月
13	40代	女16/男14	中国	2013年8月・2014年5月・9月
14	40代	女16/男14	中国	2013年8月・2014年5月・8月
15	40代	男15	日本→中国	2014年4月・8月
16	40代	男15	中国→日本→中国	2014年5月・8月
17	40代	男15/（女10）	日本→中国	2013年9月・2014年5月・9月
18	40代	女15/（男8）	ロシア→中国	2014年5月・9月
19	40代	女14	イギリス→中国	2014年5月
20	40代	男14	日本→中国	2014年5月
21	30代	女14/（男12/男9/男6）	日本→中国（滞中歴5年） ⁽²⁾	2014年9月
22	40代	男14/（女4）	中国	面接未実施/メールによる質問調査

23	40代	女 13	中国	2014年4月・9月
24	40代	女 13/ (男 6)	中国	2014年5月
25	40代	男 13	中国	2014年5月
26	40代	男 13/ (女 11)	中国	面接未実施/電話インタビュー
27	50代	女 13	中国→日本→中国	2014年4月

注(1) 括弧内の子どもは中学生未満であるため、調査対象とはなっていない。

注(2) 特に記載がない者は滞中歴 10 年以上である。

調査対象の母親の年齢は 30 代から 50 代、全員日本生まれの日本語母語話者、日本国籍者である。学歴は 14 名が四大卒以上、短大・専門学校卒が 6 名、大学中退 1 名、高卒 2 名、不明 4 名で、全体として高学歴であり、一定の文化資本を有している。調査によると、1 名を除き全員有職経験があり、中国で職を持っている者も比較的多い。また、とりわけ注意を引くのは、日本から中国へ移住しただけでなく、生活をともなう越境経験が豊富なことである。1 名を除き全員中国滞在は既 10 年以上、長い者で 20 年を超える。

対象となった子どもは 1 名を除き滞中歴 10 年以上、日本生まれの日本国籍者⁵⁶19 名、中国生まれの日中重国籍者 13 名、中国籍を放棄して日本国籍のみになった者 3 名、性別は男 19 名、女 16 名である。

3.6 本研究の研究デザイン

以上のように、本研究の調査は、漢字読み調査、言語背景質問票調査、インタビュー調査の 3 つから構成される。それぞれの調査のデータ及び分析は、相互に補完し合い、全体を構成する不可欠な部分と成す。本研究の調査は一方で、漢字読み調査と言語背景質問調査をトライアングレーション（三角測量）のデータ収集・分析と解釈があり、もう一方に柳瀬（2015）から継続するインタビュー調査がある。したがって、全体の研究デザインは、Creswell の分類に従えば、「順次的変革的デザイン」をとるものとする。

混合研究法では、こうした異なるデザインを視覚化するために、略号と符号の表記を用いて研究デザインを図式化する。現在、略号・符号・図式化の共通理解は以下のようにまとめられる（Creswell, 2009）。

(1) 符号「+」は、量的・質的データ両方のデータが同時に或いは平行して収集されることを意味する。

(2) 符号「→」は、1 つのタイプのデータがもう 1 つのタイプのデータのもとに、順次的

⁵⁶ 従来、中国の戸籍制度の関係上、中国国外で外国人母から生まれた子どもは、母親に中国の戸籍がないことを理由に中国籍が取得できず、日本国籍のみとなっていた。一方、中国国内で外国人母から生まれた子どもは、中国人父親の戸籍に付く手続きが取られ、中国籍を取得でき、且つ日本国籍を留保して重国籍者となるのが一般的であった。しかし近年中国の国籍政策に変更があり、国外で外国人母から生まれた子どもも一定条件の下「中国籍を持つ者」として対応されるようになった。

に収集されることを意味する。

(3) 大文字化は、量的データ或いは質的データのどちらに重みがあるか、優先されているか、或いは平等なのかを示す。

(4) 「Quan」・「Qual」は、それぞれ量的・質的を表す。

(5) 「QUAN/qual」の表記は、量的デザインの中に質的方法が埋め込まれていることを表す。

(6) 四角のボックスは、量的・質的データ収集と分析を強調する。

上記のルールに従い、本研究の可視化を試みる。図 3.1 はその視覚図である。

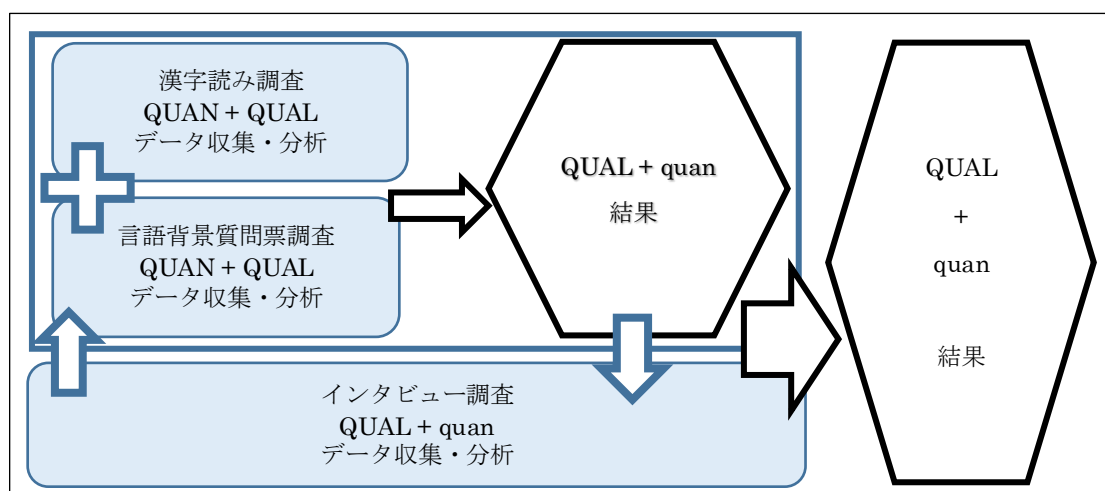


図 3.1 本研究のデザイン視覚図

まず、本研究は柳瀬（2015）で得られた結果及び示唆に基づいているため、柳瀬（2015）との関係で言うと、「順次的」である。第一段階で収集され分析されたインタビュー調査をもとに、第二段階での漢字読み調査と言語背景質問票調査のトライアングレーションをデザインした。そのデータの分析結果を、柳瀬（2015）の追跡インタビュー調査の分析に結合させて、最後に解釈の統合を行うものとする。

次章以降、この研究デザインに基づいたそれぞれの調査結果を記述し、その分析・考察を行う。

第4章 北京在住年少継承日本語話者の日本語の漢字認識

前章では、本研究の調査及び分析方法の基本方針と概要を説明した。本章では、前章の第2節及び第3節で説明した漢字読み調査と言語背景調査票をもとに、第1節では、柳瀬（2017）の北京在住年少継承日本語話者を対象にした小学一年生前半修了時の漢字読み調査に、新たなデータを加えた結果と分析を学習者の側面から行う。第2節では同じく北京在住年少継承日本語話者の小学一年生後期修了時の漢字の読み調査の結果と分析を、出題語彙の側面から行う。第3節では日本の福岡で実施した日本の公立小学校に通う子どもの漢字読み調査の結果と併せて、中国語と日本語という学校教授言語の違いによる漢字認識と読みの比較を行う。第4節では本研究の漢字読み調査の特徴であるスクャフオールディングの側面から、小学一年生前期・後期修了時調査結果の分析を行い、第5節でまとめを行う。

4.1 小学一年生前半修了時の漢字読み調査

柳瀬（2017）は、小学一年生前半修了時の児童12名を対象として、2016年4月から5月にかけて北京で漢字読み調査を実施したが、そのうちの1名は調査に拒否反応を示したため、DLAのマニュアルに従い途中で調査を中止をした。その後2016年12月調査を実施した1名のデータを加えて、本節ではその12名の調査結果と分析を行う。

4.1.1 調査協力者

調査協力者12名の内訳は表4.1のとおりである。全員、日中国際結婚家庭の子どもであり、家庭では程度の差はあるが日本語を使用している。全員が北京で出生或いは幼稚園入園⁵⁷前に北京に移住し、中国語を使用する現地の幼稚園に通っていた。小学校就学時の学校選択により、以下のように在籍校種別が分けられる。

表4.1 北京の小学一年生前期修了時漢字読み調査協力者12名の内訳

在籍校種別	性別	調査実施時年齢	ID
現地校	男4女2	7;8 ~ 6;11	B0-1, B0-3, B0-8, B0-9, B0-10, B0-11
現地校国際班 ⁵⁸	男2女2	7;7 ~ 6;8	B0-2, B0-4, B0-7, B0-12
日本人学校	女2	7;6	B0-5, B0-6

⁵⁷ 中国でも幼稚園は義務教育ではないが、都市部ではほぼ全員幼稚園教育を受けている。3歳入園であるが、その前に通う「託児クラス」もある。

⁵⁸ 国際班は外国人児童のためのクラスである。北京では、外国人児童生徒受入可能な学校について北京市教育委員会が指定されている。従来、その規定は緩やかな運用であったが、近年児童生徒の在籍管理が厳格化しつつある。

北京の年少者日本語教育環境について簡単に紹介する。日本人学校が一枚あり、調査協力者のように比較的長期中国で生活し、日本語の継承を希望する家庭の一つの学校選択肢であるが、入学資格条件があることと中国語の習得に問題が生じる可能性が高い⁵⁹ことから一般的ではない。日本語の補習授業校はなく、駐在員家庭の子ども向けの日系の塾の他、家庭での日本語継承をサポートする塾が少数ながらある。本調査の現地校在籍協力者はいずれも中国の現地校に軸足を置いて、日本語継承は母語話者の親が行うという家庭である。

4.1.2 結果

次の図 4.1 は、第 3 章第 2 節の表 3.3 に示したタスク 4 の「手」とタスク 5 の読みの結果を分析のために点数化したものである。得点は、下部が正答の得点、上部に正解に近いが誤りがあるものを準正答として表示している。

図 4.1 北京の小学一年生前期修了時漢字読み調査結果の得点化

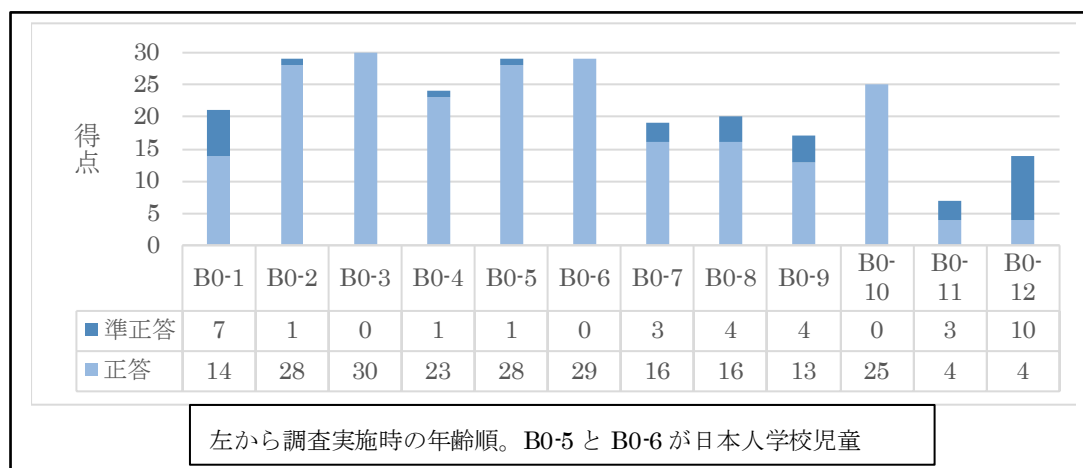


図 1 の 12 人のデータは、得点の高位群 (B0-2, 3, 4, 5, 6, 10)、中位群 (B0-1, 7, 8, 9)、低位群 (B0-11, 12) の 3 グループに分類できる。また、小学一年生という年齢では、認知を含む言語発達の年齢差が大きいことが、図 4.1 のグラフから示唆されている。次に、出題語彙を品詞と漢字や語彙の難度で分類し、得点群別の正答平均点を出したものが表 4.2 である。

⁵⁹ 日本人学校では、週一時間のみ中国語の授業が習熟度別に行われている。

表 4.2 品詞、漢字や語彙の難度による出題語彙分類別・得点群別平均正答率（％）

分類 項目	配 点	分類内容	出題漢字 (括弧内は送り仮名)	得点群別平均正答率		
				高位	中位	低位
単漢字 1	9	一年生学年配当漢字、且つ字体・用法がほぼ同じ	手、山、水、目、人、天、月、上、下	97.8	75.0	22.2
単漢字 2	4	字体・用法が異なる/ 二年生以上配当漢字	中、魚、風、鳥	95.0	37.5	0
動詞 1	3	一年生配当漢字	見(る)、出(す)、出(る)	100.0	50.0	0
動詞 2	3	二年生以上配当漢字	来(て)、開(ける)、飛(ぶ)	86.7	50.0	0
修飾語	3	一年生配当漢字	小(さな)、大(きな)、 白(い)	100.0	41.7	0
数詞	2	一年生配当漢字	二ひき、一人	100.0	62.5	50.0
二字以上の名詞	6	(日)よう日、日(よう日)、子ども、入り(口)、(入り)口、小鳥		73.3	16.7	16.7
合計	30			92.0	44.8	13.3

注：平均正答率は小数点第 2 位四捨五入

4.1.3 得点群による分析

高・中・低位の得点による分類は、日本語の文字に対する習熟の違いとほぼ一致する。高位群の児童 6 名 (B0-2, 3, 4, 5, 6, 10) は全員平仮名の習得は完了、日本語の漢字にも何らかの接触がある。中位群の児童 4 名 (B0-1, 7, 8, 9) は、平仮名は学習しているが、流暢さについてはまだ十分でなく、日本語の漢字学習にはほとんど至っていないという共通の特徴がある。低得点群の児童 2 名 (B0-11, 12) は、平仮名の習得が未習得であるか不十分である段階にあり、日本語の漢字学習は行っていない。本項では、学習者のこうした特徴を踏まえ、どのように日本語の漢字を読むかについて分析を行う。

4.1.3.1 高位群

まず、高位群について見ると、現地校在籍児童 4 名 (B0-2, 3, 4, 10) と日本人学校児童 2 名 (B0-5, 6) から成り、日本の学制では全員小学二年生に相当する。日本人学校児童はもちろんのこと、現地校児童 4 名も平仮名の読みは非常に流暢で、日本語習得のために家庭内外でそれぞれ工夫を行っている。保護者の言語背景質問票の回答をもとに、次の頁の表 4.3 に現地校児童の家庭内外での日本語習得の工夫内容を示す。4 名とも日本語の読み書き段階への学習が進んでいる。

表 4.3 児童 B0-2, 3, 4, 10 について日本語習得のための家庭内外の工夫

B0-2	公文の塾、母親（中国語母語話者）の日本語学習補助
B0-3	母親（日本語母語話者）と置手紙のやりとり、本読み、通信教育、体験入学 2 週間
B0-4	母親（日本語母語話者）との会話、日本のテレビ、本の読み聞かせ、日記
B0-10	母親（日本語母語話者）との会話、日本の学習ドリル、日本語の本、N 塾活動

また、4 名とも中国の「語文」教科書の読みも流暢であった。現地校（B0-2, 3, 4, 10）と日本人学校（B0-5, 6）の児童の間に大きな得点差はないが、読めない漢字に対するストラテジーに多少の違いが見られた。現地校の児童も日本人学校の児童と同様に、共起語やお話の文脈を利用するストラテジーを使用しつつも、未習の日本の漢字に対して既習の中国語の漢字の意味から日本語の読みを導き出すストラテジー使用が見られたが、日本人学校児童にはそのストラテジーは見られなかった。以下はその例であるが、日本人学校児童にとっても未習の漢字である。

- 【魚】「中国と日本の漢字は、下の部分が違うのがあるから」（児童 B0-3）〈中国語「魚」〉
「かわには『さかな』がいるから」（児童 B0-5）〈文脈利用〉
- 【鳥】『馬』と『马』みたいに違うから」（児童 B0-3, 10）〈中国語「鳥」〉
「ピッ、ピッ、ピッ（鳴き声）」（児童 B0-5）〈文脈利用〉
「お友達が『鳥』っていう字を書いているのを見たから」（児童 B0-6）
- 【開ける】『門』の中を見て、分かった」（児童 B0-3, 4, 10）〈中国語「开」〉
「『入り口を』『あける』だから」（児童 B0-5, 6）〈共起語、送り仮名利用〉
- 【飛び】「当ててみた」（児童 B0-3）〈文脈利用〉
「鳥が出たから」（児童 B0-5）〈文脈利用〉

上記の例から分かるように、現地校児童は日本語の未習漢字に中国語の漢字知識を利用していることが確認された。一方で、日本人学校児童は主として文脈と共起語、送り仮名から、未習の漢字の推測を行い、中国語の漢字知識の利用は見られなかった。しかしながら、現地校児童 4 名の中でも、漢字の認識に違いが見られる。児童 B0-2 は読めた漢字が何故読めるのかを説明できず、児童 B0-10 は「似てるから」という理由を挙げた。児童 B0-3 はさらに日本の漢字と中国の漢字の違いを認識し、その違いを説明できる。児童 B0-4 は、当初未知の漢字に対し、あまり考える様子がなかったが、タスク後半では考えて読むようになるという変化が見られた。

4.1.3.2 中位群

中位群 4 名（B0-1, 7, 8, 9）に共通する特徴は、平仮名は読めるが、あまり流暢でないことと、日本の漢字を意識したことがないことである。調査前、全員「平仮名は読めるけど、

日本の漢字は習ってないから読めない」と異口同音に語った。また、中国の学制では全員小学一年生であるが、日本の学制では、児童 B0-1, 7, 8 は小学二年生、B0-9 は小学一年生⁶⁰という違いも考慮すべき点である。中位群児童の日本語習得のための家庭内外の工夫は、表 4.4 に示す。

表 4.4 児童 B0-1, 7, 8, 9 について日本語習得のための家庭内外の工夫

B0-1	通信教育
B0-7	小学校入学前まで通信教育、日本語の DVD や本、漫画
B0-8	通信教育
B0-9	平仮名ポスター、日本語のテレビ（一週間に一時間程度）、絵本

中位群は、当初「日本語の漢字は読めない」という認識であったが、タスク 2, 3 で同じ漢数字を中国語と日本語で読み分けるタスクを遂行した後は、タスク 4 の「手」を全員「て」と読み、読めた理由を聞くと、全員「『手』(中国語) だから」と答えた。このように、日中で字形がほぼ同じ単漢字には抵抗なく日本語での読みを示すことができるようになった。そして字体が一部異なる漢字には、漢字の形に注意を向けさせるスキップフォールディングを通じて、中国の漢字と日本の漢字の「似てるけど違う」ことを認識し、読めるようになった。しかし「風」(风)、「鳥」(鸟)、「飛」(飞)のように、違いが大きくなると、二つの漢字の形が一つに結びつかない様子が見られた。以下は、その例である。

【魚】「これ、繁体字で『さかな』(児童 B0-1)

「上が同じだから」(児童 B0-7, 8, 9)〈中国語「魚」〉

【鳥】【飛】「全然違うけど」(児童 B0-7)、「全然似てない」(児童 B0-9)

中位群では、日本語と中国語の漢字の繋がりがまだ弱いのが、共起語、お話の文脈と併せて日本語の読みを導き出すストラテジーを駆使する傾向も見られた。

【子ども】「中国語の『孩子(子ども)』の『子』だから」(児童 B0-7)〈「おとうさん、おかあさん」という文脈と併用〉

【開ける】「『入り口を』『あける』」(児童 B0-9)〈共起語併用〉

【飛び出しました】「『飞出来(飛び出て来る)』だから」(児童 B0-8)〈文脈と併用〉

また、調査の結果から、中位群の 4 名の間でも児童の漢字認識の違いが明らかとなった。児童 B0-1 は他の児童と異なり、簡体字と繁体字という中国語内部での異なる字体に対する

⁶⁰ B0-9 が日本では小学一年生、B0-10 が小学二年生に相当するが、調査実施時期の関係から、結果の年齢順では順序が逆になっている。

認識を持っており、「繁体字では」、「繁体字だから」という漢字の字体の相対化を行っている。この児童の正答数が少ないのは、日本語接触が少なく語彙不足であることによるものと考えられる。児童 B0-7 と B0-8 は、調査を通じて、字体が異なる日本語の漢字を認識し始めたことが示されたが、児童 B0-9 は年齢的な影響があるのか、異なる字体の漢字認識の点では大きな変化は見られなかった。

4.1.3.3 低位群

得点低位群の 2 名 (B0-11, 12) は、調査協力者の中で年齢が最も小さい群であり、日本の学制では小学一年生一学期に相当する。この 2 名に共通する特徴は、平仮名未習得或いは習熟度が低いことと、日本の漢字に対する認識が全くないことであるが、タスクを通じて、日中同じ字体の単漢字については日本語の読みを当てることができるようになった。この 2 名の日本語習得のための家庭内外での工夫は表 4.5 の通りである。

表 4.5 児童 B0-11, 12 について日本語習得のための家庭内外の工夫

B0-11	父親（日本語母語話者）との会話、父親が子どもの勉強を見る、日本の DVD
B0-12	絵本の読み聞かせ、長期の休みに日記を書く

これら 2 名の児童の読み調査の正答数は同じように少ないが、その原因はそれぞれ異なったものであることが明らかとなった。

児童 B0-11 については、家庭内で日本語母語話者である父親が日本語で話をするが、児童自身が日本語で発話することは少ない。また平仮名未習得であるため、読みの調査では平仮名より既知の漢字に注意がいき、その意味は理解するが、その意味を表す日本語の語彙を知らないため読めないことが明らかになった。また、筆者が平仮名を読んで解説を加えるため、お話の文脈は理解するが、語彙量が足りないため、共起語も文脈もスキヤフオールディングとして利用できなかった。

児童 B0-12 は、平仮名は学習しているが、一字一字読んでいくレベルで、正確さにも欠ける段階である。また調査の読みから、文字に音声を当てていく発達段階の過渡期にあることが示唆され、得点の低さは年齢或いは個別の言語能力発達の差異によるものと推察される。スキヤフオールディングにより一定の正答を出すことができたが、「足場かけ」とするにはタスクの難度が大きいように思われた。

4.1.4 考察

4.1.4.1 日本の漢字をどう認識するのか

まず、日本語の読み書きをし、日本の読み物にどれだけ接しているかによって、日本の漢字に対する認識が異なることが明らかとなった。得点高位群では、日本語の読み書きに抵抗

がないため、日本の漢字はそのまま日本語の中で捉えていると思われる。しかし、その認識の仕方には違いが見られ、児童 B0-3 は中国の漢字と日本の漢字の違いに注目するが、児童 B0-10 は両者が「似てるから」、児童 B0-2 は未習であると思われる漢字を何故読めたのかは説明することができなかった。一方、中位・低位群は「日本語の漢字は習ったことがないから読めない」という発言に見られるように、日本の漢字と中国の漢字は全く別のものであるという認識であった。この点は児童の保護者も同様で、「教えてないから、漢字が読めるとは思わなかった」という調査終了後の反応が見られた。

そして、中位・低位群児童の漢字に対する認識を促進させるために、読み調査での手順 2 と 3 の手法が一定の効果を持つことが確認された。すなわち、「一」から「十」までの漢数字をまず中国語で読み、同じ漢数字を次に日本語で読むというタスクである。全員タスクを困難なく達成することができたのは、数字の概念が習得されているからであると言える。また、タスク 4 のカード「手を一つたたく」に始まり十まで動作をするというタスクは、「一つ」「二つ」～「十」が読めなくても、全員積極的に動作を行ったことから数字の概念が漢字によって共有されていることが確認できたと言える。

さらに、上記のタスクにより、字体が同じ漢字は同じ意味を表すということが学習され、「手」について、スキップフォールディングを必要とした児童 B0-11 を除いて、全員読むことができ、その後の出題語彙分類の同形の漢字の読みでは正答数の伸びを見せた。しかし一方で、字体が部分的に異なる漢字については、同根語であるという気づきがあるかどうかは個人差が見られた。

Cummins (2008) は、二言語或いはそれ以上の言語を習得する子どもたちにとって、それらの言語の類似や相異に注目することが、「ポジティブな意味で、彼らの言語への気づきを増やすと考える。だから、彼らが言語に注目し、L1 の知識を L2 に関連づけるように仕向け、サポートするシステムを創るべきではないか」(Cummins, 2008: 72) と主張する。そして、二言語のリテラシー能力を促進させるために有効なバイリンガル・ストラテジーの一つとして、「共通の言語起源を共有する言語間では、同根語に注目させること」(Cummins, 2008: 73) を挙げる。

本研究の調査に協力してくれた児童は、認知発達途上の段階にあり、それも個人差が非常に大きいことから、このバイリンガル・ストラテジーを採り入れられるかどうかは、児童の認知発達によって調整されなければならないだろう。

4.1.4.2 未知の漢字をどう読むのか

読み調査に出題した漢字はすべて、現地校児童が学校で習った中国の漢字の同根語である。児童にとって、字体が同じ漢字は「既習」の漢字であると認識されるが、字体を一部異にする漢字や意味用法にずれがある漢字は一見「未習」と認識されることが多い。こうした「未習」の漢字に遭遇した場合どう読むかについて、調査で児童が自力でストラテジーを使う様子を観察し、使えない場合は状況に応じて、共起語、お話の文脈、漢字の字体への注意

をスキヤフオールディングとして使い分け、そのやり取りを録音し、読み調査後に回顧的インタビューで質問をして補充した。児童が一見「未習」と認識した漢字をどう読むかというプロセスを、以下に例を挙げて示す。

【入り口を開ける】児童 B0-9 が「入り口」という語彙が分からない様子なので、「入」に注意させる。中国語の「入」としては認識したが、日本語には結びつかないため、筆者が「入りぐち」という答を明示した。次の「開ける」も分からない様子だったが、少し考えた後「ドア？」という反応を示した。筆者は「ドアは『入り口』のことね⁶¹、入り口を・・・？」と誘い水をかけると、「あける」という答を出した。但し、児童 B0-9 は自分がどう考え読んだかについては説明できなかった。一方、児童 B0-3 と B0-4 は、日本語の「入り口」の概念が定着しており、字体に注目し『門』の中を見て、分かった」と述べている。

【目】非常に身近で分かりやすい漢字であるが、日中で用法のずれがある語彙である。中国語では「目」には“眼睛”を用い、ほとんど“目”は用いない。しかし、全員が「目」を見て、「め」或いは「おめめ」という回答を出すことができた。理由を聞くと、現地校児童は「学校で先生が『目』は『め』のことだって説明してくれた」と言う。日本と同様、中国でも漢字を学習する第一段階で、漢字の成り立ちから漢字が物や概念を表すことを説明するため、中国語で得た「目」についての知識が日本語で共有されたものと考えられる。

以上の例はわずかであるが、Cummins の 2 言語共有基底モデルを一定度裏付けるものと言える。子どもの言語経験は言語によって分け隔てられることなく認知的な共通部分として蓄積されているか、或いは言語別の言語経験として存在していたとしても、それを連結するネットワークが構築されていくことが示唆される。

4.1.4.3 なぜそう読むのか

調査結果は、正答、正解に近いが誤りがある準正答に分けて、分析のために点数化した。本項では、準正答の読みをもとに「なぜそう読むのか」を考察し、同根語による中国語から日本語への転移のメカニズムを解く手がかりにしたい。

準正答の中で予想外に多かったのは、形容詞である。11 名中 3 名が「大きな」を「おおきい」、「おおきいな」と読み、11 名中 5 名が「小さな」を「ちいさい」、「ちっちゃい」、「ちっちゃいさな」と読んだ。これらの準正答の読みから以下の 3 点が指摘できる。

一つは、漢字の意味から家庭で使用している音声言語をそのまま読み当てていること

61 日本語の「入り口」と中国語の“入口”の間には、用法のずれが存在する。中国語では「建物やある場所に入るために通る門や場所」（商務印書館、2002）という意味であり、意味概念としては日本語とほぼ同じであるが、用法としては比較的大きい建物や場所に用いられることが多い。一方、日本語の用法はもっと広く、「そこから中にはいるように設けられた所」（三省堂、2010）である。また日本語の用法では、正確には「入口の扉」或いは「入口のドア」とすべきところを、「扉」や「ドア」を省略して使うことが多い。

である。このような例は、単漢字の「手」を「おてて」、「目」を「おめめ」、「魚」を「おさかな」と読むのにも見られた。

二つ目は、漢字の持つ意味概念の強さである。送り仮名である平仮名の一字一字は音声しか表さず、平仮名がひとかたまりになって音声から意味概念へ転換されるのに対し、漢字は一字で意味概念を伝えることができる。平仮名の習熟が進んでいない段階では、送り仮名は軽視され意味概念が優先されることが示唆される。

もう一つは、中国語の漢字一字の意味に対応して読みを当てるという現象が見られることである。そのため、「小さな」を「ちっちゃい(小) さな」(児童 B0-1) と読んだと推察できる。児童 B0-1 はこの他にも、「一人」を「ひとつひと」、「飛び」を「とぶ(飛) び」、「出しました」を「でて(出) しました」と読んでいる。漢字一字に対応して意味概念化してひとかたまりで読むという読みのストラテジーは、11名中4名が「小鳥」を「ちいさいとり」、「ちっちゃいとり」と読んだことから、未知の語彙に対して広く使われるストラテジーとも考えられる。

一方、これとは全く逆といっている現象が見られたのが児童 B0-12 である。一つ一つの日本語の語彙は単独では問題ないが、漢字を読む時には「水」を「み」、「人」を「ひ」、「中」を「な」、「白い」を「し(白) い」というふうに、漢字一字につき音節一つを対応させて読んでいる。これは、中国語の漢字は一字一音節で読むということ、また児童 B0-12 は平仮名学習の初期段階であるため、文字は一字一音であると理解していることが原因ではないかと推察される。

漢字一字に対応して意味概念化したひとかたまりとして読むにしろ、一音節で読むにしろ、このような現象は中国語の読みのストラテジーが転移した可能性が考えられる。そうだとすると、所謂「負の転移」とされるものであるが、ある意味、中国語で学習したことが共有され日本語の読みに使われたことを示すものと言える。とりわけ、日本語の読み物に触れることが少ない中・低位群に見られる現象であることから、日本語での読みを増やしていくことによって解消されるものであると思われる。

4.1.4.4 同根語の漢字による言語間転移を促進する条件とは

調査の結果より、得点高・中・低位群を分ける最大の要因が、平仮名の習得、習熟程度にあることが明らかとなった。平仮名が流暢に読めるかどうかは、日本語の読み物に触れる機会や読む態度にも大きく関わっている。得点高位群では、児童 B0-2 は公文の塾⁶²という学習の形で、児童 B0-3, B0-4, B0-10 は日常生活の中で読み物に触れている。中得点群を見ると、児童 B0-1 は英語や他の勉強に忙しく、日本語の読み物はほとんど読む機会がない。児童 B0-7 は日本の本や漫画は好んで「見る」が、「見るのは絵、たまに字も読む」という状

62 個人個人の可能性を伸ばし自分のペースで学習することを謳った幼児から大人までの学習塾。1970年代より海外に進出し、「KUMON」で知られる。本研究で扱う漢字圏では北京、上海、広東、香港に拠点を置き、台北でも別の系列の公文の塾を展開している。継承日本語話者が公文を利用するのは主として「日本語」であるが、少数ながら「中国語」のために通う子どももいる。

況である。児童 B0-8 も B0-9 も日本の読み物は読んでいない。低位群の児童 B0-11 は本が好きだが、すべて中国語の本である。児童 B0-12 は母親が絵本の読み聞かせを行っているが、平仮名の読みの未習熟は年齢による発達差か個人差かは特定できない。

平仮名が転移の促進に大きく関係する理由は、二つの面から考えられる。一つは、日本語の言語体系として、送り仮名が漢字の読みに重要な役目を果たすことである。送り仮名があることで、漢字の読みが促進されると言える。日本人学校児童 B0-5 は「開ける」を読むストラテジーとして共起語を利用したが、その際『『ける』を見て』確認したことを話してくれた。また、「出しました」と「出ました」も送り仮名の助けがないと、判断が難しいであろう。もう一つは、この年齢の児童の読み物は漢字が少なく、平仮名が多いことによる。話の文脈を理解し利用するためには、平仮名の習得が欠かせない。

しかしながら、転移を促すために更に重要なのは、日本語の語彙量ではないかと思われる。家庭で培った日本語の語彙力がなければ、いくら漢字から中国語で意味が分かったとしても、日本語への転移は起こらない。児童 B0-11 が中国語の会話も読みも流暢で、中国語の語彙量は豊富であるのに対し、日本語の語彙量が極端に少ないため、「上」や「下」などの基本的な語の読みが分からなかったことから明らかである。ことばが音声言語を基本にしていることから、音声言語が読みの土台になることは多く指摘されている（門田, 2006; Koda, 2007 等）。音声言語の習得に従って、語彙量も増えていくことを考えれば、音声言語の習得が言語間転移の必須条件となると考えられる。

語彙量の少なさは、中・低位群にほぼ共通する傾向である。児童 B0-1 と B0-8 の母親はフルタイム勤務であるため、児童は中国語話者である祖父母や家政婦と過ごす時間が長いという。それでも、児童 B0-8 は最近弟と一緒に「しまじろう」のビデオを観ているので、語彙量が少し増えたと言っている。児童 B0-9 は、母親が日本語を意識して使用しているが、学校言語の中国語に侵食されているという。児童 B0-11 は日本語母語話者の父親が勉強をみたり、日本語で話しかけたりしているが、児童の日本語の発話は少ない。一方児童 B0-7 は、母親が家庭内で日本語環境をできるだけ多く整えているため、一定の語彙量はあると目されるが、漢字読み調査は語彙量を測るものではないため、児童 B0-7 の語彙量と読みの関係については不明である。家庭内での言語使用や日本語接触については、さまざまな要因を受けて変化が起こるものであり、今後の推移を見守る必要がある。

また調査結果から、小学一年生では年齢差による発達上の差異や個人的な言語発達の差異が大きいことが示唆された。これは、認知発達に関わる分野であり、漢字読み調査で児童が駆使した読みのストラテジーに影響を与えている。転移に注目して言えば、2言語をメタ的に捉える認知力、同根語に気づく認知力、文脈の中で同根語の形態と意味の類似と相異を分析する力などであろう。今後成長に伴って伸びていくであろうと思われる力であるが、Cummins の相互依存仮説に従えば、学校言語である中国語を通して身に付けていくものと思われる。

もう一つ大切な要因として考えられるのは、中国語の漢字知識であろう。しかし小学一年

生前期の段階では、その知識を深く問われる漢字も多くなく、比較的身近で簡単なものであったため、分析考察の対象とはなり得なかった。したがって、中国語の漢字知識が転移に及ぼす影響については、学年が上の児童に対する調査が必要であろう。

4.2 小学一年生後期修了時の漢字読み調査

前節では、北京在住の年少継承日本語話者の小学一年生前期修了時調査のデータをもとに、日本語の漢字をどのように認識して読むのかを分析考察した。本節では、同じ条件の児童に小学一年生後期修了時調査を行ったものを分析考察する。

4.2.1 調査協力者

小学一年生後期修了時の漢字読み調査は、2016年6月から7月、2017年6月から7月の二回に分けて実施した。一回目は12名、二回目は6名の協力を得て、18のデータを収集した。全員、日中国際結婚家庭の子どもであり、その他の条件も小学一年生前期修了時の調査と同様である。調査協力者の内訳を表6に示す。協力者は全部で18名であるが、前節で日本語の漢字の読みにも中国語の漢字知識が利用され、言語間転移が確認されたことから、本節では、現地校で中国語の漢字を学習する児童15名に限定して、漢字それぞれの特性に注目して、漢字の側面から分析考察を行う。

表 4.6 小学一年生修了時漢字読み調査の協力者 18 名の内訳

在籍校種別	性別	調査実施時年齢	ID
現地校	男 6 女 4	7:10 ~ 7:0	B1-1, B1-4, B1-5, B1-11, B1-12, B1-13, B1-14, B1-15, B1-16, B1-17
現地校国際班	男 3 女 2	7:9 ~ 6:10	B1-2, B1-3, B1-6, B1-9, B1-18
日本人学校	男 1 女 2	7:8 ~ 7:6	B1-7, B1-8, B1-10

4.2.2 調査内容

4.2.2.1 漢字読み調査に使用する漢字の抽出

調査用漢字抽出に用いた教科書と学習漢字について、表 4.7 に示す。

表 4.7 漢字読み調査のタスク用漢字の抽出に用いた教科書 2 種

出版社	教科書	頁数	わかる漢字	書ける漢字
人民教育出版社	語文 小学一年級上冊	148	400 字	100 字
	語文 小学一年級下冊	178	550 字	250 字
北京師範大学出版社	語文 小学一年級上冊	109	334 字	138 字
	語文 小学一年級下冊	108	402 字	220 字

2種類の教科書に共通の「書ける漢字」で日本の常用漢字に対応する漢字は213字であった。

4.2.2.2 調査内容

小学一年生後期修了時漢字読み調査のタスクは、小学一年生前期修了時と同じであるが、タスク5のお話については異なる。タスク5のお話はカード19枚から成る。その内容を表4.8に示す。

表4.8 漢字読み調査手順5（カード1～19）の内容

	読みの本文 ^注	出題語彙
1	今日は ゆうえんちに あそびに 行く 日 です。	今日、行く、日
2	でも 天気 が しんぱい です。	天気
3	あさ 早く 起きて、そと を 見ると、そと は くもりぞら でした。	早く、起きて、見る
4	雨が ふったら いや だなあ。	雨
5	風さん、どんより雲 を ぴゅ〜っと 吹き飛ばしてよ。	風、雲、吹き、飛ばして
6	家を出る 時には、そらは すこし 明るく なって いました。	家、出る、時、明るく
7	パパが うんてんする 車で、さあ、出発です。	車、出発
8	車の中で ねむっている 間に ゆうえんち に ついていました。	中、間
9	そして、そら は もっと 明るく なって いました。	
10	ゆうえんち には たくさんの のりものが あります。	
11	一ばんは やっぱり ぐるりと 一かいてん する ジェットコースター です。	一ばん、一かいてん
12	ママは キャーキャー、パパは わははは、いもうとは うえ〜ん。	
13	ぼくも 心の中で うえ〜んと ないた けど、へいきな かおをして がんばりました。	心
14	すると、パパが えらいな と 言って、笑いました。	笑い
15	ポートに のる ところで、友だち 二人に あいました。	友だち、二人
16	一人は 同じ クラスの 女の子、	一人、同じ、女の子
17	もう一人は 別の クラスの 男の子 です。	別 男の子
18	三人で かお を 見あわせて うふふと 笑いました。	三人
19	一日 たっぷり あそんで、かえる 時には そらに 星が きらきらしていました。	一日、星

注：初出のみ太字で示している。カード読みの漢字を含む出題語彙は全部で34。

上記のタスク 5 のお話では、34 の漢字を含む語彙が読みの対象となる。タスク 4 で読む「手」と合わせた 35 の漢字は、すべて調査協力者の児童が学校で学習した中国語の漢字の同根語である。しかし日本語と中国語で漢字の字形・字体が異なるものがあり、伊奈垣(2016)を参照にして、字形・字体の相違を次の頁の表 4.9 にまとめた。その結果、全く同形が 17、ほぼ同形が 9、字体が異なり同定の難度があるものが 9 となった。

表 4.9 字形・字体が異なるタスク用漢字

異なる状況		数	該当漢字（括弧内は異なる字体）
同じ字体	字形が少し異なる	9	六、七、天、家、今、笑、別
異なる字体	日本語と中国語の漢字の字体が異なる単漢字	7	車（车）、見（见）、時（时）、風（风）、雲（云）、間（间）、飛（飞）
	日本語と中国語の漢字が異なる字体の漢字を用いた 2 字以上語彙	2	天気（气）、出発（发）

4.2.3 結果

児童 18 名の漢字読み調査の結果を得点化したものを、次の図 4.2 に示す。タスク 4 の「手」とタスク 5 のお話に出題された語彙 34 で 35 点満点とし、年齢順に左から並べている。

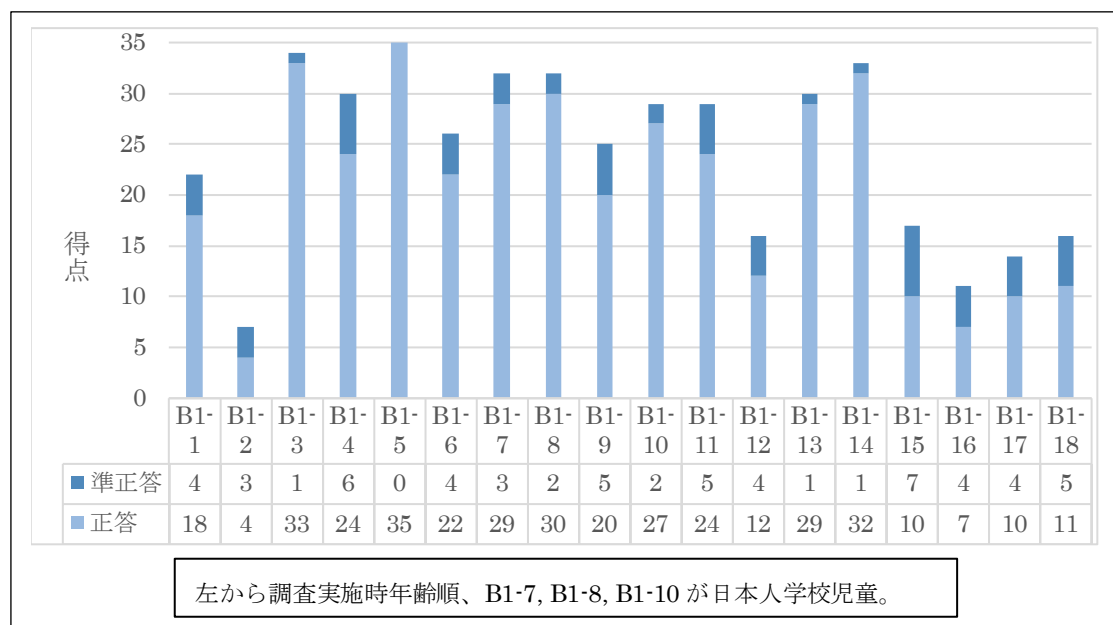


図 4.2 北京の小学一年生後期修了時漢字読み調査結果の得点化

18 名のうち現地校児童 15 名の結果を、正答数の標準偏差をもとに、得点によるグループ化を行うと、次の表 4.10 のように 5 つのグループに分けられる。グループ別の年齢を見ると、A から C までの平均年齢に差はないが、D と E の平均年齢は明らかに低い。図 4.2 と

合わせて見ると、児童 B1-2 を例外として D 群 E 群は年齢が低い子どもに集中していることが分かる。なお、児童 B1-1～B1-14 は、日本の学制では二年生一学期修了時に、B1-15～18 は一年生一学期修了時に当たる年齢である。

表 4.10 正答数によるグループ分け^注 (35 点満点)

グループ	正答数範囲	人数	成員 ID	正答数平均	準正答数平均	平均年齢
A	30～35	3	B1-3, B1-5, B1-14	33.33	0.67	7;7
B	23～29	3	B1-4, B1-6, B1-13	25.67	4.33	7;7
C	17～22	3	B1-1, B1-9, B1-11	20.00	4.33	7;8
D	10～16	3	B1-12, B1-15, B1-18	11.00	5.33	7;2
E	0～9	3	B1-2, B1-16, B1-17	7.00	3.33	7;3

注：正答数平均 19.4、標準偏差 9.7、

A：平均+標準偏差以上 E：平均-標準偏差以下 B~D：AとEの間を3分割

4.2.4 出題漢字による分析

上記の結果にもとづき、それぞれの漢字の特性によって、漢字認識にどのような違いがあるのかについて、正答しやすさ、正答しにくさ、字体の違い、読みの正確さ、語彙の種類の間から出題漢字による分析を行う。

4.2.4.1 正答が多い語彙

出題の 35 の語彙のうち、正答が多いものを上位から挙げる⁶³と、児童 B1-2 以外の 14 名が正解した「手」「笑いました」「三人」、13 名正答の「雨」「今日」、12 名の「星」「行く」「女の子」であり、すべて日本語と中国語の漢字が同形、ほぼ同形であるものである。

「手」は、スキップフォールディングを必要とした児童 B1-2 以外、全員何の苦もなく「て」と読んだ。「笑いました」も、ほとんどの児童がごく自然に「わらいました」と読めたが、「わらって」「わらった」と発話した後、平仮名を見て「わらいました」と言い直す現象が見られた。「笑」が四年生の学年配当漢字であるため、どうして読めたのかという質問に対して、「中国語と同じだから」という回答が得られた。「雨」も多くの児童にとっては簡単だったようである。

児童 B1-2 は「手」の字を見ても黙っていたので、筆者が「まず中国語で言いましょう」と言うと、中国語で“shou”（手）と答えたので、「うんうん」と相づちを打つと、「おてて」と解答した。「笑いました」も、中国語の読みをまず出して、「わらう、わらいました」と答えた。但し、「雨」「星」「女の子」「男の子」については、こうしたスキップフォールディングを必要としなかった。どれも身近な単語であり、その前に出題した「手」から学習したのであろう。

「三人」に関連して、お話の中でその前に「一人」「二人」という語彙が出題されていた

⁶³ 出題漢字の正答数順位は附表 4.1 を参照のこと。

が、正答者はそれぞれ8名で、「三人」よりは難度が高いようである。

「今日」は、中国語では文語に相当し、一年生では“今天”という語彙の方が分かりやすいはずであるが、予想外に正答が多かった。「行く」も、中国語では一般的に“去”の漢字を用いるため、これほど読めるのは意外であった。読めた理由を尋ねても、それを説明できる児童はわずかで、「中国語ができるから」、「中国語の意味を翻訳して、それに送り仮名もついてるから」、「中国語で習ったから」と言う。大半の児童が、なぜ読めたのかよく分からない様子である。

4.2.4.2 正答が少ない語彙

35の語彙のうち、正答が少ないものは順に、1名のみ正答の「出発」、2名正答の「間」、3名の「別」、4名の「雲」「時」「飛」である。このうち、日中の漢字がほぼ同形であるのは「別」だけであるが、これは五年生の配当漢字である。

「出発」を唯一読めた児童 B1-5 は、「当てただけ」と言う。「『出』は『でる』じゃないから、『しゅっぱつ』かなってね、なんか分かんないけど当たっちゃった」と説明、お話の文脈から推測したと思われる。約半数の児童は、「でて・・・」「でかけ」と、「出」の訓読みとお話の文脈を利用して読もうとした。このように、「出発」の難度が高い理由は次の3点から考えられる。まずは、字体が異なるため、漢字認識ができないことである。「発」は中国語では“发”という字を用いるが、「発」を既習の漢字である“发”と結び付けられた児童は唯一正答した児童 B1-5 と、中国語の語彙“出发”は知らなかったが、漢字一字としては認識できた B1-14 のみである。児童 B1-14 は当初似ている漢字の一つとして“开（開）”“を挙げ、児童 B1-4 も“开（開）”“を想像している。文脈から“出差（出張）”を連想した児童も2名いた。つまり、中国語の語彙として“出发”が蓄えられていないことが2点目である。そして、3点目に日本語の「しゅっぱつ」という音声語彙が心的辞書に定着していないということである。

「間」は中国語の“间”に当たり、字体の差はあまり大きくないように思えたが、予想外に認識できない児童が多かった。門構えから「ドア」と読んだ児童が4名、「間」と認識して「もん」と読んだ児童が1名であった。また、漢字の認識はできても、「あいだ」という訓読みを導き出すのは難しく、文脈から「とき」と読んだ児童が1名いた。一方で、「時」は“时”という中国語の漢字と結びつきやすく、「じかん」と読んだ児童が3名、その他は日本語で何と読んでいいか分からない様子が見られた。

そして、ほぼ同形に近い「別」は、中国語の漢字から意味は分かっても、「べつ」ではなく、「ちがう」「ほか」という音声言語を当てる児童が多く見られた。

字体を大きく異にする「雲」と「飛」については、次項で分析する。

4.2.4.3 異体字の漢字の認識⁶⁴

表 4.9 で示した日本語と中国語の漢字で字体が大きく異なる漢字について、小学一年生の児童はどのように認識するのであろうか。前項で正答数が最も少なかった「発」は、中国語

⁶⁴ 漢字読み調査のスキヤフォールディングの殆どは、中国語の漢字の確認と同定のために用いられた。スキヤフォールディングが多かった語彙については、附表 4.2 を参照のこと。

で対応する漢字と結びつける難度が示された。また、「時」は比較的認知しやすく、「間」は予想外に難しいことが分かった。本項では、その他の異体字へと分析を進める。

比較的認識しやすい異体字の漢字として、正答が10名の「見」、9名の「天気」の「気」、8名の「風」がある。難度が高い漢字では、前項の「発」、「間」、「雲」、「飛」に加えて「車」も難しいようである。

「見(見)」は、日本語の漢字の上部が「目」であることから「みる」に結びつきやすい。

「気(气)」と「風(风)」は共通して「気構え」と「風かんむり」という部首が日本語と中国語の漢字に共通していることが、認識を容易にさせるのではないかと考えられる。一方、「発」の「発がしら」は中国語の“发”になく、「間」の「門構え」も中国語の“间”では形が異なる。「雲」に至っては、「雨かんむり」そのものが中国語の“云”から取り除かれている。

「雲」は非常に身近な単語でありながら、正答が4名であった。正答者のうち、児童 B1-3 は公文で日本語の漢字を学習、児童 B1-5 と B1-11 は日本語の本をよく読み、児童 B1-14 はすぐに中国語で“云”と読んだ後、日本語の「くも」を導き出した。その他の児童が「雲」を見て、どのように認識するのかというと、「“打雷”の“雷”？」(児童 B1-1)と「“雷電”」(児童 B1-8)の「雷」、「ゆき」(児童 B1-6, 7)、「あめ」(児童 B1-4, 9,10,15)というように、部首の「雨かんむり」が読みに大きな影響を与えている。その反面、「雲」の「雨かんむり」を隠して見せるというスキヤフォールディングの効果も絶大で、9名の児童がこのスキヤフォールディングによって「くも」という答を導き出した。

「飛(飞)」の正答も4名で少なく、これも部首の形が認識の助けになっていないケースであろう。漢字の類似と文脈に注目させるスキヤフォールディングで5名正答し、3名が準正答であった。「車(车)」の認識難度はさらに上がると思われるが、調査では文脈の助けがあり、正答は6名であった。

4.2.4.4 準正答が多い語彙⁶⁵

本研究では、正確ではないが漢字を認識したと判断できる読みを「準正答」として分類した。どのような語彙が準正答に多く、それは何故なのかを分析考察する。

最も準正答が多かったのは、6名の「家」である。すべて、「いえ」と読むべきところを「おうち」と読んだことによる。前出の児童 B1-2 が「手」を「おてて」と言ったことから明らかであるが、調査協力者の児童たちが日本の漢字を見て、中国語の意味から日本語の既知の音声言語を当てて読んでいることが示されている。同様の原因で準正答となったのは、「同じ」である。「同」は児童にとって馴染みの深い漢字で、意味は理解しているものの、「おんなじ」と読み準正答となった児童が3名であった。

次に多かった準正答は、漢数字を使った語彙である。「三人」は正答が多かったが、「一かいてん」が5名、「一人」と「二人」は4名、「一ばん」が2名、準正答に分類された。内訳は、「一かいてん」は5名とも「いちかいてん」、「一人」は3名が「いちにん」、1名が「いちひと」、「二人」は「にひと」が3名、「ににん」が1名、「一ばん」は「いばん」である。

準正答の中で、もう一つ目立つのが動詞の送り仮名の軽視である。「飛ばして」を「とぶ」「とんだ」「とぼした」「とぶしてよ」という準正答があった。「飛」が「とぶ」という意味

⁶⁵ 準正答が多い語彙については、附表 4.3 を参照のこと。

であることは認識しても、「飛」を「と」と読んで、送り仮名を読むという基本的な読みのテクニックはまだなく、「飛」イコール「とぶ」「とんだ」という認識段階なのではないだろうか。

4.2.4.5 語彙種類別傾向

漢字読み調査結果の得点化に用いられた出題語彙は、表 4.11 のように分類される。

表 4.11 出題語彙の種類別漢字分類

分類項目	配点	分類内容	出題の漢字を含む語彙 (括弧内は配当学年)
単漢字 1	7	一、二年生学年別配当漢字、 且つ字体・用法がほぼ同じ	手、日、雨、中 (1)、家、心、星 (2)
単漢字 2	6	一、二年生学年別配当漢字で字 体・用法が異なる、或いは 三年生以上学年別配当漢字	車 (1)、風、雲、時、間 (2)、 別 (4)
動詞 1	3	一、二年生学年別配当漢字	見る、出る (1)、行く (2)
動詞 2	4	三年生以上学年別配当漢字	起きる (3)、飛ぶ、笑う (4)、 吹く (漢検 4 級)
修飾語	3	一、二年生学年別配当漢字	早く (1)、明るく、同じ (2)
漢数字語彙	6	一年生学年別配当漢字	一ばん、一かいてん、一人、二人、三人、 一日 (全て 1)
その他	6	二字以上から成る漢字を含む名 詞	今日 (2+1)、天気 (1+1) 女の子 (1+1)、男の子 (1+1)、 友だち (2)、出発 (1+3)

上記の分類に従って、得点群別の語彙種類別正答率を求めたものが次頁の表 4.12 である。表 4.12 から分かるように、合計の得点率と比較して、語種によりそれぞれの特徴が見出だされる。単漢字 1 は得点率が高く、単漢字 2 は低い。動詞 1 は高めで、動詞 2 はほぼ同水準である。修飾語は得点率が極めて低く、漢数字と二字以上の語彙は高い得点率である。

表 4.12 北京現地校児童の語彙種別・得点群別得点率 (%)

	単漢字 1	単漢字 2	動詞 1	動詞 2	修飾語	漢数字	二字以上 語彙	合計
A	100	83.3	100	100	100	100	88.9	95.1
B	85.7	33.3	100	82.5	66.7	83.3	66.7	73.3
C	61.9	16.7	100	58.3	11.1	72.2	77.8	57.1

D	42.8	5.6	44.4	33.3	11.1	33.3	44.4	31.4
E	38.1	5.6	0	16.7	0	22.2	33.3	20.0

注：小数点第二位四捨五入

単漢字 1 と 2 を比較すると、得点率の違いが明らかである。単漢字 2 の難度について、一つは単漢字 1 は日本語と同形の漢字であるが、単漢字 2 は「車(车)」「風(风)」「雲(云)」のように字体が簡略化されているもの、もう一つは単漢字 1 は具体的で身近なもの、それに対し単漢字 2 は「時」「別」など、漢字そのものは類似しているため、児童にとって既習のどの中国語の漢字かは判断されやすいものの、その抽象性から日本語の読みを推測しにくいということである。

単漢字と比較すると、動詞の得点率は 1 はもちろん、2 も比較的安定している。「飛(飞)」は簡略化が大きいため正答は 15 名中 4 名と少ないが、「起」は 10 名、「笑」に至っては児童 B1-2 を除く全員が「わらいました」と読んだ。「吹」は 7 名が正答であった。一年生の段階では、名詞より動詞の方が、具体的な動作を思い浮かべることができるため、意味概念を通して日本語の読みを当てることができるものと思われる。

動詞と対照的に、修飾語は具体性を欠くために得点率が低いものと考えられる。また、中国語では個々の漢字を組み合わせて語彙の意味を明確にするため、多くの字義を含む一字の漢字で抽象的なものをイメージするのは難しいことも考えられる。「早く」「明るく」「同じ」などは別の漢字と組み合わせてイメージすることが必要となる。その組み合わせ方によって、読み繋がる理解ができるかどうかが決まると言える。例えば、“早起”（早く起きる）であれば「はやく」だと理解できるであろうし、“早上”（朝）をイメージすると、「あさあさおきて」（児童 B1-1）と読んでしまう。“明亮”（明るい）だと「そらが明るく」なり、“明天”（明日）だと「そらがあした」（児童 B1-6）となる。「同」は多くの児童が“同学”（クラスメート）の“同”だから分かった」と説明した。

漢数字と二字以上語彙は、ともに一字からなる語ではないという共通点がある。「出発」を除いて、高めの正答率であるのは、漢数字に用いられる漢字が比較的的理解しやすいこと、二字以上語彙には「出発」を除き身近な語彙であることが、正答率を高くしたと考えられるが、二字以上から成る語彙という点で、一字より手掛かりが多いという利点があると言える。

4.2.5 考察

15 名の調査協力者は、北京の公立小学校に通い、中国語の漢字を先行学習しつつ、家庭では日本語で日常会話をするという条件は同じであるが、日本語の日常会話の中身や、日本語の文字に対する学習の有無などはさまざまである。

しかしながら、漢字の意味から日常会話の日本語の音声言語をそのまま当てて読むのは、どの群にも見られる現象である。日本語の音韻を当てることができるということは、日本語の漢字を認識しているということである。すなわち、中国語を通して漢字語彙と概念が結びついた概念リンクが形成されたことを示している。門田（2006）は、漢字のような表語文字の場合、「1 つの文字と 1 語全体の音が対応する形になり、そのために音韻符号化は、その語の発音を知っているかいないかによって、音韻化ができるかできないかが決まるという

二者択一方式になる」(門田 2006:40)と述べているが、継承語話者のように音声言語が発達していると、形態と音韻と同時に概念も伝える漢字ならではの、概念を通して音韻符号化が可能になることを示していると言える。

本調査で明らかになった年少継承日本語話者の日本の漢字認識の特徴は、以下のようにまとめられる。

まず、日本語の漢字と中国語の漢字の同定を行うという点から、同形の漢字はスムーズに認識される。字形が少し異なる漢字については、漢字全体を書字的に処理している(玉岡, 1997)ためか、認識は容易である。字体が異なる異体字については、部首の共通性が日本語の漢字認識を促進する効果があると考えられる。その一方で、部首が異なる、部首が簡略化されているなどで字体が異なる場合は、その認識に一定の困難が伴うことが明らかとなった。

次に、語彙の具体性・抽象性の点から、具体的で身近な語彙は意味概念がイメージしやすく、日本語の音声言語の心的辞書からその読みを容易に引き出すことができる。しかし、抽象的語彙は、その漢字が構成要素となる二字漢語を連想し、その意味概念を利用して日本語の意味を理解しようとする。その成否は、おそらく文脈理解の程度と関わる。また、中国語の知識とも大きく関連するものと思われる。

そして、日本語の漢字の意味を理解した後、日本語の音声言語を当てる段階では、児童の音声語彙の心的辞書におけるその語彙の「定着」状態が、読みの成否を分ける。「しゅっばつ」という語彙は調査協力者の児童にはまだ馴染みがなかったことが明らかになっている。また児童 B1-12 は「星」という日本語の語彙は知っているけれどもすぐには思い出せず、10分かけてようやく思い出すことができた。音声語彙の「定着」とは、概念と音韻のリンクがしっかり結びつくことである。

4.3 学校教授言語—中国語と日本語の比較

第1節と第2節で確認されたように、中国語の漢字を先行学習する年少継承日本語話者は、中国語の漢字知識を利用して、日本語の漢字の読みを導き出している。このような読みのメカニズムは、結局のところ、中国語の漢字知識がない日本語母語話者の児童とはどのような点で異なるのか、或いはどのような点で同じなのかを、本節で分析考察する。本節では前の二節で用いた調査データに、福岡市の公立小学校に通う児童 5名のデータを加えたものをもとにする。

4.3.1 調査協力者

日本語母語話者児童に対する漢字読み調査は、福岡市西区公立 A 小学校校区の子供会を通じて、調査協力者を募った。募集条件は、両親ともに日本語母語話者で家庭に外国語背景がないこと、海外在住経験がないか、あっても極めて早期の経験であるという2点である。その結果、小学生 12名の協力を得て、2017年4月子供会が拠点としている集会所で漢字読み調査を実施することができた。これら日本語モノリンガル協力者 12名のうち、本節で

の分析に使用するの、前の二節で分析を行った小学 1 年生前期修了時と後期修了時の調査協力者と学齢条件が同じ 5 名である。その内訳は次の表 4.13 に示す。

表 4.13 日本語を学校教授言語とする児童調査協力者

漢字読み調査	性別	調査実施時年齢	ID*
小学一年生前期修了時	男 1	7;1	F0-1
小学一年生後期修了時	男 1、女 3	8;6 ~ 8;1	F1-1, F1-2, F1-3, F1-4

*ID の F は日本の福岡市公立小学校児童を示す。

本節で学校教授言語の相違による比較を行なう際に、考慮すべき点が 3 点ある。

一つ目は、調査実施時の年齢差である。学齢条件を統一はしたが、調査の実施時期が異なるため、調査実施年齢に大きな差を生んだ。日本語を学校教授言語とする児童の調査時年齢は、中国語を学校教授言語とする児童より、9 か月近く遅れて調査を行ったからである。それによる発達年齢差の影響を考慮に入れなくてはならないだろう。

二つ目は、日本語を学校教授言語とする児童のデータ数が極めて少ないことである。とりわけ、小学一年生前期修了時の福岡市公立小学校児童の調査協力者は 1 名のみである。

三つ目は、調査協力者を小学校校区の子供会を通して募ったために、その子供会がある地区に特有な状況が、調査結果に反映される可能性である。具体的には、当該子供会は文教的な地区にあり、児童の家庭は教育熱心な傾向があると見られる。そのような傾向の影響も考慮に入れる必要があるであろう。

4.3.2 結果

日本語母語話者児童の調査結果を表 4.14 に示し、併せて北京の現地校児童と日本人学校児童の結果を参照のため記載する。

表 4.14 日本公立校児童 5 名の漢字読み調査結果の得点化

漢字読み調査	ID	正答数	現地校児童正答数	日本人学校児童正答数
小学一年生前期修了時 (30 点)	F0-1	30	30 (最高) ~ 4 (最低)	29 (最高) ~ 28 (最低)
小学一年生後期修了時 (35 点満点)	F1-1	34	35 (最高) ~ 5 (最低)	30 (最高) ~ 27 (最低)
	F1-2	35		
	F1-3	29		
	F1-4	34		

4.3.3 分析

比較分析は、小学一年生前期修了時と後期修了時の二つに分けて、北京在住の中国語を学校教授言語とする継承日本語話者児童（現地校児童）、北京在住の日本語を学校教授言語とする継承日本語話者児童（日本人学校児童）、日本在住の日本語を学校教授言語とする日本語モノリンガル児童（日本の公立校児童）の3グループで行う。

比較分析は、日本語を学校教授言語とする児童を基準に、学校教育で未習の漢字に焦点を当て、それをどのように読むかということについて分析を行う。前の二節では、中国語を学校教授言語とする児童にとっては、学校教育の中では「未習」の漢字である日本語の漢字について、その「未習」の漢字をどのように認識し、どのように読むかという点について、分析考察を行ってきた。そこで、日本語を学校教授言語とする児童が、学校教育の中の「未習」の漢字をどのように認識し、どのように読むかということを明らかにし、比較分析を行うものである。

4.3.3.1 小学一年生前期修了時

次頁の表 4.15 は、小学一年生前期修了時の漢字読み調査において、調査当時「未習」である漢字に対する児童の対応をまとめたものである。

表 4.15 から、3 グループ間で学校教授言語の違いによる相違が顕著に現れていることが確認できる。日本語を学校教授言語とするグループでは、次のような特徴がある。まず、文脈を理解し文脈からヒントを得て、「未習」漢字を読もうとすることである。何故読めたのかという質問に対する回答が「分からない」や「適当に言った」というものは、ほとんど文脈からヒントを得たものと見ることができる。次に、文脈ヒントの助けになるものとして、送り仮名や共起語が活用されていることである。「開ける」に対する児童 F0-1 のストラテジーは、送り仮名と共起語の併用で文脈理解を補助したものと考えられる。そして、「未習」漢字について、どこかで見たことがないかと手がかりを探したり、似た漢字を思い浮かべたりしている様子が分かる。児童 B0-6 が「魚」を見て、最初「くろ」（黒）と読んだのは、両者の下部の類似によるものであろう。一方、児童 B0-5 は全体を通して、「未習」の漢字に注目するより、文脈から答えを引きだそうとしていることが窺える。児童 F0-1 は漢字には言及しているが、その説明には曖昧さが残る。

表 4.15 小学一年生前期修了時漢字読み調査における「未習」漢字に対する回答^{注(1)}

「未習」 漢字の語彙	中国語を学校教授言語	日本語を学校教授言語	
	継承日本語話者	日本語モノリンガル	
魚 (魚)	B0-1: これ、「繁体字」で「さかな」○ B0-3: 日本の字と中国の字は下が違うのがある。中国	B0-5: 川には「さかな」がいるから○ B0-6: 「くろ」（1秒後）「さかな」○	F0-1: 覚えてる。どっかで見た○

	の漢字は簡単になっている ○		
風 (风)	B0-1: “繁体字”の字だから ○ B0-10: 似てるから分かった ○	既習 ^{注(2)}	F0-1: 習字で他の人が書いて るのを見た○
鳥 (鸟)	B0-1: これ、“繁体字”だから 読めない(「とり」の語彙を 知らない) × B0-3: 下が違う○ B0-9: 「しま」×	B0-5: 「ピッピッピッ」で考 えた○ B0-6: お友達が書いてるの を見た○	F0-1: 友達の名前の「鳥」に似 てる○
来(て)	B0-9: “来” ? 「きて」○	既習	F0-1: 適当に言った○
開(ける) (开)	B0-1: “繁体字”だから○ B0-3: 中の部分が中国の漢 字○ B0-4: 中を見て分かった○ B0-10: 中に“开”がある○	B0-5: 「入り口を○ける」だ から○ B0-6: (読めた理由が) 分か らない○	F0-1: 「入り口」と「ける」な ら「あ」○
飛(び) (飞)	B0-1: “繁体字”だこうだ けど、“简体字”はこう○ B0-3: 当ててみた○ B0-8: 「とぶ」“出来”だから ○	B0-5: 鳥が出たから○ B0-6: (読めた理由が) 分か らない○	F0-1: 将棋の「飛車」に似とる ○

注(1): 正答は○、非正答は×で示した。

注(2): 中国の学齢を基準にしたため、日本の学制では調査実施時、日本人学校児童2名は二年生一学期途中、日本の公立校児童1名は一年生三学期修了時であり、学習済みの漢字に違いがある。

他方、中国語を学校教授言語とするグループでは、「未習」の漢字に対してどのように認識するのであろうか。出題漢字は、これらの児童にとって、日本語としてはほとんど「未習」であるが、中国語としては全て「既習」である。小学一年生段階の中国語学習というのは、漢字を学習することとほぼ同義であるため、まず漢字に注目する傾向が全般的に見られる。同形の漢字に対してはほぼ抵抗がないが、字体が異なる漢字に対しては、まず自分が知っている繁体字や類似の漢字にその手がかりを求めている。その一方で、第1節で確認したように、日本語の読み物を日頃読む児童は、読めた理由が「分からない」(B0-2, B0-4)や「当てた」(B0-3)というように、文脈を理解して文脈からヒントを得て読んでいるものと思われる。

4.3.3.2 小学一年生後期修了時

表 4.16 は、小学一年生後期修了時の漢字読み調査において、調査当時「未習」である漢字に対する児童の対応をまとめたものである。

表 4.16 小学一年生後期修了時漢字読み調査における「未習」漢字に対する回答^{注(1)}

「未習」 漢字の語彙	中国語を学校教授言語	日本語を学校教授言語	
	継承日本語話者	日本語モノリンガル	
起（きて）	B1-1: 「き」を見たから○ B1-3: 中国語の字、「起来」○ B1-4: (日本語では) 分かん なかった。この字は(中国語 で) 習ったことある○ B1-11: 中国と同じ意味、「起 床」○ B1-12: 「早起」○ B1-14: 「起床」の「起」○ B1-15: 「起床」○	B1-7: 「きて」だから○ B1-10: 「あさ早く」で、「た べる」でもないから○	F1-1: (読み方は知らなかつ た)「あさ早く」「○きて」「そ とを見ると」だから、「おき て」が一番いいから○ F1-2: 知ってた○ F1-3: 「早く」と「きて」をみ て○ F1-4: 知ってる○
吹（き）	B1-3: 学校で習った○ B1-4: もう中国で習った○ B1-5: 「吹」だから○ B1-14: これ、(中国語で) 習 ってる、(日本語でも) 家 にある本(「風の又三郎」)で見 た○	B1-7: 「き」だから○ B1-10: 「ぴゅ〜っと」があつ たから○	F1-1: 読めた理由はよく分か らない○ F1-2: 感じで分かった○ F1-3: 見たことない× F1-4: 知ってた○
明るく	B1-4: 中国で習った、「ひか るく」× B1-5: 「明亮」の「明」だから、 「明亮」って光ること○ B1-6: 「あした？」×	B1-7: 「よく？」× B1-10: 「くらく」×	既習 ^{注(2)}
出発	B1-1: 「でて」「でていく、で ていって」× B1-3: 「で、で・・・」× B1-5: 当てただけ、「でる」じ ゃないから「しゅっぱつ」か なってねえ○ B1-11: 「でかけ」×	B1-7: 「で・・・」「でかける」 × B1-10: 「で・・・で・・・」×	F1-1: (意味は)「車でさあで かけよう」だから、「でかけよ うです」はおかしいし、「でよ うです」もおかしいから、「し ゅっぱつ」ってよく子どもが 車でなんか「しゅっぱつ〜」 って言うから○

	B1-14:「で、でかけます」×		F1-3:「でかけ」× F1-4:四年生が習字で書いていたのを、隣にフリガナがあって覚えました○
笑いました	B1-1:中国語で「わらう」○ B1-3:公文で習った○ B1-4:中国で習った○ B1-5:“笑”だから、翻訳○ B1-11:中国語と同じ意味○ B1-13:中国語で“笑”は「わらう」だから○	B1-7:なんか見たことがある、中国語か日本語かは分かんない○ B1-8:どうして読めたのか分からない○ B1-10:「たの・・・」「うれしかったです」、なんか嬉しい感じ、だけど違う、「たのしかったです」×	F1-1:テレビとかで、お笑い芸人とか○ F1-3:分からない× F1-4:読めた理由がはっきりしない○
別	B1-3:「ちがう」(違和感がある様子)「べつ(の)」○ B1-4:中国で習った○ B1-5:“別”、“分別”の“別”、音似てるし“翻訳”だから○ B1-6:「ちがう(の)」 「べつな」△ B1-11:「ちがう(の)」 「ほか(の)」△ B1-13:“別”ってことは、「べつな」ってことだから、「べつ(の)」○	B1-7:分からない× B1-8:「ほか(の)」△ B1-10:「ほか(の)」、「違うの」の意味だから△	F1-1:「おな・・・」「ちが・・・」 「ちがう」△ F1-2:(漢字は)知らなかったけど、「別に」とかなんか、出てくるっぽい感じだからさ、知らないうちに読めたたの○ F1-3:(漢字は)知らなかった、「同じクラス」と「ちがうクラス」だから○ F1-4:「ほか(の)」(違うかなって感じで)△

注(1): 正答は○、準正答は△、不正答は×で示した。

注(2): 中国の学齢を基準にしたため、日本の学制では調査実施時、日本人学校児童3名は二年生一学期終了時、日本の公立校児童1名は二年生三学期終了時であり、学習済みの漢字に違いがある。

表 4.16 でも、小学一年生前期での特徴、すなわち、日本語を学校教授言語としている児童は文脈ヒントを多く利用し、送り仮名と共起語で文脈ヒントを補い、一方、中国語を学校教授言語としている児童は漢字ヒントを多く利用していることが確認できる。「起きる」や「吹き」の例は典型的であろう。

けれども、小学一年生後期終了時の出題漢字では抽象性が増したためか、また異なる特徴も見出すことができる。「(そらが) 明るく」では、日本人学校児童 B1-6 が文脈利用に失敗し、B1-10 は文脈ではなく、漢字に注目し、逆の意味の読みを引き出している。現地校児童

の方では、漢字知識を駆使する傾向の中で、失敗例が見られる。

現地校児童の間では正答が最も少なかった「出発」について、日本公立校の児童は4名中3名が正答、正答者は音声言語や漢字知識として「しゅっぱつ」や「出発」を知った経験を述べている。つまり、日本人学校児童も含め北京在住の児童には、「しゅっぱつ」という語彙が言語経験の差として、あまり身近でないことを示している。

他方、「笑いました」は非常に興味深い結果を示している。現地校児童の正答率は非常に高く、スキップフォールディングが必要だったB1-2も含め、中国語の漢字の“笑”から「わらう」という日本語語彙を導き出している。日本人学校児童では3名中2名が正答したが、読めた理由を説明することができない一方、B1-10の回答は、「笑」のイメージから読みを引き出そうとしている様子をはっきりと分かる。出題のお話の中で「笑いました」は2回出てくるが、1回目は文脈利用がほとんどできず、2回目は文脈利用が効果的になるよう構成されている。したがって、文脈がヒントにならない状況で正答を出すには、「笑」の漢字知識が必要不可欠である。日本公立校児童でも、F1-3は「笑」の漢字知識がなかったため読めなかったが、他の3名は何らかの知識があったものと推測される。

最後の「別」も非常に興味深い示唆を与えてくれる。「べつ」という日本語の語彙は、日本語、非日本語環境に関わらず、この年齢の児童にはまだ身近でなく、「ちがう」や「ほか」という語彙の方が身近であることを示している。現地校児童は漢字の意味は理解しても、「べつ」の語彙がなく、日本公立校児童も文脈から理解しても、「べつ」の語彙は引き出しにくいことが示された。

以上の分析に基づき、次項にて考察を行う。

4.3.4 考察

4.3.4.1 「未習」の漢字を読むストラテジーの比較

小学一年生前期修了時の結果より、「未習」の漢字を読むストラテジーには、文脈、送り仮名、共起語、漢字知識が単独でなく、複数組み合わせられて使用されていることが明らかになった。出題漢字は、一年生前期の学習漢字であることが反映され、具体的な事物を表す漢字が多く、日本語を学校教授言語とする児童、日本語の読み物に親しんでいる児童には、文脈による助けが非常に効果的であると思われる。一方、日本語の読み物にあまり触れていない児童には、文脈より漢字の助けが大きい反面、字体が大きく異なる漢字の存在が読みの阻害要因であることが分かった。字体が異なる日本語の漢字を中国語の漢字と同定する能力は、認知的発達と関連し、発達年齢の影響は無視できない。

小学一年生後期修了時の結果からは、抽象的な文脈になると、文脈による助けだけでは不十分で漢字知識が不可欠になること、また逆に文脈を理解せず漢字知識のみの利用では、手がかりとなる漢字知識の誤用に繋がるということが、前節での結果とも合わせて、確認された。

また、こうしたストラテジーは総合的に駆使されるが、直線的に読みに繋がるようではない様子が示されている。「魚」を当初「くろ」（黒）と読んだ児童B0-6は、一秒後に「さか

な」と読み直している。その間にどう考えたのかは、児童自身には説明できなかったが、「かわには ころが いました」では、文脈としておかしいことに気づいたものと思われる。「別」についても、多くの児童がまず試行的読みをして、それが正しいかどうかをモニターしている様子が見られる。児童 B1-3、B1-6、B1-11 は当初「ちがう」と読み、「ちがうのクラス」では違和感があるため、「べつの」「べつな」「ほかの」を次の試行的読みとした。F1-1 も同じようにモニターしながら試行している様子が見られる。F1-1 は「出発」について、そのモニターの様子を語っている。

「未習」の漢字をどうやって読むのかという質問に対し、F1-1 は次のように答えた。「その次の言葉が、その前とかその次の言葉に繋がる言葉だったら、なんか『おかしいな』とか思わないで、『いいなあ』っていう・・・」。F1-2 は、「自分でも分かんない」と言いつつ、「本とか読んでてさ、分かんない漢字とかたまに出て来るんだけど、その意味考えたりする」と言う。F1-1 は文脈利用とモニターについて、F1-2 は文脈利用について述べたものと考えられる。

現地校児童の中で読みのストラテジーについて説明してくれたのは、児童 B1-5 である。B1-5 は出題漢字全問正解し、どのようにして読んだのかについて、日本語として元々知っていた漢字もあるが、「中国語で知ってる漢字の意味を日本語に翻訳して読んでいるのは90%、あとは送り仮名とか文の意味とかから、クイズの穴埋めみたいに漢字の意味を推測したりしてる」と述べている。現地校児童が日本語の「未習」漢字を読むストラテジーは、やはり既習の中国語の漢字の意味を「翻訳」して、日本語を当てることが主となっているが、送り仮名や文脈も大きな助けとなっているのである。

4.3.4.2 漢字知識の比較

現地校児童の日本語の読みを支えるのは、主として中国で既習の漢字知識であることが確認された。しかしながら、この「漢字知識」とは何かという点に関して、学校の正式な教育で学んだ漢字に関する知識のことをいうのであろうか、あるいは本項の分析データから示唆された漢字のイメージ、すなわち漢字の概念も含むのであろうか。

「笑」の漢字が示した例は、非常に示唆的である。現地校児童は“笑”を意味として理解し、日本語に「翻訳」しているが、日本人学校児童の反応は、一種のイメージとして「笑」を捉えているようである。児童 B1-7 と B1-8 は読めた理由を説明することができず、児童 B1-10 が「笑」の読みを試行錯誤する様子は、「笑」という漢字をなんだか嬉しい、楽しい、いいイメージとして記憶していることを示している。どうしてそのようなイメージを持っているのかを、残念ながら児童 B-10 は説明できない。日本公立校児童が「未習」漢字を読めた理由をうまく説明できない、説明してもあやふやな原因は、漢字を意味ではなくイメージや概念として記憶しているからではないだろうか。その漢字を経験したときの状況や文脈も含めてイメージし、そして文脈の手がかりの補強にしているように思える。F0-1 の友達の名前のエピソード、「飛車」の話、F1-1 や F1-2 が語ったその漢字に関するエピソード

(例えば遊園地で見たとか、新聞で見たとか) など、曖昧でいて、けれども印象的である。

日本語の言語経験の中で、漢字とイメージや概念が結びついて、それが「漢字知識」として使われている可能性が考えられる。次節で述べるスキヤフオールディングという観点から見ると、日本語を母語とする児童が、周りの言語環境や言語経験から漢字の意味や概念を学習していることは、社会的文化的に行われる自然習得的なスキヤフオールディングと言えるであろう。子どもの学びにつながるようなスキヤフオールディングが社会文化的に埋め込まれている空間に参加することが、言語経験として蓄積されるのである。したがって、年少継承日本語話者にとっても、自律的な日本語の習得につながるようなスキヤフオールディングが埋め込まれた空間をいかにして確保するかが重要ではないかと思われる。

4.4 スキヤフオールディング

第3節では、中国語の漢字知識がある現地校児童と、中国語の漢字知識がない日本語母語話者児童の「未習」の漢字の読みについて比較を行った。双方の児童ともに漢字を読む際に、文脈、送り仮名、共起語、漢字知識など様々な助けを借りて、お話の漢字の読みを導き出していることが明らかになった。すなわち、漢字単独では読めないかもしれないが、様々な助けを借りてタスクを遂行しているのである。本節では、このような助けをスキヤフオールディングとして捉え、現地校児童に対して筆者が漢字読み調査で実施したスキヤフオールディングの分析とともに考察を行う。

4.4.1 スキヤフオールディングの内容と分類

本章第1節、第2節、第3節の結果より、本研究の漢字読み調査のタスクにおいて、以下のものが現地校児童の読みの助けとなっていることが明らかになっている。

- (1) 同根語の漢字
- (2) 文脈・送り仮名・共起語
- (3) タスクの手順
- (4) 筆者のフィードバック・問いかけ・注目指示・ヒント・説明
- (5) 漢字読みの正解

(1)の同根語の漢字は、中国語の意味概念から日本語の意味を考え、読みを導き出すための重要なスキヤフオールディングである。(2)の文脈・送り仮名・共起語は、日本語の文脈の中で漢字の意味を考え、漢字の読みが正しいかどうかモニタリングをするためのスキヤフオールディングとなる。本調査のタスクは一連の手順によって行われ、まず中国語の教科書を読み、一から十までの漢数字を中国語で読む。その後、同じ漢数字一から十までを「日本語で読んで下さい」という指示に対して、全員中国語から日本語へ読みをスイッチすることができた。その後の「手をつたたく」の「手」は、ほとんどの児童が迷うことなく日本語で「て」と読むことができた。(3)はこうした一連の流れによって、児童に中国語と日本語の漢字がどういう関係にあるのかをタスクを通じて理解させるスキヤフオールディングを意

図している。しかし、児童がタスクに埋め込まれた上記のスキヤフオールディングを利用できない場合、筆者がその手助けとして、埋め込まれた助けとなる要素に注目させたり、ヒントを出すスキヤフオールディング(4)を行う。それはフィードバックであったり、問いかけであったり、説明であったりするが、児童の様子を観察しつつ対話の中で行う。最後の(5)は、漢字読みの正答・準正答が得られない場合、筆者が読みの正解を示して、お話の文脈を理解できるようにスキヤフオールディングするものである。従って、(4)と(5)の筆者によるスキヤフオールディングは、筆者と児童のインタラクションの中で児童の理解や反応によって調整されるため、各々の児童に行ったスキヤフオールディングは均一ではなく、単純な比較をすることはできないが、それがスキヤフオールディングの特徴であり、またスキヤフオールディングの最大の意義である。

次に、お話のタスク遂行で筆者が行った(4)のスキヤフオールディングを以下の表 4.17 のようにタイプに分け、類型化する。この類型は、中国語の漢字の意味から日本語の漢字を読むというタスクの目標を基準に分類したもので、①はタスクのタイプを問わない一般的なスキヤフオールディングを指し、②は日本語に関するもの、③は中国語に関するもの、④は漢字の意味概念の転移に関するスキヤフオールディングである。スキヤフオールディングをこのように類型化することにより、現地校児童がどのようにして正答にたどりついているのか、或いはどこでたどりつけないのかをより深く探ることができると思う。

表 4.17 タスク中に実施したスキヤフオールディングの類型とタイプ

	スキヤフオールディングの類型	タイプ
①	一般スキヤフオールディング	読みの促し・暗示的フィードバック
②	日本語スキヤフオールディング	語彙ヒント・共起関係ヒント・文脈のヒント
③	中国語スキヤフオールディング	中国語の漢字の確認・漢字の同定ヒント
④	バイリンガルスキヤフオールディング	漢字の意味への注目・日本語への翻訳

スキヤフオールディングのタイプは、児童に注目させる対象や考えさせる内容をもとに分類したものである。表 4.18 にその例を示す。

表 4.18 スキヤフオールディングのタイプの例（児童はC、筆者はRで示す）

類型	タイプ	例
①一般スキヤフオールディング	読みの促し	C: これ（「飛」）何読むの？ R: なんだろうね。 C: とぶ？
	暗示的フィードバック (FB)	C: （「入り口」を見て）でぐち。 R: 「でる」かな？ C: はいりぐち。

②日本語スキヤフオールディング	語彙ヒント	C: (「日よう日」が分からない) R: なんとか・・・「ようび」 C: たんじょうび。
	共起関係ヒント	C: (「たくさんの『人』」を見て) にん。 R: 「にん」かな?たくさんの・・・? C: ひと。
	文脈ヒント	C: (「鳥」が分からない) R: 山に行って、なにかの声を聞いたのよ。 C: とり?
③中国語スキヤフオールディング	中国語の漢字の確認	C: (「山」を見て黙っている) R: この字知ってる?なんていう字? C: “shan” (“山”)。
	漢字の同定ヒント	C: (「鳥」が分からない) R: 中国語で似た字知ってる? C: しま。(日本語の「島」は知っていた) R: 他には? C: とり?
④バイリンガルスキヤフオールディング	漢字の意味への注目	C: (「見る」が分からない) R: (漢字の) 上を見て。(指さす) C: め。 R: 目で・・・ C: めで? R: 中国語で知ってるでしょ、似た字。 C: 目で・・・みると。(○)
	日本語への翻訳	C: (「見る」を見て黙っている) R: この字は習ったよね、中国語で。(中国語の漢字確認) C: “jian” (“見”)。 R: そうね、“jian”に似てるね。“jian”って何することなの? C: つり。つる・・・(×)

4.4.2 スキヤフオールディングのタイプと類型化による結果と分析

上の表 4.17 のスキヤフオールディングの類型に従い、小学一年生前期修了時調査及び後期修了時調査について、お話のタスク中のスキヤフオールディングを実施総数とスキヤフオールディングに対する効果が見られた成功数及びその成功率を、得点群ごとにまとめたものが表 4.19、表 4.20 である。

4.4.2.1 小学一年生前期修了時

表 4.19 小一前期終了時調査スキヤフォールディング実施総数と成功数及び成功率⁽¹⁾

類型		①		②			③		④	総数 ⁽³⁾
得点群	児童 ID	読み 促し	暗示的 FB ⁽²⁾	語彙	共起 関係	文脈	中国 語	漢字 同定	漢字・ 日本語	
高位群 (4名)	B0-2, 3, 4, 10	2 / 2 100%	1 / 2 50%	2 / 2 100%	1 / 1 100%	1 / 2 50%	1 / 1 100%	1 / 2 50%	0 / 0	9/12 (3) 75%
中位群 (4名)	B0-1, 7, 8, 9	2 / 2 100%	0 / 1 0%	0 / 3 0%	3 / 3 100%	3 / 11 27%	6 / 6 100%	2 / 7 29%	0 / 1 0%	16/34 (8.5) 47%
低位群 (2名)	B0-11, 12	1 / 1 100%	0 / 0	0 / 0	1 / 2 50%	2 / 6 33%	9 / 10 90%	4 / 9 44%	4 / 10 40%	21/38 (19) 55%
合計	10名	5 / 5 100%	1 / 3 33%	2 / 5 40%	5 / 6 83%	6 / 19 32%	16/17 94%	7 / 18 39%	4 / 11 36%	46/84 55%

注(1)：結果の数字は、スキヤフォールディング成功数 / 実施総数、%は成功率を表す。

注(2)：FBはフィードバックを指す。読み促しが肯定的フィードバックであるのに対し、暗示的フィードバックはほとんどの場合、否定的フィードバックである。

注(3)：総数中の括弧内の数字は得点群の一人当たりのスキヤフォールディング実施総数を示す。

表 4.19 の総数中括弧内の数字は、得点群別の一人当たりのスキヤフォールディング実施総数である。高位群では一人当たり 3 回、中位群 8.5 回、低位群 19 回スキヤフォールディングを実施している。正答数が下がるにつれて、スキヤフォールディングの必要性が上がることを示している。

次に、表 4.19 をもとにスキヤフォールディングの一人当たりの実施回数を類型ごと、得点群別に示したものが、次頁の図 4.3 である。全体として、①と④が少なく、②の日本語スキヤフォールディングと③の中国語スキヤフォールディングが相対的に多い。得点群別に見ると、②は高位群と中位群・低位群との間の差が明確であり、③は高位群、中位群、低位群へと漸次増え、④は低位群の多さが目立つ。

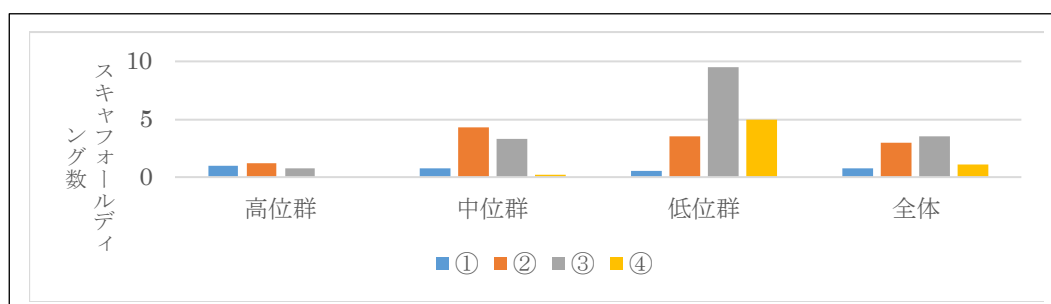


図 4.3 小一前期終了時調査類型別・得点群別一人当たりスキヤフォールディング数

さらに、タスク中に筆者が実施したスキヤフオールディングについて、スキヤフオールディングのタイプ別に総数と成功数、そこから求められる成功率を全体として示したものが下の図 4.4 である。スキヤフオールディング数が多くはない読みの促し・暗示の FB・語彙ヒント・共起関係ヒント、低位群のみの特徴である④を除いたものに注目してみると、②の文脈ヒント、③の漢字の同定ヒントが使用された頻度が高いにもかかわらず、その成功率は比較的低いことが分かる。一方、③の中国語の漢字の確認はスキヤフオールディング数も多く成功数も多い。

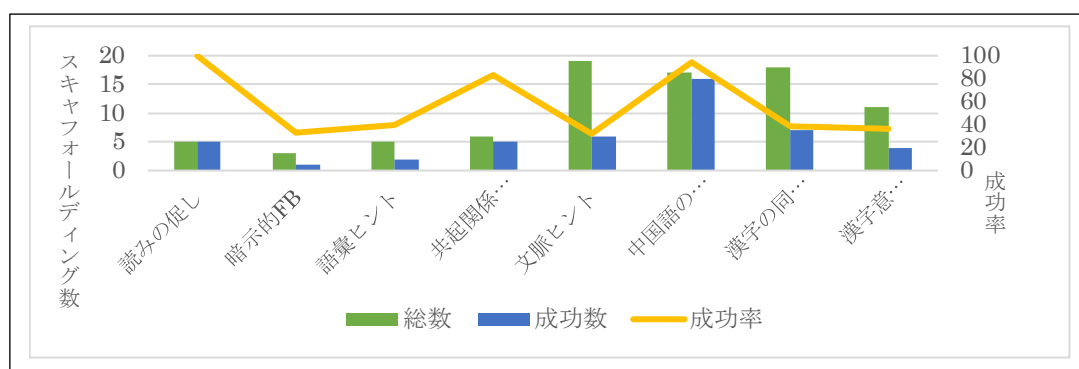


図 4.4 小一前期終了時調査タイプ別スキヤフオールディング数と成功数及び成功率

4.4.2.2 小学一年生後期終了時

表 4.20 小一後期終了時調査スキヤフオールディング実施総数と成功数及び成功率⁽¹⁾

類型	得点群	児童 ID	④		②			③		④	総数 ⁽³⁾
			読み促し	暗示的 FB ⁽²⁾	語彙	共起関係	文脈	中国語	漢字同定	漢字・日本語	
A	(3名)	B1-3, 5, 14	2 / 2 100%	0 / 0	0 / 0	0 / 1 0%	0 / 0	1 / 2 50%	0 / 0	0 / 0	3 / 5 (1.7) 60%
B	(3名)	B1-4, 6, 13	1 / 1 100%	2 / 2 100%	0 / 1 0%	2 / 2 100%	0 / 2 0%	4 / 7 57%	3 / 11 27%	3 / 4 75%	15 / 30 (10) 50%
C	(3名)	B1-1, 9, 11	0 / 0	1 / 3 33%	4 / 5 80%	1 / 3 33%	1 / 5 20%	3 / 4 75%	4 / 8 50%	1 / 4 25%	15 / 32 (10.7) 47%
D	(3名)	B1-12, 15, 18	3 / 4 75%	1 / 2 50%	4 / 7 57%	2 / 8 25%	3 / 7 43%	3 / 5 60%	5 / 8 63%	4 / 8 50%	25 / 49 (16.3) 51%
E	(3名)	B1-2, 16, 17	2 / 3 67%	1 / 1 100%	8 / 10 80%	3 / 6 50%	1 / 8 13%	9 / 10 90%	10 / 13 77%	6 / 16 38%	40 / 67 (22.3) 60%
合計		15名	8 / 10 80%	5 / 8 63%	16 / 23 70%	8 / 20 40%	5 / 22 23%	20 / 28 71%	22 / 40 55%	14 / 32 44%	98 / 183 54%

注(1)：結果の数字は、スキヤフオールディング成功数 / 実施総数、%は成功率を表す。

注(2)：FBはフィードバックを指す。読み促しが肯定的フィードバックであるのに対し、暗示的フィードバックはほとんどの場合、否定的フィードバックである。

注(3)：総数中の括弧内の数字は得点群の一人当たりのスキヤフォールディング実施総数を示す。

表 4.20 の総数中括弧内の数字は、得点群別の一人当たりのスキヤフォールディング実施総数である。A 群では一人当たり 1.7 回、B 群 10 回、C 群 10.7 回、D 群 16.3 回、E 群 22.3 回スキヤフォールディングを実施している。小学一年生前期終了時調査と同様、正答数が下がるにつれて、スキヤフォールディングの必要性が高まることを示しているが、B 群と C 群の差は明確となっていない。

そして、表 4.20 よりスキヤフォールディングの一人当たりの実施回数を類型ごと、得点群別に示したものが、下の図 4.5 である。全体として、①と④が少なく、②の日本語スキヤフォールディングと③の中国語スキヤフォールディングが相対的に多いのは、一年生前期終了時の結果と同様であるが、前期ではほとんどが低位群での使用であった④が、A 群を除くすべての得点群で使用されている。得点群別に見ると、②は正答数が少ない群になるほど漸次増加する傾向が見られる。③は A 群以外で一定数のスキヤフォールディングが見られるが、群間によるスキヤフォールディング数の多少の傾向は明確でない。④は前期終了時の結果と異なり、②と同様に正答数が下がるにつれて増加する傾向を見せている。

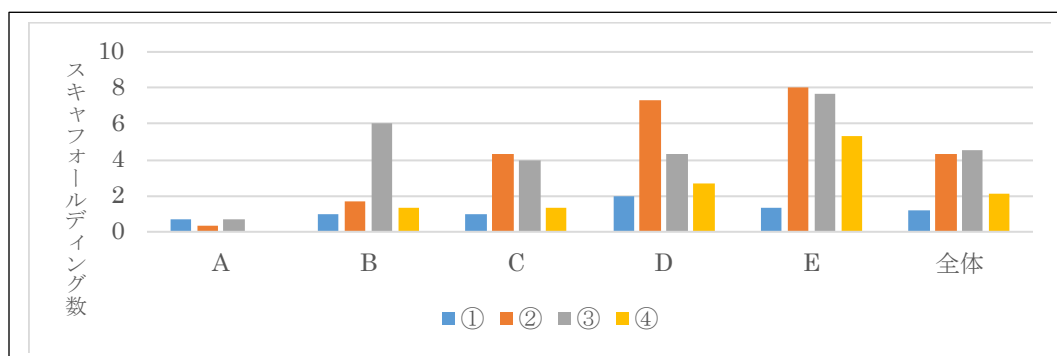


図 4.5 小一後期終了時調査類型別・得点群別一人当たりスキヤフォールディング数

また、タスク中に筆者が実施したスキヤフォールディングについて、スキヤフォールディングのタイプ別に総数と成功数、そこから求められる成功率を示したものが下の図 4.6 である。読みの促し・暗示の FB スキヤフォールディング数が多くはないのは前期と同様であるが、前期では使用頻度が低かった語彙ヒント・共起関係ヒントが増加し、ほぼ文脈ヒントと同程度の頻度となっている。前期調査では低位群のみの特徴であった④は、A 群を除くすべての群で使用されたことからスキヤフォールディング数を増やしている。

一定数のスキヤフォールディングが使用されたタイプに注目してみると、②の日本語スキヤフォールディングでは、語彙ヒント、共起関係ヒント、文脈ヒントの順に効果が低くなることが示された。③の中国語の漢字の確認は前期と比較して成功率を下げ一方で、漢字

の同定ヒントの方は成功率が上がっている。③の中国語の漢字の確認はスキヤフオールディング数も多く成功数も多い。④の漢字の意味への注目・日本語への翻訳に対する成功率は前期が 36%に対し後期が 44%となり、成功率は向上している。

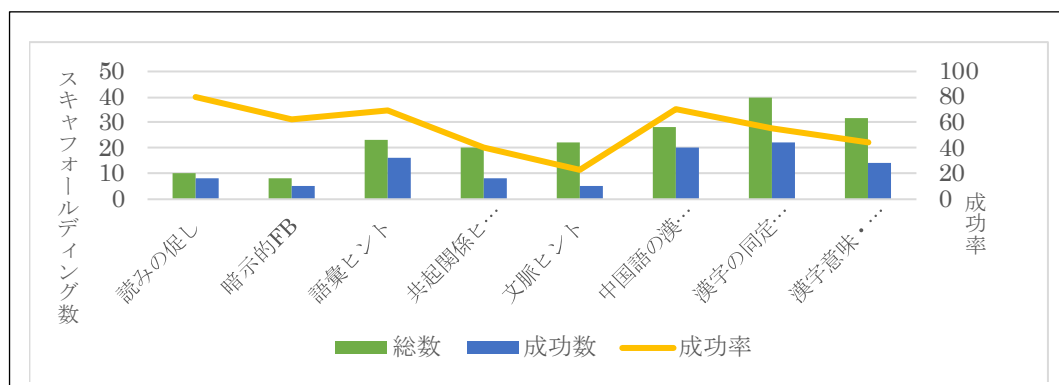


図 4.6 小一後期終了時調査タイプ別スキヤフオールディング数と成功数及び成功率

以上の分析結果を踏まえて、次に考察を行う。

4.4.3 スキヤフオールディングに関する考察

お話のタスク中に筆者が実施したスキヤフオールディングは、児童によって実施した回数もタイプも異なる。これは児童によって、必要とするスキヤフオールディングの量も質も異なるということである。

得点群ごとの一人当たりのスキヤフオールディング数に対する分析から、得点群間で一人当たりのスキヤフオールディング実施頻度に差があり、それも正答数が少ない群ほどスキヤフオールディングが多くなることから、正答を自力で導き出せない児童に対して手助けがより必要であることを意味する。しかしながら、実施したスキヤフオールディングは必ずしも成功したわけではない。

表 4.18、表 4.19 の百分率はスキヤフオールディングの成功率を示している。得点群間で成功率のばらつきはあるものの、全体では前期が 55%、後期が 54% のスキヤフオールディング有効性を示している。その一方で、実施したスキヤフオールディングのタイプ別頻度とその成功率の両方面で、前期と後期には相違が見られる。以下、このような前期と後期での相違をもとに、現地校児童が中国語の漢字知識を利用して日本語の漢字の読みを導き出すための助けにどのような特徴があるのかを考察する。

まず、実施したスキヤフオールディングの一人当たりの数で前期と後期に違いが見られたのは、④の漢字の意味への注目・日本語への翻訳が、前期では主として低位群に必要とされる助けであったのに対し、後期では A 群を除くすべての群で必要となったことである。前期と後期の違いをもたらす要因は、児童ではなく出題漢字によるものが大きいことから、後期の出題漢字の難度が前期より④のスキヤフオールディングを必要とさせたと言える。

漢字の意味に注目させたり、日本語への翻訳を促す必要があるということは、出題漢字を中国語の漢字と同定した段階で、日本語として何と読むかというタスクで躊躇している場合に使われる。したがって、④が増加したということは、漢字を同根語として認知できたが、その次の一步に少し困難を感じていることを示している。小学一年生後期終了時調査において、④が使用された出題漢字で多いものは、「天気」「風」「雲」「吹き」「友だち」「同じ」が挙げられる。「天気」「風」「雲」は簡体字とは異体字であり、「吹き」「友だち」は仮名交じり語である。異体字である漢字を中国語の漢字と同定した後、中国語の漢字が意味するものと異体字の日本語の漢字の読みが一致するかどうか自信が持てないか、或いは同定した中国語の漢字の意味に相当する日本語の語彙を知らない或いは思い出せないというケースであると思われる。前者の場合はスキヤフォールディングの成功を導き、「天気」では実施した児童6名のうち5名、「風」は5名中3名、「雲」は4名中2名が正答を出した。「吹き」も「友だち」も、その前の段階のスキヤフォールディングで、漢字の部分「吹」「友」に注目させるスキヤフォールディングを行っている。B1-16の例を以下に挙げる。

B1-17: (考える)

筆者: 意味分かる? 〈中国語の漢字の確認〉

B1-17: “pengyou” (朋友) の“you” (友)。

筆者: “pengyou” (朋友) って日本語で何ていうの? 〈日本語への翻訳〉

B1-17: ともだち。

次に、日本語スキヤフォールディングの②において、前期では少なかった語彙ヒントと共起関係ヒントが増え、文脈ヒントと同程度の頻度となっている一方で、スキヤフォールディングの成功率は語彙ヒント、共起関係ヒント、文脈ヒントの順で下がり、前期の結果と同様に文脈ヒントのスキヤフォールディングは成功率が低いことを示した。語彙ヒントは主として名詞に使われることが多く、後期出題漢字の中で最も頻度が高かったのは「車」である。簡体字の“车”と日本語の「車」の字体差が大きく、日本語や繁体字の知識がある児童以外は認識が困難であり、タスクの文脈からも「車」の同定ができない場合と、日本語の漢字知識があっても「車」の訓読みが導き出せない場合の二通りある。後者は最初の読みで「電車」や「自てん車」から「しゃ」と読むことが多い。この場合、カードのお話を読む際、文脈より漢字に注目するために生じる間違いと言える。児童には、「パパが運転するものは何?」という文脈の中に埋め込まれている語彙ヒントが非常に有効であり、7名中5名が正答を出した。共起関係ヒントは、語彙ヒントが適当でなく共起関係を強調することで適当な語彙が引き出せる可能性が高い場合に用いる。例えば、「早く」は「あさ早く」という共起関係で、「吹き」は「風」と、「飛ばして」は「風」と「雲」との関係を強調する。これらの共起関係ヒントは、広い意味では文脈ヒントであるが、音声言語でも共起して表れる語彙であり、文脈に比べるとヒントから選択肢に選ばれる範囲が限られるため、成功率も文脈ヒントよ

り多少高くなると思われる。その結果、文脈ヒントは他のヒントや助けが難しい際に用いられ、出題漢字の難度が高いことから、成功率は自ずと低くなると見られる。共起関係ヒントと文脈ヒントも語彙ヒントと同様に、漢字の同定が困難な場合と、漢字が同定されても意味が抽象的或いは多義的である場合、そして中国語の漢字の意味から日本語の語彙を思いつかない場合の3つの場合が想定される。この3つはそれぞれ独立した3通りではなく、複合的な背景となる場合が多く、以下の「雲」の例からもその複合性が示される。

B1-9: ゆき。

筆者: 「ゆき」かな? 〈暗示的フィードバック〉

B1-9: 知らない、この字。

筆者: 外を見たら曇り空なんだよ。〈文脈ヒント〉

B1-9: あめ?

筆者: (「雲」の雨冠を隠す) 〈漢字の同定ヒント〉

B1-9: “yun” (“云”=雲)?

筆者: だから? 〈日本語への翻訳〉

B1-9: そら。

そして、③の中国語スキヤフォールディングにおいては、前期と後期では出題漢字の変化の影響を受け実施数が増えている。③に属するタイプである中国語の漢字の確認と同定ヒントの2タイプは線引きが難しいが、中国語の漢字の確認の方が軽い助け、同定ヒントの方が手厚い助けと分けられる。例えば、「雲」の雨冠を隠して示すのは「提示」という方法を採用しているので手厚い助けであり、「同定ヒント」である。それに対し、「中国語で似た漢字を知ってる?」と尋ねるのは「中国語の漢字の確認」となる。後期修了時調査では「雲」に代表されるように提示により同定しやすい漢字があったことが同定ヒントの成功率を上げる一因となったと考えられる。

もう一つ検討すべきは、前期調査と後期調査の両方に協力した児童が少なからずいることが影響している可能性である。両調査の間は2ヶ月と短く、その間の認知の発達の変化や日本語の漢字学習効果は考えにくい。前期修了時調査のスキヤフォールディング効果があったという可能性は否定できない。中国語の漢字と日本語の漢字は形が同じものや似たものがあるということを前期修了時のタスクで児童が学んだのであれば、③の中国語の確認や同定ヒントの実施数下がるか成功率が上がっても不思議ではない。しかしながら、個別の協力児童の結果からはそのような変化はほとんど見られなかった。スキヤフォールディングの本来の機能を考えると、児童の発達に適したスキヤフォールディングではなかったということであろう。

Cummins は、バイリンガル児童の二言語を育成するためには、「言語に注目し、L1の知識をL2に関連づけるように仕向け、サポートするシステムを創るべき」(Cummins, 2008:

72) と主張する。子どもの認知の発達や個々の能力や特性に合わせた言語間転移に効果的なサポートシステム、すなわち個々の子どもに適した L1 の知識を L2 に関連づけるようなスキファールディングのシステムがあれば、言語間転移が促進され、効果的に二言語を育成できるはずである。漢字圏年少継承日本語話者が日本語のインタラクションを行うトランスナショナル空間にそのようなスキファールディングのシステムを創るとしたら、どのような空間なのであろうか。

4.5 まとめ

本章では、北京の継承日本語話者の小学一年生児童の前期・後期修了時の漢字読み調査と、同様の調査における、北京の継承日本語母語話者の現地校児童と日本人学校児童、及び日本語モノリンガルの日本の公立学校児童の比較から、言語背景に拘わらず、文の中での漢字の読みストラテジーは、文脈、送り仮名、共起語と併せて漢字の意味概念或いはイメージが総合的に運用されていることが明らかとなった。言語背景による違いは、日本語を学校教授言語とする児童は漢字を言語体験で得た知識やイメージから言語化し、現地校で中国語を学校教授言語とする児童は漢字を中国語の意味概念から翻訳し、読んでいることが示された。すなわち、小学一年生で中国語の漢字を先行学習し、日本語の漢字に触れる機会が多くない、或いは皆無である児童には、同根語の漢字を利用した言語間転移が非常に有効であることが証明され、Cummins の相互依存仮説が裏付けられた。

このような言語間転移を促進する学習者要因について、次の 4 つの要因が考えられる。

そのなかで、直接的で最大の要因は、平仮名の習得、習熟程度であることが明らかとなった。平仮名が流暢に読めるかどうかは、日本語の読み物に触れる機会や読む態度にも大きく関わっている。平仮名が転移の促進に大きく関係する理由は、読みのストラテジーに使われる送り仮名、文脈理解のためである。

しかしながら、転移を促すために更に重要なのは、日本語の語彙量ではないかと思われる。いくら漢字から中国語で意味が分かったとしても、日本語への転移は起こらない。語彙力が培われるのは、この年齢の児童では主として家庭で日本語母語話者の親と話す日常会話であると思われるが、児童向け教材ビデオで語彙が増えたという報告もある。このような日本語接触については、さまざまな要因を受け、さらに子どもの成長に従って変化が起こるものであろう。

3 つめは、2 言語をメタ的に捉える認知力、同根語に気づく認知力、文脈の中で同根語の類似と相異を分析する力などであるが、スキファールディングの実施と効果に関する分析考察を通して、認知の発達差、個人の能力差などが影響し、言語間転移の差となって得点に表れていると考えられる。

もう一つ大切な要因として考えられるのは、中国語の漢字知識である。一年生対象の読み調査のタスクでは、中国語の漢字知識を問うような内容は作成できなかったが、児童 B0-1

が、繁体字に関する知識を利用して日本語の漢字を認識していることから、転移促進の重要な要因であると思われる。

これらの 4 つの要因は、スキヤフォールディングの実施と効果の分析からも確認することができる。平仮名が流暢でない場合、②の共起関係ヒントや文脈ヒントをより多く必要とし、語彙が少ないと②の語彙ヒントも④のバイリンガルスキヤフォールディングも有効に働かない。そして認知の発達によって③の中国語スキヤフォールディングをより多く必要とする。また②の文脈にも関わりをもつと思われる。漢字知識の重要性は小学一年生後期終了時のタスクによって顕著になり、漢字の意味を特定するためには漢字知識の深さが求められることが確認された。

次章では、本章の北京での結果にもとづいて、台北・香港との比較対照を行い、漢字圏としての特徴やそれぞれの差異を見ることにする。

第5章 漢字圏年少継承日本語話者の日本語の漢字認識

前章では、家庭で日本語を継承する北京在住の子どもが、現地小学校で中国語の漢字を先行学習することで、日本語の漢字の認識にどのような影響があるのかを、言語間転移の面から分析考察した。本章では、先行学習する中国語の漢字の範囲を広げて、中国の大陸で使用される簡体字だけでなく、台湾や香港の繁体字も含めて、漢字圏でのこうした継承日本語話者の子どもが、中国語の漢字知識を日本語の漢字へどのように利用しているのかを、北京・台北・香港の比較によって探究するものとする。第1節では、台北及び香港で行った漢字読み調査の協力者と当該都市にまつわる調査協力者の特徴を述べ、漢字読み調査の結果を示す。その結果をもとに、第2節では、香港に多い英語を学校教授言語とする継承日本語話者の子どもたちについて、日本語の漢字に対する中国語の漢字の影響の有無を分析する。第3節で、日本の漢字に対して中国語の漢字の影響が見られなかった児童のデータを外して、北京・台北・香港について、年少継承日本語話者として児童の側面から、第4節では、漢字読み調査の出題漢字の側面から、第5節では、スキヤフォールディングの使用と効果の側面から、漢字圏としての共通点、或いは同じ漢字圏でありながらも相違する点について明らかにして、第6節でまとめを行う。

5.1 台北・香港での漢字読み調査

5.1.1 調査協力者

5.1.1.1 台北

台北では、2017年2月～3月台北日本語補習校などを通じて、小学校低学年の児童の漢字読み調査への協力を依頼した。その結果、小学一年生前期修了時と後期修了時の学齢条件に合致した協力者はそれぞれ8名、14名となり、その詳細は表5.1の通りである。

表 5.1 台北の漢字読み調査協力者

漢字読み調査	人数	性別	在籍校	人数	学校教授言語	年齢
小学一年生 前期修了時	8	男6女2	現地校	6	中国語	7:5 ~ 6:7
			現地双語校	1	中国語6:英語4	6:11
			日本人学校	1	日本語	7:2
小学一年生 後期修了時	14	男5女9	現地校	13	中国語	8:7 ~ 7:5
			現地双語校	1	中国語6:英語4	8:2

台北での漢字読み調査協力者に関して、北京や香港との比較の際に注意すべき点が3点ある。

まず、調査時期に関連する点である。台北での小学一年生後期修了時の調査を他の 2 都市での時期より約 8 ヶ月遅れて実施したため、調査協力者の年齢が高めであることである。この年齢の子どもは年齢による発達差が大きいことから、台北の小学一年生修了時の調査結果については、その点を考慮にいれなければならない。一方、小学一年生前期修了時の調査実施時期は最適で、年齢差を考慮する必要はない。

次に、調査協力者の多くが毎週土曜日の午前中 2 時間の国語授業を行う台北日本語授業校に通っていることである。授業校では時間数に限りがあるとは言え、日本の「国語」の教科書を用いた授業活動を行い、児童は日本のカリキュラムに沿った学習を行っている。その点は、補習授業校がない北京とは大きな違いである。

最後は、北京での調査協力者が全員日中国際結婚家庭の子どもであり、家庭の言語使用や子ども自身のアイデンティティの面で二言語二文化環境にあるのに対し、台北では 8 名中 6 名、14 名中 12 名が日台国際結婚家庭の子どもであり、両親ともに日本人且つ日本語母語話者の家庭が前期に 2 名、後期に 2 名含まれる。こうした言語文化環境の違いも留意すべき点であるかと思われる。

5.1.1.2 香港

香港では、2016 年 11 月、2017 年 5 月～6 月の二回にわたり、香港日本人補習授業校などを通じて、小学校低学年の児童の漢字読み調査への協力を依頼した。その結果、小学一年生前期修了時と後期修了時の学齢条件に合致した協力者はそれぞれ 4 名、19 名となり、その詳細は表 5.2 の通りである。

表 5.2 香港の漢字読み調査協力者

漢字読み調査	人数	性別	在籍校	人数	学校教授言語	中国語授業時/週	年齢
小学一年生前期修了時	4	男 3	現地校	3	広東語	10	6:10～6:1
		女 1	現地国際校	1	英語	7	6:1
小学一年生後期修了時	19	男 12	現地校	6	広東語	10	7:10 ～ 6:7
		女 7	現地英文校	3	英語	6	7:7 ～ 7:1
			現地国際校	3	英語	7	7:8 ～ 6:7
			外国系国際校	7	英語	1～5	7:7 ～ 6:8

香港の調査協力者に関して、北京・台北と比較する際、留意しなければならない点は 4 つある。

まず、香港が広東語、英語、中国語の多言語環境であることを反映して、香港の学校の教授言語も複数言語を採用しており、北京や台北と比較して、非常に多様で複雑な教育システムを構築している。そのため、現地校か国際校か日本人学校かという区分だけでは十分では

なく、どの言語を教授言語とし、どのくらいの割合で配分しているかを見る必要がある。「現地校」は、通常は広東語で授業を行い、英語と中国語は授業科目として設定される公立校であるが、例外もあるため、表 5.2 の「現地校」⁶⁶に学校教授言語が英語の学校を区別して表記している。英語で授業を行う現地校にも、カリキュラムが広東語を教授言語とする学校に準じた「現地英文校」と独自のカリキュラムを採る「現地国際校」という区分がある。また、「国際校」は英語を教授言語とすることでは共通しているが、香港政府が管轄する現地校と、カナダやイギリスなどの外国系の学校の二種類に分けられる。どちらも、中国語の授業をカリキュラムにどの程度組み込むかは学校によって異なる上、中国語をネイティブクラスと外国人クラスに分けている学校、分けていない学校、中国語の代わりに日本語を選択できる学校など非常に多様である。このような学校教育制度の多様性によって、調査協力児童の言語状況は非常に多様なものとなってくる。この点は、北京・台北と比較する際、複雑な要素として関わるものと思われる。

次に、香港の教育制度の多様性を反映して、就学年齢も多様である。北京、台北と同様に 9 月入学の二学期制であるが、その就学年齢は、北京と台北が日本と同じく入学時 6 歳という条件であるのに対し、香港では国際校は 5 歳就学、現地校でも 5 歳就学が認められている。そのため、漢字読み調査の学齢条件をそろえると、香港では年齢の低めの児童も含まれる。小学一年生前期修了時の漢字読み調査の実施時期が少し早めであることも含め、香港の調査協力児童の年齢が他の 2 都市に比べ、低めであることは留意事項である。

三つ目は、香港では台北と同様に、日本にルーツを持つ子どものために週末日本語を教える香港日本人補習授業校がある。調査協力者の大半もこの週末の補習校を利用している。この学校ではコースが二つ設置され、一つは日本の「国語」の教科書を用い、算数や理科、社会なども日本語を使って授業する学年別コースと、もう一つは主として国際校に通う児童のために教科横断的なカリキュラムを組んで、探究的な学びを主とするコースである。前者は平仮名、カタカナ、漢字などの文字学習を基礎としているが、後者は文字学習よりも日本語を運用する面に力点が置かれている。そのため、週末の補習授業校に通っているとは言え、コースによって日本語の基礎は大きく異なる。

最後に、非国際結婚家庭の存在である。台北では両親ともに日本人である非国際結婚家庭が継承日本語教育の現場で散見されたが、香港でも散見される。統計的な数字は公表されていないため断言はできないが、少なくとも台北や香港では、週日は現地校に通い、週末の継承日本語教育を必要としている日本人の非国際結婚家庭が少なからず存在する。香港では、小学一年生前期修了時調査では 4 名中 1 名、後期修了段階では 19 名中 3 名が日本人家庭である。また、香港の日本人との国際結婚家庭では、現地の香港人との組み合わせの他、非漢字圏出身者との組み合わせの国際結婚家庭が多く、国際結婚家庭の子ども 16 名のうち 7 名

⁶⁶ 香港政府の補助金割合により 3 種の学校があり、100%の補助金を受ける「官立」以外に、補助金比率が低く独自財源を持つ「直資」、「直助」の公立校がある。こうした「直資」、「直助」の公立校は、独自の様々なカリキュラムの運用が可能であり、それぞれの特色を打ち出している。

を数える。

以上のような台北、香港それぞれの特徴と留意点を念頭に、本章では北京・台北・香港の漢字読み調査結果の比較分析を行う。

5.1.2 結果

5.1.2.1 台北の結果

台北での漢字読み調査⁶⁷の結果を、小学一年生前期修了時と後期修了時それぞれについて、北京と同様の得点化を行い、図 5.1 と 5.2 はそれを調査実施時年齢順に並べたものである。得点は、下部が正答の得点、上部に正解に近いが誤りがあるものを準正答として表示している。

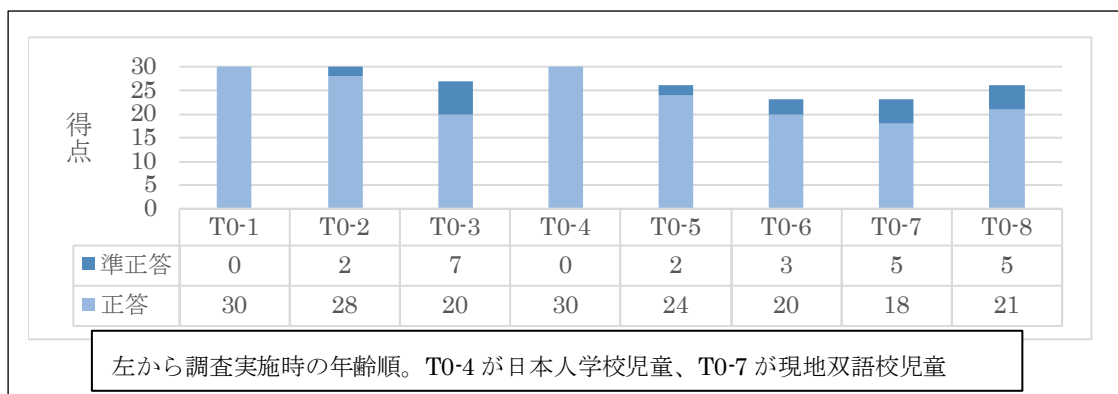


図 5.1 台北の小学一年生前期修了時漢字読み調査結果の得点化（30 点満点）

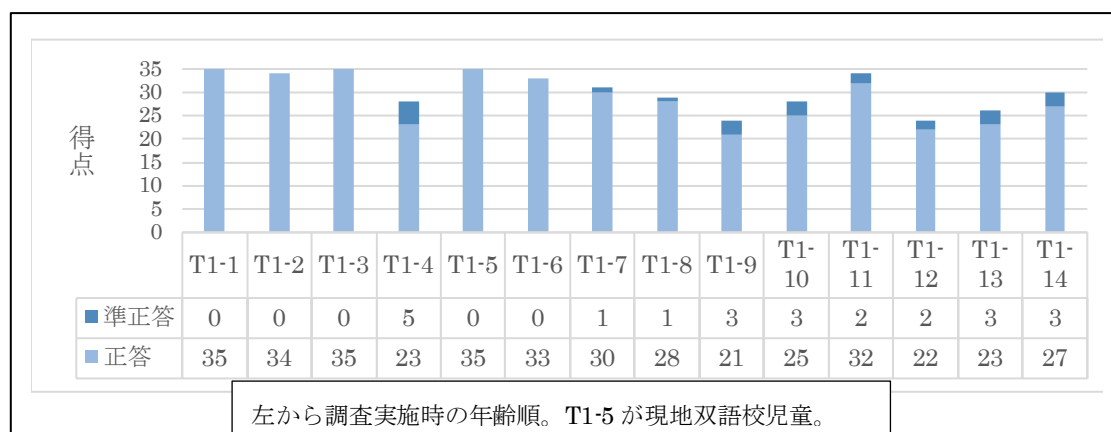


図 5.2 台北の小学一年生後期修了時漢字読み調査結果の得点化（35 点満点）

⁶⁷ 調査に当たり、台北の小学校で主として使用される「国語」の教科書 3 種類、翰林・康軒・南一のうち、入手しやすい康軒の教科書を参照した。詳細は以下の通りである。

康軒文教事業（2015）『國小國語課本 國語』年間上下 2 冊（一年生は注音学習用の教科書あり）

一年上（72 頁 8 課 80 字） 一年下（132 頁 16 課 211 字）

台北の結果も北京と同様、左側に高い山があり、凸凹ながらも右側へ緩やかな下降が見られる。年齢差及び個人差の影響であると思われる。

5.1.2.2 香港の結果

香港の漢字読み調査⁶⁸の結果は、図 5.3 と図 5.4 に示す。

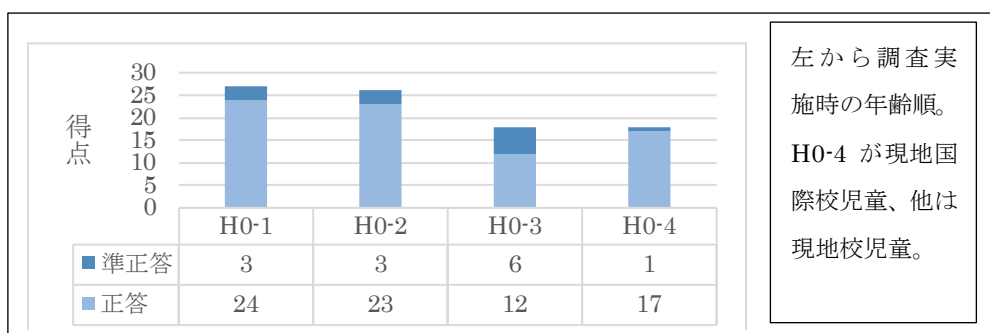


図 5.3 香港の小学一年生前期修了時漢字読み調査結果の得点化（30 点満点）

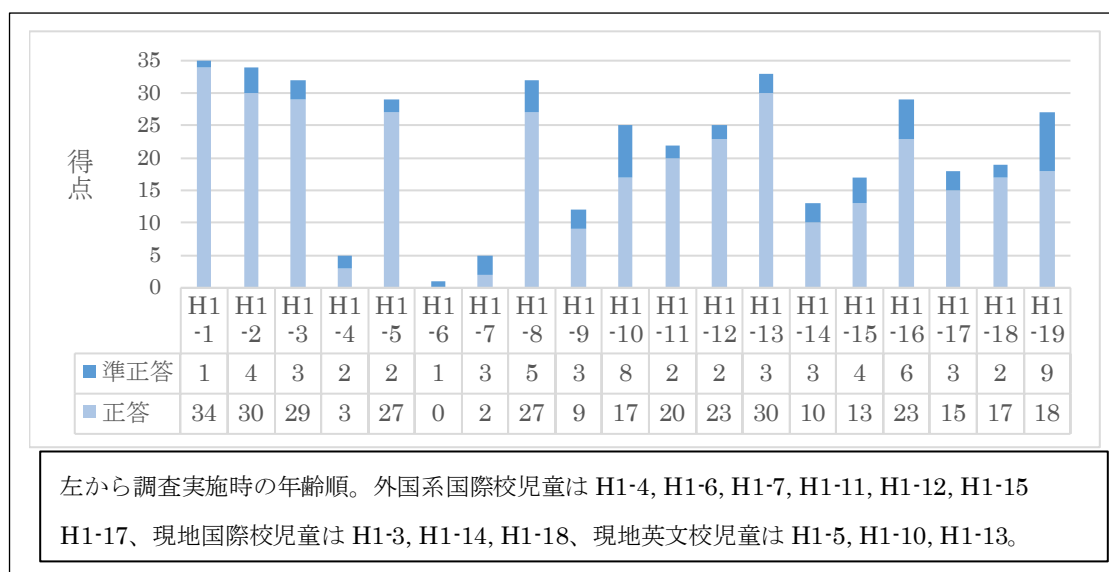


図 5.4 香港の小学一年生後期修了時漢字読み調査結果の得点化（35 点満点）

⁶⁸ 香港の小中学校で使用される「中文」（中国語）の教科書の種類は非常に多い。公立の一般的な中国語の教科書でもピンイン付の普通話版とピンイン無しの広東語版の 2 種類があり、国際校の中国語のために特別に編集した教科書もある。また教科書の価格も安くない。代表的な 1 種類を確認のため参照した。

牛津大學出版社（2011）『新編 啓思 中國語文 第二版』 学期に 2 冊、年間上下で合計 4 冊
一年上 1（102 頁）一年上 2（102 頁）1～8 単元 一年下 1（105 頁）一年下 2（97 頁） 9～16 単元
学習基準となる漢字表はない。

小学一年生前期修了時調査では、在籍校が現地国際校の児童を含むが、やはり年齢順の得点結果となっている。しかしながら、後期修了時調査では、調査実施時年齢順のグラフでは非常に不規則的である。これは、学校教授言語が英語の学校に在籍する児童を多く含むためであると考えられる。香港の得点差は年齢差や個人差の他に、学校教授言語も大きな要因であることが示唆される。

5.2 英語を学校教授言語とする児童の日本語の漢字認識

本研究では、継承日本語児童の中国語から日本語への言語間転移が、漢字圏でどのように共通するか、どのように異なるのかを探究するために、北京・台北・香港を漢字圏を代表する都市として比較分析の対象とした。その基本的な前提条件は、現地校で中国語を先行学習することである。

北京や台北では大半の継承日本語児童が現地校に通っており、少数児童が日本人学校に在籍するという状況であった。しかしながら、香港では大きく事情が異なり、現地校の中でも英文校あり国際校あり、中国語をネイティブレベルで教えるクラスあり外国語として教えるクラスあり、また外国系国際学校には選択科目として日本語を「国語」として教える学校もあるという、非常に複雑で多様な状況である。同じ漢字圏でありながら、香港では英語を学校教授言語とする児童は決して例外的な存在ではなく、それは香港の広東語・英語・中国語が鼎立した多言語状況を反映しているのである。

5.2.1 香港の英語を学校教授言語とする児童のデータ比較

本節では英文校・国際校児童について取り上げ、学校で学ぶ中国語の知識がどの程度日本語の漢字に影響しているのか、或いは影響していないのかを分析する。具体的には、香港の英語を学校教授言語とする英文校・国際校の児童 13 名を、週単位の中国語授業数をもとに、週 5 時間以上、すなわち毎日中国語の授業がある現地英文校・現地国際校・外国系国際校の外国系 (A) とし、外国系国際校の週 1 時間の中国語授業しかない外国系 (B) の 4 グループに分けて、小学一年生後期修了時調査の結果を分析する。現地英文校 3 名、現地国際校 3 名、外国系国際校 (A) 2 名、外国系国際校 (B) 5 名の結果を次頁の表 5.5 に示す。同じ学校区分の中でも中国語ネイティブクラスやノンネイティブクラスという授業レベルの違いがあるが、授業レベルを分ける客観的な基準がないため分類はしないが、表 5.5 の注に明記した。

表 5.5 で比較に使った語彙は、日本の小学二年生の学年配当漢字である「家」「星」、四年生の「笑いました」の他は、一年生で学習する漢字である。日本の学年では、H1-13, 14, 15, 17, 18 が調査時小学一年生一学期、それ以外は二年生一学期に相当し、週末の日本語の学習もその学年に合わせていることを考慮する必要がある。したがって、分析の焦点はまず、日本の二年生以上で学習する漢字をどのように認識するかである。

表 5.5 香港の国際学校児童の漢字読み比較^{注(1)}

	現地英文校 ^{注(2)}	現地国際校 ^{注(3)}	外国系国際校(A) ^{注(4)}	外国系国際校(B) ^{注(5)}
手	H1-5:て○ 1-10:て○ 1-13:て○	H1-3:て○ H1-14:“手”、て○ H1-18:て○	H1-12:て○ H1-15:て○	H1-4:これ読めない× H1-6:分からない× H1-7:ま(平仮名から)× H1-11:日本語で習った○ H1-17:公文で習った○
今日	H1-5:きょう○ H1-10:きょう○ H1-13:きよにち →『『きよにち』 かな?』 ^{注(6)} →き ょう?◎	H1-3:きょう○ H1-14:分からない(「今」 に注目させる)“今日”→ きょう◎ H1-18:きょう○	H1-12:きょう○ H1-15:分からない×	H1-4:分からない× H1-6:分からない× H1-7:分からない× H1-11:コレ読めないんだ けど× H1-17:コレ(「日」)は覚え てるけど、コレ(「今」)は 忘れた。(カード全文読ん で)→きょう◎
行く	H1-5:いく○ H1-10:いく○ H1-13:いく○	H1-3:(0.5秒)いく○ H1-14:いく○ H1-18:いく?○	H1-12:いく○ H1-15:いく○	H1-4:いく○ H1-6:いった?△ H1-7:「あそびに・・・」→い く◎ H1-11:いく○ H1-17:いく
雨	H1-5:あめ○ H1-10:あめ○ H1-13:あめ○	H1-3:あめ○ H1-14:あめ○ H1-18:あめ○	H1-12:あめ○ H1-15:あめ○	H1-4:みず× H1-6:「点々がついてるね、 なにがふったらいやだな あ」→あめ◎ H1-7:「なにがふったらい やだなあ」→あめ◎ H1-11:あめ○ H1-17:あめ○
家	H1-5:いえ H1-10:(考える) familyは分かる けど。いえ?○ H1-13:いえ○	H1-3:いえ○ H1-14:“家”、おうち?△ H1-18:“家”、かぞく、み んな×	H1-12:おうち△ H1-15:分からない (中国語では既習) ×	H1-4:分からない× H1-6:分からない× H1-7:分からない× H1-11:(日本語で)まだ習 ってない× H1-17:忘れちゃった×

笑い まし た	H1-5: わらいま した○ H1-10: くれいま した× H1-13: わらいま した○	H1-3: わらいました○ H1-14: "笑"、laugh、(日 本語では) 分からない× H1-18: いいました×	H1-12: 分からない、 この字見たことない × H1-15: 分からない、 習ってない×	H1-4: 分からない× H1-6: 分からない× H1-7: 分からない× H1-11: (日本語で) まだ習 ってない× H1-17: 見たことあるけど 知らない×
一人	H1-5: ひとり○ H1-10: ひとり○ H1-13: ひとり○	H1-3: ひとり○ H1-14: いっこ× H1-18: ひとり○	H1-12: ひとり○ H1-15: いちにん△	H1-4: い・・ひとつ× H1-6: い・・いちばん× H1-7: いちおおきい、いち だい、いちひと△ H1-11: ひとり○ H1-17: いちにん△
星	H1-5: ほし○ H1-10: ほし○ H1-13: ほし○	H1-3: ほし○ H1-14: "星星"は分かる けど、(日本語では) 分 かんない。「あんまり見 ないんだね、空を」→ほ し(思い出した)◎ H1-18: "星星"、え～なん だっけ?ながれほし、ほ し○	H1-12: 分からない× H1-15: 日本語でまだ 習ってない。「英語で は?」→star×	H1-4: 分からない「空、きら きら」→ほし◎ H1-6: 分からない H1-7: 分からない「空、きら きら」→ほし◎ H1-11: くも、あめ、おひさ ま・・きらきら、何がきら きら?ほし!○ H1-17: (3秒)ほし○

注(1) 正答は○、準正答は△、スキヤフオールディングによる正答は◎、不正答は×で示した。

注(2) H1-5, 10 はノンネイティブクラス、H1-13 はネイティブクラスに所属する。

注(3) H1-14 はネイティブクラス、H1-18 はノンネイティブに属し、H1-3 の学校では1年生は区別しない。

注(4) H1-12, 15 とともにネイティブクラスに在籍する。

注(5) H1-11 は一年生の3月まで日本語選択のある国際校に在籍した。現時点では全員日本語は学校で教授されない学校に在籍している。

注(6) 表中の鍵括弧は、筆者のスキヤフオールディングである。

前章で北京在住児童グループ分けに使用した尺度を用いて13名の得点を見ると、A群には現地英文校児童H1-13、B群には得点が高い順に現地国際校児童H1-3、現地英文校児童H1-5、外国系国際校(A)児童H1-12が入る。C群は現地英文校児童H1-10と現地国際校児童H1-18の2名である。また前章の準正答分析と同様に、現地国際校や外国系国際校(A)の児童が「家」を「おうち」と読むのは、中国語の漢字の意味概念を利用して読んでいると判断できる。一方、外国系国際校(B)の児童は漢字を認識できない。「星」は、現地英文校

の児童が全員正答したのに対し、現地国際校や外国系国際校（A）では、漢字の意味を理解しても日本語の語彙検索でつまづいている。他方、外国系国際校（B）では、漢字を認識できないため、文脈ヒントから答えを導き出しているが、H1-17が一人正答している。四年生配当漢字である「笑いました」は、現地英文校のH1-5, H1-13と現地国際校のH1-3, H1-14の4人が漢字を認識している。また、一年生学年配当の漢字について、外国系国際校(B)の児童は多様な漢字認識を示している。

以上の分析結果から、次に考察を行う。

5.2.2 考察

外国系国際校（A）と（B）の児童は全員幼稚園から英語を教授言語とする教育機関を経ている。一方、現地校児童では、現地英文校3名のうちH1-5が英語の幼稚園に通った外は、児童H1-10とH1-13、さらに現地国際校3名も全員広東語の幼稚園に通い、小学校で現地国際校へ入学したことは共通している。しかし家庭の言語背景はそれぞれ異なる。英文校の児童H1-5とH1-10は両親ともに日本語母語話者、児童H1-3は父親が広東語母語話者、母親が日本語母語話者の国際結婚家庭であるが、家庭では日本語使用をしている。現地国際校児童では、H1-3は両親が日本語と英語を母語とする国際結婚家庭で、両親は子供に対してそれぞれ言語の使い分けをし、妹との間では日本語、英語、広東語をその時の気分で話すようなトランスナショナルな家庭である。児童H1-14も日本語と英語の国際結婚家庭であり、英語と広東語を話す家政婦がいて、英語、広東語、中国語、日本語（母親が判断する言語の優勢順）で使い分けができる。児童H1-18は日本人家庭であるが、英語を話す家政婦がいる。この6名のうち、H1-14とH1-18が週末の日本語補習校に通っている。

漢字読み調査の結果、この6名の漢字認識には中国語が介在していることが明らかになった。現地英文校の3名に関して、H1-5とH1-10は中国語の授業は外国人クラスであるが、H1-5は公文で中国語の勉強をしているため、H1-10より漢字知識が豊富であるように思われる。H1-10が「笑」を認識できなかった以外は、全員中国語の漢字から日本語の漢字の読みを引き出した。H1-5は「中国語の意味を日本語で言った」と語り、H1-13もまず中国語の漢字として認識したことを述べた。現地英文校児童3名の共通点は家庭のウチと外で日本語と広東語、学校で英語と授業科目の中国語というふうに使分けがはっきりしていることであり、家庭内で複数言語が使用されている現地国際校児童とは異なる特徴である。現地国際校児童H1-14とH1-18は中国語と日本語の漢字学習が同時並行でなされているが、漢字に関しては日本語より中国語の方が知識量が多いため、「星」の例に見られるように、配当学年以上の漢字の読みの助けになっている。H1-14は言語優勢順で分かるように、日本語の語彙不足である。H1-3の家庭では、読み書きもトランスナショナルな実践を行っており、母親は「中国語の教科書に書いてある事を日本語で息子に話してもらったりしています。漢字の書き取りの宿題の時は、『同じ漢字でも日本語だったら』の読み方、書き方を教えています」とアンケートに回答している。

外国系国際校（B）の 5 名の中国語は、週一度の会話が中心の授業で触れるのみである。教科書はなく、イラストに漢字とピンインがついた簡単なプリント教材を使用している。漢字読み調査のタスク 1 で、中国語教材の好きな部分を読んでもらったが、ほとんどの児童がイラストとピンインを見て読んでいるということだった。したがって、漢字に対する認識は、現地校や現地国際校の児童とは全く異なる。児童 H1-6 は、カードの漢数字「一」から「十」を読む際、カードの漢字を見て読まず、音声言語で数えている様子が見られた。

外国系国際校（A）は、中国語の授業に力を入れ毎日授業がある国際校で、ネイティブクラスと外国人クラスに分かれる。ネイティブクラスでは、コミュニケーションを主体とした構成の国際校用中国語教科書を用い、漢字書き取りの宿題は必須である。児童 H1-12 と H1-15 は日港国際結婚家庭の子どもで、幼稚園は英語と広東語のバイリンガル幼稚園であったが、ともに両親間の会話が英語、母親は子どもに日本語で、父親は英語で話しかけるため、子どもは広東語はあまりできない。H1-12, 15 の漢字読み調査の読みから、中国語の影響に関して、ちょうど現地国際校児童と外国系国際校（A）児童の中間に位置するように思える。すなわち、中国語の影響もわずかに見られるが、現地国際校児童には遥かに及ばず、日本人母親が子どもの日本語学習に熱心であり、週末補習校で学ぶ日本語の漢字知識そのものの力を発揮していると言える。

英文校・国際校児童 13 名の漢字読み調査の結果から、漢字圏で生活し漢字が身近にある環境にあっても、また中国語の授業が学校で取り入れられていても、アルファベットのピンインによる口頭の中国語学習にとどまり、漢字の読み書きを行わないと、中国語の漢字認識はほとんどないことが確認された。したがって、中国語の漢字知識を利用して日本語の読みに活かすためには、中国語の漢字の読み書き学習が必須であるということができる。

日本語を子どもにどの程度習得継承するかは、各家庭で異なり、H1-6 では日本人母親が希望する子どもの日本語習得程度は高くない。児童 H1-6 を除く 4 名とも何らかの形で日本語学習をしているが、週末の日本語補習校の学年に沿った通常授業か、活動主体の教科統合探究型授業か、公文で勉強するかなどさまざまである。したがって、国際校（B）の場合、日本語の漢字を読むに当たり、中国語の漢字知識の利用はほとんど見られず、問われるのは日本語の漢字知識や日本語の読解力ということになる。

上記の考察を踏まえ、次節の中国語の既習の漢字の知識を利用して日本語の漢字を読む調査のデータ比較には、学校で中国語の授業はあるものの、中国語の漢字知識の利用が困難である外国系国際校（B）の児童は除外する。

5.3 北京・台北・香港の児童間比較

本節では、漢字圏を代表する北京・台北・香港での漢字読み調査の結果において、継承日本語話者である児童の側面から、日本語の漢字に対する認識にどのような共通点、どのような相違点があるかを比較分析する。北京との比較分析であることから、台北と香港の比較対

象もできる限り北京の条件に合致させることが必要である。そこで、北京の調査で前提となった「現地校で中国語の漢字を先行学習する」という条件を、台北・香港のデータにも適用することにする。

5.3.1 北京・台北・香港の調査の児童比較

「現地校で中国語の漢字を先行学習する」という条件は、場合によっては「同時学習」もあり得る。台北の調査協力者は、日本人学校児童を除き、すべてこの条件に当てはまる。香港では、週 1 回の中国語授業で漢字学習をほとんど行っていない外国系国際校児童、日本語を選択していた外国系国際校児童は除かれる。この条件の下での 3 都市比較の児童は表 5.6 のようになる。

表 5.6 北京・台北・香港の調査結果比較のためのデータ

調査	調査地	人数	在籍校	ID	調査時年齢	
小学 一年生 前期 修了時	北京	10	6	現地校	B0-1, B0-3, B0-8, B0-9, B0-10, B0-11	7:8~6:11
			4	現地校国際班	B0-2, B0-4, B0-7, B0-12	7:7~6:8
	台北	7	6	現地校	T0-1, T0-2, T0-3, T0-5, T0-6, T0-8	7:5~6:8
			1	現地双語校	T0-7	6:11
	香港	4	3	現地校	H0-1, H0-2, H0-3	6:9~6:1
			1	現地国際校	H0-4	6:1
小学 一年生 後期 修了時	北京	15	10	現地校	B1-1, B1-4, B1-5, B1-11, B1-12, B1-13, B1-14, B1-15, B1-16, B1-17	7:10~7:0
			5	現地校国際班	B1-2, B1-3, B1-6, B1-9, B1-18	7:9~6:10
	台北	14	13	現地校	T1-1, T1-2, T1-3, T1-4, T1-6, T1-7, T1-8, T1-9, T1-10, T1-11, T1-12, T1-13, T1-14	8:7~7:5
			1	現地双語校	T1-5	8:2
	香港	14	6	現地校	H1-1, H1-2, H1-8, H1-9, H1-16, H1-19	7:10~6:7
			3	現地英文校	H1-5, H1-10, H1-13	7:8~7:1
			3	現地国際校	H1-3, H1-14, H1-18	7:8~6:7
			2	外国系国際校	H1-12, H1-15	7:4~6:9

5.3.2 小学一年生前期修了時調査

5.3.2.1 分析

北京・台北・香港の調査結果を得点化したものを、調査実施時年齢順に並べたものが以下の図 5.5、それぞれの平均点と標準偏差表 5.7 である。全体として、右肩下がりに得点が下降傾向を見せており、年齢の影響を受けているように思われる。また、それぞれの平均得点

は、台北が際立って高く、その次に香港、北京と続く。標準偏差は、北京の児童間での得点のばらつきが、台北と香港に比べて非常に大きいことが際立つ。

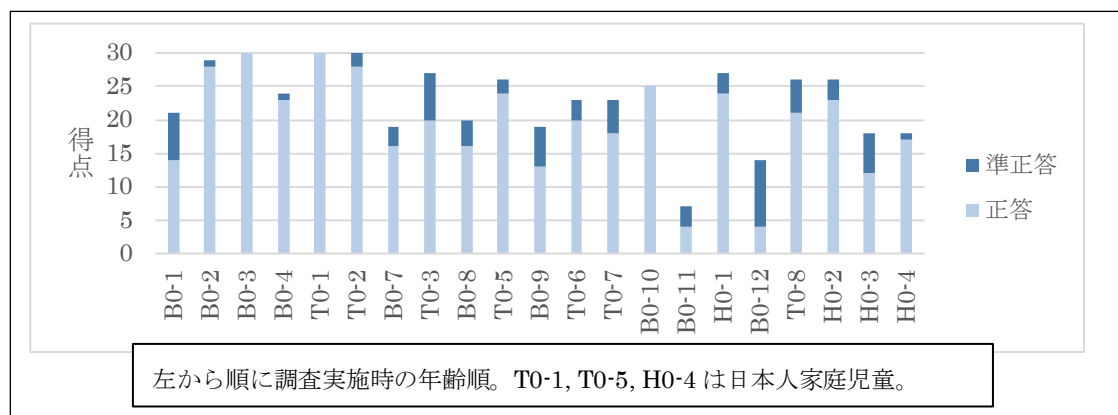


図 5.5 北京・台北・香港の小学一年生前期修了時調査結果の得点化（30 点満点）

表 5.7 北京・台北・香港での小学一年生前期修了時調査結果の平均と標準偏差（30 点満点）

調査地	人数	平均正答数	標準偏差
北京	10	17.3	8.7
台北	7	23.0	4.2
香港	4	19.0	4.9

5.3.2.2 考察

前章の第 1 節では、北京の漢字読み調査結果をもとに、得点の高位群・中位群・低位群に分けて、中国語の漢字から日本語の漢字への言語間転移に関する児童の得点群別相違をもとに、平仮名習得・習熟、会話をもとにした日本語語彙力、認知の発達、中国語の漢字知識の 4 つを、継承日本語話者としての児童の側面から促進要因と指摘した。本章でも、まず同様にこの 4 方面から北京・台北・香港の児童の比較を行う。

まず、平仮名について、台北・香港ともに児童は平仮名を学習済みであり、全員平仮名の読みに支障はなかった。北京の低位群の B0-11 が平仮名未学習であり、B0-12 が平仮名未習熟で一語一語読む状態であったこと、中位群の B0-1, B0-7, B0-8, B0-9 もまた平仮名の読みの流暢さに欠けたことから、平仮名が日本語の漢字の読みに影響していることが示唆された。すなわち、B0-11 と B0-12 の得点が際だって低いのは平仮名習得・習熟にその一因があると考えられた。したがって、台北・香港の児童の平仮名習得・習熟が進んでいることが日本語の漢字の読みを促進している可能性は大きい。

次に、家庭での会話を基礎とした日本語の語彙力に関して、台北では日本人家庭である T0-1 と T0-5 は家庭内ですべて日本語であり、その他の日台家庭でも子どもは相手によつ

て日本語か中国語を使いわけている。しかし家庭での会話という点で、香港は少し事情が異なる。香港では両親ともに仕事で日中不在の家庭が多く、子どもの送り迎えなどのため家政婦を雇うことが多い。例えば、H0-4は日本人家庭であるが、英語を話す家政婦が同居しているため、家政婦と英語で話すことも多い。ただH0-4については、両親や兄とは日本語で話す、家政婦とは英語で話す使い分けがしっかりしている。しかし、H0-3の場合、家政婦と話す英語に加え、日本語母語話者である母親が英語を交えて会話をするためか、母親との会話でも英語を交えることがある。こうした会話のあり方が、H0-3の語彙力に影響している可能性が考えられる。北京のB0-1が、やはり母親との会話が限定的であるため語彙力不足の傾向が見られた。

しかし、H0-3の場合、6歳になったばかりで、年齢的にまだ幼いという点も大きく影響しているようである。平仮名は学習済み、読む漢字は幼稚園や学校で学習済みであっても、読み調査の最中に集中力が途切れることが何度かあった。中国語の漢字の意味から日本語の読みを引き出すというタスクがどれだけの認知力を要求するのかは定かでないが、年齢的に低い子どもには負担が大きいことが考えられる。認知の発達と年齢は、例外も含みつつ、深く関連していることを示している。

中国語の漢字知識については、小学一年生前期修了段階での漢字は、児童の生活に身近なものが多く、深い漢字知識は問われることがほとんどないため、調査の結果からは漢字知識の深さがどのように影響するかは明らかでない。

以上、北京での調査結果と対照させた結果、北京データの考察を裏付けるものとなった。つまり、簡体字、繁体字に関わらず、漢字圏で中国語を学ぶ年少継承日本語話者は、小学一年生の段階では、日本語の漢字の読みに対してほぼ似たような傾向を持つと言える。

しかしながら、北京・台北・香港の調査結果はこのように同じような傾向を見せながらも、平均点には大きな差が見られる。また、標準偏差を見ると、台北と香港に比較して、北京の児童間の較差が非常に大きいことが明らかとなった。このような3都市の特徴に関して、相違をもたらす要因について以下に考察する。

3都市の平均点は、北京17.3、台北23.0、香港19.0と比較的大きな開きがある。上述したように、香港の学制が他の2都市と異なり早期に就学することから、調査協力児童の中で香港4名の児童の年齢が非常に低いことが表5.5から見てとれる。標準偏差が、北京8.7、台北4.2、香港4.9であることから、台北と香港で大きな差がなく、台北と香港の相違は年齢要因が一番大きいと結論してもよさそうである。他方、北京と台北の児童の年齢はほぼ均衡しているにも拘わらず、平均点にこれだけの差が出る理由について、また、北京と台北・香港の標準偏差に大きな差が出る理由について、言語背景をもとに考察を進める。

本章5.1.1において、台北と香港の調査協力者に関する留意点でも挙げたが、週末に日本語学習を行うトランスナショナル空間があるかどうか、台北・香港と北京の大きな違いである。台北の調査協力児童は7名中5名が週末の日本語授業校で2時間の国語授業を受けている。残りの2名のうち、T0-1は両親ともに日本人の家庭であり、授業校には通ってい

ない。T0-8 は調査当時、日本の学制では就学年齢に達していなかったため、授業校では幼稚園に所属していた。香港にも週末に通う香港日本人補習授業校があり、調査協力児童 4 名のうち、別の日本語学習塾に通う H0-2 を除く 3 名が調査当時、幼稚園に通っていた。一方、北京には補習授業校はなく、N 会の有志の母親が主催するニッポン塾が月に一度の割合で活動を行っている。「参加できる時に参加する」ルールの下、調査協力児童 10 名のうち、毎回ニッポン塾に参加するのは 2 名、たまに参加する児童が 4 名、関わりを持っていない児童が 4 名である。したがって、週末に日本語学習を行うトランスナショナル空間への参加の有無が、台北・香港と北京との差を生み出す大きな要因となっている可能性が高い。だが、これは一般的傾向としてのことであり、このようなトランスナショナル空間に参加しない児童がすべて得点が低いかというと、そうは言えず、他の個別の要因が働いていると考えられる。

次項では、小学一年生後期の調査結果をもとに、児童の個別の要因及び 3 都市のトランスナショナル空間について考察を進める。

5.3.3 小学一年生後期修了時調査

5.3.3.1 分析

小学 1 年生後期修了時の分析対象となる北京・台北・香港の 43 名の得点化データを、漢字読み調査実施時年齢順に並べたものが、次の図 5.6 である。

図 5.6 から示唆されるのは、やはり全般的に年齢により得点差が出る可能性である。日本人家庭児童が国際結婚家庭児童より特別に正答数が多いという傾向は見られない。その他の要因も考えられるため、まずは全般的に年齢が影響する傾向があると言うに留める。

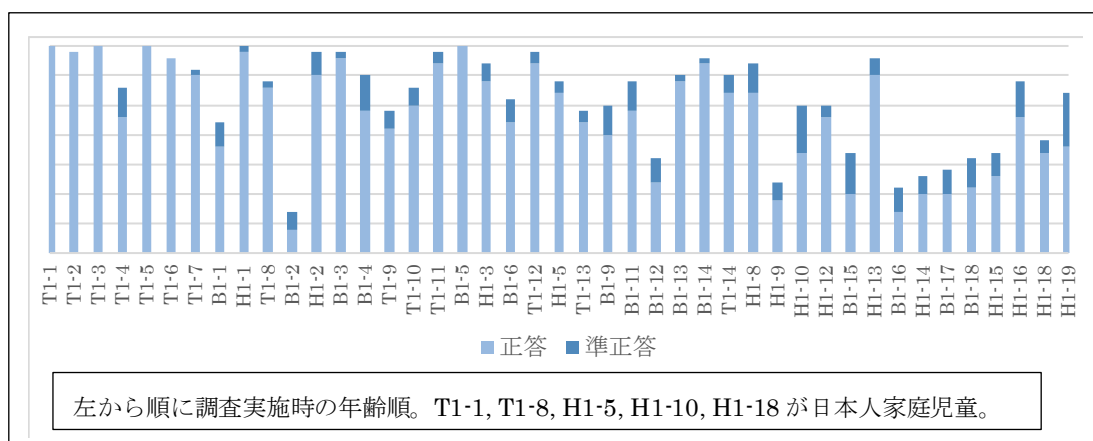


図 5.6 小学一年生後期修了時漢字読み調査結果の得点化 (35 点満点)

北京・台北・香港それぞれの正答数の平均点と標準偏差は表 5.8 に示す。

表 5.8 北京・台北・香港での小学一年生後期修了時調査結果の平均と標準偏差（35 点満点）

調査地	人数	平均正答数	標準偏差
北京	15	19.4	9.7
台北	14	28.8	5.1
香港	14	21.9	7.7

次に、これら 43 名を正答数別に 5 つのグループに分類する。分類は、全体の標準偏差を求め、平均+標準偏差以上を A 群、平均-標準偏差未満を E 群とし、その間の 31 点から 15 点までを 3 グループに分ける方法で行った。以下の表 5.9 は各グループに関する情報をまとめたもので、次頁図 5.7 は各群における 3 都市の児童の分布を視覚化したものである。

表 5.9 北京・台北・香港の正答数によるグループ分け⁽¹⁾（35 点満点）

	正答数範囲	人数	成員 ID	平均	平均年齢
A	32~35	3	B1-3, B1-5, B1-14	33.3	7:07
		6	T1-1, T1-2, T1-3, T1-5, T1-6, T1-11	34.0	8:03
		1	H1-1,	34.0	7:10
B	27~31	1	B1-13	29.0	7:06
		3	T1-7, T1-8, T1-14	28.3	7:09
		5	H1-2, H1-3, H1-5, H1-8, H1-13	28.6	7:06
C	20~26	4	B1-4, B1-6, B1-9, B1-11	22.5	7:08
		5	T1-4, T1-9, T1-10, T1-12, T1-13	22.8	7:10
		2	H1-12, H1-16	23.0	7:00
D	15~19	1	B1-1	18.0	7:10
		0	-	-	-
		3	H1-10, H1-18, H1-19	17.3	6:10
E	0~14	6	B1-2, B1-12, B1-15, B1-16, B1-17, B1-18	9.0	7:03
		0	-	-	-
		3	H1-9, H1-14, H1-15	10.7	7:00

注(1) n=43, 正答数平均 23.3, 標準偏差 8.7 (小数点第二位四捨五入)

A: 平均+標準偏差以上 E: 平均-標準偏差以下 B~D: 平均+標準偏差~平均-標準偏差区間を 3 分割

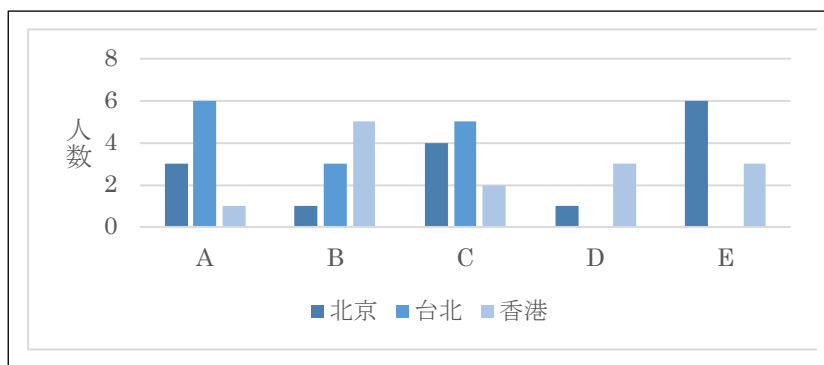


図 5.7 北京・台北・香港 グループ分布 (n=43)

図 5.7 より、北京・台北・香港の調査協力児童の特徴がはっきりと見いだせる。まず、北京は全体的に下位グループに多く偏り、台北は上位グループに偏在、香港は比較的分散していることである。さらに、表 5.9 の各群の平均年齢を見ると、A 群の台北児童の平均年齢が突出して高いことが分かる。これは、台北での調査実施時期が他の 2 都市に比べて遅れたためである。しかし、B 群では台北児童の平均年齢の突出は消失する一方で、C 群 D 群では香港児童の平均年齢が突出して低くなる。香港での就学年齢が全般的に早いことに一因すると思われる。

それぞれの都市ごとに平均年齢とグループの関係を見ると、北京では A 群～D 群は平均年齢差がなく、E に年齢の低い児童が集中していることが分かる。台北では A 群に年齢の高い児童が集中し、B 群 C 群では年齢差はほとんどない。香港では A 群～D 群は順次平均年齢が下がり、年齢が正答数に関係していることを示唆するが、E 群は例外となり、E 群の児童は特別な要因がある可能性を示している。

5.3.3.2 考察

小学一年生前期修了時調査結果の比較から、平均得点は台北が突出して高く、香港、北京へと続く。後期修了時調査結果では、台北児童の調査実施年齢が高めであったことを考慮しても、下位グループがほとんどいないことから、漢字読み調査の結果は、台北が最もよいと判断してよいであろう。一方、北京に関しては、前章第 3 節において北京の児童のデータのみで同様のグループ化を行ったが、その結果は標準偏差 9.7、A 群から E 群まで満遍なく分布し、高位下位に偏りがなかったことが確認できる。ところが、台北・香港のデータと合わせたグループ化では、標準偏差は 8.7 となり、北京の下位グループ偏在が顕在化した。3 都市別の標準偏差が北京 9.7、台北 5.1、香港 7.3 という数字から見ても、北京児童は日本語の漢字読みの正答数において、児童間でばらつきが大きく、しかも正答数が少ない児童が比較的多いことが明らかとなった。香港に関しては、A, B, C, D の正答数の多さと年齢の高さとが比例する傾向を見せている。D がとりわけ年齢が低い児童であることから、香港でも北京・台北と同年齢であれば A から C までにほぼ分布するものと予想される。実際、H1-18 と

H1-19 の 2 名は早期就学に当たる。香港の E 群については、年齢以外の要因を探る必要があるだろう。

そこで、台北と香港の正答数分布から、漢字圏で中国語の漢字を学校で先行（或いは日本語と同時）学習した児童は、本漢字読み調査の場合、通常 A から C の間に正答数が分布されると仮定する。D 群 E 群に属する児童は、どのような特徴があるのかについて、以下考察を行う。

北京の児童で D 群 E 群に属する児童のうち、B1-15, 16, 17, 18 は日本の学制では小学一年生一学期時に当たることは考慮すべき点であるが、正答数が少ない理由はそれぞれ異なるようである。D 群 E 群のうち、平仮名の読みが非常に流暢であるのは、B1-17 のみである。B1-17 は平仮名に限らず、日本語の会話も問題なく、中国語の漢字知識も十分あるが、中国語の漢字知識を利用して日本語の漢字を読むという調査の目的に沿わない、正確に言うとは、沿いたくないと思える行動を採った。調査のタスクでは B1-17 を除くすべての児童が、カードに書いてある日本語のお話を「日本語で」読もうとしたが、B1-17 は少数の例外を除いて、漢字を「中国語で」読んだ。中国語の漢字から日本語の漢字へ意味概念を言語間転移することを拒否するかのようである。この児童は調査を行う中で、何度も「僕は日本語を話す人じゃない」と発言している。心理面で何か抱えているのではないかと想像される。あくまで想像でしかないが、この児童の母親が生まれたばかりの第二子にかかりきりで、児童は平日学校の授業が終わっても塾で宿題をし、母親と妹がいる家に帰るのは夜になるという事情が関係しているのではないかと推察される。

その他の児童では、B1-1, 1-12, 1-15, 1-18 の平仮名は習熟度がまだ十分でなく、B1-1 と 1-12 は日本語の語彙も多くない。B1-15 は母親との会話に中国語が混じる。B1-16 は家庭で日本語母語話者の親が日本語で話しても、児童の発話はほとんど中国語である。B1-2 は中国語の漢字知識の少なさが、教科書の読みから推測される。

一方、香港の場合、日本の学制で一年生の年齢にあるのは、H1-13 以降の児童である。DE に属するのは H1-14, 15, 18, 19 であり、北京や台北に比べて早期就学しているのは H1-18, 19 である。こうした年齢要因以外にも、H1-14 と H1-18 は現地国際校児童、H1-15 は外国系国際校児童という学校教授言語の要因がある。同じく現地国際校児童でありながら、H1-3 が B 群であるのは年齢によるものもあるかもしれないが、前述したように、母親が同根語の漢字に注目させたり、中国語の意味を日本語で言わせたりする学習支援を行っている成果ではないかと考えられる。

また、香港児童の中で H1-9 は特殊なケースと言える。他の現地校児童が広東語の幼稚園に通ったのに対し、H1-19 が通ったのは英語の幼稚園であった。家庭内でも両親間の会話は英語で行われ、H1-19 の一番得意とする言語が英語であるため、日本語母語話者である母親は子どもとの会話では英語に日本語を加えるという言語背景となっている。タスクでも、漢字の意味は分かっても日本語の語彙が分からず、「英語なら分かる」と英語に置き換えて読んだ。また母親によると、H1-19 の言語の優勢は英語、広東語、日本語の順で、日本

語に自信がない H1-9 の様子がタスク中も観察された。

このように、北京・台北・香港の児童は、年齢を条件として統一できず、在籍する学校の形態も多様で、単純に比較することは控えなければならないだろう。さらに、台北・香港の調査協力者に偏りがある可能性も否定できない。北京では筆者が条件に合致する子どもの母親に一人一人当たり、同意を得た後、子どもに調査を行ったのに対し、台北・香港では日本語教育機関を通じて、またその繋がりから調査協力を申し出てくれた母親の子どもに調査を行った。そのような違いが、3都市のデータの特徴に表れている可能性も考えられる。

このようなデータの条件不統一はあるものの、前項で考察した北京・台北・香港の日本語学習事情の相違が、3都市間の調査結果の相違をもたらしている可能性は否定できない。そして、このような日本語学習事情の相違は、3都市間のより高次レベルでの社会的相違を反映していると考えられる。

台北日本語補習授業校は、服部（2015）によると 2014 年の状況では、80 名の在籍生のうち 1 名の国際校児童以外は全員現地の公立私立の小中学校児童である。また、日台国際結婚家庭児童が全体の 86.5% を占め、両親ともに日本人の家庭が 6%、台湾人の家庭が 7.5% という構成であり（服部, 2015: 47）、したがって児童の言語は日本語と中国語が主である。

香港日本人補習授業校でも、8 割以上が日本人を片方の親とする国際結婚家庭であるが、国際結婚の国籍或いは母語の組み合わせは多様であり、日港国際結婚家庭が主流というわけではない⁶⁹。補習授業校では日本語を使用するようルール作りをしているが、国際校児童の比率が高くなる高学年の教室では英語が飛び交う様子が見られる⁷⁰。台北日本語授業校ではほぼ日本語でインタラクションが行われており、補習授業校をトランスナショナル空間として捉えると、日本語のインタラクションは台北の方が充実していると言える。

日本語学習のトランスナショナル空間という点では、香港では公文を始め、日本語を学習するための塾が複数あり、それぞれの家庭の教育方針に応じて選択しており、複数を掛け持ちする家庭もある。香港の特殊事情として、日本語に限らず、習い事や補習塾に子どもを通わせる家庭が非常に多いことが挙げられる。H0-3 の母親は「子どもの習い事や塾の予定を手帳に記入し、毎日送り迎えの時間を確認しています」と、子どもの忙しい日常を語っている。この背景にあるのは、香港の就学事情である。多様な教育制度の下、多様な学校があることは、それぞれの家庭の教育方針や経済状況、子どもの能力に応じて、学校を広い範囲で選択できるということである。逆に言うと、何もしなければ学校選択で不利な条件に置かれるという就学における厳しい競争であり、この競争は幼稚園から始まる⁷¹。このような状況

⁶⁹ 3.5.2 の表 3.6 参照、香港 1 と 11 へのインタビューによる。学年が上がるにつれて、現地校児童が減り、国際校児童の割合が高くなるという。

⁷⁰ 2016 年 10 月～11 月に実施した筆者の参与観察による。

⁷¹ 「良い大学に入るためには良い高校へ、良い高校に入るためには良い中学へ、良い中学に入るためには良い小学校へ、良い小学校に入るためには良い幼稚園へ」という考え方が浸透している。このような状況は中国大陸の大都市でも見られるが、香港は子どもの出生数増加を背景に特に近年競争が激化してい

のもとで、H0-3の母親は、「子どもの負担が大きくなり過ぎて負担を減らすとしたら、習い事や塾の中で一番先に削るのは日本語です」と言う。香港では、継承日本語は子どもの多くの能力のうちの一つという位置づけがなされていると言える。

継承日本語が他の選択肢と競合するという点では、北京でも子どもが幼いうちから習い事に通うことがニッポン塾での活動参加に影響を与えている。香港とは異なり、小学一年生の時点では就学のためではなく、多くの場合、子どもの興味関心に合わせたスポーツ系や音楽系の習い事であるが、英語の塾も含まれる。平日は学校の授業と宿題で忙しく、週末に習い事や塾の予定が入る。時間の調整がつかず、日本語学習は時間の融通がきく通信教育や家庭教育で行うのが、ニッポン塾の活動に参加しない家庭でのやり方である。

一方、台北の児童の時間は、香港や北京に比べるとゆったりとしているように見受けられる。台北の小学校では低学年児童の授業数は少なく、週二日は午前中の授業で終わる。有職の母親は補習塾を兼ねた託児サービスを利用してやりくりをするが、台北の調査協力者は専業主婦の割合が比較的高く、家庭で日本語母語話者の母親が子どもと過ごす時間が長いと思われる。台北から香港へ移住した小学生と幼稚園児（当時）を持つ母親は、現地の学校教育の違いについて教科書を例に挙げて語った。「香港の教科書を見て、字が詰まっているのに驚きました。台湾の教科書は日本の教科書に似ていて大きな字です」。⁷²

学校教育にゆとりがありトランスナショナル空間での日本語インタラクションが充実する台北、多くの習い事や塾に忙しく、日本語はそのうちの一つとして位置づけられる香港、外部の日本語学習環境が乏しく通信教育や家庭学習で日本語学習を行う北京という、3都市それぞれの特徴が漢字読み調査の結果に影響しているようである。次節では出題漢字に関して3都市間の比較を行い、その違いについて考察を進める。

5.4 北京・台北・香港の出題漢字に関する比較

前節では、調査の主体である児童に注目して分析考察を行ったが、本節では調査の対象である出題漢字に注目して、北京・台北・香港3都市間の比較を行い、その特徴を明らかにする。比較分析は、前章第2節で行った分析方法に準じて、正答しやすさ、正答しにくさ、字体の違い、読みの正確さ、語彙種類別の面から行う。

5.4.1 分析

5.4.1.1 正答が多い語彙と正答が少ない語彙⁷³

小学一年生前期修了時、後期修了時調査結果について、北京・台北・香港それぞれの正答

る。

⁷² 3.5.2を参照、香港3へのインタビューによる。

⁷³ 正答数別語彙リストは、小学一年生前期修了時は附表5.1、後期修了時は附表5.2を参照のこと。

数ランキングの上位下位語彙リストを以下の表 5.9、表 5.10 に掲げる。

小学一年生前期修了時では、共通して正答が多い語彙は「手」「山」「水」の 3 語である。いずれも日本の小学一年生学年配当漢字であり、且つ漢字圏でも漢字の成り立ちを学ぶ初期に出現する単漢字である。具体性が強く、児童にとって日本語でも中国語でも非常に分かりやすい漢字である。

表 5.10 小学一年生前期修了時調査の北京・台北・香港別正答数ランキング上位下位⁽¹⁾

	北京	台北	香港	共通語彙
正答が比較的多い	二ひき、山、水、手、 下、目、人、上、魚、 来て (上位 10)	手、山、水、人、月、上、 下、風、白、日(よう日)、 (日)よう日 (上位 11)	手、山、水、鳥、白、 二ひき、(入り)口 (上位 7)	手、山、水、 (3 語)
正答が最少	入り(口)、小鳥	小鳥	小鳥	小鳥(1 語)
正答が比較的少ない	日(よう日)、 (日)よう日、中、 鳥、飛び (下位 7)	中、来て、飛び、小さな、 入り(口) (下位 6)	天、風、来て、一人、 入り(口) (下位 6)	入り(口) (1 語)

注(1) 「書く」漢字として、台北では「飛」未習、香港では「風」未習とのことである。しかし、教科書本文には出現しているため、漢字の意味の理解には支障がないと判断した。

正答数が最も少なかった「小鳥」は、北京・台北・香港とも同じように、日中で形態的に同一な語彙であることから、意味は分かっている「ことり」という日本語の語彙を引き出せなかったことによる。「小鳥」の次に、正答数が比較的少ない共通語彙は「入り(口)」である。これも 3 都市とも同じ傾向が見られる。まず「入り」の読み方を「はいり」や「いれり」という読み間違いがあり、「入」の字の意味は分かっているが、「入り口」という語彙として認識していないことである。次に、似た字の「人」と取り違えて「ひと」と読む児童も共通して見られた。そして、「小鳥」と同様、「いりぐち」という語彙が定着していないことも正答数が少ない原因である。

北京・台北・香港の児童の正答数で大きく異なる傾向を見せた語彙は、「来て」「鳥」「日よう日」の 3 語である。

「来て」は、北京で正答数が 10 名中 7 名であるのに対し、台北では 7 名中 3 名、香港は 4 名中 1 名である。これは、「来」が中国語の簡体字とは同形であるのに対し、台北・香港で使用されている繁体字(“來”)では形態が少し異なることが、児童に同じ字種の漢字であるという認識を難しくさせたと思われる。

「鳥」は逆に、北京の簡体字(“鸟”)は日本の漢字と字形を大きく異にし、台北・香港の繁体字は同形である。その結果、香港では全員正答、台北でも 7 名中 6 名であるのに対し、北京では 10 名中 4 名の正答であった。

「日よう日」については、台北で全員正答したのに対し、香港では半数の2名、北京では10名中3名の正答であった。「日よう日」は一つの語彙の中で「日」を「にち」「び」と読み分ける難しさがあるが、これは簡体字と繁体字という字体の相異とは無関係であり、台北と香港・北京の児童の読みで何故このような差が出たのかは、現データでは明らかではない。推測でしかないが、台北の調査協力児童の大半が、「こくご」教科書を中心に学習する週末の授業校に通っていることから、教科書の単元で取り扱われた学習効果であることが考えられる。

以下の表 5.11 は、小学一年生後期修了時調査結果の正答数ランキングである。

表 5.11 小学一年生後期修了時調査の北京・台北・香港別正答数ランキング上位下位

	北京	台北	香港	共通語彙
正答が比較的多い	手、笑いました、三人、雨、今日、星、行く、女の子、一ばん、男の子 (上位 10)	手、雨、星、見る、行く、笑いました、一ばん、二人、三人、女の子、男の子 (上位 11)	雨、女の子、手、見る、行く、車、出る、一かいてん、三人、今日 (上位 10)	手、雨、行く、三人、女の子 (5 語)
正答が最少	出発	心	間	なし
正答が比較的少ない	間、別、雲、時、飛ばして、心、同じ、車、明るく、一日 (下位 11)	家、間、同じ、時、出発、別、明るく (下位 8)	心、別、明るく、吹き、同じ、出発、家 (下位 8)	心、間、別、明るく、同じ、出発 (6 語)

小学一年生後期修了時では、共通して正答が多い語彙は前期でも出題した「手」の他に、「雨」「行く」「三人」「女の子」の5語である。いずれも日本の小学一年生学年配当漢字であり、具体性が強く、児童にとって日本語でも中国語でも非常に分かりやすい漢字である。

正答数が最も少ない語彙は、3都市でそれぞれ「出発」「心」「間」と分かれたが、どれも正答数が比較的少ない語彙の中に含まれるものである。「心」と「間」は二年生学年配当漢字、「出発」は二年生と三年生の配当漢字である。「出発」と「間」は、前章第2節 2.4.2 で既に分析を行っているが、「出発」に関しては、後の異体字についての 5.4.1.2 で取り上げる。「心」は手書きと教科書の規範的な字形との差異があり、児童が筆者手書きの「心」を認識しにくい状況が散見されたが、日本人学校児童にはそれが見られなかった。「心」を既習の漢字だと認識した後も、訓読みの「こころ」を導き出せなかったのは、抽象的な語彙であるからであろう。

北京・台北・香港の児童に共通して正答数が少ない語彙は、その他に「時」「別」「明るく」「同じ」が挙げられる。「別」は同じく前章第2節 2.4.2 で、「時」と「明るく」「同じ」は前章第2節 2.4.5 の語彙種類別傾向で分析を行った。

では、北京・台北・香港の児童間で正答の多少に異なる傾向を見せている語彙は何かというと、簡体字と字形を大きく異にし、且つ繁体字と字形が同じである「雲」「車」が北京と台北・香港間で正答数の開きが大きい。ほぼ同形と言える「笑いました」は北京・台北ではほぼ全正解に近いのに対し、香港では半数の正答しか得られていない。しかし、その内訳を見ると、正答したのは現地校・現地英文校児童 9 名中 6 名、国際校では 6 名中 1 名のみである。

5.4.1.2 日本語の漢字・簡体字・繁体字間の異体字

伊奈垣 (2016) は、日本語の常用漢字と中国語の簡体字、繁体字について、点の傾き、線の長さの微妙な字形の違いから字体の大きな違いまで、厳密に精査し一覧にしたものである。本研究では、「認識」という観点から、簡単に同定できるような字形の違いは「ほぼ同形」として扱い、焦点は認識に影響する字体の異なりとする。

5.4.1.2.1 小学一年生前期修了時調査結果

小学一年生前期修了時の漢字読み調査の準備段階で、北京の現地小学校で使用する 2 種の教科書の共通の「書ける漢字」から、日本の常用漢字に対応する 63 字を抽出した。それに、そこに含まれない漢数字の「四、六、七、九」を加えた 67 字を調査の出題候補とした。そのうち、日本の漢字と中国語の簡体字、繁体字間の異体字は次の表 5.12 に示す。

表 5.12 小学一年生前期修了時調査出題候補の漢字における異体字

簡体字	繁体字	数	漢字
簡体字＝日本の漢字	繁体字≠日本の漢字	1	来
簡体字≠日本の漢字	繁体字＝日本の漢字	15	見、魚、書、長、鳥、東、頭、馬、風、門、開、飛、無、個、幾、
簡体字≠日本の漢字	繁体字≠日本の漢字	1	兎

表 5.12 に掲げた日本の漢字との異体字で、調査に出題した漢字は太字で示した。表から分かるように、一年生前期修了時の「書ける漢字」には、簡体字との異体字が多く、繁体字との異体字は非常に少ない。

本調査では、簡体字と異なる漢字 6 字と繁体字と異なる漢字 1 字が出題された。簡体字と異なる「見」(見)「魚」(魚)、繁体字と異なる「来」(來)は字体が異なるとは言え、その異なりは大きくはない。しかし、「鳥」(鸟)「風」(风)「開」(开)「飛」(飞)の 4 字は、簡体字を使う北京の児童には認識が難しいであろうことが予想された。これら 7 字の正答率を都市別に比較したものが、次頁の図 5.8 である。

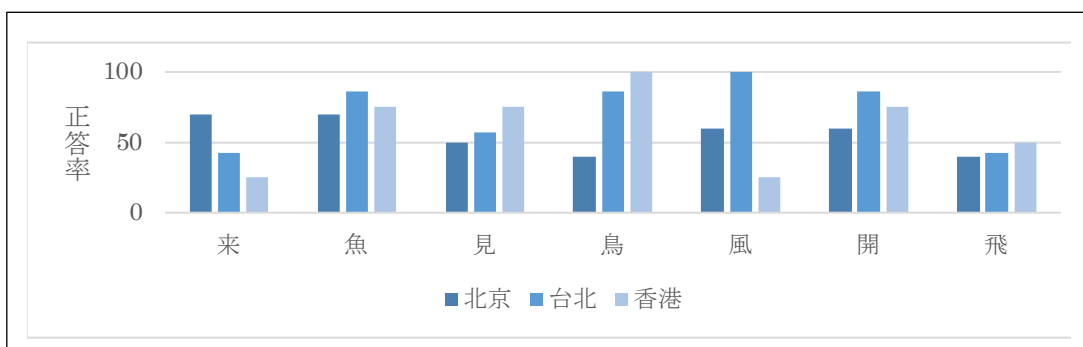


図 5.8 小学一年生前期修了時調査結果—3 都市別異体字正答率 (%)

図 5.8 より、予想とは裏腹に、異体字の認識が難しかったのは、繁体字と字体が異なり、簡体字と同形である「来」である。その相違は字形の差と言ってもいいぐらいのわずかの差に思えるが、台北・香港の正答率は北京より低い。また、予想とは裏腹に異体字の認識ができたのは「風」と「開」、ともに簡体字との異体字である。「風」の香港の正答率が低いのは、香港では小学一年生で「書く字」としてはまだ未習であったためである。

5.4.1.2.2 小学一年生後期修了時調査結果

小学一年生後期修了時の漢字読み調査の準備段階では、北京の現地小学校で使用する 2 種の教科書の共通の「書ける漢字」から、日本の常用漢字に対応する漢字を、前期修了時の漢字に加えて全部で 213 字抽出した。それに、そこに含まれない漢数字の「九」を加えた 214 字を調査の出題候補とした。そのうち、日本の漢字と中国語の簡体字、繁体字間の異体字は表 5.12 のようになる。

表 5.12 小学一年生後期修了時調査出題候補の漢字における異体字

簡体字	繁体字	数	漢字
簡体字=日本の漢字	繁体字≠日本の漢字	10	学、虫、来、会、声、点、万、写、对、干、
簡体字≠日本の漢字	繁体字=日本の漢字	45	見、車、魚、書、長、鳥、東、頭、馬、風、 門、雲、遠、間、後、時、電、話、開、業、 農、問、葉、飛、無、機、種、節、説、連、 個、過、幹、許、興、師、郷、樹、認、幾、 為、乾、喫、請、隻、
簡体字≠日本の漢字	繁体字≠日本の漢字	13	氣、画、楽、広、発、両、児、辺、従、専、 歳、讓、聴、

表 5.12 から分かるように、一年生前期修了時の「書ける漢字」に比べると、簡体字との異体字がさらに増える一方で、繁体字との異体字も多くなる。さらに簡体字、繁体字ともに日本の漢字と異なる字体の漢字も大幅に増加している。一年生後期修了時調査の出題漢字

は、表中に太字で示したものである。小学一年生に身近な内容、日本語と中国語に意味のずれがあまりないもの、出題に使うお話の流れを総合的に考慮した結果、簡体字と日本の漢字が同形で、繁体字とは異体字である漢字は使用しない代わりに、簡体字、繁体字ともに日本の漢字と異体字である漢字を「気」(气・氣)、「発」(发・發)の2字用いた。そして、簡体字と異体字である漢字は、「見」(见)、「車」(车)、「風」(风)、「雲」(云)、「間」(间)、「時」(时)、「飛」(飞)の7字である。

北京・台北・香港における異体字に関する調査結果比較は、図 5.9 のとおりである。

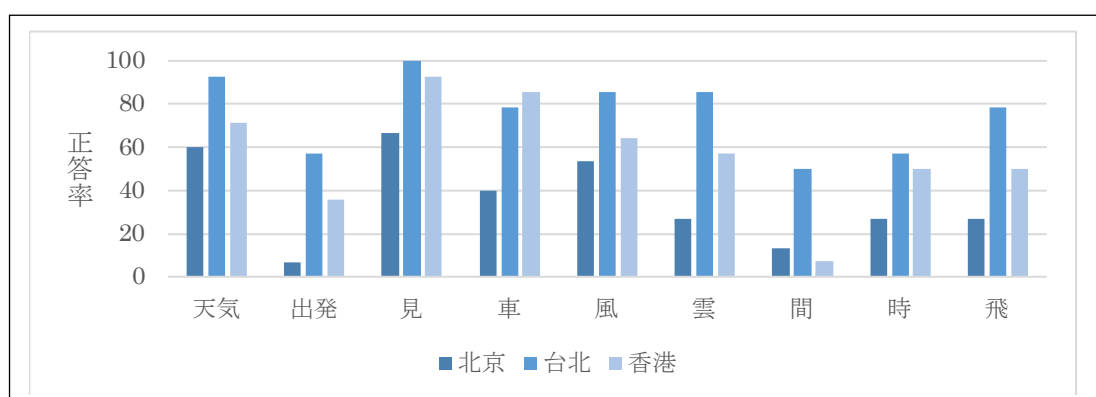


図 5.9 小学一年生後期修了時調査結果—3 都市別異体字正答率 (%)

図 5.9 から、簡体字、繁体字ともに日本語の漢字と異なる「気」と「発」のうち、「天気」の「気」は3都市ともに高い正答率を示した一方で、「発」は3都市ともに正答率が下がっている。とりわけ、北京では前章で示した通り、15名中2名の児童しか「発」と“发”を同定できなかった。台北・香港でもその認識度は下がるが、同定した児童にその理由を聞くと「『発』と“發”は上が同じだから」という答えが複数あった。前章で確認したように、部首が認識の重要な手がかりとなっていることが示唆される。

簡体字と日本語の漢字の字体が異なる7字のうち、前期修了時調査でも用いた「見」「風」「飛」について、北京での正答率の変化には上がったものもあれば下がったものもある。これは、調査協力者の構成が異なること、文脈の助けが2つの調査で異なることが原因であろうが、その変化には大きな差はない。一方、前期では「書く漢字」として書く学習を行っていないため正答率が低かった台北の「飛」、香港の「風」が、後期ではその正答率を大きく向上させている。

5.4.1.3 準正答が多い語彙⁷⁴

準正答とは、漢字自体は正しく認識しているが、さまざまな要因で読み方を正しく読めなかったものを指す。前章第2節でも北京の小学一年生後期修了時調査結果を分析の対象にしたが、本項では北京・台北・香港を比較する視点から、前期修了時と後期修了時それぞれ

⁷⁴ 準正答が多い語彙は、小学一年生前期修了時では附表 5.3、後期修了時では附表 5.4 を参照のこと。

分析を行う。

5.4.1.3.1 小学一年生前期修了時調査結果

小学一年生前期修了時調査結果では、北京・台北・香港 3 都市すべて準正答が一番多い語彙は「小鳥」であった。北京は 10 名中 7 名、台北が 7 名中 6 名、香港は 4 名全員が準正答となった。北京と台北で 2 番目に多いのは「小さな」、香港では 1 名のみ準正答であった。北京では「大きな」と「中」が 3 番目に多く、台北でも「中」が 3 番目、「大きな」は 4 番目というふうに、準正答が多い語彙の傾向は 3 都市で共通している。これらの語彙の読み方がどのように正しくなかったのかについて、代表的な例を都市別に表 5.14 に示す。

表 5.14 小学一年生前期修了時調査結果の北京・台北・香港の準正答例

語彙	正答	準正答例（北京）	準正答例（台北）	準正答例（香港）
小鳥	ことり	ちいさいとり (B0-2, 4, 7) / ちっちゃいとり (B0-1, 8, 9, 12)	ちいさなとり (T0-8) / ちいさいとり (T0-5) / ちっさいとり (T0-6) / ちっちゃいとり (T0-7)	ちいさいとり (H0-1, 2, 3, 4)
小さな	ちいさ な	ちいさい (B0-7, 12) / ちっちゃい (B0-9, 11) /ちっちゃいさな (B0-1)	ちいさい (T0-2) /ちっさな (T0-6) ちっちゃいさな (T0-7) /しょうさな (T0-3)	ちいさい・ちっさい (H0-3)
大きな	おおき な	おおきい (B0-11) /おお きいな (B0-1, 9)	でっかいさな (T0-7) / だいきな (T0-3)	おおきいな (H0-3)
中	なか	まんなか (B0-1, 8,) / ちゅう (B0-9)	ちゅう (T0-3, 7, 8)	まんなか (H0-1)
魚	さかな	おさかな (B0-7, 11)	おさかな (T0-6)	おさかな (H0-3)
天	てん	そら (B0-1, 9)	そら (T0-3, 8)	そら (H0-2)
入り	いり	ひり (B0-8)	はいり (T0-3)	いれり (H0-2)

表 5.14 より、北京・台北・香港の児童の準正答は非常に似通った傾向にあることが、明らかである。中国語の既習の漢字をもとに、日本語の読みを導き出す際に、同様の過ちを犯すことが確認された。さらに、小学一年生後期修了時調査結果で確認を行う。

5.4.1.3.2 小学一年生後期修了時調査結果

小学一年生後期修了時調査結果では、北京と台北で一番多かった準正答は「家」で、北京は 15 名中 6 名、台北では 14 名中 7 名、香港でも 2 番目に多い準正答となり、14 名中 7 名である。香港で一番多かったのは「間」で、14 名中 8 名が準正答となっている一方で、北京では 1 名、台北では 2 名と準正答はあまり多くない。都市別の準正答の代表的な例を、

次頁の表 5.15 に掲げる。

準正答は、漢字の意味は認識しながら読みで誤ったケースである。北京児童のデータ分析では、日常会話の既知の音声言語を当てていること、和語漢数字の運用が苦手であること、漢字の意味を優先し動詞の送り仮名が軽視されることなどが示され、台北・香港の準正答でも同じ傾向が見られた。とりわけ、「家」の読みに関しては、3都市ともに「おうち」と読んだ児童が非常に多く、日常会話の音声言語をそのまま読み当てる共通性が明らかである。

表 5.15 小学一年生後期修了時調査結果の北京・台北・香港の準正答例

語彙	正答	準正答例（北京）	準正答例（台北）	準正答例（香港）
家	いえ	おうち (B1-1, 2, 6, 11, 15, 18)	おうち (T1-9, 10, 11, 12, 14) / うち (T1-4, 7)	おうち (H1-8, 9, 12, 14, 16, 19)
間	あいだ	とき (B1-13)	じかん (T1-13) うちに (T1-14)	じかん (H1-2, 3, 5, 8) / とき (H1-12, 13)
時	とき	じかん (B1-4, 6, 11)	じかん (T1-4, 8, 9, 12, 13, 14)	じかん (H1-2, 3, 8, 10)
一かい てん	いっかい てん	いちかいてん (B1-1, 4, 9, 15, 16)	いちかいてん (T1-4, 10)	いちかいてん (H1-10, 15)
一人	ひとり	いちひと (B1-2, 12) いちにん (B1-15, 17)	—	いちひと (H1-19) いちにん (H1-8, 15, 19)
二人	ふたり	にひと (B1-12, 17, 18) / ににん (B1-4)	—	にひと (H1-14) / ふたひと (H1-10) / ににん (H1-15, 19)
同じ	おなじ	おんなじ (B1-4, 11) / いっしょ (B1-15)	おんなじ (T1-11)	おんなじ (H1-2)
別(の)	べつ(の)	ちがう(の) (B-3, 6, 9, 11) / ほか(の) (B1-14)	ちがう(の) (T1-4, 7, 13) / ほか(の) (T1-6)	—
飛ばして	とばして	とぶして (B1-1, 15) とびして (B1-6)	—	とびして (H1-16)
友だち	ともだち	おともだちたち (B1-11)	おともだち (T1-13)	おともだち (H1-10, 19)

準正答の内容ではほぼ同様の傾向が見られる一方で、3都市間で準正答数の相違が見られる語彙がある。

香港に準正答が多い「間」が、北京や台北では少ない。「一人」「二人」の準正答は北京・香港で見られても、台北では見られない。「飛ばして」も同様である。また、「別」は北京・

台北で見られるが、香港ではなかった。このような準正答が出現する傾向はなぜなのかを探るため、これらの語彙について、正答数、順正答数、スキヤフォールディングによる正答数、非正答数の数を比較したものが、次頁の表 5.16 である。

「間」は、北京の非正答、台北の正答、香港の準正答の多さが特徴的である。「飛ばして」は3都市ともにスキヤフォールディング効果が見られた。「飛ばして」の準正答は、漢字の送り仮名に関するものであり、北京と香港の誤りは同じ原因とみられる。和語漢数字での準正答は、台北では、「一人」で読み間違いを暗示で注意した後正答を出したケースが1例のみで、「二人」も含め全員正答である。

表 5.16 「間」・「一人」・「二人」・「飛ばして」の3都市児童の読み回答の分類

	正答	準正答	暗示 ⁽¹⁾	非正答 ⁽²⁾	正答	準正答	暗示	非正答
	間				一人			
北京	2	1	0	12	10	4	0	1
台北	7	2	0	5	13	0	1	0
香港	1	8	0	5	9	3	1	1
	飛ばして				二人			
北京	4	3	5	3	8	4	0	3
台北	11	0	3	0	14	0	0	0
香港	7	1	4	2	9	4	0	1

注(1) 暗示はスキヤフォールディングによって正答を導き出したものである。

注(2) 非正答は回答して誤りがあるものと、分からないため無回答のものを含む。

5.4.1.4 語彙種類別傾向比較

本節 2.2.2 にて、小学一年生後期修了時調査参加の北京・台北・香港の児童 43 名を正答数により 5 つにグループ分けをしたが、都市別グループ別の語彙種類別正答数について比較を行う。語彙分類は前章第 2 節 2.4.5 の表 4.6 に従う。北京・台北・香港における語彙種類別のグループ別得点を、次頁の図 5.10、5.11、5.12 にそれぞれ示す。

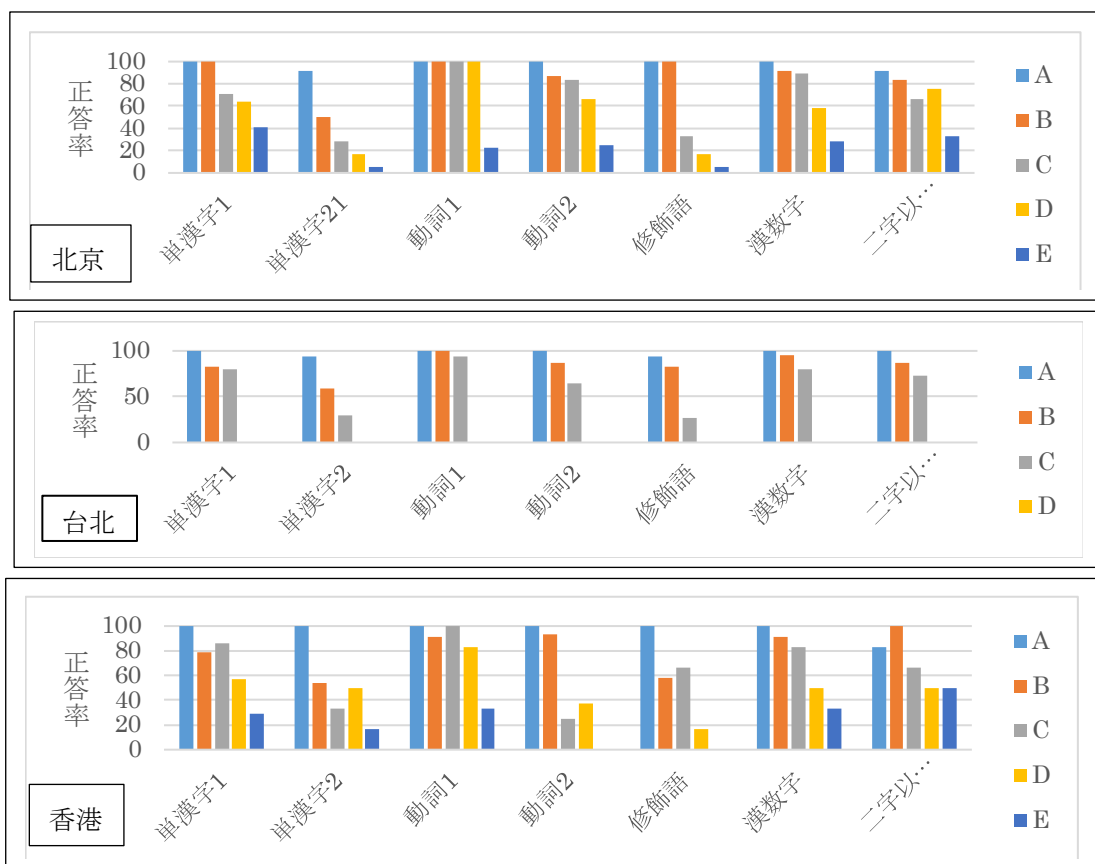


図 5.10 図 5.11 図 5.12 北京・台北・香港の語彙種別・グループ別得点率 (%)

まず、ABC 群の 3 グループしかなく分かりやすい台湾のデータを基準に見ると、各グループ間の格差が大きいのは動詞 2 と修飾語である。単漢字 1 は 3 都市とも比較的安定している。しかし、抽象性の高い単漢字 2 は、台北ではグループごとに段階的に正答率が下がり、北京・香港では A 群の正答率の高さが突出している。

動詞に関しては、動詞 1 は一年生配当漢字であるため、北京・香港の E 群を除いて安定した正答率を見せている。動詞 2 はグループ間に差はあるものの、台北と E 群を除いた北京では段階的な差にとどまる。一方、香港は AB 群と CDE 群の差が明確に表れている。

修飾語は 3 都市ともに上位グループと下位グループの格差が大きい語彙である。和語漢数字は安定的、段階的な差にとどまる。

二字以上の漢字を含む語彙は、台湾ではわずかの差で段階的に正答率が下がるが、北京・香港では全体の正答率と合致しない傾向を見せている。

5.4.2 考察

以上、出題漢字の面から、正答しやすさ、正答しにくさ、字体の違い、読みの正確さ、語彙種類別傾向について、北京・台北・香港での調査結果を比較分析した。その結果、漢字圏としての共通点を持ちつつ、それぞれの相違点が見られた。そこから何が明らかになるのか

について、以下考察を行う。

まず、正答しやすさ、しにくさの点から、漢字圏では共通の傾向が見られる一方で、その相違が見られた原因は主として、字体の相違であることが明らかになった。小学一年生前期修了時では、台北・香港では繁体字と字体が少し異なる「来」の正答数が少ないのに対して、北京では同形であるため正答数は多い。また、北京では日本の漢字と簡体字が異なる「鳥」が正答数を減らす一方で、日本の漢字と繁体字が同形であるため、台北・香港では高い正答率を見せた。小学一年生後期修了時では、北京で簡体字と字体が大きく異なる「雲」「車」の正答数が、台北と香港で異なる傾向であった。このような簡体字と繁体字が日本の漢字と異なる場合、漢字の認識の違いが顕著となる。しかし、字体が異なる場合、すべて認識が困難かと言うと、北京での「風」「開」の例に見られるように、そうでもないようである。こうした難度の違いは異体字の違いの特徴に関連する。

次に、前章の北京の調査結果にもとづいた異体字に関する分析では、字体が少し異なる漢字は同定が比較的容易であるとされたが、台北・香港の調査結果により「来」の同定が比較的難しいことが明らかになった。小学一年生前期修了時という年齢の認知力の限界を示すものか、繁体字を先行学習したことによる特徴なのかは、現在結論は不明である。一方で、前章で考察された部首を手掛かりに異体字の漢字を同定するという共通性は、「発」の例で確認することができた。すなわち、部首の形が一致しない簡体字“发”を学習した北京では「発」の同定が難しく、部首が一致する繁体字“發”では、「上が同じだから」という児童の発言に見られるように、同定が比較的容易となる。但し、年齢の小さい児童にはやはり困難なことから、認知の発達との関連が深いものと思われる。

しかしながら、全般として、簡体字と日本語の字体が異なる漢字7字はいずれも、北京での正答率が台北・香港より下回り、異体字が多い簡体字を学習する北京の児童にとって、日本の漢字を同定する困難さが表れている。同じ繁体字を使う台北と香港の正答率の関係は、「問」を除いて、ほぼ同じ傾向を見せている。

そして、準正答の傾向は全般的に、漢字圏3都市で共通性を見せることから、漢字を同定、認識した後の読みのプロセスは同じであると言える。準正答で異なる傾向を見せた「問」は、香港に準正答が多く、北京・台北では少ないが、北京は不正解が多いためであり、台北は正答が半数ある。北京の不正解の多さは「問」の部首である門構えが簡体字と形態が異なるため、同定に困難であるということが考えられる。正答したのは2名(B1-3, B1-5)、門構えだけ同定した児童は、「ドア」(B1-1, B1-6, B1-14, B1-15)と「もん」(B1-4、「問題」の「問」だと思ったと発言している)と読んだ5名で、残りは文脈で理解しようとした「とき」(B1-13)、「から」(B1-17)以外は、回答を得ることができなかった。一方、台北での正答の多さは、年齢的要因も考えられるが、小学一年生前期修了時調査で「日よう日」が台北のみ全員正答だったことから、台北の児童は日本語の語彙が豊富である可能性が示唆される。

和語漢数字での準正答は、日常会話でそのような語彙を意識して使っていないことによ

と思われるが、台北では、「一人」の読み間違いを暗示で注意した後正答を出したケースが1例のみで、「二人」も含め全員正答である。台北の児童は、「間」でも「飛ばして」でも正答が多く、和語漢数字はほとんど問題ない。台北のこのような特徴は、北京・香港に比べ、音声言語でも文字言語でも日本語の語彙力が高いことが関係していると思われる。

語彙種類別分析では、北京の調査結果分析と同様の結果が得られた。すなわち、語彙の具体性・抽象性の違いが正答数の差となって表れる。単漢字2の抽象性、修飾語の抽象性と多義性が、上位群と下位群の正答数差の大きな原因になっていると思われる。漢字読み調査では、中国語の漢字知識を利用して漢字の意味概念を理解しても、それに相当する日本語の語彙を引き出せないケースが往々にして見られた。家庭での日常会話は具体的な事物や行動について話す傾向にあり、日本語話者の親は子どもの日本語の語彙の広がりやに注意をするような会話を心がける必要があると言える。

以上の考察を総合してみると、台北の児童の調査結果の得点が際立って高い理由は次のように考えられる。一つ目は年齢的要因から、北京・香港と比べ調査時点での認知力がより発達している可能性があることである。二つ目には一年生配当漢字はほとんどが繁体字と同形であり、異体字が多い簡体字を学習する北京と比べ、同定に困難が伴わなかったことである。三つ目は台北の児童の語彙量が多い理由として考えられることであるが、週末に通う台北日本語授業校での日本語学習のあり方である。

台北日本語授業校と香港日本人補習授業校は共通する点が少なからずある。教育方針は、学校は家庭教育を補うという役割を明確にし、家庭での学習サポートを保護者に要請する。カリキュラムは、日本の文部科学省の学習指導要領或いはそれに準じ編成され、教材は文部科学省検定の教科書を用いる。両校とも、現地で子どもに日本語を継承する保護者が設立運営する。

しかしながら、台北日本語授業校は、次の2点で香港と異なる特色を持つ。まず、香港の学校の授業が「国語」と他教科を取り入れた「総合」から成るのに対し、台北の授業は「国語」に特化している。次に、保護者の関与度である。香港では運営は保護者が行うが、授業担当は専門知識を備えた専任教師が行う。それに対し台北では、運営はもちろん事務・教務すべてが保護者の無償供与で行われている。「保護者の完全無償供与」が子どもの入学の条件となっており、授業の間、保護者のいずれか一方は必ず学校で任務を果たすことが義務付けられている。台北に比べると、香港では保護者の関与度は低い。つまり、台北の学校では保護者全員なんらかの形で学校に関わっているため、保護者は学校や授業について熟知していると言える。保護者のこうした学校に対する関与と熟知が、家庭学習や家庭での言語使用に影響を与え、台北の児童の語彙量を増やしているのではないだろうか。日本語インタラクティブが行われる家庭と授業校の間の有機的な結びつきが、台北の児童の正答の多さと得点のばらつき小ささに影響している可能性として考えられる要因である。

5.5 スキャフォールディングの実施と効果に関する比較

第3節と第4節で、調査協力児童の面からと調査の出題漢字の面から、北京・台北・香港の比較分析を行った。本節では、本漢字読み調査を大きく特徴づけるスキャフォールディングに関して、データ数が比較可能な北京・台北・香港の小学一年生後期終了時調査結果を比較分析し、タスク達成のための助けにそれぞれどのような特徴があるのか考察する。

5.5.1 結果と分析

まず、タスク中に筆者が実施したスキャフォールディングの一人当たりの実施数を得点群別、類型別⁷⁵に示したものを以外の図5.13、5.14、5.15に示す。

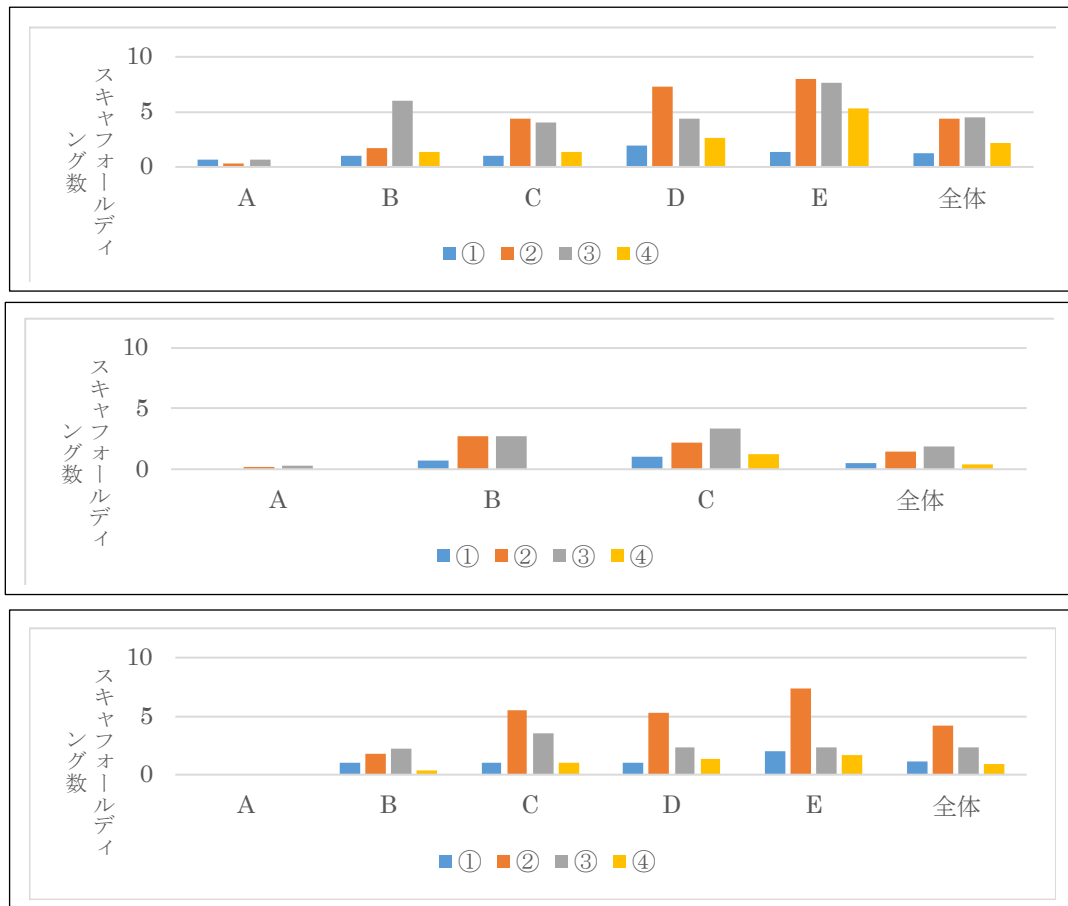


図 5.13, 5.14, 5.15 小一後期終了時調査類型別・得点群別
一人当たりスキャフォールディング数 (北京・台北・香港)

北京の比較では、全体として①の一般スキャフォールディングと④のバイリンガルスキャフォールディングが少なく、②の日本語スキャフォールディングと③の中国語スキャフ

⁷⁵ スキャフォールディングの類型とタイプについては、第四章第五節の表 4.17 を参照されたい。

オールディングが多い傾向があったが、後期修了時調査では④のバイリンガルスキヤフオールディングが前期より増加していたことが示された。得点群別に見ると、②の日本語スキヤフオールディングは得点群の正答数が下がるにつれて増加する傾向があり、③の中国語スキヤフオールディングはA群以外で多く使用されるが群ごとの明確な傾向は見られなかった。

図 5.13、5.14、5.15 をもとに 3 都市比較を行うと、全体的には、台北と香港でも①と④が少なく、②と③が多いという北京の前期修了時調査と同様の傾向を見せており、北京の後期修了時調査ほど④は多く使用されていない。また、北京と台北では②の日本語スキヤフオールディングより③の中国語スキヤフオールディングの方が使用頻度が高いのに対し、香港ではその逆の傾向を見せている。得点群別に見ると、②の日本語スキヤフオールディングは、北京と香港で正答数が減少するにつれて増加する傾向は同様であるが、台北ではその傾向ははっきりとは見られない。③の中国語スキヤフオールディングの方も、北京と香港では得点群ごとの傾向を見られないが、台北では正答の減少に従い増加している。

次に、以下の表 5.17 に北京・台北・香港それぞれの全体のスキヤフオールディング実施数と成功数及び成功率を示す。

表 5.17 小学一年生後期修了時調査スキヤフオールディング実施数と成功数及び成功率
(北京・台北・香港)

都市	実施数	一人当たり実施数	成功数	成功率
北京	183	12.2	98	54%
台北	60	4.3	38	63%
香港	120	8.57	74	62%

表 5.17 より、北京でのスキヤフオールディング実施数が極めて多く、台北が極めて少ないことが明らかである。また、成功する割合を見ると台北、香港、北京の順に高く、台北では効率のよいスキヤフオールディングが実施されたことを示している。香港ではスキヤフオールディングを多く使用した分、その効果もあったと見ることができる。だが、北京ではスキヤフオールディングを駆使した割には、その効果が上がっていないと言える。

表 5.18 小学一年生後期修了時調査得点群別スキヤフオールディング成功率 (北京/台北/香港)

都市	A	B	C	D	E	全体
北京	60%	50%	47%	51%	60%	54%
台北	100%	72%	56%	-	-	63%
香港	0%	78%	45%	67%	58%	62%

北京では最下位の E 群が 6 名で北京児童の 5 分の 2 を占めることが影響していると思われたが、実際の得点群別の正答率を示した表 5.18 を見ると、北京 E 群の成功率は 60% に上り、真ん中に位置する B 群、C 群、D 群の成功率が低いことが分かる。台北と香港でも真ん中に位置する C 群で成功率を下げていることは、児童に合わせて実施したスキヤフオールディングのタイプに関係があることが窺える。

図 5.16、5.17、5.18 は、表 5.17 で示したスキヤフオールディング実施数と成功数及び成功率を示したものである。



図 5.16, 5.17, 5.18 小学一年生後期修了時調査
タイプ別スキヤフオールディング実施数と成功数及び成功率 (北京/台北/香港)

タスク中に実施したスキヤフオールディングのうち、頻度が低い①の一般スキヤフオールディングは除外して、②日本語スキヤフオールディング、③中国語スキヤフオールディング、④バイリンガルスキヤフオールディングについて、3都市の特徴を分析する。

②③④を見ると、台北の「漢字の同定」を除いて、成功率はほぼ同じ傾向を見せている。②の日本語スキヤフオールディングの効果は、語彙ヒント>共起関係ヒント>文脈ヒントの順であることは共通しているが、下降線のカーブは緩やかな台北・香港に比べると、北京は共起ヒント、文脈ヒントの成功率が急激に低くなる。③の中国語の漢字確認と漢字の同定ヒントは簡体字を使う北京では成功率が低く、台北・香港では高い。④の漢字の意味への注目と日本語への翻訳は、前述したように北京では前期に比べて増加している。香港も一定量あり、台北が最も少ない。成功率も相対的に低く、北京 38%、台北 50%、香港 44%である。

このようなスキヤフオールディングが互いにどのように関係しているのかについて、成功したスキヤフオールディングを類型別に示したものが以下の図 5.19、5.20、5.21 である。

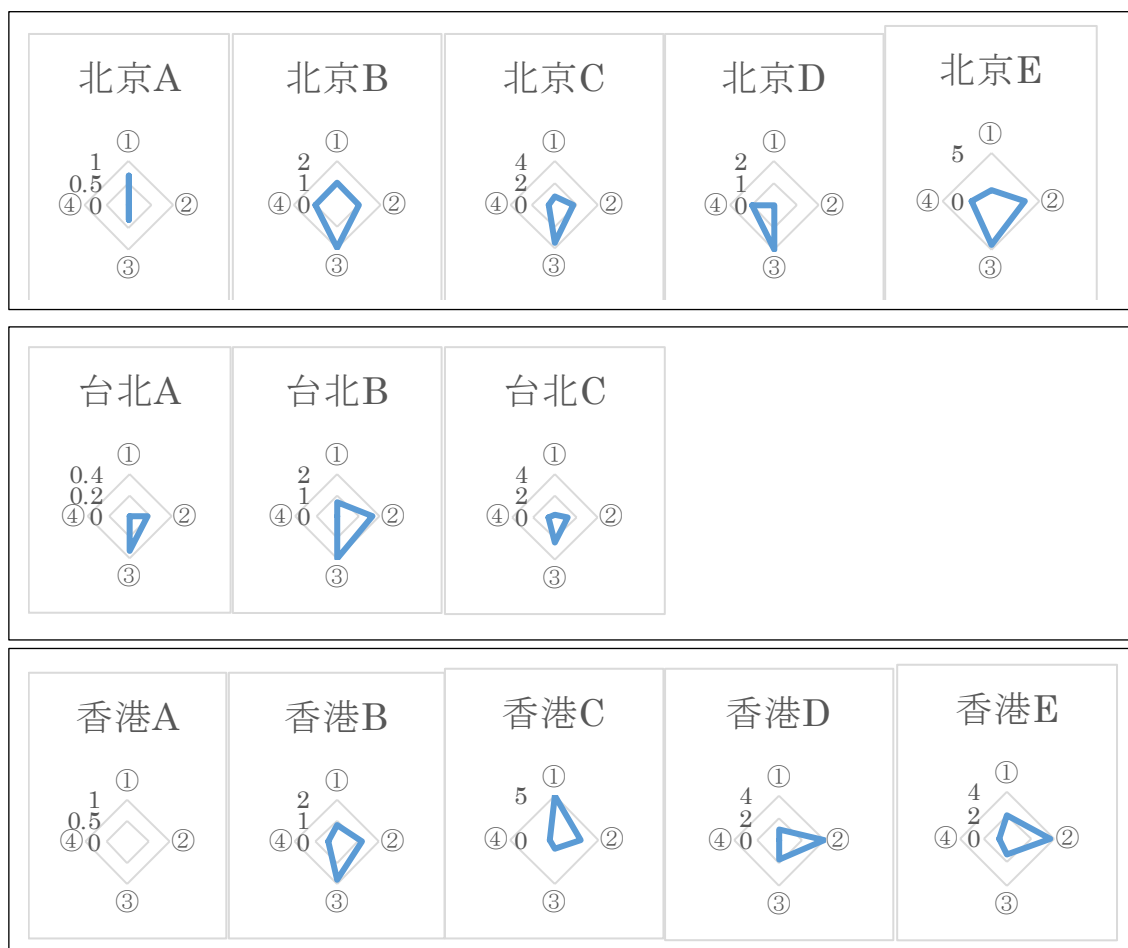


図 5.19, 5.20, 5.21 得点群別・類型別スキヤフオールディング一人当たり成功数 (北京/台北/香港)

図 5.19、5.20、5.21 から明らかなように、得点群によって成功したスキヤフオールディングの類型が異なることが分かり、それも 3 都市で異なる特徴を見せている。北京と台北ではどの群も、③の中国語スキヤフオールディングが②の日本語スキヤフオールディングより効果的であり、香港の B 群（A 群は 1 名のみ、スキヤフオールディング実施数 1 成功数 0）も北京・台北と同様の傾向であるのに対し、香港の C 群 D 群 E 群は逆現象が起こっている。

以上の分析結果をもとに、漢字圏で日本語を継承する児童はどのように正答にたどりついているのか、どのような助けが有効なのかについて考察を行う。

5.5.2 スキヤフオールディング実施と効果に関する考察

まず、全体的なスキヤフオールディングの一人当たりの使用傾向は、北京・台北・香港で似たような傾向を見せている。これはスキヤフオールディングの実施が筆者一人によるものであることが関係する。同一タスクに対して同一人物がスキヤフオールディングを行えば、タスクを実施した都市が異なっても、児童の理解程度や反応を考慮して調整した結果は同じ傾向をもつものと言える。逆に言えば、スキヤフオールディングを実施する基本方針が一定しているということであり、その結果の差は有意な差と見なせる前提となる。

具体的には、①と④のスキヤフオールディングが比較的少なく、②と③が中心的になっていることが、3 都市に共通する全体的な傾向であるが、異なるのは②と③の関係である。北京と台北では③の中国語スキヤフオールディングが、香港では②の日本語スキヤフオールディングが最も多くなっている。一人当たりの実施数でのこの特徴は、一人当たりの成功数とも一致していることが明らかとなった。すなわち、図 5.19、5.20、5.21 ではっきりと見てとれるように、スキヤフオールディングが②と③に関わらなかった北京 A 群を除いて、北京と台北での各群で③のスキヤフオールディングの有効性が顕著である。それに対し、香港では A 群・B 群を除く C 群・D 群・E 群では、②のスキヤフオールディングの方が有効であることを示している。香港の C 群・D 群・E 群が他の群とは異なった特徴を見せているのは、まず児童の言語背景と関連があると考えられる。

C 群は H1-12 と H1-16 の 2 名で、H1-12 は外国系国際校（A）児童、H1-16 は現地校児童で、ともに日港国際結婚家庭の子どもである。D 群は 3 名、H1-10 は日本人家庭の現地英文校児童、H1-18 は日港国際結婚家庭の現地校児童、H1-19 は日本人家庭の現地国際校児童である。E 群も 3 名、H1-9 は国際幼稚園から現地校へ進学した日港国際結婚家庭の子ども、H1-14 は英語母語話者と日本語母語話者を両親に持つ非日港国際結婚家庭の現地国際校（A）児童、H1-15 は日港国際結婚家庭の外国系国際校（A）児童である。8 名中国国際校児童が 4 名、通った幼稚園と家庭の言語環境の影響で英語が日本語より優勢な児童が 1 名はいずれも中国語より日本語の方が得意言語である。残りの 3 名は、学校教授言語が広東語であり、中国語スキヤフオールディングより日本語スキヤフオールディングの方が有効であるのかは、中国語の漢字の知識の多寡或いは年齢的なものが影響している可能性も

あるが、現在のデータからはその理由を特定することはできない。

香港の C 群 D 群 E 群に特殊事情があるという仮定で議論すると、漢字圏で共通するスキヤフォールディングの成功傾向は、③の中国語スキヤフォールディングが主となり②の日本語スキヤフォールディングがそれに続くというものと考えられる。どのように正答に辿りついているのか、タスクを達成するために必要な助けは何かという点で、スキヤフォールディングのタイプ別比較をもとに論を進める。

タイプ別のスキヤフォールディングの成功率では、台北の「漢字の同定」の成功率が他とは異なっている。そもそも日本語の出題漢字と同形の漢字が多い繁体字を使う台北で、「漢字の同定」のスキヤフォールディングが一定量あるのは特殊な理由による。筆者が行った漢字読み調査は、葉書き大のカードに筆者の手書きの文字を書いたものを読ませるタスクである。調査協力児童は筆者の手書きの文字のほとんどは問題なく認識したが、一つだけ認識に困難を伴う文字「心」があった。中国語で何の字か考えさせる「中国語の漢字の確認」でも解決せず、改めて「心」の字を書いたり、中国語の発音を示したりする「同定ヒント」を使用したのである。手書きの「心」が認識できないというのは北京と香港でも同様であった⁷⁶。また、「出発」の異体字「発」の同定で、台北の成功率が高かったことも一因であろう。

③の中国語スキヤフォールディングは、異体字が多い北京、異体字は少ないが手書きの「心」が同定できない児童が多かった台北と香港というふうに事情は異なるが、まずは漢字の同定が言語間転移の出発点となっていることは確かであろう。そして漢字が同定できれば、その意味概念が活性化されるはずである。

ところが、本章第4節でも確認したように、出題漢字の特徴によっては、意味概念を確信できないことが起こる。つまり、抽象的、或いは多義的な漢字は、文脈の中でモニタリングしなければ正しいかどうか分からない。小学一年生後期修了時のタスクでは、「明るく」にその典型的な反応が見られた。中国語で「明」を使う単語は多様にあり、児童が思い浮かべた単語によって意味は異なる。「明」の意味があり、文脈に合い、且つ送り仮名「るく」をとる日本語の語彙を探さなくてはならないのである。そのために②の日本語スキヤフォールディングの語彙ヒント、共起関係ヒント、文脈ヒントが必要となってくる。

前項の分析において、スキヤフォールディングの成功率が北京・台北・香港ともに真ん中に位置する C 群で下がっていることが明らかになったが、これは、漢字を同定した後、より高い得点群には不要であるか容易である②の日本語スキヤフォールディングが、真ん中の群には半ば成功したり半ば失敗したりしたことによる。D 群 E 群では、難しい出題漢字は手厚い助けやより簡単な語彙ヒントで考えさせるスキヤフォールディングを行ったため、成功率が高めになったと考えられる。以下に、C 群の児童の例を挙げる。

⁷⁶ 手書きの「心」を認識できるかできないかの違いは認知力によるものだと考えられるが、漢字の書き取りを繰り返すことによって、差異の幅の大きい手書き文字の字形を認識できるようになるという（文化審議会国語分科会, 2016）。

T1-12: (「雲」を見て3秒考える)

筆者: この字知ってる? 〈中国語の漢字の確認〉

T1-12: うん、知ってる。(日本語の語彙を思い出せない)

筆者: 遊園地に遊びに行くのに雨が降ったらイヤよね。それで外を見たら・・・

〈文脈ヒント〉

T1-12: そら。

筆者: 空には何がいっぱいなの? 〈語彙ヒント〉

T1-12: くも。

T1-13: (「車」を見て) しゃ。

筆者: 運転するもの。〈語彙ヒント〉

T1-13: じどうしゃ。

筆者: 「自動車」ってほかに何ていう? 〈語彙ヒント〉

T1-13: くるま。

H1-12: (「明るく」を見て) 忘れた。(補習授業校で既習)

筆者: 中国語で知ってる? 〈中国語の漢字の確認〉

H1-12: 知ってる。

筆者: 雲がいっぱいで暗かった空が・・・? 〈文脈ヒント〉

H1-12: ?

H1-16: (「吹き飛ばしてよ」の「吹き」を見て考える)

筆者: 遊園地に遊びに行くのに、雲がたくさんあったらイヤじゃない。〈文脈ヒント〉

H1-16: ……

筆者: 風さん、ぴゅ〜っと・・・〈共起ヒント〉

H1-16: ふき。

日本語の文脈の中でのモニタリングと日本語翻訳は同時並行で行われていると思われるが、前章第4節で日本語モノリンガルの児童が、学校では未学習の漢字を読む時にどう考えているかを語ったのと同じプロセスをたどっていると考えられる。「その次の言葉が、その前とかその次のことばに繋がる言葉だったら、なんか『おかしいな』とか思わないで、『いいな』っていう・・・」という F0-1 の発言のように、日本語の文脈に対象語を置いて試す作業が行われるのであろう。つまり、中国語の漢字を先行学習した継承日本語話者であれば、③の中国語スキヤフォールディングをもとに、日本語でインタラクションがある環境が整えられれば、言語間転移プロセスをサポートすることができると思われる。すなわち、子どもが進んでインタラクションを行うような日本語のトランスナショナル空間こ

そが、Cummins の言葉に倣えば、L1 の漢字知識を L2 の日本語の漢字に関連付けることをサポートするシステムと言えるのではないだろうか。

5.6 まとめ

本章では、前章で分析考察した北京の調査結果と、台北・香港での結果を比較することで、漢字圏での中国語の漢字学習が日本語の漢字の読みにどのように影響するのかを、分析考察した。その結果、全般的に漢字圏 3 都市に共通する現象と傾向が確認されたが、それぞれの違いも明らかとなった。

共通する現象とは、Cummins の 2 言語相互依存仮説を裏付ける言語間転移が、同根語の漢字を通して起こることである。聞いたり話したりする音声言語が北京の中国語であろうが、台北の中国語であろうが、香港の広東語であろうが、漢字という形態的同一或いは類似を通して漢字の持つ意味概念を理解し、既知の日本語の音声言語を引き出していることが確認された。漢字にしる、日本語の音声言語にしる、学校で中国語を学習する継承日本語話者にとってはどちらも既存の知識である。これらの既存の知識によって、日本語のテキストを理解し音韻化できるということは、日本語の読み書きの自律学習の可能性を大きく秘めている。問題は、どのようにすれば、これらの既存知識を生かした自律学習につなげられるかという点になる。

共通する傾向というのは、同根語の漢字を通した言語間転移を促進する要因である。すなわち、平仮名、語彙力、認知の発達、漢字知識である。平仮名に関しては、北京で促進要因とされたが、台北と香港では調査協力児童は全員平仮名学習は終わっていたため、促進要因として明らかな違いは示されなかった。漢字知識についても現地校小学一年生の段階では大きな差はなく明らかではないが、香港の英文校・国際校児童の調査結果より重要な要因であることが確認された。語彙力は 3 都市に共通する促進要因である。認知の発達は年齢差とともに個人差もあり、異体字の漢字の認識に大きく影響した。

相違点は、北京と台北・香港の漢字を大きく特徴づける字体の相違である。現地の小学一年生が学習する漢字では、繁体字と日本の漢字に同形のものが多く、簡体字と日本の漢字には異体字が多いことから、簡体字を使用する北京の児童にとっては、同根語の漢字を利用した言語間転移によって日本語の漢字習得を促進させる一つの障害となっていることである。もちろん、年齢とともに認知力が発達し、形態の違いをメタ言語的に理解するようになると推測できる。また、漢字による言語間転移がしやすいもの、しにくいものなど漢字による特徴もあるが、これも年齢とともにどのように変化するのか究明されるべきものであろう。

このような字体の一致と年齢要因以外に、3 都市の比較によって、台北の児童の語彙力の高さが明らかとなった。得点が高く且つ得点のばらつきが小さい台北の児童の言語環境から、日本語の語彙の量や知識を増やす要因が二つ考えられる。一つは児童の週末の日本語学習が行われるトランスナショナル空間への参加であり、もう一つはそのトランスナショナル空間への保護者の関与である。非日本語環境で育つ子どもにとって、日本語資源とのイ

インタラクションが行われるトランスナショナル空間への参加は、言語経験を増やし語彙力をつけるために非常に有効であると考えられる。また、子どもの日本語学習に親がどのように関与するかは、日本語継承を考える上で非常に大きな要素となる。日本語授業校と家庭をそれぞれ日本語のインタラクションが実践されるトランスナショナル空間として捉えると、この二つの空間が日本語母語話者の親の学校への関与によって繋がりを強化していると見ることができよう。

さらに、スキヤフオールディングの実施と効果に関する分析から、中国語の知識を利用してつつ日本語を運用することが言語間転移を促すサポート、すなわちスキヤフオールディングになるという可能性が示された。

次章では、漢字圏年少日本語継承話者の日本語インタラクションが行われるトランスナショナル空間をどのように構築しているのか、それは日本語習得を促進するのにどのような影響があるのか、また日本語と中国語に大量に存在する同根語の漢字を利用できるという日本語習得に対する有利さをどのように活かす日本語習得に対する有利さをどのように活かしているのかについて分析考察する。

第6章 漢字圏での日本語言語資源とトランスナショナル空間

第4章、第5章を通じて、漢字圏で日本語を継承する児童が、現地の学校教育の中で学んだ漢字知識を利用して、日本語の漢字の意味を理解し、日本語として読むことを明らかにした。このような同根語の漢字による転移を促進する条件の中で、日本語習得に最も重要と考えられるものが日本語語彙力であり、それは子どもの言語経験の中で培われるものであることが示された。乏しい日本語資源の中で語彙力をつけるためにはどのような工夫が必要なのかを、本章では日本語資源とのインタラクションが行われるトランスナショナル空間を焦点に、北京在住日中国際結婚家庭の日本語継承のプロセスを縦断的に分析考察する。

第1節では、第4章、第5章で漢字読み調査に参加した調査協力家庭のうち、週末の日本語の補習校がなく、日本語環境により乏しいと見られる北京の家庭について、質問紙及びインタビュー調査で得た日本語習得に関する努力や工夫を、トランスナショナルの視点から分析する。この分析を出発点として、その後の日本語習得の可能性を第2節以降で論じる。第2節以降のデータは、2013年から縦断調査を継続している、中学生以上の子どもをもつ北京在住日中国際結婚家庭における子どもの日本語習得に関わる努力や工夫についてのインタビュー調査をもとにする。

6.1 漢字圏年少継承日本語話者のトランスナショナル空間

非日本語環境で、日本語の語彙力は、いったいどのようにして身につけられていくのであろうか。日本語環境であれば、周囲の言語環境から語彙は取り込まれ、自然に身につけていくことも可能であろう。しかし、非日本語環境においては、子どもの語彙の力を育成するには、意識的な努力や工夫が必要となる。限られた日本語の言語資源環境で、日本語のインタラクションを実践するために利用される空間を本稿ではトランスナショナル空間と呼ぶ。本節では、そのトランスナショナル空間について基本的に概説した後、第4章と第5章で取り上げた北京在住日中国際結婚家庭のトランスナショナル空間について、分析考察を行う。

6.1.1 「越境」サブシステムからトランスナショナル空間へ

柳瀬（2015）は、北京在住日中国際結婚家庭の継承日本語教育について、トランスナショナルな視点から捉える「越境」という概念を用いて、長期的・包括的にその全体像をつかもうとしたものである。

日中の国際結婚家庭では、日本の言語文化システムと中国の言語文化システムが共存するものと考えられる。中国で生活をする日中国際結婚家庭では、出会った経緯から夫婦間の言語使用が日本語である場合も多く、また夫婦間の言語使用が中国語である場合も、子どもへの日本語の継承を行おうとすれば、家庭内に二つの言語文化システムが併存することになる。そうしたシステム間の境界を行き来することを「越境」として捉え、子どもへの継承

日本語教育戦略をいくつかの「越境」サブシステムから構成される一つのシステムとして描こうとしたものである。

具体的には、社会の主流派である中国の言語文化システムの中で生活する子どもが、日常生活の中でどのような日本語文化システムへの「越境」を行っているのかについて、面接調査で得られた内容をもとに子どもの言語発達に関連する要素を抽出し、「越境」という概念を用いて整理した。その結果、以下の9つのカテゴリーに分類できた。カテゴリーごとの内容を簡単に表6に示す。

表 6.1 「越境」概念によるカテゴリー化

	カテゴリー	内容
[1]	居住地の「越境」	日本から中国へ移住 中国から日本へ、或は第三国へ移住
[2]	国籍/エスニックアイデンティティの「越境」	中国社会で「日本国籍者」として生活する 重国籍でも「日本人」として見られる
[3]	家庭内言語の「越境」	家庭内での言語の使い分け 家庭のウチとソトでの言語の使い分け
[4]	家庭内学習の「越境」	家庭で日本人母親が学校の勉強を見る 日本の通信教育で日本語の勉強をする 日本語の塾に通う
[5]	学校外活動の「越境」	「日本語と日本文化のための子供会」 ⁷⁷ に参加する 「ニッポン塾」に参加する 日本人コミュニティに参加する
[6]	家庭内文化空間の「越境」	家庭内で日本的なモノ、習慣、しつけをする 日本のテレビ番組を視聴する 日本のアニメを観たり、漫画や本を読む
[7]	国境の「越境」	日本へ一時帰国する
[8]	親戚友人関係の「越境」	日本の親戚が中国に来る 日本の親戚や友人と交流がある
[9]	教育機関の「越境」	日本の学校に体験入学をする 中国語以外の教授言語の学校に通う

これらの9つのカテゴリーについて、面接調査や質問調査のデータから個々の「越境」性の有無を調べ、子どもの優勢言語及び母親の満足度との関について分析を行った。

その全体像は、中国語と日本語、それにグローバル言語である英語も加えたマルチリテラ

⁷⁷ N会主体の子どものための活動で、当初「日本語と日本文化のための子供会」としてスタートしたが、後に「ニッポン塾」と改称した。

シー育成の教育戦略として一つのシステムを構成するものとして捉えられた。システムの日本語習得に関連して、中国語中国文化環境の中で日本語日本文化へと「越境」するサブシステムが 9 つあり、その 9 つのサブシステムが相互に影響し合い、一つの長期的・包括的システムを構成する。9 つのサブシステムは、エスニックアイデンティティと家庭内での日本語使用が核となり、それに続いて影響力が大きい家庭内の日本文化空間と日本への一時帰国、そして越境教育、日本に繋がる親戚友人、移住経験、コミュニティ、日本語学習から成る。これらのサブシステムは別々に存在するのではなく、それぞれのサブシステムの間相互作用の関係があり、一つのシステムを構成しているとされた。

本研究は、柳瀬（2015）の継続と発展という位置づけであるため、「越境」の概念は踏襲するが、次の三つの点で異なる。一つめは、「継承日本語教育」という言語と文化やアイデンティティまで含む非常に幅広い設定から、日本語習得に焦点を絞ったことである。二つめは、一つめに関連して、9 つのサブシステムから言語習得に影響を与えるものの、日本語のインタラクションが行われる空間としては適当でない「エスニックアイデンティティ」と「移住経験」を除外した。三つめは、社会文化的アプローチから言語使用、言語運用を重視し、インタラクションが行われる「空間」という概念をシステムに替えて採用した。したがって、トランスナショナル空間とは、インタラクションによって言語文化システムの越境が行われる「越境空間」である。

このような言語文化システムの境界を越える「空間」は、家庭の条件や志向に合わせて、また子どもの成長や興味関心に合わせて構築されていくものと思われる。次項では、本研究の小学一年生後期修了時漢字読み調査に参加協力した北京在住の児童 18 名について、保護者が記入した言語背景質問票をもとに、児童を取り巻くトランスナショナル空間への活動参加の実態を明らかにする。

6.1.2 北京在住漢字読み調査協力児童のトランスナショナル空間

次の表 6.1 は、北京の小学一年生修了時漢字読み調査協力児童の家庭の言語使用状況をまとめたものである。

表 6.2 北京の小学一年生後期修了時調査協力家庭の言語使用

	父 (1)	母 (1)	両親間 会話 ⁽²⁾	父/子	母/子	兄弟 間	言語 優勢 順位 ⁽³⁾	備考
B1-1	B	A	J	CJ/C	J/J	-	中日英	祖父母同居 (C)
B1-2	×	A	CI	C/C	JC/JC	CJ	中日英	家政婦 (C)
B1-3	A	A	J	J/JC	CJ/CJ	-	中日英	父日本語母語話者 ⁽⁴⁾ 母中国語母語話者

B1-4	B	A	J/J	JC/JC	J/JC	CJ	中日	祖父母同居 (C)
B1-5	×	A	C	C/C	J/J	JC	中日英	
B1-6	B	A	J	CJ/CJ	J/J	-	中日英	日本へ移住予定あり
B1-7	A	A	C/C	C/C	J/J	J	日中	祖父母同居 (C) 日本人学校
B1-8	A	C	C/C	C/C	J/J	J	日中	祖父母同居 (C) 日本人学校
B1-9	×	A	C	C/C	J/J	-	中日英	
B1-10	A	A	J/J	J/J	JC/JC	JC	日中	父日本語母語話者/母多言語話者 (朝・中) /日本人学校
B1-11	B	A	J/J	CJ/CJ	J/J	-	中日英	
B1-12	A	A	CJ/J	CJ/CJ	J/JC	JC	中日英 蒙古	父多言語話者 (蒙古・中) 母日本語母語話者/家政婦 (C)
B1-13	×	C	C/C	C/C	JC/JC	CJ	日中英	
B1-14	B	A	JC/JC	C/C	J/J	-	日中	
B1-15	A	A	C/C	C/C	JC/CJ	CJ	中日英	母家庭内外で日・中使い分け
B1-16	B	A	C/C	J/C	C/C	-	中英日	父日本語母語話者 母中国語母語話者
B1-17	B	A	J/J	JC/CJ	J/CJ	-	中日	
B1-18	A	A	C/JC	C/C	J/J	-	日中	

注(1) 父母それぞれ配偶者の言語の力を A. 日常会話レベル、B. ビジネスレベル、C. ネイティブレベル、全くできない場合は×で表した。

注(2) 主な使用言語を夫/妻で表示、一人の話者が二つ以上の言語を主として用いる場合は、多い順に表記。Cは中国語、Jは日本語、以下、父/子、母/子、兄弟間も同様である。

注(3) 質問票記入の保護者が判断した子どもの言語の得意順。順番が同じぐらいのものは読み書きが得意な方を優先した。

注(4) 特記していないものは全て、父中国語母語話者、母日本語話者である。

どの家庭も中国語の C と日本語の J が交錯するトランスナショナルなインタラクションの状況が見て取れる。次の表 6.2 は児童を取り巻くトランスナショナル空間への参加活動状況をまとめたものである。

表 6.3 北京の小学一年生後期修了時調査協力児童のトランスナショナル空間

	言語 優勢	家庭 言語	一 時 帰国 頻度	メディアの利用 (絵本・本・TV・ゲーム インターネットなど)	日本語学習	家庭外日本 語コミュニ ティ	体 験 入学
B1-1	中日英	中日	1/年	動画 (C)	しまじろう ^{注(1)} (過去)	×	×

B1-2	中日英	中日	2/年	図鑑・アニメ (CJ) ゲーム	しりとり・ドリル	たまに N 塾 注(3)	あり
B1-3	中日英	中日	1-2/ 年	童話・アニメ (CJE)・動 画	公文 (日本語)	×	×
B1-4	中日	日中	2/年	本・アニメ (C)・TV (J)	N 塾への参加	N 塾	×
B1-5	中日英	中日	1/年	絵本・本・TV・ゲーム・ 音楽	チャレンジ	N 塾	あり
B1-6	中日英	日中	2/年	絵本・本・TV	家庭内会話・ TV・日記	×	あり
B1-7	日中	中日	1-2/ 年	本 (物語)・アニメ・漫 画	日本人学校	学校の友人	×
B1-8	日中	中日	2/年	本・ゲーム・アニメ	日本人学校 公文 (中国語)	学校の友人	×
B1-9	中日英	中日	2/年	漫画・DVD・検索	チャレンジ注(1)	過去 N 塾	希望
B1-10	日中	日中	1/年	童話・アニメ (J)・TV (C)	日本人学校	学校の友人	×
B1-11	中日英	日中	1/年	図鑑 (C)・絵本 (J)・ア ニメ・ゲーム	ドリル・読み聞 かせ	N 塾	あり
B1-12	中日英	中日	2/年	絵本・TV (CJ)	進研ゼミ	×	×
B1-13	日中英	中日	2/年	本・漫画・アニメ	×注(2)	N 塾	×
B1-14	日中	日中	2/年	本・漫画・アニメ	会話・ドリル・ 読書	N 塾	あり
B1-15	中日英	中日	2/年	絵本・TV (JC)	読み聞かせ・ひ らがなポスタ ー	野球チーム	あり
B1-16	中英日	中日	1/年	DVD (J)・本・アニメ・ ゲーム (C)	日本語の会話	×	あり
B1-17	中日	日中	1/年	絵本・本・アニメ (JC)・ TV (J)	チャレンジ	×	×
B1-18	日中	中日	2-3/ 年	絵本	読み聞かせ・日 記	たまに N 塾	あり

注(1) ベネッセの進研ゼミ通信教育。0歳から6歳向けの「こどもちゃれんじ」(通称「しまじろう」)と小学生向けの「チャレンジ」がある。

注(2) 言語背景調査の回答に「日本語学習はしていない」と記入されていたため、「×」となっているが、B1-13は平仮名・カタカナの読み書きは学習済みであり、N塾の活動にもよく参加する。何を「日本語学習」とするかは、回答者の主観が影響する。

注(3) N塾はN会の母親が組織する日本語と日本文化に触れる子ども会活動で、月に一度2時間半程度、

幼児から小学生までが参加活動する。小学生の活動内容には簡単な読み書きも含まれる。

表 6.2 から、日本語の言語文化資源の利用という点で、家庭での会話、一時帰国、メディアの利用、日本語学習が、ほとんどの子どものトランスナショナル空間となっていることが分かる。その一方で、家庭外で日本語を使った活動に参加する機会があるのは半数ほど、体験入学の経験も半数である。また、メディアと一口で言っても様々であり、児童によって利用するメディアは異なる。そして、日本語学習と言っても、通信教育という日本語の読み書きから、会話や読み聞かせという日本語の音声言語まで、保護者の考え方、児童の興味関心や成長の有り様によって多様である。

今後、これらの児童がどのように日本語の力を伸ばしていくのか、非日本語環境で日本語の言語文化資源とインタラクションするためのトランスナショナル空間をどのように作り上げ参加するのか、現時点のこのデータからでは明らかでない。そこで、同じように北京で日本語を継承する年齢のより大きい子どもの日本語習得に関する縦断調査をもとに、今後これらの児童がたどると考えられる日本語継承のプロセスの参考とする。

6.2 家庭内言語文化のトランスナショナル空間

6.2.1 家庭内言語使用

柳瀬 (2015) の調査協力者である北京在住日中国際結婚家庭の日本人母親は、第 3 章 3.5.3 の調査協力者の表 3.7 (p. 53-54) に示されたように、トランスナショナルな実践をする移民第一世代である。

そして、調査の結果、その子どもたちの言語状況は、非常に多様であることが明らかになった。インタビューやメールで確認した、本人或いは母親によって判断された言語優勢順位⁷⁸を表 6.3 に示す。

表 6.4 子どもの言語優勢順位^注 (原則 2017 年 9 月現在)

	日・中・英	中・日・英	中・英・日	英・中・日	中・英	計
合計	6	20	7	1	1	35

注：現在中国国外居住者は中国居住時のデータに基づく。

前回調査 (2014) 協力者のうち、今回調査でデータ確認がとれなかったのは 2 名、「中・日・英・」1 名、「英・中・日」1 名である。また、前回と言語優勢が異なるのは 1 事例のみ、前は「英・中・日」タイプであったが、今回の確認では「中・英・日」に言語優勢が

⁷⁸個人の言語レパートリーにおける言語の得意順。インタビューやメールで、「どの言葉が得意ですか」という質問によって回答が得られた。優勢の判断がつかない場合、便宜的に「読み書き」能力が高いとするものを上位にした。

変化していた。表 6.3 から、程度の差はあれ、1 家庭を除くすべての家庭が日本語の継承を行っているということが確認できる。各家庭の教育方針が多様であり、日本語をどの程度子どもに継承するかも様々であるが、母子間の会話は日本語で行いたいというのは、言語優勢順位が「中・英」の 1 名の母親を除いて全員に共通する希望であった。

そのような母親の希望に対して、家庭で中国語のみ使用の 1 名を除く 34 名中、母子間の会話における母親に対する発話が中国語或いは日本語と中国語の混合である子どもは 3 名、母子間の会話は基本的に日本語使用の子どもが 31 名である。この数字は、先行研究の Okita (2001)、渋谷 (2011) の調査の数字と比較すると、母子間の会話が日本語である家庭が非常に多いことが確認できる。母親への言葉が中国語或いは日中混合である 3 名が、母親が日本語で話しかけても、中国語で返す理由については、言語だけではなく他の要素も含まれると思われるが、本稿では言語使用の面から分析考察を行うものとする。

第 2 章の先行研究で概観したように、複数言語環境において、家庭で子どもをバイリンガルに育てるためには「一親一言語」(OPOL) 原則が有効であるという言説が有力である。OPOL とは、親が一人一言語で子どもに接することで、子どもの言語の使い分けが明確となり、二言語の習得を促進するという親から子どもへの言語使用の態度である。このような家庭内で二言語を使い分けるといふ実践が、トランスナショナルな家庭内言語文化空間を構築すると考えられる。もちろん、家庭内で二言語の使い分けがなくても、家庭内と家庭外で言語を使い分けるといふ方法は、非国際結婚家庭をはじめ国際結婚家庭でも採用されるトランスナショナルな実践である。

実際には、家庭内でどのような言語使用がなされているのかを調べたものが、次の表 6.4 である。第 3 章 3.5.3 の調査協力者の一覧表 3.7 (p. 53-54) に掲げた 27 名の日本人母親は、調査実施時、子どもが中国で義務教育を修了或いは修了見込みという条件で協力を依頼した調査対象者である。以下の表には、参考のため、条件に合致しないため 27 名に含まれない 1 名の母親を 28 に追加している。事例 28 は、調査開始の一年前、子どもが中学在籍途中で日本へ移住した家庭である。

調査の結果、対象 28 家庭のうち、データに追加した 1 家庭 (家庭 28) と日本人母親が日本語を継承しないという選択をした 1 家庭 (家庭 25) のほかに、すべての家庭ではほぼ日本語が使用されていることが明らかになった。しかしその使用実態は、両親、子どもともに日本語を使用する家庭から、日本人母親が子どもに対して日本語と中国語を使い、子どもは母親に中国語で話すという家庭まであり、また兄弟間での言語も日本語、中国語、日本語と中国語と非常に多様で、話者の組み合わせごとに言語使用形態が変わるという点も、Yamamoto (2001) と同様の結果であった。表 6.4 はその結果をまとめたものである。今回データ確認できなかったのは、17, 20 の 2 家庭である。また前回調査時から言語優勢順が変化したのは、家庭 27 の㉓である。

表 6.5 家庭内話者間使用言語の状況（原則として 2017 年 9 月現在）

家庭	子 性別 (1)	父 (2)	母 (2)	両親間 会話(3)	父/子	母/子	兄 弟 間	家庭言語 形態(4)	言語優勢 順位	備考
1	①男 ⑨男	B	A	J/J	J/J	J/J	J J	少数言語	日中英 中日英	家政婦 (C)
2	②女	C	A	J/J	J/J	J/J	-	少数言語	日中英	日本人学校
3	③女 ④男	×	A	C/C	C/C	J/J	J J	OPOL	日中英 日中英	
4	⑦男	B	A	J/J	J/J	J/J	-	少数言語	中日英	
5	⑧男 ⑩女 ⑫女	B	A	J/J	C/C	J/J	⑥⑫J ⑥⑩C ⑩⑫C	OPOL	中日英 中英日 中日英	
6	⑮男 (女)	×	A	C/C	C/C	J/J	J	OPOL	中英日	家政婦 (C)
7	⑮男	B	A	J/J	C/C	J/J	-	OPOL	中英日	
8	⑩女 (男)	A	C	C/C	C/C	J/J	C	OPOL	中日英	祖母 (C)
9	⑮男 ⑲男	B	B	C/C	C/C	J/J	C	OPOL	中日英 中日英	
10	⑪男 ⑲女	B	A	J/J	J/J	J/J J/J	J JC	少数言語	中日英 中日英	
11	⑫女	B	B	C/C	C/C	J/J	-	OPOL	中日英	
12	⑲女	×	B	C/C	C/C	J/J	-	OPOL	中英日	祖父母 (C)
13	⑬女 ⑰男	×	B	C/C	C/C	J/J	C C	OPOL	中日英 中日英	
14	⑭女 ⑳男	×	B	C/C	C/C	J/J J/JC	J JC	OPOL	中日英 中日英	混合(日中5:5)
15	⑤女 (男)	×	B	C/C	C/C	J/J	JC	OPOL	日中英	日本人学校 → 現地校
16	⑰男	A	A	C/C	C/C	J/J	-	OPOL	中日英	祖父 (C)
17	⑰男	B	A	J/J	C/C	J/J	-	OPOL	中日英	
18	⑳男 (女)	B	B	J/J	C/C	J/J	JC	OPOL	中英日	
19	⑱女	×	B	C/C	C/C	J/J	-	OPOL	中日英	

20	㉓男	B	A	J/J	J/J	J/J	-	少数言語	英中日	家政婦(C)→中止/国際校
21	㉔男 (女)	×	C	C/C	C/C	JC/CJ	CJ	両言語 混合	中日英	混合(中日8:2)
22	㉕女 (男男 男)	C	A	J/J	C/C	J/J	JC	OPOL	中日英	姉弟1(J) 姉弟2、3(JC)
23	㉖女	B	A	J/J	C/C	J/J	-	OPOL	中日英	
24	㉗女 (男)	×	A	C/C	C/C	JC/C	C	両言語 混合	中英日	混合(中日9:1)
25	㉘男	×	B	C/C	C/C	J/J	-	単一言語	中日英	中学卒業直前 日本へ移住
26	㉙男 (女)	×	A	C/C	C/C	J/J	J	OPOL	日中英	日本人学校→ 日本の高校
27	㉚女	B	A	J/J	C/C	J/J	-	OPOL	英中日	英中双語校
28	男・男	B	C	C/C	C/C	CJ/C	C C	多数言語	中日英 中日英	日本→中国→ 日本

注(1) () は年齢上調査対象外の子ども、丸数字は子どもの ID である。

注(2) 父親の日本語力と母親の中国語力を母親の判断に基づき、A: 日常会話、B: ビジネス、C: ネイティブレベルで示す。

注(3) C, J はそれぞれ中国語、日本語を示す。

注(4) 後述の分類を参照のこと。

6.2.2 家庭内言語使用形態の類型

表 6.4 で示された家庭内の言語使用形態は、言語使用の特徴をもとに 5 つの型に分類したものである。家庭内で日本語を使用せず中国語のみである「単一言語」型、社会の多数派言語を主として使用する「多数言語」型、家庭内で日本語を使用する 26 家庭をさらに、日本語母語話者である母親が中国語と日本語を混合して使う「両言語混合」型、基本的にそれぞれの親が母語を使う家庭を「OPOL」型、両親ともに社会の少数派言語である日本語を使う家庭を「少数言語」型の 5 タイプに分け、それを次頁の表 6.5 にまとめた。

表 6.6 家庭内言語使用形態の類型

型	家庭内使用言語	特徴或いは事由	家庭数 ^注
単一言語	中国語のみ	日本語を継承しない	1 (25)
多数言語	中国語が主	居住地の言語使用	1 (28)
両言語混合	中国語と日本語	母親の両言語混合使用	2 (21, 24)
一親一言語	の併存	基本的に OPOL	19
少数言語	日本語のみ	さまざま	5 (1, 2, 4, 10, 20)

注：括弧内は家庭番号を表す。

しかしながら、この類型は分析のための分類であり、面接調査の結果から、少数言語型でも実際の生活では純粋に 100%日本語、OPOL 型でも一親 100%一言語であることは現実には難しいことが分かった。たとえ、「家庭ではすべて日本語です」という回答や、日本人母親の「私は子どもに日本語しか使いません」という自己申告があっても、細部について尋ねてみると、場面や話題、会話参加者によってコードスイッチングがあり、日本語使用にも中国語の単語やフレーズの無意識的な挿入があるのが一般的であった⁷⁹。調査対象の家庭のほとんどが中国滞在 10 年以上であり、日本人母親の社会化が進行していることを考えると、当然の結果とも言える。そうした意味で、この 5 分類は分析のための大まかな枠組みとして考える。それぞれの型について分析は以下の通りである。

6.2.2.1 単一言語型

調査対象のうち 1 家庭のみ、「複雑になるのは嫌だから、日本語の継承は行わない」という母親の信念のもと、家庭内言語を中国語に統一している。日本との行き来も少なく、日本との関わりは祖父母との交流に限定されている。この家庭では日本人母親のみがバイリンガルである。しかし、この家庭は子どもが中学卒業直前に日本人母親と子どもは日本へ移住し、子どもは日本の公立中学編入を 1 学年下げ、公立高校進学を目指している。結果的には、現在日本において「多数言語型」になっている。

6.2.2.2 多数言語型

調査対象のうち 1 家庭のみ、日本では日本語、中国では中国語というように社会主流言語の多数派言語を家庭内主言語とした。「中国で 10 年、日本で 10 年生活し、子どもに両方の言語と文化を身に付けさせる」という言語計画は、子どもの進路希望から日本再移住を決定した後に調整されたもので、最初からあったわけではない。日本へ再移住後 5 年経った現在、母親は子どもへ、子どもの母親への言語は日本語にシフトし、父親とは中国語を使用、結果的に OPOL となっている。この戦略が有効であるためには、両親ともに日中バイリンガルである必要がある。

⁷⁹ Kasuya (1998) でも、OPOL 使用を自己申告した親と子どもの実際の会話を観察してみると、二言語を混合していることを報告している。

6.2.2.3 両言語混合型

分析上の分類では現時点では 2 家庭のみである。家庭 23 は上の子どもには当初 OPOL ではなく多数言語の中国語を家庭言語としたため、子どもの日本語使用が非常に制限されているケースである。家庭 24 は上の子どもの現地幼稚園での適応を心配して、母親が中国語使用に切り替えた結果、子どもの使用言語が中国語にシフトしたケースである。両家庭とも父親は中国語モノリンガルで、母親は日中バイリンガルである。現在、母親は子どもへの日本語使用を増やすために OPOL 原則を採るよう努めているが、子どもの日本語の発話は増えていない。

6.2.2.4 一親一言語 (OPOL) 型

19 家庭がこの型に分類され、調査対象の多数を占める。しかし先に述べたように、一親が 100%一言語を使用することは非現実的であり、厳密な意味の OPOL 原則を採っている家庭は皆無と言ってよい。分類上の両言語混合型との違いは、親だけではなく子どもの言語使用にもある。換言すると、親が基本的に OPOL の言語使用をし、子どもも基本的に一親一言語の言語使用をしているかどうかである。但し、兄弟間で言語使用が分かれるケースがあり、家庭 15 では姉は母親に日本語で会話するが、弟は日中半々であるという。この型では夫婦間の共通言語は必要であるが、両親のどちらも必ずしも日中バイリンガルである必要はない。

6.2.2.5 少数言語型

家庭内言語を日本語に統一している 5 家庭すべて、日本から中国への移住組である。子どもを連れて日本から中国へ移住したのは 10 家庭（乳児期の移住は除く）であるが、日本居住時の家庭内言語使用は 100%日本語であり、居住地による違いが明確である。中国移住後も引き続き家庭内言語が日本語である少数言語型をとったのは 4 家庭、OPOL 型に切り替えたのが 6 家庭である。少数言語型のもう 1 家庭は乳児期の中国移住であったが、子どものバイリンガル教育を念頭に家庭言語政策として日本語を使うという言語選択を行っている。この型では父親が日中バイリンガルであることが必須条件となる。

以上のように、北京在住の母親が日本人である日中国際結婚家庭の家庭内言語使用では、厳密な OPOL 原則ではなく、緩やかな OPOL 型が主流を占めることが明らかになった。その他の型でもまた、移住というトランスナショナルな実践によって、単一言語型であった家庭は多数言語型へ移行し、多数言語型であった家庭は OPOL へ移行している。両言語混合型 2 家庭もまた、緩やかな OPOL 型へ言語調整を行っている。そのプロセスはさまざまであるが、OPOL 型が国際結婚家庭にとって、両親のバイリンガル能力を問わない最も自然で最も負担が少ない言語使用であることが示唆された。

しかしながら、非漢字圏、また日本においても、先行研究では OPOL 戦略が困難であることが指摘されている。次に、北京の事例ではなぜ母子間で日本語使用を維持できているのかを、OPOL を実践する日本人母親の視点から検討する。

6.2.3 家庭言語政策—家庭内言語使用の実践・信念・管理

Spolsky (2009) の言語政策理論では言語政策は3つの要素から成り、言語政策管理者(ここでは日本人母親)は実践の他に、信念と管理の2つの要素が言語政策には必要とされる。

言語実践は、前項の言語使用形態に反映されている。言語信念とは、言語に対する考え方の総体である。信念は実践に影響を及ぼし、実践は信念に影響を及ぼす相互作用の関係にある。そして、言語管理も同様に他の2要素との間に相互作用がある。

子どもが成長する十数年の間に、家庭内言語の使用状況はさまざまな家庭内外の影響を受けてきたことは容易に推測される。言語管理として、子どもの少数言語発達を促進するためには家庭内部とともに、外部の活動、すなわち外部のトランスナショナル空間への参加を通じて取り組みが行われるが、本項では特に家庭内言語調整が行われたきっかけに焦点を当て、その取り組みについて探る。

6.2.3.1 日本から中国へ移住した家庭で、子どもの日本語力が落ちたと気づいたとき

家庭内外100%日本語であった日本での生活から中国移住後、引き続き家庭内言語を日本語とした家庭でも、中国語環境の現地幼稚園や小学校に通園通学する子どもの日本語力の衰えを何かのきっかけで感じると、母親は「もともとあった能力が衰退する」という不安に苛まれる。

【家庭1】長男が小学校就学時に中国移住

子どもの日本語が日に日に落ちていくんですよ。日本語の補習校があればと思いましたが、北京にはなくて。それで、「日本語と日本文化のためのこども会」⁸⁰を立ち上げました。

家庭1は少数言語型で、家庭内は家政婦との間では中国語であったが、ほぼ日本語が使用されている。それでも、この母親は子どもの日本語強化のための機会や環境、すなわちトランスナショナル空間を構築するために様々な努力を行った。子どもの中国語力を養うためOPOL型に移行した6家庭では、日本語力低下への不安はなおさらであったと思われる。

【家庭11】一人娘が日本の幼稚園を卒園するのを待って中国移住

最初は娘の中国語を心配してたし、自分も中国語の勉強をしなきゃいけないと余裕がありませんでした。

(中略) 小学校4年生の頃、日本語がなんとなく落ちてきたなと感じたんです。いわゆる語順が狂ったり、『てにをは』がおかしくなった。それで、ちょっと日本語テコ入れしなきゃと、児童向けの本を日本から取り寄せて、読み聞かせをしました。DSも買いました。日本の小学校に体験入学もしました。

⁸⁰ 2000年12月から2003年3月まで月一回ペースで続いた日本語を使い日本文化に触れる子どものための活動である。活動参加は主として小学生と就学前の園児で、本体の活動とは別に日本語学習を行う活動も取り入れられた。この子ども会活動が現在活動中のN塾の基礎となった。

6.2.3.2 父方親族に日本語使用を制限されたとき

多くの父親が子どものバイリンガル育成に理解があり協力的であるが、父方親族もそうであるとは限らず、2家庭が父方親族から家庭での日本語使用について明確に制限を受けた経験をもつ。

【家庭 10】子どもが6歳と3歳で中国移住、その直後父親の実家帰省時

「おまえ、子どもに向かって日本語しか話さないから、子どもの中国語が上手くないんだ!』『子どもとは中国語で喋れ!』って癩癩起こされたんですよ、舅に。ガ〜と言われて私、しょげてたんですよ。その時、子どもたちが「ママは日本語の人!」「おかあさんは日本語を喋る人!」って言って、援護射撃が入ったんですよ。そうしたら舅、コロッと態度が変わんねん。(中略) だから私も子どもにはずっと日本語を喋ってるんです。

【家庭 15】父方親族が多い地方都市に住んでいた時

周りには、私が「日本語を教えると混乱するからやめろって」。でも子どもが2才のとき、家族で乗ってたタクシーの中で流していた漫才を聞いて、私以外みんなドッと笑い出したんですよ、娘も。それで「まぜい」と。娘が分かるようなジョークを私分かんない。これから娘とコミュニケーションとっていけないと思って。(その後、母親は子どもに日本語で話す OPOL 型へ)

6.2.3.3 多言語環境による影響に気づいたとき

【家庭 20】子どもが日本語をあまり喋らないため家庭内言語使用調整

英語の幼稚園に通っていて、英語と、家政婦さんがいたので中国語は入りやすくて。私と息子はずっと日本語で、主人とも家では日本語です。けれども、家政婦さんがいるとどうしても中国語で言っちゃうんですよ。でもある日これじゃまずいと思って、家政婦さんを止めました。それから急に子どもの日本語が伸びましたね。

6.2.3.4 兄弟間の会話が日本語から中国語にシフトしたとき

【家庭 3】母親が入院中に幼稚園児の姉弟間の会話が中国語にシフト

2か月の入院後、家に戻ってみたら、それまで日本語で会話をしていた姉と弟が中国語で話しているのに驚きました。私がないのだから当然と言えば当然なんですけど。それで、姉の方に「弟には日本語で話さない」と半ば強制しました。娘は最初嫌がりましたが、このくらいの年齢だと戻るのも早かったです。

【家庭 14】姉が小学校入学後、姉弟間の会話に中国語

それまでほとんど日本語でした。姉が小学生になって中国語の言葉が増えると、弟がどんどん中国語を。でも、姉が日本語でパーッと喋ったら、弟は日本語で入っていきますね。半分くらいです。私は日本語で言いますね、弟に。そしたら日本語で返ってくる、でも中国語で返ってくる時もあるけど、私は努めて日

本語にしています。(弟は高校進学後、日本のアニメへの関心から日本語使用の比重が増加)

6.2.3.5 第二子が生まれたとき

このケースは、両言語混合型の 2 家庭で明らかに見られた。両家庭の母親は異口同音に「上で失敗したから」と語り、OPOL アプローチに調整しようと努力している(家庭 21, 24)。

6.2.3.6 子どもの学業・進路問題に直面したとき

子どもの学業・進路問題は多くの家庭で最重要課題と位置づけられていることが明らかになった。いずれの場合も、進学を目指して日本語使用の強化がなされている。

【家庭 3】 早期に日本の大学進学を計画

父親が忙しく、子どもの教育は全部私に回ってきたんですよ。でも、日本人の私に中国人の親がやるような家庭教育はできないし、あんな受験競争にも参入したくない。で、子どもが小学生ぐらいの時、高校までは中国、大学を日本という計画を立てたんですよ。子どもがそれに乗るかどうかはともかく。

【家庭 7】 中国の学校の寮生活に嫌気がさし、日本の高校進学へ

私には子どもの勉強が見れないので、子どもは小学校から中学校まで寮生活でした。週末と長期の休みに家に戻るのですが、日本語はその時だけ。それでも私は中国語ができないので、母子の会話は日本語でした。高校進学を考えたときに、子ども本人が「寮はもう嫌だ」と言ったので、日本語のためにも日本の高校に進学するのがいいんじゃないかと考えました。それを決めてから、高校入試に合わせて日本語の作文指導を始めました。

6.2.3.7 子どもの日本語の可能性を感じたとき

【家庭 16】 母の仕事の関係で母子別居、母子間言語が中国語になっていたが、日本に一時帰国時の体験から言語調整

(子どもが欲しかった iPad を母親に買ってもらえないと分かって) そしたら母(子どもの祖母)のところに行って説得するんですよ。すごいなと思ったのは、日本語しか通じない人にはちゃんと日本語で説得するんですよ、iPad のために。私の母もちゃんと分かる日本語なんですよ。日本語こんなに上手かったんだって。「クラスの皆持ってる」とか、「北京で買うとちょっと高い」とかね、買ってほしい理由をちゃんと言えるんですよ。

その後、母親は OPOL に戻し、どんなに忙しくても年二度は子どもを連れて帰国した結果、母子間の会話は日本語にシフトした。

以上の語りから明らかなように、家庭内言語使用の状況は直線的な継続ではなく、要所要所で言語管理による実践や信念の調整が行われている。少数言語型でも、子どもが幼稚園で

中国語を理解できないことを心配して一時期 OPOL を採用した少数言語型家庭（家庭 4）、多数言語型で日本の学校へ進学のために OPOL を採用した家庭（家庭 28）など、それぞれの家庭環境や条件の下での行われた好例であろう。

言語使用以外にも、家庭のトランスナショナル空間では、日本のモノや習慣など物質・非物質面での文化のトランスナショナルな「越境」が行われている。家庭 9 の母親がメールで回答した家庭の様子がその状況をよくあらわしている。

【家庭 9】日本の食品、衣類、雑貨、書籍から薬、電化製品、車まで、我が家におけるモノの日本指数はやや高めかもしれません。もちろん駐在員のご家庭には遠く及ばないと思いますが、小さい頃のおもちゃなども日本で買ったものが多くありました。（中略）食事は私が作りますので、納豆、ぬか漬け、味噌汁、肉じゃが、焼き魚は普通に食べますし、たまには家で手巻き寿司などもします。運動会や遠足にはおにぎりを持たせたり、子供たちの好物は唐揚げ、ポテトサラダにパスタ、カレー、グラタンと、日本の子とそう変わらないかもしれません。もちろん中華も食べますが、普通の中国人家庭の食卓とは違うものを食べ続けているという気がします。（中略）習慣は、言葉とも関係していますが、おはよう、おやすみ、いただきます、ごちそうさま、ってきます、ただいまと、挨拶ことばも自然と日本語です。大晦日にはお蕎麦をすすり、元旦は明けましておめでとうで明けて、お雑煮くらいは作って食べさせています。また、夏はともかく寒くなれば、湯船にお湯をはり入浴しないと、お風呂に入った気がしないという家族です。長男は床にお布団を敷いて寝ています。ただ、やはり普通の日本人家庭とはどこか全然違うとも思います。

しかしながら、表 6.3 で示した子どもの言語優勢順位と、表 6.4 の家庭内言語使用の実態との関係は直接的ではなく、一般的には子どもが在籍する学校教授言語をより強く反映している。次節では、学校教育のトランスナショナル空間について述べる。

6.3 学校教育のトランスナショナル空間

複数言語環境下で育つ子どもの言葉をどう伸ばしていくかに関連して、親が最初に直面するのが家庭内の言語使用であり、その次に重大な選択決定をしなければならないのが、教育機関である。どのような教育機関を選択するかによって、子どもの言葉も進路もそれによって大きく決定づけられる。したがって、少数例外はあっても、基本的に子どもの言語優勢順位が在籍する或いは在籍した学校教授言語を反映している。以下は、調査協力者の子ども 35 名の在籍或いは修了教育機関の形態を言語優勢順位別に示したものである。

表 6.7 教育機関形態別在籍状況（小学校～中学・高校）

教授言語	中国語		英語/中国語		英語	日本語	合 計
	現地校 ⁽¹⁾			英中双語	国際校	日本人 学校 ⁽²⁾	
教育機関 形態	普通班	国際班	国際課程				
日・中・英	2 (1) ⁽³⁾	3	0	0	0	1 (3)	6
中・日・英	15 (1)	5	0	0	0	0	20
中・英・日	4	0	2	1	0	0	7
英・中・日	0	0	0	0	1	0	1
中・英	1	0	0	0	0	0	1

注(1) 普通班は一般的な中国人児童が通うクラスである。国際班は外国籍の子どもが通う英語の比重が高い中国語クラス、国際課程は主として外国籍生徒のための英語圏留学のためのコースで、学費は普通班よりかなり高額である。

注(2) 入学に資格制限があり、調査対象者が就学時、国際結婚家庭では一般的な選択肢となっていなかった。近年事情が異なり、国際結婚家庭の子どもが急増している。

注(3) 括弧なしの数字は最終在籍校を表し、括弧内は途中の在籍状況を示している。

以下、言語優勢順位別に、その教育機関と日本語習得との関係について概説する。

6.3.1 日・中・英タイプ

このタイプの6名のうち1名が小中学を日本人学校、その後日本の高校へ進学し、3名が現地校と日本人学校の組み合わせで教育機関の移動を行っている。日本人学校は基本、小学校、中学校のみで、高校が併設されていないため、義務教育を日本人学校で終えた後、日本の高校へ進学するか現地校国際班に高校編入するコースが一般的である。しかし、調査対象者では小学校を現地校普通班で、中学校を日本人学校で、さらに日本の高校へ進学し、そこから中国の大学に入学した事例、中学途中まで日本人学校、その後、現地の国際班に入学し直し中学・高校を修了し、中国の大学へ進学した事例もある。このような事例は、教育機関をトランスナショナル空間として最大活用していると言える。残りの2名は現在日本の大学に在籍しているが、中国での教育機関は現地校在籍ながら、日本へ移住する前に日本語が最も優勢になっていた珍しい事例である。

6.3.2 中・日・英タイプ

このタイプは20名を数え、現地校に通いながら、家庭で日本語を継承するという、家庭と学校で日々言語文化の境界を越境する主流のタイプである。学校教育で行われる英語より日本語が優勢になるためには、家庭内日常会話の日本語だけでは到底追いつかないと思われる。日本語習得のための何らかの努力や工夫が必要である。このタイプの中では、日本の大学を進学先に選ぶ事例が比較的多い。日本の大学入試の関門を越えるだけの日本語の

力を養い、入学後は日本の大学をトランスナショナルな実践の場とするという点で、学校教育のトランスナショナル空間は現実に体験するだけでなく、目標として設定された瞬間から始まると言える。

6.3.3 中・英・日タイプ

このタイプの 6 名は二つに下位分類でき、一つは一定の日本語能力はあるが、読み書きで英語が勝る現地校英語重視タイプ、或いはマルチリンガルタイプと言うことができよう。もう一つは、家庭での日本語継承が弱く、学校教育の英語が自信のない日本語に勝るタイプである。前者は、前出の「中・日・英タイプ」から移行したもので、英語圏への留学を目指すことで英語がさらに日本語より優勢になっていく。前者 5 名は現在、アメリカ留学中が 3 名、日本の大学の英語コース在籍が 1 名、アメリカ留学を終え日本の大学院に進学するのが 1 名である。学校教育がトランスナショナルな実践をもたらす好例であろう。後者は、現在高校生の 2 名であるが、家庭内言語使用で日中「混合」型の現地校生徒 1 名と、中英バイリンガル校生徒 1 名である。現地校生徒の方は、日本と中国の間でどちらの大学に進学しようかと迷っている。英中バイリンガル校に通う事例では、子どもの学校選択は、現地校での日本に起因するいじめを懸念した結果の選択であると、母親は振り返る。この事例は、前回調査時「英・中・日」タイプに分類されたが、現在英語より中国語の方が優勢になっている。子どもの 3 つの言語のうち一番弱い日本語のために、日本の通信教育、日本のアニメや漫画を活用し、毎年日本への一時帰国の際には日本の学校に体験入学させたという。これも学校教育が一種のトランスナショナル空間を作り出していると言えよう。

6.3.4 英・中・日タイプ

英語を学校教授言語とする国際校、英中バイリンガル校に通う 2 事例である。英語が最も優勢な言語となり、非常に劣勢となる日本語力を育成するために、家庭でさまざまな努力と工夫が意識して行われている。国際校に通う事例では、子どもの適性を考慮した結果、複数言語主義の方針を採ることにしたと母親は語る。家庭内での日本語のバランスを増やすため、当初雇っていた中国人家政婦を止め、子どもを週末日本語の塾へ通わせ、日本への一時帰国も年数回に及ぶ。このような日本語のための努力や工夫は、日本語のためのトランスナショナルな空間を日常に構築するものと捉えられる。

6.3.5 中・英タイプ

現在は日本で公立中学に通っている 1 名である。中国居住時は、家庭では簡単な日本語しか使わないため、日本語は子どもにとって「外国語」であると母親は語る。一時帰国も少なく、日本語・日本文化のためのメディア利用もほとんどなく、アニメも本も中国語である。日本語を継承しないという家庭方針は、日本語習得のためのトランスナショナル空間を構築しないということである。

このような子どもの日本語習得のための努力や工夫が、トランスナショナル空間の構築であるとする、どのようなトランスナショナル空間が構築され、子どもたちがそこでどのように参加し活動しているのかを探ることによって、日本語継承の全体像がより明らかになると考えられる。

6.4 継承日本語教育とトランスナショナル空間

インタビュー調査で収集したデータは、まず言語資源のカテゴリ化による量的分析を行い、調査対象の子どもたちが利用している日本語の言語資源の全体像を掴むことにする。言語資源のカテゴリ化は、日本語が言語資源としてインタラクションが行われるトランスナショナル空間によって分類するものである。子どもを取りまくトランスナショナル空間は、前節で取り上げた「家庭」「学校」の2つ以外に、「一時帰国」、「メディアを通じた日本語接触」（以下「メディア」）、「日本語学習」、「（北京において）家庭外で日本語を使う空間」（以下「家庭外空間」）、「体験入学」に分類される。

表 6.7~6.10 は、子どもの言語優勢順位別に、それぞれの子どもの日本語の言語資源をカテゴリごとに示したものである。「家庭言語」が複数の場合は、使用割合が大きい順に示した。「一時帰国」はその頻度を示している。「メディア」は、本と雑誌以外はコンテンツを略号（ゲーム：G、音楽：S、アニメ：A、バラエティ：V、ドラマ：D、漫画：M、ネット動画及び文字情報：I）で示した。

符号●○△×はそれぞれ言語資源の状況を総合的に判断したものである。●は十分な資源がある、○は限定的ながらもある、△は非常に限定的或いは過去にあったが現在はない、×はなし、である。例えば、「日本語学習」では、日本人学校在籍経験があれば●、日系の塾に通ったり、日本の通信教育を受けていれば○、過去に平仮名やカタカナを家庭で学習したり、一時的に通信教育を受講していたが現在は行っていないなどは△、日本語学習を全く行っていないものは×である。「家庭外空間」については、家族外で日本語で話す親しい友人との付き合いがあれば●、多くの場合、日本語で話す知り合いはいても親密な関係ではなく、○や△となっている。また、母親が参加する日本語コミュニティ活動と一緒に参加するのは小学校中学年前後までで、その後は子ども自身の活動や交友関係が優先されるようになるケースが多く、そういう場合は△である。「体験入学」は、一時帰国の際に日本の学校に一時的に受け入れてもらう制度であるが、日常的ではないため●はなく、○は定期的に「体験入学」をしたもの、その経験が少ないものは数字で「体験入学」の回数を示し、×はなし、である。なお「体験入学」については、個々の経験によりその賛否が分かれている。また、網掛けは母子間の会話において、日本語で話しかける母親に対し、中国語或いは日中混合で返す子ども3名である。以下、言語優勢順位別にそれぞれの特徴を説明する。

表中のID番号は、家庭内の言語使用状況を示した146頁の表6.5に用いている子どもの番号に一致する。

表 6.8 「日・中・英」6名の日本語言語資源状況（原則 2017 年 9 月現在）注(1)

ID	年齢	性別	家庭言語	一時帰国	メディア ⁽²⁾	日本語学習 ⁽³⁾	家庭外空間	体験入学	進路 (居住地) ⁽⁴⁾
①	24	男	日	2/年	G, A, V, M, I, 本	●	○	○	高校（日） 大学・大学院（中）
②	23	女	日	2/年	G, A, I, 本	●	△	×	大学（中） 就職（日）
③	23	女	日中	1/年	G, S, A, M, I, 本	△	△	○	大学（日）
④	22	男	日中	1/年	G, A, M, 本	△	△	○	高校・大学（日）
⑤	19	女	日中	1-2/年	S, I	●	○	×	大学（中）
⑥	16	男	日	2/年	G, A, M, 本	●	●	×	高校（日）

注(1) 言語資源データは、現在中国以外のに居住する者は移住する前の中国での状況をもとにする。

注(2) 【略号】ゲーム：G、音楽：S、アニメ：A、バラエティ：V、ドラマ：D、漫画：M、
ネット動画及び文字情報：I

注(3) 符号●○△×はそれぞれ言語資源の状況を総合的に判断したものである。●は十分な資源がある、○は限定的ながらもある、△は非常に限定的或いは過去にあったが現在は無い、×はなし。

注(4) 2017 年 9 月現在、中学・高校卒業後、或いは大学卒業後の進路状況。括弧内は居住地である。

表 6.8 について、③と④を除く 4 名は日本人学校在籍経験があり、学校教授言語であった日本語が優勢になっていることが明らかになった。①②⑤はいずれも、現地校と日本人学校という日中両方の言語を教授言語とする教育機関間の移動がある。例えば、①は小学校は現地校、中学は日本人学校、日本の高校で 3 年間学んだ後、中国の大学に進学している。②は中学途中で日本人学校から現地国際班に移動し、中国の大学に進学した。⑤⑥は中学まで日本人学校、その後現地校国際班へ移動したケースで、⑤は一時期日本の小学校にも通った経験を持つ。⑥は小中と日本人学校に在籍していた。このように、学校がトランスナショナル空間として大きな影響をもち、子どもの日本語を優勢にしていると考えられる。

一方、③と④は同じ家庭の姉弟であるが、現地校在籍で中国語を教授言語としながら、日本の学校へ進学する前に日本語が優勢になっている。言語資源のデータから見る限りでは、体験入学を含む一時帰国とメディアを通じた日本語接触に関連があるように思われる。

表 6.9 「中・日・英」20名の日本語言語資源状況（原則 2017 年 9 月現在）注(1)

ID	年齢	性別	家庭言語	一時帰国	メディア ⁽²⁾	日本語学習 ⁽³⁾	家庭外空間	体験入学	進路 ⁽⁴⁾ (居住地)
⑦	22	男	日	2/年	G, A, I, 本	△	○	×	就職(日)
⑧	22	男	中日	1-2/年	A, M, 本	△	×	○	大学(米)
⑨	21	男	日	2/年	G, A, M, 本	△	○	○	大学(米)
⑩	20	女	中日	2/年	A, M, I, 本	○	△	○	大学(日)
⑪	19	男	日	1/数年	V, A, I, 本	○	△	1	大学(日)
⑫	19	女	日中	1-2/年	A, M, I, 本	△	△	2	大学(日)
⑬	19	女	日中	2/年	A, V, M, I, 雑誌	△	△	×	大学(日)
⑭	19	女	日中	2/年	V, 本	△	△	×	大学(中)
⑮	19	男	中日	1-2/年	A, M, 本	△	×	×	大学(中)
⑯	18	男	中日	近2/年	A, I	△	×	1	大学(中)
⑰	18	男	日	1-2/年	G, A, V, M	△	△	○	不明 ⁽⁴⁾
⑱	17	男	日中	2/年	A, V, M	△	△	1	現地校(中)
⑲	17	女	中日	1/年	S, V, 本	△	×	2	現地校(中)
⑳	17	女	日	1/数年	V	○	△	×	高校(日)
㉑	17	男	日中	2/年	A, V	△	△	×	現地校(中)
㉒	17	男	中日	2/年	A	△	×	×	現地校(中)
㉓	17	男	中日	1-2/年	A, M	△	×	×	現地校(中)
㉔	16	女	日	1/年	M, 本	●	○	×	現地校(中)
㉕	16	女	日中	2/年	V, 雑誌	△	×	×	高校(日)
㉖	16	女	中日	1-2/年	A, M, I, 本	△	×	2	現地校(中)

注(1) 言語資源データは、現在中国以外の地に居住する者は移住する前の中国での状況をもとにする。

注(2) 【略号】ゲーム：G、音楽：S、アニメ：A、バラエティ：V、ドラマ：D、漫画：M、
ネット動画及び文字情報：I

注(3) 符号●○△×はそれぞれ言語資源の状況を総合的に判断したものである。●は十分な資源がある、○は限定的ながらもある、△は非常に限定的或いは過去にあったが現在は無い、×はなし。

注(4) 2017年9月現在、中学・高校卒業後、或いは大学卒業後の進路状況。括弧内は居住地である。

⑰はデータ更新の確認ができていないため不明である。

表 6.9 について、このグループの子どもは、学校教授言語の中国語が一番得意であるが、母親に対する言語は、㉑と㉒を除いて基本的に日本語である。家庭言語も帰国頻度も多様で、日本語学習、コミュニティ活動、体験入学にも共通する傾向が見られないが、メディアを通じた日本語接触については大半の子どもが積極的に利用していることが分かる。とりわけアニメの視聴は20名中15名に上り、漫画と本はそれぞれ11名である。日本語の本

を読む子どもが年齢の大きい子どもに多いことも注目に値する。

メディア利用が比較的少ない子どもについて見ると、まず母親に中国語で話す⑳と㉑がある。㉑は、小さい頃は母子間で日本語を使っていたが、姉の就学をきっかけに中国語を使う傾向が見られるようになった。㉒は、母親によると、子どもが日本語で話すのは母親に対する発話の20%程度で、80%は中国語である。子どもが小さい頃、母親が日本語を使うことを意識してこなかったためではないかと分析する。㉓と㉔もメディア利用が比較的少ないが、㉓は家庭の言語を日本語にしていること、㉔は一時帰国を年に2回、夏休みと冬休みの全部を日本で過ごすことから、日本語の会話は問題ない。㉓も㉔も日本の高校に進学している。

表 6.10 「中・英・日」7名の日本語言語資源状況（原則2017年9月現在）注(1)

ID	年齢	性別	家庭言語	一時帰国	メディア ⁽²⁾	日本語学習 ⁽³⁾	家庭外空間	体験入学	進路 (居住地) ⁽⁴⁾
㉑	22	男	中日	1-2/年	G, A, M, I	△	△	×	大学(米) 大学院(日)
㉒	22	男	日	1/数年	D	○	△	×	高・大(日)
㉓	19	女	中日	1-2/年	A, M, I, 本	△	△	○	大学(米)
㉔	19	女	中日	1-2/年	雑誌	△	×	○	高・大(米)
㉕	18	男	日中	1-2/年	M, I, 本	△	△	1	大学(米)
㉖	16	女	日中	1/2年	S, D	○	×	×	現地校(中)
㉗	16	女	中日	2/年	A, M, 本	○	○	○	英中双語校(中)

注(1) 言語資源データは、現在中国以外の地に居住する者は移住する前の中国での状況をもとにする。

注(2) 【略号】ゲーム：G、音楽：S、アニメ：A、バラエティ：V、ドラマ：D、漫画：M、
ネット動画及び文字情報：I

注(3) 符号●○△×はそれぞれ言語資源の状況を総合的に判断したものである。●は十分な資源がある、○は限定的ながらもある、△は非常に限定的或いは過去にあったが現在はない、×はなし。

注(4) 2017年9月現在、中学・高校卒業後、或いは大学卒業後の進路状況。括弧内は居住地である。

表 6.10 について、このタイプの子どもの言語状況はさらに多様である。一時帰国頻度が高く、メディアの日本語資源も豊富な㉓と㉕は、漫画や本を楽しむぐらいの日本語運用力を持っている。一方で、㉑㉒㉔は日常的な日本語の実践は問題ないが、読み書きにおいて学校で学習する英語が日本語を上回り、読み書きでは日本語に少し苦手意識を持っていることが明らかとなった。㉒は日本の高校、大学へ進学し、日本語の読み書きも問題ないが、本は中国語を、インターネット情報は英語を好み、日本語の苦手意識により日本語のメディア利用が少ないことが、子ども本人から報告された。また、母への言語がほとんど中国語である㉖は、幼稚園入園前、母親が子どもの中国語を強化するために中国語で話すようにした結果、

その後母親が日本語で話しかけても子どもが日本語で話さなくなったケースである。一時帰国の頻度も少なく、期間も短く、家庭外で日本語を話す機会もほとんどなく、㉓のトランスナショナル空間は非常に狭いと言える。しかし、㉓の「日本語学習」は、在籍中学で第二外国語としての日本語履修から始まり、高校では日本へ短期留学し、現在日本の大学進学を進路の選択肢に含めている。㉔は英中バイリンガル校に通う生徒であるが、母親は日本語の継承に非常に熱心で、通信教育とメディアを活用、日本人コミュニティ活動への参加や体験入学も重視している。

表 6.11 「英・中・日」1名の日本語言語資源状況^{注(1)}

ID	年齢	性別	家庭言語	一時帰国	メディア ⁽²⁾	日本語学習 ⁽³⁾	家庭外空間	体験入学	進路(居住地)
㉓	17	男	日	数回/年	M, I, 本	○	△	1	不明

注(1) 言語資源データは、2014年5月調査時点の状況。

注(2) 【略号】ゲーム：G、音楽：S、アニメ：A、バラエティ：V、ドラマ：D、漫画：M、ネット動画及び文字情報：I

注(3) 符号●○△×はそれぞれ言語資源の状況を総合的に判断したものである。●は十分な資源がある、○は限定的ながらもある、△は非常に限定的或いは過去にあったが現在はない、×はなし。

表 6.11 について、「英・中・日」タイプは英語を授業言語とする国際校に在籍する1名しかいない。母親は明確な複数言語教育方針を持っている。そのため、可能な言語資源を最大限活用しようとする努力がインタビューでも明確に語られた。㉓の家庭では、言語は日本語に限定し、一時帰国の頻度も高く、日系の塾で読み書きを学習していると、前回調査で語られたが、今回データ更新の確認がとれないため現在の状況は不明である。

表 6.12 「英・中」1名の日本語言語資源状況^注

ID	年齢	性別	家庭言語	一時帰国	メディア	日本語学習	家庭外空間	体験入学	進路(居住地)
㉕	16	男	中	1/2年	A, 本(中)	×	×	×	中学編入(日)

注：進路は2017年9月現在、言語資源は日本移住時2016年4月の状況である。

表 6.12 の1名は、中学卒業直前に日本に移住し、一年学年を下げて日本の公立中学に編入、現在公立高校受験へ向けて準備をしている。母親によると、中国在住時は家庭で簡単な日本語しか話さなかったため、子どもにとって日本語はほとんど外国語であった。㉕の中国でのトランスナショナル空間は、家庭での簡単な日本語と二年に一度の一時帰国のみであった。帰国後、国語と社会で苦労したが、帰国後1年半を経て、最近成績が伸びてきたと言う。

母親が日本語を継承しない方針であった③⑤と、日中両言語混合の②①②③④を除く 31 名の子どもの日本語習得のためのトランスナショナル空間は、家庭での日本語使用以外に母親が重視しているものとして、一時帰国とメディアを通じた日本語接触が顕著であることが、表 6.7~6.10 から明らかである。それに対し日本語学習、家庭外で日本語を使う空間、体験入学は特殊な実践であるか、限定的或いは一時的なものにとどまっているように見受けられる。第 2 節で家庭での日本語インタラクションについて分析考察を行ったが、一時帰国とメディアによる日本語インタラクションはどのように行われているのであろうか。さらに、ほとんどの家庭で活用されている日本語の言語資源、すなわち家庭内日本語使用、一時帰国とメディアのトランスナショナル空間がどのような関係性を持っているのかについては、上記のデータからは明らかにすることはできない。そこで、インタビュー調査の質的分析をもとに、メディアによる日本語インタラクションの空間を「仮想世界」、一時帰国による日本語インタラクションの空間を「現実世界」とし、そこで行われるインタラクションと、家庭・仮想・現実のトランスナショナル空間の関係について、次節で分析考察する。

6.5 トランスナショナル空間のつながり

6.5.1 仮想世界の言語資源

仮想世界の言語資源は、アニメや TV 番組、漫画、雑誌、本、ネット上の動画や文字情報など多様であるが、インタビュー調査の結果、アニメ視聴が子どもの日本語資源として果たす役割が非常に大きいことが、多くの母親や子どもから報告された。子どもが小さい頃は、日本語の言語資源不足を補うために、絵本の読み聞かせとともにアニメが積極的に利用されている。とりわけ、子どもが日本の幼稚園に通い、就学前に中国へ移住した家庭では、母親が子どもの日本語力が落ちることに敏感であるため、なおさらである。

【事例①】①が 6 歳の時に日本から移住

母が僕の日本語を心配して、他の日本の子と遊ばせたり、日本語の子供会を作ったりしました。うちには日本のアニメのビデオや、絵本や漫画がたくさんありましたね。

【事例⑧⑩⑫の母】⑧が 5 歳の時に日本から移住

読み聞かせは、「ぐりぐら」やエルマーシリーズですね。でも、それよりビデオをよく観せました。「アンパンマン」とか「プーさん」、「ピカチュウ」なんか、日本に帰国した時に録画して。

小さい頃からアニメに慣れ親しんだ子どもが、その後もアニメを楽しむことは容易に推察できる。以下は、子どもの日本語のためにアニメや漫画を評価する母親の意見である。

【事例⑫の母】⑫が 6 歳の時に日本から移住

中国に来て 3 年ぐらい経った頃、子どもの日本語力が落ちたのに気づいたんですよ。「てにをは」がおかし

くなって。それで、「アニメを解禁」、「漫画を解禁」（鍵括弧は調査協力者の強調部分）しました。

【事例⑭の母】 ⑭は英中バイリンガル校在籍

日本語については、やっぱり日本のアニメ。アニメ好きだから、自分ですごく積極的に観て。それ良くないことなんだけど、なんか観過ぎちゃうから。それで語彙とか表現とか言葉の使い分け、女性であったり男性であったり、そういうの、こっちで言葉の感じがないでしょ。おじいちゃんのを聞くとかそういうことはないけど、アニメで「疑似体験」して、そういう日本語独特の表現の違いをなんとなく学び取っているかなっていうところはあるかな。（中略）アニメを観るだけじゃ嫌で、コミックが欲しいと言ったので、漫画を読んでいくことにして。

さらに、このようなメディアのトランスナショナル空間で日本語や日本文化に触れることは、多様な日本語を身につけ言語社会化を促すばかりでなく、家庭内での日本語使用を増やすことが明らかになった。以下は、インタビューで母親が語った意識的なメディア活用である。

【事例⑬⑯の母】（以前は母親に中国語で話すことが多かった子どもが）

日本語で話すようになったのは、「優酷（中国の動画サイト）」様様ですよ。3人でバラエティとかアニメを観て、いろいろ言うんですよ。

【事例⑭⑰の母】（平日父親不在であるため）

ご飯の時、子ども2人とパソコンで何かを観るんですよ。それが大体バラエティ番組とかクイズ番組だったりする。そしたら難しいですよ。何かちょっとこっちにいたら使わないような日本語があるじゃないですか。でも知ってる、意外に。「お、知ってた」「馬鹿にしないでよ」みたいな。

事例⑰は、初回調査時、母親に日本語を使わない傾向が見られたが、2015年9月の母親との面接では、日本のアニメに興味を持ち始め、母親に対する言葉に日本語が増え、子どもの方から日本語の読み書きを教えてほしいと母親に頼んできたことが報告された。

ネットで観る日本の原音のアニメには、中国語の字幕がついていることが多く、音声は日本語で、意味は中国語で確認できるようなトランスナショナルな空間を形成している。また、日本のテレビ放送のバラエティ番組やニュース番組ではテロップが多く挿入されており、音声と文字の両方の言語資源を提供している。

事例⑱の母親は、仕事の関係で子どもが中学に上がってから別居、週一回会う程度であるため、子どもは母親に中国語で話すことが多かったというが、初回調査時、高校進学が決まった子どもとの面談は、特別な語彙を除いてほぼ日本語で行うことができた。

【事例⑲】

僕、「コナン」が好きでネットでよく観ます。（中略）日本の大学に興味があって、「環境」を勉強したいなって。ネットで調べています。

【事例⑮の母】

私、家は全部日本式にしてるんですよ。家ではずっと日本のテレビを流しているんですね。でも娘は日本のテレビにあまり興味がなくて。でも、たまに観る時、バラエティ番組に出て来る文字を読んでもらうふうなんです。 (平仮名とカタカナ以外) 日本語を教えてないから、読めてるかどうか怪しいんですけど。

勿論、子どもの側では、こうしたメディア活用を「日本語のため」とは捉えていない。メディアのトランスナショナル空間で自然な日本語のインタラクションが起こっている様子が、以下の例から見られる。

【事例⑩】

家で日本のバラエティを観ることが多くて、お笑いが好きで。おかあさんがテレビ観て、変なツッコミやるのが面白い。(お笑い芸人に対して)「ツッコミ足らへんで」みたいな。

【事例④】

小学生の頃「星のカービィ」とか「ドラえもん」が好きで、面白いところを何度も何度も繰り返し読みました。繰り返し読むと、そのたびに面白く楽しめるから。何度も読むと、台詞をすっかり暗記しちゃって。母や姉の前でその場面を再現するんです。そうすると、また面白い。

以上の語りから、メディアによってもたらされる仮想のトランスナショナル空間が、子どもたちの日本語のインタラクションに重要な位置を占めていることが明らかである。

6.5.2 現実世界の言語資源

言語資源についての調査の結果、メディアを通じた仮想世界の言語資源と同程度に重視されているのは、日本への一時帰国である。中国と日本という地理的近さと近年の運輸コストの低減により、大半の家庭で子どもの学校の休みを利用して一年に1～2回の一時帰国をしている。帰国期間は長い家庭で夏1か月半、冬1か月、母親の仕事が忙しい家庭でも最低1週間は帰国している。

それでは、日本への一時帰国は子どもにとってどのような意味づけがなされているのであろうか。インタビュー調査の結果、祖父母をはじめとする親戚や友人との関係づくりをする以外に、仮想世界で知っている日本を現実に体験することが示された。体験入学で日本の学校生活を体験する、給食やお弁当を学校で食べる、電車やバスに乗る、ファミレスで食事をする、スーパーやコンビニで買い物をする、炬燵に入る、温泉に入る、イベントに参加する等、一つ一つが新鮮な現実世界での体験となっているものと思われる。

さらに、一時帰国が頻繁になされる過程で、仮想世界の日本を現実化するという意味づけは次第に低下していくどころか、日本での「実体験」への希望は仮想世界の「仮想体験」を通して増幅されていくようである。以下は子ども自身が語った日本に対する関心である。

【事例③】

日本の大学に入ったら応援団に入団するって、ずっと決めてた。最初は漫画で応援団に興味湧いて、その後読んだ文庫本で応援団って面白いなって思った。

(2014年4月日本の大学に進学し、応援団に所属している。)

【事例⑦】

一年に二度日本に行くけど、「生活」はしたことがないので、日本で生活してみたいという思いが強いんですよね。(2017年7月日本で就職した。)

【事例⑩】

中国の生活に慣れてるから、大学も生活も中国だと思う。でも、アニメが好きだから、日本の大学も・・・。

(2016年4月日本の大学へ進学、アニソンドダンスの活動を行っている。)

一方で、一時帰国は日本のモノを中国での日常に持ち込む絶好の機会でもある。一時滞在の間に購入するものは日本の食材、服、玩具・文房具、漫画・本・ゲームソフトなどが多いことが明らかになっている。日常での仮想世界のために漫画や本、ゲームソフトを購入し持ち帰るのである。このような日本への一時帰国が日常の仮想世界を広げていく様子が、以下の事例から窺える。

【事例①⑨の母】

日本に帰ったら、ゲームでもDVDでも漫画でも本でも、子どもが興味を持ちそうなものを買って、中国に持ち帰りましたね。

【事例⑦】中学生の時、日本のあるアニメが好きになって、中国語に翻訳されたアニメの原作を読んだんだけど、物足りないなって。日本語の原作を日本で買って、分からない言葉は母に聞きながら、苦勞して読んだのが最初の一冊。二冊目は東野圭吾。それから東野圭吾にはまって随分読みました。日本で買うのは本と洋服です。

【事例⑧⑩⑳の母】

子どもが小さい頃、日本に着いたらまずすること、「テレビガイド」を買うこと。子ども番組をチェックして録画するのよ。今はこっちでネット配信のテレビを観られるけどね。

【事例⑩】

アニメと漫画が好き。日本に帰ったら、チェックしておいた漫画を全部買って帰るんです。

現地校在籍でありながら日本語が第一優勢言語となった事例③と④のケースは、この循環が活発になされたものであることが、以下の母親の語りから示唆される。

【事例③④の母】

私自身がアニメ、漫画、本が好きで、子どもと一緒によくアニメを観ます。漫画も本も日本で大人買いしてくるので、家は本棚だらけですよ。子どもが読む漫画や本はほとんど私も読んで、ああこうだと話すすよね。面白いですよ、共通の話題があって。そのうち、子どもの方が面白い本を見つけてきて、「こ

れ、面白いよ」って私に薦めるようになって。

以上のように、メディアを通じた仮想のトランスナショナル空間と一時帰国という現実のトランスナショナル空間が相互作用し、仮想世界と現実世界の言語資源をつないでいることが示された。このようなトランスナショナル空間を構築することで、子どもの日本語習得はどの程度促進されるのであろうか。最も人数が多い言語優勢順位が「中・日・英」の子どもの母親の意見が参考になる。

【事例⑮⑯の母】（メールで回答）

実際のところ、子ども二人の日本語は話すことはともかく、読む、書くとなると問題だらけで課題満載なのですが、いずれ本格的に日本語を学ぶ必要が生じた時には改めて学んでくれるのでは、と期待半分で樂觀的に構えています。

【事例⑱の母】（子どもの日本語力に対する満足度を聞いた質問に対して）

70%ぐらい？日常会話は問題ないし、テレビも内容がわかる、軽い本も読める、だけど同学年が持つべき読解力、文章力に到底及ばない。でもそういう練習をさせていないから、点を甘くして70%。

以上の分析をもとに、次節で考察を行う。

6.6 考察

小学一年生後期修了時漢字読み調査協力児童の日本語言語資源として利用されるトランスナショナル空間は、日常的に日本語インタラクションが行われる家庭の言語空間が核となり、一時帰国による現実の日本社会空間、視聴覚や読み物のメディア空間、家庭での日本語学習空間の4つが全員に共通であり、家庭外の日本語コミュニティ空間や日本の学校への体験入学空間は個々の家庭によって重視の程度が異なることが明らかになった。しかし、中学生以上の子どもを対象にした縦断調査では、上記の共通する4つの空間のうち、家庭での日本語学習空間がほとんど利用されない空間という結果となった。小学一年生児童 B1-13 の保護者が言語背景調査質問票に回答した、家庭では「日本語学習をしていない」という同様の言葉が、中学生以上の子どもを持つ保護者のほとんどから聞かれた。非日本語環境で日本語学習をせずに、年齢相応の内容を日本語で会話し、日本語のTVや読み物を理解できるものであろうか。

家庭内言語使用に関する分析から、それぞれの家庭で言語に関する実践・信念・管理の調整が行われ、家庭内言語政策が日本人母親の主導で行われていることが明らかとなった。母親は家庭で子どもとの日本語の会話を重視する一方で、言語優勢順位でも明らかなように、「日本語学習をしていない」のに、学校教育で学ぶ英語より日本語の方が強い子どもが多数を占める。この矛盾は「日本語学習」とは何かという捉え方にあるようである。調査協力者である日本人母親が捉えている「日本語学習」とは、日本の学校教育のカリキュラムに沿っ

た学習であり、補習授業校や塾、或いは通信教育での学習のことである。通信教育で子どもに日本語学習をさせていた家庭も、子どもが小学校中学年から高学年になるまでには、このような学習はほぼ終了してしまう。「日本語学習」をやめた理由の大半は、現地校の勉強や活動で子どもが忙しくなったか、子どもがやらないというものである。

多くの先行研究で、子どもが小学校中高学年になると週末の日本語学校に通うのを嫌がるようになることが報告されている(渋谷, 2013; 服部, 2015)。それはちょうど、中島(2010)によると、自律心が旺盛になり自我に目覚める言語形成期後半⁸¹に入る頃である。学校の勉強や習い事、課外活動で忙しくなると同時に、子どもの生活空間や興味関心が広がっていく時期である。このような子どもの変化に対し、仮想世界の言語資源が果たす役割は非常に大きいと思われる。

本稿の調査協力者が居住する中国では、2000年代のインターネット普及、2010年代のスマホ普及によりネットの活用が飛躍的に拡大し、ユーザーに日常的な仮想空間を提供している。中国互連ネットワーク信息中心(CINIC)(2016)の統計によると、6歳から24歳までの青少年ネット人口は2億5700万人に上り、「青少年の日常生活においてネット文化娯楽の果たす役割はますます重要になり、中でも架空世界観の小説、漫画、アニメ、ゲームを主とする『二次元』ネット文化」(CINIC, 2016:33)が急速に浸透していると指摘している。このうち漫画とアニメは日本のものが絶対的地位を占めており、中国の青少年の間ではアニメ、中でも特にコメディや熱血ものが好まれ、その理由として内容がとっつきやすいこと、勉強のプレッシャーからの解放感を味わえるからであると分析している。

これまでの先行研究では、アニメや漫画が言語資源として取り上げられることは比較的少なく、取り上げられても付随的な扱いであった。その理由として、日本文化、とりわけアニメやゲーム、漫画への関心が高い中国をはじめとするアジアに比べ、先行研究が多い欧米では比較的関心が低いからではないかと考えられる。鈴木(2008)は、ヨーロッパ地域とアジア地域の日系国際結婚家庭の子どもの比較分析をした結果、アジア地域では過半数の子どもの興味が日本に向いており、ヨーロッパ地域の1/3という数字に比べて多いことを明らかにし、子どもの興味が日本に向いている場合の具体例としてゲーム、アニメ、マンガがあげられていると報告している。

しかしながら、継承日本語教育の先行研究では、このような日本のサブカルチャーへの関心は比較的低いと見られる。わずかであるが、漫画や雑誌が良質のインプットになった事例(佐々木, 2003:32)や、母親が子どもの日本語インプットを増やすためのモノの一つとしてのマンガ利用(Kondo, 1998:392)への言及が見られる。事例⑫や事例⑭の母親が当初心配したように、テレビや漫画、ゲームが勉強を妨げるものとして認識される傾向があるからであろうか。一方、日本語の言語資源に限られる海外の外国語としての日本語教育分野では、

⁸¹ 中島(2010)は、1つの言語・文化が形成される過程にある言語形成期(2~15歳)の年少者を対象とするため、2言語の習得について分水嶺があるとされる9-10歳を境として、言語形成期を大きく前期と後期の二つに分けて言語発達を考えることを提唱している(中島, 2010:22)。

有力な言語資源として日本のサブカルチャーが注目されている (Aumour, 2011; Ruble & Lysne, 2010)。学習者が大きな関心を寄せるものであれば、その効果は非常に大きなものと期待されることは、外国語でも継承語でも同様であろう。

一方で、仮想世界での言語経験は受動的であり、子どもの主体的参加は行われぬという指摘もあろう。しかしながら、幼児期に読み聞かせをする絵本や想像の世界や思索を広げる読書が文字や絵とのインタラクションをもたらすものとして捉えられるように、他のメディアも同様にインタラクションを引き出すものだと考える方が合理的である。インタビュー調査からも、仮想世界での子どもの主体的なインタラクションを示唆する発言が見られる。事例③は、塗り絵の女の子のキャラクターの名前が知りたくて母親に尋ねたところ、教えてもらった代わりに平仮名の「む」をまだ覚えていないことで怒られたエピソードを紹介した。また、カタカナは「ゲームで覚えた」、「ポケモンキャラクターで覚えた」という事例が少なくない。漢字に関しては、子どもが読む読み物や漫画にはルビがついているのが一般的である。小矢野 (2003) は、漫画のルビが年少の読者に対する漢字学習上大きな効果をもつことを指摘し、子どもがルビのことを「読み方を教えてくれる」と捉えていることを例に挙げている (小矢野, 2003: 37-38)。

勿論、仮想世界はこのように豊富な言語資源を持ち、インタラクションは行われるものの、現実の実体験を伴わない。実際の言語使用を言語の習得とするならば、仮想世界の資源を有効に活かすためには現実世界との結びつきが必要不可欠であると思われる。

現実世界のトランスナショナル空間では、日本語母語話者である親がインタラクションの相手として、言語や文化の伝授者として、大きな役割を果たす。一方で、移民研究で従来家庭とともに継承語の習得・維持に大きな役割を担うとされてきたエスニックコミュニティについては、時代的变化が見られることが先行研究で指摘されている。Vertovec (2007) は、近年 10 年の移民によるロンドンの多様化の下、エスニシティを基本とした旧来のコミュニティは移民のニーズを満たすことができなくなっていると指摘する。移民を取りまく状況は各地で異なるだろうが、Douglas 他 (2013) もまた、大ロサンゼルス市に住む 20 歳前後の継承日本語話者を対象とした調査で、近年の人口動態とライフスタイルの変化により、大ロサンゼルス市では従来コミュニティが継承語保持に果たした役割は大幅に低下していることを指摘している。それに代わり一時帰国とインターネットを代表とするテクノロジー媒介の活動を、継承語保持や学習動機付けを促すものとして、新たに注目している。北京でも、日本人コミュニティの核となってきた日本人会組織の求心力の低下が報告され (柳瀬, 2016)、現地日本人コミュニティが従来担ってきた役割は、頻繁な日本との往来や SNS に代表される通信、日本に関する情報を提供するインターネットに代替されるようになっている可能性が考えられる。

従来、先行研究では、コミュニティが日常的な日本語のインタラクション実践の場とされてきたのに対し、本稿の中学生以上の調査協力者の事例では、家庭での会話と仮想世界が日常の日本語インタラクションの中心となっている。先行研究で重視されるコミュニティの

日常現実世界としての意味が、思春期以降の子どもにとっては、仮想世界と一時帰国に代替されていると見ることができよう。これには、テクノロジーや運輸の発達のほか、日本と中国のグローバル化に対応した人の流れを促進する政策も大きく寄与していると思われる⁸²。

さらに、調査を通して明らかになったのは、仮想世界と現実世界の言語資源を通して、子どもの世界を広げていく循環である。仮想世界での体験が家庭内での日本語使用を増やし、家庭の日本語日本文化空間を広げていく。また仮想世界での体験が、一方で日本という現実世界への関心と呼び、他方で文字の世界へ誘い仮想世界をさらに拡大する。そして現実世界での体験が仮想世界での体験を、実感をともなった、より豊かなものにするのである。

図 6.1 は、仮想世界と現実世界の言語資源の循環とトランスナショナルな実践を示したものである。

日常的な現実世界である家庭空間と日常的な仮想世界であるメディア空間が、子どもの日本語インタラクションが頻繁に行われるトランスナショナル空間として中心的な役割を果たす。この 2 つの空間の間は相互に繋がり、知識や情報或いは感情などのシェアが行われ、より活発なインタラクションを導く。一方、日常的ではないが頻度の高い一時帰国は、本物の現実の日本言語文化社会として、家庭空間にも仮想空間にもそれぞれ重要な位置づけをされる。家庭と現実の日本の空間の間には、日本の親族や友人という人との繋がり、そして日本のモノや日本的なものを中国的な疑似日本環境の家庭に持ち帰り、家庭空間をより日本的なトランスナショナル空間に変える。仮想空間でのインタラクションは、日本への一時帰国によって本物のインタラクションや実体験に変わり、日本の本や雑誌、漫画、ゲームなどを持ち帰ることで中国での日常の仮想世界を豊かにする。

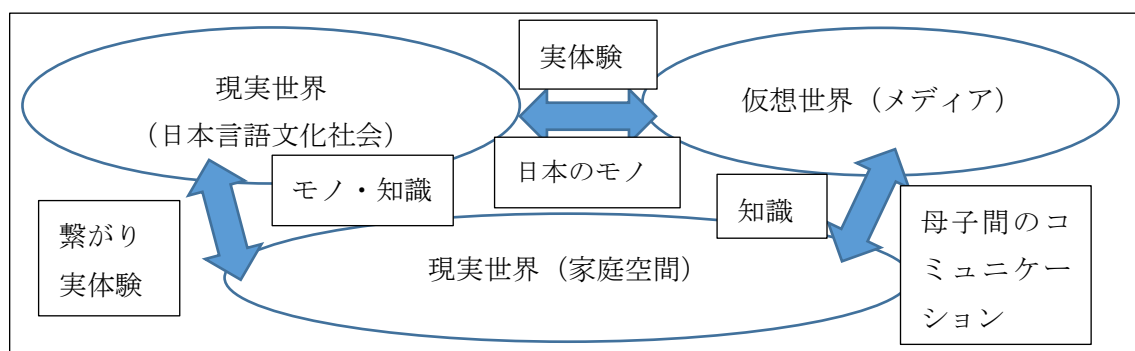


図 6.1 仮想・現実世界の言語資源の循環とトランスナショナルな実践 (筆者作成)

このような 3 つのトランスナショナル空間での言語資源が循環することで、子どもの日本語のインタラクションはより意味のあるものとなっているのではないだろうか。また、こ

⁸² 日本の入管政策は 2000 年代に大きな変化があり、海外在住の日本人の子どもの二重国籍者に、それまでの一次ビザから、3 年のマルチビザが発給されるようになった。中国でもグローバル化に対応して、外国人居住者の出入国管理の緩和が行われた。

これらのトランスナショナル空間でのインタラクションが、子どもの日本語使用にスキャフォールディングの効果をもたらしている可能性もあろう。

さらに、漢字圏での日本語の継承は、関連の先行研究が多い欧米とは異なった日本語習得のプロセスであり、その独自のプロセスを考慮に入れる必要がある。第4章、第5章で明らかになったのは、中国の現地校で中国語の漢字を先行学習した継承日本語話者の子どもたちが、中国語の漢字の意味概念から推測して、日本語の未習の漢字を読むことである。このような漢字という日中両言語の共通の表記媒体があることで、仮想世界の言語資源が子どもの日本語習得により効果的に働き、言語形成期後半の子どもの自律学習を促していると考えられる。

本調査の結果から、調査協力者の多くの母親に、ネットに代表される仮想世界のトランスナショナル空間を子どもと共有し、母子間の日本語使用に取り込もうとする努力が見られた。また定期的な一時帰国は母子の共通体験を通して、母子間の日本語使用を増やす。このような言語資源の循環のためには、仮想世界—家庭空間—日本現実社会というトランスナショナル空間のネットワークをつないで日常的なトランスナショナルな実践を行える環境を整えることが肝要であると思われる。

6.7 まとめ

本節では、ネット社会で成長する言語形成期後半の子どもたちが、仮想世界と現実世界を行き来し、それぞれの言語資源を有効に活用し言語空間を広げていく様子を明らかにした。2000年代、中国では急速にインターネットが普及し、学校の教育活動にも積極的にコンピュータ活用が取り入れられている。ネットの仮想世界は既に日常の一部となり、自分の好きな時に好きなコンテンツを楽しみ、興味関心のある世界を広げていくのである。このようなネット時代に育つ継承語学習者にとって、日常的な仮想のトランスナショナル空間は、従来重視されていたコミュニティとの日常的な接触による言語資源に代わるもの、或いは主体的な利用によりそれを上回る影響力をもつものとして、ますます存在感を増している。言語形成期後半の子どもたちの継承語教育の可能性は、インターネットにより更に広がる仮想世界と現実世界をつなぐことで、子どもの自律学習が行われることにあると考えられる。そして、このような可能性が、日本語学習や家庭外でのコミュニティ活動に代わり得るのは、日本語と中国語を繋ぐ漢字の存在が、子どもの自律学習を助けていると推察されるのである。つまり、仮想世界と現実世界をつなぐトランスナショナル空間のネットワークを通して、子どもの興味や関心を基盤にした言語資源が循環するシステムを構築することで、子どもの自律学習が促進されると考えられる。

次章では、第4章、第5章、第6章で明らかになったことを総合的に考察する。

第7章 総合考察

第4章では北京在住の日本語を継承する小学一年生を対象とした漢字読み調査の結果を分析考察、第5章で北京と、その他の漢字圏を代表する都市として台北と香港で同様に行った漢字読み調査の結果を比較、漢字圏ならではの共通する点、同じ漢字圏でありながらそれぞれの都市の背景や事情による相違点をあぶり出した。第6章では、日本語を継承する北京在住の日中国際結婚家庭の日本人母親とその子どもに対する縦断調査をもとに、漢字圏での継承日本語習得を、第4章、第5章で確認された漢字圏での漢字習得における独自性と関連づけて、トランスナショナル空間の視点から分析考察した。本章では、それぞれの章で得られた知見を統合して、研究課題に対する考察を行う。

7.1 漢字を媒介とする言語間転移メカニズム

本研究の第一の研究課題として、漢字圏における年少者の継承日本語話者は、日本語の漢字をどのように認識するのかと設定した。そのサブ課題として、Cumminsの相互依存仮説をもとに、中国語から日本語への言語間転移がどのようにおこるのか、その漢字認識という点において漢字圏の継承日本語話者にはどのような独自性があるか、漢字圏年少継承日本語話者の日本語の漢字を認識するプロセスを明らかにする、の3つを挙げた。本節では、それぞれのサブ課題に対する考察結果を述べる。なお、漢字圏での独自性とは、非漢字圏での継承日本語漢字習得、日本語環境での母語として日本語漢字習得、及び中国語母語話者の外国語としての日本語漢字習得との比較においての相違を意味する。

7.1.1 同根語の漢字による中国語から日本語への言語間転移

第一のサブ課題は、Cumminsの相互依存仮説は日本語と中国語の漢字の間でどのように実証されるのかである。

本研究で実施した漢字読み調査の結果、現地校児童は日本語の「未習」の漢字を含めて、既習の中国語の意味概念の転移が見られ、Cumminsの相互依存仮説を実証できたと言える。転移の効果は、正式な日本語学習を行っていない高得点群児童が日本語モノリンガル児童と同程度のテキスト読みを見せたことから明らかである。

Cumminsの相互依存仮説は、「言語L_xによる教育がL_xの言語能力を獲得するのに効果的であるならば、その効果の程度によって、この獲得された言語能力はL_yに転移する。但し、学校教育であれ周囲の環境であれ、L_yの十分な接触があり、L_yを学ぼうという十分なモチベーションがあることを条件とする」(Cummins, 2008: 68)という仮説である。

この仮説は通常、一つの言語がしっかり育っていれば、もう一つの弱い言語の方にも強い言語から言語能力が転移して、両言語の発達につながるという解釈される。しかしながら、この解釈は単純化し過ぎて誤解を招く可能性がある。Cumminsの相互依存仮説の転移には、

いくつかの条件が必要とされる。子どもが受ける教育がその教授言語の発達に効果的であるということ、教育を受けていない方の弱い言語には十分な接触が必要であること、子どもの弱い言語に対するモチベーションの3つが挙げられていることが分かる。それを本研究の対象者に当てはめると、現地校児童は中国語で受ける教育が中国語の発達に効果的であること、日本語の十分な接触があること、子どもが日本語を使ってインタラクションをしたいと思うことである。

しかしながら、仮説の条件を検討すると、いくつかの疑問点が浮上する。本研究の漢字読み調査で明らかとなった小学一年生の段階での転移促進要因は、認知の発達、平仮名の習得・習熟、日本語の語彙力、中国語の漢字知識の4つである。日本語の語彙力は日本語の十分な接触があることに相当し、中国語の漢字知識は中国語で受ける教育が中国語の発達に効果的であることに相当する。

まず、はっきりしないのは認知の発達である。二言語のリテラシー能力を促進させるために有効なバイリンガル・ストラテジーの一つとして、「共通の言語起源を共有する言語間では、同根語に注目させること」(Cummins, 2008: 73)を挙げているが、同根語への気づきや同根語の同定は認知力の発達と大きな関わりがあるのか、認知と関わりのない個人差なのかは明確でないが、中国語から日本語への転移はほとんどが同根語の漢字によるものだと考えられるため、子どものバイリンガル発達を考える上で認知の発達差や個人差を検討しないのは一つの不足点だと言える。

次に、日本語の十分な接触というのは非常に曖昧である。北京の小学一年生前期修了時調査の結果から学習者要因を分析考察したが、低得点群のB0-11は日本語の接触は十分にあり、日本語に対するモチベーションも高いが、日本語インタラクションの相手が父親であるためなのか、会話言語としての日本語の発達につながっていない。B0-12も日本語の接触は少なくないが、漢字による転移に困難を生じている。一方、B0-1は家庭内の日本語使用もメディア利用も少なく、日本語語彙が少ないが、転移の効果は明らかである。

そして、中国語の漢字知識について検討すると、小学一年生の段階では知識差はあまり顕著には出ないが、言語背景質問票のアンケートの結果から、中国の「語文」(こくご)が嫌い且つ、或いは苦手という子どもが少なくない。中国語で行う教育が中国語の発達に効果的である程度によって転移が起こるのであれば、中国の「語文」が苦手であることが今後中国語から日本語への転移によって日本語習得を進めていく上での問題として立ちはだかる。

本研究の調査結果では、平仮名の習得・習熟が転移の促進要因として分析された。Cumminsの条件には入っていないが、平仮名の習得・習熟は日本語の読み物に多く触れることによって達成されるものである。したがって、弱い方の言語の読み書き能力を一定レベルまで到達させることが重要であると結論づけることができる。

Cumminsの転移の条件では、もう一つ子どもの日本語へのモチベーションが挙げられている。モチベーションにもまた曖昧さが残る。小学一年生の段階ではモチベーションがあるかないかははっきりと分からないが、少なくともモチベーションが問題になるようなケー

スは、心理的問題を抱えているように見えた B1-16 を除いて見当たらない。

以上、本研究の漢字読み調査の結果に基づいて、Cummins の相互依存仮説を実証できたかどうかの考察を行った。両言語の依存関係は漢字を通じた意味概念の転移という現象として確認できたが、仮説の条件についての実証は今後の課題となる。

7.1.2 非漢字圏継承日本語漢字習得プロセスとの相違

第二のサブ課題は、漢字圏年少継承日本語話者の漢字認識はどのような独自性があるのかである。本項では、その独自性を非漢字圏継承日本語話者との比較において考察する。

北京・台北・香港で実施した小学一年生の漢字読み調査の結果から、日本語として「未習」である漢字でも、中国語の漢字の既有知識を利用して、漢字を読むことができることが実証された。それは、日本語と中国語間の形態的に同一或いは類似していて、意味も同一或いは類似している同根語の漢字による効果を示したものである。そして、この漢字の同根語の効果は、中国語の漢字を学習していることが必須条件となる。

漢字圏、非漢字圏に関わらず、継承日本語話者である子どもは家庭で培った音声言語としての日本語の基礎があり、日本語を含む二言語或いはそれ以上の言語を音声言語として身につけている可能性もある。音声言語としては同様の日本語の発達がありながら、漢字の存在が漢字圏と非漢字圏での日本語の読み書き習得を大きく分かつことになる。非漢字圏では、日本語習得のためにゼロから漢字学習を行わなければならないのに対し、漢字圏では、現地の学校教育の中で蓄積された中国語の漢字知識があるからである。そのため、中島（1998）の報告では、非漢字圏の継承日本語学習では、日本語学校や週末補習校で長年日本語の読み書きを学習しても、日本の子どものより数年遅れのレベルにしか到達しないとされる。それに対して、漢字圏での継承日本語学習では、漢字をゼロから始める必要はなく、小学4年生までの中国語の漢字学習で、日本語の常用漢字をほぼカバーできるのである。

また、非漢字圏と漢字圏での継承日本語学習の相違は、読み書きの到達レベルだけではなく、その学習の継続にも表れる。岸本（2008）は、アメリカでの日本語継承のつまづきが、多くの場合、読み書き学習の困難によって起こることを指摘している。そして、読み書きは自然には伸びず、努力しないと獲得できないと主張し、継続して学習することの大切さを説いている。しかし、北京での事例は、読み書きに対する継続的な「学習」は一般的ではないことを示している。読みについては、通念としての「学習」ではなく、様々なメディアを通じたインタラクションと現実のインタラクションの相互作用によって総合的な読みの力が育成され、漢字を含めた日本語習得につながっていると見える。書きについては、実際の必要に応じて学習するという立場が大勢である。

さらに、香港の事例から、漢字圏であっても学校教授言語の違い、中国語学習の程度の違いによって、中国語の漢字が日本語習得に果たす役割が異なることが明らかになっている。英語で授業を行う英文校・国際校に通う13名の児童の漢字読みタスクのプロセスを学校形態と中国語授業数をもとに比較した結果、現地英文校・現地国際校児童6名には明らかに

中国語の漢字の影響が見られる一方で、外国系国際校 7 名では、教科書を用い毎日中国語の授業がある H1-12 にわずかながら中国語の漢字からの転移が見られた。学校教授言語の違いと中国語学習のあり方が影響していることが示唆される。英語を学校教授言語とする児童 13 名中、香港現地校児童の平均正答数 21.9 を超えたのは、現地英文校児童 3 名のうち中国語の公文に通う H1-5 と日港国際結婚家庭の H1-13、現地国際校 3 名では H1-3 の 1 名ある。この一名の児童は、学校教育の中で英語と中国語の言語文化システムを構築し、家庭では母親による中国語と日本語のシステムの境界を越えるトランスナショナルな実践がスキヤフォールディングとして行われている。また、英文校・国際校児童間での比較では、学校での中国語授業カリキュラムの違いが顕著に表れ、漢字の読み書きを学習カリキュラムとしない国際校の児童は、漢字に対する親近感が全く見られなかった。漢字圏である香港という漢字が溢れる環境でありながら、漢字に対する認識は全くの外国語のようである。漢字圏で育つ子どもであっても、漢字を学習し馴染みのある表記媒体としなければ、認識の面では非漢字圏で育つ子どもと同様と言える。その点で、岸本（2008）の「読み書きは自然には伸びず、努力しないと獲得できない」という主張を裏付けている。

つまり、漢字圏では漢字の環境があるとは言え、中国語の漢字の読み書き学習を行わないと、中国語と日本語とのトランスナショナル空間は形成されず、中国語から日本語への言語間転移を利用した日本語の漢字の自律学習は難しいと結論づけられる。

7.1.3 日本語モノリンガルの母語としての日本語漢字習得プロセスとの相違

第二のサブ課題に関連して、本項ではその独自性を日本語環境で育つ日本語モノリンガル児童との比較において考察を行う。

福岡市の公立小学校に在籍する、外国語と全く関わりを持たないモノリンガル児童 5 名を対象に、北京で行った同じ漢字読み調査を行い、北京の日本人学校児童との結果と併せて、北京の現地校児童の結果と比較した。比較の焦点は、日本語を学校教授言語とする児童が現学年以上の学年配当漢字、所謂「未習」の漢字を読めるかどうかであった。その結果、日本の公立校児童も北京日本人学校児童も同様に高い正答数得点を出し、正答数では北京の高得点児童と変わらず、漢字は「未習」であっても同様に読めることを示した。

しかしながら、どのようにして「未習」の漢字を読んだかという点については、日本語を学校教授言語とする児童と中国語を学校教授言語とする児童では大きな違いを見せた。後者はほとんどの場合、中国語の漢字の意味から日本語に翻訳して答えを出しているのに対し、前者はこれまでの言語経験と文脈や文法を手掛かりに正答に辿り着いている。これまでの言語経験には、日常生活での漢字への気づきや、テレビや漫画などのメディアを通じた漢字接触が含まれる。すなわち、漢字知識は学校での学習のみでなく、子どもを取りまく環境や言語経験によって無意識のうちに蓄積されているのであろう。但し、このような環境や言語経験を通じた漢字への気づきには、個人差が見られた。

教育現場では、漢字の「読み」は学習結果を評価する場合に用いられることが多く、所謂

習得された読みの力を指す。どのような言語背景であろうと、漢字の読みの力の習得率が書きの力より高いというダグラス（2010）の指摘は、このような学習結果としての読みについて語っている。しかしながら、本稿で用いる漢字の「読み」は漢字をどのように認識するかということを中心にしているため、認知心理学で用いられる意味用法に限定している。すなわち、「読みとは、パターン認識の完了した文字の刺激表象に音声と意味を結び付けることである。そのためには音声と意味に関する知識がまえもって十分に形成されていることが前提である」（海保・野村, 1983: 44）。日本語モノリンガル児童が環境や言語経験を通して音声と意味に関する知識を蓄えているのと同様に、漢字圏の中国語を学校教授言語とする児童もまた家庭を中心とした日本語とのインタラクションによって音声と意味に関する知識が形成されている。漢字の音声と意味のリンクという点において、漢字を視覚的に認識する漢字情報処理プロセスの一部は共通していると言える。両者の違いは、日本語モノリンガル児童は日本語システムの中で読みの情報処理を行っているのに対し、中国語を学校教授言語とする年少継承日本語話者の場合、中国語と日本語の二つのシステムを越えて意味と音声を結び付けることである。

他方、香港の漢字の読み書き学習を行わない国際校児童の例に見られるように、豊富な漢字環境や言語経験も漢字に対する親近感がなければ、ほとんど役に立たないようである。日本語を学校教授言語とする児童は、学校での漢字学習をもとに、漢字に対する自律学習が進んでいることが示唆される。このことを漢字圏の現地校児童にも当てはめてみると、学校での中国語学習をもとに、日本語の環境や言語経験、すなわちトランスナショナル空間でのインタラクションを通して、漢字の自律学習が促進される可能性が大いに考えられる。

7.1.4 中国語母語話者の外国語としての日本語漢字習得プロセスとの相違

第二のサブ課題に関して、本項では継承語としてではなく、外国語として日本語を学習する中国語母語話者との比較において考察を行う。

漢字の読みに関して、前述の門田（2006）の「その語の発音を知っているか知らないかによって、音韻化ができるかできないかの二者択一方式になる」（門田, 2006: 40）という指摘がある。茅本（2000）もまた、中国語母語話者の日本語学習者が、日本語の漢字を学習する際、形と意味は比較的容易に習得できる部分であるが、読みについては難しいと指摘する。その理由として、「日本語の音読みは、元来、中国語の語音を取り入れて現在に至っている。しかし、音韻体系は言語特有のもので、漢字の中の中国語音と日本語の音読みは似てるものもあるが、両言語で全く同じ発音という漢字はない。さらに、日本語漢字の訓読みは、中国語母語話者にとっては外国語で漢字の意味を言うことに等しい」（茅本, 2000: 315）と述べている。西山（2015）でも、中国語母語のJSL生徒の漢字語の理解について、読みはできなくても、意味は理解していることを指摘している。

漢字圏で現地の学校で中国語を用いて学習する継承語話者は、言語背景調査やインタビュー調査より、大抵の場合、中国語の方が日本語より得意であることが明らかにされている。

中国語がL1で日本語がL2であるという条件は、中国語母語日本語学習者と同じであるが、決定的に違うのが、日本語の音声言語システムが、完全ではないにしろ、形成されていることである。家庭での日常生活を中心に、日本語の語彙の心的辞書も、そのサイズは大きくないにしろ、構築されている。したがって、語彙処理メカニズムも、このような継承日本語話者と中国語母語日本語学習者とは異なることは容易に想像できる。

日本語の同根語の漢字を視覚呈示された場合、初級の中国語母語日本語学習者はその語の日本語の音韻情報が心的辞書に蓄えられていれば読めるが、そうでなければ、意味はだいたい理解しても、その音韻情報を引き出すことができない。一方、年少の継承日本語話者の場合、漢字読み調査の結果から、その語の意味概念を中国語で処理した後、日本語の心的辞書からその意味を翻訳した相当語を検索していることが示された。心的辞書にその相当語が蓄えていなければ、その音韻情報は引き出すことができない。すなわち、漢字を正しく読むためには、初級の中国語母語日本語学習者は、形態情報と音韻情報がリンクすることが必要条件であるが、継承日本語母語話者の場合、意味情報と音韻情報がリンクすることが必要条件となる。語彙処理プロセスが明らかに異なる。

しかしながら、上記の語彙処理メカニズムは、継承語話者の二言語力のバランスがとれていない段階を想定したものである。継承語話者も年齢が上になり、日本語の読み物に多く触れて語彙が豊富になると、超上級の中国語母語日本語学習者と同様に、漢字の形態情報をもとに直接日本語の心的辞書から検索するようになると思われる（茅本, 2000; 他）。

7.1.5 テキスト読みにおける漢字圏年少継承日本語話者の日本語の漢字認識メカニズム

第三のサブ課題は、漢字圏年少日本語話者は日本語の漢字をどのように認識するのかについて認識のプロセスを明らかにすることである。本項は、漢字読み調査のお話を読むタスクに関して、文脈の中で日本語の漢字をどのように認識するのか、そのメカニズムを考察する。

本研究の漢字読み調査の協力者は、日本語の音声言語は発達しているものの、現地校で中国語の漢字を先行学習し始めた小学一年生であることから、読みについては中国語の漢字知識が日本語を大きく上回っている状況であると思われる。そのような中国語優勢の言語発達段階においては特に、漢字の「同根語理解促進効果」が顕著に現われ、漢字を通して中国語から日本語への語彙知識の転移が、漢字習得に大きな役割を果たす。

言語処理論的アプローチにしたがえば、言語処理プロセスは大きく符号化、貯蔵、検索の三つに分けられ、視覚的に提示された情報であれば、形態・音韻・意味の符号化⁸³がおこなわれる（海保・野村, 1983: 14）。そこで、視覚的に提示されたタスクのお話の中の漢字を、中国語を先行学習した年少継承日本語話者がどのように認識、すなわち情報処理しているのかというメカニズムについて、これまでの分析及び考察をもとに整理する。

⁸³ 符号化とは、外部から入力される情報を人間が内部処理できるかたちに変換する操作である（海保・野村, 1983: 15）。

次頁の図 7.1 は、現地校児童が漢字読み調査のタスクで見せた漢字語彙処理プロセスであり、お話のテキストという文脈の中での漢字媒介の言語間転移メカニズムを図式化したものである。

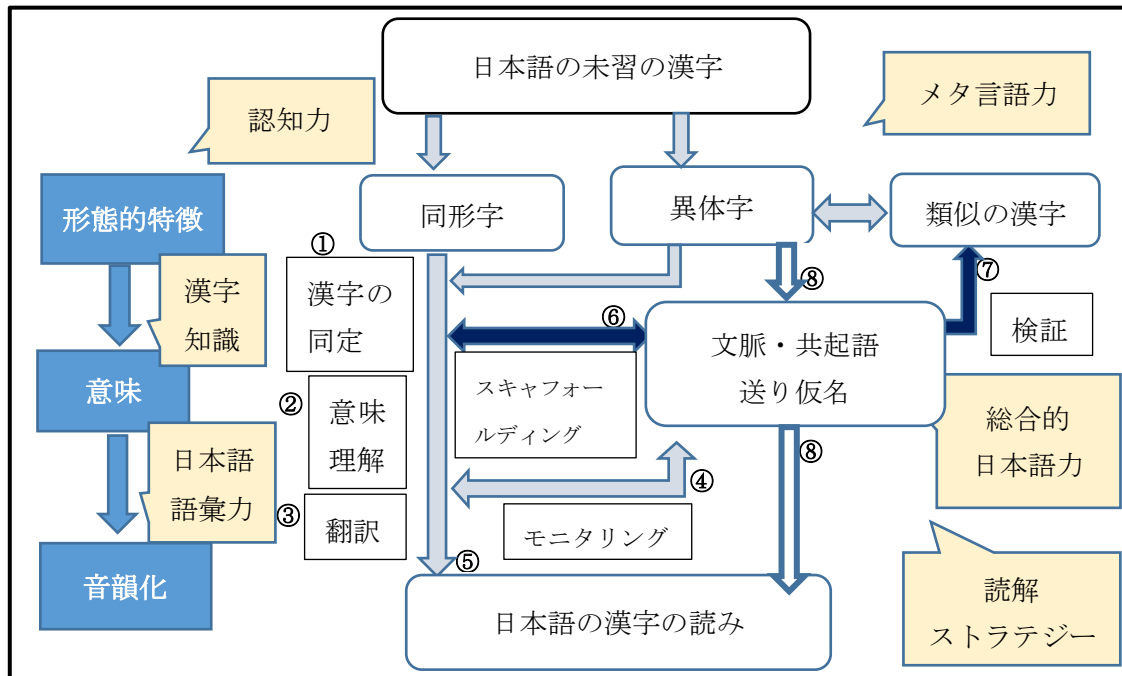


図 7.1 テキスト読みにおける漢字媒介の言語間転移メカニズム (筆者作成)

概念図のメカニズムの流れを説明する。まず、上部にある「未習の漢字」は視覚情報として処理され、形態的特徴から同形の漢字は中国語の既知の漢字として認知され、異体の漢字は類似の漢字にアクセスし、漢字の同定が行われる（プロセス①）。そして、同定した漢字の漢字知識からその意味概念を理解し（プロセス②）、日本語に翻訳を行う（プロセス③）。その翻訳語を文脈の中に入れて、文脈として意味が通じるかどうかモニタリングを行う（プロセス④）。その結果、文脈の中で意味が通じる場合はそれが読みとして音韻化される（プロセス⑤）。文脈の中で意味が通じない場合、その語を取りまく情報、すなわち文脈、送り仮名、共起語がヒントとして利用され、日本語の心的辞書から翻訳語が再検索される（プロセス⑥）。同時に、新しい翻訳候補語と中国語の漢字との関連が検証される（プロセス⑦）。再度、文脈の中で意味が通じるかどうかを確認して音韻化を行う（プロセス⑤）。最初の「未習の漢字」の視覚情報から漢字を同定できない場合は、直接文脈、送り仮名、共起語を手掛かりにするルートへ向かう（プロセス⑧）。

このプロセスの各段階において、それぞれ異なる力が要求される。プロセス①では、漢字の形態的特徴から漢字を同定する力、すなわち年齢や個人差が影響する認知力と言える。プロセス②は同定された漢字の意味概念を理解する力、すなわち漢字の知識力である。プロセス③はその意味概念に相当する日本語の翻訳語を検索する力、すなわち心的辞書のサイズ、

語彙量ということになる。プロセス④のモニタリングは、日本語として意味が通じるかを判断する力、総合的な日本語力であろう。そしてプロセス⑤は、語彙と結びついた音韻化であり、語彙力の一部である。⑥から⑧は読みの戦略と考えられる。したがって、同根語の漢字を通して言語間転移のためには、認知力の発達、漢字の知識、日本語の語彙力、平仮名を含む総合的な日本語力、それに学校教育で培う読みの戦略が必要であると言える。なお、日本語の語彙力に関して、小学一年生前期修了時では身近で具体的な漢字を出題したため、心的辞書の幅広さ（語彙量）が問われたが、後期修了時の調査では抽象的・多義的な漢字が出題され、心的辞書の深さ（語彙力）も問われることが明らかとなり、語彙量だけではなく深い語彙力が求められていると言える。

日本語母語話者の場合は、中国語の漢字ではなく日本語の漢字知識やイメージを利用して同様のメカニズムが働いていると思われる。このメカニズムを支える読みの戦略は、Cummins の相互依存仮説によると、強い L1 から L2 へと言語間転移するリテラシーに関連する部分である。漢字読み調査において、児童 B1-11 が「学校の先生が、『ターゲット語の) 前と後ろを見なさい』って教えてくれた」と、未習の漢字を読めた理由を話した。また、児童 B1-13 がカードの文字をすぐには声に出して読まず、まず黙読してから音声化するのが観察され、これも現地の学校で会得した読みの戦略と言えるだろう。

このような読みの戦略は中国語を通して習得するとしても、日本語の漢字を読む場合、実際に運用するのは日本語の文脈中である。文脈があることで漢字の意味をより正確に推測できる文脈効果 (Mori & Nagy, 1999; Mori, 2002; Kondo-Brown, 2006; 谷内他, 2009; 崔娉, 2015) が報告されている。スキヤフォールディング実施と効果の分析からも文脈による理解の助けが示され、中国語を先行学習した年少継承日本語話者が日本語の漢字を認識し自律学習していくには、同根語効果と同様に文脈効果を活用していく必要がある。

以上のことから、漢字圏での漢字習得プロセスは、漢字読み調査で示されたような言語間転移を通して漢字の自律学習を促進するプロセスであると考えられるが、そのためには日本語の部分では、語彙の習得と語彙理解を支える日本語の文脈が欠かせないと言える。

7.2 トランスナショナル空間と継承日本語教育

本研究の第二の研究課題は、漢字圏で育つ年少継承日本語話者は、どのようなトランスナショナル空間を築き、その空間でどのようなインタラクションを行っているのかである。つまり、第一の研究課題での結論をもとに、漢字圏における継承日本語教育をトランスナショナル空間の観点から全体像を描くことである。第1節で明らかにしたように、漢字圏で育つ子どもたちは、現地の学校で先行学習した中国語の漢字を通して、日本語の漢字を理解し、その意味概念から日本語の心的辞書の語彙を引き出すことで、日本語習得を自律的に促進させる大きな可能性を持つ。本節では、漢字圏で日本語を継承する子どもたちは、このよう

な可能性をどのように活かしているのかを、トランスナショナル空間と日本語の自律学習の関係性を考察する。

第二の課題のサブ課題として、次の3つを挙げた。

- ① 漢字圏年少日本語話者のトランスナショナル空間はどのようなものがあるのか。
- ② そのトランスナショナル空間ではどのような日本語のインタラクションが行われているのか。
- ③ これらのトランスナショナル空間はどのような関係があるのかである。

①については、第6章の分析から家庭・学校教育・仮想・現実・家庭外のトランスナショナル空間が抽出された。本節第1項から第4項までは②について、それぞれの空間でどのようなインタラクションが行われているのかに関して、第5項で③のトランスナショナル空間の間の関係性に関して考察をまとめる。

7.2.1 家庭のトランスナショナル空間

家庭内で日本語と中国語をきちんと使い分けしているか、家庭のウチとソトで日本語、中国語、あるいはその他の言語の使い分けをしている家庭がほとんどである。使い分けの主流は日本人母親と子ども間で日本語、中国人父親と子ども間で中国語、夫婦間、兄弟間は日本語か中国語という言語使用である。また、家庭内には玩具・文具や洋服など日本のモノが多く、日本食、習慣やしつけにも気をつけていることは、先行研究(鈴木, 2008; 渋谷, 2011)の指摘と同様である。こうした家庭内言語・文化の「越境」が、継承日本語教育の基礎となることは多く指摘される場所である。

もちろん、家庭内言語・文化の「越境」が言語の継承を保証するものではない。子どもが幼稚園や小学校に上がると、圧倒的な中国語環境の中で子どもの優勢言語順位に変化が起り、言語使用の調整が行われていることは、面接調査の中で多く報告されている。だが皮肉なことに、育児や子どもの教育は主として母親が担うというジェンダー的役割から、学校の宿題を見ることから保護者会まで、子どもは母親と関わることにより日本語日本文化への「越境」の機会を多く持つことが明らかになった。Okita (2001) は、英国でも若い世代の日英国際結婚家庭でこの傾向が顕著であり、その原因を母親が移民であることからホスト社会でその能力に応じた職に就けないこと、父親が仕事で忙しいためであると分析している。Yamamoto (2001) が家庭言語使用において、子どもが少数言語を維持・発達させるためには「少数言語との関わり」が必要であると主張しているが、家庭での少数言語母語話者の役割によって左右されるのではないかと考えられる。

家庭のトランスナショナル空間が、子どもの日本語の漢字習得にどのような役割を果たすかについては、二つの点を指摘できる。一つは、言語環境として、家庭内にある日本のモノとの関連である。事例⑦の母親は、「ゲームの説明書を読もうとしてるんですけど、読めなくて悔しいようで」と小さい頃のエピソードを話した。また、事例⑪⑫の母親は、子ども

が、日本で買って来た本のタイトルの「遊べる折り紙」の「遊」の漢字が中国語の“游”と同じ意味の漢字であることに気づいた後しばらくの間、「you-beru」(you は中国語の発音)と繰り返し、兄妹で面白がっていたエピソードを紹介した。

もう一つは、日本の漢字の意味と音韻と形態をリンクさせる基礎を作ることである。漢字読み調査で、児童が家庭で使われる音声言語を漢字の意味から読みに利用できることは、日本語の意味と音韻のリンクが形成されていることを意味している。児童 H1-3 の母親が、家庭で学校の勉強を見るときに、中国語の教科書に書いてある事を日本語で息子に話してもらい、中国語の漢字の書き取りでも日本語の読み方、書き方について教えていると語っている。中国語の漢字の形態から意味、音韻へとリンクさせ、さらには日本語の漢字の形態との違いについてスキュフォールディングしているのである。児童 B1-5 の母親も、意識的に日本語と中国語の漢字の違いについてスキュフォールディングしていることを述べている。この 2 名の母親は日本語教師の経験があり、誰にでもできる実践ではないと思われるが、このようなトランスナショナルな実践が行われると、より効果的であろう。

7.2.2 学校教育のトランスナショナル空間

北京にはさまざまな形態の教育機関がある。現地校のほか、日本人学校や英語の国際学校、英中バイリンガル校があり、「越境」教育⁸⁴が受けられる。現地校でも外国人児童生徒のための国際班の設置が年々増加し、とりわけ北京オリンピック開催後英語圏への留学を目指す国際課程の設置が相次ぎ、中英イマージョン教育⁸⁵が行われている。学費は高額であるが「越境」教育の選択肢は多い。日本語教育機関は、北京日本人学校の他には、日系の塾が数校あるが、北京在住日中国際結婚家庭の調査対象の子どもで塾に通うのは、調査実施時点では 2 名のみであり、過去に塾に通った経験がある子どもも非常に少ない。一方で英語の塾に通う子どもは圧倒的に多い。

北京在住日中国際結婚家庭の事例で大きな特徴は、教授言語の異なる教育機関間の「越境」が行われていることである。言語優勢が「日・中・英」タイプでは、中国国内・国外を含め、幼稚園のみ中国語でその後は一貫して日本語が学校教授言語である⑥の 1 名を除き、教授言語の日中間の「越境」を経験している。「中・日・英」タイプでは、20 名中 6 名が日中、2 名が日英(アメリカ)間で教育の「越境」をしている。「中・英・日」タイプの 7 名では、1 名が日中、3 名が中英(アメリカ)、1 名が中英日の 3 つの言語文化システムを越境する学校選択をしている。これらの学校選択は大半の場合、その都度各家庭の事情や子どもの状況に基づき、とりわけ高校、大学では親の助言を受けつつ子どもの意志で選択されることが明らかになった。

第二言語習得の社会文化的アプローチでは、トランスナショナル空間への活動参加は「学

⁸⁴ 社会の主流言語文化と異なる言語文化システムの学校教育を「越境」教育とする。

⁸⁵ イマージョン教育とは、複数言語を授業言語として組み合わせるバイリンガル教育をいう。

習の産物でもありプロセスでもある」(Zuengler & Miller, 2006: 38) と捉えるように、このような教育機関の越境によって形成されるトランスナショナル空間への参加は、それまでの日本語習得の結果であり、且つ参加によって日本語習得を促進させるプロセスとなる。したがって、日本語を教授言語とする教育機関への教育の「越境」はしっかりした家庭での継承日本語教育の基盤が前提とも言える。

グローバル化が進む中国、とりわけ都市部では、子どもをグローバル人材に育てようという意識が高い。北京に見られる教育のグローバル化、中国での留学熱の高さ⁸⁶が教育の「越境」を促し、日本語の継承を含む多言語能力の育成にプラスに働いていると見られる。

他方、漢字による言語間転移に注目してみれば、また別種の教育のトランスナショナル空間を想定することができる。すなわち、Cummins の相互依存仮説の L_x から L_y への言語間転移は、日本語と中国語で漢字という共通の表記媒体と意味概念を多く共有するがために、現地校での学習と日本語日本文化のトランスナショナル空間の間に、漢字を媒介としたトランスナショナル空間の形成を見ることができる。前出の H1-3 の母親の家庭での学習補助はその好例である。

7.2.3 仮想と現実のトランスナショナル空間

子どもの日常世界でゲームやアニメ、漫画や本が占める空間は大人が思う以上に大きく、面接調査の結果でも、多くの事例でアニメの視聴が日本語の語彙を増やし、文化理解を深め、家庭での日本語使用を増やすきっかけとなっていることが確認された。アニメを好むか好まないかは子ども自身の興味に委ねられるが、中国の子どもの間でも日本のアニメの評価が高いことから、多くの母親は日本語習得と子どもの交友関係を考えて、アニメの視聴には概ね肯定的である。面接調査で、事例③の母親はアニメや漫画を「擬似体験」と評した。さらに、アニメや漫画から雑誌、本へとバーチャルな文字の世界に入っていく事例も少なくない。このような「擬似体験」を実際の体験に変えるのが一時帰国である。

中国の現実世界における仮想のトランスナショナル空間で、日本語・日本文化を疑似体験することは、家庭内日本語使用を増やすばかりか、日本への関心を高める作用があると思われる、もう一つのトランスナショナルな「越境」と捉えることができる。

他方、日本への一時帰国は、渋谷 (2011) でも、日本人母親の教育戦略の一つとして指摘されている。Kondo (1998) は、ハワイの二世の大学生のほとんどが夏休みを日本で過ごした経験を持ち、そのなかで日本での経験が会話や書くスキルを向上させる動機づけになった事例を紹介している。しかしながら一方で、先行研究によっては一時帰国の効果を限定

⁸⁶ 2000 年代後半から中国の海外留学生数は毎年二ケタの伸びを示している。2014 年度の統計では総数 45.98 万人が海外留学し、海外在住の中国人留学生は 108.89 万人に上る。中国教育部ホームページ「2014 年度我国出国留学人员情况」

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201503/184499.html>

(2015 年 3 月 8 日閲覧)

的なものとして捉えている。Oriyama (2012) は、一時帰国による日本語の上達は一時的なものに終わると指摘している。この一時帰国をめぐる相反する評価は、漢字圏と非漢字圏という言語環境の相違、調査対象者の年齢にも関連するものと考えられるが、さらに評価をする時間的長短に発するものとも考えられる。

本研究の調査では、ほとんどの家庭が年に 1~2 回帰国することが明らかになっている。しかし、思春期以降のこうした子どもたちが帰国によって日本語が伸びた、日本語学習の動機付けになったという事例は、日本語会話力が十分でない少数の例外を除いて、ほとんど見られなかった。その理由として、一つは日常的に家庭内やバーチャル空間で日本語日本文化へ「越境」し「予習」ができていること、もう一つは北京が日本から地理的に近いこともあって、幼い頃から頻繁に日本への「越境」を繰り返しているためだと考えられる。一時帰国中、一時帰国後という短期的な視点ではなく、子どもの成長のプロセスという長期的視点をとれば、一時帰国というトランスナショナル空間がもたらす日本語習得への効果に対する評価も、変わったものになってくるのではないだろうか。

このように、一時帰国を日本語日本文化とのインタラクションに参加するトランスナショナル空間として捉えると、中国的要素と交じり合った狭い家庭のトランスナショナル空間から、本物の広い日本語日本文化社会のトランスナショナル空間へ、仮想の日本語日本文化の「擬似体験」から現実の体験へと意味づけられる。また、北京での日常に仮想の日本語日本文化空間を広げる作用があることが明らかとなった。これは一時帰国の現実の日本語日本文化社会の体験の一過性を、仮想のトランスナショナル空間の日常性へと転換するものと見ることができる。

こうした仮想と現実のトランスナショナル空間は、漢字圏の子どもの日本語の漢字習得との関係において、漢字の形態と意味・音韻をリンクさせる豊富な日本語資源を提供するということであろう。香港の国際校児童の例から明らかなように、言語環境の資源は利用しなければただの背景の一部や雑音である。資源の利用は資源とのインタラクションによって起こるものである。日本の漢字は「未習」であっても、中国語の漢字を学習してきた者にとっては、日本語の漢字は『知ってる』ものとして認知することが多いと考えられる」(大和・玉岡, 2009: 131) ため、漢字とのインタラクションによって自律学習が進む可能性を指摘したい。

7.2.4 家庭外のトランスナショナル空間

移民研究では、移民二世のことばの発達・維持に関して、実践コミュニティ、一般にはエスニックコミュニティの重要性が指摘される。継承語教育に関する先行研究でも、民族的コミュニティとの接触の重要性が強調されることが多い。Oriyama (2012) もシドニーでの調査で、日本人コミュニティとの接触が多いほど継承日本語リテラシーを伸ばすと指摘している。しかし、国際結婚家庭に焦点を当ててみると、家庭外での日本語日本文化の接触は非常に限られることは先行研究でも明らかにされている (ダグラス他, 2003; 他)。

北京在住日中国際結婚家庭の場合、日本人コミュニティとの接触については、母親が「日本志向」か「現地志向」かによって態度が分かれるが、北京日本人会加入者が少ないことから見て、コミュニティ接触が多いとは言えないだろう。さらに、グローバル化がもたらした現地邦人の多様化や情報流通の個人化により、北京日本人会はこれまで果たしてきた日本人コミュニティとしての役割が低下、代わりに小規模でフレキシブルなネットワーク型の活動が活発になっている（柳瀬, 2016）。

本調査でも、子どもが小さい頃は、ネットワーク型の育児サークルや子ども会活動を、日本人母親が組織し立ち上げ、トランスナショナル空間を構築・維持している。しかしながら、子どもが年長になるとこうしたトランスナショナル空間への参加も少なくなり、全くないという家庭も確認された。それは、子どもの生活と関心が、家庭から子ども自身の生活世界へと移ること、移民一世の母親と移民二世である子どもは、アイデンティティも中国や日本との距離感も異なることが原因ではないかと推察される。子どもが成長し、自分の生活世界が母親のものとは独立して存在するようになると、自分自身でトランスナショナル空間を構築し始めることも確認された。事例①は、日本語が第一の優勢言語であるが、敬語や目上の日本人との付き合い方を学ぶために、日本人コミュニティに積極的に関わっている。事例⑦は、大学入学後、日本人留学生との付き合いや、日中翻訳のアルバイト、さらには就職活動のためのインターンで、自分自身のトランスナショナル空間を構築していったことを語った。

このように、家庭外のトランスナショナル空間は、子どもの年齢によって異なるようである。家庭外トランスナショナル空間の活動は、子どもの年齢が小さい頃は、音声言語や習慣、遊びなどが中心となるため、漢字習得に対する影響はほとんどないと考えられる。しかし、子どもが成長し、自分自身の交友関係やネットワークを作るようになると、大きな効果が期待される。事例⑧はメールやSNSの使用について、「漢字が読めるから、入力して変換した時に（正しいかどうかを）確認できる」と語っている。

7.2.5 トランスナショナル空間の「越境」から捉える日本語の継承

北京在住の日本人母親を持つ日中国際結婚家庭の日本語の継承は、家庭の教育方針、日本語習得到達目標、こどもの言語状況、志向や将来展望と、どれをとっても一様ではない。しかし、「越境」という視点から捉えると、そのトランスナショナル空間は図 7.2 の概念図として表すことができる。

概念図では、継承日本語教育の過程において繰り返される「越境」を5つのトランスナショナル空間に分けて示したが、それぞれの空間での「越境」が単独で存在しているのではなく、相互作用によって有機的に繋がっていることを矢印で強調している。矢印の太さはその関係の強さを示す。それぞれの「越境」が相乗効果を持つことによって、言語資源が乏しい環境の中でもその効果を大きく発揮するものと考えられる。こうした「越境」するトランスナショナル空間の有機的な繋がりをアレンジすることが、より効率的な継承語の習得につ

ながるものと考えられる。

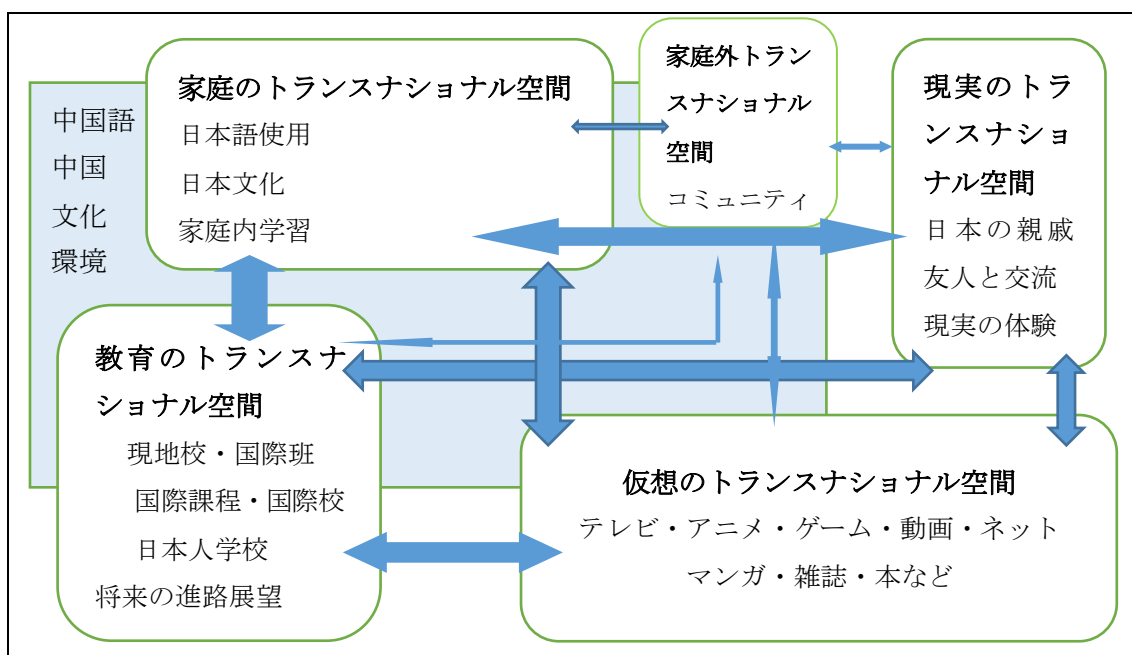


図 7.2 中国語環境でのトランスナショナル空間の相互作用概念図（筆者作成）

第一の研究課題の結果と統合して、これらの空間で日本語習得促進がどのようにして起こるかについて、漢字の言語間転移とトランスナショナル空間の関係から考察すると、次のような関係が想定される。こうしたトランスナショナル空間では、日本語のインタラクションを通じた言語体験が子どもの語彙力を高めると同時に、日本語文脈の中にスキヤフオールディングが埋め込まれた空間として日本語インタラクションが起こると考えられる。つまり、同根語の漢字を中国語の既知知識を利用して日本語へ転移するためのサポート、スキヤフオールディングを備えた空間としての機能があるのではないだろうか。Cummins が提唱するような中国語の知識を日本語に関連づけるスキヤフオールディングが埋め込まれた空間である。この空間では、日本語の文脈の中に転移を促す漢字があり、日本語文脈とインタラクションの中に漢字を理解するスキヤフオールディングがあり、漢字の理解をモニタリングできる日本語文脈もインタラクションもある。漢字を利用した転移を促すスキヤフオールディング要素がそこにあり、自律学習へ繋がると考えられる。子どもを取り巻く日本語環境を言語資源として見るだけでは、このような空間の機能はおそらく見えてこないであろう。そして、空間が繋がり循環することでインタラクションの質も量も高まると思われる。

漢字圏での年少継承日本語教育を、同根語の漢字を利用した中国語から日本語への意味概念転移によって効率的に行おうとすると、同根語の漢字の転移をスキヤフオールディングするような日本語の文脈やインタラクションの空間を構築することが重要であると考えられる。継承日本語教育は、家庭も含めて、日本語母語話者である親が子どもの関心に合わ

せてそのようなトランスナショナル空間を構築していく中で自律的に促進されるのである。FLP の観点からすると、日本語母語話者の親の役割はトランスナショナル空間の管理者であり、スキヤフォールディングの実践者であり、トランスナショナル空間をつなぐコーディネーターと言える。

第8章 おわりに

前章では、第2章で設定した研究課題に対する考察を総合的に行った。本章では、前章での総合考察をまとめた上で、本研究の目的と絡めて結論としたい。そして、本研究で明かされなかったこと、不十分であったことを反省材料として、今後の課題を述べる。

8.1 結論

第2章で設定した研究課題は二つある。

一つ目は、漢字圏で育つ年少の継承日本語母語話者が、現地の学校で中国語の漢字を学習することによって、日本語の漢字をどのように認識するかである。そして、それは漢字圏で行う継承日本語教育を特徴づけるものであるという仮説のもとに、小学一年生を対象とした漢字読み調査を北京、台北、香港で実施し、それに日本語モノリンガル児童のデータとして福岡での調査を追加して、データの比較を行なった。

北京、台北、香港での調査の結果、学校教育で中国語を通して学んだ漢字の意味概念が、日本語に言語間転移することが確認された。Cumminsの2言語相互依存仮説を裏付けるものである。このような中国語から日本語への漢字の意味概念の転移は、継承日本語教育において、漢字圏の年少継承母語話者の日本語の漢字習得を大きく特徴づける、独自のものと考えられる。

漢字圏では既習の中国語の漢字による言語間転移により、非漢字圏とは異なる漢字習得のプロセスをたどることが、先行研究との比較、香港の国際校児童のデータとの比較によって、その説得力を得た。また、福岡の日本語モノリンガル児童との比較により、「未習」の漢字の読みに利用できる漢字知識源が、中国語の意味概念か日本語の漢字知識かによる違いがありつつも、使用される読みのストラテジーには共通点があることが明らかとなった。他方、中国語母語日本語学習者との比較では、漢字の形態から意味を理解する共通点はあるが、家庭で日本語の日常会話の音声言語を獲得している継承語話者の児童は、意味概念と音韻のリンクから日本語の漢字を読むのに対し、中国語母語日本語学習者にとって「未習」の日本語の漢字は意味概念と音韻リンクが形成されていないため、読むことは困難である。

中国語の漢字を先行学習した継承日本語話者の漢字習得は、以上の点で非漢字圏の継承日本語習得とも、日本語モノリンガルの漢字習得とも、中国語母語日本語学習者とも異なる独自の漢字習得のプロセスがあることが示された。この言語間転移メカニズムによって、日本語の漢字をゼロから学習することなく、自律学習によって漢字習得が促進される可能性は、漢字圏における年少継承日本語話者の日本語習得促進にとって大きなメリットである。本稿の分析対象となった小学一年生の段階では、その促進要因として認知の発達、中国語の漢字読み書き、日本語の語彙力、平仮名の習熟の4つが考えられる。

二つ目の研究課題は、このような独自の漢字認識、すなわち言語間転移メカニズムによっ

をもとに、漢字圏における日本語の継承プロセスはどのような日本語の言語環境を必要とするのか、すなわち、どのような日本語のインタラクションを行うトランスナショナル空間によって日本語の継承が促進されるのかである。

一つ目の研究課題から、漢字圏の年少継承日本語話者の漢字習得は言語間転移を利用して、自律学習が行われる可能性を示した。二つ目の研究課題では、その自律学習のための言語資源を、社会文化的アプローチからトランスナショナル空間の概念を用いて、分析考察した。日本語の継承のためにどのようなトランスナショナル空間が構築され、それぞれどのような関係にあるのかを課題の焦点とした。データは、北京在住日中国際結婚家庭を調査した柳瀬（2015）をもとに、その後の継続調査によって補充されたデータを用い、より縦断的なアプローチを心がけた。

まず、家庭のトランスナショナル空間の役割は非常に大きく、母子間の言語使用は圧倒的に日本語が多く、家庭内部で中国語との使い分け、或いは家庭内外での使い分けがあり、言語システムの日常的な「越境」が見られる。これは欧米の先行研究とは異なる傾向であり、日本人母親の言語調整や役割との関係が示唆される。

次に、教育のトランスナショナル空間では、教授言語が異なる教育機関間の「越境」が非常に多く、とりわけ日本語が中国語より得意な子どもは、日本語を教授言語とする日本人学校と中国語を教授言語とする現地校を組み合わせた教育経歴が顕著である。しかし、一貫して現地校で教育を受けた子どもも、進学先として日本の高校や大学を選択する事例が多い。このことは、教育面でのトランスナショナル空間が、その空間に参加活動することで日本語習得促進をもたらすと同時に、その空間に参加活動するという目標は日本語習得の動機付けとなり、日本語習得の促進作用となっているように考えられる。

三番目に、日本語の習得に大きな役割を果たしていると思われるのが、メディアを通じた仮想のトランスナショナル空間である。幼児期の絵本、アニメやテレビの子ども番組は、日本語言語資源が乏しい環境では、積極的に利用される。子どもが成長すると、それぞれの興味や関心によってメディア利用は異なるが、ネットを利用したアニメの視聴は広く一般的であり、多くの子どもにとって日本語や日本文化とインタラクションする日常的な仮想トランスナショナル空間となっている。そして、仮想トランスナショナル空間での「擬似体験」が、家庭での日本語使用を増やし、現実の日本への関心を高めることが明らかとなった。

四番目には、頻繁な一時帰国による現実のトランスナショナル空間である。仮想のトランスナショナル空間での「擬似体験」を実際の体験に転換するものである。それと同時に、一時帰国は、日常の仮想のトランスナショナル空間を広げる役割も果たしている。仮想と現実のトランスナショナル空間は、家庭のトランスナショナル空間と併せて、日本語日本文化とインタラクションを増幅させる循環として捉えることができる。

五番目は、言語の継承に大きな役割を果たすと言われるエスニックコミュニティである。しかしながら、本研究の調査では、日本人コミュニティが子どもの日本語習得に果たす役割は長期的なプロセスとしては大きくないことが示された。それは、グローバル化による社会

の変化があること、子ども自身の生活世界と日本人コミュニティに乖離があることが理由として考えられる。そして、従来コミュニティに期待された言語や文化の継承は、上記にとりあげた仮想、現実、家庭のトランスナショナル空間の相互作用によって担われていると考えられる。

本研究は、柳瀬（2015）で生じた先行研究と相容れない2つの疑問を解明することを出発点とし、研究目的を設定した。すなわち、漢字圏では日本語の学習を行わなくても日本語の習得は可能なのか、日本人コミュニティと接触がなくても日本語の習得・維持は可能なのかという疑問を解明しつつ、漢字圏での日本語継承のプロセスの全体像として示し、漢字圏での日本語継承モデルを提示することを目的とした。

その結果、小学一年生対象の調査から、現地の学校で学習する中国語の力を利用して日本語の漢字を自律学習する可能性が示された。その前提として、小学一年生の時点では、平仮名習熟、日本語語彙力、認知発達、漢字知識が条件となることが明らかとなった。つまり、保護者が想定するような教育機関での日本語学習は必ずしも必要ではないが、平仮名や語彙力が自律学習の前提条件となることは、一定の日本語の力は必要だということである。そして、そのような力は所謂「日本語学習」としてではなく、子どもが日本語でインタラクションを行うトランスナショナル空間で培われていくのである。そして日本人コミュニティもそうしたトランスナショナル空間の一つではあるが、日本語の力を養うために必要不可欠な空間というわけではないということも明らかとなった。重要なのは、子どもが日常的に日本語のインタラクションを行えるトランスナショナル空間の構築と繋がりではないかと考えられる。

子どもの日常を取りまくこうしたトランスナショナル空間では、スキャフォールディングが埋め込まれた日本語文脈と日本語インタラクションによって、子どもが同根語の漢字を通して言語間転移促進させ、漢字習得を促進させる空間となっていると思われる。漢字圏で育つ年少継承日本語話者の子どもたちにとって、そこに漢字の自律学習の可能性があり、自律的な日本語習得の可能性があると結論する。

8.2 今後の課題

本研究は、漢字圏で育つ日本語を継承する子どもたちの日本語習得にとって、漢字が果たす役割を具体的に提示するために、同根語の漢字を通じた言語間転移を実証するための漢字読み調査を行った。言語形成期前半の子どもたちのことばの発達は非常に速く、その変化も大きい。こうした発達や変化を見極めるためには、縦断的に調査を行う必要がある。

しかしながら、調査には時間的制約があり、縦断的に漢字読み調査を行うことは不可能である。そこで次善の策として、小学校の学年別にそれぞれの学年に応じた漢字読み調査を行い、擬似的な縦断調査データに替える方法を探った。だが、小学校の学年が上がるにつれて、調査協力を得ることが難しくなり、学年によるデータ数のアンバランスが生じた。また、北

京・台北・香港でのデータ数も均等でなく、比較可能なデータ数を3都市で揃えることができたのは、唯一、小学一年生前期・後期修了時のものであった。

その結果、子どもの成長による認知の発達と知識の獲得にともなう言語間転移のプロセスを探る目的は達成できず、小学一年生段階での言語間転移を確認したのみに終わってしまったことが最大の不足点である。

データの比較をするには、それぞれ一定数のデータが必要である。理想を言えば、多様なデータを収集できることが望ましい。その点で、台北や香港では週末の日本語教育機関に通う児童が多く偏りが否めない。福岡市のデータも、文教地区の子ども会を通して協力依頼したため、多様なデータとは言い難い。

データの比較をするには、一定の条件を揃えるべきである。漢字読み調査の目的が、子どもの年齢による漢字認知のプロセスを見ることであるから、年齢の条件を揃えることは最優先事項である。それにも関わらず、台北と福岡の調査協力児童の年齢が、北京・香港よりかなり上になってしまったのは、調査遂行上不可避な理由であるとは言え、非常に残念である。

さらにデータ収集に関して、北京在住日中国際結婚家庭の日本人母親とその中学生以上の子どもの対する調査では、N会を仮の母集団として設定したが、実際のところ、N会に入会していない中国人男性を配偶者とする日本人女性は一定数存在すると考えられる。N会の存在を知らない可能性やN会のようなネットワークに参加することを嫌う或いは躊躇する可能性もあると思われる。そういう意味で、本研究の調査の限界があることは否めない。

このようなデータ収集上の問題が、今後の解決されるべき課題として大きく残された。

もう一点、本研究で取りこぼした問題がある。それは台湾や香港、また中国の大陸でも多く見られる所謂標準的な「中国語」（「普通話」）ではない方言の影響である。香港では「中国語」（「普通話」）に用いる漢字とほぼ同じ漢字を広東語にも使用している。台湾では郷土言語の授業が学校のカリキュラムに組み込まれており（林, 2010）、その教材には「中国語」（「国語」）と同じ漢字が用いられている。このような同じ形態の漢字を音韻が異なる二つのことばで共有することが、日本語の同根語の漢字の認識にどのような影響を与えるのかについて、分析可能なデータを収集し得なかった。北京のような「中国語」（「普通話」）が圧倒的な地位を占める都市で生活する子どもとは違った認識があるのではないかと推察されるが、これも今後の課題である。

以上の課題を残しつつも、本研究では漢字圏年少継承日本語話者の漢字認識メカニズムをある程度解明することができた。子どもの認知の発達に従って、そのメカニズムはどのように変化するのか、漢字習得はどのようなプロセスをたどるのか、そのプロセスが解明されれば、子どもたちの漢字自律学習を促進させるためのより具体的な方策を提示できるものとする。そして、漢字圏継承日本語教育モデル構築に向けて、大きく前進するものと思われる。今後期待される漢字圏継承日本語教育モデルの構築が、漢字圏で子どもへの日本語継承に奮闘する保護者や教育者に進むべき道筋を示すことができるよう願っている。

参考文献

〈和文〉

- 荒川清秀 (2007) 「日中両言語における漢語語基の意味と造語力」 彭飛 (編) 『日中対照言語学研究論文集—中国語からみた日本語の特徴、日本語からみた中国語の特徴—』 和泉書院, 1-18
- 安龍洙 (2000) 「日本語学習者の漢語の意味の習得における母語の影響について—韓国人学習者と中国人学習者を比較して—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 3, 5-17
- 尹智絃 (2011) 「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」 『研究紀要』 81, 17-40
- 池田 (三浦) 香菜子 (2017) 「中国語を母語とする JSL 生徒の語彙力調査—小・中学校教科書で使われる多義動詞に着目して—」 『日本語教育』 166, 93-107
- 石井恵利子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」 『日本語教育』 128, 3-23
- 石井恵利子 (2007) 「JSL の子供の言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択」 『異文化間教育』 26, 27-39
- 石井恵利子 (2013) 「年少者日本語教育における漢字教育—学ぶ力を支える漢字力の育成—」 『JSL 漢字学習研究会誌』 第 5 号, 1-11
- 石田敏子 (1986) 「英語・中国語・韓国語圏別日本語学力の分析」 『日本語教育』 58, 163-194
- 石丸喜久子 (2016) 「日本語初学児童の国語科学習と日本語学習をつなぐ指導方法の検討—日本語指導者の指導後の記録から—」 『佐賀大学教育学部国語国文学会』 44, 75-90
- 伊藤佳代 (2012) 「在台日台国際結婚家庭子女の日本語能力保持・伸長に関わる要因について—日常的な日本語言語活動を中心に—」 『台大日本語文研究』 23, 185-214
- 伊奈垣圭映 (2015) 『ちがいがわかる対照表 日本の漢字中国の漢字』 水山産業出版部
- 岩瀬匡 (1989) 「振り仮名の役割」 加藤彰彦 (編) 『講座 日本語と日本語教育 9 日本語の文字・表記 (下)』 明治書院, 58-86
- 上野由香子 (2014) 「韓日国際結婚家庭の使用言語とその決定要因—言語環境と二言語環境に分ける家庭的要因を中心に—」 『日本語文学』 第 61 輯: 95-118
- 氏原基余司 (2014) 「国語施策と異字同訓—国語施策における音訓の扱いを中心として—」 『国語学』 33(10), 24-35
- 遠藤洋典 (2006) 「漢字の認識と発達」 前田富祺・野村雅昭 (編) 『朝倉漢字講座 2 漢字のはたらき』 (132-168) 朝倉書店
- 大河内康憲 (1992) 「日本語と中国語の同形語」 大河内康憲 (編) 『日本語と中国語の対照研究論文集 (下)』 くろしお出版
- 岡崎ラフ和子 (2011) 「バイリンガル教育に関わる 3 つの心理社会的要因」 『大阪工業大学紀要 人文社会篇』 55(2), 29-38
- 奥村三菜子 (2010) 「ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 6, 80-95
- 桶屋仁美 (2007) 『家庭でバイリンガルを育てる—0 歳からのバイリンガル教育』 明石書店

- 海保博之・柏崎秀子 (2003) 『日本語教育のための心理学』新曜社
- 海保博之・野村幸正 (1983) 『漢字情報処理の心理学』教育出版
- 片山怜 (2015) 「異文化に暮らす日本人妻の適応と社会的ネットワークの意義—台湾なでしこ会を事例として—」『西南大学大学院研究論集』第1号
<http://repository.seinan-gu.ac.jp/handle/123456789/1228> (2017年10月27日閲覧)
- 加藤稔人 (2005) 「中国語母語話者による日本語の漢語習得—他言語話者との習得過程の違い—」『日本語教育』125, 96-105
- 門田修平 (2006) 『第二言語理解の認知メカニズム—英語書きことばの処理と音韻の役割—』くろしお出版
- 加納千恵子 (2000) 「中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法」『筑波大学留学センター日本語教育論集』15, 35-46
- カミンズ, ジム (2011) 中島和子 (訳著) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 嘉本伊都子 (1996) 「国際結婚をめぐる諸問題—「境界線」上の家族」『家族社会学研究』8, 53-66, 204
- 嘉本伊都子 (2006) 『『あるかもしれない』時を求めて—カナダ・モントリオール在住国際結婚のケース・スタディ (前編)』『京都女子大学現代社会研究』, 93-119
- 嘉本伊都子 (2007) 『『あるかもしれない』時を求めて—カナダ・モントリオール在住国際結婚のケース・スタディ (後編)』『京都女子大学現代社会研究』, 77-104
- 茅本百合子 (2000) 「日本語を学習する中国語母語話者の漢字の認知—上級者・超上級者の心内辞書における音韻情報処理—」『教育心理学研究』48, 315-322
- 茅本百合子 (2002) 「語彙判断課題と命名課題における中国語母語話者の日本語漢字アクセス」『教育心理学研究』50, 436-445
- 川合友紀子 (2007) 「チェンマイにおける継承語としての日本語教育への取り組み」『日本語教育と異文化理解』6, 41-50
- 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」『早稲田日本語研究』12, 1-12
- 川上郁雄 (編著) (2006) 『『移動する子どもたち』と日本語教育』明石書店
- 川上郁雄 (編著) (2009) 『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育—動態性の年少者日本語教育学』明石書店
- 川口俊明 (2011) 「教育学における混合研究法の可能性」『教育学研究』第78巻第4号, 386-396
- 魏娜 (2013) 「日本語の漢字語彙テストから見た中国人中級学習者の漢字語彙の処理の問題—視覚呈示と聴覚呈示の比較を中心に—」『JSL 漢字学習研究会誌』第5号, 41-48
- 岸本俊子 (2008) 「二言語を学ぶ子どもの母親教育—会話力調査と読書力調査をとおして」佐藤郡衛・片岡裕子 (編著) 『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影』明石書店, 143-170
- 邱學瑾 (2001) 「バイリンガルの音韻処理に関する研究の動向—視覚的語彙処理の研究を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』50, 251-258
- 邱學瑾 (2002) 「台湾人日本語学習者における日本語漢字熟語の処理過程」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』51, 357-365

- 邱學瑾 (2003) 「台湾人日本語学習者の日本語漢字熟語の音韻処理について—単語タイプ・単語の習得年齢・習熟度の観点からの検討—」『日本語教育』116, 89-98
- 邱學瑾 (2010) 「日本語学習者の日本語漢字語彙処理のメカニズム—異言語間の形態・音韻・意味の類似性をめぐって—」『日本語教育』146, 49-60
- クレスウェル J. W. & プラノ クラーク V. L. (2010) 大谷順子 (訳) 『人間科学のための混合研究法 質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』北大路書房
- 国立教育政策研究所 (2006) 「漢字に関する調査」『特定の課題に関する調査』
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/04002010000007001.pdf> (2017年10月26日閲覧)
- 小森和子 (2005) 「第二言語としての日本語の文章理解における第一言語の単語認知処理方略の転移—視覚入力と聴覚入力の相違を中心に」『横浜国立大学留学生センター紀要』12, 17-39
- 小森和子・玉岡賀津雄・斉藤信浩・宮岡弥生 (2014) 「第二言語として日本語を学ぶ中国語話者の日本語の漢字語の習得に関する考察」『中国語話者のための日本語教育研究』第5号, 1-16
- 小森和子・三國純子・徐一平・近藤安月子 (2012) 「中国語を第一言語とする日本語学習者の漢語連語と和語連語の習得—中国語と同じ共起語を用いる場合と用いない場合の比較—」『小出記念日本語教育研究会』20, 49-60
- 小矢野哲夫 (2003) 「マンガの漢字」前田富祺・野村雅昭 (編) 『朝倉漢字講座3 現代の漢字』(33-47) 朝倉書店
- 賽漢卓娜 (2014) 「国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容—子どもの成長段階による比較—」『異文化間教育』39, 15-32
- 崔娉 (2015) 「中国語を母語とする日本語学習者における未知漢字語彙の意味推測」『第二言語としての日本語の習得研究』第18号, 103-118
- 蔡鳳香 (2009) 「中国人上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程—文の先行呈示事態における検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第58号, 205-212
- 蔡鳳香・松見法男 (2009) 「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程—同根語と非同根語を用いた言語間プライミング法による検討—」『日本語教育』141, 14-24
- 齋藤ひろみ (2005) 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1, 25-43
- 三枝令子 (1996) 『『小さな旅』と『小さい旅』』『言語文化』33, 97-108
- 佐々木倫子 (2003) 「加算的バイリンガル教育にむけて—継承日本語教育を中心に—」『桜美林シナジー』1, 23-38
- 渋谷真樹 (2011) 「在瑞日系国際結婚家庭の社会的背景と教育戦略—日本語教育機関に通わせる保護者へのアンケート調査に基づいて—」『教育実践総合センター紀要』20, 111-119
- 渋谷真樹 (2013a) 「スイスの学校と日本語補習校に通わせる国際結婚家庭」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ (編著) 『「往還する人々」の教育戦略 グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店, 178-192
- 渋谷真樹 (2013b) 「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育

- に注目して—』『国際教育評論』10, 1-18
- 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ（編著）（2013）『「往還する人々」の教育戦略
グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店
- 朱睨淑（2005）「外国人児童の母語保持・育成に関わる要因—会話テストの結果から—」『言語文化と日本語教育』30, pp.11-20
- 杉江聡子・三ツ木真美（2015）「遠隔交流を活用した中国語ブレンディッド・ラーニングの実践と混合研究
法による評価」『教育システム情報学会誌』32(2), 160-170
- 鈴木一代（2001）「日本—インドネシア国際児の言語・文化習得についての一考察」『埼玉学園大学紀要
（人間学部篇）』創刊号, 1-11
- 鈴木一代（2004）「国際児の文化的アイデンティティ形成をめぐる研究の課題」『埼玉学園大学紀要（人間
学部篇）』第4号, 15-24
- 鈴木一代（2008）「複数文化環境と文化・言語の継承—日系国際児の親の視点から」『埼玉学園大学紀要（人
間学部篇）』8, 75-89
- 鈴木義昭（1989）「中国の簡体字」加藤彰彦（編）『講座 日本語と日本語教育 9 日本語の文字・表記（下）』
明治書院, 140-168
- 関口知子（2007）「移動する家族と異文化間に育つ子どもたち—CCK/TCK 研究動向—」『南山短期大学紀
要』, 205-232
- 関口知子（2008）「越境家族の子どもたち：新移住者第二世代の言語とアイデンティティ」『南山短期大学
紀要』, 75-101
- 戦慶勝（2003）『中国語の姿・日本語の姿』高城書房
- 高橋登（2001）「学童期における読解能力の発達過程—1-5年生の縦断的な分析—」『教育心理学研究』49,
1-10
- ダグラス昌子・片岡裕子・岸本俊子（2003）「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」
『国際教育評論』1, 1-13
- 竹口智之（2011）「継承語教育における父親の役割—韓国における大学日本語教員を対象に—」『Journal of
Japanese and Literature 日本語学、日本語教育学篇』77(1), 291-314
- 竹田美知（2013）『グローバリゼーションと子どもの社会化—帰国子女・ダブルスの国際移動と多文化共生
—』学文社
- 田島優（2006）「表語文字としての漢字」前田富祺・野村雅昭（編）『朝倉漢字講座 2 漢字のはたらき』（1-
16）朝倉書店
- 谷内美智子・小森和子（2009）「第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果——語彙的複合動詞を対
象に——」『日本語教育』142号, 113-122
- 谷部弘子・孫媛・島田めぐみ（2013）「中国語母語話者の日本語語彙理解に必要な認知的要素：語彙能力認
知診断テスト開発のための予備調査の結果から」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』64(2), 367-376
- 玉岡賀津雄（1997）「中国語と英語を母語とする日本語学習者の漢字および仮名表記語彙の処理方略」『言
語文化研究』17(1), 65-77・

- 知念聖美・タッカー, リチャード.G. (2006) 「米国における継承日本語習得: エスニックアイデンティティと補習授業校との関係」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 2, 82-104
- 張麟声 (2009) 「作文語彙に見られる母語の転移—中国語話者による漢語語彙の転移を中心に—」『日本語教育』 140, 59-69
- 陳毓敏 (2003) 「中国語を母語とする日本語学習者における漢語習得研究の概観: 意味と用法を中心に」『言語文化と日本語教育』 増刊特集号, 96-113
- 徳永智子 (2014) 「国境を越える想像上の『ホーム』—アジア系アメリカ人の女子生徒によるメディア/ポピュラーカルチャーの消費に着目して—」『異文化間教育』 40, 70-84
- 中川智子 (2008) 『タイの補習授業校における継承日本語教育の可能性—絵本を活用した支援を通してことばを育む—』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊)
<http://www.gsjal.jp/kawakami/dat/master08g.pdf> (修士論文概要)
- 中島和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』 66, 137-150
- 中島和子 (1998/2001) 『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』アルク.
- 中島和子 (2003) 「継承日本語学習者の漢字習得と国語教科書」『桜美林シナジー』 第1号, 1-21
- 中島和子 (2003/2010) 「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 プレ創刊号, 1-15
- 中島和子 (2010a) 『マルチリンガル教育への招待 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 (2010b) 「母語・継承語はどうして重要か—カナダ・米国・日本の現状を踏まえて」『AJALT』 33, 14-17
- 中村高康 (2007) 「混合研究法」小泉潤二・志水宏吉 (編) 『実践的研究のすすめ—人間科学のリアリティ』 有斐閣, 233-247
- 南波千春 (2009) 『『大きい』と『大きな』』『学習院大学大学院日本語日本文学』 5, 96-112
- 西川朋実・青木由香・細野尚子・樋口万喜子 (2015) 「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力—和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異」『日本語教育』 160, 64-77
- 西山教行 (2011) 「外国語教育と複言語主義」『外国語教育フォーラム=Forum of Language Instructors』 5, 3-13
- 西山日佐子 (2015) 「JSL 児童の読解に影響を及ぼす漢字と留意点—国語科読解活動を行うための漢字スキャフォールディング—」『一橋日本語教育研究』 3, 85-96
- 日本教材文化研究財団 (1998) 『生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究』 <http://www.jfecr.or.jp/publication/pub-data/kanji/index.html>
 (2017年10月26日閲覧)
- 額賀美紗子 (2013) 『越境する日本人家族と教育: 「グローバル型能力」の育成の葛藤』 勁草書房
- 根川幸男 (2012) 「戦前期ブラジル日系移民子弟教育の先進的側面と問題点—サンパウロ市日系子弟の二言語・二文化教育に注目して」森本豊富・根川幸男 (編著) 『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化—過去から未来に向けて—』 明石書店, 54-75
- 根本牧・屋代瑛子 (2001) 『ひろこさんのたのしいにほんご1』 凡人社

- 根本牧・屋代瑛子・永田行子（2011）『ひろこさんのたのしいにほんご』凡人社
- 服部美貴（2014）「台日国際児の日本語読書力に関する事例研究」『台大日本語文研究』第27期, 129-160
- 服部美貴（2015）『台湾に生まれ育つ台日国際児のバイリンガリズム』臺大出版中心
- バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 花井理香（2013）『国際結婚家庭の言語選択要因：韓日・日韓国際結婚家庭の言語継承を中心として』関西学院大学大学院言語コミュニケーション研究科, 博士学位論文.
- 花井理香（2014）「国際結婚家庭の言語選択と社会的要因—韓日国際結婚家庭の日本語の継承を中心として—」『異文化間教育』39: 51-64
- 早川杏子（2011）「二言語併用話者による語彙認知処理研究の概観—中国語を母語とする日本語学習者による漢字語の音韻処理に焦点を当てて—」『ことばの科学』24, 41-60
- 原みずほ（2002）「多言語併用教室の言語使用に関する研究：日本における加算的バイリンガルの実現を目指して」（第7章 多言語・多文化社会における日本語教育と国語教育）『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 354-367
- 菱沼透（1984）「中国の標準字体と日本の常用字体」『日本語学』3, 32-40
- 菱沼透（1989）「漢字の用い方（中国語との対照）」加藤彰彦（編）『講座日本語と日本語教育9 日本語の文字・表記（下）』（169-193）明治書院
- 土方彩・宇野彰・春原則子・金子真人・栗屋徳子・狐塚順子・後藤多可志（2010）「漢字単語の読解力にかかわる音読力と聴覚的理解力の貢献度について—一定型発達児、発達性 dyslexia 児における検討—」『音声言語医学』51, 221-229
- 文化庁（1978）『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- ベーカー, コリン（1996）、岡秀夫（訳）『バイリンガル理論と第二言語習得』大修館書店
- ベネッセ（2007）『小学生の漢字力に関する実態調査』
<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3198>
 （2017年10月26日閲覧）
- 前田富祺（2005）「漢字のなりたち」前田富祺・野村雅昭（編）『朝倉漢字講座1 漢字と日本語』（1-24）朝倉書店
- 松下達彦（2002）「中国語を母語とする日本語学習者のための語彙学習先行モジュールの提案—第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて—」『日語学習と研究』第108期, 50-54
- 松下達彦（2005）「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用—母語の漢字知識を活かす—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1, 84-95
- 松本一子（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1, 96-106
- 三浦綾希子（2013）「フィリピン系ニューカマーのネットワーク形成と教育資源—家事労働者の母親に注目して—」『異文化間教育』37, 116-126
- 水野りか（1997）「漢字表記語の音韻処理自動化仮説の検証」『心理学研究』68, 1-8
- 水野りか・松井孝雄（2014）「日本語母語話者における漢字表記語のメモリスパンに対する形態情報と音韻

- 情報の影響』『認知心理学研究』11(2), 59-70
- 水落亮平・前田多章・松原弘樹 (2013)「漢字読字における音訓読みの選択優位性と漢字学習齢との関係性」
『甲南大学紀要 知識情報学編』6(1), 55-67
- 宮崎里司 (2005)「言語の自然習得とは」『日本語学』24, 6-18
- 穆紅 (2008a)「二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因—母語の認知面に注目して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』4, 27-47
- 穆紅 (2008b)「どのような母語保持努力が母語・日本語の認知面の発達を促すか—中国語を母語とする子どもの場合—」『世界の日本語教育』18, 95-112
- 村中雅子 (2010)「日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか—フランス在住の日仏国際家族の場合—」『異文化間教育』31, 61-75
- 望月貴子・野村和之・西村友紀・森山(河口)潤子 (2012)「香港における日本語継承のダイナミクス—『個々の取り組み』の知識化を目指して—」『香港日本語教育研究会第9回国際日本語教育日本研究シンポジウム』<http://www.japanese.edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121015115848.pdf> (2015年12月30日閲覧)
- 森沢小百合 (2005)「JSL 児童の『読む』力と『自己有能感』を育成するための一試案」『日本語教育実践研究』2, 35-44
- 森本豊富、ドン・ナカニシ (編著) (2007)『越境する民と教育—異郷に育ち、地球で学ぶ』アカデミア出版会
- 森山新 (2013)「複言語・複文化主義と東アジアの共生—日本学研究と多文化共生の共通の課題の解決のために」『比較日本学教育研究センター研究年報』9, 185-192
- 森山仁美 (2015)「文脈における和語動詞語彙の産出—中国語母語話者のケース」『日本語教育』161, 2-14
- 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』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/20/1345383_1.pdf (2017年10月26日閲覧)
- 柳瀬千恵美 (2015)『北京在住日中国際結婚家庭のマルチリテラシー教育戦略—日本人母親のトランスナショナルな継承日本語教育—』九州大学大学院比較社会文化学府, 修士学位論文 (未公開)
- 柳瀬千恵美 (2016)「超多様性を保障するためのネットワーク—北京在住日本人移住女性を事例に—」『多文化関係学会 2016年度第15回年次大会プログラム』, 28-31
- 柳瀬千恵美 (2017)「中国における継承日本語学習者の漢字習得—同根語による言語間転移に着目して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 70-91
- 山川智子 (2010)『『ヨーロッパ教育』における『複言語主義』および『複文化主義』の役割』細川英雄・西山教行 (編)『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念と状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 50-64
- 山田忠雄・柴田武・酒井賢二・倉持保男・山田明雄 (編) (2010)『新明解国語辞典 第六版』三省堂
- 山田礼子 (2004)「駐在員家庭の教育観の変容—トランスナショナリズムとグローバル化の進展のなかで—」『異文化間教育』19, 17-29

- 大和祐子・玉岡賀津雄 (2009) 「中国人日本語学習者の日本語漢字語の処理における母語の影響」『ことばの科学』 22, 117-136
- 大和祐子・玉岡賀津雄 (2011) 「日本語テキストのオンライン読みにおける漢字表記語と片仮名表記語の処理—中国人日本語学習者の語彙能力上位群と下位群の比較—」『小出記念日本語教育研究会論文集』 16, 73-86
- 山本雅代 (1996) 『バイリンガルはどのようにして言語を習得するか』 明石書店
- 山本雅代・井狩幸男・田浦秀幸・難波和彦 (2014) 『バイリンガリズム入門』 大修館書店
- 李美静 (2006a) 『中日二言語のバイリンガリズム』 風間書房
- 李美静 (2006b) 「在日台湾人子どもの読解力の測定—中国語母語話者と日本語母語話者の読解力を比較分析する—」『世界の日本語教育』 16, 19-33
- 李文平 (2014) 「日本語教科書における子ロケーションの取り扱いに関する一考察—中国の日本語教科書と現代日本語書き言葉均衡コーパスとの比較—」『日本語教育』 157, 63-77
- 劉善鈺 (2013) 「コーパスに基づく日本語の文法形式の使用傾向の記述—『大きい・な』『小さい・な』の使い分けについて—」『ことばの科学』 26, 95-110
- 林初梅 (2010) 「台湾の郷土言語教育が示唆すること—複文化・複言語という視点から」細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版, 132-147

〈英文〉

- Allard, R. & Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(1), 1-12.
- Aumour, W. S. (2011). Learning Japanese by reading 'manga': The rise of 'soft power pedagogy'. *RELC Journal*, 42(2), 125-140.
- Bayley, R., Schecter, S. & Torres-Ayala, B. (1996). Strategies for bilingual maintenance: Case studies of Mexican-origin families in Texas. *Linguistics and Education*, 8, 389-408.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Creswell J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches —3rd ed.* California: Sage Publications.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (pp. 161-195). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cumming-Potvin, W., Renshaw, P. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Scaffolding and bilingual shared reading experiences: Promoting primary school students' learning and development. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(2), 54-68.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Bilingual Education Paper Series*, vol.3, no.2, 1-69.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins. and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education (2nd ed.)*, Volume 5: *Bilingual education* (pp. 65-76). New York, USA: Springer Science + Business Media, LLC.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York, USA: Longman.
- Curd-Christiansen, X. L. (2013). Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12, 1-6.
- de Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In Extra, G. & Verhoeven, L. (eds). *Bilingualism and Migration*, 75-96, New York, NY: Mouton de Gruyter.
- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- de Houwer, A., Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35, 1189-1211.
- Dijkstra, T., Grainger, J. & van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496-518.
- Dóczy, B. & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. New York: Oxford University Press.
- Döpke, S. (1998). Can the principle of the 'one person-one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 41-56.
- Douglas, M. O. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 3(1), 60-82.
- Douglas, M. O., Kataoka, H. C., and Chinen, K. (2013). The development of Japanese as a heritage language in the Los Angeles conurbation. *Heritage Language Journal*, 10(2), 336-356.
- Durgunoğlu, A. Y. (1997/2010). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 254-276.
- Edelsky, C., Hundelson, S., Flores, B. Barkin, F. Altwerger, B. & Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language

- deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.
- Ek, L. D. (2009). "Allá en Guatemala": Transnationalism, language, and identity of a Pentecostal Guatemala American young woman. *The High School Journal*, 92(4), 67-81.
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.). *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*. (pp.45-67). Multilingual Matters.
- González, N. (2006). *I am my language: Discourses of women and children in the borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- Graves, M. F. & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. In G. G. Garcia (ed.). *English learners: Reaching the higher levels of English literacy*. (pp. 96-124). International Reading Association.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (1999). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
<https://pdfs.semanticscholar.org/371a/80bcdd2538df8ef999c1216fd87aa8742562.pdf>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005a). What is scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce (eds.). *Teachers'Voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*. (pp.8-16). National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005b). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hornberger, N. H. (2007). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 8(3-4), 325-334.
- Houston-Price, C., Caloghris, Z. & Raviglione, E. (2010). Language experience shapes the development of the mutual exclusivity bias. *International Xociety on Infant Studies (ISIS)*, 15(2), 125-150.
- Iwata, Y. (2002). Bilingual socialization: One parent-one language policy and two language codes. *Educational Studies*, 44, 237-241.
- Jarvis, S. (2016). The scope of transfer research. In T. Odlin & L. Yu (Eds.). *New perspectives on Transfer in Second Language Learning* (pp. 17-47). Bristol: Multilingual Matters.
- Jiménez, R.T., García, G.E.& Pearson, P.D.(1996). The reading strategies of bilingual Latin/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31, 90-112.
- Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. (2001). Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Child Language*, 28, 59-86.
- Kanno, K., Hasegawa, T., Ikeda, K. & Ito, Y. (2005). Linguistic profiles of heritage bilingual learners of Japanese. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 1139-1151.
- Kasuya, H. (1998). Determination of language choice in bilingual children: the role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 327-346.
- Kelleher, A. (2010). What is a heritage language? (Center for Applied Linguistics, University of California, Davis)

- <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> (2017年10月26日閲覧)
- King, K. A. & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194
- King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Kondo, K. (1998). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9(4), 369-408.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Kondo-Brown, K. (2006). How do English L1 learners of advanced Japanese infer unknown Kanji words in authentic texts. *Language Learning*, 56, 109-153.
- Koyama, M. S., Hansen, P. C. & Stein, J. F. (2008). Logographic Kanji versus phonographic Kana in literacy acquisition. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1145(1), 41-55.
- Kroll, J. F. & de Groot, A. M. B. (1997/2010). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspective*. (pp. 169-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Kroll, J. F. & Tocowicz, N. (2001). The development of conceptual representation for words in a second language. In J. L. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp.49-71). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Lam, W. S. E., & Warriner, D. S. (2012). Transnationalism and literacy: Investigation the mobility of people, languages, texts, and practices in contexts of migration. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 191-215.
- Landry, R. & Allard, R. (1993). Beyond socially naïve bilingual education: The effects of schooling and ethno-linguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. In L. M. Malave (ed.). *Annual Conference Journal. Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences* (pp. 1-30). Tucson.
- Landry, R., Allard, R. & Deveau, K. (2007). A macroscopic intergroup approach to the study of ethno-linguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 225-253.
- Landry, R., Allard, R. & Deveau, K. (2009). Self-determination and bilingualism. *Theory and Research in Education*, 7, 203-213.
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O. & Lucas, T. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research Journal*, 27(3), 427-471.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In Auer, P. & Li, W. (eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 5, 45-67.

- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G. & Green, M. (1990). Think aloud protocol analysis: An investigation of reading comprehension strategies in fourth- and fifth-grade students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 112-127.
- Mori, Y. (2002). Individual differences in the integration of information from context and word parts in interpreting unknown Kanji words, *Applied Psycholinguistics*, 23, 375-297.
- Mori, Y. & Nagy, W. E. (1999). Integration of information from context and word elements in interpreting novel Kanji compounds. *Reading Research Quarterly*, 34, 80-101.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3-25.
- Odlin, T. & Yu, L. (2016). Introduction. In T. Odlin & L. Yu (Eds.). *New perspectives on Transfer in Second Language Learning* (pp. 1-16). Bristol: Multilingual Matters.
- Okita, T. (2001). *Invisible work: bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Okita, Y., & Guo, J. H. (2001). Learning of Japanese Kanji character by bilingual and monolingual Chinese Speakers. In J. Cenoz (Ed.). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*, (pp. 63-73). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Oriyama, K. (2010). Heritage language maintenance and Japanese formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, 7(2), 76-111.
- Oriyama, K. (2012). What role can community contact play in heritage language literacy development? Japanese-English bilingual children in Sydney. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, (2), 167-186.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Palviainen, Å. and Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice: The One person one language policy in bilingual families. In Schwartz, M. and Verschik, A. (eds.). *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. (pp. 223-248). Springer.
- Paradis, M. (1996). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In Li Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 26-54). London: Routledge.
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop doing that, la komu skazala!': Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2&3), 179-203.
- Pearson, B. Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 347-372.
- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Piller, I. (2001). Private language planning: the best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Pishghadam, R., Adamson, B. & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective

- in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16.
- Potter, M.C., So, K-F., Von Eckardt, B. & Feldman, L. B. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- Ruble, J. & Lysne, K. (2010). The animated classroom: Using Japanese anime to engage and motivate students. *English Journal*, 100(1), 37-46.
- Sakamoto, M. (2001). Exploring societal support for L2 learning and L1 maintenance: a socio-cultural perspective. *Australian Review of Applied Linguistics*, 24(2), 43-60.
- Sánchez, P. (2007). Urban immigrant students: How transnationalism shapes their world learning. *The Urban Review*, 39(5), 489-517.
- Sánchez, P., & Machad-Casas, M. (2009). At the intersection of transnationalism, Latina/o immigrants, and education. *The High School Journal*, 92(4), 3-15.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schiller, N. G., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, 645(1), 1-24.
- Schwartz, A. I. & Kroll, J. F. (2006). Bilingual lexical activation in sentence context. *Journal of Memory and Language*, 55, 197-212.
- Shibata, S. (2000). Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language, *Bilingual Research Journal*, 24, 465-474.
- Siegel, S. Y. (2004). A case study of one Japanese heritage language program in Arizona, *Bilingual Research Journal*, 28, 123-134
- Singleton, D. (2016). Cross-lexical interaction and the structure of the mental lexicon. In L. Yu & T. Odlin (Eds.). *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, (pp. 51-62). Bristol: Multilingual Matters.
- Smith, M. C. (1997/2010). How do bilinguals access lexical information? In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspective*. (pp. 169-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Takeuchi, M. (2006). The Japanese language development of children through the 'one parent-one language' approach in Melbourne. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(4), 319-331.
- Tan, L. H. & Perfetti, C. A. (1997). Visual Chinese character recognition: Does phonological information mediate access to meaning? *Journal of Memory and Language*, 37, 41-57.
- Tamaoka, K., Miyaoka, Y. & Matsushita, T. (2004). Inter-language activations and inhibitions in cognitive word processing. The Proceedings of 6th International conference of the Japanese Society for Language Sciences (JSLS 2004), 43-48.
- Tannenbaum, M. & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408-424.
- Tannenbaum, M. & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: Implications for language

- education policies. *Language Policy*, 4(3), 287-309.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Yamamoto, M. (2001a). *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Yamamoto, M. (2001b). Does the “one parent-one language” principle work? *Educational Studies*, 43, 235-240.
- Yamamoto, M. (2002). Language use in families with parents of different native languages: an investigation of Japanese-non-English and Japanese-English families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 531-554.
- Yamamoto, M. (2005). What makes who choose what languages to whom?: language use in Japanese-Filipino interlingual families in Japan. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(6), 588-606.
- Yamamoto, M. (2008). Language use in interlingual families: do different languages make a difference? *International Journal of Soc. Lang.*, 189, 133-148.
- Wang, L. & Kirkpatrick, A. (2015). Trilingual education in Hong Kong primary schools: an overview. *Multilingual Education*, 5(3), 1-26.
- Wang, M., Koda, K. & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and monalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87, 129-149.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1974). The roll of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zhou, X. & Marslen-Wilson, W. (1999). Phonology, orthography, and semantic activation of in reading Chinese. *Journal of Memory and language*, 41, 579-606.
- Zuengler, J. & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 35-58.

〈中国語〉

- 課程教材研究所・小学語文課程教材研究開発中心（編）（2001）『語文 小学一年級上冊』人民教育出版社
- 張洪玲・康莉蓉（編）（2006）『語文 小学一年級上冊』北京師範大学出版社
- 中国社会科学院語言研究所詞典編集室（編）（2002）『現代漢語詞典』商務印書館

附表

附表 4.1 北京の小学一年生後期修了時漢字読み調査における出題漢字正答数順位

(現地校児童 15名)

正答数	語彙数	語彙
15	0	—
14	3	手、笑いました、三人
13	2	雨、今日
12	3	星、行く、女の子
11	2	一ばん、男の子
10	3	見る、起きて、一人
9	4	日、出る、天気、友だち
8	3	風、一かいてん、二人
7	4	家、中、吹き、早く
6	3	車、明るく、一日
5	2	心、同じ
4	3	雲、時、飛ばして
3	1	別
2	1	間
1	1	出発

附表 4.2 北京小学一年生後期修了時漢字読み調査におけるスキヤフオールディング上位

(現地校児童 15名)

語彙	人数	正答を導き出せたスキヤフオールディングの内容
雲	9	上部の「雨かんむり」を隠して、下部に注目させる
車	5	文脈に注意を払わせる（「うんてんする」）
風	5	字体の類似から中国語の“风”を思いつかせる
飛ばして	5	文脈に注意を払わせる（「風」「雲」「びゅ〜っと」「吹き」）
吹き	4	文脈に注意を払わせる（「風」「びゅ〜っと」）
見る	3	上部の「目」と文脈に注意を払わせる

附表 4.3 北京の小学一年生後期修了時漢字読み調査において準正答が多い語彙
(現地校児童 15 名)

語彙	人数	回答例
家	6	おうち (B1-1, B1-2, B1-6, B1-10, B1-15, B1-18)
一かいてん	5	いちかいてん (B1-1, B1-4, B1-9, B1-15, B1-16)
別	5	ちがう (B1-3, B1-6, B1-9, B1-11)、ほか (B1-14)
中	4	まんなか (B1-9, B1-12,)、ちゅう (B1-15, B1-18)
一人	4	いちひと (B1-2, B1-12)、いちにん (B1-15, B1-17)
二人	4	ににん (B1-4)、にひと (B1-12, B1-17, B1-18)
時	3	じかん (B1-4, B1-6, B1-11)
心	3	ハート (B1-4)、しんぞう (B1-9)、しん (B1-12)
飛ばして	3	とぶして (B1-1)、とび (B1-6) とぶ (B1-15)
同じ	3	おんなじ (B1-4, B1-11)、いっしょ (B1-15)
一ばん	3	いっばん (B1-9)、いばん (B1-17, B1-18)
車	2	じどうしゃ (B1-11)、しゃ (B1-18)
出る	2	でてる (B1-15)、でて (B1-16)
行く	2	いくく (B1-1)、いきました (B1-16)
星	1	おほしさま (B1-17)
今日	1	きょうのひ (B1-4)
女の子	1	おんな (B1-16)
男の子	1	おとの子 (B1-1)
友だち	1	おともだちたち (B1-11)

附表 5.1 小学一年生前期修了時調査結果の北京・台北・香港の正答人数別語彙リスト

	北京 10 人	台北 7 人	香港 4 人
10	二 (ひき)		
9	山、水		
8	手、下		
7	目、人、上、魚、来 (て)	手、山、水、人、月、上、下、 風、白 (い)、日 (よう日)、(日) よう日	
6	天、風、出 (る)、大 (きな)、 開 (ける)、白 (い)、子 (ど も)	魚、鳥、出 (る)、開 (ける)、 子 (ども)、(入り) 口	
5	月、見 (る)、出 (す)、小 (さ な)、一人、(入り) 口	出 (す)、大 (きな)、二 (ひき)、 一人	
4	中、鳥、飛 (び)	目、天、見 (る)	手、山、水、鳥、白 (い)、二 (ひき)、(入り) 口
3	日 (よう日)、(日) よう日	中、来 (て)、飛 (び)、小 (さ な)、入り (口)	上、下、魚、見 (る)、出 (る)、 開 (ける)、小 (さな)、大 (き な)、子 (ども)
2	入り (口)、小鳥		目、人、月、中、飛 (び)、出 (す)、日 (よう日)、(日) よ う日
1		小鳥	天、風、来 (て)、一人、入り (口)
0			小鳥

附表 5.2 小学一年生後期修了時調査結果の北京・台北・香港の正答人数語彙リスト

人数	北京 15 人	台北 14 人	香港 14 人
15		—	—
14	手、笑いました、三人	手、雨、星、見る、行く、笑いました、一ばん、二人、三人、女の子、男の子	雨、女の子
13	雨、今日	中、出る、一人、天気	手、見る、行く
12	星、行く、女の子	日、風、雲、起きて、早く、今日、友だち	車、出る、一かいてん、三人、今日
11	一ばん、男の子	車、飛ばして、一かいてん、一日	男の子
10	見る、起きて、一人	吹き	星、起きて、一ばん、天気
9	日、出る、天気、友だち	別、明るく	日、風、一人、二人、友だち
8	風、一かいてん、二人	時、出発	雲、早く、一日、
7	家、中、吹き、早く	家、間、同じ	中、時、飛ばして、笑いました
6	車、明るく、一日		家
5	心、同じ		吹き、同じ、出発
4	雲、時、飛ばして	心	明るく
3	別		心、別、
2	間		
1	出発		間
0			

附表 5.3 小学一年生前期修了時調査結果において北京・台北・香港の準正答が多い語彙

北京 10 名			台北 7 名			香港 4 名		
1	小鳥	7 人	1	小鳥	6 人	1	小鳥	4 人
2	小さな	5 人	2	小さな	4 人	2	飛び	2 人
3	大きな	4 人	3	中	3 人	3	天	1 人
	中	4 人	4	大きな	2 人		中	1 人
5	天	2 人		天	2 人		魚	1 人
5	魚	2 人		見る	2 人		出す	1 人
7	手、水、目、人、下、 出す、来て、飛び、一 人、入り（口）	7	魚、出す、出る、 来て、開ける、入り （口）（各 1 人）	7	魚、出す、出る、 来て、開ける、入り （口）（各 1 人）		小さな	1 人
							大きな	1 人
							入り（口）	1 人

附表 5.4 小学一年生後期修了時調査結果において北京・台北・香港の準正答が多い語彙

北京 15 名			台北 14 名			香港 14 名		
1	家	6 人	1	家	7 人	1	間	8 人
2	一かいてん	5 人	2	時	6 人	2	家	7 人
	別	5 人	3	別	4 人	3	中	4 人
4	一人	4 人	4	間	2 人		時	4 人
	二人	4 人		一かいてん	2 人	二人	4 人	
6	中	3 人	6	日	1 人	6	心	3 人
	心	3 人		中	1 人		一人	3 人
	時	3 人		出る	1 人	8	日	2 人
	飛ばして	3 人		同じ	1 人		一ばん	2 人
	同じ	3 人		天気	1 人		一かいてん	2 人
	一ばん	3 人		友だち	1 人		一日	2 人
12	出る	2 人				友だち	2 人	
	女の子	2 人						

附表 言語背景質問票

言語背景質問票

この度は、私の「複数言語環境下で育つ日中国際結婚家庭の子どもの言語習得過程」調査にご協力いただき、大変感謝いたします。

この調査の質問等にお答えいただいたご家庭及びお子様の状況に関する内容について、慎重にプライバシーの保護に努め、個人の特特定ができないよう十分配慮を行うことをお約束いたします。また、収集いたしましたデータは研究以外に用いることなく、一定期間の保存後、廃棄する所存であります。どうか、ご理解をお願いいたします。

九州大学大学院地球社会統合科学府 博士課程 柳瀬千恵美

2016年4月

【1】 お子様に関する以下の質問に、お分かりになる範囲でお答えください。

1、 お子様のお名前（複数ある場合は複数お書きください）とふりがな

2、 お子様の性別（男・女）

3、 お子様の誕生日（ 年 月 日生まれ）

4、 お子様の在籍学校と学年

（ 区 ）（ ）年生

5、 お子様の出生地及びこれまでの居住地移動

6、 お子様の言語優勢順位と習得状況

	言語	習得状況			
		聞く	話す	読む	書く
①					
②					

③					
④					

7、 お子様の得意教科と苦手教科

8、 お子様の好きな教科と嫌いな教科

9、 家族構成

10、 ご家庭の中での言語使用状況

発話	言語使用状況	発話	言語使用状況
父→母		母→父	
父→子		子→父	
母→子		子→母	
兄弟姉妹間の会話			
他の同居者との会話			
訪問者との会話			

11、 お子様の勉強を見るのはどなたですか？

12、 お子様と一緒にいる時間が長いのはどなたですか？

13、 お子様と一緒に遊ぶのはどなたですか？

14、 お子様が好き遊びは何ですか？

15、 お子様は何か習い事をしてますか？

- 16、 お子様が好きなお本は何ですか？
- 17、 お子様に本（絵本）の読み聞かせをなさいます（ました）か？なさる（な
さった）としたら、どのような本（絵本）の読み聞かせですか？
- 18、 お子様はテレビを見ますか？見るとしたら、どんな番組を見ますか？
- 19、 お子様はインターネットを利用しますか？利用するとしたら、どのよう
に利用していますか？
- 20、 お子様の日本語習得のために、ご家庭の内外で何かなさっていますか？
- 21、 お子様の日本への一時帰国について、頻度と期間を教えてください。
- 22、 お子様は「体験入学」をしたことがありますか？
- 【2】 ご両親のお子様についてのお考えに関して、お答えください。
- 1、 お子様の言語について、ご両親のお考えを教えてください。
- 2、 お子様の教育について、ご両親のお考えを教えてください。
- 3、 お子様の将来について、ご両親のお考えを教えてください。

【3】 ご両親に関する基本情報について、おうかがいいたします。プライバシーに深く関わることなので、お答えになりたくない項目は空白になさって結構です。

- 1、 ご両親が出会った場所
- 2、 ご結婚された年
- 3、 出会われてからの居住移動
- 4、 年齢（父・母）
- 5、 学歴（父・母）
- 6、 ご職業（父・母）
- 7、 お母さまについて、これまでにどのようなお仕事をなさいましたか？
- 8、 お子さまに日本語を習得してほしいと願われる度合いについて、次の項目をお選びください。また、その理由があればお答えください。
① 非常に願う ② できる範囲で願う ③ なりゆき次第
④ 他のことを犠牲にしてまでは願わない ⑤ 願わない

父
母

- 9、 将来、居住地移動の予定はありますか？
- 10、 ご家庭の経済レベルについて、次の尺度でお答えください。
① 上の上 ② 上の中 ③ 上の下 ④ 中の上 ⑤ 中の中 ⑥ 中の下
⑦ 下の上 ⑧ 下の中 ⑨ 下の下

ご協力どうもありがとうございました。

謝辞

本論文の執筆に当たり、九州大学大学院比較社会文化研究院松永典子教授には、主指導教員として五年間ひとかたならないご指導と温かい励ましを賜りました。同じく九州大学大学院言語文化研究院山村ひろみ教授、比較社会文化研究院三隅一幸教授、言語文化研究院志水俊広准教授、留学生センター郭俊海教授には副指導教員として多方面からのご助言とご指導をいただきました。ここに、指導教員団の先生方に心より感謝を申し上げます。

また、本論文の骨幹をなす貴重なデータは、非常に多くの方々のご理解とご協力に支えられて収集されたものです。インタビューやアンケートにご協力くださった北京、台北、香港のみなさま、そして格別に感謝の気持ちを捧げたいのは漢字読み調査のタスクに一生懸命取り組んでくれた北京、台北、香港並びに福岡のお子さんたちです。お子さんの漢字読み調査のために、場所や時間を調整してくださった保護者の方々、関係の方々にも心よりお礼を申し上げます。

本論文は、いくつかの専門分野を跨いだ学際的な研究であるため、学内外の多くの先生方から専門的知識やご指導を賜りました。第二言語習得の社会文化的アプローチや混合研究法の方面で議論を通して多くの示唆を下された神戸大学国際コミュニケーションセンター保田幸子准教授に格別に深くお礼を申し上げます。

そして、8月に開催される一年に一度の研究大会で、毎年研究を発表させていただき貴重なご助言をいただく機会を下された「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会」にお礼を申し上げます。最初の拙い口頭発表からここまで来たのかと思うと、感慨の念に絶えません。また、本論文の執筆に当たり、『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第13号の拙著論文「中国における継承日本語学習者の漢字習得—同根語による言語間転移に着目して—」の転載許可をいただき、大変有り難く存じます。

そして、日本学術振興会には、この二年間特別研究員として研究奨励費をいただきました。この研究奨励費がなかったら、本論文の骨幹をなすデータ収集の調査は実現しなかったことでしょう。この場を借りて、御礼を申し上げます。

このように、多くの方々に支えられて本論文が完成いたしました。改めて、感謝の気持ちを表します。