台大日本語文研究第 27 期
2014 年 6 月，頁 129-160
2013-09-30 收稿，2013-12-06 通過刊登
DOI: 10.6183/NTUJP.2014.27.129

有關台日混血兒日語閱讀能力的個案研究

服部美貴*

摘要

筆者以出生在台日婚姻家庭中並接受台灣學校教育的 5 名孩童爲對象，執行「對話式閱讀力測驗」，將焦點置於孩童們的閱讀力，針對其能力有關的要因加以考察。

「對話式閱讀力測驗」是經過測驗者和對象孩童的口頭互動，從〔讀書行爲〕〔讀解能力〕〔閱讀習慣〕的三個觀點來觀察孩童的閱讀力。

其中的 4 名測驗結果得知：①能把頭一次看見的日語文本誦讀得又正確又順暢，②能重新講剛念完的故事主要的內容，③閱讀時，邊讀字邊想像各個場景。

這種閱讀方式可說是有一定的語彙能力才能做到，支持「語彙能力爲閱讀能力及會話能力等所有的語言能力的基礎」的先行研究結論。

關於閱讀習慣，雖然有個人嗜好及閱讀方法的差異，5 名研究對象不分中文或日文書籍皆保持經常讀書習慣。閱讀習慣（包含小時候大人給孩子聽故事）是獲得語彙能力的重要關鍵。

孩童們隨著成長而拓展自己的視野。今後也繼續進行調查，將專注面臨青年期混血兒 JHL 習得方面所變化的狀態。

關鍵詞：台日混血兒、以日語爲繼承語（JHL）、閱讀能力、會話能力、語彙能力

* 台灣大學日本語文學系講師

A Case Study on Reading Proficiency in Japanese by Taiwanese-Japanese Children

Hattori, Miki*

Abstract

This paper is intended to investigate Reading Proficiency in Japanese and to find factors which related to it. ” Developmental Reading Assessment-Japanese (DRA-J)” is developed to assess reading proficiency of Culturally Linguistically Diverse Children (CLD) . It is evaluate from three aspects, such as reading behavior, reading comprehension and reading in daily life.

Informants are five Taiwanese-Japanese Children born and growing up in Taiwan and all of them are students of local elementary school.

According to the result of assessment, it is found that four informants out of five had following abilities; (1) can read text which they see for the first time aloud smoothly without errors, (2) can retell story which they just read, (3) read with having images of that story.

As previous study indicated, informant’s amount of vocabulary is related to the achievement of linguistic tasks. And result shows that those four informants have certain amounts of vocabulary to read those texts through reading Japanese books including reading-aloud by their mother.

Further research would be needed to clarify their development on JHL acquisition.

* Lecturer, Natioal Taiwan University

Keywords：Taiwanese-Japanese Children, Japanese as a Heritage Language (JHL), reading proficiency, conversational proficiency, amount of vocabulary

台日国際児の日本語読書力に関する事例研究

服部美貴*

要旨

本稿では、5名の満11歳の台日国際児を対象に行った「対話型読書力評価」をもとに、台湾で生まれ育ち台湾の教育を受ける子どもたちの日本語の読書力とそれに関わる要因を探ることを目的とする。

「対話型読書力評価」とは、テスターと対象者が対話をしながら〔読書行動〕〔読解力〕〔読書習慣〕の3つの観点から読書の力を診断するものである。

評価の結果、4名の対象者について、読書力は次の3点がわかった。①初めて見る日本語のテキストも正確且つ淀みない速度で音読できた。②音読したばかりのテキストについて、あらすじを正確に再生することができた。③頭の中でそれぞれの場面をイメージし理解しながら読んでいた。

これらの読みを可能にしているのは、予め持っている語彙の力であり、日本語での読書力は日本語の会話力と同様に、語彙力が重要であるという先行研究を裏付けている。

読書習慣については、嗜好や読みのスタイルも個人差はあるが、日本語や中国語にこだわらず、全員に本を読む習慣がある。読書は小さい時からの読み聞かせを含め、語彙力をつけていく大切な手段となっている。

対象者たちは成長とともに自らの力で世界を広げていく。今後もJHL面での彼らの成長を追っていきたい。

キーワード：台日国際児、継承語としての日本語（JHL）、読書力、会話力、語彙力

* 台湾大学日本語文学系講師

台日国際児の日本語読書力に関する事例研究

服部美貴

一、研究の背景と目的

（一）はじめに

近年、日本国内外において国際結婚の件数と割合が増加している。

日本の統計[1]によると、配偶者のどちらかが外国籍である国際結婚が婚姻総数の中に占める割合は、1965年は約0.4%であったのが2000年には4.5%に増え、それ以降は約4%から6%の間を変動している。

外国籍配偶者を性別に見ると、2010年の統計では国際結婚件数の約75%を日本籍男性と外国籍女性の婚姻が占めている。

台湾においても[2]、総婚姻数に対する外国籍配偶者の割合は、2001年の3.7%から2012年には約7%に増えている[3]。性別で見ると、2012年の統計では男性13,734人、女性140,124人で、女性配偶者は9割以上を占め、その60%以上は中国大陸・香港・マカオ出身者である。次いでベトナム、インドネシア、フィリピン、タイ、カンボジア、そして日本の順となっている。

台湾在住の日本籍配偶者については、二つの特徴がみられる。

1点目は、男女比である。日本籍の女性配偶者は、前述のように6番目に多い2,099人であるが、日本籍男性配偶者は1,801人となっており、男女の数が近いのは、上位5つの国々にはない傾向である。

日本国内は日本籍男性と外国籍女性の組み合わせが多く（7.9対2.1）、海外では外国人男性と日本人女性の組み合わせが多い（1.5対8.5）と、2005年の厚生労働省のデータをもとに鈴木（2007）は述

---

1 日本国内の数字は、厚生労働省の統計に基づく。厚生労働省ホーム＞統計情報・白書＞各種統計調査＞厚生労働統計一覧＞人口動態調査（2013年2月4日アクセス）http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001101888

2 台湾国内の数字は、中華民国内政部の統計に基づく。内政部入出國及移民署＞首頁>業務統計>統計資料（2013年2月4日アクセス）https://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1183521&ctNode=29699&mp=1

3 この数字は中国大陸・香港・マカオ出身配偶者数も含まれており、2012年12月時点での外国籍配偶者の約67%を占めている。

べている（鈴木 2007:15）が、台湾での日台婚姻に関しては、その傾向からは外れていると言えよう。

もう 1 点の特徴は、都市部の居住者の割合が多いことである。表 1 に示したように、台北市と新北市の居住者は日本人配偶者全体 3,900 人の半数を越えており、更に台中市、台南市、高雄市を加えた 5 大都市の居住者は、台湾での日本籍配偶者総数の 75%になる。

表 1　台湾での日本人配偶者の主な居住地域[4]

	男性	女性	計	全国に占める割合
1.台北市	555	751	1,301	33.4%
2.新北市	354	378	732	18.8%
3.高雄市	215	153	368	9.4%
4.台中市	173	177	350	9.0%
5.桃園市・縣	141	165	306	7.9%
6.新竹市・縣	65	192	257	6.6%
7.台南市	114	88	202	5.2%
全国合計	1,801	2,099	3,900	

日系国際家族[5]の増加に伴い日系国際児も増えている。特に、言語面や心理面の教育は､国際児を持つ親の大きな関心事となっている。

（二）国際児の二言語習得

日系国際児の二言語習得については、山本編（1999）、Yamamoto（2001）、中島（2001）、渡辺（2005）、桶谷（2007）、鈴木（2007、2008）、河原・岡戸（2009）など、多くの研究や報告がされている。

特に、近年は日本国外に長期的に居住或いは永住している日系国際児の「継承語としての日本語（Japanese as a Heritage Language、

[4] 上記内政部資料を基に筆者作成。

[5] 鈴木（2007、2008）では、配偶者のどちらかが日本人である国際結婚家族を「日系家族」「日系国際家族」、その子ども達を「日系国際児」という言葉で表している。本稿でもその意味でこの言葉を使用する。

以下、JHL)」教育活動が盛んになってきている（池上 2011、カルダー2011、望月他 2012)。

これらの先行研究からも、子どもが二言語或いはそれ以上の環境で育っても、「自然に」バイリンガルになるわけではなく、親と子の努力が必要であることがわかる。特に読み書き能力については、自然習得では身につかないと言われている。

野口（1999）は、子どもに親の母語である英語の読字指導を試みている日本在住の 22 家庭を対象として調査を行い、その成功要因を探った。

読字レッスン開始時の子どもの年齢の低さと発達レベルの高さとの間の関係について、日本の読字を学ぶ前に英語の読字を学び始めることが重要な要因であるとし、教材については通信教育用の教材と英語の母語話者用に書かれた読本教材がもっとも効果的だと述べている。とはいえ、最も重要なことは、ある程度フォーマルな教え方とレッスンの頻度（週 2 回以上）であり、親の決意も重要な要因であると結論づけている（野口 1999：60)。

その一方で、野口は家庭で親が子どもに英語の読字を教えることの難しさをあげ、これまで子どもの英語の読字能力をあまり高めることができなかった家族も、決して批判されるものではないことを強調している。我が子に教えるというのはつい感情的になってしいがちであるし、現地の学校の宿題に追われる子どもや仕事や家庭で忙しい親にとっての負担、子どもの心理面への配慮など、「様々な形で家族にストレスを与える大変な仕事」（同 p.62）という野口の言葉に共感を覚える親も少なくないのではないだろうか。

子どもにどのような言語をどの程度習得させたいかという親の意識は、必然的に子どもが受ける教育の選択にも深く関わってくる。

（三）台湾における JHL 教育

１、台北の JHL 教育環境

台北では、日系国際児の就学先としては、現地の公立私立小学校、台北日本人学校、インターナショナルスクール、アメリカンスクー

ル等様々な選択肢がある。

現地校や他の外国人学校に通う子どもにとって日本語は、主に家庭内で親とのつながりで身につける「継承語としての日本語（JHL）」となる。

子どもの JHL 習得手段としては、家庭教師、通信講座、学習塾、補習校などがあり、また現地校の長期休暇中に日本の小学校に短期間通うという体験入学も、日本社会の中での学校生活を体得する貴重な機会になっている。

台北日本語授業校[6]（以下、授業校）は、日本にルーツを持つ幼児から中学生の子ども達を対象にした JHL 教育のための団体である。在籍児童生徒の全員の保護者による無償参与で運営が成り立っている。筆者もわが子が幼児クラスに参加した 2005 年 2 月以来、保護者としてまた役員としてこの授業校に関わっている。

在籍児童生徒数は、2013 年 9 月時点では 81 名、このうち台日国際児は 71％である。子どもの年齢に応じて幼児クラスから小 1～小 6、中学生クラスの計 8 クラスによって構成され、毎週土曜日の 2 時間、日本の教科書を使用した国語を中心に授業が行われている。

JHL 教育の場で日本の国語教科書を教材とすることについて、その内容が海外で暮らす子どもには合わないことや日本語の習熟度の母語話者との違いにより、実践の現場からは批判的な意見もある（中村 2009、カルダー2011 など）。そのような中で、台北日本語授業校では、運営の主体でもあり教師でもある保護者たちの希望により、国語教科書を使用している。その理由としては、国語教科書の題材をもとに子どもと気持ちや文化を共有したいという日本人の親の思いと、近年台北日本人学校から主に国語の面で人的物的リソースの支援を受けることができていることが挙げられる。また、中国語を教科学習言語としている台湾の子どもたちにとっては、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。

[6] 詳しくは、台北日本語授業校 HP　http://www.tjss.org.tw/　を参照。

2013 年には、日本政府の援助対象校として認定を受けることになったが、保護者自身による運営の方法は継続される見込みである。

２、台北以外の地域

台湾には、台北と台中と高雄に日本人学校がある。日本人学校に通っていない子どもたちを対象に JHL 教育を行う活動は、台北の他に桃園、新竹、台中、嘉義、台南、高雄でも行われている。これらの地区でこうした活動が行われている背景には、前節で述べたように、日本人配偶者の居住地が都市部に多いことにもつながる。

「台湾継承日本語ネットワーク[7]」は、これら 7 地区の 8 団体により 2011 年 6 月に発足した。年に一度の会議とメーリングリスト上での情報交換による交流を主な活動とし、不定期で合同の勉強会なども開いている。

台北を含めたこれらの団体は、法人格を持った正式な学校ではないため、抱える問題も少なくない。

共通する問題としては、保護者の負担の大きさと、運営基盤の脆さである。また、各団体が、確実に使える教室を所有していないことも、運営の不安定要因の一つである。

どの団体も、原則として授業を行うのは保護者である[8]。そのうちの大部分は日本の教員免許も教壇に立った経験もない。自らが実践する JHL 教育の質を高めたいと思う一方で、慣れない年少者を対象とした授業やクラス運営を行う際に戸惑うことも少なくない。

似たような家庭環境の子ども達が一緒に学ぶこうした活動は、親にも子にも貴重な場となっていることは、前述した世界各地の JHL 教育の現場からも報告されている。

親が自分の言葉を継承しようと自ら熱心に参与する姿は、子どもに言い聞かせるよりも説得力を持つ。保護者たちが長い年月をかけて築き上げてきた活動が途絶えることがないように、それぞれの地

---

[7] https://sites.google.com/site/twjhlnetwork/。2013 年 3 月現在、嘉義と台南の一つは活動を休止している。

[8] 各地域の日本人学校から、頻度や内容の異なる支援を受けることもある。

域で今も模索が続いている。

（四）JHL 能力の測定と評価

台湾の JHL 教育の活動では、日本語の読み書き能力を伸ばすことが大きな柱となっている。筆者がこの活動に関わる中で保護者からよく聞くのは、「普段会話している限りでは問題なく思えるが、読み書き能力はどのぐらい身についているのだろうか。」という声である。

日本語能力を測る手段としては、日本の国際交流基金と日本国際教育支援協会が主催する日本語能力試験[9]が広く知られている。台湾でも台北、台中、高雄の 3 都市で年に 2 回受験することができる。台湾の JHL 学習者も、高学年以上の生徒や卒業生を中心に毎年数名受験しているが、この試験は外国語としての日本語学習者を対象にしていること、年少者を対象とした内容ではないことから、年少者の JHL 能力の測定に適しているとは言い難い。

こうした中で、多文化多言語環境に育つ年少者（Culturally Linguistically Diverse Children、以下「CLD 児」）の言語能力の測定・評価のための方法が開発されつつある。

会話力の測定については、カナダ日本語教育振興会 OBC プロジェクト（2000）による OBC （Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children） 、読みの力は「対話型読書力評価」[10]がある。

これらのアセスメントは、すべて子どもと評価者の 1 対 1 の対話形式で行われ、子どもたちの言語に関わる実態を把握し、今後の指導につなげることに重点が置かれている。

（五）本稿の目的

以上の背景を踏まえ、「自分の子どもは一体どの程度読めているのか」という疑問に対する一つの参考として、満 11 歳の台日国際児 5 名を対象に実施した「対話型読書力評価」により日本の読みの実態を把握する。同時に、それらに関わる要因を探り、JHL 教育の実践

9 http://www.jlpt.jp/index.html

10 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）平成 21 年度～平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（研究課題番号 21320096）研究代表者中島和子

に生かせるようにしたい。この二点を本稿の目的とする。

二、本研究の対象者と方法

（一）本研究の対象者

対象者 SHUN、GORO、KEI、RAN、TAKU の男子 4 名、女子 1 名は 2000 年 7 月から 2011 年 1 月生まれの日系国際児である。本稿のデータとなる OBC と対話型読書力評価を行った 2012 年 5 月の時点では、台北日本語授業校の小学 6 年生クラスに在籍中で[11]、台湾の現地校では、7 月生まれの SHUN のみ小学 6 年生、他の 4 名は小学 5 年生であった。

表 2　対象者の属性

名前 性別	生年 月	兄弟 姉妹	父親の 日本語[12]	居住地	日本の体験 入学経験	幼稚園での 使用言語
SHUN 男	2000 年 7 月	姉	不可	新北市	なし	中国語
GORO 男	2000 年 9 月	弟・妹	不可	台北市	なし	中国語
KEI 男	2000 年 10 月	妹 2 人	可	台北市	小 2～小 5（夏） 計 4 回	日本語と 中国語
RAN 女	2000 年 10 月	なし	可	台北市	小 1～小 6（夏冬） 計 11 回[13]	中国語
TAKU 男	2001 年 1 月	なし	可	台北市	小 2～小 6（夏） 計 5 回	日本語と 中国語

対象者 5 名は、①台湾生まれ台湾育ち、②父親が台湾人で母親が日本人の台日家庭、③台湾の公立小学校に通学、④小 1 クラス開始時点或いはその前から授業校に参加、⑤家庭では親とはそれぞれの母語（父親とは中国語か台湾語、母親とは日本語）を使用、⑥日本

[11] 授業校では、原則として日本の学齢に合わせてクラス編成を行っている。
[12] 父親の日本語能力の「可」は、流暢に日常会話ができる或いはそれ以上（仕事で使用する）のレベルを指す。
[13] 小 4 の冬を除く

人の母親の中国語能力は、日常生活を問題なくこなせる或いはそれ以上である、⑦毎年少なくとも夏休みに 1 回は日本の母親の実家に帰っている、⑧台湾にいる間の日本語学習は授業校のみである、という 8 点が共通している。

日本人の母親は、SHUN、GORO、KEI の母親は専業主婦、RAN と TAKU の母親は仕事を持っている。

（二）研究の方法

1、測定と評価の手段

（1）OBC

実施の際は、【導入】【基礎】【対話】【認知】という本来のタスクに加え、【クールダウン】で対象者の日本語学習観について質問している。対象者の自発的な発話を重視しているため、所要時間は 1 言語につき 1 人約 30 分である。OBC の質問項目は基本的には毎年かわらないが、対象者の反応によって若干の変更を加えることもある。

表 3　実施タスク

種類	タスク	内容
導入	i　名前	名前を言う
	ii　誕生日	誕生日を言う
	iii　家族	家族構成を言う
	iv　その他	状況に応じて対象者の生活に関する質問に答える
基礎	i　語彙	カードを見て名詞・動詞・形容詞を答える
	ii　部屋	絵を見て部屋の中にある物（人）を言う
	iii　一日	一日の生活について話す
	iv　将来	将来なりたい職業について話す
対話	i　許可	トイレに行きたいと申し出る・友達に文具を借りる
	ii　ねだる	自分がほしいものをねだる
	iii　誘う	友達に電話をして、プールや図書館に誘う
	iv　電話応対	かかってきた電話に応対し、その内容を伝える
認知	i　お話	知っているお話或いは自分で作ったお話をする
	ii　環境問題／地震	風邪を引いた地球の絵を見て、状況を説明する 地震の仕組みや発生時の対応について説明する
クールダウン	日本語学習観	自分が日本語ができることについて/ 授業校での学習について/台湾の学校と日本の学校の違い等

（2）対話型読書力評価

DRA（Developmental Reading Assessment）は、アメリカで市販さ

れている英語とスペイン語のモノリンガルのための評価プログラムで、〔読書行動〕〔読解力〕〔読書習慣〕の 3 つの観点から、テスターとの会話を通して読書力を評価するものである（中島・櫻井 2012：2)。対話型読書力評価は、この DRA をもとにして、「対話型」に焦点を当てて改名し、診断・評価の方法やテキストの選出、支援のあり方に工夫を加えて作られた（同上)。

測定は、テスターが各テキストの実践ガイドに沿って、表 4[14]の手順で指示や質問をしながら行う。

表 4　対話型読書力評価の流れ

	段階	内容	テスターの発話と行動
1	読む前	テキスト選び	テキスト数冊の中から対象者主体で話し合いながら選択する
		内容の予測・推測	テキストを手に取って、内容を予測させる
2	読む	読み聞かせ	冒頭部分はテスターが読み聞かせる
		音読と黙読	指定した箇所を対象者に音読させ、他は対象者に選ばせる
3	話し合い	あらすじ再生	初めてこの話を聞く人にわかるように内容を再生させる。足りない点は、補足質問をする
		理解を深めるやりとり	各テキストの「実践ガイド」の「理解を深めるやりとり」に従って質問する
		解釈・感想・意見	伸長期（10-13 歳）以降のテキストは、作者が伝えたかったこととその根拠について問う
4	読んだ後	読書習慣	読みへの内省、読書習慣について質問する
5	終了後	読む力の診断	各テキストの「診断シート」を使用する

テキストは、テスターから提示された数冊の薄い本の中から対象

[14] 中島・櫻井（2012）の pp.20-28 をもとに筆者が作成した。

者が自分で読みたいと思うものを選ぶ。それは、子どもが自立した読み手となるには、自分自身で「読める」と感じられる本のレベルを知ることが大切だからである（同 p.20）。今回は、文渓社の「てのひら文庫」の 1 年生から 6 年生向けの読み物を使用した。説明文や物語文など内容の筋が通り完結した文章を読むことと、一冊を読み切ったという達成感を味わえることを重視する。そのため、本の一部分ではなく、薄い本が使われる。

使用言語は、どちらかの言語に得意不得意がある対象者の場合でも、原則として対象者もテスターも評価する言語のみとなっている。

２、調査の時期と実施の手順

筆者は 2007 年から 2012 年に亘り、毎年 5 月から 6 月にかけて、この 5 名を対象にして日中二言語による OBC を 6 回実施してきた。これと平行して、その母親たちには質問紙調査も行っている。

OBC は、日本語は筆者が行い、中国語は日本の大学院で日本語教育を専門として学び、現在台湾の大学で日本語教育に携わる中国語母語話者の台湾人女性に依頼している。

毎回の OBC は本人と保護者の承諾を得て録画と録音をし、評価の際に使用している。音声データはそれぞれの母語話者によって文字化されて、毎年保護者に渡し、感想を聞いている。

保護者兼役員として授業校に関わる筆者は、対象者たちの所属するクラスで保護者として教壇に立ったり教師役の補助をしたりして、日本語学習場面の参与観察を行っている。

2012 年は、この OBC に加え、日本語のみ対話型読書力評価も行い、それぞれのガイドラインに従って診断を行った。

本稿では、この 2012 年の対話型読書力評価を主なデータとし、同年の OBC の診断結果と母親を対象とした 2007 年から 2012 年の質問紙調査を、関連要因を知るための資料とする。また、対象者たちの学習場面の筆者の参与観察も、参考程度に扱う。

三、読書力評価

（一）対象者が選んだテキスト

この対話型読書力評価では、前章で述べたように、評価で用いるテキストは、対象者自身がテスターと対話しながら数冊の中から選ぶことになっている。

表 5　対象者が選んだテキスト[15]

	SHUN	GORO	KEI	RAN	TAKU
対象学年	小 2		小 6	小 5	小 3
タイトル	ザリガニ大きくなあれ		ある夜の物語	だれも知らない	ギョエーッ！
最大文字数/頁	280 字		444 字	374 字	280 字
ページ数[16]	15		24	23	23
分かち書き	あり		なし	なし	なし

対象者がテキストを選んだ理由を、その言動をもとに記述する。

１、SHUN

数日前に友達の家で飼っているザリガニを見たことから、身近に思えたこのテキストを選んだ。「生物にとっての本が興味あるんです。」「ロボットとかサンタとか信じません。」と話していた。

２、GORO

低学年向きのテキストは短いが漢字が少なく、高学年向きのテキストは漢字が多いが内容量が多いという間で迷っていた。最終的には、台湾でも見たことがあるザリガニのテキストを選んだ。

---

[15] テキストは、前述した 2012 年 3 月のワークショップでも使用された文溪堂「てのひら文庫」シリーズである。2 年生対象『ザリガニ大きくなあれ』[さく]すぎうらひろし [え]ひらのてつお ©Hiroshi Sugiura 2001、3 年生対象『ギョエーッ!』[作]斉藤洋 [絵]長新太 ©Hiroshi Saito 1997、5 年生対象『だれも知らない』[作]灰谷健次郎 [絵]杉浦繁茂 ©Kenjiro Haitani 1999、6 年生対象『ある夜の物語』[作]星新一 [絵]ささめやゆき ©Kayoko Hoshi 2003 である。各テキストの実践ガイドや診断ガイドがワークショップ資料に掲載されている。

[16] 挿絵を含んだ本文のページ数

３、 KEI

中学年向きの『気まぐれロボット』を見て「これ、結構長そう。」とつぶやくが、『ある夜の物語』の題名とサンタクロースの挿絵を見て「これは結構おもしろそう。」と反応し、「じゃ、これ。これ面白そう。」と言って決めた。

その後、「これ、読むんですか。」とワクワクしている。この『ある夜の物語』は、提示したテキスト中唯一の小学 6 年生向けであり、他と比べて明らかに字も小さく分量も多い。しかし、KEI はそれに動じることなく、冒頭部分の音読後、「読めそう？」というテスターに、「はい」ときっぱり答え、続きを早く読み進めたい様子であった。

４、RAN

「サンタさんがいたから。」と、『ある夜の物語』の表紙の挿絵に惹かれてはじめはそれを選んだが、冒頭の 5 行を読んでから「ああ、ちょっと長いかな。」「読めそうかな。」とその長さに不安になり、『だれも知らない』に変更した。選び直す際も常にテキストの長さを気にする様子が見られた。

５、TAKU

『ギョエーッ！』というタイトルが目に入るや否や、このテキストに決めた。他のテキストを見た後も「でも、やっぱり『ギョエーッ！』。」ときっぱり答えた。普段から空想ものを好んでよく読んでいる TAKU らしい選択である。

（二）読書行動

本節では、対象者たちの読書力を、〔読書行動〕〔読解力〕〔読書習慣〕の 3 つの観点から見ていく。テスターによる評価の項目は、テキストによって若干異なっている。ここでは読書行動の評価項目のうち、読んでいる途中の行動である 1.つまづきへの対処（修正・解決）、2.音読速度、3.区切り方、4.表現/イントネーション、正確さの 5 項目について述べる。

１、つまづきへの対処（修正・解決）

テスターは逐次誤りを指摘しないが、対象者から質問があった場

合には、答えることになっている。しかし、一部の聞きなれない語彙（KEI の「こよい」、RAN の「仕出し屋」「広っぱ」「まつばぼたん」）以外は、質問はなかった。

TAKU が選んだ小 3 対象の『ギョエーッ!』は、難易度は高くはないが、逆に小 3 までの漢字しか使用されていないし分かち書きもないため、漢字による文字情報に頼れないというハンディもある。例えば、「のりでは（改行）りつけ」は、はじめは「は」を助詞の「は」として読んでいたが、次の行に目を移した瞬間に、「糊で貼り付け」の意味だと自分で気付いて「はりつけ」と修正した。また、「歩いてかえっていきました」を「歩いてかえってしまいました」と読んだのは、内容を理解しているからこその読み誤りであると言えよう。同様の誤りは、他にも 2 箇所見られた。

SHUN、KEI、RAN も、TAKU の例と同じように、自分で読み間違いに気付いて読み直したり、つまったらその文の冒頭に戻って読み直して理解するというようなストラテジーが観察されている。また誤りに気付かない場合も、意味を理解しているからこその誤りの種類である。

これらの行動から、SHUN、KEI、RAN、TAKU の 4 人は、初見のテキストを語彙を理解しながら読むことができていたと言えよう。

GORO は、小 2 レベルの『ザリガニ大きくなあれ』を読むのに苦心した様子であった。小学 2 年生を対象としているために漢字がほとんど使われておらず、ひらがなの羅列から語彙の意味を把握するのが難しい様子であった。もし漢字をできるだけ多く使ってリライトしたものであれば、理解度も異なっていたと考えられる。

２．音読速度

中島・櫻井（2012）で挙げられている、日本語を母語とする児童がこのテキストを読んだ速さを基準とした参考値を、年齢別にまとめたのが表 6 である。これに照らし合わせると、表 7 に示した満 11 歳（測定時）の対象者たちの音読速度は、GORO を除くとふつうの速さ或いはそれ以上であることがわかる。

表 6　年齢別音読速度[17]の基準

	6 歳児（小 1-2 学期）	8 歳児（小 2-3 学期）	10 歳児（小 4-3 学期）	12 歳児（小 6）
流暢な速さ	150～	230～	280～	320～
ふつうの速さ	100～130	150～180	210～240	220～260
ゆっくりの速さ	～70	～120	～150	～150

表 7　音読行動

	音読速度	つまずきへの対処（修正・解決）
SHUN	238 mpm	当該箇所の頭からもう一度読む
GORO	139 mpm	漢字の読み間違いには気がつかない
KEI	294 mpm	テスターの音読でわからない単語を質問（こよい）
RAN	230 mpm	戻って読む。わからない単語を質問（仕出し屋、広っぱ）
TAKU	388 mpm	自分でおかしいと気付き、戻って読む。

中でも TAKU の速さは、小 6 の母語話者の流暢な速さの基準を上回る速さである。TAKU は普段からおしゃべりが好きで滑舌もいい。SHUN、KEI、RAN も流暢の基準には達していないが、慎重に内容を把握しながら音読を進め、たどたどしさは感じられない。

３、区切り方

音読は、速ければいいというものではない。表面的には流暢でも、内容を把握していない場合もある。意味を理解せずに文字のみを追っていると、不自然なアクセントや区切りとなって音読に反映する。

SHUN、KEI、RAN、TAKU にはそういう問題はみられなかった。GORO も区切りに問題がなかったが、読んだテキストの分かち書きが助けになっていた可能性がある。「<u>よ</u>うふく」を「<u>ようふく</u>」（下線部が低いアクセント）と読んでおり、ザリガニの「脱皮」を「洋

[17] 音読速度は、テキストごとに予め指定されている範囲を対象者が音読し、その拍数と所要時間をもとに、[拍数]÷[所要時間（秒）]×60　で計算する（小数点以下は四捨五入）。mpm を単位とする。

服」に喩えられていることには気付いていない様子であった。

４、表現/イントネーション

感情を込めて読むように対象者に指示しておらず、理解するための行動なので、今回はこの項目には重きを置かないこととする。

５、正確さ

1.で述べた箇所以外には、SHUN、KEI、RAN、TAKU の誤りは見られない。

GORO の誤りには、漢字の音訓の読み違いが目立った。

例えば、「*水（みず）そう（水槽＝すいそう)」「*つかみ上（うえ）ました（掴み上げました＝つかみあげました」「*入（はい）れて（入れて＝いれて)」「*思い出（で）しました（思い出しました＝おもいだしました)」「*かくれ家（いえ）（隠れ家＝かくれが)」である。それらの語彙を理解していないための誤りだと思われる。

（三）読解力

ここでは、すべてのテキストに共通する 1.「あらすじの再生（因果関係)」と、設問の名称は異なるが観点を同じくする 2.「事実理解の正確さ」「解釈」の、二種類の設問に焦点を当てる。

1、「あらすじの再生（因果関係)」

テキストの因果関係がその中で使用されていた語彙を使って述べることができたか否かが、判断の基準になる。

GORO は日本語で文を組み立てることが難しいため、この質問には答えることができなかったが、他の対象者は多少の程度の差はあるが、再生できていた。

驚いたのは、KEI が小 6 対象でかなり分量のある『ある夜の物語』の 4 人の登場人物とそれらに起こった出来事の因果関係を、テキスト中の語彙を使用しながらテスターの助けを得ずに余すところなくしかも簡潔にあらすじを再生していたことである。そのようにできた理由を後で KEI に尋ねると、読みながらその情景を頭に描いていると答えていた。テキストの対象年齢は異なるが、SHUN も「本の絵を頭の中にイメージします」と同様のことを話している。これら

の語りから、中国語を媒介せず理解と再生にはイメージが用いられていることが推測される。

２、「事実理解の正確さ」「解釈」

日本語でのアウトプットに困難のある GORO を除く 4 人は、正確に内容理解ができていた。

ただ、小 5 対象の『だれも知らない』を読んだ RAN の答えは、具体性に欠ける傾向があった。例えば、「この物語を読んで考えたことは？」という問いへの答えは、「自分と違う行動をしいる人のことを笑っちゃいけない。」「もっと仲良くして友達になって楽しくすることが一番いい方法だと思います。」となっている。

この『だれも知らない』は、身体に障害を持つ主人公「まりこ」の目を通してストーリーが展開されている。大人でも考えさせられる内容で、実際、「作者がこの物語を通して伝えたかったことは？」「この物語を通して考えたことは？」という問いに対しては幅広い回答が可能であり、正解がない問いである。『だれも知らない』というタイトル自体、幾通りにも解釈が可能な含みを持つ。これは、他のテキストにはない、日本語能力とは別の、内容の難易度が高い題材だと言え、それに対する評価も難しい。

（四）読書習慣

全テキストを通して、最後に①読書の質と量、②読書への興味についての設問がある。ここでは対象者が答えた内容をもとに、①と②をまとめて対象者ごとに述べる。

１、SHUN

中国語の本は、現地校（6 年生 2 学期）の学級図書を 1 週間に最低 1 冊は読んでいる。

日本語では地理、歴史、伝記などの知識が得られる漫画を好んで読む。日本語の本を読んでいて意味がわからない言葉があると、姉に聞いたり姉の ipad で調べる。「家の辞書は古いんですから、あんまり新しい単語とか入っていないんです。」「パソコンの前に走って、調べて、また戻ってどこまで読んだか探してまた読むのがめんどく

さいんです。でも ipad はすぐ横にあるんです。だから N ちゃん(姉)の ipad を貸して、って」と話していた。

２、GORO

日本の明治維新から太平洋戦争の頃の歴史に非常に興味を持っており、調査時点では、日本の明治時代の歴史を中国語で読んでいるとのことであった。

３、KEI

中国語の本はたくさん読んでいる。しかし、日本語の本は、「実は漫画をたくさん読んでいます。」と答えていた。

４、RAN

1 週間に約 1 冊、中国語の本を学校の図書館で借りて「物語っぽい小説っぽい本を読みます。」と答えていた。日本語の本もたまに読んでいて、わからない言葉は他の人に聞いたり辞書を引いたりする。

５、TAKU

日本語は絵が少ない「青い鳥文庫」を好んで読んでいる。読み方が分からない字は、とばすか推測するかをして読み進める。意味がわからない時は、母親に聞く。辞書は使わない。普段は「心の中で読むっていういう感じ。声に出しては読まない。」と言う。音読は、授業校で使う国語の教科書を暇な時にしたり、母親に言われた時にする。

「もう 6 年生なんだから、自分で読みなさい」と言われながらも本の読み聞かせを母親に頼むことがある。

以前はもっと本を読んでいたが、今（台湾の小 5 後期）は学校の宿題が多くなって、読む時間が少なくなったと TAKU は話していた。

四、会話力評価と質問紙調査

（一）会話力

読書力と会話力との関連を見るために、前章の「対話型読書力評価」の直前に行った OBC の得点を表 8 に、それぞれの質的・量的得点のグラフを図 1、図 2 に示す。評価は筆者が行った。

毎年の OBC も、対象者がそれぞれのタスクをどのようにこなし、どのような日本語を使用していたかということの把握を目的に行っている。その詳細については、紙幅の都合により別稿に譲ることとし、本稿では対象者たちの日本語口頭能力を知る一つの参考として、各対象者の各タスクの得点を提示するにとどめる。

また、OBC は第 1 回を行った 2007 年（満 6 歳児）以来、毎年中国語でも実施しているが、台湾の現地校での学校生活も言語上の問題なく過ごしており、また全員が中国語のタスクを全てこなすことができていることから、本稿では中国語能力については考察を行わない。

表 8　5 名の OBC 得点

	SHUN		GORO		KEI		RAN		TAKU	
OBC	質的	量的	質的	量的	質的	量的	質的	量的	質的	量的
語彙	―	94.5	―	45.5	―	91	―	100	―	100
導入	―	100	―	100	―	100	―	100	―	100
基礎	5	100	2	67	4.8	100	5	100	5	100
対話	4.7	100	1.8	56	5	96	4.8	100	5	97
認知	5	80	0.5	11	4.8	97	4.8	89	4.8	98
平均	4.9	94.9	1.4	55.9	4. 9	96.8	4. 9	97.8	4.9	99

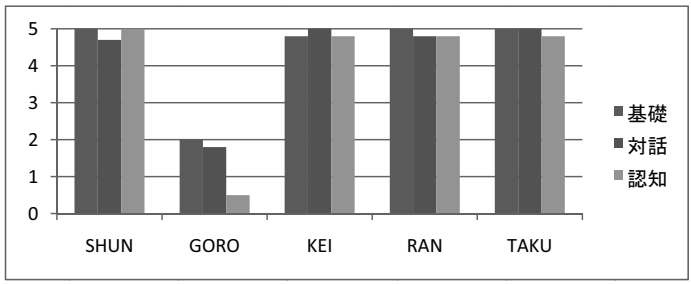


図 1　質的評価

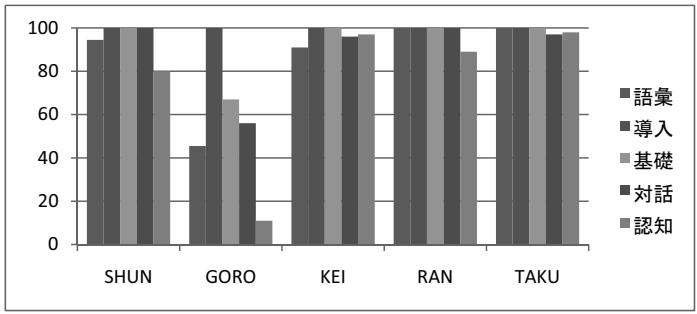


図 2　量的評価

これらから、SHUN、KEI、RAN、TAKU は会話力評価の達成度も高いことがわかる。GORO は、名前、誕生日、家族構成などの導入会話はできるが、基礎タスク、対話タスクと進むにつれ、達成度が低くなっている。特に一人語りが必要とされる認知タスクは、関連する単語が出るのみで 2 語以上の発話ができない。

服部（2012）では、GORO の幼少時からの日本語との接触が質量ともに不足しているため語彙・文法の知識が欠如し、質問が理解できていても日本語での発話が困難であることが指摘されている。

（二）5 名の母親を対象とした質問紙調査より

毎年 OBC と平行して母親を対象に毎年行ってきた質問紙調査から、読書に関わる項目について、特徴的な事柄を対象者別に述べる。

1、SHUN

就学前から、母親は中国語と日本語で毎日各 15～20 分読み聞かせをしてきた。しかし小学校に上がると明らかに日本語に触れる時間が減少し、8 歳の時には、もっと日本語の読み聞かせや読書に力を入れたいと答えている。

11 歳の時には、母親の希望は、将来の道の選択にも役立つとの理由により、少なくとも子どもは日本の中学生程度の漢字の読み書きはできるようになってほしいということである。実際に SHUN が日本語で読んでいるものは、漫画やゲームの攻略本が多い。そこに出てくる日本語を使いたがり、それ自体はいいこととしながら、「やは

り基礎学力は必要なので、読書を通じていい文章を吸収させたい。」としている。

２、GORO

3 歳下の弟と 6 歳下の妹がおり、GORO の幼児期は母親の子育てが最も忙しい時期であったため、小さい時の読み聞かせ経験がほとんどない。7 歳ごろは中国語の本も日本語の本も自分で読んでいたが、9 歳ごろからは中国語の本がほとんどになった。

11 歳になると、興味のある歴史の本は、たまに大人向けの本を日本語で読むようになった。わからない言葉は辞書で調べたり母親に聞いたりする。歴史番組を日本語で見るのも好きである。

母親自身、毎年の質問紙調査や OBC の文字化資料の感想の中で、読み聞かせをしてこなかったことや GORO と日本語を使ってじっくり向き合う時間がないことを反省している。とはいえ、GORO の母親は決して GORO の日本語学習を放任しているのではない。後述するように、授業校では限られた時間でより学習効果を得るために最低限の予習として事前の音読は必須である。いつも GORO の教科書には、母親の協力を得ながら書かれた漢字の振り仮名や予習事項が書き込まれている。

３、KEI

7 歳ごろまでは、母親が日本語で週に約 3 回、父親が中国語で週に約 2 回読み聞かせをしていた。小 2 の夏から小 5 まで日本の学校の体験入学経験がある。

8 歳の時には、日本語は漫画を読む以外はそれほど興味のない様子であった。9 歳ごろになると、没頭するぐらいに中国語での読書量が増えた。漫画やアニメ、図鑑を日本語でも読めるので嬉しいと語っていた。11 歳では、どちらの言語でも興味のあるものを読むようになっている。

４、RAN

小さい時からほぼ毎日読み聞かせを日本語でしている。それは 11 歳の時点でも、一緒にいる時間の過ごし方として、できるだけ続

けている。

小 1 から小 6 まで毎年夏と冬（小 4 の冬を除く）の計 11 回、日本の学校の体験入学をした他､毎年夏の 2 ヶ月は母の実家で過ごした。

現地校で小 4 になる時にゲーム機を買ったら、隙間時間にはゲームをするようになり、明らかに読書の時間と集中力が減った。

中国語の本は、学校の図書館で借りてきて 1 週間に約 1 冊読んでいるが、読みやすい現代物だけでなく、古くからよく知られる名作にも読書の幅を広げてほしいと思っている。

５、TAKU

「私たちの能力の及ぶ限り、積極的に日本語環境を与えてきました（家庭内での日本語使用と積極的な「話しかけ」・日本語の本の読み聞かせ・日本人幼稚園入園・授業校参加)」という 7 歳時の回答のように、母親は強い意識のもと、TAKU の日本語習得に力を注いでいるが、2012 年頃になると母親の仕事が忙しくなって、思うように時間が取れないと答えている。小 2 から小 6 まで夏に 5 回体験入学をしている。

9 歳頃は親の読み聞かせはなくなったが、中国語も日本語も自分でよく読むようになった。アニメや漫画が日本語でそのまま理解できることに「お得感」を感じている様子である。

学年が上がるにつれて、読書量は中国語のほうが多くなった。日本語の読み書きにもっと力を入れたいと親は思っているが、現地校の宿題が多くてなかなか時間が取れない。現地校の 4 年生になる前の夏休みに日本の祖母にゲーム機を買ってもらった後には、読書の時間が減ったと話していた。

五、考察

本章では、台湾の現地校に通い、週末に日本語を JHL として学習する 5 名の満 11 歳の台日国際児の日本語の読みの実態とそれに関わる要因についてまとめる。

読書力評価は、対象言語のみで対話をしながら行うことになって

いるため、日本語の発話能力が読書力評価に反映されることになる。従って、GORO のように日本語のアウトプットが困難な場合は、テキストの内容を理解していたとしてもそれを日本語で話すことができない。そうしたことから、読みの力の把握には疑問が残ることを、予め書き添えておきたい。

（一）読みの実態とそれに関わる要因

OBC での会話力の高い対象者は、読書力も高い結果になっている。これは、この評価方法が日本語による対話形式で行われるため当然のこととも言えるが、「子どものことばは、まずは会話力が発達、それを土台にして読解力、そしてそれらを踏まえてメタ言語認知力が発達する。」（カナダ日本語教育振興会 2000：9）と述べられているように、JHL として家庭内で日本語を身につける場合、その根底にあるのは、親と子の心が繋がる会話や読み聞かせの積み重ねであろう。

GORO、KEI、RAN は、はじめは文章の長さを気にかけながら読むテキストを選んでいたが、SHUN、KEI、RAN、TAKU の 4 名は、初見のテキストを流暢に読み、同時にその内容も把握することができている。SHUN、KEI の語りから、読みながらそれを頭の中でイメージし、あらすじを再生していることがわかった。

また、音読の際の漢字や仮名の読み間違いについても、自らそれに気付き、正しく読むことができている。気付かない場合も、その内容を把握しているからこその誤りであることが観察された。

音読は、特に授業校の低学年の時は宿題として力を入れていたことも役に立っていると考えられる。日本の体験入学中も音読の宿題がよく出ていた。が、その経験のない SHUN も、読んだテキストの対象学年が低く年齢相応のテキストでの達成度は未知数であるが、今回のタスクからは、それがすべてではないことがわかる。

台湾の教育を受けている対象者にとっては、漢字がたくさん使用されているテキストは理解の助けにはなる。

しかし、日本語には一つの漢字に幾通りもの読み方があり、漢字

に慣れ親しんでいるだけでは音読は正確にできない。出現した語彙の知識があってこそ、初見で正しく読めるのである。小野（1994）で「語彙力が語学力全般の指針となる」とされているように、発話、音読、読書は、語彙力がその基底を支えていると言えるであろう。

（二）家庭での取り組み

SHUN、KEI、RAN、TAKU は、小さい頃から小学校低学年ぐらいまで、母親がほぼ毎日読み聞かせをしていた。しかし、GORO は母がちょうどその年齢の時には弟妹の世話に忙しく、ほとんどその経験がない。

高学年になると、音読をする時間を取るのもままならない程現地校の宿題が多くなるが、授業校での限られた授業時間で内容を理解するには予習としての音読が不可欠であるため、何とか時間を見つけて読ませる努力を各家庭で行っている。

読書は年齢が上がるにつれて、興味のあるジャンルの本を日本語か中国語かにこだわらず、自分で選んで読むようになっている。

辞書以外にも、現地校でコンピューターのリテラシーを学び、ネットで調べる方法がわかるようになったことも、読書や読字の習慣に貢献している。SHUN にとっては、日本語ができる 2 歳上の姉も学習リソースになっている。

（三）総論

本稿の対象者の母親たちは、子どもの将来については子ども自身の選択に任せるとしながらも、子どものルーツとしてそして将来の進路できっと何らかの役に立つであろうということで、子どもには日本語を身につけてほしいと願い、熱心に JHL 教育に関わってきた。野口（1999）も述べているように、家族の特性よりも親の熱意のほうが大きな影響力を持つものかもしれない。

カミンズ・中島（2011）が挙げた、バイリテラル育成に必要な要件である①豊かな文字環境、②（絵）本・印刷物への十分なアクセス、③読書への関わり度（どのぐらい本を読むか）、④親や教師の読み聞かせと教師の読み指導を、対象者たちは備えている。④の親の

読み聞かせ経験がない GORO も、自分で興味のある歴史の本を日本語でも少し読むようになっている。

更に、カミンズ・中島（同上）はバイリンガル育成の一つの要件として、「育成言語への十分な接触量と質の高い接触があること（インプットとアウトプット）」を挙げている。親の関与だけでなく、自らの読書もそのインプットの貴重な手段である。

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。

語学力全般の指針となる語彙力は、幼少時においては家庭での会話や読み聞かせ、子どもの成長につれて複雑さを伴った家庭での会話に加えて読書や経験を通して語彙を身につける必要がある。

授業校は、授業回数は週に 1 回のみであるが、①ある程度フォーマルな教え方、②親の決意、③母語話者用に書かれた読本教材といった野口（1999：60）の挙げる読字能力をつけるのに必要な条件が揃っている。

また、ここはそうした授業を受けられる他、長年学習を共にする仲間がいる。こうした「場」は、生活している社会での少数言語を習得するには重要である。

こうした場所で学んでいても、毎年実施している OBC で GORO の会話力が低い状態が続いているのは、幼少時からの日本語接触量と使用量の不足に起因すると考えられている。小さい弟妹がいて、母親による読み聞かせの経験がほとんどない。父親は日本語ができないので家庭内では母親のもう一つの母語でもある台湾語の使用が多い。母親が日本語でゆっくり GORO と接する時間も思うように取れず、弟妹とも台湾語と中国語で話すのが自然になっている。小 1 の時から週 2 回各 2 時間塾で習う英語の方が得意で日本語はそれと同様の位置づけになっている。週末は父方の台湾の家族と過ごすことが多い。毎年 1 回約 2 週間の日本への帰国時のみ、日本語漬けになる。GORO の母親は、もう少し日本語を使う機会を増やさなけれ

ばと毎年の質問紙には書いている。しかし、前述した野口（1999）も述べているように、それは批判されるものでもない。台湾で生まれ育ち台湾の教育を受け、今後も台湾で生活していく可能性がより高い子どもたちに対する教育の優先順位はあって然るべきであろう。大切なのは、GORO が日本語学習を嫌がらずに、それどころか自分で興味を持ち、日本語が足りない場合は中国語で読むなど、自律的に日本のことを吸収しているという態度を育み見守ることではないだろうか。

言語の習得にはゴールはないし、スタートも早ければそれでいいというものではない。また、現地校の学習との両立にも気を配りつつ、子どもの成長に従って親の関わりも変化する必要がある。子どもの性格や嗜好、言語以外の能力も学習に影響する。子どもが辿る習得の道筋は様々で、こうしたら必ずこうなるという方法はない。

今回扱った縦断的データは母親への質問紙調査のみであるが、それと合わせて対象者の満 11 歳時点の語りを聞くと、それぞれの成長が見て取れる。読むことについても、本の選択から読み方まで、それぞれの方法で楽しんでいる様子である。

桶谷（2007）でも述べられている、子どもの成長に合わせて JHL 教育における親の対応も違ってくることを、その語りが示唆しているようである。

六、今後の課題と展望

「バイリンガル」とは人生のいつの時点のことを指すのか。幼児期にバイリンガルであったとしても、それが「自然に」維持されるわけではない。対象者たちが成長とともに二言語の様相がどのように変化するのか、今後も調査を続けていきたい。

評価の方法にはまだ信頼性が十分とはいえない部分もある。特に対象者が自分で選んだテキストは対象年齢の違いにより難易度が異なるため、タスク達成度に対象者の力が反映されているか否かについては疑問が残る。

しかし、今回初めて対話型読書力評価を実施してみて、対象者たちが読み終わった後、話し終わった後に見せる達成感に満ちた表情が印象的であった。こうした測定を適宜取り入れて、子どもたちの意欲を刺激すると同時に、普段の会話ではわからない実態を把握することは意義あることだと思われる。そして何よりも、それらが子どもの二言語教育に迷いがちな保護者への参考になれば幸いである。

参考文献

池上摩希子（2011）「天使の都の小さな教室で親と子どもは大きくなる　『バイリンガルの子どものための日本語同好会』の歩み」『ジャーナル「移動する子どもたち」研究会』第 2 号、51-56 頁 http://www.gsjal.jp/childforum/dat/jccb02ikegami.pdf

江原裕美編著（2011）『国際移動と教育　東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店、東京、366 頁

桶谷仁美（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 継承日本語教育の立場から』明石書店、東京、222 頁

小野博（1994）『バイリンガルの科学―どうすればなれるのか―』講談社、東京、441 頁

カナダ日本語教育振興会 OBC プロジェクト（2000）『子どもの会話力の見方と評価　バイリンガル会話テスト（OBC）の開発』カナダ日本語教育振興会、カナダ、144 頁

カミンズ，J.（著）中島和子（訳著）（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶応大学出版会、東京、198 頁

カルダー淑子（2011）「アメリカの補習校における新世代の母語教育」江原裕美編著（2011）『国際移動と教育　東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店、東京

河原俊昭・岡戸浩子編著（2009）『国際結婚　多言語化する家族とアイデンティティ』明石書店、東京、317 頁

鈴木一代（2007）「国際家族における言語・文化の継承－その要因とメカニズム－」『異文化間教育 26』異文化間教育学会、アカデミア出版会、京都、14-26 頁

鈴木一代（2008）『海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成』ブレーン出版、東京、327 頁

中川智子（2009）「タイの補習授業校におけることばを育む継承日本語教育－絵本を活用した実践を通して－」川上郁雄編著『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、東京、42-59 頁

中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること』アルク、東京、245 頁

中島和子編著（2011）『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、東京、428 頁

服部美貴（2012）「ある台日国際児の日本語習得に関するケーススタディ」『2012 日本文学・語学・文化国際学術シンポジウム論文集』、台北、台灣大學文學院日本語文學系、2012 年 10 月、111‐118 頁

マーフィー重松，スティーブン（坂井純子訳）（2002）『アメラジアンの子供たち‐知られざるマイノリティの問題』、集英社、東京、240 頁

望月貴子・野村和之・西村由紀・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—」『第九回香港日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』
http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121015115848.pdf

山本雅代編（1999）『バイリンガルの世界』東京、大修館書店、222 頁

渡辺鉄太（2005）『緑の森のバイリンガル—多言語多文化社会での子育て、オーストラリアの実践—』三修社、東京、211 頁

Yamamoto, M.(2001)” Language Use in Interlingual Families :A Japanese-English Sociolinguistic Study. Clevedon: Multilingual Matters.170 頁