

継承日本語と第二言語の狭間にいる学生の読解プロセスとストラテジー —発話思考法とインタビューによる観察—

藤本 恭子・金山 泰子

1. はじめに

近年の国際化傾向に伴い、日本や海外における言語環境、個々人の言語使用状況は多様化しつつあり、その中で日本語を継承語として育つ子どもの背景や環境も多様化・複雑化している。「継承語」とは、社会や教育の場において異なる言語を使用しながら、少なくともどちらかの親の母語を子どもが継承していくことを指すが、言語や社会、教育の多様化に伴い、様々な背景やレベル差のある「継承語話者」が存在すると考えられる。外務省（2017）によると、2008年には約6万人弱であった海外在住の日本人の小中学生は、2017年には約8万2500人に達した。それと同時に、日本国籍を持ちながらも日本生まれでない海外在住の子どもや、日本に帰国予定がない子どもも増加傾向にあり、日本語を継承語として育つ子どもたちの言語背景は、さらに多様化・複雑化していると言える。また、日本国内においても、国際結婚の増加、国内インターナショナルスクール進学者の増加や国際バカロレア認定校の広がりなどを背景に、継承日本語話者、多言語話者の数も増える傾向にある。さらに、日本国内の在留外国人数も日本の人口減少問題を背景に2013年以降増え続けており、日本の小中学校に外国にルーツを持つ児童生徒の数が増加している。文部科学省（2019, 2022）によると、外国にルーツを持つ児童は、2007年から2014年までは約2万5千人から約2万9千人の増加だったが、2022年には約4万7千人となり、増加傾向は今後も続くと思われる。また、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数」も2008年は5千人未満であったが、2018年に1万人を超えた。このような日本国内の児童らも教育的背景、及び言語背景によっては、継承日本語話者となる可能性がある。このように、個人の言語背景（生育・家庭・教育環境等）、言語能力、各自が抱える言語の問題は多様化しており、日本語母語話者、継承日本語話者、第二言語学習者のそれぞれの定義、区別化も曖昧になりつつある。

このように、多様化、複雑化した言語背景を持つ継承日本語話者の数が年々増加する中で、継承語話者に対する初等教育における児童・生徒の学習の問題点に関する調査や日本国内の外国にルーツを持つ子どもの研究は進みつつある。しかし、大学生の継承日本語教育に関する研究は極めて少なく、大学レベルの教育においては検証がなされていない。また、継承日本語話者を対象とした日本語教育プログラムを有する大学は国内外でも限られているというのが現状である。筆者らが関わる大学では長年にわたり継承日本語教育を実践してきたが、学生たちの背景の多様化、複雑化により、従来の継承日本語教育という枠では対応が難しくなっている。そのような状況を背景に、2016年より継承語と第二言語の狭間にいる学生らを対象としたコースを設置している。金山・藤本（2021）では、このコースを受講する学生の特徴として、第二言語話者のような間違いは少なくネイティブネスは保持しているものの、抽象語彙の使用が少なく、抽象概念に

欠けると指摘している。また、両親とも日本人ではないが日本での生育歴が長い学生も増加の傾向がみられる。

さらに、筆者らはこれまで大学の継承日本語教育における読解授業の実践を通じて、継承日本語話者である大学生の読みの特徴に気づいた。彼らは、正確に理解できていなくても一つの点に注目して想像力を働かせたり意見を述べたり、批判したり、議論したりすることが得意である一方、精読には意欲的でなく、指示語や語彙についての質問には曖昧にしか答えられないという傾向が見られた(金山・藤本, 2018)。こうした現状にあって、彼らの読解の理解度や問題点を明確に把握することが困難であり、このように明確に可視化しにくいこれらの学生達の読解プロセスを観察することが課題であった。本稿⁽¹⁾では、多様な背景を持つ継承日本語と第二言語の狭間にいる大学生が、読解プロセスにおいてどのようなストラテジーを用いて読解に臨んでいるのか、その一端を探るために、発話思考法を用いて行った調査について報告する。

以下では、先行研究、調査の概要、結果、考察を述べ、最後に今後の課題をまとめる。

2. 先行研究と本調査とのかかわり

グローバル化を背景に、日本社会において外国をルーツに持つ子どもに対する取り組みは進みつつある(櫻井, 2018; 佐藤, 2019; 西川, 2019)。一方で、国内における継承語日本語教育に関する研究は進んでおらず、特に大学における継承日本語教育については、実践報告は散見するものの(金山・藤本, 2018, 2019, 2021; 澁川・武田, 2018)、学生らの実態については明らかにされていないのが現状である。西川(2019)も「大学レベルでの継承語教育に関する文献が皆無に等しい」(p.222)と指摘している。こうした現状にあって、読解授業の実践で筆者らが気づいた継承日本語話者である大学生の読解プロセスを観察することが課題の一つであると考えられる。

2-1 発話思考法による読解プロセスに関する調査・研究

第二言語学習者の読解プロセスの研究としては、発話思考法を利用した研究調査に、Block(1986)、森(2000)、館岡(2005)、和氣(2013)などがある。発話思考法とは、「課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて、声に出して語ること」(p.82)である(海保・原田, 1993)。館岡(2005)は、発話思考法を用いる利点として、1) 学習者の読解課程での問題点を明らかにすることができる、2) 読み手の問題解決の方略を知ることができる、3) 知識獲得の過程を観察することができる、という3点を挙げている。

Block(1986)は、英語を第二言語として学ぶ学生への調査を通じて、読みのアプローチには reflexive mode と extensive mode の二つがあるとしている。reflexive mode は、個人的、感情的で、テキスト内の情報よりもテキストから離れ自分自身に関連付けた反応を示す読み方である。一方、extensive mode は、自分自身に関連付けるといよりも、テキストの筆者の意図に対して客観的に反応する読み方である。

南之園(1997)は、読解テストとアンケートを用いて日本語学習者の読解ストラテジーの使用と理解の関係について調査を行い、その調査では読解力の高い読み手ほどボトム・アップストラテジーを使用する頻度が低いという結果が出たが、発話思考法などを

用いてより詳細にストラテジー使用の実際を調べることが必要だと指摘している。

これらの研究は第二言語としての英語学習者、日本語学習者を対象としたものであり、上記のような結果が、継承日本語話者にも適用できるかどうかは明らかではない。そのため筆者らは、Block (1986) の調査を参考に第二言語学習者を対象とした読解プロセスの発話データをコード化し、継承日本語話者の読解プロセスを観察する調査に着手した。

2-2 これまでの調査から得た知見と課題

金山・藤本 (2019) では、3名の大学生である継承日本語話者と1名の日本語母語話者の読解ストラテジーをコーディングを使用して比較したところ⁽²⁾、継承日本語話者は日本語母語話者と同様のストラテジーを使用しているが、社会的観念や日本の歴史文化事情の知識に欠ける面が見られた。しかしながら、足りない面があるものの、「自己の体験、想像力、イメージ、意見などで理解を補うストラテジーを用いて、自己の体験に結びつけて連想することでテキストを理解しようとしており」(p.51)、その欠点を補いつつ、解釈を進めているプロセスが観察された。また、テキストに対する意見や反応の発話も日本語母語話者より多く観察された。そのため、そのようなストラテジーが、どのような状況で生まれたのか、生育過程との関係や影響も視野に入れてインタビューをすることによって探ることが必要だと考えた。また、金山・藤本 (2020) では、3名の大学生である継承日本語話者の読解プロセスの比較を行ったが、社会的観念や日本の歴史文化事情の知識に欠ける点に加え、文章の抽象度が高くなると、解釈が困難になる傾向が見られた。これは金山・藤本 (2018) が指摘した大学生である継承日本語話者の読みの傾向の特徴を示唆している。つまり、内容を十分理解しないまま、意見を述べている可能性もある。意見、批判を述べるような批判的読みは重要な読みのアプローチであるが、内容を正しく理解できているか否かの確認が課題であった。

筆者らは2018年より継承日本語話者を対象とした読解プロセス観察の調査を継続しているが、冒頭で述べたような学生の背景の多様化を踏まえ、2021年より継承日本語と第二言語の狭間にいる学生たちを対象とした調査に着手した(金山・藤本, 2022)。その調査過程において、対象者それぞれに読みの特徴があり、これまでのように発話データをコード化し、複数の被験者の傾向をつかむことに困難を見出した。そこで、コーディングにより全体の傾向を追うよりも、一人一人に注目し、彼らが読解過程においてどのような思考を経て理解につながるのかをじっくりと観察して、被験者個人の読みの特徴を抽出したいと考えた。そのため本調査では、コード化ではなく、読解過程そのものを観察してみることにした。

以下では、継承語日本語と第二言語の狭間にいる学生を対象に実施した発話思考法による発話データの調査について報告する。

3. 調査概要

3-1 対象者

上述したように、近年、筆者らに関わる大学の継承母語話者のためのコースでは、継

承日本語と第二言語の狭間にいる学生が増えつつある。本調査対象者もまた、いわゆる「継承母語話者」ではなく、日本で生育し、教育を受けた多言語話者である。フィリピンで生まれ、0歳の時に来日した。両親はフィリピン人で、家庭内では両親はタガログ語、本人と兄弟は英語を使用している。父親は日本の大学院を卒業して日本の企業に勤務しており、日本語でのコミュニケーションに問題はなく、母親も日本語で基本的なコミュニケーションは問題ない程度にできるが、両親共に対象者には英語で話す。保育園は日本の保育園だったが、小学校から高校まではインターナショナルスクールに通った。インターナショナルスクールの友人とは日本語も英語も話す、英語の方が多い。自分では英語の方が楽に話せるという自覚がある。中学3年から高校1年まで公文に通い、公文の教材を通して小学生レベルまでの漢字を学習した。大学では、上述した継承日本語と第二言語の狭間にいる学生を対象としたコースから始め、4学期間（1学期は10週間）継承日本語教育プログラムを受講した。

3-2 調査方法

本調査は、2021年12月に2回にわたって実施した。対象者には、継承日本語話者の読解プロセスを調査するための目的であることを説明し、理解を得た上で実施した。対象者は筆者らが担当した継承日本語教育コースを履修していたが、調査時にはコース修了から2年以上が経過している。

1回目の調査では、発話思考法を実施した。対象者には調査開始前に発話思考法のウォーミングアップとして実際に練習課題に沿って話す練習をしてもらった。発話思考法を実施するプロセスに関しては、自分のペースで読んでよいこと、漢字や言葉の意味が分からなくても読み続けること、一度読んだところに戻ったり、繰り返し読んだりしてもよいこと、英語が混ざってもよいこと、読解が終わった時点で「終わりました」と言うことを指示した。特に時間の制限は設けなかった。読解の後、内容の要約をしてもらった。

2回目は、1回目実施の3日後に、1時間ほどのフォローアップインタビューを実施し、1回目の調査で筆者らが注目した点などについて質問した。調査過程の音声は全て録音し、文字化した。

本稿では第1回の調査で観察された結果を中心に報告する。

3-3 テキスト

テキストは、2021年10月7日朝日新聞の天声人語「アメリカザリガニの規制」である。本テキストの選択にあたっては、筆者らが担当した継承日本語教育コースの最終学期で読解教材として使用するテキストの内容やレベルと同程度の物を想定した。上記コースでは、最終学期の読解課題の一つとして、新書を一冊読んで報告するというブックレポートが課されている。したがって、コース修了後には、辞書を使いながら自力で新書を読める程度の読解力を有していることが期待されている。上記を踏まえて、具体的には以下の点に留意して調査テキストを選んだ。

- ①成人の一般読者を対象としている。
- ②長すぎず内容が完結している（613 字）。
- ③文化的な要素、背景が含まれている。
- ④日本の文章に特有の「起承転結」の構成になっている。

以下に使用した全文を示す。

表1 調査に使用したテキスト

<p>野原に広がるシロツメクサは日本に元々いるようであり、江戸時代にやってきた外来種である。オランダから長崎に輸入されたガラス製品の梱包（こんぼう）材に使われていた。詰め物にしたからツメクサ。四つ葉のクローバー探しても愛されるようになった。</p> <p>人間の都合で連れてこられたのは、アメリカザリガニも同じだ。1927年に食用ガエルのえさとして輸入された。ふるさとルイジアナ州の沼地に日本の田んぼが似ていたため、盛んに繁殖ができた。</p> <p>ザリガニを釣った記憶が長くたって鮮明なのは、あの真っ赤な色ゆえか。子どもたちに愛されるのは今も変わらないが、生態系への影響が強く指摘されるようになった。ハサミで水草を切り、魚の産卵場所を脅かしているという。</p> <p>環境省が特定外来生物に指定し、輸入や販売そして野外に放すのを禁止する方向だと先日の記事にあった。規制は早ければ2023年に始まるという。何らかの手を打つことは必要だとしても、子どもたちのザリガニ釣りまで禁じることのなきよう。</p> <p>小学校を舞台にした灰谷健次郎の『兎（うさぎ）の眼』に、先生が教室にザリガニを持ち込み、みなを驚かせる場面がある。「ぼくはじっとじっと見た……赤いやつが出た。ぼくは鼻がずんとした。サイダーを飲んだみたい、ぼくは心がずんとした」。一人の子の作文である。</p> <p>子どもたちが生き物に触れ、自然の面白さを知ること。大人たちが生態系を守ること。どうバランスを取っていくか、ザリガニが問いかけている。</p> <p>朝日新聞（2021年7月10日）（天声人語）「アメリカザリガニの規制」より</p>
--

4. 調査結果

読み始めてから、対象者が「終わりました」と言うまでの時間は約28分であった。

4-1 テキストの理解度

調査の結果、かなり多くの読めない漢字、意味のわからない語彙があった。以下がその例である。

表2 読めない漢字とわからない語彙

読めないが意味が既習知識から推測できた語彙	例：長崎、輸入、連れて、沼地、産卵、灰谷健次郎
漢字が読めず、意味もわからない語彙	例：盛ん、繁殖、釣った、鮮明、指定、放す、舞台、眼
対象者がわからないと言った語彙	例：シロツメクサ、詰め物、脅かし、～ゆえか、なきよう

このように多くの読めない漢字、わからない語彙があり、対象者も「わからない」という発話を繰り返していた。読解のプロセスを観察している段階では、テキストの理解は困難に見えたが、読解終了後の要約では、テキストの大意はほぼ正確につかめていた。

以下は、対象者が発話思考法の後にテキストを要約した発話である（下線は筆者らによる）。対象者が英語で発話した部分は、英語で表記した。

表3 対象者の発話文字データ I (テキストの要約)

えっと、最初のら辺は、何か自然にあるもの。例えば今、よく分かんないですけど、多分何かの植物、何かのものを人間が使う商品、そのガラスとかのために使うっていう話をして、えっと、その世界のいろんなところからそれを取って、違う場所に入れることは今起こっていて、でも、それによる環境問題、生態系への影響があるっていうことが書いてあり、例えばそのザリガニの場合は、その魚が卵産む場所がどんどんなくなっていくのかな。この漢字よく読めないんだけど、多分、そういう問題があるから、その、政府のこれ、environmental, Ministry of Environment なのかな、が、規制をしないといけないっていう話のところで、でもその規制をすることによって、子どもの教育のことも考えなきゃいけない。なぜなら子どもの教育ではその直接、そのザリガニとか、多分他の動物もこの本に書いてあると思うんですけど、直接触れる、そういった、教室で見たり触ったりすることによって、なんか面白さを感じたり、何でしょうね、そういう直接的な経験には価値があるから、それをなくさないように、どうやって規制のバランスを取ればいいのかっていう、私の理解でした。

下線で示した部分に注目すると、テキストの重要部分を的確にとらえ、全体の意味を理解することに成功していることがわかる。例えば、「世界のいろんなところからそれを取って、違う場所に入れる」「それによる環境問題、生態系への影響」という発話からは、「外来種による環境問題」「生態系への影響」を理解していることがわかる。また、「政府の～規制をしないといけない」「子どもの教育」という発話からは、「規制による子どもの教育への影響」を理解していることがわかる。さらに、「直接触れる」「直接的な経験には価値がある」という発話からは、「直接自然に触れる経験の価値」に言及し、「どうやって規制のバランスを取ればいいのか」という発話からは、「規制と教育のバランス」が重要であるという点を理解していることがわかる。

読解のプロセスにおいては、「わからない」という発話が多く、また読めない漢字語彙も多かったため、筆者らは、対象者がテキストの理解に到達するのは難しいのではないかと予想していた。しかし、上記のように読後の要約はほぼ正確にテキストの主旨を理解していることがわかり、これは筆者らにとって大きな驚きであった。

4-2 発話データの観察

では対象者はどのように全体の理解に到達したのであろうか。以下では対象者の発話データを部分的に抜粋し、対象者がどのようなストラテジーを用い、どのようなプロセスで理解に到達したのかを観察してみたい。紙幅の都合上、発話データの一部についての観察を以下に紹介する。

対象者は、何回かテキストを読み直していたが、以下に紹介するデータは、発話思考法開始後に、テキストの冒頭から最後までを読んだ時の発話データである。表4にテキ

スト冒頭の第1段落、第2段落と、最後の第5段落、第6段落に関する発話データを示す。発話データ中、二重下線を付した箇所が対象者のテキストに対する発話で、テキストの本文を音読した部分は「」で示してある。左欄のテキストに付した番号と右欄の発話データに付した番号が対照となっている（左欄のテキスト①の部分に対する発話が右欄の①に当たる）。

以下の発話データに関しては、対象者が誤読または推測して読んだ箇所は「=ノバラ=」のように示した。対象者が英語で発話した部分は、英語で表記した。また、音声で文字化できなかった部分には〈※〉を入れた。

表4 対象者の発話文字データⅡ

	テキスト	発話
第1段落	①野原に広がるシロツメクサは日本に元々いるようである、江戸時代にやってきた外来種である。②オランダから長崎に輸入されたガラス製品の梱包（こんぼう）材に使われていた。③詰め物にしたからツメクサ。④四つ葉のクローバー探しても愛されるようになった。	①「=ノバラ=に広がるシロツメクサは」、 <u>シロツメクサは何でしょう。</u> 「は、日本に元々いるようである、江戸時代にやってきた外来種」「外来種である。」②オランダから、 <u>えっと、=ナガチヨウ=、多分これは場所で、えっと、ハイライトにしようか。えっと、何々に、=リン=何か動かす意味で、</u> 「されたガラス製品の梱包」「梱包材に使われていた」。 <u>機能、材料かな、分かんない。えっと、</u> ③「詰め物に」、 <u>詰め物にしたからツメクサ、詰め物、オツケー。</u> ④「四つ」、 <u>四つ葉のクローバー探しても愛されるようになった。</u> ふーん、これはシロツメクサは多分植物かな。分かんない。何かのものに使われる材料。 <u>四つ葉のクローバー。愛される。何か四つ葉のクローバーだからエアリーなのかな、もしかして。じゃあ、</u>
第2段落	①人間の都合で連れてこられたのは、アメリカザリガニも同じだ。②1927年に食用ガエルのえさとして輸入された。③ふるさとルイジアナ州の沼地に日本の田んぼが似ていたため、盛んに繁殖ができた。	①「人間の都合で=ハコバ=れてこられたのは、アメリカザリガニも <u>これもものかな。</u> 「ザリガニも同じ」 <u>なのか。</u> ②「1927年に食用ガエルのえさとして」、 <u>これ、何だっけ、=エンニュー、レンニュー=、ふるさと、あ、</u> ③「ふるさとルイジアナ州の」、 <u>えっと、何地に日本の田んぼが似ていたため、えっと、何だっけ、</u> 「に」、 <u>「ができた」。</u> 海と何々と、が、まあ、この漢字はよく分かんない。
第5段落	①小学校を舞台にした灰谷健次郎の『兎（うさぎ）の眼』に、先生が教室にザリガニを持ち込み、みなを驚かせる場面がある。②「ぼくはじっとじっと見た……赤いやつが出た。③ぼくは鼻がずんとした。④サイダーを飲んだみたい、ぼくは心がずんとした」。⑤4一人の子の作文である。	①「小学校を」、 <u>えっと、何だっけ、=マダイ=にした、=カヨウケン=、これは名前かな。</u> 『 <u>兎（うさぎ）の=ネムリ=</u> 』、 <u>スイ、</u> 「 <u>rabbits</u> 」、 <u>先生は教室にザリガニを持ち込み、みんなを驚かせる場面がある。</u> 教室。で、②③④⑤「ぼくはじっとじっと見た。赤いやつが出た。ぼくは鼻がずんとした。サイダーを飲んだみたい、ぼくは心がずんとした。」一人の子どもの作文である」。
第6段落	①子どもたちが生き物に触れ、自然の面白さを知ること。②大人たちが生態系を守る。③どうバランスを取っていくか、ザリガニが問いかけている。	①②「子どもたちが生き物に触れ、自然の面白さを知ること。大人たちが生態系を守ること。」③ <u>どういう、どう、どう、</u> 「どうバランスを取っていくか、ザリガニが問いかけている」。

発話データ中、二重下線を付した箇所である対象者のテキストに対する発話に着目してみると、音読以外の発話部分は、ほぼ「わからない」「何でしょう」「～かな」「何だっけ」というように、理解していないことを示す発話が多いことが見て取れる。発話に沿って詳しく見てみよう。

まず第1段落の冒頭第一文に出て来る「シロツメグサ」がわからず、「シロツメグサは何でしょう」と自問している。そして「長崎」が読めず「ナガチョウ」と誤読しているが、「多分これは場所で」と推測し、「ハイライトにしようか」と自己のストラテジーを言語化している。その後「輸入」が読めず、「何々に、リン、何かを動かす意味で」と、読みと意味を推測している。さらに「梱包材」を「機能、材料かな」と推測した上で、「わかんない」としている。続けて「シロツメグサは多分植物かな」と推測した上で「分かんない」と発話しており、「わからないこと」と「わかったこと」を判断しながら読み進めている様子がうかがえる。「四つ葉のクローバー」「愛される」からは「何か四つ葉のクローバーだからエアーなのかな、もしかして」と推測し、その後、次段落の「ザリガニも同じ」に関連付けて「ザリガニも同じなのか」と推測している。再び出てきた「輸入」は読み方を推測している。第2段落最後の文では「盛ん」「繁殖」が読めず、「何だっけ」「この漢字はよくわからない」と発話している。

第5段落では、「舞台」が読めず、「灰谷健次郎」も読めないが「これは名前かな」と人名であることを推測している。その後もほとんど本文を音読するだけで本文に対する発話は見られなかった。

以上は、第1、2、4、5段落についての発話であるが、全体を通して見てもほぼ同じように、「わからない」「なんだっけ」という発話や「～かな」という推測を示す発話が多く見られ、本文を自分の言葉で言い換えたり、自分なりの解釈を示すような発話は見られず、全体としては、内容を理解しているようではなかった。しかし、対象者は一度読み終わったところで、さらに読みを続けていく。

表5は、一度テキストを最後まで読み終わってからの発話である。二重下線と番号は筆者によるものである。二重下線はテキストに対する対象者の発話部分に付した。番号

表5 対象者の発話文字データⅢ

- | |
|--|
| <p>①ザリガニの話で、<u>え、規制、regulation かな。これは朝日新聞。</u></p> <p>②<u>ここ、ザリガニを釣った記憶があるから、でもこれが分かんない。</u>「なのは」、「真っ赤」、「色ゆえか」。ゆえか。質問？「子どもたちに愛されるのは今も」「=ユウメイ=」？<u>違うよね、ユウメイはこの漢字だよ。ああ、違う、まあいいや。多分、まあいいや。</u>「なのは」、「真っ赤な色」、「色ゆえか」。これは多分一番分かんない。</p> <p>「子ども」と急に子どもたちの話になるから、「子どもたちに愛されるのは今も変わらないが」、「=セイ=への影響が強く指摘」。<u>この言葉もよく分かんないよね。でも、2回出てくるよね。</u></p> <p>③守る。セイ、like preserve? あ、もしかしてこれは何か子どもたちに教室で、あの、こう、ママ、ママに見せたいからつかまえないといけないけど、えっと、自然から採ることによって、何か環境にあまりよくないみたいな話かもしれない。だからどうやってバランス。そうだね。教育と自然の環境の、環境を守るバランスなのかな、が1つ。バランス、なん、そのバランス、何と何のバランス。「子どもたちが」、自然、「生き物に触れ、自然の面白さを知ること」。</p> |
|--|

は、対象者がテキスト内で着目している部分が変わったところに付した。テキストの本文を音読した部分は「」で示した。

一回目に比べ、二重線を付した部分、つまり対象者自身のコメントが増えていることがわかる。この発話データからは、1回目の読みでわからなかったところに着目しながら、なぜわからなかったか等、自身の読みをセルフモニターしたり、理解のためのヒントを探したりしながら理解に近づこうとしているプロセスが観察できる。以下、発話データに沿って観察していこう。

まず、①ではテキスト本文ではなく、テキストの出典である朝日新聞とタイトル「アメリカザリガニの規制」に着目して発話している。②は第3段落に関する発話のようである。「鮮明」の読みがわからず、推測しようと試みながらも「まあ、いいや」とあきらめている。さらに「真っ赤な色ゆえか」の「ゆえか」が「一番わからない」とし、「か」があるので疑問かとの推測をしている。「急に子供の話になるから」と、話の転換に戸惑っている様子うかがえる。また「生態系」が読めないながらも、この単語が2回出てくることに言及し、③で第6段落（最終段落）に出て来る2回目の「生態系」に着目している。そして、第5段落（起承転結の「転」にあたる部分）に出て来る部分「子どもたちに教室で…」と、第6段落（最終段落）を関連付けて「教育と自然の環境の、環境を守るバランスなのかな、」と推測している。この時点では、第6段落の意味を完全には理解できていないようだが「何と何のバランス」と述べ、テキストを音読しながら、テーマを探ろうとしている様子うかがえる。

この後、対象者は段落を行きつ戻りつし、理解度についてセルフモニターをしながら読み進め、次第に理解に近づいているプロセスが見られる。表6はその一部である。番号は、対象者がテキスト内で着目している部分が変わったところに付した。なお、以下のデータは、テキストの音読よりも対象者の発話が多くなっているため、二重下線は付していない。テキストの本文を音読した部分は「」で示した。

表6 対象者の発話文字データⅣ

<p>①もしかしたらバラバラに読み過ぎてるかな。ちょっと1回。</p> <p>②えっと、オッケー。そのメインポイントはここ。ここですね。で、そう、「子どもたちが生き物に触れ、自然の面白さを知ること」。子どもたちが生態、大人たち、子どもと大人の、子どもたち対、対じゃないけど、違う、not versus、</p> <p>③人間の、人間の都合でいろんな国からこういう=シロメクサ=、これが何なのかまだ分かんないけど、とか、ザリガニが運ばれていくのは、でも何で問題が発生するのがよく分からない。生態系。系。so life, shape condition、系の影響が強く、これが問題かな。I see、ザリガニ、「ハサミで水草を切り」、</p> <p>④何かネガティブなこと、問題はここか。ザリガニをその海から出すことによって、何か魚とか産む場所なくなっていくから、なるほどね。それを止めないといけないけど、止めちゃうと、その子どもの教育に影響されるから、どこまで規制するか、どういう規制が一番その環境にも子どもたちの教育にも理想的な。何だろう、どういう規制がいいのかっていう何か。</p>

まず、①では「バラバラに読み過ぎてるかな」と自分の読み方をモニターし、最後の段落からさかのぼりつつ、段落ごとの関連を見出そうとしている様子うかがえる。

②では、最終段落に着目し、この部分がメインポイントであるとはっきりと述べている。③の部分では、「わからない」としながらも、第1段落のシロツメグサ、第2段落のザリガニが、色々な国から運ばれてくることが生態系に影響を与えているのではないかと、ということ推測している。④では第3段落に着目し「何かネガティブなこと、問題はここか」と問題の所在を発見し、具体的に、ザリガニの「産む場所がなくなっていく」こと、それを止めなければいけないが止めれば「子どもの教育に影響」すること、規制が「子どもたちの教育にも環境にも」大切であると述べている。ここで対象者は、「ザリガニ」「環境」「教育」を関連付けることに成功している。

この後、対象者はさらに、わからなかった部分をクリアにしようと読み進めていく。表7は、発話思考法の最後の部分である。

表7 対象者の発話文字データV

①でも何で、「四つ葉のクローバー探しでも愛されるようになった」。「愛されるようになった」、誰に？子どもたち。うーん、何で。誰に愛されるようになったの。四つ葉、「四つ葉のクローバー探し」。子どもの遊びといったツメグサもそういうふうには、でもちゃんと1商品とかに使われているから、まあ遊びの話じゃないと思うけど。

②うーん、そうだね。後半の意味は多分、理解できてるけど、〈*〉、ちゃんと読めなかった漢字とかは幾つかあったけど、何となく意味をつかめた。例えばこれとかこれも何となくだけど、これとかこれとかあまり理解できてないかなというのがあったり、これは分からなかったな。

③「ザリガニが問いかけている」。これはちょっとプロ的な言い方。実際言うと思うけど、ザリガニは、ザリガニはこういう問題の、問題っていうか、問題の center、注目点。そのザリガニが問題じゃないけど、そういえばみんなが問題。環境にいいけど、環境のためにも子どもたちの教育のためにもなる、そのザリガニの釣り、ザリガニ釣りの規制の問題ですね。

④でもやっぱり、最初ら辺がよく分からない。あ、終わりました。

①では第1段落の部分に戻っているが最後までこの部分と他の段落とのつながり、テキストの主旨とつながりが理解できず、あきらめている。②では全体的に自分が理解できた部分と理解できていない部分について概観を述べている。③では最後の一文「ザリガニが問いかけている」の文に着目し、「ザリガニ」がこのテキストの注目点であり、「ザリガニ釣りの規制の問題である」と述べている。実際には「釣り」の問題ではないのだが、「ザリガニの規制」がテーマであることにはたどり着いている。最後の④では、最初の部分がわからないことに言及して発話思考法を終えている。

以上、対象者の発話の一部について観察してきた。最初に一通り読んだ時は、ほとんど理解していなかったようだが、2回目から段落を行き来し、わからないところとわかったところを明確にしなが、次第に理解に近づいていった様子が見え、最終的には、本節冒頭の要約に示したように、ほぼ大意を理解することに成功していた。

5. 考察

5-1 理解までのプロセスとストラテジー

対象者はどのようなストラテジーを用い、どのようなプロセスを経て理解へとたどり

着いたのか、整理してみたい。

読解プロセスを概観すると、次のような流れで読んでいたことが観察された。まず1回目はテキストをほぼ音読するのみで、ほとんど自分の解釈や理解はなく、音読しながら、わからないところがどこかを明らかにしようとしていた。2回目以降は、段落を行き来しつつ、キーワードを探したり、段落間の関係を考えながら、主旨・テーマをつかもうとしていた。最後には全体の理解度について、わかったところとわからなかったところを明らかにしていた。

よく観察されたストラテジーは以下のようなものであった。

①理解度に関するセルフモニター

「わからない」という発話が多く見られたのが対象者の特徴であったが、わからない点を明確にすることにより、その部分を理解しようと努めているプロセスが観察された。対象者は、読みながらテキストの文をマーカーで色分けしたり、「?」「!」などを書き込んだりしていたが、この点については、フォローアップインタビューで確認したことを次節に述べる。

②キーワードや表現への着目

「規制」が2回使われていること、「ザリガニが問いかけている」のような問題提起の表現に着目し、大意を探ろうとしていた。

③段落間の関係への着目

段落の間を行ったり来たりして段落の関係を見出そうとすることによって、わからない部分を理解しようとしていた。

④テキスト以外の情報への着目

リソースが新聞記事であることとタイトルに着目していたが、この点について対象者はフォローアップインタビューで「タイトルを読み直さないと、これは小説なのか何なのか、本の中の章なのか、記事なのか、それによって読み方が結構変わるので」と述べている。タイトルと読み物のジャンルに着目して、内容の手がかりを得ようとしていたことがわかった。

⑤漢字や助詞からの推測

上記のデータでは紹介していないが、漢字や助詞から推測するストラテジーも観察された。たとえば、「鮮明」「長崎」は読めなかったが、「鮮」はスーパーでよく見かけるということから意味を推測し、「オランダから長崎に」の「から」と「に」に着目して「長崎」が場所であることを推測していた。

5-2 理解できなかった点

上記のようなストラテジーを使いながら、テキストの大意を理解することに成功してはいたが、最後まで理解できない部分もあった。それが第1段落の「シロツメグサ」と第5段落に出て来る灰谷健次郎の『兎の眼』の紹介の部分である。本テキストで使用した天声人語の記事は、いわゆる「起承転結」の構成で書かれており、今回のテキストに沿ってみると、第1段落が「起」、第5段落が「転」にあたっている。つまり、対象者は、起承転結の「起」と「転」の部分が理解できていないということが言える。「起承転結」

の「起」の部分では、「長崎」「オランダ」「シロツメグサ」など、一般的に日本人が共有していると思われるエピソードや事例から話題を想起・連想させるところから始まる。「転」の部分でもまた、日本の小学校の教科書でよく用いられる灰谷健次郎の『兎の眼』を紹介することによって、「承」で述べられた内容から視点を転じ、子どもの教育の現場へと話題をつなげている。起承転結の「起」「転」の部分では、日本の文化的、歴史的、社会的背景知識の共有が前提となっていると考えられるが、対象者はこの部分の理解ができなかったということが言える。つまり、一般的に日本人が共有していると期待される文化的、歴史的、社会的背景知識に欠けていると考えられる。しかし、前述したように対象者はテキストのメインポイントの理解には到達しているのである。つまり、メインポイントは理解できても、そこに付随する文化・歴史的な背景との関わりから来る読み物の含蓄、幅、豊かさを味わうところまでは読み込めていないのではないか、という問題が観察された。

5-3 フォローアップインタビューから

発話思考法による調査から3日後にフォローアップインタビューを実施した。フォローアップインタビューでは、①読み方がわからなかった漢字と意味がわからなかった言葉と、その解釈、②背景知識、時代背景の確認、③観察された読みのストラテジーについての確認、④読みの習慣などについて質問した。ここでは特に②と③に着目して考察する。

上述したように、対象者は第1段落の部分を理解できていなかった。そこで、第1段落に出てくる「江戸時代」「1927年」「長崎」について質問した。「江戸時代」に何かイメージや思い浮かぶことがあるかという質問に対して、対象者は「読んでたときは考えていなかった」「江戸時代のときに国際の trade とかあって、海外から来た〈※〉なのかなってというのが今わかりました。」と答えている。「1927年」については、「読んでいたときは意識しなかった」「何か読んでみたら結構前の話っていうのは今わかったんですけど、読んでいたのはたぶんそこまで意識しなかった」と答えている。また、「長崎」については、「南の方」「歴史でやる」「軍隊で使うものを作るメジャーなシティ」などの答えが引き出せた。対象者が自分で読んでいるときには、このような場所や年代について着目することがなかったが、教師からの質問と対話によって、わずかながらも眠っていた既有知識が活性化されたことがうかがえる。

また、読解プロセスにおいて、本文にアンダーラインを引く、○で囲む、「!」「?」のマークを付ける、色分けする、などの行動が見られた。この行動について聞いたところ、以下のように説明していた。まず知らない言葉には下線を引くとのことだった。また重要と思われる言葉とわからない言葉の色分けしているとのことだった。色分けについては「どうしてもわからないのかを自分で理解するために色分けするようになった」と説明していた。また段落自体がわからないところには「?」を書き、問題があるところには「!」を書くとのことだった。前節で上述したように、本対象者の読みの特徴として、理解度に対するセルフモニターが観察されたが、対象者はマーカーでわかったところとわからないところを視覚化することにより、テキストを理解しようとしていること

がわかった。

6. まとめと今後の課題

以上、発話データに沿って対象者の読解のプロセスとストラテジーを観察してきた。本調査では、対象者が、一見理解が困難に見えるテキストに対して、読解のセルフモニタリング、段落間の関係・キーワード・表現・テキスト外の情報への着目、などのストラテジーを駆使しながら、理解に到達できたことが観察された。一方で、起承転結の文章における「起」「転」の部分に現れるような文化的・社会的背景知識に欠けていることが確認できた。この点については本稿の 2-2 でも述べたように、筆者らのこれまでの調査で、継承日本語話者の読みの特徴として指摘している。日本の普通学校での教育を受けてこなかった彼らにこのような知識が欠けていることは、想定内と考えられ、大学における継承日本語教育において補っていくべき課題の一つであると言えよう。しかし、今回の調査で、刺激となる問いを投げかけることによって、埋もれていた微かな既存知識が誘発されることが観察され、教員の問いが学生の読解理解を促す可能性が確認できた。

今回の調査結果は一人のデータに過ぎず、一般化することはできない。前述したように、学生の背景がますます多様化していく中で、読みのアプローチやストラテジーは学生の数だけ存在すると考えられ、対象者一人一人に即して詳細に観察していく必要がある。対象者の発話データは非常に貴重なものであるが、この発話をどのような方法で分析していくことが、今後のよりよい読解教育に結びついていくのかは未知数である。どのような分析方法が有効であるのか、検討し、確立していくのが筆者らにとって大きな課題の一つである。対象者の背景（生育環境、教育背景、言語観、経験）と読解との関連を見出すためにどのようなアプローチが可能か検討していきたい。

また、彼らの欠けているところではなく、特徴を読解に活かせる方法はどのようなものかにも着目していきたい。本調査で観察されたような、わからないところを理解しようとするプロセスで培われる推測の力、既存知識や経験の活用、自身の国際経験と照らし合わせて解釈する試みは、新しい読み・新しい解釈を生み出す可能性を秘めているとも考えられる。継承語話者、多言語話者ならではの、国際的視野・多角的視点が活かせるような読解教育を考えつつ、今後も調査を継続していきたい。そして調査から得られた知見、課題を整理、検討し、これからの継承日本語教育のあり方を再考したい。

注

- (1) 本稿は、『CAJLE2022 大会 Proceedings』(2022) に掲載された論文「継承語日本語と第二言語の狭間にいる大学生の読解プロセスに関するケーススタディ」(97-102) に、加筆、修正をしたものである。
- (2) 金山・藤本 (2019) では、Block (1986) のコーディングをもとに以下の 15 項目を立てて、コード分析を行った。1. 内容予測 2. 文の機能、構成の把握 3. 前文脈との関連付け 4. 内容についての疑問 5. 解釈・仮説・推論 6. 知識・経験に基づく説明・批判、反応 7. 読み行動についてのコメント 8. 理解度についての

コメント 9. 読みの修正 10. 読み手の反応・意見 11. 言い換え 12. 文の読み直し 13. 文や節がわからない 14. 単語がわからない 15. 単語の意味を類推

参考文献

- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門』 新曜社
- 外務省 (2017) 『海外在留邦人数調査統計 (平成 30 年要約版)』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368753.pdf> (2022 年 10 月 23 日)
- 金山泰子・藤本恭子 (2018) 「第一言語／継承日本語話者である大学生のための日本語教育—2016-2017 特別日本語教育読解授業報告」 『ICU 日本語教育研究』 14, 45-53.
- 金山泰子・藤本恭子 (2019) 「継承日本語話者である大学生の読解プロセスに関する調査—発話思考法を用いたパイロットスタディ—」 『ICU 日本語教育研究』 15, 37-55.
- 金山泰子・藤本恭子 (2020) 「継承日本語話者である大学生の読解ストラテジーに関する考察—発話思考法によるデータの比較分析—」 『ICU 日本語教育研究』 16, 39-53.
- 金山泰子・藤本恭子 (2021) 「継承日本語と第二言語の狭間にいる大学生のための初年次教育」 『CAJLE2021 大会 Proceedings』 65-69.
- 金山泰子・藤本恭子 (2022) 「継承日本語と第二言語の狭間にいる大学生の読解プロセスに関するケーススタディ」 『CAJLE2022 大会 Proceedings』 97-102.
- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』 大阪大学出版会
- 佐藤郡衛 (2019) 『多文化社会に生きる子どもの教育』 明石書店
- 澁川晶・武田知子 (2018) 「日本語教育における適応支援—初年次教育としての役割からその先へ—」 『ICU 日本語教育研究』 14, 55-70.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりて読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』 東海大学出版
- 西川朋美 (2019) 「日本の公立学校における日本語を母語としない子どもへの言語教育」 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育』 第 14 章, くろしお出版, 209-223.
- 南之園博美 (1997) 「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究—外国語としての日本語テキスト読解の場合—」 『世界の日本語養育』 7, 31-44.
- 森雅子 (2000) 「母国語および外国語としての日本語テキストの読解—Think-aloud 法による 3 つのケース・スタディ—」 『世界の日本語教育』 10, 57-72.
- 文部科学省 (2019) 『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 30 年度)』 https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf (2022 年 10 月 23 日)
- 文部科学省 (2022) 『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査結果の概要 (速報)』 20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022 年 10 月 23 日)
- 和氣圭子 (2013) 「中上級日本語学習者の読解における困難点: think-aloud 法による事例研究」 『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』 19, 101-115.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers.
TESOL Quarterly, 20, 463-494.

謝辞

本研究は、2021年度国際基督教大学研究助成金（研究題目：継承日本語話者である大学生の読解ストラテジーに関するパイロットスタディ）の助成を受けたものである。ここに記して感謝申し上げたい。

（藤本 恭子・金山 泰子—国際基督教大学）