

# 【論文】 香港 CLD 児の日本語での読書に対する動機づけに及ぼす DLA を使った読書活動の影響

藤本 真理子

日本大学大学院総合社会情報研究科前期課程修了

## Effects of Reading Activities Using DLA on Hong Kong CLD Children's Motivation to Read in Japanese

FUJIMOTO Mariko

M.A., Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

---

The purpose of this study is to investigate whether DLA (Dialogue Language Assessment) <Reading> is an opportunity to read in Japanese, and whether DLA <Reading> increases the motivation to read in Japanese, the amount of reading time, and what factors influence the motivation to read in Japanese of four heritage Japanese language learners in the same grade who attend an international school in Hong Kong. The results of the study revealed that activities using DLA <Reading> increased motivation to read in Japanese, especially the aspect of self-confidence, but did not lead to increased reading opportunities. However, by introducing the DLA activities into the home and making it an interactive reading activity between parents and children, it was suggested that the motivation for Hong Kong CLD (Culturally and Linguistically Diverse Students) children to read in Japanese could be improved and continued.

---

### 1. はじめに

#### 1.1 研究の背景

グローバル化がすすみ、海外転勤や国際結婚など、世界中で大人だけでなく子どもも国境を越えて移動している。様々な理由で幼少期から複言語環境で育つ子どもは、「Culturally and Linguistically Diverse Students (文化的・言語的に多様な子ども、以下 CLD 児)」(カミンズ 2011) と呼ばれ、日本国外で生活する日本にルーツをもつ CLD 児にとっての日本語は、継承日本語と呼ばれる。

CLD 児に対する継承日本語教育の普遍的な問題として、子どもの動機づけの低さが挙げられる(中島 2003; 森 2019 他)。外国語や第二言語学習は、第一言語がある程度確立した学習者が自身で学習を選択して行う場合も多いが、継承語は親の言語であり、継承語学習者は、自ら進んでというより、不本意な

がら「やらなければいけないこと」という親の考えにより学習していることが多い(森 2019)。筆者が在住している香港においても、親の意向により、第一言語が確立する前から、継承語を学習している CLD 児が多く、同様の問題を抱えている。

そもそも、CLD 児にとって必要な言語能力とはどのようなものか。カミンズ(2011: 30) は言語能力の内部構造を、①会話の流暢度 (Conversational Fluency: CF)、②弁別的言語能力 (Discrete Language Skills: DLS)、③教科学習言語能力 (Academic Language Proficiency: ALP) の 3 種類に分類している。CF は、「よく馴れている場面で相手と対面して会話する力」(カミンズ 2011: 30) のことを指し、普通 1~2 年ほどで習得される。DLS は、音声や文法、スペリングを含む一般的なルールなど、一度習得すれば他のケースへ応用が可能になる規則性のある言

語能力を意味する。獲得にかかる年数はそれぞれの言語技能によって異なる。ALP は、使用頻度数の低い語彙に関する知識や徐々に複雑になっていく文章を解釈したり、書いたりする力を含む言語能力で、獲得に少なくとも 5 年ほどかかると言われている。

認知力発達のためには、この ALP を伸ばすことが必要であり、カミンズ (2011) は、CLD 児に対する ALP のリテラシー指導方針をまとめ、リテラシーとの関わり度 (literacy engagement) とリテラシー到達度 (literacy attainment) との直接的な関係を示した。そして、リテラシーを高めるために教師がすべきことは、①既存知識を活性化し背景知識を構築すること、②足場掛けをして内容理解を助けること、③アイデンティティを肯定すること、④さまざまな言語活動を通して、言語の能力を伸ばすことであるとしている。

筆者は、香港在住の CLD 児に対し、継承語である日本語による読書を促す活動として、文部科学省が開発した「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」<sup>1</sup> (文部科学省 2014、以下、DLA) の〈読む〉に着目した。DLA は、近年、日本国内で増加している日本在住の外国にルーツを持ち、日本語を第二言語 (Japanese as a second language : JSL) として学ぶ児童 (以下、JSL 児) のために開発されたもので、JSL 児の「話す」「読む」「書く」「(教室談話を) 聴く」力を、一対一の対話を通して測る支援付き評価法である。これは、テストから得られる結果を序列化するためのものではなく、テストの実施過程そのものを、学びの機会として捉えるという特徴をもつ (文部科学省 2014 : 6)。

DLA は、対話を通して言語技能を測定する実践部分と、測定結果を JSL 評価参照枠と照合して言語習得ステージを評価する 2 つのパートから構成されている。言語技能を測定する実践部分は、〈はじめの一步〉と〈話す〉〈読む〉〈書く〉〈聴く〉の 4 つの言語技能別タスクから構成され、それぞれ準備されている実践ガイドに従って進める<sup>2</sup>。

4 種類のタスクのうち、〈読む〉は、多角的に読書力を測ることで指導のヒントを得ると同時に、児童生徒が本に興味を示し、読書が好きになるきっかけを作ることを目指しているという (文部科学省

2014 : 37)。また、DLA を実施した JSL 児は、「楽しかった」「またやりたい」という感想を述べている (櫻井 2019)。筆者はこれらの文部科学省の狙いと JSL 児の感想に注目した。そして、香港在住の CLD 児が、DLA 実施者 (以下、実施者) と共に行う DLA という活動を通し、日本語の本を読む活動を楽しみ、日本語で「できた」と感じる事ができれば、日本語での読書の機会の促進となり、継承日本語教育の動機づけ問題にも寄与できるのではと考えた。

## 1.2 用語の定義

本研究では、「motivation」に相当する訳語として、「動機づけ」を使用し、ケラー (2010) の「行動の方向性と大きさを説明する概念」と定義する。また、先行研究の中で「学習意欲」が使用されている場合は、原文のまま記載する。

また、本研究においては、日本国外で、親の両方または片方が日本語を使う家庭で育つ子どもたちにとっての日本語を「継承日本語」と定義し、香港在住の継承日本語学習者を「香港 CLD 児」と定義する。

## 2. 先行研究

### 2.1 CLD 児の継承日本語学習の課題に関する研究

中島 (2003) は、外国語としての日本語 (Japanese as a foreign language : JFL) 教育や第二言語としての日本語 (JSL) 教育と比較しつつ、継承語としての日本語 (Japanese as a heritage language : JHL) 教育の課題を、①マイナスの価値づけ、②親のチョイス、③課外学習、④アンバランスな語学力、⑤認知面は 4 年の遅れ、⑥世代その他によって異なる教育内容の 6 点挙げている。これらの課題は、移民が多く、世界の他地域よりも継承語教育が進んでいるヨーロッパでも、指摘されている。

スイスやスウェーデンは、母語話者数の大小に関わらず母語を学ぶ権利が認められており (熊谷・岡本 2019 ; フックス 2020)、制度的に世界の他地域に比べて恵まれているといえるだろう。それでもスウェーデンでの継承語教育は、中島 (2003) で指摘されている「親のチョイスによる学習」という外国語教育とは異なる難しさがある。熊谷・岡本 (2019)

は、スウェーデンにある日本語補習校に、低学年のころ共に同級生として通った6名の国際結婚家庭の子どもたちが、継承語である日本語をどのように捉え、補習校で学んでいたのか、また言語意識にどのように影響しているのかを、インタビューを通して明らかにした。調査協力者6名の共通点は、補習校入学だけでなく、補習校での学習の継続も親の意志が影響していることである。反対に、卒業まで継続できたかどうかの違いは、継続できた調査協力者は、読書やテレビ視聴などを通して身につけたストラテジーを駆使して、自らスランプを克服したことにあつた。学習継続に親の影響が大きくみられたが、大切なのは、継承日本語を学ぶCLD児の主体性であり、さらに教室での学習に対するCLD児の不安を取り除く工夫が必要だと指摘している。

同じヨーロッパの中でも、野山・山本・松尾(2017)によると、オランダでは、教師がCLD児の「認知面の遅れ」や、日頃、漢字に触れる機会がないことからくる「4技能のバランスの悪さ」への理解がなく、CLD児の自己肯定感を下げたということである。

筆者在住の香港における継承日本語教育の課題については、明石(2020)が、香港日本人補習授業校に通うCLD児の学習ニーズや学習歴を把握し、授業計画や授業改善に活かす目的で実施した保護者へのアンケート調査の結果を紹介している。香港日本人補習授業校に通うCLD児が、平日に通う学校で主に使っている言語は英語や広東語で、日本語を教科学習言語として使う機会はほとんどなく、日本語は家族、特に母親とのコミュニケーションツールという場合が多かった。家庭使用をベースとした継承語は、読み書きが極度に弱いなど、中島(2003)の指摘にある「聞く・話す・書く・読む」がアンバランスになる傾向があり、アンケートでも「読み書き」を補習校での学習で補いたいという保護者のニーズがみられたという。

落合・松田(2014)は上記の中島(2003)が挙げている6点の継承日本語教育の課題を「動機づけの難しさ」(①マイナスの価値づけ ②親のチョイス ③課外学習)と「学習者の多様性」(④アンバランスな語学力 ⑤認知面は4年の遅れ ⑥世代その他によって異なる教育内容)の2点に収斂した。このう

ち「動機づけの難しさ」は教育実践、教育政策によって改善ができると指摘している。

## 2.2 動機づけに関する研究

### 2.2.1 第二言語学習における動機づけ

心理学者のDeci and Ryan(1985)は「自己決定理論」(self-determination theory)を唱え、学ぶことで喜びや満足感を得ようとする「内発的動機づけ(intrinsic motivation)」と、他人からの賞賛や金銭的報酬など外から来る報酬を目的とする「外発的動機づけ(extrinsic motivation)」と呼ばれる2種類の動機づけがあると主張した。

「自己決定理論」をさらに実践的に教室活動場面へと採り入れたのが、1983年に教育工学・教育心理学者であるケラーにより発表された「ARCS動機づけモデル」である(ケラー2010)。このモデルは、Crookes and Schmidt(1991)の第二言語学習のための動機づけ研究の枠組みの構成要素としても取り入れられている。

ケラーは、学習意欲に及ぼす要因を①注意(Attention)②関連性(Relevance)③自信(Confidence)④満足感(Satisfaction)の4つに整理し、この4要因の頭文字をとって、ARCS動機づけモデルと命名した。学習者は面白そうだ、何かありそうだという①注意の側面にひかれる。次に、学習課題が何であるかを知り、その学習に意義を感じ、自分の価値観との関わりが見えてきたという②関連性の側面に気づく。成功体験を重ねて、「やればできる」という③自信を感じて、学習を振り返った時に「やってよかった」という④満足感が得られれば、次の意欲につながっていく(稲垣・鈴木2015)。

つまり、「教師や教材が好奇心を高揚させ、個人的に関連性を感じられるような刺激を与え、また自信を高めるような挑戦レベルに設定された課題で、かつ努力の妨げになるストレス要因もないときには学習意欲が高まる」(ケラー2010:7)ということである。ARCSモデルの4要因には表1のようにそれぞれ3つの下位分類が存在する(ケラー2010)。

### 2.2.2 継承語における動機づけ

継承日本語における動機づけ研究としては、アメ

表 1 ARCS モデルの 4 要因と下位分類

頭文字	要因	下位分類	
A	Attention (注意) 面白そうだな	A-1 知覚的喚起	具体的な事例や視覚表現を用いて学習者の興味を引く
		A-2 探究心の喚起	学習者の好奇心を刺激し、探求的な態度を引き出す
		A-3 変化性	学習者の注意を維持する
R	Relevance (関連性) やりがいがありそうだな	R-1 目的指向性	課題を行うことの意義やメリットを強調し、学習者のニーズを満たす
		R-2 動機との一致	学習者に学習自体を楽しませたり、目標達成の手段を自分で選択させ、学習者の学習スタイルや興味と関連づける
		R-3 親しみやすさ	学習者の経験と授業を結びつける
C	Confidence (自信) やればできそうだな	C-1 学習要求	学習者が成功の期待感を持つように支援する
		C-2 成功の機会	学習者が過去の自分との比較により成長を実感するなど、学習経験から学習者の能力に対する信念を支援または拡張する
		C-3 コントロールの個人化	成功の結果を学習者の努力と能力によるものと認識させる
S	Satisfaction (満足感) やってよかったな	S-1 自然な結果	学習者が獲得した知識やスキルを活用する機会を提供する
		S-2 肯定的な結果	教師からの「ほめ」等激励や賞賛により、学習者の成功を強化する
		S-3 公平さ	学習者が自らの成果を肯定的に捉えるように支援する

出所：ケラー（2010）；稲垣・鈴木（2015）を参考に筆者が作成

リカの日本語補習校に通う高校生を対象としたものに Mori and Calder（2015, 2017）と Mori（2018）、大学生を対象としたものに Kurata（2015）があるが、児童を対象としたものは、管見の限りでは米澤（2021）のみである。

Mori and Calder（2015）では、アメリカの日本語補習校 8 校で学ぶ 116 名の高校生を対象に、日本語と英語の二言語能力と動機づけの関係を調査した。二言語の学習理由を聞いたところ、「日本が好き」「日本人だから」「仕方がない」「就職に有利」「アメリカ人としてのアイデンティティ」「（二言語を学ぶことに対する周囲の）肯定的認識」の 6 つの動機づけ要因が特定された。この 6 つの動機づけと二言語の語彙力の関係を調べたところ、「日本が好き」と答えた生徒ほど日本語の語彙力が高く、英語の語彙力が低い傾向がある<sup>3</sup>ことがわかった。また、「肯定的認識」を周囲から感じている生徒ほど英語の語彙力が高いこともわかった。この結果について、森（2019）は、「学習者自身が継承語コミュニティやその文化を好

きになること、そして、親や学校など周りからサポートされていると感じることが言語力を高めるということを示唆している」と述べている（森 2019:92）。

Mori and Calder（2017）では、Mori and Calder（2015）の調査に参加した高校生の保護者にアンケート調査を行い、補習校生の育つ家庭環境と、日本語と英語の 2 つの言語能力の関連について調べた。質問は、家庭環境や教育方針などで、保護者 82 名から回答を得た。保護者のサポートと子どもの 2 つの言語能力の相関を調べたところ、読書環境が整い、日本のアニメや漫画などポップカルチャーに親しんでいる家庭の子どもほど日本語力が高いことがわかった。また、Mori（2018）では、Mori and Calder（2017）の調査に協力した 82 名の高校生とその日本人保護者を対象に、保護者のサポートと補習校生の継承日本語学習に対する動機づけの関係を調べたところ、保護者が家庭の読書環境を整え、印刷物やメディアからの新情報獲得を奨励することが、継承語としての日本語学習に対する意欲を高めたことがわかった。

### 2.3 日本国内の読書活動推進政策と CLD 児を対象とした読書に関する研究

日本国内では、2001年に成立した「子どもの読書活動の推進に関する法律」(以下、推進法)(文部科学省 2001)を受けて、読書推進政策が行われるようになる。国内の CLD 児である JSL 児に対しては、学習言語としての日本語習得という大きな課題があり、読書に関する研究は、平田(2011)の教科学習に必要な「読む力の獲得」等の読解力がメインとなり、読書習慣に関する具体例は出てこない。平田(2011)は、JSL 児は「本に触れる時間がほとんどない」と、読書習慣がないことを指摘している。

伊藤(2018)は、愛知県の公立小学校の日本語教室で、DLA〈読む〉のあらすじを口頭再生する再話の手法を実施し、成果物として読書アルバムを作成する活動を行った。その結果、家庭に聖書くらいしかない読書環境の整っていない児童が、自主的に本を選んだり、順序立てて再話ができるようになった。眞嶋(2019)では、大阪府内の公立小学校の日本語教室で、JSL 児を対象に、日本語だけでなく JSL 児の母語の本も整備し、児童自身に好きな本を選ばせ、伊藤(2018)同様に DLA〈読む〉のあらすじを口頭再生する手法を行い、その後、読書アルバムに感想を書かせる活動を行っている。この教室では、両言語を大切にする日本語指導を重視しており、伊藤(2018)では特に触れられていなかった母語の本を整備し、母語の絵本の読み聞かせも行った。その結果、母語に苦手意識を持っていた JSL 児たちも母語に興味を持つようになり、母語の絵本を自ら読むようになった。

伊藤(2018)と眞嶋(2019)はともに DLA〈読む〉の再話手法を使用した実践ではあるが、DLA〈読む〉で使われるテキストそのものを使用し、一連の DLA〈読む〉活動それ自体を実施した実践ではない。

国外では、中川(2009)が、タイの日本語補習授業校の小学1、2年生を対象に絵本の「読み聞かせ」や絵本の読み聞かせと言語活動を組み合わせた「絵本活動」を行った。具体的には、読み聞かせ後、本に出てきた暗号文を読んだり、大切な人に手紙を書くといった、本の内容に沿った活動や、自分を主人公にした物語を作成するという活動である。中川に

よると、絵本は、登場人物を通して子どもたちに「経験」の場を提供し、子どもたちは、日本語でお互いにことばを介したやりとりを行い、「対話」や、「対話」により促進された「思考」を行っていたという。日本語で思考する機会の少ない CLD 児にとって、有益な活動であるが、低学年対象の読み聞かせが前提となった研究であり、自主的な読書へつなげることを目的としたものではない。

### 2.4 先行研究のまとめ

以上の先行研究の知見から、CLD 児の継承日本語学習は、日本語学習に対する動機づけの低さが普遍的な問題であるが、印刷物やメディアを通し、日本の言語文化に触れる機会が多いと、日本語学習に対する動機づけや言語能力が高まると考えられる。つまり、CLD 児の継承日本語学習の動機づけと日本語能力を高めるには、日本語での読書の機会を設けて、日本語での読書に対する動機づけを高め、読書量を増やすことが重要だと思われる。

そこで、本研究では、DLA〈読む〉を日本語での読書の機会と捉え、香港 CLD 児に対して DLA〈読む〉を実施することにした。

### 2.5 本研究の目的

本研究の目的は、DLA〈読む〉を使った読書活動によって、香港 CLD 児の日本語での読書に対する動機づけ向上に効果があるか、日本語での読書の機会が増加するかを明らかにすることである。また、日本語での読書に対する動機づけに影響した要因は何かを明らかにすることである。

本研究における「日本語での読書」は、狭義な「一人で本を読む行動」以外に、広義な「他者と読む行動」も含む。伊藤(2018)において、「読書活動」が読み聞かせも一人読みも含んでおり、また DLA〈読む〉でも、実施者と一緒に読む DLA〈読む〉の実施を「読書の時間」と位置づけていることから、本研究でも「他者と読む行動」を含むこととする。

## 3. 研究方法

### 3.1 研究課題

本研究では、次の3点を研究課題とする。

研究課題①：DLA〈読む〉を用いた活動を行うことにより、実施前後で日本語での読書に対する動機づけは向上するか。

研究課題②：DLA〈読む〉を用いた活動を行うことにより、実施前後で読書量に変化はあるか。

研究課題③：DLA〈読む〉を用いた活動が、日本語での読書に対する動機づけの変化に影響した要因は何か。

また、3つの研究課題の検証方法はそれぞれ以下の通りである。研究課題①については、ARCS 動機づけモデルを基にした事前事後アンケートを行い、日本語での読書に対する動機づけが向上するかを明らかにする。研究課題②については、DLA〈読む〉を用いた活動の実施前後で読書量に変化するかを、読書記録の調査により明らかにする。研究課題③については、調査対象者へのインタビュー結果と日本人の保護者へのアンケート及びインタビュー結果の質的分析を行い、日本語での読書に対する動機づけに影響した要因を明らかにする。

### 3.2 調査対象者

本研究の調査対象者は、2020年8月から2021年6月の2020年度<sup>4</sup>において、香港内のインターナショナルスクール在学対象の放課後日本語ボランティアクラスに参加していた4名である。全員の両親のどちらかが日本人で、そのパートナー<sup>5</sup>の国籍は表2の通りである。調査期間は2021年7月5日から8月18日である。調査対象者は未成年であるため、事前に調査対象者本人とその保護者に書面にて研究承諾を得た。

表2 調査対象者のプロフィール

調査対象者	誕生年月	調査時の年齢	日本人の親のパートナー国籍
W	2012年1月生まれ	9歳	イギリス人
X	2012年2月生まれ	9歳	南アフリカ人
Y	2012年4月生まれ	9歳	香港系カナダ人
Z	2012年9月生まれ	8歳	香港系イギリス人

### 3.3 調査の方法

本研究の調査の流れは図1の通りである。筆者が

実施者となり、調査対象者と一対一でDLA〈はじめの一步〉、〈読む〉を実施<sup>6</sup>する。その様子を録音録画した。DLA実施の事前にアンケート、事後にアンケートとインタビューを行う。2週間後にもう一度DLA〈読む〉を行う。その際も事前にアンケート、事後にアンケートとインタビューを行う。調査対象者が、日本語のみの会話で理解できていない場合は、実施者が英語で説明する。以上のように本研究では、2回DLAを実施するが、1回目はDLA〈はじめの一步〉とDLA〈読む〉を使用し、2回目はDLA〈読む〉だけを使用する<sup>7</sup>。2回目のテキスト選択の段階で、実施者は、前回使用したテキストと1つ上のレベルのテキストを提示し、調査対象者が選択したテキストを使ってDLAを実施する。DLA〈はじめの一步〉とDLA〈読む〉の実施方法は以下の通りである。

#### (1) DLA〈はじめの一步〉

文部科学省(2014)の実践ガイドに沿って、「導入会話」「語彙力チェック」を行う。

#### (2) DLA〈読む〉

文部科学省(2014)のレベル別テキスト7冊から、DLA〈はじめの一步〉の結果や年齢を参考に、調査対象者主体で使用するテキストを決定する。それぞれのテキストの実践ガイドに沿って、①読みまえに ②読みましょう ③話し合ひましょう ④読んだあとでの順に実施する。

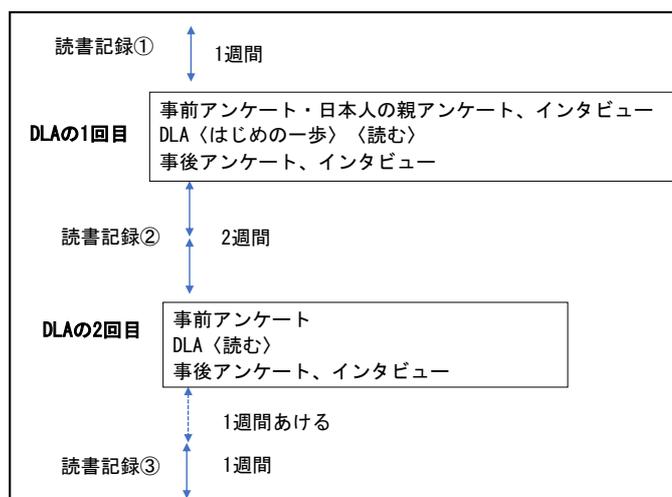


図1 調査の流れ

表 3 事前事後アンケート質問構成表

ARCS	CIS	IMMS	質問番号	質問項目
A	26反		6	先生と本を読むかどうかはつまらないと思うことがよくあるだろう/あった。
A	29		8	先生と本を読むかどうかはわくわくする/した。
A		2	11	先生と本を読むかどうかのはじめ、なにかおもしろいことがあろうと思う/あった。
A		12反	12	先生と本を読むかどうかはイメージしにくく、集中するのはむずかしいと思う/むずかしかった。
R	2		1	先生と本を読むかどうかは、本を読むときに役に立つと思う/思った。
R	30		9	先生と本を読むかどうかのレベルはわたしにちょうどよいと思う/よかった。
R		16	14	先生と本を読むかどうかは、わたしのおもしろいと思うこととつながっていると思う/いた。
R		30	15	わたしが今まで見た/行ったりかんがえたりしたこと、先生と本を読むかどうかの内容をつなげることができると思う/できた。
R			21	じぶんで本をえらべてよかった。
C	3		2	先生と本を読むかどうかについての説明を聞いたときこのかどうかをさいごまでできると思う/思った。
C	11反		3	先生と本を読むかどうかはむずかしいと思う/むずかしすぎた。
C	27		7	先生と本を読むかどうかをしていて、わたしはがんばったらほんごの本が読めると思う/思った。
C		35	16	先生と本を読むかどうかですることがわかりやすかったから、わたしはできると思う/思った。
S	12		4	先生と本を読むかどうかにまんぞくすると思う/した。
S	16		5	先生と本を読むかどうかはたのしいと思う/たのしかった。
S	32		10	先生のコメントやフィードバックによって、わたしががんばっていることを先生がみとめてくれているとわかると思う/わかった。
S		14	13	先生と本を読むかどうかをしていて、たのしいからもっとやりたいと思う/思った。
S			17	また先生と本を読むかどうかをやりたいと思う/だろ/う/思った。
S			18	先生と本を読むかどうかをして、もっとにほんごの本をよみたいと思う/だろ/う/思った。
S			19	先生と本を読むかどうかをして、もっとにほんごのべんきょうをしたいと思う/だろ/う/思った。
S			20	本を読む以外のかどうかはたのしかった。

また、DLA を実施する前後で、読書記録を取る。その他に、DLA の 1 回目を実施した際に、日本人の親に対して、データ分析に必要な調査対象者の情報を得ることを目的としたアンケートとインタビューを行った。

### 3.4 ARCS 測定ツールを用いたアンケート調査

研究課題①については、ARCS 動機づけモデルに基づくアンケート調査を行う。ARCS 動機づけモデルには、ケラーにより作成された「科目の興味度調査」(Course Interest Survey: CIS 以下、CIS) と、「教材の学習意欲調査」(Instructional Materials Motivation Survey: IMMS 以下、IMMS) と呼ばれる 2 つの測定ツールがある。これらは、学習者が特定の科目に関してどのように動機づけられたかを測定できる (ケラー 2010 : 288)。CIS、IMMS とともに、内部一貫性 (信頼性) と妥当性が確認されており、この 2 つのツールは項目の本質を変えなければ、特定の状況に合うように適応させることが可能である (ケラー 2010 : 288)。そこで、本研究では、調査対象の CLD 児の実態に合わせて言葉を置き換え、CIS からは 10 項目、IMMS からは 6 項目を選択したアンケートを作成した。アンケート作成に際しては、CIS と IMMS 両ツールを援用し、子ども向けの表現に言葉を置き換えた中野 (2016) のアンケートを参考にした。

アンケートの設問構成表は表 3 の通りである。表の一番左の列のアルファベットは ARCS の 4 要因のそれぞれの頭文字を示している。2 列目は、「科目の興味度調査票」(ケラー 2010 : 290-291) の質問項目番号で、3 列目は、「教材の学習意欲調査票」(ケラー 2010 : 293-294) の質問項目番号である。4 列目は今回作成した事前事後アンケートの質問番号である。事前アンケートの文末は「～だろう」などにし、事後アンケートは過去形に変更している。

### 3.5 読書記録

研究課題②については、読書記録を分析する。読書記録は図 1 の通り、以下の 3 回実施する。

- ①DLA 実施前の状態を調査するために行う DLA の 1 回目実施前の 1 週間の記録
- ②DLA の 1 回目実施直後からの読書量の変化を調査するために行う DLA の 1 回目実施後から DLA の 2 回目実施までの 2 週間の記録
- ③DLA の 2 回目実施後、一定期間を経過してからの読書量の変化を調査するために行う DLA の 2 回目実施 1 週間経過後から 1 週間の記録

記録内容は日付、本のタイトル、読書時間あるいはページ数と本の内容の面白さをハートマークの数で記入するのみのごく簡単に取り組めるものとした。

### 3.6 質的分析

研究課題③の分析対象としたデータは、次の3点である。

- ①DLA〈読む〉の「読んだあとで」の半構造化インタビュー
- ②DLAの1回目とDLAの2回目の事後アンケートを基にした半構造化インタビュー
- ③調査対象者の日本人保護者に行うアンケートとそれを基にした半構造化インタビュー

これらを、うえの式質的分析法（上野・一宮・茶園 2017；上野 2018）を援用し、質的に分析する。

## 4. 結果と考察

### 4.1 日本語での読書に対する動機づけの変化

研究課題①について、1回目と2回目の実施の前後に行ったアンケートの5段階評価について、各協力者に分けて平均値を出した結果は、表4の通りである。WのDLAの1回目の事前アンケートは、調査方法に問題があり、データとして使用できなかった。

表4の通り、調査対象者W～Zの4名の2回のDLA活動の事前事後アンケート結果の全体の平均値を見ると、WのDLAの1回目の事前アンケートを除いて、DLAの1回目も2回目も事前と事後を比較すると、すべて上昇した。4名全員が同じテキストを読んだわけではないが、DLA〈読む〉を用いた活動を行うことにより、日本語での読書に対する動機づけは、全体的に向上したと考えられる。

表4 調査対象者4名の事前事後アンケート全体の平均値

調査対象者	事前①	事後①	事前②	事後②
W		4.33	4.37	4.62
X	3.68	4.43	3.74	3.90
Y	3.05	3.29	3.00	3.33
Z	4.58	4.62	4.37	4.67

### 4.2 読書量の変化

研究課題②について、3回分の読書記録を分析した結果、調査対象者4名のそれぞれの回の1日あたりの時間数、またはページ数の結果は表5の通りとなった。調査対象者4名のDLA実施前後の読書記録の結果から、読書の機会の増加はみられなかった。

読書調査期間①と読書調査期間②を比べると、読書量が増加したのは、Yのみである。しかし、Yの読書記録は、親による英語の本の読み聞かせの記録であり、日本語での読書ではなかった。読書調査期間②と③を比べると、W、X、Zの読書量が増加した。しかし、Wの読書は、Wが通っている日系の学習塾の宿題である読解問題に取り組んだ記録であり、調査記録③の期間の宿題にかかった時間が長くなっただけだと推測される。DLAの活動による読書量の増加とは言い難い。Xは、わずかな増加でほとんど変化がなく、DLAの1回目実施直前の調査期間①が15.7分、6ページで一番長い。Zは、調査期間③の方が調査期間②より1.5分長くなったが、DLAの1回目実施直前の調査期間①が一番長く、4.9分の差がある。つまり、読書記録の分析の結果、調査対象者4名ともDLA〈読む〉を用いた活動を行うことによる読書量の増加はなかったと考えられる。読書量が増加しなかった要因としては、DLA活動を2回実施しただけでは、日本語での読書に対する動機づけの継続には効果がなく、読書習慣の形成には影響しなかったと考えられる。また、調査時期が、学校の夏休み期間と重なり、それぞれ夏休みの特別活動に忙しく、読書を日常生活の中に組み込む環境になかったことも影響したのだろう。

### 4.3 日本語での読書に対する動機づけの変化に影響を及ぼした要因

次に、研究課題③について、ARCSの4要因ごとの変化に注目し、日本語での読書に対する動機づけの向上に影響した要因を考察する。表6の通り、C（自信）は、Wの1回目を除いて、調査対象者全員がDLAの1回目か2回目で0.5点以上の上昇があり、共通して変容がみられた。また、S（満足感）もWの1回目を除いて、その他はすべて向上した。

調査対象者4名のC（自信）に関する平均値は、WのDLAの1回目を除いて、同じ値か上昇がみ

表 5 調査対象者 4 名の調査期間ごとの 1 日あたりの読書記録

調査対象者	①1 週間 (1 回目直前)	②2 週間 (1 回目直後)	③1 週間 (2 回目 1 週間後)
W	25.7 分・3.6 ページ	25.7 分・3.6 ページ	26.4 分・4 ページ
X	15.7 分・6 ページ	3.5 分・1.3 ページ	3.6 分・1.7 ページ
Y	0 分・0 ページ	2.9 分	0 分・0 ページ
Z	14.3 分	7.9 分	9.4 分

表 6 調査対象者 4 名の事前事後アンケート ARCS の 4 要因ごとの平均値

調査対象者	A (注意) の平均値				R (関連性) の平均値			
	事前①	事後①	事前②	事後②	事前①	事後①	事前②	事後②
W		4.50	5.00	5.00		4.00	4.75	4.20
X	3.50	4.25	3.50	3.50	3.50	4.20	4.25	4.20
Y	3.00	3.50	3.00	3.25	3.25	3.40	3.00	3.20
Z	5.00	4.25	4.25	4.00	4.25	4.40	4.50	4.60

調査対象者	C (自信) の平均値				S (満足感) の平均値			
	事前①	事後①	事前②	事後②	事前①	事後①	事前②	事後②
W		4.50	4.00	4.50		4.38	4.00	4.75
X	3.75	4.50	4.00	4.00	3.86	4.63	3.43	3.88
Y	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.25	3.00	3.13
Z	4.50	5.00	4.25	5.00	4.57	4.75	4.43	4.88

られる。質問 7「先生と本を読むかつどうをしていて、わたしはがんばったらにほんごの本が読めると思う」と質問 16「先生と本を読むかつどうであることがわかりやすかったら、わたしはできると思う」は、C (自信) の下位分類 C-2「成功の機会」に関する質問である。この 2 つの質問に、調査対象者 4 名は DLA の事前と事後ともに 5 点をつけたか、事前と事後の比較で上昇した。W は、インタビューで、DLA の 2 回目に使用した自分の学年より上のレベルのテキストでも「簡単だった」と答えているが、読後の発展的なやりとりを肯定的にとらえ、「色々話したのが楽しかった」と語っており、C-2「成功の機会」となったと考えられる。X、Y、Z の 3 人は、DLA の活動でそれぞれ適切なレベルの日本語の本を読んだと考えられる。X は、調査当時、自主的にこの活動とは別に取り組んでいた『ももたろう』より難し

い本に挑戦して読み切ったこと、Y は長いテキストを読み切ったこと、Z は自分で適切な課題を選択して読み切ったことが、C-2「成功の機会」となり、自信につながったと考えられる。4 名全員が、DLA の 1 回目か 2 回目で 0.5 点以上の上昇があり、ARCS の 4 要因の中でも、C (自信) に大きく影響を与えたと考えられる。つまり、実施者と一緒にテキストを読み切ったことが「できた」という成功の機会となり、強い自信につながったと考えられ、DLA の活動は、日本語での読書に対して、自信につながる活動であると思われる。また、調査対象者 4 名の S (満足感) の平均値は、表 6 の通り、W の DLA の 1 回目を除いて、DLA の 1 回目も 2 回目もすべて上昇している。S (満足感) の下位分類 S-2「肯定的な結果」である他者からの「ほめ」に関しては、W も Z も、「褒められることがうれしい」と語っている。また、Y も

2回の事前事後でS(満足感)で数値に変化があったのは、質問10「先生のコメントやフィードバックによって、わたしががんばっていることを先生がみとめてくれているとわかった」である。教師や親など他者からの激励や賞賛は、CLD児にとって、重要な動機づけ要因であると言えよう。

以上のように、調査対象者4名全員にC(自信)とS(満足感)の上昇があった。S(満足感)は、Yの上昇がわずかであったが、C(自信)は、4名とも0.5点以上上昇している。つまり、DLAの活動で、発展的なやりとりやテキストを読み切ったことなどが4名全員に日本語での読書に対する自信を与えたと考えられる。

#### 4.4 DLA 活動に対する感想

DLA〈読む〉を用いた活動は、期待した日本語での読書機会の増加に寄与できる活動ではなかった。しかし、W、X、Zの3名は、DLAの1回目か2回目もしくは両方の事後で、S(満足感)の質問13「先生と本を読むかつどうをしているとき、たのしいからもっとやりたいと思った」質問17「また先生と本を読むかつどうをやりたいと思った」、質問18「先生と本を読むかつどうをして、もっとにほんごの本をよみたいと思った」のすべてに5点をつけている。DLAの活動に満足感を得て、DLAの活動を「もっとやりたい」「またやりたい」、「もっと日本語の本を読みたい」と感じていることから、DLAの活動を定期的に行うことが、動機づけの継続となり、読書量の増加につながると考えられる。

また、W～Zの4名全員が、「この活動を親と行いたい」と語った。W、X、Zは、上述の通り、質問17「また先生と本を読むかつどうをやりたいと思った」に5点をつけており、また筆者とDLAの活動を行うことに肯定的な反応を示したため、その後に「友人や親と行うのはどうか」と質問した。3名全員が、「教師もいいが、親と行うほうがもっと良い」と答えた。Yは、「この活動はもうやりたくない」と語ったので、「親とならまたやってみたいと思うか」と尋ねた。Yは、「親とならやりたい」とのことだった。

## 5. おわりに

調査の結果、4名とも日本語での読書に対する動機づけは向上し、特に自信の側面に大きく影響することが明らかとなった。しかし、DLA〈読む〉を用いた読書活動が、直接彼らの読書の機会の増加につながるとは言えないことが明らかになった。

本研究は、同学年4名のみのものであり、日本の小学校中学年にあたる児童の調査であった。今後、調査対象の学年を広げて、高学年でもDLAの活動が日本語での読書に対する動機づけを向上させることができるかを検証していく必要がある。

また、調査対象者の感想から、定期的にDLAの活動を家庭で行うことによって、日本語での読書の機会が増加する可能性があることが示唆された。DLAは、実践ガイドがあり、「レベル別特徴」の記載もあり、DLA〈読む〉で用意されている7冊のテキスト以外に、市販のテキストで代用するための参考として、それぞれのレベルの特徴が記されている。そのため、実践ガイドに沿って、DLA〈読む〉の活動を親子で行い、慣れてくれば市販のテキストでも同様の対話的な読書活動を続けることができる。今回のDLAの活動を、家庭へ導入し、親子での対話的な読書活動とすることにより、CLD児の日本語の読書に対する動機づけの向上だけでなく、継続も期待できるのではないかと考えられる。それにより、読書量の増加も見込まれると考えられる。

先行研究の通り、家庭内でのサポートが、読書環境の整備にも、日本語での読書の動機づけ継続にも、重要だということである。しかしながら、親のみの負担とすることなく、家庭と継承語教育を行う教室が連携を取ることが必要である。今回得られた知見を活かし、CLD児が主体的に読書活動や継承語学習に取り組む環境作りを行っていきたい。

#### 注

1. 「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」が正式名称であり、略称をDLA(Dialogue Language Assessment)という。
2. 詳しくは文部科学省(2014)を参照されたい。
3. 語彙テストの平均値を見ると、学年相当の英語力を獲得しており、日本が好きであることが、現地語の習得に影響はないとしている。(森2019)

4. 4名が在籍している学校は、新年度が8月から始まり、翌年6月に終わる。
5. 4名の両親の中には、同性カップルも含まれるため、パートナーと表現する。今後も「父親」「母親」という記述はしない。
6. 本研究において、「DLAを使った」、「DLAを実施」「DLAの活動」とは、「DLA〈はじめの一步〉と〈読む〉を使った」こと、「DLA〈はじめの一步〉と〈読む〉を実施」、「DLA〈はじめの一步〉と〈読む〉の活動」を指す。
7. 本研究において、「DLAの1回目」は、DLA〈はじめの一步〉とDLA〈読む〉を、「DLAの2回目」は、DLA〈読む〉の活動を指す。

## 引用文献

- 明石智子 (2020) 「ジャンルアプローチを活かした継承日本語教育の試み 香港日本人補習授業校での授業実践」青山玲二郎・明石智子・李楚成(編) 『リングフランカとしての日本語：多言語・多文化共生のために日本語教育を再考する』第3章, 61-84, 明石書店
- 伊藤敦子 (2018) 「DLA「読む」を活用した読書指導の実践—日本語教室と家庭の連携を通して—」子どもの日本語教育研究会第3回大会 配布資料
- 稲垣忠・鈴木克明 (2015) 『授業設計マニュアル Ver.2 —教師のためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- 上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』筑摩書房
- 上野千鶴子・一宮茂子・茶園敏美 (2017) 「語りの分析〈すぐに使える〉うへの式質的分析法の実践」『生存学研究センター報告』27, 立命館大学生存学研究センター  
([https://www.ritsumeiarvi.org/publication/center\\_report/publication-center27/](https://www.ritsumeiarvi.org/publication/center_report/publication-center27/)) (2021年10月4日閲覧)
- 落合智子・松田陽子 (2014) 「カナダの継承語資源育成のための教育実践に関する研究」『人文論集』兵庫県立大学高下学園都市キャンパス学術研究会, 101-126
- カミンズ・ジム (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会

- 熊谷容子・岡本有花 (2019) 「複言語環境で育つ子どもたち: スウェーデンの補習校に通った子どもたちへのインタビューより」*Kawauso: simmandes i språkströmmen: Festskrift till Professor Yasuko Nagano-Madsen* Ed. Shimotori Misuzu and Ivarsson Fusae, University of Gothenburg, 71-86
- ケラー.J.M (2010) 『学習意欲をデザインする—ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- 櫻井千穂 (2019) 「対話型言語能力アセスメント「DLA」の有用性」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 日本・外国にルーツを持つ子ども』第16章, くろしお出版, 238-252
- 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) 『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—』第2章, 明石書店, 42-58
- 中島和子 (2003) 「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
- 中野靖弘 (2016) 「小学校社会科における学習意欲を向上させるための指導の工夫—ARCSモデルの支援方略を計画的に取り入れることを通して—」広島市教育センター  
<<http://www.center.edu.city.hiroshima.jp/kennkyu/kenkyu/list31.shtml>> (2021年6月7日閲覧)
- 野山広・山本絵美・松尾馨 (2017) 「ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味を考える—それぞれの現場から—」『第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』, 299-316
- 平田昌子 (2011) 「学習言語を視野に入れた読みの活動への橋渡し：二言語併用リライト教材を取り入れた日本語支援の提案」『言語教育研究』1, 桜美林大学大学院言語教育研究科, 13-23
- フックス清水美千代 (2020) 「欧州における継承日本語教育の現状 3 欧州の継承日本語教育機関—スイス、バーゼル日本語学校を例として—」

- BMCN オンライン国際フォーラム「日本語教育推進法に関する国際フォーラムーグローバル人材を育む海外の継承日本語教育推進のためにー」発表資料
- 眞嶋潤子 (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能かー一定住二世児の二言語能力ー』大阪大学出版会
- 森美子 (2019) 「継承語学習のモチベーション/動機づけ」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 日本・外国にルーツを持つ子ども』第 6 章, くろしお出版, 88-100
- 文部科学省 (2001) 「子どもの読書活動の推進に関する法律」  
<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/dokusyo/hourei/cont\\_001/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/001.htm)> (2021 年 10 月 18 日閲覧)
- 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』  
<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)> (2021 年 9 月 20 日閲覧)
- 米澤千晶 (2021) 「家庭での継承語教育開始期に見られた成功要因を探るー継承語に対する価値づけと子どもの動機づけに着目して」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』6, 神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会, 6, 39-55
- Crookes, G., and Schmidt, R. W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press
- Kurata, Naomi. (2015) Motivational Selves of Japanese Heritage Speakers in Australia. *Heritage Language Journal*, 12 (2) , 110-131
- Mori, Yoshiko. (2018) learner motivation, parental support, and family variables in Japanese heritage language learning in the United States. Paper presented as the 2018 International Conference of Japanese Language Education (ICJLE) . Venice, Italy
- Mori, Y., and Calder, T. M. (2015) The role of motivation and learner variables in L1 and L2 vocabulary development in Japanese heritage language speakers in the United States. *Foreign Language Annuals*, 48 (4) , 730-754
- Mori, Y., and Calder, T. M. (2017) The Role of Parental support and family variables in L1 and L2 vocabulary development in Japanese heritage language speakers in the United States. *Foreign Language Annuals*, 50 (1) , 754-775

(Received: June 19, 2022)

(Issued in internet Edition: July 1, 2022)