

多言語環境で育った大学生の読解と日本語に対する意識に関する考察
—読解プロセスの観察とインタビューから探る課題—

Exploring Reading Comprehension and Attitudes towards Japanese among University Students with Multilingual Backgrounds: An Observational and Interview-based Study

藤本恭子, 国際基督教大学

金山泰子, 国際基督教大学

Kyoko Fujimoto, International Christian University

Yasuko Kanayama, International Christian University

1. はじめに

近年、社会のグローバル化が進み、複言語話者をとりまく状況は多様化している。そのような中で、海外在住の日本語継承語話者、いわゆる「移動する子どもたち」を対象とした調査研究やサポート体制は確実に進行している（中島 2010, 川上 2011, 岡村 2017, 佐藤 2019 等）。また日本国内の外国にルーツを持つ子ども達を対象とした調査研究も進行しつつある（宮崎 2014, 櫻井 2018, 佐藤 2019 等）。しかしながら、これらの調査研究の中心は小・中・高校生であり、多言語環境で育った継承日本語話者である大学生を対象としたものは、管見では少ない状況にあると言える。しかし、小澤（2007）、澁川・武田（2016）らが指摘するように、そのような大学生が抱える問題は多様化・複雑化している。現在の「移動する子どもたち」が抱える問題は、そのまま大学生にも直結する問題であり、大学の継承日本語教育のあり方を再考する必要があると言える。

こうした状況を踏まえ、金山・藤本（2019）では、大学生である継承日本語話者の読解プロセスに注目し、発話思考法を用いて、Block（1986）のストラテジー項目によって、彼らの読解プロセスの分析を試みた。また、金山・藤本（2021）では、多言語環境で育った大学生のための日本語継承語コースの意義の一つは「アイデンティの再構築」であると指摘した。金山・藤本（2022）ではさらに調査を進め、彼らの背景や意識が読解にどのように影響するかを探る必要があると指摘している。

これらの調査を踏まえ、本稿では、言語・生育環境の背景が異なる3名の大学生を対象に実施した読解プロセスの調査とインタビューの結果を報告すると共に、多言語環境で育った大学生を対象とした日本語教育における課題を考察する。

2. 調査の概要

2.1 調査の目的

本調査の目的は、以下の2点である。第一に、背景の異なる複言語話者である継承日本語話者の読解プロセスを比較し、問題点や特性、思考のプロセスを観察して明らかになったことを大学レベルの日本語継承語教育授業現場に還元することである。第二に、多言語環境で育った継承日本語話者の日本語に対する意識や、自らの日本語能力に対する評価が、将来に向けての日本語の関わりにどう影響しているかを探ることである。

2.2 調査対象

本調査の対象者は、日本国内の大学に通う大学生 A、B、C の 3 名で、いずれも多言語環境で育った継承日本語母語話者であり、大学の継承日本語教育コースを修了した学生である。彼らが修了した大学の継承日本語教育コースには、表 1 のように背景が異なる学生たちが在籍している。

表 1 継承日本語話者である大学生の背景

家庭環境	言語使用状況		教育歴	
両親とも日本語母語話者（日本人）	両親と日本語で話す	兄弟と日本語で話す	国内外インターナショナルスクール	
両親とも日本語母語話者（日本人）	両親のいずれかとのみ日本語で話す	兄弟と日本語と現地語で話す	海外現地校	日本語補習校参加
両親のどちらも日本語母語話者ではない	両親とは日本語を話さない	兄弟と現地語のみで話す		日本語補習校参加なし

このように、継承日本語話者である大学生の背景は多様であり、本調査の対象者である 3 名もまた、それぞれ異なる背景を有している。以下に 3 名の家庭環境、言語使用状況、教育歴の基本情報を示す。

1) 対象者 A の基本情報

A の両親は日本人で、A はアメリカで生まれ 5 歳で日本に帰国後、国内インターナショナルスクールに進学した。インターナショナルスクールでは、中学まで日本語の授業をとっており、また 7 歳から 10 歳まで国語塾に通っていた。家庭では日本語を話し、学校等日常的には英語をよく話す。

2) 対象者 B の基本情報

B は父が日本人、母がタイ人で、姉が一人いる。タイで生まれ、大学入学までタイで過ごした。家庭では、母はタイ語、父は日本語を話し、B が答えるときは英語・日本語・タイ語を混ぜて話す。姉とは全部混ぜながら話す。幼稚園から小 2 の 1 学期までタイの日本人学校、その後、中 1 までタイのインターナショナルスクールに通い、その後はホームスクールで学習している。小学生の間は、日本語の塾にも通っていた。

3) 対象者 C の基本情報

C の両親は日本人で、家庭では親とは日本語、姉、兄とは英語混ざりの日本語（半々）で話す。日本で生まれたが、父親の転勤で 1 歳でアメリカ、2～3 年後にサウジアラビア、2 年後にスリランカ、3 年後にスイス、3 年後にルーマニアへと海外を移動し、その間はずっとインターナショナルスクールに通学した。小学校 1 年生から中学 2 年生くらいまで日本の通信教育講座を受講していた。また、学校で様々な外国語（フランス語、ドイツ語、韓国語）も勉強している。

表 2 は、対象者 3 名の背景を比較して示したものである。

表2 対象者の背景の比較

	A	B	C
家庭環境	両親とも日本語母語話者(日本人)	父が日本語母語話者(日本人)	両親とも日本語母語話者(日本人)
言語使用状況	両親と日本語で話す	父と日本語で、母と現地語で、兄弟と日本語・現地語で話す	両親と日本語で、兄弟と日本語・現地語で話す
教育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・国内インターナショナルスクール ・日本語補習校参加なし ・国語塾 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外インターナショナルスクール ・中2からホームスクール ・日本語補習校参加なし ・日本語塾 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外インターナショナルスクール(複数国を移動) ・日本語補習校参加なし ・日本の通信教育(小1~中2)

表が示すように、3名の家庭環境、言語使用状況、教育歴は全く異なる。このような多様な背景の学生たちが一つのクラスで日本語を学習しているのが、大学の継承日本語プログラムの現状である。

2.3 調査の方法

調査は、2022年12月から2023年1月にかけて実施した。調査では、対象者それぞれに2回インタビューを行った。調査・インタビューはいずれもオンラインで実施して録画し、後にすべてを文字化した。

1) 1回目の調査

1回目は、テキストを音読しながら思考を発話する「発話思考法」を用いて、読解の困難点や理解度を観察した。

テキストは2021年7月10日朝日新聞天声人語「アメリカザリガニの規制」である。文字数は613字で、典型的な起承転結の流れで書かれている。「起」の部分では、外来種の例としてシロツメグサを紹介し、「承」の部分では、外来種のアメリカザリガニが生態系を脅かしているため、環境省が輸入規制に向けて動き出したという内容で、「転」では、灰谷健次郎の『兎の眼』を引用して、子どもとザリガニとのふれあいについて書き、「結」では子どもが自然に触れることと生態系を守ることのバランスを取ることが必要だと述べている。

2) 2回目の調査

2回目は1時間程度の半構造化インタビューを行い、1回目の発話、理解度について確認した上で、以下の4点について質問した。①言語背景・生育環境(地域・学校・家庭)、②日本語に対する意識(自身の日本語に対する評価・母語意識・将来のビジョン)、③大学の日本語教育に対する意見、④「読む」ということに対する考え、である。本稿では、上記①②を中心に報告する。

3. 読解プロセス調査の結果・分析

3.1 テキストの理解度

まず、3名のテキストの理解度について概要を述べる。表3は漢字語彙の理解度についてまとめたものである。

表3 漢字・語彙の理解度

	A	B	C
読めない／ わからない漢字	鮮明 生態系 指摘 脅かしている 野外 輸入 舞台 眼	材 沼地 繁殖 鮮明 生態系 脅かしている	なし
読めないが意味 のわかる漢字	都合 盛ん 繁殖 沼地 環境	産卵場所 野外	なし
わからない表現	～ゆえか ～なきよう	～ゆえか ～なきよう	なし

表3が示すように、Cは読めない漢字やわからない表現がなく、発話思考法時の読み方も3名の中で最もスムーズであった。一方、AとBは表に示したように読めない漢字語彙があり、Cと比較すると、読み方もスムーズではなかったが、テキストの大意はとれていた。以下では、3名それぞれの読みの特徴について述べる。

3.2 読みの特徴

1) Aの読みの特徴

Aは、上述したように読めない漢字語彙などが多くあったが、大意はつかむことができている。特徴的だったことは、起承転結の流れに戸惑うことなく自然に対応していたことである。英語の文章を読むことに慣れている学生は、起承転結で書かれた文章の飛躍に戸惑う学生が多いが、Aは自然に流れを理解していた。しかしながら、文中に出てくる「江戸時代」や「長崎」といった年代や地名に対しては特に着目しておらず、また、確認したところ、そうした知識には欠けていた。一方で、このテキストのキーワードである「ザリガニ釣り」については、幼少期に実際に経験しており、それがテキストの理解につながっていた。

2) Bの読みの特徴

BもAと同様に読めない漢字語彙が多く、さらに発話の様子からAよりも読みに苦戦しているように思われたが、大意はある程度つかめていた。しかし、第1,2段落が、どのように後半につながるか理解できておらず、起承転結の流れに戸惑いが見られた。「江戸時代」はテレビドラマの影響で時代のイメージが浮かぶと述べていた。「長崎」などの地域の知識に関しては、知識に欠けていたものの、「大事ではないと判断して読み流した」と述べており、テキスト理解のために必要な情報の取捨選択を意識して読んでいる様子がうかがえた。また、「文字で読むとわかりにくいですが、もし読んでもらえば、イントネーションなどで、もっと理解できたのではないかと思います」と述べていた。

3) Cの読みの特徴

Cは漢字の読みはほぼ問題なく、3人の中ではもっともスムーズに読めていた。しかしながら大意はとれているようであり、自分の解釈が入り、論点がずれている点も見られた。起承転結の流れについては、「このような文章は何度も読まない」と述べており、文章の構成を意識して読んでいる様子が

うかがえた。また、地名や人名については、本、テレビ番組、自身の旅行などの経験を通して、ある程度の背景知識、イメージを持っており、それを読解に活かしているようだった。

3.3 A, B, Cの読解プロセスの比較

3名の読みの特徴を比較してみると、漢字語彙の読みについては大きな差があったが、3名とも大意はつかめていた。しかし、漢字語彙についてほとんどつまづくことのなかったCは、客観的な内容の理解から飛躍して、自分の視点・論点を交えた解釈に変換しているところも見られた。

起承転結の理解についても違いが見られた。Aは自然に理解できていたが、Bには少し戸惑いが見られた。Cは、起承転結の流れが自分には理解しにくいという自覚が見られた。この結果から明言することはできないものの、AはB、Cと比較すると、日本社会・文化との接点が多いため、起承転結のような日本独特の文章の流れを理解しやすかったのではないかということも考えられる。限られたデータから明言は避けなければならないが、背景と読解理解の関係性を観察する上で興味深い点であると言えよう。

また、テキストに現れる地名や歴史などの背景知識の理解に着目してみると、Aは幼少期から日本で育ったものの、地名や歴史的出来事などの知識に欠けていた。しかし、BとCは大学入学までほぼ日本で暮らしたことはないが、テレビドラマ等を通して背景知識と結びつける様子が見られた。特にCは、読書経験や旅行などの実体験も背景知識の理解に大いに役立っているようであった。

さらに発話思考法実施時に観察された3名の読解ストラテジーと発話の特徴に着目してみると、表4のような違いが見られた。

表4 読解ストラテジーと発話の特徴

	A	B	C
よく観察されたストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> ・推測 ・単語や文の意味に対する疑問 ・違う言葉での言い換え 	<ul style="list-style-type: none"> ・推測 ・単語や文のくりかえし ・違う言葉での言い換え ・単語や文の意味に対する疑問 	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の知識や経験との関連付け ・自身の意見、解釈
よく観察された発話表現	「わかんないです」 「何だっけ」 「うん？」	「うーん」 「何だろう」 「～かな？」 「どっちだ？」 「どういうことだ？」	「うん」 「うんうん」 「はー」
読みの特徴	文意を正確に理解しようとする客観的な読み		主観的な読み

表が示すように、AとBのストラテジーには推測、疑問、言い換えが多かった一方で、一番読みがスムーズだったCには、自身の知識や経験との関連付け、自身の意見や解釈が見られた。また、それぞれよく見られた発話の特徴があり、AとBは、迷いや疑問を発話しながら読み進めていたのに対し、Cは納得しながら読み進めている傾向が見られた。このように、A、Bの2名とCには、理解度やス

トラジェジーの面で大きな違いが見られたものの、全体の大意は3者ともつかめていた。しかしながら、A、Bはテキストの内容を客観的に正確に読み取ろうという姿勢が見られた一方で、Cは解釈や意見が混ざり、主観的な読みになっているという違いが見られた。

4. インタビュー調査の結果・分析

以下ではインタビュー調査の結果を、対象者の発話データを引用しつつ紹介する。「」で示した部分は、対象者の発話データからの直接引用であり、そのうち筆者らが注目した部分には下線を施した。

4.1 インタビューの結果：生育環境・言語背景

家庭内言語、言語学習歴、教育背景、言語の使い分けについて質問した。

1) Aの生育環境・言語背景

Aの両親は日本人（日本語母語話者）であり、Aはハワイで生まれ、5歳で日本に帰国後国内インターナショナルスクールに進学している。日本人家庭でありながらインターナショナルスクールに進学したのかと質問したところ「お母さんがやっぱり英語を忘れてほしくないと思ってくれたので」と答えている。言語の使い分けについては「お母さんにそれはいけないってよく言われてたので。何か日本語を話す時は全部日本語で話して、英語で話す時は英語でって、いうようにしています」と述べ、母親の方針で、日本語と英語を混ぜて話さないように留意しているとのことだった。中学まで日本語の授業を取っており、高校でやめた理由について「お母さんが家で日本語が、あの、勉強できるのでもう1つやりなうって、スペイン語を選びました」と答えている。下線で示したように、Aの発話には「お母さん」という言葉がよく現れ、母親の言語方針の影響がうかがえる。

2) Bの生育環境・言語背景

Bは父が日本人、母がタイ人であり、小2から中1までタイ国内のインターナショナルスクールに通っていた。インターナショナルスクールでは基本的に英語が使われており、同学年の150人中日本人は2人だけだったという。Bはその日本人の同級生と「最初の時は、英語を喋れなかったので、ずっと一緒に、に、いて、日本語だけ喋ってました」と述べている。また、学校の言語環境について「タイ人多かったんですけど、その、なんかタイ人、なんだろう。なんかこう、グループになってたんですよ、その。で、そのグループの中でタイ語と英語混ぜながら喋ってたので、あまり入れなかったんです」と述べている。インターナショナルスクールと並行して通っていた日本語の塾については「そこに通っている人たちは普通日本人達なので、やっぱ差が開いちゃうんですよ」「事前に親と練習してふりがな振ってから授業を受けてました。そうしないといけなかったです。」と述べている。また、日本語の塾に通う他の生徒達に対して「完全日本人」という表現も使っていた。このようにBは、日本語の塾に通っている他の生徒を「普通日本人達」「完全日本人」と表現し、彼らと日本語能力の差が開

いてしまい、事前準備をしないと「ついていけなかった」と述べており、日本語塾は4年くらいでやめてしまったと語っていた。Bの発話からは、インターナショナルスクールでも、日本語の塾でも周囲との差を感じ、言語的マイノリティー意識を持っていた様子がうかがえる。

3) Cの生育環境・言語背景

Cは、親の転勤に伴い、大学入学まで海外を移動し続けていた。海外ではずっとインターナショナルスクールで英語を使用していたが、小1から中2まで日本の通信教育の教材で学習していた。そうした家庭での学習について、「お母さんがちょっと頑張ってる」と母親の影響について話している。しかしながら、通信教育も中学になると、難しくなったからやめたと述べている。

4) まとめ：A、B、Cの生育環境・言語背景の比較

A、B、Cともに、家庭内での日本語使用に加え、塾や通信教育を行うなど、日本語能力を維持しようという努力を続けていたことがうかがえる。しかし、3名とも途中で断念している。また、AとCの発話からは、日本人の母親の言語教育方針が反映していることがうかがえる。Bの発話からは家庭の言語方針の影響がうかがい知ることができなかったが、学校や塾でタイ語と日本語の両言語においてマイノリティー意識を抱いていた様子がうかがえた。

4.2 インタビューの結果：日本語に対する意識

母語意識・日本語に対する意識、自身の日本語に対する評価、将来のビジョンについて質問した。

1) Aの日本語に対する意識

Aは「英語の方が強い」としながらも「母語、第一言語は何か」という問いに、「日本語」と即答した。「日本語が母語だという意識」がどこから生じるのか探ったところ、「自分も日本人で、家族も全員日本人で、自分だけ英語だと変だと思う」と話した。さらに「日本語に対する意識」に関しては、まず、「難しい」と答え、「日本人なのでやっぱり日本語はしゃべれないといけない」と述べている。

自身の日本語に対する評価については、「まだ足りない」と言い、日本語より英語の方が強いと認識しており、自分の気持ちや感情を表すのも、英語の方が表しやすく、特に日本語の説明能力に欠けていると自己評価していた。

将来のビジョンについては、卒業後もできれば日本で就職したいという希望を持っており、「日本の会社じゃなくても、外国の会社でも、やっぱり自分が日本語の能力を活かせる場に行きたい」と話している。

このようにAは、日本語より英語の方が強いという自覚がありつつも、家庭言語であり、自らが日本人であるという理由から、日本語を母語と位置づけており、将来も日本語を活かしたいという希望を抱いている。

2) Bの日本語に対する意識

Bには「英語が母語かなと思う」という発話が見られたが、日常言語は日本語、学習言語は英語と使い分けているようであった。しかし他の発話の部分で

は、「全部中途半端」で「第一言語がないって感じ」であり、「今、英語もそんな上手じゃなくて」と述べ、第一言語がなく、全ての言語に対して「中途半端」と自ら感じていることがわかる。

自身の日本語能力に対する評価については、「全然できない」と言い、自己評価は低いものの、大学での日本語教育プログラムを経て、日本語を読むことに抵抗がなくなると述べている。

将来のビジョンについては、日本に住むことを考えているようだが、仕事については「日本語を使える職業だとやっぱり英語が活かせる仕事」、「やっぱり日本語だけだとやっぱり心配」、「書類とか書く時日本語でたぶん書けないと思うので、ちょっとそこは心配」と述べている。日本での将来を考えつつも、日本語だけを使用する仕事には不安を抱いているようだった。

3) Cの日本語に対する意識

Cは、「第一言語は英語って言ってるんですけど、母語は日本語って言ってます」と言い、さらに「母語は一番最初に習った言語」、「第一言語はしゃべりやすい言語」というように、自分なりに、母語は日本語（最初に覚えた言葉）、第一言語は英語（日常的に使う言葉、自分にとって話しやすく楽な言葉）と明確に定義していた。

また、言語の使い分けについては相手や場面によって使い分けている一方で「日本語しゃべってて、あ、この英語の表現、日本語で何て言うんだろうって毎回思って、で、言えなくてそれで黙ってなっちゃう。たぶん気持ち的には英語しゃべりたいんだろうなみたいな」と説明し、英語の方が自分の言いたいことを伝えやすいと認識しているようであった。

自身の日本語に対する評価については、自らの日本語能力を「あやふや」と言い、「10段階中6か7」と数字で評価し、自らの能力を客観的に評価する姿勢が見られた。また「6か7」という数字から自己評価はあまり高くないことがうかがえる。さらに、「話す」「読む」は問題ないとしながらも、敬語については話すのも書くのも苦手であると評価している。

将来のビジョンについては、日本ではなく海外で働きたいと考えている。

4) まとめ：A、B、Cの日本語に対する意識

以上3名の発話データから具体的な語りを見てきた。表5は3名の母語、第一言語に対する定義、認識をまとめたものである。

表5 母語・第一言語に対する定義、認識

	A	B	C
母語	日本語	英語	日本語
第一言語	日本語	英語	英語
自身の定義・認識	自分も家族も日本人。一番強い言語は英語。	第一言語が一番強い言語と認識。全部中途半端で第一言語がない。自然に出るのは日本語で、学習言語は英語。	母語は初めて習得した言語。第一言語が一番強い言語。

母語、第一言語の定義はそれぞれに違い、言語に対する自信も異なる。このように認識する要因としては、家族との関わり、言語環境、そして、学習言語を含む自身の言語能力などが考えられる。

それぞれの日本語能力に対する評価についてまとめると、A、B、Cともに、自分の日本語能力が英語に比べ、足りないという認識があるが、苦手だと感じる点には違いが見られる。Aは言いたいことが言えないことが一番問題だと捉えており、Bは日本語で学習言語を理解することが困難だと認識している。Cは、敬語に対して苦手意識があり、書くこともできないと認識している。継承日本語コースに在籍する学生の日本語能力に関しては、「話す」「聞く」はできるが「読む」「書く」が弱いといった先入観を持ちがちであるが、それぞれの学生が異なる認識をしている点を留意する必要がある。

将来のビジョンについては、A、Bは日本で日本語を活かした仕事をしたいと考えているが、自分の日本語能力には不安があることがうかがえる。Cは海外で働きたいと考えている。将来に関しては、自分のやりたいこと、自分の拠点がどこにあるかが重要だと思われるが、日本で仕事をしたいと思っても、自分の日本語能力に不安があるため、自分の特性を活かせるような仕事を見つける必要があると感じている様子が見えられた。

5. インタビューの結果：大学の日本語教育に対する意見／「読む」ということに対する考え

大学の日本語教育に対しては、AとBは、多くの読み物を読むことによって、読むことに慣れ、読むことに対する抵抗感が緩和されたこと、漢字から語彙の意味を推測する力がついたことをポジティブに評価している。Cは、読む練習だけでなく、読み物の内容を通して、日本社会における慣習等を学ぶのが有意義だったと述べ、今後の日本語教育に対する期待として、日本の社会における社会常識や敬語を学びたいと述べていた。

「読む」ということに対する考えについては、聞き手の意図がうまく伝わらず、対象者から十分な発話を引き出すことができなかった。今後、質問内容や方法を変えるなど、検討したい。

6. 考察及び今後の課題：読解プロセス調査とインタビューから得られた示唆

最後に、調査から得られた示唆を、大学における継承語教育の現場にどう還元できるかを考察したい。まず、対象者は三者三様の背景を有しており、このように多様な背景を持った学生たちが一つの教室に集まるのが、大学における継承日本語プログラムの現実だということを再認識した。このような現場において、教員は学生の背景、言語レベル、ニーズ、また日本語に対する意識を認識した上で、将来のビジョンを見据えた教育を目指す必要があると思われる。言語意識については、必ずしも一番強いと自覚している言語を母語、第一言語としてとらえておらず、定義はそれぞれ異なり、自身のアイデンティティや家族との関係に密接に関わっていることがわかった。こうした意識は彼らの将来に対するビジョンにも大きく関わってくるであろう。また、日本語の授業を経て日本語に対する抵抗

感が緩和するといった変容が見られたが、このように変容に至るきっかけやプロセスを注意深く観察することも重要だろう。

川上 (2011) は「日本語を使うということが自らの生き方にどのようにつながるかを意識する日本語教育」をめざす必要性について言及している。日本語の能力や知識を高めるためのサポートにとどまらず、個々の学習者の日本語に対する意識、希望、向き合い方、将来へのビジョンなどを理解し、それらを教育に反映させていくことが教師にとって重要な課題であると思われる。今後さらに調査を重ね、その成果を教育現場に活かしていきたい。そのために、さらに調査方法、質問項目、質問方法などを検討し、改善していくことが課題である。

参考文献

- 岡村郁子 (2017) 『異文化間を移動する子どもたち』明石書店
- 小澤伊久美 (2007) 「学部初年次教育としての日本語教育に求められるもの—帰国生に対する教育実践から—」小川貴士編『日本語フロンティア—学習者主体と協働』(pp. 137-160) くろしお出版
- 金山泰子・藤本恭子 (2018) 「第一言語／継承語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ー—」『ICU 日本語教育研究』15, 37-56
- 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
- 川上郁雄 (2011) 「『移動する子どもたち』から見た日本語の力とは何か」『早稲田日本語教育学』第9号, 129-135
- 川上郁夫・尾関史・太田裕子 (2011) 「『移動する子どもたち』は大学で日本語をどのように学んでいるのか—複言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに—」『早稲田大学評論』第25巻第1号, 57-69
- 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) 『多言語社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』朝日書店
- 澁川晶・武田知子 (2016) 「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
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房
- 宮崎幸江編 (2014) 『日本に住む多文化の子どもと教育』上智大学出版
- Block, E. (1986) The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494