目白大学　健康科学研究
第15号　2022年　73－79

韓国語を第一言語とする日本在住児童の日本語の読み書きの到達度について
―改訂版標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R）を用いて―

周 英實　三盃 亜美　宇野 彰
（Yeongsil JU，Ami SAMBAI，Akira UNO）

【要約】

《目的》STRAW-Rを用いて韓国語と日本語のバイリンガル児童の読み書き到達度を検討し、検査適用可能性と適用する場合の留意点を検討することを目的とした。

《方法》日本語が母語のモノリンガル児童と、韓国語（L1）-日本語（L2）のバイリンガル児童にSTRAW-Rを実施し、学年ごとに群平均した課題成績をSTRAW-Rの基準値と比較した。

《結果》多くの課題で、バイリンガル群の成績はSTRAW-Rの基準値の平均範囲内であった。また、一部の課題を除いてバイリンガル群とモノリンガル群の成績に有意差はみられなかった。

《結論》STRAW-Rは、韓国語をL1とするバイリンガル児童に適用可能と考えられた。しかし、言語環境要因によるものか、発達性読み書き障害なのかを判断することは難しく、検査結果を解釈する際には、言語環境要因や読み書きの習得に関わる認知機能を合わせて検討する必要があると考えられた。

キーワード：バイリンガル児童　読み書き　STRAW-R

Ⅰ．はじめに

Ⅰ．はじめに

学校基本調査[1]によると、2018年の日本在住の外国人児童は59,094人で前年度に比べて10％増加している。さらに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[2]では、日本国籍の児童7,669人、外国籍の児童26,316人が、日本語指導を要していたと報告している。外国にルーツのある児童（以下、バイリンガル児童）の多くは、家庭では、母語である日本語以外の言語（L1）を使用し、学校生活や教科学習には第二言語の日本語（L2）を使用する。L2である日本語の学習言語能力が十分でなければ、教科学習全般に影響を及ぼすと思われる。一般に、バイリンガル児童は第二言語（L2）に暴露されて1・2年ほどで流暢な日常会話が可能になるが、学業に必要な学習言語能力が学年相当レベルに達するには、通常5年以上必要である[3]。

学業成績が低く、日本語の読み書き習得度が十分でないバイリンガル児童は、学習に必要な日本語能力が低いためであると判断されやすい。しかし、このような児童の中には、認知機能の弱さに起因する読み書きの困難さ、すなわち発達性読み書き障害のある児童も存在すると思われる。

Gorman[4]は、アメリカ在住の、第一言語が英語でないバイリンガル児童における英語の読み書き困難が、認知機能の弱さを起因とするのか、言語環境要因による習得の遅れなのかを区別することは困難であり、発達性読み書き障害と判定されるまでにモノリンガル児童より時間を要すると述べている。実際に、著者らは読み書き困難を主訴とする韓国語と日本語のバイリンガル児童を数名経験した。しかし、現状では、

じゅよんしる：目白大学保健医療学部言語聴覚学科／LD・Dyslexiaセンター
さんばいあみ：筑波大学人間系／LD・Dyslexiaセンター
うのあきら：LD・Dyslexiaセンター

バイリンガル児童の標準的な読み書き到達度に関する基礎的データがなく、日本語が母語のモノリンガル児童の基準値とバイリンガル児童の成績を比較して、判断せざるを得ない。一般に外国にルーツのある子どもに行う日本語面の指導・支援の必要性を判断する上では、モノリンガル児童の基準値を適用することに問題はないと思われるが、言語環境要因を考慮しても低い到達度なのかを判断することは難しい。

そこで、本研究では、日本語のモノリンガル児童生徒を対象に開発された日本語の読み書き検査である「改訂版標準読み書きスクリーニング検査STRAW-R」[5]を用いて、韓国語（L1）―日本語（L2）のバイリンガル児童の日本語の読み書き学習到達度を評価した。バイリンガル児童群の平均得点を、STRAW-Rに記載されている基準値と比較することで、L1が韓国語のバイリンガル児童にSTRAW-Rを適用可能か否か、また適用する場合の留意点について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象

対象校は、韓国にルーツのある子どもが半数以上在籍し、学校教育活動での主な使用言語は日本語だが、週に数回韓国語の授業がある私立小学校１校である。この小学校に在籍する小学２年生から６年生までの児童254名のうち、来日後の滞在期間が１年未満だったり、日本語で検査の進行が困難であった児童及び簡便な知能検査として使われるRaven色彩マトリックス検査（Raven's Coloured Progressive Matrices, 以下RCPM）で-1.5SD以下の得点を示した児童をのぞく、計219名を解析対象とした。本研究では、日本語が母語の児童をモノリンガル児童、韓国語を第一言語（L1）とし、学校生活や教科学習に第二言語の日本語（L2）を使用する児童をバイリンガル児童と定義した。各学年における群別（モノリンガル群とバイリンガル群）の対象者数を表１に示す。なお、本研究に参加した児童の多くは、１年生時から対象校に在籍している。

表1　各学年における群別対象児童数

	モノリンガル児童		計	バイリンガル児童		計	合計
	男	女		男	女		
2年生	15	7	22	9	9	18	40
3年生	16	7	23	13	6	19	42
4年生	15	15	30	14	9	23	53
5年生	12	13	25	15	8	23	48
6年生	11	8	19	8	9	17	36
計	69	50	119	59	41	100	219

2．課題内容

STRAW-R[5]の一部を使用した。２年生では、音読の流暢性を評価する速読課題の一部（ひらがな単語、カタカナ単語、文章）を実施した。また、読み書きの正確性を評価する課題のうち、カタカナ１文字音読課題、カタカナ単語音読課題、漢字126語音読課題、単語書取課題を実施した。３年生以降は、すべての速読課題（ひらがな単語・非語、カタカナ単語・非語、文章）と漢字126語音読課題、単語書取課題を実施した。

3．手続き

2019年３月と2020年２月に実施した。対象校の教育課程に支障を来さないよう、調査時間短縮のため、RCPMと書取課題は集団式で実施し、音読課題は個別式で実施した。

4．分析

本研究で実施した検査課題それぞれに関して、学年ごとに、群別の平均値と標準偏差値を算出し、STRAW-Rの基準値と比較した。その際、STRAW-Rにおいて男女別に基準値が示されている課題、すなわち、速読課題と漢字126語音読課題を除くすべての課題に対しては、各群、男女別に検討を行った。

本研究では±1.5SDをカットオフとして、±1.5SDより上の成績を平均範囲内の成績、±1.5SD以下の成績を平均範囲内よりも低い成績と定めた。また、Bedore & Peña[6]によると、バイリンガル児童の多くは、習得度が低い方の言語を用いた課題では、リスクがあると判断される得点（score in the at-risk range）を示す傾向にあるという。そのため、基準値からみた韓国語と日本語のバイリンガル児童の群平均の位置づけをより細かく正確に把握するために、平均範囲内の成績を±1SDをカットオフとして、平均±1SDより高い成績を平均的な成績、平均±1SD以下の成績を平均範囲内の下方と定義した。「Ⅲ．結果」では、これらの「平均的」「平均範囲内の下方」「平均範囲内よりも低い」という表現を用いて、基準値と比較した際の、モノリンガル児童、バイリンガル児童それぞれの

群平均の位置づけを記述する。

また、各課題成績について両群の間で成績に差があるかどうかを検討するために、Mann-Whitney の U 検定を行なった。

5．倫理

本研究は、目白大学における人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会（承認番号18-402）の承認を得て実施した。調査にあたり、対象校の長及び先生方に書面と口頭で説明し、協力の同意を得た。保護者への説明は、各担任に著者らが作成した研究調査協力に関する説明文を用いて説明してもらった。同意が得られた児童に対して、検査開始前に研究目的、内容、参加は自由であることなどについて口頭で説明し、同意を得て実施した。

Ⅲ．結果

1．各学年における群別の課題成績と基準値との比較

各学年における群別に算出した平均値と標準偏差値を表2に示す。また、STRAW-Rの基準値と比較して低い得点を示した課題を表3に示す。

（1）2年生の課題成績

どの群においても、全ての課題で平均的な成績であった。

（2）3年生の課題成績

全ての速読課題において、モノリンガル群は平均的な成績だった。バイリンガル群では、ひらがなとカタカナの単語速読で平均範囲内よりも低い成績、文章速読で平均範囲内の下方の成績だった。その他の速読課題では平均的だった。

漢字126語音読課題では、モノリンガル群とバイリンガル群の両群において平均的な成績であった。

ひらがな単語書取課題において、女子のバイリンガル群の成績は平均範囲内の下方だった一方、その他の群では平均的な成績であった。カタカナと漢字の書き取り課題では、男子の両群で平均的な成績だった一方、女子のモノリンガル群は平均範囲内の下方の成績で、女子のバイリンガル群は平均範囲内よりも低い成績だった。

（3）4年生の課題成績

モノリンガル群は、全ての速読課題で平均的な成績だった。バイリンガル群のひらがな単語速読は平均範囲内の下方の成績で、カタカナ単語速読では平均範囲内よりも低い成績だった。その他では平均的な成績であった。

漢字126語音読課題では、両群ともに平均的な成績だった。

文字種に関係なく、男女のモノリンガル群、男子のバイリンガル群の単語書取成績は平均的だった。女子のバイリンガル群では、漢字単語書取課題で平均的な成績だった一方、ひらがなとカタカナの単語書取課題では平均範囲内よりも低い成績だった。

（4）5年生の課題成績

全ての速読課題において、モノリンガル群は平均的な成績だった。バイリンガル群では、カタカナ単語速読で平均範囲内の下方の成績だった一方、その他の速読課題では平均的な成績だった。

漢字126語音読課題では、モノリンガル群は平均的な成績だったが、バイリンガル群は平均範囲内の下方の成績だった。

ひらがな単語書取では全ての群の成績が平均的であった。カタカナ単語書取課題は男子の両群で平均的な成績だった一方、女子のモノリンガル群は平均範囲内の下方の成績で、女子のバイリンガル群は平均範囲内よりも低い成績だった。漢字単語書取課題では、女子のバイリンガル群で平均範囲内の下方の成績だった一方、その他の群では平均的だった。

（5）6年生の課題成績

両群ともに、全ての速読課題と漢字126語音読課題で平均的な成績だった。

文字種に関係なく、男女のモノリンガル群、女子のバイリンガル群の単語書取成績は平均的だった。男子のバイリンガル群では、ひらがなと漢字の単語書取課題で平均的な成績だった一方、カタカナの単語書取課題では平均範囲内の下方の成績だった。

2．各課題成績における群間比較

U検定の結果、モノリンガル群とバイリンガル群の成績に有意差がみられた課題は、2年生のカタカナ1文字音読課題（U= 117, p<.05）、3～5年生の漢字126語音読課題（3年：U= 117, p<.05；4年：U= 169.5, p<.01；5年：U=157, p<.05）と、5年生の漢字単語書取課題（U=143.5, p<.01）であった。これらすべての課題において、バイリンガル群はモノリンガル群より有意に正答数が少なかった。

表2 各学年における群別の課題成績とSTRAW-R基準値との比較

		2年生基準値		2年生								3年生基準値		3年生								4年生基準値		4年生							
				モノリンガル児童				バイリンガル児童						モノリンガル児童				バイリンガル児童						モノリンガル児童				バイリンガル児童			
		平均	SD	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	最小値	最大値
音読流暢性検査																															
ひらがな 単語速読（所要時間）		23.7	9.5	25.9	8.4	16.5	44.7	28.1	10.8	16.5	71.9	19.3	4.9	23.9	6.1	16.2	36.3	28.6	9.5	17.9	53.2	18.1	4.3	22.0	10.5	14.5	64.8	24.2	13.9	15.2	74.7
ひらがな 非語速読（所要時間）		31.6	9.3	31.1	7.9	16.2	50.8	29.2	6.3	16.2	50.8	26.3	6.3	29.8	9.6	17.0	55.9	27.9	5.7	19.4	39.5	25.4	6.6	25.0	5.1	15.2	38.7	27.0	9.1	18.3	57.6
カタカナ単語速読（所要時間）												19.0	5.0	21.4	6.2	14.8	38.5	29.5	14.0	15.7	65.9	17.6	4.7	19.8	10.6	13.4	69.6	26.3	24.6	12.5	127.8
カタカナ非語速読（所要時間）												27.1	8.1	27.7	6.1	16.1	40.7	29.8	7.9	18.6	50.6	25.6	7.1	24.3	4.7	16.9	38.0	30.7	22.5	15.6	120.9
文章速読（所要時間）		86.4	35.2	90.5	25.3	58.5	155.1	97.3	30.9	58.5	233.5	64.4	19.0	77.4	20.0	54.4	130.7	92.6	32.2	48.0	160.8	63.8	45.7	66.8	24.5	43.4	177.8	80.8	38.5	51.4	218.8
読み書き正確性課題																															
カタカナ1文字音読（正答数）	男	19.4	1.7	20.0	−	20	20	19.9	0.3	19	20																				
	女	19.7	0.8	20.0	−	20	20	19.6	0.5	19	20																				
カタカナ単語音読（正答数）	男	19.6	1.8	20.0	−	20	20	19.8	0.4	19	20																				
	女	19.8	0.6	19.8	0.4	19	20	19.6	0.5	19	20																				
漢字126語音読（正答数）		44.9	20.8	50.0	17.6	25	82	43.8	18.4	13	88	75.4	25.2	78.5	18.4	32	110	57.7	28.2	9	105	91.0	21.5	98.6	21.8	10	213	80.8	27.5	29	120
ひらがな 単語書取（正答数）	男	19.5	1.1	19.5	0.7	18	20	19.7	0.5	19	20	19.5	1.0	19.7	0.6	18	20	19.8	0.5	19	20	19.6	1.9	19.5	0.6	18	20	19.8	0.5	19	20
	女	19.6	0.8	19.7	0.8	18	20	19.3	2.0	19	20	19.9	0.3	20.0	−	20	20	19.5	0.5	19	20	19.9	0.4	19.9	0.3	19	20	18.4	3.3	10	20
カタカナ単語書取（正答数）	男	16.4	5.3	17.0	4.1	7	20	19.3	0.9	18	20	18.0	3.6	17.8	3.9	5	20	19.1	1.6	15	20	18.5	3.7	18.7	2.0	14	20	17.0	20.0	8	20
	女	18.5	2.9	19.7	0.5	19	20	17.4	3.6	10	20	19.4	1.1	18.1	4.1	9	20	16.5	4.5	9	20	19.8	0.7	19.5	0.9	17	20	18.8	1.4	16	20
漢字単語書取（正答数）	男	16.7	3.9	17.5	2.1	12	20	18.0	1.2	16	19	19.0	1.6	18.3	2.4	12	20	19.5	0.8	18	20	16.4	4.1	18.6	1.2	16	20	16.3	4.5	6	20
	女	18	2.5	19.0	1.2	17	20	18.0	2.7	12	20	19.7	0.7	19.0	1.5	16	20	17.2	2.7	12	20	18.0	2.0	17.1	5.2	2	20	17.1	1.9	14	19

		5年生基準値		5年生								6年生基準値		6年生							
				モノリンガル児童				バイリンガル児童						モノリンガル児童				バイリンガル児童			
		平均	SD	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	平均	SD	最小値	最大値	平均	SD	最小値	最大値
音読流暢性課題																					
ひらがな 単語速読（所要時間）		17.1	3.4	16.7	2.9	12.4	25.4	19.4	6.2	13.2	36.8	16.6	3.6	17.5	5.8	12.2	35.5	19.4	8.0	10.1	39.4
ひらがな 非語速読（所要時間）		23.8	4.5	22.0	5.2	14.8	41.1	24.5	10.0	16.0	56.9	21.8	5.3	20.9	4.3	15.1	30.9	20.6	6.6	8.6	34.7
カタカナ単語速読（所要時間）		16.4	3.4	15.4	3.1	11.3	25.3	20.4	13.2	12.7	72.0	15.7	3.6	16.1	3.8	12.1	26.1	18.6	6.7	10.1	34.9
カタカナ非語速読（所要時間）		24.4	6	21.7	4.9	13.5	37.3	25.5	13.1	16.6	80.5	21.4	5.9	21.7	6.2	13.9	37.6	20.3	5.7	9.3	30.1
文章速読（所要時間）		56.2	10.4	53.7	10.5	40.7	76.9	65.7	28.6	41.6	157.0	51.4	11.4	55.4	19.1	34.4	116.8	57.8	22.8	32.2	119.4
読み書き正確性課題																					
カタカナ1文字音読（正答数）	男																				
	女																				
カタカナ単語音読（正答数）	男																				
	女																				
漢字126語音読（正答数）		109.2	10.4	111.3	9.6	81	122	95.9	26.8	12	119	113.4	12.7	110.5	23.1	30	123	108.3	14.9	71	123
ひらがな 単語書取（正答数）	男	19.2	1.3	19.3	1.3	16	19	19.4	0.8	18	20	19.7	2.0	19.5	1.2	17	20	19.8	0.7	18	20
	女	19.6	0.7	19.5	0.5	19	20	19.1	0.8	18	20	19.9	1.1	20.0	−	20	20	19.9	0.3	19	20
カタカナ単語書取（正答数）	男	18.5	2.2	18.8	2.8	10	20	19.4	0.6	18	20	19.2	2.4	18.3	3.6	11	20	16.8	6.4	3	20
	女	19.4	0.9	18.5	2.9	9	20	18.0	3.3	10	20	19.7	1.1	20.0	−	20	20	19.6	0.7	18	20
漢字単語書取（正答数）	男	14.9	4.6	16.1	4.2	9	20	14.6	3.8	6	19	15.0	5.4	13.3	6.9	0	20	16.0	3.6	11	20
	女	16.6	3.7	17.1	3.1	9	20	12.3	6.0	0	17	16.5	3.9	17.3	2.2	13	20	16.4	1.6	15	19

表3　STRAW-R基準値と比較結果のまとめ　　平均±1SD以下～±1.5SD：○、±1.5SD以下：◎

		2年生		3年生		4年生		5年生		6年生	
		モノリンガル児童	バイリンガル児童	モノリンガル児童	バイリンガル児童	モノリンガル児童	バイリンガル児童	モノリンガル児童	バイリンガル児童	モノリンガル児童	バイリンガル児童
音読流暢性検査											
ひらがな 単語速読（所要時間）					◎		○				
ひらがな 非語速読（所要時間）											
カタカナ単語速読（所要時間）					◎		◎		○		
カタカナ非語速読（所要時間）											
文章速読（所要時間）					○						
読み書き正確性課題											
カタカナ1文字音読（正答数）	男										
	女										
カタカナ単語音読（正答数）	男										
	女										
漢字126語音読（正答数）									○		
ひらがな 単語書取（正答数）	男										
	女				○		◎				
カタカナ単語書取（正答数）	男										○
	女			○	◎		◎	○	◎		
漢字単語書取（正答数）	男										
	女			○	◎				○		

Ⅳ．考察

バイリンガル児童の速読課題の成績特徴として、非語ではなく単語速読課題で、平均範囲内の下方に位置する成績や、平均範囲よりも低い成績を示す傾向があった。この傾向は、3・4年生ではひらがな・カタカナ双方でみられ、5年生ではカタカナで観察された。

一般に、意味のない文字列や見慣れてない単語を音読する際には、１文字-１音変換規則に頼り文字列を１文字ずつ音に変換するため、単語の綴り・意味・音韻といった語彙情報を活用し、文字列全体を音韻列に変換できる、頻度の高い単語に比べて、音読に時間を要する[7-10]。語彙力は、音読速度の発達に影響する認知能力の一つとして報告されており、特に単語や文章など有意味の刺激を用いた速読課題成績に影響を及ぼす[11]。バイリンガル児童が認知的活動を行うために必要な日本語力が学年相当レベルに達するのに通常5年以上かかると報告されていることから[3]、本研究のバイリンガル児童の語彙力はモノリンガル児童に比べて低い可能性が考えられる。その結果、バイリンガル児童では非語ではなく単語の速読課題で基準値と比較し低い成績になる傾向がみられたのではないかと思われた。また、前述のように、L2の学習言語能力が学年相当レベルに達するまで通常5年かかるとすると、3・4年生のバイリンガル群の中に、学習言語能力が発達途上にいる児童が多く含まれていた可能性がある。一方で、5・6年生の中には来日して5年以上経過した児童が多く含まれ、平均的な成績を示した児童も多くいた可能性が考えられる。そのため、3・4年生では、単語を刺激とした速読課題で成績の低さが顕著にみられ、5・6年生では平均的な成績を示すような結果になったのではないかと考えられた。しかし、本研究では語彙力に関する検討を行っていないため、今後、語彙力に関する課題を含めた検討を行う必要があると思われた。

バイリンガル児童の書取課題の成績特徴として、男児と女児の平均が同程度であったり、男児より女児の平均が高かったにもかかわらず、女児においてのみ、平均範囲内の下方に位置する成績や、平均範囲よりも低い成績が示された。STRAW-Rの基準値をみると男児に比べて女児の平均が高い傾向にある。そこで、女子のバイリンガル児童の成績をSTRAW-Rの男児の基準値と比較したところ、3年生の漢字書取課題の成績が平均範囲内の下方に位置していたが、その他の書取課題すべてで平均的な成績であった。STRAW-Rの基準値でみられるような性差がバイリンガル児童でもみられるのかどうかについて、対象人数を増やして検討し、男女別に基準値を適用する際の留意点を明らかにすることが課題であると思われる。

U検定の結果、2年生のカタカナ１文字音読課題と3～5年生の漢字126語音読課題、5年生の漢字単語書取課題でバイリンガル児童の成績がモノリンガル児童の成績よりも有意に低いことが示された。ただ

し、バイリンガル児童の群平均自体は、基準値の平均範囲内で明らかな学習到達度の遅れとはいえない。本研究では語彙力や認知能力を評価していないため、なぜ有意差がみられたかについては分からない。今後の検討課題であると思われる。

以上の結果より、多くの課題でバイリンガル群の平均がSTRAW-Rの基準値の平均範囲内の成績だったことや、モノリンガル群と有意差のない課題が多かったことから、すくなくとも韓国語をL1とするバイリンガル児童の日本語に関する読み書き到達度を評価する際に、STRAW-Rが適用可能ではないかと思われた。しかし、中にはSTRAW-Rの基準値や対象校のモノリンガル群に比べて、読み書きの成績が低く、日本語の読み書きに問題を抱えている児童がいる可能性もある。バイリンガル児童が読み書きに困難さを抱えている場合、L2の制限された言語能力の問題とされることが多いが、そもそも言語環境要因の問題なのか、障害なのかを区別することも容易ではない[4)]。バイリンガル児童にモノリンガル用の検査を適用し、読み書きの到達度を検討する際には、個々のバイリンガル児童の言語環境要因（例：在日期間、家庭での言語環境、日本語の使用頻度など）や認知能力などと合わせて総合的に検討する必要があると考えられる。

Ⅴ．結論

本研究では、STRAW-Rのバイリンガル児童への適用可能性と適用する場合の留意点について検討した。STRAW-Rの基準値よりも低い成績だった課題の多くが語彙力の影響を受けやすい課題であったため、課題成績の低さの背景として、バイリンガル児童の言語環境要因が考えられた。基本的には日本語のモノリンガル児童生徒を対象に開発された日本語の読み書き検査であるSTRAW-Rを用いてバイリンガル児童の読み書き到達度を評価しても良いと思われるが、読み書き到達度の低さが、言語環境要因によるものか、発達性読み書き障害なのかを判断する際には、読み書き習得に関わる認知機能や言語環境要因などを考慮した上で判断する必要があると考えられる。

また、読み書き習得に関わる認知機能は文字言語によって異なると報告されている[12)]。そのため、バイリンガル児童の場合、両言語または、片方の言語のみ読み書きの困難さを示す可能性がある。今後、日本語における検査に加えて、韓国語における検討を実施することでより正確に障害の有無を検討できると考えられる。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました、対象校の児童及び先生方に心より感謝申し上げます。

【文献】

1）文部科学省：学校基本調査.（2018）
2）文部科学省：日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）」の結果について.（2020）
3）Cummins, J.: Education for empowerment in a diverse society. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.（2001）
4）Gorman, B. K.: Cross-linguistic universals in reading acquisition with applications to English-language learners with reading disabilities. In Seminars in speech and language 30(4), 246−260（2009）
5）宇野彰，春原則子，金子真人，他：改訂版標準読み書きスクリーニング検査STRAW-R.（2017）
6）Bedore, L. M., & Peña, E. D.: Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.11(1),1−29（2008）
7）Share, D. L.: Phonological recoding and self-teaching. Sine qua non of reading acquisition. Cognition,55(2), 151−218（1995）
8）Weekes, B. S.: Differential effects of number of letters on word and nonword naming latency. The Quarterly Journal of Experimental Psychology. Section A, 50(2), 439−456（1997）
9）Juphard, A., Carbonnel, S., and Valdois, S.: Length effect in reading and lexical decision: Evidence from skilled readers and a developmental dyslexic participant. Brain and cognition, 55(2), 332−340（2004）
10）三盃亜美，Coltheart, M.，宇野彰，他：発達性読み書き障害成人例の仮名文字列音読における語彙処理と非語彙処理の発達的問題，音声言語医学，55（1），8−16（2014）
11）春原則子，宇野彰，朝日美奈子，他：典型発達児における音読の流暢性の発達と関与する認知機能についての検討―発達性 dyslexia 評価のための基礎的研究―，音声言語医学，52（3），263−270（2011）
12）McBride-Chang C, Cho JR, Liu H, et al.: Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. Journal of experimental child psychology, 92(2)，140−160（2005）

（2021年9月30日受付、2021年11月15日受理）

Reading and writing attainment of Korean (L1)—Japanese (L2) bilingual children in Japanese: Using STRAW-R

Yeongsil JU[1,3], Ami SAMBAI[2,3], Akira UNO[3]

【Abstract】

Objective : The purpose of this study was to examine the reading and writing attainment of Korean –Japanese bilingual children using STRAW-R which is a Japanese reading and writing test, and to examine the applicability of the test and points to keep in mind when applying it.

Methods : We conducted STRAW-R for monolingual children whose mother tongue Japanese and bilingual children whose mother tongue is Korean. Mean performance of each group per task and grade was compared with the standard performance of Japanese monolinguals which was obtained from STRAW-R.

Results : For many tasks in each grade, mean performance of the bilingual group was within the average range defined in STRAW-R. Also, the U test revealed no significant difference between performances of the bilingual group and those of the monolingual group on almost all tests.

Conclusion : Following the results, it is likely possible to apply STRAW-R to bilingual children whose L1 is Korean language. However, it is difficult to determine whether this low reading and writing attainment is due to language environmental factors or developmental dyslexia. Therefore, we suppose that it is necessary to interpret test results with the consideration of cognitive abilities relating to reading/writing acquisition as well as language environmental factors.

Keywords : bilingual children, reading and writing, STRAW-R

1）Dapartment of Speech, Language and Hearing Therapy, Faculty of Health Sciences, Mejiro University
2）Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba
3）LD/Dyslexia Centre