

二言語の観点から言語少数派年少者の言語能力を把握することには どんな意義があるか

——中国人年少者2名の TOAM の結果から——

朱 桂 栄*

The Significance of Evaluating Minority Students' L1 and L2 Language Competence :

From TOAM of Two Chinese Students

ZHU Guirong

abstract

The study is about the Significance of Evaluating Minority Students' L1 and L2 Language Competence from TOAM of two Chinese students. In Japan, minority students' Japanese (L2) proficiency is considered more important than their native language. Since their Japanese proficiency level is normally low, their study capability tends to be discounted. After being evaluated their L1 and L2 with TOAM, they show great study capability and potential, which apply to both L1 and L2. The result shows: (1) we should only determine the student's cognitive academic language proficiency after understanding his L1 and L2 capability, and to avoid judging from just L1 or L2, (2) we should understand identifying the superior and inferior language between L1 and L2. It suggests providing customized support to each minority student, and it is necessary to pay attention to not only the study obstacles but also the source of language learning. We should leverage both resources for L2 and L1 when help minority students with their school learning.

Keywords : Language Competence, Minority Students, Study Support

1. はじめに

近年、日本の小中学校には日本語を母語としない言語少数派年少者（以下、子どもと呼ぶ）が増えている。この子どもたちが直面している問題の一つに、日本語が流暢に話せるようになっても教科学習には依然として困難を抱えていることが指摘されるようになった。こうした学業不振に関して、Cummins (1984) は子どもたちの言語能力に注目し、日常会話など一般的な意思疎通に必要な言語能力 (BICS/Basic Interpersonal Communicative Skills) と学習場面に必要な認知・学力的な言語能力 (CALP/Cognitive Academic Language Proficiency) は別物であることを提起している。さらに、言語の発達過程における母語と第二言語の関係にも注目し、特に、分析・

キーワード: 言語能力、言語少数派の子ども、学習支援

*平成15年度生 国際日本学専攻

統合・評価といった教科学習において必要とされる言語能力は母語と第二言語の間で共有され、一方の言語で獲得した能力が他方の言語能力に転移することを指摘している。このような「二言語相互依存」の関係から、母語の発達が言語少数派の子どもたちの学業の達成において重要な役割を果たすことを示唆している。

2. 二言語の観点から言語能力を把握する必要性

来日している言語少数派の子どもの言語能力を考えるという場合、一般的には彼らの日本語に着目することが多い。「日本語指導の必要な児童・生徒」という呼称にもそれはよく示されている。しかし、この子どもたちにとっての日本語習得は、第二言語習得であり、既に母語を獲得（その発達の度合いは様々であるとしても）しているということを踏まえる必要がある。本節では、母語と日本語という二言語の観点から子どもの言語能力を把握する必要性について、二言語の内在的関係（両言語の相互依存的な発達）と外在的関係（多様な外的要因が影響する両言語の発達）から検討する。

まず、母語と第二言語が、内在的には「二言語相互依存」の関係にあることに注目したい。日本国内の言語少数派の子どもたちを対象として二言語能力の関係を探ったこれまでの調査・研究によると、二言語の間には、従来指摘されてきた読み書き能力だけでなく、口頭能力においても相互依存の関係があることが示唆されている（生田 2002、中島 2002、朱 2002、穆 2005）。これらの結果は、言語少数派の子どもにとって、母語で既に獲得された概念や知識が第二言語に転移可能であり、母語の発達が第二言語習得を促進することを予測させる。二言語が相互に依存し合いながら発達するという、子どもたちが持つ母語と第二言語の内在的関係の実態を踏まえると、子どもの言語能力を把握する際には、第二言語の日本語のみでなく、同時に母語をも視野に入れて考察する必要があることが分かる。

第二に、母語と第二言語の能力は、様々な外的環境の影響を受けながらダイナミックに発達・変化することに注目する必要がある^(注1)。まず、来日した子どもたちの日本語力に関しては、「言語少数派の子どもは比較的早く第二言語の会話面の流暢さを身につけることができるが、しかし、その会話面の流暢さから第二言語によるすべての能力を推測できない」（Cummins1981）という指摘があるように、日常的な会話の表面的な流暢さから学業を支える日本語能力を推測することができない。また、滞り期間が長くなればそれに比例して日本語能力も高くなると一概に言うことはできない（朱 2002）。したがって、滞在期間の長さだけから子どもの日本語力を推測することもできない。一方母語能力に関しては、日本の学校に編入学して1年以上経過した中国帰国者年少者を対象とする中国語語彙力テストの結果から、小野等（1998）は、母語能力が急速に低下することを報告している。もし、滞りが長くなるに伴い子どもたちの母語力は低下するのが一般的な現象だとすれば、来日前の中国における修了学年から現在の母語能力を推測できないことになる。子どもの有する二つの言語能力（つまり、母語の保持・伸長と日本語の習得）は滞在期間、言語環境、母語保持努力など様々な外的要因と関わり、複雑な様態を呈すると言える。

以上まとめると、子どもたちの言語能力を把握する際には、日本語のみではなく母語も合わせて見ることで、言語の総体を把握する必要があると言えよう。

3. 研究の概要

3-1 研究目的

本稿では、日本語と母語という子どもの持つ二言語の観点から言語少数派年少者の言語能力を把握することが、対象とする子どもの言語能力の総体的把握及びその子への教科学習支援法のデザインにおいてどのような意義を持つかを探ることを目的とする。

3-2 研究方法

日本在住の言語少数派の子どもの言語能力を二言語の観点から把握するテストとしては管見の限りでは現在まで二つ開発されている。OBC（Oral Proficiency Test for Bilingual Children）とTOAM（Test of Language

Acquisition and Maintenance/ 言語の習得と保持に関するテスト)である。前者の開発に関わった中島(2002)によれば、OBCは「年少者用 OPI」をもとにカナダ日本語教育振興会により開発されたバイリンガルの子どもの会話力を測るテストであるという。1対1で10分程度ロールプレイを中心とした面接を行い、「基礎言語面」、「対話面」、「認知面」の三面に分けて子どもの会話力を測定しようとするものである。

他方 TOAM は岡崎(2002)によれば、来日し日本で学んでいる子どもたちが第二言語としての日本語をどのくらい習得しているのか、彼らが母国で獲得していたと考えられる母語の能力をどのくらい来日後保持しているのかという二言語の視点に立って子どもの聴解力と読解力を見ることを目的としている。

本稿では、二言語の観点から子どもの言語能力を把握することの意義を探るために、中国語を母語とする子ども2名を対象として、子どもたちの言語発達過程における、ある任意の時点での各々の言語能力の TOAM による測定結果を切り口として、二言語能力の実態を分析する。

TOAM を用いる理由は以下の二点である。第一として、テスト項目が、内容上、算数、理科、社会、国語など教科学習と関連のあるものであること、さらに形式上、語彙だけでなく、構文、文章に関わるものも含まれていることなどから、子どもの二言語における学習言語能力の状況に迫りやすいと考えるからである。第二としては、TOAM は聴解力と読解力に焦点が当てられていることから、音声と文字という二つのインプットを通した理解状況から子どもの言語能力の異なる側面を把握することができるかと考えるからである。

本稿は、言語発達過程における任意のある一点をとって、子どもの言語能力を二言語の観点から把握することの意義を検討するものである。しかし、言語の発達は本質的に動態的なものであることから言語能力の把握においても一定のスパンをとって把握することも重要であり、一回だけのテスト結果をデータとして検討することは、本稿の研究方法の限界として予め述べておかなければならない。

3-3 TOAM の出題内容

TOAM は日本語版と母語版の聴解と読解のテスト^(注2)から構成されている。出題項目に関して、本稿では内容上から「基礎言語面」^(注3)と「教科関連面」の呼び方で、以下のように、大きく二つに分けて特徴を捉えることにする。

● 「基礎言語面」

聴解	語彙 体の一部、家の一部、学校にある物、職業、乗物、食物、 天候、動物、感情の動作、日常の動作、仕事の動作・行為、生活 動作、学校生活の動作、物の形状などのカテゴリー
	構文 場所・願望・完了状態・蓋然性・仮定条件・順接条件・能動・受動・使役・前後の関係・連体修飾・ 比較・可能・逆接接続・否定を表す構文と、禁止・援助申出・依頼・謝意・謝罪を表す機能文
読解	物のカテゴリー、物・動作の定義・性格、状況の説明を表す内容

● 「教科関連面」

聴解	算数、理科、社会、抽象語焦点の内容 ^(注4)
読解	算数、理科、社会、国語、物・動作の定義の内容 ^(注5)

出題項目は、認知力必要度を「最低・低・中・高・最高」の五段階に分け、文脈補助を「絵刺激の有無」に分けて、設定されている。TOAM の日本語版と母語版の出題意図は共通しており、出題内容も類似している。しかし、テストは片方の言語からもう一方の言語への翻訳版ではない。

3-4 実施対象

本稿は、来日年齢、滞日年数、来日後の学習環境などの点で対照的な中国人の子ども2名を対象とする。一定の典型性を持ち、ほぼ両極の状況にある子どもを対象とすることにより、より広い範囲の中で二言語の観点から言語少数派の子どもの言語能力を把握することの意義を追究することができると考えられる。子どものプロフィールを表1に示す。

表1 子どものプロフィール

項目 対象	性別	来日年齢	母国での 終了学年	編入学年	来日時の 日本語力	調査時 の年齢	調査時の 学年	調査時までの滞日期間
W	女	11:9	小5	小5	未習	12:7	小6	10ヶ月
K	男	8:6	小1	小3	未習	13:4	中2	4年10ヶ月

注：子どもの年齢に関して、例えば11:9は11歳9ヶ月を表す。

(1) Wのプロフィール

Wは2002年8月、中国の小学校5年生まで修了した段階で来日した。来日時の年齢は11歳9ヶ月であった。来日後、公立小学校5年生に編入した。日本語が全く分からなかったため、学校では不定期に日本語の取り出し指導を受けていた。来日後8ヵ月が経過した時点から、週1回(90分)程度で、都内のある大学の放課後の支援教室で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」^(注6)に基づく「国語」の学習支援を受けることになった。この支援は、母語支援者と日本語支援者の連携によって行われる。

支援開始時、Wは、学校では「理科」の時間に日本語の取り出し指導を受けていた。在籍学級の「国語」の授業には出席しているが、先生の説明などよく分からないということであった。支援開始当初、2名の支援者はWの反応や母国での学習歴と滞在歴をもとに彼女が比較的高い中国語能力を持つだろうと推測したが、滞日期間中の二言語のダイナミックな変化を考慮すると、学習場面での彼女の中国語能力と日本語能力の把握において手がかりが足りないと感じていた。そこで、支援開始2ヶ月、つまりWが滞日10ヶ月の時点でWに対してTOAMを実施した。

(2) Kのプロフィール

Kは、1998年8月、中国の小学校1年生修了して来日した。来日時の年齢は8歳6ヶ月であった。中国農村部の出身であるKが、6歳を過ぎてから小学校に入学することは中国農村部では珍しくない。来日後、実年齢に合わせてKは2学年分の「飛び級」をして公立小学校3年生に編入した。関係者によれば、編入当初、Kは小学校で3ヶ月の日本語の取り出し指導を受けたが、小学校ではあまり口を開かなかったという。

小学校3年生から5年生までの間、母語の支援はもちろん、日本語の支援をほとんど受けていないKは、小学校6年生の時点で、都内のある大学の放課後の支援教室で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援を受けることになった。支援開始当初、母語支援者と日本語支援者の連携による数学や文字の読み書きの支援が行われたが、ほかの児童と一緒に支援教室に通ったKが、支援時、教室を駆け回っているばかりで席に座ることさえできなかったということだった。中学に進級したあとも、支援者が交代するものの支援が続けられた。Kは、学業面に関して実技教科以外ほとんどの教科学習に困難を抱えていた。一方、中学校では、Kに対して宿題の提出などの注意があったが、教員による特別な指導は行われていなかった。

Kが中学校2年生の時点から、筆者は母語支援者として日本語支援者と連携し、Kに対し「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく「国語」の学習支援を開始した。この時点のKは、支援教室で落ち着いて座ることができ、簡単な数の計算ができるようになった。支援者として、Kの日本語による教科学習に困難を抱えていることや、Kの母語力が低いだろうことを理解しているものの、「教科・母語・日本語相互育成」の支援にどのように取り掛かったらいいのかという具体的な支援方針を決める際の手がかりが不十分であると感じていた。そこで、Kが滞日4年10ヶ月、中学校2年生の時点で、Kに対しTOAMを実施した。

このように、WとKは来日年齢、滞日年数、来日後の学習環境などが大きく異なっている。彼らを対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援を行う際に、支援者は、支援授業の改善に必要な情報を得るためにTOAMを実施した。また、子どもにとっても自分の目下の二言語の力を知ることはメリットがあると考えた。

3-5 TOAMの実施方法

TOAMは母語と日本語の二つの言語のうちで優勢ではない言語によるテストを先に実施するのが望ましいと

される。TOAMの両言語のテストの所要時間は各50分程度で、グループテストも可能である。TOAMの回答方式は、用意された選択肢の中から選ぶ形式であるが、テストの受け方の説明においては「答えが分からなければ何も選ばない」ことを強調し、山勘で答えないように受験者に注意を喚起している。

本稿では、対象児童の優勢言語を、子どもの自己申告とテストの実施者2名による日ごろの子どもの学習態度の観察をもとに決定した。2003年6月、Wの家とKの在学する中学校で個別にTOAMを実施し、所要時間は50分程度であった。母語と日本語の二つの言語のテストの間には、一週間の間隔を置いた。

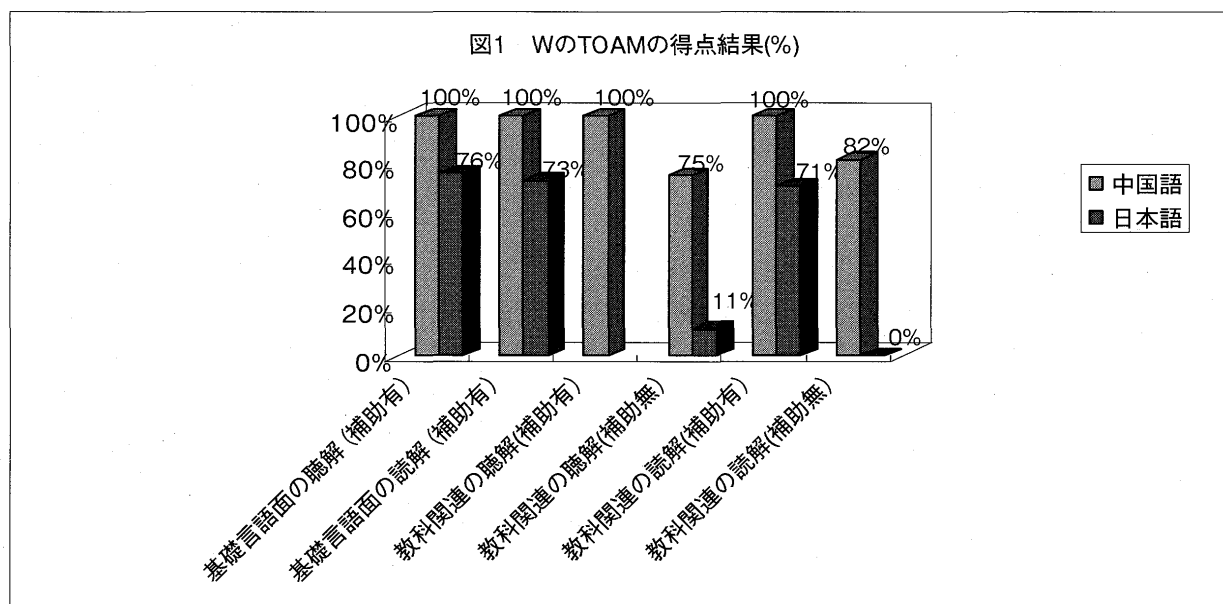
本稿では、TOAMの実施中、テスト実施者は子どもが問いに答える様子を詳細に観察し、その上でテスト後にはテスト項目の理解の程度や特定の解答をした理由などを聞くためにフォローアップインタビューを行った。こうした観察やインタビューの結果から、対象児童が質問の意味や選択肢の意味が分からない場合でも解答しそれが偶然正解になっていたなどの情報を得ることができた。そこで、テスト結果を可能なかぎり正確に示すために、採点においては、このような「偶然の正解」は得点として計上しないこととした^(注7)。

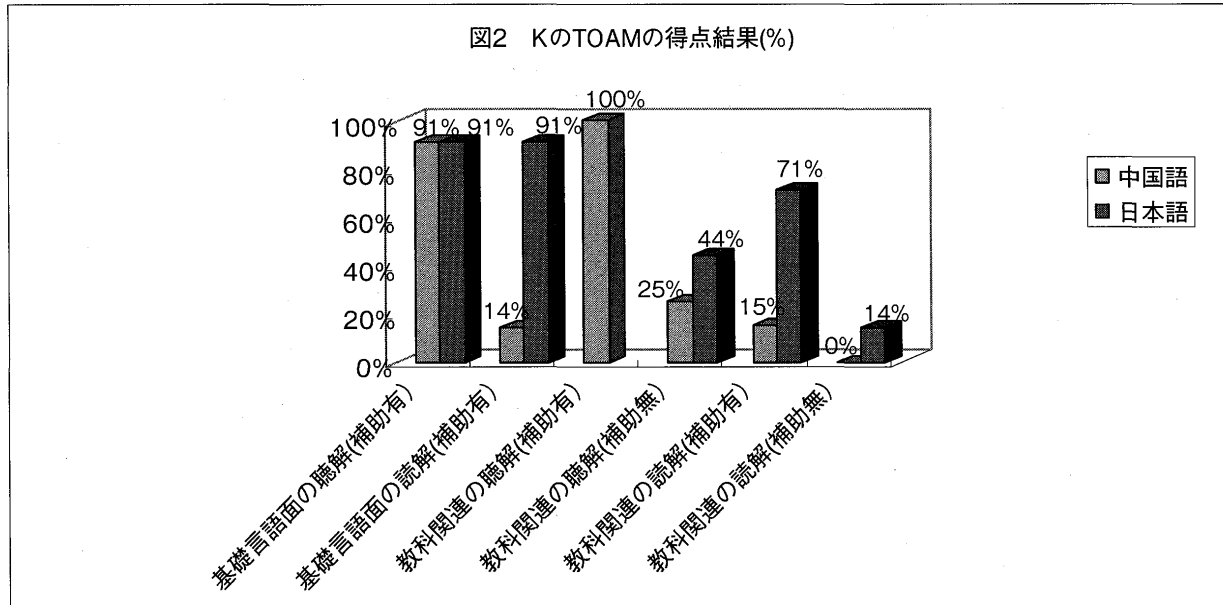
3-6 分析の手順

本稿は、子ども2名のTOAM日本語版と母語版のテスト得点に対して、「基礎言語面」と「教科関連面」について、聴解・読解の技能別、文脈補助の有無の観点から、子どもの日本語習得と母語保持の状況を具体的に分析する。そして、この母語と日本語の二言語能力の分析結果から、子どもの言語能力の総体の把握また子どもへの教科学習支援の展開に対してどのような示唆を導き出すことができるかを考察する。これらの示唆を以って、TOAMを用いて二言語の観点から言語少数派年少者の二言語能力の状況を把握することの意義を示したい。

4. 分析の結果

TOAMの得点結果は、「基礎言語面」⇔「教科関連面」、聴解⇔読解、文脈補助有⇔文脈補助無、の6つの要素を組み合わせ（注8）、8つの状況で得られるはずである。しかし、「基礎言語面」の聴解と読解については、文脈補助無の状況での出題がないため、図1と図2のように、WとKの得点は合計6つの状況のものとなる。さらに、「教科関連面」の聴解の文脈補助有の状況での出題は、母語版テストにはあるが、日本語版テストにはないという非対称性がある。なお、図1と図2におけるパーセンテージは、WとKの平均正答率（以下正答率と略する）を示したものである。





4-1 TOAM によるテスト得点から見た W の日本語習得と母語保持^(注9)の状況

4-1-1 日本語版 TOAM のテスト得点から見た W の日本語習得の状況

図1で示したように、W の日本語の「基礎言語面」についてみると、聴解課題も読解課題も文脈補助のある状況で正答率はほぼ7割強（聴解76%、読解73%）であった^(注10)。他方、日本語の「教科関連面」の聴解については、文脈補助のある状況での出題項目がないためその結果を把握できないが、文脈補助のある状況での読解課題の正答率は71%であった^(注11)。また、文脈補助のない状況では、聴解課題の正答率が11%、読解課題の正答率が0%であった^(注12)。

この結果から、W は滞日10ヶ月の時点で、既に日本語の基本的な「語彙」や「構文」については、文脈の補助があれば、聴いても読んでも7割程度理解できる日本語力が獲得できていることが推測される。また、「教科関連面」の読解課題においても、文脈補助のある状況では一定の理解力を持っている（正答率71%）。しかし一方、文脈補助のない状況では、「教科関連面」に関わる内容を読んで理解すること（正答率0%）はもちろん聞いて理解すること（正答率11%）も、極めて困難であることが分かる。

4-1-2 母語版 TOAM のテスト得点から見た W の母語保持の状況

先の図1で示したように、W の中国語の「基礎言語面」の聴解と読解課題の正答率は、文脈補助のある状況ではともに100%であった。他方、中国語の「教科関連面」の聴解課題の正答率は、文脈補助のある状況では100%であったが、文脈補助のない状況では75%であった。読解課題でも同じような傾向で、文脈補助のある状況では正答率100%で、文脈補助のない状況では82%であった。

以上から、滞日10ヶ月の時点で、中国語使用環境から離れ、中国語については極めて限られた使用域しか持たないにも関わらず、W は、中国語の「基礎言語面」の読解力と聴解力については、ほぼ完全に保持できていると考えられる。同様に、文脈補助が少なく認知力必要度が高い「教科関連面」の内容についても、比較的高い聴解力と読解力を保持していることが推測される。これは、W が小学校5年生まで中国で教科学習をしていること、来日後も家庭での一貫した母語使用に加え、放課後の学習支援教室でも母語を活用した学習が本調査時点で既に2ヶ月間進められていることなどが影響している可能性がある。ただし、文脈補助のない状況での聴解と読解においては、達成できなかった課題（社会1問、理科3問）もあったことから、W の母語力は未だ発達途上にあり、教科学習などを通した母語の伸長が必要であることが分かる。

4-1-3 母語・日本語の両言語からみた W の言語能力

母語と日本語の両言語から見ることで分かった W の言語能力について以下まとめてみる。第一にテスト実施

時点（滞日10ヶ月）においては、総じて中国語のほうが日本語よりも優勢であることが分かる。この点は、優勢言語についての子どもの自己申告及び支援者の観察と同じ結論であると言える。さらに、テスト得点に基づいて詳細に見ると、文脈補助のある「基礎言語面」の聴解や読解の課題については、両言語の間に顕著な差はない。他方、文脈補助のない「教科関連面」の聴解と読解の課題においては、母語の中国語のほうが圧倒的に優勢である。このことから、言語上の手がかりだけを頼りに進めることの多い学習活動においては、その活動を進める言語が、使い続けてきた母語なのか、それとも習得途上の日本語なのかによって、Wが学習活動に関与できる度合いには大きな差が出てくることが考えられる。端的に言うと、母語では学習活動に参加できるが、日本語では難しいのである。

4-2 TOAMによるテスト得点から見たKの日本語習得と母語保持の状況

4-2-1 日本語版 TOAM のテスト得点から見たKの日本語習得の状況

先の図2で示したように、Kの日本語の「基礎言語面」の聴解課題と読解課題の正答率は文脈補助のある状況でそれぞれ91%であった^(注13)。また、日本語の「教科関連面」の聴解課題の正答率は、文脈補助のある状況での出題がなかったため分からないが、文脈補助のない状況では44%の正答率であった。他方、「教科関連面」の読解課題の正答率は、文脈補助のある状況では71%であった。数値的には聞いて分かることよりも読んで分かることのほうが正答率が高かったのである。この点については、聴解課題と違って読解課題において、絵による文脈補助があったほかに、17問のうち8問がひらがな表記であったことに影響されていることが考えられる。一方、文脈補助のない状況で読解課題の正答率は低く14%にすぎなかった。

この結果から、Kは、滞日4年10ヶ月の時点で、基本的な日本語の「語彙」、「構文」の聴解や基本的な日本語による読解について、文脈補助のある状況では一定の理解力（聴解正答率91%、読解正答率91%）を持っていることが分かる。そして、「教科関連面」の内容に関しても、文脈補助のある状況では日本語を媒介とした読解において、ある程度の理解力（正答率71%）を持っていることも推測される。しかし一方、文脈補助のない状況では、聴解課題が44%、読解課題が14%と、正答率が低いことから、Kの読解課題における正答率は、絵の提示の有無と表記の仕方が影響を与えていることが窺われる。つまり、Kは滞日5年近くになっているが、「教科関連面」に関わる内容を文脈補助のない状況で日本語を媒介として理解することは依然として困難な状況にあると言える。

4-2-2 母語版 TOAM のテスト得点から見たKの母語保持の状況

図2で示したように、Kの中国語の「基礎言語面」について、聴解課題と読解課題の正答率は、文脈補助のある状況でそれぞれ91%と14%であった。他方、Kの中国語の「教科関連面」の聴解課題の正答率は、文脈補助のある状況では100%であったのに対し、文脈補助のない状況では25%であった。また、読解課題の正答率は、文脈補助のある状況では15%であったのに対し、文脈補助のない状況では0%であった。

以上から、Kは中国語の「基礎言語面」の内容に対し、一定の聴解力（正答率91%）を保持していることが分かる。しかも、文脈補助のある状況下で、聴解力が読解力より高いことが注目される。このことから、Kにとっては中国語を目で読むより耳で聞いたほうが理解の度合いが高いことが窺われる。また、「教科関連面」については、＜①文脈補助のある状況での聴解力→②文脈補助のない状況での聴解力→③文脈補助のある状況での読解力→④文脈補助のない状況での読解力＞のように①から④に向かって順に低くなる傾向が見られる。つまり、Kの場合、学習場面で「聞く」ほうが「読む」より理解の度合いが高く、また、文脈補助の「ある」場合は「ない」場合より、聞いて分かる度合いが高いことが分かる。しかし、中国語による読解においては、「基礎言語面」と「教科関連面」という内容面の認知力必要度の違いや文脈補助の有無に関係なく、理解力が低かった。

4-2-3 母語・日本語の両言語からみたKの言語能力

Kの母語と日本語の両言語から見ることで分かったことを以下まとめてみる。第一に両言語を比べると、滞日4年10ヶ月というテスト実施時点において、Kは日本語のほうが中国語より優勢であると言える。この点は、優勢言語についての子どもの自己申告及び支援者の観察と同じ結論であると言える。さらに、テスト得点に基づい

て詳細にみると、その優劣は読解において顕著である。テストに答えている K の観察やテスト後のフォローアップインタビューを通して、K が漢字の解読に困難を抱えていることが分かった。つまり、日本語の場合、絵などの文脈補助があり、かつひらがな表記を主とする項目については、読んで内容を理解することが可能である。他方、中国語の場合は、漢字を知らない限り読んで理解することは極めて困難である。このことから、読解においては、日本語のほうが中国語よりも理解が容易であったと言える。しかし、「教科関連面」については日本語の聴解・読解課題の正答率が共に 50% 以下ということから、K が日本語を頼りにして進める学習活動において、依然として困難を抱えていることが窺える。

一方、日本語と比べて母語の中国語が劣勢言語であるとして一旦は言えるとしても、中国語の「基礎言語面」と「教科関連面」の聴解課題の正答率がそれぞれ 91%、100% であることは注目される。このことから、文脈補助が豊かな状況であれば、滞日年数が 5 年近くになっているにもかかわらず、中国語による聞く力がある程度保持していることが窺われる。

5. 考察

以上、TOAM によるテスト得点の結果に基づき、W と K の言語能力を母語と日本語の両方から探った。以下では、こうした二言語の観点から子どもの言語能力にアプローチすることが、対象とする子どもの言語能力を総体として把握し、またその子に対する教科学習支援の方法を具体的にデザインしていく点にどのような示唆を与えるのかを考察する。

5-1 子どもの言語能力の総体的把握における示唆

4 節の分析結果を踏まえ、子どもの言語能力を母語と日本語の両方から探ることによってどのようなことが分かるか、二点に分けて述べる。

第一に、両言語からアプローチすることで、子どもの学習言語能力の認知的基盤を窺うことができる。学習言語能力が最も反映される「教科関連面」の文脈補助のない状況での聴解と読解課題の正答率に注目すると、W はそれらの課題に対して中国語による正答率は 75% と 82% であったのに対し、日本語による正答率は 11% と 0% であった。つまり、滞日 10 ヶ月時点の W は、日本語による正答率が低く母語による正答率が高い。このことから、第一に日本語だけを見たのでは、W は「学習言語能力のない子ども」と誤って評価される危険性があることが分かる。しかし、前述した Cummins の「二言語相互依存の仮説」に照らすと、認知的要求が高く文脈依存度の低い領域で母語による正答率が高いということは、日本語を習い始めてまだ日が浅い W にとって、母語で獲得された知識や能力が、日本語習得を促進する可能性が高く二言語の間の認知的基盤が比較的豊かであることが窺われる。

一方、K の場合、「教科関連面」の文脈補助のない状況での聴解と読解課題について、中国語による正答率はそれぞれ 25% と 15% であったのに対し、日本語による正答率はそれぞれ 44% と 14% であった。滞日 4 年 10 ヶ月の K の場合、日本語による正答率が低く、母語による正答率はそれよりさらに低い。このことから、K の二言語が持つ認知的基盤は W と比べて、豊かではないことが窺われる。

第二に、子ども一人一人の優勢言語と劣勢言語の詳細を把握できることが示された。無論、子どもの自己申告や子どもの言語行動の観察などから、子どもの二言語能力の状況にある程度推測することは可能である。しかし、本稿が示したように、テストを実施しその結果を分析してはじめて、子どもの言語能力の強い部分と弱い部分を把握することが可能となることが分かった。

例えば、W の場合、日本語は中国語に比べて劣勢言語である。それが特に文脈補助のない状況での「教科関連面」の聴解と読解において顕著である。しかし同時に、日本語の「教科関連面」の読解課題の正答率が 71% という TOAM による得点結果から、W は、文脈補助のある状況で日本語による一定の読解力を持っていることも示されている（聴解に関して出題がなかったので不明）。一方、中国語が優勢言語であり、それが「基礎言語面」だけでなく文脈補助のない状況での「教科関連面」の聴解と読解においても顕著であることが示されている。しかし同時に、それらの聴解と読解課題の正答率がそれぞれ 75% と 82% であり、100% ではないことも見逃しては

ならない。

一方、Kの場合、日本語が優勢言語だと思われるが、文脈補助のない状況での「教科関連面」の聴解と読解において正答率（44%、14%）が低く、日本語でも、実質的に教科学習の活動に参加するのは困難であると考えられる。また、中国語が劣勢言語だと思われるが、「教科関連面」の聴解課題の正答率が100%ということから、文脈補助のある状況での中国語の比較的高い聴解力を持っている。

このように、優勢言語と劣勢言語への細部までの把握をすることで、それぞれの子どもの二言語における資源と困難点にアプローチすることができる。

5-2 子どもの教科学習支援法のデザインにおける示唆

言語話者としての子どもたちを言語生態学の視点から見ると、子どもたちの多くは、母国の生態系の中で生きていた一人の個体がその生態系から根こそぎ引き抜かれて（アップ・ルート）、全く未知の生態系の中に根を下ろす（ダウン・ルート）という経験を余儀なくされている（岡崎 2002：47）。異質な風土の中で根をおろす際の最も重要な条件の一つは、「母国でできあがっていた言語面、認知面、情意面に対応する多様なネットワークが持続して発達・成長していけること」であると岡崎は指摘している（同上）。このような言語生態学的な見方でWとKの直面している課題をみってみる。

5-2-1 Wの学習支援法のデザインにおける示唆

母国の生態系で根を張って成長していたWは来日して10ヶ月の現在、如何にして日本という新しい生態系の中で再び根を張り「ダウン・ルート」していくか、という大事な局面にあると解釈できる。一方、Wのような子どもへの教科学習支援の現場においては、「日本語の学習のためには、日本語への最大限接触が肝要だ」、「母語学習は子どもの負担を増やすだけで、日本語一つに限定したほうがよい」といった考えが根強い。Wに対する連携支援の開始当初、支援者でもある筆者は彼女の学習場面での中国語能力と日本語能力への把握に手がかりが足りないと感じていた。しかし、TOAMを実施し、TOAMによるテスト得点の結果から、Wに対し、以下の支援の道筋が示唆された。

(1) 文脈補助のない状況で日本語の「教科関連面」の聴解や読解課題の正答率がそれぞれ11%と0%であることから、Wが来日10ヶ月経過した時点では、日本語の「教科関連面」の学習において極めて困難な状況にあり、Wの教科学習への支援が緊急な課題として求められる。

(2) 文脈補助のある状況における日本語の「教科関連面」の読解課題の正答率が71%であることから、日本語の「教科関連面」の学習支援においては、Wが全く理解できないのではなく、文脈的支持が十分であれば、日本語を媒介とする学習内容に対する理解度を高めることが可能である。

(3) 文脈補助のない状況で中国語の「教科関連面」のそれらの課題の正答率が75%と82%であることから、Wが中国語で獲得された学習言語能力の認知的基盤が豊かであることが推測され、Wに対する教科学習支援では、日本語のみからのアプローチでは十分ではなく、母語と日本語の二つのパイプラインからの支援が必要である。

(4) 日本語による教科学習を支援する際、母国で培ってきた概念や知識、能力を梃子として、学年相応の日本語による学習活動にチャレンジする可能性が十分にある。

5-2-2 Kの学習支援法のデザインにおける示唆

Kの場合はどうであろうか。岡崎（2002）の生態学的な見方でみると、学校教育を受け始めたばかりの小学校1年生のときに母国の生態系から「アップ・ルート」されたKは、来日して5年になろうとしている現在においても、日本という新しい生態系の中に未だしっかりと根っこを持って「ダウン・ルート」できていないことが窺われる。日本語力が未だ不十分であるのは、飛び級により小学校の低学年で身に付けるはずの学習への情意面や行動面での基本的な準備ができなかったことや、学習場面での母語使用が中断され、長期にわたって不十分な日本語のみが学習の手段として使われ続けることで、学習の積み重ねを通して獲得されるはずの基礎知識・技能、思考力を十分に発達させることができていないことも考えられる。Kのような子どもの場合、既に来日後長期間が過ぎることで、教科学習支援の緊急性が来日まもない子どもと比べ、低く見なされる傾向がある。そして、こ

うした子どもを支援対象とするとき、教科学習支援をどう行うかは支援側を悩ませる問題の一つである。このような場合、よく耳にする「教科関連面」の内容において、「日本語のほうが強いから、日本語一つに絞って勉強させたほうがいい」、「漢字が読めないから、漢字を覚えさせないと学習が進まない」という声には一理あろう。

しかし、本稿で紹介したKに対する連携支援は、大きく二つの段階に分けて行われた。学校ではKに対してほとんど支援措置が講じられていない時期、Kはある大学の支援教室に通い始めた。在籍学級の教室で授業が分からなくてもずっとおとなしく座っていたKは、当初支援教室で静かに座って勉強することができなかった。Kは中国語母語話者の支援者や日本語母語話者支援者と日常のおしゃべりをし、教室を無邪気に駆け回することで日ごろのストレスを発散する場を得られたと考えられる。つまり、支援教室では、当初Kの情意面の安定を目指す第一段階の支援が行われた。

中学校2年に入った時点で、数の計算や漢字の書き写しなどの作業が支援教室でできるようになったKに対し、学習面に焦点を当てた第二段階の学習支援が行われ始めた。その際に、支援者は、滞日4年10ヶ月のKの日本語力と母語力の状況にある程度推測することが可能であったが、具体的な支援方針を決める際の手がかりが不十分であると感じて、TOAMを実施した。TOAMによるテスト得点の結果からは、Kに対し、以下の支援の道筋が示唆された。

(1) 文脈補助のない状況で日本語の「教科関連面」の聴解や読解課題の正答率がそれぞれ41%と14%であることから、Kが来日4年10ヶ月経過した時点でも、日本語の「教科関連面」の学習において依然として困難な状況であり、Kの教科学習への支援の必要性が滞日期間の長さで低く見なされるべきではない。

(2) 文脈補助のない状況で中国語の「教科関連面」の聴解や読解課題の正答率がそれぞれ25%と0%であることから、来日後母語による継続的な学習の機会がなかったKに対し、消えかかる中国語の力を元気づける必要がある。

(3) 文脈補助のある状況における日本語の「教科関連面」の読解課題の正答率が71%であることから、教科学習を支援する際に、文脈的支持や文字の表記の仕方に配慮すれば、Kに「読める」という実感を持たせることができる。学習場面での成功体験は、Kが自信を持つことにおいて重要でできると考えられる。

(4) 文脈補助がある状況の聴解に関して、中国語の場合、「基礎言語面」の正答率が91%、「教科関連面」の正答率が100%、日本語の場合「基礎言語面」の正答率が91%であるという結果を踏まえて、Kが持っている聞く力を活用すべきであると示唆された。そして、口頭能力にも二言語が相互依存の関係が認められることから、日本語による聞く力だけでなく、母語と日本語の両方の「聞く」力を活かす必要があると示唆された。

(5) Kの教科学習支援において、読み書きできる漢字の数を増やすことが重要であるが、文脈上の補助を配慮し、教科学習に関わる内容を十分にやり取りすることを通して、Kの思考力の発達に働きかけるように教科学習支援を進めていく必要性が示唆された。

以上のように、子ども一人一人の状況に合わせて、それぞれのニーズに応える教科学習支援の道筋を探るにあたって、子どもの持つ二言語の能力を把握することで具体的な情報が得られることが示唆された。

6. おわりに

本稿では、TOAMを用いて二言語の観点から言語少数派年少者の二言語能力の状況を把握することの意義を、言語能力の総体的把握及び教科学習支援への示唆という二つの側面から検討した。言語能力について、困難を抱えている部分だけでなく、子どもの持っている資源にも目を向けなければならない。そして、教科学習支援において、日本語による資源だけでなく、母語による資源も視野に入れることが必要であることが示唆された。子どもにとって自分自身の資源を活用し、自分自身の課題を克服するのが有機的な解決策であろう。また、支援者にとって子どもの日本語習得と母語保持の状況を把握することが、教科学習支援を成功裏に進めるために重要な前提であろう。

一方、子どもの二言語能力は複雑な状況を呈しており、一回のテスト結果だけではその状況を十分に把握することができない。教科学習支援を適切に行うためには、教師や支援者が動的な視点を持ちながら子どもの二言語能力の状況を把握する必要がある。ただし、その場合、TOAMの複数回の利用は限界が生じる。なぜかという、

同一内容のテストを何度も受けることは練習効果が生じるからである。その意味で、動態的に子どもの二言語能力の発達状況を把握する適切な手段の開発も重要な課題であると言える。

謝辞

TOAMの実施及び採点に関しては、お茶の水女子大学大学院生の三宅若菜氏にご協力をいただきました。ここに記して感謝の意を表します。

注

1. 二言語能力の発達には、母語の上に第二言語を獲得する加算的バイリンガリズムと母語と引き換え第二言語を獲得する減算的バイリンガリズムがある。来日している言語少数派の子どもの場合、日本語は発達する一方、母語は弱体化・衰退することが多く見られる。
2. TOAMには来日1年未満の子ども向けの日本語版と、滞日している子ども全員向けの母語版の「どのくらいことばをしってるかな」という基本語彙テスト（各20問の聴解）がある。本稿ではこの部分の基本語彙テストを分析の対象にしなかった。
3. TOAMには「基本的な語彙と基本的な構文の聴解」、「物のカテゴリー、物・動作の定義、状況を表す内容についての読解」が含まれている。筆者は、便宜上、これらをまとめて「基礎言語面」と呼ぶ。ただし、この用語は、OBCの会話力の「基礎言語面」の指す内容と異なることを留意していただきたい。OBCの会話力の「基礎言語面」には、「二言語の分化、発音、語彙、文の生成、文法的正確さ、文のタイプ・質」が含まれている。
4. 抽象語焦点の出題は日本語のみで、聴解問題の一例を示す。「その老人は、昼間は村の人々に作物の作り方を教え、病院の治療を無料で行い、夜は子どもたちに字の読み方や書き方を教えた。」この文のあとに続くのはどれでしょう。①このため、老人はみんなに軽蔑された。②このため、老人はみんなに尊敬された。③このため、老人はみんなに影響された。
5. 物・動作の定義の出題は中国語のみで、一例として、読解問題の日本語訳を示す。「液体」①石や木のような硬いもののことです。②空気やガスのようなもののことです。③パンのような柔らかいもののことです。④水やジュースのようなものです。
6. 岡崎(1997)は、言語少数派の子どもの学習支援において、子どもの母語保障を視野に入れ、教科学習を軸にして、母語と日本語の二言語の育成を目指す「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を提唱している。「NPO法人子どもLAMP」は、相互育成学習モデルに基づく母語支援者と日本語支援者の連携による学習支援活動を行っている。筆者は、母語支援者として、支援に関わっている。
7. 本稿では(1)テストの実施者が採点者、支援者、研究者でもある、(2)個別にテストを実施した、(3)テスト時の観察やフォローアップインタビューを行った、などにより、解答の質を採点において吟味できたのである。一般的には偶然の正解をそうでない正解から分別できないと考えられる。
8. 各出題の認知力必要度は「最低・低・中・高・最高」の五段階に分けられたが、日本語版と母語版テストでは、すべての出題の認知力必要度が必ずしも完全一致しているわけではないので、本稿ではそれらの出題の認知力必要度を示す基準を「基礎言語面」「教科関連面」という括りで捉える。
9. 岡崎(2002)では、TOAMは子どもが第二言語としての日本語をどのくらい習得しているのか、母語をどのくらい保持しているのか、二言語の観点から言語能力をみる。本稿では、それに従って、TOAMによるテスト得点の結果を報告する際に、「日本語習得」と「母語保持」の用語を用いる。
10. 「基礎言語面」の読解課題の表記について、11問のうち、8問はひらがな文で、3問は漢字混じり文であった。
11. 「教科関連面」の読解課題の表記について、文脈補助のある状況での課題は、17問のうち、14問はひらがな文で3問は漢字混じり文であった。
12. 「教科関連面」の読解課題の表記について、文脈補助のない状況での課題は、7問のうち、5問はひらがな文で2問は漢字混じり文であった。
13. ただし、この部分の読解課題においては、絵による文脈補助に加えて11問のうち8問がひらがな表記であったことにも留意しておく必要があると考える。

参考文献

- 生田裕子(2002)「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係—作文のタスクを通して」『世界の日本語教育』12、63-77。
大友賢二・中村洋一(2002)『テストで言語能力は測れるか』桐原書店
岡崎敏雄(2002)「学習言語能力をどう測るか—TOAMの開発：言語習得と保持の観点から」国立国語研究所『多言語環境にある子ども』

朱 二言語の観点から言語少数派年少者の言語能力を把握することにはどんな意義があるか

もの言語能力の評価』45-59.

小野博・五十島優・林部英雄・池上摩希子 (1998)「中国から来日した児童・生徒の日本語力・中国語力及び計算力の調査とその応用」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号 278-292.

朱桂栄 (2003)「教科学習における母語の役割—来日まもない中国人児童の「国語」学習の場合」『日本語教育』119、75-84.

朱ヒョンスク (2002)「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力—母語保持・発達を中心に—」日本語教育学会春季大会予稿集 119-124.

中島和子 (2002)「バイリンガル児の言語能力評価の観点—会話能力テスト OBC 開発を中心に—」国立国語研究所『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』26-44.

穆紅 (2005)「二言語環境に育つ中国語を母語とする小・中学生の中国語と日本語の関係—会話力の場合—」お茶の水女子大学人間文化研究科日本語教育コース平成 16 年度修士論文.

Cummins, J. & Nakajima, K. (1985)「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—在外・帰国子女教育を中心として—』東京学芸大学海外子女教育センター 141-179.

——, J. (1978) Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups. *The Canadian Modern Language Review* 34 (3) 395-416.

——, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, In office of bilingual bicultural education (eds.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49.

——, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters LTD.

Richard-Amato, P. A. and Snow, A. (1992) *The Multicultural classroom: reading for content teachers*, Addison-Wesley.

(2007 年 1 月 12 日受理)