The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる : New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して
Author(s)	中島, 和子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2006, 2, p. 1-31
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25029
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる

― New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して ―

中島和子（名古屋外国語大学）[1]
nakajima@nufs.ac.jp

キーワード：バイリンガル教育、読み教育、読書力テスト、インターナショナルスクール

グローバル化とともに幼児期から一つ以上の言語に接触しながら育つ子どもの数は増加の一途を辿っている。このような環境で育つ子どもたちの読みの力はどのように獲得され、その獲得過程はモノリンガルの子どもとどのように異なるのであろうか。またその過程で、それぞれの言語の読みの力が互いにどのように関わり合うのであろうか。さらに、学校教育の中で多言語を育てる場合、テスト・評価は避けられないが、多言語にわたる読書力はどのように評価したらよいのであろうか。特に日本語が一言語であるバイリンガル読書力テストの場合は、どのような特殊な問題が生じるのであろうか。これら一連の課題に対して、New International School（以下 NewIS）の取り組みを通して、先行研究を踏まえながら模索してみたい。

1．バイリンガル読書力の育成

Daswani (1999:159) は、モノリンガルの読みの獲得に学校教育全体が関わるとして、その過程を６つの STAGE（段階）に分けている（表１）。初めの３段階は読みの入り口のところで、まず文字の認識、音と文字との対応に始まり、だんだんに文字のかたまりとしての語の認識が出来るようになり、単文理解へと進んでいく。この段階では、既習語彙と既習知識を手がかりとして読むため、すらすら読めるようになるためには既習語彙が 5000 語ぐらい必要だという（p. 161)。段階４になると、新しい知識を獲得するために読むようになる。複雑な内容、複雑な構文の長文が読めるようになり、読解力が教科学習のツールとして重要な役割を果たすようになる。さらに段階５では、様々な複雑かつ抽象的な内容の文章を批判的に読めるようになり、段階６になると多目的のために様々なテキストが読みこなせるようになる。

表１ 学校教育と読書力獲得の過程（Daswani, 1999:159-160 より作成）

STAGE	学年	特徴
1	小学校１年	○ 読みの前段階から、文字の判読、すらすら読みへ ○ 既習語彙や知識を手がかりとして読む
2	小学校２年	
3	小学校３年	
4	小学校４年から 中学２年	○ 新知識獲得のために読む ○ 複雑な内容・構文の長文が読めるようになる
5	中学３年から高校	○ 様々な複雑かつ抽象的な内容の文章を批判的に読む
6	大学とそれ以降	○ 多目的のために様々なテキストを読む

カミンズ(2003)は、バイリンガル育成の立場から読みの力を二つの領域に分け、この二領域では２言語の関係が異なるという。一つは Discrete Language Skill (DLS, 弁別的言語能力)で、もう一つは Academic Language Proficiency (ALP, 学習言語能力）である。DLS は表１の段階１－３、ALP は段階４以上に相当する力と考えられる。バイリンガル DLS の研究では、1970 年代ごろから第一言語(L1)先行か、第二言語(L2)先行かという議論が盛んになった。つまり、既知の語彙や知識が豊富な L1 で読みを獲得したあとで L2 の読みを導入すべきだという意見に対して、むしろ L2 を先行させることによって、L2 から L1 への移行（transfer）が起こり、効率よく２言語の読みが獲得できるというのである。このような L2 先行説に実証的根拠を与えたのがカナダの英仏イマージョン教育である。例えば、モントリオールのセント・ランバート小学校では、まずフランス語（L2）で読み書きを教え、二年ずらして英語（L1）の読み書きを導入したところ、英語の一時的遅れは見られたものの、すぐに遅れを取り戻し、英語の母語話者レベルに到達できたという（Lambert & Tucker, 1972)。つまり、L2 から L1 への移行があったというのである。

では、表記法が異なる２言語間でも同じような読みの力の移行が期待できるのだろうか。これまでの諸研究では、表記法が似ている２言語間と比べて、表記法が異なる場合はその関係が複雑であり、２言語間の移行が少ないことが指摘されている（Genesee, 1979; Bialystok, 1999; Reyes, 2000)。しかし一方、２言語を同時に習得する場合には、異なった表記法の２言語（例えば中国語と英語）の方が２言語間の干渉が少なく、より有利であるという指摘もある (Fillmore & Valadez, 1986: 662)。

1980 年代になると、同じバイリンガル育成でも L1 が伸びやすい場合と、L1 が L2 のプレシャーで後退・喪失の危険にさらされる場合とでは、２言語の関係が異なることが広く認識されるようになり、現在では、L1 の社会的ステータスによってどちらの言語を先行すべきかが決まると考えられている。ジェネシー（Genesee, 1987)

などを参考に先行研究をまとめると、次の３点になる。

① 学習者のL1が社会的ステータスの高いマジョリティー言語の場合は、L2を先行させ、1-2年ずらしてL1の読みを導入しても、L2からL1への移行が起こるので、両言語とも伸びる。

② 学習者のL1が社会的ステータスの低いマイノリティ言語の場合は、L1がL2のプレッシャーで後退・喪失する傾向があるため、L1を先行させないと両言語が伸び悩む。

③ L1とL2の読みの同時習得は、混乱を招く傾向がある。

一方ALPではどうであろうか。ALPは、DLSのように自然習得が可能ではなく、モノリンガルでも学校教育の中できちんと指導されなければ育ちにくい。したがって、学齢期の途中で転校した外国籍のL2学習者などは、動く的を追いかけることになり、母語話者になかなか追いつけないというのが実状である（Cummins, 2001; Klesmer, 1994; Worwick, 2001; Thomas & Collier, 2002)。小学校三年生ぐらいまでは母語話者になんとか追いつけても、９歳ぐらいを分水嶺として４年生ごろから中学にかけて、つまり段階４から、遅れが顕著になるという。Chall ら(1990)はこれを「四年生のスランプ現象（the Fourth Grade Slum Phenomenon)」と呼んでいる。

では、L1が社会的ステータスの高い言語の場合はどうであろうか。カナダの英仏イマージョン教育の結果によると、英仏ともに高度に伸びるし、また相乗効果が現れて、L1のALPが母語話者レベルをはるかに超えることもあるという。カミンズは、上のような結果を踏まえて、２言語のALPには共有面があり、L1-L2が互いに関係し合いながら発達するという相互依存説を提唱した。２言語間の相互依存関係は表記法の異なる日本語と英語間でもある程度実証されてはいる(Cummins, 1991;カミンズ & 中島, 1985;中島 2002; Okazaki, 1999)が、読みの力の内部構造、読みのストラテジー、語彙との関係など、２言語の詳細な関わり合いについてはまだ分からないところが多く、今後の研究が待たれるところである。

２．本研究の目的

本研究の目的は、国内のインターナショナルスクールという特殊な学校教育のなかで、英日２言語の読書能力がどのように育つかその実態を把握することにある。国際語として重要な英語と、日本の主要言語である日本語を同等の立場で授業言語

として使用する教育の場、つまり、L1 と L2 が社会的ステータスにおいてほとんど格差がない状況で２つの言語の読みがどう伸びるかという問題である。特に次の３点に焦点を当てる。

① 英語と日本語の読みの力が、どのぐらい、どのような関係で伸びるか。
② ２言語同時習得から生じる問題点は何か。
③ 両言語の読みを公平に評価するツールとして DRA-J 読書力テストは、どのような利点と問題点があるか。

３．NewIS におけるバイリンガル教育

NewIS は 2001 年秋に設立、米国 Middle States Association の認可を受けた３歳児から中学３年生までの私立校である。2005 年度４月現在、在籍数 130 名、家庭言語はほぼ 50%が日本語(日本人家庭)、30%が英語と日本語（国際結婚家庭)、20%が韓国語、中国語、フランス語などである。NewIS は「国際人養成型」(河野 2003)で、海外在住経験がない、ごく普通の日本人家庭の児童生徒が半数を占めている。教授陣は英語話者教員 19 名と日本語話者教員６名からなる。

NewIS のクラス編成は、マルチエイジ教育理論（Sandra Stone, 1996）に基づいて表２のように４つの年齢グループに分かれる。Teddy Bear は３－４歳児、Primary A が５－７歳児、Primary B が 8-10 歳児、Primary C が 11-12 歳児、Upper School が 12-15 歳児である。一人の教師が数年間（原則的には３年）継続的に担任をする多年齢学級編成で、個々の児童の性格や学習傾向を踏まえて、それぞれの発達段階に見合った指導を行う[2]。教師はとかく「学年」という色眼鏡を通して子どもを見がちであるが、「学年」という枠をはずして個々の子どもの発達段階に適した指導をすることは、多言語の育成に適した環境と言えよう。ただし、マルチエイジ理論とイマージョン教育との組み合わせは、世界的に見ても例が乏しく、両立させるに当たってさまざまな問題が浮上していることは否めない。例えば、教師の負担がその一例である。マルチレベルの多様な日本語力、英語力に対処すべく、毎回の授業のために教師は幾通りもの教材を取り揃えなければならないのである。

NewIS では、計画的に２言語が授業言語として使用されている。二言語の使い分けの比率は表２に示したように年齢グループによって異なり、その使い分けの方式もさまざまである。低学年ほど英語使用の比率が高く、Teddy Bear は 80%（英語）・

20%（日本語）、Primary A は 70%（英語）・30%（日本語）、Primary B は 60%（英語）・40%（日本語）、Primary C と Upper School はほぼ 50%ずつである。低学年で英語の基礎づくりをし、だんだんに日本語による授業時間の割合を増やしていき、高学年では約半々という形で、カナダを中心とするイマージョン教育の原型とほぼ合致するものである（Turnbull, Lapkin & Swain, 1998）。

しかし、具体的な２言語の使い分けとなると NewIS 特有のものがある。原型では、例えば「算数」は L1、「社会」は L2 というように教科別に使用言語を変えるのに対して、NewIS では年齢グループ、教科領域によって大きく異なる。例えば、Primary B では、Language Arts（LA）と Guided Reading(GR)は週 515 分(8.6 時間)で、その時間を「英語」教師と「国語」教師が２分する。2004 年秋学期の週平均使用時間を分析した松岡（2005）によると、Primary B の日本語使用は、上記「国語」のほか、算数（280 分＋40 分、40 分は文章題に特化）、理科（110 分）、それに社会科やホームルームでの日本人教師担当の時間が加わるという。２言語の使い分けは基本的に教師による「一人一言語」である。教師には日英バイリンガルが多いが、二つの言語を混用することを極力避け、授業で使用する言語は教師の母語のみという方針である。学習者は教師の使用言語によって即座にコードスイッチをすることが期待される。表２に諸方式を示したが、いずれもマルチレベル教育の枠の中で２言語使用を実現するために現場教師が工夫したもので、より効率の高い NewIS 方式を求めて

表２　NewIS のクラス編成、使用言語比率、２言語使用方式、主要教科

グループ	年齢（歳）	学年	使用言語比率	２言語使用方式	主要教科
Teddy Bear	3-4	幼児部	80%（英語） 20%（日本語）	ホールグループ センター方式	該当しない
Primary A	5-7	小学校 低学年	70%（英語） 30%（日本語）	センター方式	Guided Reading/ Language Arts, 算数、理科
Primary B	8-10	小学校 中学年	60%（英語） 40%（日本語）	２分方式	Guided Reading/ Language Arts
				チーム ティーチング方式	算数 ホームルーム
				テーマ方式	理科、社会
Primary C	11-12	小学校 高学年	50%（英語） 50%（日本語）	２分方式	Guided Reading/ Language Arts
Upper School	12-15	中学校		テーマ方式	算数、理科 社会

今後変わっていくものである。また「２分方式」など、慣用的ではない用語を使ったが、いずれも実態を説明するため筆者が苦し紛れに名付けたものである。以下それぞれの方式について簡単な説明を加えておく。

①Teddy Bear（ホールクラス＋アクティビティーセンター方式）

2004-5 年度の教師の構成は、英語話者教師３名、日本語話者教師１名である。幼児を対象に英語、または日本語で本の読み聞かせなどの全体活動を行うホールクラス方式とアクティビティーセンター方式の組み合わせである。アクティビティーセンター方式は、児童の選択でいくつかのセンターに分散して、絵を描いたり、CD を聞いたり、水遊びをしたり、それぞれ教師が設定したアクティビティーを自由に行うが、たまたま日本語話者教師がいるセンターでは日本語、英語話者教師のいるセンターでは英語で指導を受けるという方法である。

② Primary A（センター方式）

英語話者教師２名、日本語話者教師１名の３名でチームになり、Guided Reading（GR）と Language Arts(LA)の指導を行う。センター方式とは、教師が選択した特定グループの児童を指導している間、他の児童は、それぞれ自由にアクティビティーセンターで自習する授業形態である。

③Primary B・C・Upper School（2 分方式、チームティーチング方式、テーマ方式）

英語話者教師１名、日本語話者教師１名がチームになって２分方式、チームティーチング方式、テーマ方式の組み合わせで教える。GR と LA は２分方式で、与えられた時間帯を話し合いのもと２分し、それぞれの言語で独自に授業を行う。算数はチームティーチング方式で、英語話者、日本語話者教師２名がチームとなって一つの授業を行う。英語話者教師が主導権を取って英語で授業を先行、その後を日本語教師が日本語で継続して行う場合もあるし、その逆もある。理科、社会科はテーマ方式で、共通の大枠のテーマを決め、具体的な学習内容はそれぞれの教師が決めて、それぞれの言語で行う。例えば、「昔の文化」〔社会科〕という共通のテーマなら、英語では古代エジプトの学習、日本語では明治・大正・昭和時代について学習する。１コマで両言語の指導を同時に行うのではなく、期間を決めて時期をずらして（例えば、３週間ぐらい）それぞれの言語で指導をする。そして両者のまとめとして、両文化の比較、相違点や現在の文化への影響などをグラフにまとめる活動を最後に

英語で行うという。ホームルームでは、中心になる教師が日本語話者であれば日本語、英語話者教師であれば英語と臨機応変にスイッチする。

以上のようなNewISのバイリンガルプログラムは、既存のイマージョンプログラム[3]と比べて、どのような特徴があるのだろうか。まず３歳から始めるから早期イマージョンである。しかし、どの学年でもL1（日本語）による学習が毎日の正課の中に含まれているためトータルではなくパーシャル・イマージョンである。また既存のイマージョンプログラムでは途中編入は認めず、学習者全員がゼロからL2を習得するが、NewIS では途中編入が随時であるため、編入児は JAL (Japanese as an additional language)や EAL (English as an additional language)の補講を受ける。このため学習者の中に母語話者が常に混在するので、この点ではTWO-WAY/DUAL IMMERSIONに近い状況である。ただTWO-WAY/DUAL IMMERSIONでは、一人の教師が英語で授業をしたり、スペイン語で授業をしたり、一人二役をすることが多いが、NewISでは教員免許を持った英語母語話者教員と日本語母語話者教員が「一人一言語の原則」に則ってそれぞれの母語で教える。この点で異文化イマージョンに近い状況と言える。読み書き教育の点から見ると、原型のイマージョン教育のように強制的、かつ画一的にL1、L2の選択を強いることなく[4]、自然体で必要とされる場面でそれぞれの言語を使用する‘spontaneous biliteracy’アプローチ(Reyes, 2000)、つまり自然体の二つの読み書き育成教育と言えよう。

４．読書指導と評価

言うまでもなく読書力育成には豊かな読書環境が必要である。この点NewISは学校全体で読書指導に取り組んでおり、豊かな読書環境を提供する努力を最大限にしている。32カ国で読解力の予測要因を調べたPostlethwaite & Ross (1992)によると、50の要因（４年生の場合）の中で、「子どもが自由に本を手に取って読む量」（２位），「クラスの中での読書量」（3位），「学校の蔵書量」（8位），「読解指導の有無」(9位)、「教室内図書の有無」(11位)だそうである。いずれの点もNewISは合格点に達している。ちなみに第一位は、「親の協力をどのぐらい必要だと学校が認識しているか」で、親の社会経済的立場を示すものと考えられるが、NewISの親は国際人育成を目指す知的レベルが高く、しかも高額の授業料が払える保護者集団であり、こ

の点でも２言語の読み書き能力を育てるには十分な環境にあると言える。

NewISの読み指導の特徴は幼児からの２言語同時習得である。この選択は、日本語のように漢字語彙という大きな難題を抱えている言語を一言語とする場合、幼少のころから豊かな読み体験を与えないと２言語育成は無理という経験的知見に基づくものである。

読み指導はGuided Reading(GR) とLanguage Arts(LA)を中心に行われる。GRでは、主に読み聞かせ、音読指導、読解、言語事項のチェック、テーマを生かした発展活動（本作り、紙芝居、劇、主人公へ手紙を書くなど)、LAでは文字（漢字）指導、作文指導、GRの補習・継続学習などが主である。

読みを含めて、個々の児童生徒の学力をモニターするため、NewISでは現在次の標準テスト・査定テストを定期的に使用している。

英語：(1)Iowa Test-語彙、読解、算数・数学（文章題・計算問題)
(2)Developmental Reading Assessment (DRA-E) (Beaver, J., 1997, 2001, 2003) Developmental Reading Continuum (DRC-E) (B. C. Hill, 2001)と連繋したテスト[5]。

日本語：(1)幼児・児童読書力テスト(金子書房、4歳ー8歳用)[6]
(2)田研式観点別到達度学力検査—国語[7]
(3)文部科学省認定日本漢字能力検定

いずれもモノリンガル児童生徒を対象に標準化されているものであり、2言語にわたるバイリンガル読書力の評価としては適切ではない。このため、同じ観点から両言語の伸びを跡づけることができるように、英語(2)の日本語版、 DRA-Jの開発に取りかかったのである。

５．日本語の読書力査定基準と査定テストの開発

NewISの日本語話者教師全員が協力して、英語版を踏まえて日本語版DRC-Jと査定テスト DRA-Jの開発に取りかかったのは2003年であり、ようやく2005年7月に第一回パイロットテストを行う運びとなった。

5.1　読書力査定表

DRC-E は、Marie Clay の Concepts About Print、Goodman の Miscue Analysis, 読みのストラテジーなど、読みに関するこれまでの諸研究（Hurley & Tinajero, 2001 を参照）を踏まえて、３歳児から１５歳児までの読書力の発達を１０段階に分け、それぞれの段階の到達目標を記述したものである。Daswani（表１）の STAGE１－４に相当する。到達目標は次の５項目によって設定されているが、日本語版ではこれに漢字習得に関する項目(6)を特設した[8]。

(1)【テキストのタイプ】情報文か物語文か、章立てがあるかどうか、挿絵がどの程度あるか。

(2)【読書行動】音読の正確度、読み間違いのタイプ、自己修正ができるか、文字の拾い読みの段階かすらすら読めるか、文単位で読めるか、イントネーションは単調か、表現豊かに読めるかなど

(3)【読書ストラテジー】読前、読中、読後ストラテジーである。例えば、挿絵を頼りに読むか、内容を予想しながら読むか、質問を作りながら読むか、登場人物の気持ちを想像しながら読むか、問題にぶつかったときに読み返すか、困ったとき人に助けを求めるかなど

(4)【内容の理解】どの程度の内容が把握できたか、事実関係の把握ができたか、事実関係以上の洞察力に満ちた読み方ができるかなど

(5)【読書に対する自己評価】読むことに積極的かどうか、読みたい本を自分で選択できるか、読み手としての自分をどう評価しているか

(6)【理解漢字数】日本語環境の JNL(Japanese as a native language)の児童生徒には小中学校学年配当漢字と同じであるが、JAL(Japanese as an additional language)の児童生徒のためには、別立ての基礎漢字数を設定している

5.2　読書力査定テスト

DRA-J は読書力を 10 段階に査定する。各段階と年齢グループなどとの関係は表 3 の通りである。

表3 DRA-J と NewIS 年齢グループ

STAGE	名称		年齢	DRA レベル名	NewIS クラス
	日本語	英語			
1	準備期	Preconventional	3-5 歳	1	Teddy Bear
2	萌芽期	Emerging	4-6 歳	2	
3	開始期	Developing	5-7 歳	6	Primary A
4	初歩期	Beginning	6-8 歳	8-14	
				16-28	
5	形成期	Expanding	7-9 歳	30-38	Primary B
6	伸長期	Bridging	8-10 歳	40-48	
7	成熟期	Fluent	9-11 歳	50	
8	熟達期	Proficient	10-12 歳	60	Primary C
9	発展期	Connecting	11-14 歳	70-80	Upper School
10	独立期	Independent			

5.3 テストの作成とパイロットテストの実施

DRA-E と同じように各段階に５，６冊のテキストを用意し、その中から選択するという状況が望ましいが、今回はまず手始めに各段階１冊ずつテキストを選んで、テストを作成した。STAGE１、２には市販の絵本を使用したが、STAGE ３は、ひらがな、かたかな、漢字が含まれている必要があったので、市販の絵本に薄紙を貼り付けて漢字を埋め込んだ。その他の段階では漢字力との関係で、国語教科書に準拠した教師用指導書補充作品集（物語文）を使用した。STAGE １は情報文、その他はすべて物語文である。

パイロットテストの対象になった児童生徒は、STAGE 1-6 の各年齢グループから２名、STAGE7-9 から１名ずつ計 18 名（男７名、女 11 名）である。対象児はこの種のテストをこなす読書力を持っていると担任教師が判断した児童生徒である。テストの実施は担任教師が教室で個別に行った。所要時間は個人によって異なる。Primary C/Upper School の場合は、生徒用ブックレット（要約や読後感を書く）に１時間以上を要する場合もあったが時間制限はしなかった。採点はすべて担任教師が行った。

使用テキスト、表記法、音読テキストの長さ、採点項目は表４に示した通りである。

表4　使用テキスト、表記法、評価項目

	段階	年齢(歳)	テキスト	表記法	評価項目
1	準備期	3-5	「きんぎょにげた」	ひらがな 分かち書き	○ 予測・推測　○音読 ○ 読み行動
2	萌芽期	4-6	「へんなおにぎり」	ひらがな カタカナ 分かち書き	○ 予測・推測　○音読 ○ 読み行動　○読書傾向
3	開始期	5-7	「はっぱのおうち」	ひらがな カタカナ 漢字埋め込み 分かち書き	○ 予測・推測　○音読 ○ 読書ストラテジー ○ 内容の理解　○読書傾向 ○ DRA 読解力評価表(1)
4	初歩期	6-8	「ふしぎふしぎ」	1年生の漢字 分かち書き	○ 予測・推測　○音読 ○ 読書ストラテジー ○ 内容の理解　○読書傾向 ○ DRA 読解力評価表(1)
			「春の友達」	2年生の漢字 分かち書き	
5	形成期	7-9	「沢田さんのほくろ」	3年生の漢字	○ 予測・推測　○黙読 ○ 内容理解　○音読 ○ 読書ストラテジー ○ 読書傾向・習慣 ○ DRA 読解力評価表(1)
6	伸長期	8-10	「青銅のライオン」	4年生の漢字	
7	成熟期	9-11	「ふき子の父」	5年生の漢字	○ 教師とのコンファランス ○ 音読 ○ 予測 ○ 黙読速度 ○ 生徒用ブックレット ○ DRA 読書力評価表(2)
8	熟達期	10-13	「マエちゃん」	6年生の漢字	
9	発展期	11-14	「トロッコ」	中学1年生の漢字	
			「木を植えた男」	中学2年生の漢字	

主な設問のタイプと採点項目に説明を加えると、次のようである。

(1) 内容を予測・推測する力

STAGE1/2 では読む前に、「どんな話だと思いますか」と質問して予測力を見るが、STAGE 3 以上では、予測した内容の回答について教師が次の項目から選ぶようになっている。

□限られた情報しか得られない　□ある程度の情報を得られる　□大事な情報を得る

□だれと　□どこで　□何を

(2)音読の正確度

テキストの一部を音読させてその正確度をパーセントで出す。正確度が 95%～100%ならば合格、それ以下は不合格となる。90～94%なら、やや難易度が高いテキスト、85～89%なら、難易度が高すぎて使用不可能と判断する。STAGE 5 から黙読と音読の二本立てにし、音読の速度を測定する。

(3)読み行動（方向性その他６項目）

音読を観察しながらテスターが、①読みの方向（左から右に動くか)、②文字と音との関係（一つの文字に一つの音があるか)、③モニタリング（既知の単語を使って読み進めるか)、④音節概念（指定の単語を音節に分けて数えることができるか)、⑤単語に関する概念（意味のある文字のかたまりを選ぶことができるか）についてチェックをする。

(4)読書傾向・読書習慣

STAGE 1-3 では、「だれに本を読んでもらいますか」「好きな本がありますか、それはどんな本ですか」、STAGE 4 前期では「だれといっしょに本を読みますか、だれが読んでくれますか」、「読んでもらうのと、読んであげるのとどっちが好きですか。どうしてですか」、STAGE 4 後期になると「一人で読むか仲間と読むか」、「教室以外ではどこで、いつ読むか」というような読書習慣に関する質問になる。STAGE 5、6 では、「読むことが好きか」、「どんな本を読むのが好きか」、「今どんな本を読んでいるか」になり、STAGE 7 以上になると読書範囲、読書に関する自己評価、目標設定などの設問になる。

(5)内容の理解

内容理解に関する質問は STAGE 3 から始まる。文字の判読が不安定な STAGE 1-2 では、内容理解は無理だという考えである。STAGE 3 から６までは、口頭による再生（retelling ）によって調べる。例えば、STAGE 3 の「はっぱのおうち」では、次のような６つの単文がリストされ、被験者の話を聞きながら教師が□をチェックするようになっている。

- □ **さちがあそんでいました。**
- □ **雨が降ってきました。**
- □ **さちははっぱのおうちにかくれました。**
- □ **かまきりと、もんしろちょうと、こがねむしと、てんとう虫と、ありが来ました。**
- □ **雨がやみました。**
- □ **さちはおうちに帰りました。**

STAGE 7以上では、教師用テストと生徒用ブックレットの２本立てになり、生徒が要約、事実関係の理解、読後感を書くようになっている。

(6)教師とのコンファランスと生徒用ブックレット

STAGE 7以上になると教師と生徒の話し合い（conference）から始める。まず生徒にテキストを渡して、初めの部分を一部音読させ、音読の質によって、テキストが生徒にとって適切かどうか難易度のチェックをする。もし音読の速度が遅く、漢字の読み間違えなどが多い場合は、難易度の低いテキストに変える必要がある。その後、生徒用ブックレットを渡して生徒自身が黙読、生徒用ブックレットの設問に文章で答える。

(7)DRA 読解力評価表(1)と(2)

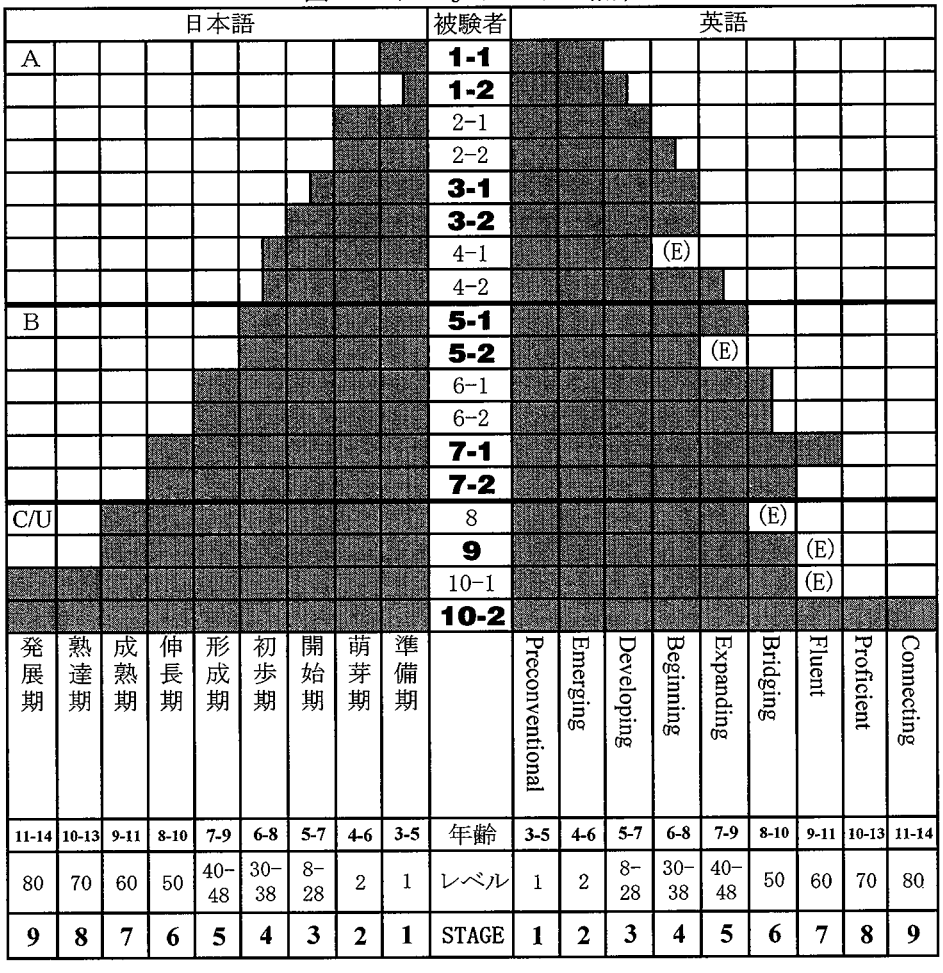
評価表は２種類あり、STAGE 4-6は評価表(1)(添付資料①)を、STAGE 7-9は評価表(2)（添付資料②）を使用する。(1)では、被験者の読解力を大きく４段階（殆ど理解しない、ある程度理解、適度の理解、優れた理解）に分け、理解度を6〜24点から選ぶようになっている。(2)は生徒用ブックレットの結果を踏まえた総合評価表である。

６．　パイロットテストの結果

パイロットテストの結果を英語の得点を右に、日本語のそれを左に示すと図１のようになる。

図のA, BはPrimary A、Bで、C/UはPrimary CとUpper Schoolである。真ん中の数字は被験者番号で太字は事例として取り上げた児童生徒である。英語の欄の(E)はEAL補講児童生徒である。英語のDRAの結果は、英語教師が学年を通じて適宜行ったもので、日本語と同時期に実施したものではない。また各段階の中位の縦線は、該当段階をクリアしていないことを示している[9]。

図１　DRA－J テストの結果



日本語の読みの結果を概観すると、まず年齢が上がると共に読書力が確実に伸びていることが分かる。音読の正確度が一つの目安となっているが、それが 85%以下で、難易度が高すぎると判断されたケースは 1-2、3-1、4-1、4-2 の Primary A の 4 件のみで、その他全員がパスした。

6.1　10 の事例

次に図１から、全部で 10 の事例を選び、標準テストや担任教師から得た情報を

まじえてバイリンガル読書力の実態を探ってみたい。

【Primary A】

事例 1-1（男子６歳）は、３歳から在籍、両親は日本人、家庭言語は日本語だという。英語の読みは、**STAGE 2**（4-6 歳）で、教師によると‘reads a simple pattern book’（繰り返しの多い簡単な本）の段階であると言う。日本語の音読の正確度は 100%で **STAGE 1**（3-5 歳）と判断された。「幼児読書力テスト」では、総得点 54（段階３）とやや低めである。担当教師によると「ひらがなの清音はすべて読み書きできる。カタカナは 70%」という。現在英語の読書力の方が優勢で、それを追いかける形で日本語も順調に伸びていることが分かる。

事例 1-2（女子５歳 10 ヶ月）は、米国人の父親と日本人の母親を持つ国際結婚家庭児である。家庭では父は英語、母は日本語を使用している。３歳から４歳まで日本の保育園に通い、その後本校に移って一年経つ。英語は、**STAGE 3**（5-7 歳）で、担任教師は「話す力は強く、自分の意見・考えをはっきり伝えることもできる。読解力もあり、正しいスペルで文を書く」という。DRA-J の音読の正確度は 87%で日本語の読みは **STAGE 1**（3-5 歳）をクリアしていないという判定である。主な読み間違いは、「にげないよ」を「にげたよ」、句読点の無視など、テスターの評価では音と文字との一対一の関係が不安定と判断されている。「幼児読書力テスト」では総得点 59(段階 4)で、語彙以外では問題がないところをみると、日本語の方がやや遅れ気味で確実に伸びているケースと思われる。日本語担任教師も「聞く・話す、読む、書く力すべて順調に伸びている」と評している。

事例 3-1（女子８歳１ヶ月）は、両親日本人で家庭言語は日本語、日本の幼稚園に通い、その後本校に転入して在籍３年である。英語は **STAGE 4** (6-8 歳) で、Iowa Test の英語の読みは学年レベル１年４ヶ月と診断された。現年齢が８歳１ヶ月であるから、かなり低いということになる。日本語の音読の正確度は 77%で、**STAGE 3**（5-7 歳）をクリアしていないと判断された。読み間違いのほとんどが音節に関するもので、音節を伸ばす（「へいき」を「へいきい」）、音節の挿入（「さち」〔女の子の名前〕を「さいち」、「いました」を「いきました」、「こないで」を「こんないで」、「むいてて」を「むいいてて」）などがその例である。しかし、ひらがな、かたかな、漢字（１年用）の読みには問題はなかった。テスターによると、まだ文字の拾い読みの段階で、イントネーションが単調、読み間違いにほとんど気がつかず自己修正をしない。内容の理解では、6 から 24 点中 19 点（中の上）で、表面的な理解に止

まっているという。一人で読む本は？と聞かれて「ディズニーの本」「ミッキーマウスの本」と答えたところを見ると、読書習慣が確立しておらず、家庭での読み聞かせもないようである。「田研-国語」（２年用）では、全国標準値 50 に対して 28 と非常に低かった。担任教師によると、「平仮名・片仮名を正しく読み書きできる。一年生の漢字を学習し、一年レベルの漢字の本を一人で読むことができる。しかし、初見では辿り読み。練習をし、内容が分かるとすらすら読める」と前向きの評価であった。明らかに両言語でつまずき傾向の見えるケースである。

事例 3-2（女子 7 歳）は両親日本人、家庭言語も日本語である。本校に３歳で入学、今年２年目である。英語の読みは **STAGE 4**（6-8 歳）と評価された。教師のコメントでは「聞く力はいいが、話す力は単語を並べるだけ。それでもコミュニケーションをしようと努力して、自分の意見を言ったり、質問したりする」という。日本語では、正確度 100%、理解度 16〔中〕で **STAGE 3**（5-7 歳）と判定された。イントネーションは単調だが、文単位で読むことができ、すべての読み間違いを修正することができた。「だれといっしょに読むか」という問いに対して「お母さん」と答え、「好きな本は？」という問いに「にじいろのさかな」と答えているところから、読書習慣がついていることが窺える。「幼児読書力テスト」では 56（段階 4）であったが、下位項目で語彙の理解が 1 で極端に低かった。

【Primary B】

事例 5-1（女子 8 歳 6 ヶ月）は、両親日本人で家庭言語は日本語である。他の International School から NewIS 開校と同時に転校、在籍３年になる。英語は **STAGE 5**（5-9 歳）で、Iowa Test では学年レベル２年８ヶ月とかなり高い評価をされている。日本語の音読の正確度は 98%、内容理解は 13（中の下）で、**STAGE 4**（6-8 歳）と判断された。「田研-国語」（２年用）は 52 で学年平均よりやや上の力を持っている。担任教師によると「読解力の書く力も学年年齢相応の力がある。特に物語を好んで読むことが多い」という。

事例 5-2（女子 9 歳 3 ヶ月）は、父日本人、母フィンランド人で家庭では父親とは日本語と英語、母親とはフィンランド語と英語である。小学校１年生で NewIS へ転校、在籍２年９ヶ月になる。英語は EAL 補講を受けており、**STAGE 4**（6-8 歳）で、Iowa Test では３年レベルと診断されている。日本語では音読正確度が 93%で、「うとうと」を「とうとう」、「すなつぶ」を「すなづぶ」などの読み間違いはあっ

たが、ほとんど自己修正ができた。内容理解は 14（中の下）で **STAGE 4**（6-8 歳）と判定された。「田研-国語」（3 年用）は 52 で学年平均よりやや上の力を持っている。英語も日本語も **STAGE 4** で、両言語の読書力がほぼ同じレベルであるが、年齢相当よりやや低目である。

事例 7-1（女子 9 歳 9 ヶ月）は、両親日本人、家庭言語は日本語で、他の International School から本校に転校して２年になる。英語は **STAGE 7**（9-11 歳）で Iowa Test では４年６ヶ月であった。教師の評によると、「英語の技能全てにおいて素晴らしい。この一年で大きく伸びた。」と評されている。日本語では **STAGE 6**（8-10 歳）で、音読の正確度が 100%、理解度 18（中の上）、区切り方も流暢度も適切、４年生用の漢字（640）が大体読めるという。「田研-国語」（3 年用）が 65 と学年平均よりかなり高かった。「今どんな本を読んでいますか」という問いに対して、「フィクション、お話。想像力が沸くから」と答えている。教師の全体評価では「全般的に学年齢以上の力を持っている。ひとつの活動に集中して深く取り組むことができる。アイディアも豊富で物語を書く活動では、主人公を設定してシリーズものの本を作るほどである」と絶賛されている。両言語で安定した力を持っており、今後の伸びが楽しみなケースである。

事例 7-2（女子 9 歳 5 ヶ月）は、両親とも日本人、家庭言語は日本語。**7-1** とほぼ同年齢で本校には４年在籍している。7-1 と同じような背景であるが、英語は **STAGE 6**（8-10 歳 ）で、読みに関して一年の差がついている。教師によると「日本語同様、自信が持てないために積極的になれない。が、日々の読書などは真面目に取り組んでいる」とあり、性格が影響していることが窺われる。日本語は **STAGE 6**（8-10 歳）で英語とほぼ同じレベルである。音読正確度は 97%とかなり高かったが、「思っていたよりも」を「思ったより」、「首をかしげていましたが」の「が」を落とす、「ねずみにでもなったような」に「か」を挿入、「投げる」を「ひろう」などの読み間違えがあった。教師の評価では、読み返しが多くイントネーションが単調、漢字力は３年生用（440）程度だという。理解度は 12（中の下）とかなり低く、内容が大ざっぱにしか理解されていない。「今どんな本を読んでいますか」という問いに対して、「ズッコケシリーズ。公文で一回読んで、シリーズ物で次が気になった。」と答えているところをみると、読書習慣がついていないことが分かる。「田研-国語」（3 年用）が 56 であったが、日本語教師の全体評価では「読解力、書く力ともに学年相応。語彙が少々不足気味と思われるが、毎日の読書を習慣として努力をしてい

る最中。学習面全般的に自分の力に自信が持てず、なかなか積極的になれない」と、学習の姿勢自体に問題があることが分かる。

【Primary C/U】

事例 9（女子 12 歳 8 ヶ月）は両親韓国人、家庭では母親とは韓国語・日本語の併用である。日本の幼稚園に一年、英語のみ使用する幼稚園に一年、その後東京韓国学校に４年まで在籍、５年で本校に転校、在籍３年目である。英語環境に入ったのが３年前で、「昨年まではEAL の生徒であったが、本校に在籍の３年目は英語力も伸び、一般の生徒と同じクラスで英語の学習をするようになった」そうで、英語は **STAGE 6** (8-10 歳)である。「理解力のある生徒で、聞き取ることにおいては日常的に困ることがほとんどないが、話すこと、書くことには、まだ表現の制限がある」そうである。日本語は DRA 読書力評価評(2)で、テキストレベル 80 点中 70 点、音読の流暢度と正確度 16 点中 13 点、読解力とストラテジー24 点中 19 点で、**STAGE 7** (9-11 歳)と判断された。田研の国語〔中１〕は 54 で、全国平均とほぼ同じレベルと評価されている。

事例 10-2（男子 15 歳 2 ヶ月）は、両親日本人、家庭言語は日本語で、他のインターナショナルスクールを経て、開校と同時に転校してきた。日本生まれで海外体験なし、幼稚園から現在に至るまで全てインターナショナルスクールという日本人男児である。英語 **STAGE 9**（11-14 歳）で母語話者と比べるとやや劣るが、ほぼ学年レベルに近い英語力を持っている。Iowa Test も中学２年という結果であった。教師も「同年齢のネイティブスピーカーに比べれば、語彙や表現上の制限はあるが、日本人として英語力はかなり高い。今年英検２級も取得している。一般的な会話にほとんど支障のないコミュニケーションが取れる」とコメントしており、イマージョン方式で幼児から英語と日本語を学習言語として使用した典型的な（成功）例と言える。日本語の音読の流暢度と正確度は 16 点中 14 点、読解力とストラテジーが 26 点中 20 点で、**STAGE 9**（11-14 歳）と判断された。「田研-国語」は 45 で中学３年としてはやや低く、「標準得点は、全国平均に比べてほぼ同じ成績です。よかったところは言語です。復習させることが必要な観点は、読む能力です。古文の読み取りと語句の意味や内容を復習させましょう」と評されている。担当教師は、「学習に真面目に取り組む生徒で、日本語、英語のみならず教科全般にわたってしっかりとした力を身につけている。これまでインターナショナル・スクールで、日本語を学

ぶことが量的に少なく、語彙、言語事項に関することや、読解などを十分に習得することができなかったことからくる偏りで、インターナショナル・スクールで学ぶ特質が現れている生徒といえる」と高く評価している。

6.2　二言語の関係

つぎに英語の補講を受けているため判断できないEAL児童生徒5名を除いて、被験者13名について、2言語の読みの力の関係を表5にまとめた。2言語の力関係で英語が日本語より優勢である場合は英語＞日本語、両者が互角である場合は英語＝日本語、日本語の方が英語より優勢な場合は英語＜日本語とした。さらに年齢相応のモノリンガルのレベルとの比較では、年齢相応レベルより高い場合は「高」、やや高いと確認できた場合には「や高」、低い場合は「低」「や低」、そして年齢とほぼ同じレベルの場合は「同」とした。STAGEは、該当STAGEをパスした場合は1，パスできなかった場合は0.5として数量化した。

表5 二言語の読みの力関係と年齢相応レベルとの関係(EALを除く)

年齢グループ	事例	二言語の力関係	現年齢(歳)・(月)	年齢相応レベル	日本語	英語	日本語	英語
					STAGE		年齢との比較	
Primary A	1-1	英語＞日本語	6.00	3	1	2	低	や低
	1-2	英語＞日本語	5.10	2	0.5	2.5	低	や高
	2-1	英語＞日本語	6.04	3	2	3	や低	同
	2-2	英語＞日本語	6.04	3	2	3.5	や低	や高
	3-1	英語＞日本語	8.01	5	2.5	4	低	や低
	3-2	英語＞日本語	7.00	4	3	4	や低	同
	4-2	英語＞日本語	8.00	5	3.5	4.5	低	や低
Primary B	5-1	英語＞日本語	8.06	5	4	5	や低	同
	6-1	英語＞日本語	8.06	5	5	5.5	同	や高
	6-2	英語＞日本語	9.03	6	5	5.5	や低	や低
	7-1	英語＞日本語	9.09	6	6	7	同	や高
	7-2	英語＝日本語	9.05	6	6	6	同	同
	10-2	英語＝日本語	15.02	10	9	9	や低	や低

表5で2言語の力関係を見ると、EALの児童生徒を除いて、英語の方が優勢な英語＞日本語型が11名（84.6%）で、大多数を占める。英語＝日本語型は、2名(15.4%)で9歳以降にならないと現れない。英語＜日本語型はEAL以外、見られなかった。年齢との関係で見ると、英語の伸びがほぼ年齢レベルに達しているかそれを上回っているのが8名(61.5%)、「低」または「や(や)低」というのが5名（38.5%）であっ

た。一方日本語の方は、年齢相応レベルに達している「同」はたった3名(23.1%)、その他全員「低」(3名、30.8%)または「や(や)低」(6名、46.2%)であった。

学年を経るにしたがって両者の関係がどのように変化するかというと、まず5、6歳の間は、事例1-1、1-2、2-1、2-2のように、日本語力が英語力を追いかけるという状況であるが、7、8歳になると、事例3-2、4-2、5-1のようにだんだんに日本語力が英語力に近づいて行くことが観察される。そして9歳になると、事例7-1、7-2のように日本語力と英語力がほぼ同じレベルになるケースも出てきて、英語力で年齢相応レベルを上回る児童生徒もいた。しかし、9歳を過ぎると、事例9, 10-2のようにまた両言語の力が拮抗してくるが、両言語とも年齢相応のレベルと比べるとやや劣るという状況になる。

また両言語が同じレベルの中には、両言語ともやや低い(日本語が「低」、英語が「や(や)低」を含む)と判断されたケースが5 (38.5%) あったが、音読などの結果から両言語とも低迷気味であることが気になったのは、事例3-1のみであった。事例3-1は現年齢8歳であるにもかかわらず、日本語のSTAGEが2.5(約6歳)で、年齢相応レベルとは2年から2年半の開きがあった。

7. 考察

NewISのように、児童生徒の国籍、文化的背景、家庭言語がさまざまであっても、両言語が社会的に同等の価値づけがされ、両言語に対して同じような学習の動機付けがある状況下にあって、2言語同時進行型で読み指導をした場合、

① 2言語の読みがどのような関係でどのように伸びていくか

② 2言語同時習得から来る問題は何か

③ 日本語特有の問題があるか

について考えてみたい。

まず①に関してであるが、結果を見て驚いたことは、英語>日本語型の児童生徒が大部分 (84.6%)を占めていたことである。NewIS が日本にある学校であり、一歩学校を離れると日本語に囲まれた環境があることを考えると、むしろ日本語の方が英語より強くなってもよいのではないかと予想される。同じく家庭言語環境から見ても、日本語のみ 7名(38.9%)、国際結婚で日本語も使用7名 (38.9%) ,日・英または日・英・フィンランド3名 (16.7%)、韓国語のみが1名と、片親を含めて日本

語使用の家庭が圧倒的に多く、全体の 96.5%にもなるのである。にもかかわらず、英語が先行して、日本語が英語を追いかけるというパターンがほとんどであった。しかしながら、カナダのフレンチ・イマージョンの児童が一年生の終わりには、英語の読み書き未習であるにもかかわらず英語で算数のテストが受けられるぐらい自然に英語が読めるようになるとか、6 年生ぐらいになると L2 の読む力が母語話者のレベルに近づき、L1 では母語話者を追い越すケースも見られる（Hurley, 1991）というような、羨ましい事例は残念ながら見られなかった。

このことは、読みの力の習得が日常生活を通して言語に接触しているだけでは育たない領域であることを如実に物語るものである。と同時に、日本語特有の DLS、ALP の課題が浮上してくる。日本語の DLS では、英仏のような近似な２言語のように、自然な移行は期待できず、学校教育の中できちんとした表記法の指導が必要だということである。また ALP では、事例 10-2 で明らかなように、最大限の努力をしているケースでも、日本語の ALP で母語話者に追いつくためには、語彙の問題に加えて、漢字や文学的・文語的表現、長文の文学作品を批判的に読む力などが不足する傾向が見られるということである。もちろんバイリンガルの L1、L2 の力を、母語話者のそれと比較すること自体に問題がある。Swain & Johnson (1997)は、「もし母語話者レベルが到達目標であれば、すべてのイマージョンプログラムは失敗である」とまで言っている。バイリンガル教育の現場では、どうしても時間的制限があるため、教室の中だけでは学べない語彙、構文、コミュニケーション機能が出てくるのは当然である。この点を十分配慮して、NewIS でもモノリンガルとは違った ALP 到達目標を立てて、指導に当たるべきだということであろう。

Carrasquillo & Rodriguez (2002)は、教室内で弱い方の言語がどのような意味交渉に使われるかが問題で、それぞれの言語で行われる授業の量の対比が言語習得上最も大きな鍵を握ると言っている。今回の結果も、授業で使われる学習言語の時間数の比率が読みの力に影響していると考えられる。つまり、英語が優勢であるということは、授業言語の比率と教員の構成比を反映した結果だということである。英語と日本語が 7 対 3 である Primary A では、例外なく英語の読書力の方が優勢で、6 対 4 である Primary B では、だんだんに両者の力が近づく傾向にある。そして 5 対 5 である Primary C になると両者の関係が互角になっていく。ということは、言い換えれば、２言語の読書力は学校教育の中で育成可能なものであり、また学校教育でしか育成できないものということができるのではないだろうか。

さらに、２言語の力関係の年齢別推移を見ると、従来のイマージョン教育の結果に近いパターンが見られる。原型のイマージョン教育では、小学校低学年のうちはモノリンガルと比較して両言語において遅れが出がちであるが、中学年でほぼ追いつき、５，６年になって母語話者レベルに達し、中学から高校にかけてL1の読解力で母語話者を追い越すケースが出ると言われる（Swain & Johnson, 1997)。本研究でもL2の読みの伸びは、DLSでは問題が少なくても、9歳を過ぎて、内容理解を中心とするALPに入ると、優秀な生徒でも同年齢のモノリンガルと比べてやや低めになる傾向が見られた。つまり、「四年生のスランプ現象」を引きずっている傾向が見られたのである。一般的にバイリンガル教育において、ALPが母語話者レベルに近づくには、幼児から始めて高校２年生ぐらいまでかかると言われるが、NewISのUpper Schoolの中学生は、その一歩手前の段階にあると言えそうである。

次に②の問題であるが、読みの同時習得から来る問題は特に検知できなかった。18名の被験者に関する限り、表記法が異なっていることが功を奏しているかどうかは分からないが、同時習得だから混乱するというケースは見られなかった。音読で英語の音節構造を引きずっていると思われたケースがただ一つ、事例3-1のみで、その他は二つのシステムが十分分化されていた。同時習得が原因かどうかは分からないが、一つ気になったのは語彙の問題である。英仏イマージョンの小学校２年生でも、語彙力はほかのDLSの諸面に比べて低くなるという報告がある（Lambert & Tucker, 1972, Cummins, 2003からの引用)。L2の読みの力は、モノリンガルと同等なのに(25.28対25.60)、語彙だけは母語話者より顕著に低かった(53.85対63.48、有意差あり）という。NewISの「児童読書力テスト」の結果でも、全児童の語彙平均が2.85で、その他文字の認知や、単文理解などの平均が4.1と大きな開きが見られた。またALPに関して、Laufer (1992)は学習者の既知語彙が95%以上でないと内容の推測は難しいと言っているが、２言語の習得においては、語彙習得が大きな課題であり、２言語にまたがる語彙構造についての今後の研究が待たれるところである。

もう一つの問題は、両言語が低迷するケースの早期検知である。特にNewISのように同時習得アプローチで読み指導をする場合には、両言語の読みテストを通して、両言語でつまずく子どもを早期に検知することが重要である。Geva(2000)は、L2の学習上のつまづきと読みの機能障害による躓きとの違いの検知では、次の２点が有効だという。

（a） 指導方法が原因ではなく、DLS に極端な遅れが見られる場合
（b） 聞いて理解する力と、読んで理解する力に大きな開きがあり、聴解力に比べて読解力が極端に弱い場合

本研究では、この点、両言語でややつまずき傾向があるかと思われた児童は１名(事例 3-1)のみであった。

結論として今回のパイロットテストで確認できたことは、NewIS の 18 名の被験者に関しては、NewIS の取り組みを通して両言語の読みの力が確実に育っており、ほとんどの児童生徒が加算的バイリンズムへの途上にあるということである。

８．DRA-J の利点と問題点

最後に、DRA-J を読書力査定ツールとして、今後 NewIS 全校生の英語と日本語の読みの力を縦断的にモニターして行く上で、どのような利点と問題点があるかについて考えてみたい。

従来の読解力テストと比べて、DRA にはいくつか特徴がある。第一は、GA 指導と連繋しやすいテストであること。Upper School の教員は「従来の日本での国語の読解テストは、小説、物語の一部分を取り出してテストをするという方法が一般的だが、この方法 (DRA)では、部分ではなく、作品全体を通して読むという点が特徴である。・・・・・これにより、学習者は一つの作品を一気に集中して読むという姿勢を育てることができる」(2005 年 8 月 MHB 大会資料) と指摘している。第二は、音読を活用している点である。Douglas(2003)は、Bernhardt(1991)を引用しながら、従来の読解テストの問題は、読解質問に答えるために読みの流れが妨げられること、読解質問の中に答えにつながるヒントが含まれていることなどを挙げ、現場で必要とされるテストとは、

① テキストを全体として大きなまとまりで読み取る力が測れるもの
② どのように読んでいるか、読みのプロセスが評価できるもの
③ 読み間違いがどこからきたか原因が探れるもの

と述べている。DRA はまさにその期待に応えるものと言える。特に②に関するものとしては DRA が音読のミスキュー分析を活用している点である。ミスキュー分析と

は、音読中の読み違い、読み返しなどを記述し、分析することによって、学習者の読みのプロセスや読みストラテジー、つまづきの原因をさぐる一方法である(Goodman ほか、1987)。つまり、読み間違えを誤りとは捉えず、読み手の読み方を示すキューと捉えるのである。もちろん実際問題としては、DRA-E のミスキュー分析方法をそのまま日本語に当てはめるには無理があり、Douglas(2003)が、北米の継承日本語学習者(7 歳ー9 歳児)への実施に際して提案しているように、助詞の脱落、語中のポーズ、不自然な区切りなど日本語特有の分析方法を考案する必要がある。

第三は読みと書くことの連繋である。段階6 (9 歳) 以上の DRA では、書くことによって、読み取ったことを深めて内容を整理し、再構築するという作業が課され、書くことを通して読みの深さや考察力を評価しようとしている。実際問題としては、「時間がかかりすぎる」、「評価が主観的になりがち」、「作品の読み込みに教師自身の研修が必要」など教師側の問題が浮上したが、正しい読みの態度や姿勢を育てる上で望ましい在り方と言えよう。

以上問題点は多々ある中、2言語にまたがった読書力テストとして、DRA は教員間で高く評価された。田研でも分かるように、市販の読解テストが、いわゆる lower-order skills (語彙、漢字、短い文章の読解) が中心で、一冊の本を読みこなすという higher-order skills のテストになっていないところから、多言語にわたる「読める」児童生徒育成のためには、DRA のような読みの力の捉え方と査定方法が適切だという判断である。

今後国内の国際学校で、両親が日本人、家庭で日本語使用という日本人児童生徒が増える傾向にあることを考えると、このようなテスト方法と査定基準の有用性はますます高まるであろう。またニューカマーと言われる外国人児童生徒の教育においても、現場では母語の読書力の査定のないまま、あいまいな情報を手がかりに日本語の指導に当たるケースがほとんどである。まず母語の読みの力を査定し、その力をリソースとして活用するためにも、簡便化された DRA 方式のテストが望まれるところである。

[1] 本論文は、2005年度母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会の夏の年次大会（2005.8.5）でNewIS日本語担当教師6名と共同で行った発表原稿に一部訂正を加え、書き直したものである。筆者はNewIS創立当初より、学校理事及びアドバイザーとして、毎月1回日本語科スタッフミーティングに参加し、読書力査定基準およびテスト開発に協力してきた。

[2] 2005 MHB夏大会資料集では、マルチエイジ教育理論の特徴を次のようにまとめている。

① 多年齢学級編成のため、学年齢を意識せず、個にあわせた指導を行うことができる
② カリキュラムや学習到達目標に個を当てはめるのではなく、個に適切なカリキュラムと学習到達目標を設定する
③ 1人の教師が数年間（原則的には3年）継続的に担任として指導を行うため、個の性格や学習過程を踏まえた指導を行うことができる
④ 幼児・児童・生徒間の助け合いの場が多く、互いに学習を深めることができる
⑤ 学年を意識することなく学校生活を送ることができる
⑥ 学習活動を自ら選択し、自主的な学習を進めることができる

[3] 例えば、Lyster(1999:626)は、「イマージョン教育」の特徴として次の8項目をあげている。

① 教科学習の媒介語としてL2を使用する
② 教科カリキュラム（算数、理科、地理など）は地域のL1カリキュラムと同じ
③ L1への支援、まずL1に対する前向きの態度、ある段階でL1（Language Arts）を教科として教える、またL1を教科学習の媒介語として使用する
④ 加算的バイリンガリズムを目標とする（母語話者と同じレベルのL1、高度のL2）
⑤ L2接触は教室内に限られる
⑥ 入学時点でのL2のレベルはみな同じ（ほとんどゼロ）
⑦ 教師がバイリンガルである
⑧ 教室内の文化は地域のL1文化である

[4] カナダの原型のイマージョンプログラムを初め、アメリカの英・日イマージョンでもまた国内の加藤学園で行われているイマージョン教育でも、いずれも教科による選択である。つまり、国語・英語を除いて、算数と理科は英語、社会とPE(保健体育)と音楽は日本語という具合である。

[5] Joetta Beaverら（1988-2000）がオハイオ州を中心に米国・カナダ39の学区域でフィールドテストをしたものである。ちなみに、読書力と並んで書く力の査定基準であるDWC (Developmental Writing Continuum)もあり、現在NewIsではその日本語版も開発している。このほかEAL 学習者用DRC、また米国のマイノリティー言語学童であるスペイン語児童生徒のためのDRAテストが市販されている。

[6] 「幼児・児童読書力テスト」は、STAGE1-3のための読字力を中心とするテストであり、その内容は、①文字から単語の意味、②図形の弁別、③単語の音節への分析、④同じ音の音節の選択、⑤ひらがな文字の認知、⑥単文、複数の単文の理解など6つのサブテストからなる。

[7] 「田研式観点別到達度学力検査」国語科1年用から中学生用は、漢字、単語の意味、接続詞、副詞、指示語、助詞、文章空欄埋め、文章理解など50項目にわたる読字・読解力テストである。

[8] 例えば、DRC-J の段階５（Expanding/形成期）には漢字の項目を次のように加えている。

(1)テキストの型	章立てのある簡単な本（例：チャプターブック）が読める
	助けを得て、レベルに合った読み物を自ら選び、読み終える
	声に出してすらすら読める
(2)読書に対する態度	黙読の時間がだんだん長くなる（15 - 30 分）
(3)読書ストラテジー	読み物のタイプや目的によって適切な読みストラテジーを使う
	未知のことばに遭遇したとき、語構成や文脈を手がかりとして使う
	意味を手がかりとして語彙を増やす
	意味が通るように読みながら自己修正をする
	文字で書かれた指示に従う
	章のタイトルや目次の意味が分かる(テキストの構成)
(4)内容の理解	時間の順序に従って話の出来事をまとめたり、再生する
	文中の出来事、人物、状況について反応し、自分自身と関連づける
	登場人物や出来事を比較しながら話すことができる
	助けを得て、行間を読み取ることができる
(5)自己評価	助けを得て、自分の読みストラテジーを意識し、読みの目標設定をする
(6)日本語	基礎漢字 80 - 200(JAL), 学年配当漢字 440 が認識できる(JNL)

[9] 図１に示した英語の DRA の結果は、日本語の DRA と同じような方法で収集したものではないことを断っておきたい。英語の DRA 結果は NewIS で定期的に実施された既存の情報を担当レベルの日本語教師から入手したものである。そのため、詳細について分からないことが多かった。また、ほとんどの児童生徒にとって英語が第二言語であるため、テスト方法、採点においてなんらかの手加減をした可能性がある。Primary B のある教師の話によると、「時間を十分与える」「誘導質問を多くする」などの工夫をしたと言う。

参考文献

カミンズ、J. & 中島和子（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場と課題』141-179. 東京学芸大学海外子女教育センター

河野円（2003）「International School インター型」『日本のバイリンガル教育— 学校の事例から学ぶ』163-180.

中島和子(2002)『バイリンガル教育の方法』（増補改訂版，第２版）アルク

松岡由佳(2004)「ニューインタナショナルスクール在籍小学生のバイリンガル教育の状況と観察」未発表レポート

松岡由佳(2005)「バイリンガル教育の状況と観察」未発表レポート

ダグラス昌子（2003）「「読み」の評価から指導へ—継承日本語児童の読みの「ミスキュー分析」と個別指導型カリキュラム」 2003年夏MHB大会口頭発表論文

Beaver, J.(1997) *Developmental Reading Assessment.* Parsippany, NJ: Celebration Press.

Beaver, J.(2001) *Developmental Reading Assessment. K-3 Teacher Resource Guide.* Parsippany, NJ: Celebration Press.

Beaver, J.& Carter, M.A.(2003) *Developmental Reading Assessment. Grades 4-8.* Parsippany, NJ: Celebration Press.

Bialystok, E. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1). 35-55.

Carrasquillo, L.A. & V. Rodriguez. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom.* (2nd Edition) Clevedon: Multilingual Matters.

Chall, et al. (1990). The reading crisis: why poor children fall behind. Cambrdge, MA: Harvard University Press.

Cummins, J.(1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Bialystok, E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edition) Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2003) Reading and the ESL Student. *Orbit*, 33(1). 19-22.

Daswani, C.J. (1999) Literacy. In B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics.* 159-166.

Filmore, L.W. & Valadez, C. (1986) Teaching bilingual learners. In M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan. 648-85.

Genesee, F. (1979). Acquisition of Reading Skills in Immersion Programs. *Foreign Language Annals*, 12:71-77.

Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.

Geva, E. (2001). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children - benefits and research evidence. *Dyslexia*, 6:13-28.

Goodman, Y., Watson, D. & C. Burke. (1987). *Reading Miscue Inventory*. New York: Richard C. Owen Publisher.

Hickey, T. (2001). Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who Is Immersing Whom? *The Canadian Modern Language Review*, 57, 3:443-474.

Hill, B.C. (2001) *Developmental Continuums; A Framework for Literacy Instruction and Assessment: K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hurley, B. (1991) Directions in Immersion Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 9-19.

Hurley, S.R. & J. V. Tinajero. (2001) *Literacy Assessment of Second Language Learners*. Mssachusetts: Allyn & Bacon.

Klesmer (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.

Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Laufer, B. (1992) How many lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (eds.),*Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan. 126-132.

Lyster, R. (1999) Immersion. In B. Spolsky (ed.).*Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Elsevier Science. 626-32.

Okazaki, T. 1999. "Inter-relationships between children's L2 acquisition, L1 maintenance, and interdependence." Paper presented at the symposium on Minority Language Children in Japanese Schools, AILA' 99. Tokyo, Japan. August 10.

Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners. An exploratory study*. The Hague, the Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Reyes, L. (2000). Unleashing possibilities: Bi-literacy in the primary grades. In L. Reyes & J. Halcon (eds.) *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. New York: Teachers College Press. 96-121.

Stone, S. (1996). *Creating Multiage Classroom*. Parsippany. New Jersey: Good Year Books.

Swain, M. & K. Johnson. (1997) Immersion education: A category within bilingual education. In Johnson, K. & M. Swain, (eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-16.

Thomas, W. and Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Curs, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1-final.html

Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. (1998) Time on Task and Immersion Graduates' French Proficiency. In Lapkin, S. (ed.) *French Second Language Education in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Worwick, C. (2001) *School performance of the children of immigrants in Canada, 1994-98*. (No.178, ISBN:0-662-31229-5). Ottawa: Statistics Canada.

使用テキスト

『きんぎょにげた』(1977) 五味太郎、福音館

『へんなおにぎり』(1987) 長新太、福音館

『はっぱのおうち』(1984) 征矢清、福音館

『ふしぎふしぎ』(教師用指導書　補充作品集１) (2003)教育出版　18-23.

『春のともだち』(教師用指導書　補充作品集２) (2003)教育出版　18-25.

『沢田さんのほくろ』(教師用指導書　補充作品集３) (2003)教育出版　36-45.

『青銅のライオン』(教師用指導書　補充作品集４) (2003)教育出版　34-39.

『ふき子の父』(教師用指導書　補充作品集５) (2003)教育出版　28-29.

『マエチャン』(教師用指導書　補充作品集６) (2003)教育出版　44-53.

『トロッコ』(中学国語　教師用指導書　補充教材集) (2004) 教育出版　102-107.

『木を植えた男』(中学国語　教師用指導書　補充教材集)(2002)教育出版 164-172.

添付資料①：DRA 読解力評価表(①)

ほとんど理解してない 6　7　8　9	ある程度理解している 10　11　12　13　14　15	適度の理解をしている 16　17　18　19　20　21	優れた理解をしている 22　23　24
1 大事な出来事や事柄について1，2触れる	2 大事な出来事や事柄についてある程度触れる	3 出来事を大体順序通りに話し、また大事な事柄についても語れる	4 出来事を順序通りに話し、大事な事柄についても大体語ることができる
1 大事な詳しい情報にほとんど触れない	2 大事な詳しい情報についてある程度触れる	3 大事な詳しい情報について触れる	4 キーになる語彙を駆使して、大事な詳しい情報に触れる
1 あいまいなことば（その人、それ）を使って、主要人物やトピックについて1，2言及する	2 一般的な名称（男の子、少女、犬）を使って主要人物やトピックについて1，2言及する	3 名前（ベン、巨人、猿など）を使って多くの主要人物やトピックについて言及する	4 固有名前をきちんと使ってすべての大事な人物やトピックについて言及する
1 答えに間違いがある	2 誤解のある回答がいくつかある	3 表面的な解釈をして答える	4 高度の思考力を示す解釈をして答える
1 教師の質問や誘いかけにほとんど答えられない	2 教師の質問や誘いかけにある程度答える	3 教師の質問や誘いかけに適切な答えをする	4 教師の質問や誘いかけに洞察力に富む答えをする
1 教師が何度も質問や、誘いかけを繰り返さなければならない	2 教師が質問や、誘いかけを4，5回しなければならない	3 教師が質問や、誘いかけを2，3回する	4 教師は、0，または1回質問したり誘いかけをしたりする

添付資料②：DRA 読解力評価表(2)

Engagement	Intervention	Instructional	Independent	Advanced
読書範囲	1 一般的なもの（チャプターブックや漫画）	2 読書経験に限界があるため、学年レベルより低いものを読む	3 たいてい学年レベルの２〜３のジャンルや１ジャンルのなかのいろいろなものを読む	4 多くの場合学年よりも上でバラエティーに富む３つ以上のジャンルのものを読む
自己評価と目標設定	1 自己評価も目標設定もなく、かなり弱い。読書と直接関係がない場合もある	2 評価も目標設定もあいまいで計画性がない場合もある	3 読むプロセス、読み行動に対して自己評価し、適当な目標設定ができる	4 読むプロセス、読み行動に対して多角的に自己評価し、何段階かの目標設定ができる
得点	2　3	4　5	6　7	8
音読の流暢度				
表現	1 ほとんど表現力がなく、単調な読み方	2 ある程度表現力があり、意味の伝達が可能	3 大事なキーになる句や語を強調し、表現力がある程度ある	4 大事なキーになる句や語を強調し、表現力がある
区切り方	1 短く区切る	2 ときどき長目の句もある	3 たいてい長い、意味のある句	4 つねに、長い意味のある句
速度	1 長いポーズがあり、繰り返しが多く、読み速度が遅い	2 ある程度ポーズがあり繰り返しもある	3 ポーズや繰り返しがほとんどなく、速度が適切である	4 たいへんよい
正確度	1　90-94%	2　95-96%	3　97-98%	4　99-100%
得点	4　5　6	7　8　9　10	11　12　13　14	15　16
読解力とストラテジー				
予測	1 非論理的な内容や、関係のない予測をしたり質問したりする	2 1，2の論理的な予測や、本文と関連のある質問をする	3 いくつか論理的な予測をし、本文と関係のある質問をする	4 思慮深い予測をいくつかし、本文と直接関係のある質問をする
要約	1 一つか二つの事実を自分のことばで述べることができるが、誤った情報も含まれている	2 部分的要約。大体は自分のことばで要約できるが、重要な情報は少なく、誤った解釈も含まれる	3 自分のことばで適切な要約ができる。大事な情報が多く、ある程度大事な事実やことばに触れる。	4 適切な内容を自分のことばで述べ、最も大事な概念、事実、ことばに触れる
事実関係の理解	1 事実関係の理解に乏しく、間違った情報を得ている	2 本文に関する情報の一部に誤った解釈がある	3 質問や誘導質問の回答の中に不正確な内容が含まれる	4 本文の大事な情報を駆使して、質問や誘導尋問に的確に答える
解釈	1 本文が意味することに対して、ほとんど理解していない	2 本文が意味することに対してある程度の理解はしているが、詳しい説明はできない	3 本文が意味することを理解し、それと関係することを詳しく述べることができる	4 本文の内容について洞察力に満ちた理解を示し、詳細な内容について述べる
リフレクション	1 関係のないことや情報について述べる	2 関係があいまいなことやあまり重要でないことを述べる。意見のサポートにならない	3 大事なことや情報について述べ、自分の意見をサポートするために関連のあることを言う	4 （事実関係以上）の大事なことや情報に言及する。意見をサポートするために洞察に満ちた発話をする
メタ認知（読書ストラテジー）	1 一つのストラテジー使用に関するあいまいな説明と関係のない回答	2 1つあるいはそれ以上のストラテジーに関する簡単な説明、あいまいで一般的な回答	3 一つあるいはそれ以上のストラテジーに関する適切な説明をし、本文から例をあげる	4 一つ以上のストラテジーに関する効果的な説明、本文から的確な例をあげる
得点	6　7　8　9 10	11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22	23　24