OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み ： 非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に
Author(s)	ブッシンゲル, ヴィヴィアン; 田中, 順子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2010, 6, p. 23-41
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25072
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

≪研究論文≫

マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み
－非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に－

ヴィヴィアン・ブッシンゲル（神戸大学大学院博士後期課程）
vivianbussinguer@gmail.com
田中 順子（神戸大学）
jtanaka@kobe-u.ac.jp

Measuring Minority Students' Biliteracy
A Study with Brazilian Minority Students in Non-Ghetto Areas

Vivian BUSSINGUER & TANAKA Junko

キーワード：在日ブラジル人児童、非集住地区、リテラシー、TOAM、DRA

要　旨

第二言語（L2）を授業言語として教科学習をするマイノリティー児童にとって、学年相当の知識を得ることは難しい。先行研究で提案されてきたように、日常生活に必要な言語能力と教科学習に必要な言語能力が異なる（Cummins, 1991）ため、マイノリティー児童が授業についていけるまで何年もかかることがある。日本の場合、日本語指導が必要とされているマイノリティー児童・生徒の中でもブラジル人が最も多い（文部科学省，2008）。本研究では、従来あまり研究対象とされていなかった非集住地区に居住するブラジル人児童（N=41）の日本語とポルトガル語のバイリテラシーや彼らの生活背景・家庭環境について調査した。その結果、彼らのL1とL2の語彙力に親子間での使用言語が大きく関連することがわかった。L2で教育を受けているにも関わらず、学年相当のL2読解力を持つ者は8名（20%）のみであり、授業内容の理解への障害になっていると思われる。

1．はじめに

日本の学校に通う外国人児童・生徒の数は増加の一途をたどっており、文部科学省（2008）によると日本語指導を必要としているのは28,575人である。そのうちの11,386

人（約40%）がブラジル人である。このような多くの在日外国人児童・生徒は日本語能力が不十分であるために、日本語を媒介言語とした教科学習が難しい。さらに、彼らの第一言語（L1）の発達にも問題が見うけられる。このような第二言語（L2）としての日本語能力だけではなく、L1能力にも問題がある子どもは「ダブル・リミテッド」と呼ばれている（中島，2006b）。

後述するように、在日ブラジル人家庭においても子どもの言語学習問題が顕在化している（中島・ヌナス，2001；生田，2006, 2007等）。今まで行われてきた研究の大多数はブラジル人の集住地区でなされてきた。しかし、そのような地域に居住するブラジル人の子どもは日本の学校に通っていても、生活する環境の中でいろいろな場面においてポルトガル語のインプットやアウトプットの機会があると思われる。学習言語としてのポルトガル語を発達させる機会としては十分ではないかもしれないが、格別の努力をしなくても話し言葉としてのポルトガル語の維持は可能であろう。しかし、非集住地区の場合、L1との接触はほぼ家庭内に限られており、親が仕事で不在の間、子どもがポルトガル語を使用するのは兄弟姉妹との間だけに限られる。さらに、日本語が十分にできず、会話能力も不十分な子どもであれば、ポルトガル語のみならず日本語による会話もしない日々が続くだろう。そのような状況にいる子どもたちは最もダブル・リミテッドになる可能性があるのではないかと筆者らは考える。

以上のことを踏まえ、本研究では、非集住地区で暮らすブラジル人移住者の子どもに特化して、彼らの言語学習状況の調査を行った。彼らのポルトガル語維持や日本語習得とその両方の発達の状態を検討し、彼らの言語能力を語彙力と読解力を中心に明らかにすることを目的とする。特に対象児童のL1とL2能力が学年相当であるか、また能力の発達状況に特徴的な傾向があるかを探る。

2．先行研究

2.1 マイノリティー児童・生徒のリテラシーの問題点

L2を授業言語として教科学習をするマイノリティー児童の多くは、勉強についていけるようになるまでに時間がかかる。L2を習得するのに必要な期間は、習得言語の四技能（listening, speaking, reading, writing）のどれについてであるかによって異なる。日常的な会話能力を習得するには習得を開始してから2年ほどかかると言われているが、教科学習に関わる能力を身につけるまでには少なくとも5年が必要である（Cummins, 1991）。つまり、読み書き能力が身につくまで待っていると、その児童の

年齢相当の学年で教えられている知識を適切な年齢で得ることができなくなる。マイノリティー児童がL2だけで教育を受ける場合によく見られるのは、その子どもがL1とL2のいずれか、あるいは両方の言語において、読み書き能力が発達しないという現状である（Cummins, 2000）。いわば読み書き能力におけるダブル・リミテッドである。

このように、マイノリティー児童がL2で教えられている教科を理解できるまでに何年もかかるため、その間、もうすでに習得している母語を使って教科学習をした方が、学年相当の知識を身につけやすいと思われる（Baker, 2000, p.147）。マイノリティー児童にとって最も重要な資源は彼らの母語による知識であるが、多くの場合、移住先の学校の教員はその資源が見えない（Edwards, 2009, p.85）。そのため、移住先の学校ではマイノリティー児童の母語の価値を無視し、マジョリティー言語を一生懸命覚えさせようとすることが珍しくない。その結果、現地校に通いL2だけで教育を受けるマイノリティー児童にとって、バイリテラシーを育てることはおろか、L2の維持も困難になっているようである。多くの日本の学校でも、マイノリティー児童ができるだけ速やかに日本語を習得するように努力しているのだが、子どもが自分のL1を使ってどこまでできるのかも把握しておくべきではないだろうか。

2.2　バイリンガル環境下で育つ子どもの読解力の育成

リテラシーの獲得とその発達過程についてどのような知見が得られているのだろうか。Daswani（1999）はモノリンガルが小学校1年から大学までと大学以降で獲得するリテラシーを6つの段階に分類した。その6つの段階とは文字の認識から抽象的な内容の文章の読解まで、様々な段階を含む（Daswani, 1999, pp.159-160）。Daswaniの理論によると、子どもが成長するにつれて読解力が上がり、成人後も読解力は強化されていく。しかし、マイノリティーの子どもは母語での読解力が未発達の時期に移民して、授業言語がL2に変わることによって母語教育の機会がなくなると、どちらの言語においても読解力を発達させることが難しくなると考えられる。

マイノリティー児童がリテラシーを獲得する際、どちらの言語で先に読み書きを学び始めるのかが重要であると指摘されている。Genesee（1987）によると、在日ブラジル人のように、L1の社会的ステータスが低いマイノリティー児童の場合、L2を先行させるとL1喪失の恐れがあるため、L1を先行させるべきだと言われている。L1での話す力と読み書き能力が獲得されていれば、その能力はL2リテラシー獲得に役立つと考えられている（Koda, 2008）。バイリンガル児童のL1での読解力とL2での読解力の間には相関関係があり、L1での読解力がL2での読解力の獲得に大きな影響を与える

(Cummins, 1979) との説がある。

リテラシーの獲得は読解力の獲得と強く関わってくるのだが、読解のプロセスでは次のような知見が得られている。読解の過程はアクティブなものであり、人は話し言葉とその記号である文字を結びつけながら読む (Nagy & Anderson, 1999)。子どもがL1で読みを始める際は、習得済みの語彙知識を土台にして、話し言葉と文字を結びつけるのである (Grabe, 2009)。しかし、多くのマイノリティー児童がL2リテラシーを獲得する場合には、習得した語彙がほとんどなく、L2を話せない状態のまま、L2の語彙知識が乏しい段階で読み書きを始めることが多い。つまり、話し言葉と文字を結びつけることができない状態で読み書きを初めなければならない。その結果、L2リテラシーの獲得にかかる過程が非常に長くなる。在日外国人児童の日本語習得にもそのような問題が見うけられる。さらに問題となるのは、そのようなL2リテラシーが未獲得の子どもが、L1においても読み書きができないことである。そのような場合はL2リテラシーの獲得にL1リテラシーの知識やその経験からの転移 (transfer) が見込めないのである (Grabe, 2009 ; Koda, 2008)。

2.3 在日ブラジル人児童の言語能力

在日ブラジル人児童の言語能力を検討した研究は少なくない。それらの研究の中でも以下の二つに着目したい。中島・ヌナス (2001) は日本国内の8県のブラジル人児童・生徒242名のL1とL2の「会話能力」を測定した。その結果、L2で日常的な話題について話すことができても、滞在年数が長いにも関わらず、教科学習に関わる面での会話能力が低いということが明らかになった。また、特にL1に関しては、来日してから2-3年が過ぎた頃にL1の会話能力が落ちる場合があり、その時にまだ日本語習得が不十分であるため、一時的にダブル・リミテッド現象が見られると報告されている。日本語で教科学習をする外国人児童・生徒がL1を土台にしながら、どのようにL2習得を進めるのかについては、彼らのL1による会話能力の発達を継続的にモニターすることが必要であると中島・ヌナス (2001) は述べている。

中島・ヌナス (2001) の研究結果で明らかになったように、マイノリティー児童は滞在年数が長い場合でもL2習得に問題が見られる。生田 (2006) はブラジル人中学生64名のL1とL2の作文能力について調査した。それによると、L2能力には滞在年数が影響しており、滞在年数が6年以上であっても、L2で書く能力は「文法・語彙・表記のすべての面において、モノリンガルの生徒のように正確に書けるようになることは難しい」という (p.77)。一方、L1能力には出国年齢が関連していることが示された。L1

作文能力でブラジル人モノリンガルの子どもと同じ評価を得たのは9歳1ヶ月以上でブラジルを出国した生徒であった（p.77）。

以上の二つのブラジル人児童を対象とした研究から、彼らのポルトガル語能力や日本語能力に関する問題点が明らかになっている。中島・ヌナス（2001）は児童の話す力、生田（2006）は児童の書く力を明らかにしようとしたが、本研究では児童の語彙力と読解力を測定し、報告する。

3．研究方法

前述したように、マイノリティー児童の言語学習状況に関する研究を行う場合、彼らのL1を忘れてはいけない。L2能力だけを測定することで、マイノリティー児童が持っている学習に関わる言語能力を測定しようとすることは不公平である。本研究は、先行研究ではまだ注目されていないブラジル人の非集住地区を対象とし、ブラジル人児童のL1とL2能力を測るとともに、彼らの言語学習状況を明らかにしようとするものである。

3.1　参加者

ブラジル人の非集住地区として大阪府と兵庫県を調査対象地区として選んだ。この地区の公立学校に通う1年生から6年生までの37家族のブラジル人児童[i]（*N*=41）とその親（*N*=37、年齢平均34歳）が対象である。児童41名の詳しい情報は付録1の通りである。学年毎の児童数は1年生12名、2年生9名、3年生8名、4年生5名、5年生3名、6年生4名であり、対象児童の平均年齢は8歳7ヶ月である。

3.2　調査方法

本稿のもととなった研究では言語能力テストの他に児童の親へのアンケート、個別インタビュー、フォーカス・グループでの話し合いとういう3つの手法を使用した。アンケート調査のために国立国語研究所日本語教育センター開発の「父母の意識調査」の一部（合計52問）を使用した。その他に「家庭環境調査」についての質問項目（合計30問）を新たに作成した。本稿では児童の言語能力に焦点を当て、アンケート調査の結果の中でも家庭内での言語使用に関わるアンケート調査の結果のみを利用する。そのため、他の部分のアンケート調査とフォーカスグループでの話し合いについての実施方法の説明はここでは割愛する。

児童の言語能力の測定に関する調査方法の詳細は次の通りである。対象児童のL1と

L2の教科学習に必要な言語能力を検討するために、語彙力テストと読解力テストを実施した。児童の片方の言語あるいは両言語においてまだ文章を読めない可能性がある。そのために、読解力のみならず、語彙力も測定することにした。また、語彙力は読解力を得るための前提であることから、L1とL2の語彙力と読解力の両方を測定することによって、対象児童の教科学習に必要な言語能力をより正確に評価できると考えた。後述するTOAM口頭語彙力テストは児童が日常使用する生活言語の語彙知識を調査するものであり、DRAは児童が文字を認識し、テキストから意味をとり出し、そのテキストの意味内容を理解したり、テキストの内容に基づいて、思考や推論を行う能力を調査するものである。

3.2.1 語彙力の測定

語彙力の測定をするためにTOAM（Test of Acquisition and Maintenance－言語の習得と保持に関するテスト）の一部である口頭語彙力テストを使用した。TOAMは国立国語研究所で平成12年度に開発されたもので、聴解、読解、語彙のテストから成る（中島・ヌナス，2001)。TOAM口頭語彙力テストは56枚の絵を刺激として呈示し、絵で示された概念を名詞、動詞、形容詞の形で回答させるものである。岡崎(2002）によるとTOAMは海外からきた子どもたちが日本語をどの程度習得しているか、また彼らが既に獲得している母語の能力をどの程度維持しているかをテストする目的で開発された。本研究で使用するTOAM口頭語彙力テストは、国立国語研究所の「外国人年少者の日本語習得・母語保持の縦断的調査」(1997-2001）の一環として行われた会話力調査の中で、OBC会話力テスト（Oral Proficiency Test for Bilingual Children）の一部として使用していた口頭語彙力テスト[ii]である（中島・ヌナス，2001)。

3.2.2 読解力の測定

対象児童の読解力を測るためにはDRA（Developmental Reading Assessment）を使用した。DRAはCelebration Pressから出版された英語の読解力テストであり、リテラシーを10段階に評定する（中島，2006a)。本調査ではポルトガル語版（DRA-P)[iii]と日本語版（DRA-J)[iv]の二種類のDRAを使ってテストを実施した。L1であるポルトガル語とL2である日本語の両言語の能力をDRAで測定することで、ブラジル人児童の両言語のリテラシーの発達段階を測ることができる。

DRAはそれぞれのレベルに応じて、テキストが複数用意してある。調査員が児童の

言語能力に合いそうなテキストを2-3冊選び、その中から児童自身が1冊を選び、読み、テキストの内容に関する質問について口頭で（低学年）あるいは書き言葉で（高学年）回答するという手順で試験が進む。選んだテキストが簡単すぎたり難しすぎると調査員や児童が判断した場合は、試験を途中で止めて、テキストを別のものと交換して再度試験を始める。DRAを通して評価できるのは音読の正確さ（accuracy and fluency）、読み行動（reading behavior）、読み傾向・音読習慣（reading tendencies and reading habits）と内容の理解（comprehension）である。

3.3　分析方法

3.3.1　TOAM口頭語彙力テストの分析方法

語彙テストの分析方法は以下のとおりである。56枚の絵カードそれぞれについて児童の回答が適切で正答であった場合、日本語での回答は日本語の点数が一点入り、ポルトガル語での正答の場合はポルトガル語の点数が1点入る。両言語で正しく回答した場合は両方の言語の点数リストに各1点が入る。もし、児童が正解ではないが意味の近い回答をしたならば0.5点と部分点で評価する。正解の属性の一部のみを回答した場合がこれに該当する。例えば、「医者」の絵に対して「お医者さん」の代わりに「病院の人」という回答があった場合である。また、回答したものが正解ではなかった場合や、全く回答されなかった場合には点数を0点とする。このように56枚のカード全ての点数を言語毎に集計する。日本語のTOAM口頭語彙力テスト結果を「TOAM-J得点」と略し、ポルトガル語のTOAM口頭語彙力テスト結果を「TOAM-P得点」と略す。

TOAM口頭語彙力テストの点数の解釈基準を求めるために、国立国語研究所の「外国人年少者の日本語習得・母語保持の縦断的調査」（1997-2001）の調査結果を参考に評価することとした。本研究と同様にブラジル人児童を対象にTOAM口頭語彙力テストを行った中島・石井（2003）が報告した平均得点（正答率）をもとにして分析した。それによると、日本入国時のブラジル人児童のポルトガル語の語彙能力は年齢によって異なり、TOAM-P得点で計測した結果では、平均で1年生の場合70%、2-4年生の場合80%、5-6年生の場合90%である（中島・石井，2003）。一方、TOAM-J得点に関しては、日本での滞在年数が最も関連すると言われている。日本に入国してから5年がたった時点でのTOAM-J得点の平均は、1年生の場合70%、2-4年生の場合80%、5-6年生の場合90%である（中島・石井，2003）。

3.3.2　DRAの分析方法

DRAは評価基準がすでに用意されており、質的および量的側面の評価を行うことができる（中島，2006a参照)。DRA-Jの4-6段階では参加者の読解力が4段階に分けられており、評価者は6つの評価カテゴリー（出来事の順序、描写、動作主、解釈、質問に対する応答、教師の支援）の理解度を4点満点の基準で評価する。DRA-Jの7-9段階では評価基準が少し異なり、記述式回答[v]の結果を加えたものである。これらの段階では児童の口頭での回答と筆記での回答を併せて評価することになっている。DRA-Jの7-9段階でもDRA-Jの4-6段階のように6つのカテゴリーを4点満点で評価するが、そのカテゴリーは予測、要約、事実関係の理解、解釈、リフレクション、メタ認識（読書ストラテジー）で24点満点である。DRA-PはDRA-Jよりも最近出版されたスペイン語版のDRA-S（Ruiz & Cuesta, 2007）の翻訳であり、評価基準がDRA-Jとは異なっていて、7つの評価項目（低学年の場合は、予測、出来事の順序、描写、語彙の理解とその使用、教師の支援、リフレクション、外界との関連付けで、高学年の場合は登場人物に関する描写、予測、要約、語彙の理解とその使用、内容の理解、解釈、リフレクション）から成り、理解度は低学年・高学年ともに28点満点になっている。

DRA-JもDRA-Pもそれぞれの評価基準に従って、児童の回答を評価していく。もし、児童の回答が例えば1点と2点の間にあると調査員や研究者が思えば、1.5点の評価がありうる。また、児童が質問に答えられない場合は0点という評価もありうる。

DRA-JとDRA-Pの実施後、全ての評価カテゴリーの得点を集計する。その合計した得点が理解度を示す。DRAの評価基準に従って4つのグループ（A, B, C, D）に分けた。その理解度によるグループ分けと該当する得点範囲を表1に示す。このDRAによる読解力テスト結果を通じて、児童が読んだテキストと、そのテキストが要求する読解力段階と、児童のテキストの理解度が明らかになる。

表1　理解度の評価基準

理解度のグループ分け	DRA-J 4-6段階	DRA-J 7-9段階	DRA-P
D　ほとんど理解していない	0-9点	0-10点	0-13点
C　ある程度理解している	10-15点	11-16点	14-18点
B　適度の理解をしている	16-21点	17-22点	19-25点
A　優れた理解をしている	22-24点	23-24点	26-28点

4．結果

本研究に参加したブラジル人児童の言語能力テスト結果に全体として見られる傾向について報告する[vi]。

4.1　児童の語彙力

ポルトガル語と日本語のTOAM口頭語彙力テストの結果を図1にまとめた。TOAM得点が50％以下である児童がポルトガル語についても日本語についても何人かいることが分かる。この低得点にはブラジルや日本での滞在年数と親子間での言語使用が関わっていると考えられた。

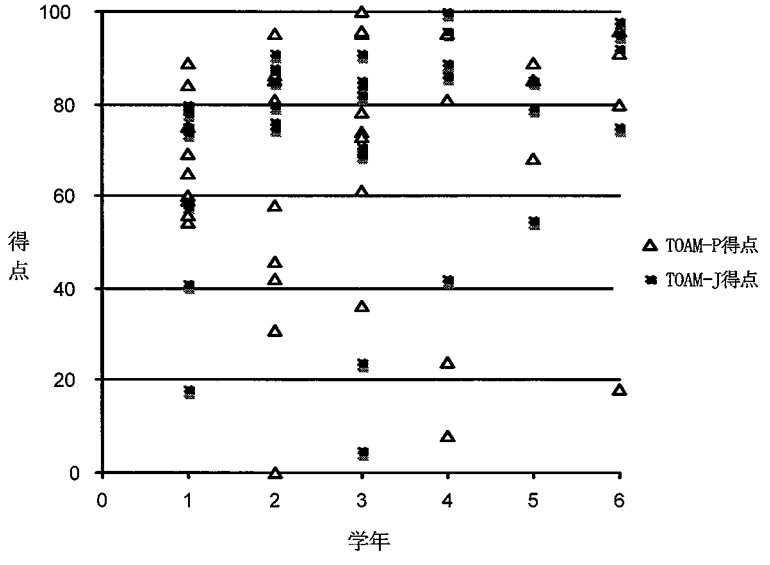

図1　TOAM口頭語彙力テストの結果

そこでTOAM口頭語彙力テストの結果がそれぞれの言語で学年相当であるかを検討した[vii]。中島・石井（2003）にならい、TOAM口頭語彙力テストの結果に基づいて、対象児童を以下の4グループに分けた。それぞれのグループにどのような児童が該当しているのかということを付録1に示した。

TOAM①　日本語語彙力のみが学年相当である児童（N=18）

TOAM② ポルトガル語語彙力のみが学年相当である児童（$N=10$）

TOAM③ 両言語の語彙力が学年相当である児童（$N=10$）

TOAM④ どちらの言語においても語彙力が学年相当に達していない児童（$N=3$）

TOAM①の日本語語彙力のみが学年相当であった者は18名である。彼らは日本での滞在年数がブラジルでの滞在年数より長い。そのうちの9名は日本での生活が長いために、ポルトガル語の維持やその発達ができていないようであった。それら9名のTOAM-P得点の平均は22.75%で、TOAM-J得点の平均は89.90%であり、日本語の方がはるかに優位である。次に、TOAM②のポルトガル語の語彙力のみが学年相当である児童は10名であった。その中には、ブラジルでの滞在年数が長い児童だけでなく、日本での滞在年数が長いにも関わらず日本語の語彙力が非常に低い児童がいた。その理由として考えられるのは、日本にいながらブラジル人託児所やブラジル人学校などに通った経験を持つことである。本グループの10名全員のTOAM-P得点の平均は87.54%で、TOAM-J得点の平均は44.64%であった。TOAM③の両言語の語彙力が学年相当である児童は10名であった。この10名のTOAM-P得点の平均は87.09%で、TOAM-J得点は82.64%であった。彼らの日本やブラジルでの滞在年数には大きなばらつきがある。相関分析の結果から彼らの語彙力に最も影響を与えたのは家庭でのL1使用とL2学習に対する親の熱心さであると考えられる。最後に、TOAM④のどちらの言語においても語彙力が学年相当に達していない児童は3名であった。彼らのTOAM-P得点の平均は61.82%で、TOAM-J得点の平均は69.09%であった。これは個人の性格や、家庭状況（子どもの言語学習に対する親の態度等）に起因するものであると推測される。以上で述べた児童の語彙力と比べて、読解力テストの結果がどうであったのかを次節で述べるが、その前に児童の語彙力と親子間での使用言語との関係について報告する。

4.1.1 相関分析の結果

児童の語彙力と家庭内での使用言語の相関分析を行った結果、児童のTOAM得点と親子間での使用言語との間に有意な相関が見られた。表2で示したようにTOAM-P（TOAM-J）得点と親が子どもに日本語で話しかけることとの間に有意な相関が見られた（TOAM-P得点の場合は負の相関、$r_s=-.649$, $p<.01$, $N=41$、TOAM-J得点の場合は正の相関、$r_s=.450$, $p<.01$, $N=41$）。また、TOAM得点と子どもが親に日本語で話しかけることとの間に有意な相関が得られた（TOAM-P得点の場合は負の相

関、r_s=－.715, p<.01, N=41, TOAM-J得点の場合は正の相関、r_s=.529, p<.01, N=41)。

表２　相関分析の結果

使用言語	TOAM得点	
	TOAM-P (r_s)	TOAM-J (r_s)
親子間での日本語使用（親から子どもへ）	－.649**	.450**
親子間での日本語使用（子どもから親へ）	－.715**	.529**
日本での滞在年数	－.432**	.638**
ブラジルでの滞在年数	.566**	－.270
親の帰国予定	－.575**	.419**
日本への入国年齢	.494**	－.336*

以上の結果をまとめると、親子間での使用言語が日本語である場合、子どものポルトガル語の語彙力が育ちにくいと言える。一方、親子間での使用言語がポルトガル語である場合は、児童のポルトガル語の語彙力が維持されやすくなると予測される。

4.2　児童の読解力

前述したように、DRA-JとDRA-Pを通して評価できるのは音読の正確さ、読み行動、読み傾向・音読習慣、内容の理解という4項目である。それら4項目のうち本稿では内容の理解に焦点を当ててDRAテストの結果を検討する。

4.2.1　DRA-Jの結果

3.3.2で述べたようにDRAテストの結果は、児童が読書後に、どの程度テキストを理解したのかを評価した点数である。本研究に参加した児童の読解力の結果を学年毎に表3にまとめた。理解度AかBを得た児童はテキストの理解が十分であると言えるが、理解度CかDを得た児童はテキストを十分に理解していないと判断できる。

表3では児童を学年毎に分けて提示するとともに、低学年（小学校1-3年）の場合は、調査時期が学年の前期と後期のどちらであるかを明記した。これは前期か後期かによって児童の漢字学習と読書頻度が大きく変わることがあると予測したためである。表3のアルファベットと数字の組み合わせ（例えばC6）中のアルファベットは、1年前期-6年用のテキストを読んだ児童のA-Dの理解度を示し、その右側の数字はその理解度を

表3　DRA-Jの結果

学年	人数	DRAテキストレベル							
		幼稚園	1年前期	1年後期 2年前期	2年後期 3年前期	3年後期	4年	5年	6年
1年前期	9	2	C6,D1						
1年後期 2年前期	4		D1	C1,D2					
2年後期 3年前期	11	1			*B2, C6,D2				
3年後期	5	1				*A1, *B1,D2			
4年	5		C1			D1	*A1,*B2		
5年	3				C2		D1		
6年	4						A1,D1		*B1,C1

注：網かけのセルは学年相当の読解力を示す。
「*」は読解力が学年相当に達している児童を示す（$N=8$）。

得た人数を示す。例えば、5年生である児童3名の評価を見ると、そのうち2名は2年後期・3年前期用のテキストを読んで理解度Cという評価であったが、残り1名は4年用のテキストを読んで理解度Dと判定された。彼らの理解度がCとDという低いものであるため、読んだテキストを十分に理解できなかったと推測できる。つまり、5年生の3名は学年相当である5年用のテキストを読めなかったと言えよう。彼らが再度DRA-Jを受けるならば、彼らには今回読んだテキストよりも一つレベルが下のものが望ましい。幼稚園レベルのテキストを読んだ児童は4名であるが、幼稚園レベルの場合は理解度の評価基準が小学生のものとは異なるため、この4名については、理解度レベルをアルファベットで提示できない。

表2で示した児童のDRA-J結果に基づいて、彼らを以下の3つのグループに再分類した。各グループに属する児童については付録1を参照されたい。

DRA① 学年相当のテキストを使用した児童（$N=25$）
DRA② 学年相当より1-2学年下のテキストを使用した児童（$N=11$）
DRA③ 学年相当より3学年以上下のテキストを使用した児童（$N=5$）

DRA①の学年相当のテキストを使用した児童25名のうち、学年相当のテキストを

読め、その内容を十分に理解し、ストーリーの流れをまとめることができたのは8名（児童01, 05, 09, 11, 16, 18, 20, 24）であった。彼らの理解度はAかBであるため、読解力は学年相当に達していると言える。この8名は表2で「*」を付けた8名と同じである。DRA①の残り17名は、DRA-J実施の際に学年相当のテキストを使用したが、それを十分に理解できなかったため理解度はCかDと判定された。

DRA②に含まれる学年相当より1-2学年下のテキストを使用した児童は11名である。このグループには低学年の児童が多く、小学校入学前に日本語との接触が非常に限られていたため、日本語の文字習得に遅れが生じている。最後に、DRA③に示した学年相当より3学年以上下のテキストを使用した児童5名は、日本語による読解力が非常に低いことが明らかになった。

4.2.2　DRA-Pの結果

研究参加児童のうち、DRA-Pを受ける能力を持つ児童は11名（児童06, 13, 14, 15, 20, 22, 23, 26, 38, 39, 41）にとどまり、その中でも、学年相当のテキストが読めたのは3名だけである。残り30名はDRA-Pを受けることができなかった。理由は次の二点である。一つは十分にポルトガル語が話せないということと、もう一つは日本の学校に通っているため、3年生以下はローマ字を学習しておらず、アルファベットそのものになじみがないことが挙げられる。

学年相当のテキストが読めて、かつ理解度が高かったのは児童14, 23と26である。児童14はブラジルで小学校1年生を終えてから来日し、日本の小学校にもう一度1年生として入学した。彼女はポルトガル語のみならず日本語においても学年相当の読解力を持っている。児童23と26はブラジル人学校から転校してきたのだが、彼らはポルトガル語で教育を受けてきたため、日本語よりもポルトガル語が優位であり、DRA-Pでは学年相当のテキストが読めた。しかし、調査時に3年生であったこの二人は、DRA-Jでは幼稚園レベルのテキストさえも読むことができなかった。

5．考察

本研究では、マイノリティー児童として大阪府と兵庫県下の非集住地区に居住するブラジル人児童のL1とL2の言語能力が学年相当に達しているかどうかの検討を行った。しかし、言語能力と言っても、先行研究で明らかになっているように、日常生活に必要な言語能力と教科学習に必要な言語能力は異なり、一つの能力の習得に必要な期間も

異なる（Cummins, 1991）。そのため、マイノリティー児童の言語能力を測る際には、彼らの生活言語や学習言語を様々な手法を用いて、測定することが重要である。以上のことを踏まえ、本研究ではブラジル人児童の日常生活に必要な語彙力と、教科学習に必要な言語能力の根幹をなす読解力を測ることにした。

マイノリティー児童の言語学習状況を明らかにするためには、彼らの言語能力以外の要因についても検討することが必要である。本稿のもととなった研究では対象児童の親への調査も行い、児童の家庭環境についての詳しい情報を収集した。その家庭環境のいくつかの要因と児童の言語能力との相関分析の結果、児童の語彙力と親子間での使用言語との間に有意な相関が見られた[viii]。この結果から、親子間での使用言語は子どもの語彙力に大きく関連することが確認された。具体的には、子どものL1維持やその発達が見られた場合には家庭内での使用言語がL1であったのに対して、子どものL1語彙力がかなり低い場合には家庭内での使用言語がL2に変化していた。さらに、親への調査から、彼らが日本への永住を決定すると、子どもの日本社会への適応性が強まり、L1よりもL2の方が発達していたことが明らかになった。これらの家族要因が在日ブラジル人児童の言語能力に関わっていることが示された。

今回、対象児童の読解力を調べた結果からも、彼らのL1やL2の言語能力について多くのことが明らかになった。L2の読解力のみが学年相当に達している児童は8名である。そのうちの6名は日本で生まれ、この6名のうち2名はブラジルに行ったことがない。これら8名の語彙力を見ると、TOAM-P得点が42%以下である児童は半分（4名）であることから、彼らにとって日本語が優位であることは明らかである。彼らの親を対象とした調査結果からは、子どもだけが日本文化や日本語に適応しているのではなく、親も日本の習慣に慣れ、日本での生活に満足し、子どもの日本語習得や日本語による教科学習を重視していることがわかった。

本調査では、L1とL2の両方においてDRAでの読解力が学年相当に達している児童は1名（児童14）だけであった。このDRAの結果はTOAM口頭語彙力テストの結果とは大きく異なることから、マイノリティー児童のリテラシーの獲得を測定する際には、複数の手法（複数の言語能力を測るテスト、生活環境調査）を用いる必要があることが確認された。前述した児童14の生活背景を見ると、彼女はブラジルの小学校に6歳から7歳まで一年間通った後に来日した。L1の文字を習得してからL2学習を始めたため、L1での読み書き経験があったことで、L2での読み書きが可能になったのではないだろうか。これはGenesee（1987）が提案した、マイノリティー児童の言語のステータスが低い場合はL1を先行させるべきであるという考えとも合致する。Koda（2008）

が述べたように、L1で経験した言語活動を通じてL2学習ができることは、児童14に良い影響を与えていると思われる。

児童14の他にもポルトガル語での学校教育を先に経験し、高学年で初めて日本語を習得した者が5名いる（児童13, 20, 22, 23, 26）。両言語のDRAテストの結果ではポルトガル語の読解力のみが学年相当に達していたのは2名で、児童23と26である。この2名は公立学校で教育を受け始めてから間もないため、学年相当の教科学習を行うためには、日本語習得と並行してL1で書かれた教材を使って教科学習をすることが望ましい（Villarreal, 2007, pp.67-69）。そうすることで、「ダブル・リミテッド／一時的セミリンガル現象」を予防することが可能になると思われる（中島, 2006b）。

以上で述べたように、L1集団が存在しない非集住地区で暮らすブラジル人児童は、努力しなくてもL1インプットやL1アウトプットの機会が得られる社会環境がまわりにない。そのため、児童個人の生活状況や家庭環境に関わる要因の影響が集住地区よりも影響するため、非集住地区に居住する児童全体に共通するL1とL2能力の傾向は見つからないようである。

非集住地区居住児童の言語習得を検討する場合は、児童の生活背景、言語能力の状態と家庭環境といった要因を検討することが必要である。その結果を反映させたならば、より適切な言語・教科学習についての支援を彼らに提供することが可能になると考えられる。L2が優位な児童の場合は、さらなる日本語習得の発達を促し、教科を教えながら漢字や読解などを支援することで彼らの学力向上が見られるであろう。さらに、L1が優位である児童の場合は、学年によって異なるが、L2習得が十分に発達するまで、L1を使って教科学習を支えることが望ましい（Baker, 2000; Villarreal, 2007）。L1はマイノリティー児童の資源であり、L1の知識を使ってL2学習に転移できることが多いため、L2が発達するまでL1が思考の杖となるように維持することが望ましいと考えられる。

6．今後の課題

マイノリティー児童は、その生活背景や家庭環境に大きなばらつきが存在する。滞在年数、入国年齢、母語での教育期間、親の学歴や勤め先などがそのような例の一部である。マイノリティー児童の言語学習にはこのような要因が大きく影響を与えるため、彼らの言語能力を測定する際には、児童の生活・学習・家庭背景に関するデータの収集が肝要である。本研究ではブラジル人児童の親へのアンケート調査、個別インタビュー

とフォーカス・グループでの話し合いから児童の詳しい情報を得て、TOAMやDRAの結果の解釈に役立てた。今後のマイノリティー児童の言語習得研究でもこのようなデータの収集が望まれる。それによって、児童の言語能力とそれに深く関係のある要因を探ることが可能になる。このような方法をもとにして、ブラジル人児童に限らず、在日マイノリティー児童の母語維持や日本語習得状況の適確な診断が行われ、両方の言語の発達を目指した適切な支援が行われることが強く望まれる。

参考文献

生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の「書く力」の発達－第1言語と第2言語による作文の観察から」『日本語教育』 第128号 pp.70-79

生田裕子 (2007) 「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題－ダブルリミテッド現象の例から－」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第3号 pp.7-26

石井恵里子 (2000) 「ポルトガル語を母語とする外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』 第7回国立国語研究所国際シンポジウム 第1専門部会会議録 pp.116-142

岡崎敏雄 (2002) 「学習言語能力をどう測るか －TOAM (Test of Language Acquisition and Maintenance) の開発：言語習得と保持の観点から－」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』国立国語研究所－日本語教育ブックレット1, pp.46-59

中島和子 (2006a) 「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－」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第2号 pp.1-31

中島和子 (2006b) 「ダブルリミテット／一時的セミリンガル現象を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 第7回研究集会予稿集』 pp.1-4

中島和子・ロザナ ヌナス (2001) 「日本語獲得継承語喪失のダイナミクス－日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて－」 ATJ Seminar 2001, Heritage Panel Papers. (http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/nakajima.html) 2007年04月15日

中島和子・石井恵理子 (2003) 「母語・継承語の語彙の特徴－語彙調査に向けて」第2回「母語・継承語・バイリンガル教育を考える会」研究会発表資料 (November 28, 2003, 国際文化会館)

文部科学省 (2008) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成20年度）の結果」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/__icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf) 2009年07月19日

Baker, C. (2000) *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2nd ed.). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Beaver, J., & Carter, M. (2006) *Developmental reading assessment: Teacher guide.* Parsippany, NJ: Celebration Press.

Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49,* pp. 222-251.

Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In L. Malavé, & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (pp. 161-175). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Daswani, C. J. (1999) Literacy. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 159-166). Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, V. (2009) *Learning to be literate: Multilingual perspectives.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Genesee, F. (1987) Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals, 12,* pp. 71-77.

Grabe, W. (2009) *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Koda, K. (2008) Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In K. Koda, & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 68-96). New York: Routledge.

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1999) Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. In D. Wagner, R. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 155-160). New York: Garland.

Ruiz, O., & Cuesta, V. (2007) *Evaluación del desarrollo de la lectura: Guía de recursos para el maestro.* Parsippany, NJ: Celebration Press.

Villarreal, A. (2007) Rethinking the education of English language learners: Transitional bilingual education programs. In O. García, & C. Baker (Eds.), *Bilingual education: An introductory reader* (pp.64-88). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

付録1 児童の背景と言語能力テストの結果

児童番号	児童の背景						児童の語彙力[d]			児童の読解力[g]			
	学年	性別	出生国[b]	滞在年数[a]		定住先[c]	TOAM得点(%)			DRA-J		DRA-P	
				B	J		PT	JP	GP[f]	GP[f]	得点(%)	使用LV[h]	得点(%)
1	3	男	J	0;11	8;03	HK	73.64	81.82	①	①*	72.92	n/a	
2	3	女	J	0;00	8;08	HK	60.91	70.91	④	①	31.25	n/a	
3	2	男	J	0;00	7;08	HO	46.36	80.00	①	①	37.50	n/a	
4	2	男	J	0;00	7;09	HK	30.91	87.27	①	①	60.42	n/a	
5	6	女	J	0;05	12;03	AM	18.18	98.18	①	①*	77.08	n/a	
6	4	女	J	4;03	6;09	AM	80.91	86.36	③	②	20.82	小2	89.29
7	2	女	J	4;03	4;00	AM	84.55	76.36	③	①	58.33	n/a	
8	3	女	J	0;00	8;00	AM	36.36	90.91	①	①	29.17	n/a	
9	4	男	B	2;05	7;08	AM	8.18	96.36	①	①*	64.58	n/a	
10	1	女	J	0;01	6;09	AM	4.55	83.64	①	①	41.67	n/a	
11	4	女	J	0;01	10;08	AM	23.64	100.00	①	①*	83.33	n/a	
12	2	男	B	3;06	4;08	TK	80.91	75.45	③	①	58.33	n/a	
13	4	男	B	10;02	0;10	TK	94.55	41.82	②	③	54.17	小3	73.20
14	2	女	B	7;02	1;11	TK	94.55	74.55	③	①	50.00	学年相当	87.50
15	6	女	B	1;06	10;09	OS	80.00	91.82	①	①	56.25	小1	67.80
16	4	女	J	0;00	10;02	KB	81.82	89.09	③	①*	100.00	n/a	
17	1	女	J	0;04	7;06	NS	50.91	71.82	①	①	37.50	n/a	
18	2	男	J	0;03	7;11	KB	58.18	88.18	①	①*	83.33	n/a	
19	2	女	J	0;07	7;10	KB	0.00	84.55	①	①	47.92	n/a	
20	3	女	B	7;05	1;10	KB	94.55	83.63	③	①*	95.83	小2	94.60
21	1	女	B	2;09	4;06	TK	69.09	58.18	②	②	18.75	n/a	
22	5	男	B	9;08	1;08	TK	89.09	55.45	②	③	41.67	小3	46.43
23	3	男	J	2;10	7;00	TK	96.36	23.64	②	③	n/g	学年相当	67.80
24	2	男	J	0;00	8;03	KB	41.82	84.55	①	①*	70.83	n/a	
25	1	男	B	0;07	6;06	MB	64.54	78.18	①	①	33.33	n/a	
26	3	男	B	7;02	1;04	TK	100.00	5.45	②	③	n/g	学年相当	82.14
27	5	男	B	3;03	8;06	OS	68.18	79.09	④	③	54.17	n/a	
28	1	女	J	0;00	6;07	KB	74.55	74.55	③	②	58.33	n/a	
29	1	女	B	3;11	2;05	TK	89.09	18.18	②	②	n/g	n/a	
30	2	女	B	1;02	6;03	SK	86.36	90.90	③	①	39.58	n/a	
31	1	男	B	0;11	5;02	AM	59.09	78.18	①	①	58.33	n/a	
32	1	男	B	2;10	3;06	KB	60.00	75.45	①	①	54.17	n/a	
33	1	男	J	0;00	6;08	KB	53.64	80.00	①	①	62.50	n/a	
34	1	男	B	4;02	2;10	SK	83.64	59.09	②	①	43.75	n/a	
35	1	男	J	0;00	6;04	SK	56.36	58.18	④	②	41.67	n/a	
36	3	女	J	0;00	8;02	SK	78.18	69.09	②	②	31.25	n/a	
37	1	女	J	0;04	5;10	TK	83.64	40.91	②	②	n/g	n/a	
38	6	女	BO	0;00[e]	10;00	SK	90.91	75.45	②	②	29.17	小2	78.57
39	5	男	B	4;06	6;05	SK	85.45	85.45	③	②	25.00	小2	91.07
40	3	男	J	0;00	8;02	SK	72.72	84.54	①	②	54.17	n/a	
41	6	女	J	1;00	10;05	TK	96.36	94.54	③	②	91.67	小3	83.93

注：a 年数は「年;月」と示す。
b「J」は日本、「B」はブラジル、「BO」はボリビアを示す。
c 児童の定住先は「HK」枚方市、「OS」大阪市、「HO」東大阪市、「SK」堺市、「MB」松原市 、「AM」尼崎市、「TK」宝塚市、「NS」西宮市、「KB」神戸市 である。
d「PT」はポルトガル語、「JP」は日本語を示す。
e 児童38は1年5ヶ月間ボリビアに滞在し、ブラジルに行ったことがない。
f「GP」はTOAM口頭語彙力テスト結果に基づくグループ名（①、②、③、④）、あるいはDRA-Jの結果に基づくグループ名（①、②、③）を示す。「*」は学年相当の読解力を持つ児童を示す。
g DRA-Jで幼稚園レベルのテキストを使用した場合の評価基準は異なり、数字での評価が不可能であるため、「n/g」（no grade）と示す。また、DRA-Pを受けられなかった児童の場合「n/a」（not applicable）と示す。
h「使用LV」はDRA-P実施中に児童が使用したテキストのレベルを示す。

注

i) 付録1で示した児童41名には国際結婚の間で生まれた子どもも含まれている。本研究から除かなかったのは彼らの家庭言語がポルトガル語か日本語であったためである。

ii) このTOAM口頭語彙力テストとその結果は、中島和子名誉教授が中心となって行っている妥当性検証プロジェクトの一貫として試用させていただいた。

iii) DRA-Pはスペイン語版（DRA-S）をもとに第一著者がポルトガル語に翻訳した。DRA-SはDRA-Eに基づいて作成されたが、DRA-Eの翻訳ではない（Ruiz & Cuesta, 2007）。

iv) DRA-Jは東京都にあるNew International Schoolで独自に作成されたものである（中島 2006a）。本研究では、注2に示したプロジェクトの一貫として試用の許可を得た。DRA-Jはまだ開発途上であるのだが、本研究で使用したものは中島（2006a）で使用されたバージョンと同じものである。最新版のDRA-Jでは、使用出来るテキストは約60冊にのぼる（中島名誉教授との個人的情報交換、2009年11月18日）。

v) DRA-Jの7-9段階では記述式の回答を含む。記述式回答は被験者用ブックレットと呼ばれる回答用紙に記入する。

vi) 児童別の結果については付録1を参照されたい。

vii) 各学年相当の正答率は、3.3.1にも示したように、1年生の場合が70%、2-4年生が80%、5-6年生が90％である（中島・石井，2003）。

viii) 対象児童の親への調査結果の詳細については稿を改めて論じる。