

外国人年少者日本語読解研究方法論：原理論

岡崎敏雄

1. はじめに

近年、特に出入国管理令の緩和以降、来日する外国人は急激に増加し、まもなく日本に居住する外国籍の人口は200万に達しようとしている。それに伴い、家族を伴って入国するケースが増大し、小中高等学校には日本語能力が十分でない年少者が増加している。これらの子供たちは学校の教科学習に十分に参加できず、認知の発達の中断、遅滞、またアイデンティティーの危機を初めとした情意面の問題、さらには、学校生活からのドロップアウトや進学・就職に展望のない状況に直面している。また、日本滞在中に十分日本語ができるようにならないまま、母語の喪失の状態も現れ、帰国してからの学校教育への復帰も困難という状況を呈している。このような状況を前に、学校教育に十分参加していくための日本語の、いわゆる学習言語の習得および母語の学習言語の保持・育成が必要とされている。にもかかわらず、読解を主軸とする日本語学習言語の習得には通常、5年～10年を要するとされ、それに対する公教育における対策は十分になされていない。また、母語の学習言語の保持・育成という点では、ほとんど手がつけられていないのが現状である。これまでなされてきたこれらの状況に対する支援は、日本語学習の側面に力点が置かれ、母語の保持とは別個に切り離されて進められている。このような日本語のみの支援の場合、子供たちはゼロからの出発を余儀なくされ、教科内容を理解するために必要な読解能力の形成は、授業についていくのにはるかに及ばないものにならざるを得ず、事実上、諦められていると言っても過言ではない。

このような状況を打破するため、外国人年少者の日本語読解研究方法として本論は次のような研究を目指す。

- (1) 学習言語習得過程の基軸としての読解諸力の発達過程を対象とする研究
- (2) 内発的発展を基盤とした言語習得・保持総体の発達過程を対象とする読

解研究

成人の第二言語の読解においては、対象として読まれるテキストは多分野にわたる。いわゆる特定目的のための日本語教育 (Japanese for specific purposes) のように読み手の専門分野の文献を集中的に読むジャンルも一分野として設定されているが、第二言語としての日本語でなされる読解全体の中では一部を占めるに過ぎない。これに対して、日本の小中高等学校で学ぶ外国人年少者の読解においては、主力をなすものが教科に関わる読解、特に教科書の理解のための読解である。これは文字通り「学習言語習得過程の基軸としての読解」である。従って、これら年少者の読解研究の主軸は、教科に関わる読解諸力の発達過程を対象とする研究であることが不可欠である。

それは学習言語習得過程の基軸としての読解を対象とするため、各教科さらにその各単元固有のスキーマの有無や形成の度合いと密接につながる読解の過程を対象とする研究である。そして、母語の下でその科目、単元固有の概念(摩擦、民主主義、一次関数などの諸概念)が形成されているか否か、あるいはどの程度形成されているか、またそのスキーマも、理解のためのスキーマのレベルか、運用・操作が可能なレベルのスキーマが形成されているかなどの影響も研究対象として取り上げられる研究である。

「内発的発展を基盤とした」とは、来日して学ぶ外国人年少者が、来日以前に既に形成し保持している基本的諸力(言語能力、認知能力、社会的能力、文化的能力等)の持続的発達を促し、それを活用することで新たに必要となる第二言語やその下での認知能力、社会的能力、文化的能力を、ゼロからではなく、第一言語、その下での認知能力等の持続的発達の基盤の上に目指すものである。

これは、当事者である子供自身の価値観や具えている能力を出発点とし、十分育成・発達させ、それに統合する形で新たに日本語能力やそれに対応する認知能力等を創り出していくという考え方である。内発的発展とは英語で言う endogenous development すなわち gene (継承されるもの：例えば遺伝子など)に見られるものの「その中に (endo)」存在するものを発達させるという意味で内発的に発達させるものであり、その主体が存在する生態系の中で本来育み育ててきているものを遮断し中断することなく継続させ、生育させていくことを可能とする発達である。

日本語学習言語の習得は、後に詳しく述べるように、日本語のみの発達に依拠するのでは長期を要し、学習に参加していくにはおぼつかないものである。日本語学習言語で表された抽象的な教科内容の十分な理解やその運用は、母語

や、既に母語によって獲得されている抽象的な概念の活用を媒介とすることが必要である。

従って、外国人年少者の読解能力発達過程とは、「母語による支援によって形成される日本語読解能力」の総体、言い換えれば、日本語読解能力の形成とそれを支える母語読解能力の保持・育成総体の発達過程であり、従ってその総体の発達過程を対象とする読解研究が必要とされる。

本論は以上の二点に対応して、第一に、学習言語習得過程がどのような内容のものであるかを見ることによってその下での読解およびその研究の持つ特色が何であるかを明らかにし、第二に、内発的發展を基盤とする言語習得保持総体の発達過程を対象とする読解研究に要求されるものを明らかにすることを目的とする。

2. 年少者の学習言語習得過程

(1) 年少者の学習言語

周知の如く、近年、外国人年少者に対する言語教育が日本においても大きな課題となっている。その際、日常生活の中の状況、相手の身ぶり手振りや表情などを手がかりに交わすことのできる生活言語は短期間で習得される。これに対して、授業で抽象的な内容、例えば、理科の時間に摩擦について先生の説明を聞いて理解したり、教科書の摩擦についての説明を読んで理解すること、また、理解したことに基づき、自分の考えを述べたり、書いたりするような、学習言語の習得には5年以上、研究によっては、5～10年の期間を必要とするとされている (Cummins & Swain 1986)。また、現実の教育場面でも、日本語の日常会話やあいうえおの読み方、漢字の読み方などから始めて進められる日本語教育を進めることだけでは授業についていくだけの能力を獲得するには程遠く、母国で獲得してきた認知面の発達の停滞、年少者の就職、進学への支障につながっている。そしてそのために日本での生活を断念して、帰国することを余儀なくされるという現実を生み出してきている。

ここでは、年少者の学習言語とはどのようなものであるかについて、まず言語能力と学習能力との間にどのような関係があるかを見た上で、第一言語（つまり母語）の学習言語と第二言語（例えば日本語）の学習言語との間にどのような関係があるかについて、これまで言語教育研究が明らかにして来たこと（岡崎 1995）をもとに考察する。

a. 言語能力と学習能力の間にはどのような関係があるか

—— 言語能力発達モデル ——

「第二言語教育を受けている年少者、特に言語的少数派の子供たちに学業上の困難が多く観察されるのはなぜか」という問題をめぐって、諸ケースの長期的分析を基礎に、年少者に関わる言語能力を2つの側面に分けて考えることを提起した研究がある (Cummins 1981)。そこでは対人的コミュニケーション上必要とされる能力 (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) と思考及び認知的発達を促す能力 (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) が提起されている。ただしこの研究に関しては、後に二言語併用教育の多くの現象を BICS と CALP の2つのカテゴリーだけで説明するのは単純過ぎるのではないかという疑問が示され、問題をさらに掘り下げ、「年少者、特に言語的少数派の子供たちの学業の困難の原因をより精緻にとらえることができなにか」「言語能力の発達の様相を的確にとらえることができなにか」という疑問に答える枠組が追求された。その結果、第一言語・第二言語の能力の関係は次のような縦横2つの軸に沿って説明できるのではないかとする「言語能力発達モデル」が提起されている (Cummins & Swain 1986)。

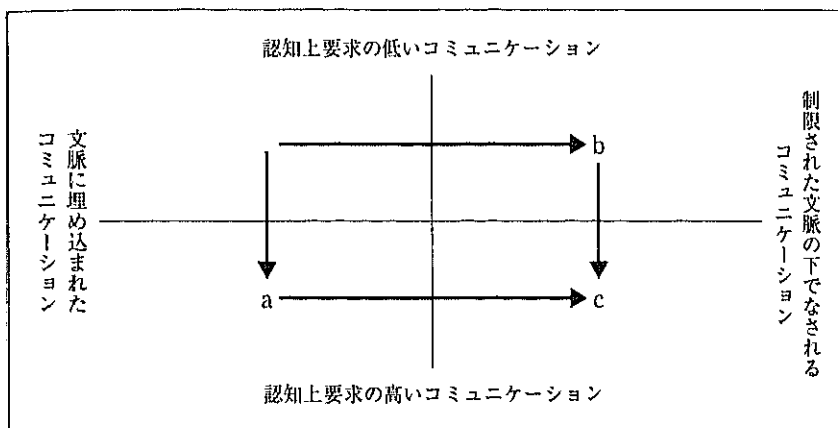
横軸は言語的表現・理解に必要な文脈からの補助の程度を示す。その一方の極は、「文脈に埋め込まれたコミュニケーション」、他方の極は「制限された文脈の下でなされるコミュニケーション」を指す。前者では身ぶり手振りやその場の状況、経験的知識など広い文脈の補助によってメッセージに関わるフィードバックを提供し合いながらコミュニケーションがなされる。お互いに良く知っている者同士が、内容を良く知っている話題について会話する場合がこれに当たる。後者では、こうした文脈からの助けではなく、メッセージを理解し、伝えるのに言葉にだけ依存する。正確に理解し、伝えるためには、言葉の詳しい知識を必要とする。一方的になされる授業や教科書内容の理解、答案を書くことなどがこれに当たる。

縦軸はコミュニケーションの際に行なわれる認知活動の必要度を示す。縦軸の上の極は「認知上の要求の低いコミュニケーション」で、例えば、買い物でのやり取りや昨日あった出来事を友達に話したりするものである。下の極は「認知上の要求の高いコミュニケーション」で、生活経験と結び付かない概念の理解や抽象的なテーマについて文章を書いたり、相手よりも自分の意見の方が正しいことを主張するために証拠を挙げて説明するような場合である。

b. 年少者の学業困難の原因は何か —— 年少者の「二重の困難」——

この縦横両軸によって作られる平面は、「年少者、特に言語的少数派の子供たちの学業困難の原因は何か」という疑問に対して、次のような説明を与える。これらの子供たちが母語でない第二言語を使って学校で新しく何かを学ぶ場合、まず、「授業や教科書の内容を」「文脈の助け」を借りずに理解しなければならない。その際、理解の手段のとなるのは不十分な第二言語であるから、「言葉の詳しい知識」は望めない [= 横軸に関わる困難]。次に、学習する内容が、受け入れ文化固有であったり、自分の生活経験と結び付かない概念である場合、「認知上の要求の高いコミュニケーション」を不十分な第二言語で行うことは難しく [= 縦軸に関わる困難]、二重の困難を負っていることがわかる。

図1 言語能力発達モデル



c. 「学習言語」能力の必要性

—— 「生活言語能力」から「学習言語能力」への過程 ——

上の言語能力発達モデルの図のうち、4つに分けられた象限の右下に当たる部分、すなわち「認知上の要求の高いコミュニケーション」を「制限された文脈の下で」行なわなければならない領域の能力を見ると、年少者の上で述べた「二重の困難」はこの能力が十分形成されていないことによるものであることがわかる。先に述べた「生活言語」の能力は言語能力発達モデルにおいては、左上の領域、つまり、「認知上の要求の低いコミュニケーション」を「文脈に

埋め込まれた状況」で行なう、つまり、授業を理解したり教科書を読むなどではなく、休み時間や給食時間、あるいはその他の日常生活に必要なやり取りをするための能力である。これがまず形成され、それが「文脈に埋め込まれた」上で「認知上の要求の高いコミュニケーション」がなされる下に向かう方向(図1のa)と、「認知上の要求の低い」内容について「制限された文脈の下でなされるコミュニケーション」がなされる右に向かう(図1のb)両方向の発達が生じ、さらに右下の領域に向かって(図1のc)形成されていくと考えられる。学習を進めていくための学習能力を形成するためには、ここで触れた右下の領域のいわゆる「学習言語能力」の形成が不可欠である。

d. 第一言語の学習言語と第二言語の学習言語の間にどのような関係があるか
 ——共通深層モデルと第一言語・第二言語相互依存の仮説——

「第一言語の発達と第二言語の発達の間にはどのような影響関係があるか」という問題について、次の2つのモデルのどちらが研究結果に裏付けられるかという形で整理が進められている(Cummins & Swain 1986)。第一は、分離深層能力モデルと名付けられ、「言語少数派の子供たちの第二言語(例えば英語能力)が不十分な場合、英語による授業こそが必要であって、母語による授業は必要ではない」という考え方の前提となっているものである。次の2点を特徴とする：

- 1) 第一言語の能力と第二言語の能力は別のもので、互いに切り離されている。
- 2) 家庭や学校である言語と接触すればするほど、その言語の能力が養成される。

つまり両言語の能力は切り離されており、第一言語を通して学習された内容や技能は第二言語に転移されず、また逆方向の転移も起こらない。従って、仮に頭の中に第一言語能力のための風船と第二言語能力のための風船があるとすると、第一言語用の風船に空気を吹き込んでも(第一言語用の風船は膨らませることができるが)、第二言語用の風船は膨らませることができない。

第二のモデルは共通深層モデルと呼ばれ、「特に読み書きで第一言語、第二言語のどちらかを使用すると、学習動機があつて、学校、家庭、地域社会でその言語に十分接触できれば、当の言語だけではなく、他方の言語の能力も発達する」とする。言い換えれば、「一方の言語の発達は他方の言語の発達に貢献し、両言語の間に相互依存的な発達関係が成立する」(相互依存の仮説)。

二言語併用プログラムの評価、年少者の移民時の年齢と第二言語習得の関係、家庭における二言語使用と学業成績との関係の3点にわたる長期の研究の結果、共通深層能力モデルが指示されている（Cummins等、同上）。共通深層能力モデルに基づく相互依存の仮説は、特に読み書きで成立しているものであり、従って、第一言語の学習言語と第二言語の学習言語の間に相互依存が成立することを示すものである。

(2) 年少者学習言語習得の困難性とその克服を可能にするもの

a. 学習言語習得の困難性

先に述べたように、言語能力発達モデルの中で「認知上の要求の高いコミュニケーション」が求められ、同時にそれが「制限された文脈」の下でなされなければならないという制約の下にある「学習言語」は、「二重に困難」である。この結果、いわゆる「生活言語」習得には1～2年の所要期間であるのに対して、「学習言語」習得には5年以上あるいは5～10年の所要期間であるとされている。

b. 日本語習得を促すもの —— 理解可能なインプット ——

ではこのような学習言語の習得はどのようにして進められるのであろうか。一般に言語習得を促すものとして「理解可能なインプット」がこれまで諸研究によって提起されている（インプット仮説：Krashen 1994）。インプット仮説においては、目標言語のサンプルの意味的理解を蓄積することを通して言語能力が養成され、その結果として、例えば話したり書けたりするようになると思われる。

c. 日本語学習言語を理解可能にするもの

日本語学習言語もまた、それを理解可能にすることがその習得を可能にする。では、日本語学習言語を理解可能にする基盤はどのようにして形成されるのであろうか。

日本語学習言語を理解可能にする鍵となるのがいわゆるスキーマである。人が世に生まれて以来、周囲のものや人との交流を通じた様々な経験や学習の中で日々経験する状況を統合的に理解するための特化された知識の枠組を育ててきている。これがスキーマであり、何かを聞いたり読んだりして理解しようとする時、既に持っているスキーマに照合することを通して解釈され、また、新たに入って来る情報によって既存のスキーマが再構成され、作り直される。たとえば、レストランのスキーマと呼ばれるものにおいては、レストランに行っ

た場合、まずドアを開けて店に入り、椅子に腰をかける。ウェイターによってメニューが持参され、それを見て注文したい料理を決め、しばらく待っているとその料理が運ばれて来て、それを食べ、食べ終わったらレジに行って代金を支払い、外に出る。レストランについて書かれたものを読んだり、話されたことを聞いて理解するに当たっては、このような流れに沿って理解が進められる。

第一言語、つまり母語の下では母語を使って蓄積して来た諸経験の下でスキーマが様々な領域において形成され、それが第一言語、第二言語の「共通深層能力」のベースを形成する。例えば、日本語で行なわれる授業で用いられる日本語学習言語が理解可能になるという場合、日本語を第二言語とする子供の母語で形成されてきたスキーマを手がかりとしてその内容が理解される。

例えば、摩擦について日本語で次のような授業を受けるとする。「木と木をこすると熱くなりますね。これを摩擦が作った熱というんですよ。木と木をこすった場合、つるつるしたガラス同士をすり合わせた時と違って、なかなかつるつるとは動かないね。石鹸を斜めに置いた板の上で滑らせると、すっと滑るけど、木の上にタオルを敷いておいてその上に石鹸を滑らそうとすると、上手く滑らず引っかかってしまうね。これも摩擦のせいなんだよ。そうしてこの摩擦が起きる時には熱ができるんだよ。」このような内容を聞いて理解する場合、母語で形成された摩擦に関するスキーマ——物と物をこすったり、あるいはつるつるしたもの同士でないものをお互いにすり合わせた場合、熱くなったり、抵抗があったりする——を手がかりにすることができる。そして今のような話を通して聞く時に繰り返し出て来る日本語の摩擦という単語が母語で言われている「摩擦」に対応するであろうものだということが推測できる。また、それに関連した「熱」などの語の推測も可能な範囲となり、また、摩擦のスキーマについて語られていることがつかめれば、説明全体の流れが予測でき、全体として日本語の授業の流れが少しずつ理解可能になる。これはすなわち日本語学習言語の習得基盤である学習言語の理解可能化の過程が形成されていくことに他ならない。

d. 第一言語の学習言語による共通深層能力を通じた日本語学習言語の形成 —— 母語訳の媒介による既存のスキーマの活性化・発動と

新しいスキーマの形成の基盤作りを統合した日本語学習言語の形成 ——

以上、スキーマをキーワードとしてとらえ返すと、母国における教育を受けている過程で既に第一言語で、例えば摩擦のような概念に関するスキーマが形成されている場合には、それは第一、第二言語の「共通深層能力」として機能

し、既に形成されたスキーマを活性化させることによって日本語学習言語の理解可能化を助けることができる。

既に形成されたスキーマを活性化する手段としては、内容に関する絵を見たり、キー語彙の母語訳を見たりするプレリーディング活動が可能である。ただしスキーマの活性化からその発動、さらに精緻な機能にまで導くには、その次のステップが必要である。当該の外国人年少者の日本語の学習言語能力レベルが高い場合には、例えば、これから読むテキスト内容に関する要約文を読んだり、内容に関する問答を行なうなどのプレリーディング活動が有効である。これに対して、多くの年少者のように、これらのプレリーディング活動自体が困難であり、また抽象度の高い内容に関して、教科特有の単元専門用語によって書かれた文章を読む場合、概要を把握するのも難しく、スキーマの発動にまでは至らない。また、スキーマを構成する張り巡らされた関連語のネットワーク（語彙スキーマの集合）が精緻に機能するまでには及ばない。これらを可能にするには、母語による支援が必要である。ただし一文一文母語対訳と突き合わせて読むのではなく、母語訳によって内容を理解した後、日本語テキストを読んでいく。母語訳は必ずしも逐語全訳である必要はなく、日本語能力レベルに応じた要約で行なう。すなわちレベルが低い場合には、より細部に言及した要約によって行なう。また、母語訳を読まず、その録音を聞く形態も可能である。

対象として読む教科書の単元内容について、未だスキーマが形成されていない場合には、母語訳を読む、またはその録音を聞くことがスキーマ形成の基盤を作り出す重要な位置を占める。スキーマ、すなわち、その対象とする知識の枠組みが形成されるには、その過程として、その対象の示す内容を理解し、その内容を構成する事柄に関する関連語彙群のネットワークが形成され、概念形成がなされていかなければならない。教科単元内容のような抽象度の高い内容に関するスキーマでは、この過程を可能にするには生活言語レベルの日本語では不可能であり、依存できる言語回路は母語に限定される。母語の読み能力が十分開発されていない場合には、母語訳の録音を聞くという回路を通じて行なう。また、ある程度開発されていれば、録音を聞いて補助しながら母語訳を読む形式も可能である。このような母語の支援によって内容を把握した後、日本語で行なわれる授業や問題集で問題を解く活動を経て新しいスキーマが本格的に形成されていくことになる。

以上のように、母語の下でスキーマが形成されている場合、未だ形成されていない場合、それぞれのケースに応じた母語と日本語の両活動を通じて、共通

深層能力が形成され、日本語学習言語の形成が進んでいくのである。

3. 内発的発展を基盤とした言語習得・保持総体の発達過程を対象とする読解研究

(1) endogenous development (内発的発展)

日系人の増加や今後外国人人口が増加するために予想される外国人の人口が日本人人口に占める割合の増加に伴い、これらの人々の子供たちの教育に対する制度的な構築が急務とされている。

その際、スクラップ・アンド・ビルドの考え方で進めるか内発的発展（鶴見 1996, 1999）の考え方で進めるかによって、用意される教育システムは大きく異なった性格のものとなる。スクラップ・アンド・ビルドの考え方は、母語で形成されてきた子供の言語・認知能力・情意面の発達・社会・文化的能力の持続的発達を中断することを前提として、代わりに第二言語である日本語の言語・認知能力を「ゼロから作り出す」ものとして行なう。これに対して、内発的発展の考え方は、母語の言語・認知および上記諸能力を活用することで第二言語の言語・認知および上記諸能力をゼロからではなく、第一言語で到達したレベルに続けて発展させる。第一言語・第二言語の相互依存を通して、第一言語の言語・認知および上記諸能力の持続的発達を目指すものである。これは、日本語を使って生活できるようにという、日本にやって来る子供たちにとっては、外部の価値観に基づくシステムを導入する支援に対して、当事者である子供自身の価値観や備えている能力を出発点とし、それを十分発達させ、それに統合する形で新たに日本語能力やそれに対応した諸能力を新たに作り出していくという考え方である。

これまでの言語教育研究は、第二言語の使用開始と共に第一言語である母語の使用を継続せず、中断してしまう場合、第一言語・第二言語いずれも標準的レベルに達しないいわゆるダブルリミテッドの基本を作り上げてしまうことを示している（カミンズ1981他）。このような中断を回避することは、一貫した継続的発達のベースを作り出すものである。さらに、いずれ母国に帰り、母語を再び必要とする子供が多いこと、また、母語・第二言語双方の発達をその子供のかけがえのないものとしたいと考える父母や子供が多いことは、内発的発展を目指した教育をベースとしたインフラシステムの整備が日本社会に不可欠であることを示している（岡崎 2004）。

(2) endogenous development は ecological development

—— 言語能力発達の生態学的見方 ——

A. 第二言語の習得はゼロから出発するのではない

—— 母語保持と第二言語習得の連続性に基づく

学習過程としてのネットワークの成長 ——

外国人年少者の言語の習得はゼロから出発するのではない。来日時点で、母語で（例えば英語が母語の場合）apple というラベルの下で「赤い食べ物」という概念は、就学年齢前後であればすでに用意できあがっている。これは単語のレベルの概念である。さらに、fruit というラベルの下で「リンゴやイチゴやオレンジなどをまとめたもの（＝果物）」という概念はすでにできあがっている。これは apple などの一つ一つの単語をまとめるカテゴリーのレベルの概念である。またその上に、food というラベルの下で「果物や野菜や肉をまとめたもの（＝食物）」という概念がすでにできあがっている。これは果物や野菜のカテゴリーの上にある上位カテゴリーのレベルの概念である。このように母語の下で形成され、保持されている概念や概念のネットワークの上に新しくラベルが第二言語で貼られていくのである。

学習とは、古いものの上に新しいものが付け加えられていく過程としてとらえられている。言語に関わる学習の場合、その過程は、母語の下で作られた概念のネットワークに第二言語の下で新たに概念が少しずつ加えられていく過程となる。先に述べたように、日本に来たばかりの年少者の日本語の習得は、ゼロから出発するのではなく、母語のネットワークに日本語のネットワークが続いて形成される、いわゆる、ネットワーキングの連続性の下で育っていくのである。

B. 母語と日本語の有機的全体を、その子を中心とした ecological system の成長として見る一言語能力の発達の生態学的見方：アップルートからダウンルートへ（＝ecological な発展）――

このようなネットワークおよびその連続性は、全体として子供が作り出す ecological system におけるネットワークの上に築かれていくものである。日本に来たばかりの外国人年少者は、母国の自然とコミュニティの人々の作り出す生態系の中で、自分もまた、その一員となって作り出されてきたネットワークに根を張って生活してきた子供である。そのネットワークは父母、祖父母、兄弟、生活の諸場面で出会う地域のいろいろな人々、学校の人たちという、家庭・社会の生活面での学習を含めた学習のネットワークを含むものである。こ

のネットワークはまた、その子供の言語接触、認知形成、情意的アイデンティティー、文化的アイデンティティー形成のネットワークでもある。このネットワークとの相互交流を通じて、その子供に内的に言語、認知、情意のネットワークが形成されている。

日本への移転の過程で子供たちは、「根こそぎ引き抜かれること」(アップルート Trueba 1987)を経験する。母国の生態系の中で生きていた個体が、そこから切り離されて、全く異なった風土に運ばれるのである。

この子供が日本に来て、異質な風土の中に新たな「根を下ろし(根付き)」(ダウンルート：岡崎 2000b, 2002b)、新たな生態系の下で自己をその一員としてネットワークを紡ぎ出していく。そして新たな生態系における自然と人々とのやりとりを通じて自己の位置を見定め、自分とは何であるか(アイデンティティー)、どのように伸びていくかの自己像と世界像を新たに築き上げていくことになる。このようなダウンルートを可能にするものは、移転前に育み培ってきた生命力、それが持続して発達成長していけることである。そして、内的に形成され発達してきた言語・認知・情意の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。endogenous development (内発的発展)を目指す支援は、その子供が新たな風土、生態系の中で、その子供の本来の生命力がどのように生かされ、持続して発達成長していっているかを見守るものである。また、その言語面である母語がどのくらい生かされ、どのくらい第二言語である日本語につながって持続し、発達し、成長していっているかを見守るものである。言い換えれば、このようなネットワークの中で子供が自己の有機的全体像をどのように形成していっているか、具体的には、後に述べる言語的共生体の形成がどのようになされているかを見守りながら、進めるものである。すなわち内発的発展とは、gene、つまり「継承される例えば遺伝子など」に見られるものの「その中に (endo)」存在するものが発達するという意味で内発的に発展するものであり、その主体が存在する生態系の中で本来育み育ててきているものそのものを遮断し中断することなく継続させ、生育させていくことを可能とする発達である。また、そのための支援とは、積極的にそのような内発的な力を引き出し育てる支援である。

(3) endogenous development は ethnolinguistic vitality development

日本滞在の間に学校、家庭共に日本語使用の機会が拡大し、それに伴って母語使用の機会が失われると、言語浸食 (attrition) や言語喪失・言語シフトがもたらされる。母語の保持は、日本語習得と併行して母語のメディアとの接触

や何らかの形で教科学習に母語の使用の機会を創り出すことを通じて、「日本語の海」に囲まれた環境の中で母語が自己保存を図っていくことで形成されていく。

自己保存を支える内的基盤の形成過程は、接触場面の発生と共に形成されるエスノリンギスティック・バイタリティー (ethnolinguistic vitality 民族言語的活力) の形成として表現される。エスノリンギスティック・バイタリティーとは、ある集団を他とは異なる能動的な集団的存在としてグループ間の交渉で行動させる言語的活力 (Giles et al. 1977) である。この能力を十分に持たない集団は、他の集団と明確な区別を持った存在として存続することができなくなるのに対して、この活力を持つ集団は存続し、接触場面において活力を持って存在できるものとされる。さらにその集団のメンバーが、グループの活力をどの程度のものにとらえているか (主観的エスノリンギスティック・バイタリティー) がグループ間の行動に重要な役割を果たすものとされる (Giles and Johnson 1981)。

典型的には、それは何よりもまず、接触場面における言語保持に大きな影響を与えるものとされる (Giles and Johnson 1987)。その上で、あるグループの言語使用者が、数の上で自分たちのグループが十分に多く強いにもかかわらず、教育、経済力、メディア上の力量がそれにふさわしいレベルにないと認識する場合には、集団として一致してその改善を図ろうという動機が生み出される。そして接触場面において、自己の言語グループの性格が弱められないよう、言語的活力が教育や経済力、メディア上の力量によって高められる方向に行動を推進しようとする (Bourhis 1984)。これは言語的自己保存の保障への動きの形成である。この自己保存が母語の保持・育成を促し (Giles and Johnson 1987; Landry and Allard 1992a, b; Chen 1997)、それを媒介とした上で第二言語習得がなされ、その結果、言語的共生体総体が存続し、機能していくのである。

以上により、エスノリンギスティック・バイタリティーは外国人年少者が来日して遭遇する状況のように、新しい言語つまり日本語の取得をすることが生活上、学校教育の参加上不可欠であるという状況の中で、その新しい言語単独の獲得ではなく、母語の保持・発達の上に促されていくものである。内発的発展 (endogenous development) は多岐に亘る側面で進む発展であり、言語発達はその一部をなす。言語発達の場合にはエスノリンギスティック・バイタリティーをベースとして内発的発展が進むと言うことができる。

4. 内発的発展を基盤とした言語習得・保持総体の発達を対象とする読解研究

第二節で述べた如く、年少者の学習言語習得過程の根幹は、「第一言語＝母語の学習言語による共通深層能力を通じた日本語学習言語の形成」であり、それが母語の支援をベースとして行なわれ、同時にその支援への援用が母語自体の保持・育成の場を形成し、全体として日本語学習言語の習得と母語の保持・育成が相互交流を形作りながら両者が発達していく。

また、上述のように本論では内発的発展を基盤として、日本語習得を「ゼロから出発するのではなく」、「母語と日本語の有機的全体」を子供が「本来育んできているものを中断することなく生育させていく」中に形作られていくものととらえる。

以上を前提とする外国人年少者読解研究は、日本語習得の側面のみではなく、母語保持の側面をも合わせた言語習得・保持の総体を対象とする次のような視点を骨格とするものである。

A. 発達過程の変化を見る研究

読解研究は、通常、全体として横断的研究が多くを占めている。これに対して、「内発的発展を基盤とした言語習得・保持総体の発達」の過程を対象とする読解研究の場合、母語と日本語の総体の変化に注目する。特に母語の助けにより、日本語学習言語の中心である読解がどう発達していくか、またその過程で母語保持・育成がどう進んでいくかを見る。

B. 特定ジャンル別の特徴を見る研究

学習言語としての性格に注目する外国人年少者の読解研究では、主軸となる読解テキスト対象は、ジャンル別、特に教科が主軸となる。言い換えれば、ジャンルを越えた読解のあり方についての研究ではなく、特定ジャンルにおける年少者の読解の発達を見る。これは第一に、年少者では、ジャンル毎にできあがっているスキーマの有無、形成度が異なり、それに対応して第二言語の読みが制約を受けることに注目することによる。その制約に注目しない読みのあり方の把握は、あらかじめ系統的誤差を大きく含み込んだものとなる。

一般に研究上の誤差は、系統的誤差（システマティックエラー）と偶然誤差（ランダムエラー）に分かれる。系統的誤差とは、研究相（facet）固有の要因に起因する誤差である。例えば、ジャンルによって異なる読みの特徴が存在

するため、ジャンル（facetの一つ）を条件の一つとしてとらえず読解研究のサンプルを得た場合、ジャンルに起因する系統的誤差が発生する。

特定ジャンル別の特徴を見る第二の目的は、読解における年少者固有の目標設定に応じた研究を目指すことによる。外国人年少者の読解を見ていく場合、それはネイティブスピーカーである読み手と同じ読みの達成をゴールとして考える読解の研究ではない。これら年少者の読みでは、ネイティブスピーカーと同様にすべてのジャンルにおいてネイティブスピーカー並みの読み方あるいは読みの能力をあらかじめ理想的なものとして設定して考えるのではなく、外国人年少者が必要としている、特に教科学習のジャンルにおいて、読みを自分なりに形成していくことが関心の対象であり、研究もまたそこに焦点を当てる。その場合、外国人年少者が学習のターゲットとして設定している教科あるいは単元、それを対象とした読みを研究対象として設定するものである。

C. 母語の読解の発達、保持・育成過程と統合して見る研究

「内発的発達を基盤としてみる習得・保持総体の発達過程を対象とする読解研究」においては、研究対象は、外国人年少者が母語と日本語を基盤として創り上げている両言語の言語的共生体（岡崎2003）総体に見られる読解の事象である。従って、日本語読解の事象のみを取り出して分離して分析対象とするのではなく、例えば「母語のボトムアップ、トップダウン、相互補償的処理や変化の様相と日本語の処理や変化の様相」を関連するものとして分析する。それを言い換えれば、母語による支援に基づく日本語学習言語によってなされる読解、またより広く、教科をブリッジとして日本語と母語を相互に育成していく学習を通して内発的発達の基盤を創ることを前提とした母語・日本語読解それぞれの変化の過程を見る研究である。

D. 両言語共生体のリテラシーの諸事象を分析対象とする

外国人年少者の第一、第二両言語の読解の諸相を常に同時にお互いに関連づけて分析対象とするとは、別の機会（岡崎 2003）に述べた年少者の言語を言語的共生体としてとらえる点をベースとする両言語共生体のリテラシーの諸事象を分析対象とすることである。それを研究する際には第一、第二言語両話者の研究者の共同研究を積極的に追求する。

E. 「母語読解と連動した日本語読解」「日本語読解に媒介された母語読解」の

過程を分析対象とする

この両言語共生体のリテラシー諸事象を見るという場合、日本語のリテラシー、つまり読解の様相、読解能力の発達の様相を見るのに単純に足し算として加えて、母語のリテラシーのそれらを見ると言うに留まらない。「母語の読解と日本語での読解のインターアクションの過程とその変化の過程の分析」が重要な次元を形成する。第一に、例えば、日本語教科書の一節の母語訳を読んだ後、一定日時を経て、日本語の対応部分の要約文、日本語文章全体の中の複数番目のパラグラフだけ／前半部分だけなどについて、択一、cloze で内容理解を問う形で「L1 支援後の L2 リテラシーの様相分析」を行なう。例えば、L1 訳読の後、その内容に対応する L2 の真パラグラフ と ダミーパラグラフ を混ぜた群から正誤選択、L2 文中に () を入れた択一式の cloze で行なう。

第二に、L1 の下でもスキーマが形成されていない段階で、L1 の読みが L2 の読みを含む活動後どう変わるかを見る。例えば、L2 で書かれた教科書の L1 訳読の一定日時後、対応部分の L2 の基本単語、要約の読み学習を経て、その内容について授業を L2 で受けた後、内容に関する L2 での問題集練習を行なう。その後、再度 L1 読解で特に内容に関する択一、cloze を行なった場合、L1 の読解の様相は当初と比較してどのような変化が見られるかを分析する。これは「L2 使用を媒介とした L1 発達を見る」形で「L1-L2 インターアクションによる L1-L2 総体の L1 部分の発達を見る」ものである。

第三に、来日時の L1 の読みが「L1 支援による L2 読解活動期間」を通じて、どう変化していくかを見るという長期的変化を分析する。

以上のような形態を通じて、「母語読解と連動した日本語読解」「日本語読解に媒介された母語読解」の過程の諸相を分析対象とすることが研究ベースの一つの基軸となる。

4. 結語——まとめ

外国人年少者の日本語読解能力養成の困難な状況の打破に向けて次の 2 点を目指す研究方法論を提起した。

- (1) 学習言語習得過程の基軸としての読解能力の発達過程を対象とする研究
- (2) 内発的発展を基盤とした言語習得・保持総体の発達過程を対象とする研究

このような方法論に基づく研究方法の具体的な詳細の考察が次の課題である。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』Vol.13, No.13, 明治書院, pp.60-73
- (1995) 「年少者言語教育研究の再構成—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』Vol.86, pp.1-12
- (1996) 「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学
- (1998a) 「応用言語学研究の課題(1)：年少者日本語教育と母語保持研究(1)」『筑波大学文芸・言語研究34巻』pp.157-75
- (1998b) 「年少者日本語教育に関する教師の言語教育観」『日本語科学4巻』国立国語研究所, pp.1-23
- (1999) 「応用言語学研究(1)：年少者日本語教育と母語保持研究(2)」『筑波大学文芸・言語研究36巻』pp.51-68
- (2000a) 「年少者日本語教育に関わる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『筑波大学文芸・言語研究37巻』pp.87-105
- (2000b) 「ボランティア教授者のネットワークのエコロジカルな性格と年少者日本語教育—生態学的人間学の立場から共生を見る」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』日本語教育学会, pp.124-139
- (2002a) 「年少者日本語教育に関わる教師の指導基準」『筑波大学文芸・言語研究40巻』pp.27-40
- (2002b) 「学習言語能力をどう測るか—TOAMの開発：言語能力の生態学的見方」『日本語教育ブックレット1：多言語環境にある子供の言語能力の評価』国立国語研究所, pp.48-59
- (2002c) 「母語による学習者サポート—システムの構想案」『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について』文部科学省初等中等教育局国際教育科, pp.81-85
- (2002d) 「日本語教育における学習の分析とデザイン—日本語読解過程に関わる分析とデザイン—」『台湾日本語文学報 Vol.17』pp.1-15
- (2003) 「共生言語の形成—接触場面固有の言語形成—」宮崎里司, ヘレン・マリオット編『接触場面と日本語教育』明治書院, pp.24-44
- (2004) 「年少者の日本語教育における学習のデザイン—日本語の学習言語の習得と母語保持の統合的展開—」小山悟編『言語と教育』くろしお出版
- 鶴見和子 (1996) 『内発的発展論の展開』筑摩書房
- (1999) 『鶴見和子曼荼羅 IX—内発的発展論によるパラダイム転換—』藤原書店
- Bourhis, Y. (1984) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Su-chiao. (1997) *Sociology of language*. In Hornberry, N., et al. (eds.) *Research methods in language and education*. n.p.: n.p.
- Cummins, J. M. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning. *Applied Linguistics* 2: 132-49.

- . and Swain (1986) *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.
- Giles, H. Bourhis, R. Y., and Taylor, D. M. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. pp.78-109.
- Giles, H. and Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turnor and H. Giles (eds.) *Intergroup Behavior*. Blackwell, pp.199-243.
- . (1987) Ethnolinguistic identity theory : a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, pp.69-99.
- Krashen, S. (1994) The Pleasure Hypothesis. In J. E. Alatis (ed.) *GeorgeTown University Round Table on Language and Linguistics*. pp.288-322.
- Landry, R. & Allard, R. (1992 a) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 172-195.
- . (1992 b) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 223-251.
- Okazaki, Toshio. (2000) Japanese Language Education : Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis. In Mackie V., Skoutarides A., and A. Tokita (eds.) *New Directions in Japanese Linguistics*. Monash Asia Institute pp.11-23.
- Trueba, H., Guthrie, G., and Au K. (eds.) (1981) *Culture and the Bilingual Classroom*. Newbury House.