

第1章 年少者の日本語教育

グローバル時代を迎え、学齢期の子どもを伴った親の移動が頻繁になるとともに、日本語教育を必要とする子どもの数は国内外で急増している。にもかかわらず年少者の日本語教育は評価法も含めて非常に遅れている分野である。年少の日本語学習者の場合は、母語が形成過程にあるために、二つ、三つのことばを同時に伸ばすというバイリンガル教育の立場に立つ必要がある。本稿ではこの視点から年少者の日本語教育の会話力評価の問題を捉え、カナダ日本語教育振興会が開発してきたバイリンガル環境で育つ子どものための会話力評価 OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)¹⁾ の概要とその適応例を紹介したい。

1. 年少者の日本語教育とは？

年少者の日本語教育は、母語・母文化が形成過程にある幼稚園児、小学生、中学生を対象とする日本語教育である。思春期以降の学習者を対象とする日本語教育では、学習者の母語・母文化がすでに確立、定着しているのに対して、年少者の場合は母語・母文化が発達途上にある。このため、母語・母文化の発達を阻まずにしかも日本語を伸ばすという、いわゆるバイリンガル児育成教育の視点に立つ必要がある。ちなみに母語・母文化とは子どもが初めて習得する言語・文化と定義しておきたい。母語は第1言語(L1)であり、その次に習得するのが第2言語(L2)、第3言語(L3)である。²⁾

日本語教育を必要とする年少者は次ページの表1に示すように、第1言語(母語)である日本語を強めるために日本語を学習する場合もあるし、また第2言語(または第3言語)として日本語を学習する場合もある。2言語の関係を踏まえて大別すると、「母語補強のための日本語教育」、

「親・祖先の母語継承のための日本語教育」、
「第2言語としての日本語教育」、「外国語としての日本語教育」の4つである。これはあくまでも大きな枠組みであって、現実にはいろいろな組み合わせの日本語教育が行われているし、またここに示した枠外の日本語学習者のケースも考えられる。

2. 年少者の日本語教育とバイリンガル教育理論

母語・母文化(L1)が形成過程にある場合、自然に放置していてもL1に加えてL2がすすすく伸びる場合もあるし、逆にL2の習得がL1の発達を阻み、L1を犠牲にしてL2が習得されていく場合もある。したがって、どうしたらL1を犠牲にせずにL2も同時に伸ばすことができるかというのがバイリンガル教育の課題である。年少者の日本語教育も同じ課題をかかえているため、ここで2言語発達発達に関する基礎概念をバイリンガル教育理論から3つ選んで紹介したい。会話力評価に当たっても、これらの概念を十分踏まえた上で、学習者に見合った評価をする必要がある。

2.1 2言語の関係について

従来2言語は全く別個に発達するという「2言語分離説」に対して、2言語が互いに影響し合いながら発達するという「2言語相互依存説」が提唱されてすでに20年近くになるが、現在は後者が圧倒的に優勢である。もちろん2言語は発音も文法も表記も思考形式も異なるから、表層面では別個のことばであるが、認知・学力と関係の深い深層面では、共有面(cross-lingual dimension)があり、L1を強めれば同時にL2も強まるし、またL1で習得された認知・学力はL2でも活用できるという。つまり、認知・学力と関係の深い深層の言語面では互いに影響し合い、転移(transfer)

表1 年少者のための日本語教育の諸形態³⁾

種類	目的	学習者	教育機関
JNL	母語補強のための日本語教育	日本語補強が必要な海外子女や帰国子女	補習校 帰国子女教室など
JHL	親・祖先の母語継承のための日本語教育	日系子女・国際結婚家庭の子女 (長期海外滞在者子女を含む)	週末日本語学校 放課後日本語プログラム
JSL	第2言語としての日本語教育	日本の学校教育の中の 外国人子女	国内公立小・中学校の JSLプログラム
JFL	外国語としての日本語教育	日本語を教科として、あるいは 教科学習の媒介語として 学校で学ぶ非日本語話者	海外小・中学校、国内 インターナショナル・スクール (イマージョン・プログラムを含む)

が起こるため、一つのことばを強めると相乗効果でもう一つのことばも同時に強まる傾向がある。これはカナダのバイリンガル教育学者カミンズ提唱のもので、別名思考タンク共有説、2言語共有説、また図1に示すように氷山に似ているため氷山説とも呼ばれる (Cummins 1978, 1984)。

従来ことばの力は次の図2のように「4技能」に分けるのが普通であるが、2言語の発達上の相互関係を示すために、さらにカミンズは図3の「4面説」を提唱している。

図1 カミンズの「2言語相互依存説」

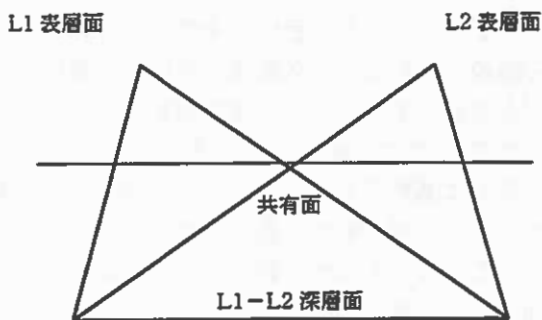
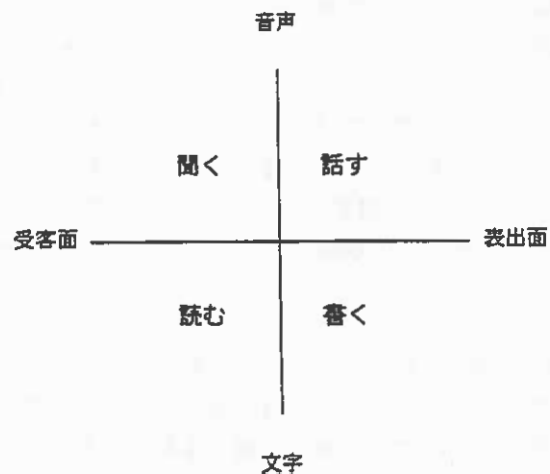


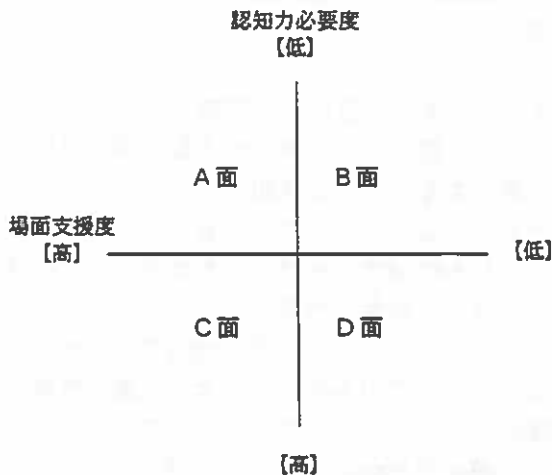
図2 ことばの技能の4領域



まず言語活動においてどのぐらい認知力を必要とするか（認知要求度）、またどのぐらい場面の助け（実物を示す、途中まで言うと相手が助け舟を出すなど）が得られるか（場面支援度）の二つを軸にして、言語能力を4面、A面、B面、C面、D面に分ける。

A面は場面支援があつて高度の認知力を必要としない言語面であるから、道を聞くとか、果物を買うとか、簡単な日常的な会話力が中心となる。一方、D面は、作文を書くとか、説明するとか、歴史の本を読むとか、抽象度の高い内容を操作する読み・書き能力が中心で、場面支援がほとんどなく、認知力必要度の高い言語面である。2言語の関係から見ると、抽象度の高い（D）に近づくに従って、2言語の相互依存関係が強まる。

図3 カミンスの「4面説」



また各面によって習得に必要な時間や難易度も異なり、（A）面の2言語の習得はそれほど困難ではないが、（D）面の2言語の習得は困難である。そして（A）面の習得には約2年、（D）面の習得は母語の発達段階と関係があり、8歳以前

の場合は7-9年、8歳以降の場合は5年かかると言われている（Kresmer 1994; Collins 1987）。

ところで、日本語と英語のように音声、文構成、思考パターン、表記法が異なる2言語間にもこの関係が見られるのであろうか。この点について、共有説を提唱したカミンスらを中心に英語圏で現地校に通う海外子女99名（小1-6）を対象に、日本語力と英語力の発達との関係についての調査をしたことがある（Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K. et al. 1984）。

その結果、日本語と英語のように異なった言語間でも共有説を支持する結果が得られた。つまり、日本語でよく読める生徒は、英語を読む力の習得も速いということである。またそれまでの研究では、読解力の相互関係が中心で会話面の相互関係については分かっていなかったが、この調査では読解力ばかりでなく、会話面でもある程度の相互関係が見られた。

つまり、日本語のインタビューで、余裕のある態度、優れた聴解力、適切な応答、内容の豊富さなどを示す生徒は、英語のインタビューでもその面で優れており、対人関係において積極的で、日本語で人と交流できる社交的なスキルのある子どもは、慣れない英語でも力不足をなんとかカバーして人と交流しようとするのである。このような結果を踏まえて、2言語は認知力を媒介として互いに影響し合うと同時に、性格を媒介として対人関係の応答スタイルにおいて相互関係があると言える（図4参照）。

図4 2言語の相互依存関係



2.2 L1とL2の力関係

子どものことばの発達には周囲の環境の影響をもちに受ける。家庭内の言語環境はもちろんのこと、家庭外の社会一般の言語環境の影響も受けるのである。したがって、2言語を育てるためには、子どもを取り巻く言語環境でことばがどのように使われているか、そしてそれらのことばが互いにどのような力関係にあるかを踏まえる必要がある。

まず社会一般の人が使用する主要言語 (majority language) とその社会の一部少数の話者しか使用しない言語 (minority language) とでは社会的ステータスが異なる。母語が主要言語で学校でも学習言語として使用する場合は、母語との接触が十分であるため母語を失わずに外国語も習得することが容易である。

一方、母語が少数言語である場合は、母語との接触量が少なすぎ、なかなか育たない。また2言語の社会的格差から来る微妙な心理的影響も否めない。特に母語が劣勢な少数言語である場合は、主要言語を習得する過程で社会的なプレッシャーがかかって学習者自ら少数言語を捨て、社会の主要言語を新しい母語 (新母語) として受容していく傾向がある。

言語心理学者ランバートはこの点に注目して前

者を減算バイリンガリズム (Subtractive bilingualism)、後者を加算バイリンガリズム (Additive bilingualism) と呼んで区別している (Lambert 1977)。主要言語が母語の場合は、母語に加えて、第2の言語を育てれば足し算のように「 $L1 + L2 = L(1 + 2)$ 」ができるバイリンガルに育つ可能性が強いが、母語が少数言語の場合は、L2のプレッシャーのため、母語が育たず、「 $L1 - L2 = L2$ 」となり、帰属意識においても混乱したり、「無国籍」になったりする傾向があるというのである。

例えば、日本の公立小・中学校で日本語を学ぶ外国人子女の場合は、日本語が主要言語、母語が少数言語であるため、日本語へのプレッシャーが強いため母語を捨て、日本語を覚えていく傾向がある。それも学習者が年少であればあるほど母語の喪失が早く、強度の減算バイリンガリズムになりがちなのである。そして、親が母語で話しかけても、答えはすべて日本語というような過程を経て日本語のモノリンガルになっていくのである。逆に北米の英語話者が小・中学校でイマージョン方式⁴⁾で日本語を学ぶ場合は、母語が主要言語であるため、母語が後退することなく日本語も学ぶことができる。このように、年少者の日本語教育では、学習者を取り巻く言語環境、その環境における日本語の社会的地位まで視野に含める必要があるのである。

2.3 2言語の到達度と認知面、帰属意識への影響

言語の発達子どもの認知面、心情面にいろいろな影響を与えることは周知の事実であるが、2言語を育てる場合はどうであろうか。2言語の到達度の組み合わせを4つに分類し、それによって認知面、心情面への影響が異なることを示したものが図5である。これはカミンズ提唱の「しきい説」に、2言語の習得とアイデンティティーの獲得についての最近の研究成果を加えて作成したものである。

「しきい説」とは2つの「しきい」を用いて到達度を測り、2言語とも「上のしきい」を超えて高度に発達した「高度バイリンガル型」の場合は、認知面、心情面においてプラスの影響がある。つまり、高度の言語の習得は学習者の認知面に刺激を与えるし、二つの言語の力は相乗効果で両方がより強まる傾向もある。また両方の言語が自由に駆使でき、どちらの文化圏でも違和感なく人と付き合うことができる場合には「〇〇人」という一

つの国の枠を越えて、「世界人」、「国際人」と言った「新統合型」の帰属意識を持つ傾向がある。

逆に両言語とも「下のしきい」を超えることができない「両言語低迷型」の場合は、学力面でも、心情面でも明らかなマイナスを背負うことになる。どちらのことばでも学習困難であるし、またどちらの文化圏の人と付き合うにも違和感を伴うので、帰属意識においても混乱したり、「無国籍」になりかねない。

さらにどちらか1つの言語のみ「上のしきい」を超えることができた「L1/L2ドミナント型」は、たしかに外国語が一つできるということ自体が大変なプラスではあるが、認知面や、帰属意識においてプラスの影響もマイナスの影響も見られない。このように2言語環境で育つ子どもの場合、接触することばの到達度によって認知面、帰属意識への影響が異なるため、年少者の日本語教育では、極力子どもが「両言語低迷型」にならないように配慮すると同時に、両言語とも高度に伸ばす努力をすることに教育的意義があるのである。

図5 2言語の到達度とバイリンガルの4つの型

2言語の到達度のレベル	バイリンガルの4つの型	認知力への影響	帰属意識への影響	しきい
	A 2言語共年齢相応のレベルに達している 高度バイリンガル型	プラスの影響	新統合型	
B L1のみ年齢相応のレベルに達している L1ドミナント型	プラス、マイナスなし	どちらか一つの言語グループへの帰属意識	下のしきい	
C L2のみ年齢相応のレベルに達している L2ドミナント型				
D 2言語とも年齢相応のレベルに達していない 両言語低迷型(ダブルリミテッド型)	マイナスの影響	混乱する傾向がある		

Cummins J.(1984)をもとにして作成

3. 年少者の日本語教育の4つの形態と2言語の発達

では、以上を踏まえて日本語教育の諸形態を見ると、それぞれつぎのような特徴が見られる。会話力評価に当たってもそれぞれの形態に見合った評価をする必要がある。

3.1 JNL「母語補強のための日本語教育」

学齢期の途中で海外に出て現地の学校でL2による学習を強いられ、日本語補強が必要となった海外子女、帰国子女のための日本語補強教育である。母語である日本語の基礎がしっかりしていて、現地語(L2)を伸ばすかわら、補習校や通信教育を通して日本語(L1)の保持発達^ができれば、日本語プラス現地語の加算バイリンガルが育つ。しかし、L1の基礎が固まらないうちに現地語(L2)に過度に接触すると、日本語ががたがたになり、減算バイリンガルになりかねない。会話力に関しては、日本語でも現地語でも母語話者と同じレベルの高度な会話力が期待される。親が日本語話者であり、帰国を目前に控えた海外在住であるため、親も子どもにも日本語の必要度が理解しやすく、高度の会話力が維持しやすい。

3.2 JHL「母語継承のための日本語教育」

現地の主要言語に加えて、親・先祖の言語・文化継承のための週末日本語学校、放課後日本語プログラムである。長期滞在の日本人子女も含む、いわゆる日系人子女のための日本語教育である。ただ同じ日系人と言っても世代(一世か、二世か、三世以降か)、両親の結婚形態(両親とも日系か、片親が日系か)などにより期待される会話力が大きく異なる。親も子どもも現地語と継承語との狭間にあって、現地語が「主」、継承語が「従」の

立場に置かれるため、日本語保持に対する態度が安定しない。このため、親の日本語を聞いて大体理解はするが、話すとなると現地語となる、日本語と現地語の混用、対話はこなせるが読み書きはだめというようなアンバランスな力を持っていることが多く、測定が非常に困難である。

カナダはMulticulturalism Act(多様文化法)に則って、母語継承教育が公立の学校教育の一貫(週末、放課後プログラムを含む)として行われている数少ない国の一つである。対象は幼児(4歳)から中学2年までで、州によって事情が異なるが、カナダ東部の主要都市、トロントなどでは、週末に32ヵ国語の母語継承教室が開かれている。それに対して、州政府から校舎の無料提供、教師給与の一部支給などの援助が与えられている。

3.3 JSL「第2言語としての日本語教育」

日本の学校教育の中で非日本語話者である外国籍の子女が、日本語(L2)で学校生活をし、教科学習をこなすための日本語教育である。ゼロから始めて、かなり短期間に授業についていくための高度の会話力が習得される。日本語環境にどっぷりつかるため、日本語の発達は速い代わりに母語喪失の進度も速く、強力なL1保護教育が望めない年少児の場合は、減算バイリンガリズムになりかねない。

3.4 JFL「外国語としての日本語教育」

外国語教科として学校で日本語を学ぶ非日本語話者のための日本語教育である。この中には非日本語話者を対象にしたイマージョン方式の日本語教育も含まれる。外国語の一教科として教える場合は高度の日本語力は望めず、会話力評価をすること自体が困難であるが、イマージョン方式で日

本語を媒介語として教科学習をする場合には、ある程度の会話力の伸びが期待できる。

1) OBCはカナダ日本語教育振興会が1992年、1993年にカナダのオンタリオ州政府のグラントを得て、開発してきたものである。これまで5つの言語（日本語、英語、ウクライナ語、ポルトガル語、中国語）、また各種の学習環境（継承語教育、イマージョン・プログラム、日本の公立小学校、インターナショナル・スクール、外国人子女、補習校子女）などを対象にフィールドテストを行い、その信頼性、妥当性、弁別性、実用性、予測性を高める努力をしてきた。詳しくは巻末の「OBC会話テスト開発の経緯」を参照のこと。

2) 両親が揃って同じ言語を話す場合は母語は一言語であるが、国際結婚の家庭などで父親と母親がそれぞれ異なったことばで子どもに話しかける場合は、2言語を同時に初めてのことばとして習得することになる。こういう場合は、2言語が母語ということになる。

3) この表の中で使われている JNL、JHL、JSL、JFL はそれぞれ次の略語である。

JNL..... Japanese as a Native Language

JHL..... Japanese as a Heritage Language

JSL..... Japanese as a School/Second

Language

JNL..... Japanese as a Native Language

^F ^{Foreign}

4) イマージョン方式とは、対象言語を理科や社会科などの教科学習のコミュニケーション・ツールとして教師が授業中用いることによって、学校教育の中で1つ以上の言語を習得するという方法である。外国語を学ぶことと同時に、その外国語を使って子どもが必要とする年齢相応の知識を獲得するのである。

第2章 会話力の評価

子どものことばの力は会話力を基礎に伸びていく。したがって、年少者の日本語教育では、まず基礎となる会話力をしっかり育てる必要があるし、年少者の日本語力の評価においても特に会話力に焦点を合わせるべきであろう。

また評価とは氷山の一角を見て全体の評価をすることであるから、子どもの会話力を調べることによって、子どものことばの発達全体をある程度予想ができる評価が期待される。特に2言語環境で育つ子どもの場合は、それぞれの言語の発達状況をモニターすることによって、2言語がどのような関係で伸びているか周囲の大人が把握することが肝要である。

表1で明らかのように、多種多様な環境で育つ年少者のための会話力評価は、これまでのJFL用に考案された会話力テストでは不十分であり、新しいバイリンガル育成の立場に立った会話力評価が急務である。ここでは、2言語にまたがった会話力をどう捉えるかということを中心に、OBCの概要を述べる。

1. 会話力とは？

子どものことばは、まず会話力が発達、それを土台にして読解力、そしてそれらを踏まえてメタ言語認知力が発達する。この過程を言語心理学者ピアリストックは図6に示している (Bialystok 1991)。2言語とも発達過程にある年少者の会話力をこれら図6の3つの軸で捉えることが出来る。つまり、(a)斜軸「場面支援度」、(b)横軸「言語知識必要度」、(c)縦軸「認知力の必要度」である。

(a)斜軸の「場面支援度」とはどのくらい場面の助けがあるかということで、場面の助けがあればあるほど学習が容易になり習得が早い。逆に場

面から離れた抽象的な内容の会話になると、学習が困難になり習得に時間がかかる。

(b)横軸の「言語知識必要度」はどのくらい言語知識が必要かということで、初歩の学習者は言語の基礎知識を欠くために限られた会話しかできないが、学習が進むにつれ言語知識が増し、込み入った会話も可能になる。

(c)縦軸の「認知力の必要度」とはどのくらい認知力が必要かということである。日常茶飯事の会話は高度の認知力を必要としないが、抽象的な内容について説明したり、意見を述べたりすると高度の認知力を必要とする。

例えば、「初対面の対話」、「友達を誘うロールプレイ」「(既知の)物語の話しをする」、「(公害について)説明する、意見を言う」の会話タスクをこの3つの軸上に位置付けると、図7のようになる。

図6 会話力の発達過程

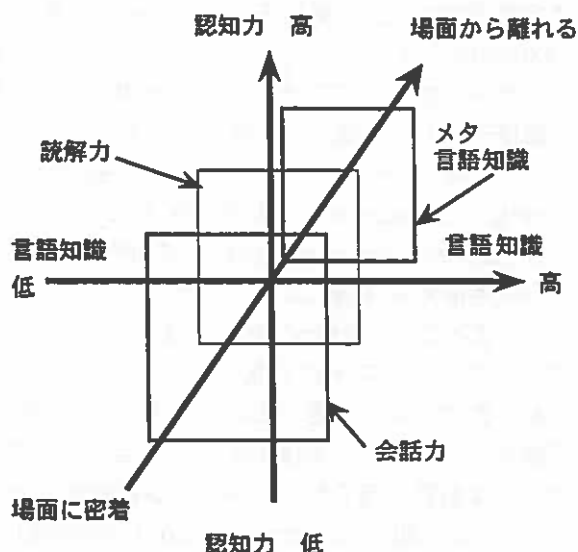
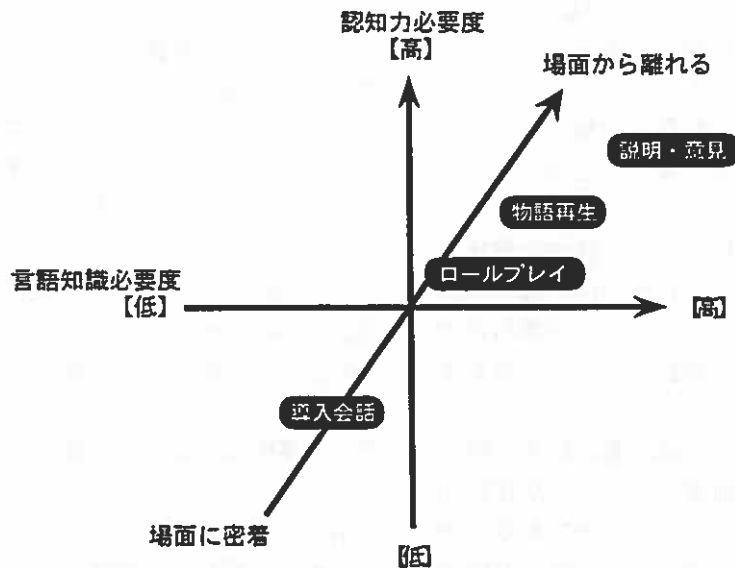


図7 会話タスクの難易度



2. これまでの会話力テスト

一般的に言って1970年代までの会話力テストは言語知識中心の間接テストが中心であり¹⁾、1980年代になってコミュニケーション重視の教授法が中心になって初めて、対話を中心とする個人面接テストが主流を占めるようになった。特にACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages) 提唱のOPI(Oral Proficiency Interview Test)²⁾の出現によって、言語運用能力を面接によって調べるダイレクトテスト、またことばを使って何が出来るかというパフォーマンステストに変化した。しかし、OPIはあくまでも成人向きのものであり、年少者には不適當であるため、米国のイマージョン・プログラムでは必要に迫られて、スペイン語版をもとにしたCAL Oral Proficiency Exam(日本語版)

などが開発されている(Thompson 1995)³⁾しかし、これらはいくまでもJFL用のものである。最近バイリンガル教育理論に基づいて2つの言語の力を総和として捉えるテストがようやく開発され始め、Bilingual Verbal Ability Test(B-VAT)(日本語版1998)がその第1号である。しかし、残念ながらB-VATは認知面の発達度を2言語で測定するもので、会話力テストではない。⁴⁾

3. 「コーン型」か「なべ型」か

OPIを初め、モノリンガルの立場から考案されたテストは、JHLのように2言語にまたがったアンバランスな会話力の測定には適さない。具体的にその問題点を挙げるとつぎのようである。

(a) JFLの学習者はことばに詰まると黙って

しまい、母語に切り替えて平気で話し続けるということはまず考えられないが、JHLは2言語間に流動性があり、日本語でうまく表現できないと現地語に切り替える。ACTFL—OPIでは母語への切り替えを日本語の「力の限界」「挫折」と解釈するが、JHLの場合は習慣の問題であって、決して日本語力の限界を示すものではない。

(b) JHLのように家庭をベースとしたコミュニケーションは短絡的になりがちである。最小限のことばで意志伝達ができるように「単語レベルの応答」「未完成文」の使用が多い。ACTFL—OPIではこのような応答は「単語レベル」であるから「初級 (Novice)」と判定する。しかし、JHLの場合は、JSLの「単語レベル」とは異質のもので、表出面では単語レベルであっても、実際には「文レベル」(中級)「段落レベル」(上級)の実力を持っている場合が多い。

(c) 家庭ベースの会話は日常茶飯事の範囲の会話はスムーズであるが、概念的、抽象的トピックになると、語彙が不足し、段落がまとまらないことが多い。また一見流暢に話しているようでも、助詞の脱落、L2との干渉、文体の不一致などの

問題を抱えている。このような流暢度と正確度のアンバランスは、ゼロからだんだんに積み上げていくJFLでは見られないため、ACTFL—OPIではJHL学習者の会話力を過少評価しがちである。

(d) 2言語環境で育つ子どもの場合、例えば「Sundayにsubway stationでmeetする?」のように2言語を混用する習慣がついている場合がある。このような発話はOFIで評価することが難しい。

このように、2言語環境で育つ年少者の日本語は、OPIのような一面的な会話力の見方では正當に評価出来ないのである。したがって、一つの物差しですべてを測ろうとするアイスクリームの「コーン」型ではなく(図8 a)、三面に分けて三つの物差しで会話力を測定する「なべ型」(図8 b)を提案したい。三面とは基礎言語面(言語知識、その正確度)、対話面(場面支援のある対話)、認知面(認知力を必要とする一人話、連文・段落)である。ACTFL—OPIは「コーン」型の一例であり、次に紹介するOBCは「なべ型」テストの一例である。⁵⁾

図8 a コーン型

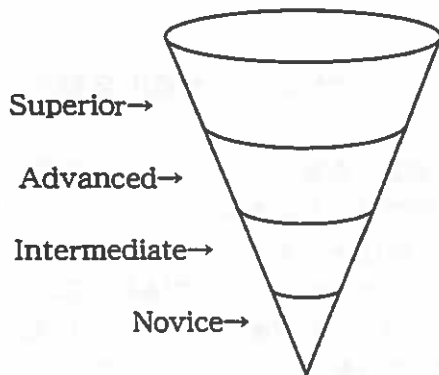
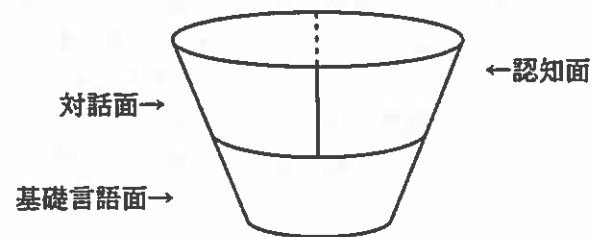


図8 b なべ型



4. 子どもの会話力評価の問題点

子どものことばは母語でも外国語でも会話力を基礎に伸びるので、会話力を正當に評価することが望ましいのは明らかであるが、実際の教育現場では、ほとんど行われていないのが現状である。それには、簡便で実用的な会話テストがないこと、また教師の時間的な制約のため、子どもに一人一人会って話す力を調べる余裕がないなどが原因となつて、会話力を直接測定しようとせず、聴解力を中心としたテストで会話力を予想したり、筆記テストにして発話を文字で書かせるというような代用テストで済ます傾向がある。

また対象が子どもであることから来る制約も多い。まず年齢差に対する配慮の必要である。大人と違い、子どもはあらゆる面で成長過程にあるため、年齢によって期待できることと、期待できないことがある。また大人の場合は母語話者の力を基準として、学習者がどのくらいまでそれに近づいていくかを見て会話力を査定することが可能であるが、子どもの場合はその母語話者の会話力自体が成長過程にあるために、到達目標がはっきり押さえにくい。

また図4（4ページ）に示したように、会話力が子どもの性格や知能の発達度の影響を受けるため、テストというような特定の場を設定して会話力を測定することが非常に難しい。家の中で家族や兄弟とはうるさいほどおしゃべりの得意な子どもでも、初対面の大人と改まって話すとなると、なかなか本領を発揮しないものである。また、だれにでもあるように得意な話題と不得意な話題があるため、会話力がないのか、トピックが不適当なのか分からないことも多い。

2言語の会話テストをする場合、もう一つ難し

い問題がある。それは文化的バイアスのない会話テストをすることが非常に難しいということである。例えば、絵カード一つにしても絵で伝わる情報は文化によって異なる。したがって、会話テストの単語一つ、場面選定に大変繊細な神経が必要であり、また母語話者の協力が必要なのである。

以上のような困難点にもかかわらず、2言語環境で育つ子どもたちの会話力を定期的に測定することは非常に大切である。特に子どもの会話力は授業中には教師が判断しにくいものなので、一年に一度でもじっくり個人面接をして、会話力をいろいろな面から調べ、教授上の指針とする必要がある。特にバイリンガルを育てる上では、欠かせないものである。またいろいろ難点はあっても、面接による直接テストが子どもの場合、どんな間接テストよりも、適していると言える。

特に2言語を定期的にモニターし、両言語低迷型の子どもを出さないようにすること、そして、2つの言語を同じようにテスト・評価することにより、子どもにはどちらのことばも大事なのだという秘められたメッセージを伝えることになり、2言語のステータスの格差をなくすことにも役立つ。同時にまた、特に日系人子女や外国人子女が持っている家庭を中心とした生活言語も子どもの大事なものの一つとして、正當に評価する必要がある。

5. 日本人の小学生の日本語の会話力

日本の小学生を対象としたテストは、読解力を中心とした標準テストはあるが、会話テストに関するデータ、先行研究はほとんどない。そのため、会話力において何をターゲットに据えたらよいか、またそのターゲットが年齢別にどのように異なるかなどについても参考になるデータがない。

この点について何らかの示唆を得るために、東京都板橋区の志村小学校の協力を得て、小学生男児・女児36名に会話テストをして、会話力が学年が上がるにつれて、どう変化するか調べてみた。導入会話から始め、「対話面」の会話力としては、ロールプレイで友達を誘う、プールや図書館に電話して開館時間について問い合わせる。留守番電話の受け応えである。「認知面」では「知っているお話しをしてください」、また3年生以上にはこれに加えて、地球が泣いている絵を示して「公害」についての説明と意見を聞いた。(中島1997)

母語話者であるから、基礎面において完璧だと思われがちであるが、実際には母語話者小学生も発音、語彙、文法上の誤りをする。例えば、ら行の[ら][り][る][れ][ろ]の発音がはっきりしない、「行く」と言うべきところを「来る」とうっかり言う類いである。しかし、3年生以上になるとこのような誤用は見られなかった。

年齢差が最も如実に現われたのは、応答態度である。全体的に初対面の大人と対話するという点で問題があり、会話への参加態度が消極的、情報提供が極端に少なかった。応答態度において問題が多く、口をほとんど動かさず、声が小さく、「うん」「うん」(首をふるだけ)で答える子どもが多い。はきはき答えるのは4年生ぐらいにならないと現われなかった。日本の文化特有の対人関係のコミュニケーションの問題が表面化したと言えよう。また1年生では、予想していたように、年齢的制約があり、話者中心で場面に密着した会話には応じるが、場面から離れたタスクやロールプレイになると、応答が出来ないケースが多かった。

次に年齢差が顕著だったのは、適切さと話体の選択である。つまり、上下親疎によることばの使

い分けである。小1で親疎の区別ができるようになり、また上下関係の区別とその使い分けは小5からであることも確認できた。つまり、1年生はテスターが「です・ます」を使っていていねい体で聞いても、答えはおしなべて「だ体」の常体である。しかし、留守番電話などでは電話をかける人が敬語表現を使っても、理解できるし、また「です・ます」体も使用できる。しかし、実際にいていねいな敬語表現が使えるかということそうではなく、5年生、6年生にならないと、ていねいな電話の受け応えはできなかった。

物語は1年から3年まではできない子どもがいたが、全体として86%以上の子どもがお話をした。しかし、非常に個人差がはげしかった。5、6年生になると、情報量より質の高い「要約型」の物語も見られた。「公害」の話では年齢差が顕著に現れ、公害の説明が出来た生徒は、3年生で30%、4年生66%、5年生、6年生100%であった。5、6年生からの「認知面」の発達はすばらしく、漢熟語を駆使し、複雑な文構成、段落のまとまりのある答えが得られた。

以上の結果から、母語話者の日本語会話力においても、基礎面、対話面、認知面に分けて見ることに意味があり、全体的には日本語会話力が9歳ぐらいを境にして各面で異なることが観察された。(中島1997; 中島・桶谷1998)

1) その主なものには Language Assessment Scale(1988), Bilingual Syntax Measure(1975, 1979), Basic Inventory of Natural Languages (1979)などがある。

2) ACTFLは1967年に設立され、現在会員数1万人を抱える全米語学教育協会である。外国語教育の推進、熟達を目標に、指導法の開発、普及の活動をしている。その一つがOPIである。OPI口頭試験の方法、評価基準の確立や見直し、テスター養成ワークショップなどを行っている。

3) このほか、例えば、Spanish Oral Proficiency Assessment (SOPA)もある。(日本語訳 1995) SOPAは小学校1-4年用のペアによる面接テスト。インフォーマルなQ&A(家族のメンバーの年齢など)、理科(例えば、植物の一生)、物語(例えば、ゴディロックと3匹の熊)などで構成されている。色つきのプラモデルの果物や動物を使用。(Rhodes & Thompson, 1990)最近、米国ではGoals 2000: Educate America Actの一貫としてK-G12(幼児から高校生)統合教科カリキュラムを確立することによって教育成果を高めようという動きがあり、語学教育でも1999年にStandards for Language Learning in the 21st Centuryが発表された。日本語教育でも大学生を含めてK-16のカリキュラム全般の見直しが始まろうとしており、州によってはこのStandardsに準拠した口頭能力評価法が開発されている。その一例は、オレゴン州のOregon Japanese Oral Performance Asssmentである。詳しくは次のURLを参照のこと。
<http://babel.uoregon.edu/CAJLS/Assessment/oral2.html>

4) Bilingual Verbal Ability Tests は、Munoz-Sandoral, F. A., J. Cummins, C. G. Alivarado, M. L. Ruefによって開発されたもの。英語、スペイン語を始め、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、Haitian-Creole、Hindi、イタリア語、日本語、韓国語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、トルコ語、ベトナム語版がある。Picture Vocabulary、Oral Vocabulary、Verbal Analogiesの3つのサブテストからなる。被験者が英語でつまずいたら母語でテストを続行し、両方のことばの総和を評価の対象とするもの。所要時間約

30分。

最近日本では、日本の公立小・中学校に在籍する外国人子女の2言語の発達を調べるためのバイリンガルテストが開発されている。例えば、その一つがTOAM (Test of Acquisition and Maintenance)である。筑波大学の岡崎敏男教授開発のもので、国立国語研究所の外国人子女調査(96ページ参照)でポルトガル語版、スペイン語版、中国語版、ベトナム語版が開発された。聴解テスト(録音テープ)と読解テストからなる。OBCのフィールドテストでも国立国語研究所の協力を得て、TOAMの語彙テストを使用した。

5) OBCテストは、子ども用であるため、OPIの初級の上から上級下までぐらいの会話力が対象になっている。子どもにはそれ以上の方は望めないし、また文生成力が全くなく、自発的にまだ話せない子どもは対象に入っていない。そのため、コーン型ではなく、なべ型が適している。

第3章 テストの概要

Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children (OBC) はバイリンガル環境で育つ6歳から15歳ぐらいまでの年少者のために開発されたもので、10分で手軽に使える個人インタビュー・テストである。第2章に述べたように、多様なバイリンガルの会話力を知るために、会話力を「基礎面」「対話面」「認知面」の三面に分けて測定するようにできている。バイリンガル児のためのテストであるから、それぞれのことばでテストをして、両言語の発達上の関係を見ることを第1の目的としているが、1言語の会話テストとしても使用可能である。

1. OBC テストのねらいと特徴

まず OBC の全体的な特徴として、次の5点を挙げるができる。

- 現場の教師が10分程度で手軽に使用できる。
- 干渉や混用など、2言語に接触して生活する年少者のことばの問題を扱っている。
- 三面で会話力を捉えるので、言語学習環境の異なった広範囲の年少者に適用できる。例えば、教室内だけで外国語として日本語を学ぶ外国人子女には、文型や機能を中心とした会話テストとして使えるし、イマージョン・プログラムや補習校や外国人子女には、教科学習との関係で会話力を捉えることができる。
- 語彙テストやゲームなどを取り入れて、子どもの緊張感、不安感をほぐす工夫がされている。
- 英語、ポルトガル語、中国語の母語話者を開発チームに加え、文化的バイアスを最低限に

とどめる配慮がなされている。

これまで OBC テストをいろいろな言語、また違った学習環境の子どもたちを対象に実施してきたが、実施してみたの率直な感想は、子どもたちの反応が非常に前向きなことである。初めは一樣に心配そうな顔をして椅子に座る子どもも最後にはうれしそうに明るい笑顔で帰っていくのが普通である。それが、会話の力とはあまり関係なく、たとえ片言であっても、「日本語を話した！」という満足感、達成感を持つようである。OBC をきっかけに日本語への親しみ度が増し、学習への取組みが積極的になったという例も少なくなかった。

このテストがまず楽しく、やる気を起こさせるテストであること、子どもが積極的に参加しやすい場面が設定してあり、発話が引き出しやすいこと、年齢やことばの発達に適した内容の選択が可能であることなどが、これまでのフィールドテストで確認できた。

しかし、OBC が直接会話テストであるため、いろいろな問題を抱えている。例えば、被験者の年齢差、性格差、文化的バイアスから免れ得ない。面接者と採点者の主観的な判断が加わる。客観的な基準になるものがない（標準化されていない）などである。これらの問題は直接会話テストに必ず付随するものである。もともと会話というものがインターアクティブなものであり、予測不可能、その場その場の場面や話し相手、文脈の影響をもらって変化するものであるから、会話テストでかりに客観的な測定ができたとしても、それでテストの妥当性が高まるわけではない。会話というものの特徴を踏まえ、直接会話テストで分かったことをどう解釈し、その結果をいかに実践に活かすかという点に焦点を合わすべきだというのが OBC 開発チームの立場である。

2. OBC 会話テストの構造

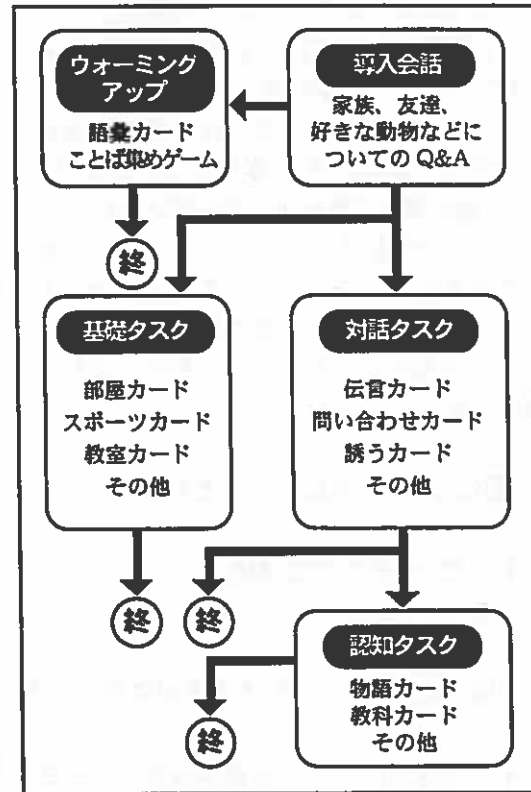
OBCの構造は図9に示すように5つのサブテストからなっている。

まずテストは「導入会話」によってレベルチェックをし、「基礎タスク」に進むか、「対話タスク」に進むかを判断する。さらに「対話タスク」から「認知タスク」に進むか、あるいは「対話タスク」でテストを終わるかを判断する。つまり、対象児の会話力のレベルによって、「導入会話」で終わる場合もあるし、「基礎タスク」で終わる場合もあるし、「対話タスク」で終わる場合も、「認知タスク」まで行って終わる場合もある。また子どもが非常に緊張している場合には、子どもの緊張感をほぐし、不安感を除くために、ウォーミングアップのための語彙テストや、笑いを誘うようなゲームやアクティビティーをする。

「導入会話」は初対面の自然体の会話、「基礎タスク」は句型中心の応答である。「対話タスク」はロールプレイをして、どのぐらい子どもがタスクをこなせるか、必要に応じて会話を切り出して、情報を得たり、与えたり出来るかを見る。「認知タスク」はどのぐらい説明したり、理由を述べたり、意見を言ったり出来るかを見る。

ACTFL-OPIでは、文字で状況を説明したカードを使用してロールプレイをするが、子どもの場合は、読む力が年齢によって異なるため、状況説明を文字に頼ることができない。そのため、絵カードを使用して場面を設定し、なるべくテストがことばで説明をしないですむようにしてある。また、ACTFL-OPIと同じように、「基礎タスク」はピンク、「対話タスク」はグリーン、「認知タスク」は黄色と、カードを色分けしてタスクの種類を示している。

図9 OBCの構造



3. OBC テストの内容

OBCテストの全体の流れを分かりやすくするために、フローチャートにして次ページ(図10)に掲げた。これは一応原型と言えるものである。しかし、実際にOBCを実施する際には、与えられた対象児の年齢、言語環境を踏まえて、それぞれに適した内容に組み替える必要がある。導入会話の質問の内容を変えたり、基礎タスク、対話タスクの種類を変えたりするのである。また、年齢や生活環境に適した絵カードを選択する必要がある。実際にどのように組み替えるかについては、第6章に実例を示してあるので、参考にしていただきたい。

図10 OBCテストのフローチャート：日本語

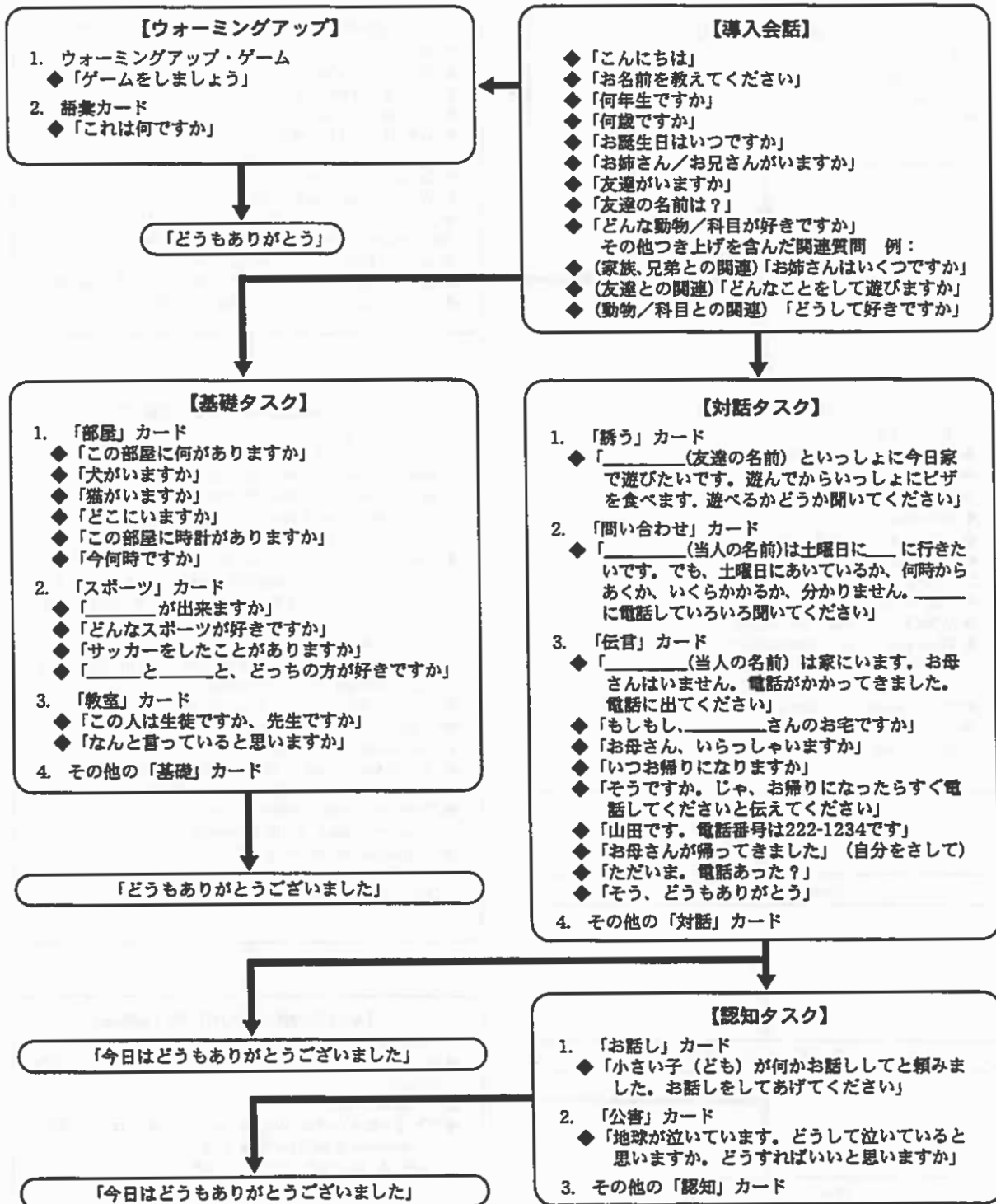
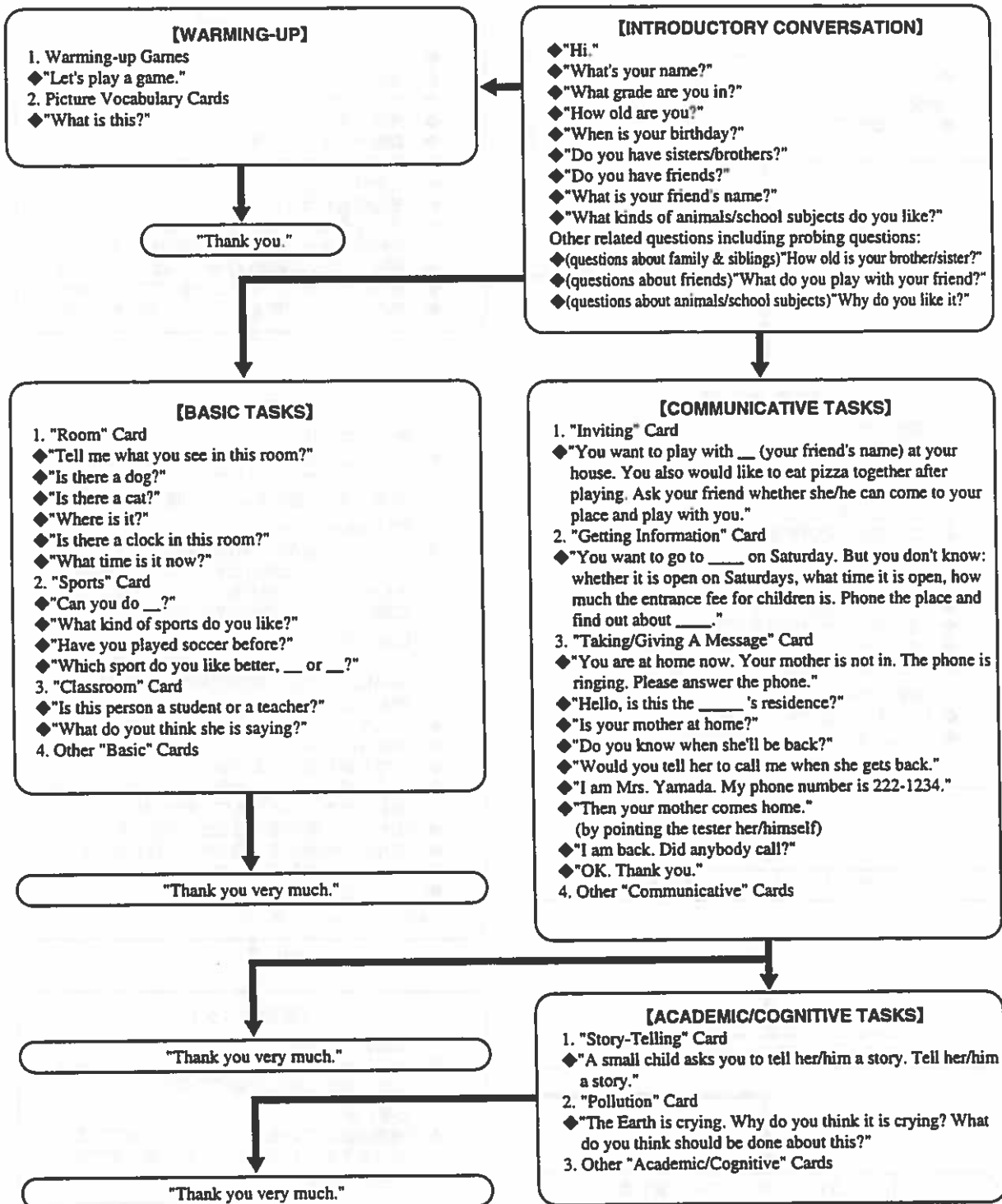


図10 OBCテストのフローチャート：英語



このフローチャートの中で、◆で示したのは、テストの言うことばである。テストの使うことばを簡略にし、またできるだけ固定して、比較がしやすいようにしてある。

各サブテストの内容を詳しく説明すると、次のようである。

3.1 導入会話

導入会話は、全体の流れの中でもっとも大事な部分である。学習者の日本語のレベルに合わせて、挨拶、名前、学年、年齢、誕生日の質問をしながら、テストと子どもの間の関係づくりをする。テストにとっては、子どもについて知る絶好のチャンスであり、またOBCテストを続けて進行させる上で貴重な情報を得るチャンスでもある。年少児の場合は、導入会話がテストの中心となる。

導入会話の質問のなかには、子どもが置かれている生活環境や言語環境を知る上で大事なものを含める。例えば、地域によって話しことばが非常に異なる中国語の場合には、子どもの出身地を聞いておく必要があるし、また外国人子女の場合には、日本語での接触量を知るために、友達と日本語で話すか母語で話すか、家ではどんなことばで話すかなどについて聞いておく必要がある。

また対話タスクなどで必要となる情報も導入会話の段階でしっかりと聞いておく必要がある。たとえば、友達の名前、家族関係などは、「誘う」タスク、「伝言」のロールプレイをするときに必要となる。テストはこのような情報をしっかり記憶するか、メモをとっておく必要がある。

導入会話は、大体の会話力のレベルをチェック

し、「基礎タスク」にするか、「対話タスク」にするかをテストが判断するためのものである。そのため、理由を聞く質問や、説明を求める質問など、かなり高度と思われる質問も含める必要がある。例えば、「好きな動物は何ですか。」という問の次に「どうして好きですか。」という理由を聞く質問をして、どのくらい答えられるか見るという具合である。これはいわゆるACTFL-OPIのいう「突き上げ」と同じで、力の上限を見るためのものである。しかし、子どもの場合は、あまり顕著な「突き上げ」を行うと心理的マイナスがあるので、適度に済ますべきである。

聴解型バイリンガルや会話力の低い子どもで、導入会話が無理だと判断される場合は、すぐにウォーミング・アップに移って、口頭語彙能力を調べるか、またはゲーム的なアクティビティーを通してどのくらい聞く力があるか、指示に従う力があるかを調べる。

3.2 ウォーミングアップ

前に述べたように、子どもの会話力をただ一回だけの面接で引き出し、評価することは至難のわざである。特に子どもの年齢が低ければ低いほど、性格や、社交的スキルの発達度により、本領が発揮できないことが多い。面接時に緊張のあまり声が出なかったり、黙りこんで、首を振るだけの応答になってしまうこともよくある。したがって、見慣れない大人がテストになった場合は、なんとか子どもの緊張をほぐす努力をする必要がある。このためには、体や動作をともなったアクティビティーで、テストと子どもがいっしょになってできるもの、いっしょに笑えるものが効果的である。章末にウォーミング・アップとして使えるアクティビティーの例を示したので活用していただきたい。(23ページ)

子どもの年齢と関係なく、年少児にも年長児にも広く使え、かなり効果的なのが、絵カードを使った日常語彙のテストである。日頃慣れ親しんでいる単語が言えたりすると、気持ちが落ち着いて自信を取り戻すようである。また語彙の力は、レベルチェックに直接役に立つし、採点・評価のために貴重なデータを提供してくれるので、一石二鳥である。

聞く力はあるが、発話能力に欠ける「聴解型」バイリンガルの場合には、どのくらい正確に聴いて理解するかを見る必要があるため、そのためにもウォーミング・アップのためのアクティビティーが役に立つ。

3.3 基礎タスク

基礎タスクは文型中心の聞く力、応答する力を見るものである。

例えば、「スポーツ」カードを使ってつぎのような質問をする。

- ◆「(スポーツの名前) 出来ますか」 (1)
- ◆「どんなスポーツが好きですか」 (2)
- ◆「サッカーをしたことがありますか」 (3)
- ◆「〇〇と〇〇と、どっちが好きですか」 (4)

上の質問は、(1)は可能の表現、(2)は好き嫌いの表現、(3)は過去の経験、(4)は比較の表現に関するもので、対象児がまずこのような表現をどのくらい理解し、またどのくらいこのような表現を使って答えられるかを見るものである。

本書の基礎タスク用の絵カードに含まれた文型を、『ひろこさんの日本語1』(根本牧 他、1986)と『ひろこさんの日本語2』(根本牧 他、1995)

の文型と比較すると、50課までに提示されている文型の76%、95課までの文型の64%までが何らかの形で含まれている。

3.4 対話タスク

対話タスクは、一対一の対人関係においてどのくらい会話がこなせるかどうかをロールプレイを通して見るものである。どのくらい日本語でいろいろな機能をこなすことができるか、どのくらい積極的に会話に参加し、与えられたタスクがスムーズに達成できるかなどが焦点となる。

ロールプレイには、親しい友達との会話、教師との会話、家族の一員との会話、見知らぬ大人との会話などが意図的に含まれている。場面設定では、教室、学校を中心にするもの、家庭を中心とするもの、社会生活を中心にするものがある。

実際にどのようなロールプレイをするかと言うと、例えば、「問い合わせ」という絵カードを見せて、テスターはつぎのような指示を与える。

- ◆「〇〇さん(子どもの名前)は土曜日に友達と〇〇(たとえば、動物園)に行きたいです。でも、(1)土曜にあいているか、(2)何時にあくか、(3)いくらかかるか分かりません。〇〇に電話をして、聞いてください」

このタスクを通して、会話を切り出す力、自ら質問をして(1)(2)(3)の情報を得る力、そして、お礼を言って会話をしめくくる力を見るのである。

3.5 認知タスク

場面から離れてどのくらい認知力、思考力を使ってことばが使えるか、また内容に見合った語彙を

選択し、まとまりのある話しが出来るかを見るものである。

外国人子女や補習校生徒の場合は、教科学習との関連づけをする必要がある。原型のフローチャートの認知タスクでは、教科との関連づけは次のようになっている。

国語科	「お話し」
理科	「地震」「公害」
社会科	「公害」(年長児) 「リサイクル」(年少児)
生活科	「食物摂取」

イメージン方式で算数と結び付けてことばを学習している場合は、算数の口頭応用問題も学年別に作成し、加えるとよい。

実際にどのような指示を与え、子どもの発話をどのような点に注目してみるかと言うと、たとえば、原型フローチャートの「お話し」のタスクでは、テストがつぎのような指示を与える。

◆「小さい子どもがなにかお話ししてと頼みました。お話しをしてあげてください」

これに対して、話しの筋が通っているか、内容が豊かであるか、段落としてまとまっているかなど、タスクに見合った採点項目を設けて、認知面の話す力を見るのである。

「お話し」は、幼児時代の読み聞かせの経験と関係があり、母語や強い方のことばでも、お話しのできる子どもと出来ない子どもがいる。しかし、一般的に言って、成人と違って、子どもがもっとも力を発揮し、喜んでやってくれるのが、お話し

のタスクであることも確かである。これまでのフィードバックテストでは、いろいろなお話しを子どもたちが語ってくれたが、そのなかで、洋の東西を問わず、子どもが好んで選んだ話しは、「三匹のこぶた」であった。話しの構成がはっきりしていて、語りやすいためであろうか。比較をする上でも、また文章構成の力を見る上でも、非常に適した物語と言える。

4. OBC テストの実施方法、採点、評価

テストと子どもは、机などのコーナーを利用して斜向かいに座り、絵カードが一緒に見られるようにする。絵カードは伏せておき、一枚一枚めくりながらテストを進めていく。

採点は上に示したように、各採点項目を設けて、それぞれの項目について出来たか、出来なかったかを見る。次にこのようなパフォーマンスのデータに基づいて、会話力を基礎言語面(発音、語彙、文法、2言語の分化)、対話面(聴解、会話参加度、流暢度、機能・タスク、適切さ)、認知面(話しのまとまり、内容の豊富さ、語彙の質、段落)に分けて全体の評価をする。

バイリンガル環境の子ども用の会話力を2言語の関係で見ると、基礎言語面に「2言語の分化」という項目を設け、それぞれのことばの使い分けがどのくらいできるか、また対話面に「聴解」という項目を設けて、聞くことはできても、話すことができないバイリンガル児の会話力に対処できるようになっている。

テストの実施方法、必要な準備その他については第4章、絵カードについては第5章、そして採点と評価については第7章に詳しく説明してあるので参照していただきたい。

- 1) この他、次のようなテーマが導入会話に適している。
時間、日にち、何年か (zodiac)、家はどこか、学校
までどう来るか、日課、好きな食べ物、音楽、テ
レビ番組、好きな季節、天気、パーソナリティー
など。

1 ウォーミング・アップのためのアクティビティー ーことば遊びを中心にー

1. 「さわってください！（体の部分の名前）」

テスターは子どもと向き合い、つぎのように指示する。

- ◆ 「これから私の言うところに触ってください。では、ちょっとやってみましょう。あたま！、足！」

子どもは指示にしたがって自分の頭、足に触る。つぎに、交代して子どもが指示を出し、テスターが自分の体の部分にさわる。このとき、テスターが意図的に慌てて間違えたり、考えて迷ったりすると、笑いが自然に生じて子どもの緊張がほぐれる。2交代くらいが限度。よくできるようにであれば、「鼻、鼻、鼻！」ゲームのように口で言う体の部位と触る部位を変えて、言われたところに触ってはいけないということにする。



子どもがテスターの指示を理解しないときは、単語ゲームに切り替え、テスターが「これは何ですか」と言って、目、口など、やさしい体の部位を2～3指で差し、その名前を子どもが言う。つぎに、交代して子どもが体の部分を指差して「これは何ですか」と問い、テスターが答える。

子どもが「これは何ですか」という質問も言いよどみ、うまく発問できない場合は、語彙カードに切り替

える。

しかし、話す力はなくても聴く力はあると判断された場合は、単語レベルに加えて文レベルの指示も加え、聴解力のチェックをする。例えば、「手を上げてください」、「足を前に出してください」などの指示を出し、正しく聞き取って、どのくらい指示に従うことができるかを見る。

2. 「何という字かな？」（手の平や背中に字を書く）

テスターは、子どもに手の平を出させ、目を閉じさせ、つぎのように言う。

- ◆ 「いま、手の平に平仮名を書きますから、何という字かあててください」

テスターは手の平に指で文字を書いて当てさせる。文字は、年齢によって、ひらがな、カタカナ、漢字、アルファベットを選ぶ。初めは画数の少ないやさしい文字を書く。3文字目あたりで交代し、子どもがテスターの手の平に文字を書く。テスターが戸惑ったりすると被験者の緊張がほぐれる。体に触れ合うことでリラックスする。3文字ずつ2交代が限度。年長児の場合は手の平ではなく、背中に書くといい。

被験者が目を閉じることを不安がる場合や、手の平に書くことを照れるような場合は、背中に書く。いずれにしても、文字はゆっくり、一画一画をはっきりと書く。

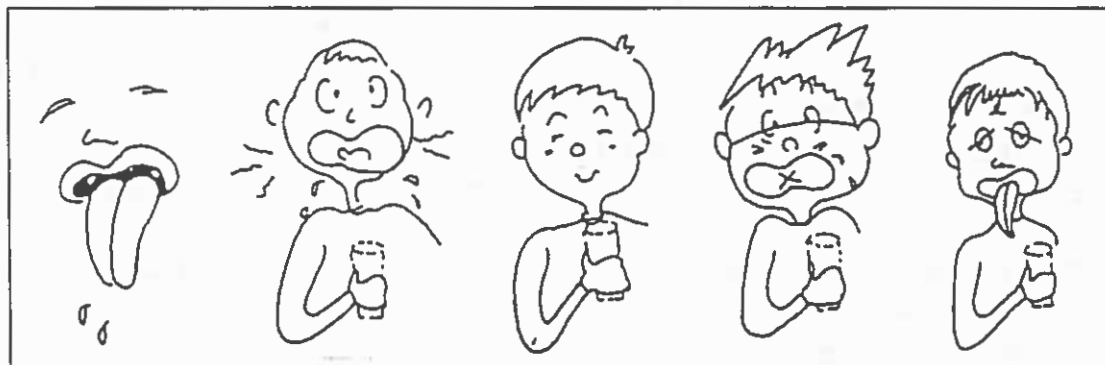
3. 「飲み物を当てる」（どんな物を飲んでいるか想像する）

テスターは、動作で飲むところを示し、つぎのように言う。

◆「これはコップです。何を飲んでいますか」

テスターは顔の表情で熱いもの、冷たいもの、酸っぱいもの、辛いものなどを飲んだところを示す。子ども

もも釣られて同じような表情をするように、はっきりした動作・表情をすること。子どもの答えは、「冷たい!」「辛い!でもいいし、また「熱いミルク」「酸っぱいお酢」などでもよい。



4. 「連想語彙ゲーム」(思いつくことばを言う)

テスターがまず次のように言って例を示し、始めの単語(たとえば、_____)を与える。

- ◆「私が今ことばを言いますから、なんでも思いつくものを言ってください。たとえば、「ケーキ」って言ったら「ろうそく」、「ろうそく」って言ったら「誕生日」っていうように」

どちらかがゆきづまったら終わり。5回目あたりでテスターがつかえて終わりにする。

5. 「今見える物は？」(教室にある物の名前を言う)

テスターは次のように指示をし、交互にその場にある物の名前をつぎつぎにあげていく。

- ◆「ここに何がありますか。いっしょに言いましょう」

テスターがまず「いす.....」と言って待つ。その時、イントネーション、表情で子どもが次のことばを言うのを促す。次のことばが出ない場合には、テスターがもう一つ加え、「いす..... カレンダー.....」と言う。それでも子どもの発言のない場合は、教師がさらに続けて様子を見た上で、「これは何ですか」の質問に切り替える。

6. 「ことばの家族」(範疇語とその下位語彙)

テスターが果物、動物、花などの範疇語をつぎのように入れ、子どもがそれぞれの範疇に属する下位語彙を言う。例えば、果物ならりんご・バナナ・ぶどう・いちごなど、動物なら犬・猫・馬・ライオンなどである。テスターは、静かにうなずきながら指を折って数えたりして応じる。

- ◆「果物の名前を言いましょう」

まずテスターが例を示し、「オレンジ.....」と言って待つ。イントネーション、表情で子どもが次のことば

を言うのを促す。ことばが出てこない場合には、テストターがもう一つ加え、「オレンジ……、りんご……」と言う。それでも、子どもの発言のない場合は、動物その他に変えて様子を見た上で、語彙カードに切り替える。

7. 「ピクニックに行くときは？」（持参するもの の名前を言う）

テストターは、まずつぎのような指示をする。

- ◆ 「これからいっしょにピクニックに行きます。ピクニックに行くときは、何を持っていきますか」

子どもが例えば「おにぎり」と答えたら、テストターはつぎのように続ける。

- ◆ 「そう、『ピクニックに行くときは、おにぎりを
持っていきます』」
「今度は先生です。『ピクニックに行くときは、
おにぎりとりんごを持っていきます』」

そして、子どもが持参するものを一品加えて、全文を言う。覚えきれなくなって笑いが生じたら終わり。5つぐらいが限度。