

ドイツ居住のバイリンガル中学生の日本語作文力

—日本語補習授業校通学児の4年間の縦断的調査に基づいて—

Analysis of the ability of bilingual children residing in Germany to write compositions in Japanese
—Based on a four-year longitudinal study of middle school students
attending a Japanese supplementary school—

柴山 真琴¹, ビアルケ(當山) 千咲², 池上 摩希子³, 高橋 登⁴

¹大妻女子大学家政学部, ²東京経済大学全学共通教育センター,
³早稲田大学大学院日本語教育研究科, ⁴大阪教育大学教育学部

Makoto Shibayama¹, Chisaki Toyama-Bialke², Makiko Ikegami³, and Noboru Takahashi⁴

¹Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University
12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

²Center for General Education, Tokyo Keizai University
1-7-34 Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo, 185-8502 Japan

³Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University
1-21-1 Nishiwaseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-0051 Japan

⁴Faculty of Education, Osaka Kyoiku University
4-698-1 Asahigaoka, Kashiwahara-shi, Osaka, 582-8582 Japan

キーワード：継承語としての日本語, 日本語作文, ドイツ, 日本語補習授業校
Key words : Japanese as a heritage language, Writing compositions in Japanese, Germany,
Japanese supplementary school

抄録

我々は、ドイツ語を優勢言語とし日本語を継承語として学習中のバイリンガル児に、小4、小6、中2の3時点で、同じ課題で2種類の作文を書いてもらう作文調査を実施した。同調査で得た作文のうち、小4→小6の2年間の変化過程については、第1報として既に報告した(「人間生活文化研究」No.27に掲載)。本稿では、第2報として、小4→小6→中2の4年間の変化を視野に入れつつ、特に小6→中2の2年間の伸びに着目して分析を行った。分析の結果、次の3点が明らかになった。第一に、小4→小6の2年間で見られた特徴とほぼ同じ特徴が今回も見られたことである。第二に、同時に小4→小6の2年間では見られなかった新たな変化も確認されたことである。特に「説明文課題」作文では、知識の増加が内容に反映され、文章の構成力や記述力の伸びが見られた。第三に、3時点で作文を書いた生徒の日本語作文力の伸び方方には、A) 母語児に近い伸び方をしている、B) 母語児に比べると伸び方が緩やかで、不自然な表現や誤用が混じる、C) 伸びが小さい、という3つのタイプが見られた。以上の結果を踏まえて、生徒のタイプに応じた作文指導上の工夫を提案した。

1. 作文調査の背景と本稿の目的

読み書きの基礎を習得する学齢期に、二言語で読み書きを学習する子どもが増えてきた。二言語を同時に習得する子どもの言語発達に関して課題となるのは、学校での学習活動で必要になる「教科学習言語力」をいかにして習得するかである。日常

会話レベルでの言語力はある程度習得できても、「教科学習言語力」を身につけることはそれほど容易ではないからである。「教科学習言語力(Academic Language Proficiency, ALP)」とは、使用頻度の低い語彙や抽象語を理解して複雑な文章を読解したり産出したりできる言語力を指す。教科学習

言語力の習得は、小学校中学年以降に本格化し、その習得には5-10年という長い年数がかかると言われている^[1]。その中でも特に「書く力」は、教科学習言語力を構成するきわめて重要な言語力であるが、語彙力・統語力・談話構成力などの複合的な力が必要になるだけに、その習得は一層困難さが大きいと予想される。

週日は現地校に通い週末だけ日本語補習授業校(以下、補習校)^(注1)で日本語を学習する子ども達は、学齢期に二言語を同時習得する子どもの代表的な事例である。我々は、親からの継承語としての日本語(以下、継承日本語)を学習する補習校通学児が、二言語で読み書き力を形成する過程を解明することを目的として、ドイツ居住のドイツ語-日本語バイリンガル児を対象に研究を進めている。本調査は、その一環として実施されたもので、小4→小6→中2の3時点で、同一児童生徒集団に同じ課題で作文を書いてもらうことにより、日本語作文力の発達過程を具体的に把握することを目的とした。

同調査で得た作文のうち、第1報^[2]では、補習校通学児が書いた作文を、小4→小6の伸びに着目して分析を行った。そこで今回は、小4→小6→中2の4年間の変化の概要を捉えつつ、特に小6→中2の2年間の伸びに着目して分析を行う。後半の2年間の変化過程の分析結果を報告するのが、本稿の目的である。

なお、補習校通学児を対象にした従来の作文調査の概況と本研究の位置づけについては、第1報で詳述したので、そちらを参照して頂きたい。

以下、本稿では、研究対象者のプライバシー保護に配慮して、研究対象とした補習校をA補習校、同校が所在する州をX州と表記する。

2. 作文調査の概要

2.1. 対象児

本調査の対象児は、週日はドイツ現地校に通い、土曜日の午前中だけX州にあるA補習校に通う子どものうち、2018年度に中学部2年生に在籍していた生徒である。同生徒達は、上述の通り、小学部4年時と同6年時にも作文調査に参加している。作文調査に参加した対象児を作文課題別に整理したのが、表1である。

表1. 作文調査に参加した対象児 (名)

	学年			参加状況				
	小4	小6	中2	2学年(小6→中2)			3学年(小4→小6→中2)	
				2学年×2課題	2学年×1課題	1学年(中2)×1課題	3学年×2課題	3学年×1課題
物語文課題	20	18	14	} 9	2	3	} 5	5
説明文課題	18	17	16		3	4		3

小6と中2の2時点で継続して作文を書いた生徒の内訳は、「物語文課題」と「説明文課題」の両方で作文を書いた生徒9名、「物語文課題」作文のみを書いた生徒2名、「説明文課題」作文のみを書いた生徒3名であった。また、3学年(小4→小6→中2)で継続して作文を書いた生徒の内訳は、二課題で作文を書いた生徒5名、「物語文課題」作文のみを書いた生徒5名、「説明文課題」作文のみを書いた生徒3名であった。

今回の報告では、クラス全体の書く力を把握することに主眼を置いているため、対象児が書いた全作文を分析対象とした。中2時点で在籍していた生徒20名のうち、15名がドイツ現地校に通い、5名がインターナショナルスクールやフランス人学校に通っていた。また、20名中18名が国際結婚家族の子どもであった。

2.2. 調査期間と調査方法

小4時は2014年11月から2015年2月の間に、小6時は2016年11月から2017年1月の間に、中2時は2018年10月から2019年2月の間に、授業時間の中で「物語文課題」作文と「説明文課題」作文を2回に分けて書いてもらった。作文課題の実施は、基本的にはクラス担任の講師が集団方式で実施したが、中2時の「説明文課題」のみ、生徒の書く様子の把握も兼ねて我々が直接教示を行った。

各作文の分量の目安は400字程度で、生徒には辞書の使用を認め、辞書を使った場合には辞書で調べた語彙の右に線を引くよう依頼した。各作文課題の教示と図版は、図1-1と図1-2の通りである。

いずれの場合も、担当講師の希望により対象児には記名で作文を書いてもらったが、対象児のプライバシー保護に配慮し、我々は担当講師が対象児名を個人番号に変換した後の作文複写を受領した。これにより、課題間・学年間で対象児の作文を照合することが可能となった。

【教示】 絵を見て、お話を考えましょう。どんなお話ができましたか。お話を書いてください。

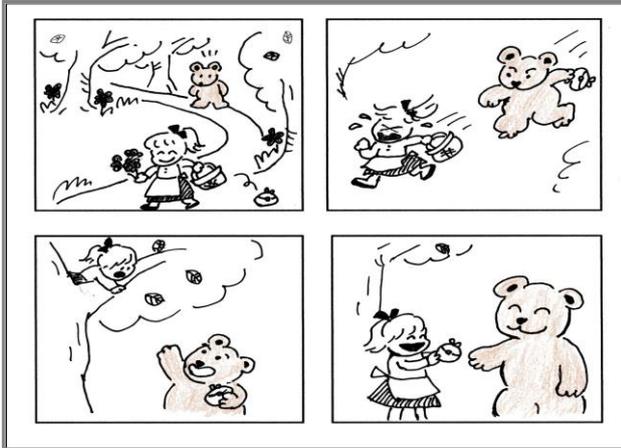


図 1-1. 作文課題「物語文課題(くま課題)」
(図版は池上摩希子による)

【教示】 地球はマスクをしています。どうしてマスクをしているのか、最初に説明して下さい。次に、地球がマスクをしないでいいようにするためにはどうすればいいか、自分の意見を書いて下さい。習ったことやあなた自身のしたこと、見たことなどを書いてもいいです。できるだけ詳しく書いてください。

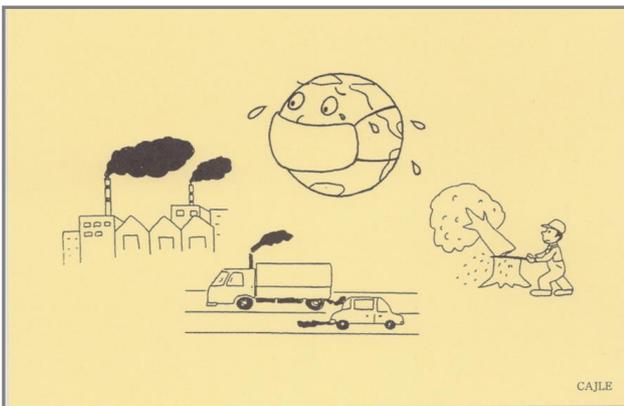


図 1-2. 作文課題「説明文課題(地球課題)」
(図版の出典は文献^[3])

また、対象児の作文力の発達過程の特徴を把握する際に参照する基準データを得るために、2014年2月に関西地方の公立小学校に通う小2・小4・小6児童(日本語母語児/以下、母語児)を対象に、同じ作文課題を用いて集団方式で作文調査を実施した。各課題について、それぞれ121編の作文を収集した。

2.3. 分析方法

作文データの分析においては、学童期の子ども
の作文を総合的な観点から分析するために我々が
独自に開発した作文評価指標を用いた。作文評価
指標の作成過程については、第1報^[4]を参照して
頂きたい。

表2に作文評価の指標を示した。指標の柱は、
①文字・表記・単語のレベル、②構文のレベル、
③談話のレベルの3つの領域から構成されている^[5]。

表 2. 作文評価の指標

評価のレベル	評価の視点
①文字・表記・単語のレベル	誤字の有無, 学習した漢字の適切な使用, 作文のテーマに応じた適切な語彙の選択など
②構文のレベル	<ul style="list-style-type: none"> 単文の分類: 授受, 感情, 比較, 受動, 使役, 可能表現など, 複雑な文の構成 複文の分類: 副詞節, 連体節, 並列節, 引用節などを使いこなすことによる多様で複雑な文章表現
③談話のレベル	全体の一貫性, 事実と感想・意見の区別, 目的や意図に応じた詳述・簡略化, 読み手を意識した表現の工夫など, 文章全体の構成

3. 調査結果

ここでは、上述した作文評価指標の3つのレベルごとに、対象児の作文に見られる4年間の変化を、特に小6→中2の変化に着目して分析する。談話レベルの分析では、小4→小6→中2の3時点で作文を書いた生徒の作文を取り上げ、その変化過程の分析も加える。

3.1. 文字・表記・単語レベルの分析結果

対象児が書いた作文を文字・表記・単語レベルで分析した結果(平均値)を、課題別・学年別・観点別(文字数・漢字数・段落数・文の数・MLU・トークン・タイプ・タイプトークン比)に整理したのが表3である。

以下では、観点別に分析結果を具体的に述べる。その際、参考値として、母語児の平均値(小2・小4・小6の横断的分析の結果)も併せて提示する。なお、グラフでは「物語文課題(くま課題)」を「kuma」、
「説明文課題(地球課題)」を「chikyū」と表記する。

表 3. 文字・表記・単語レベルの分析結果(平均値)

	「物語文課題」作文			「説明文課題」作文		
	小4	小6	中2	小4	小6	中2
文字数	385.75	403.95	405.77	233.78	369.53	443.13
漢字数	33.00	52.68	89.38	22.83	69.41	118.56
段落数	0.90	2.11	2.08	1.67	2.35	1.75
文の数	16.25	13.58	15.50	8.11	13.65	13.50
MLU	8.90	12.50	16.46	10.70	11.06	19.21
トークン	124.80	138.00	242.00	82.83	144.71	255.81
タイプ	74.20	77.79	112.85	51.83	82.88	116.81
タイプ/ トークン	1.68	1.77	0.48	1.60	1.74	0.48

(1)文字数と漢字数

文字数については、「物語文課題」作文では小6時に403.95、中2時に405.77となっており、あまり増えていない(図2-1参照)。「説明文課題」作文では、小6時に369.53、中2時に443.13と約1.2倍に増えているが(図2-1参照)、母語児に比べると伸び幅が小さいことがわかる(図2-2参照)。

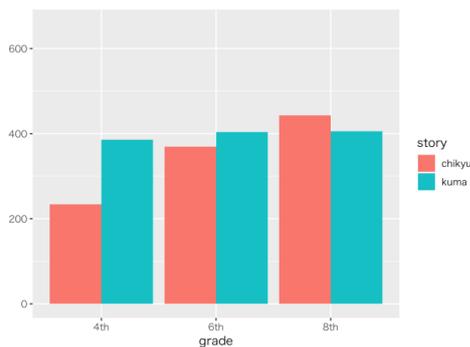


図 2-1. 対象児_文字数

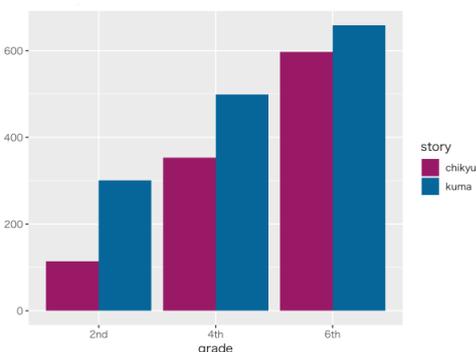


図 2-2. 母語児_文字数

漢字数については、「物語文課題」作文では小6時に52.68、中2時に89.38、「説明文課題」作文では、小6時に69.41、中2時に118.56であった(図3-1参照)。母語児に比べると伸び方のペースが緩

やかであるが(図3-2参照)、両課題で漢字数の平均値が2年間で約1.7倍に増えている。特に「説明文課題」作文で漢字数が増えた背景には、現地校での学習を通して環境問題に関する概念を増やしており、辞書の使用に支えられつつ、日本語でもそれらの概念を作文で使えるようになってきていると推察される。

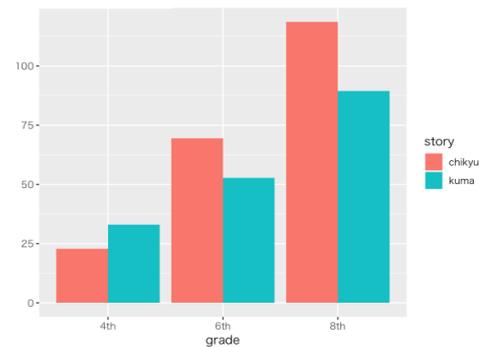


図 3-1. 対象児_漢字数

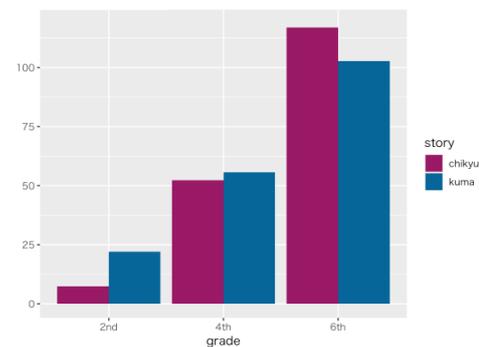


図 3-2. 母語児_漢字数

(2)段落数

段落数については、「物語文課題」作文では小6時に2.11、中2時に2.08、「説明文課題」作文では小6時に2.35、中2時に1.75であった(図4-1参照)。両課題で小6時とそれほど変化が見られず、母語児に比べると段落数が少なく(図4-2参照)、段落分けをあまりしない特徴が今回も見受けられた。こうした特徴は小4→小6の2年間の変化においても見られたものであるが、小4→小6→中2の4年間でそれほど変化していないことがわかった。

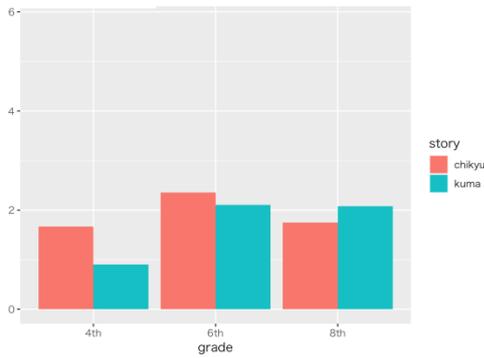


図 4-1. 対象児_段落数

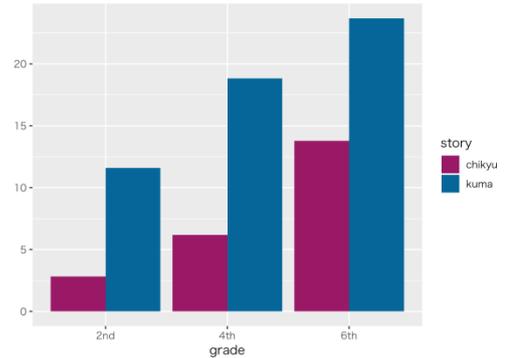


図 5-2. 母語児_文の数

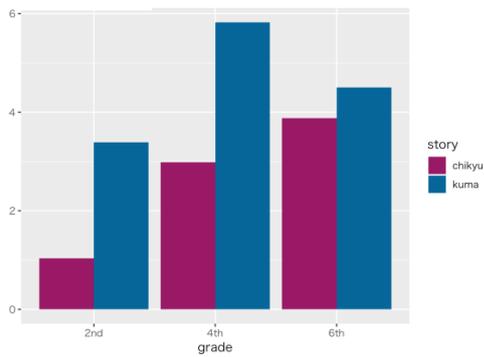


図 4-2. 母語児_段落数

(3)文の数

文の数については、「物語文課題」作文では小 6 時に 13.58, 中 2 時に 15.50, 「説明文課題」作文では小 6 時に 13.65, 中 2 時に 13.50 であった(図 5-1 参照). 小 6 時と比べて、「物語文課題」作文では少し増えているが、「説明文課題」作文ではほぼ変化が見られなかった. 学年と共に両課題で文の数が増えている母語児の変化とは異なっている(図 5-2 参照).

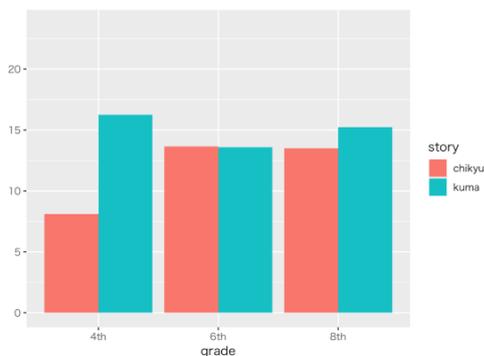


図 5-1. 対象児_文の数

(4)MLU

MLU(平均発話長)とは, 作文における一文あたりの単語数の平均値を言い, 本調査では文の複雑さを見るための指標の 1 つとしている. 「物語文課題」作文では小 6 時に 12.50, 中 2 時に 16.46 と約 1.3 倍に増えた(図 6-1 参照). 「物語文課題」作文では, 母語児との差がほとんど見られない(図 6-2 参照). 「説明文課題」作文では小 6 時に 11.06, 中 2 時に 19.21 と約 1.7 倍に増えた(図 6-1 参照). 小 6 時から着実に増えており, 両課題で複雑な文章を書けるようになりつつあることが窺える.

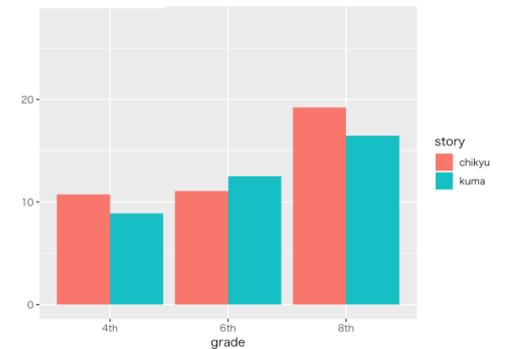


図 6-1. 対象児_MLU

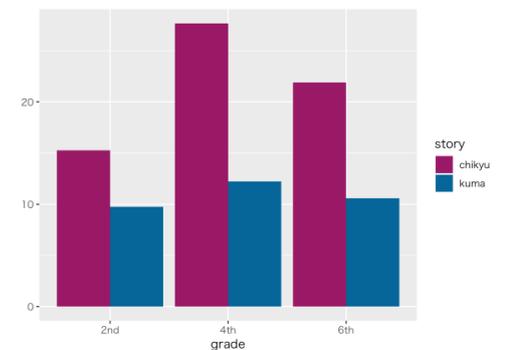


図 6-2. 母語児_MLU

(5) トークンとタイプ

トークン(使っている単語の総数)については、「物語文課題」作文では小6時に138.00, 中2時に242.00, 「説明文課題」作文では小6時に144.71, 中2時に255.81であった(図7-1参照). 両方の課題において, 小6時に比べると約1.8倍となっている.

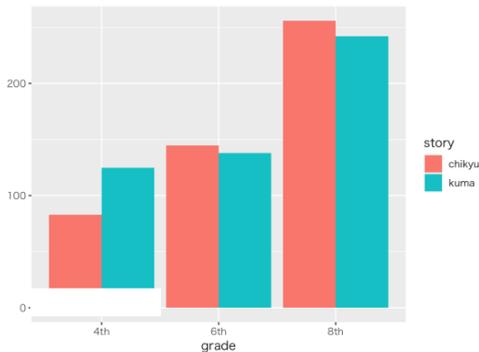


図 7-1. 対象児_トークン

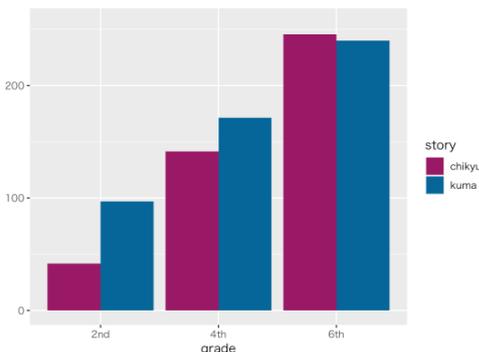


図 7-2. 母語児_トークン

タイプ(使っている単語の種類)については, 「物語文課題」作文では小6時に77.79, 中2時に112.85でと約1.5倍になり, 「説明文課題」作文では小6時に82.88, 中2時に116.81と約1.4倍に増えている(図8-1参照).

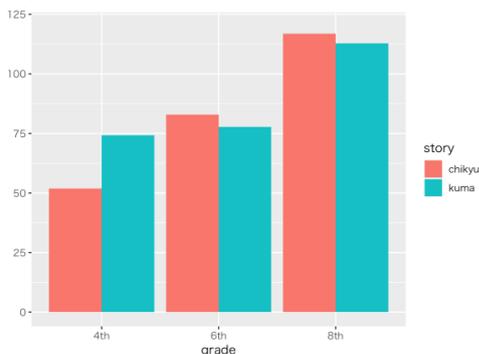


図 8-1. 対象児_タイプ

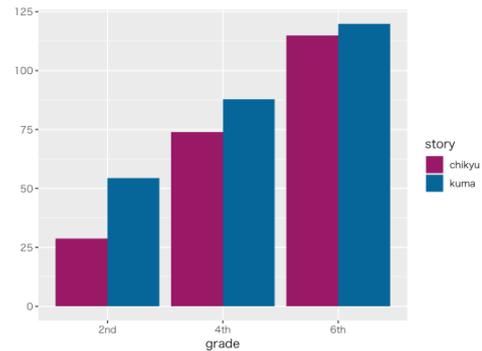


図 8-2. 母語児_タイプ

(1)で見たように, 小6時と比べて作文の分量(文字数)はそれほど増えていないが, その中でも比較的多様な種類の単語を使っていることがわかる. トークンもタイプも母語児のペースでは伸びていないものの(図7-2・8-2参照), 対象児も時間をかけて着実に単語の種類を増やしていることが窺える.

3.2. 構文レベルの分析結果

対象児が書いた作文を構文レベルで分析した結果(平均値と標準偏差)を, 課題別・学年別・観点別(構文・副詞節・連体節・並列節・引用節)に整理したのが表4である. 参考値として, 母語児の分析結果も併せて示した(母語児は中2時点で作文を書いていないため空欄にした).

表 4. 構文レベルの分析結果

		「物語文課題」作文					
		小4		小6		中2	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
構文	母語児	7.11	(4.37)	8.82	(5.08)		
	対象児	4.65	(2.87)	4.16	(4.76)	2.77	(2.55)
副詞節	母語児	3.36	(1.97)	5.41	(3.66)		
	対象児	2.60	(1.88)	4.90	(6.63)	5.62	(3.04)
連体節	母語児	3.68	(3.30)	5.21	(4.72)		
	対象児	1.70	(2.00)	1.53	(2.64)	6.00	(3.39)
並列節	母語児	4.93	(6.16)	7.35	(6.36)		
	対象児	2.30	(1.53)	2.84	(1.80)	5.69	(3.01)
引用節	母語児	4.43	(4.50)	4.79	(4.37)		
	対象児	4.15	(4.07)	2.16	(2.31)	1.62	(2.60)

		「説明文課題」作文					
		小4		小6		中2	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
構文	母語児	1.78	(2.08)	5.70	(3.64)		
	対象児	1.33	(1.50)	1.88	(3.63)	3.62	(2.45)
副詞節	母語児	5.90	(3.96)	11.45	(6.98)		
	対象児	3.44	(4.03)	6.00	(6.73)	6.69	(3.98)
連体節	母語児	3.29	(3.58)	6.73	(3.84)		
	対象児	1.78	(1.66)	3.53	(4.30)	6.63	(4.63)
並列節	母語児	4.21	(4.31)	6.36	(5.51)		
	対象児	1.28	(1.23)	1.35	(1.70)	5.19	(2.81)
引用節	母語児	2.57	(2.89)	3.12	(3.84)		
	対象児	1.11	(1.78)	0.12	(0.33)	0.13	(0.34)

以下では、観点別に分析結果を具体的に述べる。その際、3.1.と同様に母語児の平均値も参照する。

(1)構文

構文は、単文における授受、感情、比較、受動、使役、可能、慣用など、文の表現の多様さや複雑さを表すものである。小4⇒小6にかけての時期は、母語児の表現力が顕著に伸びる時期である。対象児の場合、小6⇒中2では「物語文課題」作文での平均値が4.16から2.77に減少したが、「説明文課題」作文での平均値は1.88から3.62へと2倍近くに増えている(図9-1参照)。母語児に比べると、その伸び幅が小さいものの(図9-2参照)、説明的な文章で着実に構文を使えるようになってきた様子が窺える。

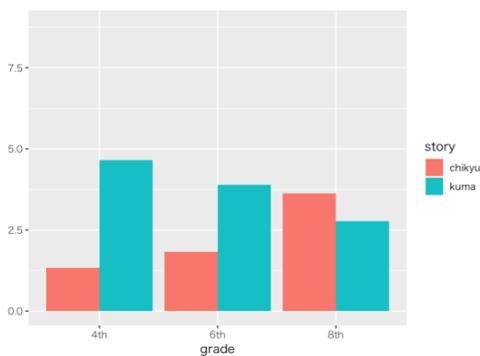


図 9-1. 対象児_構文

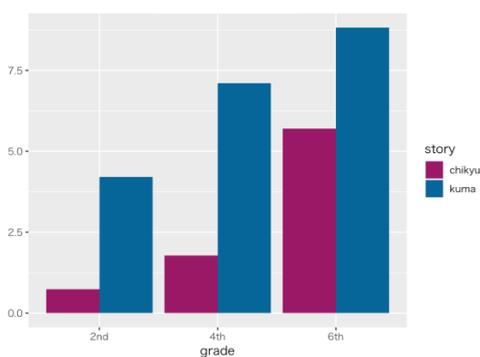


図 9-2. 母語児_構文

(2)副詞節

複文における副詞節は、時間、原因、条件、付帯、逆説、目的、程度などからなり、これも文の複雑な構成力や表現能力を反映していると考えられる。母語児の場合、小4から小6にかけての時期に多様な副詞節を使いこなして表現するようになる。対象児の場合、小6⇒中2では「物語文課題」

作文での平均値が4.90から5.62へ、「説明文課題」作文での平均値は6.00から6.69へといずれも増加している(図10-1参照)。母語児に比べると、その伸び幅が小さいものの(図10-2参照)、対象児も着実に副詞節を使う力を伸ばしていることが窺える。

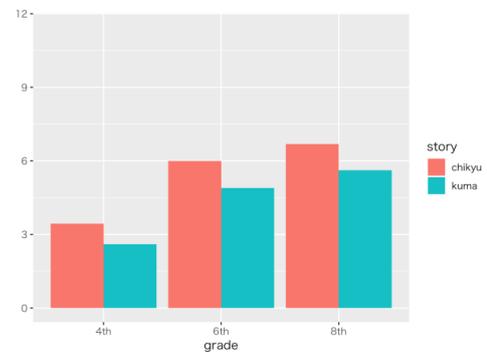


図 10-1. 対象児_副詞節

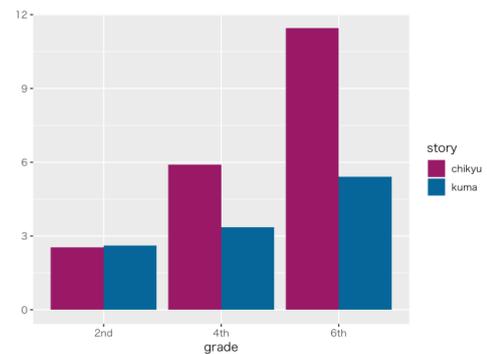


図 10-2. 母語児_副詞節

(3)連体節、並列節、引用節

複文における連体節・並列節については、小6⇒中2での増加が顕著に見られた。具体的には、連体節では「物語文課題」作文での平均値が1.53から6.00へと約3.9倍に、「説明文課題」作文では3.53から6.63へと約1.9倍に増えた(図11-1参照)。並列節では「物語文課題」作文での平均値が2.84から5.69へと約2倍に、「説明文課題」作文では1.35から5.19へと約3.8倍に増えている(図12-1参照)。母語児に比べると全体的に使用が少ないが(図11-2・12-2参照)、対象児も物語文でも説明文でも修飾節などを使って作文を書けるようになってきていることが窺える。

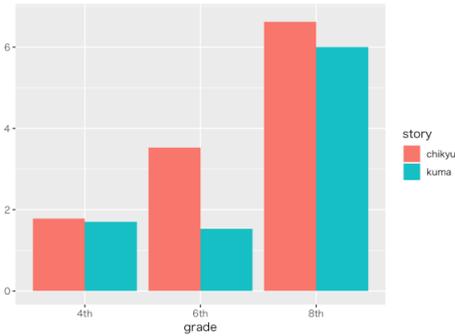


図 11-1. 対象児_連体節

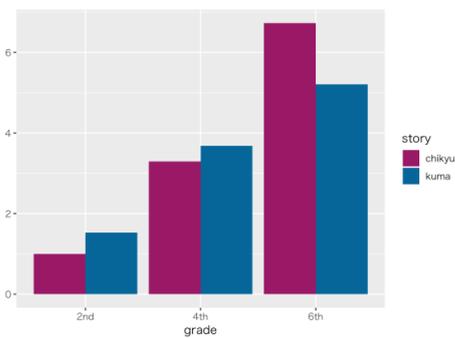


図 11-2. 母語児_連体節

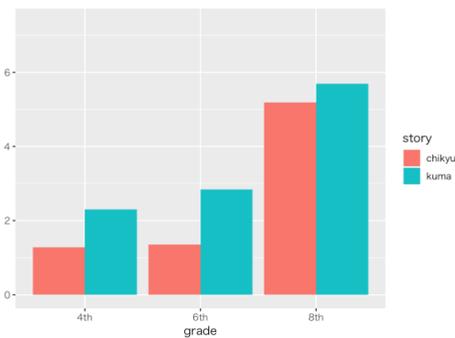


図 12-1. 対象児_並列節

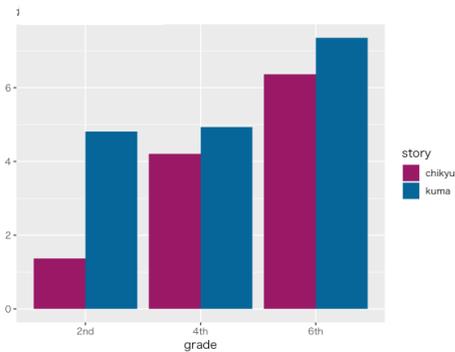


図 12-2. 母語児_並列節

複文における引用節については、小 6→中 2 では「説明文課題」作文ではほとんど変わらず、「物語文課題」作文では若干減少している(図 13-1 参照). 小 4 時の「物語文課題」作文を除くと、母語児に比べると使用が少ないようである(図 13-2 参照).

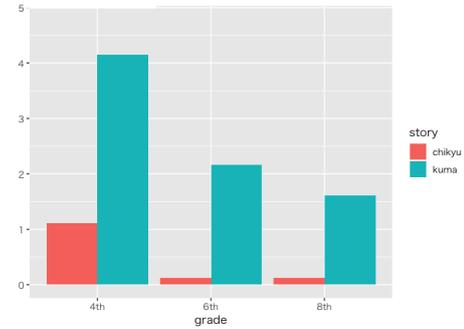


図 13-1. 対象児_引用節

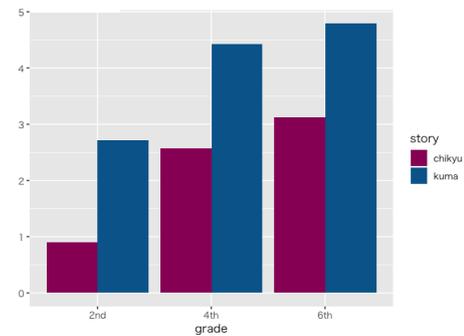


図 13-2. 母語児_引用節

(4) 誤り

誤りについては、両課題の作文において、学年の上昇と共に「語彙」の間違いは少しずつ減っている一方で、「表記」の間違が増えているのが特徴的である。この表記の間違いには、漢字の誤記や漢字の送り仮名の間違いなどが含まれる。学年の上昇と共に表記の間違いが少しずつ増えているのは、対象児が学習の中で漢字を覚え、知っている漢字を使おうとして書いたことによって生じた間違いなのではないかと推測される。まだそれほど漢字を知らず作文でも使わないために漢字の間違いが少ない低学年の状態とは異なるもので、積極的に評価すべき点だと思われる。

また、「正書法」の間違い(文頭の一字下げや会話文での改行など)については、作文課題による違いが見られた。登場人物の女の子やくまの会話を直接話法で書く「物語文課題」作文では、学年と共に

減少しつつも多少の間違が見られたが、「説明文課題」作文では、間違いの数が相対的に少なかった。「説明文課題」作文では、直接話法の使用が少ないために、表記上の間違が生じにくかったと考えられる。

3.3. 談話レベルの分析結果

中2作文の談話レベルの評定では、小学校高学年用のルーブリックを使用した(小6作文の分析でも使用)。これにより、小6当時の評価点との比較が可能になった。高学年用ルーブリックを使った談話レベルの分析では、表5に示した3つの観点から評価を行った。また、各観点における達成度を以下の4段階で評価した。

表5. 高学年用ルーブリックの評価の観点

構成の複雑さに関する評価の観点	
a-1	文章全体の構成を考えて書ける(構成面)
a-2	事実と感想、意見などと区別して書ける(記述面)
a-3	目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりできる(記述面)
各評価における達成度	
目標以上	4 目標達成 3 もう少し 2 あまり 1

(1)ルーブリックによる評定

高学年用ルーブリックを使って対象児の作文を分析し、その評定平均値を出したのが表6である。全体的に「物語文課題」作文では伸びが見られなかったが、「説明文課題」作文では評定平均値が6.4から7.1に伸びている。参考値として母語児の評定平均値も併せて示す。

表6. 談話レベルの評定平均値

	対象児(全体)			母語児	
	小4	小6	中2	小4	小6
物語文課題	6.7	8.0	7.7	7.9	9.1
説明文課題	6.5	6.4	7.1	7.5	7.4

次にルーブリックの項目別に評定平均値を出したのが表7である。今回も「物語文課題」作文で「a-1」が少し下がっていることがわかる。「説明文課題」作文では、少しずつではあるが、評定平均値が上がっている。特に「a-3」については、小6→中

2で顕著に伸びており、母語児小6の評定平均値を上回っている。「説明文課題」の「a-3」は、「目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりできる」という項目であるが、「説明文課題」の場合、「引用」として一般的な知識や社会常識を参照して記述することも求めていることから、中2になりこうした知識が増えていると言えるかもしれない。小6時点では、「引用」しながら書くことは難しかったことを踏まえると、大きな変化と言える。

なお、談話レベルにおける「引用」の評定では、言語形式で引用とわかる表現や引用符を用いた表現を用いていなくても、背景知識を参照していると判断された場合は、「引用」として評価した。構文レベルでの引用節(3-2の(3))よりも広い範囲で「引用」を捉えていることが、評価点に反映されたと考える。

表7. ルーブリック項目別の評定平均値

対象児(全体)					
	小4	小6	小4→ 小6	中2	小6→ 中2
物語文課題					
a-1	2.6	2.1	△	1.9	△
a-2	2.0	3.0	↑	3.1	↑
a-3	2.5	3.1	↑	2.7	△
説明文課題					
a-1	2.3	2.0	△	2.1	↑
a-2	2.1	2.2	↑	2.4	↑
a-3	2.1	2.1	→	2.6	↑

母語児			
	小4	小6	小4→ 小6
物語文課題			
a-1	2.6	3.0	↑
a-2	2.6	3.0	↑
a-3	2.8	3.1	↑
説明文課題			
a-1	2.9	2.4	△
a-2	2.3	2.6	↑
a-3	2.3	2.4	↑

[注] いずれも前回との比較で、「↑」上昇、「→」同じ、「△」下降を示す。

(2) 評定とルーブリックの内容との関係

1) 「物語文課題」における「a-1」評定

ルーブリックを使った談話レベルの評定においては、「場面と形式段落の関係」という補足が設けられており、「形式段落としての構成がされていない。または、されていても内容や話の形式に沿っておらず、わかりづらい。」に相当すると評価点「1」, 「構成されているが1~2段落と少なく、ひとつの段落に様々な内容が詰め込まれている。」に相当すると評価点「2」と判定される。この点が「a-1」の評定にかなり影響していると推測される。

母語児の場合、国語科の授業では、形式段落を構成して書く指導が継続的に行われている。「物語文課題」作文の「a-1」の評定で、母語児が小4から小6にかけて伸びを示しているのに対して、対象児の評定平均値が伸びていないのは、授業における段落構成の指導の多少が影響しているのではないかと考えられる。

また、日本語の段落構成では、段落の始まりを一字下げするのがルールになっている。対象児には、この点についても意識化させるような働きかけがあると、「a-1」評定で表されていることが改善されると思われる。

2) 「説明文課題」における「a-1」評定

「説明文課題」においては、「地球がマスクをしている理由」と「マスクをとるための対策」という2つの要素が内容として書かれている必要がある。「場面と形式段落との関係」はこの課題にも適用され、要素ごとに談話として構成することに加えて、形式段落を作ることも要求される。「物語文課題」作文と同様に、「説明文課題」作文においても「a-1」の評定平均値が低目になったのは、「理由」と「対策」という2つの要素を書きながら、その内容に合わせて形式段落を作ることが課題として難しかったことが影響していると言えるかもしれない。

(3) 2つの課題作文に見られる書く力の変化

さらに対象児の書く力の伸びの特徴を深く理解するために、小4→小6→中2の3時点で作文を書いた生徒を対象として、作文を書く力がどのように変化しているのかを具体的に検討した。その結果、日本語作文力の伸びのタイプとして、3つのタイプを見出すことができた(表8参照)。これらのタイプのうち、Bタイプに当てはまる生徒が最

も多く、AタイプとCタイプに当てはまる生徒は若干名であった。

以下では、対象児の約半数が該当すると判断されたBタイプの生徒が書いた作文例を中心に、作文の特徴を具体的に検討する。Bタイプは、日本語を継承語として学習する補習校通学児に多いタイプであると思われる。

表8. 日本語作文力の伸びのタイプ

Aタイプ	Bタイプ	Cタイプ
母語児に近い伸び方をしており、日本語を適切に使える。	着実に力を伸ばしているが、不自然な日本語表現や誤用が混じる。	伸びが小さい。

1) 「物語文課題」作文に見られる変化と特徴

【作文例1】は、Bタイプに分類された生徒のうち、ある独日国際児が小4→小6→中2の3時点で書いた作文である。作文に見られる変化の特徴として、次の5点を指摘できる。

- ① 小4では文と文のつながりがあまりなかったが、小6以降は文のつながりが改善された。
- ② 小6以降、人物の心情や思考の記述が増えている。
- ③ 中2では、物語の設定や描写等の内容面がより高度になっている。
- ④ 複雑な内容を書く際に誤用が生じている。

(例) 山から沸く天然、ですけど楽の苦みをけす、ニガフットビ草… (中2)

また、表記の誤り(話し言葉や耳から入った日本語を文字に置き換える表記の仕方等も含む)は、減る傾向にあるようだが、他方で基本的な間違いも残っている。

- ⑤ 漢字に関する誤りとして、送り仮名の誤りに加えて、字形が似た字と取り違える誤りも多い。

(例) 「菓」と「楽」, 「消」と「削」 (中2)

総じて【作文例1】の生徒の場合、学年と共に結束性が改善され内容も高度化していること、辞書の使用に支えられて習得語彙を漢字で表記していることがわかる。また、込み入った内容を伝えようと、文法的な誤りを含みつつも複雑な文を構成しようとしていることが窺える。

2) 「説明文課題」作文に見られる変化と特徴

Bタイプに分類された生徒の作文に見られる変化の特徴として、次の5点を指摘できる。その変化がよく見られる事例として【作文例2】を示す。

【作文例1】Bタイプの生徒が書いた「物語文課題」作文

小4

いくま

あるときにおんなのこが森へいってました。
そのあさ女のおばあちゃんのプレゼントをおとしました。

くまがこりを見てひろいました。

くまがくのを見たおんなははしりました。

「たすけて」と子どもかいました。

「まって」てくまがいました。

そのとき女の子が大きい木を見えました。

「ようしのぼろぞ」ていきました。

そのときくまがだれいれいれをしました。

「あの この プレゼントをおとしましたか。」

「はい」て子どもかいました。

「したにきてプレゼントをあけるから」てくまがつたえました。

女の子は下に行つてお札を言いました。

「ありがとう。」

「どうも」てくまがこたえました。

それでおばあちゃんに行きました。

おしまい

(原文のまま)

小6

乱妨クマ

昔し、昔し、あるところにマルネルと言うやさしくて、働き者がおりました。

マルネルは病気の御母さんのために薬を買って今帰るとちゆうです。

御母さんのために花を鋤となんと薬がころりん草の中に落ちてしまいました。

それを見たくまはあわてて薬をもってマルネルに渡そうとしますが、それを見たマルネルは「キヤアアア」と言ながら逃げはじめました。

「乱妨なアホなへんてこのくまがおいかけている!。」そう言ながらアルネル芋虫のように木の天辺までのぼつて神だのみおしました。

「食ものにならないように、食られないように。」

くまは木にむかって、まりえるに薬を見してそう言ました。「グルルルーガオオ!。」

マリネルはそう思いました「きつと、おとしものだよ。おとどけものだよ、と言ってる。」

「マルネルは木からおりて、こわかずちかずきました。」

マルネルは「ありがとうと言いました。」

クマは狙いながら森に帰りました。

それから一週かたつて御母さんはやつとげんきになりました。

(原文のまま)

【独和辞典使用(傍線箇所で使用)】

中2

くまの雪血君

昔、昔ある所にくまの雪血くんが木の実を探していました。その木の実が病気である母さんの薬である。しかも薬をつくるのがとくい雪血君の実験よりの材料でもある。母さんを救う薬のための材料はほぼ集まった。病気をなおす木の実、山から沸く天然、ですけど薬の苦みをけす、ニガフツトビ草が見あたりません。すると森の道に女の子があらわれました。その女の子の手に握っている草はなんとニガフツトビ草です。雪血君は女の子を話し掛けようとすると、自分は熊であること、あつちは人間であることを認識するのです。

人間は熊を恐る、だから熊である雪血君は女の子の後ろでけはいを削しながらおつて行きました。すると女の子が財布をおとしました。財布をひろつておいかけてみると、女の子が熊を認識して、全力疾走でにげていきます。すると女の子がよい木を見つけてのぼつていきました。

(原文のまま)

【電子辞書使用(使用箇所は不詳)】

これは、【作文例 1】とは別の独日国際児が小 4→小 6→中 2 の 3 時点で書いた作文である。

- ① 構成をある程度意識して書いているが、形式段落を作らない傾向は中 2 でも変わらない。
- ② 知識の増加に伴って語彙が増え、熟語も少しずつ増えている。それらを使おうとしている一方で、使い方や文法が適切ではないことがある。母語児に比べるとインプットの少なさが影響していると考えられる。

(例) 二千九年からプラント・ア・トリーという会社がひらきました。(中 2)

- ③ 思いついた勢いで文章を書いているせい、従属節のある文で、ドイツ語の順序と同様に書いてしまい、倒置法のような文を作っている場合がある。

(例) ぼくがその問題をかいけつするほうほうは自分でいつも車にのっているのはだめです。バスや電車ははしていますのに。(小 6)

(例) そして考えました。どうやって地球が二酸化炭素を吸うのをやめられるのかを

[別の中 2 作文より]

- ④ 中 2 でも従属節を用いて構成する文で苦労している様子が窺える。

(例) それは車や工場から排気ガスが生産されて、オゾン層がだんだん壊されていっていますからです。

(中 2)

- ⑤ 【作文例 2】も含めて敬体で文章を書く生徒が多いが、常体で書いている生徒もおり、部分的に常体で書いている生徒もいる。

総じて【作文例 2】の生徒の場合、学年と共に書きことばや熟語の使用が増えているが、複文の構成や適切な語の選択で苦労していること、中 2 時点では環境問題に関する知識や専門用語が増え、辞書の使用に支えられつつそれらの用語を日本語でも作文の中で使えるようになってきていることが窺える。

また、C タイプに分類された生徒も少数いたが、以下に示すような 3 つの特徴が見られた。

- ① 基本的な表記の誤りが直りにくい。

(例 1) さいふを見た女の子わ木からおりてくまわさいふを女の子へかいしました。(小 4)

「見た」を「見つけた」とする誤用が散見され、誤用のまま定着している。「は」と「わ」の混同や「かえしました」を聞こえた通りに「かいしました」と書いている。

(例 2) きたないがすは世界をよぼろすのでぜったいいけないです。(小 6)

字形が似ている「ほ」と「よ」を混同していることに加えて、「ほろぼす」を「よぼろす」と書き間違えている(覚え間違いとも考えられる)。

(例 3) 理由は地球に排気ガスや石炭ガス(おそらく「二酸化炭素」)が多く、森の木を切る人が多いからです。(中 2)

話しことばとして聞いた「多い」を「多いい」と表記している。

- ② 文法的に混同した結果、誤用として現れ、直りにくい。

(例 1) お財布がバッグから落としました。(中 2)

「落ちました」と「落としました」など、自動詞と他動詞を混同している。

(例 2) あたらしい空気を作れることができます。

(中 2)

可能な表現の「作れる」と「作ることができる」が混じっている。

- ③ 文が少し複雑になると構成することが難しい。

(例) どうやって地球がまた元気になるのかは電気や車を少くなく使った方がいいです。(中 2)

主語と述語がねじれている。

3) 作文課題間の比較

「物語文課題」作文と「説明文課題」作文に見られる変化の特徴を比べると、次の 4 点を指摘できる。

- ① 時系列に沿って書いていく「物語文課題」の方が「説明文課題」よりも書くことの負担が軽いのではないかという印象を受けた。「物語文課題」については、伸びが小さい C タイプの生徒でも、一定の分量と内容のある作文を書けている。

- ② 中 2 の「物語文課題」では、絵から離れた独創的な物語の設定で書いている生徒が増えているのに対し、「説明文課題」では知識の増加が作文の内容に反映されている。

- ③ 特に「説明文課題」では、A タイプと B タイプの生徒の作文で熟語が増えてきている。補習校の教科書教材等との接触が一定の影響を及ぼしている可能性が考えられる。

- ④ いずれの課題でも、特に A タイプと B タイプの生徒の作文からは、構成力・思考力の向上や知識の増加が窺えるが、B タイプの生徒の中には、それに表現手段が追いついていない場合がある。

4. 調査結果のまとめと今後の課題

4.1. 分析結果のまとめ

本稿では、A 補習校通学児が書いた作文を小 6 → 中 2 の変化過程に着目して分析した。その結果、以下の 3 点が明らかになった。第 1 点は、小 4 → 小 6 の 2 年間で見られた特徴が、小 6 → 中 2 の 2 年間でも見られたことである。具体的には、作文の文字数や文の数の伸び幅は小さいものの、その中でも漢字数とタイプ(単語の種類)を着実に伸ばしている点は、今回も確認された。対象児の場合、産出する文章の量は少ないものの、比較的多様な種類の単語を使い、辞書の使用にも支えられて漢字も使うようになっていくことが窺えた。また、段落構成をせずに作文を書く傾向、漢字や送り仮名の間違いや文法的に不適切な表現がある点も継続して見られた。

第 2 点は、同時に小 4 → 小 6 の 2 年間では見られなかった変化も生じていたことである。構文レベルの分析から、連体節と並列節の平均値が大きく上昇しており、修飾語を使って作文を書く力を着実に伸ばしていることが窺えた。また、談話レベルの分析からは、「物語文課題」作文の評定平均値は横ばいであったが、「説明文課題」作文では、知識(環境問題に関する知識や一般常識)の増加が作文の内容に反映され、こうした知識を参照・引用して詳述したり、関係する用語(漢字熟語)を使用したりするなど、文章構成力や記述力に伸びが見られた。こうした変化は、「物語文課題」作文では伸びが見られた一方で、「説明文課題」作文では伸びが小さかった小 4 → 小 6 の 2 年間の変化とは異なっている。学齢期の子どもにとって、幼少時から馴染みのある物語文の方が、学校での授業場面で使う説明文よりも、より低い学年で上手に構成できるようになることが指摘されている¹⁶⁾。作文のジャンルによって伸びる時期に違いがあることは、日本語を継承語として習得中の対象児にも当てはまるようである。

第 3 点は、対象児の書く力の伸び方には、伸び幅の違いだけでなく、伸び方の質的な違いも見られたことである。小 4 → 小 6 → 中 2 の 3 時点で作文を書いた生徒の作文を談話レベルで分析した結果、A) 母語児に近い伸び方をしており、日本語を適切に使えるタイプ、B) 母語児に比べると伸び方が緩やかで、不自然な表現や誤用が混じるタイプ、C) 伸びが小さいタイプ、という 3 つのタイプを見出

すことができた。

4.2. 作文教育実践への提案

以上の分析結果を踏まえて、A 補習校での今後の作文指導で役立つと思われる工夫のポイントを以下に提示する。生徒のタイプごとに有効な指導方法が異なることが考えられるため、タイプごとに指導の工夫点を述べる。ただし、A タイプと B タイプの生徒に対する指導のポイントには重複する内容が多いことから、両タイプについては統合して述べる。表 9 に A タイプと B タイプの生徒に対する指導の工夫点をまとめた。

C タイプの生徒については、低学年での書く力の状態や優勢言語(ドイツ語など)の発達状況は不明であるが、今回の分析結果から、低学年で学習する事項で躓いている様子が窺えた。その背景として、日本語の使用が少ない環境にいるために、日本語で話す経験が不足し、語彙も少ないことが関係していると推測される。このため補習校では、低学年のうちから意識的な手当てをする必要があると考える。こうした理由から、C タイプの生徒に関しては、低学年時の指導上の工夫として、表 10 に提案をまとめた。

4.3. 今後の課題

今後の課題として、特に次の 2 点を挙げておきたい。1 つは、補習校通学児(継承日本語学習児)に適した系統的な作文指導法を提案すると共に、実際の実践を通してその有効性を検証していくことである。

もう 1 つは、本調査の結果が、補習校通学児に広く見られる特徴であるかどうかを調べることである。そのためには、ドイツ語以外の言語を優勢言語とする子どもを対象にして、日本語作文力の発達過程を具体的に把握する必要があるだろう。今後は、漢字表記言語を優勢言語とする子どもも視野に入れて、継承日本語での書く力の伸び方の様子をより詳細に検討していきたい。

表9. AタイプとBタイプの生徒に対する指導の工夫

領域	指導上の工夫のポイント
構成	現地校などで学習している文章の構成の仕方を意識させ、構成をよく練ってから作文を書くように指導する。その際、形式段落を作ること慣れさせることも指導に含める。
語彙・表現	中学生では、より意識的に考えさせる指導が可能になると予想される。具体的には、以下のような方法が考えられる。 <ul style="list-style-type: none"> ・作文のテーマと関連する文章を読む活動を組み合わせ、文章中から優れた表現を取り出して注目させる。 ・辞書やインターネットなどで、新しい語彙や表現、構文の使い方を(共起する動詞や助詞等も)調べさせる。 ・優勢言語であるドイツ語などの語彙や表現と日本語のそれらを比べさせる。 ・生徒が使った優れた表現(熟語も含める)をクラスで取り上げて、他の生徒にも使ってみよう励ます。
構文・文法	中学生では、日本語の従属節のある文の構造や注意点について、意識化させる。(メタ言語意識を高めることを意図して)
文体	日本語では敬体と常体の区別が重要であることを説明した上で、文体の書き替え練習をすることも一案である。常体で書くと印象がどう変わるかを考えさせてみて、作文を書く場合にどちらを用いるとよいか、意識的に選ぶように勧めるとよい。

表10. Cタイプの生徒の分析結果から示唆される低学年時の指導の工夫

技能の側面	指導上の工夫のポイント
「聞く」 「話す」	低学年では、「読む」「書く」学習よりも「聞く」「話す」学習の方が、ハードルが低いと思われることから、まず日本語を口頭でアクティブに使う楽しい活動を関連する単元に盛り込む。具体的には、以下のような活動が考えられる。 <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな語彙を用いた基本的な文を正確に聞く活動やそれを使ってたくさん話す活動 ・家庭では行いにくい、意識的かつ正確に文章を聞いたり、文章として完結した形式で話したりする活動。(家庭では単語だけでも相手も理解してくれることが多い)
「読む」 「書く」	補習校通学児は、日常会話力がかなりある日本語母語児とは異なるという状態を踏まえて、意識的に「聞く」「話す」学習を十分に行い、そこに「読む」「書く」学習を直結させていく。具体的には、以下のような活動が考えられる。 <ul style="list-style-type: none"> ・特に低学年の作文指導では、子どもが表現したことを教師が聞き取って文章に書き取るなど、共同で文章構成を行う。

注

1)海外の現地校やインターナショナル・スクールに通う日本の児童生徒を対象に、放課後や週末に、検定教科書を使った国語授業を中心に日本式の教育を行う機関。

謝辞

本調査にご協力頂きましたA補習校の先生方と運営委員会の皆様に、心から感謝申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究(B)(課題番号26301033/19H01758)(研究代表者:柴山真琴)の助成を受けました。

引用文献

- [1] Cummins, James. Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.). California Association for Bilingual Education, 2001.
- [2] 柴山真琴ほか. ドイツ居住のバイリンガル小学生の日本語作文力:日本語補習授業校通学児の2年間の縦断的調査に基づいて. 人間生活文化研究. 2017, 27, p.682-696.
- [3] 中島和子. 子供の会話力の見方と評価:バイリンガル会話テスト(OBC)の開発. カナダ日本語教育振興会, 2000.
- [4] 前掲[2]

- [5] 柴山真琴ほか. 小学生作文の評価法の開発：多様な環境のもとでの「書き言葉」の習得を支援するために. 日本発達心理学会第26回大会論文集. 2015, p.64.
- [6] Berman, Ruth.A. et.al., Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*. 2007, 43(2), p.79-120.

(受付日：2020年10月5日，受理日：2020年10月26日)

柴山 真琴 (しばやま まこと)

現職：大妻女子大学家政学部 教授

東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士(教育学)

専門は、文化発達心理学，質的心理学。現在は、二言語で読み書き力を同時に形成する国際結婚家族の子どものバイリテラシー形成過程を解明することに取り組んでいる。

主な著書：『行為と発話形成のエスノグラフィー：留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』（単著，東京大学出版会），『子どもエスノグラフィー入門：技法の基礎から活用まで』（単著，新曜社），『質的心理学辞典』（共編著，新曜社）