

ドイツ居住のバイリンガル高校生の日本語作文力

—日本語補習授業校通学児の6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 Six-year Longitudinal Study of High School Students
Attending a Supplementary Japanese School—

柴山 真琴¹, 高橋 登², 池上 摩希子³, ビアルケ(當山) 千咲⁴

¹大妻女子大学家政学部, ²大阪教育大学教育学部

³早稲田大学大学院日本語教育研究科, ⁴大妻女子大学人間生活文化研究所

Makoto Shibayama¹, Noboru Takahashi², Makiko Ikegami³, and Chisaki Toyama-Bialke⁴

¹Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

² Faculty of Education, Osaka Kyoiku University

4-698-1 Asahigaoka, Kashiwahara-shi, Osaka, 582-8582 Japan

³Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University

1-21-1 Nishiwaseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-0051 Japan

⁴ Institute of Human Culture Studies, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 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, Supplementary Japanese 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、高1の4時点で、同じ課題(物語文課題と説明文課題)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年間の変化過程および小4→小6→中2の4年間の変化過程については、第1報・第2報として既に報告した(「人間生活文化研究」No.27とNo.30に掲載)。本稿では、第3報として、小4→小6→中2→高1の6年間の変化過程の特徴に着目して分析した結果を報告する。

分析の結果、次の2点が明らかになった。第一に、対象児の書く力の変化過程は、語・文・談話のレベルで母語児の変化過程とよく似ているが、対象児固有の伸び方の特徴も見られることである。具体的には、1)語・文のレベルでは、母語児よりも伸び方が相対的に緩やかで伸び幅も小さいものの、学年と共に着実に伸びていること、2)談話レベルでは、段落構成に関わる形式面を除くと、母語児に比べてもそれほど遜色のない書きぶりが見られること、3)他方で、学年が上がっても漢字や文法の誤りなど特定の誤りが残存すること、4)中2以降の対象児の書く力は、辞書の活用力と一体となって形成されていること、の4点が確認された。第二に、作文のジャンルによって、対象児の書く力の伸びる時期が異なることである。これは、各作文課題に対応する上で必要とされる力が異なることが関係すると考えられた。以上の結果を踏まえて、今後の課題を整理した。

1. 作文調査の背景と本稿の目的

国境を超えた個人や家族の移動が活発になるに伴い、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習得する子どもが増えてきた。平日は現地校に通い、週末のみ日本語補習授業校(以下、補習校)^(注1)に通う海外在住の子ども達は、学齢期に二言語で読み書きを同時習得する児童の代表例である。補習校通学児は、将来のグローバル人材として期待されているが、現地語と日本語の両方で読み書き力、特に教科学習に必要な「教科学習言語能力」(Academic Language Proficiency, ALP)^[1]を形成することはそれほど容易ではない。教科学習言語能力とは、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能力を指す。教科学習言語能力の習得は、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^[2]。その中でも、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「書く力」の習得は、困難さが一層大きいと予想される。現地語に比べると、接触の量と質や使用の機会が十分とは言えない日本語で、いかに書く力を形成するかが、補習校での重要な教育課題の1つとなっている。

我々は、親からの継承語としての日本語(以下、継承日本語)を学ぶ補習校通学児が、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→高1の4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^[3]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、第2報^[4]では小6→中2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→高1の6年間の変化過程を報告すると共に、その変化過程に見られる特徴を整理し提示することを本稿の目的とする。

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、2020年度に高等部1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・6年時と中学部2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学年別・作文課題別に整理したのが、表1である。

なお、以下では、生徒が書いた「物語文課題」作文を「物語作文」、説明文課題」作文を「説明作文」と表記する。

表1. 作文調査に参加した対象児 (人)

	小4	小6	中2	高1	4時点× 1課題	4時点× 2課題
物語 作文	20	18	14	9	6	3
説明 作文	18	17	16	8	5	

高1時点での対象児の内訳は、二課題で作文を書いた生徒は8人で、物語作文のみを書いた生徒が1人であった。また、4時点(小4→小6→中2→高1)で継続して二課題で作文を書いた生徒は3人で、物語作文のみを書いた生徒が6人、説明作文のみを書いた生徒が5人であった。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。

高1時点で在籍していた生徒9人のうち、7人がドイツ現地校に通い、2人がフランス人学校等に通っていた。また、9人中8人が国際結婚家族の子ども(以下、国際児)であった。A補習校の特徴の1つとして、国際児の割合が高いこと(約8割)が挙げられるが、その中でも対象クラスは国際児の割合が特に高いクラス(約9割)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2回に分けて、2つの作文課題(「物語文課題」と「説明文課題」)で作文を書いてもらった。作文課題の実施は、基本的にはクラス担当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。また、高1時は2020年9月から2021年2月の間に実施したが、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、A補習校の授業形態がオンライン授業に変更されたため、家庭で個別方式で実施した。

各作文の分量の目安は400字程度で、生徒には国語辞書の使用を認め、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、生徒のプライバシー保護に配慮し、我々は担当講師が生徒名を生徒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・学年間で生徒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.「物語文課題(クマ課題)」

(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くて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。

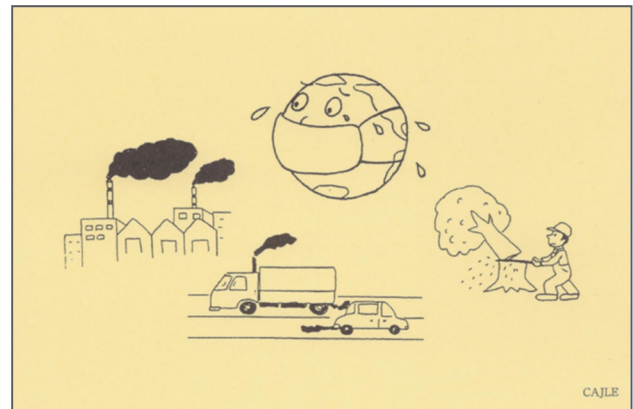


図1-2.「説明文課題(地球課題)」

(図版の出典は文献[5])

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月と2018年11月に関西地方の公立小学校2校の小2・小4・小6児童(日本語母語児)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。その結果、物語作文238編、説明作文262編を収集した。

2.3. 分析方法

作文データの分析においては、学齢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^[6]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語のレベル、②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^[7]。

2回の既報では、談話のレベルの分析においては、分析時点で継続して作文を書いた児童生徒の作文を取り上げ、作文に即して変化過程を具体的に分析してきた。今回は、談話レベルの分析においては、ルーブリックによる評定平均値から見た変化過程の分析を中心に行い、事例に基づく縦断的分析については、別稿で報告する予定である。

表 2. 作文評価の指標

評価のレベル	評価の視点
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
文のレベル	・単文の分類(構文/ヴォイス/ムード): 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, 引用節, 補足節, 連体節, 並列節を使いこなすことによる多様で複雑な文章表現
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 6 年間の変化過程の特徴を分析する. 以下, 分析結果の説明で使用するグラフでは, 物語作文を「クマ課題」, 説明作文を「地球課題」と表記する. また, グラフ内のエラーバーは, 標準偏差を示している.

3.1. 語のレベルの分析結果

対象児が書いた作文を語の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・MLS・タイプ・トークン・タイプトークン比・基本語彙・ジャンル固有語)に整理したのが, 次ページの表 3 である. 参考値として, 母語児の分析結果も併せて示す.

(1)文字数と漢字数

文字数については, 物語作文では小 4 時に 383.35, 小 6 時に 422.61, 中 2 時に 455.50, 高 1 時に 507.89 となっており, 学年が上がるにつれて文字数(書く分量)が増えている. 説明作文では, 小 4 時に 234.94, 小 6 時に 393.29, 中 2 時に 465.12, 高 1 時に 589.75 となっており, 文字数(書く分量)の増加が顕著である.

作文課題間で比較すると, 小 4・小 6 時は母語児と同様に説明作文よりも物語作文の文字数の方が多いが, 中 2・高 1 時になると逆転し, 説明作文の文字数が物語作文のそれを上回っている(図 2-1, 2-2 参照).

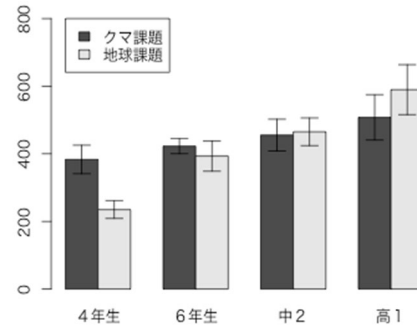


図 2-1. 文字数(対象児)

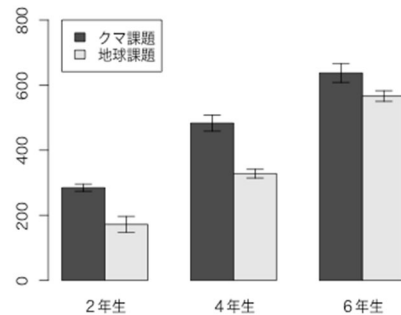


図 2-2. 文字数(母語児)

漢字数については, 小 1 の配当漢字数と小 2 以上の配当漢字数(表中では「小 2 以上累計」), その合計数(表中では「総数」)を調べている. 物語作文については, 漢字総数は小 4 時に 34.45, 小 6 時に 59.61, 中 2 時に 104.07, 高 1 時に 148.11 であった. 内訳を見ると, 小 4 から小 1 漢字を平均 21.55 個, 小 2 以上漢字を平均 12.90 個使っているが, その後は学年が上がるにつれて小 2 以上漢字の使用が大幅に増えている(小 6 で 34.44, 中 2 で 71.00, 高 1 で 111.22)(図 3-1-1, 3-2-1 参照).

説明作文については, 漢字総数は小 4 時に 23.16, 小 6 時に 77.12, 中 2 時に 133.50, 高 1 時に 202.13 であった. 内訳を見ると, 小 4 時点から小 1 漢字よりも小 2 以上漢字の方を多く使い始め(それぞれ 8.83/14.33), その後は学年が上がるにつれて小 2 以上漢字の使用数を大きく増やしており(小 6 で 53.00, 中 2 で 103.12, 高 1 で 163.38), その数は物語作文よりも多い(図 3-1-1, 3-2-1 参照).

小 4・小 6 時点では, 母語児の方が小 1・小 2 以上漢字共に平均使用数が多いが, 小 2 以上漢字の平均使用数が小 1 漢字のそれを上回るのが物語作文で小 6, 説明作文では小 4 という点は共通している(図 3-1-2, 3-2-2 参照).

表 3. 語のレベルの分析結果(平均値)

	物語作文					
	対象児				母語児	
	小4(n=20)	小6(n=18)	中2(n=14)	高1(n=9)	小4(n=56)	小6(n=63)
文字数	383.35	422.61	455.50	507.89	483.18	637.27
漢字数(総数)	34.45	59.61	104.07	148.11	56.16	97.16
小1	21.55	25.17	33.07	36.89	32.43	46.13
小2以上累計	12.90	34.44	71.00	111.22	23.73	51.03
段落数	2.45	2.17	1.86	2.22	3.84	3.54
文の数	19.05	16.78	16.29	14.89	21.20	26.89
MLS	21.38	27.82	28.59	35.73	23.87	25.07
タイプ	77.00	86.56	102.93	117.22	90.36	116.29
トークン	197.55	216.33	243.07	285.22	250.20	332.16
タイプトークン比	0.40	0.40	0.43	0.42	0.38	0.36
基本語彙(総数)	180.55	195.72	221.35	260.67	224.82	296.14
低学年	176.75	188.11	206.00	237.33	219.50	286.06
高学年	2.95	5.61	10.71	15.78	4.46	8.16
中学校	0.85	2.00	4.64	7.56	0.86	1.92
ジャンル固有語	0	0.72	0	0	0	0.03

	説明作文					
	対象児				母語児	
	小4(n=18)	小6(n=17)	中2(n=16)	高1(n=5)	小4(n=116)	小6(n=91)
文字数	234.94	393.29	465.12	589.75	327.91	566.32
漢字数(総数)	23.16	77.12	133.50	202.13	51.52	118.30
小1	8.83	24.12	30.38	38.75	13.12	26.35
小2以上累計	14.33	53.00	103.12	163.38	38.40	91.95
段落数	1.78	2.82	2.06	2.62	3.48	3.91
文の数	8.94	14.41	14.81	14.62	7.53	14.07
MLS	27.11	28.10	32.80	41.56	51.75	47.61
タイプ	56.00	87.24	106.12	130.25	69.44	107.43
トークン	116.72	203.65	247.81	312.62	170.74	296.49
タイプトークン比	0.52	0.46	0.45	0.43	0.44	0.37
基本語彙(総数)	105.56	184.76	222.19	279.12	154.60	266.34
低学年	101.78	171.76	195.44	233.12	146.23	245.60
高学年	2.89	10.71	19.81	32.25	6.10	15.45
中学校	0.89	2.29	6.94	13.75	2.27	5.29
ジャンル固有語	2.72	4.00	4.12	8.38	1.92	4.53

以上から、両課題作文で学年が上がるにつれて漢字総数の平均値が伸びていること、小6以降は両作文で小2以上漢字を多用して作文を書いているが、その使用数は説明作文の方でより顕著な伸びが見られることがわかる。説明作文で小2以上漢字の使用数が増えた背景には、(6)で後述するように説明文課題では高学年語彙の使用が増えること、それにより漢字語彙の使用も増えることが関係していると考えられる。同時に、現地校での学

習を通して環境問題に関する語彙を増やしていること、補習校で漢字学習を積み重ねてきていること、日本語辞書の使用に習熟しつつあることなども反映されているのではないかと推察される。

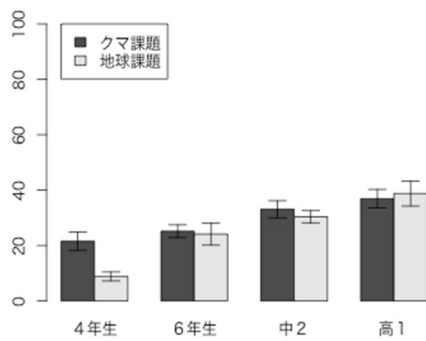


図 3-1-1. 小1 漢字数(対象児)

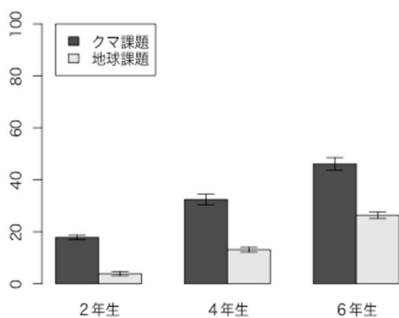


図 3-1-2. 小1 漢字数(母語児)

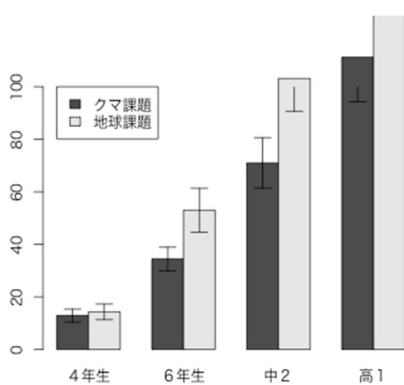


図 3-2-1. 小2以上漢字数(対象児)

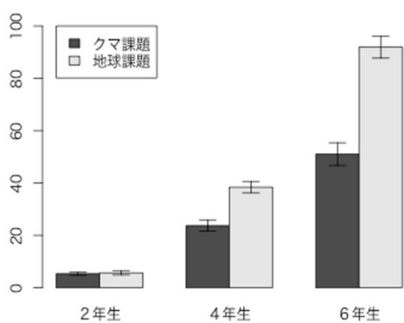


図 3-2-2. 小2以上漢字数(母語児)

(2)段落数

段落数については、物語作文では小4時に2.45、小6時に2.17、中2時に1.86、高1時に2.22であった。小4以降、それほど変化が見られず、2-3段落構成の作文を書いていることがわかる(図4-1参照)。説明作文では小4時に1.78、小6時に2.82、中2時に2.06、高1時に2.62であった。こちらも6年間でそれほど変化が見られず、2-3段落構成の作文を書いていることがわかる(図4-1参照)。

母語児の小6時点での平均段落数(物語作文3.54、説明作文3.91)を参照すると(図4-2参照)、対象児の段落数は、両課題で1-2段落程度少ない目である。段落分けをあまりしないという対象児の特徴は、4時点において継続的に見られた。

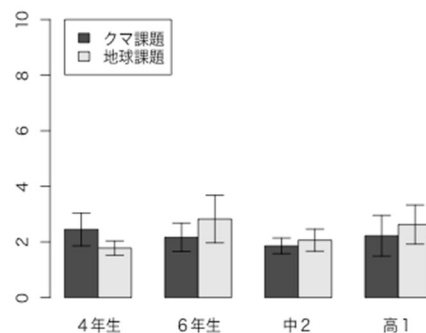


図 4-1. 段落数(対象児)

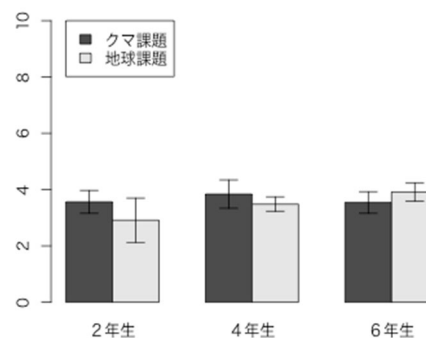


図 4-2. 段落数(母語児)

(3)文の数

文の数については、物語作文では小4時に19.05、小6時に16.78、中2時に16.29、高1時に14.89であった。学年が上がっても文の数にはそれほど変化が見られない。説明作文では小4時に8.94、小6時に14.41、中2時に14.81、高1時に14.62であった。小4から小6で大きく増えているが、

小6以降は微増している(図5-1参照).

小6時点での母語児(物語作文 26.89, 説明作文 14.07)を参照すると, 物語作文の方が文の数の平均値が約1.9倍多い(図5-2参照). これに対して, 対象児は作文課題間の差が学年が上がるにつれて徐々に縮まっているのが特徴的である.

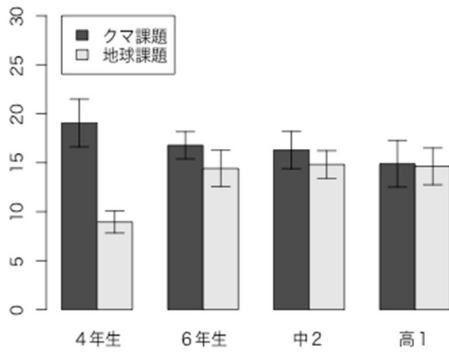


図5-1. 文の数(対象児)

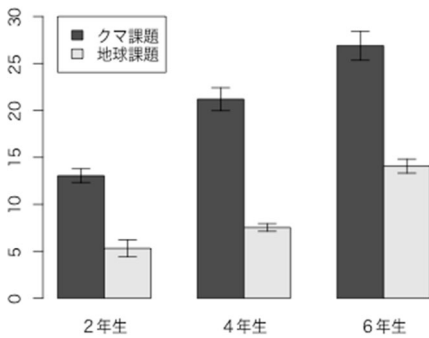


図5-2. 文の数(母語児)

(4)MLS

一般に MLU(Mean Length of Utterance /平均発話長)とは, 一つの発話における語の平均値を指すが, 日本語においても子どもの文法発達の状態が発話文の長さに反映されると言われている^[8]. 本調査では作文における一文あたりの文字数の平均値として MLS (Mean Length of Sentence)を用い, 文の複雑さを見るための指標の1つとしている.

物語作文では小4時に 21.38, 小6時に 27.82, 中2時に 28.59, 高1時に 35.73 となっており, 学年が上がるにつれて増えている. 説明作文では小4時に 27.11, 小6時に 28.10, 中2時に 32.80, 高1時に 41.56 であった. いずれの課題においても, 学年が上がるにつれて長い文章を書くようになって

ていることがわかる(図6-1参照).

母語児のグラフを参照すると, 必ずしも高学年になるほど長い文章を書いているわけではないことがわかる(小6時 MLS: 物語作文 25.07, 説明作文 47.61) (図6-2参照). 物語作文では短い文を重ねて書き, 説明作文では長い文で書いていることが窺える. 母語児の場合, 必ずしも<長く書けること=書く力の反映>ではなく, 作文のジャンルに合わせて, 一文の長さを調節しながら書くようになっていると推測される.

これに対して, 日本語を継承語として習得する対象児の場合, <日本語で長く書けること=日本語を駆使する力が育っていることの反映>と言える面もあるが, 低学年児の作文には句点のない冗長な文も散見されることから, この点については更なる検討が必要である. 対象児の場合, 特に両課題で中2⇒高1の増加が顕著であるが, この時期の作文を見ると副詞節を使った複雑な構造の文を書いており, その分, MLSの平均値が高くなったと考えられる.

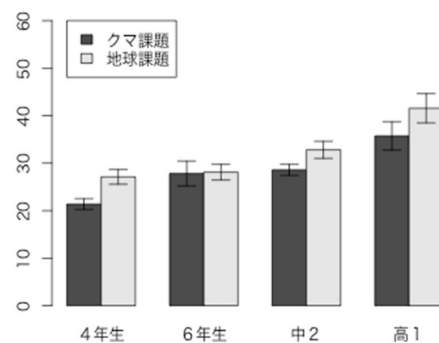


図6-1. MLS(対象児)

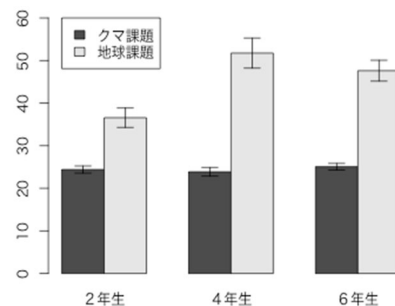


図6-2. MLS(母語児)

(5)タイプとトークン

タイプ(使っている語彙の種類)については、物語作文では、小4時に77.00、小6時に86.56、中2時に102.93、高1時に117.22であった。説明作文では、小4時に56.00、小6時に87.24、中2時に106.12、高1時に130.25であった。両課題作文で、学年が上がるにつれてタイプが顕著に伸びていることがわかる(図7-1参照)。母語児のタイプ平均値(物語作文116.29、説明作文107.43)と照らし合わせて見ると(図7-2参照)、物語作文では高1時点で、説明作文では中2時点で、小6母語児とほぼ同数の種類の語彙を使って作文を書いている(図7-1参照)。

(1)で見たように、作文の分量(文字数)という点から見ると、対象児は母語児よりも少な目であるが、その中でも比較的多様な種類の語彙を使って作文を書いている点は注目すべき点であろう。対象児も時間をかけて、着実に日本語語彙の種類を増やしていると考えられる。

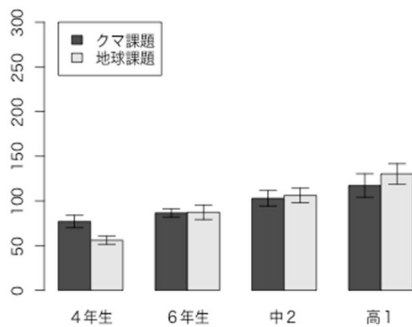


図7-1. タイプ(対象児)

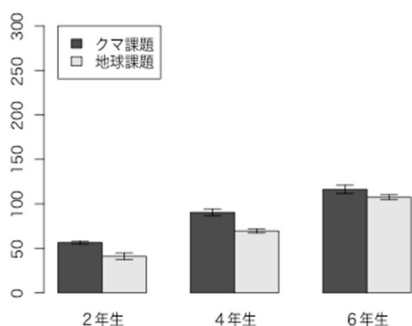


図7-2. タイプ(母語児)

特に中2と高1の説明作文でタイプの伸びが顕著であるが、現地校等での学習により、環境問題に関する知識とそのドイツ語語彙の増加を土台に、

日本語作文でも多種類の語彙を使って作文を書けるようになってきていると考えられる。

トークン(使っている語彙の総数)については、物語作文では小4時に197.55、小6時に216.33、中2時に243.07、高1時に285.22であった。説明作文では小4時に116.72、小6時に203.65、中2時に247.81、高1時に312.62であった。両課題作文において、学年が上がるにつれて語彙総数の平均値も増加していることがわかる(図8-1参照)。

小4・小6時点では、対象児のトークン平均値は両課題作文で母語児のそれよりも低目である(図8-1, 8-2参照)。その後の伸びを見ると、対象児も時間をかけて、着実に日本語語彙の総数も増やしていることがわかる。

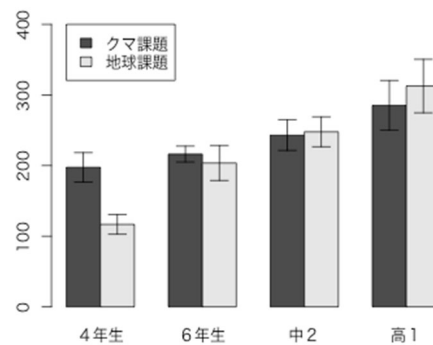


図8-1. トークン(対象児)

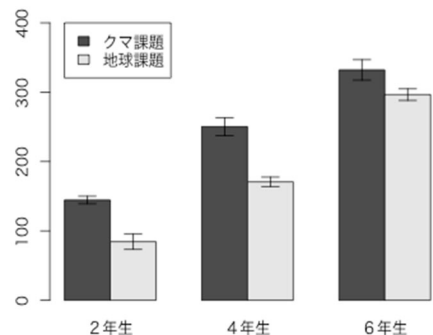


図8-2. トークン(母語児)

(6)基本語彙とジャンル固有語

さらに本研究では、語彙を「基本語彙」「連語」「その他」に分類し、対象児が作文で使う語彙を学習段階と関係づけて検討した。「基本語彙」については、9年間の義務教育期間で学習する語彙(教育基本語彙)の基準を示した代表的な分類である「阪本教育基本語彙」^[9]に準拠して、基本語彙を低学

年・高学年・中学校に分けて整理し、語彙の質(難易度)を見るための指標とした。「連語」には基本語彙に含まれていない、まとまった形で用いる言語表現、「その他」には各作文課題で必要になる固有の語彙である「ジャンル固有語」を含めている。

両課題作文における対象児の基本語彙の使用状況をより詳しく把握するために、各学年における基本語彙の使用数とその割合を整理したのが表4である。(1)で分析した通り、対象児は母語児に比べると作文の文量(文字数)そのものが少ないことを考慮に入れると、基本語彙の分析においては、各学年での使用数を見るだけでなく、学習段階ごとの基本語彙の使用割合も見る必要があると考えたからである。

表4から、対象児は小4から高1のどの時点でも「基本語彙(低学年)」(以下、低学年語彙。他も同様)を中心に使っていることがわかる(物語作文：小4時 176.75, 小6時 188.11, 中2時 206.00, 高1時 237.33/説明作文：小4時 101.78, 小6時 171.76, 中2時 195.44, 高233.12)(図9-1-1参照)。

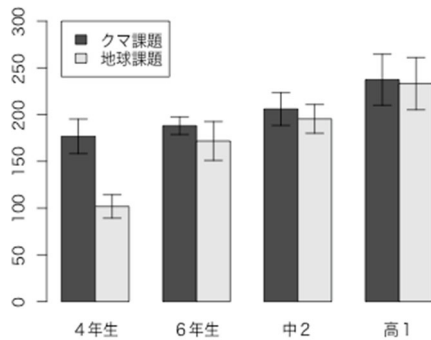


図9-1-1. 基本語彙：低学年(対象児)

表4. 基本語彙の使用数とその割合

	物語作文					
	対象児				母語児	
	小4(n=20)	小6(n=18)	中2(n=14)	高1(n=9)	小4(n=56)	小6(n=63)
基本語彙(総数)	180.55	195.72	221.35	260.67	224.82	296.14
低学年	176.75(97.9%)	188.11(96.1%)	206.00(93.1%)	237.33(91.0%)	219.50(97.6%)	286.06(96.6%)
高学年	2.95 (1.6%)	5.61 (2.9%)	10.71 (4.8%)	15.78 (6.1%)	4.46 (2.0%)	8.16 (2.8%)
中学校	0.85 (0.5%)	2.00 (1.0%)	4.64 (2.1%)	7.56 (2.9%)	0.86 (0.4%)	1.92 (0.6%)
	説明作文					
	対象児				母語児	
	小4(n=18)	小6(n=17)	中2(n=16)	高1(n=5)	小4(n=116)	小6(n=91)
基本語彙(総数)	105.56	184.76	222.19	279.12	154.60	266.34
低学年	101.78(96.4%)	171.76(93.0%)	195.44(88.0%)	233.12(83.5%)	146.23(94.6%)	245.60(92.2%)
高学年	2.89 (2.7%)	10.71 (5.8%)	19.81 (8.9%)	32.25(11.6%)	6.10 (3.9%)	15.45 (5.8%)
中学校	0.89 (0.8%)	2.29 (1.2%)	6.94 (3.1%)	13.75(4.9%)	2.27 (1.5%)	5.29 (2.0%)

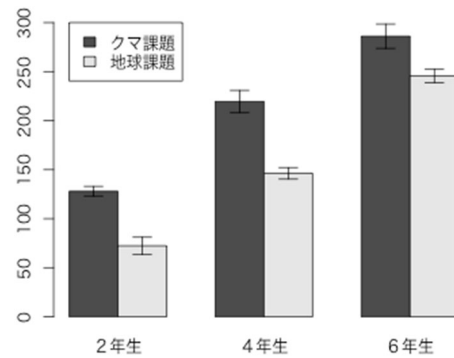


図9-1-2. 基本語彙：低学年(母語児)

高学年語彙については小4から平均3語程度、中学校語彙についても小6頃から平均2-3語程度使い始め、学年が上がるにつれて、いずれの種類語彙も少しずつ増やしている様子が窺える(図9-2-1, 9-3-1参照)。

これらの3種類の基本語彙が基本語彙全体に占める割合を見ると、物語作文でも説明作文でも、学年が上がると共に低学年語彙の割合が漸減する一方で、割合は小さいものの、高学年・中学校語彙が漸増していることがわかる。また、作文課題間で比べると、高学年・中学生語彙が占める割合は、物語作文よりも説明作文の方で2倍程度高くなっている。

さらに母語児の使用状況と比較すると(図9-1-2, 9-2-2, 9-3-2参照), 両作文における3種類の語彙の使用割合は、小4時も小6時もそれほど大きな差が見られない。

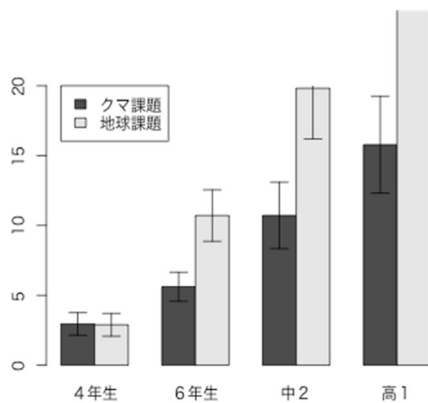


図 9-2-1. 基本語彙：高学年(対象児)

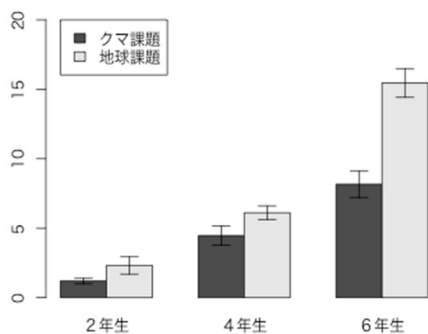


図 9-2-2. 基本語彙：高学年(母語児)

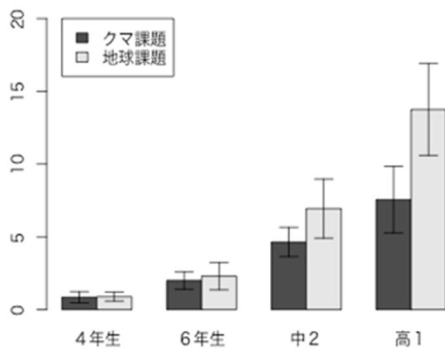


図 9-3-1. 基本語彙：中学校(対象児)

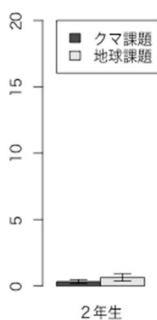


図 9-3-2. 基本語彙：中学校(母語児)

以上から、対象児の場合、小4・小6時点では作文の分量も基本語彙の使用数も母語児より少ないが、作文で使っている基本語彙の構成割合は、母語児のそれとほとんど差がないことがわかる。A補習校で日本の国語教科書^(注2)を使った授業を受ける中で、学習段階に応じた語彙に触れることを通して、中2・高1の時点では、語彙の種類を増やし、高学年・中学校語彙レベルのより難易度の高い語彙も使って作文を書いていると考えられる。

「ジャンル固有語」については、作文課題による違いが顕著である(表3参照)。物語作文ではその使用がほとんど見られないが、説明作文では、小4で環境問題に関する語彙を平均2-3語程度使い始め、小6・中2ではその数を4語程度に増やし、高1では8-9語程度の語彙を使って作文を書いていることがわかる。

(7)漢字数・タイプと辞書使用

本調査では小4から高1までの全時点で、作文を書く時に国語辞書の使用を認めている(紙/電子辞書の両方を含む)。学年が上がるにつれて、漢字数と語彙の種類(タイプ)が増加していることが確認できたが、これらの増加に辞書使用が関係しているかもしれないと考え、対象児の辞書の使用状況を整理したのが次ページの表5である。

物語作文(表5-1参照)では、小4時は辞書を引いた児童はおらず、不明な漢字がある時には国語教科書巻末の漢字表や教科書の本文を参照して、漢字を探していたことが担当講師から報告されている。対象児が小4時点で書いた作文を見ると、課題の4つの場面の描写に必要な基本的な語彙(くま、女の子、さんぽ、森、歩く、落とすなど)を既に持っていたことが窺える。小6時には7人(約39%)、中2時には14人(100%)、高1時には8人(約89%)が辞書を使って、漢字を含む語彙や複合動詞を引いていることがわかる。同時に学年が上がるにつれて、辞書で引く語の種類も大幅に増えている(小6時18、中2時41、高1時69)。小6以降になると、基本的な語彙やより詳細な描写に必要な語彙を想起し、その漢字表記を辞書で探してできるだけ漢字で書こうとしていることが窺える。特に高1では、「追い駆ける」「問い掛ける」といった複合動詞についても、漢字を適切に使い分けていることがわかる。

表 5. 対象児の辞書使用状況

表 5-1. 物語作文における辞書使用状況

学年(参加人数)	物語作文				
	国語辞典	独和事典	辞書種類不明	その他	教師に質問
小4(20人)	0	0			
				小4国語教科書巻末の漢字表、教科書本文を見て、既習漢字を使用	特定のドイツ語に相当する日本語を使用
	辞書使用合計0人				
小6(18人)	2人	1人	4人		
	悪魔、熊、逃げて、居なかった、不思議、摘み、妙な気配、全力投球、逃げました [9]	働き者、御母さん [2]	捨て、自然保護者、誤解、昔、散歩、歌、返そう [7]		
	辞書使用合計7人(約39%) 語の種類【18】				
中2(14人)	9人	0	5人		
	財布(2)、登って、午後、一緒、拾い、恐怖、盗んだ、思い込んで、御馳走、御巡りさん、覗いて、頼み/頼まれた、冒険、昆虫、怖く、震える、高く、凶暴、拾った、研究所、意識、散歩、満喫、普段、休み [25]		(電子辞書使用) 腕、偶然、恐怖、お嬢ちゃん、人影、握って、跡、抱え、渡します、親切心、襲って、勘違い、漫画、謝りたくない、頃、後悔 [16]		熟語や慣用語の使い方(男子3人)
	辞書使用合計14人(電子辞書も含む)(100%) 語の種類【41】				
高1(9人)	8人	0	0		
	散歩(2)、結わえて、財布(4)、側、熊(2)、追い、登る、返した、巾着、目撃、袋(2)、渡そう、駆けて、察知、全速力、必死、続け、及ばさない、証明、種族、素晴らしい、残念、喧嘩、通報、押し殺さなく、知識、飾って、握って、丁度、心臓、十歳、誕生日、女装、途中、二足歩行、最終的、愚かさ、反省、観察、接近、危機、追い駆けました、自覚、問い掛けました、己、住み処、武器、演技、裏の顔、忘れる、復讐心、胸に抱いて、信頼、一目散、近隣、潜伏、事情、胸を撫で下ろし、お婆、籠、逃げ出し、説明、買って嬉しくて、飾る、綺麗、機嫌、偶然、驚いて、把握 [69]				
	辞書使用合計8人(約89%) 語の種類【69】				

説明作文(次ページの表 5-2 参照)では、小4時点で環境問題に関する基本的な語彙(環境破壊・地球温暖化・排気ガスなど)を既にドイツ語で知っており、それを日本語でどう表すか講師に訊いている。自分で辞書を引いた児童も2人(約11%)いる。小6時でも講師に質問した児童もいるが、6人(約35%)が自分で辞書を引いている。さらに中2では12人(75%)、高1では8人(100%)と急増している。辞書で引く語の種類も大幅に増え(小4時4、小6時12、中2時39、高1時55)、特に中2以降にな

ると、環境問題に関する基本的な語彙を日本語で知っており、その正しい表記を辞書で確認してできるだけ漢字を使って書こうとしていることが窺える。

表 5-2. 説明作文における辞書使用状況

学年(参加人数)	説明作文				
	国語辞典	独和事典	その他(英和辞典)	辞書種類不明	教師に質問
小4(18人)	0	0		2人	
	ハイキガス、大気、日光、ガソリンスタンド [4]				特定のドイツ語(環境破壊、地球温暖化、原発、排気ガス、現実、ガソリン)に相当する日本語(多数) [6]
辞書使用合計2人(約11%) 語の種類【4】					
小6(17人)				6人	
	夜、せんたくき、排出物、産物、地球温暖化、言わば、反乱、残酷な惑星、結局、排気、工夫、庭 [12]				特定のドイツ語(節約/ 儉約、惑星、生物、洗濯機)、respect(英語)に相当する日本語 [6]
辞書使用合計6人(約35%) 語の種類【12】					
中2(16人)	9人	3人			
	状態、豊富、至る所、影響、排気ガス、状態(2)、防ぐ(2)、温暖化(2)、可能、膨大、せっしゅし続けて、せき、渡り、対処、はいしゅつ、煙、温だん化、ばっさい、悪じゅんかん、二酸化炭素(3)、主因、上昇、環境(2)、必用、原油、原料、生産、煙突、一般、比べたら、断然、悩まされて、溶け、充分、促進 [35]	(2名:使用箇所に傍線なし) 排気ガス、地球、飛行機(機は誤字)、載 [4]			
辞書使用合計12人(75%) 語の種類【39】					
高1(8人)	7人	0	1人		
	温暖化(3)、破壊、汚染82)、二酸化炭素(3)、排気(2)、大火災、海藻、被害が及んで、製品、積極的、避ける、絶滅、習慣、原因、欲、繋がる、排除、消費(2)、比喩、南極大陸、面積、遮る、格段に、残念、生活必需品、必要不可欠、高性能、環境、悪影響、挙げれば、伐採(2)、樹木、確保、家畜、膨大、必須、確実、越えなければ、熱帯、貧乏、環境、水嵩(みずかさ)、被害 [43]		温暖化、二酸化炭素、所為、森林破壊、悪夢、汗、怖い、心配、住民の全員、減らす、岸辺、計って [12]		
辞書使用合計8人(100%) 語の種類【55】					

3.2. 文のレベルの分析結果

対象児が書いた作文を文の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・ヴォイス・ムード・副詞節・引用節・補足節・連体節・並列節)に整理したのが次ページの表 6 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・高 1 で作文を書いていないため空欄にした)。

(1) 構文・ヴォイス・ムード

構文は、単文における文の複雑性や多様性を見

るための指標として用い、存在・所有、授受、感情、対称性、比較、変化の構文の有無を調べている。ヴォイスとは「ある事柄を誰(何)を中心に述べるかによって動詞の形を変える文法形式」^[10]を言い、受動、使役、可能の 3 種類の接辞の使用の有無を調べている。また、ムードとは「話者の心的態度や気持ちを表す文法形式」^[11]を言い、確言、命令、禁止/許可、依頼、当為、意志・勧誘、願望、概言、説明、比況の使用状況を調べている。

表 6. 文のレベルの分析結果

		物語作文							
		小4		小6		中2		高1	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
構文	対象児	5.80	(3.02)	5.22	(2.51)	5.14	(3.76)	5.67	(3.39)
	母語児	7.79	(3.80)	10.97	(5.06)				
ヴォイス	対象児	0.65	(0.88)	1.22	(1.35)	1.43	(2.03)	2.00	(1.73)
	母語児	1.45	(1.36)	2.24	(2.12)				
ムード	対象児	2.90	(2.51)	2.78	(1.44)	3.50	(3.50)	3.56	(2.70)
	母語児	5.05	(3.33)	7.00	(4.87)				
副詞節	対象児	5.20	(3.74)	6.94	(4.04)	7.14	(3.51)	9.22	(4.92)
	母語児	7.54	(3.94)	11.11	(5.21)				
引用節	対象児	4.40	(3.59)	3.83	(2.64)	2.43	(2.24)	3.00	(2.06)
	母語児	6.14	(4.89)	6.65	(4.24)				
補足節	対象児	0.75	(1.25)	1.39	(1.58)	1.43	(1.99)	2.11	(1.27)
	母語児	1.30	(1.26)	2.10	(2.37)				
連体節	対象児	1.25	(1.62)	2.28	(1.93)	4.71	(2.43)	6.56	(4.13)
	母語児	2.71	(1.87)	4.44	(3.18)				
並列節	対象児	4.30	(3.77)	6.11	(2.99)	5.43	(2.65)	7.22	(2.73)
	母語児	5.75	(4.07)	6.30	(3.34)				

		説明作文							
		小4		小6		中2		高1	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
構文	対象児	2.17	(2.12)	5.18	(3.97)	5.12	(3.32)	4.25	(3.77)
	母語児	3.47	(2.67)	7.31	(4.10)				
ヴォイス	対象児	0.94	(1.21)	1.29	(1.31)	2.81	(2.43)	5.00	(2.33)
	母語児	1.14	(1.28)	3.21	(2.38)				
ムード	対象児	3.56	(2.83)	6.76	(5.53)	5.31	(2.91)	8.38	(4.53)
	母語児	4.68	(2.69)	8.22	(3.66)				
副詞節	対象児	3.89	(3.92)	5.65	(4.31)	7.06	(4.17)	10.00	(4.54)
	母語児	6.92	(4.19)	10.74	(4.52)				
引用節	対象児	1.56	(1.76)	1.41	(2.37)	2.12	(1.78)	3.38	(2.59)
	母語児	3.77	(3.09)	6.01	(3.97)				
補足節	対象児	0.89	(1.02)	1.53	(1.81)	3.19	(3.43)	4.12	(2.17)
	母語児	2.16	(2.52)	3.93	(2.74)				
連体節	対象児	1.11	(1.37)	3.12	(2.78)	4.62	(2.70)	8.00	(2.83)
	母語児	2.28	(2.08)	5.92	(2.83)				
並列節	対象児	1.33	(1.46)	3.59	(3.02)	4.75	(2.93)	5.00	(2.93)
	母語児	3.83	(3.18)	6.34	(3.61)				

構文全体を見ると、物語作文では、小4時に5.80、小6時に5.22、中2時に5.14、高1時に5.67であった。説明作文では、小4時に2.17、小6時に5.18、中2時に5.12、高1時に4.25であった。作文のジャンルによらず小4で構文を使い始め、

小6以降は両課題作文でほぼ同程度の構文を使った作文を書いていることがわかる(図 10-1 参照)。対象児の場合、作文ジャンルによる使用構文数の違いは、母語児に比べると小さいようである(図 10-2 参照)。

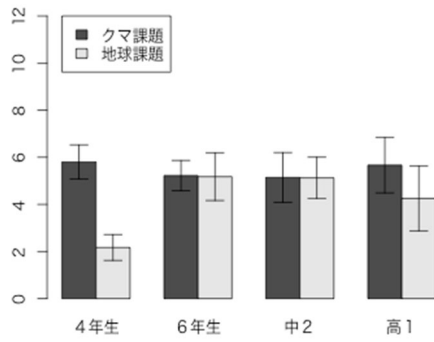


図 10-1. 構文(対象児)

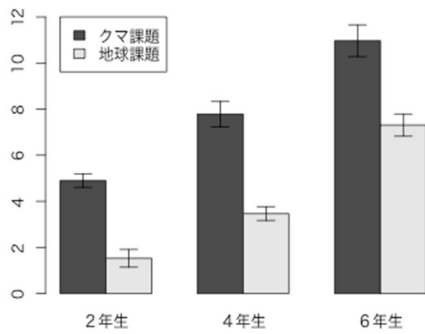


図 10-2. 構文(母語児)

ヴォイスについては、物語作文では小4時に0.65、小6時に1.22、中2時に1.43、高1時に2.00であった。説明作文では小4時に0.94、小6時に1.29、中2時に2.81、高1時に5.00であった。ヴォイスについては、母語児と同様に、学年が上が

るにつれて、使用数が少しずつ増えていることがわかる(図 11-1, 11-2 参照)。

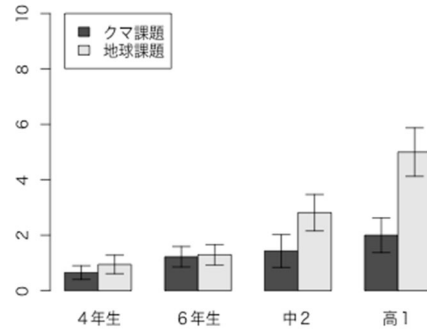


図 11-1. ヴォイス(対象児)

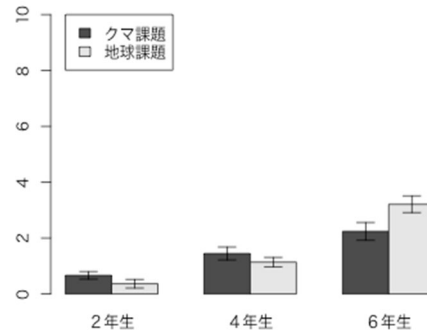


図 11-2. ヴォイス(母語児)

さらに対象児の構文・ヴォイスの使用状況をより詳しく把握するために、それぞれの下位領域別の使用平均値を整理したのが表7である。

表 7. 構文とヴォイスの使用状況(平均値)

	物語作文				説明作文			
	小4	小6	中2	高1	小4	小6	中2	高1
構文	5.80	5.22	5.14	5.67	2.17	5.18	5.12	4.25
存在・所有	1.30	0.83	1.00	1.44	0.44	1.18	1.69	1.25
授受	1.95	1.78	1.43	1.56	0.11	0.12	0.31	0.12
感情	1.40	1.61	1.36	1.33	0	0.24	0	0.25
対称性	0.50	0.39	0.36	0.22	0	0.06	0.25	0
比較	0.22	0	0	0	0	0.53	0.56	0.62
変化	0.60	0.61	1.00	1.11	1.61	3.06	2.50	2.00
ヴォイス	0.65	1.29	1.43	2.00	1.22	1.43	2.81	5.00
受動	0.15	0.65	0.57	0.78	0.67	0.57	1.31	2.25
使役	0.10	0	0.07	0.11	0	0.07	0.50	0.62
可能	0.40	0.65	1.42	1.11	0.56	0.79	1.00	2.12

構文とヴォイスの平均使用数を作文課題ごとに比較すると、構文における「授受」と「感情」は物語作文での使用が多く、「変化」と「比較」は説明作文での使用が多いことがわかる。いずれも学年による使用数には、それほど大きな差が見られない。

他方で、ヴォイスにおける「受動」と「可能」は物語作文でも説明作文でも同程度に使用されており、学年が上がるにつれてその使用数が微増している。構文とヴォイスを合わせると、説明作文での使用数の伸びが大きいことがわかる。

以下に、対象児が実際に作文の中で使用していた構文とヴォイスの例を示す。

<作文における構文・ヴォイスの実例>

- ・授受:「くまから、おさいふをもらって」(小4)
- ・感情:「女の子は、びっくりしながら」(小4)
- ・変化:「地球が元気にになりました」(小4)
- ・比較:「海面が今より80センチメートルも高く」(小6)
- ・比較:「海のごみを掃除するプロジェクトが一番必要」(高1)
- ・受動:「食べられると思っていたら」(小4)
- ・可能:「私、おりられないの」(小6)

母語児の場合、小4から小6にかけて構文・ヴォイス数が増え(小6時:物語作文 13.21, 説明作文 10.52), この時期に表現力を大きく伸ばしていると予想される。対象児の場合は、物語作文では小4時点から一定数の構文・ヴォイスを使って作文を書き始め、その状態が高1まで続いている(小4時 6.45, 小6時 6.44, 中2時 6.57, 高1時 7.67)。これに対して、説明作文では、学年による伸びが顕著に見られる(小4時 3.11, 小6時 6.47, 中2時 7.93, 高1時 9.25)。母語児に比べると使用数は少ないながらも、両課題作文で必要になる構文・ヴォイスを適切に使って作文を書けるようになっていくことが窺える。

ムード(表6参照)については、物語作文では学年によらず平均3-4程度の使用が見られ、説明作文では増減しつつ小4時の3.56から高1時の8.38へと増えている。

(2)副詞節

本調査では、複文における文の複雑さや多様性を見るために、副詞節・引用節・補足節・連体節・並列節をその指標としている。副詞節は、時、原

因・理由、条件・譲歩、付帯状況・様態、逆説、目的、程度、その他からなり、文の複雑な構文力や表現能力が反映されると考えている。

対象児の場合、物語作文での平均使用数は、小4時に5.20, 小6時に6.94, 中2時に7.14, 高1時に9.22であった。説明作文では小4時に3.89, 小6時に5.65, 中2時に7.06, 高1時に10.00であった。両課題作文で小4から副詞節を使い始め、学年と共に使える数を増やし、高1になると副詞節の使用を大きく伸ばしていることがわかる(図12-1参照)。

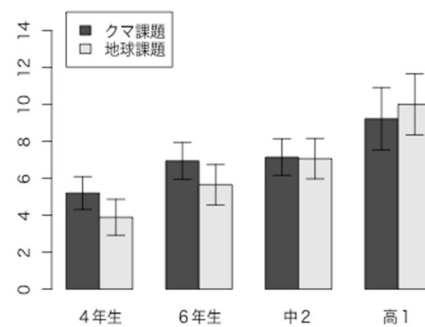


図12-1. 副詞節(対象児)

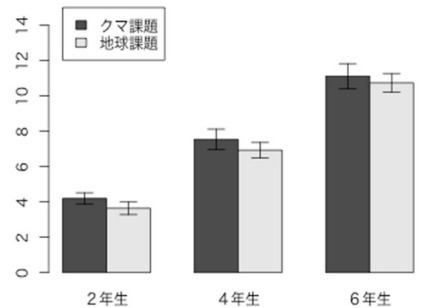


図12-2. 副詞節(母語児)

以下に、対象児が実際に作文の中で使用していた副詞節の例を示す。

<作文における副詞節の実例>

- ・時:「くまの優しい目を見た瞬間、彼女はもう二度と外見で判断しないと心に決めました。」(高1)
- ・原因・理由:「くまが背後からおそってきたので必死でにげている内に…」(小6)
- ・条件:「しんりんばっさいやはいきガスをばらまいていっていると、たぶん百年後には…」(小6)
- ・逆説:「水生物も増えているのに、人間のごみのせい

で・・・」(高1)

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(図12-2参照)。対象児の場合も時間をかけて着実に副詞節を使う力を伸ばし、高1時点では両課題作文で平均10程度の副詞節を適切に使って、複雑な内容を表現できるようになっていると考えられる。

(3)引用節

対象児の作文における引用節の使用については、作文ジャンルによる違いが顕著に見られた。物語作文では、小4時4.40、小6時3.83、中2時2.43、高1時3.00であった。物語作文では小4での使用が最も多く、それ以降の学年では相対的に少なくなっている。一方、説明作文では、小4時1.56、小6時1.41、中2時2.12、高1時3.38であった。説明作文では、学年が上がるにつれて使用が漸増していることがわかる(図13-1参照)。

母語児の場合は、作文課題による違いは見られず、物語作文でも説明作文でも学年が上がると共に引用節の使用数も増えている(図13-2参照)。

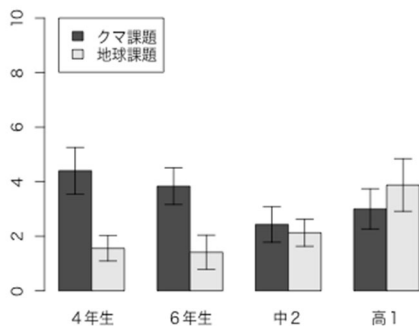


図13-1. 引用節(対象児)

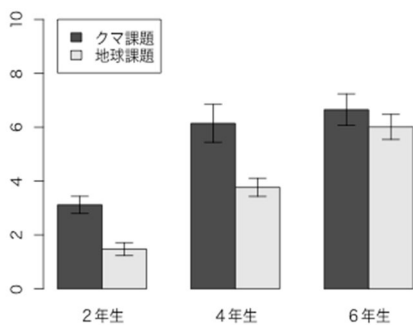


図13-2. 引用節(母語児)

さらに引用節の使い方を詳しく把握するために、「直接引用」と「間接引用」に分けてそれぞれの使用平均値を集計したのが表8である。

表8. 直接引用と間接引用の使用状況

	物語作文		説明作文	
	直接引用	間接引用	直接引用	間接引用
小4	3.45	0.95	0.22	1.33
小6	3.17	0.67	0.18	1.24
中2	1.57	0.86	0.19	1.94
高1	1.11	1.89	0.12	3.75

表8から、2点を読み取ることができる。第1点は、物語作文における引用は、中2までは直接引用の方が多いが、高1では間接引用の方が若干多くなっていることである。実際の作文を見ると、小4では引用符を使って女の子やくまの会話を書いている作文が多数見られるが、小4児童にとって直接引用は使いやすい引用であると推察される。第2点は、説明作文では直接引用はどの時点でも少ないが、小4から間接引用を平均1-2程度使い始め、高1になると平均4程度の間接引用を使って作文を書いていることである。

対象児が実際に作文で使用していた直接・間接引用の例を以下に示す。

<直接引用の実例>

- ・女の子は下に行ってお礼を言いました。「ありがとう。」
「どうも」てくまがこたえました。(小4)
- ・マリネルはそう思いました「きっと、おとしものだよ。おとどけものだよ。と言ってる。」(小6)
- ・でもなぜか「食べられちゃうんだ。」と思ってブルブル震えている女の子をくまは優しい声で話しかけました。(中2)
- ・「ブルーノ、お前ホントバカだな。」そう言って彼女はバッグから武器を取り出しました。(高1)

<間接引用の実例>

- ・アンナはブルーノの仲間が住んでいる所を教えてほしいと言いました。(高1)
- ・たとえば、毎日、手あらいがいがいをしたりすると思います。(小4)
- ・地球がなぜマスクをしているのかと言うと、それは人間が作っている二酸化炭素と人間が森を破壊して

いるのが原因だと僕は思っています。(高1)

これらの事例を見ると、2つの特徴があることに気づく。第1点は、物語作文における直接引用の使い方に質的变化が見られることである。小4の例では、女の子とくまのやりとりを直接引用で記述しているが、小6と中2の例では、女の子の心理状態の描写のために直接引用が使われている。さらに高1の例では、女の子をプロの熊狩りとして設定した上で、直接引用を使う箇所を厳選して、せりふを効果的に表現している。この高1生徒は、間接引用の一番上の例と同一の生徒であるが、他の引用はすべて間接引用で記述している。同じ「直接引用」と言っても、小4から高1にかけて、引用数(平均値)が減るだけでなく、使い方という面でも「会話の表記」→「心理描写」→「厳選した上での効果的な使用」というように、質的な変化を見とることができる。

第2点は、説明作文における間接引用は、環境問題に関する知識への言及の手段として使用されていることである。特に高1の説明作文では、間接引用を中心に使用しているが、これは環境問題に関する知識が増加し、それを引用しながら自分の意見や考えを述べる際に必要なスキル(「思考内容」の間接引用:「～と考える」「～と思う」など)として使っていると考えられる。

対象児の作文の縦断的な分析から、高1になる頃には、作文のジャンルに合わせて、それぞれの効果を考えながら、直接引用と間接引用を意識的に選んで使えるまでになっていることが窺える。

(4)補足節・連体節・並列節

補足節では、「～のこと」「～のところ」のような形式名詞と「～か/～かどうか」のような疑問表現を調べている。対象児の作文における補足節の使用については、物語作文では小4時0.75、小6時1.39、中2時1.43、高1時2.11であった。説明作文では、小4時0.89、小6時1.53、中2時3.19、高1時4.12であった。「地球が汚染されてしまっている事」(高1)の実例に見られるように、物語作文では全時点で平均1-2程度、説明作文では小4・小6で平均1-2程度、中2・高1で平均3-4程度の補足節を使っている(図14-1参照)。小4・小6時点では、母語児に比べると使用数は少な目であるが(図14-2参照)、学年が上がると共に両作文で使用

数が増えていることがわかる。

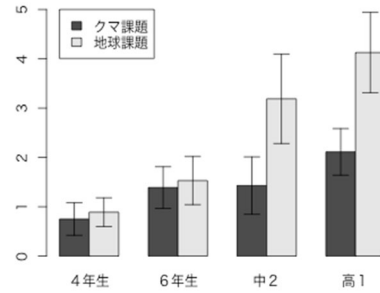


図14-1. 補足節(対象児)

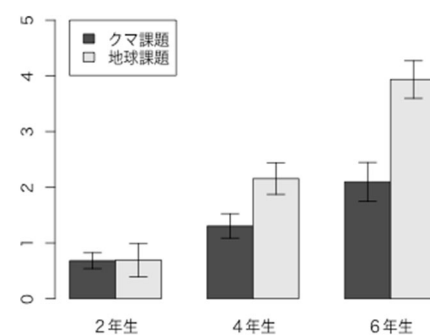


図14-2. 補足節(母語児)

連体節とは、名詞を修飾する節を指す。対象児の作文における連体節の使用については、物語作文では、小4時1.25、小6時2.28、中2時4.71、高1時6.56であった。説明作文では、小4時1.11、小6時3.12、中2時4.62、高1時8.00であった。小4・小6時点では、母語児に比べると使用数は少な目であるが、学年が上がるにつれて、両課題作文でその使用数が着実に増えており、特に中2で大きく増加している(図15-1, 15-2参照)。「女の子を助けたくうちゃん」(小4)の実例に見られるように、物語作文でも説明作文でも、修飾語などを使って作文を書けるようになってきている様子が窺える。

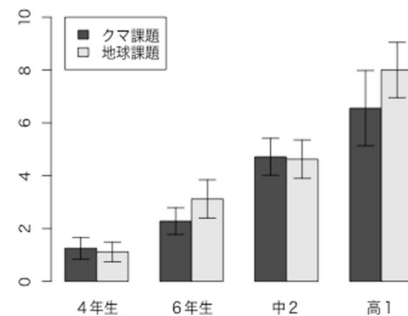


図15-1. 連体節(対象児)

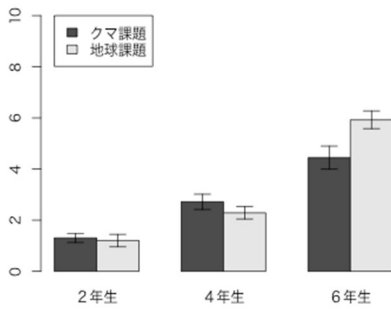


図 15-2. 連体節(母語児)

並列節とは、主節と意味的に対等な関係にある節を言う。対象児の作文における並列節については、物語作文では、小4時 4.30, 小6時 6.11, 中2時 5.43, 高1時 7.22 であった。説明作文では、小4時 1.33, 小6時 3.59, 中2時 4.75, 高1時 5.00 であった。「自転車に乗ったり歩いたりすれば」(小6)の実例に見られるように、母語児に比べると使用数は少な目であるが、物語作文でも説明作文でも並列節を適切に使って書けるようになっていられる(図 16-1, 16-2 参照)。

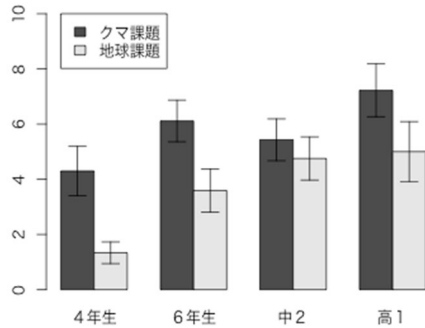


図 16-1. 並列節(対象児)

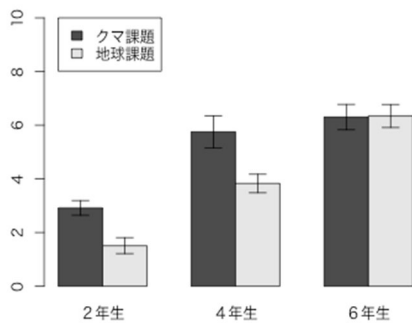


図 16-2. 並列節(母語児)

3.3. 誤りの分析

作文に見られる誤りを分析することは、読み書きの習得途上にある学齢期の子どもを書く力の発達過程を理解する上で、極めて大事なことである。本調査では、作文における誤りを多角的に分析するために、表 9 に示したような 7 つの観点から分析を行った。

表 9. 誤りの分析観点

観点	内容
字形	不正確な文字(一点・一画の欠落等)を書いたことによる間違い
表記	漢字・送り仮名の間違い 不正確な表記(音韻認識のままに書いたことによる不正確な表記)など
語彙	語の不正確な使用
文法	品詞や文法の間違い など
語用	口語の使用
その他	分類不能な間違い
正書法	段落の一時下げ, カギ括弧, 句点の間違いなど

(1)対象児の誤りに見られる特徴

対象児が小4から高1まで4回にわたって書いた作文を表 9 に示した 7 つの観点から分析した結果を示したのが、次ページの表 10 である。参考値として、母語児の誤りの平均値も併せて示す。表 10 から 2 つの特徴を読み取ることができる。

第 1 点は、物語作文でも説明作文でも、「表記」のうちの「音の誤り」「語彙」「語用(口語使用)」「正書法」に関する誤りは、学年が上がると共に減少していることである(図 17-1, 18-1, 19-1, 20-1 参照)。「音の誤り」とは、「げんいん」を「げいん」と表記するなど、特定の語彙を耳から聞いたままに書くことを指す。「語用(口語使用)」とは、「ちゃんというとなんかおにごっこようです。」(小4)のように、話し言葉をそのまま作文に書くことを指す。これらの間違いは、高学年になるにつれて徐々に減っている。また、「正書法」のうち会話文での改行やカギ括弧に関する間違いについては、説明作文よりも物語作文の方が多量といったジャンルによる違いが見られるが、これも高学年になるにつれて減少している。A 補習校での学習経験を重ねる中で、正しい音表記や書き言葉の表現を習得することで、間違いが減っていくのではないかと考えられる。

母語児の場合もほぼ同様の傾向が見られる(図17-2, 18-2, 19-2, 20-2 参照).

表 10. 誤りの平均値

表 10-1. 誤りの平均値：物語作文

	物語作文					
	対象児 (標準偏差)				母語児 (標準偏差)	
	小4(n=20)	小6(n=18)	中2(n=14)	高1(n=9)	小4(n=56)	小6(n=63)
字形	0	0.50(0.79)	2.00(2.08)	0.67(1.12)	0.02(0.13)	0.05(0.21)
表記全体	4.05(4.65)	4.17(3.70)	5.50(4.80)	4.33(6.06)	1.66(2.50)	1.62(2.08)
漢字	0.20(0.41)	0.89(1.32)	1.86(1.83)	2.33(3.50)	0.20(0.48)	0.49(1.28)
送り仮名	0.50(0.76)	1.17(1.98)	1.93(2.13)	1.44(1.59)	0.16(0.42)	0.32(0.78)
音の誤り	2.95(4.21)	1.72(2.22)	1.36(2.10)	0.44(1.01)	1.21(2.10)	0.75(1.34)
その他	0.40(0.60)	0.39(0.50)	0.36(0.63)	0.11(0.33)	0.09(0.35)	0.06(0.25)
語彙	0.60(0.75)	0.39(0.61)	0.86(1.46)	0.11(0.33)	0.07(0.26)	0.03(0.18)
文法全体	3.55(2.61)	3.17(4.26)	2.50(3.25)	1.56(2.19)	0.82(0.97)	0.87(1.30)
品詞	2.65(2.23)	2.22(2.71)	2.21(2.89)	0.78(1.09)	0.55(0.78)	0.51(0.82)
過不足	0.85(0.93)	0.72(1.87)	0.21(0.43)	0.78(1.39)	0.20(0.52)	0.27(0.60)
構文	0.05(0.22)	0.22(0.43)	0.07(0.27)	0	0.07(0.26)	0.10(0.53)
語用 口語使用	0.90(1.37)	0.56(0.86)	0.14(0.36)	0.22(0.44)	0.20(0.44)	0.29(0.66)
その他	0	0.06(0.24)	0.14(0.36)	0	0	0
正書法全体	4.60(3.60)	3.33(3.05)	1.50(2.74)	1.00(1.12)	7.30(6.03)	4.29(4.40)
字下げ	0.40(0.75)	0.22(0.55)	0	0.56(0.73)	1.61(2.79)	0.49(1.01)
会話	2.45(2.95)	2.17(1.92)	1.21(2.08)	0.33(0.71)	2.16(4.18)	1.03(1.87)
カギ括弧	0.05(0.22)	0.06(0.24)	0.07(0.27)	0	0.68(1.66)	0.52(1.18)
句点	1.70(2.15)	0.89(1.57)	0.21(0.58)	0.11(0.33)	2.86(3.47)	2.24(2.56)

表 10-2. 誤りの平均値：説明作文

	説明作文					
	対象児 (標準偏差)				母語児 (標準偏差)	
	小4(n=18)	小6(n=17)	中2(n=16)	高1(n=10)	小4(n=116)	小6(n=91)
字形	0.22(0.55)	1.06(1.71)	1.31(2.15)	0.38(0.74)	0.10(0.42)	0.25(1.17)
表記全体	2.61(2.73)	3.71(3.79)	6.12(4.29)	2.88(2.30)	1.23(1.64)	1.71(2.18)
漢字	0.67(1.19)	0.76(0.90)	3.06(2.72)	1.00(1.20)	0.28(0.66)	0.63(1.37)
送り仮名	0.17(0.71)	0.47(0.87)	1.56(1.79)	1.12(1.13)	0.12(0.38)	0.21(0.55)
音の誤り	1.50(1.58)	2.06(2.77)	1.25(1.73)	0.62(0.92)	0.76(1.32)	0.80(1.29)
その他	0.28(0.46)	0.41(0.71)	0.25(0.45)	0.12(0.35)	0.07(0.29)	0.08(0.27)
語彙	0.94(1.06)	1.12(1.32)	0.69(0.87)	0.50(0.93)	0.12(0.38)	0.13(0.48)
文法全体	3.67(2.66)	3.06(2.75)	2.81(4.58)	2.62(1.41)	1.27(1.21)	1.20(1.57)
品詞	1.94(2.01)	1.59(1.87)	1.81(3.67)	2.12(1.36)	0.41(0.72)	0.43(0.73)
過不足	1.61(1.38)	1.18(1.29)	0.88(1.09)	0.50(0.53)	0.59(0.80)	0.47(0.97)
構文	0.11(0.32)	0.29(0.59)	0.12(0.34)	0	0.27(0.52)	0.30(0.57)
語用 口語使用	0.50(1.15)	0.18(0.39)	0.50(1.32)	0	0.53(0.86)	0.88(1.65)
その他	0	0	0.12(0.34)	0	0	0
正書法全体	1.06(1.00)	0.59(1.00)	1.19(1.47)	0.75(0.71)	1.23(2.17)	1.40(2.34)
字下げ	0.67(0.69)	0.24(0.75)	0.38(0.72)	0.38(0.74)	0.58(1.22)	0.69(1.54)
会話	0.06(0.24)	0.06(0.24)	0.06(0.25)	0	0.01(0.09)	0
カギ括弧	0.06(0.24)	0	0.06(0.25)	0	0	0.01(0.10)
句点	0.28(0.83)	0.29(0.59)	0.69(1.01)	0.38(0.52)	0.65(1.76)	0.69(1.79)

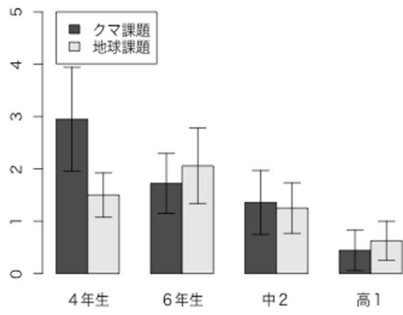


図 17-1. 音の誤り(対象児)

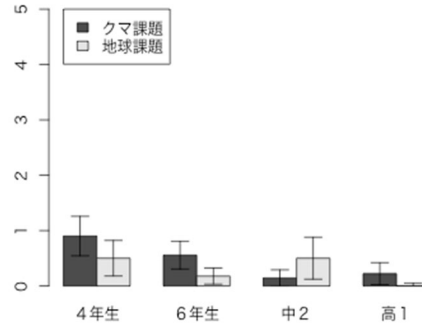


図 19-1. 口語使用(対象児)

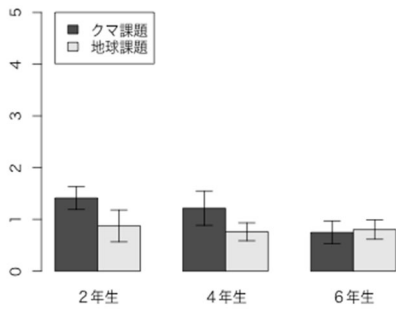


図 17-2. 音の誤り(母語児)

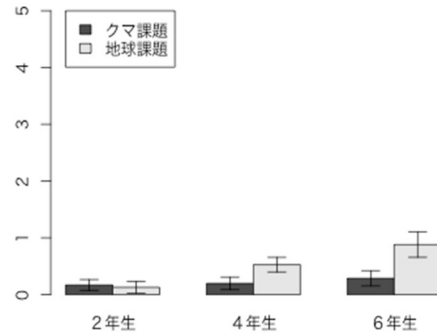


図 19-2. 口語使用(母語児)

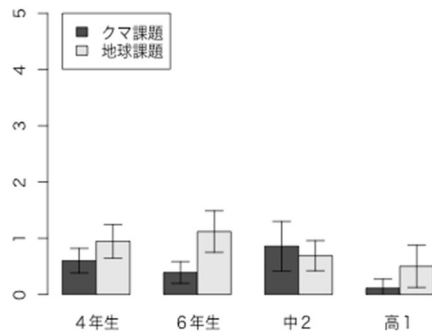


図 18-1. 語彙の誤り(対象児)

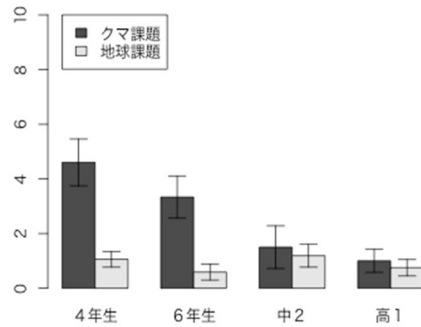


図 20-1. 正書法の誤り(対象児)

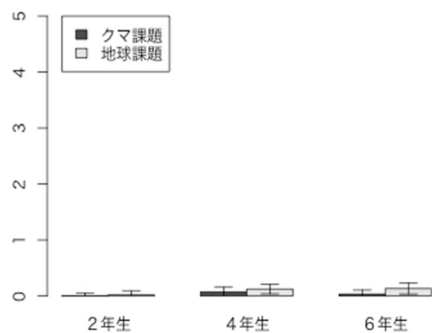


図 18-2. 語彙の誤り(母語児)

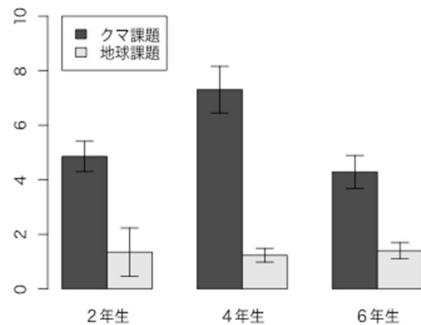


図 20-2. 正書法の誤り(母語児)

第2点は、「表記」のうちの「漢字」と「送り仮名」「文法」(特に品詞)の誤りは、学年が上がるにつれて必ずしも漸減するというわけではなく、残留したり微増したりしていることである(図 21-1, 22-1, 23-1 参照)。品詞の誤りとは、一語単位の動詞の活用や形容詞・形容動詞・助詞・接続詞・指示語などの間違いを指す。実例として、「お財布がバッグから落としました[落ちました。]」(中 2)や「女の子は森に[を]あるいています。」(小 6)などを挙げるができる(いずれも[]内は正用)。漢字・送り仮名・品詞の間違いは母語児にも見られるが、その数は極めて少ない(図 21-2, 22-2, 23-2 参照)。対象児のグラフを見るとエラーバーが長いことから、個人差が大きいことが窺える。

特に漢字の誤りは、ドイツ語を優勢言語とする対象児の書く力の発達過程を把握する上で、検討すべき重要項目の一つであろう。我々が本調査と並行して行った事例研究に参加した独日国際児は、小 4 時に「漢字さえなければ日本語は好きだから」と漢字習得の難しさを母親に訴えていたが^[12]、アルファベットを表記文字とするドイツ語母語児にとって、漢字習得は日本語の読み書き習得における困難さの一つなのかもしれない。

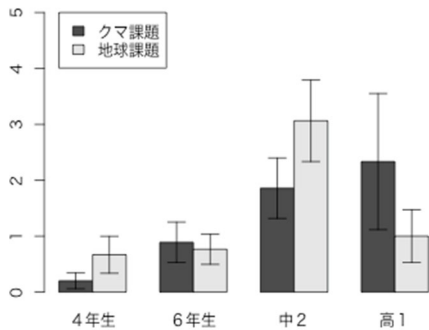


図 21-1. 漢字の誤り(対象児)

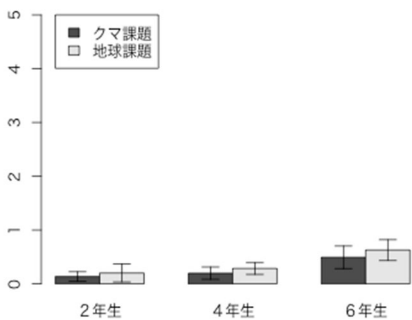


図 21-2. 漢字の誤り(母語児)

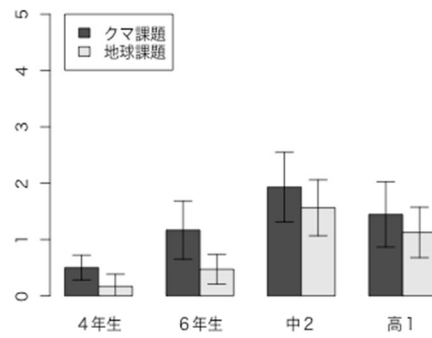


図 22-1. 送り仮名の誤り(対象児)

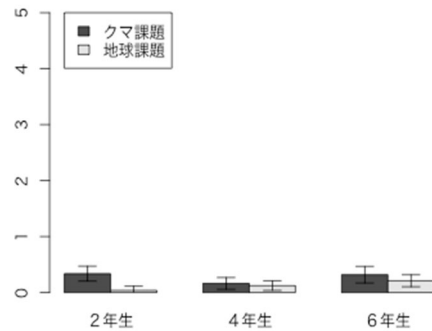


図 22-2. 送り仮名の誤り(母語児)

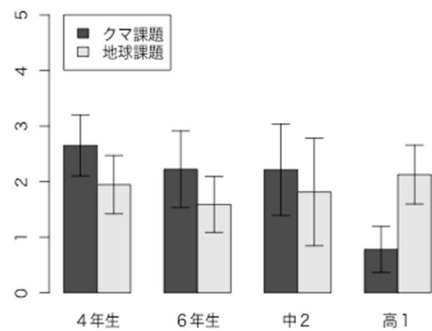


図 23-1. 文法(品詞)の誤り(対象児)

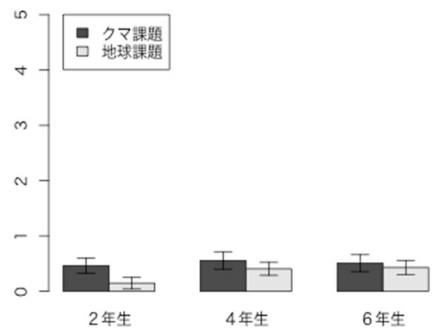


図 23-2. 文法(品詞)の誤り(母語児)

この点を踏まえて、以下では、対象児の漢字間違いの状況を詳しく検討する。

(2)対象児の漢字の誤りに見られる特徴

表 10 に示した対象児の誤りから、「表記」のうちの「漢字」の誤りの数を取り出し、各学年の平均漢字使用数(表 3 参照)に位置づけてその割合を示したのが表 11 である。

表 11. 漢字数と誤り数の平均値(誤りの割合)

学年	物語作文		説明作文	
	漢字数平均値	誤り数(割合)	漢字数平均値	誤り数(割合)
小4	34.45	0.20(0.6%)	23.16	0.67(2.9%)
小6	59.61	0.89(1.5%)	77.12	0.76(1.0%)
中2	104.07	1.86(1.8%)	133.50	3.06(2.3%)
高1	148.11	2.33(1.6%)	202.13	1.00(0.5%)

表 11 から、物語作文では、漢字の誤り数は学年が上がるにつれて微増し、誤りの割合も中 2 までは上昇するが高 1 で低くなっている。説明作文では、漢字の誤り数は中 2 までは学年が上がると共に増加しているが、高 1 で低下している。誤りの割合も小 4 以降、低下と上昇を経て、高 1 で再下降している。このように一定数の漢字の誤りは学年が上がっても残存しているが、全体の漢字使用数から見ると、誤りの割合が必ずしも大きくなっているわけではないことがわかる。対象児の漢字の誤りは、補習校での学習で覚えた漢字をできるだけ使って作文を書こうとする漢字の積極的使用によって生じた間違いとして、肯定的に評価したい。

さらに対象児の漢字の誤りに見られる特徴をより深く理解するために、対象児が実際に書き間違えた漢字を取り出して、作文課題別・学年別に整理したのが次ページの表 12 である(不正確な漢字は表 10 の「字形」項目で集計されているため除外した)。表 12 から、対象児の漢字の間違い方には、以下の 7 つのパターンがあるように見受けられる。間違い方の特徴とその例を具体的に示す([]内は正用)。

<漢字の間違い方のパターン>

[1]漢字の一部の異なりによる間違い

(例)往んでいる[住んでいる], 情かに[静かに],
排気ガス[排気ガス], 集んで/焦んで[進んで]

[2]漢字の一部の欠損による間違い

(例)憂しい[優しい], 楽[薬], 刀って[切って],
毎[海]

[3]字形が似た異字による間違い

(例)巨大な[巨大な], 犬よう[太よう], 永[氷],
必悪[必要], 何方年[何万年]

[4]同音異義語による間違い

(例)足を早める[速める], 行った[言った], 自速
[時速], 環境破戒[破壊], 進点[進展]

[5]音の当てはめによる間違い

(例)再勤[最近], この用な[このような]

[6]意味が近い異字による間違い

(例)足が走り[速い], 終まって[閉まって]

[7]逆語順による間違い:説明作文のみ

(例)宙宇[宇宙]

これらの 7 つの漢字の間違い方のパターンは、作文課題によらず共通に見られ、小 4 から中 2 までは間違いの数が増えると共に間違い方のパターンの種類も増えていることがわかる。3.1.(7)で検討したように、対象児は不確かな漢字については辞書を引いて確認しながら書いていることから、対象児の漢字の間違いは、辞書を引かずに記憶から当該漢字を呼び出して書いている場合に出現していることが多いと考えられる。

間違い方のパターン[1]から[3]は、いずれも漢字の字形に関わる間違いと言えよう。対象児は当該漢字の字形をイメージとして持っているものの、漢字使用の経験の少なさなどもあって、漢字の細部の違いを正確に覚えることに難しさがあるのかもしれない。

また、パターン[4]と[5]は、漢字の意味よりも音に注目して漢字を呼び出したことによる間違いではないかと推測される。パターン[6]と[7]は、漢字の意味をある程度考えつつも、異字や逆の語順で書いたことによる間違いと推測される。

表 12. 対象児の漢字の間違い方のパターン

	間違い方のパターン	小4	小6	中2	高1
物語作文	[1] 漢字の一部の異なり		[1] 注[住]んでいました	[7] 情[静]かに、危検[険], 往[住]んでいる, 侍[待]とう, 則[財]布, 削[消]しながら, 集[進]んで	
	[2] 漢字の一部の欠損	[1] 耳[聞]こえました	[1] 耳[聞]こえました	[5] 憂[優]しい, 上[止]まって, 楽[薬]／楽[薬](2), 並段[普段], 休みの門[間]に	[2] 小[少]女(6), 余[途]中
	[3] 字形が似た異字		[2] 臣[巨]大な(3), 迎[返]して(2)	[3] 柿[柿]くなった, 近[返]しました, 人取[助]け(2)	[1] おさい怖[布]
	[4] 同音異義語	[2] 足を早[速]めました／足が早[速]い, 行[言]った	[6] 見た物[者], 乱妨[暴](2), 錘[摘む], 自[時]速, 早やく[速く]はりました, 呼[読]んでいる	[4] 速[早]く, 変[代]わりに, 跡[後]をつける, 逃げ初[始]めました	[3] 恐[虞], 追い掛[駆]け, 撒[捲]かれる
	[5] 音の当てはめ		[1] にげている内[うち]に	[1] 十五各[か国]語	[1] この用[よう]な／この話の用[よう]に
	[6] 意味が近い異字		[1] 落[降]りる／落[降]りて	[4] 物[持]っている, 歌[鳴], 足が走[速]い, 木から落[下]り	[1] 終[閉]まって
説明作文	間違い方のパターン	小4	小6	中2	高1
	[1] 漢字の一部の異なり			[4] 特[待]ち遠しい, 二部[倍], 石湯[油], 俳[排]気ガス(2)	[1] 焦[進]んで
	[2] 漢字の一部の欠損	[4] 欠[次]に, 刀[切]って／刀[切]ったら／刀[切]っちゃだめ, 地玉[球](2), 毎[海]	[1] 列[例え]ば	[4] 建[健]康, 結課[果], 正本[体](2), 広[拡]大	[1] 毎[海]
	[3] 字形が似た異字	[1] 犬[太]よう	[2] 痛[病]気, 永[氷](2)	[3] 常態[態], 何方[万]年(2), 大丈未[夫]	[1] 必悪[要]
	[4] 同音異義語	[2] 大[第]一步, 温[暖]かくなります	[2] 強[協]りよく, 生[産]めなくなっちゃいます	[7] 常態[状態], 必用[要](2*), 載[乗]りやすく, 環境破戒[壊](2), 気にも止[留]めない, マスクを漬[着]けている, 換[変]える	[2] 計[量]って, 進点[展]
	[5] 音の当てはめ		[1] 直[無く]なって	[3] 多[足]りない, 再勤[最近], 物[持]っている	
	[6] 意味が近い異字	[1] 大[多]すぎ	[1] 気暖[温]	[2] 多きく[大きく], 労れ[疲れ](2)	[1] 想[思]い浮かぶ
[7] 逆語順		[1] どうぼ[ぶ]つ友[達]	[2] 法方[方法], 宙宇[宇宙]	[1] 所為[為所]	

注:【】内の数字は間違った漢字の種類, ()内の数字は出現した間違いの回数, []内は正用. 赤字は辞書で引いて書いた漢字。

(*)2人のうち1人は、辞書を引いた上で「必用」を使用していた。

3.4. 談話のレベルの分析結果

学齢期の子どもの作文を談話レベルで評定するために、我々は低学年用・中学年用・高学年用の3種類のルーブリックを作成した。対象児の作文に関しては、小4作文の評定では中学年用ルーブリックを、

小6・中2・高1の作文の評定では高学年用ルーブリックを使用した。中学年用・高学年用のルーブリックの評価の観点と各観点における達成度は、次ページの表13に示した通りである。

表 13. 中・高学年用ルーブリックの観点：構成の複雑さに関する評価の観点

	中学年	高学年		
a-1	内容のまとまりごとに段落を意識しながら書ける [構成面]	文章全体の構成を考えて書ける [構成面]		
a-2	段落相互の関係に注意して書ける [構成面]	事実と感想, 意見など区別して書ける [記述面]		
a-3	理由や事例, 具体例をあげて書ける [記述面]	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

対象児が4時点で書いた作文をルーブリックで評定した結果を整理したのが、表14である。参考値として母語児の評定平均値も併せて示す。

表 14. ルーブリックによる評定平均値

	対象児(全体)				母語児	
	小4	小6	中2	高1	小4	小6
物語作文						
a-1	2.6	2.1	1.9	2.4	2.5	2.5
a-2	2.0	3.0	3.1	3.2	2.8	2.7
a-3	2.5	3.1	2.7	3.1	3.0	2.7
総合	6.7	8.0	7.7	8.7	8.2	7.9
説明作文						
a-1	2.3	2.0	2.1	2.8	2.5	2.6
a-2	2.1	2.2	2.4	3.1	2.4	2.3
a-3	2.1	2.1	2.6	3.1	2.4	2.4
総合	6.5	6.4	7.1	9.0	7.3	7.4

小4と小6以降では用いたルーブリックが異なるため、以下では、同一ルーブリックで評定した小6・中2・高1の3時点で書いた作文を中心に、評定平均値の推移に見られる特徴を検討する。

(1) 物語作文の評定平均値の推移に見られる特徴

1) 総合評定値の推移

物語作文の総合評定値を見る範囲では、小4(6.7)⇒小6(8.0)で伸びが見られたものの、小6⇒中2では伸びが見られず、最後の中2(7.7)⇒高1(8.7)

で再び大きな伸びが見られた。

2) 項目別の推移

物語作文における「a-1」評定平均値は、小6⇒中2⇒高1の3時点でそれほど大きく変化していないことがわかる。高学年用ルーブリックにおける「a-1」評定には、「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」に相当すると評定「1」、「形式段落としての構成もされているが、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」に相当すると評定「2」と判定され、4つの絵に合わせて形式段落が作れていると評定「3」と判定される。この点が「a-1」の評価にかなり影響していると推測される。母語児の場合、国語科の授業で形式段落を構成して書く指導が継続的に行われていることから、形式段落構成の練習をする機会も多いと考えられる。対象児の「a-1」評定平均値が学年と共にそれほど伸びていないのは、授業時間の制限による段落構成の経験の少なさが多少なりとも影響しているのかもしれない。

他方で、「a-2」や「a-3」を見ると、小6になると人物の心情や思考の記述が見られるようになり、中2になると物語の設定や描写を詳述する作文が見られるようになった。さらに高1では、生徒6人全員が新しい展開を付加しており、図版にはない内容を自分で想像し、自分の見解も織り込みつつ個性的な物語作文を書いていた。また、3人が図版の内容を具体的に記述していた。

(2) 説明作文の評定平均値の推移に見られる特徴

1) 総合評定値の推移

説明作文の総合評定値を見ると、学年が上がると共に総合評定値が高くなっており、特に中2(7.1)⇒高1(9.0)の伸びが大きいことがわかる。「説明文課題」では、図版で提示されている情報を環境問題やそれに関する知識と結び付け、課題に対応させて談話を構成する力が必要とされるが、中2頃から「説明文課題」に対応できる力が伸びていることが窺える。

2)項目別の推移

「説明文課題」における「a-1」評定では、「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かどうか、同時にこの「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っているかどうかが評定される。3.1.(2)で既述した通り、対象児の段落数は、小6(2.82)→中2(2.06)→高1(2.62)と段落分けをあまりしない傾向が見られた(母語児小6は3.91)。内容として「理由」と「対策」が記述されていても、必ずしも内容に合わせて段落構成がされていない点が、「a-1」評価に影響を与えていると推測される。

他方で、「a-2」「a-3」では学年が上がるにつれて、順調に伸びていることがわかる。特に「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、説明作文では一般的な知識や社会常識を参照・引用^(注3)して記述することも求めている。表14の「a-3」評定平均値を見ると、小6で2.1、中2で2.6、高1で3.1となっている。中2以降、環境問題に関する知識が増えて、それらの知識を引用しながら書けるようになったと考えられる。小6時点では、環境問題に関する知識を引用して作文を書くことが難しかったことを踏まえると、大きな変化と言える。さらに高1の作文では、「地球温暖化」「プラスチックごみによる海洋汚染」から「コロナウィルスの影響」まで、話題として取り上げる内容が広がっている。4回目の作文を書いた高1になると、図版に書かれたイラストを刺激として、環境問題に関わるトピックを多角的に取り上げて、自分の考えを展開している作文が多く見られた。

4. 調査結果のまとめと今後の課題

4.1. 調査結果のまとめ

本稿では、ドイツX州のA補習校に通い日本語を継承語として学習中の生徒を対象に、小4・小6・中2・高1の4時点で実施した縦断的作文調査の分析結果を報告した。その結果、対象児の書く力の変化過程に見られる特徴として、以下の二つを指摘できると思われる。

第一に、対象児が優勢言語ではない日本語で作文を書く力の変化過程は、語・文・談話のレベルで、母語児の変化過程とよく似ているが、対象児固有

の伸び方の特徴も見られることである。ただし、母語児の作文分析結果は小4と小6の2時点のものであり、中学生以降の変化過程については未調査である。このため対象児の伸び方の特徴を母語児と比較して捉える際には慎重でなければならないが、少なくとも対象児の伸び方の特徴として、以下の4つの点を見出すことができる。

第1点は、語・文のレベルでは、学年が上がると共に着実に各項目の平均値が伸びており、その伸び方は母語児とよく似ているが、相対的に伸び方が緩やかで伸び幅も小さいことである。作文における使用数の平均値という数値で取り出せる特徴を見る範囲では、母語児よりも時間をかけて書く分量や漢字数・語彙数を増やしつつ、構文・複文も徐々に使えるようになっていく様子が窺えた。

第2点は、談話のレベルでは、少なくとも事実と感想・意見を区別して書く記述面[a-2]や目的・意図に応じて叙述の簡潔さや詳細さを書き分ける記述面[a-3]の力は、母語児にほぼ比肩していることである。談話レベルの評定は、[a-1][a-2][a-3]の3つから構成されている。対象児の場合、段落構成を見る[a-1]の評定平均値が母語児よりも低いことが影響して総合評定値も相対的に低くなっているが、[a-2][a-3]の評定平均値を見る範囲では、小4の時点から母語児にそれほど遜色のない書きぶりを見せている。

第3点は、誤りにおいても、母語児との共通点と違いが見られることである。共通点としては、不正確な表記(音の誤り)、誤用(口語使用)や正書法の間違ひは、母語児(物語作文)も対象児も学年が上がるにつれて減少している点が挙げられる。母語児に比べると、いずれの項目でも対象児の方が若干多目である。他方で、漢字・送り仮名や文法(特に品詞)の間違ひを見ると、母語児は誤りの平均値がわずか(平均1未満)で、その値も小4-小6間でほぼ変化していないが、対象児は小6以降の学年でも誤りが微増・残留している(漢字で平均1~3の間、送り仮名で同1-2、品詞で同1~3の間)。この点が対象児と母語児の違いと言える。ただし、対象児の場合、小6以降の国語辞書の積極的活用により、漢字の誤りの平均値が低目に出ていることも考えられるため、作文の取り組み状況も合わせて数値の変化を見ていく必要があるだろう。さらに国語辞書を使わずに書いた漢字の間違ひ方のパターン分析から、意味よりも字形や音を

手がかりにして漢字を想起しているらしいが、漢字字形(特に漢字を形成する部分)に対する理解が十分ではなく、部首(偏など)が異なる漢字や類似した字形と混同している様子が窺えた。本調査で見出されたパターン[1]と[3](漢字の一部の異なりと字形が似た異字)の誤りは、日本在住の非漢字圏出身児童生徒(小5～中3)の小3書き取りテストにおける誤答にも見られるのは興味深い^[13]。漢字への馴染みが薄い対象児のこうした特徴が、漢字の誤りの微増・残留と関係していると推測される。今後は、送り仮名の誤りに見られる特徴も含めて、漢字に関わる誤りの分析を進めていく必要がある。

第4点は、対象児が継承日本語で作文を書くようになる過程では、漢字・語彙・構文・複文を使う力や談話を構成する力に加えて、辞書を使う力も育っていることである。日本で生まれ育つ日本語モノリンガル児と比べて、日本語での会話や読み書きの経験が圧倒的に少ない対象児にとって、学年相応の漢字を習得して自在に使えるようになることは、極めて高いハードルであると予想される。各作文課題で書きたい内容を書けるようになる上で、自分が知っている音声語彙を手がかりにして、書きたい漢字や漢字語彙を探し当てる力は、継承日本語学習児の書く力を支える大事な力であると思われる。対象児が作文を書く力を個人内の認知的な力だけでなく、国語辞書を駆使する力も含めて拡張的に捉えるならば、対象児が継承日本語で作文を書くことは、主体と道具(辞書)や状況(他の生徒が辞書を使う姿を観察するなど)が協調することで生み出される1つの活動として理解することができよう^[14]。

第二に、作文のジャンルによって、対象児の書く力が伸びる時期が異なることである。これは、各作文課題に対応する上で、必要とされる力が異なることが関係すると考えられる。「物語文課題」では、場面や登場人物とその行為・動機に焦点を当て、時系列にそって出来事の展開を叙述することが要請される。対象児の場合、特に談話構成力に注目すると、小4から小6で伸び、その後、中2から高1で大きく伸びている。後者の過程(高1の作文)では、4コマの図版に書かれた出来事を時系列に叙述することに加えて、自分なりの物語の設定と展開を考えて物語る創作文や物語の展開をより一般的なテーマ(例：自分とは異なる種族や

動物との助け合い)と関連づけて自分の見解も併せて述べる意見文の要素も加わった作文が見られた。

これに対して、「説明文課題」では、テーマや問題に焦点を当て、情報・事実・意見・議論の展開を相互の論理的な関係に配慮しながら叙述する力(因果関係や説明的な思考を文章で産出する力)が求められる。対象児の場合、特に談話構成力に注目すると、中2から高1で大きく伸びていた。本課題で使用した「説明文課題」に取り組むためには、本稿で分析してきたような語・文・談話の各レベルの力に加えて、図版で示された情報を環境問題と関連づけて理解する力、環境問題として記述できるだけのそれらに関する知識や語彙の力も必要になる。これらの力を総合的に駆使して説明作文として書けるようになるのは、小4・小6の時点では難しく、中2以降の時点になって構成できるようになると考えられる。

4.2. 今後の課題

今後の課題として、次の3点を挙げておきたい。第1点は、対象児が実際に書いた物語作文と説明作文の事例に即して縦断的な分析を行うことにより、数値だけでは捉えきれない質的な特徴を明らかにすることである。これについては、稿を改めて分析する予定である。

第2点は、本調査では扱えなかった小学校低学年から中学年にかけての変化を明らかにすることである。本調査では、A補習校に通う児童生徒を対象に、小4から高1まで足掛け7年にわたって縦断的な作文調査をすることができた。これまで補習校通学児の日本語作文力を、学齢期の子どもの書く力の発達過程の把握に適した作文課題と作文評価法を開発・使用した上で縦断的に調査した先例がないことを考えると、本調査で得た作文データとその分析結果は、極めて貴重なものと言える。他方で、補習校児の書く力が形成される初期過程がどのような状態であるのかを明らかにすることは、継承日本語学習児の日本語作文力の発達過程を解明する上で必要な調査となる。今後は、小2から開始した別の児童集団の縦断的的作文データも加えることにより、日本語での読み書きを習得し始めた時期の書く力の様相を具体的に解明していきたい。

第3点は、4.1.で述べた継承日本語学習児の書

く力の伸び方に見られる特徴は、対象児の優勢言語の違いを超えて共通に見られるものかどうか、あるいは優勢言語によって異なる側面もあるのかどうかを検討することである。特に 3.3. で検討した対象児の漢字の間違い方に見られる特徴は、アルファベットを表記言語とするドイツ語を優勢言語とする対象児に特有のものなのかどうか、検討する必要があるだろう。例えば漢字を表記言語とする中国語が優勢言語である子どもの場合、どのような間違い方をするのか。実際に子どもが書いた作文に見られる実例を具体的に検討することは、日本語の漢字習得に及ぼす優勢言語の影響を解明する上で、有効な手立ての 1 つになるかもしれない。

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。

2) 世界各地の補習校では、日本国内の学校で最も採択数の多い出版社の検定教科書が使用されている。調査当時、補習校の国語の授業では、光村図書 of 教科書が使用されていた。

3) 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使用していなくても、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。3.2. の(3) で取り上げた構文レベルでの「引用節」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られる。

謝辞

本調査にご協力頂きました A 補習校の先生方、特に歴代の担任の先生方と校長先生、および運営委員会の皆様に、心から感謝申し上げます。

引用文献

- [1] カミンズ, ジム (中島和子訳). 言語マイノリティを支える教育. 慶應義塾大学出版会. 2011. p.31.
- [2] Cummins, James. Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society

(2nd ed.). California Association for Bilingual Education, 2001.

- [3] 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.
- [4] 柴山真琴ほか. 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. 人間生活文化研究. 2020, **30**, p.958-973.
- [5] カナダ日本語教育振興会. 子どもの会話力の方と評価: 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.
- [6] 前掲[3]
- [7] 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.
- [8] 宮田 Susanne. 日本語 MLU(平均発話長)のガイドライン: 自立語 MLU および形態素 MUL の計算法. 健康医療科学研究, **2**, 2012, p.1-17.
- [9] 阪本一郎. 教育基本語彙. 牧書店, 1958.
- [10] ハント蔭山裕子・恩村由香子. “文法”. 高見澤 孟ほか. 新・はじめての日本語教育 基本用語事典. アスク, 2004, p.87-125. (引用頁 p.112)
- [11] 前掲[10]
- [12] 柴山真琴ほか. 現地校・補習校の宿題支援における家族間の調整過程: 独日国際児の事例に基づいて. 人間生活文化研究. 2019, **29**, p.236-256.
- [13] バトラー後藤裕子. 学習言語とは何か. 三省堂, 2011.
- [14] 高木光太郎. “実践の認知的所産.” 波多野誼余夫(編) 認知心理学 5: 学習と発達. 東京大学出版会, 1996, p.37-58.

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。

(受付日: 2022年10月20日, 受理日: 2022年11月9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』（単著，東京大学出版会），『子どもエスノグラフィー入門』（単著，新曜社），『質的心理学辞典』（共編著，新曜社）