

## 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—

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

柴山 真琴<sup>1</sup>, 高橋 登<sup>2</sup>, 池上 摩希子<sup>3</sup>, ビアルケ(當山) 千咲<sup>4</sup>

<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部, <sup>2</sup>大阪教育大学教育学部, <sup>3</sup>早稲田大学大学院日本語教育研究科,  
<sup>4</sup>東京経済大学経営学部

Makoto Shibayama<sup>1</sup>, Noboru Takahashi<sup>2</sup>, Makiko Ikegami<sup>3</sup>, and Chisaki Toyama-Bialke<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

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

<sup>2</sup>Faculty of Education, Osaka Kyoiku University

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

<sup>3</sup>Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University

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

<sup>4</sup>Faculty of Business Administration, Tokyo Keizai University

1-7-34 Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo, Japan 185-8502

キーワード：バイリンガル児, 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: Bilingual children, Japanese as a heritage language, Writing compositions in Japanese, Germany, Japanese supplementary school

### 抄録

本稿では、ドイツ居住のバイリンガル小学生を対象に実施した日本語作文調査の概要と調査結果を報告した。調査では、日本語補習授業校児童に、小4と小6の2時点で「物語文」と「説明文」の2つの課題で作文を書いてもらった。作文を縦断的に分析した結果、次の2点が明らかになった。第一に、対象児の書く力の発達過程は、文字・表記・単語／構文／談話の3つのレベルで、日本語モノリンガル児に比べると相対的に伸び方が緩やかで伸び幅も小さいものの、2年間で着実に伸びていた。他方で、日本語でも複雑な文章を構成する力がついてくる反面、言語の形式的な側面や要素的な側面に揺れが見られた。第二に、対象児の談話構成力は、「物語文」作文では2年間で順調な伸びが見られたのに対して、「説明文」作文では2年間の伸びが小さいなど、作文のジャンルによって伸び方が異なっていた。今後、バイリンガル児の日本語作文力の発達過程の解明を進めるためには、日本語作文力の総合的な分析と作文ジャンル間の比較分析を通して、日本語作文力の発達過程に見られるバイリンガル児とモノリンガル児の重なりと違いをより詳細に分析する必要があると考えられた。

### 1. 作文調査の背景と本稿の目的

二言語を同時に習得する子どもの言語習得においてしばしば問題になるのは、日常会話レベルの言語力は習得できても、学校での学習活動で必要になる「教科学習言語力」を身につけることがそ

れほど容易ではないということである。「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し、小学校中学年以降に本格的に習得が始まり、その習得には5-10年と長い年数がかかると言われて

いる<sup>11)</sup>。特に語彙力・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」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と考えられる。

我々は、日本語を親からの継承語として学習するバイリンガル児が、二言語で読み書き力を形成する過程を質的に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、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)<sup>(注1)</sup>で日本語を学習する子どもの日本語作文力の実態把握を行うことを目的とした。本稿では、ドイツ居住のバイリンガル小学生を対象に実施した作文調査の概要と調査結果を報告する。

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. 日本語補習授業校通学児を対象にした従来の作文調査と本調査の位置づけ

### 2.1. 日本語補習授業校通学児を対象にした従来の作文調査

日本語が社会の主流言語ではない国に住み、日本語を親からの継承語として学習するバイリンガル児のうち、補習校に通う子どもを対象にした作文調査は、英語圏居住の子どもを中心に行われてきた。代表的な調査としては、Oriyama<sup>12)</sup>、Sano et al.<sup>13)</sup>、中島・佐野<sup>14)</sup>がある。Oriyama<sup>15)</sup>は、英語-日本語バイリンガル児の作文力の特徴を解明することを目的として、オーストラリア居住の英語-日本語バイリンガル児童(補習校通学児)63名(6-12歳)を対象に、3年間にわたって児童が書いた日記と作文を収集した。作文は全教科で書いたもので、作文の課題は不明である。同時に、バイリンガル児の作文力の特徴を見るために、日本在住の日本語モノリンガル児童66名(6-12歳)とシドニー大学で日本語を学ぶ英語母語話者の大学生24名にも作文調査を行った。分析の結果、対象としたバイリンガル児の日本語作文には、「発達の要因」と「干渉的要因」という2つの特徴があることが見出された。「発達の要因」とは、濁音記号の欠落(例:「ともたち」)、音便の間違い(例:「おうきな」)、拗音の間違い(例:「あかちやん」)など、日本語習得途上に見

られるもので、これは3つのグループに共通に見られたという。「干渉的要因」とは、助詞の間違い(例:「ともだちで[と(正用)]遊んだ」)、往来動詞の間違い(例:「今、来るよ[行くよ(正用)]」)など、優勢言語の影響を受けて生じるもので、これは第二言語学習者にも見られたが、日本語モノリンガル児童には見られなかったという。その上で結論として、1)バイリンガル児童の日本語作文力の発達過程は、「干渉的要因」もありながら、比較すると第二言語学習者よりも日本語モノリンガル児童とよく似ていること、2)ただし、その発達が日本語モノリンガル児童よりも緩やかなこと、3)発達が緩やかな要因として日本語の読み書き実践の少なさが考えられること、の3点が示されている。

Sano et al.<sup>16)</sup>は、カナダ在住の英語・日本語バイリンガル児240名(補習校小1～中3)を対象に、「カナダの紹介」という課題で、英語と日本語で作文を書いてもらう調査を実施した。作文に現れる二言語の共有面と個別面を検討するために、量的評価(産出量、異なり語彙、文の広さ、文の深さ、文法上の誤用、語彙上の誤用、表記上の誤用)と質的評価(4段階ルーブリックによる評価)を行った。その結果、文の広がりや語彙・文法上の誤用は言語特有の発達が見られるのに対して、産出量・語彙の多様性・構文の深さと質的な側面(構成や独創性など)は二言語間で中程度の相関が見られ、表記の誤用については弱い相関が見られた。また、中島・佐野<sup>17)</sup>は、Sano et al.<sup>18)</sup>で収集した作文のうち、小6から中3までの82名の作文を対象に、作文の構想を練るプレライティングと実際に書いた作文の文章構成力との関係を分析した。カナダ在学期間に分けて日本語作文を分析した結果、短期滞在児(滞在月数1～30ヵ月)は個人差が大きいものの、日本語作文では複文使用率が高いが英語作文では単文使用率が高いこと、中期滞在児(同31～90ヵ月)は日本語作文力を土台に英語作文力を伸ばしていること、長期滞在児(5歳以前の渡加と現地生まれ)は日本語作文だけでなく英語作文でも単文使用率が高い傾向があることが見出された。Sano et al.<sup>19)</sup>と中島・佐野<sup>10)</sup>は、いずれもカミンズの「二言語相互依存仮説」<sup>11)</sup>を理論枠組みとして、二言語で書いた作文間の関係を解明することに主眼があり、二言語を同時に習得する子どもの日本語作文力の発達過程は明らかにされていない。

## 2.2. 本調査の位置づけ

我々は、本調査を行う前の予備調査として、小1から中1までのドイツ語-日本語バイリンガル児6名(いずれも補習校通学児)に、ドイツ語と日本語で「物語文課題」作文と「説明文課題」作文を書いてもらい、事例研究としての作文調査を行った。「物語文課題」については2年間にわたって書いてもらい、「説明文課題」については2年目に1回書いてもらった。2つの作文課題の選定理由については後で詳述するが、6名の子どもが居住するX州の学習指導要領においても、補習校が準拠する日本の学習指導要領においても、物語文と説明文を書く学習が位置づけられており、二言語で書く作文課題として適切であると判断したからである。「物語文課題」作文の縦断的分析から、物語の構成力は二言語で共通しているが、表現手段の豊かさや使用の適切さにおいて二言語間の差が見られた。具体的には、ドイツ語では名詞の修飾、様子を表す動詞・副詞、複文や接続詞を使って、学年相当レベルの作文を書いていたが、日本語では表現が限定的で、詳述したり複雑な構文を使ったりする際に不自然な表現が見られた<sup>[12][13]</sup>。また、「説明文課題」作文の横断的分析でも、「物語文課題」の場合とほぼ同様の傾向が見られたが、「説明文課題」で必要になる語彙を持っているかどうかや文章の説得力を規定しており、この点で二言語間の開きが際立っていた<sup>[14]</sup>。

事例研究を通して上述のような結果が得られたものの、参照するドイツ語-日本語バイリンガル児(同じ補習校に通学する同学年の児童)のデータや日本で日本語を母語として習得するモノリンガル児(以下、日本語母語児)のデータがないことから、日本語作文に見られる上述の特徴が対象児固有のものなのか、日本語を継承語として学習する補習校児童に共通に見られるものなのか、あるいは日本語習得途上の年齢の子どもに見られる特徴を反映したものにはすぎないのかを見極めることが難しかった。そこで本調査では、補習校小学部に通う児童と日本の小学生に同一の作文課題を実施することにより、継承語としての日本語の作文力の発達過程の特徴を解明したいと考え、作文調査を計画・実施した。

本作文調査は、従来の調査と比べると次の4点を特徴とする。第1点は、学校教育における作文指導を踏まえて、作文調査で用いる作文課題を選

定したことである。Sano et al.<sup>[15]</sup>と中島・佐野<sup>[16]</sup>では、「子どもの年齢に関係なく発達段階に見合った内容で作文を書くことができる」<sup>[17]</sup>という理由から、カナダに行ったことがない人にカナダを紹介する「カナダの紹介」が作文課題として設定された。しかしながら、子どもの作文力と言っても、どのようなジャンルの作文を書くかによって、そこで要求される書く力も違ってくことを考慮すると<sup>[18]</sup>、子どもの作文力の発達過程を捉える上で適切な作文課題を選ぶ必要があると考えた。本調査では、日本の小学校学習指導要領(『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省)と指導書(『小学校国語 学習指導書 総説編』光村図書)および現地校(X州)の学習指導要領<sup>(注2)</sup>の検討を踏まえ、学校教育の中で求められる作文力との接合という観点から、1)場面の移り変わりを捉えて物語の組み立てを考えて書く「物語文」と2)与えられた情報の整理や理解に基づいて説明や意見を述べる「説明文」の2つのジャンルを選定した。「物語文」を書く力は、幼少時に絵本を読み聞かせる経験を通して小学校低学年までに形成される「物語スキーマ」(物語の構造に関する知識)を前提とした書く力<sup>[19]</sup>であるのに対して、「説明文」を書く力は、小学校中学年以降に学校教育を通して形成される書く力<sup>[20]</sup>であると考えられている。本調査では、「物語文」と「説明文」を書く力を捉えるための作文課題として、「物語文課題」(物語的な内容の作文)と「説明文課題」(説明的な内容の作文)を独自に作成した。

第2点は、上記の2つの作文課題を適切に評価するための指標も開発したことである。小学校の国語科における作文指導と接合した作文課題で書いてもらった児童の作文を適切に評価するためには、その評価方法も国語教育との接続を視野に入れて構成する必要があるだろう。本調査では、第二著者の主導の下で、子どもの学習状況を反映し、心理測定論的にみて信頼性と妥当性のある総合的な作文の評価指標を独自に構築した。具体的には、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つの次元を設定し、①と②は幼児・児童の言語分析コンピュータープログラムとして定評のあるCLAN<sup>[21]</sup>を書きことばに応用できるよう開発し、③については学習指導要領と指導書の評価基準に準拠した学年別ルーブリック(低学年用・中学年用・高学年用の3種類)

を作成した<sup>[22]</sup>。我々が開発した作文評価の指標自体の詳細については、稿を改めて報告する。

第3点は、日本語を継承語とする児童の作文を縦断的に収集したことである。補習校に通う子どもの日本語力はばらつきが大きく、特に小4以降に日本語力が二分化する傾向があること<sup>[23]</sup>が指摘されている。日本語力のばらつきの背景には、両親の二言語力や幼少時からの家庭での日本語を使った活動への取り組みの違いが関係していると考えられている<sup>[24][25]</sup>。本調査では、継承語児のこうした実態を踏まえて、作文力の発達過程を把握するためには、一度に複数の学年の児童に作文を書いてもらって横断的な分析を行うよりも、同じ児童に一定の期間を置いて同じ課題で作文を書いてもらい、それを縦断的に分析の方が適切であると考え、縦断的調査を行った。

第4点は、これまで調査されてこなかったドイツ語-日本語バイリンガル児の日本語作文データを収集したことである。ドイツ居住のバイリンガル児は、日本語とは文字・表記法・文法構造が大きく異なるゲルマン語派の言語を優勢言語として習得しているという点では、北米やオーストラリア居住のバイリンガル児と同じであるが、小学校4年時(4年制初等教育の最終学年)の成績で中等教育学校への進学振り分けがなされる分岐型学校制度下にあるという点では、固有の状況に置かれている<sup>(注3)</sup>。優勢言語(ドイツ語)でも継承語(日本語)でも、教科学習言語力の習得が本格化する小学校4年生の時期に、現地校で進学のプレッシャーに晒されている子どもの日本語作文を得ることは、継承語児の多様性を把握する上で、貴重なデータになると思われた。

### 3. 作文調査の概要

#### 3.1. 対象児

ドイツのX州にあるA補習校小学部に通う児童のうち、2014年度に小学部4年生、2016年度に小学部6年生に在籍していた児童を対象とした。小4児童を対象としたのは、「教科学習言語力」の発達と中等教育学校への進学準備<sup>(注4)</sup>が同時に進行する重要な学年と判断したからである。作文調査に参加した児童を作文課題別に整理したのが、表1である。小4の時に「物語文課題」作文を書いたのは20名(女児9名、男児11名)、「説明文課題」

作文を書いたのは18名(女児5名、男児13名)であった。また、小6の時に「物語文課題」作文を書いたのが18名(女児7名、男児11名)、「説明文課題」作文を書いたのが17名(女児7名、男児10名)であった。2年間で2つの課題で作文を書いたのは9名で、小4時と小6時に「物語文課題」作文のみを書いた児童が5名、小4時と小6時に「説明文課題」作文のみを書いた児童が3名であった。

今回の報告では、小4時と小6時の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、児童が書いた全作文を分析対象とした。小6時点で在籍していた児童は20名であったが、このうち17名がドイツ現地校に通い、3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。

表1 作文調査への参加児童

(名)

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

#### 3.2. 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、授業時間の中で「物語文課題」(くま課題)と「説明文課題」(地球課題)を2回に分けて書いてもらった。担当講師には、本調査の目的と概要について説明をして理解を得た上で、当方が準備した教示と材料を用いて、集団方式で実施してもらった。各作文の分量の目安は400字程度で、児童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言葉の右に線を引くよう、担当講師を通じて依頼した。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。

児童が書いた作文については、A補習校の国語の授業でも活用したいとの担当講師の希望により、児童には記名で作文を書いてもらった。作文回収後は、担当講師が原本を保管する一方で、我々には、児童のプライバシー保護のために担当講師によって児童名が削除された作文の複写を送付してもらった。その際、課題間・学年間で児童の作文を照合できるよう、担当講師に児童コードを付記してもらった。

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となる日本語母語児に対する作文調査は、2014年2月に関西地方の公立小学校の小2・小4・小6児童を対象に、同じ作文課題を用いて集団方式で実施した。各課題作文について、それぞれ121編の作文を収集した。

評価のレベル	評価の観点
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	授受、感情、比較、受動、使役、可能表現など複雑な文の構成、副詞節や連体節などを使いこなすことによる多様な文章表現
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

指示:「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。」



地上麻希子・作

図1-1 作文課題①:「物語文課題」

#### 4. 調査結果

以下では、対象児が2年の間隔をあけて書いた2種類の作文を縦断的に分析した結果について、作文評価指標の3つのレベルに分けて報告する。

##### 4.1. 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)に整理したのが表3である。

指示:「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が、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。学校で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。」



出典:中島和子(2000)『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

図1-2 作文課題②:「説明文課題」

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	小4	小6
文字数	385.75	403.95	233.78	369.53
漢字数	33.00	52.68	22.83	69.41
段落数	0.90	2.11	1.67	2.35
文の数	16.25	13.58	8.11	13.65
MLU	8.90	12.50	10.70	11.06
トークン	124.80	138.00	82.83	144.71
タイプ	74.20	77.79	51.83	82.88
トークン/タイプ比	1.68	1.77	1.60	1.74

##### (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4時に385.75、小6時に403.95、「説明文課題」作文では小4時に233.78、小6時に369.53であった。漢字数については、「物語文課題」作文では小4時に33.00、小6時に52.68、「説明文課題」作文では小4時に22.83、小6時に69.41であった。文字数の全体的な傾向としては、「物語文」作文では2年間であまり増えていないが、「説明文課題」作文では「物語文課題」作文よりも文字数が増えていることがわかる。漢字数も両方の課題で学年が上がると共に増えている。

下に示したグラフは、文字数と漢字数における母語児と対象児の平均値の推移を課題別に示した

### 3.3. 分析方法

2.2.で述べた通り、作文データの分析においては、児童の作文を総合的な観点から分析するために独自に開発した作文評価指標を用いた。作文評価指標の柱は、表2に示した通りで、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つの次元から構成されている<sup>126)</sup>。

ものである。グラフでは、「物語文課題」を「くま課題」、「説明文課題」を「地球課題」と表記している(以下同様)。グラフから、両方の課題で、対象児は母語児よりも文字数も漢字数も少ないことがわかる(図2と図3を参照)。

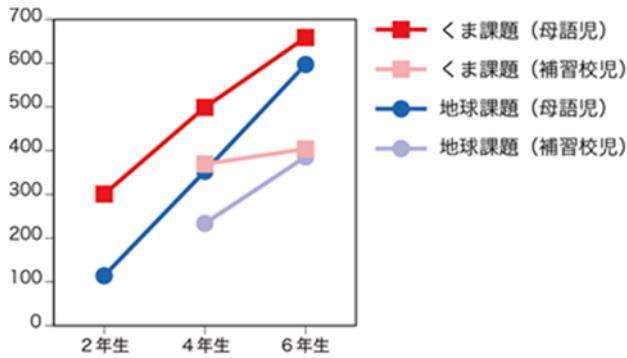


図2 文字数

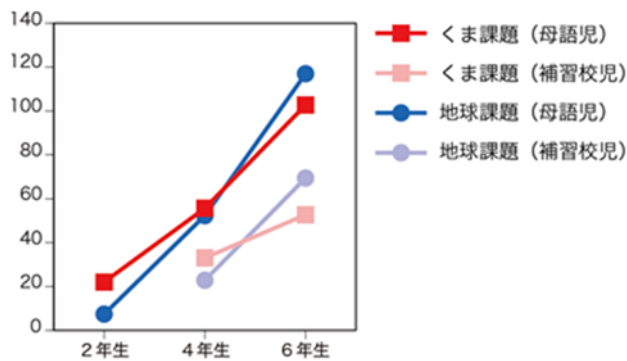


図3 漢字数

## (2)段落数

段落数については、「物語文課題」作文では小4時に0.90[2.98]、小6時に2.11[5.82]、「説明文課題」作文では小4時に1.67[3.88]、小6時に2.35[4.50]となっており、いずれの課題でも1から2程度の段落から成る作文を書いていることが窺える([ ]内は母語児の段落数)。対象児は、物語的な作文を書く場合でも説明的な作文を書く場合でも、母語児に比べると段落数が少なく、段落分けをあまり行っていないと言える。この点については、談話レベルの分析結果において、詳しく検討する。

## (3)文の数

「物語文課題」作文では、小6の時(13.58)の方が小4の時(16.25)よりも文の数が少なくなっている

が、「説明文課題」作文では、小4時の8.11から小6時の13.65へと文の数が増えている。文の数については、小6時の「くま課題」は該当しないものの、それ以外の小4「くま課題」と小4・小6「地球課題」では、母語児とそれほど変わらないことがわかる(図4を参照)。

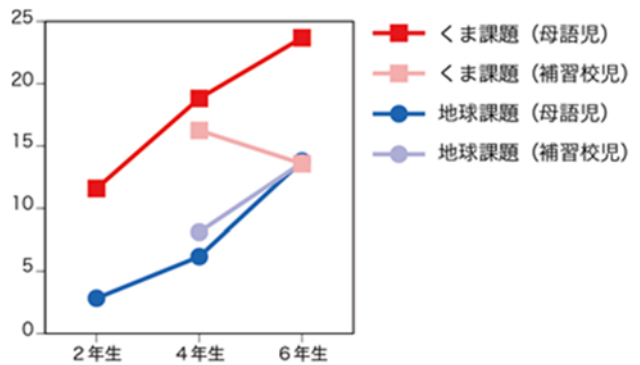


図4 文の数

## (4)MLU

MLU(平均発話長)については、「物語文課題」作文では小4時に8.90、小6時に12.50、「説明文課題」作文では小4時に10.70、小6時に11.06となっており、全体的に短い傾向にある。対象児は、母語児と比べると長い文章を構成することが難しいようである(図5を参照)

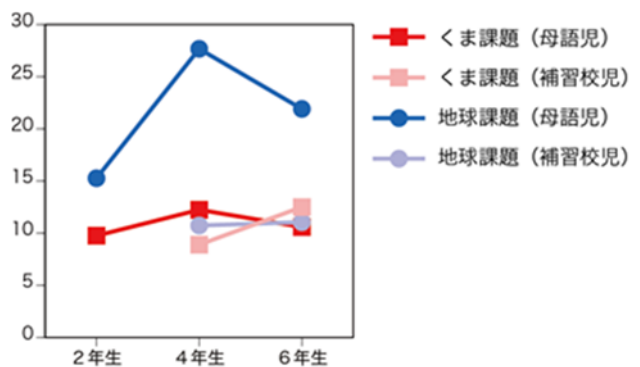


図5 MLU

## (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4時に124.80、小6時に138.00、「説明文課題」作文では小4時に82.83、小6時に144.71となっている。タイプ(使っている単語の種類)に関しては、「物語文課題」作文で小4時

に 74.20, 小 6 時に 77.79, 「説明文課題」作文で小 4 時に 51.83, 小 6 時に 82.88 となっており, 特に「説明文課題」作文で小 4 の時よりも格段に増えている. 対象児の場合, 文字数などと同様に, トークンは母語児と比べると少ないが, タイプに関しては小 4 の時よりも増えていることから, 母語児と比べると分量としては少ないものの, 使用している単語の種類は多様で, 単語の種類を少しずつ増やしていっていると言えよう(図 6 と図 7 を参照).

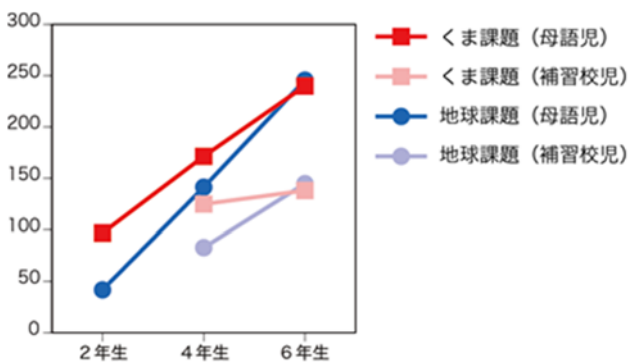


図 6 トークン

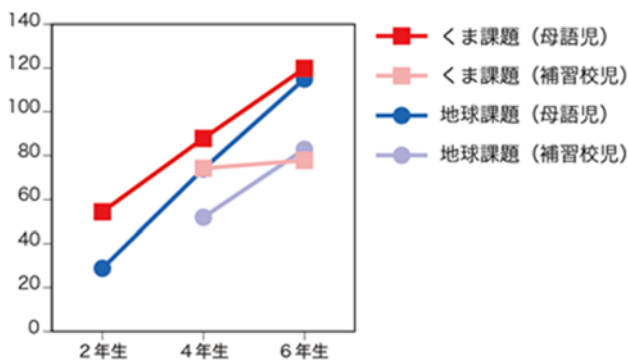


図 7 タイプ

#### 4.2. 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)を, 課題別・学年別・観点別(構文・副詞節・連体節・並列・引用・誤り)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(平均値)も併せて示した.

表 4 構文レベルの分析結果

		「物語文課題」作文		「説明文課題」作文	
		小4	小6	小4	小6
		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	母語児	7.11 (4.37)	8.82 (5.08)	1.78 (2.08)	5.70 (3.64)
	対象児	4.65 (2.87)	4.16 (4.76)	1.33 (1.50)	1.88 (3.63)
副詞節	母語児	3.36 (1.97)	5.41 (3.66)	5.90 (3.96)	11.45 (6.98)
	対象児	2.60 (1.88)	4.90 (6.63)	3.44 (4.03)	6.00 (6.73)
連体節	母語児	3.68 (3.30)	5.21 (4.72)	3.29 (3.58)	6.73 (3.84)
	対象児	1.70 (2.00)	1.53 (2.64)	1.78 (1.66)	3.53 (4.30)
並列	母語児	4.93 (6.16)	7.35 (6.36)	4.21 (4.31)	6.36 (5.51)
	対象児	2.30 (1.53)	2.84 (1.80)	1.28 (1.23)	1.35 (1.70)
引用	母語児	4.43 (4.50)	4.79 (4.37)	2.57 (2.89)	3.12 (3.84)
	対象児	4.15 (4.07)	2.16 (2.31)	1.11 (1.78)	0.12 (0.33)
誤り	母語児	10.46 (12.32)	6.24 (5.12)	2.69 (3.05)	2.36 (2.06)
	対象児	8.05 (6.34)	12.58 (10.56)	5.00 (3.48)	6.47 (6.76)

##### (1) 構文

構文は, 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が, 母語児で高得点のものは対象児でも得点が高い傾向にある. この時期, 母語児は表現力をぐんと伸ばしていく時期である. 対象児の構文使用数の平均値は, 「物語文課題」作文では小 4 時に 4.65, 小 6 時に 4.16, 「説明文課題」作文では小 4 時に 1.33, 小 6 時に 1.88 であった. 特に「説明文課題」作文で構文を使う力が伸びているが, その伸び幅が母語児よりも小さいことがわかる.

##### (2) 副詞節

副詞節は, 時間・原因・条件・付帯・逆説・目的・程度などからなり, これらも文の複雑な構成分力や表現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. 対象児の副詞節使用数の平均値は, 「物語文課題」作文では小 4 時に 2.60, 小 6 時に 4.90, 「説明文課題」作文では小 4 時に 3.44, 小 6 時に 6.00 であった. 対象児の場合も, 着実に副詞節を使う力を伸ばしているが, その伸び幅が母語児に比べると小さいと言えそうである.

##### (3) 連体節, 並列, 引用

連体節については, 「物語文課題」作文では小 4 時に 1.70, 小 6 時に 1.53, 「説明文課題」作文では小 4 時に 1.78, 小 6 時に 3.53 となっており, 「説明文課題」作文で増加が見られた. 並列については, 「物語文課題」作文では小 4 時に 2.30, 小 6 時に 2.84,

「説明文課題」作文では小4時に1.28,小6時に1.35となっており,わずかに増えている. 引用については,「物語文課題」作文では小4時に4.15,小6時に2.16,「説明文課題」作文では小4時に1.11,小6時に0.12であった. 連体節,並列,引用についても,母語児に比べると全体的に使用が少ない傾向が見られる.

(4)誤り

誤りについては,対象児の場合,学年の上昇とともに誤りが減っている項目(文法,表記)もあれば,かえって増えている項目(正書法,語彙)があるのが特徴的であった. トータルで見ると,母語児では学年が上がるにつれて誤りが減っているのに対して,対象児では誤りが増えている. 対象児の場合,複雑な文章を構成し表現する力がついてくる一方で,言語の形式的な側面(原稿用紙の使い方)や要素的な側面(言葉の適切な使用)において,多少の弱さが見られるようである.

4.3. 談話レベルの分析結果

談話レベルの分析では,既に述べたように,小学校学習指導要領と指導書の評価基準に準拠した低・中・高学年用のルーブリックを作成し,小4の作文を中学年用ルーブリックで,小6の作文を高学年用ルーブリックで評定した. ルーブリックの構成と評価方法は,表5の通りである.

表5 談話レベルの分析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,意見などを区別して書ける(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			

両ルーブリックとも3つの観点から作文を評価するが,異なる学年の学習指導要領に即してルーブリックを作成していることから,表5に示すように,評定項目には違いがある. 中学年では構成面の評価が2項目(a-1, a-2),記述面の評価が1項目(a-3)であるのに対し,高学年ではそれぞれ1項目(a-1)と2項目(a-2, a-3)となっている. そこで,

中学年(小4時)と高学年(小6時)の作文を比較する際には,両学年で共通な a-1(構成面の評価)と a-3(記述面の評価)についてのみ行うこととする.

以下では,まずルーブリックによる評定結果の全体像を概観する. 続いて,そこで浮かび上がった補習校児の作文の特徴について,事例を示しながら具体的に検討する.

(1)ルーブリックの評定から見た談話レベルの分析結果の概要

対象児が書いた2種類の作文に対する評定平均値を学年別・項目別に整理したのが,表6である. 参考値として母語児の評定平均値も併せて示した.

表6 ルーブリックによる分析結果

物語文課題	対象児			母語児		
	小4	小6		小4	小6	
全体	6.7	8.0	↑	7.9	9.1	↑
項目別						
a-1	2.6	2.1	△	2.6	3.0	↑
a-2	2.0	3.0		2.6	3.0	
a-3	2.5	3.1	↑	2.8	3.1	↑
説明文課題						
全体	6.5	6.4	△	7.5	7.4	△
項目別						
a-1	2.3	2.0	△	2.9	2.4	△
a-2	2.1	2.2		2.3	2.6	
a-3	2.1	2.1	→	2.3	2.4	↑

[注]小4時と小6時を比較して,上昇は「↑」、同じは「→」、下降は「△」で示した.

まず全体の評定を見ると,対象児の場合,「物語文課題」作文では小4時に6.7,小6時に8.0,「説明文課題」作文では小4時に6.5,小6時に6.4となっており,「物語文課題」作文では評定平均値が上昇しているが,「説明文課題」作文では評定平均値が伸びていないことがわかる. ただし「説明文課題」作文で評定平均値が上昇していないと言っても,小4時に書いた作文よりも談話構成力が下がったことを示しているわけではない. 作文の談話レベルを評価するために作成したルーブリックは,子どもの書く作文を適切に分析できるよう中学年用と高学年用に分けて作っていることから,小4時と小6時に同じ評定であったとしても,当該学年で求められる談話構成力において一定の水準にあることを意味している. 「物語文課題」作文では,小4から小6にかけて評定平均値が伸びているのに対して,「説明文課題」作文では伸びが見られないという特徴は,日本語を継承語として学ぶ補習



校児だけに見られるものではなく、母語児にも見られる点が興味深い。

次に項目別に「a-1」と「a-3」の検討を行う。対象児の場合、「物語文課題」作文の「a-3」の評定平均値は母語児とそれほど変わりはなく、小4から小6にかけての上昇の仕方はかえって母語児よりも大きいことがわかる。他方で、「物語文課題」作文の「a-1」については、母語児では上昇しているのに対して、対象児では下降している。「a-1」は形式段落の構成をみるものであるが、「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「達成度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「達成度2」と評定されるため、この点がかなり影響しているのではないかと考えられる。「物語文課題」作文における「a-1」評定の低さは、4.1.(2)で述べた段落数の少なさと符合する。

「説明文課題」作文については、「a-1」では下降し「a-3」では横ばいであった。小4時と比べると少しづつ伸びてはいるが、母語児に比べると伸び幅が小さいようである。「説明文課題」作文の「a-1」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必要がある。「場面と形式段落の関係」はこの課題にも適用され、要素ごとに文を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。「説明文課題」作文においても「a-1」の評定が低くなったのは、「理由」と「対策」という2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のではないかと推定される。「説明文課題」作文における「a-1」評定の低さも、4.1.(2)で示した段落数の少なさと符合する。

また、「説明文課題」作文の「高学年 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。この項目では、説明文というジャンルに相応しい書き分け方をした上で、文章全体が単調になることなく内容を見せているかどうか問われる。そのために「引用」という表し方で一般的な知識や社会常識を参照して記述しているか、「伝聞表現」が使えているかどうか目点として挙げられている。2.2.で述べたように、小学校国語科の学習指導要領の記述を元に作成されたルーブリックには、当該学年で求められるスキルも盛り込まれているが、特に「伝聞表現」

は、対象児のみならず母語児にとっても、小6の段階では使いこなすのが難しい言語形式なのかもしれない。

(2)事例から見た談話レベルの書く力の変化

個々の児童において談話レベルの力が2年間どのように伸びたかを見るために、以下では2年間で同じ課題の作文を書いた児童に限定して検討する。対象となるのは、「物語文課題」では14名、「説明文課題」では12名の児童である。ルーブリックによる評定の結果を踏まえて、各作文課題における2年間の変化の特徴がよく表れている作文を紹介しながら報告する。

[1]「物語文課題」作文の例

ルーブリック評定の総合点の変化が0以上の児童をカウントすると、「物語文課題」では78.6%となり、大半の児童の談話構成力が順調に伸びていると言える。全体的な傾向としては、表現力(語彙、構文、接続表現など)が向上したことで、話のつながりが改善された作文が多いように見受けられた。児童によっては、表記や文法の間違いが減って構成力が向上したものもある。以下に、特に表現力や構成力が大きく伸びた事例を示す(作文1を参照)。

作文1 「物語文課題」(くま課題)作文の例

小四	落とし物	ある日、れなちゃんがおもちゃの中をあるいてるとまちがえてフロアを落としました。でもれなちゃんはおどきません。だからくまさんはそのフロアをかきあげてあげたいとれなちゃんのおもちゃを走らせておいかけてました。れなちゃんはそのことをしらないからくまさんが自分を食べようとしていると思ったからにげました。だから木のの上りしました。くまさんはれなちゃんに「おどいていよ食べたりんかしないよこのフロアをかきあげたいだけだよ」と言いました。「なんだ」とれなちゃんはおどりました。そしてフロアをうけとって家に帰りました。
小六	ボーイ捨てガールと自然保護者くま	むかしむかしある所にボーイ捨てガールとよばれていた女の子がいました。その女の子はゴミを持ち歩くのが大好きなのでいつもゴミはボーイ捨てしています。 ある日のことです。ボーイ捨てガールが一番行つてはいけない所に行ってしまったのです。その名も「自然保護者くま」の森です。その森では自然をきずつけないようなことをしなくて自然保護者くまがきずつて来て自然をきずつた人をあやまるまでおいかけてます。同じ人が2回その森の自然をきずつたところされます。 ボーイ捨てガールがその森に入ったときにボーイ捨てガールはハナをかんだティッシュをボーイ捨てしました。そして自然保護者くまが自選六十キロですつとんできてティッシュをひろいボーイ捨てガールを追いしました。ボーイ捨てガールはくまにきずききわけて木に登りました。自然保護者くまは木登りが大の二ガテです。なのでボーイ捨てガールを追いませんでした。だから初めてやさしくおいかけてました。

(原文のまま)

(原稿は辞書を用いて調べた箇所)

(原文のまま)

ループリックの評価項目と照らし合わせると、小4時には形式段落を構成できず全体を一つの段落で書いていたが、小6時には4枚の絵の場面と対応させて、3つの形式段落を構成している。また、表現力と文法力が向上し、内容的にも人物の心理や視点についての記述が増えて豊かになっている。さらに「ポイ捨てガール」と「自然保護者くま」といった独自の設定を考えて、独創性のある作文を書いている。他方で、「時速」を「自速」と書く漢字の誤記や「苦手」を「ニガテ」と書く漢字の非用などが見られる。

[2]「説明文課題」作文の例

「説明文課題」作文においては、ループリック評定の総合点の変化が0以上の児童は41.7%であった。半数以上の児童の談話構成力が伸び悩み気味で、評価項目「a-1」に関しては、小6時点で段落を作った児童は半数弱にとどまっている。他方で、小6になると環境問題についての知識が小4時より顕著に増え、地球温暖化などのテーマに関連した内容が多くなった。小6時に「説明文課題」(地球課題)作文で書きたい内容や知識、使用語彙が増えたことは、4.1.(1)(3)(5)で指摘した「地球課題」作文における文字数・文の数・タイプ(単語の種類)の増加と符合する。作文の中には、「説明文課題」作文でも地球の視点になって書くなど独自の工夫をしている例もあった。しかしながら、環境問題についての知識や使用語彙が増え、それを使って表現するための文法力もある程度向上はしているものの、その発達が知識の増加に追いつかないために、言いたいことが伝わりにくい作文も増えている。

以下に2つの作文例を示す。最初に、小6では環境問題に関する知識が増え、使用した語彙も増加したが、段落相互の関係づけやドイツ語語彙の日本語への転用がうまくできていないために、書きたい内容が伝わりにくくなっている事例を示す(作文2を参照)。

小6時の作文を見ると、第二段落の書き出しの一文目の意味が不明確で、その結果、段落と段落のつながりがわかりにくく、全体の構成にも影響を及ぼしていると言える。さらに手持ちのドイツ語表現を日本語に置き換える際に、文脈からみて適切な日本語表現を選べるまでになっていないために(「残酷な惑星」という表現は、ドイツ語の「grausamer Planet (ひどい状態の星)」を直訳した可

能性がある)、日本語としては不自然な表現になっている。

作文2 「説明文課題」(地球課題)作文の例①

<p>地球は人がかききょうはかいをしているからマスをしています。かききょうはかいとはこの世をきすつける事です。地球がそのマスをはずすためには木を切らなくしてエジョウとか車のはいきカスとタバコをすわなくしたりまだまだあります。これはすべて人のせいです。だからみんなも地球をまもってください。</p> <p>(傍線は辞書を引いて調べた箇所) (原文のまま)</p>	<p>小四</p>
<p>地球はいろいろな問題できけんにならされていきます。それはすべて人間が作った問題です。たとえば緑な木を切つてそこにガスを放つ工場を建てたり車のはいきカスも同じ地球をきすつける物です。地球は言わば病気になるのです。</p> <p>これは本当に難しかったです。この病気が非じょうになおしにくいです。止めるには車工場や電車も止めなければなりません。ですがこのすべてを止めたら人類は反乱を起こす事になるでしょう。これもまた問題になります。そして地球は残酷な惑星になってしまいます。結局最後は何もかわりません。これからはどうなることや</p> <p>(傍線は辞書を引いて調べた箇所) (原文のまま)</p>	<p>小六 地球の問題</p>

さらに次の事例では、小4時に比べて小6時では、地球温暖化についての知識が増えたことがはっきりと窺える。日本語の力も2年間である程度伸びているものの、文法的に適切ではない書き方によって、書こうとする複雑な内容が伝わりにくくなっている部分が多く見られる(作文3を参照)。

作文3では、「CO<sup>2</sup>」といった語彙や植物と二酸化炭素との関係、電力と環境との関係などの知識が増えたことが見てとれるが、「えんとつにでる」「木がCO<sup>2</sup>をもつて、人間がいるO<sup>2</sup>をだす」といった表現では、日本語作文としては伝えたい内容に届いていないと言えよう。また、「でてます」「おうち」「たへんなこと」など、話し言葉の混入や表記面の間違いも見られる。

作文2と作文3のような事例は、「物語文課題」作文より「説明文課題」作文で目立つ傾向である。つまり「説明文課題」作文では、知識や語彙が増えた一方で(担当講師からの報告によれば、ドイツ語の表現に対応する日本語表現を訊いて書いた児童もいた)、言いたいことを適切に伝えるための文法力が足りないために、伝わらない作文が多いように見受けられた。また、知識が増えて書きたいこ

とが増えた分、整理して構成できていない作文や時間切れで書ききれなかった作文もあり、そのためにルーブリックによる評定点が下がったのではないかと考えられる。

### 作文3 「説明文課題」(地球課題)作文の例②

<p>小四</p> <p>ちきゅうがますます広がっています。なぜならガスがいつぱいあつて、木がますますちやちやします。ごみがますますふえて、どこにするかもわからないうです。ごよは、うみの中にきちやうです。いきものは、しんじやうし、ちきゅうはだめになつちやうです。ちきゅうは「やめて」と言うけれど、人たちはやめません。</p> <p>ちきゅうをたすけるほうほうは、学校はそんなにおくなくなつたら、車じゃなくて、バイクではしたほうがいいです。</p> <p>(原文のまま)</p>	
<p>小六</p> <p>地球温暖化のりゆうとどうするか</p> <p>車やどらつく、えんとつにもでます。地球がきらいなCO<sub>2</sub>です。そのCO<sub>2</sub>は、地球温暖化のりゆうです。木をきつて、おうちになつて、またCO<sub>2</sub>がえんとつにでる。ほんとうは、木がCO<sub>2</sub>をもつて、また人間がいるCO<sub>2</sub>をだします。けれど、人間が木をきつたりするからCO<sub>2</sub>がいっぱいなりうみがだんだんなくなつて、たへんなことになつてしまいます。それがならないように、ハイブリットの車やでんちではしれる車などつくと、木をもやます、ソーラーパネルをつかつて、でんきをつくつて、ごみをやせすりサイクリングしたら、地球がよくなる。</p> <p>(原文のまま)</p> <p>(傍線は辞書を引いて調べた箇所)</p>	

### [3]「物語文課題」作文と「説明文課題」作文の比較検討

既に述べたように、対象児のうち、小4時から小6時にかけて談話構成力が伸びたと判断された作文は、「説明文課題」よりも「物語文課題」において多かった。対象児にとって、「物語文課題」は、提示された4枚の絵にそつて段落を構成しながら順番に書いていけばよい点で、作文課題としては「説明文課題」より易しい課題であったと推察される。さらにドイツの現地校では、5-6年生になると同様の作文課題に取り組む学習が増えることから、物語的な作文の書き方や段落の作り方に関する学習経験を重ねていたと考えられる。

他方で、「説明文課題」作文の場合、「マスクの理由」と「対策」を問う課題に対し、小4時点では1問1答で書いている構成が多いことから、少なくとも2段落構成にすればよいと考えていたのかもしれない。それが小6になると、環境問題に関する知識が増えて、書きたい内容を膨らませることが

できるようになるが、それを筋が通るように書くための構成力や文法力の発達が追いついていないのではないかと推察される。盛り込む情報や内容を整理した上で、説明や意見を筋道立てて書くためには、文章や段落を意識的に構成する必要があるが、そこまで意識を注いでいないのではないかと考えられる。

つまり「説明文課題」作文は、児童が現地校などでの学習によって、小4時よりも大きく増えた分の知識をよりはっきりと反映する課題であると考えられるが、それを表現するための日本語力の伸びが追いつきにくいことも映し出す課題であると思われる。

## 5. 調査結果からの示唆と今後の課題

### 5.1. 調査結果からの示唆

#### (1)補習校児の書く力の変化過程に見られる伸び方の様相

本調査で対象とした補習校児の場合、「物語文課題」作文でも「説明文課題」作文でも、1つの作文を書く際に使う文の数(ただし説明文ではMLUが短い)やタイプ(単語の種類)については、母語児とそれほど変わらず、2年間で大きく伸びていた。また、文字数・漢字数、構文や副詞節・連体節などの使用数においても着実に伸びてはいるものの、その伸び幅が母語児に比べると小さいことがわかった。その一方で、段落数や誤り(文字や表記の間違いなど)については、母語児との間で大きな違いが見られた。つまり補習校児の場合、長い文章や複文を書こうとすると、形式段落を作らなかつたり、言葉の不適切な使用や助詞・文字表記の間違いなどが生じたりしていることがわかった。特に物語文でも説明文でも母語児に比べると構成する形式段落の数が少ないことが、文字・表記・単語レベルの分析でも談話レベルの分析でも示された。

こうした対象児の書く力の伸びに見られる特徴は、日本語という一つの言語の中で、発達の遅速という観点から母語児と比較するだけでは不十分であり、二言語での読み書き力の同時形成という対象児の言語習得状況の中に置き直して検討する必要があろう。対象児のほとんどはドイツ語を優勢言語とするバイリンガル児であるが、いずれの課題においても、小6時点では、より複雑な構造の文を書こうとしたり、より難しい表現や熟語を

使って詳述しようとしたりしていた。すなわち相対的に弱い日本語においても、文章を構成する力や現地校などで学んだ知識と書くスキルを活用する力を2年間で着実に発達させつつあることに目を向けたい。その上で、段落数の少なさや構文・表現の不適切さ(ドイツ語の転用)、表記面の誤りなどが生じているのである。ドイツ語での書く力の発達を基盤にして、日本語でも複雑な文章を構成する力がついてくる反面、言語の形式的な側面や要素的な側面に揺れが見られるという現象は、二言語で同時に書く力を育てている途上で相対的に弱い方の言語に表れるとすれば、それが言語発達上、何を意味しているのか、今後、追究していきたい。

また、母語児との違いが大きかった形式段落数については、学習環境の違いが影響しているように思われる。日本の小学校では、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おり、特に小学校高学年になると構成を意識して書くことが要求されるため、母語児は段落構成を意識しながら作文を書く経験を積み重ねていると予想される。これに対して、週に一回(半日)しか授業がないA補習校では、書く指導(原稿用紙の使い方も含む)に多くの時間を割けないのが現状である。補習校児の場合、学校言語であるドイツ語に比べると日本語で読み書きする機会と時間が圧倒的に少ないが、中等教育学校への進学準備が始まる小4以降は、一層、逼迫しがちである<sup>[27]</sup>。こうした現地の学校制度に起因する状況的要因も、対象児の日本語作文力の発達過程を検討する際に考慮に入れる必要があるだろう。

## (2)作文のジャンルによる書く力の伸び方の違い

「物語文課題」では、物語の核になる4枚の絵を手がかりにして、出来事の展開や登場人物の行動・心情を描写すると共に、「はじめ・なか・おわり」の構造を意識して文章を構成する必要がある。談話レベルの分析から、補習校児の場合、「物語文課題」では、形式段落の構成面では伸びが見られなかったものの、4つの場面内の構成や4つの場面を繋いだ全体の構成を考えて文章を書いたり、場面の状況や登場人物の言動・心情も詳述したりする力が2年間で大きく伸びていることがわかった。談話レベルの総合評定点は母語児よりも下に位置づくものの、形式段落の構成面以外では、小6時

点では母語児と変わらない評定を得ていた。他方で、構文レベルの分析結果からは、構文力や表現力を着実に伸ばしているものの、母語児と比べるとその伸び幅が小さいことが明らかにされた。

本調査に先立って実施した事例研究の分析結果から、優勢言語であるドイツ語と継承語である日本語で書いた「物語文課題」作文は、その構成や内容が似通っており、話を構成する力は二言語で共通していた<sup>[28]</sup>。また、事例研究で対象とした6名の子ども達は、幼少時からドイツ語でも日本語でも読み聞かせをしてもらっていた<sup>[29]</sup>。これらの結果も考え合わせると、補習校児の場合、幼少時からの読み聞かせを通して形成された「物語スキーマ」を土台にしつつ、ドイツ語で伸びつつある構文力や表現力を活用したり、現地校で重ねた物語作文の学習経験などを応用したりしながら、日本語で物語文を書く力を順調に伸ばしていると考えられる。

一方、「説明文課題」では、そこで要求されている2つの課題(「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」)を念頭に置き、図版に示されている情報や自分が持っている知識を整理しながら、課題に噛み合うように文章を組み立て、引用や伝聞表現などの言語形式を効果的に用いて文章を構成する必要がある。効果的に書くためには、構文を使って表現を多様にしたり複雑にしたりする力が要求される。談話レベルの分析から、母語児も補習校児も、説明文を書く力は物語文を書く力に比べると伸びが小さいことが明らかになった。説明的文章を書くことは、説明的な思考をしてそれを文章で産出し、書かれた内容の論理的一貫性を自己点検するなど、認知面の発達にも依存することから<sup>[30]</sup>、小学生段階の児童にとっては難しい課題なのかもしれない。つまり「説明文課題」で必要になる書く力は、小学校中学年以降に学校教育の中で鍛えられる力であるが、2年間で急速に高いレベルまで伸ばすことが難しい力でもあることが示唆される。補習校児の場合、日本語の構文力や表現力の伸び方が母語児に比べると緩やかで伸び幅も小さいこと、さらにドイツ語の構文を日本語に置き換えたりドイツ語の表現を直訳したりするだけでは、日本語として適切な構文や表現にならないこともあって、日本語で効果的な説明的文章を構成するのがより一層難しくなるだろう。

このように、本調査の結果、1)補習校児の書く力の発達過程は、文字・表記・単語／構文／談話の3つのレベルで、母語児の発達過程とよく似ているが、相対的に伸び方が緩やかで伸び幅も小さいこと、2)他方で、日本語でも複雑な文章を構成する力がついてくる反面、言語の形式的な側面や要素的な側面に揺れが見られること、3)物語的な作文では2年間で順調な伸びを見せたのに対して、説明的な作文では2年間の伸びが小さいなど、作文のジャンルによって書く力の伸び方が異なること、が明らかになった。1)については Oriyama<sup>[31]</sup>の知見と重なるものであるが、同調査では文字・文法レベルに焦点が当てられていたのに対して、本調査では構文・談話レベルも含めて、継承語児の書く力を総合的に捉えて分析した。これにより、2)のような特徴も含めて、継承語児の日本語作文力の発達過程の様相を具体的に示すことができた。3)については、バイリンガル児の日本語作文力調査においては、本調査によって新たに見出された知見と言えよう。児童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、学校での活動など限定された場面で使う説明文よりも、より早い学年で上手に構成されやすいこと<sup>[32]</sup>が示唆される。継承語児の日本語作文力の発達過程を解明するためには、学校教育と接続した作文ジャンルを適切に設定した上で、各ジャンルの作文で必要になる談話の構造や構文・表現を習得していく過程の具体的な検討が不可欠であることを、本調査の報告を通して示すことができたと思われる。

## 5.2. 今後の課題

今後の課題として、次の2点を挙げておきたい。第1点は、作文データを更に蓄積していくことである。継承語として日本語を習得する子どもの日本語作文力は、母語児よりも小さな歩幅で緩やかに伸びていくとすれば、その発達過程を詳細に分析するためには、長期にわたって書く力の変化過程を見ていく必要があるだろう。今後は、フィールドとしているA補習校とも連携をとりながら、2年間の縦断的調査を行った対象児を中2時点でも再々度、調査できるかどうか、その可能性について調整を進めていきたい。

第2点は、作文データの更なる分析を進めることである。今回の分析では、対象とした補習校児の小4時点での書く力と小6時点での書く力の2

年間の伸びに焦点を当てて、作文課題ごとに分析を行った。日本語母語児の作文データについては、補習校児の作文データの分析結果を解釈する際に参考値として参照できるよう3つのレベルで分析を行ったが、談話レベルの分析を事例に即して具体的に分析するところまで進めることができなかった。今後は、母語児の書く力の発達過程と継承語児の書く力の発達過程を作文ジャンルごとに詳細に分析した上で、それぞれの児童集団の比較分析を行うことを通して、継承語児の書く力の発達過程の特徴をより詳細に解明していきたい。

## 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児童生徒を対象に、放課後や週末に国語を中心とした授業を行う日本の在外教育施設の一つ。日本の検定教科書が使用され、日本の学習指導要領に掲げられた学力の形成が目指されている。
- (2) X州の学習指導要領については、X州文科省のHPで入手した。ウェブサイトを表記すると州名が特定され、自ずと調査協力を得たA補習校が特定されてしまうため、本稿では、研究倫理への配慮から、ウェブサイトの名称を明記することを控えた。
- (3) ベルリン州およびブランデンブルク州の一部では、例外的に初等教育は6年制で、その後、中等教育学校への進学振り分けがなされる。
- (4) X州では、小学校(基礎学校)4年時のテストの成績により中等教育学校への進学振り分けが行われる。具体的には、小4の9月から翌年4月までの間に、ドイツ語12回・算数6回・生活科6回(3教科合計で24回)のテストが行われ、5月に出される最終成績(成績平均点)により、進学する学校種(ギムナジウム／実科学校／基幹学校)が決められる。

## 謝辞

本作文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

本調査の実施においては、JSPS 科学研究費(基盤研究(B)26301033と挑戦的萌芽研究15K13130)の助成を受けました。

## 引用文献

- [1] Cummins, James. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2<sup>nd</sup> ed.). California Association for Bilingual Education.
- [2] Oriyama, Kaya. (2002) Japanese as a translanguage: A developing minority language in Japanese-English bilingual children in Australia. *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society*, 1-13.
- [3] Sano, Aiko et al. (2014) Writing abilities of grade 1-9 Japanese-English bilinguals: Linguistic interdependency and AGE, LOR and AOA. *母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究*, 10, 60-90.
- [4] 中島和子・佐野愛子. (2016) 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析: プレライティングと文章の構成を中心に. *日本語教育*, 164, 17-33.
- [5] 上掲[2]
- [6] 上掲[3]
- [7] 上掲[4]
- [8] 上掲[3]
- [9] 上掲[3]
- [10] 上掲[4]
- [11] Cummins, James. (1979) Linguistic interdependency and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. Cummins, James. (1991) "Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children". In E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press, pp.70-89.
- [12] 柴山真琴ほか. (2013) 独日国際児のバイリテラシーの形成過程(2): 課題作文の縦断的分析を中心に. *異文化間教育学会第34回大会発表抄録*, 162-163.
- [13] 池上摩希子. (2014) 二言語課題作文の分析結果から見える日本語で「書く」力: 独日国際児のバイリテラシー形成過程の研究より. *研究フォーラム/多様な言語文化背景をもつ子どもたちのリテラシー発達: 3つの調査報告から* (早稲田大学).
- [14] 柴山真琴ほか. (2014) 独日国際児のバイリテラシーの形成過程(3): 課題作文の横断的分析を中心に. *異文化間教育学会第35回大会発表抄録*, 212-213.
- [15] 上掲[3]
- [16] 上掲[4]
- [17] 上掲[3]の p.70
- [18] Berman, Ruth.A. & Katzenberger, Irit. (2004) Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- [19] 内田伸子. (1982) 幼児はいかに物語を創るか? *教育心理学研究*, 30(3), 47-58.
- [20] 上掲[18]
- [21] 宮田 Susanne(編). (2004) 今日から使える発話データベース CHILDES 入門. ひつじ書房.
- [22] 柴山真琴ほか. (2015) 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*, 64.
- [23] 片岡裕子ほか. (2005) アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況. *国際教育評論*, 2, 1-19.
- [24] 岸本俊子. "二言語を学ぶ子どもの母親教育". (2008) 佐藤郡衛・片岡裕子(編), *アメリカで育つ日本子どもたち*. 明石書店, pp.143-170.
- [25] ビアルケ(當山)千咲. (2011) 多言語環境家族における言語使用とその規定要因: ドイツの母語/継承語補習校の事例に基づいて. *母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究*, 7, 87-105.
- [26] 上掲[22]
- [27] 柴山真琴ほか. (2014) 小学校中学年の国際児は現地校・補習校の宿題をどのように遂行しているのか: 独日国際児における二言語での読み書き力の協働的形成. *質的心理学研究*, 13, 155-175.
- [28] 上掲[12]
- [29] 柴山真琴ほか. (2014) 同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程. *母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究*, 10, 91-115.
- [30] Berman, Ruth.A. & Nir-sagiv, Bracha. (2007) Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- [31] 上掲[2]
- [32] 上掲[18]

---

**Abstract**

---

The aim of this study was to examine the ability of bilingual children in Germany to write compositions in Japanese. Most of the children attended German local schools from Monday to Friday and all of the children studied at a Japanese supplementary school on Saturday. The students were asked to write 2 types of compositions (a “narrative text” and an “expository text”) in Japanese in the 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades. Longitudinal analysis revealed the following key findings: 1) Children developed the ability to write at three levels: characters, their readings, and words; syntax; and discourse. Bilingual children did not improve as quickly or as much as children whose mother tongue was Japanese, but the ability of bilingual children to write steadily improved over 2 years. Bilingual children developed the ability to construct more complicated sentences in Japanese, but mistakes in the formal aspects and elements of language were evident; and 2) Children steadily improved in their ability to compose a “narrative text” more so than in their ability to compose an “expository text.” These findings suggest that the overlap and differences between bilingual students and monolingual students in terms of their development of the ability to write compositions in Japanese must be analyzed more closely through comprehensive analysis of the ability to write compositions in Japanese and comparative analysis of different types of compositions.

---

(受付日：2017年12月2日，受理日：2017年12月14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質的に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）