

小学校低学年の継承日本語学習児の日本語作文力

—独日児と台日児の比較に基づいて—

Writing abilities of grade 2 bilinguals learning Japanese as a heritage language

—Based on a comparison between German-Japanese children and Taiwanese-Japanese children—

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, バイリテラシー, 独日児, 台日児

Key words : Japanese as a heritage language, Writing compositions in Japanese, Bilingual literacy, German-Japanese child, Taiwanese-Japanese child

抄録

我々は、日本語を継承語として学習中のバイリンガル小学生が書く日本語作文に見られる特徴をより詳細に解明するために、優勢言語が異なる小2児童(独日児と台日児)を対象に作文調査を行った。優勢言語の違いを超えて共通に見られる特徴と個別に見られる特徴に注目して分析した結果、以下の2点が明らかになった。第一に、共通点として次の3点が確認された。1)表記・文法や正書法の間違いが散見されるにも関わらず、文体を揃えたうえで書き言葉、構文や複文を使って談話を構成する力が形成されつつある。2)談話構成力については、物語作文よりも説明作文で評定平均値が高い。3)談話構成力が高い反面、説明作文では物語作文ほどに構文を使えていない。第二に、個別の違いは、MLU・副詞節使用・正書法の誤りにおいて見られたが、漢字使用や漢字表記間違いの差はほとんど見られなかった。以上から、多少の違いはあるものの、小2の段階では、優勢言語の違いが日本語作文に及ぼす影響の違いはそれほど明瞭ではなく、むしろ日本語で聞いて話せる力や日本語での活動経験が影響していることが示唆された。

1. 作文調査の背景と本稿の目的

1.1. 作文調査の背景

複数言語能力は、グローバル人材に求められる基本的能力の一つである。平日は現地校に通い週末のみ日本語補習授業校^{註1)}(以下、補習校)に通う海外在住の小中学生数は、平成29年度で21,458人に達している¹⁾。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²⁾、現地語と日本語の両方で教科学習に必要な読み書き力(以下、単に「読み書き力」と表記)を形成することはそれほど容易ではない。学校言語である現地語(子どもにとっての「優勢言語」と比べると接触の質量や使用の機会が不十分な日本語で、いかに読み書き力を育成するかが補習校教育の重要な課題となっ

ている。このように日本語で読み書き力を習得することは、今や日本国内で生まれ育つ日本語母語児だけの課題ではなくなり、日本語を複数言語の1つとして習得する子どもにとっても重要な課題となっている。

さらに近年では、補習校に通う子どもは多様化している。日本で生まれ日本語を母語^{注2)}として習得し、日本の学校教育を受けた後に現地校に編入する駐在家族の子どももいれば、海外で生まれ育ち、一貫して現地の学校教育を受ける国際結婚家族や永住家族の子どももいる。後者の子ども達は、日本語を「継承語(親から継承する言語)」^{注3)}として習得することになるが、特に国際結婚家族の子ども(以下、国際児)は、家庭での母語会話や母語での読み書きの機会が多い駐在家族の子どもに比べると、家庭での継承語使用や継承語での読み書き活動が限定的になりやすい³⁾。こうした家庭の言語環境の違いから、国際児は現地語力が高い反面、日本語の読み書き力の伸びが緩やかで⁴⁾、一般的には日本語で高い読み書き力を形成しにくいと言われている⁵⁾。特に作文力は、語彙力・構文力・談話構成力など総合的な力が必要になるため、習得が難しい領域とされる。

二言語で読み書きを学ぶ児童の作文力に関する研究は、英語とスペイン語など近似性の高い二言語を同時習得する事例を中心に進められてきた⁶⁾⁷⁾。最近になり、英語と日本語⁸⁾⁹⁾、ポルトガル語と日本語¹⁰⁾、英語と中国語¹¹⁾など近似性の低い二言語を同時習得する児童を対象にした研究も蓄積されつつある。特に日本語を二言語の一つとして学習する子どもの日本語作文力に関する研究に限定すると、従来は二言語間の相関を分析する研究が中心で、日本語作文力の発達過程に焦点を当てた研究はなされていなかった。

そこで、筆者らは、ドイツ語と日本語を同時習得するドイツ居住の独日国際児を対象に、日本語作文力の発達過程の解明に取り組んできた¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾。小4・小6・中2の3時点で実施した縦断的論文調査で得た独日国際児の作文を分析した結果、以下の3点がわかってきた。

- 1) 語/構文/談話の3つのレベルにおける書く力の変化は、日本語モノリンガル児の変化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。
- 2) 学年の移行と共に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(形式段落の構成)や要素的な側面(表記の誤りや不適切な表現など)での誤りも増える。

- 3) 対象児の談話構成力は、「物語文課題」によって書かれた作文(以下、物語作文)では小4から小6にかけて、「説明文課題」^{注4)}によって書かれた作文(以下、説明作文)では小6から中2にかけて伸びが見られるなど、作文のジャンルによって伸び方が異なる。説明作文の伸びには、「説明文課題(環境問題)」に関する知識の増加や説明的文章の書き方の学習など、学校教育の影響がより顕著に表れることが示唆される。

これらの成果は、継承日本語学習児の作文力の発達過程には、日本語モノリンガル児には見られない固有の特徴があることを示すものであり、我々の一連の研究によって初めて見出された知見と言える。ただし、2)で述べた独日国際児の誤りには、漢字の誤用・非用(回避)や手持ちの漢字語彙の少なさによる表現の不適切さが顕著に見られたが、これは優勢言語がドイツ語で、家庭・補習校以外で漢字使用の機会が極めて少ない対象児の学習・生活状況が関係していると推測された。上記の3つの特徴が優勢言語を異にする継承日本語学習児にも共通に見られる特徴とと言えるかどうかを検討することが、今後の課題として残された。

1.2. 本稿の目的

上述の課題を踏まえて、我々は、「二言語の同時習得が国際児の日本語作文力の形成に及ぼす一般的な影響と、優勢言語や現地校の作文教育による固有の影響を具体的に解明すること」を目的として、優勢言語が異なる継承日本語学習児を対象にした比較研究を2019年度に開始した。読み書き力の表記面には多様な側面があり、優勢言語である個別言語の影響を外すことはできない。優勢言語がアルファベット言語か漢字表記言語かが、継承日本語作文力の形成に異なる影響を及ぼすと予想された。また、中国語を優勢言語とする児童でも、繁体字使用児の方が簡体字使用児よりも日本語の漢字読みの成績が高いことから¹⁵⁾、繁体字使用児が書く日本語作文には、優勢言語が漢字表記言語であることの影響がより鮮明な形で現れると考えられた。こうした検討を踏まえて、従来の対象児であるドイツ居住のドイツ語-日本語バイリンガ

ル児(以下, 独日児)に台湾居住の中国語(繁体字)-日本語バイリンガル児(以下, 台日児)を加えて, 第Ⅱ期作文調査に着手した。

本稿は, 小2 児童(独日児と台日児)を対象に実施した第 1 回作文調査の結果の報告である。日本語を継承語として学習中のバイリンガル児が書く日本語作文には, どのような特徴が見られるのか, 特に独日児と台日児に共通する特徴と固有の特徴を具体的に検討することが, 本稿の目的である。

2. 作文調査の概要

2.1. 対象児

独日児については, ドイツ X 州にある A 補習校小学部に通う児童のうち, 2019 年度に小学部 2 年生に在籍していた児童を対象とした。台日児については, 台湾にある 2 つの日本語クラス^{注 5)}に通う児童のうち, 2019 年度に小学部 2 年生に在籍していた児童を対象とした。小 2 児童を対象にしたのは, 研究全体として小 2→小 4→小 6 の 3 時点で縦断的な調査を行うデザインを組んでおり, 母語が異なる児童間の比較を始める最初の学年であることによる。作文調査に参加した児童を作文課題別・児童カテゴリー別に整理したのが, 表 1 である。A 補習校の児童生徒の 8 割強が国際結婚家族の子どもで, そのほとんどが独日国際児であることから, 今回の作文調査に参加した独日児の 8 割程度

が独日国際児であったと推測される。また, 台日児については, 全員が台日/日台国際家族の子どもであった。

表 1. 作文調査への参加児童 (名)

	物語文課題	説明文課題
独日児	29(2)	27(7)
台日児	10(1)	5(1)

[注]()はワークシート使用児童数(内数)

2.2. 調査方法と調査期間

作文調査は, 2019 年 10 月から 2020 年 3 月の間に集団方式で実施された。担当講師に本調査の目的と概要について説明し理解を得た上で, 当方が準備した教示と図版を用いて, 授業時間の中で物語作文と説明作文を 2 回に分けて書いてもらった。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。各作文の分量の目安は 200 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。また, 自力で作文を書くのが難しい児童には, 我々が事前に準備したワークシートを使って作文課題に取り組めるよう配慮した。なお, 児童が作文に取り組む様子を把握するために, 独日児の物語作文のみ我々も作文課題の実施に参加した。

【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(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, 最初に説明してください。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ください。習ったことやあなた自身のしたこと, 見たことなど書いてもいいです。できるだけ詳しく書いてください。

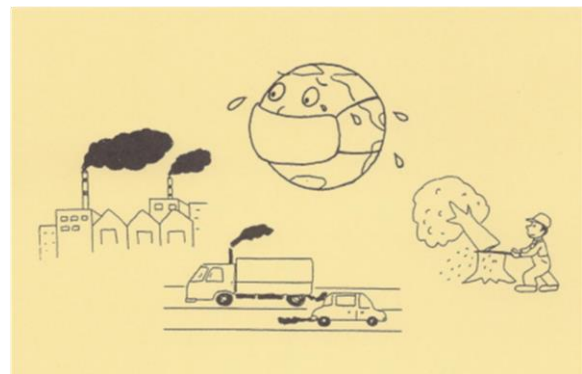


図 1-2. 「説明文課題(地球課題)」
(図版の出典: 文献[16])

児童が書いた作文については、担当講師が原本を保管する一方で、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、課題間で児童の作文を照合できるように、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モノリンガル児(以下、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児童^{注6)}を対象に、同じ作文課題を用いて集団方式で実施した。収集した作文数は、物語作文 59 編、説明作文 30 編であった。

2.3. 分析方法

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、我々が独自に開発した作文評価指標を用いた。作文評価指標の柱は、表 2 に示した通りで、I 語レベル、II 文レベル、III 談話レベル、の 3 つの次元から構成されている(詳細については、文献[17]を参照)。

2.4. 研究倫理への配慮

本稿では、対象児のプライバシー保護に配慮して、補習校/日本語クラス名や子どもの名前等については、すべて実名を使用しない形で表記する。なお本調査は、大妻女子大学生命科学倫理審査委員会の承認を受けて実施したものである(受付番号：2019-001)。

3. 調査結果

3.1. 語レベルの分析

第一指標の「語レベル」で対象児の 2 種類の作文を分析した結果を、課題別・児童カテゴリー別・観点別(文字数・漢字数・段落数・文の数・MLU・タイプ・トークン・タイプトークン比)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(平均値)も示す。以下では、表 3 に基づいて、項目ごとに分析結果を説明する。

なお、項目別の平均点など数値の算出に際しては、ワークシート使用後に書いた作文は含めていない。

(1)文字数と漢字数

文字数については、次の 2 点を指摘することができる。第 1 点は、独日児・台日児も母語児も、説明作文よりも物語作文で多くの文字を書いていることである(図 2 参照)。小学校低学年の子どもにとって、4 枚の絵を手がかりにお話を書く物語作文の方が、「地球がマスクをしている理由」を説明し「マスクをとるための対策」を述べる説明作文よりも書きやすい課題であったと推測される。

第 2 点は、物語作文では、独日児と台日児は母語児よりも文字数が少ないものの、説明作文では母語児よりも多くの分量を書いていることである(図 2 参照)。物語作文では 300 字程度の分量を書いている母語児が、説明作文では約 114 字と半分以下の量になっているのは、意外であった。

説明作文において、継承語児の方がより多くの分量を書いた背景として、環境問題に関する知識の多少の影響が考えられる。台日児の場合、保護

表 2. 作文の評価指標：3つのレベル

	レベル	内容
I	語レベル	語の数、語の種類、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(全体の量的特徴である文字数、漢字数、文の数も含める)
II	文レベル	・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(時間、原因・理由、条件・譲歩、付帯状況、逆説、目的、程度などを表す副詞節)、連体節(補足語修飾節、相対名詞修飾節、内容節)、並列節(順接的並列と逆説的並列)、引用節(直接引用と間接引用)などを使いこなすことによる、多様で複雑な文章表現
III	談話レベル	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

表 3. 語レベルの分析結果

	物語文			説明文		
	平均点(SD)	平均点(SD)	平均点(SD)	平均点(SD)	平均点(SD)	平均点(SD)
	独日児	台日児	母語児	独日児	台日児	母語児
文字数	185.74(87.82)	213.00(85.61)	300.58(120.00)	161.60(59.89)	166.00(33.82)	113.90(57.01)
漢字数	13.78(10.99)	11.11(11.44)	22.00(10.98)	7.25(5.30)	13.00(11.46)	7.40(7.26)
段落数	2.37(3.35)	3.22(2.70)	3.39(4.05)	2.05(1.93)	2.25(1.89)	1.03(0.81)
文の数	10.85(5.54)	7.89(3.86)	11.59(5.67)	6.55(3.86)	4.75(2.50)	2.83(1.18)
MLU	19.73(8.83)	28.56(6.76)	9.76(7.55)	28.43(11.31)	47.95(36.90)	15.27(5.90)
タイプ	44.30(17.15)	45.44(14.88)	54.36(19.87)	43.45(12.83)	43.75(5.91)	28.80(12.14)
トークン	96.44(46.11)	111.67(47.37)	96.85(38.50)	78.30(26.60)	78.25(13.82)	41.77(21.25)
タイプトークン比	0.48(0.07)	0.43(0.09)	0.57(0.07)	0.57(0.08)	0.56(0.06)	0.73(0.12)

者からの報告によれば、4名中3名は現地校で環境問題について未学習であったが(1名のみ生活科でリサイクルゴミの分別について学習していた)、4人全員が日本語クラスや家庭で、テレビやYouTubeで関連の映像を見た経験があった。

また、独日児については、X州の学習指導要領において、小1・2年の学習項目として「大気汚染」が取り上げられていることから、現地校で大気汚染について学習していた児童もいる可能性がある。こうしたことから、独日児と台日児の多くが説明文課題の図版を見て、そこに書かれた情報を環境問題と関連づけて作文に書くだけの知識と語彙を持ち合わせていたと考えられる。他方で、母語児は作文を書く時点で、環境問題について書けるだけの知識や語彙をもっておらず、物語作文ほどの分量を書けなかったのではないかと推測される。

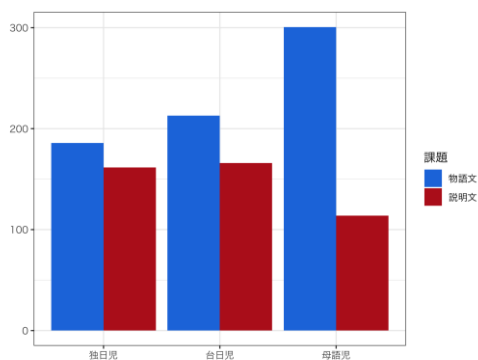


図 2. 文字数

漢字数については、次の2点を指摘することができる。第1点は、物語作文では、独日児の方が台日児よりも2字程度多く漢字を使っていることである(独日児13.78, 台日児11.11)。ただし、両児とも母語児(22.00)に比べると漢字使用数が少ない

(図3参照)。第2点は、説明作文では、台日児は独日児・母語児よりも多くの漢字を使っていることである(図3参照)。説明作文では、独日児と台日児はほぼ同程度(161-166字程度)の分量を書いていたが、台日児は独日児の約2倍の漢字を使っている(独日児7.25, 台日児13.00)。この点は、漢字を表記言語とする台日児の強みが反映されていると推測される。また、説明作文で母語児が台日児よりも使用漢字数が少ないのは、母語児が書いた分量そのものが少ないために、作文の中で使用した漢字数も少なくなったと考えられる。

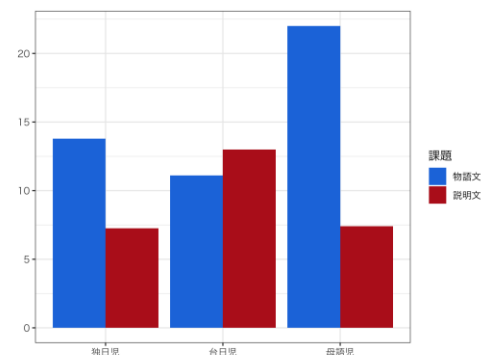


図 3. 漢字数

(2)段落数

段落数については、独日児・台日児も母語児も両方の課題において、2~3段落構成の作文を書いていることがわかる(図4参照)。母語児の説明作文では単段落になっているが、これは書いた分量が少ないことが影響していると考えられる。

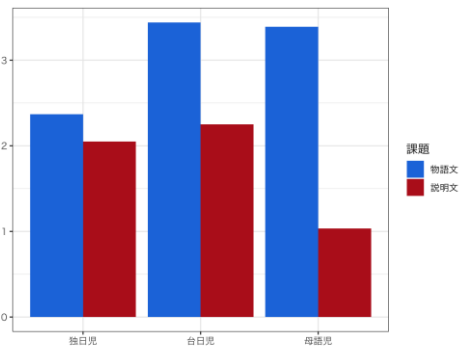


図 4. 段落数

(3)文の数

文の数については、独日児も台日児も説明作文よりも物語作文で多くなっている(図 5 参照). 母語児と比べると、物語作文では文の数が少なめであるが、説明作文では母語児の約 1.7~2.3 倍となっている. 文字数で見られた特徴と同様に、継承語児は、説明作文でより多くの文から成る作文を書いていることがわかる.

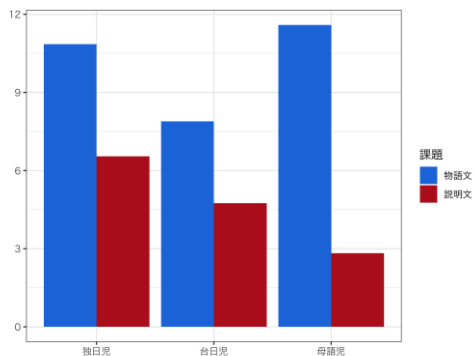


図 5. 文の数

(4)MLU(平均発話長)

MLU(平均発話長)とは、作文における 1 文あたりの単語数の平均値を言うが、本研究では、文の複雑さを見るための指標の 1 つとしている. MLU に見られる特徴として、次の 2 点を指摘することができる. 第 1 点は、独日児も台日児も、物語作文よりも説明作文で、より長い文を書く傾向があることである(図 6 参照). この傾向は、母語児にも見られる. 第 2 点は、全児童がより多くの分量を書いた物語作文では、継承語児は母語児よりも長い文を書いていることである. 今回の課題を見る範囲では、母語児は説明作文よりも物語作文の方

で持てる力を発揮していると見受けられるが、より難く書ける物語作文では、書きたい内容に合わせて文の長さを調節しながら一文を書ける状態にあったと推測される.

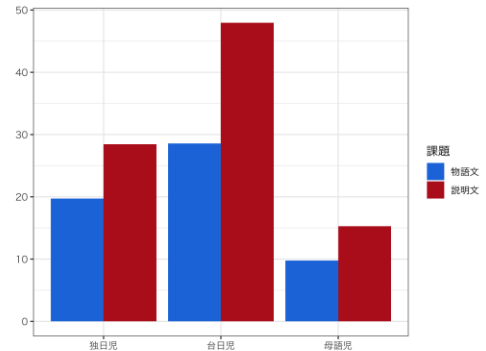


図 6. MLU

(5)タイプとトークン

タイプは「使っている単語の種類」、トークンは「使っている単語の総数」を指し、本研究では語レベルにおける表現の多様性の指標としている. 物語作文では、独日児も台日児もタイプ平均値はほぼ同じで(独日児 44.30, 台日児 45.44), トークン平均値では台日児の方が多くなっている(同 96.44, 同 111.67)(図 7~9 参照).

説明作文でも、独日児・台日児のタイプ平均値(同 43.45, 同 43.75)とトークン平均値(同 78.30, 同 78.25)はほぼ同程度で、母語児のそれをかなり上回っている(図 7~9 参照).

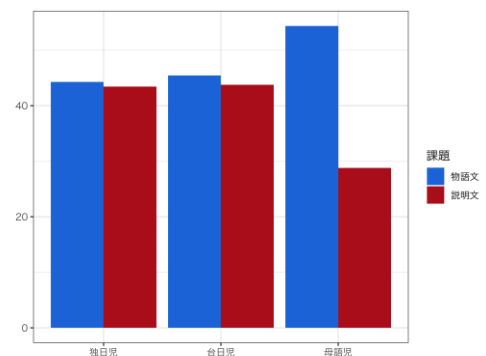


図 7. タイプ

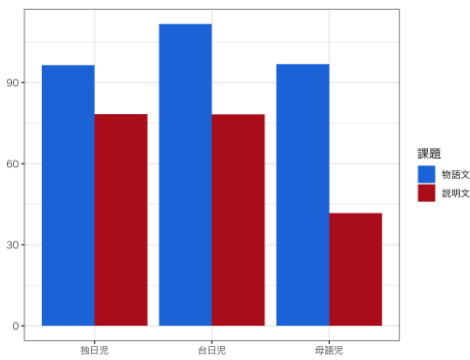


図 8. トークン

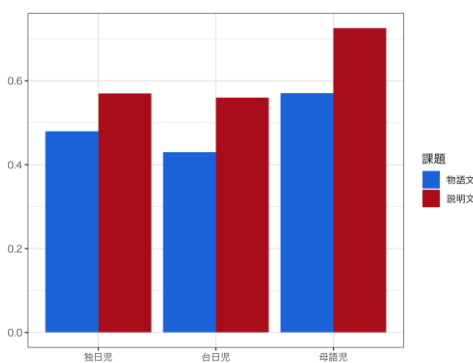


図 9. タイプトークン比

母語児の方がより発揮されていると思われる物語作文を見る限りでは、継承語児は書く分量は母語児より少ないものの、多くの種類の単語を用いて作文を書いていることがわかる。また、物語作文よりも書いた分量が少ない説明作文でも、独日児と台日児のタイプ平均値は物語作文とほぼ同様であることから、160 字程度の作文でも多様な単語を使って作文を書いていると言えよう。

3.2. 文レベルの分析

第二指標の「文レベル」で対象児の 2 種類の作文を分析した結果を、課題別・児童カテゴリー別・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(平均値)も併せて示した。以下では、項目ごとに分析結果を検討する。

(1) 構文

単文における構文は、授受、感情、比較、受動、使役、可能、慣用句など、文の表現の多様さや複雑さを表わすものである。表 4 と図 10 から、次の 3 点を指摘することができる。

第 1 点は、継承語児(独日児・台日児)も母語児も、作文ジャンルによる構文数の差が大きいことである。特に母語児の場合、説明作文では書いた分量そのものが物語作文の 3 分の 1 強程度であるために、使う構文数も少なくなったと考えられる。第 2 点は、物語作文では、継承語児は母語児に比べると書く分量が少ないだけでなく(文字数の母語児比：独日児約 62%，台日児約 71%)、使っている構文数も少ないことである。独日児 2.22，台日児 1.89 と母語児 4.20 の約半分程度となっている。第 3 点は、説明作文では、ほとんど構文が使われていないことである。いずれも使用構文数の平均値は 1 未満となっており、継承語児も母語児も、小 2 の段階では、構文を使って説明作文を書くまでになっていないことが窺える。

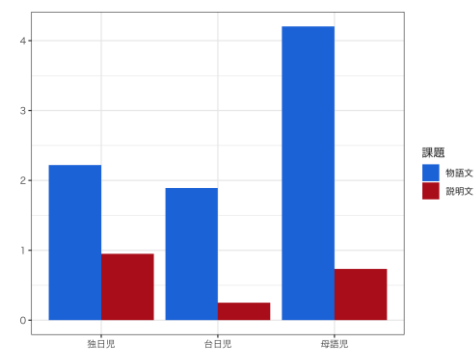


図 10. 構文数

表 4. 構文レベルの分析結果

	物語文課題 平均点(SD)			説明文課題 平均点(SD)		
	独日児	台日児	母語児	独日児	台日児	母語児
構文	2.22(1.76)	1.89(1.69)	4.20(3.07)	0.95(1.10)	0.25(0.50)	0.73(1.11)
副詞節	2.26(2.26)	1.44(1.51)	2.61(1.98)	2.40(2.26)	1.75(3.50)	2.53(2.08)
連体節	0.59(1.01)	0.11(0.33)	1.53(1.62)	1.15(1.46)	0.50(1.00)	1.00(1.02)
並列節	2.56(2.21)	2.00(2.55)	4.81(0.05)	0.95(1.10)	0.75(1.50)	1.37(1.88)
引用節	1.93(1.90)	3.11(2.67)	2.71(2.63)	0.45(1.19)	0.00(0.00)	0.90(1.30)

(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、複文における文の複雑性や多様性を見る指標の一つとしている。表 4 と図 11 から、次の 2 点を指摘することができる。

第 1 点は、継承語児も母語児も作文のジャンル間で、使っている副詞節数にそれほど差がないことである。第 2 点は、副詞節の使用においては、独日児と台日児の間に多少の違いが見られることである。独日児の場合、物語作文の文字数は母語児の 6 割程度の分量であったが、母語児とほぼ同程度に 2-3 個の副詞節を使って書いていることがわかる。説明作文でもほぼ同様の傾向が見られる。他方で、台日児の場合、物語作文・説明作文共に独日児よりも多くの分量を書いていたが、副詞節の使用は 1-2 個程度で、独日児よりも若干少なめであることがわかる。

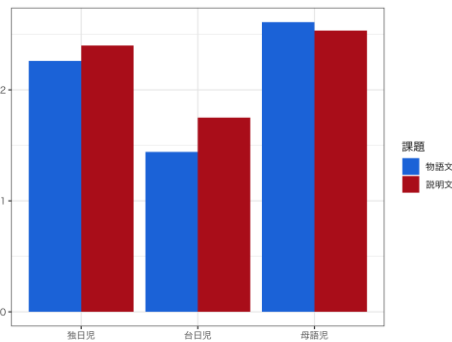


図 11. 副詞節数

(3)連体節・並列節・引用節

連体節・並列節・引用節も、複文における文の複雑性・多様性を見るための指標としている。表 4 と図 12~図 14 から、次の 2 点を指摘することができる。

第 1 点は、独日児も台日児も両方の課題で 1~2 個程度の連体節・並列節を使って作文を書いていることである。独日児の方が若干多めであるが、いずれも母語児に比べると少な目である。第 2 点は、引用節の使用については、継承語児・母語児共に物語作文での使用が多いことである。これは物語作文では登場人物(女の子やクマ)の会話をカギ括弧で引用して書くなど、作文のジャンルによる違いが影響していると考えられる。継承語児間では、台日児の方が若干使用数が多い。

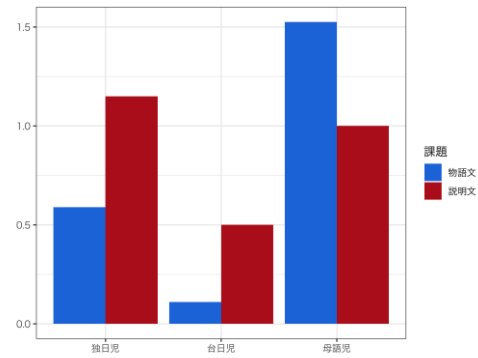


図 12. 連体節数

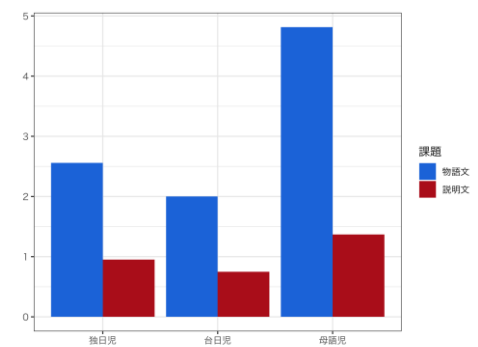


図 13. 並列節数

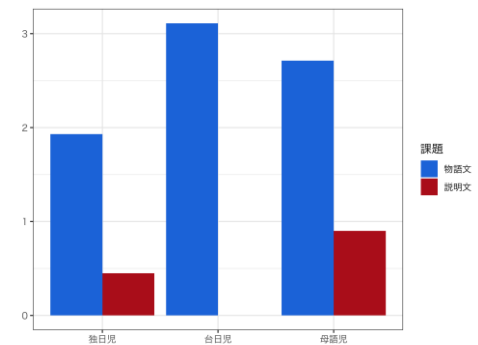


図 14. 引用節

(4)誤りの分析結果

作文における誤りを把握することは、読み書きの習得途上にある低学年児童の書く力の発達過程を把握する上で重要である。誤りを多角的に分析するために、本研究では、①表記(漢字や送り仮名の間違い、不正確な表記など)、②語彙(語の不正確な使用)、③文法(品詞や文法の間違いなど)、④語用(口語の使用)、⑤その他(分類不能な間違い)、⑥正書法(段落の一字下げ、カギ括弧、句点の間違い

などの6点から分析を行った。①の「不正確な表記」とは、音韻認識のままに書いたことによる不正確な表記を指す。表5は、分析結果を作文課題別・児童カテゴリー別・項目別に整理したものである。参考値として、母語児の結果も併せて示す。

表5から、次の3点を読み取ることができる。第1点は、表記の誤りでは、独日児も台日児も音韻認識のままの表記による不正確な表記が一番多いことである。実際の作文では、以下のような表記の誤りが見られた。

【不正確な表記の例】()内は正用

- 送り仮名：「言ました」(言いました)
- 促音：「ひろて」(ひろって)
「はして」(はしって)
- 助詞：「くまわ」(くまは)
「くるまわ」(くるまは)
- 音韻認識のままの表記：「くらしい」(ください), 「げいん」(げんいん), 「ちきゅ」(ちきゅう)
- カタカナとひらがなの混用と使い分け：「ガス」(ガス), 「たいせつ」(たいせつ), 「クーキ」(くうき)

不正確な表記は母語児の表記誤りの中でも一番多いことから、小2の段階では、耳から聞いた音と表記との正しい対応関係が形成される途上にあることが窺えるが、継承語児には母語児と同様の傾向がより強く見られる。他方で、漢字の間違い

については、独日児・台日児・母語児の間でそれほど大きな違いが見られず、優勢言語が漢字表記言語でない独日児に特に多いというわけではない。

第2点は、文法の誤りでは、独日児も台日児も助詞や動詞活用の間違いが相対的に多いことである。実際の作文では、以下のような文法の誤りが見られた。

【間違いの例】()内は正用

- 助詞の間違い：「おねえさんはもりのなかにはなをとっています。」(おねえさんはもりのなかではなをとっています。)
- 助詞の欠落：「人たちはがんばってちきゅたづけないと」(人たちはがんばってちきゅうをたすけないと)

第3点は、口語使用による誤用は母語児にも見られるが、継承語児の方が若干多いことである。これも小2の段階では、日常の話し言葉を書き言葉に変換して整えていく途上にあることが窺える。

【口語使用の例】()内は正用

- 「だってこのかみも…」(なぜならばこのかみも…)
- 「ぼくたちはいまやえなかん！」(ぼくたちはいまやめなければなりません!)
- 「ガスとか」「木とか」「ゴミとか」(ガス/木/ゴミなど)

表5. 誤りの分析結果

	物語文課題 平均点(SD)			説明文課題 平均点(SD)		
	独日児	台日児	母語児	独日児	台日児	母語児
表記	4.89(4.76)	6.78(4.94)	2.33(3.19)	3.55(6.01)	7.50(7.19)	1.61(2.99)
漢字	0.15(0.46)	0.11(0.33)	0.20(0.55)	0.05(0.22)	0	0.32(1.14)
送り仮名	0.41(1.05)	1.56(3.94)	0.43(1.09)	0.15(0.37)	0.25(0.50)	0.43(0.18)
不正確な表記	3.22(3.25)	4.56(3.17)	1.35(1.75)	2.80(5.58)	6.00(5.89)	1.23(2.58)
その他	1.11(1.83)	0.56(0.88)	0.35(0.76)	0.55(0.89)	1.25(1.50)	0.03(0.18)
語彙	0.04(0.19)	0.22(0.67)	0.08(0.28)	0.10(0.31)	0	0.03(0.18)
文法	2.11(2.21)	1.44(1.88)	0.67(1.26)	1.80	3.00(2.45)	0.91(1.64)
品詞	1.37(1.47)	1.22(1.72)	0.53(1.13)	0.95(1.32)	2.00(1.83)	0.10(0.30)
文法的過不足	0.63(0.93)	0.22(0.44)	0.08(0.28)	0.80(0.83)	0.75(0.96)	0.42(0.28)
構文不成立	0.11(0.32)	0	0.05(0.22)	0.05(0.22)	0.25(0.50)	0.39(0.62)
語用(口語使用)	0.30(0.61)	0.22(0.44)	0.20(0.51)	0.45(1.10)	0	0.19(0.60)
その他(分類不能)	0.04(0.19)	0	0	0.05(0.22)	0	0
正書法	4.30(3.98)	4.78(5.07)	2.53(3.08)	1.10(1.45)	2.25(0.50)	1.65(6.81)
字下げ	0.41(1.58)	0.56(0.73)	0.40(0.74)	0.20(0.52)	1.50(0.58)	1.00(5.02)
会話文段落	0.70(1.07)	2.67(2.92)	1.23(1.87)	0.15(0.49)	0	0
カギ括弧	0.70(1.38)	0.33(1.00)	0.33(0.73)	0(0)	0	0
句点	2.48(2.19)	1.22(10.9)	0.57(1.28)	0.75(1.29)	0.75(0.96)	0.85(1.92)

第4点は、正書法については、独日児と台日児の違いが見られることである。独日児では、両作文で句点間違い(句点の欠落など)、台日児では、物語作文で会話文の段落間違い(会話文の改行とカギ括弧使用に関わる間違い)、説明作文で改行後の字下げ間違い(字下げなし)が下位項目の中で一番多く見られる。説明作文では4名中3名が単段落構成+字下げなしで作文を書いているが、1名は字下げなし+二字下げ(中国語の正書法)を混ぜて書いている。

3.3. 談話レベルの分析

第三指標である「談話レベル」の分析においては、「ルーブリック」による評定と事例分析の2つの分析を行った。本研究では、児童の作文を談話レベルで適切に評価するために、「小学校学習指導要領」と「小学校国語 学習指導書」の評価基準に準拠した3種類の「ルーブリック」(小学校低学年用・中学年用・高学年用)を開発した。今回の作文分析で用いた「低学年用ルーブリック」の評価の観点を表6に示した。また、各観点における達成度については、表7に示した4段階で評価を行った。

表6. 低学年用ルーブリックの評価の観点

項目	構成の複雑さに関する評価の観点
a-1	語と語をつないで文が書ける【語⇒文】
a-2	文と文をつないで書ける【文のつながり】
a-3	順序を考えながら書ける【談話構成】

表7. 各評価における達成度

達成度	目標以上	目標達成	もう少し	あまり
評価点	4	3	2	1

(1)ルーブリック評定からみた分析結果

対象児の作文を上述のルーブリックを使って分析し、その評定平均値を作文課題別・児童カテゴリー別・項目別に整理したのが表8である。参考値

として、母語児の結果も併せて示す。

表8から、次の2点を読み取ることができる。第1点は、物語作文では「独日児(7.03)>台日児(6.67)」と独日児の方が評定平均値が高いが、説明作文では「独日児(7.30)=台日児(7.30)」と差がないことである。独日児の場合、ドイツの現地校で明示的に「物語の書き方」を学習した経験^{注7)}が、文構成などの面で日本語作文にも反映できているのかもしれない。また、説明文課題については、独日児も台日児も小2時点で環境問題に関する知識をある程度持ち、課題を正確に理解して課題の求めに沿った作文を書きおろし、低くない評点を獲得していることは注目すべき点である。

独日児も台日児も物語作文よりも説明作文で高い評点を獲得しているという特徴は、物語作文で高い評点を獲得している母語児の特徴とは異なっている。この違いについては、3.1.で見たように、独日児と台日児は、環境問題に関連づけて書くことができている一方で、母語児が説明文課題に対応できず、分量として作文を書くことができなかつたことが影響していると考えられる。説明作文においては、課題で要求されている環境問題を想起できないと談話構成ができないことから、母語児においては、談話構成において達成度が高くなかつたためである。

第2点は、作文間の総合評定平均値の差は、説明作文よりも物語作文で大きいことである。物語作文は、小2児童にとって馴染みのある作文ジャンルであることから、母語児は持てる力を発揮しやすかつたものと考えられる。ルーブリックの評定平均値で見れば、独日児・台日児ともにどの項目も母語児よりは若干低めとなっているが、3.2.(4)で示した「誤りの分析結果」と考え合わせると、表記・文法や正書法の間違いが散見されるにも関わらず、談話構成力としてのルーブリックの評定は低くないと言える。

表8. 談話レベルの分析結果

	物語文課題			説明文課題		
	独日児	台日児	母語児	独日児	台日児	母語児
a-1	2.40	2.50	2.99	2.65	3.00	2.83
a-2	2.37	2.16	2.55	2.35	2.00	2.44
a-3	2.25	2.00	2.60	2.30	2.30	1.88
計	7.03	6.67	8.15	7.30	7.30	7.16

1) 物語作文における各項目の評定結果

以下では、作文課題別に独日児と台日児の談話に見られる特徴を比較検討する。表9は、物語作文の評定平均値を項目ごとに比較したものである。

「a-1」については、独日児と台日児であまり差がないが、台日児の作文の方が「文が完成している」作文が多い。独日児の作文には、「そしておさんぽをしていたらお花ばたけがあり三本のお花をつみそしてくまがとつぜんおいかけてきてわたしは～」のような文が見られた(3.3.(2)の作文例1)。「a-1」の評定では、複文や重文が生成できていないと評価点「3」がつかないことから、この点で違いがあるのかもしれない。

「a-2」については、接続表現の使用の有無に関わらず、文のつながりができていれば評価点「3」が与えられる。また、「いつ、どこで、何があったか」がわかりづらいと評価点は「2」となる。単文だけでつないでも羅列になっていると「2」、文が長すぎて整っていないと「2」となるが、台日児にはこれに該当する例が見られた。この点は、3.1.(4)で見た通り、台日児は独日児よりもMLUの平均値が大きいく(独日児 19.73, 台日児 28.56)と符合する。

「a-3」については、「はじめ・なか・おわり」の構成を軸に評定がなされる。形式段落が作れていなくても展開が見えれば可であるが、作れていると構成が明確になり、より評点が上がりやすい。しかし、独日児では形式段落が作れているのは27名中1名であった(19名は書き出しの一字下げはしている)。台日児もほぼ同様の傾向で、形式段落が作れているのは1名のみであった(ただし一文毎に一字下げをしている例が3例あった)。一方で、独日児には、「はじめ・なか・おわり」の展開で「イラスト

にはない内容」を付け足している作文が見られたが、この点が「a-3」の評価に影響していると考えられる。この点も現地校で「物語の書き方」を学習した経験が日本語作文に反映された例と思われる。

2) 説明作文における各項目の評定結果

説明作文の総点では、独日児と台日児は同点であったが、下位項目を比較すると表10のようになる。説明作文では、独日児も台日児も環境問題に関わる内容を想起できていることから、文の構成もできている。他方で、内容を見ていくと、台日児の方が明らかに漢語の使用が多いという違いが見られた。この点は、3.1.(1)漢字数の平均値で見たように、説明作文では、台日児(13.00)は独日児(7.25)の約1.8倍の漢字を使っているという結果と符合する。

説明作文における「a-1」「a-2」では、「地球がマスクをしている理由」や「地球が泣いている原因」を説明する必要があるが、「なぜなら、～です」や「～の原因は～です。だから、～」のように構文レベルで整った文を生成できていないと評点「3」までいかない。こうした因果関係の記述において、独日児の方が若干高い評点を得ている。3.1.(4)で見た通り、説明作文においても、台日児は独日児よりもMLUの平均値が大きかったが(独日児 28.43, 台日児 47.95)、長い文章を書いているうちに原因と結果の対応にねじれが生じていることも関係していると考えられる。

「a-3」については、物語文課題では4コマの絵に沿って文を書き、「はじめ・なか・おわり」を軸としているが、説明文課題では「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

表9. 物語作文の項目別比較

項目	評価の観点	結果	
a-1	語と語をつないで文が書ける【語⇒文】	独日児<台日児	0.10
a-2	文と文をつないで書ける【文のつながり】	独日児>台日児	0.21
a-3	順序を考えながら書ける【談話構成】	独日児>台日児	0.25

表10. 説明作文の項目別比較

項目	評価の観点	結果	
a-1	語と語をつないで文が書ける【語⇒文】	独日児<台日児	0.35
a-2	文と文をつないで書ける【文のつながり】	独日児>台日児	0.35
a-3	順序を考えながら書ける【談話構成】	独日児=台日児	0.00

の要素について書くことが求められている。図版から書くべき内容を考えて、それを表現する言葉を想起する点では同じであるが、説明文課題の図版では何からどのように書くかのきっかけが物語文課題のように示されていない。この点で、小2児童には説明文課題の方が難しい課題と考えられるが、独日児・台日児ともに「a-3」の評定では、物語作文よりも説明作文で高い評点を獲得している。

(2)事例からみた分析結果

ここでは小2児童が実際に書いた作文に基づいて、独日児と台日児の作文の特徴を検討する。作文の事例分析においては、ワークシート使用児を除き、物語文課題と説明文課題の両方で作文を書いている児童23名(独日児19名, 台日児4名)の中から、総合評定値が評定平均値に近く、3つの下位項目もすべて評定値が同じである独日児と台日児を1名ずつ取り上げた。

以下では、作文の事例から読み取れる特徴を語/文/談話レベルに分けて整理した上で、独日児と台日児の作文に見られる共通点と相違点を検討する。

1)独日児の作文に見られる特徴

作文例1と**作文例2**は、独日児Pが書いた作文である。各作文には、下位項目の評定値(2-2-2)も付記した(以下同様)。語/文/談話レベルの特徴として、以下の点を指摘できる。

i)語レベルの特徴

表記については、物語作文・説明作文共に、句読点以外正確である。正書法における句読点の誤りは、物語作文では台日児よりも独日児に多く見られたが(独日児2.48, 台日児1.22)(表5参照)、独日児Pはこの傾向がよく表れている事例と言える。

また、語彙については、「えんとつ」「けむり」「がす」「しぜん」「みどり」など、説明作文を書くために必要な基本的な語彙や大気汚染に関する知識をもっていることが窺える。

ii)文レベルの特徴

いずれの課題でも、敬体で文章を書いており、物語作文では過去形を使って書いている。特に物語作文では連用中止形(傍線部)を用いていることから、教科書や読書を通して書き言葉に触れていることが推測される。

また、説明作文の最初の文では、「～からとか」という話し言葉が混じっているものの、原因・理由を表す副詞節(「～からです」)や条件・譲歩を表す副詞節(「～と」)などを使って、複雑な文が作れている。

iii)談話レベルの特徴

物語作文では、物語の筋を記述することが中心になっている。物語作文の「a-1」の評定では、複文や重文が生成できると評定「3」となるが、**作文例1**の第二文は重文であっても主述が整っていないことから、「2」と評定された。また、文全体として「はじめ・なか・おわり」が明確ではなく、物語の展開が見えにくいことから、「a-2」「a-3」も「2」と評定された。

作文例1_物語作文(独日児P)

(談話レベル評定: 2-2-2)

わたしは、きょう森へ行きまし
た。そしておさんぽをしていたら
お花ばたけがあり三本のお花をつ
みそしてくまがとつぜんおいか
てきてわたしは、ある木に上りま
したそれできずいたらくまさんが
わたしのおさいふをもっていて、
下におりたらくまさんがわたしに
おさいふをかえしてくれました。

(原文のまま)

作文例2_説明作文(独日児P)(談話レベル評定: 3-2-2)

ちきゅうがマスクをしているの
は、えんとつからきたないけむり
がでるからとか木がきられてる
からですそして車からでてくる
すがきたないからです。そして木
がきられるとしぜんがなくなっ
てしまふのです。そんなことをしな
ければちきゅうがマスクをしな
いのです。そしてえんとつからで
るけむりは、ときどき黒いから
です。そしてみどりがすなくなり
ます。そしてくまがきたなくな
ります。そしてくまがきたなくな
りしてちきゅうがきたなくなるか
もしれませんがちきゅうがマス
クをするのです。

(原文のまま)

一方、説明作文では「地球がマスクをしている理由」を説明し、その後、図版に書かれた絵を見て思いついたことや知っていることを書いている。「～のは～です」という構文を使って文を生成できていることから、説明作文の「a-1」の評定で「3」となった。「そして」という接続詞を使っているが、文を羅列する書き方が後半まで続くため、文同士のつながりを明確にするところまで達していないものの、内容から談話を構成しようとする意識が多少窺える。i)で述べたように、環境問題や大気汚染に関する知識やそれを表すための基本的な日本語語彙を使って、意味が伝わるように文章が書いている。

2) 台日児の作文に見られる特徴

作文例3と**作文例4**は、台日児Qが書いた作文である。語／文／談話レベルの特徴として、以下の点を指摘できる。

i) 語レベルの特徴

表記については、物語作文では促音が書けていなかったが(網掛け部分)、その後に行った説明作文では正しく表記できている(「もっと」「つかって」「こまって」)。説明作文の「くらしい(正用:くたさい)(網掛け部分)は耳から入ってきた表現を聞いたままに文字化したと推測される。

また、説明作文に見られる「ガス」「たいせつ」(傍線部分)という表記の誤りには、ひらがなとカタカナの混乱が見られる。他方で、表記の誤りはあるものの、「ガス」「な(ん)きょく」「こうり」「ねつ」「もやす」など、環境問題を書くために必要な基本的な日本語語彙を知っていることがわかる。

ii) 文レベルの特徴

物語作文では敬体で文章を書き、過去形も使っている。他方で、説明作文では敬体と常体を混在させて文章を書いている。台日児Qの場合、0歳から6歳まで母親がほぼ毎日日本語の読み聞かせを行っていたことが報告されているが、読み聞かせや日本語学習を通して書き言葉に触れていたことが推測される。

iii) 談話レベルの特徴

物語作文では、物語の筋を記述することが中心になっている。他方で、説明作文では、図版に書かれた絵が刺激となって、自分が知っていることを述べた後に、最後に「～くらしい(くたさい)」という書き方で「地球がマスクを外すための対策」を述べることができている。「地球がマスクをしている理由」については書けていないが、ある程度、談話を構成しようとする意識が窺える。

また、i)で述べたように説明文課題で求められている環境問題について書くために必要な基本的な日本語語彙をもっており、地球温暖化に関する知識を使って伝わるように書いている。

(3) 独日児・台日児の作文の特徴に見られる共通点と相違点

以上の談話レベルの分析を踏まえて、独日児と台日児が書いた作文に見られる特徴について、次のような共通点と相違点を見出すことができる。

共通点としては、独日児も台日児も、小2の時点では日本語での作文力を習得する途上にあるということである。語レベル(表記)では、促音や送り仮名の脱落、仮名の混用、音韻認識のままに書い

作文例3 物語作文(台日児Q)(談話レベル評定: 2-2-2)

おねえさんはもりのなかにはなを
とています。そしておねえさんの
おさくまがおとしました。もりの
なかのくまがみました。そのとき
とつぜんくまはしました。そして
おねえさんがくまはしているのがみ
ました。おねえさんはいいました
「たすけて!」と言いました。くま
が言いました。「まて!きみのおさ
いふがおちてる!」とくまが言ま
した。そしておねえさんおねえさん
をみました。くまはしておねえさん
をみつけました。くまが言ました
。「おい!きみのおさいふおちて
るよ!」とくまは言ました。おね
えさんは
言ました。「ありがとう!」と言
ました。くまが「よかた!」と言
ました。

(原文のまま)

作文例4 説明作文(台日児Q)

(談話レベル評定: 3-2-2)

地球は、ぼくたちがすんでるとこ
です。ガスをつかいすぎるとなき
よくのこうりがとけてしまう。が
すもつとだすと地球ねつをだしま
す。くるまをつかうとがすふえて
しまう。ゴミももやしたらおなじ
がすがふえてしまう。地球は、た
いせつにつかかってくらしい。そ
うしたら地球がこまってしま
う。だから、がスを少なくしてく
らしい。

(原文のまま)

た不正確な表記などが見られたが、これは事例として取り上げた2名の児童に限らず、多くの独日児・台日児にも見られる特徴であった。

また、文レベル、談話レベル(談話の構成)においても、文体を揃えたうえで書き言葉を使って作文を書けるようになり、構文や副詞節なども使い始めているものの、まだ正確に使えるまでにはなっていないという点で、ほとんど違いが見られなかった。これは他の対象児にも見られる傾向で、物語作文でも説明作文でも授業で使用する日本語や書き言葉らしい日本語が使用されつつある一方で、特に説明作文では、文を長くつないでいるうちに文法の誤りが生じることも散見された。

相違点としては、使用語彙に関して、独日児と台日児に若干の違いがあることである。この点については、事例として提示した2名の作文に出現していないものもあるため、他の作文も含めて検討する。

語彙の違いの1つは、説明作文における語彙を見る限り、台日児の方が環境問題に関してより豊富に日本語語彙をもっていることである。台日児の場合、4名中3名が「地球温暖化」に言及し、それに関する語彙を使っていたが、独日児では19名中2名だけであった(表11参照)。既述のように、台日児は、作文を書いた時点では現地校で環境問題についてほぼ未学習であったが、学校外で日本語で環境問題に触れる機会があった。一方、独日児の場合、学習指導要領では「大気汚染」が学習項目として取り上げられているが、実際に学習済み

か否かは不明であった。おそらく現地校の授業以外で日本語で環境問題を見聞きする経験の違いが、説明作文で使える語彙に影響を与えていたのかもしれない。

語彙に関わるもう1つの違いは、独日児だけが優勢言語を文字化した語彙を使っていたことである。具体的には、次の3例が見られた。

【優勢言語の文字化の例】

- ・「カッカオ/Kakao(独)」(ココア)
- ・「でーもー/Demo(独)」(デモ)
- ・「ラスター/Laster(独)」(トラック)

独日児の中には、日本語の単語もドイツ語と同じと考えて、ドイツ語の発音を仮名表記した児童が3名いたが、台日児には見られなかった。優勢言語の文字化という特徴は、優勢言語で語彙を持っているバイリンガル児ならではの手持ちの言語資源の活用と見ることもできる。

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

独日児と台日児の作文の特徴に見られる共通点と相違点について、母語児との比較結果も参照しながら調査結果をまとめる。次ページの表12は、継承語児間比較と継承語児-母語児比較という観点から、主な調査結果を整理したものである。

表11. 「地球温暖化」に言及した部分

対象児	作文での記述
台日児 Q (作文例4)	ガスをつかすぎるとなきょく(南極)のこうりがとけてしまう。ガスもつとだすと地球ねつをだします。
台日児	ちきゅうますくをするげいは、人たちが工場やくるまはいきがすをいばいつくたからちき(地球)はますくをする。わたしのいけんは人たちがじてんしゃやでんどのくるま(電動の車)とばいくをのたっほがいで工場はいきがすをつくらづにしてちきゅうおんだかにらないよに人たちはがんばってちきゅうたつけないとほんとにちきゅうおんだかになる
台日児	にさんかたんそがふえるのは、こうじょうがせきたんをもやしたりバスやじどうしゃがけむりをたしているからです。
独日児	こうじょうとくるまはけむりをだして、ちきゅうがあったかくなっても一つとあったかくなるのです。
独日児	ちきゅうはCO2のうせいであつくなる、

[注] 作文中の()は引用者による補足

(1)独日児と台日児の作文の特徴に見られる共通点

独日児と台日児の作文を分析した結果、共通点として次の3点を見出すことができた。

第1点は、両課題の作文において、表記・文法や正書法の間違いが散見されるものの、談話構成力としてのルーブリックの評点は低くないことである。表記の間違いについては、音韻認識のままに書いたことによる不正確な表記が一番多い点でも(台日児にやや多い)同じであった。読み書きの学習初期である小学校低学年は、正しい表記の習得途上にあり、口頭での表現を文字での表現に移していく段階である。このため促音の欠落や助詞の表記間違いなどの表記の誤りは母語児にも見られるが、学年が上がるにつれて誤用がなくなっていく。これに対して、日本語を使う機会が少なく日本語の授業時間も限定的な継承語児の場合、誤用が修正される機会も少ないことから、耳で聞いた言葉をそのまま文字化することによる誤りが小2でも残りやすいと考えられる。また、漢字の表記間違いは相対的に少なく、漢字使用の機会と経験が少ない独日児の方が格段に多いということにはなかった。小2の段階では、独日児も台日児も作文で使える漢字が多くないことから、優勢言語の影響がそれほど明瞭な形で出ないのかもしれない。

第2点は、談話構成力については、物語作文よりも説明作文で評定平均値が高いことである。小2児童にとって、図版で提示されている情報を環

境問題と結び付け、課題に対応させて文を構成する説明文課題の方が、幼少期から馴染のある物語スキーマを活用できる物語文課題よりも難しい課題であると考えられる。しかしながら、独日児も台日児も手持ちの環境問題に関する知識や語彙を駆使して、説明文課題の求めに沿った内容で作文を書いており、母語児よりも高い談話評定平均値を得ていた。この点は、物語作文の評定平均値が説明作文のそれを上回る母語児とは逆であった。

第3点は、談話構成力が高い反面、説明作文では物語作文ほどに構文を使えていないことである。物語作文では、多くの種類の単語(タイプ)を使い、平均2つ程度の構文も使って作文を書いていた。母語児に比べると書く分量が少なく使っている構文数も少ないものの、独日児と台日児の差はほとんど見られない。他方で、説明作文では、物語作文とほぼ同数の単語を使いつつも、構文はほとんど使われていない(継承語児も母語児も構文平均値は1未満)。母語児の両課題作文における構文使用状況を見ると、学年が上がるにつれて多くの構文を使って作文を書いていたが、説明作文よりも物語作文での使用数が多かった(小6時点での構文数平均値:物語作文 8.82, 説明作文 5.70)^[18]。作文ジャンルによって必要になる構文の種類に違いがあることも考えられるが、説明作文は学校で習得する文章形式であることから、継承語児も母語児も、小2の段階では構文を使って説明作文を書くまでにはなっていないことが窺えた。

表 12. 独日児・台日児の作文に見られる特徴の比較

		物語文			説明文		
		継承語児		母語児	継承語児		母語児
		独日児	台日児		独日児	台日児	
語レベル	文字			<		>	
	漢字			<		>	
	段落			=		>	
	MLU			>		>	
	タイプ			<		>	
	誤り	漢字			=		=
音の誤り				>		>	
口語使用				=		=	
正書法		句点	会話文段落	=	句点	字下げ	=
文レベル	構文			<		=	
	複文			<		<	
談話レベル			<			>	

[注]継承語児間比較では、平均値が高い方に網掛けをし、ほぼ同じ場合は空欄とした。継承語児-母語児比較では、母語児の方が高い場合は<, 低い場合は>, ほぼ同じ場合は=で示した。

(2) 独日児と台日児の作文の特徴に見られる相違点

独日児と台日児の作文の特徴に見られる相違点として、3点を指摘することができる。第1点は、台日児の方がより長い文を書く傾向があることである。この傾向は、説明作文でより顕著に見られた。説明作文では、台日児と独日児の文字数はほぼ同じであるが、台日児の文の長さ(MLU)は独日児の約1.7倍であった。台日児は環境問題についての知識や日本語語彙を持っており、それを駆使して母語児よりも多くの分量を書いていた。ただし、長い文章を書くことが必ずしも書く力を反映しているわけではないとすれば、台日児は自分が知っていることを書くことに注力する状態にあり、適切な長さで書くという点にまで意識を向けることが難しかったのかもしれない。

第2点は、物語作文でも説明作文でも、独日児の方が若干多くの副詞節を使っていることである。連体節・並列節の使用についてもほぼ同様で、物語作文の引用節のみ台日児の方が使用数が多かった。ただし、単文における構文使用や複文(副詞節・連体節・並列節・引用節)使用は、母語児に比べると継承語児は少な目である。ドイツ現地校で複文が導入されるのは小5以降であることから、現地校での作文教育の影響は考えにくい。複文使用における独日児と台日児の違いの背景については今後の検討が必要である。

第3点は、正書法に関わる間違いの種類に違いがあることである。独日児は、両課題で句点の間違いが一番多いが、台日児は、物語作文では会話文挿入時の改行、説明作文では改行時の一字下げの間違いが一番多かった。独日児の句点の欠落については、文章を書くことに精一杯で、句点を打つことまで注意を向けることができなかったのかもしれない。また、台日児の会話文挿入時の改行間違いは、改行せずに会話文を書くという中国語の作文の書き方をそのまま流用したものと考えられる。文頭の一字下げについては、4名中3名が単段落構成で書いていることから、段落構成とそれに関わる形式にまで注意を向けることができなかったものと思われる。

以上から、MLU・副詞節使用や正書法の誤りにおいては多少の違いはあるものの、小2の段階では、優勢言語の違いが日本語作文に及ぼす影響の

違いはそれほど明瞭ではなく、むしろ幼少期からの口頭での日本語使用や日本語を使った活動の経験の違いが対象児の日本語作文に影響を与えているように見受けられた。小2の時点で、独日児の作文にも台日児の作文にも話し言葉の名残が見られるのは、口頭作文を文字に置き換える作業の介在を予想させるものであり、日本語で聞いて話せる力が日本語で書く力を下支えしていることが示唆される。

4.2. 今後の課題

今後の課題として、次の2点が挙げられる。第1点は、今回の調査結果が小学校中学年時点で書く作文にどうつながっていくかを追跡することである。第1期作文調査として、A補習校に通う独日児が小4・小6・中2の3時点で書いた作文を縦断的に分析した結果、談話の評定平均値は一貫して物語作文の方が説明作文よりも高かった^[19]。これは母語児においても、小2から小6まで見られた傾向である。今回の調査で見られた「物語作文<説明作文」という特徴は、小2の時期だけに見られる特徴なのか、あるいは対象児の経験の違いによるのかなど、小学校中学年時点で対象児が書く作文を具体的に検討する必要がある。台日児の作文数を増やすことも含めて、今回の調査で対象とした独日児と台日児に小4時点で同一課題で作文調査を実施すべく調整を進めていきたい。

第2点は、優勢言語の違いが小4時点での作文にどのように表れるかを詳細に検討することである。日本の小中学校の教科書(各学年各教科1冊ずつ)を対象にしたコーパス研究によれば、小学校前半と後半を比べると異なり語数(4,500語)が約2.5倍になり、和語対漢語の割合は6対4から5対5へと変化するなど、小3頃から漢語数と漢語率が急速に増えることが確認されている^[20]。また、日本の学校に通う非日本語母語児(小5～中3)で日本語会話の熟達度が同程度の場合、漢字圏出身児の方が非漢字圏出身児よりも漢字書取りの正答率が高かったという^[21]。これらの研究を踏まえると、学年の進行とともに台日児の方が独日児よりも漢語使用が多くなると予測されるが、実際に対象児が書く作文にどのように表れるのか、具体的な検討が必要である。台日児の優勢言語が漢字表記言語であるからと言って、中国語の漢字(繁体字)と語彙をそのまま日本語作文で使えるとは限らない。

成人日本語学習者向けの基本語彙等から抽出した二字漢字語彙(4,353語)を見ると、日本と台湾で意味が同じ「同義語」が5割強あるが、意味にずれや違いがある「部分重複語」「異義語」(合計で2割弱)や台湾に存在しない「欠落語」(3割弱)もある^[22]。さらに同義語でも品詞が違う語もあることから、日本語作文の中で日本語の漢語を適切に使うためには、表記・意味・品詞の細かな違いを正確に覚えなければならない。日本の小学校教科書で使われている漢字語彙の上記4分類については不詳であるが、小4時点では作文での漢字使用が増える分、表記間違いや誤用も起きやすいのかもしれない。独日児については、第I期調査の範囲では、中2になると既習漢字を積極的に使おうとする生徒が増える半面、漢字の表記間違いも増えていた^[23]、小2から小4にかけての変化過程は未解明である。特に漢字に関わる間違いについては、独日児と台日児に見られる間違い方の異同についても検討が必要である。

継承語児が作文で使う日本語の語彙や書き言葉の表現は、日本語会話や読書等を通して吸収されるとすれば、漢字の問題に限局されるものではないだろう。物語としてより質が高い文章にするには、情景や心理描写のための語彙や表現が必要であり、日常生活で絵本や児童書などの日本語に触れる機会がある子どもは、そうした要素を組み入れやすいと考えられる。

さらに作文のジャンルに応じた談話構成力や構文・複文を使う力は、現地校・補習校での教育を通してその基礎が培われるとすれば、物語作文・説明作文の指導や環境問題に関する授業を受けた経験も視野に入れる必要があるだろう。大学生を対象にした研究では、L2(英語)の文法力と語彙力が一定水準にある場合に、L1(日本語)の作文力(内容・構成・語彙等)がL2作文で活用されたことが確認されている^[24]。本研究で対象とする小学生でも、書こうとする内容を表現できる程度の日本語語彙力や文を構成する力がある場合には、優勢言語で得たテーマに関する知識や論理的な思考力(因果関係など)を日本語作文でも活用できるのかもしれない。

今後は、小4時点で縦断的調査を実施することにより、読み書き力の習得が本格化し漢語使用も増える小4段階で書く作文にはどのような特徴が見られるのか、特に優勢言語によらず継承語児に

共通に見られる特徴は何か、継承語児間に見られる違いには優勢言語も含めて何が関係しているのか、具体的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・スクールに通う日本の児童生徒を対象に、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。
- 2)・3) 本稿では、日本語を日本で第一言語として習得した場合を「母語」、非日本語環境で親からの継承言語として習得した場合を「継承語」と呼ぶ。
- 4) 本研究で考案した「説明文課題」は、①「地球がマスクをしている理由」を説明する、②「マスクをとるための対策」についての意見を述べる、という内容で構成されている。広い意味での「説明的な文章」に該当することから、本研究では「説明文課題」と呼ぶ。
- 5) 台湾にある6つの継承語教育施設のうち、2校が補習授業校、4校が非営利団体による補習教室である^[25]。本稿でフィールドとした2つの「日本語クラス」は後者に属するが、国語教科書を使って、毎週土曜日午前中に国語中心の授業を実施している点で、同地の補習授業校と同じである。
- 6) 誤りの分析のみ、別の小学校で収集した作文(物語作文60編、説明作文31編)を用いた。
- 7) ドイツ X 州の学習指導要領に基づく。同資料の入手先である X 州文科省 HP の URL を表記すると州名から A 補習校が特定されるため、研究倫理に配慮して URL の記載を控える。

謝辞

本調査にご協力頂きましたドイツの A 補習校と台湾の2つの日本語クラスの先生方・運営委員会の皆様と子ども達に、心から感謝申し上げます。また、台湾での作文調査に際しては、服部美貴先生(台湾大学)にお世話になりました。記して謝意を表します。

引用文献

- [1] 外務省. “海外在留邦人数調査統計(平成30年要約版)”.
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368754.pdf>,
(参照 2018-9-30)
- [2] AG5. “補習授業校調査報告”。

- <https://ag-5.jp/cms/ag5/common/pdf/theme4/Hoshukochousa.pdf>, (参照 2018-9-30)
- [3] DeHouwer, A. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 2007, 28, 411-424.
- [4] 片岡裕子ほか. 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*, 2005, 2, 1-19.
- [5] 森 美子. “二言語のはざままで育つ補習校の子どもたち”. 鎌田修ほか(編). *言語学と言語教育*. ひつじ書房, 2005, pp.425-446.
- [6] Lanauze, M. & Snow, C. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual program. *Linguistics and Education*, 1989, 1, 323-339.
- [7] Davis, Lyle Hull et al. Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. *National Reading Conference Yearbook*, 1999, 48, 238-248.
- [8] Sano, Aiko et al. 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*, 2014, 10, 60-90.
- [9] 中島和子・佐野愛子. 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析. *日本語教育*, 2016, 164, 17-33.
- [10] 生田裕子. ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係: 作文タスクを通して. *世界の日本語教育*, 2002, 12, 63-77.
- [11] 鈴木崇夫. カナダの公立小学校における英語・継承中国語イマージョンプログラムの評価: バイリンガル作文力に焦点をあてて. *母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究*, 2013, 9, 21-49.
- [12] 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, 682-296.
- [13] 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, 958-973.
- [14] ビアルケ(當山)千咲ほか. 継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程: ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から. *日本語教育*, 2019, 172, 102-117.
- [15] 柳瀬千恵美. 同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移: 北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より. *母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究*, 2020, 16, 46-66.
- [16] カナダ日本語教育振興会. “子ども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*. 2020.
- [17] 前掲[12]
- [18] 前掲[13]
- [19] 前掲[13]
- [20] バトラー後藤裕子. “学習言語とは何か: 教科学習に必要な言語能力”. 三省堂. 2011.
- [21] 前掲[20]
- [22] 陳 毓敏. 日本語二字漢字語彙とそれに対応する中国語二字漢字語彙は同じか: 台湾及び中国の中国語との比較. *言語文化と日本語教育*, 2002, 24, 40-53.
- [23] 前掲[13]
- [24] Sasaki, M. & Hirose, K. Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 1996, 66(1), 137-174.
- [25] 服部美貴. “台湾に生まれ育つ台日国際児のバイリンガリズム”. 国立台湾大学出版中心. 2015.

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: 2021年6月2日, 受理日: 2021年7月30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）