

ブラジルの日本語学校に通う 日系人の子どもたちの二言語作文力

伊 澤 明 香

要旨

本研究は、ブラジル在住の日系3、4世の子どもたち（8歳～17歳）の二言語作文の産出量と内容に着目し、日本語の作文力の実態把握及び日本語とポルトガル語の作文力の関係について明らかにすることを目的とする。ブラジルでの、日系ブラジル人の子どもたちへの二言語作文調査は管見の限り見当たらない。ブラジルの日本語学校4校で、日本語作文では50名、ポルトガル語作文では44名、両言語では44名に調査を実施した。その結果、二言語作文ともに年齢と産出量に相関が見られた。特に、12歳以上になると産出量が急激に増加する傾向にあった。内容面では、年齢が低い場合は母語干渉も見られたが、年齢が上がるにつれて内容が豊かになっていくことが分かった。つまり、二言語作文間で量的にも質的にも類似性が見られた。これは、高学年以上になると家庭内で日本語リソースが積極的に活用され、ポルトガル語能力自体も伸長することが大きいことが考えられる。

キーワード

日系ブラジル人、年少者、作文力、2言語の関係性

1. 研究の背景と目的

グローバル化が進む現代社会では人的往還が盛んである。ブラジルと日本間では110年以上人的往還が頻繁に行われてきた。その結果、今日のブラジルの日系人口約190万人と世界最大となった。それでもブラジルの全人口に対して、日系人は1%とマイノリティに位置づけられている。しかしながら、経済的、政治的にはブラジル社会で中核を担う人材が輩出されてブラジル社会全体に日系人がもたらす影響は少ない（モラレス 2014、宮尾 2002）。

ブラジルでの日本語教育は、戦前には母語教育、戦後には継承語教育、そして外国語教育へと変容を遂げている。欧州・北米での継承語教育は主に1世や2世を対象

にしているが、現在のブラジルの日系日本語教育は3世、4世まで進んでいる（福島2019）。第二次世界大戦中には、日本語は敵国の言語と見なされブラジル政府から日本語使用禁止の憂き目にも遭いながらも、日系社会で100年以上日本語が保持されてきたのである（杉村ほか2017、宮尾2002）。

日系日本語教育の中核を担ったのは、日系コロニア地域に設立された日本語学校である。ブラジルには約440の日系コロニアが存在し、その約3割が日本語学校を運営している（細川2018）。日本語学校には行政など公的支援は少なく、日系移民たちは独自のネットワークの中で協力し合いながら、日本語教育を実践してきた。また、どのように日本語能力を身につけていくかは家庭での教育戦略に代表される個人レベルの選択にかかっていた（杉村ほか2017、平岩2016）。

中島（2016）によると異国の地で世代を越えて言語を継承することは非常に難しく、特に3世以降は継承語が消失すると言われている。しかしながら、末永（2019）が指摘するように、ブラジルでは3世、4世でも何らかの形で日本語や日本的習慣を継承している者もいる。

そこで本研究では、ブラジル在住で日本語学校に通う日系3、4世の子どもたちへの二言語作文調査を通して、量的側面である産出量と質的側面である内容について着目することで、日本語の作文力の実態把握及び日本語とポルトガル語の作文力の関係を明らかにすることを目的とする。

ブラジルでの日系人の子どもたちへの二言語作文調査は管見の限り見当たらず、本稿でブラジルにおける二言語作文を考察することで、日系ブラジル人の子どもの作文力に関する研究の一助となることが期待される。

日本国内に目を向けると、2019年4月に改正出入国管理法が施行され日本社会での外国人の在り方は大きな転換期を迎えている。福島（2019）が強調するようにブラジルの日本語教育の過去と現在は、日本の未来を映し出す鏡であると言える。また、2019年6月には日本語教育推進法が施行された。そこには国内だけでなく海外における日本語教育機会の拡充のため、海外に在留する邦人の子や子孫に対する日本語教育の重要性も明記されている。これらの動向を鑑みて、ブラジルの日系社会における継承語・日本語教育の研究から得られる知見は、日本国内の子どもたちへの継承語・日本語教育に参考になりうるだろう。

2. 先行研究

作文能力は「言語知識」と「文章能力」という2つの能力で構成されているという(Cumming, 1989)。本稿が量的分析で取上げる「産出量」は言語知識に該当し、質的分析で扱う「内容」は文章能力に当たる。ここでは、これらに関する先行研究を見ていく。

2-1. 産出量

多文化・多言語環境で育つ子どもたちの作文力を考える際には、モノリンガルの子どもや成人とは異なる視点が必要だと考えられている。

中島・佐野(2016)によると、多文化・多言語環境で育つ年少者の作文力の分析には、年齢、滞在年数、入国年数、母語力の4大要因に留意する必要があるという。

カナダの日本語補習校で日英作文力を調査した中島(2013)は、作文力は会話力、読解力と異なり、一度身につくとなかなか落ちないという特徴を持っていること、また日本語の作文力は出国年齢や滞在年数の影響が非常に少なく、年齢の影響が強い領域であることを明らかにした。

日本国内の外国人児童については、齋藤ほか(2014)が日本で生まれ育った外国人児童を対象に日本語作文の発達に関する調査を行った。その結果、文字数に関しては低学年では低迷しているが中学年から高学年にかけて急速に増加傾向にあり、中学年以降は日本人児童と同等の長さの作文が書けるようになったという。文節数に関しては低学年から高学年にかけて1文当たりの文節数が段階的に増加すると述べている。また、Cummins(1984)が提唱している二言語相互依存説のように、多文化・多言語環境で育つ子どもの二言語能力は別々ではなく、相互に関係し合っている点に着目する必要があると述べている。

在日ブラジル人中学生への日本語とポルトガル語の二言語作文調査を実施した生田(2002)では、作文能力が発達しているかどうかは、産出量に反映し、さらに二言語間での相関に関しては「産出量」、「語彙の多様性」、「内容と構成」について見られカミンズの提唱する二言語相互依存説を反映するものであると示唆している。

2-2. 内容と構成

年少者の二言語作文において質的分析の観点は様々であるが、共通して採用された項目の一つとして「内容」と「構成」が挙げられる（生田 2002、鈴木 2013、中島 2013、中島・佐野 2016、Sano et al., 2014）。

「内容」に関しては、田中・初鹿野・坪根（1998）では、いい作文の決定要因の一つとして「内容」が重視されているにも関わらず、これらの評価項目の基準は明確ではないことを指摘している。生田（2002）では、各作文の目的に合った評価基準が設定されるべきであると述べている。つまり成人を対象にした作文でも年少者を対象にした作文でも「内容」の評価基準に一定の見解があるわけではない。しかし、子どもの発達に重要な観点である認知力の熟達度は作文の中で心理描写を行うかどうかで見られるという（生田 2002、Cumming, 1989）。

また、「構成」は読み手にとって文章の流れが分かりやすいかどうかに関わるものである（生田 2002）。文部科学省（2017）によると、「構成」には「段落構成」が含まれる。形式段落（改行によって示されるいくつかの文の集まり）と意味段落（形式段落のいくつかの意味のつながりの上でひとまとまりになった意味段落）があり、文章を構成する単位としての役割をもっている。自分の考えが明確になるように文章を構成するためには、累加や並列といった接続関係や、具体的な事柄と抽象的な事柄、結論とその理由や根拠といった配列関係などの段落相互の關係に注意することが必要となってくる。学習指導要領（国語）では、小学校3、4年生になると「構成」に関して形式段落を十分理解させることに配慮し、書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くために、接続関係や配列関係などがあることを理解する必要がある。

そのため本研究でも、先行研究の観点を参考に独自の質的評価基準を作成した。詳細は後述する。

表1 先行研究における作文の分析観点

文部科学省 (2014)	中島・佐野 (2016)	中島 (2013)	生田 (2002)	鈴木 (2013)
JSL 評価参照枠 6 段階評価 ・ 内容 (内容の豊かさ、 表現の工夫) ・ 構成 (全体のまとめ、 段落、文と文の つながり) ・ 文の質・正確度 ・ 語彙・漢字力 ・ 書字力・表記 ルール ・ 書く態度	質的評価 4 段階ルーブ リック評価 ・ 主題の明確さ ・ 構成 ・ 文のつながり ・ 読み手の意識 ・ 表現 ・ 内性 ・ 独自性 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	質的評価 4 段階評価 ・ 主題 ・ 全体の構成 ・ 文と文のつながり ・ 創造力、内省力 ・ 読み手意識 量的評価 (作文の長さ) ・ 産出量 ・ 異なり語彙 ・ 従属節の使用 ・ 並列節の使用 ・ 表記、文法、語 彙の誤用	・ 産出量 ・ 語彙の多様性 ・ 文の構造 ・ 誤用の頻度 ・ 構成と内容 ・ 5つの側面間の 相関	作文評価 6 段階ルーブ リック評価 ・ 内容の豊富さ ・ 全体構成 ・ 段落・文のつな がり ・ 語彙 ・ 正確度

3. 調査概要

3-1. 調査地

2017年4月から5月にかけて、ブラジルの日本語学校4校で日本語とポルトガル語の作文調査を実施した。日系人人口一位のサンパウロ州ではC校、P校、I校の3校で、日系人人口三位のパラー州ではT校1校で調査協力を得た。

C校、P校は平日週に5日一回2時間授業がある。I校は週に1・2日一回2時間、T校は週に2日一回3時間授業を実施している。

作文の指導に関しては、授業時間数自体は多くないが、C校、P校、T校では作文に関する指導がある。また、同校では作文コンクールへの参加や、学校で文集も発行している。調査は、学校及び保護者への許可を得た上で実施した。

表2 二言語作文調査校の概要

	C校	P校	I校	T校
調査地	サンパウロ州			パラ州
種類	日本語学校			
授業数	平日週5日		平日 週2日 土曜日	平日 週2日
時間 / 1回	2時間	2時間	2時間	3時間
作文指導	有	有	無	有
文集発行	有	有	無	有

3-2. 調査協力者のプロフィール

調査協力者は、ブラジルの日系3、4世の子どもたちで、日本語作文では50名、ポルトガル語作文では44名の協力を得ることができた。両言語での実施者は44名である。

調査協力者は全員ブラジル現地の学校に通いながら、日本語学校にも通っている。

作文のテーマは、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（文部科学省2014 以下DLA）〈書く〉の学年別テーマ⁽¹⁾から、低・中学年には「大切なもの」、高学年・中学生には「学校紹介」を選択した。

日本語作文「大切なもの」の調査協力者は7名で平均年齢は9.1歳である。また、日本語作文「学校紹介」の調査協力者は、43名で平均年齢は13.2歳である。一方、ポルトガル語作文「大切なもの」の調査協力者は、7名で平均年齢は9.1歳である。また、ポルトガル語作文「学校紹介」の調査協力者は、37名で平均年齢は13.3歳である。

(1) 本来DLA〈書く〉は、学年別に8テーマが準備されているが、本調査では低・中学年で1テーマ、高学年・中学生で1テーマとした。

表3 調査協力者の属性

学校名	C校	P校	I校	T校	総計/平均/SD
場所	サンパウロ州			パラ州	4校・2州
日本語作文 合計	12名	28名	4名	6名	50名
テーマ「大切なもの」	3名	3名	1名	0名	7名
年齢	8~9歳	9~10歳	9歳	-	8~10歳
M	8.6歳	9.6歳	9歳	-	9.1歳
(SD)	(0.47)	(0.47)	(N/A)	-	(0.63)
テーマ「学校紹介」	9名	25名	3名	6名	43名
年齢	12~17歳	11~16歳	10~12歳	11~12歳	10~17歳
M	14.5歳	13.5歳	11歳	11.1歳	13.2歳
(SD)	(1.77)	(1.55)	(0.81)	(0.37)	(1.86)
ポルトガル語作文 合計	12名	23名	4名	5名	44名
テーマ「大切なもの」	3名	3名	1名	0名	7名
年齢	8~9歳	9~10歳	9歳	-	8~10歳
M	8.6歳	9.6歳	9歳	-	9.1歳
(SD)	(0.47)	(0.47)	(N/A)	-	(0.63)
テーマ「学校紹介」	9名	20名	3名	5名	37名
年齢	12~17歳	11~16歳	10~12歳	11~12歳	10~17歳
M	14.5歳	13.6歳	11歳	11.2歳	13.3歳
(SD)	(1.77)	(1.42)	(0.81)	(0.4)	(1.82)

3-3. 調査手順

まず日本語とポルトガル語の作文調査をした。作文用紙は、アイデアシートのスペースを設け、日本語に関しては横書きでも縦書きでも使用可能な作文用紙を独自に作成した。調査は授業の1コマを使って一斉に実施し、制限時間は40分とした。実施に際しては、C校とP校では筆者が直接授業中に、I校とT校では筆者から直接実施要項について説明を受けた各学校の日本語教師が担当した。作文開始前には、筆者または担当の日本語教師が実施方法と作文用紙の使い方を説明した。アイデアシートの使用の有無は調査協力者の判断に任せられたが、開始から5分経った際には作文を開始するようにアナウンスをした。

また、子どもが疲れて本来の能力を発揮できないことがないように、ポルトガル語と日本語の作文調査は同日には実施せず、1日に1作文ずつ時間を空けて後日行うように配慮した。

次に、フォローアップ調査として、アンケートやインタビューを実施した。家庭内言語環境に関する保護者へのアンケート39名、調査協力者本人へのインタビュー39名、調査協力者と保護者へのインタビュー11組、教師へのインタビュー3名である。

4. 分析方法

まず、日本語の作文力の実態把握のため「産出量」の分析の際には日本語作文では日本語リーダビリティ測定⁽²⁾を、ポルトガル語作文は Tests Document Readability⁽³⁾を使い、数量データに変換した。また質的分析では、「内容」と「構成」について4段階のルーブリック評価を実施した。

本稿では、「内容」について詳細に取上げる。「内容」は「内容の豊かさ」と「読み手意識」の2項目に分類される。最後に、二言語能力の関係を探るため日本語作文間に見られるポルトガル語の影響とその特徴に関して分析した。

5. 調査結果

5-1. 各年齢における作文の産出量の推移

二言語作文の産出量⁽⁴⁾を測るために、生田(2002)と同様に二言語間の単位の差が最も小さくなるように配慮し、日本語作文の文節数とポルトガル語作文の語数を数えた。

分析の結果、日本語作文においては8歳から11歳では一作文当たりの文節数(平均)が33.4であったのに対し、12歳以上になると文節数が94.1となり、年齢と産出量は、 $r = 0.87$ と強い相関があることが分かった。

(2) <<http://readability.nagaokaut.ac.jp/readability>> (2019年8月15日)

(3) Tests Document Readability は英語をはじめ、他言語でも使用可能である。
<<https://www.online-utility.org/>> (2019年8月15日)

(4) 平均年齢9.1歳には「大切なもの」、平均年齢13.2歳には「学校紹介」をテーマに実施した作文の産出量を見ている。別々のテーマの作文を同一に統計処理しているが、DLA は各年齢相当に書きやすいテーマに設定してある。また、本調査を実施前にはDLA <書き>を数多く実施している小学校教師にもテーマ選びの相談をし、より調査協力者が書きやすいテーマを選出できるように配慮している。

表2 各年齢における日本語作文の産出量 (平均)

年齢 (N)	8歳 (1)	9歳 (4)	10歳 (3)	11歳 (8)	12歳 (9)	13歳 (6)	14歳 (5)	15歳 (8)	16歳 (5)	17歳 (1)
一作文当たり の文数 (SD)	5 (N/A)	12.2 (6.13)	8.3 (4.64)	8.2 (2.97)	17.7 (8.02)	14.5 (2.43)	15.2 (4.48)	15.7 (6.21)	13.6 (5.16)	9 (N/A)
一作文当たり の文節数 (SD)	22 (N/A)	45.5 (23)	30 (16.3)	36.3 (16.1)	82.1 (43.6)	78.1 (21)	96.2 (25.2)	116.1 (50.9)	107.2 (38.9)	85 (N/A)

特に、下記図1で示す通り各年齢別の推移を見ると12歳から急速に文節数が増加していることが分かる。これは中島(2013)において、作文力は出国年齢や滞在年数の影響が非常に少なく、年齢の影響が強い領域だと主張されていた点とも合致するといえる。

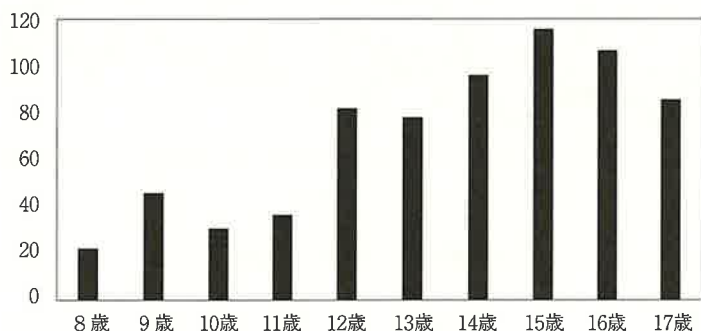


図1 年齢における日本語作文の一作文あたりの文節数 (平均) の推移

次に、ポルトガル語作文の産出量 (語数) を調べた所、8歳から11歳では一作文当たりの語数 (平均) は122.3、12歳以上になると206.4となった。 $r=0.52$ と中程度の相関があり各年齢別にポルトガル語作文の産出量はおおむね日本語作文と同様に同時期に増加傾向にあった。ただし、各年齢別の標準偏差も大きく、ポルトガル語の産出量には個人差があると分かった。

二言語の作文能力の関係に関しては、図2に見られるように、ポルトガル語で産出量が多い作文を書く子どもは、日本語においても同様に産出量が多く、ポルトガル語作文の産出量が少ない場合は日本語作文の産出量も少ないという傾向が見られた。国内の日系ブラジル人を対象とした生田(2002)の結果でも第一言語と第二言語の作文

には量的な類似性があることを指摘している。本稿ではブラジル在住の日系人の子どもたちを対象にしているが、日本語とポルトガル語の産出量に関しては類似性があるといえる。

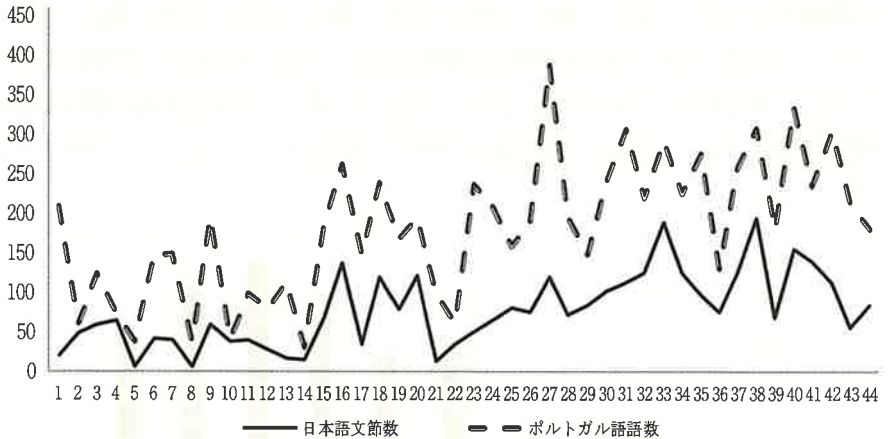


図2 個人別二言語作文の産出量⁽⁵⁾

5-2. 内容

内容の評価基準は「内容の豊かさ」と「読み手意識」の2つに分れる。分析の基準の詳細は下記表3の通りで、1・2・3・4の4段階評価を採用した。1～4点のそれぞれの評価基準を明記したのは、質的评价は主観的評価であるため評価者間で同じ作文でも評価が一致しない可能性が高く、それを防ぐためである。

(5) 横軸は調査協力者の通し番号を示す。(N=44) 1:8歳、2～5:9歳、6～8:10歳、9～14:11歳、15～22:12歳、23～28:13歳、29～32:14歳、33～38:15歳、39～43:16歳、44:17歳)

表4 「内容」に関する評価基準

内 容 の 豊 か さ	4	論理の展開を工夫して知識や体験と関連付け特別な視点をもとに、心理描写を行い自分の考えを深めることができる。
	3	前提となる事実とそれに基づいた考えや意見を明確に書き分けることができる。
	2	経験したことや想像したことなどについて順序を整理して簡潔に書ける。
	1	テーマに沿った内容を書いていない。
容 読 み 手 意 識	4	書き手として事実や事柄、意見や心情が読み手に効果的に伝わるよう工夫している。
	3	書き手として読み手の理解に配慮して過不足なく説明することができる。
	2	書き手として読み手を意識している箇所もあれば、読み手を意識せず一方的に書いている箇所もある。
	1	書き手として読み手を全く意識していない。

評価者は、日本語作文では2名の日本語母語話者(筆者を含む)である。共に外国にルーツのある子どもへの日本語支援に長年関わっており、これらの子どもたちへ作文指導した経験も持つ。評価の信頼性を確保するため、最初に5名分をサンプルとして評価し、両者の評価結果に関してスピアマンの順位相関係数をもとめたところ $r=0.904$ と高い相関が見られたため、2つの評価結果の平均値を各調査協力者の評価点とした。

テーマ学校紹介の内容に関しては、学校の所在地、カリキュラム、課外活動、年間行事に関して言及しているものが多かった。

実際にどのような作文がどのような評価を受けているのか例を示す。

5-2-1. カリキュラムに関して

表5 内容評価結果(調査協力者18)

内容の豊かさ	読み手意識
2	2.5

実例【1】(調査協力者18:12歳/日本語学習暦6年/文節数120/テーマ「学校紹介」)

私は水曜日にいつも漢字プリントをします。
そして月曜日に漢字テストをします。
火曜日と木曜日に大好きな体育があります。
パソコンもあります。私のする日は火曜日です。パソコンにえをかいたりします。文化は木にします。

12歳の調査協力者18は、学校の時間割を曜日ごとに羅列することに留まっている。このような書き方は、調査協力者18だけでなく、学校紹介をテーマに作文を書いた調査協力者のうち同年齢の調査協力者には同様の傾向が見られた。

年齢が上の調査協力者たちもカリキュラムに関しての紹介はあるが、下記のようにカリキュラム紹介だけではなく内容に広がりが見られるようになった。

5-2-2. 日系社会における日本語学校について

表6 内容評価結果（調査協力者32）

内容の豊かさ	読み手意識
3	3

実例【2】（調査協力者32：14歳 / 日本語学習暦9年 / 文節数126 / テーマ「学校紹介」）

最初には生とが多かったが、ざんねんながら今は日系社会と言う存在の大切さがなくしてしまっています。

14歳の調査協力者32は、日本語学校の今と昔を比較し、日本語学校が日系社会で果たす役割や日系社会の意味について言及している。つまり、高学年になるに従って客観的な視点を持ち合わせて捉えていることが分かる。

5-2-3. 現地校と日本語学校の比較

表7 内容評価結果（調査協力者37）

内容の豊かさ	読み手意識
4	3.5

実例【3】（調査協力者37：15歳 / 日本語学習暦8年 / 文節数126 / テーマ「学校紹介」）

私はこの学校に通っていてとてもうれしいです。なぜなら、ブラジル学校と違い、本当の友達がたくさんいるからです。本当の友達といえば、いつも私のそばにいる大切な友達です。もし私が悲しかったら、何かおもしろいことを言って笑わせる人です。

作文において「内容」の評価基準は一定の見解があるわけではないことを指摘されているが、心理描写を行うかどうかは認知力の成熟度を示すという（生田 2002、

Cumming, 1989)。15歳の調査協力者37は、日本語学校とブラジル現地の学校を比較し、日本語学校の良い点について述べながら、日本語学校に対する自分の心理描写を行っており、単にカリキュラムや行事紹介に留まらない内容の広がりが見られる。

5-2-4. 日本語学校で学んだことを通して人生の教訓

表8 内容評価結果(調査協力者40)

内容の豊かさ	読み手意識
4	4

実例【4】(調査協力者40:16歳 / 日本語学習暦13年 / 文節数157 / テーマ「学校紹介」)

文化もならない、「いただきます」や「ごちそうさまでした」の大切さをおぼえたり、日本のそれぞれの歌やおどりもならないです。そして、人生にいかすことも色々学べます。例えば、かぶを植えて育て、世の中の生きものの大切さをしたり、毎週自分の学校を自分達でそうじして、自分が見つかるところは必ず自分でそうじをすることなどです。

(中略)日本語を話せるようになって、日本文化にかこまれて育て、日本語学校にかよってきたからこそ、今の自分がある。自分としての世界も広めたし、よい成長をさせました。

16歳の調査協力者40では、日本語学校で習った日本文化に視点を置きながら自分の人生で生かせることまで言及し、さらに内容の深まりが見られる。通常ブラジル現地の学校では、子どもたちによる掃除の時間はない。しかし、日本語学校では日本の習慣に倣って子どもたち自ら掃除を実施している。ブラジルの学校文化には掃除活動はないが、調査協力者40は日本語学校での掃除を通して自分の環境を整理整頓する習慣がついたことを述べている。

上述のように、産出量自体は12歳から増加傾向にあったが、内容に関しても同じテーマでも年齢が上がるにつれて心理的描写や客観的な視点が増し、内容的にも豊かになっていくことが分かった。また、読み手意識に関しては、個人差があるが、年齢が上がるに連れてより効果的に工夫される様子が見られた。

また日本語作文(学校紹介)の質の評価と年齢の関係を分析した結果、量的分析と同様に、年齢とともに上がっていくことが分かった。「内容」の下位項目である「内容の豊かさ」と「読み手の意識」の関係を見るために、ピアソンの積率相関係数を求め

た。その結果、 $r=0.82$ と強い相関が見られ、作文の中で読み手を意識しながらテーマに沿った内容を書くことが内容の豊かさに繋がっていると考えられる。

5-3. 日本語作文間に見られるポルトガル語の影響（母語干渉）

ここでは、第一言語から第二言語への転移つまり、第一言語であるポルトガル語が第二言語である日本語に影響し母語干渉が起こったと考えられる言語使用に関して見ていく。

特に、低学年の日本語作文（テーマ「大切なもの」）では、ポルトガル語での代用やポルトガル語の発音でのカタカナ表記が見られた。

実例【5】（調査協力者4：9歳 / 日本語学習暦3年 / 文節数66 / テーマ「大切なもの」）

わたしのものにはんぎょうです。
わたしがたんじょうびにおねがいしました。
とてもかわいいにんぎょうです。わたしはフッアです。にんぎょうがみたお母さんにいた「かえてわたしがこれのにぎょうがほしいです。」
お母さんは(2)カレフに行った。
にんぎょうがかえました。プレゼント(1)DE NATALでした。
わたしはにんぎょうがあそんでとてもたのしいです。
わたしはにんぎょうのいえに行きすつくえとコープある。
とてもかわいいです。
にんぎょうのなまえはAPPLE WHITEです。(3)ブルトゲスはりんごしるとてもすばらしいです。
わたしはにんぎょうがだいすき。とてもたのしかった日でした。

調査協力者4は、自身の「大切なもの」としてクリスマスプレゼントでもらった人形をテーマとして挙げた。その際、クリスマスプレゼントの「クリスマス」を「NATAL」、「の」を「DE」とポルトガル語でそのまま代用し「プレゼント(1)DE NATAL」と表現している。

また、プレゼントを買ってもらった場所は、フランスが本社でブラジル各地にも店舗展開している大手スーパーマーケット Carrefour である。日本語でのカタカナ表記では「カルフル」となるが、調査協力者9の日本語作文ではポルトガル語の発音に近い「(2)カレフ」と表記している。また、「ポルトガル語」を意味する「português」も

「(3) プルトゲス」とポルトガル語の発音に近い形⁽⁶⁾でカタカナにして表現している。

実例【6】(調査協力者6:10歳 / 日本語学習暦2年 / 文節数43 / テーマ「大切なもの」)

水と食物はいっぱい (4) importante です。
ほくは (5) ARROZ たべた。

調査協力者6は「大切なもの」として「水と食物」を挙げた。その際、水と食物が「大切である」ということを「(4) importante」とポルトガル語で代用している。また、大切な食物の例として「お米」を「(5) ARROZ」とポルトガル語でそのまま表記している。

Cumming (1989) によると、未熟な学習者は第一言語での代用が見られるとしている。本調査でも比較的日本語学習暦が浅く年齢が低い調査協力者に同様の傾向が見られた。

つぎに、ポルトガル語の文法が影響したと考えられる事例を示す。

実例【7】(調査協力者2:9歳 / 日本語学習暦2年 / 文節数49 / テーマ「大切なもの」)

一ばんはブラジルがっこうです。
と二ばんはにほんごがっこうです。
にほんごがっこうはすいよう日はかきとりとかんじテストときょうかしよです。
と月曜日はきょうかしよです。
と火曜日はあたらしいかんじときょうかしよです。
と木曜日はコンピュータです。
そして、金曜日はとくべつかつどうです。

調査協力者2は、冒頭に「と」を連用している。「と」は並列を示す格助詞であるが、ポルトガル語で並列を示す接続詞は、「e」である。これは文中では「と」、文頭では「そして」の意味を持つ。調査協力者2は、並列の接続詞「そして (e)」の意味合いで、「と」を使用した可能性が考えられる。

上述のように、第二言語の発達が十分でない場合、第一言語の影響が作文に大きく見られることが明らかになった。

(6) 実際には調査協力者4が書いた「プルトゲス」とカタカナ表記するより「ポルトゲス」と表記する方が「português」の発音には一番近い。

6. 考察

上記の量的分析及び質的分析の結果を考察するため、本調査ではさらにフォローアップ調査（アンケート・インタビュー）を実施し、上述の分析結果には、どのような背景があるのかを考察した。

調査協力者の家庭内言語は両親に対しては約7割、兄弟間では9割がポルトガル語であり、家族間で日本語だけを使用している家庭はない。

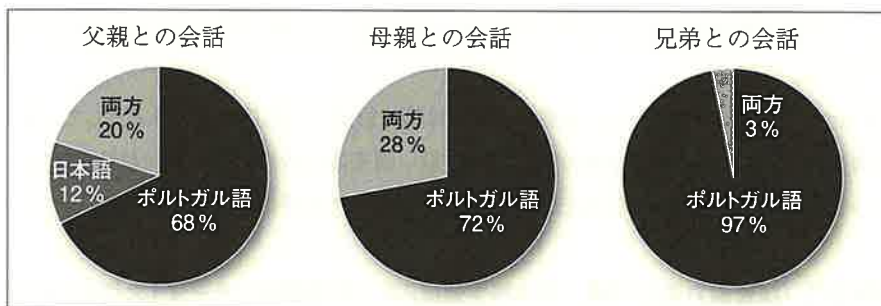


図3 家庭内言語 (N=39)

そのため、家庭内言語が日本語能力に影響を与えているとは考えにくい。すでに子どもたちは3、4世代に当たり家庭内での言語使用は現地語のポルトガル語へシフトしていっている現状が浮き彫りになった。

カミンズ・中島(2011)によると、マイノリティ言語を保持するために家庭が果たす役割は大きいとし、ブラジルでも従来、日系人の子どもたちに日本語保持を促す方法は家庭内言語が重要視されてきた。

しかしながら、既に1980年代には半田(1980)が指摘する通り、ブラジルの日系社会では、週末に子どもたちへ日本語の授業を実施したり、日系人への日本語学校を設立したりしながら、日系人の子どもたちの母語保持に努めてきたが、子どもたちの日本語が急速に失われていった。確かに、ブラジルでの継承語、日本語教育はブラジルと日本は距離的に離れている点や第二次世界大戦で日本との国交断絶及び情報や人的往來の遮断、戦時中ブラジル国内での日本語教育の禁止といった紆余曲折を経験している(半田1980)。

しかし、1990年以降は通信技術やインターネットの発達によって、両国の距離に関係なく日本語のリソースを手に入れることができるようになった。子どもたちの言語能力の発達に影響するのは、必ずしも家庭内言語の影響だけではなく、それを補うことのできる他の要因も十分考えられるのではないだろうか。異国の地で言語を保持するのに親に期待されるのは、家庭内で親が母語で話すことだけではなく、積極的に家庭で日本語のリソースに触れる機会を子どもに与えることも重要な要因であり、これらの態度はインタビューやアンケートでも見られた。

そこで、次に家庭内の日本語リソースの活用について考察する。家庭内の日本語のリソースについてはテレビ、雑誌、本、インターネット、音楽が挙げられる。一番活用されているのは音楽、次にインターネットであった。

具体的な日本語リソースの活用例は、インターネットでは、Yahoo!Japan で日本語での情報検索をしたり、YouTube で日本のアニメや日本のテレビ番組や日本人 YouTuber を視聴したり、日本語のブログ作成し自ら発信し、日本語で YouTube へ投稿などが見られた。

読書習慣は言語能力及び認知能力の発達に大きな影響を与えている（カミンズ・中島 2011）。Instituto Pró-Livro (2016) によると、ブラジルの人口の44%は読書習慣がなく、30%は人生で一度も本を購入したことがないという結果が出ている。これは、ブラジルは格差社会で教育レベルに差があることと、そもそもブラジルでは本の値段が非常に高いことが影響していると考えられる。ブラジルでは日本語の本は原価格の3倍と高額であるが、本調査協力者は決して日本語の本の活用が少なかった訳ではない。家庭内での日本語の本は絵本、マンガ、辞書、雑誌があり、一番活用が多いのはマンガであった。これは、本調査協力者の保護者たちが家庭内での日本語のリソースとして日本語の本を買い与えたためである。また、校内のマンガを積極的に貸し出す学校もあり、子どもたちに関心を持たせて日本語の活字に触れる機会を家庭内でも促していた。特に、両言語での読書習慣が確立されている調査協力者は、二言語作文の産出量も多く、内容的にも高評価を受ける傾向にあった。

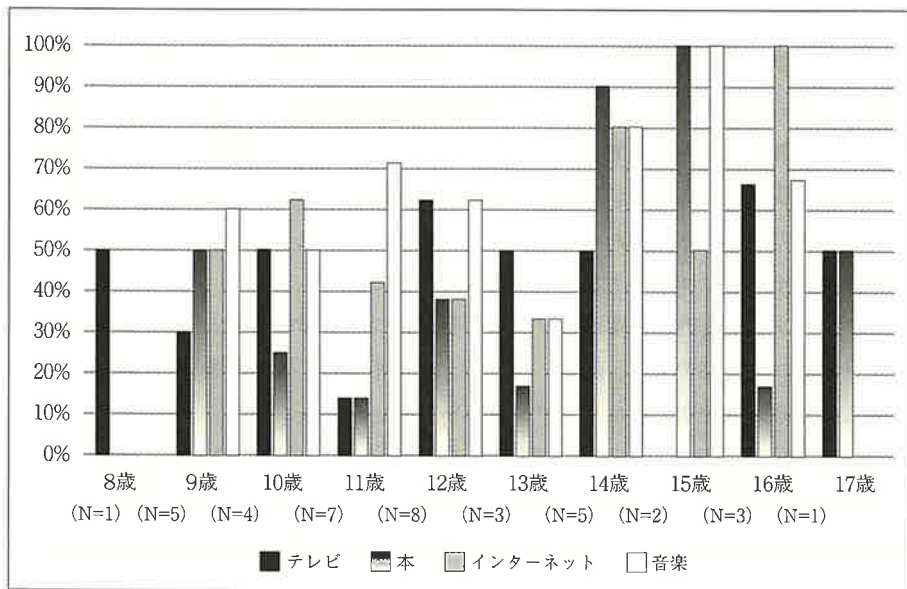


図4 家庭内言語日本語リソース (N=39)

日本語の各リソースの活用には個人差が見られたが、全体的に低学年や中学年よりも、主に高学年以上から積極的な活用が見られた。

P校の教師へのインタビューによると、12、3歳頃から家庭での自律学習が確立されていき、子どもたちが自ら望んでYouTubeや漫画など日本語のリソースに触れ、授業以外での自発的な日本語のインプット量が増えるという。また、「13歳で(日本語能力の伸長が)見え始めて、14歳でポンと(急激に伸長)する。脳みその発達段階として。ブラジル学校の成績が悪い子は日本語学校の成績も悪い。日本語ができる子はどの教科もできる。」と述べ、家庭内で日本語のリソースに触れ出した子どもたちは、子どもたちの日本語能力が伸長する片鱗が見え始め、その時期から「覚醒」するように急激に日本語能力も伸びていくという声が聞かれた。

つまり一定の時期から日本語作文の産出量が伸び、内容の豊かさが充実してくる要因の1つとして、家庭内で日本語リソースを活用している影響が考えられる。また、同時期にポルトガル語の産出量も増え、内容面では低学年では母語干渉が見られるも

の、年齢に従って第一言語のポルトガル語能力の向上もあいまって内容の豊かさが充実し、読み手意識ができていく。これらを踏まえると、Cummins (1984) の二言語相互依存説で言われているように第一言語のポルトガル語での作文力の伸びが第二言語である日本語に転移している可能性も考えられる。

7. まとめと今後の課題

本調査において、ブラジルの日系人の子どもたちの日本語作文の産出量は、年齢と産出量に強い相関があることが分かった。特に12歳で急激に文節数が増加しており、中島 (2013) で作文力は年齢の影響が強い領域だと主張されていた点とも合致する。

ポルトガル語作文力の産出量は年齢と中程度の相関がありおおむね日本語作文と同様な傾向があった。ただし、各年齢別の標準偏差も大きく、ポルトガル語の産出量には個人差がある点に留意する必要がある。

二言語の関係は、ポルトガル語作文で産出量が多い子どもは、日本語においても同様に産出量が多く、ポルトガル語作文で産出量が少ない場合は日本語作文の産出量も少ない傾向が見られた。つまり、二言語の産出量に類似性が見られることが明らかになった。

質的分析「内容」に関しては、年齢が低いと評価は低迷しているが、年齢が上がるにつれて特に11歳頃から心理的描写や客観的な視点が増し、内容的にも豊かになっていくことが分かった。特に、「内容」の下位概念である「内容の豊かさ」と「読み手の意識」は強い相関が見られ、作文の中で読み手を意識しながらテーマに沿った内容を書くことが内容の豊かさに繋がっている。

日本語作文にはポルトガル語から日本語への影響が見られた。特に、低学年の日本語作文では、語彙への転移や文法の転移が見られた。

一定の時期になると作文力が伸びるのは、家庭内での日本語のリソースの活用が増えることとポルトガル語の作文力の伸長の影響が考えられる。

本調査協力者たちの家庭では既に家庭内言語は日本語が使用されることはほとんど無かったが、日本語のリソースを上手に活用することで、授業以外での日本語のインプット量を増やし、子どもたちの自律学習を促していた。これは家庭で親が働きかけることや学校で教師が家庭での自律学習ができるように促していることが影響してい

ると考えられる。

現在日本国内には、外国にルーツを持つ子どもたちが年々増えているが、マイノリティ言語を伸ばす場合は家庭内言語だけでなく、家庭内でその言語リソースを上手に活用することが有用であるとも言えるだろう。

今後、縦断調査を実施し、調査協力者の二言語能力がどのように発達するのか、また家庭内で日本語リソースの活用に変化があるのかにも着目して日系ブラジル人の子どもたちの二言語作文に関して多角的に明らかにしていきたい。

謝辞

調査にご協力いただいた各機関、日本語学校の先生方、子どもたちに感謝を申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費補助金基礎研究(B)（海外学術）南米日系社会における複言語の日本語使用特性の研究（16H05676: 研究代表 松田真希子）による助成を受けている。

参考文献

- ・生田裕子（2002）「在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガルリズムに関する実証的研究」名古屋大学大学院文学研究科博士論文
- ・カミンズ ジム（著）・中島和子（訳著）（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- ・齋藤ひろみ・鳶田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩・北澤尚（2014）「日本生育外国人児童の作文力に関する調査－小学2－6年生の「出来事作文」の計量的分析－」『国際教育評論』第11号，東京学芸大学 国際教育センター，53-65.
- ・末永サンドラ輝美（2019）「南米日系移民と日本語－ブラジルの日本語教育を中心に－」『早稲田日本語教育学』第26号，早稲田大学大学院日本語教育研究科 1-13
- ・菅長理恵・松田真希子（2019）「課題作文「学校紹介」の学年別使用語彙の分析－DLA「書く」JSL 評価参照枠精緻化のために－」『2019年度日本語教育学会春季大会 予稿集』，日本語教育学会，102-108.
- ・杉村美紀・近藤 孝弘・アーノルト メンゲルコッホ・フランソワーズ ウヴァール・園山大祐・江原裕美・二井紀美子・丸山英樹（2017）『移動する人々と国民国家：ポスト・グローバ

ル化時代における市民社会の変容』明石書店

- ・鈴木崇夫 (2013) 「言語的マイノリティ児童の学習言語 (英語・継承語) を育てるカナダの公立小学校の実態－エスニック・マイノリティの活力、児童の心理的要因、バイリンガル作文力に焦点をあてて－」名古屋外国語大学大学院国際コミュニケーション研究科博士論文
- ・田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価－「いい」作文の決定要因－」『日本語教育』99号, 60-71.
- ・中島和子 (2013) 「トロント補習授業校児童生徒の日英作文力の実態－バイリテラル育成の観点から」The Japanese School of Toronto Shokokai Inc.<<http://torontohoshuko.ca/shiryu.htm>> (2019年8月15日)
- ・中島和子 (2016) 『完全改定版バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること』アルク
- ・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号, 17-33.
- ・半田知雄 (1980) 「ブラジル日系社会における日本語の問題」『言語生活』第347号、筑摩書房、58-65.
- ・福島青史 (2019) 「日本の未来を映すブラジルの日本語教育」『早稲田日本語教育学』第26号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、i-v.
- ・法務省統計局 (2018) 「在留外国人統計－2017年12月」<<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20170&month=24101212&tclass1=000001060399>> (2019年8月15日)
- ・細川多美子 (2018) 「多文化社会ブラジルにおける日系コミュニティの実態調査中間報告－日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探る－」『南米日本語教育シンポジウム 2017 南米における日本語教育の現在と未来－日系社会のポテンシャル－』148-158.
- ・宮尾進 (2002) 『ブラジルの日系社会論集 ボーダレスになる日系人』サンパウロ人文科学研究所
- ・モラレス松原礼子 (2014) 「ブラジルの日系人と在日ブラジル人－言語・メンタリティー－」宮崎幸紅 (編) 『日本に住む多文化の子どもと教育 ことばと文化のはざままでいける』第4章、上智大学出版、89-114.
- ・文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』文部科学省初等中等教育局国際教育課
- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室
- ・Cumming, A. (1989) Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 1. 81-141.
- ・Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

ブラジルの日本語学校に通う日系人の子どもたちの二言語作文力 (伊澤)

- ・ Instituto Pró-Livro. (2016) *Retratos da Leitura no Brasil*, 4. São Paulo: Instituto Pró-Livro.
- ・ Sano, A., Nakajima, K., Ikuta, Y., Nakano, T., Fukukawa, M. (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.