

研究・調査発表

133

複言語・複文化社会ブラジルにおける日系の子どもの日本語能力の多様性

伊澤明香(大阪大学大学院)・宮崎幸江(上智大学短期大学部)・松田真希子(金沢大学)

複言語・複文化社会ブラジルにおける 日系の子どもの日本語能力の多様性

伊澤明香・宮崎幸江・松田真希子

大阪大学大学院・上智大学短期大学部・金沢大学

〔キーワード〕 日系人、CLD 児童生徒、DLA、覚醒、複言語・複文化能力

〔要 旨〕

本稿は、ブラジルの日本語学校に在籍する日系 CLD 児童の日本語能力を、「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）」を用いて調査した。その結果、日本語との接触場面が豊富に残る地域にあり、かつ学習時間が長い日本語学校で学ぶ児童生徒は、学習開始から6-7 年は能力の伸びに差があったとしても、ある時期に「覚醒」が起こり、加算的バイリンガルに育つ傾向にあり、日本で育った帰国児の日本語力保持・伸長についても、学校の立地やカリキュラムに影響を受けることが明らかになった。一方、日本在住の日本生まれの日系 CLD 児童には、十分な日本語接触場面があるにもかかわらず母語を喪失し減算的バイリンガルになる可能性が高く（Sakamoto 2006）、日本語の教科学習に必要な日本語能力（ALP）も十分に育たない生徒が存在する（宮崎 2014, 2017）事実と比較すると、在ブラジル日系 CLD 児童生徒の方が複言語・複文化話者として育つために有利な環境にあると言える。

1. プロジェクト概要と本論文の目的

1.1 プロジェクト概要

人の往還が地球規模で起こっている現在、日本語使用者の言語生活、言語教育は多層化し、日本は一地域言語としての日本語教育から複言語・複文化時代の日本語教育への発展が求められている。特に日本で学ぶ文化的言語的に多様な子ども（Culturally Linguistically Diverse Children, 以下 CLD 児童生徒）の言語発達の遅れに対応するための教育デザインの研究は喫緊の課題である。

一方、南米に目を転じると、100 年以上の時間をかけて、日本語複言語社会の形成・発展してきた日系社会（コロニア）が存在する。中島（2016）は異国の地で世代を超えて言語を継承することは非常に難しく、3 代で消えると述べているが、南米には日系 3 世、4 世でも優れた日本語使用者が数多く存在している。その背景にはコロニアが日系人の日本語の継承のために培った豊富な教育リソースやノウハウがある。

さらに、近年南米コロニアには日本への出稼ぎによって、祖国と日本の間を往還する日本語

使用者が多数存在し、彼らとの接触によりコロニアの複言語性も多様化していると考えられる。

複言語社会の歴史の浅い日本は、長年にわたり培われた南米コロニアのノウハウから学べることは少なくないはずだ。そこで、本プロジェクトでは、100 年以上の長い歴史を持つ日本語複言語社会である南米日系移住地をフィールドに以下の 4 つの研究事業を行う。

- (1) 南米日系人日本語複言語話者の複言語生活・複言語能力に関する実態調査と
複言語データ収集
- (2) 日本語複言語コーパス構築と Web 公開
- (3) 構築したコーパスを地域別、世代別、場面別等に比較分析し、
複言語話者の日本語使用特性を解明
- (4) 複言語社会に対応した日本語教育デザインならびに日本語言語政策に対する提言

1.2 研究課題

本論文では、これまで行ってきた (1) の日系人調査の中で、子どもに焦点をあてた中間報告をする。子どもの日本語能力評価の尺度としては、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA (Dialogic Language Assessment)」(文部科学省 2014) を使用した。研究課題は以下の通りである。

1. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力は、学校によって違いがあるか。違いがあるとしたら、どのような要因が日本語習得に影響を与えるか。
2. ブラジルだけで日本語を学ぶ CLD 児童生徒と日本から帰国した「帰国生」の日本語能力、日本語習得にはどのような違いがあるのか。
3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力の相違点は何か。

2. 調査方法

2.1 Dialogic Language Assessment (DLA) について

DLA は、日本在住の CLD 児童生徒の日本語力を測るツールで、教科学習を日本語で受ける能力が備わっているかを測ることを目的として開発された。CLD 児童生徒の言語能力の特徴は、会話力と読解力などの教科学習に必要な言語能力の差が大きく、発達に要する年数にも個人差があることであると言われている。カミンズは、会話の力を CF (Conversational Fluency, 会話の流暢度)、教科学習に必要な力を DLS (Discrete Language Skills, 弁別的言語能力) と ALP (Academic Language Proficiency, 教科学習言語能力) に分類している (文部科学省 2014) が、現在日本で問題になっているのは、CF や DLS はさほど問題なくとも、ALP に問題があり、教科

学習についてこられない CLD 児童生徒の存在である。DLA は、CLD 児童生徒の得意な会話を使って、CF だけでなく ALP も測定することができる点が特徴のひとつと言える。

ブラジルは JSL 環境とは言えないが、本調査で DLA を採用した。その理由は、日本語学校に通う日系 CLD 児童生徒は、ブラジル学校で教科学習は現地語で行い、日本語学校ではことばと文化を中心に学ぶ。この教育環境は一種のイマージョン環境と言えることから、日本語での ALP の発達を測ることは可能なはずである。また、DLA なら、日本語のリテラシーの十分に発達していない可能性のある在ブラジル CLD 児の潜在的な力を引き出すことが可能であると考えた。

今回の⁽¹⁾ 調査では、参加者の多様なレベルに対応するために、DLA に加えて対話型読書力評価 (以下、DRA 中島・櫻井 2012) も併用した。DLA は、話す、読む、聞く、書くの 4 技能を測ることができるが、本調査では前述のとおり「話す・読む」の 2 技能について調査を行った。その理由はこの 2 技能のアセスメントで ALP を測定できることと、時間的な制限、参加者への負担などを考慮した結果である。

2.2 調査の流れ

調査の流れは以下の通りである。基礎会話と認知会話のイラストを図 1、図 2 に示す。

1. はじめの一步：導入会話
2. はじめの一步：口頭語彙テスト(55 問)
3. 話す：基礎タスク (図 1 日課の絵カードを使用)
4. 話す：認知タスク (図 2 環境問題の絵カードを使用)
5. 読む：テキスト選択→音読→あらすじ・要約の口頭再生
6. 読む：読書習慣・言語環境に関する質問

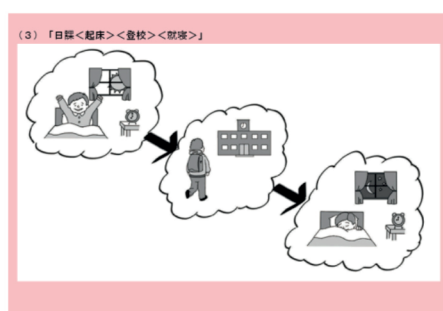


図1 基礎会話の絵カード
(出典:文部科学省 2014)



図2認知会話の絵カード
(出典:文部科学省 2014)

調査は、一対一の対話形式で、会話力評価 (1-4) が十分に実施できた被験者に限り、読書

力評価（5-6）に進んだ。2. はじめの一步：口頭語彙テスト（55 問）の正答率が 30%以下であった場合は、読書力評価（5-6）は実施しなかった。「読む」のテキストは、DLA と DRA の物語文のテキストを中心に予め 16 冊を準備した。事前にテストが担任教員と打ち合わせ、被験者の言語レベルに合わせて 2-3 冊を選定し、その中から被験者が自ら 1 冊を選んだ。所要時間は 1 人約 40 分で、調査の様子は学校や保護者の許可を得て IC レコーダーで録音し、ビデオ映像も撮影した。具体的な、評価方法・評価基準は、文部科学省(2014)と中島・櫻井(2012)に準じた。

3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力

3.1 調査概要

本調査は 2017 年 4 月-5 月に、ブラジル、サンパウロ州 4 校とパラ州 3 校の日本語学校で行った。調査地の選定にあたっては、日系人人口がそれぞれ国内 1 位と 3 位であることと、日本語教育機関が比較的多くあり一定数の日系の子どもの日本語学習者がいることを重視した。参加者は、日本語学校で学ぶ生徒 65 名、ほとんどが日系 3-4 世で、程度の差はあれ日本語使用者との日本語接触場面を有していると言える。学校ごとの参加者の年齢、授業時間数などの詳細は調査概要（表 1）に示す。

表 1 調査概要

学校名	A 校	B 校	C 校	D 校	E 校	F 校	G 校
州	サンパウロ州				パラ州		
人数(合計 65 名)	13	23	8	7	4	4	6
会話力・読書力評価実施者(57 名)	12	22	6	6	2	2	6
会話力評価のみ実施者(8 名)	1	1	2	1	2	2	0
年齢	7-17	9-15	8-12	9-14	10-13	11-13	9-14
平均年齢	12.62	12.17	10.25	11.43	11.75	13.5	11.83
(標準偏差)	(3.43)	(1.72)	(1.49)	(1.72)	(1.5)	(1.91)	(1.94)
平均学習年数	7.54	6.13	3.25	2.57	6.75	3.5	7.4
授業数	週 5 回	週 5 回	週 1・2	週 2 回	週 1 回	週 1 回	週 2 回
移住地形成時期	戦後	戦後	戦前	戦前	戦前	戦前	戦前

評価分析方法は以下の通りである。得られたデータをもとに読解力 (Habilidade de Leitura)、読書行動 (Comportamento de leitura)、音読行動 (Comportamento da leitura oral)、語彙・漢字

(Vocabulário e kanji)、読書習慣・興味・態度(Hábito/interesse de leitura)に関して全ての発話データを、5 とてもよい(Muito bom)・3 普通(Regular)・1 もう少し(Ruim)と5段階で採点した(表2)。採点にあたっては、JSL 評価参照枠<読む>による6段階のステージ判定を参照した(表3)。

表2 評価結果報告例

■評価基準 Nota de Avaliação■		5: とてもよい Muito bom 3: 普通 Regular 1:もう少し Ruim		
評価 Avaliação				コメント Comentário
読解力 Habilidade de Leitura	1	順序・構成(あらすじ) Ordem/estrutura (Sumário)	3	登場人物、場面、心情の描写が加わった物語文を読むことができます。
	2	描写・説明 Descrição/explicação	3	
読書行動 Comportamend de leitura	3	予測・推測 Pressuposição/dedução	4	話を予測することができ、イメージする力が強いでしょう。
	4	音読のつまづきへの対処 Percepção do erro durante a leitura oral e correção	3	
音読行動 Comportamento da leitura oral	5	区切り方 Tempo e momento das pausas	3	音読は、漢字の訓読みが得意ですが、音読みは難しいようです。
	6	音読の正確さ Precisão da leitura oral	3	
	7	表現・イントネーション Expressão/entonação	3	
語彙・漢字 Vocabulário e kanji	8	重要語彙の使用度 Uso de palavras-chaves	3	分からない箇所もありましたがおおむね内容の理解はできています。
	9	語彙や漢字の読み Leitura das palavras e/ou kanjis	3	
読書習慣・興味 Hábito /interesse de leitura	10	読書嗜好 Interesse por leitura	3	読書の習慣があるので、これからも続けていきましょう。
	11	読書の質と量 Qualidade e quantidade de leitura	4	

表 3 JSL 評価参照枠<読む>による 6 段階のステージ判定

(文部科学省 2014 : 72 ポルトガル語訳)

Estágio	Habilidade de Leitura	Comportamento de leitura	Comportamento da leitura oral	Vocabulário e kanji	Hábito/interesse/atitude de leitura
6	Consegue ler livros e textos correspondentes a idade com alto grau de compreensão.	Utiliza-se de várias estratégias de leitura (suposição, assimilação, releitura, etc) de forma efetiva, para obter	Consegue ler fluentemente, fazendo pausas entre as frases e significados.	Consegue ler e compreender bem as palavras e kanjis correspondentes a idade.	Tem o hábito de ler muitos livros e textos correspondentes a idade.
5	Consegue ler livros e textos correspondentes a idade com baixo grau de co	Utiliza-se de algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler lentamente, fazendo pausas entre as frases e significados.	Consegue ler e compreender as palavras e kanjis correspondentes a idade.	Tem o hábito de ler livros e textos correspondentes a idade.
4	Consegue ler livros e textos correspondentes a um ano abaixo de sua idade com baixo grau	Com auxílio consegue utilizar algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler de forma equilibrada, fazendo pausas entre as sentenças e	Consegue ler e compreender palavras e kanjis correspondentes a um ano abaixo de sua idade.	Tem o hábito de ler livros e textos correspondentes a um ano abaixo de sua idade.
3	Consegue ler livros e textos correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de sua idade com baixo grau de	Com auxílio começa a aprender a utilizar algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler lentamente, fazendo pausas entre as sentenças e palavras.	Com auxílio consegue ler e compreender palavras e kanjis correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de	Com auxílio consegue ler livros e textos correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de sua idade.
2	Consegue ler e compreender frases simples do cotidiano.	Consegue perceber quando erra a leitura de uma letra.	Progresso na aprendizagem das letras. (alfabetização)	Consegue ler e compreender palavras do cotidiano.	Com auxílio consegue ler livros de seu interesse e/ou palavras escritas presentes no
1	Consegue ler e compreender palavras, as quais já está	Consegue ligar a letra ao seu respectivo som.	Início de aprendizagem das letras. (alfabetização)	Consegue ler e compreender palavras, as quais já está	Demonstra interesse em textos curtos e ou palavras

3.2 DLA 調査結果に基づく学校間比較

DLA を実施した 7 校のうち、日本語の教科学習言語能力がある程度身につけている児童生徒が多かったのは、A、B、G 校であった。それ以外の学校は、程度の差があるものの、全体的に日本語能力が初級レベルで、読書力評価まで進まない生徒が多かった。あるいは、読書力評価まで進んでも、あらすじ・要約の口頭再生は難しい傾向であった。特に E 校についてはあらすじ、要約の口頭再生まで到達したものはいなかった。そのため、A、B、G 校の DLA 実施結果を表 4-6 に示す。数値は 6 が最も高く該当項目が年齢（学年）相当、4 が 1 学年下、3 が 2 または 3 学年下である。

表 4 A 校の DLA 結果

被験者	クラス	年齢（歳）	学習歴（年）	テキストレベル	読解力（ステージ、S）
A5	3	8 歳	5 年	1 年生前半	S2
A6	3	8 歳	3 年	1 年生前半	S3
A3	3	9 歳	5 年	1 年生前半	S4
A13	5	12 歳	6 年	1 年生後半	S3
A2	中級 1	14 歳	9 年	中学年	S3
A4	中級 1	13 歳	8 年	中学年	S3
A7	中級 1	16 歳	7 年	中学年	S3
A9	中級 3	12 歳	5 年（日本生まれ）	中学生	S6
A8	上級 1	17 歳	12 年	中学生	S6
A10	上級 1	15 歳	12 年	高学年	S5
A11	上級 1	16 歳	13 年	中学生	S5
A12	上級 1	16 歳	10 年	高学年	S5

A 校については、実年齢より、学習年数と日本語力との相関が見られた。学習歴が 10 年未満の生徒については、学習歴より 2-3 年低い日本語力が確認された。しかし、平均年齢が 16 歳で日本語学習歴が約 12 年の A8、A10、A11、A12 の 4 名は小学校高学年から中学生レベルのテキストを読み、日本語学習歴が 12 年の A8、A10 については、12 歳相当の読解力が確認された。

B 校にも類似の傾向が確認された。学習歴が浅い学習者については、学習歴の年数より 2-3 年低い日本語力が確認された。しかし、15 歳前後の年齢で学習年数も 8 年を超える学習者の多くが、中学生程度の読解力を持っていることが確認された。G 校の学習者は帰国者の 1 名を除き、全体的に実年齢より 2-3 歳低い読解力であった。

調査結果から可能性として言えることは以下の通りである。

- 日本語の学習時間数は日本語力に影響する。日本語学習時間数の長い学校の方が、短い学校より ALP の日本語力の獲得・保持・伸長に有利である。
- コロニアの新しさは日本語力に影響する。戦後移住地の方が、戦前移住地より日本語の獲得・保持・伸長に有利である。
- コロニアの地理的条件は日本語力に影響する。地方のコロニアの方が、都市部のコロニアより日本語の獲得・保持・伸長に有利である。

表 5 B 校の DLA 結果

クラス	テキストレベル							人数 (名)
	幼稚園	1 年前半	1 年後半	2 年生	中学年	高学年	中学生	
3 年生		S3(1), S4(1)						2
4 年生		S3(2)	S2(2), S3(3), S4(1)		S3(1)			9
5 年生					S3(1)			1
6 年生					S5(1)			1
上級 1						*S6(2)	S4(1), *S6(2)	5
上級 3						*S6(2)	*S5(1), *S6(1)	4
合計(名)	0	4	6	0	3	4	5	22

注 (S はステージ; 表 2 DLA<読む>JSL 評価参照枠を参照。()内は人数。網掛けセルは学年相当の読解力を示す。[*] は読解力が年齢相当に達している生徒を示す。(N=8)。)

表 6 G 校の DLA 結果

クラス	テキストレベル							人数 (名)
	幼稚園	1 年前半	1 年後半	2 年生	中学年	高学年	中学生	
5	S3(1)							1
7			S3(1)					1
8			S3(1)		S2(1)			2
9					S3(1)	S4(1)		2
合計(名)	1	0	1	0	2	1	0	6

①については、週 5 日、半日日本語学校を開校している A 校、B 校が、他の学校に比べ日本語力が高い傾向が確認されたことによる。週 2 日の学校では、教科学習に足る日本語力が身につかない可能性が高い。②については、A 校、B 校はいずれも戦後移住地であったことによる。戦後移住地はまだ日本語使用者が多く、文協（ブラジル日本文化福祉協会、日本の町内会に相当）などの活動で日本語が飛び交うなど、公的領域での日本語使用が認められる。こうした「拡張されたファミリー」であるコロニアというコミュニティでの日本語接触が担保されることが、日本語能力の獲得に有利に働いているのではないだろうか。③については A 校、B 校、G 校ともに地方の比較的閉鎖されたコロニアに存在することに依拠する。この 3 校が日本の小中学校の児童生徒とさほど変わらぬ日本語力を持っているのは、コミュニティ内での日本語使用の必

要性が高いことによるのではないだろうか。一方、C校、D校、E校、F校などの都市部では圧倒的にポルトガル語が優位で、優れた日本語使用者となることが目指されていない可能性が高い。

3.3 加算的バイリンガルと「覚醒」

今回の調査で最も興味深かったのが以下の傾向である。学習開始年から5-6年は日本語力が低めに推移するが、7年以上となると、加算的バイリンガルに変化する学習者が出てくる。今回調査したA校、B校などでは、学習開始から数年は、2学年程度下で推移する日本語能力が、7年以上の学習年数の学習者が、日本語能力が飛躍的に上昇し、年齢相当においついていた。すなわち、教科学習言語がポルトガル語である彼らは、ポルトガル語のALPの獲得と共に日本語のALPも同時に獲得している、加算的バイリンガルとなっていることを意味する。その中には、家庭内言語がポルトガル語の学習者も複数いた。

この傾向は担当の日本語教師によって「覚醒」と呼ばれていた。日本語のインプットを受け続け、あまり伸びていない状況が続いていても、突然「ぼん」と伸びる段階があるということだった。その覚醒の前にはYouTubeや漫画などによる授業以外での自発的なインプットの量が増える傾向があるという教師の証言もあった。覚醒の背景にはCummins (2000)の相互依存仮説にあるようなポルトガル語のALPの転移も考えられる。こうした「覚醒」をどのように意図的に起こすかを研究することで、多くのCLD児童の言語教育問題が解決される可能性がある。

3.4 帰国生の日本語力保持

表7は、日本に滞在経験のある日系CLD児童生徒（帰国生）の読解力のアセスメント結果を示す。今回の調査では4校6名の帰国生の存在が明らかになった。学習歴というのは、ブラジルに戻ってきて経過した年数を表している。それぞれの読解力を見ると、G6とD7を除く4名（ただし、B21は一学年落としたテキストを使用）はステージ6、つまり学年相応のレベルの日本語力を持つと判定された。彼らは、言語形成前期に帰国しているにもかかわらず、日本語能力を保持しただけでなく、帰国後も日本語力を伸長させていると言える。これは所属する日本語学校の教育介入が有効に機能していることによるのではないだろうか。

表 7 帰国生の DLA 結果

被験者	クラス	年齢（歳）	学習歴（年）	テキストレベル	読解力（S はステージ）
A9	中級 3	12 歳	5 年（日本生まれ）	中学生	S6
A12	上級 1	15 歳	3 年（日本生まれ）	中学生	S6
B21	上級 1	13 歳	5 年（日本生まれ）	高学年	S6
G6	9	14 歳	9 年（日本生まれ）	中学年	S3
D6	8	13 歳	8 年（日本生まれ）	中学生	S6
D7	6	10 歳	7 年（日本生まれ）	中学年	S5

G6 は帰国して 2 年が経過しているが、読書行動や音読行動はさほど落ちていないため、帰国時の日本語力を保持していると言える。一方 D7 は 1 年前に帰国したが、すべての項目で 6 以下となっている。D6 は現在 13 歳で言語形成期後期に帰国しているため、日本語力の保持が起こりやすいが、D7 は 9 歳という言語形成期後期の初めに帰国しているため、今後教育の介入が適切に行われなければ喪失する可能性がある。

3.5 日本で育つ CLD 児童生徒の言語能力

近年、日本国内では、ニューカマーの児童生徒の増加を受け、日本語の初期指導と適応指導中心の政策から学力を支える教科学習に言語の獲得の指導へと、定住者の第二世代の教育課題に対応する政策へと転換しつつある。本節では、日本の小中学校で学ぶ CLD 児童の DLA 調査結果（宮崎 2017）から、在日日系 CLD 児童生徒の言語能力と在ブラジルの学習者の言語能力を比較分析する。

神奈川県 A 市は、人口の約 2 % が外国籍住民で、CLD 児童生徒は約 250 名、うち約半数が南米にルーツを持つ児童生徒である。現在は、ポルトガル語よりもスペイン語の人口の方が多い。小中学校に通う全 CLD 児童生徒の 6～7 割が日本語指導を必要としているが、その約 80 % が日本生まれ（2 世）か、就学前に渡日している。A 市では、文部科学省により特別の教育課程が設けられた 2014 年から、日本語支援が必要な児童生徒（約 150 名）に対し各校で DLA によるアセスメントを 4 技能について実施した。その結果、学年が上がるにつれて、DLA の 4 技能のステージは上がり支援が必要な生徒数は減少するものの、中学生になっても一定数の生徒に日本語支援が必要であることが明らかになった。

表 8 は、ある年度の日本語指導が必要な中学 3 年生の DLA の結果である。12 名の内、日本生まれは 6 名（50 %）、日本生まれと就学前に渡日した生徒は 9 名（75 %）になる。母語は、スペイン語話者が 9 名、ポルトガル語 1 名、その他の言語が 2 名であった。DLA 話す、読む、総

合の結果は、話すを読むと総合より高い、即ち会話力に比べて、読む力の方が低い生徒が大多数となっている。

滞在年数が6年未満の3名の総合がステージ2と3であるのに対し、就学前に渡日した滞在年数が9年以上の生徒の中にも総合がステージ3の生徒が存在する。このデータを見る限り、ステージと母語には関係がないと言える。ステージ6が学年相当のレベル、つまり「支援なく授業に参加できる」レベルであるのは、K12の生徒の「話す」のみで、残りの技能については「何らかの支援を必要とする」レベルであると言える。

一般に、日本育ちの CLD 児童生徒たちの母語使用は、家庭での日常会話に限られているため、母語で教科学習言語が身につくことは通常はない。また、中学3年生くらいになると強い言語は日本語になっていることがほとんどで、母語は聞いてわかるが話すことはできないところまで弱くなっていることも少なくない。

在ブラジル日系 CLD 生徒の場合、出生地で教育を受けるためポルトガル語の教科学習言語能力は身につく、日本語を学んだからといって母語を喪失する可能性はない。むしろ日本語を習得することにより、加算的バイリンガルに育つ可能性があるのに対し、在日日系 CLD 生徒の場合は加算的バイリンガルとは逆の減算的バイリンガルになるばかりか、両言語ともに問題のあるダブルリミテッドになるリスクもあるという点が両者の日本語言語習得の違いではないだろうか。

表 8 日本語指導が必要な在日 CLD 中学3年生の DLA 結果

被験者	母語	渡日年齢	滞在年数	DLA 話す	DLA 読む	DLA 総合
K1	その他	10	5	S 2	S 2	S 2
K2	スペイン語	13	2	S 3	S 2	S 2
K3	スペイン語	0	15	S 4	S 2	S 2
K4	スペイン語	9	6	S 3	S 3	S 3
K5	スペイン語	6	9	S 4	S 3	S 3
K6	スペイン語	0	15	S 4	S 3	S 3
K7	スペイン語	0	15	S 4	S 2	S 3
K8	その他	4	11	S 5	S 3	S 3
K9	スペイン語	5	10	S 5	S 3	S 4
K10	スペイン語	0	15	S 5	S 5	S 4
K11	その他	0	15	S 5	S 4	S 5
K12	ポルトガル語	0	15	S 6	S 5	S 5

4. 考察

本章では、最初に設定した研究課題について検証していく。

4.1 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語力の差を生み出す要因

1. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力は、学校によって違いがあるか。違いがあるとしたら、どのような要因が日本語習得に影響を与えるか。

本調査結果から、学校によって日本語能力に差が見られることが明らかになった。その要因として、①日本語学校の学習時間数、②コロニアの新しさ、③コロニアの地理的条件が挙げられた。日本語学校の学習時間数は、学校によって週 1 日から 5 日まで差が大きい。時間数の長い学校の方が、ALP の獲得や日本語力の保持・伸長に有利であると考えられる。しかし、時間数だけでなく、カリキュラムや教室活動との関係については、さらなる調査が必要である。

②のコロニアの新しさについては、戦後移住地の方が、戦前移住地より日本語の獲得・保持・伸長に有利であることを示唆する結果となった。なぜなら、戦後移住地の方が、日本語使用者が多く、文協などの活動も活発で、公的領域での日本語使用が認められるなど、日本語との接触と価値が担保されることによると考えられる。③コロニアの地理的条件については、A 校、B 校、G 校の 3 校が、日本の小中学校の児童生徒とさほど変わらぬ日本語力を持っていることから、都市部ではなく地方の方が日本語保持に有利であると言える。

4.2 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と帰国生の日本語能力

2. ブラジルだけで日本語を学ぶ CLD 児童生徒と日本から帰国した「帰国生」の日本語能力、日本語習得にはどのような違いがあるのか。

ブラジル生まれブラジル育ちと日本で生活した経験を持つ日系 CLD 児童生徒の日本語習得や保持の特徴が見られた。ブラジルで育ち日本語学校で日本語を学ぶ CLD 児童生徒のうち、日本語接触場面が豊富に残り、日本語学習時間が長い日本語学校で学ぶ児童の場合、学習を始めてから 6-7 年は能力に遅れが見られても、ある時期に「覚醒」が起こり、結果としては加算的バイリンガルに育っている傾向が確認された。他の学校でも同様の「覚醒」が起り得るのか、「覚醒」を意図的に起こすことが可能かどうかは、さらなる検証が必要である。

今回の調査で、日本語学校に一定数の帰国生が通学していることも明らかになった。帰国時の年齢や帰国時の日本語力、ポルトガル語力など複数の要因が日本語保持・伸長に関わってく

るが、日本語学校は彼らの日本語保持の場として重要な役割を担うことが示唆される。帰国生の場合も、ブラジル育ちの CLD 児童生徒と同様に、日本語能力の分析から、日本語の学習時間数やコロニアの新しさや地理的条件が日本語能力を保持・伸長に大きな影響を与えている可能性はあるが、今回の対象の数が限られているので、さらなる検証が必要である。

4.3 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力

3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力の相違点は何か。

バイリンガルの2言語の発達を考える際、一つの言語（母語）を確立した上に、もう一つの言語を追加する形で習得していくことを「加算的バイリンガリズム (Lambert 1977)」といい、社会の中で有用な言語を習得する際に、母語を失うことを「減算的バイリンガリズム」という。ブラジルの日系 CLD 児童生徒の場合、日本語は社会のマイノリティ言語であるので、日本語習得が母語の発達を脅かすことは考えにくく、日ポの「加算的バイリンガリズム」になることが理論上は可能である。

一方、日本在住の日系 CLD 児童は、家庭以外の場所で母語を維持・伸長する場がないためポルトガル語を喪失し日本語モノリンガル「減算的バイリンガル」になる可能性が高い (Sakamoto 2006)。さらに、データからも明らかなように、日本育ちの日系 CLD 児童生徒は、学習に必要な能力 (ALP) が十分に育たない可能性もあるとすると、2 言語とも年齢相応に発達していないリミテッド状況に陥る可能性もある。母語を失うことは、母語や母文化に対する愛着やアイデンティティにも影響することから、複文化話者として成長することも危うくなる。

複言語・複文化環境という視点で捉え直すと、ブラジルにおける日系 CLD 児童生徒の言語環境は、日系社会の変容に伴い日本語が衰退している状況にあるとしても、在日日系 CLD 児童生徒に比べれば有利な環境にあると言えるのではないだろうか。

4.4 在ブラジル日本語学校における DLA 導入と教育への提言

今回は日本語能力のアセスメントとして DLA を利用した。南米の CLD 児童に DLA は使えるかといえば、一定の条件のもとで利用が可能と考える。今回調査した A、B、G 校のような、かなり高い日本語能力を有する教育機関においては、DLA を行うことで、児童の日本語能力を具体的に示すことが可能になる。また、一般的に広く実施されている日本語能力試験と異なり、対話型でダイナミックにアセスメントを行うことができるため、教育的な効果も高いと考える。口頭能力や「書く」能力を見ることができる点も魅力的である。

アセスメントは日本語力のレベルを知ることだけでなく、学習者の得意な点や不得意

な点を明らかにすることができるものである。そして、不得意な点を教育介入につなげるかが最も重要である。近年日本では、一時的ダブルリミテッドの児童を、発達に遅れがあるとして、特別支援学級に編入させるケースが散見されるという調査も報告されている。彼らのパフォーマンスの低さは、障害ではなく複言語・複文化環境で成長する子どもたちの多様な育ちの範囲内で、数年後に覚醒する可能性もないとは言えない。そうしたことを考慮するためにもアセスメントに基づいて教育をデザインする必要がある。

また、授業時間数が少ない学校で、ALP を獲得させるためには、教室言語を日本語に限定せず、子どもたちの認知活動を活発にするために利用可能なあらゆる言語リソースを総動員した学びを創ることが必要だろう。すなわち、日本語教室を Translanguage スペース (Garcia et.al. 2016) と捉えて、教室活動をデザインすることも必要ではないだろうか。こうした複言語による教育によって、どの程度認知的な学習能力が培われるのか、検証する必要がある。

5. おわりに

今回の調査はまだ中間報告であり、報告できていない事項も多い。現在調査地をペルー、パラグアイなど他の国にも拡大している。また 2 年後、4 年後の縦断調査も予定している。この縦断調査によって、地域差や「覚醒」、帰国生に関するより詳細なデータが得られるだろう。今回の調査は、二言語で行っていないという問題点がある。CLD 児童については、どこで、どの言語でそのタスクを習得したかによって、言語的にまだらにパフォーマンスが立ち現れる。そのため二言語での DLA の実施も考慮に入れ、研究を遂行する必要がある。以上、今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 今回の在ブラジルの CLD 児童生徒の調査のテストは全て伊澤が担当した。

〔謝辞〕

本論文の執筆にあたってサンパウロ大学の松原礼子先生に貴重な助言をいただきました。DLA 調査をさせていただいたブラジルの日本語学校等、この研究に協力いただいたすべての方に感謝申し上げます。

〔付記〕

本論文は 2016 年度科学研究費補助金基盤研究(B) (海外学術) 南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究 (16H05676)、公益財団法人博報児童教育振興会、第 12 回児童教育実践についての研究助成「外国にルーツをもつ特別支援学級在籍児童の複言語能力に関する調査研究」(研究代表者: 松田真希子) の研究成果の一部である。

〔参考文献〕

- 工藤真由美, 森幸一 (編著) (2015) 『日系移民社会における言語接触のダイナミズム-ブラジル・ボリビアの子供移民と沖縄系移民-』 大阪大学出版会.
- 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・櫻井千穂 (2012) 『対話型読書力評価』 科学研究費補助金報告書(基礎研究(B), 課題番号 21320096, 代表:中島和子)
- 宮崎幸江 (編著) (2014) 『多文化の子どもと教育-ことばと文化のはざまで生きる-』 上智大学出版
- 宮崎幸江 (2017) 「神奈川県一都市における過去3年間の『特別の教育課程』編成の取り組み-DLA アセスメント導入による外国人児童生徒の言語能力把握」 2017年度日本語教育学会秋季大会口頭発表
- 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』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm> (2017年11月3日)
- Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Bilingual education and Bilingualism. 23. Multilingual Matters
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. New York: Routledge.
- Lambert, W. E. (1977). The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In P. Sakamoto, M. (2006). Balancing L1 maintenance and L2 learning: Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In: K. Kondo-Brown (ed.). Heritage language development: Focus on East Asian immigrants. Amsterdam: John Benjamin Blackwell. pp. 33-56.