

【日系コロニアの日本語教育の現在：何を継承するか？】

日系コロニア地域における日系ブラジル人の子どもたちの日本語会話力

伊澤 明香

要 旨

本稿の目的はブラジル日系コロニア地域の日系 3、4 世の子どもたちがどのくらい日本語の会話力があるのかを明らかにすることである。従来、ブラジルの日系人の日本語能力は自己評価に基づき判断することが中心で言語アセスメントを用いて日本語能力を明らかにした研究は、管見の限り非常に少ない。日系コロニア地域にある日本語学校及び日本語コース付私立学校計 7 校で日系 3、4 世の子どもたち 65 名に DLA を用いて会話力調査を実施した。その結果日系ブラジル人の子どもたちの日本語会話力は学校間で違いが見られその要因は授業時間、コロニアの新しさ、地理的条件が影響していた。日本で就学経験がなくブラジル育ちの日系人の子どもたちの会話力は日常会話レベルが多かったが、一定数は教科学習言語能力を獲得していることも確認された。また日本で就学経験のある帰国生の会話力レベルは高く、日本語学校が日本語保持に役立っていることが明らかになった。

キーワード

日系ブラジル人 年少者 会話力 言語アセスメント DLA

1. はじめに

1.1 研究の背景

日本人がブラジルへ移民してから 110 年を越え、現在ブラジルでは日系人が約 150 万人と世界最大規模である。日系人人口はブラジル社会全体の約 1%とマイノリティに位置づけられるが、サンパウロ人文科学研究所による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の結果¹によると、ブラジル全体での日系団体は少なくとも 437 団体あり、約 6 割が依然としてしっかりと活動を続けているという。

ブラジルの日系社会において、子どもたちへの日本語教育は重要な課題であり、長年にわたり独自に日本語教育を実践し、移民初期から日本語学校創立など日本語学習の機会を

移民自ら作り上げたのは日系社会（コロニア）の大きな特徴の一つである（宮尾 2002, 二井 2017）。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難しいとされているがブラジルではまだ日系 3、4 世でも優れた日本語話者が存在している。また、現代の往還する社会において、日本国内のブラジル人の子どもたちにとってブラジルはいつでも帰国先になる可能性があるという視点も大切である。

昨今、日本語教育推進法案²をめぐる動きが活発化している。この法案には、基本的施策として海外における日本語教育の機会の拡充のため、海外に在留する邦人の子、海外に移住した邦人の子孫等に対する日本語教育に関して明記されている。それに伴い、今後海外に滞在する日本人、日系人の子どもたちに対する日本語教育の重要性は増すことが予想される。

1.2 研究の目的

本稿の目的は、ブラジル日系コロニア地域で日本語を学ぶ日系 3、4 世の子どもたちがどのくらい日本語の会話力があるのかを言語アセスメント調査³を通して明らかにすることである。

特に、(1) 学校間の違い、(2) 日本での就学経験が無いブラジル育ちの日系人の子どもと日本で就学経験がありブラジルに帰国した「帰国生」との違いにも着目する。

1.3 先行研究と理論的枠組み

ブラジルの日系人の日本語能力に関する研究は、従来、工藤・森（2015）のように自己評価で判定する傾向にある。言語アセスメントを用いて日本語能力を明らかにした研究は、日本からブラジルへの帰国生を対象に口頭言語能力調査をした佐々木ほか（2012）に限られ、管見によると非常に少ない。

佐々木ほか（2012）は、日本からブラジルへ帰国した日系児童生徒（N=34）に対して TOAM 語彙テスト⁴を用いて日本語とポルトガル語の口頭言語能力調査を実施した。調査協力者の約 9 割は少なくとも 2 年以上の滞日経験があり、サンパウロまたはブラジリアに在住し、日系人コミュニティによって運営されている学校教育外の日本語学校に通学中であった。その結果、全員が何らかの形で日本語学校に通い続け、なかには、ポルトガル語による教育を受けていない者もいるにもかかわらず、日本語が弱い傾向は否定できなかったという。これは在日時に達した高い日本語語彙力が維持出来ていない可能性も示すが、同時に、在日時に獲得した日本語の語彙レベルがそもそも低かった可能性も指摘している。

一方、在日日系ブラジル人の子どもたちへの会話能力に関する調査（中島・ユナス 2001、中島・石井 2003、ブッシンゲル・田中 2010）でも日本語で日常的な話題について話すことができるようになって、滞在年数が長いにも関わらず、教科学習に関わる会話能力が低いケースがあることが指摘されている。

また、本稿では言語能力に関して (a) 会話の流暢度（Conversational Fluency 以下 CF）、(b) 弁別的言語能力（Discrete Language Skills 以下 DLS）、(c) 教科学習言語能力（Academic Language Proficiency 以下 ALP）として扱う（Cummins 2001、中島 2016）。CF は、慣れ親しんでいる日常的な場面で相手と一対一で会話する力を指す。学年相当の

力を獲得するには1~2年程度必要である。DLSは、文字や基本文型の習得などルール化できて個別に測定可能な言語技能のことである。ALPは、使用頻度の低い抽象的な語彙に関する知識や複雑な文章を解釈し書く力や言語的にも概念的にも高度な教科内容を理解する力などで学年相当のレベルに達するには5年以上必要である。

2. 調査概要

本研究の調査フィールドの概要を述べる。本調査は、ブラジルの日本語学校及び日本語コース付の私立学校の計7校で実施した。日系人の在留数が最も多いサンパウロ州で4校、第3位のパラ州で3校であった。

2.1 学校の概要

表1 学校概要

	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校
場所	サンパウロ州(日系人人口第1位)				パラ州(日系人人口第3位)		
種類	日本語学校			私立学校	日本語学校	私立学校	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	土曜日	平日 週1・2日 土曜日	平日 週2日 土曜日
時間/1回	2時間	2時間	2時間	1時間	3時間	1~3時間	3時間
移住地	戦後	戦後	戦前	戦前	戦前	戦後	戦前

A校とB校はサンパウロ州サンパウロ市郊外約150kmに位置し、戦後に日系人が入植した戦後移住地にある日本語学校である。両校共に週に5回、1回2時間、午前の部と午後の部の二部制で授業が実施されている。

またC校は、サンパウロ州サンパウロ市郊外約100kmに位置する戦前移住地にある日本語学校である。授業は、平日は週2日あるいは土曜日に、1回2時間ある。

D校は、サンパウロ州サンパウロ市内に位置し、戦前移住地にある日本語コース付の私立学校である。週に2回、1回1時間、選択科目の1つとして日本語クラスを開講している。

次に、E校はパラ州の州都ベレン市内に位置し戦前からの移住地にある。日本語学校は週に1回、土曜日に3時間授業を開講している。

F校はパラ州、州都ベレン市内に位置し「バイリンガル教育」、「早期外国語教育」を取り入れた私立学校である。平日は週5日私立学校として運営され、日本語の授業は週に1~2日、1回1時間実施されている。また、土曜日は日本語学校として日本語クラスのみ、3時間を開講している。

最後に、G校は、パラ州のベレン市内から約260km南下した戦前移住地内にある日本語学校である。授業は児童生徒用に平日に週2日、1回3時間と幼児向けのクラスが土曜日に実施されている。

2.2 会話力調査の概要

2.2.1 調査の手順

2017年4月から5月に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、会話力調査を実施した。筆者がテストターとなり、所要時間は一人約10分で、学校と保護者の許可を取った上で、ICレコーダーで録音及びビデオで撮影した。調査の手順は、1) 導入会話、2) 55問の口頭語彙テスト、3) 基礎タスクの「日課」カード、4) 認知タスクの「環境問題」カードの順に対話形式で進めていった。原則、調査協力者には、基礎タスクと認知タスクを提示したが、低学年で認知タスク「環境問題」カードが全く理解できない場合は、カードが理解出来ているか簡単に質問し、無理に解答させずそこでタスクを終了させた。

2.2.2 調査協力者のプロフィール

調査協力者は、日系3、4世の子どもたち65名である。調査協力者のうち日本生まれで日本での就学経験がある帰国生は、5名である。調査協力者の選定に当たっては、言語形成期後期に当たる9歳から12歳の子どもを中心に選定しているが各学校の在籍状況によりばらつきが見られる。なお、調査協力者個人を示す場合は、各学校のアルファベットの頭文字に年齢が低い順番に番号を振り表記する。例えば、A校で1番若い調査協力者はA1とする。

表2 調査協力者の属性

学校名	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校
場所	サンパウロ州(日系人人口1位)				パラ州(日系人人口3位)		
人数(合計)	13	23	8	7	4	4	6
口頭語彙テストまで	0	0	2	1	2	2	0
会話力調査全体実施者	13	23	6	6	2	2	6
年齢	7~17	9~15	8~12	9~14	11~13	10~13	9~14
平均年齢 (SD)	12.62 (3.43)	12.17 (1.72)	10.25 (1.49)	11.43 (1.72)	13.5 (1.91)	11.75 (1.5)	11.83 (1.94)
日本語学習歴(平均)	7.54	6.13	3.25	2.57	3.5	6.75	7.4

2.2.3 評価・分析方法

評価・分析に当たっては、全てのデータを文字化した。櫻井(2018:189)の会話力調査の評価基準を基に本調査用に改良した会話力の評価基準を作成した。全ての発話データを質的に採点し「日課」タスクの基礎言語面、「環境問題」タスクの認知面の評定平均値を算出した。原則1、3、5点で採点し、迷う場合には2、4点をつけることも可能とした。また評価不可能な場合は0点とした。55問の口頭語彙テストの結果(55点満点)は、回答が適切で正答であった場合は1点、回答が正解でなかった場合や、「分からない、忘れ

た」など回答されなかった場合は0点とし、評価項目「語彙」に反映させた。表3で会話力の評価項目及び評価基準を示す。

表3 会話力の評価項目及び評価基準

			基礎言語面 /25
発音・イントネーション	5	自然な発音やイントネーション、誰が聞いても分かる	その言語の発音で聞き取りやすく話す
	3		時折、もう一方の言語の発音が混ざったり、聞き取りにくくなる
	1		頻繁にもう一方の言語の発音が混ざる
	0		評価なし
語彙	5	身近な日常語彙が使える	日常会話に必要な語彙がほぼ問題なく使える
	3		日常会話に必要な語彙が使えないことが時折ある
	1		決まり文句やごく限られた語彙のみ
	0		評価なし
文の生成	5	自分で単文が作れる	単文を生成できる
	3		単文のうち、生成できる文とできない文がある
	1		決まり文句や単語のみ生成する
	0		評価なし
文法的正確度	5	正しい文法で話すことができる	文法的な誤りが全く見られない
	3		助詞や動詞、形容詞の活用の誤用が数例以上見られる
	1		1文中の助詞の誤用や動詞、形容詞の活用の誤用が目立つまたは活用がない
	0		評価なし
文のタイプ・質	5	単文だけでなく、複文を使うことができる	修飾節や条件節など、複文の効果的な使用が見られる
	3		複文がある程度見られる
	1		決まり文句や限られた簡単な文型の単文のみを生成する
	0		評価なし
			認知面 /20
話の順序	5	時間の継起に基づき説明ができる	話が前後せず、時系列に沿って説明できる
	3		ある程度継起に基づく説明ができる
	1		断片的に話す（時間の前後が定かでない）
	0		評価なし
認知タクスの達成度	5	まとまりのある話をしたり概念を捉え、理由を説明できる	要点をまとめたり、概念や因果関係を理解し、理由を明確に説明し、根拠のある意見を言える
	3		ある程度要点をまとめたり、概念を大まかに理解し、因果関係を自分なりに解釈して理由を説明したり意見を言える
	1		まとまりがなかったり概念の説明ができなかったり因果関係を理解し意見を述べることができない
	0		評価なし
語彙の質	5	相応しい語彙を選んで、使うことができる	教科語彙を含む内容にみあった語彙が使える
	3		いくつかの教科語彙やある程度内容にあった語彙が使える
	1		日常会話の高頻度語彙しか使えない
	0		評価なし
段落とその質	5	単文ばかりではなく、複文を使い、段落を構成できる	文の切れ目がはっきりし、接続詞などを効果的に用いて、段落を構成できる
	3		ある程度文の切れ目がはっきりし、段落意識もある
	1		文の切れ目があいまい。もしくは、単文の羅列である
	0		評価なし

次に、その結果を中島（2005）の「会話力の6つSTAGE」を参照し、会話力ステージ判定をした。

表4 会話力の6つのSTAGE（中島 2005: 406）

ステージ	概要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識が加わる。 認知要求度の高いタスクがスムーズにこなせる。
5	認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見をいったりできる。文法的誤用がほとんどない。
4	対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難。
3	簡単な会話が可能であるが、語順や文法面の習得が不十分である。 日本語の場合は形容詞や動詞の活用、助詞の選択に誤用が多い。
2	単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやり取りをすることができる。
1	ことばによる応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、首振り、または「はい」「いいえ」だけで応答する。

3. 日本語会話力の結果と考察

3.1 口頭語彙テストの全体での正答率と学校間の比較

日本語の口頭語彙テストの正答率（平均）は、調査協力者全体（N=65）では47%であった。正答率が7割を越えた学校が2校（A校、B校）、5割が2校（D校、G校）、3割が1校（C校）、また2割が2校（E校、F校）と各学校間でばらつきが見られた。また、正答率が20%以下だった調査協力者は、C校で3名、D校で2名、E校で2名、F校では2名であるが、A校、B校には20%以下の調査協力者はいなかった。

表5 学校別の口頭語彙テスト正答率（平均）

学校	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校	全体
人数	13	23	8	7	4	4	6	65
正答率 (SD)	76% (0.17)	71% (0.15)	32% (0.18)	52% (0.33)	21% (0.14)	22% (0.16)	58% (0.17)	47%

3.2 帰国生みの口頭語彙テストの正答率

調査協力者の中には日本生まれや日本に滞在経験がある帰国生が11名いる。そのうち日本での就学経験が無い者は6名である。日本で就学経験のある帰国生5名に絞った場合には口頭語彙テストの正答率の平均は93%であった。

佐々木ほか（2012）では、帰国生に日本語とポルトガル語の口頭語彙テストを実施した結果、日本語平均得点率は、71.3%に対して、ポルトガル語の平均得点率は87.1%となった。つまり、ほとんどの調査協力者はポルトガル語の得点の方がはるかに高く、日本語の得点のほうが高い調査協力者は32人中6人に留まり、現地語が優勢になるのが早いことを指摘している。

本調査の場合、ポルトガル語での口頭語彙テストは実施していないので両言語のバランスについては見ることはできない。しかし、佐々木ほか（2012）の日本語平均得点率は71.3%に対して、本調査の帰国生の日本語の口頭語彙テストの正答率は93%と高い。実際、帰国生たちは各学校で正答率が1、2位となった。特に調査協力者A5と調査協力者B6の場合、日本で小学校1年生までしか勉強しておらず帰国後4.5年（平均）を経過しているにも関わらず、9割以上の日本語力を保っていたため、比較的高度に日本語の語彙力が保持されていると考えられる。

表6 帰国生の口頭語彙テストの正答率

学校	調査協力者	年齢（調査時）	帰国年齢	ブラジルでの日本語学習歴	正答率
A校	A5	12歳	7歳	5年	96%
B校	B6	11歳	7歳	4年	91%
D校	D2	13歳	12歳	1年	98%
D校	D6	10歳	9歳	1年	95%
G校	G6	14歳	9歳	5年	84%
合計/平均	5名	12歳	8.8歳	3.2年	93%

3.3 会話力のステージ

次に、各調査協力者がどのくらい会話力があるのかをステージに分け質的に示す。

会話力習得の初期段階のステージ1は7名、ステージ2は14名であった。また、会話の流暢度をある程度習得しているステージ3は14名、ステージ4は13名であった。教科学習言語能力まで獲得しているステージ5は9名、ステージ6は8名であった。

以下、表7に各学校別のステージ判定を挙げ、各ステージの発話の特徴を見ていく。またその際、在日経験がない調査協力者と日本での就学経験のある帰国生に区分する。なお、発話資料内の「T」はテスターである筆者を示す。

3.3.1 学校間の会話力の比較

各学校の会話力の結果は、口頭語彙テストで正答率が2割だったE校とF校の調査協力者は会話の流暢度の初期段階であるステージ1～2の判定となった。また、口頭語彙テストの正答率が3割だったC校ではステージ1～3を占めた。5割の正答率だったD校とG校の調査協力者は、D校ではステージ1～2の調査協力者とステージ5～6の帰国生が占め、G校では日常会話は可能なステージ3～4に多くを占めていた。口頭語彙テストの結果が7割だったA校とB校の調査協力者はステージ1～6にほぼ全てに分布していた。

表7 会話力の結果

会話力の ステージ	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校	ステージ別 合計
1	A1		C8	D4 D5	E2	F1 F2		7名
2	A2	B1 B2 B14	C2 C4 C6	D1 D3	E1 E3 E4	F3 F4		14名
3	A3 A4	B4 B11 B3	C1 C3 C5 C7	D7			G1 G2 G3 G4	14名
4	A6 A7 A8 A10	B3 B7 B8 B9 B10 B12 B13 B15					G6	13名
5	A11	B5 B6 B17 B18 B21 B22 B23		D2				9名
6	A5 A12 A13	A9 B19 B20		D6			G5	8名
学校別 合計	13名	23名	8名	7名	4名	4名	6名	65名

注：四角で囲まれた調査協力者は日本で就学経験がありブラジルに帰国した帰国生（N=5）

つまり、おおむね口頭語彙テストの正答率が低い学校は、会話力の初期段階であるステージ1～2に、正答率が7割を越えた学校はステージ1～6まで全てにいる傾向にあることが分かった。

3.3.2 日本での就学経験が無い調査協力者の会話力ステージ

ここでは日本での就学経験が無く、ブラジル生まれブラジル育ちで日本語を学ぶ調査協力者の会話力ステージに関して見ていく。

1) ステージ1～2のケース

会話力習得の初期段階のステージ1～2の調査協力者は、32%を占める。この段階では、年齢が低かったり日本語学習歴が短い場合が多い。質問に対して「分かりません」と答えたり、発話はなく首を振ったりして、日本語で会話することに慣れておらず自信がなさそうな様子も見られた。また、発話内容は単語や短文の繰り返しが目立った。

資料1は、A4の発話データ「日課」タスクの一部である。A4は、9歳で日本語学習歴は3年である。評定平均は基礎言語面が3.2、認知面が0.25でステージ2と判定された。

時間に関しては、数字を少し考えたり言い直したりする様子は見られるものの習得はしていた(219A4、221A4、225A4)。また、過去形も話すことができた(219A4)。「て形」を使って時系列で話すことは難しかったが、単文と単文を繋げる際に227A4のように「と」を使用していた。認知タスクの実施はできなかった。

A4 は 2 世の両親と 1 世の祖父母と同居している。2 世の両親とは主にポルトガル語を話す。1 世の祖父母と会話する際は日本語で会話するという。特に祖母はポルトガル語ができないため、A4 の両親も祖母に対しては日本語で話す。A4 は家庭内で日本語のテレビを見た際に分からない言葉は祖父に聞くこともある。家庭内には日本語の本が多くあるが、A 地域にある図書館で借りたり、サンパウロ市内に住む親戚が日本語の書店で絵本を購入したり日本にいる親戚がブラジルに帰省する際に、漫画を持ってきてくれる。A4 は日本語の本を読むことが好きである。また、日本語学校でスピーチの宿題が出た際には母親が覚えるのを手伝っており家庭でのサポートもある。

216T : 何をしていますか?

217A4 : うーん。寝ている。学校に行く。寝ます。

218T : うん。今日何時に起きましたか?

219A4 : 今日は、6 時、6 時に起きました。

220T : うん、6 時に起きました。じゃあ、起きてから寝るまでの事を教えてください。

221A4 : 寝るまで、えー、6 時に起きます。

222T : うん。

223A4 : 9 時に寝ます。

224T : うんうん、ここ、この学校に行つてとか。

225A4 : えー7 時 (ななじ) に学校へ行きます。きゅう、9 時に寝ます。

226T : うん、学校から帰って家で寝るまで何しますか。

227A4 : テレビを見ます。と、夜ご飯を食べます

資料 1 A4 の発話データ「日課」タスクの一部

2) ステージ 3~4 のケース

日常会話レベルのステージ 3~4 の調査協力者は 41% で、この段階の調査協力者が一番多かった。

資料 2、資料 3 は B3 の発話データの一部である。B3 は 11 歳で日本語学習歴は 5 年である。評定平均は基礎言語面 3.8、認知面 3.75 でステージ 4 と判定された。この段階になると資料 2 のように「て形」を使って時系列で日常生活に関して話すことができた (283B3、285B3)。

282T : 朝起きてから寝るまでのことを話してください。

283B3 : 学校に行つて。家に戻つて、ご飯食べて、あー、服を着て、えー、ポルトガル、ブラジル学校に行く。

284T : うん、うん。ブラジル学校に行つて。

285B3 : 勉強して一休み時間、して一、会つてーうーん、まだ一、うーん、家に戻る。

資料 2 B3 の発話データ「日課」タスクの一部

認知タスクに関しては、教科学習用語を使って地球温暖化について説明することはできないが、分かる単語を使って環境問題に関して説明しようと試みる様子が見られた。

311T：この絵何かわかるかな？
 312B3：あ、これは、えーとー、葉を切ってる。車。あー、これは、うーん、悪い、こと。
 313T：うん。悪いこと。何に悪い？
 314B3：木を切ってる
 313T：うん。これは何かわかる？
 314B3：地球は悪くなった。
 315T：うん、うん。そうだね。地球は悪くなったよね。なんで、こういうことするから悪くなった？
 316B3：え、地球は汚ーい。
 317T：うん。じゃあどうしたら悪くならないと思う？
 318B3：これは、うーん、ごみ捨てない。

資料3 B3の発話データ「環境問題」タスクの一部

B3の家庭内言語はポルトガル語である。家庭内に日本語の本が30冊程度あり、主な入手方法は図書館での貸し出しである。両親が日本語が堪能なためB3が日本語学校に6歳で入学し日本語の本が読めるようになる前までは父親が中心になって日本語の本の読み聞かせを実践していた。B3が日本語学校に入学し自ら日本語が読めるようになった現在も毎日寝る前に10分間から15分間、読書の時間を取るようにしている。

3) ステージ5～6のケース

教科学習言語能力まで得ている段階のステージ5～6は、調査協力者の26%を占め一番割合としては少ない結果となった。また、比較的年齢の高い調査協力者が多かった。

資料4はステージ6(評定平均 基礎言語面5、認知面5)のA13の「環境問題」タスクの一部である。A13は17歳で日本語学習歴は12年と10年を越えている。

「地球温暖化」(244A13)「CO2」「オゾン層」(246A13)といった教科学習用語や「煙突」「フィルター」(250A3)といった低頻度の語彙を駆使して説明することができた。

243T：このカード、この絵何かわかりますか？
 244A13：えーと、地球温暖化。
 245T：うん、地球温暖化。どうして起こるか知っていますか？
 246A13：あーCO2がーそのーオゾン層っていうんですか？
 247T：うん。
 248A13：オゾン層に穴を空けて、そのー太陽(左手で頭をかく)何ていうの？外に出なくなって熱くなって、なる。
 249T：そうだねーじゃあ、地球温暖化を止めるにはどうしたら良いですか？
 250A13：うーん、木を植えたり？木を植えたりーあんまりCO2を出さない車とか、工場の煙突とかにフィルター付けるとかだと思います。

資料4 A13の発話データ「環境問題」タスクの一部

A13 の家庭内言語は両言語ミックスで、2 世の両親にはポルトガル語で、1 世の祖父母には日本語で話している。家庭内日本語リソースに関しては日本語でもポルトガル語でも本を読む習慣はなく、家庭内に祖父母の日本語の本があるものの活用はしていない。しかし、日本のテレビを視聴しており、ニュースもよく見ている。また、インターネットでは、YouTube で日本のゲームやアニメを見たり、日本の音楽も好きで J-POP やアニメの曲を聞く習慣がある。会話力調査の際にも、「フィルター」など低頻度の語彙の発話があったのも、日本のニュースを見る習慣があることも影響していると考えられる。

3.3.3 帰国生の会話力ステージ

日本で就学経験のある帰国生 5 名は、ステージ 4 が 1 名 (G6)、ステージ 5 が 2 名 (B6、D2)、ステージ 6 が 2 名 (A5、D6) と日常会話に問題がなく、認知タスクがこなせるレベルにあった。ここでは、調査実施時の 1 年前にブラジルに帰国した調査協力者 D2、D6 姉妹と 5 年前に 7 歳でブラジルに帰国した調査協力者 A5 の発話例を取り上げる。

調査協力者 D2、D6 は姉妹で同時期にブラジルに帰国した。帰国当時には、ポルトガル語が話せなかったため日本語コース付の私立学校である D 校に入学し、授業後にバイリンガルである日本語教師からポルトガル語の補習授業を受けている。調査時に D2 は 10 歳で、D6 は 13 歳であった。日本からブラジルに帰国した当時の年齢は、D2 は 9 歳、D6 は 12 歳であった。D2 の評定平均は基礎言語面が 5、認知面が 4.4 でステージ 5 と判定された。以下は D2 の「環境問題」認知タスクの発話データである。

214T: こっちの絵は何だか分かりますか?
 215D2: あー地球か、地球環境に悪い。
 216T: うん 地球環境がどうなってると思う? これ
 217D2: ガスがねー、ガスが多くなったのかね。
 218T: うん、これ地球が今どうしてる? どうなってる?
 219D2: 泣いてる。
 220T: うん。どうして泣いてる?
 221D2: これ汚いからじゃない?
 222T: うんうん。じゃあ、地球がこう悪くならないためにはどうしたらいいですか?
 227D2: んー。どうしたらいいかな。うーん車を減らすとか、木を切らないとか、ちゃんと木に水やればきれいだから普通にえー、んー、無駄な、無駄なガスとかを減らすとか。

資料 5 D2 の日本語発話データ「環境問題」タスクの一部

「環境問題」に関する認知タスクの達成度を見ると、妹の D2 は 9 歳で帰国したため「地球温暖化」については日本の小学校で体系的に習っていない可能性が高い。それでも上記の発話データのように自分が知っている知識を使って考えながら答えている様子が見られた。

288T: これ何の絵かわかりますか?

289D6: んー、地球温暖化?

290T: うん、地球温暖化はどのように起こりますか?

291D6: うーん、地球温暖化は一、あの一人が出すゴミとかそういうので CO2 がどんどん溜まってって、それで空気が汚染されてって、で地球が暖かくなってく。

292T: うん。じゃあ起こらないために、地球温暖化にならないためにどうしたらいいですか?

293D6: まず、ポイ捨てるをやめると必要以上に人間が、人間が木を切らないとかそうすると一あの動物の居場所も無くなっちゃうので。あとは、工場が必要以上に煙を出さないようにすると思います。

資料6 D6の日本語発話データ「環境問題」タスクの一部

一方、姉の D6 は、評定平均は基礎言語面が 5、認知面が 5 でステージ 6 と判定された。資料 6 の通り「環境問題」カードの絵を見て「地球温暖化」についてだと分かり (289D6)、地球温暖化の仕組み、対策、自分の意見をしっかりと言うことができた (291D6、293D6)。

D6 は 12 歳で帰国したが、小学校の授業で「地球温暖化」を習った経験があり、日本語で教科学習語彙を忘れていない様子が窺われた。D6 自身はブラジルに来て 1 年だが帰国直後は全くポルトガル語が分からないため授業についていけず苦勞をした。それでも最近では以前よりは授業も分かるようになってきたという。一方、妹の D2 は姉に比べてポルトガル語の吸収が早く、すぐに話せるようになったが、姉の D6 曰く、既に日本語を忘れてきてしまっているようだ。D2、D6 の家庭内では日本滞在時は日本語を使用していたが、ブラジルでは両言語で会話している。調査時には D2 はステージ 5 と判定されたが、今後 D2 が日本語能力を喪失してしまう減算的バイリンガルにならず日本語を保持していくためには、家庭でのサポートや D 校での日本語学習が大切になってくる。

次に、評定平均は基礎言語面が 5、認知面が 5 でステージ 6 と判定された A5 に関してみていく。A5 は基礎タスク「日課」でも適切な接続詞や複文を使用し話すことができた。以下、資料 7 は A5 の認知面のタスクの一部である。「排気ガス」(181A5)「(地球) 温暖化」(185A5) などの教科学習語彙も用いながら、ブラジルならではの対策も踏まえて意見 (183A5) を言うことができた。

180T: これ、なんだか分かりますか?

181A5: えっと工場とかの一、地球が今、いろいろ排気ガスとか、自然を切りすぎて、問題になってるって言うこと。

182T: うん。それが起こらないためにはどうしたらいいですか?

183 A5: ま、僕ができることは一、ま、ゴミを、ちゃんとゴミ箱に捨てるとか、水、これブラジルではよく、道に水がたまるってことがよくあるんで。そういうのを防いだり、ま、なるべく車を使わないで自転車とか、で、通ったり。

184T: うん。地球が悪くなること、何て言うか知ってる?

185 A5: 温暖化。

資料7 A5の発話データ「環境問題」タスクの一部

A5 は、日本生まれで小学校 1 年生まで日本に滞在した。日本滞在中の家庭内言語は日本語で、現在は 1 世の祖父母と一緒に住んでおり家庭内言語は日本語のままである。日本の小学校 1 年生では「環境問題」については習わないが、理系科目が得意なこともありポルトガル語で「環境問題」について理解した上に、日本にいる親戚から送られてきた日本語の百科事典や日本語のインターネットを活用し「地球温暖化」に関して日本語でも学び、十分日本語の教科学習語彙を用いて説明することができた。A5 は日本語で話す仲間がいることが日本語を学び続けるモチベーションとなっている。特に、ブラジル帰国直後は、A 校に A5 と同じような境遇の仲間がおり、その友達と日本語を話し続けたことが日本語保持にも役立った。

4. まとめと今後の課題

最後に、研究課題を検討し、今後の課題を挙げる。

4.1 日系ブラジル人の子どものための日本語会話力の学校間での違いとその要因

学校別の口頭語彙テストの正答率や学校間の会話力の比較の結果から、学校間で日本語の会話力には差があることが明らかになった。その要因として考えられるのは、授業での学習時間の長さ、戦前移住地か戦後移住地かという違いや地理的条件が挙げられる。

A 校や B 校のように口頭語彙テストの正答率の平均が高く、会話力のステージで高評価の調査協力者がいる学校は、他の学校に比べて授業時間が長く、コロニアが戦後移住地のためまだ地域のコミュニティでの日本語の使用もあり、コロニアが地理的に郊外にあり閉鎖的であるという特徴があった。一方、口頭語彙テストの正答率が低く、会話力のステージも低評価であった調査協力者がいる学校は、授業数も少なく都会にある戦前移住地でコミュニティでの日本語使用も見られなかった。

4.2 日本で就学経験が無いブラジル育ちの日系人の子どものための会話力

日本で就学経験のない調査協力者たちの会話力ステージは、会話力の初期レベル(ステージ 1~2) が 3 割、日常会話レベル (ステージ 3~4) が 4 割、教科学習言語能力習得レベル (ステージ 5~6) が 3 割弱となり、会話の流暢度を獲得しているレベルが一番多いことが明らかになった。先行研究では、ブラジルの日系人の子どものための教科学習言語能力の獲得レベルまで至っているか疑問の余地があると指摘されてきたが、本調査の結果、一定数は、教科学習言語能力レベルまで獲得していることも確認された。また、家庭内では必ずしも日本語だけを使用している訳ではなかったが、日本語リソースの活用や家庭での日本語学習のサポートも見られた。

4.3 帰国生の会話力

先行研究では、ブラジル帰国後に減算的バイリンガルになったり、何年経っても教科学習言語能力まで習得するのは難しいと指摘されてきた。しかし、本調査の結果、口頭語彙テストの正答率は 9 割に至り、会話力のステージも日常会話に問題が無いステージ 4 から

教科学習言語能力も習得したステージ 5~6 に集中し、高度に日本語が保持されている事例が確認された。限られた日系コロナ地域で調査を実施したため、本稿の結果を一般化することは難しいものの、小学校 1 年生まで日本で就学経験があり、ブラジルに帰国後 5 年経っている場合でも、小学校 1 年生時には日本では習っていない教科に関する語彙を使用して会話することができたことを考慮すると、日本語学校は帰国生の日本語保持の場として重要な役割を持つと言って良いだろう。

また、日本で就学経験が無いブラジル育ちの日系人の子どもたちと比較しても、彼らはステージ 3~4 が一番多く、ステージ 5~6 まで至るには年齢が高いケースが多かった。しかし、帰国生たちは年齢に関わらずステージが高いことも特徴の一つとして見て良いだろう。また、これらの要因として日本語学校の影響だけでなく、家庭内言語環境も整えていることも影響している可能性はあり今後詳細に検討が必要である。

4.4 今後の課題

今回日本語だけで会話力調査を実施したが、今後、ポルトガル語での会話力調査も実施し、日本語とポルトガル語の二言語能力に着目しながら包括的に言語能力を捉える必要がある。特に、帰国生に関しては比較的日本語の会話ステージが高く評価されたが、ポルトガル語能力とのバランスにも考慮する必要があるだろう。

注

- 1 調査の中間報告は細川多美子 (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』中間報告一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: 発表論集』 pp.148-158 を、第一次集計結果の報告は、ニッケイ新聞の 2018 年 12 月 14 日付記事「人文研=全伯日系団体の実態調査=全 437 団体、6 割しっかり活動=(上)=30 年ぶり、2 年半がかりで」を参照されたい。<<https://www.nikkeishimbun.jp/2018/181204-71colonia.html>> (2019 年 2 月 9 日)
- 2 2019 年 5 月 22 日付の毎日新聞によると日本語教育推進法案が衆院文部科学委員会で全会一致で可決され、国会で成立する見通しとなった。詳細は以下を参照されたい。<<https://mainichi.jp/articles/20190522/k00/00m/040/245000e>> (2019 年 5 月 27 日)
- 3 7 校全体の読解力の傾向に関しては、伊澤明香・宮崎幸江・松田真希子 (2018) 「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」『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: 発表論集』 pp.133-147 を参照されたい。
- 4 TOAM 語彙テストは、Test of Acquisition and Maintenance の略であり、岡崎敏雄教授により開発されたものをもとに国立国語研究所で作成された。55 枚の単語カードで単語レベルの習得・保持を計った。TOAM にはあるが本調査で使用した DLA では省略された語彙は『9 看護婦・4 歯茎・28 (ドアの) とって』の 3 点、また DLA で追加されたものは『37 運転手・54 寒い・55 背が高い』の 3 点である。

謝辞

本調査が実施できるようご協力いただいた方々、調査をさせていただいたブラジルの学校関係者の

方々、保護者の方々、子どもたちに感謝を申し上げます。

付記

本研究は 2016 年度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話者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

- 伊澤明香・宮崎幸江・松田真希子 (2018) 「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」『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: 発表論集』 pp. 133-147
- 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
- 工藤真由美・森幸一 (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・ポリビアの子供移民と沖縄系移民』大阪大学出版会
- 佐々木倫子・島田美幸・竹村徳倫 (2011) 「口頭南米在住の日系児童生徒の口頭言語能力調査 一日日本語彙データを中心に」『言語教育研究』2、pp. 55-64
- 佐々木倫子・モラレス松原礼子・島田美幸 (2012) 「ブラジルへの帰国生徒の言語と教育: 口頭語彙テスト・TOAM から見た日本語とポルトガル語」『桜美林言語教育叢書』8、 pp. 85-104
- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版社
- サンパウロ人文科学研究所 (1988) 『ブラジル日系人実態調査報告書』サンパウロ人文科学研究所
- 中島和子 (2005) 「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」鎌田修・筒井通雄・畑佐由起子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開 牧野成一教授古稀記念論集』第 4 章、ひつじ書房、pp. 399-424
- 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・ナスス、R. (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス—日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」ATJ Seminar 2001, Heritage Panel Papers. <<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>> (2019 年 2 月 9 日)
- 中島和子・石井恵理子 (2003) 「母語・継承語の語彙の特徴—語彙調査に向けて」第 2 回「母語・継承語・バイリンガル教育を考える会」研究会発表資料 (November 28, 2008, 国際文化会館)
- 二井紀美子 (2017) 「ブラジルにおける外国人移民と教育課題」『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』第 7 章、明石書店、 pp. 141-161
- 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: 発表論集』 pp. 148-158
- 福島青史・末永サンドラ輝美 (2016) 「言語政策理論におけるブラジル日系人の日本語教育の諸論点—ブラジル日系人の言語の計画のために—」本田弘之・松田真希子 (編) 『複言語・複文化時代の日本語教育』第 1 章、凡人社、pp. 13-39
- ブッシンゲル、ヴィヴィアン・田中順子 (2010) 「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み: 非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6、pp. 23-41
- 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—」宮崎幸江 (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、pp. 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』 <<http://www.mext.>

go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm > (2019年2月9日)

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. 2nd. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Lambert, W. E. (1977). The Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, New York: Academic Press, pp. 15-28.

(いざわ さやか 大阪経済法科大学教養部)