



Title	CLD児帰国後の日本語保持と家庭環境：日本育ちの日系ペルー人の縦断研究からの考察
Author(s)	宮崎, 幸江
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2024, 20周年記念特別号, p. 65-92
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/102022">https://hdl.handle.net/11094/102022</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 第3章 CLD児帰国後の日本語保持と家庭環境

### — 日本育ちの日系ペルー人の縦断研究からの考察 —

宮崎 幸江（上智大学短期大学部）

sa-miya@sophia.ac.jp

## **Japanese Language Maintenance and Family Background of CLD Children after Returning from Japan :**

**A Longitudinal Studies of Japanese Peruvians Raised in Japan**

Sachie Miyazaki

### 要 旨

本研究では、幼少期を日本で過ごし小学校の途中で日本からペルーに帰国した3人の中高校生の2年間の日本語力の変化を分析した結果、帰国後6年から8年経過したあとも日本語の会話力が伸びていることが明らかになった。読み書きの基礎ができていない言語形成期の子どもの母語の維持は難しいにもかかわらず、母語ではない現地語である日本語を帰国後も保持伸長できたことは注目に値する。彼らの日本語力の保持伸長に影響を与えた要因について家庭と社会環境から考察した結果、日系学校への在籍が帰国生としてのアイデンティティ形成や日本語使用の機会の提供、学習動機に影響を与え、その結果日本語の保持伸長に有利に働いた可能性があることが確認できた。さらに、家庭のリソースとして日系社会とのパイプや家族内のトランスナショナルなネットワークも日本語保持のために重要な要因であることを示唆する結果となった。

キーワード：日系、トランスナショナル、日本育ち、日本語保持、家庭環境

### Abstract

This study analyzed changes in the Japanese language proficiency over a two-year period of three middle and high school students who spent their early childhood in Japan and returned to Peru when they were elementary school students. Findings show that their Japanese conversational skills continued to grow six to eight years after their return. Considering it is difficult for children in the language development period to maintain the languages when they have not yet achieved a solid foundation in reading and writing, the results of the present study can provide evidence that children can maintain and develop their Japanese, after returning to their home countries. In this study, family and social environment factors that could influence the retention and growth of their Japanese language proficiency were also investigated. The factors identified significant are enrollment in Japanese-Peruvian schools, which reinforces their identity as returnees from Japan, and provision of opportunities to use Japanese as well as motivation to study Japanese, which in turn may have had a favorable effect on their retention and

development of Japanese language ability. In addition, the results suggest that the family's resources, such as its ties to the Nikkei community and transnational networks within the family, are also important factors in the retention of the Japanese language.

Keywords : Nikkei (Japanese descent), transnational, Japan-raised, Japanese language maintenance, family environment

## 1. はじめに

グローバルな人の流れは、人々の生活空間にも影響を及ぼしている。どこにいても国を超えた繋がりや関わりを維持できる現象はトランスナショナリズム（バートベック，2014）という視点から捉えられるが、インターネットの発達によりますますトランスナショナルな社会空間は広がりつつある。南米日系人<sup>1)</sup>の日本への移動は、1990年に「出入国管理及び難民認定法（入管法）<sup>2)</sup>」が改正されたことにより加速し、2008年の米国に端を発した世界的な金融危機と不況の前には日本に住む日系ブラジル人は30万人を超えていた（山下，2016）。

日系ペルー人は日系ブラジル人に次いで多く世界に約9～10万人に上り、日本からの移民で最も長い歴史を持つ。日本国内では、日系ペルー人とその家族は主として東海から北関東にかけて居住し、金融危機や東日本大震災などの影響で若干の増減はあったものの約4万8千人が在住している（出入国在留管理庁，2022）。定住化が進む一方で、毎年2万人を超えるペルー人が日本とペルーの間を移動する（柳田，2011）ことから、日系ペルー人は往還を繰り返すトランスナショナルな生活空間（森本・根川，2012）を持っていると言える。

本研究では、幼少期から小学生の前半を日本で過ごしペルーへ帰国後も日本語の会話を保持した10代の男女3名の、中学生以降の日本語力の変化と帰国後の学校環境や家庭環境を調査し、日本語保持及び日本語学習に影響を与えた要因を考察する。

## 2. 先行研究

### 2.1 CLD 児童・生徒の2言語の発達

家庭と学校あるいは居住する社会で複数の言語や文化に触れながら生活する子どもたちは、文化的・言語的多様性を持つ子ども（Culturally Linguistically Diverse Children: CLD 児あるいはCLD 児童・生徒）と定義される（カミンズ・中島，2011）。通常子どもが最初に習得する言語は親の使用する言語（母語）で、現地語は母語の次に習得するが、現地語に接し始める時期や接触する量は家庭によって異なり様ではない。

さらに、CLD 児童・生徒は、家庭言語と学校言語や居住地の言語がすべて同じモノリンガルの子どものとは異なり、15歳くらいまでの言語形成期には、2言語の使用頻度や理解度、運用能力などが変化しながら成長する（中島，2016）。母語と現地語の力に大きな影響を与えるのが年齢要因で、何歳でその国に来たかという入国年齢とその居住地での滞在年数が2言語の獲得や喪失に影響する。一般に入国年齢が低いほど、最初に

習得した母語（家庭言語）を保持することは難しく現地語の力が強くなるため、言語形成期前期の子どもが習得した言葉の維持は困難である。弱くなった母語は現地語のプレッシャーで十分に伸ばすことが難しくなって継承語の性質を帯び、よくできる言語、よく使う第1言語は現地語に移行する。

言語形成期のCLD児童・生徒の2つの言語能力のバランスは、認知的な発達にも影響を与える。Cummins (2001)によれば、言語形成期の子どもがそれまでとは異なる言語教育環境に入った場合、日常会話等生活に必要な会話力である伝達言語能力（Basic Interpersonal Communicative Language Skills: BICS）は1~2年で習得できたとしても、教科学習に必要な能力である認知学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency: CALP）を獲得するには5~7年、現地生まれで母語の力が弱い場合は10年かかることもあることが明らかになっている。日本の学校教育システムで学ぶCLD児童・生徒は、小学校入学時はモノリンガルの日本語話者の児童と比べると語彙量が少なく伝達言語能力も十分でないことが多いが、小学校の高学年になると徐々に在籍学級での教科学習への参加が、十分にできるようになることが理論的には考えられる。しかし、様々な理由から日本語が伸び悩み、母語の力も弱くなって2言語ともに低迷する場合もある。

CLD児童・生徒に対する国レベルでの日本語支援施策は2010年以降徐々に整いつつあるものの、日本語支援が必要な児童生徒に十分な支援が届く状況にあるかは居住する地域によっても差が大きい（毎日新聞取材班, 2020）。また、地域の日本語教室など学校以外のリソースもあるが、保護者の意識や生活状況、住んでいる地域によっても異なり、必要などころに支援が届いているわけではない。CLD児童・生徒の母語支援に至っては、公的な支援はほとんどないのが現状で家庭での母語使用の方針に委ねられているため、幼児期に母語離れが始まる場合もあれば、学齢期に日本語が強くなると同時に母語が弱くなり、聞いて理解できるが答えるのは日本語といった聴解型バイリンガルになっていく場合もある。櫻井（2018）は、言語政策の一環としてマイノリティであるCLD児童・生徒の実態にあった教育カリキュラムの開発やバイリンガルの2言語の力のアセスメントの重要性を訴え、CLD児童・生徒の読みの力の2言語での実態を調査し、バイリンガルの読解力の発達過程の解明を試みている。

日本で育つCLD児童・生徒は母語のリテラシーの土台がない場合、母語を喪失することも珍しくない（中島, 2016）。日本語が一番強い言語となった子どもたちが、親の国に帰国したり第3国に移動するといったトランスナショナルな移動をする可能性もある現代社会では、言語能力の捉え方にも多様性が問われている。例えば、トランスランゲージング（Garcia & Li, 2014）は、言語の力を言語ごとに分けて見るのではなく、CLD児童・生徒の持つすべての言語レパートリーをその子どもの言語資源と捉えて認知活動を行うことを主張している。トランスナショナルな生活空間を持つ家庭で育つ子どもたちは、学齢期に教育言語が変わったり、現地語と家庭で使用する言語が異なることもあるため、トランスランゲージングのように柔軟で包括的な言語観が必要である。

## 2.2 トランスナショナルな南米日系人の生活

インターネットの普及はトランスナショナルな社会空間を拡張し、国を超えた様々な

活動や実践、例えば他の国にしながら自国の選挙に投票したりと、トランスナショナルな実践が個人レベルで頻繁に行われている（額賀・芝野・三浦，2019）。日本に住む外国人も祖国や他の国に住む親族などともインターネットやソーシャルメディアを使って日常的に交流する時代になった。90年代から日本にデカセギに来ているブラジル系住民を研究してきた三田（2011）は、ニューカマーの中でもブラジル人はトランスナショナルな生活スタイルを持っていると指摘してきた。米国に住むブラジル人と日本に住むブラジル人の生活スタイルを比較した拝野（2011）によれば、日本に住むブラジル人は「定住者」という合法的な在留資格を持つため、日本で仕事や住む場所を選択する自由やブラジルと日本の移動を繰り返すトランスナショナルな生活が可能であり、その点が米国在住のブラジル人の場合とは異なると分析している。日本在住の日系人でブラジル人に次いで多いのがペルー人であるが、両者の最も大きな違いは、日系ペルー人は日系ブラジル人より定住化傾向が強いことと、家族の一部が日本に残って祖国と日本の間で往還を繰り返す家族が多いと考えられている（柳田，2011）。

日本で育った CLD 児童・生徒が祖国に帰った場合、現地の言葉や文化、習慣、学校制度の違いなど様々な困難に遭遇することになる。2008年に米国の金融危機によって引き起こされた景気の悪化は、不安定な雇用で日本経済を支えてきた日系人の職を奪った。日本での再雇用が厳しい状況の中で、日本政府は日系人離職者に対して帰国を希望する人々に帰国支援金を支給し、約2万人のブラジル人が帰国した（厚生労働省，2009）。ブラジルへ帰国した若者たちを調査した山本（2019）は、彼らにとっては、ブラジルに帰ることも日本に戻ることも、どちらも「帰国」なのだという。帰国した子どもたちにとって「インターネットを通じて提供される日本の『いま』はブラジルでの生活の慰め」（山本，2019，p.142）となっており、彼らの将来の選択肢には常に日本での生活も含まれ、繰り返し往還するという前提の上に生活しているのがブラジルに帰国した若者の特徴であると述べる。

## 2.2.1 日本からペルーに帰国した CLD 児童・生徒の生活環境

ペルーは南米大陸の太平洋側に位置し、1899年に日本から最初の契約農民<sup>3)</sup>としての移住が始まった。1908年には南米で最初の日本人学校が設立され、戦前にはペルー国内46校の日本人学校<sup>4)</sup>で帰国を視野に入れた教育が行われていた。戦後日本人学校では、ペルー教育省の定めるカリキュラムに則り学校言語もスペイン語となり、日系人の子弟のための日系学校として再出発をした（国際交流基金，2020）。しかし、1990年代以降日系ペルー人の国外流出によりペルー国内の日系人が減少した影響もあり、日系学校は2020年には5校にまで減少した（国際交流基金，2020）。残った日系学校は、非日系の生徒や日本から帰国した生徒を受け入れることで閉鎖を免れたという（スエヨシ，2017）。

日本で育ちペルーに帰国した子どもたち<sup>5)</sup>は「日本帰り」（小波津，2023，p.180）と呼ばれる。日系ペルー人の約80%が首都であるリマとその周辺に居住するが、日本からペルーに帰国した児童生徒たちは日系学校に集中している（田巻・スエヨシ，2015）。しかし、誰でも日系人学校に子どもを転入させることができるわけではなく、経済的余裕や人脈など子どもの学力以外にも、一定の条件を満たしていなければ入学は難しいこ

ともあるという（小波津, 2023）。

田巻・スエヨシ（2015）は、2008年と2009年に日系学校に通う帰国生167人の生活実態調査を行った。その結果、多様な家族形態が明らかになった。両親と生活していたのは35.6%と3人に1人で、40.2%が母親と23.2%は祖父母や叔父、叔母などの親戚と暮らしていた。両親とも日本に住んでいるのは60.5%、父親のみ日本に居住しているのが33.2%と、帰国生の家族のトランスナショナルな生活形態が明らかになった。帰国生は、生活については日本の方を肯定的に捉えるが、学校生活についてはペルーの方を肯定的に捉えるなど、2つの準拠枠のはざまに暮らしていることがわかった。

小波津（2023, p.180）は、「日本帰り」の若者（日本生まれか幼少期移動で、日本で義務教育を受け、10代か20代にペルーへ帰国）20人について、帰国後の経験についてインタビュー調査を行った。そして、彼らがペルーに帰国した理由を、①親の決断 ②日本の制度からの排除 ③家族再統合の3つに分類した。そして、子どもがペルーへの帰国を望んでいたケースは少なく、帰国前に子どもの合意がない場合、子どもたちは「親やペルー社会への不満が募り、嫌悪感を抱いてペルーでの生活適応が進まない、学校で問題児扱いされる事例、学校で適切な支援が受けられず日本語能力が低下するが、日本への未練が残ったまま」（小波津, 2023, p.194）といった事例が見られたという。

また、10代から20代で帰国してペルーの学校に転入する場合、帰国前から準備をしていたとしても、帰国後スペイン語で行われる学校の勉強についていくには苦勞するという。さらに、社会人になってから帰国したケースでは、日本での経験は考慮されず、スペイン語の力が弱いために苦勞をすることになる。ペルーでの知人も友人も不在な状態から自ら人脈を築いていかなければならず、ペルーでの生活を諦めて自分自身で在留資格を取り再来日するパターンや第3国へ移住するケースなどがあつたと、小波津（2023）は分析している。

## 2.2.2 帰国生の日本語保持

田巻・スエヨシ（2015）が行った帰国生167人への調査において、自分自身の日本語力について尋ねたところ、40.7%が母語話者レベルと答え、47.4%が日本で授業についていくのが難しかったと回答した。参加者の26.3%が日本に10年以上住んでいたが、残りの32.3%は5年から10年、41.3%は5年以下の滞在期間だったことから、約半数が日本の授業についていくのが難しかったとしても滞在年数から考えると当然と言える。しかし、この調査では参加者の68%が中高校生<sup>6)</sup>という情報だけで、帰国時の年齢や帰国後の年数が不明なことに加えて、「母語話者レベル」の定義も曖昧で自己評価によるものであるため、「母語話者レベル」と答えた参加者の帰国時点での日本語力も、またどのような日本語力（会話だけか読み書きも含むか等）をどの程度保持できているかを客観的に知ることはできない。

宮崎（2019）も日本で育ちペルーに帰国したCLD児童・生徒の調査を2017年に行った。この調査では、首都リマにある日系学校や日秘文化協会<sup>7)</sup>等を通して、ペルーに帰国したCLD児童・生徒8名（年齢：12～17歳、帰国年齢：7～15歳、帰国後年数：0.5～6.5年）に対して、DLA（Dialogic Language Assessment）（文部科学省, 2014）を使って日本語の会話力を測定した。その結果、帰国年齢が高い子どもの方が、語彙や文法の



正確さを維持しているが、発音や流暢さ、単文の生成力などは小学校低学年で帰国したとしても保持しており、導入会話や基礎タスクはできることがわかった。一方、教科学習語彙を必要とする認知タスクは、低学年帰国の場合は、語彙力不足から十分な説明ができなかった。この調査は年齢の異なる 8 名による横断研究であったため、個人の日本語能力が滞在期間の経過とともにどう変化するかを知ることはできなかった。また、参加者を集めるにあたり、帰国時の日本語力や帰国後の学校の種類、帰国年齢と帰国後年数が同じ参加者を複数集めるなど条件のコントロールは実質不可能であったため、正確な意味での横断研究とはなり得なかった。

そこで、本研究の目的は、小学校低学年から中学年までに帰国し、日系学校で教育を受けた CLD 生徒の日本語力が、高校生になってどのように変化したかを 2017 年調査と比較分析する。そして、日系校という環境以外にも保持に影響を与える要因があるかを、本人及び保護者へのインタビュー、学校・家庭環境から包括的に考察することとする。

### 3. 方法

#### 3.1 参加者

表 1 は本研究の参加者<sup>8)</sup>の年齢等と日本語保持に影響を与える可能性のある情報である。タカシ、ハナコ、アンドレの帰国年齢はそれぞれ 7 歳、8 歳、9 歳で、帰国後 6 年から 8 年（2019 年 5 月調査時点）で、3 人はリマ市内の同じ日系学校<sup>9)</sup>に在籍する。この 3 人を対象としたのは、帰国年齢による保持状況の特徴を分析できる可能性があることと、同じ学校に小学校から在籍するため帰国後の教育環境や経験に共通点が多いと考えられるからである。客観的な日本語力は全員 N3 を受験可能なレベルで、この学校では日本語は中学から選択になるため、タカシは履修していなかったが、ハナコが塾、アンドレはインターナショナルバカロレア<sup>10)</sup>の日本語を履修していた。また、参加者の保護者と日系学校との繋がりも帰国後の環境要因の一つとした。

表1 2019年時点の参加者の年齢と生育歴

対象 仮名	生年	性別	年齢	渡日 年齢	滞日 年数	帰国 年齢	帰国後 年数	能力 試験	学校	日本語 学習	日系学校との 繋がり等
タカシ	2003	男	15	1	7	7	8	N3 合格	日系	なし	父親 卒業生
ハナコ	2002	女	16	0*	8	8	8	N3 合格	日系	塾	母親 日系校教師
アンドレ	2004	男	15	0.6*	8	9	6	N3 合否 不明	日系	授業	母親 日系校教師

\* 日本生まれの場合は、渡日年齢「0」とした。生後 8 ヶ月は「0.6」とした。

#### 3.2 方法

調査は、2017 年、2018 年、2019 年の 3 回、参加者が在籍する学校内の個室で、「外

国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（以下、DLA とする）」を使用して日本語力評価を行った。2017 年は DLA「話す」と「読む」を、2018 年は DLA「書く」を、2019 年には DLA「話す」と「書く」と日本での生活や言語等についてアンケートとフォローアップインタビューを行った。また、2019 年には保護者に対し日本語でインタビュー（各 50~90 分）を行った。DLA やインタビューの会話は録音または録画し分析のため文字化した。

### 3.2.1 DLA アセスメント

アセスメントには DLA の「話す」を、定められた手順に従い、導入会話、語彙力チェック<sup>11)</sup>、基礎タスク、認知タスクの順に行った。基礎タスクでは「日課」を、認知タスクでは「お話」と「環境問題」を使用した<sup>12)</sup>。

DLA は JSL (Japanese as a Second Language 日本語を第 2 言語とする) 環境にある小中学生の日本語力測定のために開発されたツールで、教科学習に必要な日本語力を学年に合わせて評価できるように設計されている。本研究の参加者は JSL 環境ではない上に調査時には高校生になっていたが、前回調査との比較のために DLA を援用することとした。

DLA「話す」の質的評価には、櫻井 (2018) (表 2) を使用し 5 段階<sup>13)</sup> で評価した。また、会話力のステージには中島 (2005) を使用した。評価は DLA 研修を受け評価経験のある日本語母語話者で 2017 年の調査 (宮崎, 2019) の際にも評価を行なった人物と筆者が評価し、二人の平均値を採用した。



表2 会話力評価の評価基準（（櫻井, 2018 : p. 189）を本調査用に作成）

基礎言語面			基礎言語面		
二言語分化	観察のみ	二言語の混同が全く見られない	話の順序	5	話が前後せず、時系列に沿って説明できる
		あいづちやフィラーがもう一方の言語に置き換わる時がある		3	ある程度継起に基づく説明ができる
		あいづちやフィラー以外にも頻繁にもう一方の言語が出現する		1	断片的に話す（時間の前後が定かでない）
		ほとんどの発話がもう一方の言語、もしくは無言		0	評価なし
発音	5	その言語の発音で聞き取りやすく話す	話のまとまり	5	要点をまとめて話せる
	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		3	ある程度要点をまとめて話せる
	1	頻繁にもう一方の言語の発音が混ざる		1	まとまりがない
	0	評価なし		0	評価なし
語彙	5	日常会話に必要な語彙がほぼ問題なく使える	概念説明	5	概念を明確に理解し、説明できる
	3	日常会話に必要な語彙が使えないことが時折ある		3	概念を大まかに理解し、ある程度説明できる
	1	決まり文句やごく限られた語彙のみ		1	概念の説明ができない
	0	評価なし		0	評価なし
文の生成	5	単文を生成できる	因果関係	5	因果関係を理解し、客観的根拠・理由を明確に説明できる
	3	単文のうち、生成できる文とできない文がある		3	因果関係を自分なりに解釈して理由を述べる
	1	決まり文句や単語のみ生成する		1	因果関係を理解しない
	0	評価なし		0	評価なし
文法的正確度	5	文法的な誤りが全く見られない	意見 観察のみ		根拠のある意見が言える
	3	助詞や動詞、形容詞の活用が数例以上見られる			意見が言える
	1	一文中的助詞の誤用や動詞、形容詞の活用の誤用が目立つ。または活用がない			意見が言えない
	0	評価なし			評価なし

基礎言語面			認知面		
文 タ イ プ ・ 質	5	修飾節や条件節など、複文の効果的な使用が見られる	語 彙 の 質	5	教科語彙を含む内容にみあった語彙が使える
	3	複文がある程度見られる		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	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		1	日常会話の高頻度語彙しか使えない
	0	評価なし		0	評価なし
			段 落 と そ の 質	5	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

表3 会話力の6つのSTAGE（（中島, 2005: p. 406）を本調査用に作成）

STAGE	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。認知力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、意見を言ったりできる。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と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、首ふり、または「はい」／「いいえ」だけで応答する

### 3.2.2 アンケートとインタビュー

帰国生には言語意識や言語環境についてアンケート調査を、保護者には家庭での言語使用や教育環境などについて個別に半構造型インタビューを行った。アンケートでは生育歴や日本語使用、家庭内の日本語環境、目指す日本語力などについてスペイン語で書かれた質問紙に回答してもらった。インタビューは日本語で実施し、保護者のバックグラウンド（日本に移住した経緯、日本での生活や経験）から始め、子どもたちの日本での教育環境、家庭教育、家庭での言語使用について尋ねた。そして、ペルー帰国の時期

や理由、帰国後の子どもの環境づくりについて尋ね、子どもたちのペルーでの適応状況や変化、体験した困難、将来に対する考えなどを自然な会話の中で語ってもらった。インタビューは日本語で行い録音後文字化した。

## 4. 結果

### 4.1 日本語の会話力

#### 4.1.1 基礎語彙

図1は、2年間の語彙の正答率の推移を示す。3人とも2017年が最も低く毎年正答率が上昇している。3人の中で2年を通じて正答率が最も低いのは、帰国年齢が一番低い(7歳)タカシで、2年を通じて3人の中で最も正答率が高かったのは、8歳帰国のハナコで9歳帰国のアンドレよりも高かった。タカシの正答率は、2017年(52.7%)から2018年(54.5%)は1.8%の伸びにとどまったが、翌年12.8%伸びた。ハナコとアンドレも2年間に少しずつ伸びている。帰国後の滞在年数が伸びるとともに日本語の語彙の正答率が下がっていくという予想に反して、個人差はあるが全員が日本語の語彙力が伸びたことがわかる。

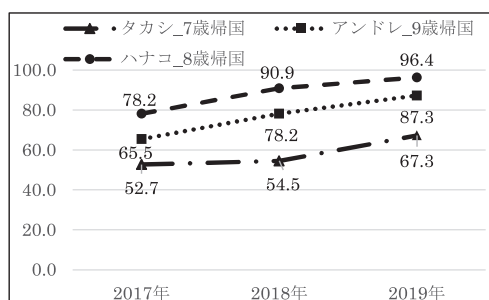


図1 DLA語彙チェックの正答率の推移(2017-2019年)

#### 4.1.2 「基礎言語面」「認知面」の会話力

表4は、参加者の属性と「基礎言語面」及び「認知面」の会話力を数値化したものである。タカシとハナコは、2017年は基礎言語面に比べて認知面の平均値が低かった。2019年もこの傾向は変わらないが、差(基礎言語面平均値から認知面平均値を引いた値)は縮小した(タカシ:2017年:1.5→2019年:0.1),ハナコ:2017年:1.5→2019年:0.8)。アンドレは、他の二人とは異なり、2017年は基礎言語面よりも認知面の平均値の方が高かったが、2019年には基礎言語面の方が高くなり、差も小さくなり他の二人と同じパターン(基礎<認知)に変化した。

基礎言語面に注目すると、アンドレは3人中最も2年間の変化が大きく2.0上昇した(1.5→3.5, +2.0)。続いて、ハナコが(3.9→4.2, +0.3)、タカシは横ばいであった。一方、認知面は、タカシが3人中最も2年間の変化が大きく1.4(1.8→3.2)の増加、続いて、

ハナコが 1.0 (2.4 → 3.4) 伸び、アンドレは微増 (2.9 → 3.0) であった。

「会話力 6 つの STAGE」では、2017 年には、アンドレがステージ 2「単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやりとりをすることができる」、タカシがステージ 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」、ハナコはステージ 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 ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難」の順であったが、2019 年の会話力アセスメント結果は、全員同じステージ 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思の疎通 ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難」となった。

会話力アセスメントの結果、アンドレだけが、2017 年に比べて、発音、語彙、文の生成、文法的正確度の項目が前回よりも 1.5 以上向上したが、認知面では大きな伸びは見られなかった。タカシとハナコについては、認知面の会話力の方が伸びた。タカシは特に概念説明、因果関係、語彙の質といったところが 1.5 以上も伸びた。ハナコは概念説明、語彙の質問、段落とその質が前回よりも伸びたと言える。

表4 2017年と2019年の「基礎言語面」「認知面」の会話力アセスメント結果

参加者	調査年	年齢要因				基礎言語面					基礎言語面平均	認知面						認知面平均	会話力ステージ
		年齢	渡日年齢	帰国年齢	帰国後滞秘年数	発音・イントネーション	語彙	文の生成	文法的正確度	文のタイプ・質		話の順序	話のまとまり	概念説明	因果関係	語彙の質	段落とその質		
タカシ	2017	13	1	7	6	3	3.5	4.5	2.5	3	3.3	3	2.5	1	1.5	1	1.5	1.8	3
	2019	15			8	3	3	4.5	3	3	3.3	5	3.5	2.75	3	2.5	2.5	3.2	4
ハナコ	2017	15	0	8	6	4.5	3.5	5	3.5	3	3.9	4	2.5	2	3	1	2	2.4	4
	2019	16			8	5	3.5	5	3.75	3.75	4.2	4.75	3	3.5	3	2.5	3.5	3.4	4
アンドレ	2017	13	0	9	4	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	4	2.5	3	3	2.5	2.5	2.9	2
	2019	15			6	3	3	5	4	2.5	3.5	4.5	3	2.5	3	2.5	2.5	3.0	4

2017 年時点ではアンドレの基礎言語面平均は認知面平均よりも低かった。これは調査当時日本語で一般的な会話が難しかったことを意味する。他の二人よりも帰国後の年数が 2 年間短く、しかも一番長く日本の小学校に在籍したにもかかわらず、基礎言語面が低い。これはアンドレが日本に住んでいた時も日本語力が十分ついていなかったのか、それとも帰国後高学年に転入しスペイン語への急激な環境の変化によって日本語力が短期間に失われていったのか、タカシとハナコの場合も帰国後 4 年目ぐらいには同じように日本語力が落ちていたのかなど、複数の可能性が考えられる。

## 4.1.3 認知タスク「環境問題」の談話比較

本調査では、認知タスクは「環境問題」と「お話」を使用した。ここでは2017年（宮崎, 2019）と2019年の「環境問題」の談話を提示し、談話構造や質の違いを分析する。

タカシ（15歳、男：7歳帰国\_8年経過）

発話データ1は、タカシの認知タスク「環境問題」の発話で、「地球が泣いています。どうして泣いていると思いますか／温暖化について学校で習いましたか／温暖化がどうして起こるか説明してください」という問いに対するものである。表4に示す通り、2017年は1.8/5（認知面の平均5点中の値）であったが、2019年が3.2/5と上昇した。

発話データ1 タカシ\_7歳帰国：認知タスク「環境問題」  
2017年と2019年

	発話
2017:13歳 帰国後6年  1.8/5	木をかっています。そして車は（スペイン語にコードスイッチ）。人のせいです。ゴミ箱を海に流すとか、木をほのおを出して、車をいっぱい使うから、すこしすこし、世界は悪くなる。
2019:15歳 帰国後8年  3.2/5	この・・・で、木をたおって（倒して）、 <i>COdos</i> [CO <sub>2</sub> スペイン語] を空気に入れて、そしてそれは地球のためにすごく悪いです。それはもっと、地球の、えーと天気について悪くて、もう氷、大きい塊の氷が、ひとりずつ、もっと、また・・・水になって、水の高さ、地球の水の高さをあいて（上げて）そこに住んでいた動物がもう死にます。えー、そして、この車や会社、会社じゃない、どういう、これ（煙）を出ます（出します）。その理由はそこでいっぱい、 <i>petroleo</i> [油 スペイン語] 色々機械、機械を使ってそれを作ります。それは木をたおる時に、 <i>COdos</i> を空気に入れて、水の高さはあ（が）ったり、えーと、天気、ちょっと天気を変になったり、そして、なんか、もっと暑くなる。そして、あ、動物のためにそれすごく悪い。木をたおる時に、木に住んでいる動物やリスとか、もうそこにすつとか（住むところ）がなくなってすごく大変です。そして木を倒る時、木はいい空気を作る。Oを空気に入れて、ぼくたち人たちは、住む（生きる）ためにそれは必要です。そして、もっと木をたおったら、それはなくなって、ぼくたちも死にます。

注（ ）は正しい語彙 [ ] は日本語訳

2017年と2019年の一番大きな違いは、発話量と日本語での会話への意欲である。同じ質問に対し約4倍に発話量が増えた。一方で文法的な正確さ（倒れる、上がるの「て形」や自動詞他動詞の区別（倒す/倒れる）など）や語彙不足（溶ける、二酸化炭素、酸素、煙）は改善されていない。談話の内容は2年前より深くなっているが、日本語の教科学習語彙の足りないところは、スペイン語（CO<sub>2</sub>=*CO dos*, ガソリン=*petroleo*）

の語彙に置き換えながらではあるが考えを伝えようとしているので、認知面の評価が高くなった。

ハナコ（16歳、女：8歳帰国\_8年経過）

発話データ2で見る限り、2年前と内容、発話量とも大きな変化はなかった。例えば、使用した名詞の数を見ると、2017年10語（異なり語数10語）であるのに対し、2019年は17語（異なり語数10語、外来語含む）となっていた。また、文法の正確さも2年前と変わりなく正確である。動詞についても2017年7語、2019年6語とほとんど同じであったが、使用した名詞、動詞のほとんどが2年前とは異なっていた。

ハナコも、タカシと同様、「環境問題」に限ると教科学習語彙は増えておらず、「溶ける、二酸化炭素、酸素、煙」などの語彙は使用語彙にはなっていないので他の言葉で言い換えながら説明し、スペイン語や英語の語彙なども使うようになった。例えば、2017年は *ver una capa de ozono* [オゾン層] とスペイン語を使ったが、2019年は「オゾス」と母音を入れて借用語風に発音したり、「アトモスフィアっていう」で英語の語彙を引用、「ナチュラルな」と「ナ形容詞」の接辞をつけて日本語に埋め込む点、「とか」「なんか」などの垣根表現の使用が見られたことなど、母語話者のような言語使用をしていることがわかる。

ハナコは、発話データ2では2年間に大きな違いは見られなかったが、全員に行った認知タスク「お話」も含め総合的に評価した結果、認知面の平均が2017年の2.4/5よりも1.0伸びた。



発話データ2 ハナコ\_8歳帰国：認知タスク「環境問題」2017年と2019年

	発話 筆者、ハナコ
2017:15 歳 帰国後 6 年 2.4/5	えっと、木をきるとか、車のガソリンとかいろいろなことが地球に悪くて、温めるってことなんですけど、太陽とかの私たちを守る、日本語はどうやっていうかわからないんですけど、 <i>ver una capa de ozono</i> [オゾン層 スペイン語] っていうんですけど、日本語ではわからない。それが、えっと破れてるって言われて、それでガンとか、肌にガンとかよく出る。そのあと、会社のくもがそれも傷つけたりして、まあ、それがもっと減ったら、地球にもっといい。そんなに暖かくなりませんって言われます。
2019:16 歳 帰国後 8 年 3.4/5	ハナコ：ええと、車のなんていうかな、雲かな？雲がええと、難しい。ええと、車が雲みたいなの出して、それが空まで行って、アトモスフィア [大気 英語] ていうなんか地球を守るオゾスの <i>capa</i> [層 スペイン語] が、少しずつ穴をし始めて、それに対して、会社とかの雲とか、木を切ったりして、なんかナチュラルなところを壊したりしてるので、なんか、地球が暖かくなり始めた。 筆者：その暖かくなり始めることをなんていうか知っていますか。知らない？温暖化っていうんですけど。その温暖化についてもう少し説明できますか。 ハナコ：いやあ、難しい。

注( ) は正しい語彙 [ ] は日本語訳

アンドレ (15 歳、男：9 歳帰国\_6 年経過)

アンドレは生後 8 ヶ月で渡日し、9 歳 (小 3 終わり) まで日本にいたことから、参加者の中で日本滞在が最も長く、またペルー滞在年数は 2 年短い。しかし、アンドレの発話には単文が多く、知らない言葉を知っている日本語で言い換えるのではなく、スペイン語の語彙を使用する。2 年前より基礎語彙面は伸びてスムーズなやりとりができるようになったが、認知面の評価が 2017 年と同程度 (2017: 2.9, 2019: 3.0) となった。その理由は、2017 年よりも *photosynthesis* (スペイン語)、*mercurio* (スペイン語) など日本語以外の語彙で説明しようとしたり、発話データ 3 (2019 年下線部分)「木の、えーどうやっていう、木の、種を土の中に入れる。水をかける (木を植える、植林)」のように、インタビューアーに尋ねながら会話を進めようとするため単文構造が多くなり、結果的に基礎言語面の評価が低くなった。しかし、2017 年に「二酸化炭素、酸素」という語彙を使い「光合成」の原理を理解していた (発話データ 3, 2017) のはアンドレだけであった。また、日本では「二酸化炭素」は小学 6 年生、「光合成」は小学 5 年生の学習内容である。

発話データ3 アンドレ\_9歳帰国：認知タスク「環境問題」

2017年と2019年

	発話 筆者、アンドレ
2017：13 歳 帰国後 4 年 2.9/5	<p>アンドレ：地球は熱くなってる。(スペイン語) 温暖化？まずは会社の煙が太陽の、太陽の熱さが地球に入って、出る時にその煙が出ないようにする。煙がブロックする。あと地球が熱くなってくる。あと木は切る時に、木は <i>este fotosintesis</i> [この光合成 スペイン語]・・・二酸化炭素を吸って酸素が作られないから、それはちょっと空気がきたない。あと、車も二酸化炭素を出すから、もっと地球が悪くなる。熱くなる。ゴミがある。海が ここペルーでは貧乏な人が、ゴミをトラックで運ばれて、その貧乏な人がゴミを火で・・・</p> <p>筆者：燃やす。</p> <p>アンドレ：燃やして、それがとても二酸化炭素を出す。</p> <p>筆者：温暖化とどう関係あるの。</p> <p>アンドレ：二酸化炭素がオゾンの穴をあけて、<i>ultravioleta</i> [紫外線 スペイン語] が通って、熱くなる。人間にもガンになる。</p>
2019：15 歳 帰国後 6 年 3.0/5	<p>筆者：地球が泣いています。なぜだかわかりますか。</p> <p>アンドレ：汚れてるから。人が地球を殺してる。えー、車のくもり(煙)、くもりで、えー CO<sub>2</sub> を出して、そして、木は、木は人がきって、そして木は <i>photosynthes</i> [光合成 スペイン語] できなくて、(?)</p> <p>筆者：日本語で。</p> <p>アンドレ：酸素、酸素がもう出せなくて、そして空のオゾンが太陽のウルトラ紫、ウルトラ紫の光が入って暑くなっている。</p> <p>筆者：じゃあ、そのためにどうすればいいと思いますか。</p> <p>アンドレ：木を作る(植える)。木の、えーどうやっていう、木の、種を土の中に入れる。水をかける。そして、車は電気車に、(?)を使う。そして、会社が出す会社、どうやっていう、煙？を出さない。そして、(スペイン語) 鉄を出すを入れない。鉄を出す時に、<i>Mercurio</i> [水銀 スペイン語] を使ってそれは悪い。MG、メルクリオは鉄、でも水みたい。でも鉄。それは悪い。それをアマゾンの木を殺す。きれいの(な) エネルギーをかわる。</p>

注( ) は正しい語彙 [ ] は日本語訳、(?) 聞き取り不可

本項は、小学校低学年でペルーに帰国した元 CLD 児童が中高生になった頃に、どのような日本語を保持してきたかを分析した。その結果、彼らは高校生になっても、基礎言語面と認知面両方の日本語力が伸びていたことが明らかになった。次項では、参加者に行ったアンケートから、彼らの言語意識や日本語環境、将来の希望について分析し、

日本語が伸びた要因を考察する。

#### 4.1.4 言語意識・日本語環境・将来の展望

表5は「優勢な言語と技能別日本語能力の目標」を表す。2019年時点でタカシとアンドレは「スペイン語の方が強い」と答えた。一方、ハナコは「スペイン語も日本語も同じくらいである」と答えた。

表5 優勢な言語と技能別日本語能力の目標

	言語能力	タカシ	ハナコ	アンドレ
	スペイン語と日本語ではどちらがよくできるか	西語*	同じ	西語*
会話力	(a) 親や親戚以外の日本人と日常会話が問題なくできる			
	(b) 年齢相応の自分の意見を述べたり、説明ができる	○		○
	(c) 日本語を使って仕事ができる		○	
	言語能力	タカシ	ハナコ	アンドレ
読む力	(a) 日本語の漢字がある程度読める			
	(b) 簡単な手紙や日常生活の中の読み物が読める	○		○
	(c) 新聞記事や専門書が読める		○	
書く力	(a) 日本語の漢字がある程度書ける	○		
	(b) 簡単なメモや手紙が書ける			
	(c) まとまりのある長い手紙や文章が書ける		○	○

\* スペイン語＝西語

会話力については、全員「年齢相応の自分の意見を述べたり、説明ができる」以上を選んだが、ハナコはより高い「日本語を使って仕事ができる」レベルを将来の目標にしていると答えた。読む力については、タカシとアンドレが「簡単な手紙や日常生活の中の読み物が読める」レベルを、ハナコが「新聞記事や専門書が読める」レベルを目指す」と回答した。書くことについては、タカシが「日本語の漢字がある程度書ける」と最も低く、ハナコとアンドレは「まとまりのある長い手紙や文章が書ける」レベルを目標としている。小学校1年の終わりに帰国したタカシには、ハナコとアンドレに比べると、日本語を書くことはハードルが高かったのだろうか。あるいは、アンドレは高校卒業要件に必要な日本語クラス<sup>14)</sup>を履修中だったのでそれを想定した目標を持っていたと考えることもできる。次に日本語レベルを測る客観テストとして日本語能力試験について受験の有無を尋ねたところ、3人とも3級を受験した経験があった。

表6は、参加者の両親の日本語力を本人たちが評価したものである。各家庭の片方

の親は会話だけでなく日本語の読み書きもでき、非漢字圏の学習者で日本語能力試験の1級（タカシの父）、あるいは2級レベルであるので、日本語能力は高い。しかし、成人になってからの第2言語習得なので、発音や聴解力や文法の正確さという点では子どもたちとは質的に異なる。タカシとハナコは親の日本語4技能の力をすべてa「十分できる」と評価したのに対し、アンドレだけは母の「話す」「書く」力をb「まあまあできる」と厳しく評価<sup>15)</sup>した。保護者の日本語力は子どもにとって貴重な日本語のリソースとなるだけでなく、日本語話者のロールモデルにもなっている可能性がある。では、参加者は家庭ではどのような日本語との接触があるのだろうか。

表6 両親の日本語技能別能力についての評価

	タカシ		ハナコ		アンドレ	
	父親	母親	父親	母親	父親	母親
聞く	a	b	b	a	d	a
話す	a	b	c	a	d	b
読む	a	b	c	a	d	a
書く	a	b	c	a	d	b

注 a：十分できる、b：まあまあできる、c：あまりできない、  
 d：全然できない

表7は、家庭内での言語使用と日本語リソース等を表す。タカシは家庭で日本語を使う機会はないと言っていたが、テレビ、雑誌、インターネット、音楽などで日本語に触れている。ハナコも毎日インターネットでアニメを見たり、漫画を読んだり、毎日何らかの趣味的な日本語との接触がある。アンドレの場合は、親とは日本語とスペイン語を使い、日本語の勉強は授業中心であるが、家に日本語の絵本があり、DLA「読む」を実施した際の読書習慣を尋ねた談話では、現在もスペイン語で読書の習慣があるとのことだった。

表7 家庭における言語使用、日本語リソース、日本への想い

		タカシ	ハナコ	アンドレ
使用言語	親と	日本語とスペイン語	スペイン語	日本語とスペイン語
	兄弟姉妹と	日本語とスペイン語	スペイン語	該当なし
家庭で日本語を使う機会		なし	家で 毎日	家と学校 週3回
家庭の日本語リソース		TV・雑誌、インターネット、音楽	アニメと漫画、インターネット	本
日本語の本		漫画・辞書 全13冊	漫画3冊	絵本27冊
日本の音楽(好きなグループ)		聴く	聴く (Hey!Say!JUMP)	聴かない
今現在の日本語の勉強		なるべく	してない	授業(会話と読書)
日本から帰って大変だったこと		家族(親族)と離れたことですが、個人的には幼かったので自分には影響しなかった	家族や友達と離れたこと	スペイン語を話すことが一番難しかった
将来子どもに日本語を覚えてほしいか		はい、複数の言語でコミュニケーションをとってほしい。海外でより多くの機会が得られるから	はい、言葉に問題なく旅行ができるから	興味があるかどうかによる
将来日本に戻りたいですか。計画はあるか		はい、日本語力向上のために日本での長期奨学金に応募したい	はい、大学で勉強したい	はい、旅行で

帰国後大変だったことについて、タカシは「日本に住む家族以外の親戚と離れることが難しかったが、幼かったから大丈夫だった」と答えた。ハナコも「家族や友達と離れること」が難しかったと答えたのに対し、アンドレは「スペイン語を話すことが一番難しかった」と答えた。将来自分の子どもにも日本語を覚えてほしいかという質問には、タカシとハナコは海外での機会や旅行などを理由に挙げたが、アンドレは本人次第であると答えた。将来日本に戻りたいかという質問に、ハナコは日本での大学進学を、アンドレは旅行、タカシは奨学生としての留学を希望していることがわかった。

## 4.2 保護者インタビューから見た家庭教育環境

本節では、日本での生活や帰国後の家庭言語や教育について、保護者に対して行ったインタビューの談話を分析する。子どもの発達や学業達成には、家庭の社会経済状況や親の考え方が大きな影響を与えることから、保護者の日本滞在中及び現在の仕事や暮らし、教育に対する姿勢の概要を談話の一部とともに提示する。

### 4.2.1 タカシの父 K さんのケース

タカシの父 K さんは、日系 2 世としてリマで育った。90 年代に日本語ゼロの状態です。単身渡日し、ある県の奨学生として学んだり、職業訓練校などで学び、日本語能力試験や電気工事士などの資格を取得後、日本の企業で正社員として働いていた。しかし、東日本大震災を経験し、幼い子どもへの影響を恐れてペルーに帰国したという。帰国後は自ら日本語を学び直して日本語能力試験 1 級に合格し、現在は政府系機関で日本語の通訳などをしている。K さんが帰国して直面した問題は、タカシのスペイン語のリテラシーであった。

#### 発話データ 4【帰国時のタカシのスペイン語力】

一番最初は、話しか（著者注：話すことしか）できなかったですね。読めなかったんですよ。あれ、大変だったよね。えっと、毎日、週 3 回、4 回やってたよ。プライベートレッスン。でなきゃ、もう追いつかなかったんですよ。

日本では家庭でスペイン語を使用していたが、帰国して K さんはタカシがスペイン語が読めないことを目の当たりにした。学年を落とすことも考えたがタカシが嫌がったため、小学 5～6 年生まで家庭教師をつけ、ようやくひとりで勉強できるようになったそう。K さんの語りには、帰国後のタカシの日本語の勉強については特に言及がなかった。K さんのタカシの教育全般に対する姿勢がうかがえる談話が、発話データ 5 である。学校の勉強と空手の練習の合間に勉強する息子の自主性を尊重して、成績がよければ特に口を出すつもりはないようである。

#### 発話データ 5【空手と学業の両立】

全部自分でやってるから、毎日見てるから。夜中まで。その練習、空手の練習、終わったら疲れてるじゃない。それでも勉強してるから。あの子、あの子はその辺が、あの、大したもんだなと思って。だから、私たち何も文句言わないし、あとは、遊びたい時は普通に遊ばして、ちょっとプレイステーションやりたいって、ちょっと友達のところ行くからって。いいよ、行って。行っておいで。で、とりあえず 11 時とか 12 時まで、やってるけど。で、それは土曜日ですよ。で、迎えに行ってる。（？）成績が一番語ることだよ。で、成績よければ別にいいよ。

K さんは、高校生になってもタカシの生活の隅々まで把握している教育熱心な親ではあるが、日本語保持に関しては緩やかな方針に見える。しかし、K さんの仕事の関係から、日常的に家庭の中で日本の話題があり、日本人の訪問や電話等でのやりとりを通し



て間接的に日本語に触れる環境にあると考えられる。また、空手を練習するスポーツ施設は日系人専用の会員制クラブで、幅広い年齢層の日系人の社交場でもある。さらに、タカシの家族は日本国籍を取得しており、父親は将来日本で勉強してほしいという希望も持っていた。

#### 4.2.2 ハナコの母 M さんのケース

ハナコの母親 M さんは、ペルーの大学で経営工学を専攻していたが、親族 13 人で日本へ移住することになり大学を中退した。日本で学業継続を目指し日本語の勉強に励んだ時期もあったが、ペルー人男性と結婚し 2 人の子どもを育てていたところ、2011 年東日本大震災を経験した。震災後ハナコが精神的に参っていたので一時的な避難のつもりで中学生の長男と小学 3 年生になったばかりのハナコを連れて帰国し、そのまま 2019 年時点で 8 年が経過していた。子どもたちは、帰国当初は現地校に転入したがが馴染めず、調査時点に通っていたのとは別の帰国生が多い日系校に転校させたと言う。

##### 発話データ 6【日系学校は帰国生のシェルター】

でも、読み書きができなかったんです。だからハナコと、まあ、お兄ちゃんも。やっぱりスペイン語を話せて、読み書きができなくて。で、あと、話せるのが、やっぱりそのベーシックで、書くは全然ダメだったんで。最初、普通の学校に通わせてたんですけど、えっと無理だったんで。いきなり「もう行きたくない、学校に行きたくない」って言いだして。で、まあ、T 校（日系校）に入学させちゃって、二人とも。

現地校での最初の困難はスペイン語であった。子どもたちは現地校に馴染めなかったため日系学校に転校した。日系学校でもスペイン語を習得しなければならないが、日本語のクラスがあることや日本からの帰国生もいる。日系学校は帰国生にとって、日本での経験が認められるシェルターの役割を果たしたのではないだろうか。2019 年には、ハナコは「日本語とスペイン語は同じくらいできる」と言っているが、以前は日本語に自信がなくなった時期もあることが発話データ 7 からわかる。

##### 発話データ 7【日本語弁論大会優勝】

ハナコは、その JICA の研修<sup>16)</sup>に行ってから、すごくモチベーションが上がった。でも、その前は、えっと、全国弁論大会に出て。最初はもうハナコは、もう言葉に自信がなくて。

日本語の全国弁論大会での優勝や JICA の研修参加は日本語を学ぶ学習意欲を掻き立てたが、ハナコを後押ししてくれたのは、ひとりの日本人の先生だった。日系学校では一般的に帰国生に対する理解があり、授業以外でもサポートが得られる。研修で 5 年ぶりに訪れた日本で、昔の友達にも「日本語ができる」と認められた。これらの経験から、最近では日本語に自信がつき、積極的に日本語に触れる機会も増えたと言う。

#### 発話データ 8【日本行きの影響】

(JICA の研修に) 行ったら、あの、すごく自分でその作文書いたりとか。で、(日本から) 戻ってきて、日本で勉強したいって言いだして。・・・それで、今はもう日本の番組を聞いたりとか。

ハナコの家環境について言うと、Mさんは日本にいた時もペルー帰国後も、家庭ではスペイン語を使うよう心がけているそうだ。ハナコの日本語の勉強は学校の日本語クラスが中心ではあるが、日本語の弁論大会に出場したり、JICA の研修に学校代表として参加するために日本語の先生から特別な指導を受けてきた。また 2019 年調査時も日本語の塾に通わせるなど、Mさんはハナコに様々な日本語学習の機会や情報を提供している。

#### 4.2.3 アンドレの母 J さんのケース

Jさんは、高校卒業後日本語を専門学校で約 1 年学んで大学に進学したのち渡米した。ペルー帰国後、米国で生まれた 8 ヶ月のアンドレを連れて来日した。家族は既に日本で生活していたので、そこへ Jさんとアンドレが加わった。Jさんは小学校で英語教師として働いていたが、ペルーに残る父親のために Jさんとアンドレが帰国することになった。帰国時の Jさんの心配事の一つは、アンドレの日本語力だった (発話データ 9)。

#### 発話データ 9【日本語が中途半端に】

例えば私が心配したのは、ええ、9 歳で帰国すると、まあ中途半端な、ええ、日本語の力の時だと思ったけど、まあ家族のことを考えても帰るしかなかったけど。

Jさんは、最初はアンドレの日本語力が 9 歳ではまだ十分ではないと心配し、スペイン語はなんとかかなと思っていたそうだ。ところが、スペイン語の読み書きの基礎がないままペルーで全教科をゼロから始めなければならず、大変な苦勞をしたと言う。

日本での家庭言語は、3 歳で保育園に入ってから日本語まじりになったが、小学校に入るまでは基本的にスペイン語で育て、幼児期は日本語の絵本とスペイン語の絵本の読み聞かせをしたそうだ。しかし、5～6 歳になると、Jさんがスペイン語で話しても日本語で答えるようになってきた。日本語は、幼稚園の頃にはひらがなが読めるようになっており、学校ではテストも 100 点が多く日本語支援を受けたことはなかった。またアンドレに水泳と和太鼓などの稽古ごとをさせ、親子ともに地元の生活に溶け込んでいた。そのため、言語も文化も異なるペルーに帰国した時のアンドレのショックは大きかったと言う。

#### 発話データ 10【帰国後のフラストレーション】

彼は本当に日本ではうまくいったんだから、帰国した時に、すごくきつかった。難しい。でも、もう勉強しないとイケない。スペイン語で。しかもスペイン語で、その自立をなくした時、ええ、彼はもう、すぐ、もう、フラストレーションね。最近まで怒ってた。

アンドレは、帰国により言葉の通じない状態に放り込まれ「自立」を失った。そのことに対して彼はフラストレーションを感じ、「憤り」さえ覚えていたと言う。前項でアンドレが帰国した時一番大変だったことに、スペイン語を挙げていたこととも一致する。

#### 発話データ 11【辛かった最初の4年間】

今年で6年間になるけど、えー、本当に4年間ぐらい、辛かったんです。そうペルーは嫌いです。頑張って勉強してるけど、まあ、やっと勉強の仕方も慣れたから。もう自立、やっとできたんですね。

Jさんによれば、最初の4年が大変で、6年経って最近やっと慣れてきたと言う。一方で、CALP（本人が言及）が追いつくには5～7年かかるという理論からすると、大学進学までにはスペイン語も追いつけるので、9歳帰国は妥当だったとも分析していた。

#### 発話データ 12【バイリンガル育成と帰国時期】

たぶん9歳で、来ての方がよかった。ここで大学、勉強すれば、まあ、ぎっしりスペイン語能力はつく。9歳の時来ちゃってもいいかなと思います。9歳は悪くないと思う。でも、まあ、あともう少し、日本語能力伸ばしてほしいけど。

アンドレは、中学校で国際バカロレアのディプロマプログラムの日本語をとっているが、それ以外は特別な日本語学習をしている様子はなかった。2019年には、日本語ではなく英語を大人に交じって大学に習いに行っているとのことだった。Jさんの家族は日本に定住しているためこの家族も日本との繋がりは強いが、アンドレはアメリカ国籍とペルー国籍を持っているため、母親はアンドレが将来アメリカで進学することを望んでいた。アンドレも将来日本へは旅行で行きたいと言っていた。

## 5. 考察

### 5.1 小学校低中学年で帰国した場合の中学以降の日本語保持

本研究の参加者は、小学校の低中学年で帰国し、帰国6～8年後も日本語の会話力を保持し、全員が2年前に比べて語彙力、基礎言語面、認知面とも伸びていたことが、DLA アセスメントによって明らかになった。しかし、基礎会話面に比べて認知面の評価が低いという傾向は変わらないことから、JFL (Japanese as a Foreign Language) 環境で日本語を保持できたとしても教科学習に必要な力をつけることは難しいと言える。また、3人の会話力評価の順位と語彙力正答率の順位は、いずれもハナコが最も高く、続いてアンドレ、タカシの順であったため、語彙力と会話力にも何らかの関係がある可能性がある。一方、帰国生の「読む力」については本研究では明らかにはできなかったが、読みの力の保持を見るには、読む力の基礎がある程度固まっていると考えられる小学校高学年で帰国したCLD児童・生徒を調査するのが妥当だと考えられる。

本研究の参加者の帰国年齢は小学校1～3年生と年少であったので、厳密には保持ではなく伸長したと言える。なぜなら8年後に合格していた日本語能力試験3級は書記テ

ストのため読みの力は必須だからである。また、漢字について言えば、能力試験3級で求められる漢字数と小学校低学年の漢字数では3級の漢字数の方が多い<sup>17)</sup>ことから、帰国時の日本語レベルを保持しただけでは合格できない。今回のデータでは、帰国後の年数が短い参加者においても4年が経過している時点からのものなので、帰国後日本語力の変化がどのような経過を辿ったかは不明である。しかし、小学校低学年で来日したCLD児童・生徒の中には家庭言語であっても母語の喪失が起こりうることから考えると、本稿のケースのようにJFL環境で、家庭言語でも保護者の母語でもない日本語を6年後も保持し、さらにその2年後に伸びが見られたことは注目に値する結果と言える。

一方、保持状況と帰国時の年齢との関係ははっきりとは確認できなかった。語彙のレベルでは帰国年齢が低いタカシが他の二人より3回とも低い正答率であったことから、ある程度関係性はあると考えられる。しかし、8歳で帰国したハナコは、9歳で帰国したアンドレよりも語彙も会話アセスメントも評価が高かった。したがって、小学校低学年から中学年にかけて1～2年の帰国年齢による差よりも、個人的要因や環境要因などの他の要因の影響の方が大きい可能性があると言える。

## 5.2 日本語保持に影響を与えた可能性のある個人的要因

本項では、DLAアセスメント結果と参加者本人へのアンケートや保護者へのインタビュー等からわかった日本語保持に影響を与えたと考えられる個人的要因を個別に分析する。

タカシ（帰国年齢7歳）の帰国後の日本語との接触は、小学校の正課カリキュラムの日本語のクラスと家で読む漫画であった。小学校1年生程度の読みの力で『One Piece』を読むのは易しくはなかったのも、日本語「読む力」の保持に影響したと考えられる。中学校では、日本語の授業は履修しなかったが、JICAの「日系社会次世代育成研修」のペルー代表に選ばれて、日本でひと月間の研修に参加した。この研修に応募するために日本語能力試験4級と3級を受験した。実際の研修では日本で日本語を使っただけでなく、南米の他の国々から参加した同世代の日系人の参加者たちとの交流を通して、日系であること、日本語ができることが彼の中で新たな意味を持つようになり、生活スタイルにも影響を与えた可能性がある。例えば、2019年のインタビューではアニメやインターネットや音楽で日本語に触れていると言っていた。また、タカシは日本国籍を持っていることから、法的にも日本人としての地位が保障されている。日本、南米の日系社会との繋がりや空手という武道を通して培った精神性などが、複合的に今後のタカシの日本語学習への動機やアイデンティティ形成に影響を与えていくと考えられる。

ハナコ（帰国年齢8歳）と他の二人との違いは、父親が今も日本に住んでいるため、常に日本にも帰るところがあると感じているところだろう。ハナコは日本語や日本への想いがとても強く、好きな科目は日本語で日本語能力試験の勉強にも熱心だ。2018年にはペルーで日本語の弁論大会に出場して全国優勝した。このことによりハナコは日本語を話すことに自信がついた。またタカシと同様に、JICAの研修に選ばれ日本で約1ヶ月の研修にも参加した。2019年のアンケートで日本語とスペイン語は同じくらいできると答えていることから、様々な経験を通して日本語ができることはハナコのアイデン

ティティの一部になっていると考えられる。ハナコは、日本のアイドルのファンで、インターネットでも日常的に日本語に触れており、将来は日本で進学して日本で働きたいと考えているようだ。

アンドレ（帰国年齢9歳）は、3人の中で帰国年齢が1番高いため、ペルーへ帰った時の苦労も大きかった可能性がある。なぜなら、日本にいた時スペイン語での読み書きは全く準備してなかったところへ、学校言語が日本語からスペイン語に変わったのであるから、大きな衝撃を受けたと考えられる。母親の話では最初の4年くらいは本当にきつく、アンドレはいつも怒っていたという。小波津（2023）の調査では主に中高校生ではあったが、本人が納得して帰国したのではない場合新しい環境に順応しにくいということであった。アンドレは、帰国時小学生ではあったが、他の二人よりは年長で多感な時期<sup>18)</sup>に差し掛かる時期だったため、本人の心の中には様々な葛藤があった可能性もありうる。

2017年の調査では、帰国年齢が高く帰国後の期間が他の二人よりも2年短いにもかかわらずDLA「話す」の基礎言語面の評価が低かった。もし、その時期が母親の談話にもあった最初の数年の苦しい時期で、心理的にも日本語に向かう心の余裕もなく新しい環境で適応するために必死だった時期だったとすれば、評価の低さに説明がつく。また、2年後に伸びたのは、中学に入ってから少人数制で日本人とペルー人の教員が担当する日本語クラスを履修していたことによる可能性が高い。アンドレの日本語力は、2017年から2019年にかけて基礎言語面が大きく伸びた（2017年1.5/5、2019年3.5/5）が、日本語を使う機会が増えたことにより停滞していた日本語の会話力が戻ったと考えられる。

バイリンガル環境の子どもの育ち方は多様で似たような条件であっても年齢や経験とともに変化していくものではあるが、在籍する学校のタイプや家族の社会資源に共通点も見られることがわかった。

### 5.3 日本語保持に影響を与えた可能性のある環境要因

本研究の参加者の共通点は、①トランスナショナルな生活空間で暮らしていること、②日系学校に在籍していること、さらに③保護者の日系社会との繋がりが強いことだ。

トランスナショナルな生活空間に関して言うと、3人とも親の片方や祖父母、従兄弟等の親族が日本に定住しているため、日本への精神的な距離が近く、2つの拠点に軸足を置いて生活していると言える。日本に対する憧れはハナコが一番強そうに見えたのは、父親が日本にいて、ペルーに帰ってきたのは震災からの一時的な避難だったこと、親しくしている同世代の従兄弟たちとの交流が頻繁で、日本との距離が精神的にも近いからである。タカシは小学校1年生の幼い時期に家族全員で帰国したことから彼自身の日本への執着はなさそうだ。しかし、タカシは日本国籍を、アンドレはアメリカ国籍を持っていることから、彼らは現実的にトランスナショナルな生活設計が可能な状態にある。言語ができることは海外での生活の可能性が広がるのだということを身近に知っていることが、日本語学習への動機付けにも影響を与えていると解釈ができる。

日系学校に在籍することの強みは、日本語との接触、日系コミュニティとその文化との接触の機会があり、帰国生としての自己肯定感も得やすい。また、日系学校には日本



語のクラス<sup>19)</sup>があるため読み書きを含む日本語に定期的に触れることができたはずだ。帰国子女のためのクラスがあるかどうかは学校や年度によって異なるが日本語を全員が学ぶ環境でスペイン語と日本語のバイリンガルであるということは、彼らの自己肯定感を高め日本語を保持するには有利に働くだらう。そして、この学校はJICA「日系社会次世代育成研修プログラム」に生徒が応募することを奨励するなど、カリキュラム外でも日本語を学び続けられる環境があった。日系学校では、日本的な価値観を教育に取り入れ、様々な行事にも日本的なものがあり、学校内の掲示板には常に日本関係のニュースや記事などを見ることができる。

さらに帰国生にとって日系学校が精神的にも馴染みやすいのは、日本帰りであることを認め肯定的に受け入れる土壌があることだ。これらの理由から、日系校は日本育ちの生徒にとって、帰国当初はシェルターの役割を果たし、その後は日本育ちの日系というアイデンティティをエンパワーできる環境にあると言える。

最後に、保護者が日系社会にどのくらい深く根付いているかも大きな要素である。本研究の保護者自身が日系ルーツを持ち、日系学校の卒業生もしくは教員として学校に関わっていた。小波津（2023）の指摘にもあったように、日系学校に子どもを通わせるには、経済的な安定だけでなく、人脈などその他の条件も必要である。本研究の保護者らの渡日の経緯はいわゆるデカセギであって、留学生や専門職といった高学歴あるいは日本での身分を保障された人々ではなかったが、帰国後は元々のペルーでの社会階層に戻り、日系社会の一員として日本語と日本での経験を生かした仕事について安定した暮らしをしている。彼ら自身が帰国生にとって日本での生活経験者のロールモデルとなり、子どもたちに教育の機会と将来の選択肢を与えていると言える。

## 6. おわりに

本研究では、3人の日本から帰国した中高校生の2年間の日本語力の変化と中学生以降の日本語力の保持伸長に影響を与えた要因について家庭と社会環境から考察した。その結果、日系学校に在籍することが、日本語を保持し帰国生としてのアイデンティティ形成にも有利に働く可能性があることが確認できた。帰国後も日本語を保持伸長させるためには、保護者が日系社会とのパイプを持っていること、またトランスナショナルなネットワークを持っていることも重要な要因であることが明らかになった。

今後は小学校低学年で日本から帰国した生徒が日系学校ではなく現地校に転入した場合に日本語の保持が可能か、そのための個人的な要因や環境要因についての研究を行いたい。

## 注

- 1) 日本から移住した人々の子孫を日系人といい、100年を超える歴史がある。世界には推定400万人の日系人がいると言われているが、そのうち約200万人が南米のブラジル、ペルー、ボリビア、チリ、パラグアイなどに居住する（外務省, 2021）。
- 2) 日系人3世までに対し、配偶者を含め就労に制限のないビザを取得することが可能になった。
- 3) 日本人移民は、当初サトウキビ耕地への契約農民としてペルーに渡った。契約期間を満



了した移民の多くはより賃金の高いリマ首都圏周辺の耕地に移動したり、リマやその近郊で自営業を始めたりにして次第に日系社会が形成されていった(柳田, 1997)。

- 4) カニエテ市にペルー最初の日本人小学校が創設された。1920年には首都リマに里馬日本人小学校が創設され、約1600人の生徒が在籍した。帰国を前提に日本の教育課程に従い教育されていたが、終戦後はペルーの教育課程に沿ってスペイン語で教育が行われるようになった。戦前から現在まで残っているのは、3校のみである。戦後、日系人学校が政府の認定校として設立された。日系人学校では、スペイン語で教育が行われるが、日本的な価値観や文化が尊重され日系人専用の学校として存続してきた。
- 5) 「日本帰り」という名称は「帰国生」よりも、日本育ちの子どもたちには受け入れやすいようだ。ペルーに現時点でいるという事実は同じであるが、日本に視点がある「日本帰り」とペルーに視点がある「帰国」では異なるということであろう。小波津(2023)も「自分は「帰国」しているのだという感覚を持つには一定の時間がかかった(p.181)」と述べている。日本生まれや幼少期に渡日した子どもたちの多くにとって、日本からペルーに帰ってきたという意識は薄い。彼らはインタビューの中でも「帰って来た」ではなく、「こっち(ペルー)に来た時」という表現を使うことが多い。本稿では親の国に戻って来たという意味で「帰国生」あるいは「CLD 児童・生徒」を用いる。
- 6) ペルーの中等教育は5年間なので日本の中高校生にあたる。学校種として中等教育学校の生徒が対象であるが、日本でいう中学生か高校生かが明らかでなかったため、中高校生とした。
- 7) 日秘文化協会は、リマ市における日系社会の中心的な存在で、日系人社会への貢献として高齢者のための福祉事業や日本人ペルー移住資料館、日秘劇場などを運営する。また、日本語教室をはじめ様々な文化教室を開催している(スエヨシ, 2017)。
- 8) 宮崎(2019)の参加者8人のうち、B(本研究タカシ:13歳男、2017年9月時点)、C(本研究ハナコ:15歳女、2017年9月時点)が本研究の対象となった。アンドレは宮崎(2019)の8人には入っていない。また、宮崎(2019)では学年で帰国年齢を算出した(小学校3年生=9歳)が、本稿では実際の帰国年齢(8歳)を記載した。
- 9) この日系学校は、小学校から高校までの私立一貫校で、日本の文化と伝統を重んじ、日本的な倫理的・道徳観をそなえた若者を育成することを教育目標としている。近年は英語と日本語の教育に力を入れ、国際バカロレアのディプロマコースがある。
- 10) 国際バカロレア(IB)のディプロマプログラム(DP)のカリキュラムは、文学・言語・社会・理科・数学・芸術の6つの科目群から構成されている。アンドレの学校では、言語は英語が必修で、日本語は「アート・テクノロジー・日本語」からの選択であった。中学1~3年生は必修で週3回(60分/回)、中学4~5年生は選択で週2回(120分/回)の授業がある。日本語クラスの内容は、テーマ別で環境問題や社会問題などを扱っていた。
- 11) DLA アセスメントの「初めの一步」で指定された語彙カードで、55の基礎語彙から構成されている。
- 12) DLA「話す」のアセスメントでは、基礎、対話タスクはすべて実施することが推奨されているが、時間的制約から対話タスクを省略し、2019年には2017年との比較のために、「日課」と「環境問題」を使用した。質問はDLA「話す」に従い、「日課」では「今朝何時に起きましたか/それから何をしましたか/いつも何時ごろ寝ますか/家に帰ってから、いつもどんなことをしますか。寝るまでのことを話してください」、「お話」では絵カードを見せながら、「小さい子どもが『何かお話をして』と頼みました。お話をしてあげてください。」と問いかけた。「環境問題」では「地球が泣いています。どうして泣いていると思いますか/温暖化について学校で習いましたか/温暖化がどうして起こるか説明

してください」と問いかけた。

- 13) 5段階評価で、0「評価なし」は該当項目・要素がない（欠落している、欠如している、不在な）ため評価することができないという意味である。またループリックにはないが評価者の判断で2や4と評価することも可能である。評価は厳密な意味での点数ではないが、各能力の比較のために複数の評価者の見立てを平均して点数化した。平均値と「会話力の6つのステージ」に関係はない。あくまで記述文の内容と照らし合わせて6つのSTAGEを援用した。
- 14) 2019年にアンドレを担当していた教員によれば、卒業のためにIB日本語のテスト（初見の写真を見て、写真の内容について対話する）に合格しなければならないということであった。
- 15) 筆者がタカシの父親、ハナコとアンドレの母親と面談した際の主観では、タカシの父とハナコの母は同レベルで、アンドレの母親の日本語力は、会話は滑らかではあるが他の二人に比べて若干文法的な正確さに欠けると思ったので、アンドレの評価とも一致する。
- 16) 独立行政法人国際協力機構（JICA）が受け入れ母体となって実施している「日系社会次世代育成研修」で中学生、高校生、大学生のプログラムがある。海外の日系人団体が運営する日本語学校に在籍する生徒を日本に招聘して行う研修で、1987年から始まった。約1ヶ月神戸や横浜を中心に日本人の海外移住の歴史などを学び、日系人のアイデンティティを強化することを目的としている。本稿の参加者の在籍校からは2017~2019年の時点では毎年のように派遣されていた。
- 17) 日本語能力試験は非母語話者用の試験であるが、3級では、漢字600、語彙数3000程度となっている。日本語母語話者を想定した小学校1年生が学ぶ漢字数は80字、2年生は160字、3~4年生が200字なので、3級レベルの漢字は数としては4年生レベルとなる。本研究で帰国が最も遅かったアンドレも3年生までしか日本で学校教育を受けていないことから、参加者の日本語力はペルー帰国後伸びたと言える。
- 18) 筆者がアンドレに2017年に初めて会った時の印象は、他の二人よりも体も大きく態度も大人びた印象だったのを覚えている。
- 19) この学校では、2019年時点では小学生には週5時間の日本語の授業があるほか、国際バカロレアのディプロマコースでも日本語を選択科目として履修することができた。

## 引用文献

- 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』慶應義塾大学出版会
- 外務省 (2021)『外交青書 2021』第64号 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/bluebook/2021/html/index.html>
- 厚生労働省 (2009)「日系人離職者に対する帰国支援事業の実施について」  
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0331-10.html>
- 国際交流基金 (2020)「日本語教育 国・地域別情報：ペルー (2020年度)」国際交流基金  
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/peru.html>
- 小波津ホセ (2023)「ペルー人第2世代の帰国経験—『日本帰り』と呼ばれる若者の軌跡をたどって」樋口直人・稲葉菜々子 (編著)『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代』(pp.179-205) 明石書店
- 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』大阪大学出版会
- 出入国在留管理庁 (2022)「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表 (2022年12月末)」  
[https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)
- スエヨシ, アナ (2017)「帰国デカセギ労働者のリマ日系人社会に対する影響」細川周平 (編)

- 『日系文化を編み直す—歴史・文芸・接触』(pp.401-414) ミネルヴァ書房
- 田巻松雄・スエヨシ, アナ編 (2015)『越境するペルー人—外国人労働者、日本で成長した若者、「帰国」した子どもたち(宇都宮大学国際学部国際学叢書第5巻)』下野新聞社
- 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・畑佐由紀子・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—』(pp.399-424) ひつじ書房
- 中島和子 (2016)『完全改訂版 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
- 額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子 (2019)『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版
- 拝野寿美子 (2011)「在日ブラジル人二世代のホームランド—自ら選びとる『生きる場所』」  
三田千代子編著『グローバル化の中で生きるとは—日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』(pp.265-290) 上智大学出版
- パートベック, S. 著水上徹男・細萱伸子・本田量久訳 (2014)『トランスナショナルリズム』日本評論社
- 毎日新聞取材班編 (2020)『にほんでいきる—外国からきた子どもたち』明石書店
- 三田千代子編著 (2011)『グローバル化の中で生きるとは—日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』上智大学出版
- 宮崎幸江 (2019)「日本育ちのリマ帰国生の日本語会話力—JSL 対話型アセスメント (DLA) を用いた分析—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』15, 76-97.
- 森本豊富・根川幸男編著 (2012)『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化』明石書店
- 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](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)
- 柳田利夫 (1997)『リマの日系人—ペルーにおける日系社会の多角的分析』明石書店
- 柳田利夫 (2011)「在日ペルー人の生活戦略—在日ブラジル人との比較を通じて」三田千代子編著『グローバル化の中で生きるとは—日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』(pp. 233-263) 上智大学出版
- 山下清海 (2016)「増加・多様化する在留外国人—ポスト「中国」の新段階の変化に着目して」『地理空間』9 (3), 249-265.
- 山本晃輔 (2019)「トランスナショナルな生活世界—往還する日系ブラジル人の教育経験から」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』(pp.135-146) ナカニシヤ出版
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse Society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Garcia, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

## 付記

本研究は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:研究代表 松田真希子)による助成を受けている。