

日系ブラジル人生徒の母語の能力と 日本語の能力の相互関係^{注1}

—作文のタスクを通して—

生田 裕子

キーワード 日系ブラジル人生徒、母語の保持、日本語の習得、二言語相互依存説、作文能力

1. 研究の目的

1990年の入国管理法改正によって日本の学校に就学する外国人生徒が急増したのにもない、学校教育における年少者のための日本語教育の方法が模索されてきた。それから10年近くが経った現在、教育現場は新たな問題に直面している。これは生活言語としての日本語を習得しても授業にはついていけない生徒が多いという現実であり、これをきっかけに教科学習全般を支える日本語能力を身につけることの重要性が問われ始めている。学習の手段としての日本語能力を養うためには、どのスキルを補うべきかを把握しなければならない。また母語を習得して来日した外国人生徒については、母語能力を保持し、また母語を媒介語として年齢相応の学習を行わせるような配慮も必要である。

しかし日本に在住する外国人生徒の日本語能力を客観テストによって調査した研究は少なく^{注2}、母語の保持との関連、すなわちバイリンガリズムの視点で言語力を調査したものはさらに限られている^{注3}。

^{注1} 「相互関係 (interdependence)」は Cummins 1991等による用語で、L1とL2の関わり合いを指す。

^{注2} 自己報告による言語能力診断にはインドシナ難民を対象とした岩見 (1993)、ベトナム難民を対象とした一二三 (1996) がある。

^{注3} 客観テストによるものは小野他 (1997) による中国人児童生徒を対象とした母語・日本語の語彙力調査がある。また、平成7年度から国立国語研究所によって「児童生徒に対する日本語教育のカリキュラムに関する国際的研究」という研究プロジェクトが平成11年度までの予定で行われている。ここではポルトガル語・スペイン語・中国語・ベトナム語を母語とする児童生徒を対象として、日本語と母語の言語能力調査 (聴解力・読解力テストおよび口頭能力テスト)、さらに教師の日本語教育に関する意識調査、調査対象である生徒の父母の言語教育に関する意識調査が行われている (石井1999)。

一方、多文化・多言語教育を理念としている北米やヨーロッパなどの国々においては、外国人子弟のバイリンガル教育に関する研究は言語政策に影響を与えながら発展してきた。本稿ではその中から、「認知学習能力」に関わる言語活動において第一言語（以下L1）と第二言語（以下L2）がどのように影響し合うかを考察した先行研究を概観する。そして認知力を必要とする言語能力の中の「文章を書く力」に着目し、日系ブラジル人生徒のL1（ポルトガル語）とL2（日本語）による作文において、どのような側面で二言語間の相互関係が見られるのかを観察する。

2. 先行研究

2.1 二言語相互依存説 (The Interdependence Hypothesis)

Cummins & Swain (1986) は言語能力に「対人的コミュニケーション上必要とされるBICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)」と「思考および認知的発達を促す能力CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)」の二つを設定している。外国人児童・生徒が取り出し授業や教師・友人との交流を通して身につける日常生活に必要な言語能力はBICSにあたる。BICSは場面に大きく依存し¹⁸⁴、認知力¹⁸⁵をあまり必要としないとされる。そして抽象的な文章を書いたり、教科書を読んだり、証拠を挙げて説明を行ったりするのに必要な言語能力はCALPに相当する。CALPは場面依存度が低く、高い認知力が要求される。

またCumminsは、二言語相互依存説 (Interdependence Hypothesis) を提唱している (Cummins1991, Cummins et al 1991, Cummins et al 1984)。二言語相互依存説とは、L1とL2のどちらかを使用する場合、学習動機があつてその言語に十分接触できれば一方の言語だけでなく他方の言語も発達する、というものである。すなわち一方の言語の発達は他方の言語の発達に貢献し、両言語の間に依存的な発達関係が成立するという。特に、言語使用が場面依存度の低いCALPに近づくに従って、L1とL2の相互依存関係が強まるとしている。すなわちCALPにおいてはL1が土台となってL2の学習を助け得るといふこと

¹⁸⁴ 「場面に依存する」とは、ボディランゲージや聞き手との共有知識の助けによってコミュニケーションが成立しやすくなる状況を指す。

¹⁸⁵ ここでいう「認知力」とは、考える力、まとめて話す力、基礎知識、学力などの広い意味で用いられている。(中島1998: 38)

である。

これまでに二言語相互依存説を立証する様々な研究が行なわれてきた。Cummins et al (1984) はトロント在住の日本人補習校生徒を対象に英語の学習言語テスト、日本語の読解力テスト、英語と日本語の会話テストを行なった。そして「会話コミュニケーションスタイル」「文法力」「学習言語力」¹⁸⁶の3点について分析したところ、L1とL2の会話コミュニケーションスタイルは個人の特性と深く関わっており、またL2の文法力は滞在年数などのL2のインプット量と関わりが強いことがわかった。これに対して、L2の認知、リテラシーはL1のその面の発達に深く関わっており、他の側面と比べてL1の能力にL2が左右される傾向が強いと報告している。またVerhoeven (1994) もCumminsの二言語相互依存説を立証するために、オランダ在住のトルコ人児童68人を対象に自由発話の縦断調査を3年に渡って行なった。その結果、文法などのメタ言語能力や語彙力についてはL1とL2の相関関係が見られなかったが、音声、pragmatic skill、場面依存度の低いリテラシー能力においては強い相関関係が見られたとしている。

このようにいくつかの先行研究において、認知力とリテラシーはL1とL2における相関関係が強いという二言語相互依存説を支持する結果が出ている。

2.2 作文に現れるL1とL2の相互関係

思考力および認知能力が要求されるCALPの例として、作文などの「文章を書く」という言語活動が挙げられる。「文章を書く」という作業は聞き手がその場に存在しないため、聞き手の反応を予想しながら、テキストの構築を書き手一人ですべて行わなくてはならないからである。このような作文能力におけるL1とL2の相互関係については、以下の研究がある。

Edersky (1982) は7～9歳の27人の小学生を対象に、L1 (スペイン語) とL2 (英語) の作文調査を行なった。そして、作文能力のうちL1からL2に応用 (apply) されるものは綴りから文章産出のプロセスまで多岐に渡っていたとしている。具体的には、文節分け、綴り、スタイルの各側面にL1からL2への応用が見られ、統語面やコード切り替え、字体においては応用が見られなかったとしている。さらにL1で作文を書くときのストラテジーの応用もL2の作文を書く過程で観察できたとしている。

成人対象の調査ではCumming (1989) が挙げられる。Cummingはカナダのフランス語話者23人を対象に作文のデータと作文生成過程のプロトコルを収集

¹⁸⁶ この調査では読解力によって「学習言語力」を測定している。

した。その結果、L1の「文章能力 (writing expertise)」¹¹⁷がL2の作文の熟達度に最も大きく関与していると結論づけている。そしてL2の「言語能力 (language proficiency)」¹¹⁸は確かに作文全体の質を上げるが、それは付加的な要因にすぎないとしている。そして優れた書き手のL1とL2両言語に共通に見られた「文章能力」は、「問題解決のストラテジー」「内容の質」「全体のまとめ方」であったという。

Sasaki & Hirose (1996) は日本人の大学生70人を対象に日本語の作文、英語の作文、英語力テスト、そして英作文ストラテジーと英語作文の経験に関するアンケートを行なった。そして英作文の評価から上位群と下位群の2つのグループに分け、グループ間の差が有意であった変数を割り出した結果、Cummingとは逆に「L2の言語能力がL2の作文の評価を左右する最も大きな要因である」と結論づけた。そして優れた書き手に共通しているのは、①L1、L2ともに産出量が多い、②L1、L2両言語の作文において全体の構成に注意を払っている、③英作文を書くことに自信をもっている、④高校の時に定期的に英作文を書く機会があった、という4点だったとしている。

この2つの先行研究は、L2の作文に影響を与える最も大きな要因としてそれぞれL1の作文能力、L2の言語能力と異なった結果を出しているものの、「作文全体の構成 (まとめ方)」は両言語に共通して見られた技術 (skill) だとしている。作文全体の構成は、書き手一人で計画・遂行しなければならないため場面依存度が低く、認知力の要求が高い技能である。この能力がL1とL2に共通して見られたという結果も二言語相互依存説を支持するものである。

3. 調査方法

本稿ではポルトガル語を母語とする日系ブラジル人生徒を対象とし、L1であるポルトガル語とL2である日本語の作文においても、先行研究で指摘されたL1とL2の相互関係が見られるかどうか観察する。

インフォーマントは愛知県の小・中学校に在籍する日系ブラジル人生徒12名である。年齢は小学校5年生～中学校3年生 (10歳～16歳) で、滞日年数は3

¹¹⁷ 文章を構成するのに必要な一般的能力。

¹¹⁸ ある言語の習熟度。

年～8年である²¹⁹⁾。

	性別	出国年齢 → 現在の年齢	滞日年数
A	男	13 → 15	3年
B	女	13 → 15	〃
C	女	7 → 10	〃
D	男	8 → 11	4年
E	女	10 → 13	〃
F	男	12 → 15	〃
G	女	12 → 15	〃
H	女	9 → 14	5年
I	女	3 → 8, 11 → 12	6年
J	男	7 → 10, 12 → 15	7年
K	女	7 → 14	8年
L	女	9 → 16	〃

【表1】インフォーマントのバックグラウンド²¹⁰⁾

作文の課題は「あなたの一番仲の良い友だちについて説明してください。その子はどんな子ですか。どうして好きですか。いっしょにどんなことをしますか。なるべくくわしく書いて下さい」というものである。同じ課題について日本語・ポルトガル語の両言語で書いてもらい、内容は両言語で同じでなくてもよいと指示した。どちらの言語から始めるかは自由とし²¹¹⁾制限時間は設けず、辞書の使用も認めた。なお、ポルトガル語作文の翻訳と誤用の判定は、ポルトガル語話者1人と、日本人のポルトガル語学習者1人に依頼した。

²¹⁹⁾ 日常会話に必要な言語力を習得するには平均2年かかるとされており (Cummins 1991: 72)、滞日3年未満の生徒の日本語作文は産出量が極端に少ないため、対象を滞日3年以上の生徒に限定した。

²¹⁰⁾ インフォーマット I は、3歳から8歳まで日本に滞在し帰国したのち、11歳で再来日し現在に至る。インフォーマット J についても同様で、10歳から12歳まで一時帰国している。

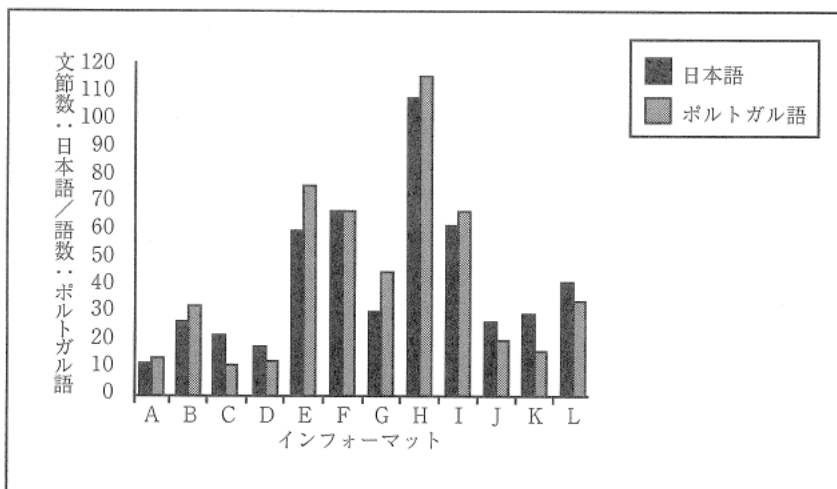
²¹¹⁾ 苦手な言語から始めるように指示するとやる気をそいでしまう恐れがあるため、どちらの言語から始めるかは自由とした。しかし結果的にはほとんどの生徒が日本語からとりかかっている。これはいずれの生徒も滞日3年以上であるため、ここ数年ポルトガル語で書く機会があまりないことが影響していると思われる。

4. 考察

作文の分析項目は、作成過程ではなく産出されたテキストから観察できるものを選んだ。以下に量的な側面である4.1「産出量」、質的な側面である4.2「語彙の多様性」、4.3「作文全体の構成」、4.4「内容」について、L1とL2の相互関係を具体例とともに示す。このうち「作文全体の構成」と「内容」はCummingのいうところの「文章能力 (writing expertise)」を反映するものである。さらに本稿では、言語能力 (language proficiency) を端的に表わす指標として、4.5「誤用率」についても二言語を比較する。

4.1 産出量

Sasaki & Hirose (1996) は、L1とL2において高得点を得たインフォーマントの共通点の一つとして、産出量が両言語において多かったことを挙げている。本稿では日系ブラジル人生徒の作文の産出量を測るために、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。図1はその結果である。¹¹²



【図1】：日本語とポルトガル語の作文の産出量¹¹³

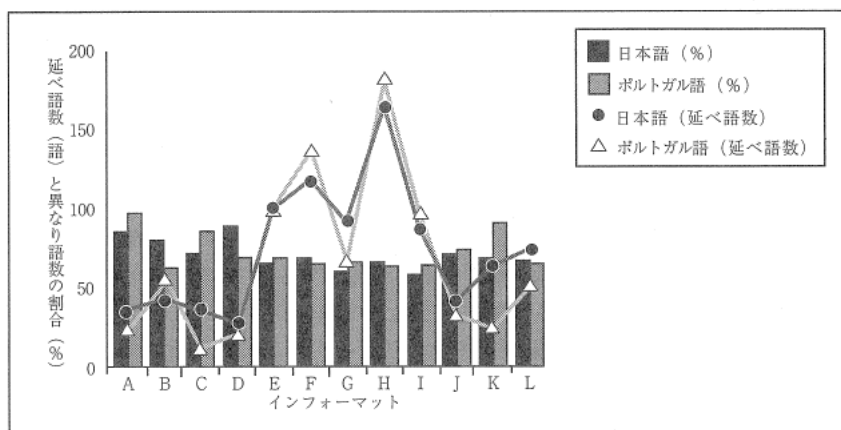
¹¹² 制限時間を設けなかったため、時間的制約が産出量に及ぼす影響はないと考えられる。

¹¹³ インフォーマットは左から右へ滞在年数の短い生徒 (3年) から長い生徒 (8年) の順に配列した。

本稿でも Sasaki 他 (1996) と同じく、L1 で長い作文を書く生徒は L2 においても長い作文を書くという傾向が見られた。そして L1 で短い作文を書く生徒はやはり L2 においても短いという個人差がはっきりと現れている。よって、L1 と L2 の作文には量的な類似性があると見てよい。

4.2 語彙の多様性

ここでは、作文に現れた異なり語数が全体の語数に占める割合を測ることによって、語彙の多様性を見る¹⁴。結果を図2に示す。延べ語数に異なり語数が占める割合が高いほど、語彙の多様性に優れているということである。



【図2】延べ語数と、延べ語数に異なり語数が占める割合

ここで注意したいのは、延べ語数が少ないインフォーマットの語彙の多様性が高いのは当然だということである。全体の語数が少なければ必然的に語彙の繰り返しも少なくなるからである。しかし延べ語数が100以上の産出量が多いインフォーマット (E、F、H) を見ると、延べ語数が50前後のインフォーマットとさほど変わらない異なり語数の割合を示している。よって産出量が多い生徒は、量だけでなく語彙の多様性においても優れているという傾向がある。

¹⁴ 日本語とポルトガル語の「語」の判定はそれぞれ、『新明解日本語辞典』（三省堂）、『現代ポルトガル語辞典』（白水社）の見出し語を基準に行った。なお、ポルトガル語の動詞の活用形、同一の名詞、形容詞、冠詞の男性形・女性形はそれぞれ異なり語とみなした。また、同一の名詞の単・複数形は同一の語とみなし、“de vez en quando（時々）”のような定型表現は連語で一語とみなす。

4.3 作文全体の構成

「作文の構成」を具体的にどのような基準によって評価するのかについては、一致した見解があるわけではない。以下に先行研究における構成の評価基準を示す。

Sasaki & Hirose (1996)	石橋 (1997)	田中 (1998)
(4段階評価) 段落と段落が論理的につながっていて、内容を追やすいかどうか	(5段階評価) ①書き出しが何について書こうとしているかはっきりしており、読み手を引きつけ、次にくる内容への準備ができているか ②段落間に論理的つながりがあるか ③結論が全文を通してのまとめ、述べられていることに基づいているか ④ideaが作文を通して主要ポイントに関連しているか	(5段階評価) 段落分け、起承転結が行なわれているか

【表2】先行研究における「作文の構成」の評価基準

本調査の課題は「仲のいい友だちについて」であるが、「どんな子ですか」「どうして好きですか」「一緒にどんなことをしますか」など細かく設問を加えた。構成としてはただこれらの設問にそのまま沿って答えていくか、あるいは全体としてのまとまりを意識して書くかの二通りが考えられる。そこで表3の3点について、もし実行されていれば各1ポイントとして、L1とL2の作文の間に差があるかを表4に示す。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①段落分けができているか ②導入としての書き出しがはっきりしているか ③まとめを行なっているか |
|---|

【表3】本稿の「作文の構成」の評価基準

	日本語 (段落分け)	日本語 (導入)	日本語 (まとめ)	ポルトガル語 (段落分け)	ポルトガル語 (導入)	ポルトガル語 (まとめ)
A			○			
B			○			
C						
D						
E						
F	○	○	○	○		○
G	○		○	○		
H		○	○		○	○
I						
J		○	○		○	○
K						
L			○			○

【表4】日本語とポルトガル語の構成について条件を満たした項目数

段落分けがされていたのはF、Gの2件のみであり、日本語とポルトガル語ともに行われていた。「導入」「まとめ」については、A、B、Gを除いて、日本語とポルトガル語のどちらにおいても行っていないかどちらも行っているかであった。よって「文全体の構成」もL1とL2に共通の傾向が現れると言える。以下(1)(2)に導入とまとめの具体例を示す。

(1) 導入の例

(1-a)

一番仲の良い友だちといっても二人います。 (J:15歳/滞日4年)

(1-b)

Meu melhor amigo é a Sonia e a Vera, mas não são só elas minhas amigas. Adoro todos meus amigos, a unica diferençia é...

(私の一番仲のいい友達は、ソニアとヴェラですが、彼女達だけが私の友達ではありません。友達皆が好きです。ただ一つの違いは、...) ^{#15}

(H:14歳/滞日5年)

(2) まとめ例

(2-a)

ことは、二年生になりますがパトリシアちゃんといっしょになるといい

^{#15} 実例中の人物はすべて仮名。

なと思っています

(E : 13歳 / 滞日 4年)

(2-b)

Esse ano em março o Paulo vai embora para o Brasil, que pena por que se não perde a graça da aula vou sentir saudades dele.

(この3月にパウロはブラジルに帰ります。何て残念なんでしょう。なぜならもう授業にいなくなって寂しくなるからです。)

(E : 13歳 / 滞日 4年)

4.4 内容

「内容」の評価基準も先行研究によって異なる。以下に例を挙げる。

	Sasaki & Hirose (1996)	石橋 (1997)	田中 (1998)
作文のテーマ	「女性は結婚しても働くべきか」	<ul style="list-style-type: none"> ・「大家族と小家族」 ・「私の国の食べ物と日本の食べ物」 ・「男と女」 ・「私の国の家と日本の家」 	「日本／東京に来て驚いたこと」
評価基準	<ul style="list-style-type: none"> ・主旨が明らかか ・自分の意見を支持する事実が示されているか ・事実と個人的意見を混同していないか ・自分と社会との関わりについての認識をのべているか 	<ul style="list-style-type: none"> ・生き生きとした例や考えをサポートする表現があるか ・主要ideaが提示されているか ・読み手の注意を引きつけるか (想像力をかき立てられる、洞察的、見方が独特か) ・書き手の明確なideaがあるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろさ ・興味深さ ・着眼点

【表5】先行研究における「作文の内容」の評価基準

田中 (1998) は「いい作文」の主要な決定要因は「内容 (面白さ、興味深さ、着眼点など)」であったと結論づけながらも、「これら (内容、主旨、構成：引用者註) は日本語能力ではなく、内容そのものや文章能力と言えるものであり、改めて構成や内容について評価の視点の定めにくいことが明らかになった。したがって、今後の課題としては『構成・形式』『内容』に関わる項目が何かを示し、具体的にそれらをどのように測るのかという評価の一致を目指した研究が必要である」(田中1988: 70) と問題提起している。

このように「いい作文」の決定要因が内容や構成に依るものであるにも関わ

らず「内容」の判断基準は「構成」と同様一致をみているものではない。これは「内容」の評価が読み手の主観的な印象によって下されるためだと思われる。また、手紙であるのか論説文であるのかなど作文のタイプの違いによって要求される視点が異なるためでもあり、それぞれの目的に合った評価基準が設定されるべきであろう。

それでは年少者の作文教育における「内容」の評価基準はどのようなものであろうか。例えば林他（1976）、平井（1986）両者によって挙げられている作文評価の項目には「内容と表現」としか示されていないが、「内容」を大きく左右する「書き手の態度」の下位項目は次のようになっている。

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
子どもらしく素直な考え方	—	○	◎	◎	◎	○	—	—	—
なぜだろうと考える態度	—	○	◎	◎	◎	◎	△	△	△
うそのない真実な態度	—	○	◎	◎	◎	○	○	○	○
自分の目で観察し、頭で考える態度	—	—	◎	◎	○	○	△	△	△
物事を全体的にとらえる考え方	—	—	—	—	○	◎	◎	◎	◎
健康的で建設的な考え方	—	—	—	○	○	○	◎	◎	◎
自分の立場をしっかりと持つ態度	—	—	—	—	○	○	◎	◎	◎

◎…最も力点をおく ○…◎に次ぐ力点 △…特に注意は払わないが臨機に指摘する
—…その学年では見直し将来主眼点とする

【表6】作文を書く時に重点を置くべきものの見方、考え方（林他1976：150）

この表によると、高学年になるに従って客観的な態度と自分の主張をもつことが求められることが伺われるが、「子どもらしい」「素直な」「健康的な」という表現の判断基準は明らかではない。

本稿での作文の課題は「あなたの一番仲の良い友だちについて説明してください。その子はどんな子ですか。どうして好きですか。いっしょにどんなことをしますか。なるべくくわしく書いて下さい」というように、これらの質問に順番に答えて書くことが可能であり、友だちが好きであることの理由付けを行なうことも喚起されているため、内容をコントロールする可能性があった。そこでこの枠組みを越えられたか、また要求された事柄について深く説明できたかをみるために、以下のような評価基準を設定し考察する。^{注16}

^{注16} 12の作文のうち半数の作文は語彙や文の順序に多少の違いはあるものの、内容という点

- ①課題からの広がりが見られるか
②心理描写が行なわれているか

【表7】本稿における「内容」の評価基準

4.4.1 課題からの広がりが見られるか

ほとんどのインフォーマントが上記の質問に答える形で「私の一番仲のよい友だちは〇〇さんです。〇〇さんは～人です。いっしょに～をします。」という内容に終始している。しかし自ら設問にはない情報を付け加えた記述も見られた。

(3) これから起こる友だちとの関係の変化を付け加える (L1 / L2)

パウロは、とてもおもしろい人ですが、ブラジルに帰ると私はさみしいです。

パウロがいなくなると、授業がおもしろくありません。

でも、手紙書いてくれるから安心です。 (E: 13歳 / 滞日4年)

Esse ano em março o Paulo vai embora para o Brasil, que pena por que se não perde a graça da aula vou sentir saudades dele.

(この3月にパウロはブラジルに帰ります。何て残念なんでしょう。なぜならもう授業にいらなくなって寂しくなるからです。)

(E: 13歳 / 滞日4年)

(4) 例外的な状況を付け加える (L1 / L2)

でもまいさんとたまにうまくいかんときは、私はあまり学校いきたくない、きもちになります。 (G: 15歳 / 滞日4年)

では完全に一致していた。残りの6件のうち、語彙の選択や文の順序に多少の違いはみられるものの、内容に大きな差はないものが1件、L1あるいはL2の言語能力に差があり、どちらかの言語で語彙などが思い浮かばなかったため記述を避けたと思われるものが2件、L1で「これ以上は紙がないし手が疲れるから書けない」とメタ記述を行っているものが1件であった。一方、情報の差が見られたのは2件であった。情報の差とは、友だちが好きな理由付けとして「自分が悩んでいる時はいつも相談にのってくれるから」という記述がL1には無かったがL2にはあったもの、逆に「〇〇さんと会う前は、学校でいじめられていたので学校にいくのがいやだった」と過去を回想する記述が、L1にはあったがL2には無かった、という例である。

E dez enquanto a gente briga, e não da vontade de vim para escola.
 (私たちは時々けんかをして、学校に行きたくない気持ちになります。)

(G : 15歳 / 滞日4年)

(5) 課題に反論する (L1 / L2)

俺には一番なかのいい友達はいません。友達みんなが一番の友達です。

(J : 15歳 / 滞日7年)

Eu não tenho um melhor amigo. O meu amigo tudo mundo e o melhor amigo.
 (僕の親友は一人だけではありません。僕の友達はみんな親友です。)

(J : 15歳 / 滞日7年)

これらはいずれもL1、L2に共通して見られる記述であり、L1において課題の枠を越えた内容を書いた生徒はL2においても同じ記述を行なっていることがわかった。

4.4.2 心理描写を行なっているか

Cumming (1989) は産出された文章に見られる「良いL1の書き手」と「良いL2の書き手」の特徴として、①結論に導くために心理描写を行なう、②より効果的な内容と構成を生み出す、という2点を挙げている。

では年少者にとって「心理描写」を行なうことはどのような意味を持つのだろうか。心理描写は「文章を書く」という技能においてもとりわけ高い認知力を必要とするものである。安西 (1980)²¹⁷ は小学生2、3、6年生に「友だち」というテーマで自由作文を書かせ「視点」という角度から観察し、低学年のうちは自分の具体的体験を中心にした自己中心的な視点からの記述がほとんどだが、高学年になるにつれてより抽象的な概念について書く概念指向的な書き方と、友だちについて自分がどう思っているかというような感情表現的な書き方の複数の書き方を使い分けるようになる、としている。すなわち、心理描写を行なうかどうかは認知力の成熟度を示すひとつの指標になるわけだが、この点において生徒のL1とL2の間に違いは見られるだろうか。本稿の作文のテーマも友だちについて書かせるものであったが「どうして好きですか」という設問を設けているため、友だちが好きな理由が一様に述べられている。しかしいくつかの説明の方法が観察できた。

²¹⁷ 安西佑一郎 (1980) 「子供の作文過程の発達の理論」『認知科学に関する日米シンポジウム報告書』pp.206-10. 内田 (1990: 160) から引用。

まず「〇〇さんは明るいです／いい人です」のように友だちの描写を行なうもの、「〇〇さんは私を助けてくれます」「おもしろいことをいっしょに話して、楽しいです」のように友だちと自分とのかかわりについて述べるもの、そしてなぜ好きか、なぜ仲が良いかを分析するもの、の3つの方法である。これらの記述もやはりL1とL2の作文で一致していた。以下にそれらの例を挙げる。

(6) 友だちの描写を行なうもの

もう一人は、矢島宏明です。勉強はきらいだが、あたまの良い人です、運動もばつぐんで野球でピッチャーとショートを守っていました、その上陸上で良いせいせきをのこしています全校生徒での天王川マラソンで2位です。かれは他の友達もよんでカラオケへ行ったり、ゲームをしたり、とっても良い友達です。
(F: 15歳/滞日4年)

Intro amigo, chama-se Hiroaki Yajima, ele não gosta de estudar mas é um gênio, alem de ser uma gênio ele era pitcha e defendia o shoto, e ainda por cima, ele deixou boas marcos atleta de maratonas, e na maratona de todos os estudantes em Tennohgawa, ele tirou o seguinte-lugar. De vez em quando, ele chama os outros amigos e vamos ao karaoke, ou jogar game na casa dele.

(もう一人の友達は矢島宏明といます。彼は勉強が嫌いですが、頭のいい人で、頭がいいだけではなくて、ピッチャーでショートも守っていて、その上マラソンの選手としてもいい成績を残していて、全校天王川マラソン大会で彼は2位をとりました。ときどき彼は他の友達を呼んで、カラオケに行ったり彼のうちでゲームをしたりします。)

(7) 友だちと自分とのかかわりについて述べるもの

(7-a)

年ははなれてるけど相談にのってくれるいい友人です。明るくてとってもいい子です。

彼女のそんなところを好きになりました。
(B: 15歳/滞日3年)

a idade é diferente mais ela escuta os meus conselhos e me ajuda muito

Ela e alegre é uma boa menina.

Eu gosto muito dela.

(年は違いますが私の助言は必要なくて、私をよく助けてくれます。)

彼女は明るくていい女の子です。

私は彼女が大好きです。)

(7-b)

友達みんなが一番の友達です。いつもそばにいてくれるし俺がなやんでたらいつもそうだんにのってくれるし。みんなとってもいい友達です。みんなちょっとやんきいだけどみんなとてもいい人です。

(J : 15歳 / 滞日 7年)

O meu amigo tudo mundo e o melhor amigo. Eu gosto do meu amigo por que eles sempre estão perto. Eles são malandro mas são mutas boas pessoas.

(僕の友達はみんな親友です。僕は自分の友達が好きです。なぜなら、彼らはいつもそばにいてくれるからです。彼らはヤンキーですが、いい人達です。)

(8) 理由を分析するもの

(8-a)

クリスチナはよろこびでかなしい人をたのしい人にさせるのですごく好きです

(I : 13歳 / 滞日 6年)

A Cris ela é muito alegre fais muitas coisas legais. ela consegue faser uma pessoa triste ficar alegre.

(クリスチナは気持ちのいい人で、いいことをたくさんします。彼女は悲しい人を楽しくさせることができます。)

(8-b)

3人ともせいかくぜんぜんちがうけどそれがまたあきないで、いつもいっしょにいられます。けんかもしたことないです。口げんかはちょこちょこしますけどすぐふつうにもどります。3人ともおたがいの気持ちをよくかんがえていて、おたがいたすけあっているからいっしょうの友だちでいられると思います。どこが好きかときかされると、やっぱりいっしょにいと元気えられるし、毎日のことをそうだんしたりして、毎日がすごく楽しくなれるっていうか、私の力のもとになってくれているからだと思う。

(H : 14歳 / 滞日 5年)

Nos 3 temos uma perssonalidade bem diferente. por isso que não enjoa de ficarmos juntas. Mas não é por isso que bringamos, nos não bringamos quase nada. Pois cada uma pensa muito uma na outra. Eu adoro elas porque, são como minhas irmãs e me dão muita força, pensão em mim e meu dia dia fica, muito divertido c/ elas.

(私たち3人は全然性格が違います。一緒にいてもあきないので、ほとんどけんかをしません。それぞれが互いのことをよく考えているからです。彼

女達が好きなのは、私の姉妹みたいで私に力をくれて、私のことを考えてくれるからで、私の毎日は彼女達がいるととても楽しいです。）

年少者の作文において「内容」を評価する基準に一定の見解があるわけではないことは既に述べたが、安西（1980）が観察したような認知的な成熟を反映する「概念指向的」「感情表現的」な手段を用いているか、という視点は一つの指針となろう。これに従って「心理描写を行なっているか」という基準で作文を評価した結果、1件だけL1においてのみ「その友だちに会う前は学校に行くのが嫌いだった」という記述を行なっている例を除いて、L1において心理描写を行なっている生徒はL2でも行なっており、L1で行なっていない生徒はL2においても行なっていないという結果であった。よって認知力を必要とする「心理描写」を行なうかどうかは、L1とL2に共通に現れるふるまいだと言える。

4.5 誤用率

最後に、言語体系が異なる二言語の間では転移しにくいとされる文法力や語彙力について、日本語とポルトガル語の間でも関わりが弱いかどうかを、誤用率を通して観察する。

次の(9)は日本語の表記の誤用例である。ポルトガル語では文と文と読点で結ぶことができるため、日本語にも応用しようとした母語干渉である。

(9)

その一人は白川洋一です、かれは釣りの好きな人です。夏になると夜明に出て釣りに行きます、たまには9キロはなれたところに釣りに行きます。かれは釣りをまじめにやっている分、勉強がまじめにやりません。
もう一人は、矢島宏明です。勉強はきらいだが、あたまの良い人です、運動もばつぐんで野球でピッチャーとショートを守っていました、その上陸上で良いせいせきをのこしています全校生徒での天王川マラソンで2位です。
(F: 15歳/滞日4年)

次の(10)はポルトガル語の文法の誤用例である。下線部は、本来あるべき複数のSである。

(10)

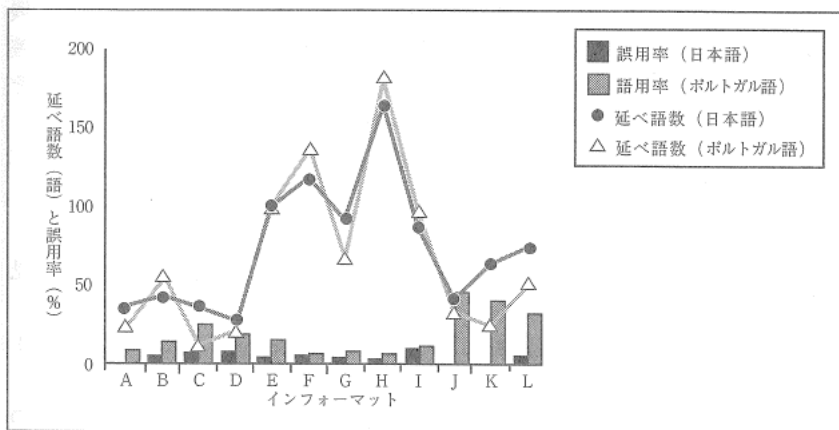
Eu não tenho um melhor amigo.
Os meus amigos tudo mundo e o melhor amigo. Eu gosto dos meus amigos por que eles sempre estão perto. Eles são malandro mas são mutas boas pessoas.

(J : 15歳 / 滞日 7年)

ここでインフォーマント12名の作文において、それぞれの言語で①文法、②語彙、③表記の誤用（具体的には表8）を含む語の数が全体の語数に占める割合¹⁸を図3に示す。

	日本語	ポルトガル語
文法	助詞、活用の誤用	活用、性数の一致の誤用
語彙	意味不明な語彙（例：むそかな人） 不適切な語彙（例：もっとも一番好きな）	意味不明な語彙（例：なし） 不適切な語彙（例：chogaco, samishii） ¹⁹
表記	漢字、句読点、特殊音などの誤り	綴りの誤り

【表8】誤用の項目



【図3】日本語とポルトガル語の作文における延べ語数と誤用率

図3から一様にポルトガル語の誤用率の方が高いことがわかる。これは、アルファベット表記において綴りを正確に書くこと、そして名詞・形容詞の性数

¹⁸ これはテキスト全体の産出量が大きくなるほど誤用も増えることが予想されるため、誤用の絶対数ではなく頻度を見るためである。

¹⁹ ポルトガル語の語彙の誤用については、意味不明な語彙は見られなかった。不適切な語彙としては、「小学校」や「寂しい」などの日本語をそのまま表記したものが主であった。

の一致、動詞の活用を正しく行なうことの難しさを反映している。

図3においてわかることは、産出量と正確さの間には相関関係があり、延べ語数の多い生徒ほど誤用率が低いということである。また誤用率におけるL1とL2の相互関係については、4.1の産出量とは全く異なる結果が出た。つまり産出量では個人によってL1とL2で一致した傾向が見られたのに対し、誤用についてはA、J、Kのように日本語の誤用率が0%でもポルトガル語において40%の誤用率であるなど、L1とL2の間の差が著しいインフォーマントも見られる。よって文法、語彙、表記の正確さは、産出量に比べて二言語間の相互関係が弱いと言える。この原因は、Cummins (1991: 86) による「二つの言語の間において、相関関係が見られない言語領域は、個人の特性（認知力や性格）よりもむしろ、学習者が接触するそれぞれの言語のインプットの質／量に起因するものである」という分析によって説明できる。すなわちポルトガル語の誤用率が高いインフォーマントJ、K、Lは、滞日年数が7～8年と長いいため日本語のインプットの量が多いのに対し、その分ポルトガル語に触れる機会は少ないという背景がある。このことが日本語とポルトガル語の正確さの差に現れていると言える。滞日3年のインフォーマントAに関しては、産出量そのものが二言語において少ないため、誤用も現れにくかったと考えられる。

4. 6 まとめ

以上の観察から次のようなことがわかった。

- (1) 作文の量的な側面（産出量）については、L1とL2に共通の傾向が見られ、相互関係が強いと言える。
- (2) 質的な側面（語彙の多様性、作文全体の構成、内容）についても、L1でもL2で同じ試みが行なわれており、相互関係が強いと言える。
- (3) 言語能力を表わす文法や語彙の誤用については、滞日年数の長い生徒の作文に二言語の間に差が見られた。これらの生徒の作文では日本語の誤用はほとんどなく、ポルトガル語の誤用が多い。

5. 滞日年数・来日年齢との関係

ここで、L1とL2の作文の間に違いがあまりない例と、違いの大きい例をそれぞれ取り上げ、その原因について考える。

下記の(11)は日本語とポルトガル語の作文の内容がほぼ一致しており、誤用率にもあまり差がなかった例である。このインフォーマントFは11歳のとき

に来日し、4年日本に滞在する中学3年生である。11歳までブラジルで教育を受け、日本でもブラジルの通信教育を続けており、日頃からポルトガル語による教科学習を行なっているため、ポルトガル語の作文能力も比較的保持されている例である。

(11)

一番仲の良い友だちといっても二人います。

その一人は白川洋一です、かれは釣りの好きな人です。夏になると夜明に出て釣りに行きます、たまには9キロはなれたところに釣りに行きます。かれは釣りをまじめにやっている分、勉強がまじめにやりません。

もう一人は、矢島宏明です。勉強はきらいだが、あたまの良い人です、運動もばつぐんで野球でピッチャーとショートを守っていました、その上陸上で良いせいせきをのこしています全校生徒での天王川マラソンで2位です。かれは他の友達もよんでカラオケへ行ったり、ゲームをしたり、とっても良い友達です。

かれらは日本で一番仲の良い友達です。

Um dos meus melhores amigos chama-se Youichi Shirakawa. Ele gosto de pesca, e quando o verão chega, ele sai as três e meia da madrugada para ir pescar, as vezes ele anda nove quilômetros para ir pescar, de vez em quando eu vou junto com ele para pescar. Para pescar ele leva a sério, mas na aula ele fica brincando, e quando faz a prova, ele perde em quase todos de mim. Iutro amigo, chama-se Hiroaki Yajima, ele não gosta de estudar mas é uma gênio, alem de ser uma gênio ele era pitcha e defendia o shoto, e ainda por cima, ele deixou boas marcos atleta de maratonas, e na maratona de todos os estudantes em Tennohgwawa, ele tirou o seguinte-lugar.

De vez em quando, ele chama os outros amigos e vamos ao karaoke, ou jogar game na casa dele.

Eles são os meus melhores amigos do Japão !! (F : 15歳 / 滞日 4年)

次の(12)は、日本語の作文が量的にも質的にもポルトガル語より優位になっている例である。このインフォーマントKは、6歳で来日し8年日本に滞在する中学2年生である。ブラジルでの教育はほとんど受けておらず、日本でもポルトガル語の学習は行なっていないという背景がある。

(12)

私の一番仲のいい友達は竹内靖子さんと村中幸代さんとさかがみふみよさんです。

竹内靖子さんは明るくてよくいろいろおしえてくれます。

村中幸代さんは、やさしくて、明るくていろいろと私のためにやってくれます。

さかがみふみよさんは、やさしいです。

みんなやさしくていろいろおしえてくれるから好きです。

いろいろはなしたり、好き子のことをはなしたりしています。

Eu gosto DA menia que chama Takeuchi. -Yasuko e Muranaka Yukiyo E Sakagami Fumiyo.

Elas É muito legal É bonzinha.

Nós ficamos conversando sobre os meninos.

(K : 14歳 / 滞日 8年)

(11) と (12) の作文を比較すると、ポルトガル語で初等教育を受けてきたFによる(11)の方が、ポルトガル語による学習経験の無い(12)よりもポルトガル語の作文において優位であることは、当然の結果と言えよう。するとKはFより滞日年数が4年長いので、日本語の作文はFよりも量・質ともに評価が高いはずなのだが、実際はそうではない。Kの(12)の日本語の作文はFの(11)よりも産出量が少なく、語彙も繰り返しが多いため多様性に乏しいという印象を与える。このことは、L2の作文能力が滞日年数よりもL1の作文能力に依存していることを示唆しており、今後インフォーマントの数を増やして立証していくことが必要であろう。

6. まとめと今後の課題

本稿では日系ブラジル人生徒による作文において、L1(ポルトガル語)とL2(日本語)の間に相互関係が見られるかどうかを考察した。その結果以下のようなことがわかった。

「産出量」「語彙の多様性」「作文全体の構成」「内容」についてはL1とL2の作文に共通した特徴が見られたが、「誤用率(=正確さ)」においては二言語間の相互関係が弱いことがわかった。これは二言語間の相互関係は、文法レベルにおいてはあまり見られないが、内容や構成という面では有意に見られたという先行研究(Cumming 1989, Cummins 1991, Verhoeven 1994)の指摘と一致するものであり、これらの先行研究が立証した「認知、リテラシーはL1とL2に共有される能力である」というCumminsの「二言語相互依存説」を支持するものである。

この結果によれば、すでにL1を習得している年齢で来日した生徒はL2によって認知学習力を伸ばすことがL2のリテラシーにも良い影響を与えるはずである。またL1の習得半ばで来日した生徒については、L1を学ぶ機会を保障するか否かがL2の習得を左右するということが予測できる。

今後の課題はインフォーマントの数を増やしてこの二言語間の相互関係を一般化できるかどうかを確認することである。さらにL1とL2の作文の評価とインフォーマントの滞日年数、来日年数の関係を探る必要がある。

<引用文献>

- 石井恵理子 (1999) 「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『第7回国立国語研究所国際シンポジウム：日系ブラジル人のバイリンガリズム』 pp.80-99.
- 石橋玲子 (1997) 「第1言語が第2言語の作文に及ぼす効果—質の観点から—」『日本語教育論集—小出詞子先生退職記念』凡人社. pp.107-119.
- 岩見宮子 (1993) 「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」『AJALT』 no.16. pp.43-50.
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章—書くこと考えること』東京大学出版会.
- 小野博、坂本優、林部英雄、池上摩季子 (1997) 「外国人子女の来日時の母語力及び教科の達成度と日本語習得の関係」『平成9年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会. pp.135-140.
- 田中真里、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. pp.60-71.
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法』アルク.
- 林大、林四郎、森岡健二編 (1976) 『現代作文講座7—作文教育の方法』明治書院.
- 平井昌夫 (1986) 「文章評価法」至文堂.
- 一二三朋子 (1996) 「年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察—在日ベトナム人子弟の場合—」『日本語教育』第90号. pp.13-24.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (eds.), *Language Processing in*

- Bilingual Children*. Cambridge University Press. 70-79.
- Cummins, J., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese students. In Rivera, C. (eds.), *Communicative Approaches to Language Proficiency Assessment : Research and Application*. Clevedon : Multilingual matters. 60-81.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- Edersky, C. (1982). Writing in a bilingual program : The relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*, 46, 137-174.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in Bilingual development : The linguistic interdependence hypothesis. *Language Learning*, 44, 381-415.