

二言語環境に育つ年少者の第一言語と第二言語の 関係に関する研究概観

— 作文能力に焦点を当てて —

仲江 千鶴

本研究では、まず二言語環境に育つ年少者の言語習得における第一言語と第二言語の関係に関する理論的・実証的研究を概観する。続いて習得に時間がかかると言われる作文能力に焦点を当て、第二言語作文における第一言語使用の有効性を探る。英語等他言語の学習も含めた先行研究を概観した結果、第一言語と第二言語の能力は相互に影響を与え合う関係にあり、それぞれの言語の到達状況が年少者の認知的発達に影響を与える可能性があることが示されている。第二言語作文における第一言語使用は、学習者にとって一定の効果が認められるが、効果の程度は第二言語能力により異なり、第二言語能力中位群もしくは下位群にとって最も有効であることが分かった。日本語教育の領域においては、言語能力が発展途上の年少者の作文を対象とする先行研究はほとんどないことから、年少者の第一言語作文能力と日本語作文能力の関係性に関し、今後積極的な実証研究が望まれる。

【キーワード】 二言語環境、年少者、作文能力、第一言語、第二言語

1. はじめに

近年、日本に在住する外国人の増加に伴い、日本の学校で学ぶ日本語以外の言語を母語¹とする年少者が増加している。文部科学省の調査によれば、公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は、50,759名（2018年度）で、前回（2016年度）と比較して15.5%の増加となっている。2016年に設置された「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」では、経済社会のグローバル化に伴い、外国人労働者や定住外国人の子供が急激に増加しており、日本語能力が十分でない子供たちに対し、日本語指導などの必要な教育支援を行うことは緊急の課題であると提言している。

日本語を母語としない年少者への日本語指導を行う際には、日本語だけでなく彼らの母語についても考慮することが必要となる。そこで、本稿では、まず以下の第2章で、バイリンガルの概念及び、二言語環境で学習する年少者の第一言語（以下、L1）と第二言語（以下、L2）の関係に関する理論的研究について概観する。第3章では、L1とL2の関係性に関する実証研究について日本語以外の言語での研究も含めて概観する。第4章では、言語活動の4技能の中で、習得に時間がかかり、教科学習を進め思考力を育成するのに必要不可欠である作文能力に焦点を当て、L2作文におけるL1使用の効果に関する研究を概観する。作文能力に関し、年少者を対象とした研究が少ない分野に関しては年少者以外の調査対象者も含める。

2. 第一言語と第二言語の関係性に関する理論的研究

本章では、第一言語と第二言語の関係性に関して、2-1 では、二言語環境に育つ年少者が持つ言語能力の多様な実態を「バイリンガル」という概念の中で整理する。2-2 から 2-4 では、二言語環境に育つ年少者の両言語の関係に関する Jim Cummins による理論を概観する。

2-1 バイリンガルの概念

二言語を運用する使い手を「バイリンガル」と呼ぶ。しかし、バトラー後藤（2003）が、言語・心理学・教育学の分野では、「かなり広範な人々をそのなかに包括する」（バトラー後藤 2003:56）と指摘するように、「バイリンガル」には多様な視点から多様な定義がある。バイリンガルに対比する概念としてモノリンガルがあるが、「このラインより下がモノリンガルで上がバイリンガルであると区別できるラインはない」（Brown & Larson-Hall, 2015 : 23）（本稿筆者訳）とされている。

2-1 では、バイリンガルについて、二言語の発達過程、使用状況からの捉え方を紹介し、二言語使用の関係性について整理する。まず、二言語の発達過程から「同時発達バイリンガル (simultaneous bilingual)」と「継起発達バイリンガル (sequential bilingual)」に分けられる。前者は二言語に同時に接触してバイリンガルになる場合、後者は 1 つの言語が先行しその上に 2 つ目加わる場合である。次に、言語の 4 技能の使用状況から、「聴解型」（聞くことは 2 つの言語でできるが、その他は全て 1 言語のみ）、「会話型」（聞く、話すは両言語でできるが、読み書きは 1 言語のみ）と「読み書き型（または、バイリテラル：bilateral）」（聴解、会話のみならず、読み書きも両言語で可能）の 3 つに分けられる（中島 2008）。二言語の使用状況から、1 つの言語を学習しつつもう一方の言語も使い続けることで加算的価値が付加される「加算的バイリンガル (additive bilingualism)」、二言語環境で生活していてもどちらかの言語が失われてしまう「減算的バイリンガル (subtractive bilingualism)」という捉え方もある。

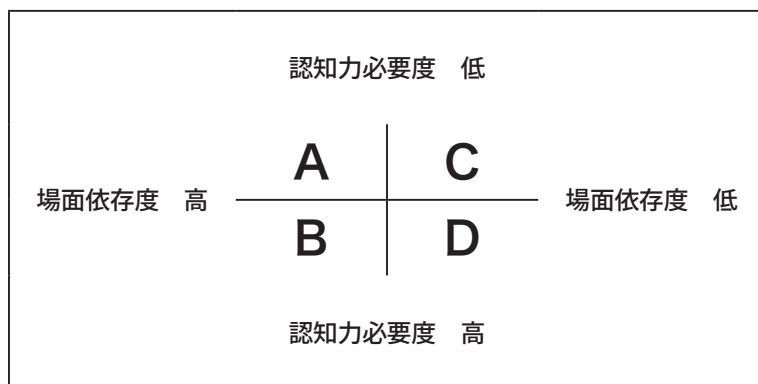
一方、上記の分類が人々の持つ複数言語をそれぞれ独立した言語として捉えているのに対し、複数言語からなる能力を言語ごとに分断せず、1 つのつながった言語レパートリーとして捉える「動的バイリンガリズム」(García & Wei, 2014) という考え方も提起されている。加納 (2016) は、「動的バイリンガリズム」とは、多言語話者が言語間の境界線を越えた全レパートリーの中からコミュニケーション場面において最適な要素を選択し、それらを組み合わせることで目的に応じて使用することであると説明している。その上で、従来のバイリンガリズムの概念は、学習のプロセスにおいて「言語間の境界線」があることを当然視していたが、言語間の境界線に意味をもたせない「動的バイリンガリズム」は、多言語話者の言語使用の実態に即した概念であると述べている。

本節では、バイリンガルの概念について、二言語の発達過程と使用状況の観点から類型を確認した。続いて、近年出現した概念として、複数の言語からなる能力を言語ごとに分断せず、一つながりのものとして捉える「動的バイリンガリズム」の考え方を紹介した。上述した概念を基に、以下では、二言語環境で育つ年少者の言語能力がどのように捉えられているのか、また、二言語の能力が相互にいかなる関係があるのかについて概観する。

2-2 第二言語能力の分類

2-2 では、Cummins による言語能力の分類について概説し、年少者の L2 能力について考察する。Cummins は、1970 年代、言語使用の場面の違いにより L2 能力の習得に必要な時間が異なることに注目し、生活場面でのコミュニケーション能力である「生活言語能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills, 以下、BICS)」と教科学習のための高度な認知的活動を支える能力である「学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency, 以下、CALP)」という 2 種類の言語能力を想定した。

しかし、BICS と CALP という概念が 2 項対立であるため誤解を生みやすいとして、1980 年ごろから言語活動 (language activities) を図 1 に示したように、「認知力必要度 (Cognitively Demanding)」と「場面依存度 (Context Embedded)」の 2 軸で分析する 4 領域モデルに移行している。



Cummins, 2006 : 68, Figure3.1 参考、カミンズ 2011 : 29、図 1 転載

図 1. 認知力必要度と場面依存度で分析した言語活動の 4 領域

縦軸はその言語活動が認知力を必要とする程度、横軸はその言語活動が場面に依存する程度を示している。領域 A は、認知力必要度が低く場面依存度が高いサバイバルレベルの対話力を含み、1~2 年で習得が可能であるとしている。領域 B は、場面に依存するが認知力の必要度が高い言語活動で、実験を中心とした理科の授業などを含むとしている。領域 C は、認知力の必要度が低く場面依存度も低い言語活動で、教師の板書をノートに写すといった活動を含むとしている。領域 D は、場面に依存せず、しかも高度な認知力を必要とする言語活動で、教科に関わる学習活動はほとんどこの領域に属しているとしている。この領域 D は、L1 で学習をした経験があるか否かにより習得にかかる時間が異なるとしている。L1 で学習経験があり 8 歳以降に入国した場合は領域 D の習得に 5~7 年、現地生まれも含め 8 歳以前にした入国した場合は L1 での学習経験がないために習得に 7~10 年の年月が必要だと述べている (カミンズ 2011)。

1990 年代に入ると Cummins は年少者の言語能力の内部構造を、①会話の流暢度 (Conversational Fluency, 以下、CF)、②弁別的言語能力 (Discrete Language Skills, 以下、DLS)、③教科学習言語能力 (Academic Language Proficiency, 以下、ALP) の 3 領域に分類

している。そして、CFは、学習者が学校や周囲の環境を通してその言語を使用する機会が十分あれば、1年ないし2年で獲得できるものだとしている。これは従来のBICSに相当するものである。DLSは文字の習得や基本文型の習得などのことで、「文字の習得とか、基本文型の習得など、ルール化ができて個別に測定可能な言語技術」(カミンズ2011:31)としてCALPとは別建てにしている。ALPは、従来のCALPに相当するもので、獲得するのに5年から7年かかるとしている(カミンズ2011)。

2-3 閾説

Cummins(1984)は、バイリンガリズムと認知力の発達に焦点を当て、二言語環境で育つ年少者の二言語の到達度と認知的発達との関係に関する仮説を提唱した。これを「閾説(Linguistic Threshold Hypothesis)」と呼んでいる。つまり、年少者がバイリンガリズムから恩恵を受けるためには二言語の発達に閾があり、その閾を超えるかどうかは認知的発達に影響を与えるという考え方である。具体的には、二言語それぞれが母語話者の年齢相応のレベルに達しているかどうかによって、上下2つの閾があるとされる。二言語とも年齢相応のレベルに達していれば「バランス・バイリンガル(Proficient bilingualism)」と呼ばれ、上の閾を超えている状態を指し、年少者の認知的発達に正の効果を与えるとする。一言語のみ年齢相応の場合は「ドミナント・バイリンガル(Partial bilingualism)」と呼ばれ、下の閾を超えている状態で、認知的発達への効果は正でも負でもないと言われる。さらに、二言語とも年齢相応のレベルに達していない場合は「ダブル・リミテッド・バイリンガル(Limited bilingualism)」と呼ばれ、下の閾を超えていない状態であり、認知的発達に負の効果を与えると指摘している(Cummins,1984)。

Cumminsは、閾説に先立ち、二言語環境で育つ年少者の認知的発達が阻害されないために、両言語とも達成しなければならない言語能力の閾値レベルがあるのかもしれないと述べている(Cummins,1977)。そのうえで、閾値レベルは、年少者の年齢によって異なるだけでなく、言語活動の種類により異なる可能性があるとして述べている(Cummins,1977)。

2-4 「言語相互依存仮説」と「共有基底能力モデル」

2-4では、2-3で紹介した閾説をふまえ、Cumminsが提唱した二言語の関係に関する仮説に関して概観する。Cumminsは二言語の力が相互に依存する関係にあるという言語相互依存仮説(Linguistic Interdependence Hypothesis, 以下、相互依存仮説)を提唱した。同仮説では、年少者が持つ二言語をLx、Lyという用語で表現し、次のように定義している。「学校や周囲の環境の中で言語(Ly)に接触する機会が十分にあり、またその言語(Ly)を学習する動機づけが十分である場合、児童・生徒が言語(Lx)を媒体として授業を受けて伸びた言語(Lx)の力は、言語(Ly)へ転移(transfer)し得る」(カミンズ2011:78)。

Cumminsは、さらに相互依存仮説に基づき、二言語能力の関係について、共有基底能力モデル(Common Underlying Proficiency, 以下、共有基底モデル)を提唱した。共有基底モデルとは、「2つの言語が互いに関係し合い、共通する能力を持っている」という考え方で、氷山の喩えを使い、表層面では異なる2つの言語に見えるが、深層面では共有面があると説明される。例えば、年少者が時間の概念をすでに理解している場合、L2で再度時間の概念

を学ぶ必要はなく、すでに学習済みの概念を表すのに必要な新しいラベル、つまり「表層面の言語能力」を学ばばいいことになる。そのうえで、Cummins は、さまざまな二言語の組み合わせ（例：オランダ語とトルコ語、バスク語とスペイン語、日本語と英語等）の実証的研究から転移が確認された領域として、以下5つを挙げている。①概念的知識の転移（例えば、「光合成」のような概念の理解）、②メタ認知・メタ言語ストラテジーの転移（例えば、記憶法、語彙習得ストラテジーなど）、③言語使用の語用論的な側面の転移（例えば、ジェスチャーなどのパラ言語をどの程度使用するかなど）、④言語の形態上の転移（例えば、「光合成」という語で使用される「光」の意味）、⑤音韻意識の転移（単語が音の単位で成立しているという認識）（カミンズ 2011）。

本章では、第一言語と第二言語の関係性に関する理論的研究を概観してきた。バイリンガルの概念は、人々が持つ複数の言語を独立した言語として捉える考え方と、1つのつながった言語レパートリーとして捉える考え方があった。年少者のL2能力の分類については、Cumminsにより、BICSとCALPという2項対立の概念から、言語活動による4領域モデルの概念が示された。これにより、教科に関わる学習活動は、場面に依存せず認知力必要度が高く、会話の流暢度や文字や文法を習得する能力とは異なることが示された。また、L1での学習経験の有無により習得に要する時間が異なることも示された。このことは、年少者のL2能力を考察する上で重要な指摘である。さらに、Cumminsの闡説は、年少者の二言語の発達と認知的発達との関係に関する仮説であり、相互依存仮説と共有基底モデルは、表面上は異なる体系を持つ二言語が、認知的には相互に依存し、転移の可能性を示唆する理論である。

3. 第一言語と第二言語の関係性に関する実証研究

本章では、第2章で言及したL1とL2の関係性に関する研究から、まず、バイリンガルの概念及び年少者のL2能力の分類を踏まえ、バイリンガルの実態に関する研究を取り上げる。次に、闡説の実証につながる研究、最後に相互依存仮説と共有基底モデルの実証につながる研究について取り上げる。

3-1 バイリンガルの実態に関する研究

本節では、日本の学校で学ぶ年少者のL2言語能力の実態について、作文能力、口頭語彙力、読解力の観点からL2とL1の関係性も含めた調査研究を概観する。

生田（2006, 2007）は、日本の中学校に在籍するブラジル人生徒（64名）を対象に、複数の言語を持つ年少者の言語状況にどのような問題が生じているのか、来日年齢及び滞在年数とL1（ポルトガル語）及びL2（日本語）の関係について、作文を題材として調査した。その結果、L1に関しては、来日年齢が低い生徒は圧倒的に不利で、10歳未満で来日した生徒（29名）はL1作文の産出量や構成・内容などほとんどすべての面で作文能力が発達していなかった。また、両言語ともモノリンガル生徒と同じレベルに達していたのは4名（13.8%）であった。一方、10歳以上で来日した生徒（35名）は、バイリンガルになる可能性が高いと報告しており、両言語ともモノリンガル生徒と同じレベルに達しているバランス・バイリンガルの生徒は10名（28.6%）であった。しかし、L1とL2のどちらもモノリンガル生徒と同じレベルに達していないダブル・リミテッドの傾向にある生徒が両グループともに4割

程度おり、その割合が最も高いと報告している。

ブッシンゲル・田中（2010）は、日本の小学校に在籍するブラジル人児童（41名）を対象に、彼らの言語習得状況を明らかにするために、L1（ポルトガル語）とL2（日本語）の口頭語彙力テストと読解力テストを行った。その結果、口頭語彙力に関してはL1とL2どちらかは学年相応に達している児童が28名（68.3%）と一番多く、L1とL2とも学年相応に達しているバランス・バイリンガルの児童も10名（24.4%）であった。また、双方とも学年相応に達していないダブル・リミテッドの児童は3名（7.3%）であった。一方、読解力に関しては、学年相応のL1テキストが理解できた児童は3名（7.3%）にすぎず、彼らは全員母国で学校教育を受けた経験があった。L2に関しても、学年相応のテキスト内容を理解できたのは8名（19.5%）にすぎず、33名（80.5%）の児童がL1においてもL2においても自らの学年より下のレベルのテキストしか理解できないダブル・リミテッドの状態であった。41名の児童のうちL1とL2双方の学年相応のテキストを理解できたバランス・バイリンガルの児童は1名（2.4%）だけであった。また、児童の親に対して家庭内での使用言語についても調査し、児童の語彙力と親子間での使用言語との間に有意な相関がみられたことを報告している。その上で、ブッシンゲル・田中（2010）は、二言語環境に育つ年少者にとってL1は重要な資源であり、L1の知識をL2学習に活用できることが多いため、L2が十分発達するまでL1を「思考の杖」（ブッシンゲル・田中2010:37）として維持することが望ましいと述べている。さらに、口頭語彙力と読解力の習得状況が大きく異なっていたことから、二言語環境に育つ年少者の言語能力の測定方法に関し、複数の手法（複数の言語能力を測るテスト、家庭内使用言語調査等）を用いる必要があると指摘している。

3-2 閲説の実証につながる研究

本節では、二言語環境で育つ年少者のL1とL2のバランスの度合いと認知力の関係を問うた研究を扱う。

Cummins（1977）は、カナダのエドモントンでフランス語と英語のバイリンガルプログラムを実践している小学校（3校）に在籍する3年生（82名）を対象に、両言語の能力及び認知力の関係について調査した。その際、児童の家庭内言語により①両親が英語を話す（23名）、②両親がフランス語を話す（29名）、③両親が両言語を話す（30名）、の3グループに分けている。その結果、61名の児童がバランス・バイリンガルであったが、エドモントンのように英語が主に話されている環境では、①のグループはバランス・バイリンガルの生徒が12名で比率が一番低かった。各児童における2言語のバランス度を示す値（composite balance scores）と認知力を測定するテスト得点（cognitive measures）との相関を見たところ、グループ②③においては、バランス度が高いほど認知力テストの得点も高い傾向があった。この結果が2言語のバランス度と一般的な知能との関連を示すものかを探るため、認知力テストのうち言語能力が関わる項目を取り出して調べた。その結果、グループ②③において観察されていたバランス度と認知力テストとの相関は有意ではなくなった。一方、グループ①においては、バランス度と言語能力が関わる項目の得点との相関が有意に現れた。つまり、グループ②③においてバランス度とテスト総得点の間において有意な原因となっていたのは、（言語能力を除いた）認知力だったことを示唆するとしている。また、一方で、グルー

プ①においては、バランス度が高いことが言語能力と関連していることがわかったと報告している。

その上で、Cummins(1977)は、上記の結果には二通りの解釈が可能であるとしている。(1) 両言語への接触が比較的同等であるグループ②③の児童に見られるように、2言語の高いバランスが認知力発達により影響をもたらす、(2) 英語への接触が圧倒的に多いグループ①の児童に見られるように、もともと認知力を持っていることが言語習得により影響をもたらす、結果として2言語の高いバランス度が達成できる。Cummins(1977)は、いずれの解釈が妥当かを探るためにはさらなる研究が必要であると延べているが、Cumminsが二言語のバランス度に注目して言語能力と認知力の発達の関連を考察した意義は大きいと考える。

3-3 言語相互依存仮説と共有基底能力モデルの実証につながる研究

本節では、Cumminsの相互依存仮説及び共有基底モデルの実証につながる研究を概観する。前述の通り、共有基底モデルは相互依存仮説に基づき提唱されているため、相互に密接な関係を持っている。なお、作文研究の対象には、成人も含める。

生田(2002)は、日本の中学校に在籍するブラジル人生徒(55名)を対象に、作文能力を「産出量」「語彙の多様性」「文の複雑さ」「誤用の頻度」「文章の構成」に分類し、いずれの側面でL1(ポルトガル語)とL2(日本語)の関係が強いを検証した。その結果、「産出量」「語彙の多様性」「文章の構成」では両言語の能力に相関関係があり、「文の複雑さ」「誤用の頻度」では相関がなかったとし、作文能力については二言語間で、相互依存する側面と相互依存しない側面があると指摘している。

穆(2005)は、中国語を母語とする小学生(25名)と中学生(27名)を対象に、L1(中国語)とL2(日本語)の会話力に相関関係があるか、OBC(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)会話テスト²を用い「量的評価」「質的評価」「総合判定」の3つの観点から調査した。その際、「質的評価」では会話の質を「基礎言語面」「対話面」「認知面」の3面で評価している。その結果、「質的評価」の「対話面」と「認知面」においてL1とL2間に有意な正の相関関係が見られたとしている。更に、「認知面」について、一方の言語の認知能力によりもう一方の言語認知能力を予測できるか重回帰分析を行った結果、L1とL2に有意な正の相関関係が見られたとしている。これらの結果から、穆(2005)は、一方の言語の認知能力によりもう一方の言語の認知能力を予測できる可能性があることが分かったと述べている。

西川(2011)は、ベトナム語を母語とする小学生(17名:1年生8名、6年生9名)を対象に、L1(ベトナム語)とL2(日本語)の言語状況を調査するために、両言語でインタビュー調査とストーリー構成タスクを実施した。その結果、彼らの優位言語はL2であるが、L1でも個人差はあるものの、能力が維持されているとしている。また、会話力を3面(基礎言語面・対話面・認知面)で評価し、両言語の能力には、有意な正の相関関係があり、L1能力はL2にプラスの影響を与えている可能性が大きいと指摘している。

鈴木(2013)は、カナダの公立小学校に在籍する中国語を母語とする小学生(70名:3年生36名、6年生34名)を対象に、L1(中国語)作文とL2(英語)作文の関係性についてアルバータ州統一テストの作文評価ルーブリック(以下、ルーブリック)を用いて調査を

行った。ルーブリックは「内容の豊富さ」「全体構成」「段落・文のつながり」「語彙」「正確度（表記・文法）」の5観点からなり、それぞれの項目を6段階で評価している。その結果、3年生ではL1作文とL2作文に相関関係は認められなかったが、6年生では作文の「内容の豊富さ」や「全体構成」で両言語に相関関係が認められ、これはCumminsの相互依存仮説を支持する結果だと考えられると報告している。

中島・佐野（2016）は、カナダの補習授業校に在籍する日本語を母語とする小・中学生82名を対象に、L1（日本語）とL2（英語）の関係性について、作文を題材に調査を行った。その際、生徒のカナダへの入国年齢と滞在年数を基に短期・中期・長期の3グループに分け、作文の構想を練る段階であるプレライティングと作文を書くにあたっての文章構成力について分析した。その結果、長期グループは、ほぼ全員がL2作文のスコアは標準値以上であるのに対し、L1作文のスコアが3グループの中でもっとも低く、半数以上が標準値以下となっていた。一方、中期グループはL1作文とL2作文の両言語とも他のグループと比較してスコアが高く、L1作文力を土台にL2作文力が伸び、質の高いバイリテラル（両言語で読み書き能力がある）に育っていることが明らかになったと分析している。また、2言語の関係については、グループを問わず文字の書き方や文章構成など、さまざまな場面で共有のストラテジーが見られたと報告している。

野山（2013）、野山・桶谷（2016）は、ポルトガル語が母語である中学生（1名）と高校生（7名）を対象に、OPI³の枠組みを活用して実施したインタビューの文字化データを基に、L2（日本語）会話力の変容過程に焦点を当てた縦断調査（2008～2012年）を実施した。その結果、L2会話力が超級か上級上に達した生徒は、地域の日本語教室に支援者として参加し、日本語学習者とL1（ポルトガル語）とL2両言語で対話する機会を得ていたという。なぜなら、生徒は学習者が日本語を学習する際、L2がまだよく理解できない場合はL1で説明しなければならず、必然的にL1を使用する機会が増えていたからだという。その結果、多言語環境に育つ年少者の二言語は相互に依存しながら発達し、特に、中・高校生の場合、L1とL2のどちらかの言語力を伸ばすことにより、もう一方の言語にも好影響がもたらされていたと報告している。

Huguet（2014）は、スペインのカタロニアで中等教育を修了した生徒（237名）を対象に、Cumminsの言語転移と相互依存仮説を検証する目的で、L1（スペイン語）とL2（カタロニア語）でカタロニア政府教育機関が作成した筆記能力と口語能力を評価するテストを実施している。分析対象項目は読解力、正書法、口頭での理解力など10項目に渡っている。その際、カタロニアで生まれ育った生徒（123名）と、ラテンアメリカから移住してきた生徒（114名）を区別して得点を分析している。その結果、双方の生徒ともL1能力とL2能力には高い相関関係があり、Cumminsの相互依存仮説を支持したと結論づけている。その上で、口語能力よりも筆記能力の方が言語転移と二言語間での相互依存が強く表れており、このフィールドでの研究をより促進する必要があると述べている。

Marzban & Jalali（2016）は、ペルシャ語を母語とするイラン人大学生（78名）を対象にL1（ペルシャ語）作文とL2（英語）作文に相関関係があるか調査している。具体的には、作文の5項目（内容・構成・語彙・言語使用・誤用）について、4段階（優・良・やや不十分・不十分）で評価している。その際、大学生のL2能力をOPT（Oxford Placement Test）⁴

を基準に上位群と下位群に分けている。その結果、下位群では L1 作文と L2 作文に有意な相関関係はなく、L2 能力が低い場合、L1 から L2 への言語能力の転移が生じていなかったが、上位群では、L1 作文と L2 作文に有意な相関関係がみられたという。これを受け、言語間で転移が可能なのは L2 能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘した上で、上位群の結果は相互依存仮説を支持することにつながると述べている。

Mehrabi (2014) は、ペルシャ語を母語とする大学生 (60 名) を対象に、L2 (英語) 作文能力が L1 (ペルシャ語) 作文に影響するか調査を行っている。Mehrabi (2014) は、全員が L1 で書いた作文を基礎データとし、英語専攻グループ (30 名) が段落構成とエッセイの書き方について学習した後に、英語専攻グループと非英語専攻グループ双方が書いた L1 作文を基礎データ作文と比較した。その結果、英語専攻の学生は、基礎データ作文よりも語彙選択や構文の構成、句読点や作文スタイルが上達し、非専攻の学生よりも L1 作文が向上していたという。つまり、L2 作文において向上した能力は、元来優位であった L1 における作文能力にも影響を与えることが検証されたと述べている。

本章では、L1 と L2 の関係性に関する実証研究について概観してきた。年少者のバイリンガルの実態に関する研究では、作文能力と読解力は口頭語彙力と比較してダブル・リミテッドになりやすいことが指摘されている。これは、口頭語彙力と作文能力・読解力に求められる認知力必要度の違いによるものと考えられる。相互依存仮説の研究では、L1 能力と L2 能力には相関関係があり依存しながら発達するという Cummins の言語相互依存仮説を支持する結果が少なからずあった (生田 2002、穆 2005、等)。また、共有基底モデルの研究では、転移は L1 から L2 だけでなく L2 から L1 への転移も見られ、一方の言語能力を伸ばすことでもう一方の言語能力にもプラスの影響を与えていた。つまり、Cummins の共有基底モデルを支持する結果が示されたと言える (中島・佐野 2016、Mehrabi2014、他)。

本稿は言語能力の中でも作文能力に焦点を当てるが、二言語間の関連を議論する中で、作文能力はどのように位置づけられているのだろうか。上述した実証研究からも、作文能力は会話力よりもダブル・リミテッドになる比率が高いことが示されていた (ブッシンゲル・田中 2010)。一方で Huguet (2014) の研究が示すように、筆記能力のほうが口語能力よりも二言語間での言語能力の転移と相互依存性が高いことも分かった。中島 (2010) は、作文能力は Cummins が提唱する 4 領域の中で最も習得に時間がかかる領域であり、作文能力と語彙力がバイリンガル育成において最大の課題となる領域であると指摘している。

4. 第二言語作文における第一言語の役割に関する研究

日本で行われた調査では、二言語環境で学習する年少者の多くは作文能力においてダブル・リミテッドの傾向にあるという報告を前章で確認した (生田 2006, 2007)。二言語環境に育つ年少者の作文には、どのような特徴があるのだろうか。日本で学習している年少者の日本語作文について、齋藤・蔦田・菅原・森・阿部 (2014) は、外国人児童の作文力を調査し、日本在住外国人小学生 (174 名) と日本人小学生 (101 名) の作文の「産出量」「文の複雑さ」「漢字使用数」について比較分析を行っている。その結果、日本生まれの外国人児童の作文の産出量は小学校中学年段階で日本人児童との差がほとんどなくなるが、文構造の複雑さは高学年になっても発達が遅れる可能性が示されたとしている。一方、母国生まれで小学校中学年

以降に来日した外国人児童は、一定期間日本で教育を受けた場合、産出量と文構造の複雑さに関しては、日本生まれの児童よりも急速に作文能力を高める可能性があるともしている。

L2 作文能力に関して、学年相応の力をつけている年少者の比率が低いとの調査結果（生田 2006, 2007）があるが、上述の齋藤他（2014）が示すように、小学校中学年まで L1 で教育を受けた年少者は作文能力を高める可能性もある。本章では L1 使用が L2 作文に与える効果について、先行研究の知見を整理する。なお、この領域における先行研究では、留学生や大学生を調査対象とするものが大半を占めており 4 章ではそれらを含めて概観する。

4-1 第二言語作文における翻訳の効果

本節では、L1 で書いた作文を L2 に翻訳した作文と、L2 で直接書いた作文を比較することで、L2 作文における翻訳の効果を検証した研究を概観する。

Kobayashi & Rinnert（1992）は、英語専攻の日本人大学生（48 名）を対象に、英語能力上位群と下位群に分け、L1（日本語）を L2（英語）に翻訳した作文（以下、翻訳作文）と直接 L2 で書いた作文（以下、直接作文）に関し、質、量、誤用面から比較している。さらに、L1 が L2 に与える効果も検証している。その結果、作文の質に関しては、下位群の方が上位群よりも翻訳の効果が大きいことがわかったと報告している。作文の量に関しては、作文の長さや構文の複雑さとも両群で翻訳作文の方が直接作文より有意に高い評価点を得たと報告している。誤用に関しては、両群とも直接作文より翻訳作文の方が誤用が多い傾向にあり、特に上位群は複雑な構文を使用することを試みるため、文章のねじれや接続語の誤用が増えていたと報告している。また、Kobayashi & Rinnert（1992）は、調査対象者自身に翻訳作文と直接作文の自己評価もさせており、下位群は、翻訳作文の方がより多くのアイデアが出て自分の考えを明確に示すことできたと感じていたと述べている。その上で、Kobayashi & Rinnert（1992）は、今後の研究課題として、L1 作文と L2 作文能力に正の相関関係があるかどうか、そしてその相関関係が文章を書く過程にどのような作用を及ぼすのかを検討するために、L2 作文だけでなく、翻訳する前の L1 作文を評価する必要性を挙げている。

石橋（2002）は、中国人留学生（60 名）を対象に日本語学校入学時のプレースメントテストと聴解の成績結果から日本語能力を 3 群に分け、L2 作文を書く際、L1 を使用して翻訳することが L2 作文の質、量、誤用の 3 面にどのような影響を及ぼすのか調査している。

まず、質に関しては主要構成要素全てに影響を与えているのは L2 能力であり、L2 能力中位群において、L1 使用により内容点を引き上げる高い効果が見えたとしている。量については、作文の総産出量では直接作文と統計的に有意差は見られなかったが、文の文節数を指標とする文の長さでは優れている傾向が判明したとしている。特に日本語能力中位群では、翻訳作文の方が有意に長いことがわかったとしている。しかし、L1 使用はより多くの情報を L2 作文に利用することはできるが、あくまでも運用可能な構文の範囲内であるからだと考えられると指摘している。誤用に関しては、日本語能力に関係なく直接作文より翻訳作文の方が誤用率が統計的に高く、特に日本語能力中位群の誤用率が高かったという。しかし、翻訳は、語彙・表現の誤用は増加させるが、ねじれや接続語のような論理的な文のつながりに関連した誤用が増加するわけではなく、むしろ減少の傾向がみられたと報告している。

Kobayashi & Rinnert（1992）や石橋（2002）から、L1 作文の翻訳が L2 作文に与える効

果は、L2 能力レベルにより異なり、L2 能力上位群よりも中位群もしくは下位群にとって有効であると考えられる。しかし、作文の質・量・誤用について細かく検討すると L1 使用は質や量に効果を与える反面、誤用を増やす一因にもつながると報告されており、L1 を翻訳に使用する場合の注意点として留意する必要がある。

Kobayashi & Rinnert (1992) や石橋 (2002) の研究は、留学生や大学生の事例であるが、年少者は留学生や大学生より L1 作文を翻訳する弊害が大きいと思われる。なぜなら、翻訳は、両言語を比較しより適切な語を選択しなければならず、このような知識が乏しい年少者が L1 を翻訳に使用する場合は、より細かい指導が望まれるからである。しかし、Kobayashi & Rinnert (1992) から、L2 能力下位群では、翻訳作文の方が自己評価が高かったことが報告されている。故に、複数の言語を持つ年少者で L1 能力が L2 能力より高い場合は、L2 で作文を書く際、まず L1 で書いてみるという方策を選択肢として持つことは、少なくとも L2 作文の負担を軽減する効果があるのではないかと考えられる。

4-2 第二言語作文における第一言語使用の効果

本節では、L1 使用が L2 作文にどのような効果をもたらすか、作文を産出する際のストラテジーに注目し、L1 使用の効果を検証した研究を概観する。

Uzawa & Cumming (1989) は、カナダ在住の中級日本語コースを学習している大学生 (10 名) を対象に、L1 (英語) および L2 (日本語) の作文産出過程を発話プロトコルによって調べた。その結果、L2 作文プロセス全般に L1 作文と同様のストラテジー (メモの準備、草稿や構成を考えると、アイデアを模索すること等) を使用し、多くのことを L1 で考えながら L2 作文を産出していると指摘している。

石橋 (2002) は、中国人留学生 (4 名) を対象に、L2 作文産出過程で L1 の関与があるのか、またそれは L2 能力により異なるのかを検証するため、発話思考プロトコルによる調査を行った。その結果、L2 能力上級者 (日本語能力試験 1 級 (以下、N1) 取得者) は作文産出過程で L1 をほとんど使用していなかったが、L2 能力中級者 (N1 未取得者) は文字化する前に表現したい内容や意味を正確かつ適切に言語化するために L1 を使用していた。これらの結果を受け、文産出に L1 使用が重要な役割を果たしていることが分かったと報告している。

Ahmadian, M., & Pouromid, S., & Nickkhab, M. (2016) は、英語を学習するイラン人 36 名 (16~23 歳) を対象に、作文産出過程での L1 (ペルシャ語) 使用に焦点を当て、L2 (英語) 作文を書く際、L1 で構成を行うことで L2 作文の質を改善できるか調査した。その結果、作文産出過程で L1 を使用した場合、L1 を使用しなかったグループと比較して L2 作文の評価得点が大幅に向上し、特に文の構成や一貫性に大きく影響を与えたとしている。

矢高 (2004) は、L2 作文産出過程のうち作文の構想を練るプランに注目し、プランに L1 使用は有効か、また L2 作文の質にどのような影響を及ぼすか検証している。まず、日本語学習者 (55 名) を日本語能力上級 (N1 取得者) と中級に分け、L1 でのプランによる L2 作文と L2 でのプランによる L2 作文を書かせている。その際、プランにおける L1 の効果をより詳しく検証するため、思いつくことをできるだけたくさん書く「想起」と作文の構成を書く「アウトライン」に分け、それぞれ得点化し分析している。また、「作文」の全体評価と質的評価を行っている。その結果、上級では L1 使用の有効性は見られなかったが、中級

ではプランに L1 を使用すると課題を広く深く想起でき、情報量が多く構成の優れた作文になったという。また、矢高（2004）は学習者がその有効性をいかに捉えているかについても調査しており、中級ではプランを立てる際に L1 が有効であると感じている学習者が多かったという。これらの結果を受けて、矢高（2004）は、中級学習者が L2 作文を書く際、プランに L1 を使用することは有効な戦略であるとしている。

矢高（2007）は、矢高（2004）での調査資料を基に、L2 作文を書く際の L1 使用の有効性について文節数を数えて産出量も調査している。その結果、中級では L1 でプランを立てても L2 でプランを立てても L2 作文の産出量はほとんど変わらなかったと報告している。この結果に関し、矢高（2007）は中級では L1 で考えたことを十分に表現できるだけの L2 能力が不足しているため、L1 プランを有効に活用できなかったことが要因であると分析している。上級に関しては、L1 でプランを立てるよりも L2 で立てた方が産出量が多いという結果になっている。矢高（2007）は上級の場合は L2 プランに沿って書く方が言葉を変換する必要がないため、作文が書きやすくなり、産出量も多くなるのではないかと分析している。

Uzawa & Cumming（1989）、石橋（2002）、Ahmadian, et al.（2016）の研究は、L2 作文の産出過程で L1 の戦略や認知作用が重要な役割を果たし、L2 作文の質を向上させているとの調査結果を示している。これは、L1 と L2 が表層面では異なるが深層面では共有する部分があるという共有基底モデルを支持することにつながると考えられる。矢高（2004, 2007）の研究では、L2 作文を産出する際 L1 使用の効果は学習者の L2 能力により異なるが、L1 をプランに使用することは、中級学習者にとって L2 のみでの作文よりも情報量を多く活用でき、L2 作文が書きやすくなるというプラスの効果を与えていた。これは、L1 使用が L2 作文産出を促進する役割を果たしていると考えられ、前章で言及した相互依存仮説を支持することにつながると考えられる。

本章では L2 作文における L1 の役割に関する研究を概観してきた。その結果、L2 作文を書く際、まず、L1 で書いてから L2 に翻訳することが L2 能力中位群もしくは下位群にとって有効であることが報告された（Kobayashi & Rinnert 1992、石橋 2002）。また、L2 作文を書く際、L1 作文の戦略や認知作用が重要な役割を果たし、L1 使用が L2 作文の質を向上させていることが見えてきた（石橋 2002、Ahmadian, et al. 2016、矢高 2004, 2007）。また、L2 能力中位群もしくは下位群では、学習者自身が L1 使用は L2 作文を書く際有効であると感じていることも報告された（Kobayashi & Rinnert, 1992、矢高 2004）。年少者の L2 作文能力の育成においても、該当生徒の L1 能力が L2 能力より高い場合は、L1 を使ってプランや構成を考えることが L2 作文の発達に効果を上げる可能性があると考えられる。

5. 今後の研究への展望

本稿では、二言語環境に育つ年少者が学習する際の L1 と L2 の関係について、Cummins による閾説と相互依存仮説、共有基底モデルに基づき、L1 と L2 の言語能力の関係及び二言語間の転移の可能性を検証した先行研究を概観した。年少者の二言語の発達状況を調査した研究を概観すると、二言語の到達度と認知的発達には関係があり、閾値は年少者の言語活動の種類によっても異なることが示された。

L2 作文については、L1 から翻訳をした際の L2 作文の質・量・誤用の観点からの研究、及び産出過程における L1 使用の効果についての研究がなされている。L2 作文を書く際の L1 使用の有効性に関しては、学習者の L2 能力レベルによって異なり、上位の学習者よりも中位もしくは下位の学習者にとってプラスの効果があるとの報告がある。しかし、調査対象者の L2 能力に関して、研究者により言及していない場合もある。また言及している場合でも、L2 が日本語の場合は日本語レベルは N3 以上と推察され、比較的高い L2 能力の学習者に集中している。そのため、L2 能力が低い段階でも L1 使用が L2 作文に効果を与えるかについてはまだ実証されていない。

本稿が扱った Kobayashi & Rinnert (1992)、石橋 (2002)、Uzawa & Cumming (1989)、Ahmadian, et al. (2016)、矢高 (2004, 2007) の研究は、調査対象者が全て留学生もしくは大学生である。留学生や大学生に関する研究が年少者の研究に示唆するものはあるが、認知力が発達途上にあつて L1 能力も成人学習者とは異なる年少者の L2 能力について、留学生や大学生と同等に考えることはできない。従つて、今後は、L2 能力がまだ低い年少者を対象とした研究を進め、年少者の作文にとって L1 使用が有効となる L2 能力はどの程度であるのかを探っていくことが重要な課題であろう。

年少者の L2 作文能力における L1 との関係性をテーマにした研究は少なく、中島・佐野 (2016) は「バイリンガル作文力となると、ケーススタディを除くと国内ではわずか生田 (2002) と鈴木 (2013) に留まる」(中島・佐野 2016: 19) と指摘している。今後、外国人児童生徒が急増している日本社会の課題を受けて、日本語教育の領域でも年少者の認知力の発達において最も重要な技能である作文能力を重点的に取り上げる必要がある。具体的には、年少者の L2 作文の学習に L1 使用がどう生かされるのか、L2 作文の指導が L1 の保持にどうつながるのか等が優先的な課題であろう。

注

- (1) 本稿では、第一言語と同義とする。
- (2) OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children) は、カナダで継承語教育用にバイリンガルの立場から開発された個人面談テストで、二言語の会話能力を、基礎言語面、話面、認知面の 3 面に分けて捉えようとするもので、7-15 歳児を対象としている。
- (3) OPI (Oral Proficiency Interview) は、アメリカ外国語教育協会 (The American Council on the Teaching of Foreign Languages) が開発した口語能力評価基準で、資格をもったテスターと対面のインタビュー方式により受験者の外国語の口語運用能力が 10 段階で測定される。
- (4) OPT (Oxford Placement Test) の結果、60 点満点で 49 ~ 54 点を上位群 (20 名)、30 ~ 39 点を下位群 (20 名) としている。

参考文献

- (1) 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第 1 言語能力と第 2 言語能力の関係 - 作文のタスクを通して - 」『世界の日本語教育』12 号, 63-77.
- (2) 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の「書く力」の発達 - 第 1 言語と第 2 言語による作文の観察から - 」『日本語教育』128 号, 70-79.
- (3) 生田裕子 (2007) 「ブラジル人中学生の L1 と L2 作文に見られる問題 - ダブルリミテッド現象の例から - 」『母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究』3 号, 7-26.
- (4) 石橋玲子 (2002) 『第 2 言語習得における第 1 言語の関与 - 日本語学習者の作文産出から - 』風間書房
- (5) 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える: 多言語使用の実態に根差した教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12 号, 1-22.
- (6) 齋藤ひろみ・鳶田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩 (2014) 「日本生育外国人児童の作文力に関する調査: 小学 2-6 年生の「出来事作文」の計量的分析 (fulltext)」『東京学芸大学リポジトリ』11 号, 53-65.
- (7) ジム・カミズ (2011) 『言語マイノリティーを支える教育』中島和子 (訳), 慶応義塾大学出版会
- (8) 鈴木崇夫 (2013) 「カナダの公立小学校における英語・継承中国語イマージョンプログラムの評価: バイリンガル作文力に焦点をあてて」『母語・継承語バイリンガル教育 (MHB) 研究』9 号, 21-49
- (9) 中島和子 (2008) 『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
- (10) 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- (11) 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文の分析 - プレライティングと文章の構成を中心に - 」『日本語教育』164 号, 17-33
- (12) 西川 (長谷川) 朋美 (2011) 「在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語能力」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7 号, 46-65.
- (13) 野山広 (2013) 「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国語研プロジェクトレビュー』4 号, 100-109.
- (14) 野山広・桶谷仁美 (2016) 「CLD 児童・生徒の言語環境の整備と日本型多文化共生社会 - 社会参加という観点から - 」『異文化間教育』44 号, 18-32.
- (15) バトラー後藤裕子 (2003) 『多言語社会の言語文化教育 - 英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版
- (16) 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を試み - 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 号, 23-41.
- (17) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査 (平成 28 年度)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm (2018. 7.5 閲覧)

- 文部科学省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/1373387.htm (2018. 7.5 閲覧)
- (18) 穆紅 (2005) 「二言語環境に育つ中国語を母語とする小・中学生の中国語と日本語の関係: 会話力の場合」(第 30 回日本言語文化学会発表要旨) 『言語文化と日本語教育』, 87-90.
- (19) 矢高美智子 (2004) 「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』 121 号, 76-85.
- (20) 矢高美智子 (2007) 「第 2 言語作文におけるプランと作文の関係 - プランでの第 1 言語使用の有効性 - 」 『茨城大学留学センター紀要』 紀要 5, 53-63.
- (21) Ahmadian, M. , & Pouromid, S. , & Nickkhah, M. (2016) Improving the Quality of Second Language Writing by First Language Use. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 767-775.
- (22) Brown, S. , & Larson-Hall, J. (2015) *Second Language Acquisition Myth -Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. The University of Michigan Press
- (23) Cummins, J. (1977) *Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual Skills*. University of Alberta
- (24) Cummins, J. (1984) Bilingualism and Cognitive Functioning. In Shapson, S. & D'oyley, V. (eds.), *Bilingual and Multicultural Education : Canadian perspectives*. England : Multilingual Matters Ltd. 55-70.
- (25) Cummins, J. (2006) *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. England, Multilingual Matters Ltd.
- (26) García, O. , & Wei, L. (2014) *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- (27) Huguet, A. (2014) Latin American Students and Language Learning in Catalonia : What does the Linguistic Interdependence Hypothesis show us ?. *Spanish Journal of Psychology*, 17, Cambridge University Press. 1-13.
- (28) Kobayashi, H. , & Rinnert, C. (1992) Effects of First Language on Second Language Writing : Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42, (2), 183-215.
- (29) Marzban, A. , & Jalali, F. , E. (2016) The Interrelationship among L1 Writing Skills, L2 Writing Skills, and L2 Proficiency of Iranian EFL Learners at Different Proficiency Levels. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 7, 1364-1371.
- (30) Mehrabi, N. (2014) The Effect of Second Language Writing Ability on First Language Writing Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 8, 1686-1691.
- (31) Uzawa, K. , & Cumming, A. (1989) Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping up the Standards. *Canadian Modern Language Review*, 46(1), 178-194.

Abstract

A Literature Review on the Relationship between the First and Second Languages in the Language Acquisition Process of Young People Growing up in a Bilingual Environment: Focusing on Writing Ability

CHIZURU NAKAE

This study reviews theoretical and empirical research on the relationship between the first and second languages in the language acquisition process of young people who are raised in a bilingual environment. Next, it focuses on writing abilities, which are said to take time to learn, and examines the effectiveness of using the first language in the second language writing. An overview of previous studies suggests that the abilities of the first and second languages influence each other, and that young people's proficiency in each language may affect their cognitive development. It was found to be most effective for the middle or the lower groups of second language proficiency to use the first language in second language writing. In the field of Japanese language education. There are few past studies on the writing of younger people whose language skills are developing, therefore, further empirical research is needed in the future regarding the relationship between their native and Japanese language writing ability.

Key words: bilingual environment, young people, writing ability, the first language, the second language