



Title	多言語環境で育つ高校生のL1作文とL2作文に見られる関係性
Author(s)	仲江, 千鶴
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2021, 17, p. 75-91
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/88287
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《研究ノート》

多言語環境で育つ高校生のL1作文とL2作文に見られる関係性

仲江 千鶴（千葉県立生浜高等学校日本語指導員）

cjmsm833@ybb.ne.jp

**Relationship Between L1 and L2 in Respect to Writing Composition
of a High School Student With a Multilingual Background**

NAKAE Chizuru

要 旨

本研究では、多言語環境に育つ1名の高校生が、1年間に亘る「日本語基礎」の授業時間内に書いた二言語による作文間に見られる関係性を分析し、L2作文においてL1作文能力がどのように活用されているのかを探った。対象生徒は、L1がある程度確立した思春期以降にL2日本語との接触を開始しており、L2作文においてL1作文能力がどのように活用されるかを観察する好対象として取り上げた。対象生徒が書いた両言語作文について、抽象的語彙の使用、複文使用率、文字の書き方、文章構成の観点から分析した。その結果、L2の抽象語彙拡大の基盤としてL1の抽象概念があった可能性、L2作文における複文使用、文章構成力などにおいてL1の作文能力が基盤となった可能性が示唆された。以上のような複数領域において見られた両言語間の関係性を取り上げ、L2作文能力の発達においてL1作文能力が重要な役割を果たした痕跡として報告した。

Abstract

This study analyzed the relationship between L1 and L2 in regard to written composition of a bilingual high school student with a multilingual background, and explored how the L1 writing ability is utilized in L2 writing. Several compositions were written during a one-year “Basic Japanese” class. One student was chosen as a good example to observe the above-mentioned relationship between L1 and L2, because she acquired L2 Japanese after adolescence and with her L1 ability already established. The compositions in both languages were analyzed from the viewpoints of abstract vocabulary usage, compound

sentence usage rate, writing style, and organization. As a result, it was suggested that the abstract concept she had in L1 has influenced her L2 to expand abstract vocabulary. Similar influence of L1 on L2 was found with compound sentence usage and organization. Several observations confirmed there to be several significant factors of L1 influencing L2 development.

キーワード：共有基底能力モデル、第二言語作文、ルーブリック、高校生

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。学校種別では高校での増加が顕著（23.7%）になっており、日本語指導が必要な高校生の中途退学率は全高校生と比較して 7.4 倍、就職者における非正規就職率では 9.3 倍、進学も就職もしていない者の率で 2.7 倍高くなったと報告されている。このような状況の中、多言語環境で育つ年少者の指導においては、目標言語のみを指導の対象にするのではなく、L1 能力との関係も視野に入れた教育的対処が必要なことは広く認識されるに至っている（中島・佐野, 2016）。そこで、本稿では、公立高校で学ぶ一人の外国人高校生の L1 作文と L2 作文をデータとして、両言語の作文間に見られる関係性を分析し、L2 作文能力において L1 が果たす役割について考察したい。

2. 先行研究

Cummins は第一言語と第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（以下、相互依存仮説）を提唱した（カミンズ, 2011, p. 78）。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（以下、共有基底モデル）を提唱し、さまざまな二言語の組み合わせの実証的研究から転移が確認された領域として、以下の 5 つを挙げている。①概念的要素の転移、②メタ認知ストラテジー、メタ言語ストラテジーの転移、③言語使用の語用論的な側面の転移、④言語の形態上の転移、⑤音韻意識の転移（カミンズ, 2011, pp. 79-80）。以下

では、作文能力に焦点を当て、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。

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、どの側面でL1（ポルトガル語）とL2（日本語）の関係が強いかを検証した。その結果、最も相関関係が強いのが産出量（中程度の相関）であり、文章の構成と語彙の多様性についても、弱い相関が確認された。しかし、文の複雑さと誤用の頻度では相関関係が認められなかったことから、生田（2002）は、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。

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を用いて調査を行った。その結果、3年生では両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と全体構成で相関関係が認められ、これは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）の作文の関係性について、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文章構成力について評価している。分析の結果、二言語の関係について、グループを問わず文字の書き方や文章構成、段落構成、時間配分など、さまざまな場面で共有ストラテジーが見られたと報告している。また、文章中に単文が使用されている割合（単文使用率）に関して短期と中期グループに中程度の相関関係が見られたことから、L1で複文を多用する生徒は、L2が未熟であっても複文を書こうとする傾向があると述べている。さらに、プレライティングにおける使用言語に注目し、L1作文の中でL2が、L2作文の中でL1がどのように使われているかについても分析している。その結果、短期グループの場合はL2能力の不足のためにL1を使用する傾向があったが、長期グループの場合は「思考ツール」としてL1を活用していたと報告している。

ビアルケ（當山）・柴山・高橋・池上（2019）は、ドイツの補習校に通うドイツ語を優勢言語、日本語を継承語とする独日国際児（1名）のドイツ語と日本語の作文力がどのように形成されるのか、小学校4年生から中学校3年生までの6年間、

物語文と説明文の2つのテーマについて、毎年両言語で書いた作文24本をデータとした縦断調査を行っている。その結果、ドイツ語で獲得した知識や概念が日本語でも用いられるとともに、客観的で高度な文章を書こうとするストラテジーが見られ、ドイツ語が日本語を牽引するように、日本語作文の力が伸びたことが報告されている。その上で、「継承日本語学習児の作文指導においては、その日本語力のみ注目して日本語母語児を基準にした指導を行うよりも、書きたい内容を持ち、優勢言語ではそれを表現できる存在として捉えたうえで、彼らの日本語での表現を支援する方法が求められる」(ビアルケ他, 2019, p. 114)と提言している。

年少者を対象にした研究ではないが、Marzban and Jalali (2016) は、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)作文の間の相関関係を調査している。その結果、L2能力下位群ではL1作文とL2作文に有意な相関関係はなく、上位群ではL1作文とL2作文に有意な相関関係が見られた。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、こ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。

以上の先行研究から、L1とL2の作文能力の間には、産出量と文章の構成、語彙の多様性、内容の豊富さなどについて、相関関係のあることが確認された。また、L2能力がある程度のレベルに達している場合、L1能力からL2能力への転移が見られ、Cumminsの言語相互依存仮説及び共有基底モデルを支持する結果が示された。しかし、上掲の先行研究は、小・中学生、もしくは大学生を調査対象にしており、高校生を対象にした二言語作文調査は管見の限りでは見当たらない。10代の後半に入る高校生の年代は、メタ認知的知識を使いこなす抽象語彙の獲得と抽象的思考の発達が生じる重要な時期であることから(浅村, 2020; 中島, 2010)、高校生を対象にした研究が必要である。特に幼少期からのバイリンガルではなく、思春期以降にL2との接触を開始した高校生を対象にする場合、L1がある程度確立した年代であることから、L1で獲得した作文能力がL2に転移しやすいと考えられ、L2学習においてL1がどのように活用されているかを具体的に明らかにすることができる可能性がある。

3. 研究の背景と目的

本稿筆者は、「日本語基礎」を学校設定科目として設定(週1回45分×2コマ年間30回)し、毎年20名以上の外国につながる生徒(以下、外国生徒)が入学

する高校に勤務している。「日本語基礎」を受講した外国生徒を対象（N=67）に調査¹⁾したところ、8割以上が中学生もしくは中学校卒業後に来日し、言語の使用状況に関しては、半数以上の生徒が3言語以上のトリリンガルであった。家庭内言語はL1であることが多く、家庭での学習をL2（日本語）のみで行っている生徒は3割程度で、L1が重要な学習言語となっている。作文力に関し、L1を用いて「自分の思ったことをうまく書くことができる」と回答した生徒は8割近かったが、L2でそう回答した生徒は1割程度であった。そのため、作文指導の際は、L2だけでなくL1でも作文を書かせることで、L1において持っている思考力や作文構成力を日本語作文に活かし、加えてL1能力の維持にもつなげることを目指している。また、生徒たちの両言語による作文を収集してそれをデータとして分析することで、両言語の作文の関係性や発達過程を実証するという研究計画を進めている²⁾。

本稿では、これまでに収集した作文の中から一人の生徒（以下、S）のものを取り上げ、L1作文とL2作文に見られる関係性について、具体的な作文例を挙げて証明したい。Sが生後すぐに獲得した母語はネパール語であるが、11歳～16歳まで学んだインターナショナル・スクールでは、国語（ネパール語）を除くすべての授業を英語で受けており、作文教育も英語で受けている。また、SはL1作文を書く際「最も書きやすい言語」として自ら英語を選択した。このような理由から、本稿ではSのL1を英語とみなして論を進める。

Sを取り上げた理由は以下の通りである。まず、L1作文が英語であることは、その質的特徴を本稿読者と共有しやすいと考えたためである。また、英語で作文教育を受けていることから、L1で獲得した作文能力のL2への影響を観察する好条件が整っていると考えたからである。さらに、来日後はL1での読み書きをしなくなってしまう外国生徒が多い中で、Sは、来日後も英語の授業やインターネット等を通して英語の読み書き能力をかなり維持していることも、L1とL2の関係性を見るのによい条件だと考えた。

4. 研究方法

本研究は、1年間に亘る「日本語基礎」の授業を通してSが授業時間内に書いた作文をデータとする。なお、作文を書く際は、辞書などの使用は禁止とし、45分間の授業時間内に書き終えるよう指示した。使用言語に関しては、L1作文は「最も書きやすい言語で書いてください」と指示し、L2作文は日本語とした。

4.1 研究データ

研究データは、S の L1 作文（4 本）と L2 作文（4 本）計 8 本、及び S に対して行ったインタビューとする。なお、インタビューの内容は、4.4 で述べる。

作文のテーマと課題指示については、L1 作文と L2 作文で同程度の難易度となるように設定した。また、作文のテーマは、学校行事や「日本語基礎」の授業内容に合わせて、紹介文／説明文と意見文の 2 つのジャンルを設定した。調査対象とした作文のジャンル、テーマと課題指示、実施日を表 1 に示す。

表1 作文ジャンル・テーマ及び課題指示、調査日一覧

	言語	実施日時	ジャンル	テーマ	課題指示
1 回目	L1	2018/4/17	紹介文	家族紹介	家族を紹介してください。
	L2	2018/4/17	紹介文	自己紹介	自己紹介をしてください。
2 回目	L1	2018/7/18	説明文	私の国の有名な場所	あなたの国の有名な場所を教えてください。どんなところですか。
	L2	2018/7/11	説明文	私の国の英雄	あなたの国の英雄を教えてください。何をしましたか。知っていることを教えてください。
3 回目	L1	2018/12/12	意見文	電車やバスの優先席	電車やバスに優先席があることについて、あなたは賛成ですか、反対ですか。あなたの意見を書いてください。なぜそう思うのか理由も書いてください。
	L2	2018/12/5	意見文	高校の制服	高校に制服があることについて、あなたは賛成ですか、反対ですか。あなたの意見を書いてください。なぜそう思うのか理由も書いてください。
4 回目	L1	2019/3/13	意見文	携帯電話の使用	携帯電話の使用について、良い点と悪い点を、具体的な例をあげて書いてください。あなたの意見も書いてください。
	L2	2019/3/4	意見文	SNS の使用	SNS の使用について、良い点と悪い点を、具体的な例をあげて書いてください。あなたの意見も書いてください。

4.2 研究対象者

今回調査対象とする S は、高校 1 年生までネパールで過ごし、2016 年 6 月に 16 歳で来日した。小学校 5 年生（11 歳）のとき、両親が日本に出稼ぎに行ったため、来日するまで両親と離れ、ネパール国内のインターナショナル・スクールの寄宿舎に住んでいた。S の L1 としては、前述の理由から、作文能力に関して最も強い言語だと考えられる英語とする。なお、S の英語力について調査はしていないが、2018 年に英語検定試験 2 級に合格している。

一方、日本語力の測定には、TTBJ for Kids (Tsukuba Test-Battery of Japanese for kids)³⁾ の SPOT を用いた。本テストは日本語を学習している多言語児童の「学習言語」を中心とした日本語力を診断するもので、問題数は 30 問（30 点満点）あり、2 回（2018 年 5 月・2019 年 3 月）実施した。本研究調査開始時（2018 年 4 月）、S の滞日期間は 1 年 10 ヶ月であり、SPOT-YC1 の得点は、1 回目 20 点、2 回目 23 点であり、SPOT-YC2 は、1 回目 7 点、2 回目 15 点であった。

4.3 作文データの分析方法

作文データの評価は、①内容・活動、②使用語彙領域、③文法的正確さ、④正書法の把握、⑤一貫性と結束性の 5 点について、CEFR⁴⁾ の Can-do 一覧を参考に筆者が作成したルーブリックを用いて行った。本稿が取り上げるのは S のみであるが、今後、多様な L1 を持つ他の外国生徒の作文についても同様の分析を行う計画である。その際、汎言語的基準である CEFR は、評価者が異なり評価対象の言語が異なっても同じ基準で評価するのに適していることから、CEFR を参照した。今回使用したルーブリック⁵⁾ の評価レベルは、S の言語能力から判断し、L1 は A2 ～ B2、L2 は A2 ～ B1 とした。使用したルーブリックの詳細は、資料 1 (p. 91)「第 4 回 L1 作文で用いたルーブリックの例」⁶⁾ を参照されたい。

評価者は、L1（英語）作文は、言語教育の経験がある当該言語の母語話者及び当該言語について十分高い能力を持つ言語教育専門家 2 名に依頼し、L2（日本語）作文は筆者及び日本語教育専門家 1 名に依頼した。評価者間の評価結果が異なる場合は、相互の話し合いによって、評価の統一を図った。

4.4 インタビュー調査

S の作文を書く際の意識や考え方などにどのような変化があったのかを調べるために、本人が書いた 4 回分の L1 作文と L2 作文を見せながら、調査期間中に 2 回

のインタビュー調査を行った。主な質問項目は、①母国で受けた作文教育の内容と方法、②来日後の日常生活及び学校生活での L1 と L2 の使用状況、③作文を書く際の L1 と L2 の使用状況である。

5. 作文データの分析結果

5.1 L1（英語）作文と L2（日本語）作文のループリック評価の結果

S の L1 作文は、1 回目は、家族紹介という身近で具体的なテーマであったことから A2 という評価に止まったと思われるが、2 回目以降は、文法的正確さを除いて B1 以上の評価であり、自立した言語使用者の段階であると考えられる。L2 作文は、4 回目の段階で 5 つの観点すべてにおいて A2 もしくは A2.2 以上となり、基礎段階の言語使用者から始まり、最終的には自立した言語使用者へ移行する段階に入ったと考えられる。以下、S の 4 編の L1 作文と L2 作文のループリック評価結果を、表 2 にまとめる。

表2 SのL1/L2作文ループリック評価の結果

	L1（英語）				L2（日本語）			
	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
内容・活動	A2.2	B1.2	B1	B1.2	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
使用語彙領域	A2.2	B1	B1	B1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
文法的正確さ	A2	A2	A2	B1.1	A2	A2	A2	A2
正書法の把握	B1	B1	B1	B1	A2	A2	A2	A2
一貫性と結束性	A2	B1	B1	B1	A2.1	A2.2	A2.2	B1

以下、S の作文について、①使用語彙領域、②文法的正確さ、③正書法の把握、④一貫性と結束性について見ていく。本来は S が書いた作文 8 本をそのまま載せるべきであるが、紙幅の関係から、筆者が入力し直した説明文（2 回目）と意見文（4 回目）の作文を掲載する。書かれている内容はオリジナルのままである。

L1作文1 「私の国の有名な場所」 (説明文／2回目)

Famous Place of my country.

Well, My country is Nepal. It lies between India and China. There are lot of beautiful places, cultural heritages, various temple and scripts. My country Nepal is Surrounded with various mountains. The worlds highest peak called Mt Everest is very popular in my country Nepal.

Beside that there is a city called Pokhara. In my view it is one of the wonderful place in my country. ① Pokhara is very old city which has various cultural sites as well as modern sites. There are various tourism area. Pokhara is full of natural beauty and mystery. It attracts tourist a lot.

② So I guess my friend must go Pokhara if they take a look to Nepal. There are amazing places.

It has various caves and beautiful sea where people can enjoy boating. It also consists various adventures. Paragliding and Bunji jumping are popular. I guess, people struggling with stress should not forget to go Pokhara. We also can find different kind of special foods there. Pokhara is most known place for natural beauty in my country Nepal.

As a conclusion I would like to say that there are lot of beautiful places in Nepal that you must not forget to visit. I am proud to be Nepal.

L1作文2 「携帯電話の使用」 (意見文／4回目)

Mobile phone pros and cons

Well, Mobile Phones are very popular means of communication in this developed world. Slowly and gradually various application are invented which are convenient. Mobile phones in this western world are one of the various important source. Almost every people carry mobile. There are various advantage as well.

Using mobile is very convenient source of communication as we can keep in our pocket and communicate with different people. Using internet we also can have various information related to the world. We can learn different things and even deliver different activities with the help of internal. We also can use mobile phone as a translator. Mobile phone have made the world so close which was not every possible to think during our ancient period. I even learn to cook from my mobile.

But on the other hand mobile phone have some disadvantages as well. ③ There are some people who take the benefit in bad way and make the improper use of mobile to mobile. Some people post worse things which may harm the life of other people. Nowadays eve children are busy using mobiles they don' t concentrate in their study as well. ④ Playing too much game causes waste of the time. Therefore there are various pros and cons of mobile phones.

L2作文1 「私の国の英雄」(説明文/2回目)

私の国はネパールです。むかしは ネパールに いろいろなこと ありました。ネパール は ちいさな国です。⑤ いんどから ちかいので World War の とき インドから いろいろ いじめたり ありました。その とき みんなは いろいろな けんかしたり 一番 あぶない ところ に いました。インド から は ネパール は インド に もらう つもり たくさん ウール とか ありました。

国でも いろいろな 人にいじめたり してて つよくない の 方は 何も やることが なくて しんぱい しました。その 時 フィティビ ナラエンサー は コラカ と いう ところ の キング でした。かれは じぶん 国 だいすき でした。⑥ たくさん けんか とか あっても、いろいろな つらい こと に さんか してて じぶん の 国は まけさせないように がんばりました。インド は ネパール ほしい かったです。そのとき フィティビ ナラエンサー は がんばって みんなの おせは を したり しました。

L2作文2 「SNSの使用」(意見文/4回目)

フェイスブックや ツイーター は さいきん すごく はやってる SNS の ことです。フェイスブックやツイーターなど を 使うことについて いろいろ 良い点を 悪い点 が あります。さいきん ほとんど どこでも SNS とでも だいじに してるとおもいます。

フェイスブックや ツイーターは SNS の 中で 一番 にんきがあると おもいます。SNS が あって 生活 するのは とても べんりだ と おもいます。さいきん SNSで なにもできるよう になってます。ともだち と れんらく できたり、いろいろな どうが を 見たり、ゲーム も できる よう になってる と おもいます。国 によって たくさん の ニュースも SNS で おしらせ してます。かぞくから はなれて りゅうがく しれる 方にも SNS は とても べんり です。どごに いても れんらく できるように つかえて ほんとに 良い と おもいます。でも さいきん いろいろ 悪い点 もきこえます。

フェイスブックや ツイーターは とても べんりですが、いろいろな あぶない こと も あります。じぶんの ID は だいじ に しないと こわいこと になって しまうかも しれません。それで じかんも だいじに しなけれは ならない です。ずっと フェイスブックや ツイーターなど を 使う と じぶんの べんきょう する じかん と いろいろな こと を わすれてしまう かも しれません。

⑦ フェイスブック や ツイーターは たくさんの 良い点 が ありますが、気を付けて 使わなと あぶない 事が ふえて 来る かのうせいが 多いです。

5.2 使用語彙領域について

L1 作文と L2 作文の使用語彙領域に関して見ると、L1 作文 1 では、Pokhara という町の特徴を、cultural heritages や modern sites など抽象的な語を使って説明している。同時に、Pokhara の良さを表現するのに、beautiful places、the wonderful place、amazing places のように言葉を言い換えている。L1 作文 2 でも、携帯電話の使用について、作文のタイトルを Mobile phone pros and cons とし、作文を通して長所と短所を述べることを明示した上で、the various important source や convenient、waste of the time など抽象的な語を使って意見を述べている。また、短所については disadvantages と別の言葉も使用しており、自分が述べたい内容を表現するための語彙を持っていると考えられる。

L2 作文 1 では、ネパールがインドから種々の被害を受けたことを記述する箇所、網掛け部分⑤のように、「いんどから ちかいので World War の とき インドから いろいろ いじめたり ありました。その とき みんなは いろいろな けんかしたり 一番 あぶない ところ に いました。」と書いており、この文で期待される「被害」「戦争」「対立」のような抽象的な語は使用できていない。L2 作文 2 では、SNS の人気の理由について、「べんり」、「れんらく」、「どうが」、「りゅうがく」などの抽象語彙を使って説明しており、SNS の悪い点については「あぶない」、「こわい」のように、表現を変えて説明することができている。同時に「はやってる」、「にんきがある」などの表現を使って、同じような内容を表す言い換えも行っている。

10 歳から 15 歳以降にかけて抽象概念と抽象語彙の核になる部分が発達するとされるが(中島, 2010, p. 23)、S はちょうどその時期、ネパールのインターナショナル・スクールで学習しており、英語で抽象概念と抽象語彙を学んでいたと考えられる。S が来日後 2 年 9 ヶ月という短期間で L2 作文 2 のような抽象語彙を使用するようになったことについては、L1 で身につけていた抽象概念が、L2 の使用語彙領域の拡大とともに、L2 での抽象語彙使用へとつながった可能性がある。今回の事例だけから結論づけることはできないが、L2 の抽象語彙拡大の基盤として L1 の抽象概念があった可能性があり、注目される。

5.3 文法的正確さについて

文法的正確さについては、L1 作文では、4 回の作文を通して基本的な間違いが散見されるが、意味が通じないほどの重大な誤りは見られない。一方、L2 作文では、

助詞の脱落や話し言葉の混用が4回の作文すべてに見られるが、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。

文法的正確さに関連して、SのL1とL2の作文の関係を考える上で興味深いのは複文使用である。L1作文を見てみると、L1作文1の網掛け部分①の“Pokhara is very old city which has various cultural sites as well as modern sites.”やL1作文2の網掛け部分③の“*There are some people who take the benefit in bad way and make the improper use of mobile to mobile.*”のように、関係代名詞を用いた複文や、“*people struggling with stress*” (L1作文1)や“*in this developed world*” (L1作文2)のように、現在分詞・過去分詞を用いた名詞修飾節の複文が見られる。名詞修飾節以外にも、“*So I guess my friend must go Pokhara if they take a look to Nepal*” (L1作文1網掛け部分②)のような仮定文や“*Playing too much game causes waste of the time.*” (L1作文2網掛け部分④)のように名詞句をうまく用いた文も書かれている。

では、L2作文での複文使用はどうなっているだろうか。L2作文1の網掛け部分⑥では、「たくさん けんか とか あっても、いろいろな つらい こと に さんか してて じぶん の 国は まけさせないように がんばりました。」のように、時間や理由、譲歩を表す複文が多く使われている。L2作文2でも「フェイスブック や ツイーターは たくさんの 良い点 が ありますが、気を 付けて 使わなと あぶない 事が ふえて 来る かのうせいが 多いです。」(網掛け部分⑦)のように条件節や名詞修飾節などを使った文章が見られ、複文の種類が多いことがわかる。SのL1、L2両作文の複文率(複文数÷総文数)を算出してみると、L1作文1は23.8%、L1作文2は44.4%、L2作文1は58.3%、L2作文2は75.0%となっており、L2作文における複文使用率がL1作文より高くなっている。では、どうしてL2作文で複文使用が多く見られるのだろうか。この点に関して、Sはインタビューの中で興味深い話をしている。以下、Iは筆者を表す。また、インタビュー中の下線は筆者による。

表3 生徒Sのインタビュー

- I: 日本語作文を書くときは、まず、英語やネパール語で文章を考えるの？
- S: 話しやすいのはネパール語なんだけど、書きやすいとか読みやすいのが英語。
(... 中略) だから、最初は英語で書いて日本語にするの。
- I: 日本語を勉強するときは、ネパール語を考えながら勉強するの？
- S: 日本語を勉強するとき、単語とか覚えるときは、英語で覚えるけど、文法を覚えるときはネパール語で。(... 中略) ネパール語は日本語と似てる。「私はリンゴを食べました」というの、ネパール語でも同じラインで言う。(... 中略) だから、日本語の文法、勉強するとき、わかりやすかった。
- I: 言葉を修飾するとき、例えば、「私が住んでいたネパール」みたいにネパールを説明する場合、最初は英語で考えるの？
- S: 修飾語の作り方も日本語とネパール語は順番が同じ。「私が住んでいたネパール」
みたいに。だから、ネパール語の言い方を考えて日本語にしてみた。

これらの S の発言から、ネパール語と日本語の文型構造が同じであることが、S の日本語学習に大きな影響を与えていたことが確認できる。S は日本語の文法を理解するときはネパール語を、実際の作文を書くときは、内容や構成、文章をまず英語で考え、英語の文を日本語に翻訳していたことがわかる。つまり、S が日本語作文を書く過程では、「思考ツール」(中島・佐野, 2016) として L1 が使用されていたと解釈できる。この点は、L1 で複文を多用する生徒は L2 が未熟であっても複文を書こうとする傾向があるという中島・佐野 (2016) の指摘とも合致する。

5.4 正書法の把握について

S の L2 作文に見られる最も大きな特徴は、1～4 回目のすべての作文で、図 1 に見られるような、独特の分ち書きを使っていることである。

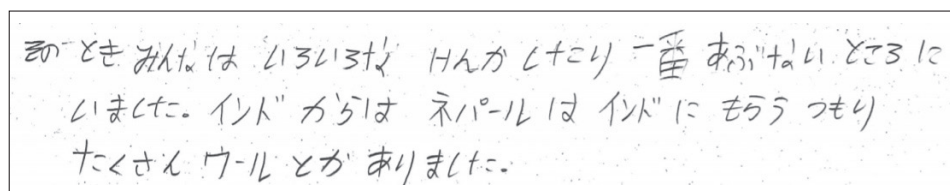


図1 SのL2作文の例

このことについて、インタビューでたずねたところ、「このほうが、英語の書き方と同じでわかりやすいの。」と答えている。つまり、S の分かち書きのベースには英語の表記法があり、英語と同じように単語ごとにスペースを空ける書き方が書

きやすいと、S が感じていることがわかる。L1 及び L2 の文字の書き方には、共有ストラテジーが見られたと中島・佐野（2016）が述べているが、S の分かち書きも共有ストラテジーの一つと見ることができ、文字の書き方に関連性があると考えられる。

5.5 一貫性と結束性について

一貫性と結束性について、L1 作文 1 では、Pokhara という町の歴史、文化、観光などの特徴が、導入（ネパールの紹介）→本論（Pokhara の紹介）→結論（まとめ）という流れで一貫性が保持されている。L1 作文 2 も、導入（携帯電話の使用について簡単な説明）→本論 1（携帯電話の良い点）→本論 2（携帯電話の悪い点）→結論（良い点も悪い点もある）という論理的な流れで構成されており、一貫性が保持されている。また、on the other hand や therefore のような、対比や原因・結果を示す接続詞が効果的に使われ、文と文、段落と段落の関係性や結束性がわかりやすく示されている。

S は、L2 作文でも、全体の流れを考え、段落を作って作文を書いている。L2 作文 1 では、導入（ネパールについての説明）→本論（フィティビ ナラエンサーの紹介）→結論（ナラエンサーの功績）という流れで一貫性が保持されている。L2 作文 2 でも、第 1 段落（導入部分）で SNS の使用について問題提起をしたあと、本論として、第 2 段落では SNS 使用の良い点を、第 3 段落では SNS 使用の悪い点を、そして第 4 段落では、結論を書いている。このように、S は L1、L2 両作文において、最初の段階から文章全体の構成をしっかりと考えて作文を書いていることが確認された。

この作文スタイルに関して、S はインタビューの中で、「ネパールのインターナショナル・スクールで、英語の作文の書き方を習った。最初、導入を書いて、次に本論になって、最後にまとめを書きます。ネパール語でも、作文の授業があった。」と述べており、L1 作文の構成が L2 作文の構成に影響を与えていることを示唆している。段落構成や全体の構成は二言語間で相関があると指摘されている（生田，2002; 中島・佐野，2016）が、本研究の S の作文についても、両言語に共通した構成力が見られ、二言語間の関係性を確認することができる。

以上述べてきたように、S の L1 作文と L2 作文にはいくつかの側面における関係性が確認でき、これらは Cummins の転移の可能性があるとする領域と重なる部分が多いと考えられる。まず、S の作文では両言語ともに抽象的語彙が使用されて

いたが、このことは「概念的要素」の転移である可能性がある。また、修飾節や接続詞が両言語の作文において効果的に使用されていたこと、L2 作文での分かち書きが L1 の影響を受けていたことから、両言語において「メタ言語ストラテジー」が共通していると考えられる。さらに、両作文ともに序論→本論→結論という全体構成がなされていたことについては、「メタ認知ストラテジー」の転移が示唆される。本研究は 1 人の外国生徒だけを対象にしていることから、理論の検証につなげるには不十分である。しかし、本稿では、S の両作文を分析した結果、上述の複数の領域に関して両言語間の関係性が見られ、S の L2 作文能力の発達において L1 作文能力が重要な役割を果たした痕跡のあることを報告した。

6. おわりに

本研究は、S の L1（英語）作文と L2（日本語）作文の関係性について、S へのインタビュー結果を交えながら考察してきた。S の両言語作文に関係性が観察されたことは、多言語環境に育つ年少者にとって、L1 の力を L2 発達に活かすことの有効性を示唆している。しかし、S のように多言語環境に育つ高校生の L1 作文の発達過程を捉えるためには、彼らの言語レパートリーすべてを総合的に分析する必要性があり、S の場合は、英語のみならずネパール語の作文データがあることが望ましかったと考える。今回 S の L1 を英語のみで捉えて分析したことは、本研究の限界である。

本研究は、1 名というごく限られた範囲での報告であり、L1 が英語以外の生徒に対する調査分析も継続中である。L1 における作文能力の獲得過程や獲得状況が S とは異なる事例を複数見ていくことで、L1 の作文能力が L2 作文能力の発達に活かされる条件、また、そのために必要な支援の特定を今後の課題としたい。

注

- 1) アンケート実施期間（2016～2018 年）
- 2) 本研究にあたっては、当該校の管理職に研究の許可をもらい、対象生徒及び保護者に研究の説明をした上で調査を行った。
- 3) 本研究に使用した TTBJ for Kids は、筑波大学のこども TTBJ プロジェクト（酒井たかこ他 2018）により開発されたものである。いずれも中学校の国語教科書を参照して作成され、SPOT-YC1 は比較的難易度の低い問題、SPOT-YC2 は難易度の高い問題から成っている。
- 4) CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：「ヨーロッパ共通参照枠」）は外国語学習者の習得状況を表す指標のことで、レベルは A1、A2、B1、B2、C1、

C2の6段階に分かれており、それぞれのレベルは「can-do descriptor」と呼ばれる文章で、コミュニケーションレベルが定義されている。

- 5) 国際交流基金『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック【第三版】』を参考とした。
- 6) ルーブリックは、「内容・活動」項目は、各回のトピックに合わせて書き換えたが、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「正書法の把握」、「一貫性と結束性」は同じものを用いた。これは、L2（日本語）ルーブリックも同様である。紙幅の制限もあり、B2 レベルの記述を含む英語作文のルーブリックを資料として添付した。

引用文献

- 浅村亮彦 (2020) 「メタ認知の発達と学習活動」『北海学園大学経営論集』18(1), 47-60.
- 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, 63-77.
- カミンズ、ジム (2011) 『言語マイノリティを支える教育』中島和子 (訳), 慶応義塾大学出版会
- 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, 21-49.
- 中島和子編著 (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
- 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力の分析 - プレライティングと文章の構成を中心に - 」『日本語教育』164, 17-33.
- ビアルケ (當山) 千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子 (2019) 「継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から—」『日本語教育』172, 102-117.
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」(2020.7.5 閲覧)
- 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. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0607.05>

資料1 「第4回L1作文で用いたルーブリックの例」

テーマ：「携帯電話の使用」良い点と悪い点について具体的な例をあげて、あなたの意見も書いてください。						
評価の観点	A1	A2		B1		B2
内容・活動	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2
	携帯電話を使うことについて、簡単な語や基礎的な表現を用いて自分の意見を書くことができる。	携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見を簡単な文で書くことができる。	携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見がある程度まとまりのあるかたちで書くことができる。	携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、自分の意見を論理的な一貫性を持った文章で書くことができる。	携帯電話を使うことの良い点と悪い点について、具体的な例をあげて、論理的な一貫性を持った文章で、自分の意見をも明確に書くことができる。	携帯電話を使うことについて、複数の見解を関連づけた比較したりしながら、自分の考えや意見を明確に、詳細に書くことができる。
使用語彙領域 (語彙能力)	非常に基本的な範囲内で、携帯電話について、自分の意見を述べるための基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただし、それらの間の繋がりはない。	日常的表現のレベルであるが、携帯電話について自分協・制限したり言葉を言い換えてたりする必要があるが、携帯電話を使うことについての意見を述べるために必要な、基本的な言語レパートリーを持っている。	携帯電話を使う状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターン・レパートリーを、割合正確に使うことができる。	多くの場合高いレベルでの駆使能力がある。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながるような間違いは犯さない。	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違え」や文法構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
文法的正確さ (文法能力)	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文は使うことはできる。	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある一例としては、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいいていの場合明らかである。	比較的高いレベルでの駆使能力がある。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	多くの場合高いレベルでの駆使能力がある。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながるような間違いは犯さない。	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違え」や文法構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
正書法の把握 (正書法能力)	例えば、簡単な記号や指示、日常のものの名前、店名や書体使用の定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き写すことができる。	当人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、(完全に標準的な綴りでない場合もあるが)割合に正確に文字化することができる。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さの文章を書くことができる。綴りや句読点の打ち方はかなり正確である。	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さの文章を書くことができる。綴りや句読点の打ち方はかなり正確である。
一貫性と結束性(ディスコース能力)	“and”“そして”や“then”“それから”のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。	“and”“そして”、“but”“しかし”、“because”“～だから”のような簡単な接続表現を用いて語句の間に繋がりを付けることができる。	最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を描写することができる。	時間の流れや物事の順番など、バラバラの成分を、直線的に結び合わせることで描写できる。	限定的な範囲であるが、さまざまな結束手段を使って、明瞭な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができ。	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結束手段を用いて、明瞭な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができ。