

ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題 - ダブルリミテッド現象の例から -

生田裕子 (中部大学)

ikuta@isc.chubu.ac.jp

キーワード : 在日ブラジル人中学生、作文能力、構成と内容、誤用、
ダブルリミテッド現象

1. はじめに

1990年の入管法改正をきっかけに多くのマイノリティ児童・生徒が日本の学校に通うようになり、はや15年以上が過ぎようとしている。当初は短期の出稼ぎが目的で来日する家族が多かったが、今は滞在が長期化する傾向にある。滞在の長期化に伴い、子どもたちの言語の問題、すなわち「母語も日本語も年齢相応に達していない」ケースが多く見られるようになった¹。二言語ともに何らかの問題が見られる現象を「ダブルリミテッド」あるいは「一時的セミリンガル」と言うが²、この「何らかの問題」は様々な側面で生じうる。言語能力のどのような側面を見るのか、あるいは年齢相応とはどのレベルをさすのか、そしてどのような状態を「ダブルリミテッド」と判断するのか、今のところ共通の理解があるわけではない。しかし、それを探るためには、日本語を一言語とするバイリンガル児童・生徒に実際どのような「問題」が生じるのか、という事例調査を積み上げていく必要があると思われる。このようなデータはまだごく限られたものしかないからである。

そこで、本稿はブラジル人中学生を対象とし、言語運用の様々な側面の中でも「書く力」に着目する。学齢の高い中学生にとって教科学習はより困難であり、読み書き能力の不足が学習の継続を妨げることが多いからである。もちろん、両言語でうまく「書けない」からと言って、即その生徒が「ダブルリミテッド」であるとは言えない。なぜなら、両言語で書けなくても、最低どちらか一方の言語で話す力は十分に有している場合もあるからである。しかし、書きことばによる表現手段をいずれの言語においても失いかけている生徒がいるのも事実である。周知のようにリテラシー（読み書き能力）を養うことは、生徒の思考力を伸ばすために大きな役割を果たしている。さらには現実的な問題として、進学・就職などの選択の幅を広げる

手段にもなる。このような重要な手段を失うというのは、どのような状態を指すのか。本稿では、それを具体的に示したいと考える。

2. 先行研究

2.1 マイノリティ児童・生徒のリテラシーの問題

学齢期にある子どもが第二言語（以下 L2 とする）を主要言語とする環境に置かれた場合、一口に言語能力と言っても、スキルによって習得にかかる時間は大きく異なる。Cummins (1991) は海外における事例をもとに、学年相当の日常的な会話力や表面的な流暢さを獲得するには約 2 年かかるのに比べて、学習に関わる能力（読み書き能力など）が学年相当に達するには最低 5 年は必要である、と結論づけている。つまり、読み書き能力が身につくのを待っていたら、その子どもは教科学習をする手段をそれまで持てないということになり、学年相当の知識を得る機会を失ってしまう。また、Cummins (2000) はセミリンガル現象について、研究者がセミリンガルの問題をとり上げる時は、口頭能力や一般的な言語能力とは区別して、語彙の豊かさやアカデミックな読み書き能力などを対象としているのだとしている。さらに今の強制的な学校教育（すなわち、L2 のみによる学習の機会しかない環境）では、多くのバイリンガルの子どものアカデミックな領域に触れられないままだと指摘している。このように、第一言語（以下 L1 とする）による学習サポートを受けられる数少ないケースを除いて、L1 / L2 いずれか、あるいは両言語において読み書き能力が発達しないことが多いのが現状である。これは、日本においても例外ではない。以下に、日本に在住するマイノリティ児童・生徒の言語能力について報告した研究を挙げる。

2.2 日本におけるマイノリティ児童・生徒の言語能力に関する先行研究

日本では最近まで、外国人児童・生徒の言語能力、特に母語の言語能力を客観的にテストした研究はほとんど無かったが、1997～2001 年に国立国語研究所によって「外国人年少者の日本語習得・母語保持の横断的調査」が行なわれた。これは、ポルトガル語・中国語・スペイン語・ベトナム語を母語とする児童・生徒を対象に、L1 と L2 の聴解力、読解力、口頭語彙力、会話力、そして父母の言語教育に対する意識を調査したものである。

読解力については Okazaki (1999) が TOAM (Test of Acquisition and Maintenance) というテストによって評価を行い、以下のように報告している。まず、低年齢で来日した子どもほど L1 の読解力の点数が低く、母語で読解力を身につけないまま来日している。逆に L1 読解力の点数が高かった子どものほとんどは中学生で、このような子どもは、L1 と L2 の読解力の間に比較的強い相関が認められたという。つまり、L1 の読解力がある一定のレベルに達している子どもに関しては、L2 の読解力も高いということである。このように、読解力というリテラシーの一部について、高年齢で来日した方がバランスバイリンガルになる可能性が高いことが報告されている。

会話力については、中島&ヌナス (2001) が OBC (Oral Proficiency Test for Bilingual Children) というテストを行なった結果を、次のように報告している。まず、読解力と同様、低年齢で来日するほど L1 の会話力を喪失する傾向があるという。そして、そのような子どもは L2 の会話力も低迷しているという。このような子どもは、滞在年数が長いにもかかわらず、日常的な話題は展開できても認知要求度の高い会話はできないレベルにとどまってしまう。また、来日後 2-3 年を過ぎた頃に L1 の会話力が急速に落ちる場合があり、この時期にはまだ L2 が未発達なため、一時的セミリンガル現象に陥ることになるという。

この一連の調査とは別に、筆者はブラジル人中学生 55 人を対象として、L1 と L2 の作文能力の実態を探った (生田 2006)。L1 の作文能力については、来日年齢が 9 歳以下の場合、作文のあらゆる側面 (「産出量」「語彙の多様性」「文構造の複雑さ」「正確さ」「構成と内容」) が未発達であった。L2 の作文能力については、滞在年数が長くなるにつれて上記 5 つの側面は発達する。しかしその中で、「正確さ」がモノリンガルレベルに達するのが最も難しく、滞在 6-10 年を過ぎてもモノリンガルの生徒との間に差が見られた。ついで、「語彙の多様性」がモノリンガルレベルに追いつくのに 4 年以上かかる。これに対して、「産出量」「文構造の複雑さ」「構成と内容」については、滞在 3 年を過ぎたころから、モノリンガルレベルに達していた。このように、低年齢で来日した生徒の L1 で書く力が未発達であること、そして L2 で書く力が十分に伸びるためには相当の時間がかかることを合わせて考えると、読解力・会話力と同じように、低年齢で来日した生徒は両言語で「うまく書けない」状態に陥る危険性が高いと言える。

それでは、「うまく書けない」とは、どのような状態を指すのか。生田 (2006)

では、全体の傾向を L1 の保持(発達)・L2 の発達それぞれの観点から観察したが、本稿ではインフォーマント一人一人が、L1 / L2 でどのように書いているかを観察し、以下の点について考える。

- ・両言語の「書く力」に問題がある場合、滞在年数や来日年齢とどのような関係があるのか。
- ・具体的にどのような問題が起きるのか。

3. 分析方法

3.1 インフォーマント

本調査のインフォーマントは、愛知県の公立中学校 16 校に在籍する日系ブラジル人生徒 64 名(1 年生 25 名、2 年生 11 名、3 年生 28 名)である。比較データとして、日本語作文を同県の公立中学校に在籍する日本人生徒 33 名(1・2 年生)から、ポルトガル語作文をブラジルサンパウロ州の私立中学校に在籍するブラジル人生徒 10 名(2 年生)から収集した。

在日ブラジル人インフォーマントの家庭での言語使用状況について聞いたところ、滞在 1〜3 年では家族とポルトガル語のみを話し、滞在 4 年以上は日本語と併用し、滞在 6 年を過ぎると日本語のみを使うという傾向があった。また塾やボランティア教室など、何らかの方法でポルトガル語を保持するように努めているという生徒は、滞在年数が 1〜3 年と短い場合、そして 6 年以上と長い場合には少なく、その中間である滞在年数 3〜6 年の場合は比較的多かった(Ikuta 2006)。

3.2 データ収集の方法

64 人のインフォーマントには、日本語・ポルトガル語ともに「都会の生活と田舎の生活のどちらがいいと思いますか。それはなぜですか」というテーマで作文を書いてもらった。これは、2 つの事柄を比較し、理由づけをしながら結論を導くという論理的な文章の展開が行えるかを見るためであり、高度な認知力を必要とする言語使用であると考えられるからである。字数と時間の制限は設けず、辞書の使用を認めた。日本語とポルトガル語、いずれの言語の作文から始めるかはインフォーマントが選択した。

3.3 データの分析方法

まず、インフォーマント一人一人について、L1/L2がそれぞれどのくらいのレベルに達しているかを見ることにする。このレベルの目安として、表1に作文の「構成と内容」の評価基準を示す。A～Dの4項目（各4点）について、母語話者2人に評価してもらい、合計16点満点として「構成と内容」を評価した。

表1 作文の「構成と内容」の評価項目

A. 主旨の明確さ／首尾一貫性	作文にある程度の長さがあり、始めから終わりまで首尾一貫した主張が読み取れるか
B. 論理の明確さ	文章にある程度の長さがあり、かつ文と文／段落と段落が論理的につながっていて、読むのに迷わないか
C. 理由づけ	個々の主張の理由づけが明確で、説得力があるか
D. 内容の豊かさ	都会といなかのプラス面、マイナス面それぞれに十分に言及しており、かつユニークな考察が見られるか

日本語作文の評価者は2人とも日本語教師で、ポルトガル語作文の評価者は日本の大学に在籍する学部生と交換留学生のブラジル・ポルトガル語母語話者である。二者の評価結果の相関を見るためにスピアマンの順位相関係数をもとめたところ、日本語は $r=0.93$ 、ポルトガル語は $r=0.87$ といずれも高い相関が見られた。この二者の評価結果の平均点を、各インフォーマントの「構成と内容」の評価とした。

まず、この得点をもとに、それぞれのインフォーマントの L1/L2がモノリンガルの中学生のレベルに達しているかどうかを分析する。次に、その結果と滞在年数・来日年齢との関係を示す。最後に、滞在年数の比較的短いケースと長いケースの中から、両言語において問題が認められる作文例を挙げ、何が問題であるのかを誤用（文法・語彙・表記）を中心に示すことにする。

4. 全体の傾向

4.1 滞在年数による傾向

64人のインフォーマントのうち、日本語作文は全ての生徒が書いたが、滞在4年以上の生徒の中に、ポルトガル語作文を辞退した生徒が9人いた（表2参照）。このことから、滞在4年を過ぎると「母語では書けない（あるいは書きたくない）」と感じる生徒が出てくることがわかる。

表2 L1の作文を書いた生徒の数と割合 (N=64)

滞在年数	1～3年 (N=15)	3～4年 (N=17)	4～6年 (N=15)	6～10年 (N=17)	合計
ポルトガル語作文を書いた 生徒の数と割合	15 (100%)	17 (100%)	13 (86.7%)	10 (58.8%)	55 (85.9%)

次に、L1/L2の作文能力のバランスはどうであろうか。表1の「構成と内容」の評価は、読み手の印象を数値化したものであり、「読みやすく、おもしろい」作文であるかどうかの指標になる。日本の中学校に通うブラジル人中学生の作文がおおよそのくらいのレベルに達しているかを把握するため、同じ学齢のモノリンガルの生徒による作文の平均値を基準とする。その平均値に達していなかった場合は、作文能力に何らかの問題があると思なすことにする。

本調査で作文を書いてもらった日本人中学生33人の平均は10.89 (SD=1.39) であった。これを目安とし、日本人中学生の平均値を11.0と設定する。一方、ブラジル人中学生(モノリンガル)10人の平均は12.05 (SD=1.75) と、日本人中学生の平均点より1ポイント以上高かった。これは、ブラジル在住モノリンガルのインフォーマントが私立中学校に通っている生徒であり、比較的恵まれた教育を受けていることが主な要因だと考えられる。そこで、より標準的な公立中学校の生徒を基準とした日本語作文の平均値との間に差が生じないように、ポルトガル語作文も平均値を11.0とした。

ポルトガル語の作文を辞退した9人を含め、64人のインフォーマントを滞在年数によって4つのグループに分類すると、それぞれのグループ内でL1/L2作文の「構成と内容」の得点は表3のようになった³。ポルトガル語作文を書かなかった場合は、0点とみなす。

表3を見ると、L1/L2両言語において平均に満たなかった生徒は、滞在1～3年のグループでは60.0%を占めており、最も多い。ただし11.0に満たないと言っても、ほとんどの生徒が10.0あるいは10.5を取っているので、L1の評価が著しく低い、というわけではなかった。これに比べてL2は、4.0～9.0と低く、滞在3年以下では課題作文を書くのは困難であることが窺えた。

表3 滞在年数別「構成と内容」の評価 (N=64)

滞在年数	1～3年 (N=15)	3～4年 (N=17)	4～6年 (N=15)	6～10年 (N=17)	合計
L1/L2ともに11.0以上	2 (13.3%)	6 (35.3%)	3 (20.0%)	3 (17.6%)	14 (21.9%)
L1のみ11.0以上	4 (26.7%)	4 (23.5%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	9 (14.1%)
L2のみ11.0以上	0 (0.0%)	2 (11.8%)	4 (26.7%)	7 (41.2%)	13 (20.3%)
L1/L2ともに11.0未満	9 (60.0%)	5 (29.4%)	7 (46.6%)	7 (41.2%)	28 (43.7%)
合計	15 (100%)	17 (100%)	15 (100%)	17 (100%)	64 (100%)

() はグループ内で占める割合

11.0 という基準値はあくまでも本調査に限られたものなので、この結果を一般化することはできないが、滞在3～4年では比較的両言語でバランスよく書いてることが窺える。すなわち、日本語もそこそこ伸び始め、ポルトガル語でもまだ書けるという時期である。しかし、滞在4年を過ぎると、ポルトガル語では書けない、と辞退する生徒が出始め、L1/L2ともに書ける生徒が減り、その分L2でならうまく書ける、あるいはL1/L2ともに書けない、という生徒が増える傾向がある。

この傾向を踏まえると、滞在4年を過ぎた頃が、L1で書く力を保持できるかどうかの岐路になると言える。この時期にL1による書く習慣を失わないようにサポートすることが、両言語で書く力をつけることにつながる。それをしなければ、L1でもL2でも書けない、という「書く」ことにおけるダブルリミテッド現象に陥る危険性が高くなると言えよう。

4.2 来日年齢による傾向

次に、L1/L2の得点と来日年齢の間にどのような関係があるのかを見ていく。大体の目安として、10歳未満で来日した生徒と、10歳以降に来日した生徒の2グループに分け、L1/L2ともに11.0以上の生徒、L1あるいはL2のみ11.0以上の生徒、そしてL1/L2ともに11.0に満たなかった生徒の人数を表4に示す。

表4を見ると、10歳未満で来日した生徒29人のうち、L1/L2ともにモノリンガルレベルの11.0に達していたのは4人で、13.8%であった。これに対して、10歳以上で来日した生徒で二言語ともモノリンガルレベルに達していたのは35人中10人で28.6%と、より高い割合を示している。また、L1/L2ともに11.0未満の生徒は、10歳未満で来日した生徒の44.8%、10歳以上で来日した生徒の42.9%であり、それほど差は見られない。このことから、今回の調査では来日年齢は「二

言語ともうまく書けるようになるかどうか」には影響していることが窺えたが、「二言語とも書けなくなるかどうか」を左右するとは言えなかった。

表4 来日年齢別「構成と内容」の評価 (N=64)

出国年齢	10歳未満 (N=29)	10歳以上 (N=35)	合計
L1/L2ともに11.0以上	4 (13.8%)	10 (28.6%)	14 (21.9%)
L1のみ11.0以上	3 (10.3%)	6 (17.1%)	9 (14.1%)
L2のみ11.0以上	9 (31.1%)	4 (11.4%)	13 (20.3%)
L1/L2ともに11.0未満	13 (44.8%)	15 (42.9%)	28 (43.7%)
合計	29 (100%)	35 (100%)	64 (100%)

() はグループ内で占める割合

それでは、L1においてもL2においてもモノリンガルの平均値に満たなかった生徒は、実際にどのような問題を抱えているのだろうか。個々の作文を見ることにより、具体的に何ができない（あるいは身につけていない）のかを観察していく。

5. ブラジル人中学生の作文に見られる問題

ここでは、モノリンガルレベルに達していた生徒とそうでない生徒の作文例を挙げ、「書く」ことにおいてダブルリミテッド現象にあると判断される場合は、具体的にどのような問題が生じているのかを見ていく。それぞれの作文とともに示した「構成と内容」の得点A～Dは、表1に示した評価基準について各項目（4点満点）の得点を示したものである。

5.1 滞在年数が比較的短いケース

5.1.1 L1/L2ともに問題のないケース

まず最初に、滞在年数が3年6ヵ月と比較的短く、かつL1もL2も問題のなかった生徒の作文を挙げる。生徒Aは、二言語とも余裕を持って11.0ポイントを上回っていた生徒の中で、最も滞在年数の短い生徒である。来日年齢は10歳6ヵ月で、初等教育半ばで来日している。

(例1) 生徒 A ポルトガル語作文

(年齢: 14 歳 0 ヶ月 / 来日年齢: 10 歳 6 ヶ月 / 滞在年数: 3 年 6 ヶ月)

「構成と内容」の得点 A: 1.5 B: 3.5, C: 4.0, D: 3.5 合計 12.5 / 16.0 満点

Se fosse eu, prefiria os dois, porque a vida na cidade grande e a vida no campo e muito difícil.

O lugar que eu não gosto da vida da cidade grande e que de noite não dá para ver as estrelas no céu e quando de dia, como o ar é sujo não dá para ver o sol direito não consigo sentir um tipo de energia e ânimo.

E quando a vida no campo tem muitos insetos, principalmente pernilongos, e tem falta de energia elétrica e esgoto, quando vai fazer compras tem que ir até longe isso que não gosto da vida do campo, mas eu gosto dos dois.

Na vida na cidade grande da pra comprar várias coisas que quer, e a vida no campo da para si mesmo tirar o que precisa para viver.

Eu acho que tendo dois tipos diferentes de vida cada um acha o seu jeito de pensar.

(原文のまま)

(訳)

僕だったら、両方いいです。なぜなら、都会の生活もいなかの生活もとても難しいからです。

都会の生活できらいなところは、夜、空に星が見えなくて、昼は空気が汚いので太陽がよく見えなくて、エネルギーとか活気のようなものが感じられないところです。

田舎の生活は、虫が、とくに蚊がたくさんいます。電力と水道水が不足していて、買い物に行くときは遠くまで行かなければなりません。よっていなかの生活が好きではありませんが、両方が好きです。

都会の生活では欲しいものはなんでも買えるし、田舎の生活では、生活に必要なものは十分あります。

僕は、2つの違うタイプの生活方法があって、それぞれが自分の考え方があると思います。

「構成と内容」の評価基準 A 「主旨の明確さ / 首尾一貫性 (作文にある程度の長さがあり、始めから終わりまで首尾一貫した主張が読み取れるか)」については、結論が曖昧であるという理由で、4 点満点中 1.5 と低い得点になっているが、全体的には 16 点満点中 12.5 と比較的高い評価を受けている。指示詞・動詞の時制など、文法の誤用が 4 ヶ所、綴りの誤用が 7 ヶ所あったが、複雑な文構造である接続法の使用も見られた。綴りの誤用はモノリンガルの子の作文にも見られることから、3 年 6 ヶ月を経ているにもかかわらず、それほど作文能力を失っていない例である。

次に、同じ生徒 A の日本語作文を挙げる。

(例2) 生徒A 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 3.5, B: 4.0, C: 4.0, D: 4.0 合計 15.5/16.0 満点
両方もいいと思います。 その理由は都会の生活は大変と思うしいなかの生活も大変だと思います。 都会のきれいなところは空はきれいでなく夜は星があまりみえなく太陽だってスモッグのせいでみえなくなると何か活気がかんじられにくい。 いなかのきれいなところは虫がたくさん、とくに蚊、がいることがあるのでいやです それに電気、水道もろくにない、それに買い物したいときはとおくまでいかなければいけないことがめんどうだ。 でも考えてみるとこういっても両方が好きです。 都会は自分のほしい物があれば簡単に手に入れるし、いなかには星空も見えて、食料も山から新鮮なものもとれておいしい。 両方があってはじめていなか好きと都会好きがいます。 (原文のまま)

日本語作文は、文法の誤用や、語の選択の誤用が多少見られるが、使用語彙が豊かで抽象語彙を用いているのが特徴である。文体の不一致は見られるが、そもそも普通体を使って書こうとした数少ない例の一つであり、話しことばと区別して書きことばを使用しているという点でも、日本語のリテラシーが発達しつつあることが窺える。

5.1.2 L1/L2 ともに問題が見られたケース

次に、生徒Aとは対照的に、「構成と内容」の評価がモノリンガルの平均値 11.0 に達しなかった作文例を挙げる。生徒Bは、11歳1ヵ月の時に来日し、滞在年数は生徒Aと同じ3年6ヵ月である。

(例3) 生徒B ポルトガル語作文

(年齢: 14歳7ヵ月/来日年齢: 11歳1ヵ月/滞在年数: 3年6ヵ月)

「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 2.0, C: 3.0, D: 2.0 合計 9.0/16.0 満点
bem eu perfiro na cidade grande porque tem mais serviço do que no campo morar no campo e bom para morar tudo so que não tem muito serviço entao eu prerfiro a vida na cidade grande i la na cidade grande tem bastante negocios para fazer da para montar mercado as veze pode da ate sertto da para fazer bastante coisa entao eu perfiro a vida na cidade grande. (原文のまま) (訳) まあ、僕は、都会の方がいいです。なぜなら田舎よりたくさんの仕事があるからです。田舎に住むのはいいですが、仕事がありません。だから、都会の方がいいです。都会にはする商売がたくさんあるし、商売を始めてうまくいくこともあるし、たくさんのことができます。だから僕は都会の生活の方がいいです。

(例3) のポルトガル語作文を見ると、まず、同じ内容の繰り返しが多かったり、

「para morar tudo」のような不要な表現があったりと、全体的にまとまりのない印象を受ける。また、文と文を区切るという意識がないために、句読点を用いずに延々と文をつなぐという書き方になっている。そして、「perfiro (to prefer)」(正: prefiro)、「i (and)」(正: e) のような基本的な語の綴りを間違えている。そして、「é (be 動詞の三人称単数形)」「dá (to give の三人称単数形)」のようなアクセント記号を落としている。これらの問題は、おそらく話す時には表面化しないものである。なぜなら、綴りなどの表記法や、文を適切に区切るという句読法は書きことば特有の技術だからである。しかし、11歳を過ぎて来日しても、この年齢であれば身につけているはずの技術が滞在3年6ヵ月で衰え始めるというケースである。以下は、同じ生徒Bの日本語作文(例4)である。

(例4) 生徒B 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 1.5, C: 2.0, D: 2.0 合計 7.5/16.0 満点
都会は仕事がとてもおいけどあぶない なんてかというところばがおいのていなかのほがよいけれど仕事がありませんからとか いのほがよいです (原文のまま)

(例4)を見ると、全体の量が極端に短く、タスクに対するモチベーションも低いと思われるが、産出されたものを見る限りでも長音の表記「おい」(正: おおい)、「どろぼ」(正: どろぼう)の誤用があり、やはりポルトガル語作文同様に、句読点を用いていないことがわかる。すなわち、書きことばの基礎が身につけていないことが窺える。

生徒Bより少し滞在年数が長く、二言語に問題の見られた生徒Cの作文例を示す。

(例5) 生徒C ポルトガル語作文

(年齢: 14歳6ヵ月/来日年齢: 10歳6ヵ月/滞在年数: 4年0ヵ月)

「構成と内容」の得点 A: 1.5, B: 2.5, C: 3.0, D: 3.0 合計 10.0/16.0 満点
Eu acho melhor mora na cidade porque tem mercado, loja, restaurante, e bastante coisa mais na cidade, tem acidente, morte, ladrão então eu prefiro no campo no campo não tem ladrão, mais também não tem mercado, loja. agente tem que si virar tirar leite de vaca cuidar de cabrido, de porco mais o ar e mais bom do que da cidade a cidade e com ta minada e no campo quase não ver fabrica então eu não sei qual que e mais bom morar. (原文のまま) (訳) 私は都会に住む方がいいと思います。なぜなら、商店やお店やレストランやたくさんものがあるからです。でも、都会には事故や殺人があります。

だから、私は田舎の方がいいです。田舎には泥棒はいませんが、商店や店也没有ありません。人々は、牛のミルクを飲み、ヤギや豚を育てます。でも空気は都会よりきれいで、都会は汚染しています。田舎ではほとんど工場がありませんから、どちらが住むのにいいかわかりません。

この作文には、生徒 B の作文には無かった誤用が見られる。まず、語彙の誤用である。「mais bom」というのは英語の「more good」にあたり、正しくは「melhor (better)」という語を用いるべきである。そして、語と語を正しく区切れていない例もある。「agente」は「a gente (人々)」、「doque」は「do que (一より)」、「com ta minada」は「contaminada (汚染された)」とするのが適切である。これらの誤用は、耳にすることばをそのまま表記しているが、語としてどのように区切ってよいかわかっていないことを表わしている。これら表記の誤用に加えて、この作文の中では複数形がほとんど用いられていない。これは文法・形態に関わる誤用である。

次に同じ生徒の日本語作文である。

(例6) 生徒 C 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 2.0, C: 3.0, D: 2.0 合計 9.0/16.0 満点
わたしはとかいのせいかつがいいと思います だておみせもあるしびょういんだてある 山のほーはびょういんないからわするくなたら、だれもないからあぶないから。 でも 山のほはくるまがすくないからじことかおこらない。 とかいはじことか、さつじんとかそのほかいろいろある でも、わたしはとちがいいかわかりません。(原文のまま)

この作文の特徴はまず、漢字がほとんど用いられていないことである。そして「だて(だって)」「ほー/ほ(ほう)」「なた(なった)」「とち(どっち)」など、特殊音が正しく書かれていない。この生徒は滞在4年が過ぎているものの、話しことばをそのまま記述しており、日頃あまり「書く」という訓練を意識的に行なっていないことが窺える。

以上の生徒 B、生徒 C が、滞在年数が比較的短く、L1/L2ともに構成と内容が平均値に満たなかった生徒の例であるが、どちらも表記上の問題が目立った。生徒 B に関しては、L1とL2を比べるとL1の方が産出量が圧倒的に多く、まだL1の方が優位な時期である。この生徒がすでに14歳7ヵ月すなわち中学2年生であることを考えると、今後はまず、今持っているL1を補強していくことが、「書く」という手段を失わないための現実的な対策であろう。生徒 C のL1に関しては、誤用の質が少し異なり、表記だけではなく語の選び方や区切り方、さらには文法・形態に関わる誤用が見られることから、問題の根がより深いと言える。L2について

も書く習慣があまり無いことが窺える。L1／L2の最低いずれかの言語で訓練を行なわなければ、「書く」ことにおけるダブルリミテッドの状態がより深刻になることが予想される。

5.2 比較的滞在年数が長いケース

5.2.1 L1／L2ともに問題のないケース

以下の生徒Dは、2度にわたって来日しており、1回目の来日は就学前の1年間、そして2回目の来日は11歳5ヵ月で、そのまま3年9ヵ月が経過したところである。

(例7) 生徒D ポルトガル語作文

(年齢：15歳2ヵ月／来日年齢：1回目：6歳0ヵ月から1年0ヵ月滞在、2回目：11歳5ヵ月から3年9ヵ月滞在／合計滞在年数：4年9ヵ月)

「構成と内容」の得点 A: 3.5, B: 4.0, C: 4.0, D: 3.0 合計 14.5／16.0 満点

Eu acho que a vida no campo é muito melhor que a vida na cidade grande.
 Em primeiro lugar, a cidade grande é muito poluída e perigosa.
 E ainda por cima a vida na cidade é muito corrida.
 As pessoas que moram na cidade não tem tempo para si mesmo.
 Mas na vida no campo, as pessoas vivem com os outros e com a natureza.
 Por isso, elas estão sempre de bom humor.
 Eu acho que nós devemos tomar a vida no campo como um exemplo para viver melhor.

(原文のまま)

(訳)

私は、都会の生活より田舎の生活の方がずっといいと思います。
 まず最初に、都会はとても汚くて、物騒です。
 また、都会の生活はとても慌ただしいです。
 都会に住む人たちは、自分のための時間がありません。
 しかし田舎の生活は、人々は他の人と、自然と一緒に暮らしています。
 だから、人々はいつも気分がいいです。
 私は田舎の生活を、よりよく生きるための例としてとらえるべきだと思います。

この作文は、産出量が特に多いわけもなく、複雑な文構造を用いているわけでもない。しかし、誤用については、アクセント記号の脱落・ピリオドの脱落・性の不一致が1つずつと、非常に少ない。「構成と内容」もA～D全体に高く、簡潔でわかりやすい文章だと評価されている。この生徒は7～11歳の時にブラジルで教育を受けており、このことがL1の作文能力が十分に発達した要因の一つだと考えられる。次に、同じ生徒Dの日本語作文である。

(例8) 生徒 D 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 4.0, B: 4.0, C: 4.0, D: 3.0 合計 15.0/16.0 満点
私は田舎での生活の方が絶対にいいと思います。 本当はどちらとも言えないのですが私には田舎の生活の方がむいていていると思います。 私の“田舎での生活”のイメージは「自由」です。 田舎での生活の方が自分の時間があっていいと思います。 もちろん、畑などがあれば大変ですけどその分だけ自然とふれ合う時間も多く心のゆとりがでると思います。 そして都会では難しい人とのふれあいも多いと思います。 都会では忙しかったり、ストレスがたまったりと、あまり自分の時間をもてない気がします。 そして田舎での生活の方がいいと思う最大の理由は“健康的”だからです。 空気も水もきれいでしかも自然がいっぱいあるのできっと心も体も健康になると思います。 私は、このようなものを失った都会人だからこそ、田舎の生活の方が絶対いいと思います。 (原文のまま)

生徒 D の日本語作文は、まず目立った誤用は無い。そして、文章の始めと終わりに「田舎の生活の方がよい」という結論を示し、都会の短所を引き合いに出しながら田舎の長所を主張しているため、流れが追やすい。また、「自由」「健康的」など田舎にまつわるキーワードを示している点が特徴的で、A～D 全体で高い評価を得ている。生徒 D が 6～7 歳まで日本に滞在したことが、どのくらい日本語能力の発達に影響を及ぼしているのかはわからないが、初等教育をほぼ終えた年齢で再来日したことが、L1 のリテラシーの発達、さらには 3 年 9 ヶ月で十分に L2 の作文能力が発達したことに影響している可能性があると言えよう。

5.2.2 L1/L2 ともに問題が見られたケース

生徒 E は、6 歳 9 ヶ月で来日している。つまり、母国でほとんど学校教育を受けないで来日した可能性が高い。滞在年数は 8 年に及ぶ。

(例9) 生徒 E ポルトガル語作文

(年齢: 14 歳 9 ヶ月/来日年齢: 6 歳 9 ヶ月/滞在年数: 8 年 0 ヶ月)

「構成と内容」の得点 A: 2.0, B: 1.0, C: 2.0, D: 2.0 合計 7.0/16.0 満点
eu prefiro a cidade. puque é mais melhor tem mais liberdade é a vida não porque a vida não proveita. (原文のまま)

(訳)

私は都会の方がいいです。

なぜなら、もっと自由があるからです。(田舎の)生活ではありません。なぜなら***
ないからです。

(例9) のポルトガル語作文は、文頭を大文字にしていない、句読点を用いていない、多くの語の綴りに間違いがある、という表記の問題もあるのだが、2人の評価者がともに「何が言いたいのかわからない」としており、書くことによって意図を伝えることそのものが、困難になっている。もっとも、滞在年数の近い生徒の中にはポルトガル語の作文作成を辞退した生徒も9人おり、この生徒Eも辞退する可能性もあったのだが、思い切って挑戦した例である。次に、生徒Eの日本語作文を見る。

(例10) 生徒E 日本語作文

「構成と内容」の得点 A: 3.0, B: 2.5, C: 3.0, D: 2.0 合計 10.5/16.0 満点

都会の生活のほうがいいです。

それはなぜかいろいろ遊べるところもあるし、いつでもいけるから、都会の生活のほうがよかった。

いなかの生活は、いくところないし、いやです。

ともだちとも遊べし、都会の生活はいつもあそべるから。

いなかの生活じゃなくて、都会の生活にえらべました。(原文のまま)

(例10) の作文は、表現意図を推し量りながら読む必要がある。全体にまとまりがなく、文章を書くことに慣れていない、という印象を受ける。誤用は、文と文の接続「それはなぜかいろいろ遊べるところもあるし」、活用「いやです」、助詞「都会の生活にえらべました」など、様々な種類のものがある。

このように、生徒Eによる日本語作文は、L1よりも産出量が多いものの、誤用が多く、都会と田舎の視点がころころと変わるため、全体の流れがわかりにくくなっている。滞在8年という年月の長さを考えると、L2の書く力を伸ばすためには、相当の指導と努力が必要であろう。さらに、L1は文字通りの意味すら読みにくくなっていること、誤用が非常に多いこと、生徒Eが6歳9ヵ月、つまり母国で初等教育を受けないまま来日したことを考えると、L1で書くという技術は未習得の状態である。8年もの長い間、L1を学ぶ機会も無く、L2でも十分に書けないままでいたという、一時的セミリンガルではなく、ダブルリミテッド現象に陥ってしまったと考えられるケースである。

5.3 L1 作文を書かなかったケース

64 人のインフォーマントのうち、9 人の生徒が「ポルトガル語作文は書けない」「書きたくない」としたが、これらの生徒のうち、日本語作文がモノリンガルレベルに達していたのは 4 人（滞在 6～11 年）、達していなかったのは 5 人（滞在 4～11 年）であった。L2 がモノリンガルレベルに達していた生徒がすべて、滞在 6 年以上と長いことから、日本で初等教育を受け始めたケースの中には、モノリンガルの生徒と同じように日本語の作文能力が発達した場合もあると考えられる。

このようにポルトガル語作文を書かなかった生徒の日本語作文の例を、以下に 2 つ示す。1 つは「構成と内容」の評価がモノリンガルレベルの 11.0 に達していたものの、もう 1 つは達していなかったものである。まず、生徒 F は 6 歳 4 ヶ月で来日しており、初等教育をほぼ最初から日本で受けている。

（例 11）生徒 F 日本語語作文

（年齢：14 歳 10 ヶ月／来日年齢：6 歳 4 ヶ月／滞在年数：8 年 6 ヶ月）

「構成と内容」の得点 A: 4.0, B: 4.0, C: 3.5, D: 4.0 合計 15.5/16.0 満点
私は、田舎の生活の方がいいと思う。 なぜかという、都会は田舎と違って、コンクリートだらけで、よく見る植物でも、人の手によって植えられた木ばかりで、もちろん昆虫などはめったに見られない所だと思ったからだ。 もし都会で子供の時から住んでいたら、本当の子供らしく、すごせないと思う。 私が思う本当の子供とは、こういうのである。 子供の時は、とても好奇心がおおせいだと思う。 そこらへんにいる虫などはほとんどの子供が怖がらず、へいきでさわったり、まだ行ったことのない所へ探検に行ったりなどが私が思う、子供だ。 しかし都会では虫などはいらるだろうけど、田舎にくらべて少なく、きっと都会の子は川にいる虫など、ほとんど知らないだろう。 だが田舎の子たちは、きっと田舎の子たちよりかは多く言えるでしょう。 探検をするというのは、いちばん出来ないと思う。 出来たとしても、とてもせまいはんいでしかやらせてくれないと思う。 街の中で子供たちだけを出しておくわけにはいきませんから。 この間ラジオを聞いて田舎から東京へ出て、東京で育った恋人と一緒に田舎の方へすこし帰り、昔よく遊んでいた虫がいて、その虫をつかまえ、恋人の方へさしだすと、あたりまえのように見ていた虫を恋人は、見るのも気持ちわるがっていたんだそうです。 それを聞いて私は、少し悲しくなってしまった。 私はそういう人がたくさんいてほしくないの、田舎の生活の方がいいと思う。 （原文のまま）

この生徒の作文は、モノリンガルの生徒と比べても評価が極めて高い。産出量が多く、他の作文とは違ったユニークな視点で田舎の特徴を捉えたり、自分が聞いた

エピソードを盛り込んだりするなど、想像力の豊かさが文面に反映している例である。

次に、L2の「構成と内容」の評価が低かった例である。生徒Gは7歳9ヵ月で来日しており、小学1年生の途中から日本の学校に通った可能性が高い。

(例12) 生徒G 日本語作文

(年齢: 13歳3ヵ月 / 来日年齢: 5歳6ヵ月 / 滞在年数: 7年9ヵ月)

「構成と内容」の得点 A: 1.0, B: 2.0, C: 2.5, D: 2.0 合計 7.5 / 16.0 満点
サンパウロにすんでいたころより○○ですむほうがいいと思います。 なぜかというサンパウロにすんでいたときは新しい年になると花火が夜からあさまで なくてうるさいし私はテレビを見のがすきだけどブラジルではアニメやおもしろいのを やらないからあんまり見なくて外であそぶことしかやらなかったけど日本にきてアニメ や色々な番組をよく見るようになった。(原文のまま)

(例12)の作文の特徴は、一文の長さが極めて長いことである。文を適切な長さで切るという意識をしておらず、話すようにだらだらと文を続けていることがわかる。また、「やらない」など、話しことばの混用も見られ、「書きことば」を意識していないことが窺える。

このように、同じポルトガル語作文を書けないL2ドミナントの生徒でも、その日本語の作文能力には大きな個人差が見られた。そして、L1で作文を書けなかっただけでなくL2でも問題が見られた5人についてはやはり、ダブルリミテッド現象にあると考えられる。

6. まとめと考察

まず、インフォーマント64人の課題作文について傾向を見た結果、「構成と内容」の全体的評価が二言語ともに低かった生徒が64人中28人(43.7%)を占めた。もちろんこれらの生徒が全ての言語能力においてダブルリミテッドの状態にあるわけではない。中には会話面について問題が無い生徒もいるであろう。また、28人のうち9人は滞在3年未満であるから、これからL2が発達する一時的セミリンガルである可能性もある。逆に、L1/L2のどちらもモノリンガルのレベルに達している生徒は、64人中14人(21.9%)であった。そしてL1/L2のどちらか一方の言語ではうまく書ける、という生徒は64人中21人(34.4%)であった。よって、「書く」ことに関して言えば、ダブルリミテッド現象の傾向にある生徒の割合が最も高

いということになる。それでは、どのような生徒が両言語において高い評価を受けているのだろうか。あるいは、どのような生徒がダブルリミテッドの傾向があるのだろうか。

滞在年数を基準に考えると、滞在年数の中くらい（本調査では3～4年）の生徒が、作文能力においてL1もL2も比較的発達していることがわかった。これは、L2がある程度伸びてくる時期であり、かつL1もまだ完全には忘れていないからだと考えられる。逆に、滞在4年を過ぎると、L2ドミナントあるいはダブルリミテッドの生徒が増える。そして滞在6年を過ぎると、L1作文は格段にポイントが低くなり、L1ではあまり書けない状態であることがわかった。

一方、来日した年齢を基準にすると、明らかな傾向は認められなかった。低い年齢で来日しても二言語ともに評価が高い生徒・低い生徒がおり、高い年齢で来日しても同様のケースが見られたからである。ただし、L1に関しては、低い年齢で来日した生徒は圧倒的に不利である。同時に、バランスバイリンガルになる可能性も低いということも言える。しかし、バランスバイリンガルあるいはダブルリミテッドになる要因を探るには、滞在年数・来日年齢だけでなく、来日時のL1の作文能力や家庭での学習状況など、より詳しいデータが必要である。

次に、両言語の評価がモノリンガルレベルに達しなかった生徒の作文の中から、滞在年数の比較的短い生徒と、長い生徒の作文例を挙げた。これらの作文を通して、滞在年数の長さによってL1の誤用の質が変わることが窺えた。滞在年数が比較的浅い時期には、表記の誤用がほとんどを占める。また、句読点を用いない、文頭に大文字を用いない、文を適当な長さで区切らない、など書きことばに対する意識を持っていないことが窺えた。さらに滞在年数が長くなると、冠詞や複数形態素など、文法に関わる誤用が現れ始め、語を正しく区切れなかったり、表現意図そのものがわからなくなるケースがあった。本調査の課題は「都会の生活と田舎の生活を比較する」というもので、身近な事柄について書くことが可能である。それにもかかわらず、いずれの言語でも書くことが困難であるというのは、やはり憂えるべき事態と言えよう。

「書く」というスキルの習得や喪失を捉える場合、会話能力・聴解能力などとは区別する必要があると考えられる。「発話はできても書けない」「聞けても書けない」ということがあり、書けないことが即、言語能力の喪失にあたるとは言えないからである。また、「書く」ためには、発話にも必要な文法や語彙の力だけではなく、文

字（綴り）の知識・句読法・適切なレトリックなど、言語知識プラスアルファの「技術」とも言うべきものが必要である。本稿で挙げた作文例では、このような技術が使えていなかった。これは受けた教育の量や質によるところが非常に大きく、そのような条件が生徒一人一人の「書く力」を左右すると思われる。Cummins (2000)の言うように、リテラシーにおけるダブルリミテッド現象は、アカデミックな領域に接触できないこと、特にL1で書くという機会がほとんど無くなることに起因している。L1によっても読み書きを行なう環境を整えば、L2が育つ間に、L1によって継続してアカデミックな学習を行なうことができる。L1を媒介として学齢相当の知識を蓄えていくことは、L2によるアカデミックな学習にも良い影響を与えるはずである。

7. 今後の課題

先に述べたように、マイノリティ児童・生徒の二言語による「書く力」を測る場合、来日時に身につけていたL1能力、母国で受けてきた教育内容、さらには日本での学習環境など、教育的背景に関するデータが必要である。本稿ではそれが不足していたため、ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象に陥ったケースの詳しい要因を探ることができなかった。実際、横断的調査を行なう場合、来日時の言語能力に関するデータを収集することは不可能に近い。よって、来日時から縦断的にL1・L2の作文能力の変化を追っていく研究が望まれる。これによって、母国で読み書きの教育を受けてきた場合とそうでない場合、それぞれにどんな問題が生じるのか、そしてどのような対策を講じればよいのかを探ることができであろう。

参考文献

- 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』第128号、pp.70-79、日本語教育学会
- 中島和子 (2006) 「問題提起『ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える』」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会第7回研究集会資料集』pp.1-4
- 中島和子、ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス-日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて-」ATJ Seminar 2001,

Heritage Panel Papers. (<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>)

湯川笑子 (2006) 『『セミリンガル』という概念の歴史的背景』『母語・継承語・バイリンガル教育研究会第7回研究集会資料集』 pp.5-8

Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In Malavi, L. & Dequette, G. (eds.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. pp.161-175. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ikuta, Y. (2006) Age of arrival and writing proficiency in the first language of young Brazilian learners of Japanese as a second language. *Studies in Language Sciences*. Vol.5, pp. 159-174. Kurosio Publishers.

Okazaki, T. (1999) Interrelationships between children's L2 acquisition, L1 maintenance, and interdependence. Paper presented for the symposium on "Minority Language Children in Japanese Schools," at the International Conference of Applied Linguistics (AILA), Waseda University, Tokyo, Japan. August 10, 1999.

¹ この現状を鑑み、2006年2月に母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)によって「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」という研究集会が開催された。ここで、公立小学校、託児所、私立の海外帰国子女受け入れ校、インターナショナルスクールにおける事例が報告された。

² 「ダブルリミテッド／セミリンガル現象」という用語の定義・由来と用語をめぐる議論については中島(2006)、湯川(2006)で詳しく述べられている。

³ 64人のインフォーマントを、できるだけ人数が均等になるように4つのグループに分けた。滞在3年0ヵ月の生徒は「1～3年」のグループに含まれ、滞在3年1ヵ月の生徒は「3～4年」のグループに含まれる。