

帰国子女の「日本語の問題点」に関する研究(I)

Studies in the Japanese Language Problems
of the Japanese School-children from Abroad (I)

池田 重 ・ 山崎 玲子 *
Tadashi Ikeda Reiko Yamazaki

目 次

	頁
I. はじめに.....	29
II. 帰国子女のおかれている今日の状況.....	30
1. 海外子女教育.....	31
2. 帰国子女教育.....	32
3. 帰国子女の適応上の問題点.....	33
4. 帰国子女教育への展望.....	34
III. 二言語併用について.....	34
1. 二言語併用の定義.....	34
2. 二言語併用の類型.....	35
3. 二言語併用の心理過程.....	37
4. 二言語併用の教育.....	38
IV. 帰国子女の日本語の問題点.....	40
1. 帰国子女の日本語の問題点.....	40
2. 外国人の日本語にみられる誤りの傾向.....	41
(以下次号)	
3. 調 査	
V. まとめ・課題	

I. はじめに

戦後の経済成長にともなって、海外への経済進出、文化交流がさかんになってきた。今日約15万人とも20万人ともいわれる海外在留邦人は、その7割を、商社・銀行・メーカー等の社員及び家族で占めている。

このように海外駐在員が増え続け、その家族を同伴することが多くなって、問題となってくるのは、その子女の教育である。つまり、現地での教育をどうするのか、さらに、海外での勤務を終え、帰国した際、その子女を日本の学校教育がどう受け入れるか、ということである。

海外子女に対し、親とともに長く海外生活をして帰国した児童・生徒を、海外帰国子女（以下、帰国子女と略す）と呼ぶ。

千葉大学教育学部においては、附属中学校が昭和54年4月、附属小学校が翌年4月から帰国

* 日本女子大学大学院・家政学研究科 児童学専攻

子女を受入れているが、本稿では調査の便宜上、学級増による特別クラスを設けた附属小学校の児童を対象として調査を行った。そして、ここでは、帰国子女が日本の学校教育に適應していく際問題となる、日本語の能力について考え、帰国子女の日本語にはどのような問題点があるのか、彼らのほとんどが二言語併用者であることから、外国語の干渉があるのか、あるとすればどのようなものか、という2つの問題について考察することにしたい。

帰国子女が、日本の学校教育に適應していくのは思いのほか困難である。そして、適應ばかりに力が入られ、彼らが海外で得てきたよい面が充分生かされ、保存されていないように思われる。適應も大切だが、彼らが海外で得てきたよい面をのばしてやることが望ましい。

帰国子女が、日本の学校教育に適應しにくいのは、日本の学校教育そのものが外国のそれと異なることのほかに、彼らが海外生活で身につけた文化が、日本のそれと異なることがあげられる。特に言語は問題になる。彼らの日本語の能力は、日本の学校教育についていくのに充分でないようである。この日本語能力の未熟さは、学習経験の不足だけではなく、第2（あるいは第3）の言語を併用することとも関係があるのではないか、と思われる。帰国子女は、日本語を身につけ、日本人としての自覚を育てるとともに、第2（第3）の言語を保存していったほしいものである。その際、第2（第3）の言語が日本語にどう影響するのか、ということは知っておくべきことであろう。

ここでは、第2の言語としてもっとも多用されている英語をとりあげたい。

帰国子女の日本語も含め、今日、帰国子女に関する研究は、まだ始まったばかりとってよい。

本研究をすすめるにあたっては、いくつかのアプローチの仕方がある。

第1は、海外子女も含め、帰国子女のおかれている言語環境から、彼らの言語獲得の仕方を明らかにしてゆく方法。

第2は、二言語併用（バイリンガリズム）の側面から、帰国子女の日本語をとらえる方法。

第3は、日本語教育の側面から、帰国子女の日本語をとらえる方法。

これらは、それぞれ独立するものではなく、関連性をもっているものである。

以上より、(1)帰国子女のおかれている今日の状況、(2)二言語併用（バイリンガリズム）のしくみと心理、そして(3)外国語の日本語への干渉を中心に、帰国子女の日本語の問題点について考察する。

外国語の日本語への干渉については、ある調査を行った。この調査は、外国人が日本語を学ぶ際におこしやすい誤りを分析し、それに基づいて問題作成し、これを帰国子女、留学生、一般児童に行い、比較したものである。帰国子女が、日本語を獲得していくとき、外国語の干渉があるとすれば、外国人が日本語を学ぶ際におこす母国語ないしは英語（英語を母国語としない者でも、英語を媒介にして日本語を学ぶことがある）の干渉と同質のものがあるはずである。そこで、『外国人の日本語作文に見られる誤用例集』（大阪外国語大学）の誤用例を分析し、それに基づいて問題作成、調査を行ったわけである。また、音声については、『外国語と日本語』（覆刻文化庁国語シリーズV）を参考に、特に英語を母国語にする者が発音しにくい音を含む単語をあげ、これを読んだ音を採集した。聞き取りについては、昭和55年度施行の外国人留学生の大学進学のための『統一試験』—日本語—の聞き取りの問題をそのまま使用した。なお、本号では誤用例の分析までを述べ、以下は次号で述べたい。

II. 帰国子女のおかれている今日の状況

II. 帰国子女のおかれている今日の現況

1. 海外子女教育

帰国子女教育を論ずる前に、彼らが海外で受けてきた教育、また、海外に在留する海外子女が受けている教育について述べたい。

帰国子女の適応のむずかしさには個人差がある。それが、外国で受けてきた教育に大いに関係があることは言うまでもない。

海外子女が、現地の生活へ適応していく第一歩は、現地での学校選択である。海外子女が選ぶ学校には、次のような種類がある。

①全日制日本人学校

海外の全日制日本人学校は、昭和53年5月1日現在48ヵ国55校（在籍児童・生徒約94人、政府派遣教員523人、現地採用教員約130人）である。昭和31年、タイのバンコクに設立以来、主として発展途上地域に数多く設立されてきたが、近年では先進地域にも次第に日本人学校が設立される傾向にある。海外子女の約40%がこれらの日本人学校へ入っている。

海外日本人学校設立の趣旨は、わが国の義務教育諸学校に準じた教育を行うことを建て前とするものである。また、それぞれ在留国に適した教育、文化交流的な側面も重視されることが期待されている。

近年、日本人学校でも受験準備の教育を望まれているのは事実である。これはとくに、先進国における日本人学校設立の動きのなかにある。

②現地の学校

現地での体験を生かし、すばらしい国際人をめざして、子供を現地の学校へ入れる場合もある。これは主として先進国の場合である。現地の学校は快く受け入れてくれるようである。しかし、現地の学校へ入る子供たちのほとんどが、日本語補習学校などに通っている。

③インターナショナルスクール、アメリカンスクール

インターナショナルスクール、アメリカンスクールなど、英語を公用語として使用できる学校に入れる場合もある。これは、現地の言語が特殊な場合や、現地に日本人学校がない場合などに多い。

④補習授業校（補習校）

現地学校に通うかわら補習授業校にも通学する子供たちは、昭和52年5月現在、7,128人である。また、補習授業校は年々増設され、52年度では72校にもなっている。

ここでは、土曜日1日年間52日の授業日数で、日本国内と同じ教科書を使い、多いときは四教科（国算理社）を教える。現地学校に適応していくために現地語の勉強もし、その上で補習授業校へ通うというのは、子供たちにとって多大な負担となっている。

補習授業校は、独立したものと日本人学校に附随するものがある。

⑤その他

日本人学校へ通学していない小学校、中学校の児童・生徒で希望する者に対しては、文部省の補助金を受けて、海外子女教育振興財団が通信教育を行っている。

その他、家庭教師、最近では塾などもある。

日本の子供達が、外国での学校生活を始めてからどれくらいでその国の言語を使用できるようになるのか、京都大学教育学部比較教育学研究室の中野由美子氏の「帰国子女の言語発達に関する調査〔中村勝男「世界の日本人学校」(P. 66~67)〕より紹介する。

「言語適応期間でいうと、小学生段階の場合には、6ヵ月以内で友だちと遊べ、約1年で適応する。中学生段階の場合には、6ヵ月以内で友だちと遊べるようになり、授業がわかるのに1年から2年かかり、3年たつと外国語が身につく、5年では英語の方が得意になる。

このことに関連し、海外生活で物を考えるとき、どの言葉で考えるかという思考言語については、1年以内は日本語、2年以内では日本語で理解し表現は英語、3年以内では日本語で考えるものの方が多く日本語と同じ程度に英語で考えるものも出てきて、5年以内になると英語で理解し英語で表現することが身につくという。

次に、家庭で使用している言語について、親との会話については、5年以内は日本語中心であり、5年以上になると母親が外国語を上達させるので、日本語+英語のチャンポン、8年をこえると親→子は日本語、子→親は英語というパターンになってしまい、このときには親も日本語の使用を強制しなくなっている。また、兄弟との言葉は、3年をこえると英語が中心になり、5年以内では日本語と英語のチャンポン、5年をこえると英語のみになってしまうという。

2. 帰国子女教育

帰国子女の教育歴は様々で、日本の教育のものさしではかれば、学力的にはバラバラといえる。

帰国子女が義務教育相当年齢の児童・生徒である場合、現行制度の下では、年齢相当の学年に編入学されるのが原則となっている。

しかし、日本語能力のハンディをもった帰国子女が、一時的な措置とされている下学年に編入されることも少なくない。さらに、日本語を全く理解できないか、あるいは、ほとんど理解できない場合は、受け入れ側の小中学校でも引き受けることをとまどう。保護者のなかには、帰国後一定期間、小・中学校に編入学させないで日本語の集中トレーニングをさせる者もいる。

帰国子女の学力が様々であることは前述のとおりであるが、これには大きく分けて2つのタイプがあるといえよう。

ひとつは、国内とはほぼ同じカリキュラムの日本人学校に在籍していた子供（約40%）である。もうひとつは、現在の学校、あるいは、アメリカンスクール、インターナショナルスクールなどに在学していた子供（約60%）である。

特に問題になるのは後者で、現地の言語、習慣など豊かな国際感覚を身につけてくる一方で、日本語の理解力が低く、大きなハンディを背負っている。滞在期間が長いほど、そのハンディが大きいのは言うまでもない。こうした子供たちは、普通学級ではお荷物扱いされることが多いのである。

さて、こうして帰国子女が年ごとに増えるのに対応して、受け入れ側も変わってきた。今日帰国子女の受け入れ校は、大別して2つのやり方で適応教育を行っている。ひとつは、帰国子女を集めた特別学級を編成する方法であり、もうひとつは、普通学級へ編入させるという方法である。前者は、日本の学校生活、社会生活に慣れさせるクッションとしての役割があるが、いずれ普通学級へと編入される。また、特別扱いを受けていることなどの心理的影響などを考慮しなければならない。後者の普通学級での指導は、環境の急激な変化という欠点がある。後者の普通学級で適応できず、前者の特別学級に編入される例は多い。

私立校には、積極的に帰国子女を受け入れ、独自の教育をしているところがある。ひとつの例として、学校法人（私立）啓明学園（東京都昭島市）の「国際学級」をあげよう。

小・中・高校を備えたこの学園は、生徒数三百六十人あまりのうち、帰国子女が約50人。普通の授業は他の生徒と同じ教室で学び、特に遅れている教科だけを別棟の国際学級校舎で特訓

する。授業方法は、個別指導が原則である。国際学級で教える教師は、非常勤の外国語講師なども含め、24人である。

ここでは、外国語の保存にも積極的である。

同学園に学ぶ帰国子女のなかには、自宅近くの公立校で適応できず、同校の近くに引っ越して入学したり、遠方から通学したり、寄宿舎に入ったりして、同学園に来る前に、一度公立で傷ついて転校してきたケースが少なくないという。

帰国子女にとっては理態的な同学園も、その受け入れ数に限界がある。また、授業料の負担も大きい。

帰国子女教育の理念は、彼らが日本の学校の教育に適応することと、彼らが海外で身につけてきた国際感覚を教育のなかに生かしていくことと思われる。しかし、一部を除く今の帰国子女教育は、前者の“適応”に比重がかかり、国際感覚を教育のなかに生かすところまでいっていない。国際感覚を教育のなかに生かす方法としてひとつ考えられるのは、彼らが海外で身につけてきた外国語を保存することである。これは、一部私立校などではさかんである。

公立校のなかにも、英語保存を行っている学校もある。東京都目黒区東山小学校がそれである。同校の在籍帰国子女は、昭和56年6月末現在203人（全校の約16%）で、研究協力校に指定されている。この学校の「英語保存教室」が開設されたのは、昭和46年秋であった。開設の動機は、適応への心理的配慮で、永年住みなれた国の言葉で話す方が、自分の意志や感情を相手に正確に伝えられるからというものであった。つまり、積極的に英語を保存し生かしていこうとするものではない。週一度のこの教室は、一般クラスでの適応にも効果をあげた。私立校にしる、公立校にしる、今後は積極的に彼らの国際感覚を生かす道として、外国語保存をもっとおしすすめるべきである。

次に、帰国子女が持つ一般的特性については次のように考えられる。

- 1) 日本と外国との往復により、異なる文化圏での生活を経験している。
- 2) 国内の子供とは違った知識をもち、違った生活経験をもっている。そのため、物事の比較考察ができる能力、物事を客観的に見る力をもっている。
- 3) 多様な価値判断をしうる素地を身につけている。
- 4) 現地語を習得してきている。

これらの特性を指摘した「帰国子女教育研究協議会」は、しかし、これらを一括して国際性が豊かだとするのは早計であること、それに、外国語についても彼らの場合は、生活と共に覚えた会話語で、生活の変化とともに忘れがちであり、成人しても使用できるかどうかかわからないこと、またいわゆる文化語の域まで高めながら保存させることの必要性を指摘している。

3. 帰国子女の適応上の問題点

帰国子女の適応上の問題点を、生活面、情緒面、学習面について述べよう。

○生活面での適応

帰国子女の生活面での適応は、小学校の低学年あたりでやや問題を生じる場合もあるが、一般的には1ヵ月ぐらいで日常生活、学校生活にも慣れるようである。

○情緒面での適応

帰国子女の情緒面での適応は、当初からすべての面で不安定であり、学習面での適応難の影響もあって、学校ぎらいや自閉症的状态の続くケースもあるという。

○学習面での適応

学習面での適応は、深刻な問題で、これが情緒面に大きな影響を及ぼす。編入当時は、言葉

の障害とも戦わねばならない。東京学芸大学附属小学校でのアンケート調査では、「容易でなかった教科」として特に、国語、理科、社会科があがっている。

4. 帰国子女教育への展望

帰国子女教育が、「受け入れる」という、消極的なところからスタートしたのは、前述のとおりである。年々、帰国子女の増大にともなって、帰国子女教育も研究され、発展してきた。

しかし、今日でも帰国子女を受け入れる充分は体制ができていないわけではない。これは、教育体制でもそうであるし、社会的な面、心理的な面でもそうなのである。日本社会の特性がそうさせるのか、帰国子女に対して「よそ者」的扱いをすることが、まだまだ多いのではなかろうか。

日本は、国際性と国際人の育成を重視しているようにみえながら、同時に、彼らのような外国語と外国文化を身につけた者に対しては、「準日本人」的な待遇しか与えていないように思われる。

われわれは、適応の意味をもう一度問いなおし、外国で身につけた長所を保存し伸張させ、国際性豊かな日本人の育成をめざす帰国子女教育を考えていくべきではないだろうか。(以上については、53頁の参考文献(1)および(2)を参考とした。)

III. 二言語併用について

帰国子女はそのほとんどが二言語併用者である。そこで、二言語併用の原理について、芳賀純著『二言語併用の心理一言語心理学的研究』（朝倉書店1979）を参考として要約しつつ、帰国子女の二言語併用へと発展させ、考察する。

1. 二言語併用の定義

二言語併用の定義の仕方は様々である。

二言語併用を「場面 (Situation)」ととらえたのはラールの(『言語学辞典』1973)である。二言語併用を、「人が環境や場面に応じて二つの言語を交互に使用する言語的場面」と定義している。

グロタース(『バイリンガリズムについて』1976)(註1)は、二言語併用を「者」としてとらえている。つまり、二言語併用とは、「二つの異なった言語を母国語として使える者」としている。

フィッシュマン (Fishman J. A)(註2)は、二言語併用を「能力 (ability)」としてとらえ、次のような4種の定義を引用し、その長短を論じている。

(I) 2つ以上の言語によって、伝達に従事する能力の現われ

(II) 2つの言語の均衡のとれた、しかも高次の習得

(III) 他のもう一つの言語で完全に有意味な発話をする能力

(IV) 伝達において2言語を交互に使用する能力

(I)は広義の二言語併用の定義、(II)は通訳者などの限られた者で、ヨーロッパなどでの、“自然”の二言語併用者にはあてはまらない。

(III)は言語学者ハウゼンによる定義で、(IV)はフィッシュマン自身の定義である。

また、カナダの心理学者マッケイ (Mackey W. F.)(註3)は、言語学者ソシュールの考えをとり入れて、二言語併用とは「言語 (language)」の現象ではなく「言 (Parole)」の現象であると考えている。「言語」とは「社会的規範としての言語の側面」を指し、「言」とはそのような「言語」を各個人が自らのやり方で使用しているという状態を指しているとしている。つ

まり、二言語併用は、一様に社会に現われる現象ではなく、様々な形で個人の上に現われる現象だというわけである。二言語併用が必要となるのは、ほとんどの場合同じ国家や社会あるいは家族の中に二つあるいはそれ以上の異なる言語の中に一つしか使用できない者がいるからである。

また、マッケイは二言語併用を一つの相対的な概念 (a relative concept) として定義している。すなわち、二言語併用には、程度 (degree)、機能 (function)、交互性 (alternation)、干渉 (interference) が含まれているとしている。程度とは、2言語のおのおのの習熟の程度には、人によって差があるということ、同様に2言語の機能にも個人差があり、両者の切り換え (switching) も条件によって様々である。また、干渉とは両言語の間で一方の言語が他方の言語に影響を及ぼすということである。この影響は、語音、語彙、文法そして文体のレベルで生じうる。この「干渉」については帰国子女の日本語を考えると、ひとつの重要なポイントになると考えられる。

2. 二言語併用の類型

二言語併用の類型化にも、いくつかの方法がある。

ワインライヒ (Weinreich, U.) (註4) は言語学的に二言語併用を、(1)等位型 (coordinate) (2)複合型 (compound) (3)従属型 (subordinate) に分けている。

- | | | |
|---------|----------|---------|
| (1) 等位型 | ‘book’ | ‘ほん’ |
| | | |
| | / buk / | / hon / |
| | | |
| (2) 複合型 | ‘book’ ≡ | ‘ほん’ |
| | | |
| | / buk / | / hon / |
| | | |
| (3) 従属型 | { | |
| | ‘book’ | |
| | | |
| | / buk / | |
| | | |
| | / hon / | |
| | } | |

(1)等位型とは、二言語併用で第1言語 (ここでは英語) と第2言語 (日本語) の単語がそれぞれ別の意味内容を持っている状態を指す。‘book’ ‘ほん’ はそれぞれ「本」を意味する意味素 (semanteme) で、それは二言語併用者の意識の中にあると考えられる。/buk/ /hon/ は、それぞれの言語の音素である。

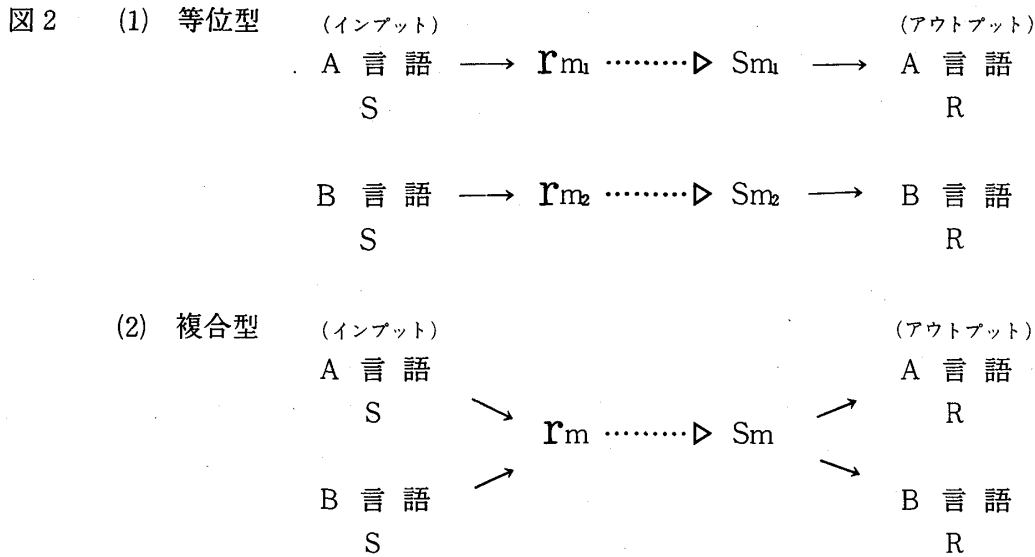
(2)複合型は二つの意味素が融合して一つの意味素のようになった状態を指す。

(3)従属型は、たとえば日本語の音素の/hon/という発音を聞くと、それに対応する英語の音から英語の意味内容を示す意味素 ‘book’ を思い出すというような状態を指す。この場合、日本語のほうが英語に従属していると考えられる。この逆も成り立つ。

社会言語学者アーヴィンと心理学者オズグッド (Ervin, S. M. and Osgood, C. E.) (註5) は、ワインライヒの類型を参考に、学習心理学の刺激-反応の図式を用いて二言語併用のモデルを提案した。ワインライヒの従属は(2)複合型に含まれている。

学習心理学では、言語習慣の習得を刺激と反応の獲得という観点から分析している。図2でSとRは両言語 (AとB) における刺激と反応を、あるいは、情報理論の用語を用いると、インプット (input) とアウトプット (output) を指している。また、 r_m と S_m は学習者内部の心理過程を内面的刺激と反応の結合として図式的に表したものである。

ワインライヒが意味素としてとらえた部分を、このモデルでは内面的刺激と反応の結合 (媒介過程) としてとらえている。



ところで、ここに示された類型は一種の理想型あるいは純粋型であって、両者の間にさまざまな中間段階があることを、彼らは認めている。また、マッケイは、完全な等位型は存在しないと述べている。

オクサール (Oksaar, E.) (註6) は二言語併用の分類として次のような類型化をおこなっている。

- { (1) 家族の二言語併用 (home bilingualism)
- { (2) 近隣の二言語併用 (street bilingualism)
- { (3) 学校の二言語併用 (school bilingualism)
- { (1) 幼児期二言語併用
- { (2) 近隣二言語併用
- { (3) 学校二言語併用
- { (1) 自発・未組織的二言語併用
- { (2) 組織・体制的二言語併用

また、グロータース (Grootaers, L.) (註7) による分類では次のようになる。

- (1) 個人的二言語併用
- (2) 社会的二言語併用
- (3) 地理的二言語併用
- (4) 文体的二言語併用 (事態による使い分け)

ランバート (Lambert, W. E.) (註8) は、等位型を分離型 (separate type)、複合型を融合型 (fused type) と呼んで、この両者について次のような仮説をたてた。

まず第1に、複合型は常に2言語が同時に使用されている環境で2言語を習得した場合に形成される二言語併用の類型である。第2に、等位型は時と所を異にして二つの言語を習得したような場合に形成される二言語併用の類型である。さらにこれは、2文化型等位型と1文化型の等位型に2分できる。「2文化型」とは例えば、フランスでフランス語を習得した上でカナダに移り、そこで英語を習得するような場合であり、「1文化型」とは、カナダの中で最初はフランス語を、そして後に英語を習得して、両言語が同等の水準まできているというような場合である。このような等位型では、両言語を習得する際の経験が異なるから2言語は分離しやす

いと考える。

二言語併用者の2言語間には、干渉効果が働いているが、その程度は複合型のほうが等位型よりも相対的にみて大である。また二つの類型は、2言語が習得される環境や経験により決定されると考えられる。

帰国子女の場合についてはどうだろうか。帰国子女の言語環境は様々で、二言語併用のタイプも様々であるが、ひとつの典型的なタイプというものがあると考えられる。複合型、等位型については、2言語を習得する時と所が規定因になることは前述のとおりであるが、帰国子女は海外渡航前、日本において日本語を習得し、海外で外国語を習得しながら日本語も使用する。そして、帰国後は日本語が中心となる。また、はじめて習得する言語が外国語である場合、あるいは、2言語同時に習得する場合もある。

このことから、海外渡航の時期、期間、帰国後の2言語使用頻度が、彼らの二言語併用の型を規定すると考えられる。

帰国子女の多くは、日本で日本語をある程度習得し、海外で日本語も使用しながら外国語を習得し、2言語が同程度になるか、あるいは外国語のほうが優位になる。そして帰国後は2言語同程度あるいは日本語優位になる。

「時」を考えると、大きくいえば海外渡航前、海外在留時、帰国後と分けられ、また、海外では毎日外国語と日本語を使用する。

「所」を考えると、日本と外国、海外在留時には、家庭と学校、近隣とに分けられる。

これらより、海外では等位型から、だんだんに等位型の性質をもった複合型、そして、帰国後は、複合型から、だんだんに等位型に近くなっていくものと考えられる。いずれにしても、どちらかの型ではなく、2つの型の両方の性格をもち、そのバランスが言語環境によって変わってくる。

類型化してとらえる方法では、帰国子女は近隣の二言語併用に近いと考える。兄弟同志では外国語、親子では日本語となると家庭の二言語併用も加わる。

帰国子女の二言語併用の特徴は、他の二言語併用（たとえば国際結婚、二公用語地域の場合など）に比べ、言語環境の変化が激しいということである。したがって本来は固定する二言語併用の型が変化しやすく、また、年齢が低いほど言語環境によっては、どちらかの言葉が消滅しやすい。

3. 二言語併用の心理過程

① 2言語間の干渉効果

ランバートの研究から、複合型と等位型では、2言語間の干渉の程度が異なり、複合型では2言語間の言語間干渉がより大きく生じているということが示された。また、その理由として両言語の連想間の重なり合い、意味素の融合というような要因、2言語間の文字、形態の類似も2言語間の干渉の要因となることを示している。

さらに干渉は、同一言語内的（intralingual）なもの、異言語間的（interlingual）なものとの両方がある。この言語内干渉と言語間干渉は、おのおのの言語の習熟の程度と関係があり、十分に習熟すれば干渉の生じる程度がある程度まで小さくなるようである。また、同程度に習得された二言語併用の2言語に関する言語内干渉と言語間干渉は同程度になるということがわかる。

帰国子女の日本語を考えると、問題になってくるのはまず、意味や連想内容の共通性であろう。英語と日本語では両言語間の文字・形態の類似性は薄い。したがって、英語とフランス

語あるいはドイツ語ほど言語間干渉の程度は大きくないものと思われる。むしろ、日本語能力が未習熟であることから考えて、日本語内部の言語内干渉の程度が大きいと考えられる。つまり、文字・形態の類似性だけで考えれば、帰国子女の多くの日・英語の二言語併用者は、他の類似性をもつ言語の二言語併用者よりも、その習熟の程度によっては干渉が小さくできるともいえよう。ただし、日本語と英語では、単語の意味や連想内容に差異が大きく、他の言語間の二言語併用者よりも負の干渉が大きいものと思われる。つまり、日本語と英語では、意味や連想内容に差異があることが日本語を学習するとき妨げになる一方、文字・形態の類似性は低いから、日本語を読むとき、あるいは書くとき、英語が混入したり、妨げになったりすることは少ないと考えられる。

したがって、言語の干渉という点から考えると、帰国子女の日本語の問題点は、表現・理解の面ででてくるとと思われる。さらに、その未習熟性そのものが問題になる。この未習熟性については、帰国子女ばかりでなく、一般の児童・生徒にもみられることである。

② 2言語の切り換え

二言語併用は、環境と場面に応じて二つの言語を交互に使用することであるといわれるが、この交互に使用する程度にはいく通りもの段階がある。そのひとつは、会話の相手が二つの言語のうち的一方しか知らないとか、または、一方しか使うべきではないという場面では、二言語併用者はその一方の言語しか使わないが、つぎに相手や場面が変わって、他の一方しか使えないということになると、そこで二言語併用者の言語は他方に切り換え (switching) される。

つぎに、相手が多少とも両言語が理解できるとすればどうなるか。その場合には、相手の理解力に応じて二つの言語が単語のレベル、話のレベル、あるいは句や文のレベルで混ぜ合わされるといことも生じてくる。これは、相手との連帯感を高めるための社会的技術の一種として意識的に行われることもあり、そのような場合には、文体的な二言語併用 (bilingual strategy) と呼ばれることもある。

また、二言語併用の切り換えには、ある時間が必要である。

③ 二言語併用者の能力

カナダにおける二言語併用教育 (bilingual education) の追跡調査(註9)から、知能や社会的・経済的地位などに差がなければ、そしておそらく学校教育の効果が加われば、二言語併用児と一言語児の間には能力差があるとはいえないことがわかっている。

また、マクナマラ (Macnamara, J.) (註10) は「学校での統制がうまくいかなければ、学業のいくつかの主要な領域で卓越するのが妨げられるだろうから、二言語併用児は言語の特別な助けをおそらく必要とするだろう。しかし、言語における困難が解決したとして、二言語併用ということ自体が学校での進歩に不利にあるいは有利に作用すると考える理由はない。しかし、第2の言語は新しい世界の人々、文学や思想に広く接する手段であるから、二言語併用は大きな利点でもある」と述べている。

芳賀純の発達研究(註11)によれば、知的能力は発達をそれを用いることによって維持され発達していくものであるから、機会がなくなれば、いったん習得された能力でも後退するし、環境条件を生かして、自ら学習を続けければ前進していくということになる。指導法そのものも大きな環境条件と考えてよい。習得された二言語併用者の諸能力についても同様なことがあてはまると考えられる。

5. 二言語併用の教育

① 二言語併用教育の特徴

アメリカのコーエン (Cohen, A. D.) (註12) は、二言語併用教育の特徴を、アメリカでの研究例を参考にした上で、つぎのようにまとめている。

- (I)幼稚園あるいは小学校1年での教示はすべて第2言語で始めるが、子どもが第1言語を使用するのは許す。
- (II)小学校2, 3, 4年になって、第1言語での言語技能(読み, 書きなど)を導入する。
- (III)最初第2言語を学習しているときは他の第2言語が話せる子どもからは隔離する。(教育的配慮から)
- (IV)教師は二言語併用者であるが、クラスの子どもには第2言語で接し、子どもの前では第1言語を話すのは避ける。
- (V)教師は子どもが第1言語で話しても聞き入れるが、答えは第2言語とする。
- (VI)1年を過ぎると、教師は子どもにクラスの中では第2言語だけを使用しようと要請する。第1言語で教科を指導するときは、原則として他の教師が行う。
- (VII)低学年では第2言語は教授用の言葉として、第2言語そのものを教材として用いることは避け、第2言語の発音や文法などの指導は高学年で導入する。
- (VIII)クラスの子どもが減ったときは、新たに第1言語で話す子どもを入れることもあれば、入れないこともある。
- (IX)このクラスには子どもの希望と両親の同意があると入ることができる。
- (X)多くの場合、二言語併用教育のクラスは両親と教育局の要請で編成される。
- (XI)クラスの指導の一部に両親が協力することもある。

このコーエンのまとめは、カナダ、アメリカで試みられ、かつ成功した二言語併用教育のまとめであるが、これは一例にすぎない。また、学校全体のカリキュラムが組織として二言語併用になっているのであって、おのおのの教師が一率に二言語併用者であるのではない。このことは、多くの二言語併用教育にあてはまるだろう。

② 2言語の維持と発展

二言語併用という状況が生じるためには、二つの言語が接触する場面あるいは二つの文化が接触する場面があって、そこで2言語を使用する必要性が生じなければならない。

つぎに、いったん獲得された能力というものは、それが使用され続けるということによってはじめて維持されるのだから、そのためには、二言語併用環境に常に触れているということ、あるいは、そのような環境が限られる場合にはそのような環境条件を作りだしてそれに触れることが必要とされる。

文部省が昭和49年に出した「海外勤務者子女教育に関する総合的実態調査」の報告によると、海外勤務の両親とともに海外生活をした日本の子どもたちの家庭での会話と友人との会話で用いられた言語は次の表1, 2のようになっている。

表1. 家庭における会話

区 分	計	日本語を使う方が多かった	日本語と外国語を同じ位使っていた	外国語を使う方が多かった
小学校低学年	100%	79.0%	13.9%	6.3%
小学校高学年	100%	83.7%	11.2%	5.1%
中学校	100%	88.1%	6.4%	5.5%

表2. 友達と遊んでいる時における会話

区 分	計	日本語を使う方が多かった	日本語と外国語を同じ位使っていた	外国語を使う方が多かった
小学校低学年	100%	24.8%	20.2%	55.0%
小学校高学年	100%	34.7%	15.4%	49.9%
中 学 校	100%	41.6%	20.0%	38.4%

家庭内では年齢が上になる方が日本語を用いる機会が大になっているが、友人との間では外国語を使う機会のほうがどの年齢でも大で、特に年少のほうがその比率が高い。

この2つの表は、海外子女が多かれ少なかれ二言語併用環境に置かれていることを示す。

つまり、二言語併用の維持のためには、環境条件が必要であるということである。しかし、このほかに個人の側からの積極的な環境条件の利用という学習者側の意欲や内的な動機づけ、あるいは学習方法や指導方法の効果というような側面も二言語併用の要因となっている。

③二言語併用における人格的アイデンティティー（同一化, identity）

二言語併用の研究では、たとえばワインライヒ（Weinreich, U.）(註4参照)なども若干触れているように、二言語併用者は二つの言語と二つの文化の選択を迫られて、そのために自己の同一性がおびやかされるのではないかということが問題になってきた。

このことについて、ランバート（Lambert, W. E.）(註13)はアメリカとカナダで試みられたいくつかの論文を展望しながら、二言語併用者の2言語と2文化への志向には四つのタイプが認められると述べている。

第1. 第2のタイプはそれぞれ一方の言語と文化をより重視しようとするタイプで、第3のタイプは、どちらかを重視するかというような民族的な見方や発想を避けるタイプで、このタイプの中に第1の言語や文化にも、第2の言語や文化にも積極的に所属しようとしないう傾向がみられた。ランバートは、このタイプの中に一種の自己疎外の傾向を持つ人がいると考えている。ところが、ランバートはその研究の中で第4のタイプに属する人がいることを認めている。このタイプは自分が二つの言語と文化を所有するということが社会的にみても有用であることを積極的に認め、自らが二言語併用者であることで成功している。また、両親もそのことを支持している。

第3のタイプは、人格的同一化という観点からみると問題であるかもしれない。

しかし、どのタイプを志向するかは、その人々の価値観、環境にもとづくものであるから、どのタイプが望ましい、ということとはできない。

IV. 帰国子女の日本語の問題点

1. 帰国子女の日本語の問題点

これまで述べた事項から、帰国子女の日本語の問題点を考えようとするとき、その問題点をひき起す主要な要因として、次の3つがあげられる。

①未習熟性

これは、学習経験が少ないということによるものである。したがって、学習の機会さえ得る

ことができれば、普通の児童と同じように発達していくものと考えられる。

また、日本で生まれ、日本語のみで育った一般の児童にも、この未習熟性はあると考えられる。

②外国語の干渉

Ⅲの3, 二言語併用の心理過程で述べたように、2言語を併用しているゆえに起きる言語間干渉がある。言語内干渉は、もちろん普通の児童にもみられるものだが、帰国子女の場合、これに加えて、言語間干渉があるわけである。帰国子女で多い、日・英語の二言語併用の場合、日・英語間の文字・形態の類似性が薄いため、文字・形態だけを考えれば、言語間干渉は小さいかもしれない。しかし、類似性が薄いゆえに新たな干渉もでてこよう。そして、特に問題なのは、意味や連想内容の違いによる干渉である。

③文化・環境

これは、②で述べた、意味や連想内容の違いによる干渉とも重なってくる。例えば、英語では湯を hot water という。「熱い水」という表現は、日本語にはない。このような身近なものの名称でさえも、両言語ではその意味概念が異なる。ここに混乱が起きるのは当然であろう。

また、外国での生活では接することのできない、日本独自の文化や環境についての日本語も、帰国子女の弱いところであろう。反対に、外国での生活で習得してきた会話のしかた、マナーなどを、日本語のなかにそのまま持ち込むということもあろう。

以上の要因を確かめるために次のような方法をとった。まず、②と③については、外国人が日本語を学ぶ際に起こしやすい誤りの傾向と、帰国子女の起こしやすい誤りの傾向には共通点があるものと考えた。そこで、『外国人の日本語作文に見られる誤用例集』（大阪外国語大学刊）を分析し、誤りの傾向についてまとめた。さらに、これに基づいて問題を作成し、帰国子女に調査を行った。この際、比較のため、留学生と普通児童にも同時に調査を行った。普通児童は、①の未習熟情による誤りを考えるためにとりあげた。

なお、この他にも、音声テストとヒヤリングテストも行った。

2. 外国人の日本語にみられる誤りの傾向

『外国人の日本語作文に見られる誤用例集』（大阪外国語大学刊）を、分析したものである。これは、大阪外国語大学留学生別科の、初級、中級、上級で学んだ留学生の日本語作文に見られる誤用例を集めたものである。留学生の国籍は、パキスタン、ブラジル、フィリピン、カナダ、スペイン、メキシコ、オーストラリア、アメリカ、ポリビア、フランス、イタリア、タイ、エジプト、バングラディッシュ、中国、スウェーデン、インドネシア、イギリス、インド、オランダ、コロンビア、マレーシア、ドイツと様々であるが、いずれも英語を媒介にして日本語を学んだ学生である。したがって母国語からの影響も考えられるが、英語中心に考えてよいと思われる。

誤用例の分類は、1. 語の選択 2. 文法 3. 表現の3つに大きく分けられ、さらに小さなグループに分けられる。

以下はその分析によって明らかになった誤用傾向を表にしたものである。(次の誤用例には、筆者が()を附して文章を補ったところもある。)

I. 語の選択

1. 名詞

(1) 1つの外国語の単語が日本語では複数の言い方、意味をもつ場合、混乱が起き適切な選択ができない。

(2) 日本語独特のいいまわしになれないため、外国語からの直訳的日本語になっている。特に、接尾語が不適当なもの

2. 数

(1) 数え方、語順が外国語的なもの

(2) 助数詞が不適当なもの

3. 代名詞・人称代名詞

用法が不適当なもの

4. コソアド

(1) 近称「こ」(正→誤) (誤数43中)

① 「こ」→「そ」 (2/43)

② 「こ」→「あ」 (3/43)

(2) 中称「そ」

① 「そ」→「こ」 (7/43)

② 「そ」→「あ」 (15/43)

～は誤用の部分、〔 〕内は正しい表現

写真は国民の生命のたくさんの事情を好(よ)く分(ら)せます。

〔生活〕

※ life 生命
 生活

新しい日を見るつもりでした。

〔初日の出〕

島たちも美しかったです。

〔島々〕

一つの世界の一番大きな都市

〔世界で一番大きな都市の一つ〕

日本で二番大きい都市

〔二番目に〕

私の仕事について話すことはかなりむずかしい問題である。

〔自分の〕

ラベンさんその男ざかりの人
〔この〕

毎年お正月とき二百万人あそこえ来ると神主さんは私に言いました。〔ここ〕

奈良地図を持ってさがした所がさっそく見付かりました。そしてこちらへ歩き初めましたが…
〔そちら〕

翌日は和紙作りを見にさじ村へ行きました。あそこでは女性が三極や雁皮のパルプで和紙を手で作っていました。

〔そこ〕

(3)指示代名詞, 形容動詞, 連体詞の混乱, また指示代名詞のうち, 事物と場所の混乱

原子爆弾のとうかの場所だからそれを知らない人は全くないと思う。

[そこ]

[注]「こ・そ・あ」と“this/that/it”について。

○眼前指示の場合

〈日本語のルール〉

1. 自分(話し手)の近くにあるものは「こ」。
2. 相手(聞き手)の近くにあるものは「そ」。
3. 自分からも相手からもはなれているものは「あ」。

〈英語のルール〉

1. 自分の近くにあるものは“this”
2. 自分から離れている(相手の近くを含む)ものは“that”
3. いったん this または that で指示され, 了解されているものにふたたび言及するときは“it”

以上から, 日英の違いは次のように要約できる。

1. 日本語は3視点(こ, そ, あ), 英語は2視点(this, that)の視点で指示する。
2. 日本語には, 英語の代名詞 it にあたるものがなく, 指示詞がくりかえし用いられる。
(なお, it は指示詞ではなく, 代名詞であるから, 独立して指示することはできない。つまり, 何らかの指示が先行することなく, it is a pencil. のようにいうことはできない)

○文脈指示の場合

〈日本語の場合〉ほとんど眼前指示と同じである。

〈英語の場合〉

- 1 先行する文の内容を受けの場合—「this—近, that—遠」の基本ルールにもとづくが心理的なものや, 方言などでその区切を明示することはむずかしい。
2. 後続する文の内容を受けの場合—thisのみが用いられる。

5. 動詞

(1)主語が「人」のときと「物」のときの使い分け

[注]「ある/いる」

日本語では生物には「いる」, 無生物には「ある」と区別して用いる。ただし, タクシーなどには「いる」を使うこともある。補助動詞の「いる」は無生物にも使える。(「ビルが立っている」など)また, 文語的な場合, 人に「ある」を使うこともで

いつもどこにも人がたくさんあります。

[い]

きる（「あの人が世にありし日」など）「ない」に対して「ある」というとき、人の場合にも使える。（「夫のある女」など）人間の死体、遺骨、体の部分などは「ある」である。英語では、このような区別はなく“be”一つである。

(2) 「行く」「来る」の用法が不適当なもの

〔注〕 go/come と「行く」/「来る」の対応

- (a) 自分(1)からも相手 (you) からも、別の方向へイク (go)
- (b) 相手が自分のほうへクル (come)
- (c) 自分が相手のほうへイク (come)

つまり、(c)のような場合に、「行く」=comeの対応になる。また I must go now. のような場合は(a)のケースで「もう行かなければなりません」という場合もあるが、自分の家へ帰る場合もあり、そのとき、日本語では「行く」は使えない。（もう帰らなければなりません、となる。）自分の家へ向って進むことは、英語では go (home) と言える場合もあるし、come (home)（自宅へ電話をかけて、あるいは自宅から出かける前になど）という場合もあるが、日本語では「帰る」に限る。

(3) 1つの外国語の単語が日本語では複数の言い方、意味をもつ場合、混乱が起き適切な選択ができない。

6. 形容詞・形容動詞

1つの外国語の単語が日本語では複数の言い方、意味をもつ場合、混乱が起き、適切な選択ができない。

7. 副詞

(1) 1つの外国語の単語が日本語では複数の言い方、意味をもつ場合、混乱が起き、適切な選択ができない。

彼から東京へ行くようにすすめた手紙をもらいました。

〔来る〕※彼は東京に居る。

私のしゅみはさっか（サッカー）です。私は十五さいからあそんでいます。〔やって〕

※ play 遊ぶ
(スポーツを)
する。

日本の人口はフィリピンより大きいです。〔多い〕

※ big 大きい
多い

この時代には、労働者は強かったからたくさんきょう味があります。〔ひじょうに〕

※ very たくさん
ひじょうに

(2)形容詞や形容動詞との混乱

8. 存在しない話

存在しない語を用いる

雪はたいへん降りました。
〔たくさん〕

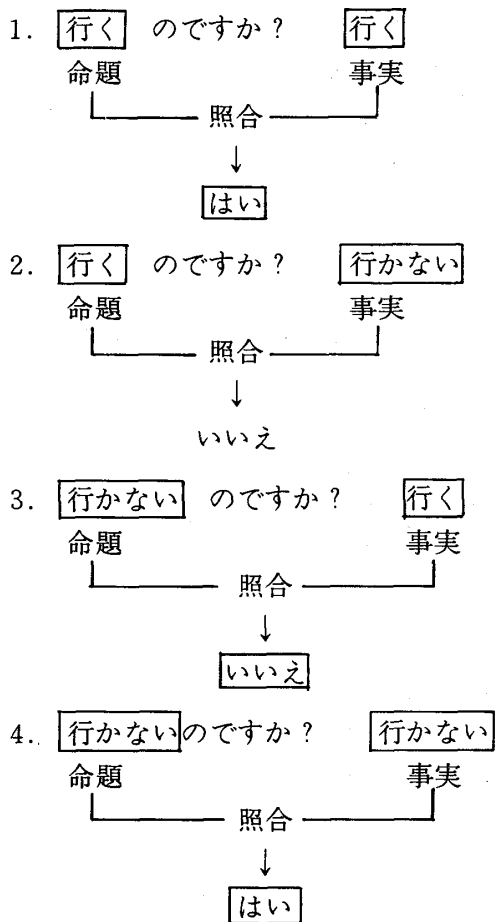
ゆ(う)がたにゆ(う)ひと
赤空も目(見)ました。さいわ
い朝から天(天)気でした。
〔夕焼け空〕

9. 「はい」と「いいえ」

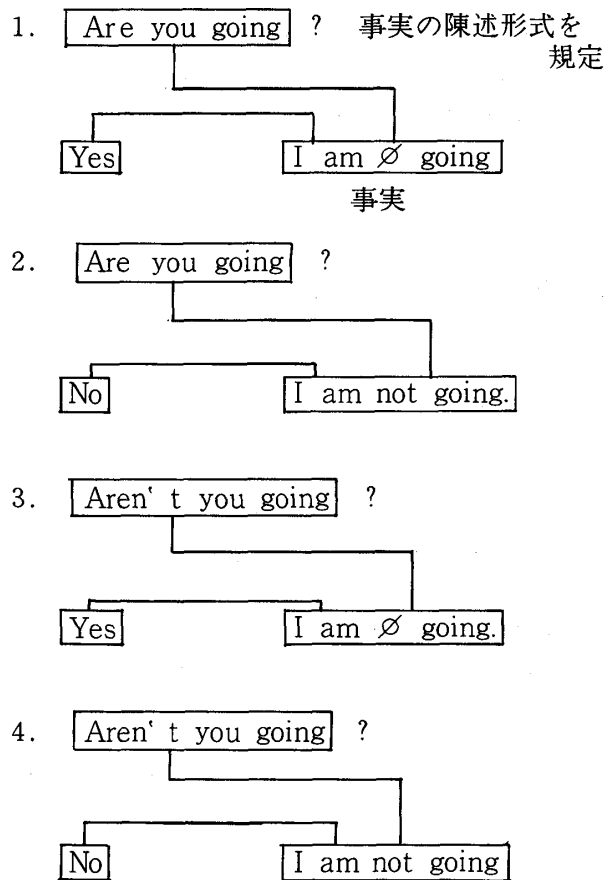
「はい」と「いいえ」の混用

〔注〕「はい」/「いいえ」と Yes / No

〔日本語〕



〔英語〕



以上のようなルールがある。

問題になるのは、3・4の場合である。英語の場合、否定疑問文が否定の判断を前提にしていることは日本語と同じだがそれが、Yes / No の選択には関係しない。したがって、3・4のような場合に混乱が起こるものと思われる。

II. 文法

1. 形式名詞と準体名詞

(1)形式名詞「こと」を、準体助詞「の」の代用とはならないところに用いる。

〔注〕牛の歩く「の」はおそい。=牛の歩くことはおそい。
(様態を体言化)

(2)準体助詞「の」を、形式名詞「こと」と代用とはならないところに使う。(～ことがある。～ことになる。～ことにする。など「こと」が「事柄」の意のとき)

(3)名詞化する際、準体助詞がぬけてしまうもの

(4)名詞に準体助詞を付けてしまうもの

2. 動詞

(1)活用形が間違っているもの

特に、二段↔四段の誤りが多い(9/14例)
(イ段) (I段)

(2)自動詞・他動詞の区別がついていないもの

〔注〕自他の区別がつけられないものもある(例)空をとぶ、道をおく

3. 形容詞・形容動詞

(1)副詞との混用

(2)形容詞↔形容動詞の混用

(3)活用形が間違っているもの

4. 補助的な動詞

補助的な動詞、「～ていく」「～てくる」「～てみる」「～てあ
る」「～てしまう」などがぬける

5. アスペクト

(1)「～ている」がぬける

冬休(み)の終りに大阪へ帰る
ことが大変でした。

〔の〕

私の趣味は切手を集めること
です。わが国はスウェーデンで
すからスウェーデンの切手を集
めるのでした。

〔こと〕

その中で私はヨーガをする
が一番好きです。〔の〕

四年まえたくさん(非常に)ゆ
(う)めい(な)広島のこと
(を)見(見)って行きました。

〔の〕

一週間に五日月曜日から働いて
いました。

〔働いて〕

大学に卒業してからその仕事を
始めました。

〔始め〕

たいへんにおいの仕事でした。

〔たいへんな〕

大阪は便利位置とします。

〔便利な〕

大阪は大切で実業地方ですから、
大阪は便利位置とします。

〔な〕

博物館に歩いて見物をしま
した。〔いて〕

日本でおもしろい研究領域がた
くさんありますから、今私は日
本語を勉強します。

(2)「～ている」を使うべきでないところに用いる

(3)「～はじめる」がぬける

(4)「～はじめる」を使うべきでないところに用いる

6. テンス

(1)過去形にすべきところを現在形にする

(2)現在形にすべきところを過去形にしてしまう

〔注〕副詞句内でも、その副詞句が中心になるときは過去形であっても、他が中心になる場合は、現在形になる。

〔例〕去年アメリカに行ったときはとてもたのしかった。
日本に来る前は、アメリカにいました。

7. 助動詞

(1)意志の助動詞（う・よう）の誤り

(2)断定の助動詞（だ、です）の誤り

(3)否定の助動詞（ない・ぬ(ん)）の誤り

(4)推量の助動詞（う、よう）の誤り

(5)伝聞の助動詞（そうだ）の誤り

(6)様態の助動詞（そうだ）の誤り

(7)断定の助動詞（だ、です）と助詞「の」の呼応の誤り

〔注〕2つのものがあって、どちらかを断定的にえらぶとき、「ほうがいいです」という呼応が起こる。

〔勉強しています〕

この四ヶ月に私はいろいろなことを見ました。たとえば古い日本の文学や歴史や文化などを知っていました。〔知り〕

今は大阪外国語大学で日本語（を）勉強してから半年ぐらいたちました。

〔はじめ〕

このコースをおか（おわ）ってから、がんかがくもべんきょうしはじめるつもりです。〔する〕

ともだちはお金がありませんから、私が（か）れにあげました。〔でした〕

日本に来た前に新聞で公害問題、討論を読んで見たが、スウェーデンで公害はこの時までそんなに大きな問題ではない
〔来る〕

私は九大でDNA代謝の研究をするとおもいます。〔しよう〕
そのほかに大学の入学資格は大変と思います。〔だ〕

しかし伊丹空港を立って地平線の山々が見えなくていた。

〔見えなかった〕

お茶が薬のようにだと思います。もっとお茶を飲んだほうがいいです。〔いいようです〕

イワシの骨と柀の葉がのこぎりに似ているから鬼をおどすはずです。〔そうです〕

海の水はたいへん冷たかったも、あまがおよぎました。

〔冷たそうでしたが〕

どこの国でも法律は複雑だ。ですからある大切な取引きがあつたら弁護士と相談するほうが

(8)使役の助動詞（せる、させる）の誤り

(9)受身の助動詞（れる、られる）の誤り

(10)可能の助動詞（れる、られる）の誤り

8. 助詞

(1)格助詞

1. 「が」に関する誤用

①主語を表わす格助詞「が」を使うべきところに、他と区別する意味の副助詞「は」を使う

②「が」を使うべきところに「を」を使う

③対象・主語を表わす格助詞「が」を使うべきところに、連用修飾の格助詞「で」を使う

④対象・主語を表わす格助詞「が」を使うべきところに、何も使わない

2. 「の」に関する誤用

①格助詞「の」を使うべきところに格助詞「に」を使う

②格助詞「の」を使うべきところに格助詞「で」を使う

③格助詞「の」を使うべきところに、何も使わない

④格助詞「の」を使うべきでないところに使う

3. 「を」に関する誤用

①格助詞「を」を使うべきところに副助詞「で」を使う。

②格助詞「を」を使うべきところに格助詞「の」を使う

③格助詞「を」を使うべきところに格助詞「に」を使う

④格助詞「を」を使うところに副助詞「も」を使う

いいです。〔いいのです〕

このもんたい（問題）はいつも私をこまりまが私は何をしますをしりません（してよいかわかりません）。〔こまらせます〕
占いの重要さをびっくりさせました。〔させられました〕

高崎山はどこでも猿は走っていました。〔が〕

その前は私は茶湯をわかりませんでした。〔が〕

産業の中ですからいつも電車や人々でいそがしくてうるさい。

〔が〕

たくさん大学あります。

〔が〕

私のふるさは海にちかくのです。〔の〕

ですから日本でスポーツ店で安いスケートボードを捜します。

沢山ことをしました。〔の〕

講ぎを聞きに行くの時

〔の〕

たとえば東京で住んでいたとき渋谷でぶらぶら歩いていましたが…。〔を〕

日本語の勉強することはたいへんおもしろいです。〔を〕

ギターにひくでも私の趣味です。

〔を〕

それから以前の世紀のわけでもモーツアルトの作曲も好むこと

⑤格助詞「を」を使うべきところに、何も使わない

⑥格助詞「を」を使うべきでないところに使う

4. 「に」に関する誤用

①格助詞「に」を使うべきところに格助詞「を」を使う

②格助詞「に」を使うべきところに格助詞「で」を使う

③格助詞「に」を使うべきところに格助詞「へ」を使う

④格助詞「に」を使うべきところに格助詞「と」を使う

⑤格助詞「に」を使うべきところに格助詞「の」を使う

⑥格助詞「に」を使うべきでないところに使う

⑦格助詞「に」を使うべきところに、何も使わない。

5. 「で」に関する誤用

①格助詞「で」を使うべきところに格助詞「に」を使う

②格助詞「で」を使うべきところに格助詞「の」を使う

③格助詞「で」を使うべきところに、何も使わない

④格助詞「で」を使うべきでないところに使う

(2)副助詞

6. 「は」に関する誤用

①他と区別する意味の副助詞「は」を使うべきところに格助詞「が」を使う

②副助詞「は」を使うべきところに格助詞「に」を使う

③副助詞「は」を使うべきところに格助詞「で」を使う

④副助詞「は」を使うべきところに格助詞「を」を使う

がわかった。〔を〕

やすみのあいだ、私はしばしば電子工学の本^をよみました。

〔を〕

友達は（中略）すぐそのお客様と（に）話^をかけてきました。

〔〃〕

それから名古屋テレビタワー^を上りました。〔に〕

なつやすみ^では京都大学へいきました。〔に〕

今私は日本^へいます。〔に〕

私は東京^へ友だちと会^いに行きました。〔に〕

私は伝統文化^の興味^をもっています。〔に〕

日本に^いった間^には神戸大学経済学部で日本経済^についての研究をするつもりだ。〔〃〕

けれども私のつまはまっすぐびょうき^なった。〔に〕

アメリカ^には沢山有名な建物^を見ました。〔で〕

サンパウロはブラジル^の一番多い人口^でです。〔で〕

私は日本^の研究^をはためになります。〔で〕

鳥取^ではとても美しい町^で人もとても親切^でです。〔〃〕

だいたい日本人は大阪^が悪い所と^を考えます。〔は〕

その日^にたいへんたのしかった。〔は〕

私は日本^ではじめて^でです。

〔は〕

故国^をを離れて、こんな美しい景色^をを初めて^でです。〔は〕

⑤ 副助詞「は」を使うべきところに何も使わない

7. 「では」に関する誤用

① 「では」を使うべきところに格助詞「に」を使う

② 「では」を使うべきところに「には」を使う

8. 「も」に関する誤用

添加の副助詞「も」を使うべきところに何も使わない

III. 表現

1. 慣用的な表現

① 「～とおもいます」「～しましょう」「～まい」などを使うべきところに「です」を使う。その他、「～ことがない」を使うべきところに「～しない」など使う

② 外国語的発想の表現

2. 非日本語的表現

表現が日本語ではありえないもの

3. 時の表現

(1) 「～間」が不要なもの

(2) 不必要なところに格助詞「に」をいれる

(3) 「に」が必要なところに何もいれない

(4) 副助詞「は」を使うべきところに何も使わなかったり他の助詞を使う

(5) 「～とき」を使うべきところに使わない

(6) 外国語的発想のもの

スウェーデンで公害はこの時までそんなに大きな問題ではない。〔は〕

メキシコにスペイン語と英語ではなします。〔では〕

東京にはいろいろなことをしました。〔では〕

また私の勉強のためにこのカメラをよくつかいます。〔も〕

私はまだヨーロッパへ旅行しません。〔したことがありません〕

日本のたくさん(の)人たちはやきゅうをあそびます。〔やり〕

みんなの大阪外大の先生
〔大阪外大のいろいろな〕

一年間前に設立して
始めました。〔〇〕

長い間に彼の仕事をよく見学しました。〔〇〕

公害で魚の生産が日毎減少します。〔に〕

むかしとちがって今習字を習っています。〔は〕

この前三年の間、私は旅行してカメラをいつも持っていました。
〔するときは〕

私は最後の七月までナポリの大学で勉強しました。

〔去年の〕

4. 並立・接続の表現

- (1)並立の接続助詞「たり」の用法が適切でない（「～たり～たり」）
- (2)並立の格助詞「や」の用法が適切でない（「～や～，～や～や～」）
- (3)並立の格助詞「と」の用法が適切でない（「～と～と」）
- (4)順接にすべきところを逆接にする。
- (5)順接の接続詞を使うべきところに使わない
- (6)逆接の接続詞を使うべきところに使わない
- (7)接続助詞と接続詞の混用
- (8)順接確定条件の接続助詞「ので」「から」を使うべきところに使わない
- (9)「～ため」と「～に」の混用

5. なりゆきの表現

「ことになる」「ようになる」と表現すべきところを「する」などの表現を使う

6. 敬語

- (1)助動詞「ます」を誤った位置に使用する
- (2)助動詞「です」を誤った位置に使用する
- (3)尊敬語を使うべきところに使わない
- (4)尊敬の意を表わす接頭語や接尾語や尊敬語を不必要なとこ

うたをうたったりおどりました。

〔おどったりし〕

かんぞう じんぞうとちょうが
ん〔や～や〕

東京都心から羽田空港までと大
阪市内から伊丹空港まで が不
便です。〔～と～と〕

とってもしずかですが勉強のため
にそれはよかったです。

〔で〕

大阪にかえりました。 又
沢山ことをしました。

〔そして〕

老人問題を少し（は）考えてい
ます。 そんな事は多数の
人に（は）認められません。

〔しかし〕

おおぼうな人でしかしあまりわ
るくないです。〔ですが〕

いいてんきでしたためにけしき
は美しかった。〔ので〕

修士課程は、つぎに博士課程に
はいりに必要です。

〔はいるために〕

わたしの専門は農学ですが東大
の農学部でけんきゆうする
はずです。〔ことになる〕

茶湯の本を読んだあとで私は茶
湯をわかりますと思います。

〔わかる〕

とてもおもしろい仕事でしたと
思います。〔だった〕

今ごろ先生どんなことを研究し
ていますか。

〔いらっしゃい〕

お奥さまによろしくおつたえく

ろで使う

7. やりもらい

「～(て)やる」「～(て)あげる」「～(て)もらう」
「～(て)くれる」の誤用

8. 例示

「～たりして」「～とか～とか」「～など」の誤用

9. 語・成分の順序

語・成分の順序が誤っているもの

10. 成分の脱落・不足

(1)動詞・形容詞などを名詞化するとき

(2)名詞を動詞化するとき

11. 余分なもの

余分な言葉が入るもの

12. 呼応

呼応に誤りがあるもの

13. 文体上の不整

丁寧体とそうでないものの混用

14. 表現の不整・不十分

表現が不整なものや不十分なもの

ださい。〔∅〕

日本航空では海外社員に無料の航空券をあげます。

〔くれます〕

でんしゃの中でうたったりみなさんはよろこんでいました。

〔たりして〕

そこには外国のみんな大使館
〔大使館もみんな〕

とりあつかう (は) 地球の地質です。〔こと〕

および勉強 ことは私の仕事
〔する〕

なぜなら私はもう日本伝統美術の勉強したいです。〔∅〕

私の仕事はお客さまにサービスをあげることです。〔する〕

また私の勉強のためにこのカメラをよくつかいます。
たとえば目の手じゅつのえいがをたくさんとったことがある。
〔あります〕

日本人を聞いて分かることが…
〔日本人の話を聞いて〕

私はいつもきれいな と有名なところが見たいです。
〔ところ〕

註1 Grootaers, L: 「バイリンガリズムについて」言語, 10月号, 1976

註2 Fishman, J. A.: The implication of bilingualism for language teaching and language learning. In Trends in Language Teaching, 1966

註3 Mackey, W. F. : Bilingualism. Encyclopaedia Britannica

註4 Weinreich, U. : 『言語間の接触』岩波書店, 1976

- 註5 Ervin, S. M. and Osgood, C. E. : Secend Language Learning and Bilingualism. Psycholinguistics, Supplement. J. Abnor. & Soc. Psychol. 49, 1954
- 註6 Oksaar, E. ,註1参照
- 註7 Grootaers, E. : Bilingualism. In “Current Issues in Linguistics” ,1972
- 註8 Lambert, W. E. : The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. J. Abnor. & Soc. Psychol., 56, 1958
- 註9 芳賀 純,『二言語併用者の能力』(『二言語併用の心理』朝倉書店 1979)
- 註10 Macnamara, J. : Bilingualism and Thought. Monograph Series on Language and Linguistics. No, 23, 1970
- 註11 芳賀 純, 註9『二言語併用の心理』(P, 53)
- 註12 Cohen, A. D. : The case for partial or total immersion education. In “The Bilingual Child”. Academic Press, 1976
- 註13 Lambert, W. E. : The effects of bilingualism on the individual. : Cognitive and sociocultural consequences. Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications. Academic Press, 1977

参 考 文 献

- (1)中村勝男「世界の日本人学校」, 三修社, 1978
- (2)毎日新聞社編「教育を追う国際化の中で」, 毎日新聞社, 1978.
- (3)林知己夫「比較日本人論—日本とハワイの調査から—」, 中公新書333, 中央公論社, 1973.
- (4)芳賀 純「二言語併用の心理—言語心理学的研究—」, 朝倉書店, 1979.
- (5)覆刻文化庁国語シリーズV「外国語と日本語」, 信光社, 1974.
- (6)中野道雄, 「日英語対照研究」, 神戸市外国語大学研究叢書第11冊, 神戸市外国語大学外国学研究所, 1981.
- (7)佐治圭三, 「外国人の日本語作文に見られる誤用例集」, 大阪外国語大学.