

〔共同研究〕

帰国子女の言語習得・喪失過程

上 條 雅 子
石 黒 敏 明
伊 藤 克 敏

第1章 帰国子女の言語習得・喪失過程に関する研究

—学習期間と言語習得能力の相互関係による考察—

上 條 雅 子

はじめに

帰国子女が習得した言語を維持し、伸ばすために、1989年から3年間にわたって横浜市研究助成金により「帰国子女の言語習得・喪失過程」に関する研究を行なった。この研究結果を、第一段階として、まず、下記の項目について、考案した分析モデル（表1-1）によって考察する。

- I 「帰国子女の言語習得・喪失過程」分析モデル
- II 基礎調査の回答内容分析概要（言語習得・維持・喪失）
—小学生低学年
- III ケース・スタディ：観察授業に関する一考察
—子女のバイリンガリズムと言語維持の問題点
- IV 第二言語維持・再習得のための教授法・テキスト等に関する示唆

この研究における主要な研究資料は、「帰国子女の言語習得・喪失過程」に関する研究のための基礎調査表の回答（356人）及びこの回答者のうち、研究者の要望に応じた25人のケース・スタディとしての研究授業である。基礎調査表配布対象者は帰国子女である。基礎調査表は横浜

市教育委員会の協力によって、帰国子女が多く在籍する横浜市内の公立小学校に500部配布して356部回収された。回収率は71.2%であった。回答者は低学年202人，高学年154人であったが，回答者の中には小学校入学前に海外に行った子女も含まれていた。第一段階の研究として，ゆえに，回答者を幼稚園児，小学校低学年，小学校高学年それぞれ三つのレベルに分け，共同研究者3人が各人それぞれの研究分野を中心に研究する。筆者はこの研究トピックを，バイリンガリズムと言語問題の観点から，小学校低学年を対象に行なう。

I 「帰国子女の言語習得・喪失過程」分析モデル

子女が第二言語を習得（維持・喪失・再習得・促進）する要因を，表1-1の分析モデルに示されている縦軸の要素〔子女自身(M)の言語適応性(a)，言語交流関係(b)，言語環境(c)〕と横軸の概念〔言語(A)，文化(B)，教育機関(C)〕であると仮定した。表1-1（言語習得要因分析モデル）の言語習得要因の相関関係を図式化したものが図1-1（言語習得要因相対関係）である。すなわち子女の第二言語習得（維持・喪失・再習得・促進）は，子女自身の言語適応性，言語交流関係，言語環境と子女の置かれた文化的背景及び準備された教育機関（あるいはこれに準じた指導）との相関関係によって考察できよう。

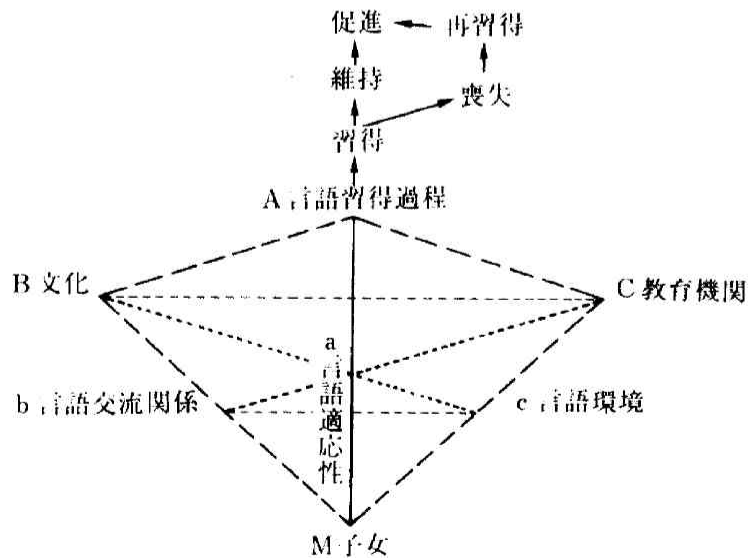
「帰国子女の言語習得・喪失過程」のための基礎調査は，調査I（海外と日本の学校と生活），調査II（海外の学校と生活），調査III（帰国後の学校と生活）で構成されている。この調査は，言語の習得・喪失・維持・再習得・促進それぞれの要因（表1-1）を考察することを意図して作成された。調査Iの文脈は，言語習得に関する背景，すなわち，子女自身(M)と学校(C)についての情報である。調査IIの文脈は言語の習得と維持に関する要因，すなわち，子女自身(M)と言語(A)，文化(B)，教育機関(C)の内容を，子女自身(M)の言語適応性，言語交流関係，言語環境との関連性について行なった質問である。調査IIIの文脈は言語の維持・喪失・再習得・促進に関する要因，すなわち，子女自身(M)と言語(A)，文化(B)，教育機関(C)の内容を，子女自身(M)の言語適応性，言語交流関係，言語環境との関連性について行なった質問である。

分析モデルによる基礎調査表の回答内容の分析によって，子女の 1)

表 1-1 言語習得要因分析モデル

	M 子女	A 言語(習得・維持・喪失・再習得・促進)	B 異文化(習得・思考・行動)	C 教育(学校・その他)(外国・日本)
a 言語適応性	個性 積極性 消極性 開放性 閉鎖性 明朗性 陰気性 独立性 依存性 忍耐力 努力	能力(外国語・日本語) 聴く 話す 読む 書く バイリンガリズム	内容 喜怒哀楽表現	カリキュラム 内容 テキスト 科目 宿題 教科書 成績 レポート 副教科書 評価 指示 ワークブック 性格 伝言 ノート
b 言語交流関係	相手(国籍) 先生 父・母 兄弟 友人 隣人 手伝 家庭教師	使用言語・言語数	トピック 困ったこと 楽しいこと 家のこと 日本のこと	表現方法 自分の意見・説明すること 冗談・きまり文句
c 言語環境	場所(外国・日本) 学校(サマースクール) 家庭 近所 コミュニティ 国	言語能力判定 能力試験	将来の職種	形態 授業・休み時間 TV ラジオ テープ 本 外国訪問

図 1-1 言語習得要因相対関係



第二言語習得（維持・喪失・再習得・促進）の理想モデル，2) 第二言語習得（維持・喪失）過程，3) 第二言語習得（維持・喪失）に関するバイリンガリズム，4) 第二言語習得（維持・喪失）の問題点及び5) 第二言語習得（維持・喪失）に関する指導方法，教育資料及びテキスト編纂に関する事柄が示唆できるであろう。

II 基礎調査の回答内容分析概要（言語習得・維持・喪失要因）

基礎調査の回答内容分析の概要を下記3項目について、「帰国子女の言語習得過程に関する研究」基礎調査表の回答（統計資料）に基づいて行なう。

- 1 外国語習得過程（外国語習得に要する期間）
- 2 外国語が維持できる能力（外国語習得能力のある子女）と期間
- 3 外国語を喪失する可能性のある言語能力（外国語習得能力が極めて低い子女）と期間

1 外国語習得過程

言語習得内容は聴く，話す，読む，書く，総合理解について考察する。言語習得に要する期間は，子女の言語習得能力の平均値として子女の回答最高率を選んだ。

1) 外国語を聴いて理解する力について

(1) 教師の発語（伝言，指示，宿題／レポート，授業）に関して，子女に要した理解の期間と子女数最高率は，伝言（1か月・33%），指示（1か月・46%），宿題／レポート（6か月・37%），授業（6か月・38%）であった。この統計から，教師の発語に関する子女の理解過程の内容は伝言，指示，宿題／レポート，授業の順序であった。子女にとって一番理解が難しかったのは授業における教師の発語で，この理解に1か月から6か月かかった子女は，全体の93%であった。これは，約93%の子女が6か月で教師の発語が理解できるようになるといえる。

(2) 友人の話す現地語（授業中の話，休み時間の話，冗談）が理解できる過程は，休み時間の話（3か月・32%），授業中の話（1／6か月・30%），冗談（6か月・30%）の順序であった。子女にとって一番理解が

難しかった冗談が1か月から6か月で理解できた子女は全体の67%であった。

以上の考察から、子女は外国語を聴く力は1か月ないし6か月で教師の授業についての発語が理解でき、友人の話す現地語の冗談は6か月で理解できるようになる。子女が現地語で総体的内容を聴いて理解するには6か月を要し、これに相当する子女は、約30%であると考えことは妥当であろう。

2) 外国語を話す力について

(1) 教師の質問（授業、子女自身、家族、日本に関する事、その他）に対して、子女が返答に要した期間と子女の回答最高率は、子女自身のこと（3か月・32%）、家族のこと（3/6か月・28%）、授業のこと（6か月・33%）、日本のこと/その他（1年後・30%）であった。この統計から、教師の質問に対して子女が返答できる過程は、子女自身のこと、家族のこと、授業のこと、日本のこと/その他の順序であった。日本に関する事及びその他についての質問に答えることが子女にとって一番難しく、これに1か月から1年かかった子女は、全体の75%であった。

(2) 子女が五つのカテゴリー（はい・いいえで答える、自分の意見を言う、冗談が言える、説明をする）について現地語で話せるようになる過程は、きまり文句（1か月・66%）、はい・いいえで答える（1か月・65%）、自分の意見を言う（6か月・32%）、冗談が言える（1年・44%）、説明をする（1年・36%）の順序であった。現地語で説明をすることが子女にとって一番難しく、これに1か月から1年かかった子女は、全体の82%であった。

同上のカテゴリーについて現地語で楽に話せるようになる過程は、はい・いいえで答える（1か月・56%）ときまり文句（1か月・46%）の順序が同上と入れ替わり、自分の意見を言う（6か月・30%）、冗談が言える（1年・42%）、説明をする（2年以上・28%）の順序は同じであった。しかし、現地語で楽に説明することが子女にとって一番難しく、2年以上かかった子女が一番多く28%で、結局子女全員がこれに1か月から2年かかったことになる。

子女が現地語で話せるようになるには1年かかるが、楽に話せるよう

になるには2年かかることになる。

3) 外国語を読む力

帰国後の外国語学習方法（外国語で読書をした）について、外国語の

表 1-2 言語習得に要する平均期間とこれに相当する子女数率（小学校低学年）

		困難度（易しい→難しい）				最も困難	平均		
聞く	教師の発語	内容	伝言→ 指示→ 宿題・レポート→授業				授業	6か月 30%	
		期間	1か月	1か月	6か月	6か月	1～6か月		
		子女	33%	46%	37%	38%	93%		
	友人の話	内容	休み時間 → 授業中 → 冗談				冗談		
		期間	3か月	1～6か月		6か月	1～6か月		
		子女	32%	30%		30%	67%		
話す	教師に	内容	自分自身→ 家族→ 授業 →日本・その他				日本・その他	1年 82%	
		期間	3か月	6か月	6か月	1年	1か月～1年		
		子女	32%	28%	33%	30%	75%		
	普通に	内容	はい・ → きまり → 意見 → 冗談 → 説明 いいえ 文句				説明		
		期間	1か月	1か月	6か月	1年	1年		1か月～1年
		子女	65%	66%	32%	44%	36%		82%
楽に	期間	1か月	6か月		1年	2年			
	子女	30%		42%	28%				
読む	内容	短い文章→ 普通の文章				普通の文章	1年 82%		
	期間	6か月	1年			1か月～1年			
	子女	38%	34%			82%			
書く	内容	単語→ 短い文章→普通の文章→長い文章				普通の文章	1年 82%		
	期間	6か月	6か月	1年	2年以上	1か月～1年			
	子女	40%	38%	34%	35%	82%			
総合	外国語習得に要する平均期間、子女数率、レベル：1/3%の子女が現地校で1年間就学するとCレベル、2年間就学するとBレベル、2年～3年以上就学するとAレベルに到達できることが予測される。 A：現地子女レベル、B：楽になるレベル、Cレベル：かろうじて								

学習をしたと答えた子女76% (222/293人) 中、外国語で読書をした子女は14% (13/222人) である。現地語で少なくとも、短い文章 (6 か月・38%) あるいは普通の文章 (1年・34%) が書けると答えた子女には外国語を読む力がある、と仮定してよかろう。外国語を読む力は、ゆえに、6 か月から1年かかるとみなされる。これに相当する子女は前者が53%、後者が82%である。

4) 外国語を書く力

現地校での使用語で書く (単語を並べるだけ、短い文章、普通の文章、長い文章) ことに関して、これに要した期間と子女の割合は、単語を並べるだけ (6 か月・40%)、短い文章 (6 か月・38%)、普通の文章 (1年・34%)、長い文章 (2年以上・35%) であった。平均的な一般子女として普通の文章が現地語で書けるようになるには1年かかり、34%の子女がこれに相当する。1年以内に書けるようになった子女を含めると、82%の子女が1年後に普通の文章が現地語で書けるようになる。

5) 外国語の総合的理解

以上の考察から、一般子女が現地語を総合的理解に習得できるには、現地校で少なくとも1年学習した子女であり、このうち1/3の子女がこれに相当する。その他の条件は、現地校で1年以上学習し、これが長くなればなるほどこの可能性は高くなると推察できる。また、これは言語関与因との相対関係によって言語習得の期間と子女の割合が変わる。上記外国語習得過程における考察をまとめたものが表1-2である。低学年児が外国語を習得する際の目安となり得よう。

2 外国語が維持できる能力と期間 (外国語習得能力のある子女)

外国語を維持できる言語習得能力は、聴く、話す、読む、書く、総合理解について考察するが、習得した言語を維持できる能力を示すと想定した質問と子女の回答率を選んだ。これに要する言語習得期間及び可能性のある子女の回答率についても、言語能力を示すと想定した一番目と二番目に短い習得期間と子女の回答率を選んだ。

1) 外国語を聴く力について

(1) 教師の発語 (授業、宿題、レポート、指示、伝言) に関する理解が1か月から3か月でできる子女は、授業について55% (143人中)、宿

題53% (105人中), レポート46% (76人中), 指示72% (152人中), 伝言61% (141人中)であった。教師の発語が1か月から3か月でできる子女は, 全体の約46%に相当するといえよう。

(2) 友人が話す現地語(授業中の話, 休み時間の話, 冗談)についての理解が, 1か月ないし3か月でできた子女は, 授業中の話59% (142人中), 休み時間の話63% (149人中), 冗談37% (133人中)であった。友人が話す現地語が1か月から3か月で理解できる子女は, 子女にとって冗談が一番難しかったことから, 全体の約37%であるといえる。

以上の考察から, 外国語を聴く力に関して外国語を維持できる子女は, 1か月ないし3か月で総体的内容の外国語を聞いて理解する力をマスターし, これに相当する子女は, 約37%であると考えerことは妥当であろう。

2) 外国語を話す力について

(1) 教師の質問(授業, 子女自身, 家族, 日本に関する事, その他)に対する返答が, 1か月から3か月でできる子女は, 授業47% (93人中), 子女自身52% (98人中), 家族47% (96人中), 日本に関する事22% (91人中), その他36% (57人中)であり, 教師の質問に全体の約22%の子女が答えることができるようになった。

(2) 現地語で話せるようになった五つのカテゴリー(はい・いいえで答える, きまり文句, 自分の意見を言う, 冗談が言える, 説明をする)の中から, 外国語を維持できる能力として, 現地語で楽に話せるようになったという質問の回答は, 言語維持能力として現地人に近い言語能力であるとみなした。現地語で1か月から3か月で楽に話せるようになった子女は, (はい・いいえで答えること)は除き, きまり文句82% (139人中), 自分の意見を言う30% (142人中), 冗談が言える26% (112人中), 説明をする31% (89人中)であった。冗談が言える, と答えた子女の回答率がこの中で一番少なかったことから, 現地語で1か月から3か月で楽に話せるようになる子女は, 全体の26%であるとみなす。

3) 外国語を読む力について

帰国後の外国語学習方法の質問に対して, 外国語の学習をしたと答えた子女76% (222/293人)中, 外国語で読書をした子女は14% (13/222人)であった。現地語で普通の文章(1か月——6か月・26%)及び長

い文章（1か月——6か月・24%）が書けると答えた子女には外国語を読む力がある、と仮定してよかろう。外国語を読む力に関して外国語の維持能力があるとみなされる子女は、1か月から6か月で現地語を読めるようになり、これに相当する子女は全体の約四分の一（24%）であると想定できよう。

4) 外国語を書く力

現地校に行った当初、現地語で長い文章をよく書けた子女とだいたい書けた子女を合わせると、151人中8%であった。普通の文章がよく書けた子女とだいたい書けた子女を合わせると、150人中9%であった。同じく、短い文章がよく書けた子女とだいたい書けた子女を合わせると、149人中14%であった。現地校に行って1か月から6か月後に普通の文章あるいは長い文章を書けるようになった子女には、現地語を維持する能力があるとみなした。前者に相当する子女は90人中26%、後者に相当する子女は79人中24%であった。この統計から、外国語を維持することに関して能力の点から1か月から6か月で普通の文章あるいは長い文章を書けるようになった子女は、全体の約四分の一（24%）であると想定できよう。

5) 外国語の総合的理解

TOEFL、英語検定試験などは、外国語の総合的理解を示す試験である。外国語能力試験の受験に対する質問の回答者144人中、その他の試験も含めて、6%の子女がTOEFL、英語検定試験3級・4級の試験を受けた。

以上の考察から、現地語を総合的に1か月から6か月でマスターできる能力のある子女は、子女の回答率の最小数をとると、全体の約四分の一であると考えられる。

しかし、言語を維持できる可能性のある子女は、前述した言語習得過程に関する項を参照すると、現地校で少なくとも2年学習した子女であり、このうち（6%から35%）の子女にこの可能性があるといえよう。その他の条件は、現地校で2年以上学習し、長くなればなるほどこの可能性は高くなると推察できる。また、これは言語関与因との相対関係によって言語が維持できるかどうかが変わる。

3 外国語を喪失する可能性のある言語能力と学習期間

子女が習得した言語を喪失する可能性のある言語能力は、言語習得に最も長い期間を要した子女を対象として考察した。

1) 外国語を聴いて理解する力について

(1) 教師の発語（授業、宿題、レポート、指示、伝言）に関する理解に2年以上かかった子女は、授業について1%（143人中）、宿題について2%（105人中）、レポートについて7%（76人中）、指示について1%（152人中）、伝言について1%（141人中）であった。子女の回答率の最大数をとると、全体の約7%の子女がこれに相当する。

(2) 友人が話す現地語（授業中の話、休み時間の話、冗談）についての理解が、2年以上かかった子女は、授業中の話について2%（142人中）、休み時間の話について1%（149人中）、冗談について6%（133人中）であった。子女の回答率の最大数をとると、全体の約6%の子女がこれに相当する。

外国語を聴く力に関して習得した言語を喪失する可能性のある子女は、以上の考察から総体的内容の外国語を聞いて理解するのに2年以上かかった子女で、これに相当する子女は、約7%であると考えられる。

2) 外国語を話す力について

(1) 教師の質問（授業、子女自身、家族、日本に関すること、その他）に対する返答ができるまで1年以上かかった子女は、授業について5%（93人中）、子女自身について6%（98人中）、家族について8%（96人中）、日本に関することについて25%（91人中）、その他について11%（57人中）であった。教師の質問に返答ができるまで1年以上かかる子女は、全体の約25%であると考えられる。

(2) 現地語で話せるようになった五つのカテゴリー（はい・いいえで答える、きまり文句、自分の意見を言う、冗談が言える、説明をする）の中から、習得した言語を喪失する可能性のある子女は、現地語で話せるようになるまで1年あるいは2年以上かかった子女であるとみなす。はい・いいえで答えることに2年かかった子女は0%（163人中）であったが、1年後に答えることができるようになった子女は1%であった。以下、2年以上かかった子女について、きまり文句は1%（139人中）、自分の意見を言う8%（142人中）、冗談が言える19%（112人中）、説明

をする18% (89人中) であった。従って、現地語で1年から2年かかって話せるようになる子女は、全体の約19%であるとみなされる。

3) 外国語を読む力について

現地校に行って短い文章を書くのに2年以上かかった子女は10% (110人中), 普通の文章に18% (90人中), 長い文章に35% (79人中) であった。この時点で外国語を読む力がついている子女は、この期間で帰国した時に外国語を喪失する可能性が高いといえよう。

4) 外国語を書く力

現地校に行って文章を書くのに2年以上かかった子女は、習得した言語を喪失する可能性があるかとみなす。単語を並べるだけに2年以上か

表 1-3 言語習得・維持・喪失に要する期間とこれに相当する子女数率 (小学校低学年)

		1か月	3か月	6か月	1年	2年	2年以上
習得	聴く			30%			
	話す				82%		
	読む				82%		
	書く				34%		
	総合理解				33%		
維持	聴く	← 37% →					
	話す	← 26% →					
	読む	← 24% →					
	書く	← 24% →					
	総合理解						
喪失	聴く						7%
	話す				← 19% →		
	読む						10%
	書く						10%
	総合理解						
習得：子女の回答最高率を示す言語習得期間を習得平均とした。 維持：一番目と二番目に短い言語習得期間 喪失：一番長くかかった言語習得期間							

かった子女は7% (124人中), 短い文章に10% (110人中), 普通の文章に18% (90人中), 長い文章に35% (79人中) であった。この統計から, 習得した言語を喪失する可能性があるともみなされる子女は, 短い文章を書くのに2年以上かかった全体の約10%相当の子女であると想定できよう。

以上の考察から, 習得した総合的内容の言語を喪失する可能性があるともみなされる子女は, 総合的内容の言語習得に2年以上かかり, これに相当する子女は全体の約四分の一であると考えられる。

しかし, 現地校で2年以上学習し, これが長くなればなるほどこの可能性は低くなることはあり得る。これは言語関与因との相対関係によって変わる。

外国語習得過程, 外国語が維持できる能力, 外国語を喪失する可能性のある言語能力に関する考察の結果, 言語習得, 維持, 喪失に要する平均的期間とこれに相当する子女数率をまとめたものが表1-3である。

III ケース・スタディ：研究授業に関する考察—子女のバイリンガリズムと言語維持の問題点

「帰国子女の言語習得・喪失過程」に関する研究の基礎調査の回答者の中から, 研究授業に応じた子女は, 小学生21人と中学生4人, 合計25人であった。研究授業は, 神奈川大学において, 1990年2月26日より3月2日まで月曜日から土曜日の毎日, 午後5時から6時まで, 毎回1時間を3人の研究者が交互に行なった。JETプログラムのアシスタント, ジョセフ・マルリンも, 研究者のアシスタントとして参加した。

研究授業を行なうにあたり, 研究者, 研究者のアシスタント, ジョセフ・マルリン, 参加者及び参加者の父兄を加えて2月17日土曜日の午後2時から懇談会を開催して, お互いのコミュニケーションを図ると共に, 参加者の外国語の維持度を観察し, 研究授業についての説明を行なった。

1 研究授業のプログラム

1) 参加した子女のプロファイル

研究授業に応じた子女の特徴は, 習得した外国語を維持・再習得・伸

ばしたい意志のある子女または子女の父兄であったことである。参加者の滞在国は、1人がドイツであった以外は英語圏であった。ドイツに滞在した子女も、国際学校で英語による授業を受けていた。参加者の年齢、滞在期間、言語環境も異なることから、彼等の英語維持能力に大きな差が見られ、研究授業の内容と指導の困難が予測された。25人の参加者は横浜市内各地から来ており、参加日も参加者の都合に応じたために、毎回の参加者の人数が異なり、グループのメンバーも異なった。

2) 授業資料

研究授業プログラムの目的は、子女が習得した外国語の内容、喪失度、バイリンガリズム、維持度をチェックした上で、子女の言語再習得の可能性を見ることであった。小学校低学年であったために、教授内容は総合的に全学科（国語、算数、理科、社会、音楽、ゲーム）にわたった。教授資料として、各教科のテキスト、算数と国語に関するカード、テープ、ビデオを使用した。テキストは、アメリカの小学校低学年（1年～3年）のテキストと学年相当の副教材（問題集）の一部を用いた。

3) 言語指導内容・方法

言語内容は全教科を通じて、話す、聞く、読む、書くを中心に、発音、単語、語句、文章、理解度などをテープ、ビデオ、ペーパーテストでチェックした。指導言語には英語を用いて、できるだけ生徒が発語できる雰囲気を作り、会話を中心に進めた。テキストのコピーを配布して、質問の形式でテキストの内容を把握させた後で、生徒に内容を自分の言葉で説明させた。最後にテスト形式の問題練習を行ない、生徒と教師と一緒に解答の正否をチェックした。児童の発語と読むことを中心にテープにとり、授業の一部をビデオにとって指導の参考にすると共に、言語維持・再習得研究の資料とした。

2 言語再習得経過

参加者の中で2人（外国滞在1年）を除いてどうにか総合的に英語を維持していた。下記に、言語喪失と言語維持二つのケースについて、研究授業を通して言語再習得の過程の概要を述べる。

1) 言語喪失のケース：英国滞在1年、小学2年生双子の兄弟

(1) 背景

日本の小学校に入学する前に5歳の双子の兄弟に1年間外国経験をさせる目的で、母親が2人を同伴して4月に渡英した。英国の小学校は5歳で始まる。兄弟2人はロンドンの公立小学校に5月から一年生として受け入れられ、9月から翌年4月まで2年生として存学した。兄弟2人は日本人補習校に入る年齢に達していなかったが、もしそうであったとしても、母親は2人を日本人補習校に入れる意志はなかった。母親と双子の兄弟は1年後に帰国し、兄弟2人は5月に日本の小学校1年に転入した。研究授業に参加した時2人は小学校2年生であり、帰国後約1年が経過していた。

言語環境：兄弟は日常生活及び小学校で英語にふれる環境に置かれていた。母親の交流関係には日本人よりも英国人が多く、兄弟2人は母親の交流関係に影響を受けた。小学校には兄弟の他に日本人児童が1人だけ在学していたが、女の子で上級生であり兄弟との交流は少なかった。9月に小学2年に進級する準備として、兄弟2人は夏休みにサマー・スクールやキャンプに入れられた。

言語交流対人関係：英国の友達との交流が多く、兄弟と教師とのコミュニケーションもスムーズであった。英国の小学校1年は学校に慣れる準備期間で、事実上の学習は2年生から始まる。9月に満6歳になった児童が2年に入学してくるケースも多く、学習に関して兄弟は他の児童と同じレベルで出発できた。日本人以外の外国人も多かったが、外国人に特別な英語指導はなかった。しかし、コンピューターを使ったゲームによる英語や算数の学習は外国人児童の学習を容易にした。担任教師は授業中に簡単な日本語や日本の事情について話すこともあり、兄弟の母親に折り紙など日本の文化をクラスの児童に紹介する機会を与えた。学校と家庭との連絡事項は、日本語やアラビア語など幾つかの外国語で用意されていた。

言語適応性：兄弟は2人共、開放的だが、忍耐力は余りなく依存性が強い。しかし、母親が2人の兄弟を日本語と英語のバイリンガル習得を目的とせず、英語を日常生活の一環として楽しく学び、生活に適応することに専念させたこと及び上記に述べた担任教師の配慮によって、2人の兄弟はあまりフラストレーションを感じることなく、英語に適応していったようである。1年間の外国滞在による兄弟の英語の総理解と英

語習得能力は普通である。

帰国後の言語維持：英国滞在期間が1年で、しかも5歳であったために、帰国した時点で兄弟は英語の基礎をまだ習得していなかった。母親は英国の小学校で用いたテキスト、子供の本、英語のストーリー・音楽のカセット・テープなどを持ち帰り、兄弟の英語を維持することに興味を持っている。しかし、帰国後1年間この研究授業に参加するまで、2人の兄弟が習得した英語を維持する特別な努力はしなかった。帰国当初2人の兄弟は英語を頻繁に使ったが、日本人の友達にからかわれたので次第に英語を使う頻度が減っていった。家では時々簡単な単語やきまり文句を自然に使うことがある。

異文化適応：人種や肌の色に関して、外国人に対する異和感を持っていないそうである。2人の兄弟が在学している小学校で帰国女子が海外から持ち帰った品々が展示されている「ワールド・ルーム」には頻繁に出入りし、外国の文化に興味を示している。2人共将来機会があれば再度渡英したいという希望を持っている。

(2) 研究授業における言語習得過程

兄弟はわずかの単語と語句を維持していたが、教師の簡単な質問を聞いてその意味を理解し、これに答えることすら困難で、会話力を始めとして文章を読む力、書く力もなく、英語で行なう授業についていける英語能力はなかった。英国で1年間習得した初歩の英語さえ殆ど喪失していたために、当初戸惑いが感じられた。しかし、他の児童や教師の英語を聴き、英語で答えざるを得ない環境に置かれ、簡単な‘Yes, No’の返事、数字、単語など、少しずつ習得した英語を取りもどすかに見えた。英語で聴く力と文章を読む力がないために、算数の応用問題、社会で地図を見ながら説明することはできなかった。

英語による授業についていけなかったこと、家から大学までの距離が遠いことも理由に挙げられようが、授業への参加は消極的で参加予定日数の半分も出席しなかった。

(3) バイリンガリズム

5歳から6歳までの1年間を英国の小学校で過ごしたのみで、帰国後日本の小学校1年生に1年間在学している。研究授業の後兄弟2人と母親を交えた日本語による会話から、日本語力は一般日本人の学年相当で

あると思われた。

英語に関して2人が維持していることは、英国の発音、アルファベットと数字、限られた単語ときまり文句、ごく簡単な質問に対する‘Yes, No’で答えることなどで、これは初歩の段階にすぎない。教科を英語で学習する総合的な理解力はなく、この意味では英語喪失の段階であると言えよう。従って、日常レベルの会話においてさえ、2人はバイリンガルに達していない。

(4) 言語維持（再習得）の問題点

兄弟2人の英語を維持できなかった問題点は、まず、2人の基礎調書によると1年で英語が習得できたにしても、英語を維持するには少なくとも6か月までの間に英語を習得する能力がなかったこと、1年以上現地校に在学していなかったこと、長い文章を読み、書くことのできる英語の基礎を習得できる学年ではなかったこと、従って英語喪失の可能性のあるレベルに属していたことである（表1-3）。この他に、兄弟2人の言語適応性として、英語に興味はあるが授業参加への消極性、忍耐力と努力の欠乏、母親への依存性が挙げられる。更に帰国後英語を維持する対人関係と言語環境対策が皆無であったことである（表1-1）。母親と兄弟2人は未だに英語に興味を持ち、英語の再習得を願っているが、研究授業1年を経過した現在においても、英語再習得に対する対策が何もとられていない。

表1-3によると2人の英語再習得は不可能に近い。英語再習得の可能性があるとすれば、かれらの英語の発音の維持、英語と異文化に対する興味、異文化への適応性、開放性は英語再習得の基礎としてプラスに働くであろう。これがプラスに働くか否かは、上に述べた英語再習得に対する対策がとられるか、あるいは、中学校に入学して英語再習得に対する興味が倍増すれば、これが動機となるかどうかであろう（表1-1）。

2) 言語維持のケース：英国滞在2年、小学3年生の女子

(1) 背景

子女は5歳から7歳までの2年間、父親の仕事の関係で家族に同伴して英国に滞在した。渡英した2月に5歳であった子女は英国の公立小学校1年に編入し、小学3年生の1月7歳の時に帰国した。帰国後日本の小学校2年に編入した。研究授業に参加した時には3年生で、帰国後1

年が経過していた。

言語環境：子女は学校及び日常生活において、英語だけでなく、日本語にも接する環境にあった。英国の小学校には日本人子女も幾人かおり、6歳からは土曜日の午前中に日本人補習校に通った。

言語交流関係：週日は英国人の友達との交流が多かったが、土曜日には日本人の友達と交流する機会があり、英国人及び日本人の教師と友達とのコミュニケーションはスムーズであった。

言語適応性：バイリンガルの言語環境と言語交流関係に恵まれた中で、無理なく英語を維持できる総合的な英語力を習得しており、英語に対する興味を持ち続けている。この言語適応性は、子女のおとなしいが、落ち着いた性格、物事を自分の意志で決めて実行する独立性、忍耐力と努力によるもので、後述する研究授業における言語習得過程及びその後の言語維持にも現われている。

異文化適応性：友達、教師、隣人との交流で英国の習慣、思考、行動に適応している。

帰国後の言語維持：母親と子女共に英語の維持に熱心である。帰国後の1年間、家では好んで英語のストーリーを読み、英語のテープを聞き、テレビで英語のストーリーを見たり、英国の友達と文通することによってかろうじて英語を維持してきた。

研究授業を動機として、その後外国人の指導による帰国子女英語維持クラスで週1回、英語教室で週2回英語を学び、更に、家ではNHKテレビ放送で基礎英語を勉強している。この結果英語検定試験4級に合格し、来たる9月には英語検定試験3級に挑戦しようとしている。小学校ではバスケット・クラブに属して隔日早朝練習に励んでいる。母親は英語を維持する環境を準備して子女に助言はするが、これを実行することについては子女の意志に任せている。

(2) 言語習得過程

会話：習得したイギリス英語の発音はそのまま維持しており、英語でコミュニケーションをする英語力と文化（習慣・思考・行動）は維持しており、会話に無理がなく自然であった。

単語：習得した単語の数は限られていたが、外国で一度習得した単語とそうでない単語の区別がついたことは、帰国後1年の間に忘れた単語

の再習得は容易であり、新しい単語の習得に対しても効果的であると見えた。

語句：習得した語句の維持力は習得した単語の数とほぼ比例していた。

文章：(テキストの文章の内容に関して国語，算数，ゲーム，音楽に比べて理科では新しい単語が多く，社会では新しい語句が多かった。) 習得していなかった単語，語句があってもテキスト(国語，理科，算数，社会，音楽，ゲーム)及び子供の学習関係の読み物の内容把握が可能であったことは，総合的な英語の理解力を維持していたことを示す。

内容：算数の内容は既に習得したもので，語句と文章の理解に少々困難が見られたが，子女の質問によって問題を理解し，問題の解答はほとんどできた。社会では地理の理解を取り上げた。家から近所と学校への地図を見て説明を求める問題は，子女の文章理解と自然の表現力を見るには適した内容であった。子女の身近な関心でもあったことから，単語や語句に問題があっても，ある程度問題を想像できる利点で子女は楽しく学習した。理科では野原の虫について，野原にいる虫の絵を見ながら虫の特徴に関するクイズによって虫の特徴の正否を当てる形式の学習であった。興味ある内容であったが，虫の特徴という知識の問題で忘れていたり，習っていない虫もあり，期待より解答率は低かった。

読む力：忘れた単語と語句，あるいは新しい単語と語句があっても拘らず，授業で使用したテキストを読む力は維持していた。

聴く力：単語の問題以外に問題はなく，聴く力はまだ維持していた。

書く力：聴く，話す，読む力に対して，書く力に関して単語の綴りを発音するように綴ることが多く，文章の流れにぎこちなさが目立った。

当初は口数がすくなかったが，躊躇することなくすぐに自然に英語の授業には入ってこれた。1日も休まず，積極的に授業に参加した。授業で取り扱った中でイギリスで習得した単語，語句はかなり再習得できた。新しい単語，語句及び学習した事柄は，時間内にほとんど習得した。

(3) バイリンガリズム

日本語は日本語の社会環境で5歳までに覚えた母国語，英語は10歳以前に習得した第二言語で，二言語能力は母国語が優勢である。英語は英

語の社会環境で第二言語として学校で学習し、日常生活では無意識に英語と日本語を用いたが、日本語と英語の二言語は同じ概念として認識することよりも、同格として認識することのほうが多かったと考えられる。日本語と英語はそれぞれ一貫した‘子供レベルのバイリンカル’である。子女にとって英国社会では日本語が、日本社会では英語が子女のバイリンガリズムの発展を妨げている。子女は日本語文化のアイデンティティを有する‘子供レベルのバイリンカル’である。

このレベルで、それぞれの言語を単独に用いることはできる。しかし、必要に応じていずれの言語でも交互に用いることができる最小限の言語能力については限度があると思われ、更に考察が必要である。

(4) 英語維持の問題点

子女は言語を維持できる能力があり（表1-3）、2年間の英国の小学校における学習は子女の言語維持を可能にしている。言語適応性があり、帰国後の言語維持の項で述べたように少なくとも家庭と英語クラスにおいて英語を学習する言語環境があり、限られてはいるが外国人教師と帰国子女との言語交流関係もある。更に、維持している英語能力を評価する英語検定試験4級に合格している（表1-1）。

しかしながら、子女の英語能力は帰国当時より低い。帰国後1年間に外国人教師による英語クラスにおいて英語を学習する言語環境がなかったことは、子女のバイリンガルの発展にマイナスであった。日本語社会において、子女の英語維持と促進は英国社会における英語習得とは異なる。子女の言語適応性に問題はない。ゆえに、英語がより促進するために外国人の友達との交流や外国訪問などにより外国語の言語環境をより多く準備し、言語交流関係を増すことが必要であろう。

IV 第二言語維持・再習得のためのテキスト、資料、教授法に関する示唆

帰国子女の調査表と研究授業の考察によって、英語維持・再習得のためのテキスト、資料、教授法に関して示唆できることを幾つか挙げてみたい。

(1) テキスト、資料

帰国子女のためのテキストは、まず、個人の英語習得・維持・喪失レ

ベルを調べて、子女に適切なテキストを選択する。ESLのテキストではなく、英語を母国語とするテキストを使用したほうがよいであろう。子女の年齢によって、身近で興味があり、楽しく、学習の動機づけとなる内容のテキストと副教材を幾種類か使用する。

低学年であるから、テレビ、ビデオ、カセット・テープなどの教育機器を使用することは英語を聞いて理解するために有効である。英語を読んで理解するためには、児童の本や雑誌を多く読ませることが必要である。英語で書く力を伸ばすために、英語で日記を書くこと、外国の友達に手紙を書く習慣をつけさせることは現実性がある点で効果的であろうし、トピックを与えて作文を書かせることもよいであろう。テキストの内容について質問応答させることは、英語で話す力を伸ばすためには不可欠であるが、子女が書いた作文や日常の出来ごとについて話させることは子女にとってより興味ある話題となると思われる。

(2) 教授法

子女が習得した言語内容と言語適応性を考慮して英語で指導することが最良であると考え。第二言語喪失子女の場合、言語喪失レベルによっては英語を中心としたバイリンガルで指導することもやむをえないであろう。

おわりに

帰国子女の言語習得・喪失過程に関する研究の第一段階として、子女の言語学習期間と子女の言語習得・維持能力の相互関係に焦点を当てた。帰国子女の言語習得・喪失過程分析モデル(表1-1)と英語習得・維持・喪失に関する学習期間と子女の能力の相互関係(表1-3)によって、研究授業に参加した言語維持と言語喪失二つのケースを考察した結果、分析モデルの効用は可能であったと考える。研究授業は言語維持ケースの子女にプラスに働いた。言語喪失のケースの兄弟に関しては、少なくとも母親と兄弟は言語喪失の現実を実感でき、今後言語再習得の刺激になったと確認する。

この二つのケースの子女は同学年であったが、言語習得要因(表1-1)の違いと言語習得・維持・喪失に關与する学習期間と子女の言語能力(表1-3)の違いによって、言語維持と言語喪失という対照的なケースに

なったことは興味深い。今後この二つのケースの追跡考察を続行していきたい。

第一段階の考察において、言語習得に関与因の影響が大であったことが確認できた。今後言語習得・維持・喪失に関する関与因の考察を表1-1の要因分析モデルによって続けていきたい。

第2章 帰国子女の言語習得と喪失過程に関する基礎研究

石 黒 敏 明

外国滞在中に第二言語として習得した言語能力の習得過程の研究と比較し、帰国後の言語喪失過程の報告は、数的にも限られている。そこで、本研究では横浜市の研究助成金を受け、帰国子女が習得した言語を維持し、伸ばすために、帰国子女の第二言語習得、喪失過程に関する基礎研究を、質問紙形式で行なった。

質問紙回答者は横浜市内の公立小学校に在籍する帰国子女で、市教育委員会の協力を得て、各小学校に質問紙を配布した。配布した質問紙500部のうち356部（低学年：202，高学年：154）回収され、回収率は71.2%であった。しかしながら、各質問項目によっては、回答／不回答があるので、各項目の総数が異なっている。

調査質問紙は三部に分かれて、調査Ⅰは海外生活に関する基礎的情報、調査Ⅱは海外の学校と生活、調査Ⅲは帰国後の学校と生活となっている。本報告では、調査ⅡとⅢの「言語能力」と「言語使用」に関する資料を主に分析し、外国滞在中の母語並びに外国語の使用頻度や、帰国後の言語使用状態を報告したい。

また、調査結果のまとめ方として、小学校低学年と高学年の間で調査項目に違いが認められると考えられたので、小学1年から3年まで低学年とし、4年から6年まで高学年とし、比較分析した項目がある。しかしながら、後半の言語維持者並びに回答者の総数が圧倒的に少ない項目に関しては、低学年と高学年の総数でその項目に関する傾向を探らなけ

ればならなかった。

I 現地語の理解／発話能力とその発達過程

小学校低学年，高学年共に帰国子女の滞在国で最も多いのは，アメリカ，イギリス，シンガポールの順であり，以下四位と五位は低学年でオーストラリア，タイ国，高学年でドイツ，オーストラリアであった。

滞在国での現地語教育は，主に教員が担当し，最も多いのが，小学校の担任で，低学年で28%，高学年で34%であった。次は他の教員で，低学年においては25%，一方高学年では23%であった。さらに，外部の教員にも，約1割の生徒が教わった（低学年：6%，高学年：10%）。これらの統計から，低学年では約60%，高学年でも70%近い子女が何等かの形で現地語の指導を，専門の教師から受けていた。次に，当初の現地語の理解度，発話能力，およびその発達過程を調べてみよう。

本研究では，聴解能力に関して，授業一般，宿題に関して，レポートについて，教師の指示について，さらに当初の伝言が理解できたかどうか等，詳細に質問したが，この報告では現地語の一般的な理解度を扱っているのので，授業一般の結果のみに触れることにする。「全然理解できない」と回答した子女は，低学年の子女で51%（156名中で80名，以後80/156と示す），高学年では61%（63/104）と低学年のほうが，やや低めであった。

このように，当初現地語の理解度は低かったが，時の経過と共に授業中の教師の発話の理解が増しているのが，次の統計に現われている。低学年は3か月後に55%，6か月後には99%と高い割合で理解度を示している。一方高学年では3か月後には62%の子女が理解し，6か月後には85%まで達している。低学年と高学年の生徒の間では，教材内容の難易度の違い，認知能力の差もあり，直接の比較は困難かもしれないが，少なくとも3か月，6か月を区切りにして飛躍的な子女の聴解能力の発達が観察されたと考えられる。

次に，発話能力について見てみることにする。本研究では，発話能力を教師の質問に対する返答能力の程度で推測することにした。また質問の内容は，授業に関するもの，子女に関する事，家族について，日本について等尋ねたが，本報告では，聴解能力の場合同様，授業一般につ

いての返答能力から発話能力を推測することにする。授業中の先生の質問に対して、どの程度の返答を現地語でできるかを調べたところ、「全然返答不可」が低学年で56%、高学年で59%にも達していた。どちらも約6割に達する高い割合で、先の聴解能力の結果に類似している割合である。

教師の質問に対して返答が可能になった、発達過程を低学年と高学年で比較すると、低学年の場合、1か月後に23%、3か月後47%、6か月後80%、1年後95%の子女が教師の質問に現地語で反応できると回答した。同様に高学年で、1か月後16%、3か月後43%、6か月後83%、1年後93%であった。これらの結果から、低学年と高学年ともに、3か月後には5割弱の子女が、さらに6か月後には8割以上の子女が、現地語で反応できるようになったと判断できる。聴解能力の発達段階（3か月に6割、6か月に8割から9割の子女が聴解可能）よりは、なだらかな発達であるが、3か月や6か月を区切りとした飛躍的な伸びに関しては、聴解能力と共に発話能力も同様のパターンで伸びていると、言えるであろう。

II 滞在国での学校及び家庭内言語使用

外国における当初の子女の現地語能力やその発達過程を質問紙の回答から推測したが、それでは、その言語能力をいかに活用したか、学校及び家庭内の言語使用と区別して調べてみよう。

1 学校内外の言語使用

初めに、学校内外における言語使用の違いを状況の差（日本人・外国人友人の存在や場の違い等）から眺めてみることにする。

滞在した国で帰国子女が多い国順は、先に示した通り、低学年、高学年共にアメリカ、イギリス、シンガポールであった。それらの国々で、高学年生徒で96%もの日本人子女は日本人の友人を持ち、低学年児童でも97%もの子女が日本人の友人がいたという統計がでている。

そこで、これらの日本人友人との言語使用を授業中、休み時間中、学校外等の状況で比較してみると、最も現地語の使用が多いのが、「授業中」で、低学年では35%、高学年で38%であった。また、母語と現地語の両方の言語を使用した子女が低学年で24%、高学年で15%ほどいたの

で、現地では日本人の友人に対して、日本語も使っていたが、少なくとも現地語を使っていた者が、低学年で60%、高学年で53%もいたことになる。この割合は、帰国後の日本人友人に対する現地語使用率とは、大きな違いが見られる。

一方、「休み時間」になると、現地語で話す割合が低学年で13%、高学年で18%と約4割近い現地語使用の授業中と比較し、大幅に下がっている。しかし両言語の使用率は低学年で25%、高学年で18%と「授業中」での両言語使用率とほぼ同様の割合であった。

さらに現地語の使用率が下がるのが、「学校外」における言語使用であった。低学年の子女の場合わずかに2%、高学年で8%止りであった。両言語の使用に関しては、低学年、高学年共に18%であった。

次に、日本人友人との言語使用に関して、回りに外国人の多い時と日本人の多い時の違いを調べたところ、前者の場合圧倒的に現地語を使用する傾向にあった。低学年では、回りに外国人の多い時で現地語が46%、日本人の多い場合は8%にとどまった。高学年の子女は、外国人の多い時は現地語で51%、日本人の場合は13%であった。

2 滞在国での家庭内言語使用

家庭内での言語使用状況を二つの角度から調べてみた。一つは、異なる話し手によりどのように言語使用に違いが出てくるか。もう一つは、同一人物でも異なる情緒によりいかなる言語使用の違いが生まれるかである。初めの異なる話し手のカテゴリーとして、父、母、姉妹・兄弟、お手伝い（現地人、外国人）を考え、それぞれの相手に対する使用言語を調査した。初めに、家庭内で子女が父母に対して使用する言語が日本語の場合は、低学年で父に対して95%、母に対して97%、高学年の子女は、父と母に対して共に85%であった。ここに、子女の父母に対する圧倒的な日本語使用の現状が観察された。高学年の生徒のケースでは「学校の使用言語」が父に対して10%、母には8%であったが、低学年の場合は1名を除き学校での使用言語を用いることはなかった。

父母に対して使用する言語の統計とは異なり、姉妹・兄弟に対する言語では、「両方の言語」すなわち、母語と現地語を併用する割合が高い。低学年の児童は25%、高学年で23%の者が両方の言語で意思疎通していたことになる。さらに高学年においては、学校で使用される言葉を

用いているのが、11%も見られた。もちろん、日本語による会話をした子女は、父母に対するほどではないが、高い割合を示している（低学年：75%、高学年：61%）。

次に相手がお手伝いさんの場合、子女はどんな言語を使用していたのであろうか。お手伝いさんのタイプとして、現地のお手伝いと外国人のお手伝いがあるが、現地のお手伝いさんに対して、低学年及び高学年においても、共通して学校で使用される言語を用いている（低学年：59%、高学年：36%）。次にユニークな点は、学校共通語と日本語以外の言語を高い割合で使っているということである。すなわち、低学年では20%、高学年では31%にも至っていた。

お手伝いさんが、外国人の場合も同様な傾向、即ち学校共通語の使用が低学年の子女において特に顕著であった（低学年：88%、高学年：48%）。しかしながら、学校共通語や日本語以外の言語は、高学年（29%）と異なり、低学年（3%）の子女においては稀であった。

ここまでは、異なる話し手による子女の言語使用の変化について述べてきたが、以後情緒面に関する違いが、子女の言語選択に影響を与えないかどうかを、眺めてみよう。情緒面に関するカテゴリーとして、うれしい時、悲しい時、怒った時等を主に考えたが、他人に聞かれない時、冗談を言う時も加えてみた。

低学年と高学年の子女間で共通している言語使用の傾向の第1点は、「怒った時」に、学校共通語を最も多く使用したことであった（低学年：30%、高学年：32%）。次に多かったのは、「冗談を言う時」で、低学年では21%、高学年では24%であった。言語使用の第2の傾向は、「両方の言語」、即ち学校共通語と日本語のどちらも使用する現象が、すべての結果にあらわれていた。例えば、「うれしい時」において、低学年では44%、高学年では41%の子女が両方の言語で話した。「悲しい時」においては、低学年で42%、高学年は27%とやや低めであった。「冗談を言う時」に関しては、低学年で43%、高学年で47%が両方の言語を使った。最後に、「他人に聞かれない時」は、低学年において34%、高学年は26%の子女が両方の言葉を使っていたことになる。

III 帰国後の言語使用と言語消失

子供の外国語能力の維持を希望している親の統計を見ると、第1位は「維持したい」で38% (121/319), 積極的に「伸ばしたい」が34% (108/319), 「今のままでよい」が13% (41/319) で、否定的に「必要ない」と考えている者が、7%ほどであった。これらの統計から、小学生の帰国子女を持つ親の7割以上が、外国で習得した子供の能力維持、もしくはそれ以上の発達を願っている様子がうかがわれる。しかしながら、親の願望とは裏腹に帰国子女達は急速に第2言語の消失過程をたどっているのが現状のようである。ここでは両親の観察と子女の目を通して、子女の言語維持、消失過程を考察してみよう。

1 帰国後の2言語能力と言語消失

外国滞在中に習得した外国語が、帰国後どのようにして消失していくかを尋ねたところ、約7割が初めに失った能力は文章を書く力と回答している。次に、物事を説明する能力に陰りが出て、さらに日常会話も困難になり、最後は単語のレベルまでも消失が進行していくという結果がでている。そこで、この言語喪失過程の実態を推測するために、帰国後の子女の言語使用の面から眺めてみよう。

帰国時における子女の「主要言語」、即ち母語と現地言語を比べどちらの言語を主に使用しているかを尋ねたところ、(1)母語が主要（低学年：60%、高学年：59%）と約6割の子女が回答した。(2)現地語を主要言語とする子女（低学年：19%、高学年：18%）と両言語を主要と考える者（低学年：21%、高学年：23%）を加えると、低学年、高学年共に約4割の子女が一応現地語を主要と考えているということになる。即ち、4割もの子女が帰国当時現地語を十分駆使できていたと想像することができるのである。

質問を変えて「どの言語が話し易いか」と問うと、低学年、高学年どちらも18%が外国語と答え、両方同じ程度に易しいと回答したのも18%であった。両者の割合を加えると約4割（36%）となり、先の「主要言語」の結果と合致するようである。

以上の結果のように、現地語を「主要言語」と考え、加えてその言語が母語より話し易いと思っている帰国子女が約4割もいるにもかかわらず、子女を取り巻く環境の何かが、その外国語の使用を妨げているよう

である。次に子女による外国語の不使用の過程を示すデータを提示することにする。

帰国後1週間で、約半数（低学年：41%，高学年：53%）の子女が、帰国後3か月では、8割以上（低学年：81%，高学年：83%），帰国後6か月になると、ほぼ全員（低学年：99%，高学年：97%）が外国語の使用をやめている。

これらの結果から、帰国後、低学年と高学年の子女が現地語を使用しなくなる過程が驚くほど類似していることにまず気がつく。次に、この言語を使用しなくなることは、必ずしも言語消失と同じではないが、外国滞在当初の現地語の理解経過と比較すると、ほぼ同じ経過、即ち3か月、6か月後に大きな変化を迎えているのが観察される。しかし、一番の違いは、外国語の不使用の場合、帰国後1週間で体制が決ってしまう点である。即ち言語を使わなくなるスピードがはやいということである。

それでは、なぜ帰国後外国語を使用しなくなるのかを質問したところ、低学年と高学年とも同じ反応で、第1位が「相手が日本人だから」（低学年：38%，高学年：38%）で、第2位は「日本にいるから」（低学年：26%，高学年：25%）で、第3位は「話す相手がないから」（低学年：20%，高学年：24%）であった。現地滞在中、現地語を習得しつつある時、またはした時には、相手が日本人であっても（確かにその日本人はその外国語に堪能であったかもしれないが）その現地語で話していた。にもかかわらず、日本にいる日本人には、どうして外国語で話しにくいのであろうか。この現地語使用に対する精神的ブロックが子女の言語維持に大きい障害になっているように思われる。

2 帰国後の子女の外国語使用

次に、「話す相手がない」とか「話す機会がない」という理由は、現在の日本の状況ではある程度理解できることだ。今回のアンケートで、帰国子女の小学校において、外国語を話す機会がどのくらいあるかを尋ねたら、31%（109/356）が機会ありで、69%（149/356）がなしであった。話す機会があると回答した子女の中で、外国語を話す状況をさらに聞いたところ、第1位は、外国人が学校を訪問した時（41%），第2位は在学している外国人と話す（18%），第3位として、友人に話されて（15%），次に先生に話しかけられて、また帰国子女と話す時がそ

れぞれ8%で第4位であった。一方、小学校では、外国語を話さないと回答した者の、その理由を探ってみると、第1位は、圧倒的に話す機会がないから(69%)、第2位は、他に帰国子女や外国人がいない(15%)であった。

次に、限られた子女の外国語使用の状況ではあるが、その使用状況を相手の違いにより、どう異なるパターンが見られるかどうかを調べてみよう。(以下の質問に対する回答数があまりにも低いので、先のように低学年と高学年の比較はせずに、小学生全体の統計として扱うことにする。)

初めに、相手が外国人の場合、77%の子女が普通の会話を外国語ですると答えている。また、母語で表現できない時は、外国語に頼らざるを得ないと答えている者が、13%もあった。

相手が、帰国子女の場合でも、42%の子女が「普通の会話」を外国語で話し、母語で言えない場合は、16%の者が、さらに他人に聞かれない時は、11%もの子女が外国語を使用している。

兄弟・姉妹同士の場合も、ほとんど先の帰国子女との会話と同じパターンを示しているのがわかる。即ち、普通の会話を31%の子女が、外国語で話し、また母語で言えない表現も、31%ほどの子女が、外国語に頼っている状況が明らかである。さらに、感情的(悲しい、うれしい)な体験は14%、他人に聞かれない時は、11%のパーセントを示している。

両親に対しても外国語で話す家庭は、数的に限られてはいるが、確かに存在する。そのような家庭では、相手が母の時も父の時も同一のパターンが見られる。外国語使用の第1位は、母語で表現できない場合で、母に対して33%、父に対して41%の子女がそのように回答している。次に高い割合は、普通の会話と答えている。その場合、母と17%、父とは12%の子女が外国語で話しているのである。感情的表現は、母語に頼っているせいか、最も低い割合を示している。

3 言語特徴：コード・スイッチング

母語と外国語を混同して使用する言語現象、コード・スイッチングに関して70-80名の子女が回答している。数量的には、先の子による外国語使用よりはるかに多い。コード・スイッチングで何語を基語と

しているかに関して、専門分野でもいろいろ定義があるかもしれないが、本研究では、直観的に先にある言語で話している時に、他の言語表現を混入した場合、先の言語を基語と規定している。

初めに、基語が日本語の場合、基語に外国語の単語を挿入するケースを、44%の子女が回答している。また、日本語で話したり、英語で話したりする子女も25%と高い割合を示している。基語が外国語の場合、日本語の単語を混入する場合や、日本語で続けて話しだすという現象は少ないようである。

さらに、このようなコード・スイッチング現象の理由を尋ねると、62%もの子女が自然にそうなる、自分自身その原因を把握していないようである。ただし、中には言葉がわからないからと回答した子女が20%で、おもしろいからと答えた者も7%ほどいた。

IV ま と め

帰国子女の言語習得、喪失過程に関する基礎研究を、質問紙形式で行なったわけであるが、その限られた枠内での結果をまとめてみると、下記のようなになる。

海外の現地に到着当初、小学校低学年や高学年の生徒は、現地語を全然理解できない者が5割から6割もいた。しかしながら、3か月（6割の子女が聴解可能）、6か月（8割から9割の子女が聴解可能）を区切りに子女の聴解能力の発達が顕著にみられた。一方、教師の質問に対する返答能力も、3か月後、6か月後には、それぞれ5割弱、8割前後の子女が、現地語でできるようになったようである。

滞在国の学校内での現地語使用は、授業中に最も多く、休み時間には、現地語の使用率が低下し、学校外となると、さらに低くなった。しかし、学内で日本人の友人に対して、日本語も使っていたが、現地語も使っていたのが5割から6割もいたのは、特筆すべきである。また、回りに外国人の多い場合は、日本人が多い場合よりも、比較的外国語で会話する傾向がみられた。

家庭内言語使用に関しては、約9割の子女が両親に日本語で話しているのが、観察された。しかし、姉妹・兄弟同士では、母語と現地語の両方の言語を併用する割合が高かった。さらに、お手伝いとの意思疎通

は、主に学校共通語の場合が多いようである。

情緒面の違いによる言語使用の差として、怒った時と、冗談を言う時に現地語の使用が目立ち、他の感情表現（うれしい時、悲しい時等）は母語並びに現地語のどちらも使用していたようである。

帰国当初は、約4割もの生徒が現地語を主要言語としてとらえていて、なおかつ、それを駆使することができたと考えられる。しかし、その能力も両親の希望にも反し、消失の一路をたどるようである。帰国後1週間で、約半数の子女が、帰国後3か月で8割以上、帰国後6か月になると、ほぼ全員が外国語の使用をやめている。この言語を使用しなくなることは、必ずしも、言語喪失と同じではないが、外国滞在当初の現地語の理解経過とほぼ同じ経過、すなわち3か月、6か月後に大きな変化を迎えているのが観察される。ただし、言語の不使用に関しては、帰国後1週間で決定的になくなるということである。また、外国語を使わない理由は、相手が日本人だからが主である。外国滞在中は、日本人に対しても現地語で話していたにもかかわらず、どうして外国語で話しにくくなるのであろうか。

帰国子女の小学校における外国語の使用は、3割ほどの子女が有りとは回答した。しかし、その頻度数は聞いていないため、不明である。限られた子女の外国語使用状況を相手の違いにより、異なるパターンが見られるかどうかを調べたところ、相手が外国人の場合は約8割の子女が外国語で応対し、相手が帰国子女であれば約4割が、また兄弟同士であれば約3割が外国語で意思疎通を計っている。

子女のコード・スイッチング現象は、数量的に子女による外国語使用よりも多い。初めに、日本語で話している際に、語のレベルで外国語を挿入するというのが、44%の子女にみられる。また、日本語で話したり、英語で話したり、文レベルの挿入は25%と高い割合を示している。この現象の原因を、子女の6割の人は自分自身で把握していないようだ。ただし、なかには、言葉が分からないからと回答した者も2割ほどいた。

最後に、今回の「帰国子女の言語習得と喪失過程に関する基礎研究」では、子女の両親の観察並びに子女の目を通した質問形式による研究方法であったために、この結果の一般化にはある程度の限度が考えられる

ことを、付け加えたい。なお、今回の基礎研究をもとに、将来は帰国後の子女の実際の言語使用を録音・録画し、相手との言語交渉の特徴を見出し、さらにその言語交渉と言語習得並びに維持との関連をさぐる研究へと発展させてゆきたいと考えている。

第3章 帰国子女の言語習慣と喪失過程

——心理言語学的考察——

伊藤 克敏

I 帰国子女（幼児期）の言語産出、理解の特徴、教師の発話に対する反応

課せられるレポートや宿題については、3か月で各々60%、47%と理解度が高くなっている。その理由として、幼児の場合は手作業とか、また、絵、図といった非言語的な指示が理解を助けていると考えられる。また、教師が帰国子女に対して、スピードを落とし、やさしい表現で話しかける teacher talk を使う、ということが理解度を高める要因になっていると思われる。

日本のことについての教師の質問に対する返答で、不可が77%と高い理由として、英語の発話力不足と共に、海外に出かける以前、日本の事情に関しての勉強が不足している点もあると思われ、海外に出かける児童へのオリエンテーションの必要性や、そのあり方が問題視されるべきであろう。

教師の質問に対して返答できるのが、3か月後に33%、6か月後に38%となっている。教師の質問に対する理解が3か月で47%となっているが、質問に答えることができるには、かなりの期間を要する、ということやはり、第2言語習得研究家のクラッシュェン (S. Krashen) 等が言っているように、外国語習得のはじめの数週間から数か月は、理解力 (receptive competence) を養うための期間 (これを「沈黙の期間」と呼んでいる) が必要であることを示していると思われる。海外に出かけてからしばらくは、できれば遊びの中でことばの理解能力を養成する

ことが望ましく、あまり最初から話すことを強要するのは、却って進歩を妨げることにもなりかねない。教師にできるだけやさしく、ゆっくり話しかけてくれるように要請することも必要となろう。

書く能力の獲得は話す能力よりも更に時間のかかるものであるが、普通の文章を6か月で幼児の67%が書けるようになったと報告しているのに対し、高学年では33%である。この差はどのように解釈したらよいのであろうか。一つは、幼児期における文章は構造も比較的簡単である、ということが原因として挙げられよう。もう一つの原因として、幼児期は右脳の働きが活発で、単語や、文を全体的に捉える能力に優れているため、スペリングや決り文句的な表現を覚える能力が高学年より高いことも考えられる。

現地語で話す友人の冗談を理解できるのが6か月で幼児47%であるのに対し、高学年では33%である。やはり、幼児期は感情が豊かで、現地の友人とも遊びの中で感情的交流が容易にできる、といった点も有意差の理由になっていると思われる。しかし、冗談といっても単純なものから社会文化的背景がわからないと笑えない冗談まであり、後者の場合は相当難しく、冗談が言えるようになるのには1・2年以上かかることが、アンケートからも察知される。すなわち、高学年で1年以上が46%、幼児では44%となっている。

II 外国語の維持と帰国時の日本語と外国語の使用状況

現地語を何らかの形で学習したのが、高学年では67%もあるが幼児では13%と低い。この理由として、高学年では学校での現地語レベルが高く、学習について行くためには家庭教師(30%)とか、サマースクール等で現地語を学習する必要があった、と思われる。一方、幼児は近所の子ども達との遊びの中で現地語を自然に学ぶ機会が多く、わざわざ家庭教師等を雇って現地語を学習する必要はなかった、と思われる。

帰国時の主要言語として現地語と答えたのが、幼児では7%に過ぎないのに対し、高学年では18%となっている。これは幼児の場合、家庭にいた時間が長く両親の日本語に接する時間が比較的多いのに対し、高学年では学校で過ごす時間が長く、現地の友達と交わる時間も長くなって、現地語がすっかり身につけてしまうことが主な理由と思われる。

帰国当初、話しやすい言語として外国語と答えたのが高学年では18%であるのに、幼児では9%に過ぎない。すでに述べたように、家庭内で過ごす時間が幼児は比較的長いのに対し、高学年では学校等、家庭外で現地の子どもと接する時間が多く、外国語にどっぷりつかると時間が長いことに起因していると思われる。

1 母語と外国語使用の状況

高学年では日本語を基語としそれに外国語の単語を混ぜるのが36%に対し、低学年では54%、幼児では42%となっている。また、日本語で話す時にときどき外国語が入るとというのが、高学年で27%、低学年19%、幼児では14%となっている（図3-1）。こういった傾向はさきの考察でも触れたが、年齢が高くなればなる程、学校での友達や生活の影響が大きく、帰国時にはかなり外国語が強くなっており、日本語へのスイッチに苦勞していることが伺える。一方、幼児の場合は家庭での生活時間が長く、従って外国語の影響を受ける度合いが少なく、帰国してもそれ程外国語の影響はなく、外国語と日本語とを使い分けている割合の高い高学年とは違い、幼児はスイッチが全く行われていない（図3-2）。

帰国後の外国語学習率が、年齢が進むにつれて高くなるというのは、高学年になるにつれ外国語の習得が深く、帰国後それを維持しようとする意識が高いことに起因している、といえよう。年齢が低くなればなる程、帰国後の友人からの影響が強く、外国語に対する執着心も弱く、更に外国語を意識的に使わない傾向もあり、これらの要因が外国語喪失の速度をはやめるものと思われる（図3-3）。

帰国後、幼児、低学年児が外国語学習に力を入れている理由として、子どもの外国語能力維持に対する親の期待と努力が大きく作用していると思われる。また、高学年になるとわざわざ外国語維持のために学校に行かなくても、自分でテープやラジオ、それにテレビ等で自学習できる能力が高い、ということも学校に頼らない理由になっていると考えられる（図3-4）。

外国語で読書する率が高学年になるにつれて高くなる理由として、外国の小学校では読書を多量にさせ、読後感を書かせる宿題も多く、読書能力がしっかりついているために、帰国後も読書によって外国語能力の維持をはかろうとする努力が高学年になると顕著になるのだと思われる

図 3-1 日本語で話す時、ときどき外国語が入る

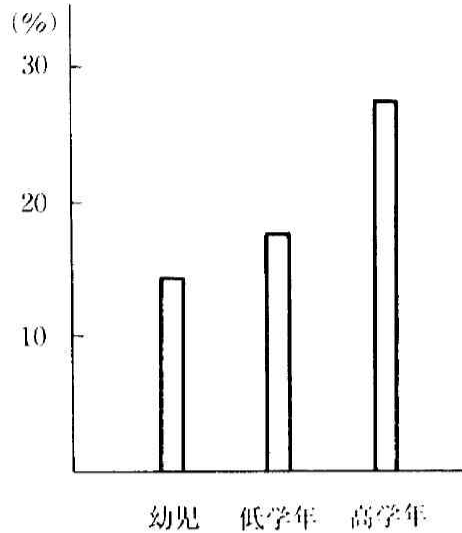


図 3-2 日本語と外国語との使い分け

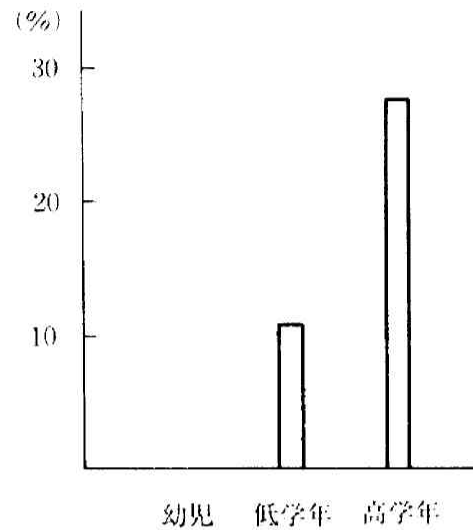


図 3-3 帰国語の外国語学習

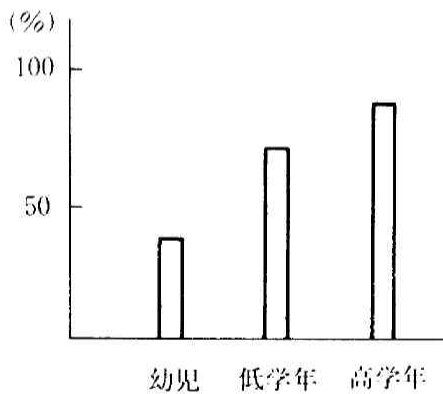
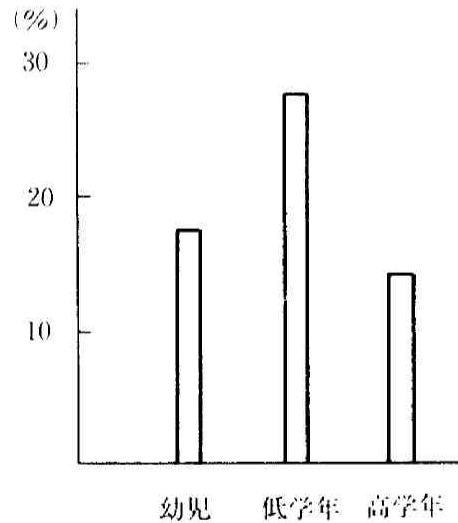


図 3-4 帰国後の外国語学習方法



(図 3-5)。

外国語を話す機会が年齢が高くなるにつれて多くなるということは、年齢が進むにつれ意識的に機会をとらえて話そうとする意識が旺盛になるためである、と思われる(図 3-6)。外国人が学校を訪問した時、外国語で話しかける割合は、低学年、高学年で40%であるのに対し、幼児では14%に過ぎない。外国語維持への意欲の差が表われているように思

図 3-5 外国語での読書

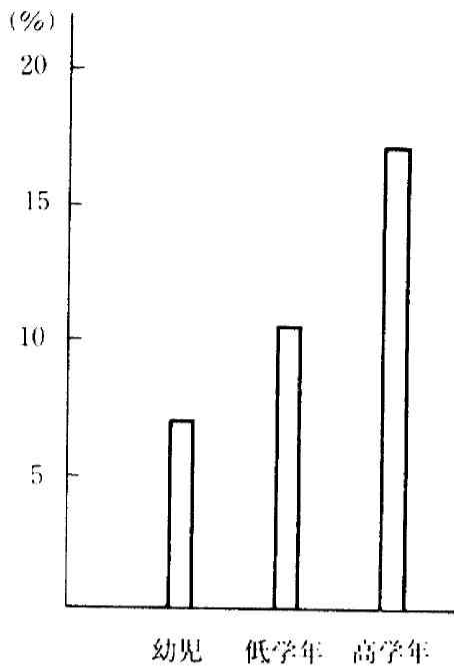


図 3-6 帰国後・外国語を話す機会

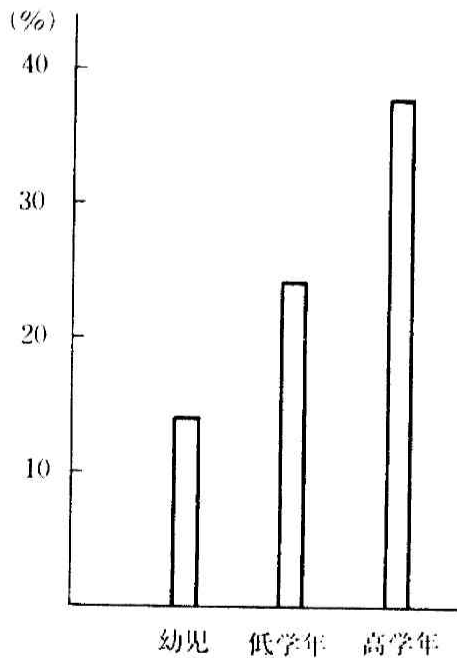
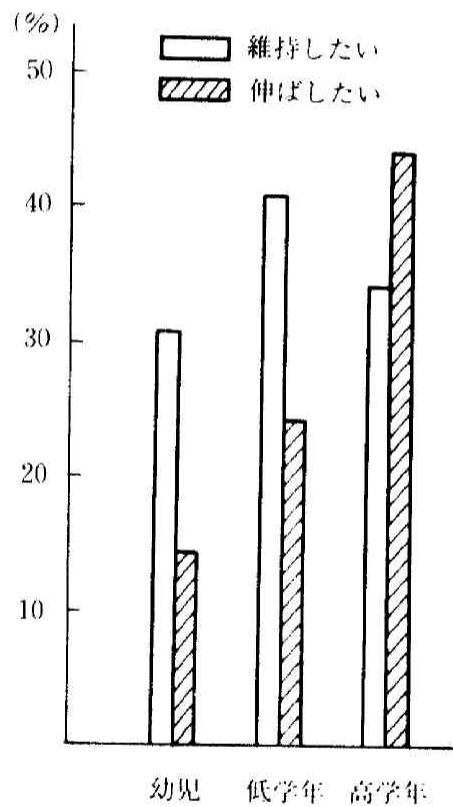


図 3-7 外国語維持に関する希望



われる。

外国語能力を維持したい、伸ばしたいという希望は、相対的に年齢が進むにつれて強くなる。幼児では偶々両親の都合で外国へ行って、自然

に外国語を身につけたので、更にそれを伸ばしたいという意識はそれ程、強く働かない、ということが考えられる。一方、年齢が上になると、外国へ行って折角身につけた外国語能力を将来のために維持し、伸ばしたいという意欲が強くなるものと思われる（図 3-7）。

2 希望する職種

幼児ではアンケートに答えている数も少なく、将来に外国語を生かすという意識はあまりないように思われる。一方、高学年では、34%が留学、旅行会社、ガイド等になりたいという希望を持っており、将来外国語を活用する職業につきたいという意識がかなり強い。低学年においても教師とか通訳等への希望が出されている。

III 決まり文句の外国語習得での役割

わずか1か月で現地語の「決まり文句」を使って話せるようになった、というのが年齢を問わず60%以上に達している。これをどのように解釈したらよいのであろうか。母語習得や第2言語習得における「決まり文句」の研究は、かなり広く行われているので、それらを背景に決まり文句の外国語習得上の役割について考えてみたい。

1 母語習得と第2言語習得における「決まり文句」とその種類

母語習得研究において最初に定型表現の存在を指摘したのは、ハーバード大学のブラウン（R. Brown）で、*A First Language* (1973, p. 181) において、平均1.07語文の時期に What's that? Who's that? (who's that?) といった表現を固まりとして習得した、と報告している。これらの表現を fixed routines という用語で呼んでいる。同じく Bloom (1970) は、否定の文構造規則を習得していない幼児が 'Don't want baby.' という文を一つの固まりとして覚えた、と報告している。また R. Clark (1974) は、幼児は「決まり文句」(routines) を習得し、それを徐々に創造的な言語に転化して行くのだとし、次のように述べている。

Our research findings suggest that it (child's speech-筆者) becomes creative through the gradual analysis of the internal

structure of sequences which begin as prepacked routines.

一方、第二言語習得においてはどうかであろうか。先ず、Huang & Hatch (1978) では、中国出身の4歳の子どもは米国到着4週間後に

Ball no.

Paper this.

Wash hand.

といった二語文の段階で、次のような文を固まりとして習得した、と報告している。この報告と帰国子女の調査結果とは期せずして符合している。

Get out of here.

It's time to eat and drink.

Let's go.

Don't touch.

Here we go.

3か月後には、“Let's go.” “Get out of here.”を結合した“Let's get out of here.”という拡張 (expansion) を行なった、としている。

一方、L. W. Fillmore (1979) は、5歳から7歳までのスペインの子どもが米国に来て英語を習得している家庭を分析しているが、次のような formulaic expressions を早く習得した、と報告している。

Hey, what's going on here?

I wanna play.

So what?

Me first.

2 決まり文句の役割

Krashen & Scarcella (1978) は、第1、第2言語習得における定型

表現について論じた好論文であるが、第二言語習得における決まり文句について次のように述べている。

Prefabricated routines may evolve into patterns, but at the same time, independently, the creative construction process develops. This implies that in some situations propositional language may “catch up” with automatic speech : that is, the language acquisition process may “reanalyze” patterns and routines as creative constructions.

つまり、学習者は決まり文句を習得しながら、同時に創造的な構文規則も習得しており、或る段階で全体的な言語体系の中に決まり文句が統合されて行くのだ、としている。

筆者の子どもが8歳の時ボストンに1年間滞在した際、最初の数か月は帰国子女の例にあるように、決まり文句やジェスチャーで現地の子どもとコミュニケーションしていた。自分から積極的に話そうとはせず、唯、相手の言うことを理解することに専念していたようであるが、発話が行なわれている状況から理解が可能であった、と思われる。積極的に発話できるようになったのは半年位してからで、帰国子女の調査と一致する。

上記の決まり文句の例や帰国子女が常用した決まり文句は、日常生活において必須の挨拶、感謝等、社交的なもので、それらは外国に到着して現地の生活や友人との遊びの中で必要なものであり、社会生活を始めるために不可欠なものである。数か月間は主に、そのような決まり文句を使いながら言語能力を蓄積して行き、数か月たってかなりの発話能力が発揮されるようになるものと思われる。

む す び

以上、帰国子女のアンケートの表から、子女の現地語習得と喪失に関して、心理言語学的な見地から解釈を加えて来た。

一般に児童は言語習得能力が優れており、外国へ行ったら余り苦勞なしに現地語を話せるようになるのではないかと思われる。しかし、

この調査から明らかのように、外国へ渡った児童は最初の数か月は殆ど満足に外国語で話せず、特に、友人のいう冗談はなかなか理解できない。そして、最初のうちは決まり文句でようやく現地の児童とコミュニケーションしながら、徐々に外国語の能力を養成し、半年位してから少しずつ外国語を創造的に操れるようになるのである。

それから、帰国してからの言語生活において特徴的なことは、比較的年長児が日本語への転換に困難を感じているということである。これは年長児が家庭外で現地の児童と接する時間が長くて現地語の獲得の度合が深く、日本語の喪失度も高い、ということが考えられる。本調査を踏まえ、これから海外へ出かける児童、並びに帰国子女に対して望まれる対策について触れてみたい。

(1) 「決まり文句集」を作成する。

本調査で明らかになったように、外国へ行った当初は挨拶とか感謝等の決まり文句を使って現地の児童とのコミュニケーションをはかっているのだから、差し当り必要と思われる決まり文句のマニュアルを作り、それにカセットでも付け、外国へ行く前にオリエンテーションとして練習させるようにする。そして、決まり文句との関わりで、現地の生活習慣の基本を解説しておくことも大切であろう。

(2) 日本事情について基礎的知識を与えておく。

外国へ行くと、日本の社会事情、歴史、政治等についてよく聞かれる。外国へ出かける前に、そういった日本事情の基本的な知識を身につけさせることは、現地の人々が日本を理解するのに役立つし、そういった知識を身につけることで児童に、日本人としての民族意識をしっかりと植えつけることにもなろう。外国の事情との比較的な視点で、児童に日本事情を提供できれば理想的である。

(3) 外国語維持のクラスの設置

上でみたように、年齢が高くなればなる程、外国語維持の意欲が強いため、希望者に対し何らかの形で外国語の維持ができる方法を講じることは、彼等を将来の国際交流の人材として活用するために必要であろう。

今後の研究課題として、中、高における帰国子女の実態の比較研究に

よって、年齢差による違いを明らかにすること、更に、帰国子女の追跡研究を行い、進路や海外経験の生かし方等について研究するのも、意義のあることであろう。

参考文献

- Bloom, L. (1979), *Language Development : Form and function in emerging grammars*. The M. I. T. Press. (宮原英種監訳『文法の獲得』大修館書店)
- Brown, R. (1973), *A First Language*. Harvard University Press.
- Clark, R. (1974), "Performing without competence." *Journal of Child Language* 1. 1-10.
- Fillmore, L. W. (1979), "Individual differences in second language acquisition." In C. Fillmore *et al.*, eds. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press.
- Hakuta, K. (1976), "A case study of a Japanese child learning English as a second language." *Language Learning* 26 : 2. 321-51.
- Huang, J. and E. Hatch (1978), "A Chinese child's acquisition of English." In E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Krashen, S. and R. Scarcella (1978), "On routines and patterns in Language acquisition and performance." *Language Learning*, 28 : 2. 283-300.
- Loveday, L. (1983), *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language*. Pergamon Press.
- Obler, L. K. (1979), "Right hemisphere participation in second language acquisition." In K. C. Diller (ed.), *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House.
- 伊藤克敏「脳の働きと外国語教育」『英語教育』(大修館書店), 1982年6月号