

**小学校における外国人子女に対する
日本語教育の実態に関する研究**

- 外国人子女の日本語習得と教室適応 -

平成9年3月

文部省科学研究費奨励研究(A)

課題番号 08780211

西谷 まり
(一橋大学)

はじめに

本報告書は、文部省科学研究費の補助を受けて、平成 8 年度に実施した調査をまとめたものである。

首都圏の 2 つの小学校で行った参与観察と日本語指導の記録、外国人子女の在籍している小学校と外国人子女の支援を行っているボランティア団体へのアンケート調査の結果をまとめた。

この調査にご協力いただいた学校関係者、ボランティア団体、外国人児童とその保護者の方々に深く感謝いたします。

平成 9 年 3 月

西谷 まり

目次

第 章	研究の概要	1
	1 研究の目的	1
	2 研究の方法	2
第 章	基本データ	4
	1 A の場合	4
	2 B の場合	7
3	C,D の場合	10
第 章	日本語習得の過程	13
	1 日本語教科書	13
	2 A の場合	17
	3 B の場合	25
	4 C,D の場合	41
	5 まとめ	45
第 章	教室適応の過程	49
	1 A の場合	49
	2 B の場合	55
	3 C,D の場合	68
	4 まとめ	70
第 章	学校調査の結果	73
第 章	ボランティア調査の結果	83
第 章	まとめと今後の課題	87
	参考文献	90
	調査票	92

第 1 章 研究の概要

1. 研究の目的

近年、外国人の子女が地域の保育園、小・中・高等学校に学ぶ機会が急増している。

文部省発行の「海外子女教育の現状」によれば、平成 7 年 9 月現在、日本語指導の必要な外国人児童、生徒の数は、公立の小学校 2611 校に 8192 人、中学校 1237 校に 3350 人、合計で 3848 校に約 1 万 2 千人となっている。これは、平成 3 年に比べて 2 倍以上、平成 5 年に比べても 10.4% 増の人数である。

ここ数年で、地域のボランティアによる日本語教室にやってくる外国人の国籍、身分が非常に多様化し、また、以前は成人を対象としていた教室に、子供たちの姿が増えてきている。前掲の報告書によれば、日本語指導が必要な児童、生徒の母語は 46 言語に及んでいるという。最も人数が多いのは、ポルトガル語で全体の 3 分の 1 以上を占め、次が中国語でこれも約 3 分の 1 を占めている。これにスペイン語、フィリピン語、ベトナム語と続き、ここまでで全体の 90% 近くになっている。これらの数字を見ると、日系人労働者の子女が、中国帰国者、インドシナ難民の子女を大幅に凌駕している事実がわかる。また、日本語指導が必要な外国人子女が 5 人以上在籍している学校は小学校で 2 割に満たず、中学校では 1 割強である。多くの学校では、日本語指導が必要な外国人子女は 1 人か 2 人であり、学校全体で取り組むほどの人数ではない。

その結果として、多くの外国人子女が教室の「お客さん」になっているという話をたびたび耳にする。小中学校の教員の側からは「辞書を片手に奮闘しても、数ヶ月で転校してしまったりして、本当に疲れる。」といった声が聞こえてくる。

日本語指導については、文部省が平成 4 年度から外国人子女を受け入れている学校で、日本語指導等特別の指導を必要とする者に対し教員を加配するほか、都道府県でも必要性の高いと思われる学校に教員を配置する際に補助金を出すなどしている。通訳的な援助をする要員を配置している地域もある。

平成 7 年夏に、首都圏 S 市で簡単な調査をしたところ、市内に国際学級は開設されていなかった。日本語指導教員は全部で 10 名であり、すべてが非常勤教員で、そのうち日本語教育の経験者は 1 名のみであった。日本語指導のための非常勤教員として、第 1 に求められる条件は教員免許であり、日本語を教える訓練を受けているか、経験があるかという点については、ほとんど考慮されていないことがわかった。

平成 8 年秋に調査した首都圏 Y 市の状況は全く違っていた。市内の小中学校に国際学級が 6 つあり、近隣の学区から子女が通学してくる。10 人の非常勤通訳と 3 人の非常勤日本語指導員がいて、日本語指導員は全員日本語教育能力検定試験合格者であり、教員免許は必要がないということであった。

このように、各自治体で日本語指導員に求める資格もずいぶんと異なっている。筆者が今回研究を行った W 市の小学校には、これまで、外国人児童のための日本語指導員、通訳補助などの役割を担う者はいなかった。

このように公的援助が十分でない外国人子女の急増に対応して、従来とは違った形のボランティア活動が始まっている。東京都八王子市の「世界の子供と手をつなぐ学生の会」では、土曜の午後に日本語教室を開くだけでなく、外国人子女の在籍する学校に向いて、取り出し授業などを行っている。また、東京都品川区の「IWC 婦人クラブ」では、クラブが平日の昼間に毎日開いている日本語教室に 1 週間に数回、外国人子女が通ってくるという形態を続けている。いずれも、学校教育に深く入り込む形のボランティアであるという点が、従来のボランティアの役割と大きく異なる点である。

今回の研究では日本語習得と教室適応の両面から、公立小学校における外国人子女とそれを取りまく状況を把握することを目的とした。この研究を通して、明らかにしたい点は 2 つある。

(1) 日本語のできない外国人子女は、日本の小学校生活をどのように過ごしているのか。教師、友達との言語的、非言語的な関係はどうなっているのか。滞日期间、日本語習得、担任教師の姿勢、両親の意識と学校適応との関係はどうなっているのか。

(2) 学校における日本語の指導がどのように行われているのか、教師、外国人子女支援を行っているボランティアは外国人児童をどのような存在としてとらえ、何を問題と感じているのか。

2. 研究の方法

今回の研究では、4 人の外国人子女を対象に、日本語の取り出し授業、実際の学校生活の参与観察を行ったほか、子女本人、両親、担任教師に対するアンケート調査及び聞き取り調査によって、外国人子女の学校生活の実態を把握することにした。ブラジル籍の 2 人については、担任調査のみを行い、両親と子女本人へのアンケート及び聞き取り調査は行っていない。外国人児童の両親、本人への調査票には母語の翻訳をつけた。

さらに、首都圏の中で外国人子女の多い小学校にアンケート用紙を配布回答してもらった他、外国人の子供に対する日本語教育支援を行っている全国のボランティア団体にもアンケート用紙を配布した。

日本語指導と参与観察については、首都圏 W 市の 2 つの小学校に在籍する合計 4 人の外国人子女を対象にした。対象者、観察期間等は以下の通りである。原則的に週に 1 度、学校を来訪するか、筆者の自宅で日本語指導と観察を行った。

子女のプロフィールと研究期間は以下の通りである。

表 1-1

児童	国籍	研究開始年齢	学年	小学校	期間
A	中国	8才	2年生	G小学校	平成8年4月～平成9年2月
B	中国	9才	4年生	Y小学校	平成8年5月～平成8年10月
C	ブラジル	8才	1年生	Y小学校	平成8年11月～平成9年2月
D	ブラジル	6才	1年生	Y小学校	平成8年11月～平成9年2月

G小学校のAについては、筆者が日本語ボランティアとして関わってきた公民館の日本語教室に両親がやってきて、「子供の日本語もみてほしい」と言ったところから話が始まった。教育委員会からの返事がないので、学校観察ができるかどうかはわからないが、とりあえず、公民館と筆者の自宅で日本語指導をはじめた。4月末、教育委員会からの了承が得られた。

Y小学校のBは、教育委員会から紹介された児童である。当初、1年間という約束のもとに2校に入ったが、Y小学校については、Bが平成8年11月に急遽帰国となったため、引き続き、同小学校に在籍していた日系ブラジル人の兄妹C、Dを担当することになった。

今回の報告では、Bについての記述が最も多い。これは、観察期間はAより短かったものの、日本語指導が2時限続けてとれたこと、毎回朝の会と社会科の授業、休み時間の参与観察を行うことができたことによる。C、Dについては日本語指導の期間が短かったこと、教室観察の機会がなかったこと、筆者はA、Bの母語である中国語は多少できるが、C、Dの母語であるポルトガル語はまったく解さないために、データの量がA、Bに比べて少なくなっている。

日本語指導と教室観察の記録はノートに記述したほか、時折テープに録音した。

小学校に対する調査票は、平成8年8月に42校に配布し、22校から回答を得た。42校中12校は日本語学級設置校である。ボランティア団体には17団体に配布し、7団体から回答を得た。

なお、本報告書で用いる語に、外国人子女、外国人児童がある。外国人子女とは、小学生だけでなく、外国人の子供全般が含まれる。外国人児童は小学生を指している。本報告書では、小学生に限って使用する時には、外国人児童の語を使用する。

第 章 基本データ

1.A の場合

両親（平成 7 年 8 月）と担任（10 月）に調査票を渡して、回答を得た。A 本人に対しては、筆者がインタビューを行った（8 月）。（1）から（6）はそれらの資料をもとに記述した。

（1）家庭環境

中国で公務員として働いていた父親が日本のコンピュータ会社で仕事をする事になり、A は平成 7 年 2 月、母親と共に来日。父親は日本語でのたいがいの日常会話は理解できるが、母親は簡単な話でなければ理解できない。帰国予定年は平成 10 年ごろだが、はっきり決まっていはいない。父親の中国での仕事は情報処理技術の設計、開発で、現在の仕事はソフトの開発である。母親の中国での仕事は財務電算化の開発と管理であったが、現在は日本語力の問題から、工場で単純作業に従事している。母国での学校教育歴は、小学校 2 年までである。両親が共働きのため、放課後や長期休暇中、A は児童ホームで過ごしている。ホームには主に低学年の児童が集まり、指導員のもとで遊びや学習を行っている。

父親は「中国では勉強の成績は重視しすぎるが、個性の発展はあまり重視しないということについて心配している。」一方、「日本の勉強は中国より簡単。教室の規則は中国のほうがもっと厳しい。」という印象を持っている。家庭と担任教師とは連絡帳という方法で、だいたいうまくコミュニケーションできていると考えている。日本人の母親たちと交流はほとんどないが、中国人の母親たちと情報交換している。学校について心配しているのは、「学校のいじめ」であり、「よく転倒される（ころばされる）のは心配しています。」と述べている。「日本の友達ができない。」ことも心配している。

（2）児童の性格

両親は A の性格を積極的だと理解している。本人への聞き取り調査では、自分の性格はとても積極的だ、友達の数はとても多かったと答えている。両親の目から見て、「学校に行きはじめて最初のころ子供は嬉しく学校に行きました。」という状態だった。

（3）日本語学習に対する態度

両親は学校で外国人のための日本語の授業があるはずと思っていた。日本語の特別授業が始まってから、「日本の学校での自信になりました。家でも日本語でも話すようになりました。」と答えている。「日本語の勉強はどの程度必要だと思うか。」という問いについては、「学校の勉強がわかるくらいの日本語」と答えている。父親の心配は「日本語が不十分なので、勉強の集中力がだんだんなくなってしまうこと」である。A 自身

は「日本に行けばすぐ日本語を覚えられると思っていた。」が、実際は「ちょっと難しい」と答えている。日本語の勉強(取り出し授業)は好きかという問いについては、「日本語がじょうずになりたいから好きだ」と述べている。

担任教諭は日本語の習得に関して、「大人に比べたら早いだろうが、すぐ覚えられるとは思わなかった。自分が逆の立場ならやはりそうだと思うから。」と答えている。「実際には何かしてあげなきゃとは思ったが、文字指導と言葉の発音指導くらいしかできなかった。」と述べ、日本語指導の在り方について、「必ず日本語をマスターできると思うが、時間がかかる。クラスから取り出して教えるなどしたほうが、早くマスターできる。担任に日本語特別指導の時間的余裕が保証されるなら、それが一番よいと思う。しかし、担任がその子の母国語がわからない場合、それは無理である。巡回教員やボランティアが学校に入る方法が担任としては願わしい方法だと思う。」と考えている。

(4) 友人関係

「学校に行きはじめた最初のころ、学校に行くのが楽しかったですか?」という質問についてはAは「楽しかった。いろいろな物を貸してくれた。友達と一緒に遊んだ。」と答えている。しかし、「今、日本でたくさん友達がいますか。」と尋ねると、最初は「普通かな」と言っていたが、「少ない」と言い直した。よく遊ぶ友達の名前を言わせると、学級の児童は1人だけで、あとの4人は児童ホームの児童だった。遊びの内容は、鬼ごっこ、色鬼をあげた。

嫌なのは、「ちょっといじめられる。横を通った子につつかれる。すごくいや。中国ではない。」ことで、担任の先生は好きだし、自分の言いたいことが言いたい言えるが、友達がいじめたことは言えないと述べている。

担任教諭は、学校に来はじめた最初のころから、「Aは自分から友達にかかわろうとすることが、多く見られた。」が、「まわりの子供たちは、仲良くしたい気持ちはあるが、言葉が通じないため、途中でめんどろになってしまうことも多くみられた。」と記述している。

(5) 母国・母語に対する態度

Aに中国と日本の学校生活の違いについて尋ねたところ、「掃除の時、中国では後ろから掃く。」こと、「給食はお弁当箱は自分で持ってきて、中味は学校でもらう。」こと、「係の仕事は全然違う。国語係と算数係が朝自習の時にみんなに勉強させるだけ。」と答えている。中国の学校で好きな教科、得意な教科は図工と英語だったが、日本の学校で好きな教科、得意な教科は算数、図工、体育(ドッジボールがおもしろい。鉄棒はできない。)ということであった。

小学校の全体的印象については、「日本は気持ちいい。先生がやさしい。日本の生徒がやさしい。中国はちょっときたない。上履きにはきかえないで、下の靴のまま入る。」

と述べている。

父親は帰国後のことを重視して、平日の夜と週末は、中国の小学校の年齢相当の教科書をつきつきりで学習させてテストも行っている。それについて、A は「ちょっと難しい。疲れる時がある。中国では、週末はいろいろ遊んだりしたが、今は中国語の勉強をしなければならない。」と不満を表わしている。また、「中国に帰りたいか」については、「おばあさんとかおねえちゃんの手紙を見た時、中国の勉強がすごく難しい時、中国に帰りたい帰りたい。」と述べている。

(6) 担任教諭の意識

教師歴 26 年女性教諭で、台湾国籍の女子を担任したことが 1 度だけあるが、15 年以上前のことである。これまで海外で生活したことはない。A の担任になるに際して、「いろいろ大変なことがあるのかな、くらいに軽く受け止めた。」が、はじめて父母と児童に会った時、「意思の疎通をはかることが大事であるが、言葉が通じないうえに習慣もいろいろ違うので大変かもしれないと思った。」と述べている。外国人児童は担任教師にとって負担になる存在かという質問については、「負担になる存在として扱ってはいけないと思う。現在負担とは思っていない。」と答えている。

10 月末時点で、「学習面で困っていることはない。本人もだいじょうぶだと思う。」
「生活面で困っていることも特にない。」と答えている。しかし、日本人児童の間で問題になったことがないわけではなく、「言葉が通じないために生じた誤解のため、両親ともども『いじめ』を受けたと感じてしまい、その誤解をとくことが大変だった。」と述べている。

外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に結びつくかについては、「結び付くと思うが、特別なことはしていない。」ということである。また、母語の維持については、「その家庭の考え次第。二か国語を十分使いこなせる能力があれば、その能力に応じて無理のないように行えばいいと思う。」と述べている。

2.Bの場合

(1)～(6)は、児童の両親(8月)、担任教諭(8月)から回答を得た調査票、筆者が児童本人にインタビューした記録(8月)を中心にまとめた。

(1)家庭環境

Bの母親は中国では医者をしており、日本では整体の仕事についている。Bより以前に来日して働いていて、日本語が話せたので、学校との連絡は母親が行っていた。父親は日本語ができないということだった。母親の仕事は忙しく、帰宅は9時を過ぎることが多く、父親も夕食時には帰宅しないので、Bが自分で食事を作るか、母親の置いていったお金を持って、近所のマクドナルドでハンバーガーを食べるかという毎日だった。母親が帰宅してから話をしたりするので、寝る時間が遅くなり11時くらいになってしまうことも多いらしく、授業中あくびをしていることがかなりあった。

担任に対するアンケート調査では「外国人児童の生活面で困っていることがありますか。」という質問について、「両親が遅くまで仕事をしていて、夜になるまで一人でいるので、Bさんの話を家庭でじゅうぶん聞いてもらっているかが心配です。」という回答があった。Bは「おかあさんは忙しい」「おかあさんは休みが少ない」ということをよく口にした。

しかし、少ない休みには家族でディズニーランド、八景島シーパラダイス、京都旅行などに出かけることもあった。Bは両親のいない間に自由にテレビが見られて、「日本の生活は楽しい」と話していた。

母親と日本人の母親たちと交流は少しだが、中国人の母親たちとの交流はかなりある。学校のことも、学校以外のことも、子供のことで「今心配していることはない」し、学校に行って先生と話すなどで担任ともだいたいコミュニケーションできていると母親は感じている。

(2)児童の性格

母親はBを中国ではとてもたくさんの友達がいたと述べ、非常に積極的な性格だととらえている。児童本人は自分のことを特に積極的な性格だとはとらえていないが、中国にいた頃友達は多かったと答えている。

(3)日本語学習に対する態度

母親は「日本に行けば子供はすぐ言葉を覚えられる」とは思っていなかったし、実際、「最初何もわからなかった。たいへんでした。」と記述している。学校で外国人のための日本語の授業があることは期待していなかったが、なんとかしてほしいとは思っていた。5月から日本語の特別授業が始まり、「日本語の勉強がもっと好きになりました。

どんどんしゃべられます。」と喜んでいる。日本語は「学校の勉強がわかるくらい」でできるようになることを望んでいる。

B 自身も「日本に行けば子供はすぐ日本語を覚えられると思わなかった」し、実際初めは「全然わからないから、意味わからないし、日本の友達と会っても話の意味わからないし。」と困惑した様子を語っている。日本語の勉強（取り出し授業）は大好きだと目を輝かせた。

担任教諭も「子供はすぐ日本語を覚えられる」とは思っていなかったが、母親は最初は B の日本語習得に自信をもっているように見えた。日本語をクラスから取り出して教えてほしいと校長に頼んでおいたが、4年生になって母親からも強い希望があった。それまでは1年生の単語を中心にさし絵を見せながら覚えてもらっていた。日本語指導の在り方については、専門教官に指導してもらうのが望ましいと思っているが、学校を離れるのは他の児童とのコミュニケーションも大切なので、日本語指導員に学校に入ってもらうのがよいと考えている。

（4）友人関係

「よく遊ぶ友達の名前を教えてください。」という問いについて B は、「4年1組の女の子はみんな友達」と答えている。遊びについては、1学期にゴム飛びがはやっていたが、「ゴムが中国とは全然ちがう。中国のは古い自転車のタイヤなどとても太いもの。日本のは細いので全然できない。」と不満を述べている。

さらに、これは秘密だと言って、「いじめの人がいる。給食のおかわりに私が先に並んだのに、次の人がじゃんけんしようと言った。」と怒りの表情で語った。「わたしはわからないから」を強調。「あの人は朝の会でもいじめる」と泣き出しそうになった。

また、転入当初からずっと頼りにしていた F が、プールと一緒に来てはだめだと言ったという事件があり、「私を邪魔だと言った。どうして！」と憤慨。

担任教諭によれば、休み時間の遊びで、細かなルールを他の児童が B に教えようががんばれば、がんばるほど、B にはつらくなって戻ってきってしまうという。教室でもオルガンをひいたり、踊ったり、あまり言葉を必要としない遊びで楽しんでいるということだった。

（5）母国・母語に対する態度

家庭で、中国の国語、算数、英語、道徳、習字の教科書を勉強している。「おもしろい、全然いやじゃない」と語っている。夜、父親が大きくテレビをかけて野球を見ると中国の勉強ができないので、嫌だと言う。

B 自身は中国と日本の学校は全部ちがうとらえている。しかし、転入当初からずっと日本の学校は楽しいと感じている。中国の学校で好きな教科は音楽で、音楽係をつとめていた。今、日本の学校で好きな教科は算数だと答えている。中国では国語と算数が

きらいだったが、それは教科自体は好きだが、先生の体罰などがこわかったからだという。日本の学校できらいな教科、不得意な教科はない、先生はやさしいと答えている。

Bにとって日本の今の生活は楽しい。その理由はお父さん、お母さんがいなくて自分で家にいて好きなテレビを見られることだという。中国に帰りたいかどうかについては、「わからない。どこでもいい。お母さんの行くところ。」と答えている。

(6) 担任教諭の意識

教師歴 17 年の女教師で、これまで外国人児童を担任したことも、海外で生活したこともない。外国人の児童を担当することが決まった時「日本語ができないということでしたので、学校生活に適応できなかった場合のことを考えて大変心配しました。」と述べているが、はじめて児童と母親に会った時、「お母さんは日本語に慣れていらっしゃるので大変心強く感じました。Bさんも明るくたくましい印象でした。」と明るいスタートをきっている。

転入当初、Bは日本語がまったく分からず困っている様子だったが、学習に対する意欲は旺盛で国語は1年生のプリント、算数は中国で学習した珠算を熱心に行っていたということである。最初に上手な歌をきかせてくれたりしたので、まわりの子供たちは大変関心をもっていたが、「掃除中、急にBさんが怒ったり感情をそのまま表現するので、驚いたりしていました。全体的には暖かく接していました。」ということである。

学習面では、算数や音楽、図工は大変よくやっているが、国語や社会などは言葉も難しく、内容も豊富で他の児童にとっても大変なだけに、理解が困難であるととらえている。

外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に結びつくと考えていて、「私たちは地球人ということで、それぞれの文化を大切にしようと話しています。たとえば、ラオスのPさんは、ピアスをして学校に来ています。ラオスの風景を描いてくれたので、教室にはってみんなで絵をみせてもらいました。Bさんからは中国の話をつかえる範囲で教えてもらっています。子供たち同士でも中国語を楽しんでいます。」と答えている。

外国人児童の母語の維持は必要だと考えている。「母国と日本の言葉と文化を勉強して将来両国のために役立ててほしい。母国に誇りをもてる人間になってほしいです。」と記述している。

「外国人児童は担任教師にとって負担になる存在か」という質問に対しては、「外国人というだけでなく、ハンディを持った児童はたくさんいます。その中の一人として考えていますが、言葉の障害からお互いに十分に理解しあえないのは一番つらいところです。」と述べている。

3.C、Dの場合

担任教諭の言葉、平成9年2月に行った担任教諭へのアンケート、日本語指導中におこなった筆者の観察をもとに記述する。

(1) 家庭環境

日系ブラジル人の両親の仕事のために来日。父親は仕事をしているが、母親は家にいる。来日当初は日本語が話せる祖母が一緒であったが、祖母の帰国後は、家庭で日本語がわかる大人はいなくなった。Cは来日時点で既に学齢に達していたが、両親が入学の手続きをとらなかったため、平成8年4月に妹のDとともに入学することになった。急遽入学することになったため、兄妹は同じクラスに配置された。

(2) 児童の性格

兄のCは明るく素直で人なつっこい。妹のDは兄ほど素直ではない部分がみられる。負けず嫌いで、カルタとりをしている時にちょっとズルをしてしまうことがある。しかし、兄の分が少ないと自分のとった分を少しあげたりもする。学習の理解はDのほうが早い。

(3) 日本語学習に対する態度

C、Dともに日本語指導の時間を楽しみにしている様子で、1時間の指導が終わると、残念そうな顔をする。宿題はきちんとやってくるが、字を覚えようという様子はあまり見られない。ただ、Dはあまり落ち着きはないが、ひらがな練習をするとき、ただ写すのではなく、お手本を手がかくして書いたりした。

担任教諭は、父母がまったく日本語を話さず、生活の中に日本語がほとんどないことから、日本語をすぐ覚えられるとは思っていなかった。そして、日本語を理解しないことについて、何か特別な手当をする必要を感じていが、当初は普通の学校生活を送る中で学びとってくれることを願った。しかし、平成9年2月の時点では、この2人のような場合は特別な日本語指導が絶対必要と考えている。日本語指導の在り方としては、「拠点校に専門教官を配置して一定期間外国人児童を通学させ、日本語をある程度習得させた後、学区の学校に戻す方法、日本語の特別な授業を行うために日本語教育の経験のある巡回教員やボランティアが学校に入る方法、のどちらかで、専門的に日本語教育をほどこしていく必要がある。前者が实际的、担任が面倒をみるのはその上でのことと思う。」と記述している。母語の学習や母国の学習との関連では、「少なくとも日本にいる間は日本語に集中したほうがいい。」と考えている。

(4) 友人関係

Cは学級の友達が多いと自分でも話し、母親もそう言っている。Dはあまり仲のよい

友達はいないらしい。担任教諭によれば、1年生ということと、日本語の語彙が極端に少ないことから、意思の疎通が十分に出来ないことが原因でDをめぐるトラブルがあった。一般児童の中でも活発でよくもめごとを起こすMが、Dに興味関心を示して、しつこくまとわりついたり、時に手を出すことがあった。それをDが家で「いじめる」と話題にした。Dと家族、Mと家族、地区委員、Dの親戚、担任とで家庭訪問して話し合いの場をもち、解決に努力した。

(5) 母国・母語に対する態度

家庭生活がすべて母語。担任によれば、児童たちは、トイレ、食事、体調について担任に訴えたいような時母語を使用することがあったが、こっそり訴えるという状態なのでまわりの児童は気付いていないことが多かった。

また、Cは家庭の事情から転校当初からいつ母国に帰るかわからないという不安定な状態であった。

(6) 担任教諭の意識

担任教諭は教師歴25年の女教師で、父親が日本人で母親がフィリピン人という国際結婚の児童を受け持ったことはあるが、外国籍の児童を受け持ったのは初めてである。海外で生活した経験はない。

外国人の児童を担当することが決まった時、「自分の力には限界があるが、できるだけ努力していこうと思った。母語がポルトガル語なので、言葉による障害の壁を強く感じた。」と記述している。はじめて父母と児童に会った時、「不安気な表情が印象的」であったという。「まわりの児童たちも入学したばかりで右も左もわからない状態なので、CとDに対して特別な反応は見られなかったと思うが、珍しくて興味を示した子がいたことも事実。」という。

学習面で困っていることは、日本語の習得がなかなかできないことが、学習全般のいろいろなことに支障をきたしていること、家庭学習が期待できないことである。家庭の協力を得るのが事実上無理で、1年生の図工や生活科では生活の身近材を各自家庭で用意するケースが多いが、持参する時が少ない。事前に最低限のものは個別に具体物を提示して見せるようにしているが、他の児童からももらう場合も多い。また、保護者の体育に対するとらえ方が過保護気味、理解不足である。物の考え方、とらえ方に大きな食い違いが多い。特に金銭に関する事で、教材費の集金についてもいちいち丁寧な説明が必要だったり、学校における傷害保険にはとうとう入らないなどのことがある。

外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に結びつくかという問いについては、「ひろい意味では結びつくと思う。普通の学級生活を送っていることに社会の一断面として意味があると思う。」と記述している。実際に取り組んだこととしては、ポルトガル語の日常のあいさつ語などを日本人児童に紹介したことで、

少しでも2人の緊張感を取り除ければと思っただことだと述べている。

外国人児童は担任教師にとって負担になる存在か、という質問については、「最初はたいへん悩んだが、他の39人を指導しながらなので、限界がある。ゆっくりかまえることにした。2学期以降は他の児童の成長の結果、2人との差が大きくなった。特に自己表現力の面で支障がでてくることが予想されたが、実際そのようになった。」と記述している。

第 章 日本語習得の過程

1. 日本語教科書

今回、外国人子女の日本語指導を担当するにあたって、いくつかの子供向けの日本語教育の教科書を集めた。以下の通りである。

- (1) 「ひろこさんのたのしいにほんご 1」「同 2」(凡人社)
- (2) 「にほんごをまなぼう」「同 2」「同 3」(ぎょうせい)
- (3) 「にほんごだいすき」(むぎ書房)
- (4) 「たのしいこどものにほんご」(凡人社)
- (5) 「にほんご 1」(凡人社)
- (6) 「HELLO JAPANESE」(凡人社)

検討した結果、筆者が実際に使用したのは(1)(2)(3)である。以下にそれぞれの教科書の特徴、使用結果について述べる。

- (1) 「ひろこさんのたのしいにほんご 1」「同 2」

子供向けの日本語教科書としては最も古い。いわゆる文型積み上げ方式の構成になっている。副教材として文字と文型練習用のワークブックがある。

A に対しては(2)の教科書を一通りやった後で、B に対しては最初から使用した。C、D に対しては使用しなかった。

B は日本語指導を開始した時点で4年生だったこと、文法の法則性を理解するのが早いタイプだったこと、典型的な文字型人間だったことなどから、この教科書が適していた。B は「ひろこさん2」の半ばで帰国してしまった。

A に対しても途中から用いるようになった。2年生という低学年なので、文型積み上げ方式になじむかどうか心配だったが、耳からはいつている文型について、後追いで練習していく形になったためか、すんなり消化していった。平成9年2月の時点で「ひろこさん2」の77課を終了したところである。

- (2) 「にほんごをまなぼう」「同 2」「同 3」

場面シラバスをとって、『そうじ』『給食』など、学校場面で遭遇する場面ごとにフルカラーの絵がついている。教師用指導書が充実していて、単語、文型について英語、中国語、ハングル、スペイン語、ポルトガル語の訳が出ているのが大変便利。

A は日本語指導を開始したのが2年生の始めだったので、文型積み上げより、場面に依拠しているほうがわかりやすいであろうとの予測のもとに使い始めた。たしかに、初期指導は順調にいったが、場面に使われる言葉が、必ずしもAの学校生活で使われる言

葉と完全に一致しているものではないこと、絵がきれいすぎるため、注意がそちらのほうに向いてしまうこと、導入できる文型が少ないことなどの弊害が出て、「ひろこさんのたのしいにほんご」に切り替えた。

(3) 「にほんごだいすき」

ひらがなの五十音の導入が細かい。文字導入の際に使われる語彙にも教師用指導書があって、英語、中国語、ハングル、スペイン語、ポルトガル語にの訳がのっている。

C、D に対しては、担任の要望が「とにかく、ひらがながわかるようになってくればいい」ということだったので、楽しくひらがなを習得できるようにと、この教科書を選んだ。文字習得のためのいろいろな楽しい工夫がされている。使用語彙も学校場面を意識している。しかし、C、D のように日本語の語彙が少ない児童にとっては、知らない言葉がたくさんでてくるため、学習がうまくすすまないこともあった。

(4) 「たのしいこどものにほんご」

この教科書の特徴は、丁寧体と普通体が見開きのページで同時に、提出されているところだろう。子供は、主に普通体で会話することが多いので、この方法はとても役にたちそう。ところどころに、子供の歌がのっているのも楽しそう。ただ、提出されている文型の数が少ないので、この教科書を終えてから、「ひろこさん1」の後半につなげるのがいいかもしれない。

(5) 「にほんご 1」

英語圏の学習者向けの教科書で、ローマ字と英訳がついている。

(6) 「HELLO JAPANESE」

これも、英語圏の学習者向けだが、ローマ字と英訳はなく、最初のほうと最後の文化的説明に英語がついているくらい。

(5)(6) は、どちらかというとな英語圏の海外で日本語を勉強している児童向けの教科書。

「ひろこさんのたのしいにほんご1」

課	文法項目	課	文法項目
1	あいさつ	29	い形容詞 / 名詞
2~5	わたしは ます	30	い形容詞 ます、くないです
6	これは ます	31	い形容詞 かった、くなかった
7	は ではありません	32	な形容詞 / 名詞
8	あれは ます	33	な形容詞 ではありません
9	名詞 / の / 名詞	34	が すきです
10	名詞 / の / 名詞ではありません	35	が じょうずです
11	ここは ます	36	は に います、あります
12	は どこですか	37	は の上に います、あります
13	は いくらですか	38	どちらが、なにがいちばん
14~5	いま じです	39	が ほしいです
16	でした	40	たいです、たくないです
17~8	ます	41	てください
19	ません	42	ています
20	を ます	43	すんでいます、もっています
21	で ます	44	てもいいです
22	へ いきます	45	ないてください
23	いきました	46	可能形
24	で(手段) いきます	47	辞書形
25	ませんでした	48	た形、普通体
26	で(手段) ます	49	読み物
27	人 に ます	50	1年の行事
28	あげます、もらいます		

「ひろこさんのたのしいにほんご 2」

課	文法事項	課	文法事項
51	て形 + て形	74	命令形、禁止形
52	においがします、音がします	75	たり、 たり
53	ましょう、意思形	76	のがじょうずです
54	時、 ます、ました	77	ようになりました
55	名詞修飾	78	自動詞のて形 / いる
56	動詞 に 行きます	79	「たら」
57	原因理由の「から」	80	「ても」
58	に があります、います	81	たほうがいいです
59	ことがあります	82	てあげます、もらいます
60	らしい	83	意思形 / と思っています
61	ことができます	84	ような、みたいな
62	前に	85	(原因)で
63	と思います	86	受け身
64	い形容詞 くなります	87	んです
65	があります(行う)	88	「なら」
66	条件の「と」	89	て形 / みます
67	なさい(命令)	90	て形 / おきます
68	なければなりません	91	他動詞のて形 / あります
69	見えます、聞こえます	92	形容詞 / そう
70	て来ます	93	て形 / しまいました
71	仮定の「ば」	94	動詞 / そう
72	ながら	95	読み物
73	でしょう		

2. Aの場合

(1) 概要

実施時期：平成8年4月～平成9年2月

実施場所：小学校の会議室、応接室、児童ホーム、公民館、筆者の自宅

時間：週に1度、1回45分程度

使用教科書：「にほんごをまなぼう 1」

「ひろこさんのたのしいにほんご 1」「同 2」

日本語指導を開始した時点で、ひらがなの50音の読み書きはほぼ習得済みであった。4月には「にほんごをまなぼう」1～3課（あいさつ、自己紹介、これ/それ/あれ）とカタカナを学習した。5月には、4～12課（質問のしかた、交通安全、体のこと、あそび、欠席の連絡、時間割など）とカタカナ学習を続けた。6月になるとカタカナはほぼ習得できたので、カタカナ学習を打ち切った。13～19課（朝の会、給食、掃除、帰りの会、放課後、授業、音楽など）を続けて学習した。可能形は導入する前にすでに耳から入っていた。

7月に「にほんごをまなぼう」の24課（比較の言い方）を学習した後、「ひろこさんのたのしいにほんご1」の教科書に入った。夏休みは児童ホームで日本語指導を行い、33課～38課を学習した。

2学期に入ってすぐ、クローズテストを実施した。クローズテストは、文章のところどころが抜けていて、推測によって、抜けている部分を補わなければならないので、当該言語を総合的によく知っている者は高得点がとれると言われ、総合的な言語能力を測定できるという。

今回は筆者が文をつくり、7文字ごとに空白を設けた。問題1は日常使われる語彙を中心に文を作り、問題2は子供向けの童話のはじめの部分をやさしく書き直した。日本人の小学3年生3人にテストしたところ、3人とも全問正解であった。

1. わたしは まい(に)ち、ともだちと(い)っしょにうち(に)かえります。そし(て)、4じはんまで (う)ちで べんきょ(う)します。おかあ(さ)んはスーパー()ーケットで は()らいています。(お)とうさんは げ(つ)ようびからき(ん)ようびまで か()しゃで はたら()ています。にち(よ)うびには とき(と)き おとうさん(と)いっしょにこ(う)えんへ あそび()いきます。

2. あるところに、(お)じいさんとお(か)あさんがいま()た。
ふたりのい()には にわとり(き)いました。にわ(と)りは まいにち ()

んのたまごを()とつずつ うみ()した。それを ま()に うりにいく()
で、おかねが ど(ん)どんたまりま(し)た。ふたりは し()わせにくらし(て)
いましたが、も(と)とおかねがほ()くなりました。

問題1の正答率は68.4%、問題2の正答率は29.4%であった。「うち」「べんきょう」「こうえん」などの日常語彙は類推できるが、童話からとった問題2のような文章に対応するのは難しい。また、「ときどき」が「ときとき」になったり、という表記の誤りも見られた。

9月には「ひろこさんのたのしいにほんご1」の39課～44課を進み、10月に入って45課～54課まで進んだ。途中50課から「ひろこさんのたのしいにほんご2」の教科書に入った。可能形は聞いて意味がわかるが、自分で作るのはまだ難しい。また、2人が「ににん」、7時が「ななじ」となってしまう誤りが見られた。

夏休み前から筆者が出した日本語の宿題は全く手をつけていない。その理由を「中国の勉強がたいへんだから」と述べている。2学期に入ってから、新しい文法事項を導入するというより、すでに耳にしていたり、使っている文法要素を後追いで確認していくという形が主流になった。

廊下にはあってある自分の絵の説明に「雨日かさのなかにあそんでいます」とあった。助詞『の』が欠落している他、『に』と『で』の区別は完全でない。「人形劇が見たの時、終わったの時」など、『の』の誤りは依然として残っている。11月は55課～62課まで進んだ。観察された誤用は以下の通りである。

すごいのとき / ちがうです / 新聞に入って (入れて)

芋堀についての作文を見せてもらったところ、他の児童たちの約半分の量だが、内容はそれほど見劣りしない。記述の誤りとしては、いこ(いっこ)、よこ(よんこ)、きう(きょう)があった。

ごく自然な会話ができるようになっている。

A: わたし、こんな下手な絵かいたの? かこうっと(ノートにかきはじめる)
ときどきはこんなへたになっちゃうけど はずかしい。すげえ、へたでしょ。 す
ごいへたでしょ

12月にそれまでの復習をするために句型練習帳を使用した。「～て、～て」で、動作をつなげていくところでは、て形の誤りが見られた。

*ごはんを食ったから / 食べでから (食べてから) *お風呂にはいて / はいで (は
いって)

また、助詞が欠落する傾向が顕著である。*学校 いきます。 *けんくん 帰って
から *よるごはん 食べてから

カタカナは読めるが、テレビの「レ」「ビ」など、すぐには書けないものもある。

平成9年1月には63課～68課を進んだ。教室の今年の目標がはってあった。『中国の勉強をがんばりたいです』と書かれていた。

文型練習帳で助詞を扱ったところ、助詞が入れられなかったのは以下のものである。

* 水曜日(に) * えき(を) 知っていますか * 先週(の) * うち(は)

助詞が欠落するものは、ふだん、「水曜日、絵をかいた。」「駅、知ってる？」というように助詞なしで話しているからであろうか。

「います」「あります」は完全に覚えて複雑な構造の文も作れるようになっていたが、ここでも助詞『の』の使用の誤りが見られた。

* ねこが 犬が走っているのテレビを見ています。

語彙は豊富になっていて、「花畑」、「牢屋」といった言葉も知っていた。しかし、「くすぐったい」と言うべきところを、「かゆい」と言ったりする。

口頭練習はほとんど間違いがないが、書くことを極端に嫌がる。発音に関して、1か月を1月(いちがつ)と言ったり、4月(しがつ)を(よんがつ)と言う誤り、動詞について「電気をあける(つける)」という間違いが見られるくらい。「なければなりません」についても、『なきゃ』と同じ形だと理解していた。

2月には「ひろこさんのたのしいにほんご2」の71課から77課まで学習した。命令形、禁止形について、「男、いつも言う」と使われる場面を把握していた。『のぞくな』が『見るな』と同じ意味だということもわかっている。接続詞、接続助詞も正しく使えている。

* 切って、のりつけて、それで、あとはって

* 指、ブツブツあるけど、だいじょうぶ。

* 昨日痛かったけど、もう痛くない。

* 日本にいると、みんな遊んでるからくやしい。(中国語の勉強をしなければならにのが)

助詞『の』についても正しい使用が見られる。

* お母さんは、友達の赤ちゃんの手袋を買ったり、くまさんのマフラーを買ったりしました。

誤用が観察されたのは、「はってじゃなくて」(はらないで)というものだった。助詞の非用も相変わらず多い。*きのう雪 ふった。*車の上に雪 あった。

最後の指導で8月に行ったものと同じクローズテストを行った。

1. わたしは まい(に)ち、ともだちと(い)っしょにうち(に)かえります。そし(で)、4じはんまで (う)ちで べんきょ(を)します。おかあ(さ)んはスーパー()ーケットで は(た)らいています。(お)とうさんは げ(つ)ようびからき(ん)ようびまでか(い)しゃで はたら(た)ています。にち(よ)うびには とき(ど)き おとうさん(と)いっしょにこ(う)えんへ あそび(に)いきます。

2. あるところに、(お)じいさんとお(ば)あさんがいま(し)た。
ふたりのい(え)には にわとり(が)いました。にわ(と)りは
まいにち (い)んのたまごを(ひ)とつずつ うみ(ま)した。
それを ま(ち)に うりにいく(の)で、おかねが ど(ん)どん
たまりま(し)た。ふたりは し(あ)わせにくらし(て)いましたが、も(っ)と
おかねがほ(し)くなりました。

問題1の正答率は84.2%、問題2の正答率は100%であった。8月の時点で解説はまったくしていないこと、児童本人もこのテストを以前行ったことを記憶していないことから、このテストに関する学習効果はほとんどないと考えると、正答率の大幅な上昇は、Aの日本語力の上昇によると考えてよいだろう。Aは問題2を見て「これ、お話しじゃないの!」と言っている。

(2) 録音テープの分析

テープにとられることを大変いやがるので、特に機嫌のいい3日間についてのみ筆者との会話の録音を行った。Aの発話の文の種類と助詞の出現頻度について、まとめる。

1. 文の種類

『用言』、『名詞』というのは、「きれいね」「本よ」のような終助詞がついた形を含む。『わかった/わからない』というのは、「わかった」「わかる」「わかんない」「わかりました」など1語で答えている場合である。

5月25日

文の種類	頻度
単文	11
用言だけ	7
2文以上	5
名詞だけ	4
わかった / わからない	1
文が終わらない	1

この日使用された助詞には「は」のみであった。

10月2日

文の種類	頻度
単文	10
2文以上	6
名詞	6
複文	4
うん	2

11月24日

文の種類	頻度
2文以上	6
用言	6
単文	4
名詞	4

図 3-1

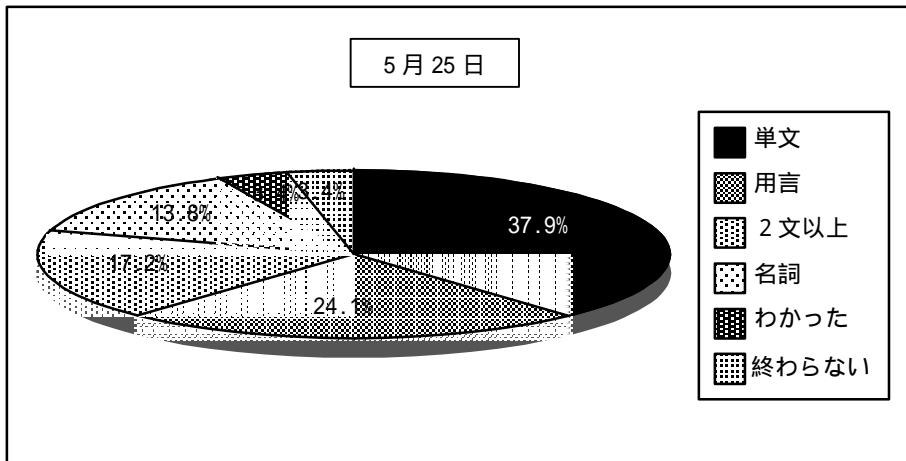


図 3-2

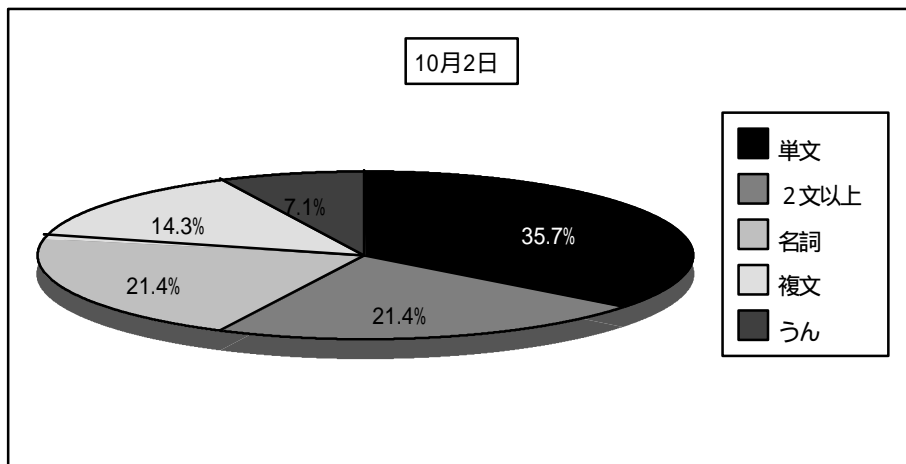
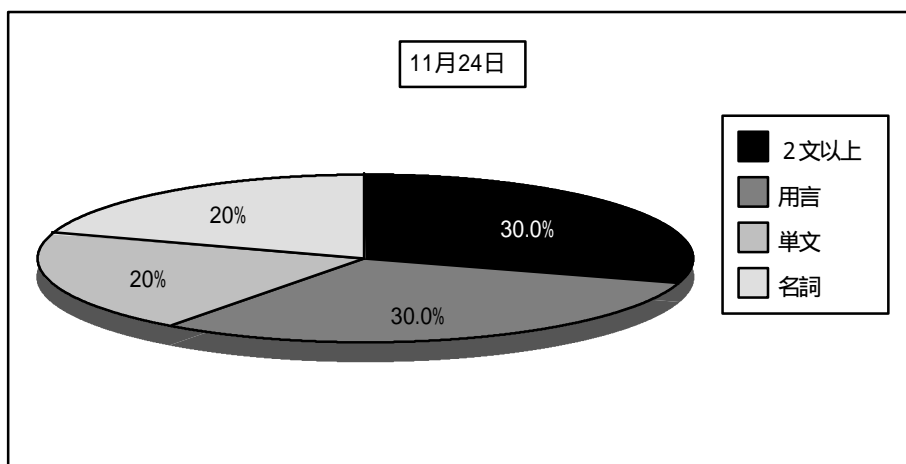


図 3-3



2. 助詞の出現頻度と誤用

接続助詞、終助詞は含めない。

10月2日

助詞	正用	誤用
の	5	2
は	5	2
が	4	2
とか	5	0
と	2	0
も	1	0
に	1	0

11月24日

助詞	正用	誤用
も	2	0
では	1	0
の	1	0
は	1	0

図 3-4

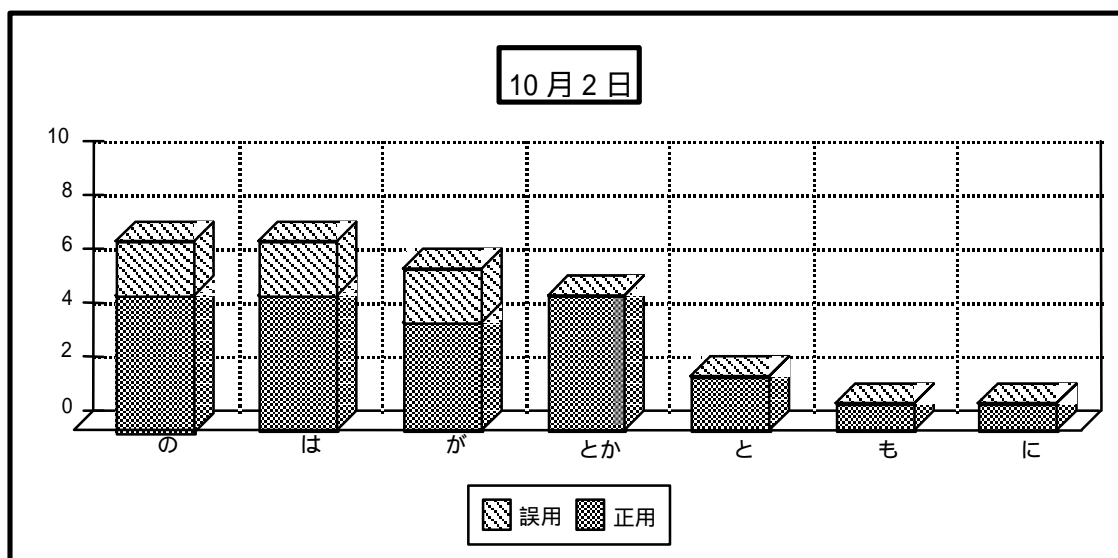
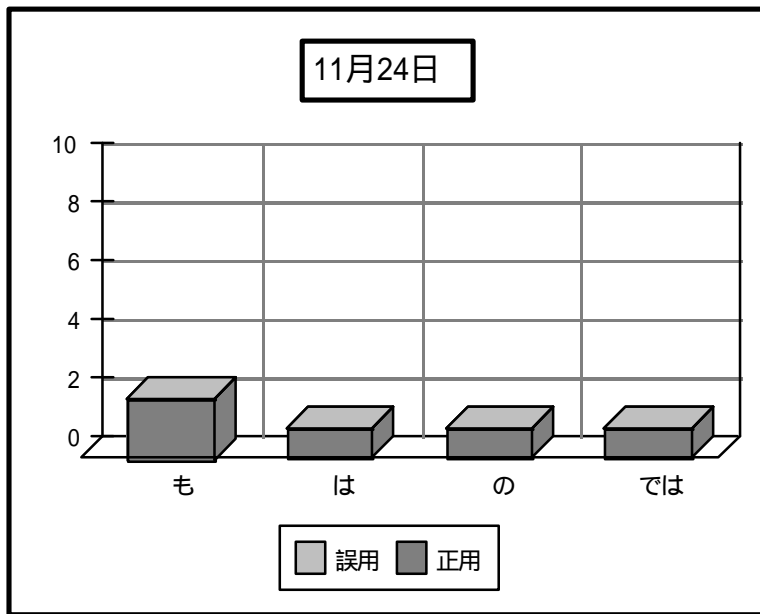


図 3-5



3.分析

テープに録音することをひどく嫌がるため、音声データが少ない。発話の種類については、単文の占める割合が5月には37.9%だったのが、10月には35.7%、11月には20%と減少している。2文以上の発話は17.2% 21.4% 30.0%と増加している。2回行ったクローズテストの結果は、問題1の正答率が57.9% 84.2%、問題2の正答率が23.5% 100%となっており、文法力、語彙力ともに着実に進歩を遂げていることが予測される。

助詞を逸脱して発話しているケースがめだつが、話言葉ではかえって自然に聞こえることもあるので、コミュニケーションの大きな妨げにはなっていない。数の言い方については、1個(いこ)、4月(よんがつ)など誤りが直っていないものが多々見られた。

平成9年2月の時点では教室で日本語がわからなくて困ることは、ほとんどなくなっているし、テストでも日本人児童以上の得点がとれるようにまで至っている。

3. Bの場合

(1) 概要

実施時期：平成8年5月～平成8年10月

実施場所：小学校の会議室

時間：木曜の2、3時間めが「習字」「国語」と続くので、その2時間を連続して日本語を教えてほしいという学校側の希望で、はじめから2時間続きの指導。朝の会と1時間めの社会の参与観察の後、引き続いて日本語指導を行った。

使用教科書：「ひろこさんのたのしいにほんご 1」「同 2」

「下村式 カタカナ アイウエオ図鑑」

筆者が日本語指導を始めた時点で、Bは来日3ヵ月になろうとしていたが、「もう1回」「言って」「書いて」などの日本語の指示が理解できない状態であった。「わからない」という言葉も知らなかったので、筆者が中国語で「わからない」の意味を説明した。「わからない」を覚えて担任も「Bさん、わからないがわかるようになったってよかったわね。」喜んだ。ただし、この時点でひらがなの50音をはば完全に読み書きできた。

平成8年5月には、「下村式 カタカナ アイウエオ図鑑」と「ひろこさんのたのしいにほんご1」は1課～24課を学習した。

指導で注意した点は、否定の形の導入として、教科書では『ではありません』があげられているが、子供どうしでは『じゃない』をたくさん使うと判断して先に教えるなど日常の学校用語を意識したことである。また、同じ観点から、丁寧体にこだわらず、普通体も早めに導入した。「いつ、どこ、なに、なぜ/どうして」、については大事な言葉なので、それぞれ中国語の訳を教えて確認した。「いつ」が「一次(イーツー)」(中国で1回の意味)に聞こえるようで、混乱していた。

『いくらですか。』については、新聞広告を利用した。値段の言い方は万の位まで既に理解し、発話できていた。安い、高いという言葉も知っていた。教材として利用した宝石販売のチラシを気に入ったほか、大安売りの広告に「ワオー」と喜んだ。日にちについてはカレンダーで、「ついたち、ふつか」など、日にちの言い方も学習したが、定着はなかなか難しかった。また、助詞『の』の発音が難しいようで、欠落してしまうことが多かった。

Bは勘が良く、『ました』という過去の形を導入した時、『住んでいます』と『いました』の違いを自分で「(住んでいましたは)以前？」と筆者に聞く理解の早さを見せた。

この月はまだ、筆者に対しては中国語で話すことも多かったが、教室の掲示物には、

やりたいこととして「日本語がうまくなる」とあったほか、日本語指導の時間になると、「先生、行こう。」と筆者の手をひっぱるなど意欲の高さがうかがわれた。筆者が出した宿題も、必ず全部やってあった。ただ、日記を書くという宿題については、指示を理解できずに、お手本と同じ文章を毎日書いていたこともあった。

「やめて」の意味は早くから、わかっている様子で、男子生徒がちょっかいを出すと「やめて」と言っていた。また、こわい顔の絵を指して「こわい」と言って震えるポーズをしたり、人形の絵を見て「かわいい」と言ったりと、意味を理解して「こわい」「かわいい」をよく使っていた。

6月には、「ひろこさんのたのしいにほんご1」25～33課を学習した。ますの4つの形を整理した。(ます、ません、ました、ませんでした)Bは肯定形、否定形、現在、過去の区別を筆者が説明する前から自分で理解していた。

動詞の「～てください」の形は、耳ではとれているが、書かせると表記は正確でなかった。宿題としてイラストを渡して、『て形』を覚えてくるように言ったところ、翌週は34個の動詞のて形を全部覚えていた。

「わたしは…」の文で、「わたし」が省略されていると「どうして？」ときく、チャイムがなった時にBが「大きな声だ」というので、声と音との違いを説明すると、「声は人だ!!」と、すばやい理解をしたり、手段の「で」をすぐに理解するなど文法の法則性に目を向けることが多い。

語彙も次第に増えてきた。「時々」という言葉の意味について、尋ねると、中国語でなく、日本語で「だいたいでしょ。」と答え、「全然」の意味については、「全部だめでしょ。」と答えている。

よく見られる誤りは、「これ」と言うべきときに「ここ」と言うまちがいで、本人もわかってはいる様子だった。

7月に「ひろこさんのたのしいにほんご1」は34～50課まで進む。

「どちらが？」という比較の文型については、「算数でやった」と言った。算数と日本語の相乗効果が見られた。可能形の作り方については、一段動詞の法則をすぐに理解できた。

宿題は、「～ました」の形で日記を書かせたほか、教科書の暗記を課したが、ほぼ完璧に覚えていた。母親に暗唱をきいてもらって、間違ったところをチェックしてもらっているということで、日本語指導の当日は、朝6時に起きて暗唱するという熱心さだった。

教室でも日本語がたくさん話せるようになり、「準備おわったー!(担任に向かって)」と言ったり、学期末のおたのしみ会について「前(3年生の3学期)はわからなかったけれど、今はわかって楽しい」と言ったりした。

7月末にクローズテストを行った。約3分で穴埋めしたのが、以下のものである。

1.わたしは まい(に)ち、ともだちと(い)っしょにうち(へ)かえります。そし(で)、4じはんまで (う)ちで べんきょ(う)します。おかあ(さ)んはスーパー()ーケットで は()らいています。
(お)とうさんは げ(つ)ようびからき(ん)ようびまで
か(い)しゃで はたら()ています。
にち(よ)うびには とき(ど)き おとうさん(は)いっしょにこ(う)えんへ あそび()いきます。

2.あるところに、(お)じいさんとお(ば)あさんがいま(し)た。ふたりのい(し)ょ)には にわとり()いました。にわ(と)りは まいにち ()んのたまごを()とつずつ うみ()した。それを ま()に うりにいく()で、おかねが ど(ん)どんたまりま(し)た。
ふたりは し(や)わせにくらし()いましたが、も(ちゃ)とおかねがほ()くなりました。

問題1の正答率は73.7%、問題2の正答率は42.9%であった。この結果から、以下のことがわかる。まず、よく耳にする「まいにち」「うち」「おかあさん」「おとうさん」「かいしゃ」などは類推できるが、「まち」「うみます」といった名詞や「くらししていました」「ほしくなる」など活用する用言を類推するのはまだ難しいことである。

8月には担任の日直日にあわせて3日間、学校で指導を行った。

「ひろこさんのたのしいにほんご2」に入り、51～57課を学習した。意思形で動詞のグループ分けをしたが、以前、可能形を学習してあったので、可能形で「～られます」になる動詞は意思形では「～よう」になると自分で気がついた。相変わらず法則性についての予測が鋭く、九九について「が」がつくのは答えが10より下と気付いた。(ににんがし、にさんがろく、にしがはち、にごじゅう)宿題も完璧にこなしてあり、宿題のノートにきれいな表紙をつけてあった。

9月には「ひろこさんのたのしいにほんご2」は58課～63課を学習した。様態の「らしい」は説明が難しく理解されなかった。同じく様態の「みたい」と「見たい」を混同する場面もあった。『て形』については、「来って」「すわて」など、小さな「つ」が入る場合とそうでない場合の区別にまだ問題があった。動詞のグループの違いを説明しても難しそうなので、暗記させた。

社会の教科書に出てくる漢字については、「自分で書く、だいじょうぶ。でも読み方、

わからないよ。」と不満気であった。

10月にはいって、辞書のひきかたを教えるために、図書室から辞書を借りてきたが、だいたいひけている。「ひろさんのたのしいにほんご2」は64～74課まで進んだ。変化の『～くなる』、『～と』、『～なる』の練習をしたがこれも、法則をすぐに理解した。

また、仮定形を自然に使えるようになっている。

「先生、中国きたら電話してね。」

「これ、終わったたらえんぴつかわるだ。(えんぴつをかえる)」

(2) 録音テープの分析

日本語指導の時間に5回、携帯用の録音機を使って、Bの発話を録音し、文の種類、終助詞、接続助詞以外の助詞の出現頻度、接続詞(接続助詞を含む)の出現頻度、文末のバリエーション、副詞の出現などについて分析した。

なお、助詞、接続詞の正用、誤用については、用言の活用の誤りは誤用に含めなかった。(例：できないだから)

A. 文の種類

発話した文の種類の変化を調べた。名詞、用言というのは「花ね」「きれいよ」などの終助詞がついた形も含めた。

平成8年6月20日

文の種類	頻度
はい/いいえ/うん	7
わかんない/わかった	6
名詞	5
用言	8
単文	9
2文以上	8
文が終わらない	2

8月28日

文の種類	頻度
はい/いいえ/うん	7
わかんない/わかった	0
名詞	1
用言	9

単文	15
2文以上	18
複文	4

10月17日

文の種類	頻度
はい/いいえ/うん	4
わんない、わかった	0
名詞	4
用言	2
単文	11
2文以上	14
文が終わらない	1
複文	5

10月31日

文の種類	頻度
はい/いいえ/うん	1
わかんない、わかった	1
名詞	4
用言	7
単文	13
2文以上	15
文が終わらない	1
複文	2

図 3-6

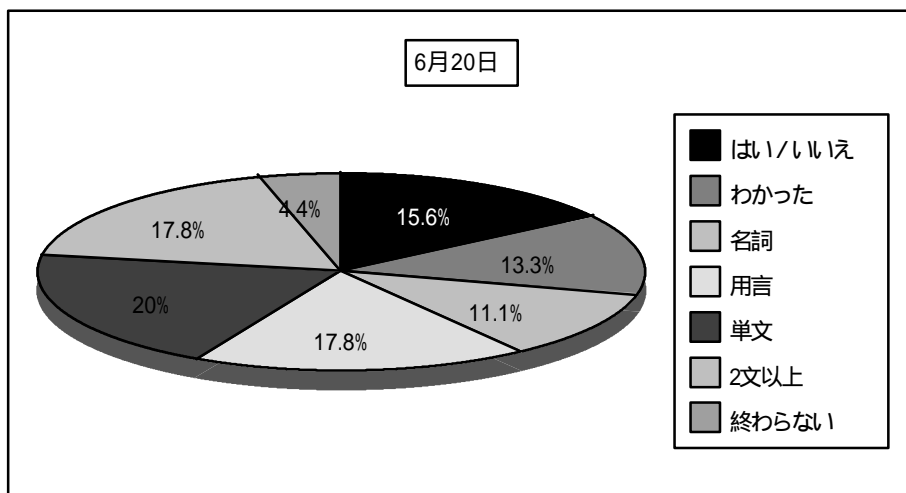
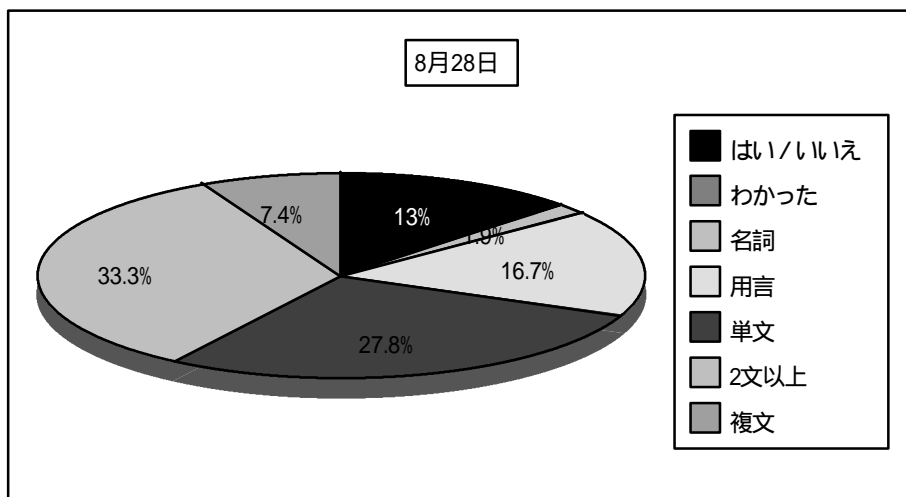


図 3-7



2文以上の会話の多くは、複文を作れなくて単文になってしまったもの。

例：* どうして、国語と算数好きじゃない。先生がこわい。ガラスはぐちゅぐちゅ。こわいよー。

どうして国語と算数が好きじゃないかというと、先生がこわいから。ガラスはぐちゅぐちゅになって、こわいよー。

* だから、おかしい人いる。私は知らないから。F ちゃんは、あの人はわたしの邪魔の話がある。

だから、おかしい人がある。私はわからないのに、F ちゃんは私を邪魔だって言う。

図 3-8

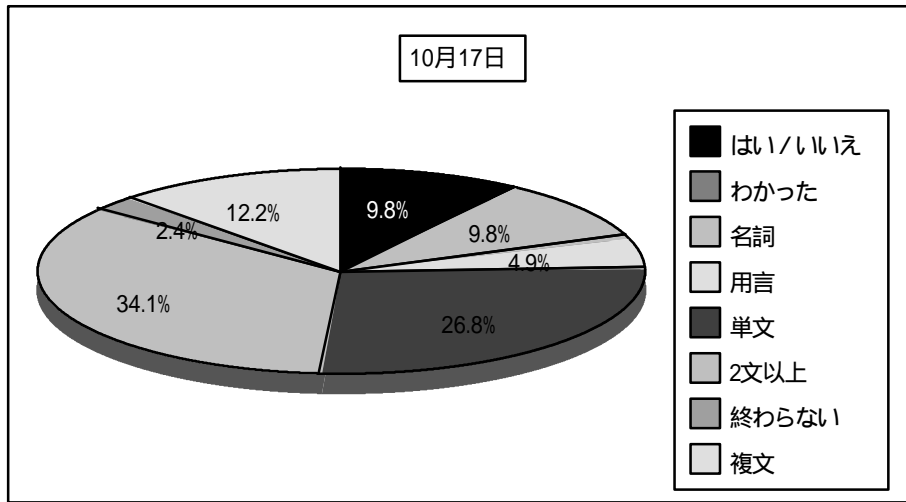
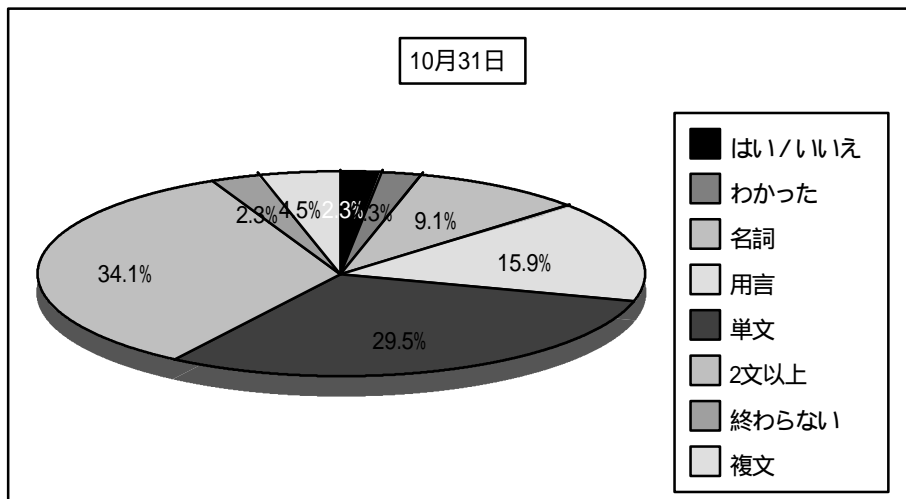


図 3-9



B.助詞の出現頻度

6月20日

助詞	正用	誤用
は	10	0
の	3	2
で	1	3
と	1	0
が	1	0

8月28日

助詞	正用	誤用
は	27	4
の	25	5
が	7	2
で	8	1
も	6	1
から	4	0
とか	6	0
に	1	0

10月17日

助詞	正用	誤用
の	10	0
は	5	2
とか	5	0
も	3	0
で	3	0
と	2	0
から	2	0
へ	1	0

10月31日

助詞	正用	誤用
は	23	0
の	8	4
で	7	0

とか	4	1
も	4	0
を	2	0
が	2	0
と	2	0
に	2	0
でも	1	0

図 3-10

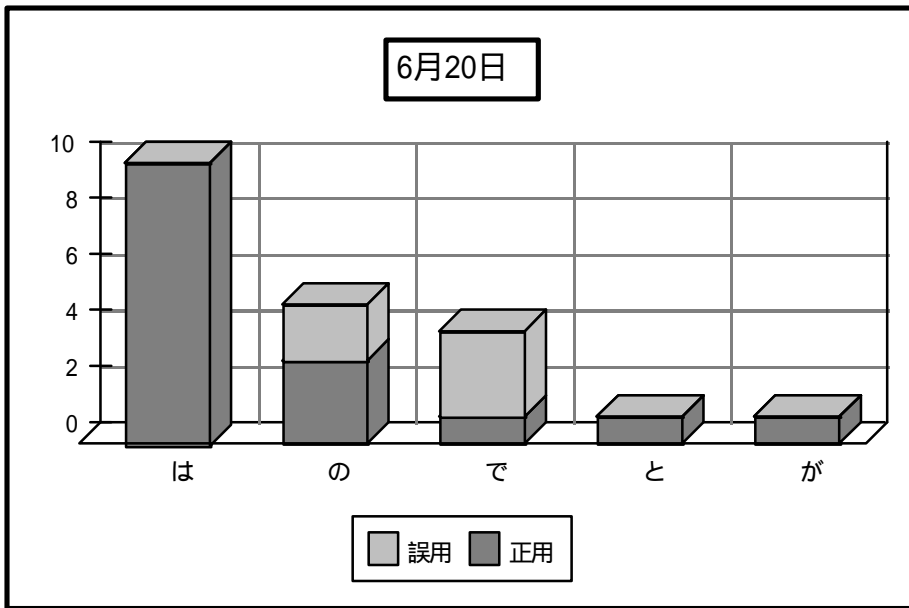


図 3-11

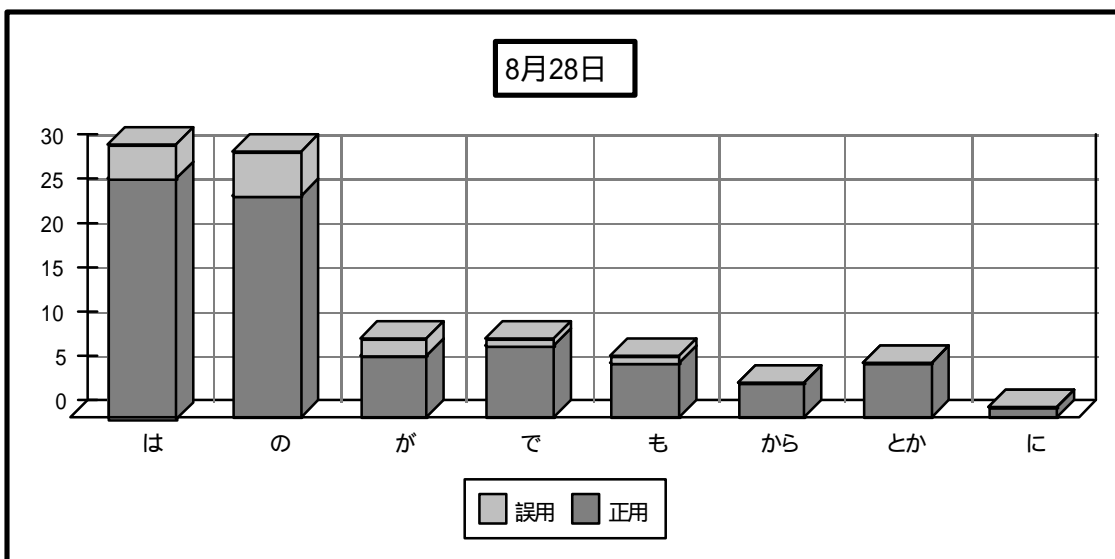


図 3-12

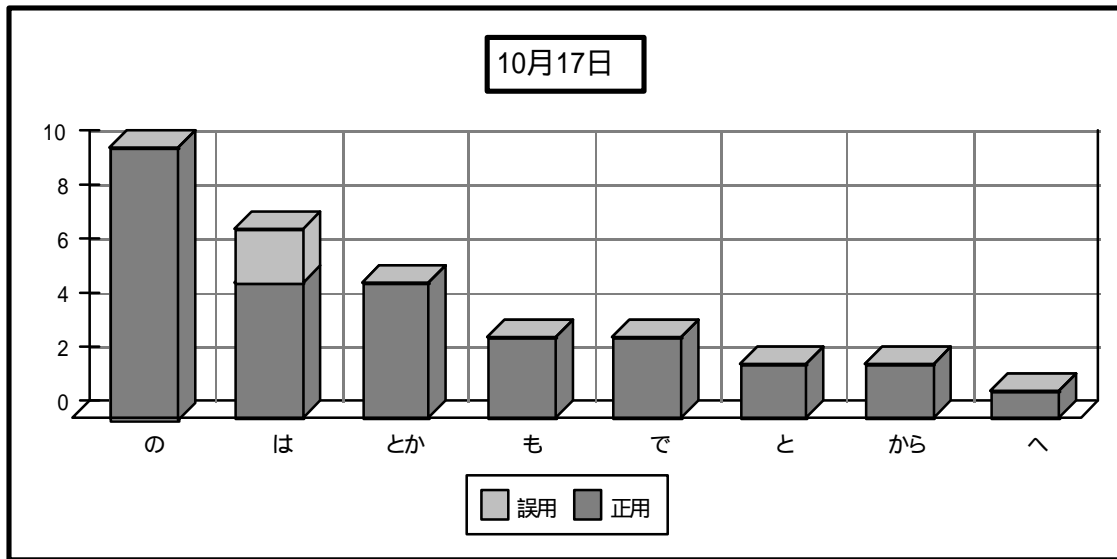
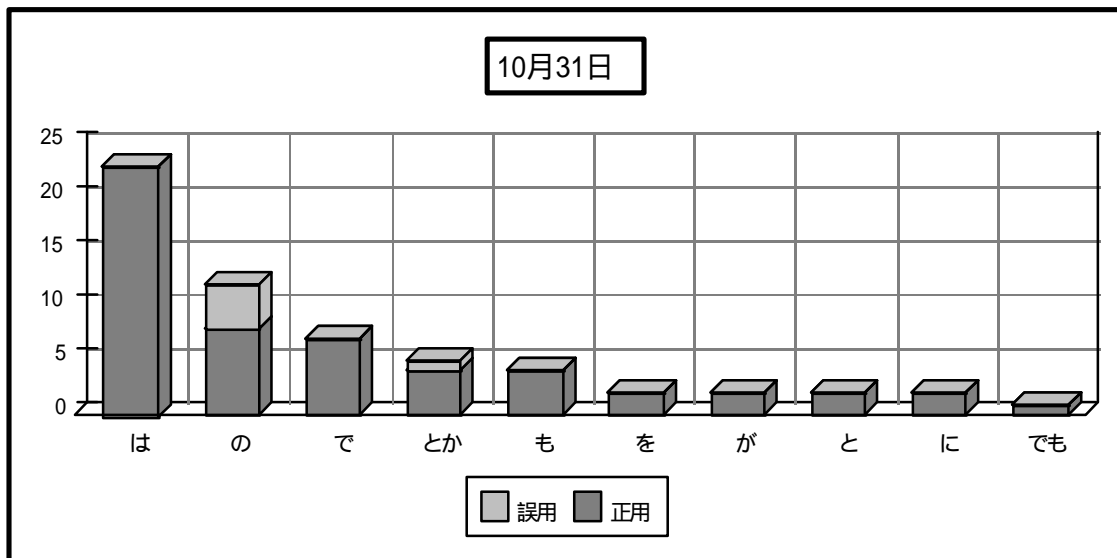


図 3-13



C. 接続詞、接続助詞の出現頻度

6月20日

接続助詞	使用数	正用	誤用
から	5	4	1

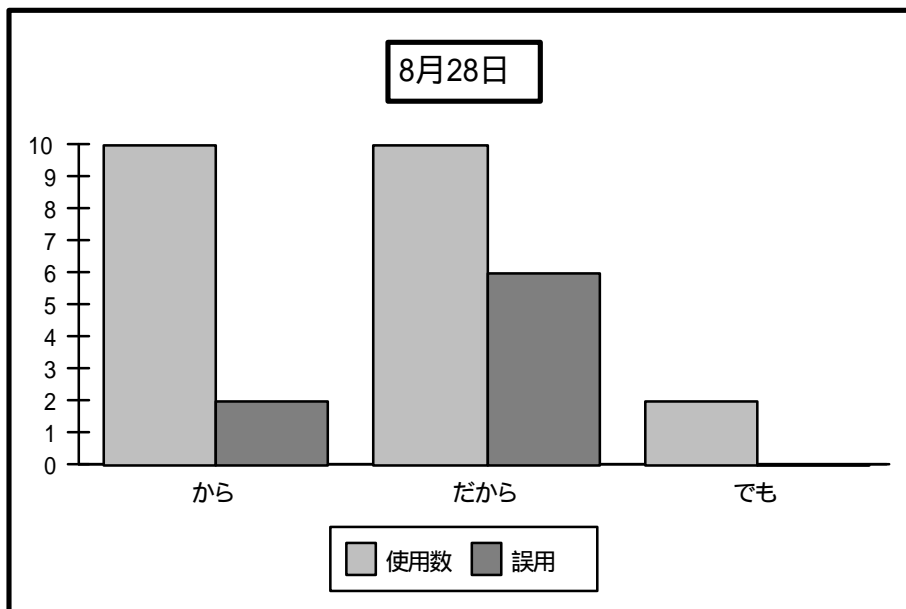
8月28日

接続詞、接続助詞	使用数	正用	誤用
から	10	8	2
だから	10	4	6
でも	2	2	0

10月31日

接続詞、接続助詞	使用数	正用	誤用
から	6	6	0
だって	4	4	0
でも	2	2	0
それで	1	1	0
そして	1	1	0

図 3-14



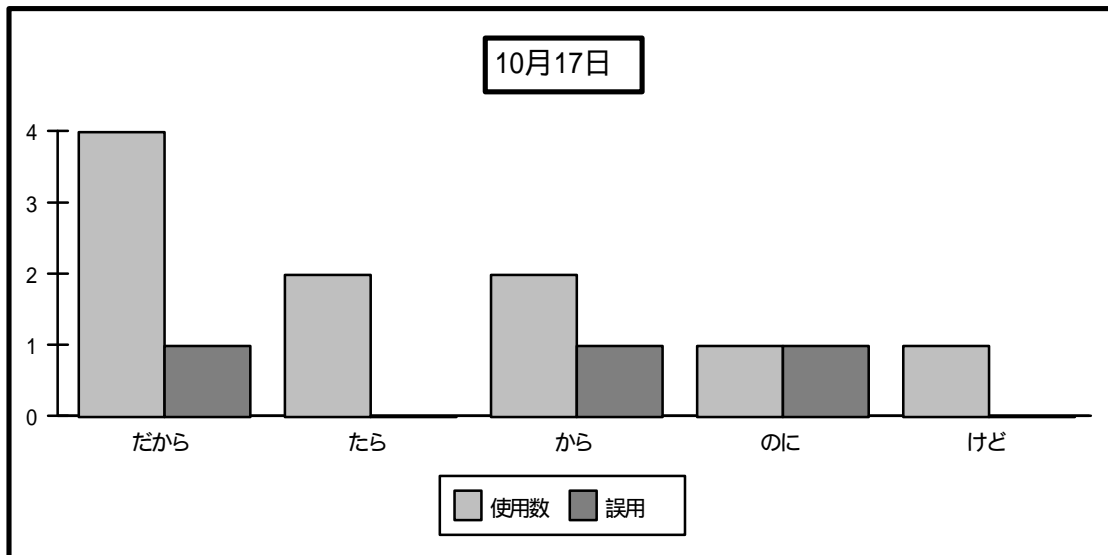
から わたしは悪くないから、先生こわくないよ。
 ちょっとあれだから、あのものができない。

(中国と日本のゴムとびはちょっと違うから、日本のができない。)

10月17日

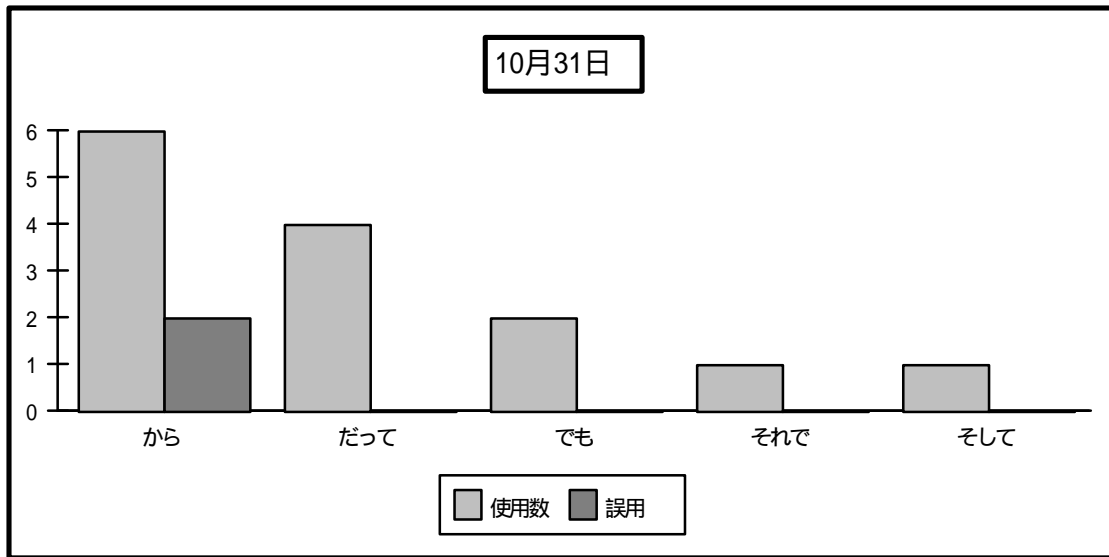
接続詞、接続助詞	使用数	正用	誤用
だから	4	3	1
たら	2	2	0
から	2	1	1
のに	1	0	1
けど	1	1	0

図 3-15



- でも でもね、日本はもう一度来るかもしれないよ。
- だから × だからもう一度来るかもしれないよ。(だけど)
夏休みの前、全然わかんないかな。なにやってるの、だからね、
わかんなくて。
- けど こっちにもあるけど、こっちのほうが
- から しょうがないから。
× 今はもってきたから、先生は見なかったよ。(けど)
- たら みんな食べたたら、11時くらいだ。(11時くらいになった)
みんなであそべたら、わかった！(あそんだら)
- のみ × お父さんは、もう会社はわかんなくて、帰るのに、だからもう一度来るか
もしれないよ。(お父さんはもう会社がわからなくて帰るけれども、会社が見つければ
もう一度来るかもしれない。)

図 3-16



だって

あれは、もらいたくない。こわい。だって、テストのぶんで、悪くなっちゃった。やだよ。

けんかした。だって、いじめだからね

私は朝学校こない。だって、終わっちゃったもん。

それで

それで、Lちゃんとなりで、いらないのノートは出した。

そして

もっと先生会いたいから、帰るときは手紙かいてねえ。そして、私のこと忘れないでね。

D. 誤用

6月20日

まず、助詞については、並列の「と」が「で」になっている。

* 中国は男ボールで鉄棒。(と)

* 4年1組の教室で、トイレ、音楽室。(と)

次に、い形容詞に「だ」がついていることと(接続助詞「から」に続く形も)、名詞を修飾する時、余計な「の」がついている。

* 先生は楽しいだから、 * 本当に暑いだ。 * 先生は楽しいだから

* 悪いの人がいるから、

否定形の語形にも誤りが見られた。

* すごいじゃない * 知ってない

8月28日

前回と同様の誤りが引き続き見られた。

い形容詞、動詞の否定形に「だ」がついている。

*あの人おかしいだよ。*いないだから *私は何もできないだから

「の」の過剰使用も見られる。

*おかしいの人いる *食べるのごはん *いじめの人

また、過去形は学習済みだが、既に起こったことを、現在の形で言っているところもある。

*7月のにじゅうよんにち、私はプール行くの。

10月17日

助詞については、かなり正確に使えるようになってきているが、

*日本はもう一度来るかもしれないよ。(日本へは)

*きれいに見えますよ、私の部屋。(から)

のような助詞の逸脱が見られた。

自分の経験を話す時に「こ、そ、あ」の使い方に誤りが見られたが、この点はかなり習得の進んだ成人でも正確に使えない場合が多々見られるところである。

*あのところは たくさんあるの。(そこは)

*あの光は黄色の光かな。(その)

10月31日

助詞「の」の誤用が引き続き観察された。

*先生これはトムくんがアメリカに帰るの時じゃない？

*飛行機で水とかあげたの人は日本人？

*Fちゃんと、Nちゃんは一番いいのともだちだから、他の人でしょ。

*それで、Lちゃんとなりで、いらないのノートは出した。

い形容詞が接続助詞「から」に続く時の誤りも同様であった。

*いくちゃんは強いだから。*おもしろいだから。

E.文末のバリエーションと副詞の使用など

8月28日

文末のバリエーションを見ると、丁寧体(「です」「ます」の形)では1度も答えていない。

「でしょ」 体育の、音楽の私でしょ。

「もん」 係は全然ちがう。私は7人だもん。

「から」、「よ」、「の」も見られた。

副詞の使用については、「全然」「別に」が観察された。

係は全然ちがう。(きらいだな科目について)全然ない!

*筆者:ほかに遊びたいことあるの? B:別にないよ。

10月17日

文末のバリエーションで前回見られなかったものは、「ね」「かな」「~くて」である。

副詞では「結構」*車の音結構聞こえます。が見られた。また、これまであらわれなかったものとして、ムードを表わす「かもしれない」「みたい」 *もう一度来るかもしれないよ。 *先生みたい(な日本語の先生)が観察された。

10月31日

文末のバリエーションで新たに見られるようになったのは「じゃない?」、「とか」で終わるもので、副詞は「ぜったい」が出ている。 *ぜったい忘れない!「かもしれない」「みたい」は引き続き観察された。*ねずみみたいの。

F.1日学校観察

9月17日にを行った。テープでなく筆者がノートに記述したものから、Bがどんな機能を獲得しているかを中心に記述する。

<自分の要求を伝える>

(1) 図工の時間に同じグループの女子からえんぴつを借りる場面

*B「ねえ、Nちゃん、えんぴつ貸して。」

N「うん。」

B「いい?」

*B「ねえねえ、Qちゃん、えんぴつ、貸していい?」(借りていい)

「貸して」(て形)、「いい?」「ていい?」(「てもいいですか?」の省略形)を使って、依頼し、許可を求めることに成功している。「貸していい?」は「借りていい?」の言い誤りであり、この時点でも授受動詞はまだ完全に習得されていない。

<友達と約束する>

B「Fちゃん、今日買い物行ける?」

F「わかんない。行けるんだったら電話。」

B「行けないでも、電話。」(行けなくても)

F「わかった。」

<感情表現>

- * 「(木をのこぎりで切りながら)だめだ!!」 「もうちょっとだ!」 「(切れて)ああ」
- * ちょっと失敗して「ああ、だめ。どうしよう。」
- * 「(木のわれているところを指して)これ、まずい??」 「(うまくできて)よし!!」
- * 「(男子にちょっかいだされて)何すんのよ!!」
- * 「どこのそうじですか!ここじゃあないよ!(怒りの声で)」
- * L 「(図工の授業で教師がもうおしまいと言ったのを受けて)Bさんもうだめ。」
B 「でも、だって」
- * 「わかるけど、言えないよ。やだやだ。」

<まだ不十分な表現>

- * 「早く音楽室へ行こう」(行きなさいの意味)
- * 「Nちゃんたち、どうしたの!」(どうして、来ないの?)
- * 副部長「お花、なんの色がいい?」
B 「知らないよ、どうでもいい。」(わからないから、どれでもいい)

(3) 分析

発話の長さや形について見ると、「はい、うん」のみの答えが6月には15.6%あったのが、8月には13%、10月17日には9.8%、10月31日には0%となっている。それに対して、2文以上の発話は17.8% 33.3% 34.1% 34.1%と増加している。

一方複文の形での発話は、0% 7.24% 12.2% 4.9%とあまり増えていない。助詞の出現頻度については、使用されている助詞の種類は5 8 6 10となっている。誤用に関しては、24% 13% 8% 8%と着実に減っている。誤用の中で、最後まで直らなかったのが助詞「の」の使用である。

接続詞、接続助詞の種類も1 3 5 5と増えている。8月の時点では『だから』の多用が目立ち、誤用も多かったが、最後のデータでは誤用は見られなくなっている。また、文末のバリエーション、副詞の使用など語彙も着実に増えている。

また、クローズテストの結果をAの初回分と比較すると、問題1、2ともにBのほうがよくできている。Bに特徴的なことは、文法構造に目を向け、自ら法則性を見出すという論理的思考ができることである。また、日本語学習に対する意欲が非常に高く、授業を妨げたり、宿題を怠けたりすることがいっさい見られず、日本語指導の時間が終わりに近づくととても残念な様子を見せていた。

4. C、Dの場合

(1) 概要

実施時期：平成8年11月～平成9年2月

実施場所：小学校の会議室

時間：毎週木曜の朝8時半から9時半（朝の会と1時限め）

使用教科書：「にほんご だいすき 1」（むぎ書房）

副教材 「日本語かるた」（凡人社）文：水谷信子

初回は11月7日で、Cのみ参加。妹のDは頭が痛いので休みだった。Cはひらがなの50音がほとんど読めないし、書けない状態だった。担任の話しによると、1学期にみんなと一緒に始めたが、クラスのほかの子が進んでいき、クラスはカタカナに入っているのに対して、文字の習得が全く遅れてしまった。担任と相談し、彼らにはひらがなの習得が第一ということで、指導を始めた。

「にほんご だいすき 1」を利用することにした。初回には「あ～お」の練習をしたが、知っていた言葉は「いす」、「いぬ」、「おかね」で、「あひる」、「あり」という日本語は知らなかった。「いえ」は「うち」と覚えていた。まず、ワークシートで練習させた後、見ないで同じ字を書かせると困難で、「う」と書いてと言ったら「い」と書いたりする。50音のひらがなカルタをとらせたが、自分でとれたのは20%くらい。楽しそうにはやっていた。

1学期の国語教科書を読ませたが、すらすら読むには程遠い状態。

あかるい あさひだ あいうえお いいこと いろいろ あいうえお うたごえ うきうき あいうえお
--

日本語指導後、地区委員が来て「母親も一緒にみてくれないか」というので、了承。2回めからは、C、Dとともに母親が参加することになった。「あいうえお、かきくけこ」を指導したが、C、Dともに読みも書きもあやふやであった。まず、シートで練習させた後で、黒板に出て書かせたり、カルタとり（あ～お）やったりしたが、認識できるのは約半分。

筆者が「絵」のポルトガル語の意味を教えてから、「あひるの絵を書いてください。」と言っても、Dはわからない。筆者が黒板にあひるの絵を書くと、ようやく「絵をかく」という意味がわかり、Cが絵を書きはじめた。カルタでは、Cは「やった」と言い、キップの「き」などと、覚えていた。

3回めに、カルタで「あ～こ」を復習したが、半分もとれなかった。読むのも書くのもすぐに忘れてしまう。はじめて勉強する母親のほうがよく覚えているくらいである。Dはあまり落ち着きはないが、ひらがな練習をするとき、ただ写すのではなく、お手本

を手でかくして書いたり、覚えようという気持ちはあるようす。

カルタを毎回やっているが、2人ともとれるのは半分くらい。宿題として、家で5回ずつ「あ〜と」を書かせるた。書いてはあったが、黒板に書かせてみると、Dは「あ〜と」がだいたい書けたが、Cは「さしすせそ」全滅。「あいうえお、かきくけこ」は7割くらいだいたいじょうぶという状態。しりとり練習をとてもおもしろがった。

2人にとって、ひらがなの50音は初めての導入ではなく、1学期から何度も練習している文字である。それを何度か紙に書かせてから、黒板で書かせようとしても、2人ともほとんど書けない。書けないだけでなく、カルタの中からその日に勉強したものを選ばせようとしてもダメ。このまま続けてひらがなが認識できるようになるのかとても不安になったが、「授業わかる？先生の言ってることわかる？」ときくと、2人とも「わかる」と言う。「国語わかる？」にもCは「わかる」と即座に明るく答える。「友達いる？」の質問は母親が「Cくん、友達いる」と答えた。Dも「うん」とうなずくが、積極的ではない。

12月に入って、宿題として「あ〜ほ」を書かせたが、Cは5回練習しているが抜けている字があり、Dは2回しか書いていないが正確に書けていた。ところが、「は、ひ、ふ、へ、ほ」黒板に書かせたら、二人とも全滅状態であった。50音図がきちんと順番にならなくても読めない。早口で50音図を言わせると、Dはついて来られないし、Cは「たちつてと」が「たてちとつ」となってしまう。

2か月かかって、ようやく、ひらがなの50音の導入(1学期にクラスで導入済みなので、筆者の日本語指導の時間での導入という意味)が終わる。しりとりをやった時、知っていた言葉は「いぬ」、「つくえ」、「えき」で、知らない言葉は、「うま」、「たいこ」、「こけし」、「けむし」、「つき」であった。

カルタの「あ〜ん」は、半分以上とれるが、絵で覚えている様子。Cが有利

平成9年1月には、「あ」と「を」の区別はできるが、50音の順番をまだあまり覚えていない状態で、黒板を見ないで書くことができるのは、Cは『あいうえお』くらい。Dは、『さしすせそ』くらいまで。

濁音を指導したが、全部『初めて』という感じで、発音できない状態。「おかあさん」「おとうさん」「おじいさん」などの伸ばす音の表記について、Dはかなりできるが、Cは全然できない。2人とも「おとおさん」になってしまう。「おにいさん」、「いもうと」という言葉自体を知らない。すぐそばに「さん」という字があっても、「おかあさん」の「さん」が書けない。全体的にDのほうが覚えている。カルタはかなりとれるようになった。Cの有利に展開。Dは「(カルタを)よみたい。」と言う。

知っている言葉：りんご、すいか、みかん、おにぎり、そば、うどん、ラーメン、うま、て、あし、め、みみ、はな、くち、は、おなか、つくえ、くつ、はさみ

知らない言葉：てんぷら、おしり、うで、まゆげ、まつげ、くま、わに、にわとりちりとり、いす、まり、らくだ、ごりら
時間、曜日の言い方がわかっていない。

2月のはじめに前に1度日本語指導時に一緒にやったものと同じ宿題を出したところ、できていた。（「あり」「くつ」「はさみ」などの名前を書くもの。）

拗音とねじれた長い音を学習した。「きゃ、きゅ、きょ」をはじめとして、拗音は1つも読めない。「おもちゃ」「おちゃ」「でんしゃ」などは、絵を見て類推して言えるが、書かせるとだめ。カルタとりで、濁音、拗音と普通の字を平気で間違える。Dの伸びが著しく、Cまであと2枚と迫った。Cがカルタの文の字を読みたがるので読ませたが、ほんの1部のひらがなしか読めない。ところが、とるほうは2人とも絵で覚えているのかよくとれる。最後の指導時に、ひらがなの50音の復習を行ったところ、Dはずいぶん書けるようになってきているが、Cはまだまだ。

知っている言葉：やきゅう、にんぎょう、れんらくちょう、ぎゅうにゅう、うちゅうじん

知らなかった言葉：がびょう、ちゅうしゃ、ちきゅう、じょうぎ、ちょう、ほうちょう

「わたしは_____です。」（わたしは（名前）です。／わたしはぶらじるじんです。／わたしは1年生です。）の構文を聞き取って書かせようとしたが、まったくだめなので、黒板を写させた。Dは「わたしは です D。」の順になってしまう。

（2）C、Dの発話

11月 C「（Dが書いているのを見て）Dちゃん、なに、かいてるの？」

12月 D「（Cに）見ちゃだめ。」

D「書いちゃおう」

1月 C「読めるんですか？（筆者がローマ字を読んでいた時。）」

C「（Dに）なんで見るの！」

D「（Cのプリントを見て）ここ、まだやってないよ。」

D「これ、やっちゃおうよ。」

2月 D「終わった／書いた」

筆者「ブラジルに帰りたい？」 C「帰りたい。」

筆者「どうして？」 C「さかなとりたい」

筆者「ちいさいさかな？」 C「このくらいの（胸の前で大きさを示す）」

D「もう書いちゃった。／まちがえちゃった。」

D「（Cに）ああ、見てる。」

D「どうしたの？」

D「(Cがくしゃみをしたのに対して)かぜか？」

D「(カルタを)よみたい、よみたい。」

D「わたしの負けだよ。」

D「(Cに、カルタを)入れる。」

D「(Cに)がんばれ」

C「(人形について)Dちゃん、いっぱいもってる。」

C「Dちゃん、4ことったよ。」

C「(Dに)見えないの？」

(3) 分析

文字指導が中心であったため、CとDには発話の機会が少なかった。数少ない発話を拾ってみると、Dの発話がCよりずっと多いことがわかる。しかし、文の種類を見ると、単語、単文レベルの発話ばかりで、助詞の使用もほとんど見られない。

2人は母国の小学校に通学したことがなく、母語であるポルトガル語の読み書きも習ったことがない状態である。書き言葉は習得していないが、音韻構造は母語で習得しているため、「たちつと」が「たてちとつ」になってしまったり、「わたしはです、D」のように発話してしまったりすることがある。

日本語の語彙が極端に少ないので、「あり」の「あ」と言っても記憶に結び付けることが難しい。幼児期に獲得される語彙は約2000語と言われる(小野博 1994)。来日してからの日が浅い外国人児童の語彙は非常に乏しいので、日本人の1年生なら知っているはずの言葉を前提に行われている文字指導についていくのは困難が予想される。また、ひらがなの読みについては、現在多くの1年生が入学以前に習得している。その際、家族の果たす役割は大きい。その点で、C、Dの場合、家族が日本語ができないことの影響も大きい。担任が述べているように、家庭学習が一切期待できないわけである。

さらに、CとDは同じクラスに在籍していて、2人でくっついていることも多いので、日本語学習に対する緊急度があまり高くない。

これらの結果、文字、文法ともにC、Dの学習は順調には進んでいないと言える。

5. まとめ

A, B, C, D は来日時期がほぼ同時期である。4 人の日本語習得を比較すると、以下のことが言える。日常会話の聞き取り、発話に関しては A が最も進んでいるが、表記については B のほうが正確である。C、D は文字認識、発話ともに A、B からは大きく遅れている。

4 人とも、日本の学校に対して基本的には「楽しい」「好き」という態度をとっていた。特に B は日本の学校、日本語、担任に対して一貫して肯定的な態度をとっていた。6 月の日本語指導の時間に、日本語の教科書に出てきた文型で、「学校が好きですか？」という質問に対して、満面の笑いを浮かべて「好きです」と答えた。人間関係がうまくいなくなっていた 7 月末の時点でも、B が作った文の中に「わたしは日本語の勉強がしたいです。」というものがあつたし、夏休みの日本語指導が 3 回だけと知ってがっかりするという場面も見られ、日本語の学習に対する意欲は衰えていなかった。帰国直前には「日本はもう一度来るかもしれないよ。」と何度も語り「中国語を話すのと日本語を話すのとどちらが簡単ですか。」という問いに対して、「日本語だよ。」と答えている。それに対して B は日本語指導の時間は嫌いではないが、ふざけたり、絵をノートにかきはじめたりとあまり真面目な学習態度ではない。筆者の出した宿題については次第に手をつけなくなっている。C は日本語の勉強が好きだと言い、実際、真面目な態度で学習していたが、D は学習にあまり集中できない様子が見られた。

久保田(1988)は第二言語習得に影響を与えるものとして、学習に対する態度、モチベーションをあげているが、その基礎となるものが、「学習スタイルと指導法の関係」「過去の学習経験」「生徒と教師の人間関係」「父母の価値観」などであるとする。本研究ではその他に、「児童の日本語使用環境」「児童の転入年齢」の点からも考察する。

(1) 児童の日本語使用環境

A の口頭日本語能力がきわめて迅速に発達した背景には、A が日本語環境にどっぷりつかっていたことがある。A の両親は共稼ぎで、A は放課後と学校の長期休暇中、児童ホームで過ごしていた。学校、児童ホームともに日本語だけで生活しなければならない環境であった。児童ホームには中国籍の 1 年生が 2 人いたが、2 人とも保育園時代から日本に滞在していたので、ホームでは中国語を話すことがなかった。また、父親にかなり日本語力があつたこと、母親も地域の日本語教室に熱心に通っていたことから、家庭の日本語使用には積極的で、A は次第に家庭でも日本語の使用が多くなっていった。

B の両親も共稼ぎだったが 4 年生のため(児童ホームに入所できるのは通常 3 年生まで)、児童ホームには入所していない。B は放課後、日本人の友達と時々遊ぶほかには、一人でテレビを見たり、中国の勉強をしながら両親の帰宅を待つという生活だった。日

本のテレビ番組が好きで、アニメやクイズ番組をよく見ていたので、受動的に日本語に触れる時間はかなり長かった。しかし、学校の長期休暇中は、一人で過ごすことが多かったため、あまり日本語に触れる機会がなかった。学校では日本語だけで過ごさなければならなかったが、家庭で両親と話す時には中国語を使用していた。

これに対して C と D の兄妹は同じ学級に在籍している。担任の話では 2 人で固まってしまうことが多い。2 人の母親は専業主婦なので、学校が終わるとまっすぐ家庭に帰る。両親に日本語力がないので、翌日学校に来るまでポルトガル語の世界で暮らすことになる。A、B に比べて、日本語に触れる時間が少なく、母語との接触時間が長いこと、A の父親、B の母親のように子供の日本語学習を助けることのできる日本語力をもつ大人が家庭にいないことが、C、D の日本語習得の遅れにつながっていることが予想される。

(2) 転入時の児童の年齢

A は 2 年生まで中国の学校で過ごし、B は小学校 3 年生まで中国の学校に通っていた。C と D は、日本に来てはじめて学校に通うようになったため、母語の読み書きについては学習していない。「過去の学習経験」との関係でとらえれば、A と B は文字言語の学習という過程を経てきているのに対して、C と D にはその経験がない。しかも、A と B は漢字圏の出身で、C と D は非漢字圏の出身である。中国の漢字と日本の漢字は違うところが多々あり、発音も違うが、意味が推測できるだけでも学習の理解を大きく助けている。それだけでなく、中国は算数学習が日本の同学年のレベルより高いので、算数の時間は日本人児童よりよくできるため、自信につながっている。

一般的に 1 年生から日本の学校に入学すれば、日本の子供たちと同様な過程を経て、文字を覚え学習に馴染んでいくのではないかと考えるむきがあるがそれは事実ではない。入学以前から日本で暮らし、ある程度の語彙を獲得していなければ、「ありの『あ』」と教えられても、記憶の助けにはならない。日本人児童は文字言語の学習を開始する以前に大量の言葉、文章を日本語でインプットされているわけで、幼児期に獲得される語彙は約 2000 語と言われる(小野博 1994)し、ひらがなの読みについては、現在多くの 1 年生が入学以前に習得している。同じ 1 年生でも外国人児童と日本人児童では出発点が全く異なる。

(3) 学習スタイルと指導法の関係

A は日本語指導の時間には「書くこと」を嫌がった。口頭の表現は完璧なものでも表記に誤りが見られることがあった。B は反対に「書くこと」をいとわず、宿題の日記、作文、活用形の練習をよくやった。そのため、A については会話中心に、B については主に家庭学習として書かせること多く取り入れた。

C と D は 1 年生の 1 学期に日本人児童と一緒にひらがなの学習をはじめたのににもかかわらず、2 学期の終わり頃にまだひらがなの 50 音がほとんど読めない状態であり、筆

者の4か月の指導も成功とは言えない。50音の読み書きに焦点をあてた指導が適切でなかった可能性がある。

(4) 生徒と教師の人間関係

担任教師との関係は4人ともに良好であった。4人とも「担任を好きだ」と言っている。中国の学校教師は厳しいということで、AとBは「日本の先生はやさしい」と感じている。

日本語指導を受け持った筆者との関係についても同様のことが言える。Bは帰国後4か月の間に筆者あてに3通の手紙を送ってきている。Aは筆者が日本語指導に行くといつも帰らせまいとした。CとDも、日本語指導の部屋の廊下に出て筆者が来るのを待っていてくれた。

以上のことから、いずれの場合も日本語学習を促進する環境であったことが想像される。しかし、児童本人の性格・態度、担任教師の性格・態度はそれぞれ異なるので、それぞれの組み合わせのもつダイナミズムは異なっている。これは、特に教室適応に関係してくると思われるので、次の章で詳しく考察する。

(5) 父母の価値観

Aの父とBの母は特に教育熱心で、日本語を習得し、教科学習に遅れずについていくことを強く望んでいる。Aの両親は母国では技術者として優遇されていたし、Bの母親も母国では医師という専門職についていたため、教育を非常に重視している。

Aの父は毎晩と週末に中国の年齢相当の学習を強制的にやらせているし、Bの母も積極的ではないがBが中国の教科学習をすることを喜んでいる。

言語能力にはBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)とCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)の2つがあり、いかに流暢に話せるように見えても教科学習が困難な場合、CALPの発達が遅れていることが疑われる。AとBの場合、母語による教科学習を進めていることが、CALPの順調な発達を促しているように見える。

C、Dの両親が日本語習得、教科学習、母語の問題についてどのような考えを持っているのか、調査することができなかったが、Cはもともと早期に帰国させるつもりだったこと、就学年齢を過ぎた長男の入学手続きをとっておらず、妹と同学年で小学校に入学させていること、それも地区委員が気付いてはじめて入学の運びとなったことなどを見ると、AやBの両親ほど教育熱心ではないことが想像される。

以上のことから、少なくとも、日本語使用環境、父母の価値観については、AとBがC、Dより日本語習得にとって恵まれていることがわかる。転入時の年齢については、「最も問題になるのは小学校3、4年くらいで母語を変えざるを得ないような環境の変化があった場合」(小野博 1994)という指摘からすれば、A、C、Dが迅速に日本語を習

得し、B が最も困難という予想がたつが、実際の状況では A、B は順調に習得しているのに対し、C、D はかなり遅れてしまっている。このままの状況が進めば、C と D は BICS と CALP の、つまり日常言語と教科学習の両方がどんどん遅れていくという状況が予測される。

第 章 教室適応の過程

1. A の場合

(1) 公立の小学校の 1 日

1 日は朝の会にはじまり、帰りの会で終わる。両方とも日直が司会をし、いろいろな係の児童が中心になって、議事を進行していく。各教科の授業は 45 分間で、2 時間めと 3 時間めの間には 20 分間の休みがある。午前の授業は 4 時間めまでで、だいたい 12 時すぎには給食の準備に入る。給食後は、昼休み、掃除と続き、午後の授業が始まるのは 2 時ごろになる。学年が進むに従って、午後の授業は増えていく。1 年生は掃除後、帰りの会になるが、2 年生は週に 1 回 5 時間めまで授業がある。4 年生は毎日午後の授業があり、週に 1 回はクラブ活動があつて 6 時間めまでの時間割である。平成 8 年度は、第 2、4 土曜は休みで、その他の土曜は午前だけの授業となっている。

(2) 観察の記録

5 月の連休明けから小学校で日本語指導と教室観察を行うようになった。日本語指導は 1 時限 (45 分) 他の場所に当該児童を取り出して行い、その前後に教室で参与観察を行った。G 小学校で日本語指導を必要とするのは A のみということだった。

学校の 1 日は「朝の会」にはじまる。朝の会は、[1. あさのあいさつ 2. あさのうた 3. けんこうかんさつ 4. おはなしきいて 5. せんせいから] というプログラム。あさのうたは、『みんなの歌』の中からその日に歌係が選んだ歌を歌う。筆者が観察した初日には、となりの子が見るページを A に示してあげている。健康観察では、担任が出席をとりさされた児童は「はい、元気です」「はい、風邪ぎみです」などと答えるもので、A は「かぜぎみです」と答えていた。日直が「おはなしきいて、ある人いませんか」と言うと、児童が挙手する。日直が「××くん」と指名すると、指名された児童が身の回りの出来事などを話す、という繰り返して、日直が自分のことを話しておわる。その間、A は折り紙やプリント直しをしていて話しはきいていない様子。他の子も真剣にきいているわけではない。聞き取りにくい発話も多い。さいごに、先生の話で、朝の会は終わる。

帰りの会は、[1. おはなしきいて 2. せんせいから 3. かえりのうた] というプログラムで進められる。担任が「(給食の献立表をもって) おにい、おねえがいない人」と言うと、A はすぐに取りにいった。(これはプリントを配布する時に、兄弟姉妹がいない人だけに配るもので、彼女は自分のすべき行動がわかっているということ)。生活科の探検のために水筒を持ってきていたが、A はそれを帰りの会で、飲み始めた。近くの席の女兒に「(きつい口調で) A ちゃん、飲んじゃだめ！」と怒られて、不満そうにやめる。

5 月の時点では、日本語指導の時間に友達の名前が自発的に出てきていた。「(一輪

車の絵をさして) × × ちゃん、一輪車じょうず」「(おにごっこの絵をさして) × × ちゃん、× × ちゃん、おにごっこ」など。日本語の取り出し授業の後で、教室に戻る時に A は「もう帰る?」「(体育)を見てください」とさかんに筆者をひきとめる。学習については、すべての科目について、「おもしろい、ぜんぜんわからない」と言う。児童ホームの指導員の話では、時々不満そうな顔をしていることもあるが、だいたいは言葉が通じているようだということ。このごろ、とみに日本語がうまくなったと指摘。

6月には「そうじ」の時間を観察した。A は外そうじで、女子10人くらいでやっていたが、すっかり仲良くとけこんでいる様子で、「A ちゃん、A ちゃん」とみなが声をかけてくれる。A は、遊びながら楽しそうに落ち葉を拾う。帰りの会では、となりの席の男子にふざけてチョップされたが黙々と帰る支度。A は歌ががりで、前に出てうたう。歌詞を覚えている。B は筆者に中国語で話してくることも多いが、A は自分からは全然中国語は使わない。筆者に中国の勉強が大変だと筆者に訴える。「おとうさんの宿題毎日たくさんね、やだやだ。」

日直のときに、「おはなしきいて」で、手をあげて、「きょう× × ちゃんと鬼ごっこをしました。楽しかったです。」と、言った。

担任の話によると、A は授業中よくいたずらがきをしている。他の児童がだめだと言ってもやめない。担任が言うとやめる。クラスに「A はちがう」という認識が広がりつつあるので、少し問題かもしれないということ。また、授業中姿勢がたらっとしてしまうこともあるが、父親は「中国は日本よりもっと厳しい」とA のたらっとした態度を想像できないようだ。授業参観でA が体育のマット運動で後ろまわりができないことを気にして家で練習させたと連絡帳に書いてきたりするので、A にプレッシャーがかかるのを恐れて授業中の態度については、家庭には言っていないとのこと。

担任によれば、友達関係については、生活科でものを作るようなとき、ともだちが手取り足取り手伝ってくれるときは一緒にやるが、友達が自分のことに夢中になると疎外感を感じているようだという。ある男子が何かに熱中している時にA がふざけてちょっかいを出して、男子が怒った。これをA が家で話し、父親が「いじめにあった」と心配したことがある。子供たちも余裕がある時には「A ちゃん、あそぼ」と言うのだがとの話。

日本語についてのA の意識は、まだ自分はだめだというもの。

筆者「日本語が話せますか」A 「話せません、話せません、ぜんぜん。」

6月のはじめ頃から、かなりふざけたり、絵をかきはじめたりで、日本語指導の時間の半分くらいは授業にならない。立歩いたり、わざとたどたどしく読んだりする。宿題もあまりやっていない。

7月に入って児童ホームについて不満を述べる。「児童ホームつまらないし、S ちゃんがごみをわたしにあげた。」クラスの係についても「歌ががり、わたしきらい。」と

不満そうだった。日本語指導の帰りには毎回、「先生、児童ホームで遊ぼう！！」ま
とわりついてはなれない。児童ホームの先生の話では、2年生くらいになると会話で遊
ぶようになっている。そうすると仲間に入れないので、一人でいることが多くなってし
まう。やさしい子とあそぶか指導員に「あそんで」といつてくるということ。

中国語の使用については、A「Rちゃん(中国の1年生)と遊ぶ時は中国語。Rちゃん
は日本語がじょうずけど、2人だけのときは中国語。日本の子といっしょは日本語」と
言う。筆者に向かって中国の歴史について、ノートに地図を書きながら「香港、台湾は
中国にかえる」「毛首席はいい人。」「日本もむかしは中国と同じね」と言う。

8月にAの家を訪問。Aと父親の会話は80%ちかく日本語。父「Aちゃん、怒ると
日本語になる」

児童ホームの指導員によると、みんなとペースがあわない。おやつ、昼寝などの時間
になっても遊びをやめられずに、行動にうつるのが最後になってしまう。「いすにすわ
ってて」といつても立歩いてしまう。遊びの道具を一人じめしてしまったりする。

Aは、中国のテストがあるので遊んでいられないと強調。「××(筆者の娘)ちゃん
と遊びたい。」と言ったと思うと、すぐに「やっぱりだめです。中国の勉強があります。」
と言ったりする。また、筆者がインタビュー調査を行った時には、「いじめられる」と
言っておきながら、「いじめられることは書かないで」と筆者が書いた文字を決してし
まう。

2学期になると、Aは積極的な姿勢を見せ始めた。生活科の時間に、担任が「ポスタ
ーを1年生のところに持っていく人」と言うと、Aは手をあげた。しかし、友人関係で
はまだ問題がある。担任の話では、Aの世話をしたい子としか遊ばない。休み時間に担
任が「遊ばないの」ときいても、「いい」と言って外には行かないで、お絵描きや折り
紙をしているという。自宅の近所の同級生との交流がない様子。「みんなわたしの家
を知らないから」と言う。筆者を帰らせまいとする態度は変わらない。。担任「ともだち
と遊べるでしょ」A「遊べない。朝の時間、遊べなかった。(ともだちはわたしが)き
らいだと思う。」とすねた。

担任の話では、2学期になって教科については大変力がついてきた、テストの時も「わ
かんない」と言わずに一人でやって、ほかの子よりできていたりするし、言葉の使い方
も進歩したと言う。児童ホームの指導員の話しでも2学期になってとても落ち着いた、
勝手な行動をとらなくなったということ。筆者が観察した日には、児童ホームでカルタ
とりをしていた。どんどんとていき、日本人の同じ学年の子たちを抑えて一番になる。

しかし、再び中国の勉強ばかりで遊ぶ時間がない、休みは中国語のテストばかりだと、
不平をもらす。筆者が「お父さんに話してあげようか」と言うと「言わないでください」
と止める。

「×（筆者の娘）ちゃん、たくさんお人形やかわいいものある。どうして？」というので、お誕生会でお友達にもらったと言って、Aもお誕生会をやればと話すと、「中国の子が来るからもらえない。」とか「中国のおばあちゃんはお金がないから買えない」と言う。

11月になって、返却されたテストを見ると、国語は100点ちかい。算数も100点が多い。学級活動で席がえの様子を観察した。班長を選ぶに際して、推薦を募る。何人かが推薦していくうちに、Aが手をあげてYを推薦。すると、直後にYがAを推薦。推薦が出尽くしたところで、担任が「推薦された人のなかで、まだ自信がないので今度になりたい人は言ってください。」と言う。数人が手を上げて「自信がないから」と申し出る。Aも「自信がないから、また今度にしてください。」と言う。

筆者の自宅に来る時は「おじゃまします」と言って元気よく入ってくるようになった。担任の話では、個人面談には両親できて40分も話したということだった。

平成9年1月

教室にはあってあった今年の目標では、『中国の勉強をがんばりたいです』とあった。担任によれば、父親の話では、中国語をすっかり忘れてしまいそうなので、週末はびしびしやっているとのこと。また、Aはおしゃべりで、クラスメートもびっくりしているが、小さなトラブルはあるという。自分が遊んでいる子が、ほかの子とも遊ぼうとすると、独占したくて、「どうして!」とつめよるので、その子が困ってしまうこともあるらしい。後ろの席の男子児童が「Aちゃんは、好きじゃない子はぶつんだよ」と筆者に告げた。

将来の夢を話していた時に、「大きくなって、児童ホームの先生になりたい。」と言う。筆者が「どうして?」と聞くと、「なりたいから、いいでしょ。」と答える。「学校の先生は?」と重ねて尋ねると、「つかれるから、いや。」と答える。

友達について積極的に話題にするようになった。

筆者：Aちゃんの家から何が見えますか？

A：Mちゃんの家が見えます。

筆者：Mちゃんって、クラスの子？仲良しなの？

A：児童ホーム。

筆者：いつから仲良しなの？

A：日本語話せるようになってから。いつも、児童ホーム帰ってから遊ぶの。

担任の話では、なんでもとにかく積極的である。みんなと同じに対応しているので、Aを怒ることもあるが、Aはよく心得ていると言う。集団生活に適應しようとしている様子。

朝自習を観察した時は、国語の本のリレー読みをグループ 6 人でやっていた。A は多少雨垂れ式だが、読めている。内容も理解していた。グループの他の児童がふざけているのを怒りの目で見ている。朝の会の始まる前に、となりの男の子の洋服をひっぱり、「なんだよお」と迷惑そうにされる。「おはなし聞いて」の時に手をあげて、「朝自習の時に…」と、同じ班の子がふざけたことを発表。

体育はサッカーで、けっこう上手に蹴っているし、ほかの子たちとも自然にとけこんでいる。春、ドッジボールが非常にぎこちなかったのと対照的。

最後の日本語指導の際、日本語習得と中国の勉強について尋ねた。

<日本語習得について>

筆者「もう日本語は大丈夫だね。」

A「だめだめ。」

筆者「教室で日本語がわからない時はどうするの？」

A「友達にきく。」

筆者「日本語がわからなくて困ること、ある？」

A「宿題の日本語がわからない時困る。お母さんもお父さんもわからない時ある。」

筆者「児童ホームの先生にきけばいいのに。」

A「だって、児童ホームの先生、忙しいの。」

<中国語の学習について>

筆者「中国語の勉強、毎日やってるの？」

A「うん、毎日。」

筆者「楽しい？」

A「日本にいと、みんな遊んでるから、くやしい。中国は遊ばない。みんな勉強するからいいけど。」

筆者「中国だって勉強する子としない子といるでしょ？」

A「違う、みんな勉強。」

(8) 分析

4 月から 5 月にかけては、筆者に対しても友人関係にしても遠慮があったためか、優等生的態度を示していた。日本語指導の時間にはクラスの女の子の名前がよく出てきていた。「学校に行きはじめた最初のころ、学校に行くのが楽しかったですか？」という質問については A は、「楽しかった。いろいろな物を貸してくれた。友達と一緒に遊んだ。」と答えている。しかし、8 月の時点では、友達が少ないという認知があるだけでなく、「ちょっといじめられる。」という言葉も口にしている。児童ホームの生活に不満をもらしたり、「日本語がぜんぜ話せない」と言ったりと、いらだちが見られるよう

になった。児童ホームの指導員からも「他の子とペースが合わない、仲間に入れない」という指摘を受けた。筆者との会話でも中国語で話しはじめたものこの頃である。家庭での中国語の学習時間がかなり長いことも、ストレスの一因となっているように見られた。

A の教室適応は明らかに U カーブを描いている。来日直後は学校、友人に対して好意的な姿勢をとっていたが、夏休み前後にはさまざまなことに不満が表われてくる。A は非常に積極的な性格である。ただし、日本語指導に来た筆者を毎回帰らせまいとするなど、独占欲がかなり強いので、友人に対してもわがままにふるまってしまうことがある。まわりの児童も、A が教室にそぐわない行動をしても許される特別な存在であると、壁を作る傾向があったかもしれない。

「いじめ」に関しては、担任が「言葉が通じないために生じた誤解のため、両親ともども『いじめ』を受けたと感じてしまい、その誤解をとくことが大変だった。」と述べている。両親特に父親が教育熱心で、日本語をかなりの程度理解するので、常に担任と連絡ノートを使ってコミュニケーションをとり続けていること、個人面談にも積極的に参加するなど、担任教諭との対話が順調だったために、大きな問題にはなっていない。

2 学期に入ると、教室で積極的に挙手するようになり、児童ホームでも落ち着きを見せるようになった。学力も着実についてきた。12 月、1 月には再び友達の名前を口にできるようになった。以前不満をもっていた児童ホームについても、不満を表わさなくなり、逆に「児童ホームの先生になりたい」と言ったりしている。A にとって、友達ができたのは「日本語話せるようになってから」仲良くなったという認知があることがうかがわれる。

2. Bの場合

(1) 平成8年5月

筆者と初対面の時は来日2ヵ月ちょっとで、あいさつができる程度の日本語力だったが、明るく意欲的な印象をもった。平成8年5月から10月までの半年間に、Bの様子はどう変わっていったかを記述する。Bの観察は、朝の会、社会科の授業、日本語の取り出し授業、休み時間が中心である。それ以外には、学期末のお楽しみ会を観察したほか、9月に丸1日参与観察を行った。

5月はじめの時点では、Bは朝の会でも、起立、礼などには反応できるが、日直が話す言葉は全くわからない状態だった。会の最後に担任がゆっくり連絡のプリントを読んでも、Bにはまったく理解不能らしく困った顔で、筆者に救いを求めた。

しかし、5月末には「宿題をわすれた人は言いに来てください。」と日直が言うと、「忘れちゃってない!」と誇らしげに言うようになり、よく使われる言葉についてはかなりわかるようになった。もっとも、宿題を持っていくというような動作を伴っているものについては理解しているが、新しい情報がたくさん含まれている報告などについてはまだ、全く理解できない。

社会の時間については、5月はじめの時点でも、授業が始まる時、Bの机の上には社会の支度がしてあり、授業に意欲的に取り組んでいること、学校生活の基本は身につけていることがわかる。担任が板書をはじめると、Bはすぐに熱心に写し始める。内容がわからずに写しているが、写す速度はクラスのほとんどの子より早い。グラフの読み取りはしっかりできている。グラフの読み取りに関する質問について、筆者が「手をあげる?」と促すと、手を上げて指名され正しく答えた。筆者に向かって、地図帳の長春(Bの故郷)を嬉しそうに指差すというように、自分に関係のあることを見つけると大変うれしそうな顔をした。わかることは多くないが、地図の読み取り、グラフなど日本語以外の要素が含まれていて、自分にわかるところを見つけると、非常に嬉しそう。だが、Bは担任の発問も児童の答えもよくわかっていないことが多い。特に日本人児童の発言ははっきりしないので、筆者にも聞き取りにくい場合がある。

隣の席の女子Fが、教科書の進行中の箇所を示してくれるなど、いろいろ世話をやいている。担任の話しではFは家も近く、BはFを頼りにしているとのこと。Bは、席の後ろの子が落とした筆箱を拾って拾ってあげるなど、他の子との関わりを持とうとしている様子が見られた。5月末にはBは、担任が指示した教科書の箇所をすぐ見つけられるようになったが、頻繁にページが変わるとついていけなくなる。(ただ、ノートをとっている時に担任が資料の××ページを見て下さいという指示にはBだけでなく他の子もついていっていない。)

20分休みについて言えば、この月は、校庭で筆者と一緒に遊びたがった。一番の興

味はブランコで、順番を待つとき、かなりいらいらしていた。ブランコの順番待ちで他の子に先をこされて文句を言っていたが、乗れるとすごくうれしそう、まるで幼稚園の子のようなはしゃぎよう。前の人がいなくなると、すばやく番をとってこぐが、4年生にしてはぎこちないこぎかた。ある程度こいだ後で、次の子にかわってあげていた。クラスの女子とボールやうんていなどを、自然な感じで遊んではいるが、運動は得意でないことが一目瞭然。高い遊具やボールにぶつかることををひどく怖がる。校庭で同じクラブの女子が「日本語うまいよね」と寄ってきて、遊びたがる様子を見せたが、Bは筆者と遊びたい様子。

5月末、教室を出ようとした時、女子Lが「Bさん、20分休み、中庭ね。」と声をかけてきた。2時間めの日本語取り出し授業の後、20分休みに何度も中庭を見に行ったが同じクラスの児童がいなかった。がっかりして、何度が戻って来るうちに、しばらくしてクラスの女子が4人出てきた。すぐに仲間入りして5人でゴム飛びを始めた。自然にとけこんでいるように見えるが、日本人児童は他の子が失敗した時、他の子に対しては「だめだよ」「ずるい」などと強く言っても、Bには強く言わない。

日本語の時間はとても好きなようで、筆者が毎週来ることに慣れてくると、日本語の時間になるとすぐに「先生、行こう。」と手をひばるようになった。

この月は筆者には中国で話しかけることも多かった。初回、筆者が帰る時中国語で「ガオシン」（楽しい）と言った。初回「わからない」という日本語を教えたところ、わからない時は「わからない」とはっきり言えるようになった。担任は「わからない」がわかるようになったのは、進歩だと喜んだ。

生活の面では、ディズニーランドに行った話しを楽しそうにしてくれた。「太空山、巨雷山、史百力士山」とノートに書いて、これに乗ったと教えてくれた。少々心配なのが、日本語の時間に限らず、あくびが多いこと。

5月23日に教室に行くと、黒板に中国語いろいろはってあった。担任が作ったもので、だいたい以下の内容だった。

おはよう ザオ チェン ハー 行ってきます ワーチューラ 先生 ラオスー、子供 ハイズメン 等

家庭訪問で短縮授業だった日にBが「今日、おかあさんいないよー」とさかんに心配していた。筆者はその日がBの家庭訪問の日かと思い、休み時間に担任にきいたところ、「3日前に家庭訪問に行ったからもう大丈夫なんですよ」、とのこと。Bは、その日も先生が来ると思っていたらしい。中国語でBに伝えたところ、事情がわかって、安心したようだった。Bにとっては日本語がはっきりわからず、不安をかかえながら、それを日本語で伝えることができない状態があることがわかった。

(2) 6月

社会の時間には、担任がかなり速く教科書を読んでもたどっていけるようになった。担任が「xページをあけてください」というとすぐ反応。黒板を写すのは他の児童より速い。担任が「Bさんちはプールのとなりだね。Bさんちが火事になったらプールの水を使うかもしれません。」「Bさんの家は…」など、さかんに気にかけている様子。テストがあったことを自分から筆者に言ったので、見せてもらおうと、100点だった。しかし、この月も授業中におおあくびを数回している。

日本語の時間に、休みに八景島へ行ったことを楽しそうに報告した。また、日本語の教科書に出てきた文型で、「学校が好きですか？」という質問に対して、満面の笑いを浮かべて「好きです」と答えた。

休み時間については、他の子と体力の差があるため、うまく仲間に入れない様子が見られた。クラスの女子Lが「あ、Bさん」と声をかけてくれたので、Bは仲間に入ろうとするが、他の子たちが身軽でBはついていけず、「こわい、こわいよ」を連発。他の子が「Bさん危ないよ」「つぎはxxちゃんだよ」などと言うのでなかなかできない。クラスの男の子がふざけて「わああー」と言うと、Bはすごく怒って追い払う。休み時間が終わってみんなが帰ってから、少し遊具にぶらさがって「できた!」と喜ぶ。

6月末になって、外で遊びたがらなくなる。他の子との関わりを避けるようになってきた。休み時間になって取りだし教室の窓の外をクラスの男の子が通ると、すかさず、うれしそうに「xxくん」と叫ぶ。しかし、20分休みにクラスに帰って女の子が「Bさん、ゴムとびしよう」と声をかけてくれたが、Bは「いい、あつい」と言って、自分の机のところであおいでいる。プールは楽しみにしていて、20日からプールだととても嬉しそう。担任に確認したら、確かにそうだと言う。重要な情報はちゃんと把握している様子。

(3) 7月

Fの隣から、他の子の隣に席がえしてあったBは「さびしい」(Fの隣ではないこと)と言うが、担任の話ではFがBの世話で疲れてきて「席がえして」と言ってきたので、席がえをしたということ。しかし、Bの家にFが来て、電子ゲームで遊んだりすることはあるらしい。

朝の会で、担任が水不足に伴うプールの授業の日程変更について新しい情報を伝えるが、かなり複雑でBにはわからない。(「~たら」「~なければ」などの条件がたくさんついた文章だった。)

休み時間にも校庭には出ないで、取り出し授業の教室の黒板に1人で絵をかいて過ごす。本人は校庭に出ないことを暑さのせいにするが、担任の話では、他の父兄が校庭を通りかかった時「Bさん、ダメ」ばかり聞こえたということで、遊びの指示をBがうまく把握できないせいか?このごろは休み時間も教室でオルガンをひいていることが多い

ということ。日本語指導時にも、「あまい日本のおかしは食べたくない」とか、「どこへ行きたいの?」ときくと「どこ?わからないよ」など、知らないことが多いことに少しいらだっている。

となりの席の女子と B が給食のとり肉のおかわりをめぐって喧嘩をして、2 人とも泣いてしまうことがあったことを担任から聞く。B が並んでいたのは他のおかずの場所だったのだが、とり肉の列にすっと入ってとろうとした。争いになりジャンケンにしようとしたが、たがいに譲らない。並んでいた場所が違うことを説明しても B はわからない。日本人児童は担任の説明はわかったが B を許せない。結局、再度席がえをすることになった。F は「また、B さんの隣になってもいいよ」と言ってきたが、他のやさしい子に隣になってもらったという。担任は B をめぐるトラブルが言葉の問題か性格のせいなのかかわからないと言っていた。

この件については、夏休みのインタビュー（トラブルから 1 ヶ月後）に、B はたいそう興奮して話した。B は、自分が先に並んでいたのに、なんでジャンケンなのだ、おかしい、いじめだと言う。喧嘩になった子は朝自習でも自分が言葉がわからないので、いじめをすると言う。「わたしは、わからないから」と何度も言った。

7 月 18 日に『おたのしみ会』が行われ、筆者も参加した。朝行くと、机の上にお楽しみ会の準備がたくさんあって嬉しそう。「前（3 年生の 3 学期のお楽しみ会）はわからなかったけれど、今はわかって楽しい」とときどき待っている様子。ビンゴゲーム（B のグループ担当）が始まると、B は、はりきって一人で景品を配ってまわる。F「B さん、私に配らせてくれないんだ。」F が、景品配りに加わろうとして B にさわると、いやがるようすを見せた。

（４）.夏休み

3 回、日本語指導を行った。夏休み最後の 8 月 28 日の指導日に、聞き取り調査を行った。

* 日本と中国の係の仕事について

係は全然ちがう。各教科に 1 人ずつで、体育、音楽の係をやった。3 年生（の時）は、音楽と英語の係。

* 好きな科目、きれいな科目

中国で算数が好きだが、先生がこわい。日本でいやだなんていう科目は全然ない！日本語の勉強は好き、大好き。

* 中国の勉強について

自宅で中国の勉強をしている。国語と算数と、英語と道徳。たいへんじゃない。おもしろい。

* 友達について

クラスの女の子みんな友達だ、と言うので、特になかよしの女の子だれと聞くと、興奮

して話し始める。

「だから、おかしの人がいる。私は知らないから。Fちゃんは、あの人はわたしの邪魔の話がある。7月のにじゅうよんにち、私はプール行くの。Fちゃんは私は邪魔だよ。言ったから。なんで、私邪魔だよ？」

*遊びについて

中国のゴムとびと日本の違うよ。ちょっとあれだから、あのものができない。シー（細い）と、中国と日本の違いを強調。ほかに遊びたいことも別がないよ。

*先生について

担任の先生が好き。中国の先生はこわい。でも、やさしい先生もいる。私はわるくないから、先生こわくない。

*学校でいやなこと

B：わたしのいじめの人がきらい。あの人は私はちょっとわからない。おかわり、私1番。あの人はジャンケンしようって。だから、あの人がおかしいだよ。

筆者：その時だけ？

B：ちがうよ。朝だけ。私知ってるよ。でも、あの人はいじめだ。私は何もできないだから。日本語わからないから。（話しを切り上げたがる）

*テレビについて

たくさん見る。たとえば「マジカルバナナ」とか。おかあさんがいないから。

*日本の生活について

自分で家にいるが楽しい。好きなテレビが見られる。

*中国に帰りたいか

わからない。ここでいいの。お母さん、帰るいいの。わからないよ。どこでいいの。

(5) 9月

朝の会で、Bは日直をはりきってやっていた。担任の「新しいハンカチ持ってきましたか？」という質問に、「はい」と手をあげる。しかし、担任が「登校班の班長、副班長さんは手をあげてください。」と言うと、B、他の子につられて手をあげるが、まったく担任の質問がわかっていなかった。「登校班」という言葉がわからない。

社会では、手をあげて発言をすることには意欲がある。だが自信がないのか、手のあげ方は半分くらい。担任が教科書を読むのを完全に目で追える。東西南北の日本語読みがわからない。「自分で書く、だいじょうぶ。でも読み方、わからないよ。」休み時間は、自由帳にセーラームーンなどの絵をかく。担任の話しでは、「(Bさんに)このごろ、Bさん、いろんなお友達とお話できるようになったのよね。」筆者が見ていても、たしかにいろんな子に話しかけるようになっている。Bは「クラスの子の話、わかる。先生のはなしも、わかる。」と言う。運動会の歌があるが、覚えていない、だいじょうぶかなと心配していたら、隣席の女子Dが「だいじょうぶだよ、みんなで歌うから」

といったので、B は安心した。F と Y が遊びに来て、お人形とボールで遊びおもしろかった、F は学校がはじまって1日めにプールの時ごめんねと言ったととてもうれしそうに話していた。(夏休みにプールに来ないでと言ったことについて)

両親は毎日9時すぎに帰るので、自分でごはんを作って食べる。マクドナルドで食べることもある。お母さんの休みは日曜だけで、いつも仕事でさびしいと言う。あくびが多いので、「どうしたの?」と聞くと、B「ランドセルが重いから眠い」と答える。

7.1 日観察 9月17日(火曜日)

1、2	図工
3	算数
4	国語(取りだし)
5	体育(学年で運動会の練習)
6	クラブ

<図工> 担任ではなく男性のM教諭が担当し、図工室で木工を行う。

教室の班と同じかと思ってBが座る場所をさがしていると、D(教室でとなりの席)が「好きな席だよ、Fさんの隣でもいいんだよ」と教える。Bはまっすぐ、Fのいる机に向かう。女の子6人(N、F、L、Q、S、B)。

グループ内の簡単なやりとりはほぼ完璧にこなしている。グループの児童が「M先生、どこ行った?」と聞くと、Bは「知らなあい」と答えた。グループの児童「Bさん、××ある?」と、物のある場所を聞くと、B「あっち、ある」と教え、自分がほしいものがある時は、B「ねえ、Nちゃん、えんぴつ貸して」

と言い、N「うん」と答えると、Bは「いい?」と、Nの筆箱から鉛筆を取り出す。2人でペアになって、くぎを打っている子供たちもいるが、たいては個人作業。Bもずっと1人でやっていた。

授業の終わり頃、先生が「ストップ」と告げるが、Bはくぎを打っている。他の子は片付けを始め、Lが「Bさんもうだめ。」と言う。Bは、「でも、だって」と不満そうだが、Lが重ねて「おわり。来週」と言うと、Bも片付けをはじめめる。

M教諭の話では、絵を描くとき、指示がわからなかったことがあるが、今は他の子よりわかっているくらいで、全然問題ないとのこと。

<20分休み>

Bは「遊びたくないよお」と言って、ずっと教室の席から離れない。「Fちゃん、どこかな、そうだ!トイレだ」と、Fのことを気にしているが、自分から一緒に遊ぼうとはしない。Fが教室に帰ってきて、「Bさん、今日なににち?」と聞く。Bが「じゅうはち」と答え、F、黒板に書く。(Fは日直で、日付を黒板に書くのは日直の仕事)男子はほとんど教室にいないが、女子は半分くらい教室にいて、2つくらいのグループに

なってビーズを見せあったり、いろいろしている。Bは関心をしめさない。

休み時間の終わり頃、となりの女子DがBが絵をかいていた自由帳をのぞこうとすると、「これを見ないでね、はずかしいだから。」と言うが、Dが「じょうず、Bさん」とほめると、嬉しそう。

<算数> まとめの単元

Bは「今日テストかなあ」と心配していたが、急に「今日はテストじゃない、まるつけ。わたし、おわりだら（おわりだけどの意味）まだの人、まるつけ」と言う。担任の「今日はおさらいをして、…」がわからずに

B「なに??？」

D「みんなで答えあわせするの。」

B「ああ（うなずく）」

担任「前に出てできる人？順番も書いてくださいね。」

D「Bさん、手あげて。合格してるでしょ。」

Bが手を半分くらい手をあげる 担任に指名される

D「順番も書くんだよ。」

B「??？」

D「ほら、1番とか2番とか」

B「わかった！」

Bが黒板に書く。

担任「はい、Bさん、どうしてこういう順番なんですか」

B「ええとね、掛け算とか割り算ははやい。」

担任「全部あってた人、手をあげてください。」

B、みんなの様子を見て、自身なさそうに手を半分くらい上げる

$$57 \times 4 - 17 \times 4 = (57 - 17) \times 4$$

担任「どうして、この左側の式が右側の式になったんですか。

どこに注目すればよかったのかな。そのとき、あてずっぽうでできても、あとでわかんないっていうんじゃないんですよ。」

B「わかんないよ。わかるけど、言えないよ。やだやだ」半分くらい手をあげたりおろしたり。答えがあっても、文章題の名詞（「おはじき」など）がわからないことがある。

<日本語>

B「（時計を見て）もうすぐ終わりだ。今日1時間だよな。」

いつも2時間なので、1時間では短いと思っているらしい。

<給食> ナポリタン、フルーツポンチ、パン、チーズ

Bの班は1班。女子3人、男子2人で、黙々と食べている。Bはナポリタンとチーズは嫌いで残す。ポンチはおかわり。学校放送のニュースで、中国のジャイアントパンダ

のことをやっていたので、「わかる？」ときいたら、「ちょっとわかる。でも、はやい。」と答える。牛乳パックのたたみかたを D に教えてもらおうとしたら、B が「かして」とさっと取り上げて自分でやってしまった。

<そうじ> 1、2班は1階のトイレ担当

2班が来ないので、みんなそうじを始めない。B が「N ちゃんたち、どうしたの！」と言って、いらだっていると、2班がばらばらやってくる。洗面所とトイレの担当をめぐって、小さな争いがあり、ジャンケンで B は洗面所担当になる。そこに、クラスの男の子 J がやってくる。B「何すんのよ！！（どすのきいた声）」また、J 来る。B「どこのそうじですか！ここじゃあないよ！（怒りの声で）」J「こわいよお、こわいよお」と泣きそう。

B は常にまじめで、へらへらしめない。女の子たちに自然にとけこんでいるよう。

<運動会の学年練習>

リズム感よく、恥ずかしがらず、とても上手にやっている。

<帰りの会>

B は1番はじめに体操着から洋服に着替えおわり、D にワンピースのうしろをとめてもらう。明日の持ち物の「手ぬぐい」がわからなかったが、D「手ぬぐいって、水玉のてんてんのやつ」と説明。担任「理科の下の教科書を持ってきてください。」の『下(げ)』がわからないと、D「Bさん、持ち物、理科の下、したっていう字」

<手芸クラブ>

B は2人の先生のうち1人は中国語を話すので、とっとうれしかったという話をしていたが、その先生はいない。ビーズの手芸をやる日で、B はビーズは持ってきているが、ワイヤーがない。それが必要だということもわかっていなかった。向かいの席の子もそうだったが、他の子はワイヤーと手芸の本を持ってきていた。5年生の副部長がワイヤーを分けてくれて、花の作り方を教えようとする。

副部長「お花、なんの色がいい？」

B「知らないよ、どうでもいい。」

副部長がいっしょうけんめい教えてくれるが、時間がきて何もできないうちに終わってしまった。教室に帰って、同じクラスの子が作った指輪を見て B「ちょっとかして。」と言って自分の指にはめてみる。

<下校>

F と筆者と3人で

B「Fちゃん、今日買い物いける？」（手芸クラブのワイヤーと本が買いたい）

F「わかんない。いけるんだったら電話」

B「いけないでも、電話」

F「わかった。Bさん、怒ると なによ！ ばっかり言うでしょ。」

B「（笑いながら）わからないだから。」

筆者「よく、電話するの？」

F「そう。遊べる、うん、とか。ね、Bさん、」

B「うん、そうだね。」

Bと別れてから

筆者「Bさんとまた仲良くなったのね。」

F「うん、せきがえして、せきがえして、またね。」

筆者「もう、つかれなくなった？」

F「Bさん、日本語にも慣れたし、おもしろい。」

(6)10月

朝の会で、担任が「夏休みの作品、持って帰っていない人は持って帰ってください。」と言ったが、Bは「なに？(不安そう)」と筆者に助けを求める。中国語で説明すると、「あ、そうか」と安心する。集金袋をみんなが出しているのを見て、あせりはじめる。「どうしよう、ないよ」とあせって、探すのを隣のDがいっしょにさがしてくれて、ノートの間から出てくる。Dはとても自然に接している。「Bさん、××だよ。」というように話しかけている。

社会の時間にB「(かじゅ園という字をさして)なに？」と聞くので、筆者が漢字をかくと「ああ、わかった」と言う。漢字なら意味は類推できる。白地図に鉄道や地図記号を書き入れていくように担任が指示するが、全部にかくのかどうかわからず、おろおろ。日本人の子もわかっていない。別室に取り出しで復習すると、社会の教科書はよく読めるし、やさしい日本語で説明すれば理解できる。自習のプリントはとてもよくできているが、手をあげて発表するほどにはわかっていない。担任が絵を書いて黒板で説明すると、「わかった！」と言う。感想を書くところが白紙なので、筆者が「感想、わかる？」と聞くと、B「わかるけど」と言う。隣のDが、「国語とかでやってるからだいじょうぶだよ。」と言う。

日本語指導の合間の20分休みには、「あ、鬼ごっこ」といって、外に出る。見に行ったがクラスの子がまだいないと、戻ってくる。「先生行こう」と誘う。クラスの子供たちが出てきて、中庭で男女6人くらいで鬼ごっこをはじめる。Bは何度も鬼になっているが、夢中で続けている。楽しそうにやっている。朝休みには友達となわ飛びをしているという。一学期は、ともだちが遊んでいても、わけがわからなかつたので、いやだったが、今はわかって楽しいとうれしそうに話してくれた。

B:夏休みの前、全然わかんないかな。なにやってるの、だからね、わかんなくて。はじめから、4年生のはじめから、みんなでもあそびたいなって、外へ行って。みんなであそべたら、わかった!ああ、楽しいなって。

B は、突然になった。しかし、自分から筆者には言わなかった。最後の日の会話の抜粋は以下のものである。

B：でもね、日本はもう一度来るかもしれないよ。お父さんは、もう会社はわかんなくて、帰るのに、だからもう一度来るかもしれないよ。

筆者：B ちゃんは中国に帰りたくないの？

B：うん。

筆者：帰りたい気持ちある？

B：ない。クリスマスの準備とか、勉強とか、大変だよ。また、日本は来るかもしれませんが、また先生みたい（な先生に日本語を習いたい）。先生も中国くるでしょ？

筆者：中国に帰ったら何をしたい？

B：何も無いよ。

筆者：中国語で話したい？

B：お父さんとおかあさんと毎日話してるじゃない。

筆者：中国へ帰るのがうれしいですか？

B：うれしい、まあね。だって、日本にいたってだいじょうぶだよ。

筆者：中国へ帰るのと日本にいるのとどっちがいい？どっちでもいい？

B：どっちでもいい。

筆者：じゃあね、中国語を話すのと日本語を話すのとどちらが簡単ですか。

B：日本語だよ。

筆者：中国に帰ったら、またきっと日本のこと忘れちゃうね。

B：だめ、ぜったい忘れない！

筆者：中国では日本のテレビ見れる？

B：BS は見れるかもしれない。私は日本のテレビ好き。中国あんまりおもしろくない。

筆者：中国でもテレビ見てた？

B：見てた。

筆者：毎日？

B：毎日じゃない。やだ、おもしろくない

筆者：ともだちの中でだれが一番好きだった？

B：F ちゃんと、N ちゃんが一番いいのともだちだから、他の人でしょ。D ちゃんとか、Q ちゃんとか。

筆者：こないだ、けんかしちゃったのは誰だっけ？

B：S ちゃん。（笑う）

筆者：強そうだもんね。

B：まあね。あれはね、S ちゃんは強いだから。わたしはあんなときはわからない。ジャンケンで。

筆者：Lちゃんとかとは

B：Lちゃんは、初めはとなりだから、けんかした。だって、いじめだからね（笑う）あの時はことば全然わかんない。あのね、おもしろいだから。隣はなにだ。それで、Lちゃんとなりで、いらぬのノートは出した。私も出した。Lちゃん、笑ってる。なにがあったのかな、忘れた。（楽しそうに話す）

（7）友達との関係

Bにとってキーパーソンは何といてもFであった。転入直後からBとFは親密な関係にあった。はじめは教室の席も隣同士だった。Fはかなり積極的なタイプで、クラスの代表委員を努めていた。（代表委員とは、児童会にクラス代表として参加する役割をもつ）授業中、Fは何くれとなくBの世話をやいていたが、1学期の終わりには自分から「疲れた」と、担任に席がえを頼んでいる。しかし、Bが隣の席の女子と給食のおかわりをめぐってトラブルを起こすと、「もう1度隣になってもいい」と、担任に申し入れてもいる。

夏休み直前のおたのしみ会では、ビンゴゲーム（Bのグループ担当）が始まると、Bは、はりきって一人で景品を配ってまわり、同じ班のFは「Bさん、私に配らせてくれないんだ。」と、不満をもらしている。そして、とうとうBとFは夏休みのプールをめぐって、いさかいをする。FがBと一緒にプールに行くのを嫌がったということで、その事をBはこう語っている。「Fちゃんは、あの人はわたしの邪魔の話がある。私はプール行くの。Fちゃんは私は邪魔だよ、言ったから。なんで、私邪魔だよ？」

ところが、9月の時点では再び親しい関係になり、お互いに対等に接するようになっている。よく電話をかけあっていることもわかった。「もう（Bといることが）、疲れなくなった？」という筆者の質問に対して、Fは「Bさん、日本語にも慣れたし、おもしろい。」と答えている。Fが精神的に疲れてしまった1学期の時点では、一方的にFがBの面倒をみるという関係だった。2学期に入ってBの日本語力がかなり伸びたことをFは「日本語にも慣れた」と表現している。Fが日直として、黒板に日にちを書くにあたって、Bに聞いてそれにBが答えるといった対等な関係が形づくられている。

Bと友達との関係を見ていくのもう一つ重要なのが、休み時間の様子である。5月の時点では、積極的に校庭に出てクラスの子と一緒によぼうとしていたBが、次第に教室から出なくなり、声をかけられても応じなくなっていく。

これには、3つの原因が考えられる。1つは、日本語の問題で、これが最も大きいと考えられる。5月の時点では、クラスの子たちにまだ遠慮があって、Bが遊びのルールを間違えてもとがめたりすることが少なかった。しかし、7月に担任から聞いた話では、校庭を通りかかった父兄が「Bさん、ダメ」という声ばかりを聞いたということからも、Bに慣れてきた級友たちが、ルールを理解しなかったり、間違えたりするBを厳しい目

で見るようになり、それが B には耐えられなかったようだ。遊びたい気持ちはあっても、言葉が壁を作っている状態が続いた。B は後でふりかえってこう言っている。「夏休みの前、全然わかんないかな。なにやってるの、だからね、わかんなくて。はじめから、4年生のはじめから、みんなでもあそびたいなって、外へ行って。みんなであそべたら、わかった！ああ、楽しいなって。」

2 つめは、気候に慣れなかったことである。6月に入ってから B はさかんに「暑い、暑い」と繰り返すようになった。B は中国の北方出身であり、日本の夏の暑さに慣れなかったため、休み時間に体を動かす気がおきなかったのかもしれない。

3 つめは、B の運動能力である。A もそうであるが、中国の小学生は日本の小学生に比べて運動能力の発達が遅れているように見える。一人っ子政策のせいで、子供が大事に育てられていること、B の話では体育の時間に男女が別に教えられ、球技などは男子に限られるということなどから、日本の小学生の外遊びについていけない部分があるようだ。

それが、2学期になって再び校庭でクラスの女子と遊びたがるようになる。言葉も理解できるようになり、気候も涼しくなり、環境が整った。F 以外の子供たちともよく話すようになる。隣の席の D は、B が困った時には自然に手をさしのべ、帰国前には自分の写真入のプレゼントを B に贈っている。

1学期末の給食の時間に大きなトラブルがあったこと、それを、夏休みと帰国前に B がどのように回想してるかも興味ぶかい。夏休みの時点では B はたいそう興奮して話していた。自分が先にならんでいたのに、なんでジャンケンなのだ、おかしい、いじめだと言う。その子は朝自習でも自分が言葉がわからないので、いじめを言う。「わたしは、わからないから」とくやしそうに繰り返した。

同じことについて、帰国直前に B はこう語っている。

B : L ちゃんは、初めはとなりだから、けんかした。だって、いじめだからね(笑う)
あの時はことば全然わかんない。あのね、おもしろいだから。隣はなにだ。それで、L ちゃんとなりで、いらぬのノートは出した。私も出した。L ちゃん、笑ってる。なにがあったのかな、忘れた。

くやしそうな様子は消えて、笑いながら、楽しそうに話していた。

(8) 分析

B は一貫して日本、学校、学習に対して肯定的な発言をしている。日本語学習に対する意欲も継続している。教科学習について言えば、B は中国では音楽係であり、担任によると「はじめに上手な歌をきかせてくれた」ということで、音楽については自信もっていた。中国は算数の進度が日本より速いので、数字だけでこなせるものは楽についていたが、担任の言葉や教科書の日本語を理解するのは難しかった。図工、体育といった身体を動かす科目については、じゅうぶんついていけたが、中国の日本は体育の力

リキュラムが異なるので、ダンスは得意だが球技や走ることなどは苦手だった。社会は週に1度筆者が参与観察のためにBの隣にすわっていたが、細部までは理解していないが大枠は理解していた。2学期に入って教科の理解はさらに進んだが、担任と日本人児童の発話には理解できないところも多々見られた。友人関係は1学期の終わりから夏休みにかけて非常に悪化し、2学期にはいって急速に良好になっている。帰国前には中国に帰ることをあまり喜んでいない。また、日本に来たいという希望、日本語の学習を続けたいという意欲を見せている。

3.C、Dの場合

(1) 日本語指導と観察

ひらがなの読み書きが不自由な状態で学級の勉強がわかっているのかという疑問があったので、11月末に「授業わかる？先生の言ってることわかる？」ときくと、2人とも「わかる」と言う。「国語わかる？」にもCは「わかる」と即座に明るく答える。「友達いる？」の質問にCは「うん」と答え、母親が「Cくん、友達いる」と答えた。Dも「うん」とうなずくが、積極的ではない。

12月に担任が「たーいへんよ。これ、見て（連絡帳を見せる）集金、今まではちゃんとお金いれてもってきてたのに。（連絡帳にはローマ字でこのお金はなにですか？と書かれている。）」と話しかけてきた。「ま、気にしないわ。たいしたことないない。」とは言ったが、お金を払うことについてはいろいろと問題があったらしい。

良かったこととして、学級で家族新聞を作っている時、C、Dには絵だけでいいよと言ったが、おとうさん、おかあさんという字を絵のところに書いていたとのこと。

日本語指導が終わってから、教室に帰るとちゅうで、Dが泣き出したことがある。クラスの男の子にいじめられるという。教室まで言って担任に聞くと、おせっかいでちょっとトラブルメーカーの男の子と問題があった。さわったりするのが嫌らしい。「いじめ」という言葉を覚えたので、それですべてを包括してしまう傾向がある。少ない語彙で話す問題点。

おやつのおせんべをあげると、Dは最初から拒否、Cは食べてみるが、口にあわない。Dは終わりになると、教室に帰りたくなさそう。

1997年1月最初の日本語指導日に2人とも風邪で欠席であったが、担任から連絡帳を見せてもらると、ローマ字で「きょう、がっこうきません。せき、あります。」と書かれている。最初はローマ字とポルトガル語が混じっていたこともあるそうだが、最近意味は通じるようになっていたとのこと。

あまり日本語が進歩しないことについて、担任は「2人でどうしてもくっついてしまうことがよくない。ただ、初めは2人一緒に心強かったろう」ということ。教務主任と話したが、2人がかたまってしまうので、世界が広がっていかないと心配していた。国語の授業などを見ると、ちゃんと教科書を読んでいるように見えるという。

2人とも学校は好きな様子。筆者が「学校好き？」と聞くと、2人とも「好き」と答える。Cは算数が好き、Dは体育が好きと言う。しかし、学校内の地理もいまだ把握していないようで、日本語指導の次の時間に体育館に行かなければならなかったので、「体育館、わかる？」と尋ねたところ、Dは「わかんない。」と言うし、C「わかる」と言ったが、結局迷ってしまい、筆者が廊下にいた日本人児童にきいて連れて行った。担任の話でも、図工室の場所がまだわかっていないのが、不思議とのこと。

筆者が「ブラジルに帰りたい?」と聞いたところ、Cは「帰りたい。」と答え、Dは無言でうなずいた。「どうして?」と問うと、Cは「さかなとりたい」と答えた。

(2) 分析

C、Dともに学校生活について肯定的な態度を示している。しかし、2人が同じクラスに在籍していること、2人ともあまり積極的な性格ではないこと、言葉があまりできないことから、2人でかたまってしまう傾向が見られる。どちらかというともCのほうが友人関係は良好である。

2人とも、入学して1年近く過ぎているのに体育館や図工室の場所がよくわからないなど、受動的な学校生活を送っていることが予想される。

4. まとめ

(1) 適応とは何か？

外国人児童が日本の学校の教室に適応するというのとは一体どのようなことだろうか。適応とはどのような状態を指すのだろうか。適応を個人と個人をとりまく環境の関係が調和的であると考えれば、具体的に言えば、「個人と環境の関係がその個人の生活に好都合、快適であって、個人が緊張やストレスにさらされていない場合」（斎藤 1996）に、適応状態にあると言えるだろう。外国人児童が学校・教室にいて快適だ、居心地がいいと感じることができる状態を、ここでは学校・教室に適応していると考えられる。

外国人児童が教室を居心地がいいと感じるのは、大きく分けて学習面、人間関係面の2つの面で快適である場合だろう。

(2) 学習面の適応

まず、学習面について考えてみる。AとBは中国で学校教育を受けていて、算数については既習の事項が日本の同学年の水準を超えていたので、計算に関しては最初からあまり問題はなかった。転入当初に遅れが目立ったのは国語と体育である。体育は中国と日本のやり方の違い（男女別の授業、扱う種目が女子はダンスなどが中心）が原因である。国語は日本語ができない段階では皆目わからないのが当然である。

Aと違いBは社会科も一人でついていくことは難しく、筆者が参与観察の際に、中国語で補助をした。2学期に入って、Aは教科学習については力がつき、テストも担任の助けなくこなして、いい点数がとれるようになり、3学期になると日本人の子供と変わらない、ある面では日本人以上と担任に言わせるまでになっている。体育についてもぎこちなさが消え、運動能力の発達がうかがわれる。Bも2学期になって学力もついてきたが、4年生の国語、社会、理科は提出語彙が多く、かなり難しい。幸い漢字圏出身のBには漢字で書かれていれば、意味が推測できるのだが、ひらがなで提出されている言葉も多い。漢字で書かれていても「漢字の意味はわかるが、読み方がわからない」と、不満を感じることもあった。Bは帰国前の時点で教科学習が日本人児童と肩を並べるところまではいっていない。

C、Dは、1年生の1学期から授業を受けているが、文字が全く定着しないため、学習が遅れている。算数については、なんとかついていっているが、国語は3学期の段階で1学期にやった教科書を読むこともできない。しかし、本人たちは授業がわかると思っているし、Cは国語が好きだと言っている。

(3) 人間関係面の適応

人間関係の面では、外国人児童と担任、日本人児童、筆者との関係を見てみる。4人の担任はすべてベテランの女教師だが、いずれも外国人児童を扱うのは初めてである。

A の担任は教室でも普通体で話をするしざっくばらんなタイプで外国人児童の親とも毎日連絡帳でやりとりするなどケアが細かい。基本的には特別扱いはしない方針で、日本人児童と同じように注意もする。B の担任は子供たちに丁寧体で話す真面目な教師である。B のために教室にあいさつの中国語を書いて掲示したりと B に気配りをしている。中国の教師は日本の教師よりずっと厳しいそうなので、A も B も担任は優しいと感じているし、言いたいこともたいていは言えると思っている。C、D と担任の関係についてはよくわからなかった。

友人関係については、A と B の 2 人ともが、5 月くらいまでは良好だったが、夏休み前から夏休みにかけて小さなトラブルが起きている。そして、2 人とも 2 学期の半ばころから再び関係を取り戻した。A は友達が出来たのを「日本語ができるようになってから」と述べているし、B はクラスメートとのトラブルを「自分が日本語がわからなかったから」と考えている。B の友達 F も B が日本語がわかるようになったので、一緒にいておもしろくなったと語っている。C は本人、母親、担任によればクラスの男子の子たちとうまく溶け込んでいて友達もいるが、D については A、B と同様に問題を起している。問題が起こった時に、それを「いじめ」ととらえるのも 3 人に共通で、それが親に知れると親が驚いて学校に駆けこむという事態になったりする。

筆者との関係は、いずれも良好であった。A は日本語指導の時間にふざけたりわがままを言ったり、日本語指導の後で筆者を帰らせまいとするなど、担任には決して見せない甘えが見られた。これは、A の性格にもよるだろうが、筆者の家に度々遊びに来たり、筆者も 2 度 A の自宅に招かれたりという関係のせいもあるだろう。B は筆者に対してわがままなことを言うことはなかった。毎週参与観察に入る日には椅子を図書室から持ってきて用意しており、日本指導の時間が終わるのをいつも残念がっていた。帰国前の最後の指導日には涙を流して、「中国へ来て」「また会いたい」と言った。帰国後もたびたび手紙が届いている。C と D は、最初の 1、2 ヶ月は慣れない様子だったが、その後かなりなついてくれ、筆者が来るのを廊下で待っているようになった。しかし、筆者と A、B との関係ほど近い関係にはならなかった。

(4) 適応と日本語習得

A は学習面では 1 学期より 2 学期、2 学期より 3 学期と、クラス内で快適に過ごせるようになっている。人間関係の面では 1 度落ち込んだものの、2 学期半ばから復活してストレスが少なくなっている。B についても大体同様だが、学年が上なので、学習面ではまだストレスがかかっている。C と D の学習面は、A、B の逆で、1 学期には日本人と同時にスタートした文字の学習が完全に出遅れたため、学期が進むにつれて日本人児童との学力差が開いていった。人間関係については、C にはストレスがないように見えるが、D についてはまだ問題がある。4 人ともに不適応の状態ではないが、日本語習得が早かった A、B のほうが C、D よりも適応が速く進んだのではないかと思われる。

学習、人間関係の両方に深く関わっているのが日本語の問題である。さらに、A、Bの友人関係の推移を見ると、日本語の習得が進んだという事実より、日本語ができるようになったという本人の自信が交友関係の発展につながっているように思われる。

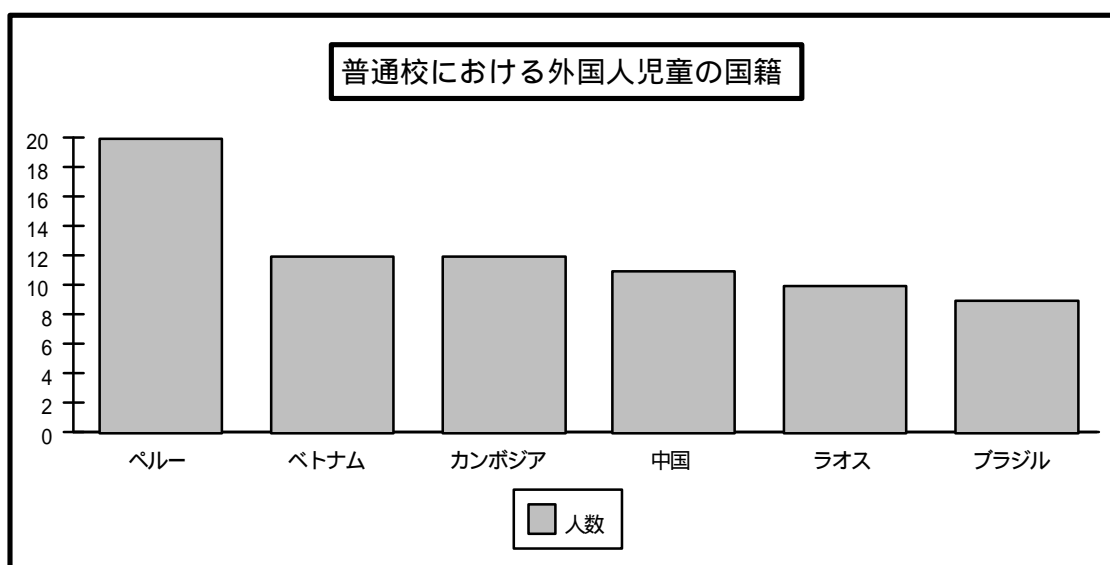
第 章 学校調査の結果

首都圏の 42 の小学校にアンケート用紙を配布し、普通校 15 校、日本語学級設置校(以下重点校と呼ぶ)から 5 校、合計 20 校の回答を得た。アンケートに回答したのは教頭、教務主任が 10 校、外国人児童担当の特別な教諭が 9 校(重点校 5 校はすべて)、外国人児童の担任が 1 校となっている。

(1) 外国人児童の実態

まず、「現在何人の外国人児童が在籍しているか。学年、性別、国籍、来日時期の内訳はどうなっているか。」という質問については、普通校では 1 人から 11 人までさまざまであったが 1 校だけ 37 人と突出して多かった。半数以上が 5 人以上在籍しており、国籍では最も多いのがペルーの 20 人、次にベトナムとカンボジアの 12 人、さらに中国 11 人、ラオス 10 人、ブラジル 9 人と続く。インドシナ 3 国の児童はほとんどが 37 人の外国人児童を抱える 1 校に集中している。重点校は 5 校とも 10 人以上が在籍し、3 校には 20 人以上が在籍している。東欧国籍の児童が中心の学校もあったが、中国帰国者の子弟が中心の学校が多かった。

図 5-1



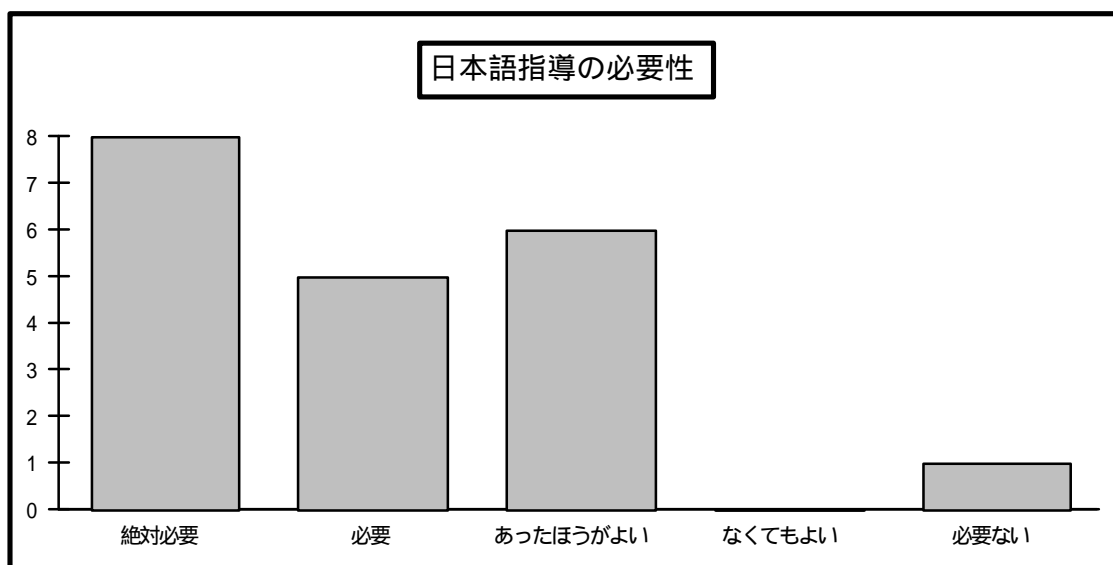
(2) 日本語指導

「日本語のわからない外国人児童に対して日本語を教える特別な指導が必要だと思うか。」という質問については、20 校中 8 校は『日本語の特別な指導が絶対に必要』、5 校は『特別な指導が必要』、6 校は『特別な指導があったほうがいい』と答えているが、1 校だけ『特別な指導はまったく必要ない』という回答があった。

『日本語の特別な指導が絶対に必要』と回答しているのは、重点校 4 校の他には外国人児

児童担当教諭の回答によるものであった。

図 5-2



「日本語指導については、どのような形態が望ましいか」という質問については、普通校では最も多かったのは、各学校の中に日本語指導教室を置くことで、『児童数に応じて各学校で日本語指導教員を配置するのが望ましい。』『日本語巡回教員の指導。』などの意見が見られる。受け入れ学校以外のところで集中日本語教育をするという回答は3校で、『受け入れ時に1～3ヵ月間、難民センターのようなところで』『生活習慣をふくめ、日本語習得がある程度できるほうが、学校になじみやすいので、日本語がある程度習得された後学区の学校に戻す方法。』『理想をいえば、担任教師のあき時間を使って指導するのがよいが、実際上無理だと思われるので、拠点校に集め、ある程度理解させた上で学校に戻すのがよい。』と述べている。担任教師が見るのがいいという回答も3校あった。その理由として『時間的内容的にも適切な指導ができる。』『担任がかかわることによって、児童との信頼関係が増し、学校生活への不安が減る。クラスの子とのかかわりも増え、言葉の壁も早く解消する。』をあげている。

重点校の回答はすべて日本語学級を設置することであり、『日本語教育の経験のある講師（語学力のある）と免許のある正規の職員とペアになって日本語教育にあたるとよい。』『各々の学校に日本語学級を設置するか、巡回教員、ボランティアを学校に出入りさせる方法』といった具体的方法が提案されている。

日本語指導の期間と頻度については、『児童、家庭によって大きく異なる』という留保をつけた回答が多く見られたが、外国人児童担当教諭と教頭、教務主任との回答の差が大きかった。まず、重点校では『2年間、週に6コマくらい。初期にはもっと多い。』『2年間、週に2～4度、2～4コマくらい。』『初期適応指導については、最低でも2週間（毎日2コマ以上）は必要か。初期指導のあとも児童の言語能力の実態に応じて、

週に7コマくらいは最低でも確保したい。』『半年間週に6度、6コマくらい。』と、長期、集中指導を理想としている。普通校でも外国人児童担当教諭は『最低6ヵ月、毎日6~12コマ』『受け入れ直後1ヵ月毎日4コマ、週20時間くらい。』『習得できるまで週に4度5コマくらい』などと、かなりの期間と時間数の確保を理想としている。それに対して、教頭・教務主任の回答の中には『5、6ヵ月間、週に1、2度、1コマずつ。』『低学年ではほとんど必要ないが、高学年で転入等された時、必要。半年間週に1度1コマくらい。』『児童が生活場面で日本語が理解できる程度の期間』などという短期的で時間数の少ないものが多かった。『その子によってかなり違うので一律に指導するのは難しい。初めに全部を吸収できるわけではない、ある期間を経て日本語がわかり出すようなので、短期の会話指導とは別に1~2年の長期の計画が必要。』といった意見も見られた。

重点校の回答には『1年めは、生活適応指導を含む日本語指導を、2年めは主として教科補充指導を行うことが必要だが、日々ホームルーム学級の日本人児童と接することが大切な学習である。日本語学習を広い意味でとらえたい。』

『最終的には学年の授業についていけるようになるまでに2~5年くらいはかかるのではないか。』という回答があった。「実際に外国人児童に対して特別な日本語指導をしているか。その形態、期間、頻度はどうか」という質問については、重点校はかなり充実した体制をとっていることがわかった。『日本語学級を校内に設置、担任2名。取り出し授業が主であるが、必要があれば在籍学級に入ることも考えている。2年間、週に3~6度、3~8コマくらい。』『個別の校内通級制で行っている。半年~2年、週に2~4度、2~4コマ。』『子供によって違う。4年以内で週に5度、10コマくらいまで。』

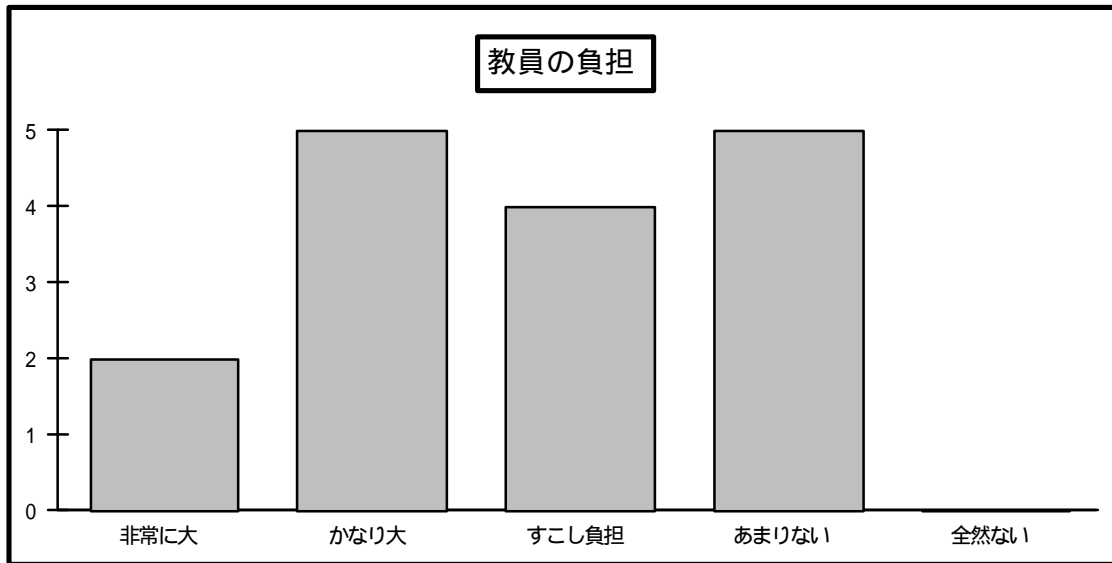
『日本語学級(2人の教員)を配置し、クラスから日本語学級に通級している形。1~2年間に週6度、6~8コマくらい。』ということである。

普通校では、『特別な日本語指導はしていない/日本語ができるのですする必要がない』という回答も多い。そういった場合でも、『教科(特に国語)においてはつまづく部分が時々見られるので、そのつど説明するようにしている。』『各教科の中で日常生活のための会話、読み書きを中心に指導』といった配慮がなされているところもある。『日本語指導員が来校し、1人分は学期に8コマ教えてもらう。クラス授業に遅れがちの子は、国語の取り出し授業をしている。1人週に3コマ。』『取り出し(個々により形態も頻度も違う)週に5度14コマくらい』『子供の実態に合わせ、週に3~6回、3コマ~12コマ、国際学級で日本語指導を行っている。』という所もある。

(3) 担当教諭の負担

「外国人児童を担当する教員は負担が大きいと感じるか。」という質問については、『非常に負担が大きい』が大きいという回答が2校、『かなり負担が大きい』というのが5校、『少し負担だ』が4校、『特別な負担はあまりない』が5校となっている。

図 5-3



重点校では『特別な負担はあまりない』と答えた学校はない。負担の理由として『児童数 20 名に担当 2 人はかなりきつい。一人一人学習内容が違い、個々に対応しなければならぬことが多い。』『担任と保護者の間にたって、コミュニケーションをとっていかねばならない。』『日本ではまだ歴史の浅い領域で、指導法、カリキュラム等、手探り状態で進めている。』『本人も保護者も言葉が通じない。子供がストレスを感じる。』と述べている。

普通校の方でも同様の意見が出ている。『個人差が非常に大きく、しかも一人一人バックグラウンドが違うので、学習が困難。一人ひとりに合った学習指導計画をたてているが、これに対応できるような教材が十分でない。』『学習面、生活面で特別な個別指導が必要な子が多い。』『すべてにおいて理解されたかどうか不安。』『保護者が日本語がわからない場合、日常の連絡等がうまくとれないことがある。』などである。

(4) 学習面と生活面の困難

「外国人児童の学習面で日本語の問題以外に困っていることがあるか。」については、『学習意欲に欠け、気分がむらが多い。学習道具を忘れたり、なくしたり、こわしたりする。』という学習態度の問題をあげたものもあったが、『漢字が読めない、語彙が少くない』といった日本語力の問題、『計算力が弱い』『生活科、家庭科等外国にはない教科があるし、社会、理科も地理、歴史、化学、生物、物理などの形で学習してきている国があるので、とまどいがある。カリキュラムの配列が違うために未習の場合がある。体育での鉄棒、とび箱、音楽のリコーダーなど、未経験の学習があり、しりごみやすい。』といった外国人児童の母国と日本の教科学習の違いが大きい問題として出されている。『習慣、学習経験等が日本で育ってきた子と異なるため、文が読めても内容が理解でき

ないことがある。』ことも指摘されている。また、受け入れ側のとまどいとして『日本人児童の成績評価基準をそのまま適用して評価しているが、成績評価の在り方についてどのように考えたらよいか。』というものもあった。

さらに、児童の母国との関係について、『何年かで帰国する児童に日本の言い方で、算数のひきざん、たしざん、かけざんの言い方を苦労して言わせることが本当に必要か?』『自国の学習と同時に進めていかなばならないこと。』『永住のつもりで来ている場合はいいが、日本の生活がうまくいわずに帰国しようかと悩んだり、お金を稼ぐために数年日本にいる予定の場合など、子供に片方の国の語学力さえもつかず、中途半端。そのような場合子供が不安定になる。』といった問題があげられている。『5年生の子でも1、2年生の内容を理解していないことがある。』という指摘も重要である。

「外国人児童の生活面で困っていることがあるか。」については、重点校、普通校の外国人担当教諭は何らかの問題を指摘している。学校生活において問題とされているのは、『日本の学校生活のルール（名札をつける、校帽をかぶるなど）に抵抗を示す。休み時間の過ごし方のきまり（遊ぶ場所が決まっている、校庭でボールを蹴ってはいけないなど）がわからない。』『学習用具、身の回りの持ち物の忘れものが多い』『遅刻欠席が多い。』『集金が滞りがち。』ということで、家庭生活に関しても『毎日入浴するなどの習慣がない国の児童への指導が難しい。』『低学年の子供も夜間外出が多い。』ことがあげられている。家庭とのコミュニケーションについては『保護者が学校に来ない』『通訳がいないと細かい点は通じない』『学校からのプリント類が保護者に理解されたか不安』が指摘されている。日本人児童との関係も『言葉が通じないため、けんかも多い。』『よい友達関係の作り方がわからない』ことがあるようだ。その他に『給食でしょうゆ、みそ味、煮物など食べられない食べ物がある。』『清掃の経験がない児童が多い。』『高学年の女の子の化粧、ピアスなど。』

が指摘されているが、ピアスなどについてはそれを逆に国際理解教育に利用している学校もあった。

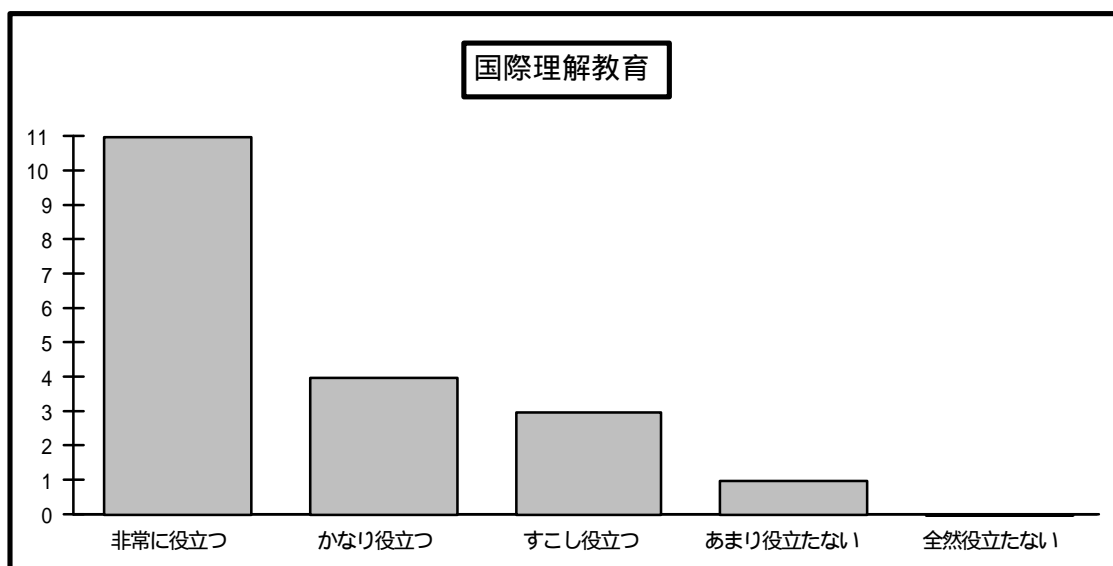
「外国人児童と日本人児童の間でこれまで問題になったこと」については、『同じ国の児童が固まって行動することがある。彼等が校庭を広く使って遊んでいたため、日本人児童が入りにくいことがあった。』『国籍が違ってても外国籍の子供同士で遊ぶことが多い。』といった外国人児童の孤立の問題、『いじめ』『仲間はずれやひやかし』も起こっているが、その原因は『入浴の習慣があまりなくて、しらみがついていたり、体がくさいと言われたりしたことがあった。』『食生活の違いを日本人児童が理解してあげられない』といった生活習慣の違いから生じるもの、『ルール違反をした時、日本人児童が声をそろえて「ダメー」と言うので、本人はパニック状態になってしまった。』というような場合、逆に『編入したばかりの児童が、かわりを求めてだきついたり、所持品にさわったりしたのを日本人児童は「いじめられた」と訴えた。』例もある。日本人児童側の問題だけでなく、『中国の一人っ子政策でわがままな子が多くなってき

ている。』と外国人児童をとりまく環境についての意見もみられた。問題が生じるのは言葉の問題だけではないと指摘する声もある。『言葉がわからなくても問題がない場合もあればある場合もあった。個人の性格によるように思える。』

(5) 国際理解教育

「外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に役にたつと考えるか。」については、『非常に役にたつ』が11校、『かなり役にたつ』が4校、『少し役にたつ』が3校、『あまり役にたたない』が1校となっているが、重点校はほとんどが『非常に役にたつ』を選んでいる。

図 5-4



「国際理解教育に結びつくような活動を具体的にしているか。」と聞いたところ、重点校では何らかの活動が行われていた。『学校裁量の時間に外国の文化紹介などの集会を行う。』『運動会、学芸会、音楽会等で児童のいた国の音楽や遊びなどを積極的に取り入れている学級もある。』『児童集会で年1回程度、日本語学級の発表（世界のじゃんけん、あそび、ことばの紹介）』『高学年対象の国際理解集会』『中国語を勉強する。』などであるが、ある教諭は『一番大切なことはイベントを組むことだけでなく、学級に在籍し、日々衝突を繰り返しながら理解しあっていく、この積み重ねが大切。』と述べている。

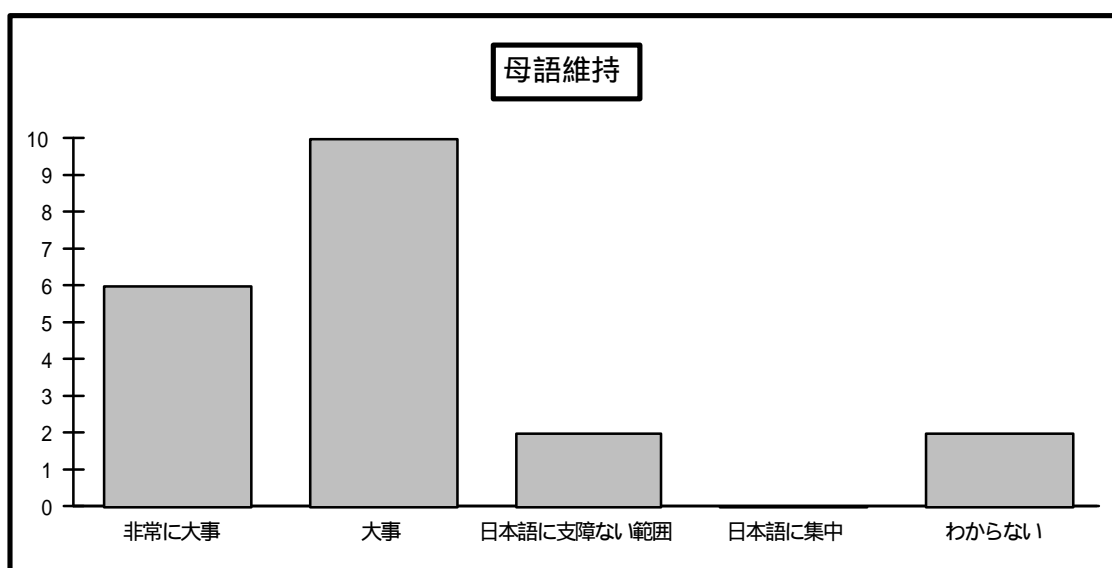
普通校の学校では、日常の学習において、『社会科学習や生活学習の中で地理、歴史、文化などの時に、違いや特徴等を互いに学んでいる。』ところが見られる他、イバ『PTA行事の中で民族舞踊や、歌、遊びなどを紹介している。』『自国紹介のビデオを作ってもらい、全校児童向けに放映した。』『6年生の社会科の授業で、児童の父親に自国の様子を話してもらった。』『簡単なスペイン語などを掲示している。』などがあつた。

しかし、ここでも『外国人児童が在籍すること自体が、国際理解や異文化等の理解になるのではないか。相互理解によって、差別や偏見等を解決できる。』と、外国人児童の存在そのものを前向きにとらえる意見が見られた。

(6) 母語の維持、母国の教科学習

「外国人児童にとって母語の維持は必要だと思うか。それとも、日本にいる間は日本語に集中したほうが良いと思うか。」については、『母語の維持は非常に大事』という答えが6校、『母語の維持は大事』が10校、『日本語の学習に支障がない範囲で母語の維持は大事』が2校、『わからない』が2校となっている。

図 5-5



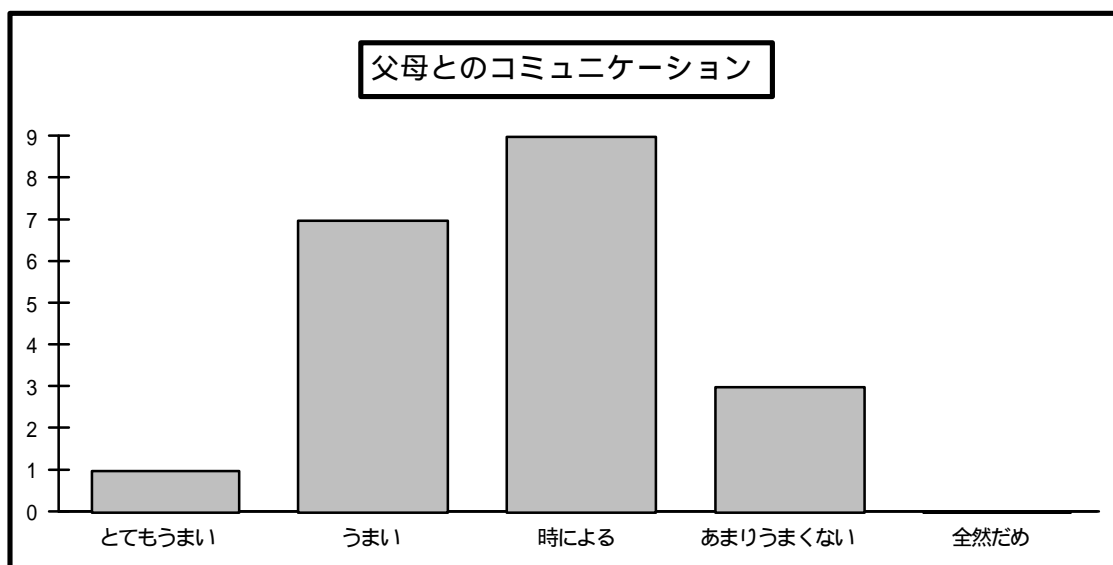
理由については、大きく分けてアイデンティティ、帰国後の母国への再適応、親とのコミュニケーションの3点があげられている。アイデンティティの点では『言葉は民族のよりどころ。日本語も学んでほしいし、母語と母国も大切にしてくれるような教育感覚でいくことがよいのではないか。』『自分の国を誇る上でも必要』のような意見から、児童の将来まで視野に入れて『将来の選択肢の拡大のため』『両国の橋渡しとしても両方の言語を理解することが望ましい。』と述べている教諭もいる。『児童同士は母語をつかっているし、授業でも必要に応じて指導している。』というように積極的な母語保持活動を奨励しているところもある。しかし、基本的には家庭に任せるべきとし、『選択するのは親であり、教師には判断できない。家で母語保持のための学習をしても、それが学校での学習の支障にはならない。大人が考える以上に子供のほうが対応に柔軟。』『日本の滞在期間、将来への考え方によって違う。家庭の考えにまかせてよい。学校で母語を維持させることは無理。』という意見も見られる。『休暇のたびに進級試験に帰る児童もいるという事実』もあるようだが、『子供は日本語習得が早いので、母

語をどんどん忘れ親とコミュニケーションしにくくなるケースもある。ただ、日本語を習得するには日本語の学習に集中したほうが確かな力がつくと思われる。』との意見も見られる。

(7) 父母とのコミュニケーション

「外国人児童の父母とうまくコミュニケーションがとれるか」という質問については、『とてもうまくとれている』が1校、『うまくとれている』が7校、『うまくいく時といかない時がある』が9校、『あまりうまくとれない』が3校となっている。

図 5-6



「外国人児童の父母とコミュニケーションをとるために、何か工夫していることがあるか」を聞いたところ、重点校では、『英文の家庭連絡文を作成』『学校紹介のビデオ（日、英、ロシア、ルーマニア語など）を作成』といったことその他、『保護者会等の時に通訳を派遣してもらえるシステム』『語学のできる講師がプライベートな世話もよくしてくれる』といった語学の面でのサポートが利用されている。しかし、『個人面談、保護者会など保護者が忙しくて参加できない場合がある。』といった保護者側の問題、『学級担任よりも話しやすい日本語担任に保護者が頼りがちで、担任から不満も。』といった学校内部の問題も指摘されている。

普通校の学校では、近所の人、早く来日している外国人、日本語のできる子供に助けてもらっている場合が多い。『近所の人に家庭訪問にも同席してもらい、プライベートな面以外、一緒に話しあって後々の部分でも連携してもらおうように進めて行った結果、0157 についての対応や運動会などスムーズにすんだ。』という例もある。しかし、『学校からの日本語の通知を理解してもらっているかどうか分からない。』という不安はつきまわっているため、『担任がこまめに家庭訪問してコミュニケーションをはかるよう

にしている。』『おたよりによみがなをふっている、連絡ノートはひらがなで書くようにしている。』『連絡の用紙を用意して、連絡帳で連絡することを知らせ、サインで確認している。』といった工夫も見られる。やはり、言葉のできる仲介者は必要で、『母語のできる非常勤講師に協力を願って連携をもっている。』『こみいった場合はボランティアの通訳を依頼することもある』という。

(8) ボランティアの受け入れ

「外国人児童の母語を話すボランティアなどに学校に来てもらうことがあるか。そういったことは必要か。」という質問については、重点校では『来てもらうことがある』または『必要』ととらえている。その理由として『特に初期には精神的に安定し、心を開くことができる。』ということがあげられている。一方『ボランティアという形でなく、講師として給料を払う形にすべき。』との意見もある。

普通校の方では、『懇談会、個別面談、家庭訪問などの際に依頼している。』『町で1週間に6コマ、非常勤講師を協力者として派遣してもらっている。』『今後必要』という意見が多い一方、『必要だが、すぐにボランティアに頼ってしまい、日本語の理解がなされないのではないかという心配もある。』『外国人児童の数が少ないので、ボランティアに来てもらうのは大変。』と否定的にとらえている場合もある。

(9) 外国人児童の存在

最後に「外国人児童の教育について何かご意見があればお書きください。」ということで、自由に記述してもらった。その中で重要だと思われるのは、『日常会話はなんとかこなせるが、教科の理解は難しいというケースが多く見られる。今の学校のカリキュラムは日本人児童中心に考えられているため、外国人の子供にとっては大きなハンディとなっている。日本人の子供と外国人の子供が共に学ぶという観点から、現行のカリキュラムの在り方について改良の必要性があると考え。』という意見、『本校は外国籍の児童が多く、ほとんどの子が生まれた時からまたは幼児期から日本にいたので日常語は不自由しないが、抽象的な言葉や学習用語が理解できない場合が多い。小学校の時はまだいいが、中学に進学してからは能力がありながら学習についていけなくなる。』との指摘である。日常会話と教科学習に必要な日本語は異なるということは非常に大切な点である。

『これからも外国人児童は増えるでしょう。日本語指導体制や通訳の確保等の条件整備がますます必要になる。』『他の教科、領域の研究会は多くあるのに、外国人児童教育については自主的に研究しているのが現状。ネットワーク作りから始めて、更に実践研究につなげていきたい。』『専門性を身につけたうえで教育にあたりたいので、長期の研修を認めてほしい。』といった制度面教員の研修面の充実を望む声もある。

しかし、『外国人児童の教育にあたるということと、外国人児童に学ばせてもらうと

いう両面がある。』『外国人児童がクラスにいるのがあたりまえ、学級の一人として大切にすることが特別視しないという学校になるのが理想。今は異質な面にばかり、日本人児童の目がいきがちだが、共通な面にだんだん気付いていってほしい。本校に来る児童はピアス等をしているが、違和感なく受け入れている。髪の色、眼の色、肌の色の違いを越え、交流しあう場面も見られるようになった。』という記述に見られるように、外国人児童が在籍することをプラスに評価する動きも出てきている。

(10) まとめ

まず、日本語指導については、学内に日本語指導教室を置く方法を最適と考えているものが多く、集中教育はあまり人気がない。担任が指導することが望ましいという意見もあり、在籍学級との関係を重視していることがわかる。望ましい日本語指導期間、頻度について、普通校と重点校、実際の外国人児童担当教諭と管理職（教頭、教務主任）では意識の差が見られた。重点校または外国人担当教諭の回答では、期間は長く頻度も多いが、普通校の管理職の答えは、期間も短く頻度も少ないものが多い。これは、実際に外国人児童を担当している者には日本語指導が長期間を要する根気のいる作業であることがよくわかっているのに対し、実際に担当していない管理職にはその実態が見えにくいことによるものであろう。

外国人児童を担当する教員には負担があるという意見が多く、全然ないと答えた学校は実際に在籍している外国人児童の滞日年数が長く、日本語に問題のない場合がほとんどであった。外国人児童は、日本語以外にも母国の教科学習との違い、生活習慣の違いといったものを抱えている。教員の側には日本に定住するわけではない児童に、どこまで日本のやり方を教え込む必要があるのかという迷い、日本人児童と同じ基準で成績評価をしていいのかという疑問が提出されている。児童の帰国に関連して、母語の維持を考える傾向も大きい。

外国人児童の父母ともコミュニケーションも悩みの種であるが、重点校では各国語版のビデオ、家庭連絡文の作成、通訳派遣システムの利用など、ハードの面を充実させてきている。普通校の多くは近所の人、早く来日している外国人を活用するなどの方法でしのいでいるところが多い。学校現場に通訳ボランティアなどを導入することについては、すでに実施している重点校では、肯定的にとらえている。今は利用していないが、今後検討したいという意見も多い。

日常会話と教科学習は異なるということも複数の外国人担当教諭から指摘されている。「あの子は日本人と変わらずに日本語を話しているから大丈夫」と安易に考えることは危険である。また、外国人を実際に担当している教員に対して、長期の研修機会を提供すること、ネットワークの構築が緊急の課題である。

第 章 ボランティア調査の結果

外国人の子供に対する日本語支援などを行っている全国の 18 団体に調査票を送付した。回答を得たのは、以下の 8 つのボランティア団体である。

- * 世界の子供と手をつなぐ学生の会（東京）
- * 日本語で心をつなぐ会（神奈川）
- * 秋田日本語の会（秋田）
- * 地球村（埼玉）
- * 財団法人とよなか国際交流協会（大阪）
- * 目黒ユネスコ協会（東京）
- * 豊田市国際交流協会 Alpha 子供クラス（愛知）
- * インターピープルふちのべ（神奈川）

（１）子供の支援をはじめた経緯

大人対象の日本語教室に子供が親と一緒に通って来るようになったのがきっかけの場合と、教育委員会や外国人児童受け入れ学校の担任からの要請をうけてという場合、親からの相談をうけてという場合の 3 つのパターンがある。

現在通ってきている外国人児童数は、9 人から 60 人まで幅広いが、半数以上は 10～20 人であった。年齢もさまざまで小学生から高校生まであり、国籍については、中国が中心の団体と世界各国からの子供を扱っている団体がある。

（２）どんな支援を行っているか

支援の実態については、いろいろな形がある。学校へ出向いている例もあり、学校で週 1～2 回、学校の教科書、カルタ、日本語の教科書などを使用して指導している団体、学校の国語、社会の時間に別室で取り出し授業を週に 5 日、2 コマずつという本格的な団体もある。ここでは、小学生に対しては「日本語を学ぼう 1.2」「ひろこさんのたのしいにほんご 1.2」という児童用の教科書を使用し、中学生、高校生に対しては「新日本語の基礎 1.2」「モジュールで学ぶ日本語 上下」といった成人向けの教科書を使用している。この団体では、日本語指導修了後は、公民館等で個別教科指導を行っている。

公民館等で支援を行うのが一般的で、頻度は週 1.2 回というものが多い。初期には日本語指導を重点的に行い、慣れたところで、教科指導へというパターンが多い。小学生は宿題など、高校生は教科書の中の難解な語彙の解説などを行う。受験指導も行っている団体も見られる。日本語指導の教科書としては、「にほんごをまなぼう」「新日本語の基礎」「ひろこさんのたのしいにほんご」が多くあげられている。母語で書かれたものがあればそれを利用している団体もある。日本語でも母語でも話せる安心できる居場所の提供も重要な支援のひとつと考えている団体もある。

(3) 日本語指導、教科指導の必要性

「日本語のわからない外国人児童に対して日本語を教える特別な指導が必要か。」という質問については、『絶対に必要』が5団体、『必要』が3団体となっている。

「日本語以外の教科の特別な指導が必要か」については、『絶対に必要』が3団体、『必要』が2団体、『あったほうがいい』が3団体となっている。具体的にどんな指導が必要かについては、「いわゆる生活言語としての日本語と、教科における学習言語の違いの大きさは絶対的で、あらゆる教科において指導が必要。」という意見があり、「子供がある程度日本語を理解し、授業についていけるようになるまでの間、教科学習は中途半端なので、それを補うために必要。」「算数のように積み重ねが必要な教科は、日本語が理解できるようになるまで母語での指導が必要。」と、母語による教科指導の重要性を指摘する声がある。国語、社会、算数を特別な指導が必要な教科としている。

(4) 学習面、生活面での困難

外国人児童が学校生活において、学習面以外に困っていることについてきいたところ、「多すぎて困っている」との回答があった。具体的には、外国人児童を受け入れる学校のシステムといった大きな問題の他に、友人関係、アイデンティティのゆらぎ、などがあげられている。友人関係については、「日本人児童の偏見、いじめ」が指摘されている。「年齢差、文化の違い、日本語能力などが原因で、なかなか友達ができない。できてもうわべだけの付き合いといったケースもある。」という指摘がなされている。アイデンティティの揺らぎについては、「母語や母文化を消されてしまうという危機感を持つ子供もいる。」「日本人にもなりきれず、また母語を急速に忘れていくなかでの精神的な居場所のなさ」が指摘されている。

児童の父母に関わる問題としては、「両親が経済活動に夢中で子供の話をきかない。」こと、「ほかの外国人家族の成功例を無条件で自分の子にもさせようとする。」「すぐ成果が出ないとボランティアグループを転々とする。」などが指摘されている。父母とうまくコミュニケーションがとれるかについては、『とてもうまくとれている』が2団体、『うまくとれている』、『うまくいく時といかない時がある』が3団体ずつである。両親も一緒に日本語の勉強に来ているのでうまくいっているケース、メンバーに外国語が話せる人がいる、留学生に通訳を頼む、日本語力の高い子供を介在させるなどの方法をとっている。しかし、「理解していると思っても70%くらいで、誤解を招くこともある。」という声もある。

(5) 母語の維持

母語の学習についての質問には、『母語の維持は非常に大事』という答えが6団体、『大事』、『日本語の学習に支障がない範囲で母語の維持は大事』がそれぞれ1団体だった。その理由は「両親とのコミュニケーション」「帰国にそなえて」「知的レベルを維

持するため」「精神的部分を支えるため」「バイリンガルは本人の将来に有利」というものである。「特に南米は落第があるから日本にいる時にも母国の勉強をしておく必要がある」との具体的指摘もあった。

しかし、「現実には日本語、日本の教科学習と平行してやるのは、子供に困難を強いることになるのも事実。」であるとか、「非常に高い能力の持ち主なら母語の維持は非常に大切で、高等学校に入学できそうな人や帰国時期が決まっている人にとっても大切。しかし、大多数の子供は遊ぶ時間を減らし、日本の子供と友人になるチャンスを奪ってまで教えても、2つの言葉が脳の中で育成するとは考えにくい。バイリンガルを強制すると、情緒不安定になりチックをおこすこともある。普通の子に2言語習得を望むのは暴力だと思う。」という意見もあった。

(6) 学校に入ること

「児童の在籍する学校に出向いて日本語指導や母語の通訳などの活動することがあるか。」については、2団体が実際に学校に入って、子供の支援を行っている。

1つの団体は、小中学校 5.6校で、日本語や遅れている教科を別室で教える「取り出し」授業と、クラスにはいって、母語や日本語でその時やっている授業を説明する「ひつつき」を行う。時間数は2~3時間。場合によっては給食もクラスで食べる。

もう1つの団体は、進路決定時、三者面談、懇談会の時に母語のわかるボランティアを派遣するほか、日本語取り出し授業に週2回出向いており、1回は授業時間、1回は放課後という形をとっている。

恒常的ではないが、大学の留学生を連れて小学校に出向き、学校のルール、トイレの使い方などを母語で指導してもらったというものもあった。中国語を話すボランティアを派遣したことがあるが、現在は学校外で対応しているという所もある。

しかし、「母語を話すことができる会員もいますが、外国人児童のほうでは、望んでいない。また、日本語指導者が出向いたこともあるが、こちらから行ってやるから勉強するというのは受け身であり成功していない。」という意見もある。さらに、「こちらが入っていくには『学校社会』の壁は厚い。現在、教育委員会と定期的な意見交換をはじめつつある。」という記述も見られた。

「ボランティアが学校に入って活動することは必要か、その際の困難は？」という質問については、必要だと思うという回答が多かった。その理由は「現在まだ日本語指導できる小学校の教員がないから。」「教師の変革のためにも外界からの異分子は必要。」であるが、難しい点は「教師側の意識改革。」「学校内での位置づけ、教職員の合意」「担任との関わり方。」である。そもそも学校側が受け入れてくれるかどうか疑問を呈する意見もあった。学校に入って活動するのであれば「ボランティア自身の人間関係調整能力」が問われるし、「責任感を持ち、スキルの向上を心がける必要がある。」と考えている。実際に学校に入っている団体からは、「学校側とどうやって、対等に交渉

したり、協力できるか、どこまで学校側に協力できるか悩むところ。」という意見が出されている。ボランティアが学校に入ることに反対する意見としては、「子供が担任と人間関係をとれなくなった時に、ボランティアが安易な非難場所になってしまい、担任が困ることがある。進路指導等によくわからずに余計な口出しをして困らせたグループもある。」との指摘がある。

(7) 外国人児童の存在

最後に外国人児童について、どう考えるかを記述してもらった。学校によって対応がまちまちで放置されている児童がいること、外国人児童の良さを失わずに、日本で円満に暮らして将来の展望も見い出せる教育をすることの難しさが指摘された。これからは必要なことは「学校、家庭、ボランティアのネットワーク」であり、「教育行政、教員の意識改革」である。「国際理解のために大切な人材ということで積極的に活用してほしい。」「外国人児童が抱える問題を解決していくことは、日本の教育や日本人児童にもよい影響を与えられるのではないかと、日本社会そのものにとって外国人児童の意義を見い出そうという意見も見られた。

(8) まとめ

学校に対するアンケート調査でも教科学習の困難さが指摘されているが、ボランティア団体の回答には、一步踏み込んで、「母語による教科指導」を提案しているものが複数見られた。しかし、母語の維持に関しては、学校調査のほうでは抽象的なレベルで母語維持に肯定的評価を下していたのに対して、ボランティア側は手放しでそれを奨励しているわけではない。日本語による学習と平行して母語による学習を進めることは、児童の能力によっては負担が大きいと感じている場合があるという実態もある。

現在、学校現場に入って継続的にボランティア活動を行っているのは2つの団体である。現在はそうした活動を行っていない団体でも、ボランティアが学校に入って活動することは必要だと考えているところが多い。しかし、学校側の意識改革がなければとても無理だと考えたり、実際学校に入って活動している団体からは学校側との関係に悩む声も出されたりしている。

学校アンケートには見られなかった意見としては「外国人児童が抱える問題を解決していくことは、日本の教育や日本人児童にもよい影響を与えられるのではないかと、といったものに代表されるものがある。外国人児童を援助してあげるといった発想ではなく、日本社会そのものにとって外国人児童の意義を見い出そうというものである。

第 章 まとめと今後の課題

今回、小学校における日本語指導と参与観察、及び学校とボランティア団体に対するアンケート調査を行って、以下のことが明らかになった。

(1) 来日直後の約 1 年間という期間で見た場合、外国人児童が学校及び教室に適應する過程は一直線ではなく、はじめは比較的快適に過ごしていたものが、途中、緊張とストレスが高まり、その時期をすぎると初期のころよりも快適に過ごせるようになるという適應の U カーブを描いている場合がある。

(2) 外国人児童の学習及び人間関係に決定的な影響を与えるのは外国人児童の日本語習得と日本語が習得できたという実感である。

(3) 日本語習得に関しては、日本語使用環境、転入年齢、父母の価値観の影響が大きいことが予想される。

(4) 公立小学校における外国人児童の日本語指導方針は全く確立されていないため、対応は個々の学校、担当者の裁量にまかされている。

まず、(1)については、A と B のケースが典型的にその例である。2 人ともはじめは日本の学校はきれい、先生はやさしい、子供たちも親切というような認知を持っているが、約 3 ヵ月後に起こったクラスメートとのトラブルを自分に対する「いじめ」と考える。母国ではできたことが、日本ではできないことにいらだちを感じる。B の場合は「わたしはわからないから」を多用するようになり、同じゴムとびでも中国と日本のゴムの材質の違いのために、自分は日本のゴムとびがうまくできないことをくやしがった。A の場合は、学校が終わってからも児童ホームという日本語環境で 1 日の大半を過ごさなければならないためか、母国の同様の施設と運営が随分異なるためか、特に児童ホームに対する不満が高まっている。また、母国では休日は遊ぶことができたのに、日本では休日でも母国の学科の勉強をしなければならないことに不満をもらす。しかし、その時期を過ぎると、A にも B にも自然な形で友達ができたり、集団の遊びにも加わるようになっていく。そして、担任教諭、児童ホームの指導員などから、「落ち着いてきた」「いろいろな子供と関われるようになった」といった評価を受けるようになる。

子供集団になんとか入れるようになった時、A と B は「自分は日本語ができるようになった」と認識したようである。B は以前クラスメートとトラブルが生じたのは自分が日本語ができなかったからだと振り返っているし、A は友達ができたのは日本語ができるようになったからだと感じている。B の一番仲の良い友達も B が日本語ができるようになったから、おもしろくなった、疲れなくなったと言っている。

日本語習得に影響を与える大きな要因としては、日本語使用環境、転入年齢、父母の価値観が考えられる。A、B の習得が順調であるの対し C、D の習得が遅れた大きな原因は、A、B は日本語で過ごさなければならない場面が C、D より多かったこと、A、B

の父母は日本語ができたが、C、D の父母はできないといった日本語使用環境の差にあることが予想される。転入年齢について言えば、日本人児童と同時期から文字指導を受けている C、D は一見有利に見えるが、事実はそのようではない。日本語自体に慣れていないうえ、母国で学校教育を体験していないので、文字の学習ということも初めて、しかも両親は日本語を知らないので家庭学習ができないという状況では、本人たちによほどの能力と意欲がなければ、日本人児童と同じペースで進んでいくことは難しい。

A、B が家庭で親からひらがなの 50 音の指導を受けて、短期間にひらがなを習得したのに比し、C、D が入学して 1 年間の間にひらがなの読み書きを習得できなかったことは父母の価値観の違いによるものとも言える。A、B の親は大変教育熱心で、A の母親は来日直後から地域の無料日本語教室に熱心に通っていた。A の父親は非常に熱心で、家庭では母国の学齢相当の勉強をさせて、テストまで課していた。C、D の母親も子供と一緒に勉強したいということで筆者の日本語指導の時間に加わったが、その時点で(来日半年以上経過して) 50 音がまったく未習であったことから、日本語習得に対する熱意があまり強くはないことが想像される。

(4) は学校に対するアンケート調査によって見えてきたものである。同じ市内の学校でも実際の日本語指導の期間、時間数が異なるし、指導が行われていないところもあることがわかる。重点校にも統一の基準はないらしい。たしかに「児童によって必要とするものが違う」ので、一律には決められないが、日本語指導の時間・教材について、いくつかのパターンを用意しておくことは必要であろう。難しいのは、実際に外国人児童を担当している教諭、ボランティアは日本語教育の難しさ、児童の学習面生活面の問題を認識しているが、管理職の側にはそれほどの認識がない場合、国際学級担当教諭と在籍学級の担任教諭との意識のズレがある場合である。

外国人担当教諭の中には、長期の専門的研修を望む声もある。外国人児童の教育には専門性が要求される。フランスでは 1975 年以来 34 箇所外国人子女教育に関する情報の提供と人材育成を任務とする CEFISIM が設置されてきている(江淵一公 1995)。現在、日本には成人に対する日本語教育の人材育成のための機関はあっても、特別に学齢期の子供を対象とした日本語教育、教科学習を指導できる人材を育成するための機関は存在しない。情報についても、非常に限られたものが、限られた範囲で流通しているのが現状である。

教科学習を考えた場合、外国人児童の母語による指導ということがある程度必要になる場合があると、ボランティアの側からの指摘がなされている。母語による指導を考えた場合、在籍小学校で対応することはかなり無理がある。それでなくても、外国人児童を担当することはある程度の負担を伴うのであるから、これ以上担当の教諭にお任せの状態では決してよりよい教育を望むことはできないだろう。

教育の効率化を考えた場合、外国人子女教育に関する情報の提供と人材育成を任務とする専門機関の設立とともに、拠点校を設置し一定期間、日本語の集中教育、母語によ

る教科指導を行う方法が考えられていい。その際、スクールバス、自宅からの交通費についても配慮する必要がある。外国人児童の父母の中には教育にお金をかけたがらない人々もいるので、余計な出費を伴うことは拒否される可能性がある。

学校アンケートでは拠点校方式はあまり人気はなかったが、これは「知らないこと」による偏見である可能性が高い。経験したことがないことについて不安に感じるのは当然のことである。例えばボランティアが学校に入って、日本語指導、通訳などを行うことについても、学校側、ボランティア側双方に抵抗感が見られるが、実際に活動して成功している例がいくつもある。筆者の場合もその一例であると考えられる。筆者は研究活動を行いながらボランティアとして日本語の指導、教科学習の援助を行ってきた。2つの学校がともに初めから暖かく迎えてくれたが、時間の経過とともにこのような活動の重要性がより理解されていったように感じられる。

このように見てくると、外国人児童の教育は、既存の学校教育の中だけで手当てしきれない部分が出てきていることがわかる。外国人子女教育に関する情報の提供と人材育成を任務とする専門機関、拠点校の設置だけではすまない問題もある。たとえば、外国人児童自体の教育はそれで対応できたとしても、その両親に対する日本語教育は地域の日本語ボランティアに頼らざるをえない。

ここで、もう1度「外国人児童が教室・学校に適應する」ということは何かについて考えてみる。本間友巳(1996)によれば、「外国人子女とその家族の文化的・経済的背景を十分把握したうえで、子供たちの適應を考える必要がある」のわけで、いつ帰国するのか定かでない外国人児童に日本流の九九の唱え方を覚え込ませるといったことは必ずしも必要ではない。しかし、今回の観察の結果得られた知見によれば、外国人児童自身が快適に過ごせるようになることに「日本語習得」「日本語を習得できたという実感と自信」が密接に関わってくるのは確かなように見える。

今回の研究では来日直後の児童だけを対象としたが、滞日年数がより進んだ段階で、児童の日本語習得の状態、教科学習の理解、教室内の人間関係はどのように変化しているのかを調べることによって、中長期的な日本語、教科学習、教室適應の指導が可能になると考えられる。

参考文献

- 池上摩希子（1994）「中国帰国生徒に対する日本語教育の役割と課題 - 第二言語教育としての日本語教育の視点から」『日本語教育』83号 pp.16 - 28
- 江淵一公（1996）『外国人子女教育に関する総合的比較研究』平成 6.7 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 太田地域日本語教育推進委員会（1996）『平成 7 年度太田地域日本語教育調査中間報告』文化庁地域日本語教育委嘱事業
- 岡崎敏雄（1995）「年少者言語教育研究の再構成 - 年少者日本語教育の視点から - 」『日本語教育』86号 pp.1 - 12
- 小野博（1994）『バイリンガルの科学』講談社
- 梶田正巳、速水敏彦（1994）『日本語を母語としない子女に対する日本語の指導課程・指導方法の実践的基礎研究』平成 3.4.5 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 久保田竜子（1988）「アメリカ現地校の日本人が持つ英語学習困難の分析と包括的バイリンガルアセスメントへの提案」『海外子女教育センター研究紀要』第 5 集 pp.1 - 26
- 小出慶一（1992）「クローズテストの得点とテキストの難易判定」『The Language Teacher』6月号 pp.11 - 15
- コリン・ベーカー（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- ジョン・C・マー八他（1994）『新しい日本観・世界観に向かって』国際書院
- 佐々木八寿子（1996）「格助詞の使用に関する追跡調査」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書』名古屋大学留学生センター pp.102-117
- 関口明子（1994）「日本定住児童の日本語教育 - インドシナ難民児童の多様な言語背景と日本語習得」『日本語教育』83号 pp.1 - 15
- 大学入試センター研究開発部（1995）『外国人子女教育のための資料便覧 第 3 版』
- 寺田裕子（1994）「義務教育課程における教科教育を目的とした日本語指導 - 中南米からの日系就労者子弟への社会科・数学指導の実践報告」『日本語教育』83号 pp.29 - 39
- 東京学芸大学（1995）『「異言語・異文化体験児童・生徒の増加にともなう学校教育の課題とその対応策」に関する研究報告書』
- 東京学芸大学海外子女教育センター（1993）『共生社会の教育 - 帰国子女教育研究プロジェクト中間報告』
- 東京学芸大学海外子女教育センター（1985）『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題 - 在外帰国子女教育を中心として』
- 東京学芸大学社会教育研究室（1994）『東京の識字実践 1994 - 第三次識字マップ調査報告書』
- 中西晃（1994）『外国人児童・生徒の受け入れとその指導・教育に関する実践的研究』

平成 4.5 年度科学研究費補助金研究成果報告書

- 中西晃他(1982)「帰国児童の日本語力の考察 - クローズ法を用いて - 」『海外子女教育センター研究紀要』第1集 pp.67 - 94
- 縫部義憲(1995)「日本語指導学級の現状と課題—二言語教育の観点から」『広島大学日本語教育学科紀要 5号』pp.1 - 9
- 野山広(1996)「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と多文化主義 - 学習権の保障という観点から - 」『第5回 小出記念日本語教育研究会論文集』
- 一二三朋子(1996)「年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察 - 在日ベトナム人子弟の場合」『日本語教育』90号 pp.13 - 24
- 文部省(1995)『ようこそ日本の学校へ』
- 文部省教育助成局海外子女教育課(1995)『海外子女教育の現状』
- 文部省教育助成局海外子女教育課(1996)『海外子女教育の現状』
- 星野命他(1983)「海外帰国児童・生徒受け入れに関する小学校・中学校教師の意識調査」『海外子女教育センター研究紀要』第2集 pp.21 - 54
- 本間友巳(1996)「外国人児童の学校適応と受け入れを規定する要因」『Japanese Journal of Counseling Science』pp.27-36
- 箕浦康子(1991)『子供の異文化体験』思索社
- 箕浦康子(1996)「越境者と学校文化」『こどもと教育の社会学』岩波書店
- 村田翼夫(1994)「外国人児童受け入れ校における教育実践とその課題」『比較教育学研究 20』pp.63 - 80
- 八代京子(1988)「外国人子弟のための言語・文化教育」『言語文化論集 27号』筑波大学 pp.129 - 146
- 八代京子他(1991)『日本のバイリンガリズム』研究社出版
- 山本紀美子他(1996)『子供のための日本語教育』アルク
- 山本雅代(1991)『バイリンガル』大修館書店
- 月刊日本語 1995年11月号 特集「言葉をつかむ」子供たちへ

Jim Cummins and Merrill Swain(1986) "Bilingualism in Education" Longman

担任調査表

- (1) 外国人の児童を担当することが決まった時、どう感じましたか。
- (2) はじめて父母と児童に会った時、どんな印象をもちましたか。
- (3) 外国人児童の母国の学校について何か知っていましたか。
- (4) 子供はすぐ日本語を覚えられると思っていたましたか。なぜですか。
- (5) 学校に来はじめた最初のころ外国人児童はどんな様子でしたか？
まわりの子供たちの反応はどうでしたか。
- (6) 外国人児童が日本語を理解しないことについて、何か特別な手当をする必要を感じていましたか。実際に何かしたことがありますか。
- (7) 外国人児童は学校で母語を使用することがありますか。
どんな場面で？ それに対してまわりの子供の反応は？
- (8) 外国人児童の学習面で困っていることがありますか。どんなことですか。
- (9) 外国人児童の生活面で困っていることがありますか。どんなことですか。
- (10) 外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に結びつくとお考えですか。国際理解教育に結びつくような活動を具体的にしていますか。
- (11) 外国人児童と日本人児童の間で問題になったのはどんなことですか。
- (12) 日本語をクラスから取り出して教える授業が必要だと思いませんか。
それとも、クラスに在籍していればそのうちに何とかなると思いませんか。
- (13) 日本語教育については、拠点校に専門教官を配置して一定期間外国人児童を通学させ、日本語をある程度習得させた後、学区の学校に戻す方法、日本語の特別な授業を行うために日本語教育の経験のある巡回教員やボランティアが学校に入る方法、担任教師などが空き時間にみる方法などいろいろ考えられると思いますが、

どのような方法が望ましいとお考えですか。その理由もお書きください。

- (14) 外国人児童は、家庭で母語や母国の学校の勉強をしている場合もあります。外国人児童にとって母語の維持は必要だと思いますか。それとも、日本にいる間は日本語に集中したほうがいいと思いますか。その理由もお書きください。
- (15) 外国人児童に対して学校全体で取り組んでいることが何かありますか。何かやってみたいことがありますか。
- (16) 外国人児童は担任教師にとって負担になる存在ですか。どんな点で。

父母調査表（中国の翻訳をつけたものを配布）

- (1) お子さんの性格はどうか。
1. とても積極的 2. 積極的 3. 普通 4. 消極的 5. とても消極的
- (2) 中国にいたときお子さんにはたくさん友達がいましたか。
1. とても多い 2. 多い 3. 普通 4. 少ない 5. とても少ない
- (3) 中国の学校で子供の教育について不安、不満がありましたか。どんなことですか？
- (4) 中国にいた時、日本の学校について何か知っていましたか。どんなことを知っていましたか？
- (5) 日本に行けば子供はすぐ言葉を覚えられると思っていたましたか。
実際はどうでしたか。
- (6) 日本で学校に入る手続きについてだれに聞きましたか。
- (7) 教育委員会や校長などの説明は理解できましたか。
- (8) 小学校にはじめて行った時、どんな印象をもちましたか。
- (9) 学校に行きはじめた最初のころ子供の様子はどうでしたか。
学校に行くのが楽しそうでしたか？
- (10) 学校で外国人のための日本語の授業があると思っていたましたか。
5月から日本語の特別授業が始まりましたが、お子さんにどんな変化がありましたか。
- (11) 日本の学校生活、勉強などについて中国と違うところがありますか。中国の学校の勉強は日本より難しいと思いますか。
- (12) 日本語の勉強はどの程度必要だと思えますか。
1. 中国語と同じくらい 2. 学校の勉強がわかるくらい
3. 日本人の先生や友達と話せるくらい なぜですか。

(13) 中国語の維持、中国の学校の勉強について何か家でしていることがありますか。

(14) 子供の放課後や休日のすごしかたは中国にいる時とどう違いますか。

(15) 担任の先生とうまくコミュニケーションできていますか。どんな方法で。

(16) 日本人の母親たちと交流がありますか。どんな場所で。

(17) 中国人の母親たちと情報交換していますか。どんな場所で。

(18) 学校のことでも、学校以外のことでも、子供のことで今心配していることがありますか。

(19) 現在、日本での生活で困っていること、知りたいことがありますか。
何ですか。

学校調査表

- (1) 現在何人の外国人児童が在籍していますか。その学年、性別、国籍、来日時期の内訳はどうなっていますか。わかる範囲でお答えください。
- (2) 現在は外国人児童がいない場合には、過去3年間に外国人児童が在籍していたかどうか教えてください。
- (3) 日本語のわからない外国人児童に対して日本語を教える特別な指導が必要だと思いますか。
- 1.日本語の特別指導が絶対に必要 2.特別指導が必要
3.特別指導があったほうがいい 4.特別指導はなくてもいい
5.特別指導はまったく必要ない
- (4) (3)で1.2.3と答えた方にお聞きします。
日本語指導については、拠点校に専門教官を配置して一定期間外国人児童を通学させ、日本語をある程度習得させた後、学区の学校に戻す方法、日本語の特別な授業を行うために日本語教育の経験のある巡回教員やボランティアが学校に入る方法、担任教師などが空き時間にみる方法などいろいろ考えられると思いますが、どのような形態が望ましいとお考えですか。その理由もお書きください。また、理想的には日本語指導をどのくらいの期間、週に何度、何コマ(45分を1コマとして)程度の特別指導が必要だとお考えですか。
- (5) 実際に外国人児童に対して特別な日本語指導をしていますか。
それはどのような形態で、どのくらいの期間、頻度ですか？
- (6) 外国人児童を担任する教員は負担が大きいですか。
- 1.非常に負担が大きい 2.かなり負担が大きい
3.少し負担だ 4.特別な負担はあまりない 5.まったく負担はない
- (7) (6)で1.2.3と答えた方に質問します。どういう点が負担ですか？
- (8) 外国人児童の学習面で日本語の問題以外に困っていることがありますか。
- (9) 外国人児童の生活面で困っていることがありますか。どんなことですか。

(1 0) 外国人児童と日本人児童の間でこれまで問題になったのはどんなことですか。

(1 1) 外国人児童がクラスに在籍していることが、日本人児童の国際理解教育に役にたつとお考えですか。

- 1 . 非常に役にたつ
- 2 . かなり役にたつ
- 3 . 少し役にたつ
- 4 . あまり役にたたない
- 5 . まったく役にたたない

(1 2) (1 1) で 1.2.3 と答えた方にお聞きします。

国際理解教育に結びつくような活動を具体的にしていますか。

(1 3) 外国人児童は、家庭で母語や母国の学校の勉強をしている場合もあります。外国人児童にとって母語の維持は必要だと思いませんか。それとも、日本にいる間は日本語に集中したほうが良いと思いませんか。その理由もお書きください。

- 1 . 母語の維持は非常に大事
- 2 . 母語の維持は大事
- 3 . 日本語の学習に支障がない範囲で母語の維持は大事
- 4 . 日本語の学習に集中したほうが良い
- 5 . わからない

(1 4) 外国人児童の父母とうまくコミュニケーションがとれますか。

- 1 . とてもうまくとれている
- 2 . うまくとれている
- 3 . うまくいく時といかない時がある
- 4 . あまりうまくとれない
- 5 . まったくコミュニケーションがとれない

(1 5) 外国人児童の父母とコミュニケーションをとるために、何か工夫していることがありますか。成功した例、失敗した例を教えてください。

(1 6) 外国人児童の母語を話すボランティアなどに学校に来てもらうことがありますか。そういったことは必要だと思いませんか。

(1 7) 外国人児童の教育について何かご意見があればお書きください。

ボランティア調査票

- (1) 現在何人の外国人児童が通ってきていますか。(現在いない場合は、ここ数年の事情をお書きください。) 外国人児童の年齢、学年、性別、国籍、来日時期の内訳はどうなっていますか。
- (2) どのような支援をしていらっしゃるでしょうか。日本語指導、教科指導などを週に何回、どんなテキストを使って行っているかなど、具体的をお願いいたします。
- (3) 日本語のわからない外国人児童に対して日本語を教える特別な指導が必要だと思いますか。
- 1 . 日本語の特別指導が絶対に必要
 - 2 . 特別指導が必要
 - 3 . 特別指導があったほうがいい
 - 4 . 特別指導はなくてもいい
 - 5 . 特別指導はまったく必要ない
- (4) 外国人児童に対して、日本語以外の教科の特別指導が必要だとお感じになりますか？
- 1 特別指導が絶対に必要
 - 2 . 特別指導が必要
 - 3 . 特別指導があったほうがいい
 - 4 . 特別指導はなくてもいい
 - 5 . 特別指導はまったく必要ない
- (5) 特別な教科指導が必要だとお答えになった方は、具体的にどんな教科について、どのような指導が必要だと感じていらっしゃいますか？
- (6) 外国人児童が学校生活において、学習面以外に困っていることがありますか。
- (7) 外国人児童は、家庭で母語や母国の学校の勉強をしている場合もあります。外国人児童にとって母語の維持は必要だと思いますか。それとも、日本にいる間は日本語に集中したほうがいいと思いますか。その理由もお書きください。
- 1 . 母語の維持は非常に大事
 - 2 . 母語の維持は大事
 - 3 . 日本語の学習に支障がない範囲で母語の維持は大事
 - 4 . 日本語の学習に集中したほうがいい
 - 5 . わからない
- (8) 外国人児童の父母とうまくコミュニケーションがとれますか。
- 1 . とてもうまくとれている
 - 2 . うまくとれている
 - 3 . うまくいく時といかない時がある

4.あまりうまくとれない 5.まったくコミュニケーションがとれない

(9) 外国人児童の父母とコミュニケーションをとるために何か工夫していることがありますか。

(10) 外国人児童の母語を話すボランティア、日本語指導補助者などが児童の在籍する学校に出向いて活動することがありますか。そういったことを試みたことがありますか？

(11) ボランティアが学校に入って活動することは必要だと思いますか。
その際、難しいのはどんな点だと思いますか？

(12) 外国人児童の教育について何かご意見があればお書きください。