

中国帰国生徒の学校における準拠集団について

- 学校における言語集団という視点

清田 洋一

(東京都立大学附属高等学校)

はじめに

中国帰国者の日本における適応に関しては、彼らを取り巻く社会環境や彼ら自身の心理的な側面から様々に論じられてきた。著者自身、前任校の中国帰国生徒の受け入れ校の都立高校で帰国生徒の担任と受け入れ担当をしたことをきっかけとして、都立の受け入れ高校に在籍する中国帰国生徒に関する調査研究を行い、彼らの適応をめぐる問題を考えてきた。本稿では特に学校という教育現場における中国帰国者、つまり残留孤児や婦人の二世や三世の適応の問題を「個と集団」という視点から考えてみたい。

個と集団という視点

著者は平成元年から8年まで東京都立高校の中国帰国生徒受け入れ校で勤務し、担任としてまた受け入れ担当として、中国帰国生徒と直接関わりを持った。それを契機として、彼らの適応と言葉の問題の調査・研究を行ってきた。彼らの適応について問題意識を持つきっかけとなったのは、受け入れ先の都立高校での一般の日本生まれの生徒と中国帰国生徒との深刻な対立だった。

一般の生徒と帰国生徒の中の一部のグループが日常的に深刻な衝突を繰り返したり、激しく反目しあうなどの状況があった。その発端は次のようなものである。帰国生徒は全体で十数人在籍していたが、その中で新入生の4人が高校入学と同時に教師や日本生まれの一般の生徒に対して反発した。本人たちに聞いたところ、中学時代に激しいいじめに遭ったことがその理由であり、「日本人は信じられない」と教師の指導にもな

かなか耳を貸そうとしなかった。一般の生徒の側でも、いわゆるつっぱり系の生徒たちがすぐ反応して喧嘩などが起こった。そのため、その4人の外部の仲間たちが応援に駆けつけたり、敵対するつっぱりグループも同じように外部の応援を頼むなど一時は学校全体が騒然とした雰囲気包まれた。その雰囲気がそれまでは特に深刻な対立を持たなかった他の帰国生徒や一般の日本生まれの生徒の間にも反映し、両集団とも互いの集団を過度に意識し、打ち解けることができなかった。

個人的な印象であるが、この時大多数である一般の日本人の生徒の反応は「自分たちの学校はよけいな者を受け入れていて、そのためにいろいろ問題が起こる」というものであったと思う。一般の生徒で、通学途中で前述のような帰国生徒に対する悪口を言って、たまたま近くにいた同じ学校の帰国生徒の耳に入り、その生徒が受け入れ担当に激しく抗議するということがあった。

振り返ってみて、この状況を作り出すきっかけとなった帰国生徒のグループにもそれにすぐ反応したつっぱり系のグループにも共通していたのが、「互いの仲間を過度に意識し、その反動で自分たち以外のグループに激しく敵対する」態度だった。2つのグループは学校全体の中で、帰国生徒の中でも一般生徒の中でも少数派であったが、何らかの原因でうまく自己を確立できない生徒がこのように自己防衛的にそれぞれの仲間の集団に頼った行動をとることは珍しいことではない。しかしこの先鋭的な事件を通じて、帰国生徒の集団とその他の一般の日本生まれの生徒との間には何か集団同士の構造的な力関係が作用しているのではないかという問題意識を持った。つまり程度の差はあれ、どの帰国生徒の受け入れ校においても起こりうる構造的な問題として、一般生徒と帰国生徒との関係を考えるようになった。

都立高校の受け入れ校として、帰国生徒と一般の日本生まれの生徒との対立は個別な事例としてはよく報告されることではある。同じ都立の受け入れ校の担当者の集まりである「中国帰国生徒等受け入れ校懇談会」でも「帰国生徒が固まる」、「一般の日本人生徒と打ち解けない」ことは多く報告されている。その理由として中学や高校の学齢レベルの年齢で日本に来た場合、彼らの第一文化である中国文化や生活習慣がある程度

確立していること、また青年期から成人へと向かう発達段階にあることが考えられる。この時期において、それぞれの受け入れ先の学校でうまく日本語を習得できなかつたり、成績が伸び悩んだりすることがきっかけで、自己防衛的な形で排他的に帰国生徒が固まることもあるのではないか。

高等学校では学習内容のレベルも上がり、帰国生徒の場合も日本語の習得や学習到達度においてかなりの個人差がある。自然、その指導も個人対応が多くなり、受け入れ側も中国帰国生徒の適応の問題を各個人の努力や能力の問題としてとらえる傾向がある。しかし、彼らの年齢的な発達段階を考えた場合、個人のレベルを超えた集団としての環境が大きな影響力を持っていることも考慮しなければならない。

発達段階にある者の自己概念とその準拠集団に関して梶田(1988)は次のように述べている。

「人は、自分自身の意味づけ、位置づけ、を明確にするための材料を求めて自他をながめ、また、そうした意味や位置がはっきりするような方向に向かって行動しようとする。

エリクソンの強調してきたアイデンティティーの追求と確立に関わる問題である。人は自らを、社会に対して、周囲の人たちに対して、また自分自身に対して、よりいっそうはっきりと意味づけ位置づけることができるような自己規定の仕方を、いつでも探し求めている。特に何らかの意味でマージナルな(境界線上の)位置にある場合、つまり中途半端な位置にあって自らの真の所属や意味づけがはっきりしない、といった場合には、こうした欲求が強くならざるを得ない。もう一人前の大人であるのか、身体は大きくてもまだ子供なのか、という点で発達的にも社会的にも中途半端さを自覚せざるをえない青年期の若者に、また一つの社会の真のメンバーとして本当に受け入れられているどうかに疑問を持たざるをえない少数民族の人達などにこうした傾向が特に強く見られるのはこのためである。(下線は筆者)」(p. 67)

中学や高校における中国帰国生徒の場合、両義的に「特に何らかの意

味でマージナルな（境界線上の）位置にある場合」という定義がまさにあてはまる。つまり彼らは基本的に自分たちの属する集団に対して意識的にならざるを得ない。その意味では、受け入れ側として個人の努力や能力の面ではなく、学校内における帰国生徒と一般の日本生まれの生徒の集団同士の環境や影響力といった観点から適応を考えていく必要がある。

これまでの調査結果から

中国帰国生徒の適応を調べるために、1995年に都立高校の受け入れ校において彼らの意識調査を行った(1995、清田)。学校数は10校で、被験者は1学年から3学年までの88名であった。10校のうち1校が商業高校で、他は全日制普通科である。これらの受け入れ校はいずれも各学年10人の受け入れ枠でその枠を超えることはない。またカリキュラムや帰国生徒担当の教諭などもほぼ各校が同じ体制であり、受け入れ環境は似通っている。進学率から考えたレベルは1校がやや進学率が高いことを除けば、どの学校も同じ程度である。いわゆる「進学校」には受け入れの枠はない。88名はいずれも引き揚げ生徒の特別枠で入学している。調査時点で在日3年から5年以内のものが71.6%となっている。またどの生徒も入学時点で来日5年以内の者である。

その中で注目すべき結果は以下のようなものである。

- ・帰国生徒にとって身近な事例（学校の教師、日本生まれの級友、同じ中国帰国生、学校の授業、近隣の人々、日本の生活習慣、日本のメディア：新聞、テレビなど）のうち不満度を問う質問で、特に日本生まれの級友に対して不満度が高く（50%以上）、日本語能力との相関では、有意差（*** $p=0.00047$ ）が見られた（マイナスの相関）。
- ・日本語よりも中国語の方について、人前で話すことに抵抗を感じている。
- ・その言語能力に関係なく、中国語が将来自分の子供に継承されることを望んでいる。
- ・日本語の習得より、中国語の保持、伸長を重視している。

- ・悩みがあるときの相談相手として、74.4%が中国語話者のみとなっている。

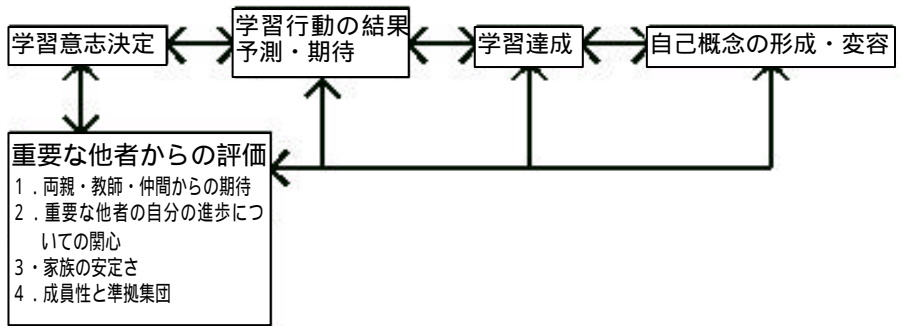
上記の結果をまとめると、まず中国帰国生徒にとって日本語と中国語はそれぞれ異なる意識や態度でとらえられている言語であると言えるだろう。具体的に言えば、日本語の基本的運用能力と一般の日本人生徒にする不満とに強い相関が見られたことは、学校内の多数派である一般の日本生まれの友人との交流に問題を抱えている者たちにとって、中国語は自分たちの仲間意識を再確認する言語となっているとも言えよう。また多くの者がその中国語能力に関係なく、中国語が来来自分の子供に継承されることを望んでいることは、彼らにとって中国語が強い象徴性を持っていることを示している。

外国語を習得しようとする動機は一般的に大きく統合的動機と道具的動機の二つに分けられることが多い。帰国生徒にとって日本語はもちろん、中国語においても発達段階にあり、その保持、伸長を望む態度を考慮すれば、両言語についてその態度は応用できるだろう。その一つである統合的動機、つまりその文化や社会への愛着や同化的意識からの動機が中国帰国生徒にとっての中国語への態度の一つとなっていると言える。これらのことは彼らの言語集団としての特徴と考えられるだろう。

学校における言語集団という視点

学校における言語集団という視点は次の二つの要素から考えていくことができる。一つは子供たちの学習発達における彼らを取り巻く人間関係とそれによって形成される自己概念という教育心理的要素である。もう一つは学校における一般の日本生まれの子供たちの言語集団と日本語を母語としない子供たちの言語集団を多数派言語集団と少数派言語集団という視点から考える社会言語学的な要素である。

(1) 教育心理学的要素



(図 1) 子供の自己概念の発達と重要な他者からの評価と能力の自己評価の関係について (蘭による Brookover & Erickson, 1969, 1975 からの作図)

蘭(1989)は子供の学習発達・自己概念の発達が重要な他者(両親、教師、仲間)からの評価を媒介とする、能力の自己評価によって大きく影響するとしている(図1)。

そして、以下のような過程を通して自己を価値的に評価する自尊感情が高められ、この自尊感情がさらに高い学業達成を促すと考えられるとしている。

1. 重要な他者からの評価によって自己評価が修正され、自己概念が変化する段階
2. それによって学習課題に対する意志決定がなされ、学習行動が成立する段階
3. 学習課題が達成されることによって自己の役割や能力についての自己概念、自己に対する道具的価値や内発的価値を自覚する段階
4. その結果として、自己概念がさらに形成・変容する段階

一般的自己概念を頂点として、階層的にそれを形成する要素として学業的、非学業的(社会的、感情的など)自己概念があり、さらにその下位領域として個別の要素(学業的:国語、数学など、非学業的:友人、重要な他者、身体的美しさ、身体的能力など)があることを示しており、そのサブカテゴリーはまた各々の場における行動の評価へと細分化されるとしている。

以上はいわゆる一般の子供たちの自己概念のモデルであるが、海外帰国子女や中国残留孤児・婦人等の子弟などの自己概念の形成期に大きな言語環境の変化を経験する者の場合はどうであろうか。中国帰国生徒の学業的自己概念を考えた場合、中国での学業が優秀な生徒でも日本の学校において成績が伸び悩んでいる者も多い。特に国語や社会など、使用言語(日本語)の比重の高い科目においては一般の授業を受けることができず、取り出し科目として日本語の授業を受けることなどが多いが、これが進学の意志が高い帰国生にとって不満な点となっている。また中国にいたときには優秀な成績だった者が「本来自分は優秀なはずだ」という強いプライドを持ち、それがかえってプレッシャーやあせりとなって、受け入れ校での成績不振の原因となっていることも考えられる。ま

た言葉の誤解から、自分は学校の教師や日本生まれの友人達から評価されていないと受けとめてしまうことなどもありうる。

非学業的、特に社会的自己概念の場合、友達や重要な他者とのコミュニケーションがその評価に大きく影響する。大きな言語環境の変化を経験しない一般の児童・生徒の学力形成の場合は、その学業発達の要因を日本語という同一の言語発達の中でとらえることができるが、帰国生などの場合は言語環境は特別なものとなる。つまり学校という集団の中の言語集団としてとらえた時、そこには日本生まれの一般の生徒の集団と日本語以外の言語を第一言語としている帰国生徒などの少数言語集団との間に言語集団同士の力学が働く。

社会的自己概念はその準拠集団としての言語集団という枠組みの中で、他者からの評価を受け、本人たちもその評価によって、自己評価を修正し、自己概念を形成する。さらにこれによって、学校の中の学習課題に対する意志決定がなされ、学習行動が成立する。このような視点から学校における自己概念を考えた場合、一般の日本生まれの生徒は日本語を母語としているので、特に自分が「・・・話者」であるという意識を持たないですむ。それに対して帰国生徒たちの自己概念を考えると、特に社会的自己概念において、友達や重要な他者からの評価が「中国話者としての社会的自己概念」という枠を通して形成されることになる。つまり、学校において帰国生徒が何らかの理由で、自分が中国話者であるがゆえに自己が正当に評価されていないと考えた場合、それが学業の発達や学校における適応の妨げの要因となる可能性もある。

具体的な事例を考えると、何らかの理由で成績が伸び悩んでいる時に、日本生まれの一般の生徒に自分の準拠集団である中国話者に対して（他人であれ自分であれ）差別的な言動を示されることで、自分の存在を否定されたと感じ、自己防衛的に激しく反発したり、日本人や日本の文化に対して排他的になることもありうる。また逆に自分の中の中国的なものを強く否定することで、自己の存在を守ろうとすることもありうる。青年期という特に心理的に不安定な時期にあって、このような意識はその程度が過度になれば学校という集団の中での帰国生徒の不適応につながる要因となるだろう。こういった反応は帰国生徒にとっては、学

校内の言語環境を考えればどの生徒にとっても起こりうることであり、受け入れ校側は特に配慮が必要となる。

(2) 社会言語学的要素

第二言語習得についての先行研究においても自分の属する言語集団に対する評価の受けとめ方や、少数言語集団の目標言語集団に対する受けとめ方が目標言語の習得に影響するとされている (Giles & Byrne, 1982)。また、学校内という限られた空間に二つの言語が存在する時、多数派と少数派言語集団の力関係から見れば高位の言語変種 (日本語) と低位の言語変種 (中国語) となり、「両者の関係は中立的ではなく差別的となる」(Baker, 1994)と指摘されている。

学校環境の中で少数派言語である中国語は圧倒的に弱い立場であり、子供から大人への発達段階にある中国帰国生徒にとってそれまでの自己を形成してきた中国語とそれが象徴する中国文化が否定されていると感じられる状況の中では、逆に多数派である日本語やその象徴する日本文化を否定する態度を持つこともありうるだろう。前述した調査結果(清田, 1995)における一般の日本人の級友に対する不満の高さもこのような言語環境的な構造によるものと言えるかもしれない。

しかし、上記のような言語集団間の力関係は固定的なものではなく、学校という環境の中で可変的に推移するので、受け入れ側としては帰国生徒が否定的な態度を持たないような言語環境作りをする必要がある。一例をあげれば、英語圏からの帰国生徒 (海外帰国子女のうち) は「英語ができる」ことが理由で周囲から評価され、それが学業的な自己概念や社会的な自己概念により影響を与えられる。これが過度になれば、心理的な抑圧となってマイナスの影響を持つこともありうるが、一般的にはその言語に対する周囲の肯定的な態度はその話者が肯定的な自己意識を持つことにつながろう。学校内で中国語使用者や中国語学習に対して肯定的な態度を養うことができれば、それは帰国生徒に対して大きな心理的支援となる。帰国生徒自身の中国語の保持、伸長のために取り出し授業として中国語の授業を行う学校も多いが、これを一般の生徒も受講できる第二外国語の講座とすることなども学校全体の中国語に対する言

語意識を高めることになる。それが帰国生徒と一般の生徒の間の言語集団の力関係をより摩擦の少ないものにするにもつながろう。

筆者は1998年から1999年にかけて、いくつかの東京都立高校の受け入れ校において中国帰国生徒の態度が1学年の2学期から2学年の2学期へと1年間でどのように変化するかを調査した。特に彼らの学校における適応という観点から質問紙調査と聞き取り調査という二つの形式で行った。その中の一校で、「帰国生徒が所属する言語集団の変化」という観点で聞き取り調査を行った結果がある。これは彼らがふだん過ごす場が、校内において中国語を話す場所となっている「特別教室」と、在籍するホームルーム教室のどちらであるかを調べることにより、帰国生徒が日中どちらの言語集団に属しているかを示せると想定して、その実態と変化を調べたものである。調査の結果、1年時には9人のうち8人が特別教室という中国語話者集団に所属していたが、2年時には8人のうち3人がホームルーム教室という日本語話者集団へと変化していた。

日本語話者集団へと変化した3名は、1学年時は特別教室から出ることはないと考えていたのが、2学年時はクラブ活動やアルバイトなどを積極的に行っていた。それに比べ、特別教室で過ごすことの多い者、つまり中国語話者集団に属している者達は家で中国語のビデオを見たり、休日も同じ帰国生徒同士で過ごすなど中国語を多く使用する過ごし方となっていた。

また、このうちの2名は特に注目すべき事例となっている。以下はそのコメントのまとめである。

A (女子、18歳、吉林省出身、在日年数2年3ヶ月)

1年生の時と変わらず、昼休みは休み時間は特別教室で過ごしている。短い休み時間はホームルーム教室で過ごす。休みの日は帰国生徒の友人と過ごす。家ではいつも中国のビデオを見ている。長い休みには中国に帰りたくなる。生まれ故郷の中国に対して強い思い入れを抱いている。学校の成績は優秀。大学を卒業したら中国に帰るつもり。

B (女子、17歳、黒竜江省出身、在日年数7年)

1年の2学期頃からあまり特別教室には顔を出さなくなり、

今ではほとんど来ない。自分のホームルーム教室で一般の日本生まれの友人と過ごしている。最初のインタビューの時も、他の帰国生徒と一緒にいるところを一般の日本人生徒に見られたくない様子だった。

在日年数がAが2年3ヶ月であるのに対し、Bが7年と長い。その理由もあって、B

はかなり「日本人化」が進んでいる。しかし、その態度は互いにとても特徴的なものとなっている。Aは生まれ故郷の中国を強く意識して、中国人としてのアイデンティティーを保持しようとしている。彼女は日本人に対して特に排他的になっているわけではないが、「自分は中国人である。」とはっきり述べ、日本で今勉強しているのも、将来中国に帰って、その発展に貢献するためであると言っている。また中国の学校に在籍していた時に成績が優秀であったことをとても誇りに思い、受け入れ校での成績も非常に優秀である。担当教諭の話では、ある教科でレポートが未提出であるとして、評価を下げると告げられた時（実際は教科担当の勘違いであった）、非常に腹を立て、涙ながらに激しく抗議したことがあるとのことだった。その時彼女は「私はもうだめだ。」と泣き叫んでいたという。彼女は自分の中にある「中国的なもの」を強く意識し、それが自尊感情に大きく影響している。彼女にとって「中国」は彼女のアイデンティティーを支える重要な象徴であり、そのことが学校での学業の励みとなっている。

それに対し、Bは逆に中国人のアイデンティティーを否定しようとしている。帰国生徒担当によれば、特別教室の友人たちが中国語を話している姿を、「あんな大声で中国語を話して！」といやがるなど、好ましく思っていない。2回目のインタビューでは、他の帰国生徒と一緒にいることをいやがり、結局別な日に聞き取りを設定した。彼女の場合はAとは正反対に自分の中にある中国的なものを激しく否定することで、自分の自尊感情を形成している。一般的に青年時から成人へと成長しようとする過程では特に自らの準拠集団を明確にしていこうとする態度が強くなることや彼らの少数民族的な社会的立場を考えれば（梶田、1989）、そ

の態度はより強くなる。上記の2名の例は方向性は逆ではあるがまさにそのことを実証している。

中国帰国者の子弟をある程度の規模で受け入れている中学校や高校ではこの調査の高校のように「特別教室」的な場所を設けている場合が多い。このような場所は日本語教育及び学力保障の面だけではなく、帰国生徒がいきなり日本語環境だけになる緊張感や重圧感をやわらげるといった重要な役割を果たしている。それと同時に中国話話者という言語集団を形成する場ともなっていると見えよう。また特にこのような特別教室を持たない状況でも、休み時間ではどちらの集団でどちらの言語を使うのかによって、その属する言語集団を判断することはできるだろう。帰国生徒は、日本語話者集団あるいは中国話話者集団という準拠集団から学校における自己評価を形成していく。この相互の集団に対する、あるいは双方の集団からの「評価」が「差別的」または「卑下/蔑視」とならないようにしなければならない。

前述したように高等学校の段階では、帰国生徒は個人の視点で対応されることが多い。もちろん教科の習熟度や日本語習得の度合いに応じた対応は必要であるが、彼らを一つの言語集団としてとらえ、彼ら及び一般日本人生徒それぞれが自分たちの言語集団という存在を意識し、互いの言語やその背景となる文化についての知識を増やし、理解し合い、尊重し合おうとする態度を養う教育が必要となる。

おわりに

中国帰国生徒は学校内においては少数派言語集団となり、受け入れ側が何もしなければ、「被差別的な」立場となりがちで、否定的な自己概念を持つ可能性が高い。そのような状況を回避するためには受け入れ側は積極的な環境づくりにつとめる必要がある。そして多数派言語集団の側が自分たちの集団と少数派言語集団との関係を意識し、望ましい環境を考えていこうとする態度を養うには、文化の多様性に対する認識を深める教育、つまり多文化教育が必要となる。

多文化教育はこれまでも中国帰国生徒の受け入れ校だけでなく、外国人の生徒を受け入れている学校で多く取り組まれるなど、国際理解教育

の一つとして一般的に社会の教科として行われてきた。その実践方法は様々で、期待できる効果についても多様である。しかし、これまで述べたように、中国帰国生徒の受け入れ校では彼らの適応をめぐる問題は深刻で、その教育環境の整備は緊急の課題となっている。その意味で多文化教育を導入する場合、より積極的に、より具体的な効果が望めるものでなければならない。

Baker(1993)は多文化教育を「消極的」形式のものと「積極的な」形式のものに分けている。彼が「消極的」形式のものとしてあげているのは、「価値観、食習慣、文化活動、衣服や身ぶり（例：挨拶や身ぶりで表す感謝の表現）に焦点をあてている」ものである。このような取り組みが危険である点として、「言語を文化から切り離してしまう」ことを指摘している。これに対して、「積極的な」形式のものは、「言語と文化は切り離せないものであり、また言語を使うことによってその文化を伝えることになるので、積極的な型の多文化教育では少数派集団の文化の一部である少数派言語に注目することが必要となる。これは言語に対する意識を高めるプログラムを通じて行うことが可能であろう。言語に対する意識を高めようとするプログラムは日常生活を通じて母語話者が自分の言語に対する理解、意識、感受性を高めようとする目的を持つ」としている。

都立高校の受け入れ校でも、帰国生徒の歴史的由来や受け入れの意義について説明した生徒向けパンフレット“いっしょにやろうよ”を作成したり、新入生の帰国生徒の支援として、受け入れ校の帰国生徒全員を対象とした新入生歓迎会や体験発表会を行うなどの活動を行っている。また各校でも独自の新入生歓迎会や文化祭やPTA活動などで中国料理や歴史的遺跡などの紹介といった活動を行っている。また帰国生徒の親のための保護者会を中国語で行うなどの取り組みも見られる。このような活動は帰国生徒が各校で適応し、自立する大きな助けとなっていることは間違いない。

しかし、これまで述べてきたように一般の日本人生徒と帰国生徒という二つの異なる文化を持つ集団が同じ場で過ごすことから生まれる構造的な問題に対処するためにはさらに積極的なプログラムが必要となる。

一般の日本生まれの生徒と帰国生徒両方にとって、「言語と文化の結びつき」を学ぶことで互いの言語集団の影響力に対して意識を高める必要性がある。帰国生徒たちは学校と家庭という環境において日本語と中国語という二言語のはざままで生活し、それらの言葉は彼ら自身が準拠する文化につながっている。そしてその文化こそが彼らの自尊感情を支えているのである。受け入れ校においてはすべての生徒がそういった状況を理解できるような多文化教育をめざさなくてはならないだろう。

実際に受け入れ校においてこのような多文化教育を実践する方法として、「総合的な学習」として複数の教科や分掌の担当者にまたがって取り組む方法がある。受け入れ担当や単独のクラスの担任だけの力では、学校全体の受け入れ環境の改善をめざすことは難しい。しかし教科の枠を超えたテーマとして位置づけることができれば、学校全体の言語や文化に対する意識を高める取り組みにつなげることができるかもしれない。

「総合的な学習」のテーマの一つとしては次のようなものも参考になるだろう。英語話者とフランス語話者の対立を緩和しようとする目的で行われているカナダのフランス語教育のコア・フレンチ・プログラムの中には「一般言語シラバス」があり、それは以下のような内容となっている。

一般言語シラバスは言語とコミュニケーションの結びつきを中心的な課題として深めていくものである。これは3つの側面から、言語と言語学習の過程に対する生徒の意識を高めることをめざす。つまり、言語意識、文化意識、言語方略に対する意識である。題材に含まれるものは、言語と言語使用域、世界の言葉、言語の起源、子供の言語発達、言語偏見、通信（電子メールによる遠距離のものも含む。）

上記の一般言語シラバスの内容は様々な分野の知識が互いに補完し合っていて一つのシラバスを形成している。受け入れ校において「言語と文化の結びつき」を生徒に意識させるような多文化教育をめざす上で、総合学習的な取り組みとしてこのシラバスは応用可能なものであろう。

前述したが、帰国生徒の中国語の保持、伸長のために取り出し授業として設置されていることが多い中国語の授業を、第二外国語として一般

の生徒にも学べる体制にすることも学校全体の言語意識を高めることにつながるだろう。native speaker として帰国生徒が一般の日本人の生徒の学習を支援することもありうる。また講師の事情が許せば、コミュニティー・カレッジとして地域の人たちのための中国語講座を設け、そのボランティアとして帰国生徒が手伝うことも、彼らの中国語に対する態度を高める手助けとなろう。このような取り組みは日・中両言語の集団の相互評価を高めることにもつながるだろう。

中国帰国生徒の受け入れ校といっても、必ずしも予算的にも人員的にも十分恵まれているわけではない。むしろ、公立高校として一般の生徒の様々な指導上の問題を抱えながら、さらに帰国生徒の指導という困難な仕事にあたっている。また受け入れ体制が必ずしも学校全体の理解の上になり立っているわけでもない。帰国生徒の指導に関わっている担当者や教科担当者、担任などの個々の努力が受け入れ体制を支えているのが現状である。熱心な担当者が人事異動で他の学校に移ってしまうと、それまでの積み重ねがすぐになくなってしまいうことも多い。そういったことを防ぐ意味でも上記のような学校全体の体制作りは重要となろう。

学校内だけでなく、校外の施設と連携する方法もある。一例として、中国帰国者定着促進センターにおける「交流実習」体験も一般生徒の異文化理解を深める上で有効な方法である。中国残留婦人及び残留孤児とその家族の日本における生活の定着を手助けする目的で作られた施設である所沢の「中国帰国者定着促進センター」では、入所者と一般の市民との交流を目的とした実習を行っている（中国帰国者定着センター紀要4号参照）。筆者はある都立高校1年生が授業の一環として帰国者たちと交流する様子を見学した。帰国者は16歳から20歳の「青年クラス」に所属し、両者とも実習は初めてであった。その際の帰国者と都立高校生の交流は、著者が勤務先の都立高校において体験した深刻な対立や疎遠な態度とは大きく異なるものであった。

帰国者の様子で最も顕著であったのは、「自分を受け入れてもらいたい」という強い態度だった。それは終始笑顔を決やさず、言語でコミュニケーションできない点を、身ぶりや写真などを使って補おうとする態度からうかがうことができた。日本人の高校生の方も「発話をゆっくり

と調節する」、「丁寧な呼びかけをする」、「頻繁に頷いて相手の言うことを理解していることを積極的に示そうとする」、「自分の趣味や家族のことを話題にし、積極的に自己を表示しようとする」など、自然に異文化間の交流において理想的な態度で接していた。後日、この実習に参加した高校生たちの感想文を読む機会があったが、ほとんどが実習という行為を肯定的に考え、すなわち「異文化間コミュニケーション」を行った喜びを表現していた。

この実習に参加した高校生たちは受け入れ校の生徒ではなく、帰国者との交流が「一時的」な体験であることや、双方とも異文化適応の初期であることを考えれば、そのまま受け入れ校の生徒のプログラムに応用することはできない。しかし、この実習を通して高校生活の早い時期に一般の生徒が「肯定的な体験として」異文化間コミュニケーション経験することは、帰国生徒の状況への理解を深め、受け入れ校の望ましい環境づくりに大いに貢献するだろう。

受け入れ校の環境は異なる言語集団（日・中）がいわば相互の学習リソースとして存在する環境である。これを生かすことは、単に帰国生徒のためだけではなく、一般の日本人生徒たちにとっても多文化教育、国際理解教育を実現していくことにもつながるだろう。

謝辞

本稿を執筆するにあたっては、東京都立高等学校の中国帰国者の子弟の受け入れ校の集まりである「中国帰国生徒受け入れ校懇談会」の協力を得ました。どうもありがとうございました。

参考文献

- Baker, C., 1992, Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., 1993, Foundations of Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brown, H.D. 1993, Principle of Language Learning and Teaching Third Edition. New Jersey: Englewood Cliffs.

- Edwards, J., 1985, *Language, Society and Identity*, Oxford: Blackwell.
- Edwards, J., 1994, *Multilingualism*, London: Penguin Books.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University.
- Gardner, R.C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Giles, H. and Byrne, J.L., 1982, "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.3 No.1, pp.17-40.
- 長谷川辰雄他、1989、『セルフ・エスティームの心理学』、ナカニシヤ出版。
- 梶田勲一、1988、『自己意識の心理学』、東京大学出版会。
- 清田洋一、1995、「バイリンガル能力の発達 中国残留孤児の子弟を事例として」1995年度東京大学大学院総合文化研究 科言語情報科学専攻修士論文、未公開。
- 清田洋一、1997、「日本の文化をどのように扱うか - 異文化と日本文化の共生」
『教職研修 - 総合的な学習の進め方の実践 No.3、国際理解教育の考え方・進め方』、教育開発研究所。
- 東京都立大泉学園高等学校紀要、1997、『国際理解』
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- 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』
- 中西晃、1989、『中・高校生の国際感覚に関する研究報告書—青少年時代の異文化体験が人格形成に及ぼす影響』東京学芸大学海外子女教育センター。
- 日本国際教育協会、1995、『日本語能力試験一級、二級』凡人社。
- Schumman, J., 1978, *The Pidgenization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House
- 総務庁行政監察局編、1997、『教育の国際化をめざして - 日本語教育が必要な外国人子女や帰国子女の教育の現状と課題』

