

# 日本人児童と外国人児童の接触場面における一考察

## －日本人児童の規範意識と外国人児童の適応プロセス－

伊藤 宏 美

キーワード：逸脱行動、伝達行動、活動パターンの共有化、ルールの管理

### 1. はじめに

本研究は、来日外国人児童が日本の学校に適応しようとする過程で、日本人児童間に共有されるクラスのルール<sup>1)</sup>、行動規範がどのような言葉になって表されているのかに焦点をあて、児童の行動、発話に着目したものである。

当初の研究目的は、外国人児童が日本の小学校に、適応し順応するために必要となる日本語と日本語指導を明らかにすることに視点をおいていた。しかし、さまざまな場面で観察を重ね、両方の児童からの質問、日本人児童の発話を基に考えると、外国人児童にとって「言葉が話せる、聞いて理解できる」ということも必要不可欠なのだが、それにもまして、クラスの一員として、日本人児童と同じように外国人児童がクラスのルールを守り、役割を果たせるようになることが、重視されていることが浮かび上がってきた。特に、教師が介入しない4人前後の班活動<sup>2)</sup>や遊びのグループで、子供同士が決めたルールは、日本語がわからないから、という事情に効力はなく、当該外国人児童のルール無視、逸脱行動と受け取られがちであった。ほぼルーティン化したクラス活動における行動とそれに付随する言葉が未習得であったからである。

本稿は、来日外国人児童と日本人児童の接触場面における、日本人児童の発話を分析し、そこから見えてくる日本人児童の言語行動に関する規範意識を考察することを目的とする。考察を通して、児童のネットワークの形成におけるコミュニケーションルールと日本語習得<sup>3)</sup>のプロセスを追っていきたいと思う。

### 2. 研究方法

- 1) 対象者：①都内公立小学校に在籍する中国人男子児童2名  
観察開始時 X君：3年生、来日して6か月、ほぼゼロ学習

Y君：4年生、来日直後、ゼロ学習（観察開始時）、来日して3か月後に1度転校した。

②上記児童の母学級日本人児童。本稿ではそのうち37名をとりあげた。

2) 調査方法：行動観察法。両児童への聞き取り

観察者は、当該外国人児童の要求に応じ、授業中は外国人児童の傍らに座り、行動を共にした。場面によって離れていることもあった。観察者は通常、通訳という学級での役割があるため、日本人児童から外国人児童への発話<sup>4)</sup>、外国人児童から日本人児童への発話の、双方向の会話を援助していた。発話内容は記述として残した。

3) 時期：平成9年10月から約21週間

(週2回から始め、3か月目からほぼ連日。1日4時間程度)

4) 観察者の立場：

今回は、学校、先生方のご理解ご協力を得て、X君Y君の所属クラス（母学級）と日本語学級（取り出し学習）の両方に参与観察の形で入り、外国人児童の傍らに寄り添う形で観察活動を続けた。それにより、児童間でとりかわされる話、みんなには聞こえないような外国人児童から観察者への話かけに耳を傾けることができ、時に外国人児童の周りに疎外感が生まれる言葉や状況をとらえることができた。また、外国人児童が共有したがった日本人児童の行動様式もとらえやすい位置にあった。一方、日本人児童とは、「クラスの先生ではない人、お姉さん、～君の先生」という形でラポールを作り、児童の遊びの中での決まり文句や遊びのルールを習った。「～君もやるかな。じゃ、やり方、伝えてください」と言われれば、外国人児童へそれらを伝え、両児童の交流が図れるようにした。

授業中は、必要に応じて授業内容、進行をX君Y君の第一言語に訳し、代わりに言ってほしいと依頼されたことを教師へ伝えていたが「これは訳さないで」と言うことは教師や日本人児童へ伝えなかった。

5) 分析：記述したフィールドノートをもとに抽出。分類・分析した。

- ・日本人児童の発話
- ・中国人児童の発話
- ・両児童と観察者のやりとり

### 3. 外国人児童の状況

まず、外国人児童から常に聞かれたのは「彼（彼ら）は何しているの？／今何しているの？」「彼（彼ら・先生）は何て言っているの？」「どうして？」だった。目の前の状況、他の児童が先生から何か言われて動いている様子を理解するための手がかりが、ほとんどない場合、どうしていいのかわからなくなるのは当然であろう。家庭環境によって個人差はあるが、言葉の問題は避けて通ることが難しい状況である。

来日後、外国人児童たちは、日常の言葉と教科学習を理解するための言葉と両方の力が必要になり、その両方の学習に力を注がなければならない。その上、1人でも多くの友達関係も必要なのである（縫部1999）。

ある日、先生が教室に来るのが遅く、何人か歩き始め、日本人児童が友達とおしゃべりをする声が聞こえる時、X君は前を見て、1人静かに歌い始めた。「何の歌？」と聞くと「中国で友達と遊ぶ時に歌う歌」とはにかんだ。周囲に溶け込めない中で、来日前の同級生との楽しい情景を思い出したそうだ。現実の学校生活では、日本人児童との交流は重要な部分であり、友達が話すいろいろな言葉がわかりたいはずなのである。

クラスの動き・状況を判断するための経験値（前提的知識）が少なく、来日前に蓄積した学習経験がすべて有効というわけでもないようだった。また、場面の展開に応じて、喜んだり、大慌てしたりする感覚や感情が、十分日本人児童と共有できないような状況も観察中多々あった。みんなが笑ったり、先生が大きな声で注意したりすると、「どうしたの？」と隣にいる観察者に小さな声で聞く毎日が続いた。状況が読めないために周囲の児童たちとは気持ちの切り替えのタイミングがずれてしまい、急ぐ場面や静かにする場面、数人で動く場面で「だめ」と注意されたり、自由にしているもいい時間に、じっと静かにしているという場面も観察された。近くにいる児童が接近し、名前を呼びながら腕を引っ張ったり、肩を組んだりしながら、誘導していることがあった。前提的知識は、その文化や社会を背景にしたもので、状況を構成する要素が読めないことは、外国人児童に限られたことではない。中道（1997）では、「伝達のあり方を規定する条件は、接触が開始される以前に既に存在する。恒常的な条件として、その社会で共有される文化、通念や常識として存在する知識などがある。」と指摘している。

日本人児童同士が「ごめん」「ありがとう」「あとでね」などの言葉を潤滑油として使い、いい関係を作ろうとしている場面を観察者は1日に何度も観察した。通りすがりにさっ

と一言、言葉を残す程度の短く軽い声かけであった。外国人児童はこの言葉をいつ、どこで使えばいいのかわからないため、誤解され相手の気分を損ねたり、相手にされなくなる原因を作ってしまったりする場面が多くあった。日本人児童はあからさまに怒ることはなかったが、他の日本人児童に不満を言うことがあった。または、観察者がクラスに入っているとき、X君Y君の様子について気になっていること、悪いことをしたと思った時のことを報告にくることもあった。その内容は、総じてX君Y君と日本人児童の状況判断のずれからくるものと思われた。内田(1999)は、日本人の子供たちのコミュニケーションについて、小学校へ入学してから学校文化や学校言語を学び、小学生らしいものへと移行し、教室内での話し方についての認識は「先生と私、みんなと私」の中で形成され、それはすぐさま完成するものではないと指摘している。外国人児童が高学年に転入する際、教科学習についていく負担が高いだけでなく、友人と交渉する力も大きな問題となるのである。また当該言語での交渉力は幼児の頃から成長するものである。(倉持・無藤(1991))

#### 4. 日本人児童の発話

外国人児童が多くの時間を過ごすのは、日本人児童が大多数を占める母学級である。外国人児童がクラスにいるということは、どの児童とも同じように活動に参加していき、さまざまな場面を経験することでもある。いろいろな場面で、いろいろな言葉を日本人児童は外国人児童に投げかける。いろいろな言葉とは、外国人児童の学年や場面、日本での生活の長さによっても異なるであろう。日本語学習状況も個人差があり、日本語を十分理解するまでには負担差もある。また、日本語力の問題により、来日前と同様に友達同士の楽しいおしゃべりや意見の交換において、自主的な発話ができるようになるまでには、様々なサポートを受ける必要がある。

いろいろな言葉は、日本語学級で順次学ぶ教科書通りの日本語ではなく、通常日本語指導では追いつかないスピードで、いっぺんに日本人児童から提示された。児童によって、提出される形は様々であった。名前を呼び、音声なし、全てジェスチャーで表現する形だったり、非言語つきの単語のみだったりした。また、一方的な命令形「やりな」だったり、です・ます体ではない普通体の疑問文で答えを引き出そうとする形「何したい？」だったりもした。日本人児童のいろいろな言葉を分類すると、次の4つに大別できそうである。

- (1) 行動を注意する言葉－「だめ」「やめなさい」
- (2) 動きを指示する言葉－「立って、立って」「こっち、こっち」「どけよ」
- (3) 役割を与える言葉－「今日は教室掃除だからね」  
「～君はほうきね。ほうきで掃いて」
- (4) ルーティン作業内の細かい指示言葉－  
「机をふく時は、窓にかかっている雑巾を使って」  
「自分でやりな」

特に、X君Y君両児童のクラスで、使用頻度の高い言葉は「だめ」であった。教室の中で明文化されていない決まりごとや手順に関して、あるいは外国人児童が何の行動もとらない場合よく使われた。「“だめ”って中国語でなんて言うんですか」と観察者に確かめ、確実に注意しようとする児童も複数いた（[例1・2]）。「だめ」をめぐる日本人児童の発話状況を追うと、外国人児童が何かのルールを無視、あるいは違反行為をしていると認識するところから始まっているようである。

しかし、なぜダメが最多なのだろうか。外国人児童へ指示し、限定された役割を与えようとする理由に焦点をあて、日本人児童の発話を見ると、日本人児童自身がクラスの中で何らかのルールを管理し、クラスにいる時間はそれに準じて行動しようという意識が働いていると言えるのではないか。日本人児童の外国人児童に対する発話は、具体的にそれまでに蓄積された行動の指標を表すものとも考えられる。では意識されている行動規範とは何だろうか。次に考えてみたい。

[例1] －だめ－（外国人児童：X・Y、日本人児童：J、担任教師：T、観察者：Z）<sup>5)</sup>

長い休み時間（20分休み）。外国人児童が1人でぶらぶらしている。教室においてある軟らかいボールを持ち、教壇の前で時折ボールをポンポンと小さく上に上げている。

- 1 J1：「X君、だめ、やめなさい。」
- 2 X：「…」聞こえないふり。ボールで遊び続ける。
- 3 J1：「X君だめ。」

[例2] -だめ-

4 J2 : 「X君ね、時々、私に“ターニーマ”って言うけど、何の意味？」

5 Z : 「わからない。」

J2がXを連れて来る。

6 J2 : 「聞いて。」

7 Z : 「“ターニーマ”って何？」(中国語)

8 X : 「知らないの(中国語) 教えな-い。(日本語)」

9 J2 : 「ダメって中国語でなんていうの？」

10 Z : 「プ-シン。」

11 J2 : 「プ-シン？」

5. 日本人児童が管理しているルール

学校生活の中で児童たちは、授業、掃除、給食、短い休み時間と長い休み時間、朝の会と帰りの会、全学年合同集会等、多様な場面で多様な活動をしている。今回の観察では、掃除と給食の準備と片付けの班活動時に、もっとも日本人児童から外国人児童への働きかけが多く、通訳を通してでも外国人児童に伝達しようとする場面が多くあった。

[例3] -掃除-

床をふく人、ほうきの人など役割を分担し、1週間で順番に担当することになっている。Yのいる掃除班は、じゃんけんで勝った人から何をするか言うことになっていた。Yの番が来た。

12 J3、J4 : 「Y君、何やりたい？」

13 J3 : 「Y君に何やりたいか聞いて。」

14 Z : 「何をするの？」

15 J4 : 「ほうきと拭くの。」

16 Z : Y君へ伝える。

17 Y : 「何でもいい。」(中国語)

18 J3 : 「じゃ、雑巾でいい？ 雑巾ね。J5君も雑巾ね。」

19 J5 : 「なんで雑巾なの？」

- 20 J3 : 「あっ、雑巾3人だ。ほうきやらしてあげる。」
- 21 Z : 「雑巾どこにあるの？」
- 22 J4、J5 : 「教室にあるのを使うの。」
- J5はすぐにYの背中を押しながら、教室へ走ってつれていく。
- 階段1段目をYが、3段目をJ5が拭き始める。J4が4段目から掃き始める。
- 23 Z : 「掃いたら、拭くんじゃないの？」
- 24 J5 : 「えっ、いいんじゃない？」
- 25 J3 : 「そうだ、Y君に掃いたら、拭くって言ってください。」
- 26 Z : Yへ伝える。
- 27 Y : 「うん、うん。」 うなずく。

日本人児童の外国人児童に対する働きかけ方を見ると、非言語行動を加え、その場面でのキーワードを繰り返し言い、その言葉その表現を教えているようにも見える。しかし、日本人児童は、これまでにクラスで共有化していた行動形式、いつもの相互行為があるはずの場面に外国人児童が参加している時、期待するいつもの反応と違う場合があることに気づく。言葉の問題というより、クラスの中では逸脱した行為だと認識し、「だめ」という制止をしたり、「やらなくていいの。式だけ書くの」という行動を制限する指示をしたりする（[例4]）。また「今日。いっしょに。ご飯」という声かけと共にクラス活動の変化に合った行動へと誘導しながら、教室で共有できるふるまいかたを教えていくのである（[例5]）。転入してからある時期まで、役割を受け持たせるために、同じ言葉を繰り返しながら理解を求めようとしたり、毎日同じことを質問して覚えさせようとしながら、クラスでの行動形式が日本語とともに伝達されていくようであった（[例6]）。

[例4] ー算数の授業ー（3桁×2桁）

- 28 T : 「黒板の式を書きなさい。」
- 29 すぐに書き終えたJ6 : 振り向く。
- 「やらなくていいの。式だけ書くの。」
- 30 答えを書き始めていたX : 「ん？」
- 後ろにいたZへ手を伸ばし、合図をする。

**【例5】 -給食- (来日1か月)**

好きな人同士、自由にグループをつくり好きな席に座って給食を食べる日が月に1度ある。Yにとって、初めて自由な席での給食の前。日本人児童2人(うち1名は教室で中国人児童の後ろの座席にいる)が中国人児童の正面に立つ。

31 J7: 「Y君、ご飯、いっしょ。ご飯、いっしょ。ご飯。」

茶碗を持って、ご飯を食べるまねをする。Yの肩を両手で押さえてから、もう1人の児童を指し、指で大きく3人をつなぐ輪を描く。

32 J7: 「いっしょ。」

33 Y: うなづく。

**【例6】 -給食前- (来日直後から)**

配膳は用事で教室にいない人の分を他の人が用意することになっている。クラスでは準備を手伝う人はマスクをすることになっている。

34 J8: 「Y君、マスク。マスク持ってきた?」

同じ班の女の子が、ほぼ1か月言い続け、1か月後Yはマスクを持ってきた。

クラスで共有化され、管理されているとも見える行動規範意識は、次の4つの関係、ないしは4つの場面で形成されていると考えられる。

- ① 「教師と児童の間」で形成されるもの
- ② 共通に「児童の間」で認識され形成されるもの
- ③ 「少人数の班、遊びのグループ内」で形成されるもの
- ④ その他「個別」に形成されるもの

上記4つに分けられたクラス行動において、ルール化されつつある意識が成立する場面を個別に見てみることにする。

①の「教師と児童の間」で働く意識は、教師が司令塔となって学級活動の運営にかかわる場面のものである。児童への作業の指示、児童の行為への許可、教師が場面を展開する時である。例えば、授業中は「教科書出して」「横向きに書きなさい」「はい、注目」、給食前は「給食班、早く(給食室へ)行きなさい」などである。通常、児童は教師のこれらの指示に従うべきものとなる。

②「児童の間」で働いている意識は、児童みんなが自主的に運営し、円滑に行動する



場面にあられるものである。初めは教師主導で決めたことでも、クラスの決定として認識されることも含める。先生が言ったことは守るという児童間の暗黙のルールも入る。また、日常生活での何気なく誰かが始めた作業がルール化しているようなことも対象になると考えられる（[例7]）。

ちょっとした挨拶や遊ぶ時間や授業中の話しかけ方にも表れると言えるだろう。例えば「ごめん」「(本を忘れて) 見せて」「がんばれ」「(運動中) はい、パス」「(給食中) あとで遊ぼう」である。ただし、クラスの備品の使い方、掃除や給食の用意の仕方には、ゆるいクラス別のルールがあった。

#### [例7] -給食の準備-

給食の配膳当番の女の子が、おかずを1人ずつトレイにもる。揚げ菓子担当の子が、Xの番を前に、お菓子をかっぱう着の腕の上に落としてしまった。配膳台や床には落ちていないので、Xのトレイに置いた。床や机の上に落ちていない時は大丈夫だと認識しているようだった。

35 X:「やだ。」

36 J9:「これはきれいだから。」

37 X:「やだ。」

38 J9、J10、J11:「X君、だめ。」

39 X:「…」顔を赤くし、口を結び、下を向く。

③「少人数の班、遊びのグループ内」とは、4人程度で構成される班活動や少人数の集団で、子ども同士が決めたことや判断したことがルール化され、意識化されるものである。そのルールの行動指標は、児童間の力関係や性格が反映されることや、いつ、そのことを決めたのか、どんなルールだったのか記憶が曖昧で、はっきりしないことが多かった。決めた児童たちも、そのルールの曖昧さが原因で言い争うことがあり、解決法として「じゃーさー、今度からは」という切り出しで話し合いをし、度々修正されるほど、状況やメンバーの変更に合わせて変わりやすいものであった。そのため、ルールそのものや変更の過程も結果も、外国人児童にはわからず「はい、じゃんけんね」の最終決定の時や決定後にだけ参加させられるようなこととなる。説明も難しいし、外国人児童が理解しようとしまいと新しいルールがルールであるという状況があった。

[例 8] ー給食、牛乳のふたー

給食は、班単位で食べる。机は向き合わせる。各班に花が挿してある小さな花瓶が1つ置かれている。花がXの机の上へ置かれる。

40 X: 「やだ。」

41 J12: 「だめ、X君。」

42 X: 「やだ。」 他の子の机の上に置こうとする。

43 J13、J14、J15: 「だめ。」

給食の時に、同じ会話が繰り返されていた。置き場所の決め方を聞くことにした。

44 Z: 「どうして、X君なの？」

45 J12: 「決まってるから。」

46 Z: 「どうやって決めてるの？」

47 J12: 「牛乳のふたが一番遅い人。」

(牛乳瓶のふた回収の時に1番遅く回収箱に入れた人)

48 Z: 「次はいつ決めるの？」

49 J12: 「今日。」

観察者はXに花の置き方を知っていたか確認した。知らなかったが、今日また決めることを伝え、花はそのまま。この日、実際に牛乳瓶のふたを一番遅く回収箱に入れたのはXではなかったが、結局日本人児童はそろって「X君」と言った。Xは「ちがーう」と言葉をかえした。このやりとりを聞いていた回収箱係りの児童は次の日から回収箱を全員から同じ距離の、班の真ん中に差し出すようになった。

[例 9] ー給食、おかわりの時間ー

教室は2つの机を並べて1列とし、教室にはそれが4列ある。1列10人程度で、列を「かわ」と呼んでいる。廊下側から「1のかわ、2のかわ」と配膳をする先生が呼ぶ。1のかわが呼ばれると、2のかわの希望者が動き始める。机から少し離れて「リーリーリード」と言いながら足を前に伸ばしているJ16とすでに立ち上っているJ17がいる。Xは配膳台のほうへ体の向きだけを変える。

50 T: 「2のかわ。」

おかわり希望の児童が並ぶ。

51 J16: 「X君、ずるこみ。」「ずる。」

52 X：「うるさい。」

53 J17：「X君、だめ。」

観察者Zが確実にずるこみではないと確認できたとき

54 Z：「X君、ずるこみじゃないよ。」

55 J16：「ちえ、なんだそうか。」

実際とは異なって、「X君はずるこみをしている」という指摘が複数回続いた。観察者が入る以前、まだXがおかわりの並び方を理解していなかったときの逸脱行動の印象が、ルールを守っても修正されずに、以前の印象がそのまま残っているのではないかと思われた。

④「その他個別」は、①～③に入らない、時に班の枠を越えて、個人的な児童同士の関係でのことや、学年別のルールを意識した行動の場合や「こういうことは特別なんだ」とクラスのみんなが感じているそれぞれの個別事情の下にルール化される場合のことである。

児童の行動規範意識が形成される4つの場面の中で、教師と児童間は、児童にとって、みんなという存在を感じる世界での行動規範意識が形成される場面である。これまでの日本人児童たちの学級生活が、外国人児童の転入後も変わらないように、自分達が行う従来の行動パターンを教えることは、学校内の社会的スキルの伝達行動であり、共有化を目指した日本人児童の活動と言い換えることができる。特に、先生がいる場面やクラスを代表して行う班活動中は、パブリック的な面があり、従来の形を作ろうとするため、日本人児童と同様の「前提的知識や経験」をもたない外国人児童の行動はいさめられ、指示され、すでに形成されたルールを管理維持しようとするのである。

このルール管理やルール意識は学校やクラスによってかなり違いがあり、共通していないのが自然といえよう。クラス人数、学校や学級の雰囲気、担任教師の教育観、転校生の多さなど、実際の現場では多様な要素が絡むためである。Y君は、来日して3か月後に家族の都合により転校<sup>6)</sup>を経験している。観察者が転校先へ観察に行った第1日目に、Y君から「来てすぐ男の子2人と友達になった。家が近い。こっちの学校のほうが、ゆったりしている」という感想を聞かされた。初めの学校では、かなり緊張しながら日本の学校を知り、それが経験としても生かされたこともあるだろう。彼はルールの感覚をつかんだようにいろいろな場面で発話量が増え、単語レベル、文レベルで、間違っても1人ごとでも言葉にし、彼が思う交流のキーワードを発していた。「えっ」

「うん、いいよ」「そうですか」などが頻繁であった。

## 6. 受け入れのプロセス

### 6-1. 日本人児童の視点

日本人児童は見ているようで、転入してきたX君Y君をよく観察していた。慣れるまでには時間が必要で、時期が来ればうまく交流できるはずだと期待し、待っている日本人児童の気持ちを確認した ([例10・11・12])。給食の時間一緒に食べながら、あるいは休み時間に遊びながら、日本人児童に聞き取りをした。給食の時間、初めはX君Y君のいる班で食べていたが、Y君のクラスでは、転校するまでの約2か月半、多くの班を回った。X君のクラスでは、教室移動の途中、掃除や給食、休み時間に聞いたり、話しかけられたりした。<sup>7)</sup>

#### [例10] -外国人児童への気持ち-

56 Z: 「Y君、大丈夫そう？」

57 J18: 「隣のクラスはすぐうるさくなっちゃったりするけど、このクラスはそんなことはない。Y君、このクラスがいいと思う。だから、Y君がしゃべれなくてもこのクラスなら大丈夫だと思う。」

58 J19: 「うん、私も転校生。このクラスでは転校生はJ20君が面倒見てるの。J5君も転校生で、いつもJ20君と一緒に。」

#### [例11] -外国人児童への気持ち-

59 Z: 「X君、どう？」

60 J21: 「今はいないけど、このクラスに前、耳が聞こえない子がいたんだよ。だからX君も日本語ができなくても大丈夫だと思うよ。今はだめだけど。」

#### [例12] -外国人児童への気持ち-

61 Z: 「Y君が来た時、はじめどうだった？」

62 J22: 「うん、びっくりした。」

63 Z: 「今は？」(転入して1か月)

- 64 J22：「今はもう、よく話してるから。」
- 65 Z：「Y君がどんな人かわかってきた？」
- 66 J22：「うん、もうわかった。」
- 67 Z：「でも、Y君、日本語わかる時あるの？」
- 68 J22：「うん、ある。時々。なんか中国語話してる。」
- 69 Z：「日本語がわかんなくても大丈夫なんだ。」
- 70 J22：「うん、大丈夫。」

日本語が不十分な時期には、背くらべを何度もする、片手を握り合い、力比べをする、背中をポンポンとたたき、顔を軽くつねりあうなどしていた。顔を見合わせたり、ノートで顔を隠したりと非言語を通しての接触を試み、意思疎通をはかっていた。非言語コミュニケーションは相互交流が実現する可能性が高く、日本人児童からの発信が多かった。

たとえば、[例13]のように、日本語を話さなくとも、この種の交流をする日本人児童は、お互いの関係、自分と相手とのコミュニケーションがうまくいっているという感触をもっていった。また状況がシンプルで相手の表情から雰囲気わかる時は、言葉を介さなくても「いっしょに笑う」ということで場面に参加できていた。

#### [例13] ー習字の時間ー（来日2か月）

机を全部廊下に出し、長い半紙をそれぞれ広げ、書き初めをする。Yの斜め前の男子J23が持っていた半紙を全部墨で汚してしまい、困った顔をし、頭を抱えている。

71 J23：「おわりだー。」

72 まわりの友達数人：笑っている。

73 Y：体を揺らして、声を出さずに笑い、笑いの輪に入る。

Yの観察は来日して初めての登校日から始まっている。初日の教室では、型にはまったような典型的な自己紹介的事項、例えば「身長何cmですか。靴何cmですか。何座ですか。好きな食べ物・好きなスポーツは何ですか。」などの質問があった。日本人児童から「聞いてください」と言われ通訳したのは1日目だけだった。それらの興味は一時的なもので長続きしなかった。このような一方的な接触は持続性をもたず、非言語使用や単語レベルの話で、わかりやすく、双方向性のある接触は継続性を持っていた。

## 6-2. 日本人児童による外国人児童の発話への気づき

次第に、X君もY君も日本人児童が友達同士いつも使っている言葉を覚え、使い始める。母学級クラスの授業に合わせて日本語学級が教科学習の補佐的学習を行った時、いろいろな数字や図形の呼び方が認識でき、口に出せていた。学習内容が来日前に既習であれば、なお参加しやすかった。

### [例14] ー算数の授業、分数ー (来日1か月)

①計算ドリルの答え合わせ。来日してから1か月は参加せずに経過。順番が自分にまわってくることに関心がない様子。宿題はやってあるが手を後ろに組んだり、あくびをしたり。クラスの答え合わせは、1問ごとに間が空く。

74 J24: 「次は? 誰?」

75 J25: 「次はY君。」

76 J26: 「でも。」

77 J27: 「でも、できるかもしれないよ。」

78 Z: 「代わりに言ってもいい?」(中国語)

79 Y: 「いいよ。」(中国語)

80 Z: Yのノートを見て答えを言う。

81 児童全員: 「いいです。」

②次に“2分の1”と同じ大きさの分数をあげる問題。Yは教室後方の観察者に合図をする。

82 Y: 「何をしているの?」(中国語)

83 Z: 「2分の1と同じ大きさの他の分数を1人ずつ全員言うよ。」  
(中国語)

84 Y: 「えっ」(日本語) 小さい声。困ったふりして、喜んでいる様子。

85 T: 「Y君、どーお?」

86 Y: 「64分の32。」(中国語)

87 Z: 「64分の32。」(日本語)

③そして教科書の分数問題。各自答えを書き込む。発表。Yは全部答えを記入済み。担任教師がYの答えを日本語で読む。

88 T: 「10分の9。」

89 Y：「10分の9。」（日本語）小さい声。

90 J28：「言えたじゃん。」

日本人児童数名が顔をあげて、Yを注目。音の出ない拍手をする児童がいた。作業が進む。作業ごとに、観察者へクラスの様子を聞いてくる。自信が出てきた様子。

91 Y：「何してるの？」（中国語）

[例15] -算数の授業-（例14から1週間）

黒板に書かれた帯分数の計算。順番がYに回る。問題は  $1\frac{2}{4} + 1\frac{3}{4} = ?$

92 J29：「Y君、できるかなあ。」

93 Y：「3と4分の1。」Yは自発的に日本語で答えた。

[例16] -算数の授業-（来日3か月すぎ）

計算ドリルの答え合わせ。Yの順番。Yは答えのみ言う。

94 Y：「2。」（日本語）とても小さい声。

95 隣にいたJ30：「Y君、“2”ってやっているよー。」

96 クラス全員：「いいでーす。」

[例17] -昼休み-（来日2か月半）

Zは、日本人児童たちからトランプに誘われる。ルールを聞き、何もしていないYを誘う。初めは首を横にふり、参加しない。

97 J3：「こっちのトランプやろう。」

98 J31：「私もトランプ持ってる。中国の。」（J31は中国での生活経験有）

99 Z：「同じだよ。」

100 J31：「じゃ、終わったら。」

J31はYにルールを説明。誰から再スタートするか、じゃんけんで決める。

101 全員：「出さなきゃ負けよ。最初はゲー。」

102 J3：「Y君“最初はゲー”っていってるよー。もう1回。最初はゲー  
じゃんけんぼん。」

103 全員：「あいこでしょ。」

授業で、何らかのタスクを達成する場面で外国人児童が発話し始めたとき、日本人児童はそれに気づき、その時の気持ちを言葉にしていた。「できるかな」とチャンスを与え、「言えたじゃん」で行動を認める。「いいです」という後押しと「できるかも」と次の行動を待つ発話が日本人児童からあがったのである。クラスで見守るという雰囲気で作られた場合、外国人児童が活躍できる場は日本人児童によって発見され、仲間入りの空間が見出される。それが、実質的に外国人児童を受け入れるということになり、非言語コミュニケーションによる交流から次の段階へと進む1歩だと考えられた。

### 6-3. 日本人児童・担任教師からの言葉の補足

また、次の例のように、日本人児童が外国人児童の代わりに状況を確認したり、描写したり、何かの時には代弁し調整役になることも、重要なコミュニケーションの1つであろう（[例18・19・20・21]）。谷（2000）において日系ブラジル人児童をめぐる児童間のインターアクションが具体的な例をもつてのべられている。今回の観察においても、日本人児童からの声かけが外国人児童の孤立化を防ぎ、学校生活におけるネットワークの構築に有効的に働いていた。

加えて、日本人児童と外国人児童のかかわりの中では、児童だけでは判断できないことがある。日本人児童が外国人児童の行為を「逸脱」と判断しやすくなっているときもある。そんな時、日本人児童からの援助発言、または中和する発言があると、外国人児童はクラスにとけこみやすくなる。また「いいよ」という教師からの融通の利いた許可出しが、状況を理解していなかった外国人児童にとって支援となる場合もある（[例22]）。

#### [例18] ー算数の授業ー（来日2か月半）

算数は毎回ドリルの答え合わせからで、忘れた人は報告することになっている。

104 J32：「これから2時間目の授業を始めます。」

105 Y：うしろを見る。

106 J7：「宿題、やってきた？」

107 Y：うなずく。

#### [例19] ー掃除算数の授業ー（来日2か月半）

Yが壁に肩をぶつけ、笑いながら1人で体をくねらせる。

108 Y：「うー、うー。」



- 109 J4 : 「Y君、何してんの？」 まわりを見回して  
110 J3 : 「あっ、ここにぶつけちゃったの？」 壁を手でたたきながら。  
111 Y : うなづく。  
112 J3・J4 : 笑う。

[例20] -算数の授業- (来日約10か月)

二等辺三角形と直角三角形を折り紙で作る。Xの前に座っているJ2は終了し、Xの作業を見つめる。作業に必要な道具がXの机の上にないと、さっと貸す。Xができあがると、

- 113 J2 : 「X君、できたね。」  
Xの二等辺三角形の両辺を指して同じ長さであることを示す。  
114 J2 : 「同じでしょ。同じでしょ？」  
115 X : うなづく。

[例21] -図工の授業- (来日4ヶ月)

日本人児童は引き続き、版画作りの作業。Yは1人折り紙を折る。

- 116 J33 : 「Y君折り紙やってるの？ 新聞紙？ 何作ってるの？」  
「Y君折り紙好きなんだね。」  
117 Y : 嬉しそうに声を出して笑う。  
118 J33 : 「これ、かぶと？ うまいね。」  
119 Y : 「はい」 かぶとが仕上がる。J33の頭にかぶせる。  
120 J33 : 「Y君、もらえる？」  
121 Y : 「いいよ。」

[例22] -習字の時間- (来日9か月)

- 122 T : 黒板の手本にある字を指して「これを書きなさい。」  
123 J34 : 「先生、X君、自分の名前書いてる。」(ルール違反の指摘)  
124 J35 : 「おれも書きちゃった。」  
125 T : 「いーよ。」

## 7. まとめ

「だめだよ」「できるかも」に代表されるように、コミュニケーションルールの共有化の指標は少しずつ揺れ動いていた。日本人児童の発話行動は、現存する行動規範意識の伝達とそのルール再編成活動の繰り返しを示しているのである。この活動は日本人児童の外国人児童に対する受け入れ姿勢の変化の過程でもある。それは初めて会った日に儀式のように行われる一般的な質問に始まり、親しみを込めた非言語コミュニケーションの発信、そして外国人児童の発話を待ち、聞こえたら、しっかり気づき、認める行動をとる、という過程である。外国人児童にとっては日本語や各教科を学ぶ過程とともに、児童間の相互行為（インターアクション）の中でルールを理解しながら、行動パターンとその行動に付随する言葉を同時に習得する過程があった。同時に、受け入れる側にも受け入れのプロセスがあると言える。今回は事例ではあるが、コミュニケーションルールの共有化、調整の流れは、ネウストプニー（1997）による言語管理プロセスの5段階モデルのフレーム（〔表1〕参照）を参考に考えることのできるものであった。

〔表1〕

言語管理の5つの段階	本事例中の日本人児童の発話
(a) まず、規範 (norm) からの逸脱 (deviation) が最初の段階である。	外国人児童の行為または順番がきた時
(b) つぎに、その逸脱が留意 (note) される可能性がある。	「だめ、やめなさい」〔例1〕、 「次はY君」「でも」〔例14〕
(c) また、留意されたら、評価 (evaluation) される可能性がある。	「Y君、できるかなあ」〔例15〕
(d) さらに、評価された逸脱に対して調整 (adjustment) が選ばれ、	「でも、できるかもしれないよ」〔例14〕
(e) 最後に、その調整が遂行 (implementation) されることになる。	「言えたじゃん」〔例14〕 「“2”って言ってるよ」〔例16〕

(ネウストプニー (1997) より抜粋。一部筆者省略)

ルール再編成が始まる頃には、外国人児童も行動の規範意識を反映するコミュニケーションルールを理解し始め、管理されたルールの中で有効な表現と行動が習得され始めていた。逸脱方向から仲間入り方向へ、相互の距離が狭まり、日本語の習得が円滑に進むだけでなく、日本人児童は外国人児童の長所を発見し、小さな遊びのグループにも誘

うようになった。非言語コミュニケーションにおいて、X君は腕力が相当ある、ということに1人の男の子が気づき、それがきっかけで、それまで加われなかった「手打ち野球」（腕をバットとする野球）に参加できるようになった。そこでの活躍により、体育時間のサッカー試合では、「Xにまかせろ」という発話があった。いままでの衝突も忘れて、友達と共感できるまで成長した（[例23]）。ただ、彼はここまでに9か月以上費やしている。言語にはネットワークの形成という機能がある（ネウストプニー1995）。言語的・非言語的コミュニケーションの習得が始まり、ネットワークが形成されるまでの時間は、個人的、地域的、学年別、男女別でも差があるであろう。

来日外国人児童との共生には、児童間における頻繁なルールの伝達行動が欠かせない。教師はクラスの管理者として外国人児童の逸脱と日本人児童からの指摘が過剰に強調されないように留意する必要がある。児童間の接触によって自然に習得される教室言語の学習プロセスは、教師の管理外、児童の自主運営下での場面の中に存在するとも言える。断続的に教師が率先して、非言語コミュニケーションを有効に使った伝達行動をおこし、児童間ネットワークに影響を与えることが重要であると言える。また、コミュニケーションルールの理解を支援するために、今後の日本語学習カリキュラムには、言語情報と共に場面情報を視聴覚的に読み取り、問題を解決する力を養成するシラバスが組み込まれる必要があるといえよう。

X、Y君たち少数派言語話者から見た教室活動のあり方、クラスメートとの関係、共感したかった場面・表現などについては、稿を改め、考察したいと思う。

#### [例23] ー体育の時間（サッカー）ー

X君のところに、ボールが来た。ゴールに向かって走りながらボールを蹴る。

126 J36：「X！ 何やってんだ！」

127 J37：「Xに任せろ！」

128 X：途中で味方にパスし、ゴールがきまった。

129 X：「やったー。」 味方チームと喜ぶ。

#### 注

- 1) ここでいうルールとは、行動規範意識を反映し、意識的・無意識的に形成された決まりごとを指す。
- 2) 班活動は、4、5人で構成されており、授業中の作業だけでなく、掃除、給食な

ど多くの教室活動の基本的かつ重要な小集団の1つである。

- 3) ここでいう日本語習得とは、言語内要素、言語外要素の両方を含めた習得を指す。
- 4) 直接外国人児童に聞かず、観察者に間接的にする質問もある。
- 5) 中国人児童はX君・Y君を使う。日本人児童はJ1からJ37で記号化。クラス担任はT、観察者はZ。「…」は無言。
- 6) 同じく都内公立小学校へ転校。
- 7) X君は観察者が日本人児童と話しているとき、じっと耳を傾け、にこにこして聞いていることが多かった。そのあと、「どんな話?」と聞き、中国語で訳して聞かせると落ち着いた態度でうなずいていた。

謝辞：研究にあたって多くの方のご協力を得ました。ここに心からお礼申し上げます。

#### 参考文献

- 1) J.V.ネウストプニー (1995) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7 pp.67-82
- 2) J.V.ネウストプニー (1997) 「プロセスとしての習得の研究」『阪大日本語研究』9 pp.1-15
- 3) 川上郁雄 (1991) 「在日ベトナム子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』73号 pp.154-166 日本語教育学会
- 4) 倉持清美、無藤 隆 (1991) 「「入れて貸して」へどう応じるか」『保育学研究』pp.132-144
- 5) 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
- 6) 中道真木男 (1997) 「伝達行動の学習と自己の意識化」『日本語学』8月号 16巻9号 pp.4-10
- 7) 縫部義憲 (1999) 『入国児童のための日本語教育』スリーネットワーク
- 8) 斎藤次郎 (1997) 『気分は小学生』岩波書店
- 9) 柴山真琴 (1999) 「ある中国人5歳児の保育園スクリプト獲得過程—事例研究から見えてきたもの—」箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際；マイクロ・エスノグラフィー—入門』ミネヅブァ書房 pp.123-140
- 10) 柴山真琴 (2001) 『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生家族の子ども

は保育園でどう育つのか』 東京大学出版会

- 11) 谷 啓子 (2000) 「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と日本語教育」『日本語と外国語との対照研究 日本語とポルトガル語 (2)ーブラジル人と日本人との接触場面』 国立国語研究所 pp.227-264
- 12) 内田伸子 (1999) 「学校の中のコミュニケーション」『日本語学』 6月号 18巻 7号 pp.70-80