

外国人児童と日本人児童及び日本人教員の接触場面

—— 国際学級と母学級のインターアクション行動の相違 ——

寺藺佑介・加藤好崇

1. 本研究の背景と目的

現在、様々な国や地域から外国人が日本に滞在し、日本人と共に生活を営んでいる。日本国内における日本人と外国人の関わりは留学生やビジネス、難民の受け入れ、帰化、また国際的な労働力の移動のなかで、様々な理由・経緯のもとで多様化し、複雑化している。文化やことばの違いで日本の生活への適応が困難だとされる問題は多々生じている。このような状況の中で、日本語教育も留学生をはじめ、労働者や移住者、年少者などとその対象者も、またその目的も多様化しており、ニーズの幅が広がり益々重要になってきている。

本研究は、多様化する日本語教育の一つである年少者について取り上げる。日本の小学校で日本の教員や子どもたちと共に学ぶ外国人児童¹⁾について、国際学級と母学級のインターアクションのエスノグラフィーを比較し、彼らが抱える解決方法についても触れる。

近年、日本の景気問題の影響で外国人登録者数は減少傾向にあるが、2009年には218万6121人となり、10年前と比べると約63万人も増加した（法務省入国管理局 外国人登録者統計2009年）。このように現在、様々な文化や言語背景を持った人々が日本で生活している。それに伴い、外国人児童も増加している。1998年度の公立小・中・高等学校で日本語指導が必要な外国人児童生徒数は1万8585人であった。2008年度の調査では2万8575人と10年間で約1万人増加している（文部科学省 在籍外国人児童生徒数統計2008年度）。

本研究の調査を実施した小学校には、全校児童数527名のうち、重国籍を含む54人の外国人児童が在籍しており²⁾、各学年それぞれのクラスに2、3人、日本人とともに母学級³⁾で学んだり、国際学級⁴⁾に行き日本語の学習支援を受けたりしている。文部科学省の規定によると「日本語指導が必要な児童・生徒が一定数（5～10名）以上の在学する学校には、日本語指導教員を1名特別に配置し、そのための予算措置を行う」とある。そのためこの小学校には、2名の日本語指導教員が配置され、国際学級が2クラス開設されている。

最近の社会・環境・教育関連の研究やメディアなどでは「共生社会の実現」をテーマに議論を展開することが多くなってきた（Kramsch 1993, ロビアンコ 2007）。現在この「共生」ということばが一つのキーワードとなっている。「共生社会の実現」の課題の一つである外国人児

童の教育問題にとって、国や地方自治の教育機関などによるマクロレベルからの対策はもちろん必要なことである。しかし、外国人児童と日本人児童や日本人教員が触れ合う学校の現実をミクロな視点から考察し解決策を探ることも必要なのではないだろうか。

当初の研究目的は、外国人児童が日本の小学校にどのように適応し、学校生活に慣れていくのか、そのプロセスとそのために必要な日本語の指導がどうあるべきかということに焦点が置かれていた。そこで筆者は2009年から約2年間、外国人児童が直面する様々な学校場面での参与観察を重ねた結果、母学級と国際学級では外国人児童の様子が明らかに異なることが分かった。国際学級では、活発で積極的に授業に取り組み、母語場面同様の自分自身が表出できているように見受けられた。一方母学級では、国際学級と比べるとおとなしく、消極的に感じられる場面が多々見受けられた。

いくら時間が経過しても、母学級で本来の自分自身の姿が表せない外国人児童は、ことばの面や教科学習の面でも支障を来している。したがって、外国人児童がことばや文化の違いに関係なく、充実した学校生活を送れるような政策や環境作りが必要である。日本国内の外国人児童の教育は、将来の日本の国際交流や外交の面でも草の根的ではあるが重要であるといえるだろう。

本稿では、外国人児童と日本人児童及び日本人教員を含む接触場面における、国際学級と母学級でのインターアクションを分析し、その違いを見出す。そしてなぜ二つのクラスに在籍する外国人児童は明らかに異なった言語行動を行うのかを解明する。また、この二つの場面の考察を通して、外国人児童がどの場面でも本来の自分を表すことができ、のびのびとした学校生活を送ることができる環境をどのように創り上げていくべきかについても議論する。

2. 先行研究

年少者における日本語教育の研究には、日本語と母語の研究や教科教育の研究、教材研究など様々なものがある。本稿では外国人児童に関与する接触場面を参与観察によって問題点や解決策を探っている研究について言及する。

まず、外国人児童の談話管理のプロセスを探った研究に三田（2002）が挙げられる。三田は公立小学校の教科学習場面での外国人児童、担任教師、日本人児童の談話管理のプロセスを言語管理の観点から分析している。特にその調整段階から使用された調整ストラテジーに着目して考察している。ブラジル人の3年生の外国人児童が在籍するクラスの実態について、教科内容はどのくらい、どのように教授・習得されているのか、日本人児童は何らかの役目を担っているのか、教科内容以外に教授・習得されるものはあるのかを明らかにし、その上で母学級での支援を考えている。

その結果、教科学習場面では、外国人児童から日本人児童へ向けられる発話は見られず、担任教師を含む日本語母語話者から働きかけられたインターアクションが多いことが分かった。調整ストラテジーにおいては、言語ゲストである外国人児童の場合、話し手が自分もしくは相手の行動の不適切さに注目し調整するといった自己マーク型の調整行動が種類、回数ともに限

られていた。また他の参加者に任せて問題解決を試みる「相手の推察に頼る」というストラテジーも見られた。

言語ホストである担任教師からは意味交渉よりも「規範を示す」という結果重視のストラテジーが使用されている。時間的な制約を考慮すれば効率的ではあるが、どうしてこの規範が大事なのかという理由の提示がないため、外国人児童にとっては規範習得には繋がらなかったと分析している。一方、日本人児童の調整ストラテジーでは体験的な作業を通じて言語と非言語を併用して繰り返し行われ、規範が分かりやすく提示されていたため、規範習得に効果が見られたと分析している。

次に伊藤（2004）は、来日して3ヶ月と6ヶ月の中国人の3年生と4年生を対象に、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、行動規範がどのようなことばになって表されているかを研究している。外国人児童との接触場面で日本人児童の発話と規範意識を分析し、ネットワーク形成におけるコミュニケーションルールと日本語習得のプロセスを探究している。

その結果、伊藤は日本人児童の発話を①行動を注意することば、②動きを指示することば、③役割を与えることば、④ルーティン作業内の細かい指示のことばという4つのことばに分類している。その中で①の行動を注意することばが最も使用頻度が高かった。伊藤はその理由に日本人児童が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する意識が働いていると考えている。

参与観察を続けていくと、このコミュニケーションルールの共有化の規範は、少しずつ変化していった。日本人児童の発話によって外国人児童が活躍する場面が発見され、仲間として受け入れる場所が見出されたと報告している。日本人児童の発話行動には現存する行動規範意識の伝達とそのルールの再編成が繰り返し行われている。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だと分析している。外国人児童もこのルールの再編成により、規範意識を反映するコミュニケーションを理解し始め、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、児童の自習運営の下に存在していると述べている。

三田（2002）と伊藤（2004）の研究では外国人児童に日本の規範を習得させるという観点が前提にあると考えられる。筆者は日本の規範の習得は外国人児童を日本人のようにさせる同化が促されると懸念している。しかし、この二つの研究では、外国人児童が日本の小学校にどのように適応、または対応しているのかが分かる。

外国人児童のネットワークに焦点を当てた研究に犬飼（1996）が挙げられる。犬飼は4年生から6年生の6人の外国人児童を対象に参与観察と半構造化インタビューを行っている。6人の外国人児童の情報を比較した結果、在籍学校への心的態度にはネットワークが密接に関係していることが示唆された。ネットワーク形成には、学校内の関係に留まらず、日常生活全般に関わること、集団だけではなく一対一の対人関係の深化があり、それを維持すること、関係の維持のためには担任教師の初期指導だけではなく受入側の児童の保護者の協力も必要であること、言語習得はネットワーク拡大の際により重要な役割を果たす要因であることなどが主張さ

れている。

3. 理論的枠組み

年少者における日本語教育の研究は、言語能力に焦点が置かれているものが主流であるが、外国人児童の日本語能力や母語能力を育成するだけでは必ずしも日本の生活や学校生活に適應できるとは言い切れない。現に、国際学級と母学級では同じ能力を持っていてもそれを十分に發揮できる場所とそうではない場所に分離しているからである。

ネウストプニー（1995）では言語教育に携わる者は、単なる言語能力の教育から、社会言語能力を含めたコミュニケーション能力、またさらに広い社会・文化・経済的な行動を理解し生成できる社会文化能力を含めたインターアクション能力の育成を考えなければならないと述べている。

Hymes (1972) は「ことばの民族誌 (The Ethnography of Speaking)」を提唱し、コミュニケーション活動を発話状況 (speech situation)、発話事象 (speech event)、発話行為 (speech act) という三つのレベルに区別している。そのうちの発話事象には SPEAKING モデルという8つの要素が含まれていると述べている。この8つの要素は「状況 (Situation)」、「参加者 (Participants)」、「目的 (Ends)」、「行為連鎖 (Act sequence)」、「ことばの調子 (Key)」、「手段道具 (Instrumentalities)」、「規範 (Norms)」、「ジャンル (Genres)」が挙げられている。

この Hymes の提唱したモデルを応用してネウストプニー（1982）は「①点火（どのような場面や目的のためにコミュニケーションを始めるのか）」、「②セッティング（いつどこでコミュニケーションをするのか）」、「③参加者（誰がインターアクションに参加し、どんなネットワークを形成するのか）」、「④バラエティー（どのような言語やスタイルを使うのか）」、「⑤内容（どのような内容を伝えるのか、どんな話題を選択し話すのか）」、「⑥形（どのような順番と形式でインターアクションが行われるのか）」、「⑦媒体（メッセージをどのような方法を使うのか）」、「⑧操作（コミュニケーションに対してどのような評価や行動をするのか）」、「⑨運用（メッセージをどのように具体化するのか）」というルールを挙げている。すべての発話 (speech) には一つ一つに理由があり、様々なルールによって行われているのである。

ネウストプニー（1995）は同時に、日本語教育の目的が非日本語母語話者に日本語を使って様々な人とコミュニケーションをとってもらうことであるなら、非日本語母語話者の話し手が実際に日本語をどのように使っているかを研究してみる価値があると主張している。参加者のすべてが母語話者である母語場面对して、接触場面は母語話者や非母語話者の発話に異なった特徴が見られる。

本研究では、ネウストプニーが提唱するコミュニケーション活動における発話のルールと接触場面研究の重要性をもとに、エスノメソドロジーの視点で小学校で起こっている異文化間の相互行為を分析しエスノグラフィーを作成する。エスノメソドロジーとは「社会のメンバーが持つ、日常的な出来事やメンバー自身の組織に関する知識の体系的な研究」（ガーフィンケル, 1987）であり、日常に存在する当たり前の場面を細かく分析し、その中に隠れている心理

や帰納、会話プロセスを探るものである。小学校のフィールドワークによって、そこで当たり前のように繰り返して行われている行動がなぜ起こるのか、その中に何が隠れているのか、その要因を探っていく。

この点を考慮する理論的枠組みとして言語管理理論（ネウストプニー，1995）における管理プロセスを用いる。管理プロセスはある場面の規範から逸脱に始まり、その逸脱を調整するまでの流れであり、言語問題を分析するツールである。管理プロセスは、①規範から逸脱が起こる段階、②その逸脱に参加者が留意する段階、③留意された逸脱が評価される段階、④評価された言語問題について調整しようとする行動が決定される段階、⑤その調整行動が実施される段階の5段階から成る。

管理プロセスにある規範という概念は、ネウストプニー（1999）が定義したコミュニケーションあるいはインターアクションというプロセスの背景に参加者が内在化した数々の「行動規定」のことを指す。この規定は記憶に保存され、一つの共同体に原理的に共有されルールとなる。このルールは静態的ではあるが、管理プロセスの中で再編成されインターアクション行為が流動的に変化することがある。加藤（2010）ではインターアクションは常に同じように進行しているわけではなく変化し、接触場面で適用されている規範の多くは動態性を持っていると述べている。

理論的枠組みの最後に外国人児童と日本人が共に生きていく共生の場所として Kramsch（1993）が提唱する第三の場所（The 3rd Place）の見解について触れておきたい。第三の場所とは学習者のスタイルや目的、関心、その場でしか通用しない教育上の文化の多様性を保つ場所であり、異文化接触の経験についての話や、似たような体験をした人との対話によって見出されるものである。またロビアンコ（2007）はある異文化体験をした女の子を例に言語や文化などが違ったコミュニケーション形態でも、自らのアイデンティティを表し、自由にそれぞれの言語の中の自分というものを演じ、第一言語とその他の言語が影響しあう場所が第三の場所だと述べている。

4. 研究方法

1) 調査期間

2009年5月から2010年10月まで週に2回、調査を行った。本稿ではそのうちの2010年4月から6月までのデータを用いている。2009年では研究対象である外国人児童が日本語を話すことがあまりなかったため、収集したデータは分析対象として扱えなかった。外国人児童が2年生になった2010年4月から6月にかけては、日本語を多く話すようになり、それによって様々な逸脱や調整行動が見受けられるようになったため、この期間のデータを使用している。

2) 調査場所

神奈川県内にある公立小学校の国際学級と母学級を本研究の調査地とする。この公立小学校がある地域には、米軍基地や外国人を雇用する多くの工場が存在する。そのため多く

の外国人が定住しており、ブラジルやラオスのコミュニティも存在している。この地域の行政機関は外国人向けに日本の生活や教育システムについての情報誌を7カ国語（日本語・英語・ポルトガル語・スペイン語・ラオス語・ベトナム語・タイ語）で発行しており、多言語多文化を考慮した活動が行われている。

3) 研究対象

①国際学級に通級している外国人児童，2年生，計9名

外国人児童の家族のほとんどが定住を目的に日本に生活している。日本生まれや小学校入学以前に来日した児童がほとんどであり、日常会話では一人をのぞいてまったく日本語が通じない児童はいない。話す相手によって日本語と母語の両方を使い分けて会話することができる児童もいる。この小学校では入学してから約3年で国際学級から離れ母学級で勉強できる児童と、卒業するまで国際学級に通級する児童がいる。2年生を対象として選んだ理由は、低学年での学習や学校生活で様々な人と過ごした状況の違いで日本語の習得や適応に差が生じていると考えるからである。外国人児童の背景は以下の表の通りである。

表1 外国人児童のプロフィール

児童名	S J	S O	S H	S S	S L
性別	女子	男子	男子	女子	男子
在日年数	約4年	約6年	約5年	約7年	約7年
国籍	ブラジル	ブラジル	ペルー	ラオス	ブラジル
家庭内 使用言語	ポルトガル語	ポルトガル語	スペイン語	ラオス語 日本語	ポルトガル語
クラス	2年1組	2年2組			

児童名	S R	S N	S A	S K
性別	男子	男子	女子	女子
在日年数	約5年	約5年	約5年	約7年
国籍	ブラジル	ブラジル	ベトナム	重国籍（ブラジル・日本）
家庭内 使用言語	ポルトガル語 日本語	ポルトガル語 日本語	ベトナム語	ポルトガル語英語
クラス	2年3組			

②国際学級と母学級の教員，5名

教員の詳細については以下の表の通りである。

表2 教員のプロフィール

名前	T1	T2	T3	T4	T5
性別	女性	女性	女性	女性	女性
受け持つクラス	国際学級 1 クラス	国際学級 2 クラス	2 年 1 組	2 年 2 組	2 年 3 組
教員歴	約30年 (国際学級, 7 年目)	約30年 (国際学級, 1 年目)	約20年	約 5 年	約30年

③日本人児童（2年1組 33名，2組 33名，3組 33名の児童）

4) データの収集方法

自然なインターアクションを探るための参与観察（箕浦，1999）によるデータ収集と録音，一部ビデオ撮影を行った。各授業の終わりに先生と外国人児童にフォローアップ・インタビュー（ネウストプニー・宮崎，2002）を実施した。国際学級の先生には放課後，意識調査のために半構造化インタビューを行った。国際学級の先生は，以前母学級を受け持った経験がある。教員の体験や考えに沿って自由に答えてもらいつつ，両クラスを担当したときの相違点や困難なところ，意識していることについて焦点を置いた質問も行っていた。

5) 観察者の立場

国際教室担当の学習ボランティアとして必要に応じて国際学級と母学級を行き来し，外国人児童の学習を援助した。先生と児童の一対一の場面や援助が必要ではない時は参与観察に専念した。児童からは「～先生」と呼ばれていたが，先生というより「勉強を見てくれるお兄さん」というカテゴリーの認識が強い。

6) 分析方法

ネウストプニー（1995）の管理プロセスを用いて，国際学級と母学級の児童と教員が持つ規範の相違について分析を行う。またネウストプニー（1982）の発話の9つのルールのうち参加者，内容，形のルールという観点から，また Sacks（1972）の成員カテゴリー化装置⁵⁾を用いて考察する。

5. 結果と考察

外国人児童は，毎日決められた時間に1時間，国際学級に行って国語と算数を主に学習している。国際学級の先生は外国人児童の日本語能力と学習能力を考慮しながら，指導を行っている。その他の時間はすべて母学級で過ごす。

2年2組の外国人児童 SO, SH, SS, SL は教員 T2 が受け持ち，2年3組の SR, SN, SA, SK は学習能力を考慮して女子を教員 T1，男子を教員 T2 が受け持っている。2年1組の SJ は，母学級での教科学習に慣れてきているので，担任の要望がある時のみ国際学級で勉強をしている。しかしながら，外国人児童は母学級での時間割変更などで国際学級に来なかったり，いつもとは違う時間に来たりすることがしばしばある。この場合，別の国際学級の教員が代わ

りに担当したり、違う学年やクラスの内容を同じ時間に教えたりするなど、随時臨機応変に対応している。外国人児童の学校での様子を探っていくと、国際学級と母学級では明らかに異なったインターアクション行動とその心理状況が見受けられる。

国際学級での外国人児童の様子は、とにかく発言しよう、与えられた課題をこなそうという努力が見受けられる。しかしその日の外国人児童の状況によっては、勉強をしたくない、カードをして遊びたいと教員に要求したり、甘えたりすることもある。国際学級で勉強しているときは、先生に構ってもらいたいという意識があり、学習に関係のある話やまったく関係のない話をしたり、他の外国人児童を注意し指摘し合う調整行動を実施したり、また自己主張をしたりすることがある。また、話題選択や話し手と聞き手のターンの取り方などで母学級とは異なる新しい規範が生成されている。例1は外国人児童の国際学級でのインターアクションである⁶⁾。

【例1 国際学級（参加者：T2・SS・SH・SO）】

- 68) SS：さんす：う。
- 69) T2：では・えっ今日算数やるの：？
—中略—
- 77) T2：今日・国語ですけど：？
—中略—
- 82) T2：じゃ・たんぼぼは見に行きません。
- 83) SH：はい。
- 84) T2：算数やるんで | すよね：？
- 85) SO： | 俺・こ | く・国語やりたい。
- 86) SS： | （大きな声で）だって雨だもん。
- 87) SH：雨じゃない。－
- 88) SS：－あ | め。だっと外・ちょっとだけ雨降ってた。
- 89) SO： | 俺こく・（大きな声で）俺国語やりた：い。国語。
- 90) SH：でも：やんでるか | ら：・無理です。
- 91) T2： | 分かりました。もう頭いたくなっちゃう。三人でしゃべってると。
- 92) SS：先生
- 93) T2：ベラベラベラベラ勝手に。・・・ちゃんと黙ることでき／
- 94) SO：／（大きな声で）僕・国語やりたい。たんぼぼ・たんぼぼ見 | たいだから。
- 95) SH： | 僕、算数。
- 96) SS：あたし国語。

この例は、これから国際学級で何を勉強したいのかそれぞれが教員に主張している場面である。国語を勉強する予定だが母学級では算数をやっているため、ターン68、95のようにSHは算数をやらなければいけないと申し立てている。またSOは、国語でたんぼぼを見に行くと前もって約束していたので見に行きたいとターン85、89、94のように言い張っている。

このように例1では自ら勉強したいという意欲が感じられるとともに、自分が何をしたいのか教員や他の外国人児童に意見を述べている。国際学級ではこのようなことが頻繁に起こっており、発言が止まらない外国人児童に教員は手を焼くことが多い。しかし、外国人児童は主体的に学習に参加しており、母学級より学習進度が速い。例1は学習環境を同じくする非日本語母語話者と教員で構成されている「参加者のルール」、たんぽぽを実際に見に行く話題もしくは課題を選択するという「内容のルール」、誰が話し手になるかという「形のルール」から分析することができる一例である。

一方、母学級の外国人児童の様子は、国際学級と比べるとおとなしい。約30人のクラスの中で自分の意見を述べたり、発表したりすることは減多に見られない。三田（2002）でも報告されているように、母学級の授業では外国人児童から日本人に向けられる発話はほとんど見受けられない。発言しようとするときもあるが、国際学級のように大きな声で発言しないので、日本人児童に発言する機会を奪われてしまう。

母学級の先生は時間的な制約を考慮すると、課題が出来るかもしくは出来ないかという点に注目して評価することが多い。外国人児童は、課題が途中まで出来ても国際学級のように評価されることがあまりないため、課題が出来ないと判断すると投げ出してしまう。またどうしても日本語母語話者の内的場面での規範が強くなり、外国人児童に日本の規範に従わせようという働きが見られる。例2、例3は母学級のインターアクション行動である。

【例2 母学級（参加者：T4・2年2組の児童）】

（国語の時間で「思」という漢字の練習をしている場面）

189) J1：（大きな声で）せんせ：い、ひらがなの「い」がある。

190) T4：そうだね：。ここにあるでし | よう：。

191) J2： | 八もある。

192) SH：あと | ：。

193) J3： | （大きな声で）あとね：漢字の上が「田」と下「(心(シン))」。

194) T4：じゃあお空にせ：の。1, 2, 3, 4, SHさん早い。

195) SH：・・・

196) T4：もう一回 SHさんのためにもう一回。せ：の

例2は、母学級の漢字の練習の場面である。教員が漢字の書き順を導入すると、児童はその漢字の中に隠れている文字や部首を見つけて発言している。ターン192ではSHも発言しようと試みたが、声小さかったため、教員に気づかれることなくターン193のJ3の大きな声に発言の機会を奪われてしまった。

その後、指を上げて漢字の書き順を全体で練習するが、教員はSHが他の児童よりも早く指を動かしていることに気づくとターン194のように注意する。もし国際学級で同じような注意をSHにすると必ず何かしらの言い訳か、もし自分が悪いと留意したら必ず返事をする。しかし、母学級では注意されたあとにターン195のように何も発言することはなかった。

【例3 母学級（参加者：T5・2年3組の児童）】

（音楽の時間でJ1が一人でみんなの前で歌を歌った後）

112) T5：はい拍手。すごい上手だった。

113) 全員：（拍手する）

114) T5：SRくんどうだった？上手だった？

115) SR：（うなづく）

—中略—

（鍵盤ハーモニカを発表するとき）

151) T5：はいじゃ、4人目です。SAちゃんやってみますか：？

152) SA：（首を振る）

153) T5：・・・はい。では出来た人？

例3のSRは、もし国際学級でターン114のように同じ質問したら何かしらのコメントが返ってくる児童であるが母学級では同じ言語行動をとることが出来ない。またSAも発表する前の練習時間に筆者と共に練習し、しっかりと課題をこなしていた。しかし、いざクラス全体で発表するとなるとターン152のようにどうしても首を振ってしまう。母学級の場合、結果が求められることが多いので恥ずかしい思いはしたくないと考え、挑戦しようという気持ちにならないのである。

以下の節からは、ネウストブニー（1982）の9つのルールのうち相違点が瞭然と見受けられた「参加者のルール」「内容のルール」「形のルール」、そして教師の持つ規範という観点からより詳細に分析していく。

5.1 参加者のルールからの分析

国際学級での参加者は同じ学習環境にいる外国人児童と学習指導をする教員である。国際学級の参加者は、幼いときに話したり聞いたりした言語ではない日本語を習得して、学校生活に慣れ親しむとする目標は同じである。少し日本語が間違っている気づかれなかったり、訂正されなかったりする。以下は、2年生の授業後に行ったフォローアップ・インタビューでのT1とT2のコメントである。

「本来ならば、外国人児童の日本語の間違いをもっと細かく指導していきたいのですが、細かすぎると勉強をやらなくなっちゃうんです。」（T1, フォローアップ・インタビュー）

「国際級ってある意味精神安定剤みたいなところがある。ホッとできる場所。日本語を間違えても笑われないし、変なこと言っても頓珍漢なことを言っても笑われないし、ゆっくり学んでいける。」（T2, フォローアップ・インタビュー）

国際学級の教員も間違いばかりを指摘してしまうと、学習意欲の低下に繋がり、授業でやり

たかった学習内容まで進まなくなってしまうので、日本語の規範を緩和することもある。また、日本語を間違えても学習者同士で指摘し合うことはあるが、笑われることはないので、安心して発言や発表ができる場所が構築されている。

母学級の教員と国際学級の教員は、外国人児童にとって同じ「先生」としてカテゴリー化されている。しかし、同じ「先生」でも母学級の教員は「〇年〇組のみんなの先生」、一方で国際学級の教員は「僕たち私たちの国際教室で勉強する児童の先生」という意識が働いているため、心的距離が異なると考えられる。つまり、国際学級の教員と外国人児童のみが参加者となる接触場面であることによって日本語規範が緩和され、心理的な余裕が生じることになる。

その結果、例1のようにお互いに伝えたいことを話したり、教員に構ってもらいたいために自己表現が活発になったり、彼らなりに授業を主体的に進めようとするのである。

5.2 内容のルールからの分析

国際学級の場合、母学級とは異なり授業中、教員は決まって日常的な話題を持ち出す。教科の内容でも、外国人児童やその家族に例えて伝えている場面がよく見られる。

【例4 国際学級（参加者：T2・SK）】

32) T2：今まだ12時になっていません。まだ3時間目だから、11…40分です。11時40分です。今午前って言います。今午前です。SKさん何時に起きたの？

33) SK：えーと | ・ ・ わかんない。

34) T2： | うん | わかんない。7時くらいに起きたかなあ？これも午前です。
—中略—

48) T2：そうそうそう。でっ、はい、20分休みになりました。午前10時20分です。午前

49) SK：ごぜん（↑）10時

50) T2：20分

51) SK：20ぶん（↑）

52) T2：OK！休み時間です。休み時間、何して遊んだ？

53) SK：自由ちょ。

54) T2：自由帳に絵書いたの？

【例5 国際学級（参加者：T1・SK）】

215) T1：洋子さんは25円のカステラと14円の飴を買いました。

—中略—

233) T1：洋子さんって書いてあるけど・こうやって考えたら。SKちゃんが25円の飴を買いました。
・いい？SKちゃんが25円の飴を買いました。

234) SK：うん。

235) T1：（SKのお兄さんの名前）が14円の飴を買いました。

236) SK：うん。

- 237) T1: ね。さ：・スーパーマーケットに行って、SK は25円の飴買ったの。(SK のお兄さんの名前) は14円の飴買ったんだよ。ママはお金を払わなきゃいけないでしょ：？
- 238) SK: うん。
- 239) T1: ママ、いくらお金払うの？ 25円と14円を買って

例4はSKが算数のテストがまったく分からず、少し落ち込んだ様子で国際学級に来た時のことである。午前と午後について確認するとき「朝、何時に起きたか(ターン32)」や「休み時間は何をして遊んだのか(ターン52)」という質問を交えながらコミュニカティブに教えている。

例5は算数の文章題を読んで答えてもらおうとしたが、SKは授業の後半で疲れていたせいもあるが、まったく理解している様子ではなかった。それに気づいた教員は、この文章題をターン233, 235, 237のようにSKと仲良しのSKのお兄さんが1個ずつ飴を買う事にして、お母さんがいくらお金を払わなければいけないのかという場面に例えて内容を理解させようとしている。その結果、SKは文章の意味を理解し、答えることができた。これらの例は母学級ではなかなか実践できない教え方である。

5.3 形のルールからの分析

形のルールからの分析では、Sacks et al (1974) のターンの受け取り (turn-taking) という一人の話し手が話し始めて次の話し手に替わり、話し手が聞き手になる流れに着目する。つまり誰が会話のリードを取っていくのかという点について言及したい。

【例6 国際学級(参加者：T2・SJ・SO・SS・SH)】

- 174) T1: おはよ：。うわ：、嵐3人組ちょっとあなたたち／
- 175) SS: ／先生、こくさいー
- 176) SO: ーえ：っと、こくさい、きょうしつでほうき
ー中略ー
- 187) SS: せんせ：。今日きいて：
- 188) T1: ちょっと待って、花どれ。(SJに「花」について説明する。) ー
- 189) SS: ーおばあちゃん・き・おばあちゃんね、来たよ。ラオスに来たよ。
- 190) T1: ラオス？
- 191) SS: 帰ってきたよ。
- 192) T1: そうなの。ー
- 193) SH: ー(大きな声で) せん | せ：。
- 194) SS: | 迎えに行ったの。
- 195) T1: どこまで？
- 196) SS: 成田。
- 197) T1: そっか。はい、じゃあ挨拶します。

198) SH: SS さんがね。いやなこと言った。

例 6 では SJ が先に教室に来て T2 と勉強している時に SO・SS・SH が後から教室にやって来た場面である。SS と SO はターン 175, 176 のように今週国際教室に掃除に来ることを T2 に伝えようとしている。その後、T2 は SJ に途中まで教えていた内容を伝えようとするが、ターン 189 のように SS が会話に割って入ってくる。SH もターン 193, 198 のようにその前に SS にいやなことを言われたので T2 に伝えようと声を上げている。

このように、外国人児童は自分が話し手になって会話の主導権を握りたいと教員に一生懸命、発話をしている。母学級の場合、児童たちが話をしていると授業が進まないので一斉に注意をする。日本人児童の中には教員に話したいときは手を挙げたり、大きな声で発言したりするが、外国人児童はそれがなかなか出来ないために国際学級で自分を表現しようとしていると考えられる。

国際学級であるというセッティングや参加者の要因が、通常の教室場面で典型的な教師の発問 (Initiate) と学習者の反応 (Response), そして教師のほめなどのフィードバック (Feedback) である I-R-F の談話構造規範を緩和させ、より自由な形のルール適用となっていると言えるだろう。

5.4 教員の規範からの分析

国際学級の教員は母学級の担任をした経験もある。フォローアップ・インタビューでは、母学級を受け持つときと国際学級を受け持つときとの規範が変化していることが分かった。T1 は別の小学校で国際学級を担当した経験があるが、今年度が本調査地である小学校の国際教室に初めて赴任する。また T2 は今回が国際学級を担当するのが初めてである。以下は、国際学級を担当して 1 ヶ月が経ったあとの半構造化インタビューでの意見である。

「国際の時しか先生に構ってもらえないことを知っている。自分が出せるし、自己表現できる場所、ピシャって抑えてうるさい静かにしなさいってやったら、あの子たちの自己表現の場がなくなってしまう。ワアワア騒がせるわけじゃなくて、うまく出させないといけないだけだね。」(T1, フォローアップ・インタビュー)

「たぶん教室 (母学級) ではずっと黙ってるんだと思う。おとなしいと担任が言ってました。だからここ (国際学級) に来るとときぐらい自分をちょっと出せるときがないと可愛そうかな。」(T2, フォローアップ・インタビュー)

「(国際学級は) 日本語習得の場だけど、その前に心を安定させたり、国際の先生と話してホッとしたり、ちょっとここ分らないんだけどって聞ける場所じゃないといけない。」(T1, フォローアップ・インタビュー)

T1も T2も国際学級では外国人児童は自己表現が活発に出来るのであれば、それを抑制せずに上手に引き出そうとしている。これは国際学級という接触場面に参加して生成された教室運営のための教師規範だと考えられる。

T2は昨年度クラスの担任として受け持った外国人児童を今年度は国際学級で教えている。クラスでは非常に静かだった児童が国際学級ではとても元気よく勉強している姿を見てこのような意見を持つようになったと述べている。T1も別の小学校で担当した国際学級の経験から、このような考えを構築していったと述べている。

これは教員のこれまでの経験から生成された日本人児童用の規範が、外国人児童と接触することで、新しい規範が生成されたことになる。この規範の変化によって、T1と T2は5.2で述べたように授業中に日常的话题を持ちかけたり、教科の内容を外国人児童やその家族に例えて教えたりしている。また、外国人児童に「実体験をさせる」「事実を確認する」「よくおだてる」といった教員の行動が見受けられた。

【例7 国際学級（参加者：T2・SJ・SS・SH・SO）】

- 21) T1：たんぼのちえ | ってやってない？ やってるよ | ね？
22) SJ： | うん | やってる。
23) T1：うん。それを読んで、ほんとにそんなたんぼがあるのかどうかを外に行って調べます。

【例8 国際学級（参加者：T2・SN・SR）】

- 57) T2：よし。じゃ、え：と今からやるのは：1時間目と2時間目の生活科の・・感想書くの。
58) SR：学校探検。
—中略—
89) T2：何室行ったの？
90) SN：学校のところ。
—中略—
95) SN：パソ | コン
96) T2： | パソコン室、それから？
—中略—
101) SR：音楽室。
102) T1：お：すごい（↑）4つ

【例9 国際学級（参加者：T1・SK）】

- 256) SK：（おはじきを数えながら）37・38・（大きな声で）39。
257) T1：そう。39、当たり：。ほんとに39になるかな：？どっかに書いてあるかな：？…あったあった・当たり。25たす14は39。答え39、ほらできちゃった。
258) SK：う：ん。わ | ：（↑）

259) T1 : |すごいね：(↑)。できちゃったね、いつの間にか。ほらできちゃった。すごいすごい。

例7では、国語で題材になっているたんぼぼを実際に見に行き、教科書の内容と事実が合致しているか確認しようとしている。例8では、感想文を書く前に、何をしてどう感じたかを会話の中で探り出している。例8と例9では外国人児童が達成した課題を大げさに褒めている。これらは国際学級で見られる特有の場面であろう。

以上のように国際学級では参加者のルールの分析から、同じ状況にある児童同士と教員という構成によって日本の規範が緩和されている。そして接触場面の規範や国際学級独自の新規範が生成されていると考えられる。母学級の場合どうしても外国人児童はマイノリティーとなり、日本の規範意識が強くなっている。

内容のルールの分析からでは、外国人児童に馴染みのある日常的な話題を選択するという接触場面の規範が適用されている。このような話題からコミュニケーションに教科学習に取り組もうという姿勢が見受けられた。一方母学級では、時間的な制約や一斉授業というスタイルによって教科内容のみの話題提示しか出来ない。時々、児童の家族や休みの日などの話題になるが日本人児童の発言に注目されやすい。

形のルールの分析からでは国際学級の場合、誰でも話のターンを取ってもいい、もしくは取ることが出来るという新規範が生成されている。また、外国人児童は教員から質問があれば必ず何らかの反応を見せている。母学級では教員がターンの主導権を握るべきだ、つまり先生の話は静かに聞かなければならないという規範が存在する。その規範自体は決して悪いことではないが、その規範に逸脱するのは決まって日本人児童であり、肯定的にも否定的にも評価される場面がある。もちろん外国人児童が日本の生活に適応していくためには、日本の規範を理解することは大切ではあるが、母学級の中で新しい規範や他言語規範を運用することも重要であると考えられる。

外国人児童がターンの主導権を握ろうとする逸脱をすることは無い。また外国人児童は教科内容に沿った話題が重視されることによって教員が話している内容を理解することが出来ず、質問されても答えることができないのである。

参加者、内容、形のルールから分析した母学級と国際学級の規範の相違と国際学級の教員が持っている規範が接触場面の規範もしくは新規範であることによって、外国人児童は両クラスで異なったインターアクション行動を実施していることが明らかとなった。外国人児童は国際学級では、発言をしよう、課題を達成しようという主体的な学びを実行している。また、外国人児童同士で調整行動が実施されたり、先生に構ってもらいたいために会話のターンを取ったりと自由に自己表現を行っていることが分かった。

6. まとめ

本研究では、公立小学校に在籍する外国人児童と日本人児童及び日本人教員が直面する国際
第1号 (2011)

学級と母学級での接触場面を発話のルールという観点から生成される規範の相違について分析を行った。

分析の結果、国際学級と母学級の中で教員が持っている規範が変化していることが明らかとなった。また児童間で共有している規範が参加者、内容、形という発話のルールによって異なっていることが分かった。これらの要因によって、外国人児童は国際学級と母学級では異なるインターアクション行動を行っているということが言える。

年少者の日本語教育は日本語と母語の言語能力の指導と同時にいつ、どんな場所や状況でも日本人と円滑なインターアクションをとることができる能力の育成も念頭に置かなければならない。参加者すべての人々が居心地よく存在し続けることができる多文化共生社会を目指すのであれば、教育の対象は外国人児童だけではなく、日本人児童や教員にも向けられるべきではないだろうか。お互いを理解し協働で学ぶ学校環境づくりがこれからの国際社会に必要である要素だと言える。

接触場面とは、ことばや文化の多様性が保たれ、自由に自分を表現することができる場所であることが理想とされるべきであると考えられる。外国人児童を受け入れる学校の態勢として、このような観点をふまえた教育方針と実践が今後必要とされるべきではないだろうか。

今後の課題として、さらなるデータ分析と研究を進め、どのようにしたら外国人児童が母学級でも国際学級のような自己表現や主体的な学習をするようになるのだろうかを考える必要がある。また、そのため必要な外国人児童が在籍するクラス運営の方法を検討していきたい。

注

- 1) 文部科学省によると、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒を外国人児童生徒と記している。本稿では外国人児童生徒を外国人児童と表記する。
- 2) 調査地である公立小学校の平成22年度学校要覧を参考にしている。
- 3) 母学級とは、一般に学校でのクラスや組と呼ばれるもので、本稿では国際学級に対して母学級と称する。
- 4) 日本語指導が必要な外国人児童が一定程度在籍する義務教育書学校に、学校の申請により指導担当として教諭の加配設置が行われる。国際学級とは加配設置された教諭が外国人児童に日本語指導を行う専用の教室である。取り出し支援や日本語教室と称される場合があるが、差別的であったり、日本語が出来ない子のための教室というニュアンスが感じられたりするため、本稿では、「国際学級」という名称を用いる。本研究の調査地である小学校も「国際級」「国際学級」「国際教室」という名称で認識されている。
- 5) 人は誰でも少なくとも一つのカテゴリーに含まれるとしており、そのカテゴリーには期待されるような特定の活動 (category-bound activities) が付随するとしている。
- 6) 談話例で使用される文字化の表記方法は以下の通りである。

表記	説明	表記	説明
・	短いポーズ	?	質問文
・・	3秒までの間	:	長音
・・・	5秒までの間		発話が重なっている箇所
(?)	聞き取れないか不明瞭な箇所	/	発話が遮られている箇所
()	() 内は笑い、行動、表情などを補ったもの	—	前の話者の発話と次の話者の発話の時間的間隔がない箇所
(↑)	上昇のイントネーション	(↓)	下降のイントネーション

参考文献

- ガーフィンケル, H. (1987) 『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』 せりか書房
- Garfinkel, H. (1974) The Origin of the Term “Ethnomethodology”. In Roy Turner (Eds.), *Ethnomethodology*. Penguin
- Hymes, D. (1972) Models of Interaction of Language and Social Life. In J. J. Gumpres & D.Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Blackwell
- ハイムズ, D. (1974) 『ことばの民族誌』 紀伊國屋書店
- 犬飼康弘 (1996) 「入国児童の異文化「環境」に関する研究—小学校における日系人児童のネットワークを中心に—」『中国四国教育学会 教育学研究紀要 第42巻』 中国四国教育学会
- 伊藤宏美 (2004) 「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—」『千葉大学留学生センター紀要』 千葉大学
- 加藤好崇 (2010) 『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範—』 東海大学出版会
- Kramsch, C (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press
- ロビアンコ, J. (2007) 「新時代、世界の子どもたち、第三の場所」『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か—』 くろしお出版
- 箕浦康子 (1999) 『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—』 ミネルヴァ書房
- 三田美佐子 (2002) 「教科学習場面での調整ストラテジー—ブラジル人児童・担任教師・日本人児童の談話管理のプロセス—」『社会文化科学研究科 研究プロジェクト報告書 第38集』 千葉大学大学院社会文化科学研究科
- ネウストプニー, J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店
- ネウストプニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ネウストプニー, J.V. (1995) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語教育7』 大阪大学文学部日本語学部講座
- ネウストプニー, J.V. (1999) 「コミュニケーションとは何か」『日本語学 vol. 18』 明治書院
- ネウストプニー, J.V.・宮崎里司 (2002) 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために—』 くろしお出版
- Sacks, H (1972) On the Analyzability of Stories by Children. In J. J. Gumpres & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Blackwell
- Sacks, H.Schegloff, E and Jefferson, G (1974) A Simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50-4
- 山崎敬一 (2004) 『実践エスノメソドロジー入門』 有斐閣

