

短期滞日外国人児童のクラス適応に関する研究

Adaptation of Short Staying Foreign Pupils to their Classmates

中須賀 清香

中村 俊哉

Sayaka NAKASUGA

Shunya NAKAMURA

北九州市立星ヶ丘小学校

福岡教育大学

(平成26年9月30日受理)

要約

本研究では、帰国を前提とした短期滞在の外国人児童を対象に日本人との接触場面におけるクラス適応の過程を追究することを目的とする。彼らの異国での生活に適応する過程や解決すべき問題に立ち向かう姿を行動観察や聞き取り調査により281のエピソードを収集し、KJ法により71の小カテゴリー、20の中カテゴリー、5の大カテゴリーを作成した。その結果、本研究では短期滞在外国人児童が1. 日本人児童から受ける否定的経験、2. 日本語習得の不十分さ、3. 授業内で感じる孤独感の3側面において不安を抱えていることが理解できた。彼らの不安を取り除くためにも、日本語の習得と共に、日本人と関わる機会を積極的に持たせていく必要がある。

キーワード：短期滞日外国人 クラス適応 日本語習得

問題と目的

近年、日本における在留外国人の数は増加している。「平成23年度版在留外国人統計」によると外国人登録者数は2,078,508人にまで達している。外国人登録者数の調査が開始された1948年には658,292人であったが、現在では約3倍に増加している。同調査によると、外国人登録者数は過去30年間、絶えず増加しており、今日の日本社会がこれらの外国人によって支えられていることを考えると、今後もこの数字が増加することが予想される。

このような外国人登録者数の増加傾向に関わっているのは主として中国、南米、東南アジアなどからの滞在者であるが、これらの国や地域から親に連れられて来日する外国人子女には、ことばや異文化適応などの様々な問題が見られる(永田, 2007)。例えば、教育現場では親の都合によって連れて来られた外国人子女に学校生活への不適応、日本語習得が困難なゆえに授業についていけない、経済的な困窮により保護者が教育費を払うことができない、親の出身国にも日本にも自分の

アイデンティティを見いだせないために子ども達が葛藤と反社会行動を持つといった問題も見られている。

先にも述べたように外国人居住者の増加とともに、同伴される子どもたちも増加してきた。子どもたちは日本語の習得が未修得のまま来日するため、学校教育において日本語指導が必要とされる。地域社会、大学、学校コミュニティの中に、文化的背景の異なる多様な価値観、まったく日本語ができない子どもたちが入ってきたときに、地域社会や学校は外国籍の人々やその子どもたちの多様性を長所として適切に受容していくことが必要である。地域住民と外国人定住者やその家族、学校コミュニティにおける教員、児童生徒やニューカマーの児童生徒たちとの関わり方や共生について、当事者として外国人と日本人がどのように共存していくか、グローバル化社会における重要な社会心理的課題を私たちは課せられている。

しかしながら、ホスト社会の人々は自分たちの持っている価値観と異なる価値観をたやすく受容することは難しく、現実的には排除することも考

えられる。オルポート (Allport, G.W., 1954) は、単純に外国人との接触機会が増えればよいというわけではなく、接触のあり方によっては、接触することにより相手に対する態度が否定的になることを示している。さらに、否定的態度が強くなればなるほど、より敵対行為となって現れるとし、(1) 誹謗中傷 (2) 回避 (3) 隔離 (4) 身体的攻撃 (5) 絶滅の順で否定的行為が生じると述べている。

また、岡村 (2011) は外国人居住者の集住地域におけるニューカマー生徒の中学校生活における困難について検討し、「情報・サポート不足」「日本人ピアとの不和」「学校・教師不信」「同化要請」「日本人の異文化理解不足」「部活文化への困難」の6因子を挙げている。このことから、学校での異文化理解の欠如や教師や同級生との人間関係の不和が問題にされており、子どもたちの生きにくさがわかる。さらに、日本に滞在する外国籍の子どもの中には、両親の教育戦略や帰国予定が不明確で長期化しているため、母語保持が難しいことも考察されている (イシカワ, 2005)。子どもたちがホスト社会・文化によって社会化 (同化) される一方で、家庭内では母語による両親とのコミュニケーションが難しくなっている。

以上のような日本語能力や母語維持の問題と並行して外国人児童が直面する問題の一つとして学習上の課題も取り上げられる。外国人児童の学習上の共通する課題は日本の通知表という視点から見ると低学力であることが挙げられる。松本 (2010) は学習能力は児童の来日時の年齢に影響を受けていると考察している。以下に松本の考察を示す。

① 小学校5年生ないし6年で来日した児童

日本語の取得も学習能力も伸びが高いと言われている。それは、来日までに母語が十分に発達していることから日本語の難しい言葉や抽象的な概念を一旦母語に置き換えて理解することができるためである。

② 低学年で来日した児童

母語で理解できる語彙そのものに限界があり、高学年になると学習面で困難を抱えるケースが見られる。

③ 日本生まれの外国人生徒

家庭内言語との関連もあるが、母語も日本語も不完全な状況や成長過程で母語が揺らぎ、アイデンティティを失いがちな状態になることがある。

このように滞日外国人が定着する過程においてはメンタルヘルスの問題が生じる可能性が考えら

れる。以下に鶴川 (2012) による滞日外国人のメンタルヘルスに影響を与える危険因子を個人的背景、社会環境、時間経過の視点から述べていく。第一の要因として社会的属性条件が挙げられる。移住に際して最も揺らぎを体験するのは思春期と老年期世代の人々である。思春期世代は新しい文化的価値観の吸収において自己同一性の危機を感じやすい。第二に移住時の条件を挙げる。移住に対して強い動機を持っている人、現実的な考えを持っている人、情報を持っている人はそうでない人に対して適応が良いことが示されている。第三に移住後の条件が挙げられる。移住者は時に受け入れ国へのパラノイ德的反応 (被害妄想的状態) を抱くことがある。受け入れ国の態度が好意的か否か、または外国人の定住促進に向けた施策設備や地域の受け入れ態勢の状態によって、移住者のメンタルヘルスは変わってくる。移住者が同じ文化を分け合う人々と接触できる機会を持つことが必要とされてくる。

本研究では、帰国を前提とした短期滞在の外国人児童を対象に日本人児童との接触場面におけるクラス適応の過程を追究することを目的とする。親に連れられて日本に滞在する子どもたちは、その親と違い何か明確な目的があり滞在しているわけではない。また、子ども達の多くは来日以前に日本語を習得していない場合が多い。このように言葉も通じず、生活環境も全く異なる異国に連れて来られた子どもたちは来日後、非常に不安定な状況にあることが予想される。その中で、特に焦点を当てたいのが予め帰国の決まっている短期滞在の外国人児童である。彼らの中には、「いつかは母国へ帰る」という心理状態から日本語の学習や学校での授業に関しあまり積極的になれない状況も見られる。そのような彼らが、異国での生活に適応していくプロセスや解決すべき問題にどのように立ち向かって行くのかを行動観察法や聞き取り調査で考察することを本研究の目的とする。よって、本研究における短期滞在児童とは予め帰国の決まっている永住予定ではない児童のことであると定義する。

方 法

1) 対象者

A 市内の B 小学校に在籍する第4学年・第5学年の外国人児童 数名

<主な対象者>

① C君: 4年生, 3年生に進級時に来日, 6年生で帰国予定, インドネシア出身

② Dさん：4年生，3年生の1月に来日，中学校進級までに帰国予定，中国出身

③ E君：5年生，5年生に進級時に来日，日本での生活は2年間を予定している，インドネシア出身

④ F君：5年生，2年生の時に来日，中学に進級と同時に帰国予定，エジプト出身

＜対象クラスに在籍する外国人児童＞

第4学年…クラスの約3分の1が外国籍の児童であり，短期滞在児童は5名在籍する。また，長期滞在あるいは永住予定の児童も5人程在籍している。

第5学年…外国籍の児童は，短期滞在児童が5名，長期滞在児童が2名在籍している。

＜対象クラスの外国籍児童の概要＞

本研究の対象学校は，全校生徒200人余りではあるがその4分の1が外国籍の児童である。外国籍の児童の主な出身国はインドネシア，中国，韓国などである。しかし，出身国別に見ると短期滞在児童に分類される児童のほとんどがインドネシア・マレーシアなどの東南アジアの出身が多く，長期滞在あるいは永住予定の児童は中国籍・韓国籍の児童が多いことが分かっている。また，本研究では対象学年を決めるに当たって参与観察当初に全学年に一度参加観察を行った。その中でも，第4学年・第5学年において特に日本人児童と外国籍の児童との間にいざこざが見られることが多くあったためこの学年を対象学年として選出した。

2) 調査方法：行動観察法・児童への聞き取り

観察者は，当該外国人児童の傍らに座り行動を共にした。2012年6月から週1回もしくは2回程度小学校を訪問し，児童が登校してから下校するまでの約8時間観察を行った。観察者は児童から外国籍児童の授業を補助する学生ボランティアとして認識されていた。今回は学校や，先生方のご理解とご協力を得て，調査対象とする外国人児童が所属するクラスでの学習と日本語学習等の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。このような観察により，児童間で交わされる会話やクラスメイトには聞かえないような外国人児童から観察者への話しかけに耳を傾けることができた。

3) 分析：記述したフィールドノーツをもとに抽出し，分類・分析を行う。

外国人児童の発話や行動をもとに外国人児童と

日本人児童との接触の中で起こる問題や外国人児童と教師（担任・日本語）との関係・外国人児童同士との関係に関して記述を行った。

分析にあたっては，以下の方法でデータのファイリングを行った。

(1) 現場メモへの書き込み

行動観察や聞き取り調査を行いながら授業中やその直後等にキーワードや状況，発言等を付箋にメモした。

(2) フィールドノーツの書き込み

観察終了後，時間軸に沿って現場メモをもとに児童の様子や発言を清書すると同時にその場で感じたことやなぜそう感じたのかを根拠が分かる形で書き記した。

(3) 対象児童別の観察記録の書き込み

フィールドノーツをもとに時間軸ではなく対象児童別に行動や発話の記録を行った。

(4) KJ法による行動のカテゴリー化

(3)でまとめたデータをKJ法によりに分類した。KJ法とは発想法の一つとして川喜田次郎が考案したものであり，現場調査で集めたデータやさまざまな場面で浮かんできたアイデアなどを短く要約した文章を書いたカードをグループごとにまとめたり，新たに組みのすことによって問題点を整理したり新たな発想を生み出そうとするのがKJ法の技法である。

KJ法をデータ分析の手法として見た場合，データやアイデアの内容を短い言葉で要約しているという点から見れば，一種の定性的コーディングを行っているとも考えられる。また，このようにして語句や単文の形でカードに記入された定性的コードを組み合わせることで新たな発想を生み出したり，報告書のストーリーを練り上げたりするという点で質的データの分析に適している。

しかし，KJ法の場合にはデータを短い語句やフレーズの形に加工してカード化した後は文字テキストデータの文脈を参照するというような作業はあまり行われない。つまり，基本的な分析の単位は語句や単文であって文字テキストデータのオリジナルな文脈に立ち帰ることはそれほど重視されていない。

以上のようなKJ法の性質を理解した上で本研究におけるエピソードの分類や関係性について分析を行った。

結果

KJ法による分類の結果、281のエピソードが抽出され、71の小カテゴリー、20の中カテゴリー、5の大カテゴリーが出来上がった。以下に各エピソードを“ ”、小カテゴリーを網掛け、中カテゴリーを囲み線、大カテゴリーを< >で記し、各カテゴリーの内容について記述する。

1) <エスニシティの維持>

<エスニシティの維持>では、62のエピソードが抽出された。さらにそれらは13の小カテゴリーに分けられ、さらに3つの中カテゴリーに分けられた。

外国人児童で集まるという中カテゴリーは“授業中ワールドルームの児童同士でアイコンタクトをする”“休み時間にクラスメイトではなくワールドルームの児童と一緒に集まり遊ぶ”などのエピソードを含むワールドルームに在籍する仲間と同じ作業をする、“授業中に分からないところをお互いに教え合う”などを含むワールドルームの児童同士での助け合い、“授業中でも母国語を使って話す”“音楽で習った歌を母国語に訳して唄う”などを含む母語を使つてのコミュニケーションという3つの小カテゴリーから構成されている。

日本人への優越感という中カテゴリーは“名前を書く際に日本語と母国語との2種類を書く”“母国語の歌を友人に教えてあげる”などを含む母語を使えることの誇り、“日本人児童がまだ習っていない問題を解けることをアピールする”などを含む日本人児童にはできないことを自慢する、“外国では母国語以外にも英語を習っていることをアピールする”“日本語より英語の方がわかりやすい”などを含む英語を使えることのアピール、“ワールドルームの児童同士で英語を使って会話する”“先生の言ったことを英語に訳して話す”などを含む英語でのコミュニケーション、“日本語は話せなくても英語が話せるとクラスメイトから認識されている”などを含む日本語は話せなくても英語が話せるという5つの小カテゴリーから構成されている。

母国文化の維持という中カテゴリーは、“日本と母国での本の内容の相違点を見付ける”などを含む日本文化との違いの認識、“母国の文化の習慣を来日後も継続する”“作れる料理は母国の料理ばかり”などを含む母国文化を忘れない、“日本人と自分の肌の違いを図工の色塗りの際に表現する”などを含む日本人との違いを認識し守りたい、“母国にしかない習慣を友人に紹介する”“母

国文化のことだと積極的に発表する”などを含む母国文化をみんなに知ってほしい、“宗教の関係上日本では食べることができない料理がたくさんある”“日本では母国で食べていたような味が食べられない”などを含む日本ではできない母国の味という5つの小カテゴリーから構成されている。

2) <サポートの不十分さから生じる学習への無力感>

<サポートの不十分さから生じる学習への無力感>からは51のエピソードが抽出された。さらにそれらは13の小カテゴリーに分けられ、さらに4つの中カテゴリーに分けられた。

サポートを求めるという中カテゴリーは、“給食の自由席において、自分が一緒に食べたい人に自分から声をかけられなかったが先生に気遣ってもらい一緒に食べる事ができた”“絵具を忘れて授業中にすることが無いが、隣の人には貸してと言わない。G(クラス内の外国籍児童。Gも短期滞日児童であり出身国も同一である。)の方を見ているのに先生が気づき、Gに借りるように声をかける”などを含む先生からの配慮を多くもらう、“授業の自己評価の際に、周囲を見渡して多い時に手を挙げる”“絵を描く場所を一人で決められず友人と一緒に行動する”などを含む1人で決めきれない、“授業で使用する道具が準備してきたものでは使えないことを教えてもらう”“隣の席の子が様子をうかがいながら授業についているか見てくれる”などを含む日本人児童から気にかけてもらう、“クラスメイトよりもワールドルームの先生のそばに寄っていく”などを含む先生の近くにいたい、“授業内のレクレーションの際に仕切ろうとする”などを含む自分から声をかけるという5つの小カテゴリーから構成されている。

十分なサポートが得られないという中カテゴリーでは、“分からないところは助けを求める様子がみられるが自分のことを日本語で表現することができない”などのエピソードが見られた。このカテゴリーは中カテゴリーでもあり小カテゴリーにも分類された。

授業についていけないという中カテゴリーでは、“先生の話を見聞かずに落書きしている”“授業中も落ち着きがなく壁によりかかるなどして手遊びをしている”“ワールドルームの先生に途中から構ってほしいようにちょっかいを出し始める”などを含む授業中に落ち着きがない、“問題に正解

してはしないが、何度も先生に聞き「これで正解やろ？」といい加減に答える”などを含む**適当に授業を受ける**，“算数の小テストでがんばったことを書く欄に対して、「分かるところがなかったからなんも頑張っていない」と言い結局感想は書かなかった”“感想は教科書を写して書き自分の感想はない”などを含む**積極的に授業を受けようとしな**いという3つの小カテゴリーから構成されている。

学習への無力感という中カテゴリーでは、“漢字のテストはどうせ分からないから復習はしなくていい”“漢字のドリルで丁寧に書いたらライオンマークをもらえるが、自分が丁寧に書いてもどうせもらえない。”などを含む**漢字学習への意欲の低さ**，“日本の社会科は嫌い。母国にいる時は社会好きやったけど、どうせ後少ししたら母国に帰るけんやったって意味ないやん”“地域の人に手紙を書く時間で、どうせ自分では書けんから人が書いた手紙を写させてもらおう”などを含む**やってもできない**，“インドネシアでは折り紙やったことないから分からない。日本でしか折紙はできないからしなくてもいい。”“日本の社会科はあまり好きじゃない”などを含む**日本独特の学習に対する抵抗**，“ドリルの宿題はきちんとやってきて漢字テストで正解できない”“似たような漢字を何度も間違えて覚えにくい”などを含む**学習が結果に反映されない**という4つの小カテゴリーから構成されている。

3) <日本文化や習慣への適応>

<日本文化や習慣への適応>からは46のエピソードが抽出された。さらにそれらは15の小カテゴリーに分けられ、さらに3つの中カテゴリーに分けられた。

日本独特の学習への興味・意欲という中カテゴリーでは、“漢字の練習では今までに習った漢字も引き合いにだしながら積極的に練習する”“ほとんどの漢字は分かっている、間違った部分を教えると慌てて書き直す”などを含む**漢字を積極的に学びたい**，“習字用の筆の使い方など教えると真似してやっている”“インドネシアにはリコーダーはないが、日本に来てから練習している”などを含む**日本独自の授業内容に興味を抱く**，“調べ学習の際の「知りたいこと」をみんなよりたくさん書く”“問題を解けたら丸をつけてほしくてずっと手を挙げ先生を呼んでいる”などを含む**積極的に授業に参加する**，“先生にどう？と確認を求めることが多い”“授業が終わっても私に聞い

てきてプリントを終えるまで解く”などを含む**積極的に聞いてくる**という4つの小カテゴリーから構成されている。

日本で習ったことを生かしたいという中カテゴリーでは、“学校の日本語教室で習った言葉などをお父さんに教えてあげる”“教えてもらった漢字を積極的に使って文章を書く”などを含む**習ったことを活用したい**，“先生からは友達の感想文を写していいと支持されたが、自分で書きたがり、先生に内緒で私のところに日本語の確認にくる”“感想文を母国語で書いてもいいと言われたが日本語で書く”などを含む**日本語を使えることを示したい**，“自分の書いた感想文の文章を途中で見直しておかしいところを直している”“日本に来る前にみんなが習った漢字はまだ学習していないから難しいが分からない漢字は積極的に聞いてくる”“みんなともっと話したいから日本語上手になりたい”などを含む**もっと日本語を上手になりたい**，“書くのは苦手だが話すだけなら普通に話すことができる”“音読の宿題がいつもは難しい漢字もたくさんあるからみんなより読むのに時間がかかるけど今週は全部平仮名の文章だからすぐできるよ”などを含む**苦手ながらも日本語を使おうとする意欲**，“自分より後から来たワールドの子に日本語で負けるのは嫌”“ワールドルームの児童が先にカードを並べて答え合わせをしているのが気になりチラチラ覗き込む”などを含む**ワールドルームの児童同士でのライバル心**，“文章を読むだけだったら発表しようとする”“授業中わかるところは積極的に発表する”などを含む**発表したい**，“発表したい気持ちが強く当てられなくても席を立ち始める”“先生に当ててもらえなくても勝手に話し始める”などを含む**強い当ててほしい気持ち**という7つの小カテゴリーから構成されている。

日本の習慣への適応の中カテゴリーでは“インドネシアの祭りには小さいころに行ったことがあるが何していたかはちゃんと覚えてない”などを含む**母国文化に執着しない**，“宗教イベントを母国にいる時はもっとやっていたが今はあまりやらない”などを含む**習慣を行わなくなっていく**，“ものを数える時などは日本語で数える”などを含む**不意に出てくる日本語**，“音楽はインドネシアも日本も好き”“日本とインドネシアはどちらも好き”などを含む**日本を受け入れようとする**という4つの小カテゴリーから構成されている。

4) <日本人児童との関わりの中で生じる不和>

<日本人児童との関わりの中で生じる不和>からは62のエピソードが抽出された。さらにそれらは17の小カテゴリーに分けられ、さらに6つの中カテゴリーに分けられた。

日本語で伝えられないもどかしさという中カテゴリーでは、“英語の授業で意味を答えようとするが日本語では分からないためあきらめる”“授業の感想を書く際に書きたいことはあるけれど日本語で何て書けばいいかわからない”などを含む**母国語でなら分かるのに**，“自分の気持ちを日本語で表現できない”“言葉がわかっても言葉遣いがわからない”などを含む**気持ちを表せないもどかしさ**，“インドネシアのじゃんけんを紹介する際に、始めは動作だけして言おうとしない。しばらくして声を出すが周囲にちゃんと聞きとってもらえずもどかしそう”などを含む**伝わらないもどかしさ**という2つの小カテゴリーから構成されている。

積極的にコミュニケーションができないという中カテゴリーでは、“前の授業時間に出ていないから分からないと言って問題を解こうとしない。やり方を教えると少し解き始める。”“授業に入らずに何度かドアの前で立ち止まる。先生に入ってきたさいと言われてやっと入る”などを含む**自分から動こうとしない**，“パソコンでの調べ学習の際に、自分も使いたいのがなかなか使いたいことが言えずに見ていることが多い”“鉛筆を拾って先生に渡す。自分からは友人に誰のものか聞こうとしない”“テストを集める際に、集めてもらえておらず途中で周りが気付いて入れてもらう”などを含む**自分から声が掛けられない**，“給食時間先生に来てほしいけど、来なくていいとまったく逆のことを言う”などを含む**素直に言えない**という3つの小カテゴリーから構成されている。

よくもめ事を起こすという中カテゴリーでは、“ささいなことでケンカになりやすい”“○○人だから怒りっぽいんだよと友人に言われる”などを含むエピソードが抽出された。このカテゴリーは中カテゴリーでもあり、小カテゴリーにも分類された。

否定的言動を受けるという中カテゴリーでは、“つめのチェックをする際に周りに見せるが見てもらえず、最後に隣の人に見てもらう”“ネームペンが無いが自分から貸してと言えずキョロキョロしている。結局ネームペンを借りるのは最後に回ってくる”などを含む**後回しにされる**，“体育のゲームでのパスはほぼワールドルームの児童か

ら受ける。他のクラスメイトはあまりパスしない”“発表資料のまとめを書く内容については積極的に発言するが、文章は書かせてもらえない。”などを含む**日本人児童との距離が生まれる**，“指示通りに作業を行わずに勝手なやり方で進めるが周囲は何も言わない”“しりとりしよう”と言うがルールはいま一つ分かっていない。友人からは「ユッセフやけん仕方ない」などを含む**出来なくても仕方ないと思われる**，“クラスメイトにノートを見せてくれるように頼むが嫌そうな顔をされる”“班で1つの答えを出さないといけないので話し合いを進めようとするが、なかなかみんながついてきてくれず進行しない”などを含む**日本人児童から断られる**，“クラスではいつも口パクで本当は喋ってないけん何て言いよるか分からん”“声が聞き取りにくいと友人から言われる”**話しが通じない**という5つの小カテゴリーから構成されている。

外国人であることを隠したいという中カテゴリーでは、“弁当は他の人にあまり見られたくないのか隠して食べる”“ウズベキスタンのことを聞かれても答えたくなさそう”などを含む**独自の特徴を隠したい**，“じゃんけんをエジプト語で紹介する際に始めは恥ずかしがってやろうとしないが「みんな笑わんでよ」と言ってやってくれた”“アラビアの歌を歌ってと頼むと最初は恥ずかしそうにするが、しばらくして大声で歌い出す。隣の教室に聞こえるよと言うと「あいつらに聞かれたらまた笑われる」と言って歌うのを止める”などを含む**母国語を話すことが恥ずかしい**，“インドネシアのどこから来たかわからん。お母さんなら知っている。ファラスはジャワでザハラはバンドンから来た。アフィフはジャカルタから来たと教えてくれる”“自分の写真を隠したが隣の人がいる間は表にしようとしなかった”などを含む**自分自身について知られたくない**という3つの小カテゴリーから構成されている。

日本人児童と自ら距離を置くという中カテゴリーでは、“友達は何人いるの?と聞くと全部インドネシア人の名前だった”“休み時間にワールドの先生とワールドの子と一緒に日本語の教科書を見ながら会話をする。友人が見ようとすると「これは日本語の教科書だから見ちゃだめ」”などを含む**日本人児童を除こうとする**，“昼休みにカードゲームをするも見ているだけでゲームには参加しない。声を掛けてもやらないと言って隣で見ている”“みんなより1つ年上だから一緒に勉強するのは少し嫌だ”などを含む**自分から輪に入らな**

いという2つの小カテゴリーから構成されている。

5) <日本人児童との関わりで生じる劣等感>

<日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>からは45のエピソードが抽出された。さらにそれらは12の小カテゴリーに分けられ、さらに4つの中カテゴリーに分けられた。

日本語の不自由で生じる不便さという中カテゴリーでは、“めあてを書き終えた人から、手を挙げてめあてを読み上げていく。書き終わっていないが挙手する。当てられて発表するも少してこずる。”“算数の問題で答えを書いていたので発表したら？と言うと、分からんと言って発表しようとはしなかった”などを含む発表の際に上手く話せない、“算数の問題では日本語が読めなくても理解できる問題は解いているが、文章問題等は分からないため解いていない”“段落付の作業は自分ではやらずに黒板の答えを見て書き写す。段落の意味を分かっていない”などを含む日本語が分からないことで生じる理解不足、“朝の歌は漢字が読めないから歌わない”“日本の歌は何て言いよるか分からんけん歌わん”などをふくむ日本語ができないことで授業に参加できないという3つの小カテゴリーから構成されている。

特別扱いされた授業への取り組みという中カテゴリーでは、“取り出し授業では1年生の漢字ドリルや2年生レベルの日本語のテストを代わりに解いている”“漢字のテストはできないためドリルを見ながら書き写す練習”“漢字の時間は少しだけみんなと一緒に漢字練習をやり残りは計算問題を解いている”などを含む各々のレベルに合った学習、“漢字は飛ばしてひらがなだけを音読する”“カタカナの言葉もひらがなで書く”などを含む独自の方法で授業を受ける、“作業が早く終わったので先生の宿題チェックの手伝いを任されるが、日本語がわからず内容の確認はできないため提出のチェックだけをまかされる”“音読の途中で先生から、ワールドルームの子ども達は振り仮名を振っておらず読めないだろうから指で追いなさいと言われる”などを含む日本人児童とは異なる指示を出されるという3つの小カテゴリーから構成されている。

日本人児童からの非難や指摘という中カテゴリーでは、“漢字の練習でいつもみんなに怒られるからちゃんとしなきゃ”などを含むクラスメイトからの非難、“体育の授業でルールを守らずみんなから文句を言われるが、本人はあまり自覚な

い”“漢字の練習の際にワールドルームの子どもたちが1回でかけると授業もスムーズに行くことをクラスメイトも知っているため、友達から「真面目にやってよ」と言われる”などを含む日本人児童から指摘を受ける、“同じ日本語を何度も聞いてくるのでクラスメイトから早く覚えろよと言われる”“先生から「お前は日本語ちゃんとわかるんだから適当に授業聞くのはやめなさい」と怒られる”などを含む早期日本語習得を求められるという3つの小カテゴリーから構成されている。

日本人児童よりできないという認識という中カテゴリーでは、“みんなは話すのが早いから聞き取れないことが多い”“日本語は話すのより書く方が難しい”などを含む日本語に対する苦手意識、“自ら希望して取り出し学級で授業を受ける”“ワールドルームの先生やサポートの先生に隣に来てほしいとお願いする”などを含む授業についていけないことへの自覚、“授業でわからない日本語はすぐ先生を呼んで聞く”“テスト中に補助の先生がいる際は分からない日本語の意味を教えてもらいながら解く”などを含む日本語のサポートを求めるという3つの小カテゴリーから構成されている。

考 察

以上のようなKJ法によるカテゴリー分類を行った上で、カテゴリーの関係性について言及を行う。また、短期滞日児童と長期滞日児童の比較とともに考察を行っていく。図中の記号に関して、→は因果関係（原因→結果）を、—は正の関係があることを、点線は負の関係があることを示している。

1) <エスニシティの維持>の関係性の説明

<エスニシティの維持>は**外国人児童で集まる**・**日本人児童への優越感**・**母国文化の維持**という3つの中カテゴリーから構成されている。

外国人児童で集まると**日本人児童への優越感**の2つの中カテゴリーは、外国人児童同士で集まることで日本人児童にはできない母国ならではの習慣やコミュニケーションをしようという行動が見られることから関係性があると考えられる。そして、この2つの中カテゴリーの関係性をもとに自分たちは日本人とは違うという認識を持つとともに**母国文化の維持**が発生していると考えられる。

この時点における彼らの「日本人とは違う」という認識は、母国文化に対する誇りに起因することからポジティブな認識であることと考える。ま

た、短期滞在児童は長期滞在児童よりもこの母国文化に対する誇りやエスニシティを維持しようという意識が強いことが観察からわかった。

関係するエピソード1

短期滞在児童「肌の色の違い」

自画像を描く際に自分の肌の色を丹念に絵の具で作成。日本人児童は全員同じはだ色で塗っていたが、当該児童を含むインドネシア人の3人に関しては何度も絵の具を作り直していた。

長期滞在児童「知られたくない」

学習発表会において母国について発表することになる。しかし、自分の出身国について友人や担任の先生から質問をされても、「知らない」「覚えてない」と言って答えたがらない。個別に聞くと答えてくれるが、多くの人の前では語りたがらない。

以上エピソードのように、短期滞在児童は日本人との違いを認識したうえでそれを表現することが多く見られるが、長期滞在児童は日本人との違いを「知られたくない」という思いが強くエスニシティを隠そうという場面が多く見られた。

2) <サポートの不十分さから生じる学習への無力感>関係性の説明

<サポートの不十分さから生じる学習への無力感

感>は「サポートを求める」・「十分なサポートが得られない」・「授業についていけない」・「学習への無力感」という4つの中カテゴリーから構成されている。

これらの中カテゴリーは「サポートを求める」と「十分なサポートが得られない」が援助要請をしているにも関わらず、それに見合った十分な援助が得られないという正反対の関係性にある。また、援助要請があるにも関わらず、十分なサポートが得られないことから「授業についていけない」という中カテゴリーの結果をもたらすと考えられる。また授業についていけないことにより、授業の内容がわからなくなり日本での「学習に対して無気力」になることが考えられる。

このように、日本に滞在する外国人児童には特に初期段階での日本語の面や生活面に対して十分な支援が必要なが考えられる。しかし、児童が短期滞在であるか長期滞在であるかにより個人に合った柔軟な対応が必要な所に外国人児童への支援の難しさが見て取れる。

関係するエピソード2

短期滞在児童「どうせ母国に帰ったら関係ない」

社会の授業において、「日本で学ぶことは母国に帰ったら何の意味もない」と言って授業に参加しようとしな。授業に参加しようとしなためテストもほとんどが回

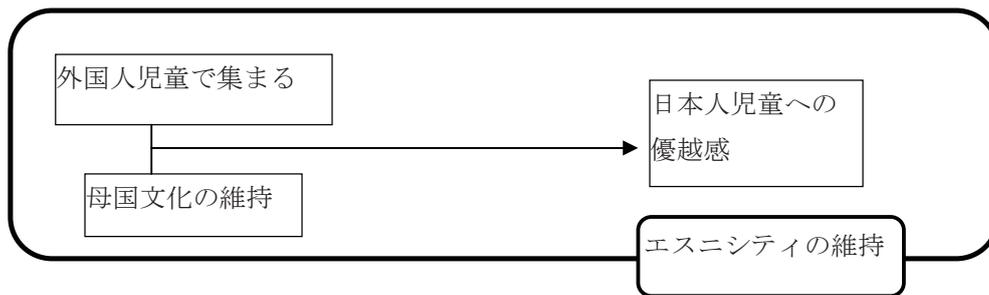


Figure1 エスニシティの維持 (図解化)

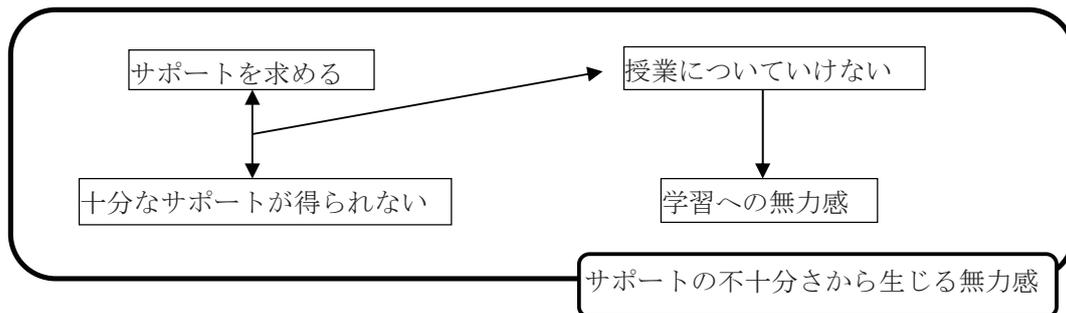


Figure2 サポートの不十分さから生じる学習への無力感 (図解化)

答することができない。このような状態に教師は、外国人児童のみを取り出して少人数授業で日本人児童とは違う内容で授業を行うという取り組みを行っている。

長期滞在児童に関しては日本語の面から支援が必要な児童がほとんどいないため、児童自らの要請がない限り特別なサポートは行われていなかった。ただ、長期滞在児童に対しても国語のように主人公の感情を読み取る学習など日本語独特の表現を理解していないと授業についていけないような場合は教師が多く心配りをしており、十分な支援を得ることができる環境であることが分かった。

3) <日本文化や習慣への適応>の関係性の説明

<日本文化や習慣への適応>は「日本独特の学習への興味・意欲」・「日本で習ったことを生かしたい」・「日本習慣への適応」という3つの中カテゴリーから構成されている。

「日本独特の学習への興味・意欲」と「日本で習ったことを生かしたい」という中カテゴリーは互いに高め合っており、興味・意欲があることで学習に積極性があらわれ、さらに習ったことを生かして生活していこうとすることにまた興味・意欲が高まっていくと考えられる。そしてこれらの高まりが日本習慣へ適応していくことや日本文化に同化していくことにつながると考えられる。

関係するエピソード3

短期滞在児童「今日習ったことをお父さんに教えてあげる」

日本語指導を受けている児童の中には、両親も児童と同様に日本語を未習得な児童も存在する。彼らは、自分が学校で習った日本語を家に帰って親に教えてあげると言って日本語の授業を楽しみにしている。

長期滞在児童「母国に帰ったらちゃんとイードをやるよ」

イードとはエジプトで行われている宗教

習慣である。日本で母国と同じスタイルで宗教習慣を行える環境が整っていないこともイードを行わない理由とも考えられるが、「日本では最低限の宗教習慣しかやっていない」という彼女の言葉のように、日本でのスタイルに合わせて宗教習慣も変化させていっている。

長期滞在児童には短期滞在児童にはあまり見られない生活スタイルの変化が多く見られた。この理由として、長期滞在児童には帰国予定がないことや永住の可能性がある児童も多く日本での様式に同化あるいは変化させていく方がストレスの少ない生活がおくれると判断したからではないかと考えられる。しかし、長期滞在児童も母国に一時帰国する際は母国の習慣に戻りどちらの文化習慣にも適応できる環境のもとで生活を送っていることが分かる。

4) <日本人児童との関わりの中で生じる不和>の関係性の説明

<日本人児童との関わりの中で生じる不和>は「日本語で伝えられないもどかしさ」・「積極的にコミュニケーションができない」・「よくもめ事を起こす」・「否定的言動を受ける」・「外国人であることを隠したい」・「日本人児童と自ら距離を置く」という6つの中カテゴリーで構成されている。

日本人とコミュニケーションを取る上で必要な日本語能力が乏しい帰国当初の害個人児童は「日本語で伝えられないもどかしさ」を感じそのことから「積極的にコミュニケーションができない」状況が生じてくる。これら2つの中カテゴリーは互いに強く関係しており、積極的にコミュニケーションできないことから、日本語の不自由をより強く感じまた日本語が上達しないことにより日本語で伝えられないという感情が増幅すると考えられる。

また、「日本語で伝えられないもどかしさ」は日本語の不自由さ、上手く自分の気持ちを表現でき

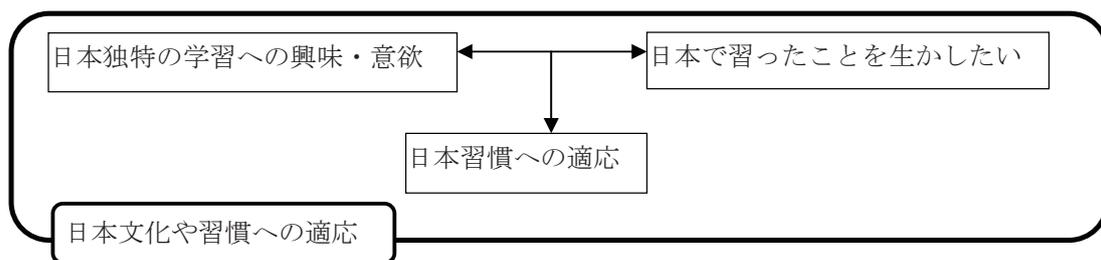


Figure3 日本文化や習慣への適応 (図解化)

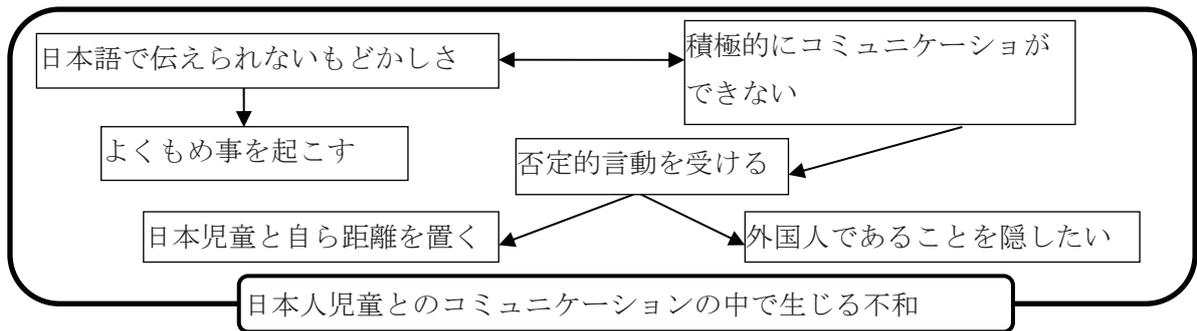


Figure4 日本人児童とのコミュニケーションの中で生じる不和 (図解化)

ないことから「よくもめごとを起こす」という中カテゴリの原因にもなっていると考えられる。この「よくもめごとを起こす」というカテゴリは外国人児童に対して日本人児童が抱いている誤った認識でもあり、日本語ができないからよくけんかするという発言も中には見られた。

さらに、コミュニケーションが十分に取れないことから日本人児童に順番を後回しにされたり、日本人児童と同じように授業が受けられなかったり行動出来なかったりすることから「否定的な言動」を受けることもよく見受けられた。この否定的言動を受けた外国人児童生徒は日本人児童とコミュニケーションを取ることに躊躇し「自ら距離を置いたり」、「外国人であることを隠そう」と母国文化を話そうとしないような行動が見られた。

関係するエピソード4

短期滞在児童「日本語分からんけん最後ね」

授業の中でグループ学習を行う際に、何度か仕切ろうとするが日本人児童から「分からんくなるけんやらないで」と断られる。また発言する際も手を挙げて仲間に当ててもらおうとするが、その順番はいつも最後で後回しにされることが多い。

長期滞在児童「〇〇人やけん怒りっぱいっちゃる」

日本人児童と喧嘩になった際や、喧嘩を見ている周りの聴衆から〇〇人だからという理由で非難されることがある。普段の会話などは支障なくコミュニケーションできる場合でも、カッとなった時など自分の気持ちをとっさに表現することができず、きつい口調になってしまうことがある。このような状況が多く見られることで、日本人児童に怒りっぱいというイメージを連想させることがあるのだと考えられる。

短期滞在児童の場合は日本語が出来ないという

点から日本人児童との間に距離が生じやすい。一方で、長期滞在児童に関しても「外国人である」という認識が日本人児童に為されている限りは、お互いに距離を取っているような雰囲気を感じられる場合も見られた。

5) <日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>の関係性の説明

<日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>は「日本語の不自由で生じる不便さ」・「特別扱いされた授業の取り組み」・「日本人児童からの非難や指摘」・「日本人児童よりできないという認識」という4つの中カテゴリから構成されている。

まずこのカテゴリに関しては、「日本語の不自由で生じる不便さ」・「特別扱いされた授業への取り組み」・「日本人児童からの非難や指摘」の3つの中カテゴリが密接に関係し合っていることが考えられる。これら3つの中カテゴリは日本人と同じように行動できないという認識を外国人児童に起こさせ、「日本人児童よりできないという気持ち」を強くする要因となっていることが考えられる。

関係するエピソード5

短期滞在児童「早く日本語覚えてよ」

日本語がままならない短期滞在児童は日本人児童と上手くコミュニケーションが取れないことも少なくない。外国人児童が多く在籍する学校の場合は児童同士で通訳になったりすることでコミュニケーションができないわけではないが、ほとんどの日本人児童が外国人児童に早く日本語を覚えてほしいと思っている。早く日本語を話せるようになって話したいという思いもあってか、「早く日本語覚えてよ」という発言も多々観察された。

日本人児童にとって、日本語ができないという

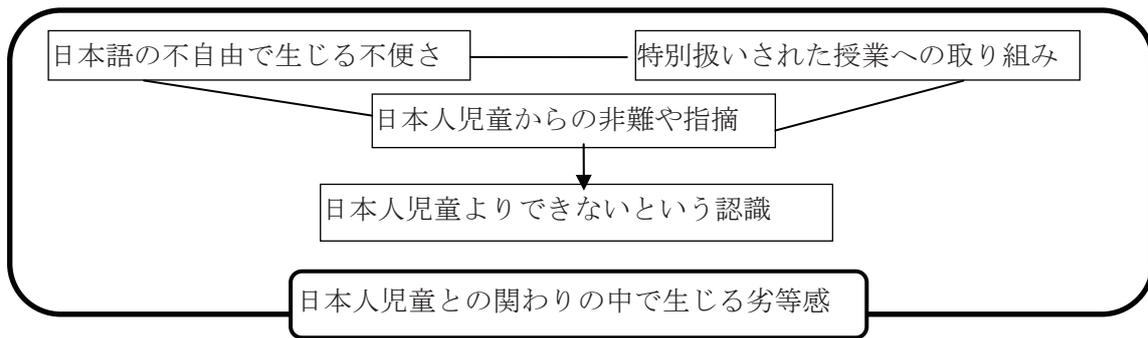


Figure5 日本人児童との関わりの中で生じる劣等感（図解化）

のは児童同士に大きな溝をつくる一因となってくる。日本語の取得は、日本人児童が外国人児童とコミュニケーションを行っていく上で欠かせない課題である。しかし、日本人児童がマジョリティだからといって外国人児童ばかりに日本語の取得を強要するのも問題があるのではないだろうか。確かに、日本に滞在する限り日本語の取得は欠かせないものであるがお互いにコミュニケーションを取るためには日本人児童がその外国人児童のコミュニケーションツールを理解していく必要もあると考える。

6) 図解全体の関係性の説明

以上の KJ 法の結果を踏まえ、各エピソードは先にも述べた 5 つの大カテゴリーに分類された。これら 5 つの大カテゴリーの関係性を以下のように図解化で示す (Figure6)。図解は実線が正の関係を示し、点線が負の関係を示している。

まず<エスニシティの維持>と<日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>に負の関係があると考えられる。これは、母国文化を維持しようとしながらも日本文化に同化していく必要がある生活を強いられることから外国人児童にこれらのカテゴリーの中に葛藤があらわれると考えられる。そのことから特に<エスニシティの維持>と<日本語の不自由で感じる不便さ>に負の関係が表れることが考えられる。さらに<母国文化の維持>に関しては<日本人児童と自ら距離を置く>というカテゴリーと正の関係があることが考えられる。これは、母国文化を維持するために日本文化に同化しないよう行動しようとするため日本人と自ら距離を置き文化を共有できる者と行動をしていることから指摘できる。

また、<サポートの不十分さから生じる無力感>と<日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>には正の関係があることを指摘する。これは、日

本の学校で過ごすことで日本人児童との間に生じる学力の差を感じることで外国人児童は自身を失くしていく。しかし、その中でも、必死に授業に付いていこうとする気持ちからサポートを求めるがその要請に対して十分なサポートが得られず学習に対する意欲が減退していくことが指摘できる。さらに<サポートの不十分さから生じる無力感>に含まれる<授業についていけない>に関しては、特に<日本で習ったことを生かしたい>という中カテゴリーと負の関係にあることを指摘する。外国人児童達は授業についていけないことからそもそも、授業に対してのモチベーションが下がっている。さらに、授業についていける間は習得した日本語等を生活に活かそうと言う姿勢が見られるが、授業が分からなくなるに従い、授業で習得できることも少なくなることから日本で習ったことを生かしたいという意欲が少なくなることが指摘できる。また、<サポートを求める>と<日本独特の学習への興味・意欲>にも正の関係が考えられる。これは、サポートを求めるという原動力には外国人児童の日本のことをもっと知りたいという気持ちや日本人児童と同じように学習に取り組むようになりたいという気持ちが含まれる。また、母国では学習がなされない日本独特の漢字や習字・リコーダーの授業に関して、知りたいという意欲がある児童はその授業中サポートを積極的に求める傾向が多く見られた。

次に<日本語の不自由で生じる不便さ>からも<日本語で伝えられないもどかしさ>に関して正の関係があることが考えられる。これは、外国人児童が日本で生活する中でも日本語の習得が十分に行えないことから生じることと考えられる。日本語の十分な習得ができていないことから、日本人児童とのコミュニケーションが上手いかず授業やクラス活動に関わる際に不便さを感じる。また、その不便さを原因として、日本語で伝えることの

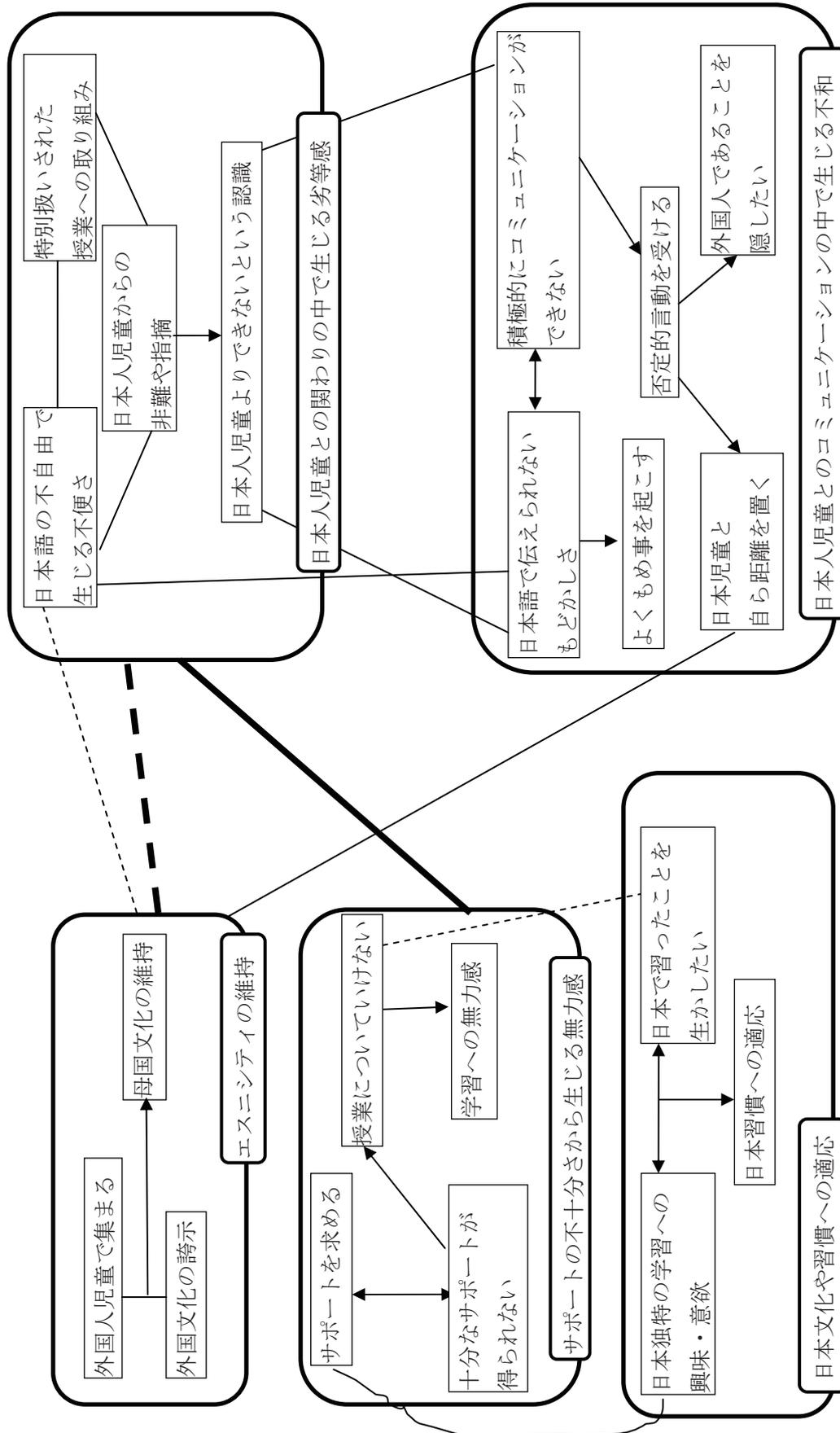


Figure 6 短期外国人児童のクラス適応に関する KJ 法の図解化

躊躇する外国人児童の姿も見られることからこれらに正の関係が指摘できる。

また<日本人児童との関わりの中で生じる劣等感>に含まれる「日本人児童よりできないという認識」からは<日本人児童とのコミュニケーションの中で生じる不和>に含まれる「日本語で伝えられないもどかしさ」と「積極的にコミュニケーションができない」に向けて2つの正の関係が指摘できる。これらは、先にも述べた「日本語の不自由で生じる不便さ」と「日本語で伝えられないもどかしさ」に関係があることに要因があるとも考えられる。行動観察を行った結果、日本語が不得手なことにより日本人児童と上手くコミュニケーションができず自分の気持ちを伝えられないという状況が多く見受けられた。生活の中で重要な地位を占める言語の未習得は外国人児童にあらゆる場面で日本人との差を明らかにする原因の一つとなっていることが指摘できる。

本研究では短期滞在外国人児童の日本におけるクラス適応の過程を行動観察と聞きとり調査により解明することを目的としてきた。本研究により、短期滞在外国人児童が日本人児童から受ける否定的経験・日本語習得・授業内で感じる孤独感の3つの面に関して心理的な不安を抱えていることが理解できた。以下に、短期滞在ではない外国人児童との比較も含めながら考察を行う。

1. 日本人児童から受ける否定的経験

本研究を行う中で、外国人児童は日本人児童から受ける否定的経験をきっかけに積極的なコミュニケーションができず、また同じ国から来た外国人同士で集まる傾向にあることが分かった。特に、短期滞在外国人児童に関しては長期滞在外国人児童よりも母国文化を守りたい・エスニックアイデンティティを大事にしたいという欲求が強く見られ日本人が日本文化のもとで行う習慣とは異なった習慣を行うことにも躊躇しないことから日本人児童から異質なものと認識されることが見受けられた。しかし、普段の何気ない行動の中では母国文化の習慣を行うことや母国語で会話することを躊躇しない彼らだが、日本人児童から指摘された際には日本人と同じようにやってみせることが行動観察から分かった。これは、外国人児童が日本人児童と同じように行動しない・できないことにより日本人児童から相手にされない、後回しにされることが起こり得ることを恐れて、敢えて日本人と同じように行動するということが考えら

れる。

2. 日本語習得の不十分さ

短期滞在外国人児童のほとんどが来日の際、全く日本語を話せない状態でやってくる。そして、短期滞在であるが故に彼らは日本語の習得が十分にならないまま帰国していくことも多くある。一方で、長期滞在あるいは日本で生まれ育った外国人児童は日本語の習得という面においては来日前からある程度日本語に慣れ親しんでおり、日本の小学校で生活するにあたってそれほど大きな問題となることは少ない。現在、福岡県内の小学校では外国人児童に対してある程度の日本語の授業が保障されている場合もあるが、その上限を超えると日本語学習が個別に行われることはほとんどない。このような状況の中、短期滞在外国人児童は自ら日本語の学習に取り組む必要がある。しかし、これは学習言語の習得は可能であるが生活言語に関してはやはり日本人児童や教師と実際に日本語を使つてのコミュニケーションの中で習得していくべきであると考えられる。

3. 授業内で感じる孤独感

外国人児童が日本の小学校に通う中で最も問題が生じやすいのは、授業にコミットメントできるかどうかという場面においてである。授業を理解するにあたっては日本語の理解が必須であり、先にも述べたように日本語が未習得なために授業についていけないという状況が発生しやすいことが分かる。また、短期滞在外国人児童に関しては特に日本の社会科・漢字学習において顕著に学習に対しての意欲がわきにくいことが聞き取り調査から分かった。これは、帰国が予め決まっていることにより、いつかはまた母国に帰るあるいは日本以外の国へ移るといった人生設計は児童に日本での学習が今後の生活に役立てることができないという思考に至ることに起因することが考えられる。

以上の3点が本研究で大きく明らかになった点として考察する。短期滞日外国人児童にとって日本の小学校で生活していく中でこのような問題が生じることを理解した上で、携わる教師やサポーターは日本語の面や日本人児童とのコミュニケーションの面において多くの配慮をする必要がある。また、外国人児童が在籍する学校には学生サポーターの配置などを行い外国人児童が授業を受ける上でサポートを十分に受ける状況を用意することが重要であると考えられる。

引用文献

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley (原谷達夫・野村昭 (訳) 1961 『偏見の心理』 培風館)
- イシカワ エウニセ アケミ (2005). 4章 家族は子供の教育にどうかかわるか：出稼ぎ型ライフスタイルと親の悩み 宮島喬・太田晴雄編 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の問題—』東京大学出版会, 77-96.
- 鶴川 晃 (2012). 滞日外国人支援の実践事例から学ぶ多文化ソーシャルワーク 社団法人日本社会福祉士会編 中央法規, 91-96.
- 岡村佳代 (2011). ニューカマー生徒が経験する学校死活における困難とその対処行動——中学生と高校生と比較を中心に 異文化間教育学会編 『異文化間教育』, 34, 90-105.
- 永田良太 (2007). 徳島県における外国人児童・生徒に対する支援に関する考察—支援ネットワークの構築を目指して— 鳴門教育大学研究紀要, 22, 127-137.
- 松本光弘 (2010). みどり市地区内小学校における外国人児童生徒支援の取り組み 神田外語大学国際社会研究所紀要, 創刊号, 257-271.