

## 外国人児童の日本語習得段階と日本人児童との対人関係

西谷 まり

### 要旨

本研究では、小学校に在籍する外国人児童の日本語習得段階によって日本人児童との関係がどのように変化するかについて調べることを目的に、小学校1年生から4年生までの、来日後間もない4人の外国人児童を対象に、日本語の取り出し授業と学校生活の観察を行った。日本語習得については、2人の中国人児童は順調に進んだが、他の2人の日系ブラジル人兄妹は全く不振であった。日本語習得が順調だった2人の児童の日本人児童との人間関係は、来日後半年から1年程度の期間で見ると、良好だった第一段階、悪化した第二段階、そして、その後再び良好に転ずる第三段階の大きく三つの段階に分けられ、これは外国人児童の日本語習得の進捗と関連を持つことが示唆された。

**キーワード** 外国人児童の日本語習得、日本人児童との関係、肯定的態度、  
適応の三段階

### 1. 研究の目的と方法

文部省発行の『海外子女教育の現状』（1998）によれば、1995年9月現在、日本語指導の必要な外国人児童の数は、公立の小学校2611校に8192人となっている。それらの外国人児童の日本語習得の実態に関しては一二三（1996）、大塚（1997）、適応面については野山（1997）などが報告されている。

子供の言語習得の成功を左右する要因として、Cloud（1994）は(1)言語と文化に関する知識、(2)言語習得能力、(3)言語学習意欲と当該言語話者に対する態度、(4)言語学習の公的またはそれ以外の機会、の4つをあげている。今回の研究では、Cloudのあげる4つの要因と日本語習得の関係を検討するが、特に(3)の当該言語話者に対する態度と日本語習得の關係に注目する。小学生は1日の大半を同級生と生活を共にしている。そこで、同級生との人間関係は、外国人児童の日本語学習意欲及び日本語習得と密接な関係があると考えられるからである。

今回は、首都圏W市の小学校に在籍する来日後間もない4人の外国人児童を対象に、原則として週に1度、日本語の「取り出し授業」と学校生活の観察を行った。記録はノートに記述したほか可能な限り音声テープに録音した。本稿では、まず児童4人の日本語習得状況について、次に彼らと日本人児童との人間関係の変化について、そして最後に両者の関係について記述する。観察対象児童の背景と観察期間は表1の通りである。

表1 観察対象児童

児童	国籍	観察開始年齢	学年	性別	小学校	期間
A	中国	8才	2年生	女	G小学校	1996年4月～1997年2月
B	中国	9才	4年生	女	Y小学校	1996年5月～1996年10月
C	ブラジル	8才	1年生	男	Y小学校	1996年11月～1997年2月
D	ブラジル	6才	1年生	女	Y小学校	1996年11月～1997年2月

Aに対する日本語の取り出し授業\*1は、週に1度、1回1時限（45分）程度行った。教室観察は主に「帰りの会」\*2と休み時間を中心で、「児童ホーム」\*3での観察も行った。Bについては、2時限（45分×2）続きの取り出し日本語指導を行った。教室観察は「朝の会」\*4と1時限めの社会科、20分休みが中心であったが、朝の会から帰りの会までの1日観察を1度行った。C、Dに対しては週に1度、朝の会と1時限めをつなげて約1時間ずつの取り出し指導を行い、1時限めと2時限めの間の休み時間の観察を行った。

## 2. 児童の背景

Aは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ようになったため、1996年2月に来日。母国での学校教育歴は約2年間である。両親が共働きのため、放課後や長期休暇中は児童ホームで過ごしている。平日の夜と週末は、父親が中国の小学校の学齢相当の教科書をつききりで学習させて、テストも行っている。Bも1996年2月に来日。Bの母親は中国では医者として働いており、日本では整体の仕事についている。母国での学校教育歴は約4年間であり、家庭で自発的に中国の教科書を勉強している。Aの父親、Bの母親は子供たちより前に来日して働いており、2人とも子供たちが来日した時点では、日常会話に不自由はなく、学校からの連絡事項も理解できた。Bの父親は工場労働をしており、日本語はまったくできなかった。Bは両親の都合により、1996年11月初めに急遽帰国したため、約半年間の観察となった。

C、D兄妹は日系ブラジル人の父親の仕事のためにA、Bと同時期に来日。母親は専業主婦。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

\*1 在籍学級から別室に取り出して日本語指導を行う。

\*2 連絡事項の伝達の他、歌を歌ったり、今日の出来事を発表したりする。

\*3 両親が共稼ぎの低学年の児童が、放課後や長期休暇中に指導員のもとで生活する公的な場所。

\*4 帰りの会と同様のもので、連絡事項の伝達、出欠確認などを行う。

続きをとらなかつたため、1996年4月に妹のDとともに入学し、兄妹は同じクラスに配置された。ともに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。

4人の児童の担任教諭はいずれも女性で、17年から26年の教師歴があるが、日本語のまったくできない外国人児童を担当した経験はない。本人、両親、担任への聞き取り調査と筆者の観察によれば、児童の性格に関しては、AとBはかなり積極的で、CとDはおとなしい。また、AとDには自己中心的な部分が見られた。Aは筆者が帰ろうとすると、腕をつかんで離さないといった行動が多く、Dは取り出し授業のカルタゲームで兄Cに対して、時折意地悪な行為に出ることがあった。

### 3. 日本語習得過程

#### (1) 日本語学習経過

Aに対して使用した教科書は「にほんごをまなぼう1」\*<sup>5</sup>、「ひろこさんのたのしいにほんご1」\*<sup>6</sup>、「同2」(以下「ひろこさん1」「ひろこさん2」と記述する)である。指導開始時にはひらがなの50音の読み書きがほぼでき、いくつかの単語を知っている程度であった。

Bに使用した教科書は、「ひろこさん1」「ひろこさん2」である。筆者が日本語指導を始めた時点では「もう1回」「言って」「書いて」などの基本的な指示が理解できない状態ではあったが、ひらがなの50音の読み書きは習得済みだった。AとBの日本語学習過程については表2にまとめた。「ひろこさん1」「ひろこさん2」で学習する文型については資料1を参照されたい。

C、Dの日本語指導は来日後10カ月からとなったが、ひらがなの50音の読み書きがほとんどできず、国語教科書の最初の単元もすらすら読むには程遠い状態だった。担任の希望でひらがなの読みを中心に指導した。「にほんごだいすき1」\*<sup>7</sup>を使用し、副教材として「日本語かるた」を用いた。

---

\*5 場面シラバスをとっていて、『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。

\*6 文型積み上げ方式の構成になっている。

\*7 ひらがなの五十音の導入が細かい。使用語彙は学校場面を意識している。

表2 AとBの進度

来日後	Aの進度	Bの進度
2カ月	「にほんごをまなぼう」1課～3課（あいさつ、自己紹介、これ/それ/あれ）、カタカナ	日本語指導なし
3カ月	「にほんごをまなぼう」4課～12課（質問のしかた、交通安全、体のこと、欠席の連絡など）、カタカナ	「ひろこさん1」1課～24課
4カ月	「にほんごをまなぼう」13課～19課（朝の会、給食、掃除、帰りの会、放課後、授業、音楽など）	「ひろこさん1」25課～33課
5カ月	「にほんごをまなぼう」24課（比較の言い方） 「ひろこさん1」29課～32課	「ひろこさん1」34課～50課
6カ月	「ひろこさん1」33課～38課	「ひろこさん2」51課～57課
7カ月	「ひろこさん1」39課～44課	「ひろこさん2」58課～63課
8カ月	「ひろこさん1」45課～49課 「ひろこさん2」50課～54課	「ひろこさん2」64課～74課
9カ月	「ひろこさん2」55課～62課	
10カ月	復習のために文型練習帳を使用	
11カ月	「ひろこさん2」63課～68課	
12カ月	「ひろこさん2」71課～77課	

(2) 日本語習得過程

Aの日本語習得は順調に進み、2学期に入って（来日後7カ月）からは、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。来日後9カ月めにAが国語の授業中に書いた作文は、量は日本人児童たちの半分程度であるものの、内容は見劣りしない。また、ごく自然な会話ができるようになっている。取り出し授業中にお絵描きをしながら、一人ごとを言ったのが以下のものである。

「わたし、こんな下手な絵かいたの？」（以前自分が書いた絵を見て）

「かこうっと」（ノートに絵をかきはじめる）

「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」(自分で言い直して)

来日後1年の時点では、縮約形「なきゃ」と「なければなりません」とが同じ機能を持つということを理解し、命令形と禁止形について、「男、いつも言う」と使われる場面を把握していた。担任も本人も、教室で日本語がわからなくて困ることはほとんどないと、言っている。国語のテストでも日本人児童以上の得点がとれるようになっている。

しかし、日本語学習意欲は筆者が日本語指導をはじめて3カ月めあたりから下降し、筆者が出した日本語の宿題は全く手をつけなくなった。その理由を「中国の勉強がたいへんだから」と述べている。父親が中国の当該学年の教科書を全科目とりよせて勉強させていて、その量は1日2時間程度の学習が必要だということだった。教室に張り出されていたAの1997年の新年の目標は「中国の勉強をがんばる」であった。

2学期に入ってからすぐ、日本語習得の程度を測るために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。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(小出1992)。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、問題2は子供向けの童話をやさしく書き直して問題文を作成した(資料2参照)。問題1の正答率は68.4%、問題2の正答率は29.4%であった。最終回の指導時に同じクローズテストを行ったところ、問題1の正答率が84.2%、問題2の正答率は100%となった。問題2がよくできたのは、Aが学級文庫や児童ホームの図書で童話をよく読んでいたためと推測される。

また、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が、筆者との自由会話における発話の種類については、1文だけで答える割合が来日後3カ月の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、2文以上で答える割合が17.2%→21.4%→30.0%と増加している。

Bは勘が良く、時間の終わりのチャイムがなった時に、Bが「大きな声だ」というので、声と音との違いを少し説明すると、「声は人だ!」とすばやい理解をしたり、算数の九九について「が」がつくのは答えが10より下と気付いたり(ににんがし、にさんがろく、にしがはち、にごじゅう…)と、法則性に目を向けることが多い。

来日後5カ月の時点では、教室でも日本語がたくさん話せるようになり、学期末のおたのしみ会について「前はわからなかったけれど、今はわかって楽しい」という発言があった。夏休み前に、Aと全く同じ、クローズテストを行った。問題1の正答率は73.7%、問題2の正答率は41.2%であった。実施時期はBのほうがAより2カ月早かったが、Aの初回分と比較すると、問題1、2ともにBのほうが正答率が高い。

日本語学習意欲は一貫して高く、最初の頃は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、筆

者が出した宿題も必ず全部やってあった。34個の動詞の「て形」を覚えてくるように言ったところ、翌週には全部覚えているなど、宿題は完璧にこなしており、宿題のノートには手作りのきれいな表紙をつけてあった。

4回分の自由会話の録音データから、Bの発話の長さや形を見ると、短い答えが減って、2文以上で答えている割合が6月（来日後4カ月）には17.8%であったのが、8月（来日後半年）には33.3%、10月17日、31日（来日後9カ月）には34.1%となっている。文末のパリエーション、副詞の使用など語彙も着実に増えている。また、使用されている助詞の種類は5→8→6→10と増えていて、そのうち誤用は、24%→13%→8%→8%と着実に減っている（図1～4）。

図1 助詞の種類と誤用

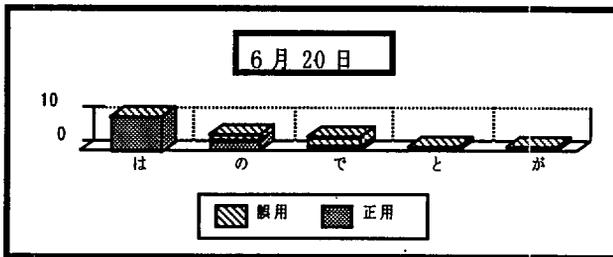


図2 助詞の種類と誤用

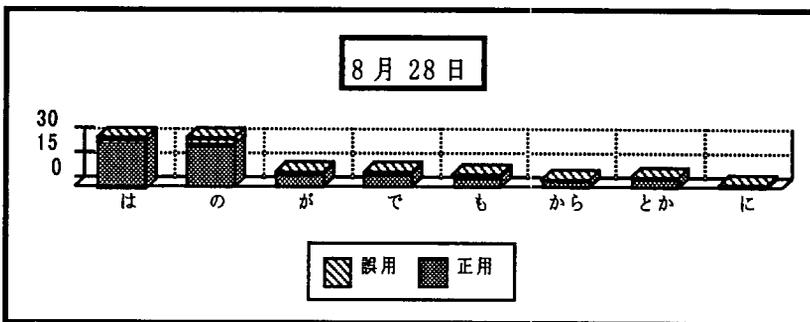


図3 助詞の種類と誤用

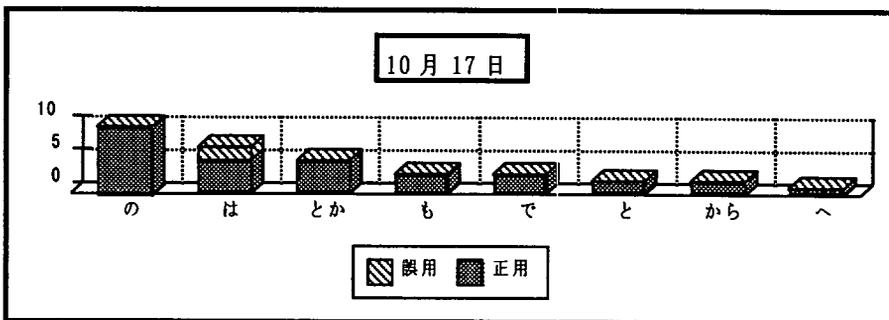
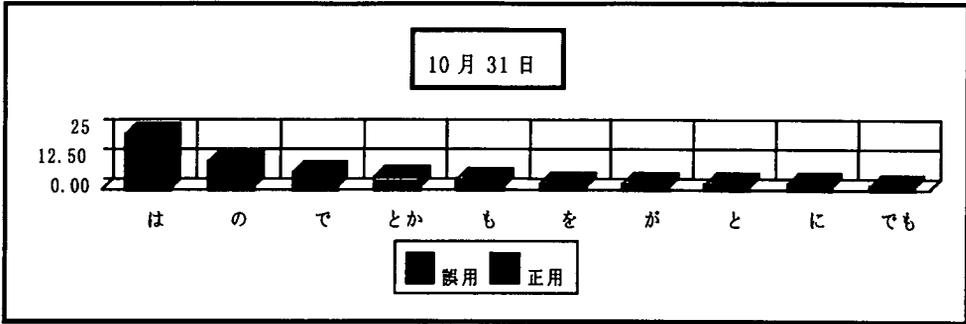


図4 助詞の種類と誤用



(注:「でも」は例示の使い方 \*映画でも見ましょう。)

C、D兄妹には主に文字指導を行った。筆者が指導を始めたのは2学期の半ばである。2人にとって、ひらがなの50音は1学期から何度も練習している文字である。しかし、指導を始めて2カ月たっても、順番にならんでいる50音図が読めない。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「たちつと」が「たてちとつ」となってしまふ。指導を始めて3カ月めには、「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、手本を見ないで書くことができるのは、Cは『あいうえお』、Dは『さしすせそ』の段までだった。濁音を指導した際にも、「初めて見た」と言い、発音できなかつた。時間、曜日の言い方もよくわかっていない。指導開始後4カ月に拗音を指導したが、1つも読めなかつた。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7割程度書けるようになっていたが、Cは半分以下のできであった。

小学校側では1年生で入学し、日本人児童と同じスタートをきったので、それほど心配する必要はないと考えていた。しかし、日本では建て前上、1年生に入学してから文字指導が開始されることになっているが、実際には、ひらがなの読み書きについては、現在多くの児童が入学以前に習得している。それだけでなく、C、Dのもつ日本語の語彙は極端に少ないために、「あり」の「あ」と言っても記憶に結び付けることが難しい状況だった。幼児期に獲得される語彙は約2000語と言われる(小野1994)。来日してからの日が浅い外国人児童の日本語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前提に行われている文字指導についていくことには困難が予想される。

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が、数少ない発話を拾ってみると、Dの発話がCよりずっと多いが、文の種類を見ると、単語、1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かつた。

### (3) まとめ

A、B、C、Dは来日時期がほぼ同時期である。しかし、4人の日本語習得状況を比較すると、A、BとC、Dの間には大きな差がある。C、Dは文字認識、発話ともにA、B

から大きく遅れている。AとBの両者は、非常に順調に習得している。ただ、日常会話の聞き取り、発話に関してはAが進んでいるが、表記についてはBのほうが正確である。

第1節で述べたように、子供の言語習得の成功を左右する要因として、Cloud（1994）は（1）言語と文化に関する知識、（2）言語習得能力、（3）言語学習意欲と当該言語話者に対する態度、（4）言語学習の公的またはそれ以外の機会、の4つをあげている。この中で、A、BとC、Dの大きな違いは、彼らの「言語学習の機会」及び「言語に関する知識」である。

Aの口頭日本語能力がきわめて迅速に発達した要因の1つは、Aが日本語環境にどっぷりつかっていたことである。Aは放課後と学校の長期休暇中、児童ホームで過ごし、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。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。また、Bの母親はある程度の日本語力があり、日本語の宿題をみてやることができた。

これに対してCとDの兄妹は同じ学級に在籍し、担任によれば、2人の間で母語を使用することも多かったという。2人の母親は専業主婦のため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ために家庭学習が一切期待できないことが、C、Dの日本語習得の遅れにつながっていると推測できる。

さらに、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形も違うところが多々あり、読み方は全くといっていいほど異なる。Bは帰国直前、社会の教科書に出てくる漢字について、「自分で書く、だいじょうぶ。でも読み方、わからないよ。」と述べている。発音できないことへのいらだちが見て取れるが、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ことは疑いない。

AとBを比べると、若干Bのほうが進んでいたが、これは、Bの1回の日本語の取り出し授業時間がAより長かったこと、Bが言葉の法則を素早く理解する能力を有していたことに加えて、日本語学習意欲の違いも原因の一つになっていることが予測される。Bの学習意欲が一貫して非常に高かったのに比べると、Aはかなり初期の頃から宿題を放棄してただけでなく、日本語取り出し授業中にノートに関係のない絵を書き始める、筆者に甘えて遊んでもらいたがるなどの行動が見られた。

#### 4. 日本人児童との対人関係の変化

日本人児童との関係の推移はA、Bについてはかなりの点で共通している。クラスや児童ホームの子供たちとの関係は来日後約3カ月間は良好だったが、その後トラブルが起き始め、夏休み明け（来日後7カ月）から再び良好な関係を取り戻していった。

C、Dは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と担任教諭は述べている。Cの友人関係は良好だったが、Dに関しては問題があった。日本語指導が終わってから、教室に帰りたがらずに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。担任の話では、2学期になってから、トラブルメーカーの男の子との間に問題があり、彼が関心を持ってDにさわったりするのを「いじめ」と表現しているという。この件については、双方の親子をまじえた話し合いでトラブルは納まり、その後大きな問題は起こっていない。しかし、担任はDが新しく覚えた「いじめ」という言葉で、人間関係におけるすべての「気持ち悪いこと」を表現してしまうので困ると感じている。

筆者が日本語指導を行った4か月間にC及びDと日本人児童との関係に大きな変化は見られなかったので、本稿では主としてA、Bと日本人児童との関係の推移を大きく三つの段階に分けて記述する。

##### (1) 第一段階

2人が日本の学校に転入した当初から5月頃までの来日後約3カ月間は、日本人児童との関係が概ね良好だった時期である。Aは、日本語指導の時間には「××ちゃん、一輪車じょうず」などのように、クラスの女の子の名前がしばしば出現した。また、「学校に行きはじめて最初のころ、学校に行くのが楽しかったか？」という筆者の質問に対して、「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。Bに関しても日本人児童との間で特に問題は見られなかった。Bは転入直後からクラスの世話役的女子Fと親密な関係にあった。教室の席も隣同士で、授業中Fは教科書の進行箇所を教えるなど、何くれとなくBの面倒を見ていた。

##### (2) 第二段階

6月（来日後4カ月）頃からトラブルが表面化してくる。担任の話では、Aは授業中いたずら書きをするなど教室にそぐわない行動をしているため、日本人児童の間に「Aは違う」という認識が広がりつつあり、それは問題であるという。7月にAは「児童ホーム、つまらない。Sちゃんが私にゴミをあげた。」と不満を述べ、8月には「ちょっといじめられる。」という言葉も口にしていく。担任もこの時期「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。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。児童本人に「日本語がぜんぜん話せない」といられがちが見られるようになった。Aは筆者が観察を始めた最初の頃から、筆者との会話はほとんど日本語で通してきたのに、筆者に対して時折中国語で話すようになったのも夏休み前後である。

Bは5月（来日後3カ月）の時点では、積極的に校庭に出てクラスの女子と一緒に遊ぼうとしていたが、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。仲良かったFは1学期の終わりに、自分から「疲れた」と担任に席がえを頼んでいる。夏休み直前のおたのしみ会では、ビンゴゲームでBが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、大きないさかいをする。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、あの人は私の邪魔の話がある。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？」

1学期末の給食の時間にもトラブルが起こっている。これはBが鳥肉のおかわりをめぐって、隣に並んでいた女子と喧嘩になり、双方譲らずに泣いてしまったという事件である。Bはたいそう興奮して、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、いじめだと筆者に訴えた。その子は朝自習でも自分が言葉がわからないので、いじめをしようと言う。「私は、わからないから」とくやしそうに繰り返した。

### （3）第三段階

担任、児童ホームの指導員によれば、2学期に入る（来日後7カ月）とAは教室でも児童ホームでも日本人児童にあわせた行動がとれるようになっていく。さらに、12月（来日10カ月）には、日本語指導の際、よく友人の名前を口にするようになった。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」と述べた。

一方、BとFは2学期に入ってからすぐに、再び親しい関係になっている。Fが疲れてしまった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が、2学期の観察では、FがBに何かを聞き、それに対してBが教えるという場面も見られるようになり、お互いに対等に接するようになっていく。2人が帰宅後によく電話をかけあっていることもわかった。Fとの関係が改善しただけでなく、2学期になって再び校庭でクラスの女子と遊ぶようになり、F以外の級友たちともよく話すようになっていった。

### （4）まとめ

AとBの観察の時間帯が異なるために、同じ状況をとりあげて比較することができなかったが、日本人児童との関係を端的に表わすものとして、Bは休み時間の様子を、Aは日本人児童に関する発言を取り上げて分析した。

Bに関しては、全19回の観察のうち夏休みを除くほとんどの訪問日に、午前中の20分休みの様子を観察することができた。Bが校庭に出た回数、そのうち他の児童と一緒に遊んだ回数を示したものが図5、Aが筆者との話のなかで「いじめだ」「きらいだ」「遊ばない」など日本人児童に関して否定的な発言をした回数を調べたものが図6である。(夏休み期間は除外してある)

図5 Bの20分休みの過ごし方

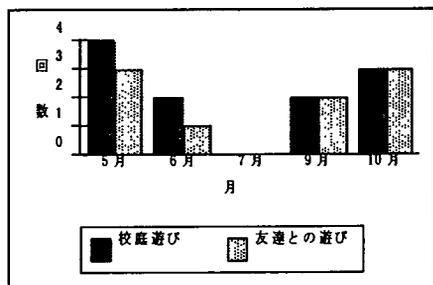


図6 Aの日本人児童に関する否定的発言

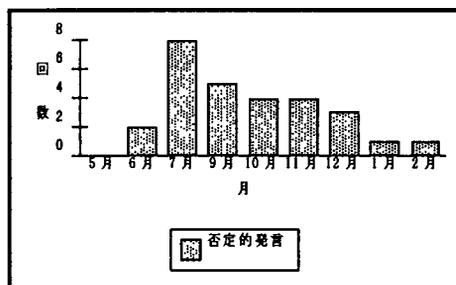


図5を見ると、ちょうどUカーブを描いていることがわかる。校庭に出た、また他の児童と遊んだ回数が少ないほど日本人児童との関係が良くないと見ることができる。図6は図5とは逆のカーブを示しているが、回数が多いほどAと日本人児童との関係は悪化していると考えられることができる。

## 5. 日本語習得段階と日本人児童との関係の関連

第4節で分類した三つの段階は、ネウストプニー（1982）が日本人側の外国人への態度を分類した、「ハネムーン」の第一期、「拒絶」の第二期、「受け入れ」の第三期と一致する。第一段階では、A、Bともに、ほとんど日本人児童の発話が理解できていない。この時期には外国人児童本人の発話が少ないので、日本人児童は「外国人転入生は日本語がわからない」と考えていた。そのためルールから逸脱しても日本人児童は、「わからないから、しかたがない」と寛容に受けとめ、ルールを守ることに期待もしていなかった。そのため、軋轢が起きにくかった。

ところが第二段階になるとAもBも発話量が増えてくるため、「日本語がわかるようになった」と、まわりの児童に受け取られるようになっていく。Bの場合、来日後3カ月の5月の時点では級友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、強くとがめ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、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っていくことがわかる。この時期は、それまで寛大だった日本人児童が外国人児童に対して、「彼らの犯しているルール違反に敏感になり、このルール違反を否定的に評価する時期」（ネウストプニー 1982）に

あたる。たしかにA、Bの日本語習得は順調であったが、日本人児童が考えたほどには日本語が理解できていたわけではなく、日本人児童の期待と外国人児童の実際の日本語力の間にギャップがあった。Bは帰国前にこう語っている。

「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。」

夏休み前には遊びのルールがわかっていなかったわけである。

一方で日本語がわかるようになったための誤解も生じている。夏休み前に、2人ともが「いじめ」と受け取る事件が起こっているが、これは「いじめ」という言葉を小耳にはさんだ外国人児童とその親が、実際は子供同士ではありがちな、ちょっとした悪ふざけやトラブルを「いじめ」と解釈して、大げさに受けとめてしまったと言えるだろう。このような過剰反応は、先に述べたブラジル人児童Cについてもあてはまる。

第三段階では、実際に2人の外国人児童の日本語能力は飛躍的に伸びている。Aは日本語指導の際にMちゃんという名前が出た時に、筆者が「Mちゃんって、クラスの子？仲良しなの？」と尋ねると、A「児童ホーム。」と答え、重ねて筆者が「いつから仲良しなの？」ときくと、「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。」と答えている。また、帰国直前Bは給食のトラブルを振り返り笑いながら述べている。

「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。」

また、Bの友達Fは、「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、「Bさん、日本語にも慣れたし、おもしろい。」と答えている。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。

## 6. 考察

来日後半年から1年程度の期間で見ると、A、Bの日本語習得は順調に進んだが、日本語習得と同時進行で友人関係が良好になっていったわけではない。A、Bと日本人児童の関係は、はじめ良好だったものが次第に悪化し、その後再び良好に転ずる様子が観察された。では、今回の研究の目的である同級生との人間関係は、外国人児童の日本語学習意欲及び日本語習得とどのような関係があるのだろうか。

Aの「(Mちゃんと仲良くなったのは)日本語話せるようになってから。」や、Bの「(Lちゃんとけんかしたのは)ことば全然わかんないから。」などの言葉から、A、Bの意識の中では日本語ができるようになることと、友人関係がうまくいくことは密接に結び付いていることが見て取れる。

桜井（1997）は、内発的な学習意欲を支えるものとして、「有能感」「自己決定感」「他

者受容感」という3つの要素をあげている。日本人児童との関わりにおいて、日本語習得がすすみ、「相手の話している日本語がわかる。自分の言った日本語がわかってもらえた。」というのは「有能感」（自分には能力があるという感情）であり、「友達になれた。一緒に遊べた。」というのは「他者受容感」（他人に受け入れられているという感情）をとらえることができる。日本人児童との人間関係が良好になった時点では「有能感」「他者受容感」が生まれていること、それが「日本語話者に対する肯定的態度」につながったこと、さらなる日本語学習への意欲と日本語学習の成功につながったことが推測できる。

A、Bに比べて日本語習得が順調ではなかったC、Dについてはどうだろうか。Cに関しては、本人の自覚でも、担任の目から見ても友人関係に問題がないが、Dには「いじめ」と感じられるトラブルが発生している。日本語習得状況が同程度のCとDの間にこのような違いが生まれたのはなぜだろうか。年齢、性差、さらには2人の性格の違いに起因するのかは明らかでない。

今回の観察によって、外国人児童と同級生の人間関係は、日本語習得段階と密接な関係があることが示唆された。しかし、今回の観察は来日後半年から1年という短期間であり、長期的に見て両者の関係はどのような過程をたどるのか、また Cloud (1994) のあげた言語習得に関するそれぞれの要因、及び、それ以外の要因との関係については、今後の検討課題としたい。

#### 【参考文献】

- 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
- 大塚 薫 (1996) 「外国人児童・生徒に対する基本語彙についての一考察」『平成9年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.123-128
- 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
- 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
- 桜井茂男 (1997) 『学習意欲の心理学』 誠心書房
- 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
- ネウストブニー、J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店
- 野山 広 (1997) 「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と日本語教育」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.39-44
- 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」『日本語教育』 90 pp.13-24
- 文部省教育助成局海外子女教育課 (1998) 『海外子女教育の現状』
- 箕浦康子 (1991) 『子供の異文化体験』 思索社
- Cloud, Nancy (1994) "Special education needs of second language students." *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press pp.243-277

資料1 「ひろこさんのたのしいにほんご」の文型

「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 ～です	30	い形容詞 ～です、～くないです
6	これは ～です	31	い形容詞 ～かった、～なかった
7	～は ～ではありません	32	な形容詞／名詞
8	あれは ～です	33	な形容詞 ～ではありません
9	名詞／の／名詞	34	すきです
10	名詞／の／名詞ではありません	35	じょうずです
11	ここは ～です	36	は ～に います、あります
12	どこですか	37	は ～の上に います、あります
13	いくらですか	38	どちらが、なにがいちばん
14～5	時間	39	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	(場所)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（買い）に行きます	79	「たら」
57	原因理由の「から」	80	「ても」
58	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（テストがあります）	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		

資料2 クローズテスト

1.

わたしは まい（ ）ち、ともだちと（ ）っしょにうち（ ）かえます。そし（ ）、  
4じはんまで（ ）ちで ぺんきよ（ ）します。おかあ（ ）んはスーパー（ ）ーケッ  
トで は（ ）らいています。（ ）とうさんは げ（ ）ようびからき（ ）ようびまで  
か（ ）しゃで はたら（ ）ています。にち（ ）うびには とき（ ）き おとうさん（ ）  
いっしょにこ（ ）えんへ あそび（ ）いきます。

2.

あるところに、（ ）じいさんとお（ ）あさんがいま（ ）た。ふたりのい（ ）には  
にわとり（ ）いました。にわ（ ）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（ ）どんたまり  
ま（ ）た。ふたりは し（ ）わせにくらし（ ）いましたが、も（ ）とおかねがほ（ ）  
くなりました。