

【ポスター発表】

日本語指導が必要な児童の日本語習得と学習理解の過程における学級の仲間関係の発達

ーニューカマーの小学1年男児の事例からー

筑波大学大学院・日本学術振興会 氏名 山田有芸 (8535)

キーワード: 日本語指導 ニューカマー 仲間関係

1. 研究目的 国内の義務教育段階には、日本語を第二言語とする児童生徒が多数在籍している。例えば、平成22年度日本語指導が必要な外国籍の児童生徒は小学校在籍者が最も多く、18,365人だった(文部科学省, 2011b)。学校における対応として、日本語指導担当教員の配置や教科指導につながるJSLカリキュラムの開発に加え、「外国人児童生徒受入れの手引き」(文部科学省, 2011a)では教職員の役割として児童生徒の心への配慮が明記された。実際、外国籍の児童生徒の高い授業ストレス(藤田・小正, 2002)やニューカマーの児童生徒が抱えるいじめなどの対人関係上の問題(清水・児島, 2006)が報告されており、McBrien(2005)の難民の子どもに関する研究でも第二言語習得、学習、メンタルヘルスの関連性が指摘されている。そこで、本研究では、日本語を初めて学ぶ日本語指導が必要なニューカマーの児童の縦断的なアクションリサーチを通して、同児童が学級で様々な感情を表出させた仲間関係の発達を日本語習得と学習理解の過程との関係で明らかにすることを目的とする。学級における日本語指導が必要な児童に対する支援(入り込み)について実践的示唆を与える。

2. 研究の視点および方法

- 対象者: 日本語が全くできない状態で入学した東南アジア出身の小学1年男児Aくん。家族構成は、共働きの両親と弟2人、家族全員日本語を話さず、在日期间は5年。家庭内言語は母語が基本だが英語が時折交じる。Aくんは感情表現が豊かであり、入学当初より日本語に関心を示した。1年生の学級担任X先生は教職経験が豊富な50代女性で、学級児童数は約30名。日本語指導が必要な児童として初めの数か月以降は日本語指導担当教員Y先生と筆者による学級への入り込みに支援が一歩化された。
- 方法: 学級におけるAくんの活動全般を補助する日本語ボランティアとしてアクションリサーチを行った。Aくんの言動やX先生と学級の仲間とのかかわりを自然状況下で観察した。
- 分析資料: 2011年4月～2012年3月、平均週1回6時間、計28回訪問。Aくんについて見聞きしたことや教職員とのインフォーマルな会話を基に自由記述式のフィールドノート(以下、FN)を作成した。

3. 倫理的配慮 筑波大学人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認を受け、日本社会福祉学会研究倫理指針に基づき、対象者からの承諾を含めてAくんの在籍校の学校長から文書で調査と発表の承諾を得た。フィールドノートは、プライバシー保護の観点から個人を特定する情報の記述は避け、固有名詞は使用せず全て仮名で匿名化し、必要に応じて修正・削除を行った。

4. 研究結果 年間を通じ、Aくんの仲間関係に関する特徴的なエピソードが抽出された。Aくんの仲間関係は、①日本語習得、②学習理解、③かかわりの性質の観点から四つの段階に分類できた。

(1) **学習者ー身近なサポート提供者の関係(4月～7月)** ボディーランゲージや英単語を時折使うものの、身近な物の名前や他の児童と同様にひらがなを覚え、「やだ」や「わからない」を多用した。筆者の言った語の反復や確認・質問を行うなど積極的な学びの姿勢をみせた。X先生の指示が理解できず落ち着きがなく、X先生とY先生の注意を受けていた。仲間とのかかわりは、周りの席の児童に注意される、教えてもらう、物を借りるなどが主であった。パターン化された簡単な会話「ありがとう」「どういたしまして」ができる一方、自身の空間に他の児童が侵入すると「うるさいー!」(FN2011年5月22日)などと短い言葉を叫び、激しい怒りを表出させて物にあたった。筆者の対応は、Aくんの傍について声をかける、気持ちを落ち着かせる、安全面の配慮・注意をするなどであった。

(2) **対等な関係と集団からの受入れ(9月～11月)** 夏休み明けは日本語が分からなくなっていたが、10

月にはカタカナと国語の音読ができていた(Y先生)。筆者のノートにアルファベット、カタカナ、易しい漢字を楽しそうに書く様子や生活場面で耳にしたと思われる「きもい」(気持ち悪い)を使用する様子から、能動的な日本語のアウトプットとインプットが確認された。しかし、人の話を聞くなど学級の決まりを破り依然X先生に叱責されていた。X先生とY先生・筆者に対するAくんの態度に変化が現れ、後者の指示には耳を貸さず、X先生の判断を絶対的なものとした。様々な児童と談笑する、自身が注意されたことを別の児童に同じように注意する、ちょっかいを出すなど、対等かつ積極的なかわりがみられ仲間関係の広がりを見せた。仲間関係に対する激しい感情表出が最も多くみられた時期でもあり、身に覚えがないことに対して注意を受け憤慨し、学級集団における自己の立場や受入れに敏感に反応した(「先生、ぼくね、皆の友だちになれないよ。」と言って大粒の涙を流した。…「僕がやっていないのに僕がやっかって言った。」—FN2011年11月1日)。筆者の対応は、Aくんの話を聞く、興奮状態を落ち着かせる、他の児童に働きかけAくんに声をかけてもらうなどであった。

(3) 集団内での自信と自己主張(12月) 日本語が著しく上達して大分理解ができ、学級の決まりに従っていた(Y先生)。X先生から褒められることが増え、Aくんの図工作品は一目置かれた。学習面では間違いがみられ、テストは解答困難だったが、Aくん自身は満点をとったドリルのページを筆者に誇らしげに見せ、学習の達成感と自信をのぞかせた。他の児童にプリント課題の遅れについて言われた際はひどく怒り否定し、筆者が他の児童の協力を得て止めるまで相手を追いかけて回した。筆者の主な対応は、Aくんの気持ちが落ち着くよう場所を移動する、話を聞く、トラブルへの発展・悪化を防止するなどであった。

(4) 関係の拡大と複雑化(1月～3月) Aくんの日本語と学級のきまりの理解に対するY先生の評価が揺らいでいた。冬休み明けは日本語を覚えていたが、ひらがなとカタカナが入り混じった文章を書き、指摘は聞き入れなかった。X先生が多用する「気持ちいい」などの言い回しを頻繁に使い、絵本を開き「綺麗だね」と息をのむなど日本語で思いを瞬時に表現する言語運用をみせた。学習面では間違いを指摘されると驚き、答えを筆者に催促するなど自信と共に正解を得ることへの執着をみせた。Y先生は授業からの遅れを懸念し、Aくんの学習理解の程度に疑問を抱き始めた。仲間関係はさらに拡大し、休み時間に異なる仲間集団をまわって談笑していた。他方、Aくんが一方的に腹を立てる場面や班活動でAくんだけが話し続け他の児童が怒って黙る場面など、一方の誤解や不満が生じるかわりが確認された。筆者の対応は、Aくんと他の児童の両者に声をかけ円滑なやりとりを促す、Aくんが参加する集団内の環境調整を行うなどであった。

5. 考察 本事例の日本語指導が必要な児童の日本語習得は、名詞や簡単な文法から周囲による使用頻度が高い語や言い回し、自己の思いの言語化へと進んでいった。学級で理解できることや取り組むことのできるが増え、学習活動への参加が促進され本人の自信につながっていた。これらの変化に伴い、仲間関係は分からないことを教えてもらう立場から、対等かつ積極的な関係構築とその広がりへと発達した。入り込みによる支援対象は、日本語指導が必要な児童のみから同児童と他の児童の関係性へと範囲を拡大することを要した。学級においては、日本語指導が必要な児童の日本語習得と学習理解を促しながら、その程度に基づき、良好な仲間関係の構築を長期的に支える支援の実施が望まれる。

参考文献

- 藤田恵津子・小正浩徳(2002). 来日外国人児童生徒の学校ストレスに関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 404, 606.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- 文部科学省(2011a). 外国人児童生徒受入れの手引き 平成23年3月
http://www.mext.go.jp/A_menu/shotou/clArinet/002/1304668.htm (2013年5月16日)
- 文部科学省(2011b). 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成22年度)」の結果について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm (2011年8月16日)
- 清水睦美・児島明編(2006). 外国人生徒のためのカリキュラム: 学校文化の変革の可能性を探る 嵯峨野書院