

## 学校の教室における中国帰国生徒Aのエスノグラフィ

### —対人関係に焦点をあてて—

嶽肩志江

#### 要 旨

帰国あるいは就労のために来日する外国人の増加に伴い、日本語指導が必要な児童・生徒数も増加している。本研究では特に高校に在籍する中国帰国生徒Aの学校の教室における対人関係に注目し、その実態をエスノグラフィの手法を使って観察・記述することを試みた。その結果、Aの学校の教室における対人関係は時間の経過とともに広がりつつあるが最終的には帰国生徒同士に集約される限られたものであること、A自身・周りの教師・一般生徒ともに「日本語の習得」や「言語の違い」を強く意識していること、また対人関係を構築するきっかけとして教室の座席や性差への考慮が有効であること、などが明らかになってきた。

【キーワード】 中国帰国生徒、学校の教室、対人関係、エスノグラフィ、同化ではなく適応(accommodation without assimilation)

#### 1. はじめに

帰国あるいは就労のために来日する外国人が増加するのに伴い、公立小・中・高等学校における日本語指導が必要な外国人児童・生徒が増加している。いわゆる中国残留孤児・婦人と呼ばれる人々の二世三世にあたる子供達も同じ状況下であり、さらに定着地域が都市集中型から地方分散型へと変化してきている(中国帰国者定着促進センター,1995)ことを考えると、各地域の学校の教室に中国からの帰国児童・生徒がいる状況が珍しくなくなるといえる。

こうした流れを受け、近年、日本語教育研究においても日本語を母語としない年少者を対象にした研究が多くなされるようになってきた。しかし研究対象となる児童・生徒の母語、年齢、教育段階などの背景はさまざまであり、彼らを取り巻く問題も第二言語習得やバイリンガリズムなど言語に関わる問題のみならず、異文化適応や多文化共生に関わる問題など多岐にわたる。

本研究では、こうした現状をふまえ、多様性のある年少者日本語教育をあえて一括りにせず、より個別の問題点を掘り下げていくことを基本姿勢とした。

また、生活時間の大半を過ごす「学校という一つの社会」（池上, 1994）に注目し、その社会を構成する日本語を母語としない生徒（本研究では中国帰国生徒<sup>注1</sup>）本人、一般生徒<sup>注2</sup>、教師それぞれの視点から問題をとらえることを試みた。特に学校の教室内での対人関係に焦点をあて、エスノグラフィ（民族誌学）の手法を使って記述していく。

## 2. 先行研究と研究方法（エスノグラフィ）

### 2.1. 先行研究

岡崎(1995)にまとめられているように、年少者言語教育に関する問題には言語・認知的側面に関するものと社会・文化的側面に関するものがある。日本語教育における研究では、岡崎(1995, 1997)や Cummins(1996)で論じられている両側面に関する理論を実証する研究はまだそれほど行われていない。西原(1996)等における年少者日本語教育全体の現状をふまえた問題提起や一二三(1996)等の事例研究、中西・佐藤(1995)等学校教育現場の実態調査など、ミクロ・マクロレベルでの研究成果を積み重ねながら模索している状況と言える。

その中でも中国帰国児童・生徒を対象にした研究は、中国帰国者定着促進センター関連のもの以外はほとんどなく、そのうえ対人関係に注目しているものとなるとごくわずかである。そのうち本研究の対象者Aと同年代の帰国青年の対人関係に注目しているのが、周(1991)と安場(1991, 1992, 1993)である。

周(1991)では、日本の中・高等学校に通う帰国生徒を対象に、適応過程におけるアイデンティティ形成に注目し、質問紙調査や面接調査によって帰国生徒自身と彼らを取り巻く環境（家庭と学校）での対人関係に関するデータを集め、異文化適応の視点から分析している。周は「アイデンティティとは親・他人・社会との相互的な関わりあいの中で自覚され、評価される相互的な自己であり一定の対象との間、或いは一定の集団との間で、是認された役割の達成、共通の価値観の共有を介して得られる連帯感・安定感に基礎づけられた自己価値および肯定的な自己像である」（『新教育心理学事典』から引用）としているが、実際には学校における帰国生徒と一般生徒の日常的な接触が異常に少ないこと等を示し、双方向的な適応を行う環境が整っていないことを指摘している。

安場の一連の研究では、中国で中等教育までを修了しているが日本では全日制の中・高等教育機関に編入学しなかった帰国二世青年を対象に、約三年間で形成したサポート・ネットワーク<sup>注3</sup>の状況を論じている。その結果、日本での

生活において、帰国二世青年が中国文化を背景に持つ人々（同郷人）に期待するサポートは求めれば求めただけ得られるが、日本文化を背景に持つ人々（日本語を母語とする日本人）に対しては求めても得られないことが多い、ことが明らかになった。また安場(1993)では、サポート・ネットワークの形成度が高ければ高いほど日本語の正確さのレベルも高いという仮説が、統計的には支持されなかったが有意傾向は認められる結果となった。

## 2.2. エスノグラフィに関する先行研究

Johnson(1992)、Wilett(1995)、Davis(1995)で指摘されているように、従来の第二言語習得研究の研究方法与エスノグラフィ的研究の方法を比較すると、次のような違いがある。

表1：従来の第二言語習得研究とエスノグラフィ的研究の方法の比較

従来の第二言語習得研究	エスノグラフィ的研究／説明的質的研究
・ 言語習得をメンタル・プロセスととらえている（心理学の影響）	・ 言語が持つ社会的意味、影響に注目
・ <u>etic</u> ‘第三者的’な視点(=質的研究)	・ <u>emic</u> ‘当事者的’な視点
・ 信頼性のある客観的データ 一般化が可能 統計的分析(=量的研究)	・ インタビューや参与観察等による研究者の目を通した記述的データ (ある限られた社会・文化的文脈内)
・ <u>rich-description</u> (=質的研究) 観察者が見た被観察者の行為を説明することによる記述	・ <u>thick-description</u> 当事者の説明、社会・文化的情報などあらゆる関連情報をミクロ的マクロ的影響を考慮のうえ層を成すように積み重ねられた記述

これまでの第二言語に関する研究の多くは、習得者個人そのものだけに注目し、社会的文脈からは切り離されたところで、あるコントロールを加えられ、そこで示す反応をデータとしてきた。それに対してエスノグラフィ的研究や説明的質的研究では、これまでの研究では矛盾した結果をもたらす様々な言語現象（ストラテジーや日常使われる表現）に注目し、個人の言語使用に影響を与えているさまざまな要素（社会階層や力関係、人種、ジェンダーなど）を考慮に入れていく。そして、ある特定期間のある特定のインターアクションの様子を全体性をこわすことなく細かく記述し、そのプロセスを提示することで、その背後にある社会的要因との関係を浮き彫りにすることを目的とする。

この手法を使った日本語教育研究は今のところ見当たらないが、アメリカの

教育現場では、Gibson(1987)やWillett(1995)等のエスノグラフィによる研究が行われている。本研究の基本姿勢である「多様性のある年少者日本語教育をあえて一括りにせず、より個別の問題点を掘り下げていくこと」を実践するためにはエスノグラフィの手法が適していると考え、主にGibson(1987)、Willett(1995)を参考に研究の組み立てを行った。

### 3. 目的

帰国して間もなく高校へ進学した三世の女子帰国生徒Aを対象に、

- (1)生活時間の大半を過ごす学校という社会の中で、どのような対人関係を構築していくか、その実態を観察し、記述する。
- (2)問題の所在を明らかにするために、そこにどんな要因が寄与しているのか(例えば「言語」等)を、帰国生徒・一般生徒・教師の視点から行ったthick description(表1参照)によって提出する。

### 4. 背景

#### 4.1. 対象者

1995年11月に中国の黒龍江省から両親、姉、妹、弟とともに帰国し、約3ヶ月間の日本語・教科指導を経て、1996年4月に高校に入学した女子生徒A。二番目の姉だけは中国に残り、寮生活をしながら大学で勉強している。Aの帰国時の年齢は16歳。すでに中国で義務教育を終えており、高級中学(日本の高校にあたる)に入学したばかりだった。

父方の祖母が残留婦人で、Aは中国帰国三世にあたる。帰国当時、祖母は既に亡くなっており、一家は自費で帰国している。日本人である祖母が亡くなったのはAが生まれる前だったため直接会った事はないが、父親から言い伝えられる形で祖母の苦勞を知っていた。

「お父さんからたくさん話を聞いていたけど、戦争のことっていうよりか、おばあちゃんが中国に来たっていう事情だとか、それから中国人と結婚してからお父さんが育っている時にどうだったとか、そういう話をいろいろ聞いていた。それでその後、文化大革命があって、おばあちゃんが日本人だから、お父さんはいろいろと中国人とみなされないようなことがあったんだけど、それでも飢饉の一年間、おばあちゃんは頑張っていた。おばあちゃんは自分の村で先生をしていた。」 (1996.4.3 インタビュー・日本語訳)

小学生の時に、家にあった祖母の写真がきっかけで自分の祖母が日本人だったことを知った。その時もその後大きくなってからも、祖母が日本人だったことへの特別な感情はなかったということである。

帰国した年の9月に全寮制の高級中学に入学したばかりだったAは、寮から家に戻り、その3日後には日本へ出発することになる。

「(日本へ行くことは、両親から聞いて)前から知っていた。しかし家に帰りたくなかった。というのは、中国の高校で勉強する時間が2ヶ月しかなくてもうちょっといたかったから。だから帰らなかった。」「やっぱり中国にいたかった。日本に来たくなかった。」 (1996.4.3Aインタビュー・味譯)

帰国当時の心境は上記のようなものであった。現在でも学校の長期休暇や中国の年中行事の時期になると、中国への思いを日記に綴っていることがよくある。

Aは中国の学校で「一生懸命勉強し、人格的にも優れている」という評価を得ていたが、Y高校の教師からも同様に高い評価を受けている。

#### 4.2. 対象校

Aが入学した都立Y高校は、現在、都内で13校ある中国帰国生徒を対象とした特別募集枠を設けている高校の一つである。Y高校がまとめた『研究紀要I』に、帰国生徒と一般生徒の対立が起きたり、それが原因で問題が起きたりしていない理由の一つに「一般生徒がいい意味で落ち着いていること」があげられているように、教師も生徒(質問紙調査の対象者)も、多くがY高校の環境に満足している。また、帰国生徒の受け入れについても細かい配慮がされており、受け入れ体制は充実していると言える。保護者からも「Y高校は十分にやっている」(1996.7.6 獅Pインタビュー)との評価があるようだ。

#### 4.3. 観察対象となった教室

(1) Aの母学級『1年1組』のロング・ホームルーム(LHR)

1991年度に帰国生徒の受け入れが始まって以来、毎年、複数の帰国生徒が入学してきており、1996年度は定員枠いっぱいの10人が入学し(表2)、1組と2組に5人ずつ在籍している(表3)。

表 2 : 帰国生徒の入学時の在籍等 (人)

入学年度	在籍			留年	退学
	男	女	計		
1991	1	6	7	0	0
1992	4	3 (6)	7 (10)	0	1
1993	1	1	2	0	0
1994	0	3	3	0	0
1995	2	0	2	0	0
1996	5	3 (5)	8 (10)	-	-
合計	13	16 (21)	29 (34)	0	1

※( )は中国人生徒を含めた場合の人数

表 3 : 帰国生徒の概要  
1年1組

	入学時滞日期間	出身地域
A*女子	約3ヶ月	中国東北
C*女子	約11ヶ月	華東
F*女子	約1ヶ月半	華東
D*男子	約4ヶ月	東北
E 男子	約4年2ヶ月	東北

\*…書道選択者

1年2組&lt;書道選択者&gt;

	入学時滞日期間	出身地域
G*女子	約1年半	東北
H*女子	約2年4ヶ月	東北
I*男子	約5年8ヶ月	中南

+

あと男子生徒2人(滞日4年以上)

Aが在籍する1組は滞日期間、日本語学習歴が短い生徒が集まっており、Aを含めた4人の生徒が滞日1年未満で入学している。対象となった『1年1組(以下1組と略す)』の担任教師Rとしても「日本語がしゃべれない」ことをまず克服してほしいという気持ちが強い。

担任教師Rは保健体育科の教師で、1組の授業のうち『保健』と『体育』の男子クラスを担当している。教師歴30年以上のベテランだが帰国生徒の担任は初めてで、指導の難しさや大変さを口にしていた。今まで中国や南米から来た外国人生徒を教えた経験はあるが、小さい頃に来日していて、ある程度日本語が話せる生徒ばかりだったようだ。

表 4 : 参与観察を行った各授業の概要

	担当教師	人数構成 ( ) 中国人生徒	その他
(1) 1組 『LHR』	R (男性)	41 ┌ 男子=22(2)人 └ 女子=19(3)	滞日1年未満で入学した帰国生が4人いる。滞日年数・日本語学習歴ともに短い生徒が集まっているクラス。LHR 3回と文化祭の模擬店で観察を行った。
(2) 『書道』 (芸術選択クラス)	Q (男性)	18 ┌ 1組=9 [男子4(1) 女子5(3)] └ 2組=9 [男子4(1) 女子5(2)]	1・2組合同クラス。1回の授業は2コマ100分で1時間目と2時間目の間に10分間の休憩が入る。
(3) 『体育』 (男子女子クラス)	S (男性) (T女性)	39 ┌ 1組=女子19(3) └ 2組=女子20(2)	1・2組合同クラス。週3回3コマあるが、参与観察は1回1コマのみ。 【内容】6月初～中旬：バレーボール(体育館)、6月中旬～9月：水泳(プール)、10月：ハードル(運動場) ※ただし水泳とハードルは雨天のため室内競技に変更になることがあった。背面跳びの練習、卓球)

## 5. 研究期間およびデータ

1996年6月～10月に行ったY高校での参与観察から得られたフィールド・ノート、録音資料をメイン・データとする。本論では(1)『1組』の参与観察で得たデータを主に取り上げるが、thick description を行うために、(2)『書道(芸術選択クラス)』、(3)『体育(女子クラス)』の観察で得たデータや学校内外で収集したデータも参考にする。

表5：データ一覧

< 学校内のデータ >

① フィールド・ノート=◎/② 録音資料=○ (なおフィールド・ノートは参与観察に限らず、気づいた事をすべて記録した)

参与観察実施日	96.6/3	6/10	6/17	6/24	6/26	7/1	9/9	9/18	9/25	10/7	10/14	10/21	10/28	
「書道」	◎○	◎△	◎○	◎○			◎○	◎○		◎○	◎○	◎○	◎○	…全10回
「体育」	◎×		◎○	◎○			◎○	◎○		◎○	◎○	◎○	◎○	…全9回
「LHR」					◎○				◎○	◎○				…全3回 +文化祭

③ インタビュー実施日

* A 本人	1回目(96.4/3)												2回目(7/26)
* 教師		○(5/18)	○(5/31)	S(6/17)	R○(6/26)	○(7/1)	P(7/6)						
* 両親													父親(10/23) 母親(10/30)

\* AとAの両親へのインタビューは中国語通訳を介して行った。

④ 学校の記録(紀要など)

⑤ 提出物

⑥ 質問紙調査(96.10月末～11月初に実施。対象：Y高校の帰国生徒・一般生徒・教師)

< 学校外のデータ >

⑦ 知人テスト実施日

1日目(96.4/24) 入学直前	2日目(6/19) 1学期中頃	3日目(9/18) 2学期開始直前	4日目(10/30) 2学期中頃	5日目(12/10) 2学期末
-------------------	-----------------	-------------------	------------------	-----------------

⑧ 「日本語指導記録」(95.12/25～96.4/6 入学前)

⑨ 日本語教室での発話記録(96.5/1～ 週1回。録音資料)

⑩ 日記(96.5/15～ 1～2週間に一度、観察者と交換)

授業中、観察者は教室の後方に座って観察のみを行った。ただし休み時間などはA、帰国生徒、一般生徒と雑談をすることが多かった。また参与観察以外に、帰国生徒の補習に参加したりした。Aとは1996年1月以来「日本語の先生」として学校外で接触する場を持っている。表5の⑦⑨は、週1回の日本語教室の場を使って収集した。

## 6. 分析結果と考察

### 6.1. 帰国生徒Aの対人関係への意識

Aにとって友達ができることは、入学前からの期待でもあり、不安の種でもあった。特に日本人の学生とはつきあったことがなく、うまく関係を作っていけるかどうか不安だ、と入学直前のインタビュー(1996.4.3)でも話していた。

1996年10月に行った質問紙調査の「自分が『高校生活で成功すること』とはどういうことだと思いますか」の問いに対し、Aは「先生やクラスメートと仲良くすること、そして学習の上でも大きい収穫があること」と回答している。つまり対人関係面と学業面での成功を目標としているのがわかる。

Aを含めた1年生の帰国生徒達の対人関係を調べてみると、Y高校に入ってからできた友達が10人以下という生徒がほとんどで、「帰国生徒以外の友達が

いない」と答たのが8人中3人いた。また「一般生徒の友達の方が多い」と答えたのは1人だけで、Y高校全体の帰国生徒がせいぜい15人程度であることから、いかに交遊関係が狭いかがわかる。

しかし、1996年10月末時点で教師から見たAの対人関係は「一般生とも比較的うまくやっている」というものだった。A自身も、

「友達、初めて日本に来た時より良くなりました。例えば、一番最初、日本に来た時、友達が一人もいなかったです。その時はすごくさびしくて悲しかったです。高校に入ってから、いい先生達やクラスの生徒達やさしくて、友達のようなりました。」  
(1996. 11. 27 A記)

と満足しており、時間の経過とともに徐々に一般生徒との人間関係を構築してきているようであった。しかし、それでも「まだ。もっといっぱい話をしたい」という気持ちを持っている。

## 6.2. 日本語力と対人関係

担任教師Rは「言葉の問題」を非常に重要視しており、日本に来て2ヶ月未満で入学したFを含め、日本語でのコミュニケーションがうまくはかれない帰国生徒には「早く日本語を覚えてほしい」という気持ちを持っている。こうした「言語重視」の傾向は、Rに限らずY高校の教師の大半に見られる。質問紙の回答から、Y高校の教師は帰国生徒が中国語で話していても「特に気にならない」あるいは「自分も中国語が話せたら」と感じる反面、帰国生徒への第一の期待は「日本語の上達」と答えたのが34人中19人（無回答3人）で、「日本語の習得が日本での生活、コミュニケーション、教科学習などの基礎となる」と考えていることがわかる。つまり、現状に対して帰国生徒が適応していくことを求める傾向にあると言える。

またRは、1クラスに5人の帰国生徒が固まっていることが日本語の習得を遅れさせる原因になっているのではないかと考えている。

「例えば移動教室の中でも自分達だけで固まって中国語でしゃべっていた。これが一人だったら日本語でしゃべらなければならないから、寂しさはあるかもしれないけれど、日本語は早く覚えるんじゃないかな、という気はする」  
(1996. 6. 26 教師R・インタビュー)

1組の帰国生徒の中では役割分担ができていよう、滞日4年以上のEはLHRの作業中は他の帰国生徒の所に行って何をやるのか説明したり質問を受

けたりするなど、帰国生徒のとりまとめ役になっていた。また、日本語学習ゼロの状態での入学してきたFにはCがついており、Cは教師から「通訳を兼ねて助けてあげるように」と言われていた。CとFは中国の出身地域も近く仲良くなったが、他の帰国生徒とは1学期後半から親しくなれなくなり、また一般生徒ともコミュニケーションがなく、孤立状態であった。

1組のある女子一般生徒に聞いたところ、「(帰国生徒は)『小教室』<sup>註4</sup>へ行ってしまふからあまり話さないけれど、行事などがあると話をする。ただ何かないと普段はあまり話をしない」「C、Fとは話した記憶がない。Aとは帰国生の中では一番話す」ということであった。

質問紙調査の結果を見ると、一般生徒は教師以上に帰国生徒との「言語の違い」を意識する傾向にある。かと言って帰国生徒が中国語で話すことに否定的ではないのだが、あえて歩み寄ろうともしていない様子であった。

A自身は入学前のインタビューで「日本に来たからには日本語を勉強しなきゃ、他人とのつながりを作ることができない」と言っており、日本語習得の重要性を強く意識していた。しかし、

「(前略) ……でもどんな先生でも先生と話す時は肝が大きくなる…勇気が出るっていうか、あまり恐れない。何でかっていえば、先生は笑わないってわかっているから。でも友達と日本語自由に話せるかっていうと、勇気がしょげちゃう。決して笑うっていうわけでは、さっきも笑ったわけではないけれど、やっぱり気持ちの中でそういうのがあるみたい。…… 結局、言葉の問題。言いたい話をできないから。日本人の友達はいない。心の悩みみたいなのを打ち明けられる友達はいない。Gさんは同じ(中国の)東北の人で性格的にもわりに合うから。」  
(1996.7.26 Aインタビュー)

と話しており、一般生徒に対して日本語を使うことへの不安を吐露している。Aはしばしば自分の日本語力を否定的に評価することがあるのだが、「日本語が早く上手にならなければ」という気持ちと日本語を使うことへの不安の間で揺れているのがわかる。2学期に数学の取り出し<sup>註5</sup>がなくなったことについて、

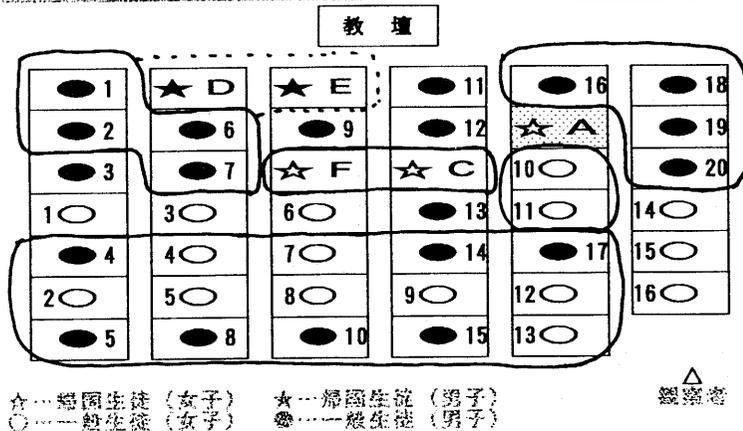
「実はクラスでやりたくないんです。質問があるとき、先生にすっく聞きられません。日本語がまだ下手だからみんなの前に話し恥しいのです。つまりとりたしのほうがいいと思います。しかし日本語もつづいてがんばります。速く上手に話すだと思っています。」  
(1996.9.2 瞳)

このように記述したり、「自分の日本語は下手」と強く意識するあまり、教室内では話ができなくなってしまっているのがわかる。

### 6.3. 座席と対人関係

Aと一般生徒とのコミュニケーションは観察開始時にくらべて徐々に持たれるようになってきているようだが、結局、接触のチャンスの少なさがAを含めた帰国生徒の対人関係を狭いものにしてしているのがわかる。また接触のチャンスを作るためには、他から何らかのきっかけが与えられる必要があるようだ。

図①：『書道』授業の様子（1996.6月～10月末現在）



図①に実線と点線で示したのが授業中の生徒同士の固まり具合である。休み時間もこの固まりをベースに男子だけの5人位のグループが一つ（左前方）、女子だけの4～5人のグループが一つ（右側）、男女混合の大きなグループが後ろに一つ（場合によっては分かれる）できている。

男子帰国生徒DとEは隣同士で、話をしやすい位置にいる。周りも男子生徒が固まっており、授業中も周辺的一般生徒と話をしている様子が観察された。女子帰国生徒CとFは隣同士でよく話をしている。

Aは左後方にあるCFとは1学期末頃から関係が悪化し、2学期には『書道』『体育』でもほとんど話をしなくなっている。むしろ2組のGHと仲がよい。さらにAの左右と前は男子生徒が固まっており、授業中に話をする事は全くなかった。A自身は「日本語がまだ下手だから」（1996.10.7日記）話をしないと述べているが、実際は同性同士の方がやり取りしやすかったと推測できる。帰国生徒DEとですら、仲は良いのだが「男子なので教室では時々しか話さない」と述べており、一般生徒であればなおさら男子と話すのは難しいと感じるだろう。また、後ろの女子生徒は、さらに後ろの女子生徒の方を向いて話をしており、その中へ割って入ることまではしていない。

11月末のAの話では「男の子とはあまり話さない。でも前（男子）と後ろ（女子）の二人は別の人より話すことが多い。二人が言っていること、簡単な

ことはわかる。わからないところもたくさんある」と言っていることから、Aが全く孤立しているわけではないのがわかる。しかし、前後の生徒と話す内容は授業中に何をやるのかという程度だということであった。

ここで、Aに対して行った知人テスト<sup>注6</sup>の結果と座席の関係を見てみる。Aが名前を書いたクラスメートの人数は、夏休み直後の第3回以外は着実に増えている(表6)。最後の12月のテストでは女子18人中17人、男子は22人中17人の名前を書いており、しかも全員の顔がわかるということであった。これらの結果を座席表にもてはめてみると、図②のようになる。

表6: 知人テスト結果【1年1組対象】(人)

	実施日	一般生	帰国生	合計人数	砵
第1回	96.4/24(入学直後)	女子 4 *1 男子 1	2 2	7 / 11 3 ※(+1)	1
第2回	6/19(1学期中頃)	女子 9 *2 男子 7 *6	2 2	13 / 28 15	1
第3回	9/18(2学期開始直後)	女子 5 *2 男子 7 *4	2 2	9 / 22 13	4
第4回	10/30(2学期中頃)	女子 10 *1 男子 8 *6	2 2	13 / 29 16	0
第5回	12/11(2学期末)	女子 14 *1 男子 11 *4	2 2	17 / 34 17	1

←5月「移動教室」

←夏休み

←9月末「文化祭」  
10月初 座席表作成  
10月末 質問紙調査

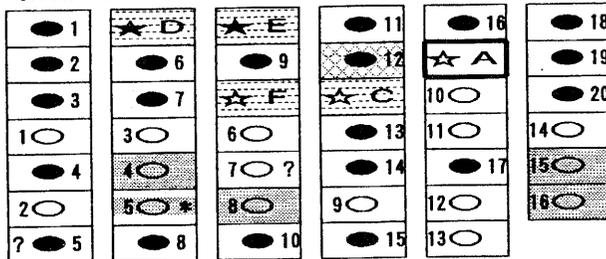
\*…表記は違うがクラス名簿から特定できた名前

不明…クラス名簿から特定できない名前

※…開始の生徒が男女両方にいるため特定できず、ただし人数には換算した。

図②: Aが名前を書いたクラスメート

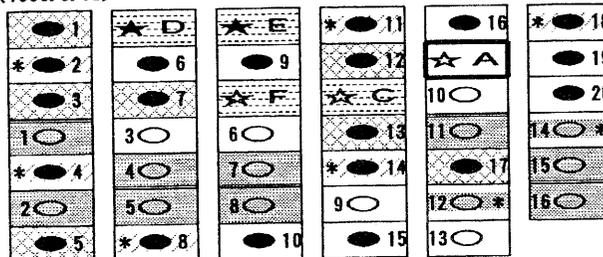
第1回知人テスト  
(1996.4.24)



網かけ部分 = 名前を書いた人  
 ●...一般生徒(女子)  
 ○... " (男子)

※名簿の呼び順で「あ」~数人 + 帰国生  
 ※担任教師の名前わからず

第2回  
(1996.6.19)



※担任教師の名前は日記の中にも出てきており既に覚えている。  
 ※「毎日、一番はじめに先生が(名前を呼びます)」…名簿順「あ」~  
 ※移動教室で同じ班だった人の名前はわかっている。

第3回  
(1996. 9. 18)

教壇

●1	★D	★E	*●11	●16	●18
●2	●6	●9	●12	☆A	●19
●3	●7	☆F	☆C	10○	●20
1○*	3○	6○	*●13	11○	14○
*●4	4○	7○	*●14	●17	15○
2○	5○*	8○	9○	12○	16○
●5	●8	●10	●15	13○	



第4回  
(1996. 10. 30)

教壇

●1	★D	★E	●11	●16	*●18
●2	●6	*●9	●12	☆A	●19
●3	●7	☆F	☆C	10○	*●20
1○	3○	6○	*●13	11○	14○
*●4	4○	7○	●14	●17	15○
2○	5○*	8○	9○	12○	16○
●5	●8	●10	*●15	13○	



第5回  
(1996. 12. 11)

教壇

●1	★D	★E	●11	●16	●18
●2	●6	●9	●12	☆A	*●19
*●3	●7	☆F	☆C	10○	●20
1○	3○	6○	*●13	11○	14○
*●4	4○	7○	●14	●17	15○
2○	5○*	8○	9○	12○	16○
●5	●8	●10	●15	13○	

\*名前を書いた人の顔は全員わかる。

(※はテスト時のAによる申告と観察者のメモ)

図②を見ると、Aが名前を書いたクラスメートの人数は増えているが、最後までAの周囲の生徒の名前が定着していない。このことから、周囲の生徒との人間関係が深まっていないことを示していると言える。A自身は先生にも生徒達にも不満はない、と言っている。しかし、教室でも楽しいが「でもほとんどの時間は『小教室』です」(1996. 11. 27)と言っているように、学校内での人間関係が最終的には帰国生徒同士に集約されているのがわかる。

座席は教室での対人関係や学習態度を決める重要なポイントとなることが指

摘されているが(Willett, 1995)、本研究においても同様のことが言える。Aの前か左右に、時々声をかけてくれる女子生徒がいたらどうだったであろうか。帰国生徒だけでなく一般生徒とも対人関係を広げていくきっかけとなったのではないだろうか。例えば、本論では詳述できなかった『体育』の授業では、準備運動を行うために半分義務的にペアを作るが、Aが相手の女子一般生徒と少しずつ打ち解けてきている様子が観察された。また、文化祭の時には『1組』で模擬店を出したのだが、係の生徒や観察者が水を向ければ、Aも一般生徒と話をしたり、手伝いに入っていったりしていた。ただ、A自身から積極的に最初の一步を踏み出すことができないでいる。座席の配置を含め、多くのきっかけが必要である。

#### 6.4. 性差と対人関係

「男子の方が入れるんじゃないかな。(クラスの雰囲気自体が)男の中にね、女の子よりもね。」「(一般生徒で)女の子の方が親切に声をかけている。男子は彼ら(帰国生徒DE)の方に行くというより、彼らが男の子の方へけっこう行く。」  
(1996. 6. 26 教師Rインタビュー)

教師Rは、クラス内の対人関係に性差があることを指摘するとともに、一般生徒と帰国生徒の関係が「一般生徒はみんな協力的だし帰国生徒に積極的に話しかけようとする生徒もいるのだが、その関係が深まっていけないようだ」と指摘している。

男子帰国生徒Dは、滞日歴、中国での学習環境、日本語力ともAと同じような状況にあった。しかし教師Rの指摘のように、Dは自ら一般生徒の中へ入っていく様子があり、徐々にではあるが受け入れられるようになってきている。それに対して女子の帰国生徒達は、CFは二人で孤立しており、Aはたまに言葉を交わす一般生徒はいるものの、文化祭の時のDのように一緒に時間をつぶせる特定の相手はできていない。

Willett(1995)では、研究対象が小学生だったが、新参者を受け入れる場合に、男の子は溶け込むのにあまり問題がないが、女の子は排他的でペアに分かれてしまうため難しく、また男女それぞれ同性同士で固まる傾向にある、と指摘している。Y高校の『体育』でランニングをしていた時に、女子生徒が2～4人のグループに分かれて走っている様子が観察されたが、発達段階が違う高校の女子生徒にも同様のことが言えるようである。

また、教育心理学における研究（落合・佐藤,1996、松井,1996）によると、一般的に高校の男子生徒は「浅く狭くかかわるつきあい方」が多く、一方、女子生徒は「深く広くかかわるつきあい方」が多く男子に比べて濃厚な友情関係を持つためにかえって長続きしにくい、と指摘されている。これを『1組』にあてはめて考えてみると、男子の方は帰国生徒が入っていきやすい反面深まらず、女子の方は深いつきあいになるほどのコミュニケーションが取れておらず、なかなか入っていけない状況にある、と言えるのではないだろうか。

## 7. まとめ

帰国生徒Aの対人関係への意識(6.1)、またAの対人関係の様子とそれらを形成する要因と考えられる日本語力(6.2)・座席(6.3)・性差(6.4)について、A本人ならびに周囲の人々の評価を記述しながら考察してきた。まとめると以下のことが明らかになった。

- 1) Aの学校での対人関係は限られたものであった。わからないことを躊躇せず  
に聞ける日本語母語話者はまず教師であり、同年代の一般生徒との関係はな  
かなか深まらずにいる。また友人としてのつきあいは、帰国生徒同士に集約  
される傾向がある。
- 2) 日本語母語話者である教師、一般生徒とも「言葉の問題」を意識している。  
それは「言語の違い」への意識であったり、「日本語を早く習得すること」  
への期待であったりする。いずれにしても現状に対して帰国生徒側の変化を  
求める傾向が見られる。それに対してA自身も「自分の日本語力」を意識し  
ている。そして、お互いに意識しすぎることでかえって接触が少なくなる原  
因にもなっている。
- 3) 対人関係の前提となるコミュニケーションのきっかけとして、教室の座席や  
性差への配慮は有効であると考えられる。

現行の教育制度下では帰国生徒が「日本語を習得すること」は避けて通れない課題であるが、Y高校の環境において、帰国生徒・一般生徒・教師すべてが当事者であり、変化が求められているのは帰国生徒だけではない。マイノリティ・マジョリティ双方がお互いに適応していこうとする異文化共生の態度を持つこと、つまりGibson(1987)で述べられているマイノリティが「同化ではなく適応(accommodation without assimilation)」というストラテジーを駆使で

きる状況を作り出すことが必要である。

そして日本語学習者の中には、「日本語を学びたい」からではなく「日本語を学ばざるを得なかった」学習者もいることを忘れてはならない。学習者の視点を考慮に入れるなら、後者のような学習者の社会的背景や心理面に関わる問題を無視することはできないはずである。

## 8. 今後の課題

本研究では、学校教育の現場に直接入り、実際に見聞きしてデータを収集し中国帰国生徒Aの対人関係の様子を記述することを試みた。また、年少者日本語教育研究にエスノグラフィという新しい研究方法を用いる試みをした。この二点において、本研究が提供できる資料は少くない。しかし新しい研究方法についての知識が不備なままデータ収集を始めたため、多くの課題を残した研究でもあった。以下に反省点をあげ、今後の課題としたい。

- ・研究フィールドの設定、データ収集方法の妥当性の検討、フィールドに潜んでいる問題点の見極めなど、エスノグラフィでは研究の枠組みを作るためにある一定の研究期間が必要である。本研究では期間が短すぎたと思われる。
- ・エスノグラフィの特徴である当事者的な見方によるthick descriptionを行うためには、質的・量的に多彩なデータと複数の視点が必要である。Gibson (1987)のように観察対象者と同じ文化背景や言語を持つ研究者（あるいは協力者）とともに研究チームを組めるのが理想であろう。こうしたプロジェクト作りも今後の課題である。
- ・細かい点だが、フィールド・ノートのとり方、研究に関わる人（フィールド内の生徒や教師ら）とのスタンスの取り方にも十分な配慮が必要である。
- ・特に分析の段階で、教育社会学や教育心理学、社会心理学、文化人類学などの見地からのアプローチの必要性を感じた。さまざまな学問分野の知見も融合させながら研究を進めていくことが今後の最大の課題である。

注1、2：本研究では厚生省の援護対象になっていない二世・三世も含めた総称として「中国帰国者」と呼び、さらに生徒である者を「中国帰国生徒（帰国生徒と略す）」と呼ぶ。なお、本研究の対象者の中には「帰国生徒」だけではなく、両親の仕事の関係で一時的に来日している中国人生徒もいるが、厳密に区別して論じる必要がある場合以外は「日本語を母語とする

日本人生徒＝一般生徒」に対して、「中国語を母語とする中国籍または日本国籍の生徒」の総称として「帰国生徒」と呼ぶ。

注3：サポート・ネットワークとは、さまざまなソーシャル・サポート（特定の個人を取り巻く他者からその個人に与えられるさまざまな援助）のやりとりが行われる対人ネットワークを指す。

注4：取り出し授業を行う教室でもあり、帰国生徒が休み時間などにたまり場に使っていた教室。本論では詳述しないが、Aにとっても心的支えとなっていた空間である。

注5：Y高校では学力の遅れや日本での一般常識の欠落、また日本語がわからないことで一般授業を受けるのが困難な場合、一般授業と平行して取り出し授業を行っている。ただし、あくまでも一般授業への橋渡しと位置づけられており、「ついていけるだろう」と判断された場合には学期の途中であっても一般授業に戻している。

注6：知人テスト(Acquaintance Test)は、個人の社会的広がり（社会的接触範囲）を測定するテスト。例えば「クラスの友達の名前で覚えているものを全部書いてください」という指示で、思い出せるだけ書いてもらう。このテストを定期的に行うことでその生徒の集団参加の程度が測定できる。

## 主な参考文献

- 1)池上摩希子(1994)「『中国帰国生徒』に対する日本語教育の役割と課題－第二言語教育としての日本語教育の視点から－」『日本語教育』83号、pp.16-28 日本語教育学会
- 2)岡崎敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成－年少者日本語教育の視点から－」『日本語教育』86号、pp.1-12 日本語教育学会
- 3)岡崎敏雄(1997)「応用言語学研究の課題(1)：年少者言語教育研究の再構成－社会・文化面における再構成－」『筑波応用言語学研究』Vol. 3, pp.1-10
- 4)周飛帆(1992)「中国帰国生徒の異文化適応に関する研究」1991年度筑波大学大学院教育研究科学校教育コース修士論文
- 5)中国帰国者定着促進センター(1995)『同声・同気』第2号
- 6)中西晃・佐藤郡衛編著(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み－学校共生の道』教育出版

- 7) 西原鈴子(1996)「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』1996年2月号、pp. 67-74 明治書院
- 8) 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ーベトナム人子弟の場合ー」『日本語教育』90号、pp. 13-24 日本語教育学会
- 9) 安場淳(1991)「中国帰国者二世青年のサポート・ネットワークの形成状況に関する一研究」平成2年度東京学芸大学大学院教育研究科修士論文
- 10) 安場淳(1992)「異文化間サポート・ネットワークの形成ー中国帰国者二世青年の場合ー」『異文化間教育』6、pp. 114-128 アカデミア出版
- 11) 安場淳(1993)「第二言語の正確さ(accuracy)は非公式な学習によってどの程度まで習得可能か?ー中国帰国者二世青年の日本語習得に関する一研究ー」『中国帰国者定着促進センター紀要』第1号、pp. 107-125
- 12) Cummins, J.(1996) Identity and Empowerment. In *Negotiating Identities :Education for Empowerment in a Diverse Society*. Chapter 1. pp. 1-26 California:CABE.
- 13) Davis, K. A. (1995) Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 29, No. 3. pp. 177-202.
- 14) Gibson, M. A. (1987) Punjabi Immigrants in an American High School. In Spindler, G & L(Eds.), *INTERPRETIVE ETHNOGRAPHY OF EDUCATION At Home and Abroad*. pp. 280-310 New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 15) Johnson, D. M. (1992) Ethnographic Research. In *APPROACHES TO RESEARCH in S. L. L*. CHAPTER 6. pp. 132-163 Longman.
- 16) Willett, J.(1995) Becoming First Graders in an L2:An Ethnographic Study of L2 Socialization. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 29, No. 3. pp. 223-255

(お茶の水女子大学大学院日本語文化専攻修士課程修了生)