

在籍学級と日本語指導学級の連携のあり方

—日本語教室経営の観点から—

縫部 義憲

Toward Connecting the Home Room with the Japanese Language Classroom to Support Foreign Children in the Elementary Schools in Japan

NUIBE, Yoshinori

1 入国児童生徒の学習権

学校教育における日本語教育に対する大きなニーズが出現したのは、1975年に中国帰国者永住帰国が開始されてからであり、ここから帰国児童生徒日本語教育が開始した。次いで、1970年代における日本政府によるインドシナ難民の受け入れに伴って、入国児童生徒に対する日本語教育のニーズが高まり、1990年の改正「出入国管理及び難民認定法」によって、南米日系人労働者が急増すると、学校教育における入国児童生徒日本語教育のニーズが急激に高まってきた。

異文化児童生徒教育研究グループ(1992)は、異文化を背負っている児童生徒の問題が単に学校教育だけの問題ではなく、児童生徒の保護者への対応とも関係して、将来の教育全体の問題にも関わることを強調している。文化の違いを認め合って、そこから異質性に対する寛容性を身につけ、共生の理念を学び、グローバルな視野と暖かい豊かな人間性を備えた地球市民としてお互いが成長することができる。筆者の研究室の報告書(日本語教育学II研究クラス編 1995:14)によれば、子どもの学習権は、国内的には日本国憲法第26条「教育を受ける権利」に含めて規定されている。これは人権の包括規定である第13条の幸福追求権を具体化し、個別化した規定の一つとして位置づけられている。国際的には、1985年のユネスコ「学習宣言」、1966年国連総会で採択された「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(国際人権規約A規約)、「市民的及び政治的権利に関する国際規約」(同B規約)、1994年に批准された「子どもの権利条約」、「教育における差別を禁止する条約」によって子どもの教育権は守られている。

入国児童生徒の学習権は、法的には「世界人権宣

言」(1948)第2条「すべて人は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的もしくは社会的出身、財産、出生、その他の地位等によるいかなる種類の差別をも受けること無く、この宣言に掲げられる全ての権利と自由を享有することができる」と規定されている。人種・性別・文化・言語などの違いによって差別されること無く、等しく教育を受ける権利を有する。さらに、「子ども権利条約」は、世界人権宣言や、子どもの権利宣言、国際人権規約等において国際的に確認されてきた理念をさらに発展させ、入国児童生徒の学習権の根拠と彼等の処遇のあり方を規定している(浅倉 1990, 野元 1994)。この条約は、全ての入国児童生徒の教育への権利を確認し、その固有の権利として、文化的アイデンティティー保持のための母語・母文化教育への権利を保障する。子どもが、日本国籍を持たないことや外国人登録がないことを理由に就学を拒否したり、日本人児童生徒と異なった差別的な処遇を受けることを禁止している。第30条は、社会的マイノリティーの子どもが法の前で平等な取扱を保障されるだけでなく、自己の文化、言語、宗教、生活様式等を維持したり、使用したりする権利、即ち、アイデンティティー保全の権利を持つことを示している。

学習権の中には、学校において教育を受ける権利だけでなく、マイノリティーである入国児童生徒の母語を継承する教育の機会が保障されることも含まれる。日系人に対して、母語継承教育は、その民族に属する人々のアイデンティティー保全にとっても不可欠なものである。日本に在住する全ての少数民族のアイデンティティーの保全とマイノリティー集団間及びマイノリティー集団とその社会の他の構成員との間の理解、寛容、友好関係を構築する努力が求められている。入国児童生徒は、一般に日本語が

不自由であったり、生活環境や習慣等の違いから日本の教育や生活に馴染めず、学校生活に十分適応できないことが多い。いかなる理由があれ、入国児童生徒の基本的な人権が保障される教育が行われることが大切である（千葉県教育庁1993）。

現実には、入国児童生徒の多くは、両親の来日の経緯や母国の抱えている問題等への日本人の無理解・無関心・偏見等のために自らの文化や言語に誇りを持って生きることが困難な状況に置かれている。日本人児童生徒との文化交流や子どもたちの来日の背景などへの共通理解を日本人児童生徒と共に持ってゆくことを通して、入国児童生徒が日本の文化を尊重すると同時に、母語や母文化に誇りを持つことができるような相互理解のための教育が保障され、学校全体で取り組まれることが望まれる（野元1994、藤崎1992）。

2. 帰国・入国児童生徒教育の課題

広島市内にあるN中学校（帰国生徒が多い）の帰国・入国生徒指導学級は次の取組を行っている。

- (1)学習指導：日本語指導と教科指導を行う。
- (2)適応指導：仲間づくりや安心して母語が話せる雰囲気作りを行う。
- (3)家庭との連携：日本語教師と担任教師が共に家庭訪問を行い、関係を密にする。
- (4)進路指導：日本語教師は担任と共に保護者の進路相談に乗る。高校との連携も行う。

この学校方針に基づいて、(1)生徒集団作り、(2)生徒学習、(3)保護者啓発、(4)教職員研修が行われている。生徒集団作りにおいては、自らの生活を語り、認め合い、援助し合える集団を作ることが基本である。そのためには、いじめや差別を許さない学年、学級作りに取り組まなければならない。

次に、広島市教委指導課(1996)の資料から、適応教育や日本語教育のあり方を考察する。

(事例1)

F小学校には2名ブラジルの入国児童がいる。Aは2年生で1年前来日し、日本語はかなりできる。Bは今年来たばかりの1年生である。6年生と1年生は交流があり、日本語がまだ余りできないBの周りには休憩時間には6年生の輪がすぐできて会話の相手になるように指導されている。恥ずかしがるBも少しずつ日本語が話せるようになってきている。

[第1原則]

日本人児童と入国児童の交流があるということは相互理解を深めるのに重要である。

(事例2)

Y1小学校。休憩時間には子どもたちが日本語教室に行き、文字カードカルタ取りなどをA児と一緒に行うなど、遊びの中から言葉を習得している。また、週1回位、給食の時間に日本語教室の教師が入国児童の今勉強していることの内容をみんなに伝え、理解を深めながら会食している。

[原則2]

在籍学級で日本語指導学級について語ることは相互理解を深めるのに役立つ。

(事例3)

Y2小学校。ブラジルの日系人姉妹（2年生と4年生）二人がいる。入学当初は、精神的な不安から泣いたり不満を訴えたりしていた。現在は、日本の学校に慣れ、言葉が上達するにつれて精神的に安定してきた。ほぼ毎日2時間、ポルトガル語の堪能な先生に二人そろって日本語の指導を受けている。言葉だけでなく、児童の悩みを聞いてもらったり、一緒に来日した祖母に日本の学校について説明してもらったりしている。

[原則3]

入国児童の母語で思いのまま話せる場があると精神的に安定することができる。

(事例4)

T小学校。ブラジルの日系人。小学校入学前の入国であり、2年足らずの間に日常生活では不自由しない程の日本語力を身につけている。週2時間協力者が国語と算数の入り込み授業をしている。この2時間は全体での発表に少し不安を持っているこの入国児童にとって自信を持って答えることができる時間になっている。

[原則4]

教科学習の支援策として、日本人協力者が日本人児童のチューターが日本語理解の手助けをするのが1方法である。

(事例5)

M小学校。帰国・入国児童32名（帰国31名、入国1名）が在籍している。適応指導・日本語指導・教科内容の補充・心のケア・自文化や母語保持など、様々な課題を抱えている。児童が身につけている言語や文化など優れた特性を生かすための取組をしなければならない。帰国・入国児童だけでなく、ハン

ディをもつ児童が多いため、すべての児童が自尊感情 (self-esteem) がもてるよう、取り組んでいる。

[原則5]

全ての子どもを尊重する教育とは、一人一人の異なる個性を認め合い、自尊感情を向上する教育のことである。

(事例6)

H1小学校。日本語学級は、異文化の中で共に支え合える関係を大切にしている場である。例えば、今できることを紙に書いて、お互いに認め合う、といった関係作りの活動を日常から行って体や心でも関係作りの重要性を自覚させる。

[原則6]

対人関係の重要性を認識させる必要がある。体験学習が尊重し合う関係作りに有効である。

(事例7)

H2小学校。帰国・入国児童数は34名で、8名が日本語指導学級に通級している(中国籍7名、アメリカ籍1名)である。この8名は、日本語が十分理解できず、生活習慣が違うということが原因で集団の中で自分の居る場が確保されていない。

[原則7]

基礎的な学力の充実、基本的な生活習慣の定着、自分の思いをすすんで表現しようとする態度の育成に取り組む必要がある。

(事例8)

N1小学校。ブラジルの入国児童5名(日本の学校生活を体験したことのある児童2名、入国したばかりの児童3名)である。年齢、学年、学習経験、学習能力、日本語能力など、あらゆる点で多様な背景をもっているため、それぞれのニーズに合わせた対応および指導が必要とされている。

[原則8]

言語・文化・民族などの多様性に対する対応が求められる。多言語教室・多文化教室をどう教室経営するかが求められる。

(事例9)

N2小学校。Aは日本の保育園に3年間在園していたため、日本語はかなり話せる。明るく活発で、すぐに友だちや上級生と親しくなれた。ピアスをはめている。イスラム教徒であるため、豚肉・貝類が食べられない。献立表を事前に配布し、食べてはいけないものに印をしてもらっている。

[原則9]

同化と適応は違う。入国児童の文化的背景や個人

的背景を理解し、違いを排除しないで個性として生かす方策を検討する。

(事例10)

T小学校。日本語指導員を派遣してもらう。日本語レベルにより学年を保護者と相談して決める。週4日朝2時間を日本語指導に当てている。友だちと仲良く活発に活動している。『ひろこさんのたのしい日本語パートI、パートII』を使用している。聞く・話すことが上手になった後、パートIIを使って文法・漢字・文章の内容についての理解を指導している。聞く・話すは割合早く上達するが、書く・読む方面は習得に時間がかかる。

[原則10]

文字言語の習得は容易ではないが、教科学習にとっては、文字言語の習得は欠かせない。それに合わせて、学習技能の獲得も教科学習には必要である。さて、以上の考察から、入国児童生徒教育問題を次の7つの範疇に分けることができる。

- (1)仲間づくり(異文化間対人関係形成)
- (2)母語保持
- (3)適応教育
- (4)異文化間教育
- (5)教科指導の補充・支え
- (6)アイデンティティーの確立
- (7)日本語指導

3 在籍学級と日本語指導学級の連携

入国児童生徒は、日本人児童生徒との交流・交友関係を強く求め、日本語指導学級で受ける授業以外の活動は在籍学級で行いたいと思っている(大上1993, 神辺教育1993)。その主たる理由は友達を作りたいためである。この欲求は、自己同一化(self-identity)と社会的相互作用(social interaction)に対するニーズと呼ばれている(縫部1991)。これはCummins(1984)のいうBasic Interpersonal Communication Skills(BICS)に当たる。異文化間交流の当事者である日本人児童生徒も異文化対人関係形成能力(interpersonal skills)を形成しなければ、在籍学級における仲間作りは難しくなる。

まず、日本人児童生徒は、帰国・入国児童生徒に対して、どのような意識や態度を持っているのかを調べてみる。山田(1989)によれば、帰国児童生徒及び彼らの行動に対して、日本人児童生徒は次のような反応を示している。

表1 帰国児童生徒に対する日本人児童生徒の反応

	帰国児童生徒	彼らの行動
肯定的反応	9.0%	14.8%
中立的記述的反応	22.1	12.9
否定的反応	10.2	3.1
無関心	20.3	26.2

表1によると、帰国児童生徒に対して中立的反応と無関心が多く、否定的反応へと続いている。すなわち、日本人児童生徒は帰国児童生徒に余り大きな関心を示しておらず、積極的に関わっていきこうという姿勢が弱いようである。神辺教育(1993)は、日本人児童が入国児童に対して無関心、或は彼らとの接し方を知らなかったために入国児童がクラスにとけこめないでいたと報告している。国際理解教育の一環として行った「みんなが大切にされているか」という活動がきっかけとなって日本人児童の関心が入国児童に向けられるようになった。その結果、お互いの交流が深まった上に、その入国児童の日本語学習に対する姿勢が積極的になったという。

以上の結果は、次の2点を示唆している。

- (1)日本人児童と帰国・入国児童生徒との相互理解を促す教育を行うことによって日本人児童の帰国・入国児童に対する態度が変わり得る。逆のことも言い得る。
- (2)日本人児童生徒の態度が帰国・入国児童生徒の日本語学習態度に影響を及ぼし得る。

この仮説が正しければ、例えば、帰国・入国児童生徒を日本人児童生徒から隔離する取り出し授業は必要とは言え、その扱いは慎重にしなければならない。日本語指導学級に対する認識を日本人児童生徒が持っていなければ、日本語指導学級は孤立化し特殊化されてしまうことになる。この両者の谷間をどう埋めるかという問題は、入国児童生徒が学校・学級に居る場を確保する上で重要な問題である。ここから、在籍学級と日本語指導学級との連携の必要性が出てくるわけである。

さて、入国児童生徒にとって、日本語指導学級はそれぞれ異なる意義をもっている。例えば、在籍学級で自分のいる場がないために日本語指導学級が安心して心を開くことができる場となり、交友を楽しむ憩いの場になっている児童、在籍学級で比較的満足した生活を送っておれば、日本語指導学級は同じ母語を話す仲間、同じ境遇にいる仲間と交流する場

として機能する児童、など多様である。一般的に、日本語指導学級の役割は、①日本語学習の場、②教科学習の補充の場、③同じ立場の仲間との交流の場、④セルフ・アイデンティティーが保障される場、⑤母語を話すことができる場、⑥自己を解放することができる場である。

さて、在籍学級の児童は日本語指導学級をどのように捉えているのかについて調べる。小田(1997)はSD法を用いて、4人の入国児童の在籍学級の児童が日本語指導学級をどのように感じているのか、どのようなイメージを持っているのかを調査した。その結果、肯定的か否定的かで4人の評価が一致した項目は、「恐くない」「明るい」「優しい」「簡単な」「柔らかい」であった。つまり、日本語指導学級に対しては、在籍学級の児童は肯定的なイメージを持っているのが分かる。さらに、入国児童の日本語指導学級に対するイメージを尋ねてみると、安心して自分らしく活動できる開放的な場であると肯定的な評価を下す反面、「恥ずかしい」という否定的評価の意識も持っていた。この恥ずかしいという意識のために、入国児童は、(1)日本語指導学級の廊下側の窓を閉めないで落ち着かない、(2)在籍学級の児童に日本語指導学級について話さない、(3)日本語指導学級に遠回りをしてやって来る、(4)日本語指導学級に來たがらないことがある、ということが観察された。

日本語指導学級そのものが嫌であるとか、行きたくない所であるという意味ではなくて、そこに行くのを在籍学級の児童に見られたくないとか、そこで日本語を勉強しているのを他の児童に見られたくないという意識が働いているということである。その理由は不明であるが、インタビューの結果から予測すると、勉強ができない者が行く教室だという見られていると感じていること、白眼視されているのではないかと心配していること、在籍学級の児童より勉強が遅れてゆくことを気にしていること、などが伺われる。ある入国児童の在籍学級は隣の校舎にあり、比較的日本語指導学級から遠くにあるので、級友に見られる心配は余りないが、その他の入国児童の在籍学級は同じ校舎の同じ階にあるので、級友に覗かれるのを心配していた。

以上の観察の結果から、多くの入国児童生徒は、在籍学級の級友に日本語指導学級での彼等の姿が見られたくないし、日本語指導学級での活動を知られたくないと思っているという仮説を立てることができる。そこで、次の点に留意する必要がある。

- ①在籍している学年の授業レベルより下のレベルの授業内容のときには、そのような活動を級友に見られたくないと感じる。
- ②勉強の遅れを気にしている。
- ③在籍学級の他の児童と異なった活動をしていることに対して不安や疎外感を感じている。
- ④日本人児童が日本語指導学級の役割と意義を理解していないために、日本語指導学級に偏見を持たれていると感じている。
- ⑤在籍学級の児童たちが日本語指導学級に対して特別な意識をもっていると感じたために、日本語指導学級に対して否定的イメージをもつようになっていく。

このように、入国児童は、日本語指導学級を「恥ずかしい、幼稚な、勉強ができない児童が通う教室」という否定的イメージを持っている、或は持たされている。そこで、筆者の研究室では、在籍学級の日本人児童が日本語指導学級に対してどのようなイメージを持っているかを測定してみた（詳細は、小田1997を参照）。測定用具はSD法である。20組のペア（意味的に対立する単語のペア）を用意し、それを5段階評価させた。この結果、平均値以上の肯定的なペアは次の8つであった。

- ①優しいーきびしい ②暖かいー冷たい
- ③のびのびしたー窮屈な ④明るいー暗い
- ⑤落ち着きのあるー落ち着きのない ⑥簡単なー難しい
- ⑦真面目なー不真面目な ⑧なごやかなー緊張した

この結果、在籍学級の児童の日本語指導学級に対するイメージは予想に反して否定的なものではないことが分かった。次に、このイメージをより少ない因子で説明するために、因子分析を行った結果、次の3因子が抽出された。

- (1)第1因子 : 安心の因子
- (2)第2因子 : 積極性の因子
- (3)第3因子 : 規律の因子

第1因子は日本語指導学級に対して感じている不安や安心感を示すものである。第2因子は意欲と活発さを表すものである。第3因子は学級の秩序が守られているかどうかといった規律に関するものである。寄与率に関しては安心の因子が58.7%、積極性の因子は13.7%、規律の因子は9.7%であった。これによって、日本語指導学級に対するイメージは第1因子「安心の因子」で大部分を説明することができる。このことから、在籍学級の児童は、日本語指導学級が自分自身にとって心理的不安を引き起こす

存在であるかどうかという視点から日本語指導学級を捉えていると言える。さらに、因子得点を用いてクラス・性別・認識度（日本語指導学級を知っている程度）・親密度といった変数との関わりを分析した（分散分析、ライアン法を使用）結果、次のことが判明した。

(1)日本語指導学級をよく知っている児童の方が、ほとんど知らない児童よりも日本語指導学級をより高い安心感を与え、積極的で規律正しいクラスであると捉えていた。

在籍学級の児童は、日本語指導学級について余り知らない。分析的に言えば、同性の児童の方が認識度が高く、親密度が高い児童の方が認識度が高い。すなわち、在籍学級の日本人児童と入国児童との関わりが日本語指導学級に対する認識度を高めることに繋がる。入国児童は、在籍学級で日本語指導学級について余り話さないことも判明した。

(2)クラスと因子得点との関連については、安心の因子と規律の因子においてAクラスがBクラスより因子得点が有意に高かった。

これは、Aクラスの児童の方がBクラスの児童より日本語指導学級が安心感を与え、規律正しいクラスであると一層強く感じていることを示す。その理由として、Aクラスは日本語指導学級の3つ隣の教室であり、Bクラスは違う校舎の違う階にあり、物理的距離が遠いことである。Bクラスは、両クラスの物理的距離が遠いことによって実際に在籍学級の児童が日本語指導学級を認識している程度がAクラスより低いこと（心理的距離が遠いこと）がこの結果を生じさせたと推測することができる。

(3)性別と因子得点の平均値の関係について、安心の因子と積極性の因子において、女子のほうが男子より因子得点の平均値が有意に高かった。

入国児童と同性の児童の方が異性の児童よりも日本語指導学級に対する認識度が高かった。小学校高学年以上になると、異性に対する意識が進むためであろうが、同性で固まる傾向がみられる。同性の友達には日本語指導学級について話すことがあるのではないだろうか。

(4)親密度に関しては、入国児童と親密な関係にある児童はその他の児童よりも日本語指導学級により高い安心感を持っていた。

入国児童が在籍学級の児童と親密な関係を持つことが日本語指導学級に対する安心感を高めてゆくと見える。ここから在籍学級と日本語指導学級におけ

る教室経営の問題が出てくるのである。

4. 教室経営の方策

入国児童と日本人児童との親密な関係の形成を中心とする教室経営の課題が浮上してきたが、そのためには在籍学級と日本語指導学級の連携を密にすることが大切である。日本人児童生徒と入国児童生徒の間に援助的關係を形成することが子どもの学習と成長にとって本質的に重要な問題なのである。カウンセリング的な言い方をすると、子どもの成長は教師の技術によって起こるものではなく、次の条件をもったカウンセリング的關係の中で起こるのである。

- (1) 温かい関係であること
- (2) 許容的で理解的であること
- (3) 時間・行動(暴力など)の制限があること
- (4) いかなる種類の強制も圧力もないこと

暖かい、心を開いてみたくするような関係が形成されると、日本語指導学級と同様に、在籍学級においても入国児童生徒は自分の居る場を確保して安心し、自己や日本語指導学級などについて気楽に語れるようになる、換言すれば、自己開示することができるようになる。このような条件が備わると、成長と学習への衝動が子どもの中に自発してくるものなのである。第二言語(日本語)教育における教室風土と対人関係に関する研究分野は「教室経営(classroom management)」と呼ばれる。第二言語教室経営の研究はカウンセリング心理学(counseling psychology)の研究成果に負うところが大きく、心理教育学(psychoeducation)における中核的問題である。カウンセリングでは一対一のカウンセラー対クライアントの関係が基本となり、教育は一教師対集団という関係が基本となる。1970年代には個人カウンセリングに対して集団カウンセリングが登場し、「グループ・エンカウンター(group encounter, 以下GEと略す)」が教育関係者の注目を集めてきた(GEを日本の学校教育で最初に導入し実践したのは縫部 1986, 縫部 1987, 縫部 1989である)。

「エンカウンター」とは心と心の触れ合いとか心の交流を意味する。平たく言えば、エンカウンターとは本音と本音の交流のことである。GEは、文字通り集団の形態で行うエンカウンターという意味であり、2種類ある。一つは決められた枠がなく自由に本音で交流する方式(非構成的(unstructured)

グループ・エンカウンター)、もう一つはエクササイズという、予め決められた活動を行うもの(構成的(structured)グループ・エンカウンター)である。エクササイズとは、目的・レベル・集団形態・準備物・手順・留意点がセットになっている教室活動のことであり、一種の缶詰め料理のようなものである。この体験学習の年間計画は、基本的には次の3段階に基づいて立案する。

- (1) 解氷(unfreezing)
- (2) 変容(changing)
- (3) 結氷(freezing)

第1段階では、くつろいだ雰囲気を作る。第2段階では、自己を開き、他者と触れ合いの体験を積み重ねながら、コミュニケーション能力を発達させる。最後に、この変容の結果を受け入れ、承認し、安定化させる「結氷」の段階に入る。次に、各段階の教育主題を次のように設定する。

- (1) 第1段階：関わる(Warming Up)
- (2) 第2段階：①考える(Self-discovery)
②開く(Self-disclosure)
- (3) 第3段階：交わる(Relationships with Others)

第1段階では、最初の出会い、教室の雰囲気作り、親しい関係作りである。第2段階では、自己を探り、自己を表現する。第3段階では、他者の発表に対して肯定的フィードバックを与え、相互に尊重する関係を形成する。

最後に、この4つの主題に適したエクササイズを位置づけてゆく。筆者はある町立Y中学校と構成的GEの効果を測定するために実験教育を実施した。全校生徒493人を対象として、構成的GEのエクササイズを3ヶ月間体験学習させた。自尊感情の変容を調べるために、「自己肯定度(自尊感情)テスト」(伊東1984:196)の事前テストと事後テストを実施した。このテストは全部で20項目から成り、被調査者の回答と期待される答えが一致すれば得点が加算される(満点は20点)。統計処理の結果、学校全体では、第1回目が平均点14.1点、第2回目は15.2点であった。t検定の結果、両テストの得点間には統計的に有意差($p<.001$)があった。

全ての学年において自己肯定度の平均点が向上し、有意水準を0.001とみても、いずれも差があると言える。勿論、この結果が全て構成的グループ・エンカウンターの効果であるとは言えないが、明らかに良い影響を及ぼしたとすることができる。

表2 自己肯定度テスト結果 (t検定) (p<.001)

第1回目平均点	第2回目平均点	差の平均	差の合計	2乗合計	分散	t実現値
14.101	14.185	1.083	534	4.562	8.097	8.452

5. 結語

教室経営の狙いは、在籍学級と日本語指導学級の連携を密にし、入国児童生徒が違和感や差別感を持つこと無く、日本語を学習し、必要な教科の学力補充ができるように援助することである。そのためには、教室経営・日本語教育・教科教育のシステムを構築することが必要である。この関係は次のようになる。

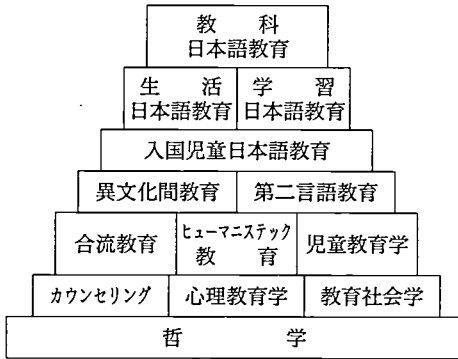


図1 入国児童生徒日本語教育システム図

土台には哲学がある。人が生きるとは何か、人間存在の本質とは何か、自分は何者か、などについて考える。第2段階では、あるがままの自己を発見し、援助的な自他の関係を形成する。これがカウンセリング心理学や心理教育学などである。第3段階では、自己の学習と自他の関係を融合する教育理論として、合流教育・ヒューマンステック教育・児童教育学が挙げられる。第4段階では、これらの基礎科学の上に異文化間教育と第二言語教育が構築され、第5段階において、日本語教育が位置づけられる。教師経営は、これら全ての関連諸科学と有機的な関係を持たなければならない。

[参考文献]

* (入国) 児童生徒日本語教育関係の主要な先行研究を整理してみた。

朝倉 征夫 (1990) 「教育の国際化に関する考察—教育への権利と多文化教育を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』創刊号, 3-16.

天野 正治 (1993) 「日本の教育はどこまで開かれているか—外国人子女教育を中心に—異文化間教育学会第13回大会公開シンポジウム報告」『異文化間教育』7号, アカデミー出版会, 101-127.

綾瀬市教育委員会 (1993) 『ARITMÉTICA 算数学習資料集』神奈川県綾瀬市教育委員会.

荒木富貴子 (1994) 『入国児童への日本語教育に対する一考察—バイリンガル教育の視点から—』広島大学教育学部平成5年度卒業論文.

アルク編集部 (1993) 「日本語が必要な子どもたち外国人子女への日本語教育」『月刊・日本語』アルク, 1月号, 3-31.

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』日本語教育学会, 83号, 16-28.

伊藤 克敏 (1978) 「言語習得理論と児童英語教育の可能性」『児童英語教育』日本児童英語振興協会, 3号.

_____ (1987) 「最近の言語習得理論と児童英語教育」『児童英語教育の常識』杏文堂.

大飼 康弘 (1994) 『地域社会の国際化と日本語教室の関係について—サポートネットワーク形成を目指して—』広島大学教育学部平成5年度卒業論文.

_____ (1997) 「入国児童の異文化「環境」に関する研究—日系人児童のネットワークを中心に—」広島大学大学院教育学研究科修士論文.

異文化児童生徒教育研究グループ (1992) 『異文化経験を持つ児童生徒実態調査・研究1991』(報告書).

岩見 宮子 (1993) 「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」『A J A L T』国際日本語普及協会, 16号, 43-50.

岩沢 正子・高石久美子 (1994) 「算数」の教科学習を助ける日本語テキスト試案」『日本語教育』日本語教育学会, 83号, 73-84.

- 上野田鶴子他 (1995)『外国人技術研修生の日本語学習環境作りに関する研究』文部省科学研究費補助金研究 (A) 報告書。
- 江淵 一公 (1994)「多文化教育の概念と実践的展開」『教育学研究』第61号第3号 18-27。
- 大泉町立西小学校『日本語指導資料集 初期・移行期指導計画 初期基本語彙・語句 初期日本語指導ワークシート』群馬県大泉町立西小学校。
- 大上 典子 (1993)「『外国人児童のための日本語クラスの役割に関する一考察』広島大学教育学部平成4年度卒業論文。
- 岡崎 敏雄 (1995)「年少者言語教育研究の再構築—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』86号。
- 大阪府教育センター (1994)『日本語教育教材 こんにちは』大阪府教育センター。
- _____ (1994)『日本語教育教材「こんにちは」教師用指導書』大阪府教育センター。
- 小田 佳枝 (1997)『小学校における日本語指導学級のあり方に関する実証的研究—K小学校の事例を基に』広島大学教育学部日本語教育学科卒業論文。
- 小野 博 (1989 a)「2ヶ国語教育と言語能力」『言語』大修館, 10月号, 52-53。
- _____ (1989 b)「海外帰国児童・生徒の英語と日本語語彙力の変化」『異文化間教育』アカデミア出版会, 3号, 35-51。
- _____ (1994, 1995)『外国人子女教育のための資料便覧・第2版・第3版』大学入試センター。
- _____・林部英雄 (1991)「日本人の子にバイリンガルは可能か」『言語』大修館, 8月号, 54-61。
- 小野由美子 (1995 a)「異文化間コミュニケーションに関する一考察—日本語指導教諭の面接調査を中心に—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9, 99-104。
- _____ (1995 b)「小学校に在籍する外国人子女の教育指導に関する事例研究」日本教育経営学会第35回大会発表資料。
- 加賀美常美代 (1994)「異文化接触における不満の決定因—中学生就学生の場合」『異文化間教育8』アカデミア出版会。
- 勝見 裕幸 (1993)『日系南米人子弟の在日体験—群馬県大泉町での調査を通じて』東京大学教育学部平成4年度卒業論文。
- 神奈川県教育委員会教育庁指導部義務教育課 (1994)『いっしょに学ぼう』神奈川県教育委員会。
- カナダ日本語教育振興会年少者用 O P I 開発グループ (1994)『年少者のための会話力テストの開発』1-19。
- 川上 郁夫 (1991)「在日ベトナム人子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』日本語教育学会, 73号, 163-165。
- _____ (1995)「日本語教育が必要な子供たちの教育とは何か—宮城県・仙台市での日本語教育の現状を踏まえて—」『宮城教育大学国語国文』23号, 20-39。
- 神辺小学校 (1993, 1994)『神辺教育 教育の道』(研究紀要) 第22集, 第23集。
- 河野 守夫 (1978)「児童英語教育と教材」『月刊・児童英語教育』創刊号, 23-25。
- 幸保 悦明・森麗子・奥原ジョージ (1984)『にほんごのほん』S.T.A.
- 国分 康孝 (1992)『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房。
- 五島 忠久 (1978)「児童英語教育の意義」『児童英語教育』第2号, 14-16。
- _____ (1982)「中学英語との関連から見た早期英語教育」『英語科教育研究』大阪教育大学, 3巻, 1-13。
- _____ (1983, 1993)「子どもが英語と出あうとき」杏文堂。
- _____ (監)五十嵐二郎 (編) (1990)『児童英語指導法ハンドブック』杏文堂。
- 小林 哲也 (1981)『海外子女教育・帰国子女教育』有斐閣選書。
- _____他 (1978)『在外・帰国子女の適応に関する調査報告書』京都大学教育学部比較教育学研究室。
- 小林 素文 (1989)『複合民族社会と言語問題』大修館。
- 坂 起 世 (1991)「年少者のための日本語教育」『講座・日本語と日本語教育14』明治書院, 67-107。
- 堺市教育委員会 (1994)『ともだちといっしょに1』堺市教育委員会。
- _____ (1995)『ともだちといっしょに2』堺市教育委員会。
- 佐藤 郡衛 (1995)「学校の共生に向けて」『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版社, 185-196。
- 鈴木 一代 (1995)「異文化接触と発達」『異文化接

- 触の心理学】川島書店, 147-157.
- 須藤とみえ (1993) 「入国児童生徒への日本語教育—広島市の現状と問題点および今後の課題—」平成5年度第8回日本語教育学会研究発表会資料.
- 関口 明子 (1994) 「日本定住児童の日本語教育—インドシナ難民児童の多様な言語背景と日本語習得—」『日本語教育』日本語教育学会, 83号, 1-15.
- 大日本軍政部編 (1993) 『日本語教科書』(復刻版) 龍溪書舎.
- 高橋順一他編 (1991) 『異文化へのストラテジー』川島書店.
- 竹長 吉正 (1991) 『帰国生徒の言語教育』三省堂.
- _____ (1992) 「帰国子女教育の一環としての日本語教育」『講座・日本語と日本語教育』明治書院, 第16巻, 396-423.
- 田村 毅・稲村 博 (1989) 「海外子女・帰国子女の不適応に関する臨床的研究—個人事例を中心に—」『異文化間教育1』アカデミア出版会, 55-66.
- 千葉県教育庁学校教育部教育計画課 (1993) 『外国人子女教育実践の手引き』千葉県教育委員会.
- チルドレンズライツ刊行委員会編 (1990) 『チルドレンズライツ』日本評論社.
- 塚本恵美子 (1983) 「異文化で育つ子ども」小林哲也(編)『異文化に育つ子どもたち』有斐閣.
- 手塚千鶴子 (1995) 「異文化間対人関係」『異文化接触の心理学』川島書店, 133-146.
- 寺田 裕子 (1994) 「義務教育課程における教科教育を目的とした日本語指導—中南米からの日系就労者子弟への社会科・数学の実践報告—」『日本語教育』日本語教育学会, 83号, 29-39.
- 東京都教育委員会 (1993) 『外国人児童・生徒用日本語テキスト 教師用指導書 たのしいがっこう [ポルトガル語]』東京都教育委員会.
- 永井 憲一・寺脇 隆夫 (1990) 『子どもの権利条約』日本評論社.
- 長沢 房江 (1986) 「在日インターナショナル・スクールにおける日本語教育—A S I Jを中心に—」『日本語教育』58号.
- 中島 和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』25号, 1-14.
- _____ (1990) 「国際社会から見たバイリンガル教育」『月刊・日本語』アルク, 6月号, 10-13.
- _____ (1991) 「何のためのバイリンガル教育か」『言語』大修館, 62-67.
- _____ (1992) 「バイリンガル児とアイデンティティーの獲得」『言語』大修館, 9月号, 60-67.
- _____他 (1994) 「年少者のための会話力テスト開発」『日本語教育』日本語教育学会, 83号, 40-58.
- 中島 智子 (1993) 「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」『異文化間教育』アカデミア出版会 7号 69-84.
- 西岡リアニア (1995) 「日本社会の中野日系ブラジル人—意識調査からの考察—」『名古屋大学日本語・日本文化論集第3号』名古屋大学留学生センター, 99-138.
- 西原 鈴子 (1992) 「移住希望者のためのプログラム」『講座・日本語と日本語教育』明治書院, 第16巻, 349-371.
- _____ (1995) 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』明治書院, 67-74.
- 日本児童英語教育学会編 (1979) 『児童英語教育の常識—子どもに英語を教えるために—』杏文堂.
- 縫部義憲 (1986) 『教師と生徒の人間づくり—グループ・エンカウンターを中心に—』瀝々社.
- _____ (1987) 『教師と生徒の人間づくり・第2集—グループ・エンカウンターを中心に—』瀝々社.
- _____ (1991) 『日本語教育学入門』創拓社.
- _____ (1994 a) 『日本授業学入門』瀝々社.
- _____ (1994 b) 「児童日本語教育学の構築に向けて(1)—現状と課題: 広島県を中心に—」『広島大学教育学部紀要』広島大学教育学部, 第2部第42号, 191-198.
- _____ (1994 c) 「児童日本語教育学の構築に向けて(2)—児童日本語シラバス開発」『広島大学教育学部紀要』第2部第43号, 233-246.
- _____ (1994 d) 「児童日本語教授原理—10才までの児童を中心に—」『広島大学日本語教育学科紀要』広島大学教育学部日本語教育学科, 第4号, 9-15.
- _____ (1995) 「日本語指導学級の現状と課題—二言語教育の観点から—」『日本語教育学科紀要』広島大学教育学部, 第5号, 1-10.
- _____ (1997) 「入国児童の言語生活調査—語彙を中心として」『広島大学日本語教育学科紀要』広島大学教育学部, 第7号, 35-50.
- 野元弘幸 (1994) 「外国人労働者およびその子どもたちの学習権保障」『教育学研究』第61巻第3号, 38-45.

- 野山 広 (1992) 「在日外国人児童・生徒への日本語教育に対する多文化教育的一考察」『日本語教育論集 9』国立国語研究所日本語教育センター。
 _____ (1996) 「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と多文化主義」『第 5 回小出記念日本語教育研究会発表要旨』国際基督教大学, 41-52.
- 芳賀 純 (1978) 「幼稚園・小学校における英語教育」『月刊・児童英語教育』創刊号, 17-19.
- 橋本 岳範 (1993) 『日系外国人児童・生徒への日本語教育の現状とその問題点』広島大学教育学部平成 4 年度卒業論文。
- 東中川かほる・町田純子 (1993) 「子供達に教える日本語」インターンシップ・プログラムズ。
- 広島県教育委員会 (1992) 『帰国入国児童生徒日本語指導の手引き』
- 広島市教育委員会 (1992, 1993) 「第 1 回・第 2 回帰国・入国児童生徒教育関係学校連絡協議会資料」
- 広島市日本語教育研究グループ (1992) 『異文化経験を持つ児童生徒実態調査・研究1991』(研究報告書)
- 広瀬 知恵 (1994) 「日本社会でブラジルの子は」『季刊・S a i』在日コリアン・マイノリティ研究センター, 12号, 8-11.
- 深沢 泉 (1942) 「初級中学日語教授細目」『日本語』日本語教育振興会, 2月号, 第 2 巻第 2 号, 41-45.
- 福原満州雄他 (1981) 『数学と日本語・教職数学シリーズ基礎編 9』共立出版。
- 藤田 正晴 (1991) 「帰国子女のための日本語教育」『講座・日本語と日本語教育』明治書院, 第14巻, 108-125.
 _____ (1993) 『外国人子女用日本語教材開発のための基礎的研究』(平成 4 年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書。
- 文化庁文化国語課 (1994) 『異文化理解のための教育 A & A』大蔵省。
- 本名信行 (1986) 「アメリカのバイリンガリズムとバイカルチュラルリズム」『ことばと人間』三省堂, 281-310.
- 牧野成一 (1986) 「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号, 49-62.
 _____ (1991) 「ACTFL の言語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1号, 15-32.
- 松井 清 (1994) 『教育とマイノリティ』弘文堂。
- 松畑熙一編 (1983) 『早期英語教育』大修館。
- 箕浦 康子 (1984) 「子供の異文化体験」思索社。
 _____ (1994) 「異文化で育つ子どもたちの文化的アイデンティティ」『教育学研究』第61巻第 3 号, 213-221.
 _____ (1995) 「異文化接触の下でのアイデンティティ」『異文化間教育 9』アカデミア出版会, 19-36.
- 森 正雄 (1982) 「数学教育における日本語について 1 (数学書で使われている「与える」「与えられた」の考察)」『中央大学理工学部紀要』27巻, 55-65.
- 文部省 (1992) 「日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ・指導の状況について」(報告書)
 _____ (1992) 『にほんごをまなぼう』ぎょうせい
 _____ (1992) 『日本語指導教材 にほんごをまなぼう 教師用指導書』文部省。
 _____ (1993) 『にほんごをまなぼう 2』ぎょうせい。
- 安場淳・池上摩希子・佐藤恵美子 (1991) 『異文化適応教育と日本語教育 1 異文化体験法の試み』凡人社。
 _____・井下理・渡辺文夫 (1992) 『異文化間能力』測定の試み』
- 山口喜一郎 (1933) 『外国語としての我が国語教授法』冬至書房。
- 山田 泉 (1991) 「中国からの帰国者とその子女のための日本語教育」『講座・日本語と日本語教育』明治書院, 第14巻, 108-125.
 _____ (1992) 「中国からの帰国・移住者のためのプログラム」『講座・日本語と日本語教育』明治書院, 第16巻, 372-395.
- 山田 千明 (1989) 「異国中学生・高校生の学校生活に関する意識と行動」『異文化間教育』アカデミア出版会, 3号。
- 山田 伸子 (1992) 『たのしいこどものにほんご』凡人社。
- 山本 雅代 (1991) 『バイリンガル—その実像と問題点—』大修館。
- レネバーク, E. 著佐藤方哉・神尾昭雄訳 (1974) 『言語の生物学的基礎』大修館。
- 横浜国立大学教育学部日本語教育基礎コース (副専攻) (1992) 『1992年度 日本語教育実地研修の記

- 録—外国人児童・生徒を対象として】横浜国立大学教育学部。
- 吉岐 久子 (1988) 「年少者に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』66号, 98-109.
- YMCA 国際平和研究所編 (1988) 『日本はアジアの友人か』東研出版。
- 渡辺 文夫 (1987) 「異文化教育とその問題点」『異文化とのかかわり』川島書店, 37-66.
- 渡辺 雅子編著 (1995) 『共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人 (上) 論文編・就労と生活』明石書店。
- Andersson, T. (1953), *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School*, D.G. Heath and Company.
- Binton, D.M. et al. (1989), *Content-Based Second Language Instruction*, Newbury House Publishers, Inc.
- Canadian Association for Japanese Language Education (1994), *Oral Proficiency Interview Test for Heritage Language Students: List of Warming-Up*, CAJLE.
- Cantoni-Harvey, G. (1987), *Content-Area Language Instruction*, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Ccelho, E. (1994), *Social Integration of Immigrant and Refugee*, Cambridge University Press.
- Crandall, J. (1987), *ESL through Content Area Instruction*, Prentice Hall, Inc.
- Cummins, J. (1978), "Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Groups," *CMLR*, 34, 395-416.
- _____ (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters.
- _____ and Swain, M. (1986), *Bilingualism in Education*, Longman Group Ltd.
- Finocchiaro, M. (1964), *Teaching Children Foreign Languages*, McGraw-Hill Book Co.
- Frölich-Ward, L. (1979), "Environment and Learning," Freudenstein, R. (ed.), *Teaching Foreign Languages to the Very Young: Papers from Seven Countries on Work with 4-to-8-Year-Olds*, Pergamon Press.
- Galyean, B. (1977), *The Effects of Confluent Language Curriculum on the Oral and Written Communication Skills, and Various Aspects of Personal and Interpersonal Growth of a College French Level One Class*, Ph.D. Diss., UCS B.
- Gardner, R. C. (1980), *The Loss of Language Skills*, Newbury House Publishers, Inc.
- Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman Group Ltd.
- International Internship Programs (1993), *Hello Japanese for Boys and Girls*, International Internship Programs.
- Lenneberg, E. H. (1967), *Biological Foundations of Language*, Wiley.
- Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality*, 2nd ed., Harper and Row.
- Mills, R. W., and Mills, J. (1993), *Bilingualism in the Primary School*, Routledge.
- Moskovitch, M. (1983), *Bilingualism in the Primary School*, Routledge.
- O'Malley et al. (1989), "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition," *AL*, 10, 4.
- Partington, J., and Lucker, P. (1984), *Teaching Modern Languages A Teaching skills Workbook*, Macmillan Education Ltd.
- Penfield, W., and Roberts, L. (1959), *Speech and Brain-Mechanisms*, Oxford University Press.
- Puchta, H., and Schratz, M. (1993), *Teaching Teenagers*, Longman.
- Revira, C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters.
- Schinke-Llano, L. (1985), *Foreign Language in the Elementary School: State of the Art*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Scott, W. A., and Ytreeberg, L. B. (1990), *Teaching English to Children*, Longman.
- Segalowitz, S., and Gruber, F. (eds.) (1977), *Language Development and Neurological Theory*, Academic Press.
- Shoemaker, C. N., and Shoemaker, F. F. (1991), *Interactive Techniques for the ESL Classroom*, Newbury House Publishers, Inc.
- Stern, H. H. (1963, 1967), *Foreign Languages in Primary Education*, Oxford University Press.
- Stevick, E. (1976), *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Newbury House Publishers, Inc.

- Valdman, A. (ed.), *Trends in Language Teaching*,
McGraw-Hill, Inc.
- _____ (1969), *Languages and the Young School
Child*, Oxford University Press.
- Wang, L., Richardson, G., and Rhodes, N. (1988),
*The Clear Oral Proficiency Exam (COPE) Project
Report*, Center for Language Education and
Research, Centre for Applied Linguistics.