

附属学校における留学生に対する 日本語指導に関する実践研究

— 中・高・大・院の連携による留学生支援の取り組み —

木下雅仁*・川上尚恵**・萩原由貴子**
寺島佳子**・三谷閑子**・跡部千絵美***

1. はじめに
2. 外国人児童の教科学習に関する一考察（川上）
3. 日本語を話す練習—K君との日本語の勉強を通して—（萩原）
4. 外国人児童・生徒に対する教育の改善のための提言（寺島）
5. 非漢字系学習者の漢字学習とその指導について
—A君のケースを中心に—（三谷）
6. 初級日本語学習者とどのように話すか（跡部）
7. 附属学校で学ぶ外国人留学生の姿
8. おわりに

1. はじめに

名古屋大学教育学部附属中・高等学校においては、〈国際理解教育〉という視点が教育理念を支える柱の一つとして以前から掲げられてきた。国立大学の附属学校として、そして、国内の中等学校のパイロットスクールとして、いち早く教育現場における国際化の流れを認識し、それを教育理念の柱としてきたことが、現在における外国人留学生受け入れや高校入学者選抜検査における入学定員の中に「帰国子女枠」を設置していることなどの先進的な取り組みにつながっている。

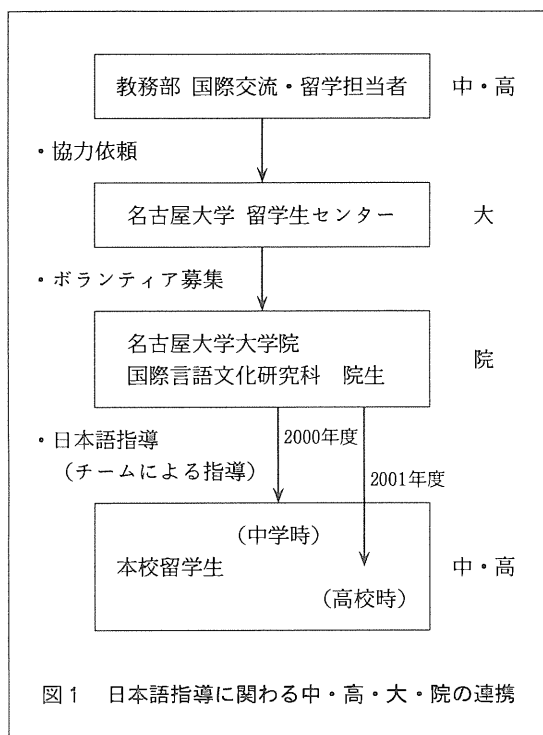
ところで、本校における外国人留学生の受け入れに関わっては、近年、大きな変化が生じてきている。以前は、留学生を受け入れる場合、「体験入学型」の受け入れ方により、留学生たちが「体験入学学生」あるいは「聴講生」として本校の教育活動に参加することを認めてきた。その場合、科目履修や単位の認定が伴わないため、授業においては留学生は「お客様扱い」になることが多かった。

しかし、ここ数年、2001年2月にベトナム出身のKくんが本校の高等学校への入学試験に合格し

* 教育学部附属中・高等学校

** 大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻博士課程

*** 大学院国際言語文化研究科研究生



て、ほぼ毎日のように行われてきた（図1参照）。留学生が日常生活において困らない程度の日本語運用能力を身に付けさせることはもちろんのこと、日本語で行われる授業についていけるだけの語学力を育成することは、極めて時間と労力が必要となる複雑な作業である。また、日本語指導のみならず、授業の内容が理解できない場合には、教科書やノートに書き留めた板書の内容を平易な日本語で説明し直したり、授業の取り組み方などのスタディ・スキルをトレーニングしたり、また、時には、メンタル・フレンドとして留学生の相談相手・話し相手になってやったりと、語学指導ボランティアの大学院生諸氏の業務は極めて広範囲の内容をカバーするようになってしまった。その具体的内容や苦勞、問題点、学校側に対する提言などについては、これまで報告される場がほとんど無かった。

そこで、本稿においては、本校に正規の生徒として在籍する外国人留学生KさんとAさんの日本語指導ボランティアを長きにわたって務めてくれた大学院国際言語文化研究科の院生5名に、それぞれの指導経験から得た問題関心について、指導実践の報告をおりませながら論じてもらうことにする。6名の執筆者がそれぞれの観点から別個の問題について論じることから、全体としては一貫性の乏しい構成となるかもしれないが、本校における留学生支援に関わる問題点や課題が多角的に分析できる点において、一定の意義を持つと評価されることを期待する。

たり、2002年の3月にルーマニア出身のAくんが本校の中学校3年生への編入試験に合格するなど、留学生が単なる「体験入学」を希望するのではなく、正規に在籍することを希望する流れが生じている。このことにより、留学生が本校の全教育活動にスムーズに参加できるようにするため、多方面にわたる全面的な支援が必要となってきた。

とりわけ重要なのが、留学生に対する日本語サポートである。本校は名古屋大学の構内に位置するため、名古屋大学が持つあらゆる知的・人的・物的資源を活用しながら教育活動を行うことが可能である。留学生支援に関しても、そのことは決して例外ではないことから、留学生に対する「日本語の語学指導」と「教科補充」を、名古屋大学からの協力支援をもとに、大学院国際言語文化研究科の大学院生ボランティア諸氏の好意と熱意によっ

2. 外国人生徒の教科学習に関する一考察

2. 1. はじめに

Cummins (1984) によると、児童・生徒の日常生活での言語能力と学習言語能力は区別して考えるべきだという。日常生活の言語と学習の際の言語の発達過程が同様でないと考えると、それぞれに対する違った学習支援が必要である。つまり、外国人児童・生徒に対して、日常生活に必要な日本語学習と、教科学習に必要な日本語学習の両方からの支援が必要である。

筆者は名古屋大学教育学部附属高等学校の生徒Kくんに対する日本語指導を2001年4月から1年間行ってきた。また日本語だけではなく、期末や中間考査の前には各教科の指導も行い、Kくんの高校生活に必要な日本語のサポートを全面的に行ってきた。本稿では日本語指導の観点からの教科指導の報告と日本語を母語としない外国人生徒に対する教科指導について所感を述べてみたい。

2. 2. 教科指導

本稿では2000年4月から2001年3月までの2001年度の記録に基づき、1年間の指導の際に起った問題について取り上げる。Kくんは2001年度には名古屋大学教育学部附属高等学校の高校1年生として、日本人生徒と同等のカリキュラムによって高校生活を送っていた。Kくんが受けていた教科は、国語・古典・英語リーダー・英語グラマー・数学 α ・数学 β ・化学・生物・世界史・倫理・情報・体育・家庭科の13教科に渡るが、それらの中でもKくんからよく質問にあがった科目が、倫理、世界史、古典の3科目である。

以下に、Kくんから出された質問や教科指導の過程に出てきた問題を取り上げ、外国人生徒の教科学習について考えてみたい。

2. 2. 1. 教科特有の単語

まず、Kくんからの質問が多かったのが、世界史、倫理の用語についてであった。日本語指導の際、毎回授業でわからなかったことを質問するように促していたが、当初は国語や漢字についての質問が出るだろうと予測していた。しかし意外にも、国語に関する質問よりも、世界史や倫理の「独裁的」「インフレ」「中間層」「恩寵」「恐慌」「宗教改革」などの、抽象的だったり、その言葉自体に歴史的意味があったりする単語が多く質問にあがった。

世界史や倫理の教科書や参考書を見ると、用語の羅列で文章が構成されていて、日常的な語彙がほとんどないような文章の説明がならんでいた。また、語彙を理解すること自体が、学習内容を理解することとほとんどイコールであるという点も、Kくんにとっては独学が難しいのだろう。その点、かえって国語に出てくる語彙は文脈からの類推が可能な分、独学で学びやすいものといえる。

2. 2. 2. 古典

Kくんは古典について「日本語とは違う言語だ」と言っていたが、まさに現代日本語とは全く違うもう一つの言語を学習していたと言っても過言はないだろう。動詞の活用や音便等の文法につい

でだけならば規則を覚えて答えることもできるが、それが文章に埋め込まれると理解できないようだった。試験の際にも、動詞の活用はできて、現代語に訳するという問題になると、手をつけていなかった。

2. 2. 3. 考査での問題

考査では基本的に、問題の内容が理解できているかどうかでその生徒の能力が測られる。しかし、日本語を母語としない生徒にとって、考査の際に、問題の内容よりも質問される日本語が理解できないという問題が出てくる。特にその問題は英語や数学など、一般に日本語の能力とはあまり結びつかないと思われる教科においても出てくる。

Kくんの場合も、英語については日本の高校生と同等もしくはそれ以上の能力を持っているが、教科としての英語の試験では赤点に近い点数を取った時があった。その理由を聞くと、「英語の意味はわかるが、日本語の質問の意味がわからなかった」ということだった。特に試験では決められた時間内に問題を解かなくてはならないということもあり、日本語を理解して問題に答えるため、時間が足りなくて半分しか問題が解けなかったということもある。

2. 3. 問題に対する考察

2. 2. では、Kくんの教科学習の問題点を、教科特有の単語、古典、考査、という3点から見てきた。以下においては、そこから見えてきた問題点に関して考察していくことにする。

2. 3. 1. ストラテジーを利用した対策

上述したような世界史や倫理のような単語は、外国人生徒だけではなく、日本語を母語とする生徒にとっても理解しがたいという面もある。しかし、日本語を母語とする生徒は通常は授業中に教師の説明を聞き、そこで教科書の内容を把握し理解を深めていくという過程で理解していくが、Kくんのように日本語を母語としない生徒にとっては、教師の説明が十分に理解できないという場合がある。授業中の教師の説明がわからないということが積み重なると、さらに自分で学習しようとしても理解できなくなってしまう。

Kくんは、授業中に教師が板書したことはすべてもらさずにノートに書き写してある。しかしそこでノートに書いてある単語の意味を聞くと、全くといっていいほど理解していない。Kくんは日常会話はこなすことはできるが、日本語を書くことにはまだ時間がかかり、特に漢字にはまだまだ手こずっているようである。現在のKくんの日本語能力から考えると、授業中に教師の説明を聞き、理解しながら、板書を全てノートに書き写すといったことはやはり手に余るのだろう。

矢崎(1998)は、外国人児童は、文章の中でのわからない漢字や語を、省略・類推・語の置き換え・キーワード読みなどの様々なストラテジーを使い、理解していると報告している。Kくんの学習の様子を見ていても、教科特有の用語でも、文脈から類推して理解するといった、ストラテジーを利用している傾向は見られる。しかし、世界史や倫理等の用語が羅列されているような教科書では、そのようなストラテジーを利用することは困難であるようだ。

矢崎(1998)によると、教科学習の学習者のストラテジーを利用した学習支援として、①文の大

意をつかむ訓練、②キーワードとなる学習語彙の指導、の2点が提案されている。Kくんはすでに①の能力は充分獲得していると思われるので、今後は②の学習語彙の指導をどうするか、といったことが問題になってくるだろう。特に①の類推力を発揮できない教科ではこの問題が顕著に表れてくると予想する。

また、試験問題の指示の文章を理解できないという問題も、類推というストラテジーの強化によって、ある程度は克服できるだろう。しかし、考査での問題は、生徒側からの対策を練ると同時に、試験問題を作成する側の教師にも配慮を求めることも必要であろう。例えば、試験問題の指示に使う語彙を統一したり、必要以上に難しい表現をさけるといったことは、教師にあまり負担をかけずにいて、生徒にとっては格段に理解度が高まることになるだろう。日本語学習支援からの対策だけでなく、現場の教師との連携が必要である。

2.3.2. 学習意義

教科学習では、どのようなストラテジーで学習を進めるかといった問題と同時に、生徒にとって学習にどのような意義を見出すかといった問題も大きく関わってくる。特に古典のような教科に関しては、どうしてこの教科が必要なのかといった意義づけが学習効果に及ぼす影響は大きいだろう。日本語の学習途中にある外国人生徒にとって、現在では使われていない古語を同時に学習することの意義はどこにあるのだろうか。これは「古典」という教科自体の学習目的にも関わってくる問題だと思うが、学習目的をはっきりと認識させることによって、モチベーションも高まり、学習効果も上がってくるだろう。

2.4. 小 結

今回は、教科の学習という側面に焦点をあてて論を進めてきた。しかし、児童・生徒に対する教育においては、日本語を母語としない外国人だろうと母語とする日本人だろうと、最も大切なことは、成長途中にある生徒の能力をどれだけ引き出していけるかといったことになるだろう。清田(2001)が、「発達段階に応じた思考力や想像力の育成をふまえた取り組みを行っていく必要がある」と指摘しているように、日本語教育の中でも、言語の習得だけではなく、いかにして人間としての成長を促すかといった点は強調されている。

学習内容に対する想像力や意欲という点からKくんの学習を見ていくと、Kくんはいつも積極的に日本語や教科についての質問をし、意欲的に学習に取り組んでいる。例えば、「ファシズム」について説明した時には、「どうしてファシズムといったものが起こるのか」といった概念自体に対する疑問も出てきて、それについて自分はどう思うかといった意見も出てきた。特に、名古屋大学教育学部附属高で行っている総合人間科(総合的な学習の時間)のレポート作成には、積極的に取り組んでいる姿が見られた。集めた資料をどのように構成したら言いたいことが論理的に伝わるかといったことを考えながら、懸命に文章を練っていた。このような、主体的に考え、取り組む力を育てる附属高校の取り組みは、Kくんの学習に対する姿勢によい影響を与えているとともに、我々日本語教育にたずさわる者にも示唆を与えてくれる。

最後になったが、Kくんは2001年10月の現代文の中間考査で満点に近い点数を取ったということ

を報告しておく。これは、Kくん用の特別の問題を教師が用意してくれたことによる。Kくんの能力を日本語の能力という枠組みからだけではなく、総合的に判断するという教師の姿勢は、Kくんにも十分伝わっていたと思う。点数を報告してくれたKくんのうれしそうな顔が印象的だった。

(川上 尚恵)

3. 日本語を話す練習－Kくんと日本語の勉強を通して－

昨年12月、ベトナムからの留学生Kくんが日本語能力試験2級に初めて挑戦し、見事合格した。日本語をゼロから勉強し始めて、約1年2～3ヶ月という短い期間での2級合格は、とても立派なことである。日本語教師の卵である筆者らにとっても、勉強熱心で努力家のKくんと出会えたことが刺激となり、「教える側」と「教わる側」という立場ではなく、互いに学び合いながら勉強ができる機会に恵まれたことを本当にうれしく感じている。

さて、2級に合格し、日常生活でほとんど困ることなく日本語を理解できるようになったKくんだが、現在、彼の最大の課題は、なめらかで自然な会話技術を身に付ける、ということである。筆者らは、頭ではわかっているが、自分の言葉でなめらかに話すことができない、というKくんのもどかしそうな様子を今まで何度か目の当たりにしてきた。そして、Kくん自身の、「日本人の友達ともっと親しく話せるようになりたい」、という希望もあって、“自分のことばで話そう！”会話力向上計画案を立てた。具体的には、文法練習中心だった今までの学習方法を見直すべく、以下の3点について反省・検討を行った。

- (1) 口頭練習の見直し：常に教師が質問役、Kくんが回答役というスタイルを改める。代入練習、変形練習など、型にはまった練習ばかりでなく、自分で考えて自由に話す機会を多く与える。
- (2) 日本語を話す機会を増やす：教師と学習者という立場以外での会話練習の場を作る。学校以外で生かせる日本語を教える。教師の説明を少なくする。また、何か言おうとしている時にすぐフォローせず、最後まで話す努力をさせる。
- (3) 話題作り：Kくんが興味を持ち、教師と双方向的な会話のやり取りができるような題材を用意する。その話題について自分の考えを言い、相手の意見を聞く練習をする。

まず、中級学習者向きで場面に即した会話文が多く出てくる教科書を選び、会話の練習を行った。内容は比較的簡単に理解することができ、会話によく出てくる表現などを知識として覚えることができた。しかし、会話のなめらかさという点では、あまり進歩が見られなかった。どうしても会話文を読んでいるように聞こえてしまうのである。“ある表現を使って”という制限によって、その形式に即した文を考えなくてはいけないため、自然でかつ自由な会話は生まれてこなかった。よって、このような練習では、表現のバリエーションを知識としては覚えることができて、実際に使えるようにならないと判断し、再び教材と学習方法を検討し直すこととなった。

次に選んだ教材は、『Intermediate Japanese』（水谷信子著）で、長文を読解し、その内容を口頭で要約する、という方法で練習することにした。この教科書は、身近な日本文化についての話題を取り上げているので、Kくんも気楽な気持ちで取り組んでいる様子であった。筆者らは、まず、書かれていることを題材に話すということに慣れてもらい、その後、自分のことを自分の言葉で話

せるようになれば、というつもりで始めた。はじめのうちは、文章を要約すること自体ができず、全文をただ『です、ます』体に直して話しているだけだった。しかし、何回か要約の練習を繰り返しているうちに、徐々に必要な部分だけを選んで話せるようになってきた。「難しい言葉を簡単な言葉に言い換えて」「キーワードを入れて」「接続詞を使って」「この文の内容を知らない人に教えてあげるように」というようなアドバイスをしたところ、次第に上手に要約できるようになり、最近では、Kくんからもいろいろな話題を提供してくれるようになった。会話のキャッチボールができるようになると、相手のことをもっと知りたい、自分のことをもっと伝えたいという気持ちになるのであろう。そして、最近のKくんを見ると、以前より自信をもって話すようになったという印象を受けるようになった。

さらに、母語話者と話す機会を増やすために、タスクを考え、パーティー企画などの教室外での活動も取り入れてみた。すると、思っていた以上にKくんが上手に日本語を話せたので、正直、驚いた。やはり、日本語を話すことに慣れるのが、上達への一番の近道だ、とあらためて感じた。生き生きと話し始めたKくんの成長が、筆者らの目には頼もしく感じられるようになった。場所や話す相手が変わっても、勇気を出して話し、そのひとつひとつの経験を自信につなげていってくれればと願っている。

Kくんと日本語の勉強を通して、筆者らがKくんから学んだことは数え切れないほどあり、また、練習の仕方考えることも大変良い勉強となった。今後も、Kくんと共に、日本語のさらなる上達を目指して勉強していきたいと考えている。

(萩原由貴子)

4. 外国人児童・生徒に対する教育の改善のための提言

4. 1. はじめに

筆者が大学院の研究科の先輩からボランティアの引継ぎで留学生Kくんと初めて会ってから約1年が過ぎようとしている。出会った時すでにKくんの日本語の理解力は高く、半年しか勉強していないということが信じられないほどであった。来日からわずか1年半後の2001年12月に日本語能力試験2級合格という結果を残せたのは、本人の努力がすばらしかったのは言うまでもないが、筆者らの前任者である先輩たちが指導した半年間の基礎がしっかりしていたからだと思う。

実際Kくんはその基礎を元に自分でどんどんレベルを上げていき、ボランティアとしてどれほど彼の勉強を手伝うことができたかは疑問なのだが、筆者らの方は週に2回Kくんに会うなかで色々と勉強することができた。以下、Kくと接した1年の間に考えたことを少し記述してみたいと思う。

4. 2. “普通”の外国人児童・生徒とKくん

何をもって“普通”と定義するのは、とても難しい問題である。ここでは筆者にとってそれまで“普通”だった、公立の小・中学校に通う、十分に日本語指導も教科補充も受けられないブラジル人児童・生徒をイメージしていただけたらと思う。(十分な指導が受けられないといっても、その

原因は学校にだけあるのではなく、もともとは受け入れ態勢を整える前に法改正をし受け入れを始めてしまったことに問題があったのであり、その中で必死に対応しようとしている学校側や先生方を批判するつもりはないことをことわっておきたい。)

筆者はもともと外国人児童・生徒教育について関心を持っており、学部生時代にもボランティアとしてブラジル人児童・生徒を指導していた。Kくんの指導を始めてからも地元の小・中学校にボランティアとして通い、特に中学校では加配教員がいなかったため、4人のブラジル人の男子生徒を週に一度、一人で教えさせてもらっていた。まずどうやってやる気をもたせるか、から考えなければならなかった彼らの指導と比べて、Kくんに教えるのは驚くほど楽なものだった。彼の日本語の勉強に対するモチベーションの高さとひたむきさにはいつも感心させられるのだが、それと同時に今まで指導していたブラジル人の子供たちは「勉強したい」と思うことすらできないような状態にいることが多く、それを考えると言いようのないもどかしさを覚えることがあった。

その違いがどこからくるのか、原因は一つではない。親の考え方、来日目的、それまでに受けた教育、子ども自身の個性…。しかし、決定的に違うものがある。それは彼らの勉強する環境である。力不足のボランティアとしては言いにくい部分もあるのだが、やはりKくんは（後に来日し、附属中学に編入したAくんも同様である）恵まれた環境にあると言える。彼は毎日、授業後にボランティアと日本語や教科の勉強ができる。日本語能力試験に向けての勉強はもちろん、定期試験前には日本語が難しい教科も、十分でないにしても勉強することができる。そしてKくんの学校には「日本語を勉強したい」という彼の希望を尊重し環境を整えてくれる先生もいる。先生方はボランティアにも非常に協力的で、私たちにとってもとてもやりやすい環境を作ってくださっている。大学の附属高校ということでボランティアが得やすかったという条件も大きいかもしれないが、来日時たった一人だった留学生のために動いてくださる先生方がいらっしまったことは、Kくんにとって最も幸運だったことの一つだろう。

その一方で、筆者が知っているブラジル人の子供たちの中には、特別にフォローもなく分からない授業を一日中聞いていなければならない子もいた。手のつけられないほど教科学習が遅れているため、テストも受けず、学校を休みがちになる子や、母語も日本語も中途半端な能力しかなく、アイデンティティが確立できていない子もいた。日本人の子供用の知能テストを翻訳したものをを行い、知的障害ありと判断された子さえいた（このようなテストに文化的背景が含まれていないことはないだろう。それを考慮に入れずただ翻訳したテストを用いてこのような判断をしてよいのだろうか）。そして、多くの先生方が何とかしなくては、と思いながらも何をしたいかわからず、日々の忙しさからなかなか彼らの指導にまで手をまわすことができないという現実も見た。また、学校という組織の中にボランティアとして入ることもそれほど簡単ではなかった。ボランティア自体を大々的に募集している学校はそんなに多くないように思う。

このように、筆者が出会ってきた“普通”の外国人児童・生徒とKくんの環境の違いはあまりにも大きい。もちろんKくんは素直で努力家で、夢を持ってがんばっている。そんな彼だからこそ多くの大人が応援したくなるのかもしれない。しかし、もし少しでも環境が違ったなら、私の会った子供たちも普通に夢を持ち、前に進んでいけるような児童・生徒になっていたのかもしれないと思うと、今からでも何とかしなければ、という何かにせかされるような気持ちになるのである。

4. 3. 今後の外国人児童・生徒教育を改善していくには

Kくんのような環境はごくまれなケースと考えて良いだろう。「日本語を勉強したい」と思うすべての外国人児童・生徒がこのような環境にいられるわけではないことは明らかである。しかし、これ以上将来に希望を見出せない児童・生徒を増やすのが良いわけがないことも明らかだ。親が労働目的で来日した外国人児童の場合、不況で思うようにお金がたまらず、滞在が長期化する傾向があり、今いる子供たちがそのまま大人になり日本に残る可能性は年々大きくなっているのである。そのことを考えると、「外国人だから」という考え方で排除してしまうよりも、日本と彼らの母国との架け橋になれるような子供にする努力がもっとなされても良いような気がする。

それではそのためにはどうすればよいか。何が変わる必要があるのか。いくつかの視点から考えたことをまとめてみた。

4. 3. 1. 教師が変わる

以前、教員志望の学生を対象に外国人児童・生徒の教育についてのアンケートを行ったことがある。そこでは次のような質問をした。

7. 母国を離れて日本で生活する外国籍の子どもの言語教育についてどう思いますか？最も近いものを選んでください。
 - a. 第二言語を話せるようになることよりも母語を話せなくならないようにしなければならない。
 - b. 外国で生活するには、まずその国の言葉を学習することが必要で、母語のことはあまり考えなくても支障はない。
 - c. 第二言語が上達すれば母語の発達にも役立つ。
 - d. 母語が発達すれば第二言語の発達にも役立つ。
8. 母国を離れて日本で生活する外国籍の子どもの教科教育についてどう思いますか？最も近いものを選んでください。
 - a. 言語教育だけでも難しいのに教科教育まで行うのはほぼ無理である。
 - b. まずはその国の言葉を話せるようになることが第一なので、教科については日常会話ができるようになってから考えればよい。
 - c. 日常会話ができなくても子どもの母語で書かれた教材を使って、子どもの成長段階にあった教科教育を行わなければならない。
 - d. 言語教育と教科教育を同時に行うことが可能である。
11. 日本で生活する外国籍の子どもにとって最も大変なことは何だと思いますか？
 - a. 日本語で話せるようになること。
 - b. 母語を忘れないでいること。
 - c. 日本の文化や習慣に慣れること。
 - d. 母国の文化や習慣を忘れないでいること
13. 授業についていける第二言語を習得するまでどのくらいかかると思いますか？
 - a. 1年
 - b. 2年
 - c. 3年
 - d. 4年
 - e. 5年以上
17. 日本語のわからない外国人子女(児童・生徒)にどの程度の指導が必要だと思えますか？

- a. 子どもは生活の中で自然に日本語を覚えていくので、それほど指導しなくても大丈夫である。
- b. 日常生活の言葉はすぐにできるようになるが、国語の教科書を用いてひらがなや漢字などを教えていく必要がある。
- c. はじめから文字や文法などをきちんと教えていく必要がある。

13番についてはいくつかの調査から4～5年以上かかると言われているが、その他の問題は正解がある、という質問ではない。筆者なりの答えはもちろん用意していたが、被験者である教員志望の学生が将来外国人児童・生徒に出会ったときに、こういうことを考えてほしい、こういう考え方もあるんだ、ということに気づいてほしい、という気持ちもこめて行ったアンケートだった。

新学期、自分のクラスにいきなり外国人児童・生徒がいて戸惑いを感じない教師はいないだろう。母語がわかればまだしも、コミュニケーションがとれないのにどうやって教えればよいのか、と頭を抱えるのではないだろうか。しかし、その時もし、媒介語がなくても日本語を教えることができると知っていたら、そしてその教え方を少しでも知っていたら、それだけでかなり負担が軽くなるだろう。それから教科学習にしても、日本人児童・生徒と同じようにできるようにならなければならない、という思い込みを捨て、本当に重要なポイントをわかる言葉で説明すればいいのだ、と思うことができれば、また少し気持ちが楽になるのではないだろうか。つまり、ただ「知らない」というだけで、必要以上に問題を難しくしているということもありうるのだ。今までの思い込みをなるべく捨て、外国人児童・生徒の教育を新しいものとして知ることができれば、教師は変わることができるのだと思う。

日本人児童・生徒を教えた経験から得たものだけで外国人児童・生徒に対応しようとするのではなく、新たな視点を持ち、彼らの教育について学ぶことも求められるのではないだろうか。もちろん、現実的に多忙な先生方にこれ以上新しいものを、と言うのは難しいとは思うのだが…。

ちなみにアンケートの結果は予想通り、外国人児童・生徒教育についての知識はほとんどなく、それ以前にそのことについて考えたことがないという人がとても多い、というものだった。これほど外国人児童・生徒が増えた現在（資料参照）、教師として一度は彼らに接する機会を持つと予想できる。それなのに教員養成系大学で外国人児童・生徒教育についての授業を特別に行っているところはほとんどないのではないだろうか。もちろん「社会問題」として取り上げられることはあるだろう。しかしそれだけではなく、「何を考えなければならないのか」「どう指導すればよいか」というような日本語教育の立場から見た具体的な解決方法について考える機会を持てれば、実際に外国人児童・生徒を指導するときにヒントぐらいにはなるのではないかと思う。現場の先生方よりも知識を学びやすい学生のうちに、いじめや障害児教育と同様に、外国人児童・生徒教育について学ぶ機会が増えれば、と期待せずにはいられない。

4. 3. 2. 親が変わる、そして子どもが変わる

外国人児童・生徒の多い学校には時々国際クラスがある。その担当の先生のお話を聞くと、親と連絡を取ることがとても大変だという。子供の教育について熱心な親は良いが、託児所代わりに学校に通わせるような、かなりいい加減な親も多いようである。

子供の教育についてあまり考えずに来日する親が少なくないことは大きな問題であると考える。

筆者は外国の子供が日本の学校に入るときに、日本人の子供とすべて同じものを押し付けるべきではないと思っているが、だからといって最低限のルールを守らなくても良いわけではないと考えている。やはり、郷に入っては郷に従えの部分もあり、それが違いを認め合う前の潤滑油になると思うからである。そしてそれを教えるのはやはり親であってほしいのだ。学校の先生がいくら学校に來いと言っても「お母さんが休んでいいって言ったから」と学校をさぼる子供も少なくない。本当に子どもの教育について考えているのか疑いたくなることも時々ある。いっそブラジル人学校に通わせるか、公立の学校に通わせるのであれば、ルールや習慣を理解することは必要ではないだろうか。その上で納得できない点などを話し合うという段階を踏むべきだと思う。しかし今の段階ではそれが期待できないことの方が多いのである。

日本に來る前でも後でも良いが、まず親の教育が必要なのではないだろうか。そして子供の教育について考えないような親の來日を許すべきではない。今のままではブラジルでも日本でも生きていけない子供が増えてしまうだろう。親が変われば、子供も変わるはずだ。

4. 3. 3. 企業が変わる

2002年3月にあるブラジル人学校を見学した。その学校の先生にお話をうかがうと、高い学費を払えずにやめていく子供たちに奨学金を出したいと言う。最近全国のブラジル人学校の協会ができ、奨学金制度が始まろうとしているが、出資者は主に日系のブラジルの企業で、日本企業の協力がなかなか得られないそうである。労働力だけ求めてそれ以外のフォローをしないのはやはりおかしいのではないだろうか。日本人がしたがる仕事を外国の人にしてもらっているのであれば、その師弟の教育についての支援もあってしかるべきだと思う。ブラジル人学校に入るにしても公立の学校に入るにしても、情報提供や問題が起きたときに対処できるような人を用意すべきではないだろうか。長い目で見ればそのようなして良い人材が育てば企業にとっても決して損ではないと思うのだが…。

4. 4. 小結

外国人児童・生徒教育についてはまだまだたくさん問題がある。たしかに学校の中に外国の子供が入ることは難しい面がある。しかし同時に本当の意味での国際的な人間を育てる大きなチャンスでもある。そのためには外国人児童・生徒が学ぶだけでなく、日本人児童・生徒にも外国人児童・生徒のことについてさまざまな角度から考えさせることが必要になってくるだろう。

筆者もKさんと接しながら、Kさんのクラスメートにも色々考えてもらえれば、と思うことがある。たとえば無意識のうちに自分の中にある差別意識について気づくことは大切なことだと思うし、英語を学ぶことによって自分にどのような価値観が植え付けられているか、自分が留學生の立場だったらどう問題解決をしていくか、それから外国の人と本当の意味で友達になるにはどうしたらいいのか、そもそも友達とは何か…テーマは数限りなくある。踊りや歌をうたって交流するだけでなく、その国の本質を知るような、そして自分のアイデンティティについて考えることができるような交流ができれば、児童・生徒にとって大きな財産になると思うのである。

Kさんと出会えたことで、ブラジル人児童・生徒一色になっていた私の頭の中をもう一度見つけ

直すことができた。このようなチャンスを与えてくださった附属学校の先生方、それから不十分な指導についてきてくれているKさんに心から感謝したいと思う。これからもKくんがどんな大人になるか、楽しみに見守っていききたいと思う。

資料：外国人児童・生徒の受け入れと教育の現状

ここでは外国人児童・生徒の受け入れと教育についての文部省の調査結果を紹介したい。

- ・文部省の調査によると日本語指導が必要な外国人子女数は、平成12年9月現在、公立の小・中・高等学校及び盲・聾・養護学校に18,432人在籍し、学校数は5,235校にのぼっている。また、これらの児童生徒の母語はポルトガル語、中国語等65言語にもわたっている。在籍期間の調査では2年以上という児童・生徒が46.4%おり、長期化の傾向があることがわかる。
- ・日本語教育が必要な外国人児童・生徒に対する施策状況としては、以下の12項目があげられており、各都道府県の教育委員会によって行われている施策で多いものは順に1、2、9、11、4、8などになっている。

- (1) 日本語指導協力者の派遣（相談員を含む。）
- (2) 外国人子女教育担当教員の研修
- (3) 教育相談等の実施
- (4) 外国人子女教育連絡協議会等の実施
- (5) 外国人子女教育研究協力校（地域）の指定
- (6) 拠点校（外国人児童生徒を日本語指導等のために学区外から受け入れ在籍させる学校）の指定
- (7) センター校（他の学校に在籍する外国人児童生徒を日本語指導等のために受け入れ、日本語指導などを行う学校）の指定
- (8) 外国人児童生徒用日本語指導教材
- (9) 教員用指導資料・手引き（指導資料集、連絡文例集及び会話集を含む）
- (10) 保護者用ガイドブック
- (11) 日本語指導等に対応する加配教員
- (12) 教材購入費等の予算化

（寺島 佳子）

5. 非漢字系学習者の漢字学習とその指導について－Aくんのケースを中心に－

5.1. はじめに

日本語学習者が「読む」「書く」技能を身につけ向上させようとするならば、漢字学習は避けて通れない学習項目である。漢字は日本語の中でも語彙と深く関わっており（玉村1993）、文章の内容理解には漢字の知識が欠かせない。日本の中学・高校に留学している外国人生徒が母語話者に混じって授業についていくためには、どのような漢字指導をしていく必要があるだろうか。本稿では、名古屋大学教育学部附属中・高等学校に留学中のAくん（非漢字系学習者）のケースを取り上げな

から、特に非漢字系学習者が漢字を学習する場合の問題点と指導の仕方について考えたい。

本稿の構成は、1. Aくんの日本語学習と漢字学習、2. 非漢字系学習者の漢字学習に関する先行研究より(①問題点、②指導上留意すべき点)、3. Aくんへの試み、4. 考察：中学校・高等学校に留学している外国人生徒と漢字、となっている。

5. 2. AくんのケースーAくんの日本語学習と漢字学習

5. 2. 1. Aくんのこれまでの日本語学習

Aくんは2001年9月に来日し、名古屋大学教育学部附属中学校3年に体験入学生として受け入れられた。2002年の4月からは同校の3年生に正式に編入し、勉強を続けている。来日前は日本語の学習はしたことがなく、日本語の学習を始めた11月の時点ではほとんどゼロの状態に近かったが、6ヶ月経った今では、初級の教科書をほぼ終え、クラスメートとも少し話せるようになってきた。最近ではコンピュータークラブに入り、他の部員とコンピューターについて話すのを楽しんでいるようである。

Aくんへの日本語レッスンは、原則として週4日(教師2名が1人2日づつ担当)、放課後1時間(1ヵ月半の間、週6日2～3時間)というかたちで行った。Aくんは初級用教科書「げんきI・II」(Japan Times)の会話・文法編をかなり短い期間で終了した。これは1ヵ月半の間、特に集中的に教科書をやった結果そうなったのだが、それができたのはAくんの文法の呑み込みが早かったからである。日本語はAくんにとって3つ目の外国語なので、今までの外国語学習の経験からことばの文法体系の特徴を早く掴めるようになってきているのかもしれない。

Aくんの現在の日本語の力を技能別にみると、「話すこと」は初級後半の文法事項を学習し始めた頃からだんだん日本語のレッスン中の発話量が増え、クラスメートと話そうようになってからは語彙や文法の間違いはあるが話し方がより滑らかになってきているように思われる。「聞くこと」はクラスメートや先生のナチュラルスピードの日本語になかなかついていけないようだが、これも友達ができるに従って前よりは聞き取れるようになってきたようである。「読むこと」と「書くこと」についてはひらがなやカタカナは問題ないが、漢字の方の読み書きはやはり一筋縄ではいかないようである。Aくん日本語で一番何が難しいかと聞くと、文法や発音の聞き取りではなく「漢字です。」という答えが返ってくる。

Aくんのこれまでの日本語学習は、どちらかという「文法・話すこと・聞くこと」が中心だった。しかし、これからは学校の教科の勉強も考慮に入れ、「読むこと・書くこと」の練習を増やしていく必要がある。読む力をつけるためには語彙の量を増やしていかななくてはならない。漢字が語彙としての側面も持つことを考えれば学習者の漢字学習は重要である。

5. 2. 2. Aくんとこれまでの漢字学習

これまでは基本的な文法事項を早く一通り終えてしまうことを目標にしていたので、漢字学習とその指導にはあまり時間を割くことができなかったというのが実情である。初級用教科書「げんきI・II」の会話・文法編は全部で23課から成り、各課にその課に出てくる語彙のリストがついている。「げんきI」ではAくんはレッスン中に各課の最初に語彙リストを使って新出語の読みと意味、

漢字を使った書き方を確認した。最初の数課はレッスン中に語彙リストの漢字を書く練習もしていたが、それをするとかなり時間をとる。そのため、途中からは漢字を書くのは家でやってもらい、本人が望んだら練習ノートをチェックするというかたちになっていた。Aくんが持っている副教材は、漢英辞典、漢字練習帳、漢字についての参考書である。

Aくんが漢字についてよく持つ疑問は、漢字の偏やそれ以外の部分とその漢字全体の意味のつながりである。例えば、「湖」にはなぜ古いという字が使われるのかといったような質問をしばしばしてくる。漢字の多さに圧倒されながら、何とかして自分なりに漢字の形と意味の間に一貫したルールを見つけようとしているのだと考えられる。また、同音異義語の意味の違いの区別にも戸惑っているようである。

5. 3. 非漢字系学習者と漢字系学習者

5. 3. 1. 非漢字系学習者と漢字系学習者

日本語の学習者の漢字学習を考える時は、非漢字系学習者と漢字系学習者とを区別する必要がある。それは、非漢字系学習者と漢字系学習者とでは漢字を学習する際に直面する問題が違うからである。例えば漢字圏（中国など）の学習者の場合は、漢字の中のあるものの意味や使われ方が母語と日本語とは違うことに混乱する可能性がある。しかし、漢字の持つ性質や特徴についてはまったく白紙状態ではない。一方、非漢字圏（欧米など）の学習者の場合には母語で使われる文字（アルファベットなど）と漢字の違い自体が問題となり、まずその違いを知り、慣れることから始めなくてはならない。同音異義語の多さや音訓の読み分けなど、両者が共通して難しいと感じる問題もあるが、基本的に漢字学習においてスタート地点そのものが異なる。

5. 3. 2. 非漢字系の学習者が漢字を学習する時に起こる問題点

トリーニ（1993）は、非漢字系の初級学習者が漢字を学習する時に起こる代表的な問題として次の2つを挙げている。

①初級学習者は正しく組織化されたモデルに従って漢字（特に複雑な漢字）を読み取ったり、類似の漢字や共通の構成要素を含む漢字を識別するのに困難を感じる。

②初級学習者は漢字を正しい大きさに正確に書写することができない。

そして、この2つのうちでも特に①が大きな問題であること、つまり漢字の認知、識別が慣れていない者にとっていかに難しいかを指摘している。これは漢字を見慣れている私達母語話者がその重要性にあまり気づいていない問題だといえる。初級の非漢字系学習者はまず、漢字の見方がわからない。トリーニ（1992）は①の問題が生じる要因としてアルファベットと漢字の持つ性質の違いを説明する。アルファベットが線上に展開する線状性の文字であるのに対して、漢字は長方形の空間を占める二次元的な空間性を持つ文字である。アルファベットを使う欧米の学習者にとっては、漢字は線の複雑な集合体であって、漢字が複数の小さな空間的構成要素から成っていることに気づくまでには時間がかかる。石田と小山（1971）は「読む」過程を知覚の面から知るために 眼球の動きをアイカメラで観察する実験を行った。その結果、日本人は一定のリズムで眼球が動くのに対し、外国人学生は漢字ごとに停留点のある眼球運動を行う傾向があるのがわかった。このことから

も非漢字系学習者の漢字の形の認知の難しさがうかがえる。

上の2つの問題以外では、漢字の多さと複雑さに対する非漢字系学習者の心理的な恐怖感の問題も指摘されている。

5. 3. 3. 学習者への漢字指導

玉村（1993）は学習者への漢字指導で留意すべき点として次のような点を挙げている。

- ①漢字が元々語を表す文字であることを熟知させ、数が多く、年とともに増加する性質がある理由を学習者に理解させる。
- ②漢字はほぼ常用漢字で足りることを告げ、学習者の不安を取り除く。
- ③字形については、漢字としての伝達性、同字異字の識別を重視した指導を基本とする。画数に関わらず漢字を同一の大きさと書くべきことなどは、初期に周知させる。
- ④漢字の字源の知識は、象形文字など明確なものにかぎり、漢字の成り立ちへの関心をもたせるという学習意欲喚起の手段とし、学習目標としない。
- ⑤形声文字（工、功／市、姉など）についての指導を入念にする。
- ⑥漢字の提出順は、最初期の300ないし500字は要素文字（部首である漢字）を中心にし、第2期以後は複合文字中心に移行し、熟語指導の部分を増やす。
- ⑦筆順の指導はあくまでも補助的なものであってそれを目的にしない。

これらの項目の大部分はすでに漢字についての知識のある漢字系学習者よりも、むしろ非漢字系学習者への漢字教育において留意すべき点だといえる。トリーニ（1992）の指摘をかながみると、③は初期の非漢字系学習者への漢字指導では特に重要な項目だと考えられる。漢字の字形を認識するトレーニングの必要性はトリーニ以外にも安藤・坪井（1975）、石田（1977）、川（1993）が指摘している。

5. 4. Aくんへの試み

以上の先行研究を踏まえて、非漢字系学習者であるAくんは漢字の字形の認識を助ける簡単なトレーニングを試みることにした。トレーニングの内容は、安藤・坪井（1974）の提案した非漢字系学習者を対象とした漢字指導の試みからアイデアの一部をそのまま借り、それをさらに簡単にした。

5. 4. 1. トレーニングの内容

概要：漢字を形の上から大きく3つのグループに分けて提示する。さらに、それぞれのグループにどんなタイプがあるのかを見せる。

目的：①後日、偏・旁・冠などの部首を見つけるときのヒントになる。

②後日、漢字の構造、特に、当用漢字の77%を占めるといわれる形声文字の読みのヒントになる。

③字形を整えて書くよう、形のバランスをとるヒントになる。

具体的手順：漢字を字形によってa、b、cのそれぞれのタイプに色分けしたカードを示し、次にこの型に当てはまる漢字の例を示す。この漢字は教科書に出てくる漢字に限る必要は

ない。その後、未提示の漢字（「げんきⅡ」読み書き編の漢字）のカードを見せ、どのタイプに当てはまるか分類させる。

このトレーニングを2回（2002年4/8、4/12）行ったところ、Aくんは興味を示して取り組んだ。このトレーニングをやった次のレッスンで行った漢字の小テストでは90%の正答率だったので漢字を覚えるのに役立ったかもしれない。本来ならば、教科書に漢字が現れる前にやっておくべきトレーニングであるが、今はとにかくこのグループ分けが定着するまでしばらく続け、効果についてAくんに感想と意見を聞いてみるつもりである。

5. 4. 2. Aくんへの今後の漢字指導

漢字を初級教科書に出てくる順に1字ずつ学習しているだけでは、漢字全体の概念はなかなかつかめない。そこで、漢字がある程度分類できる量になったときに共通の形をもつ字を集めてグループにまとめさせるタスク（安藤・坪井1975）も夏休みなどを利用して行ってみたい。また、漢字の習得数を増やすために漢字の小テストをできるだけ多く行う方がよいと思われる。意味については、読む量を増やしてできるだけ多くの文脈の中で漢字を見ながらその意味を類推する機会を作る必要がある。音訓の読みわけは、音読を何度もさせるほか、湯桶読みなどといった漢字の熟語構成のパターンについてもできれば少し説明したいと思う。

5. 5. 考察：中学校・高等学校に留学している非漢字系外国人生徒と漢字

5. 5. 1. 外国人生徒と読み書きの技能

漢字学習の内容は学習者の学習目的、学習環境によって異なってくる。日本の中学校・高等学校に1年以上長期留学する外国人生徒の場合は、学校で先生やクラスメートとコミュニケーションでき、授業を理解するための日本語の力をできるだけつけることが主要な目標となる。特に授業理解という観点からは、「話す」・「聞く」技能に加えて「読む」・「書く」技能のレベルアップが求められる。そして「読む」・「書く」力をつけるには、ある程度の漢字を知らなくてはいけない。

これからずっと日本で暮らすわけではないのなら、授業をわかることまで要求しなくてもいいのではないかという意見もあるかもしれない。しかし、先生やクラスメートとコミュニケーションできても、授業内容がほとんどわからないまま授業中座っている状態が1年以上続くのは生徒にとっては精神的な苦痛ではないだろうか。クラスメートとのコミュニケーションといっても母語話者ではないので会話の内容や程度は限られてしまう。ましてや日本語学習を始めて数ヶ月から1年では会話の力はまだそれほど高くはない。大学や日本語学校の場合には、留学生は多いので留学生同士が集まって話をし、授業内容について確認したり励まし合ったりすることができるが、中学校・高等学校の場合は留学生の数が少ないのでそういうわけにはいかない。そういう状況の中で長期の留学をする外国人生徒が母語話者に混じって自分に自信を失わず学校生活を送るには、学校の授業が少しでも理解できるように努力をしていくほかはないと思われる。それにはもちろん生徒本人の意欲と努力の継続が必要なのだが、同時に周囲の支援も大切である。

5. 5. 2. 非漢字系外国人生徒に対する漢字教育における問題点

非漢字系外国人生徒に漢字教育をするとき問題となるのは、いかに効率よく短期間で漢字の習得数を増やしていくかということだろう。現在の日本の小学校教育では、6年間に1016字の漢字を習得させるようにカリキュラムが組まれている。そして、この6年間の課程で、指示された漢字の書く能力・音と訓の読みについての認識、偏・旁・冠など部首の認識、漢字の構造から読み・意味を推定する能力などが徐々に養われる。しかし、非漢字系の外国人生徒に対する日本語教育では、このように長期間にわたって漢字教育をしていくわけにはいかない。そのためには、教師側は、安藤・坪井（1975）が指摘するように、漢字学習の初期の段階にできるだけ能率的かつ効果的に漢字を体系づけ、また後日、学習者が独習する場合にも役立つように方向づけをしておく必要があると考えられる。また、出てきた漢字の意味の理解と定着のためにその漢字が使われている実際の文や文章（教科で使う教科書や資料を含む）をいろいろ見せたり、漢字の小テストをこまめに行ったりして漢字学習を支援していくことも必要だろう。そして、何よりも大切なのは学習者が挫折しないように励ましていくことだと思う。

5. 5. 3. 漢字の習得数—AくんとKくんの例

中学校で授業を受ける場合、母語話者ならば約996字の漢字を知っていることが前提となる。授業の理解を念頭に置けば、Aくんの場合は、初級教科書「げんきⅠ・Ⅱ」の読み書き編に出てくる漢字数が317なので、少しずつ1000レベルに近づけていくことが今年の学習目標の一つだといえる。2001年5月から名古屋大学教育学部附属中学・高等学校に留学しているもう1人の生徒Kくんは、「げんきⅠ・Ⅱ」を終えた後は日本語能力検定試験2級の問題と漢字学習用のテキストを使い漢字学習を続けた結果（日本語レッスンで毎回漢字の小テスト実施）、現在は1000以上の漢字を習得している。

5. 6. 小結

本稿では非漢字系学習者の漢字学習に焦点を当て、Aくんのケースを報告しながら、学習上の問題点やそれに対処していくための指導の仕方について考えた。中学校・高等学校に留学している外国人生徒にどこまで漢字学習を求めるべきか、学習目標をどこに設定するべきかは、生徒の滞り期間の長さや目的によって異なってくるので答えは1つに絞れない。本稿では、長期にわたって留学する非漢字系生徒の授業理解を助けることを目指した漢字指導を考察してみた。

外国人生徒が母語話者に混じって母語話者対象の授業を受けていくときの精神的な緊張は大変なものである。それが長期にわたる場合は、生徒が自分の日本語力に自信を失い学習意欲が低下したり学校生活が苦痛になったりする可能性も出てくる。生徒が長期の留学期間を乗り越えていくためには、日本語学習において、また授業の理解において自分が少しずつでも向上し続けていると感じることが重要だと思われる。また、このような状況に置かれている外国人生徒を励まし支えていくために私たちは何ができるか模索しながら、いろいろな試みを具体的な形で行っていかなくてはならないと思う。

（三谷 閑子）

6. 初級日本語学習者とどのように話すか

6. 1. はじめに

昨年の11月からAくんの日本語のレッスンを担当することになった。筆者は日本語教師歴は無く、日本語教育の知識もほとんど無く、完全に手探りの状態からのスタートとなった。

当時Aくんは来日したばかりで、ほとんど日本語が話せなかった。知っていたのはあいさつの言葉、数字の読み方、ひらがな、カタカナ、数字の漢字くらいだったように記憶している。Aくんの努力の結果、3ヶ月もすると1冊目の教科書が終わり、様々なことについて筆者らと話をするようになっていた。しかし、この頃Aくんの学校の先生から、「学校で先生方と日本語で話をしない」「日本語が話せないと思われるようだ」という報告を受けた。Aくんは自分でも「内気な性格」と言っており、そのような性格が影響しているものと考えられるが、能力があるのにコミュニケーションが取れないというのは残念なことであると感じた。コミュニケーションが取れないことの原因にはAくんの性格や能力といった点があるものの、筆者らとはコミュニケーションが取れていたことを考えると、「日本人」の側にもコミュニケーションを取れなくさせている要因があるのだと言える。本稿では、日本語の初級学習者ともっとたくさん話をするために気をつける点について、筆者が気が付いた範囲で指摘していきたいと考えている。

6. 2. フォーリナー・トーク

Aくんが教室外で話ができない原因の一つとして、周囲の日本人が「普通の日本語」を話すために、話すスピードが速すぎたり文が複雑すぎて理解できないということがある。私たちは誰でも相手によって言葉を使い分けている。そのうち日本語が上手でない外国人などに向かって話す話し方を「フォーリナー・トーク」という。例えば、ゆっくりと話す、短い文を使う、語句を省略しないなどである(坂本ほか 1989)。こうしたフォーリナー・トークは、相手の日本語のレベルによって意識的・無意識的に調整するものであり、段階的なものである。日本語がかなり上手な外国人に向かって普通と違った話し方をすることは、相手の自尊心を傷つけることがあり(坂本ほか:1989)、外国人にはフォーリナー・トークを使えばいいというわけではない。しかしAくんのような日本に来て間もない日本語学習歴の短い学習者にとっては、フォーリナー・トークは助けになると思う。

6. 3. ティーチャー・トーク

フォーリナー・トークの一つ、またはそれと類似するものとして、「ティーチャー・トーク」というものがある。これは語学教師が学習者と話すときの話し方である。特徴としてはフォーリナー・トークにあげたものの他に、既習の語彙・文法を用いるなどがある。筆者もAくんと話しながら「これはまだ習っていないから理解できないだろうな」と気づいて、既習の表現で言い直したりすることがあった。学習者が初級後半のレベルだとすると、こちらが話したいことの多くは既習の文法で置き換えることができ、意志の疎通は広い範囲で可能である。

だが、これもフォーリナー・トークと同様、教室以外の場面で過剰に使用すると「自然な日本語」に触れる機会を奪い、学習者の日本語上達を妨げる可能性があり、日本語教授場面以外での使用に

は注意が必要である。しかし初級前半の学習者と意志の疎通をする際には非常に有効であると思われる。

学習者のレッスンの状況を把握していないと、何が既習で何が未習かは判断しづらい。この状況を改善するためには、今留学生が何を学んでいるのかを通して学校の教師・生徒に知らせる必要がある。方法としては、学習者が日本語の学習記録ノートのようなものを書きクラス内に置くとか、日本語教師が学習内容などを書いた簡単な報告書を学校側に定期的に提出するといったものが考えられる。教室内・職員室内に留学生が使用している教科書を閲覧用に置いておくだけでも、学習内容を知る助けになると思う。

また筆者自身の経験から言えば、既習の文法を用いれば一部の単語が未習でもその後の会話につなげることができる。例えばAくんの出身国であるルーマニアの話になり、「ルーマニアの写真を見たい」と思ったとする。そのときAくんが初級前半であれば、「ルーマニアの写真、見たいな。今度持ってきてよ」と言っても全く理解できないかもしれない。これは願望を表す「～たい」、終助詞の「な」、「～てくる」などがまだ未習である可能性があるからだ。意志の疎通をするには「ルーマニアの写真が／はありますか？今度見せてください」と言ったほうが理解できる可能性が高い。そのときにも「写真」という単語を知らなくても、学習者の方から『写真』は何ですか？』といった質問が生まれ、会話を続けることができる。わからないことが一部の単語や表現であれば質問もしやすくなるが、文法がわからないと質問することを諦めてしまう恐れがある。多少不自然な日本語になる場合もあるため抵抗を感じる日本人もいるだろうが、大切なのは学習者と日本人がお互いに「理解し合えた」と感じ、お互いが「もっと話したい」という気持ちになることだと思う。

さらに簡単にできるテクニックとして、質問は「～です（ます）か？」、指示・命令・依頼などは「～てください」、勧誘は「～ましょう」などに統一することがある。それにより少なくとも「今質問をされた」「今、何か頼まれている」ということがわかる。実際の日本語では話し手の意図と文の形は対応しておらず、「相手に何らかの行動を求める」というときにも「～してくれる？」「～しなさい」「もしできたら～いただけるとうれしいんですが」など様々な形がある。しかし初級の学習者はまだ限られた表現「～てください」しか学んでいないため、このような工夫が必要だと思われる。

6. 4. おわりに

本稿では初級学習者と意志の疎通を行うときに注意する点をいくつかあげた。「初級の学習者と話そうとしても通じない」と思って話すのを諦めている方がいたら、それはとても残念なことである。実際には一冊目の教科書が終わり初級の後半に入ってくると、単純な文法を用いればたくさんの会話ができるようになっていく。

学習者の周囲にいる日本人には、ぜひたくさん話しかけてもらいたいと思う。ほとんど言葉が通じなくても、絵を描いたり英語などの媒介語やジェスチャーを使えば、大まかな意志の疎通ができる。はじめはとにかく意志の疎通をし、お互いに理解し合えたという経験がその後の人間関係を形成していくのだと思う。そして「もっと話したいと思う日本人の友人・知人がいる」ということは学習の大きな動機付けになる。

(跡部千絵美)

7. 附属学校で学ぶ外国人留学生の姿

7. 1. 多様なバックグラウンドを持った留学生の受け入れ

アジアを中心として世界各国から多数の留学生を受け入れている名古屋大学。その教育学部の附属学校である本校においても、大学同様に世界の幅広い地域や国からの外国人留学生を積極的に受け入れている。平成15年2月現在、ルーマニアからやって来たAくん（16歳）、韓国出身のYくん（16歳）、そしてベトナム出身のKくん（18歳）の3名が本校で学んでいる。ルーマニア人のAくんは、本校の中学3年生のクラスでの約半年間にわたる体験入学期間後に、中学3年生への転入試験に合格し、正規の生徒として中学3年生のクラスに在籍している。また、ベトナム人のKくんも同様に、約半年間本校の中学3年生のクラスに体験入学した後、本校の高等学校の入学試験に見事合格して、現在は高等学校2年生のクラスに正規の生徒として在籍している。韓国人のYくんは、約11ヶ月間の予定で本校の高等学校1年生のクラスに体験入学している。

この3人に共通する特徴は、次の4点である。

①約1年間から3年間（以上）にわたって、本校に長期間留学している。

②本人の意思に反して、保護者の事情で日本にやって来た。

③日本語がとても流暢である。

④日本文化や日本の学校文化にスムーズに適應し、本校生の中に見事にとけ込んでしまっている。

このような特徴が3人すべてに当てはまることは、極めて興味深いことである。ことAくんとKくんに対しては、名古屋大学大学院国際言語文化研究科の大学院生の日本語指導ボランティアの先生方が、日本語指導と教科補充、あるいは日本文化紹介からカウンセリングまで、多岐に渡るサポートを継続的に行って下さっている。このことは、彼らが本校での生活にスムーズになじむことができた大きな要因の一つであろう。

しかし一番大きな要因は、併設型中高一貫校である本校が、諸外国の異なる教育制度における学校歴（学習歴）に柔軟に対応することができるシステムを持っていることと、多くの教職員と生徒が、外国人留学生に対して寛容である態度や姿勢を持っていることであろう。外国人留学生が快適に過ごせる学校。そんな側面も本校は持っているのである。

7. 2. 「附属学校→大学」のベクトルを持った高大連携の取り組み事例

ところで、本校では、こうした留学生の受け入れに関わって、先述のような「大学との連携」の取り組みの一つとして、大学院生のボランティアを募り、日本語指導を行ってもらっている。この取り組みは、「大学（大学院）→本校」というサポートの流れによるものである。その一方で、「本校→大学」というサポートの流れによる取り組みも行っている。その一例が、平成15年1月10日（金）に筆者がコーディネイトして行った、Aくん、Kくん、Yくんの3人の附属学校留学生によるパネルディスカッションである。この取り組みは、筆者を含む附属学校教官数名で担当する名古屋大学の教職課程の講座『教育原理Ⅳ（教科外教育論）』の一環として、「国際理解教育」のテーマで筆者が講義を行った際に実施したものである。

平成14年12月初旬、筆者は平成15年1月に予定されていた「国際理解教育」をテーマにした講義

の計画を練っていた。そもそも国際理解教育というものは、戦後、ユネスコの理念に基づいて始められたものである。目的や方法は幾多の変遷を経て、多様な実践的教育活動として世界に発展している。しかし、日本においては国民・国家を前提とした「他国理解」「他文化理解」が中心のテーマとされてきた経緯があり、環境問題や人口問題など国際社会で実際に生じている事象が教材化されたが、それ自体の学習を目的としたため、知識習得型の学習に傾斜してしまったことが問題としてしばしば指摘されている。形骸化した「国際理解教育」論を一方的に講義するのではなく、パネルディスカッションを通じて、本校の留学生3人の生の声や意見を受講生に聞いてもらい、同時に、質問や意見をフロア側（受講生側）から求めたりしながら、インタラクティブな学びの場を作り上げたいと筆者は考えた。

その一方で、いささか「気まぐれな思いつき」的に企画したこの取り組みに、不安がないわけではなかった。本講座の受講生は、理学部の2年生約70名を中心とする学部生たちである。教員免許取得に必要な必修科目として、「仕方なしに」受講している風の学生が目につき、専門科目の講義や実験などの合間を縫ってこの講義になんとか参加している様子が伝わってくる。まじめに出席してはいるが、ひそひそと私語をする者、こっそりとノートに数式を書いて必至で解いている者、一日の疲れに耐えきれず頭を垂れている者…。むしろ、つまらない内容の講義をしようものなら、即座にしらけた雰囲気生まれ、シビアなリアクションが返ってくるのである。

新年最初の講義の日、筆者はAくん、Kくん、Yくんの3人を連れて講義室に向かった。授業開始の定刻より15分前に講義室に着いた。留学生の3人には、「どんなことでも良いので、名大附で学校生活を送っていて気がついたこと、感じたこと、発見したことなどを自由に10分程度話してください。みなさんの母国の学校の様子と比較してくれてもいいですよ。」事前に筆者がこの企画への協力を依頼した時には、3人は気持ちよく引き受けてくれた。この日、講義が始まる前には、「途中で英語でしゃべってもいいですか？（Aくん）」「緊張しますね....（Kくん）」「どんなことをしゃべったらいいのですか？（Yくん）」と言いながら、3人は大学生を前に話をする内容を頭の中で整理していた。

筆者は、「3人に10分ずつ話してもらって、5分ずつ質疑応答の時間を持つ。これで講義の前半45分が終わるので、その時点で3人には帰ってもらおう。講義の後半45分は筆者の方で理論的な面について講義をするとしよう」と、ぼんやりとした計画を頭の中で描いていた。

7. 3. 留学生の目を通して見た日本の学校（附属学校の教育）

16時30分。定刻通りに講義を始めた。「みなさん、こんにちは。今日は『国際理解教育』がテーマです。講義の前半部分は、附属学校の留学生のAくん、Kくん、Yくんの3人によるパネルディスカッションを行います。」突然の企画の提示に受講生がきょんとする中、ジャンケンで順番を決めたKくん、Aくん、Yくんが順番に話を始めた。以下、3人の話の中で印象深かった発言をいくつか紹介したい。

《Kくんの発言》

・日本に来る前は日本のことは全く知らなかった。日本人は今でも着物を着ていて髷を結ってい

ると思っていた。

- ・私はベトナムではよくしゃべる方だが、日本語が難しくてすらすら話せない。日本に来てから口数が減った。もっと日本語が上手になりたい。
- ・日本の学校は素晴らしい。朝から晩まで生徒の面倒を見てくれる。ベトナムでは、学校は朝7時に始まり、昼の12時に終わる。弁当はいらない。午後からは塾に行くか、スポーツセンターでスポーツをするか、何もしないか、選ばなければならない。
- ・ベトナムの学校では、一クラスに50人ぐらい生徒がいる。テストの時にはカンニングをする生徒が多く、不公平である。日本人はカンニングをしないので潔い。
- ・日本の先生は、生徒のことをよく気づかってくれて親切。ベトナムの先生は教えることだけが仕事で、普段は生徒と話などはしない。

《Aくんの発言》

- ・日本の学校には行事が多い。遠足、球技大会、演劇鑑賞、学校祭、総合人間科（総合的な学習の時間）のフィールド・ワーク、合唱祭など。ルーマニアの学校にはほとんど行事がない。
- ・ルーマニアでは、午前中は小学生の授業があり、同じ校舎で午後12時頃から6時頃までは中学生の授業が行われる。ルーマニアにいた時は、毎日午後から学校に行っていたので、今のように毎朝8時半に学校に行く生活は少し大変。
- ・日本の学校では膨大な量の紙（プリント類）が配られる。一日学校にいと十数枚もの紙をもらう。ルーマニアでは、テストの時しか紙をもらうことがないので、日本に来てカルチャー・ショックを受けた。
- ・日本の学校ではほとんど宿題が出ないのでよい。ルーマニアの学校ではものすごい量の宿題が出る。教師の仕事は「宿題を出すこと」と「宿題を点検すること」である。
- ・ルーマニアには兵役がある。すべての男子は18歳、あるいは、大学に進学した場合は22歳で1年間兵役の任に着く。オプションとして、社会奉仕活動を兵役の代わりに選ぶことができるのだが、実際に兵役より社会奉仕活動を選ぶ人は1割にも満たないと思う。

《Yくんの発言》

- ・韓国では男子と女子は別々の学校に通っている。日本に来たら男女共学なのに驚いた。その上、日本の女子高生はスカートが短すぎる。目のやり場に困る。
- ・韓国では以前から教育現場では体罰が認められていた。悪いことをすると、叩かれたり、耳を引っぱられたり、グラウンドを走らされたりする。一度、体罰を禁止する法律ができたが、やはり体罰は必要であるということになり、その法律が廃止された。私も体罰には賛成である。悪いことをしたらその場で教えてもらえるし、痛いのがいやだからもうしないでおこうと気をつけるようになる。しかし、日本の場合、先生は生徒をほとんど叱らない。いつも遅刻してくるクラスメートがいるが、自分で「悪いことをしている」と認識している様子がない。これでは、いつまでたっても改善されないのが問題である。
- ・韓国の高校生は大学に入るために猛勉強する。学校が終わってから塾に行く。大学に入学することしか考えていない。

3人は流暢な日本語で一生涯懸命に話をしてくれた。これほどまでに静かで熱心な授業態度は今ま

では見られなかったと言えるほど、受講生たちは一切私語をせず、熱心に耳を傾けていた。3人の基調報告の後、「韓国の高校生はそんなに勉強ばかりして、大学に入ったらどうなるの?」「3人の国それぞれにおける兵役について教えてください」「日本の学校において、みなさんの国の学校と一番違う点は何ですか?」など、様々な質問が積極的に出され、パネルディスカッション形式での意見交換はいつまでも続いた。

結局、あまりにもパネルディスカッションが盛り上がった結果、授業の最後まで留学生3人に話を聞かせてもらうことになった。授業の終わりを告げるチャイムが鳴っても、受講生たちは熱心に留学生に質問したり、彼らの発言に耳を傾けていた。当初、留学生を講義に連れて行って話をさせるだけでは、「附属学校に留学生がいるからって、それで国際化(国際理解教育)なの?」と鼻で笑われるのではないかと心配したが、予想に反して受講生たちは本校の留学生たちの話に興味を持ってくれた。Aくん、Kくん、そしてYくんたち3人の話がとても生き生きと語られた上に、彼らの話を通じて世界が見えたり、逆に、日本の学校の良さや問題点が見えたりしたことが、受講生たちの心をつかんだのであろう。また、何よりも、日本での学校生活について話をする彼ら3人の姿はとても輝いており、魅力的でもあった。

7. 4. 大学生が見出した国際理解の視点(アンケートの記述より)

Aくん、Kくん、そしてYくんたちは、あまりにも附属学校での生活にとき込みすぎているので、つまり、彼らの存在があまりにも「当たり前」になりすぎているため、筆者を含む附属学校の教職員や生徒にとってはあまり彼らの存在から何かを学ばせてもらったり、気づかせてもらったりする機会を見逃しがちになっているようである。上述のパネルディスカッションを行った際に受講生たちに記入してもらったアンケートには、純粋で新鮮な驚きや感動を表す言葉で埋め尽くされていた。そのいくつかを以下に紹介する。

- ・3人の生徒さんの話は面白かった。確かに、日本には日本に合った別の国とは異なる教育のあり方があると思う。しかし、別の国について学び、いいところを取り入れる事は大事だと思うし、それはもちろん教育以外についても同じだと思う。日本という狭い「国」という単位にとられずに物事を考えるのが国際化の第一歩だと思う。
- ・名大附属の留学生の子達はとても努力家で、日本に溶け込んで理解しようとしている感じがして良かった。名古屋大学に入って驚いたのは、留学生がとてもまじめなことで、名大附属の子もやっぱりまじめでいい子達だなと思った。
- ・やはり、実際に他国の現状の一端を聞くだけでも非常に日本の特徴が見えてきて面白いと思う。自分の経験が全てではないし、日本での状況が当然だとは思っていなくても、少なからず自分の考えが知らず知らず偏っていたことを自覚できた。
- ・留学生の人の話が聞いて良かった。理学部は留学生は少ないし、高校時代も自分のクラスにはいなかったの、同世代の話を聞く機会は無かった。あらためて、国によって学校制度の違いを知ることができた。他国を知ること、自分の国を知ることができる気がする。
- ・今日の3人のスピーチはとても勉強になりました。私には他の国の文化なども勉強不足で知らないの、一般の人の生活に触れたようで勉強になりました。

- ・国によってこんなにも様子が違うなんて思ってもみませんでした。一番驚いたのが兵役の話でした。隣の韓国でさえ、あまりにも日本と違って、自分の国際的な知識の無さにも驚きました。
- ・3人の話を聞いて、あらためて自分はぬくぬくと育ってきたんだと思った。体罰も受けたことはないし、しごかれたこともない。怒られたこともほとんどない。これからは自分に厳しく生きたいと思う。
- ・3人のスピーチはとても面白かったです。3人とも自分より5歳ぐらい歳が下なのに、よくスピーチとかができるなとも感心しました。異文化を知ることの重要性というのが最近の教育で取り上げられていますが、生徒だけでなく、教員もしくは教育関係者が諸外国の教育制度や異文化のことについて学ぶ積極性を持つことも必要なのではないかと思います。
- ・留学生のみなさんのお話がおもしろかった。日本での文化・生活が「当たり前のもの」という意識が気がつかないうちに私の中にあったんだな、と少し恥ずかしかったです。
- ・今回の授業での3人の話はとてもおもしろかった。隣国である韓国について自分が知らないことの多さに驚いたし、ルーマニアやベトナムのことなんて、ほとんど未知の世界だった。それでも3国全てにそれぞれの教育があり、もっと知りたいと思った。韓国の子が日本の教育についてダメ出しをしているのが何となく小気味良かった。「何回遅刻しても自覚しない生徒」というのは困るだろうなと思う。体罰が良いというわけでは全くないが、教員の地位が低くなってきた日本での生徒指導は大変だなとも思った。
- ・ゲストスピーカーの人が、それぞれに向けられた質問に対して、一人ずつちゃんと答えてくれたことがスゴイと思ったし、良かった。僕が彼らの立場なら、「僕はちょっと....」とか「よくわからない」と口ごもってしまうだろう。

こうしたアンケートの記述を読んでも、今回企画した附属学校の留学生3名による「国際理解教育のためのパネルディスカッション」は成功裏に終わったと評価できよう。情報化社会の成熟に伴い、身の回りにはあふれるほどの情報が存在するにもかかわらず、知らないことも世の中には依然として多々あること、外国に関する情報を通じて自国の状況を見つめ直す視点やきっかけが得られること、実際に異文化の中で生きている外国人留学生によって語られる言葉には力強さや説得力があることなどを、この講義の受講生たちは感じ取ってくれたであろう。

7. 5. 小結

しかし、肝心なのは、附属学校における教育実践からのフィードバックが、名古屋大学における教育に対して貢献できたという事実と、今回の取り組みを支えていたものは附属学校の教育が育てた外国人留学生の姿であったことではないだろうか。前掲のアンケートの記述にみられるように、3人の留学生の話を聞いて、大学生たちは大いに驚き、そして大いに感動していた。大学生たちにとっては「非日常的」存在であった附属学校の留学生たちの話から、貴重なものを学ぶことができたのである。私たち附属学校で学校生活を送る教職員や生徒諸君も、今一度、「日常的」な存在となっている私たちの身近にいる外国人留学生の存在に目を向け、彼らの声に耳を傾ける必要があるのではないだろうか。そこから、何か新しい発見や感動が得られるとともに、お互いの間により良

い理解とより活発な交流が生まれるに違いない。

(木下 雅仁)

8. おわりに

本稿の2.～6. で述べてきたとおり、附属学校における留学生に対する日本語のサポートに関しては、国際言語文化研究科の大学院生ボランティア諸氏の多大な努力と尽力がその背景にあったことが明らかになった。また、その中で触れられたKさんとAさんは、本校に正規の生徒として、日本に長期滞在する留学生ではあるが、彼らに日常生活を円滑に送っていくために必要十分な日本語の日常会話能力や、学校の授業についていけるだけの高度な日本語運用能力を身に付けさせてやることは、1年や2年ではとてもかなわないことでもあることもわかった。ボランティア諸氏の熱意によって、指導法を工夫したり、新しい学習アプローチを取り入れたりすることだけではなく、学校側でも何か支援できることを検討し、正課の授業と課外の日本語指導が相互に補完し合って、留学生の学びを支援していきけるような体制作りが急務の課題として認識されよう。

また、7. で報告したように、本校の留学生に対する日本語指導に関しては、「大学・大学院→附属中・高」という支援のベクトルが生じているが、彼らを本校が有する知的・人的リソース、あるいは、インフォーマント (informant) として活用すれば、「附属中・高→大学・大学院」というベクトルでの連携の在り方も見出すことができよう。今後、さらなる研究をもって、その具体策が積極的に提案されていくことを期待したい。

【参考文献】

1.

木下雅仁 (2001) 「異文化間トランスの獲得とその向上に至る転機～一外国人留学生を受け入れた事例から～」名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第46集。

2.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* Clevedon, Multilingual Matters.

矢崎満夫 (1998) 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から—」『日本語教育』99号。

清田淳子 (2001) 「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111号。

4.

石井恵理子 (1999) 「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」国立国語研究所日本語教育センター。

岡田安代・近藤美苗 (2000) 「外国人児童受け入れに関する小学校教員の意識—愛知県公立小学校におけるアンケート調査より—」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』、第3号49～56頁。

近藤美苗 (1998) 「公立小学校における日本語の不自由な外国籍児童の受け入れに関する意識調査」

愛知教育大学卒業研究.

高橋正夫・シャロンS. バイパエ (1996) 『「ガイジン」生徒がやって来たー「異文化」としての外国人生徒をどう迎えるかー』大修館書店.

月森育子 (1999) 「年少者に対する異文化間教育ー教材開発を目指してー」愛知教育大学卒業研究.

寺島佳子 (2000) 「教員志望の学生の帰国子女(児童・生徒)と外国人子女(児童・生徒)に関する意識調査ー言語教育と教科教育を中心にー」愛知教育大学卒業研究.

中島和子 (1988) 『バイリンガル教育の方法 地球時代の日本人育成を目指して』アルク.

中西晃／佐藤郡衛 (1995) 『外国人児童・生徒教育への取組み』教育出版.

縫部義憲 (1998) 『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク.

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ー群馬県太田市における縦断調査からー」日本語教育学会春季大会予稿集.

資料<文部省ホームページ：外国人児童生徒の動向>

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/data4.html

5.

アルド・トリニー (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育』2.

安藤淑子・坪井佐奈枝 (1975) 「非漢字系学習者に対する初級前期の漢字指導の一試案」『日本語教育』26号.

石田敏子 (1979) 「コンピューターを利用した漢字の個別学習」日本語教育36号.

石田敏子・小山揚子 (1971) 「外国人学生の日本語読書過程」第10回日本語教育学年次例会発表資料.

川口義一 (1993) 「コミュニケーション・アプローチの漢字指導」『日本語教育』80号.

玉村文郎 (1993) 「日本語における漢字ーその特質と教育ー」『日本語教育』80号.

6.

坂本正・小塚操・架谷真知子・児崎秋江・稲葉みどり・原田知恵子 (1989) 「日本語のフォーリナー・トーク」に対する学習者の反応」『日本語教育』69号.

志村明彦 (1989) 「日本語の Foreigner Talk と日本語教育」『日本語教育』68号.

A. スクータリデス (1980) 「外国人の日本語の実態(3)日本語におけるフォーリナー・トーク」『日本語教育』45号.

7.

外国人留学生問題研究会編(1990) 『留学生と異文化間コミュニケーション：留学生との相互理解を深めるために』凡人社.

田中共子(2000) 『留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル』ナカニシヤ出版.

村野良子(2001) 『高校留学生に対する日本語教育の方法：言語学習と文化学習の統合と学習支援システムの構築に向けて』東京堂出版.