

## 外国人児童に対する日本語教育のあり方

横田 淳子

(2002.10.31 受)

【キーワード】 外国人児童、第二言語としての日本語教育、生活日本語、  
学習日本語、内容中心言語教育

### 0 はじめに

年少者に対する日本語教育は留学生や成人に対する日本語教育と比較して歴史が浅い。そのため、日本での先行教育機関<sup>(1)</sup>での教育、海外での年少者に対する外国語教育、第二言語教育、バイリンガル教育などさまざまな先行研究が参考とされ、実践に移されてきた。しかし、それぞれのプログラムを構成する要素は多種多様である。それにもかかわらず、年少者に対する言語教育という一点からのみ、教授法、プログラム、教科書等が比較され、検討され、応用されてきた傾向がある。

本稿では、年少者のうち、小学校に在学する年齢（6歳から12歳まで）の児童に対する日本語教育に限定して、まず児童に対する日本語教育を概観し、その1つである「日本の公立小学校に編入学する外国人児童に対する日本語教育」の課題と解決の方向を探る。

### 1 児童に対する日本語教育

児童に対する日本語教育は、大別すれば、「外国語としての日本語教育」と「第二言語としての日本語教育」の2つに分けられる。近年、「外国語としての日本語教育」でも実際に使えるコミュニケーション能力を重視し、また「第二言語としての日本語教育」でも言語の背景にある文化や社会を重視するようになったために、日本語指導方法や教材の点ではこの2つの違いが希薄になってきた面がある。しかし、学習者である児童をとりまく環境、指導体制、児童のアイデンティティー、学力・認知力の発達などの点では、この2つの日本語教育には明らかに異なる要素があり、それらを無視して安易に一方の知見を他方に応用することはできない。

現在、小学校の現場で問題となっている「公立小学校に編入学する外国人児童

に対する日本語教育」は明らかに「第二言語としての日本語教育」である。先行事例を検討する際には、「外国語としての日本語教育」と「第二言語としての日本語教育」のどちらの日本語教育であるかを十分に把握し、「公立小学校に編入学する外国人児童に対する日本語教育」の問題の解決にあたる必要がある。

### 1-1 外国語としての日本語教育

「外国語としての日本語教育」は、学校や地域社会で日本語がコミュニケーション手段として使われていないという環境の中で、児童に教科の1つとして日本語を教育するものである。

国内ではアメリカン・スクールなどいわゆるインターナショナル・スクールに在籍する外国人児童に学校の教科の1つとして日本語を教えるものがある<sup>(2)</sup>。学校で教育のために使われる言語は英語、フランス語、ドイツ語などそれぞれのインターナショナル・スクールの性格によって異なるが、日本語は教育を行う言語としては使われず、外国語教科の1つとなっている。

国外ではアメリカやブラジルの日系人の子どもに課外の日本語教室で日本語を教育したり、オーストラリア、アメリカ、中国などの小学校で外国語の1つとして教えたりするものである<sup>(3)</sup>。子どもたちは学校や地域では現地の言語を使って生活し、教育を受ける。日系人の子どもたちでも、母語は日本語ではなく現地の言語になり、日本語を使うのはかろうじて家の中でだけという場合が多い。

国内、国外とも児童を対象とした「外国語としての日本語教育」の目的は、すぐに生活や学習のために役立つ語学力を習得させるというよりも、日本語を通して異文化体験をし、自国の文化をよりよく理解すると同時に他の文化にも興味を持ち寛容になるという人間形成上の目的のほうが大きい。

### 1-2 第二言語としての日本語教育

「第二言語としての日本語教育」は、日本語以外の言語を母語とする児童に日本で学校教育を受け、地域で生活するのに必要なすぐに役に立つ日本語力を教育することが目的になる。児童に対する第二言語としての日本語教育の先駆的なものとして、以下のものがある。

#### 1-2-1 インドシナ難民の児童への日本語教育

日本定住を認められたインドシナ難民に対して、「大和定住促進センター」と「姫路定住促進センター」が1979年に、「国際救援センター」が1983年に開設された。現在は、前2つのセンターは閉所され、「国際救援センター」1つに統合されている。センターに入所した難民は家族で住み、4ヶ月の日本語教育と1ヶ

月の社会生活適応教育を受ける。4ヶ月の日本語教育の対象には児童も含まれる。「国際救援センター」での日本語教育は、1日6時間、週30時間、19週あり、まさに「日本に定住し、日本の教育システムの中に組み込まれ、日本人の子供たちと一緒に公立小中学校に学ぶ外国人子弟の予備教育」<sup>(4)</sup>である。

### 1-2-2 中国帰国者家族の児童への日本語教育

中国残留邦人の帰国者が子世帯を同伴して帰国できるようになったことから、帰国者が国費で家族を同伴して帰国した場合には、同伴家族も全国で3ヵ所ある「中国帰国者定着促進センター」に4ヶ月間入所し、日本語と生活習慣の会得等の指導を受けることができる。現在では主に帰国者の三世に当たる児童が日本語教育を受けている。これも「国際救援センター」での日本語教育と同様に、日本の小学校に編入学する前の日本語集中予備教育といってよい<sup>(5)</sup>。ただし、中国帰国者が家族を自費で呼び寄せた場合は、「中国帰国者定着促進センター」に入所することができないため、児童は日本語集中予備教育を受けずに、直接、公立の小学校に編入される。

### 1-2-3 帰国子女への日本語教育

日本人児童でも、親の海外勤務などの関係で海外に長期滞在し、学校教育を現地語や英語で受けていたために学習するための日本語が十分に習得されていない場合には、日本語で教科学習をすることが難しく、第二言語としての日本語教育が必要になる場合がある。

「東京学芸大学海外子女教育センター（2002年4月より「国際教育センター」に名称を変更）」では1978年に設置されて以来、海外・帰国子女教育に関する教育内容・方法について調査研究を行ってきた。また、附属小学校では実際に帰国子女を受け入れ、帰国子女の日本語教育を行ってきた。

また、財団法人波多野ファミリスクールでは文部省の委託を受けて、児童に対して第二言語としての日本語教育を長年行ってきた<sup>(6)</sup>。

以上のように、児童に対する日本語指導に関する事例は最近多数報告されているが、それぞれのプログラムの教育目標、学習者の母語・学力・家庭環境などの要因、教育の条件などを踏まえて分析しないと、一般化や他の教育機関への応用が難しい。

次に、公立学校に編入学してくる外国人児童への日本語教育の問題点を分析する。

## 2 公立学校に編入学してくる外国人児童を取り巻く状況

1で概観した日本語教育機関の多くは、ほとんど日本語レベルが同じ児童を受け入れ、1クラスの学習者の数は少ないが、一斉に体系的に指導する体制をとっている。しかし、公立学校では、外国人児童の編入学の時期、母語、滞日予定期間等が異なり、インドシナ難民や中国帰国者のためのような体系だった集中日本語予備教育はできず、基本的には個別指導にならざるをえない。

### 2-1 指導体制

日本社会の国際化が進むとともに、日本に住む外国人の数が増加し、さらに1989年「出入国管理及び難民認定法」が改正されたことにより、日系人の就労ビザの取得が容易になり、外国人労働者が急激に増加した。その結果、日本に滞在する外国人児童の数も急激に増加し、1990年代に入って、日本の公立小学校での教育を希望する外国人児童数が1万人を越えるようになった。

文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成13年度）」によると、日本語指導が必要な外国人児童が在籍している小学校は全国で3,242校ある。そのうち、児童が1人在籍している小学校が1,448校、2人が625校、3人が279校、4人が159校、5人以上10人未満が414校、10人以上が317校である。半数近くの学校が1人しか在籍しておらず、10人未満の学校が90%を越えているのである。

1人しか在籍していないということは、その学校では継続性もなく、十分な指導体制を整備しにくいということであり、10人未満ということは外国人児童のための特別な教師の配置（加配）ができないということである。つまり、学級担任を中心とした通常の指導体制で日本語が不十分な外国人児童の教育にあたる方策を考えなければならないのである。

### 2-2 外国人児童の背景

文部科学省の調査では来日の経緯については統計がないが、いずれにしても児童の場合は、留学生や成人のように自分で希望して来日するわけではなく、家族に連れられて来日するのである。

公立小学校に編入学してくる日本語教育を必要とする外国人児童数は、平成13年度の文科省の統計では全部で12,468人である。母語別では、ポルトガル語5,232人、中国語2,829人、スペイン語1,608人、フィリピン語821人、韓国・朝鮮語556人、英語379人、ベトナム語361人、その他682人である。児童の母語は全部で50言語以上もあるが、ポルトガル語、中国語、スペイン語の3言語で全体の約80

%を占める。ビジネスマン・留学生・外国人研究者の子供や国際結婚等による子供は特定の言語に偏らずどの言語にも見られるが、ポルトガル語、中国語、スペイン語の3言語を母語とする児童には一般的な傾向として以下のことが挙げられる。

ポルトガル語やスペイン語を母語とする児童には圧倒的に日系人労働者の子供が多い。これらの児童はインドシナ難民や中国帰国者のようにセンターで研修を受けてから日本の小学校に編入学するのではなく、直接公立小学校に編入学してくる。来日時期は一定せず、日本語の予備知識がない者が多い。保護者も日本語ができない場合が多い。滞日期間は不定で、いつ帰国するか明確でない。

中国語を母語とする児童の多くは中国帰国者の家族である。前述のように、国費で帰国した場合は「中国帰国者定着促進センター」で必要最低限の日本語や学校生活についての研修を受けてから日本の小学校に編入学してくるが、私費で呼び寄せられて来る場合は全く研修を受けずに直接公立小学校に編入学してくる。編入学の時期は決まっていない。日本語の予備知識を持っていない場合が多いが、日本での定住を希望している。

このように、外国人児童の多くは日本に長期滞在するか定住することが予想され、中等・高等教育を日本で受ける可能性も高い。

### 2-3 日本語と母語

日本語習得と母語保持の問題は、両立できれば理想的であるが、現実には大変難しい。岡崎（2002）は子どもの認知面、情意・文化面において母語を保持育成することの重要性から、「日本語・母語相互学習」を提唱している。それは「教科学習の理解を進めるために母語の助けを借りることで母語を保持育成し、またその過程で日本語を理解可能にしていくことで日本語学習を進め、それを通じて教科の単元ごとの学習を進めるもので、日本語学習、母語学習、教科学習を、お互いに助け合い育成し合う関係で進めていくことをねらいとする」<sup>(7)</sup>のものである。確かに母語保持は児童の認知面やアイデンティティーの問題、両親との関係などの点で重要であり、日本語力が低い時には「日本語・母語相互学習」は有効であると思えるが、多大な時間を要するこの方法をずっと続けることはできない。心身の発達のためには子ども同士の遊びも大切であり、学習だけに時間を使うわけにはいかないからである。

母語保持の問題はアメリカでは政治的な問題とも絡んでいる。主義主張としての外国人児童にも一様に母語保持を唱えたり、反対に日本語指導を強要したり

するのではなく、一人一人の児童の現在と将来のニーズを考え、滞日予定期間や定住か一時滞在かによって、各児童の言語指導の目標を明確にし、母語と日本語の問題を考えていく必要がある。

滞在期間が1年未満の短期の場合は、帰国後を見据えて母語を保持することが大変重要になる。日本語によるコミュニケーションの内容は遊び、生活の範囲にとどまり、教科学習までいかないとしてもしかたがない。来日後まだ間がないときは、日本語による教科学習は困難であるから、母語によって学習内容が把握できるような手立てを講じることが望ましい。

定住予定の場合は、母語を使うのは家庭内での遊びや生活の場面に限定されるのもやむをえないと割り切り、日本語を使って早く教科の勉強ができるように目標を立てることが必要である。日本に長期にわたって滞在し、日本語で教科学習を受ける立場に長く置かれれば、学習に使われる母語は忘れ、母語はだんだんと家庭内のみとなっていくことは避けられないからである。読み書きは、母語であっても教育を受け、努力をして維持しなければならないもので、母語の使われない環境の中では、学習のための母語を維持・向上させていくのは不可能と断言していいからである。

滞在が長期化するにつれ、家庭内での遊びや生活に関しても兄弟姉妹の間では母語ではなく日本語が使われるようになっていわれている。しかし、母語を使わずすべて日本語にしてしまうのではなく、家庭では母語や母語文化を大切に維持することが重要である。母語は、将来、勉学や仕事の面で必要となった時に、あらためて勉学や仕事で必要とされる高度なものを習得することが可能であり、その際に家庭内で母語を使い続けていけば間接的にでも役に立つからである。

大切なことは、児童の母語と日本語の言語能力を発展的・流動的に捉え、児童の将来を見据えて、それぞれの時点での母語と日本語の力を測り、児童の遊び、生活、学習において情報をやり取りする最適な方策が何かを見極め、児童の心身の発達に資するコミュニケーション手段を支援することである。日本語を指導する際にも、近視眼的に目標を定めるのではなく、一人一人の児童の心身の発達、将来にとって日本語がどのような位置を占めるのかを見極め、指導に当たる必要がある。

### 3 日本語指導

#### 3-1 初期指導

来日の経緯がどのようなものであったとしても、児童の場合は留学生のように日本への関心があって自分から来日したわけではないので、日本語習得の動機は一般に低い。しかし、来日した児童は同年代の日本の子供とコミュニケーションしたいという気持ちからだんだんと日本語に興味を持つようになる。指導側はそういった児童の興味を適切に使って日本語習得の動機を高める必要がある。

国費による中国からの帰国者やインドシナ難民を除くと、ほとんどの児童は日本語を全く知らずに小学校に編入学してくる。英語を母語とする児童は少数であるから、多くの教育現場では最初はコミュニケーションのための言語が全くないという状況である。このような初期の段階では、まず、教育委員会派遣の通訳やボランティアを介して、滞日予定期間、家庭環境、将来の希望など児童に関する情報を収集し、日本語指導の目標や教授法を設定する。次に学校制度や規則を紹介し、適応をはかりつつ、取り出し授業等で、実物・絵・動作などを多用しながら日本語を使って基本的な語彙、文型、文字を導入し、日本語を指導する。ここまでの初期日本語指導は滞日期間にかかわらずどの児童に対しても必要である。

ある日突然、外国人児童を受け入れることになる場合も多いので、日本語指導が必要な児童が編入学してきた時に、特別な日本語指導の講習を受けていない一般の教師でもすぐに初期指導に当たれるように、各小学校で初期日本語指導教材が用意されていることが重要である<sup>(8)</sup>。

#### 3-2 初期指導後

初期指導後の日本語指導の目標は、その児童の滞日予定期間、定住か一時滞日かななどによる。もちろん、年齢、性格、保護者の希望等も考慮しなければならないが、1年未満の短期滞在の児童に対しては、取り出し授業のような形で日本人児童から分けて指導する時間を長く設けるよりも、母学級で日本人児童と一緒に時間を多くし、異文化体験をする機会を多く持たせた方がいい。学年にもよるが、高学年では日本語で教科を学ぶことに苦心するよりも、教科の内容そのものはむしろ母語を使って別に学習するといった体制を保護者や地域のボランティアの協力を得て整える必要がある。その方が母国での帰国後の学習がスムーズになる。

長期滞在または定住が予想される児童の日本語教育については、問題点がいろいろと報告されている。長期滞在または定住が予想される児童の場合は、日本語を使って教科を学んでいくことが必要となるが、教育現場からは、順調に日本語

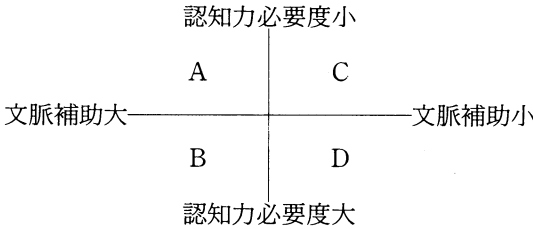
を習得して日常生活の上では言葉の障害がないように見える児童が、教科の内容を理解できず、学力がつかないという問題が指摘されている。

同様の問題がアメリカで指摘された時、カミンズ (1986) は、人と人との間の基本的なコミュニケーション技能 (BICS=Basic Interpersonal Communication Skills) と認知的・学術的言語能力 (CALP=Cognitive Academic Language Proficiency) は区別されるべきであり、第二言語話者にとって後者の能力は前者の技能の習得よりもずっと時間がかかるものであると主張し、教育者がそれを理解せずに学力不振の原因を言語の点では問題がないから児童の知能や態度の問題だと判断するのは危険であると警告している。

児童に対する日本語教育では、BICS を「生活日本語」、CALP を「学習日本語」といって、「学習日本語」をどのように習得させるかという試みもいくつか発表されている。次に「生活日本語」と「学習日本語」について考察する。

#### 4 「生活日本語」と「学習日本語」

カミンズ (1986) は発展的言語能力を2つの座標軸を設定して概念化した。1つの座標軸は文脈からの補助が大きいものから小さいものまでの連続であり、もう1つの座標軸は認知力の必要度が大きいものから小さいものまでの連続である。言語能力は2つの座標軸によって、下図のようにA、B、C、Dの4つの領域に分けられる<sup>9)</sup>。



認知力の必要度は、ある活動をするために個人が同時にまたは短い時間に処理しなければならない情報量で概念化される。言語を使用する際にも、言語処理が自動化される段階に進むまでは、認知力の必要度は高いレベル (BやD) にあると考えられる。

日本語を第二言語として使用する児童の場合、最初は日常会話であっても言語処理が自動化されておらず高い認知力を必要とするのでBであるが、日常生活に



必要な発音、語彙、文型等を習得するとAのレベルに移る。「生活日本語」を習得した段階というのは日本語がAになった段階である。カミンズは、英語第二言語話者はアメリカ到着後大体2年以内で同年齢の英語母語話者と同レベルの日常会話能力を習得すると言っている。

教科学習では、教科内容は一般に文脈補助が少ない上に認知力の必要度が大きい。その上、教科に特有な語彙や文型もあり、内容的にも言語的にも認知力の必要度が大きくなる。したがって、「学習日本語」は基本的にDの領域に属する日本語になる。カミンズは英語第二言語話者の学習言語能力が同年齢の英語母語話者と同等のレベルになるには5年から7年かかると言っている。

## 5 「学習日本語」の対処

「学習日本語」と言われているものは基本的にはDの領域に属するが、日本語指導の最終的な目標をこの「学習日本語」に設定すると習得に数年もかかることになり、その間認知面での発達では外国人児童は不利な立場に置かれることになる。したがって、外国人児童は「学習日本語」を習得してから教科を学習するのではなく、不完全な日本語を活用しながらでも教科を学習していかなければならないのである。教育する側の立場から言えば、完全な「学習日本語」を習得していない児童にもきちんと教科指導をしなければならないのである。

小学校での教育の最終目標は、外国人児童に「学習日本語」を習得させることではなく、日本語を使って教科を教育することである。つまり、日本語はあくまで児童が学校で学習していくための手段であって、目的ではない。Dの領域の言語能力をまだ習得していない児童には、その児童が持っている言語能力を使って教科学習を指導していかなければならないのである。

Dの領域に属するものをBやCの領域のものとすることでコミュニケーション上処理しなければならない情報量が少なくなり、不完全ながらもコミュニケーションを成立させることができるようになる。そのためには、1) 文脈補助を大きくする(D→B)方法と、2) 認知力必要度を小さくする(D→C)方法の2つがある。

### 1) 文脈補助を大きくする方法

文脈補助を多くする方法としては、絵、写真、実物など視覚情報を多く使ったり、実験・実習・見学などの作業をさせたりすることがある。教科としては体育、図工、音楽、家庭科など実習を伴ったものは文脈補助が大きい。他の教科でも数

字、図形、地図などを多用するように心がけることで文脈補助を大きくすることができる。

## 2) 認知力必要度を小さくする方法

認知力必要度を小さくする方法には、さらに、①内容的に認知力必要度を小さくする方法と②言語的に認知力必要度を小さくする方法の2つがある。

内容的に認知力必要度を小さくするには、母語による予習で内容をあらかじめ理解させたり、母国で既に習った教科内容を日本語で復習したりすることがある。

言語的に認知力必要度を小さくするには、既習のやさしい言葉を使って言い換えたり、ゆっくり話したり、重要語句をくりかえしたりするほかに、教科に特有な語彙・文型・漢字などを前もって教えることもある。

この際、気をつけなければならないことは、内容的にも言語的にも認知力必要度が高い状況、つまり母学級で日本人児童と一緒に日本語で新しい内容を理解しなければならないような状況に外国人児童を置いて、その後で外国人児童の母語で同じ内容を説明したとしても、日本語習得にはあまり役立たないということである。児童は後で母語の説明があるとわかると、日本語を使って少しでも内容を理解しようとはしなくなるのである。母語での説明を予習的に使うか復習的に使うかは慎重に検討すべきである。

このほか、グループ学習や対話授業などの指導方法によって、内容的にも言語的にも認知力必要度を小さくすることが可能である。

## 6 教科の授業

外国人児童に対して教科の授業をいかに学習させていくかという取り組み例には意欲的なものが多い。しかし、多くは外国人児童を一方的にメイン・ストリームの母学級での授業に合わせるという適応させる観点から述べられている。例えば、算数という教科は世界各地でいろいろな言語によって学習されており、本来言語を越えて学習しうるものである。それにもかかわらず、日本では算数の文章題を読むことまでが算数の授業のように解釈され、日本語力の十分に備わっていない段階の児童に日本語レベルを加減することなく算数が指導されることがあるようである。

矢崎(1998)は、算数文章題の中に児童にとって未習の漢字を多く入れ、外国人児童がどのようなストラテジーを用いてその文章題を解くかを分析し、児童が「省略読み」、「類推読み」、「置き換え読み」、「キーワード読み」のストラテジー

を使っていることから、それらのストラテジーを伸ばす「トップダウン型学習」の重要性を説き、個々のキーワードの学習を進める「ボトムアップ型学習」との融合学習が必要であると結論付けている。確かに、これらの「ある種のテクニック」は「児童が日頃の授業にできるだけついていくため、また、テストで何とかして点を稼ぐ方法として」<sup>(10)</sup>は有効であるかもしれないが、外国人児童がわからない言葉の混じった文章に直面した時にすでに駆使していたストラテジーをさらに訓練することが学習言語能力の向上につながるのか疑問である。

池上(1997)は、「日本の小学校で算数科の授業についていくために必要な力には、計算力などの基礎学力と文章題の理解力が考えられる。理解力は、さらに、問題文に述べられている設定を式化する力と、日本語の文章を読解する力とに分けられる」<sup>(11)</sup>と述べている。「日本語の文章を読解する力」は「算数科の授業についていくため」には必要かもしれないが、それは算数ではない。本来、算数を教える教師が日本語の文章を児童の日本語レベルに合わせれば済む問題である。

算数という教科の学習の目標は、例えば四則計算であって、漢字の読みや意味ではないはずである。それなのに、日本人児童と同様な日本語文章題で算数の学力を測定しようとする事自体が学習者の特性を無視した教育であるといえる。教科内容のレベルを日本語力によって低くすることなく、学習者の年齢に対応した学力を教育していこうとするならば、文章題をわかりやすい日本語に変えるような手当てが必要である。

日本語力が十分でない非母語話者児童が学級にいても算数の授業のあり方を少しも変えないやり方は、同年齢の母語話者並みの学習言語能力を獲得するには5年から7年かかるという先行研究の知見を無視して、単にメイン・ストリームである学級の授業に非母語話者児童を一方向的に適応・同化させようとするもので、非母語話者児童に対して不可能なことを要求することになる。

2-1で述べたように、多くの小学校現場では基本的には学級担任を中心とした通常の指導体制で日本語が不十分な外国人児童の教育にあたっていかなければならない。学習日本語が習得されるまでは、日本語教育の専門家に外国人児童の教育を任せて、一般の教師は、外国人児童が日本人児童と同様なレベルまで学習日本語を習得してから教育にあたろうというのでは対応できないのである。

## 7 内容中心言語教育

児童に対する第二言語としての日本語教育においては、初期指導を除いては、

言語のみを指導する集中予備教育は成立しない。心身の発達段階にある児童にとっては、同年齢の友達との交流も含め、言語以外にも時をおかず学習しなければならないことがあるからである。

初期指導後の日本語指導としては、内容中心つまり教科の授業内容を情報として伝えることを中心にしたものが適切である。内容を重視して日本語教育を行うというのではなく、内容の伝達を中心にして結果として日本語を学習者が習得していくという形になる。基本的には、第二言語を教育言語として用い、教科内容が十分に伝えられるように、教師は言語を調整しつつ、言語以外のコミュニケーション手段も駆使して指導するというイマージョンの手法に準じたものとなる。日本語教師による取り出し授業だけでは足りないから、母学級の教科を教える教師も一緒になって指導していく体制が必要である。教科内容の伝達に努めることにより、真のコミュニケーション活動が行われ、学習言語としての日本語能力も獲得していくのである。

## 8 おわりに

現場の教師からは、いつ日本語の取り出し授業を終えればいいのか、日本語指導の出口はいつかと聞かれることがある。上述のように、第二言語話者の学習言語能力が同年齢の母語話者と同等レベルになるには5年から7年かかると言われているのであるから、取り出し授業という形はとらないにしても日本語に関する指導と援助は長い期間必要なのである。それには、日本語教師だけでなく一般の教師も外国人児童の指導にかかわることが不可欠である。

日本語に関する指導と援助では、内容中心言語教育の知見を生かし、単なる知識の伝達だけでなく、自分で考えさせたり、インターアクションを多くしたりして、最終的には自分で学習していける力を習得させることが必要である。現在、文部科学省で取り組まれている「学校教育におけるJSLカリキュラム」<sup>(12)</sup>は内容中心言語教育の観点から大いに期待されるものである。今後、イマージョン・プログラムなどの内容中心言語教育の方法とともにこれを参考にしながら、初期指導を終えた段階の日本語指導に関して、一般の教師も無理なく参加できる具体的な指導方法の研究を深めていきたい。

## 注

(1) 後述の日本国内のインターナショナル・スクールのほか、外国人児童生徒を

逸早く受け入れることになった公立学校（東京都、群馬県、愛知県など）での日本語指導例も発表されている。梶田（1997）参照。

- (2) 吉岐（1988）はアメリカン・スクール・イン・ジャパンを中心とした年少者に対する「外国語教育としての日本語」の現状と課題を述べている。教科書としては『にほんごかんたん1、2』がある。
- (3) 海外の初等教育機関で日本語を教えているところは、中等教育機関に比べると少ない。なお、海外の日本人学校の場合は、日本の一般の学校と同様に日本語を使って教科の教育を行っているので、国語教育は行われているが、いわゆる日本語教育は行われていない。
- (4) 関口（1994）1ページ。なお、『ひろこさんのたのしいにほんご1、2』はインドシナ難民の児童のために大和定住促進センターの日本語教師が作った教科書である。
- (5) 池上（1994）では、異文化適応の観点から中国帰国者家族の児童への日本語教育の問題点が挙げられている。
- (6) 財団法人波多野ファミリースクールでは1979年より帰国児国際学級を開き、毎年『帰国子女適応教育教室研究調査報告書』を出版している。
- (7) 岡崎（2002）27ページ。
- (8) 筆者らが最近開発した教材『いっしょににほんご』はそのような教育現場の実情に対応したものである。
- (9) Cummins (1986) pp. 151-156.
- (10) 矢崎（1998）94ページ。
- (11) 池上（1997）119ページ。
- (12) 文部科学省初等中等教育局国際教育課（2002）『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（中間まとめ）』

## 参考文献

- 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
- 池上摩希子（1997）「教科に結びつく初期日本語指導の試み—教材『文型算数』を用いた実践例報告」『日本語教育』97号
- 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』83号

- 太田垣明子 (1997) 「新インターナショナル・スクールにおける日本語プログラム開発を通じて一年少者日本語教育における内容重視型プログラムを考える—」『日本語教育学会予稿集』
- 岡崎敏雄 (1995) 「年少者日本語教育の再構成」『日本語教育』86号
- 岡崎敏雄 (2002) 「母語の育成はなぜ必要か」『月刊日本語』7月号、アルク
- 梶田正巳他編著 (1997) 『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版
- 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
- 斎藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性 内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』7号
- 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』83号
- 寺田裕子 (1994) 「義務教育課程における教科教育を目的として日本語指導——中南米からの日系就労者子弟への社会科・数学指導の実践報告——」『日本語教育』83号
- 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』教育出版
- 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』2月号
- 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
- 山本紀美子他 (1996) 『子供のための日本語教育』アルク
- 横田淳子・小林幸江 (2002) 『いっしょにほんご』スリーエーネットワーク
- スーザン・H・フォスター＝コーエン今井邦彦訳 (2001) 『子供は言語をどう獲得するのか』岩波書店
- Brinton, D., Snow, A. and Wesche, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. New York : Newbury House Publishers.
- Cummins, J. (1986) "Language proficiency and academic achievement." In Cummins, J. and Swain, M. *Bilingualism in Education*. New York : Longman, pp. 138-161.

Cummins, J. (1994) "Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language." In Genesee, F. (ed), *Educating Second Language Children*, New York : Cambridge University Press, pp. 33-58.

## The Japanese Language Education for Non-native Elementary School Children

YOKOTA, Atsuko

The Japanese language education for non-native elementary school children is divided into two categories, namely, Japanese education as a foreign language and Japanese education as a second language. The Japanese language education for non-native children who are admitted to Japanese public elementary schools belongs to the latter category, of which the objective is to teach Japanese as a means of communication.

These non-native children are likely to stay in Japan for a long period and have education in Japan up to higher level. They, therefore, have to master Japanese not only for daily life in Japan, but also for studying content subjects at schools.

It is necessary to distinguish between the language required in informal everyday situation and the language required in academic situation. In general, the latter is cognitively demanding and context-reduced communication. Since the language required in academic situation is much demanded in terms of information processing, it takes much more time to master it than the language required in informal everyday situation.

Accordingly, non-native elementary school children are put in a situation to study content subjects using insufficient Japanese. It is, therefore, important that all teachers, not only Japanese language teachers but also content subject teachers, who are involved in education of non-native children, help them study. In order to improve communication with non-native children, it is useful to increase contextual support by using pictures, photos and replicas, as well as experiments, training and observation. It is also useful to reduce cognitively demanding elements by explaining the contents in advance in children's native language and by using easy Japanese, speaking slowly, or repeating important words.

Schools must support the academic development of non-native children. In order to do this, all teachers at school are required to participate in teaching them. Content-based language instruction seems to be quite suggestive for this purpose, and concrete instruction techniques of supporting non-native children should be further studied.