

小学校での教科学習のための日本語指導のあり方

横田 淳子

(2003.10.31 受)

【キーワード】 外国人児童、教科学習、日本語指導、小学校教科書、文型

はじめに

1990年に「出入国管理及び難民認定法」が改正され、日系人を含む滞日外国人の数が急激に増加した。それに伴って日本の学校に入学する外国人児童生徒の数も増えてきた。文部科学省では日本語指導が必要な外国人児童生徒数を毎年⁽¹⁾調査しているが、最新の2002年度の調査では小学校在籍者が12,046人、中学校が5,507人、高等学校が1,131人となっている。最近は、日本経済の悪化により来日する外国人労働者数の若干の減少も見られるが、長期的には、地球規模での労働者・留学生・研究者等の移動は今後もますます活発になると考えられる。昔と違って最近では、移動の際、子供を含めた家族を同伴するケースが増え、国際結婚も増加している。したがって、日本の学校に入学する外国人児童生徒の数は増えこそすれ、大幅に減少することは考えられない。彼らの教育問題、特に、日本語力が十分でない児童生徒をいかに学校で教育していくかは、今後も日本の教育現場での大きな課題となっていくと予想される。

最近では外国人児童生徒の滞日期間が長期化する傾向にあり、日本で高等教育まで受けたいと希望する者も多い。外国人児童生徒を抱える現場の教員にとって、日本語を使って行われる教科教育を日本語の不自由な児童生徒にどのように行っていくのかは避けては通れぬ問題である。しかし、多くの教員にとっては、教育手段である日本語を母語としない児童生徒に教えるという経験がないため、どのように手を差し伸べたらいいかわからず、戸惑い、結果的に何もしないということになりがちである。

本論では、小学校での教科学習のために、どのような日本語指導が教育現場で有効であるかを考察する。

1 外国人児童の受け入れ状況

欧米の指導例の中には、受け入れ状況が日本の外国人児童の受け入れと異なっている場合⁽²⁾も多く、参考にはなるが、日本の学校にそのまま適用するのは難しい。理想的な受け入れ体制を目指して行政に働きかけていくことも重要であるが、日々、問題解決を迫られている教員と児童に対して、現在の状況の中で日本語教育の立場からどのような支援ができるかを探ることも大切である。教育現場で実行可能な日本語指導の方法を検討するために、はじめに日本で外国人児童の受け入れの実態を概観する。

日本における外国人児童の受け入れの一般的な傾向としては、外国人児童の国籍、母語、年齢、滞日期間、家庭環境等が多様化していること、受け入れ地域や受け入れ学校が分散化していく一方、特定地域・特定学校への集中化が見られることが挙げられる。言葉の問題だけでなく、教育上考慮に入れなければならない様々な要素がそれぞれ異なる外国人児童が、2002年現在、3,097校の小学校に12,046人入ってきているのである。

外国人児童の在籍者数が多い場合には、加配によって⁽³⁾日本語指導担当教員をおいている学校が多い。また、地域の中の一つの学校をセンター校として、その学校に日本語指導担当教員を配置し、近隣の学校に在籍する外国人児童をセンター校へ通級させたり、反対に日本語指導教員が近隣の学校に出張したりして指導を行っている。しかし、受け入れ小学校全体の9割強は外国人児童が10人未満しか在籍しない学校である。つまり、大多数の小学校では、外国人児童の指導のための特別な教員はいない。そのような小学校では、外国人児童に対して特別な指導を全く行わないか、指導するとしても、休み時間や放課後に、学級担任の教員や教頭、ボランティア等が善意で行うことになる。

日本語指導担当教員がいる場合でも、後述のように、多数の指導すべき外国人児童を個別に指導せざるをえないために、一人の児童が日本語指導を受ける時間は1週間に2、3時間から8時間程度である。すなわち、外国人児童は学校にいるほとんどの時間、在籍学級で日本人児童と一緒に授業を受けているのである。

2 小学校での日本語指導の態勢

在籍学級の担任教員には、外国人児童に集中的に日本語教育を行い、教科学習についていけるだけの日本語力をつけさせてから、日本人児童と一緒に授業を受けさせるようにしてほしいと希望する傾向がある。しかし、実際には、外国人児

童だけを集めて集中的に日本語予備教育を行う体制はとっていない⁽⁴⁾。

外国人児童は留学生と違い、自分の意志ではなく、保護者の都合で家族に連れられて日本に来る。来日時期も子供たちの学校の新学年や新学期にあわせることはほとんどない。したがって、留学生のための日本語集中教育のように日本語指導を一斉にスタートすることは不可能である。また、年齢も多様である。子供時代の1、2歳の違いは身体的にも精神的にも差が大きく、年齢の違う子供は日本語レベルが同じだとしてもなかなか一緒には教えられない。その結果、外国人児童に対する日本語指導は基本的に個別指導となる。個別に集中教育を行うための指導教員を確保することは、どんな機関であっても不可能である。

日本語集中教育の指導体制が組織的にとれないことのほかに、児童を教科学習からはずして長期間日本語習得のみに集中させることには、児童の認知的・精神的発達の上で問題がある。外国人児童が在籍学級から取り出され、日本語指導を受ける、いわゆる取り出し授業の時間も、在籍学級では他の授業が行われているのである。

筆者の教育機関では国費学部留学生に対して大学入学前に日本語を中心とする1年間の予備教育を行っている。学生は高校レベルを卒業し、各国で教育水準は異なるが、選考試験に合格した学力があり、日本語学習への動機も高い。日本では、全員、寮に住み、毎日朝8時半から夕方4時まで集中教育を受ける。それでも大学で勉学していく日本語力を1年間で身につけることは大変難しい。にもかかわらず、それ以上の期間を専門の教育から離れ、言語教育だけに費やすことには留学生自身に抵抗がある。

外国人児童の場合は選抜されて来日するわけではないから、同学年の外国人児童間の学力にも大きな差が見られる。また、日本語学習に対する動機も必ずしも高くない。日本語力だけでなく、教科学習の前提になる知識が欠けている場合もある。教科を学習するのに必要な日本語力を習得するには、たとえ留学生と同じような集中日本語教育を行ったとしても2年も3年もかかることになり、非現実的な方策となろう。

小学校に入ってくる外国人児童に対しては、日本語が話せない子供たちだけを集めて教育するよりも、基本的には日本人の子供と一緒に在籍学級で教育していく方がいいと考える。それは、外国人児童に対する集中日本語予備教育の実現が不可能だからというだけでなく、在籍学級で日本人児童と一緒に授業を受ける過程で外国人児童の日本語習得が促進されるという利点があるからである。言語習

得は、自分が属していると考えるグループの仲間とコミュニケーションしたいという必要性から生まれる。つまり、外国人児童は同じ年齢の日本人の子供たちとの交流を通して日本人の子供たちから言語的に一番多く影響を受け、日本語を習得していくのである。

また、言語は意味のあるコミュニケーションを行うことによって習得していく。外国人児童を学級という日本語を話す自然な環境に入れ、学級活動や教科学習という実質的なコミュニケーション活動をさせることにより、外国人児童の日本語習得は促進されるのである。さらに、外国人児童を学級の外の存在としてではなく、学級の中の一員として捉えることにより、外国人児童に日本人児童と同じグループに属するという意識を持たせるとともに、日本人児童にも異なった文化・言語背景を持つ児童をグループの構成員として受け入れる寛容さを養う機会を与え、ともすれば日本人中心になりがちな学校文化を自然な形で国際化させていくというメリットも生まれるのである。

しかし、全く日本語を理解しない児童を直ちに在籍学級の教室に入れても、意味のあるコミュニケーションはとりにくく、言語習得も起こりにくい。クラッシュェン（1985）の入力仮説によれば、学習者が現在持っている言語能力を少し超える難度の言語インプットを与えることが、言語習得のためには重要である。学習者はそのインプットを理解しようとする過程で言語能力が高められ、言語習得に繋がると考えられる。第一言語として日本語を習得していく場合でも、赤ん坊に周りの人が言葉かけをせず、ただテレビを長時間つけて日本語を聞かせるだけでは、言語習得は起こりにくいと言われている。少しでも理解できるインプットがあれば、意味のあるコミュニケーションを持つことができ、それだけ言語習得が促進されるのである。

受け入れの一環として、ごく初期に2ヶ月程度日本語指導を集中的（1週間に10時間程度）に行うことには、外国人児童の精神的な負担と受け入れ側の実際的な負担を軽くするという目的だけではなく、上述のように、外国人児童の日本語習得を効率的にし、後の教科学習の基礎を作るという大きな意義がある。したがって、初期日本語指導は大変重要なものであり、日本語指導担当教員のいない学校でも、時間のある教員が散発的に指導するのではなく、系統的な日本語指導体制をとることが必要である。

初期日本語指導を受けたからといっても、外国人児童は在籍学級で行われる日本語での授業に初めはほとんどついていけない。外国人児童が教科を学習するの

に十分な日本語力を習得するには数年かかると思われる⁽⁵⁾。日本語力が十分でない外国人児童を在籍学級で教育するには、在籍学級の教員が、日本語指導担当教員に日本語教育をすべて任せ、日本語ができるようになってから外国人児童を受け入れるという姿勢ではなく、不完全な日本語力でも教科を学習できるように外国人児童を日常的に支援する姿勢を持つことが大切である。

それと同時に、数年間は週に数時間程度、補習のような形で日本語指導の側面から教科学習をサポートする体制を、学校全体で支援することが大切である。それには、在籍学級での国語や社会⁽⁶⁾の時間を選んで、教科学習のための日本語を中心に指導する。指導においては時間を有効に使い、わずかな指導時間でも最大の効果があるように、指導項目を厳選する必要がある。外国人児童が自然に習得することは難しいような項目や一つの項目を習得することによってコミュニケーションの幅が広がり、教科学習に役立つような項目を選んで指導することが肝要である。

外国人児童の日本語指導担当教員からは日本語指導終了時期の判断が難しいという問題がよく指摘され、日本語指導終了試験のような客観的な基準の提示が求められる。しかし、日本語指導をいつ終了するべきかという問題は、外国人児童の年齢、学年、学力、性格、滞日予定期間、在籍学級の受け入れ態勢等とも深く関わり、単に日本語力を測定することによって一律に決まるものではない。

3 生活日本語と学習日本語

外国人児童に対しては、体系的な日本語指導を行うことは必要ないし、むしろ日本語を嫌いにさせる恐れもあるから体系的な指導をしないほうが良いという考え方がある。一方、現場の教員からは、「生活上必要な日本語はできるが、教科の学習に必要な日本語ができないために勉強についていけない」とか「生活日本語はできるが、学習日本語ができないために、教科の学習ができない」というコメントをよく聞く。

「生活日本語」と「学習日本語」とは何がどのように違うのであろうか。一般に「生活日本語」という場合は、日常生活で使われる言葉、それも主にインフォーマルな環境で話されている言葉を指しているようである。それに対して「学習日本語」とは、教科書、宿題、テストなどにおいて書かれている言葉を中心にして、さらに教師が授業で使うフォーマルな言葉も含めて指している。

「生活日本語」と「学習日本語」の違いとして、まず挙げられるのが語彙であ

る。教科書の語彙に関しては、田山・酒井(1998)、白鳥(2000)、遠藤他(2003)等が調査を行っている。各教科に特有な専門用語が「学習日本語」として特に取り上げられることも多いが、専門用語は教科学習の中で概念と共に学ぶものであり、日本語を母語とする日本人児童も教科学習の中で習得していくものである。教科学習という場を離れて、専門用語だけを指導することは難しい。

2番目の違いとして、「生活日本語」は音声言語が中心で基本的に文字を介さないのに対し、「学習日本語」は書かれた言葉が中心で、その習得にはひらがな、カタカナ、漢字という文字の学習が欠かせないということがある。文字は意識的に学習しなければ母語話者でも自然には習得できないものである。

3番目の違いとして、「生活日本語」はコミュニケーションの内容が生活に関する情報であり、場面からの助けが期待できるが、「学習日本語」は場面や文脈から補助を求めにくく⁽⁷⁾、言語そのものから意味を把握しなければならないことが挙げられる。言語そのものから意味を厳密に把握するためには、言語を理解し、組み立てる文法力が必要となってくる。

専門用語があり、文字を介し、場面に依存することの少ない「学習日本語」の習得は、日本語を母語とする日本人児童にとっても容易なことではない。文字を覚え、教科学習で専門概念を学習しながらそれを表す語彙を習得していき、その積み重ねとして「学習日本語」が習得されるのである。「生活日本語」は、生物としての人間にとって一義的に必要なものであるから、人間であれば誰でも第一言語として習得するものであるが、「学習日本語」は、日本語が話されている自然の環境に置かれれば教えられなくても身につくといったものではない。日本で学校教育を受けていこうとする外国人児童に対しては、教科学習を視野にいたした日本語指導が必要なのである。

4 教科学習のための日本語指導

筆者らは、教科学習につながる日本語指導の方法として、日本語を全く知らないで来日した子供たちに対する初期の日本語指導においても、単にさしあたって必要な生活上のコミュニケーションが成り立てばよいとは考えずに、教科学習を視野に入れ、初期の段階から文字を教え、体系的に文型を指導し、文字を通して文を確認することを提唱した。文型を指導するといっても、それは文法を明示的に説明して教えることではない。指導する側が指導項目としての文型をしっかり把握し、その文型が使われる状況を作り、文例をたくさん示すことによって、学

習者が自己の中に文法を内在化させるのを助けるのである。1998年には、カリキュラム・ガイドラインとして初期の日本語指導における文型を提示した⁽⁸⁾。2002年には、具体的な教材として絵パネル『いっしょにほんご』を出版した。ただし、この教材は来日後2、3ヶ月の初期指導のためのものであり、この教材が終わったからといってすぐに教科学習ができるというものではない。

それでは、初期の日本語指導の次の段階として、教科学習のためにどんな支援ができるのであろうか。一つの支援の方法は、日本語力が十分でない児童にとって理解しにくいと思われる日本語は使わず、理解しやすい日本語に置き換えて、教科の内容を理解させ、それによって教育手段である日本語を自然な形で少しずつ習得させるやり方である。イマージョン教育というのはこの考え方で行われている第二言語教育である⁽⁹⁾。イマージョン教育の場合は、教育手段である言語は教室内のすべての学習者にとって第二言語であり、その言語の習得レベルはほぼ同じであるから、教員は学習者にわかりやすい言語をコントロールして使いながら教育を行うことが可能である。しかし、日本語母語話者児童の中に一人だけ外国人の非母語話者児童がいるような日本の普通の在籍学級では、外国人児童だけのためにわかりやすい簡単な日本語を使って教育を行うのは難しい。

教師の日本語をコントロールすることが難しいのなら、せめて教科書の日本語だけでも外国人児童にわかりやすいものに書き換えられれば理解が進むと思われる。工藤らの研究(1997)では、教科書の複文をわかりやすい単純な文に置き換えることによって、児童に理解しやすい日本語に変える具体的な方法が提示されている。大変示唆的なものであり、これを使って小学校のすべての教科書を、内容を薄めることなく、日本語力が不十分な児童にとっても理解しやすい日本語にすることが望まれるが、使われている教科書が多種にわたる⁽¹⁰⁾ことから実行されていない。しかし、この方法はどの母語の外国人児童にも使えるのであり、日本の教科書を個々の外国人児童の母語に訳すことよりも汎用性が高く、実行する価値があると思われる。

もう一つの支援方法は、取り出し指導の際に、教科学習で各教科共通に出てくる文型を指導し、外国人児童が理解できる日本語を少しでも増やそうというものである。語彙は学年、教科、単元によって出てくるものが大きく異なるが、文型は学年、教科、単元にかかわらず共通に使われるものがあると考えられる。それらをあらかじめ指導することによって、外国人児童が教科学習の場でそれらの文型に触れた時、自覚的に強化していくようにさせるという方法である。

日本語指導に充てられる時間は、指導する側の人的制約からも、学習する側の時間的制約からも、週にせいぜい数時間といたわずかなものである。この時間を有効に活用し、最大限の効果を引き出すためには、生活レベルでは使用が少ないが、教科学習ではよく使われる文型、学習者が自然には習得しにくい、または習得に時間がかかる文型、一人では文法を内在化しにくい文型を取り上げて指導することが必要であると考えられる。

従来から行われてきている成人を対象とした集中日本語教育では、日常会話から始まって、初級・中級・上級と日本語のレベルをあげ、新聞レベルの事柄に関して日本語を使ってコミュニケーションできるようにまで日本語力をつけさせ、その上で個々の勉強に必要な専門分野の情報を収集・提供できるように教育を行っている。しかし、この方法は集中教育であっても時間がかかる。前述のように、子供のための日本語教育では日本語力を養成するためだけに長い時間を使うことはできない。したがって、初期の生活日本語の段階が終わったところで、中級・上級という段階を踏まず、一気に教科学習に必要な日本語を選択的に指導する必要がある。

5 教科書の日本語分析

教科学習に必要な日本語を指導するための基礎資料として、教科指導の際に使用される日本語を調査分析した研究がいくつか報告されている。教科学習は主に教科書と教員の話言葉によって指導されるが、教員の話言葉は資料として採択しにくいことから、教科書が調査分析の対象となっている。多くの研究では数種の検定教科書の中から1、2種がとりあげられ、分析されている。専門用語に関しては、文部科学省の学習指導要領によって各学年の指導項目が決まっているため、1種の教科書の調査によっても全体の傾向を見ることが可能であると考えられる。文体等には個々の教科書を越えた教科別の共通性が見られる⁽¹¹⁾。しかし、文型に関しては、それぞれの教科書の中で日本語は内容を伝えるための手段として使われているため、1種の教科書を調査分析することから個々の教科書の書き手のスタイルを越えた共通性の高い文型を直接抽出することは難しいのではないかと⁽¹²⁾と思われる。そこで、いくつかの先行調査研究を踏まえて、より共通性のある、学習指導効果の高い文型を選び出したい。

田山・酒井(1998)では「教科書の語彙調査」となっているが、小学校の算数と生活科・理科の教科書20冊を対象として「A文法項目に当たることば」と「B

語彙に当たることば」に分けて収集し、実際には文法項目調査も行っている。形式名詞、助詞、複合助辞、助動詞、補助動詞、品詞を変える接尾語を文法項目として、教科書で初出のものを学年ごとに1例採り、異なり語数を調査している。各教科書での頻度数は調査していないが、文法項目が学年別にどう出現するかを分析しており、学年を超えた頻度はわかる。また、上記の品詞の語だけではなく、「動詞連帯修飾」や「動詞連用中止」なども採取されている。分析結果として、少し詳しく分類の文法項目⁽¹³⁾もあるが、小学校算数および理科に出現する文法項目数は全部で240あり、そのうち、3分の2以上の学年（8学年以上）の教科書に出現する文法項目は77であったと報告されている。興味深いのは、初級日本語教科書で必ず取り上げられている「～あげる」「～くれる」「～もらう」などいわゆる「やりもらい」表現はどれも学年をまたがった出現頻度が3分の2以下で、特に「～あげる」は理科の低学年にしか現れず、「～くれる」は算数の4年生、理科の2年生と5年生に出るのみであることである。また、同じく初級文型と考えられている推量の「ようだ」は各教科1学年にしか出現せず、「らしい」は全く採取されていない。念のため、語彙一覧も見たが、採取されていなかった。

姫野（1998）では、「教科を学習するための基本的な文法事項」として210の文法項目からなる「小学校文法構造シラバス」を作成し、算数と理科の教科書（代表一種）6学年分12冊⁽¹⁴⁾にある語彙分析結果と対応させ、教科書にある文型は210項目によってほぼ網羅されていると言っている。210項目は、各教科書に1回でも出現するか否かによって、①算数・理科の教科書12種のうち2/3以上にある項目、②算数・理科の教科書12種のうち1/2以上にある項目、③それ以外の項目の3つに分類され、①と②をあわせて107項目が重要項目と位置づけられている。210項目には「この」「ここ」「時間」等も含まれており、教育を念頭に作成された小学校用文法シラバスである。

岩沢・高石（1994）は、教科書『小学校算数1年』（学校図書発行）を対象に表現を分析し、「V（動詞）ます」「Vましょう」「Vでしょうか」「A（形容詞）でしょうか」「N（名詞）です」「Aです」の文末表現と「Vと、V（～になる）」の表現が小学校1年生から頻度が高いと述べている。

中尾（1999）は、主要5教科6学年分40冊の教科書を対象に、教科書の文末に句点がある文すべてを、『日本語能力試験出題基準』から抜粋した基礎的な文末表現および接続表現と照合し、文法の面から教科書を分析している。調査結果として、教科書の文は9割強が初級の文末表現であり、それ以外も基礎的な構文の

応用と考えられる「倒置文」や「省略文」であり、初級より上のレベルの文末表現はわずかであった⁽¹⁵⁾と述べている。しかし、初級文末表現であっても、「～あげる」「ほうがいい」「つもりだ」「はずだ」「形容詞述語文と思う」など57種類の表現は全く使用されていなかったということである。指導すべき文法項目を絞り込む際に考慮すべき調査結果である。また、単文と複文では複文の方が多く、全体の4分の3を占め、高学年になるほど複文の頻度は増えるが、基本的な構造文型の構文が低学年より多く使用されるという興味ある結果も報告されている。これは、高学年になるにつれ、連帯修飾節などが多用され、文は複文になるが、基本的な文構造は「～は～です/だ/である」など初級の文型が使われる定義文であったりするということであろう。

中尾(2000)は、自立的な教科学習を支える日本語力の養成方法として、情報を得るためのスキルを指導することを提言している。スキルを身につけるための指導項目選定のために、教科書の内容から表現項目を分類し、それがどのような表現形態と対応しているかを分析している。そして、結論として、「学習活動を指示する表現は内容にかかわらず教科別に同様の文末パターンを使用していることが多く」、「学習活動を指示したり、学習目標や内容のポイントを示したりする表現は、単元の同じような位置に出現している」ことから、「教科学習の意図と関連づけた教科別の機能シラバス」が必要であると述べている。

おわりに

筆者らは、初期日本語指導の教材『いっしょににほんご』の次の段階として、学習指導効率のいい文型を抽出し、それらを日本語指導項目とする読解教材の開発を目指している。外国人児童がこれらの文型を習得することによって、在籍学級での日本語による教科授業において理解できるインプットが増え、結果的に日本語力も養成されることになるような教材である。日本語指導による効果を最大にするためにはそれぞれの教科に特徴的な文型ではなく、各教科に共通に現れる文型を厳選したいと考えている。先行研究により抽出された文法項目は網羅的であるが、実際に学校現場で日本語指導時間に指導する項目としては多すぎる。さらに項目を選び出す必要がある。それには、先行研究を参考にしながら、細かく教科書を調査分析しなければならないが、調査する前にいくつか解決しなければならない問題がある。

一つは、調査対象となる教科書の問題である。前述のように、国語や社会とい

う教科は日本語を母語としない外国人児童には内容的に必ずしも必要でないものも入っている。国語や社会は語彙が難しいとよく言われるが、単に語彙だけの問題ではなく、内容的な問題も含んでいるのである。教科に共通の基本的な文型を選定するためには、どの範囲の教科の教科書を対象とするべきであろうか。また、数ある教科書のうち、何種類の教科書をどのような基準で選んで対象にするべきかという問題もある。

二つ目としては、指導項目を絞り込むには、単に頻度数から重要度を決定するだけではなく、専門家としての日本語教師の経験と知見から重要度を選び出す必要があると思うが、その手続きをどのようにしたらよいかという問題がある。現在、筆者のほかに1名のベテラン日本語教師が指導項目の抽出を担当しているが、少なくとも複数の経験ある教師が実際に小学校の教科書にあたり、文章の理解に欠かせない文型は何かという視点から、項目の選択・検討を行う必要があると考えている。

教科学習のためには、不十分な日本語を使ってでも教科の内容という情報の収集・伝達を外国人児童が実地に行い、それによって日本語力を高めていくことが基本であると考えているが、少しでもその過程を効率的に促進する日本語教育の側からの支援として、教科書理解のための各教科共通の文型の指導がある。そのためには、上記のような調査にあたっての問題を解決した上で、文型の指導項目を抽出し、教材開発に結び付けたいと考えている。

注

- (1) 1991年から1998年までは隔年、それ以降は毎年調査を実施している。調査結果は文部科学省ホームページ参照。
- (2) アメリカやイギリスでは、教育手段である英語が不自由な児童の数が多いため、同じ言語レベルの児童を集めて第二言語としての英語の授業や教科の授業を行ったり、同じ母語の児童を集めて児童の母語で教科指導したりして、母語話者児童と分けているケースもある。また、在籍学級全体の児童数が20名ぐらいと少なく、かつ、教員が複数いるために、在籍学級で英語非母語話者が手厚く指導されているケースもある。
- (3) 日本語指導が必要な外国人児童が10名以上在籍していることを基準に、日本語指導を担当する教員を加配している自治体が多い。
- (4) 例外的に、難民や中国帰国者家族の児童のために「国際救援センター」や

「中国帰国者定着促進センター」で集中日本語予備教育を行っている。

- (5) Cummins (1986) は、英語の場合は5年から7年かかると言っている。日本語の場合は十分なデータはないが、漢字の問題もあり、少なくとも英語の場合と同様な年数は必要だと考えられる。
- (6) 西原 (2003) は、言語学習で配慮されるべき観点として、(1)情報収集・提供機能、(2)対人関係構築機能、(3)精神高揚の機能の3点を挙げた後、「日本の国語教育について考えて見ると、今まで第3番目の機能を重点的にカリキュラム化してきた」「他の二つの機能は、学校で教育されるというよりも、社会生活の中で自然に習得されるべき事と考えられてきた」と述べ、「日本語を第2言語として学習する非母語話者児童生徒にとっては」「情報収集・提供機能は学校での知識獲得、特に学科の学習のために必要な機能ですし、対人関係構築機能は、友達・仲間づくりに欠かせない機能」だと言っている (フォーラム「ことばと学び—昨日・今・明日—」予稿集 pp.6-7)。

文部科学省の学習指導要領では、「国語」の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」と書かれている。コミュニケーション能力育成も目標に掲げられているが、それは言語の一つである「日本語」によるものとしてではなく、日本の言語である「国語」によるものとしてである。日本語を母語とする日本人児童を対象に母語にさらに磨きをかけ洗練させていくことに重点が置かれていると言える。日本語を母語としない外国人児童が教科を学習する上で一番必要とする基本的な情報収集・提供機能は国語の授業では養成されにくい。したがって、この機能の養成のためには、国語の時間に外国人児童を別のカリキュラムで指導したほうが効率的である。

学校では、現代に生きる人間として必要なことを教育すると同時に、日本国民として必要なことも教育している。理科や算数といった自然科学の教科では前者の傾向が強いが、国語や社会では後者の面も大きい。例えば、学習指導要領では「社会」の目標を「社会生活についての理解を図り、わが国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」としている。

外国人児童に対しては、現代人として国際的に共通な教育は絶対に必要であるが、日本国民として必要な教育の部分は選択的でもいいのではないだろう

うか。インターナショナル・スクールの卒業生も大学受験資格を得るなど、社会の情勢も少しずつ変わってきている。個に応じた目標設定を行い、学習者に真に必要な教育が行われることが望まれる。

- (7) Cummins (1986) pp.151-156.
- (8) 横田・小林 (1998) pp.14-26.
- (9) イマージョン教育は、教科を子供たちの第二言語を使って教え、教科を教育すると同時に、教育の媒介言語である第二言語も習得させるという方法をとる。1965年にカナダのモントリオールで始められ、その後、アメリカの一部の小学校でも実施されている。筆者が見学したアメリカ・バージニア州の公立小学校では、英語母語話者の児童に対して日本語を使って算数と理科の授業が行われていた。また、沼津の加藤学園では、日本語母語話者の児童に英語を使って教科指導をする英語イマージョン教育が行われている。
- (10) 文部科学省のホームページによると、小学校用教科書目録（平成14～平成16年度使用）に登載された小学校用教科書の種目別種類数・点数は、国語6種72点、社会5種30点、算数6種66点、理科6種42点、生活10種20点、その他の教科をあわせると合計55種318点にのぼる。
- (11) 中尾桂子 (2000) は、教科別に学習目標、学習活動と文体の関係を述べている。例えば、理科の文体について言えば、関心を抱かせる導入部の文体には「かな」など話し言葉で質問する文体が使われ、結論を述べるまとめの文体には「です・ます体」が使われる傾向があると分析している。筆者が調査した理科の教科書（『新編新しい理科4上・下』東京書籍）でも同じような傾向が見られた。
- (12) 例えば、中尾 (1999) では、「～なさい」はある教科にのみ使用されていたと指摘されているが、これなどは書き手のスタイルであり、教科の特徴とは言えないだろう。同じ機能を持つ表現として「～ましょう」が使われている教科書も多い。
- (13) 例えば、「から」は「理由」「相手」のほかに「開始点」「起点」「原点」「選択」「範囲」と7項目に分類されている。
- (14) 姫野 (1998) では12冊と書かれているが、実際は、1学年の教科書が上・下に分かれているものもあり、全部で20冊ある。田山・酒井 (1998) と同じ教科書を対象としている。
- (15) 初級外文末表現として、「～まい」「～だっけ」「～たのなんのって」「～や

しない」「～たか！」が挙げられているが、これらの使用頻度は低いという調査結果である。

参考文献

- 岩沢昌子・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
- 遠藤真由美他 (2003) 「小学校理科教科書の語彙の分析—学習に使用される語彙の実態とその重要性—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 工藤真由美 (編) (1997) 『算数・数学教科書の日本語の考察～日本語教育の観点から～』横浜国立大学教育学部工藤真由美研究室
- 白鳥智美 (2000) 「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査—社会科教科書の語彙—」『2000年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 田山のり子・酒井順子 (1998) 「教科書の語彙調査」『外国人児童生徒のための日本語指導第2分冊』ぎょうせい
- 中尾桂子 (1999) 「小学校検定教科書の構文調査—外国人児童の教科学習支援のための基礎研究—」『小出記念日本語教育研究会論文集』7
- (2000) 「児童に対する日本語教育の内容について—小学校教科書の文型調査から—」『2000年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 西原鈴子 (2003) 「ことばと学び—言語機能の観点から—」『フォーラム「ことばと学び—昨日・今・明日—」予稿集』スリーエーネットワーク
- 姫野昌子 (1998) 「小学校高学年・中学校用日本語指導カリキュラム・ガイドライン—教科学習のために—」『外国人児童生徒のための日本語指導第1分冊』ぎょうせい
- 横田淳子・小林幸江 (1998) 「小学校用日本語指導カリキュラム・ガイドライン—適応場面を利用して—」『外国人児童生徒のための日本語指導第1分冊』ぎょうせい
- (2002) 『いっしょにほんご』スリーエーネットワーク
- Cummins, J. (1986) “Language proficiency and academic achievement” Cummins, J. and Swain, M. *Bilingualism in Education*. Longman
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis; Issues and Implications*. London: Longman

The Japanese Language Instruction for Non-native Elementary School Children to Study Content-area Subjects

YOKOTA, Atsuko

What kind of Japanese language instruction is effective for non-native elementary school children to acquire knowledge and skills in the content-area subjects? This is a crucial question among school teachers who teach Japanese to non-native children.

In this paper, the current situation of Japanese language education in Japanese elementary schools is overviewed and the fact that non-native children are studying in mainstream classrooms for the most of the day is pointed out.

Some regular classroom teachers want non-native children to be taught Japanese before they come to mainstream classrooms, based on the assumption that proficiency in Japanese is a prerequisite for academic learning. It is, however, unrealistic to teach Japanese to non-native children intensively and separately like foreign students in higher education. Furthermore, studying in mainstream classrooms with Japanese children has an advantage for non-native children. They have more interaction with Japanese children and such interaction facilitates their acquisition of Japanese. Regular classroom teachers, therefore, have to try to create an appropriate language environment for non-native children in mainstream classrooms.

At the same time, schools should provide non-native children with specialized language assistance not only for the first one or two years but also for several years, since it takes long time for them to acquire cognitive academic language proficiency which is required in subject areas. Only several hours a week can be spared for such assistance. The content taught in a specialized Japanese language class, therefore, should be carefully selected.

Cognitive academic language is generally context-reduced language, and has special vocabulary and sentence patterns. It is mainly communicated through writing system, in the case of Japanese, hiragana, katakana and kanji. This kind of language is difficult to acquire in natural setting.

In order to develop teaching materials which facilitate non-native children to acquire

cognitive academic language proficiency, sentence patterns in textbooks of content-area subjects were examined. It is found out that in the textbooks of elementary schools some sentence patterns generally assigned at lower levels in the Japanese language education are rarely found. Those are sentence patterns which express speaker's emotion or feeling, such as "*rashi*" and "*tumorida*." Further investigation is needed in order to reduce sentence patterns, which are taught in a specialized Japanese language class.