

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 —

縫部 義憲
(1993年9月10日受理)

Teaching Japanese as a Foreign Language in the Elementary Schools: Problems and Their Solutions

Yoshinori Nuibe

Abstract

The purpose of the article is to find out the actual situations and problems posited in 'Japanese Language in the Elementary Schools' (JLES) in Hiroshima Prefecture, and to give the directions to the improvement of JLES. There has been rapid increase in number of foreign pupils, especially Brazilian pupils, in Japanese schools since 1990. Hiroshima Pref. has about three hundred and twenty foreign students in the elementary schools and junior high schools.

Consequently, special Japanese language education classrooms have been created in most of the schools for compulsory education which have accepted foreign students. The Japanese language education classrooms are responsible for giving them basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive/academic language proficiency (CALP). I focused on the intensive training of BICS as one component of JLES in the present article. I gave the BICS course its own framework. I mean by framework that JLES is a system, where its essence, i.e., what JLES is, is central. I discussed the essence of JLES from which its aims come.

1. 外国人児童の在籍状況

文部省(1992年)によると、1991年9月1日現在、日本語教育を必要とする外国人児童・生徒の在籍する学校数と人数は、小学校1,437校、3,978人、中学校536校、1,485人、合計1,973校、5,463人に上っている。広島県全体では、小学校37校、98人、中学校17校、89人、合計54校、187人となっている。全国的には、広島県は学校数で10位、児童生徒数で11位である。1992年度の状況に関しては、広島市と広島県(広島市以外)は次のように報告している。

表1によれば、わずか4ヶ月で児童・生徒数が4~6人減少している。このように、南米からの児童の転入・転出は激しい。次に、広島県関係(広島市を除く)を調べてみる。

表1. 広島市関係

区 分		小学校	中学校	高 校	合 計
1 回 目	校 数	32	10	7	49
	人 数	68	27	2	97
2 回 目	校 数	30	9	7	46
	人 数	64	21	2	87

(注) 第1回目は平成4年9月11日、第2回目は平成5年1月8日に調査(広島市教育委員会)

表2. 入国児童生徒受入れ状況

区 分	日本国籍を有しない者	
	学 校 数	人 数
小 学 校	77	209
中 学 校	28	69
小 計	105	278

(注) 平成4年度(広島県教育委員会)

平成4年度に関して広島市（第1回目調査）と広島県を総合すると、137校、346人が日本語教育を必要としている。しかも分布が広島市内だけでなく、広島県全域にわたっている。次に、広島県関係（広島市を除く）の平成4年度日本語指導学級開設状況（小学校のみ）を調べてみる（表3）。

表3. 広島県内外国人児童分布状況

事務所	校数	人数	内 訳
広島	1	3(3)	ブラジル
海田	18	45(23) [5]	ペルー6, ブラジル32, マレーシア1, アメリカ2, ニューージーランド2, 中国2
可部	2	4(4)	ブラジル
尾道	7	15(10)	ブラジル14, 中国1
福山	18	41(22) [1]	ブラジル36, 中国2, フィリピン2, アメリカ1
三次	4	6(4)	ブラジル5, ペルー1
合計	50	114(72)	ブラジル94, ペルー7, 中国5, アメリカ3, ニューージーランド2, フィリピン2, マレー1

(注) () 内は継続・延長者の内数, [] は前年度からの延長

表3によれば、分布の地域的な片寄りが大きい、広範囲に渡って小人数の受け入れ校が多い、ブラジル人児童が圧倒的多数を占めている、ことなどが明らかである。

また、広島市の外国人児童生徒（入国児童生徒）の在籍者数の推移は次の通りである（広島市教委1993年3月参照）。

表4. 広島市管轄の学校における入国児童生徒の在籍状況の推移

	平成3年度			平成4年度		
	5月	9月	1月	5月	9月	1月
小学校	24校 54人	30校 76人	31校 83人	37校 103人	41校 108人	41校 118人
中学校	9校 23人	13校 32人	12校 31人	12校 33人	14校 35人	14校 35人
高校	3校 6人	3校 6人	3校 6人	1校 1人	1校 1人	1校 1人
合計	36校 83人	46校 114人	46校 120人	50校 137人	56校 144人	56校 154人

表4から分かるように、小学校では入国児童が着実に増えており、小学生の在籍数が最も多い。しかも小学校では低学年になるほどその数は多くなる。とにかく、義務教育機関において「日本語」教育は避けて通れない状況になりつつある。

2. 児童日本語教育の現状

文部省（1992）によれば、日本語教育が必要な児童の母語は、小学校では、第1位がポルトガル語（41.9%）、第2位が中国語（25.1%）、第3位がスペイン語（11.3%）であり、ポルトガル語を母語とする児童が目立つのが特徴である。公立の小・中学校に就学する外国人児童生徒の言語数は全体で43言語に上る。

広島市内の小学校41校118人の外国人児童の国籍は以下の通りである。（注）数字は人、（ ）は%を示す。合計15ヶ国。

インド 1(0.8) 中国 26(22.0) インドネシア 5(4.2)
韓国 14(11.9) アメリカ 4(3.4) 台湾 1(0.8)
フィリピン 7(5.9) イラク 2(1.6) スペイン 10(8.5)
ペルー 6(5.1) ブラジル 38(32.2) カンボジア 1(0.8)
イタリア 1(0.8) 香港 1(0.8) ラオス 1(0.8)

ブラジル・中国・韓国が全体の66%を占めている。学習者の母語から言えば、第1位がポルトガル語、第2位が中国語、第3位がスペイン語の順である。

広島市以外の県内分については次の通りである。

ブラジル 79(82.3) ペルー 6(6.3)
マレーシア 1(0.8) アメリカ 3(2.5)
ニューージーランド 2(2.5) 中国 5(4.2)

[計6ヶ国]

このように、都市の周辺地域においては、特にブラジル人児童数が群を抜いて多い。学習者の母語はポルトガル語が第1位、国籍数は6つ、主要言語数は4つである。

次に、日本語学習の状況について、文部省（1992）の調査では、外国人児童生徒のみを対象とするクラスを編成しているのは全体の3.7%にすぎない（取り出し授業を行っている教科は国語と社会が多い）。一緒に授業を行い、必要に応じて教員が説明を加えているのは全体の51%を占めている。

広島県の日本語学習状況について、筆者の研究室で広島県内の外国人児童（日本語指導学級27校54名。74%が来日して1年未満）を対象に1992年10月～11月に調査した（詳細は大上1993参照）。その結果、次のことが明らかになった。次の文の主語はすべて児童である。

- (1) 国語と算数のときには日本語学級にいたい、それ以外の授業のときには在籍学級にいたい。
- (2) 実際に、担任教師の指示により、国語と算数のときにだけ日本語学級にいる。
- (3) 授業以外の全ての活動は在籍学級で行いたい。
- (4) その理由は、日本語ができなくても参加できるから、友達が作りたいから、である。
- (5) 日本語学級は（1名を除いて）楽しい。

- (6) 日本語授業に、64%が大変満足している、26%がまあまあ満足している（不満足は1名のみ）。
- (7) 日本語学級が楽しい理由は、第1位が「日本語の勉強がしたいから」、第2位が「日本語の先生が好きだから」。
- (8) もっと学びたいことは、68%が「読むこと」「書くこと」である。

日本語指導学級の児童は、在籍学級を非常に意識しているのが分かる。日本語指導学級は受け入れてもらえ、ほっとできる楽しい場であるが、早く在籍学級に移って日本人児童と一緒に学校生活・社会生活を送りたがっている。

今後の課題は、文字言語の学習をもっとしたいというニーズや教科学習に対する不安にどう対処していくかということである。教科学習に関する日本語能力について、文部省（1992）の調査によれば、聞き・話すよりは読む・書くの方が理解不十分であり、野山（1992）の調査（学校教育における言語状況）結果も、聞く力や話す力は読む力や書く力に比べて習得しやすいことを示している。

「聞く」は1年を超えると過半数のものが概ね理解でき、「読む」「書く」は5年以上もかかる（文部省1992）と予想されている。一般に、外国の日常生活や学校の授業にも困らなくなるのには2年半から3年もかかるようである。8才以前に外国に行った場合は、2年半位で母語より外国語の方が強くなり、9才以降だと母語を保持しながら外国語が付加され、二言語の能力を同時に保持する場合が多い（五島（監）1990：35-36）。いずれにせよ、将来、せめて拠点校には二言語教育（bilingual education）の導入が必要になって

くるのではないだろうか。

年齢と言語習得との関連も無視できないようであるので、広島市内の外国人児童の在籍学年を調べてみると、第1学年23人、第2学年24人、第3学年27人、第4学年17人、第5学年19人、第6学年8人である（1993年1月現在）。小学校の低学年（1～3学年：74人）が高学年（4～6学年：44人）よりかなり多い。低学年の場合、将来母語保持の問題も生じてくる可能性がある。

3. 児童日本語教育の課題

広島県では、日本語教育を必要とする帰国入国児童のために、「日本語指導学級」を開設している。この日本語指導学級は、(1)通級制の学級を対象とする、(2)一週間の指導時間は12時間を限度とする、(3)開設期間は原則として4ヶ月間とする、(4)予算の範囲内で非常勤講師を措置する、ことが規定されている。

一週12時間といっても、ある児童のために12時間を充てると別の時期に来た児童のためには日本語学習が保障できなくなる。また、192時間（週12時間4ヶ月間）の日本語を学習するだけでは教科学習に必要な日本語力をつけるには不十分である。殆どの指導者（殆どが非常勤講師・巡回指導員）が正規の日本語教師としての訓練を組織的に受けていない。このように、問題は山積みされている。

このような非常に困難な状況下における日本語教育の問題点を整理してみる（異文化児童生徒教育研究グループ1992；広島市教育委員会「資料」1992、1993を参考にした）。

表5. 指導上の困難点（広島市内の小学校）

受け入れ	生活指導	教科指導
<ul style="list-style-type: none"> * 児童も保護者も日本語が分からない。 * 名前しか書けない。 * 文字の読み書きに抵抗がある * 年齢超過である。 * 母語において学齢担当の学習者を受けていない。 * 両親が日本語が分からず連絡が取れない。 * 表情が分からない。 * 校内の体制づくりをする必要があった。 	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語が不自由で、意思の疎通が困難である（指示不可）。 * はっきり意思表示ができず、泣くことが多い。 * 交友関係が難しい。 * 個人主義的な面が強い。 * 集団生活の経験が不足し、学校生活への適応が困難である。 * 集団生活・生活習慣に慣れていない。生活習慣の相違がある。 * 心理的な不適応感が強い。 * 異年齢集団への抵抗がある。 * 給食が食べられなかった。 * 集団の中へ入りにくい。 * 保護者との連携が難しい。 * 情緒が不安定である。 * いじめに会い、不登校になりかけた。 * 皮膚の黒さのために黒人差別にあった。 * 集中力・耐久力が弱い。 * 学業への遅れを全く気にしていない。 * 母語（第1言語）を忘れかけているので心配だ。 	<ul style="list-style-type: none"> * 書くことに不慣れである。 * ノート整理が難しい。 * 漢字学習が困難である。 * 計算が遅い。算数は良い。 * 日本語理解が中心となる他の教科（社会科・理科）は困難である。 * 一斉指導ができず、個別指導が必要である。 * 理解力が低く、教科学習が遅れがちになる。 * 日本語の特別指導が必要である。日本語の教材が足りない。 * 日本語の発音が困難である。 * 日本語に抵抗があり、学力の遅れが目立った。 * 言葉が通じないので指導が困難である。 * 基礎学力が不足している。 * 教科書・学用品を持っていない。 * 指導協力員により個人指導を受けるが十分でない。 * 技能教科を除いては特別指導が必要だ。

このように様々な問題点が浮かび上がってきているが、次のように児童日本語教育の主要課題を整理することができる。

- (1) 児童の心理的不適応や人権差別への対応
- (2) 日本語教育関係の条件・環境整備

- (3) 日本語指導マニュアルや日本語教材など、指導に関する資料等の整備
- (4) 受け入れ時点での公的施設におけるオリエンテーションや適応指導(基礎日本語教育も含める)
- (5) 母語維持と二言語教育プログラムの導入

表6. 児童日本語教育課題に対する提案

番号	教育行政	学 校	地 域 社 会
(1)	異文化カウンセラーの配置 同和行政の徹底 国際教育研究センター設立	異文化間対人訓練 国際交流プログラム 支持的教室風土づくり グループ・エンカウンター	地域国際交流計画 日本語適応教室 サポートネットワーク コミュニティ形成
(2)	有資格日本語教師の採用 非常勤講師・巡回指導員の増員 国際学級設立	第2言語としての日本語のカリキュラム化 二言語教育プログラムの導入	ボランティア日本語教室 (成人・児童) 語学ボランティア
(3)	日本語指導マニュアル作成 日本語教材作成 日本語教育関係資料作成	日本語教材・補助教材作成 日本語教育研究会活動	日本語日本文化教材発行 サバイバル情報提案
(4)	国際学校設立 国際教育センター設立 国際教育・日本語教育講座開設	受け入れ体制づくり BICS & CALP プログラムとの連携	退職教師の指導補助 語学ボランティアの通訳・翻訳援助
(5)	実験校指定 外国人教師採用 二言語教育法案作成	二言語教育プログラム作成 ティームティーチング実施	語学ボランティア援助 留学生の語学援助 退職教師の指導補助

これらの提案は、教育行政・学校・地域社会が連携しないと困難なものもあり、容易に実施できるものもあれば時間を要するものもある。国際化に対応した学校への変革が今求められているわけであるが、その変革の内容を具体的に提案した。

4. 「日本語指導学級」の運営

「日本語指導学級」の目的は、公立小・中学校に在籍している海外からの帰国入国児童生徒等で、日本語能力が不十分で通常の学習に困難をきたしている者に対して、日本語指導を行い、もって在籍校における義務教育が支障なく受け入れられるようにすることである。つまり、(1)学校生活を送るのに必要な日本語力をつけること、(2)教育を受けるのに必要な日本語力をつけること、を目的とする。

前者は、Cummins (1984) のいう「基本的対人伝達能力」(Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS)、後者は、「認知・学習言語能力」(Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP) に当たる。BICS は日常会話などの具体的な言語活動において不可欠な言語能力の一側面のことであり、CALP は授業中に展開される抽象的な思考活動において不可欠な認知活動と関連した言語能力の一側面である(野山 1992: 40)。

すなわち、日本語会話能力を使ってクラスに仲間を作ろうとするのは BICS、日本語能力を総動員して教科学習を行おうとするのが CALP である。外国人児童が最も必要としている CALP は、BICS より緩やかに発達する (Cummins 1984) という。箕浦 (1984) によれば、BICS は 1 年から 1 年半で習得されるが、CALP は 2 年半から 3 年もかかるようである。

筆者の構想する BICS コースは、(1)生理的欲求(衣食住)と(2)安全の要求(対人関係形成)の充足に関わるサバイバル日本語(次の表を参照)が中心となる。

表7. BICS の技能・能力と領域

	買う	食う	飲む	住む	開く	尋く	頼む	集う	関わる	感じる
聞くこと										
話すこと										
読むこと										
書くこと										
問題解決										

このマトリックスの縦が「技能・能力関係」、横が「内容項目(領域)」である。縦軸と横軸が交差したセルが日本語シラバスの範疇となる。縦軸の技能・能力は説明を省く。横軸は、「買う」から「住む」が生理的欲

求、「聞く」から「感じる」が安全の欲求、にそれぞれ関わる。自己紹介は「聞く」に、挨拶は「関わる」に入る。痛い、悲しいは「感じる」の項目に入る。「集う」は対人関係や待遇表現に関わる。日本語学習項目に対するニーズは、(1)簡単な質問をする、(2)依頼する、(3)要求するが、上位3位を占める(「導く」と「頼む」)。

次に、CALPに関してであるが、Cummins and Swain (1986) は、二言語教育における「言語相互依存原理」(Linguistic Interdependence) を提唱している。つまり、第一言語による認知学習能力は第二言語による認知学習能力と相互依存である (Common Underlying Proficiency Model, CUP)。これに対して、この両者が別個に存在しているという説 (Separate Underlying Proficiency Model, SUP) は、例えば、日本語力がない外国人児童なら、日本語での教科指導を徹底的に行わないといけなくなる。カミンズはこの立場を取っていない。

CUPの立場に立つと、言語Aで習得した語学力は転移して、言語Bも同時に強まる(野山1992:40)。バイリンガルの二つの語学力は別個に存在するのではなく、共有部分を持っており、特に認識力・学力と密接な関係をもっている言語面(読解力など)で相互依存である。例えば、ポルトガル語で獲得した語学力は転移して、日本語も同時に強まるというわけである。このように、第一言語と第二言語に共有されたCUPが存在しており、そこから第一言語チャンネルと第二言語チャンネルにつながっていると看做する。第一言語習得を通して発達したCUPは第二言語学習へも転移するもので第二言語学習がより促進されることになる。

もしカミンズの理論が正しいとすると、例えば、ポルトガル語で獲得した認識力・学力は日本語での教科学習に転移でき、それは日本語力の発達にも何らかの形で寄与することになる。したがって、日本語での教科指導を考える場合、学習者が母語でどの程度、どのような内容を学習しているかを知っておく必要があり、さらに、いくつかの教科を学習者の母語で指導できる条件があるのかも問題となる。

この両者とも考慮することができない状況にある場合、SUPの立場に立たざるをえないことになる。この場合には、学習者の母語維持の問題が出てくる。ブラジル人児童生徒の場合、永住する人より数年で帰国する人のほうが圧倒的に多い現状を考えると、CUPの立場に立った指導体制を取ることが必要である。

では、次に、「日本語指導学級」の学校教育全体における位置づけとその任務を考えてみる(図1)。

第1の任務は外国人児童生徒の受け入れ業務との連絡調整、第2が本務である日本語教育の実践、第3が

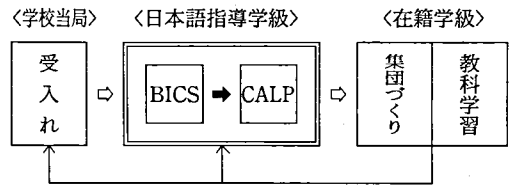


図1. 日本語指導学級の位置づけ

在籍学級における Learning Community づくりの側面的支援と教科学習への橋渡しである。日本語学級と在籍学級の間関係形成が日本語教育の成否のカギを握っている。在籍学級での集団づくりのために、日本語指導学級と協同して、intercultural training を実践するなどして、日本人児童と外国人児童との交流体験を持たせることが大切である。それが彼等にとって日本語使用の場にもなるからである。

5. システムとしての児童日本語教育

では、小学校教育における日本語指導学級での日本語教育(児童日本語教育 Japanese Language in the Elementary Schools, JLES)は次のようなシステムを構成する。

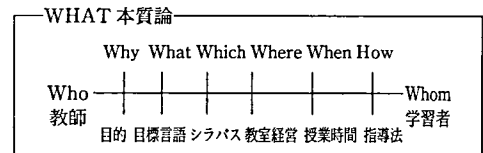


図2. 児童日本語教育のシステム図

システムということの意味は、全体(WHAT)と各要素との間に有機的関連が樹立されているということである。システムの中核は「本質論」(WHAT)であり、この本質論から「目的論」(Why)が導かれてゆく。次に、「学習者」のニーズ・動機(Whom)を把握し、そのニーズに合うように「目標言語」(What)を調査する。それに基づいて「シラバス」(Which)が作成され、教材化される。次に、「カリキュラム・デザイン」である。具体的には「教室経営」(Where)、「年間指導計画・授業時間数」(When)、「教授法・指導法、教室活動」(How)の決定を行う。この教育全体計画を「コースデザイン」と呼ぶ。

本論では日本語教育の「本質」と「目的」というJLESの中核部分だけを論じる。言葉を習得するということは、人格形成、即ち、人間そのものの形成に通じている。人間の内面的な豊かさは、言葉の教育によって培われる(五島(監)1990:33)。また、二つの言語の習得は幅の広い柔軟な人間を作るのに寄与するし、子供

は善意と異文化理解を学ぶのに最もいい時期にいるのである (Finocchiaro 1964:1-12)。つまり、他民族に対する偏見からの脱却、民族間には優劣がないことの理解、外国の人々への肯定的態度は、この時期に最も良く発達する。カナダにおける二言語教育の研究結果、二言語教育を受けた児童は受けなかった児童よりも認知的柔軟性・創造性・多岐的思考力が優れており、他民族に対する態度もより寛容的であるという (五島 (藍) 1990:37)。

また、大脳生理学的には、9才頃までに外国語を学ぶのは、第二言語習得にとって非常に恵まれているのである。Penfield and Roberts (1959)によれば、人間の持つ言語中枢の能力は、2才頃から急速に発達し、9才頃にはその成長のテンポがゆるやかになり、次第に衰えてゆく。この「臨海期」は初等教育の前半の時期までに当り、自然に第二言語習得が行われる可能性を秘めている。

脳の発達の関係から言えば、非常に恵まれた時期にいる児童であるが、皮肉なことに、外国語学習の動機が一番弱い時期でもある。

以上の本質論を踏まえて、児童日本語教育を成立させている領域をまとめてみる。畑(編) (1983:44-52)は次の六領域を挙げている。

(1) 身体的領域 (physical domain)

思春期 (puberty) の前までは柔軟さを持っていた脳皮質がその後失われてゆく。大脳生理学的に言えば、児童は外国語習得に恵まれた段階にいることになる。

(2) 認知的領域 (cognitive domain)

言語項目は有意意味な学習として学ばれる。子供の練習や模倣は文脈化され、目的をもった非常に有意意味な活動である。

(3) 情意的領域 (affective domain)

学習初期の成績が以後の態度の形成と成績の向上に重要である。初等段階で、20%以上の児童が学習の困難さを感じ、40%が学習継続の意志を捨てる。また、子供の言語習得は socialization という目的への手段であることを踏まえる必要がある。

(4) 言語的領域 (linguistic domain)

二言語を学習する子供は、二つの言語の学習に努力を振り分けるために、母語能力が第1言語だけを学習する子供に比べて立ち遅れている (「均衡説」)。また、二つの言語を同時に学んでいる子供は、同じストラテジーを用いて習得する。

(5) 心理的領域 (psychological domain)

あらゆる言語に共通した一般の原理を学習させ、第1言語と同様なストラテジーを用いて第2言語を取得させる。また、子供の性格 (例. 注意集中域) は国に

よって違いはなく、同じ一般的な心理的・方法論的原理が適用できる。

(6) その他の外的要因 (extraneous factors)

外的要因とは、児童を取り巻く環境、社会、文化などのことである。環境的要因 (学校、学年、クラスの人数、時間、外国人学生数など) と口頭発表能力との関係に関する研究 (Fathman 1976:433-441) の結果、①1日2時間受けた者より1日1時間あるいは週3時間授業を受けた者、②外国人学習者の出身国が多岐にわたり、その数の多い学校にいる者、③小人数クラス、④口頭作業重視のクラス、⑤個別授業より一斉授業によるクラス、がより成功している。

6. 児童日本語教育の目的と到達目標

児童日本語教育の本質は六つの領域から成り立つことを述べた。この本質から目的が導き出される。この目的は次のように三つに分類される (松畑 (編) 1983, 五島 (監) 1990を参考にした)。

(1) 言語的目的

- ①日本語を聞いて理解し、話すための基礎的な音声的技能を獲得させる。
- ②教科書を読むことと書くことの基礎的な文字的技能を獲得させる。
- ③言語感覚を磨き、言語認識を発達させる。

(2) 文化的目的

- ①自文化中心主義から脱皮させる。
- ②自文化とは異なる文化の存在に気づかせ、異文化に対する寛容性を伸ばす。
- ③日本文化への関心と理解を深め、複眼的思考を身につけさせる。
- ④日本文化・社会の諸相を理解する。

(3) 教育的目的

- ①言語は人間社会の不可欠の大切なものであることを幼い頃から知らせる。
- ②世界には多くの民族がいるが、人間としての考えや行動には同じようなものがあることを知らせる。
- ③外国語 (日本語) を学ぶことによって自己を客観視する機会を持つ。
- ④日本語学習における楽しい経験を通して知的・情緒的発達を図る。
- ⑤自国と異なる言語や習慣や文化を持つ人々の存在に気づかせ、そのような人々を受容し、国際理解の基礎とさせる。

この目的は、コースによって重みが変わってくる。例えば、BICS コースでは、言語目的が強調され、文化的・教育的目的はそれに付随した扱いとなる。CALP

コースになると、文化的・教育的目的に重点が移る。

次に、精神発達段階毎に細かく目標を設定することが必要である。学習段階は次の五つに分類する。

[学習段階]

- | | | |
|------------|--------|--------|
| (1) 第一グループ | 幼稚園の年齢 | 4～6才 |
| (2) 第二グループ | 小学校低学年 | 7～9才 |
| (3) 第三グループ | 小学校高学年 | 10～12才 |
| (4) 第四グループ | 中学校 | 13～15才 |
| (5) 第五グループ | 高校 | 16～18才 |

小学校段階は、9～10才が精神発達と脳の発達の転換期に当るので、二つに分けた。つまり、この頃を境に、Conditioned Learning から Conceptual Learning へと学習様式が転換していき (Andersson 1960), ピアジェのいう形式操作能力が発達していく年齢である (伊藤1978:21)。本論では一貫して第二・第三グループに焦点化して論考している。

では、各グループの日本語到達目標を挙げる。

[基本的到達目標]

(1) 第一グループ

- ①初歩的な日本語を正しく発音することができる
- ②実物や絵などを見て、初歩的な日本語を話すことができる
- ③初歩的な日本語を聞いて、初歩的な日本語を話すことができる

(2) 第二グループ

- ①短い日本語を正しく発音することができる
- ②実物や絵などを見て、短い日本語を正しく話したり、簡単な質問に答えたりできる
- ③短い日本語を聞いて、意味の概要を理解することができる
- ④短い日本語を見て、正しく音読したり、意味の概要を捉えたりできる
- ⑤短い日本語を書写したり、単語や初歩的な日本語を書くことができる

(3) 第三グループ

- ①日本語の文章を正しく発音することができる
- ②簡単な事柄について、日本語で正しく話したり、質問に答えたりできる
- ③ある程度の長さの日本語を聞いて、意味の概要を理解することができる
- ④日本語の文章を見て、正しく音読することができる
- ⑤日本語のパラグラフを黙読して意味の概要を理解することができる
- ⑥日本語の短い文を正しく書くことができる

これらのグループ毎の到達目標を基に、学年毎に具体的な到達基準を設定し、さらに学年毎に日本語シラ

バス (BICS) を作成し、教材を作成することが今後の課題である。

7. おわりに

対象となる児童の年齢は4, 5才から12, 13才までで、この時期には著しい精神発達の変化が見られる。2才頃には、脳の機能は前部が運動(言語表現)、後部が感覚(言語理解)とおおまかに別れているだけであるが、その後機能が細分化され、12才頃にそれらが固定されるのである。この時期が脳が言語習得(第一言語、第二言語ともに)に最も機敏であり、この時期に入国児童が日本語を習得することの利点は、日本語を母語と類似した仕方ですべて習得できるということにある (Stern 1967:17)。

W. Penfield は、これを“Mother's Method”と呼んだ。知的に教えるのではなく、体全体で言葉を浸透させる。いわゆる total immersion によって進行するものであり、言葉を観念的にとらえるのではなく、きわめて主体的、体験的に言葉の世界に没入するという形で言語習得に関わってゆく (伊藤 1978:23-26)。

本論で追求してきた日本語指導学級は、マザーズ・メソッドで通せる低学年とそれに概念的学習の要素を取り入れる高学年を抱え、さらに言語習得から言えば成人に当たる中学生を対象とする。精神発達段階に応じた日本語指導法の研究は今後の課題としたい。

引用・参考文献

1. 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, 2号。
2. 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)
3. 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。
4. 五島忠久(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。
5. _____ (1983, 1993)「子どもが英語と出あうとき」杏文堂。
6. _____ (監)五十嵐二郎他(編)(1990)『児童英語指導法ハンドブック』杏文堂。
7. 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。
8. 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。

9. 松畑熙一 (編) (1983) 『早期英語教育』大修館.
10. 箕浦康子 (1984) 『子供の異文化体験』思索社.
11. 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)
12. _____ (1992) 『にほんごを まなぼう』ぎょうせい.
13. Andersson, T. (1953), *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School*, D. G. Heath and Company.
14. Cummins, Jim and Swain, Merrill (1986), *Bilingualism in Education*, Longman Group Ltd.
15. _____ (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Cleveland, England: Multilingual Matters.
16. Finocchiaro, Mary (1964), *Teaching Children Foreign Languages*, New York: McGraw-Hill Book Co.
17. Freudenstein, R.(ed.)(1979), *Teaching Foreign Languages to the Very Young*, Pergamom Press.
18. Halliwell, Susan (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman Group UK Ltd.
19. Penfield, W. and Roberts, L. (1959), *Speech and Brain-Mechanisms*, Oxford University Press.
20. Scott, Wendy A., and Ytreberg, Lisbeth H. (1990), *Teaching English to Children*, Longman.
21. Stern, H. H. (1963, 1967), *Foreign Languages in Primary Education*, Oxford University Press.
22. _____ (1966), "FLES: Achievement and Problems," in *Trends in Language Teaching*, ed. by Valdman, Albert, McGraw-Hill, Inc.
23. _____ (1969), *Languages and the Young School Child*, Oxford University Press.