

児童日本語教授学習原理

— 10才までの児童を中心に —

The Principles of Teaching Japanese to Young Children in the Elementary Schools

日本語教育学講座 縫部 義憲

1. 本論文の目的

1975年の中国帰国者永住帰国開始とともに、中国帰国者とその家族に対する日本語指導が組織的に行われるようになった。次いで、1990年の出入国管理法の改正により、日系人の日本での長期にわたる合法的就労が認められ、南米日系人求職者が急増してきた。こうして、「外国人一般」に対する日本語指導の問題とその児童に対する教育保障と日本語教育が緊急の課題となってきた。本論では児童日本語教育の教授学習原理を探求する。

2. 現状と課題

文部省(1992)によると、1991年9月現在、日本語教育を必要とする外国人児童生徒(以下、入国児童生徒)の在籍する学校数と人数は、小学校が437校、3,978人、中学校が536校、1,485人、合計1,973校、5,463人となっている。広島県の場合、小学校は37校、98人、中学校は17校、89人、合計54校、187人である。1992年度では、これが137校、340人に急増している。中学生に対する小学生の在籍数の比率は、広島市では約77%、それ以外の市では約84%である。このように、入国児童が圧倒的多数を占めており、しかも低学年になるにつれてその比率が大きくなる(縫部1994)。

日本語学習状況に関しては、文部省(1992)の調査では、入国児童生徒だけ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。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。このように、取り出し学級で日本語を特別に指導する体制を組んでいるのは1991年度の時点ではほんのわずかしかなことが分かる。広島県では、取り出し学級を「日本語指導学級」と呼んでいるが、広島市を除く広島県全体の日本語指導学級在籍児童生徒数とその設置数は次表1

の通りである。

小学校		中学校		合計	
63人	32校	10人	7校	73人	39校

表1. 日本語指導学級在籍児童生徒数と設置校数
(1993年6月)

広島市の状況に関しては次の表2の通りである。

小学校		中学校		合計	
64人	30校	21人	9校	85人	39校

表2. 日本語指導学級在籍児童生徒数と設置校数
(1992年5月)

このように、広島県では、入国児童生徒数は、小学生と中学生を合計すると、160人程度である。小学生が全体の約8割を占め、低学年に比重が大きい点を考慮に置いて、児童日本語教育のあり方を次節から考察する。

3. 児童の外国語学習特性

Penfield and Roberts (1959) によれば、人間の言語中枢は2才位から急速に発達し、9才頃には成長の速度が次第に衰えてゆくという。これが、人間の生物学的カレンダールによって決まっている。さらに、Lenneberg (1967) によれば、2才頃から12才までの「臨界期」(critical period) においてのみ言語の自然習得が可能であるという。この思春期以前は、脳の機能が十分分化していないために言語習得が困難で、思春期以後は脳の柔軟性が低下して自然に言語習得する能力が急速に衰えるという。

入国児童は、正にこの臨界期に属するために、自然な言語習得には最適な段階にいるわけである。臨界期の間は、脳全体が言語習得に参加しており、機能的には脳の前部が「運動」、後部が「感覚」に分かれているだけで、それが徐々に機能が分化し12~13才で固定するのである(伊藤1978:21)。4才~12

才頃までに自然な日本語習得をしていくことができれば、言語習得理論から言えば、理想的だと言える。臨界期には、極端に言えば、単に外国語にさらされるだけで、殆ど意識的な努力なく、数ヶ月位で基礎的会話能力程度は習得できる程の言語習得能力を備えているのである。

この臨界期においても1つ注目すべきことは、脳の発達において10才が大きな転換期を迎えるということである。例えば、Andersson (1960) は、言語の条件的習得および概念的習得と年齢との相関関係を図1のように示している。

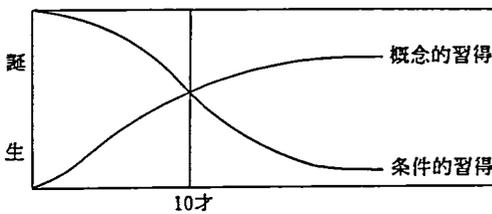


図1. 外国語習得能力と年齢

図1から、日本語習得に関して、次のことを読み取ることができる。

(1) 入国児童の日本語習得は、条件的習得と概念的習得の総合的結果である。

(2) ある一定の条件下に置かれたら、自然に言語を身につける条件的習得の能力は、誕生時がピークであるが、その後、次第に低下する。

(3) 言語を概念的にとらえ、理屈で習得しようとする能力は、誕生時は低い、次第に上昇する。

(4) 10才位が2つの能力の調和という点で一種の分岐点になる。これ以後は、単なる模倣は次第に敬遠されるようになる。

小学校低学年の段階では、条件（無意識）学習が強く、概念学習はまだ弱いために、S. クラッシュェンのいう「獲得」(acquisition)を中心とした自然な日本語習得に力点を置く。つまり、無意識の過程であるべきだということは、母語習得に近い形で日本語を習得することが可能だということである。Stern (1967:17) はこの点に関して、「早期に外国語習得する利点の一つは、母語習得の時期に近いので、外国語が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」と述べている。つまり、母語習得の原理が殆どそのまま外国語習得に応用することができるというわけである。

10才頃までの段階における日本語習得は、母語習得とほぼ同じ過程を経て文法を身につけていくようである。そのためには、母語習得に類似した言語環境を作り、母語が習得される方法が取られなければならない。W. Penfield はこの方法を“Mother's Method”と呼んだ。そこで、母語習得過程から日本語教育に示唆される点を引き出してゆくことにする（伊藤1978を参考）。

(1) 意味の場 (semantic field) に裏打ちされた言語入力： 児童は具体的な状況を示す言葉を取り入れて、音声と意味との対応関係を徐々に形成し、組織化していく。

(2) 入力音の再構成： 児童は不完全ながら入力音を再構成 (reconstruction) した音を発声し、モデルとの対応が形成される。

(3) 言語の創造的構築： 児童は模倣と反復によって日本語モデルを模写するのではなく、入力言語資料を手がかりに言語体系を創造的に構築してゆく。

(4) 音声・聴解の優先： Fathman (1975) によれば児童は発音の習得能力や聴覚記憶が非常にすぐれているので、発音指導や聞くこと・話すことの指導を重視することが適切である。

(5) 認知・理解の優先： 日本語を聞き分けられてもそれを発音できない段階（沈黙期間）がある。認知・理解が再生・発表に先行するのである。言語能力の形成には「発表」は必ずしも必要がない。

(6) 日本語の音の流れへの接触： 児童は、分節音を包む「かぶせ音素」を先に習得する。日本語のリズム、アクセント、抑揚など、音の流れに慣れさせることがまず必須である。

(7) 情意的の高い言葉の習得： 児童は理解を動作で反応することが得意である（動作→動作+音声→音声といった順序で言語習得する）。依頼・要求・命令・拒否・質問・感情表出・他者への働きかけといった言語機能の習得が早い。

(8) 全体知覚・全体把握： 児童は日本語を分析しないで丸ごと捉えるという全体的な認知能力が優れている。この特性は9才頃まで続くようである。かぶせ音素は全体的な塊り (chunks) として捉えられるが、この他、遊びや日常生活・学校生活で頻繁に用いられる生活に密着した表現、「決まり文句」や諺・格言は塊りとして習得される。

(9) 主体的・体験的・具体的： 児童は、自分が興味があることしか反復しようとしな。自己と周囲の事物や事柄との関係が直接的で具体的である。日

本語の運用能力は児童の「今ここ」に限定される。つまり、極めて場面依存性である。

(10)直感的・非観念的： 児童は、概念学習より条件学習の方が優れている。言語操作による知的作業(coding process)ではなく、知性・情意・動作の体全体で言葉を取り入れる。

以上、児童の外国語学習の特性を10項目に分けて論じてきたが、次節では心身の発達段階の課題にどう対応したらいいかを考察する。

4. 心身の発達段階に 対応した日本語指導原理

10才頃から、ピアジェの言う言語形式操作能力が伸びてくる。文法学習を多少導入するのはこれ以後でないと無理である。また、10才以前に外国語学習を始めれば訛りは殆どないが、それ以後では訛りは一般的となるという(Oyama 1982)。10才頃までに、正しい発音を身につけておくことと「獲得」を中心とした指導が大切である。

大脳の発達から言えば、5～6才までは左脳より右脳の機能の方が活発であるとする研究もある(Se-galowitz and Gruber 1977)。さらに、思春期後の第2言語習得においても熟達するまでは、右脳の方が優勢である(Obler 1981)点も踏まえなければならぬ。この段階においては、右脳優位の日本語教育を目指すことになるが、右脳は音調・感情的音・状況・推理・含蓄といった周辺言語的(para-linguistic)な側面に関わっているのである(Mosko-vitch 1983: 103)。

次に、文化学習の面を見てみる。9～15才位の間文化特有の考え方や行動型が固定される(箕浦1984)という。この点は肯定的な面と否定的な面を同時に含んでいる。肯定的な面については、9～10才頃までの心の柔軟な時期に異言語・異文化を通して異質的なものの考え方に触れさせることが大事であると言える。否定的な面については、9～10才以前の入国児童をして日本人の脳を持つ日本人を創りかねない(角田1982を参考)。この点については、本論では割愛せざるをえないが、アイデンティティの問題があるということを提起しておく。

心身の発達段階を考慮して、筆者は児童日本語教育を3段階に分けている。第1段階は4～6才、第2段階は7～9才、第3段階は10～12才である。五島(監)(1990:26)を参考にして、各段階の日本語

学習の特徴を挙げる。まず、第1段階では、母語も日本語も余り区別なく、どんどん吸収する。但し、生活から離れた言語は失ってゆく。興味があれば、生活の中で言葉を使うことにより、両言語とも明確に分けて使えるようになる。第2段階では、発音も言葉も、教室でも生活の場でも、きちんと対応できるように。学校生活に直結し、機能に対応した指導法が効果的である。第3段階では、母語が固定しているので、自然な日本語の発音の習得は時間がかかる。但し、文法的な文構造を作る力は次第に高まる。

本論文では、第1段階から第2段階の入国児童を中心に扱う。Scott and Ytreberg(1990:1-7)を参考にして、外国語学習の観点から両段階の児童の特徴を挙げる。

A. 第1段階の児童の特徴

1. 自分がしていることを話すことができる
2. 自分がしたことや聞いたことを人に告げることができる
3. 活動を計画することができる
4. あることについて議論したり、自分の考えを述べることができる
5. ある程度論理的推論を用いることができる
6. 生き生きした想像力を用いることができる
7. 多様な母語の抑揚の型を用いることができる
8. 他者との直接的交流を理解することができる
9. 世界は規則によって支配されていることを知っている
10. 使われている言語より状況の方を素早く理解する
11. 無意識的に言語技能を用いる
12. 手・目・耳を通して理解が達成される
13. 最初に言うことが最初に行われる
14. 注意と集中が長い間持続しない
15. 事実と虚構の区別がつかないときがある
16. 非常に自己中心的である(6～7才頃まで)
17. 大人の世界と子供の世界は違う(大人は分からないときには質問するが、児童は必ずしも尋ねないで、分かったふりをするか自己流に理解し期待されている行動をしようとする)
18. 知らないということをめったに認めない
19. 何を学習したらいいか自分では決められない

20. 遊びが好きで、楽しんでいるとき最も良く学習する

21. 学習に対して熱心で肯定的である（やりとげたら替めて欲しがる）

B. 第2段階の児童の特徴

B-1. 一般的特徴

1. 基本的概念が形成される。周囲に対する明確な意見を持つようになる

2. 事実と虚構の区別を述べるができる

3. 常に質問する

4. 意味を伝えたり理解するのに物理的世界だけでなく言葉にも依存する

5. 自分が学ぶことをある程度決めることができる

6. したいこととしたくないことがはっきりしている

7. 教室内で起こることについて公平さの意識が発達する

8. 他者と共同作業したり、他者から学ぶことができる

B-2. 言語発達

1. 児童の全般的言語発達が盛んである（抽象的なものを理解する、言語記号を理解する、一般化したり体系化したりする）

2. 殆どの8～10才児は外国語学習に必要な言語認識やレディネスを備えている

B-3. 外国語教育

1. 言葉だけでは十分ではない。活動には動作や五感を活用し、実物や絵なども用いる。

2. 言葉で遊ぶ。詩や歌や物語などを作せたり、言葉と音声を結び付けて言葉のリズムを楽しんだりして、様々な言葉遊びをする。

3. 言語認識の発達と言語での自己の成長にとって読み・書きは非常に重要である。

4. 教室内における変化が必須である。集中と注意は長い間続かないので、多様な活動や進度の変化、授業構成の変化、声の変化などが必要である。

5. 学習の日常化をしておく。児童は、授業の決まりを知り、馴染みのある活動を使い、良く知っている場面を用いる。物語や詩を繰り返す。一定の手順を設定する。

6. 協同（×競争）が大切である。賞罰を避ける。協同的作業は言語活動に有益であり、参加と一体感の雰囲気をつくるのに有効である。

B-4. 文法

1. 10才や11才頃でも文法学習は困難である。

文法規則を演繹的に説明することは避けなければならない。

2. 最小限度の文法説明をせざるを得ないときには、個人またはグループ・ベースで簡潔に行う。1時間にいくつもの新出学習項目を取り上げてはならない。

3. 文法説明は、児童が説明を求めたときか、文法を多少教えたほうが児童には効果的だと教師が思ったとき（作文の訂正や口頭練習のときなど）にのみ行う

以上、第1段階と第2段階の児童の外国語学習特性を詳述した。両段階に共通した主な特徴は次のようにまとめられる。

(1) 児童の言語は自己中心的である。

(2) 児童の頭は音声的に柔軟である。

(3) 児童は説明より具体例が好きである。

(4) 児童は個人差・個性を配慮して欲しいと思う。

(5) 児童は好きなことと興味のあることだけをする。

(6) 児童は競争より協同の方を好む。

このような発達段階の特徴を踏まえた外国語教授原則に基づいて児童に対する外国語指導の実際の方策を検討しなければならない。例えば、Frölich-Ward (1979:21-30) は、次の6つの具体的指導法を挙げている。

(1) 一人の児童に絶えず主導権を握らせてはならない。時には色々な児童に出番を与えるべきである。

(2) 授業は長すぎてもならない。5才児は15～20分、8才児は45分以内がいい。

(3) 一定の授業の型に頑固にこだわり過ぎてはいけない。時には流れを変化させて興味と注意を持続させるべきである。

(4) 教師が児童の母語が話せることを悟らせるな。目標言語で語ることを通すことが大切である。

(5) 通常の授業時間とクラス・メンバーを変えてはならない。児童に安心感を与えるためである。

(6) 一度に沢山新出学習事項を教えてはならない。1時間に数語とか1つの構文に限定する。

以上の指導原則や指導法は、狭い意味での日本語指導法そのものと、それを取り巻く心理的環境づくりに大別され、前者は「目標達成行動」(Performance Behaviors)、後者は「集団維持行動」(Maintenance Behaviors) に分類することができる。P行動については本論でかなり論じてきたので、次

節ではM行動を中心に論じることにする。

5. 日本語教室風土づくり

縫部（1994）によると、広島県内の小学校・中学校で入国児童生徒を受け入れている学校が最も困っている問題は、日本語で親と児童生徒とコミュニケーションがとれないので学校と家庭との関係が取りにくいこと、日本語力が不足しているために授業についていけないこと、集団生活にうまく適応できないこと、いじめにあたり人種差別にあたりすることがあること、であった。集団生活になじめないことや集団の中でいじめや差別にあうという問題は「教室経営」に関わる問題である。

このような防衛的風土の中にいる入国児童生徒は様々な心理的神経的諸問題を抱えていく。日本語教室が日本語教育の実践の場であるとともに、カウンセリングの場にもならざるをえない。学校教育の一環としての日本語教育に対するニーズが増す中で、入国児童生徒をどう支えるかという教室経営の問題が大きい位置を占めている。さらに、学校生活を送る上で生きる力の多くの部分を占める日本語力の獲得は緊急の課題でもある。生きる力としての日本語力とは、自己を開き自己を主張する力、自己表現する力、感情移入する力、対人関係形成の力を中核とする。入国児童生徒の日本語学習に対する最大のニーズは、まず学校に仲間を作ること (socialization) にある。

これらの入国児童生徒の社会的ニーズを達成することは、A. マズローの唱える「人間の動機づけの基本的欲求階層説」の「所属と愛の欲求」(needs for self-identity and social interaction) の充足を意味する。この充足がコミュニケーション行動そのものなのである。この欲求の充足の前に、その下位欲求である「安全の欲求」を十分満たしておくことが前提となる。この欲求の充足が教室経営の中心的課題であり、M行動なのである。日本語教室と在籍学級の両方から、多言語・多文化教室 (multi-lingual and multi-cultural classroom) づくりに取り組む必要がある。

10才頃までの入国児童に対しては、母語習得に類似した習得の仕方を取ることができるので、対人関係形成や教室風土づくりもそれから学ぶことにする。五島（監）（1990:140-143）は、外国語受入れの素地づくりを次のように述べている。

(1)初期のふれあい、コミュニケーション：①赤ちゃんは3ヶ月にして父親・母親のあやしのリズムを判別して、それなりの対応ができる。②コミュニケーションは一方的でなく、相互の誘い合いで行われている。③親が無反応であれば、赤ちゃんは次第に自分の殻に閉じこもってしまう。

(2)心を開く状態を作る：最初の信頼関係がうまくいくと、親以外の周囲との人間関係が順調にできあがり、他に対して積極的な態度が培われる。

(3)体を動かす・音楽・リズムの体得：脳を形成する神経回路の髄鞘化の順序は遺伝的に決まっている。小脳や運動脳は2才位までに行われる。だから、体を十分動かすことは脳の発達を促進する。音楽、イメージ、音感、リズムについても早い時期に臨界期が来ると言われている。来日して1年間は体を動かす、リズムや音感を身につける、快いお話を繰り返し聞くなどは習慣づけるとよい。

また、Scott and Ytreberg (1990:10-19) は教室経営と雰囲気づくりについて次の提案をしている。

[安全の教室雰囲気づくり]

- ①何をしているのかを知る
- ②児童を尊重する
- ③児童が何を話そうとも全て受容する
- ④言葉の間違いに寛容になる
- ⑤日常活動を習慣化する (安心感)
- ⑥児童に自分の行為に責任をもたせる
- ⑦競争を避ける
- ⑧賞として物を与えるのを止める
- ⑨目標言語での名前をつけない

これらの項目は殆どがカウンセリング心理学という人間関係形成の条件に関わる。現実認識、自己受容、他者受容、自己の行為に対する責任、協同、自己一致、誉めること、自由と安全感、感情移入などである。これらの条件は、「学習と成長の促進的行動」(facilitative behaviors) の要因であり、それを促進する心理的環境が「促進的環境」(facilitative environments) なのである。促進的環境は、自己と他者との相互作用の質に規定される。

このようなM行動は「情意的フィルター」(affective filter) に直接関わってくる。成人学習者に比べ、長期的には児童学習者の方が外国語習得が優れている主な理由を S. Krashen は情意的フィルター仮説に置いている。思春期以降に自意識が芽生えることによってフィルターが急激に高くなってしまふ前の段階にいる児童は、与えられた言語入力を

多く取り入れることができるからである。児童日本語教育においては、教師の権威など有害以外の何物でもなく、学習指導要領などの制度的制約が全くないので、自然な、人間らしい、人間対人間のコミュニケーションの手段としての日本語を児童とともに楽しむことが何よりも大切なのではないだろうか。

6. 結語

本論文は、入国児童（とりわけ、10才以下）に対する日本語教育の教授・学習原理を探求することが目的である。児童日本語教育を3段階に分けて考察した。脳の発達との関連から、各段階の精神・身体の発達上の特徴を踏まえた日本語教育のあり方を論じた。日本語教授学習原理は、目標達成行動と集団維持行動に分類される。前者が十分機能するためには、後者の学習と成長を促進する心理的環境と促進的行動が備わっていることが必要である。

通例、児童日本語教室は多言語多文化環境を呈している。文化の違いに対する寛容さを養成し、相互理解と尊重の対人関係を形成することがまず必要である。さらに、在籍学級自体も異文化を背負った入国児童を受け入れる学習コミュニティづくりに取り組む必要がある。異文化間対人関係訓練 (intercultural training) の導入など、在籍学級の「内集団化」の課題が横たわっており、日本語教室と在籍学級との交流が密にならないと、日本語教室が特殊化されてしまう。

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. 角田忠信 (1982) 『日本人の脳』大修館。
8. 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。
9. 縫部義憲 (1994) 「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—」『教育学部紀要』広島大学教育学部、第二部第42号 (印刷中)。
10. 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。
11. 松畑熙一 (編) (1983) 『早期英語教育』大修館。
12. 箕浦康子 (1984) 『子供の異文化体験』思索社。
13. 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)
14. _____ (1992) 『にほんごを まなぼう』ぎょうせい。
15. _____ (1993) 『にほんごを まなぼう2』ぎょうせい。
16. Andersson, T. (1953), *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School*, D.G. Health and Company.
17. Cummins, Jim and Swain, Merrill (1986), *Bilingualism in Education*, Longman Group Ltd.
18. _____ (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Cleveland, England: Multilingual Matters.
19. Finocchiaro, Mary (1964), *Teaching Children Foreign Languages*, New York: McGraw-Hill Book Co.
20. 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.
21. Halliwell, Susan (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman Group UK Ltd.
22. Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, Wiley.
23. Moskovitch, M. (1983), "Stages of Processing and Hemispheric Differences in the Nomal Subject," Studdert-Kennedy, M. (ed.), *Psychobiology*

- of Language*, The MIT Press.
24. Opler, L. (1981), "Right Hemisphere Participation in Second Language Acquisition," Diller, K. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Newbury House Publishers, Inc.
 25. Penfield, W. and Roberts, L. (1959), *Speech and Brain-Mechanisms*, Oxford University Press.
 26. Scott, Wendy A., and Ytreberg, Lisbeth H. (1990), *Teaching English to Children*, Longman.
 27. Segalowitz, S.J. and Gruber, F.A. (eds.) (1977), *Language Development and Neurological Theory*, Academic Press.
 28. Stern, H.H. (1963, 1967), *Foreign Languages in Primary Education*, Oxford University Press.
 29. _____ (1966), "FLES: Achievement and Problems," in *Trends in Language Teaching*, ed. by Valdman, Albert, McGraw-Hill, Inc.
 30. _____ (1969), *Languages and the Young School Child*, Oxford University Press.