

# 日本語指導学級の現状と課題

—— 二言語教育の観点から ——

縫 部 義 憲

## The Actual Situations and Problems in the Japanese Language Classes in the Elementary Schools

— From the Standpoint of Bilingual Education —

NUIBE, Yoshinori

**Abstract :** The present article aims to find out the problems of Japanese language education in the special Japanese language classrooms designed to help foreign students learn "Basic Interpersonal Communication Skills" (BICS) in Japanese at elementary schools in Hiroshima Prefecture, and to posit solutions for them from the standpoint of bilingual education.

### 1. 日本語指導学級開設要綱

急増する帰国・入国児童生徒に対処するために、広島県教育委員会義務教育課は、「日本語指導学級開設要綱」を策定している。本要綱の歴史的経緯をたどりながら、その本質を考察したい。

1981年度に「帰国子女学級開設要綱」が作成された。この要綱では、週3日、1日当り2時間以内、上限2ヵ月（更新可）の日本語教育を行うことが規定されている。主な学習対象は、日本語未習熟の日本人帰国児童生徒、インドシナ半島からの入国者、中国からの帰国者であった。この要綱は1988年に「帰国児童生徒学級開設要綱」と改正され、週当り指導日数（3日）の枠を撤廃した。続いて、1990年に入出国管理及び難民認定法の一部改正に伴って、中南米からの日系人入国者の急増が予想され、「帰国児童生徒学級開設要綱」が発表された。日本語指導は週12時間以内、上限4ヵ月（更新可）となった。

1992年には「日本語指導学級開設要綱」に改正され、「帰国児童生徒」学級が「日本語指導」学級と改名された。一日の指導時間の枠（2時間以内）を撤廃し、1週間の指導時間は12時間を限度とした。上限の4ヵ月はそのままである。また、目的の記述が、「帰国児童生徒等」から「帰国児童生徒及び在日外国人児童生徒等」へ変更された。これが「日本語指導学級」の原形となる。

1993年には再び要綱が改正され、開設期間4ヵ月は削除され、週12時間以内、開設時間は上限320時

間とされた。1994年度に再び変更がされたが、1993年版と比べながら、その変更点を説明する。

#### (1) 目的

1993年版では、「帰国・入国児童生徒及び在日外国人児童生徒等で、日本語能力が不十分なために日常の学習に困難をきたしているものに対して、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られるようにする」とある。

1994年版では、「公立小・中学校に在籍している海外からの帰国児童生徒及び在日外国人児童生徒等で、日本語能力が不十分等により通常の学習に困難をきたしている者に対して、日本語指導を行う。」に変更された。つまり、帰国・入国児童生徒という用語をさらに明確化したという変更を行っている。

日本語指導学級の究極の目標は、教科学習が大きな支障なく受けられるだけの日本語力の習得にある。Cummins and Swain(1986)の用語を用いると、一般的日本語能力である“Basic Interpersonal Communicative Skills”(BICS)の習得を目標とするが、教科学習のための学習日本語能力である“Cognitive / Academic Language Proficiency”(CALP)の養成は本要綱の目標から外されている。

入国児童生徒の日本語教育において、現在一番問題になっているのはCALPの獲得をどうするかという問題なのである。この学習日本語能力の獲得には5年以上を要し、授業に困らなくなるには2～3年を要する(文部省1992)という。したがって、教育行政の長期的展望の中で、学校全体が全ての教科

指導において有機的に取り組める体制づくりと条件整備に対して抜本的な対策を講じる必要がある。

では、本要綱に再び戻って BICS と CALP の獲得との関連を考察してみる。これらは次の 5 つの能力を含んでいる。

A. 学校生活を送るのに必要な-

- ① 言語能力： 日本語の言語要素と言語技能
- ② 運用能力： 口頭および文字による日本語運用能力
- ③ 文化能力： 学校生活における習慣や規則に関する知識・理解、異文化間対人関係形成能力

B. 教科学習に必要な-

- ④ 学習日本語能力： 教科学習と結びついた日本語能力 (教科の専門用語を含む)
- ⑤ 認知的学習能力： 教科学習に必要な認識力や知的能力、学習技能 (study skills)

本要綱は「A. ①～③」の獲得を目指していると言って差し支えないが、この能力や知識を基礎として「B. ④～⑤」の発達を目指すことになる。

(2) 日本語指導学級の開設

開設要項の骨子は次のとおりである。

- ① 市町村教育委員会が県教育委員会の認可を受けて開設する。
- ② 日本語指導学級は、原則として通級制の学級とする。
- ③ 一週間の日本語指導時間は、12時間を限度とする。
- ④ 開設時間数の上限は、320時間とする。

1993年版では、最大限192時間の日本語学習が保障されたが、1994年版では320時間に増えている。時間数だけから見ると、要綱が改善されたように見えるが、実際には、最大限1ヶ月48時間実施した場合、約6.7ヶ月以上の期間をかけることになる。そこで、1ヶ月当りの授業時間数を比較すると、新制度では47.8時間、旧制度では48時間となり、実質的条件は殆ど同じなのである。

(3) 措置

日本語指導学級の開設校に対しては、予算の範囲内で非常勤講師を措置するとある。過渡期には止むを得ない措置だとしても、本来的には、日本語教育の専門的訓練を受けた教諭が担当し、その不足分を非常勤講師で補うというのが本筋である。校内には日本語指導委員会のような組織を作って、学校教育全体計画の中に日本語教育を位置づけ、推進することが必要である。

## 2. 日本語指導学級の実情

では、このような経緯から設置された日本語指導学級の現状を踏まえ、課題を明らかにしたい。まず、広島県内 (広島市内を除く) の帰国・入国児童生徒指導学級開設状況を年度別に調べてみた (広島県教育委員会義務教育課の資料による)。

表 1. 日本語指導学級開設状況経緯

	学校数		児童生徒数	
	小学校	中学校	小学生	中学生
1988年	5	0	18	0
1989年	5	2	22	3
1990年	7	4	23	8
1991年	30	9	63	13
1992年	50	20	114	26
1993年	54	14	105	17
1994年	41	11	58	18

1994年の調査によれば、実際の「対象者」を国籍別に分けると、小学生の場合、ブラジル22人、中国10人、フィリピン2人、マレーシア2人、インドネシア1人、ブルガリア1人、パキスタン1人、ニュージーランド1人であり、中学生はブラジル10人、中国5人、ニュージーランド3人である。南米日系人児童生徒が圧倒的多数であることが分かる。しかし、1994年になると、小学生は前年度の半数近くに急減している。

次に、日本語指導学級の実態について、筆者の研究室が行った1993年10月の調査によれば、回答のあった広島市内の日本語講師14人中12人が非常勤講師・巡回指導員、2人が小学校教師であり、さらに日本語教師としての訓練を受けた人は3人、受けていないのは11人であった。日本語指導学級での日本語指導の経験年数の平均は1年4ヶ月であった。

広島県内の日本語指導学級の週授業時数の平均は13時間 (規定では週12時間) であった。授業時数に関して、6人が「足りない」、1人が「十分」、6人が「どちらとも言えない」、1人が「不明」と答えた。到達レベルの設定そのものが不明なので、十分かどうかの判断が困難なのであろう。

日本語指導学級での授業内容は、(1)日本語指導のみ、(2)教科指導のみ、(3)その両方、であった。この教科指導の中味は、算数が9人、国語が4人、社会

が3人、理科・音楽が2人、生活科が1人（複数回答）であった。なお、日本語指導学級での教科学習が、在籍学級での教科学習へとつながっているかという問いに、8人がつながっている、3人がある程度はつながっている、と答えている。

次に、日本語教材について、9人が何らかの教科書を使っている。一番多く使われている教科書は低学年用の国語の教科書（7人）、手作りの教材（6人）であった。文部省編集の『にほんごをまなぼう1・2』（ぎょうせい）は入門期の入国児童が日本語の日常会話や学校生活への適応を目指しており、読み・書きや学習日本語の習得には不十分なようである。このために、学習日本語教育と学習日本語教材の開発（content-area language instruction）に取り組むことが必要である（Cantoni-Harvey 1987 参照）。

### 3. 入国児童のニーズ

筆者の研究室は、1992年10月に広島県内の日本語指導学級に在籍する入国児童の実態調査を実施し、入国児童が抱える問題やニーズをアンケート方式で調査した。回収できたのは27校54人であった。被調査者は、広島県内43校の小学校に在籍している南米日系ブラジル人・ペルー人児童に絞った。母語はポルトガル語（44人）とスペイン語（10人）である。74%の児童が来日1年未満である。調査内容の一部とその結果は次の通りである。

#### (1)在籍学級と日本語教室で受けた科目

入国児童が在籍学級で受けたと思っている科目は、日本語への比重が比較的少ない科目、例えば、体育・音楽・図工などであり、体育は59.2%、音楽は50.0%の児童が在籍学級を希望していた。逆に、日本語教室で受けた科目は国語が1位（70.3%）であった。

#### (2)実際に受けている科目と学級の種類

在籍学級より日本語教室に行く方が多い科目は、国語が圧倒的に第1位で、次いで算数であった。逆に、日本語教室より在籍学級にいるほうが多い科目は、体育と音楽が圧倒的に第1位で、次いで理科、第3位は社会となっている。

#### (3)日本語教室に来るのが楽しい理由

日本語教室に来るのが楽しいかという質問に対して全員が「はい」と答えている（一人、無回答）。日本語教室に来るのが楽しい理由は、第1位「日本

語の勉強がしたいから」（91.5%）、第2位「日本語の先生が好きだから」（83.0%）、第3位「自分の在籍学級よりも友達が多いから」（23.4%）、その他、となっている（%は賛成度）。日本語学習のニーズが高く、日本語教師や同じ立場の入国児童の存在が彼等にとって大きな支えになっている。

#### (4)日本語教室に満足しているか

日本語授業に対して、63.8%の児童が「大変満足している」、25.5%が「まあまあ満足している」、6.4%が「どちらとも言えない」、2.1%が「あまり満足していない」と答えている。概して、日本語の授業に満足していると言える。

#### (5)日本語教室でもっと学びたいもの

日本語学習に関して、聞くことや話すことは当然であるが、67.6%の児童が読むことと書くことを挙げている。日本語の読み書きに対するニーズが高いことが分かる。

#### (6)その他

入国児童は、将来に備えて母語を維持したいという希望をもっている。なお、母語保持の問題は次節で論じる。

## 4. 日本語・母語理解調査

筆者の研究室で、1993年11月に入国児童が母語と日本語をどの程度理解でき、運用できると思っているかを調べてみた。<sup>(1)</sup>被調査者は広島県内の小学校に在籍する10才以下の入国児童19人と10才以上の入国児童17人であり、表2の数字は、言語習得状況把

表2. 二言語理解・運用状況(\*:有意差 +:傾向差)

	9才以下	10才以上	T値	有意差
来日時母語で自己表現できた	3.0	3.7	0.2950	
現在母語で自己表現できる	3.5	3.5	0.9943	
来日時母語の本が読めた	3.6	1.8	0.0032	*
現在母語の本が読める	3.8	1.9	0.0012	*
来日時母語で文章が書けた	3.3	1.4	0.0009	*
現在母語で文章が書ける	3.6	2.3	0.0244	*
日本人の友達の日本語が分かる	1.7	1.8	0.7061	
先生の話す日本語が分かる	1.8	2.1	0.4938	
現在日本語で自己表現できる	2.0	2.1	0.8852	
平仮名が読める	1.6	1.1	0.0910	+
平仮名が書ける	1.6	1.1	0.0877	+
片仮名が読める	2.0	1.6	0.2806	
片仮名が書ける	2.0	1.6	0.3087	

握度（1が完全、5が不完全）である。10才以下の児童とそれ以上の児童の両者間で統計的に有意な差があるか調べた（t検定）。被験者の滞日年数の平均は19ヶ月である。

表2によれば、次の4項目で9才以下と10才以上の児童の間で統計的に有意差が見られた。

- (1)来日時母語の本が読めた。
- (2)現在母語の本が読める。
- (3)来日時母語で文章が書けた。
- (4)現在母語で文章が書ける。

この結果から、9～10才を境として、母語での読み書き能力の差が現れてくるので、年少者になるほど、母語での読み書き能力の維持と向上を心がけないと、母語喪失という問題が深刻になってくる。その際、入国児童の母語保持、とりわけ母語での読み書き能力の維持が重要な課題である。入国児童の母語保持と日本語習得という二つの問題をいかに解決するかを言語教育の観点から、今後検討しなければならない。

日本語の読み書きをもっと勉強したいという要望が出されていたので、漢字の理解度・教科書の理解度（度数は1の完全から5の不完全までの5段階）を調べてみると、教科書の漢字が読めるかについては3.3となった。漢字学習が教科学習の困難点の1つになっていることが分かる。さらに、授業の理解度についても調べてみると、2.4となった。授業については普通程度であることが明かになった。

次に、教科書の漢字の読みに関して、国語3.3、算数3.3、生活科3.0、社会3.6、理科3.5となっている（5段階評定、1が完全、5が不完全）。理科と社会が最も難しい教科であるので、教科書の漢字には送りがなをつけたり、表現・説明を平易に書き換えたり、特別に、理科と社会の日本事情教材を開発したりする必要がある。

授業の理解度に関しては、国語2.7、算数3.0、生活科2.9、社会3.5、理科3.4となった。理解しにくい授業は理科と社会がトップであり、算数がそれに続いている。この結果は、「学習日本語」教育の必要性を訴えており、場合によっては、理解困難な教科の授業は児童の母語で受ける機会を与えることが必要となる。

## 5. 母語保持に関する実態調査

社会的経済的地位が低く、教育環境も整っていない

い家庭で、まだ第一言語を十分に習得していないうちに第二言語を学ばなければならない場合には、第二言語が不十分となるという（池上1994：22）。この場合、入国児童は、第一言語を捨てて第二言語を学ぼうとするか、第二言語習得に動機づけられないで第一言語の維持に関心をもつかのいずれかの選択が迫られる。一般には、入国児童は、年少であるほど、学校社会の一員になるために、第一言語である母語を捨ててでも第二言語である日本語を習得するように「統一的に」動機づけられる。

この傾向が大きいのは、とりわけ幼稚園児から小学校低学年の9才以下の年少者である。広島市を例にとると、9才以下の小学生は小学生全体の62.7%を占め、小学校から高校までの全体の48.1%に当る。因みに、広島市では、1993年1月に小学生が118人（76.6%）、中学生が35人（22.7%）、高校生が1人（0.6%）在籍しており、小学生が全体の約77%を占めている。学年別にみると、1年生が23人（19.5%）、2年生が24人（20.3%）、3年生が27人（22.9%）、4年生が17人（14.4%）、5年生が19人（16.1%）、6年生が8人（6.8%）となっている。

さて、筆者の研究室では、1993年11月に南米日系人児童、特にブラジル人児童（広島県内では、南米日系人児童の約85%を占める）を対象として、家庭における母語の理解度とその使用状況を調べた。回収率は45%で、16校36人の児童から回答があった。平均年齢は8.5才、在日期間の平均は1年7ヶ月であった。

まず、話し相手によって言語の使い分けをどの程度行っているかを調べた。5段階で評定させた（1が「全部日本語使用」、5が「全部母語使用」）。

表3. 相手による言語の使い分け

父親	母親	兄・姉	弟・妹	日本人の友達	非日本人の友達
3.7	3.6	2.7	2.5	1.8	3.6

表3によると、両親や同国人の友達には母語の方を多く使っているが、兄弟・姉妹に対しては母語と日本語がかなり入り混じっていることが分かる。日本人の友達に対しては、できるだけ日本語を使おうとしている。この傾向は、10才以下とそれ以上の児童との間に有意差はなかった。このように、入国児童は相手によって言語の使い分けをしている。

次に、入国児童の親に対して、子供と話すときや子供が自分に話しかけるときに、母語と日本語のど

ちらの方を多く使うか調べた（5段階評定で、1は全部日本語、5は全部母語）。

表4. 親子間の使用言語

	現在子供と話す時	来日時子供と話した時	子供が親に話しかけるとき
父親	3.6	4.5	3.3
母親	3.9	4.3	3.4

表4によると、親が子供に話しかけるとき、来日時より母語使用の割合が減少している。子供が親に話しかけるときには母語使用の割合がさらに少なくなっている。日本での滞在年数が増えるにつれて、母語に日本語が混じる割合が少しずつ大きくなっていくのが分かる。

そこで、入国児童の親に対して、来日時と現在を比べて子供の母語使用に変化が見られると思うか尋ねた。5段階評定（1＝「非常に少なくなった」、5＝「非常に多くなった」）させると、父親は1.9、母親は1.8と答えている。つまり、親は子どもたちの母語使用がかなり減ってきていると感じている。

野山（1992:44）による「話し相手による言葉の使い分け（家族内）」に関する調査結果（表5）と本調査結果（表3・4）とを比較してみる。

表5. 言葉の使い分け（家庭内）

父（17人）	母語=15/17	日本語=2/17	両方=0/17
母（18人）	母語=16/18	日本語=0/18	両方=2/18
兄姉（10人）	母語= 5/10	日本語=2/10	両方=3/10
弟妹（10人）	母語= 7/10	日本語=0/10	両方=3/10

表5によると、父母と母語で話すという子どもが約89%いる。兄姉とは50%、弟妹とは70%の入国児童が母語で話している。両方の言語で話すというのは兄弟姉妹とも30%である。このように、野山（1992）と本調査において、言葉の使い分けにおいて基本的には類似した傾向を呈している。

なお、親に日本語力を5段階評価（1が「よく話せる」、5が「全く話せない」）で自己評価してもらうと、平均値が父親3.2、母親3.4となった。これは平均値であるから、日本語が殆どできない親もいると予想される。現に、入国児童の中には母語をほぼ完全に忘れて、日本語が不十分な親とコミュニケーションができない事例もあった。

以上、入国児童の母語保持の必要性を様々な角度

から論じてきたわけであるが、母語保持のために、家庭内で親は何らかの対策を講じているか尋ねた。

「行っている」のは父親42.9%、母親45.7%であった。逆に、「行っていない」と答えたのは父親25.7%、母親28.6%であった。約半数の親が家庭内で母語保持のために、(1)母語での会話を行うように努力したり（42%）、(2)ブラジルの本・雑誌・新聞などを読んだり読ませたり（42%）している。

また、家庭内で母語保持のための取り組みをしている両親の61%は母語使用を意識的に行っており、取り組みを特別していない両親の68%が意識して母語を用いていない。両親の母語保持に関する意識の差が家庭内での母語使用の割合に影響を及ぼしている。父親の75%と母親の80%が、母語保持教育を教育行政・学校に求めている。

入国児童の親は、母語保持の必要性を訴えたとともに、それ以上に日本語ができるようになってほしいと強く願っている（父親の96%、母親の97%）。

学校教育において、入国児童の母語教育を行っていると答えたのは4人、行われていないと答えたのは10人であった。その内容は、(1)ブラジルやペルーの教科書を読ませたり、和訳したりする、(2)母語で手紙などを書かせる（但し、既に母語の読み書きができない入国児童がいる）、(3)ポルトガル語の絵本を作る、(4)言葉の綴り方や短文作りなどを行う、(5)保護者向けの学級通信を翻訳する、などである。

日本語講師は入国児童の母語保持教育に関して、その必要性を感じる状況が「ある」と答えたのは7人、「ない」が2人、「分からない」が4人であった。半数の講師が母語保持について必要性を感じている。その必要性を感じる状況とは、(1)母語の読み書きがほとんどできない（4人）、(2)日本語の習得が早く、母語をどんどん忘れる（2人）、(3)母語を聞き取ることができても話せない（1人）、が挙げられている。端的に、母語保持教育に対する必要性を問うと、是非必要が2人、必要が9人となっている。

母語保持教育に関して、それを行う場所は、(1)家庭で（10人）、(2)公民館などで（9人）、(3)学校で（6人）、(4)その他（1人）と答えている。学校だけでなく、家庭教育や社会教育の場にもその解決の方策を求めている。入国児童に対して、家庭や学校だけでなく、社会もそれなりの役割を果たすことが期待される。

母語保持教育の指導者に関して、(1)入国児童の母語が分かる非常勤の指導員（9人）、(2)入国児童の

両親（7人）、(3)同じ母語を話す留学生（4人）、(4) 入国児童の母語が分かる一般の日本人（2人）、(5) 同じ母語を話す留学生以外の同国人（2人）、(6)その他（4人）となっている。入国児童の保護者、留学生、入国児童の母語が分かる日本人の協力の下に、児童の母語保持を目指す「継承言語プログラム（Heritage Language Program）」の開発が必要な時期にきている。

## 6. 二言語教育プログラムの類型

入国児童が日本の学校生活に適應するということは、生活適應、学習適應、異文化適應の3種類の調整が必要である。学校教育における日本語教育は、これら全ての適應行動に直接・間接に関わることになるが、その中で学習適應に対する援助が中心となる。学習適應とは、第1に生活日本語(A)、第2に学習日本語(B)、第3に日本文化理解(C)、第4に母語保持(D)、の4点である。

さて、これら4項目に対する対処法を検討してやることにする。これらを総合的且つ有機的に対処するには、まず児童を対象とする外国語／第二言語教育プログラムの類型の検討から始めなければならない。Schinke-Llano (1985)によれば、次の3種類の型が代表的なものである。

### (1)外国語経験 (Foreign Language Experience, FLEX)

1970年代に教育予算の削減や外国語に対する興味の増大とともに、流暢に外国語が話せるようになることよりは、外国語と外国文化に接することを目的として開発された。口頭技能が強調されるのが特徴で、学校のカリキュラムの中では補助的な位置付けである。時間数から言えば、週に1～2回、毎回20～30分位外国語を学習する程度である。必ずしも目標言語の専門家でなくても多少の素養があれば指導することもできる。

このプログラムは(A)の指導には不十分であり、日本語入門期程度を目指すにすぎない。このプログラムは音声言語に重点を置き、文字言語の読み書きには通例重点を置かない。本質的には、FLEXプログラムでは、上記の4つのニーズを充足することはできない。

### (2)児童外国語教育 (Foreign Language in the Elementary School, FLES)

1950年代に開発され、60年代に脚光を浴びた。10

年位間隔を置いて、再び FLES が注目されるようになった。広島県の日本語指導学級では、基本的には、FLES プログラムが導入されている。その目的は、第1に聞く・話す力を獲得する、第2に文化理解を深める、第3にある程度読み・書きの力を伸ばす、ことである。

FLES プログラムは通例学科目の1つに組み入れられ、週2～3時間教えられる。この点、日本語指導学級における日本語教育はカリキュラムの補助的な位置づけである。FLES とは異なるが、FLES 的に扱っていると言える。FLES は(A)としては適切であるが、(B)には向かない。(C)にも適している。

FLEX と FLES には類似点と相違点があるが、類似点は、必要に応じて母語を教授手段として用い、外国語を学習対象とするという点であり、相違点は、FLEX は目標言語に体験的に接触することが目的であるのに対し、FLES はあるレベルの口頭能力の到達を目指すという点である。FLES では、授業の大部分は外国語使用に当てられ、そのため授業はしばしば外国語だけで行われる。この意味において、日本語指導学級は FLES にかかなり近い運用となっている。

### (3)イマージョン (Immersion)

日本語を用いていろいろな教科内容を教える、つまり、教授手段として日本語を用い、教授対象は教科の内容とする。これがイマージョン・プログラムの特徴である。最初のイマージョン・プログラムは1965年にカナダのモントリオールで導入された。イマージョン・プログラムの目標は、第1は外国語の運用能力、第2は母語の維持、第3は教科学習、第4は目標言語の国の文化と人々に対する理解や尊重である。

この4目的からすれば、本プログラムは、(A) (B) (C) (D) 全てが有機的に達成できる可能性を持っていると言える。さて、イマージョン・プログラムは、①イマージョンの度合い (degree)、②学年段階 (grade level)、③含まれる目標言語の数 (number of target languages) によって、次のように分類される。

### ①イマージョンの度合い：「全面的 (total)」対「部分的 (partial)」

全面的イマージョン・プログラムは、始めからカリキュラムの全体に対して目標言語が用いられる。母語は本プログラムに参加して2～4年後に導入される。母語導入後、教授手段としての母語使用の割

合は、個々のプログラムや学年によって20～60%とバラつきがある。これに対して、部分的イマージョン・プログラムでは、初めは、カリキュラムのほとんどに対して教授手段として目標言語を用いない。その後、目標言語は時間の半分位用いられるようになり、数年後にはその使用の割合が減っていく。

②学年段階：早期 (early) ・遅期 (delayed) ・後期 (late)

早期イマージョン・プログラムは幼稚園段階か小学校1年生から始まる。遅期イマージョン・プログラムでは、目標言語は4年生か5年生のときに教授手段として用いられる。後期イマージョン・プログラムでは、教科内容を教えるための目標言語使用は小学校高学年か中等学校の始めまで行われない。遅期及び後期イマージョン・プログラムでは、1年以上の外国語教育、つまり、外国語を学ぶことが目的である教育を先行させてもよい。

文字学習に関しては、早期全面的イマージョン・プログラムでは外国語から始め、早期部分的プログラムでは母語と外国語の両方で行われる。他方、遅期及び後期プログラムでは、母語での文字技能を既に習得しているわけである。

### ③目標言語数

教授言語としていくつの外国語を用いるかによって、単一イマージョン (single immersion) か複数イマージョン (double immersion) に分かれる。

以上概説してきたイマージョン・プログラムに共通している特徴は、第二言語が教育の目標であるとともに教育の手段でもあるという点であり、さらに母語と共に第二言語を習得することを目指している点である。なお、「早期プログラム」は通例「全面的」か「部分的」かのいずれかであるが、「遅期」と「後期」プログラムは大抵「部分的」を採用している。

日本の学校教育にイマージョン・プログラムを導入する条件が揃ったとすれば、以上の組み合わせの中で「早期」「全面的」「単一」イマージョン・プログラムが適当であろう。実際には、入国児童が学習が困難と考えている理科・社会・算数の3教科に限定してイマージョンを実施するとよい。このイマージョン・プログラムと連動させて、日本語プログラムと継承言語プログラムを言語教育プログラム全体計画の中に有機的に組み込んでゆくのが適当である。

イマージョンの導入が困難であれば、幾つかの教科に限定して、理科・社会・算数などの教科内容を

日本語教師と教科担当の教師 (通例、学級教員) とのチームティーチングを実施する。これは「学習日本語教育」(Content-Area Instruction through Japanese Language 又は Content-Based Approach) と呼ばれている。例えば、Cantoni-Harvey (1987) は外国語教育の立場から、算数・数学、理科、社会の例を、岩沢・高石 (1994) は日本語教育の立場から、算数の例を、それぞれ紹介している。これは、入国児童の母語を教授言語として用いないで、日本語で教科内容を教育するという方式である。

## 7. 二言語教育計画上の留意点

まず、日本人児童と入国児童が同じ教室で授業を受けることもあれば、別の教室で特別な授業を受けることもある。そこで、入国児童は、特定の科目の授業のとき、在籍学級から日本語指導学級へ通うことになるので、在籍学級において入国児童が疎外されたり、いじめの対象となったりしないように、在籍学級における学習集団の整備、つまり、学級内に自由と安全の風土を醸成したり、援助的対人関係を形成したり (国際教育と同和教育の接点)、異文化間対人関係訓練 (intercultural training) を導入することが肝要である。そうすることによって、アイデンティティー・クライシス (identity crisis) の問題が生じないように対処することができる。

次に、入国児童の母語保持という観点から、二言語教育プログラムを構想する際に、次の点を考慮に入れなければならない。それは日本社会における入国児童の母語の位置づけや発達度である。この点に関して、中島 (1990: 12) は次のように述べている。

「入国児童生徒の母語が日本語より優勢な「強い言語」であれば、「弱い言語」である日本語を学校で使っても母語の発達が侵害されることはない。この場合には、二言語教育によってプラスの効果が現れ、二言語がよく発達する。また、「弱い言語」で蓄えた学力は「強い言語」に移行されるので、学力も犠牲にならない。さらに、高度に発達した言葉の力 (特に読解力) は互いに強めあって、より高度に発達する傾向も見られる。アイデンティティーももちろん混乱しない。このような二言語使用は、母国語に加えて有用な外国語の高度な力が一つ加わるという意味で、プラスに働くバイリンガリズム (additive bilingualism) と言われている。」

このようなバイリンガリズムの観点に立てば、中国帰国者の子ども、さらにブラジルやペルーの南米日系人の子どもなどの場合、日本社会では、彼等の母語は日本語より「弱い言語」であるので、「置換現象」が起り、「強い言語」である日本語に母語が置き換えられていく。そのため、二言語が同じようには伸びない。いずれ子どもは母語を忘れて、日本語しか使えなくなっていく。このような状況で伸びた日本語はまだ根の浅いものであり、たとえ日常会話には不自由がなくても、読むことや書くことは学年相応のレベルにかなり達しないために、学業でも遅れを取るのが普通である。このような二言語使用は、すでにもっていた有用な力が差し引かれて一言語になってしまうという意味で、マイナスに働くバイリンガリズム (subtractive bilingualism) と呼ばれている。

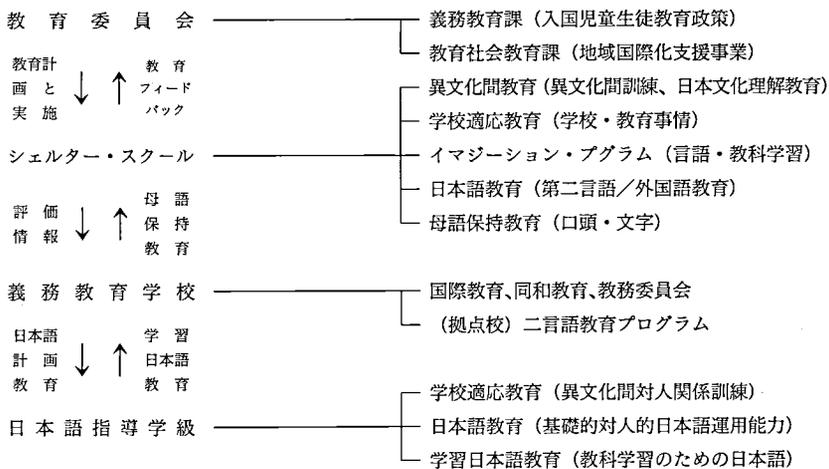
「マイナスのバイリンガリズム」に属する入国児童たちは、日本語の集中訓練を受け、日本語で様々な教科指導を受けるといった日本語漬けとなる日本の学校に入られると、次第に母語を忘れていく。日本語の不自由な親は子どもと十分話し合うことができなくなる。その結果、子どもは親とのギャップに悩み、自分のルーツやアイデンティティーに疑問を持つようになり、学校社会への不適応をおこす。日本に在住する外国人としての自信と誇りをもち続けるためには、彼等の母語が日本語に置き換えられないようにするための手立てが必要なのである。

例えば、民族的アイデンティティー (ethnic identity) の確立に言語 (母語と日本語) がどのように影響するのかという問題が関わってくる。これは専門的には「文化的帰属感」と呼ばれる問題である。9～15才の間に文化的枠組が形成され、これ以後は異言語・異文化に対して違和感を感じるようになるという。それは、自己概念が一つの文化型に固まり、柔軟性を失うからである。9～10才という年齢は、児童の発達段階上、自己概念や異文化に対する寛容な姿勢を形成する重要な時期でもある。

このような観点から、入国児童の母語・母文化を守りつつ、日本語を育てるためのシェルター・スクール (母語・母文化保護学校) (中島1990:13) を拠点都市に一校は創設することが望ましい。次の図はシェルター・スクールの基本構想の一部である。

入学手続きを教育委員会で済ませると、教育委員会は学校生活を送るのに必要最小限度の日本語力を習得させるためにシェルター・スクールに入れる。この学校で320時間相当 (約10週間) で単語数約800語 (縫部1995) 程度の日本語イメージ・プログラムを与える。この後、居住地区の小学校・中学校へ送り、一定期間 (1～2学期間) 特定の教科の授業 (国語、理科、社会、算数/数学) を日本語指導学級で履習しながら、その他の授業を在籍学級で受ける。

この学習日本語課程が修了すると、原則的には、全て在籍学級で授業を受ける。この後も日本語指導



学級で週2～3時間教科学習の補充を行う。この段階では、各教科の教師（小学校教師は殆どの教科を担当）は、教科教育の観点から、日本語教育をどうすべきかが問題となってくる。教科内容を日本語でどの程度理解しているかに関心をもつ必要がある。この意味において、全ての教科の教師は、日本語教育の基本を心得ておいたほうがよい。

シェルター・スクールは、入国児童・生徒が在籍する学校・日本語指導学級と連絡を取りながら、必要な援助を与えていく。児童日本語教育の教材開発や指導法に関して、指導的役割を果たす。巡回指導も実施する。日本語教育に従事している教師・講師の研修にも関わる。母語保持プログラム（Heritage Language Program）を実施することも重要な役割である。

## 7. 結論

本論文は、広島県で行われている日本語指導学級の実態を調査し、日本語教育の課題を明らかにするとともに、二言語教育の観点から、その解決の展望を提示した。

さて、本調査結果から明らかになった点は次の7点である

- (1)「日本語指導学級開設要項」は、CALPよりBICSの獲得を目指している。
- (2)入門期を除いて、日本語の聞き話す能力より、読み書き能力を高めたいというニーズが高い。
- (3)理科・社会・算数が最も理解が困難な教科であり、取り出し指導の対象になっている。
- (4)殆どの日本語教師が非常勤講師であり、日本語教育の専門的訓練をうけていない。
- (5)入国児童は相手によって言語の使い分けをしており、自然なバイリンガルになる状況にいる。
- (6)母語保持教育、特に、読み書き能力の獲得が必要である（とりわけ、9才以下の児童の場合）。

これらの問題の解決のために、次の6点を今後の課題として提案したい。

- (1)有資格の日本語教師が学校教育における日本語教育を担う。
- (2)各教科の教師も日本語教育の基礎的素養を持って教科指導と日本語指導との接点を模索する。
- (3)各教科・各学年用の学習日本語シラバスと教材を開発する。
- (4)児童日本語教育の教授法を研究する。

(5)母語保持のための「継承言語プログラム」を開発する。

(6)二言語教育プログラム導入の可能性を探る。

(7)県・市の教育委員会は、入国児童生徒に関わる教育を総合的に取り組むシェルター・スクールを設立する。

注(1)参考文献4を参照

(2)参考文献1を参照

## 参考文献

1. 荒木富貴子（1994）『入国児童の母語保持に関する一考察』広島大学教育学部平成5年度卒業論文。
2. 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—第二言語としての日本語教育の視点から—」『日本語教育』83号、16-28。
3. 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、73-84。
4. 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。
5. 中島和子（1990）「国際社会から見たバイリンガル教育」『日本語』アルク、6月号。
6. 中島和子他（1994）「年少者のための会話力テキスト開発」『日本語教育』83号、40-58。
7. 縫部義憲（1993）「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—」『広島大学教育学部紀要』第二部、第42号、191-198。
8. \_\_\_\_\_（1994）「児童日本語教授原理—10才までの児童を中心に—」『広島大学日本語教育学科紀要』第4号、9-15。
9. \_\_\_\_\_（1995）「児童日本語教育学の構築に向けて(2)—児童日本語シラバス開発—」『広島大学教育学部紀要』第2部、第43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の一考察」『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. 広島県教育委員会（1981）「帰国子女学級開設要綱」

12. \_\_\_\_\_ (1988)「帰国児童生徒学級開設要綱」
13. \_\_\_\_\_ (1990)「帰国児童生徒学級開設要綱」(改正)
14. \_\_\_\_\_ (1992)「日本語指導学級開設要綱」
15. \_\_\_\_\_ (1993)「日本語指導学級開設要綱」(改正)
16. \_\_\_\_\_ (1994)「日本語指導学級開設要綱」(改正)
17. 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)
18. 文部省 (1994)「平成5年度日本語教育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」(報告書)
19. Cantoni-Harvey, G. (1987), *Content-Area Language Instruction*, Addison-Wesley Publishing Company.
20. Cummins, Jim and Swain, Merrill (1986); *Bilingualism in Education*, Longman Group Ltd.
21. Genesee, Fred (1993), "All Teachers Are Second Language Teachers," *CMLR*, 50, 1, 47-53.
22. Mills, R.W., and Mills, J. (1993), *Bilingualism in the Primary School*, Routledge.