

## 児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討 - 研究ノート -

池上 摩希子

### [目次]

1. はじめに
2. 児童生徒に対する日本語教育の概況
  - 2 - 1. 受け入れの概要
  - 2 - 2. 日本語教育の傾向
  - 2 - 3. 中国からの帰国児童生徒に対する支援の概況
3. 課題の再検討
  - 3 - 1. 「学習言語」の定義と検討 - 何のための日本語か -
  - 3 - 2. 教育目標の設定 - 教育理念からの捉え直し -
  - 3 - 3. 帰国児童生徒に対する課題 - ライフコースを考慮に入れた支援 -
  - 3 - 4. システム上の課題 - 政策レベルで望むこと -
4. おわりに

### 1. はじめに

近年、日本の学校教育現場に日本語を母語としない児童生徒が増加し、年少者に対する日本語教育の充実が求められている。多くの議論、多くの実践が行われ、問題点と課題があげられている現状であるが、本稿では、まず、それらを整理し、次に、中国帰国者の二世三世で初等中等教育を受けている者（以下、帰国児童生徒）に対する日本語教育を概観する。これらの作業をとおして、現在、児童生徒に対する日本語教育が担うべき役割と課題を再検討したい。

なお、海外においても、日本語を学習する児童生徒が増加しているが、本稿では国内の状況に限定して言及する。

### 2. 児童生徒に対する日本語教育の概況

#### 2 - 1. 受け入れの概要

日本語教育が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況について文部省が実施している調査(文部省 1998)の結果から、受け入れの概要を見てみよう。平成9年度の調査によると、前回(平成7年度)の調査と比べて、日本語教育の必要な児童生徒の在籍数は46.5%、在籍学校数は32.8%増加している。児童生徒の母語に注目

すると、ポルトガル語、中国語、スペイン語が多いことは変わらないが、「その他」として数えられる言語が7言語増えて、46言語となった。児童生徒の出身地域や背景がさらに多様化していることが伺える。ところで、前回の調査の対象となっていたのは、なんらかの形で特別な指導を受けていた児童生徒であった。しかし、受け入れ側の事情によっては、指導が必要な状況であってもそれを受けられない児童生徒も存在する。在籍数の増加は、平成9年度の調査からはそうした児童生徒も調査の対象とした結果でもあり、数値を見ると、必要な指導を受けられていない児童生徒は計3535人となっている<sup>1)</sup>。

また、児童生徒はすべての都道府県に在籍しており、最も多いのは愛知県、ついで神奈川、静岡、東京、大阪と続く。在籍する地域の事情により、日系人児童生徒の多い学校、中国からの帰国児童生徒の多い学校といったような傾向は見受けられるが、在籍校の46.7%を「在籍人数は1人」という学校が占めている。

これらをまとめると、日本語教育の必要な児童生徒は、増加、多様化、分散化の傾向にあると言える。既に外国人児童生徒は、地域や学校において、決して「珍しく」はない存在になってきている。

#### 2 - 2. 日本語教育の傾向

国内での児童生徒に対する日本語教育<sup>2)</sup>は、当初はインターナショナル・スクールなどで小規模に行われていた。海外在住の邦人の子弟が日本に帰国し(海外帰国子女)日本の学校教育現場に参入し始めると、彼らに対する日本語教育の必要性が言われるようになった。その後、インドシナ難民や中国帰国者の子どもたちが、また、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正後、中南米諸国からの日系の子どもたちが、学校現場において日本語教育を必要とするようになった。

こうした状況下、児童生徒に対する日本語教育は、日本語教育全体においても重要な課題の一つとして言及されるようになってきた。試みに、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』を見てみると、1994年発行の第83号で「年少者に対する日本語教育」を特集として組んでいる。その他、掲載数は決して多くはないが、外国人児童生徒の言語使用状況を分析するといった基礎研究も徐々に取り上げられてきている。

国内の日本語教育の動向と課題をまとめた石井(1997)には、児童生徒に対する日本語教育の現状と課題が、次のようにあげられている。

学校現場では児童生徒の受け入れ体制が整いつつあるが、未だ全体的ではなく、地域や学校による格差があること

指導内容や指導方法に関する検討が必要であること

教科教育と日本語教育の連携を図る必要があること

児童生徒の学習環境を整備するため、学校・家庭・地域の連携を促進する必要があること

基礎研究の推進、基礎資料の蓄積をし、フレームワークといえるものを構築すること

ここには概括的な課題が示されているが、より言語的認知的な領域に関しては、岡崎(1995)、西原(1996)が参考になる。言語教育研究が提示してきた課題や成果を踏まえて、児童生徒に対する日本語教育を進めていく必要があることが理解できる。また、外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議・東京外国語大学(1998)は、全国的な規模の書面調査と聞き取り調査を元に、児童生徒に対する日本語教育の課題を導き出している。野山(1997)の報告は、特定地域での縦断調査を元にしたもので、児童生徒のおかれている言語環境を踏まえた日本語教育の在り方と提言を述べている。これらを見ると、総じて児童生徒に対する日本語教育全体の傾向としては、学習言語、教科学習、母語の3点の重要性を認識し、

学習言語を意識した日本語教育へ 教科学習と連動した日本語教育へ 母語指導、母語保持を視野に入れた日本語教育へ と向かっていると言ってよいであろう(「学習言語」の定義や考え方などについては次章で言及する)。

一方で特に多文化教育の視点からは「日本に永住する予定の中国「帰国」者やインドシナ難民に対しては、日本語や日本の習慣を早く覚えることで「日本人」になることを目的とした同化教育モデルがとられる」(中島 1993、p.82)といった指摘がなされることも少なくない。太田(1996)では、「補償的日本語教育」といった定義付けをして、学校で実施されている日本語教育を説明している。この「補償的日本語教育」は、日本語が理解できないことを学習活動への参加を阻む最大の要因とみなした上で、とにかく日本語能力を伸ばすことを最大の課題とし、その際、児童生徒の母語能力は否定もしくは無視するといった教育観に立脚するも

のである(太田、同前、pp.137-138)とされる。言語は、学習者を取り巻く社会の状況や学習者の心理面情意面に関する要因抜きで学ばれることはない。したがって、言語教育において、社会文化的要因をどのように捉えるかは、教育理念や教育目標の設定の仕方と密接に関係してくる。児童生徒対象の日本語教育もこの例外ではない。日本語教育が外国人児童生徒の母語を剥奪するだけの「同化教育」とならないためには、いかにして日本語を効率よく教え込むか、どのような道具が必要かといった議論だけに終始することのないように、児童生徒を取り巻く社会文化的側面を今以上に考慮した姿勢が、日本語教育には必要なのではないだろうか。

### 2 - 3 . 中国からの帰国児童生徒に対する支援の概況

ここでは、筆者が指導に携わっている中国からの帰国児童生徒に対する支援の概況について述べる。国費中国帰国者とその同伴家族は引き揚げ援護施策としての公的支援の対象となるので、その保護者に同伴されて来日した児童生徒は、各地の小中学校に編入する前に中国帰国者定着促進センター(以下、センター)で4ヶ月間の初期集中指導を受けることができる。センターにおける指導の詳細については、池上(1994b)、中国帰国者定着促進センター(1995)を参照されたい。しかしながら、センターに入所でき、初期指導が受けられるのは、国費帰国者に限られており、年々増加している自費帰国者(その多くは「呼び寄せ家族」)は公的援護の適用範囲ではない。

この他、国レベルの支援では文部省による施策がある。文部省教育助成局海外子女教育課(1998)によるとその概要は、

- ・中国帰国孤児子女教育研究協力校の指定と加配教員の配置
- ・中国帰国孤児子女教育指導協力者の派遣
- ・補助教材、指導資料の作成と配布

となっている。こうした施策は帰国児童生徒だけに実施されているものではなく、「外国人子女教育の充実」として他の外国人児童生徒にもほぼ同様の支援がなされている。進路進学の際に関しては、帰国者二世三世に適用されるものとして「中国引揚子女のための特別選抜」という制度があり、保護者(あるいは祖父母)が中国帰国者であり、原則として来日後9年未満のものに対して、いくつかの大

学<sup>3)</sup>で入学試験に際して一般入試とは別枠の選抜制度が設けられている。

しかしながら、これらの公的支援が、帰国児童生徒が各地に増加し続ける現状に十分対応できているとは言い難い。大きな問題点の一つは、前述のとおり国費で帰国したか自費で帰国したかによって公的支援の範囲が異なること、もう一つは国レベルの施策の運用が地域によって異なること、これに加えて地域レベルの施策及びその運用が地域によって異なることであろう。

後者に関しては、詳細な実態調査を行ったわけではないが、筆者の見聞の範囲で例を述べたい。加配教員や指導協力者の配置を決定する場合、「日本語教育が必要」とされる児童生徒が何人在籍しているかによって、配置を行うか否かや行う場合の人員数が決定されることが多い。しかし、児童生徒に対して「日本語教育が必要」と言うとき、どのような基準でその判定が行われているのかが明確ではない。前述の文部省による調査においても、どのような判定方法によって「日本語教育が必要」とみなしているのか、だれがどのような日本語を「必要」としているのかが客観的に示されていない。何らかの特別な措置を受けている学校の方が少なく、日本語教室や日本語学級が設置されているかいないかで体系的な指導が保障されるかどうかが大きく左右される現状では、児童生徒が等しく受けられる支援の最低限のラインさえ、平等に引かれているとはいえない。

このように、公的支援が行き届いているとは言えない実状では、帰国児童生徒に対する支援は各学校各教師または支援者の個人的な努力に負うところが大きく、特に、ボランティアグループや個人による支援が果たしている役割は大きい。例えば、日本語教育学会(1995)にあるようなネットワークが機能し始めており、支援機関やグループ、また、大学生や個人のボランティアによる支援が行われている<sup>4)</sup>が、ここで強調しておきたいことは、ボランティアの主たる役割は公的支援の不備を肩代わりすることではないということである。行政に求められている課題は施策として解決されるべきで、ボランティアの努力に依存し続けることで課題の解決を棚上げにする結果を導いてはならない。この問題は帰国児童生徒のみならず、他の外国人児童生徒を取り巻く状況と共通の問題となっているのではないだろうか。

次章では、児童生徒に対する日本語教育の課題を、以上の概況や筆者の見聞した事例から整理し、解決に向けての再検討を提案する。

### 3. 課題の再検討

#### 3-1. 「学習言語」の定義と検討 - 何のための日本語か -

「子どもはすぐに話せるようになる」ように見えるのは、多くの場合、日常の話し言葉についてであり、「話せるのに読んだり書いたりできない」子どもたちの事例は決して例外ではない。この現象は、しばしば、カミンズ(Cummins,J.)の提唱した仮説で説明される。これは、言語能力には日常の伝達に必要な言語能力と学習に必要な言語能力の二つの側面があり、それぞれ区別して考えられるべきであるというものである。前者はBICS(basic interpersonal communicative skills)、後者はCALP(cognitive/academic language proficiency)と呼ばれ、前者は文脈の支えがあり、認知的な負担が少ないコミュニケーション場面で発動され、後者は文脈の支えが少なく認知的な負担が大きいコミュニケーション場面で発動される。日本語を母語としない児童生徒が日本の学校で学ぶ場合、このうちのCALPの発達が問題となり、様々な文脈で「学習言語」「学力言語」等と呼ばれて、日本語教育の重要な課題として取り上げられている。また、CALPと母語の発達は密接に関係すると言われていることから、母語の重要性も言われている。

文字情報を媒介に、新しい知識を仕入れたり内容を分析したりする作業は、まさにこのCALPが必要となる場面である。ところが、CALPの重要性は広く言われていても、その「正体」は実はそれほど判然としていない。BICSとCALPを峻別することも、また、CALPという能力を測定することも難しいとされている。CALPを訳すと「認知的学術的活動を行うための言語能力」となるだろうか。このような言語能力とは、子どもの思考力や認知的な発達を促す能力であると言えるだろう。とすれば、教科学習の領域で用いられる語彙表現は、CALPに結びつきCALPを活性化するのに必要な「部品」のようなものであって、非常に重要ではあってもそれだけで十分なものではないのではないか。CALPの定義と検討が必要だと思われる。

バイリンガル教育の成否をいうときも、これまで評価基準となっていたのは、学業成績や知能テストの結果がほとんどであった。日本語を母語としない、様々な社会的文化的背景を持った子どもたちが、日本社会の中で(多くは学校という文脈で)必要とされる能力とはどんなものなのか、こうしたことの検討が十分に

行われる以前に成否の判定がなされていたように思われる。読み書き能力のことをリテラシー (literacy) と言うが、個人にリテラシーを要求するのは社会であり、どの程度をもって「できる」「できない」とするか、その要求レベルの決定や評価も社会が行う。高等教育を受けるために必要な能力と、社会の中で一人前の人間として生きていくために必要な能力は、重なる部分はあっても同じものではないであろう。母国では相応の教育を受け相応の発達が見込めていたと思われる児童が、来日して、日本の小学校で「楽しく」生活できるようになっても学年相当の「学力」は身に付いていないといった事例は少なくない。この場合、この児童に必要なのは、どのような能力なのだろうか。中学校に進学してもなんとかやっていける「学力」、それを支えるための日本語力、「学力」につながる母語力、と要件はいくつもあげられるが、どれとは確定できないまま、多くの場合、支援はうち切られる。CALP の定義と検討は、何のための日本語か、をいうためにも必要なのではないだろうか。

このような議論は、児童生徒に対する指導に携わっている私たちに、「学力」とは何かといった学力観の問い直しを迫ることになる。今後、「学習言語」能力を言うためには不可欠な議論だと思われる。

### 3 - 2 . 教育目標の設定 - 教育理念からの捉え直し -

日本語教育においては、学習者要因や特性を念頭においたニーズや指導方法の特定化が既に進められている。対象が児童生徒であっても、一括して「子どものための日本語教育」で語ってしまうことは、問題解決にむけては具体的な方途が示せないし、ときには危険でさえあつたりするのではないだろうか。児童生徒対象の日本語教育の教育目的・方法を細分化して考える必要がある。例えば、第二言語としての日本語教育に対して外国語としての日本語教育という位置づけができ、それぞれ学習目的も教育目標も異なるように、児童生徒に対する場合も、第二言語としての日本語教育、外国語としての日本語教育という位置づけができるはずである。その上で、児童生徒に共通のものとして取り上げるべき課題と個別の課題とを区別して、課題解決を視野に入れた教育目標を設定していかなければならない。母語指導ひとつ取り上げてみても、第二言語として日本語を学ぶ場合と外国語として学ぶ場合とでは必要性自体が異なるし、第二言語として学ぶ場合

でも定住する子どもたちと帰国する子どもたちでは、目的も目標も異なる。さらに、同じ定住型であっても、年齢や来日経過年数によっては、保護者と意思疎通するための母語が必要か認知を支えるための母語が必要かが異なるのである。

目標設定について考察を進めるにあたっては、児童生徒に対する日本語教育が同化が目的ではない適応教育であるために、社会的文化的要因を考慮に入れた枠組みが必要となり、なおかつ、従来言われてきた生活適応、サバイバル日本語に加えて、2-2.で述べた「学習言語、教科学習、母語」を視野に入れる必要がある点で、バイリンガル教育の枠組みが参考になると考える。個人であれ社会であれ、二つの言語を使用することがバイリンガリズム (bilingualism) であれば、バイリンガル (bilingual) は二つの言語を使用する人である。バイリンガルとバイリンガル教育の位置づけは、それぞれの国の歴史・社会的条件、政治・経済的事情などによって異なるが、ここでは、山本(1991)、山本(1996)、ペーカー(1996)を参考に、児童生徒に対する日本語教育に援用できることを取り出そうと試みた。

バイリンガルであることは、第二言語と母語が同等の能力を持つといった段階から第二言語である程度発話できるといった段階までを含む幅広いものであり、かつ、結果としての属性というよりは可変的な状態であるとされる。そして、バイリンガル教育 (bilingual education) とは、第二言語を習得させることを目的とし、学習者の母語と目標言語である第二言語を使用して教科学習を進める教育をいう。バイリンガル教育にはいくつかの類型<sup>5)</sup>が見られるが、教育目的によって、維持型 (maintenance bilingual education) と移行型 (transitional bilingual education) に区別することができる。維持型は児童生徒の母語と文化的アイデンティティを「維持」し強化することが目的的教育であり、移行型は児童生徒の使用言語を社会的に優勢な多数派言語の方へ「移行」させ同化させることが目的的教育であると説明される。また、プログラムのあり方によって、イマージョン (immersion program) とサブマージョン (submersion program) に分けることもできる。イマージョンは主に多数派の子どもたちを対象に、第二言語を用いて教科指導を行うバイリンガル教育をいう。指導者は学習者の母語と第二言語のバイリンガルのことが多い。イマージョンの代表的な成功例としては、カナダにおける英語とフランス語のバイリンガル教育がよく知られている。一方、サブマージョンは移民や少数派の子どもたちを対象に、ほとんど多数派言語だけを用いて行われる。この場合の多数

派言語は子どもたちにとって第二言語である。指導者もほとんど多数派である第二言語だけを用いる。日本における児童生徒対象の日本語教育は、少数派である外国人の児童生徒を対象とし、多数派の日本語だけを教授言語として、児童生徒の母語をほとんど解さない指導者によってなされていることが多い。様々な制約がある中、現状では、採用されている方式はサブマージョンであるということになる。サブマージョンでは、少数派の母語は維持されることはなく、やがて多数派言語に取って代わられることになるという。児童生徒に対する日本語教育が、日本語能力を伸ばすだけでなく児童生徒の母語を保持伸長し、自尊感情を損なうことのない教育を目指すためには、維持型バイリンガルに倣った理念的な目標を設定する必要がある。その際、二言語のあり方について、何のための日本語であり何のための母語であるのかを十分考慮して、対象となる児童生徒に相応しい達成目標を立てていかななくてはならない。

バイリンガル教育の理念は、決して一部のエリートのためだけのものではなく、少数派の児童生徒のためのもとなり得る。日本において、少数派言語を母語に持つ児童生徒に必要なのは、母語であれ第二言語の日本語であれ、一つかそれ以上の言語を以て思考し自己表現ができることである。それが二つの言語で行えれば「+」の利点となるだろう。また、それが一つの言語だけであっても、それが何語であっても、自分自身の思考に用いる言語が確立すればよいのではないだろうか。例えば、就学前の年齢で来日したような帰国者の子どもたちの場合、日本語が母語として確立すると思われるが、それが思考に用いられる言語となり、中国語が家庭内言語として機能すればよいのではないだろうか。同化ではない適応教育としてのバイリンガル教育、日本型バイリンガル教育といえるものを、理念とシステムの双方において作っていく必要がある。

### 3 - 3 . 帰国児童生徒に対する課題 - ライフコースを考慮に入れた支援 -

第二言語学習者としての中国帰国児童生徒は、帰国者の二世三世であることから派生する固有の特性と、日本語が母語ではない年少者に共通の特性とを持ち合わせている。池上(1994a)では、「概観」として

帰国ではなく来日、移民のような立場であること

中国の学校制度との関係で、編入学年決定の際、日本の学齢と合わない場合

があること

受け入れ体制に地域差があること

日本の学校文化と中国の学校文化が異なることで軋轢を経験すること

保護者もまた日本という異文化での適応と日本語学習の過程にあり、葛藤が生じやすいこと

母語の発達とCALPの関連性を考慮すべきこと

母語の保持とアイデンティティの関連性を考慮すべきこと

をあげた。各項目はそれぞれ、帰国児童生徒に特有の特性と年少者に共通の特性とを含んでいるが、なかでも、 は、帰国児童生徒が原則として日本に定住することを意味しており、出身国に帰国する児童生徒と比較すると、進学進路に関してより一層切実な問題を抱えることを示している。さらに、来日年齢とその発達段階によっては、母語が中国語から日本語に取って代わることにもなる。また、 の保護者の立場も帰国児童生徒に比較的顕著なものであろう。保護者自身も実存的な問題や、経済的困難を抱えていたり問題は多く、とも関連する社会的文化的な特性である。

一方で は他の年少者とも共通する部分の多い特性と言えるが、その中でも帰国児童生徒に特有の傾向と言えることが見受けられる。母語に関しては、まれに朝鮮語やモンゴル語の場合があっても、ほとんどの場合は中国語であり、これには二つの文脈で特有の傾向を見ることができる。母語である中国語を音声や文法、表記など言語という観点から日本語と対照させて捉えれば、このことは日本語指導の方法に反映させるための重要な特性となり、また、社会的文脈に置けば、中国語が日本社会において、例えば英語と比較すると、社会的認知度がそれほど高くない言語であるといった特性となる。このことは、母語としての中国語の必要性を唱えるときに十分考慮すべきこととなるだろう。

他にも、中国の教育制度が影響して、出身地域や出身校によって受けてきた教育に質的にも量的にも大きな差があること、保護者の教育に対する姿勢や学習環境の不備が影響して学習習慣がついていないケースが少なくないことなどは、中国からの帰国児童生徒に顕著な特性を示していると言える。

このような学習者特性を持つ帰国児童生徒に対して、池上(同前)では、主に中学生年齢の帰国生徒に関する日本語教育の課題として、次の3点をあげた。

#### 目標設定とカリキュラム開発 教材開発 ネットワークの形成

これらの課題は、外国人児童生徒に対する日本語教育全般の課題としてもあげられ、取り組みがなされている。 に関しては、カリキュラム・ガイドラインやシラバス案も示されていて、徐々に進展を見せていると言えるだろう（参考文献参照）。また、チャレンジ日本委員会外国人子女研究会(1998)編集の『外国人子女教育資料・教材総覧』からは、教材に関するおおよその傾向が伺える。教育現場で日々作成された教材が少しずつ増え、蓄積されてきているが、教科指導と連動した教材や初期指導の次の段階に有効な教材はまだ少ないようである。 も前述のとおり、各地で取り組みが進められているようであるが、これらの課題は、今や総じて長期的視野をもって捉え直されなければならないところに来ている。

帰国児童生徒に対しては、帰国直後の初期指導であっても 目標設定とカリキュラム開発 はサバイバルにのみ焦点を当てたものではなく、将来の「学習言語」を意識したものとする必要がある。 教材開発 と ネットワークの形成も同様である。教材は前述のように、初期指導時に使用されるものがほとんどであり、内容はサバイバル日本語がほとんどであるが、初期指導の段階から「学習言語」の習得を目指した活動<sup>6)</sup>は不可能なのであろうか。初期指導を終えても中等高等教育に至るまでの間に、継続して日本語指導が必要と思われる者がいる場合、どのような対応がなされているのであろうか。

もちろん、帰国児童生徒が発達のどの段階で「学校」という日本社会に参入してくるかによって、生じる問題は異なる。従って、小学生年齢の児童の問題と、中高生年齢の生徒の問題と、さらに高等教育を受けている学生たちの問題とを同列に扱うことは適切ではない。しかし、こうした児童生徒が機会を得て高等教育を受ける際には、場合によっては、抽象的な概念を支える言語能力が不十分であるがために学習上の困難を伴うことがある(御園生・木村、1992)。このことは、各段階で生じる問題を俯瞰的に捉えていく必要性を示している。帰国児童生徒をめぐる様々な問題に対しては、彼らのライフコースを考慮して臨まないことにはスムーズな解決は図れないし、解決のためには、関係機関・指導者間のネットワークが欠かせない。

#### 3 - 4 . システム上の課題 - 政策レベルで望むこと -

増加、多様化、分散化する外国人児童生徒に、最低限の支援を等しく保障し地域による格差を無くすためには、国や自治体レベルの施策が不可欠である。国内において、児童生徒に対する日本語教育が抱える問題の多くは、行政上の問題の枠をまだ越えていないのではないだろうか。

中西・佐藤(1995)には、学校教育の教員サイドからあげられた、児童生徒に対する日本語教育の課題が紹介されている(pp.67-70)。その一つに受け入れ態勢の問題があり、初期集中指導が専門に実施できるセンター校のような教育機関が求められている。外国人の子どもがひとりしかない学校も集住地域を控えて多人数在籍する学校も、子どもたちを初めて受け入れる学校も経験豊富な学校も、それぞれの事情で現場での指導に課題を抱えている。編入学に到るプロセスが整えられ、子どもたちも受け入れる側も「準備」ができれば、双方の混乱と負担は今より軽減できるのではないだろうか。そのためには、センター校のような教育機関の設置、あるいはそれに代わる機能を果たすシステムの構築が望まれている。縫部(1995)には「シェルター・スクール(母語母文化保護学校)」という構想があるが、この「シェルター・スクール」のように地域に密着していることに加えて、リソースセンターの機能や学習相談の機能を持ち、ネットワークの要となるような教育機関を提案したい。そして、「準備」という意味で「プレ・スクール」という呼称を用いたい。リソースセンターについては文献 にも提言がなされている。

こうした提案は個人の努力だけでは実現は困難である。教育政策、言語政策といったマクロの観点からの検討を行わない限り、結局のところ、課題は解決に近づかず問題は再生産されていくだけなのではないかと考える。

#### 4 . おわりに

児童生徒に対する日本語教育の現在は、理念に実践を追いつかせる段階にある。従来の「日本語教育」「学校教育」という枠内だけで課題やその解決の方略を考えていたのでは、実践は理念にとうてい追いつけないのではないだろうか。

以前、筆者の教えていた生徒が語ったことがある。「日本に来たばかりのとき、日本語が出来なかったことはもちろん辛かったけれど、周りの人に日本語ができ

ないから何もできないと思われてしまったことはもっと辛かった」。個々の子どもたちが既に持っている言語能力と認知能力を踏まえた日本語教育が実施できる環境を構築していかなければならない。日本にあって、例えばカナダやアメリカのような環境を目指すのは現実的ではないのだろうが、かといって、全く無理だとしてしまうのでは現状は何も変わらないだろう。日本語を指導する側からの積極的な働きかけがない限り、こうした環境は自然に整っていくことはない。指導者側に対する政策レベルの支援が必要となっている。散見できる課題にも、指導者の技能や専門性を問うものが見られるが、例えば、専任教員で日本語教育についての知識や経験を持ち合わせている者が多くないといった問題に対して、現職者に対する研修の実施といった方法だけでなく、様々な立場の指導者支援者の身分と待遇を改善し保障することで、日本語教育の知識や経験が豊かな指導者が今以上に能力を発揮することが可能になるのではないだろう。

ここまで、児童生徒に対する課題を述べてきたが、最後に児童生徒を取り巻く環境について言及したい。学齢期にあるということは、とりもなおさず、子どもたちにとって重要な「社会」は「学校」だということになる。だからといって、子どもたちだけがそれに「適応」すべきだとは言えない。多文化共生社会における適応が新しい環境に参入する側とされる側の双方の変容を必要とするものなら、環境となる学校社会も変容を迫られてしかるべきなのではないか。学校社会の構成員である教師、同級生、保護者、さらに学校を含む地域コミュニティにも同様の姿勢が望まれている。

#### 【注】

1) この数値は『外国人の公立小中高生 日本語の指導 2 割が受けず』(朝日新聞、1998.2.28)による。

2) 本稿では、ここで述べている「ニューカマー」外国人の子どもたちについてのみ言及し、定住している「オールドカマー」外国人の子どもたちについては言及しない。

3) 今年度は国公立で 32 大学 66 学部が特別枠を設置している。同様の措置を行っている私立大学もあるが、全体数は把握できていない。また、高校入試に際しても、特別枠を設置している学校が一部(例えば東京都など)ある。

4) 例えば、当センターホームページに掲載している支援グループで、明確に「児童生徒

に対する学習支援」を活動の目的に打ち出しているグループは全国で 21 を数える。この他にも、特に児童生徒に対する支援を前面に出していても実際の行動を起こしているグループは少なくない。また、留学生が同じ出身国の子どもたちにボランティアとして学習支援を行っている例もある。活水女子大学(1998)には、大学生がボランティアとして地元の中学校において帰国生徒の学習支援を行った実践例が掲載されている。

5) この他、維持型の下位分類や双方向型もある。双方向型は少数派と多数派の学習者がほぼ同数、一緒に授業を受け、授業の少なくとも半分は少数派の言語で指導をするといったもの。双方が語学力、教科の理解力ともに伸びを見せ、なおかつ、多文化理解教育の効果が期待されるという。佐藤(1996)にはイリノイ州での例が紹介されている。また、イメージにも、開始の年齢や使用される時間によっていろいろな種類がある。

6) 教科学習と言語教育の統合を目指すアプローチとして、内容重視の考え方があり、太田垣(1997)斎藤(1998)に紹介がある。実践例としては、斎藤(同前)などがあるが、日本語教育においてはこうした試みはまだ緒に着的ばかりと言えるだろう。

#### 【参考文献】

池上摩希子(1994a)「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, pp.16-28,日本語教育学会

池上摩希子(1994b)「日本語教育が必要な児童生徒対象の教育目標構造化の試み - センター中学生クラスを例に - 」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第 2 号、中国帰国孤児定着促進センター

石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94 号、日本語教育学会, pp.2-12

太田晴雄(1995)「日系外国人の学校教育の現状と課題 - 「日本語教室」の批判的検討を通して - 」『帝塚山大学教養学部紀要』第 44 号, pp.63-80

太田晴雄(1996)「日本語教育と母語教育 - ニューカマー外国人の子ども教育課題 - 」宮田喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ』有斐閣, pp.123-143

太田垣明子(1997)「新国際学校における日本語プログラム開発を通じて - 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』日本語教育学会, pp.161-166

岡崎敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成 - 年少者日本語教育の視点から - 」『日本

語教育』86号,pp.1-12

外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議・東京外国語大学(1998)『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』

活水女子大学文学部日本文学科(1998)「長崎市内の中国からの帰国生徒に対する日本語・学習支援活動の報告」『実体験としての日本語教育 - 1997年度活水女子大学日本語教員養成課程活動報告 - 』pp.9-45

倉谷治賀子「中学校現場における中国帰国生徒の現状と受け入れの課題 - 帰国生徒に必要な対応とは - 」中国帰国者定着促進センター紀要』第6号、中国帰国者定着促進センター

国立国語研究所日本語教育センター(1995)『シンポジウム外国人子女の学習支援について - ことばや文化を越えて - 』 - 平成6年度日本語教育相互研修ネットワーク研修会千葉会場報告書 -

斎藤ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み - 小学中高学年の子どもクラスにおける実践報告 - 」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号、中国帰国者定着促進センター

佐藤郡衛(1996)「日本における二言語教育の課題」『講座外国人定住問題第3巻多文化主義と多文化教育』pp.69-92 広田康生編著、明石書店

チャレンジ日本委員会外国人子女研究会編(1998)『外国人子女教育資料・教材一覧～自作教材作成のための教師用手引～』文部省教育助成局海外子女教育課

中国帰国者定着促進センター(1995)『中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究』平成4・5・6年度文化庁日本語教育研究委嘱報告書

友沢昭江(1995)「多文化主義と外国語教育 - アメリカ合衆国の新しい試み - 」『異文化間教育』9号 pp.143-152、異文化間教育学会

中島智子(1993)「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」『異文化間教育』7号、アカデミア出版会

中西晃・佐藤郡衛(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み - 学校共生の道 - 』教育出版

西谷まり(1997)「外国人子女支援ボランティアの現状と将来性」『JALT日本語教育論集』第2号、pp.65-74、全国語学教育学会日本語教育研究部会

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』,vol.15,pp.67-74,明治書院

日本語教育学会(1995)『ひろがる日本語教育ネットワーク・最新事例集』

縫部義憲(1995)「日本語指導学級の現状と課題 - 二言語教育の観点から - 」『広島大学日本語教育学科紀要』5号,pp.1-10

野山広(1997)「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と日本語教育 - 群馬県太田市における縦断調査(1)から - 」『日本語教育学会平成9年春季大会予稿集』日本語教育学会

林さと子(1998)『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8年度～9年度科学研究費補助金基礎研究(C)研究成果報告書

ベーカー、コリン著・岡秀夫訳編(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店

御園生保子・木村健二(1992)「大学における中国帰国孤児子女の現状と日本語教育」『東京農工大学一般教育学部紀要』第28号、東京農工大学

文部省教育助成局海外子女教育課(1998)『海外子女教育の現状』

文部省(1998)『平成9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』

山本雅代(1991)『バイリンガル(二言語使用者) - その実像と問題点 - 』大修館書店

山本雅代(1996)『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』明石書店

吉岐久子(1988)「年少者に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』66号、日本語教育学会、p.98-109

Cummins,j.& Swain,M.(1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman.

Skutuabb-kangas, T. (1988) Multilingualism and education of minority children. in Skutuabb-kangas & Cummins(eds) *Minority Education : From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sridhar,k.k.(1996) Societal multilingualism. in McKay & Hornberger(eds) *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.