

教科と日本語の統合教育の可能性

内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか

齋藤 ひろみ

目次

0．はじめに

1．「内容重視の日本語教育」の考え方

1 - 1 内容重視のアプローチ

1 - 2 教科と日本語の統合教育

1 - 3 目標とする言語能力

1 - 4 指導方法

1 - 4 - 1 目標の設定と教科内容の選択

1 - 4 - 2 教室活動と教材

1 - 4 - 3 評価の観点

2．年少者日本語教育の現場への導入の可能性

2 - 1 どのように目標を設定するのか

2 - 2 どのようにコースをデザインすればいいのか

2 - 3 年齢の異なる児童生徒にどのように適用するのか

2 - 4 日本語のレベルに合わせてどのように適用するのか。

2 - 4 - 1 教科内容を選択する上で考慮する点

2 - 4 - 2 教師の役割

2 - 5 応用力をつけるためにはどのような工夫が必要か

2 - 6 どのような指導形態に導入できるのか

2 - 7 まとめ

3．おわりに

0 . はじめに

小中学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒の急増に伴い、年少者への日本語教育の在り方が論議されるようになってきた（伊東 1999 他）。その日本語指導の内容及び方法の一つとして、日本語と教科を統合的に指導する内容重視（content-based）のアプローチが注目され始めている¹。中国帰国者定着促進センター（以下センター）においても、小学校中高学年のクラスを対象に、このアプローチによる日本語及び教科の指導を試みている（詳しくは齋藤 1998 参照）。外国人児童生徒の教育に携わっている日本語教師やクラス担任、国際学級担当の教師の間でも内容重視の日本語教育についての関心が高まっている²。そこで、本稿では、内容重視の日本語教育の基本的な考え方について再度確認するとともに、日本語教育の現場で応用する上で問題になる点について、センターの実践例を紹介しながら検討していきたい。

1 . 「内容重視の日本語教育」の考え方

1 - 1 内容重視のアプローチ

内容重視のアプローチは、簡単に言えば「ことばを使って何をするか」に重点を置いた言語教育方法論であり、言語と言語以外（内容）の学習を相互交流させることにより統合的学習を成立させるものであり（岡崎 1994）、意味のある文脈での自然なコミュニケーションを通してこそ、意味の伝達や理解のためのコミュニケーション力が育成されるという言語習得観に基づいて提起された言語教育方法論である。このアプローチそのものは広範な教育活動に応用できる考え方であり、日本語教育の現場においても、様々な形で日本語の授業に取り入れられている。

カナダを中心に行われてきたイマージョンプログラムではバイリンガル教育の方法として教科学習と言語習得とを統合した教育が行われており、その経験から編み出された方法を一般の公的教育機関における外国人児童生徒の語学教育へ運用することが推進されている（Met 1994）。日本でも、外国人児童生徒の急増を背景にイマージョン教育への関心が高まり、日本語と教科の統合教育が注目されるようになってきた³。

1 - 2 教科と日本語の統合教育

小中学校に在籍する外国人児童生徒にとって、日本語の力は単なる技能ではなく、彼らを取り巻く学校社会での生活全般を左右する決定的な要因である。所属するクラスやグループの中で自分の居場所を確保しクラスメイトとの関係を築き、学習面で自分の力を発揮し学力を伸ばしていく上でも、日本語習得の成否が大きく影響する。この児童生徒のニーズに応えるためには、日本語指導を行う教師には、学校の授業や活動という文脈で「日本語を使って何ができるようにするのか」という見方で指導に当たることが望まれる。学校社会で繰り広げられる様々な活動を通してことばの機能を理解させ、そのことばを使って行動できるように指導することである。それには、内容重視のアプローチによる「教科と日本語との統合教育」が有効である。

また、外国人児童生徒の場合、言語能力がハンディとなって学力が身につけていないケースが多いという指摘がある(池上1998、伊東1999他)。学力を高めるためには教科学習を可能にする言語能力、いわゆる学習言語能力を身につけさせることが必要である。学習言語能力は認知的活動を伴った言語活動によって発達が促されるものであり、学習言語能力の発達と学力の向上という二つの課題を解決するための方法としても、内容重視のアプローチによる「教科と日本語の統合教育」が期待できる。(学習言語能力については2 - 3で詳しく述べる)。

内容重視の日本語教育への期待は大きいですが、それは次の三つの利点があるからである。第一に、教科内容を導入することにより日本語の学習が実質的な意味を持つ活動となりモチベーションが高まる。第二に、教科の授業は自然な文脈におけるコミュニケーションの場となる。第三に、認知的社会的発達段階に応じた内容を学習することを通して認知面、学力面を支える日本語力が養成できる。

以下、本稿では「教科と日本語との統合教育」を指して「内容重視の日本語教育」と呼ぶことにする。

1 - 3 目標とする言語能力

内容重視のアプローチは「高い動機付け・自然なコミュニケーション場面の提供」という特徴を持つため、コミュニケーションに必要な能力の養成に有効な言語教育方法であると考えられる。同時に、教科との統合により認知的学術的側面を支える日本語力、つまり学習言語能力を育成することも可能となる。

コミュニケーション力とは、社会文化的・社会言語的コンテキストから見た言語能力であり、次の四つの構成要素からなると考えられている (Canal & Swain1980) ⁴。

- 1) 言語的能力：発音、語彙、文法、語構成の正確さに関する能力
- 2) 社会言語的能力：社会的状況でことばを適切に使い理解する能力
- 3) 談話的能力：まとまりのある文章を理解したり長い会話を続ける能力
- 4) ストラテジー能力：コミュニケーション上困難が生じた時にそれを切り切るためのストラテジーを使用する能力

外国人児童生徒は地域社会や学校社会でこの四つの能力を総合的に活用して生活していると考えられる。1)の言語的能力は一般的な日本語教育において言語知識の積み上げや訓練によって養成が可能だと考えられるが、2)の社会言語能力、3)の談話的能力、4)のストラテジー能力は、実際のコミュニケーション体験を通してこそより効果的に獲得できるものであり、教科学習活動において教師やクラスメイトとの意味のある自然なコミュニケーションが展開される内容重視の日本語教育が適していると考えられる。

年少者の言語能力は生活言語能力 (BICS) と学習言語能力 (CALP) という二つの要素から捉えられる (Cummins & Swain 1986) ⁵。生活言語能力とは生活面で流暢に話ができる会話能力を指し、第二言語として学習することにより2～3年で身につけられると考えられている。一方、学習言語能力とは認知的学術的的技能に結びついた言語能力を指し、習得には5～7年かかると言われている。外国人児童生徒が教科学習で潜在的な能力を発揮できるように、学習言語能力を十分に発達させることが日本語指導の最終的な目的と言ってもよいであろう。学習言語能力は母語で既存の概念や知識を活用して第二言語で与えられた新しい情報を処理したり、新しい知識を加えて知識体系を再構成していく時に助けとなる知識であり、それを運用する力である。また、文字言語を理解し、必要

な情報を取り入れ、問題解決に利用する力、つまり読み書き能力も重要である。内容重視の日本語教育はこれらの能力の発達を目標とする。

1 - 4 指導方法

内容重視の授業を行う場合、目標 教科内容の選択 教室活動 教材 評価について計画及び準備をしなければならない。他の言語教授法と根本的に異なる点は、言語面だけではなく教科指導という観点からの配慮と工夫が求められる点である。

1 - 4 - 1 目標の設定と教科内容の選択

目標の設定と内容の選択に当たっては、第一に日本語のレディネス、第二に教科の学習状況について把握する必要がある。日本語能力については、4技能のバランス、日常生活での会話や聞き取りの力、また教科学習の場での日本語の理解力や運用力などの項目について評価を行い、コース全体（一般の学校の場合は学期や学年）の到達目標を設定する。教科内容については、来日前に学習した項目、所属クラスでの教科学習の状況、学力について調べた上で、該当学年の教科内容にできるだけ近い内容を選択するようにすべきであろう。

コース全体の到達目標及び指導内容が決定したら、次に日本語と教科の両側面について段階的な目標を設定する。教科の指導項目を配列し、その内容指導に必要な用語や語彙・表現、ストラテジー等を選定する。教科内容の項目は、日本語への依存の程度を鑑み学校の教科カリキュラムの配列を参考に再編成することが望まれる。

1 - 4 - 2 教室活動と教材

教室活動は、外国人児童生徒の日本語の力に配慮して、具体物や模型などを利用して、実際に見る・直に触れる・自分で操作する等の体験的・経験的な活動を多く導入するようにする。日本語が十分に身につけていない児童生徒にとって言語以外の助けのない場面での認知的な活動は困難である。そこで概念や知識を具体的事物で提示し、体験や経験を通して学習させる工夫が必要である。日本語の学習が進むのに従い、認知的能力を活性化・伸長するために徐々に論理的・抽象的思考を要する活動を組み入れていくようにする。

語彙・表現の定着のためには、様々な感覚を利用した活動が有効である。日本語を母語とする児童生徒であれば聞くだけで理解し記憶にも残るような事柄であっても、外国人児童生徒には言語習得のための支援が必要である。文字やレリア（実物）等により視覚的に示したり、繰り返し発話練習をしたり、関連する文章を読んだり、事柄を整理して図式化したり、まとめの文章を書いたりと様々な方法で繰り返しことばに触れさせ使わせることで定着するのである。多様なプロセスで知識が獲得されれば、想起する場合にも様々なことがヒントとなり、再生することが容易に、そして迅速になる。

日本語の運用機会を増やすためには、児童生徒間の相互交流の多いグループ活動を設けることが有効である。グループ活動では、学習活動を児童生徒間で円滑に進めるための本物の会話が展開されるからである。そして、運用の機会は外国人児童生徒にとっては産出した日本語をモニターする機会ともなる。

教材も児童生徒の日本語のレベルに合ったものを準備しなければならない。そのため、教材は必ずしも児童生徒の認知的発達段階に適合したものにならない場合もある。初期の段階では内容理解のために絵やレリアを大いに利用しなければならないであろうし、図表を準備することも有用である。日本語も平易で単純なものを選んで使用すると同時に、学習の助けとしてキーワードのカード、教科の用語リスト、語彙・表現のリスト等の教材の準備も必要である。また、小学校高学年以上の児童生徒には必要に応じて母語訳の付いた教材の活用も有効である。

1 - 4 - 3 評価方法

授業中の教師の観察、提出物、個々の児童との面談から得られた資料等（classroom based performance）による評価と、いわゆるテスト（学期間/末試験等の測定）による評価との二つの方法が考えられる。外国人児童生徒の場合、いわゆるテストで正答できない時、教科内容を理解していないが故の間違いなのか、日本語の力不足が故の間違いなのか、その判断が難しいという問題が生じる。そのため、内容重視の日本語教育の評価は、授業を通して得た知識や技能を使って何ができるようになったのかという観点から評価を行う。

日本語についての評価も、設定した目標に即して授業中の日本語の理解と運用をモニターすることを中心に行うことがより適切であると考えられる。それは、児童生徒が教科内容に結びつけて日本語を学習したのに対し、標準化された日本語能力テストによる測定では、その文脈から全く切り離れた形で日本語の力の伸びを測定することになり、それでは、内容重視の日本語教育による日本語能力の伸長を妥当に評価できないからである。設定した目標に基づきチェックリストを作成して、授業中に継続的に評価を行うことが望ましい。この評価は同時に次のコースでの日本語の目標設定時に、非常に有用な具体的資料となり得る。

2. 年少者日本語教育の現場への導入の可能性

内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合教育」の方法論を実際の現場へ導入するに当たっては、それぞれの現場の状況によって様々な問題が生じてくるであろう。この章では、現場での応用のために解決しなければならない問題について、センターの実践の紹介を交えながら検討していく。

2-1 どのように目標を設定するのか

児童生徒の言語能力を多角的に測り、その結果からどの言語能力やスキルを伸ばしていきたいかということをはっきりさせて、コースの目標とする言語能力を設定する。例えば、理解は問題ないが産出力が弱い児童生徒には「話す・書く力を伸ばすこと」を目標に、語彙はよく知っているが自然な会話ができない生徒には「談話のパターンを身につけさせること」を目標に、聞いても分からないとすぐに諦めてしまう子には「コミュニケーションストラテジーを身につけさせること」を目標に設定する等である。次に、コースの目標を教科の目標にリンクさせ、「日本語で何ができるようにするか」という観点から各単元や授業の具体的な目標を設定する。教科の知識や学習活動に必要な日本語の語彙・表現、言語ストラテジーと児童生徒自身の目標言語能力を融合させて目標を設定することが望ましい。

センターの目標は、センターは初期適応教育の場であること、4ヶ月間の集

中教育であること、中国人児童生徒を主とする外国人の児童生徒のみで構成されていること、児童生徒に年齢・学年の差があること、日本語の学習経験が全くない児童生徒であることを考慮に入れて設定される。また、児童生徒が来日直後で全く日本の学校の状況を知らず、教科内容や授業スタイルに慣れていないという点も目標を設定する上で考慮した。

センター小学校中高学年クラスにおける内容重視の日本語教育の目標

- a) 総合的日本語能力の伸長
- b) 教科の知識技能の習得と関連する用語の定着（ここでいう教科は主に算数であり、計算力や図形の基礎的知識の伸長、定規等の用具の使い方及び簡単な算数用語の習得を目標の中心に据える）
- c) 日本の授業スタイルに慣れ、簡単な指示に従って行動する力の伸長

a) 総合的な日本語能力とは、Canal & Swainの四つ言語能力と4技能がバランスよく発達した言語能力である。具体的には、正しく文字の読み書きができ、自然な流れでやりとりができ、状況に応じた適切な発話ができ、日本語の理解や産出で困難が生じた場合にはストラテジーを使って何とかのり切ることができる力である。センターを修了した後どのような学習環境に置かれても適応できる力を身につけさせたいと考えて立てた目標である。もちろん、4ヶ月間という短い期間であるので目標とできる能力には限界があるが、その中で基礎的能力をバランスよく発達させることを目指している。

各授業の目標設定の仕方

目標 教科：教科に関してどんな知識や技能を身につけさせるかという目標
日本語：日本語を使って何ができるようにさせたいかという目標
言語項目
用語：この授業で扱う授業内容に関連する教科用語
日本語：この授業で学んでほしい一般的な語彙・表現
理解できればいいのか、産出までを求めるのかを区別して表記

1時間の授業の目標例 算数 「長さ 1」

目標	教科	長さの単位 (mm, cm, m) を確認し、長さを正確に測れる	
	日本語	長さの単位を覚え、換算や足し算などの簡単な問題の答えを日本語で発表できる。	
言語項目	用語	ミリメートル、センチメートル、メートル、ものさし、よこ、たて	
	日本語	理解	どっちが長い/短い? どれが一番長い? 長さはどれぐらい? 何メートル/センチメートル/ミリメートル これ書いて測って
	産出	理解語彙の中のゴシック語彙	

日本語の目標は言語能力の伸長に合わせ、同じ単元内で、あるいはコース全体を通して、日本語を使って行う行動のうち、日本語への依存度の低いものから高いものへと段階的に設定した。また、言語項目も理解できればいいのか、産出をも求めるのかを明示した。

2 - 2 どのようにコースをデザインすればいいのか

外国人児童生徒を取り巻く学習環境全体の中で内容重視の日本語教育がどのような位置づけを持つのかを明確にしてからコースデザインを考えていくことが肝要である。内容重視のアプローチは日本語の総合力を養成するために有効な教授方法であると考えられているが、特定の技能の養成、特定の言語知識の習得、特定の場面での運用力等を身につけるためには、それぞれにより相応しいアプローチやメソッドがあるであろう。それぞれのアプローチの利点を理解して、学習者のニーズに合う方法で日本語を指導していくことが望ましいし、いくつかのアプローチやメソッドを組み合わせることでコースをデザインすることでよりバランスのとれた総合的な言語能力の養成ができると考えられる。子どもの年齢や認知的発達段階によっては、語彙や文法を直接取り上げて指導する授業と並行して内容重視の授業を実施していく方が有効な場合が少なくないであろう。

参考までに以下にセンターの小学校中高学年クラスのコースデザインを簡単に紹介する（詳しくは、齋藤(1998)センター紀要6号参照）センターでは四

つのプログラムからコースをデザインしている。また、1ターム16週を、初期（1～5週）、中期（6～10週）、後期（11～16週）と三つに期間に区切ってその指導内容を考えている。

<センターの小学校中高学年クラスのコースデザイン>

行動プログラム：センターでの生活や学校生活についての簡単な知識や、言語行動について指導する。初期の段階ではセンターでの生活や安全・衛生面について、中期から後期にかけては、一般の小学校の学級運営や行事・活動に関する事柄について情報を提供したり、社会科見学などの行事に参加させたりして、学校の生活、文化、習慣、約束事等について知り、適応を容易にする。

日本語プログラム：初期は平仮名の学習と、簡単な紹介ができるような表現の学習を中心とする。中期は平仮名の特殊音と漢字の学習、作文の学習（作文は野外活動や行事の度に行う）、後期は片仮名の学習と漢字の学習、作文、語彙表現のまとめの学習を行う。

教科プログラム：国語・算数・社会・理科・音楽・体育・図工・家庭科の全教科について学習する。国語、音楽、体育、図工、家庭科は紹介程度に扱い、算数、社会、理科を内容重視のアプローチで授業を行っている。（算数の内容については3-4節で詳しく紹介する）。

交流プログラム：初期・中期・後期、それぞれ一回ずつ外部の日本人との交流会を実施する。交流の内容は、自己紹介、日常生活についてのやりとり、ゲーム、学習発表会等、日本語能力の発達の度合いやその他のプログラムで学習した内容に応じて組み合わせて行う。

文字や言語規則に関する能力は「日本語」プログラムで、社会的言語能力は主に「行動」、「教科」のプログラムで、談話的言語能力は「日本語」プログラムの作文や「教科」プログラムでの教科内容についてのやりとり等を中心に、ストラテジー能力は「交流」をはじめ、「行動」「教科」プログラム等で日本人と接するコミュニケーション活動すべてを通して養成されることを期待している。

2 - 3 年齢の異なる児童生徒にどのように適用するのか

ここまで、児童生徒と一言で表現してきたが、小学1年生から中学3年生ま

での児童生徒を一緒に扱えるわけではなく、その年齢に応じた内容重視の日本語教育の方法を考えていかなければならない。

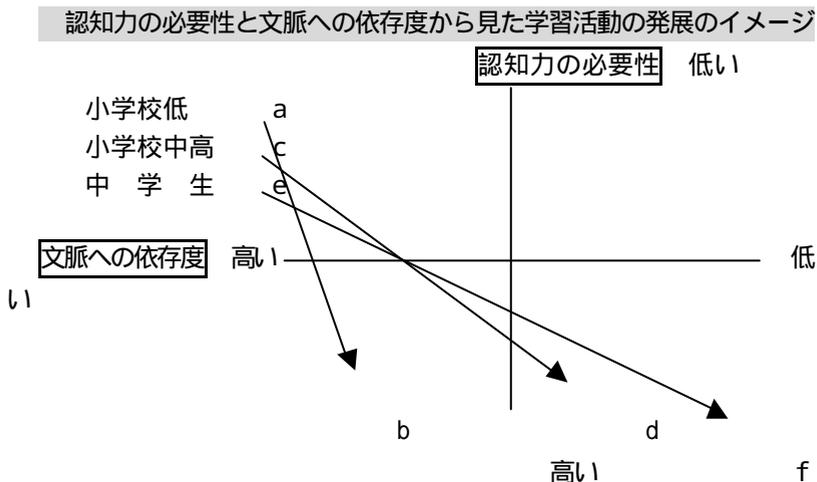
年齢の差により大きく異なる点として、認知能力の発達段階と言語習得の特徴が挙げられる。小学校の低学年までは、認知能力は未だ発達していないところが多くある段階であり小学校での学習体験や仲間や親とのコミュニケーションを通して、認知力とそれを支える言語能力の発達が始まる時期である。日本語のインプットをシャワーのように浴びることにより自然に日本語を獲得していくことができる時期でもある。小学校の中高学年になると、直接的な経験だけではなく獲得した認知能力を利用して学習が進められるようになり、抽象的な思考が徐々にできるようになる時期である。また、言語の分析やコントロールが少しずつできるようになる時期であり、語彙や表現を取り出して覚えたりすることが可能になる。中学生では認知力が一応の発達を遂げ、その能力を活用することにより新しい知識や概念の学習が行えるようになる。言語に関して、分析力が高まり、習得した言語知識を体系化しながら、それを活用して学習できるようになる。

認知発達及び言語習得に関しては、Cummins&Swain (1996)の相互依存仮説 (developmental independence hypothesis) からの示唆も参考にすべきであろう。相互依存仮説とは、子どもの二言語能力は基底部分で共通しており⁶、第一言語で獲得した基底にある言語能力が第二言語にも転移するという説である。そのため、第一言語の発達が低い段階にある児童の場合、どちらの言語も十分に発達しない危険性があるという指摘もある。この言語能力の基底にある思考・認知システムが十分に発達する年齢は、一般に12~13才と考えられている。第2章で紹介した生活言語能力と学習言語能力という言語能力の分け方もCummins が提起したモデルであるが、2言語間で相互に転移するのは主に学習言語能力の面であると言っている。Cumminsはこの理論を発展させ、二つの座標軸による伝達言語能力の位置づけを行っている。二つの座標軸とは、文脈の助けが必要なのかあるいは文脈から切り離されても可能なのか、認知的思考活動が必要なのか不必要なのかという二つの観点であり⁷、具体的な学習活動を決定する上で構造的でイメージが描きやすい。そこで、この座標軸を利用して認

知力の必要性和文脈への依存度という観点から、年齢別に内容重視の授業における学習活動の発展のイメージを図式化してみた（図1）。

小学校の低学年は、まだ未発達な部分が多い状態であるため日本語の発達と同時に認知面でも発達を促進する活動が必要となる。文脈に密着した直接体験を主にした教科学習活動（図1のa）を中心としながらも、徐々に感想や発見をことばを使って表現したり、なぜ・どのようにといった質問に答えていくような思考を伴う言語行動タスク（図1のb）を導入していく。また、日本語の読み書きの力をつけるための活動を十分に設け、認知的発達を支えられるようにする⁸。

〔図1〕



小学校中高学年の児童生徒の場合は、認知的には発達の途中であり、発達段階に相当する日本語の力をつけるとともに、認知面でも一層の発達を促す活動を行う必要がある。具体的な事柄を扱う活動（図1のc）に、観察する、分析する、考える、確かめる等の活動を組み合わせる。また、児童がより積極的に発言できるような学習活動や、簡単な文章を読んで理解する活動（図1のd）

等、日本語を運用したりことばの形態と意味を摺り合わせるような活動を増やしていくことが望ましいと考えられる。

中学生は、概ね母語で既に認知的能力が発達しているため、その能力を教科及び日本語学習に活用することができる。日本語の不十分さを補うために文脈に依存した学習タスク（図1の e）から始めることになるが、既習の知識や認知的能力を活かすためには教科内容と日本語の学習をある程度切り離し、有機的に組み合わせた学習活動が効果的であろう。例えば、教科内容の学習の前に必要な用語を学習する、教科の学習後に学習した内容を書いて体系的にまとめる、あるいは用語を使って学習内容についての意見、説明、分析、仮説、検証、結果を述べる、書く（図1の f）等の活動が考えられる。

2 - 4 日本語のレベルに合わせてどのように適用するのか

来日直後で全く日本語が分からない段階、半年ぐらいい過ぎ友達同士の簡単なやりとり等が何とかできるような段階、来日後2年以上が過ぎ日常生活会話には不自由していない段階と、滞日期间により児童生徒の日本語力には大きな幅がある。そのため、内容重視のアプローチを導入する時期の見極めと、日本語の発達に応じた指導方法や内容の選択の工夫が要求されるが、教科内容の選択と教師の果たす役割によって様々な対応が考えられる。

2 - 4 - 1 教科内容を選択する上で考慮する点

センターの小学校中高学年の場合は日本語の学習を始めた直後から内容重視の日本語教育を行っている（詳しくは齋藤 1998）、16週間の研修期間を初・中・後期と3期に分けてそれぞれに目標を設定し、その時点での日本語の力に応じた内容の選択を行っている。以下に算数の場合を紹介する。

センターの「算数」教科の指導内容例

初期：数字の読みや四則演算、長さやかさの単位等、既習の基礎的な内容を日本語で読んだり話したりできるようにする。
中期：グラフ、図形、分数、小数（主に既習内容で、一部は未習の内容）等の基本的概念や技能を学び計算や知識をより正確にし、同時に関連する用語や簡単な日本語を読める・書ける・聞ける・話せるようにすることをねらい

とする。

後期：面積・体積、小数の乗除法、分数の通分・約分等、未習の内容をグループ、あるいは個別に指導し、新しい知識を増やし技能を高めることと、教科書の問題の形式になれ、読み取って答えられるようになることをねらいとする。

このように、日本語の発達状況に合わせて教科内容は既習の基礎的な知識から学齢相当の内容に、日本語は算数用語を日本語に置き換えて発話する学習から学習した用語を既有知識として利用し教科書を類推して読むという活動へと、ねらいを徐々に移行させている。

小学校の低学年の教科学習は具体物や体験を通じた活動が多く、比較的早い段階で学年相当の内容へ移行することができると考えられる。一方、中学生では、基礎的な知識の学習が済んでいる場合、日本語理解の補助さえあれば内容理解は十分であり、学習意欲を維持するためにもできるだけ早く学年相当の内容の学習へと移行した方がよいと考えられる

以上の配慮の下に選択した内容であってもクラスの児童生徒全員に相応しい内容になるとは限らない。センターの場合も一つのクラスの児童に3～4歳の年齢の幅があり日本語習得の度合いも認知的レベルも異なるために、全員にとって相応しい内容を相応しい活動を通して相応しい指導の仕方での授業ができることはほとんどない。そのような場合は、目標設定の段階でクラス全体の目標とは別に児童一人一人に目標を設定して授業を行うという方法で対処している。例えば、来日前に既にその内容を学習済みの児童には「日本語の用語の定着、積極的な発話」、未習の児童には「内容の理解と用語の理解」、年齢、認知面から見て内容理解が困難な児童には「授業の指示の理解、指示に従った行動、内容の大まかな把握」というように目標を設定し、評価時にも個別に評価を行っている。

2 - 4 - 2 教師の役割

上記のように日本語のレベルを考慮して内容を選択・配列しても、実際の授業では予定通り進まないことや児童生徒の内容理解が不十分だったりすることがある。その場合は、より段階的に進めるようにプランを立て直したり、具体

的な方法で再度授業をして理解を図るなどの対応が望まれる。また、ユニット（単元）を構成する2～3時間の授業それぞれについて、用語学習に重点を置く授業、内容の理解に重点を置く授業、内容についてのやりとりや応用に重点を置く授業というように目標を変え、ユニット全体で学習目標を達成させるような工夫も必要である。

また、日本語教師としての役割は、ことばの意味を理解させ、産出の手助けをするという支援であり、そのための環境を整備することである。第二言語の習得を、インプット インテイク アウトプットというプロセスで捉えることができるが⁹、そのプロセスを促進させるために教師は児童生徒がことばを理解しやすく、理解したことばが蓄積されるように、知識として蓄えられたことを運用できるように、常に注意深く日本語を発し、児童生徒の日本語をモニターする必要がある。具体的には、日本語ネイティブとして日本語のモデルをはっきりと正確に示す、教科内容に関連することばをタイミングよく提示しことばと意味を正しく結びつけさせる、ことばの定着のために分かりやすい板書をしたり意識的に繰り返し聞かせたりする等である。また、教科内容についての質問を答えやすいものにしたたり、話し方や書き方のヒントを与える等の補助を行い、日本語の使用を助ける役割も担っている。こうした支援をより適切に行うために外国人児童生徒のレディネスを把握し、躓きそうな場面を想定して対処方法を考えておくことや外国人児童生徒の日本語の理解や使用の状況を細かくチェックすることが必要である。

2 - 5 応用力をつけるためにはどのような工夫が必要か

「内容重視の授業で学習した日本語は、特定の内容や場面で学習した文や文章であるためか、内容が変わったり抽象的内容になると応用できないのではないか」という議論がある。確かに、内容を重視した授業では、学習者は内容を理解することに熱中し、内容を伝えている言語にはあまり注意を払わなくなる傾向があるという点が指摘されている（1999 中島）応用力が身につかないのは、全体の意味が把握できて、一つ一つのことばが何を表し、どのような文の構造になっているのか、文と文がどのようにつながっているのか等言語その

ものについての知識が蓄積されず、新たな文章を自分で産出することができないためであるという説明が可能である。

この解釈では理解と産出のギャップが問題になっているが、第二言語習得には産出の機会が重要であるという指摘⁰もなされており、内容重視の授業の中に産出、つまり話す・書くという活動を十分に取り入れることにより、この問題は解決できるのではないと思われる。話したり書いたりするためには、言語の形態や文法にも注意を向けざるを得ず、そこで使用されている語彙や表現、そして文の構成にも関心を払うようになるはずである。また、産出することにより、学習者は自分の知識の仮説検証を行うことができる。学習者は自分では正しいと考えている言語規則や知識に則って話したり書いたりするが、もしそれが間違っていれば教師や周囲の母語話者によって訂正され、代わりに正しい規則や知識を得ることができる。授業中に産出に重点を置く時間をとれない場合にも、授業後の課題としてレポートを書く、外部の人にその内容についてインタビューしてくる活動をさせる等の工夫をすることによって、産出の機会が確保できる。

2 - 6 どのような指導形態に導入できるのか

小中学校における外国人児童生徒への日本語指導の形態としては、「センター校」方式、「取り出し」授業、「TT」授業等があるが¹、日本語指導のための特別な措置がなく学級担任が必要に応じて指導を行っている学校も多く、指導形態はそれぞれの地域や学校の事情により様々である。このような状況下で内容重視のアプローチは導入可能なのであろうか。

「センター校」方式、「取り出し」指導の場合は、日本語のクラスを構成する児童生徒に合わせ、これまで検討してきた点について配慮して、日本語の目標や内容、学習活動のタイプを選択・決定すれば、内容重視の日本語指導も可能だと思われる。日本語クラスに年齢や学年の異なる児童生徒がいる場合は、個別に目標と課題を設定するという方法での対応が考えられる。日本語指導の時間数や児童生徒の日本語レベルのばらつき等、厳しい制約や状況も考えられるが、その場合には児童生徒のニーズを十分考慮して扱う教科内容を絞り込ん

で導入してみてもどうかだろうか。所属する母学級の担任と相談しながら、学校の教科カリキュラムに合わせたコースデザインを行うことができれば理想的である。

「TT」指導や特に日本語指導の時間が設けられていない場合は、日本語の発達段階に応じて学習内容を選択することや指導の順番を変更することは無理であろう。従って一般の日本人児童生徒と一緒に同じ進度で学習しなければならず、外国人児童生徒にとって非常に大変な状況である。このような日本語指導形態の場合には、通常の授業の中で、ことばのハンディを補うような補助や支援をするというスタンスで内容重視のアプローチの考えを応用することになる。そのため、授業中の担任教師の役割は重要で、前にも述べたようにことばに対する敏感な感覚と丁寧な指導が要求される。また、授業の予習や復習ができるように補助教材を用意したりして学習を支援する必要がある。教材・教具としては次のようなものが考えられる。

- ・ 板書や用語のカード：知識とことばを覚える助けとなる
- ・ レアリア / 図 / 絵：理解や発言を容易にする
- ・ 模型による操作：考え方の理解の助けとなる
- ・ まとめのプリント / 板書：知識の定着の助けとなり、復習を可能にする

取り立てて特別な教材教具ではないが、日本語に頼って理解する部分を減らし、図や絵などのより具体的な教材をを多く利用することや、教科書の漢字の読み方を教えるなど自習を可能にするための配慮が必要である。

また、このような指導形態の場合は、日本語の能力が不十分なために教科内容が理解できないと言うケースが多くなる。その場合には、母語教材による補助も一つの方法として考えるべきであろう。例えば、内容に関連する用語集を配布する、母語の教科書や日本の教科書の対訳を準備し、内容理解を補助・確実にする等である。中学生を対象にした母語の補助教材の利用については大阪府（大阪府在日外国人教育研究協議会）、大阪市（大阪市外国人教育研究協議会）の先駆的な取り組みや、広島市立幟町中学校の実践（倉谷 1998）が参考になる。

2 - 7 まとめ

これまでの議論を包括する形で、年齢（学年）別に「日本語」指導と「教科」指導の関係をモデル化してみた。期間は生活言語能力が身につくとされている2年間とした。この図にも示したように、内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合教育」は来日直後の日本語がほとんど話せない時期からの導入が可能であると考えている。流暢に話すことができなくても、既習の知識を活性化し、教科内容に関連させてことばを学習することで、日本語で新しい情報を処理し、思考の道具としてことばを獲得していく力がつく。それにより教科学習の空白の期間をなくし、より早い時期に日本人児童とともに教科学習ができるようになることを期待している。

内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合教育」モデル

< 小学校低学年 >

時期	～ 6 ヶ月	7 ～ 12 ヶ月	12 ～ 24 ヶ月
日本語	平仮名・片仮名、 挨拶	表記、作文、初級文型	
内容重視の日本語	基礎的内容 該当学年の内容	日本人児童と同じ内容 到達度に応じた補習	

< 小学校中高学年 >

時期	～ 6 ヶ月	7 ～ 12 ヶ月	12 ～ 24 ヶ月
日本語	平仮名・片仮名、 挨拶、簡単な文型	語彙・表現、文法、作文	
内容重視の日本語	基礎的内容（用語の学習） 該当学年の内容へ徐々に移行	該当学年の内容 + 日本語による既習事項の確認（用語の学習）	該当学年の内容
母語支援	母語による日本語学習支援	母語による日本語・教科学習の支援	

< 中学生 >

時期	～ 6 ヶ月	7 ～ 12 ヶ月	12 ～ 24 ヶ月
日本語	表記、日常会話 文法	語彙・表現、文法、読解、作文	
内容重視の日本語	基礎的知識・技能の復習（用語の学習） 該当学年の内容へ移行	該当学年の内容 + 該当学年の内容学習のための基礎的知識・技能の補習	
		用語の学習	

3. おわりに

内容重視の日本語教育について様々な角度からその応用方法について提案をしてきたが、問題に直面した時に、それを解決して内容重視の日本語教育を継続的に行うには、学校や教師側が柔軟に対応していくことが求められるであろう。計画通りに授業が進まなかったり、児童生徒の教科に関する知識・技能や日本語の力が期待通りに伸びなかったりした場合、教師は授業での対応のみならず、コース全体のデザインを修正するような判断も必要とされる。センターでも、児童生徒の学習状況に合わせて目標を設定し直したり、進度を調整したり、課題の難易度を変えたり、教科内容の選択についての検討を繰り返しながら進めている。また、なかなかイメージ通りに授業が進められない場合は、教科内容の指導方法や児童生徒への指示の出し方などの指導技術について話し合いを持つようにしている。内容重視のアプローチは規定の教授スタイルが存在するわけではないので、児童生徒にとって最もプラスになる方法で、「本物のコミュニケーション場面で・学習者が主体となって・ことばを学習できる」という内容重視の根本的な考え方を教科の授業の中で具現化することが重要であると思う。

内容重視の日本語教育の方法論については、関心の高まりに伴って、今後もより活発な議論が展開されていくことであろう。本稿は、センターでの1年半の経験と先行研究による知見や他の教育機関の実践報告を参考にまとめたものであり、様々な立場で外国人児童生徒に日本語を指導されている方々からご意見やご感想をいただけることを期待している。そうした議論を通して、同じ問題意識を持つ者同士が連帯し、ネットワークを形成して年少者の日本語教育に取り組んでいけるようになることを願っている。

注

- 1 教科指導と言語指導を統合した指導形態については、他にもCALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) 等の呼び方がある。

-
- 2 センターで開設しているメーリングリスト『子どもメール』にも日本語教師や外国人児童生徒が在籍する学校の先生方から意見や質問が寄せられている。また、『子どもメール』のメンバーに呼びかけて行った検討会においても活発に議論が行われた。
 - 3 カナダのイマージョン教育は二言語の高度に発達した均衡バイリンガルを目指したものであり、日本の外国人児童生徒が置かれている学校教育環境とは大きく異なるが、外国語教育とを教科教育と結びつける方法論や、学校生活全体を外国語の習得の場とするという言語教育観は参考になる。(中島 1999)。
 - 4 この言語能力モデルについては、四つの構成要素の関連について明確な説明がないという点、その言語能力の測定ができないという点からの批判もある(ベーカー1996)。しかし、包括的な言語能力の捉え方として、言語教育について考える上で大きな示唆が得られるモデルである。
 - 5 この二つの用語は伝達言語能力・学力言語能力と訳されている場合もある(ベーカー1996)。ただし、この二つの能力の区別についての実証的な検証は行われておらず、実体として示されていない、言語発達と認知の発達との関係については明確になっていない等の批判もある。しかし、この捉え方によって、日常生活では十分に第二言語を身につけたように見えるにもかかわらず学業成績が上がらない児童生徒の言語能力についての説明ができるようになり、バイリンガル教育への貢献は大きい。
 - 6 Cummins(1986)による共有基底言語能力モデル(Common Underlying Proficiency Model)によれば、二つの言語を学習する場合、言語の基底能力である思考・認知システムは二つの言語にとって共通のものとなり、第二言語に転移し学習を進める上で効果的に機能するという理論である。例えば母語で概念形成ができている語彙は、第二言語で何というかを知るだけでその語彙は第二言語としての知識体系に蓄積できる。この共有基底言語能力は第一言語でも第二言語でも獲得できうるものであり、一旦獲得した能力はど

これらの言語にも活用できると考えられている。

- 7 原語の用語は文脈依存が高い (context embedded)、文脈依存が低い (context reduced)、認知力必要性が高い (cognitive demanding)、認知面の必要性が低い (cognitive undemanding) である。
- 8 読み書き技能があれば言語の機能と使用頻度が増し、情報の収集や言語の分析の上でも有利である。母語で読み書き技能が獲得されていない低学年の児童生徒の場合は、認知能力の発達のためには第二言語である日本語の読み書き能力を身につけさせることが重要である。
- 9 Krashen(1982)はインプット (情報) が理解され学習者の目標言語の知識体系の中にインテイクされるには、インプットが自然な言語習得順序から見て理解可能なものでなければならないとしている。一方、Swain(1983)は理解可能なインプットのみでは不十分で、インテイクされた知識をアウトプット (話す・書く) することにより言語を文法的に処理しその知識について検証をすることができるとし、これを理解可能なアウトプットと言っている。(Ellis 1985)
- 10 注釈 9 を参照
- 11 「センター校」方式とは近隣地区に居住する外国人児童生徒を一校に集めて指導する形態、「取り出し」授業とは授業時間に在籍学級から外国人児童生徒を抜き出して指導を行う形態、「TT」授業とは授業に外国人児童生徒に対応する教師が入り込み、教科内容を母語に訳したり、簡単な日本語で説明したりして援助する形態である。

【参考文献】

- ・池上摩希子(1998)「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討 研究ノート」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第10号(pp.131-146)
- ・伊東祐郎(1999)「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100号(pp.33-44)
- ・岡崎眸(1994)「内容重視の日本語教育 - 大学の場合 - 」『東京外国語大学論集 49号』(pp.227-244)
- ・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 - 」『日本語教育学会秋大会予稿集』(pp.161-166)
- ・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』
- ・倉谷治賀子(1998)「中学校現場における中国帰国生との現状と受け入れの課題 帰国生徒に必要な対応とは 」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』6号(pp.147-182)
- ・コリン・ペーカー 岡秀夫 訳・編(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館
- ・齋藤ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み 小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告 」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』6号(pp.106 - 130)
- ・ジェニファー・ヒクソン(1996)「アメリカにおける多文化教育 - マルチン・ルーサー・キング小学校の場合(イリノイ州アバナ市学区) - 」埼玉大学における講演会資料
- ・中島和子(1999)『バイリンガル教育の方法』アルク

-
- ・ 縫部義憲(1999) 『入国児童のための日本語教育』 スリーエーネットワーク
 - ・ 古川ちかし(1998) 「内容優先・学習重視の日本語教育」 The First Conference on Japanese Studies.The National University of Singapore.
 - ・ マイク・ポストウィック(1997)「イマージョン教育30年：ようやく日本上陸」加藤学園暁秀初等学校配付資料
 - ・ 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か』 明石書店
 - ・ Bialystok,E. (ed.) (1991)*Language processing in bilingual children*.Cambridge University press
 - ・ Brinton,D.,Snow,A.and Wesche,M.(1989) *Content-based second language instruction* Newbury House Publishers
 - ・ Cummins,J.&Swain,M.(1986) *Bilingualism in Education*. Longman
 - ・ Ellis,R.(1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
 - ・ Genesee, F. and Hamayan,V.E.(1994) Classroom-based assessment. In Genesee,F.(ed) *Educating second language children*. Cambridge University press
 - ・ Met,M.(1994) Teaching content through a second language. In Genesee,F.(ed) *Educating second language children*. Cambridge University press
 - ・ Canal,M. & Swain,M.(1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.*Applied Linguistics*1,(pp.1-47)