



JSL児童生徒による日本語学習の振り返りから見えてくるもの

齊藤, 美穂

(Citation)

神戸大学留学生教育研究, 9:27-45

(Issue Date)

2025-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100495584>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100495584>



〔研究ノート〕

JSL児童生徒による日本語学習の振り返りから 見えてくるもの

齊藤 美穂

【キーワード】 JSL児童生徒、日本語学習、教科学習言語能力、捉えなおし、
心的態度

1. 研究の背景と目的

本研究は、学齢期の初期に日本に来日し、日本の高校に進学した、南米ルーツの生徒2名に対するインタビューをもとに、彼らが自らの日本語学習の過程をどう捉えているかを探る事例研究である。

2014年度から小中学校を対象に始まった、日本語指導が必要な児童生徒（以下、「JSL児童生徒」とする）に対する「特別の教育課程」の編成・実施⁽¹⁾は、2022年度には高等学校でも認められるようになった。しかし、そもそもJSL児童生徒については、その高校進学率が日本語を母語とする生徒に比べて明らかに低いことが問題となっている。正確な数値を示すデータは少ないものの、日本学術会議地域研究委員会多文化共生分科会（2020）が、文部科学省の「学校基本調査」における国内中学校・高校の外国人在籍者数にもとづいて、その値を推計している。そして、JSL児童生徒の進学率が2010年度の53%から2018年度の64%へと上昇していることを示しつつ、日本語を母語とする生徒を含めた高校進学率が約99%であるのに対し、「著しく低いと言わざるをえない」（p.10）と指摘している。

JSL児童生徒が学齢相当の教科学習についていけるだけの第二言語としての日本語能力を身につけるのにかかる時間は、来日時期やそれまでの就学経験、家庭での使用言語など様々な要因によって異なり、5年から7年、場合によっては10年かかることもあるとされているという（2節参照）。にもかかわらず、JSL児童生徒が母語による通訳・翻訳支援や日本語指導を受けられる期間は、来日直後からの数年にとどまることが多い。JSL児童生徒の全国的な増加に対し受け入れ体制の整備が追いつかず、地域や学校によっては支援をほとんど受けられないこともある。しかし、そのような不利な状況においても、日本の高校や大学への進学を志し、実際にそれを実現したJSL児童生徒たちは、どのように日本語や教科学習を進めてきたのであろうか。本稿では、小学校低学年から日本の学校に入学し、2022年の調査時点

で日本国内の高校3年次に在籍していた2名のJSL児童生徒に対する聞き取り調査をもとに、彼ら自身が何を困難と感じ、何が役立ったと捉えているかを探りたい。

2. 第二言語での教科学習言語能力習得の難しさ

日本の義務教育は中学校までであり、高校に進学するには一般に入学試験を受け、合格する必要がある。この試験は大多数の日本語を母語とする生徒（以降、日本語を母語とする児童生徒を、「母語児童」「母語生徒」のように表記する）が受験することを想定したものであるため、JSL児童生徒にとっては大きな障壁となりうる。JSL児童生徒の中でも、小学校入学前や低学年の頃から日本に居住していれば、母語児童生徒と同じように言語能力が習得できるだろうと思われることも少なくないが、必ずしもそうではないことが、第二言語習得論分野の先行研究によって明らかにされている。

バトラー（2003）は、自らが共同研究者とともに行った、北カリフォルニアのある学区に幼稚園の頃から所属する英語を母語としない英語学習者を対象とした調査（Hakuta et.al, 2000）の結果を紹介している。この学習者たちは当時、習得すべき「目標言語」の英語だけで指導を受けており、彼らの母語による支援はなかった。つまり、「英語漬け」の状態であった。バトラーらは、この英語学習者たちの英語能力が、英語を母語とする「ネイティブ」の子どもたちと比較して、どの水準まで達しているかを縦断的に調査し、結果として「ネイティブ・スピーカーの水準に近づくまでには、聞く・話す力で3-5年、読む・書く力では4-6年たってもネイティブ・スピーカーの水準には到達していない」（p.79）ことを示している。目標言語環境で長く生活していたとしても、「ネイティブ」と同等の能力を身につけるには非常に長い時間が必要であることがわかる。

また、すでに広く知られているように、バイリンガル研究の先駆者として知られるカミンズは、日常的な対人コミュニケーションで必要となる言語能力（厳密には「技術（skills）」を「BICS（Basic Interpersonal Communication Skills）」、教科学習に必要な言語能力を「CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）」と呼んで区別し、両者の習得にかかる時間が大きく異なることを示している。カミンズは後に、両者が連続線上にある概念であることを示すべく、それぞれを「会話力（conversational language proficiency）」、「教科学習言語能力（academic language proficiency）」と用語を修正しているが⁽²⁾、後者の能力を身につけるには、より多くの時間が必要であることを繰り返し主張し続けてきた。カミンズは言語活

動を「認知力必要度」と「場面支援度」を軸に4分類している（中島2010、カミンズ2021参照）。たとえば「地図を見せて道を尋ねる、指差しで買い物をする」といったサバイバルのための言語活動は、「認知力必要度」が低く、「場面支援度」が高いため、1-2年で習得できる。上記の「会話力」は概ねこれに当たる。一方、「本を読む、レポートを書く」などの教科に関わる学習活動のほとんどは、「認知力必要度」が高く、「場面支援度」が低い言語活動であり、これが行えるだけの能力、すなわち「教科学習言語能力」を習得するには、「母国で就学経験あり」で「8歳以降」に入国した移民の子どもであれば5-7年だが、「母国で就学経験なし」で「8歳以前」に入国した場合には7-10年かかるとしている。このように、教科学習言語能力の習得にはより多くの時間が必要であり、目標言語社会への移住時の年齢や移住前の就学経験なども関わるため、一概に、低年齢で来日し、日本の学校に入学したのであれば、高校受験までに母語児童と同等の日本語レベルに達するとは言えないのである。

では、どのような支援が必要なのであろうか。この点に関する先行研究は既にくくつも存在し、文部科学省の主導のもと、JSLカリキュラムの開発（佐藤ほか2005）や、JSL児童生徒の母語を活用した教科学習支援方法（清田2016等）の研究が進められるほか、個々の地域や学校現場で様々な試みが行われている（齊藤ほか編2015等）。しかし、当事者であるJSL児童生徒の立場から、どのような指導や支援が学習に有益だったかを探る研究はまだ多くない。そこで本稿では、当事者を対象とした事例研究を行うことによって、JSL児童生徒に対する日本語学習支援のあり方に関するヒントを探りたい。

3. 調査概要

3-1 調査協力者の背景

本研究の調査協力者は、2022年7月・8月の調査当時、高校3年次に在籍していたJSL児童生徒2名である。以下本稿では、JSL01、JSL02と称する。筆者は両名が小学校中学年のころに、関西地域在住の南米出身者の支援を行うNPO法人が主催する学習支援教室（以下「NPO教室」）において知り合った。このNPO教室では、基本的に毎週土曜日の午後1時から5時の時間帯に日本語・学習支援教室と母語教室が並行して開講されており、筆者は主として日本語・学習支援教室での支援活動を通じてJSL01、JSL02と関わり、いわゆる「ラポール (rapport)」のできる関係を築いていた。彼らを対象としたのは、筆者と知り合った当初は日本語や教科学習にまだ多くの困難を抱えていたにも関わらず、調査時までには高校進学を果たし、さら

に大学進学を目指すまでになっており、彼らの学習を支えてきたものは何かに強く関心をもったからである⁽³⁾。

調査の実施に当たっては、予め口頭で趣旨を簡単に説明して保護者とも相談するよう伝えたくて、後日改めて本研究の趣旨と方法を書面にもとづいて説明し、承諾書への署名により調査協力の意思表示を得た。そのうえで、まず基本情報を把握するためにフェイスシートへの記入を求めた。その概要を表1に示す。表1からわかるように、両名とも南米にルーツを持つ。来日の時点で、JSL01はひらがなしか学習していない状態だった。JSL02は、3歳まで日本にいたものの、その後ブラジル、ペルーへと移動していたこともあり、再来日した6歳当時には日本語がまったくわからない状態であったという。

表1 調査協力者の基本情報

調査協力者ID	JSL01	JSL02
調査時期	2022年7月	2022年8月
満年齢・学年（調査当時）	18歳・高校3年	17歳・高校3年
出生地	ブラジル	日本（「居住歴」参照）
居住歴	8歳までブラジルで生育。 来日以降兵庫県X市に居住。	3歳まで日本。 4歳でブラジル・ペルー・日本と移住。 5歳の頃ブラジルで1年居住。 6歳で来日以降兵庫県Y市に居住。
直近の来日時の年齢	8歳	6歳（再移住）
直近の来日時の日本語能力	ひらがなのみ学習。 他は全くできなかった。	全くできなかった。
来日時の現地校での最終学年	小学校2年	小学校1年
来日後の入学時の学年	小学校2年	幼稚園年長クラス（半年ほど）
母親の国籍・ルーツ	日系ブラジル人2世	日系ブラジル人3世
父親の国籍・ルーツ	日系ブラジル人2世	ペルー人
家庭内の使用言語	全員（両親・姉）に対し、ポルトガル語を使用。	対母親はポルトガル語、対父親はスペイン語、対妹は日本語を使用。

3-2 調査方法

本研究では、調査協力者自身が学習過程をどう捉えているかを探るため、関与的と予想される要素に関する質問を用意しつつも、彼らによる語りから新たに浮かび

上がる要素をも拾い上げることができるよう、半構造化インタビューを行うこととした。用意した質問リスト（以下「リスト」と称す）は、来日時以降の日本語能力に関わるものと、日本語や教科学習支援について尋ねるもの、動機づけに関わると考えられる要素について尋ねるものなどから成る。参考用として、表2にリストを示す。ただし、調査協力者による自発的な語りを止めることは極力避け、必ずしもリストの項目や順序に固執せず、彼らの語りに合わせて柔軟に対応した。また、インタビュー時間の制約（いずれもNPO教室開始前の1時間程度）もあり、全ての質問に回答を得ることを目指さなかった。このため、分析や結果の提示に当たり、JSL01、02両名の回答をリストの順に提示するという形はとらず、本人の語りで繰り返し言及された内容や、本研究の目的に強く関与すると思われる発言に注目し、質的に分析することとした。ただし、データ量が少ないため、M-GTA（木下2007）のような厳密な分析手法は取っていない。

表2 インタビュー質問リスト

- | |
|--|
| <p>Q 1. 日本に来ることが分かった時、どう思いましたか。</p> <p>Q 2. そのころ、日本についてどう思っていましたか。</p> <p>Q 3. 当時、将来的にブラジルに帰る予定や希望がありましたか。</p> <p>Q 4. 日本に来た時、日本語はどのくらいできましたか。</p> <p>Q 5. 日本の学校に入る時、何か説明を受けましたか。だれからどんな説明を受けましたか。</p> <p>Q 6. 入学してすぐに戸惑ったことなどがありますか。</p> <p>Q 7. 日本語での日常会話に困らなくなったのはいつごろですか。</p> <p>Q 8. それまで、担任の先生や周りの生徒たちとはどうやってコミュニケーションをしていましたか。</p> <p>Q 9. コミュニケーションができない時、どんな気持ちでしたか。</p> <p>Q 10. 日本の学校への入学当初、母語や日本語の支援者がいましたか。
支援の内容、頻度や、期間も覚えていたら教えて下さい。(母語支援) / (日本語支援)</p> <p>Q 11. 日本語の勉強で特にどんなことが難しかったですか。何か工夫をしたり、役に立ったことがありますか。</p> <p>Q 12. 学校では、ほかに何か支援がありましたか。どんな支援がありましたか。</p> <p>Q 13. 学校の先生や友達に助けてもらったことや、してもらってうれしかったことがありますか。</p> <p>Q 14. 反対に、先生や友達にされていやだったことや、学校生活で困ったことがありますか。</p> <p>Q 15. 授業などで使われる日本語は、大体わかりますか。いつごろからわかるようになりましたか。</p> <p>Q 16. 授業内容がよくわからない時、何か支援してもらったことがありますか。役に立った支援があれば教えて下さい。</p> |
|--|

- Q17. 学校以外に何か支援を受けましたか。どんな支援を受けましたか。
- Q18. 日本についてどう思いますか。来日前からこれまでの間に日本に対する印象は変わりましたか。
- Q19. 現在、日本語に関して何か困ることがありますか。
- Q20. 今の学校を卒業したら、どうするつもりですか。また将来の夢がありますか。帰国することを希望しますか。
- Q21. 今、生活の中で、母語（ポルトガル語）はどのぐらい使っていますか。
- Q22. 来日後、ポルトガル語の能力は変化したと思いますか。ポルトガル語の能力の維持・向上のために何かしていることがありますか。
- Q23. 自分と同じように外国にルーツをもつ子どもたちに対して、日本の学校はどんな支援をしたらいいと思いますか。
- Q24. 外国にルーツをもつ子どもたちのことを考えた時に、学校に、あったらいいと思う制度や活動（例えば、国際理解の授業、母語教室など）がありますか。
- Q25. もし、先輩として彼らにアドバイスをするとしたら、どんなことを言いますか。
- Q26. 来日後の日本での生活を振り返ってみて、とくに印象的だったことがあれば、教えて下さい。

インタビューでは、調査協力者にとって10年程度前の記憶をも呼び起こすことを求めるため、フェイスシート（3-1節参照）に来日当時のことを記入してもらい、記憶の活性化を促した⁽⁴⁾。インタビューでは、フェイスシートの記載内容を参照しつつ、質問リストをもとに過去の学習過程の振り返りを求めた。

JSL01、02それぞれのインタビューは、調査者が回答内容を筆記で記録するとともに、事前に調査協力者の許可を得たうえで、ノートパソコンのカメラ機能を利用して録画により記録した。本稿では調査時に取った筆記の記録をもとにしつつ、録画データおよびこれを文字化した資料により調査協力者が用いた言葉を確認しながら分析を行う。分析に当たっては、質問内容に関わらず、日本語や教科学習の過程で何に困難を感じ、何が役に立ったと捉えているかを探るのに関与的と考えられる調査協力者の発言に注目するようにした。

4. JSL児童生徒が直面した学習上の困難とその乗り越え方

結論を少し先取りすると、インタビュー実施前は、彼らが受けてきた支援の中で特にどのようなものが役に立ったか、また、当時「あってほしかった」支援があればそれを聞きだし、今後のJSL児童生徒の支援に活かしたいと考えていた。しかし、インタビューを終えてより強く印象に残ったのは、彼らの自助努力と、「捉えなおし」とでもいうべきものであった。

JSL01、02は小学生のころ、いずれもそれぞれが居住する市内の公立の学校に通学していたが、両名から共通して聞かれたのは、当時（2010年代初頭）は支援が限定的、もしくはほとんどなかったということである。では、彼らはどのように日本語能力を身につけ、高校進学できるまでの教科学習言語能力を身につけていったのか。以下では彼らの語りからそれを探っていくが、同じ南米ルーツとはいえ、先の表1からわかるように、両名の言語的背景、就学経験は異なっているため、結果の記述は調査協力者ごとに分けて行うこととする。

なお、本稿では当事者の語りを重視し、随時JSL01、02の言葉を直接引用するが、その際は改行のうえ用例番号を付して示すか、本文中に鍵括弧を付して埋め込むこととする。個人情報保護の観点から、引用中に現れる固有名詞類は【 】を付して一般的な名称に置き換えて表す。また、（ ）内に筆者による補足情報を示す。

4-1 JSL01の場合

4-1-1 来日後に直面した課題

JSL01は8歳で来日した。多くのJSL児童生徒がそうであるように、JSL01も望んで来日したわけではない。来日前、母親から日本への移住を伝えられた際の気持ちを、(1)のように語っている。

- (1) 親の都合、仕事の都合で行かなあかんかったから、まあ、大丈夫だよって言うしかなかったけど、本当は寂しかったです。

JSL01自身は「2年ぐらい暮らして、(ブラジルに)戻りたいと思って」いたが、両親は永住するつもりであったため、来日前の1か月間、母親が毎晩ひらがなを覚えてくれたという。しかし、それ以外は「ただいま」「いただきます」のようなあいさつ程度しか日本語を知らない状態で来日した。当時既にJSL01は、ブラジルで小学校2年生の課程を修了していたが、ブラジルと日本とのカリキュラムの違いや日本語能力の問題を考慮され、日本で改めて2年生から入学することになった⁽⁵⁾。

当時小学校で得られた支援は、ポルトガル語を話す「通訳者」の入り込みのみであった。これは3年間継続されたものの、開始当初は週4回だったものが、2年目は3回、3年目は1回と漸減していったという。JSL01によれば、この「通訳者」の役割は基本的に学校の規則やお知らせの説明で、授業の内容について「訳はしてくれたけど、実際に(日本語を)教えるのはあんまりなかった」。また、「日本語(指

導を受けたの)は、主に【NPO団体】でした」と述べていることから、日本語そのものの指導や学習支援は行われていなかったとみられる。学校では、「先生は忙しいから」、道徳の時間に他の児童たちと同じ教室の隅で、少し支援を受ける程度だったと述べている⁶⁾。

周囲の母語児童は、入学当初は珍しさもあってか、「(自分が) ブラジル人やから、もうバツとみんな集まって」きたものの、「言葉通じへんから」すぐに離れていった。このためしばらくは友達のいない状態が続き、当時のことを(2)のように語っている。また、当時は困っていても、『助けて』の言い方すらわからなかった」という。

- (2) そもそも日本語わからん、わからなかったから、相手にされ、まず、相手にされてなかった。

しかし、当時辛かったことについて尋ねると、まず挙がったのは人間関係ではなく、「(学校) 文化の違い」であった。ブラジルでは午前の部と午後の部に分けられ、生徒はいずれか一方の時間帯にだけ通えばよかったのに対し、日本の学校は「一日中」であったため、「めっちゃ長いやん」と感じたという。また、日本の学校では当たり前とされる掃除のような活動について「なんでせなあかんねん」と抵抗感もっていた。

- (3) 「なんか、学校って、生徒が掃除するじゃないですか。で、ブラジルは掃除してくれる人がいて、(自分は) めちゃくちゃ掃除サボって、嫌われてました。」

(3)のコメントから、言葉が通じないことだけでなく、このような文化的な違いも、学校への適応や人間関係づくりの支障となっていたと考えられる。JSL01自身、別の質問への語りの中で「小4から、大体大丈夫です。最初の2年間辛かった」と述べている。

学習面で特に困難を感じたこととしては、「漢字の、同じ読み方のやつ」、いわゆる同音異義語となる漢字を挙げている。(4)の具体的な語りからも、JSL01の戸惑いがよくわかる。

- (4) 一番印象に残ったのが、漢字テストで、「機械」の「キ」を書く欄あって、その欄に、あの、「木」？「ツリー」の「キ」を書いてしまって、(先生に) バツ

されて、これ「キ」って読むんやけど、なんで違う？って。

JSL01は、授業の内容は、「(小学校の間は) 簡単だったから」、来日後2年程度でほとんど日本語でわかるようになったというが、漢字を使い分けて作文などを書けるようになるには「3、4年」「めっちゃ時間かかりました」と述べていた。

また、2年程度でわかるようになったという他の教科の内容についても、「小6までは何とか」ついていけていたものの、中学に入ると急に難しくなり、数学の文章問題などは、高校3年生であったインタビュー当時、「今も難しい」と語っていた。来日から調査時まで10年近くが経過していたが、やはり教科学習言語能力の障壁は高いと言えるだろう。

4-1-2 日本語学習に役立ったこと

JSL01の語りから、日本語学習に役立ったと捉えられているものとして、主に次の2つが浮かび上がった。

一つは、3節で紹介したNPO教室である。NPO教室には、来日直後から通い始め、その年の8月は毎日支援を受けていたという。本来このNPO教室は、週に1回土曜日のみ行われているのだが、主催者であるNPO団体は、南米出身者に対する各種支援活動を行うため、火曜日から日曜日まで事務室を開いていた。そこで来日したばかりのJSL01のために、土曜日以外にも事務室スタッフやボランティアの支援者が、個別に日本語指導を行ってくれたという。ただし、本人はNPO教室に通うことを初めから望んでいたわけではなく、土曜日に通うことについて「なんで休みの日にわざわざ勉強せなあかんの」と感じていた。それでも調査時点まで継続して通っていたのは、「ブラジルの、文化の、なんか、共感してくれる人がけっこう多かった」のがうれしかったからと語っている。このNPO団体では、国語と社会を主に教えてもらっていた⁽⁷⁾。なお、ほかに、日本国内のみならず海外でも展開している自習型の教室にも2年ほど通ったが、これについては「退屈だった」と述べるのみで、あまり学習効果を感じていたわけではないようであった。

もう一つは、テレビ番組の視聴である。4-1-1節でJSL01が同音異義の漢字に苦勞したことを取り上げたが、その習得に関する筆者とのやりとりを、(5)に示す。これは筆者がJSL01に、体系的な日本語指導が行われない中で、どうやって言葉を学んできたのかを尋ねた際の語りである。文脈の理解のため、筆者の発話も《 》に括って示す。

- (5) 言葉を覚えるのは、テレビで結構覚ええました。《あ、そう、テレビで?》テレビで字幕つけて見たら、結構覚ええました。《えっと、(中略)うちのテレビで字幕っていうのは、ポルトガル語の字幕をつけるの?》いや、日本語の。《日本語の、あ、だから、音聞いて、一緒に日本語も出てるってこと?》これはこの漢字やんって。(中略)この漢字ってこういう状況で使うんやなって。

JSL01によれば、自宅でテレビを視聴中に、偶然字幕表示機能があることに気づき、日本語字幕を表示してテレビを見るようになったという。(5)で述べているように、音で聞き取った言葉と表示された字幕から、「これはこの漢字やん」と読み方と表記の対応に気づいたり、当該の漢字を使うべき文脈や場面を学んでいった。この経験はJSL01にとって非常に印象的だったようで、インタビューの最後に後輩へのアドバイスを求めた際にも、テレビの視聴や、「難しくない子ども用の漫画」を読むことを推奨するほか、映画を見るなら見たことのある映画がよいと答えていた。これは、意味がわかる内容であれば、言語形式とのマッチングが容易になり、言語学習が促進されることを意識した発言であると考えられる。

なお、4-1-1節で示した(4)の発言後、当時どのように漢字を学習していたかを尋ねると、JSL01は「家で」「形だけ」「ひたすら書く」ことで覚えていたと答えていた。それは、小学校で漢字の50問テストがあり、100点を取らないと休憩時間が削られてしまうためであったが、「それで、けっこう(漢字を)覚えた」と語っている。次の(6)で述べているように、「ちいちゃかった」当時、JSL01に自発的な努力は困難であった。結果的にこの50問テストが外発的な要因として働き、漢字学習の動機づけの一つとなっていたと考えられる。

- (6) ちいちゃかったから、自分で頑張るのはあんまなかったから。遊びを削って、100点取るまでってのがあったから。

以上のように、JSL01の語りからは、NPO団体への継続的な通級により支援を得ていたこと、偶然による学習方法の発見を意識的な活用へとつなげていたことがわかった。また、必ずしもJSL児童生徒のために用意された指導ではなく、当時は嫌々取り組んでいた漢字テストも、調査時には漢字の習得に役立ったと認めていることも興味深い。

4-2 JSL02の場合

4-2-1 来日後に直面した課題

JSL02は3歳まで日本で過ごし、その後数年の間に日本・ブラジル・ペルーの3か国を移動している(表1参照)。6歳で再来日するのだが、その前の5歳の時に「飛び級」でブラジルの小学校に入学していたという。しかし、日本では「年齢で」幼稚園に入園することとなり、そこで半年を過ごした。これを含めた複数の経験から、JSL02は、日本の学校システムに「初めからやり直し」と感じたり、学習内容に対して「遊びばかり」と感じたりした⁽⁸⁾。当時感じた悔しさや不満を、(7)や(8)のように語っている。

- (7) いや、まあ、そうですね。まあ、色々思ったんですけど、まあ、悔しいですね、僕的には。なんか、急に、「戦い方が違うところに来る」みたいな。なんか、「実力じゃないのかな」みたいな。そうですね、そんな感じですね。
- (8) なんか、幼稚園って言われると、なんか、もう小一に入ってる、あっち(ブラジル)では、で、なんか、まあ、そこそこの勉強してたんですよ。だから、なんか、馬鹿にされてるのかなって思った時もありましたね。

小学校入学後も困難は続いた。学校で嫌な経験をしたことがあるかと尋ねた際には、「めちゃくちゃありました」と即答しており、JSL02のインタビューからは実際に、多くの点で辛い経験をしていたことがうかがえた。小学校では、漢字表記の日本語名を持つことや、半年間の日本の幼稚園への通園経験があること、また小学校へは1年次4月からの入学ということもあってか、支援は特になかったという⁽⁹⁾。ひらがな・カタカナは日本の幼稚園で重点的に教えられていたが、当時は「急に、放り出されたみたいな感覚」「パニック」だったと振り返る。

JSL02によれば、小学校4、5年生の頃までは、わかっていたつもりが実はわかっておらず、怒られることもあった。教科の内容は理解できても教員の指示がわからず指示に従えなかったために、「やる気がない」「態度が悪い」と見られていた。具体的には(9)のように語っている(下線部に注目されたい)。

- (9) ちゃんと、なんか、今、何が起きているのかを、基本、なんか、わからない時がないってのは、小学校高学年、5、6年生ですね。それまでは、なんか、さすがにわかってきたかって思っても、なんか、実際、実際にあったことなんで

すけど、先生が何かを言ってたらしくて、僕は、それが、意味がわからないまま、まあ、雑談かなって思ったら、すごい重要な、ミッションってか、やるべきことで、で、期限になっても、僕がやらなかったから、みんなの前で怒られたんですよ。で、怒られてる内容もよくわかんなかったんですけど。まあ、今考えたら、あの、僕が、まあ、その、まあ、聞き直しただけなんですけど、僕が。

また、JSL02は学校で起きたコミュニケーション上のトラブルを語る際、しばしば「空気を壊す」という表現を使っていたのだが、これはすなわち、自らの言動が周りに好意的に受け止められていないことを察知していたということである。JSL02は授業中に自分が質問したことで「空気を壊した」状況を、(10)のように述べている。この出来事以降は、質問することも遠慮するようになり、「自分は勉強しても意味がない」、「やめてやろう」とまで思ったと語っている。

- (10) そうですね。なんか、あの、「わからない人いる？」っていう（教員からの質問は）、なんか、多分、今考えると、なんか、全員わかったって思ってる前提で、「わからないところある？」っていう質問だったと思うんですよ。（中略）まじでわからない、僕からすると、「わかりません。先生、もう1回やってください」って言ったら、「シーン」みたいなことになったりして、じゃ聞いたらダメなのかな、みたいな。で、話も通じない、「これは、僕は多分勉強しなくてよくないかな」って思った時はありましたね。

JSL02によれば、教科の内容は「教科書を見ればわかる」ため、全くわからないということはなかったものの、「（教員による）創作の文章題」や「口頭の質問」がわからないことが長く続き、「途中であきらめ」たという。

母語児童とも、(11)のようにミスコミュニケーションがしばしば起き、離れてしまうこともあった。遊びに加わりたくても、周囲の母語児童が「当たり前」だと思っている遊びのルールがわからなかったために「空気を壊し」てしまうことがあり、輪に入るのをあきらめたという。

- (11) まあ、関西弁の話になるんですけど、その、まあ、友達とお話をしてた時に、なんか「こういうことがあったんだよ」って言った時に、「マジ？」って言わ

れて、「うん」って言って、「マジ」は知ってたんです。その次に「ガチ？」って聞かれて、「ガチ」知らないんですよ、僕。聞いたこともなくて。で、「うん」って言った。知らないから。「ううん」って。そしたら、「お前嘘ついてんじゃないか」って言って、「こいつやべえわ」ってなって、ちょっとその子と話さなくなったんですけど。もう後で（「ガチ」の意味を）知ってびっくりしました。

上の(11)では「関西弁」として述べているが、当時周囲の母語児童が使っていた「カジュアルな言葉」は、「本（＝日本語の教科書）に出てこない言葉」であるため理解できないことがあったという。このこともJSL02に「勉強しても意味ない」と思わせる要因となっていた。

4-2-2 日本語学習に役立ったこと

このような困難があってもかかわらず、なぜJSL02は言語習得や教科学習の努力を続けることができたのだろうか。まず前提として、家庭の方針が大きかったと考えられる。JSL02の母親は通訳の仕事をしており、教育には非常に熱意を持っていた。その母親が見つめてきたNPO教室にJSL02は小学校入学を機に通い始め、日本語や教科内容の指導を受けた。そこで学習プリント類にも多く取り組んだことで、テストの形式に慣れ、結果として学校の試験でも「落ちこぼれ」と言われるような成績はとらなかつたため、周囲から勉強が全くできないとは思われなかつたという。

日本文化や生活習慣については、明示的に指導を受けたことはあまりなかつたと述べてつ、いわゆる日本的な「行儀」に関することは、「(学校で)怒られた回数分だけ、勉強になってました」、「その面では、学校(があつて)、助かりました」と語っている。これと関連して興味深いのは、4-2-1節でふれたように、JSL02は教師によく「怒られた」。小学校2年生当時の担任からは、怒られるたびに「反省文」を書かされたというのだが、この反省文が「人生で一番役に立ったかもしれない」ものであり、日本語で考えられるようになったのは「多分反省文のおかげ」とも語っている。

日本語学習で「一番苦労したことは会話」で、その克服のため結果的に役立ったのは、「めっちゃくちゃメモを書いた」ことだと言い、(12)のように述べている。

(12) 今もたまにするんですけど、も一、何言ってるかわかんないなって時は、とり

あえず、その、周りで聞こえた会話とかを、めちゃくちゃ意識して、何かを書こうみたいな感じで。どっちかっていうと僕は、学校で教えられたことよりも、学校で、こうやってうつむいた時に、聞こえてくる周りの会話で、なんか、日本語の情報とか、手に入れてましたね。「あ、そうやっていうんだなー」みたいなこととか、「会話するときはまずこういう言い方するんだなー」みたいなものとか。そういうのは、役に立ってるなって思いますし、周りに、周りの音？に敏感になると、まあ、何かを書いたりすることで、まあ、抵抗はなくなりました、ものを書くことに。ま、反省文がけっこう効いてますけど、僕は。

JSL02は、先の(11)からもわかるように、教科書等で学ぶ日本語と、周囲で実際に使用されている言語形式にギャップを感じ、会話に困難を感じていた。このギャップを埋めるため、(12)のように意識的に周りの会話を聞き取ってメモをしていくことで多くを学び、慣れていったと述べている。JSL02は、このような意識的な聞き取りを授業中にも行っていた。学習予定の内容について、事前に教科書やワークブックの解答などを見て内容のある程度予測したうえで授業を聞き、理解した内容に対応する言葉を聞き取って「理解した内容が、日本語で言うところなるんだな」と確認しながら、言葉を学んでいったという。

ほかに日本語の学習に役立ったこととして、JSL02は、読書とその内容について母語児童と話したことを挙げていた。小学校3年生の時に「初めてできた友達」との交流がきっかけで読書をするようになった。教室で休憩時間もずっと本を読んでいたある母語児童に興味を持ち、同じ本を読んで声をかけたという。その母語児童と話すことと、本の内容自体に魅力を感じ、読書が好きになった。読み始めたころは漠然としか意味がわからなかったものの、「とりあえず進め」、「何周も読ん」で、そのたびに「新しい情報が増えて」いった。母語児童から「この部分、面白かったね」と言われることで、「あ、なるほど、こういう意味だったんだ、このシーン」と理解を深めることもできたという。読書自体を通じて新しい言葉を知ると同時に、母語児童と感想等を述べ合う中で理解を深化させつつ、交流のため、あるいは自身の思いや考えを表すための日本語を学んでいたと考えられる。

5. 考察：JSL児童生徒を支える基盤となるもの

JSL01とJSL02の語りを聞いて強く感じたのは、彼ら自身による学びの工夫や学ぶ機会の模索のような一種の自助努力である。両名とも、体系的な支援を得られな

い中で、NPO教室で支援を受ける以外にも、それぞれ自ら工夫しながら日本語を学び、日本の学校文化やシステムにも適応していったことがうかがえる。学びの機会を自ら探し求める態度が心理的基盤にあったと考えられる。また、インタビューで特に興味深かったのは、過去の経験が意図せず学習の機会になっていたと彼らが振り返っていたこと、つまり経験の「捉えなおし」が起きていたことである。JSL01の場合は50問テストが、JSL02の場合は「反省文」の執筆や、読書を通じた友人との交流がこれに該当する。客観的な視点で自らの経験を振り返ることができるからこそ出てきた語りである。

だからといって、本研究の結果は、JSL児童生徒に対する配慮や計画的な支援がなくてもいいということを意味するものではない。4節に挙げたように、JSL01、02の語りには、日本での高校進学どころか学習そのものをあきらめてしまってもおかしくないようなエピソードも含まれていた。実際、同じような経験から、学校教育から離れてしまった子どもたちもいるだろう。両名に上記のような自助努力や学習の「捉えなおし」ができたのは、高校進学という成果が得られたから、いわば「後づけ」的なものなのかもしれない。しかし、彼らがまだ日本語能力が不十分な段階から自助努力をしていたことは事実である。また、あきらめずにいられたのは、言語学習がもとより長期の継続的努力が必要なものであることとともに、教室で教えられることだけが学習を促進するものではないことを、早い段階からある程度理解していたからではないだろうか。

中島(2010)は、バイリンガルの子どもの複数の言語を支える深層面を、「木」のイメージで表現している(p.31, 図4)。「葉」の部分が子どものもつ複数のことばを表す。この葉は、「知識・学力・思考力」を表す「幹」から枝分かれして生えているのだが、木全体を支える「根(ルーツ)」が揺れ動き、不安定であれば、いずれの言語も十分に伸びない。この「根」は、「自信・誇り・意欲」などの心的態度であるという。JSL01とJSL 02の両名は、この部分が安定していたからこそ、日本語学習に対して、上述のような心的態度をもつことができたと考えられる。

では、この心的態度の醸成に役立ったのは何であったのか。本研究ではそれを明らかにすることはできないが、一つには家族、特に保護者の支えや教育に対する態度の影響が大きかったことと思われる。また、NPO教室等を通じて、支援者だけでなく、同じような背景をもつ仲間と定期的に接触していたことも影響していたと考えられる。NPO教室では、JSL01の姉を含む年長のJSL児童生徒が、高校受験・大学受験に挑む様子を見聞きする機会があった。これが彼らにとって刺激の一つと

なっていたのではないだろうか。これらの点に関する追究は今後の課題としたい。

6. おわりに

最後に、本研究の限界と意義について述べておきたい。

本研究は2名のJSL児童生徒に対するインタビューにもとづく事例研究であり、決して一般化ができるような成果を示すものではない。また、彼らの述べた経験が実際に学習に与えた効果や、5節で述べた心的態度の醸成にかかわる要因について検証することはできない。その意味で、この調査結果をもとにJSL児童生徒に対する支援に関する提言を行うことは難しい。

しかし、JSL児童生徒として高校進学を果たした当事者である彼らの語りを記録し、公表することには、身近なロールモデルの提示という意味で、これから受験を迎えるJSL児童生徒にとって有益なものである。また、当事者に直接聞くことで、筆者のような支援者側が想定していた「支援」以外にも、彼らが自ら有効な手段を探し、活用していることが明らかとなった。彼らの行動や考え、あるいはその土台となる心的態度をさらに追究することで、言語学習や教科学習の基盤形成に寄与する支援のあり方の模索につながることが期待される。

謝辞

質問リストの作成には、神戸市教育委員会の石動徳子氏に助言をいただいた。ここに記して感謝の意を表したい。また、本稿は、異文化間教育学会の2024年度研究大会でのポスター発表の内容にもとづく。発表時に助言等をいただいた方々にも感謝申し上げたい。

注

- (1) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成26年文部科学省令第2号）」及び「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件（平成26年文部科学省告示第1号）」による。これにより、日本語指導が必要な児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、「在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて」、在籍学級以外の教室で行うことができるようになった。上限はあるものの、いわゆる取り出し指導などによる日本語指導も「特別の教育課程」として、小中学校における教育課程の一部として認められることとなった。

- (2) カミンスは1990年代以降は、言語能力に、「会話の流暢度」、「弁別的言語能力」、「教科学習言語能力」という3つの側面を認めている。一つ目がBICS、三つ目がCALPに概ね対応し、二つ目の「弁別的言語能力」とは、「一般的なルールを一度習得すれば他のケースへの応用が可能になる規則性のある言語面（音声、文法、スペリングを含む）」（カミンス2021、p.92）を意味するものである。
- (3) なお、JSL01は中学卒業後、一般入試を経て公立高校に、JSL02は中学時代に公立学校から編入した、私立のインターナショナルスクールの高等部に在籍していた。両名とも高校卒業後は一般入試を受け、それぞれ日本国内の私立大学、公立大学への現役入学を果たしている。
- (4) 記憶を活性化するとはいえ、あくまでこれは「回想」的なインタビューとなるため、協力者の語りには、すでに記憶が薄れているところ、不確かなところもあるという前提でデータを扱う必要がある。
- (5) この決定が行われたときのことについて、「両親と、学校の校長先生と、通訳の人」で「みんな話し合って、なんか、日本って掛け算を2年生で覚えるんじゃないですか。で、ブラジルは3年やから、掛け算すらできなかったから、これは（2年生に）戻るしかないなあって話ん（話に）なった」と語っている。ブラジルでは、小学校でも落第や留年があることから、それほど抵抗がなかったようである。
- (6) 学校教員による支援について「なんか、作文？書く時にもう自分は無理だったので、先生は黒板に書いてくれて、それを写すっていうのをやってました。」と語っていたことから、明確な支援とは言えないものの、JSL01の日本語能力に合わせた授業内活動の調整は行われていたと考えられる。
- (7) 実際にはその時々で英語や数学等の他教科も指導していたが、本人にとってもっとも困難だったのがこの2科目であったということがうかがえる。
- (8) なおこの発言のあとのやりとりで、JSL02が通っていたのは入試のある私立の幼稚園で、一般のブラジルの公立幼稚園などに比べ高度な内容が扱われていたことをふまえ、「今考えたら（中略）一緒なわけないじゃんって今は思うんです」とも語っている。
- (9) ただし、JSL02が小学校3年生の頃に、別の国から来た児童には母語訳付きの資料の提供などがあったと述べており、JSL02に同様の支援がなかったのは、必ずしも支援制度自体がなかったためではなく、やはり1年次からの入学であったことや、日本で幼稚園に通った経験があることなどが影響した可能性がある。

参考文献

- カミンズ, ジム著、中島和子訳著 (2021) 『言語マイノリティを支える教育【新装版】』
明石書店
- 清田淳子編 (2016) 『外国から来た子供の学びを支える：公立中学校における母語
を活用した学習支援の可能性』 文理閣
- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子編 (2015) 『外国人児童生徒の学びを創る授
業実践—「ことばと教科の力」を育む浜松の取組—』 くろしお出版
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎 (2005) 『外国人児童の「教科と日本語」シリー
ズ 小学校JSLカリキュラム 「解説」』 スリーエーネットワーク
- 中島和子編著 (2010) 『マルチリンガル教育への招待：言語資源としての外国人・
日本人年少者』 ひつじ書房
- 日本学術会議地域研究委員会多文化共生分科会 (2020) 「外国人の子どもの教育を
受ける権利と修学の保障——公立高校の「入口」から「出口」まで」
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t289-4.pdf> (最終閲覧日：
2024年11月28日)
- バトラー後藤裕子 (2003) 『多言語社会の言語文化教育：英語を第二言語とする子
どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』 くろしお出版
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』 三省
堂
- 文部科学省(2014)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通
知)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (最終閱
覧日：2024年11月28日)
- Hakuta, K., Butler, Y.G. & Witt, D. (2000). How long does it take English learners
to attain proficiency? The University of California Linguistic Minority
Research Institute, Policy Report 2000-1.
<https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf> (最終閲覧日：2024年12月20日)

Insights from reflections on Japanese language learning by JSL students

SAITO Miho

This article aims to gain insights into what JSL students find difficult and what they think is beneficial for their language learning from the interview of two JSL students who have succeeded in entering Japanese high school.

While the number of JSL students, i.e., those who need to learn Japanese as a Second Language, is increasing in Japan, the percentage of these students entering Japanese high schools remains much lower than that of native Japanese-speaking students. Previous research on second language acquisition has shown that, unlike daily conversational skills, it takes five years or more for non-native children to acquire the proficiency of the target language necessary for learning academic subjects.

The interviewees, JSL01 and JSL02, came to Japan in their early primary school years and entered Japanese schools with little or no knowledge of Japanese. They had no access to systematic Japanese language instruction or support at school. However, they developed unique ways to learn Japanese respectively, such as by displaying Japanese subtitles when watching TV to learn usage of Kanji and by carefully listening to expressions used in real conversations to fill the gap with those introduced in the language textbooks. They also reflected on their experiences, describing their negative experiences at the time as learning opportunities.

Superficially they are different in their learning ways or experiences, they seemed to have a certain mental attitude in common, which are considered as essential to develop language proficiency. The results of this study suggest that fostering mental attitudes like theirs is key to the success of JSL students in learning Japanese and reaching higher education.