



実践報告

学校における日本語教師の役割とは何か

高校における留学生支援を通じて

齋藤 恵*

■要旨

本稿では、ある私立高等学校における、海外からの正規留学生を対象とする日本語学習支援の立ち上げから2年間の実践経過を踏まえて、高校への留学生の学びの捉え方について考察し、学校における日本語教師の役割を再考する必要性を論じた。

© 2018. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

高校への留学生
日本語教師の役割
留学経験をめぐる学び
高校生としての学び
ことばの学び

1. 高校への留学生, 高校の日本語教師

本稿では、筆者が2年前から勤務している、私立A高等学校における海外からの留学生支援について、筆者が担当している日本語教育の立場から報告する。

A高校では、海外で小中学校生活を送ってきた帰国生や、日本国内の学校で学んできた海外にルーツのある生徒、そして海外からの留学生を一定数受け入れている。本稿で取り上げたいと考えている「A高校の留学生」は、来日前に出身国で数ヶ月間日本語を学んだ後、日本に留学してきている。日本の学校に短期間滞在し、出身国に戻って高校を卒業する「交換留学生」ではなく、正規生としてA高校に入学し、日本の高校の卒業を目指す。高校卒業後の進路も日本での進学を希望している。

同校には留学生向けの特別なカリキュラムがあるわけではない。週数時間の取り出し型の日本の授業を受ける機会があるものの、それ以外の時間は、他の一般生徒と同じ通常クラスに在籍し、教科の授業および学校行事に参加する。さらに、学校外の生活時間も、他の生徒と同じ寮生活が

* 私立高校講師

基本である。つまり、A 高校の留学生には、他の生徒と共に学校生活を送ることを通じて、日本語の学びも高校生としての学びも深めることが求められる。留学生たちが体験する現実、日本の学校に在籍する「JSL の子ども」が直面する現実とさほど変わらない。言語的な要因から、周囲とうまくコミュニケーションができないと悩んだり、授業についていくことが難しいことに大きなショックを受けたりもする。このような高校留学生に対しても、年少者 JSL 教育におけるこれまでの知見を活かして、支援を行うことができるはずだ、と考え、筆者は日本語教育の実践を行ってきた。しかし、同時に、次のような問いを巡って迷っていった。

- ・ A 高校における留学生の学びとは何か
- ・ A 高校の留学生支援のために、日本語教師の私が果たすべき役割は何か

2年目を終えて、これまでの取り組みの変遷を振り返ると、これらの問いに対する答えが思い描けるようになってきたと感じる。本稿では、まず第2節でこれまでに私がA高校の日本語教師として行ってきたことを振り返り、第3節で問いについて今考えていることを述べる。

2. 高校に勤務する日本語教師として何をしてきたか

2. 1. 日本語力を判定し、支援の方針を決める

A 高校に着任して最初に行ったことは、留学生の日本語能力を判定し、支援方針を決めることであった。留学生と面談をし、留学前の言語学習や生活状況について聞き取ったり、クラスでの様子を観察したり、簡単なテストを行ったりして、日本語力を判定した。

その後、留学生支援の担当者や教務担当、在籍クラスの担任等、他の教員と相談しながら各生徒の取り出し授業時数を大まかに決め、時間割を組んだ。結果、日本語の学習経験が乏しい、いわゆる入門レベルの生徒も含まれ、また、日本語能力が異なる生徒が同じ時間帯に複数来室する時間があることがわかった。日本語の授業の中で、どのような対応をすべきか思案した結果、日本語の学習歴に応じて「入門レベルから学ぶ生徒」「初級後半レベルから学ぶ生徒」と生徒を分け、グループ指導を軸に授業を行うことにした。

これと並行して、日本語の授業を行う「日本語教室」の場所も確保した。一般クラスが並ぶ校舎からやや離れた小さな建物の一室で、教室の窓から一般クラスの様子を見渡すこともできる。木陰で風通しのよい部屋である。

2. 2. 日本語レベルに応じたグループ指導をする

以下、入門日本語グループの生徒たちとの関わりを述べていく。

入学直後の日本語能力判定の結果、「入門日本語グループ」の生徒たちの日本語の力は、日本語能力試験のレベル表示では「N5 未満」、JSL バンドスケールでも、4技能全てにおいて概ね「1

～2レベル」程度であると見立てた¹。そして、周囲の人々と意思疎通できるようになること、特に日本語で周囲の人の話を聞き、自分の思いを話せるようになること、必要最低限の基礎的な語彙、文法を習得することが急務であると考えた。そこで、日本語の授業では、初級日本語教材を使って、文法面、語彙面の補充を行いつつ、数名の語り手が自分のことについて語るテキストを読み、それをモデルとして自分のことや身の回りのことについて話し、書くことを中心に行った。

しかし、このような初級日本語のグループ指導は、数週間で立ち行かなくなった。ある時間の様子を描写すると次のようになるだろう。

日本語教室に入るなり、「今日は、もう、だめ」と言って机に突っ伏す生徒 A。私が、「どうしました？昨日は何時に寝ました？」などと声をかけると、突っ伏したまま「わかんない、わかんない」と日本語でのコミュニケーションを拒絶。同じクラスの生徒 B と C が、「実は、今日、こんなことがあって…」と、母語と日本語を交えながら学校生活で困っていることを説明してくれる。

私も着任したばかりで学校の事情がわからない。言いたいことが何かを聞き返し、ようやく事情を理解し、その話題のやりとりでキーになる言葉を黒板に日本語で書き出して、状況を整理していく。

そのようなやりとりをしているうちに、いつの間にか生徒 A が顔を上げ、B や C に助けられながら、私に直接学校生活で困っている問題について訴え始める。

生徒たちが普段より大きな声で、はっきりと学校で体験していることや思いを私に伝えようとしていることに気づく。

そして、いつの間にか、授業の主題が、初級日本語の学習から、いま体験している学校生活の困難をどうしたらいいかというやりとりへと移っている…。

留学生たちは、集団生活を基本とする日本の学校生活に戸惑っていた。しかし、その戸惑いを冷静に周囲の人に伝えるだけの日本語の力は身につけていなかった。そのため、その場で求められる対応ができないことに失望したり、他の生徒の反感を買ったり、辛い思いをしていた。だからこそ、この時期、彼らは、日本語教室を、学校生活そのものについての経験や気持ちを話し、思いをわかってもらう場として見ていたのだろう。つまり、生徒たちは、いわゆる「日本語学習」

1 生徒の日本語力を判定する尺度として複数の尺度を使った。一つは、日本語能力試験のレベル表示 (N1～N5)、もう一つは、JSL バンドスケールである。日本語能力試験のレベル表示は、日本語の言語知識面での習熟度を表す指標であると私は捉えている。日本語を学ぶ生徒にとって身近なものであるだけでなく、高校の一般の教職員にとってもイメージがしやすいものであると考え、活用している。しかし、同時に、言語知識面の習熟度だけでは、生徒のことばの力を把握することはできないとも考える。そのため、生徒の言語行動面の観察を踏まえて、JSL バンドスケールを利用して4技能の各側面から生徒の日本語の力を記述し、教職員と共有するほか、生徒の成長のプロセスを捉える一手段としてデータの蓄積をしている。

以外の支援を必要としていたと言える。

彼らの話を聞き、留学生支援担当教師や在籍クラスの担任教師に伝えるという対応もした。しかし、彼らの訴える内容は、すぐに状況を改善できるものではないことの方が多く、ただ悩みを聞くことが問題解決の支援になるとは思えなかった。また、私自身、「日本語教師」として勤務しているという役割意識から、「この授業で生徒たちはどのような日本語を学習したか」という観点から自分の授業実践を評価しようとし、学習が進まないことに焦りを感じていた。そのため、生徒たちにも、目先を変えるように働きかけ、初級日本語の授業を進めようともしていた。

しかし、日本語の「授業内容」に取り組むことができるかどうかは、日本語教室外の要因、つまり、生徒たちが学校内で体験していることやそれに対する彼らの思いにいつも左右された。結果として、入門日本語グループの生徒間の進捗が揃わなくなり、グループでの一斉指導を行うことは難しくなった。そして、それぞれのペースで初級日本語の学習を進める生徒の間を、私が行ったり来たりして指導する複式指導を行うようになった。

2. 3. プリント教材を用いた個別指導形式の授業を行う

複式指導をスムーズに進めるために、教師がそばについていなくても、生徒が自分のペースで日本語学習を進めることができるように、とプリント教材を用意し、辞書の利用など自学の指導も行った。しかし、「先生、今日は何をする？」と、生徒がそれぞれに、その時間の自分の課題を尋ね、私の指示を待つ姿から、また別の問題を強く認識した。つまり、それまでに受けて来た学校教育の中で、学習を教師に管理されることに慣れている生徒たちが、私の指導を受ける中で、「勉強とは、先生が言った課題をすることである」という認識をさらに強めているのではないかと考えたのである。

彼らは出身国で教師主導型の教育を受けている。彼らに勉強観について聞くと、「教師に指示された課題を書き終えることが第一、それさえやればあとは何をしてもいい」と語っていた。だからこそ、私が教室で指示したプリント課題には最低限取り組む。しかし、その次に何をするかというと、私の指示を待つばかりで、次に何をしようか、と自分で考え行動する様子は見られなかった。日本語教室で取り組む課題プリントは、「先生が指示したから・先生のために・とりあえずやっている・作業」でしかないのではないかとも思われた。もちろん、「作業」を積み重ねることによって、知識や技能が身につく、という学習観もある。しかし、週に数時間しか日本語教室に来る時間がない中で、そのような「先生のための作業」をすることにどれほどの意味があるのだろうか。日本語教室では、生徒本人が、学ぶことを自分のものだと思ってほしい。そのために私はどのような働きかけをすべきか。

2. 4. 発想の転換：生徒それぞれの主体的な「学び」を支援する

そのようなことを思いながら、1年目の3学期以降、日本語教室での実践形態を、生徒主体の個別指導へと徐々に切り替え始めた。教室の様子はほとんど変わらない。生徒がそれぞれの学習

課題を進め、教師がフィードバックをしたり、次の課題に進む手助けをしたりする。

以前と大きく異なるのは、課題に取り掛かる前に、目標設定と学習の進め方について、各生徒と話し合う「学習相談」の時間をとり、互いにある程度納得してから、課題に取り掛かることだ。例えば、教材や学習方法について、いくつかの選択肢を示し、実際に試してから、どうするのがいいか考えさせる。もしも、取り組みが捗らなければ、その方法や内容が生徒自身に合っているのかを話し合う。そして、「やっぱり違う」という結論になれば、取り組む内容や方法を切り替える。また、授業の最初には、私から生徒に「君は今から何をやるの？」と問いかけ、本人がそれまでにしてきたこと、これから日本語教室であることを確認したうえで、学習を始めるようにする。授業の終わりにも、「次までに何をしてくれる？」と、生徒自身が、自分との約束という形で次回までの自習内容を決めるように促す。これらの働きかけを通じて、学びは「先生のため」ではなく、「自分のため」「自分のもの」である、というメッセージを伝えているつもりである。以前は、私が一人で空回りしていたが、今は生徒と共に試行錯誤しつつ前に進んでいるという感覚である。

以前の授業でも、自然と学習相談・生活相談のような時間を持つことは多々あった。しかし、その頃は、本来すべき「学習する内容」を脇において違うことをしている、という後ろめたさがあった。これに対し、今回は学習相談の時間を、日本語の授業の中に当然あるべきものとして組み込むことにしたのである。学習の目的や学習内容、方法について話し合ってみると、前節で述べた、「教師任せにする生徒」という見方は誤りだったと気づいた。つまり、私が考えていた以上に、生徒たちは自分の学習について考え、また、自分がどうしたいのかを話すことができ、またそれを楽しむことができるのだということが見えてきたのである。「教師任せにしている」ように見えたのは、それまで、学習を管理する機会を与えられてこなかったために、教師に従っていたらいいと考えていただけなのではないかと思われた。

これに加えて、このような授業スタイルを取ることができるようになった背景には、生徒たちの日本語力の成長と、教師と生徒間の関係性の変化がある。1年目は初級日本語に取り組んでいた生徒も、2年目が終わる頃には、日本語の習熟度の観点では日本語能力試験の「N3～N2レベル未満」、JSLバンドスケールでは、「聞く」と「話す」が5～6レベル、「読む」と「書く」が4～5レベルへと伸びた。そして、そのプロセスの中で、私たちの間には、嘘をつかない、本音で話す、という関係性が構築されたと認識している。

ある生徒の例を紹介する。この生徒は、紆余曲折を経て、初級日本語の学習をなんとか終えた後、日本語能力試験の対策に取り組んでいる。週2～3時間日本語教室に来るが、授業時間の中で学習相談に費やす時間が長い。しかも、「これからの目標」や「勉強の仕方」に話がなかなか収束せず、学校での出来事の回想や、自分自身の考え方の変化やことばに関する気づきなど、様々なことをとめどなく話し続ける。しかし、そのようなやりとりを通じて、生徒自身が、自分の中でもややとした事柄を整理し、立ち位置を確認しているようにも見える。授業時間の終わり近くまで話をした後で、急に持っている教材を開き、自ら「じゃ、次の時までには、これを、ここま

で自分でやってみる」と宣言して、クラスに戻っていく。そして、クラスメートや先輩などに、今日本語で何を学んでいるのかを見せて質問したり、アドバイスをもらったりしている。彼にとっての日本語は、教室で教師と「学習する」ものに留まらず、日々の生活、周囲との関係性の中で、「学ぶ」ものにもなっているのだろう。そのように、日本語教室に閉じこもることなく、学校や寮での生活の中でも、自分のことばの学びを深めていこうとする生徒の姿に、成長の軌跡を見ることができる。

3. 高校における留学生の学びと日本語教師の役割

以上が、着任後2年間の、日本語の授業を通じた留学生支援の経過である。

A高校は、日本語を共通言語とする日本の学校である。この高校において、留学生支援を担当する日本語教師（私）は、「留学生の日本語担当」というような呼ばれ方をし、私自身もそのように名乗る。同時に、そのような役割意識から、留学生たちの日本語の力や日本語での言動に目を向け、「この生徒は、どんな日本語（学習項目）をどのように学んだらいいか」を見立て、授業を計画、実施してきた。おそらく、そのような授業実践を行うことが、「日本語担当」と呼ばれる者の一般的な役割であると考えられるかもしれない。しかし一方で、このような意味合いのみで、「日本語教育担当」と見なされることについて、私は、少なからず違和感を覚える。

この2年間、A高校の留学生たちの学びは、日本語教材で提示されている日本語を覚え、使えるようになることではなかった。また、その学びのプロセスへの私の関わり方も必ずしも「日本語」に限定したものではなかったはずである。

A高校における、留学生の学びとはどういうものなのか。また、その学びに私はどのように関わってきたのか。現時点では、留学生の学びを以下の3つの観点で捉えることができると考えている。以下、それぞれの観点がどのようなものか、また、そこに日本語教師がどのように関わってきたのか、あるいは関わるができるのかについて考えをまとめる。

3.1 移動経験をめぐる学び

留学という移動の経験を通じて、留学生たちは、ことばだけでなく、生活スタイルや対人関係など、生活全体が一変することを経験する。特に留学初期における揺れ幅は大きい。「日本で暮らしたいという望みがかなった」と高揚感を味わう一方、異文化異言語での生活における大小様々な戸惑いや失望に遭遇する。前節2.2で触れたように、日本の学校の集団生活に戸惑いつつ、その集団の中での自分のあり方を見出していくことも大きな課題となった。同時に、未成年の高校留学生にとって、保護者となる家族が日本国内にいないことの心理的な影響は大きい。

留学という移動そのものが、生活基盤が大きく揺るがされる体験である。それに伴うアイデンティティの危機と回復、新たな居場所の構築というプロセスを経験すること自体が、留学生が避

けて通ることができない重要な学びである。

それゆえ留学生は、留学という移動経験やそれをめぐる思いを語り、自分のあり方を考える、そのような学びの機会を本来必要としている。A 高校は、生徒同士の話し合いや学び合いを大切にする学校で、生徒個々が経験や思いを語り合う時間がたくさんある。同校の生徒たちは、そこで培われた相互理解、協力のもとに生活をしている。しかし、すでに述べた通り、日本語を学び始めて間もない「入門レベル」の留学生にとって、一般の日本語を母語とする高校生同士の話し合いの場に参加することは、ことばの面においても、また、留学生、在校生双方の相互理解の面においても非常に困難であった。2.2 節でも述べたように、当初、留学生たちは、学校の中で、問題を起こし得る「異なる者」と受けとめられ、「移動する者」としてのつらさや困難を受けとめられる場が非常に限られていた。結果として、「日本語担当」と呼ばれる日本語教師が、その役割を広く再解釈して留学生の学びに関わることになった。

3.2 高校生としての学び

留学生は、同時に、「高校生」である。ここには大きく分けて二つの観点がある。

一つ目の観点は、周囲の生徒たちや教師とともに学校生活を送ることである。移動経験をめぐる学びと重なる点もあるが、同年代の生徒と共に、様々な体験をすることを通じて、学校という社会を形成する一員として自分がどのように行動するべきか等、多くのことを学ぶだろう。

二つ目の観点は、高校の授業に参加し、各教科の学びを深めることである。

A 高校では、国語、数学、英語、理科、地歴公民、芸術科目（美術、音楽）、情報、家庭、保健体育の各教科を、選択科目に分かれたりすることなく、全て学ぶことになっている。母語以外の言語で、各教科の知識や技能を学び、身につけることの困難は計り知れない。また、教科学習の目標を、「知識の習得」に絞った場合、留学生に対し、全ての教科において、一般の生徒に求めるのと同じ目標基準に到達するのを求めることには抵抗がある。

しかし、A 高校で考えられている教科の学びは、「知識の習得」に限ったものではない。授業では、知識を覚えるだけでなく、問題を発見すること、その問題について自分で、あるいは仲間と考えることが重視される。教科の知識に関する教師の説明を聞いて、その事柄について教師やクラスメートと話し合ったり、自分でまとめを書いたり、各々が書いたまとめを聞き合うなど、様々な活動が組み込まれている。その中で、各教科に関する知識や世界の見方や考え方に触れたり、身の回りの仲間の、普段の生活では見られない一面に出会ったりすることもある。その過程で、一人ひとりが、自分の興味関心を知り、それに応じてさらに学びを深めることもある。

このような学習活動に留学生が参加する際には、まず、来日前に出身国で学んできたことと、日本での学びを比較、相対化することが求められる。そのプロセスは、留学前に出身国で行ってきた学びの進め方とは異なる、新しい学び方になるだろう。同時に、日本語を母語とする A 高校の一般生徒の学び方とも異なった学び方にもなるだろう。

日本語教師には、各教科の内容を事細かく教えることはできない。しかし、留学生が学び方を比

較, 相対化するプロセスに関わることができるのではないか。例えば, 授業への参加の仕方について助言したり, 各教科の翻訳された資料を提供し, その使い方を一緒に考えたりする。生徒が教科授業の中で困っている問題を具体的に出させて, その問題について解決の仕方を話し合ったりする。このように, 教科の内容ではなく, 学び方という側面からの支援のあり方については, 探究の余地がまだ大いにあると考える。

3.3 ことばの学び

留学生の学びを捉える第三の観点として, ことばの学びを挙げる。しかし, その意味合いは, 教師が日本語能力判定を通じて「不足している」と見立てた日本語を補足的に学習することとは一線を画す。

先に挙げた, 移動経験をめぐる学び, そして, 高校生としての学びには, 必ずことばが伴う。例えば, 周囲の人に自分の思いを誰かと共有しようとするとき, 拙くてもことばにすることが必要である。また, 留学前の学びと留学後の学びを相対化し, 自分の学びを積み上げていく過程でも, それを媒介することばが必要だ。このように, ことばにすることが必要な場面, ことばにしたいと自らが思う場面で, 生徒は主体的にその場に必要なことばを学びとっているはずである。つまり, ここで指摘する「ことばの学び」は, このように, 移動する者としての学び, そして高校生としての学びを下支えし, また, 推し進めるために必要なことばの力を生徒が自ら身につけていくことを意味する。

2.4節で述べた日本語教室の実践のあり方を, 「移動者」であり, 「高校生」でもある留学生の, 主体的なことばの学びを後押しする実践の一つと位置付けたい。実践では, 「生徒に必要な日本語を決めて教える」こと以上に, 生徒それぞれが, 自分の課題や目標を認識し, 課題の解決や目標の達成に向けて前進するための「学習相談」に時間を割いた。そして, 留学生本人が留学生活, 日本語学習を通じて, 「自立した学び手になる」ことを目指して働きかけを行ってきた。

「留学生として日本の学校で学び, 生活できるように, ことば(日本語)の面から支援すること」が日本語教師の役割であると私は考えているが, 一人ひとりの留学生にとって, 「日本の学校で学び, 生活できるようになる」という目標にたどりつくための道筋や手段は, それぞれに違うものであるはずだ。教師が学習項目を見立てて「言語を教える」というアプローチをとることも一つの手段かもしれないが, それがすべてではない。

留学生活において, 留学生が抱えるのは, 言語の問題だけではない。留学という移動経験から生じるアイデンティティの危機に陥り, どうしても日本語学習にとりかかれぬ場合もある。生徒が, 自分が抱えている問題を整理し, 対応方法を考え, 行動することも留学生としての学びであり, 留学生支援を担当する日本語教師として扱うべきことではないか。問題について話し, とともに考え, 行動するうちに, 結果としてことばの力がつく, という学びの道筋もある。

つまり, 日本語教師が, 生徒たちの言語, 「日本語」だけを注視し, 彼らの「日本語」の不足部分を補充するだけでは, 留学生が学び, 生活する上で, 彼らが本来必要とする支援の糸口を見失

う。日本語教師が扱う学びの範囲を、「日本語」から「移動者」としての学び、「高校生」としての学びへと広げ、生徒とともに、ことばを使って問題解決の道を考える支援のスタイルをもつことによって、高校留学生が必要とする「ことばの学び」を後押しすることができると思う。

4. おわりに

本稿では、ある私立高等学校における、海外からの正規留学生を対象とする日本語学習支援の立ち上げから2年間の実践経過を踏まえて、高校への留学生の学びと日本語教師の役割について考察した。

高校の留学生の場合、仮に入学の要件等で日本語レベルを規定しても、生徒の日本語の力にバリエーションが生じ、生徒の日本語の力を揃えることはできない。また、学校生活上の様々な要因によって、彼らの学びも大きく左右される。だからこそ、留学生の学びを支援する方法に「正解」はない。しかし、少なくとも、その現場で勤める日本語教師が、自らの役割を「日本語を教えること」のみに狭めることなく、高校生としての学び、移動経験をめぐる学びの支援もまた、自分の役割であると再認識することが重要であるという結論に至った。今後も、実践を通じて、この問題について考え、発信していきたい。

また、本稿で紹介した生徒の成長は、日本語教師の働きかけによってのみ促されたものではない。学校として、クラスとしての取り組みも大きかったと考える。このことについては、稿を改めて検討したい。