実践報告

JSL 高校生の大学進学を支える日本語教育実践

—放課後日本語支援の場から—

張　夢卉

要　旨

筆者はこれまで、神奈川県にある白鵬女子高等学校での放課後日本語支援の場に携わってきた。放課後日本語支援の場ではあらかじめ決められたカリキュラムは存在せず、生徒が学びたい内容や課題を持ち込むことになっている。本稿では 2017 年 8 月 25 日から 2017 年 12 月 1 日までの間、大学入試に取り組む生徒と行なった活動について報告する。活動の結果、大学進学に取り組むという一連のプロセスを通して、生徒は自身の生を見つめ直したり、将来の生き方を考えたり、複数の言語資源を持つ主体であることを学ぶことができたと考えられる。

キーワード

放課後日本語支援　トランスランゲージング　JSL 高校生　大学進学

1. はじめに

筆者はこれまで、神奈川県にある白鵬女子高等学校（以下、白鵬高校）での放課後日本語支援の場に携わってきた。筆者は放課後日本語支援の場を支援者が一方的に知識を教える場ではなく、支援者と生徒および生徒同士が相互に学び合う場として捉え、生徒の複言語使用を促すことを試みてきた。本稿では、2017 年 8 月 25 日から 2017 年 12 月 1 日までの間、大学の AO 入試に取り組む M という生徒と行なった活動について報告する。

2. 実践の概要

2.1　ひろばの概要

筆者が実践を行ったわにっこひろば（以下、ひろば）は、白鵬高校の空き教室で行われた放課後日本語支援の場である。2015 年 6 月にスタートし、日本語および教科学習支援を目的に、週に 1 回のペースで行われた。2015 年度入学の JSL（Japanese as a second language）生徒を対象としているが、強制参加ではないので日によって参加人数に変動が見られた。支援形態としては、あらかじめ決められたカリキュラムや教科書は存在せず、生徒自身が学びたい内容を選択し、課題を持ち込むスタイルを取る。ひろばでは Garcia & Li Wei（2014）が提唱した「トランスランゲージング」の考え方に則って、生徒の言語能力を独立したものではなく、一つの言語レパートリーによる「複言語の力」[1] だと捉える。

したがって、バイリンガル支援者である筆者は生徒が複言語の力を最大限に発揮できることを目指して、中国語と日本語を用いて、場の複言語使用を促したり、生徒の言語資源を引き出せるように意識しながらサポートを行なった。

2.2　ひろばの参加者と M のプロフィール

上述の通り、日によって参加人数に変動があるが、常に 6〜7 名は参加していた。参加する生徒の来日背景や日本語能力、校内の在籍コースがそれぞれ異なっており、ひろば以外で顔を合わせることは少ない。筆者は 1 日に複数の生徒の課題を見ることがあるが、本稿では特に筆者と直接的なやりとりが多かった M という生徒に焦点を当てて報告を行う。

M は 2013 年 9 月に来日した中国黒竜江省出身の高校 3 年生の生徒で、明るく社交的な性格である。2017 年 8 月時点の JSL バンドスケール [2] は「聞く・話す」が 6-7、「読む・書く」が 5-6 であった。筆者とは基本的に日本語でやりとりするが、複雑な感情や内容を表現しようとする際は中国語を使うこともある。

2.3　大学の AO 入試に向けた活動概要

以下は、2017 年 8 月 25 日から 2017 年 12 月 1 日までに M と行なった大学の AO 入試に向けた活動の概要をまとめたものである。

表 1　AO 入試に向けた活動概要

	活動内容		活動内容
第 1 回	自己申告書を書く（1）	第 7 回	課題図書の感想を書く（3）
第 2 回	自己申告書を書く（2）	第 8 回	課題図書の感想を書く（4）
第 3 回	自己申告書を書く（3）	第 9 回	面接用の原稿を書く（1）
第 4 回	移動経験を振り返る	第 10 回	面接用の原稿を書く（2）
第 5 回	課題図書の感想を書く（1）	第 11 回	面接用の原稿を書く（3）
第 6 回	課題図書の感想を書く（2）		

2. 活動内容と生徒の様子

2.1　志望大学を決めるまでの M

M は V 大学のグローバル・コミュニケーション学群日本語特別専修コースへの進学を目指していた。しかし、大学進学は「社会にそんなに早く入りたくないから。」という理由からであり、とりわけ明確な動機を持っているわけではなかった。V 大学への進学を決める前は F 大学の外国語学部中国語学を第一志望にしていたが、成績の関係で F 大学の推薦入試の枠から外れてしまったことから、AO 入試枠で受けられる V 大学を志願するに至った。

2.2　自己申告書

自己申告書は M が志望する V 大学を受けるために必要な書類の一つであった。自己申

告書には「特筆すべき業績・特徴・体験などについて、どの点が優れているのか、あるいはユニークなのか、どのような点に苦労したのかなど」を具体的に日本語で書くことが要請されている。M はこのような申告書を書くのは初めてでどうすればいいのか分からないと不安そうな姿を見せていた。

自己申告書の作成をサポートするにあたって、まず、M が移動によって感じたことや高校生活での経験などを引き出すことにした。そこで、M は来日初期に学習者として地域日本語ボランティア教室に参加した経験や白鵬高校でのスピーチコンテストに参加した経験、支援する側としてボランティア活動に携わった経験などを語った。筆者はそれらの経験を詳しく掘り下げて聞くとともに、M が語った内容をメモしていった。

次に、経験の全体像が把握できたところで、筆者と M はメモをもとに、これらの経験から見えてきたことやこれから学びたいことについてやりとりを行なった。やりとりを通して、M は「这样（日本人）的善意会让我感觉到我会在这一直待下去。（略）所以说想更努力的能让自己在日本有更好的生活，能认识更多的人，能交流更多的朋友（このような日本の方の善意が私に「ずっとここにいてもいい」という感覚をくれた。（略）だからもっと自分が日本でいい生活ができたり、より多くの人と知り合え、多くの友達と交流できるように努力したいと思っている。）」とこれまでの経験を改めて意味付け直した上で、「想在日本更好的生活的话高度的日语是非常重要的。（略）然后日本也有很多的国家人来，所以说英语对我来说是一个必需品。然后中文对我来说是一个不能忘却的东西。所以我觉得 3 国语言对我来说都重要，而我在大学的时间内，也想同时或者说更努力的学这 3 种语言。（日本でよりよい生活をするためには高度な日本語能力が非常に重要。（略）そして日本には多くの国の人がやってくるから英語も必需品。さらに、中国語も私にとって忘れてはならないもの。だからこの 3 つの言語が私にとって最も重要で、大学にいる間はこの 3 つ言語を学べるように努力していきたい。）」とこれからの生き方を述べることができた。

最後に、筆者は M が語った内容やこれまでにやりとりした内容を口頭で日本語訳を行い、M はそれを自己申告書に書いて完成させた。

2.3　課題図書

課題図書も V 大学を受けるにあたって事前準備が必要な課題で、「最近読んだ本」と「お気に入りの本」をそれぞれ 2 冊選んでタイトルを事前の書類で報告し、面接でそれら本の粗筋と感想を面接官に報告するというものだった。本は日本語のものでも中国語のものでもよかったことから、M は中国語の本を選択することにした。当初、M は恋愛小説を選択して感想を書いていたが、それを他の生徒と共有した際に入学試験の本として相応しくないという指摘を受けたことで、新たに本を選択し直した。最終的に M が選んだタイトルは『霧都孤児（オリバーツイスト）』、『小王子（星の王子様）』、『小天使（アルプスの少女ハイジ）』、『活着的秘密（生きることの秘密）』。タイトルの翻訳にあたっては、M が中国語しか分からなく、筆者も確信が持てなかったため、筆者がひろばにいる生徒に働きかけて生徒同士のやりとりを活発化させるなどの工夫を行なった。その結果、M は納得する訳語を得ることができた（図 1）。また、粗筋と感想に関しては M が中国語で下書きした原稿をもとに口頭でやりとりをした後、筆者が日本語に翻訳した。

M：	先生、「小王子」は日本語で何て言うの？
筆者：	しょうおうじかな…誰か知ってる人いない？
S：	Princess, A little princess . 应该是这个，如果我没记错的话。（覚え間違えじゃなかったら多分これ。）
C：	星の王子様、でしょ。
M：	星の王子様、ほう。

図 1　納得する訳語を得る M（2017 年 10 月 27 日 ひろばでの支援）

2.4　面接用の原稿

V 大学の面接は日本語と中国語のいずれかで行われるということから、両方の言語での原稿を準備する生徒の姿があった。筆者は面接で聞かれそうな質問を考えたり、M が伝えたいことを引き出せるように心がけながらサポートした。

日本語の原稿に関して、M は自己申告書をもとに自分でまとめた面接用の原稿をクラス担任に提出し、後日クラス担任から日本語および内容面が修正された原稿を受け取っていた。しかし、修正された原稿を見た M は「直ったやつ、私の意味じゃない。」と納得しなかったことから、筆者は M とやりとりしながら原稿の修正を行なった。

中国語の原稿を書く過程において、M は来日時期が一番遅く、中国語能力が高い生徒 C からの提案を取り入れながら原稿を完成させていく様子が見られた（図 2）。

M：	日语对我来说是必需品，用日语才能体会并了解日本文化。通吗？（日本語は私にとっての必需品で、日本語を使うことでこそ日本文化を体験および理解することができる。通じる？）
C：	了解并体会好。（理解および体験の方がいい。）
M：	有啥区别？（なんか違いあるの？）
C：	它俩语顺不一样，意思也不一样。（語順が違うから意味が違うよ。）

図 2　C からの提案に応じる M（2017 年 11 月 17 日 ひろばでの支援）

3. 考察

それでは、以上の日本の大学入試に取り組むという一連のプロセスを通して、M はどのような学びを体験することができたのだろうか。

第一に、「自身の生をみつめ直し、将来の生き方を考える」ことができたと考える。大学入試に取り組む前の M は「社会にそんなに早く入りたくないから。」と語るなど、大学進学にさほど明確な動機を持っているわけではなかった。それが自己申告書に取り組む過程で、移動経験や日本語を学び使用した経験を振り返ったり、意味付けし直すことを通して、

M は日本社会でことばを使ってどうしたいのか、どうなりたいのか、さらには大学で何を学び深めたいのかについて語ることができるようになった。つまり、自分の生を見つめ直すことによって、将来の生き方を考えることに繋がったと考えられる。

第二に、「複数の言語資源を持った主体であることを学ぶ」ことができたと考える。筆者はひろばに携わっている間や M をサポートする際、「教える人」にならないように意識した。例えば筆者が一方的に答えを言って終わらせるのではなく、あえて周りにいる生徒に働きかけて生徒同士のやりとりを活発化させ、それによって生徒自身が答えを見つけられるように工夫することを行なった。それによって、M を始めとした生徒たちは自身が持つ複数の言語資源を時と場に応じて活発に柔軟に発揮していく様子が窺えた。つまり、ひろばでは筆者を含め、日本語能力の高さに関係なく誰しもがことばの学び手であり、また誰しもが複数の言語資源を持った主体であることを M は学ぶことができたと考えられる。

4. おわりに

本稿ではひろばに参加する JSL 生徒の大学入試に向けた一連の活動について報告した。生徒は大学進学に取り組むプロセスを通して、自身の生を見つめ直したり、将来の生き方を考えたり、複数の言語資源を持つ主体であることを学ぶことができたと考えられる。今後は、ひろばでの学びを生徒がどのように意味付けているのかについて探っていきたい。

注

1 「複言語の力」とは川上（2015）が述べる「言語能力は混然一体、言語使用は動的行為」という視点を持った力であるとする。

2 「JSL バンドスケール」とは、JSL の子どもの日本語能力、「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能の発達段階を把握するための「ものさし」（scales）である。子どもの日本語による言語行動からレベルを把握する方法を取り、4 技能ごとに 1 から 7（あるいは 8）までのレベルを設定されている（川上、2008）。本研究では JSL バンドスケール中学・高校編を使用している。

参考文献

川上郁雄（2008）「「移動する子どもたち」のプロフィシェンシーを考える―JSL バンドスケールから見える「ことばの力」とは何か―」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（編）『プロフィシェンシーを育てる―真の日本語能力を目指して―』凡人社、pp. 90–107

川上郁雄（2015）「「ことばの力」とは何かという課題」『日本語学』34（12）、pp. 56–64

コスト，D、ムーア，D、ザラト，G（1997［2011］）「複言語複文化能力とは何か」姫田麻利子（訳）『大東文化大学紀要人文科学編』49、pp. 249–268

Gracia, O .and Li, Wei. (2014) *Translanguaging: Language,Bilingualism and Education.* New York: Palgrave Macmillan.

（ちょう　むき　早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程）