

東京学芸大学 文部科学省委託
「高等学校における日本語指導体制の充実に関する調査研究」
2023.10.11.

高等学校における日本語指導・体制整備に関する研修
オンライン 第4回

文化間移動をする生徒の言語発達

原瑞穂
(上越教育大学)

日本語指導が必要な生徒 -3つのタイプ-

	滞日期間	日本語の日常会話の力	教科学習のための日本語の力	母語等、他の言語の力	教科の知識・技能等	日本語指導・教科学習等の支援の要否
A 高校来日	A 短い	なし	なし	学年相当	学年相応	必要 生活適応のための日本語指導から開始
B 中学校以降来日	3年程度	対応可能	不十分	学年相応	学年相応	必要 日本語指導の基礎的内容の補充と教科学習・自己実現のための日本語指導
		十分	不十分	停滞	遅滞	必要 教科学習・自己実現のための日本語指導
			対応可能	学年相応	学年相応	必要なし (国際結婚家庭の生徒等の一部のみ)
C 日本生まれ 日本育ち 就学前来日	C 4年以上 (日本生	十分	不十分	未発達	遅滞	必要 教科学習・自己実現のための日本語指導
			十分	学年相応	学年相応	必要なし
C 小学校低学年 来日						
C 小学校高学年 来日						

日本語指導が必要な生徒の日本語と学習面の経験-3タイプの生徒-

• タイプA

日本国内では中学校の教育を受けた経験がない・あるいはほとんどない生徒や、海外から直接入学・編入してきた留学生タイプの生徒である。日本語についても学習期間は短く、ビギナーとして学習を開始する。来日前に出身国・地域で教育を受けており、認知的でも学力面でも年齢相応の発達をしている。母語も年齢相応の力を有する。なお、民族学校やインターナショナルスクールなどでの教育を受け、日本の小・中学校を経験せずに高等学校に進学しているケースでは、日本語についてはタイプAの力であるが、教科等の学習面ではそれぞれの学校教育機関で学んでいると考えられる。

• タイプB

来日して3年程度で、日常の生活では支障のない程度の日本語の力を有する。ただし、教科等の学習への参加にはまだ十分な日本語の力は獲得できていないため、教科の学習では内容が理解できないことが多い。おおよそ理解できても確かな理解に至らない、理解したことを言語化して表現できない、異なる場面で学んだことを活用できないといった問題が残る。教科の知識・技能、思考力が一定程度あるが学習言語能力を発達させる必要があるケースと、日本語が理解できない状態で授業を受けていたために学習言語能力と教科の力、さらに思考する力の発達も不十分というケースがある。

• タイプC

日本生まれ育ち、あるいは長期的に日本で生活している生徒で、日常生活では日本人生徒と変わらないコミュニケーションができる。しかし、抽象的な語彙・表現や、複雑な構造の文の理解が難しく、論理的に思考したり情報に基づき判断したりすることが不得手である。教科書等の文章の読みや、まとまった内容を論理的に構成して文章を書くことに困難がある。長年こうした状況が続いているために、教科の力の発達は遅滞しており、小・中学校の内容から学び直しが必要である。母語は喪失しかけているか、発達していない。

日本語指導の必要性の判断

- **ビギナー (A)**
- **日常生活**では支障のない程度の日本語の力を有する。(B)
- **日常生活**では日本人生徒と変わらないコミュニケーションができる。(C)

- 出身国・地域で教育を受けており、**認知面でも学力面でも年齢相応**の発達をしている。(A)
- **母語も年齢相応**の力 (A)
- **教科等の学習**への参加にはまだ十分な日本語の力は獲得できていない。(B)
- **教科の学習**では**内容**が理解できない (B)
- 確かな**理解**にまでは至らない、理解したことを**言語化して表現**できない、異なる場面で学んだことを活用できない。(B)
- **抽象的**な語彙・表現や、複雑な構造の文の理解が難しく、論理的に**思考**したり、情報に基づき**判断**したりすることが不得手である。(C)
- **教科書等**の文章の**読み**や、まとまった内容を**論理的に構成**して文章を**書く**ことに困難がある。(C)
- **教科の力**の発達は遅滞 (C)

生活場面と学習場面の言語能力の違い

認知的負荷の小さいコミュニケーション

よく知っている場面や
内容の会話

生活言語能力

A

C

高コンテキスト・コミュニケーション

低コンテキスト・コミュニケーション

B

D

教室での教科学習

学習言語能力

認知的負荷の大きいコミュニケーション

生活場面と学習場面の言語能力の違い

認知的負荷の小さいコミュニケーション

慣れ親しんだ親しい人との1対1の対面場で、日常的で具体的な会話内容について口頭でやりとりする力

生活言語能力

習得に2年程度

A

C

低コンテクスト・コミュニケーション

高コンテクスト・コミュニケーション

言語のみで理解したり、表現したりできる力。情報を分析したり関連付けたりしながら、自分の考えを構成し、判断するなどの思考を支える力

学習言語能力

習得に5年以上

B

D

認知的負荷の大きい
コミュニケーション

生活場面と学習場面の言語能力の違い

認知的負荷の小さいコミュニケーション

慣れ親しんだ親しい人との

対し

で具

て口

生活言

習得

- **ビギナー (A)**
- **日常生活**では支障のない程度の日本語の力を有する。(B)
- **日常生活**では日本人生徒と変わらないコミュニケーションができる。(C)

C

低コンテキスト・コミュニケーション

- 出身国・地域で教育を受けており、**認知面でも学力面でも年齢相応**の発達をしている。(A)
- **母語も年齢相応**の力 (A)
- **教科等の学習**への参加にはまだ十分な日本語の力は獲得できていない。(B)
- **教科の学習**では**内容**が理解できない (B)
- 確かな**理解**にまでは至らない、理解したことを**言語化して表現**できない、異なる場面で学んだことを活用できない。(B)
- **抽象的な語彙・表現**や、複雑な構造の文の理解が難しく、論理的に**思考**したり、**情報に基づき判断**したりすることが不得手である。(C)
- **教科書等の文章の読み**や、まとまった内容を**論理的に構成**して文章を**書く**ことに困難がある。(C)
- **教科の力**の発達は遅滞 (C)

B

認知的負
コミュニケ

高コンテキスト・コミュニケーション

徳川家康について学習した内容をワークシートで整理する活動場面。Yのシートには「かったやつ」（勝った奴）と書いてある。①

S:「かったやつ」か、何の戦いで勝ったの？

Y:戦争

S:そうだね、関ヶ原の戦いだよね。関ヶ原の戦いに勝った人って書こうか。

Y:（「たたかいに」と書き加える）

S:戦いといってもいろいろあるから、ちゃんとわかるように関ヶ原の戦いって書いて。

Y:（「せきがはら」と書き加える）

S:それから？何した人？

Y:（「しんだ」と書く）②

S:そうか、「しんだ」んだよね。でも、誰でも死ぬから、死ぬ前に何したのか書いてよ。関ヶ原で勝って、なんになったの？

Y:えらい人。（「えらい」と書く）③

S:えらいって、何をしたらえらいの？

Y:え？

S:勝ってから、X首相みたいに、一番偉くなって自分がやりたいことやすきなことができるようになったっていうこと？

Y:自由？

S:自由かどうかは難しいけど・・・、自分が考えたように政治をしたかなあ。

Y:ふーん。（「じゆう」と書く）④

S:自由か・・・。何時代だっけ？（教科書の「江戸」という文字を指す）

Y:えーと、え・・・ど？⑤

S:そう、江戸時代。江戸時代の政治をおこなったんだよね。自由は消して、江戸時代の政治をしたって書いたら？

Y:（「じゆう」を消し、「えどじだいのせいじをした」と書く）

⑥

⑦

⑧

ことばの獲得

外国人児童生徒等の日本語習得の特徴

幼児の言語獲得

- ・時間をかけて、濃密な人間関係の中で、ことばのシャワーを浴びながら
- ・成長発達とことばの習得が同時
- ・話し言葉が十分に育ってから書き言葉の習得が始まる

大人の外国語学習

- ・新しい言語に触れる時間は限られている
- ・すでに認知的な発達を遂げており、その力を使って習得できる
- ・すでに書き言葉は習得しており、それを新しい言語に転移できる

A

高校来日

B

中学校以降
来日

C

日本生まれ
日本育ち
就学前来日

C

小学校低学年
来日

外国人児童生徒等の日本語習得

- ・まだ発達途上の認知力と弱い日本語で発達を支える
- ・文化間移動した年齢の影響が大きい
- ・時間的制約、社会的関係性の影響

ことばの発達と学校教育

就学前

就学後



「一対一の会話」

- ・話しことば
- ・現実生活の中で、具体的な事象や事物について、親しい人との直接的な会話の形で展開する言語活動

(岡本1985, p33, p50)

「一方向的伝達行為」

- ・話しことば+書きことば
- ・主に授業場面。現実を離れた場面で、ある事象や事物について、不特定多数の人を想定して、ことばだけで伝えることが要求される言語活動

(岡本1985, pp50-52)

「マルチリテラシー」

- ・多様な媒体によることば
- ・メタ言語能力の向上。言語を分析的、かつ、価値的に捉えることができるようになる。
- ・内省し、論証・説得のことばを身につける。

(内田pp127-128)

岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書(黄版)289

内田伸子(2005)「小学校一年からの英語教育はいらない?—幼児期—児童期の『ことばの教育』のカリキュラム」大津由起雄編著『小学校での英語教育は必要ない!』慶応義塾大学出版会, pp100-137.

概念形成と学校教育

就学前	就学後
生活的概念	科学的概念

- ・生活において自然発生的に得られる概念
- ・具体性に富むが、抽象化や体系化がなされず、随意の操作性が乏しい。

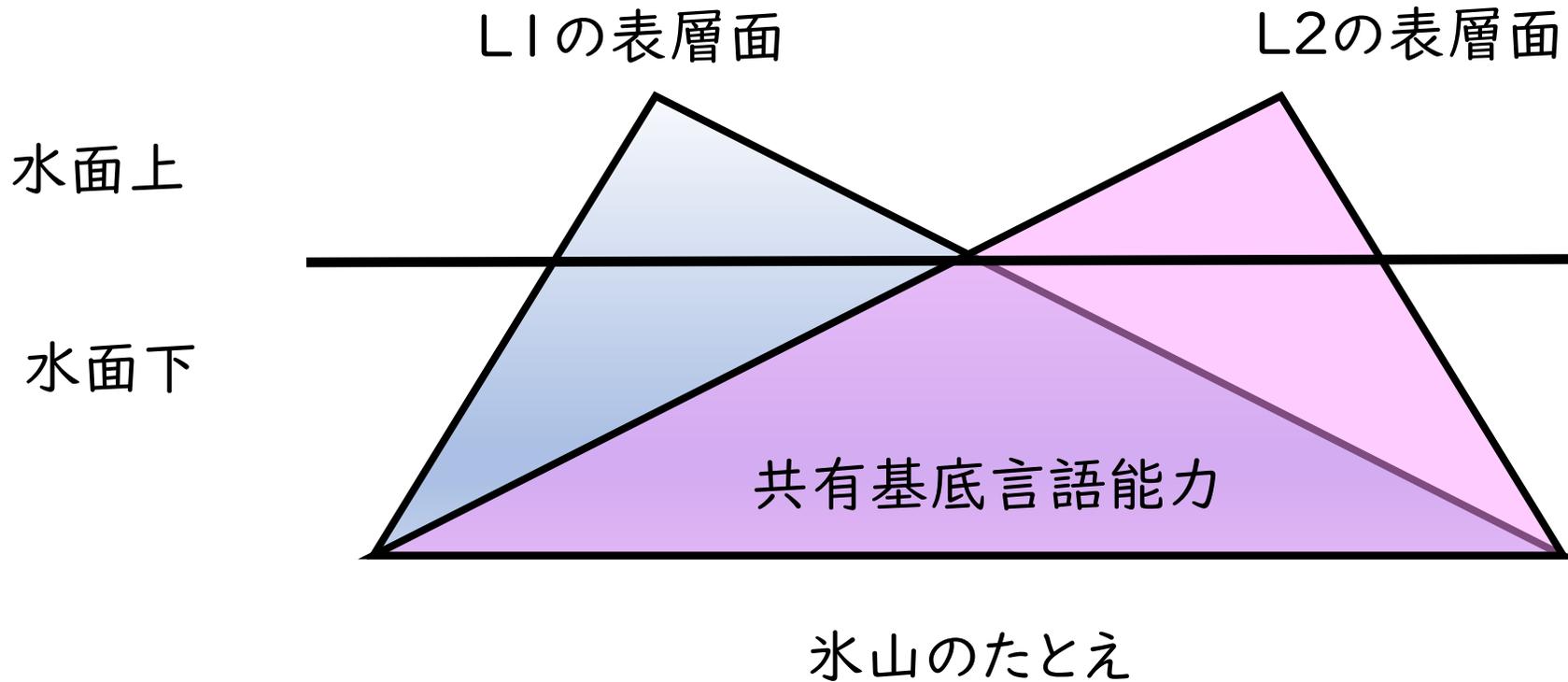
- ・科学的知識の体系にもとづく教授により発達する概念(+ことば)
- ・ことばによる定義と制約が課され、具体性に欠けるが、自覚的随意的な使用が可能。

例) 生活の中で氷と水、水と蒸気の関係を経験している。



学校の理科の学習で、三態(固体・液体・気体)という概念(+ことば)を得る。

二言語（母語・日本語）の関係



二言語共有説:二つのことは深層面で共有されている

米倉齊加年

我的弟弟的名字叫ヒロユキ。他是在我上小学四年级时出生的。那个时候还不叫小学而是叫做国民学校。

我的父亲去参加战争了。是太平洋战争最激烈的时候。

美军的 B29 飞机几乎每天都会向日本投炸弹。夜里也不能安稳的睡觉。每天晚上都睡在叫做防空壕的地下室里。

虽然说是地下室，也只不过是自己挖的洞穴，所以是非常非常小的屋子。我们家是在掀开草垫儿，床的下面挖的洞。是妈妈和我一起挖的。因为父亲去参加战争了不在家，家里只剩下我、母亲、祖母、妹妹和弟弟五个人。如果五个人都坐下的话，地下室就会挤得满满的。

弟弟才生下来不久，但是一直自己很乖的睡觉，不哭也不闹。

96

母亲一边挖洞穴一边说ヒロユキ很乖真是帮了大忙。

那个时候因为食物并不是很充裕，母亲让我们吃，她几乎自己不怎么吃东西。但是弟弟ヒロユキ的食物是母亲的乳汁。因为母亲不怎么吃东西，就无法分泌出乳汁。所以ヒロユキ就没有食物了。只能让弟弟喝些比米汤更稀的粥，有时也去很遥远的地方买羊奶给弟弟喝。

但是有时会有配给，一罐牛奶，那是ヒロユキ非常重要的食物……

大家无论如何也不会明白，那个时候完全没有甜食，糖、巧克力、冰激凌、糕点之类的什么都没有。嘴馋的我对弟弟的带甜味儿的牛奶垂涎三尺，非常想喝。

“牛奶是ヒロユキ的饭，因为ヒロユキ只能吃这个——”母亲经常这样说。

但是我藏起来，偷喝了ヒロユキ重要的牛奶。而且，很多次……

よねくら
米倉
まさか
齊加年

僕の弟の名前は、ヒロユキといいます。僕が小学校四年生のときに生まれました。そのころは小学校といわずに、国民学校といっていました。

僕の父は戦争に行っていました。太平洋戦争の真っ最中です。

空襲といって、アメリカのB29という飛行機が毎日のように日本に爆弾を落としにきました。夜もおちおち寝ていられません。毎晩、防空壕という地下室の中でねました。

地下室といっても、自分たちが掘った穴ですから、小さな小さな部屋です。僕のうちではたみを上げてゆかの下に穴を掘りました。母と僕で掘ったのです。

父は戦争に行つて留守なので、家族は、僕と母と祖母と妹と弟の五人です。五人が座つたらそれでいっぱい穴です。

弟は生まれて間もないのですが、いつも泣かないで一人でおとなしくねていま

中国語での発問リソース(第1場面)

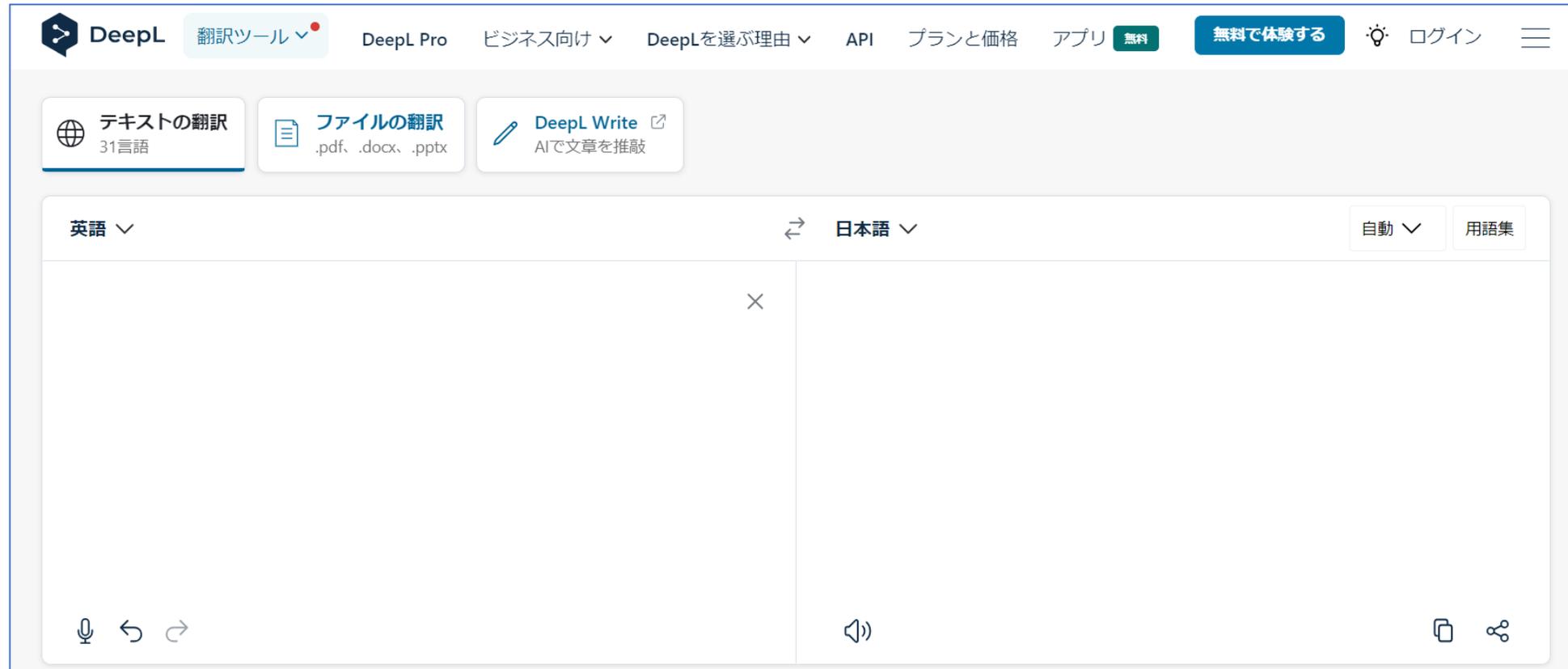
1. «还没有长大成人的弟弟们…», 看到这个标题时, 你觉得这篇文章讲的是什么内容? («大人になれなかった弟たちに…」というタイトルを見て、この話はどのような内容だと思いますか。)
2. 读完本文, 有怎样的想法? 请把感想写下来。(本文を読んで、どんなことを感じたり、考えたりしましたか。感想を書きましょう。)
3. 读第一场面思考问题。试想作者为什么提到弟弟用的都是片假名的「ヒロユキ」? (第一場面を読んで考えましょう。作者はなぜ弟のことを「ヒロユキ」とカタカナで書いていると思いますか。)
4. 读第一场面思考问题。在没有食物的时候, 我和ヒロユキ都吃些什么? 请描述下家里人都吃些什么? (第一場面を読んで考えましょう。食べ物ない中で、僕、ヒロユキはそれぞれ何を口にしていましたか。家族の食べ物の様子を説明してください。)
5. 读第一场面第二段思考问题。文末使用了省略号, 反映了作者怎样的心情? 为什么用这样的写法? (第一場面第二段落読んで考えましょう。文末が「それがヒロユキの大切な大切な食べ物でした……。」と「……。」で終わっています。ここには作者のどのような気持ちが反映されていると思いますか。なぜこのような書き方がされていると思いますか。)
6. “大家无论如何也不会明白, 那个时候, 完全没有甜食” 作者为什么用了“大家无论如何也不会明白” («みんなにはどうていわからないでしょうが、そのころ、甘いものはぜんぜんなかったのです。」「みんなにはどうていわからないでしょうが」とありますが、作者はなぜ「みんなにはどうていわからない」と言っているのでしょうか。)
7. 你有过“垂涎三尺非常想喝非常想吃”的经历吗? 如果有是什么时候的事? 另外, 那个时候能忍得住吗? 还是忍不住? 忍得住和忍不住的理由又是什么? 忍住后或没忍住之后是怎样的心情? (あなたは「よだれが出るほど飲みたい」または「食べたい」という経験をしたことがありますか。それはいつ、どのような時ですか。また、その時我慢ができましたか。それとも、我慢ができませんでしたか。それはなぜですか。そして、その後、どんな気持ちになりましたか。)
8. 「母は、よく言いました。ミルクはヒロユキのご飯だから、ヒロサキはそれしか食べられないのだからと——。」
 - (1) 母亲为什么这样对我说? (母はなぜ僕にこのように言ったのでしょうか。)
 - (2) 你认为横线处省略的是怎样的话? («——」にはどのような言葉が省略されていると思いますか。)
 - (3) 母亲为什么把最后的话省略了? (母はなぜ最後の言葉を省略したのでしょうか。)
9. 87页第一段“我~喝了” 作者现在认为那时自己的行为是怎样的? (87ページ第一段落「僕には~飲んでしまいました。」作者は、今、その時の行動ことをどう思いますか。)
10. “我偷偷的喝了弟弟的牛奶” 你认为“我”的行为是怎样的? 你如果是“我”的话会怎样做? («でも、僕は隠れて、~飲んでしまいました」あなたは「僕」の行動をどう思いますか。あなたが「僕」だったらどうしますか。)

日本語での発問リソース(第1場面)

1. 弟の名前は何ですか。
2. 「僕」は当時何歳でしたか。
3. 「僕」は誰と住んでいましたか。
4. 当時、「僕」はどこで寝ていましたか。それはなぜですか。
5. 弟はどんな赤ちゃんでしたか。
6. p98,4行目 母のお乳はなぜ出なくなりましたか。
7. p98,7~8行目 「ヒロユキの大切な大切な食べ物」は何ですか。
8. 僕は「ヒロユキ」のことをどう思っていましたか。
9. 僕は「ヒロユキの大切な大切な食べ物」をどうしましたか。なぜそのようにしたのでしょうか。
10. もし、あなたが「僕」だったら、どうすると思いますか。

翻訳サイトの利用

DeepL(翻訳) <https://www.deepl.com/ja/translator>



例1 生徒が感想や回答を母語で書く。→ 教師は日本語訳で内容を確認する。

→ 生徒は教師と適切な日本語表現を確認しながら、ワークシートやノートに日本語で書く。

例2 母語訳で使われている語や表現についてよりの確なものを探して、母語訳を完成させる。

多言語翻訳アプリの利用

多言語音声翻訳アプリ<ボイストラ> Language ▼

 VoiceTra

Top 特徴 マニュアル よくある質問 お問い合わせ 動画・画像 ご利用にあたって 研究にご協力ください

さあ、
『VoiceTra』で
世界中の人と
話しましょう！

**無料
アプリ**

「VoiceTra」は、話しかけた
ことを翻訳します。これを使
って外国の方と会話ができま
す。

こんにちは
Hello



VoiceTra（音声・文字OK） <https://voicetra.nict.go.jp/>

母語と日本語で学習に取り組み、両言語ともに育む支援を

日本語での学習のために母語を使うという考え方ではなく…

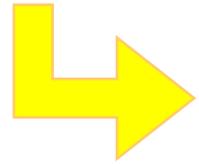
母語訳を渡したのに理解できない → 「使えない」「役に立たない」

母語での回答 → 「日本語の授業だから日本語を使うべき」

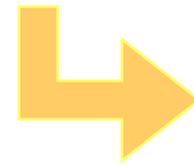
日本語で周囲とやりとりができるようになった → 「母語は不要」

文化間移動をする生徒の言語発達（獲得）のプロセス

日本語獲得・母語獲得の履歴



生徒の日本語・母語の現在の状態



将来の姿

※生徒の現在の日本語の力だけではなく、言語獲得の経歴も踏まえることによって、生徒の将来に向けた指導目標・計画を立てやすくなる。

引用文献

- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書(黄版)289
- 内田伸子(2005)「小学校一年からの英語教育はいらない?—幼児期—児童期の『ことばの教育』のカリキュラム」大津由起雄編著『小学校での英語教育は必要ない!』慶応義塾大学出版会, pp100-137.
- 齋藤ひろみ(2009)「第2章 成長・発達モデルから見た移動する子どもたちの状況」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房, pp19-33
- 東京学芸大学 先端教育人材育成推進機構 外国人児童生徒教育推進ユニット(2023)『文部科学省委託「高等学校における日本語指導体制整備事業」2022 高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』
- ヴィゴツキー, L.S./柴田義松(訳)(2001)『新訳版・思考と言語』新読書社
- 本山方子(2019)「6章 自律的な学習への転機」外山紀子・安藤智子・本山方子編『生活のなかの発達—現場主義の発達心理学—』新曜社, pp85-101.
- 文部科学省委託「日本語指導が必要な児童生徒等の教育支援基盤整備事業(動画コンテンツ開発)」研修用 動画コンテンツ2 外国人児童生徒等教育の考え方
https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_kyokoku-000014129_02.pdf
- Cummins, J, 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.