研究ノート

「書く」ことと「ことばの学び」をつなぐ実践とは何か
―自己有能感を得られる児童主体の日本語支援を目指して―

佐藤　京子

要　旨

JSL 児童に向けた年少者日本語教育の研究は進んでおり、支援方法も様々な取り組みがなされているが、帰国児童に対する日本語教育についても再議論される必要性があると考える。筆者が支援を行った帰国児童は「読む」「書く」ことへの自己否定感が強いことから、自己肯定感を持たせ、自己有能感に変えるためのスキャフォールディングが必要であった。筆者は実践を通して、児童に「できる」「伝わる」という自信を持たせることを重視し、児童主体の日本語支援を試みた。「書けない」から「書けるようになる」ことで、児童がことばの力を獲得し、自己有能感を得られるような実践を目指した。児童の自己有能感をより高めるには、児童自身が主体となることの必要性に気付くことがことばの学びであると考える。

キーワード

児童主体　自己有能感　帰国児童　書く　ことばの学び

1. はじめに

文部科学省が平成 25 年 4 月 3 日に発表した「『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 24 年度）』の結果について」[1] によると、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は 6,171 人である。うち、海外からの帰国児童生徒は 1,509 人（前年度 2,093 人）で、全体の 24.5%（38.1%）であった。平成 24 年度は減少傾向であったが、日本の国際化、またはグローバル化も伴い、今後増加傾向になると予想される。川上（2011：18）は「日本語指導が必要な子ども」とは誰かについて言及し、「年少者日本語教育の根本的な課題」であるとしている。

文部科学省は 2003 年 7 月に小学校における「トピック型」「教科志向型」の「学校教育

における JSL カリキュラム」について最終報告を取りまとめ、公表した。しかし、JSL カリキュラムは帰国児童 [2] にとって適しているとは言い難い。なぜなら、帰国児童は日本語を第二言語としていないこともあるからである。これらの背景を踏まえ、本論は、日本語を母語とする帰国児童に対する「年少者日本語教育実践」[3] において、筆者が実践を行った児童 H（以下、H）への日本語支援の報告 [4] に加筆・修正したものである。

H は小学 6 年生の帰国児童である。滞在国ではインターナショナルスクールに通い、英語での教育を受けていたため、英語の能力は英検準 2 級レベルである。同スクールには日本人児童も数名通学しており、H は主に日本人児童らとは日本語で話し、教師とは英語で話すという環境であった。H の両親は共に日本人であり、日本生まれである。そのため H の家庭内言語は日本語である。つまり生活言語能力は非常に高い。日本語指導員（以下、指導員）として実践を行った筆者とのやり取りにおいても、話の内容が理解できない、返答のことばにつまる、などのコミュニケーションに支障をきたすといった様子は見られなかった。つまり「聞く」能力と「話す」能力においては高いと言える。「読む」能力においては、H は家にある漫画を繰り返し読むことにより「日本語を読む」ことに慣れていったと考えられる。また漢字についても漫画に出てくる漢字に振られているルビを覚えることで小学 6 年生の教科書に出てくる文を読む力もある。しかし、読んだ内容を要約したり、他者に分かりやすく順序立てて内容を説明したりすることは難しい。また、音読することに対して抵抗感が強い。「書く」能力においても H は聞き取った内容をメモしたり、要点を書き写したり、話した内容を文にまとめたりといった作業が困難である。また、ストーリーを想像して文を書いたり、出来事を描写したりすることも難しい場合があることが見受けられた。

2. 問題意識

本実践を開始するにあたり、筆者がまず考えたことは「H はバイリンガルなのか」ということであった。もしそうであるなら、言語支援環境を把握する必要があり、また一時的な日本の滞在であるのか否かによっても支援の内容が異なると考えたからである。バイリンガルを「二つの言語を日常的に使用する子ども」（柴山・柏崎 2002：133）と定義するならば、H はバイリンガルではないと判断した。H は「英語は話せるけど翻訳はできない」と話しており、H に英語の文を読ませた際にも、H は流暢に読むことはできなかったことから、会話型バイリンガルであり、英語の 4 技能には偏りがあると推測される。H の家庭内言語は日本語であり、H 自身も日本語を第一言語として捉えていた。H とのやり取りにおいて、生活言語能力は年齢相応の能力があると思われたが、「書く」を中心とした学習言語能力を高める支援の必要性があった。H が英語を第二言語として捉えているかどうかについては判断が難しい。H は日本へ帰国してから継続的な英語の学習を行っていないが、進路選択の際の受験科目に必要なことから、英語の忘却を避けるための支援も必要だと考えた。日本語と英語の言語能力の発達状況と学力との関係を閾仮説と呼ぶが、日本語と英語が共に学年相応のレベルでない場合は学力面において負の影響が出る恐れもある。

筆者は実践開始直後から、言語能力の問題を考えるには言語発達についても考えること

が重要であると考えた。なぜなら、H は論理的に順序立てて説明するといったことが困難であり、双方向のコミュニケーションも時に困難であったためである。岡本（1985）によると言語発達には「一次的ことば」と「二次的ことば」があり、特徴は以下のようになる。

表 1　一次的ことばと二次的ことばのコミュニケーション上の性質

コミュニケーション形態	一次的ことば	二次的ことば
（状況）	具体的現実場面	現実を離れた場面
（成立の文脈）	ことばプラス状況文脈	ことばの文脈
（対象）	少数の親しい特定者	不特定の一般者
（展開）	会話式の相互交渉	一方向的自己設計
（媒体）	話しことば	話しことば／書きことば

岡本（1985）『ことばと発達』p.52 より。タイトルは筆者が作成。

H には一次的ことばの特徴が見られたため、親しい人との会話の中で展開することばの力である「一次的ことば」と、組織的な場である学校で求められることばの力である「二次的ことば」をつなぐ支援を日本語と英語の両方で行う必要があると考えた。また、「二次的ことば」から「三次的ことば」への発達の要がメタ言語能力であるとしている（内田 2010）。つまり「言語を客体化して、分析的かつ価値的に捉える力」が「メタ言語能力」である（齋藤 2009：30）。言い換えれば、ことばを客観的に捉え自らが価値のあるものと判断できる能力である、とも言える。

筆者は H の持つ一次的ことばを二次的ことばへとコミュニケーション形態を変化させていくことを目指し、H の話す内容の文脈化を試みた。しかし、H は「やってもできない」と自己否定することが多く、自身の存在に不安をもっていると感じられた。そこで、認知機能や認知能力も高めるための段階に応じた支援が必要だと考えた。メタ認知の機能である「自己モニタリング」と「自己コントロール」（海保 2002）についても意識した実践内容を心掛けつつ、H の自己否定に対する支援として自己効力感を促すことも考えた。自己効力感は内発的動機付けを支える 3 つの心理的要因「知的好奇心」「自己決定権」「有能感」における「自己有能感」にもつながるはずである。H は学校外で外発的動機付けによって日本語指導を受けているのではないかと考えた筆者は、同時に学校内で内発的動機付けを行う必要性を検討した。しかし、内発的動機付けは「活動そのものに内在する楽しさによって動機付けられる」（伊藤 2010：112）、つまり「行動すること」＝「目的」である。そのため、取り入れ的調整（しなくてはいけない）の義務感から、同一化調整（自分にとって大切だからする）という自己決定を行えるように促し、自己効力感を高めることの必要性を認識した。

以上の問題意識に加え、「学ぶ力の育成」についても考える必要がある。「学ぶ力」とは自らが学習活動に参加するために必要な力、参加できる力であると筆者は考えている。しかし「学習言語を習得する」＝「学ぶ力が身に付く」わけではない。では学習言語と「学ぶ力の育成」の育成のための支援内容とはどんなものだろうか。文部科学省の「JSL カリキュラム（中学校編）」[5]の「日本語支援の考え方とその方法」によると、「日本語指導についての考え方」には 3 つの視点「日本語の力や学力の個人差に対応した支援」「日本語の

力の発達に合わせた支援」「考える力を育成する支援」がある。

H は小学 6 年生であるため、この考え方は早いという意見もあるだろう。しかし H は JSL 児童ではない。また第一言語が日本語であり、複数言語使用環境でもない。そのため、中学校編であっても適応することは十分可能であると判断した。更に日本語指導の具体的な視点として「日本語指導の 5 つの視点（理解支援、表現支援、記憶支援、自立支援、情意支援）」を挙げている。これらの支援も H の「ことばの学び」へとつなぐために必要な手段であると考える。H の 4 技能を JSL バンドスケール[6]で判定すると、「書く」が低い。そのため、「書く」能力を優先して伸ばす必要があると感じた筆者は、「書く」能力を可能な限り伸ばすために、段階を踏んだ日本語支援のためのスキャフォールディング（足場づくり、足場かけ）を行うことにした。しかし、H にとって「書くこと」とはどのような意義や意味があるのかを見極めることは難しい。「書く意義」とは「書く主体である子ども本人による『発信』という要素が極めて重要な意味をもつ」ことである（齋藤 2009：87）。これは池上・小川（2006：39）の「子どもたち自身が何のために日本語で書くのか、自分が書いたものにどんな機能があるのかといったことを意識しにくい」ことへもつながると考えられる。以上の問題意識や経緯から、2 つの問いを設定し、本実践を振り返り考察する。

（1）H にとって「書く」ためには何が必要か。

（2）H にとって「ことばの学び」とは何か。

3. 実践の概要

本実践は 2015 年 6 月 9 日から 2015 年 10 月 13 日までの計 12 回（1 回 90 分、計 18 時間）、筆者が指導員として日本語支援を行った。実践を行うにあたり、H の日本語指導における達成目標を以下のように設定した。

1. 国語科と社会科の内容を読み取り、整理して書くことができる。
2. 児童（H）が伝えたい内容をことばにすることができる。
3. 学級担任や在籍学級での話を聞き、理解した上で行動することができる。
4. 漢字の良さを理解し漢字を使った文を読んだり書いたりすることができる。
5. 日本語の 4 技能に対する自信をもつことができる。

この目標は H の学習言語能力の引き上げを行うために必要だと考え、設定した。目的として、H が将来の進路に向けて必要不可欠であるためだ。更に裏の目的もある。H の国籍は日本であるため、いわゆる「日本人」である。「帰国児童」であっても表面的には日本語指導が必要とは一見分からない。そのため、日本語学習上の課題が個人のものとして捉えられ、H の「書けない」＝「理解力が低い」という安直な個体主義的な理解に留まり、必要な支援および指導が見えづらくならないように留意した。また、「帰国子女に対する日本語指導はゼロからの積み上げ学習というよりむしろ補強・修正である」（角・芹澤・中西・坂井 1988：111）ことから、H の理解範囲を見極めることにも留意した。

以下、計 12 回の実践の中で行った内容である。これらの指導記録を基に「書く」活動を中心に実践内容の振り返りを行い、H の変容について考察を行う。

3.1　実践の内容（実施年はすべて 2015 年）

指導日	指導内容	指導日	指導内容
第 1 回 6 月 9 日	自己紹介シート作成	第 7 回 9 月 1 日	漢字（在籍学級の課題） 日本語と英語の短文読解
第 2 回 6 月 16 日	漢字（在籍学級の課題）	第 8 回 9 月 8 日	漢字（在籍学級の課題） 短文要約、漫画の台詞作成
第 3 回 6 月 23 日	学校行事の感想、自分の役割プリント	第 9 回 9 月 15 日	漢字（在籍学級の課題） 漢字パズル、短文読解
第 4 回 6 月 30 日	動画への字幕挿入のやり方プリント、短文読解	第 10 回 9 月 29 日	読書感想文作成（走れメロス）
第 5 回 7 月 7 日	漢字（在籍学級の課題）	第 11 回 10 月 6 日	漢字（在籍学級の課題） 読書感想文作成（のっぺらぼう）
第 6 回 7 月 14 日	夏休みの計画作成 短文読解、漢字パズル	第 12 回 10 月 13 日	物語作成 漫画のエピソード要約作成

3.1.1 「書く」ことの意義を見出すためのスキャフォールディング（第 1 回～第 3 回）

まずは H と指導員である筆者の信頼関係を作ることを目標とした。「聞く」「話す」を中心とし、話した内容を「書く」ことから「読む」ことへとつなげる活動を、池上・小川（2006）の実践例で取り上げられている自己紹介を参考に行った。まずは簡単な挨拶と自己紹介を行い、それから H が呼ばれたい呼び方での呼び名を決めた。好きな呼び名を決めることについて、名前は固有のものでアイデンティティを形成する一つであると考えたことが理由である。H は家庭内言語が日本語であることから、ある程度の日本語を書くことができると予測し B4 色画用紙とクレヨンに自分を表現することばや絵をかくように指示した。「絵が下手だから」という H の発言からは自信のなさがうかがえた。そこで自信をもたせることが課題と考え、H が話し始めたスポーツの話題について話を広げた。H はスポーツ全般が得意なことが分かり、指導員である筆者が「すごい！」と褒めると声も大きくなり笑顔が見え始めた。このやり取りから H に自己有能感をもたせる必要性を感じた。第 2 回、第 3 回の実践においては「できない」「忘れた」「思い出せない」といった発言が多くなり、書くことに強い抵抗を示すようになる。しかしこの H の「思い出せない」は「書きたくない」という意思表示ではないかと考える。H が「書きたくない」本当の理由が分からないことに筆者は戸惑った。そのため、言語活動が H 自身に意味のある活動でなければ身に付かないということが感じられた。また、漢字については音読み・訓読み共にほぼ読むことができる。しかし目で覚えているため、漢字をイメージでしか捉えておらず書くことができなかった。「できない」と書いたが「書きたくない」のかもしれない。そのため、まずは漢字を何度も書くような学習方法ではなく、ゲーム感覚で漢字に慣れる取り組みを始める。H の JSL バンドスケールの「書く」能力が低い要因の一つとして、学習方法をインターナショナルスクールで教えられたことがないことが考えられる。更に、「暗記」を重視する滞在国のインターナショナルスクールの指導方法が H のやる気や学習への動機付けに影響を及ぼしたとも考えられる。インターナショナルスクールでは「書く」ことをせず、教科

書にマークする方法が多いからだということが分かった。しかし「できない」のではなく、「学び方が分からない」「学ぶことに慣れていない」可能性を考え、心理的側面からのアプローチも行いながら学習への取り組み方や動機付けを行う必要性を感じた。

3.1.2 「メタ言語能力」を高め、論理的思考を育む活動（第 4 回～第 5 回）

H にとって意味のある活動とするため、H の身近なテーマから授業のねらいを 3 つたてた。それは「①学校生活や教科の内容、在籍学級での係について話す。②説明が必要な手順や内容を理解し、第三者に説明したり書いたりできる。③英語と日本語の両方で考え、読んだり書いたりすることができる。」である。テーマが「日直の仕事」の場合の活動はうまくいったが、「校内行事」の場合はうまくいかなかった。理由として、「日直の仕事」は H との関わりが深いということが影響したのではないか。しかし、H にとって校内行事は H 自身との関わりが浅いものと認識されたため、活動に対する関心が得られなかった。筆者は H の「ことばの力」の育成はできていないと痛感する。そこで H に対し学習への取り組み方を伝えることで動機付けを行うことが更に必要であると考えるようになる。H は自身の学習への取り組みに対し「やっても無駄」であることを何度も話す。考える前に諦めてしまう H に対し、あえて「考える力」を育てるためのドリル課題を行い、論理的な思考を育成することを目指した。また、その思考によって生み出されたことばを H 自身が書けることを目指した。この活動を通して、筆者は「なぜこの課題を考える必要があるのか」を問う日本語指導をすることで「なぜ人間は学ぶのか」といった「学びの必要性」を話すようにした。また英語の資格取得を目指していること、将来英語を使ったアルバイトをすることを考えていることから日本語でインプット（読む）し、英語でアウトプット（書く）する宿題を出し、授業時間内では日本語でアウトプット（話す・聞く）活動を行うことにした。

3.1.3　児童主体の活動（第 6 回～第 12 回）

徐々に指導員主体から H 主体の実践へと変化した。最も大きな変化は、H の学習に取り組む態度である。H の「書く」力は 12 回の実践の中で劇的に変化したとは言えない。しかし、「書くことの意義や意味」が児童自身の中で変化したことがうかがえた。まずは、H が強い抵抗を見せていた漢字に対する取り組みの変化である。漢字を使うことの利点に少しずつではあるが、H 自らが気付き、一度ひらがなで書いても漢字に書き直すという点が多くなった。また、発話思考法を用いることで書く意図や意味が明確になり、H が書きたい表現を一緒に考えるようにしたことも効果があったと思われる。活動に使用するプリントは穴埋めパズルなどのゲーム性を取り入れることで H の興味を引き出し、進んで取り組む工夫をした。また、文章構成については今後も継続した日本語指導が必要であるが、知的であり、かつ挑戦的な言語活動を取り入れることは H にとって「学びを得た」という満足感を与えるため、適していると考えられる。そして、H に自身の将来像を描かせ、今何をしなければならないのか、についてのスモールステップを H 自身が考えることで、今やっている勉強が無駄ではないという考えに変わり始め、学習態度にもやる気が見られるようになった。具体的な将来像を描くと共に「好きなだけでは仕事につながらない」こと、「無駄な勉強はない」ことに意識を向けさせる。そのための動機付けも必要となってくる。

「書きたくない」から「書かなければならない」の変化は「なぜか」を考える力を育成するための日本語支援としては成功したのではないだろうか。勿論、改善点は多々あるし、

100%児童主体の実践ではなく、児童が主体となるためのスキャフォールディングは常に必要であった。しかし、児童主体の日本語支援という意味ではHの学びを促進できたのではないだろうか。そしてHと指導員である筆者が互いの言語活動・言語行動の中で互いに学び合う姿勢を作れたことが、Hの変化をもたらしたと考える。

4. 考察

「日本語指導者に求められること」として把握しておかなければならないことは「学習者である児童生徒の背景・特性について知ること」「指導を行う上で必要な指導方法を熟知しておくこと」そして「児童生徒が学習上の困難に遭遇したときに、その原因が日本語の弱さにあるのか、教科に対する知識の不足にあるのかを見極めること」などが挙げられる。これらに適切に対処するため、教師は柔軟な指導技術と知識をもっていることが求められる（東京外国語大学留学生日本語教育センター1998：13）。筆者はこの考えを念頭に置き、実践に取り組んだ上での考察を行う。

第1回の実践で自己有能感をもたせるスキャフォールディングを行い、第2回以降の実践において「ことばでやり取りする力」の育成を目指した。結果、子どもの日本語の力を把握しようとするための3つの特性としての「動態性」「非均質性」「相互作用性」（川上2011）において、「やり取り」＝「相互主体的な関係性」の構築が僅かではあるが見られた。一方向ではなく双方向によるやり取りが生み出されたことで、共に行う実践の意識を感じ、その重要性が実感できた。しかし、筆者は3回目までの実践を通して、まだ最終的な決定権、「ここでいう教室活動」を手放すことができなかった。指導内容が決まっている授業や日本語指導は学習者主体ではなく、教師や指導員主体である。細川（2007：35）は「学習者主体」について「そのめざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない。その見えないものに向かって、教師と学習者がともに歩み始めたとき、はじめて学習者は『主体』となり得る」と述べている。そして筆者の中で「児童主体とは何か」を考えることで一つの答えが出た。それは児童が「自ら学ぶ意義を見出す」ことであった。そのため指導員は児童の自己有能感を促しながら動機付けを行うことが必要なのではないかと考えるようになる。このことからも本実践において「共に」がキーワードになっていった。双方向のやり取りは高い教育効果が得られ、この教育活動を促進することが「学びの活性化」である（宇都宮2003：104）。しかし、同じく第3回実践が終了した段階で、筆者は更に工夫すべき点があることを実感した。それは日本語指導の3つの観点「個別化」「文脈化」「統合化」（川上2006）の、「統合化」がうまく行えていなかったことである。特にHの「書く」ものは単語レベルや一語文である。単語レベルや一語文は、伝えたい内容ではないから文が短いわけではない。その上位概念である「書く意味」を見出せていないからである。更に、「書きたい」という興味を引き出すための日本語指導が足りていないと言える。そのため、第4回から第6回の実践においては以上の気付きを意識し、実践に取り組んだ。結果としては第6回実践においてHからの「発信」が見られ、児童主体の「統合化」した日本語指導ができたのではないかと考えている。このHからの発信は「文字は自己を表現する手段であり、知識を習得するための道具になる」（内田 2010：192）ことに児童が気付き始め

たからと考える。第 7 回目から第 12 回目の実践においては、H から在籍学級での漢字の課題をやりたいと指導員に提案し、漢字の学習を中心に「書く」「読む」ことを伸ばす支援、そして説明したり指導員の質問を聞いて答えたりといった「話す」「聞く」活動を行った。

この一連の活動の中で、H が「何のためにこの課題をするのか」といったことに気付き、学ぶ必要性を自らの中で処理できる能力を身に着けていった。この H の気付きは、齋藤（2009：256）の「主体的に学ぶということ」の 3 つの定義「『～を学ぶ』ことの『自分自身』にとっての意味を見出す」「周囲の人間（社会）との関わりの中で『学んだこと』を価値付ける」「学びのプロセスと結果について責任を持ち、自分の学習をコントロールする」につながっていく。筆者はこの 3 つの定義に、一つ追加したい。それは「学びの過程から自己有能感を高める」ことである。なぜなら、H のように自分自身で自己の能力を認めることで、自立学習が高まる児童もいると考えられるからである。もともと日本語の運用能力が高い H は、実践を続けることで、日本語の正確さや、より深い運用力も、増進していくと考えられる。また、竹長（1999：39）は帰国生徒のことばの現状には 2 つの様相があるとしている。一つは「日本語の使い手として未熟、かつ、不自然である様相（姿）」、もう一つは「日本語発見力」である。H は後者の「帰国児童の持つ長所」を伸ばしていった。日本語の面白さや不思議さについて関心を持つことは筆者も重要であると考え、ゲーム性を取り入れた漢字学習やストーリー作成などの活動を取り入れた。H が自分の力で課題を完成させたことが H の「自己有能感」を満たしていったものと考えられる。

2 章で立てた 2 つの問いに答えると、以下のようになる。

(1) H にとって「書く」ためには何が必要か。

「書く意義」を見出せないことは「書く必要性」を感じないことである。そのため、「書く」ことが自身の有能感につながるもの、動機を高めるもの、自身が書くことによって目的が達成されると実感できるようになったことに対しては「書ける」。この意識の変化が H の「書く」能力に深く関わっている。

(2) H にとって「ことばの学び」とは何か。

H にとって第一言語は日本語である。そのため、その本質を考えれば「自分とは何者かを考える根幹のようなもの」である。それは H の人生観へつながっているのではないだろうか。H が日本人として日本語を第一言語として生きていくには、JSL 児童とは別の形の「ことばの力」が必要となってくると考える。なぜなら H は JSL 児童ではないからである。日本社会で日本人として生きていこうとしている H にとって、自分自身が「ことばの力」とは何かを考え、自らが主体となる必要性を自覚し、行動に移すことが「ことばの学び」であると考える。

以上が本実践で感じられた H の変化に対する考察である。しかし、これは指導員の日本語指導の仕方によってのみ得られた結果ではないと感じている。試行錯誤を繰り返す中で、H の変化を感じられたことには、学級担任の協力と理解があったことも大きい。学級担任が H の「ことばの力」を把握しその学びの過程を指導員と共有し、在籍学級内での学級担

任の指導があったことが変化を導き出せたのではないだろうか。もちろん、指導員として筆者もHの心を支える意味での日本語指導も含めて最大限努力したつもりである。しかし学級担任の協力があってこその結果であることも事実である。つまり、連携をもつことでHの「ことばの力」を伸ばすことへとつながっていったと考える。それは日本語教育の意義を問うための2つの視座（石井 2006：5）を共有できたことも影響しているのではないかと考える。以下、石井（2006）が提言した視座2点を引用する。

（1）子どもたちの置かれている社会的環境を捉える巨視的な視点
（2）子どもの意識や行動、言語生活の様相、そして具体の言語学習をつぶさに見ていこうとする微視的な視点

この2つの視座は、実践を行う上で指導員に必要とされるものである。

5. おわりに

川上（2011）は「言語教育を通じて学習者に言語による『ことばの力』を育成する」ことが教育実践であり、実践者がこの「ことばの力」をどう捉えるかが重要であると述べている。本実践においては、まさに指導員主体から児童主体へと変化していった。これは筆者が「ことばの力」を「生きる力」と捉え、「書けるようになる」というHの自己有能感を育成するための活動の試みと、学びに対する意義や意味を伝えていくことにより、Hの変化をもたらすはじめの一歩となれたと考えている。その過程を経て、自分自身が主体となることの必要性に気付き、「ことばの力」を獲得していくことが「ことばの学び」であり、実践を継続することで、更にことばの学びへとつながっていくはずだ。

Hのような帰国児童に限らないが、日本語指導が必要な児童生徒の「ことばの力」を正確に判断することが必要である。次に個体主義から脱却し、複数言語での協働学習へと移行することも必要である。その過程においては児童への精神的な支えも必要である。また、他者とのやり取りにおける社会的文脈の中で、児童自身が「ことばを学ぶ」力も育成するための実践が教師や支援者には求められる。

Hが主体的に学ぶための今後の課題として、Hは日常的にコンピュータを使用する環境であるため、Hの家庭内での「マルチメディアを活用した学習」が効果を発揮するとも考えている。Web上の教材は数多く存在し、児童の興味・関心の高いゲーム性を兼ね備えたもの、音楽を使用したもの、漫画で学べるものなど、その種類は多岐にわたる。また、Web上の教材は世界各国の学習者同士が互いに学び合ったり、競い合ったり、情報を共有したりすることができるものもある。インターネットは時間と空間の制限がない情報環境である。インターネット環境が整っているHの場合は、学習環境の一つとして活用することも有効であろう。

注

1　文部科学省　http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm（2015.11.28）
2　本論では日本語が第一言語であり、海外から日本へ帰国した児童を帰国児童としている。

3　早稲田大学大学院日本語教育研究科設置科目「日本語教育実践研究（3）」
4　日本語教育実践研究（3）年少者日本語教育実践研究レポート
5　文部科学省　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm（2015.11.28）
6　早稲田大学大学院川上郁雄研究室が日本語を学ぶ子どもの日本語の力の実態を発達段階的に把握する方法として開発したものである（川上 2011：34）。

参考文献

池上摩希子・小川珠子（2006）「年少者日本語教育における「書くこと」の意味―中国帰国者定住促進センターでの取り組みから―」『日本語教育』128、36-45
石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて―子どもの成長を支える言語教育として―」『日本語教育』128、3-12
伊藤崇達（2010）「動機づけ～やる気のメカニズム～」柏崎秀子（編著）『教職ベーシック　発達・学習の心理学』第 10 章、北樹出版、110-122
内田伸子（2010）「「学び」の発達―生きたことばは学びの世界を拓く―」佐伯胖（監修）・渡部信一（編）『「学び」の認知科学事典』Ⅱ部 5 章、大修館書店、186-204
宇都宮裕章（2003）「学びの活性化と教育観―年少者日本語教育支援によせて―」『日本語教育』116、99-108
岡本夏木（1985）『言葉と発達』岩波新書
海保博之（2002）「知識獲得の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』1 章、新曜社、3-13
角有紀子・芹澤ちよ乃・中西良子・坂井厚子（1988）「帰国子女と日本語教育」『日本語教育』66、110-119
川上郁雄（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育―日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える―』明石書店
川上郁雄（2009）「主体性の年少者日本語教育を考える」川上郁雄（編著）『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー―主体性の年少者日本語教育学―』第 1 章、明石書店
川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
川上郁雄（2013）『「移動する子ども」という記憶と力―ことばとアイデンティティ』くろしお出版
齋藤ひろみ（2009）「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（編著）『文化間移動を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―』第 2 章、ひつじ書房、19-33
齋藤ひろみ（2009）「子どもたちのライフコースと学習支援―主体的な学びを形成するために」齋藤ひろみ・佐藤郡衛（編著）『文化間移動を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―』第 12 章、ひつじ書房、251-265
齋藤恵（2009）「日本語学習初期段階の子どものための「書ける」授業づくり―「発信」を重視したジャンル・アプローチの試み―」川上郁雄（編著）『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー―主体性の年少者日本語教育学』第 4 章、明石書店、84-106
柴山真琴・柏崎秀子（2002）「バイリンガル」岩立志津夫・小椋たみ子（編著）『シリーズ臨床発達心理学 4　言語発達とその支援』第 1 部第 7 章、ミネルヴァ書房、133-137
竹長吉正（1999）「帰国生徒のことばの現状と教育課題」『日本語学』18（2）、明治書院、39-49
東京外国語大学留学生日本語教育センター（1998）『外国人児童生徒のための日本語指導<第 1 分冊>―カリキュラム・ガイドラインと評価―』ぎょうせい
細川英雄（2007）「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）『変貌する言語教育―多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か―』第 2 章、くろしお出版、27-46

（さとう　きょうこ　早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程）