

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論文題目

複数言語環境で育つ高校生のリテラシーを育む
日本語教育のあり方
—「書く」ことの教育実践を通して—

申請者

小林 美希

2024年 3月

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究は、複数言語環境で育つ高校生のリテラシーを育むための日本語教育はどのようにあるべきかを、筆者自身が行った「書く」ことの教育実践の分析、考察を通して探究した「実践研究」である。従来、リテラシーということばの捉え方は、辞書的に訳されるように、単に文字を「読むこと・書くこと」ができる、読み書き能力や識字力という意味で使われることが多かった。しかし近年では、さまざまな文脈におけるリテラシーということばの普及とともに、その概念が幅広く捉えられるようになってきており、その対象が文字に限定した使われ方ではなくなっている。本研究では、このように、リテラシーを単なる読み書き能力や識字力としてだけではなく、社会的実践を通して構築される、思考や価値観、行動などを含む幅広い能力として捉える。その上で、リテラシーを育むための教育は、単に日本語を学ぶ場として機能するだけではなく、学習者である生徒自身が、自らが置かれている状況を俯瞰的に捉え、意味づけ、自身を取り巻く環境を変革する契機となる場として機能することが求められると考える。

筆者のこのような認識は、複数言語環境で育つ JSL 生徒と向き合い、試行錯誤しながら「書く」実践を進めていく中で形成され、深まっていったものである。筆者は、実践開始当初、日本の大学への進学を目指す JSL 生徒に対する「書く」実践に関して、ポスト構造主義的¹な立場から、「書く」ことを通して「自己表現」をすることで、生徒が自身の複言語性に気づき、自分らしく生きていけるようなことばとアイデンティティの構築を支える実践を行っていきたいと考えていた。それゆえ、明示的に書き方を教授することを、対立する言語観による指導として批判的に捉え、「書く」内容について他者と話し合うことで「内容」を深めて「書く」ことを重視した実践を行っていた。しかし、このような指導は、認知的に発達段階にある生徒に対し、また、第二言語である日本語で大学受験を乗り越え、自己実現を果たそうとしている生徒に対し、混乱や葛藤を生じさせた。このことが、筆者が本研究を進める出発点となった。

日本語教育における「書く」教育では、普遍的な「規範」に則った「言語知識・技能」に重きを置く方向（以下、「言語重視」）と、自己の経験や思想を表現する、個別の「言語表現」に重きを置く方向（以下、「自己表現重視」）という 2 つの方向性があることが観察

¹ プラサド（2018）は、ポスト構造主義を含む「ポスト」という接頭辞がつく学派は、啓蒙運動以降の西洋哲学など、これまで自明のこととして考えられていた主要な考えや意識に異を唱え、その関心は不遇な環境に置かれた人びとの声を取り戻すことにあるという。さらに、ポスト構造主義についてプラサド（2018）は、「制度と権力に関連するものとして言語に焦点を当てるなどの」（p.267）特徴があると述べている。

される。このような日本語教育における「書く」教育に見られる方向性と同様に、近代西洋の思想からの脱構築を意味するポスト構造主義下での言語教育においても、社会的転換を図ろうとする ESL ライティング教育の立場においても、第二言語教育における「書く」教育では、「言語重視」か「自己表現重視」か、あるいは、明示的な教授をするべきか否か、という二分法的議論が展開されてきた。さらに近年では、これらの議論は、年少者日本語教育における「書く」研究でも観察される。しかし、子どもを対象にした「書く」教育の場合、教師が依って立つ理論的パースペクティブによって「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論で実践を進めていくことはできないのではないだろうか。なぜなら、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論には、子どもの「成長・発達段階」という視点が欠如しているからである。重要なのは、教師が依って立つ理論的パースペクティブに基づき指導を進めるか、あるいは、教師が明示的な教授をするか否かという議論に終始することではなく、「ことばの力」²をどのように捉え、その「ことばの力」を育成するためにどのような指導が必要かという視点から、教育実践を構想していくことではないだろうか。

これらの問題意識を踏まえ、教師が依って立つ理論的パースペクティブに基づき指導を進めるか、あるいは、「言語重視」か「自己表現重視」か、明示的な教授をするか否かという議論の枠をこえて、子どもたちのリテラシーの総体としての「ことばの力」の育成を考え、日本語教育のあり方を探究することが本研究の目的である。その上で、本研究で取り組んでいく研究課題を以下のようにまとめた。

研究課題：

大問い：複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育むための日本語教育はどのようにあるべきか

小問い【RQ1】実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」とはどのようなものか

【RQ2】周囲の大人はどのような働きかけを行い、どのように実践を進めていくべきか

² コスト他 (2011) は、言語能力を「複雑に入り組んだ不均衡な寄せ集めの目録としての複合能力」(p.252) であると述べ、個人の中には、複数言語にわたる、多様かつ複合的な能力を有していると主張する。本研究では、コスト他 (2011) による複言語複文化能力の考え方を援用し、個人には多様な言語資源とそのリテラシーが混然一体となって存在し、リテラシーは、場面や状況に応じて多様な形で表出すると考える。その上で、そのような個人が有する多様な言語資源とその言語資源に伴う能力や経験、価値観といったこれまで身に付けてきたリテラシーが混然一体となって存在する総体を「ことばの力」と定義する。

2. 「書く」日本語教育実践を捉えるための理論的枠組み

本研究では、ポスト構造主義的な立場から、JSL生徒の「ことばの力」を捉え、「書く」日本語教育実践を行う理論的枠組みとして、パウロ・フレイレに端を発する批判的リテラシー (Critical Literacy)、およびトランスランゲージング (Translanguaging) を用いる。

2.1 JSL生徒の「ことばの力」を捉える理論的枠組み－批判的リテラシー－

第1章で述べたように、近年、リテラシーは、単一的な読み書き能力を超えた、包括的な概念として研究が進み、複合的に意味形成されるようになってきている。このような観点は、「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」に対する固定的、かつリテラシーを身に付けていないことの原因を個人的要因として捉えようとする考え方への批判から、読み書きを社会的実践として捉えようとするリテラシー観への転換という、リテラシー研究史の流れの中に見ることができる。このような流れの中、フレイレによる識字教育論を源流とする、批判的リテラシーの研究が進展していった。

JSL生徒の「ことばの力」を捉える上で、リテラシーを社会的実践、かつ、政治的、権力関係の文脈の中で捉えようとする批判的リテラシー教育の視点は有効である。なぜなら、リテラシーを社会的実践として捉えることによって、日本語教育実践を構想する教師の視点が更新され、さらに、批判的リテラシー教育で重要な視点として掲げられている「意識化³」の視点を持つことによって、JSL生徒自身が、自身が有するリテラシーを多面的に捉える視点を持つことが可能になると考えるからである。

2.2 JSL生徒に対する実践を捉える理論的枠組み－トランスランゲージング－

トランスランゲージングでは、複数言語話者の言語能力に関して、個人が有する言語資源の言語能力を別々のものとして分断して捉えようとするのではなく、言語能力を境界線のない、1つの言語レパートリーとして捉える。複数言語使用者は、このただ1つの言語レパートリーを、場面や状況に応じて戦略的に選択していくという考え方である (García & Li 2014)。このような考え方が本研究における「ことばの力」の捉え方と重なるため、本研究ではトランスランゲージングを、実践を考える際の理論的枠組みとして設定した。その上で、トランスランゲージングに関する先行研究において、子どもの「個」に関する「成長・発達段階」を捉える視点と、複数言語環境で育つ子ども「心」を理解する視点の2つが弱いという論点を指摘し、JSL生徒一人ひとりの「個」に着目したやりとりの動態性を

³ 批判的リテラシー教育における「意識化」とは、自らの状況は、背後にイデオロギーや権力関係が存在する、社会構

描いていくことの重要性を論じた。

本研究では、リテラシーを社会的実践として捉え、それらを学習者が「意識化」という基本的な視座をもつ批判的リテラシーと、トランスランゲージングを理論的枠組みとし、「書く」実践における筆者と生徒の具体的なやりとりを中心に検討していく。

3. 研究方法—本研究がめざす「実践研究」とは何か—

本研究では、実践者（教師）＝研究者の立場による研究、つまり、実践を行うこと、それ自体が研究であるという日本語教育研究における「実践研究」の視点から研究を進めていく。その上で、本研究では、「実践研究」を「実践研究者が、研究協力者（JSL 生徒）とのやりとりを通して学びを捉え、実践を行い、その実践を記録し、省察を繰り返す中で、自らの実践がより良い方向へ向かうように改善し、探究していくプロセス」と定義した。本研究で示す「実践研究」では、自らが「実践研究者」として実践を記述する方法として「エピソード記述」（鯨岡 2005）を採用した。「エピソード記述」は、調査者が「関与観察」をし、積極的に現場の人と関わり、向き合う中で、「他者の主観（心）の動きをこの『私』の主観（心）において掴」（鯨岡 2005, p.16）むという、間主観的に把握し、エピソードを記述する方法である。「実践研究者」である筆者自身が、実践の場に身を置き、「関与観察」（鯨岡 2005）を行うことで、実際に生徒と関わりながら、筆者の言動とともに、具体的、かつ客観的にエピソードを記述することをめざした。本研究の研究協力者である JSL 生徒のプロフィールの概要と各章の対応関係は以下の通りである。

章	指導期間	仮名	学年	来日時期	JSL バンドスケール ⁴ 判定結果
4 8	2019年4月～ 2020年3月	リン	2	中2	話す：5、聞く：5、読む：5、書く：5 (2020年3月判定)
5	2020年4月～ 2021年3月	アヤ	2	中2	話す：7、聞く：7、読む：7、書く：7 (2021年3月判定)
6	2021年4月～ 2022年3月	メイ	3	中2	話す：4-5、聞く：4-5、読む：4 書く：4 (2021年3月判定)
7	2022年4月～ 2023年3月	シン	3	中3	話す：3-4、聞く：5、読む：3-4 書く：3 (2022年6月判定)

また、第 8 章で示す「インタビュー」の分析方法は、SCAT (Steps for Coding and Theorization 大谷 2019) を採用した。

造によって構成されたものであるということを認識し、自己創造と社会変革を目指す能力である。

⁴ 『JSL バンドスケール』（川上 2020）とは、子どもの日本語の発達段階を把握するツールである。「小学校編」と「中学・高校編」に分かれており、4 技能別に前者は 1 から 7 レベルまで、後者は 1 から 8 レベルまで設けられている。

4. 実践研究の概要と分析・考察結果

4.1<実践研究①>「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論への疑問

<実践研究①>は、教室活動という文脈の中で生徒同士、そして、生徒と教師とのやりとりを通して、研究協力者であるリンの学びの様相を追うことにより進められた。<実践研究①>を開始した当初の筆者の関心は、JSL 生徒が「書く」ことを通して、自身の複言語性に気付き、自分らしく生きていけるようなことばとアイデンティティの構築を支える実践を行っていくことにあった。そのためには、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムの立場から、自己の経験や思想を表現する個別の「言語表現」に重きを置く「自己表現重視」の実践を行っていくことが重要であると考えていた。しかし、<実践研究①>で当初行われた「自己表現重視」の実践は、認知的に発達段階にある生徒に対し、また、第二言語である日本語で大学受験を乗り越え、自己実現を果たそうとしている生徒に対し、混乱や葛藤を生じさせた。<実践研究①>の段階で筆者は、実践を通して見られた、「実践研究者」としての気付きから、自身が依って立つ理論的パースペクティブとそれに基づく方法論の関係性を問い直し、「言語重視」と「自己表現」の双方を重視した指導をどのように進めていくかを検討し、実践を進めていった。

<実践研究①>は、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論に疑問を呈し、筆者自身が依って立つ、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムとそれに基づく方法論の関係性を問い直すことを試みた実践として、本研究の中に位置づけられる。

4.2<実践研究②>「言語重視・自己表現重視」の重要性

続いて、<実践研究②>の実践を始めるにあたり、筆者が「実践研究者」として目指したのは、JSL 生徒が言語形式の問題にとどまることなく、「内容」を深め、自身の考えを発展させ、深めていけるような「書く」活動を行うことであった。<実践研究②>は、筆者と JSL 生徒との個別指導のやりとりを通して、「言語重視」と「自己表現重視」という2つの視点がどのように関連しているのかを明らかにしたものである。考察の結果、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムの観点から、JSL 生徒が「書く」ことを通して「自己表現」をし、アイデンティティの構築を支える実践を目指していたとしても、JSL 生徒の発達段階に応じた「言語重視」の指導は不可欠なものであることが明らかになった。

<実践研究②>は、発達段階にある JSL 生徒に対する「書く」研究において、「言語重視・自己表現重視」の実践の重要性を示した実践として本研究に位置づけられる。

4.3<実践研究③>「言語重視・自己表現重視」の実践再考

<実践研究③>では、<実践研究①②>における研究協力者である JSL 生徒とは、日本語能力や学習意欲が異なる JSL 生徒メイを対象に、実践を行った。筆者は、大学受験を前にした研究協力者メイに対し、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して「論理的に思考する力」というリテラシーの育成を目指し実践を進めていった。しかし、筆者が文章の形式や内容を分かりやすく表現することに重点を置いた「言語重視」のフィードバックをすることで、メイは授業に参加することを拒み、筆者が当初、実践を計画したようには教室活動は進んでいかなかった。このような中、<実践研究③>では、「言語重視・自己表現重視」の実践を行いながら、そこで筆者が育もうとしていたリテラシーや「ことばの力」は、母語話者を基準にした読み書きに限定されたものではなかったかという点について問い直しを重ねていった。考察の結果、メイの「ことばの実態」として、言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ、スキャフォールディングが講じられることによって、授業実践に取り組むメイの姿勢に変化が見られるという点が明らかになった。その上で、「個」の「成長・発達段階」を捉え「意識化」する視点を育むことの重要性と、複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解し、リテラシーを多面的に捉えることの重要性を主張した。<実践研究③>を通して JSL 生徒と向き合い、日々の実践を構築していく過程の中で筆者は、研究を開始した当初には見られなかった新たな言語教育観を自身の中に見出していった。筆者は、<実践研究①②>において「ことばの力」を、母語を含む、多様な資源からなる複合的な能力として捉えようとしていた。しかしながら、大学受験を目前に控え、合格を目指し努力を重ねている JSL 生徒を前にし、筆者は無自覚のまま、日本語での読み書きの規範の習得を目指す必要があるという考えにとらわれていた。つまり、「言語重視・自己表現重視」という言語教育の方法論のあり方を規定する、「ことばの力」をどのように捉え、それらを育成するためにどのような指導が必要かという、筆者自身のリテラシーの捉え方、あるいは、その上位概念としての「ことばの力」の捉え方が、JSL 生徒たちの大学受験を目前にし、読み書きに限定された、母語話者の言語能力を基準にしたリテラシーであったことが、<実践研究③>を通して顕在化した。

このように、<実践研究③>は、実践の方法論を規定する育成すべきリテラシーや「ことばの力」を問い直すことで、JSL 生徒が有するリテラシーを多面的に捉えるということの意義を提示した実践として、本研究の中に位置づけられる。

4.4<実践研究④>「言語重視・自己表現重視」の実践を通して目指すべき教室のあり方

<実践研究④>では、これまでの<実践研究①②③>および、第2章で論じた批判的リテラシーおよび、トランスランゲージングに基づく理論的枠組みを踏まえ、実践をデザインし、どのように実際に実践を行っていったのかを示した。具体的には、研究協力者シンを中心とした生徒同士のグループでの会話や、筆者と生徒との会話に主に焦点を当て、トランスランゲージングと批判的リテラシーを理論的枠組みとしながら、「言語重視・自己表現重視」の実践を進めていった。考察の結果、JSL生徒の「ことばの実態」として、JSL生徒が第二言語である日本語を学ぶ上で、「意識化」する視点を育むということは、過去や現在の状況を俯瞰的に捉え、内省することによって、生徒自身の中にある日本語のリテラシーを受け入れ、意味付けていくことであること、そして、リテラシーを多面的に捉えることで、日本語のリテラシーを「受容」したり、「批判」したりすることに留まることなく、自身が有する多様なリテラシーを活かし、環境をどのように変革できるのか、そのためには、どのようなリテラシーを獲得していく必要があるのかという点を建設的に考えることができるようになることを示した。その上で、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して、JSL生徒が「意識化」できる場を構築していくことの重要性を論じた。さらに、日本語教室での実践が単に日本語を学ぶ場として機能するだけでなく、自身が置かれている状況を俯瞰的に捉え、周囲の環境をどう変えていくことができるのか、「意識化」をし、自身を取り巻く環境を変革する契機となる場として機能することの重要性を主張した。

以上のように、<実践研究④>は、JSL生徒が「意識化」するとはどのようなことか、さらには、「意識化」することで目指される教室のあり方について示した実践として、本研究の中に位置づけられる。

5. インタビュー調査の概要と分析・考察結果

<インタビュー>では、<実践研究①>の研究協力者であるJSL生徒リンに対し、高校3年生の大学受験終了直後と大学入学後の計5回、インタビューを行い、新たな他者との出会いと新たな環境の中で、日本語を含む複数言語とその学びに対する捉え方がどのように変容していくのか、生徒自身の学習観の変容について分析を行った。これらの分析結果をもとに、第4章で論じたリテラシーを多面的に捉えることの意義を明らかにした。

分析の結果、リンの日本語や日本語を含む複数言語学習に対する捉え方は、さまざまな

ライフイベントを経て、日本語の存在が大きくなったり小さくなったりしながら、成長と共に、そして、新たな人との出会いや環境の変化とともに変容していったことが分かった。また、そのような日本語に対する捉え方の変容は、自身の複言語性に対する肯定的評価とそれぞれの言語能力に対する否定的評価とも密接に関連しながら、自身が有するリテラシーの俯瞰的意味付け、つまり「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉えることによって生じている。このように、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉えることは、他者によって促されて行われるものではない。自身のライフイベントを通して、成長と共に、そして、新たな人との出会いや環境の変化とともに、極めて個人的な要因と結びつく中で進み、変容していくことが明らかになった。

以上の分析結果を踏まえると、リテラシーを多面的に捉えることによって、「意識化」をし、母語話者に比べてできる/できないといった視点を乗り越え、学習者のことばの学びが建設的に、かつ継続的に構築されていくことが、リテラシーを多面的に捉えることの意義であるといえるのではないだろうか。

6. 総合的考察

本章では、＜実践研究＞および＜インタビュー＞の考察を踏まえ、第1章で掲げた研究課題（1つの大問い、2つの【RQ】小問い）に対する「答え」を本研究の総括として示す。

6.1 【RQ1】 実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」とはどのようなものか

本研究の実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」として、2点挙げられる。

1つ目は、JSL 生徒は日本語や日本語を含む複数言語学習に対する捉え方を、絶えず自身の中で意味づけをしながら、自身の複言語性と向き合おうとしているという点である。本研究を通して、JSL 生徒は、「書く」ことによってテーマと自分自身をつなぎ、これまでの経験や記憶と結びつけたり、さまざまなライフイベントを経験する中で、常に日本語や日本語を含む複数言語学習に対する意味づけを行ったりしていることが分かった。その意味づけは成長と共に、そして実践共同体に参加を果たす中で社会的実践を行いながら、新たな人との出会いや環境の変化とともに変容していた。このことから、リテラシーを社会的実践として捉え、実践共同体に参加を果たすために、マジョリティの暗黙知として存在する知識を明示的に教授していくということの重要性が見えてくる。

2つ目は、たとえ教師がさまざまな働きかけを行ったり、実践を変化させようとしたたり

しても、JSL 生徒は、日本語学習に対して主体的に自分なりのビリーフを持ち、向き合おうとしているという点である。このような JSL 生徒の「ことばの実態」からは、目の前に大学入試というライフイベントを控えている生徒が置かれている状況を考慮せずに、実践者が依って立つ理論的パースペクティブに固執して実践を行っても、生徒自身が学びの意味を見出せる実践を進めていくことにはならないことが分かる。さらにいえば、現在の日本の受験制度の中、日本語の規範を理解せずに小論文を書いたり、個性や自由を重視すべきものとして「書く」ことを捉えたりしても、他者に自身の考えを論理的に分かりやすく伝えることはできないだろう。ただし、このような考え方は、筆者が社会構造を自明視し、差別や排除を助長する「機能的リテラシー」の考え方を支持しているということではない。「機能的リテラシー」の考え方があるということ踏まえた上で、教育実践に携わる者は、「書く」ことの政治性、権力性について考慮しながら、JSL 生徒がライフコースを切り拓いていくためにはどのような実践を行っていくべきかを考えていく必要があるといえる。

以上の JSL 生徒の「ことばの実態」からは、社会構造を自明視し、差別や排除を助長する「機能的リテラシー」の考え方を否定的に捉えながらも、実践共同体に参加を果たすために、マジョリティの暗黙知として存在する知識を明示的に教授していくという、ともすれば矛盾した立場となり得る観点から、「書く」実践をどのように行っていくのかを明らかにすることの必要性が見えてくる。この点については、以下、6.3 節で論じる。

6.2 【RQ2】 周囲の大人はどのような働きかけを行い、どのように実践を進めていくべきか

<実践研究>や<インタビュー>による個々の事例を通して筆者の言語教育観は変容し、筆者は研究を開始した当初には見られなかった新たな実践の方向性を見出していった。また、それに伴い、筆者の JSL 生徒に対する働きかけも少しずつ変容していった。「個」の「成長・発達段階」による異なりが大きい【RQ2】「周囲の大人はどのような働きかけを行い、どのように実践を進めていくべきか」という「問い」に対し、本研究における全ての事例を総括し、普遍化して「答え」を断定的に示すことができるとは考えていない。そのような前提に立った上で、本研究を通して見えてきた、本研究において普遍的、かつすべての<実践研究>において重視すべであったと考える「答え」を述べるとすると、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉え、「意識化」できるような働きかけを周囲の大人や教師が行っていくことが重要であるという点が挙げられる。

6.3【大問い】複数言語環境で育つ JSL 生徒が、日本語教育を通して

リテラシーを育成していくための教育実践はどのようにあるべきか

本研究の研究課題として設定した 2 つの小問い【RQ1】、【RQ2】から導き出される結論として、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを、日本語教育を通して育てていくための教育実践はどのようにあるべきかという大問いに対する「答え」を 3 点提示する。

①「言語」と「自己表現」は不可分であるという視点から「言語重視・自己表現重視」の実践を行っていくこと

本研究において掲げた「大問い」の 1 つ目の「答え」として、「言語」と「自己表現」は不可分であるという視点から「言語重視・自己表現重視」の実践を行っていくことの重要性を主張する。発達段階にある JSL 生徒にとって、「書く」ことを通して言語形式や文法、構成を学ぶ普遍的な「言語重視」の指導を進めるということは、単に読み書きの力を習得し、教科学習の内容への理解を促すことや大学受験を乗り越えるために、日本語の規範を理解するということに留まらない。「言語」を踏まえつつ内容を精査していくことによって、生徒たちは、情報として得た事柄を自身のもつ知識と関連づけ捉え直すことができる。また、概念を体系化していくことによって、ことばでさらなる「自己表現」していくことが可能になるのである。6.2 節において、自身が有するリテラシーを多面的に捉え、「意識化」できるような働きかけを周囲の大人や教師が行っていくことの重要性を論じた。「言語重視・自己表現重視」の指導は、読み書きの力を習得や大学受験を乗り越えるために、日本語の規範を理解するということをこえ、子どもの認知的発達を支え、概念の体系化から「意識化」へとつながる重要な視点であるといえる。さらに、「言語重視・自己表現重視」の実践において、マジョリティの暗黙知として存在する知識を明示的に教授していくということは、6.1 節で述べたように、JSL 生徒が実践共同体に参加を果たし、新たな実践共同体への参加につなげていくためには、欠かすことができないプロセスであると考えられる。母国での継続的な学びの機会を断たれ、日本の大学進学を目指し、自らのライフコースを切り拓いていこうとしている JSL 生徒にとって「自己表現重視」の暗示的な教授は、実践共同体への参加を阻むことにつながりかねない。たとえ「言語重視」の指導の背後に、ことばの政治性、権力性の存在が見え隠れしたとしても、それらの存在を排除する形で、個性や自由を重視した「書く」活動を行うことはできないのではないだろうか。

②JSL 生徒が「意識化」する視点を育み、リテラシーを多面的に捉えられる場を構築すること

本研究において掲げた「大問い」の 2 つ目の「答え」として、JSL 生徒が「意識化」する視点を育み、リテラシーを多面的に捉えられる場を構築することを提示する。6.1 節において、JSL 生徒の「ことばの実態」として、日本語や日本語を含む複数言語学習に対する捉え方を、絶えず自身の中で意味づけをしながら、自身の複言語性と向き合おうとしている点を挙げ、リテラシーを社会的実践として捉える視点について論じた。重要なのは、JSL 生徒が「意識化」をし、自身の複言語性や複言語資源について自身の中に位置づけながら、自身が思い描く将来や目標のために、また、自らのライフコースを自身の力で切り拓いていくために、実践共同体に参加を果たしていくことではないだろうか。さらにその実践共同体でのことばの学びを糧に、新たな実践共同体に参加を果たし、自己実現を果たしていくことが重要である。このような観点は、6.1 節で述べた、社会構造を自明視し、差別や排除を助長する「機能的リテラシー」の考え方を否定的に捉えながらも、実践共同体に参加を果たすために、マジョリティの暗黙知として存在する知識を明示的に教授していくという矛盾を乗り越え、「書く」実践で求められる観点であるともいえる。

③教師がリテラシーを自明視することなく、リテラシーを多面的に捉えること

その上で、JSL 生徒が「意識化」する視点を育み、リテラシーを多面的に捉えられるようにすることを目指し、そのような場を構築するためには、社会的マジョリティである指導に携わる教師の意識を変革していく必要がある。つまり、教師がリテラシーを自明視することなく、リテラシーを多面的に捉えることが求められる。第 2 章において理論的枠組みとして提示した「批判的リテラシー教育」および、「トランスランゲージング」の教育の視点を得ることは、無意識のうちにことばの政治性、権力性に翻弄されている教師が、自らの言語観、言語教育観に自覚的になることを可能にすると考えられる。

7. 今後の展望と課題

第 6 章で論じた知見を踏まえ、日本語教室という限られた実践共同体や各教育機関をこえ、変革を目指そうとするのであれば、国レベルでの社会的・制度的改革、さらには、カリキュラムの改革に向かっていくことは必然である。そのために重要な視点として、子どもに対する教育をどのように進めていくかということのみならず、教育政策として積極的に教育実践に携わる教師に対する教師教育・教師研修を進めていくことが求められる。こ

れらが進んでいくことで、無意識のうちにことばの政治性、権力性に翻弄されている教師が、自らの言語観、言語教育観に自覚的になる場、そして、自らの実践を問い直す契機となる場が構築されていくことが望まれる。そのためには、本研究で行ったように、JSL 生徒の「ことばの実態」を、実践を通じて丁寧に把握し、生徒とのやりとりを通じて実践を再構築していく作業を継続していくこと、さらに、その過程で見られる新たな知見を他の実践者と共有しつつ、実践のあり方を検討していく場を含めた教師教育・教師研修を設計する必要があるだろう。しかし、本研究では、それらをどのように具現化していくのかという提示にまで至ることができなかった。今後も、その実現に向け、「実践研究者」の立場から、実践を通して得られた知見を発信していくことが課題である。

参考文献・引用文献

- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 川上郁雄（2020）『JSL バンドスケール 【中学・高校編】ー子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために』明石書店
- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門ー実践と質的研究のために』東京大学出版会
- コスト, D. ムーア, D. ザラト, G.（2011）「複言語複文化能力とは何か」（原著は 1997） 姫田麻利子訳、『大東文化大学紀要 人文科学編』49、pp.249-268
- 小林美希（2022a）「子どものアイデンティティの構築を支える『書く』指導のあり方ーJSL 高校生を対象にしたエッセイの授業実践から」『早稲田日本語教育学』32 号、pp.21-40
- 小林美希（2022b）「JSL 高校生が第二言語である日本語で『書く』ことにはどのような意味があるかー子どもの『ことばの実態』から考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発する』13 号、pp.38-71
- 小林美希（2023）「JSL 高校生を対象にした『書く』実践のあり方を考える」『早稲田日本語教育学』34 号、pp.105-123
- プラサド, P.（2018）『質的研究のための理論入門ーポスト実証主義の諸系譜』（原著は 2005）（箕浦康子監訳）ナカニシヤ出版
- García, O. & Li, W.（2014） *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London, Palgrave Macmillan.