

早稲田大学

博士学位申請論文

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—

2024年3月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

小林 美希

目次

序章 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く文脈と課題とは何か	1
1. 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く文脈	1
2. 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く施策	3
3. 「日本語指導が必要な子どもたち」の現状と年少者日本語教育の課題	5
4. 本研究の主題と構成	9
第1章 問題の所在	14
1. 「書く」ことをどのように捉えるか	14
1.1 子どものことばの発達と「書く」こと	14
1.2 JSL生徒のことばの発達と「書く」こと	15
1.2.1 母語とは何か	16
1.2.2 バイリンガリズムとは何か	17
1.2.3 複言語複文化能力とは何か	20
1.2.4 子どもが第二言語である日本語で「書く」こと	21
2. 問題の所在	22
2.1 日本語教育および年少者日本語教育における「書く」教育の動向	22
2.2 日本語教育におけるパラダイム転換	23
2.3 ポスト構造主義に基づく言語教育はどのように捉えられているか	24
2.3.1 自己実現のための日本語教育	24
2.3.2 日本語を言語資源として捉える日本語教育	25
2.3.3 ポスト構造主義に基づく言語教育に対する批判的動向	27
2.4 本研究の視座	28
2.5 第二言語で「書く」教育の概観	29
2.5.1 第二言語としての英語ライティング教育の概観	29
2.5.2 成人を対象にした日本語教育における「書く」教育の概観	31
2.5.3 年少者日本語教育における「書く」教育の概観	32

2.6	第二言語で「書く」教育の課題	33
2.6.1	成人を対象にした「書く」教育における課題	33
2.6.2	子どもを対象にした「書く」教育における課題	35
3.	本研究の目的と研究課題	36

第2章 「書く」日本語教育実践を捉えるための理論的枠組み

	—複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシー	39
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	39
1.1	リテラシー概念の変遷	39
1.1.1	機能的リテラシー (functional literacy)	40
1.1.2	文化的リテラシー (cultural literacy)	42
1.1.3	ニューリテラシースタディーズ (New Literacy Studies : NLS)	42
1.1.4	リテラシーを社会的実践として捉えることの意義	45
1.2	「ことばの力」を捉える視点—批判的リテラシー	47
1.2.1	フレイレによる識字教育論	47
1.2.2	「社会的意識化」の批判的リテラシー	49
1.2.3	「教育的意識化」の批判的リテラシー	53
1.2.4	「日本語教育的意識化」の批判的リテラシー	54
1.2.5	本研究における「意識化」の意義	56
1.3	本研究における「ことばの力」の捉え方	58
2.	複数言語環境で育つ JSL 生徒の日本語教育実践を捉える視点	
	—トランスランゲージング	60
2.1	トランスランゲージングの定義	60
2.2	トランスランゲージングを行う目的	61
2.3	どのようにトランスランゲージングの実践をデザインするか	63
2.4	本研究における、複数言語環境で育つ子どもの日本語教育実践とは	65
3.	本研究における JSL 生徒に対する日本語教育実践の捉え方	68

第3章 研究方法—本研究がめざす「実践研究」とは何か	69
1. 「実践研究」とは何か.....	69
2. 質的研究の「質」を高めるために何を留意すべきか.....	71
2.1 質的研究における信頼性と妥当性.....	71
2.2 質的研究に適した新たな評価基準.....	73
2.3 本研究がめざす「実践研究」とは何か—質的研究における留意点.....	74
3. 「実践研究」の概要とデータの概要.....	77
3.1 JSL生徒のプロフィールの概要.....	77
3.2 「実践研究」のデータと分析方法.....	78
3.2.1 「実践研究」のデータの概要—エピソード記述.....	78
3.2.2 分析の手順.....	78
4. インタビュー調査の概要とデータの概要.....	79
5. 本研究主題と研究方法.....	80
6. 研究倫理.....	81

第4章 <実践研究①>教室での活動を問い直す

—「言語重視」の重要性への気付き.....	82
1. 本章の研究主題.....	82
2. 「自己表現重視」の「書く」実践を行う上で着目した先行研究.....	83
3. 実践の概要.....	85
3.1 実践の概要.....	85
3.2 生徒のプロフィール.....	87
3.3 手続き.....	87
4. 「自己表現重視」の「書く」実践により生じた混乱.....	88
4.1 分析結果.....	88
4.1.1 教師の介入.....	89
4.1.2 黙認.....	90
5. 「言語重視」の重要性への気付き.....	91
5.1 分析結果.....	92
5.1.1 「トピック・センテンス」を検討していく中での「内容」の深まり.....	93

5.1.2 「論点整理」をしていく中での「内容」の深まり.....	95
5.1.3 実践から見えてきた JSL 生徒の学びの変化.....	98
6. 考察.....	99
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.....	99
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.....	100
7. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	102
7.1 <実践研究①>の本研究における位置づけ.....	103
7.2 JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	104

第 5 章 <実践研究②>理論的パースペクティブと方法論の関係性の再考

—「言語重視・自己表現重視」の実践の試み..... 106

1. 本章の研究主題.....	106
2. 「言語重視・自己表現重視」の「書く」実践を行う上で着目した先行研究....	107
3. 実践の概要.....	109
3.1 実践の概要.....	109
3.2 生徒のプロフィール.....	110
3.3 手続き.....	111
4. 分析結果.....	112
4.1 第 1 期「言語重視」の実践—文章の論点を整理する.....	113
4.2 第 2 期「自己表現重視」の実践—さらに深く書き進める.....	116
4.3 エッセイを「書く」過程におけるアヤの学びの変化.....	118
5. 考察.....	119
5.1 【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.....	119
5.2 【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.....	121

6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	123
6.1 <実践研究②>の本研究における位置づけ.....	123
6.2 JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	124

第 6 章 <実践研究③>リテラシーを多面的に捉える

－「言語重視・自己表現重視」の実践再考.....	126
1. 本章の研究主題.....	126
2. 論理的に思考する力をどのように育むか.....	127
3. 実践の概要.....	129
3.1 実践の概要.....	129
3.2 生徒のプロフィール.....	130
3.3 手続き.....	131
4. 分析結果.....	131
4.1 構成について考えるよう促す.....	132
4.2 思考を言語化することを支える.....	135
4.3 「書く」ことを支える.....	138
5. 考察.....	141
5.1 【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.....	141
5.2 【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.....	143
5.2.1 「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと....	143
5.2.2 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.....	148
6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	150
6.1 <実践研究③>の本研究における位置づけ.....	150
6.2 JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か.....	151

第7章 <実践研究④>「言語重視・自己表現重視」の実践を通して

どのような教室をめざすのか	153
1. 本章の研究主題	153
2. どのように実践をデザインしていったのか—批判的リテラシーと トランスランゲージングの視点から—	154
2.1 批判的リテラシー教育をどのように進めていくか	155
2.2 トランスランゲージングに基づく実践をどのように進めていくか	156
3. 実践の概要	158
3.1 実践の概要	159
3.2 生徒のプロフィール	159
3.3 手続き	160
4. 分析結果	160
4.1 批判的リテラシー教育とトランスランゲージングの実践に至るまでの軌跡	161
4.2 大学受験の経験と経験への意味づけ	162
4.3 実践共同体に参加を果たしていくための方略と意味づけ	164
5. 考察	167
5.1 【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	167
5.2 【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	169
5.2.1 テーマ・教材に関する課題から	169
5.2.2 母語に関する課題から —トランスランゲージング・スペースを確保すること	172
6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か ...	174
6.1 <実践研究④>の本研究における位置づけ	174
6.2 JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か	175

第 8 章 JSL 生徒は日本語を含む複数言語とその学びをどのように捉え、	
意味づけているか—高校時代、大学入学後のインタビュー調査から……	177
1. 本章の研究主題.....	177
2. 先行研究—ことばの学びを語りから捉える.....	177
3. インタビュー調査の概要.....	179
4. 【分析結果①】「勉強できてよかったです。私は、大学行きたいから」	
—高校 3 年生・大学受験直後のリンの語りから.....	180
4.1 日本語学習と日本語を含む複数言語に対する意識と進路選択 (SL)	180
4.2 分析結果のまとめ.....	184
5. 【分析結果②】「あんまり日本語に困ってない」	
—大学 1 年生修了時のリンの語りから.....	185
5.1 高校時代の日本語に対する捉え方 (SL)	185
5.2 大学入学 1 年経過後の日本語に対する捉え方 (SL)	185
5.3 進路選択と今後の方向性 (SL)	186
5.4 分析結果のまとめ.....	191
6. 【分析結果③】「だから(日本語学習を)やった方がいいと思った」	
—大学 2 年生修了時のリンの語りから.....	192
6.1 日本語を含む複数言語とその学びの意味づけ (SL)	193
6.2 分析結果のまとめ.....	196
7. 考察.....	196
7.1 日本語を含む複数言語学習に対する捉え方	196
7.2 リテラシーを多面的に捉えることの意義	199
第 9 章 総合的考察	202
1. <実践研究>による知見のまとめ.....	203
1.1 <実践研究①>のまとめ：「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.....	203
1.2 <実践研究②>のまとめ：「言語重視・自己表現重視」の重要性.....	204
1.3 <実践研究③>のまとめ：「言語重視・自己表現重視」の実践再考...	205

1.4 <実践研究④>のまとめ：「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.....	207
2. 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.....	208
2.1. 【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.....	209
2.1.1 日本語や日本語学習に対する意味づけをしながら、 自身の複言語性と向き合おうとする JSL 生徒の「ことばの実態」...	209
2.1.2 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、 向き合おうとする JSL 生徒の「ことばの実態」.....	210
2.2 【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	212
2.3 「言語重視・自己表現重視」、「意識化」の概念の定式化	214
2.3.1 本研究における「言語重視・自己表現重視」とは何か	214
2.3.2 本研究における「意識化」とは何か	215
2.4 【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.....	216
2.4.1 「言語重視」を捉え直し、「言語重視・自己表現重視」の実践を 行っていくこと.....	217
2.4.2 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	220
2.4.3 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.....	223
終章 複数言語環境で育つ JSL 生徒に対するリテラシー教育をめぐる展望...	225
1. 本章の研究主題	225
2. 社会を問い直すリテラシーの重要性.....	226
3. 今後の展望	229
4. 本研究の意義と今後の課題.....	231

参考文献·参考資料	234
謝辞	253

序章 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く

文脈と課題とは何か

1. 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く文脈

近年、グローバリゼーションの進展や技術革新、移動技術の発展に伴い、人々の生活やコミュニケーションのあり様にも大きな変化が見られるようになってきた。人々が国境を越えて移動することが常態化し、個人が帰属する国家や民族、社会への捉え方も流動的になり、それらは必ずしも制度的な枠組みとは一致するわけではなくなってきている。

このような世界的状況の中、さまざまな領域でデジタル化が進み、情報化時代に必要な人材育成が、世界的な潮流となっている。デジタル化が進む中で、21世紀型の生活や働き方、学習の仕方に対応した教育を行う需要が高まり、近年では、その人材のリテラシーについて議論が進んでいる。特に教育の分野では、変化の激しいグローバルな情報化社会の中におけるリテラシー観に関する議論として、「21世紀型スキル」が挙げられる。「21世紀型スキル」について松尾（2015）は、「21世紀のグローバルな基盤社会のなかで必要とされる能力であり、これからの教育で育成されることが期待される21世紀を生き抜く力である」とし、端的には、「『何を知っているか』だけではなく知識を活用して『何ができるか』への教育の転換である」と述べている（p.3）。海外に目を向けてみると、例えばオーストラリアでは、州と行政とが協力し、全国レベルで教育改革に着手している。オーストラリアにおける21世紀型スキルに関連して、松尾（2015）は、全国学力テストが行われるようになり「地域間や属性間の学力格差が明らかになってきた」（p.149）と述べ、21世紀のグローバル人材の育成を目指した教育戦略、および、学力格差の解消として、汎用的能力¹の育成を目指すナショナル・カリキュラムの開発が進んでいったと述べている。

では、このように、世界的な潮流として新しい時代に求められるリテラシー育成と人材育

¹ オーストラリアにおける「汎用的能力」について松尾（2015）は、「リテラシー（literacy）、ニューメラシー（numeracy）、ICT技能（ICT capability）、批判的・創造的思考力（critical and creative thinking）、個人的・社会的能力（personal and capability）の7つのカテゴリーから構成されている」（p.154）と説明する。

成が求められる中、日本政府はどのような対応や政策を検討しているのでしょうか。

文部科学省は、2017年に小中学校、2018年に高等学校の新しい「学習指導要領²」を発表した。この新たな「学習指導要領」では、「育成すべき資質・能力の三つの柱」として「学びに向かう力・人間性等（どのように社会・世界と関わりより良い人生を送るか）」「知識・技能（何を理解しているか・何ができるか）」「思考力・判断力・表現力等（理解していること・できることをどう使うか）」が挙げられている。「育成すべき資質・能力の三つの柱」で示されている「何を理解しているか」から、「何ができるか」への転換、また、「理解していること・できることをどう使うか」という資質・能力に対する要求度の高まりは、奈須(2017)が述べるように、「内容と資質・能力はあれかこれかの対立図式ではなく、個別具体的な内容について学ぶことを通して汎用的に機能する資質・能力を育成する」(pp.45-46)ことを表しているといえる。このように、知識や技能の習得を教育の最優先課題とせず、習得した知識や技能を活用し、いかに問題解決を行っていくかという能力観は、前述した「21世紀型スキル」と考え方を共有している。つまり、日本の学校教育においても、資質・能力をめぐる考え方や目指すべき方向性は、情報化時代に必要な人材育成という、世界的な潮流の中に位置づけられているとすることができる。ただし、学習指導要領では、「日本人としての自覚を身に着けるようにする」、「日本人としての自覚を持ち、国際協調の精神を高める」(文部科学省 2020)といった表現にも表れているように、複数言語環境で育つ子どものことばの発達という視点は含まれていない。このように、前述の世界中で起きている移動現象の陰には、多くの子どもたちも含まれているが、移民の子どもや、移動によって複数言語環境で育つ子どもに必要なリテラシーについての議論はまだ十分に進展していない。

では、文部科学省による教育政策のもと、移動によって複数言語環境で育つ子どもの学力やリテラシー育成の現状は具体的にどのようになっているのか。この課題に、日本語教育が大きく関わる。次節では、直近30年間の社会的動向を追うとともに、日本語教育に関連して、どのような施策や取り組みが行われてきたのかを見てみよう。

² 最初の学習指導要領は1947年に発表され、その後、改定を繰り返し、今回の2017年（小中学校）、2018年（高等学校）の改定は、第9次の学習指導要領である（奈須 2017）。

2. 複数言語環境で育つ高校生を取り巻く施策

1990 年以後、外国人労働者、技能実習生、留学生、観光客など日本に滞在・居住する多様な背景の人々が大幅に増加³するようになった。その結果、これらの人々への日本語教育への要請も日本社会において強まってきている。例えば、日本政府が発表した、いわゆる「骨太の方針」でも日本経済の発展には外国人労働者の増加が必要であるとされ、そのための日本語教育の充実が盛り込まれた（川上 2019）。具体的には、2019 年に「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」（以下、「日本語教育推進法」）が公布・施行され、日本語教育の社会的認知と要請が増加しているように見える。

続いて、子どもを対象にした施策に焦点を当て考えてみたい。1991 年から文部省（当時）が「日本語指導が必要な児童生徒」の実態調査を開始したが、その数は増加の一途を辿っている。最新の文部科学省（2022）の調査では、「日本語指導が必要な児童生徒」の数は、58307 人と過去最高を記録し、前回の調査より、7181 人（14.0%）増加している。このような「日本語指導が必要な児童生徒」に対する教育に関して、2019 年の「日本語教育推進法」の第 12 条では、「生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする」（文化庁 2018, p.8）と定められた⁴。

以下、表 1 は、近年の文部科学省による日本語教育に関連した主な施策をまとめたものである。

³ 第二次世界大戦後から 1980 年代頃までの間、日本における外国籍住民の約 80%は、韓国・朝鮮籍の人々が占めていた（李 2015）。その後、日本政府は、バブル経済による労働力不足を背景に、1989 年に入管法を改正し、ブラジルやペルーなど、南米に移住した日本国籍を持たない日系人を大量に受け入れるようになった。彼らに付与されたのは、日本での就労の制限がなく、配偶者や子どもも来日できる「定住者」という在留資格であったため、日本の学校にも、親と共に来日した外国人児童生徒が急増した。2018 年、入管法の一部が改正され、翌年 2019 年 4 月から、特定の産業分野において即戦力となる外国人の在留を認める就労を目的とした在留資格である、「特定技能 1 号」「特定技能 2 号」が創設された（外務省 2022）。浜田（2022a）は、これまで日本の労働力不足を補うために創設された技能実習生制度とは異なり、『特定技能 2 号』の場合は一定の条件を満たせば家族の帯同が可能であるため、「日本の学校に日本語を母語としない子どもがさらに増加することが予想される」と述べている（p.40）。

⁴ これらの施策を推進していくために、その後、「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」（文部科学省 2020）が閣議決定され、JSL 児童生徒の就学機会の確保のために、地方公共団体が講ずべき事項が指針として策定された。「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」（文部科学省 2020）で示された JSL 児童生徒に対する教育に対する施策の内容は、就学促進、学校の受入れ体制、指導体制の整備、中学校・高等学校における進路指導、母語・母文化の重要性、日本人と外国人の子どもが共に学ぶ環境の創出などを含む。

	近年の文部科学省による施策
2014年4月	小中学校における日本語指導の正規科目化(「特別の教育課程」の制度化)
2019年4月	中央教育審議会諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」 (「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」が盛り込まれる)
2019年10月	「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」(設置)
2020年3月	「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」(報告)
2020年7月	「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」
2021年1月	『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(中央教育審議会答申)
2021年4月	「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」の設置
2023年4月	高校における日本語指導の正規科目化(「特別の教育課程」の制度化)

【表 序-1 近年の文部科学省による施策】

2021年に文部科学省によって示された『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(中央教育審議会答申)では、「外国人の子どもの教育」の項が立てられ、その基本的な教育のあり方として、「外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し、共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、関連施策の制度設計を行うとともに、我が国の学校で学ぶ外国人の子供たちが急増している現状を踏まえた施策の充実を図る」(pp.69-70) 必要性が示された。さらに、文部科学省(2021)では、「子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育」み、「母語、母文化の学びに対する支援に取り組むこと」の重要性が提示されている(p.70)。従来のように、外国人児童生徒を日本人と同じように扱い、日本の教育システムの中に入れ、国民教育を行っていかうとするのではなく、子どもの言語文化背景の多様性や複数性を考慮した取り組みへの可能性が広がってきたといえる。

以上のように、外国人人材や子どもへの日本語教育を含む教育的施策は以前に比べ大幅に進んでいるように見える。さらに、このような外国人人材への対応や施策、制度の構築が進む中、これらと密接に関連しながら、世界の人的移動の動向とその時代に求められるリテラシー育成についての議論も進んでいる。しかし同時に、日本国内においては、「日本語指導が必要な子どもたち」に対するリテラシー育成の課題が、古くて新しい課題として顕在化してきているのである。

次節では、「日本語指導が必要な子どもたち」に対する日本語教育の現状と課題を、これまでの教育行政の方向性や構造との関連の中で明らかにすることにより、年少者日本語におけるリテラシー育成に関する課題の重要性について論じる。

3. 「日本語指導が必要な子どもたち」の現状と

年少者日本語教育の課題

「日本語指導が必要な子どもたち」の教育的課題は多岐にわたっている。このような子どもたちは、母語、来日時期、日本語学習歴や日本語力、将来の進路に関わる希望や方向性など、諸側面において多様であり、本節で述べるように、各自治体による受け入れ態勢も多様である。そのため、日本の学校やコミュニティにおける生活適応や日本語習得の課題のみならず、母語、母文化維持、アイデンティティ構築の課題、さらには、学力保障や進路保障、キャリア教育などの課題など、複数言語環境で育つ子どもたちが抱える課題を一様に捉えることはできない。これらの課題が顕在化して30年以上経ち、これまでもさまざまな施策や試みが行われてきた。また、本章2節で述べたように、「日本語指導が必要な子どもたち」に対する制度とシステムの改革は、近年大きく進んでいるように見える。しかし実際は、従来の日本の教育行政の方向性や構造のもとで生じた、「日本語指導が必要な子どもたち」に対するさまざまな教育的課題は、根本的な解決には至っていない。

(1) 従来から見られる教育行政の方向性や構造上の課題

従来から見られる教育行政の方向性や構造上の課題として、日本における学校教育は、国民教育である⁵という前提の上で、「日本語指導が必要な子どもたち」が母語・母文化を継承できる機会はないまま、対症的に「適応指導」「日本語指導」が各自治体や学校現場に委ねられる形で進められてきたという点が挙げられる(浜田 2022a)。「日本語指導が必要な子どもたち」の現状と課題が顕在化する中、国の言語教育政策としての明確な指針がないまま、国民教育の枠組みの中に、「日本語指導が必要な子どもたち」に対する教育を位置づけ、

⁵ 1991年に文部省(当時)が「日本語指導が必要な児童生徒」の実態調査を開始した当初、JSLの子どもたちへの教育は、「一時的な来客者としての外国人への、日本の学校への適応を主眼とした苦肉の対応策」(榎井 2022, p.36)として捉えられてきた。そのため、天野(1993)が当時、「日本の学校教育は、国民教育を行っていくことが大原則であるから、外国人子女の帰国後を考慮してまで、日本の教育課程上に外国人子女の母国語の時間を別途設定することは不可能である」(p.118)と記録していたことから分かるように、その後、対症的に「適応指導」「日本語指導」が進められていった。

「自治体任せ、現場任せ」の教育⁶が進められてきたのである。

(2) 「自治体任せ、現場任せの教育」の中で展開されたさまざまな先駆的な取り組み

一方、そのような「自治体任せ、現場任せの教育」の中において、「多文化共生教育」、「人権教育」の重要性を掲げ、学校現場で実際に「日本語指導が必要な子どもたち」の教育に携わる教師たちは、子どもの言語文化背景の多様性や複数性を考慮したさまざまな取り組みを進めてきた。例えば、三重県鈴鹿市や大阪府などの取り組みが挙げられる。これらの自治体に共通しているのは、在日朝鮮人の権利保障や部落解放・同和問題⁷と長い間向き合い、「多文化共生教育」あるいは「人権教育」に積極的に取り組んできたという点である。以下、その取り組みについて見てみよう。

川上 (2021b) は、鈴鹿市における JSL 生徒 (Japanese as a Second Language Students) の高校進学状況について、「キャリア教育」をこれまでも同和教育、人権教育において重視し、実践してきたこと、さらには、「日本語教育」「多文化共生教育」の中においても実施してきたことを挙げた上で、その成果は『『外国籍生徒』の高校進学率にも反映している」(p.73) と述べている。さらに川上 (2021b) は、鈴鹿市で行われてきた人権教育は、子ども一人ひとりとその生活を理解した上で、「学力保障、進路保障を実現していくこと」(p.308) であると述べ、『『ことばの力』とともに自尊感情、他者理解、コミュニケーションスキル、学ぶ力を育成していく総合的な実践」(p.308) である、「JSL バンドスケール」⁸ (川上 2020) を活用した日本語教育実践は、人権教育と同じ教育観、実践観に立つ思想であると主張する。

榎井 (2022) は、大阪府における JSL 児童生徒に対する日本語教育の特徴的なものとして「多文化共生の日本語教育」と「高校進路保障」を挙げている。高谷 (2022) は、大阪府

⁶ 浜田 (2022a) は、これらの「適応指導」や「日本語指導」について、いまだに十分な体制が整えられていない自治体があることを挙げ、日本社会において外国人児童生徒が、「①公教育システムからの排除、②母語・母文化の教育からの排除、③適応支援からの排除、の3つの側面で教育から排除されてきた」(p.41) ことを指摘する。さらに、榎木 (2019) は、外国につながるを持つ子どもたちが、「日本の教育政策に組み込まれた『排除』や『同化』のメカニズムによって、社会的にいないものとして不可視化されている」(p.107) ことを指摘し、日本の学校教育に「多文化教育という発想は一貫してなかった」(p.110) と述べている。

⁷ 孫・片田 (2018) は、在日朝鮮人教育の言説が「ニューカマー教育や多文化共生の理念や実践へ継承され、今日の「共生」言説の系譜の一部となっている」とした上で、『『民族アイデンティティ』や『文化』の『保障』という課題の成立に大きく寄与し』てきたことを主張する (p.34)。このように、社会的マイノリティ集団に対する教育への取り組みが底流となり、大阪府や三重県鈴鹿市といった一部の自治体では、「日本語指導が必要な児童生徒」に対する日本語指導や適応指導に関する課題を、「社会的に不遇な立場にあるマイノリティ集団の子どもたちに対して平等な教育機会を提供するために、エスニシティ (民族的・文化的帰属) や文化的特性を尊重して行う教育」(江淵 1993, p.6) の課題として捉え、「多文化共生教育」として発展していった。

⁸ 「JSL バンドスケール」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。「JSL バンドスケール」については、第3章 3.1 節脚注にて詳述する。

の「高校進路保障」の取り組みに関して、「大阪府立高校に通う日本語指導が必要な高校生は、全国平均と比較して中退率が低く、進学率が高い」(p.13)と述べ、進学や就職でよい成果を収めている要因として、府立高校入試において特別入試が行われている点、その枠が設置された高校で日本語指導を含めた手厚いサポートをしている点を挙げている。さらに、高谷(2022)は、大阪府には、移民や民族的マイノリティを対象にした特徴的な政策があり、JSL児童生徒が母語、母文化を学ぶ機会があると述べている。また、金光(2022)は、日本語を第一言語に近づけ、他の児童生徒と同様に近づける支援ではなく、子どもたちの「自尊感情の育みが必要で、それには母語・母文化支援が効果的であること。また、高校受験での配慮と高校入学後の継続的な日本語支援や多文化共生教育」(p.149)が必要であることを論じている。同じく、大阪府における母語・母文化支援の取り組みについて、田・櫻井(2017)は、日本語および母語それぞれのレベルが異なる子どもと一緒に活動を行う週1回1時間程度の取り組みを通して、母語への価値づけや母語に対する意識が前向きになることによる、家庭での母語使用の促進などの効果が見られたことを挙げている。JSL児童生徒、それぞれの母語に対する外部からの専門的な支援員の確保や、そのような人材に対する予算措置等、さらには、子どもたちの母語の重要性に対する教員の理解の欠如など、さまざまな環境が整っていない日本の現状を鑑みると、大阪府等で積極的に進められている母語・母文化支援の活動は、非常に価値のある先駆的な取り組みであるといえるだろう。

これらの自治体による取り組みからは、社会的マイノリティであるJSL児童生徒に平等な教育機会を与え、母語・母文化を重視しながら、「進路保障」に向けてさまざまな取り組みを重ねていくことの重要性が見えてくる。

(3) 依然として残るリテラシー育成に関する課題

一方で、たとえ大阪府のように、母語・母文化を重視しながら先駆的な取り組みを行っている自治体であっても、実際は、田・櫻井(2017)で示されているように、週に1回1時間程度の母語・母文化理解を通して、母語、母文化に対する価値づけを図ることが中心となっており、子どものリテラシーの育成を視野に入れた母語による教育実践⁹までは十分には行われていないことが分かる。確かに、Cummins(2005)においても示されているように、

⁹太田(2000)は、「識字能力、認知発達、アイデンティティの確立という人間的成長にとって母語の保持・伸長は不可欠な要件である」(p.229)と述べ、JSL児童生徒の母語教育の重要性を主張する。さらに、太田(2002)は、学校における子どもの日本語教育を、「日本語至上主義」による「補償的日本語教育」であると日本語教育批判を展開し、子どもの学業不振を招いていると主張する(p.108)。

家庭での継承語教育のみならず、放課後支援やアフタースクール等、メインストリームの文脈において、母語・母文化支援を行うことで、子どもたちの母語・母文化に対する理解を深め、子どもたちのアイデンティティを保障していくことは非常に重要な視点であるだろう。しかし同時に、田・櫻井（2017）によって示されているように、自治体の学校教育現場でのメインストリームにおける文脈での取り組みとしては、短時間での母語・母文化理解の活動を通して、母語、母文化に対する価値づけを図るということが限界であるともいうことができるのではないだろうか。つまり、母語か日本語かという議論をこえ、複数言語環境育つ子どもたち一人ひとりがいかにリテラシーを身につけていくかという課題は、依然として残っているのである。このような子どもたちの教育に携わる周囲の大人は、身体的・認知的発達を含む子どもたちの実態に目を向け、複数言語環境で育つ子どもたち一人ひとりがリテラシーを伸ばし、「ことばの力」を育むためにはどのような働きかけが必要かということ、教育実践を通して探究していく必要がある。

宮島（2014）は、近年、「ニューカマー生徒で希望する者はほぼ高校に進学できるようになった」ことを述べた上で、進学適格者主義が緩められたことによって「日本語指導や、より広い学習支援を継続的に必要とする生徒が進学してくる」ことを指摘し、高校の中での日本語支援体制の構築の必要性を主張する（p.19）。さらに、樋口・稲葉（2018）は、これまでニューカマーの進学に関しては、高校進学が研究の中心にあったとした上で「明示的に大学進学を取り上げるべき段階に達しつつある」（p.68）と指摘する。文部科学省は、2023年度より、高等学校での日本語指導についても「特別の教育課程」を制度化することを決定した。このように、「日本語指導が必要な子ども」の日本語教育に関わる取り組みは、義務教育段階から高校への進学保障のみならず、高校卒業後の進路保障に向け、制度とシステムの改革に向け、少しずつ動き始めていることが分かる。しかし、制度とシステムの改革が進む中においても、既に述べたように、子どもたち一人ひとりがいかにリテラシーを身につけるのかという課題は依然として残っているのである。

4. 本研究の主題と構成

本研究は、複数言語環境で第二言語として日本語を学ぶ高校生（Japanese as a Second Language Students：以下、JSL生徒¹⁰）のリテラシーを育むための日本語教育はどのようなべきかを、筆者自身が国内私立高等学校で行った、JSL生徒に対する「書く」ことへの教育実践をもとに探究した「実践研究」である。

第4回ユネスコ（国際連合教育科学文化機関）国際成人教育会議（1985）において採択された、「学習権宣言」（1985）では、学習権とは「読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である」（社会教育推進全国協議会編, p.118）とされている。このように、「学習権宣言」（1985）では、読み書き能力を保障することが、社会へとつながり、考えを表現し、創造していくことになり、教育機会の保障の中心として、人間が人間らしく生きるための基本的な権利として位置づけられていることが分かる。つまり、読み書きは、人が社会とつながり、自身を表現していくための基本的な権利なのである。したがって、リテラシーについて考えるということは、人間の基本的な権利として、ことばを学ぶことの意味、さらには、生きていくことの意味を問い直すことにつながる。

リテラシー¹¹や読み書き能力ということばの捉え方は、従来、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、「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語句の普及とともに、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きている。池上（2005）は、『日本語教育事典』において、リテラシーについて、「単に知識や技能の有無を問うものではなく、読み書きの技能をもって社会に参加し、それを機能的に用いる能力、社会と相互作用を行う能力である」とした上で、「学習者が批

¹⁰ 近年、日本語を含む複数の言語に触れながら育つ子どもを表す表現として、「複数言語環境で育つ子ども」や「移動する子ども」、「CLD児／生徒」など、さまざまな表現が使われるようになってきている。本稿で研究協力者とするのは、中学生の頃に来日し、その後、日本国内の高校に通い、国内大学受験を目指しながら、日本語を第二言語として学ぶ高校生である。したがって「日本国内で日本語を含む複数の言語を学びながら育つ高校生」を表す表現として、より一般的に普及している用語であり、日本国内での実践に議論を焦点化しやすい「JSL生徒」という表現を、本論文では一貫して使用することとする。子どもの場合、滞在期間が長期化するほど、母語、第一言語、第二言語とは何かという議論が関わってくるが、この点に関しては、Skutnabb-Kangas（1981）による母語とは何かという議論をもとに、第1章で述べる。

¹¹ リテラシー概念の変遷と本研究におけるリテラシーの捉え方については、第2章で詳述する。

判的に考え環境に挑戦していけるよう支援するという発想が求められている」と説明している (p.724)。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 (小林 2023)。筆者のこのような認識は、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する教育実践を通して、生徒たちと向き合い、試行錯誤しながら教育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。本研究では、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という「問い」を、日本語教育実践を進めていく上での課題として設定し、記述していく。

本研究は、序章と終章、および、第 1 章から第 9 章までの全 11 章で構成されている。(図序-1)

本章で提示した、複数言語環境で日本語を学ぶ JSL 生徒へのリテラシー育成の課題の重要性を踏まえ、第 1 章では、日本における外国人児童生徒に対する教育が新たな展開を見せる中、実際の教育現場では、日本語を学びながら日本において大学進学を目指す、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する「書く」教育はどのように行われており、そこにはどのような課題があるのかを提示する。まず、グローバル化の中で日本語教育が多様化してきた 1980 年代以降における日本語教育観の変遷を概観し、日本語教育におけるパラダイム転換がどのように進み、その変化が「書く」教育にどのように影響したのかについて考察を進める。その上で、本研究の位置づけとして、ポスト構造主義に基づく立場を示した上で、問題の所在と本研究の課題を提示する。

第 2 章では、日本において、社会的マイノリティとして位置づけられ、大学進学を志す中でさまざまな不平等に直面する、複数言語環境で育つ JSL 生徒のことばの学びを捉える上で有益な視点として、パウロ・フレイレに端を発する批判的リテラシー (Freebody & Luke, 1990, Stevens, 2007)、およびトランスランゲージング (Translanguaging) の実践論 (García, & Li, 2014, García et al. 2017) を検討し、ポスト構造主義に基づく「書く」教育に関する理論的考察を行う。

第 3 章では、本研究の主題を探究するための実践と考察の方法について論じる。また、第 4、5、6、7 章で示す実践研究と第 8 章で示すインタビュー調査の概要、および研究方

法を示す。また、研究課題と実践研究、インタビュー調査との対応関係についても説明する。

第4章<実践研究①>では、本研究の主題が学校現場の実践にどのように表出するのかを論じる。日本語能力の伸長に終始した明示的かつ普遍的な「言語重視」を軸に実践を行うことへの批判から、子どもたちが「自己表現」することを重視し、実践を行った。しかし、日本の大学への進学を目指し、日本語の規範に則った正しい書き方を体系的に学ぶことを希望している、日本語を学ぶ生徒にとって、その授業内容には意義を感じられず、教室活動はおしゃべりに留まった。日本語母語話者と同じ大学受験制度の中で、第二言語である日本語で大学受験を乗り越えなければならない生徒自身にとって、必要な授業実践とは何か、筆者の探究の一端について述べる。

第5章<実践研究②>では、第4章における授業実践の課題として浮かび上がった、ポスト構造主義的な観点から個別的な「自己表現重視」に偏重した実践が進められることへの疑問を、教育実践の分析を通じて提示する。「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つの視点がどのように関連しているのかを考察する。

第6章<実践研究③>では、第5章で明らかになった知見を踏まえ、<実践研究①②>で研究対象としてきた生徒とは異なり、学校全般の生活や学習活動において意欲的な姿勢を見せようとせず、日本語の発達段階も異なる生徒を対象にした教育実践の分析を行う。<実践研究①②>と同じようには教室活動が進まない中、日本語を学びながら複数言語環境で育つ生徒が、日本語で思考を言語化していくためには、どのような観点が必要なのか、トランスランゲージング (García, & Li, 2014, García et al. 2017) および、批判的リテラシー (Freebody & Luke, 1990, Stevens, 2007) による理論的枠組みを軸に論じた。

第7章<実践研究④>では、第6章で示した授業実践に関する観点と授業デザインに基づき、教育実践、および発表活動を行い、生徒の実態を分析する。複数言語環境で育つ子どもが第二言語である日本語を通してリテラシーを伸ばしていくためにはどのような実践が可能なのか、そのためには、教室では何が必要なのかという点について考察する。

第8章<インタビュー>では、第4章<実践研究①>の研究対象者である JSL 生徒（現大学生）に大学受験直後と大学入学後にインタビュー調査を行い、日本語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、リテラシーを多面的に捉えることの意義を明らかにする。その上で、複数

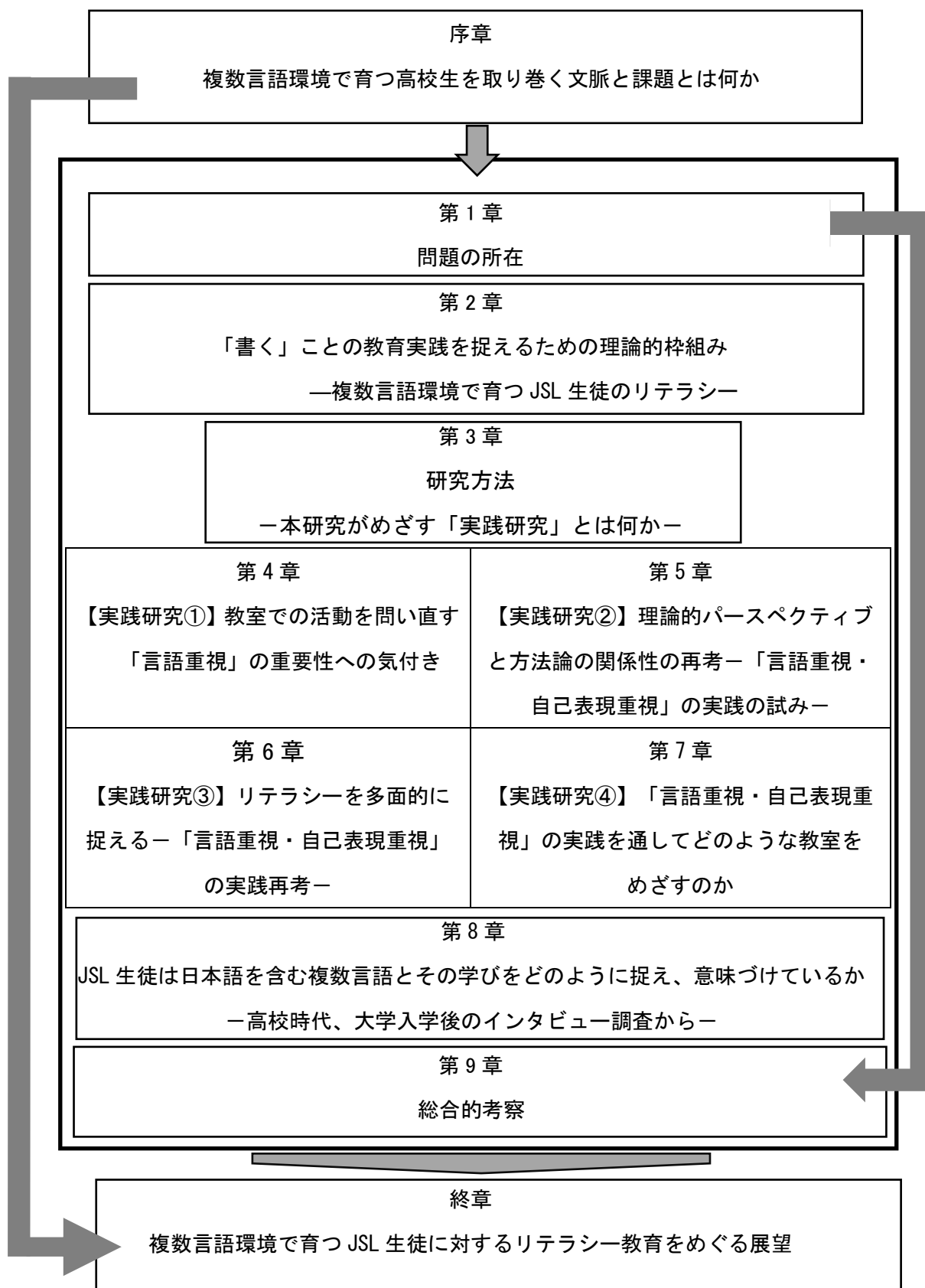
言語環境で育つ JSL 生徒に対し、「書く」ことの教育実践を行い、日本語を通してリテラシーを育てていくためには、どのような実践が可能なのか、そのためには、教室では何が必要なのかという点について、第 4 章から第 7 章までの実践章における考察と照らし合わせながら論じる。

第 9 章では、第 1 章において掲げる研究課題（大問い 1 点、小問い 2 点）に基づき、第 4 章から第 8 章の〈実践研究〉および〈インタビュー〉をもとに、総合的考察を行う。4 つの教育実践に関する知見とインタビュー調査についてまとめ、実践研究を総括するとともに、2 つの小問い、および大問いに対する「答え」を示す。

終章では、第 9 章で得られた研究課題に対する「答え」を踏まえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育む日本語教育のあり方と教育実践の方向性を、再度、日本国内の社会的・制度的側面から俯瞰的に捉え、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対するリテラシー教育の展望として論じる。

以上のように、本研究は、日本において日本語を学びながら複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育む日本語教育はどのようにあるべきかを、筆者の具体的な教育実践を通して探究した「実践研究」¹²である。

¹² 本研究における「実践研究」の捉え方は、第 3 章で詳述する。



【図 序-1】

第1章 問題の所在

第1章では、序章で示したリテラシー育成の課題を視野に入れながら、複数言語環境で育つJSL生徒が日本語で「書く」ということをどのように捉えるのか、本研究がとる立場を述べる。その上で、実際の教育現場では、日本語を学びながら大学進学を目指すJSL生徒に対する「書く」教育はどのように行われており、そこにはどのような課題があるのか。グローバル化の中で日本語教育が多様化してきた1980年代以降における日本語教育観の変遷を概観し、日本語教育におけるパラダイム転換がどのように進み、その変化が「書く」教育にどのように影響したのかについて考察を進める。さらに、本研究が依って立つ理論的パースペクティブを示した上で、問題の所在と本研究の課題を提示する。

1. 「書く」ことをどのように捉えるか

本節では、本研究において焦点を当てている、「書く」ことをどのように捉えるかを、子どもの成長、発達を捉える視点から検討していく。

1.1¹ 子どものことばの発達と「書く」こと

岡本（1985）は、子どものことばの発達を、「一次のことば」と「二次のことば」という2つのことばの重層性によって捉えようとした。岡本は、現実的な生活場面の中で、特定の親しい人を相手として、状況的文脈によって支えられながら会話を行うことばを「一次のことば」とし、ことばをことばで定義する「ことばのことば化」（岡本1985, p.28）によって不特定多数の他者が相手となることが想定される、話しことばと書きことばを含むことばを「二次のことば」と呼び、両者の違いを論じた。岡本によると、「二次のことば」は、学齢期に入って獲得されることが求められ、学校教育の学びの主軸は、この「二次のことば」によって成り立っているという。内田（1999）は、「読み書きは時間・空間を隔てた伝達を可能にし、子どもの意識は『今』『ここ』を超えてひろがるようになる」

¹ 本節は、小林（2022c）第2章をもとに、記述している。

(p.185)と論じている。ヴィゴツキー(2001)は、「二次的ことば」すなわち、書きことばや文法を習得することで、子どもは、「自分のすることを自覚」し、「自分自身の能力を随意的に操作することを学ぶ」と述べ、「ことばの発達の高次の階段に上ることを可能」にすると指摘する(p.293)。さらに、ヴィゴツキー(2001)は、学校での教授過程において形成される「自覚性と随意性」の領域から発達する書きことばを含む、体系的な「科学的概念」は、幼児期の頃の具体的経験の領域から自然発生的に生じる非体系的な「生活概念」とは大きく異なると述べる(pp.316-318)。さらに、中村(2002)は、学校での教授過程において形成される「自覚性と随意性」の領域から発達する「科学的概念」が発達することは、単に読み書きや文法、教科内容を知っているということの意味するのではなく、子どもの心理機能全体を再編成し、抽象的思考の発達に大きな影響を与えることを指摘する。つまり、「科学的概念」の発達によって、物事を一方向からではなく、多面的な視点で捉えたり、自分自身を俯瞰的に捉えたりすることが可能になるのである。

以上の議論を踏まえると、「一次的ことば」から「二次的ことば」への移行、つまり、思考を媒介する手段が話しことばから書きことば中心へと移行していくことが、子どもの抽象的な思考の発達や知的発達に大きな影響を与えるということが出来る。このことから、岡本(1985)が述べるように、学校教育の学びの軸が「二次的ことば」によって成り立っているのは、単に文字を習得するためではなく、「書く」ことが、子どもの成長、発達において、抽象的思考の発達や知的発達に大きな影響を与えるという理由によるものであるといえるだろう。

1.2 JSL 生徒のことばの発達と「書く」こと

1.1 節では、子どものことばは、「一次的ことば」から「二次的ことば」へ、そして、話しことばから書きことばへと、重層的に発達を遂げていくことについて述べた。しかし、それは、第一言語についてのことばの発達に関わる議論であった。では、「一次的ことば」から「二次的ことば」、あるいは、話しことばから書きことばへと移行していく時期、つまり抽象的思考の発達や知的発達に大きな影響を与える時期に、『空間』『言語間』『言語教育カテゴリー間』の移動(川上 2021a, p.5)をし、学校教育の学びの軸が、第一言語から第二言語による「二次的ことば」に移行した日本語を学ぶ JSL 生徒にとって、第二言語である日本語で「書く」ことは、どのように捉えられるのだろうか。この点を明らかにしていくためには、言語マイノリティを支える教育の進展と照らし合わせながら、子ども

の二言語、あるいは複数言語の発達に関して、全体像を捉える必要があると考える。したがって本節では、母語とは何か、バイリンガリズムとは何か、さらには、複言語複文化能力とは何か、という問いを明らかにしていくことで第二言語である日本語で「書く」ことについての考察を進めていきたい。

1.2.1 母語とは何か

母語の定義として最も有名なものが、フィンランドのバイリンガル研究者である、Skutnabb-Kangas (1981) による定義である。Skutnabb-Kangas (1981) は、母語の定義として、①起源 (Origin : 親、主に母親が話す最初に学んだ言語)、②能力 (Competence : 最もよく理解できる、習熟度が高い言語)、③機能 (Function : 最も頻繁に使う言語)、④態度 (Attitudes : 自身が同一性を持てる言語、他者によって同一性を持っていると見なされる言語) の4点を挙げている。さらに、Skutnabb-Kangas は、上述の①から④を基準に母語を判断する場合、一生のうちに母語は数回変わる可能性があるし、何を基準にするかによって、ある一時点においても母語が異なる可能性があるという。つまり、母語は唯一普遍的なものではなく、一人の人間がいくつかの母語を持つこともあり得るのである。ただし、社会的に優勢なマジョリティ言語が、家庭内やコミュニティにおいても共通語として使用されるようになると、言語マイノリティである母語の力が弱くなる可能性や、マジョリティ言語、マイノリティ言語、双方において十分な言語能力を獲得できない可能性も考えられる。そのため、Skutnabb-Kangas は、家庭内での言語政策 (Family language policy) や学校での支援の必要性、さらには、機能的差別化がされないバイリンガル社会へ向かうことの重要性を主張する。

日本で生まれ、日本で成長してきた日本人にとって、母語は唯一、日本語であり、普遍的なものとして捉えられることが多いと考えられる。しかし、本研究で焦点を当てている複数言語環境で育つ JSL 生徒のように、発達段階にある時期に来日し、その後、日本の学校に通い、日本語を使い高校受験、大学受験とライフイベントを経験しながら日本語環境で育つ子どもにとって、日本語は、親と共通の言語でこそないため、①起源による定義では、母語にはならない。しかし、②能力、③機能、④態度によって定義する場合、母語の一つとなり得ることも十分考えられるだろう。また、②能力に焦点を当て、最もよく理解

できる、習熟度が高い言語を第一言語とすると、日本語が第一言語になる²ことも考えられる。

1.2.2 バイリンガリズムとは何か

Skutnabb-Kangas (1981, pp.75-80) は、バイリンガルを以下の4つのグループに分類している。

- ① エリートバイリンガル：バイリンガルになることを自由に自分（親）の意志で決めた人々で、学者、外交官の子どもなどが多く含まれる。言語学習に関わる問題は、あまり起きることなく、母語が外国語によって脅かされることもほとんどない。
- ② 言語的マジョリティの子どもたち：学校で外国語を学ぶ子どもやイマージョンプログラムで学ぶ子どもが多く含まれる。例えば、スウェーデン人の子どもがフランス語や英語を学ぶことなどが挙げられる。バイリンガルになる機会を得たいという、子どもと両親の願望がある。言語学習に関わるリスクは低い。
- ③ バイリンガル家族の子どもたち：両親の母語が異なる家庭の子どもが多く含まれる。完全なバイリンガルにはなることはなく、いずれかが優勢になる。子どもが母語を話さなくなる場合、親の言語・文化的理解を得ることができなくなり、親子関係が満足いくものにならなくなる可能性がある。
- ④ 言語的マイノリティの子どもたち：強い外的圧力にさらされている。多くの親は、教育的かつ経済的成功を得るために、子どもたちには、社会の主要言語であるマジョリティ言語を学ばせたいと思っている。一方で、親は自身の母語も子どもに習得してほしいと願っている。子どもの中でマジョリティ言語が優勢になっていき、マイノリティ言語が理解できなくなり、失っていくと、子どもは両親や母語のコミュニティから排除されるようになる。言語学習に関わるリスクは非常に高い。

(Skutnabb-Kangas 1981, pp.75-80 : Malmberg, Crane による

フィンランド語の英語訳を筆者が日本語訳)

² このように、日本に滞在する複数言語環境で育つ子どもにとって、日本語は第二言語なのか、第一言語なのか、あるいは母語になるのかといったように、位置づけは様々ではない。序章で述べたように、本研究では、「日本国内で日本語を含む複数の言語を学びながら育つ高校生」を表す表現として、より一般的に普及している用語であり、日本国内での実践に議論を焦点化しやすい「JSL生徒」という表現を一貫して使用するが、本研究における母語や第一言語、第二言語に対する捉え方は、本章1.2.1節、1.2.2節で記述した通りである。

Skutnabb-Kangas による、これら 4 つの分類からは、同じく二言語環境で育っていったとしても、その子どもの母語が社会においてどのように位置づけられているのかが、子どもの二言語学習に大きく影響することが分かる。具体的に考えてみたい。日本では、日本語が圧倒的に優勢であり、主要言語の地位を占めている。したがって、現在の日本において、母国から日本の学校に編入し、日本社会で生きていくためには、主要言語である日本語を習得することの必要性は、たとえ幼い子どもであっても感じるであろう³。この Skutnabb-Kangas (1981) の論考を踏まえると、母語が英語である場合など、日本において社会的位置づけが高い言語では、日本語を習得しながら、母語を維持していきやすいと考えられる。一方、母語がマイノリティ言語であり、日本において位置づけが低い言語である場合、①起源（親、主に母親が話す、最初に学んだ言語）によって定義される母語を失い、『母語』から『継承語』へと移行」（中島 2016, p.32）したり、主要言語である日本文化への同化が避け難く、アイデンティティの揺らぎに悩んだりすることが推測される。このような議論は、中島（2016）がバイリンガルおよびバイリンガリズムの分類として提示する、「母語集団の社会的地位との関連による分類」（p.16）における「加算的バイリンガル」、「減算的バイリンガル」の議論へとつながっていく。「加算的バイリンガル」とは、母語の上に、現地のことば（第二言語）が加わり、両言語において十分な言語能力を有することを意味する。反対に、「減算的バイリンガル」とは、母語の継続的な発達の機会が断たれ、現地のことば（第二言語）も十分に育たない状態を表す。さらに、ヴィゴツキー（2001）においても、外国語の学習と母語の発達の関係性について、外国語の「意識的・意図的習得が、母語の一定の水準に依拠することはまったく明らかである」と述べ、母語においてすでに意味の体系をマスターしていることが外国語の習得にもつながり、反対に、外国語を習得することで、「母語の高次の形式のマスターのための道を踏みならす」（p.321）と述べている。

以上を踏まえると、第二言語の発達について考える場合、母語の社会的位置づけを踏まえた母語の発達段階について考慮する必要があるという研究結果が示されていることが分かる。しかし、本研究で対象にしている JSL 生徒のように、認知的に発達段階にある時期に移動をし、日本の高校に在籍している生徒に対する言語教育について考えてみると、「母語か、第二言語（日本語）か」と峻別をし、母語に重点を置いた教育実践を展開する

³ Cummins (2005) は、「就学前の段階であっても、子どもたちは、母語（継承語）と英語のステータスの違いに気付く」（p.586 原文英語 筆者訳）と述べている。

環境を整えていくこと、さらには、個人が有する多様な言語能力を「母語」という一側面からのみ捉え、まずは、その伸長に注力するという視点は、固定的な考え方であると言わざるを得ない。

序章において、近年の文部科学省による外国人児童生徒に対する主な施策では、「子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育」み、「母語、母文化の学びに対する支援に取り組むこと」の重要性が提示されていることを述べた（文部科学省 2021, p.70）。さらに、自治体レベルの取り組みでは、大阪府における「多文化共生の日本語教育」の特徴的な取り組みとして、日本語を第一言語に近づけ、他の児童生徒と同様に近づける支援ではなく、子どもたちの「自尊感情の育みが必要で、それには母語・母文化支援が効果的である」（金光 2022, p.149）という考えのもと、母語・母文化支援が行われていることについて論じた。

これらの母語・母文化支援の取り組み⁴は、前述のバイリンガリズムに関する多くの知見を理論的基盤とし、年少者日本語教育においてもその重要性は認識されてきた。例えば、池上（1998）は、「児童生徒の母語と文化的アイデンティティを維持し強化することが目的の教育である」（p.138）とする、「維持型バイリンガル」教育の重要性を述べている。その上で、池上（1998）は「母語であれ第二言語の日本語であれ、一つかそれ以上の言語を以て思考し自己表現ができる」（p.139）ことの必要性を挙げ、自身の思考に用いる言語が確立することの重要性を指摘する。子どもの言語教育を考える上で重要なのは、Skutnabb-Kangas（1981）による、①起源によって定義づけられる、母語・母文化保持をすることのみをアイデンティティ形成に必要不可欠な条件として捉えようとするのではなく、池上（1998）が指摘するように、自身の思考に用いる言語が一つの言語であっても、それ以上の言語であっても、そしてそれが何語であっても、確立していくことではないだろうか。

このような考え方は、近年のヨーロッパにおける複言語複文化主義の言語教育政策を源流とする複言語教育（*plurilingualism*）の影響を受ける、複言語複文化能力とは何かという議論にもつながっていく。コスト他（2011）は、「バイリンガリズム」を二言語使用と訳し、「ふつうのコミュニケーション要求全体をカバーするのに二つの言語だけで足りる

⁴ただし実際は、田・櫻井（2017）で示されているように、日本語および母語それぞれのレベルが異なる子どもが一緒に活動を行う、週1回1時間程度の活動であるため、母語能力の伸長までを視野に入れることは困難である。田・櫻井（2017）によると、母文化理解に焦点を当てた活動を通して、母語の価値づけや母語に対する意識が前向きになることによる、家庭での母語使用の促進などの効果が見られたという。

ことも稀だろう」(p.258)と述べ、「複言語使用」という用語を使うと述べている。その上で、コスト他(2011)では、複言語使用について、「個人的状況の多様性全体を説明できるように、もっと柔軟な定義に向かう必要がある」とし、「複言語使用は固定的な能力を示すのではない」と主張する(p.258)。これらの議論にも見られるように、近年では、二言語ではなく、複言語教育(plurilingualism)の時代に移行しつつあるということが出来る。では、複言語複文化能力とはどのようなものなのだろうか。

1.2.3 複言語複文化能力とは何か

コスト他(2011)は、複言語複文化能力について、以下のように定義する。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言語でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、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ということである。単体の能力や部分的能力も含まれる。

コスト他(2011) p.252

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」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おり、それらをコミュニケーションに使うと説明する。さらに、コスト他(2011)は、「単体の能力や部分的能力」に関して、「制限的能力と混同してはいけない」と述べ、「ある言語がある言語を補うということだけでなく、戦略的なコミュニケーション能力実践として、ある言語よりある言語を頼ったり、言語変換したりする」という(p.261)。このようなコスト他(2011)の論考を踏まえた上で、川上(2021a)は、複数言語環境で育つ子どもを、複言語複文化能力を持つ存在として捉え、「言語教育実践は単に日本語だけを学ぶことや母語保持・母語維持が目的になるのではな」とし、『「複雑で不均衡だとしても全体としてひとつのもの」を持つ自己として確立していく」ことの重要性を論じている(p.127)。

以上の議論を踏まえると、複言語複文化能力とは、「母語か、第二言語(日本語)か」

と二分法的に捉え、母語話者の言語能力を基準とし、「不均衡⁵を不十分、欠陥的不安定と結びつける」(コスト他 2011, p.268)のではなく、個人が有する、混然一体となった多様な言語資源や能力、経験、価値観をトータルで捉える、複合的な能力であるということが出来る。では、このような複言語複文化能力の観点から、JSL生徒が第二言語である日本語で「書く」ということは、どのように捉えられるのだろうか。

1.2.4 子どもが第二言語である日本語で「書く」こと

ここまでで論じてきた複言語複文化能力の概念に基づくと、「書く」こととは、個人が有する、混然一体となった多様な言語資源や能力、経験、価値観を駆使しながら、戦略的にコミュニケーションとして、自身を表現する活動であるということができる。つまり、対象言語の規範に則って知識やテクニックを習得し、いかにその知識を活用して書いていくかということではなく、生徒が有する混然一体となった言語資源とそのリテラシーを活かし、母語を必要に応じて使ったり、外国語として学習中の英語を必要に応じて使ったりしながら、「書く」ということになる。このような言語使用に対する理念を言語教育の枠組みで問い直そうとするのが、García & Li (2014)、García et al. (2017)によるトランスランゲージング(Translanguaging)である。トランスランゲージングの具体的な理念や実際に行われている教育実践のデザインについては第2章で述べるが、トランスランゲージングは、思考を媒介する手段が話しことばから書きことば中心へと移行する認知的に発達段階にある時期に移動をし、学校教育の学びの主軸が第一言語から第二言語に移行したJSL生徒のリテラシーをどのように伸ばしていくかを考える際、示唆的である。

近年、このような複言語複文化能力に関する捉え方は、「ポスト構造主義⁶」に基づく言語イデオロギーと結びつき、日本語教育、および年少者日本語教育における「書く」教育においても、さまざまな方向性が見られるようになってきた。次節では、日本において「書く」教育はどのように行われており、そこにはどのような課題があるのかを検討していく。

⁵ コスト他(2011)は、複言語複文化能力は以下の3点において不均衡があるという。「①言語ごとの使いこなせるレベル ②言語ごとにできることが異なる ③多文化側面と多言語側面が別の形で成り立っている」(p.252)。

⁶ 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。また、Swain&Deters(2007)は、ポスト構造主義について、言語の意味は社会的文脈の中で創造され構築されていくという視点から、批判的に社会的不平等の変革を問う立場であると述べる。

2. ⁷ 問題の所在

本節では、本研究で焦点を当てている「書く」ことについて、日本語教育、および年少者日本語教育のみならず、海外における第二言語で「書く」教育に関する先行研究を検討する。その上で、本研究が依って立つ、理論的パースペクティブを示し、本研究が扱う問題の所在と本研究の課題を提示する。

2.1 日本語教育および年少者日本語教育における「書く」教育の動向

本節では、これまで日本語教育では、「書く」教育について、どのような考えや探究があったのかを概観し、日本語教育および年少者日本語教育における「書く」教育の動向を追う。

水谷（1997）は、成人の日本語学習者に対する 1990 年代までの「作文教育」は、文型練習の応用、発展など「作文を言語能力向上のための一つ的手段」（p.93）として捉える「語学型・英語教育型」と、「自己の経験や思想を効果的・印象的に文字媒体を持って表現する」（p.93）特徴を持つ「文学型・国語教育型」の 2 つに大別できると述べる。つまり、作文の言語能力の向上を目指す方向と、自己の経験や思想を表現する方向という 2 つの方向性があることが分かる。さらに、この 2 つの方向性は 2000 年代に入ると新たな様相で展開した。例えば、学習者が書いた作文に対して文法や語彙の誤りを教師が添削するプロダクト重視の指導への批判から、従来の教育観を問い直す動きとして、仲間同士で協働的に学び合うピア・レスポンスが広く認知されるようになった（例えば、池田 2007）。しかし、対話を通して仲間同士の協働的な学びが目指されるピア・レスポンスの実践であっても、その実践の焦点は、前述の作文の言語能力の向上を目指す方向と、自己の経験や思想を表現する方向という 2 つの方向性で進展していったことが観察される。

一方、年少者日本語教育では、1990 年代から「書く」力の育成のために、さまざまな実践や調査が広く行われてきた（例えば、松本 1999、生田 2006、齋藤ほか 2014）。1990 年代後半以降の実践は、「言語知識・技能」の獲得を目指す実践だけではなく、子どもが「書く」プロセスを重視する実践が多く行われるようになっていく。その結果、研究の中心も、主体的な学びやアイデンティティの構築を含む「書く」力の教育に関する包括的な

⁷本章 2 節は、小林（2023）をもとに記述している。

議論へと進み、子どもが「書く」ことを通していかに「自己表現」していくかということが重視されるようになった（例えば、池上・小川 2006、齋藤 2006、山崎 2006、本間 2017）。この背景には、2000年代に入り、子どもの全人的な発達を支える教育の重要性が説かれ、成長・発達段階にある子どもの『年少者』という年齢要因を日本語学習者群特定の指標」（石井 2006, p.4）とし、生涯にわたることばの力を育成することの重要性が認識されるようになってきたことが挙げられる。

以上を踏まえると、年少者日本語教育における「書く」力の教育においても、作文の言語能力の向上を目指す方向、つまり普遍的な「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方向、つまり個別の「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わかる。

次節では、グローバル化の中で日本語教育が多様化してきた 1980 年代以降における日本語教育観の変遷を概観し、言語教育に見られるパラダイム転換がどのように進み、その変化が「書く」教育にどのように影響したのかについて考察を進めていく。

2.2 日本語教育におけるパラダイム転換

日本語教育では、1980年代と1990年代に2度のパラダイム転換を経験したという（佐々木 2006）。第1は、1980年代の行動主義に基づく「言語構造の定着重視」のオーディオ・リンガル法（以下、AL法）から、学習者の認知的なプロセスに焦点を当てた「コミュニケーション能力重視」のコミュニカティブ・アプローチ（以下、CA）への移行である。第2は、1990年代半ば以降、構成主義的な教育観に基づく「社会的成員としての学習者重視」である「自立学習／協働学習」への移行である（佐々木 2006）。従来のAL法やCAでは、学習とは、学習者が言語知識や言語技能獲得を獲得する個人的かつ認知的な営みとして捉えられていた。一方、構成主義的な教育観では、学習は、状況に埋め込まれたものであり（レイヴ, J. & ウェンガー, E. 1993）、学びの主体である学習者が、周囲の環境や他者との関係の中で、社会文化的実践に参加をしていくプロセスとして捉えられる。このような学習観のパラダイム転換の影響を受け、言語教育においても、社会的文脈の中でアイデンティティを構築し、学習者が自己形成をし、社会の中で自己実現を果たすことが目指され、ポスト構造主義に基づく研究が進んでいった。さらに、佐々木（2021）では、2000年代半ば以降、構成主義的な教育観はそのままだに、学習者を受け入れる日本社会の在り方を問

い直す流れが加速し、制度の整備と具体的施策の実施に向け動き出していると述べている。

以上の変遷をふまえると、グローバリズムの進展によって、日本語教育における第 2 のパラダイム転換後の変遷は、さらに 2 つの観点で分けることができると考える。1 つ目は、学習者が日本社会で自己実現を果たしていくことをどのように支えていくか、といった「自己実現のための日本語教育」である。2 つ目は、学習者を受け入れる日本社会のあり方を問い直す「日本語を言語資源として捉える日本語教育」である。このように、第 2 のパラダイム転換後を 2 つの観点として分類し、次節では、言語教育観の変遷が「書く」教育のあり方にどのように関連しているのかを考察してみよう。

2.3 ポスト構造主義に基づく言語教育はどのように捉えられているか

2.3.1 自己実現のための日本語教育

まず、1 つ目の観点である、学習者が社会で個別に自己実現を果たしていくことをどのように支えていくかという「自己実現のための日本語教育」の視点に立った言語教育のあり方について考えていきたい。

1990 年代半ばからは、CA に代表されるように、言語知識や言語技能獲得を獲得する個人的かつ認知的な営みとして捉えられていた学習に対するコミュニケーションの形骸化への批判から、他者との相互行為の中で、ことばの意味を構築していく社会文化的アプローチが注目されるようになった。Swain & Deters (2007) は、第二言語習得研究において、社会文化的アプローチに影響を与えた理論的枠組みとして、①ヴィゴツキーの発達理論を基盤とする「社会文化論 (sociocultural theory of mind)」②レイヴとウエンガーを中心とする「状況的学習論 (situated learning)」③ソシユール言語学への批判から発展した「ポスト構造主義 (poststructuralism)」④バフチンの対話概念を基盤とする「対話論 (dialogism)」の 4 点を挙げている。日本語教育においても、このような理論的基盤を軸に、ことばは他者との相互行為の中で構築されていくものであるとする見方が広がり、主体性を重視し、学習者が自己形成し、社会で自己実現を果たしていくことが教育の目的として据えられるようになった。

日本語教育においてこのような思潮が生まれた背景には、来日外国人数の増加に伴い、出身国や使用言語の多様化があったことが考えられる。そのため年少者日本語教育においても JSL の子どもを対象にした実践研究 (例えば、川上・高橋 2006) が数多く重ねられた。また地域における実践研究 (例えば、家根橋・二宮 1997) が広がり、日本に永住、あ

るいは長期滞在する外国人や子どもを含むその家族に対する日本語教育が重要な社会的な課題として認識されるようになってきたことが挙げられる。多文化共生社会の形成を目指し、学習者が日本社会に参画していくために、日本語をどのように学んでいくべきか、あるいは学習者をどのように支えていくべきかという視点が重視されるようになったのである。このような流れの中、日本語教育では「人間形成」や「対話」、「協働学習」をキーワードに、さまざまな実践が展開されるようになった。例えば、言語教育を「人間教育」として捉え、学習者の人間的成長を目的とする実践（縫部 2001）や、「私」をくぐらせた固有のテーマ設定から、クラス内でのインターアクションを経てレポートにまとめる活動を通して、社会の中で自己実現を果たしていくコミュニケーション能力の獲得を目指す総合型日本語教育実践（細川 2002）、他者との関わりを通して学習者が主体的に学びを構成し、教師の役割はそのような学びが成立するような学習環境をデザインすることであるという言語教育観に立つピア・ラーニング（舘岡 2007）などの研究が挙げられる。

以上の思潮をここでは「自己実現のための日本語教育」と捉えるが、それぞれの主張や教育アプローチは多岐にわたっており、これらの研究を同一方向への変化として単純に一括りにできるものではない。しかしながら、ことばを他者との対話を通じた相互作用の中で構築されていくものとして捉え、さらに、そのようなことば⁸を学ぶ教室は、個の文化を形成する実践共同体であると捉えている点は共通していると考えられる。

これらの議論は、日本語教育における「書く」教育にも大きな影響を与え、ピア・レスポンス（池田 2007）に代表されるように、他者との対話を通じた相互作用の中で協働的に学び合うことの重要性が示されるようになった。このように個や社会の多様性を重視したアプローチは、従来の構造主義や本質主義に則った言語教育に疑問を呈し、日本語を言語資源として捉える日本語教育の提起へとつながっていった。

2.3.2 日本語を言語資源として捉える日本語教育

次に、2 つ目の観点である「日本語を言語資源として捉える日本語教育」について考えていく。日本国内では行政によるさまざまな環境整備が進められる一方⁹、「多文化共生」

⁸ 本稿では、「言語」「ことば」という表記を使用しているが、「言語」とは、文法や言語形式などを含む、普遍的な「規範」を持つ概念として用いている。一方、「ことば」とは、人間の思考を含む「言語」より広い概念を意味する。本研究では、「ことば」を個人が有する、混然一体となった言語資源とそのリテラシーの総体として捉えている。

⁹ 2019 年 6 月、「日本語教育推進法」が成立し、その目的として「我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を

という名の下に「外国人を『助けるべき存在』とみる視点が強く働いて」おり、「対等な双方向的、相互的な文化の尊重とその保障という観点からすれば、限られた視点からの施策にとどまっている」という社会学の分野からの批判がある（宮島 2009, p.13）。また、教育社会学の分野では、子どもたちに対する日本の学校教育における日本語教育を「日本語至上主義」による「補償的日本語教育」とし、子どもの母語を考慮した教育の必要性が指摘されている（太田 2002）。

他方、日本語教育の分野においては、日本語を習得することが、日本社会で活躍するために必須であるというモノリンガルの言説に対し、「日本語が共生を促進するという構図が潜んでいるのではな」（尾辻 2021, p.83）いかという指摘がなされ、「日本語母語話者」のみを正しいモデルとし目標とするイデオロギーを問い直す動きもある（例えば、尾辻 2011、2021、中根 2020）。また、1.2.2 節で論じたように、「ヨーロッパ言語共通参照枠」（Common European framework of reference for languages : 以下、CEFR）における複言語複文化主義の理念に基づき、複言語能力を伸長するという複言語教育のアプローチを提唱する動きも出てきている。さらに、トランスランゲージング（Translanguaging : García & Li 2014）やメトロリンガリズム（Metrolingualism : 尾辻 2011、2021、Pennycook & Otsuji 2015）を含むアプローチは、中根（2020）が述べるように、それぞれのアプローチの理論的立場は異なるものの、いずれも「日本語母語話者」を目標とし、日本語の高い運用能力の育成を目指すのではなく、混然一体となった言語資源を肯定的に捉え、関係性に応じたコミュニケーション方略を学ぶことの重要性を論じている点が共通している。

以上、日本語教育における第 2 のパラダイム転換後の 2 つの観点について概観した。従来構造主義や本質主義に則った日本語教育では、「日本語母語話者」を目標とし、高いレベルで日本語を駆使していくことができる運用能力を育成していくことが目標とされてきた。しかし、グローバル化が進む現在の状況を踏まえると、ポスト構造主義に基づき、個人の混然一体となった言語資源を駆使し、アイデンティティを尊重し合いながら関係性に応じたコミュニケーション方略を学ぶことの重要性が見えてくる。

このような思潮の変化を受け、「書く」力の育成に関しても、1.2.2 節で論じたように、

国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」（文化庁 2019）ことが提示された。このような日本社会の方向性と連動し、日本語教育においても、どのように日本語学習機会を整備していくか、具体的な施策の実施に向け議論が進んでいる（法務省 2021）。自治体レベルでは、多言語翻訳による情報提供や「やさしい日本語」の活用、特別入学枠を設けるなど、JSL 児童生徒の進路をどう保障するかといった議論も進んでいる。

複言語複文化主義に基づいた捉え方による議論が進んでいった。「書く」ことを通して自らの複言語性に気付き、アイデンティティを構築していくことの重要性が唱えられるようになった。つまり、新たな「自己表現重視」の方向性が日本語教育実践において、顕著に表れるようになったのである。

2.3.3 ポスト構造主義に基づく言語教育に対する批判的動向

ここまで検討してきたように、実証主義的なアプローチによって言語を本質的かつ普遍的なものとして捉えるモダニズムへの批判から、言語や文化、アイデンティティを流動性、かつ多様性のあるものとして捉える新たな視座が生まれてきていることがわかる。この新たな視座は、ポスト構造主義という理論的パースペクティブ⁵に位置づけられ、近代西洋の思想において当然のこととされてきた、さまざまな本質的かつ普遍的知識に疑問を呈している。久保田（2015）は、このような普遍的知識が「言説と権力によって構築されている」（p.148）と述べた上で、近年の批判的アプローチ¹⁰について、「平等な社会的関係や言語の新たな使用法を創出する」（p.148）と論じている。その上で久保田は、ポスト構造主義を含む批判的アプローチが最も優れたパラダイムではないとし、研究者は、教育と学習が政治的な性質を持つことを認識し、現場の実践に携わり、常に注意深く吟味しなければ、すぐに中身のない陳腐な議論に成り下がってしまうと警告している（p.167）。実際に、ポスト構造主義に基づくさまざまな実践が日本語教育の文脈で行われる中で、流動性や多様性への偏重を修正する動きや、その研究手法に対する疑問も投げかけられている。例えば、尾辻（2011）では、ポスト構造主義に基づくメトロリンガリズムの視点に立った上で、「単に構造主義、本質主義を全般的に否定するのではなく、創造的・動的な『日本語』と固定的な構造・規範との関係や位置づけも必要なのではないか」（p.22）と述べている。その上で尾辻は、相手と自分が所有する言語資源を交渉しながら、お互いの関係に合った言葉を作っていくことも言語能力の1つであると主張する。さらに、三宅（2016）は、Pennycook & Otsuji（2015）が提示する code-mixing 状態の言語実践や García & Li Wei（2014）が提示するトランスランゲージング（Translanguaging）の概念を例に挙げ、従来の教育法や社会言語学が否定される中、その新たな枠組みは、従来の教育法や社会言語

¹⁰ 箕浦（2009）は、認識論的立場を「論理実証主義的アプローチ」「解釈的アプローチ」「批判的アプローチ」の3つに分類している。久保田（2015）は、ポスト構造主義をこの「批判的アプローチ」に位置づけている。一方、太田（2019）は、認識論的立場を「客観主義」「構築主義」「主観主義」の3つに分類し、これら3つの認識論的立場を土台として、「批判的アプローチ」や「ポスト構造主義」などの理論的パースペクティブを挙げている。

学とどのように異なるのか、具体的には何をすべきであると指摘する。

以上の議論をふまえると、言語や文化、アイデンティティを、社会的文脈の中で形づくられる流動性、かつ多様性、相互作用性のあるものとして捉え、不平等な社会から平等な社会への変革までを視野に入れた、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という大きな流れの中に同じく立っていても、言語教育においては、「規範」としての言語習得、つまり普遍的な「言語重視」の傾向と、言語資源を駆使した言語使用、つまり個別的な「自己表現重視」の傾向との 2 つの方向性があることがわかる。その結果、どちらかに偏重する動きがあれば、それらを修正しようとする動きが出てくることが観察される。以上の検討を踏まえ、次節では、本稿を進める上での筆者の視点と立ち位置を述べる。

2.4 本研究の視座

ここまで検討してきたように、近年、グローバリズムの進展によって、ポストモダンの視座からの質的研究を通して、社会と言語、人と言語の関係の変容を新しい言語イデオロギーで捉えようとするポスト構造主義に基づく研究が、新たな展開を見せ始めている。日本語教育では、ヨーロッパにおける複言語複文化主義の言語教育政策を源流とする複言語教育 (plurilingualism) の影響を受け、学習者の「母語か、対象言語か」といった二項対立的な前提から脱却し、個人の中にある複言語性を捉え、ことばとアイデンティティ形成に着目した研究も蓄積されてきている (例えば、尾関 2013、川上ほか編 2018)。

現在、日本の高校に通い、日本語を学びながら複数言語環境で育つ生徒たちは、大学卒業後、母国へ帰国したり、母国や日本とは別の第三国へ移住したり、日本に定住し続けるとも限らないさまざまな将来の方向性を持っている。思春期という発達段階にある時期に、移動をし、母国で築いた関係性を断たれ、社会的マイノリティとして日本社会において日本の教育を受けることを余儀なくされた、生徒たちの実情を踏まえて言語教育を考えると、言語や文化、アイデンティティを、社会的文脈の中で形づくられる流動性、かつ多様性、相互作用性のあるものとして捉え、不平等な社会から平等な社会への変革までを視野に入れた、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に基づく言語教育パラダイムの視点は有効である。筆者はこのような言語観に立ち、具体的な教育実践に関しては、「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べきであると考えている。このような実践者としての問題意識と立場のもと、理念のみが先

行することなく、新たな研究の視点と実践が向かうべき方向性を議論していきたい。

2.5 第二言語で「書く」教育の概観

本節では、第二言語を学ぶ移民やその子どもに対する「書く」教育の背景を知ることが目的とし、日本、および海外における第二言語で「書く」教育の変遷を概観する。

2.5.1 第二言語としての英語ライティング教育の概観

本節では、海外における第二言語教育における「書く」教育の変遷として、Silva (1990) による外国語ライティング教育における 4 つのアプローチ（「制限作文アプローチ (Controlled Composition Approach)」、「新旧レトリックアプローチ (Current-Traditional Rhetoric Approach)」、「プロセス・アプローチ (Process Approach)」、「学術英語アプローチ (English for Academic Purposes Approach)」) を枠組みとして用い、第二言語としての英語で「書く」教育（以下、ESL ライティング教育）を概観する。

第二次世界大戦後、ESL ライティング教育は、多くの移民を受け入れているアメリカを中心に広まっていった。1970 年代までは AL 法の影響から、獲得した語彙や文型、文法を模倣的に操作し、いかに定着させるかという習慣形成行為が重視される「制限作文アプローチ」が主流であった。その後、1970 年代に入ると、語彙や文型、文法だけではなく、文章レベルへと着目する単位が広がり、文体 (Rhetoric) におけるその論理構造や機能を重視する「新旧レトリックアプローチ」が「制限作文アプローチ」に取って代わるようになっていった。しかし、その後、CA に基づく実践の試みや教材開発が積極的に行われるようになる中、「制限作文アプローチ」や「新旧レトリックアプローチ」はいずれも書かれたプロダクトに対する指導であること、さらに、ライティングを習慣形成行為の一つとして見なしていることへの批判から、1980 年代には、「プロセス・アプローチ」へと移行していった。「プロセス・アプローチ」では、書き手の「書く」過程を重視し、ストラテジーを効果的に使い、思考の深まりを目指す中で、書くことを通して自己表現することが目的であるとされている。「プロセス・アプローチ」において、「書く」ことは、教授されるべきものではなく、書き手中心であり、個性や自由を重視すべきものとして捉えられているのである (Silva1990、岡崎・岡崎 2001、池田 2002)。

しかしながら、1980 年代後半に入ると、「プロセス・アプローチ」に対する個人的、かつ認知主義的イデオロギーへの批判が生じる。例えば、Casanave (2004) は、上述の

「プロセス・アプローチ」への批判として、書き手中心に偏り、さまざまなジャンル、特に学習場面で必要なアカデミックな文章への明示的指導が行われていない点を挙げている。さらに、Gibbons (2002) はオーストラリアにおける子どもの ESL 教育に関して、「プロセス・アプローチ」のように、「書く」ことについて明示的に教えないことがマイノリティの生徒や学習文脈で使用するこばを習得できていない生徒に対する社会的不平等を強め、子どもたちの教育における成功を妨げていると指摘する。このような「プロセス・アプローチ」を修正する「ポスト・プロセス」の動きは、「書く」ことを明示的に教授するかという観点から、大きく2つの立場に分けることができる。

第1の立場は、ジャンル・アプローチ (the Genre Approach : 以下 GA7) に代表されるように、ある文化的共同体のメンバーによって共有されている普遍的な社会的規範としての言語構造を明示的に教授しようとする教育である (例えば、Gibbons 2002)。第2の立場は、こばの流動性や多様性、個別性を志向し、こばを社会文化的かつ政治的な文脈において捉え、文脈の中で実際の言語使用によって暗示的に気付きを促そうとする教育である (例えば、Cazden1996)。これら2つの立場は社会的転換を志向するという点では共通している。しかし、書くことを明示的に教授するか否か、具体的には、社会的規範としての言語構造を教授するか (普遍的・規範的)、文脈の中で実際の言語使用を通して暗示的に教授するか (個別的・流動的) という点において、方向性が異なっている。

以上の ESL ライティング教育の変遷を踏まえ、第2章で考察したポスト構造主義に基づく研究潮流を参照してみると、以下の点が浮き彫りになる。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、普遍的・規範的か、個別的・流動的か、あるいは、認知的か、社会的かという言語観に対する認識の対立、さらに、そのような異なりにより生じる明示的な教授をするべきか否かという方法論の対立が、常に議論の根底にある。つまり、言語教育においては、ポスト構造主義という理論的パースペクティブに同じく立っていたとしても、あるいは、社会的転換を図ろうとする立場に同じく立っていたとしても、その言語教育の方向性を決定づける方法論には、明示的な教授をすべきか、暗示的な教授をすべきか、あるいは「言語重視」か「自己表現重視」か、という対立が見られる。

では、日本語教育における「書く」教育研究においても、このような対立は生じているのだろうか。

2.5.2 成人を対象にした日本語教育における「書く」教育の概観

1990年代までの日本語教育では、日本語母語話者である教師が、学習者が書いた文章に対し、文法や表記、表現を添削する際の作文の評価基準や評価方法、誤用に関する議論が中心であった。一方、学習者の自己表現として「書く」教育も行われてきたものの、村岡（2014）が指摘するように、日本語母語話者児童生徒に対する初等中等教育で行われる国語科教育のアプローチと類似した作文教育の方法が採用されることが多く、評価に関しても、「内容の新規さや個々の文学的な表現力の豊かさに対する評価」（村岡 2014, p.7）が中心であった。その後、「留学生受け入れ 10 万人計画」による留学生の増加や「日本留学試験」の記述問題対策として、体系的に学術的文章を学習する必要性が高まってきた。その結果、学術的文章や専門日本語に焦点を当てた研究が進展し始め、「書く」教育に関するさまざまな実践の報告とともに、研究内容にも広がりが見られるようになった。例えば、日本語の補習を要する留学生全般を対象に論文作成を目指す作文指導（佐藤 1993）や、理工系における論文作成指導（深澤 1994）、文科系の学生を対象にした作文指導（池田・影山 2000）、「書く」ことに影響を与える語彙の検討（小宮 1995）が進められていった。

一方、このような学術的な領域での「書く」教育の広がりとは並行し、1990年代からは、学習者が「書く」プロセスに着目した研究が進展していく（例えば、石橋 1997）。その背景には、ESL ライティング教育の変遷と同様、日本語教育における「書く」教育の関心が「制限作文アプローチ」や「新旧レトリックアプローチ」において重視されていたプロダクトから、学習者が書くプロセスへと移行した点が挙げられる。さらに、このような「プロセス・アプローチ」が主流となる時期における議論を日本語教育全体の流れに敷衍してみると、第 2 章で論じた、構成主義的な教育観に基づく「自立学習／協働学習」への第 2 のパラダイム転換の時期にあたる。つまり、学習とは社会文化的実践に参加を果たすプロセスであり、周囲の環境や他者との関係の中で捉えていくという見方への転換の時期である。

このような流れの中、「書く」教育においても、学習者が書いた作文に対して文法や語彙の誤りを教師が添削するプロダクト重視の指導への批判から、従来の教育観を問い直す動きとして、仲間同士で協働的に学び合うピア・レスポンスが広く認知されるようになった（例えば、原田 2006、池田 2007）。これらのピア・レスポンスの実践は、池田（2007）により、協働の概念要素として「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」の 5 つが挙げられ、それらを具現化する実践が様々な日本語教育現場で行われるようになった。しかし、

対話的で協働的なピア・レスポンスの実践であっても、その研究の焦点には普遍的な「言語重視」と個別的な「自己表現重視」という 2 つの方向性が観察される。ピア・レスポンスの研究が当初、「言語重視」に偏重した点について、池田（2002）および広瀬（2015）は、従来行われてきた教師添削による指導と同じように、ピア・レスポンスの意義をプロダクトに及ぼす影響によってその価値をはかろうとしたことを要因に挙げている。

2.5.3 年少者日本語教育における「書く」教育の概観

本節では、年少者日本語教育における「書く」教育を概観する。年少者日本語教育における「書く」教育では、1990年代から現代に至るまで、中国人児童の発話や作文に見られた語彙の分析（松本 1999）や、ブラジル人中学生の語彙の発達（生田 2006）に関する研究、日本生育外国人児童の作文における「表記の力」の調査（齋藤ほか 2014）、第二言語作文（日本語）において、第一言語作文（英語）能力が、抽象的語彙の使用、複文使用、正書法、文章構成の点でどのように影響するか（仲江 2021）など、子どもが産出した作文の特徴や課題を明らかにする実践や調査に焦点が置かれてきた。

他方、中国帰国者定着促進センターでは、1990年代から来日直後の初期指導段階の子どもに対する研究や実践報告が多く行われてきた（例えば、池上・小川 2006）。これらの論考を通して何を目的とし、どのように指導していくべきか、さらには、子どもにとって第二言語で「書く」ことにはどのような意味があるのかなど、年少者日本語教育の「書く」教育に関する包括的な議論が進んでいった。

このような流れの中、1990年代後半には、成人を対象にした日本語教育と同じ流れを辿り、研究の対象はプロダクトから「書く」プロセスへと移行していく。同時に第 2 章で論じたように、教育の目的が学習者の主体性を重視し、学習者が自己実現を果たしていくこととして認識されるようになり、「書く」プロセスの中でどのように教師がスキュアフォーリングし、子どもの主体的な学びを支えていくかという議論が行われるようになった（例えば、齋藤 2006、山崎 2006）。さらに近年では、複言語複文化主義に基づく教育のアプローチが認知されるようになり、自らの経験や記憶を意味づけ、アイデンティティを構築していくことの重要性が唱えられるようになった。そのようなアプローチに基づく「自己表現重視」の実践も行われるようになってきている（例えば、本間 2017）。

2.6 第二言語で「書く」教育の課題

本節では、1.3.5 で示した、第二言語で「書く」教育の動向を踏まえ、本研究において焦点を当てている JSL 生徒に対する「書く」教育に議論を焦点化し、その課題を明らかにする。

ここまでの議論において、第二言語教育における「書く」教育では、以前より「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論が行われる流れがあることを指摘した。その傾向は、構造主義に立つ言語教育への批判から、ポスト構造主義という理論的パースペクティブへの流れが生まれた後でも引き続き維持されてきた。同様の傾向は、ESL ライティング教育における社会的転換への流れの中においても見られた。さらに、成人を対象にした日本語教育においても、構成主義的な教育観に基づく協働学習として、対話的で協働的な「書く」教育であるピア・レスポンスが進められる中においても「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論が進められる傾向があった。

本稿で検討してきたこのような議論は、主に第二言語を学ぶ成人学習者を対象にした教育実践に基づいた議論であったが、「言語重視」、「自己表現重視」という二分法的議論で「書く」教育を捉えることは成人学習者を対象にした教育においても、年少者を対象にした教育においても不十分であると考えられる。この課題について、本節ではまず、成人を対象にした日本語教育における「書く」研究の視点から考察を進める。次に、成人と子どもを対象にした日本語教育の「書く」研究における留意点の異なりを手がかりに、年少者日本語教育に議論を焦点化し、JSL 生徒に対する「書く」教育について考察を進めていく。

2.6.1 成人を対象にした「書く」教育における課題

蒲谷 (2006) は、コミュニケーションは「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」の 5 つすべてが連動していると述べ、日本語教育において議論されている、ことばの「形式」を重視すべきか、「内容」を重視すべきか、という議論は実際のコミュニケーションにおいてはすべてが関連し合っているという事実からすれば、ほとんど意味がないと述べている。本研究では、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、場面や状況に応じて多様な形でリテラシーが表出し、コミュニケーションが成り立っていくと考えている (第 2 章で詳述)。したがって、本研究においても、ことばの「形式」を重視すべきか、「内容」を重視すべきか、あるいは、「言語重視」か「自己表現重視」か、といったように、個人が有するリテラシーの一側面を取りあげ、二分法的議論することは意

味がないと考えている。これらの議論を踏まえると、ことばを場や状況、関係性において変化する動的、相互作用的なものとして捉える、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムにおいても、「言語重視」、「自己表現重視」と切り分けて考えることなく、根底では共有しているリテラシーとして捉える視点から、学習者のことばとアイデンティティの構築を支えていくことの重要性が見えてくる。

では、なぜ「言語重視」か「自己表現重視」か、という議論が第二言語教育における「書く」研究において繰り返されてきたのか。広瀬（2015）は、「学びのあり方は A か B かの二項対立で捉えるべきものではなく、学びの目的も方法も教室の数だけ多様に存在しうる」（p.60）と述べた上で、教師は自らがめざすことばの学びとはなにか、それが何によって規定されているのかを追究することが重要であると主張する。さらに、川上（2011）は、実践者の「ことばの力の捉え方が言語教育のあり方を決定する」（p.29）と述べ、教師自身が自らのめざすことばの学びを見据え、教育実践のあり方を決定していくことの重要性を論じている。これらの論考を踏まえ、既に母語等で言語体系を習得している成人を対象にした日本語教育について考えてみると、教師が依って立つ理論的パースペクティブや言語教育の方向性を決定づける方法論が、たとえ「言語重視」、「言語表現重視」のどちらかに偏重する傾向があったとしても、そのことが成人学習者の認知的発達、かつ知的発達など、彼らの将来の成長や発達に大きな影響を及ぼすということは考えにくいといえるだろう。さらに、大学で行われている日本語の授業を振り返ってみても、日本に留学する、あるいは、日本に滞在するということ自体を含め、その教育実践を受けることを選択するかどうかの決定の多くは、ビリーフや希望に応じて学習者自身に委ねられている。このように、成人学習者を対象にした「書く」教育の場合、「成長・発達段階」の視点から考えても、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」ことができるという点から考えても、ポスト構造主義的な観点から、自身の経験や記憶を意味づけ、アイデンティティを構築していくことを目指し、「自己表現重視」の実践を中心に進める授業実践も可能であると考えられる。あるいは、日本語の言語形式を体系的に学ぶことを目指し、「言語重視」の実践を中心に進めていくということも可能であるだろう。重要なのは、これらの教育実践に携わる教師が自らの目指すことばの学びを見据え、言語教育観を更新しながら、教育実践のあり方を決定していくことであり、翻って考えてみると、そのような営みがあるからこそ、「言語重視」か「自己表現重視」か、という対立が第二言語教育における「書く」研究において、歴史的に繰り返されてきたのではないか。

2.6.2 子どもを対象にした「書く」教育における課題

一方、年少者日本語教育は、発達段階にある子どもを対象にした教育である。したがって、本稿においてここまで検討してきた成人を対象にした日本語教育の知見を、そのまま JSL 生徒を対象にした年少者日本語教育における「書く」教育に援用することはできない。その理由は、以下の 2 点である。

- 1) JSL 生徒は成長途中で来日し、現在も身体的・認知的に「成長・発達段階」にある。
- 2) JSL 生徒の多くは、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」機会がないまま来日し、将来の方向性が十分に見えない不安を抱きながら学んでいる。

年少者日本語教育における「書く」研究では、これら 1)、2) の観点を踏まえ、子どもの認知的な「成長・発達段階」に応じた言語能力を獲得すること、さらに、これまでの母国での関係性を断たれ、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」機会がないまま来日した JSL 生徒が自分らしく生きていけるよう、肯定的なアイデンティティの構築を支え、自らの力でライフコースを切り拓いていくことが求められる。

以上の点を踏まえ、改めて年少者日本語教育の「書く」研究に目を向けてみたい。本章 2.5.3 節で述べたように、年少者日本語教育現場で行われている「書く」研究では、子どもが産出した作文の特徴や課題を明らかにする実践や調査に焦点が置かれてきた。しかし、これらの研究では、子どもが産出した作文の特徴や課題を明らかにし、「言語重視」の指導を進めることによって、どのような「ことばの力」を育むのか、さらには、その「ことばの力」を使い、子どもたちがどのようにライフコースを切り拓いていくのかという点については言及がない。また、実際の教育現場では、国語教材にルビを振り、教科学習の補佐的な役割として作文を書かせたり、留学生向けの教材を使用し、段階的に文法を学ばせたりしながら、その文型練習の応用、発展として「言語重視」の「書く」実践が中心に行われているという現状がある（例えば、風間ほか 1996）。

一方、年少者日本語教育における「書く」研究では、このような「言語重視」の実践への流れとは異なり、ポスト構造主義に基づく個別的な「自己表現重視」の実践が別の流れとして付加される形で進展してきている（例えば、本間 2017）。これらの実践では、教師が言語形式を明示的に指導することや読み書き能力を伸長するということが批判的に捉えられており、「自己表現重視」の実践であるということが出来る。

以上のように、年少者日本語教育における「書く」実践においても、「言語重視」か「自

己表現重視」か、という二分法的議論が進められている傾向がある。つまり、普遍的・規範的か、個別的・流動的か、あるいは、認知的か社会的かという言語観に対する認識の対立、さらに、そのような異なりにより生じる明示的な教授をするべきか否かという方法論の対立が年少者日本語教育における「書く」研究でも観察できる。

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や言語教育の方向性を決定づける方法論によって、「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い。「ことばの力」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必要があるのではないだろうか。

3. 本研究の目的と研究課題

以上の問題意識を踏まえ、筆者は、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、実践を展開していくべきであると考え。そこで、本研究では、日本語を学びながら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という「問い」を明らかにすることを目的とし、日本の大学進学を目指しながら日本語を学ぶ JSL 生徒に対し、受験科目である小論文やエッセイを「書く」ことの教育実践を行う。

2.4 節で述べたように、筆者は、当初から、当該校において日本の大学への進学を目指す JSL 生徒に対する「書く」ことの教育実践に関して、ポスト構造主義的な立場から、「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い、深めて「書く」ことを重視した教育実践を行っていた。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。本研究は、日本語を学びながら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という「問い」を明らかにしていくためのプロセスとして、「言語重視」か「自己表現重視」¹¹か、と二分法的に「書く」教育を捉えていた筆者自身が、教育実践を重ね、試行錯誤の中で授業実践をデザインし、変容させていく様相とそのような教育実践を通して見られた、高校生のことばの実態を描いていくものである。ポスト構造主義的な観点に基づき、これまで年少者日本語教育現場で行われてきた教育実践を踏襲するのではなく、個人が有するリテラシーの総体としての「ことばの力」とは何かを明らかにした上で、そのような「ことばの力」を育成するために具体的な教育実践の方法について、理念のみが先行することなく探究していきたい。

以上の議論を踏まえ、本研究の研究課題を以下のように設定する。

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

本研究は、ポスト構造主義という理論的パースペクティブに立ち、第 2 章以降で述べる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」か「自己表現重視」か、あるいは、母語か日本語かという二分法的議論をこえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒の「ことばの力」をどのように育成していくのかを考察するものである。しかし実際は、第二言語である日本語で小論文を書き、大学受験に臨もうと努力している生徒たちを目の前にし、教育実践が今、まさに進行している中においては、小論文受験問

¹¹ 本章 2.1 節において、「言語重視」を、普遍的な「規範」に則った「言語知識・技能」に重きを置く方向とし、「自己表現重視」を、自己の経験や思想を表現する方向と定義し、2つの方向性を挙げた。第 4 章以降、各章において、筆者は「言語」を文法や語彙、言語形式、抽象度の調節、談話構造などと捉えたり、「自己表現」をテーマと自分自身をつなぎ経験や記憶と結びつけ、自らについて語ることとして捉えたりしながら、実践の方法について模索していった。しかし、本章 2.6.1 節で述べたように、「言語」と「自己表現」は二分法的に捉えられるものではなく、その境界を見極めることもできない。この点については、第 4 章から第 7 章の実践を踏まえた上で、第 9 章の総合的考察で詳述する。

題の対策に追われたり、受験過程では、合否によって一時、生徒間で異なる状況となり、不合格となった生徒の精神的なサポートが必要になるなど、筆者自身が目指すべき方向性が見えなくなることもあった。第4章以降は、筆者が行ってきた過去の教育実践を振り返り、迷いや葛藤の中、新たな教育実践を模索するという、一連の教育実践の全容を示すことで、実践を形づくるプロセスをその教育実践を支える理論とともに意味づけ、年少者日本語教育における「書く」研究が目指すべき方向性を議論していきたい。これまで、母語か日本語か、さらには、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論が進められる傾向があった年少者日本語教育における「書く」研究に対し、リテラシー育成の観点から、新たな視点を提示することができると思う。

第2章¹ 「書く」ことの教育実践を捉えるための理論的 枠組み—複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシー—

第2章では、JSL 生徒たちの「書く」ことの教育実践を捉えるための理論的枠組みを検討する。そのために、第1章で論じたポスト構造主義に基づく、「書く」教育に関する理論的考察を踏まえ、JSL 生徒の「ことばの力」を捉える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 García & Li (2014)、García et al. (2017) によるトランスランゲージング (Translanguaging) の実践論を検討する。

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—

序章、および第1章では、リテラシーについて考えることは人間の基本的な権利としてことばを学ぶことの意味、さらには、生きていくことの意味を問い直すことにつながるという、本研究におけるリテラシーに対する基本的な考え方を示した。では、改めて、リテラシーについて、これまでどのような捉え方や議論があったのかを追ってみよう。

1.1. リテラシー概念の変遷

リテラシーは、これまで教育の分野において、さまざまな観点から研究が進められてきた。例えば、「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」、「批判的リテラシー」、「情報リテラシー」、「メディアリテラシー」などが挙げられる。さらに近年では、PISA 調査において、生徒の調査の対象となる分野を、「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「読解リテラシー」の3つに分け、「それまでに身に付けてきた知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題に、どの程度活用できるかを測る」(国立政策研究所 2022) とすると述べられていることから分かるように、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

¹ 本章は小林 (2023) の第4章、5章をもとに大幅に加筆し、記述している。

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。

本節では、リテラシーについて、これまでどのような研究や議論があり、どのように複合的な意味を持つようになってきたのか。これらを把握するために、主にアメリカにおけるリテラシー論争を通して、リテラシー研究史を概観する。ここでは、時系列に沿って、「機能的リテラシー (functional literacy)」、「文化的リテラシー (cultural literacy)」、「ニューリテラシースタディーズ (New Literacy Studies)」の順に提示をし、リテラシー研究史の推移を概観していこう。

1.1.1 機能的リテラシー (functional literacy)

機能的リテラシーとは、リテラシーを単なる読み書きに関わる技能として捉えるのではなく、その技能が、社会や文化、生活にどのように実際に活用され、機能しているかという点に焦点を当て、その形成を目指す立場である。例えば、小柳 (1997) は、機能的リテラシーについて、「人々が社会の一員として基本的な生活能力を獲得したり社会参加をおこなったりするうえで必要不可欠とされる読み書き能力のことである」とした上で、「単なる読み書き技能の習得に矮小化する」のではなく、「リテラシーを人々の日常生活や社会生活の中で具体的に生きて働く機能として捉えるものである」と定義している (p.233)。では、このような機能的リテラシーの考え方は、どのように広まっていったのだろうか。この点を検討するために、ユネスコの識字活動の取り組みを見てみよう。

ユネスコは、1946年に創設されて以来、世界各国における識字活動の普及に力を注いできた。1950年代には、ユネスコの協力のもと、各国では識字率の向上に積極的に取り組むようになったが、十分な成果を上げることができなかった。その要因として、小柳 (1997) は、①非識字を克服する手段として、初等教育の普及に力点が置かれたこと、②非識字者が外側から識字の恩恵を施されるべき無知な人々と位置付けられたこと、③リテラシーを単なる読み書きの技能の習得と同義であると考え、機械的な読み書きの訓練を繰り返したこと、また、それらを習得することによって、無知と貧困から解放されると考えていたことの3点を挙げている (pp.236-237)。つまり、従来のリテラシーの捉え方は、リテラシーを単なる読み書き技能として捉え、その習得によって、その読み書き技能が、社会や文化にどのように実際に活用され、機能しているか、さらには、実際に、読み書き技能を習得しようとする人々の生活改善にどのように結びついていくのかという視点が欠けていたのである。これらの課題を克服するために、「機能的リテラシー」の考え方が取り入れられるようにな

っていった²。

アメリカの Gray (1956) は「機能的リテラシー」の代表的論者であり、その定義について、「彼らの文化や集団において、当然とされているすべての活動に、効果的に従事できる読み書きの知識と技能を獲得した時、機能的に読み書きができるといえる」(p.24 原文英語筆者訳) と述べている。Gray は、これまでの識字教育が、単純な読み書きの習得に留まっている点を指摘し、目の前にある日常生活における要求や必要に応えるためだけではなく、より高い読み書き能力として「自立」と「社会参加」を目標に掲げ、社会生活において読み書き能力がどのように機能するかという点を重視した「機能的リテラシー」を提唱したのである。

しかしながら、このような Gray の主張する機能的リテラシーの視点は、経済開発計画の進展に伴い、『仕事のためのリテラシー』(literacy for work) とほとんど同義語となるに至り、「自立や社会参加よりも、もっと直接的に職業生活への準備を意味する」ようになっていった(小柳 1997, p.241)。つまり、「機能的リテラシー」は、Gray が論じた、その「機能」という意味が矮小化して捉えられるようになり、経済発展に貢献する人材の育成へと向かっていったのである。この点に関して、竹川 (2010) は、「社会生活における『機能』を重視したために、読み書きができない人々を社会的に機能しない存在と認識」し、マジョリティの社会規範を基準とした「リテラシー形成の失敗は個人の能力の欠如や努力不足に帰せられ」と述べている (p.26)。つまり、リテラシーを普遍的な「仕事のためのリテラシー」と道具主義的に規定し、そのようなリテラシーがなければ、業務が遂行できない、さらには、そのようなリテラシーを身に付けることができないのは個人的要因によるものであるという、差別や排除へとつながる論理になっていった。

しかし、1970年代に入ると、このような「仕事のためのリテラシー」としての「機能的リテラシー」の考え方は、功利主義的、かつ同化主義的であるとして、見直されるようになる。小柳 (1997) によると、1972年に東京で行われたユネスコの会議において、「ユネスコ本来の人道主義的でより包括的な識字観に立ち戻る必要」(p.242)性が提示され、さらに、1975年にイランのペルセポリスで行われたユネスコの国際シンポジウムにおいて、「機能的リテラシー」の概念の捉え直しが行われることによって、Gray (1956) によって提起された本来の「機能的リテラシー」の規定概念に立ち戻る方向へ向かっていったという。この

² 小柳 (1997) によると、「機能的リテラシー」の考え方が本格的に登場したのは、1956年にウィリアム・グレイ (William S. Gray) によって示された、ユネスコの調査研究報告書においてであるという。

本来の「機能的リテラシー」の規定概念とは、リテラシーを「自立」と「社会参加」のための重要な要素として捉えるという、「機能的リテラシー」の捉え方である。

1.1.2 文化的リテラシー (cultural literacy)

1980年代に入ると、上述した「機能的リテラシー」のように、「社会参加」のために効果的に従事できる読み書きの知識と技能としてリテラシーを捉えるのではなく、その読み書き能力の背景にある、国家（アメリカ）の国民として、文化や歴史から得られる背景知識（background knowledge）を身に付け、集団や国家の成人たちが共有する具体的な情報を身に付けることを重視する、「文化的リテラシー」という概念が登場した。この「文化的リテラシー」論の代表的論者は、アメリカのハーシュ（Hirsch）である。ハーシュ（1989）は、読み書き文化において、アメリカ国民であれば暗黙知として通用しており、日常生活の中であえて説明がされることはない背景知識をどの程度理解しているかが、読み書き能力に影響すると述べ、新聞や雑誌などで説明されることなく多用される語彙の一例として、基礎教養語彙 5000 語をリストアップしている（pp.245-382）。ハーシュは、語彙と言うものは、基本的に保守的で、その中核内容の変化は緩慢であると述べた上で、このような暗黙知としての背景知識を公開し、それらを学習する機会を与えることで、社会的マイノリティとしてアメリカの読み書き文化から排除されてきた人々の可能性を広げることを強調する。しかし、このように、文化を普遍的な所与のものとして捉える文化的リテラシーの概念は、社会的マイノリティの立場にある人々に、「社会の主流派の価値に同一化する限りで文化の多様性や民主主義への参加を認める論理になり」（竹川 2010, p.28）、文化的な多様性を排除し、アメリカのナショナル・アイデンティティを強制する同化主義的な側面があると考えられ、批判の対象となっていった。

1.1.3 ニューリテラシースタディーズ (New Literacy Studies : NLS)

ここまで検討してきた「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」では、社会的マジョリティが定める基準を唯一普遍的なリテラシーとして扱い、そのようなリテラシーを身に付けることがなければ社会的に不利益を被るという考え方につながっていく。この点に関して河内（2012）は、「①各国が定める測定基準に照らして十分なリテラシーをもっていなければ、不利益を被っても仕方がない、②そうであるから個人学習機会を活かして十分なリテラシーを身につけるべきである、という態度である」と述べ、各国が定める読み書き能力

の獲得を「個人の責任に帰するものである」と指摘する (p.22)。つまり、リテラシーを普遍的な技術として捉える「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」の概念は、それらを身に付けることができない人々に対する差別や排除を正当化する論理になっていったのである。

1990年代に入ると、上述したようなリテラシーに対する固定的な捉え方に対する批判から、リテラシーを社会的実践 (social practice) として捉える研究が進展していく。岩槻 (2006) は、このような新たなリテラシー研究 (NLS) は、1990年代に入ると、「層としてのまとまりをもち始め」 (p.4)、パウロ・フレイレの理論に依拠した批判的 (クリティカル) リテラシー³が研究の中心となる一連の研究の総称として使われ、さまざまな成果を発表し続けていると述べている。このような NLS に共通する視点は、リテラシーは、他者との相互作用を通して社会的文脈の中で構築されるという点である。以下、NLS においてリテラシー教育はどのように捉えられているのかを概観していこう。

NLS に代表される概念は、ニューロンドングループ (The New London Group : 以下、NLG) によるマルチリテラシーズ (Multiliteracies) である。NLG は、以下に挙げる Gee, J.P. や Luke, A. などが参加をし、リテラシー教育のあり方を議論した研究者グループである。The New London Group (2000) は、リテラシー教育の方法として、①状況づけられた実践 (Situated Practice)、②明示的教授 (Overt Instruction)、③批判的構成 (Critical Framing)、④変革された実践 (Transformed Practice) という 4 つの視点を挙げている。黒谷 (2007) は、これら 4 つの視点は、「それぞれ伝統的な系譜をもち、歴史的には相対立する理論的な系譜の中に位置づけられてきた」 (p.239) とした上で、Kalantzis & Cope (2000) の論考を挙げ、4 つの視点が相互に補完し合う関係性に着目する必要性について言及している。このような NLG の研究は、近年のリテラシー教育改革に大きな影響を与えている。

NLS の代表的論者であり、NLG のメンバーでもある Gee (2015) は、あるテキストの内容を解釈するためには、「教会や銀行、学校、官公庁などによって定められた制度や政治、漫画、環境問題などの特定の関心を中心に集まったグループ、地元のバーやコミュニティセンター、裁判所、あるいは思春期にある仲間のグループなど、それが使用されている社会文化的文脈へアクセスし、十分な経験を積むことによって可能になる」 (p.53 原文英語 筆者訳) と述べ、リテラシーは、人々の日常的な社会的実践に埋め込まれていることを主張する。

³ 本節では、NLS の研究の流れを概観し、本章 1.2 節において、本研究における理論的枠組みとして、NLS に位置づけられる批判的 (クリティカル) リテラシーを提示する。

その上で Gee は、このような議論は、社会的マジョリティとなっているリテラシーを標準とみなし、現状を黙認するのか、それとも、リテラシーを社会的文脈に応じてそれぞれ異なるものとして捉え、社会的マイノリティの立場にある人々にとっての解放の源になっていくのかという問題へとつながっていくと述べている (p.53)。

同じく NLS の代表的論者である Street は、これまでのリテラシー研究の流れを「自律的モデル (autonomous model)」と「イデオロギーモデル (ideological model)」の 2 つに大きく分類している。Street は、「自律的モデル」は、リテラシーを中立的かつ、普遍的な技術として捉える立場であると批判する。具体的には、Goody (1968) が、口頭文化 (orality) と識字文化 (literacy) の間には、「分水嶺」があり、両者が交わることはないとする、「識字社会と非識字社会」という伝統的な二分法⁴ (Goody1968, p.28 を Street1984, p.45 が引用原文英語 筆者訳) を行うことを、社会学的な想像が欠如していると強く批判している。なぜなら、口頭文化 (orality) と識字文化 (literacy) は、社会には混沌と入り混じって存在しているからである。その上で Street (1984) は、このような Goody による、口頭文化と識字文化という二分法的議論を乗り越えるために、「イデオロギーモデル」を提示する。「イデオロギーモデル」について Street は、「リテラシー実践自体が、政治的、かつイデオロギー的な文脈により生じた社会的産物である」(p.65 原文英語 筆者訳) と述べ、リテラシーを政治性がある、権力、知識や文化と結びつく社会参加のための社会的実践として捉える立場を提示する。Street がこのように、「イデオロギーモデル」の「イデオロギー」という語句を使用するのは、「リテラシーが、社会の権力構造を体現するものであるということを浮き彫りにすることができる」(p.7 原文英語 筆者訳) ためであるという。

以上の Street による論考から、リテラシーは、普遍的なものではなく、極めて政治性があり、社会的権力構造や社会的文脈の中で常に変容しながら構築され、社会参加のために求められていくものであることが分かる。そのような意味で、リテラシーとは社会的実践として捉えることができる。

このようにリテラシーを社会的実践として捉えようとする流れの中、これまで十分なリテラシーを身に付けていないとされる人々も日常生活を通して多様なリテラシー実践を行っているということが、エスノグラフィーの手法を用いた研究によって示されるようにな

⁴ このような Goody の考え方として、「大分水嶺理論」(great divide theory) が挙げられる。日本では、「大分水嶺理論」について、茂呂 (1998) が詳しく述べている。茂呂 (1998) によると、「大分水嶺理論」とは、思考の歴史的变化とその変化のあり方について述べるものであり、具体的には、書きことばの導入によって、それ以前の口頭文化の思考に後戻りできないほどの劇的な歴史的变化があり、論理的、抽象的な認識能力が生まれたことを示しているという。

った。例えば、Barton and Hamilton (1998) は、エスノグラフィーによって、イギリス、ランカスター地区の人々の日常生活に焦点を当て、「ローカル・リテラシー (Local Literacies)⁵」について研究を進めている。ランカスター地区の人々の日常生活を通して見られるような「特定の文脈に根差したリテラシー (vernacular literacies)」は、「教育、法律、職場など正式な組織に関連する支配的リテラシー (dominant literacies)」(p.252 原文英語 筆者訳) と対比され、文化的価値が低く、学校教育においても評価されないことが多かった。しかし、Barton and Hamilton の研究によって、「特定の文脈に根差したリテラシー」においても、社会参加に果たす役割など、リテラシーは多様な機能があることが実証的なデータによって具体的に示された。

以上のように、リテラシーを単なる文字の読み書きとして捉えるのではなく、社会的文脈の中で捉えようとする視点が研究の系譜として示されたことで、リテラシーの意味や機能は、日常生活において各個人が属する社会文化的文脈において異なっており、社会的実践の中に埋め込まれたものであるということ、さらには、リテラシーを身に付けていないとされていた社会的マイノリティの立場にある人々も日常生活を送る中で豊かなリテラシー実践を行っているということが示されたのである。つまり、機能的リテラシーや文化的リテラシーにおいて示されたように、リテラシーを道具主義的に捉え、読み書きを身に付けることができないことを個人要因として捉えるリテラシー観から、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と転換していったということができる。

以上のリテラシー研究史の推移を踏まえ、次節では、本研究を進めていく上での筆者の視点と立ち位置を述べる。

1.1.4 リテラシーを社会的実践として捉えることの意義

前節で検討してきたように、リテラシーを普遍的な技術として捉える「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」という概念に対する批判から生じた、リテラシーを社会的実践として捉える観点は、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する日本語教育を考える上で、有益である。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る契機となる可能性があると考えられるからである。

⁵ 「ローカル・リテラシー」とは、「ある期間、ある地域に住む、特定のコミュニティにおける読み書きの使用や意味について、状況に応じてどう用いられているかを示す」(Barton and Hamilton 1998, p.XVII 原文英語 筆者訳) ものである。

本研究の対象である複数言語環境で育つ JSL 生徒は、さまざまなコミュニティに属し、他者との関わりを通して社会的実践を行いながら、多様なリテラシーを身につけ、日々、成長していく。本研究では、日本の大学進学を目指し、日本での大学受験を目指す JSL 生徒を対象に、「書く」実践を行っているが、多くの生徒にとっては第二言語である日本語で、大学受験に必要な小論文を「書く」リテラシーという、非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる。リテラシーを社会的実践として捉えることで、日本の大学受験に必要な小論文を「書く」リテラシーというものを、単なる普遍的な技術ではなく、政治性が反映されたものであり、社会的文脈の中で常に変容しながら構築されるものであるということ、さらに、JSL 生徒たちは、日常生活の中で多様なリテラシーを身に付けており、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーは、その多様なリテラシーの中の 1 つに位置づけられるということ、教師自身が認識することができるのではないだろうか。もちろん、日本の大学受験に必要な小論文を「書く」リテラシーが、たとえ政治性が反映されたものであっても、その存在を無視して大学受験の場で自由な表現や構成を生み出し、受験に臨むことなどできない。しかし、リテラシーを社会的実践として捉えることによって、リテラシーを身に付けているとされる、あるいは、社会的マジョリティに位置づけられる教師自身が、リテラシーは自明のものではないということ認識することが可能になると考えられる。そのような認識によって、「日本語で小論文を書くことができない生徒」のように、JSL 生徒の「ことばの力」を一側面から見て判断するのではなく、さまざまなコミュニティに属し、多様なリテラシーを有する生徒として、生徒のその多様なリテラシーを活かした指導を構想することに目を向けることが可能になるのではないだろうか。複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する「書く」実践を構想していく上で重要なのは、JSL 生徒たちの日本語能力を、日本語母語話者である生徒と同じ水準に追い付かせることではない。JSL 生徒たちの多様な言語資源とそのリテラシーを活かし、いかに「書く」リテラシーを育てていくことができるのか。教師自身がリテラシーを多面的に捉える視点によって、JSL 生徒たちに対する実践のあり方を更新していくことが重要であると考えられる。

次節では、同じく NLS の潮流に位置づけられ、フレイレによる識字教育論が端緒となった、批判的リテラシーについて考察を進めていこう。

1.2. 「ことばの力」を捉える視点—批判的リテラシー

1.1 節で述べた通り、1980年代までアメリカにおいて展開されてきた、「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」に対する固定的な捉え方や、リテラシーを身に付けていないことの原因を個人要因として捉えようとする考え方への批判から、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。竹川 (2010) によれば、この批判的リテラシーの概念は、①社会参加や社会批判ともに、リテラシー形成の不可欠な要素として、政治的能力を位置づけている点、②リテラシーを権力関係の文脈で捉え、不平等に分配されるリテラシーを異なる権力関係に位置づけることで、解放を促すリテラシーへと転換できるという点において、「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」とは大きく異なるという。このように、批判的リテラシーとは、NLS の潮流の中で、リテラシーを社会的実践として捉え、さらに、政治的かつ権力関係の文脈の中で捉えようとするものである。本節では、まず、批判的リテラシーの理論的基盤となる、フレイレによる識字教育論から考察を進めていく。その上で、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育む日本語教育実践のあり方を、「書く」ことの教育実践を通して追究するという、本研究主題に対し、理論的枠組みとなる批判的リテラシーを、先行研究を検討しつつ、多角的に考察を進める。

1.2.1. フレイレによる識字教育論

批判的リテラシー教育⁶は、パウロ・フレイレによって、ブラジル、および亡命先のチリにおいて、自身の実践に基づいて行われた識字教育論に端を発している。フレイレ (2018) では、「意識化 (conscientization)」の重要性について述べられている。フレイレは、「長く抑圧されてきた状況では、被抑圧者は自分の状況を対象化して、自分を客観的に外から見ることはできないとし、「抑圧されているという現実」に『埋没』している状況のために、自らが抑圧されているという認識はひどく損なわれている」という (pp.78-79)。つまり、当時

⁶ 近年、「批判的」という用語が使われる研究が多く見られるが、「批判的リテラシー (critical literacy)」、「批判的思考力 (critical thinking)」、「批判的読み (critical reading)」が意味する概念はそれぞれ異なる。竹川 (2010) は、「批判的リテラシー」は政治的実践であり、その政治性の論点として支配的な社会秩序をそのまま受け入れることを認めない「差異の政治」であると述べている (pp.32-39)。一方、「批判的思考力」について竹川 (2010) は、「何にもとらわれず政治的に中立であること」と定義し、「誤り、妄想、先入観といったものから精神を自由にする知的解放を教育実践の目標としている」という (p.32)。また、Stevens (2007) は、「批判的読み」は、「テキストの意見と事実の違いを区別して読むこと」(p.6 原文英語 筆者訳) であり、意味はテキスト自体にあるとする一方、「批判的リテラシー」は、テキストの背後にある政治的、社会的な要素に批判的な目を向け、そこにある意味を探るものであり、「批判的読み」と「批判的リテラシー」は異なると指摘している。佐藤ほか (2018) では、批判的 (クリティカル) かどうかの線引きは明確ではないが、クリティカルに対する考えの強さに応じた連続体で捉えられるという。佐藤ほか (2018) は、「批判的思考力」や「批判的読み」は、弱クリティカルであり、一方、フレイレの言説として挙げられる批判的教育学 (クリティカルペダゴジー) は強クリティカルに分類されることが多いと述べている。

の「地主－抑圧者（農民）－被抑圧者（農民）」という関係性の中において、たとえ不正な状況があったとしても、被抑圧者（農民）の人々は、その不正の状況を認識することはできないし、地主や抑圧者（農民）の立場からしてみると、「その状況下で苦しんでいる人たちがはっきりとその不正の状況を『認識』しない方がよい」（フレイレ 2018, p.61）と捉えられていたのである。フレイレは、被抑圧者がそのような状況から脱却するためには、自らの状況を批判的思考によって「意識化」することが必要であると主張する。ただし、フレイレによる識字教育論では、このような「抑圧－被抑圧」の関係を暴き出すことのみを目的としているのではない。フレイレは、「意識化」することによって、「人々が主体としての歴史のプロセスに関わっていくことを可能にし」（p.61）、一人ひとりを自己肯定に向かわせると述べる。このようなフレイレによる「意識化」の概念について、黒谷（2002）は、「現実世界に埋没している人間が、世界を対象化し、そこに批判的に介在する人間としての行為を意味する」（p.250）と説明し、「弱者」として位置づけられた人々が世界との関係を変革していくために「意識化」することの重要性を述べている。つまり、「意識化」をし、文字を獲得することは、「支配者－被支配者」の関係性を再生産するものではなく、社会的「弱者」として位置づけられた人々が自ら生きる世界を対象化し、その世界を変革する契機となることにつながっていくべきものなのである。さらに、黒谷（2021）は、フレイレが述べる「意識化」について、被支配者が「自ら生きる生活現実から距離をとってそれを対象化し、その生活現実を他者ととも読みひらき、生活現実を自ら作り変えていく主体になることが重視される」（p.37）と述べ、リテラシーはそのために必要であると説明する。では、具体的に、フレイレの識字教育論においてリテラシーはどのように捉えられているのであろうか。

Frire & Macedo（1987）は、リテラシーを文化的政治（cultural politics）の観点から捉えようとしたものである。Frire & Macedo（1987）は、リテラシーを単なる読み書きや計算能力を支えるものとしてではなく、「人々をエンパワーメントしたり、反対にディスエンパワーメントしたりしながら機能する社会的実践」（p.viii 原文英語 筆者訳）であると定義する。その上で、リテラシーとは、「既存の社会構造を再生産するものか、あるいは、民主的かつ解放的な変化を促す文化的実践なのか」（p.187 原文英語 筆者訳）という観点から分析されるべきであると述べ、社会変革を目指すことの重要性を主張する。

ここまでの議論を踏まえると、フレイレによる識字教育論によって示されているリテラシーとは、自らの状況は社会構造によって構成されたものであるということを「意識化」し、自己創造と社会変革を目指す能力であるということができよう。

このように、フレイレのリテラシー観には、「個」の人権や言語権を守り、社会の主体となるための教育という考え方があるのだが、日本の学校で学ぶ JSL 生徒を南米の「被抑圧者」と同じ目線で見るとは慎重でなくてはならないだろう。なぜなら、ほとんどの JSL 生徒は、日本語以外の母語やそれ以外の言語能力を備えている可能性もあり、それまで公教育を受けてきた経験もあると考えられるからである。ただし、フレイレの系譜にある批判的リテラシーは、複数言語環境で成長する JSL 生徒にとっても必要なリテラシーと言えよう。

次節からは、本節で論じたフレイレの言説を踏まえた上で、「複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する『書く』教育」という本研究の理論的枠組みとして提示する、批判的リテラシーについて、「意識化」に関する以下の3つの視点から、先行研究を検討していこう。

第1は、「書く」ことにおける「社会的意識化」、第2は「書く」ことにおける「教育的意識化」、第3は、「書く」ことにおける「日本語教育的意識化」である。

1.2.2. 「社会的意識化」の批判的リテラシー

本節では、Freebody & Luke (1990) によって示された、「4つの読みのモデル (Four Resource Model)」⁷をもとに、考察を進め、批判的リテラシーについて、読み書き教育、特に「書く」教育の視点から考察を進めていきたい。

Freebody & Luke (1990) による「4つの読みのモデル」とは、学習者が読む際に必要とされる役割を示したものである。また、Freebody & Luke (1990) によると、「4つの読みのモデル」は、それぞれが独立した段階的な目標として存在しているのではなく、批判的リテラシーを形成していくために重要な一体化した視点としてカリキュラムの中に体系的に組み込まれる必要があるという。

Freebody & Luke (1990) による「4つの読みのモデル」(以下、原文英語 筆者訳)

- I コードの理解者 (Code Breaker) : 文字、発音の一致、文法を解読するスキル、テキストを分解すること (Freebody & Luke 1990, p.8)。
- II テキスト参加者 (Text Participant) : マジョリティの暗黙知として存在するテキストを理解するために必要な背景知識を備えること。このことは、学習者に、テキストやジャー

⁷ オーストラリア (クィーンズランド州、タスマニア州、西オーストラリア州) では、この Freebody & Luke (1990) による「4つの読みのモデル」がリテラシー教育のプログラムやカリキュラム構成のための軸として援用されている (竹川 2010)。

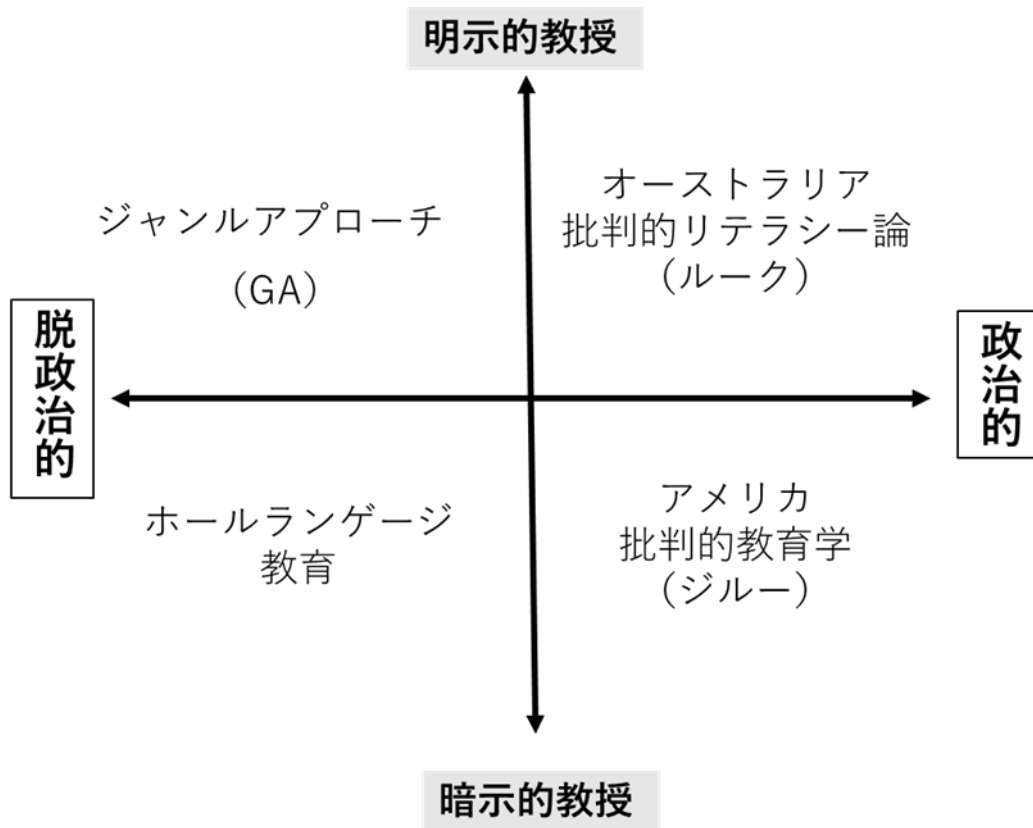
ンルを明示的に指導することの必要性を示唆している (Freebody & Luke 1990, p.10)。

- III テキスト使用者 (Text User) : テキストを読むこと自体を目的とするのではなく、「このテキストはなぜ今、ここに存在するのか」といったように、実際の言語使用に焦点を当て、テキストが書かれた目的を理解すること (Freebody & Luke 1990, pp.10-12)。
- IV テキスト分析者 (Text Analyst) : テキストは、人間によって手を加えられたものであると認識した上で、テキストが含有する価値観やイデオロギーに対する自身の立場を示すこと (Freebody & Luke 1990, pp.13-14)

以上の Freebody & Luke (1990) による「4つの読みのモデル」から、批判的リテラシー教育とは、上述の「4つの読みのモデル」にある「IV テキスト分析者」で示されている、テキストを批判的に分析することによって批判的な視点を育むこととしてのみ、捉えようとするものではないということが分かる⁸。リテラシーを社会的実践として捉え、その社会的実践の背後には、さまざまなイデオロギーや権力関係があるということを理解する力を育む必要がある。その上で、Freebody & Luke では、それらを理解するためには、テキストを読んだり、社会的文脈に参加を果たしたり、理解するためのさまざまな背景知識が必要であり、その背景知識自体を明示的な教授によって理解することの必要性が、「4つの読みのモデル」すべてを一体化した視点から論じられている。

竹川 (2010) は、「4つの読みのモデル」を示した著者の一人である、ルーク (Luke) による批判的リテラシー論についてまとめている。竹川によると、ルークの思想は、ポスト構造主義やポスト・モダニズム、バフチンを援用したものであり、社会を批判的に分析するための手法として、「明示的な教授」が必要であるとする一方、「明示的な教授」の必要性を述べるジャンル・アプローチ (GA) について、現状の社会構成を自明視するものとして批判しているという。その上で、竹川は、リテラシー理論の関係を以下、【図2-1】のように示している。

⁸ 批判的リテラシーの研究では、ここで指摘しているように、「IVテキスト分析者」のみの視点から、テキストを批判的に分析することで批判的な視点を育むものとして捉えられていることがある。例えば、本稿 1.2.4 節で論じる原 (2019) の論考などが挙げられる。



【図 2-1： ルークから見たリテラシー理論の対抗関係（竹川 2010 p.141 より抜粋）】

竹川（2010）は、ルークの主張に関して、GA などにおける明示的な教授は、「機能的アプローチ」の考え方に近く、社会的構造を自明視し、支配的秩序に従属するものになる恐れがあるとする一方、暗示的な教授は、社会的に不利な立場にある子どもたちにさらに不利益に働くものとして捉えられていることを述べる。その上で、明示的な教授は、ことばがどのように社会で使用されているかを意識させるのに有効であると述べ、問題は社会的構造が自明のものなのか、中立なのかということではなく、社会的に構築されたものであるということを経験者自身が認識すること、つまり「意識化」することであると指摘する。

第 1 章において ESL ライティング教育を概観した際、「ポスト・プロセス」の動きとして、「①GA に代表されるように、ある文化的共同体のメンバーによって共有されている普遍的な社会的規範としての言語構造を明示的に教授する教育」と、「②ことばを社会文化的かつ政治的な文脈において捉え、文脈の中で実際の言語使用によって暗示的に気づきを促そうとする教育」の大きく二つの観点に分類できることを論じたが、これら 2 つの観点（明示的に教授するか、暗示的に教授するか）を捉える視点につながっていくと考えられる。つ

まり、第1章において論じた「プロセス・アプローチ」を修正する「ポスト・プロセス」の動きは、明示的に教授するか、暗示的に教授するかという単なる方法論による二項対立構造ではなく、その背景には、既存の社会構造が社会的に構築されたものであるということ、そして、学習者が「意識化」することをどのように捉えるかという異なりを認識することによってその内実が理解できると考える。以下、前述した Freebody & Luke (1990) による「4つの読みのモデル」および、竹川 (2010) を踏まえ、具体的に考えてみたい。

「①GAに代表されるように、ある文化的共同体のメンバーによって共有されている普遍的な社会的規範としての言語構造を明示的に教授する教育」を主張するその根底には、マジョリティの暗黙知として存在する、テキストを理解するために必要な背景知識を社会的マイノリティの立場にある人々が備えることが実践共同体への参加につながるという、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、批判的リテラシー教育の基本的な視座がある。一方で、「②ことばを社会文化的かつ政治的な文脈において捉え、文脈の中で実際の言語使用によって暗示的に気付きを促そうとする教育⁹」を主張するその根底には、マジョリティの暗黙知として存在するジャンルの習得を明示的に教授することは既存の社会構造を自明のものとして捉えることにつながり、さらには、社会的マイノリティの立場にある人々がそれらを受容し入れることは、同化主義的ではないかという批判がある。つまり、明示的な教授か、暗示的な教授かという議論の背景には、既存の社会構造を自明のものとして捉えるのか、さらに、それを学習者がどう「意識化」するのかというリテラシー理論の対抗関係が見られるのである。

では、ここまでの議論を踏まえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する「書く」教育をどのように構想していくべきだろうか。筆者は、成長・発達段階にある JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことを学ぶ上で、明示的な教授は必要であるという立場に立つ。ただし、書き方の「規範」を教える、普遍的な「言語重視」の指導は、GA に対する批判にあるように、社会構造を自明視した同化主義的な教育という結果に陥るという批判を受けられるかもしれない。しかし、このような明示的な教授は、JSL 生徒たちがその実践共同体に参加を果たしていくためには、欠かすことができないものなのではないだろうか。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す JSL 生徒たちにとって、「自己表現重

⁹ このように教師の明示的な教授に対し批判的立場を取るアプローチは、【図 2-1】では、「ホールランゲージ教育」に位置づけられる。

視」の暗示的な教授は、子どもたちの実践共同体への参加を阻むことにつながり、子どもたちにとって不利益に働くと考える。重要なのは、リテラシーは社会的文脈の中で構築されるものであり、その社会的文脈の背後には、イデオロギーや権力関係が存在しているということ認識し、それらを「意識化」する力を育むことではないだろうか。そして、「意識化」することを可能にするためには、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することで、テキストを理解し、社会的マイノリティの立場にある人々が実際に、実践共同体に参加を果たすことができるようにすることが重要である。ただし、ここでいう、明示的に教授することとは、社会的マイノリティの立場にある人々をエンパワーメントすることであり、支配的秩序に従属するための同化を促すものではないといえることができる。

1.2.3. 「教育的意識化」の批判的リテラシー

Stevens (2007) は、高等学校までの学校教育における批判的リテラシー教育に関する理論的研究と具体的な実践について示している。Stevens は、1.2.1 節で詳述したフレイレによるリテラシー論に依拠し、さまざまな媒体がデジタル化した現代の状況を踏まえ、批判的リテラシーについて再定義する必要性について論じている。Stevens によると、批判的リテラシーとは、テキストの意味が形づくられる際の背後にある歴史的、社会的、政治的な要素に目を向け、背後にあるそのような要素を「意識化」することによって批判的な意識を育みながら、公正と平等を探究していくプロセスによって構築される能力であるという (p.6)。Stevens は、実際に学校で批判的リテラシー教育を進めていく上で留意すべき点として、テキストと同じ内容について、異なる視点で異なる描かれ方をした文章を扱い、対比できるようにすること、学校外の文脈にも注目し、それらを尊重することなどを挙げている。さらに、Stevens は、中学生に対する社会科の歴史の授業を例に挙げ、実際の教育実践を具体的に示している。教師が生徒に対し、興味あるトピックとして生徒が選んだ大衆文化 (popular culture) のテキストについて、「①このテキストにはどのような大衆文化について書かれているのか、②誰を対象に書かれているのか、③このテキストを使用することで誰が利益を享受しているのか、④このテキストによって、取り残されたり、周辺に置かれたり、沈黙させられたりしているのは誰か、⑤このテキストは読み手に何を伝えようとしているのか」(p.75 原文英語 筆者訳) といった問いを教室で投げかけるよう促す。Stevens によると、このような問いを投げかけることで、テキストの背景にある権力関係や社会構造を明らかにする視点を「意識化」できるようになり、公正と平等を探究していくプロセスによって批判的リ

テラシーを育むことにつながっていくという。

さらに Stevens の論考では、このように、子どものリテラシーを育むだけではなく、教師自身がこれまで受けてきた教育を基準とした読み方に置き換えて指導する危険性について指摘しており、教師が自身の教育実践を振り返ることの重要性について論じている点で示唆に富んでいる。つまり、1.1.4 節で論じたように、複数言語環境で育つ JSL 生徒を対象にした日本語教育実践を構想していくにあたり、教育実践を行う教師自身が、リテラシーを社会的実践として捉え、自身が教えることばの歴史的、社会的、政治的な要素を理解することを通して、テキストの内容や指導方法、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する捉え方など、視点を見直す契機となることが重要であるといえるだろう。

1.2.4. 「日本語教育的意識化」の批判的リテラシー

本節では、日本語教育の視点から、批判的リテラシー教育に関する理論的考察を進めていく。熊谷 (2009) は、従来の読み書き教育に対して「教師や教科書が絶対的に正しいという前提を保持するとともに、学習者を常に受動的立場に置き、彼（彼女）らの主体性を損なうという問題点」(p.73) があることを指摘している。その上で、熊谷は、Gee (1990) 等の論考を踏まえ、批判的アプローチの具体的な理念・目的として、「①テキスト上の様々な側面を批判的に分析する、②テキストの多様な解釈を奨励する、③ことばと世の中に内在するイデオロギーや価値観の相互構築関係を認識する、④当然視されている情報や知識を批判的に考察する、⑤ことばを自分の興味、目的のために創造的、主体的に使う、⑥『読み書き』という社会文化活動に協働的に参加することで『社会』に対して働きかける」(p.74) を挙げている。熊谷は、米国の私立女子大学における 1 年間にわたるエスノグラフィー研究を通して、他担当教師によって行われた批判的リテラシー実践における対応の問題点を指摘した上で、上述の①から⑤について対応した批判的リテラシー実践とアンケート調査を自ら行った。熊谷自身が行った批判的リテラシーの実践については詳述されていないが、考察の結果、学生は「教科書の内容が常に『たった一つの真実』ではないということを実感する機会を得た」り、「『教科書の記述はステレオタイプなのかもしれない』という疑いのまなざしを持つ重要性に気付くきっかけが得られた」という (熊谷 2009, p.81)。

原 (2019) は、現在、多くの日本語学習者にとって切迫した被抑圧的な状況に直面しているわけではないため、日本語教育の文脈において、教師の主導によって批判的リテラシー教育を導入することで、抑圧構造に関して教師による学習者への一方向的な知識の伝授とな

ることの危険性を指摘し、その導入には慎重な姿勢を要すると述べている。その上で、多くの日本語学習者にとって目指すべき「批判的」とは、「私はなぜその言語を学ぶのか」という自己批判的態度であると主張する。

確かに、原(2019)が述べるように、母国の大学で日本語学習を進める学習者と、本研究で対象としている JSL 生徒のように、成長途中の段階で母国での学びの継続を断たれ来日し、日本の大学進学を目指す生徒とは、社会構造を批判的に捉えるという点で考えると、状況が大きく異なるだろう。しかし、オーストラリアでは、本章 1.2.2 節で論じた「4つの読みのモデル」がリテラシー教育のプログラムやカリキュラム構成の軸となっており、批判的リテラシー教育は、必ずしも被抑圧的な状況に置かれた学習者に対してのみ、有効な教育アプローチであるとはいえないのではないだろうか。批判的リテラシーを、1.2.2 節で述べたように「IV テキスト分析者」という一側面から捉え、テキストを批判的に分析することによって批判的な視点を育むこととしてのみ、捉えようとするのではなく、Freebody & Luke (1990) が提示したように、コードの理解者 (Code Breaker : 文字、発音、文法理解)、テキスト参加者 (Text Participant : テキスト理解に必要な背景知識の理解)、テキスト使用者 (Text User : テキストが書かれた目的の理解)、テキスト分析者 (Text Analyst : テキストの批判的分析) という 4 つの側面を教師が理解した上で、批判的リテラシー教育を構想していく必要がある。これら 4 つがすべて一体となった教育実践が構想されることで、批判的リテラシーを捉える上で基本的な視座である、リテラシーは社会的実践であるということ、さらに、フレイレが強調する「意識化」の視点の重要性も見えてくるのではないだろうか。つまり、批判的リテラシー教育においては、批判的な意識を持ち、批判的な視点を育むことだけを目指しているのではなく、学習を通して自己と他者、世界との関係性を認識し、差異を「意識化」することによって、自身を意味づけ、自身が置かれた状況を変革したり、問題提起し、解決したりする力を身に付けていくことが求められるということを理解する必要がある。

近年、日本語教育においてもさまざまな文脈で「批判的」という用語が使われるようになってきているが、実際に、批判的リテラシー教育が教育実践として進められた研究は多くない。さらに、原(2019)で示されているように、多くがテキストを批判的に分析することによって批判的な視点を育むこととしてのみ、批判的リテラシーを捉えようとした教育実践であり、リテラシーは社会的実践であるということや、フレイレが強調する「意識化」の視点が弱い。批判的リテラシーに関する理論的理解を深めた上で、さらなる研究の進展が期待

される。

以上の検討を踏まえ、次節では、批判的リテラシーを捉える上での基本的な視座である、「意識化」について、先行研究を踏まえて定義する¹⁰。その上で、本研究において「意識化」する視点の重要性について考えてみたい。

1.2.5 本研究における「意識化」の意義

本節では、ここまでの批判的リテラシー教育に関する先行研究を踏まえ、「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、社会構造によって構成されたものであるということを認識し、そのような自己と他者、世界との差異や関係性に対する認識を深化させていくことと定義する。このように、差異や関係性を「意識化」する視点は、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する日本語教育を考える上で有益である。なぜなら、「意識化」をすることによって、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。上述したように、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、社会構造によって構成されたものであるという、自己と他者、世界との差異や関係性を認識することである。このように「意識化」をすることによって、JSL 生徒たちは、自身が既に持っているどのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、さらに、そこにはどのような政治性が反映されており、その上でなぜそのリテラシーを獲得する必要があるのかというように、リテラシーを多面的に捉える視点を養うことができるのではないだろうか。

筆者が指導している JSL 生徒の多くは、小中学生の時期に来日後、日本の高校に入学し、クラスメートとの日常会話を理解し、日々の在籍クラスで行われる日本語の授業も、教師が話す内容は、おおむね理解できるようになってきている。しかし、日本の大学への進学を目指し、大学受験のために小論文を「書く」授業になると、自身が考えている内容を十分な日本語で表現することができず、内容も表現も幼稚であると自身の文章に否定的評価を下し、自信を失ってしまうことが多い。このように、第二言語である日本語で小論文を「書く」というリテラシーを求められた際、日本語の語彙が弱く、うまく文章を構成しながら論理的に「書く」ことができない、あるいは、日本語母語話者のクラスメートのように「書く」こと

¹⁰本章では、「意識化」について、先行研究を踏まえ暫定的に定義する。その上で、第9章 2.3.2 節では、実際の実践を踏まえた考察として、本研究において「意識化」をどのように捉えるか、改めて示す。

ができないと、自身の言語能力に否定的評価を下すのではなく、日本語で小論文を「書く」リテラシーは、自身が有する多様なリテラシーの一側面に過ぎないと認識すること、そして、そのようなリテラシーを獲得するために、自身が有する多様なリテラシーの何を活かし、新たに何を学び取るべきか、建設的に学びを構成していくことが可能になるのではないだろうか。さらに、それらを「意識化」すること自体を可能にするためには、1.2.2 節で述べたように、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することで、テキストを理解し、実践共同体に参加を果たすことができるようにすることが重要であると考えられる。ただし、ここでいう、明示的に教授することとは、社会的マイノリティの立場にある人々をエンパワーメントすることであり、支配的秩序に従属するための同化を促すものではないということができる。

さらに言えば、ここで留意したいのが、教師が JSL 生徒を社会的「弱者」として位置づけること、そして、テキストの背景にある権力関係や社会構造を明らかにするということが教師が誘導するような形になるのであれば、それ自体が抑圧構造を再生産することになりかねないのではないかという点である。この点に関して、マセド (2018) は、「支配者層である抑圧者の権力、および自らはマジョリティを代表しているのに『マイノリティをエンパワーメントする』とか『彼らに声を与える』とか言いたがるリベラルな教育者らによる言葉の隔離」(p.33) は、現実を歪め、社会を蝕む現実問題から注意をそらす手法であると指摘している。しかし、このような批判的リテラシー教育に関する批判は、本章 1.1.4 節で論じた、「リテラシーを社会的実践として捉えること」、そして、本節で論じた「意識化」する視点を有することによって、乗り越えることができるのではないだろうか。リテラシーを社会的実践として捉えることによって、教育実践を構想する教師の視点が更新され、生徒たちは、日常生活の中で、多様なリテラシーを身に付けており、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーは、その多様なリテラシーの中の 1 つに位置づけられるということ、教師自身が確認することができる。また、「意識化」する視点を有することによって、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。つまり、指導をする教師と生徒双方が、「ことばの力」を多様な言語資源とそのリテラシーをトータルで捉えられるようになると考えられる。そうすることで、批判的リテラシー教育において、「抑圧—被抑圧」の関係を暴き出し、批判的な意識を持ち、批判的な視点を育むということこそ、生徒一人ひとりが、自身が有する多様な言語資源とそのリテラシーを肯定的に捉え、自己肯定に向かっていくのではないだろうか。

1.3. 本研究における「ことばの力」の捉え方

本章では、リテラシー研究史を概観し、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する「ことばの力」を捉える理論的枠組みとして批判的リテラシーを提示した。さらに、第 4 章以降に論じる実践研究を分析する上で重要な視点として、批判的リテラシー教育において、「リテラシーを社会的実践として捉える」ことと、「意識化」することの意義について論じ、本研究を進めていく上での筆者の視点と立ち位置を論じた。これらの検討を踏まえた上で、本節では、本研究においてリテラシーをどのように捉えるのか、さらには、その上位概念である「ことばの力」をどのように捉えるのかという点について確認したい。

1.1.4 節において、「リテラシーを社会的実践として捉える」ことによって、教師自身が、リテラシーは自明のものではないということを認識し、リテラシーを多面的に捉えることが可能になることを論じた。さらに、1.2 節では、「意識化」をすることによって、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ことについて述べた。このように、リテラシーを多面的に捉えるという考え方は、第 1 章で述べた、複言語複文化能力の考え方に通ずる。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、この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。

このように、リテラシーを多面的に捉え、「ことばの力」をその総体として捉えることによって、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」といった非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる状況であっても、指導をする教師と生徒双方が、「ことばの力」を多様な言語資源とそのリテラシーをトータルで捉え、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーは、その多様なリテラシーの中の 1 つに位置づけられるということを認識し、建設的に学びを構成していくことが可能になると考える。

以上のような批判的リテラシー、および複言語複文化能力の概念に基づき、「ことばの力」を捉えることで、第 1 章において「書く」教育の課題として挙げた、普遍的・規範的か、個別的・流動的か、あるいは、認知的か社会的かという言語観に対する認識の対立、さらに、

そのような異なりにより生じる明示的な教授をするべきか否かという方法論の対立、そして、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論をこえ、複数言語使用者の視点から教育実践を捉え直すことができるのではないだろうか。

では、具体的に、どのような日本語教育実践を展開していくことが可能なのだろうか。次節では、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する日本語教育実践を捉える理論的枠組みとして、複言語複文化能力の概念に基づく、トランスランゲージング (Translanguaging) について検討していこう。

2. 複数言語環境で育つ JSL 生徒の日本語教育実践を捉える視点 —トランスランゲージング—

本研究では、複数言語環境で育つ JSL 生徒たちの日本語教育実践を捉える理論的枠組みとして、García&Li (2014)、および、García et al. (2017) によるトランスランゲージング (Translanguaging) を用いる。Translanguaging という用語は、「少数派言語であるウェールズ語の trawsieith という語に由来し、英語とウェールズ語の両言語を使用する指導を表す用語として、Williams によって造られたことばである」(García et al. 2017, p.2 原文英語 筆者訳) が、その後、Baker (2006) や García&Li (2014)、García et al. (2017) 等の論考によって、世界で広く知られることとなり、現在では、既に世界中でトランスランゲージングの概念に基づく教育実践が行われている。本節では、まず、先行研究を検討することにより、トランスランゲージングの定義をする。次に、トランスランゲージングを行う目的を、García et al. (2017) から明らかにする。最後に、トランスランゲージングに基づく実際の教育実践の事例について検討する。

2.1. トランスランゲージングの定義

García&Li (2014) によると、トランスランゲージングとは、「第一言語 (L1) と第二言語 (L2) のように二つの言語が独立して存在するという考え方、あるいは、加算的/減算的バイリンガリズムといった従来の考え方」、さらに、「Cummins (1979) による二言語相互依存仮説で示されたように、相互に依存する 2 つの言語が存在する」といった従来の考え方をこえ、「複数言語話者には、ただ 1 つの言語システムが存在する」という (pp.13-14 原文英語 筆者訳)。さらに、加納 (2016) は、「トランスランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を調節してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である」(p.3) と説明している。つまり、トランスランゲージングとは、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ものである。

湯川・加納 (2021) は、トランスランゲージングに関して、①「ランゲージング」と「多モダリティ」、②「個別命名言語」、③「トランス」の意味、④コード・スイッチング、の 4

つの観点から説明している。湯川・加納 (2021) は、①「ランゲージング」と「多モダリティ」について、人間が意味生成・理解をする活動を意味する「ランゲージング」¹¹は、言語のみならず、個人が有するさまざまな機能や身体など全てをリソースとする「多モダリティ」を含む概念であると述べている。その上で、本来、「ランゲージング」だけで足りる言語観に対し、「超越して」という意味を持つ、③「トランス」を取って前に付け、「トランスランゲージング」という語にするには、モノリンガルに比べ、多言語話者は、複雑な言語要素の選択や判断に迫られる状況にあることを理由として挙げている。さらに、湯川・加納 (2021) は、García & Li (2014) を参照し、「日本では、日本語」のように、ある1つの国の国民の多くが話す言語を示す個別の言語である、②「個別命名言語」の存在を前提とした、減算的／加算的バイリンガリズムの概念は不十分であると述べる。その根拠として、多言語話者は、個人で単一言語システムを有しており、自身が接触した複数の「個別命名言語」を取り込み、コンテキストによって自在に使うからであるという。また、湯川・加納 (2021) は、1つの談話の中で、言語を切り替えて使用する、④コード・スイッチングと、トランスランゲージングの概念との異なりについても言及している。トランスランゲージングは、言語だけではなく、「多モダリティ」を含む、「ランゲージング」するという概念であり、目の前に現れる現象は同じであっても、コード・スイッチングとは土台となる概念が異なると述べている (p.59)。その上で、湯川・加納 (2021) は、マイノリティ言語へコード・スイッチングすることは否定的に捉えられてきたという社会的背景もあり、新たな用語として、肯定的なイメージを持つトランスランゲージングという用語が必要とされてきたと論じている。

以上のトランスランゲージングに関する定義を踏まえ、次節では、このようなトランスランゲージングが行われる目的について先行研究を概観していこう。

2.2. トランスランゲージングを行う目的

García et al. (2017) では、トランスランゲージングを行う目的として、以下の4点を挙げている (pp.7-16)。1つ目は、「複雑な内容やテキストを生徒たちが理解できるようサポートする」(García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳) という点である。具体的には、英語ができる子どもが英語で理解することを促すだけでなく、すべての生徒に公平な機会を与えられるよう、さまざまな言語を使用してディスカッションをし、すべての生徒が複雑な

¹¹ 湯川・加納 (2021) によると、「ランゲージング」は、「名詞ではなく、動詞 (人が行う意味生成・理解の活動プロセス、訳語としては「語る」)」などとして扱われているという (p.55)。

文章内容に対する理解を深めていくことの重要性が挙げられている。2 つ目は、「学習文脈において生徒たちが言語使用に関する理解を深めていく機会を作る」(García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳) という点である。トランスランゲージングを行うことによって、生徒たちが言語を実際に使用する中で、他者を説得したり、説明したり、実際に経験した内容や想像した内容を伝える力を伸ばすことができるが、これは、自身の言語レパートリーの中に新たに別の言語機能と言語使用を追加するということを、生徒たち自身にも示すことができるという。3 つ目は、「生徒のバイリンガリズムと知識を活用するためのトランスランゲージング・スペースを作る」(García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳) という点である。

「トランスランゲージング・スペース」とは、トランスランゲージングを単にバイリンガルの人々に対する教育や学習方法の改善をするものとして捉えるのではなく、バイリンガルの人々がトランスランゲージングを活用することで、彼らが自由にトランスランゲージを行うことができる新たな空間の創造を意味する。この「トランスランゲージング・スペース」については、近年、その重要性がバイリンガル教育や日本語教育の分野においても取り上げられるようになってきている。例えば、加納 (2016) は、「トランスランゲージング・スペース」を創出することにより、「学習者自身が自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であるという姿勢を身につけさせると同時に、実際に言語資源を使いこなせるトランス・ランゲージングのスキルを磨いていくことが重要である」(p.12) と主張する。さらに、太田 (2022) は、Li (2011) の論考を踏まえ、「トランスランゲージング・スペース」には、「トランスランゲージングを行うための空間」と「トランスランゲージングによって作り出される空間」の 2 つがあると述べている (p.9)。太田は、「トランスランゲージングを行うための空間」とは、「ことばの複数性を認め、複数言語を使うことを許容したり奨励したりする場である」(p.9) と説明する。その上で、「トランスランゲージングによって作り出される空間」によって、その人自身の中に新たなアイデンティティが形成されたり、言語使用を含む既存の行動規範を理解した上で、新たなものを作ろうとする創造性や、既存のものを見方に疑義を示す批判性が生み出されるという。4 つ目は、「生徒のアイデンティティ形成と情意面の発達をサポートする」(García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳) という点である。トランスランゲージングを行うことによって、すべてのバイリンガルの生徒が、自身の言語資源を活かしながら教室の文脈に積極的に参加できるようになる。さらに、バイリンガルの生徒を、対象言語に対する言語能力が欠如している存在と否定的に捉えるのではなく、多様な言語資源を持つ価値ある存在として捉えることができるようになるこ

とで、生徒のアイデンティティの形成と情意面で発達をサポートすることが可能になるという。

さらに、García et al. (2017) は、これら 4 つの目的を理解し、教師が無計画に言語の切り替えを行ったりすることをせずに、計画的にトランスランゲージングを行っていくことで、生徒たちが「①複雑な内容やテキストに取り組み」、②「学習文脈において言語使用に関する理解を深め」、③「生徒のバイリンガリズムと知識を活用し」ながら、④「バイリンガルとしてのアイデンティティの形成と情意面での発達」を促すことができると主張する (p.16 原文英語 筆者訳)。複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する日本語教育実践においても、これらのトランスランゲージングの概念を用いることによって、母語話者やモノリンガルを規範とする教師主導の教室から、生徒が有するすべての言語資源を活用した生徒主体の教室へと転換を図ることができると考えられる。では、このような理念のもと、実際にどのような教育実践を行っていくことが可能なのだろうか。

2.3. どのようにトランスランゲージングの実践をデザインするか

本節では、実際にどのようにトランスランゲージングの実践を行うことが可能なのかを検討していく。まず、トランスランゲージングの基本的な教授法について、加納 (2016) は、「言語 A によるインプットを、様々な学習プロセスを経て言語 B で産出し、両言語のリテラシーを伸ばす方法である」(p.8) と説明する。その上で、加納は、焦点を当てる技能や言語を計画的に変えることで、教育効果を高めることができると述べている。

湯川・加納 (2021) は、2015 年以降に出版されたトランスランゲージングの実践例を、Poza (2017) による「トランスランゲージングの定義の分類」に基づき、3 つに分類している。1 つ目の分類は、トランスランゲージングを単に複数言語の使用として捉える「第一の定義—言語の交替」(湯川・加納 2021, p.66) である。具体的には、目標言語を使用する状況が日常的に生じない、高校や大学における多数派言語話者対象の外国語教育を挙げている。湯川・加納は、その理由として、教師が限られた時間内で、できる限り目標言語を使おうとし、その結果、単なる複数言語の使用状況「第一の定義—言語の交替」(湯川・加納 2021, p.66) になるという。2 つ目の分類は、異種言語混淆¹² (heteroglossia) の状態がバイリン

¹² García & Li (2014) は異種言語混淆という概念について、バフチンによって提示された概念であり、「言語はそれが存在する文脈に密接に結びつく、話し手の視点やイデオロギーと不可分の関係にある」(p.7) と説明する。湯川・加納 (2021) は、バフチンや García & Li (2014) 等を引用し、モノリンガルやバイリンガルといった分類を超えた多様な言語や意味の存在を認知する視点であることを説明している (p.71)。

ガルの実態であるという認識に基づく「第 2 の定義—社会文化的学習理論に通じる異種言語混淆の概念」(湯川・加納 2021, p.67) である。具体例として湯川・加納は、「双方向イマージョン」(例えば、英語母語話者半分とスペイン語母語話者半分の同じ教室で教えながら両言語を育てる実践) や「イマージョン」(例えばカナダのフランス語イマージョンのように、児童全員にとって母語ではない言語で学校教育の多くを行う教育法) 等を挙げている (p.67)。3 つ目の分類は、伝統的な言語イデオロギーを覆し、社会の変革を求める「第 3 の定義—学校教育や社会の変革を伴う異種言語混淆の概念」(湯川・加納 2021, p.67) である。具体的には、異種言語混淆を常態とすることの価値を追究し、教育現場における二言語の分離からの脱却、母語の尊重、トランスランゲージングの認知という、学校教育方針の変革を試みている実践が挙げられている (p.68)。

以上の 3 つの分類による検討を踏まえ、湯川・加納 (2021) は、トランスランゲージングが「広範囲の学習者を対象とする教授法と言語観の改革に活用されている」(p.69) ことを指摘する。その上で、日本の現状にも言及し、「多様な背景を持った児童・生徒の教育において『方略的に全てのリソースを使って教えていいのだ』というメッセージ」(p.70) は、指導に携わる教師の選択肢を広げると主張する。

続いて、具体的な実践例を見ていこう。García et al. (2017) では、Stephanie という教師が行った具体的な実践例とともに、湯川・加納 (2021) において示されていた「方略的に全てのリソースを使う」ということはどのようなことなのかという点について具体的に検討している。Stephanie は、アメリカ、南米、中南米出身で英語やスペイン語を母語とする生徒に対する社会科の授業において、ラテン系アメリカ人でベネズエラの大統領を 4 期務め、反米主義を掲げ、貧困層の救済に力を注いだ Chávez に焦点を当て、トランスランゲージングの概念に基づく実践を行った。Chávez は、ラテン系以外の生徒にとっては、それほど馴染みのない人物であるが、ラテン系の生徒にとっては、彼の業績を知ること誇りを持ち、アイデンティティを確立することができるような人物であったという。Stephanie は、バイリンガリズムを「創造性と批判性のリソース」(p.131 原文英語 筆者訳) として捉え、生徒の言語能力を、英語ができないという解決すべき問題として捉えるのではなく、バイリンガリズムを活かしてテキストの内容をより深く理解することができる機会になるよう、トランスランゲージング・スペースを確保する授業計画を立てた。具体的には、まず、英語、スペイン語の両言語で同じ内容が書かれた、Chávez の伝記に関するテキストを用意し、両言語を並べて表示し、どちらか一方の言語で、あるいは双方の言語で読むよう促した。知ら

ない語彙は、英語またはスペイン語でその意味を調べ、書き、ノートへの書き込みについても、両言語の使用を可能とした。その後、計画的に英語の発達段階に応じたグループ分けをし、5つのグループごとに異なる文章を与えるジグソーリーディングを行った。これは英語で書かれたテキストであるが、英語、スペイン語など全ての言語資源を使って活動を行い、グループの入れ替えをした際には、各生徒がそのテキストの内容に関して他の生徒に詳しくどちらかの言語、または両言語で説明できるよう準備をさせた。最終的に、生徒たちは言語に対する意識が高まり、5つのグループで読んだテキストを総括して英語で要約文を書いた。その後、Stephanie は、生徒をペアにして Chávez とジグソーリーディングで読んだ、特に重要な記事を書いた著者との対話を想定した対話文を、英語、スペイン語、あるいは両言語を使って書かせ、読んだ内容をそのまま受け入れるのではなく、対話文という異なるジャンルでテキストを再提示することで生徒たちの理解が深まるよう設計したという。

ここまでの García et al. (2017) によって示された Stephanie の実践からは、英語、母語など、自身が持つ言語資源を活用することを許容すること、つまり、トランスランゲージング・スペースを確保することで、生徒たちのテキストに関する理解がより深まることが分かる。さらに、教師が無計画に言語の切り替えを行ったりすることをせずに、計画的にトランスランゲージングを行っていくためには、教師が事前に綿密に進め方について準備をする必要があることが分かる。

以上のように、教師によって綿密に計画されたトランスランゲージングの実践を行うことで、2.2 節においてトランスランゲージングを行う目的として示したように、「複雑な内容やテキストを生徒たちが理解できるようサポートする」、「学習文脈において生徒たちが言語使用に関する理解を深めていく機会を作る」、「学習文脈において生徒たちが言語使用に関する理解を深めていく機会を作る」、「生徒のバイリンガリズムと知識を活用するためのトランスランゲージング・スペースを作る」ことが可能になることが分かる (García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳)。

2.4. 本研究における、複数言語環境で育つ子どもの日本語教育実践とは

本節では、ここまでのトランスランゲージングに関する先行研究を踏まえ、以下に示す2つの論点¹³について検討していこう。その上で、本研究における教育実践に対する捉え方を

¹³ この2つの論点は、川上 (2020) を参考にしている。

提示する。

(1) 複数言語環境で育つ JSL 生徒の「個」の「成長・発達段階」に関する視点

トランスランゲージングの実践で示唆される 1 つ目の論点は、子どもの「個」に関する「成長・発達段階」を捉える視点が弱いという問題である。第 1 章で述べたように、JSL 生徒は、成長途中で来日し、滞日時期も滞日期間も様々である。そのため、個々の子どもの母語を含む言語能力の発達段階は様々である。JSL 生徒だけではなく、複数言語環境で育つ子どもの言語教育を考える上では、目標言語の言語能力だけではなく、それぞれの子どもの来日時期や母語・第一言語の力を考慮した「成長・発達段階」を踏まえた実践をデザインしていくことは、極めて重要である。そしてそれらは、すべての子どもにとって一様ではないため、「個」に着目した実践のあり方を考えていく必要がある。

一方、2.3 節で例として挙げた、湯川・加納 (2021) や García et al. (2017) によって示された Stephanie の実践では、方略的に言語資源を使うことの重要性や、どのように多様な言語資源を活かし、実践を行うか、その具体例は詳述されているものの、複数言語環境で育つ子ども一人ひとりの母語の力 (スペイン語) や第二言語 (英語) がどのような発達段階にあり、どのような言語能力があるのか、「個」に着目した記述は見られない。複数言語環境で育つ JSL 生徒一人ひとりのことばの生活に対する視野を持ち、個に応じた実践の視点を考えることが求められる。その上で、それぞれの子どもにとって、どのようなスキューフォールディングが必要なのかを判断しながら、教育実践を構想していくべきである。特に、高校に在籍する生徒の場合、身体的・認知的に「成長・発達段階」にあり、かつ高校教育段階の教科内容や考える課題に取り組まなければならない。そのような中で、「書く」教育をどのように進めていくか考える必要がある。つまり、第 1 章で論じたように、年少者日本語教育における「書く」研究では、複数言語環境で育つ生徒たちは、成長途中で来日し、現在も身体的・認知的に「成長・発達段階」にあるという点を考慮し、「個」に着目した実践のあり方を考えていく必要がある。

(2) 複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解する視点

トランスランゲージングの実践で示唆される 2 つ目の論点は、複数言語環境で育つ子ども「心」を理解する視点が弱いという問題である。前述のように、「生徒のアイデンティティ形成と情意面の発達をサポートする」(García et al. 2017, p.7 原文英語 筆者訳) ことの

重要性は指摘されているが、第1章で述べたように、日本にいる複数言語環境で育つ JSL 生徒の多くは、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」機会がないまま来日し、将来の方向性が十分に見えない不安を抱きながら学んでいる。移動せざるを得ない状況によって、母国での継続的な学びの機会を断たれ、来日し、自らの夢を叶えたり、自己実現を果たしたりするために、日本語で大学受験に挑もうとする生徒たちは、さまざまな思いや不安、葛藤を抱えている。また、高校生という、将来を思い描くためにはまだ十分な経験がない、成人になる前の不安定な思春期の時期に、日本語を使って生きていくことを余儀なくされ、どのように生きていけばよいのかを模索している。このような生徒たちの状況を踏まえると、湯川・加納（2021）で示されているように、トランスランゲージングの実践を複数言語の使用状況に応じた分類をし、「方略的に全てのリソースを使って教えていい」（p.70）というメッセージに帰結するのでは、十分ではないといえるのではないか。

トランスランゲージングの実践を行っていく上で重要なのは、全ての言語資源を使用することでテキストの内容理解を深めるということだけではない。重要なのは、「ことばの複数性を認め、複数言語を使うことを許容したり奨励したりする場」（太田 2022, p.9）としてのトランスランゲージング・スペースを確保しながら、「個」に着目し、さまざまな思いや不安、葛藤を昇華できるような日本語教育実践を考えていくことではないだろうか。つまり、第1章で論じたように、年少者日本語教育における「書く」研究では、複数言語環境で育つ JSL 生徒たちは、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」機会がないまま来日し、将来の方向性が十分に見えない不安を抱きながら学んでいるという、生徒たちの状況を理解した上で「個」に着目し、生徒たち一人ひとりとのやりとりを通して、スキヤフオールディングを講じながら、実践のあり方を考えていく必要があるのである。さまざまな読解教材を読み、考え、「書く」ことを通して、世界にはさまざまな価値観や考え方があることを知り、その内容について批判的に考えたり、複数言語を使用したりしながら、「書く」ことを通して思いを形にしていくことが重要なのではないだろうか。生徒たちが、自身が置かれている状況を考えたり、意味づけたり、これからの将来の方向性を考える契機となるような実践を行っていくことが求められる。

3. 本研究における JSL 生徒に対する日本語教育実践の捉え方

以上、本章では、第 1 章で検討したポスト構造主義という理論的パースペクティブに立ち、第 4 章以降に述べる、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する日本語教育実践を捉える理論的枠組みとして、批判的リテラシーとトランスランゲージングを提示した。

本研究は、日本語教師である筆者が、日本語教育実践の改善とそのあり方を探究する中で、教育実践をめぐる問題意識を明確化し、理論を構築する「実践研究」である。第 4 章以降は、本章で考察した、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ながらも、上記の 2 つの視点から、筆者がこれまで行ってきた過去の日本語教育実践を振り返り、一連の日本語教育実践の全容を示していく。その際、教育実践を進めていく上で重要なのは、本節で示したように、一人ひとりの「個」に着目した実践者と生徒とのやりとりの動態性である。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ながらも、教育実践における生徒との具体的なやりとりを中心に検討していくことで、「言語重視」か「自己表現重視」か、あるいは、母語か日本語かという二分法的議論をこえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒の「ことばの力」をどのように育成し、「書く」ことの教育実践を行っていくのかを明らかにしていきたい。

第3章 研究方法

—本研究がめざす「実践研究」とは何か—

本研究は、日本語教師である筆者が、日本語教育実践の改善とそのあり方を探究する中で、教育実践をめぐる問題意識を明確化し、理論を構築する「実践研究」として進められた。本章では、まず、日本語教育研究の文脈において議論されてきた「実践研究」はどのようなものかを明らかにし、そのような「実践研究」で扱う質的研究の「質」を高めるために、どのような点に留意すべきかを論じる。さらに、これらを踏まえた上で、本研究がめざす「実践研究」を明らかにする。次に、本研究の主題を探究するための研究方法について論じる。具体的には、第4、5、6、7章で示す〈実践研究〉と、第8章で示す〈インタビュー〉の概要、および研究方法を示す。最後に、本研究の主題を探究するために、なぜ本章で議論をしてきた「実践研究」を行うのかを確認し、研究倫理について述べる。

1. 「実践研究」とは何か

従来の日本語教育研究の分野では、「実践」と「研究」を別のものとして捉え、言語学や心理学という基礎科学など、他領域で生み出された議論を、日本語教育の実践のフィールドに応用しようとする形が取られてきた（館岡 2008、広瀬ほか 2010）。このように、基礎研究を応用する場として機能する日本語教育研究への批判から、2000年代後半からは「実践研究」とは何かという議論が活発になされるようになった。横溝（2006）は、アクション・リサーチとして、「実践の向上」や「構成要素の理解の深まり」をめざす視点を提起した。横溝（2006）の提起によって、日本語教育研究の分野において、教師が「内省」することの重要性が共有されることとなった。しかし、このような横溝による提起は、「何を」「どのように」教えるか、あるいは、どのように学習者ニーズに応えるか、という教育の効率化を図ることに議論が焦点化されることとなる。結果として、日本語教育研究では、教師の教育観が示されないまま、具体的な実践の報告をし、教育方法の改善をしていくことが「実践研究」として捉えられるようになっていった。このように横溝によ

って提起された、日本語教育の文脈におけるアクション・リサーチの捉え方を、細川（2014）は、教師自身の教育観不在の技術実態主義であると批判している。その上で細川は、日本語教育が「教育」という現場における実践であることを重視し、「実践」と「研究」を統合させ、双方は往還すべきものであるとする「実践＝研究」の理論を、自らの実践と研究に対する考え方の推移とともに示した。

館岡（2008、2015）は、上述した細川と同様、実践と研究は一体である、あるいは、実践者（教師）＝研究者という「実践研究者」の立場から、「実践から立ち上がる理論」を提起する。館岡（2008、2015）によると、「実践から立ち上がる理論」は、基礎科学によって得られた理論を自身の実践のフィールドに応用しようとするものではなく、実践から立ち上がった、領域固有なローカルな理論（原則）であり、それは教師の教育観と表裏一体であるという。

このように実践者（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」の視点による研究は、実践をデザインし、実践を行う実践者が、自らが行う実践を内的な視点により、実践者自らが記述するということになる。館岡（2008、2015）が述べる「実践から立ち上がる理論」を追究していくためには、このように、実践をデザインし、実践、内省し、記述するという、当事者である実践者にしか描けない実践に対するプロセスとその解釈を記述し、他者と共有することで、実践者が携わる実践の改善へとつなげていくことこそが重要であるといえるだろう。さらに、そのような個々の事例を通して得られた研究成果が、他の教育現場や研究者に有益な知見を提供し、日本語教育研究における教育実践全体への改善と変革へとつなげていくことが求められる。そして、その際、当事者である実践者にしか描けない実践に対するプロセスとその解釈を記述するために必要になるのが、質的研究である。しかし、このように、実践者（教師）＝研究者という「実践研究者」の立場で行われる質的研究は、適切な手続きを踏まなければ、独善的な研究に陥る危険性もある。同時に、認識論的な立場が異なる実証主義的な立場からは、個別事例からどのように一般化できるのか、データに関する解釈は恣意的ではないか、さらに、妥当性と信頼性に関する課題が挙げられることもあるだろう。

次節では、これらの課題を乗り越え、質的研究の「質」を高めるために、どのような点に留意すべきかを検討していく。ただし、質的研究と一言でいっても、その理論や方法、アプローチは多様である。フリック（2011）は、質的研究において異なったアプローチが

混在している理由として「質的研究が多様な道筋を辿って発展してきた」(p.20) ことを挙げている。このフリックの論考を踏まえた上で太田 (2019) は、質的研究に共通する基本的な特徴として5点—①研究対象に適した方法と理論を用いる点、②研究される現象や出来事の内側からの理解を目的とする点、③研究者の主観も研究の一部とみなす点、④研究のプロセス全体において、十分に記述的なテキストが重要である点、⑤個別・具体的な事例再構成を出発点とした帰納的な方策を用いる点—を挙げている (pp.10-13)。

以下、本章2節では、まず、これらの大きなまとまりとしての多様な質的研究に共通する観点に対し、どのように質的研究の「質」を高めていくかを検討する。その上で、本章3節では、本研究で採用する質的研究のアプローチである「エピソード記述」(鯨岡2005) に議論を焦点化し、具体的な研究方法に対する検討を進めていく。

2. 質的研究の「質」を高めるために何を留意すべきか

フリック (2011) は、前節で論じた、質的研究に対して向けられる課題や、顕著な批判の例として、「データの解釈の例証となりそうな部分をインタビューや観察記録から選択的に抜き出してきて、それらを組み合わせること」(p.466) を挙げ、そのようなやり方を「選択による説得力」と呼んでいる。その上で、フリックは、「選択による説得力」では、「第三者は解釈と結論が導かれる過程を追理解することができない」(p.466) と述べ、それらを乗り越えるために、①信頼性と妥当性といった、量的研究で使われてきた古典的な基準を応用したり、量的研究に合うように書き換えたりすること、②新たに「方法に適した評価基準」をつくりだすことを挙げている (p.467)。以下、上述したフリックによる①②の分類により、質的研究の「質」を高めるために、何を留意すべきかを考えてみたい。

2.1. 質的研究における信頼性と妥当性

まず、質的研究における信頼性について考察を進める。実証主義における信頼性とは、同じ対象に対し、同じ調査を行ったとしても、同じ調査結果が再現できる確率を意味する。つまり、適切な方法で調査を進めれば、「正確」に、同じ結果が「再現」できるということが重要なのである。この点を踏まえた上で、太田 (2019) は、人間の活動は静止しているわけではなく、常に変化しているため、正確性と再現性を重視する「実証主義的な

意味での『信頼性』を質的研究に当てはめるのには、無理がある」(p.207)と指摘する。さらに、大谷(2019)は、質的研究においては、同じ研究者が同じデータに対し、同じ分析的枠組みを適用して分析したとしても、研究者が多様な研究視点を持ち得ているため、同じ結果になることはないとし、測定の信頼性(再現性)という意味では、質的研究に、信頼性(再現性)は存在しないと主張する。

では、質的研究における信頼性とはどのようなものであり、どのように信頼性を高めていけばよいのだろうか。Kirk & Miller(1986)は、信頼性が質的研究において意味を持つのは、研究対象の背景にある特定の理論や研究方法との関連においてのみであると述べ、データの記録の質やデータの記録の形式化の重要性について述べている。さらに、フリック(2011)は、質的研究において信頼性を高めるためには、具体的には「データの成立過程を明らかにしておくこと」と、「解釈などの方法をトレーニングや点検作業の中で明らかにしていくこと」を挙げ、「研究プロセス全体にわたってつねに反省を行ない、それを記録に残していくこと」によって、「データやさまざまな研究の手順の『確実性(dependability=当てにできるかどうか)』の検証」を行うことの重要性を指摘する(pp.469-470)。

以上の知見を踏まえると、質的研究における信頼性を高めるためには、そのデータの成立過程の透明化を図るとともに、研究全体の中でその記述プロセスを省察し、研究の手続きを明確に示していくことが重要であるといえるだろう。

続いて、質的研究における妥当性について考えてみたい。Kirk & Miller(1986)は、妥当性とは、「研究者が見ようとしているものを本当に見ているのか」(p.21)ということであると述べている。つまり、妥当性とは、調査したいものや測定したいものを、正確に調査、測定できているのかということを意味する。質的研究においては、研究者がとる行動や解釈が、フィールドの現実に即しているのかどうかを常に検証し、さらに、それらが調査結果にどのように影響しているのかを明らかにすることが重要である。さらに、フリック(2011)は、質的研究における妥当性について3点—「研究者側の構築は、研究対象の側の構築にどこまで根拠があるか」、「第三者にとってどれ程の透明性があるか」、「現象がいかに記述されたか、またそこからいかに結論が導かれたか」という点を挙げている(p.471)。つまり、研究者が行った解釈が独善的なものになっていたり、恣意的なものになったりしていないかどうか、さらには、その解釈が透明化されているかどうかを検証していくことが重要であるといえる。その具体的な方法として、フリック(2011)は、調査

協力者の協力を仰ぎ、インタビューと文字化が終了した後に再び意見を聞くといった「コミュニケーションによる妥当化」や、フィールドで研究者は注意深くふるまい、聞き役に徹し、正確なフィールドノーツを作成するなど、「手順による妥当性」等を挙げている。

以上から、質的研究における妥当性を高めるためには、研究者によるデータ収集や記述、分析、解釈が透明化されているかどうかを検証していくことが重要であることが分かる。

2.2. 質的研究に適した新たな評価基準

第1節で論じたように、信頼性、妥当性という概念での評価に留まらず、質的研究に適した新たな評価基準を構築しようとする動きも見られる。例えば、Corbin & Strauss (1990) は、グラウンデッド・セオリー法に基づく新たな評価基準として4点—①データの妥当性、信頼性、信憑性 (credibility)、②説得力 (plausibility) とその理論自体の価値、③理論を産出した研究プロセスの適切さ、④研究結果の実証的根拠—を挙げている (p.16)。さらに、フリック (2011) は、古典的な実証主義の立場に基づく古い基準と、新しい基準を結合する立場として、マイルズとヒューバーマン (1994) によって示された「①客観性/確認可能性、②信頼性/確実性 (dependability) / 監査可能性 (auditability) ③内的妥当性/信憑性 (credibility) / 適合性 (fittingness) ④外的妥当性/転用可能性 (transferability) / 適合性 (fittingness)、⑤活用 (utilization)、応用 / 行為志向」(フリック 2011 が Miles and Huberman 1994, p.278 を引用) という5つの基準を挙げている。

このように、質的研究を新たな評価基準で捉えようとさまざまな試みが行われてきているが、どのような考え方にに基づき、どのように実践を分析していくのかという点について、質的研究を行う研究領域の中で捉え方が確立しているわけではない。したがって、個々の「実践研究者」が、自らが行う実践研究を、質的研究としてどのように位置づけ、どのようにその「質」を高めるのか、各「実践研究者」の判断に委ねられているということができる。

では、ここまでの知見を踏まえ、質的研究の「質」を高めるために何を留意すべきなのだろうか。そこで、続く2.3節では、本章におけるここまでの検討を踏まえ、本研究がめざす「実践研究」とは何か、さらには実践者(教師)＝研究者という「実践研究者」の立場で行われる質的研究の「質」を高めていく上でどのような点に留意すべきかを論じる。

2.3. 本研究がめざす「実践研究」とは何か―質的研究における留意点

本研究では、本章1節の議論を踏まえ、実践者（教師）＝研究者という「実践研究者」の立場から、「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」と定義する。このように、自らが「実践研究者」として、JSL生徒に対する学びを創り、実践の場でのやりとりを経て、実践を省察し、改善していく一連のプロセスをデータとして記述していくためには、「実践研究者」である筆者が、JSL生徒の学びをどのように捉え、どのような気づきがあり、どのような葛藤を抱え、実践をどのように改善したのか、主観的な記述を行うことは必至である。

川上（2007）は、従来の日本語教育における「実践研究」について、実践者は「日本語学習者」に背を向けて、データ収集をし、実践者にとってふさわしくない「日本語学習者」は排除され、その「世界」にふさわしい「日本語学習者」が「仮想的現実」のデータとして提出されると述べ、その政治性、権力性、虚構性を批判する。川上（2007）が述べるように、客観主義的な立場に立ち、実践を俯瞰して観察し、記述していく場合は、調査者の主観は排除され、機械的に展開される事実のみを記載することになり、そこには、「教師対学習者」という構造が成立する。上述したように実践者（教師）＝研究者という「実践研究者」の立場から、「実践研究」を行う場合、教師が自身を排除する形で実践を記述していくことは不可能である。本研究では、「実践研究者」である筆者自身の主観を通して観察をすることによって、機械ではなく、主観的な感情をもった人間であるからこそできる記述を行っていく。このような記述を通して、一人の「実践研究者」として、どのようにJSL生徒と向き合い、試行錯誤しながら学びを捉え、実践を展開していったのか、上述の本研究における「実践研究」の定義に基づき、実践を描き出すことができると考えている。

これらの本研究における「実践研究」の定義と観察に対する位置づけ¹に基づき、実践を記述する研究方法として採用したのが、「エピソード記述」（鯨岡 2005）である。具体的な

¹ 質的研究を行っていく上で、調査者が観察対象となる人とどのような関係を築き、どのような立場で観察を行うのかは重要な要素である。観察と参与観察に関しては、Gold（1958）による定義に基づき、①完全な参加者、②観察者としての参加者、③参加者としての観察者、④完全な観察者の4つに分類され、自身の研究におけるフィールドでの居方や位置取りが行われることが多い（メリアム 2011, p.271、箕浦 1999, pp.38-39、太田 2019, pp.108-109）。本研究は、筆者が日本語の教員として勤務する高校をフィールドとしており、これら4つの定義では、「①完全な参加者」として積極的に関与したといえる。

「エピソード記述」の考え方や記述の方法については、第3節で実際の実践現場との対応関係を示しながら詳述していく。続いて、本研究における「実践研究」の定義に基づき、「実践研究者」の立場で行われる質的研究を行っていく上で、どのような点に留意すべきかを示す。

2.1節、および2.2節では、質的研究の「質」を高めるために、どのような点に留意すべきかを、フリック（2011）の分類に基づき、「質的研究における信頼性と妥当性」「質的研究に適した新たな評価基準」という観点から検討し、さまざまな考え方や取り組みがあることが分かった。これらすべての考え方や取り組みにおいて共通しているのは、データ記述の過程、分析過程、理論化の過程など、一連の手続きの過程を読み手に透明化して明確に示すということである。そうすることで、実証主義的な立場による「選択による説得力」によって、「第三者は解釈と結論が導かれる過程を追理解することができない」（フリック 2011, p.466）といった課題や批判に応えることができると考える。本研究では、一連の手続きの過程を読み手に透明化して明確に示すことに留意しながら、「実践研究者」の立場から記述を行い、「実践から立ち上がる理論」（館岡 2008、2015）の構築をめざす。次節では、本研究における「実践研究」の概要と具体的な研究方法を示す。

3. ²「実践研究」の概要とデータの概要

本研究の実践のフィールドは、筆者が日本語の教員として勤務する、日本国内にある全日制の私立女子高校（以下、当該校）である。当該校ではJSL生徒を積極的に受け入れており、中国語、英語、タガログ語、韓国語、ベトナム語等を母語とするJSL生徒が多く学んでいる。実践校における日本語授業では「ユニット教材学習³」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つをカリキュラムの柱とし、学年別に週に6時間、授業が進められている。本研究では、当該校をフィールドとして、2.3節で示した「実践研究」の考え方に依拠しつつ、第4章から第7章にかけて、実践を記述していく。

² 本節は、小林（2020）第3章、小林（2021）第3章、小林（2022）第3章の研究手法章をもとに記述している。

³ 人見・河上（2015）は、「ユニット教材」について『活動の中で日本語を学び、文脈の中でことばを使う体験をする』・『複数回の授業で、学びの文脈を作る』・『子どもが他者との関係性を考えて、インタラクションをつくる』ことを重視する（p.4）と述べている。

3.1. JSL 生徒のプロフィールの概要

本節では、第4章から第7章までに行った「実践研究」における研究協力者である生徒のプロフィールの概要と各章の対応関係について述べる。

章	指導期間	仮名	在籍 学年	来日 時期	JSL バンドスケール ⁴ 判定結果
4	2019年度 (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年度 (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年度 (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年度 (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)

【表3-1 生徒のプロフィールの概要と各章との対応関係】

本研究では、当該校に了承を得た上で、本人と保護者双方の同意を得ることまでできた生徒のうち、課題提出の回数が多く、筆者と多くのやりとりがあり、学びの変容が見えやすかった生徒に注目した。同意書を保護者にまで得ることができた生徒の数が非常に限られていたため、本研究における研究協力者は全員、中国出身で中国語を母語とし、中学生の時期に来日した生徒である。各章ごとに、生徒の詳しいプロフィールは述べるが、研究

⁴ 「JSL バンドスケール」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。「JSL バンドスケール」は、第二言語としての日本語の力には「動態性」「非均質性」「相互作用性」があるという観点から、教師と子どもとのやりとりや子ども同士のやりとりなど、さまざまな活動場面に見られる子どもの様子を観察し、「JSL バンドスケール」にある日本語の4技能（「聞く」「話す」「読む」「書く」）の記述文と照らし合わせながら子どもの日本語の発達段階を把握する方法を提唱している（川上 2020）。また、子どもの成長・発達過程に留意し、子どもの年齢集団により「小学校低学年」「小学校中高学年」「中学・高校」に分けられ、4技能別に日本語の発達段階の記述文が示されている。「小学校編」では「初めて日本語に触れる段階」（日本語の力が弱い段階）のレベル1から、「日本語を十分に使用できる段階」のレベル7まで、「中学・高校編」では、同様に、レベル1からレベル8まで設けられている。「JSL バンドスケール」は、「あらかじめ一定の条件を設定し行うテスト」（川上 2020, p.20）とは異なり、教師の主観的な判断により子どもの日本語の発達段階を「見立て」、その「見立て」から教師が実践をデザインするために開発された。

協力者である JSL 生徒たちの日本語能力や学校生活における生活態度は、各生徒によって大きく異なっていた。また、上記研究協力者である JSL 生徒たちは全員、筆者が実践を開始した時点において、日本の大学への進学を希望しており、大学入試の受験科目として、小論文を日本語で「書く」ことを必要としていた。

3.2. 「実践研究」のデータと分析方法

3.2.1 「実践研究」のデータの概要—エピソード記述—

本研究では、第 2 節で述べたように、「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」という「実践研究」の定義に基づき、自らが「実践研究者」として実践を記述する方法として、以下に示す「エピソード記述」（鯨岡 2005）を採用した。

エピソード記述とは、単に出来事や状況を描き記述するものではなく、書くことを通して「体験の『意味』へと向かい、新たな『問い』を立ち上げ、他者と『意味』を共有することへ向かう」（鯨岡 2005, p.11）ものである。さらに、「エピソード記述」を提唱した鯨岡（2005）は、調査者の主観を通して観察することによって、「その人と関わり手によって構成されるその場の『生き生き感』やそこにいる人たちの『息遣い』のようなもの」を描き出すことが可能になるとし、要するにそれは、「あるフィールドにおいて、人と人との『あいだ』で生じているものを関わり手や観察者がその『主観』において捉えること」であると述べている（p.16）。このように、「エピソード記述」は、調査者が「関与観察」（participating observation）⁵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。鯨岡（2005）によると、その際、自らの主観を通して相手の主観を掴むという、間主観的に把握することを重視する一方で、「事態を超越的に眺め、それを客観的に描き出そうとするもう一人の『私』（p.43）という、相反する立場で実践に向き合い、実践の把握を行うことが重要であるという。この点に関して、メリアム（2011）は、調査者が積極的に現場の人と関わり、直接の参加と観察、内省を含む「参与観察」の場合には、フィールドに対し可能な限り「内側の視点を得ること」と同時に、「系統だったやり方でよそ

⁵ 「関与観察」とは、臨床精神科医であったサリヴァンによる「一方で自ら患者に関わりながら、他方で患者の様子を観察するという二つの行為」である「関与しながらの観察」を縮めた表現であるという（鯨岡 2005, p.63）

者としての立場をとること」が重要であり、これらを達成することによってのみ、フィールドで展開されている日常の中から何か特別なものを見つけ出すことができると述べている (p.278)。

このようなエピソード記述の考え方にに基づき、本研究では、筆者が「実践研究者」として積極的に現場に関わり、実践を通して感じた気付きや思い、葛藤を自らの主観において捉え、ありのままに記述しながらも、客観的に描き出すことで JSL 生徒の学びを捉え、自らの実践がより良い方向へ向かうように改善し、探究していくことをめざした。

本章で分析の対象とするデータは、主に「エピソード記述」によって書かれた対面授業における実践記録、研究協力者である JSL 生徒が提出した文章とその文章に対して筆者が行ったフィードバック、および、学期末や年度末に当該校に提出をする JSL バンドスケール判定記録である。なお、授業中にとった実践記録は、走り書きのメモであったため、授業終了後、当日中に、それらをもとに、テキストデータとしてまとめた清書版の実践記録を分析データとして使用する。また、生徒が書いた文章は、誤字脱字等が見られるが、そのまま表示することとする。

3.2.2 分析の手順

3.2.1 で述べた「エピソード記述」のデータ、および生徒とのメール等でのやりとりを行ったデータは、佐藤 (2008) および、箕浦 (2009) を参照しながら、以下の手順で分析を進めた。

まず、すべての実践記録を最初から終わりまで何度も読み込み、筆者がどのような働きかけをしたのかを観点に、そのありようを示すエピソードを抽出し、データを分析可能な単位に分ける「セグメント化」(佐藤 2008, p.46) の作業を行った。その上で、筆者自身の解釈を、概念の形で意味づけていくコーディングを行い、分析の最小単位であるコードを振っていった (以下、このコードをエピソードタイトルとする)。箕浦 (2009) は、「コード名は記述の要約である場合もあるが、望ましいのはより抽象度の高い語句 (コード) に置き換えていくことである」(p.20) と述べている。この点に留意しながら、次に、個別具体的なエピソードタイトルを、抽象度を上げたコードに置き換え、そのまとまりをサブカテゴリーとして示した。最後に、エピソードタイトルとサブカテゴリーを照らし合わせながら、再度エピソードを読み込み、サブカテゴリーとして抽出された概念を包括的な概念へと、さらに抽象度を挙げてまとめるカテゴリー化を行っていった。具体的に抽出されたエピソードタイト

ルやカテゴリーに関しては、各章ごとに、実践を示しながら述べていきたい。

4. インタビュー調査の概要とデータの概要

本節では、第8章で論じるインタビュー調査の概要とデータの概要について述べる。第8章では、3.1節において示した2019年度に筆者が日本語の授業を担当し、大学受験時もサポートをしてきたJSL生徒リンに対して行った、大学受験直後と、大学1年修了時1回、大学2年修了時1回の計5回のインタビューについて取り上げる。

実施日	方法	学年	構造化の度合い	質問の内容例
2021年 1/14,1/19,1/22 (計3回)	対面	高校 3年	半構造化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学受験を振り返って ・ 日本語学習を振り返って ・ これまでの学習経験 ・ 大学入学後の目標、将来の夢
2022年 2/4	Web会議 システム	大学 1年	半構造化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学入学後の生活 ・ 大学入学後の日本語学習 ・ 大学受験を振り返って ・ 大学生活の目標、将来の夢
2023年 2/21	対面	大学 2年		

【表3-2 インタビューの概要】

インタビューは、「構造化された質問とゆるやかに構造化された質問を組み合わせた形態」(太田 2019, p.88)で行う半構造化インタビューで行った。【表3-2】で示しているように、インタビュー調査は、事前にある程度、質問の内容や順序を決めておき、状況に応じて柔軟に質問を変更したり、追加したりしながら進めていった。

分析の方法は、SCAT (Steps for Coding and Theorization 大谷 2019)を採用した。本手法を採用したのは、大谷(2007、2011、2019)が述べるように、SCATが一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である手法であり、小規模データから抽出された特徴を記述し、一人のJSL生徒の学びのプロセスを追う本研究に、より適している分析手法であると考えたためである。なお、データの録音、収集および、使用については、高校在籍時に行ったインタビューでは、本人と

保護者の許可を得た。大学入学後に行ったインタビューでは、本人の許可のみを得た。さらに、インタビューの内容やデータは随時、本人に文字化したデータにて確認を取り、了承を得た。インタビューの内容はすべて文字化し、SCAT の手法に基づき、4 段階のコーディングを行い、ストーリー・ライン⁶を作成し、以下の手順で分析を進めた。

まず、文字化したデータをセグメント化し、SCAT の分析フォームに記述していく。次に、これらのセグメント化したデータに対し、4 段階のコーディングを行っていく。4 段階のコーディングとは、「①データ中の注目すべき語句、②それを言いかえるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の内容、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」(大谷 2019, p.271) の順にコードを付していく作業である。特に、③、④のコードを付す際は、大谷 (2019) で示されている「付したコードが別の部分にも付せないか検討する」、「付したコードの関連語や類義語を検討する」、「付したコードの対立概念を別の部分に探して変化や対象を把握する」、「付したコードに関連する既存の専門的概念の構造を参考にする」といった点を参照しながら行った。最後に、4 段階のコーディングを経て抽出された、テーマ、構成概念を紡ぎ、ストーリー・ラインを記述していく。

5. 本研究主題と研究方法

本節では、ここまでの検討を踏まえ、本研究主題を探究するために、なぜ本章で検討した「実践研究」およびインタビュー調査を行うのかを論じる。

第 1 章で述べたように、本研究は、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という「問い」を明らかにすることを目的としている。この大問いを明らかにするために、【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、という 2 つの小問いとして【RQ】を設定した。第 4 章以降に論じる「実践研究」では、これらの【RQ】を明らかにしながら、日本の大学進学をめざす JSL 生徒に対し、受験科目である小論文やエッセイを「書く」教育実践について論じていく。これらの本研究主題を探究するためには、本章で論じた「実践研究」およびインタビュー調査という方法が必然的に必要であった。なぜなら、本研究主題には、これまで年少者日本語教

⁶ ストーリー・ラインとは、「データに記述されている意味や意義を、主に④に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」(大谷 2019, p.308) である。

育で行われてきた「実践研究」では明らかになっていない部分があり、それらを探究するためには、実践をデザインし、実践、内省、記述し、実践の改善へとつなげていくという「実践研究者」として行う「実践研究」が必要であったからである。さらに、本研究では、第2章において論じた実践に関する2つの視点—(1) 複数言語環境で育つJSL生徒の「個」の「成長・発達段階」に関する視点、(2) 複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解する視点—をもって「実践研究」を行い、トライアングレーションの観点からインタビュー調査を実施した。インタビュー調査を行うことで、「実践研究」によって得られた知見を立証し、さらなる実践の改善へとつなげていくことが重要であると考えたためである。このように、本研究では、「実践研究」とインタビュー調査を通して、設定した「問い」に対し、多角的な分析と考察を行っていききたい。

6. 研究倫理

早稲田大学大学院日本語教育研究科と当該校は、「JSL児童生徒の教育支援に関する協定」を締結している。この協定の下、筆者は、JSL生徒に対し、倫理的に必要な手続きをふまえた上で、インタビュー調査や「実践研究」などを当該校と連携を取りながら、円滑に進めていくことができた。以下、本研究で行った倫理的手続きと研究協力者に対する配慮について説明する。

本研究は、早稲田大学大学院日本語教育研究科、および早稲田大学日本語教育研究センターが定めている「研究調査倫理ガイドライン」に基づき、同研究科・センターに設置されている「研究調査倫理審査会」の承認を得ている（承認番号：1688、1728、1783、1882）。JSL生徒の氏名、母語など、研究過程で知り得た本研究テーマに関わる個人情報、調査協力者であるJSL生徒本人、および保護者への事前説明の中で、個人が特定される情報の匿名性の確保について説明を行い、了承を得ている。また、研究目的やデータの利用方法についても、JSL生徒本人、および保護者に十分な説明を行い、紙面による同意を得た上で研究を進めていった。なお保護者への紙面での連絡は、当該校の学校長および教頭の承認を得た上で行った。本研究で使用する実践記録や生徒が作成した成果物、文字化したデータ、および研究成果の公表については、生徒に確認した上で、当該校の学校長、および教頭に成果物を提出し、同意を得ている。その際、修正や削除の依頼があれば直ちに対応し、研究協力者に不利益が生じることがないように十分配慮した。

第4章¹ <実践研究①> 教室での活動を問い直す

「言語重視」の重要性への気付き

第4章<実践研究①>では、日本語能力の伸長に終始した明示的かつ普遍的な「言語重視」を軸に実践を行うことへの批判から、JSL 生徒が「自己表現」することを重視した実践を行った。しかし、<実践研究①>で行われた実践は、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。本章では、このような実践を通して見られた、「実践研究者」としての筆者の葛藤と気付き、実践の変容、そして生徒の「ことばの実態」について論じる。その上で、日本の大学受験制度の中で、第二言語である日本語で大学受験を乗り越えようとする JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か、実践とは何かを考察する。本章は、本研究の研究主題である、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という「問い」の探究につながる最初の「実践研究」である。

1. ²本章の研究主題

第1章では、年少者日本語教育における「書く」研究では、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論が進められている傾向がある点を指摘し、普遍的・規範的か、個別的・流動的か、あるいは、認知的か社会的かという言語観に対する認識の対立、さらに、そのような異なりにより生じる明示的な教授をするべきか否かという方法論の対立が年少者日本語教育における「書く」研究でも観察できることを論じた。

第1章 2.4 節で述べたように、筆者は、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムに立ち、実践に関しては、「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

¹ 本章は、主に小林（2020）をもとに記述している。以下、該当箇所において、初出論文を脚注にて示す。

² 本節は、小林（2023）をもとに記述している。

える実践を行っていくことが非常に重要であると考えている。本章で論じる〈実践研究①〉では、ポスト構造主義的な立場から「自己表現重視」の実践をどのようにデザインし、実践、内省したのか、さらに、そのような実践を通して顕在化した課題をどのように乗り越えようとしたのか、筆者自身の「研究実践者」としての実践プロセスとともに、そのような実践を通して JSL 生徒にどのような「ことばの実態」が見られたのかを提示する。その上で、認知的に発達段階にある、日本の大学進学を目指す JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何かを考察することを本章の研究主題とする。

2. ³ 「自己表現重視」の「書く」実践を行う上で

着目した先行研究

川上（2014）によると、複数言語環境で成長する子どものアイデンティティ構築には、幼少期からの複数言語環境の記憶や人との関わりについての記憶が深く影響するという。その上で川上（2014）は、「経験や記憶などを意味づける力は自分の生をメタ的に捉える力」（p.144）であり、そのような力の育成こそが子どもの教育実践の中心に据えられるべきであると主張する。このような川上（2014）の主張に整合し、「書く」実践においても、子どもたちの「書く」プロセスに着目し、「書く」ことを通して、自分の経験や記憶を意味づけ、自分自身を発見し、アイデンティティを構築していくことを教育実践と捉えた実践が行われるようになってきている。例えば、本間（2017）では、中華学校に通う中学生を対象に、「書く」実践を行い、ことばを通して自身の経験や記憶を意味づけ、子どもが自らの生に向き合うプロセスを検証している。本間は、指導の方向性として、「言語形式やテクニックを教えることに終始する指導では、必ずしも子どもたちの書く力の伸長に結びつかないことに留意」すべきであるとした上で、日本語を通して何を伝えようとしたのかを受け止め、「自分のありのままの思いをナラティブとして生成するためのことばの力を育成」することの重要性を主張する（p.91）。これらの先行研究は、ポスト構造主義の潮流の中、ヨーロッパにおける複言語複文化主義の言語教育政策を源流とする複言語教育（*plurilingualism*）の影響を受け、個人の中にある複言語性を捉え、ことばとアイデンティティ形成に着目した研究の1つであるといえるだろう。

³ 本節は、小林（2020）、小林（2022a）、小林（2023）をもとに記述している。

<実践研究①>においても、これらの先行研究を参照しつつ、ポスト構造主義の立場から、JSL 生徒たちが、「書く」内容について他者と話し合い、内容を深め、「書く」ことを通してありのままの思いを「自己表現」をすることで、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目指した。このように筆者は、「自己表現重視」の実践を、第1章 2.5.1 節で論じた「プロセス・アプローチ」の考え方に整合し、「書く」ことは、書き手の個性や自由を重視すべきものであり、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捉えていたのである。具体的な活動としては、「書く」内容に関して他者とのやりとりを経て内容を深めることを目的とし、ピア・レスポンスの活動を設定した。教師による明示的な指導は、最初の段階において、序論・本論・結論の構成で「書く」という全体の構成と、開催に「賛成」か「反対か」という立場を決めて論じるといった点を全体で確認するに留め、生徒同士でのピア・レスポンスを経て深めた内容を、自分なりの表現で「書く」ように指示を出した。

ピア・レスポンスとは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士 (peer) で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動方法」(池田 2004, pp.37-38) である。舘岡 (2007) は、ピア・リーディングやピア・レスポンスなど、ピア・ラーニングにおける他者との相互作用による学びのメリットとして、「自己モニターを促進し、自分が今やっていることを客観的に眺め自分自身の考えを相対化することができたり、自己自身による新しい発見をも促」(p.55) する点を挙げている。舘岡 (2007) は、他者との対話により、自己モニターを促進するという点についての具体的な説明として、他者に自分の意見や理解を説明するという活動により、自分が、何が分かっていなかったかに気づいたり、新しいアイデアを思いついたりするという点、そして、他者からのコメントなどを通して他者から異なった視点や理解が提示され、そこから自己の見直しが生まれるという点を挙げている。このように、ピア・レスポンスにおいて、文章を「書く」ことは、他者との対話を通して自己モニターを促進し、自己の新たな発見にもつながるアイデンティティの構築をも支える活動であるということができると考え、<実践研究①>の活動の中に取り入れることとした。

3. ⁴実践の概要

3.1 実践の概要

第3章で述べたように、当該校における日本語授業では、「ユニット教材学習」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つをカリキュラムの柱とし、授業を進めている。2019年度の授業は、現代文の時間にJSL生徒を取り出し、日本語の授業を行った。学年により「ユニット教材学習」または「アカデミック・ライティング」の授業が週に3時間設定され、授業は4名の教員によるチームティーチングで行われた。さらに、読む、書く、話すなど、特定の技能に焦点を当て、担当教員が活動を展開する「技能特化学習」クラスの時間が週に1時間設けられており、日本語のクラスは、週に計4時間設定されていた。筆者が本章で記述するのは、筆者がカリキュラムを立て、実践を行った「技能特化学習」クラスにおける「書く」授業実践である。

本授業実践は、2019年度の2年生、大学進学を目指す2クラス（Aクラス、Bクラスとする）を対象に行われた。A、Bクラス共に、それぞれ8名が在籍クラスより取り出され、日本語授業が行われた。Aクラスは、8名全員が中国語を母語とするJSL生徒であり、Bクラスは、英語、タガログ語、中国語など、母語は多岐にわたっていた。在籍するJSL生徒の中には、AO入試や推薦入試を経て大学入試に臨み、日本の大学への進学を果たす生徒が少なくない。そのため、高校3年生で臨む大学入学試験時に、日本語で小論文を書き、大学入試を突破する日本語能力が求められているといえる。

日本語クラスを履修する2年生は、夏休み明けの2学期から、週に3時間、チームティーチングで行われる「アカデミック・ライティング」の授業において、翌年の大学入試に向け、日本語で小論文を「書く」ための基礎的な内容を学んでいく。2019年度に筆者が担当した2年生の「技能特化学習」クラスにおいても、「アカデミック・ライティング」の授業と並行し、2学期からは、「祭りの是非」、「赤ちゃんポストの是非」、「SNSが若者の人間関係に与える影響」という大きく3つのテーマを扱い、「書く」授業実践を進めていった。本稿では、2019年9月から2020年2月に実施した1つ目のテーマ「祭りの是非」（全5回）および、3つ目のテーマ「SNSが若者の人間関係に与える影響」（全7回）を扱った授業実践を取り上げる。

⁴本章3節以降は、小林（2020）をもとに記述している。

表 4-1 「技能特化学習」 クラス 授業実践の流れ 「祭りの是非」

時数	内容	活動内容
1	読解（宿題） テーマの共有	<ul style="list-style-type: none"> ・祭りとは（異なる立場の2つの文章を読む） ・読解教材の内容について確認（宿題の確認） ・読解教材に関して意見を出し合う（グループ共有→全体共有） ・全体の構成（序論・本論・結論）の構成
2	ブレイン・ストーミング 構成メモの作成 下書き作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ブレイン・ストーミング（立場を決め、思いつく内容を B4 用紙に書いていく） ・序論・本論・結論の構成の確認（復習） ・下書き作成
3	下書き作成	<ul style="list-style-type: none"> ・下書き作成（授業内未提出の生徒は、宿題）
4	ピア・レスポンス	<ul style="list-style-type: none"> ・ピア・レスポンスを行う（同じ立場・異なる立場） ✓相手の文章の良いところを見つけて伝える ✓「賛成」「反対」の立場を明確に示して、その理由を伝える。 ✓意見が異なる時は、質問をしたり、自分の主張を伝えたりしながら相手の主張を理解する。
5	清書作成	<ul style="list-style-type: none"> ・下書きを修正・個別相談 ・1週間の作成期間を設け、ワードか手書きで清書提出後、教師フィードバック

表 4-2 「技能特化学習」 クラス 授業実践の流れ 「SNS が若者の人間関係に与える影響」

時数	内容	活動内容
1	テーマの共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ SNS とは・ SNS の利点/欠点など、実体験から話し合いグループ共有→全体共有 ・ テーマについて紹介
2	読解 話し合い	<ul style="list-style-type: none"> ・ SNS を扱った新聞記事の読解 ・ 読解資料に関して意見を出し合う、全体共有
3	ブレイン・ストーミング 構成メモの作成 下書き作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ブレイン・ストーミング（SNS をテーマとし、思いつく内容を B4 用紙に書いていく） ・ テーマの再確認、課題を正確に読み取る ・ 序論・本論・結論の構成の確認（復習） ・ 「パラグラフ・ライティング」の講義 ・ 構成メモを考えていく→個別相談→宿題
4	下書き作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 構成メモ確認。下書き作成（手書き）→提出 ・ 授業内未提出の生徒、ワード作成希望の生徒は期限を設け、下書きをメールで提出
5	ピア・レスポンス/ 構成/「パラグラフ・ライティング」説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ 提出した下書きをとりまとめ、「構成」「パラグラフ・ライティング」について全体で確認 ・ ピア・レスポンスを行う
6	ピア・レスポンス 清書（期末課題）作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ ピア・レスポンスを行う ・ 下書きを修正・個別相談

		・1週間の作成期間を設け、ワードか手書きで清書（期末課題）提出後、教師フィードバック
7	教師フィードバック	・コメントした原稿を返却、教師フィードバック

3.2 生徒のプロフィール

＜実践研究①＞における主な研究協力者は、中学2年生の時に中国から来日した、中国語を母語とする JSL 生徒リン⁵（仮名）である。リンは学習活動に意欲的に取り組み、学習ボランティアなど、学外の活動にも積極的に取り組んでいる生徒であった。『JSL バンドスケール（2004年試行版・中学・高校編）』によるリンの日本語能力の判定結果は、以下の通りである。

表 4-3 JSL バンドスケール判定結果（リン）

判定日	聞く	話す	読む	書く
2019・7月	4-5	4-5	4-5	5
2020・3月	5	5	5	5
2021・2月	6	6	6	6

リンの日本語能力の特徴として、「正確さや語彙の豊富さに欠けることはあるが、抽象的で複雑な内容についても積極的に自身の意見を伝えようとする」点などが挙げられた。

3.3 手続き

本章＜実践研究①＞では、筆者が記述した実践記録を主なデータとし、

【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

という 2 つの研究課題を明らかにしていく。データの記述方法、および詳しい分析の手続きについては、第 3 章 3.2 節で述べたとおりである。ただし、本章 5.1 節では、すべてを実践記録として、エピソード記述の事例という形で示すと、全体のプロセスが見えにくくなると考えられたため、実践記録をもとに、筆者が客観的な記述で事実を文中に示した箇所もある。

⁵ 第 8 章で扱うインタビューの研究協力者も、同じく、本＜実践研究①＞の研究協力者であるリン（仮名）である。

4. 「自己表現重視」の「書く」実践により生じた混乱

本節では、「技能特化学習」クラスにおいて小論文を扱った1つ目の授業実践「祭りの是非」における筆者の気付きと生徒のことばの実態を実践記録によって示す。なお、「技能特化クラス」は、毎週同じ曜日に、同じ学年で異なるクラスの授業が2クラス連続して行われていた。以下、授業記録ではクラスを区別するため、便宜上、AクラスとBクラスとして示す。Aクラスは、全員が中国出身の生徒であり、大学に進学する意欲を強く持ち、学習に対して真面目に勉強に取り組む生徒が多いクラスであった。Bクラスは、さまざまな母語を持つ生徒（中国語、英語、タガログ語）がおり、明るく、活発な生徒が多い賑やかなクラスであった。

本授業では最初に、「祭り」を文化として守ろうとする内容の読解教材と、「祭り」により起きた事故を扱った新聞記事という異なる立場から述べられている2つの文章を読んだ。その上で、全体の構成について復習として講義を行い、自身の主張を明確に示し、「序論・本論・結論」の構成で書くことを本テーマの目標とすることを生徒に伝えた。JSL生徒は下書きを書いた後、ピア・レスポンスを行った。ピア・レスポンスを行う際、筆者は、自身が下書きに書いた「内容」について話し合うようJSL生徒に促した。しかし、実際の活動は、スムーズには進まなかった。以下、ピア・レスポンスの活動において、実践研究者である筆者の働きかけによって、JSL生徒にどのような「ことばの実態」が見られたのかという観点で分析を進めていく。

4.1 分析結果

A、Bクラスの2019年10月7日に記録されたピア・レスポンスの授業実践記録を分析した結果、2つのカテゴリーと4つのサブカテゴリーおよび、8つのコード（エピソードタイトル）が得られた。該当クラスは、エピソードタイトルの後ろに（ ）で記載する。

表4-4 カテゴリー一覧（祭りの是非：A、Bクラス）

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
【教師の介入】	教師主導による話し合い	①なぜ？反対の理由をYちゃんに言ってみたら？（A）
		②主張を支える理由は？（B）
	学習態度への注意の促し	③そこ、おしゃべりしない（A）
		④ちょっと、今、話し合いの時間だよ（B）
		⑤Rちゃん戻って（B）

【黙認】	内職者への対応	⑥他教科の中間テスト勉強をする生徒 (A)
		⑦だってテスト出ないし (A)
	絵を描いている生徒への対応	⑧今日も参加しない? (B)

以下、抽出されたカテゴリーごとに節立てし、それぞれのデータについて見ていきたい。

4.1.1 教師の介入

<p>事例Ⅰ【②主張を支える理由は?】: Bクラス実践記録</p> <p>2 グループに分かれ、ピア・レスポンスを行ったが、話の論点が定まらず「おしゃべり」を繰り返す。「この話って前にちょっとやったよね。何の授業だっけ?この前も何かで見た」と言い、授業で以前扱ったという内容を思い出そうとする生徒、字数制限を満たしていた生徒に対し「すごい!私、これしか書けなかった」という生徒、清音と濁音のミスを指摘する生徒など。その後、筆者がそれぞれのグループに入り、「賛成」「反対」それぞれの主張を支える理由を聞き出し、話し合いを進めようと試みる。しかし、自分が書いた内容を簡単に紹介し、母国の祭りの話で盛り上がる。(2019年10月7日 実践記録)</p>
<p>事例Ⅱ【④ちょっと今、話し合いの時間だよ】: Bクラス実践記録</p> <p>書いた内容や構成まで話し合いが及ばず、最後まで「おしゃべり」で終わってしまった。内容が深まっていけない。「ちょっと今、話し合いの時間だよ」と注意をしても、学校生活や日常生活の話題が尽きない。前髪を上で束ね、筆者にも「先生、これどう思う?かわいいい?」など関係ない話をふってくる。(2019年10月7日 実践記録)</p>

事例Ⅰからは、JSL 生徒たちが、教師から「内容」について話し合いをするよう促されても、何をどのように話し合っているのか分からず、ピア・レスポンスとしての活動が成り立たず、単なる「おしゃべり」で終わってしまう様子が見て取れる。JSL 生徒の中には、自身が母国で祭りに参加した経験や、事前に読んだ新聞記事の内容をふまえ、「賛成」や「反対」の主張はしっかりと持っている生徒もいた。しかし、JSL 生徒たちが書いた下書きを見ると、主張を支える根拠を日本語で適切に表現することができていなかったり、うまく論点を整理して表現することができていなかったりする文章が多く見受けられた。また、実践記録にあるように、「これしか書けなかった」と否定的な評価を下す生徒もいた。このような否定的な自己意識が要因となり、「内容」について深く話し合うことを諦め、「内容」から派生した身近な内容の「おしゃべり」が次から次へと展開されていったのではないだろうか。次節では、本節で事例として挙げた B クラスとは別の A クラスの事例を見てみたい。

4.1.2 黙認

<p>事例Ⅲ【⑥他教科の中間テスト勉強をする生徒】： Aクラス実践記録</p> <p>前方と後方で2グループに分かれ、ピア・レスポンスを開始。最前列の2名（今回は、席順によってグループを分けたため、4名グループのうち2名）は、全く参加する様子を見せない。後方のリンのグループでは、「おしゃべり」が中心になっているが、話が盛り上がり、「先生～、こっち来て」と呼ばれ、向かう。前方のグループに戻ると最前列の2名は、他教科の中間テスト勉強をし始めている様子。「あれ？FさんとGさんは？作文書けたでしょ。内容についてこっちで話し合わない？」と聞くが、「えー、こっちがヤバイ」といって、参加しようとしな。悪びれる様子もなくずっと日本史や古文のテスト勉強をしていた。 (2019年10月7日 実践記録)</p>
<p>事例Ⅳ【⑦だってテスト出ないし】： Aクラス実践記録</p> <p>授業終了後、参加しなかった生徒（FとG）にその理由を尋ねたところ、「だってテスト出ないし。意味ない」と困惑したような表情で言う。「みんなの意見聞いて、書き直したらもっと上手に良い文章書けるかもしれないよ」と伝える。何か言いたそうに見えたが、「はい、じゃあね、先生」と言って退室した。FとGは、在籍クラス内での日本語以外の成績も良い。前回は行った「全体の構成」などの日本語の授業には積極的参加をしていた。このクラスは、中間期末テスト前になると内職をする生徒も増えるため柔軟に対応していることを以前A先生（他教員）から聞いていた。しかし実際に、目の前にして生徒からはっきりとその理由を言われると、これ以上何も言えなかった。 (2019年10月7日 実践記録)</p>

事例Ⅳで示されている、授業中に別の教科のテスト勉強をするという事実を別の角度から考えてみると、中間テストを前にして、また1年後に大学受験を控え、JSL生徒が自分自身にとって今必要な学びとは何か、さらには、今、目の前で展開されているこの活動は自分自身にとってどのような意味があるのか、自身のビリーフをもとに、学びを取捨選択しながら、自身の学びを構築しようとしていると捉えることもできる。

これらの状況を目の当たりにし、筆者が本実践で目指していた、「書く」ことを通して「内容」を深め、「自己表現」し、アイデンティティの構築を支えていく実践を進めていくにはどのようにすればよいのかを改めて問い直すようになった。認知的に発達段階にあるJSL生徒が「内容」について話し合いをし、「内容」を深めていくには、成人の日本語学習者に対するピア・レスポンスの授業で行われているように、文章を交換して「文章の内容について話し合うように」⁶という指示を与えるだけでなく、「内容」へと導くための教師側の働きかけがより一層必要なのではないかと考えるに至ったのである。さらに、

⁶ 成人の日本語学習者を対象にしたピア・レスポンスの授業では、「内容」についての話し合いに関して「作文の内容についてお互いの意見を述べ合う」（広瀬 2004）といった指示や、「書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましょう」（田中 2008）といった指示を出している。

事例Ⅲ、Ⅳでは、発達段階にあり、自らの目標として数か月後に大学受験を控えている JSL 生徒に、なぜこのような活動を行うのか、その活動の意味は何か、JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味は何か、といったように、筆者の教育観を問う直す契機となった。

5. 「言語重視」の重要性への気付き

JSL 生徒が思考を深める機会となる授業、つまり「内容」を深め、その「内容」を「自己表現」していく授業にするためにはどのようにすればよいのか。そこで筆者が注目したのは、4.1.1 節で記した事例Ⅰの授業記録にある、「話の論点が定まらない」という点である。JSL 生徒にピア・レスポンスの場を設け、それぞれが書いた文章を持ち寄り、話し合いを進めようとしても、JSL 生徒の間では、文章の「内容」から派生した「おしゃべり」が次から次へと展開されていった。「話の論点が定まらない」のであれば、教師側からの働きかけで「話し合う視点を共有する」ことにより、論点が定まり、「内容」を深めていくような話し合いに結びつかないだろうか。このような問題意識から、筆者が次のテーマから新たに行ったことは、事前に生徒が下書きとして書いた文章を回収し、生徒が書いた文章の構成や内容をしっかりと把握し、学習項目に沿って分類するといったように、文章の分析をした上で、話し合いを進めやすいようにしかけを作っておくという作業である。このような作業により、「トピック・センテンス」や「パラグラフ・ライティング」など、まずは、よりよい文章作成についての視点を共有するよう導き、論点を絞った話し合いが進められることを目指した。つまり、「内容」を深めていくために、JSL 生徒たちに、書いた「内容」についての話し合いを漠然と促すのではなく、「トピック・センテンス」や「パラグラフ・ライティング」など、「言語」に関する学習項目について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章の見直しをさせ、そこから、「内容」を深める話し合いに結び付けていけないかと考えたのである。さらに、4.1.1 節、事例Ⅲ、Ⅳで示されているように、「おしゃべり」が展開されている活動を「意味がない」と感じ、中間テスト勉強をすることを選択し、授業に参加することを拒んでいた生徒も、日本語の学習が自分にとって意味があるものであると感じられるようになるのではないかと考えた。

具体的な流れは以下の通りである。まず、表 4-2 で示した 5 回目の授業を行う前に、生徒が手書きで書いた下書きを回収し、「言語」に関する学習項目である「構成」や「パラ

グラフ・ライティング」という視点から下書きの文章分析をする。次に、生徒が書いた下書きを掲載した配布資料を作成し、生徒の承諾を得た上で、資料を両クラスで共有し、授業で話し合いを行うという流れである。

以下、「話し合う視点を共有する」ための資料として A、B クラス合同で生徒が書いた下書きをまとめた配布資料の一部を示す。配布資料は数ページにわたるものであったが、本人と保護者の同意を得られた文章が掲載されている A クラスの生徒の資料のみを示す。掲載されている文章には、誤字、脱字、句読点、文法のミスも見られるが、原文のまま記載することとする。

ここでは、筆者と JSL 生徒、または、JSL 生徒同士のやりとりをエピソードとして描きながら、一連のプロセスを示していく。生徒同士のやりとりを記述する際、本人と保護者の同意が得られた生徒の中で、特に学びの変化が顕著に表れていた、本研究協力者であるリン（仮名）と、リンが思考を整理するプロセスに影響を与えたと考えられるユウ⁷（仮名）という中国語を母語とする二人の JSL 生徒のやりとりに注目している。なお、文中の下線は筆者が付したものである。詳しくは、以下で議論したい。

5.1 分析結果

A クラスの 2020 年 1 月と 2 月に記録されたピア・レスポンスの授業実践記録を分析した結果、1 つのカテゴリーと 2 つのサブカテゴリー、および、11 のコード（エピソードタイトル）が得られた。なお、本節で記述しているのは、文章掲載に関し、生徒と保護者双方に同意が得られた生徒に焦点を当てるため、A クラスのみの記載である。

表 4-5 カテゴリー一覧（A クラス：SNS が若者の人間関係に与える影響）

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
文章構成	トピック・センテンス	① トピック・センテンスはどの文だと思う？①
		② トピック・センテンスはどの文だと思う？②
		③ トピック・センテンスはどの文だと思う？③
		④ 文章の型とは？英検の Writing と比べてみよう
	論点整理	⑤ 宿題はどうした？—クラス全体で話し合いへ
		⑥ クラス共有—他者とのやりとりによる「内容」の深化
		⑦ どうやって変えるの？

⁷ユウの日本語能力の判定結果は以下の通りである。「話す：5、聞く：5、読む：5-6、書く：5」日本語能力の特徴として、「身近でない内容の新聞記事や説明文でも読むことができる。書き言葉の語彙が増えてきており、抽象的で複雑な内容を書こうとする。しかし、一貫性や文章の正確さに欠けることがある」といった点が挙げられた。

文章 構成	論点整理	⑧板書している内容で、論点整理ができていますか
		⑨もっと抽象度の高い内容をもってきたいということに合っている？
		⑩これが具体例となるようにするにはどうしたらいいと思う？
		⑪どう？納得できたかな

5.1.1. 「トピック・センテンス」を検討していく中での「内容」の深まり

以下に示す資料 1 は、「パラグラフ・ライティング」ができていますか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で教室活動として話し合うために、生徒が提出した下書きをもとに作成した配布資料の一部である。資料 1 に掲載されている文章を書いたのは、中国語を母語とするリンとユウとは別の生徒である。なお、掲載に関し、生徒本人と保護者の許可を得ている。

資料 1 「話し合う視点を共有する」ための配布資料①（トピック・センテンス）

近年の SNS の目覚ましい発達には、若者の人間関係に良い影響も悪い影響もある。

若者の人間関係に良い影響を与える理由はふたつある。ひとつ目の理由は、過去には、インターネットがなかった時代で人々は友人に手紙を送る。これは非常に不便だと思う、時間もとてもかかる。しかし、時代が変わった。今、SNS を使用すると、異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる。時間もかからない。

ふたつ目の理由は、SNS を使用すると、学生は勉強ができる。例えば、学生はインターネットを使って学習ソフトウェアをダウンロードして、SNS で友人や学校のせんぱい方と一緒に相談や勉強することができる。(以下、省略)

資料 1 の文章では、若者の人間関係に「良い影響」と「悪い影響」を与えるという主張を序論⁸で述べた上で、本論では「良い影響」を与える理由を論点として二点挙げている。その二つの論点を示すトピック・センテンスは、下線部であると読み取れる。しかし、2 段落目で述べている 1 つ目の論点では、具体例から話が始まり、トピック・センテンスが段落の後部にきており、文の抽象度の調節ができていない。そのような文章の特徴を教師

⁸太田 (2019) は、「序章の分量は論文全体の 10%程度におさめ」(p.63) ると述べている。大学入試を目的とした小論文の指導においても一般的に、序論は全体の 10%程度を目安に書くといわれている。資料 1 にある文章は、序論は一文のみである。しかし、課題の規定字数が 500 字程度と少ないこと、書き手の立場を明確に示していることなどから、本授業実践では序論の分量や内容については特に取り上げることはなかった。

が把握した上で、生徒には、既に講義で内容を理解している「パラグラフ・ライティング」ができているか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で本文章を読むように促した。以下は、筆者が授業当日に記した授業実践記録である。

<p>事例Ⅴ【①トピック・センテンスはどの文だと思う？】： Aクラス実践記録</p> <p>「トピック・センテンス」はどの文だと思う？と問いかけるとリンが「2 つ目は分かる。一番最初の勉強ができる、でしょ。でも1つめの方が分からない」と答える。1 つ目の論点で一番言いたいことは？」と問いかけ、4人グループで話し合いを始める。 (2020年1月27日 Aクラス①グループ)</p>
<p>事例Ⅵ【④文章の型とは】： Aクラス実践記録</p> <p>グループでの話し合いが始まると、グループ内で週末行われた英検の Writing で書いた内容へと話が展開していく。英検の Writing のテストでは与えられたトピックに対し、自分の主張を補完する理由を2つ挙げる形式であり、英検の Writing でも同じように「パラグラフ・ライティング」で書くという。生徒の多くが、週末に英検を受けており、その話題に興味を示していた。そのため、パラグラフ・ライティングで書くという視点から、先日の英検の Writing で記入した文章をクラスで共有した。 (2020年1月27日 Aクラス①グループ実践記録)</p>
<p>事例Ⅶ【②トピック・センテンスはどの文だと思う？】： Aクラス実践記録</p> <p>その後、筆者が再度、SNS の「トピック・センテンス」について問いかける。すると、ユウが「異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる。ここでしょ？」と言う。するとリンは「(パラグラフの) 最初に手紙とか過去の話しているけど、私もここだと思う。私も日本に来たばかりの時、さみしくて、結構、中国の友だちに SNS で連絡していた、それはすごくよかった。だからここはすごく重要だと思います。」と言い、ユウの意見に納得している様子だった。また、リンの発言を聞いて、他の生徒も来日したばかりの時、母国の友人と SNS でよく連絡を取り合っていた、寂しさを紛らわすことができた、という具体的な話を展開していた。「今もしているの？」と尋ねると、「今は学校が楽しいし、日本で友だちもできた。勉強が忙しいからあまりしていない」という生徒や「今も連絡をしている」と答える生徒などさまざまな返答が返ってきた。 (2020年1月27日 Aクラス①グループ実践記録)</p>

事例Ⅴや事例Ⅶからは、「トピック・センテンス」「パラグラフ・ライティング」など、「視点を共有する」ことにより、生徒たちが他者の文章をしっかりと読み込み、文章を分析しようとしている様子が分かる。さらに、「異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる」というトピック・センテンスを受け、「内容」について話を深めようとする姿勢が見られ、その具体例となる話を展開している。来日当時の不安な気持ち、SNS によって支えられたという当時の思いなどを振り返り、クラスメートと共有するなど、「内容」を巡る話し合いが深まっていく様子が分かる。また、事例Ⅵからは、抽象度の高い文を最初に置き、その後、その内容を詳しく説明をするという文章の抽象度の調節を理解し

た上で、週末に受験したという、実用英語技能検定（以下、英検）の Writing の試験に当てはめ、意見を交わす様子も見られた。

5.1.2. 「論点整理」をしていく中での「内容」の深まり

ピア・レスポンスを進め、グループ活動をしていく中で、普段から真面目に授業に参加し、課題提出もしっかりと行っているリンが、下書きが未提出だったことについて筆者が尋ねた。すると、「下書きの途中まで書いたが、論点の整理の仕方について迷っていて、最後まで書くことができなかった」という内容の相談をしてきた。具体的には、リンは「SNS は若者に悪い影響を与えている」という立場から、論を進めていきたいと思っており、その主張を支える理由として「匿名で使用している」、「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という 3 点を考えているということだった。しかし、3 つの論点の示し方が分からず、途中までしか書けなかったという。授業時間も終わりに近づいていたため、リンが途中まで書いたという手書きの文章を回収し、翌週クラスで共有し、論点整理についての話し合いを行うこととした。リンが途中までしか書けなかったという文章を資料 2 で示す。

資料 2 「話し合う視点を共有する」ための配布資料②（論点整理）

近年の SNS の発達は、若者の人間関係に悪い影響を与えている。SNS のすべてがバラ色とは言えない。頭に置いておくべきマイナス面も数多くある。

1 つ目の理由は、SNS の世界では、使用者はほとんど匿名をして使用している。不用意な発言や失言などによって炎上することがある。2018 年 12 月中、SNS の上で「通り魔で大量殺人ゲームします」「10 人殺す」13 日か 14 日東京駅での殺人予告という情報を散布していた。

資料 2 にあるように、リンは 1 つ目の理由として「匿名で使用している」ことを論点とし、その後、その具体例を挙げ、抽象度を調節しながら論点を挙げることができている。しかし、その他に挙げたいと考えている 2 つの論点「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という内容が、「匿名で使用している」という論点と抽象度のレベルが揃っているかよく分からない、という点で悩んでいるようであった。その内容をクラスで共有し、どのように構成したらよいかリンにアドバイスするよう生徒に促した。すると、ユウから「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が 3 つではなく 2 つ

に分かれているんじゃない？ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で
使用している』は違う」といった意見が挙がった。そこで筆者が以下のように板書をし、
ユウの意見を整理した。

匿名で使用する	<原因>	
ゲームをすることで	<原因>	→ ①成績が下がる<結果> ②視力が下がる<結果>

するとリンが「①②の結果の部分を書きたいからここ（匿名で使用するという記述）を
変えようと思う」と筆者に伝えてきた。どのように変えるのか尋ねると「匿名で使用する
ことで安心してしまい、人を傷つけてしまったり、炎上したりしてどんどんおかしくなっ
てしまう」という「結果」を書きたいと述べていた。その後、リンに内容を詳しく確認し
た上で、以下のように板書し、クラスで共有した。

- | |
|--|
| ① 人を傷つけたり、炎上したりしておかしくなってしまう→精神的に不安定になる |
| ② 成績が下がる |
| ③ 視力が下がる |

板書した上で、再度グループになり、論点整理ができていくかという点について話し合
いをするよう促す。するとリンのグループにいた別の生徒から「これでいいと思う」とい
う声が挙がる。問題提起をしてくれたユウも納得している様子であった。そこで、筆者が
リンの傍へ行ったところ、少し考え込む様子で「でも、これ（①精神的に不安定になる②
成績が下がる③視力が下がる）を最初に論点として挙げてしまうと、そこから先が書きに
くくなると思う」と述べていた。そこで筆者は、リンの考えをもう少し深めていきたいと
考え、個別に話を聞くこととした。リンは「特に『②成績が下がる』と『③視力が下がる』
は論点として挙げるのではなく、具体例として挙げたい。その方が書きやすいと思う。そ
のため、本論で書く論点はもう一度、別の言い方で書きたい」という。その後、再度クラ
ス全体でリンが話した内容を共有した。「①精神的に不安定になる②成績が下がる③視力
が下がる」のように板書した内容が具体例となるようにするには論点はどのようにしたら
よいか、という点についてクラスで話し合いを進めた。なかなか意見が出なかったため、
筆者が「成績が下がるというのは、大きく分類するとどんなこと？視力が下がるは？」と
問いかけると、ある生徒から「②は勉強のことで③は体のこと？」という意見が挙がった。
生徒の発言を受け、筆者が以下のように板書をし、整理をした。

- ① 精神面 — 人を傷つける
- ② 学習面 — 成績が下がる
- ③ 身体面 — 視力が下がる

リンは黙々と下を向き、時にクラスメートの意見に頷きながら、メモを取っている様子であった。ユウをはじめとする他の生徒たちは「私もいいと思う」と言い、論点整理、抽象度の調節に関してクラスの多くの生徒が納得している様子であった。授業終了後、リンに対し、クラスでの話し合いを経て、新たな表現に辿り着いたこと、その内容に納得できたかどうか確認したところ、「みんなと考えて書きやすくなったのでよかった。ありがとうございます」と話していた。

その1週間後、リンが提出した最終稿は、以下である。

資料3 リンの最終稿

近年の SNS の発達は、若者の人間関係に悪い影響を与えている。SNS のすべてがよいものとは言えない。頭に置いておくべきマイナス面も数多くある。以下、人間関係に悪い影響を与えているマイナス面を3点述べる。

1 つ目は、精神面の影響である。SNS の世界では、使用者はほとんど匿名で使用している。不用意な発言や失言などによって炎上することがある。2018年12月、犯人は SNS の上で「通り魔で大量殺人ゲームします」「10人殺す」13日か14日東京駅での殺人予告という情報を散布していた。しかし、実際に起こらなかったが、多くの人に悪い影響があった。こうやって SNS は、匿名で不用意な発言をし、人を傷つけたり、炎上したりする事態が起こっている。だから使用者は精神的に不安定になり、人間関係が悪くなる。

2 つ目は、学習面の影響である。SNS は人々の交流を広げ、毎日どんどん大量の情報が更新される。情報は最大に広げられ、流行の最先端を知る。学生は勉強しなければならないが、その新しい情報が気になって、勉強時間が減って成績が下がる。忙しい勉強や仕事の中で、SNS はいい気晴らしになる。しかし、人々との交流で成績が下がったら、人々との交流をやめなければいけない。そうすると人間関係が悪くなるにちがいない。

3 つ目は、身体面の影響である。SNS を使うとき、ほとんどの人はスマホや iPad を使う。これらを使うと、目と距離が近くなる。気軽に触れるので時間も長い。視力が下がる原因になる。視力が下がり、将来にとって良くない。

以上のように、SNS は若者の人間関係に多くの悪影響を与える。

(2020年2月10日 最終稿)

5.1.3. 実践から見えてきた JSL 生徒の学びの変化

では、以上の実践から、JSL 生徒にどのような学びの変化が見られたのだろうか。

1 点目は、「トピック・センテンス」や「パラグラフ・ライティング」など、「言語」に関する学習項目について、教師側からの働きかけで「話し合う視点を共有する」ことにより、「内容」を巡る話し合いが深まり、JSL 生徒たちの思考が整理できるようになったという点が挙げられる。リンとユウ、クラスメートとのやりとりを示した事例Ⅶでは、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、「言語」に関する学習項目である「トピック・センテンス」に焦点を当てた話し合いを進めている。その結果、自身の過去の体験に文章の内容を重ね合わせ、「母国の友人と SNS で連絡を取り合っていた」というトピック・センテンスの具体例となる話まで展開し、「内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。さらに、その後のリンのケースでは、「言語」に関する学習項目である「パラグラフ・ライティング」について話し合う過程の中で、「内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。例えば、論点の提示の仕方について悩んでいるリンに対して、「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が 3 つではなく 2 つに分かれているんじゃない？ ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で使用している』は違う」というユウの発言があった。このユウの発言は、論点が 3 つではなく 2 つに分かれるのではないか、さらには、論点が「原因」と「結果」に分かれており、抽象度のレベルが揃っていないという点を指摘しているといえる。このようなユウの発言を受け、ユウが発言した内容を筆者が板書をし、整理したことで「匿名で使用する」ことが「原因」となり、誰にどのような「結果」をもたらすのかという点について、徐々にリンの思考が整理されていく様子が分かる。

2 点目は、「内容」と「言語」に関する学習項目の双方に注目した授業実践により、生徒たちは自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点である。リンは、当初、書きたい内容があるにも関わらず、どのように論点を整理して書いたらよいか分からず、下書きを書き上げることを途中で諦めていた。その後、書く「内容」に関する表象が形成されてきた段階で、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、話し合いを進めていった。その結果、「匿名で使用することで安心してしまい、人を傷つけてしまったり、炎上したりしてどんどんおかしくなってしまう」という「結果」を論点として挙げたいと述べるなど、積極的に、自身が書いた文章を検討し始めている。さらに、その後、リンは他生徒からのアドバイスを受けた上で、筆者に対し「本論で書く

論点はもう一度、別の言い方で書きたい」と述べている。その理由をリンは、「特に『②成績が下がる』と『③視力が下がる』は論点として挙げるのではなく、具体例として挙げたい。その方が書きやすいと思う」と述べており、論点を示す際の抽象度のレベルの調節について、現時点で納得できていないことを伝えてきている。

このように、本実践からは、下書きを書き上げることを途中で諦めていたリンが、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする中で、思考を整理することができ、自分自身の考えを客観的に把握できるように変化していることが明らかになった。

6. 考察

本節では、＜実践研究①＞に関して、

【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

という 2 つの研究課題について考察を進めていく。

続く、6.1 節では、「内容」と「言語」の双方に焦点を当てた実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」について明らかにしていく。

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

第 5 節で明らかになった「内容」と「言語」の双方に焦点を当てた実践を通して見られた 1 つ目の JSL 生徒の学びの変化として、「言語」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点が挙げられた。このように、思考が整理された上で、最終的にリンは、「みんなと考えて書きやすくなったのでよかった」と筆者に感想を述べており、他者との話し合いを経て、自分自身の授業での学びに肯定的な評価をしている。これは、4.1.1 節の「祭りの是非」における実践記録【事例 I】で示されているように、「これしか書けなかった」と評価をし、否定的な自己意識が要因となり「内容」について話し合うことを諦めていた JSL 生徒の事例とは対照的である。このことから、JSL 生徒の「ことばの実態」として、思考を整理し、自分自身が考えている「内容」を、自分自身が納得できる適切な表現で論理的に表現できるようになること、そして、他者にそれらを表現できるということ

が、JSL 生徒が肯定的な自己意識を持つことにも影響を与えているということが分かる。

2 つ目の JSL 生徒の学びの変化として、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点が挙げられた。さらに、第 5 節における分析では、他者との話し合いを経て、思考を整理し、自分自身の考えを客観的に把握できるようになっていることが明らかになった。つまり、JSL 生徒の「ことばの実態」として、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いを通して得た学びを再度自分自身で内省し、深めることにより、さらなる学びへと広がりが見られるということが出来る。実際に、5.1.2 節におけるリンのケースでは、リンはクラスメートとの話し合いを経て、「精神面」「学習面」「身体面」といった抽象度の高い語彙を、最終的には教師の提示により書き写し、どのようにすれば抽象度のレベルを調節しながら分かりやすく論点を示すことができるかという点を学んでいる。さらに、その論点に対する具体例もクラスメートとの話し合いを経て、整理することができている。つまり、抽象度のレベルを調節した語彙などの「言語」に関する学習項目を学ぶだけではなく、「内容」をも深めていくことができているといえるだろう。

以上のことをまとめると、他者と「言語」に関する学習項目について「話し合う視点を共有する」ことによって見られた、JSL 生徒の「ことばの実態」を以下の点にまとめることができる。他者と「言語」に関する学習項目について「話し合う視点を共有する」ことにより、「内容」を巡る話し合いが深まり、自分自身の思考を整理するということができる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「内容」をも深め、新たな学びへと広がりが見られるという学びのプロセスを経ているということが出来る。

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

6.1 節で論じた「内容」と「言語」の双方に焦点を当てた実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」を捉える上で重要なのが、JSL 生徒に対し、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いをどのように授業実践の中で展開し、どのような働きかけをしていくかという点である。そこで、本節では、改めて本<実践研究①>全体を振り返ってみたい。

1 つ目に提示した実践「祭りの是非」では、JSL 生徒に対し「内容」について互いに話

し合うよう指示を出し、活動を行おうとしても、話の論点が定まらず、他者から異なった視点や理解を得たり、「内容」が深まったりするまでには至らなかった。そこで、2つ目に提示した実践「SNSが若者の人間関係に与える影響」では、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「言語」に関する学習事項について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章を見直し、結果として「内容」を深めていくことを目指した。その結果、「言語」に関する学習項目を考えていくプロセスを経て、「内容」を巡る話し合いが少しずつ深まっていることが分析から明らかになった。つまり、発達段階にある JSL 生徒にとっては、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「言語」に関する学習事項について、他者と「話し合う視点を共有する」ことが、自分自身や他者の文章を見直す機会を得ることになり、「内容」を巡る話し合いを深め、思考を整理することになるといえる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「内容」をも深めることができるのである。

以上をふまえると「内容」と「言語」の双方に注目した JSL 生徒に対する日本語授業実践を行う上で必要な観点の 1 つ目として、他者と「話し合う視点を共有する」という点が挙げられる。その際、他者との対話を促すために「内容」にのみに焦点を当てるのではなく、言語形式など「言語」に注目するという観点をもつことが重要であると考えられる。「言語」に注目し、他者と「話し合う視点を共有する」ことは、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を整理し、「内容」をも深め、書き手に新たな発見をもたらす機会となるということができる。

続いて、日本語を母語とする高校生を対象にした小論文指導との違いという視点から、本実践を振り返ってみたい。5.1.2 節における分析では、ユウが、論点が 3 つではなく 2 つに分かれるのではないか、さらには、論点が原因と結果に分かれており抽象度のレベルが揃っていない、といった内容を指摘している点を挙げた。また、同じく 5.1.2 節の文中で示した事例では、語彙の抽象度を調節した表現について話し合いを進めている際、ある生徒から「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という意見が挙げられたことが記述されている。このように、JSL 生徒は、学習項目としての講義や話し合いを通して、「パラグラフ・ライティング」において論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節したりすること自体は理解ができているようであった。これは、4.1.1 節で示した【事例 2】にあるように、学習項目としての「パラグラフ・ライティング」の内容を、英検の Writing の試験と重ね合わせ、議論を進めていることから分かる。し

かし、論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節した内容を表現したりするための日本語の語彙は、ある程度の時間を与えても、JSL 生徒から出てくることはなかった。ユウによって分けられた論点を「原因」や「結果」という語彙を使い、板書で可視化して示すこと、あるいは、「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という生徒の発言を受け、「精神面」や「学習面」、「身体面」といった抽象度の高い内容を表す語彙を提示することなどは、最終的には教師である筆者が行っていることが 5.1.2 節の文中で示されている事例から分かる。つまり、JSL 生徒は、他者との話し合いを経て、自分自身の力で具体的事項を抽象化したり、概念化したりすることはできていても、その内容を表現するために十分な日本語の語彙を持っていない場合があるのである。この事例から、JSL 生徒の認知的発達段階に即した内容の深みと、その内容を表現するために使用する日本語の語彙の深みが一致せず、ずれがあるということができる。そのため、JSL 生徒は、自分自身が考えている内容と、クラスメートとの話し合いを経て最終的には教師が提示した語彙を、可視化された情報などによって結び付けることにより、徐々に思考を整理していたと考えられる。

以上をふまえると「内容」と「言語」の双方に注目した JSL 生徒に対する日本語授業実践を行う上で必要な観点の 2 つ目として、認知的発達段階に即した内容の深みと JSL 生徒が使用する日本語の語彙の深みには、ずれがあるということを理解した上で、内容と語彙がうまく結び付くように、教師が適宜、語彙を明示的に示していく必要性が挙げられる。この点が、日本語を母語とする高校生を対象にした小論文の指導とは異なるといえるだろう。

7. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要な

リテラシーとは何か

本節では、＜実践研究①＞を改めて振り返り、本章で論じた＜実践研究①＞が、本研究で示す 4 つの実践研究章（第 4 章から第 7 章）の中でどのように位置づけられるかを示す。その上で、日本の大学受験制度の中で、第二言語である日本語で大学受験を乗り越えようとする JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か、またそのようなリテラシーを育むためにどのような実践をするべきかを、ここまでの＜実践研究①＞に関する考察を踏まえて考えてみたい。

7.1.⁹ <実践研究①>の本研究における位置づけ

既に述べたように、筆者は、当初、日本の大学への進学を目指す JSL 生徒に対する「書く」教育実践に関して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い、深めて「書く」ことを重視した「自己表現重視」の教育実践を行うことを目指した。しかし、本章第 4 節で示した【事例 I】から【事例IV】で見られたように、認知的に発達段階にある JSL 生徒にとって、教師から明確な指示がないまま「内容」について話し合う活動は、「内容」から派生した「おしゃべり」の場を生む結果となり、さらには、そのような活動に意義を感じられず、目の前に迫る他教科のテスト勉強をすることで参加を拒んだりする生徒を生む結果となった。これらの問題は、ピア・レスポンスという活動形態によって生じたものではない。筆者が授業を設計する段階で、「書く」ことにおいて「内容」を深め、「自己表現」するということはどのようなことか、その上で、ピア・レスポンスという活動を実践の中にどのように位置づけるのか、その目的と「実践研究者」としての立ち位置が明確ではなかったことが要因であると考えられる。

このような「実践研究者」による働きかけや授業設計による JSL 生徒の「ことばの実態」が明らかになったことで、筆者は、ポスト構造主義的な立場から、「書く」ことを通して「自己表現」をすることとは何か、そして、JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何かを考えるようになった。複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって、第二言語である日本語で「書く」ということは、日本語母語話者である生徒と同じように「書く」ようになることを求めるものではない。しかし、そのことが、明示的な教授を否定し、自分のありのままの思いを、書き手の個性や自由を重視しながら「書く」ことへ向かうことにはならないのではないか。それは、教師の側が JSL 生徒を社会的「弱者」として位置づけ、日本語母語話者ではないから、第二言語である日本語の「言語」に関する明示的な教授は必要ない、自分のありのままの思いを自由に書いていくべきであるという論理となり、そのような論理は、発達段階にある JSL 生徒のリテラシーを一方向的に捉え、「ことばの力」を限定的に捉えることにつながるのではないか。さらに、自身が依って立つ理念を押し付けてしまうことになるのではないかと考えるようになったのである。第 1 章で論じたように、教師が依って立つ理論的パースペクティブや言語教育の方向性を決定づける方法論に

⁹ 本節は、小林（2023）をもとに記述している。

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。「ことばの力」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の必要性について、気付きを得たのである。

以上のように、本章で示した<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、さらに、筆者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すことで、複数言語環境で育つ JSL 生徒が、第二言語である日本語を通してリテラシーを育むということはどのようなものなのかという「問い」の探究へとつながる契機となった実践として、本研究の中に位置づけられる。

7.2. JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か

ここまでの議論を踏まえ、<実践研究①>において明らかになった、JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーである。また、そのようなリテラシーを育むために、本章第 5 節では、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムの立場に立ち、「言語重視」の実践を行いながら、どのように「自己表現重視」の実践を具現化するか、つまり「言語重視・自己表現重視」の実践を模索している。その結果、「内容」と「言語」の双方に注目した JSL 生徒に対する実践として、他者と「話し合う視点を共有する」ことで、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を整理し、「内容」をも深めることができること、さらに、JSL 生徒が有する多様な言語資源を活かすために、「内容」と日本語の語彙がうまく結び付くように、教師が適宜、語彙を明示的に示していくことの必要性が明らかになった。

以上のように、本章で得られた実践への示唆は、教室活動という文脈の中で生徒同士、あるいは、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得られたものである。教室の中でのさまざまな生徒とのやりとりを通して、リンの学びの変化を明らかにし、「言語重視」の実践を行いながらどのように「自己表現重視」の実践を具現化していくかを示した本章の実践は意義があると考えている。

<実践研究①>は主に教室全体での活動を通して行われた。教室には多くの生徒がおり、筆者は教師として全体の教室活動を進めていく中で、リンが「書く」プロセスを常に注視

して追うことはできなかった。次章では、このような「言語重視・自己表現重視」の実践を行っていく中で、教師のどのような働きかけにより、JSL 生徒にどのような「ことばの実態」が見られるのか。個別指導を進めていく中で、日本語教師である筆者と JSL 生徒とのやりとりを通じた JSL 生徒が「書く」プロセスをより詳しく示し、新たな考察を加えることで、複数言語環境で育つ JSL 生徒が、第二言語である日本語を通してリテラシーを育むということはどのようなものなのかという「問い」の探究をさらに深めていきたい。

第5章¹ <実践研究②>理論的パースペクティブと 方法論の関係性の再考

ー「言語重視・自己表現重視」の実践の試みー

第5章<実践研究②>では、「言語重視・自己表現重視」の実践において、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の視点と、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「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する。その上で、JSL生徒に対する「書く」実践を通して見られた「実践研究者」としての筆者の気づきとJSL生徒の「ことばの実態」について論じ、JSL生徒自身にとって必要なリテラシーとは何かを考察する。

1. ²本章の研究主題

第4章の<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、「言語重視・自己表現重視」の実践の重要性に気付くとともに、筆者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について問い直す契機となる実践として位置づけられた。ポスト構造主義的な観点から、普遍的な「言語重視」を軸に実践を行うということは、日本語母語話者の日本語能力を規範とした個の能力主義を基盤に、言語能力を数値化して評価したり、形骸化したドリル練習や実際の場面から切り離された文法や言語形式を明示的に教授したりするAL法やCAに基づく学習と結びつけられ、日本語能力の伸長に終始した明示的な指導として批判の対象となることが多い。ゆえに、ポスト構造主義的な観点から実践が行われる場合、個別的な「自己表現重視」に偏重した実践が進められる傾向がある。しかし、JSL生徒を対象にした実践を構想する場合、「言語重視」に対する見方を子どもの「成長・発達段階」という視点から捉え直す必

¹本章は、主に小林(2022a)をもとに記述している。以下、該当箇所において、初出論文を脚注にて示す。

²本節は、小林(2023)をもとに記述している。

要があるのではないだろうか。

本章では、第4章における〈実践研究①〉の考察を経て生じたこれらの問題意識をもとに、「言語重視・自己表現重視」の実践を行い、「言語重視」の視点と「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する。その上で、筆者自身の「研究実践者」としての実践プロセスを示すとともに、個別指導を進めていく中でJSL生徒にどのような「ことばの実態」が見られたのか、さらには、認知的に発達段階にあるJSL生徒にとって必要なリテラシーを明らかにする。「個」に着目した実践プロセスという、第4章とは異なる視点から考察するのが本章の研究主題である。

2. ³ 「言語重視・自己表現重視」の「書く」実践を行う上で 着目した先行研究

第4章の〈実践研究①〉を構想する段階において、筆者は「自己表現重視」の実践を、第1章2.5.1節で論じた「プロセス・アプローチ」の考え方に整合し、「書く」ことは、書き手の個性や自由を重視すべきものであり、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捉えていたことについて論じた。しかし、〈実践研究①〉を経て、「ことばの力」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必要性を感じるようになった。以下、本節では、〈実践研究②〉の段階において、筆者がどのように「ことばの力」を捉えており、どのように〈実践研究②〉を構想したのかを示す。

日本語教育における「ことばの力」の捉え方は、学習観の変化に伴い、時代とともに変化してきている。西口（1999）は、学習観について、「文型積み上げ方式」やドリル・プラクティスなど、「条件付け」によって学習が進むとされる行動主義心理学の学習観から、コミュニカティブ・アプローチなど、学習者の意識的な意味付け活動が学習を進めるという認知主義の学習観の段階を経て、個人の中での特定の技能や知識獲得から、他者や社会との関わりの中で進む社会的な実践を重視する状況的学習観への転換の必要性を述べている。西口（1999）が指摘したこのような一連の学習観の転換にともない、「ことばの力」の捉え方も、「ことばの知識や技能をより多く習得することを目指すこと」から「ことば

³ 本章2節以降は、小林（2022a）をもとに記述している。

の運用能力を高めること」へ、さらには「社会的文脈の中で調整し、対応していく力を身に付けること」のように、変化してきているといえるだろう。

石井（2006）は、「JSL カリキュラム」で挙げられている他者との関わりにおける学びの体験を通じた「学ぶ力」の獲得の重要性に関して、「個々人における知識・技能の習得を目指した学びから、他者との関わりにおける学び合いへと、年少者日本語教育の学習観、能力観の捉え直しを求めるものである」（p.6）と指摘している。ここで注目したいのは、石井（2006）が、「言語能力の育成は日本語力だけではなく子どもが持つ言語能力全体を捉えることが不可欠である」（p.6）と述べ、「ことばの力」を多様な言語資源からなる複合的な能力として捉え、周囲との関わりの中で学び合う「自己表現重視」の立場を取る一方で、年少者日本語教育においては、コミュニケーションツールとしての日本語ではなく「体験的に理解したことを言葉によって明確化・精緻化し、既存の知識や経験と関連づけ、構造化するための言葉となり得る日本語の力」（p.6）を育成するという、「言語重視」の重要性を論じている点である。

さらに、川上（2014）は、複数言語環境で成長した、一青妙氏の自己エスノグラフィーを分析し、インタビューにより、子ども自身が経験や記憶を意味づけていくことが、アイデンティティの構築につながることを明らかにしている。川上（2014）は、経験や記憶を意味づけていく力、つまり自分の生をメタ的に捉える力の育成が、言語教育実践の中心にあるべきであると主張する。その主張の根底にあるのは、子どもの「ことばの力」を個人が有する、混然一体となった多様な言語資源や能力、経験、価値観を含む複合的な能力として捉える、複言語複文化能力の考え方である。川上（2020）は、「ことばの力」を「複言語・複文化能力」として捉え、「第一言語を含めた複言語・複文化能力と向き合い、どのように生きていくかという課題に取り組むこと」（p.109）であるとし、「自己表現重視」の重要性を挙げる一方、子どもに対する「書く」実践において「自分の言いたいことを表すための文章構造や新たな語彙や接続表現を、生徒と対話を通じながら一緒に考える」（p.101）ことや、「問いに対してどう答えるか、根拠や具体例をどう示しながら主張を展開するかなど、文章全体を戦略的に見る」（p.103）実践の重要性を述べている。川上の論考からは、「ことばの力」を複言語複文化能力として捉え、自分の生をメタ的に捉える力の育成をする「自己表現重視」の実践を進めていく中であっても、認知的発達段階にある子どもを対象にした日本語教育を進めていく上で、「言語重視」の実践を進めていくことが重要であることが分かる。

第1章において、これまでの年少者日本語教育における「書く」実践では、「言語重視」か「自己表現重視」か、と二分法的に捉えられている傾向があることを指摘した。一方、年少者日本語教育が目指すべき方向性として理念を考察した石井（2006）や川上（2020）の論考では、子どもの「ことばの力」は、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られている。ただし、そのような「ことばの力」を育むことを目指し、言語教育実践において子どものアイデンティティの構築を支え、「自己表現」していくということは、日本語での読み書き能力の育成が否定されることを意味していない。つまり、理念を扱った石井（2006）や川上（2020）の論考では、年少者日本語教育において目指される、子どもに育成すべき「ことばの力」について、「言語重視」か「自己表現重視」か、と二分法的に捉えられていないことが分かる。

以上から、筆者が第4章の〈実践研究①〉を構想する段階において考えていたように、ポスト構造主義という立場に立ち、「書く」教育実践に関して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るのではなく、目指すべき「ことばの力」は何かという視点から、実践を構想していく必要があるのではないだろうか。

本章では、上述した先行研究を参照しつつ、第4章の〈実践研究①〉の知見を踏まえ、JSL生徒にとって必要なリテラシーとして、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の生をメタ的に捉え、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーに着目する。さらに、「ことばの力」を、個人が有するリテラシーの総体として、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、上述したリテラシーの総体としての「ことばの力」の育成のあり方を考えてみたい。

3. 実践の概要

3.1. 実践の概要

第3章、第4章で既に述べたように、当該校における日本語授業では、「ユニット教材学習」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つをカリキュラムの柱とし、授業が進められている。2020年度の授業からは、当該校における日本語授業で大きな体制変更があり、現代文の時間にJSL生徒を取り出すという形ではなく、学年別に週に6時間、決められた曜日・時間に授業が進められることとなった。

本研究で取りあげるのは、2年生の「ユニット教材学習」の中の「エッセイを書こう」というユニットにおいて行われた、独立行政法人国際協力機構（JICA）主催の「国際協力中学生・高校生エッセイコンテスト」（以下、JICA エッセイコンテスト）の応募に向けた授業実践である。JICA エッセイコンテストの2020年度のテーマは、「世界とつながる自分—私たちが考えること、できること」であった。本授業実践は、2020年7月から2020年9月にかけて全10回の対面授業が行われ、夏休み中に、生徒の進捗状況により、メール提出によるやりとりを行った。2年生の授業は筆者と、もう1名の教員で担当していたが、「ユニット教材学習」の授業は、筆者が主に担当していた。そのため、本章で扱う、エッセイを「書く」授業や生徒が書いた文章のフィードバックを担当したのは、筆者のみであった。本授業実践の流れは表1の通りである。

表5-1 「JICA エッセイコンテスト」へ向けた授業実践の流れ

時数	時期	指導形態	内容	活動
1～3	2020年 7/9 7/14	全体授業 (対面)	JICA エッセイコンテストについて	・JICA エッセイコンテストの概要、過去受賞作品読解 ・エッセイと小論文の違い（文体、構成など）
4		個別指導 (対面)	テーマ決め	・ブレイン・ストーミング ・テーマ決め、構成メモ作成
夏休み期間		個別指導 メール提出	下書き・フィードバック	・下書き提出 ・教師フィードバック
5、6	2020年 8/27	個別指導 (対面)	下書き 清書	・夏休み中に提出した原稿の内容について話し合い
7～10	2020年 9/1、9/3	個別指導 (対面)	下書き 清書	・フィードバックをもとに清書原稿を完成させる

3.2. 生徒のプロフィール

本研究では、本人と保護者の同意が得られている生徒の中で、筆者とのやりとりにおける語りや成果物から、学びのプロセスが顕著に表れていたアヤ（仮名）という生徒に注目した。アヤは、中学2年生の時に中国から来日した、中国語を母語とする高校2年生である。日本の大学への進学を希望しており、授業中、授業内容に関する質問や発言も多く、学習意欲が高い生徒である。

表5-2 JSL バンドスケール判定結果（アヤ）

判定日	聞く	話す	読む	書く
2019年・7月	4	4	4	4
2020年・3月	6	6	5-6	5-6

2021年・3月	7	7	7	7
----------	---	---	---	---

本実践終了後の2021年3月（2年生在籍時）に行われた、アヤのJSLバンドスケールの判定結果は、4技能すべてにおいてレベル7であった。2021年3月（2年生在籍時）に行われたJSLバンドスケール判定時に記述されたアヤの日本語能力の特徴として、以下の点が挙げられている。生活場面、学習場面ともにさまざまな目的に応じて、日本語を適切に使い分ける能力が定着してきており、在籍クラスにおける授業においても対応できる力がついてきている。社会文化的内容に関する語句の理解などには、依然困難が伴う場合もあるが、その内容をどのように調べ、どのように理解していくのかという方略を理解しており、多くの問題にも自律的に対応できる。

3.3 手続き

本章<実践研究②>では、筆者が記述した実践記録とアヤが書いた成果物である文章を主なデータとし、筆者とアヤのやりとりをエピソードとして描くことで、

【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

という2つの研究課題を明らかにしていく。実践記録に関するデータの記述方法、および詳しい分析の手続きについては、第3章3.2節で述べたとおりである。<実践研究②>は、個別指導が中心であるが、授業記録には、研究協力者であるアヤ以外の生徒への対応も記述されている。本論文では、アヤ以外の生徒に関して記述している箇所は、すべて（中略）としている。

なお、<実践研究②>では、メール上でのやりとりを通して行われた、アヤが提出した文章に対する、ワードのコメント機能を使用したフィードバックもデータとして提示する。生徒が書いた文章に対するフィードバックの分析は、第3章3.2.2節に述べた通りである。分析の最小単位である「セグメント化」（佐藤 2008, p.46）は、筆者が提示したコメントごとに行い、そのコメントの中心的な語句をコード（本研究ではエピソードタイトルとする）とした。

4. 分析結果

アヤが提出した第1稿のコメントを分析した結果、2つのカテゴリーと4つのサブカテゴリーおよび、13つのコード（エピソードタイトル）が得られた。その指導の多くは、文法や語彙、意味内容の確認、ある一部分に関する論点整理が中心であり、「言語重視」の指導を行っていることが分かる。

表5-3 カテゴリー一覧（第1稿）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	コメント	生徒文章
言語	文法・語彙 (形式レベル)	「違う」動詞の活用	ちょっと違うと思った。	私はちょっと <u>違い</u> とおもった
		～のは…である 強調	道端に <u>いるのは</u>	道端は全部老人である
		副助詞	<u>若者は少数しか</u> 見られなかった。	その道を出る時も少数の若者しか見られなかった
		助詞「に」	2回目に	2回目 その道を通った時
		「の」の意味を明確にする	寿町に住む <u>高齢者の数は</u>	寿町の高齢者は過去最高となり
	表現・語彙 (意味保存レベル)	漢字	揶揄（漢字で）	やゆされる
		内容が飛躍しているのでは？	→「労働者の町から福祉の町」ですと内容が飛躍し 修正例：労働者の町から、高齢者の町へ、そして福祉の町へ	<u>労働者の町から福祉の町へ変わった。</u>
		要因・原因を示す表現	<u>波線部</u> ；人口の高齢化には、二つの要因がある。	<u>二つの要因</u> は人口の高齢化を引き起こした。
		意味が伝わりにくかったです。	<u>波線</u> ：ここは少し意味が伝わりにくかったです。この文は「介護」でまとめてよいと思います。例：一人暮らしをする大多数の高齢者にとって、一人暮らしをすることは、大きな負担である。したがって、介護をする人やサービスをする施設の確保が急務である。など。	大多数の高齢者にとって、 <u>生命の最後の階段で非常に虚弱で、一部の生活の自理能力を失って、そこで他者の助けと世話をすることを必要とする。</u>
		語彙の整理	二つの要因とは？①寿命の延長②出産の減少：この2つでよいですか？まずは、第3段落を整理しましょう。	二つの要因
論点整理 【内容】	抽象度の調節	問題点を整理して書く	①寿命の延長と②出産数の減少という2つの要因とそこから起きる問題点を整理して書くことより分かりやすくなると思います。	寿命の延長 出産の減少
		「高齢者の寿命の延長」	1つ目の要因：「高齢者の寿命の延長」についてまずはまとめましょう。	二つの要因
		「出産数の減少」	2つ目の要因：「出産数の減少」についてまとめましょう。	

その後、夏休みが明け、対面授業が始まった後、8月27日、9月1日、9月3日に行われた、計6時間の授業記録における、研究協力者アヤに関連する記述部分を分析した結果、7つのエピソードと4つのサブカテゴリー、3つのカテゴリーに分類された。

表5-4 カテゴリー一覧（対面授業）

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
【論点整理】	構成	①（エッセイ冒頭の書き方が）上手！（8/27）
		② どんなつながりか教えて（8/27）
		③「私ができること」の記述を考える①（8/27）

【論点整理】	トピック・センテンス	④高齢化社会の2つの要因 (8/27)
【全体評価】	内容面の推敲	⑤「私ができること」の記述を考える② (9/1)
		⑥学習ボランティア経験とのつながり (9/1)
【書式】	原稿用紙の使い方	⑦ 一番上にまる(句点)がきたらどうしますか。(9/3)

分析の結果からは、夏休み明け8月27日の対面授業において、文章の論点整理を行い、内容を整理した上で、9月1日の授業でより内容を深めていっていることが分かる。したがって本章では、〈実践研究②〉における授業実践の時期を以下の2つに分けて述べていく。7月の対面授業から夏休み中のメールでのやりとり、および、夏休み明け初回、8月27日に行われた対面授業を通して、高齢化社会の問題に関する論点について整理していた「言語重視」の実践を行っていた時期を第1期とする。9月上旬の対面授業、およびメールでのやりとりにおいて、高齢化社会の問題をふまえ、アヤがさらに深く書き進めていた「自己表現重視」の実践を進めていた時期を第2期とする。

4.1. 第1期 「言語重視」の実践－文章の論点を整理する－

7月中に行った対面授業では、アヤは、日雇労働者が宿泊する施設や違法の賭博場などが立ち並ぶ地域に行ったという自身の経験をもとに、高齢化社会の問題をテーマとして設定し、集中して課題に取り組んでいた。その後、夏休みに入り一週間経った頃、アヤからメールでワードの添付ファイルにより第1稿が送られてきた。アヤが送ってきた第1稿の一部(第3段落)を以下に示す。なお、文中の下線は筆者が付したものである。文章には、誤字、脱字、文法ミスも見られるが、原文のまま記載することとする。

高齢化は現在、世界中で共通の重要な政策問題となっている。二つの要因は人口の高齢化を引き起こした。寿命の延長で、老人が長生きすると、人口の平均年齢が高くなる。出産の減少で、子供が少なく生まれると、若者の数が減っている。出産の減少は今の世界人口の高齢化の主な原因である。日本の高齢化は今かなり深刻で、高齢者の割合は最高で、65歳以上の高齢者は現在総人口の割合の28.4%を占め、世界のすべての国家を上回る。現在社会は、親になることを拒否する若者が増え続けているようである。例えば、女性の社会進出、給料の低下、高額な子供の養育費などが出産の減少に影響している。したがって、日本の平均寿命は84歳で世界最高になっている。経済に関わる医療保健基金の支出が急速に増加している。なぜなら、人口の高齢化が大きな原因の一つだから。一人で暮らしてほしい高齢者がいて、一人で生活することも問題である。寂しい人もいれば、家族に

迷惑をかけたくない人もいる。大多数の高齢者にとって、生命の最後の階段で非常に虚弱で、一部の生活の自理能力を失って、そこで他者の助けと世話をすることを必要とする。 (2020年8月1日提出 第1稿)

アヤが夏休み中にメールで提出したエッセイの第1稿では、自らの体験から問題意識を焦点化し、主張へとつなげようとしており、全体の構成は分かりやすく整っていた。しかし、第一段落で自分自身の体験を論じた後、第三段落では、高齢化社会の要因として「2つの要因」があると述べながらも、その「2つの要因」とは何か文中に明確に示されていなかった。そのため、筆者は、第3段落のフィードバックをする際、「2つの要因」とは何か、語彙を整理することを促す質問をした。さらに、「2つの要因」によって引き起こされる具体的な問題とその例が文中に点在しており、論の展開が分かりにくいと感じたため、「①寿命の延長」に対する問題なのか、「②出産の減少」に対する問題なのか、さらにその問題に対する例なのか、抽象度の調節をし、論点整理するよう促した。

データ I 【論点整理（語彙の整理）】：2020年8月1日（第1稿）コメント
二つの要因とは？ ① 寿命の延長、② 出産の減少 この2つでよいですか？まずは第3段落を整理しましょう。
データ II 【論点整理（抽象度の調節）】：2020年8月1日（第1稿）コメント
「2つの要因」とそこから起きる問題点を整理して書くとより分かりやすくなると思います。

その後、第1稿提出から10日後、アヤから第2稿がメールの添付ファイルで送付された。第2稿の文章は、以下のようにまとめられていた。

高齢化は現在、世界中で共通の重要な政策問題となっている。人口の高齢化には、二つの要因がある。一つ目は、寿命の延長である。老人が長生きすると、人口の平均年齢が高くなる。二つ目の要因は、出産の減少である。現在社会は、親になることを拒否する若者が増え続けているようである。例えば、女性の社会進出、給料の低下、高額な子供の養育費などが出産の減少に影響している。出産の減少は今の世界人口の高齢化の主な原因である。このような二つの要因により、現在の日本の高齢化はかなり深刻な状況になっている。

65歳以上の高齢者は現在、日本の総人口の割合の28.4%を占め、世界のすべての国家における高齢者の割合を上回っている。したがって、日本の平均寿命は84歳で世界最高になっている。経済に関わる医療保健基金の支出が急速に増加している。なぜなら、人口の高

齢化が大きな原因の一つだからである。さらに、家族に迷惑をかけたくないという理由から、一人で暮らしを高齢者の数も増えている。寂しい思いを抱えながら、一人暮らしをせざるを得ない高齢者もいる。いずれにせよ、一人暮らしをする大多数の高齢者にとって、一人暮らしをすることは、大きな負担である。したがって、介護をする人やサービスをする施設の確保が急務である。

(2020年8月15日提出第2稿)

第1稿と第2稿を比較してみると、高齢化の要因としてアヤが挙げている「2つの要因」として「寿命の延長」と「出産の減少」が明確に示され、その2つの要因によって引き起こされる具体的な問題とその例が整理されており、より論の流れが分かりやすくなっていることが分かる。また、第1稿では、1つの段落でまとめられていた第3段落の内容が、第2稿では、2つの段落に分けてまとめられていた。具体的には、第1稿において筆者は、「医療保健基金の支出が急速に増加している」という内容や「一人暮らしをせざるを得ない高齢者」がいることなど、下線部の内容は、高齢化の要因として挙げられている1つ目の論点である「寿命の延長」によって引き起こされる具体的な問題とその例であると読み取り、これらの内容を、抽象度を調節してまとめるようフィードバックをしていた。しかし、アヤは、下線部の内容に関しては、「寿命の延長」と関連付けず、新たに段落を分け、書き進めていた。このような論の展開で書き進めたことについて以下のように記録されている。

データⅢ【論点整理（構成）どんなつながりか教えて】：2020年8月27日 実践記録

「この第4段落は？どんなつながりか教えて」と言うと、考え込む様子で「ちょっと分かんない」と答える。(中略)「先生のメールを見て、ここは寿命の延長の例に、具体例かな、と思ったけど、でもやっぱ違うかな、と思った」と答えた。(中略)続けて「そう、私は寿命の延長と出産の減少、この2つが要因でその例はここ(第3段落)で挙げた」「その後は？第4段落は？」と聞くと「その後は(第4段落)は、ここ(第5段落)につなげるため。解決策につなげるため」と答える。筆者が「あ、ここ(第5段落)に書いてある解決策につなげるために、寿命の延長、出産の減少、この2つが要因となって、高齢化が起こる。その高齢化について、高齢化の全体の問題について、ここ(第4段落)では言いたかったのかな？」と聞くと、「そうです。解決策を言いたいから、そこにつなげるために、高齢化の全体の問題を言った」と答える。

授業実践記録から分かるように、アヤは筆者が全体の構成について質問をすると、最初は答えようとしなかった。その後、下線部にあるように、教師から受けたフィードバックのコメントと自分の考えは違うとし、最終的には、第5段落で高齢化社会の問題に対する

「解決策を言いたいから、そこにつなげるために、高齢化の全体の問題を言った」と述べている。さらに、解決策の論点を確認していく中で、アヤは「高齢者に対するサービス産業を発展させる」ことや医療保険制度を支えるために「強固な経済基盤」を構築すべきであるという 2 つの主張を述べていた。アヤは、高齢化社会の要因、そこから引き起こされる問題、具体例、さらには解決策まで、論の流れをメタ的に考えながら、筆者に説明をしようとしていたといえる。このように、アヤは筆者とのやりとりを重ねていくことにより、思考を整理することができ、自分自身の主張が明確になっていったと考えられる。

前述のように、2020 年度、中学生・高校生を対象にした JICA エッセイコンテストのテーマは「世界とつながる自分—私たちが考えること、できること」であった。しかし、アヤが書いている文章は、「考えること」に留まり、「できること」に関する記述が見られなかった。そのため、筆者は、テーマについてアヤ自身がどのように捉えているのか、接点を探し、自分自身に引き付けて考えるよう、以下のような問いかけを行った。

**データⅣ：全体評価（「私ができること」の記述を考える①）：2020 年 8 月 27 日
実践記録**

筆者が「今回のテーマは、私たちが考えること、できることなんだよね。できること、まで書くとさらに良くなると思うよ。アヤはここまで書いていることについてどう考えてる？どんなことできると思う？」と言うと、アヤは「でも、これ（自身が提示した解決策）を今、私がやるのは無理。高校生ですから」と答えていた。

このように、筆者が、高齢化の要因や、そこから引き起こされている問題、解決策について、アヤ自身は、どのように考えているのかを尋ねたところ、自身が解決策として述べた 2 つの主張の内容を高校生である自分が実践していくことは難しいと述べていた。

4.2. 第 2 期 「自己表現重視」の実践—さらに深く書き進める—

その 5 日後、日本語の授業が始まった際、アヤから以下のような問いかけがあった。

データⅤ【全体評価（「私ができること」の記述を考える②）2020 年 9 月 1 日 実践記録

アヤが「先生、この前のことだけど、先生が言ってた何ができるかってことだけど。私だからこそ、できることをこの最後に書きたいと思って。そこをちょっと考えているから、あともう少し増えそう。大丈夫ですか」と話してくる。「いいね、まだ大丈夫よ。どんなこと書けそう？」と聞くと、「高齢者で困っている人は、日本人だけじゃない。中国人も結構いると思う。市役所とかでも、日本語分からない中国人の高齢者も多いし」と言う。（中略）すると、しばらくして、アヤに「先生、ちょっといいですか？」と呼び止められた。するとアヤは「先生、私、中学生の時、外国の子どもの学習サポートの教室に行っていたんです。私、最初、日本語が最初全然わからなくて、勉強も分からなくて。すごく助けられた。今

は、私が高校生になって、私もボランティアで中学生に教えています。A（他生徒）も一緒」と話し始める。

前回の授業においてアヤは、自分自身が高齢化社会の解決策として挙げた内容を実践していくことは難しいという内容を述べていたが、その後の授業において「私だからこそ、できることをこの最後にかきたい」と語っている。その後、しばらくして、アヤが筆者を呼び止めた。そこで、アヤは、来日直後の中学生の頃、外国人児童生徒を対象にした学習サポートの教室に行っており、学習面、精神面で助けられたこと、今は、アヤ自身がボランティアとして、小中学生への学習サポートを行っていることを、ともに参加している生徒も交え、語り始めた。その後、筆者は、アヤに以下のような問いかけを行った。

データVI【全体評価（学習ボランティア経験とのつながり）】：2020年9月1日 実践記録

筆者が「学習ボランティアのこととエッセイ、どんなつながりがあるのか教えて。関係あるからアヤ、話したんじゃない？」と促すと、「その先生も子どもの時、日本に来て、中国語や日本語ができて、今は、外国の子どもの役に立っていて…私もそういう風に、色んな人を助けられるように、大人になったら、そういう人になりたい」と語り始める。「素敵だね、うん、アヤは日本語も中国語もことば英語もがんばっているし、3か国語が話せることを活かしてね」というと、「英語はちょっと分かんないけど…まあ3か国語」と言い笑顔をみせる。続けて、「こういうの（第5、6段落で書いていた解決策）は、私はすぐにできないけど、でも私が小さな部分を寄付して、近くの人を助けることはできると思います」と話し、そのためには、どのようにしたらよいのかということタブレットで調べ始めた。

アヤは、下線部にあるように自分自身と同じような環境で育ってきた女性をロールモデルとして挙げ、中国にルーツを持ち、日本語を勉強している自分だからこそ、できることを述べている。翌日、アヤから、以下のような文章がメールで届いた。

私たちはまだ学生ですが、大人になったら、社会に貢献できる。高齢者の生活は仕事がなく、政府からの年金だけでは足りないに違いない。そうすると、高齢者慈善基金の活動が必要になる。私たちは生活の中の小さな部分だけを寄付して高齢者を支援することができる。私は今、英語と日本語を勉強していて、中国語もできるので、通訳の力で、外国人と話して、高齢者慈善基金の活動で高齢者に支えることができる。

(2020年9月2日提出 第4稿 第7段落)

このように、アヤは高齢化社会に対して論じた「2つの要因」とその問題に対する解決策をふまえて具体的に自分は何ができるか、将来はどのようになりたいたかを記述していった。

4.3. エッセイを「書く」過程におけるアヤの学びの変化

以上のデータから、アヤの学びにどのような変化が見えてくるだろうか。

1 点目は、抽象度の高い語彙を確認したり、文章の抽象度の調節や全体の構成について問いかけをしたりすることにより、アヤの思考が整理され、論点が明確になっていくことである。アヤから送られてきた第 1 稿では、高齢化社会の要因として「2 つの要因」があると述べながらも、その「2 つの要因」とは何かが文中に明確に示されていない。また、これら「2 つの要因」によって引き起こされる具体的な問題とその例が文中に点在しており、論の展開が読み取りにくかった。そのため、筆者は、データ①、②にあるように、語彙の整理を促し、文章の抽象度の調節をするよう問いかけを行った。このようなフィードバックを経て、第 2 稿の文章では、「2 つの要因」が明確に示され、さらに、その 2 つの要因によって引き起こされる具体的な問題とその例が整理されており、論の流れが分かりやすくなっていった。その後、データ③にあるように、筆者はアヤに全体の構成について問いかけを行っている。当初、アヤは「分からない」と話していたが、文章を読み返す中で、筆者から受けたフィードバックのコメントと自分の考えは「違うかな、と思った」と述べている。さらに、自身の文章の構成について、第 5 段落で高齢化社会の問題に対する「解決策を言いたいから、そこにつなげるために、高齢化の全体の問題を言った」と述べている。このように、自分自身が書いている内容をどう意味づけ、どう構成していったのか、その理由はなぜなのか、ということ了他者に話すことで、自分自身で新たな気付きを得、徐々に結論に至っていることが分かる。

2 点目は、テーマに関する論点が整理された上で、そのテーマについてどのように捉えているのか、自らに引き付けて考えることを促す問いかけをすることにより、自分自身の発見へとアヤの語りや記述に広がりが見られたという点である。前述のように、2020 年度、中学生・高校生を対象にした JICA エッセイコンテストのテーマは「世界とつながる自分—私たちが考えること、できること」であった。しかし、アヤが第 1 期で書いていた文章は、「考えること」の記述に留まり、「できること」に関する記述は全く見られなかった。その後、対面授業が始まった際、夏休み中に行ったやりとりをふまえ、「2 つの要因」と「その要因により引き起こされる具体的な問題」についてアヤ自身はどのように捉えているのかという問いかけを行った。このような問いかけを行った際、アヤは当初、自身が提示した解決策をふまえ、データ④で示されているように「今、私がやるのは無理。高校生ですから」と答えている。5 日後、データ⑤で示されているように、アヤは、「自分だから

こそ、この問題について何ができるかを考えていて、もっと書いてみたいと思っている」とテーマとの接点を考えてきたことを筆者に伝えてきた。そして、筆者を呼び止め、来日直後の学習サポートの教室で、学習面、精神面で助けられ、現在は、自身がボランティアとして、小中学生に対する学習サポートを行っているということを語り始めた。さらに、データ⑥で示されているように、中学生の頃に、中国から来日し、現在、外国につながる子どもたちへの学習支援の活動を展開している自分自身と同じような環境で育ってきた女性をロールモデルとして挙げ、「その女性のように、私は、3か国語（中国語、日本語、英語）ができることを活かして、人の役に立ちたい、日本で暮らす外国人高齢者の力になりたいと思っている」と述べている。その後、アヤは高齢化社会に対して論じた「2つの要因」とその問題に対する解決策をふまえ、具体的に複数言語環境で育ってきた自分だからこそ、何ができるか、どのようにになりたいかを記述していったのである。

以上から、高齢化の問題というアヤが関心を持っていた社会問題について、思考を整理し、主張を明確にしていくことで、将来の目標や他者への憧れなど、漠然と抱いてきた思いが、ことばを通して徐々にその主張と関係づけられていることが分かる。

5. 考察

本節では、〈実践研究②〉に関して、3.3節で挙げた2つの研究課題について考察を進めていく。

5.1 【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

本章 4 節では、アヤの学びの変化として、アヤの思考が整理され、論点が明確になっていく点、また、テーマに関する論点が整理された上で、そのテーマについてどのように捉えるのか、接点を探し、自らに引き付けて考えることを促す問いかけを行っていくことにより、自分自身の発見へとアヤの語りや記述に広がりが見られたという 2 点が明らかになった。つまり、ことばの学びを軸に実践を進めることにより、他者との対話を通して思考を整理することができるといえる。また、思考を整理し、主張を明確にしていくことで、将来の目標や他者への憧れなどの思いが、ことばを通してその主張と関係づけられ、新たな自分自身の発見へとつながるというプロセスを経ているということができよう。

では、「ことばを通して自身の主張と関係づけられ、新たな自分自身の発見へとつながる」とは具体的にどのようなプロセスを経ているのだろうか。そこで、本章 4 節で提示したデータ V およびデータ VI におけるアヤの言動に着目し、本授業実践を振り返ってみたい。データ V では、他生徒の対応をし、その場を離れていた筆者をアヤが呼び止め、来日直後の中学生の頃、外国人児童生徒を対象にした学習サポートの教室に行っており、学習面、精神面で助けられたこと、今は、自身がボランティアとして、小中学生に対する学習サポートを行っていることを語り始めたエピソードが描かれている。アヤは、ボランティアに参加している他の生徒にも声をかけ、来日当時の記憶を辿りながら、自分自身の経験を語り始めた。その後、データ⑥にあるように、筆者から、学習ボランティアの話とエッセイのつながりについて問いかけをすると、アヤは、複数言語環境で育ってきた自分の記憶を辿りながら、苦労した思いや経験を語ったうえで、自分自身と同じような環境で育ってきた女性をロールモデルとして挙げ、自分だからこそ、何ができるかを記述していったのである。この一連のエピソードから、JSL 生徒が自分自身を発見していくというプロセスにおいて、これまでの経験を自分自身の中に意味づけていくことの重要性が見えてくる。

認知心理学の分野では、文章を書くことによって自分自身に対する認識が深まること、さらには、文章を書く過程の中で、統合的な文脈を作ろうとし、表象をことばで表現することによって、新たな考えへと結びつきが生まれ、知識そのものが変容したりすることが明らかになっている（内田 1999）。このように、筆者との対話を経て、文章を書く過程の中でアヤの思考は整理され、高齢化社会の問題に対し、社会全体で取り組むべき解決策とその問題に対して自身ができることへとつながりが生まれていったのではないかと推察される。さらに、来日した時の苦労した思いや学習サポートの教室での経験へと結びつきが生まれ、アヤは、筆者や同じくボランティアに参加している生徒に中学生で来日した当時の経験を語ることにより、当時、苦労した思いや精神面、学習面でサポートを受けたことを自分自身の中で昇華させていったのではないかと考えられる。また、現在はボランティアとして小中学生のサポートを行っていることやロールモデルの存在を挙げることで、中国と日本を移動してきた経験を自分自身の中に意味づけていったのではないかと考えられる。ことばの学びを軸にした「言語重視」の指導を経て、アヤは思考を整理し、社会問題に目を向け、その問題を自らに引きつけて考え、今、自分自身ができることは何かを自らの経験や記憶と結びつけ、「自己表現」していったのである。

以上の議論をふまえると、JSL 生徒の「ことばの実態」として、以下の点が見えてくる。

JSL 生徒が、他者に分かりやすく考えを伝えるために、整合的な文脈を作ろうと思考を整理し、文章を書いていく中で、これまでのさまざまな経験との結びつきが生まれる。そして、生徒たちはそれらを自分自身の中に意味づけ、新たな考えを見出し、「自己表現」していくのである。

5.2. 【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

では、5.1 で明らかになった、JSL 生徒の「ことばの実態」は、JSL 生徒に対する「書く」指導にどのような示唆をもたらすのだろうか。以下、「言語重視」、「自己表現重視」という 2 つの視点のどのような点が重要なのか、さらには、2 つの視点がどのように関連しているのかを、〈実践研究②〉を振り返りながら考察を進めていく。

まず、「言語重視」のどのような点が重要なのかという点について、〈実践研究②〉で扱った抽象度の調節に着目し、先行研究の知見をふまえながら考えてみたい。ことばの学びを軸に、「言語重視」の指導を行うことは、認知的に発達段階にある子どもの言語能力を支えていく上で非常に重要であるという点は、年少者日本語教育においても既に指摘されている（例えば、石井 2006）。例えば、本授業実践では、本章第 4 節で示したデータ I やデータ II において、アヤが書いた文章に対し、筆者が文章の抽象度を調節した上で、論の展開を整えていくよう促し、「言語重視」の実践を進めようとしていることが分かる。このように文章の抽象度を調整し、論の展開を整えていくことを学ぶことは、石井（2006）が述べるように、「新しい言葉の習得が、言語形式と同時に新しい概念の獲得であり、それは同時に新しい概念を学んでいくための言語能力を獲得する過程そのもの」（p.6）であるといえるだろう。さらに、このような抽象度の昇降に関することばの学びは、JSL 生徒だけではなく、日本語を母語とする中高校生にとっても、困難を伴う場合が多いことが指摘されている（佐渡島・大貫 2008）。また、ハヤカワ（1985）は、「面白い話や書きものが、明晰な思考や心理的健全さと同様、常に高いレベルと低いレベルの抽象の相互作用」（pp.187-188）を必要とすると述べ、抽象度を昇降することが、理解や思考に影響を与えることを指摘する。つまり、文章の抽象度を調整し、論の展開を整えていくことを学ぶことは、日本語母語話者の生徒、JSL 生徒と切り離して考えることなく、学習の文脈の中で子どもの発達段階に応じた言語能力を身に付けていくという、子どもの理解や思考に影響を与える重要な言語教育の要素であると考えられる。

以上から、年少者日本語教育実践において、「言語重視」の実践を進めていくということは、認知的に発達段階にある子どもにとって日本語の言語形式の獲得のみならず、新しい概念とともに子どもの理解や思考に影響を与える言語能力を支えていく重要な要素であるということができる。

次に、「自己表現重視」のどのような点が重要なのかについて考えていく。本稿第1章において、JSL生徒の多くは、「自らの意志で、多様な選択肢の中から自身の学びを選択する」機会がないまま来日し、将来の方向性が十分に見えない不安を抱きながら学んでいる点を挙げた。つまり、多くのJSL生徒は、自らの意志とは関係なく、親の都合によって来日し、日本語を使って生きていくことを余儀なくされた中で、どのように生きていけばよいのかを模索しているのである。本授業実践において、アヤは第二言語である日本語で、適切な語彙や表現、言語形式を検討し、自分の考えや言いたい内容を言語化し、第二言語である日本語で自己表現をしていった。

以上のように、テーマと自分自身をつなぎ、経験や記憶と結びつけ、自らについて語り、第二言語である日本語で自己表現するプロセスは、アヤが今後、日本でどのように生きていくのか模索しながら、自分自身と向き合っていくプロセスそのものなのではないだろうか。そして、日本での生き方を模索することは、ひいては、「複数言語環境で生きる自己のあり方」を考え、子どもたちが自分自身を発見することで、アイデンティティを構築していくことにつながっているといえる。つまり、自らの経験や記憶と結びつけ、自らについて語る「自己表現重視」の実践を進めるということは、子どもたちが、アイデンティティを構築していくことを支えることにつながるといえるだろう。

それでは、このような「言語重視」、「自己表現重視」という2つの視点は、どのように関連しているのだろうか。本授業実践における「自己表現重視」の働きかけとして、テーマとの接点を探し、自分自身に引き付けて考えるよう問いかけを行っている。その結果、アヤは最終的に、高齢化社会の問題というテーマと自分自身をつなぎ、自らの経験や記憶と結びつけながら書き始めたことが、データVやデータVIから分かる。しかし、このように、高齢化社会の問題というテーマと自分自身をつなぐ段階に至るまでには、データIやデータIIで示されているように、高齢化社会に対する疑問や問題点について、筆者との対話やフィードバックのコメントを通して語彙を整理し、抽象度を調節して文章を構成するという、「言語重視」の指導が進められていた。したがって、本研究において明らかになった、JSL生徒が社会問題について他者と対話をし、統合的な文脈を作ろうと思考を整理

していく中で、これまでのさまざまな経験との結びつきが生まれ、それらを自分自身の中に意味づけ、新たな考えを見出し、「自己表現」していくという一連のプロセスには、ことばの学びを軸に、「言語重視」の指導を経て、子どもの思考を整理していくという指導が不可欠であったといえる。つまり、ことばの学びを軸に「言語重視」の指導を行い、適切な語彙や表現、言語形式を検討し、統合的な文脈を作ろうとすることが、自身の言いたい内容を深く考え、これまでのさまざまな経験へ結びつくことにつながり、さらには、「複数言語環境の中で生きる自己のあり方」を考える「自己表現重視」の実践をより深めているのである。

以上をふまえると、「言語重視・自己表現重視」の実践を行うことが、子どもが、第二言語である日本語で適切な語彙や表現、言語形式を検討し、自分の考えや言いたい内容を言語化することを支えていくといえる。そして、それは、子どもが「複数言語環境で生きる自己のあり方」を考え、アイデンティティを構築していくことにつながっていくのである。

6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要な

リテラシーとは何か

本節では、〈実践研究②〉を改めて振り返り、本章で論じた〈実践研究②〉が、本研究で示す4つの実践研究章（第4章から第7章）の中でどのように位置づけられるかを示す。その上で、日本の大学受験制度の中で、第二言語である日本語で大学受験を乗り越えようとする JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か、またそのようなリテラシーを育むためにどのような実践をするべきかを、ここまでの〈実践研究②〉に関する考察を踏まえて考えてみたい。

6.1 〈実践研究②〉の本研究における位置づけ

本章における〈実践研究②〉では、第4章における実践の課題として浮かび上がった、ポスト構造主義的な観点から個別的な「自己表現重視」に偏重した実践が進められることへの「疑問」に対する「答え」を、教育実践の分析を通じて提示した。具体的には、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の視点と、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「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考察した。考察の結果、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の指導を

行い、適切な語彙や表現、言語形式を検討し、統合的な文脈を作ろうとすることが、自身の言いたい内容を深く考え、これまでのさまざまな経験へ結びつくことにつながり、さらには、「複数言語環境の中で生きる自己のあり方」を考え、表現する個別の「自己表現重視」の実践をより深めていることが明らかになった。つまり、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」をすることで、生徒が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ということが出来る。

したがって、本章で示した<実践研究②>は、筆者自身が依って立つ、ポスト構造主義という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、年少者日本語教育の「書く」研究における「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、本研究の中に位置づけられる。

6.2. JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か

では、「言語重視・自己表現重視」の実践を進めていく中で見えてきた、JSL 生徒にとって必要なリテラシーとはどのようなものなのだろうか。

本章では、JSL 生徒の「ことばの実態」として、他者に分かりやすく考えを伝えるために、統合的な文脈を作ろうと思考を整理し、文章を書いていく中で、これまでのさまざまな経験との結びつきが生まれることを述べた。そして、生徒たちはそれらを自分自身の中に意味づけ、新たな考えを見出し、「自己表現」していくことを論じた。ここで必要なリテラシーとは、本章第 2 節で論じたように、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の生をメタ的に捉え、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーである。生徒が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目指す上で、これらのリテラシーを育成することは、非常に重要であることが確認された。

ただし、第 4 章や本章で記述した<実践研究①>および<実践研究②>の段階において筆者は、第 2 章で論じた、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に関する視点や「ことばの力」を多様な言語資源とそのリテラシーをトータルで捉えるという複言語複文化能力に基づくトラ

ンスランゲージングに基づく考え方には十分に至っていなかった。ここまでの実践研究では、「実践研究者」として、授業を設計し、実践を行っていく中で、母語か日本語か、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論を乗り越えるためには、どのような授業設計が必要なのかという課題を明らかにすることを目指していたといえる。

次章では、本章で論じた<実践研究②>で得られた知見をもとに、大学受験を数か月後に控えた高校3年生を対象に、「言語重視・自己表現重視」の実践について記述している。しかし、JSL 生徒の日本語能力や学習意欲に対する異なりなど、さまざまな要因から、本章の研究協力者であるアヤのケースと同じようには、教室活動が進まなかった。

次章では、大学受験を目の前にし、試行錯誤を繰り返しながら実践を進めていく中で、筆者が JSL 生徒のリテラシーを多面的に捉えるということの意義を深く理解し、その重要性に気付いていく過程を描いていく。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、という「問い」への探究をさらに深めていきたい。

第6章¹ <実践研究③>リテラシーを多面的に捉えるー「言語重視・自己表現重視」の実践再考ー

本章では、大学受験を数か月後に控えた高校3年生を対象に、これまでの<実践研究①>および、<実践研究②>の経験と考察を踏まえ、試行錯誤を繰り返しながら実践を進めていくプロセスを記述する。研究協力者の日本語能力や学習意欲の異なりから、<実践研究①>や<実践研究②>のケースと同じようには教室活動が進まない中、筆者自身がJSL生徒のリテラシーを多面的に捉えるということの意義を理解していくプロセスを描き出す。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、という「問い」への探究をさらに深めていきたい。

1. 本章の研究主題

<実践研究①>および<実践研究②>では、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の生をメタ的に捉え、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーを育成することの重要性について論じた。本章<実践研究③>では、これらの知見を踏まえ、大学受験を目の前にした高校3年生を対象に実践を進めていった。しかし、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。JSL生徒にとって、第二言語である日本語でリテラシーを育成していくということはどのような意味があるのか。<実践研究①>および<実践研究②>では、「言語重視・自己表現重視」の実践を行いながらも、そこで筆者が育もうとしていたリテラシーは読み書きに限定されたリテラシーではなかっただろうか。本章では、これらについて問い直しをしながら、JSL生徒と向き合い、試行錯誤をしながら実践を進めていく中で、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、という「問い」への探究をさら

¹本章の初出論文は、小林(2022c)である。本章は主に小林(2022c)もとに記述している。

に深め、再考していくことを本章の研究主題とする。具体的には、第 2 章の理論的枠組みで論じた「リテラシーを社会的実践として捉える」ことや「意識化」の重要性について、筆者自身が気付いていく過程を記述する。

2. 論理的に思考する力をどのように育むか

以下、本節では、＜実践研究③＞を構想する段階において、筆者がどのようにリテラシーを捉えていたのかを述べる。＜実践研究①＞および＜実践研究②＞では、「言語重視・自己表現重視」の実践を行い、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の生をメタ的に捉え、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーを育成することの重要性について論じた。筆者はこれらのリテラシーに着目し、＜実践研究③＞を構想する段階において、論理的に思考する力を育むことを目指した。「言語」について考えることで思考を深め、自身の思いを「自己表現」していくためには、そして、大学入試を控え、大学入試で必要な小論文を「書く」ためには、論理的に思考する力を育むことが重要であると考えたのである。文部科学省（2018）では、「読み手の同意が得られるよう、適切な根拠を効果的に用いるとともに、反論などを想定して論理の展開を考えるなど、文章の構成や展開を工夫すること」（文部科学省 2018, p.231）などが、小論文を扱う「国語表現」の目標として挙げられている。このことから、高校生という発達段階において、自身の考えを他者に論理的に説明し、表現できる論理的に思考する力が求められているということが分かる。学習指導要領は、日本人母語話者である生徒を想定して書かれているが、高校生の認知的発達段階の目安を把握することができると推測される。

では、この論理的に思考する力とはどのような能力なのだろうか。「特定の課題に関する調査（論理的な思考）」（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2013）では、日本国内の高等学校 160 校に対し、論理的に思考する力の育成状況を把握することを目的とした質問紙調査を行い、その分析結果として、論理的に思考する力の意義について以下のように述べている。

論理的な思考は、社会でよりよい自己実現を図るために、個人にとっても、持続可能な社会の発展にとっても必要不可欠なものである。特に民主主義社会においては社会の発展にとって重要な問題の判断が求められ、そこでは素養としての論理的な思考が欠かせない。また他者との協働において、自らの考えを論理的に構成し表現するとともに、他者を論理的に理解することが求められる。これらについては近年、経済協力開発機構（OECD）の生徒の学習到達度調査（PISA）などでも強調されている。その背景には、論理的な思考が、概念の生成、概念による推論、そして、概念による体系化、さらには問題解決などにおいて重要な役割を果たすことが認められていることがある。また、意思決定や論理的な思考には言語が深く関わっており、それらは言語化された論理や思考過程によって支えられている。

（国立教育政策研究所教育課程研究センター2013, p.24）

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2013）は、論理的に思考する力は、「概念の生成、概念による推論」、「概念による体系化、さらには問題解決などにおいて重要な役割を果たす」と述べ、「論理的な思考には、言語が深く関わって」いることを指摘している。これらの点を踏まえると、青年期中期に属する高校生である JSL 生徒に対して「書く」指導を行う際にも、自身の考えを他者に論理的に説明し表現できる、論理的に思考する力を育成していくことを考慮した言語教育実践が求められるといえるだろう。JSL 生徒が論理的に思考し、その思考した内容を論理的に表現するリテラシーを伸ばし、さらには、そのようなリテラシーを使いながら社会参加し、自己実現を果たしていくことが、このようなリテラシーの総体としての「ことばの力」を獲得し、アイデンティティの構築を支えることにつながっていくと考えられる。そして、このような「ことばの力」を獲得していくことは、今後、彼らが日本に定住するか否かに関わらず、生徒たち「個人にとっても」また、「社会の発展にとっても必要不可欠な」力になるといえるだろう（国立教育政策研究所教育課程研究センター2013, p.24）。

以上を踏まえ、＜実践研究③＞を構想する段階では、JSL 生徒が自身の考えを他者に論理的に説明し、表現できる論理的な思考を含むリテラシーを育むことを目指し、実践を進めていった。

3. 実践の概要

3.1. 実践の概要

第3章から第5章で既に述べたように、2021年度の日本語授業は、「ユニット教材学習」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つが主なカリキュラムとして設定されていた。日本語授業は、取り出し授業の形で学年別に週に6時間行われた。

2021年度、筆者は日本の大学への進学を目指す高校3年生のJSL生徒を対象に、総合型選抜入試に向けた小論文の指導を主に行う「アカデミック・ライティング」の授業を、週に4時間担当していた。本稿で取りあげるのは、その「アカデミック・ライティング」の授業で行った、外部の教育機関が高校生を対象に主催している小論文コンテスト応募に向けた授業実践である。日本の大学を小論文受験し、合格を目指している日本語クラスを履修している生徒たちからの要望を受け、これまで当該校で継続して行われてきた教科書を使用した小論文学習のカリキュラムを変更し、当該小論文コンテストに参加することとした。自身の考えや主張を他者に読んでもらう機会を得ることで、より実践的かつ戦略的に「書く」ことを学ぶ機会になるだけではなく、日本語で自身の考えや主張を表現する喜びや楽しさを味わうことができる機会になると考えた。2021年度の小論文コンテストのテーマは、「志—新型コロナショックを超えてどう生きるのか、それを支える志とはどのようなものか」であった。

本授業実践は、2021年6月から2021年9月にかけて、全10時間の対面授業²（うち1回は授業外の放課後指導）と全6時間のWeb会議システムによるオンライン授業で構成された。また、夏休み中には、各生徒の進捗状況により異なるが、本研究協力者である生徒（以下、3.2節に詳述）とは、メール提出によるやりとりを5回行った。本授業実践の流れは表1の通りである。

² コロナウィルス感染症拡大により、6月中旬以降にオンライン授業に移行後、十分なエピソードを記述することができなかつたため、本稿では主に、対面授業時のエピソード記述を中心に提示する。また、小論文提出後の原稿の著作権は主催者側に帰属すると明記されているため、本論文で掲載するメイの文章は下書きの段階の文章のみとした。

表 6-1 「小論文コンテスト」応募へ向けた授業実践の流れ

時数	日時	指導形態	内容	活動
1,2	2021年 6/1	全体授業 (対面)	小論文コンテストの概要	<ul style="list-style-type: none"> 過去の受賞作品の読解 小論文について(文体、構成、テーマなど、エッセイとの違い)
3~10	6/3 6/10 6/15 6/24	個別指導 (対面・ 6/24はオンライン授業)	テーマ決め 構成メモ 下書き	<ul style="list-style-type: none"> ブレイン・ストーミング テーマ決め、構成メモ作成 下書き提出
期末テスト・補習 夏休み期間		個別指導 (メール)	下書き・フィードバック	<ul style="list-style-type: none"> 下書き提出 教師フィードバック
11,12	9/1	放課後 個別指導 (対面)	下書き 清書	<ul style="list-style-type: none"> 補習・夏休み中に提出した原稿の内容について確認・提出予定原稿の確認
13~16	9/2 9/7	個別指導 (オンライン)	清書	<ul style="list-style-type: none"> 原稿用紙に清書原稿を完成させる。 終了した生徒は自己申告書作成、メール提出

3.2. 生徒のプロフィール

本研究では、本人と保護者双方の同意を得ることまでできた生徒のうち、課題提出の回数が最も多く、筆者と多くのやりとりがあり、学びの変容が見えやすかったメイ(仮名)に注目した。メイは、中学2年生の時に中国から来日した、中国語を母語とする高校3年生である。

表 6-2 JSL バンドスケール判定結果(メイ)

判定日	聞く	話す	読む	書く
2019年・7月	3	2	3	2-3
2020年・3月	3-4	3-4	3-4	3
2021年・3月	4-5	4-5	4	4
2022年・3月	5	4-5	4	4-5

メイは、<実践研究①>、<実践研究②>の研究協力者であるリンやアヤと同じように、来日時期は中学2年生の時である。しかし、リンやアヤとは異なり、メイのJSLバンドスケールの判定結果は、高校入学以後も4-5に留まっており、これまで日本語の授業だけではなく、学校全般の生活や学習活動において、意欲的な姿勢を見せようとせず、当該校の

教員と授業態度を巡って言い争うような場面も散見された。筆者は、高校 1 年生から 3 年生までの 3 年間、日本語の授業を担当してきたが、メイは 3 年生になるまで課題提出などを意欲的、積極的に行うことはなかった。しかし、高校 3 年生に進級し、日本語の授業を履修していた 3 年生のうちの半数以上が在籍学級の授業に戻ったことで、日本語の授業を受講する生徒が少人数になった。メイは、日本語の授業が少人数になったことで、筆者や他の生徒とより深く関係性を構築しようとするようになり、小論文を「書く」授業にも主体的に参加する姿が少しずつ見られるようになってきたところであった。2021 年 3 月（2 年生在籍時）に行われた JSL バンドスケール判定時に記述されたメイの「書く」日本語能力の特徴として、以下の点が挙げられている。簡単な接続詞を使いながら、初級文法を多用し、自身の主張を伝えようとする姿勢が見られる。しかし、自身が考えた内容が日本語では十分に伝えることができないと判断すると、中国語を日本語に翻訳して終わらせようとする。

3.3 手続き

本章<実践研究③>では、筆者が記述した実践記録とメイが書いた成果物である文章を主なデータとし、筆者とメイのやりとりをエピソードとして描くことで、

【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

という 2 つの研究課題を明らかにしていく。実践記録に関するデータの記述方法、および詳しい分析の手続きについては、第 3 章 3.2 節で述べたとおりである。

4. 分析結果

分析の結果、3 つのカテゴリーと 23 のコード（エピソードタイトル）が得られた。本章では、筆者の働きかけによって、メイが第二言語である日本語で「書く」プロセスにおいて、どのような「ことばの実態」が見られるのかについて分析を進めていく。メイの「ことばの実態」が表れていると判断したエピソードを【事例】としてエピソードタイトルの順に取りあげ、カテゴリーごとに節立てして論じていく。カテゴリーの 1 つ目は、「構成について考えるよう促す」、2 つ目は、「思考を言語化することを支える」、3 つ目は、「書く」ことを支える」である。以下、カテゴリー一覧を示す。

表 6-3 カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
構成について考えるよう促す	構成メモの記入 (2)	①今回はちゃんと構成メモ書こうね
		②どういう風を書くか考えてから書き始めないと
	文法の確認 (1)	③ここ名詞で終わっていいのかな？ (体言止め)
	語彙の整理 (1)	④「夢」と「志」の違いって？
	内容の整理 (1)	⑤「夢、未来、経営、父、中国」の関係をまとめてみよう
思考を言語化することを支える	文法の確認 (1)	⑥普通形と丁寧形 1 年生の時やったの覚える？
	語彙の整理 (1)	⑦「夢」と「志」の違いって？
	内容の整理 (4)	⑧中国語と日本語を使いながら「志」を説明する
		⑨「志」とは何かを明確にしていく
		⑩「夢、未来、経営、父、中国」の関係は？
		⑪「三無製品」についてクラスメートと共有しよう
「書く」ことを支える	文法の確認 (2)	⑫小論文を書く時の約束覚える？ (文末表現：普通形・である体)
		⑬「普通形+時」の時制
	語彙の整理 (4)	⑭夢がカラフルって？ (比喩表現について)
		⑮話しことばと書きことばをもう少し注意してみて (正直なところ・たまに～する、そんなに)
		⑯「志」と「夢」の意味はどんな違いがある？
		⑰「理由」を表す文末表現 (なぜなら～からである)
	内容の整理 (3)	⑱「夢」からどうやって「志」につなげていく？
		⑲三無製品だけじゃ、他の人分からないと思うから、説明しようか
		⑳これだと「志」が大学に入ることになるんじゃない？
	小論文全体の形式 (3)	㉑1600 字以内でした (規定字数について)
		㉒最後、原稿用紙の形にした方がいいみたい (提出する形式について)
		㉓どこのデータかしっかりとと言わないと (剽窃)

4.1 構成について考えるよう促す

これまでメイが小論文やエッセイを日本語で「書く」際の特徴として、どれほど長い文章を「書く」際であっても、構成や最終的な結論への筋道を考えることなく、思いつくままにすぐに書き始めるという傾向があった。第 3 回目の授業 (2021 年 6 月 3 日) では、構成メモを配布し、ブレイン・ストーミングを行った後、「① 志は何か」「② ①のためにどのような努力が必要で何をしていくべきか」という「書く」際の方向性を検討していく予定であった。しかし、メイはいつものように構成メモの記入を嫌がり、すぐにタブレットに向かい、その場で思いついた内容を書き始めていた。以下、その時の授業実践記録を示す。

<p>【事例Ⅰ】構成メモの記入：②どういうふうを書くか考えてから書き始めないと</p> <p>筆者が「これ、長いから、ちゃんとどういうふうを書くか考えてから書き始めないと、よく分からない文章になっちゃうよ。大丈夫かなあ」と言うと、「先生ちょっと待って、K のこと見てていいよ。実はもう考えているけど、はずかしいから書いてから説明するね」と構成を考えることを嫌がる様子を見せる。構成メモにはその他の内容を記入することなく、すぐにタブレットに向かい、書き始める。その後、休み時間になったが、メイはSやKに話しかけられても、一人全く休憩を取ることなく、真剣な表情で書き進めていた。休憩をとらなくてよいのか聞いたところ、「宿題、面倒くさいから今書いた方がいいし」と言い、黙々とタブレットの翻訳機能を使用したり、辞書を使ったりしながら書き進めていた。 (2021年6月3日 2時間目 授業記録)</p>
<p>【事例Ⅱ】語彙の整理：④「夢」と「志」の違いって？</p> <p>〈状況：メイが第1稿を書き進めており、冒頭の「夢」に関する内容を確認している〉 メイが冒頭、「夢」をテーマに書き進めていた。「夢」と「志」の違いってなにかなあ？テーマは「志」だけど、どんな違いがあるかなあ？」とメイに聞くと、「え？これ？これは、夢でしょ。でも、大体同じだから大丈夫。先生あっち行って」と追い払うような仕草を見せる。 (2021年6月3日 3時間目 授業記録)</p>
<p>【事例Ⅲ】内容の整理：⑤「夢、未来、経営、父、中国」の関係をもとめてみよう</p> <p>メイは、構成メモのキーワードに、「夢、未来、経営、父、中国」と雑な字で書きなぐるように書いていた。テーマに対するつながりが分かりにくかったため、全体をどのように書き進め、結論づけていくか、「ざっとでいいから「夢、未来、経営、父、中国」をどうつなげていくか教えて」と筆者が質問すると「先生、私、まず自分で書きたい」と嫌そうな表情を見せ、説明することを拒否する。 (2021年6月3日 3時間目 授業記録)</p>

授業記録にあるように、1600字指定の文章を書くにあたり、メイは配布された構成メモに「夢、未来、経営、父、中国」とのみ記入し、思いつくままに二言語辞書を何度もひきながら書き進めていた。これまでもメイが授業で作文や小論文を「書く」際に、構成を意識せずを書くことが多かったため、キーワード同士がどのようなつながりがあるのか、小論文の「問い」に対する「答え」は何かをメイに質問したが、まずは自分一人で書きたい、と構成を考えることを嫌がっていた。授業中にメイが書いた第1稿の文章は、以下の通りである。

【第1稿】

夢、夢はカラフルな言葉です、それは普通でも素晴らしいこと。夢は未来への期待。この言葉は私にとって見知らぬ人ではない。全ての人は青春の若い時、心の中は全て素晴らしい夢を持っている。誰も夢を追いかける権利があるが、誰も夢を持っていない。他の人にとって、夢は美しいドレス、怠惰な休暇、または満点のテスト。一部の人々は自由で普通の生活をもっと切望している。毎日人生の道を走り回ってはいけない。誰も夢の実現を

切望している。しかし、ある人は夢に負けた。私は過去 18 年間、非現実的で素朴な夢もある。しかし、自分のアイデアが徐々に成し、大きく成長したと感じ始めたのはいつか知らない。周りのみんなを失うのが怖い。たぶん、両親の努力は目にある、早く成長し、彼らの負担を分担したい。

私の父は以前自分の店を持っていましたが、経営が下手で、最後に倒産しました。父は専門知識がないので、営業を続けていない。私の両親は、将来安定した収入の仕事を見つけることを望んでいる。しかし、これは私の希望ではない。誰も退屈な人生と過ごすことを望んでいない。将来私も自分の店を経営する。お父さんの経験があるので、彼の経験を聞いて、より良い経営をする。どのような人に出会っても、どんなことがあっても、ずっと自分を堅持して、方向を見失わない。自分の最低ラインと原則がある。これは私の夢かもしれない。

(2021 年 6 月 3 日授業中提出 第 1 稿)

提出された課題文章を受け取り、筆者はメイに、努力しながら仕上げたことや文学的な表現をほめた上で、「小論文」の課題として提示されている「問い」（「志—新型コロナショックを超えてどう生きるのか、それを支える志とはどのようなものか」）に対する「答え」が読み取りにくいことを伝え、構成メモを書き、主張の方向性を示すよう促した。しかし、「面倒くさい」と言って機嫌が悪くなり、すぐにタブレットを触り、足を組み、肘をつきながらインターネット検索をして遊び始めた。

このようなメイの態度を受け、筆者は次の授業までに、改めてメイの学びと授業でのやりとりを見つめ直してみた。すると、メイが構成を考えたり、「書く」過程を他者に見られたりすることを嫌がっているのは、本人が言うように、単に「面倒」という感情だけではないのではないか、「書く」際に、思いつくままに二言語辞書を多用していることから、自身の考えをもとに、論理的に構成を考えるという段階にまで至っていないことが原因なのではないかと考えた。

さらに、そのような状況の中でメイが書き上げた第 1 稿の文章を改めて振り返って読んでみると、表現こそ整っていないが、切実な彼女の思いや苦しみ、希望、決意が表現されている、豊かな内容であると読み取れる。しかしながら、そのような文章に対して、筆者が文章の形式や内容を分かりやすく論理的に表現することに重点を置いたフィードバックをしたことにより、メイが機嫌を悪くしたのではないかと省察した。筆者は、＜実践研究①＞、＜実践研究②＞のリンやアヤのケースと同じように、「言語重視」の指導を進める

ことで、思考を整理し、より深い内容について「自己表現」することが可能になると考えていた。しかし、メイのケースでは同じように実践は進んでいかなかったのである。

このような振り返りを経て、未成熟な言語資源を駆使しながら第二言語である日本語で書き進めているメイに対し、文章の構成や論理的な展開を求める段階に入る前に、まずは「書く」内容自体を「ことば」にして表現し、考えを形づくるという、思考の言語化を支えていくことの重要性に気付いた。さらに、JSL 生徒が書いたプロダクトを生徒の考え、生き方が含まれているものとして認めることが生徒を個人として認めることになり、生徒が自己肯定感を高めていく上で重要なのではないかと考えたのである。

そこで、続く6月10日の授業では、メイにテーマについて、どのように考えているのか共に話をし、考えを共有しながら、筆者が構成メモを書いていくという提案をした。メイは、「別にいいよ」と答え、前向きに取り組む姿勢を見せたため、筆者との対話を通して、思考を言語化していくことを支える授業実践を進めることとした。

4.2 思考を言語化することを支える

思考を言語化していくことを支えるために、小論文の「問い」に対してメイが考えを明確にし、それを少しずつであっても「ことば」で表現していくことが重要であると考えた。第1稿を使いながらメイの「志とは何か」を確認し、内容を深めていくこととした。

【事例Ⅳ】 内容の整理：⑧ 中国語と日本語を使いながら「志」を説明する

「メイのこの文章で一番言いたいこと、志は何？」と聞くと「個人経営者になる。輸入品の経営者になる。そして、体にいいものを売る」筆者が「中国で？日本のものを？」と聞くと「うん、中国で、そう」と笑顔で答える。「そうかーじゃあ、そのメイの志のために、何をやる？どうやってこれからその志のために生きていくのかを教えて」と言うと、「先生、それは一、受験、大学入らないと。でしょ？そして経営を学びます。だから、日本で大学受験をちゃんとやる」と答える。「受験は日本で、なのね」と聞くと、「中国に戻っても無理じゃん。中国語めっちゃやばい。中国はすごく勉強するから。日本語もやばいけど、受験は日本」と言う。「そのやばいって何？大変、とか難しいとかそっちの意味で使ってる？」と聞くとメイは、「やばいでしょ、先生、言わないの？みんな言うでしょ」と笑う。筆者が「そうなの？まあいいや。中国語も日本語もメイは今は難しいと感じているのね。本当は中国の大学がいいの？メイは。A（2年生の頃に日本語クラスを履修していた生徒）とかも言ってたよね」と言うと「中国の大学に行きたい時あるけど、おじいちゃんとかおばあちゃんいるから。でも中国語やばい」と答える。その後筆者が、「じゃあ、具体的にどんな経営をしたいのかな？体にいいものって、例えばどんなもの？」と聞くと、「先生、中国のこれ、知ってる？なんていうんだっけ。「三无」とメモに漢字で書く。意味を聞くと「3つがないの、なんか大切なのが売れる時ない」と答える。「どういう意味？」と聞くと、考え込む様子で、しばらく黙る。するとメイは、「いろいろあるでしょ、売る時、大切な、何？」と言うので「値段？

とか、食べ物だと賞味期限？」と聞くと、メイは「そういうやつ」と言い、クラスメートの S と中国語で話し、その意味や内容を確認し始めた様子。しかし、途中からタブレットを見て、ふざけて手をたたいて笑い始めたため、「今のだけだと、意味がよく分からないから言いたいこと、ちゃんと整理して教えて。そのタブレットで調べてもいいし。S に聞いてもいいし。S もちゃんとやってね」と促し、しばらく別の生徒の対応をする。

その後、「先生、調べたよ、これ」と言ってタブレットで内容を表示し、筆者に見せる。①无生产日期（生産日のない商品）、②无质量合格证（品質合格証のない商品）、③无生产厂家（生産者のない商品）「先生、こういうの知ってる？これが全部ないのを食べると、死ぬかもしれない、めっちゃやばい」と言う。「聞いたことあるかも。ニュースとかで。でも結構前じゃない？今もあるのかしら？中国でそういう製品が出回っている、っていうこと？それで、それを変えたいのかな。メイは、メイの志、輸入品の個人経営者になるというのとどういう関係があるか教えて」と言うと、「そういう三無製品じゃないのを売りたい。中国でめっちゃやばいのが今も結構ある。そういうやばいじゃないのを売る。もっと安全で安心、そういうのをなくしたい。赤ちゃんのミルクとか、やばいでしょ？先生」「えー？赤ちゃんのものにもあるの？それは恐ろしいわね…じゃあ、メイはそういうもの、例えば、生産日、品質合格証、生産者をはっきり示して安心安全な商品を中国で扱いたい、それを日本から輸入して売りたいのか？それがメイの志、ということ？そういう経営について大学で学びたいのかな」と質問すると、「そう」とタブレットで別の画面を見ながらちらっとこちらに目をやり返答する。筆者が「そのことを具体的に書いてみたらどうかな？」と言い、これまでの話してきた内容をまとめた構成メモを渡し「こんな感じかなあ。確認してみて。どう？」と聞くと、「はい、ありがとうございます」と言い、筆者が手書きで書いた構成メモを横目で見て受け取る。しかし、すぐに確かめたり、書き始めたりはしようとせず、しばらく構成メモを手元に置き、タブレットを見て何かを調べている様子。

(2021年6月10日2時間目 授業実践記録)

【事例Ⅳ】の下線部から分かるように、最初はメイがいう志の内容は、「個人経営者」「輸入品の経営者」「体にいいものを売る」といった漠然とした内容であった。しかし、中国語や日本語を駆使ながらやりとりを重ねていく中で、波線部のように、輸入品の経営者となり、中国で「三無製品」ではないものを流通させていきたいという希望を述べ、より具体的な話を展開するようになってきた。以下、実際は筆者が手書きでルビを振って渡した構成メモの一部である。

図 6-1 構成メモ一部抜粋

<p>2. あなたの志は何ですか</p> <ul style="list-style-type: none">✓ 中国で輸入品を扱う経営者になること→経営で成功する✓ 三無製品を中国から排除し、身体に良い、消費者にとって安心安全な商品を流通させること <p>3. 2. のために、どのような努力が必要で、何をしていくべきですか。</p> <ul style="list-style-type: none">✓ 大学で経営学を学ぶために大学受験へ向けて努力する✓ 大学入学後、三無製品を中国から排除することやどのように身体に良い製品を流通させることができるかを学ぶ

構成メモを受け取り、筆者はしばらく別の生徒の対応をしていた。メイは課題とは別のことをしている様子に見えたが、休み時間が終わった後、3 時間目に入り、筆者に声をかけてきた。メイによると、筆者が記入した構成メモの内容は、よく考えると自身が考えている内容とは異なっているという。具体的には、メイの志は「輸入品の経営者になること」ではなく、「両親を助けること」であったのだという。その際のやり取りを以下の授業実践記録で示す。

【事例Ⅴ】内容の整理：⑨「志」とは何かを明確にしていく

「先生、これちょっとちがう、実は本当の私の志は、両親を助ける。そして、個人経営者になる。そして大学へ行く、そして成功する」と手振りを交えながら言う。「うん？個人経営者になる、ではなくて、メイの一番の志はご両親を助ける、っていうこと？そのために、個人経営者になりたい。そして、個人経営者になるために、大学で経営の勉強をする、それで経営を成功させる、そういうこと？」と尋ねると、「そう」と答えていた。「じゃあ、ここの序論で言うメイの志とは、「ご両親を助ける」でいいのかな？」と質問すると「そう合ってる」とうなずきながら、笑顔を見せる。「じゃあ、①のためにどのような努力が必要ですか。どのように生きていきますか？」と質問すると、「個人経営者になる。大学へ行く」と答える。「そうなのね。でも、メイ、「志」の意味ってどう？分かるかな？どんな意味？」と尋ねると「うん、分かる、中国語と同じ。大丈夫よー」と答える。「そうか、じゃあ、メイの考えを構成メモにまとめ直そうか。この先生が書いた構成メモのここ、直してみて。ここを変えたいのよね。さっきの文章（第1稿）だと、詳しくメイが言ってくれたこと載っていないから、今言ってくれたようなことをまとめてみようか。1600字いくんじゃないかな？」という「はい」と言いながらメイは筆者が書いた手書きの構成メモを消して、自ら修正し始めた。今回は特に嫌がる様子も見せずに、自主的に取り組み始める。

(2021年6月10日3時間目 授業実践記録)

【事例Ⅴ】にあるようなやりとりを経て、構成メモには、「両親を助けること」という内容をメイ自身が書き加えていった。ここまでの授業実践記録から、「下書き」を「書く」の前の段階において、書きたい内容を筆者と話し合いながら1つ1つ丁寧に確認していく中で、メイは母語と日本語が混在した言語使用状況の中で、未成熟な言語資源を活用し、筆者とともに意味を確認しながら、さまざまなストラテジーを使って自身が伝えたい内容を言語化しようとしていることが分かる。具体的には、二言語辞書を多用する、友人には母語で、筆者には日本語で意味や内容を質問する、母語でタブレットを使い調べ、日本語に翻訳するなど、さまざまなツールと言語資源を駆使しながら自身が伝えたい内容を何とか言語化して伝えようとしている様子が見られた。このようなメイの「ことばの実態」への気付きから、筆者は、続く「下書き」の段階においても、できる限り、筆者との協働において、メイが自身の考えが表現できるようサポートしていくこととした。

4.3 「書く」ことを支える

4.2 節で論じたように「思考を言語化することを支える」指導として、構成メモに関わるやり取りを終えた後、メイは、修正した構成メモと第1稿を見ながら再度「下書き」を書き始めた。その際、メイは、第1稿の冒頭部分をそのままコピーペーストして、第2稿（下書き）にしようとしている様子であった。既に構成メモの段階で「書く」方向性について話し合いを進め、語彙の意味についても確認していた。しかし、話が別の方向に流れていくことが続き、メイが第1稿で書いている「夢」と、テーマである「志」の意味やニュアンスの違いを理解しておらず、混同して使用していることが予想されたため、再度、語彙の意味の確認をし、整理していった。

【事例Ⅵ】語彙の整理：⑩志と夢の意味はどんな違いがある？

【第1稿 冒頭】

夢、夢はカラフルな言葉です、それは普通でも素晴らしいこと。夢は未来への期待。この言葉は私にとって見知らぬ人ではない。

〈状況：メイが第1稿を見て、そのままコピーし、第2稿にしようとしている場面〉

メイが、第1稿の一部をそのままコピーして第2稿にしようとしていたので、この冒頭の部分で何を言いたいのか、自身の志（両親を助けたい）とどのようにつなげたいのかを尋ねた。すると「先生、志と夢ってちょっと似てる。でも夢はもっとカラフル。でしょ？もっと未来への期待がある。そして、私は中国人だけど、夢は前から知っている」と答えていた。志の意味が分からないのか、あるいは、志と夢の意味やニュアンスの違いが分からないのかと思い、「志と夢の意味はどんな違いがあるかな？」と質問すると「それは知ってるけど、でも大体同じ。夢の方がもっとカラフルでよく使う」と答えた。「確かに、似

ているよね。カラフルかぁ。ほかにどんな意味の違いがあるかなあ」と言うとき、メイは、「え？やっぱ同じじゃん」と答える。「このテーマは「夢」じゃなくて「志」なのよね。夢はもっと自分の個人のあーしたいな、こうなったらいいな、って感じかな。志はどうかかな」と聞くと「ほとんど同じじゃん、中国語も」と答える。

(2021年6月10日3時間目 授業実践記録)

【事例Ⅵ】の下線部にあるように、メイは、中国語でも「夢（夢）」と「志」は同じ意味であると述べており、あまり違いをよく理解していない様子であった。そのため、「夢」はメイが言うように、よく使う言葉であり、個人の希望や思いであること、「志」は、もっと周りの環境を含め、「夢」を叶えるという強い意志や行動が伴うということを明示的に説明した上で、今回のテーマは「志」であることを説明した。その後、構成メモを見ながら、「志」になるのはどの内容かを確認したところ、メイは「三無製品を中国から排除し、身体に良い、消費者にとって安心安全な商品を流通させること」という箇所を指さして答えており、おおむね意味の違いは理解できているように感じた。さらに、体言止めや普通形、丁寧形が混在して書かれている第1稿を見ながら、小論文を書く際の基本的な約束として普通形、特に「である体」を使うことを確認していった。このように、メイが下書きを「書く」段階において、言語的側面にも焦点を当て、指導も進めていった。続く、オンライン授業に入る前の最後の対面授業では、構成メモを見ながら全体の構成について確認し、小論文を構成していく際の規範について明示的な教授をしながらも、筆者との協働において、メイが自身の考えが表現できるようスキヤフオールディングを講じ、下書き（第2稿）を書き進めていった。

【事例Ⅶ】 内容の整理：⑬三無製品だけじゃ他の人分らないと思うから説明しようか

〈状況：「三無製品」について内容を分かりやすく読み手に示すよう促している場面〉
「三無製品についてはどうした？この前教えてくれたじゃない。あれ、まとめてきた？」と聞くと、「うん、これ」と先日筆者が書いた構成メモを取り出し、「三無製品を中国から排除し」と記載がある箇所を指さしていた。筆者が「うーん、これ先生が書いたメモよね。「三無製品」だけじゃ、他の人分らないと思うから、説明しようか。先生も最初分らなかった。前に教えてくれたじゃない？あの内容メイどうやったら分かりやすくまとめられるかなあ。読み手に。今日そこ詳しく書いてみる？」と促すと、「はい、先生分かった」と答え、インターネット検索をしたり、二言語辞書を使用したりしながら、調べ始めた。(中略)

「先生、書けた、三無製品」というメイの呼びかけを受け、メイの書いた文章（第2稿）を見ながら内容を確認していった。「ここではメイはどんなことを一番いいのかな？」と聞くと「三無製品やばいけど、増えてるでしょ。だから私は安全で安心なものを売りたい」と自身の主張を伝えることができていた。そこで、「メイ、これ、本当に今も増えてるのかな？三無製品」と聞くと「うん」とこちらを見て答える。「本当？新

聞とかニュースとか何かで調べた？それと、もし増えているとしたら何が原因だと思う？」とメイに尋ねると、考え込む様子を見せた後、S に中国語で質問をする。S も集中して課題に取り組んでおり「自分でやって」と日本語で返されていた。その後、メイは再度タブレットで検索し様々な情報を調べ始めた。

(2021年6月15日2時間目 授業実践記録)

【事例Ⅷ】小論文全体の形式：㊸どこのデータかしっかりと行わないと（剽窃）

「先生、分かった。これもっとも多い原因は、消費者」とメイが筆者に伝えてくる。「うん？消費者が原因ってどういう意味？」と答えると、「消費者が、安いから買うでしょ。だからどんどん増える」「あー、そういうことなのね。じゃあ、原因は...」と聞くとメイは再度「消費者」と答えたため、「消費者の安全意識が足りないことかなあ？」と言うと「そう、消費者の安全意識が足りないが原因です。買うから作るでしょ。だからどんどん増える」と答える。筆者が「そうかあ。なるほどね。あと、この増えた、ということを表したいのかな？24.4とか27.48とか、これどっからもってきた数字？」と質問すると、メイはタブレットを指さし、ここにのってる」と答える。「インターネットからもってきた場合も、どこのデータかしっかりと行わないと。正しい数字なのか、信用できる数字なのかしら？確認したほうがいいよね。」と言う。するとメイは、「先生こういう数字とか載せた方が分かりやすい？載せた方がもっといいですか？」と質問をしてくる。

(2021年6月15日3時間目 授業実践記録)

【第2稿 (一部抜粋)】

外国商品は中国市場に輸入して販売しているが、中国では現在三無製品の数量は減少せず、増加している。問題の商品は反発的に伸び、「三無」製品の問題は好転していない。この調査で指摘されている問題商品は主に偽商品、劣悪商品、「三無」商品、賞味期限が切れた商品の四つの種類がある。偽物や粗悪品、虚偽の宣伝商品、「三無」製品、価格不合理、期限切れ商品などの問題は依然として存在する。その中の24.4%の消費者は農村の自由貿易市場で偽の劣悪な商品に出会ったことを反映している。27.48%の消費者は「三無」商品に出会ったことがあると表している。正直なところ、日本食、化粧品、高級品は、安全上の問題がなく、より安全で安心。これらの劣悪な製品は生まれたばかりの新生児が永遠の病気にかかるかもしれない。三無食品は一度食べたら下痢を引き起こし、中毒になることもある。ですから、将来的には、世界中から輸入された健康食品や体の健康管理商品、本物のハイエンド商品を扱う店を経営していきたい。みんなの健康に安全保障する。

(2021年6月15日 授業中にメイが書いた文章)

【事例Ⅶ】【事例Ⅷ】の事例では、思考を言語化し「書く」活動を通して、実践者からの質問を受けたり、さまざまな情報機器を使い、情報を調べたりする中で、多様なものの見方や考え方に触れたり、インターネット上に書かれている内容の真偽を考えながら情報を

集め、検証したりすることによって、少しずつメイは考えを深めていく様子が見られた。例えば、【事例Ⅷ】では、「三無製品がなぜ増えているのか」という筆者からの問いかけに対し、メイは、母語で情報を確認した上で、「消費者」が原因であると答えている。その後、筆者とのやりとりを経てメイは、第2稿の修正版を授業後にメールで提出し、「もっとも多い原因は、消費者の安全意識が足りない」という文を追記していた。さらに、最終稿までには、「これらの原因の多くは、消費者の安全意識が足りないことによるものである」と修正している。このように、「三無製品」とは何かだけではなく、なぜこのような製品が流通しているのかという点に関して、筆者と協働で「書く」方向性を確かめながら、内容を深め、メイは少しずつ日本語で考えを形づくり、論理的に自身の主張を展開していった。

その後、コロナウイルス感染症拡大のため、オンライン授業やメールでの課題のやりとりが中心となり、メイと対面で直接会って指導することはできない状況になっていった³。しかし、メイは1、2年生の頃に見られた授業態度からは想像がつかない程、オンライン授業やメールのやりとりでは「書く」ことに意欲的に取り組む様子が見られた。具体的には、メイ自身で分からない内容を調べ、積極的に質問をしてきたり、メールでの確認を他の生徒よりもより多く筆者に求めたり、できる限り対面での指導を希望したりといったことなどが挙げられる。

5. 考察

本節では、対面授業時のエピソード記述を中心に描いた〈実践研究③〉に関して、3.3節で挙げた2つの研究課題について考察を進めていく。

5.1 【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

本節では、第4節において事例として提示したエピソード、および「表2 カテゴリー一覧」を振り返りながら、メイの「ことばの実態」について考えていきたい。

³ 3.1節で示したように、本稿では対面授業時のエピソード記述をデータとして扱う。また、小論文提出後は、主催者側に著作権が帰属すると明記されているため、ここでは下書きの段階の文章のみを掲載している。

1 点目は、未成熟な言語資源を駆使しながら、さまざまなツールを活用し、第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしているという点である。4.1 節で論じた「構成について考えるよう促す」段階を経て、4.2 節「思考を言語化することを支える」段階の【事例Ⅳ】では、小論文の「問い」に対してメイが自身の考えを明確にし、「ことば」で表現していけるよう、筆者がさまざまな問いかけを行っていることが分かる。その結果、メイはクラスメートに中国語で質問をしたり、筆者に日本語で質問したり、タブレットで調べたりするなどしながら、少しずつ思考を言語化することを進めている。その上で、【事例Ⅴ】にみられるように、「志とは何か」という小論文のテーマについて、第二言語である日本語で考えを形づくり、第 1 稿では見られなかった、メイ自らの主張を明確に示すことができるようになってきていることが分かる。さらに、4.3 節『『書く』ことを支える』段階の【事例Ⅶ】では、筆者が「三無製品」についての説明と、それが増加しているとする原因について考えるように促している。ここでもメイは、さまざまなツールを活用しながら、考えをまとめ、筆者とのやりとりを経て「消費者の安全意識が足りない」ことが、「三無製品」が増加している要因であることを最終的にまとめている。

2 点目は、書き手の思考や考えに関する「内容」など、「自己表現」に関わる内容と、語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容、それぞれの学びが絡み合いながら、メイの「ことばの学び」は螺旋状に進み、少しずつ「ことばの学び」が広がっているという点である。具体的に振り返ってみたい。表 6-3「カテゴリー一覧」を見ると、「構成について考えるよう促す」段階、「思考を言語化することを支える」段階、『『書く』ことを支える』段階という 3 つのカテゴリーそれぞれの中に、サブカテゴリーとして「内容の整理」「文法の確認」「語彙の整理」が入っている。つまり、すべての段階において書き手の思考や考えに関する「内容」等、「自己表現」に関わる内容と、語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容について、繰り返し「ことばの学び」が展開されていることが分かる。さらに、「語彙の整理」のサブカテゴリーでは「志」と「夢」の意味の違いの確認を促しているエピソードが、3 つのカテゴリーすべてにおいて見られる。例えば、【事例Ⅱ】では、『『夢』と『志』は大体同じ』であるとし、筆者を追い払うような言動を見せていたメイであったが、【事例Ⅵ】では下線部から分かるように、「夢はもっとカラフル」と答えるなど、自分なりの解釈で「ことば」を当てはめながら、自身の考えを説明しようとしており、少しずつ意味の理解が深まっていることが分かる。

これらの点を踏まえると、さまざまな「ことばの学び」について、それぞれの段階で少しずつ理解を深めながら、つまり、螺旋状に「ことばの学び」を進めながら、メイは自身の思考を整理し、日本語で考えを形づくっているといえる。ここで注目したいのは、メイの「ことばの学び」は、「言語重視」の指導を経て「自己表現」を深めていくといったように直線的ではなく、言語的側面や構成等、小論文の「規範」に関わる内容に関する明示的な教授を受けながら、「自己表現」を深めていくといったように、螺旋状に進んでいるという点である。つまり、「言語」と「自己表現」は明確に切り分けられるものではなく、「言語」を踏まえつつ、内容を精査していくことで、「自己表現」が進んでいることが分かる。

3点目は、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、メイの授業実践に取り組む姿勢に変化が見られるという点である。3.2節で述べたように、メイはこれまで、学校全般の生活や学習活動において、意欲的な姿勢を見せようとせず、他教員とも頻繁に言い争うような場面も散見されていた。また、本実践開始当初も、筆者が「書く」内容を確認したり、指導をしたりしようとする時、【事例Ⅱ】に見られるように、「先生あっち行って」と追い払うような様子を見せていた。しかし、4.1で述べたように、筆者が文章の形式や内容に重点を置いたフィードバックをしたことにより、機嫌が悪くなったメイの様相を受け、生徒が言語資源を駆使して書いたプロダクトを認め、メイに寄り添いながら、母語で考えている内容やさまざまなツールを活用し調べ、考えた内容を日本語で言語化していくことを目指した。その結果、メイは、4.3で述べたように、オンライン授業になっても、メイ自身で分からない内容を調べ、積極的に質問をしてきたり、メールでの確認を他の生徒よりもより多く筆者に求めたりするなど、「書く」ことに意欲的に取り組む様子が見られた。

5.2. 【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

本章では、5.1節における考察の結果として得られた JSL 生徒の「ことばの実態」を踏まえ、JSL 生徒に対する「書く」実践において、周囲の大人はどのような働きかけが必要なのかという点について検討する。

5.2.1. 「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと

本節では、5.1 節で検討した JSL 生徒の「ことばの実態」として、①未成熟な言語資源を駆使しながら、第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしている点 ②書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる内容と、語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容、それぞれの学びが絡み合いながら、「ことばの学び」が螺旋状に進んでいる点、以上 2 点に着目する。その上で、JSL 生徒に対する「書く」実践において、周囲の大人はどのような働きかけが必要なのかという点について検討する。

筆者は、当初、〈実践研究③〉の本章の研究協力者メイに対する実践においても、〈実践研究①〉や〈実践研究②〉において筆者が担当してきた JSL 生徒、リンやアヤに対する「書く」実践の経験をもとに授業を構想していった。これまでに筆者が小論文を「書く」授業を担当した際、多くの生徒はクラス内で小論文のテーマを共有し、個別にブレイン・ストーミングをしたり、構成メモを考えたりした後、「下書き」を書きはじめ、生徒たちはある程度、まとまりのある文章を書くことができていた。これらの生徒たちは、主に JSL バンドスケールの判定が 5-7 レベルの生徒が中心であり、かつ、学習スキルが高く、在籍学級で行われる定期試験においても高得点を収める生徒が多かった。また、これらの生徒たちは「下書き」の段階に至るまでも、母国で身に付けてきた母語でのさまざまなリテラシーを十分に活かしながら、自身の思考を言語化し、ある程度のまとまりのある文章を第二言語である日本語で「書く」ことができていたのだと考えられる。そのため、これまでの実践では、この「下書き」の段階で書かれた、ある一定のまとまりがある内容の文章をもとに、どのように文章を構成していくのかを検討していった。具体的には、「問い」に対する「答え」が明確か、「主張」に対する「根拠」は妥当か、「根拠」として挙げられた内容の抽象度は揃っているか、他の生徒の主張と自身の主張はどのように異なるのか、それはなぜかといった内容を、ピア・レスポンスをしたり、クラス全体でディスカッションしたりするなどした上で、文章を「書く」実践を進めていった。この一連の活動を通して実際に自身の考えを他者に論理的に説明したり、実際に論理的に書き進めたりしていく中で、論理的に思考する力をふくむリテラシーの育成を目指していたのである。

しかし、本章 4.1 節【事例ⅠⅡⅢ】に見られるように、本研究協力者のメイは、構成メモを書くことを嫌がり、思いつくままに二言語辞書を多用して書こうとしていた。メイは、JSL バンドスケールの判定が 4-5 レベルの生徒であり、かつ、学習意欲があまり高くないと他教員から見なされる傾向がある生徒であった。そのため、これまで筆者が担当してき

たく実践研究①>や<実践研究②>の研究協力者であるリンやアヤとは異なり、文章の構成や論理的な展開を求める段階に入る前に、より一層、周囲の大人からのスキュフォールディングを必要としていたのだと推測される。そのため、これまでのように、「言語重視」の指導を経て、「自己表現」する内容を深めていくといったように、直線的に活動が進んでいかなかったのである。このようなメイの様相を受け、筆者は、「言語重視」の指導を通して、語彙、文法、文章の構成や論理的な展開を求める前に、まずは「書く」内容自体を「ことば」にして表現し、考えを形づくるという、思考の言語化を支えていくことを目指すこととした。その結果、実践を進めていく中で、筆者が、書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる内容と、語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容、双方のスキュフォールディングを繰り返し講じることによって、メイの「ことばの学び」は螺旋状に進み、未成熟な言語資源を駆使し、「ことば」の意味を自分なりに探究しながら「書く」活動に向かっていった。具体的には、【事例Ⅴ】や【事例Ⅶ】から分かるように、メイは、実践者が示した構成メモを参照し、さまざまなスキュフォールディングを講じられることによって、質問に答えたり、さまざまなツールを使い、母語や日本語で情報を調べたりする中で、多様なものの見方や考え方に触れたり、インターネット上に書かれている内容の真偽を考えながら情報を集め、検証したりする機会を得ている。これらを通して、メイは少しずつ「主張」や「根拠」を揃え、「問い」に対し、自身の納得いく「答え」を見出し、書き進めていった。このように、「個」の「成長・発達段階」に応じて、母語や日本語など、未成熟な言語資源を駆使しながら、思考を言語化していく一連のプロセスの中で繰り返される「ことばの学び」が、論理的に思考する力の育成のために、重要な段階となり、リテラシーを伸ばしていくことになるのではないだろうか。

高校生である生徒たちが属する青年期中期の発達段階を考えると、筆者が<実践研究①>や<実践研究②>で行ってきたように、論理的に思考する力というリテラシーの育成を目指し、実際にピア・レスポンスやクラスディスカッションなどを通して自身の考えを他者に論理的に説明したり、実際に論理的なつながりを考えながら書き進めたりしていく中で論理的に思考する力の育成を目指していくことは、重要な活動であるといえるだろう。しかし、本研究を通して見えてきたことは、「個」の「成長・発達段階」に応じて、他者に論理的に説明したり、論理的に書いたりするといった直接的な活動を日本語で行うだけでなく、スキュフォールディングを講じていく中で、あるいは、他者との個別のやりとりの中で、多様な言語資源を活用しながら、論理的に思考する力の素地となるリテラシー

を培い、思考を言語化していくことの重要性である。その際、やり取りを重ね、生徒に気付きを促す形の暗示的な教授を行うのではなく、【図 6-1】にあるように、メイが思考を言語化した内容を、教師が構成メモとしてトピック・センテンスとなるような内容にまとめたり、小論文を構成していく際の「規範」について明示的に教授をしたりすることも重要であるとする。マジョリティの暗黙知として存在する知識を、「個」の「成長・発達段階」に応じて教授し、実践共同体に参加を果たすことが求められるのではないだろうか。

本実践終了後、翌月から始まる総合型選抜入試に向けた準備態勢に入った。メイは大学に提出するための自己 PR 文の確認を筆者に依頼してきた。その自己 PR 文の第 1 稿には、以下のような記載があった。

【大学提出用 自己 PR 文 第 1 稿 (一部抜粋)】

3 年生では、日本語で書く小論文コンテストに応募しました。日本語が全く分からなかった私が、1600 字の文章を日本語で書くことができるようになった。努力すれば、結果につながる。今はまだ日本語力が十分ではないかもしれないが、努力している途中である。(個人的内容により中略) 私は将来、父と同じように、自分の店を経営して、個人経営者になりたいと考えている。父の経験をふまえ、輸入品の会社を経営したい。

(2021 年 9 月 15 日メール提出 第 1 稿 一部抜粋)

実践開始当初、筆者を追い払うような仕草を見せたり、筆者のフィードバックを受け、機嫌が悪くなったり、【事例Ⅳ】では、中国語に対しても日本語に対しても否定的評価を下していたメイであったが、本実践を終え、第二言語である日本語で 1600 字という規定字数の小論文を書き上げたことに対して、大きな達成感や充実感を覚えていることがうかがえる。さらにメイは、自己 PR 文において、本実践で「志」として書いた内容を続けて挙げ、自らの複言語性を強みとして捉えながら、「志」を実現していくために、大学で専門として経営学を学びたいという希望を述べていた。このように、メイは、自らを将来につながる時間軸の上に位置づけ、どのようにキャリア形成し、自分らしく生きていくのかという課題に対し、本実践で考えた内容を再構築しながら自分なりの答えを見出し、大学入試に臨んでいった。つまり、メイは、自身が既に持っている、どのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉える視点を育んでいったといえる。

その後、大学受験の過程の中で、メイを含めたクラスの生徒が第一志望として受験をした大学の合否が分かれる結果となった。具体的には、ある JSL 生徒は合格をし、メイは不合格という結果になった。以下、合格発表直後の授業記録である。

2021年11月25日(木) 合格発表後授業記録

Sからは、A大学に合格したと祝日23日(火)にメールで報告があった。出勤後、メイは不合格であったことを教員から報告を受ける。授業開始後、Sは合格したことを笑顔で報告してくる。「先生、合格した、先生、ありがとう！ママもすごく喜んだ。ママもありがとうと言ってた！」と教室入室後、駆け寄ってきた。「おめでとう、S、がんばったねー」とSと話す。メイは、少し遅れて入室してきたが、挨拶もなく、一言も話さず、顔を机に伏せていた。Sには課題を与え、メイと話そうとするが、2時間目は一言も話さず、ずっと下を向いていた。2時間目終了後、休み時間にメイと話す。「メイ、よくがんばったね。今回は残念だったけど、メイが3年生になってからすごくがんばって、力がついてきたのを感じるよ。この後、またがんばれる？」と言うと、「先生、どうして私が落ちた？Sは受かったでしょ。なんで私が落ちたの？」と涙を浮かべていた。「よく頑張ったね」と、しばらく背中をさすっていた。しばらくして落ち着き、「まだ始まったばかりだし、これからもたくさん受ける学校あるから、また日本語で小論文と面接の入試続ける？O先生(担任)とも話してみた？」と聞くと、「まだ」と答える。「早めに、今日か明日、O先生(担任)と話して決めよう。そうしたら、また色々準備しようね。まだ始まったばかり！メイにとっていい学校に決まると、信じてるよ」と言うのと、少し笑顔を見せる。合格した生徒Sは、不合格になった生徒のことはあまり気にしていない様子で「先生、でもうち、この学校少し遠いからもっと近くの学校も受けてみようかなー。でもママが受けるとまたお金かかると言ってた」と話す。「S、後でご両親と担任の先生にそれは相談してみてね。他の子たちは、これからまた受験、頑張るから、どうするか決まったら先生にも教えてね」と伝える。メイは、3時間目もSやK(他の生徒)とは離れた席に座り、メイは一言も話さずに下を向いていた。メイの表情が頭から離れなかった。
(2021年11月25日授業記録)

このように、メイは、志望校に不合格になったことで、合格発表後、最初に顔を合わせた授業では、非常に落ち込んだ様子を見せ、筆者ともクラスメートともほとんど話すことはなかった。授業終了後、当該校に勤務する他の教員にも話をし、筆者は、今回不合格になった生徒が、どのような学校を受験することができるのか、それらの学校ではどのような課題が課されるのか等、調べていた。その週末、メイから「小林先生、よろしくお願ひします」という本文とともに、他校の受験スケジュールを手書きで書いたメモを添付したメールが送られてきた。次の授業で会ったメイは、多少、表情も明るくなっており、他の大学合格に向け、再度、大学受験に前向きにチャレンジしようと思っていること、また、日本語で受験する小論文と面接だけではなく、自身の中国の力を活かした形で、中国語での受験も視野に入れた受験形式を考えていることを伝えてきた。その後、メイと筆者は、冬休みや年明けにも小論文や自己PR文に関するやり取りを重ねていった。メイは最終的

に日本の 4 年制大学に合格し、当初の希望通り日本の大学への進学を果たすことになった。

このように、メイは、自身の複言語性を活かし、中国語の力をもって審査される受験形式を自ら探すなど、困難な状況に立たされた時にも、自身が既に持っているどのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉え、自己実現を果たしていったといえる。

以上を踏まえると、JSL 生徒に対する「書く」実践における、周囲の大人の働きかけとして、「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むことが重要であると考えられる。そして、「意識化」する視点を育むためには、教師が適切なスキュアフォールディングを講じ、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すること、つまり、ここでは、第二言語である日本語で、大学受験に必要な小論文を「書く」ための規範を理解し、JSL 生徒が実践共同体に参加を果たすことができるようにすることが重要であるといえるだろう。そうすることで、第 1 章 1.1 節で述べたように、「科学的概念」を発達させ、抽象的思考の発達に大きな影響を与えるとともに、物事を一方向からではなく、多面的な視点で捉えたり、自分自身を俯瞰的に捉えたりすることが可能になるのである。

5.2.2. 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

本節では、第 4 章で検討した JSL 生徒の「ことばの実態」として、③言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ、スキュアフォールディングが講じられることによって、メイの授業実践に取り組む姿勢に変化が見られた点に着目し、考察を進めていきたい。

4.1 節において、第 1 稿提出後、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フィードバックをすると、メイの機嫌が悪くなり、反抗的な態度を取り、授業に参加することを拒んだ点について述べた。このようなエピソードを経て、筆者は自身が行った実践を省察し、生徒が未成熟な言語資源を駆使しながら生まれたプロダクトを、JSL 生徒の多様な言語資源や考え、生き方が含まれているものとして認めるということは、その生徒を個人として認めるということであり、さらには、JSL 生徒が書いたプロダクトを生徒の考え、生き方が含まれているものとして認めることが、生徒を個人として認めることになり、生徒が自己肯定感を高めていく上で重要なのではないかと考えるようになった。このことが、筆者がリテラシーを社会的実践という新たな観点で捉える契機となった。つまり、リテラシーを「論理的に思考する力」と一側面から捉え、生徒が書いたプロダクトを評価しようとするのではなく、日本の大学受験に必要な小論文を「書く」リテラシー

は、JSL 生徒たちがこれまでの経験や日常生活を通して育んできた多様なリテラシーの中の 1 つに過ぎないということ、そして、その多様なリテラシーを活かし、第二言語である日本語で「書く」実践を構想し、行っていくことの重要性に気付いたのである。これらの省察を経て、筆者はリテラシーを多面的に捉えるということの意義を深く理解するようになっていった。

親の都合によって来日し、日本の学校で日本語を使いながら生きていくことを余儀なくされた状況の中で、当該校における JSL 生徒たちはキャリア形成を望み、日本の大学への進学を目指し、日本語学習を続けている。生徒たちは大学進学後、日本に定住したり、母国へ帰ったり、さらなる第三国へ移動したり、さまざまな可能性を持ちながら、新たな世界を切り開き、次なる目標に向け自己実現を果たすべく、新たな進路選択を行っていくであろう。このような状況にある JSL 生徒たちが第二言語である日本語で「書く」ことの意味は、単に日本語を使えるようにし、いかにきれいに「書く」ことができるようになるかということではないだろう。重要なのは、彼らのさまざまな思いや不安、葛藤を昇華できるような日本語教育実践を展開していく中で、今後、彼らが生きていく上で重要な多様なリテラシーを育成し、自己実現を果たしていくことを可能にすることではないだろうか。つまり、実践に携わる者は、第 2 章 2.4 節で示したように、複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解する視点をもって指導にあたり、子どものリテラシーを多面的に捉える視点を持つことが重要であるといえる。ただし、ここで留意すべき点は、子どもの「心」を理解する視点をもって指導にあたるということは、読み書き能力や論理的に「書く」力の育成を伸ばしていくことを否定しているのではないという点である。「ことばの力」を支える重要なリテラシーの 1 つに、本章で着目した、「論理的に思考する力」があると考えている。池上・小川（2006）が述べるように、「書く」ことは、子どもの認知や思考を支える言語能力の発達にとって重要な言語活動であり、「書く」ことを通して、自身の考えを他者に論理的に説明し、表現できる「論理的に思考する力」を育み、子どもの認知や思考を支えるリテラシーを獲得していくことは、極めて重要な課題であると考えられる。重要なのは、「言語重視」か「自己表現重視」か、と二分法的に捉えたり、さらに、そのような方法論を通して育成する JSL 生徒のリテラシーを、自身の考えを他者に論理的に説明し、表現できる「論理的に思考する力」のみに着目し、一側面から見て判断したりするのではなく、実践に携わる教師がリテラシーを社会的実践として捉えることによって、JSL 生徒の多様なリテラシーを活かした指導を構想していくことではないだろうか。

6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要な

リテラシーとは何か

本節では、〈実践研究③〉を改めて振り返り、本章で論じた〈実践研究③〉が、本研究で示す4つの実践研究章（第4章から第7章）の中でどのように位置づけられるかを示す。その上で、第二言語である日本語で大学受験を乗り越えようとする JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か、またそのようなリテラシーを育むためにどのような実践をするべきかを、ここまでの〈実践研究③〉に関する考察を踏まえて考えてみたい。

6.1 〈実践研究③〉の本研究における位置づけ

本章における〈実践研究③〉では、第4章、第5章の〈実践研究①〉および、〈実践研究②〉において明らかになった知見をもとに、研究協力者メイを対象に実践を行った。具体的には、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の指導によって、適切な語彙や表現、言語形式を検討し整合的な文脈を作ろうとすることが、自身の言いたい内容を深く考え、これまでのさまざまな経験へ結びつくことにつながり、個別の「自己表現重視」の実践をより深めているという、「言語重視・自己表現重視」の実践を進めていこうとした。しかし、〈実践研究③〉において、筆者がリテラシーを「論理的に思考する力」と一側面から捉え、生徒が書いたプロダクトを評価しようとしたことで、メイは実践への参加を拒む態度を見せた。このようなエピソードから、筆者は、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して育成する JSL 生徒のリテラシーを、「論理的に思考する力」と限定し、一側面から見て判断した、読み書きに限定したものではなかったか省察した。その結果、リテラシーを社会的実践として捉え、生徒たちは、日常生活の中で多様なリテラシーを身に付けており、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーや論理的に思考する力といったリテラシーは、その多様なリテラシーの中の1つに位置づけられるということ、そして、そのような JSL 生徒の多様なリテラシーを活かした指導をデザインしていくことの重要性に気付いたのである。さらに、教師が適切なスキヤフオールディングを講じ、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することを通して、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉える視点、つまり「意識化」をする視点を持つことの重要性について論じた。

第2章において JSL 生徒に対する「書く」日本語教育実践を、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、García & Li (2014)、García et al. (2017) によるトランスランゲージング (Translanguaging) の実践論を用いて定義した。本<実践研究③>は、このような理論的枠組みとして定義した実践を射程に捉え、「言語重視」か「自己表現重視」か、という方法論の議論をこえ、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問い直す契機となった実践として、本研究の中に位置づけられる。

6.2. JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か

第 2 章 1.3 節で言及したように、本研究では、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ている。その上で、本<実践研究③>を構想する段階では、その多様なリテラシーの中の自身の考えを他者に論理的に説明し、表現できる「論理的に思考する力」という点に着目し、「言語重視・自己表現重視」の実践を行い、どのように論理的な思考力を育成していくかを検討しようとした。このように、言語教育を行っていく上で、ある特定のリテラシーに着目し、そのリテラシー育成を目指し、実践を進めていくことは重要な視点であるだろう。しかし、本<実践研究③>を通して見えてきたことは、「成長・発達段階」にある JSL 生徒が有する、ある 1 つのリテラシーに着目し、その育成にのみ、力を注ごうとするのではなく、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉える視点、つまり、「意識化」をすることの重要性である。同時に、リテラシーを社会的実践として捉えることによって、教育実践を構想する教師が、JSL 生徒が有するリテラシーを多面的に捉えるようになることも求められる。生徒たちは、日常生活の中で、多様なリテラシーを身に付けており、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーは、その多様なリテラシーの中の 1 つに位置づけられると考える。指導をする教師と教室で学ぶ JSL 生徒双方が、「ことばの力」を多様な言語資源とそのリテラシーの総体として、トータルで捉えることによって、母語か日本語か、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論を乗り越え、第二言語である日本語を通してリテラシーを育むことが可能になるのではないだろうか。そのためには、実践共同体に参加を果たすために、ここでは、大学受験に必要な第二言語である日本語で小論文を「書く」という課題を乗り越えるために、自身が既に持っている、どのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、明示的な教授によって、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉える視点を育ん

でいく必要がある。

次章では、本章で論じた<実践研究③>で得られた知見をもとに、第 2 章においてトランスランゲージング (Translanguaging) および、批判的リテラシー (Critical Literacy) を用いて理論的枠組みとして定義した実践の実例として、教育実践、および発表活動を行い、生徒のことばの実態を分析する。リテラシーを社会的実践として捉え、JSL 生徒自らが、生きる世界を対象化し、自己と他者、世界との関係性を認識する「意識化」する視点を育むことの重要性を明らかにし、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育てていくための日本語教育はどのようにあるべきかという「問い」への探究をさらに深めていきたい。

第7章 <実践研究④> 「言語重視・自己表現重

視」の実践を通してどのような教室をめざすのか

本章<実践研究④>では、第6章で示した実践に関する観点と授業デザインに基づき実践をデザインし、実際に教育実践を進めていく。第2章において、理論的枠組みとして定義した、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）の概念を用いた実践の実例を示し、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とはどのようにあるべきかという本研究の「問い」への探究をさらに深めていきたい。

1. ¹本章の研究主題

<実践研究③>では、高校3年生の JSL 生徒メイが小論文を「書く」ことを学ぶ実践過程を通して、「言語重視」か「自己表現重視」か、という議論をこえ、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確認した。さらに、具体的に実践を進めていく上での方向性として、2点 —①「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと、②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—を論じた。

では、これらの視点を踏まえた実践はどのように行われるのだろうか。本章の<実践研究④>では、第2章で論じた理論的枠組みとこれまでの<実践研究①>から<実践研究③>を踏まえ、どのように実践をデザインしていったのかという過程を示す。その上で、第6章の研究協力者であるメイの1年後輩で、メイが卒業した後に進級した高校3年生シン（仮名）を対象に、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）に基づく実践を行った。<実践研究④>は、日本語教室に在籍する多くの JSL 生徒が大学受験を終了し、卒業を間近に控えた時期に行った実践である。

¹本節の一部は、小林（2023）の4.2節をもとに記述している。

本章で論じる実践は、これまで4章から6章で述べてきた<実践研究①>から<実践研究③>のように、あるJSL生徒に焦点を当て、「書く」過程を詳しく見ていくという、これまでとってきた論文の記述の形とは異なる。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る。これらをデータとしながら、第6章で論じた、①「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと、②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、という2つの観点を軸に実践を進め、分析を行った。本章では、研究協力者シンがどのように課題を乗り越え、自身のリテラシーを「意識化」し、どのようにこれまでの経験を意味づけていくのかを示す。その上で、JSL生徒にどのような「ことばの実態」が見られ、具体的に教師のどのような働きかけが必要なのかを考察する。リテラシーを社会的実践として捉え、JSL生徒自らが生きる世界を対象化し、自己と他者、世界との関係性を認識する「意識化」する視点を育むことの重要性を論じ、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、という「問い」を明らかにしていく。

2. どのように実践をデザインしていったのかー批判的リテラシーとトランスランゲージングの視点からー

以下、本節では、<実践研究④>を構想する段階において、筆者がどのようにリテラシーを捉えていたのか、さらにそのような言語観に基づき、どのように批判的リテラシーおよびトランスランゲージングを理論的枠組みとする実践をデザインしていったのかを示す。

第6章で論じた<実践研究③>を経て、筆者は以下の重要性について認識するようになった。1つ目は、教師がリテラシーを社会的実践として捉えることによって、JSL生徒が有するリテラシーを多面的に捉えるようになることの重要性である。2つ目は、JSL生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉える視点、つまり、生徒自身が「意識化」をすることの重要性である。さらに、実践を進めていく上で、①「個」の「成長・発達段階」を捉え、②複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解することの重要性を明確化し、同時に実践をデザインしていく際の筆者の視点も変化していった。

第2章では、理論的枠組みとして、批判的リテラシー教育、およびトランスランゲージングについて論じた。本章では、以下、第2章で論じた理論的枠組みを基盤とし、その上で、実際に<実践研究④>をデザインしていく上で筆者が着目した課題について検討する。

2.1. 批判的リテラシー教育をどのように進めていくか

第2章では、批判的リテラシーの理論的考察を行った上で、第2章1.2.4節では、実際に日本語教育の文脈で行われている批判的リテラシー教育実践について検討した。考察の結果、批判的リテラシー教育では、批判的な意識を持ち、批判的な視点を育むことだけを目指しているのではなく、学習を通して自己と他者、世界との関係性を認識し、差異を当事者が「意識化」することによって、自身を意味づけ、自身が置かれた状況を変革したり、問題提起し、解決したりする力を身に付けていくことが求められているということを確認した。筆者が本章で記述する〈実践研究④〉をデザインしていく上で留意した点も、ここにある。本章〈実践研究④〉では、第二言語である日本語で大学受験を経験し、高校卒業を間近に控えた高校3年生のJSL生徒を対象に、生徒らと同じ環境にある外国につながる子どもの受験制度に関する課題を取りあげた新聞記事を読ませ、自身がこれまで受けてきた教育や日本での大学受験について振り返る機会を作った。このようなテーマは、ことばを学ぶということは、社会的・政治的構造によって規定されているということを、生徒自身が「意識化」し、自明のものとされている知識や情報を批判的に捉え、同化主義を排除することへの理解や認識を養うという批判的リテラシー教育に基づく批判的な視点を育むことが可能になると考える。一方、物事を批判的に捉え、自身が経験した不平等な制度や経験を、単に互いに共有して終わらせるといった活動にならないよう、工夫が必要であるだろう。さらに、テキストの背景にある権力関係や社会構造を明らかにするということを教師が誘導するような形にならないようにする必要もある。現状、目の前にある課題に対し、自身が有するどのようなリテラシーを活かし、どのようにそれらを改善し、自身の今後につなげていくことができるか、「意識化」することを経て、建設的に学びを構築していくことに生徒たちの意識が向くような学びの場にしたいと考えたのである。そのために、実践をデザインしていく際、読解教材を踏まえた振り返りをし、生徒間で共有した上で、そのような状況の中で、自身はどのようにその課題を乗り越えてきたのか、周囲にいる大人や教師たちは、その課題に対し何ができるのか、後輩にはどのようなアドバイスができるかといったように、教師や後輩に向けて助言を行うことを目的とした「書く」活動を行うこととした。また、「書く」活動に入る前には、教室全体で自身が体験した内容（体験記）を「書く」際の書き方を明示的に教授し、生徒たちが有するどのようなリテラシーを活かすのかという点を「意識化」できるよう、デザインしていった。生徒たちが書いた成果物は、教師間では学習管理システム上（Google Classroom）で公開した。さらに、生徒

の希望に応じて、新入生や後輩に向けては、冊子の形で公開することで、自身の主張や思いを形に残せるようにした。これらを踏まえた具体的な授業デザインについては、第 3 節で述べる。

2.2. トランスランゲージングに基づく実践をどのように進めていくか

第 2 章において、コスト他 (2011) による複言語複文化能力の考え方を援用し、本研究におけるリテラシーおよび「ことばの力」を以下のように定義した。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。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。このような考え方を言語教育の枠組みで問い直そうとしているのが、García & Li (2014)、García et al. (2017) によるトランスランゲージングである。本研究では、筆者が捉える「ことばの力」と整合するトランスランゲージングの概念を、実践の理論的枠組みとして用いた。第 2 章で論じたように、「成長・発達段階」にある JSL 生徒のリテラシーを育てていくことを考えると、トランスランゲージングの概念は非常に示唆的であり、実践を行う上で有効であると考えた。

一方、第 1 章において述べたように、三宅 (2016) は、従来の教育法や社会言語学が否定される中、García & Li Wei (2014) が提示するトランスランゲージングの概念は、従来の教育法や社会言語学とどのように異なるのか、具体的には何をするのかを明らかにすべきであると指摘している。筆者も、実際にトランスランゲージングに基づく実践をデザインしていく際、現在、それぞれの母語に対応する外部からの専門的な支援員の確保や、そのような人材に対する予算措置等さまざまな環境が整っていない年少者日本語教育を取り巻く状況下においては、トランスランゲージングの実践を実際に導入するとしても、具体的にどのように進めていけばよいのかといった方法論が明確にならないままでは、必ずしも有益な活動にはならないのではないかと感じることもあった。本節では、以下、筆者が実際にトランスランゲージングの実践をデザインしていく上で向き合った課題を 2 点挙げた上で、本研究においてトランスランゲージングを理論的枠組みとし、実践をデザインした理由を示す。

日本の文脈でトランスランゲージングの実践を進めていく上で考えられる 1 つ目の課題は、どのようにテーマ・教材を準備するのかという点である。当該校においても、生徒が

使用する言語は英語、中国語だけではなく、韓国語、タガログ語、ベトナム語など多岐にわたっており、日本語のテキストと対応した内容の多言語のテキストを準備することは容易ではない。教師が毎回、授業準備を進めていく中で、生徒の言語に合わせた教材を作成するというのは、その準備の時間も膨大なものになり、現実的ではない。さらに、教師が理解できない内容の言語で書かれたテキストが生徒の「成長・発達段階」や目的に合った、適切な内容になっているのかどうか、教師自身で確認することができない。日本国内だけではなく、トランスランゲージングの実践に関して、さまざまな言語で書かれたリソースを提供し合う、世界的なシステムの開発などが求められる。

2 つ目の課題は、授業を担当する教師が、生徒たちが話すすべての母語を理解することが困難な場合、どのように子どもたちの母語と向き合い、指導していくのかという点である。第 2 章 2.3 節で論じた García et al. (2017) において例として挙げられている、教師 Stephanie による実践においても、Stephanie はスペイン語が理解できないという記述がある。したがって、教師が必ずしも生徒が使用する言語が理解できなくても、グループでの話し合いには、英語とスペイン語を使い、方略的なトランスランゲージングの実践を行うことが可能であることが分かる。しかし、たとえそれが可能であったとしても、バイリンガル教員を配置することによって、よりトランスランゲージングの実践が有益なものになるのではないかという疑問が残った。教員配置の予算の問題や生徒が使用する言語が多岐にわたる現状を考えると、この点を日本において実現していくことも、現段階では現実的ではないだろう。code-mixing 状態の言語実践とどのように異なるのかということを実践に携わる教師が明確に把握しておく必要もある。

以上のように、実際にトランスランゲージングの概念に基づく実践を、日本で JSL 生徒に進めていくにあたり、さまざまな課題が生じることが考えられる。しかし、それでもなお、本研究においてトランスランゲージングの概念を理論的枠組みとして設定したのは、García&Li (2014) および、García et al. (2017) によってトランスランゲージングの定義として示されている、複数言語使用者はただ一つの言語システムあるいは 1 つの言語レパートリーを持っており、これを複数言語使用者は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が、本章 1.3 節で論じた、本研究における「ことばの力」の捉え方と重なるからである。

<実践研究④>では、第 2 章で論じた 2 つの視点、①複数言語環境で育つ JSL 生徒の「個」の「成長・発達段階」に関する視点、②複数言語環境で育つ子どもの「心」を理解

する視点をもってトランスランゲージングの実践を行い、子どもたちが有する多様な言語資源を活かした実践をデザインし、実践を進めていく。その上で、本章 5 節では、本節で挙げた上述の 2 つの課題（①テーマ・教材に関する課題、②母語に関する課題）についても考察を進めていく。

3. 実践の概要

3.1. 実践の概要

2022 年度の日本語授業は、これまでと同じく、「ユニット教材学習」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の 3 つが主なカリキュラムとして設定されていた。日本語教室での授業は、取り出し授業の形で学年別に週に 6 時間行われた。2022 年度、筆者は、日本の大学への進学を目指す高校 3 年生の JSL 生徒を対象に、総合型選抜入試に向けた小論文の指導を主に行う「アカデミック・ライティング」の授業を、週に 2 時間担当していた。本<実践研究④>は多くの生徒が大学受験を終了した後から卒業までの間に、「アカデミック・ライティング」の時間を 4 時間使って行った実践である。以下に実践の流れを示す。

表 7-1 大学受験終了クラス 授業実践の流れ 「大学受験の振り返りと進路選択」

時数	ねらい	活動内容	その他
1	学習の予定について知る。 「大学受験と進路選択」(WS1) をテーマに高校 3 年間で振り返る。	・学習予定表配布。目標、流れ、課題の説明 ・それぞれの学年での学び・成長を振り返る。1 年生の時は何を目標していた？日本語力はどうか？3 年生の大学受験を振り返って思うことは？等、グループで共有	学習予定表配布 ワークシート①
2	読解教材を読み、大意を理解する。語彙の意味を確認する。(WS2)	・読解教材（日本育ちの外国人学生、才能が埋没、大学入試で蚊帳の外）を読み内容理解する。 ・分からない漢字の読み、語彙の意味を確認する。(電子辞書使用可) ・体験記について	ワークシート② (語彙シート)
宿題	WS② 語彙の意味調べ (終わっていない生徒)		
3	読解教材について大意把握 共有→グループディスカッション	・宿題の確認 ・読解教材について、大意を全体で確認 ・ワークシート③ <input type="checkbox"/> 読み終わって最初に何を感じたか <input type="checkbox"/> 日本の受験制度について疑問に思った点、不平等だと感じた点 <input type="checkbox"/> なぜ日本で日本の受験制度の下で受験したのか、なぜ日本の大学に進学する	ワークシート③

		<p>のか、自身の複言語性に対する肯定的な自己意識を持ち、卒業後、何を指しどのように過ごしていくのかを考える。</p> <p><input type="checkbox"/> どのように乗り越え、進路選択をしたか</p>	
4	読解教材・WS③のグループ共有→全体共有	<p><input type="checkbox"/> 自身の生をメタ的に捉え、自分を語るために必要な語彙や表現を使って話す。</p> <p><input type="checkbox"/> 後輩たちへ向けて「書く」課題の作成に向け、構成・内容について再度、全体で確認。日本語、母語双方で記入可。</p> <p><input type="checkbox"/> 他者を意識して(後輩、教師へ向けて)書く。</p> <p>課題：「後輩たちへ：日本での大学受験とこれからの私」</p>	ワークシート③

3.2 生徒のプロフィール

<実践研究④>は、JSL 生徒 9 名を対象に行った。うち 8 名は中国語を母語とする JSL 生徒であり、1 名は英語を母語とする生徒であった。在籍する JSL 生徒の来日時期は、小学生の時期から高校編入時といったようにさまざまであり、日本語の発達段階も大きく異なっていた。

<実践研究④>における主な研究協力者は、中学 3 年生の時に中国から来日した、中国語を母語とする JSL 生徒シンである。シンは、自分から積極的に教師や友人に話しかけたりすることはなく、他者からの働きかけを待つことが多い、物静かな性格の生徒であった。シンは当初、日本の大学への進学を希望していたが、さまざまな事情から最終的に日本の大学を受験することはなく、中国の大学への進学準備をすることにした生徒である。シン以外の生徒 8 名は全員、日本での大学受験を終え、日本の大学への進学が決まっていた。進学先が決まっていない生徒は、在籍クラスに戻ったり、別の課題を行ったりするという生徒の希望にも応えることが可能であった。しかし、シンの希望を受け、他の JSL 生徒と同じように、シンも引き続き日本語教室の授業に参加することとなった。

表 7-2 JSL バンドスケール判定結果 (シン)

判定日	聞く	話す	読む	書く
2020・6月	4	2-3	3	2-3
2021・3月	4-5	3	3-4	3
2022・2月	4-5	3-4	3-4	3

シンの日本語能力の特徴として、「聞く・話す」に関しては、周りに協力者がいないと、わからなくても分かったふりをすることが挙げられている。また、「書く」に関しては、ニュースなどの要約や意見文を「書く」際は、中国語を翻訳して書こうとしており、日本語で考えて日本語で書くには多くの補助が必要であることなどが挙げられている。

3.3 手続き

本章<実践研究④>では、筆者が記述した実践記録を主なデータとし、

【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

という 2 つの研究課題を明らかにしていく。本<実践研究④>では、授業記録における、シンを中心とした生徒同士のグループでの会話や、筆者とシンとの会話に焦点を当てる。データの記述方法、および詳しい分析の手続きについては、第 3 章で述べたとおりである。

4. 分析結果

分析の結果、2 つのカテゴリーと 5 つのコード（エピソードタイトル）が得られた。本章では、授業記録における、シンを中心とした生徒同士のグループでの会話や、筆者とシンとの会話に焦点を当て、研究協力者シンがどのように課題を乗り越え、自身のリテラシーを「意識化」し、どのようにこれまでの経験を意味づけていくのかを分析する。以下、4.2 節以降、シンの「ことばの実態」が表れていると筆者が判断したエピソードを、【事例】としてエピソードタイトルの順に取りあげ、カテゴリーごとに節立てして論じていく。エピソードタイトルはそのエピソードを明確に表現していると考えられることばを、授業記録から抜粋した。カテゴリーの 1 つ目は、「大学受験の経験と経験への意味づけ」、2 つ目は、「実践共同体に参加を果たしていくための方略と意味づけ」である。以下、カテゴリー一覧を示す。

表 7-3 カテゴリー一覧（「大学受験の振り返りと進路選択」）

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
大学受験の経験と経験への意味づけ	語句の意味の確認	① 蚊帳の外
	進路決定への思い	② 中国に帰りたいです
		③ 中国に帰りたいから私は決めました
受験の意味づけ	④ 話を聞いて助ける人が必要だと思います	
実践共同体に参加を果たしていくための方略と意味づけ	経験の意味づけ	⑤ すぐ変わらないから
	実践共同体に参入するための方略	⑥ 日本の高校に行くとなんかすごく重要です

4.1 批判的リテラシー教育とトランスランゲージングの実践に至るまでの軌跡

本節では、まず、本＜実践研究④＞を実施するに至るまでの軌跡について述べる。既に述べたように、本＜実践研究④＞は、多くの生徒が大学受験終了後に実施した実践である。シンは当初日本の大学への進学を希望していたが、さまざまな事情から日本の大学の受験をすることができず、中国の大学への進学準備をすることにした。筆者が批判的リテラシー教育に着目するようになったのも、このシンの指導に携わったことが大きなきっかけとなった。以下、当時の授業記録である。

2022年11月8日（火）2時間目授業記録

【状況】授業開始後、多くの生徒が週末や翌週に入試本番を控えているため、個別対応をしていた。シンは興奮した様子で遅刻をして一人で入室してくる。

「シン、どうしたの？遅刻、めずらしいじゃない」と言うと、「先生、私、もう日本の大学に行くのをやめました」と興奮した様子で、涙を浮かべながら言い、着席した。「え？だってもうすぐでしょ。どうしたの？急に」と言う。（個人的内容により中略）「だから私もう、中国帰りたい。日本の大学は受けません」と言う。普段穏やかでもの静かなシンが、興奮した様子で涙を浮かべていた。「本当に？ちゃんと先生と話したの？」と言うと「お母さんも話しました」と言う。「ちょっと今から先生のところ行って、確認してみようか」と言うと、「いいです。もういい」と遮るように語気を強めて言う。その後はタブレットで黙々と中国の大学の受験について調べていた。「シン、日本語の授業は？これまでがんばっていたのに本当にもういいの？」と言うと「日本語、いいです。もう受験しませんから。私は中国に帰ります。中国に帰りたい」と述べ、すべてを拒絶していた。「今からみんな受験だから、日本語の小論文とか自己PRとか、そういうのだけど、どうする？(在籍)クラスに戻る？」と聞くと、「日本語は出ます」と言う。

【11月8日（火）に筆者が次回担当者へ送付した引継ぎメール】

A 大学（個人的内容により中略）、結局応募できなかったとのこと。（個人的内容により中略）本人、すごくショックを受けていて、日本の大学はもういい、中国に帰りたい、と中国の大学を調べていました。しばらく配慮が必要かもしれません。よろしくお願い致します。

【事例Ⅰ】では、普段穏やかなシンが興奮した様子で日本での受験をやめることを告げ、日本での継続した学びの機会もリテラシー獲得も拒絶している様子が分かる。その後、教員間で経緯を確認し、なぜ受験できなかったのかなども明らかになった。しかし、このことは、子どもたちにリテラシーを獲得させようとする、マジョリティ側にある大人の対応について考えさせられる契機となった。その後、シンに今後の日本での大学受験について確認したが、シンの意志は変わらず、中国に帰るということであった。その後、多くの生徒の大学受験本番を控え、シンとゆっくり話す機会が持てないまま、年が明け、以下に示す<実践研究④>の授業が進められることとなった。

4.2. 大学受験の経験と経験への意味づけ

【事例Ⅱ】蚊帳の外	2023年1月17日(火)3時間目授業記録
【状況】2コマ目。読解教材をまずは個人で読み、大意を把握した上で、ワークシート①を記入するよう指示。	
「先生、蚊帳の外ってなんだっけ？」S1が読み始めた直後、すぐに質問をしてくる。筆者が、「蚊帳って、この漢字何？」と「蚊」の意味を聞くと、「蚊でしょ。それ分かる」とS1が答える。筆者が、「蚊帳って、そういう蚊とか虫とかから守ってくれる網みたいなものね。その中だと安心でしょ」というと「ふーん、確かに」とS1とS2が答え、並ぶシンは無言。「で、蚊帳の外だと、そういう守ってくれる網がないじゃない？だからこう、悪い扱いをされたり、無視されたり、ちゃんと考えてもらえないっていう意味かな」と筆者が答えると、S2が「分かる！先生、めっちゃ蚊帳の外。うち」と言う。「何が？蚊帳の外？」と言ったところ、シンが、S1に中国語で話しかけ、「蚊帳」や「蚊帳の外」の理解が正しいか確認している様子。S1がそれに答えていた。その後、シンは電子辞書で意味を再度確認していたため、シンに「分かった？蚊帳の外の意味」と聞くと「はい。大丈夫です」と答え、黙々と文章を読み進めようとする。	
【事例Ⅲ】中国に帰りたいです	2023年1月17日(火)3時間目授業記録
【状況】2コマ目。読解教材をまずは個人で読み、大意を把握した上で、ワークシート①を記入するよう指示。	
S1、S2とシンの3人で、中国語で本文の内容に関して話している様子で、盛り上がっていた。筆者がシンの横へ行き、「教えて、今、何話してたのかな？」と聞く。そこでS2が横から「うち、日本国籍あるから。だから日本語がまだ上手じゃなくても、こういうのも受けられない。むかつく」と言う。「こういうのって、ここにあるU大の？」と聞くと、「その大学、知らない。でも私立あるじゃん。T大学とか、先生教えてくれたじゃん。英検も、JLPTも全部大丈夫なのに(基準を満たしているのに)、ダメだから。私。受けられないから。日本国籍あったり、何年以内だったりとかそういうの、すごく厳しいと思う」と言う。「そうかあー、せつかくこうやって留学生枠じゃなくて、みんなみたいに日本の高校を出た子に対する試験を特別にやってくれても、そこでも厳しいことがあるのね」と筆者が答える。S1が「それに、AOとか日本人と戦うのはちょっと無理。絶対日本語が負ける。だから、こういうことを考えてくれるのはやっぱり大切。受かったけど。でもやっぱり変でしょ」と言う。 S1とS2がそのまま中国語で話し出したため、シンに、「どう？シンは。読めたかな？」	

もう日本の学校は受けない？」と尋ねる。「はい、もう私は中国に帰ります。私は中国に帰りたいです。今、本当に思う」と答える。以前は涙を浮かべたり悔しそうな様子を見せていたシンであったが、吹っ切れた様子で、穏やかに答えていた。「ご両親は？お母さんは？」と言うと、「お母さんもいいと言いました」と答える。その後、休み時間も S2 から大学の入学前課題に関する質問を個別で受けたため、シンとの話は中断することとなった。

【事例Ⅱ、Ⅲ】で設定されていた時間は、個人でテキストを読み、ワークシートを記入しながら大意把握することを目的としていた。しかし、JSL 生徒たちが、教師から提示された読解教材の内容に興味を示し、話し合いの時間を設ける前の段階で、自分たちが経験した受験時の苦労や制度に対する不満や改善点を共有し始めている。具体的には、成績等の基準を満たしているにもかかわらず、国籍や滞日期间などの条件によって受験資格を失うことや、通常のコ合型選抜の受験形式をとる場合は、母語話者である日本人と、第二言語として日本語を学ぶ自分が同じ試験を受けなければならないという不平等と感じる状況を挙げている。このように、JSL 生徒たちは、これまで意識こそしていなかったものの、JSL 生徒として大学受験を経験する中で感じたさまざまな思いや感情を、生徒同士で共有し合っていた。

秋に日本の大学の総合型選抜の入学試験が始まった際、シンは上述のような経緯があつて、さまざまな事情から希望していた第一志望の大学を受ける機会を持つことができなかつた。結局、シンはそのまま日本で大学受験を継続することをやめ、中国の大学に進学準備をすることを家族と本人の意志で決めた。本人はそのような経緯を経て、今、日本での学校生活や日本での大学受験をしようとした経験をどのように感じているのか、周りの生徒が進学を果たす中、少しでも日本の大学に進学したいという思いが残っているのであれば、できることはないだろうかと筆者は考えていた。しかし、進路決定や進路指導、特に受験する学校に関する指導は、担任が中心となつて行われていたことや、日本語教室の他の生徒も含め、大学受験の本番が重なつてきたこともあり、中国の大学に進学するというコ合の報告を受けるのみで、その経緯や思いなどについて、シンとゆつくりと話をする機会を持つことはできなかつた。その後、年が明け、多くの生徒の進学先が決まり、＜実践研究④＞において、読解教材を扱つたことをきっかけに、以下に示す【事例Ⅳ】にあるように、シンとより詳しく話をする機会を持つことができた。

<p>【事例Ⅳ】 中国に帰りたいから私は決めました 2023年1月24日(火) 2時間目 授業記録</p> <p>再度グループ活動を設定し、日本での大学受験を通して大変だったことや不平等だと感じたこと、反対に良かった制度などを共有し、教師や後輩に向けてアドバイスがあればまとめるよう促した。シンのグループでは、S2が先週話していた国籍や滞日期間の課題を挙げる。シンに対し、「シンはもう中国の大学に決めたのね」と言うと、「はい、中国に(高校の)先輩もいます。華僑身分で受けますから」と答える。「うん? 華僑身分ってどういう意味?」と聞くと、シンはS1に中国語で話しかける。S1が、「何か、華僑は、帰国子女みたいな中国語の意味です。海外とか日本で5年以内で、華僑身分で受けられますから」とS1が筆者に教えてくれた。「そういうことなのねー。じゃあシンはそれで受けるのね。日本ではもう受けない?」と聞くと、「うん、先生、私、もう大丈夫です。中国に帰りたいから、私は決めました」と笑顔で答える。いつも穏やかでおとなしい性格のシンが、しっかりとこちらを見据えて答えていた。諦めたわけではなく、自分の意志で中国の大学に進学することを決めたというように受け取れた。「そうなのね。どんな学校? 先生も知りたいなあ」というと、シンは、最初学校名を口頭で伝えてきたが、筆者が理解できなかったため、タブレットで大学のホームページを開き、見せてくれた。</p>
<p>【事例Ⅴ】 話を聞いて助ける人が必要だと思います 2023年1月24日(火) 3時間目 授業記録</p> <p>「この文章読んで何か思ったり感じたり。文章書けそう?」と聞いてみるが「うーん」と口ごもり、シンが言葉を発することはなかった。しかし、巡回し数分後、近くに行くと、「先生、こういうことは進んだ方がいいと思う」と読解文章を指して言ってくる。「こういうことって? 受験制度を考えたり、変えたり?」と聞くと「はい。ちゃんと話を聞いて助ける人がいると思います」と答える。「そうかあ。そうよね。大人がこうやって国に対してとか組織に対して動くようになるといいよね。シンは他には、先生たちができることとか後輩たちにアドバイスとかある?」と言うと、「はい、あります」と述べる。「じゃあ、ほら、S1とS2にも伝えてみて。先生(中国語)、分からないから日本語で話せる?」と言うと、「はい」と言うが、特にシンの方から話し始めることはなく、文章を一人で書き始めていた。「シンはどうして、助ける人が必要だと思ったの?」と質問したところ、「うーん、思い出した。そう思いました」と言う。「思い出したというのは、受験の時のことを?」と言うと、笑顔を見せたが返事はしない。</p>

11月の段階で、希望する大学への受験が叶わなかった際、本人にとって納得がいかない状況に涙を見せ、日本語の学習機会も、日本語のリテラシー獲得についてもすべて拒絶する姿勢を見せていたシンであったが、自らの意志で中国の大学に進学するということを笑顔で述べていた。年末年始を挟み、家族とも話し合い、時間も経過によって精神的に落ち着いてきたということも考えられる。しかし、【事例Ⅴ】の「先生、やっぱりこういうことは進んだ方がいいと思う」や「ちゃんと生徒の話を聞いて助ける人がいると思います」というシンの発言からも分かるように、過去の経験とその時の葛藤を自分なりに意味づけた上で、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのかという点について考えていることが分かる。

4.3. 実践共同体に参加を果たしていくための方略と意味づけ

【事例Ⅵ】すぐ変わらないから

2023年1月24日(火)2時間目 授業記録

読解資料の3つのパートについて、それぞれのグループで内容確認をしつつ、筆者が巡回。グループでの話し合いの時間としたが、クラス全体で話が進んでいった。AとB(日本語初期指導段階の生徒)には、X(JSLバンドスケール6レベルの生徒)が中国語で適宜説明している。指定校推薦で合格した生徒Wが、「こういうAOはヤバい。日本人と戦うから。自分でアピール。そういうのがないといけない。だから絶対、指定校とった方がいいと思う」と話す。「でも、Wは、アピールするものあるじゃない？」と筆者がWの得意なスポーツを挙げる。「でも、絶対指定校じゃないと、大変」とWが答える。「じゃあ、何か後輩にアドバイスある？先輩として」と筆者が尋ねると「こういうのがあるといいけど(テキストを指しながら)、すぐは無理でしょ。評定、評定、絶対大切、授業さぼらない、課題を出す！」と答える。

その後、「みんなはやはりこういう今の日本の制度の中で、受験するのは大変だったかな。反対によかったよ、っていうことある？これ読んでみんなはどんな感想もった？」と質問する。S2が「こういうのはあるよー。AOだと日本人と10倍とかで戦う。ことばが得意じゃないのに日本人と10倍で戦うのは無理。絶対、指定校取った方がいい」と述べる。「指定校取るのね。ほほー。そこかあ。後輩には何て言ってあげる？先生たちはどんなことができると思う？アドバイスしてくれるとみんな助かるな」と言うと、S2が「授業、出席、課題が大切、日本語の勉強も大切。こういう国とか大人が変えるのもすごく大切」と言う。するとシンが「でも、すぐ変わらないから」と言う。向かいのWも「すぐは無理」と言う。するとS2が「自分が勉強頑張るでしょ。自分のため」と答え、シンは笑ってうなずく。

【事例Ⅶ】日本の高校に行くとそういうの全部必要です

2023年1月24日(火)3時間目授業記録

シンは筆者にホームページを見せながら、受験制度についても話をする。「試験はどんなものがあるの？」と質問すると、「私は華僑身分ですから、評定とかが重要。試験はないです」と答える。「S1が言ったように帰国子女扱いということなのね。評定っていうことは、やはり学校の成績は重要かあ」と言うと「はい。すごく重要です」と答える。「そうよね。シンから後輩に向けて、もっとこうしとけばよかったなあ、とか、これやっついてよかったなあ、とか、後輩たちにアドバイスある？」と聞くと、「授業をちゃんとやって、国語と古典の学習をやること」と答える。「古典？国語っていうのは現代文のこと？」と尋ねると「古典っていうか、現代文とか、日本語とか。日本にいて日本の高校に行くと、そういうの全部必要です」と述べる。「そうかそうか、シンは中国で大学に行くじゃない。じゃあ、中国語はどう？」と聞く。「ちょっと心配です。でも、がんばります」と答える。「日本語は中国帰っても勉強するのかな？」と聞くと、「うーん」と笑顔でこちらを見るが、特にことばを発することはなかった。向かいに座っていたWが、筆者らの会話を聞き、「でも、中国の大学行ったA先輩(同じ高校の卒業生)、この前会った。先生知ってるでしょ」と彼女のSNSを見せる。「やっぱ日本に戻りたいって言ってたよ。日本語、やっついた方がいいよ」とWがシンに伝えていた。するとシンは「まあ…」と答え、黙る。その後、二人は中国語で話し始めた。A先輩のこと、自身を含めた進学先について話している様子。筆者が再度話しかけると、「戻っても結構、大変と教えてあげた」とWが答える。シンの方を見ると「はい、聞きました」と笑顔で答えた。

【事例Ⅵ】の下線部では、受験制度をテキストにあるように変更を検討していても、すぐには変わることがないため、結局、自分たちは自分の力で努力をし、受験を乗り越える必要があるということ、クラスメート数名で話をしている。さらに、そのためには、授業に参加を果たしていくことが重要であると共通認識として話を進めている。さらに、【事例Ⅶ】にある「古典っていうか、現代文とか、日本語とか。日本にいて日本の高校に行くと、そういうの全部必要です」や、(中国語が)「ちょっと心配です。でも、がんばります」というシンの発言から、自身が有する日本語のリテラシーや母語である中国語のリテラシーを俯瞰的に捉え、意味づけようとしていることが分かる。さらに、シン以外の生徒がシンに対し、「日本語、やっという方がいいよ」と助言する様子からは、テキストを読むことを契機とし、これからの生き方、他者の考え方を捉えた上で、これからどのように生きていくか、日本語をどのように位置づけるか、異なる価値観を共有したり、理解し合おうとしたりしている様子が分かる。

このようなやりとりを経て、シンは、受験を経験した先輩からの後輩へのアドバイスというテーマで以下の文章をレポートとして手書きで提出した。文章には、誤字、脱字、文法のミスも見られるが、原文のまま記載することとする。

外国人にとって日本語は特に重要で、先生の授業もクラスメートの間も日本語が必要です。1. コミュニケーション、2. 試験、3. 国語と古典の学習。不平等なことは、外国人学生の日本語の程度と国語、古典、作文力、論文学習は相対に難しい。

大学の進路で将来やりたいな仕事。大学には、総合、小論文と面接準備書類。AO 入試、面接、意欲が重要視される。一般入試ほとんどが日本人で普通の日本語の試験です。点数を見て採用する。推薦入試、十分な点数をつけないといけない。

中国の大学は華僑身分の学生。(日本で 5 年以内)。試験を行うことができ、華僑身分の学生の点数は 200-300 低いです。「A 大学」、無試験もあります。興味のある中国人学生はネットで探すことができます。(2023 年 1 月 24 日提出)

5.² 考察

本節では、生徒同士のグループでの会話や、筆者と生徒との会話に焦点を当てたエピソード記述を中心に本章で描いた<実践研究④>に関して、3.3節で挙げた2つの研究課題について考察を進めていく。

5.1 【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

本節では、第4節において事例として提示したエピソードを振り返りながら、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実践を通して見られた、シンを含む JSL 生徒の「ことばの実態」について考えていきたい。具体的には、主に「意識化」をすすめるに至るまでの過程と「意識化」とはどのようなことかという点について検討していく。

【事例Ⅰ】では、希望の大学を受験することが叶わなかったシンが、「いいです。もういい」、「日本語、いいです。受験しませんから。私は中国に帰ります。中国に帰りたい」と筆者に言い、受験できないという現実とその経緯について納得がいかない感情を表現し、日本語の学習機会や日本語でのリテラシー獲得を「拒絶」している様子が分かる。シンは他の多くの生徒に比べ、高校入学直前の中学3年と、比較的、来日時期が遅かった。また、物静かな性格もあり、日本語の学習においても、必要最低限の課題には取り組むが、積極的に参加を果たそうとする姿は見られず、常に母語を話すことができる友人による協力を必要としていた。このように、これまでシンにとっての日本語や日本語学習は、日本で生きていくために必要な言語であり、受験を乗り越えるために必要なリテラシーとしてその獲得を「受容」しようとしていたと考えられる。このように、日本語のリテラシーを獲得することについて大学受験の経験を通して、「受容」から「拒絶」を示していたシンであった。しかし、【事例Ⅶ】にある、「古典っていうか、現代文とか、日本語とか。日本にいて日本の高校に行くと、そういうの全部必要です」や、「(中国語が) ちょっと心配です。でも、がんばります」というシンの発言、そして、提出したレポートの内容からは、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、自身が有する日本語のリテラシー

² 本章5節、6節は、小林(2023)の第4章、第5章をもとに記述している。

や母語である中国語のリテラシーを俯瞰的に捉え、自分自身の中にある日本語のリテラシーを意味づけながら、前向きに自身の進路を歩み出そうとしていることが分かる。また、【事例Ⅶ】では、他生徒 W と意見交換し、進路選択の異なりやその異なりによって顕在化する価値観の異なりを話し合う様子も見られた。

今回の〈実践研究④〉では、自分たちと同じ環境にある JSL 生徒の日本での大学受験に関するテーマを扱った。このようなテーマを通して、シンだけではなく、その他の生徒たちも、大学受験の経験とそこで生じた葛藤への意味づけ、さらには、実践共同体に参加を果たしていくための方略とその意味づけをする契機となり、自身がこれまで当事者として経験してきた第二言語である日本語で大学受験に臨むということには、どのような権力性、政治性が反映されていたのか、その上でなぜそれらを乗り越えるために、リテラシーを獲得する必要があったのかということを考えるようになっていった。例えば、【事例Ⅲ】では、ある生徒 (S2) が、国籍や滞日期間の問題から、JSL 生徒を対象にした受験制度であっても、不平等であると感じることがあったことを、読解教材を目にしてすぐに話し始めている。さらに、日本語母語話者と同じ土俵で受験を乗り越えなければならない通常の形式の総合型選抜入試 (AO 入試) は、さらに不平等を感じるという内容を続けている。この点に関しては、S2 だけではなく、周りの生徒たちも次々と話に加わり、クラス全体で、中国語や日本語を使って活発に話をしていった。JSL 生徒それぞれが、当事者として、日本における大学受験の経験を通して感じた思いや感情を、既存の枠組みとして自明視することなく、共有しようとしていることが分かる。その上で、【事例Ⅵ】では、教師が、教師や後輩へのアドバイスという視点から話を進めるよう働きかけることによって、批判的な視点を持ち、思いや感情を吐露するだけではなく、そのような課題に対し、どのようにそれらを改善していくことができるか、どのように自身の今後につなげていくかという点について意味づけをしていることが分かる。さらに、同じく【事例Ⅵ】では、既存の枠組みをすぐに変えることは困難であると理解を示し、実践共同体に参加を果たしていくための方略とその意味づけを行っている。具体的な解決策として、生徒たちは、指定校推薦を取ることができるよう、日々の授業への参加を果たすことを挙げている。

このような JSL 生徒の「ことばの実態」から見えてきたことは、第二言語である日本語を学ぶ中で、自己と他者、世界との関係を認識し、「意識化」するということは、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、意味づけていくことであるという点である。たとえ日本語学習や日本で

の大学受験が、いかに政治性、権力性を持つものであっても、それらを含めた経験を意味づけ、自身のリテラシーを捉え直すことが重要であると考えられる。そうすることで、リテラシーの「受容」や「批判」に留まることなく、生徒自らが、自身が有する多様なリテラシーを活かし、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのか、そのためには、さらに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のではないだろうか。

5.2. 【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

5.1 節において、第二言語である日本語を学ぶ上で、「意識化」するということは、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、自分自身の中にある日本語のリテラシーを受け入れ、意味づけていくことであると述べた。その上で、日本語教師に求められるのは、そのような「意識化」する契機となる場を構築していくことであると考えられる。このような考えのもと、本節では、5.1 節で論じた JSL 生徒の「ことばの実態」から見えてきた、批判的リテラシー教育、およびトランスランゲージング実践を進めていく上で、具体的に教師が講じるべき働きかけや実践のあり方について考察を進める。具体的には、本章 2.2 節で挙げた、2つの課題（①テーマ・教材に関する課題、②母語に関する課題）について考察を進めていく。

5.2.1 テーマ・教材に関する課題から

まず、テーマ・教材という視点から考えてみたい。本<実践研究④>では、JSL 生徒と同じような環境にある、JSL 生徒の日本での大学受験に関するテーマを扱った。5.1 節では、このようなテーマを通して、JSL 生徒たちがこれまで当事者として経験してきた思いや感情を互いに共有し始めるとともに、その話し合いの活動や内容理解を進めていく過程の中で、批判的な視点を持ち、思いや感情を吐露するだけではなく、そのような課題に対し、どのようにそれらを改善していくことができるか、どのように自身の今後につなげていくかという点について意味づけをしているという「ことばの実態」について論じた。

本<実践研究④>で扱ったテーマのように、自身と同じような環境におかれた状況を俯瞰的に捉えることが可能になるような生徒の興味・関心に沿った日本語の教材を準備することは非常に重要であると考えている。ただし、本章で論じている<実践研究④>は多く

の生徒が大学受験を修了した後に行った実践である。JSL 生徒が大学受験において小論文の試験を受ける際、必ずしも生徒の興味・関心のあるテーマが扱われるというわけではないだろう。第二言語である日本語で小論文受験をし、生徒たちの希望である大学進学を果たすためには、さまざまなテーマについて、内容を理解し、日本語で書けるようになる必要がある。

ここで、高校生という青年期中期に属する生徒の具体的な認知的発達段階がどのように捉えられているのかという点について考えてみたい。日本キャリア教育学会編（2008）は、高校段階における青年期中期発達の特徴として、「仲間集団への所属や異性との交友といった人間関係の発達に加えて、より深い自己理解、多様な自己の側面の発見がある」（p.96）と述べている。さらに、文部科学省（2009）では、青年中期にあたる高校生の発達の特徴として、「大人の社会を展望するようになり、大人の社会でどのように生きるのかという課題に対して、真剣に模索する時期」を挙げている。このように、高校生という青年期中期の時期は、他者や環境からさまざまな刺激を受けながら自己理解、自己発見をしていく時期であることが分かる。渡辺（2017）は、大学入試で扱われる小論文について、「小論文＝入試で課される意見文」（p.52）であり、大学のレポートと明らかにつながっていると述べている。このような「成長・発達段階」にある時期に、さまざまなテキストを読むことを通して、世界にはさまざまな考え方や価値観があるということを知ること、そして、テキストに内包された意味は一つではなく、政治的、社会的背景や目的によって、解釈は異なるということを知ること、さらには、ことばによって行使される権力関係を自明なものとして受け入れることなく、批判的に考え再構築し、意見をもつということは、大学入試を乗り越えるということに留まらず、JSL 生徒が今後、大学受験を終え、大学に進学し、社会に出て自身の道を切り拓いていく中で、重要な力になるのではないだろうか。したがって、日本語教室における、日本の大学受験を目指す小論文を学習する授業においても、文化的な問題や社会的な問題など、さまざまなテキストに出会い、視野を広げていくことが求められる。そこで重要なのは、そのようなテキストが、教師から一方的に与えられたものとなることなく、JSL 生徒にとって、テキストの内容が意味のあるものと位置づけられた時のみ、自分なりの「意見」を持つことが可能になるという点である。

人見・河上（2015）は、当該校において 1, 2 年生の段階でカリキュラムとして行っている「ユニット教材学習」について、学習者の主体的な学びの上に成り立つものであり、「学習者と実践者との関係性において、相対的に意味あるものとして位置づけられたとき

に」(p.11)、「教材」として生起するものであると述べている。当該校では、意見文を書く際に扱うテーマとして、生徒と年齢が近く、社会に大きな影響を与えた、マララ・ユフザイやグレタ・ツーンベリの記事、国連スピーチを扱ったり、携帯電話やSNSに関する内容に関する記事を扱ったりするなど、個の「成長・発達段階」に応じた、かつ、できる限り生徒が興味・関心が持てるテーマを選んでいる。このように、生徒が身近に感じられるテーマを通して、新たな価値観を構築し、他者とのやり取りを通して自身の価値観を再構築していくことで、段階的にさまざまなテーマについて生徒なりの「意見」を持ち、「自己表現」することが可能になるのではないだろうか。もちろん多言語教材を準備し、それぞれの言語でテキストを読み、理解を促すことが理想である。しかし、多言語教材が準備できない場合でも、日本語のテキストを読むことを通して、以下に示すように、日本語の発達段階が異なる生徒同士が協働で活動を進めていくことが可能であると考えられる。

【事例Ⅱ】では、「蚊帳の外」という語句の意味をS1が筆者に確認をし、その意味を母語である中国語でシンがS1に尋ね、S1が中国語と日本語を交えて説明している。シンは普段から物静かな性格で教師とも積極的に話そうとする姿勢は見られない。しかし、シンは生徒同士のやり取りを通して語句の意味を理解し、テキストの内容を意味のあるものと位置づけ、その後、自らの力で読み進めようとしている。語句の意味の理解だけでなく、テーマに対する理解も深まって行く様子が見て取れる。具体的には、【事例Ⅴ】では、シンによる「先生、やっぱりこういうことは進んだ方がいいと思う」や「(JSL生徒を) 助ける人がいると思います」といった発言にも見られるように、テーマに対する自身の意見も日本語で自ら筆者に伝えようとしていた。本研究協力者であるシンのJSLバンドスケールの判定結果は、3～5レベルである。本章3.2節で既に記述したように、シンは、母語を話す協力者がいない状況下で、日本語でやり取りをしようとする場合、分かったふりをするため指示を把握していないこともあった。一方、シンと同じグループで活動をしていたS1やS2のJSLバンドスケールの判定結果は5～7レベルである。日本語を「聞く・話す」には問題がなく、在籍クラスにおける学習文脈においても参加を果たすことができる日本語の力を持っている。このように日本語の力が異なるJSL生徒同士であっても、このように、トランスランゲージング、および批判的リテラシー教育に基づく実践において、生徒同士、あるいは、生徒と教師のやり取りを含め、「言語重視・自己表現重視」の実践が可能になることが分かる。このように、「成長・発達段階」に合った興味・関心のあるテキストを読み、他者とのやり取りを通して、理解を深め、教室にいるJSL生徒たちは、世界にはさ

さまざまな考え方や異なる価値観があるということを知ることができる。生徒たちは、このようなさまざまな考え方や異なる価値観を尊重しながら、自身が置かれている状況を俯瞰的に捉えるとともに、周囲の環境をどう変えていくことができるのか、そしてその考えをどのように他者に分かりやすく伝えていくのかを学んでいくのである。このような実践は code-mixing 状態とは異なる。次節（5.2.2 節）で述べるように、トランスランゲージング・スペースを確保することによって、安心できる環境の中で、母語を使用した他者とのやりとりを経て、日本語の語句の理解、そして、テキストの理解を深めているのである。その結果、テキストを深く理解し、さらなる他者とのやりとりを通して、JSL 生徒自らが生きる世界を対象化し、自己と他者、世界との関係性を認識する「意識化」する視点を育むことが可能になるのではないだろうか。

以上を踏まえると、実践に携わる日本語教師には、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して、JSL 生徒が自身を「意識化」できる場を構築していくことが求められる。

5.2.2 母語に関する課題からトランスランゲージング・スペースを確保すること

次に、2.2 節で挙げた、授業を担当する教師が、生徒たちが話すすべての母語を理解することが困難な場合、どのように子どもたちの母語と向き合い、指導していくのかという点について考えていく。本節では、5.1 節で検討した JSL 生徒の「ことばの実態」として見られた、母語を使用しながら、他生徒 W と意見交換し、進路選択の異なりやその異なりによって顕在化する価値観の異なりを話し合うという点（【事例Ⅶ】）に着目したい。このような JSL 生徒の様相からは、日本語教室が異なる価値観を認識し、その価値観をすり合わせたり、尊重したりする場として機能しているということができないのではないだろうか。ここで重要なのは、シンは、＜実践研究④＞全体を通して、安心できる友人との母語でのやりとりを経て、テキストに対する理解を深め、自身の「意見」を日本語で述べるに至っているという点である。つまり、トランスランゲージング・スペースを確保することが重要であると考えられる。

太田（2022）は、複数言語環境で成長し、複数言語環境で子育てをしている女性に対するライフストーリーインタビューから、『『移動する子ども』が複数のことばを総動員してコミュニケーションを行う事実を理解し、複数言語の使用を尊重する』（p.34）トランスランゲージング・スペースを確保することの重要性を主張する。その上で、たとえ、子どもたちが持つすべての言語が理解できない場合にも、母語を使うことを許容したり、母語を

話すことをそのまま受け入れることにより、トランスランゲージング・スペースを確保することができるという。

本章 2.2 節において、本<実践研究④>をデザインする段階で、授業を担当する教師が、生徒たちが話すすべての言語を理解することは困難であり、その場合、どのように指導を進めていくのかという点を課題として挙げた。もちろん JSL 生徒の母語が理解でき、その母語に応じた指導を進めていくことができることが理想である。しかし、<実践研究③>や本章で論じた<実践研究④>を通して見えてきた重要なことは、第 2 章で述べたように「②複数言語環境で育つ子どもの『心』を理解する視点」を持ち、子どもが自由にトランスランゲージングを行うことができる新たな空間の創造を意味する、トランスランゲージング・スペースを確保し、子どもの多様な言語資源を教師自身が認めることではないだろうか。

当該校において、小論文を「書く」指導に関するカリキュラム作成を行う際、同じく JSL 生徒を対象に授業を行っている学校において、どのように授業を進めているのか、コーディネーターがとりまとめ、話を聞く機会がある。その際、多くの学校において、日本語教室では、翻訳機能のある辞書の使用や母語の使用を禁止している。つまり、JSL 生徒を対象にした日本語の授業では、日本語で考え、日本語を使って話し、日本語で「書く」ことが求められているという現状があることが分かる。子どもの「ことばの力」を、母語か日本語かと二分法的に捉え、二言語辞書や母語の使用を禁止し、日本語に置き換えようとしたり、反対に、母語・母文化保持をすることのみをアイデンティティ形成に必要不可欠な条件として捉え、母語教育にのみ力を注ごうとしたりするのではなく、実践に携わる教師が、「複数言語環境で育つ子どもの『心』を理解する視点」を持ち、JSL 生徒が有する多様な言語資源を活かした実践をデザインしていくことが重要であると考え。教師が計画的に、母語を使用する場を創り出し、トランスランゲージング・スペースを確保することによって、安心できる環境の中で、JSL 生徒は「考え」を深められるようになる。その結果、JSL 生徒は、自身が既に持っている、どのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのかを考え、リテラシーを多面的に捉える、「意識化」する視点を育てていくのではないだろうか。したがって、実践に携わる日本語教師に求められるのは、トランスランゲージング・スペースを確保し、子どもの多様な言語資源を教師自身が認め、「言語重視・自己表現重視」の実践を進めていくことではないだろうか。

6. 小括：複数言語環境で育つ JSL 生徒にとって必要な

リテラシーとは何か

6.1. <実践研究④>の本研究における位置づけ

本節では、<実践研究④>を改めて振り返り、本章で論じた<実践研究④>が、本研究で示す4つの実践研究章（第4章から第7章）の中でどのように位置づけられるかを示す。

<実践研究①②③>を通して、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して、リテラシーを社会的実践として捉え、JSL 生徒の多様なリテラシーを活かした指導をデザインしていくこと、そして、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉えるという、「意識化」の視点を持つことの重要性について論じた。さらに、本章<実践研究④>を具体的に進めていく上での方向性として、①「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと、②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論じた。生徒たちは、日常生活の中で多様なリテラシーを身に付けており、受験に必要な小論文を「書く」リテラシーや論理的に思考する力といったリテラシーは、その多様なリテラシーの中の1つに位置づけられるということ、そして、そのような JSL 生徒の多様なリテラシーを活かした指導をデザインしていくことの重要性を<実践研究①②③>を通して気付いたのである。

これらの考察を踏まえ、本章<実践研究④>では、ポスト構造主義という理論的パースペクティブに立ち、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」の実践をデザインしていった。<実践研究④>の考察の結果、見えてきたことは、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はなく、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、そしてその考えをどのように他者に分かりやすく伝えていくのかを学び、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である。第6章<実践研究③>において、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉える視点、つまり、生徒自身が自己と他者、世界との関係性を認識し、自身の状況やことばの学びを俯瞰的に捉えるという、「意識化」をする視点を持つことの重要性について論じた。本<実践研究④>は、JSL 生徒が「意識化」とはどのようなことか、さらには、生徒自身が「意識化」することによって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。

その上で、本章で論じた<実践研究④>のシンの事例を通して強調したいことは、JSL生徒が、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教室を構築していくためには、社会的マジョリティである、指導に携わる教師や周囲の大人の意識も変革していく必要があるという点である。社会的マジョリティの立場にある人々が獲得してきたリテラシーは自明のものでも、不動のものでもない。「ことばの力」を多様な言語資源とそのリテラシーの総体として、トータルで捉えることによって、母語か日本語か、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論を乗り越え、指導に携わる教師や周囲の大人も、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。そうすることで、単一言語使用者のまなざしによって、大学受験過程の中で、日本人生徒を優先することが正当化されたり、日本語以外の言語の使用を学校教育現場において禁止されたりするようなこともなくなるのではないだろうか。JSL 生徒を「日本語ができない子ども」として捉えるのではなく、多様な言語資源を持つ可能性のある存在として捉え、第二言語である日本語を通して JSL 生徒のリテラシーを育むという意識を持つ方向へ教師や周囲の大人の意識が向かっていくことが求められる。

6.2. JSL 生徒にとって必要なリテラシーとは何か

第4章<実践研究①>4.1節において、教師からテキストの「内容」について話し合いをするよう促されても、単なる「おしゃべり」で終わってしまったり、その活動に意義を感じられず、他教科の中間テスト勉強をしたりする生徒の事例を挙げた。これらの状況を目の当たりにし、筆者はその後、第4章<実践研究①>および、第5章<実践研究②>において、大学受験を前にした JSL に対し、「言語重視」の実践を行いながら、どのように「自己表現重視」の実践を具現化するか、つまり「言語重視・自己表現重視」の実践をどのように行うかを模索していった。このように、言語教育実践を構想していく上で、どのように自身の教育観を具現化し、実践を行っていくのかという、方法論も含めた検討を行っていくということは非常に重要な過程であると考えた。その後、第6章<実践研究③>や、本章<実践研究④>を通して見えてきたことは、「JSL生徒がことばを学び、日本語教師が日本語を教える」という教育実践に対する認識を問い直すことの必要性である。

第6章<実践研究③>および、本章<実践研究④>における JSL 生徒の「ことばの実態」から、実践共同体に参加を果たすために、自身が既に持っている、どのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、JSL 生徒自身が

自己と他者、世界との関係性を認識し、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉える視点を育んでいくことが重要である点について論じた。さらに、「意識化」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、自分自身の中にある日本語のリテラシーを受け入れ、意味づけていくことであることを論じた。本<実践研究④>の研究協力者シンのように、たとえ当初は、日本の大学進学を目指していたとしても、JSL 生徒はさまざまな可能性を持っており、それぞれの進路へ向かっていくと考えられる。生徒たちが希望している日本の大学に進学できるように、そして、希望している日本の大学へ進学後、学部で学んでいく中で、生徒たちが不便や不利を感じることがないように、という思いを持ち、どのように実践を進めていくのかという方法論を、教師が追究していくことは、言語教育に携わる上で重要な視点であるだろう。また、JSL 生徒の「成長・発達段階」を考慮し、「言語重視・自己表現重視」の実践を行い、認知的発達段階に合ったリテラシーを育んでいくことは、年少者日本語教育に求められている重要な役割の 1 つであると考えている。その上で、本<実践研究④>を通して見えてきたことは、高校生活で JSL 生徒が必要としてきたリテラシーや、大学進学後に必要とされるリテラシーは、他者が評価し、一方向的に与えるものではないという点である。リテラシーとは、JSL 生徒が「意識化」をすることによって、自らのリテラシーを多面的に捉え、自ら獲得していくものではないだろうか。大学入学後、新たなライフコースを歩んでいく中で、その傾向はさらに強くなるだろう。自らがこれまで培ってきたリテラシーをどのように捉え、どのように新たなリテラシーを育んでいくべきかということ、他者との関わりの中で、JSL 生徒自身が自己と他者、世界との関係性を認識し、「意識化」し、リテラシーを多面的に捉える視点を育んでいくことが重要であると考えられる。そして、実践に携わる教師はそのような場を構築していくことが求められるのではないだろうか。

では、日本語に対する捉え方や日本語学習に対する捉え方を含む、リテラシーを捉える視点というものは、大学進学後、新たな人との出会いと新たな環境の中でどのように変化していくのか。次章では、筆者が当該校において指導を担当した JSL 生徒に対する大学進学後のインタビューを通して、リテラシーを多面的に捉える視点の重要性をさらに追究していきたい。

第 8 章¹ JSL 生徒は日本語を含む複数言語とその学び

をどのように捉え、意味づけているか

—高校時代、大学入学後のインタビュー調査から—

1. 本章の研究主題

第 8 章<インタビュー>では、日本語を学ぶ JSL 生徒（大学生）へのインタビュー調査のデータをもとに考察を進める。本章では、第 4 章<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 2 年間にわたり、インタビュー調査を行い、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、<実践研究①②③④>を通して見えてきた、リテラシーを多面的に捉えることの意義を明らかにする。

2. ²先行研究—ことばの学びを語りから捉える

第 1 章で検討したように、これまで年少者日本語教育研究では、教師のどのような働きかけによって、どのように日本語や教科学習を効率的に教えるか、そして、いかに子どもたちが早く日本語を習得することができるかといったように、子どもたちに「言語知識・技能」を獲得させることに研究の主眼が置かれてきた。しかし、2000 年代に入り、成長・発達段階にある子どもの「『年少者』という年齢要因を日本語学習者群特定の指標」（石井 2006, p.4）とし、生涯にわたることばの力を育成するという、子どもの全人的発達を支え

¹本章 4 節で示す高校時代の語りは、「2021 年早稲田大学日本語教育学会秋季大会」において口頭発表を行っている。また、本章 5 節で示す大学 1 年生の時の語りは「2022 年早稲田大学日本語教育学会秋季大会」において口頭発表を行っている。そのため、本章で示す分析結果の一部は、発表の際、配布された予稿集に記載がある。以下、それぞれの節の脚注にて、初出である予稿集の該当箇所を示す。

²本節は、小林（2022b）の第 2 章をもとに記述している。

る教育が必要であるという認識が広まると、子どもにとっての日本語学習の意味が問い直されるようになった。その結果、アイデンティティの構築という観点から教育実践が捉え直され、ライフストーリー・インタビューや自己エスノグラフィーなど、当事者である人々の語りから、「ことばの学び」の意味を見出そうとする研究も多く行われるようになってきた。

例えば、川上（2010）は、複数言語環境で生きる子どもとして育った成人を対象にライフストーリー・インタビューを行い、彼らのアイデンティティ構築には、自身の言語能力への不安感も含めた、個の「主観的な言語能力意識」が成人後の人生に深く関わることを指摘している。その上で、川上は、「子どもの言語教育は、子ども自身が自分の複数言語能力をどう『自己認識』し、『自己評価』するかという『主体性の言語学習実践』となる言語教育をめざさなければならない」（p.19）と主張する。また、尾関（2013）は、幼少期から複数言語環境で育ってきた若者へのライフストーリー・インタビューから、幼少期の言語使用経験や言語学習経験が、その後の自己形成やアイデンティティ形成、キャリア形成に影響を及ぼしていたことを明らかにしている。その上で尾関は、子どもたちの「ことばの学び」を支える視点として、周囲との関係性の中で、子どもの人生を視野に入れ、「複数の言語と多層的なアイデンティティを支える『ことばの学び』の場を創っていくこと」（p.210）の重要性を指摘する。

これらの先行研究によって、ことばを通して自身の経験や記憶、「過去－現在－未来」のつながりを俯瞰的に捉え、自らの複言語性に向き合っていくことが、アイデンティティの構築を支える言語教育実践の方向性として重要であることが明らかになった。ただし、これらの研究はいずれも大学生や成人に対しインタビューを行い、そのある一時点から過去の経験を振り返り、それらが彼らのその後の生き方にどのように関わっているのかを考察したものである。それに対し、本研究では、今まさに成長・発達段階の渦中にある高校生である大学受験という大きなライフイベントを終えた時期に、さらには、大学入学1年経過後、2年経過後と、大学入学後の2年間にわたり、インタビューを継続的に行った。これらのインタビューをもとに、JSL生徒の日本語を含む複数言語とその学びに対する捉え方に対する意味づけが、時間の経過と環境の変化によって、どのように変化していくのかを分析する。その上で、＜実践研究①＞から＜実践研究④＞を通して見えてきた、リテラシーを多面的に捉えることの意義について、考察を進めていきたい。

3. インタビュー調査の概要

研究協力者は、現在、日本国内の4年制大学に通う大学3年生で、中国語を母語とするリン（仮名）である。リンは、2021年3月まで当該校に在籍していた第4章の研究協力者である。リンは、筆者が勤務する当該校在籍時に、2年生まで日本語授業を受けていた。高校3年生になると、リンが所属する進学クラスの生徒は全員、在籍クラスに戻ることであり、リンも3年生からは在籍クラスで勉強を進めていた。しかし、週に数回、雑談や受験の相談をしに来たり、勉強で分からないところや大学提出書類で不安な点についてフィードバックを求めたりするなど、筆者が授業をしている教室や教員室に話をしにきていた。第4章で既に挙げているが、『JSLバンドスケール（2004年試行版・中学・高校編）』によるリンの日本語能力の判定結果を改めて以下に示す。

表8-1 JSLバンドスケール判定結果（リン）

判定日	聞く	話す	読む	書く
2019・7月	4-5	4-5	4-5	5
2020・3月	5	5	5	5
2021・2月	6	6	6	6

リンに対するインタビュー調査は、半構造化インタビューで、高校在籍時に対面で3回、また、大学入学1年経過後にWeb会議システムで1回、大学入学2年経過後に対面で1回と、2年間にわたり計5回行った。なお、インタビューでは、データの収集および使用に関して、その都度説明をし、許可を得た。さらに、インタビューデータの内容についてもその都度、本人に確認を取り、了承を得るようにした。

インタビューでは、主に「日本語を含む複数言語に関する学習経験」と「進路選択」を中心に質問をしていた。また、対面で行ったインタビューでは、ICレコーダーで会話を録音し、逐語化した。Web会議システム（Zoom）で行ったインタビューは、本人の許可を得て、録画をし、逐語化した。これらのデータを、第3章で述べたように、SCAT（Steps for Coding and Theorization 大谷 2019）を用い、4ステップのコーディングを行い、ストーリー・ライン（以下、SL）を作成し、分析を進めた。インタビューの詳細は以下の通

りである。

表 8-2 リンに対するインタビュー調査について

本章で論じる節	所属・学年	日付	形式	時間	場所
4	私立女子 高校 3 年生	2021 年 1/14, 1/19, 1/22	対面	約 15 分 × 3 回	当該校 図書室
5	私立大学 1 年生	2022 年 2/4	オンライン会 議システム (ZOOM)	40 分	自宅
6	私立大学 2 年生	2023 年 2/21	対面	40 分	カフェ

以下、4 章からは、上記【表 8-2】に記載した節立てに沿って、それぞれの時期のインタビューの分析結果として、ストーリーライン（以下、SL）を示していく。なお、SL において構成概念として記述された語句は、分析結果の該当箇所に下線を付して示す。

4. ³【分析結果①】「勉強できてよかったです。私は、大学行きたいから」－高校 3 年生・大学受験直後のリンの語りから－

本節では、リンが高校 3 年生の当該校在籍時、大学受験直後に計 3 回、当該校内で行ったインタビューをデータとし、その分析結果を示す。4 ステップのコーディングを終えた段階で、「これまでの学習経験の意味づけ」と「日本語学習と日本語を含む複数言語に対する意識と進路選択」という 2 つの内容のまとまりを確認した。本節では、これら 2 つの内容のまとまりのうち、本節の研究主題である「日本語を含む複数言語とその学びに対する捉え方どのように変容していくのか」という点に関連する、「日本語学習と日本語を含む複数言語に対する意識と進路選択」について SL を記述していく。

4.1 日本語学習と日本語を含む複数言語に対する意識と進路選択 (SL)

中学、高校と学校における周囲との関係構築が進んだことにより、リンの中での第二・

³ 小林 (2021b) の第 4 章、および小林 (2022b) の第 4 章では、本節で提示する SL を一部抜粋したものを示している。

第三言語への意味づけが変化していった。具体的には、第二言語である日本語に対する意味づけが、学習対象から社会的関係性を構築する「自分のもの」へと変化し、第三言語である英語は「教科」として捉えるようになった。そして、このような意味づけの変化とともに、日本語力も向上し、自身の複言語性に対する肯定的評価につながっていった。

高校での日本語学習に関しては、大学受験に合格するための学びの重要性を訴え、具体的には、文章展開パターンの獲得など、小論文に関する手続き的知識の有用性を述べている。さらに、大学受験については、高校のクラス全体が大学受験に向かい、多くの生徒が努力していることも影響し、学歴、関係重視の志向が見られ、大学受験で自己実現を果たしたことも相まって、複言語性への肯定的評価がさらに高まっている。これは、リンが受験した学部では、語学に関する実用英語検定や日本語能力試験など、民間の資格取得が考慮され、努力して取得した語学資格への評価がなされたことや、3年生になり、在籍クラスに戻り、自律的学習を進め、日本人生徒との比較による肯定的な自己評価を行っていることなども影響している。

このような複言語性への肯定的評価から、さらなる言語の習得を望み、第四言語として韓国語への興味を示している。さらに、複言語性を生かした職業に就くことへの志向が強く見られ、具体的には、国際的な舞台で活躍できる職業への関心を示している。また、同じような環境で育ってきたロールモデルの存在を挙げ、JSL の子どもたちへの力になりたいという思いを強く持っている。そして、リンにとっては、このような複言語性を活かした職業に就くことにつながることが、大学受験時の学部選択の基準であった。

一方、上述した複言語性への肯定的評価とは対照的に、中国語、日本語、英語といった複数言語それぞれに関しては、「どれも得意じゃない」と述べ、現在、自身が持つ3つそれぞれの言語能力に対する否定的評価を下している。特に母語に関しては、来日による学びの分断から、学習時間、学習内容の不足に起因する中国語力への否定的評価を繰り返している。このような否定的評価から、リンにとって日本の大学への進学は、日本で生きていくことを決定するものではなく、第三国を含めたさらなる移動の可能性を持ちながら、今後、どう生きていくのか模索を続ける通過点であると将来の展望を述べている。

表 8-3 高校3年生・大学受験直後のリンへのインタビュー①

番	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき箇所	<2>テキスト中の箇句の言いかえ	<3>文を説明するようなテキスト外の要素	<4>テーマ・構成要素 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	R	でも、私にとって英語は勉強。なんていえないかな。なんていえない？勉強じゃなくて…(T:「教科?」そう!教科。でも、日本語は違う。教科じゃない。勉強じゃなくその前に助けてくれた友達にちょっと嬉しい。だから、トキマツちゃん、普段の生活から日常のことはを学んでって…教科書で勉強するんじゃなくて「自分のもの」として使った。それでだんだん上手になって、日本語は自分のもの。英語は最後の勉強という「教科」です。(T:自分のもの)はいそうです。(T:「こやあ」三つの言語が話せるけど、それはすごくこれから私にとってラッキーだと思います。	3つの言語が話せるけど、それはすごくこれから私にとってラッキー/日本語は違う。教科じゃない/「自分のもの」/助けてくれた友達にちょっと嬉しい	トリリンガルであることの肯定的評価/日本語をどのように使えているか/母語以外の言語・日本語と英語の捉え方	複言語性への肯定的評価/第二・第三言語の捉え方の比較/社会的関係性を構築するための言語	自身の複言語性への肯定的評価/日本語に対する意味づけが学習対象から社会的関係性を構築する「自分のもの」へと変化/英語は「教科」「第二・第三言語への意味づけ
2	R	(T:リンちゃん、本当に前向きによくがんばっていて、どうしたらそういうふうになるのかしら、って思ってたよ。これは母親、ママとしても、リンちゃんどうしてたと思う?この前は?)あ、お母さんは、小さいとき、特に小学校の頃は、私の勉強をとてもよく見てました。お母さんが、生まれる前は大変だから、でもいろいろしてくれて。小学校の頃、好きな頃は、1番が国語。そうです、中国語。小学校までは1位が国語、2位が算数。けっころ私、よくできてた。いつも、お母さんには、国語、算数。	お母さん・私の勉強をよく見ていた/小学校の頃、好きな頃は1番が国語/けっころよくできた	親ごとの程度リンの教育に関わってきたか、生育環境/小学校時代の好きな教科と自己認識	親の教育への介入、生育環境に対する理解、感謝/小学校時代の成績に対する肯定的評価	親の養育態度を認知/親、生育環境への感謝/小学校時代/成績に対する肯定的評価
3	R	でも、中学校で1位が数学になった。(T:リンちゃん理系だったもんね)この時はお母さんじゃなくて、もう自分で勉強してたよ。中国の中学校は厳しいから、すごーく、厳しいです。塾の塾とかあるさしい。あと、6時半から9時半まで学校。夜の9時半、6時半から9時半まで授業。そいで夜半まで自習かみたいな感じ。先生と一緒に。(T:スー!そんなに!)そう、だから寝る時間全然ないよ。子どもは、9時半に帰ってまた宿題やるし、だから本当に寝る時間ない。日本の方が子どもはいいと思う。全然、楽!ほんと日本の学校はいいと思う!中国は厳しいから。	中国の中学校は厳しい、寝る時間がなかった/勉強、自習、宿題	中国の中学校で厳しい勉強をしていた頃のスケジュール	中国と日本の学習時間の比較	中国と日本の学校の比較/中国と日本の子どもとの対照的な生活スタイル/日本での生活に対する肯定的評価
4	R	あと、中国で部活みたいなやつって。小学校はバスケット、中学校はラケット、なんでいるの心理サークルとかあるさしい。あと、心理サークル、習字、楽しかった。バスケット、心理サークル、習字、楽しかった。	バスケット、心理サークル、習字、楽しかった	中国の中学校で楽しかった思い出	母国での思い出	母国での学校生活の思い出
5	R	高校での友達、日本人の友達は、ラーン、なんか思ってたより、ちょっと違う。なんていうの、話したいとあって、日本人と普通に話せば、ちょっと違う。英語は少し、分かれているって感じ。話せばいい。授業中は話す。うん、放課後遊んだり。でも帰ってきたらグループができていて、あ、なんかおもしろい。最初のグループでなんかずっといて感じだから、大学に入ったら、日本人とか中国人とかじゃなくて、「友達」として友達になりたい。	分かれている/グループができていて/日本人とか中国人じゃなくて「友達」として友達になりたい	高校時代の友人関係の振り返り/中国人と日本人で分業・壁があった/大学生活への思い	国籍の違いによるクラス内での距離感、分業観	国籍の違いによるクラス内での心理的距離感/大学生活向け、新たな関係構築への志向
6	R	(T:じゃあ、大学入って自己紹介するとき、みんな全国から、いや、世界から来るんじゃない。リンちゃんは何いう?ラーン、何でいうかな。(T:中国出身ですか?)うん、それは言わないかな。何か変でしょ。うんうん、どんな感じか?なんか自分で気にする気がする。みんなと違うって。国籍とか国とか関係なく友達になるのがいい。だから変かな。	国籍とか国とか関係なく友達になるのがいい/みんなと違う	多様性を受け入れる/違いをこえた友人関係の構築	インクルーシブな環境への志向	友人関係の構築/インクルーシブな環境への志向
7	R	私はA高校でよかった。すごく成長した。先生たちよくみてくれるし、授業とかも。それに、日本語の授業あるし。先生もいろいろしてくれて。 (T:たどえば?)たどえ、小論文書いても一人にコメントしたり。(T:リンちゃんもがんばってたしね)うん、そうです。結構、でも、公立に行った友達の話聞いても、本当にそう思う。	A高校でよかった/成長した/先生たちよくみてくれる/日本語の授業	高校生活全般に対する肯定的評価/他者との比較	日本語学習に対する肯定的評価/教師フィードバックに対する肯定的評価/希少さ/授業に対する教師によるリソースと生徒のレディネス	日本の高校生活全般に対する肯定的評価/日本語授業に対する肯定的評価
8	R	(T:日本語の授業のこともう少し教えて。リンちゃんSクラスだから2年生までの)日本語の授業は、私はちょっとよかった。でも、結構勉強することがあって大変だから。1つの知識を覚えたらもう次の。もう少しゆっくりにしてもよかったかな。でもそういうのが勉強でできたよ。私は大学行きたいから。私もみんな、Sクラスの子はみんなやっぱり大学行きたいという子が多いです。中国の子もみんな。(T:Sクラスだもんね)そう、だから日本語の授業でそういう勉強をするのは、すごく大切だと思います。それに、スーとて、みんなの他の人のスピーチも聞いて、それはすごい楽しかった。でもやっぱり受験の勉強が大切だと思います。みんなそれはやっぱり。	日本語の授業はちょっとよかった/ゆっくりにしてもよかった/大学に行きたい/そういう勉強をするのはすごく大切だ/みんなやっぱり大学行きたい	日本語授業に対する評価/大学進学希望者が多い/日本語の授業において受験に向けた学習をするのは重要/学力・受験に合格するための勉強/他者を意識	学歴重視/関係志向/同一化的調整/統合的調整	受験に合格するための学びの重要性/学歴・関係重視の志向
9	R	(T:リンちゃんがいよいよその日本語の授業の受験勉強って?日本語の授業も、「である形」とか「序論・本論・結論」で小論文書くとか、そういうの知らないと言けないし、受かんないから。それをちゃんと勉強できてよかったと思います。先生の授業でもいろいろやっただああいうの。	「である形」「序論・本論・結論」/そういうの知らないと言えないから	/小論文の書き方を理解することの重要性/受験に合格するための学びの重要性	文章展開/パターンの獲得/文章構造・一貫性、結果性理解・手続的知識の重要性	小論文に関する手続的知識の重要性/文章展開/パターンの獲得
10	R	(T:そうか。じゃあ、中国語で受験したら、どうだったと思う?)あー、それは、中国に帰っても、私、中国語が大変だから。中国って、いろんな文章を毎日書いて、たくさん勉強する。でも私は日本に来たから、それをやってくる必要ないから。まっさぐに大学受験に集中。帰っても無理だよ。日本語で書き方を勉強したし、いっぱいがんばったし。だから、私は日本語で受験できて合格できて、第一志望の学校に受かって、本当によかったです。	中国に帰っても中国語が大変、日本語で受験できてよかった	中国語力への不安・日本語学習、日本語受験への肯定的評価	母語の学習不足に対する不安/複言語性への肯定的評価/目標達成/自己実現	学習不足に起因する中国語力に対する否定的評価/複言語性への肯定的評価/大学合格による自己実現
11	R	でも中国にもどるとか、それは考えてないな。願うし。小生だからね。弟。(T:同年生だっけ?)う、5年生。	中国に戻るのとか、それは考えてない/家族のつながり	将来の展望/家族関係	人生観/家族観	将来の展望/家族とのつながり

表 8-4 高校 3 年生・大学受験直後のリンへのインタビュー②

番号	発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
12	R	(TSクラスはみんな3年生になって、クラスに戻ったじゃない? どうだった?) 貴族、ちょっと心配だったけど、でも、クラスみんな戻ったし、H先生、戻りなさいって書いてたからまあ自分でがんばらなくていい。あ、でも心配があると先生のところよく行ってたから、まあ、大丈夫でした。(T:理科室来てくれたもんねー。小論文はそこからはこの前書いてたみたいで、自分でがんばったのね。) そう。(T:クラスは? どうだった? 大丈夫だった?) うん、大丈夫。点数も日本人より結構いい時もあるし。	ちょっと心配/みんな戻った/点数も日本人より結構いいときもある	日本語教室がないことへの不安/安心感/在籍クラスの授業への自己評価/	集団に迎合することによる安心感/対人比較による自己評価/同一化的調整/学習者オートノミー/自律的学習	自律的学習/日本人生徒との比較による自己評価
13	R	日本語でいっぱい勉強したし、がんばったし、だから、私は日本語で受験できて合格できて。(T:第一志望の学校に受かった?) うん、第一志望の学校に受かって、本当によかったです。	日本語で受験できてよかった	日本語学習、日本語受験への肯定的評価	目標達成/自己表現/成功体験	日本語学習への肯定的評価/大学受験が成功体験/自己表現
14	R	(Rちゃんの学校、入るの大変だったと思うんだけど、自分では何が合格につながったと思う?) うーん、何だろう。英検とか、JLPTとかも必要だったし。(T:2級だった?) そうです。だから、小論文は結構難しくして、もうダメ、絶対ダメで思ってたけど、いろいろがんばったからかな、中国語もできるし全部見て。(T:りんちゃんいつ取ったん? 2級) 1年の冬。	英検とかJLPT/中国語もできる/全部見て/いろいろがんばった	複言語性への自信/努力して獲得した資格への肯定的評価	民間資格/複言語性への肯定的評価	複言語性への肯定的評価/英検・JLPTなど民間の資格取得/努力して取得した資格への評価
15	R	(T:リンちゃん、前に教師になりたいって書いてたじゃない? そのような夢を持つきっかけとか、影響を与えた人っている?) 先生、中学の時は、夢って言うより、「へしたい」っていう思い、その時は夢と思ってなかった。「先生になりたいな」みたい。(T:今は?) 今は、高校に入って、いろいろな仕事を知って、日本語ももっとわかるようになって、いろいろ興味ある。3つの言葉、それを活かしたいと思うけど。たくさんあって。	教師/夢/日本語ももっと分かるようになっていろいろ興味ある/3つの言葉、それを活かしたい	将来の夢/さまざまな職業への興味/複言語性を活かす	キャリア観/複言語性を活かした職業への志向	複言語性を活かした職業への志向
16	R	(T:学部はどうやって選んだの?) やりたいことがたくさんあるから、教師もそうだけど、他にも色々。でも、世界のこと知って、世界と関わりたいから、その学校入りたいと思って。	教師/他にも色々/世界と関わりたいから、その学校入りたい	学部選択に対する考え方/国際的な仕事	キャリア観/学部選択の基準	学部選択の基準/複言語性を活かした職業につながる学部
17	R	(T:リンちゃんの学部だと在籍の先生の免許が取れるのかな?) あー、でも大学卒業後、やりたいことたくさんあって決められないし、うーん、たくさんある。(T:どう思う?) 航空会社もいって書いてたよね) うん、でも教師もだけど、免許は取りたいけど、会社も興味ある。(T:商社とかも海外とつながり多いよね) そう、商社とかも。でもさ、先生、やっぱり航空会社、苦くないと大変なんですよ。(T:うん、大丈夫な人もいるかもしれないけど。だって、朝4時出勤したり、夜11時帰宅まで仕事したり) 会社	やりたいことたくさんあって決められない/興味ある	大学卒業後の展望/様々な職業への興味	キャリア観/人生観/国際的な舞台で活躍できる仕事への興味関心	複言語性を活かした職業への志向/国際的な舞台で活躍できる職業への関心
18	R	あと、自分が日本語が全然分からなかった時に、助けてもらった人がいて、その人たちに、子どもたちを助けて。(T:日本語を教える?) そう、勉強とか日本語とか。あと、中国と日本とか、いろんな国をつなぐ仕事!(T:中国と日本をつなぐのね!) 先生、違うよ、2つの国じゃないよ、日本と中国とほかの国。(そうか、中国語も日本語も英語もりんちゃん活かせるしね)	自分が助けてもらった人みたいに、子どもたちを助けてあげたい	使命感/将来への展望/複言語性への自信	複言語性への肯定的評価/ロールモデルの存在	複言語性への肯定的評価/ロールモデルの存在
19	R	でも、先生、私、実は得意な言語はないです。(T:そうかな。学校ではAちゃんとかよくいるから中国語?) うーん、学校で中国の友達と話すのは北京語、授業は日本語でしょ。でも、寧では広東語、あ、でも、寧では日本語。寧は小さいから日本語ばかり。でも私は一番はない。どれも毎日使うから。日本語で書いて、頭は中国語の時もあるし、中国語を書いていて頭は、日本語の時もある。(英語ももちろん、どれも得意じゃない)	得意な言語はない/頭は中国語の時もあるし、中国語を書いている、頭は日本語の時もある	複数言語それぞれの言語能力への否定的評価/コードスイッチング	二言語併用の実態/複言語性への肯定的評価と対照的	複言語性への肯定的評価と対照的/自身が持つ三つ(中国語、日本語、英語)それぞれの言語能力に対する否定的評価
20	R	(T:前にリンちゃん、高1の時は、大学卒業後、中国にもどるか、日本にいるのが決めていないって書いてたじゃない。今はどんな?) あー、今も考えてない。(T:考えたことがない?) うーん、違う、分からないです。(T:それは、さっき言った、家族が、寧が日本にいるから?) うん、それもあつたけど、大学でいろいろ学んでもっと考えたいと思ってます。(T:大学は日本の大学にしたい?) うん、中国はすぐ勉強するから、でも私は途中から日本で、そういうのを全然やってないから、やっぱり中国戻っても大変って思います。それに、先生、私、日本にずっといるって決めたいわけじゃない。中国とか日本とかじゃない国にも、私、興味ある。	大学でいろいろ学んでもっと考えたい/やっぱり戻っても大変/日本にずっといるって決めたいわけじゃない/中国と日本じゃない国にも興味ある	さらなる移動の可能性/第三国への興味/母語力への否定的評価	日本の大学への進学=日本社会で生きていくわけではない/どのように生きていくのか模索を続ける/通過点	第三国を含めたさらなる移動の可能性/どのように生きていくのか模索を続ける/通過点/日本の大学への進学は日本社会で生きていくことを決定するものではない

4.2 分析結果のまとめ

分析の結果、日本語に関してリンは、他者や社会との関係性を構築するための「自分のもの」と位置づけていることが分かった。その一方で、リンは、日本語学習について、「大学受験に合格するための学び」の重要性を主張しており、日本語を、資格取得の対象や進学機会を決定づける重要な指標と捉えていることも明らかになった。つまり、リンのケースからは、高校時代の大学受験直後という「現在」のある一時点において、リンにとっての日本語に対する捉え方に多面性があることが分かる。リンにとっての日本語とは、「教科」である英語とは異なり、他者との関わりや社会的関係性を構築する「自分のもの」という、母語とも外国語学習の対象とも異なるものとして、位置づけられている一方で、「受験に合格するための学び」の重要性を主張し、日本語は、資格取得の対象や進学機会を決定づける重要な指標として捉えられているのである。特に、大学受験に向けた日本語学習に関しては、【表 8-3 会話番号 8】「日本語の授業は、私はちょうどよかった。でも、結構勉強することがあって大変だから。1つの知識を覚えたらもどったり。もう少しゆっくりでもよかったかな...でもそういうのが勉強できてよかったです。私は大学行きたいから」や【表 8-3 会話番号 9】「日本語の授業も、『である形』とか『序論・本論・結論』で小論文書くとか、そういうの知らないと書けないし、受かんないから。それをちゃんと勉強できてよかったと思います」という発言に見られるように、日本語に関する「言語知識・技能」の獲得をリン自身が重視していることが明らかになった。また、そのような観点から、リンは自身が受けてきた日本語の授業を評価していることも分かる。さらに、【表 8-3 会話番号 10】「中国って、いろんな文章を毎日書いて、たくさん勉強する。でも私は日本に来たから...それをやってきてないから。きつとすごく大変だと思う。戻っても無理だと思う」という語りや、【表 8-4 会話番号 12】「点数も日本人より結構いいときもあるし」という語りからも分かるように、リンは日本語母語話者、あるいは、中国語母語話者と比較することによって、自身の言語能力を判断している。

このように、高校時代のリンにとって、中国語、日本語、英語はそれぞれが、母語である中国語、そして「学習対象」であり、かつコミュニケーション手段としての「自分のもの」としての日本語、「教科」としての英語といったように単一言語観のもと、独立したリテラシーとして切り分けて位置づけられているといえる。

では、本インタビュー1年経過後、大学へ進学したリンにとって、日本語を含む複数言語とその学びに対する捉え方には、どのような変容が見られるのだろうか。

5. 4 【分析結果②】「あんまり日本語に困ってない」

ー大学1年生修了時のリンの語りからー

2021年4月、コロナ禍の中、リンは第一志望であった日本の四年制大学に進学した。入学式、授業等、すべてがオンライン形式で行われる中、リンの大学生活は始まった。大学入学当初、すべての指示がオンライン上で画面を通して行われるため、リンは、日本語での課題の指示や意図が理解できずに、筆者にメールで質問をしてくることもあった。しかし、その後、リンは、学内サポート施設を利用したり、さまざまな活動に参加したりしながら、徐々に大学生活に慣れていった様子であった。

本節では、大学入学約1年経過後の2022年2月に、Web会議システム（Zoom）で行った約40分間のインタビューを主なデータとする。4ステップのコーディングを終えた段階で、「高校時代の日本語に対する捉え方」、「大学入学1年経過後の日本語に対する捉え方」、「進路選択と今後の方向性」という3つの内容のまとまりを確認した。本節では、これら3つの内容のまとまりについてSLを記述していく。

5.1 高校時代の日本語に対する捉え方（SL）

大学生になったリンにとって「過去」、高校時代に学んだ日本語は、明確に「学習対象」として位置づけられており、日本語に対する規範意識を強く抱き、普遍的な技術としての日本語学習を志向していた。社会的問題の論述などへの取り組みを通して、高校における日本語学習において、母語で思考する内容が日本語で書けないという不全感の解消がなされ、第二言語である日本語で「書く」ことに対する充実感を得ることができたという。このように高校時代に学習してきた日本語は、大学入学後のレポート作成など、「現在」のリンの学びを支える上で不可欠な力となっているという。リンは、高校時代の日本語学習への肯定的評価をしている。

5.2 大学入学1年経過後の日本語に対する捉え方（SL）

大学生になったリンにとって「現在」、重要なのは、専門に関わる知識の習得をした上で、思考を論理的に外化すること、そして、日本語を使い、大学コミュニティの中で人間

⁴小林（2022b）の第4章では、本節で提示するSLを一部抜粋したものを示している。

関係を構築していくことである。さらに、(日本語の授業を履修しない理由について)「あんまり日本語に困っていない」、(大学の課題について)「結構大丈夫。でも実は日本人も結構困っている」という発言にも見られるように、「現在」のリンには、日本語学習の後景化が見られる。このような日本語学習の後景化が見られる背景として、リンにとって日本語のリテラシー観の捉え直しがあったことが挙げられる。そのきっかけとして、以下の2点が語られた。

1つ目は、これまで高校時代は、小論文を「書く」ことの学習に力を注いできたが、大学入学後、コロナ禍ということもあり、感想を「書く」課題が多く課されており、ジャンルの違いによる「書く」ことへの規範意識からの解放が挙げられる。「日本語の問題じゃない」というリンの語りにあるように、日本語の規範に依ることなく、専門の内容理解の重要性と思考を論理的に外化することの重要性への気付きが生まれることで、専門の内容理解の困難さ、そして、学習の困難さが顕在化し、日本語は、自身が有する言語資源の1つであり、自身が有するリテラシーの一側面に過ぎないものであると認識するようになっていくことが分かる。

2つ目は、「JSL生徒」という、他者のまなざしからの解放である。高校時代は、国籍の違いによるクラス内での心理的距離感があり、「JSL生徒」という枠組みで捉えられる他者のまなざしが自身に対する認識へ与える影響があった。そのため、以下に示す【表8-6 発話番号7】など、リンの語りにあるように、高校時代は、学習に関して分からないのは、すべて「日本語が問題」であると考えていたという。しかし、大学入学後、留学生や同じ境遇である外国にルーツを持つ学生、日本語母語話者など、さまざまな場で国籍や母語を意識しない出会いと交流を持つことで、日本語は、自身が有するリテラシーの一側面に過ぎないものであると認識していることが分かる。

5.3 進路選択と今後の方向性 (SL)

リンは、大学入学後も自身が持つそれぞれの複言語資源に対する否定的評価を起因とする将来への不安意識を変わらず抱いている。特に母語に関しては、来日による学びの分断を起因とし、否定的評価を下していることが明らかになった。さらに、そのような母語への否定的評価から、中国語、日本語、英語以外の言語習得への意欲を見せるなど、複言語性への志向を強めている。将来の方向性については、大学入学1年経過後のインタビューでは、高校時代よりもより前向きに将来像を描くようになっていく。具体的には、高校時

代は、自身が持つ 3 つそれぞれの言語能力に対する否定的評価から、日本の大学への進学は、今後どう生きていくのか模索を続ける通過点であると述べていた。一方、大学入学 1 年経過後は、ロールモデルの存在を通して、自身を多層的なアイデンティティを持つ存在として肯定的評価をしており、模索を続けながらも、自らの複言語性を活かした大学卒業後のキャリアビジョンをより明確に、前向きに描くことができるようになっていることが分かる。

表 8-5 大学 1 年生 リンへのインタビュー①

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	T	Rちゃんが、卒業前、いろんなこと話してくれたじゃない？海外に行きたいとか。ほら、海外、日本や中国とは違う国に行ったりとか、日本にこのまま住んだりとか、中国に帰ったりとか。大学に入ってなんか変わったこととかある？考えとか。	海外/中国/日本/大学/変わったこと	大学入学/変化	大学入学後の変化/内省の促し	省察の促し
2	R	R:なんか、大学で先輩に話聞く機会があってT:おー、それは中国人の先輩？R:うん、(首を振る)日本人の先輩。すごく困っている国に行って、その、支援した。だから、私も、私も先輩の話聞いて、大学4年間で、いつか。いつか海外に行きたい。そして、先輩みだいに支援をしたい。でもそれは大学生のこと。まだ、卒業してからは決まってる。T:そっかー、Rちゃんすごいなあ。。。ねー、ちょっと早く、来年ぐらいは落ち着くのな、落ち着いて、R:うん、海外に行きたいT:そうだね、海外に行けるようになるといいよね。	困っている国/支援/日本人の先輩/海外/大学生のこと/卒業してからは決まってる	途上国への支援/先輩の影響/海外志向/大学在学中/大学卒業後の進路	海外体験/人脈による好奇心の触発/大学卒業後のキャリア/自己実現/ロールモデル	途上国への支援/人脈/大学在学中のキャリアビジョン/海外志向/ロールモデルの存在
3	R	(T:学校の勉強は？なんかもっと深く勉強したいとか、大学院に行きたいとか。というよりも今のところは、海外とか外に出て、仕事したいな、って感じ?)うん、そう、海外に行って仕事して多くの人と話したい、もっと。	海外/仕事/多くの人と話したい	海外志向/他者との関わり	キャリア選択/国際的な仕事への興味	海外志向/国際的な仕事/大学卒業後のキャリアビジョン/多層的なアイデンティティを持つ存在として肯定的評価
4	R	(T:どうして?)うーん、やっぱり、中国語とか、日本語とか使って、色んなことできるから。支援できるから。私ができることを世界にいかしたい。	中国語とか、日本語とか使って/支援できる/世界にいかしたい	複言語性への肯定的評価/援助行動への思い	国際的な仕事/人生観/複言語性/多層的なアイデンティティ	複言語性への肯定的評価/多層的なアイデンティティ
5	R	(T:大学にはいつからの日本語のことについて聞きたいんだけど。大学に入って、一番大変だな、っていうことある?)R:うーん、たぶん、これ、日本語の原因じゃない。(T:日本語じゃなくて)R:全然分からない時あるけど、授業。たぶん日本語じゃない笑 哲学の知識足りないから。	全然分からない時ある(授業)/日本語の原因じゃない/哲学の知識足りない	専門分野に困難を有する要因/自己認識/内省	学習対象としての日本語→専門を学ぶための日本語・手段としての日本語	日本語に対する意味付けの変化:学習対象としての日本語→専門を学ぶための手段としての日本語
6	R	(T:哲学の知識?Rちゃん哲学なの?Philosophy?)R:そう、哲学もあって。内容がよくわかんない。これは絶対日本語の原因じゃない。これ。中国語でも何語でも絶対分かんない。T:りんちゃんの専門は?哲学じゃなくない?R:でも哲学結構ある。T:哲学かあ。先生もちよっと得意じゃないわ。	内容がよくわかんない/何語でも絶対分かんない/日本語の原因じゃない	専門分野に困難を有する要因/日本語に対する認識の変化	日本語に対する自己評価	専門の内容理解の困難さ

表 8-6 大学 1 年生 リンへのインタビュー②

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき 語句	<2>テキスト中の語句の言 いかえ	<3>左を説明するようなテ キスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮し て)
7	R	(T:その分からない哲学の内容は、日本語が原因ではなく、内容の問題ってこと?) R:そうそう。受験の時、日本語を勉強しなくちゃ、日本語の授業とかあって、先生もだし、分からないのは、書けないのは日本語の原因って思った。新聞とかも理解しないと分からないから、小論文書けないから頑張って読んだり。(T:うん、今はどんな?) うーん、日本語が原因じゃないと思う、って気づいた(T:りんちゃんの日本語力が伸びたんじゃない?) R:うーん、でも、大学入って、日本語が原因じゃないって思うこと結構ある。知識が足りないって。ぜんぶ日本語が原因って思ってたけど、違うんだって。	(高校時) 分からないのは日本語の原因/日本語の授業/大学に入ってから、日本語が原因じゃない/知識が足りない	学習困難の原因/取り出し授業/知識不足	日本語のリテラシーに対する捉え方の変化	日本語のリテラシー観の捉え直し・日本語は自身が有するリテラシーの一側面に過ぎないもの
8	R	(T:例えば?) 日本語で感想書くのは、小論文より簡単、決まりがあまりないから。でも、内容が分からないから。(T:カンソウ?) S:授業の最後とか、なんか、感想を書くの。(T:あー! 感想ね。レポートじゃなくて感想なの?) R:コロナでオンラインだから、全部の授業大体そう。この授業を聞いて、感想を500字以内で書きなさい、とか。	感想を書く/出席/オンライン/内容が分からないから(かけない)/小論文より簡単/感想は決まりがない/500字	感想を提出する課題に苦勞/内容理解が困難/受動的学習/小論文を「書く」ことに対する規範意識	ジャンルの違いによる「書く」力の自己評価/規範意識からの解放による困難さ	高校時代の日本語学習への肯定的評価/ジャンルの違いによる「書く」ことの規範意識からの解放/学習困難の顕在化
9	R	(T:あー先生の時もあった。でもさ、感想って難しいよね。大学の授業で単に面白かった、って書くわけにいかないし。分かってないと) R: そうそうそう。内容ちゃんとわかってないと、感想は書けない。みんなに分かりやすく書くのは難しいよ。	内容ちゃんとわかってないと/みんなに分かりやすく/感想は書けない/難しい	思考を表現する/論理的/他者への共有/専門の内容理解の重要性	思考の外化/他者と比較することへの不安感/専門の学習内容の重要性	専門の内容理解の重要性/思考を論理的に外化
10	R	(T:うーん、みんなねーどうなんだろう。それ、慣れた?) R:まだ。たぶんね、3年生になっても慣れないよ笑(T:すごい感想書かせるの好きな先生いるよね。それ出席代わりにしたり。) R:そうそう。それで出席。出さないと。(T:それ、私の時もあったなあ) S:コロナだからじゃないんだ。(T:うん、昔からあるねえ。小論文より難しく感じる?) R:小論文は、日本語をもっと知らなくちゃ、上手に書くように勉強しなくちゃと思ったけど、実は感想の方が難しいかも。っていうか、感想は簡単だと思ったのに。日本語は書ける。でも内容が難しいです。(T:そうかあ。感想文は日本語の問題もなく簡単に書ける思ったのに、日本語の問題じゃないところで書けなかった、ということ?) そうそう。先生の日本語、分かる。でも内容があまりおもしろくないから、分からない。日本語の問題じゃないこともある。	3年生になっても慣れない/出席、出さないと/実は感想の方が難しい/内容が難しい	進級後の不安/出席確認の形態への不満/日本語への規範意識からの解放/内容理解の困難さ	ジャンルの違いによる「書く」力の自己評価・日本語のリテラシー観の捉え直し	日本語のリテラシー観の捉え直し
11	R	(T:日本語の問題じゃない、かあ。りんちゃんの学校はレポートの書き方を教えてくれる授業って学校にはあるの?) うーん、それはなくて、でもどんな授業でも、普段の授業で先生がみんなに。(T:みんなに、アドバイス?) そう、アドバイスして。はい。(そうかあ。そのための授業っていうのはないんだね。困ったりとかは?) 結構、大丈夫。でも日本人も実は困ってる。(そうかあ。それは「感想」だから?) そうそう。「感想」ってそんな大変じゃないでしょ。実は書けないけど…私より困ってる人いる(笑)	先生がみんなにアドバイス/小論文の入試なくて全然勉強してなくて/絶対大変/日本人も実は困ってる/「感想」ってそんな大変じゃない	教員によるライティング指導/小論文入試への肯定的評価/ジャンルの違い/	日本人母語話者との日本語能力の対比	日本人母語話者との比較による肯定的な自己評価

表8-7 大学1年生 リンへのインタビュー③

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
12	R	(T:みんなやっぱり感想書くのは難しいのね。日本語の問題じゃないって思ったのは最近?) R:うーん、大学が入ってからかなあ。なんか高校の時は、ちょっと分かれてたから。(T:何が?) 私は日本語受けていて、日本人と中国人みたいに。最初の感じが続く。(T:あー、去年も言ってた) そう。遊ぶけど、話すけど。なんかちょっと分かれてた。(T:多いもんね。中国の子も) でも、大学では、違う。そういうのが違う。だから、何か分かんないけど。高校は、中国人でみんな日本語クラス取ってて。日本語が問題って思ってたけど、違うかもって。(T:そうかあ。日本語クラス取っているから、母語話者じゃないから日本語が問題、って感じてたのかな) R:分かんないけど。友達も日本語クラスの子と違って、なんか私もそうだと感じてた。(T:そうかあ。ありがとう)	ちょっと分かれてた/日本語クラス取って/大学では違う/日本語が問題って思ってたけど違うかも/中国人で日本語クラス取ってて	国籍の違いによるクラス内での距離感、分離観/学習困難の原因取り出し授業を受けることの捉え方	取り出し授業を受けることによる「JSL生徒」という枠組み・他者からのまなざし/自身の認識/日本語のリテラシーに対する捉え方の変化	国籍の違いによるクラス内での心理的距離感/「JSL生徒」という枠組み/他者のまなざしが自身の認識へ与える影響
13	R	(T:高校の時の小論文とかの勉強振り返って、思い出してどう? 今、なんかつながってる?) あー、小論文の入試なくて全然勉強してなくて、大学に入っていたら、絶対大変。期末レポートとか絶対無理。もっとやっておいてよかった。(T:よかった?) 先生にレポートって言われてもこんな風にならなくて、ってすぐイメージができる。「普通形」とか「である体」とか知らないと、序論とか、そういう書き方とか知らないとほんと困ったと思う。受験の勉強が大事ですから。だから、そういう勉強をするのはすごく大事って思う。(T:Rちゃんはそういう勉強、高校でできたと思ってる?) えー、結構すごいやったと思ってる。私、塾に行ってたから。全部高校。それがあるから、大学に入れたからよかった。	書き方知らないと/困った/イメージができる/受験の勉強が大事	学習対象/普遍的な技術としての日本語/手続き的知識の重要性/大学での学びとのつながり	現在の学びを支える日本語	学習対象/普遍的な技術としての日本語を志向/日本語に対する規範意識/現在の学びを支える上で不可欠な力
14	R	(T:日本語の授業は? 取らないの?) 取ってない。韓国語、取ってる。(T:そうなのね。韓国語! 日本語の授業はあるのかな?) あると思うけど、でも、うーん、なんかちょっと取り方もよく分からないし、いいかなと思って。それに、そんなに今あんまり日本語困ってない。(T:困ってない?) うん。前みたいに、言いたいのに、言えない、書けないとかないし。中学生で日本にきたから。だから中国語もそんなにできない。うーん、いや、中国語はできるよ、できるけど、いろんなことやってないから、中国の子みたいに。だから…(T:だから?) 韓国語も勉強してます。	韓国語/今あんまり日本語困ってない/中学生で日本に来たから/中国語もそんなにできないから/中国の子みたいに	複言語性への志向/日本語学習の後景化/来日による学びの分断	第三(四)言語への興味、母語への否定的評価を補うための複言語性への思い	日本語学習の後景化/学びの分断による、母語への否定的評価/複言語性への志向/不全感の解消
15	R	(T:そうなのかあ。いいねえ、韓国語かあ。中国語、日本語、英語に韓国語!) 大学にサポートしてくれる先生とか場所ってあるの? Rちゃん、留学生じゃないけど、外国の学生をサポートしてくれるところみたいな) あー、あるかな。私のこの学科は、外国にルーツを持つ子の入試があるから。だから、ちょっとみんな集まって、交流会みたいな。(T:J(同じ高校の出身)とかも?) そうそう。(T:さっきの先輩とかもそういう交流会で出会うの?) それとは違うけど、でもそういう会で、そこで色んな話聞いたり。(T:日本語で?) うん。もちろん日本語、大学入って、そういう集まりでも日本語だけ。ほとんど。(T:高校の時、よく中国語でお友達と話したり回ってたじゃない?) あんまり、っていうか全然ない。日本語で最初から話して、あんまり意識してない。普通に話す。	外国にルーツを持つ子の入試/交流会/日本語で最初から話す/意識していない	同じ境遇の学生同士の交流/国籍や母語を意識しない出会いと交流	「JSL生徒」という、他者のまなざしからの解放	国籍や母語を意識しない出会いと交流/「JSL生徒」という、他者のまなざしからの解放

5.4 分析結果のまとめ

本節では、5.1 節から 5.3 節で論じた分析結果を、本章第 4 節【分析結果①】と照らし合わせながら、本章の研究主題である「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」という観点から考えてみたい。

まず、高校時代における日本語と日本語を含む複数言語学習の捉え方について考えてみたい。【分析結果①②】から、第二言語である日本語や日本語学習をどのように捉え、自身の中に位置づけるかという意味づけは、リン自身が置かれた状況や環境によって「過去」の意味づけをも修正され、変化していくものであるということが分かる。例えば、本章 4 節【分析結果①】で論じた、高校 3 年生、大学受験直後のインタビューでは、リンにとって第二言語である日本語は、他者との関わりや社会的関係性を構築するための「自分のもの」であり、第三言語である英語は「教科」あるいは「学習対象」として捉えられていた。一方、日本語学習に関しては、「大学受験に合格するための学び」の重要性を訴え、具体的には、文章展開パターンの獲得など、小論文に関する手続き的知識の有用性を述べていた。このように、高校時代の大学受験直後という「現在」のある一時点において、リンにとっての日本語に対する捉え方には、多面性があった。

しかしその後、本節【分析結果②】では、大学生になったリンにとって「過去」、高校時代に学んだ日本語は、明確に「学習対象」として位置づけられていることが分かる。例えば、【表 8-7 発話番号 13】「小論文の入試なくて全然勉強していなくて、大学に入っていたら、絶対大変。期末のレポートとか絶対無理。もっとやっておいてよかった。先生にレポートって言われてもこんな風にかきな、ってすぐイメージができる。『普通形』とか『である体』とか知らない、序論とか、そういう書き方とか知らないとほんと困ったと思う。受験の勉強が大事ですから。だから、そういう勉強をするのはすごく大事って思う」というリンの発言からも分かる。つまり、大学生になったリンにとって、高校時代は、日本語に対する規範意識を強く抱き、普遍的な技術としての日本語学習を志向していたと意味づけられていることが分かる。

次に、大学入学後の日本語と日本語を含む複数言語学習の捉え方について考えてみたい。注目したいのは、大学入学後、リンにとって、日本語や日本語学習に対する意味づけは、後景化しているという点である。例えば、【表 8-7 発話番号 14】（日本語の授業を履修しない理由について）「あんまり日本語に困っていない」、「その代わりに韓国語を勉強している」といった語りや、【表 8-6 発話番号 11】（大学のオンライン授業で「感想」を書く

課題について)「私は結構大丈夫。でも実は日本人も結構困っている」という語り、さらに、【表 8-6 発話番号 7】「大学に入って、日本語が原因じゃないって思うこと結構ある。知識が足りないって。ぜんぶ日本語が原因って思ってたけど、違うんだって」という語りなどからも分かる。このような日本語学習の後景化の要因として、リンが日本語を、自身が有する言語資源の 1 つであり、自身が有するリテラシーの一側面に過ぎないものとして認識するという、リテラシー観の捉え直しが挙げられた。さらに、そのようなリテラシー観の捉え直しには、ジャンルの違いによる「書く」ことへの規範意識からの解放および「JSL 生徒」という、他者のまなざしからの解放が根底にある。

以上のように、高校 3 年生の大学受験直後に行ったインタビューと、大学 1 年生修了時に行ったインタビューにおける語りを比較しても、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」は大きく変容していることが分かる。

その後、2022 年 4 月にリンは大学 2 年生になり、徐々にリンの大学でも対面授業が開始されることになった。次節では、本インタビュー 1 年経過後の大学 2 年生修了時にリンにインタビューを行った。対面授業が始まり、新たに環境が変化する中、リンにとっての日本語や日本語を含む複数言語学習はどのように捉えられ、どのような変容が見られるのだろうか。

6. 【分析結果③】「だから(日本語学習を)やった方がいいと思った」 —大学 2 年生修了時のリンの語りから—

本節では、2023 年 2 月、大学 2 年生修了時にリンに対して行ったインタビューをデータとし、その分析結果を示す。コロナ禍の中、リンと直接、対面で会うことができたのは、2021 年の高校卒業時以来、約 2 年ぶりであった。大学では少しずつ対面授業が始まり、リンは、ゼミや課外活動など、さまざまな活動に積極的に参加をし、充実した大学生活を送っている様子であった。4 ステップのコーディングを終えた段階で、「就職活動と進路選択」および「日本語を含む複数言語とその学びに対する意味づけ」という 2 つの内容のまとまりを確認した。本節では、これら 2 つの内容のまとまりのうち、本節の研究主題である「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」という点に関連する、「日本語を含む複数言語とその学びの意味づけ」について SL を記述していく。

6.1 日本語を含む複数言語とその学びの意味づけ (SL)

大学 2 年生修了時のリンにとって「過去」、高校時代に学んだ日本語は、明確に「受験のため」「学習対象」として位置づけられている。大学入学後の日本語学習については、昨年、大学 1 年修了時のインタビューにおいて、コロナ禍でオンライン授業が続く中、日本語学習の後景化が見られた。しかし、その 1 年後、リンは、大学におけるアカデミック・ライティング教育の価値づけをし、積極的に大学内ライティングサポートセンターの活用をするなど、日本語の自律的学習を進め始めている。このように日本語の自律的学習を進め始めた大きな要因として、1 年後に控えた就職活動を意識していることが挙げられる。「ビジネス日本語の授業をとりたい」というリンの語りにもあるように、就職活動を控え、自身にとっての日本語学習の重要性について再考していることが分かる。

リンは、高校時代から変わらずに、自身が有する複数言語それぞれの言語能力に対し、否定的評価を下している。このような否定的評価に起因する新たな言語習得を志向し、現在は、中国語、日本語、英語の他に、韓国語とフランス語も学んでいるという。複数言語を学ぼうとする理由について、「全部、完璧じゃないから」「(複数言語が)頭の中でけんかしている」というリンの語りからも分かるように、リンは自身が有する言語を境界線のない言語レパートリーとして表現し、複数言語学習による言語能力の補完を図ろうとしていることをリン自身も俯瞰的に捉えている。このように、リンは、日本語を自身が有する多様な言語資源の 1 つとして捉え、自身のキャリア形成に向けた日本語学習の再考により、自身が有するリテラシーの俯瞰的意味づけを行っている。

表 8-8 大学 2 年生 リンへのインタビュー①

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	R	T: 今は、日本語の授業は？とっていない？R: 取ってない。T: さっき言ってた（移動中の雑談）、レポートの授業は、日本語の授業じゃなくて？R: 授業の時間じゃやってなくて。自分が暇なとき行く感じ。	自分で暇なとき、自分で行って勉強する/小論文/レポートの書き方	自律的学習/大学における「書く」学び/	アカデミックライティング	日本語の自律的学習
2	R	T: あー！なんだろう。それは、サポートセンターみたいなの？それは、院生が教えるのかな？R: 院生？T: それって、大学院生？大学生の先生？大学院とかの学生のアルバイトの。学生の先生？そうじゃなくて先生がやっている感じ？R: うん、先生が教える。そしてレベルが選べる。N1からN2はこんなテーマがいいよって。	先生が教える/小論文/書き方/N1からN2はこんなテーマ	教師による「書く」ことのサポート体制/JLPTによるレベル分け	大学におけるアカデミック・ライティングのサポートセンター	大学内ライティングサポートセンターの活用
3	R	T: ほほー。Rちゃん何を選んだの？R: うーん、小論文。6回授業あって。T: 高校の小論文とは違うの？R: 高校もやったけど。もっとなんか受験のためじゃなくて。1回は情報収集のやり方。2回目はどうやって書く。3回目はこうこう…みたいな。T: それは、日本語の授業じゃなくて、レポートの書き方とか。R: そう。日本語の授業じゃない。書き方とか。授業じゃない。自分で暇な時、自分で行って勉強する感じ。	高校もやったけど。受験のためじゃなくて/レポートの書き方/自分で行って勉強する	高校時代の小論文=受験のため/アカデミック・ライティング/自律的学習	大学におけるアカデミック・ライティング/高校時代の日本語の位置づけ/学習対象としての日本語	高校時代：受験のため/学習対象
4	R	T: なんかさ、去年かなんか、コロナで会えなかったじゃない。それでzoomで会って聞いた時、大学入って、日本語あんまり勉強してないって言ってたじゃない。R: でもやった方がいいと思った。T: こういう活用して。ライティング… R: そうそう。やっぱり大学が必要。	でもやった方がいいと思った/やっぱり大学が必要	日本語学習の重要性の再考/大学におけるアカデミック・ライティング/	日本語学習の意味/価値づけ/高校と大学における日本語学習の意味の比較	大学におけるアカデミックライティング教育の価値づけ/日本語学習の重要性の再考

表 8-9 大学 2 年生 リンへのインタビュー②

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
5	R	T: そうよねー。去年聞いたのは韓国語勉強しているって聞いたんだけど。今も韓国語? R: 今、フランス語も始めた。T: すこいね、韓国語とフランス語と R: 英語と日本語T: すこいー! R: 全部完璧じゃないから。代わりに新しい言語を学んで。	フランス語も始めた/全部完璧じゃないから。代わりに新しい言語を学んで	新たな言語学習/複数言語それぞれの言語能力に対する否定的評価/L3,L5の獲得	言語能力を補うための新たな言語習得/リテラシーの俯瞰的意味付け/多様な言語資源	複数言語学習による言語能力の補完/複数言語それぞれの言語能力に対する否定的評価/否定的評価に起因する新たな言語習得/リテラシーの俯瞰的意味付け/多様な言語資源
6	R	T: えー。じゃあ日本語の授業は今とは違ってなくて? 困ってないと前、去年言ってたね。英語は? R: うん、取ってない。英語は必修。T: これは、第二外国語。いや、L2じゃないか。L3、L4? R: 分かんない (笑) T: だよ (笑)	(日本語は) 取ってない	日本語学習への距離感	日本語学習の後景化	日本語学習の後景化
7	R	T: りんちゃんの中で日本語って、中国語ってどんな感じ? R: よく頭の中でけんかしてる。T: けんか? R: 家では中国語方言話すから。T: どの方言だっけ。R: 広東語T: あー、そうかそうか。R: みんなと話すのは北京語。T: 北京語はみんな話せるのよね。R: 親の世代は、でも学校行ってない人とか。こんなに教えていないから。そういう人もいる。T: それで、広東語とか北京語とか日本語が R: けんかする	広東語・北京語・日本語/よく頭の中でけんかしてる	言語混沌の状態	境界線のない言語レパートリー/言語の位置づけ/言語資源の1つ	自身が有する言語を境界線のない言語レパートリーとして表現
8	R	T: 日本語の授業あるじゃない。最初から取らないつもりだった? R: うーん、取れない。T: 取らない、じゃなくて。R: やっぱ大事だから取りたいと思って。このまえ先生にも言ったけど、「ああ。取れないねえ」って。T: あー、先生にも聞いたんだー。R: やっぱビジネス日本語とか取りたいと思って。T: そういうのも色々あるのねー。就活もあるし。R: 就活。うん、やっぱり。だからやった方がいいと思った。T: やっぱ就活、大事かあ。取れないのは? なぜ? R: 留学生…留学生じゃないから T: あー、留学生扱いにならないからかあ。それは入試の形式とかで? R: うん。	就活/やっぱり大事だから取りたいと思って/ビジネス日本語/留学生じゃない	日本語学習の重要性の再考/就職活動へ向けた動き/自身の立場の確認	日本語を生かしたキャリアへのシフト	就職活動/ビジネス日本語/日本語学習の重要性について再考/自身のキャリア形成に向けた日本語学習
9	R	T: そうなのかあ。いつだったっけなあ。去年、去年。日本語はもういい、困ってないから取らないって言ってたけど。R: うん、でも、取れない。だから韓国語とフランス語 T: そうかあ。取れないのねえ。でも、それで韓国語とフランス語も…R: そうそう。	でも取れない/だから韓国語とフランス語	日本語学習への志向/複数言語学習への志向	言語能力を補うための新たな言語習得	日本語学習の重要性について再考/複数言語学習による言語能力の補完

6.2 分析結果のまとめ

本節では、6.1節で論じた分析結果を、本章第4節【分析結果①】および本章第5節【分析結果②】と照らし合わせながら、本章の研究主題である「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」という観点から考えてみたい。

まず、高校時代における日本語と日本語を含む複数言語学習の捉え方について考えていく。本節【分析結果③】において、リンは「過去」、高校時代に学んだ日本語を、5節【分析結果②】で示した、大学入学1年経過後のインタビュー時と同じように、「受験のため」あるいは、「学習対象」として意味づけていた。5.4節で述べたように、第二言語である日本語や日本語を含む複数言語学習をどのように捉え、自身の中に位置づけるかという意味づけは、リン自身が置かれた状況や環境によって—ここでは、大学入学後の新たな出会いや新たな環境によって—「過去」の意味づけをも修正され、変化していくものであることが分かる。

次に、大学入学後の日本語と日本語を含む複数言語学習の捉え方について考えてみたい。1年前、大学入学1年経過後に行ったインタビューでは、リンにとって、日本語や日本語学習に対する意味づけは、後景化していることが明らかになった。しかし、その後、対面授業が開始されたり、就職活動を視野に入れ、さまざまな活動に参加したりする中で、リンは、日本語学習の重要性を改めて感じ、自律的に日本語学習に取り組む姿勢を見せている。その背景には、【表8-9 発話番号8】にある「就活。うん、やっぱり。だからやった方がいいと思った」という発言にもあるように、1年後に迫る就職活動を意識するという環境の変化を見据えた心境の変化が大きく影響している。また、自身が有するリテラシーの俯瞰的意味づけにより、自身が有する言語を境界線のない言語レパートリーとして表現し、日本語を自身が有する言語資源の1つとして捉えていることが分かる。高校時代のように、「受験のため」に、その他の言語とは異なる「学習対象」として、特別な存在として切り分けて日本語を捉えるのではなく、自身が有する多様な言語資源の1つとして日本語を捉え、自身のキャリア形成に向けた日本語学習の再考をしている。

7. 考察

7.1 日本語を含む複数言語学習に対する捉え方

本節では、本章においてリンを対象に行った<インタビュー>の分析結果をもとに、リ

ンの日本語と日本語を含む複数言語学習に対する捉え方について考察を進めていきたい。

異なる時期に行ったそれぞれのインタビューの【分析結果①②③】において共通しているのは、リンは複言語性への肯定的評価から、さらなる言語の習得を望んでいるという点である。具体的には、高校時代には韓国語への興味を示し、大学入学後、大学 1 年生の時
には、実際に韓国語を学び始めている。さらに、大学 2 年生になると、韓国語に加え、フランス語を学んでいる。このように、言語を新たに学び、自身の言語資源に加えることで複言語性に対する肯定的評価をさらに強固なものにし、自らの複言語性を活かした大学卒業後のキャリアビジョンをより明確に描こうとしている。一方で、リンは、自身が有するそれぞれの複言語資源に対する否定的評価を起因とする将来への不安意識を常に抱いており、それらを補完するための手段として、さらなる言語の習得を望んでいる。このように、高校時代から、現在に至るまでリンが一貫して抱いている、さらなる言語の習得を望むという思いとその思いを実際に行動に移すという一連の行為の根底にあるものは、複言語性への肯定的評価と自身が有するそれぞれの複言語資源に対する否定的評価という、自身の複言語性に対する両義的な意味づけであることが明らかになった。

次に、リンが有する言語資源の 1 つである日本語に対する意味づけと日本語に対する捉え方という視点から考察を進めていく。以下、表 8-10 から、「大学受験」「大学入学」「就職活動」など、人生のさまざまなライフイベントを経験していく中で、リンの中で日本語に対する意味づけは大きく変容していることが分かる。

表 8-10 リンの日本語に対する意味づけと日本語に対する捉え方

所属・学年	ライフイベント	SL
高校 3 年	大学受験 高校卒業	<ul style="list-style-type: none"> ・大学受験に合格するための学びの重要性 ・手続き的知識の有用性 ・文章展開パターンの獲得 ・普遍的な技術としての日本語を志向 ・(大学生である現在の) 学びを支える上で不可欠な力
大学 1 年 修了時	大学入学	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習の後景化 ・日本語のリテラシー観の捉え直し ・専門の学習の困難さ
大学 2 年 修了時	就職活動	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の自律的学習 ・大学におけるアカデミック・ライティング教育への価値づけ ・自身のキャリア形成に向けた日本語学習の再考 ・日本語学習の重要性について再考 ・リテラシーの俯瞰的意味づけ

高校時代は、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」といった非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる状況の中、目の前に立ちはだかる大学受験という高い壁を前に、リンは、日本語の規範を重視し、普遍的な技術としての日本語を志向していた。高校という、大学より限られたコミュニティの中で、そして、日本語での大学受験という高い壁を前にし、中国語、日本語、英語という、リンが有する 3 つの言語の中で、日本語の存在は非常に大きなものであったことが分かる。また、高校時代のリンにとって、中国語、日本語、英語はそれぞれが、独立した言語として、単一言語観のもと自身の中に位置づけられていた。リンの中で、日本語の規範を身に付け、普遍的な技術としての日本語を身に付けることが大学受験を乗り越え、学歴を手にするための手段であり、リン自身が高校時代に志向してきた日本語への向き合い方であった。

その後、大学入学によって、リンの中で日本語学習は、後景化していった。「大学に入って、日本語が原因じゃないって思うこと結構ある。知識が足りないって。ぜんぶ日本語が原因って思ってたけど、違うんだって」という大学 1 年生修了時のリンの語りからも分かるように、リテラシー観の捉え直しが起きていることが推測される。大学入学後、複言語性をさらなる強みとするために、多くの言語を実際に学ぶことができる環境を手にすること、あるいは、新たな人との出会いや環境の変化によって、日本語を自身が有する多様な言語資源の 1 つとして捉え、リテラシーを多面的に捉える視点が培われていったのではないだろうか。日本語の規範を身に付け、普遍的な技術としての日本語を学ぶことに力を注ぐのではなく、日本語以外の言語や専門に関する学びに目を向けることが増え、その結果として、日本語学習が後景化していったのだと考えられる。

しかし、さらにその 1 年後、リンは、日本語の自律的学習を積極的に進めるようになっていた。数か月後に就職活動を控え、高校時代に意味づけていた「学習対象」としての日本語、「受験のため」の日本語、日本語の規範を身に付け、普遍的な技術としての日本語を身に付けるといったものとは異なる視点から、日本語学習を進めようとしている。具体的には、リテラシーの俯瞰的意味づけをし、自身が有する言語資源の 1 つとして日本語を捉え、自身のキャリア形成に向け、日本語学習を再度捉え直し、自律的な日本語学習へと向かっている。

このように、リンが繰り返し行っているリテラシー観の捉え直しやリテラシーの俯瞰的意味づけは、第 2 章、および第 7 章で述べたように、JSL 生徒自身が、自己と他者、世界との関係を認識し、「意識化」することと同義であると考えられる。リテラシー観の捉え

直しやリテラシーの俯瞰的意味づけ、つまり、「意識化」することによって、リンは、過去や現在の状況を俯瞰的に捉え、内省し、自身が既に持っているどのようなリテラシーを活かし、これから先、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、リテラシーを多面的に捉えながら、自身の中に意味づけているのである。

以上のように、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つていることが分かる。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づけ、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、変容していくのである。

では、以上の考察結果を踏まえると、リテラシーを多面的に捉えることの意義とはどのようなものなのだろうか。

7.2 リテラシーを多面的に捉えることの意義

7.1 節で述べたように、筆者がリンの日本語教育に関わっていた高校時代から、インタビューを行った大学 2 年生修了時の現在に至るまで、リンは、自己と他者、世界との関係性を認識し、自身の状況やことばの学びを俯瞰的に捉えるという「意識化」する視点を持つことによって、自身の日本語での経験や日本語学習に対する意味づけを、さらには、自身が有する複言語性に対する意味づけを繰り返し行っている。そして、リンの中で日本語の存在は大きくなったり小さくなったり、形を変えながら、その時々々の環境や状況に応じた形で日本語学習は進められていた。ここで注目したいのは、その時々々の環境や状況に応じた形で、目に見える日本語学習の形は後景化したり、再び学びに向かったりと、大きく変容しながらも、リテラシーを多面的に捉えることによって、リンは、自身のことばの学びを建設的に、かつ継続的に構築しているという点である。

高校時代、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」といった非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる状況の中、リンは日本語を「学習対象」として捉え、普

遍的な技術としての日本語を身に付けることを重視し、小論文を「書く」ことを学んでいた。本章4節で述べたように、リンの中で、母語である中国語と、「学習対象」であり、かつコミュニケーション手段としての「自分のもの」である日本語、「教科」としての英語といったように、自身が有する言語資源を単一言語観のもと、それぞれ独立したものとして切り分けて考え、意味づけていた。しかしその後、大学入学を経て、リンは新たな他者との出会い、環境や状況の変化によって、自己と他者、世界との関係を認識し、「意識化」をし、リテラシー観の捉え直しをしている。大学入学後、リテラシーを多面的に捉えるようになることによって、一見、日本語学習は後景化しているように見える。しかし、リンは韓国語やフランス語の勉強を始めるなど、自身の複言語性を高めるために、建設的に着実に、自身の学びを構築していった。また、高校時代に学んだ日本語を、大学受験のための日本語として、明確に「学習対象」として位置づけながらも、大学生である現在の学びを支える上で不可欠な力となっていると意味づけている。その後、就職活動や自身のキャリア形成に向け、日本語学習を再度捉え直し、自律的な日本語学習へと向かっているのである。

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によって、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は建設的に、かつ継続的に構築されていく。これこそが、リテラシーを多面的に捉えることの意義ではないだろうか。日本の大学への進学を目指し、大学受験のために小論文を「書く」授業において、JSL生徒たちは、日本語母語話者であるクラスメートのように「書く」ことができない、あるいは、自身が考えている内容を十分な日本語で表現することができず、内容も表現も幼稚であると自身の文章に否定的評価を下すという光景がしばしば見られる。しかし、リテラシーを多面的に捉えることによって、日本語で小論文を「書く」という、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」は、自身が有する多様なリテラシーの一側面に過ぎないということを認識することが可能になるのではないか。そうすることで、JSL生徒たちは、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」を獲得するために、自身が有する多様な言語資源とそのリテラシーの何を活かし、新たに何を学び取るべきか、建設的に学びを構成していくことが可能になると考えられる。このように、リテラシーを多面的に捉え、自身のことばの学びを建設的に、かつ継続的に構築していくということは、目の前にある大学受験という壁を乗り越えるためだけに留まらない。高校卒業後、JSL生徒が自身のライフコースを切り拓いていく上で極めて重要であるということがリンのケー

スから示唆されるのではないだろうか。

次章では、第 4 章から第 7 章までの実践研究および、本章における継続的なインタビュー調査の考察結果を踏まえ、第 1 章において掲げた研究課題（大問い 1 点、小問い 2 点）に基づき、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育んでいくための日本語教育はどのようにあるべきかを考えていきたい。

第9章 総合的考察

本研究は、日本語を学びながら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という「問い」を実践研究および、学習者である JSL 生徒に対するインタビューを通して考察してきた。本研究では、この「問い」を大問いとして設定し、この大問いを明らかにするために、第1章において2つの細分化した小問いを立てた。1つ目は、【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という「問い」であり、2つ目は、【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」であった。本章では、これら第1章で掲げた2つの小問い、および、1つの大問いについて考えるために、＜実践研究＞および＜インタビュー＞の総合的考察を行う。

本章ではまず、第4章から第7章で論じた＜実践研究①＞から＜実践研究④＞で得られた知見をまとめる。次に、＜実践研究＞＜インタビュー＞の知見を捉え直し、2つの小問いである【RQ1】、【RQ2】に答える形で考察を進める。その上で、本研究において重要な概念として第1章および第2章において、先行研究を踏まえ暫定的に定義をした「言語重視・自己表現重視」、「意識化」という概念について、2つの小問いに対する「答え」を踏まえて改めて捉え直し、定式化する。最後に、2つの小問い、【RQ1】、【RQ2】から導き出される考察として、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という大問いに対する「答え」を提示し、＜実践研究＞および＜インタビュー＞によって得られた知見を総括する。

1. ¹＜実践研究＞による知見のまとめ

1.1 ＜実践研究①＞のまとめ：「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＞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。筆者は、このような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、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の視点と、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「自己表現重視」の双方を重視した「言語重視・自己表現重視」の実践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。

考察の結果、【RQ1】「言語重視・自己表現重視」を目指した＜実践研究①＞を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」として、以下の 2 点が挙げられた。1 点目は、「言語」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点である。2 点目は、他者との話し合いを通して得た学びを再度自分自身で内省し、深めることにより、自分自身の考えを客観的に把握できるようになり、さらなる学びへと広がりが見られたという点である。

続いて、【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、という点に関しては、以下の 2 点が考察の結果として挙げられた。1 点目は、「言語」に注目し、他者と「話し合う視点を共有する」ことの重要性である。他者との対話を促すために「内容」にのみに焦点を当てるのではなく、言語形式など「言語」に注目

¹ 既に各章の脚注で示したように、本論文を構成する＜実践研究①＞は小林（2020）、＜実践研究②＞は小林（2022a）、＜実践研究③＞は小林（2022c）、＜実践研究④＞は小林（2023）をもとに記述している。そのため、本章 1 節「＜実践研究＞による知見のまとめ」で示している内容も、既に発表した上述の初出論文に一部記載がある。

するという観点をもつことによって、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を整理し、「内容」をも深め、書き手に新たな発見をもたらす機会となることが明らかになった。2点目は、JSL 生徒の認知的発達段階に即した内容の深みと JSL 生徒が使用する日本語の語彙の深みには、ずれがあるということを理解し、内容と語彙がうまく結び付くように、教師が適宜、語彙を明示的に示していく必要性である。

このように、＜実践研究①＞は、筆者自身が志向していた「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であるということができる。

1.2 ＜実践研究②＞のまとめ：「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、筆者は、第4章＜実践研究①＞を通して得られた知見を踏まえ、JSL 生徒にとって必要なリテラシーとして、他者に分かりやすく考えを伝えるための「言語」に関する構成や表現を知ること、そして、「言語」について考えることで思考を深め、自身の生をメタ的に捉え、自身の思いを「自己表現」していくことができるというリテラシーに着目した。＜実践研究②＞において筆者が「実践研究者」として目指したのは、JSL 生徒が「言語重視」の指導によって、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 生徒アヤとの個別指導のやりとりを通して、＜実践研究①＞において試みた「言語重視・自己表現重視」の実践をさらに精緻化して示し、「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。

＜実践研究②＞の考察の結果、【RQ1】「言語重視・自己表現重視」を目指した＜実践研究①＞を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」として、以下の点が明らかになった。「言語重視」の指導を経て、JSL 生徒が、統合的な文脈を作ろうと思考を整理し、文章を「書く」ことによって、これまでのさまざまな経験との結びつきが生まれる。そして、JSL 生徒は、「書く」ことを通して新たな考えを見出し、「自己表現」していくという点である。

さらに、【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、という点に関しては、ことばの学びを軸に、「言語重視」の指導を経て、子ど

もの思考を整理していくという指導が不可欠であることを述べた。その上で、「言語重視・自己表現重視」の実践を行うことが、JSL 生徒が第二言語である日本語で適切な語彙や表現、言語形式を検討し、自分の考えや言いたい内容を言語化することを支え、ひいては、「複数言語環境で生きる自己のあり方」を考え、アイデンティティを構築していくことにつながっていくことを論じた。これらを踏まえ、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」をすることで、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を主張した。

以上のように、＜実践研究②＞は、筆者自身が依って立つ、ポスト構造主義という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、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。さらに、ここまでの議論から、第 4 章や第 5 章で記述した＜実践研究①＞および＜実践研究②＞の段階において筆者は、「実践研究者」として、授業を設計し、実践を行っていく中で、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論を乗り越えるためには、どのような授業設計が必要なのかという課題を明らかにするという、方法論を追究していたことが示唆される。

1.3 ＜実践研究③＞のまとめ：「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①＞や＜実践研究②＞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、メイの機嫌は悪くなり、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らうかという点について問い直しを重ねていった。

＜実践研究③＞における考察の結果、【RQ1】JSL 生徒の「ことばの実態」として、以下の 3 点が挙げられた。1 点目は、未成熟な言語資源を駆使しながら、さまざまなツール

を活用し、第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしているという点である。2点目は、書き手の思考や考えに関する「内容」など、「自己表現」に関わる内容と、語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容、それぞれの学びが絡み合いながら螺旋状に進み、少しずつことばの学びが広がっているという点である。メイのケースからは、＜実践研究②＞で見られたことばの学びのように「言語重視」の指導を経て「自己表現」を深めていくという直線的なものではなく、文法や語彙、言語形式、抽象度の調節や構成等、小論文の「規範」に関わる内容に関する明示的な教授を受けながら内容を精査し、「自己表現」が進んでいくといったように、螺旋状に進んでいるという点が明らかになった。3点目は、言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ、スキヤフオールディングが講じられることによってメイの授業実践に取り組む姿勢に変化が見られるという点である。

続いて、【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、という点に関しては、以下の2点が挙げられた。1点目は、「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である。2点目は、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という点である。

以上のように、＜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。

ここまでの議論を踏まえると、＜実践研究①②＞と＜実践研究③＞が大きく異なるのは、研究協力者の日本語能力や学習意欲だけではないということが分かる。＜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。筆者は第2章で述べたように、＜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、大学受験を目の前に、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めざ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の前にし、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、第6章で論じた＜実践研究③＞を通して顕在化した。

このように、本研究では、JSL 生徒に対して実践研究を重ねていくことが、筆者自身が自身の言語教育観を問い直す契機となり、自身の言語教育観を問い直すということが、研究の過程で JSL 生徒が「書く」ことや「書く」ことを学ぶための教育実践のあり方について再考し、教室の方向性が大きく変化していくことにつながっていった。

1.4 <実践研究④>のまとめ：「言語重視・自己表現重視」の実践を通して めざすべき教室のあり方

<実践研究④>では、第2章で論じた批判的リテラシー（Critical Literacy）および、トランスランゲージング（Translanguaging）に基づく理論的枠組みと、これまでの<実践研究①②③>を踏まえ、どのように実践をデザインし、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、ポスト構造主義という理論的パースペクティブに立ち、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ながら、「言語重視・自己表現重視」の実践をデザインしていった。具体的には、①「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと、②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、という2つの観点を軸に実践を進めていった。

これらの観点を軸に実践を進めた<実践研究④>の考察の結果、【RQ1】JSL 生徒の「ことばの実態」として、以下の点が明らかになった。JSL 生徒が第二言語である日本語を学ぶ上で、自己と他者、世界との関係を認識し、「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、意味づけていくことである。さらに、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、生徒自らが、自身が有する多様なリテラシーを活かし、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのか、そのためには、さらに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。

続いて、【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、という点に関しては、①テーマ・教材に関する課題から、②母語に関する課題からという2つの視点から考察を進めた。考察の結果、「言語重視・自己表現重視」の実践を通して、リテラシーを多面的に捉え、JSL 生徒が自身を「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といったように「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。

＜実践研究④＞は、JSL 生徒が「意識化」とはどのようなことか、さらには、生徒自身が「意識化」することによって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。

2. 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

本研究は、日本語教師である筆者が「実践研究者」の立場から、自身が行う実践の記述をし、自身の教育観を問い直し、実践を改善していくことで「実践から立ち上がる理論」（舘岡 2008、2015）の構築を目指してきた。さらに、本研究における個々の事例を通して得られた研究成果が他の教育現場や研究者に有益な知見を提供し、日本語教育研究における教育実践全体への改善と変革へとつなげていくことを目指した。本研究では、個々の事例を通して、筆者の言語教育観の変容やその実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」を詳細に描いていくことで、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。

本節では、本章 1 節で論じた、研究課題として掲げた 2 つの小問いに対する「答え」を、＜実践研究①＞から＜実践研究④＞そして、第 8 章で論じたインタビューの知見をもとに示す。その上で、本研究において重要な概念として第 1 章および第 2 章において、先行研究を踏まえ暫定的に定義をした「言語重視・自己表現重視」、および、「意識化」という概念について、2 つの小問いに対する「答え」を踏まえて改めて捉え直し、定式化する。そして、定式化した「言語重視・自己表現重視」、「意識化」の概念、および、2 つの小問いに対する「答え」を踏まえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒が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という大問いに対する「答え」として、新たな実践の方向性を示す。

2.1. 【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

本研究では、【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、ということを経験課題の 1 つ目の「問い」として設定した。本節では、この「問い」に対する「答え」を述べる。

2.1.1. 日本語や日本語学習に対する意味づけをしながら、自身の複言語性と

向き合おうとする JSL 生徒の「ことばの実態」

本研究の実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」の 1 つ目は、日本語や日本語学習に対する意味づけをしながら、JSL 生徒たちは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。例えば、＜実践研究②＞において、日本語で「書く」ことを通して、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、日本で生きる自分自身と向き合っていくという JSL 生徒アヤの姿があった。また、＜実践研究③＞においてメイは、第二言語である日本語で 1600 字という長文の小論文を「書く」ことを通して、自身の複言語性を強みとして俯瞰的に捉えるようになり、その後、どのようにキャリア形成し、自分らしく生きていくのか、自分なりの答えを見出し大学受験に臨んでいった。＜実践研究④＞において、希望する日本の大学を受験することができなかったシンは、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、自身が有する日本語のリテラシーや母語である中国語のリテラシーを、自身の中に意味づけながら、前向きに自身の進路を歩み出そうとしていることが、第 7 章【事例Ⅴ】や【事例Ⅶ】から分かる。

このように、「書く」活動によって、統合的な文脈を作ろうと思考を整理していく中でこれまでのさまざまな経験との結びつきが生まれる。そして、過去の自分が経験してきたことを現在の自分自身の視点で再考し、過去の自分と現在の自分を捉え直しながら、新たに自分自身を自身の中に位置づけていくようになる。つまり、自身の置かれた状況やことばの学びを俯瞰的に捉えられるようになるのである。そして、JSL 生徒は、第二言語である日本語で「自己表現」しながら、日本語や日本語学習に対する意味づけをしていくということが、これまでの＜実践研究＞を通して明らかになった。さらに、＜実践研究①＞の研究協力者であるリンは、＜インタビュー＞において、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、大学生になった現在に至るまで、繰り返し行っていることが分かった。それは、「現在」の状況を意味づけるだけでなく、今「現在」から「過去」を振

り返ることによって、「過去」の意味づけをも修正され、変化していくものであった。そして、第 8 章で論じた〈インタビュー〉の知見からは、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、日本語の存在は、その時々々の環境や状況に応じて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つていることが明らかになった。つまり、JSL 生徒は、高校卒業後も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生活しているのである。ただしそれは、日本語教室や日本語指導という言語教育の場でのみ行われるものではない。JSL 生徒が属するさまざまな実践共同体の中で、他者との関わりを通して社会的実践を行いながら、日々、多様なリテラシーを獲得し、成長していく中で絶えず行われているということが、〈インタビュー〉を通して示唆された。このことから、リテラシーを社会的実践として捉え、実践共同体への参加を果たすために必要な言語教育実践という視点の重要性が見えてくる。

2.1.2. 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、向き合おうとする

JSL 生徒の「ことばの実態」

続いて、本研究の実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」の 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としても、JSL 生徒たちは、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。例えば、〈実践研究①〉【事例Ⅱ】において、日本語の授業中に別の教科のテスト勉強をしていた生徒も、数日後に行われる中間テスト、また、数か月後に控える大学受験の前に、自分自身にとって今、必要な学びとは何か、さらには、今、目の前で展開されているこの活動は自分自身にとってどのような意味があるのか、自身のビリーフをもとに、学びを取捨選択しながら、自身の学びを構築しようとしていると捉えることができる。また、〈実践研究③〉において、「言語重視」の指導を進めていく中で、筆者のフィードバックを受けることで見られたメイの反抗的な態度も、自分なりの「書く」ことへのビリーフとの異なりを彼女なりに筆者に伝えようとしたものなのではないだろうか。さらにメイは、実践を重ねていく中で、本実践で考えた内容を再構築しながら自分なりの答えを見出し、大学入試に臨んでいった。また、〈実践研究④〉において、希望の大学を受験すること自体が叶わなかったシンは、過去の経験とその時の葛藤を自分なりに意味づけた上で、自分なりのビリーフを持ち、前向きに自身の進路を歩み出そうとしていること

が、第 7 章【事例Ⅳ】や【事例Ⅶ】から分かる。このように、主体的に自分なりのビリーフを持ち、日本語の向き合い方を構築していくということは、他者によって促されたり、強いられたりすることによって進むものではない。日本語教育実践を通してだけでなく、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、変容していくということが〈インタビュー〉からも明らかになった。

〈実践研究①〉や〈実践研究②〉の研究協力者であるリンやアヤは、大学受験を前にし、「言語重視」の指導を通して、日本語の規範を重視し、普遍的な技術としての日本語のリテラシーを獲得していくことを志向していた。そのような JSL 生徒に対し、日本語の規範を重視する考えを批判し、個別的な「自己表現重視」の実践を行ったり、日本語の政治性、権力性を教師が一方的に掲げたりしても、生徒たちに葛藤や混乱を招くことになる。つまり、JSL 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、生徒たち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であろう。さらにいえば、リンやアヤの事例を個別のケースとして捉えることなく、一般的に考えてみても、JSL 生徒が直面する大学入試科目の小論文では、原稿用紙の使い方から始まり、普通形（である形）で書く、「序論・本論・結論」の構成で書く、文章の抽象度を調節する、設問条件に適切に応えるなど、さまざまな日本語の規範に沿って「書く」ことが要求される。これらの規範に沿って「書く」ことができないと、努力不足、能力不足とみなされ、大学に合格することができず、自己実現を果たしていくことができないという現実がある。

このように、第 2 章で述べた、「読み書きができない人々を社会的に機能しない存在と認識」し、マジョリティの社会規範を基準とした「リテラシー形成の失敗は個人の能力の欠如や努力不足に帰せられ」（竹川 2010, p.26）るという論理は、リテラシーを身に付けることができないのは個人的要因によるものであるという、差別や排除を助長する「機能的リテラシー」の考え方へとつながっていく。しかし実際は、現在の日本の受験制度の中、日本語の政治性、権力性を批判し、日本語の規範を理解せずに小論文を「書く」こと、そして、大学受験を乗り越えようとすることは不可能である。これは、大学受験などの受験過程に限ったことではないだろう。「書く」ということは、極めて普遍的な技術としての規範が重視される技能であり、それらを批判し、個性や自由を重視すべきものとして捉えても、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。これは、筆者が「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。そのような「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 生徒たち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考えるのである。この点に関しては、以下、2.4 節において大問いへの「答え」を述べる中でさらに検討していく。

2.2. 【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

本研究では、【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、ということの研究課題の 2 つ目の「問い」として設定した。本節では、この「問い」に対する「答え」を、＜実践研究①＞から＜実践研究④＞そして、第 8 章で論じた＜インタビュー＞の知見をもとに述べる。

本章 1.1 節で述べたように、本研究開始当初、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「自己表現重視」の実践を行っていくことにあった。しかしながら、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」といった非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる状況の中、目の前に立ちはだかる大学受験という高い壁を前に、日本語の規範を重視し、普遍的な技術としての日本語を志向している JSL 生徒たちに、葛藤や混乱を招くことになった。そのような中、筆者は自身が依って立つポスト構造主義という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・自己表現重視」の実践をどのように行っていくかということに関心が向いていった。その結果、＜実践研究①＞＜実践研究②＞で見られた JSL 生徒のことばの実態として、日本語の規範を重視し、「言語重視」の指導を行うことによって、JSL 生徒は、整合的な文脈を作ろうと思考を整理していくことが分かった。さらにその結果、これまでのさまざまな経験との結びつきが生まれ、生徒たちは新たな考えを見出し、「自己表現」していくという点が明らかになった。その後、＜実践研究③＞では、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」の指導を進めていく中で、JSL 生徒メいは反抗的な態度を取り、授業への参加を拒むという「ことばの実態」が見られた。筆者は、このような「ことばの実態」を目の当たりにし、「言語重視・自己表現重視」の実践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」の捉え方を問い直すことになった。その

結果、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の獲得を筆者自身が目指していたのではないかという気付きから、＜実践研究④＞では、①「個」の「成長・発達段階」を捉え、「意識化」する視点を育むこと、②複数言語環境で育つ子ども「心」を理解し、リテラシーを多面的に捉えること、という 2 つの観点を軸に実践を進めていった。その結果、JSL 生徒の「ことばの実態」として、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、意味づけていくことであるという点を示した。

以上のように、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ことが分かる。

本研究は、身体的・認知的に「成長・発達段階」にある JSL 生徒を対象にした研究である。したがって、「書く」実践を進めていく上においても、第 2 章で述べたように、「個」の「成長・発達段階」の視点は欠かすことができない。ゆえに、「個」による異なりが大きい【RQ2】の「問い」に対し、＜実践研究①＞から＜実践研究④＞、＜インタビュー＞の事例を総括し、ここですべてを普遍化して「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【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」に対する、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、＜実践研究①＞、＜実践研究②＞を経て、＜実践研究③＞および＜実践研究④＞で主に論じてきたように、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の重要性である。さらに、「成長・発達段階」にある JSL 生徒が、自己と他者、世界との関係性を認識し、「意識化」することを可能にするためには、ことばのやりとりを通して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し、概念を体系化していくというリテラシーを育てていくことが不可欠である。そのためには、＜実践研究①＞＜実践研究②＞の段階から筆者が試行錯誤しながら探究してきたように、「言語重視・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られる。

2.3. 「言語重視・自己表現重視」、「意識化」の概念の定式化

本節では、ここまでの〈実践研究①〉から〈実践研究④〉そして、第8章で論じた〈インタビュー〉の知見から示した2つの小問い（【RQ1】【RQ2】）に対する「答え」をもとに、第1章および第2章において、先行研究を踏まえて暫定的に定義した2つの概念—「言語重視・自己表現重視」、「意識化」—について改めて捉え直し、定式化する。その上で、続く2.4節において、大問いに対する「答え」を明らかにしていきたい。

2.3.1. 本研究における「言語重視・自己表現重視」とは何か

本稿第1章2.1節では、日本語教育および年少者日本語教育に関する先行研究を踏まえ、「言語重視」を、作文の言語能力の向上をめざす方向など、普遍的な「規範」に則った「言語知識・技能」に重きを置く方向とし、「自己表現重視」を自己の経験や思想を表現する方向、つまり個別の「言語表現」に重きを置く方向と定義し、2つの方向性を提示した。その上で筆者は、第4章以降、〈実践研究①〉から〈実践研究④〉において、「言語」を文法や語彙、言語形式、抽象度の調節、談話構造などと捉えたり、「自己表現」をテーマと自分自身をつなぎ経験や記憶と結びつけ、自らについて語ることで捉えたりしながら、実践の方法について模索していった。

第4章〈実践研究①〉では、当初、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」の実践を行った。しかし、JSL生徒の「ことばの実態」を目の当たりにし、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、「言語知識・技能」に重きを置く「言語重視」の視点と、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「自己表現重視」の双方を重視した「言語重視・自己表現重視」の実践を進めていった。このように、〈実践研究①〉において筆者は、「言語」と「自己表現」は別々のものとして存在しており、それらを両方重視するためには、どのように実践を進めていくべきかを考えていたといえる。その後、第5章〈実践研究②〉では、「言語重視・自己表現重視」の実践を行うことが、JSL生徒が第二言語である日本語で適切な語彙や表現、言語形式を検討し、自分の考えや言いたい内容を言語化することを支え、ひいては、「複数言語環境で生きる自己のあり方」を考え、アイデンティティを構築していくことにつながっていくことを論じた。さらに、第6章〈実践研究③〉では、第5章で行われた実践のように「言語重視」を経て「自己表現重視」へ移行するといったように、実践は直線的に

は進まず、文法や語彙、言語形式、抽象度の調節や構成等、小論文の「規範」に関わる内容に関する明示的な教授を受けながら少しずつ「自己表現」が進んだり、反対に、「自己表現」をしていく中で「言語」を踏まえ、さらに内容を深めたりするといったように、螺旋状に学びが進んでいるという点を明らかにした。つまり、筆者は一連の実践を通して、「言語」と「自己表現」は明確に切り分けられるものではなく、「言語」を踏まえつつ、内容を精査していくことで「自己表現」が進んでいくという気付きを得たのである。

以上の考察を踏まえると、本研究における「言語重視・自己表現重視」とは、別々のものとして存在する「言語」と「自己表現」の双方を重視するということではない。また、「言語重視」とは、言語構造を明示的に教授し、「自己表現重視」とは、文脈の中で実際の言語使用を通して暗示的に気付きを促そうとするという、明示的か、暗示的かという方法論の対立に関する議論でもない。本研究では、「言語」と「自己表現」は、根底では共有しており両者は不可分であるという視点で捉える。その上で「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論を乗り越えるためには、「言語」と「自己表現」は不可分であるという視点から、「言語」を踏まえつつ、「書く」ことの「内容」を精査していくことが重要である。さらに、このような「言語重視・自己表現重視」の実践を行っていくことを通して、JSL 生徒自身が自己と他者、世界との関係を「意識化」できるような働きかけをしていくことが求められる。では、この「意識化」をする視点とは、本研究において、改めてどのように捉えられるのだろうか。

2.3.2. 本研究における「意識化」とは何か

本稿第 2 章では、批判的リテラシー教育に関する先行研究を踏まえ、「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、社会構造によって構成されたものであるということを認識し、そのような自己と他者、世界との差異や関係性に対する認識を深化させていくことと暫定的に定義した。本節では、「意識化」する視点について、<実践研究①>から<実践研究④>および、<インタビュー>の考察を踏まえて整理し、定式化する。

本稿第 6 章では、当初、大学受験の結果が希望通りにならずに落ち込む様子を見せていたメイが、自身が既に持っているどのようなリテラシーを活かし、どのようなリテラシーを新たに獲得していく必要があるのか、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉える視点を育てていったことを述べた。また、本稿第 7 章<実践研究④>において、自己と他者、

世界との関係を認識し、「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、意味づけていくことであることを述べた。さらに、第 8 章<インタビュー>では、リンが繰り返し行っているリテラシー観の捉え直しやリテラシーの俯瞰的意味づけは、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ており、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変容していることを論じた。このような日本や日本語を含む複数言語に対する捉え方の変容は、自身が有するリテラシーの俯瞰的意味づけをし、リテラシーを多面的に捉えることによって生じており、これらは、「意識化」すること同義であることを述べた。

以上の考察を踏まえ、本研究では「意識化」を、自己と他者、世界との差異や関係性に対する認識を深化させ、自身の状況やことばの学びを俯瞰的に捉えることによって、自身が有するリテラシーを自身の中に位置づけていくことと捉える。JSL 生徒がリテラシーを多面的に捉え、「意識化」することによって、生徒たちは、日本語で小論文を「書く」という、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」は、自身が有する多様なリテラシーの一側面に過ぎないということを認識するようになる。そして、自身が実践共同体への参加を果たしていくために、今、学ぼうとしている内容は必要なリテラシーであり、そのリテラシーを獲得するために、自らがこれまで培ってきたリテラシーの何を活かし、新たに何を獲得していくべきかを認識することが可能になるのである。

2.4. 【大問い】複数言語環境で育つ JSL 生徒が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

本章 2.1 節では、【RQ1】 実践を通して見られた JSL 生徒の「ことばの実態」として、①日本語や日本語学習に対する意味づけをしながら、JSL 生徒たちは自身の複言語性と向き合おうとしているという点、②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の 2 点を挙げた。さらに、2.2 節では、【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」に対する「答え」として、筆者のはたらきかけと JSL 生徒の「ことばの実態」との相関の中で見えてきた観点として、JSL 生徒が、自身が有するリテラシーを多面的に捉え、生徒が「意識化」できるような働きかけを周囲の大人や教師は行っていくという点を述べた。本

節では、このように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育むための日本語教育はどのようにあるべきかという大問いに対する「答え」を提示する。

2.4.1² 「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

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という大問いに対する 1 つ目の「答え」として、「成長・発達段階」にある JSL 生徒が、「意識化」することを可能にするために、「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挙げる。以下、その重要性を 2 つの観点から論じていく。

(1) 概念の体系化から「意識化」へ

第 1 章で述べたように、本研究は、ポスト構造主義に基づく言語教育パラダイムの立場に立ち、実践開始当初、普遍的な「言語重視」の指導に対する批判から、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、実践を進めていた。実際に、ポスト構造主義的な観点から、普遍的な「言語重視」を軸に実践を行うということは、日本語母語話者の日本語能力を規範とした個の能力主義を基盤に、言語能力を数値化して評価したり、形骸化したドリル練習や実際の場面から切り離された文法や言語形式を明示的に教授したりする AL 法や CA に基づく学習と結びつけられ、日本語能力の伸長に終始した明示的な指導として批判の対象となることが多い。ゆえに、本研究第 4 章で示した〈実践研究①〉や第 1 章で挙げた年少者日本語教育における「書く」先行研究においても示されているように、ポスト構造主義的な観点から実践が行われる場合、個別的な「自己表現重視」に偏重した実践が進められる傾向がある。しかし、JSL 生徒を対象にした実践を構想する場合、「言語重視」に対する見方を子どもの「成長・発達段階」という視点から捉え直す必要があるのではないだろうか。

第 1 章で述べたように、子どもたちは、学校で言語形式や文法などの書きことばを学ぶことで、「自分自身の能力を随意的に操作することを学」び、子どもの能力は、「無意識

² 本節は小林 (2023) の 4.2 節をもとに、記述している。

的・自動的的局面から随意的・意図的・意識的局面へ移行する」(ヴィゴツキー2001, p.293)。さらに、ヴィゴツキーによれば、ことばを随意的に使用し、言語形式や文法を自覚することは、単に読み書きができるようになるのではなく、自身の思考や認識活動を自覚し、人間の高次精神機能(論理的思考や記憶、抽象的思考、科学的想像力)の発達を促すという。このように、子どもにとって「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ことが分かる。「言語重視」の指導を進めることによって、子どもたちは、情報として得た事柄を、自身のもつ知識と関連づけて捉え直すようになり、また、概念を体系化していくことによって、ことばで「自己表現」していくことが可能になる。このように、「言語」と「自己表現」は不可分であり、「言語重視」の指導は、読み書きの力の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る上で極めて重要な視点なのである。これらの視点は、以下、2.4.2節に述べる「意識化」の視点にもつながっていくと考えられる。

(2) 明示的な教授を経て実践共同体への参加へ

<インタビュー>においても明らかになったように、JSL 生徒はさまざまな実践共同体に属し、他者との関わりを通して社会的実践を行いながら、日々、多様なリテラシーを獲得し成長している。このように、JSL 生徒たちは日常生活の中で多様なリテラシーを身に付けており、日本の大学受験に必要な小論文を「書く」リテラシーは、その多様なリテラシーの中の1つに位置づけられると考える。当該校におけるJSL 生徒の多くが、また、本研究の研究協力者の全員が、実践開始当初、第二言語である日本語で大学受験をし、小論文と自己PR等によって審査される総合型選抜入試(AO入試)によって、日本の大学に進学したいという希望を持っていた。当該校におけるJSL 生徒が目標としている日本で大学受験をし、大学に合格するということ、そして、その大学受験に向け、第二言語である日本語で小論文を「書く」ということは、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」といった非常に特殊なリテラシーの獲得が求められる。それは、大学という、高等教育を受けるためのアカデミックな実践共同体に参加することをめざすために必要なリテラシーであり、また、そのために日本語で「書く」ことを学ぶ日本語教室という実践共同体に参加するために必要なリテラシーでもあるだろう。

第1章において、「書く」ことを通して個性や自由を重視しながら自己表現することが目的とされている「プロセス・アプローチ」への批判として、さまざまなジャンル、特に学習場面で必要なアカデミックな文章への明示的指導が行われていない点を挙げた。そのような「プロセス・アプローチ」を修正する方向として挙げられたのが、ある文化的共同体のメンバーによって共有されている普遍的な社会的規範としての言語構造を明示的に教授しようとするGAであった。このように第1章では、「書く」教育における普遍的・規範的か、個別的・流動的か、あるいは、認知的か社会的かという言語観に対する認識の対立、さらに、そのような異なりにより生じる明示的な教授をするべきか否か、「言語重視」か「自己表現重視」か、という方法論の対立が歴史的に繰り返されてきたことを論じた。その上で、本研究を通して見えてきたことは、これらの二分法的議論をこえ、リテラシーを社会的実践として捉え、実践共同体に参加するためのリテラシーをJSL生徒が育んでいくことの重要性である。そして、その実践共同体に参加を果たすために、その実践共同体における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が重要であると考えられる。

太田(2022)は、「実践共同体の新参者として『正統的周辺参加』し、次第に十全的参加者へと参加の度合いを増していくために、どのような場面で誰に対してどのようにことばを使うかという『ことばの実践』が『鍵』となる」とした上で、この点に「『移動する子ども』が新しい言語で新しい実践共同体に参加する際の困難さが表れる」と述べる(p.10)。その上で太田は、「実践共同体に参加するためには、共同体の『ことばの実践』を学ぶ必要があるが、それは実践共同体に参加し他者とことばを使って関わる行為を通してしか学ぶことができない」(p.11)と主張する。

この太田の論考を踏まえると、JSL生徒にとっても、日本社会の学校や日本語教室、大学といった、新たな実践共同体に参加を果たすことで、その実践共同体の中で学ぶ環境を整えるようにすることが重要であると考えられる。そして、そのためには、年少者日本語教育における「書く」研究においても「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必要があるのではないだろうか。ポスト構造主義の立場において批判されるべきは、形骸化したドリル練習や実際の場面から切り離された文法や言語形式を明示的に教授するというその指導方法であって、明示的な教授自体は否定されるべきものではない。重要なのは、「言語」と「自己表現」は不可分であるという視点から、形骸化したドリル練習や実際の場面から切り離された文法や言語

形式のみを明示的に教授することなく、「言語」を踏まえつつ内容を精査していき、「言語重視・自己表現重視」の指導を行っていくことではないだろうか。参加を果たすことを希望する実践共同体の中において、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、JSL 生徒たちがその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なのではないか。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 生徒たちにとって、個性や自由を重視する「自己表現」のみに着目した暗示的な教授は、実践共同体への参加を阻むことにつながる。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。

以上を踏まえ、本研究において掲げた「大問い」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。

では、2.1.2 節で述べたように、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、本節で述べたように、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」ことの教育実践において求められるのはどのような観点なのだろうか。

2.4.2 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

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という大問いに対する 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、教師が構築することの重要性を挙げる。この、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教師が構築するという観点は、2.4.1 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」ことの教育実践で求められる観点であるともいえるだろう。

では、なぜリテラシーを多面的に捉え、自身の状況やことばの学びを俯瞰的に捉え、自

自身が有するリテラシーを自身の中に位置づけていく「意識化」する視点が重要なのだろうか。第 7 章<実践研究④>では、当初、日本の大学進学を希望していたシンが、さまざまな事情から中国の大学へ進学することになった事例を挙げた。この事例では、日本語のリテラシーを獲得することに対して「受容」や「拒絶」を示していたシンが、その後、自身が有する日本語のリテラシーや母語である中国語のリテラシーを改めて捉え直し、過去の経験とその時の葛藤を自分なりに意味づけた上で、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのかを考え、前向きに自身の進路を歩み出そうとしている様相を描いた。さらに、第 8 章<インタビュー>では、高校時代から、現在に至るまで研究協力者リンが一貫して抱いていた、さらなる言語の習得を望むという思いとその思いを実際に行動に移すという一連の行為の根底にあるものは、複言語性への肯定的評価と自身が有するそれぞれの複言語資源に対する否定的評価という、自身の複言語性に対する両義的な意味づけであることを論じた。また、本章 2.1.1 節で述べたように、リンは、高校時代も、高校卒業後大学生になってからも、日本語や日本語を含む複数言語学習に対する捉え方に対する意味づけを、絶えず自身の中で繰り返し行っていることを論じた。

これらの事例から、JSL 生徒は、さまざまなライフイベントを経験する中においても、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ており、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、新たな人との出会いや環境の変化とともに変容しているということが明らかになった。このことから示唆されるのは、ことばの学びを単一言語観で捉えようとするのではなく、本稿第 1 章で論じた複言語複文化能力の視点から捉えようとすることの重要性である。そして、複言語複文化能力の視点から捉えることの重要性は、JSL 生徒を対象にした「書く」ことの教育実践においてめざすべきものは、第二言語である日本語で日本語母語話者と同じように書けるようになることではないということを意味している。重要なのは、JSL 生徒が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、生徒が志向する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、その実践共同体を超えて、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と考えられる。

以上の議論を踏まえると、日本語教室という実践共同体でのことばの学びを、新たな実践共同体との関係の中において自身のライフコースに位置づけていくことが重要であると

考える。ここで求められるのが、自己と他者、世界との差異や関係性に対する認識を深化させ、自身の状況やことばの学びを俯瞰的に捉えることによって、自身が有するリテラシーを自身の中に位置づけていくという、「意識化」の視点である。そしてそれは、日本の大学合格を目指し、小論文を「書く」ことを学ぶ教室においても同様であるだろう。

第8章<インタビュー>で述べたように、JSL 生徒は、「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉えることによって、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、ことばの学びを建設的に、かつ継続的に構築していく。そして、高校時代に日本語教室において自身が獲得した日本語、あるいは、高校時代に大学受験を前にして、自身に必要であると認識した日本語や日本語の規範は、当該校における日本語教室という限られた実践共同体をこえて、大学生活における実践共同体への参加を支える重要なリテラシーとして、JSL 生徒の現在を支えていると捉えていることが明らかになった。このように、リテラシーを多面的に捉え、「意識化」することによって、日本の大学合格を目指し「書く」ことを学ぶ教室においても、日本語で小論文を「書く」という、「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」は、自身が有する多様なリテラシーの一側面に過ぎないということを認識することが可能になると考えられる。その際、たとえ「日本の大学受験のためのアカデミック・リテラシー」を獲得するために、日本語の規範を学び、そこにことばの政治性、権力性が見え隠れしたとしても、JSL 生徒がそのこと自体を「意識化」をすることによって、自身が実践共同体への参加を果たしていくために、今、学ぼうとしていることは必要なリテラシーであり、そのリテラシーを獲得するために、自らがこれまで培ってきたリテラシーの何を活かし、新たに何を獲得していくべきかを認識することが可能になるのではないだろうか。さらには、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのか、そのためには、さらに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可能になると考えられる。

JSL 生徒はさまざまなライフイベントを通して自身の中で日本語や日本語学習の位置づけを変容させながら、「個」の学びを構築していく。重要なのは、教師が JSL 生徒にとって必要なリテラシーを評価し、一方向的に与えることではない。JSL 生徒が自らのリテラシーを多面的に捉え、「意識化」をすることによって、自らにとって必要なリテラシーを獲得し、そのことばの学びを位置づけていくことであるだろう。

このように 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な場を構築することこそが、教育実践に携わる教師に求められるのではないだろうか。

2.4.3 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、それらを可能にする場を構築するためには、社会的マジョリティである、指導に携わる教師や周囲の大人の意識を変革していく必要がある。つまり、指導に携わる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、この点を、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という大問いに対する 3 つ目の「答え」として提示する。

本章 1.3 節で述べたように、＜実践研究③＞において、筆者は「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ながらも、日本の大学合格を目指し、努力を重ねている JSL 生徒を前にし、無自覚のまま日本語での読み書きの規範の習得をめざすべきであるという考えにとらわれ、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の獲得を志向していたことが顕在化した。このように、リテラシーを普遍的な技術として捉え、規範を重視する捉え方が、最終的には第 2 章で論じた「機能的リテラシー」の考え方につながっていくのであろう。その後、筆者は、第 6 章＜実践研究③＞におけるメイに対する実践や、第 7 章＜実践研究④＞におけるシンに対する実践研究を重ねていく中で、自身の言語教育観を問い直し、その結果、研究の過程で JSL 生徒が「書く」ことや「書く」ことを学ぶための教育実践のあり方について再考し、教室の方向性が大きく変化していった。

第 1 章 1.2.1 節で述べたように、日本で生まれ、日本で成長してきた日本人にとって、母語は唯一日本語であり、普遍的なものとして捉えられることが多いと考えられる。このような考えを基盤としつつ、現在の日本社会においては、未だ日本語は母語として獲得していることを前提とし、その上で、国際共通語としての英語能力をいかに伸長していくかという言語観、言語教育観のもと、さまざまな教育が展開されている傾向がある。このような教育を受けて育ってきた社会的マジョリティ側に立つ教師が、自身の言語教育観を更新していくことは容易なことではないのかもしれない。第 7 章で述べたように、学校教育現場において、大学受験過程で日本人生徒を優先することが正当化されたり、日本語以外の言語使用が禁止されたりするといった現実には、言語的マイノリティにある JSL 生徒を常に劣勢の状況に置き続け、日本語という言語を優勢に置こうとするという意味で、極めて政治性、権力性が高い。日本の学校教育現場において、自身の母語である日本語で教える社会的マジョリティ側に立つ教師は、そのこと自体を認識する機会すらない。しかし、す

すべての教育に携わる者に求められているのは、社会的マジョリティの立場にある人々が獲得してきた、その実践共同体で規範とされているリテラシーは自明のものでも、不動のものでもなく、極めて政治性、権力性が高いものであることを認識することではないか。本稿第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。

本章 2.4.1 節において、JSL 生徒が、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、日本語教室という実践共同体でのことばの学びを糧に、その実践共同体を超え、新たな実践共同体への参加を果たしていくことの重要性について論じた。同様に、本研究を通して記述してきた〈実践研究〉や〈インタビュー〉の知見も、当該校における日本語教室や各教育機関という限られた実践共同体の変革に留まらず、より巨視的な観点から日本国内の社会的・制度的側面から俯瞰的に捉えていく必要があると考える。具体的には、教育政策の観点から、教師教育・教師研修について考えていくことで、本節で提示した、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という考察に対し、教育に携わる者の省察を促すことにつながっていくのではないだろうか。

続く終章では、本章で得られた研究課題に対する「答え」を踏まえ、複数言語環境で育つ高校生のリテラシーを育むということに対する教育と実践研究の方向性を、再度、日本国内の社会的・制度的側面から俯瞰的に捉え、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対するリテラシー教育の展望を論じていく。

終章 複数言語環境で育つ JSL 生徒に対する

リテラシー教育をめぐる展望

本稿第 9 章で示した、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育てていくための日本語教育はどのようにあるべきかという、本研究の大問いに対する 3 つの「答え」—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、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、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—は、＜実践研究＞の過程において、大学受験を前にした JSL 生徒に対し、「書く」ことの教育実践を行い、日々、生徒と向き合っていく中、さまざまな迷いや葛藤の中で形成され、深まっていったものである。本章では、第 9 章で得られた研究課題に対する「答え」を踏まえ、日本国内の社会的・制度的側面から俯瞰的に捉え、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対するリテラシー教育の展望について論じる。

1. 本章の研究主題

第 2 章で述べたように、リテラシーは、これまで教育の分野において、さまざまな観点から研究が進められてきた。近年では、PISA 調査において、生徒の調査の対象となる分野が「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「読解リテラシー」の 3 つに設定されたことにより、それらのリテラシーが意味するものは何か、どのようにそれらのリテラシーを育成していくのかについて、社会的関心が高まってきている。序章で論じた「21 世紀型スキル」、そして「21 世紀型スキル」と同様の能力観として挙げられる「キー・コンピテンシー¹」は、いずれも上述の PISA 調査にも部分的に取り入れられるなど、各国の教育改革に大きな影響を与えている（松尾 2015）。松尾・白水（2016）は、PISA の各リテラシーを、「21 世紀型スキル」と「キー・コンピテンシー」が関わるものとして説明している。

¹宮崎（2023a）は、「キー・コンピテンシー」（主要な行動特性能力：EU の名称）は、日本の文部科学省では「21 世紀型能力」と表されていると述べている。

例えば、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義される「読解リテラシー」は、下線部が「相互作用的に道具を用いる」という「キー・コンピテンシー」を具体化したものであるという (pp.25-26)。このように、「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」の概念を含むリテラシーということばは、多くの教育場面において使われるようになってきており、その概念が世界各国におけるさまざまな教育に影響を与えている。さらに近年では、OECD (経済協力開発機構) によって、2030 年に向け、変わりゆく世界に対応しつつ、どのように社会を作り上げ、教育の枠組みを作っていくかという「Education2030」プロジェクトの議論が始まった。

宮崎 (2023b) は、世界情勢や社会環境の変化など、将来の予測がつきにくい時代を象徴する概念として、Volatility (変動性)、Uncertainty (不確実性)、Complexity (複雑性) と Ambiguity (曖昧性) という、4つの単語の頭文字から成り立つ VUCA という造語を紹介している。その上で、宮崎 (2023b) は、そのような予測困難で変動的、不確実、複雑で曖昧な VUCA の時代を生き延びていくために、「定量的な知識ではなく、創意工夫して問題を解決する能力や、人と協働して意思疎通を図る力、IT を使いこなす能力、起業家精神など」(p.2) を挙げ、日本語教育の文脈においても、学習者のみならず、日本語教師に「21 世紀型スキル」や「生き延びる力」を身に着けさせることの重要性を主張する。

このように、年少者日本語教育の分野においても、VUCA の時代に求められる教育のあり方について考えていく必要があるだろう。そこで本章では、第 9 章において得られた本研究の知見を、日本社会のみならず世界の動きに敷衍して捉え、2023 年現在、議論されているリテラシー概念、および、第 2 章で論じたリテラシー研究史の流れの中に位置づけることを目的とする。このことが、第 9 章で得られた研究課題に対する「答え」をより俯瞰的に捉えることにつながり、さらには、VUCA の時代に、複数言語環境で育つ JSL 生徒に対するリテラシー教育の展望を見出すための糸口になるのではないかと考える。

2. 社会を問い直すリテラシーの重要性

序章、および第 1 章では、リテラシーについて考えることは人間の基本的な権利としてことばを学ぶことの意味、さらには、生きていくことの意味を問い直すことにつながるといふ、本研究におけるリテラシーに対する基本的な考え方を示した。

一方、第 2 章で述べたように、近年、リテラシーの概念は「情報リテラシー」、「メディアリテラシー」などのように、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。近年では、本章でも挙げたように、「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「読解リテラシー」などが重要なリテラシーとして PISA によって提起され、各国でその育成が目指されている。しかし、このようにリテラシーが複合的に意味形成されるようになってきたとしても、リテラシーは人間のコミュニケーションにとって重要な欠かすことのできない要素であるということには変わりがないだろう。ただし、先述の「Education2030」プロジェクトにおいて検討されているように、2030 年には、リテラシーは変わらず、人間のコミュニケーションにとって欠かすことのできない重要な要素であるとしても、そのコミュニケーションの手段自体は、大きく変化しているということが推測される。この点について白井（2020）は、これまでは印刷されたテキストを読んで解釈し、それらに基づいてコミュニケーションをとっていたものが、「デジタル化したテキストや様々なオンライン・メディアの情報を通じて、読み、解釈し、意味づけし、そしてコミュニケーションをとる能力」（p.162）が求められるようになる」と述べている。

このことから、近年展開されている「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」、PISA 調査における新たなリテラシーの概念を、まったく新しいリテラシーとして別のものとして捉えるのではなく、第 2 章で検討したように、これまでのリテラシー研究史に見られるリテラシー概念の展開を踏まえ、予測困難で不確実、複雑で曖昧な VUCA の時代の中、何が変化し、何を変わらず重視していくべきなのかを考えていく必要があるのではないだろうか。

樋口（2010）は、リテラシー概念の歴史的展開を振り返った上で、その歴史的展開において示されるリテラシー概念は、「機能的側面（既存社会への効果的で適応的な対応）と、批判的側面（既存社会の変革）」（p.96）の大きく 2 つについて議論されてきたと主張する。その上で、樋口は近年、PISA が提起している「読解リテラシー」に焦点を当て、それは具体的にどのようなリテラシーなのか分析を進めている。本章第 1 節で既に述べたように、PISA が提起する「読解リテラシー」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている。分析の結果、樋口は、PISA が提起する「読解リテラシー」は、「テキストの内容と形式の両面から『批判的』に読み解いていくこと」（p.98）

が重視されていると述べている。さらに樋口は、PISA は、OECD に加盟している先進資本主義諸国の中でも、ヨーロッパ中心の価値観に依拠していることを指摘し、「先進国と発展途上国との間に潜む権力関係をどう克服」すべきか、社会における権力関係をめぐる問いに光を当てることの重要性は、リテラシー研究史におけるフレイレやジルーなど、批判的リテラシー研究の潮流に位置づけられる論者が示唆していたことと同義であることを指摘し、「機能的側面と批判的側面が統一されたリテラシーのあり方を探っていかなければならない」(p.102)と主張する。また、松尾(2020)は、VUCAの時代においては、「他者が設定したゴールに向かうだけではなく、『そもそも、設定されているゴール自体が適切なものなのか』、『設定されているゴール自体を見直す必要はないのか』」(p.232)を考えていくことが求められると述べる。

以上の議論から、予測困難で変動的、不確実、複雑で曖昧なVUCAの時代においても、ことばの機能的側面は軽視されるべきものではなく、それらを身に付けた上で「何ができるか」が求められていることが分かる。さらに、第2章で検討した批判的リテラシー教育を基盤とし、現状の社会構造を自明視するのではなく、批判的な視点を子どもたちに育むことが重要であることが示唆される。その際、本研究で述べてきたように、子どもたちに批判的な視点を育むことだけではなく、差異を認識し、「意識化」することによって、子どもたちが自身を意味づけ、自身が置かれた状況を変革したり、問題提起し、解決したりする力を付けていくことが求められるのではないだろうか。

以上を踏まえると、本研究で提示した、機能的な側面をどのように捉えるかを追究してきた、「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という主張、そして、批判的リテラシーを捉える上で基本的な視座である「意識化」をし、リテラシーを多面的に捉える視点の重要性は、さまざまな媒体がデジタル化するVUCAの時代においても、不変的かつ重要な観点であるということができないのではないだろうか。さらにいえば、近年展開されている「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」で示されているさまざまな能力の基盤になるものは、本研究で探究してきた「ことばの力」であると考えられる。したがって、本研究で示された知見は、日本語を学びながら複数言語環境で育つJSL生徒のみならず、日本語を母語とする子どもたちにとっても、国民教育であるという前提の上で行われてきた「国語教育」を捉え直すとともに、「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」、PISA調査など、新たな価値を創出する教育の形を問うことにもつながっていくのではないだろうか。

3. 今後の展望

序章で述べたように、近年、日本においてリテラシー観に関する議論として、挙げられる「21世紀型スキル」の基本的な視座は、『何を知っているか』だけではなく知識を活用して『何ができるか』への教育（松尾 2015, p.3）であった。前述の「Education2030」プロジェクトでは、VUCAの時代における社会変化として、日本を含め、少子高齢化が予測される国における外国人移民の受け入れを挙げている。今後、日本の学校教育現場においてさらに「日本語指導が必要な子どもたち」が増加することにより、これまでの枠組みでは捉えきれないさまざまな課題が生じてくるであろう。その際、JSL生徒のように「日本語指導が必要な児童生徒」だけではなく、日本語母語話者である子どもたちも、現状の社会構造を自明視するのではなく、知識を使って「何ができるか」、自身が有するリテラシーを活かし、自身を取り巻く環境をどのように変革していくことができるのか、そのためには、さらに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進めていくことが求められる。その際、重要なのが、本研究で繰り返し重要性を述べてきた、リテラシーを多面的に捉え、「意識化」をする視点ではないだろうか。そして、さらに重要なのが、子どもだけではなく、指導に携わる教師がこれらの視点の重要性を把握し、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環境から、自身が組み込まれている社会的・制度的な枠組みに目を向け、自身が属する実践共同体で規範とされているリテラシーは自明のものでも、不動のものでもなく、極めて政治性、権力性が高いものであることを認識することであるだろう。

年少者日本語教育は、「子どもを対象にした教育」という側面において社会的・制度的制約を強く受ける分野であるはずである。しかしながら、これまでは序章で述べたように、日本における学校教育は、国民教育であるという前提の上で、対症療法的に「適応指導」「日本語指導」や「自治体任せ、現場任せ」の教育が行われてきた。前述の「Education2030」プロジェクトでは、VUCAの時代における社会変化として、日本を含め、少子高齢化が予測される国における外国人移民の受け入れを挙げている。このような流れの中、今後、日本の学校教育現場では、さらに「日本語指導が必要な子どもたち」が増加することにより、これまでの枠組みでは捉えきれないさまざまな課題が生じてくるだろう。それに伴い、年少者日本語教育の分野においては、さまざまな社会的・制度的制約を受けるようになることが推測される。既に、文部科学省は、2023年度より高等学校での

日本語指導についても「特別の教育課程」を制度化することを決定し、2023年現在、実際にその取り組みも始まっている。このような制度化が進むことによって、これまで担当者の裁量によって、比較的自由に行われてきた年少者日本語教育現場で行われてきた実践も、今後、さらに制度的な拘束を受けるようになる可能性がある。しかし、「実践研究者」として、これらの状況を批判的に捉えるのではなく、いかにこれらの状況を活用し、年少者日本語教育という研究分野における実践や仕組みを改善していくのかを考え、前に推し進めていくことが重要なのではないだろうか。

第9章において、本研究を通して得られた知見が、当該校における日本語教室や各教育機関という限られた実践共同体の変革に留まらず、より巨視的な観点から日本国内の社会的・制度的側面から俯瞰的に捉えていくことの必要性を論じた。このように、日本語教室という限られた実践共同体や各教育機関を超えた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ろう。そのために重要な視点の1つとして、VUCAの時代において、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。

現在、高等学校における「特別の教育課程」の導入に向けて、文部科学省の委託による、さまざまな研修の機会が設けられるようになってきている。このような研修の座学を通して、JSL生徒に対し、日本語をどのように効率的に教えていくかということや学んでいくということだけではなく、本研究で行ってきたように、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、また、その過程で見られる新たな知見や発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のではないだろうか。さらにいえば、このような教師教育・教師研修の場は、日本語教育実践に携わる教師や日本語教育関係者に対してのみ、拓かれるべきものではない。川上(2013)は、「第二言語としての日本語を学ぶ子どもたちの教育に関わるすべての教員は、『ことばの教師』にならなければならないし、そのことを学ぶ機会が与えられなければならない」(p.18)と述べている。VUCAの時代における社会変化として、今後、多くの外国人移民の受け入れが想定される今、教育政策として、4年制大学における教員養成課程を含め、教師教育・教師研修の見直しを図っていく必要がある。これらが進んでいくことで、第9章で論じたように、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可能になるのではないだろうか。

4. 本研究の意義と今後の課題

本研究では、日本の大学進学を目指しながら日本語を学ぶ JSL 生徒に対し、大学受験科目である小論文やエッセイを「書く」教育実践を行うことで、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育てていくための日本語教育はどのようにあるべきかという「問い」を明らかにした。本稿第 9 章で示した、本研究の大問いに対する 3 つの「答え」—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、② 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、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—は、日本語教育および、年少者日本語教育において歴史的に繰り返されてきた「言語重視」か「自己表現重視」か、あるいは、母語か日本語かという二分法的議論をこえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒のリテラシーを育てていくための日本語教育はどのようにあるべきかという「問い」に対し、目指すべき方向性を示すことができたのではないかと考える。さらに、近年、日本語教育においてもさまざまな文脈で使われている「批判的」という用語とその内容に対し、その歴史的変遷を踏まえた上で、体系的にその重要性を示すことができたという点でも意義があると考えられる。

一方で、本研究には今後、「実践研究者」として実践研究を続けていく中で、検討していくべき以下の課題が挙げられる。1 点目は、本研究における研究協力者は、それぞれ日本語能力は異なるものの、すべて同じ高校に在籍する、同じ中国語を母語とする JSL 生徒であったという点である。当該校には、さまざまな国籍の生徒が在籍しているものの、当該校の教頭および学校長に書類を提出して許可を得た上で、JSL 生徒だけではなく、その保護者に対しても倫理同意書を取ることが壁になり、極めて限られた数しか、毎年最終的に倫理同意書を得ることができなかった。本研究は、日本の高校で日本語を学びながら日本の大学進学を目指す JSL 生徒を対象にした「実践研究」である。これらは、学習者自身が育ってきた環境による、大学入試に対する捉え方や、学習観が大きく影響する領域でもあると考えられる。筆者が担当してきたタガログ語や英語を母語とする生徒には、実践研究を進めていく中で、本研究の研究協力者である中国語を母語とする生徒とは異な

る様相を得ることができたものの、それらについては詳細に記述することができなかった。今後も適切な倫理手続きを踏んだ上で、より多様な背景のある JSL 生徒の実践研究を進め、その実践研究を通して得られた知見を広く発信していくことが課題である。

2 点目は、第二言語教育における「書く」教育において歴史的に繰り返されてきた、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論の限界に関する議論を、JSL 生徒のみならず、成人日本語学習者にも広げ、検証していくという点である。本研究では、第 1 章で述べたように、年少者日本語教育における「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ことを指摘した。その上で、本論文では、成長途中で来日した JSL 生徒に対し、ポスト構造主義という理論的パースペクティブに立ち、トランスランゲージングと批判的リテラシー教育を理論的枠組みとしながら、「言語重視」か「自己表現重視」か、という二分法的議論をこえ、複数言語環境で育つ JSL 生徒の「ことばの力」をどのように育成していくのかを考察してきた。しかし、これらの議論は、成人を対象にした第二言語教育における「書く」教育においても歴史的に繰り返されてきたことから分かるように、成人学習者に対する「書く」教育においても重要な議論であると考えられる。本研究における研究協力者のように、成長途中で来日した JSL 生徒が成人となり、日本語で「書く」ことを学ぶケースや、母国で教育を受け、成人してから来日し、日本語で「書く」ことを学ぶケースなど、さまざまなケースに対する実践研究を重ね、「書く」ことの教育実践をより立体的に構想していくことが今後の課題である。

3 点目は、本研究で設定した大問いに対する 3 つの「答え」のうち 3 つ目の観点として提示した—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—に対し、本実践研究を進めていく中において、具体的にその方向性を示すことができなかったという点である。つまり、本章で提示したように、社会的・制度的改革の中の 1 つとして教師教育・教師研修を進めていくことの重要性を展望として言及するに留まり、それを具体的にどのように具現化していくのかということ、詳しく提示するには至っていないという点である。このような本研究における提言の妥当性や実現可能性を検討しつつ、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今後の課題である。

今後も、リテラシーを育てていくということは、人が社会とつながり、自身を表現していくための基本的な権利であるということを念頭に置きながら、「実践研究者」として、JSL生徒のリテラシーを育てていくための日本語教育のあり方を問い続けていきたい。

参考文献・参考資料

- 天野正治（1993）「日本の教育はどこまで開かれているかー外国人子女教育を中心に」『異文化間教育』7、アカデミア出版、pp.101-127
- アンドラハーノフ, A.（2007）「日本語教育における『クリティカル・リテラシー』の序論ー批判性・創造性の実現にむけたメディア・リテラシー論の可能性と限界」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ 3ーことば・文化・社会の日本語教育へ』pp.19-31、くろしお出版
- イオネスコ, D.・マフナシェヴァ, D.・ジュメーヌ, F.（2020）『国際移住機関 世界移民統計アトラスー気象・地球環境・政治経済から人口問題まで』佐藤やえ、小金輝彦（訳）原書房
- 生田裕子（2006）「ブラジル人中学生の『書く力』の発達ー第1言語と第2言語による作文の観察から」『日本語教育』128、pp.70-79
- 池上摩希子（1998）「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討ー研究ノート」『中国帰国者定着促進センター紀要』6号、pp.131-145
- 池上摩希子・大上忠幸・小川珠子（2003）「実践報告ー中高学年児童クラスにおける『書くこと』の指導・再考」『中国帰国者定着促進センター紀要』11号、pp.31-58
- 池上摩希子（2005）リテラシー（識字）『新版 日本語教育事典』大修館書店、p.724
- 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』の意味ー中国帰国者定着促進センターでの取り組みから」『日本語教育』128、pp.36-45
- 池上摩希子（2022）「ことばの習得とその支援」齋藤ひろみ（編著）『外国人の子どもへの学習支援』第3章、金子書房、pp.26-33
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、pp.203-213
- 池田玲子・影山陽子（2000）「専門のための日本語作文授業の試み」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、pp.215-226
- 池田玲子（2002）「第二言語教育でのピア・レスポンス研究ーESLから日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号、pp.289-310
- 池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23号、明治書院、pp.36-50

- 池田玲子 (2007) 「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房、pp.71-109
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けてー子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育』128、pp.3-12
- 石田善顕 (2022) 「外国人児童生徒等教育に関する施策の充実ー高等学校等における日本語指導の制度化について」日立財団 多文化共生社会の構築フォーラム 発表資料
- 石橋玲子 (1997) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響ー全体的誤用の観点から」『日本語教育』95、pp.1-12
- 市嶋典子 (2014) 『日本語教育における評価と「実践研究」ー対話的アセスメント 価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力 考える力ー認知心理学の知見をもとに』東信堂
- 岩槻知也 (2001) 「リテラシー論に関する研究ノートー『機能的リテラシー』及び『批判的リテラシー』の概念について」『教育学・心理学論叢 京都女子大学大学院文学研究科研究紀要』第1巻、京都女子大学大学院文学研究科教育学専攻 (博士後期課程) (編)、pp.17-35
- 岩槻知也 (2006) 「批判的リテラシー研究の動向とその意義」『京都女子大学発達教育学部紀要』2巻、pp.1-10
- ヴィゴツキー, L.S. (2001) 『思考と言語』柴田義松 (訳)、新読書社
- 上原久美子 (1997) 「日本語教育における作文の「記述式フィードバック」についてー「コード」による分析の試み」『南山日本語教育』4、pp.135-161
- 内田伸子 (1990) 『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会
- 内田伸子 (1999) 『発達心理学ーことばの獲得と教育』岩波書店
- 上松恵理子 (2007) 「読むことにおけるリテラシー概念の変遷ー新たなリテラシー論の構築に向けて」『人文科教育研究』第34号、人文科教育学会、pp.65-74
- 江淵一公 (1993) 「異文化間教育と多文化教育ー研究の意義と課題」『異文化間教育』7号、アカデミア出版、pp.4-7
- 榎井緑 (2019) 「教育ー子どもの自己実現のために言語と文化の保障を」高谷幸 (編著) 『移民政策とは何かー日本の現実から考える』人文書院、pp.106-128
- 榎井緑 (2022) 「大阪の多文化共生教育ー公立学校の外国人教育研究組織に着目して」『多文化共生の実験室ー大阪から考える』第1章、青弓社、pp.36-62

- OECD 編著 (2007) 『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか』
齋藤里美 (監訳)、木下江美、布川あゆみ (訳)、明石書店
- 太田晴雄 (1996) 「日本語教育と母語教育—ニューカマーの外国人の子どもの教育課題」
宮島喬・梶田孝道 (編) 『外国人労働者から市民へ—地域社会の視点と課題から』 有
斐閣、pp.123-143
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院
- 太田晴雄 (2002) 「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討」『国際
社会②変容する日本社会と文化』 宮島喬・加納弘勝 (編)、東京大学出版会、pp.93-
118
- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手
しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院 教育発達
科学研究科紀要 (教育科学)』 54 (2)、pp. 27-44
- 大谷尚 (2011) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手し
やすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科
学研究科紀要 (教育科学)』 54、pp.27-44
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』 名古屋大学
出版会
- 太田裕子 (2019) 『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ—研究計画から論文作成ま
で』 東京図書
- 太田裕子 (2022) 「複言語で育ち、複言語で子育てする『移動する子ども』の『ことばの
実践』と意味—世代を超えて継承したもの・変化したもの」『『ジャーナル「移動す
る子どもたち」—ことばの教育を創発する』 13 号、pp.4-37
- 大山万容 (2022) 「移民との共存のための複言語教育」 大山万容・清田淳子・西山教行
(編著) 『多言語化する学校と複言語教育—移民の子どものための教育支援を考える』
第 1 部、明石書店、pp.21-38
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の
視点から見た日本語教育』 凡人社
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書
- 小川珠子・齋藤恵 (2007) 「『文章の型』を利用した作文プログラムの試行—所沢センタ
ー中学生クラスにおける実践から」『中国帰国者定着促進センター紀要』 11 号、

pp.58-80

- 尾関史 (2013) 『子どもたちはいつ日本語を学ぶのかー複数言語環境を生きる子どもへの教育』 ココ出版
- 尾辻恵美 (2011) 「メトロリンガリズムと日本語教育ー言語文化の境界線と言語能力」『リテラシーズ』 9、pp.21-30
- 尾辻恵美 (2021) 「多文化共生と『多』言語共生時代ーメトロリンガリズムの視点からの社会統合の内実」 福永由佳編『顕在化する多言語社会日本ー多言語状況の的確な把握と理解のために』 第4章、三元社、pp.81-109
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育』 凡人社
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書
- 外務省ホームページ (2022) 「新たな外国人の受け入れー在留資格 特定技能」 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/fna/ssw/jp/index.html> (2023年9月20日)
- 風間睦子・中溝朋子・羽田野洋子 (1996) 「高等学校における非日本語母語話者に対する日本語教育 (1)」『日本語教育方法研究会誌』 3 (1)、pp. 2-3
- 金光敏 (2022) 「多文化共生を牽引する在日コリアンの教育実践運動の役割ーいま生かされつつある『民族学級』というアイデア」『多文化共生の実験室ー大阪から考える』 第5章、青弓社、pp.134-153
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考えるー多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第12号、pp.1-22
- 蒲谷宏 (2006) 「待遇コミュニケーション」における『場面』『意識』『内容』『形式』の連動について」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 19、pp.1-12
- 鎌田美千子 (2009) 「解答形式の違いに見られる JSL 児童生徒の言語運用ーパラフレーズに着目して」『宇都宮大学国際学術研究論集』 27号、pp.169-176
- カミンズ, J. (2021) 『言語マイノリティを支える教育【新装版】』 中島和子 (著訳) 明石書店
- 河内真美 (2012) 「『社会的実践としてのリテラシー』アプローチの意義と射程ーB.ストーリーの理論と実践を手がかりに」『教育学論集』 第8集、pp.21-41
- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」 リテラシーズ研究会

- (編) 『リテラシーズ 1—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版、pp.3-18
- 川上郁雄 (2006) 「年少者日本語教育実践の観点—『個別化』『文脈化』『統合化』」 川上郁雄 (編著) 『「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、pp.23-37
- 川上郁雄・高橋理恵 (2006) 「JSL 児童の日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区大久保小学校の実践をもとに」 (特集 年少者日本語教育の現在—その課題と展望) 『日本語教育』 128、pp.24-35
- 川上郁雄 (2007) 「『ことばと文化』という課題—日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合」 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20 号、pp.1-17
- 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』 第 1 章、明石書店、pp.12-37
- 川上郁雄 (2010) 「『移動する子どもたち』のことばの教育学とは何か」 『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』 1、pp.1-21
- 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』学へ向けた視座—移民の子どもはどのように語られてきたか」 川上郁雄 (編著) 『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』 第 1 章、くろしお出版、pp.1-42
- 川上郁雄 (2013) 「『移動する子どもたち』と教員養成を考える」 『大学日本語教育養成課程研究協議会論集』 9、pp.15-18
- 川上郁雄 (2014) 「ことばとアイデンティティ—複数言語で成長する子どもたちの生を考える」 宮崎幸江 (編) 『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばの文化のはざままで生きる』 上智大学出版、pp.117-144
- 川上郁雄 (2016) 「複言語で育つ大学生のことばとアイデンティティを考える授業実践」 『早稲田日本語教育実践研究』 3、pp.33-42
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (2018) 『移動とことば』 くろしお出版
- 川上郁雄 (2019) 「『外国人受入れ』政策に日本語能力はどのように関わるとのか—『市民権テスト』実施国の実践と議論を踏まえて」 『社会言語科学』 第 22 巻、1 号、pp.77-90
- 川上郁雄 (2020) 『JSL バンドスケール 【中学・高校編】—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

- 川上郁雄 (2021a) 『「移動する子ども」学』 くろしお出版
- 川上郁雄 (2021b) 『日本語を学ぶ子どもたちを育む「鈴鹿モデル」—多文化共生をめざす
鈴鹿市+早稲田大学協働プロジェクト』 明石書店
- 河上加苗 (2018) 「複数言語環境で育つ高校生の日本語教育—その課題と展望」 『早稲田日
本語教育学』 24号、pp.161-180
- 菊岡由夏・神吉宇一 (2010) 「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究—
『一次的事ことばと二次的事ことば』の観点による言語発達の限界と可能性」 『日本語教
育』 146号、pp.129-143
- 木村かおり・小畑美奈恵 (2021) 「教師の専門性に関する議論」 舘岡洋子 (編著) 『日本語
教師の専門性を考える』 第2章、ココ出版、pp.21-35
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』 東京大学出版会
- 久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』 くろしお
出版
- 黒谷和志 (2002) 「教育実践における批判的リテラシーの形成—パウロ・フレイレの再評
価をめぐって」 『広島大学大学院教育学部研究科紀要』 第3部 第50号、pp.249-256
- 黒谷和志 (2007) 「社会文化的アプローチからみたりテラシー教育の展開と課題」 『北海道
教育大学紀要—教育科学編』 58巻、1号、pp.237-248
- 黒谷和志 (2021) 「フレイレのリテラシー論が拓く学校教育の地平」 民主教育研究所
(編) 『人間と教育』 110、旬報社、pp. 34-41
- 熊谷由理 (2009) 「日本語教室でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて」 『リテラ
シー—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版、pp.71-85
- 国際交流基金 (2010) 『「書くこと」を教える—国際交流基金日本語教授法シリーズ 第8巻』
ひつじ書房
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2013) 「特定の課題に関する調査 (論理的な
思考)—21世紀グローバル社会における論理的に施行する力の育成を目指して」 ht
tps://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ronri/index.html (2023年10月6日)
- 国立政策研究所 (2022) 『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA』 https://www.nier.go.jp/
kokusai/pisa/pdf/2022/01_point.pdf (2023年11月6日)
- 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 (2020) 「JSL 高校生のアイデンティティの構築を支える『書く』日本語授業実践—『自分自身』と『他者』の観点から」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』11号、pp.1-26
- 小林美希 (2021a) 「JSL 高校生が書くことを通して自分自身を発見するプロセス—言語教育の観点から」『早稲田大学日本語教育学会 2021 年春季大会予稿集』早稲田大学日本語教育学会 pp.20-23
- 小林美希 (2021b) 「子どものキャリア形成を支える日本語教育を考える—JSL 高校生の大学受験前後の語りから」『早稲田大学日本語教育学会 2021 年秋季大会予稿集』早稲田大学日本語教育学会 pp.19-22
- 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—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 高校生は日本語で『書く』ことや『ことばの学び』をどのように捉え、意味づけているか—大学受験直後と大学入学後の語りから」『早稲田大学日本語教育学会 2022 年秋季大会予稿集』早稲田大学日本語教育学会 pp.10-13
- 小林美希 (2022c) 「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—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」—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
- 小林ミナ (2011) 「『言語』から考える」細川英雄・舘岡洋子・小林ミナ (編著)『プロセスで学ぶレポートライティング』第Ⅱ部 第3章、朝倉書店、pp.133-153
- 小林ミナ (2019) 「外国語教授法の歴史を知る」『日本語教育 よくわかる教授法—「コースデザイン」から「外国語教授法の史的変遷」まで』第5章、アルク、pp.153-183
- 小松麻美 (2020) 「日本語教育における『物語の創作』の意義と展望—創造的想像力の育成とことばの学び」『早稲田日本語教育学』29、pp.85-104
- 小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正」『日本語教育』75、pp.124-135
- 小宮千鶴子 (1995) 「専門日本語教育の専門語—経済の基本的な専門語の特定をめざして」『日本語教育』86号、pp.81-92

- 小宮千鶴子（1998）「書くことの指導法」 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田年（著）『ここからはじまる日本語教育』第7章、ひつじ書房、pp.105-123
- 小柳正司（1997）「機能的リテラシーの成立と展開」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育学編』第49巻、pp.233-245
- 小柳正司（2010）『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学』大学教育出版
- 齋藤昭子（2015）「JSL生徒と日本人生徒のピア・ラーニングによる学びと課題—『包括的年少者日本語教育』を目指して」『言語科学論集』19号、pp.45-57
- 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』12章、ひつじ書房、pp.251-265
- 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝・寫田陽子・工藤聖子・阿部志野歩（2014）「第32回研究大会ワークショップ 日本生育外国人児童のリテラシー発達を追う—作文縦断調査の多面的分析」『社会言語科学』16（2）、pp.90-98
- 齋藤ひろみ（2022）「外国人の子どもの学習を取り巻く問題」 齋藤ひろみ（編著）『外国人の子どもへの学習支援』第1章、金子書房、pp.4-16
- 齋藤恵（2006）「年少者日本語教育におけるスキヤフオールディングの意味—ある JSL 生徒の日本語支援における学びの記録から」 川上郁雄（編著）『「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のことばの教育を考える』第9章、明石書店、pp.161-189
- 佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説を鍛える』新曜社
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤郡衛（2009）「転機にたつ外国人の子どもの教育—生活者・社会の構成員という視点から」 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1章、ひつじ書房、pp.3-18
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一（2018）「『内容重視の言語教育』再考—内容重視の『批判的』日本語教育（Critical Content-Based Instruction :CCBI）に向けて」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）『未来を創ることばの教育を目指して—内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』第1部第1章、ココ出版、pp.13-36
- 佐藤勢紀子（1993）「論文作成をめざす作文指導—目的に応じた教材の利用法」『日本語教

- 育』79、pp.137-147
- 佐藤学（2003）「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』70巻3号、pp.292-301
- 佐藤学（2009）「リテラシー教育の言語政策－歴史的制約への挑戦」田中慎也・木村哲也・宮崎里司（編）『移民時代の言語教育－言語政策のフロンティア（1）』第1章、ココ出版、pp.2-21
- 佐藤学（2012）『学校改革の哲学』東京大学出版会
- 佐渡島沙織・大貫真弘（2008）「ことばの『具体－抽象』に関する指導の観点－中学生・高校生の実態調査をふまえて」『国語科教育』63、pp.27-34
- 佐々木倫子（2006）「パラダイムシフト再考」国立国語研究所（編）『日本語教育のための新たな文脈－学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』第5章、アルク、pp.259-282
- 佐々木倫子（2021）「国内の日本語教育における実践と研究－その変遷と展望」『日本語教育』178号、pp.21-35
- 翟高燕（2009）「批判的リテラシー論における reading 概念再考－20世紀後半のアメリカにおけるリテラシー論争を手がかりにして」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第68号、pp.186-188
- 柴田義松（2006）『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社
- 島田康行（2017）「国立国語研究所『特定の課題に関する調査（論理的な思考）』は何を示したか」渡辺哲司・寫田康之（著）『ライティングの高大接続－高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』第8章、ひつじ書房、pp.101-117
- 志水宏吉「ニューカマーと日本の学校」志水宏吉（編著）『高校を生きるニューカマー－大阪府立高校にみる教育支援』第1章、明石書店、pp.12-28
- 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房
- 白勢彩子・大澤千恵子・土屋晴裕・成家雅史・齋藤ひろみ・安部真治（2020）「児童作文の評価システムの構築－紹介文をテーマとして」『社会言語科学学会 第44回大会発表論文集』、pp.297-305
- 社会教育推進全国協議会（編）（2005）『社会教育・生涯学習ハンドブック第7版』第2編 社会教育・生涯学習の関連法令と国際文書・条約「⑦学習権宣言」、p.118
- スタッキー、J.E.（1995）『読み書き能力のイデオロギーをあばく－多様な価値の共存のため』

- めに』菊池久一（訳）、（原著は1991）、勁草書房
- 角知行（2012）『識字神話をよみとくー「識字率 99%」の国・日本というイデオロギー』
明石書店
- 孫・片田晶（2018）「『差別』に挑む子ども、『同化』を問題にする教師ー「多文化共生」
論への接続に向けた在日朝鮮人教育言説への再読」『フォーラム現代社会学』17 卷、
pp.33-47
- 田浦秀幸（2014）「読み・書き・語る能力の発達」山本雅代（編著）『バイリンガリズム入
門』、大修館書店、pp.67-79
- 高谷幸（2022）「まえがき」高谷幸（編著）『多文化共生の実験室ー大阪から考える』青弓
社、pp.13-33
- 高橋薫（2022）「論理的に書く力を育成する思考ツールー留学生クラスにおける実践」井
下千以子（編著）『思考を鍛えるライティング教育ー書く・読む・対話する・探究す
る力を育む』第3章、pp.51-74
- 竹川慎哉（2010）『批判的リテラシーの教育ーオーストラリア・アメリカにおける現実と
課題』明石書店
- 谷口すみ子（2013）「『移動する子ども』が大人になる時ーライフストーリーの語り直しに
よるアイデンティティの再構築」川上郁雄（編著）『「移動する子ども」という記憶と
カーことばとアイデンティティ』第2章、くろしお出版、pp.44-68
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過
程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 館岡洋子（2007）「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子（著）『ピア・ラーニング
入門ー創造的な学びのデザインのために』第3章、ひつじ書房、pp.35-69
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザインー協働的学習における『実践から立ち上が
る理論』」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践す
る・探究するー活動型日本語教育の広がり』第1部、凡人社、pp.41-56
- 館岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦ー『日本語教育学』とし
ての自律的な発展をめざして」『日本語教育のための質的研究入門』第1章、ココ出版、
pp.3-25
- 田中信之（2008）「ピア・レスポンスの効果ー作文プロダクトの観点から」『応用言語研究
論集』2号、pp.1-10

- 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響－分析方法とフィードバックの教示に注目して」『アカデミック・ジャーナル・ジャパニーズ』3号、pp.9-20
- 田慧昕・櫻井千穂 (2017) 「日本の公立学校における継承語中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』13号、pp.132-155
- 塘利枝子 (2017) 「発達心理学から見た異文化間教育－発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて」『異文化間教育』45、pp.49-64
- 仲江千鶴 (2021) 「多言語環境で育つ高校生の L1 作文と L2 作文に見られる関係性」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17、pp.75-91
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法－12 歳までに親と教師ができること』アルク
- 中根育子 (2020) 「多言語世界における自己・他者・世界の理解－日本語を通しての学び」青山玲二郎・明石智子・李楚成 (編著) 『リンガフランカとしての日本語』第1章、明石書店、pp.20-42
- 奈須正裕 (2017) 『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版
- 中村和夫 (2002) 「ヴィゴツキーの発達理論における学校教育の位置－子どもの科学的概念の発達を手がかりに」『心理科学』23 卷 1 号、pp.51-62
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100 号、pp.7-17
- 西川朋美 (2022) 「日本社会の中の『子どもの日本語教育』を知る」西川朋美 (編著) 『外国につながる子どもの日本語教育』第2章、くろしお出版、pp.17-35
- 西山教行 (2010) 「複言語・複文化主義の形成と展開」細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か－ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』第1部第2章、くろしお出版、pp.22-34
- 日本経済新聞 (2020 年 11 月 25 日) 「外国人生徒に日本語指導、高校で正式単位に 文科省」<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66638170V21C20A1CR8000/> (2023 年 6 月 8 日)
- 日本キャリア教育学会編 (2008) 『キャリア教育概説』東洋館出版社
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学－ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン』風間書房

- 額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子『移民から教育を考えるー子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版
- 野元弘幸（2001）「フレイレ的教育学の視点」青木直子、尾崎明人、土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』第Ⅱ部第3章、世界思想社、pp.91-104
- ハーシュ, E. D. (1989)『教養が、国をつくるーアメリカ建て直し教育論』（原著は1987年）、中村保男（訳）、TBSブリタニカ、E.D.Hirsch, Jr. (1987) *Cultural Literacy*, Houghton Mifflin Company
- 浜田麻里（2022a）「日本における外国人児童生徒等への教育と支援ー日本語指導担当教員の方略に焦点を当てて」大山万容・清田淳子・西山教行（編著）『多言語化する学校と複言語教育ー移民の子どものための教育支援を考える』第1部、明石書店、pp.39-54
- 浜田麻里（2022b）「外国人の子どもの学習を支える学校・地域の現場」齋藤ひろみ（編著）『外国人の子どもへの学習支援』第2章、金子書房、pp.17-25
- ハモンド, L. D. (2014)「新たな評価のための教育政策の枠組み」三宅なおみ（監訳）、益川弘如・望月俊男（編訳）『21世紀型スキルー学びと評価の新たなかたち』北大路書房、pp.159-204
- ハヤカワ S.I. (1985)『思考と行動における言語 原書第四版』大久保忠利（訳）、岩波書店
- ピアジェ, J. (1982)『教育の未来』秋枝茂夫訳（原著は1972年）法政大学出版局
- 原伸太郎（2019）「言語学習者が行う自己批判の意味批判理論とフランスの大学日本語専攻課程における実践事例を基にした考察」『言語文化教育研究』17、pp.190-213
- 原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響ー教師添削との比較」『日本語教育』131、pp.3-12
- 樋口とみ子（2010）「リテラシー概念の展開ー機能的リテラシーと批判的リテラシー」樋口佳代（編著）『<新しい能力>は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』第2章、ミネルヴァ書房、pp.80-107
- 樋口直人・稲葉奈々子（2018）「間隙を縫う」『社会学評論』68号、pp.567-583
- 人見美佳・河上加苗（2015）「初等中等教育レベルの『教材』を捉え直すー『ユニット教材』の提案」『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』6、pp.1-26
- 姫田麻利子（2015）「間を見つけるかー外国語教育と異文化間能力」西山教行・細川英

- 雄・大木充（編）『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』くろしお出版、pp.118-140
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文におよぼす効果ー韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動を通して」『言語文化と日本語教育』19号、pp.24-37
- 広瀬和佳子（2004）「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるかーマレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7号、pp.60-79
- 広瀬和佳子（2007）「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響ーコメントとカンファレンスの比較を中心に」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20号、pp.137-155
- 広瀬和佳子・尾関史・鄭京姫・市嶋典子（2010）「実践研究をどう記述するかー私たちの見たいものと方法の関係」『早稲田日本語教育学』7号、pp.43-68
- 広瀬和佳子（2015）『相互行為としての読み書きを支える授業デザインー日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版
- 深澤のぞみ（1994）「科学技術論文作成を目指した作文指導ー専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に」『日本語教育』84号、pp.27-39
- フレイレ, P.（2018）『被抑圧者の教育学 50周年記念版』（原著は1970）三砂ちづる（訳）、*Pedagogy of the Oppressed*、亜紀書房
- 福島青史（2010）「複言語主義理念の受容とその実態ーハンガリーを例として」細川英雄・西山教行（編）『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』第3章、くろしお出版、pp.35-49
- 福島青史（2022）「日本語教育と政治のことばー日本語教育が保証するもの」『日本語学』明治書院、pp.148-157
- 福村真紀子（2020）「生活者のLifeを支える『ことばの学び』を促す地域日本語教育とは何かー結婚移住女性のエスノグラフィーから見る理念と方途」早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士論文
- 藤田秀雄編（2001）『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』教育資料出版会
- 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
- フリック, U.（2011）『質的研究入門ー「人間の科学」のための方法論』（原著は1995）小

- 田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）、春秋社
文化庁ホームページ（2019）「日本語教育の推進に関する法律（条文）」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf（2023年9月20日）
- 法務省（2021）『外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和3年度改訂）』<http://www.moj.go.jp/isa/content/001349619.pdf>（2023年9月20日）
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何を目指すかー言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄+NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）『考えるための日本語ー問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 細川英雄（2008）「活動型日本語教育の実践から言語教育学実践研究へー岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探究するー活動型日本語教育の広がり』凡人社、pp.224-234
- 細川英雄（2014）「今なぜ実践研究なのかーことばの教育の課題と展望」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすかー日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版、pp.1-19
- 本間祥子（2017）「日本語を学ぶ子どもが書くことを通して自らの生と向き合うプロセスー中等教育機関における作文の授業実践からの示唆」『早稲田日本語教育学』23、pp.73-92
- 本間祥子（2019）「日本語を学ぶ子どもたちへのことばの教育は何を目指すのかー学校現場における年少者日本語教育実践の変革に向けて」『早稲田日本語教育学』24、pp.20-40
- マセド, D.（2018）「50周年記念版へのまえがき」フレイレ, P. 著『被抑圧者の教育学 50周年記念版』（原著は1970）、三砂ちづる（訳）、*Pedagogy of the Oppressed*、pp.9-57
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松尾知明・白水始（2016）「世界で始まる資質・能力教育とは？」国立教育政策研究所（編）『資質・能力』第2章、東洋館出版、pp.22-32
- 松本恭子（1999）「ある中国人児童の来日2年目の語彙習得ー『取り出し授業』での発話と作文の横断調査（形態素レベルの分析）」『第二言語としての日本語の習得研究』第

3号、pp.36-56

水谷信子（1997）「作文教育」『日本語教育』94、pp.91-95

箕浦康子（1999）「フィールドワークの基礎的スキル」箕浦康子（編著）『フィールドワークの技法と実際－マイクロ・エスノグラフィー入門』第2章、ミネルヴァ書房、pp.21-55

箕浦康子（2009）「フィールドノーツの分析」箕浦康子（編著）『フィールドワークの技法と実際Ⅱ－分析・解釈編』第2章、ミネルヴァ書房、pp.18-34

三宅和子（2016）「社会言語学の新潮流－'Superdiversity'が意味するもの」『早稲田日本語教育学』20、pp.99-104

宮崎里司（2011）「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』9、pp.93-98

宮崎里司（2017）「ヨーロッパ市民のための言語文化リテラシーとヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）－英国のEU離脱とサステイナビリティの観点から」宮崎里司・杉野俊子（編著）『グローバル化と言語政策－サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』第3章、明石書店、pp.48-60

宮崎里司（2022）「多様な教育現場で育て上げる市民リテラシー（第1回）市民のリスキングとしてのリテラシー」『内外教育』第7032号、pp.8-9

宮崎里司（2023a）「これからの日本語教師に必要なマインドセットと21世紀型スキル－「生き延びる」力をめざす日本語教育」ポストコロナ時代を生きる日本語教師シリーズ 第5回セミナー、発表資料

宮崎里司（2023b）「学習者がめざす21世紀型スキルとリスキング」『早稲田大学日本語教育』11号、pp.1-3

宮島喬（2003）『共に生きられる日本へ－外国人施策とその課題』有斐閣

宮島喬（2009）「『多文化共生』の問題と課題－日本と西欧を視野に」『学術の動向』14巻12号、pp.10-19

宮島喬（2014）『外国人の子どもの教育－就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会

村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育－論文スキーマ形成に着目して』大阪大学出版会

茂呂雄二（1988）『なぜ人は書くのか』東京大学出版会

文部科学省（2009）「子供の発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」<https://www.mext.go>.

- jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1283165.htm (2023年4月20日)
- 文部科学省 (2011) 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2023年10月6日)
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総則編』https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf (2023年10月6日)
- 文部科学省 (2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針【概要】」https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_kouhou01-000008225_1.pdf (2023年10月6日)
- 文部科学省 (2020) 「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154_00003.htm (2023年10月6日)
- 文部科学省 (2021) 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指してー全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現ー (答申)』https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2023年10月6日)
- 文部科学省 (2022) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する 調査結果について (令和4年10月)」https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf (2023年10月6日)
- 家根橋伸子・二宮喜代子 (1997) 「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』95、pp.109-120
- 山崎遼子 (2006) 「JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点ー明日『一人』で書くためのスキヤフォールディング」『年少者日本語教育実践研究』6、pp.29-39
- 湯川笑子・加納なおみ (2021) 『『トランス・ランゲージング』再考ーその理念、批判、教育実践』『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17号、pp.52-74
- 楊秀娥 (2018) 『日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育ー中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に』ココ出版
- 横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということ 自己教育力とアクション・リサーチ」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師

- 研修ストラテジーの可能性を目指して』凡人社、pp.44-67
- 李洙任 (2015) 「日本における韓国・朝鮮籍の人たちの歴史的背景 平成 27 年 11 月号」
大阪府西成区ホームページ <https://www.city.osaka.lg.jp/nishinari/page/0000330659.html> (2023 年 4 月 20 日)
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993) 『状況に埋めこまれた学習ー正統的周辺参加』(原著は 1991) 佐伯胖 (訳)、産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室 (2004) 『JSL バンドスケール 2004 試行版 中学・高校編』
- 渡戸一郎 (2017) 「自治体の外国人移民政策と言語問題」宮崎里司・杉野俊子 (編著) 『グローバル化と言語政策ーサスティナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』第 1 章、明石書店、pp.15-31
- 渡辺哲司 (2017) 「高校ではどのようなライティング技術が教えられるか (2) ー意見文、小論文ほか『書くこと』一般として」第 4 章、渡辺哲司・寫田康之著 『ライティングの高大接続ー高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』ひつじ書房、pp.47-58
- Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London, Routledge.
- Busch, B. (2012) The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), pp.503-523
- Casanave, C.P. (2004) *Controversies in second language writing*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Cazden, C. (1996) Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks. (ed.), *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press. pp.165-185
- Corbin, J. and Strauss, A. (1990) Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria, *Qualitative Sociology*, 13, pp.3-21
- Cummins, J. (2005) A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom,

- The Modern Language Journal*, 89, pp.585-592
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) *Literacies programs: Debates and demands in cultural context*. Prospect, an Australian journal of TESOL, 5(3), pp. 7-16
- Frire, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the world and the world*. Westport, C T: Bergin& Garvey.
- García, O. & Li, W. (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London, Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017) *The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- García, O.& Kleifgn, J. A. (2019) Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), pp.553-571
- Gee, J. P. (2000) The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge. pp. 180-196
- Gee, J. P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (Fifth edition) London, Falmer Press
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Gold, R.L. (1958) Roles in Sociological Field Observations, *Social Forces*, 36, pp. 217-23
- Goody, J. (1968) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, Cambridge University Press
- Gray, W.S. (1956) *The Teaching of Reading and Writing*, UNESCO
- Grosjean, F. (2008) *Studying bilinguals*, Oxford: Oxford University Press
- Hammond, J. (2007) Working with Scaffolding : Implications for ESL students in Mainstream Classes. 「スキヤフォールディングの実践とその意味－在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか」『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育－ESL と JSL の教育実践から 予稿集』, pp.14-53
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2000) A Multi-literacies pedagogy: a pedagogical supplement, in, Cope, B. and Kalantzis, M. (Eds.) , *Multiliteracies*, Routledge,

Taylor& Francis Group

- Kirk, J. L. and Miller, M. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Knobel, M. (2001) "I'm Not a Pencil Man": How one student challenge our notions of literacy "Failure" in school." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, (5), pp.404-414
- Li, W. (2011) Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), pp.1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (2nd Ed) Newbury Park, CA: Sage
- Miller, J. (2003) *Audible Difference: ESL and Social Identity in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational*
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City*. Routledge.
- Poza, L. (2017) Translanguaging Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), pp.101-128. <https://doi.org/10.5070/B86110060>
- Silva, T. (1990) Second language composition instruction: developments issues, and directions in ESL. In Kroll(ed.) *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press, pp.11-23
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Translated by Malmberg, L. & Crane, D. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007) *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. SAGE.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Cambridge University Press
- Swain, M. & Deters, P. (2007) "New" Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *The Modern Language Journal*, 91, pp.820-836

- The New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp. 60-92 *Change*. London: Pearson Education.
- The New London Group (2000) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures*, pp.9-37 London: New York, Routledge.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

参考資料 (教材として使用)

- 佐々木薫・赤木浩文・安藤節子・草野宗子・田口典子 (2001) 『トピックによる日本語総合演習ーテーマ探しから発表へ 中級前期』第3課「祭り」、pp. 37-50
- 「だんじりが電柱に衝突、転落などで 10 人けが 大阪・堺」『朝日新聞デジタル』(2019年10月9日) <https://www.asahi.com/articles/ASMB70243MB6PTIL00W.html>
- 「日本育ちの外国人学生、才能が埋没 大学入試で蚊帳の外」『日本経済新聞電子版』(2021年8月26日) <https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE0576B0V00C21A7000000/> (日本経済新聞電子版 有料会員限定記事)
- 「(プリズム) 民事で警察過失解明へ 明石歩道橋事故、賠償訴訟 28 日判決 【大阪】」(2005年6月23日) 『朝日新聞』、朝刊、大阪版、社会面

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご支援を賜りました多くの方々に心より感謝の意を表します。

2006年の修士課程入学時から、約18年間、常にあたたかく見守ってくださり、親身に指導をしてくださった、主指導である早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の川上郁雄先生に心より感謝申し上げます。特に、2021年の博士後期課程入学後は、未熟な私にさまざまなチャレンジの機会を与えていただき、常に強く背中を押し続けてくださいました。厳しくもあたたかい川上先生の多くのご指導があったからこそ、本論文を最後まで書き上げることができたと思っております。川上先生からいただいた多くの指導を通して、また、18年間、川上先生の背中を見ながら、研究への向き合い方、そして研究者としての姿勢を学ぶことができました。心のこもった多くのご指導に、深く感謝申し上げます。

また、博士後期課程在籍中、早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の3名の先生方に副指導をお引き受けいただき、多くのご指導とご支援を賜りました。池上摩希子先生には、本論文に関する多くの貴重なご助言をいただき、常にあたたかい励ましのお言葉をいただきました。また、蒲谷宏先生は、本論文の核心に関する多くのご助言をくださり、また、常にあたたかく優しいお声がけをしてくださいました。小宮千鶴子先生には、博士後期課程入学時、まだ研究テーマについての方向性が定まらない頃から、本論文の実践研究の1つとして記載している研究論文に関して貴重なご助言をいただきました。修士課程の頃から、先生方にいただいた、励ましのお言葉と多くのご指導に、心より感謝申し上げます。

早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の宮崎里司先生には、本論文の執筆に際し、多くの貴重なご助言をいただきました。本論文を、より大きな日本語教育の流れの中に位置づけて考えることができるようになったのは、宮崎先生からいただいたご助言があったからです。心より感謝申し上げます。早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の舘岡洋子先生にも、本論文の執筆に際し、多くの貴重なご助言をいただきました。そして、博士論文執筆中、舘岡先生からかけていただいたお言葉が非常に励みになりました。修士課程の頃からいただいた、多くのご指導とあたたかい励ましのお言葉に、深く感謝申し上げます。また、早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の小林ミナ先生には、修士課程在籍時に履修した、実践研究での授業の頃から励ましのお言葉をいただき、多くの学びの機会をいただきました。17年前に履修した小林先生の実践研究の授業で、私は初めて成人学習者の前で教壇に立つ機会をいただきました。小林先生の授業でのディスカッション、参与観察、そこで考えた内容をまとめたノートは、今でも授業をしていく中で悩み、立ち止まった時に、常に参照し、原

点に戻り、振り返る機会になる私の宝物です。また、出産後、早稲田大学日本語教育研究センターに復帰し、双子育児と久しぶりの授業で疲れ切っている時、博士課程に再び入学し、不安でいっぱいの時、博士論文執筆中や審査前の苦しい時など、人生のさまざまな場面で優しい励ましのお言葉をいただきました。この場を借りて心より御礼申し上げます。

また、日本語教育研究科に助手として勤務させていただく中で、早稲田大学大学院日本語教育研究科教授、福島青史先生に大変お世話になりました。さまざまな業務がスムーズに進み、博士論文執筆の時間が取れるようにご調整くださったこと、心より感謝申し上げます。そして、助手同期の伊藤茉莉奈さん、山下千聖さん、劉羅麟さんにも、大変お世話になりました。ブランクが長かった私に色々と教えてくださり、本当にありがとうございました。日本語教育研究科事務所のみなさまにも大変お世話になりました。さまざまな式典や審査が滞りなく行われ、日研生として私たちが日々、研究に集中することができるのも、常に支えてくださっている事務所のみなさまのおかげです。心より感謝申し上げます。

そして、修士課程入学後から現在までの約18年間、早稲田大学大学院日本語教育研究科、川上研究室の先輩、同期、後輩のみなさまには、さまざまな面で支えていただきました。川上研究室の先輩で、早稲田大学グローバルエデュケーションセンター准教授の太田裕子先生には、本研究に対する多くのご助言のみならず、研究室の先輩として、女性研究者、母親として、同じ目線に立ったあたたかい励ましのお言葉と多くのご支援をいただきました。心から感謝申し上げます。また、河上加苗さんをはじめ、川上研究室で修士課程の頃から一緒に過ごしてきたみなさまには、さまざまな面で支えていただきました。辛く苦しい時は一緒に悩んでくれて、嬉しい時、楽しい時は一緒に笑ってくれる、優しくてあたたかい仲間ばかりの川上研究室の先輩、同期、後輩のみなさまとの出会いに、感謝の気持ちでいっぱいです。

研究フィールドとしてご協力くださったA高等学校の先生方、研究協力者としてご協力いただいたA高等学校の生徒、卒業生のみなさま、保護者のみなさまに、心より感謝申し上げます。成長途中で来日し、さまざまな思いを抱えながら日々、目標に向かって努力し、夢を叶えていく生徒のみなさんに、私は何度も励まされ、勇気と希望をもらいました。

最後に、博士後期課程に進学したいという私の希望を認め、さまざまな面で支えてくれた夫と両親に、心から感謝の気持ちを伝えます。そして、娘たちには、せっかくの小学校生活、パソコンや本、論文と向き合う生活に巻き込んでしまい、本当に申し訳なく思っていました。それでもたくさんお手伝いをしてくれて、いつもそばで元気いっぱい応援してくれてありがとう。大切な二人の存在が、博士論文を集中して書き進めていく原動力になりました。

多くの学びと多くの人との出会い、たくさんのかげがえのない思い出が詰まった日研で過ごした日々は、私の一生の財産です。これまで励まし、支え、ご支援くださったすべての方々に、心より御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

なお、本論文の一部は、以下の研究助成を受けて執筆されました。ここに記し、心より感謝の意を表します。

- ・日本学術振興会 科研費 研究活動スタート支援 (22K20225) : 「JSL 生徒に対する『書く』日本語教育実践システムの構築」
- ・早稲田大学 2022 年度特定課題研究助成費 (2022C548) : 「JSL 高校生に対する『書く』日本語教育実践のあり方」
- ・早稲田大学 2023 年度アーリーキャリア支援 (2023E-041) : 「JSL 生徒に対する『書く』教育に資するリテラシー教育支援モデルの構築」

2023 年 12 月 20 日

小林美希