

日本語を学ぶ子どもたちの リテラシーはどのように 捉えられてきたか

— エステティック・リテラシーに焦点化した 教育実践の構想 —

本間 祥子

要 旨

本稿では、子どもの日本語教育におけるリテラシーがこれまでどのように捉えられてきたのかをレビューしたうえで、今後の展望として「エステティック・リテラシー (aesthetic literacy)」に焦点化したことばの教育実践の可能性を考察する。子どもの日本語教育では、従来機能的リテラシーの考え方にもとづく読み書き能力や学力の育成が目指されてきた。そして現在では、複言語話者である子どもたちの多様なことばの力のあり様を捉え、主体的な学びを育もうとする教育実践が展開されつつある。このような流れのなかに、エステティック (美的) な側面から育まれることばの学びは、どのように位置づけることができるだろうか。この課題に取り組むために、アート活動を取り入れたワークショップや言語教育実践を振り返った。結果として、エステティック・リテラシーに焦点化したことばの教育実践が、モノリンガルのことばの教育を乗り越える鍵になることを指摘した。

キーワード

エステティック・リテラシー アート 言語ポートレート 子どもの日本語教育

1. 自分では言えないことを絵で伝える

毎週土曜日、地域の日本語教室にて、外国人の子どもたちの日本語学習支援に関わっている。筆者が担当しているのは、特に来日して間もない子どもたちである。多くは保護者の都合で日本へ引っ越すことになり、日本語があまり分からないまま公立小学校・中学校に入学、あるいは編入学している。学校では、子どもたちの母語を話すことのできる指導員が派遣され、日本語の初期指導が実施されている。しかし、時間数が限られているた

め、子どもたちが学校での学習に参加できるようになる前に、指導が終わってしまうケースが多いようである。ひらがな、カタカナ、少しの漢字を覚え、なんとか日本語でコミュニケーションが取れるようになった子どもたちが、この地域の教室には通って来る。

ある日、中国出身の小学校1年生、方晴（ファンチン、仮名）と学習していた時のことである。方晴（ファンチン）はとてもおとなしく、声も小さいため発言が聞き取れないということがよくあった。4～5人の子どもが集まって学習していると、黙って座ったまま声を出すこともほとんどなかった。そんな方晴（ファンチン）と筆者が、家族に関する言葉を学んでいた時、方晴（ファンチン）はプリントに二人の女の子の絵を描き始めた。「これは誰？」と筆者が一人の女の子を指差して聞くと、「妹。」と答えた。そして、もう一人の女の子の絵の下に「ほうせい」とひらがなで書いたのだった。「こっちは誰？」と聞くと、方晴（ファンチン）は「私。」と答えた。そして、文房具に「ほうせい」と記名されているのを見せてくれた。

それまで方晴は、日本語教室で「ファンチンちゃん」と呼ばれていた。「ほうせい？ ファンチンっていう名前、違うの？」と筆者が聞くと、「うん。」としっかり頷いたのだった。方晴の母語である中国語で確認してもらったところ、ずっと名前の呼び方が違ったが言い出せなかったようだ。学校の先生や友達からは「ほうせい」と呼ばれており、「ファンチンは違う。」のだという。これが10月のことなので、方晴が日本語教室に通い始めた6月から約4ヶ月の間、方晴は自分が本当に呼ばれたい名前と呼ばれていなかったことになる。方晴が初めて日本語教室に来た時、保護者が中国語で「方晴（Fāng qíng）」と呼んでいるの聞き、担当者がそれをカタカナでメモしていたことから、方晴は「ファンチンちゃん」と呼ばれていた。他の支援者からも驚いていたが、「今までごめんね。」と謝ると、方晴は、「うん。」と言って、先ほどの絵の続きを描き始めた。それから方晴は「ほうせいちゃん」と呼ばれることになった。

その後、日本語教室での方晴の様子が徐々に変化していったように感じられた。図書館で借りたという仕掛け絵本や、紙粘土、色鉛筆、折り紙を持参したりと、以前よりも楽しそうに日本語教室に通うようになったのである。10時開始の教室に、9時30分過ぎにはやって来て、にこにこ笑顔を見せるようになった。支援者らも、そんな方晴の様子を受け止め、一緒に紙粘土や折り紙をしたり、絵を描いたりするようになった。そのような活動をするなかで、方晴は声を出して笑うようになり、友達に話しかけることができるようになった。

この出来事を日本語教室の振り返りの会で報告すると、「方晴は自分では言えないことを、絵を描いて伝えようとしたのかもしれないね。」という話題になった。おとなしく、声の小さい方晴は、まだ日本語でうまく自分を表現することができない。上級生も一緒に学んでいる日本語教室では、萎縮してしまっていたのかもしれない。方晴は、自分が好きな絵を通してであれば、自分の言いたいことを伝えられると思ったのだろうか。すると、他の支援者からも「わかる、わかる。」という声が聞こえてきた。この教室の支援者は、高校生、大学生、主婦、会社員、定年退職後の60代や70代まで、さまざまである。ボランティアではあるが、子どもたちのために何かしたいとの意欲をもった人ばかりである。

先ほど「わかる、わかる。」と言った支援者の担当する子どもは、とても手先が器用で

絵を描くことが好きなのだそうだ。読解や漢字の学習では、他の子どもと自分を比べて点数やスピードで負けてしまうと、気持ちを立て直すのが難しいこともあるという。しかし、支援中に折り紙や絵を描く活動を取り入れると、いきいきとして、支援者や他の子どもともしっかりコミュニケーションを取ろうとするのだそうだ。「子どもたちのこういった側面からも力を伸ばしてあげたい。」とその支援者は語っていた。

このように、子どもたちは母語や日本語そのものではなく、時に絵や紙粘土、折り紙、絵本といった一見遊びのような活動を通して、自分自身を表現しようとすることがある。単純に幼さゆえの特性だと考えることもできるが、果たして本当にそうだろうか。少なくとも絵を描くという行為によって、方晴が自分の置かれた現状を変えることができたように、その行為には大きな力がある。この力を、私たち支援者はどのように考えればよいだろうか。日本語の四技能「読む・書く・聞く・話す」や学力といった側面からだけでは捉えられない力があるのではないだろうか。今回見られた方晴の行動は偶然のものであり、支援者が意図して計画したものではない。しかし、その絵を描くという偶然的表現行為に、子どもたちのことばの学びを後押ししていくヒントがあるのではないかと筆者は考えるようになった。

本稿では、このような表現行為に見られる力を、エスティック (aesthetic: 美的) な側面から育まれることばの力と定義し、主にアートに基づいて (arts-based) 育成されることばの力について考察を進めていく。そのうえで、「エスティック・リテラシー (aesthetic literacy)」に焦点化した教育実践の可能性を考察する。エスティック・リテラシーとは造語で、「美的感性、美的反応を引き起こす能力のことであり、身体に根差されたリテラシーともいえるもので、学習者の生き方や人格の変容を促す、存在認識論的移行を可能にするもの」である¹。つまり、日本語を学ぶ子どもたちのリテラシーの一側面を、エスティックな表現行為を通して捉え、子どもたちのことばの学びを育てていくことについて考えていきたい。

2. 子どもたちのリテラシーとことばの力

本節では、まず、子どもたちへの日本語教育において育成されるリテラシーやことばの力がこれまでどのように捉えられ、どのような実践研究が行われてきたのかを概観する。なお、本稿で焦点化するエスティック・リテラシーは、従来の主要なリテラシーの捉え方と対立するものではない。日本語を学ぶ子どもたちのもつ多様で豊かな力を新たな側面から捉えようとする試みであることに留意しておく。

2.1 読み書き能力や学力としてのリテラシー

子どもの日本語教育において、これまでリテラシーやことばの力の育成は、どのように捉えられてきたのだろうか。移民の子どもたちのエスティック・リテラシーに着目した研究グループ「POWER OF DIVERSITY」(The 3rd POD) では、「リテラシー」が従来、読み書き能力や学力と言い換えられてきたことを指摘している²。その理由として、リテラシーが「学校で学ばれ、学校や社会で既に価値づけられている思考やコミュニケーショ

ンの役に立つ道具であるといった、リテラシーの機能面が重視されてきたから」であると述べている。

子どもの日本語教育においても、読み書き能力や学力といった視点から子どもたちへの日本語指導が展開されていることが分かる。例えば、文部科学省（2022）の「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」では、この調査の対象となる子どもたちについて、次のように説明されている。

本調査における「日本語指導が必要な児童生徒」とは、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができていても学年相応の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒を指す。（p.1）

このように、日本語での日常会話ができるかどうか、あるいは、学年相応の学習活動に参加できるかどうかといった観点が一つの指針となり、子どもたちへの日本語指導の必要性の有無が検討されているのである³。

また、子どもたちの日本語の力を評価する際にも、リテラシーの機能面に則して判定しようとする例は多々ある。櫻井（2022）は、研究機関や研究者によって開発されたテストや評価法の代表的なものとして、日本語の四技能テスト（伊東ほか、1999；2000）、TOAM（Test of Acquisition and Maintenance）（岡崎、2002）、JSLバンドスケール（川上、2020a；2020b）、OBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children）（カナダ日本語教育振興会、2000）、対話型読書力評価（中島・櫻井、2012）、そして、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（文部科学省、2014）について、その特徴を説明している（p.47）。

それぞれの測定ツールの背後にある理論的な考え方や教育的な思想には大きな違いがあるため注意が必要であるが、いずれの測定ツールにおいても日本語の四技能「読む・書く・聞く・話す」のいずれか、または、四つすべてが観点となり、日本語を学ぶ子どもたちの日本語の力を把握することが試みられている。具体的な方法としては、テスト、インタビュー、子どもたちの多様な文脈でのやりとり、対話、観察などが挙げられる。

実際、読み書き能力や学力といったリテラシーの機能面に着目し、子どもたちの日本語の力を育てようとする実践研究も多数行われている。例えば、東川（三田）（2009）は、外国につながる子どもの中でも「定住型児童」の「読み」「書き」（リテラシー）能力育成に関する研究の少なさに問題提起し、横浜市の公立小学校にある国際教室に通う子どもたちの書く力を強化していくことによって、学校で学習していくための力の育成へと繋げていくことを試みている。このような実践研究が多数行われてきた背景には、国府田（2009）が指摘するように、「読む」「書く」活動が、学校での教科学習の中心をなす言語活動となっているため、「読み書き」ができないことが子どもたちの学習の遅れを引き起こすこと、そして、「読み書き」が習得困難な言語技術であるといった理由がある（p.134）。前節で述べた地域の日本語教室においても、子どもたちが日本語で学習できるようになることを目標に、支援者たちは毎回学習内容をデザインしている。

以上のように、従来子どもの日本語教育におけるリテラシーとは、読み書き能力や学力

といった側面から捉えられることが多く、それに基づいた日本語能力の評価や実践研究が行われてきた。このようなリテラシー観は、日本語を学ぶ子どもたちが、いかに学校での学習に参加できるようになるかという長年の課題と重なっており、現在に至るまで子どもの日本語教育における重要な研究関心となっている。

2.2 主体的な学びとことばの力

一方、日本語を学ぶ子どもたちのリテラシーを、より広く捉えようとする研究もある。太田（2006）は、リテラシーを社会文化的なものとして位置づけたうえで、「リテラシーと文化、アイデンティティは切り離すことができず、リテラシーを捉えることは個人全体を捉えることと同義ともいえる」（p.144）と述べる。そして、子どもたちの言語能力を把握するためには、学校と学校外における多様なリテラシーの実践から総合的に判断していくことが必要であると指摘している。そのうえで、あるJSL中学生の複数言語によるリテラシー実践の様相を捉えながら、それを活かした日本語支援の展開を試みている。その際、子どもたちの日本語能力を判定するためのツールとして「JSLバンドスケール」（川上2020a；2020b）の有効性にも触れ、JSLバンドスケールが子どもたちの日常生活および学校生活一般と学習場面という異なる文脈における言語能力に注目していることから、「正しい書字能力や教科の成績といった従来の一面的な見方ではなく、JSL児童生徒の言語能力を多角的に捉える新しい視点を与えている」（p.146）と述べている。

従来、子どもの日本語教育では、特に学校現場における子どもたちの日本語能力不足が最大の問題点とされ、それを解決することが実践の目的とされてきた。そこで育成されるべきことばの力とは、日本語の「書字能力」に限定して捉えられる傾向があったといえる（川上、2011）。しかしながら、このような捉え方では、「日本語」という単一言語の使用のみに焦点が当てられているため、複数の言語を使いながら成長する子どもたちの実態を捉えることができない（川上、2021）。複言語話者である子どもたちのことばとは、「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」（コストほか、2011）として捉えられる、複言語複文化能力だと考えられるからである。

このような問題意識から発展し、日本語教育を通して、子どもたちにどのようなことばの力を育成していくべきなのかという議論も行われつつある。例えば、本間（2018）は、子どもたちの日常の生活世界から実践を立ち上げることの重要性を述べ、具体例として、シンガポール日本人学校の小学生を対象に、「移動しながら生きる自分に向き合うこと」をねらいとした作文の授業を通して、「自分の生活を語ることばの力」の育成を試みている。これは日常的に複数の言語を使い、世界中を移動しながら生きる子どもたちが、この先どこで生活し、どの言語で教育を受けることになったとしても活かすことのできることばの力を育成しようとするものである。

また、尾関（2009）は、子どもたちのことばの学びを発達の高いスパンの中で捉え直し、子どもがどんな力をつけていくのか、その力は子どもの発達においてどんな意味をもつのかを常に問い直していくことの重要性を指摘している。さらに、尾関（2013）では、子どもたちの成長・発達を支えるためには、子どもたちが本来もっている主体的な学びの側面に注目し、子どもたちが一人ひとりの主体として自己実現していくことを支えること

ばの教育が求められていると述べる。そして、そのための重要な視点として、①子どもたちを能動的な学び手として捉えること、②学習を子どもと周囲の他者や環境との関係性の中で育まれるものとして捉えること、③教師や支援者は子どもたちが主体的な学びを育んでいくための学びの場を創っていく役割を担うこと、という三点が挙げられている (p.28)。

以上のように、子どもの日本語教育において、どのようなことばの教育やことばの力の育成が必要なのかという議論が行われ、具体的な実践研究が積み重ねられつつある。そこで目指されているのは、従来のようなモノリンガルの思考に依拠した日本語能力の低さ・不十分さを補うものではない。複言語話者である子どもたちの主体的な学びを後押ししていくものであると言える。では、このような問題意識において展開してきた研究や実践の流れの中に、子どもたちのエスティクなことばの学びはどう位置づけることができるのだろうか。

3. アート活動を取り入れた教育実践

本節では、本稿で焦点化するエスティクな側面から育まれることばの力について、子どもの日本語教育以外の分野で行われた実践研究の成果も交えながら考察していく。

3.1 子どもの教育とアート活動

アートは子どもたちの学びにおいて、どのような意味があるのだろうか。アートには、私たちに日常を振り返る機会を与え、そのような日常を批判する力があると言われる (石黒編、2018)。既存の価値や当然だと思っている事柄を批判的に捉え、再評価し、多様性を認めていく力がアートにはある。

渡辺 (2018) は、吃音の子どもたちを対象とした演劇のワークショップについて考察している。このワークショップでは、流暢性を向上させたり、素晴らしい劇を演じたりすることを目的としていない。子どもたちが仲間と出会い、吃音と向き合い、自分のあり様を認めていくことが望まれている。現在、吃音症状をなくす根本的な治療法は存在しないが、吃音の人々は、それを治すことのできない自分を責めてしまうことがある。また、どもりにくくするための指導もあるが、機械的な指導では「自分のことばを語ること」ができていのかどうかという意識は抜け落ちてしまっているという。このような状況に対し、渡辺氏の行う劇づくりを通して、子どもたちは「どもっても大丈夫なんだという手応え」や「どもってもまっすぐ他者に働きかけることで他者を動かすことができるのだ」という手応えを獲得していく (p.136)。正統的な話し方からの逸脱と捉えられがちな吃音は、言語的な多様性の一つなのであり、この劇づくりは、望ましい話し方を定めてそれに近づけようとする外部からの圧力を子どもたちが突破していくきっかけになると述べられている。

渡辺 (2018) によるパフォーマンスアーツの実践は、子どもの教育におけるアート活動の意味を見つめ直す視点を提供している。アート活動を取り入れることそのものが、子どもたちの学びを促すのではない。実践者がどのような教育観をもって子どもたちに関わり、実践をデザインしていくのが重要である。筆者がかつて、小学校の教員をしていた時の図画工作の授業を思い返してみると、絵の具を使った色の混ぜ方や作り方、ハサミや

カッターナイフの使い方、人の顔の描き方など、技術習得に偏った授業になってはいなかっただろうか。そのような授業によって子どもたちは、本来答えのないはずの表現行為を限定的に捉えてしまっていなかっただろうか。実は、学校での美術や音楽といった芸術科目においても、子どもたちの主体的な学びをどのように後押ししていくのかということには課題が残されている。

大島 (2018) は、小学校での造形ワークショップを通して、絵を描くことを楽しめなくなった子どもたちの背後にあるものについて分析している。一つは、子どもたちの成長と共に個人の美意識が形成され、自分の理想と技能の差にもどかしさを感じることである。そして、もう一つが、学校や大人たちからの評価である。小学校では、学習指導要領に沿った授業プランのもと、担当の教員の判断によって優劣が定められるため、絵を描く行為において、子どもたちは常に比較される環境に置かれる。子どもたちの表現が評価の対象であるという意識が刷り込まれることによって、子どもたちは絵を描くことへの自信を喪失してしまうという。このような状況に対して大島は、イギリスの美術学校の理念や実践を例に、批判のない心理的に安全な環境を整え、指導者と表現者との間に信頼関係を結び、多様性を認めていくことの必要性を指摘する。子どもたちに伴奏する大人は、アイディアや着眼点に優劣は存在せず、子どもたち一人ひとりが同等に「素晴らしいクリエイター」であることを認め、受け止めることが重要なのである (p.191)。

以上、渡辺 (2018) と大島 (2018) の実践から、子どもの教育とアート活動がどのような関係にあるのかを探った。筆者は、このようにアート活動のもつ現実を批判的に捉える力や多様性を認める力が、子どもの日本語教育において、複言語話者である子どもたちのことを育むヒントになるのではないかと考えている。次項では、言語教育とアート活動の関係を探りながら、日本語を学ぶ子どもたちを対象とした教育において、アート活動を取り入れていくことの意義を考えていきたい。

3.2 言語教育とアート活動

では、言語教育において、現在アート活動はどのように取り入れられているのだろうか。その代表的な実践研究の一つに、矢部 (2021) による「デジタル・ストーリーテリング」(以下、DST) がある。DSTとは、「人々が対話を通して経験や思いなどを物語に紡ぎ、写真と自分の声でのナレーションを組み合わせてスライドショー形式の数分の短い映像作品を作る活動」である (p.127)。矢部は、地域の日本語教室において、そこで暮らす移住者がDST作品をつくり、その作品を地域の人々と一緒に見て対話をする会を企画・開催している。地域日本語教育において、外国につながる人々の課題を考える際、「困りごと」が取り上げられることはよくあるが、それ以前に、お互いの存在を知り、話をする機会がないこと自体が問題なのではないか、と矢部は指摘する。よって、移住者が制作したDST作品を通して、「個々に多様な言語文化をもっている人たちがいること、どのような経緯で移住・来日し、どのような思いをもって暮らしているのかについて、物語を通して分かち合うこと」(p.130) に意味が生まれる。そして、語り手である移住者たちは、DST作品を通して誰かが自分の声に耳を傾けてくれることにより、自分がやってきたことへの自信と、自分が他者に影響を与え社会を変えていく力があるということに気づいて

いくのだという。

さらに、矢部（2021）はDSTの実践から見える日本語教育の役割について、次のように言及している。

移住者などがことばの壁によって思いや経験を表現することができないでいるとき、その思いを声にするために一緒にことばを探して紡ぐこと、その声や語りに周囲が耳を傾けて聴くようにつなげること、そこから自分らしさを確認し、人とつながり、力を発揮していけるようにすることは、多文化社会のなかでの日本語教育の核心的な役割である、と私は捉えています。(p.128)

このように、地域で暮らす外国につながる人々や移住者を、多様な言語文化をもつ人々と捉え、単に日本語能力の向上を目指すだけではない日本語教育の役割が提案されている。そして、そのような教育実践において取り入れられるアート活動とは、人々の対話やエンパワメントを促すものとなっていることが分かる。

このような実践観をもった取り組みは、大学における日本語クラスでも行われている。三代・米徳編（2021）では、武蔵野美術大学における留学生と日本人学生が共に学ぶ授業において、多文化共生をテーマとしたドキュメンタリー制作のプロジェクトが紹介されている。この実践は、言語教育における産学連携の新しいあり方を提示しているのと同時に、日本語教育の新たな可能性をも提示している。一般的に日本語を母語としない人々が対象とされる日本語科目において、留学生と日本人学生が共に学び、取材を行い、ドキュメンタリーを制作する。学生たちは自分の体験を言語化し、映像とことばの間を行き来しながら、多文化社会を生きる自分なりのコミュニケーションを探っていく。そこに、ことばの学びがある。このような実践には、「日本語ということばでコミュニケーションをとること、そしてコミュニケーションを基盤に社会でよりよく生きていくことを支えるまでが、日本語教育の射程」(p.12) であるとする言語教育観が反映されている。

このように、日本語教育の役割を日本語の習得に限定せず、多様な言語文化背景をもつ人々へのことばの教育とする捉え方は、2.2で述べたような複言語話者である子どもたちの主体的な学びを育もうとする実践と共通している。3.1で述べたように、子どもの教育において、アートには現実を批判的に捉える力や多様性を認める力がある。そのような力の育成を織り込みながら日本語を学ぶ子どもたちへのことばの教育を見据えた時、具体的にどのような実践が展開できるだろうか。3.1および3.2でレビューしたようなワークショップや授業実践から見えてきたように、アートを通じた活動によって、子どもたちが心理的に安全な環境で自分自身に向き合い、受け止め、日本語能力の優劣だけで評価されない環境が醸成されることが期待される。そして、三代・米徳編（2021）の学生たちのように、アートとことばの間を行き来することによって、子どもたちが自分の思いや考えを言語化し、自分なりのことばを見つけていく経験的な学びのプロセスを支援することができるのではないだろうか。機械的に行われる吃音の指導では「自分のことばを語る」という意識が抜け落ちてしまっていたように、モノリンガルの教育観の日本語指導では、子どもたちの主体的なことばの学びを育むことはできない。望ましい話し方（日本語母語話

者の日本人の子ども)を定めてそれに近づけようとする圧力を子どもたちが批判的に捉え、自分自身のことばのあり様を認めていくためのことばの力の獲得を、エステティック・リテラシーに焦点化した教育実践によって実現できるのではないだろうか。

以上の点をふまえたうえで、次節では、エステティック・リテラシーに焦点化した教育実践を構想していくために、筆者が高校生の子どもたちと共に取り組んだ「言語ポートレート」(Busch, 2012)を用いた日本語の授業実践を振り返っていきいたい。

4. アート活動と子どもの日本語教育

本節では、筆者が日本語を学ぶ高校生を対象に実施した教室実践を振り返っていく⁴。この実践で用いられている言語ポートレートとは、自分自身の多様な言語文化資源を捉えるための方法であり、人型のイラストに自分と関わりのある言語について思いや考えなどを書き込んでいく活動である。これまでも継承日本語教育におけるワークショップなど、さまざまなフィールドで幼児から大人までを対象に実践されてきた(例えば、岩崎 2018; 深澤・池上 2018; 山本 2019)。

本節で紹介する実践は、言語ポートレートを描くことそのものが目的となっているのではなく、日常の教室実践において、言語ポートレートが日本語科目の授業計画の中にどう位置づいているのか、生徒たちの学びにおいてどのような役割を担っていたのかを見ていくという点に特徴がある。

4.1 実践のフィールドと授業デザインの背景

実践のフィールドは、筆者が日本語の教員として勤務していた、日本の中華学校である。台湾の教育課程を主とする全日制の学校であり、筆者は、小学生から高校生までの日本語教育を担当していた。この学校には、中華ルーツの子どもたちだけでなく、子どもに中国語を学ばせたいと考える日本人家庭の子どもを含め、多様な言語文化背景をもつ子どもたちが在籍していた。

この学校に通う子どもたちは、中国語、日本語、英語の三言語を学校で学び、それ以外にも、家族がルーツをもつ言語など、日々多様な言語文化に関わりながら生活している。日本で暮らしながら中国語による教育を受け、時に複雑な思いを抱えることもある。そのような子どもたちの様子を見るうちに、筆者は、日本語を教えることを通して、子どもたちが自分自身の境遇や置かれた状況を自分のことばで語り、それを意味づけていくことばの力を育成していくことができるのではないかと考えるようになった。そうすることで、子どもたちが、ありのままの自分を受け止め、自分らしく生きていくことを後押しできるのではないかと考えたのである。そこでデザインしたのが、複数言語環境で生きる「私」を語る作文活動である。子どもたちの書く力を育成することによって、子どもたちが自分の思いや考えを言語化し、それを意味づけることができるようになるのではないかと考え、作文活動を取り入れることにした。具体的には、子どもたちが作文を書く活動において、複数言語環境で生きることにもなう自らの経験や記憶を語ることのできるようなテーマを設定し、それについてクラスメイトと話し合いながら、自分の考えを深めていく

活動に取り組むことにした。このような目的のもと計画された授業実践の中に言語ポートレートは位置づけられてる。次項では、授業の詳しい流れを紹介する。

4.2 複数言語環境で生きる「私」を語る作文活動

ここでは、高校2年生のクラスで実施した日本語の授業実践の流れを説明する。このクラスでは、高等学校国語科の教科書『国語表現』⁵を使用していた。卒業後に日本の大学や専門学校に進学する生徒が多くいるため、受験にも対応できるよう日本の国語科の教科書を採用していた。ここで紹介する授業では、教科書の中から「発想を広げて書く」(pp.46-49)という単元を取り上げた。

授業実践の概要は、表1のとおりである。

表1 授業実践と生徒について

授業名	国語表現（日本語の作文や小論文の書き方を学ぶクラス）
授業時間	9コマ（1コマ45分）
生徒	高校2年生13名 ・生徒の日本語レベル・バックグラウンドはさまざま。 ・華僑華人家庭の生徒（日本生まれを含む）や日本人家庭の生徒、台湾や中国の学校から編入した生徒もいる。 ・中国語と日本語を相手や場面に合わせて使っている。 ・このクラス以外にも日本の現代文の教科書を使用した授業を受けている。

4.2.1 マップ法を体験する

1時間目の授業では、この単元で何を学ぶのかを生徒たちと共有した。この単元では、あるテーマからアイデアを生み出し、発想を広げながら書くことを学習する。教科書では「法律」というテーマを例に、どのようなポイントに注意して書き進めていけばよいかの説明されていた。このクラスでは、4.1で述べたような授業の目的をふまえ、「言語とアイデンティティ」をテーマとすることにした。

2時間目は、発想法について学んだ。ここでは、教科書の例を参考に「マップ法」という発想法を取り入れた。これは、ことばの連想によって発想を広げていく手法であり、思いついたことばを「ともかく書き出す」発想法である。生徒たちは、「言語とアイデンティティ」というテーマから思い浮かぶことばをノートにどんどん書いていった。

4.2.2 具体的に考えるためのきっかけを掴む

3時間目は、生徒たちがテーマをより具体的に考えることができるような素材を提示した。使用したのはアメリカで暮らす日本にルーツをもつ小学生が書いた『どっち』というタイトルの詩である⁶。「朝起きて、おはようでも一時間後には、グッドモーニングどっちが私の言葉」というように、自分の話す複数の言語や二つの国を行き来する生活について感じたことが、親しみやすい表現で書かれている。生徒たちは、この詩から連想したことを、2時間目に取り組んだマップにさらに書き加えていった。

4.2.3 テーマについて考える視点をもつ

4時間目は、さらに考えを深めていった。ここでは、生徒たちにより近い年齢の大学生

によるスピーチを読み、2～3文程度の短い感想文を書く活動を行った。使用したのは、オーストラリアで日本語を学ぶ大学生が、自分の生い立ちや生活経験を振り返るなかで、「私は何人なのか」「私のアイデンティティは何なのか」といった問いに対する主張を述べたものである⁷。ここでねらいとしていたのは、生徒たちが、自分の経験と照らし合わせながらテーマについて考える視点をもつことであった。

5時間目は、自分の経験と照らし合わせて考えていく時に、どのような視点から考えればよいのかというアイデアを出すことをねらいとした。そこで、この中華学校の卒業生が語ったライフストーリーを読む活動を設定した⁸。このライフストーリーでは、人生の時間軸に沿って、複数言語環境で育ってきたことに関するさまざまなエピソードが語られている。同じ学校に通っていた先輩の語りを読むことで、生徒たちが自分自身について考えるためのアイデアを見つけることができると考えたのである。

この2時間を通して、教材の中で扱われていた複数の言語や国籍、民族、家族、アイデンティティといったことについて、生徒たちは自分の経験を思い出しながら考えることができた。「自分の過去を見ているみたい」と共感する生徒もいれば、反対に、「ここは自分とは違う」と感じたことによって、自分の考えが浮かび合ってきた生徒もいた。

4.2.4 言語ポートレートを書く

6時間目に言語ポートレートを書く活動を行った⁹。5時間目までは、他者の書いた文章をもとに考える活動が中心だったが、この時間に、これまで考えてきたことを自分自身に引き戻して、じっくり考えるというねらいがあった。この活動を通して、自分の中でそれぞれの言語がどのような位置づけなのか可視化され、それぞれの言語にどのような感情をもっているのかということに、生徒自身が気づききっかけになると考えたのである。

4.2.5 構成を考え、作文を書く

7時間目は、これまでの活動を振り返り、内容を吟味しながら作文にどのような内容を書くのかを選んだ。生徒たちは「言語とアイデンティティ」というテーマのもと、自分なりの主張を具体的に決めていった。そのうえで、「はじめ・なか・おわり」の三つに分けられた構成メモのワークシートを配付し、全体の構成を考えていった。構成メモが書き終わり、内容が整理された生徒から原稿用紙に文章を書き始めた。字数は教科書の例にならい800字程度とした。8時間目の授業は、作文を書き進めるための時間とした。

4.2.6 クラスメイトと意見交流をする

9時間目の授業では、ペアで完成した文章を読み合った。まずは、字の間違いや分かりにくい表現がないかを確認し、最終的な修正を加えていった。その後、三人程度のグループに分かれ、それぞれの作文を読みコメントを書く活動を行った。クラスメイトの作文を読むことで自分の考えを相対化し、テーマに対する新たな視点を獲得するきっかけになることを期待した。また、クラスメイト同士がお互いの考えを理解し合うことも重要であると考えた。最後に、単元のまとめとして、今回の一連の活動についての振り返りを行った。生徒一人ひとりに全体的な感想や印象的だった活動について話してもらい、クラスで意見交流をした。

以上が、授業実践の一連の流れである。

4.3 子どもたちの学びから見たこと

では、子どもたちが自分自身の境遇や置かれた状況を自分のことばで語り、それを意味づけていくことばの力の育成を目指した作文の授業実践において、生徒たちの学びはどのように見えてくるのだろうか。

以下は、ある日本人家庭の生徒による作文の一部である。この生徒は作文の冒頭で自分が「本当に純粋な日本人なのか」「言語とどのような関わりを持っているのか」という疑問を抱いていることを述べたうえで、次のように記述している。

……私は「言語ポートレート」を書いて、自分が本当に純粋な日本人なのかどうか確かめてみた。確かに私は純粋な日本人である。両親も祖父母もみんな日本人なので、間違いはないのである。しかし、私が横浜中華学院の学びの中で中国語という新しい言語を学んだため、日本人という認識が薄れてしまったのかもしれない。……言語とアイデンティティとは、自分自身の国籍だけで決めるのではなく、今までにふれてきた、言語や文化など多種多様な方向から考えていくものだと感じたのである。……言語とアイデンティティとは、その人の見た目で判断するのではなく、内側までしっかり見る必要がある。

この生徒と同様に、日本人家庭の生徒がクラスに数名在籍していたが、生徒たちのやりとりから、自分たちを学校の中で「珍しがられる存在」だと認識していることが分かった。ある生徒は、この作文を書いた生徒が、中華圏にルーツをもたない自分について記述したことに対して、「そのことをちゃんと書いたのはすごい」というコメントをしていた。この作文を書いた生徒は、「珍しがられる存在」である自分自身についての考えを巡らせていくなかで、その人の内側を見ていこうとすることの重要性を意識するようになったと考えられる。そして、それを考えるための媒体として言語ポートレートを捉えている。

また、自分自身をどう説明するかということに向き合った生徒も多数見られた。ある生徒は、実際は「クォーター」であるが、「何人なの?」と聞かれた時には、「中国人です。」と答えることにしていたという。「自分の血はほぼ中国人なので」そのように答えることにしていたのだそうだ。しかし、そこには生徒の複雑な思いがある。その生徒は、「でもそう答える私の心情の裏にはどこか違和感があるのです。」と語る。家族との会話も含め、日常生活のほとんどの場面で日本語を使っており、中国にも数えるほどしか行ったことのない自分が中国人と名乗ることへの違和感、そして反対に、日本人だと名乗ってもよいのかという迷いがあるのだという。また別の生徒は、実際は日本と台湾の「ハーフ」である自分が日本国籍であることにふれ、どちらのルーツも大切にしたいと考えているにも関わらず、「でも日本国籍でしょ。」と周囲の人に言われることへの複雑な思いを記述していた。さらに別の生徒は「私の中で中国語と日本語が複雑な形に入り組み、自分の中で中国語と日本語の区別ができないのである。」と作文に記述していた。

このように、生徒たちは「言語とアイデンティティ」というテーマから出発し、さまざまな思いを記述していた。日々考えていたことに向き合い、自分自身の意識を発見したり、悩みや違和感を抱く自分自身に気がついたりしていく姿が見えてきたのである。

図1は、ある一人の生徒が書いた言語ポートレートである。

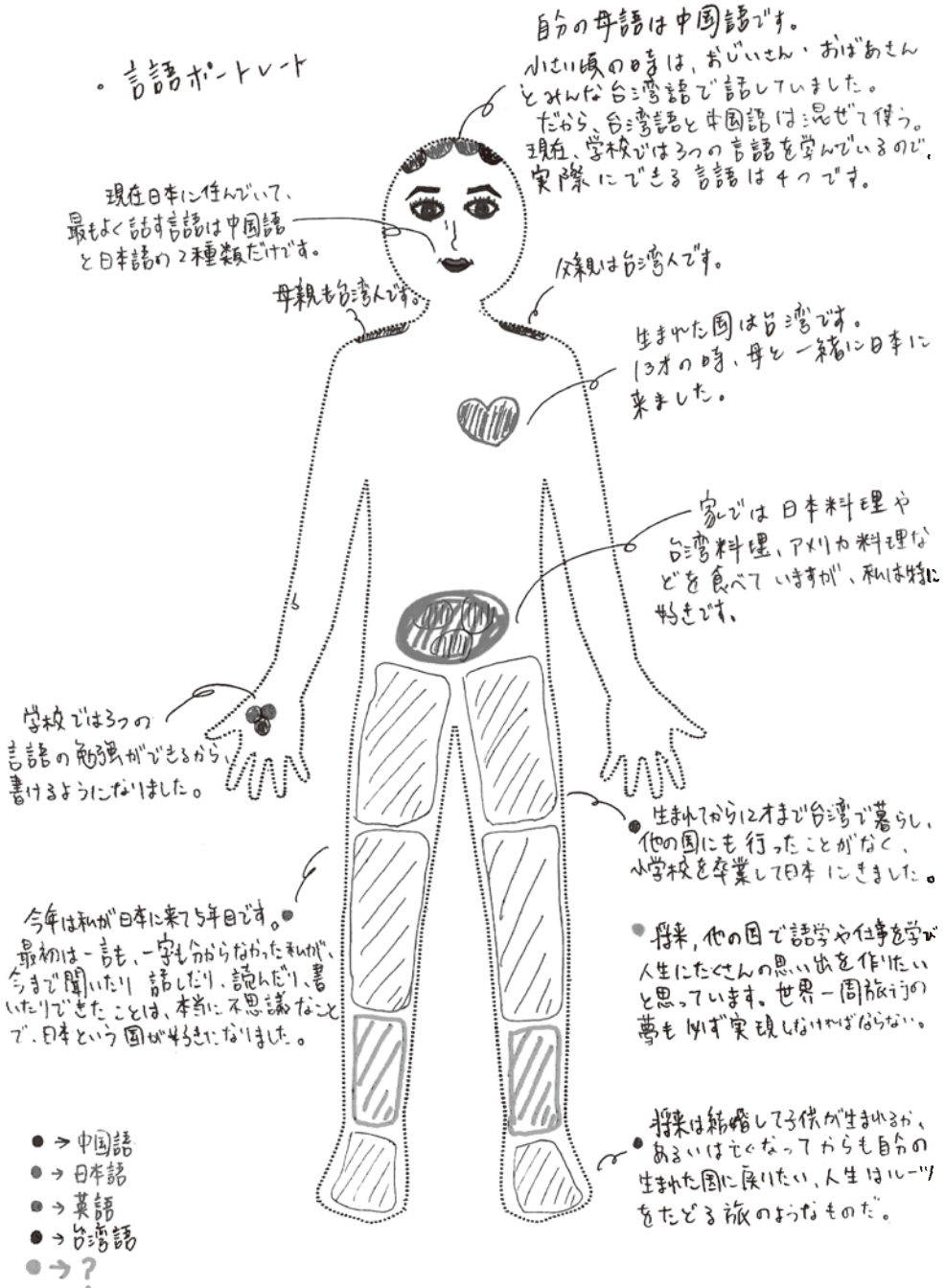


図1 生徒による言語ポートレート

この生徒は、13歳の時に家族の都合で台湾から日本へやって来た。日本へ来たばかりの頃は全く日本語が分からなかったため、人との交流がとても苦手だったという。高校2年生の最初に書いた自己紹介カードには、「自信がない、日本語の文章が書け辛い（原文ママ）」と記入していた。この授業の最後に書き上げた作文で、この生徒は次のように記述している。

言語ポートレートを書いているうちに、誰もが特別な構造をしていることに気づいた。私たちがこの世界でユニークな人だと思った。……最初は一言も、一字も分からなかった私が、今まで聞いたり、話したり、読んだり、書いたりできたことは、本当に不思議なことで、これまで考えていなかったことである。今の私は、日本での生活にも慣れて、将来も日本の大学に進学したいと思っている。

この生徒は、日本に来たばかりの頃、一言も一字も日本語が分からなかった経験を振り返っている。それでも日本に来てから数年が経ち、日本語を使うことができるようになってきたことは「本当に不思議なこと」で、日本での生活にも慣れ、卒業後は日本の大学に進学したいと考えるようになったという希望を語っている。中華学校とはいえ、中華圏にルーツをもちながらも日本生まれ日本育ちの子どもが多く、日常生活の中心は日本語であるという子どもも珍しくない。中国語を使うのは学校の中だけという子どもも多いなか、13歳で来日したこの生徒は、日本語で学んでいくことに戸惑いもあったのだろう。高校2年生の年度当初にも日本語への自信のなさや苦手意識を語っていた生徒が、言語ポートレートを通して「誰もが特別な構造をしている」「この世界でユニークな人」だと気がついたことは、生徒本人にとって意味のある学びであったのではないだろうか。

さらに、生徒の言語ポートレートの左下を見てみると、中国語、台湾語、日本語、英語と並び、「？」という言語が付け加えられているのが分かる。この「？」の部分を読むと、「将来、他の国で語学や仕事を学び、人生にたくさんの思い出を作りたいと思っています。世界一周旅行の夢も必ず実現しなければならない。」という説明が添えられている。つまり、自分の未来への可能性を記述しているのである。来年には高校を卒業し、進路選択をしなければならない生徒が未来への期待や可能性を考えていたということも、授業を通して見えてきた学びの一つと言えるのではないだろうか。9時間目に単元のまとめとして授業の全体を振り返った際にも、「自分という個性に気づいた」「自分は何人なんだろうと考えるとき、言語は決め手にならないと思った」「他人に分類されるのではなく、自分で決めることが大切だと思った」といった意見が、複数の生徒から出てきた。

この授業実践で目指していたものは、自分の生き方やあり方に何らかの結論を出すことではない。あくまでも現在の自分自身を見つめ、それをことばで語ることである。自分の抱えている悩みや違和感に対して、今はどうすればよいか分からなかったとしても、そのような悩みや違和感を抱えている自分に気づいたということが、その生徒にとっての学びと捉えられるのではないか。その気づきをきっかけに、今後自分で考えを深めたり更新したりしていくことができるからである。複数言語環境で生きる「私」を語る場が提供され、クラスメイトと共に一度立ち止まってじっくり考えた経験が、これからの生徒たちを

後押しすることになると考えている。このようなプロセスを通して、一人ひとりの生徒が自分の置かれた境遇に向き合い、それを受け止めたうえで、自分らしく生きていくことに繋がっていくのではないだろうか。

4.4 言語ポートレートを取り入れたことの意味

4.3では、実践の全体を通して見えた生徒たちの学びの様子を振り返った。この授業を実践した当時、筆者が着目していたのは、生徒たちが作文を書くことによって自らの経験や記憶をいかに言語化していくのかということであった（本間、2021）。よって、言語ポートレートとは、生徒たちがナラティブを生成していくことを支援する手立ての一つとして取り入れられたものであった。しかしながら、生徒たちの学びを改めて振り返ってみると、4.3で見られたように、言語ポートレートを描いたことが生徒たちのナラティブに少なからず影響を与えていることが分かった。そこで、生徒たちの学びのプロセスにおいて言語ポートレート活動が果たした役割を探ってみたいと考えるようになったのである。つまり、本実践は、エスティックな側面からことばの学びを育むことを意図してデザインされたものではなかったが、生徒たちの表現行為の中に、今後の教育実践を構想していくための手がかりがあるのではないかと考えた。では、この授業実践に、言語ポートレートという表現行為を取り入れたことには、どのような意味があったのだろうか。

4.2で紹介したように、この授業では生徒たちが実際に作文を書くまでに複数の課題を設定することによって、生徒たちがじっくりとテーマに向き合うことができるように授業をデザインした。つまり、生徒たちが考えるためのステップを丁寧に行うことを心がけたのである。そのステップの一つとして、言語ポートレートは位置づけられていた。5時間目までの授業では、主に文字のみの資料を参考にしていたためか、6時間目に「言語ポートレートを描いてみよう」と導入した際は、「なんかいつもの授業と違う」「楽しそう」といった声が聞かれた。授業の準備として、カラーペンや色鉛筆を持参することを指示していたため、「小学生ぶりに使った」という色鉛筆をクラスメイトと見せ合ったり、カラフルなペンを机の上にきれいに並べたりしている生徒もいた。このように、視覚的・造形的な要素を授業に取り入れたことは、比較的多くの生徒たちに肯定的に捉えられているようだった。また、5時間目の授業までは他者の書いた文章をもとに考える活動が中心だったが、言語ポートレートを通して、それまで考えてきたことを自分自身に引き戻していくというねらいがあった。実際に言語ポートレートを描く時間に、生徒たちが「やっと自分のことを語る時間になった」「自分の物語を語ってみたい」という意識をもてるようにしたいと思っていた。それを具現化する最初の取り組みとして、視覚的な表現と言語的な表現の両方を用いた言語ポートレート活動が有効であったと考えられる。5時間目までの授業で、短い感想文を書いたり意見交流をしたりと、経験や記憶を言語化する体験を少しずつ積み重ねていた生徒たちは、言語ポートレートという初めての活動に対しても、あまり戸惑うことなく取り組めたように思う。自分に向き合う準備が整っていたと言い換えることができるかもしれない。

実際に、多くの生徒が時間いっぱい使って言語ポートレートに熱心に取り組んでいた。4.3で紹介した生徒の言語ポートレートもそうだが、自分に繋がりのある言語につい

て、細かく説明を書き込んでいる生徒たちが多かった。移民による視覚的言語自伝 (visual linguistic autobiography) の可能性を考察したオチャンテ・大山 (2022) によると、「言語で書くこと、視覚的に表現すること、それぞれのモードには可能性と制約」があり、視覚的な方法を使うことは、言語的方法だけでは気づけなかったことに気づくよい方法になるという (p.88)。また、エステティック・リテラシーの視点に立つ Cunha de Araújo et al. (2021) による実践においても、学習プロセスにアート (ここでは、マンガを描くこと) を用いることにより、生徒たちの現実に対する理解や解釈が促され、思考が深まっていく可能性が示唆されている。

このように、生徒たちが「言語とアイデンティティ」というテーマを自分に引きつけ、自分なりの観点を見つけていくプロセスにおいて、言語ポートレートは生徒たちの思考を視覚的に支え、視覚と言語という二つのモードを行き来することを可能にし、思考を深めていくことを促進していたと考えられる。最後の作文に言語ポートレートから考えたことを記述した生徒が複数いたが、その思考の往還が印象に残っていたためだろう。Sean & Ihanainen (2015) は、エステティック・リテラシーの教育的な有効性の一つにプロセス志向の生成 (Generating a Process Orientation) を挙げている。これは、学習者自身が学習のアウトプットよりもプロセスを重視するようになることを意味し、学習者が自ら学びをデザインしたり、それを振り返ったりするプロセスを学ぶことを指す。その意味で、エステティック・リテラシーには生涯学習への適用可能性があるとも言われている。

この授業実践を通して、生徒たちは自分の思いや考えを言語化し、自分なりのことばで表現することを学んだ。言語ポートレートは、文字資料を通じた学習成果とも結びつき、生徒たちの経験的な学びのプロセスを支える重要な要素となっていたと言える。そして、その経験した学びのプロセスそのものが、今後生徒たちの人生において、自分の生き方やあり方に迷った時に、自分を見つめ直し、現実を批判的に捉え、それを乗り越えていくことを支えるものとなると考えている。そのようにして生徒たちは、自分の生きる世界への意味づけを更新し、それを受け止めていくことができるようになるのではないだろうか。

5. 今後の課題

本稿では、エステティック・リテラシーに焦点化したことばの教育実践の可能性を考察してきた。エステティック・リテラシーは、「日本語の力が足りない」「日本の文化を知らない」とマイナス面から語られることの多かった子どもたちを複言語話者と捉え、エステティックな側面からその多様な力を引き出し、育てていこうとする立場に立つ。アートという表現行為には、子どもに限らず人々を惹きつける「遊び」の側面があるが (石黒編、2018)、同時に、個人が今ある現状を批判的に捉え、それを変えていくための力を発揮する。今後具体的な実践研究の成果を重ね、どのようにエステティック・リテラシーの概念を豊かにしていくのが課題である。現在、外国人散在地域にある小学校、保育所の職員研修、地域の学習教室や日本語教室といったフィールドで、さまざまな専門分野の実践者たちがエステティック・リテラシーを育むためのワークショップを企画・実践している。筆者は子どもの日本語教育の立場から、子どもたちの日本語学習を支援することと、エス

テクニクな側面からことばの力を育成することを有機的に結び、複言語話者である子どもたちのことばを育てていくことを試みている。本稿で振り返った授業実践は、当初からそのような意図でデザインされたものではなく、子どもたちの学習プロセスにおける表現行為の意味を改めて振り返ったものであった。したがって、エステティック・リテラシーに焦点化してことばの教育実践をデザインするとは具体的にどのようなことか、そして、そのような実践ではどのようなことばの学びを育むことができるのかを今後検討していくことが必要である。

日本語を学ぶ子どもたちの足りない部分に注目し、「日本語を教えてあげないと」「文化を教えてあげないと」という見方は、冒頭で紹介した地域の日本語教室においても、よく言われがちなことである。Takeuchi et al. (2021) では、カナダにおける難民家族の子どもを主な対象とした「土のキャンプ」(soil camp) の実践を通して、研究者を含むそこに参加する全員が主体となって協働的に学び合う様子を描いている。地域の教室においても、子どもたちを「教えられる」存在と捉えているだけでは、子どもたちの主体的な学びのプロセスを支えていくことはできない。支援者らがそのようなモノリンガルの視座から脱却し、複言語話者である子どもたちのことばの力を育てていくという視点をもつことを促すことが重要であるが、エステティック・リテラシーに焦点化したことばの教育実践がその一助となることを期待したい。

注

- 1 JSPS 科学研究費基盤研究 (B) (22H01017) 「エステティック・リテラシーに焦点化した移民の子どもたちのワークショップの開発」(代表 石黒広昭) なお、本研究は、本科研費の助成を受けたものである。 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-22H01017/> (2024年2月22日閲覧)
- 2 「POWER OF DIVERSITY」(The 3rd POD) <https://www2.rikkyo.ac.jp/web/alk/index.html> (2024年2月22日閲覧)
- 3 ただし、文部科学省の調査には明確な基準がないため、調査上は「日本語指導が必要な児童生徒」と数えられていなくても、日本語指導が必要である子どもが存在する可能性が以前から指摘されている(西川、2022)。
- 4 本実践は、本間(2021)に掲載された授業の内容をまとめ直したものである。掲載については、生徒たちにも説明し同意を得たうえで、学校の許可を得ている。
- 5 大修館書店『国語表現 改訂版』(平成30年度発行版)を使用した。
- 6 『第35回(平成26年度)海外子女文芸作品コンクール—地球に学ぶ』(海外子女教育振興財団、2014)に掲載された、山下紗歩さんの作品を使用した。
- 7 川上ほか(2014)より、第5回の授業案を使用した。
- 8 川上ほか(2014)より、第15回の授業案に掲載されているライフストーリーを使用した。
- 9 川上ほか(2014)より、第7回の授業案に掲載されている言語ポートレートの人型を使用した。

参考文献

- 石黒広昭(編)(2018)『街に出る劇場—社会的包摂活動としての演劇と教育』新曜社
伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光(1999)「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研

- 究 (1)』『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』25、pp.33-50
- 伊東祐郎・菊田怜子・牟田博光 (2000)「外国人児童生徒の日本語力測定試験開発のための基礎研究 (2)」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』26、pp.153-168
- 岩崎典子 (2018)「『ハーフ』の学生の日本語」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編)『移動とことば』くろしお出版、pp.16-38
- 大島広子 (2018)「絵を描くことの喜びを取り戻せ」石黒広昭 (編)『街に出る劇場—社会的包摂活動としての演劇と教育』新曜社、pp.187-191
- 太田裕子 (2006)「JSL生徒の多様なリテラシーと日本語能力をどう捉えるか」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たちへのことばの教育を考える』明石書店、pp.142-160
- 岡崎敏雄 (2002)「学習言語能力をどう測るか—TOAMの開発：言語習得と保持の観点から」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価』(日本語教育ブックレット1)、国立国語研究所
- 尾関史 (2009)「JSLの子どもの成長・発達を支えることばの力を育てる—子どもの主体的な学びをデザインする」川上郁雄 (編著)『移動する子どもたち』の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』明石書店、pp.38-60
- 尾関史 (2013)『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか—複数言語環境を生きる子どもへの教育』ココ出版
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス/大山万容 (2022)「視覚的言語自伝に見る移民1.5世の複言語主義—被支援者からの支援者への道のり」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主義—移民の子どものための教育支援を考える』明石書店、pp.73-92
- カナダ日本語教育振興会 (2000)『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発』カナダ日本語教育振興会
- 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 (2020a)『JSLバンドスケール【小学校編】—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 (2020b)『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 (2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014)『日本語を学ぶ/複言語で育つ—子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版
- 国府田晶子 (2009)「絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL教育を必要とする「定住型児童」を対象に」川上郁雄 (編著)『移動する子どもたち』の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』明石書店、pp.133-153
- 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」(姫田麻利子訳)『大東文化大学紀要・人文科学編』49、pp.249-268
- 櫻井千穂 (2022)「子どもの日本語力を評価する」西川朋美 (編著)『外国につながる子どもの日本語教育』くろしお出版、pp.43-59
- 中島和子・櫻井千穂 (2012)『対話型読書力評価』JSPS科学研究費基盤研究 (B) 21320096「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」(代表 中島和子)
- 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』くろしお出版、pp.17-36
- 東川 (三田) 祥子 (2009)「「定住型児童」に対する日本語教育—「書く力」の育成から「学習言語」の育成を考える」川上郁雄 (編著)『移動する子どもたち』の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学』明石書店、pp.108-132
- 深澤伸子・池上摩希子 (2018)「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践—「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り、繋げていく意義」『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』9、pp.1-18 http://gsjal.jp/childforum/journal_09.html
- 本間祥子 (2018)「子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」授業実践—シンガポール

- 日本人学校の事例から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）『移動とことば』くろしお出版、pp.87-105
- 本間祥子（2021）「複数言語環境で生きる「私」を語る作文活動—中華学校で学ぶ子どもたちのことばとアイデンティティ」北出慶子・嶋津百代・三代純平（編）『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』新曜社、pp.96-105
- 三代純平・米徳信一（編）（2021）『産学連携でつくる多文化共生—カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版
- 文部科学省（2014）「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm（2024年2月22日閲覧）
- 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の概要（速報）」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm（2024年2月22日閲覧）
- 矢部まゆみ（2021）「移住者のデジタル・ストーリーテリング—多様な人々の物語に耳を傾け分かち合う地域社会をめざして」北出慶子・嶋津百代・三代純平（編）『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』新曜社、pp.127-138
- 山本絵美（2019）「幼児や低学年児童対象の継承日本語教室で使う教材」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版、pp.131-146
- 渡辺貴裕（2018）「どもる子どもが安心して挑戦できる場—吃音親子サマーキャンプでの劇づくり」石黒広昭（編）『街に出る劇場—社会的包摂活動としての演劇と教育』新曜社、pp.125-136
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), pp.503-523.
- Cunha de Araújo, G., Carlos Miguel, J., & Gomes de Araújo, R. (2021). Aesthetic Literacy in Young People's and Adults' Awareness From a Developmental Learning Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Sean, M. & Ihanainen, P. (2015). Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (mLLL). *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(1), pp.15-34.
- Takeuchi, M. A., Chowdhury, A., Kopparla, M., Thraya, S., Yuen, J., Czuy, K., Mambo, T., Olson, R., Sobh, H., & Fakh, A. (2021). *Soil camp: Learning with the land toward refugee integration, diversity and sustainability through community partnerships 2020-21*. University of Calgary. <http://hdl.handle.net/1880/113973>

（ほんま しょうこ 千葉大学大学院国際学術研究院）