

JSL児童生徒が授業に参加するために必要な「ことばの力」とは何か — 子ども自身の持つ文脈への注目の必要性—

尾関 史

【キーワード】 年少者日本語教育・JSL 児童生徒・授業への参加・ことばの力・子ども自身の文脈

1. はじめに —年少者日本語教育の抱える課題—

JSLの子どもたちが授業に参加出来ないという問題が顕在化して久しい。様々な実践、研究が試みられている一方で子どもたちの学習への遅れは深刻である。その原因として筆者は大きく二つの原因があると考えている。一つ目は取り出し指導などに見られる「個別指導と在籍学級との連携の難しさ」、また二つ目はそれぞれの実践で目指されている「ことばの力の曖昧さ」である。以下でそれぞれについて詳しく述べる。

1-1. 在籍学級での学びとは

まず、「個別指導と在籍学級の連携」についてである。JSLの子どもたちが日本の学校に参入すると、在籍学級での生活、学習についていくことが難しいことから、まずは個別に取り出し指導や適応指導が行われることが大半である。これらの指導自体の必要性および有効性について否定するつもりは無い。しかし一方で、これらの個別の指導を終え在籍学級に戻った子どもたちは果たして在籍学級で上手く授業に参加していけているのだろうか。筆者もボランティアなどでJSLの子どもたちに関ってきたが、それらの経験を通して感じるのは、多くの場合これらの子どもたちが在籍学級における学習および自己実現に問題を抱えているという現実であった。そしてそれは個別指導と在籍学級での参加を連携させるパイプが弱いこと、もしくはそもそも在籍学級での参加に結びつくような支援が行われておらず、結局はそれぞれの場での「切り離された実践」になっているためだと考えられる。そしてそれらの原因の大きな一つとして、在籍学級での学びの実態が明らかにされていないということがあるのではないだろうか。子どもたちが日々、多くの時間を過ごす場である在籍学級での授業は子どもたちの向き合う大きな現実の一つであり、子どもたちの抱える問題の根源の一つである。それゆえ在籍学級での授業参加へと結びつく年少者日本語教育研究および実践のあり方を模索していくことは年少者日本語教育研究において重要な課題の一つであると言える。

1-2. 「ことばの力」の曖昧さ

続いて、それぞれの実践の目指す「ことばの力」の曖昧性の問題について述べる。年少者日本語教育では、子どもたちの抱える問題の深刻性が徐々に認知され始め、以前と比べると多くの実践・研究が進み、一定の成果を収めている。しかしその一方で、それぞれの実践・研究が目指している、

子どもたちに身につけさせようとしている「ことばの力」は必ずしも統一されているとは言い難い。そもそも子どもたちはどのようなことばの力が必要なのだろうか。また、どのようなことばの力を育てていくことが求められているのだろうか。子どもたちのことばの力を育てる重要性は様々な場で指摘されているにも関わらず、その内実は未だ明示されていない。しかしながら、ことばの力の捉え方はそれぞれの教育実践に直接反映すると考えられる(川上 2005b)。それゆえ、教育実践に携わる私達それぞれが考えていかなければならない重要な課題であると言える。そこで、本節ではこれまで子どもたちのことばの力を捉えるためにどのような研究が行われてきたのかを、特に子どもたちの言語能力の把握を目指した言語テストを通して概観していく。言語テストを取り上げたのは、ことばの力のどの部分をどのように切り取り、その子どもの言語能力とするかということでそれぞれのテストにおけることばの力の捉え方が見られると考えたためである。

子どもたちのことばの力を捉えるために開発されたテストの代表的なものとして、岡崎 (2002) の「TOAM(Test of Acquisition and Maintenance)」、中島 (2002) の「OBCテスト (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)」、川上 (2005a) の「JSL バンドスケール」の3つのテストが挙げられる。いずれも子どもたちの言語能力の把握という目的は共通しているものの、それぞれの把握の方法、および目的は異なっている。

岡崎 (2002)、中島 (2002) はいずれも二言語でのテストを行い、二言語のバランスとの関連の中で子どもの言語能力の把握を目指しているという点で共通している。また、これまで注目されることの少なかった年少者のための言語テストという分野を切り開いたという点で、画期的である。しかし、子どもたちの実際の授業参加との関連が曖昧であること、また一時点での言語能力の把握にとどまっており、子どもたちの言語能力の全体像の把握には至っていない点。更に、いずれもテストの結果とその後続く教育実践への結びつきが見えてこないという課題も指摘されている(川上 2003)。子どもたちの言語教育は実践が重要であることから、言語能力の把握がどのように言語教育実践に結びついていくのかという視点は不可欠であるといえる。一方、川上 (2005a) の「JSL バンドスケール」では、子どもたちの日本語能力を一時点での静的なものではなく、変化を続ける動的なものとして捉え、実際の言語使用場面の観察に基づいて言語能力の把握を目指している点で注目できる。また、子どもたちの言語能力を「複数の観察者が複数の視点から(川上 2005b)」把握していくことで、子どもたちに対する「協働的实践」につながると教育実践への道筋を示唆している。

このように言語能力の把握を目的としたテスト一つをとっても、それぞれのテストが目指す「ことばの力」の捉え方は様々であることが分かる。ここで一つ言っておきたいのは、筆者は必ずしも全てが同じ言語観を持って教育に臨むべきであるという主張をするつもりはない。しかし、前述したように、それぞれの持つ言語観が教育実践のあり方に現れているという事実は否めない。それゆえ、子どもたちの教育にあたる各人がそれぞれの言語観、言語教育観をもう一度捉えなおし、その上で明確な目標性を持った年少者日本語教育実践および研究が行われていく必要があると考えているのである。

また、このような「ことばの力」の曖昧性に関連し、子どもたちに対しこれまで行われてきた実践および研究がその場その場の問題にその都度対応していくような、その場しのぎのものであること、さらに、子どもたちの発達をトータルに見据えたものではないという課題も指摘され始めている（石井 2006, 川上・石井・池上・齋藤・野山 2004 など）。子どもたちは日々、成長を続けているという事実がある以上、支援のあり方は子どもたちの人生や発達をトータルに捉えたものでなければならぬことは明らかである。

1-3. 本研究の目指すもの

以上を踏まえると、つまりそもそも在籍学級での授業参加の問題といっても、その実際の授業参加の実態自体が十分に把握できておらず、不明確な「ことばの力」という目標を抱きながら、その曖昧模糊とした目標に向かってその場しのぎの支援をしていることが問題だと言える。目の前に居る子どもたちに対してその場しのぎの場当たり的な実践を繰り返していくのではなく、まずは子どもたちが向き合っている現実をしっかりと把握していくことが必要ではないだろうか。

そこで、本研究では子どもたちの向き合う最も大きな現実の一つであり、子どもたちが日々最も多くの時間を過ごしている在籍学級での授業に注目し、授業に参加するための「ことばの力」を明らかにすることを目的とする。具体的には、授業に参加するためにどのようなことばの力が必要であり、またそれを身につけるためには子どもは、また私たち支援者は何が出来るのかを、実際の教室での授業観察から明らかにしたい。そして本研究の成果を踏まえ、今後ことばの力を身につけるための教育実践のデザインへとつなげていきたい。

2. 先行研究 —子どもたちの問題を捉える視点—

「ことばの力」を捉えるにあたり、そもそもこれまでこのような子どもたちの「ことばの力」はどのように捉えられてきたのかを見ていく必要がある。そこで、本章では「ことばの力」を基にした子どもたちを取り巻く様々な問題を捉える視点の変遷についてまとめる。

多様な背景を持つ子どもたちの問題に対する研究はこれまでも盛んに行われてきたが、それぞれの研究における問題を捉える視点は時とともに変化を遂げてきた。研究が始められた当初は、子どもたち「個人」に対して適応の過程を事細かに追っている研究が中心だった（箕浦 1984、巖 1986）。しかし、研究の関心が個人要因に偏っており、彼らを取り巻く環境の要因に注目がされていないという批判が見られるようになり、個人的な側面のみを対象とするものから、日本社会や日本の学校といった「子どもたちを取り巻く環境や文脈」へ注目する研究（佐藤 1989、恒吉 1992）が始められる。しかし、このような姿勢にも次第に批判がされるようになる。子どもたちを取り巻く環境や文脈への注目は重要であるが、その対象である日本社会や学校文化があたかも静的で固定したものであるとしていることが問題であり、その文脈自体が互いの「関係性」の中で変化すると捉えるべきだ（佐藤 2001、南 1996）というのである。そのような流れの中で取り入れられ始めたのが、「関係論的視点」である。関係論的視点とは、子どもたちの問題を考えるにあたり彼らを取り巻く環境

や文脈へ注目し、その文脈自体が互いの「関係性」の中で常に変化する（南 1996）とする考え方である。また、このような個人と周囲の環境との関り方の変化から学習を捉えた理論として「状況的学習論」（Lave and Wenger 1991）が注目されている。状況的学習論では学習は「参加」の形態の変化と捉えられており、学習は実践への正統的ではあるが部分的で周縁的なアクセスによる「参加」から、実践への完全なアクセスが可能な「参加」への移行過程としてとらえられる（高木 1993）。なお、Lave and Wenger (1991) では、前者の参加を「正統的周辺参加」、後者を「十全的参加（full participation）」と呼んでいる。

さらに、近年ではこの関係論的視点を、新たに、適応する子どもたち個人の「主体性」という観点から捉える動きが出てきている（齊藤 2006a, 2006b など）。齊藤（2006b）では、「子どもが外的世界に主体的に対応していく力をいかに育成するか」という視点から、子どもたちの問題を捉える必要性が述べられ、子ども個人の「行為主体性」が子どもたちを取り巻く周囲の環境への参加を左右する重要な要因であることが指摘されている。しかし、このような子ども自身の「行為主体性」に注目した研究はまだ始まったばかりであり、今後の実践、研究の積み重ねが必要と言える。

そこで、本稿では JSL の子どもたちが在籍学級の授業に参加するために必要な「ことばの力」を探るという目的の下、観察および考察を行い、それを通して子どもたちの「ことばの力」ひいては子どもたちを取り巻く問題をどのような視点から捉えていくのかという、年少者日本語教育研究および実践における問題を捉える視点のあり方を提案していきたい。なお、子どもたちを取り巻く問題を捉える視点を明らかにすることは、このような子どもたちへの教育実践にも直接つながっていくと考えられる。そのため、年少者日本語教育研究にとっても年少者日本語教育実践にとっても必要な考察であると言える。

3. フィールドの概要

本章では、本研究で観察を行ったフィールドの概要および対象者について詳述する。

本研究は、都内にある公立小学校の 1 年生のクラスを対象に行った。2006 年 4 月より 7 月までの計 11 回、週に一度（2 時間目から下校まで）「教育ボランティア」という立場で教室に入った。教育ボランティアは主に教師の進める授業の補助、子どもたちの学習サポートなどを行うものである。なお、本クラスは子どもたちの約半数が JSL の子どもで占められており、JSL の子どもが集住している地域にある学校の一つである。観察の主な対象として韓国からやってきた K という男児に注目した。K の使用言語は韓国語と日本語である。クラス内に在籍する数名の韓国人の子どもたちとは韓国語で会話をするがそれ以外の教師、韓国語を理解しない友人とは日本語でコミュニケーションを取ろうとする。なお、K の日本語能力を川上（2005a）のバンドスケールによって測定した結果を以下に示す。

測定日	聞く	話す	読む	書く
2006. 6. 7	3～4	3～4	1～2	1～2

表から分かるように、「聞く」「話す」については文脈の助けの多い日常会話場面ではそれほど不自由はしない。しかし、授業場面では理解出来ないものも多く発話が限られる。また、韓国語を使用した会話も多く見られる。一方で、「読む」「書く」については、まだまだ発達の途上にあり、教科書の読解、また教科学習場面での書く活動についていくことは難しい。さらに基本的な語彙（色の名称など）の定着や教師の教室での必要な指示の理解はまだ十分とはいえない。Kのクラスでの様子は、明るい性格でクラスにもよくなじんでいる。また、責任感が強く他の子どもたちの問題もリーダーシップをとって解決しようとする。その一方で、お調子者で飽きやすい。日本語の学習については興味はある様子で話し言葉の習得も早く、知っている日本語をキャッチし理解する力がある。

4. 考察 —授業に参加するための「ことばの力」とは—

JSLの子どもたちが授業に参加するとはどういうことなのか、またその際必要とされる「ことばの力」とはどのようなものなのか、子どもたちが授業に参加できる場面、出来ない場面の観察を通し、考察を行う。

4-1. 参加できる場面・参加出来ない場面

まずは、観察から見たKの参加について、「参加できる場面」「参加出来ない場面」に分け、実際の事例を提示しながら詳述する。

Kは3章でも述べたように日常会話程度の日本語の聞きとりには問題が無いため、授業において、身体を動かしたり、教室全体で挨拶をしたり、号令に従ったりという活動には比較的ついていくことができる。しかし、言語でのやりとりが中心となる授業の場面ではなかなか参加していくことは難しい。本章では、そのような参加の難しい授業場面において見られたKの参加の様相について考察を加えていく。以下の事例1を参照されたい。

【事例1】自分の知っている知識からの参加

教室に戻ると、プリントが配布され、その歌の練習が行われている。

歌の練習が終わり、プリントにそれぞれの名前と「自分のマーク」を自由に考えて書くように指示がある。

教師がお手本にアンパンマンや☆などのマークを黒板に書くと、それまで授業を聞いていなかったKがぱっと顔を上げ「あ！アンパンマン！」と声を上げる。

そして「アンパンマン、ドラえもん…」という。

わたしが「ドラえもんかけるよ」というと、「書いて」と頼んでくる。

ドラえもんの絵を描くと、「ははは」と笑い、私の書いたドラえもんの絵にヒゲを書き加え「おじいちゃんのドラえもん」とPに見せ、笑う。

教師がプリントを教科書に挟んでしまうよう指示する。しかし、Kは今回は自分でアンパンマンの絵を書き始め、なかなかプリントをしまおうとしない。

(2006/5/24 音楽)

音楽の時間に、歌の練習をしている場面である。歌の練習にはあまり参加していなかったKだが、練習の後プリントに自分のマークを書く場面で、教師が「アンパンマン」のマークを黒板に書く。するとそれまで授業に参加していなかったKが突然ぱっと顔を上げ、声を上げる。そして、その後

アンパンマンの絵を描くことに夢中になる。教師が作業の終わりを告げても熱心に絵を書き続けている。このように、それまでの授業の流れにはあまり参加できていなかったKが、ある瞬間に突然授業の文脈に乗り、参加を遂げていく場面が度々見られた。そのきっかけは、本例に見られるような自分の持っている知識、興味に遭遇したとき、また映像などをきっかけとした参加も見られた。これら、何らかのきっかけを元に教室の授業の文脈が、K「個人の文脈」へとつながっていき、参加へと結びついたのではないかと考えられる。

また、以下の事例2は、いつもはついていけないことの多い言葉でのやりとりにKが参加していく場面である。

【事例2】自身の興味からの参加

今週の土曜日に行われるスポーツ大会の種目をみんなで決めている。

教師が主導し、何かいい遊びを思いついた人から自由に手を挙げて、意見を上げさせる。

子どもたちが次々と「はい」「はい」と手を上げる中で、

Kも「あっ！ おにごっこ ハルコヤ（～しよう）」と声を上げ、手をピンと上げる。しかし、なかなかKにあたらない。

やっとKがあたり「おにごっこです」と答える。

そして教師が、「あーおにごっこ」と黒板に書くと、KはPに向かって「へへん」と自慢気。

(2006/6/7 学級)

学級会でスポーツ大会の種目を決めている場面である。授業中のことばでのやりとりにはなかなか参加していけないKであるが、このときには我こそはと自分のやりたい遊びを必死に手を挙げながら主張している。また、不足している日本語には韓国語を織り交ぜて、自分の主張を懸命に伝えようとしている姿がうかがえる。更に、自分の主張が通ったときに教室の中で自己実現を果たした満足気なKの姿が見られる。この事例からは、学級会で話されていることがK自身の関心のある文脈としてK個人の文脈に落ちており、その中でKが不十分な日本語を使いながら、主体的に参加していく様子が見られる。このように、K自身の文脈に根付いた内容や体験に関する場面で、Kが主体的に参加を果たしていく様子が観察された。

以上の事例から、Kは教室の授業の文脈の中で「自分の知識・経験・興味」などをきっかけに授業の文脈を自分自身の文脈として捉え、参加を果たしていることが分かった。

一方で、Kが教室の授業に参加できない、あるいは参加をしないのはどのような場面であるのか。また、その原因はどこにあるのだろうか。以下で事例を交えつつ考えていきたい。

【事例3】個の学習・作業への執着

一人ひとりにブロックが配られ、ブロックを使って教科書の問題を解いていく。「数の概念」の導入の場面。

教科書にある数字と絵の上に同じ数だけブロックを置いていくというもの。

教師は黒板に教科書を同じような絵を書いているが、説明はほぼ日本語のみで進めていく。

Pは先生の説明を聞いているのか、じっと前を向いているが、Kは手元にあるブロックいじりに夢中。

教師の説明が終わり、教科書の絵の上にブロックを置く場面になるが、Kは指示を聞いておらず、まだブロックをいじっている。

私が横に行き、説明をすると、しぶしぶ置き始める。が、あまり前を向こうとしない。教師を見ようとする。

(2006/4/26 算数)

教室で行われているブロックを並べるという作業に参加できていないKの様子が見て取れる。自分の目の前にあるブロックをいじることに夢中で、教室の作り上げる教室の文脈とは別の文脈で自分の作業を続けている。筆者が傍に行くとしぶしぶブロックを指示通りに置き始めようとするが、依然として教室内の文脈に参加していく様子は無い。以下の事例4も同様の事例である。

【事例4】個人の文脈と教室の文脈のずれ

教師の指示には従わず、日本語学綱に行っていたためやり終えていない部分のひらがなをノートに書こうとする。

「それは後でもいいから、今やっているのをしよう。」と声をかけても、ノートを埋めることに一生懸命。

(2006/5/10 国語)

自分がやっていないひらがなの部分が気になって、教室内の流れに乗れていない。また、以下の事例5では教科特有の語彙が理解できずに教室の文脈が、K個人の文脈へと結びつかない様子が見られる。プリントに出てくる教科特有の語彙や表現が理解できず、問題を解くことが出来ない。教科特有の文脈から自身の文脈へとつなげる道筋が発見できずに参加へと結びついていないことが分かる。

【事例5】教科語彙・文章題の未理解

算数のプリントを各自が進め、終わった人から教師にマルをもらい、次のプリントへと進んでいく。

「なんばんめ」と書かれた数の数え方のプリントであるが、

Kはプリントに書いてある問題文の意味が分からずなかなか解き始めることが出来ない。

ちなみにプリントに書かれていたのは以下のような問題文。

「まえから 5 台め の じどうしゃにマルをつけましょう」

「まえから 4 台の じどうしゃに マルを つけましょう」(中略)

Kは問題の意味も、「～め」という表現にもなじみがない様子で、解き始めることが出来ない。

韓国語で翻訳してやると、何とか丸をつけるという様子。

(2006/5/24 算数)

このように、Kが授業に参加出来ない場面を見てみると、教師の創り出す教室全体を支配する文脈の流れの中に、K個人の文脈が重ならないとき、Kの参加が成されていないことが分かる。

以上をまとめると、教室内で教師によって作られ言葉のやり取りで深まっていくいわゆるメインストリームと呼ばれる文脈に対し、その文脈が子ども自身の「個人の文脈」に結びついたとき、子どもの参加が実現し、それが個人の文脈には結びつかなかったときに参加がなされていないことが分かる。具体的には、Kの場合においては「自己の体験・経験・興味」というきっかけから教室内の文脈が個人の文脈へと落ちていき、参加がなされている。一方で、たとえ「個人の文脈」が作られたとしても、それが教室の作る文脈と異なれば参加には結びつかない。事例にも見られたように教師の指示とは異なった作業に夢中になっているときには、自分自身の個人の文脈を維持すること必死で教室のメインストリームには参加していかず、個別の文脈での参加が見られた。また、教科語彙などが理解できず、個人の文脈が作れず、教室全体の文脈に乗れないという事例もみられた。

4-2. 教室の「文脈」とは —JSLの子どもがいない教室—

それでは、そもそも教室内で教師によって作られている文脈とはどのようなものなのか。また子どもたちはそれをどのように自分に結び付けて参加につなげているのだろうか。本節では JSL の子どもたちが取り出しで抜けている、いわゆる JSL の子どもたちがいない教室での子どもたちのやりとりの観察から見えてきた、授業への参加を果たす上での教室内の文脈についての考察を述べる。

JSL の子どもたちがいない教室では、JSL の子どもたちがいるときと比べ、授業はスピードの面でも内容の面でも高度な内容で行われており、子どもたちはその授業に積極的に参加していた。そこで作られている文脈とは、具体的には他の子どもの意見に対して笑いが起こったり、からかいが飛んだり、子どもたちの発言に触発されて次から次へと意見が飛び出し授業が展開している文脈であった。また、教師が作り上げる教室の文脈に対し、全ての子どもたちがその文脈を自分のものとして捉え、自分の個人の文脈に落として、参加を遂げていた。その証拠に、教師が全体に問いかけることにに対して、「何を言っているんだろう?」「何を聞いているんだろう?」と首をかしげる子どもたちは皆無で、みんなが一斉に教室の一言一同に一喜一憂し、挙手をし、教師の問いかけに反応している様子が伺えた。

つまり、教師の作り上げる非常に複雑で高度な文脈に対して、子どもたちは教室の文脈を自分のものとして受け取り、そこに参加していく様子が観察された。そして、この文脈性の重なりこそが授業参加にとって重要な視点になると考えられる。

4-3. 授業に参加していくために —「全体」から「個」への視点の変換—

以上を踏まえ、教室内の授業に参加していくことはどういうことかを、「全体」と「個」という視点からまとめたい。

教室の授業への参加の観察を通して見えたのは、学習において「個人」へ注目することの重要性であった。「個の文脈」に結びついて実現した参加、一方で「個の文脈」に結びつかずにメインストリームに関っていけない参加。双方の事例から、「個人」に注目することが授業参加にとって一つのキーワードになると思われる。以下に挙げる事例6は、このことを顕著に表している事例である。当初は教室の文脈に乗れていないKが、自分が知っている歌を耳にしたのをきっかけに「個の文脈」へと授業内容が転換し、授業へと参加を遂げていくという参加の変容が見て取れる。

【事例6】個の文脈への転換からの参加

リズムに合わせて、挨拶や行進、歌を歌う。身体を動かしながらの音楽が中心。

P・Kともサポートはほとんどなくもついでいける。

但し、黒板に張った日本語の歌詞を見ながら歌う場面になると、黒板をほとんど見ようとせず、下を向いて別のことをしている。

「ほら、黒板見てみて」といっても、見ようしない。

続いて、着席し教科書の絵を見ながら日本の童謡を歌う場面では、他の子どもたちが日本の童謡を空で口ずさむ中、判らないこともあり、落ち着かない。

ところが、「迷子の子猫ちゃん」の歌になると突然、Kは「あ、知ってる」と声を合わせて大きな声で歌いだす。

(2006/4/19 音楽)

以上の考察から、教室の授業への参加を目指した「ことばの力」には「個人への注目」という視点が不可欠であることが分かる。このことから、これまで JSL の子どもたちに対する適応指導や学習指導においては教室全体にいかにも子どもたちを適応させていくかという「全体」に視点をおいた議論が進められることが多かったが、それだけでは不十分であり、「全体」から子どもたち「個人」へと注目する視点の変換が必要だと言える。また、子どもたちの支援においても子ども個人の文脈に注目した支援の態勢作りが必要である。今回は支援者の関り方については触れることが出来なかったが、支援者がどのように子どもたちの個人の文脈作りに関っていくのかは重要な視点である。今後、実践を行う中で同時に考えていきたい。

5. 結論と今後の課題

K という一人の児童の授業参加の様相から、JSL の子どもたちの授業参加を考えるにあたり、子ども自身の持つ文脈に寄り添う重要性を示唆した。これは2章で前述した齋藤(2006a、2006b)などに見られる子どもの「行為主体性」に注目した年少者日本語教育の考え方とも共通するものである。行為主体性に注目した日本語教育とは、場当たり的なその場しのぎの支援ではなく、子ども自身の主体性を活かし、子ども一人一人に寄り添い、自己実現を目指すものである。しかし、先程も述べたように、このような子どもの主体性に注目した実践研究はまだ始まったばかりであり、今後ますます多くの実践および研究を重ねていく必要がある。また、個を活かした周囲の子どもたちとの協働の視点も今後重要になってくると考えられる。子どもたちは個として存在しながらも、周囲の影響を多分に受けて授業に参加している。周囲の子どもたちとの関係の作り方が授業参加に影響を及ぼしているだろうことは明らかである(野山・三宅・池上・石井 2006 など)。また、この周囲の子どもたちとの協働学習を考えるにあたっても、今回の考察で見られた個人の主体性が重要になってくるであろう。さらに、今回は小学生を対象とした考察であったが、その他にも発達過程、認知能力の異なる中学生、高校生の場合にはまた異なる「ことばの力」の把握の必要があると考えられる。今後の課題としたい。

最後に、今回の考察を踏まえ、子どもの個人の文脈に注目し授業参加を捉える中で、今後自らの実践において、授業参加だけに留まらない授業を越えた学校生活への参加の仕方、および学校を卒業した後、社会においてどのように参加し、その中でどのように自己実現をしていけるのかということまでをも視野に入れた子ども一人一人のトータルな自己実現を目指した実践および研究を行っていきたいと考えている。

【参考文献】

- 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ー」『日本語教育』128, pp. 3-12
- 岡崎敏雄(2002)「学習言語能力をどう測るかー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』pp. 46-56 国立国語研究所

- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田日本語教育研究』2, pp. 1-16
- 川上郁雄(2005a)「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1』pp. 3-18 くろしお出版
- 川上郁雄(2005b)「バンドスケール評価—行動から言語能力をどう捉えるか—」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 41-46
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広(2004)「年少者日本語教育学構築に向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す—」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 273-284
- 齋藤恵(2006a)「適応支援としての年少者日本語教育の役割と課題—JSL児童生徒の「行為主体性」をどう捉えるか—」『早稲田大学日本語教育研究』8, pp. 37-50
- 齋藤恵(2006b)「JSL児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために—」『リテラシーズ2』pp. 113-128 くろしお出版
- 佐藤郡衛(1989)「帰国子女の受け入れに関する社会学的研究—潜在的カリキュラム論によるアプローチ—」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』5, pp. 43-61
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育』明石書店
- 高木光太郎(1993)「「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) 概念を中心として—」『東京大学教育学部紀要』32, pp. 265-273
- 恒吉僚子(1992)『人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム—』中央公論社
- 中島和子(2002)『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(CAJLE)
- 野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子(2006)「多言語環境下にある子どもの「学習能力」—年少者日本語教育学の観点から—」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 273-284
- 南保輔(1996)「帰国子女の「適応問題」：分析単位に関する一考察」『成城文藝』155, pp. 81-111
- 箕浦康子(1984)『子どもの異文化体験』思索社
- 裴岩ナオミ(1986)「『海外成長日本人』の適応における内部葛藤—ライフ・ヒストリーによる研究から—」『異文化間教育』1, pp. 67-80
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (レイブ、J.・ウェンガー、E. 佐伯胖 訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書)

(オゼキ フミ・博士課程1年)