Journal for Children Crossing Borders
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ー
2022 年　第 13 号　pp. 38 - 71

研究論文 —— 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

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

小林 美希 *

■要旨

本研究では，JSL 生徒が日本語でどのように書き，どのような「ことばの実態」が見られるのかを，小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにした。分析の結果，JSL 生徒の「ことばの実態」として 3 点 —— 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　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，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られるという点 —— が明らかになった。これらの分析結果を踏まえ，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味とは，「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力」を育み，認知や思考を支えるリテラシーを獲得すること，さらに，このようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことを論じた。その上で，子どものリテラシーの総体として「ことばの力」を捉えるということが，子ども自身を捉えることになり，子どもの「アイデンティティの構築」を支えていくことになることを述べた。

ⓒ 2022. 移動する子どもフォーラム．http://gsjal.jp/childforum/

■キーワード

JSL 高校生，
書く，
発達段階，
アイデンティティ，
論理的思考力

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程（E メール kobayashimiki@aoni.waseda.jp）

1. 問題の所在

1. 1. 子どもの成長・発達を捉える視点の重要性

本稿では，第二言語として日本語を学ぶ高校生（以下，JSL 生徒）[1]が第二言語である日本語でどのように書き，どのような「ことばの実態[2]」が見られるのかを小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにする。その上で，成長・発達を捉える視点を軸に「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒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のかを探究することを本稿の目的とする。

近年，外国人労働者の日本における定住化が進み，日本の高校に在籍する日本語を母語としない JSL 生徒が増加している。文部科学省（2022）の調査によると，「日本語指導が必要な高校生」は，4295 人となっており，過去最高を記録している。一方，彼らの高校卒業後の進学率は，高校生全体の進学率 73.4% に対し，51.9％に留まっている（文部科学省，2022）。JSL 生徒の高校卒業後の進路選択をどのように支えていくかが，大きな課題となってきている。筆者も JSL 生徒が多数在籍する国内私立高校（以下，当該校）で日本語教育に携わる中で，日本の大学への進学を希望しながらも，多くの大学で入学試験科目として課されている小論文を，第二言語である日本語で「書く」ことに困難を抱えている生徒や，高校卒業後の進路への不安を抱きながら学校生活を送る生徒に出会ってきた。彼らの多くは親の都合によって来日し，困難と不安を抱えながらもキャリア形成を望み，日本語学習に取り組んでいる。筆者はこのような JSL 生徒と接する中で，母語においても成長・発達段階にある JSL 生徒にとって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のか，そして，どのように彼らの進路選択を支えていくべきかを考えるようになった。そこで，まず，年少者日本語教育研究において「書く」研究はどのように研究されてきたのか，その理論的な知見を整理したい。

1　日本語を含む複数言語に触れながら育つ子どもを表す表現として「移動する子ども」や「CLD 児／生徒」，「複数言語環境で育つ子ども」など，子どもたちの言語文化背景の多様性や複雑性に配慮した様々な用語が使われるようになってきている。本稿では，日本国内の高校に通い，日本国内での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を研究協力者としている。そのため，「日本国内で日本語を第二言語として学ぶ生徒」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こととする。

2　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。そのような「ことば」を，生徒たちはどのように学び，日常的にどのように「ことば」を駆使しているのかという生徒の実態を「ことばの実態」と呼ぶ。

従来，年少者日本語教育における「書く」ことの研究は，子どもたちが日本語をどのように効率よく学ぶことができるかという点に重きが置かれ，子どもが書いた作文に対して，教師が誤りを添削する教師主導のプロダクト重視の教育が長らく行われてきた。また，成人を対象にした日本語教材を使用し，段階的に文法を学ばせながら，その文型練習の応用，発展として作文を書かせるという教育が依然として多くの教育現場で行われている現状が続いてきた（例えば，風間ほか，1996）。2000 年代に入ると，年少者日本語教育において，子どもの全人的発達を支える教育の必要性が説かれ，子どもの将来を見据えた日本語教育実践を行っていくことの重要性が指摘されるようになってきた。例えば，石井（2009）は，「年少者」に対する年齢要因を重要な指標とする理由として，「人としての成長・発達過程にある」（p.144）点を挙げている。その上で石井は，このような成長・発達過程にある JSL 生徒に対し，重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は，全人的発達を支える教育の一環として位置づけられると述べている。石井の論考では，教師のどのような働きかけによって，子どもの日本語能力がどの程度伸長したのかという点にのみ着目するのではなく，「子どもの現時点での力は，将来に開かれた可能性につながる一段階である」（石井，2009，p.146）として子どもの発達を捉え，子どもの主体性を活かし，子どもの生涯にわたる「ことばの力」の育成を目指した日本語教育実践を行っていくことの重要性が示唆されている。このような動きを受け，年少者日本語教育における「書く」研究においても，研究の対象は，プロダクト重視の研究から，子どもが書くプロセスや子どもの主体的な学び，あるいは，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議論へと進展していった（例えば，池上，大上，小川，2003；池上，小川，2006；齋藤，2006；山崎，2006；本間，2017）。

以上のように，年少者日本語教育においては，子どもの成長・発達を捉え，子どもの将来を見据えた日本語教育実践を行っていくことの重要性が認知されるようになるとともに，教育実践も子どもの主体的な学びやアイデンティティの構築をどのように支えるかという議論が中心に据えられるようになった。これらの年少者日本語教育の「書く」研究における子どもの成長・発達を捉える視点を踏まえ，次節では，本研究で焦点を当てている高校生という青年期中期に属する生徒の具体的な成長・発達がどのように捉えられているのか考えていこう。

1．2．青年期中期における成長・発達の特徴から「書く」教育の課題を考える

高校段階における青年期中期発達の特徴として，日本キャリア教育学会（2008）は，「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，青年期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。このような高校生の発達段階と年少者日本語教育における「書く」教育実践の流れを照らし合わせると，近年，年少者日本語教育実践において子どもの全人的発達を支える教育の重要性が説かれているように，子どもたちが「書く」ことによって，多様な自己の側面を認識し，自らの生と向き合い，言語化するというアイデンティティの構築を支える教育は，非常に重要な視点であることが確認できるだろう。

続いて，「書く」ことに焦点を当てながら，高校生の認知的発達段階について考えてみたい。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，高校生という青年期中期の段階において，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。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，論理的思考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のではないだろうか。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[3]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，リテラシーの総体としての「ことばの力」[4]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）。

しかしながら，JSL生徒を対象にした「書く」教育実践では，前節で検討したように，子どもの成長・発達を捉える視点の重要性は指摘されているものの，どのように子どもたち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身につけるかといった議論がまだ十分探究されていない。

以上を踏まえ，本研究では，JSL生徒が第二言語である日本語で「書く」言語活動を通して，どのような「ことばの実態」が見られるのかという点を捉える枠組みとして，成長・発達を捉

3　本研究におけるリテラシーとは，Gee（2001）がDiscourseの概念を用いて説明したように，「読み書き能力」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，行動などを含む能力として捉えている。

4　本研究では，教育実践を通して育成すべき「ことばの力」を，読み書きや運用技能に熟達するといった「学校リテラシー」（Knobel, 2001）のみを表すものではなく，さまざまな状況や文脈の中で目的に応じて意味形成し，「ことば」を産出しながら社会参加していく力，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力といったように多面的に捉えている。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すると考える。ここ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，表現できる論理的な思考力」という点に着目している。なお，本研究では，個人が有するリテラシーの総体を「ことばの力」という用語として一貫して使用することとする。

える視点を「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」と「アイデンティティの構築」という２つの軸から検討する。その上で，JSL 生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒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のかという点について考察を進めていく。

2. JSL 生徒が「書く」ことをどう捉えるか── 理論的枠組みの検討

本章では，JSL 生徒が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かを考えたい。そのために，まず，子どもの成長・発達を捉える視点から考察を進める。

2. 1. 子どものことばの発達と「書く」こと

岡本（1985）は，「一次的ことば」が現実的な生活場面の中での限られた自分がよく知っている人が相手となる話しことばであるのに対し，「二次的ことば」は，学童期に入り，具体的文脈ではなく，ことばの文脈そのものに頼る「ことばのことば化」（p.28）によって，不特定多数者や抽象化された聞き手一般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であると述べている。内田（1999）は，この「二次的ことば」を読み書きと同義であるとし，「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」（p.185）と述べている。ヴィゴツキー（2001）は，「二次的ことば」すなわち，書きことばを習得することで，子どもの能力は「無意識的・自動的局面から随意的・意図的・意識的局面へ移行する」（p.293）と述べている。ヴィゴツキー（2001）によると，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いう（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を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，子どもは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と論じている。この「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は，幼少期から培ってきた具体的経験の領域で行われる会話の状況から，「自覚性と随意性」の領域で行われる，音もなく話し相手もいない「二重の抽象 ―― ことばの音声的側面と対話者の抽象 ―― を要求する状況」（ヴィゴツキー，2001，p.287）への変化に大きな困難を伴うが，この移行が抽象的な思考の発達に大きな影響を与えるのである。

以上を踏まえると，成長・発達段階にある子どもにとって「書く」ということは，教科内容の理解を促し，教科学習への参加を可能にするだけではなく，子どもの心理機能全体を再編成し，抽象的思考の発達や自己理解など，子どもの成長・発達に大きな影響を与えると言えるであろう。

では，このように「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認知的に発達段階にある時期に，「「空間」「言語間」「「言語教育カテゴリー間」の移動」（川上，2021，p.5）をしながら育ってきた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。

2. 2. JSL生徒のことばの発達と「書く」こと

JSL生徒のことばの発達と「書く」ことについて考えていくにあたり，まず，JSL生徒がどのような言語使用状況にあるのかを確認しておきたい。当該校には，中国語，英語，タガログ語，韓国語などを母語とする，さまざまな言語的背景を持つ生徒が多く在籍している。生徒たちは，授業で分からない内容を，ある友人には母語で確認し，その内容を別の友人には日本語で伝えるなど，多様な言語資源を駆使しながら，授業への参加を果たそうとしている。さらに家庭内においても，両親やきょうだい間で言語を使い分け，母語と日本語を併用しながら，複数言語環境の中で日常生活を送っている。コスト他（2011）は，このような複文化複言語能力について，「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質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである」（p.252）と述べている。このように，JSL生徒たちは，未成熟な言語資源を寄せ集め，それらを複合能力として駆使しながら，言語を使用しているのである。

川上（2021）は，このような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」いとし，「「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」（p.127）ことの重要性を論じている。

さらに，塘（2017）は，ピアジェやエリクソンによる認知の発達段階の知見をもとに，上述したような複数言語環境の中で育つ人の発達段階を 6 つに区分し，異文化間能力の構成要素を示している。中でも本稿で対象としている多くの JSL 生徒が移動した時期にあたる，児童期後期から青年期前期（10 ～ 15 歳）における認知的発達を「抽象的思考が可能になる質的転換を迎える段階」（p.57）であるとし，この段階が「学習および生活活動全般の質」を決める重要な時期であるという。

このように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る考え方は広がりつつある。しかしながら，一般的には，子どもの第二言語学習に関しては，依然として母語を確立することの重要性が重視されている。例えば，ヴィゴツキー（2001）は，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」（p.321）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）と主張する。確かに，第二言語学習において母語を確立しているということは非常に重要な視点であり，さまざまな第二言語習得研究においてもその重要性が実証されている。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して「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していく環境を整えていくという点，さらには，認知的に発達段階にある子どもたちが持つ多様な言語資源とそのリテラシーを，「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点において疑問が残る。

一方，年少者日本語教育における「書く」研究では，これまで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語彙の調査等に焦点が置かれてきた（例えば，松本，1999；生田，2006）。このような調査や研究の成果を，日本語が十分に使えない子どもたちをいかに早く日本語を使えるようにさせるかという議論に収斂させていくべきではない。このような議論へと向かうことは，太田（2002）が述べる「日本語至上主義」による「補償的日本語教育」批判にもつながっていく。重要なのは，複数言語環境で育つ子どもに対することばの教育を，「母語か，第二言語（日本語）か」と二分法的に捉えるのではなく，JSL 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，日本語教育実践を通してどのようにリテラシーを伸長し，その総体としての「ことばの力」を育成していくのかということを考えていくことではな

いだろうか。

次章からは，当該校におけるJSL生徒を対象に行った小論文を「書く」実践を事例とし，JSL生徒にどのような「ことばの実態」が見られるのかを明らかにしていきたい。

3. JSL生徒に対する「書く」授業実践の概要

3. 1. 授業実践の概要

本研究の実践のフィールドは，筆者が勤務する国内私立高校（以下，当該校）である。当該校ではJSL生徒を数多く受け入れており，英語や中国語，タガログ語，韓国語等を母語とする生徒が学んでいる。当該校における2021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（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。

表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	・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	・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	・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	・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	・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. 対象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。メイの JSL バンドスケール[5]の判定結果は，高校入学以来, 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

5　『JSL バンドスケール』（川上，2020）とは，日本語を第二言語として学ぶ子どもの日本語の発達段階を把握し，どのような実践を行うかを考えるためのツールである。本授業実践を行う前の 2021 年３月に行った『JSL バンドスケール【中学・高校編】』によるメイの日本語能力の判定結果は，以下の通りである。「話す：４ － 5，聞く：4 － 5，読む：4，書く：4 」日本語能力の特徴として，「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」点などが挙げられていた。

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。次章では，小論文を「書く」実践を通じて，メイにどのような「ことばの実態」が見られたのかという点を明らかにしていく。

3. 3. 分析の方法

本章で分析の対象とするデータは，対面授業における授業実践記録，メイ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，JSL バンドスケール判定記録である。授業実践記録は，「関与観察」(鯨岡，2005) を通して，生徒と直接関わりながら，生徒の学びの様相を具体的，かつ客観的に記述するよう努めた。また，鯨岡 (2005) を参照し，相手を主体として認め，その相手の思いを間主観的に把握する一方で，事象を超越的に捉え，客観的に描くという２つの相反する立場で実践の記述を進めていった。本研究では，授業中にとった走り書きのメモをもとに，授業終了後，速やかにテキストデータとしてまとめた，清書版の授業実践記録[6]を主な分析データとして使用する。なお，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。

分析の手順は，以下の通りである。まず，授業実践記録から，「ことばの学び」[7]に対して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た。次に，それらの抽出したエピソードに対し，分析の最小単位であるコードを振っていった (エピソードタイトル)。次にそれらを，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，筆者がどのような働きかけをしたのかを観点にさらに抽象度を上げて３つのカテゴリーに分類した。

6　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ったため、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。

7　本研究における「ことばの学び」とは、読み書きや運用技能に熟達する、「学校リテラシー」(Knobel，2001) に関わる内容だけではなく、学校以外の文脈において目的に応じて意味形成し、「ことば」を産出しながら社会参加していく力など、「学校外リテラシー」(Knobel，2001) をも含む幅広い文脈での学びとして捉えている。ただし、ここでは大学受験を控えた生徒が小論文を「書く」実践を対象としているため、「学校リテラシー」(Knobel，2001) に関わる内容が主なデータとなっている。

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，「ことばの学び」に対する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

表２　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どういう風に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てる？
	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「三無製品」についてクラスメートと共有しよう
		⑪「夢、未来、経営、父、中国」の関係は？
「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てる？（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言わないと（剽窃）

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。表２に，カテゴリー一覧を示す。

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(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，その際の授業実践記録を示す。

【事例Ⅰ】構成メモの記入：②どういうふうに書くか考えてから書き始めないと

筆者が「これ，長いから，ちゃんとどういうふうに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。大丈夫かなぁ」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）

【事例Ⅱ】語彙の整理：④「夢」と「志」の違いって？

〈状況：メイが第１稿を書き進めており，冒頭の「夢」に関する内容を確かめている〉

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

なぁ？テーマは「志」だけど，どんな違いがあるかなぁ？」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。先生あっち行ってて」と追い払うような仕草を見せる。

（2021 年 6 月 3 日　2 時間目　授業記録）

【事例Ⅲ】内容の整理：⑤「夢，未来，経営，父，中国」の関係をまとめてみよう

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　2 時間目　授業記録）

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，構成を意識せずに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，心の中は全てすば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も，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。

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，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契機となった。

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。「そうかーじゃぁ，そのメイの志のために，何をする？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，それはー，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？まぁいいや。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，大切なの，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るのかな？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「こんな感じかなぁ。確認してみて。どう？」と聞くと，「はーい，ありがとう，先生」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。図１は，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。

2. あなたの志は何ですか
　✓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
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。
　✓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

図１　構成メモ一部抜粋

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は？」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？」というと「はーい」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：⑯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ぁ」と言うとメイは，「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(梦)」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，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ャフォールディングを講じながら，下書き（第２稿）を書き進めていった。

【事例Ⅶ】内容の整理：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

〈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，他の人分からないと思うから，説明しようか。先生も最初分からなかった。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ぁ。読み手に。今日そこ詳しく書いてみる？」と促すと，「はーい，先生分かったー」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たいのかな？」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：㉓どこのデータかしっかりと言わないと（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ぁ？」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「そうかぁ。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，これどこ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言わないと。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，コロナウィ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。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。

4. 4. JSL 生徒が「書く」際の「ことばの実態」

以上のデータから，JSL 生徒メイのどのような「ことばの実態」が見えてくるだろうか。ここまで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」を振り返りながら考えていきたい。

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２「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。

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と，【事例Ⅱ】に見られるように，「先生あっち行ってて」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．考察

第4章では，JSL生徒の「ことばの実態」として3点――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　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，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られる点――が明らかになった。本章では，第4章の分析結果として得られたJSL生徒の「ことばの実態」を踏まえ，第1章および第2章で検討した，「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力」と「アイデンティティの構築」という成長・発達を捉える2つの軸をもとに，JSL生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討する。その上で本研究の目的である，JSL生徒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のかという点について考察を進めていく。

5．1．「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力」の育成

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，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，第 1 章で検討した「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力」を育成するために必要な観点について考察を進めていきたい。

筆者は，当初，2021 年度に実施した本研究における研究協力者であるメイに対する実践においても，これまで 2019 年度や 2020 年度に筆者自身が担当してきた JSL 生徒に対する「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。これらの生徒たちは「下書き」の段階に至るまでにも，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，論理的な思考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，第 4 章 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生徒たちとは異なり，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ャフォールディングを必要としていたのだと推測される。このようなメイの様相を受け，筆者は，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なった。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，双方のスキャ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」活動に向かっていくという「ことばの実態」が明らかになった。

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2019年度や2020年度の実践で行ってきたように，「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，実際に論理的に書き進めたりしていく中で論理的な思考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，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はなく，スキャ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，論理的な思考力の素地となるリテラシーを培い，育んでいくことの重要性である。【事例Ⅴ】や【事例Ⅶ】から分かるように，第二言語である日本語で思考を言語化していく活動において，メイは，実践者からさまざまなスキャフォールディングを講じられている。その結果，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，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，「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力」育成のために重要な一段階となり，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。

5. 2. アイデンティティの構築

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，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られる点に着目し，第1章で検討した「アイデンティティの構築」を目指すために必要な観点について考察を進めていきたい。

第 1 章において，キャリア教育の知見や学習指導要領を参照し，生徒たちが「書く」ことによって，自らの生と向き合っていくというアイデンティティの構築を支える教育の重要性について論じた。年少者日本語教育における「書く」研究においても，本間（2018）が，中華学校に在籍する JSL 生徒を対象に行った「書く」授業実践において，生徒たちが自分の経験や記憶について書くことによって，複数言語環境で生きる自分自身を見つめ直し，自らの生を捉えることにつながっていったことを明らかにしている。また，小林（2021）は，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容を検討し，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けることにつながり，「複数言語環境の中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ている。このように，年少者日本語教育では，「書く」ことが，自らの複言語性を捉えることを可能にする，アイデンティティの構築に深く関わる思考活動であることが明らかになっている。

その上で，本実践を振り返ってみると，「書く」ことを通して JSL 生徒の「アイデンティティの構築」を支えるということについて，先行研究とは異なる新たな意義が見えてくるのではないだろうか。4.1 節で述べたように，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したことにより，メイの機嫌が悪くなっていったというエピソードを省察することは，筆者の見方を転換する契機となり，以下の気付きが生まれた。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る。さらに，日本語の作文が，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られるということが，生徒にとって第二言語で表現する達成感や充実感を味わい，自己肯定感を高め，自信をつけていく経験になるのではないだろうか。つまり，子どものリテラシーを，日本語や日本語での「読み書き能力」，あるいは「学校リテラシー」（Knobel, 2001）など，一側面からのみ捉えようとするのではなく，子どもの多様な言語資源とそのリテラシー全体を捉え，「ことばの力」を育成していく視点を持ちながら教育実践を進めていくことが，子どもの自己肯定感を高め，肯定的な自己意識を形成し，「アイデンティティの構築」を支えていく上で重要であると考える。

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。（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。

以上から，「書く」ことを通して「アイデンティティの構築」を支えるということは，既に先行研究で明らかになっているように，「書く」ことを通して，子どもたちが自らを振り返ることで生を捉え，新たな発見をするということに留まらないことが分かる。「書く」という言語活動によって，未成熟な言語資源とそのリテラシーを駆使しながら思考を言語化し，そのプロダクトが認められることで，第二言語で表現する達成感や充実感を味わい，自信をつけていくこと，そして，これらの経験を通して培ったリテラシーをもとに，異なる文脈においても目的に応じて意味形成し，「ことば」を産出しながら社会参加を果たしていくという新たなリテラシーを多面的に伸長させていくことが，「ことばの力」の育成につながると考えられる。このように，子どものリテラシーの総体として「ことばの力」を捉えるということが，子ども自身を捉えることになり，そのような視点で教育実践を行っていくことが，子どもの「アイデン

ティティの構築」を支えていくことになるのではないだろうか。

5. 3. JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことの意味

では，ここまでの考察を踏まえると，JSL 生徒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ということができるのだろうか。

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，新たな社会を切り開き，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，単に早く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，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，社会的実践を通して自己実現を果たしていくことではないだろうか。ただし，ここで留意すべき点は，読み書き能力や「学校リテラシー」(Knobel, 2001) を伸長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，本稿で着目した，「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，表現できる論理的な思考力」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る。子どもの多様な言語資源とリテラシーを多面的に捉え，日本語での「ことばの学び」と結びつけながら，日本語でのリテラシーを伸長していくこと，さらに，子どもたちがこのようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことが重要なのではないだろうか。ゆえに，日本語教育実践に携わる教師は，「母語か，第二言語 (日本語) か」という二分法的議論を越え，多様な言語資源でのリテラシーを引き出したり，新たに育成したり，それらを日本語の「ことばの学び」と関連づけたりしながら，子どもの「ことばの力」を育成する視点を持つことが重要である。このように，子どもの多様な言語資源とそのリテラシー全体を捉え，「ことばの力」を育成していく視点を持ちながら教育実践を進めていくこそが，子どもの「アイデンティティの構築」を

支えていくことになるのではないだろうか。

6. 結論と今後の課題

本稿では，JSL 生徒が日本語で「書く」活動に見られる「ことばの実態」を，小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにした。これらの分析結果をもとに，「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力」と「アイデンティティの構築」という成長・発達を捉える２つの軸をもとに，JSL 生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味について考察した。考察の結果，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味とは，「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力」を育み，認知や思考を支えるリテラシーを獲得すること，さらに，このようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことを論じた。このように，リテラシーを，社会的実践を通して構築される，思考や価値観，行動などをも含む能力として捉え，さらにその全体像としての「ことばの力」を捉えることは，子ども自身を捉えることであり，子どもの「アイデンティティの構築」を支えていくことにつながると考えられる。このような視点で実践を進めていくためには，教育実践に携わる教師がJSL 生徒のリテラシーを多面的に捉え，生徒の「ことばの実態」を十分に把握することから始まる。そうすることによって，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を学ぶJSL 生徒にとって，必要なリテラシーを把握することが可能になり，目の前にある大学受験という壁を乗り越えるだけに留まらない，将来へとつながる，認知や思考を支える「ことばの力」につながっていくと考えられる。

最後に，今後の課題について述べておきたい。筆者はこれまで日本語の異なる発達段階にあるJSL 生徒に対し，必要かつ適切なスキャフォールディングをどのように調整していくかという点に関して，試行錯誤を繰り返してきた。本研究で考察した点を踏まえ，さらに実践を積み重ねていく中で，さまざまな日本語の発達段階にあるJSL 生徒の「ことばの実態」を明らかにし，異なる日本語の発達段階にある生徒に対し，どのようなスキャフォールディングをどのように講じていくのか，その時期や質に異なりが見られるのかを探究していくことが今後の課題である。

文献

生田裕子（2006）. ブラジル人中学生の「書く力」の発達 —— 第 1 言語と第 2 言語による作文の観察から『日本語教育』128，70-79.

池上摩希子，大上忠幸，小川珠子（2003）．実践報告：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』11，31-58.

池上摩希子，小川珠子（2006）．年少者日本語教育における「書くこと」の意味 —— 中国帰国者定着促進センターでの取り組みから『日本語教育』128，36-45.

石井恵理子（2009）．年少者日本語教育の構築に向けて —— 子どもの成長を支える言語教育として．川上郁雄，石井恵理子，池上摩希子，齋藤ひろみ，野山広（編）『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する —— ESL と JSL の共振』（pp.142-164）ココ出版.

ヴィゴツキー，L. S.（2001）．柴田義松（訳）『思考と言語 新訳版』新読書社.

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 —— ことばの獲得と教育』岩波テキストブックス .

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」宮島喬，加納弘勝（編）『国際社会（2）変容する日本社会と文化』（pp.93-118）東京大学出版会.

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.

岡本夏木（1985）．『ことばと発達』岩波新書.

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)，2-3.

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（2021）．『「移動する子ども」学』くろしお出版.

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.

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』https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei ronri/index.html（2022 年 6 月 22 日閲覧）

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』49，249-268.

小林美希（2021）．子どものアイデンティティの構築を支える「書く」日本語指導のあり方——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』32，21-40.

齋藤恵（2006）．年少者日本語教育におけるスキャフォ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）『「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』（pp.161-189）明石書店.

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』45，49-64.

中村和夫（2002）．ヴィゴー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』2-3(1)，51-62.

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.

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——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』23，73-92.

松本恭子（1999）．ある中国人児童の来日 2 年目の語彙習得——「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』3，36-56.

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（2022 年 7 月 21 日閲覧）

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（2022 年 7 月 21 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」（令和 3 年度）の結果（速報）について』https://www.mext.go.jp/b menu/houdou/31/09/1421569 00003.htm（2022 年 7 月 21 日閲覧）

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——明日「一人」で書くためのスキャフォールディング『年少者日本語教育実践研究』6，29-40.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of*

Adolescent and Adult Literacy, 44(8), 714-725.

Knobel, M. (2001). “I'm Not a Pencil Man”: How one students challenge our notions of literacy “Failure” in school. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44*(5), 404-414.