



研究論文

JSL 児童が学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成に向けて

「書き」に焦点を当てた日本語支援実践から

小林 美希*

■要旨

本稿は、JSL 児童生徒が学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」を育成する年少者日本語支援実践のあり方を述べることを目的としたものである。学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成を目指して行った「書き」に焦点を当てた支援において、実際に JSL 児童にどのような「ことばの学び」が見られ、それが子どもの「ことばの力」にどのような影響を与えたのかを考察した。その結果、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視した支援により、子どもが参加できる文脈に広がりが見られることが明らかになった。このことから、「書き」に焦点を当てた年少者日本語支援実践において、子どもにどのような「ことばの力」の育成を目指すのかという点を意識した上で、活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視し、支援をデザインする重要性が示唆された。

©2014. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

年少者日本語教育
JSL 児童生徒
「ことばの力」
「書く過程」
「他者との対話」

1. 問題の所在

近年、社会状況の変化に伴い、さまざまな言語文化的背景を持つ子どもが日本の学校現場に増加するという現象が起きている。このような状況を受けて、年少者日本語教育が社会的課題として認知されてきており、母語、母文化維持、アイデンティティなどの課題に加え、

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了 (Eメール: miki.kobayashi@aoni.waseda.jp)

教科学習に必要とされる「学習言語能力」の育成を目的とした日本語の読み書き能力の重要性が唱えられてきている。以下、本稿で紹介する支援では、「書き」に焦点を当てており、以下、「書くこと」に焦点を当て、稿を進めていく。

「書き」の技能に焦点を当てた年少者日本語教育における先行研究では、中国帰国者定着促進センターにおいて JSL 児童生徒を対象に初期段階で行われる実践報告が挙げられる(齋藤, 2001; 池上, 大上, 小川, 2003; 池上, 小川, 2006; 小川, 齋藤, 2007)。これらの実践では、来日直後の初期指導という段階であっても、学校編入後の教科学習で必要とされる場面を見据え、JSL 児童生徒の「書きたい」という気持ちを起こさせる動機付けを工夫し、活動を進めている。中でも、小川, 齋藤 (2007) では、「目的・テーマに即して、自分で内容を考え、整理し、その内容にふさわしい表現を用いて、読み手にもわかるように『書く』力 (p. 65)」の獲得を目指し、JSL 生徒を対象に「文章の型を利用した作文プログラム」を行っている。従来行われていた「モデル作文」の実践のように、単に内容を入れ替えるだけの書き換えに終始してしまうことなく、「文章の型」に結びついたターゲット表現を理解し、運用練習をしながらも、「書く過程」を重視し、JSL 生徒が言いたいことを他者を書いて伝えるという実践である。

日本の学校に既に在籍している JSL 児童生徒を対象とし、高校入試の作文や教科学習授業での課題などを軸に進めている実践も近年報告されてきている(谷口, 2002; 荻野, 2005; 清田, 2005; 山崎, 2006)。山崎 (2006) では、高校入試を控えた JSL 生徒に対する作文指導の中で、推敲するという「書く過程」において、「対話」をし、スキヤフォールディング¹を講じる重要性を述べている。これらの実践では、語彙や文法、統語的知識といった限られた範囲における言語知識のみに注目し、添削をする実践ではなく、JSL 児童生徒が支援者とやりとりをし、思考を整理した上で、文章を産出していくという「書く過程」に注目している点に特徴がある。

以上の「書き」の技能に焦点を当てた年少者日本語教育における先行研究は、これまで年少者日本語教育において報告が少なかった「書く」技能に焦点をおいた指導の具体的な方法や道筋を提示しているという点で年少者日本語教育研究に大きな貢献を果たしてきた。さらに、支援者とやりとりをする中で子どもの思考を整理したり、語彙の適切さを考えたりするといったように「他者との対話による内容の深化」、また、「他者との対話による表現の広がり」の重要性を述べている点で意義があるといえる。一方で、これらの先行研究においては、最終的な学習成果物を作成する段階に至るまでの「書く過程」は、推敲と同義で捉えられており、推敲するという一連の「書く過程」がどのように教科学習で必要とされる「学習言語能力」の育成に結びつくのかという言語的側面について十分に議論されてきたとはい

¹ Hammond & Gibbons (2001, p. 5) では、言語教育におけるスキヤフォールディングを「学習者が新しいスキルや概念、理解を獲得するための教師による補助、サポートである」と定義している。

難しい。しかし、「教科学習を進めるために『学習言語能力』を育成する必要がある、そのためには日本語を読み書きする力の育成が欠かせない（池上，小川，2006，p. 35）」という指摘にあるように，JSL 児童生徒が「書く」という活動の大きな目的の一つとして，学習文脈に参加していくことができる「ことばの力」の育成を目指すという点が挙げられる。このような学習文脈に参加していくことができる「ことばの力」の育成を目指すのであれば，「書き」に焦点を当てた日本語支援実践において「他者との対話」を通して得られる「ことばの学び」は，「内容の深化」や「表現の広がり」に限られるべきではない。JSL 児童生徒が学習文脈に参加していくためには，「書く過程」を通して得られる「ことばの学び」が学習文脈への参加にどのように関連し，「ことばの力」の育成につながっているのかを明らかにした上で支援を進めていく必要があるのではないだろうか。

以上を踏まえ，本稿では，「書き」に焦点を当てた支援において，JSL 児童生徒が学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」を育成する年少者日本語支援実践のあり方を述べることを目的とする。具体的には，学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成を目指して行った「書き」に焦点を当てた支援において，実際に JSL 児童にどのような「ことばの学び」が見られ，それが子どもの「ことばの力」にどのような影響を与えたのかを明らかにしたい。

2. 先行研究

本章では，はじめに，本研究において目指す「ことばの力」の概念について述べる。続いて，JSL 児童生徒が「書く過程」で必要な「ことばの学び」を先行研究から明らかにする。最後に，本研究の日本語支援デザインにおいて具体的にどのような「ことばの学び」を目指し，支援を行っていくのかという点についてまとめる。

2. 1. 本研究で目指す「ことばの力」

本研究で目指す「ことばの力」とは，語彙や文法，統語的知識といった限られた範囲における「言語知識」のみを指すものではない。状況や文脈の中で意味形成し，ことばを産出していく力，状況や文脈に応じて論理的に考え，構成していく思考力や想像力，成長過程の中で自律的に学んでいく力といったように，幅広い文脈で「ことばの力」を捉えている。このように，幅広い文脈で捉えられる「ことばの力」とは，今後，母国へ戻ったり，母国や日本とは別の第三国へ移住したり，日本に定住したりとさまざまな将来の方向性を持つ JSL 児童生徒にとって，さまざまな言語に共通する「ことばの力」になり得るであろう。そして，子どもたちがこのような「ことばの力」を使い，参加できる文脈を広げていくことで，周囲との関係性を築き，自己実現を果たしていくことができると考えている。それゆえ，JSL

児童生徒の「ことばの力」の育成を考える上では、子どもたちが一日の大半を過ごす学校の学習文脈の中で、参加できる文脈をいかに広げていくかということは重要な視点であるといえる。

以下、前述した「ことばの力」と JSL 児童生徒の学習文脈への参加の関係について考えてみたい。子どもは、第一言語を学ぶ過程の中で、話題 (field)、対人的関係 (tenor)、伝達様式 (mode)²という 3 つの要素の相互作用によって、さまざまな状況や文脈に応じた言語使用域 (register) を扱う能力を身につけていく。文脈の助けが多く、言語以外に身振りや状況などからさまざまな手がかりを得ることができるような場面から、文脈の助けが少なく、抽象度の高いことばを使用する学習文脈にも次第に対応できるようになるのである。しかし、JSL 児童生徒の多くは、日本の学校において、年齢相応の学習文脈を形作る社会文化的文脈、話題、対人的関係、伝達様式の関係から意味を解釈していく力が発達途上にある。そのため、学習文脈における言語使用域に対応できず、学習文脈への参加自体に困難を感じる。結果的に、ことばを介しながら達成されるはずの教科学習での概念理解、さらには、発達段階に応じた思考力や認知力、表現力を含むさらなる「ことばの力」を育む機会をも失ってしまう可能性があるのである。

以上を踏まえ、本研究でどのような「ことばの学び」を目指し、日本語支援実践を展開していくのかという点については、2. 3. 節で詳述する。

2. 2. JSL 児童生徒が「書く過程」で必要な「ことばの学び」とは何か

2. 1. 節で述べた観点で「ことばの力」を捉えると、「ことばの学び」とは、子どもが参加することができる文脈を状況や文脈の中で伸長していく過程であるといえることができる。

では、このような「ことばの学び」を含む活動をデザインする際に必要な視点とは何か。Gibbons (2002) では、オーストラリア年少者 ESL 教育における支援から活動をデザインする際に必要な視点として、伝達様式 (mode) の連続性を挙げている。伝達様式の連続性は、例えば、「①文脈の助けが多く、ことば以外に身振りや状況などからさまざまな手がかりを得ることができるような場面 ②子どもがことばのみで経験を再構築しながら自身が学んだ経験について話す場面 ③子どもがことばのみで経験を再構築しながら自身が学んだ経験について書く場面 ④経験に関する具体的な記述はなく、抽象度の高いことばを使用しながら書く場面」のように四段階で示すことができる。教師と子どもたちとの対話の中で、文脈の助けが多い個人的な経験を述べる話しことばを使用する活動から、徐々に文脈の助けが

² Michael Halliday により提唱された体系機能言語学に基づく。体系機能言語学では、活動領域 (field) : 「何が起きているのか」、またそこでの「話題は何か」、役割関係 (tenor) : 「話し手と聞き手の社会的および場面的な役割は何か」、伝達様式 (mode) : 「どんな方法でどんな媒体を通して行われるか」という 3 つの要素の相互作用によって、どのようなことばの言語使用域 (register) も決められるとしている。

少ない書きことば的な話しことば³を使用する活動，抽象度の高い書きことばを使用する活動を一連の流れの中に組み込むことによって文脈の助けが少なく，抽象度の高いことばを使用する学習文脈における言語使用域へとつなげていくことができるのである。

以上の点を踏まえると，JSL 児童生徒が「書く過程」で必要な「ことばの学び」とは，「他者との対話」の中で言語的側面に焦点を当て「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」をし，学習文脈における言語使用域を広げていくことである。

2. 3. 本研究の日本語支援デザインにおいて目指す「ことばの学び」

本節では，これまでの考察を踏まえ，本研究で実際にどのような「ことばの学び」を目指した支援を展開していくのかという点についてまとめたい。

第一は，JSL 児童生徒に対する先行研究から重要性が示唆される「他者との対話による内容の深化」である。子どもが「書く過程」において，他者と多様な解釈や視点を交換し合う状況から生まれる「対話」を経て，自分自身の思考を客観的に見直し，変容することで内容の深化をしていくことができると考える。

第二は，「他者との対話による表現の広がり」である。本研究では，第 1 章で述べた JSL 児童生徒に対する先行研究からの知見に基づき，筆者と子どもとの対話を通して書く内容について，語彙や文法，統語的知識といった言語知識についてのスキヤフォールディングも講じながら，子どもが伝えたい内容について思考の整理を促し，内容の深化をしていく。子どもの興味，関心に沿って，子どもが伝えたい内容の意味形成の助けとなることを目指し，語彙や文法，統語的知識に関しても支援者の側からある程度，明示的に提示することは，日本語での「ことばの学び」を文脈の中に位置づけることであり，認知的に発達段階にある子どもが自己表現，自己実現を果たしていく過程で重要なスキヤフォールディングの一つなのではないかと考えている。

第三は，2. 2. 節で挙げたオーストラリア年少者 ESL 教育における先行研究から重要性が示唆される「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」である。「他者との対話」において，言語的側面に注目した支援を行うことは，学習文脈への参加につながる学習言語能力や読み書き能力を発達させる橋渡しになる重要な視点である。

言語的側面の具体的な扱いについては，オーストラリア年少者 ESL 教育における先行研究における方法論を参照する。子どもが伝えたい内容について，「どんな場面で，どんな相

³ 本稿で述べる「書きことば的な話しことば」とは，文脈依存度が低い状況下において，ことばのみで経験や情報を再構築し使用する，より書きことばに近い話しことばを指す。具体的には，学習文脈における口頭発表や口頭作文等の活動における話しことばが挙げられる。内田（1990）が述べる「文字作文は口頭作文を実現する機能を土台にして徐々に作り上げられる」（p. 117）という考え方に合致し，「書きことば的な話しことば」の活動の段階を経て，徐々に「書きことば」の言語使用域を習得できると考えている。

手に対し、どんな目的で話すのか（書くのか）」という文脈的な要素を活動の中に入れ、場面や状況に応じて必要となる言語使用の型を提示しながら、言語使用域を広げていくことを目指す。そのためには、2. 2. 節で述べたように、最終的に「書く」技能につながる活動であっても、話す、聞く、読む、書くというすべての技能を含む必要がある。また、文脈依存度が高い「おしゃべり」のような話す活動から、「他者との対話」の中で、在籍学級で発表するような状況を設定し、書きことば的な話しことばで話す、さらに、話した内容を再構成し、「書く」というように、段階を踏み、「書く」活動へとつなげていく。

以上のような「ことばの学び」を目指し、どのように支援を行っていくのかという点については、後出の第4章で詳しく触れる。

3. 支援の概要

3. 1. 子どものプロフィールと支援の概要

本研究の対象は、筆者が教育委員会派遣の日本語指導員として支援に携わっているフィリピン出身でタガログ語を母語とする小学6年生の男子児童Cである。フィリピンでは、学校における教科学習は主に英語で行われてきた。Cは2013年1月に来日し、公立小学校の5年生に編入した。来日当初の日本語能力は、簡単な挨拶表現と平仮名が少し読み書きできる程度であった。そのため、最初は日常的な会話においてもジェスチャーや英語での言い換えを必要としており、日本語のみで行われる在籍学級の授業に参加することは非常に困難な状況であった。このようなCに対し、筆者は2013年2月より初期指導を開始し、2014年3月までに、週1回2時間の取り出し支援を計43回、入り込み支援を1回実施してきた。支援の際には、Cの在籍学級や家庭での生活、学習状況、クラスメートとの関係などについて、学級担任と話し合う機会を持った。また、支援内容をデザインしていく際も、在籍学級の活動と連動しながら進めていった。以下、支援開始後1年1ヶ月に渡る支援概要を表1に示す。

本稿で分析対象となる以下に述べるフィリピン紹介活動は主に2013年度前期に実施した活動である。2013年度前期には、本活動と並行し、児童が希望した算数の教科学習支援も進めていった。その後、2013年度後期は、小学校卒業に向け、小学校生活を振り返り作文を書いたり、発表したりする活動が増える在籍学級の活動と連動させながら、小学校卒業までの12年間の人生を振り返り、自分史作文を書く活動を主に行った。

表 1 支援概要

| 支援期間 | 支援回数 | 主な支援内容 |
|-------------------------------------|------|---|
| 2012 年度後期 (2013 年 2, 3 月) | 4 回 | ・基礎的な日本語理解 (平仮名, 片仮名, 挨拶表現など) |
| 2013 年度前期 (2013. 4 月～10 月) | 19 回 | ・基礎的な日本語理解 ・教科学習支援 (算数の計算, 文章問題など) ・フィリピン紹介活動 (構成・発表原稿, 資料作成) |
| 2013 年度後期 (2013. 10 月～2014. 3 月) | 21 回 | ・フィリピン紹介活動 (発表) ・自分史作文 (構成, 原稿・資料作成, 製本) ・漢字学習 (漢字ドリル, プリント) |

*便宜上, 児童 C が在籍する小学校の授業に合わせ, 一年を前期 (4 月～10 月上旬), 後期 (10 月中旬～3 月) に区切り示している。

3. 2. 研究の方法

本稿で分析するのは, 筆者が児童 C の支援を担当した 2013 年 2 月から 2014 年 3 月までの 1 年 2 か月, 計 44 回の日本語支援である。使用データは主に日本語支援時の支援記録を使用した。その他にも学習成果物, 教育委員会提出の支援記録, 学級担任と日本語学級での支援内容や様子, 在籍学級での様子について情報交換をする連絡ノート, さらに学級担任に行ったインフォーマルインタビュー等, できる限りさまざまな視点から検討できるようデータ収集を行った。本稿で主な使用データとする日本語支援時の観察記録は, 鯨岡 (2005) を参照し, 実践者かつ調査者である筆者が「他者の主観 (心)」である子どもの心の中の動きを「私の主観 (心)」で掴み, 「間主観的」に把握することとした (p. 16)。このような研究方法を採るのは, 本研究の支援対象である生徒 C のように, 多様な背景を持つ子どもを取り巻く環境や, 現在置かれている状況は均一なものではないため, すべての子どもに共通するような普遍的な実践方法を見出し, それを解決策として年少者日本語教育現場に投じていくということに対し, 違和感を覚えているからである。細川 (2005) が述べるように, 集団類型化された情報から普遍的な実践方法を見出し, 支援を展開していくのではなく, 「教師自身の描く教室がどのように変容するかという『自己評価的内省』 (p. 10)」を行い, 一人ひとりの子どもと向き合い, 「ことばの力」を把握し, 試行錯誤しながら教育支援を行っていく過程が重要であると考えている。そのような過程を経て, 支援を展開していくところこそが, 子どもの「ことばの学び」の本質を捉えることにつながり, より良い教育支援のあり方を探求することにつながっていくのではないだろうか。

4. JSL 児童が「書く過程」における「ことばの学び」——「フィリピン紹介活動」の実践から

本章ではまず、これまで筆者が担当した計 44 回の支援のうち、なぜ「書く過程」における「ことばの学び」に注目した支援を行うに至ったのかという軌跡を述べる。その後、フィリピン紹介活動の概要を述べた上で、フィリピン紹介活動において見られた「ことばの学び」の様相を述べる。

4. 1. フィリピン紹介活動に至るまでの軌跡——「書く過程」における「ことばの学び」への注目

C の支援開始後、数か月間は C が日本で生活する上で必要な日本語（平仮名、片仮名、挨拶表現、学校生活に必要な語彙、表現など）を中心に初期指導を行ってきた。半年以上経つと C はクラスメートや筆者との日常会話の多くを日本語でやりとりすることができるようになってきた。その一方で、C の「話す」力や「書く」力に関する「ことばの力」の課題が徐々に明らかになってきた。C は、目の前に視覚的手がかりがある情報を聞き手や読み手と共有し、その情報について日本語で話を進めていくことはできるようになってきていた。しかし、視覚的手がかりが少ない文脈依存度が低い状況において、情報を再構成し、順序立てて分かりやすく聞き手や読み手に伝えていくことが日本語のみならず、英語でも困難であった。以下に示す事例は、学級担任と情報交換をした上で、在籍学級の活動と連動させながら「ことばの力」の把握を行った一例である。

【事例 1】

〔状況〕学級担任より、在籍学級の英語の授業で「シーパ」というフィリピンの遊びについて児童 C が発表をすることになり、準備をさせてきたが、C が得意とする英語でも日本語でもその遊びの内容を順序立てて分かりやすくクラスメートの前で発表することができなかったという報告を受ける。その直後の日本語教室の授業で「シーパ」という遊びについて筆者が児童 C に質問している。

私が「英語の発表したでしょ。どんな内容だったか教えて」と言うと C は、「えー、また?」と言い、嫌そうな表情を見せてくる。私が「教えてくれたら、後でシーパを一緒にやってみたいな」と言うと、「シーパ」という遊びを説明するために羽のような絵を小さくノートに描き始める。しかし、絵を描くこともすぐに止め、「説明は難しい」と英語で言う。「じゃあ、英語でもいいよ、どんな遊びか教えて」と聞くと、C は「英語で?」と言い、そのまま黙ってしまう。私が「シーパは物なのかな。」と言うと、日本語で「うん」と答える。「シーパは手で遊ぶのか

な？足で遊ぶのかな？頭を使うゲームなのかな？」と聞くと「足」と答える。その後、「こうやって」と消しゴムを取り出し、足で蹴り上げるようなジェスチャーをする。「シーパはどんな形？」と聞くとノートに描いた絵を指して「これ」と言う。「ルールは？サッカーとは違うの？」と聞くと C は少し考え込み、英語でも日本語でも説明することを完全に諦めてしまう。(2013.07.11 支援記録)

上記事例から、シーパで使うものやシーパの遊び方といった「何について話したり書いたりしているか」という「話題」に対しては、消しゴムをシーパという遊びに見立て、聞き手である筆者と目の前に視覚的手がかりがある情報として共有しながら説明しようとしていた。しかし、その詳しいルールの説明といったように、視覚的手がかりがない抽象的な内容に「話題」が変化すると、日本語では、内容を表現するための言語項目が足りず、伝えること自体を諦めてしまっている様子が分かる。また、フィリピンにおいて C の主な学習言語であった英語においては、情報が共有できていない筆者、またはクラスメートという「対人的関係」に対し、伝えたい情報を再構成し、まとめることができず「伝達様式」の変化に対応できずにいたと考えられる。

さらに、以下の事例では認知的負担の大きい「書く」活動において「ことばの力」の把握を行った一例である。

【事例 2-①】

〔状況〕学級担任に日本語教室開始前、C の「ことばの力」を把握することを目的とし、インフォーマルインタビューを行っている場面。C の在籍学級では、その日にあった出来事、そこで感じたこと、学級担任が設定したテーマなどを短作文として毎日提出する課題が出されている。その「書く」課題について学級担任が以下のように述べている。

クラスメートとはほとんど日本語で話せるようになってきている。最近では、授業中に難しい話が出てきても H くん（在籍学級の英語圏からの帰国子女）に「日本語で分かるから訳さなくていい」と言ったみたいで。でも、チョロリ（出来事作文を書くクラス課題の在籍学級内での呼び名）はいつも一文なんです。最近では、また日本語で書かずに英語で書いて出してきたり。英語も一文で。

(2013.09.06 学級担任へのインフォーマルインタビュー)

上記学級担任へのインフォーマルインタビューを受け、児童に出来事作文を書くクラス課題の成果物をまとめたファイルを持参させた。児童が一人でクラス課題に取り組んでいる日は、以下のような文章を学級担任に提出していた。

ぼくたちはしゃかいとかていかとさんすうとやきゅとクラブをべんきょうしまし

た。 (2013.06.13 クラス課題)

ぼくたちは国語と図工と社会と算数と体育をべんきょうしました。

(2013.07.05 クラス課題)

【事例 2-②】

日本語教室を実施した日は、授業の最後に、授業の内容や感想について話す振り返りの活動を行っていた。振り返りの活動を経て、児童が一人で短作文を書き、学級担任に以下のような文章を提出していた。

四回目にほんごのべんきょうをしました。けいようしと () のけいさんをべんきょうしました。かんたんでした。こうていがうるさかったです。しゅくだいはカタカナとひらがなとかんじ。 (2013.05.16 クラス課題)

11 回目の日本語の勉強をしました。フィリピンの学校と日本の学校のちがいを話しました。フィリピンは、バスケットボールがーばんすきです。日本はサッカーとやきゅうがいちばんすきです。 (2013.07.08 クラス課題)

この頃の C は、「今日の出来事」といった身近な話題を目の前に視覚的の手がかりがある文脈依存度の高い状況下においては、順を追って話し進めることができるようになっていた。しかし、その内容をスキュフォールディングが全くないまま、すぐに一人で「書く」段階に入ると、どのように書き進めてよいのか分からず、決まった形の文を一文で書き終え、伝えたい内容を「書く」ことを諦めてしまっていることが【事例 2-①】から分かる。一方、【事例 2-②】からは、日本語教室の振り返りの活動の中で話した内容を基に、授業の内容や状況を詳しく書いて伝えようとしていることが分かる。しかし、C が振り返りの活動の中で話した内容を十分に書いて表現するには至っていない。これは、「今日の出来事」という「何について話したり書いたりしているか」という「話題」は同じでも、「誰が誰に対して話したり書いたりしているか」という「対人的関係」が筆者という具体的な他者から不特定多数の読み手へと広がることにより、「目的や状況に応じ、話し言葉で伝えるのか、書き言葉で伝えるのか」という「伝達様式」の変化に対応できずにいたことによるものと考えられる。

以上の事例による C の「ことばの力」の把握を経て、最終的な学習成果物を作成する段階に至るまでの「書く過程」では、伝えたい情報を単なる「おしゃべり」で終わらせてしまう限られた言語使用域から、情報を再構成しながら「話す」「書く」活動へつなげ、言語使用域を段階的に広げていく支援を考えていく必要があると考えるに至った。つまり、学習文脈に参加していくために必要な「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という点に注目するようになったのである。さらに、【事例 1】から分かるように、児童 C の場合、フィ

リピンにおける主な学習言語であった英語においても学習文脈で求められるような認知的な深さを持ったやりとりが困難である様子が見受けられた。そのため、Cの様子を注意深く観察しながら細かく段階を踏み、スキヤフォールディングを講じながら言語使用域を広げていく必要があることが分かった。

このようなCの「ことばの力」の把握を経て2.3.節で述べた「ことばの学び」を目指し、以下、フィリピン紹介活動を進めていくことになった。

4. 2. フィリピン紹介活動の概要

本活動は、Cの来日当初、初期指導を行っていた頃、英語のみでやりとりをしようとし、フィリピンに帰りたいと繰り返し筆者に訴えるCに対し、母国を思い出しながら話したり

表2 活動の流れ

| | 支援の流れ | 言語・学習活動 |
|--------|--------|---|
| 初期指導 | 状況把握 | フィリピンについて筆者に紹介する フィリピンに関する懐かしいこと、思い出などを自由に話す |
| 発表原稿作成 | 導入 | 「私の故郷」という題名で筆者が書いた故郷を紹介する短い文章を読む 発表までの授業の流れを説明、構成シート配布 |
| | 全体の構成 | 初期指導時の状況把握の段階でCが話したさまざまな内容から、発表するテーマ、構成を決める 構成シートに全体の構成を記入 ※前後のつながり、結論などを踏まえ、できるだけC自身のことばで全体をどのように構成していくかを説明してもらう |
| | 章の構成 | 全体の構成から章の構成を考えていく 章のトピックごとに大まかな内容をまとめる→構成シートに記入 |
| | 内容深化 | 章、トピックごとに内容に関して自身の経験、考えを述べる。対話を通して内容を深化させる 自分のことばで内容を再構成し、その内容を他者へ伝える ※話しことばから書きことば的な話しことばを意識 |
| | 表現への注目 | 語彙、文法など言語知識への注目 再構成した内容の確認 ※書きことばを意識 |
| | 書く | 自分のことばで内容を再構成し、その内容を書く 書いた内容を振り返る ※書きことば、口頭発表を意識 |

書いたりすることで、情緒面の安定を促し、Cが少しでも日本語を使ってやりとりをする機会になればと思い始めた活動である。活動を進めていく中で、日本語教室でも在籍学級の授業でも日本滞在を否定的に捉え、主体的に学ぼうとする姿勢を見せなかったCが、自身の経験に基づき、積極的に内容を筆者に伝えようとする姿を見ることができた。このような経緯から、学級担任に相談し、在籍学級において児童Cがクラスメートにフィリピンを紹介する時間を持つことになった。在籍学級の担任やクラスメート、筆者という具体的な他者に、学習文脈の中で、「母国の紹介」というCにとって意味のある内容を伝えることは、前章で述べた本研究における「ことばの力」の捉え方に合致し、話題、対人的関係、伝達様式という3つの要素から働きかけ、学習文脈における言語使用域を段階的に広げていくことにつながるのではないかと考えたからである。

日本語教室における具体的な活動の流れは表2の通りである。

上記支援の流れにある「章の構成」から「書く」までの活動は、章ごと、トピックごとに繰り返し行った。なお、発表原稿完成後の在籍学級における発表では、Cが作成した資料をクラスメート全員に配り、資料に沿って口頭発表を進めていった。発表後、発表内容についてクラスメートと日本語で質疑応答を行った。クラスメートはCの発表を聞いて得た情報をメモにまとめ、メモと一緒に感想文を提出した。最後に、今度はクラスメートがいくつかのグループに分かれ、フィリピンの地理、歴史、民俗など様々な視点から行った調べ学習の発表をCに向けて行った。

4. 3. フィリピン紹介活動における「ことばの学び」

本節では、フィリピン紹介活動において見られたCの「ことばの学び」の様相を述べる。なお、ここでは、2.3.節で挙げた本研究の日本語支援実践デザインにおいて目指す「ことばの学び」の3つの観点に基づき、具体的事例を分類し、記述する。その上で、支援者の働きかけという観点から「ことばの学び」の3つの観点について述べる。

(1) 他者との対話による内容の深化

【事例3】

〔状況〕フィリピンの学校と日本の学校の違いという発表テーマの中の「教科学習の違い」というトピックについて話し合いをしている場面。フィリピンではほとんどの教科をタガログ語ではなく、英語で勉強していたというCに、なぜ日常的に使うタガログ語ではなく英語で教科学習をするのか質問をしている。

私が「みんなCの発表を聞いたら、どうしてタガログ語じゃなくて英語で勉強するの、って聞いてくるんじゃない？」と言うと、「分からない。幼稚園の時から英語の勉強していた。」と答える。その後、少し考え込み、「お父さんに聞いてみる」と言う。私が、「フィリピンの歴史に関係があるんじゃない？」と聞くと何か

を思い出したように嬉しそうな表情をし、「フィリピンはアメリカの colony だったから。」と答え、「colony は日本語で何？」と質問を投げかけてくる。「植民地」ということばを提示すると、フィリピンはスペイン、アメリカの植民地であったこと、そのため、以降、英語で学校教育が行われていたこと、さらに、日本にも一部占領されていたため、タガログ語と日本語で音と意味が重なる語彙があること（ゴマなど）など、フィリピンの歴史について知っていることをノートに年号を書きながら話を続けていった。（2013.10.10 支援記録）

上記事例では、「フィリピンでは教科学習を主に英語で勉強する」という情報を伝えようとする C に対し、なぜタガログ語ではなく英語で教科学習を行うのか、フィリピンの歴史と関係があるのではないかと、筆者が適宜質問を加えていった。その結果、最初は「分からない」と言っていた C が「フィリピンの歴史と言葉」の関係性について自身の考えを明確にしながらか話を続けている。このように、筆者とのやりとりを通して、自身の意見を明確にし、考えを深めたり再考したりしながら内容深化をしていく様相が見て取れる。

(2) 他者との対話による表現の広がり

【事例 4】

〔状況〕フィリピンの学校と日本の学校の違いという発表テーマの中の「服装の違い」の「バッグ」というトピックについて話をしている場面。

「日本はランドセルでしょ。フィリピンはこういうのを持っていくよ。たくさん教科書が入るから大きい。」と言い、バッグの絵をノートに描く。絵だけではバッグの形状が分かりにくかったので、私から色や形について質問をすると「これは wheel bag だよ。」と言う。そして「フィリピン版ランドセルだね。」と私が言うと、C は、「学校のバッグ、ランドセルじゃなくて、もっと違うことば何？」と返す。「キャスター付きバッグ？ キャリーバッグ？」と私が言うと、納得しない様子。「通学バッグ？」と私が言うと嬉しそうな表情を見せ、「フィリピンの通学バッグ」と繰り返す。その後、フィリピンでは毎日 8 時間授業が行われていたため、持参する教科書が多く、キャスター付きの「通学バッグ」が必要であったという内容を話し続ける。（2013.10.17 支援記録）

上記事例において、C は、日本のランドセルとフィリピンで使用していたキャリーバッグを対比して伝えるために適切な表現を模索している。筆者の問いかけに応じながら「学校のバッグ」という表現から「通学バッグ」という新たな表現を獲得しているということが出来る。

(3) 状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得

【事例 5】

〔状況〕 フィリピンの学校と日本の学校の違いという発表テーマの中の「服装の違い」の「制服の違い」というトピックについて話している場面。C が制服を着たクラス写真を持参しており、筆者に写真を見せながらフィリピンの制服について説明をしている。

「男子はこういうので女子はこういうの（を着ていた）」と持参した写真を指し示し、指示詞を多用しながら写真を指して説明しようとする C に「こういうのってどなの？この男子の制服の色は黒？紺？」（中略：紺を英訳するようにというやりとりがあった）と聞くと、「紺」と答える。「シャツは？これワイシャツなのかな？写真だけだと分かりにくいからもう少し詳しく教えて」と聞くと「ワイシャツじゃなくて、ポロシャツ」と答える。「フォーマルな時もポロシャツを着るの？」と質問を続けると「フィリピンは暑いから。いつもポロシャツだよ」と答え、ジャケットも着用しないという内容の話をする。一通り話し終えた後、私が、「色々教えてくれたけど、何をどんなふうにみんなに伝えればいいかな。」と質問すると、これまで話した内容のポイントを自ら構成シートにメモをする。（「せいふくの色、ジャケット、はんそで」と書いていた。）「フィリピンの学校と日本の学校の服装の違いというトピックだね。みんなに分かるように話してみよう。」と促し、書きことば的な話しことばで再構成し、話す活動に移る。（2013.10.17 支援記録）
〈児童が話した内容〉

学校の服装についてお話します。男子の制服の色は紺色です。女子の制服の色はピンクです。ジャケットはないです。（2013.10.17 支援記録）

その後、再度筆者とやりとりをしながら発表原稿を以下のように書き進めていった。その際、「この言い方でみんな分かる？」「もっと良い言い方ある？」といったように、筆者に確認をしながらより分かりやすい表現で発表をしようという積極的な姿勢を見せていた。

〈児童が書いた文章〉

つぎに学校のふくそうについてお話します。フィリピンではみんなせいふくをきていますが、日本ではせいふくをきていません。だんしのせいふくのいろはこんいろです。女子のせいふくのいろはピンクです。ジャケットはないです。なぜならフィリピンはいつもあついからです。いつもポロシャツをきています。ながそでは

ないです。（2013.10.17 児童 C 作成学習成果物より一部抜粋）

【事例 5】では、視覚的手がかりである写真に頼り、情報をことばで表そうとしない C

に、多様な解釈や視点を交換し合う対話を通し、「内容の深化」や「表現の広がり」という「ことばの学び」が生まれている様子が分かる。また、筆者との対話を経て、書きことば的な話しことばで再構成する活動では、最初は指示詞を多用しながら「こういうの」と説明していた C が、「男子の制服の色は～、女子の制服の色は～」といったように文脈に依存することなく伝えたい内容を「ことば」で説明しようとしている様子が見て取れる。その後、「書く」活動に入る前に、文章全体の構成を考え、ここで発表する内容が全体の中でどのような役割を果たすのか、そのためにはどのような表現が必要かといったように、場面や状況に応じて必要となる言語使用の型を考えながら発表原稿を考えていった。ここでは、最初の「教科学習の違い」というトピックで「まず」という接続詞を使っていたことを確認し、「つぎに」という接続詞を導入した。また、「(フィリピンの制服には) ジャケットはない」と言う C に対し、その理由を発表でも説明した方がよいのではと促すと、これまでに学習した「なぜなら」という接続詞を使いながら、C 自ら書き進めることができていた。さらに、今から何について話すのかを明確に聞き手に伝えるために、「フィリピンと日本の学校の服装の違い」というトピックを明確に示した方が分かりやすいのでは、と筆者が提案し、どのように表現し、内容をまとめるかを考えていった。C は、日常会話で使用している「～けど」「でも」など、前後の内容を対比して表す表現をいくつか挙げ、その後、筆者のスキヤフォールディングを加えることにより、下線部のように「が」という対比を表す表現を使い、自ら書き進めていくことができた。

ここまでの分析を見ると、ここでいう「話し方や書き方の習得」とは、語彙や文法などの言語知識に焦点を当てたものに見えるかもしれない。しかし、【事例 5】の支援記録に示されているように、最初は指示詞を多用しながら情報を伝えようとしていた C と筆者とのやりとりから、書きことば的な話しことばで再構成する活動として〈児童が話した内容〉、さらに、「書く」活動である〈児童が書いた文章〉と順に見ていくと、新たに言語知識を獲得しながら段階的に「書きことば」に伝達様式が変化していることが分かる。このように「書きことば」に伝達様式が変化している背景には、2. 2. 節で挙げた「伝達様式の連続性」という視点を踏まえ、段階を踏んで抽象度の高い書きことばを使用する活動へとつなげ、言語使用域を広げていくという点を意識しながら支援を行ってきたという点が挙げられる。

以上の分析を踏まえ、本節で分析した「ことばの学び」の 3 つの観点を支援者の働きかけという視点から捉え直してみたい。【事例 5】では、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という言語的側面に焦点を当てた「ことばの学び」を目指した活動を展開していく中で、「内容の深化」や「表現の広がり」という「ことばの学び」が生まれていることが分かる。つまり、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」を目指した支援という大きな流れの中で、「内容の深化」や「表現の広がり」という「ことばの学び」が有機的に機能していったということが出来る。

5. 「書く過程」を通して見られた「ことばの力」の広がり

本章では 4 章で述べたフィリピン紹介活動の「書く過程」における「ことばの学び」がその後の C の「ことばの力」にどのような影響を与えたかについて、JSL バンドスケールに見られた「ことばの力」の広がり、フィリピン紹介活動の発表時に見られた「ことばの力」の広がりから考察をする。

5. 1. JSL バンドスケールに見られた「ことばの力」の広がり

以下の表 3 はフィリピン紹介活動を行う前、初期指導を行っていた頃の 2013 年 4 月と発表を終えて 4 か月経った 2014 年 2 月に行った『JSL バンドスケール（2004 年試行版・小学校編）』による C の日本語能力の判定結果である。

表 3 JSL バンドスケールによる日本語能力の推移

| 測定日 | 聞く | 話す | 読む | 書く |
|-------------|-----|-----|-----|----|
| 2013. 4. 18 | 1-2 | 1-2 | 1 | 1A |
| 2014. 2. 21 | 3-4 | 3 | 2-3 | 3 |

表 3 から、いずれの能力も少しずつ伸びを示していることが分かる。さらに、以下、C の日本語能力の特徴の「話す」「書く」という産出面の質的な変化を追っていく。なお、技能別の特徴については主に『JSL バンドスケール（2004 年試行版・小学校編）』を基に記述したが、筆者が支援時の特徴を踏まえ、日本語能力の特徴として記入し、教育委員会へ提出した「指導報告書」から抜粋し、書き加えている部分もある。

C の「書く」力の変遷

「他の人が書いたものを真似ながら日本語で書こうとする。自己表現として絵を描いたり、英語を書いたりする場合がある。」

—「書く」レベル 1A— (2013.04.18)

「よく知っている話題について文章の構成や語彙の補助などを含むモデルが与えられれば短い文章を書くことができる。」

—「書く」レベル 3— (2014.02.21)

「全体的な見通しを立てて書くことができないため、補助がない場合、出来事の羅列になってしまうことがある。」

—「書く」レベル 3—筆者作成授業報告書より抜粋 (2014.02.21)

上記「書く」力の変遷の記述から、初期指導の頃は、絵を描いたり、英語を書いたりすることで書いて伝えようとしていた C が、身近な話題についてスキヤフォールディングが与えられれば、短い文章を書くことができるようになっていくことが分かる。一方で、依然として C の「書く」力の課題として、他者のスキヤフォールディングがないまま、つまり、他者と共に「書く過程」を経ず、課された課題について一人で書き進めた場合、書きたいと考えている内容を全体の構成を考えながら分かりやすく情報を再構成することができず、出来事の羅列になってしまうという点も分かる。しかし、【事例 5】の記述から、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」を目指しながら支援を行うことにより、使用する表現を文脈に合わせて変化させながら、内容を再構成することができるようになっていくことが分かる。さらに、【事例 2-①】では、クラス課題の文章を書くことを一文で諦めていた C が、【事例 4】において、クラスメートに分かりやすく発表するために、「通学バッグ」という表現を獲得していく様相から分かるように、自己表現として書くことへの積極的な取り組みなども見られるようになった。また、自己表現として書くことへの積極的な取り組みとして、【事例 5】では、C がクラスメートに対してより分かりやすいことばで表現するために、筆者に質問や確認をしながら書き進めている様子が見られる。

C の「話す」力の変遷

「日常生活での日本語を理解し始め、身近で慣れた場面では、日本語を話し始める。

—「話す」レベル 1— (2013.04.18)

「言い換え、繰り返し、やさしい言葉による説明など、教師の手助けがあれば、身近な話題ならクラスの会話に参加できる。

—「話す」レベル 3— (2014.02.21)

「時間をかけて根気よく聞いてくれる人がいて、足場（スキヤフォールディング）が与えられれば理解を深めながら話したり、発話をもう一度まとめて話したりすることができる。

—「話す」レベル 3— (2014.02.21)

C の「話す」力の変遷で注目すべき点は、「身近で慣れた場面」という日常的な文脈から、「クラスの会話」といった学習文脈へ参加できる文脈を広げているという点である。つまり、文脈依存度の高い限られた活動領域における「話題」理解から、徐々に、学習文脈における「話題」理解へと参加できる文脈を広げているといえる。さらに、4. 1. 節【事例 1】で見られたように C の「ことばの力」の特徴として、視覚的手がかりが少ない抽象的な内容の「話題」については、情報が共有できていない他者に対し、伝えたい情報を再構成し、まとめて伝えるということが困難であるという点が挙げられていた。しかし、「スキヤ

フォールディングが与えられれば、理解を深めながら話したり、発話をもう一度まとめて話したりすることができる」といった記述に見られるように、経験や情報を「ことば」のみで再構築し、伝えるという学習文脈で必要とされる「ことばの力」へと広がりが見られることが分かる。

次節では、このような「ことばの力」の広がりを受け、総合学習として行われた「フィリピン紹介活動」の発表という学習文脈の中で C が参加を果たしていく事例を紹介したい。

5. 2. 「フィリピン紹介活動」の発表時に見られた「ことばの力」の広がり

【事例 6】

〔状況〕 在籍学級でフィリピン紹介活動の発表を行っている。配布資料として「フィリピンの時間割表」をクラスメートに配布した。その時間割表の中に「MAPE」という教科があった。「MAPE」は、C が発表する内容の流れとはあまり関連がないため、特に筆者との原稿作成や発表準備の段階で説明する準備はしていなかった。しかし、クラスメートの反応を見て C が対応しようとしている場面である。

C は「みなさん資料 1 を見てください」と言い、クラスメートに配布資料を見るよう促す。そこで、資料を見ながら 1 時間目から順にフィリピンの時間割の流れを確認していく。8 時間目にある「MAPE」という教科になると、クラスメートが「MAPE? 何?」と小声で話す様子が見られた。C は、その様子を見て、発表を一時中断し、「MAPE」とアルファベットを縦書きで板書した。その後、「みなさん、これが何か分かりますか。」と言い、クラス全体に問いかけをした。みな分からないといった感じで C の質問に答える児童がいなかった。C は板書した「MAPE」という縦書きで書いたそれぞれのアルファベットの横につなげ、Music, Arts, Physical Education と書いていった。その後、英語で板書した一つの教科名を指し示しながら「MAPE は音楽、図工、体育のことです」とクラスメートに説明をする。クラスメートの中には、C が板書した内容をメモに取っている児童もいた。
(2013.10.31 支援記録)

「在籍クラスでの発表」という学習文脈の中で、C が、原稿として準備をしていない内容について、クラスメートにどのように伝えれば分かりやすく説明することができるかを考え、対応している様子が分かる。クラスメートに問いかけをし、板書により視覚的情報を与えた上で、「MAPE は音楽、図工、体育のことです。」と学習文脈に応じた表現で「MAPE」という言葉の意味を説明することができている。筆者と対話を重ねた上で、いくつかの段階を経て書き上げた原稿を読んで発表するという限られた言語使用域に留まらず、

自らの置かれた状況を捉え、どのように文脈の中に参加を果たしていくかということ判断し、言語使用域を広げているということが出来る。つまり、C 自身で状況を判断した上で、学習文脈への参加を果たしているといえる。

6. 学習文脈へ参加するために必要な「ことばの力」の育成に向けて

本章では、フィリピン紹介活動を振り返り、「書く過程」を通して得られる「ことばの学び」が学習文脈への参加にどのように関連しているのかという観点から考察をする。その上で、子どもたちが学習文脈へ参加するために必要な「ことばの力」の育成について論じる。

6. 1. フィリピン紹介活動における「ことばの学び」と学習文脈への参加

本研究では、クラスメートに「伝えたい内容」をしっかりと持っている C に対し、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という「ことばの学び」を目指し、「どんな場面でもどんな相手に対し、どんな目的で話すのか（書くのか）」という文脈的な要素を活動の中に入れ、内容や情報を再構成する活動の機会を多く設定した。具体的には、状況把握の段階における「おしゃべり」から「書きことば的な話しことば」の段階を経て「書く」といったように段階を踏みながら支援を進めていった。また、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」を目指した活動を行う中で、C が伝えたい「内容の深化」や「表現の広がり」についても焦点を当てながら支援を進めていった。

このような日本語支援実践を経て、C は、5. 1. 節で述べたように「身近で慣れた場面」という日常的な文脈から、「クラスの会話」といった学習文脈へと参加できる文脈を広げていた。また、5. 2. 節で紹介した【事例 6】に見られるように、在籍クラスにおけるフィリピン紹介活動の発表の中では、学習文脈に応じた表現でクラスメートが分からなかった名詞の意味を説明することができており、学習文脈への参加を少しずつ果たしている様相が明らかになった。筆者は、このような C の学習文脈への参加の背景には、「書く過程」における「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という「ことばの学び」の経験が大きく影響していると考えている。

在籍学級の学習文脈における学びの基盤は、日本語という「ことば」である。子どもたちは「ことば」を介した知識や概念理解の過程の中で、仮説を立てたり、秩序立てて考えたり、クラスメートと議論して伝え合うといった一連の活動を通して発達段階に応じた思考力や認知力、表現力を育てていく。JSL 児童を対象にした「書き」に焦点を当てた日本語支援実践においても、言語的側面に注目し、学習文脈で使われる多くの機能や目的を持った「ことば」に焦点を当て、学習文脈に必要な「話し方や書き方」を意味のある文脈の中で獲

得していく必要があるのではないだろうか。その結果、在籍学級の学習文脈で使われる「ことば」とのつながりが生まれ、在籍学級における学習文脈への参加へとつながっていくのである。

6. 2. どのように「ことばの力」を育てるのか

本節では、JSL 児童生徒が学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成について、支援者の働きかけという観点から論じる。

フィリピン紹介活動における支援デザインの背景には、2. 1. 節で述べたように、筆者が子どもにどのような「ことばの力」の育成を目指すのかという点を意識し、活動をデザインしたという点が挙げられる。具体的には、2. 1. 節で論じた「ことばの力」の育成を目的とし、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視し、支援を進めていった。また、4. 3. 節で述べたように、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という「ことばの学び」に焦点を当てた活動を行う中で、「内容の深化」や「表現の広がり」という「ことばの学び」も機能していったといえる。その結果、少しずつ子どもが参加できる文脈に広がりが見られることが明らかになった。このことから、「書き」に焦点を当てた年少者日本語支援実践において、支援者は子どもにどのような「ことばの力」を育てるのかという点を意識し、幅広い文脈で「ことばの力」を捉えた上で、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視し、支援をデザインしていく重要性が示唆される。そして、活動の過程全体を見通す「ことばの学び」が展開される中で、「内容の深化」や「表現の広がり」という「ことばの学び」も有機的に機能していくのである。これは、Hammond (2007) が言うマクロ・スキヤフォールディング⁴、ミクロ・スキヤフォールディング⁵の考え方に通じる。Hammond (2007) は、言語教育におけるスキヤフォールディングをマクロ・スキヤフォールディング（予め盛り込まれたスキヤフォールディング）とミクロ・スキヤフォールディング（偶発的で相互作用的なスキヤフォールディング）に分類し、ミクロ・スキヤフォールディングが有効に機能するためには、ミクロ・スキヤフォールディングがマクロ・スキヤフォールディングの文脈の中で行われることの重要性を述べて

⁴ Hammond (2007) では、教室における調査結果から、マクロ・スキヤフォールディングが最もよく表出する時として、カリキュラムの明確な目標を設定する、学習活動を注意深く配列する、学習活動への異なる参加形態 (participant structure) を利用する、メッセージの多様性 (message abundance) を使う、メタ言語的 (metalinguistic awareness) な気づきを伸ばすという点を挙げている (pp. 26-27)。

⁵ Hammond (2007) では、ミクロ・スキヤフォールディングの特性として多く見られるものとして、過去の体験と結びつける、新しい体験に目を向ける、要約する、相手の発話を取り入れる、生徒の発言を言い直す、IRF シークエンス（導入、反応、フィードバック）というやりとりのパターンを利用するという点を挙げている (pp. 40-41)。

いる。これをフィリピン紹介活動における「ことばの学び」に当てはめると、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」をするという活動の過程全体を見通すマクロ・スキャフォールディングの文脈の中で、「内容の深化」や「表現の広がり」を意図したミクロ・スキャフォールディングが機能していったとすることができる。

以上の考察を踏まえ、本稿の最初に立てた問いに立ち戻ると、これまで「他者との対話による内容の深化」および、「他者との対話による表現の広がり」を重視していた年少者日本語教育における「書き」に焦点を当てた研究および教育現場に対し、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」をするという活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点の重要性が示唆される。

7. おわりに

本稿では、JSL 児童生徒が学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成について、フィリピン紹介活動における「ことばの学び」と「ことばの力」の広がりをもとに論じた。考察から、「状況や文脈に応じた話し方や書き方の習得」という活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視することにより、子どもが参加できる文脈に広がりが見られることが明らかになった。このことから、「書き」に焦点を当てた年少者日本語支援実践において、子どもが学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成について考える際、活動の過程全体を見通す「ことばの学び」の視点を重視し、活動をデザインしていくことが重要であるといえる。

今回は、支援者の働きかけという視点から、子どもが学習文脈に参加するために必要な「ことばの力」の育成について論じた。しかし、年少者日本語支援実践においては、子ども自身による「ことばの力」の認識、および、支援者やクラスメートとのやりとりを通し、相互作用的に支援が構築されていく中で、子どもの意識や対話の質的な変容過程にも注目していく必要がある。今後の課題としたい。

このように、支援者の働きかけと子どもの主体的な変容という双方の視点から研究を重ね、より良い支援のあり方を探求していくことが、子どもたちが参加できる文脈の広がりにつながり、子どもたちの自己実現が達成される一助となることを願っている。

文献・資料

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.

- 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.
- 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, 58-80.
- 荻野裕子 (2005). JSL 生徒へのモデル文提示による作文指導——『JSL バンドスケール』の「レベル 5」の壁を越えるために 『年少者日本語教育実践研究』 5, 53-60.
- 川上郁雄 (編) (2004). 『JSL バンドスケール 2004 試行版・小学校編』 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.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のこぼれの教育学』 くろしお出版.
- 清田淳子 (2005). 母語を活用した内容重視のアプローチにおける書く力の育成. 上野田鶴子古希記念論集編集委員会 (編) 『共生時代を生きる日本語教育——言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』 (pp. 83-107) 凡人社.
- 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.
- 小林美希 (2008). 『JSL 生徒に対する「内容」と「ことば」を統合した日本語読解支援——スキヤフォールディングと子どもの主体性の視点から』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文.
- 齋藤ひろみ (2001). 実践報告：日本語学習初期段階における作文指導について考える——63 期子どもクラスの作文の授業実践を基に 『中国帰国者定着促進センター紀要』 9, 1-44.
- 谷口理恵 (2002). 絵を描くアプローチによる作文指導——4 ヶ月間の日本語学習で都立高校合格の事例より 『実践シェアの会 第 4 回報告会予稿集』 (pp. 169-179) 実践シェアの会.
- 細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室を目指すのか」という問い 『日本語教育』 126, 4-13.
- 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」で書くためのスキヤフォールディング 『年少者日本語教育実践研究』 6, 29-40.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- 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).
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond, (Ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (pp. 1-14). Sydney: Primary English Teaching Association.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, P. (2007). Looking at curriculum through the lens of language. 「ことばのレンズを通して教科学習を考える」『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. 54-89).