

研究論文

JSL 高校生のアイデンティティの構築を支える 「書く」日本語授業実践

「自分自身」と「他者」の観点から

小林 美希*

■要旨

本研究は、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した日本語授業実践における JSL 生徒の学びのプロセスと、授業実践を行う上で必要な観点について明らかにするものである。日本国内にある全日制の私立女子高校における授業実践を事例とし、JSL 生徒の日本語の学びの変化を「自分自身」と「他者」の観点から分析した。その結果、「書かれ方」について他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、JSL 生徒の思考が整理されることが明らかになった。さらに、他者との話し合いを経て、JSL 生徒は自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深めていくという一連の学びのプロセスが見えてきた。以上の点をふまえ、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支える日本語授業実践に対する示唆を示した。

■キーワード

年少者日本語教育
高校生
書く力
アイデンティティ
他者

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 問題の所在

近年、社会状況の変化に伴い、日本の学校現場においてさまざまな言語文化的背景を持つ JSL 児童生徒が増加してきている。これらの子どもたちは、母語で身に付けてきた力があるにもかかわらず、学びが分断された環境にある日本の学校生活や学習活動においては、思考した内容

* 早稲田大学日本語教育研究センター (Eメール: miki.arima@aoni.waseda.jp)

を十分に表現することができないことが多くある。そのような場合、徐々に否定的な自己意識を持つようになり、日本の学校や社会からドロップアウトしていくことも珍しくない。

本稿で焦点を当てている子どもの「書く」技能に関する研究では、中国帰国者定着促進センターにおける実践報告が多く挙げられている（池上・大上・小川2003, 池上・小川2006, 小川・齋藤2007など）。池上・小川（2006）では、「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」（p. 37）とし、初期指導の段階から「自己紹介」や「クイズ」といった活動を行い、書くことへとつながる取り組みを紹介している。さらに、「『書くこと』は子ども達の認知や思考を支える言語能力の発達にとって、非常に重要な活動である」（pp. 43-44）と述べ、JSL 児童生徒への長期的継続的支援の必要性を述べている。

生田（2006）は、「認知的な言語能力も育てていくことは、一般的な学習を行うためだけではなく、生き方の選択の幅を広げるためにも重要である」（p. 70）とし、在日ブラジル人中学生の第1言語であるポルトガル語と出国年齢、第2言語である日本語と滞在年数、これら2つの関係による違いが与える影響から、どのような側面を伸ばしていけばよいのかを分析している。その結果、第2言語である日本語の作文においてもっとも発達しにくいのが文法・語彙・表記のすべての面における「正確さ」であること、また、第1言語であるポルトガル語の作文においては、「語彙の面で衰えが早い（あるいは発達しないままである）」ことなどを指摘している（p. 77）。

近年では、過去の経験や記憶から、母語を含めた複言語・複文化能力と向き合うことの重要性が述べられている。本間（2017）は、台湾系中華学校に通う中学生が書くことを通して自身の生と向き合い、自分の立ち位置を見出すプロセスを明らかにしている。言語的にも認知的にも発達途上の段階であるJSL 生徒が他者とのかわりの中でことばを通して自らの生をメタ的に捉え、経験や記憶を意味づけ、複言語・複文化能力と向き合っていくということは、非常に重要な視点である。

このように、書くことに焦点を当てた先行研究において、子どもたちの過去、現在、未来を見据えた実践を行うことの重要性が説かれ、子どもたちのことばの力を育成するために、どのような教育実践をすべきかという多くの議論がなされている。子どもたちは、日本の学校における学習活動の中で、自己表現をする機会が多くある。学習活動の中で、子どもたちは、さまざまな経験を通して肯定的、あるいは、否定的な自己意識を持つことを繰り返しながら、学び、

成長していく。そして、キャリア形成をし、自己実現を果たしていくのである。つまり今、目の前で展開されている学習活動に参加し、自己表現することばの力を育成することは、過去から現在、未来へとつながる子どものアイデンティティの構築を支えること¹とも密接に関連しているのである。

そこで、本研究では、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支え、書く力の獲得を目指すためには、どのような授業実践を展開することができるのかを示す。その上で、授業実践を通して見えてきた JSL 生徒の学びのプロセスと、授業実践を行う上で必要な観点について明らかにしていくことが本稿の目的である。

2. 書く力の獲得とアイデンティティ

2. 1. 書く力と自己モニター

井下 (2008) は、認知心理学の立場から、文章を「書く力」について「ことばで思考し、ことばに表現することを通して自己を認識するという内的にして知的な行為」であると述べている (p. 3)。また、池田 (2007) は、文章を書くことについて「目的に向って頭の中が活性化され知識を整理していき、書いた段階から先の学習へと進むステージを作っていく思考活動でもあ」と述べている (p. 81)。内田 (1990) では、文章を書くことは「新しい発見をもたら」し、「生きる意味を見いだすことにつながることもある」(p. 222) とし、「人は自分自身の発見のために整合的な世界の中心に自分自身を位置づけるために、文章を書くという営みに従事する」(p. 226) と述べている。つまり、書くこと自体が、自分自身を位置づけ、捉え直し、アイデンティティの構築に深く関わる思考活動であるということができる。

館岡 (2007) は、ピア・リーディングやピア・レスポンスなど、ピア・ラーニングにおける他者との相互作用による学びのメリットとして、「自己モニターを促進し、自分が今やっていることを客観的に眺め自分自身の考えを相対化することができたり、自己自身による新しい発見をも促」す点を挙げている (p. 55)。館岡 (前掲) は、他者との対話により、自己モニターを促

1 本研究において「アイデンティティの構築を支えること」とは、JSL 生徒が、過去の自分自身の経験や記憶と向き合い、自分自身とは何かを追求し、意味づけていく力を育成することであると考えている。さらには、現在の自分自身が持つ主張や考えを論理的に他者に伝え、学習活動への参加や進学を果たし、肯定的な自己意識を持てるよう支援をし、未来へとつながる「ことばの力」を育成していくことであると考えている。

進するという点についての具体的な説明として、他者に自分の意見や理解を説明するという活動により、自分が何が分かっていなかったかに気づいたり、新しいアイデアを思いついたりするという点、他者からのコメントなどを通して他者から異なった視点や理解が提示され、そこから自己の見直しが生まれるという点を挙げている。このように、ピア・レスポンスにおいて、文章を書くことは、他者との対話を通して自己モニターを促進し、自己の新たな発見にもつながるアイデンティティの構築をも支える活動であるということができる。

では、これまで日本語教育において「書く」授業実践はどのような観点で行われてきたのか。第2章2, 3節では、成人学習者と年少者の場合をみてみよう。

2. 2. 日本語教育における「書かれた内容」と「書かれ方」

2. 2. 1. 従来の第二言語教育における作文研究

従来の第二言語教育における作文研究では、学習者が書いた作文に対して文法や語彙の誤りを添削し、訂正する指導に主眼が置かれてきた。このような添削指導に対し、細川（2004）は、「学習者の文章中にテニヲハを修正したとき『正しい日本語』の名のもとに学習者の命、すなわち彼ら一人一人の『考えていること』の自立と尊厳を封じ込めてしまう」と批判している（p. 27）。また、池田（2007）は、教師添削について「文章の内容的な部分には及ばず、表面的なことばの形への指摘に言及されている」と述べた上で、「書き手の思考の機会を奪い、内容や意味を軽視した訂正が作文教師の役割ではない」と述べている（p. 82）。このように、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」²のどちらをどのように指導すべきかという二項対立構造の中で、「書かれた内容」の指導を軽視する添削指導への批判から、日本語教育においてピア・レスポンス（池田2004）が実践されるようになってきている。では、ピア・レスポンスにおいて、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と言語形式としての「書かれ方」はどのように捉えられているのだろうか。

2. 2. 2. ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士（peer）で読み合い、意見交換や情報提供（response）を行いながら作文を完成させていく活動

2 「書く」研究では、書き手の思考や考えに関する「内容」と、語彙、文法などに関する「言語形式」に関してさまざまな表現が使われている。本稿では、後述する佐渡島（2013）を援用し、書き手の思考や考えに関する「内容」を「書かれた内容」、ことばの形や語彙、文法などに関する「言語形式」に関しては「書かれ方」という表現を、一貫して使用していくこととする。

方法」である（池田2004, pp. 37-38）。ピア・レスポンスにおいて、「書かれた内容」に対する効果に関する研究では、原田（2006）、田中（2011）などがある。原田（2006）は、日本語学校における中級学習者を対象に文章評価を行っている。原田は、ピア・レスポンスと教師添削によるフィードバックを比較し、ピア・レスポンスが「作文の内容的な側面（中でも『自己表現の率直さ』）に有効に働く」（p. 10）と述べ、他者からの助言が学習者に気づきを生じさせ、内化を促したと考察している。

田中（2011）は、留学生別科における中上級学習者に対する作文の授業において、ピア・レスポンスが推敲に与える影響を明らかにしている。田中は、作文の内容・構成のみについてフィードバックをするように学生に事前に教示を行った。その結果、ピア・レスポンスが推敲全体の約7割に影響しており、文章の意味内容に関わる変化のうち9割がピア・レスポンスによるものであったことを明らかにしている。さらに、最初に執筆した第一作文とピア・レスポンス、教師フィードバックを経て推敲後、執筆した第二作文を比べると、第二作文の評点は、作文の構成や内容において向上する傾向が見られたという。田中は、これらの分析結果から、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きく影響していると主張する。

一方、ピア・レスポンスにおいて言語形式など「書かれ方」に対する効果を論じた研究として、池田（2000）、広瀬（2004）などがある。池田（2000）は、日本語学校における中級学習者30名に対し、文章評価を行った。その結果、内容に関わる推敲は、教師フィードバックの推敲の効果が最も高く、自己推敲、ピア・レスポンス推敲と続くことを明らかにしている。その理由として池田は、ピア・レスポンス後の推敲は、表面的な推敲の割合が高いことを挙げ、「内容に関わる大きな部分の変更ということになると、教師からのフィードバックが有効であり、仲間からのレスポンスは自分と同程度のものであるから自己推敲とはかわりない」と考えられると述べている（p. 208）。

広瀬（2004）では、マレー語を母語とする中級学習者に対し、ピア・レスポンスを行い、活動中のインターアクションが推敲作文にどう影響するかを調査した。その結果、ピア・レスポンスで取り上げられる話題として最も多かったものが内容に関する話題であると述べている。しかし、推敲作文には、その話し合いの内容がほとんど反映されておらず、多くが文法訂正などの表面的な推敲であったことを指摘している。

以上の先行研究をふまえると、ピア・レスポンスにおいて、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」に対する指導効果について、矛盾した結果が得

られているということが出来る。では、書く指導において「書かれた内容」と「書かれ方」を切り離して考えることなく指導することはできないのだろうか。

2. 3. 「書かれ方」に注目することにより「書かれた内容」を深める

そこで筆者が注目したのは、早稲田大学ライティング・センターにおけるアカデミック・ライティング・プログラム³である。佐渡島 (2013) は、ライティング・センターを支える理念として①「ライティングを過程において指導する」、②「領域を横断して指導する」、③「『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」の3点を挙げている (p. 4)。佐渡島は、これら3つの理念の中の②「領域を横断して指導する」という理念を説明する中で、「書かれ方」と「書かれた内容」の問題について以下のように述べている。

「書くこと」には領域を横断する問題があるという考え方に基づくと、ライティング・センターでは、チューターが専門領域に精通している必要はないという前提ができます。どのような分野のレポートや論文を持って訪れる書き手があっても、文章をよりよくする支援は可能であると考えます。チューターは一読者としての助言を与えます。内容に精通している教員とは別の役割を持った存在として支援に当たるのです。では、「書かれ方」の問題と「書かれた内容」の問題は切り離せるのでしょうか。領域を横断して「書くこと」を指導するという理念は、「書かれ方」と「書かれた内容」を切り離す指導を奨励しているものではありません。むしろ「書かれ方」に着目する指導を行うことによって「書かれた内容」が精選されたり深められたりしていくことを狙います。「書かれ方」にどう着目するかを指導するのがライティング・センターの役割であると捉えるのです。(pp. 6-7)

佐渡島は、領域を横断して指導するという理念によれば「『書かれ方』にどう着目するかを指導」することで「『書かれた内容』が精選されたり深められたりしていく」ことにつながると述べている (p. 7)。さらに、佐渡島は、そのような指導を可能にするためには、指導にあたる者が、専

3 アカデミック・ライティング・プログラムでは、「自立した書き手を育てる」ことを目指し、担当教員により専門的な訓練を受けた早稲田大学内の様々な研究科の大学院生や修士生が、ライティング・センターのチューターや「学術的文章の作成」の授業の指導員として、学部生の論文作成指導に携わっている。筆者も2010年から「学術的文章の作成」の指導員業務に携わってきた。

門的な訓練を受け、「よりよい文章作成をするための観点に精通し、それらの観点を必要に応じて書き手に伝え」られなければならないという (p. 7)。つまり、書く指導において、指導者が「書かれ方」についての十分な訓練を受け、よりよい文章作成についての観点に精通している場合、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と言語形式としての「書かれ方」を切り離して考えることなく、指導することが可能であることが分かる。

一方、子どもを対象にした母語で書く研究において内田 (1990) は、「言語形式が先行して、内容が具体化されていく場合がある」ことを明らかにしている (p. 209)。また、内田は「外的表現を正確にし、より洗練するということは、単に言語表現の変化だけでなく、内的表現の変化をも伴っている」という (p. 219)。さらに、推敲について「修正は表現上のことに留まらない」とし、推敲は「ただ、表現の体裁を整えるためにあるのではなく、思考そのものを練る機会」であるべきだと内田は主張する (p. 220)。つまり、言語形式としての「書かれ方」に注目することは、言語形式の変化に留まらず、書き手の思考を表現した「書かれた内容」をも深め、書き手に新たな発見をもたらす機会となるのである。

このような佐渡島や内田の主張は、書き手の思考を表現した「書かれた内容」と、言語形式としての「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められている日本語教育において、多くの示唆を与えるものであるといえるだろう。日本語教育における書く指導では、これまで「書かれた内容」を「内容に関わる推敲」(文を越えるレベル、段落内の意味の変更、段落単位の変更、要旨の変更)、「書かれ方」を「表面的な推敲」(語彙、付属語、自立語、句、文内レベル)などのように、大きく二つに分類し⁴、どちらをどのように指導すべきか、さらには、どちらに対し、より指導効果が見込まれるかという議論が中心に進められてきた。しかし、ここまでの議論から、「書かれ方」と「書かれた内容」で指導を分けることなく、「書かれ方」にどう着目するかという指導を行うことにより、「書かれた内容」も精選され、深まっていくといえる。

以上の議論をふまえ、改めて年少者日本語教育における作文指導の研究に目を向けてみたい。従来の年少者日本語教育における作文指導の研究では、子どもたちによって産出された文章の語彙や誤用などに着目し、子どもたちの言語運用の実態を捉え、指導の方向性を考察する研究が数多く行われてきた (松本1999, 生田2001, 生田2006, 鎌田2009など)。しかし、近年では、教師主導型のプロダクト重視の作文指導への批判から、子どもたちの書く過程に注目した

4 Faigley and Witte (1981) の推敲分類法に基づいている。例えば、池田 (2000) や広瀬 (2000) の分類などが挙げられる。

プロセス重視の実践研究も多く報告されるようになってきている。例えば山崎（2006）は、高校入試を控えたJSL生徒に対する作文指導において、支援開始当初、JSL生徒が書いてきた作文に「赤ペンで添削して返すことを繰り返していた」と述べている（p. 29）。山崎は、その理由を「作文に赤ペンで添削される国語教育を受けてきた筆者自身の経験にもとづくビリーフ」が影響したという（p. 29）。このような指導の「反省に基づ」（p. 29）き、JSL生徒に対する作文指導に必要な視点として「書かれた産出物だけを見るだけでなく、子どもが作文を書く過程に注目しながら支援を行うこと」（p. 36）などの必要性を主張する。さらに、本間（2017）では、「従来の国語科の指導法にもとづいた書く指導や、言語形式やテクニックを教えることに終始する指導では、必ずしも子どもたちの書く力の伸長に結びつかない」と述べ、書くことにより、「現在の自分のありのままの思いをナラティブとして生成するためのことばの力を育成すること」の必要性を述べている（p. 91）。

このように、JSL児童生徒が他者とのかかわりの中で文章を産出したり、ことばを通して自らの生に向き合っていくという書く過程を重視する視点は、子どものアイデンティティの構築を支える授業実践を進めていく上で、非常に重要であると考えている。ただし、年少者日本語教育においても教師主導型のプロダクト重視の作文指導への批判から、「書かれた内容」と、「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められており、言語教育の観点からの具体的な実践報告やそのあり方に関する研究が進んでいない。年少者日本語教育では、成人への日本語教育とは異なり、学習の文脈の中で発達段階に応じた言語能力を身につけるといった言語教育としての要素も重視し、授業実践を進めていく必要がある。したがって、JSL児童生徒に対する「書く」授業実践においても、ことば⁵に焦点を当て、言語教育の観点から指導を進めていく必要があるのではないだろうか。つまり、「書く」指導をプロセス重視とプロダクト重視、あるいは、「書かれた内容」と、「書かれ方」といった二項対立構造の中で切り離して考えることなく、「書かれ方」にも焦点を当て、授業実践を進めていくことが、より深く子どもの思考を練り、思考を深める機会になると考えるのである。

そこで、本研究では「書かれた内容」と「書かれ方」を切り離して考えることなく、授業実践を展開し、JSL生徒にどのような学びの変化が見られたのか、以下、具体的事例を交えなが

5 本研究における「ことば」とは、言語知識に加え、文脈の中で意味形成し、論理的に考え、構成する力、抽象的思考力など多様な力によって支えられており、子どもが学習活動に参加する際の基盤になるものであると捉えている。

ら見ていきたい。

3. JSL 高校生を対象にした「書く」授業実践の概要

実践を行った学校は、筆者が日本語の教員として勤務する全日制の私立女子高校である。実践校は、多くのJSL生徒の受け入れをしており、中国語、英語、タガログ語等を母語とするJSL生徒が学んでいる。実践校における日本語授業では、「ユニット教材学習⁶」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つをカリキュラムの柱とし、授業を進めている。2019年度の授業は、現代文の時間にJSL生徒を取り出し、日本語の授業を行った。学年により「ユニット教材学習」または「アカデミック・ライティング」の授業が週に3時間設定され、授業は4名の教員によるチームティーチングで行われた。さらに、読む、書く、話すなど、特定の技能に焦点を当て、担当教員が活動を展開する「技能特化学習」クラスの時間が週に1時間設けられており、日本語のクラスは、週に計4時間設定されていた。筆者が本稿で記述するのは、筆者がカリキュラムを立て、実践を行った「技能特化学習」クラスにおける「書く」授業実践である。

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

日本語クラスを履修する2年生は、夏休み明けの2学期から、週に3時間、チームティーチングで行われる「アカデミック・ライティング」の授業において、日本語で小論文を書くための基礎的な内容を学んでいく。2019年度に筆者が担当した2年生の「技能特化学習」クラスにおいても、「アカデミック・ライティング」の授業と並行し、2学期から「祭りの是非」、「赤

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

表1 「技能特化学習」クラス 授業実践の流れ 「SNS が若者の人間関係に与える影響」

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

ちゃんポストの是非], 「SNS が若者の人間関係に与える影響」という大きく3つのテーマを扱い「書く」授業実践を進めていった。本稿では, 2019年12月から2020年2月に実施した3つ目のテーマ「SNS が若者の人間関係に与える影響」を扱った全7回の授業実践を取り上げる。

実践校では, 一人一台タブレットが支給されており, 高校2年生のJSL生徒にとってSNSは非常に身近な通信手段である。授業に参加しているJSL生徒の全員がSNSを実際に使用した経験があり, その利点や欠点をよく理解していることから, 本テーマを扱うことにした。また, 既習事項である序論・本論・結論の構成を踏まえた上で, 「利点」「欠点」など, 論点を定め, 学習項目であるパラグラフ・ライティングを意識しながら広い角度から書く練習ができると考えたことも本テーマを扱った理由として挙げられる。授業実践の流れは, 表1の通りである。

次章では, 以上の授業実践記録を主なデータとし, 「書かれた内容」と「書かれ方」双方に注目した「書く」授業実践において, JSL生徒にどのような学びの変化が見られたのか, 分析を進めていく。なお, 次章において主な分析の対象としているデータは, 表1にある5回目と6回目の授業で行ったピア・レスポンスにおけるやりとりの観察記録 (以下, 授業実践記録) である。

4. JSL 高校生のアイデンティティの構築を支える「書く」授業実践

本章では、なぜ筆者が「書かれた内容」と「書かれ方」双方に注目した「書く」授業実践を行うに至ったのかという軌跡を述べた上で、JSL 生徒が書いた作文と筆者のフィードバック、授業実践における授業実践記録をデータとして分析を進めていく。

4. 1. 「書かれた内容」と「書かれ方」双方へ注目した授業実践を行うまでの軌跡

本節では、「技能特化学習」クラスにおいて小論文を扱った1つ目の授業実践「祭りの是非」における筆者の気づきを記述する。本授業では最初に、「祭り」を文化として守ろうとする内容の読解教材と、「祭り」により起きた事故を扱った新聞記事という異なる立場から述べられている2つの文章を読んだ。その上で、全体の構成について復習として講義を行い、自身の主張を明確に示し、序論・本論・結論の構成で書くことを本テーマの目標とすることを生徒に伝えた。JSL 生徒は下書きを書いた後、ピア・レスポンスを行った。ピア・レスポンスを行う際、筆者は、「書かれた内容」について話し合うよう JSL 生徒に促した。しかし、実際の活動は、スムーズには進まなかった。以下に示す事例は、筆者が「技能特化学習」クラスの授業後、JSL 生徒の学びの様相を観察記録として記した授業実践記録の一部である。

事例1 2グループに分かれ、ピア・レスポンスを行ったが、話の論点が定まらず「おしゃべり」を繰り返す。「この話って前にちょっとやったよね。何の授業だっけ？この前も何かで見た」と言い、授業で以前扱ったという内容を思い出そうとする生徒、字数制限を満たしていた生徒に対し「すごい！私、これしか書けなかった」という生徒、清音と濁音のミスを指摘する生徒など。その後、筆者がそれぞれのグループに入り、「賛成」「反対」それぞれの主張を支える理由を聞き出し、話し合いを進めようと試みる。しかし、自分が書いた内容を簡単に紹介し、母国の祭りの話で盛り上がる。書いた内容や構成まで話し合いが及ばず、最後まで「おしゃべり」で終わってしまった。内容が深まっていかない。

(2019年10月7日 B クラス授業実践記録)

事例1からは、JSL 生徒が、教師から「書かれた内容」について話し合いをするよう促されても、何をどのように話し合っているのか分からず、ピア・レスポンスとしての活動が成り立た

ず、単なる「おしゃべり」で終わってしまう様子が見て取れる。JSL 生徒は、これまで自身が祭りに参加した経験や、事前に読んだ新聞記事の内容をふまえ、「賛成」あるいは「反対」の主張はしっかりと持っていた。しかし、JSL 生徒が書いた下書きを見ると、主張を支える根拠を日本語で適切に表現することができていなかったり、うまく論点を整理して表現することができていなかったりする文章が多く見受けられた。また、授業実践記録にあるように、「これしか書けなかった」と否定的な評価を下す生徒もいた。このような否定的な自己意識が要因となり、「書かれた内容」について深く話し合うことを諦め、「書かれた内容」から派生した身近な内容の「おしゃべり」が次から次へと展開されていったのではないだろうか。このような状況を目の当たりにし、筆者が本授業実践で目指していた、生徒が思考をより深く練り、深める機会となる授業、つまり「書かれた内容」を深めていく授業を進めていくにはどのようにすればよいのかを改めて考えるようになった。認知的に発達段階にある JSL 生徒が「書かれた内容」について話し合いをし、内容を深めていくには、成人の日本語学習者に対するピア・レスポンスの授業で行われているように、文章を交換して「文章の内容について話し合うように」⁷という指示を与えるだけでなく、「内容」へと導くための教師側の働きかけがより一層必要なのではないかと考えるに至ったのである。

4. 2. 「書かれた内容」と「書かれ方」双方へ注目した授業実践

生徒が思考をより深く練り、深める機会となる授業、つまり「書かれた内容」を深めていく授業にするためにはどのようにすればよいのか。そこで筆者が注目したのは、4.1で記した「祭りの是非」の授業記録にある「話の論点が定まらない」という点である。JSL 生徒にピア・レスポンスの場を設け、それぞれが書いた文章を持ち寄り、話し合いを進めようとしても、JSL 生徒の間では、「書かれた内容」から派生した「おしゃべり」が次から次へと展開されていった。「話の論点が定まらない」のであれば、教師側からの働きかけで「話し合う視点を共有する」ことにより、論点が定まり、「書かれた内容」を深めていくような話し合いに結びつかないだろうか。このような問題意識から、筆者が次のテーマから新たに行ったことは、事前に生徒が書いた文章を回収し、生徒が書いた文章の構成や内容をしっかりと把握し、学習項目に沿って分類

7 成人の日本語学習者を対象にしたピア・レスポンスの授業では、「書かれた内容」についての話し合いに関して「作文の内容についてお互いの意見を述べ合う」（広瀬2004）といった指示や、「書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましょう」（田中2007）といった指示を出している。

するといった文章診断をした上で、話し合いを進めやすいようにしなげを作っておくという作業である。このような作業により、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、まずは、よりよい文章作成についての視点を共有するよう導き、論点を絞った話し合いが進められることを目指した。つまり、「書かれた内容」を深めていくために、生徒に「書かれた内容」についての話し合いを促すのではなく、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章の見直しをさせる。そこから、「書かれた内容」を深める話し合いに結び付けていけないかと考えたのである。

具体的な流れは以下の通りである。まず、表1で示した5回目の授業を行う前に、生徒が手書きで書いた下書きを回収し、学習項目である「構成」や「パラグラフ・ライティング」という視点から文章診断をする。次に、生徒が書いた下書きを掲載した配布資料を作成し、生徒の承諾を得た上で、資料を両クラスで共有し、授業で話し合いを行うという流れである。

以下、「話し合う視点を共有する」ための資料としてA、Bクラス合同で生徒が書いた下書きをまとめた配布資料の一部を示す。配布資料は数ページにわたるものであったが、本人と保護者の同意を得られた文章が掲載されている資料のみを示す。掲載されている文章には、誤字、脱字、句読点、文法のミスも見られるが、原文のまま記載することとする。さらに、筆者と生徒、または、生徒同士のやりとりをエピソードとして描きながら、一連の流れを示していく。生徒同士のやりとりを記述する際、本人と保護者の同意を得られた生徒の中で、特に学びの変化が顕著に表れていたリン（仮名）⁸と、リンが思考を整理するプロセスに影響を与えたと考えられるユウ（仮名）⁹という中国語を母語とする二人のJSL生徒のやりとりに注目する。なお、文中の下線は筆者が付したものである。詳しくは、以下で議論したい。

4. 2. 1. トピック・センテンスを検討していく中での「書かれた内容」の深まり

以下に示す資料1は、「パラグラフ・ライティング」ができているか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で話し合うために作成した資料の一部である。資料1に掲載

8 本授業実践を行った直後である2020年3月に行った『JSLバンドスケール（2004年試行版・中学・高校編）』によるリンの日本語能力の判定結果は、以下の通りである。「話す：5、聞く：5、読む：5、書く：5」日本語能力の特徴として、「正確さや語彙の豊富さに欠けることはあるが、抽象的で複雑な内容についても積極的に自身の意見を伝えようとする」点などが挙げられた。

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

されている文章を書いたのは、中国語を母語とする、リンとユウとは別の生徒である。

資料1 「話し合う視点を共有する」ための配布資料①（トピック・センテンス）

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

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

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

資料1の文章では、若者の人間関係に「良い影響」と「悪い影響」を与えるという主張を序論¹⁰で述べた上で、本論では「良い影響」を与える理由を論点として二点挙げている。その2つの論点を示すトピック・センテンスは、下線部であると読み取れる。しかし、2段落目で述べている1つ目の論点では、具体例から話が始まり、トピック・センテンスが段落の後部にきており、文の抽象度の調節ができていない。そのような文章の特徴を教師が把握した上で、生徒には、既に講義で内容を理解している「パラグラフ・ライティング」ができていないか、「トピック・センテンス」をどこにおくか、という視点で本文章を読むように促した。以下は、筆者が授業当日に記した授業実践記録である。

事例2 「トピック・センテンス」はどの文だと思う？と問いかけるとリンが「2つ目は分かる。一番最初の勉強ができる、でしょ。でも1つめの方が分からない」と答える。

1つ目の論点で一番言いたいことは？」と問いかけ、4人グループで話し合いを始める。

グループでの話し合いが始まると、グループ内で週末行われた英検の Writing で書

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

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

(2020年1月27日 Aクラス授業実践記録)

事例2からは、「トピック・センテンス」「パラグラフ・ライティング」など、「視点を共有する」ことにより、生徒たちが他者の文章をしっかりと読み込み、文章を分析しようとしている様子が分かる。また、抽象度の高い文を最初に置き、その後、その内容を詳しく説明をする、という文章の抽象度の調節を理解した上で、実用英語技能検定（以下、英検）の試験に当てはめ、意見を交わす様子が見られた。さらに、「異なる地域の友人同士と簡単に連絡を取ることができる」というトピック・センテンスを受け、「書かれた内容」について話を深めようとする姿勢が見られ、その具体例となる話を展開している。来日当時の不安な気持ち、SNS によって支えられたという当時の思いなどを振り返り、クラスメートと共有するなど、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっていく様子が分かる。

4. 2. 2. 論点整理をしていく中での「書かれた内容」の深まり

ピア・レスポンスを進め、グループ活動をしていく中で、普段から真面目に授業に参加し、課題提出もしっかりと行っているリンが、下書きが未提出だったことについて筆者が尋ねた。す

ると、「下書きの途中まで書いたが、論点の整理の仕方について迷っていて、最後まで書くことができなかった」という内容の相談をしてきた。具体的には、リンは「SNSは若者に悪い影響を与えている」という立場から、論を進めていきたいと思っており、その主張を支える理由として「匿名で使用している」、「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という3点を考えているということだった。しかし、3つの論点の示し方が分からず、途中でしか書けなかったという。授業時間も終わりに近づいていたため、リンが途中で書いたという手書きの文章を回収し、翌週クラスで共有し、論点整理についての話し合いを行うこととした。リンが途中でしか書けなかったという文章を資料2で示す。

資料2 「話し合う視点を共有する」ための配布資料②(論点整理)

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

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

資料2にあるように、リンは1つ目の理由として「匿名で使用している」ことを論点とし、その後、その具体例を挙げ、抽象度を調節しながら論点を挙げることができている。しかし、その他に挙げたいと考えている2つの論点「ゲームのやりすぎで成績が下がる」、「ゲームのやりすぎで視力が低下する」という内容が、「匿名で使用している」という論点と抽象度のレベルが揃っているかよく分からない、という点で悩んでいるようであった。その内容をクラスで共有し、どのように構成したらよいかリンにアドバイスするよう生徒に促した。すると、ユウから「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が3つではなく2つに分かれているんじゃない？ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で使用している』は違う」といった意見が挙がった。そこで筆者が以下のように板書をし、ユウの意見を整理した。

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

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

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

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

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

リンは黙々と下を向き、時にクラスメートの意見に頷きながら、メモを取っている様子であった。ユウをはじめとする他の生徒たちは「私もいいと思う」と言い、論点整理、抽象度の

調節に関してクラスの多くの生徒が納得している様子であった。授業終了後、リンに対し、クラスでの話し合いを経て、新たな表現に辿り着いたこと、その内容に納得できたかどうか確認したところ、「みんなと考えて書きやすくなったのでよかった。ありがとうございます」と話していた。

4. 3. 授業実践から見てきた JSL 生徒の学びの変化

以上の「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践から、JSL 生徒の日本語の学びにどのような変化が見えてくるだろうか。1点目は、「書かれ方」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点が挙げられる。リンとユウ、クラスメートとのやりとりを示した事例2では、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、「書かれ方」であるトピック・センテンスに焦点を当てた話し合いを進めている。その結果、自身の過去の体験に文章の内容を重ね合わせ、「母国の友人と SNS で連絡を取り合っていた」というトピック・センテンスの具体例となる話まで展開し、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。さらに、その後のリンのケースでは、論点を分かりやすく挙げるためにはどのようにすればよいのか、といった「書かれ方」について話し合う過程の中で、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まっている様子が分かる。例えば、論点の提示の仕方について悩んでいるリンに対して、「ゲームの話とゲームじゃない話で論点が3つではなく2つに分かれているんじゃない？ゲームの話は、ゲームで何かが悪くなる、だけど、『匿名で使用している』は違う」というユウの発言があった。このユウの発言は、論点が3つではなく2つに分かれるのではないかと、さらには、論点が原因と結果に分かれており、抽象度のレベルが揃っていないという点を指摘しているといえる。このようなユウの発言を受け、ユウが発言した内容を筆者が板書をし、整理したことで「匿名で使用する」ことが「原因」となり、誰にどのような「結果」をもたらすのかという点について、徐々にリンの思考が整理されていく様子が分かる。

2点目は、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践により、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点である。リンは、当初、書きたい内容があるにも関わらず、どのように論点を整理して書いたらよいか分からず、下書きを書き上げることを途中で諦めていた。その後、書く内容に関する表象が形成されてきた段階で、クラス内でよりよい文章作成についての観点を共有し、話し合いを進めていった。その結

果、「匿名で使うことで安心してしまい、人を傷つけてしまったり、炎上したりしてどんどんおかしくなってしまう」という「結果」を論点として挙げたいと述べるなど、積極的に、自身が書いた文章を検討し始めている。さらに、その後、リンは他生徒からのアドバイスを受けた上で、筆者に対し「本論で書く論点はもう一度、別の言い方で書きたい」と述べている。その理由をリンは、「特に『②成績が下がる』と『③視力が下がる』は論点として挙げるのではなく、具体例として挙げたい。その方が書きやすいと思う」と述べており、論点を示す際の抽象度のレベルの調節について、現時点で納得できていないことを伝えてきている。この事例では、下書きを書き上げることを途中で諦めていたリンが、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする中で、思考を整理することができ、自分自身の考えを客観的に把握できるように変化していることを表しているといえる。

5. 考察

本章では、「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に注目した授業実践を通して見られたJSL生徒の学びの変化について、第2章1節で検討した「自分自身」と「他者」という2つの観点から考察を進めていく。

5. 1. 本授業実践における JSL 生徒の学びのプロセス

第2章1節で検討したように、文章を書くこととは、「新しい発見をもたらす」し、「生きる意味を見いだすことにつながることもある」ものである（内田1990, p. 222）。また、そこに他者から異なった視点や理解が提示されることにより、自己の見直しというさらなる学びが起きる。つまり、書くこととは、他者とのやりとりを経て、その学びを自分自身の中に位置づけ、内省していくことにより、自分自身の考えやものの見方を見直すというアイデンティティの構築を支える思考活動であるといえることができる。以上のように「自分自身」「他者」という観点から文章を書くことを捉え、本授業実践におけるJSL生徒の学びのプロセスを明らかにしていく。

まず、第4章で明らかになった「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られたJSL生徒の学びの変化として、「書かれ方」に注目し、教師、生徒の間で「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理できるようになったという点が挙げられた。思考が整理された上で、最終的にリンは「みんな

と考えて書きやすくなったのでよかった」と筆者に感想を述べており、他者との話し合いを経て、自分自身の授業での学びに肯定的な評価をしている。これは、第4章1節の「祭りの是非」における授業実践記録で示されているように、「これしか書けなかった」と評価をし、否定的な自己意識が要因となり「書かれた内容」について話し合うことを諦めていたJSL生徒の事例とは対照的である。このことから、思考を整理し、自分自身が考えている内容を、自分自身が納得できる適切な表現で論理的に表現できるようになること、そして、他者にそれらを表現できるということは、肯定的な自己意識を持つことにも影響を与えているといえることができる。

次に、第4章で明らかになった「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られたJSL生徒の変化として、自らが書いた文章を積極的に振り返ろうとする姿勢が見えるようになったという点が挙げられた。さらに、第4章における分析では、他者との話し合いを経て、思考を整理し、自分自身の考えを客観的に把握できるようになっていることが明らかになった。つまり、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いを通して得た学びを再度自分自身で内省し、深めることにより、さらなる学びへと広がりが見られるといえることができる。実際に、第4章2節におけるリンのケースでは、リンはクラスメートとの話し合いを経て、「精神面」「学習面」「身体面」といった抽象度の高い語彙を、最終的には教師の提示により書き写し、どのようにすれば抽象度のレベルを調節しながら分かりやすく論点を示すことができるかという点を学んでいる。さらに、その論点に対する具体例もクラスメートとの話し合いを経て、整理することができている。つまり、抽象度のレベルを調節した語彙などの「書かれ方」を学ぶだけではなく、「書かれた内容」をも深めていくことができているといえるだろう。

以上のことをまとめると、他者と「書かれ方」や「書かれた内容」について「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、自分自身の思考を整理することができる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深め、新たな学びへと広がりが見られるという学びのプロセスを経ているといえることができるだろう。このような一連のプロセスを経て、自分自身が納得できる適切な表現で論理的に表現できるようになること、そして、他者にそれらを表現できるということは、JSL生徒が持つ自己意識にも影響を与えているといえることができる。太田（2013）は、幼少期より日本で成長した高校生に対するインタビューを通して明らかになった、「移動する子ども」に対する理解のあり方について「子どもの肯定的な自己意識に注目する」必要性を述べている（p.

191)。その上で、さらなる自信を持てるよう支援をしていくといった支援者の配慮や実践のあり方によって、「移動する子ども」に「肯定的なアイデンティティを形成することが可能である」と述べている (p. 192)。このように、肯定的な自己意識を持つことは、肯定的なアイデンティティの形成につながっていくのである。したがって、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した授業実践において、自分自身の中に肯定的な自己意識が育まれるということは、JSL 生徒の肯定的なアイデンティティの形成につながっていくといえる。つまり、JSL 生徒のアイデンティティの構築を支えていくことになるということができるだろう。

5. 2. 日本語授業実践を行う上で必要な観点とは

第5章1節では、「書かれ方」と「書かれた内容」の双方に焦点を当てた実践を通して見られた JSL 生徒の学びのプロセスについて、「自分自身」と「他者」という2つの観点から考察した。その結果、他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、思考が整理されることが分かった。さらには、JSL 生徒は、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深め、新たな学びへと広がりが見られるということが明らかになった。ここで重要なのが、JSL 生徒に対し、他者からのコメントを受ける、他者に説明する、他者による評価を受けるといった他者との話し合いをどのように授業実践の中で展開していくかという点である。そこで、改めて本授業実践を振り返ってみたい。

1つ目の授業実践「祭りの是非」では、JSL 生徒に対し「書かれた内容」について互いに話し合うよう指示を出し、活動を行おうとしても、話の論点が定まらず、他者から異なった視点や理解を得、「書かれた内容」が深まるまでには至らなかった。そこで、本授業実践では、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について「話し合う視点を共有する」ことにより、丁寧に他者の文章を見直し、結果として「書かれた内容」を深めていくことを目指した。その結果、「書かれ方」を考えていくプロセスを経て、「書かれた内容」を巡る話し合いが少しずつ深まっていることが分析から明らかになった。つまり、発達段階にある JSL 生徒にとっては、「構成」や「パラグラフ・ライティング」など、「書かれ方」について他者と「話し合う視点を共有する」ことが、自分自身や他者の文章を見直す機会を得ることになり、「書かれた内容」を巡る話し合いを深め、思考を整理することになるといえる。さらには、他者との話し合いを通して、自分自身の学びを振り返り、「書かれた内容」をも深めることができるのである。以上をふまえると「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した JSL 生徒に対する

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

続いて、日本語を母語とする高校生を対象にした小論文指導との違いという視点から、本授業実践を振り返ってみたい。第4章3節における分析では、ユウが、論点が3つではなく2つに分かれるのではないかと、さらには、論点が原因と結果に分かれており抽象度のレベルが揃っていない、といった内容を指摘している点を挙げた。また、第4章2節における事例では、語彙の抽象度を調節した表現について話し合いを進めている際、ある生徒から「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という意見が挙げられたことが記述されている。このように、JSL生徒は、学習項目としての講義や話し合いを通して、「パラグラフ・ライティング」において論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節したりすること自体は理解ができているようであった。これは、事例2にあるように、学習項目としての「パラグラフ・ライティング」の内容を、英検のWritingの試験と重ね合わせ、議論を進めていることから分かる。しかし、論点を均質に分けたり、文の抽象度のレベルを調節した内容を表現したりするための日本語の語彙は、ある程度の時間を与えても、JSL生徒から出てくることはなかった。ユウによって分けられた論点を「原因」や「結果」という語彙を使い、板書で可視化して示すこと、あるいは、「②（成績が下がる）は勉強のことで③（視力が下がる）は体のこと？」という生徒の発言を受け、「精神面」や「学習面」、「身体面」といった抽象度の高い内容を表す語彙を提示することなどは、最終的には教師である筆者が行っていることが第4章2節で示されている事例から分かる。つまり、JSL生徒は、他者との話し合いを経て、自分自身の力で具体的事項を抽象化したり、概念化したりすることはできていても、その内容を表現するために十分な日本語の語彙を持っていない場合があるのである。この事例から、JSL生徒の認知的発達段階に即した内容の深みと、その内容を表現するために使用する日本語の語彙の深みが一致せず、ずれがあるということが出来る。そのため、JSL生徒は、自分自身が考えている内容と、クラスメートとの話し合いを経て最終的には教師が提示した語彙を、可視化された情報などによって結び付けることにより、徐々に思考を整理していたと考えられる。以上をふま

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

筆者が本授業実践を担当したJSL生徒の多くが日本における大学進学を希望している。このようなJSL生徒にとって、学力の向上、特に、読み書き能力を向上させ、数か月後に控えたAO入試などの大学受験に備え、自立して書く力を育てていくということは、JSL生徒がキャリア形成をし、自己実現を果たしていくという点から考えても非常に重要である。つまり、JSL生徒の読み書き能力を育成していくことは、JSL生徒の過去から現在、未来へとつながるアイデンティティの構築を支えることと密接に関係しているといえることができるのである。第2章3節において、近年、年少者日本語教育における「書く」授業実践では、「書かれた内容」と、「書かれ方」という二項対立構造の中で議論が進められ、言語教育の視点からの研究が進んでいないという点を指摘した。確かに、子どもが書いた文章を教師が修正し、子どもが訂正するという指導では、子どもの能力を伸ばすことにはならない。しかし、批判されるべきは、その指導方法であって、子どもがより深く考え、書き、思考を深めていくためには、「書かれ方」の視点を無視し、読み書き能力の育成をおろそかにすることはできない。それゆえ、JSL生徒に対し、「書く」授業実践を行う際、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目し、言語教育の視点から年少者日本語教育における「書く」授業実践を行っていくことが重要である。さらに、「書かれ方」にも注目しながら、教師は「話し合う視点を共有」し、他者との話し合いが有意義なものとなるよう授業を工夫していく必要がある。また、子どもの認知的発達段階に即した指導を行い、抽象度の高い内容と日本語の語彙が結び付くように教師が適宜、示していくことも重要である。その結果、他者との話し合いを経て、思考が整理され、「書かれた内容」が深まり、書き手に肯定的な自己意識が育まれることにつながっていくのである。このような指導の一連のプロセスは、JSL生徒のアイデンティティの構築を支えることにつながっているといえるであろう。

6. おわりに

今回、「書かれた内容」と「書かれ方」の双方に注目した日本語授業実践において、他者と「話し合う視点を共有する」ことにより、「書かれた内容」を巡る話し合いが深まり、JSL 生徒の思考が整理されることが明らかになった。さらに、JSL 生徒が自分自身の学びを振り返ることにより、「書かれた内容」が深まり、新たな学びへと広がりが見られるという一連の学びのプロセスが見えてきた。このような実践を通して子どもの読み書き能力を育成することは、子どもがキャリア形成をし、自己実現を果たしていくことにつながり、子どものアイデンティティの構築を支えることであるといえる。

川上 (2020) は、JSL 生徒の書く力について「『日本語を書くこと』と自分が生きることを重ねて考えていく」ことの重要性を述べている (p. 108)。文章を書くこととは、自分自身の考えやものの見方を見直すというアイデンティティの構築を支える思考活動である。このような文章を書くこと自体が持つ特性を教師が理解し、テーマの設定や他者との話し合いをどのように授業実践の中で展開していくかという授業の進め方を工夫することにより、大学受験を目指す小論文を学習するクラスの書く活動においても、言語教育の視点から「『日本語を書くこと』と自分が生きることを重ねて考えていく」授業実践を行うことが可能になるのではないだろうか。このような授業実践を言語教育の観点から進めていくことが、子どものキャリア形成、自己実現を果たすためのアイデンティティの構築を支える授業実践として求められているといえるであろう。

JSL 生徒は本授業実践の内容や意味をどのように捉え、大学受験に臨み、自己実現を果たし、キャリア形成を行っていくのか。JSL 生徒の意識の変容過程にも注目し、研究を行っていくことを今後の課題としたい。

文献

- 生田裕子 (2001). ブラジル人中学生の語彙の発達——作文のタスクを通して『日本語教育』110, 120-129.
- 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.
- 池田玲子 (2000). 推敲活動の違いによる推敲作業の実際『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 203-213.
- 池田玲子 (2004). 日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス) 『日本語学』23, 36-50.
- 池田玲子 (2007). ピア・レスポンス. 池田玲子・館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門 —— 創造的な学びのデザインのために』 (pp. 71-109) ひつじ書房.
- 井下千以子 (2008). 『大学における書く力 考える力 —— 認知心理学の知見をもとに』 東信堂.
- 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.
- 太田裕子 (2013). 幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶, ことば, 自分. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力 —— ことばとアイデンティティ』 (pp. 168-193) くろしお出版.
- 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.
- 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.
- 鎌田美千子 (2009). 解答形式の違いに見られる JSL 児童生徒の言語運用 —— パラフレーズに着目して『宇都宮大学国際学術研究論集』27, 169-176.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった —— 異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 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.
- 佐渡島沙織 (2013). チュータリングの理念. 佐渡島沙織・太田裕子 (編) 『文章チュータリングの理念と実践 —— 早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 (pp. 2-10) ひつじ書房.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ —— 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会.

- 館岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子・館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』 (pp. 35-69) ひつじ書房.
- 田中信之 (2007). ピア・レスポンスにおける話し合い——話し合いの言語とグループ編成についての考察『北陸大学紀要』 31, 201-211.
- 田中信之 (2008). ピア・レスポンスの効果——作文プロダクトの観点から『応用言語研究論集』 2, 1-10.
- 田中信之 (2011). ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響——分析方法とフィードバックの教示に注目して『アカデミック・ジャーナル・ジャパニーズ』 3, 9-20.
- 原田三千代 (2006). 中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響——教師添削との比較『日本語教育』 131, 3-12.
- 人見美佳・河上加苗 (2015). 初等中等教育レベルの「教材」を捉えなおす——「ユニット教材」の提案『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』 6, 1-26.
- 広瀬和佳子 (2000). 母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果——韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動を通して『言語文化と日本語教育』 19, 24-37.
- 広瀬和佳子 (2004). ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか——マレーシア人 中級日本語学習者の場合『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 60-79.
- 細川英雄 (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 明石書店.
- 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」での発話と作文の縦断調査 (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, 36-55.
- 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ールディング『年少者日本語教育実践研究』 6, 29-40.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.