

研究論文

日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには どのような意味があるのか

発達段階を捉える視点から

本間 祥子*

■要旨

本研究は、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには、どのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階から考察するものである。海外の日本人学校における小学校3年生のクラスで実施した作文の授業実践を事例に、子どもたちが自らの経験や記憶をどのように語ったのかを分析した。その結果、子どもたちが書くことをとおして、過去の出来事と当時の自分の感情に向き合い、自分なりに整理する姿、そして、それらを乗り越えた自分自身を自覚する姿が浮かび上がってきた。子どもたちは日本語で書くことを学ぶなかで自分の認識を言語化することができ、今ここにいることの意味を自分なりに見出していったのである。以上の点をふまえ、今後の教育実践に向けた示唆を提示した。

■キーワード

年少者日本語教育
書く力
ことばの力
発達段階
日本人学校

© 2019. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本稿は、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには、どのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察するものである。なお、本稿における「日本語を学ぶ子どもたち」とは、日本語を含む複数の言語を学びながら成長する子どもたちのことを意味する。

* 早稲田大学 (Eメール: s.homma@aoni.waseda.jp)

上記のような子どもたちにとって、日本語で書く力を獲得するということは、困難をとまなう場合が多い。たとえば、小学校や中学校の国語科で学習する作文を書くためには、さまざまな事柄が要求される。何をテーマに、誰に向けて、どのような言葉遣いで書くのか。あるいは、原稿用紙の使い方や段落分けの仕方は適切か。さらには、接続表現の使い方や、一文の長さは適切か、学習した漢字を正しく使用しているか、意味が曖昧な文はないか、といったことなども問われる。また、高等学校における「国語表現」などの授業で学習する小論文では、反論を想定して戦術的に書く力や、筆者の考えを要約する力、与えられた資料から情報を読み取って書く力、といったように、より高度な力が要求されるといえる。実際、日本語で話したり聞いたりするような活動には熱心に取り組む子どもであっても、書く活動になると、抵抗感を示す子どもも多く見られる。このように、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくプロセスには、乗り越えなければならない課題がいくつもある。子どもたちを指導する教員にとっても、限られた時間のなかでどのように工夫して授業を進めるのか、一人ひとり書くスピードも、必要とする支援も異なる子どもたちにどう対応するのかというように、子どもたちの書く力を育成していくにあたっては、考えなければならないことが多くあるといえるだろう。

このような背景が重なり、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成していくために、現在までに、さまざまな研究が行われている。たとえば、齋藤ほか（2014）は、小学校に通う日本人児童の書いた作文と日本生育外国人児童の書いた作文を比較することによって、その異なりを検討している。その結果、両者の間には、文構造の複雑さ、語彙の豊かさ、語のネットワーク化、表記や文法の正確さ、内容と構成について異なる特徴が見られたと指摘している。この研究によって、日本生育の外国人児童であっても、日本人児童と同じように書く力が発達していくとは限らないため、その点に配慮した支援が必要であることが明らかになった。また、工藤ほか（2017）では、日本生育外国人児童によって書かれた作文に見られる文法的な誤りを量的に調査することによって、文法面での発達過程を明らかにすることを試みている。結果として、日本生育外国人児童の文法面での発達は、日本人児童が小学校中学年で安定してくるのに対して、高学年までかけて緩やかに進んでいくことが明らかになった。また、活用形式の発達においては、特に低学年の段階では、その差が大きく見られるが、学年が上がるに連れて、徐々にその差がなくなっていくことが明らかになった。

さらに、近年では、トランスランゲージング（translanguaging：García & Li Wei, 2014）の観点をを用いて、日本語を学ぶ子どもたちが作文を書くプロセスに着目した研究も行われている。

中島・佐野（2016）は、海外（英語圏）の日本語補習授業校をフィールドに、作文を書く子どもたちの滞在年数や入国年齢、日本語と英語のトランスランゲージング¹や2言語の関係にも着目しながら、子どもたちが作文を書く様子について分析している。また、子どもたちが作文を書くにあたって、教師がどのような指示をしたのかということや、子どもたちはプレライティングにおいて何を書き、実際の作文にどう反映したのかといった、作文を書く準備段階にも着目している点で興味深い。さらに、トランスランゲージングの観点から作文指導を捉えることによって、日本語能力の伸長のみにとられない、子どもたちの心のケアをともなった指導が可能になると述べている。

このように、子どもたちの書く力を育てていくために、さまざまな方向からのアプローチが行われている。その一方で、上記の先行研究には、子どもが「書くということ」に、どのような意味があるのかを考察した研究はない。これらの研究は、子どもの書く力をどのように伸ばしていくのかを中心に議論が進められているため、何のために書く力を育てていくのかということには、十分に言及されていないのである。そもそも子どもたちが「書く」という学習行為を経験し、書く力を獲得していくプロセスには、単に「日本語で書くことができるようになる」ということ以上の意味があるはずである。そして、日本語の知識や運用能力を高めることを目的とした実践では、複数言語環境で生きる子どもたちが必要とすることばの力²を見落としてしまう可能性が生じる（本間，2018）。このような子どもたちが必要とすることばの力とは、言語知識や教科学習に必要なことばの力だけであるとは限らない。したがって、日本語能力の高さ・低さだけに着目して実践を行うのではなく、子どもたちの日常生活とことばの実態を丁寧に見極めることによって、どのようなことばの力が必要なのかを捉え、そのための教育実践を行うことが重要なのである³。

そこで、本稿では、筆者自身が、海外の日本人学校において実施した、ある授業実践を事例

1 中島・佐野（2016）では、子どもたちの書いた日・英バイリンガル作文（まず日本語作文を書き、一週間おいて英語作文を書いたもの）を分析し、日本語作文のなかで英語が、また英語作文のなかで日本語がどのように使われているかについて分析している。

2 本研究における「ことば」とは、個人のもつさまざまな言語資源の総体と捉えている。よって、教育実践をとおして育成していくべき「ことばの力」とは、日本語の知識や運用能力のみを指すのではなく、複数の言語を学びながら成長するなかで必要となる多様な力を含むものであると考えている。

3 本間（2018）では、流動的な環境で生きる海外の日本人学校の子どもたちのケースから、子どもたちが人とのつながりや絆を感じ、安心して成長していくことを支えることばの力を育成するための授業実践について検討している。

として、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成することには、どのような意味があるのかを検討する。その際、子どもたちの発達段階という視点から考察を進めていく。なぜなら、子どもたちにとっての書くことの意味を考えるうえでは、かれらの日常生活とことばの実態と同様に、その認知的な発達が大きく関わっており、その点を考慮した教育実践を行うことが重要であると考えからである。そのうえで、子どもたちに関わる教育者が、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを提案したい。

2. 子どもたちの発達段階と書くこと

日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成することにはどのような意味があるのかを考えていくにあたり、本章では、次の二点について検討する。一点目は、子どもにとっての「書くこと」は、そもそもどのようなものだと考えられているのか。そして、二点目は、子どもたちのことばの教育実践を考えていくにあたり、発達段階をどのように考えていけばよいのかということである。

2. 1. 子どもにとっての書くこと

岡本（1982）によると、子どものことばには、主に家庭で獲得される「一次のことば」と学校生活を通じて獲得する「二次のことば」があるという。「一次のことば」とは、現実の生活場面において、具体的な状況文脈とともに特定の親しい人との間で獲得されるものである。それに対して、「二次のことば」とは、現実の場面を離れたところで、未知の不特定多数の相手と、ことばの文脈だけでコミュニケーションを成立させるものである。日本語を学ぶ子どもたちが主に学校で学んでいる書きことばも、この「二次のことば」であるといえる。では、子どもたちが書くことを学び、このようなことばの力を獲得していくことには、どのような意味があると考えられているのだろうか。

子どもが小学校に入学して「書くことを学ぶ」ということを考察した研究に、石黒（2016）がある。石黒によると、子どもたちは書くことを求められることによって、自分の生活経験を問い直し、すでに分かっていると思っていた世界を、ことばをとおして知り直していくのだという。その事例として、神戸の公立小学校で行われた「あのね実践」（鹿島, 2010）と呼ばれる、

日誌の実践が紹介されている⁴。注目したいのは、この日誌が、文字や文法を学ぶといった言語学習のためのものではなく、子どもたちが自分で考えるためのきっかけとなっている点である。子どもたちは、日誌を書くこととすることで、「何か書くことはないか」と日常を見渡し、見つめ直す。そして、実際に日誌を書くことによって、日々当たり前のように受け流していたことを異化していく。そうすることで、新たな発見をしたり、物事の意味を考え直したりすることができるのであるという。石黒は、このように新たな視点から生活世界⁵を捉え直し、理解し直すことを、「再-媒介」(re-mediation: Cole & Griffin 1983)と呼んでいる。また、この「あのね実践」では、日誌に書かれたもののなかから作品集が作られ、子どもたちや家族に配布されるという。他の子どもが書いたものを鑑賞し、自分とは異なる他者の気づきが提供されることによって、子どもたちは自分の生活世界を相対化していく。このような一連の実践を通じて、子どもたちは世界に触れるためのことばを学び、書き手として成長していくのである。

一方、本間(2017)では、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成していくことを、子どもたちのアイデンティティ形成という視点から考察している。ここでは、自分の生をナラティブとして生成することが、子どものアイデンティティを培う(ブルーナー, 1996/2004)という考え方のもと、日本国内の中華学校において、子どもたちの日本語で書く力を育てながら、子どもたちが自らの生と向き合うことを目的とした作文の授業実践が紹介されている。この授業実践では、子どもたちが文字作文を書くことにもなう推敲のプロセスを経験し、「思想と表現の調整」(内田, 1995)を繰り返したことによって、徐々に自らの意識や思いを自分で納得のいく表現で書くことができるようになっていったという。そして、授業実践を通じて、子どもたちが複数言語環境で生きる自らの生活世界を相対化し、教師やクラスメイトとやり取りをすることを通じて、自分の抱く迷いや違和感に気がついたり、自分の立ち位置を見出したりする様子が浮かび上がってきたのである。そして、そのプロセスこそが、子どもたちがアイデンティティを更新していく姿であることが見えてきた。

以上のように、日本語を学ぶ子どもたちにとって書く力を身につけていくということは、単

4 子どもたちには「あのねちょう」と名づけられた日誌が配布される。提出は任意であり、書いてきたら教師に提出する。教師は、その日のうちにコメントをつけて返却するという流れになっている(石黒, 2016)。

5 生活世界とは、「われわれが生きている日常的世界そのもの」であるといわれる(江原, 1985, p. 2)。子どもの生活世界を考える際には、科学主義によって切り落とされた歴史的現実を、「子どもを含んでの私たちが自分の生きられる世界の地平」から、コミュニケーションをとおして、その社会的意味を見つめていくという姿勢が重要になる(菅澤ほか, 1995, p. 179)。

に「日本語で書けるようになる」ということ以上に、さまざまな意味をもつものである。子どもたちが学校に入学し、二次的ことばとしての書きことばを学ぶプロセスは、子どもたちに対して、自分の日常や生活世界を見つめ直し、それを語ることのできる場を提供する。さらに、「あのね実践」のように、他の子どもの書いた作品を鑑賞する機会が与えられることによって、子どもたちは、自らの捉えた生活世界を相対化する視点を養っていくことができる。このように、子どもたちは、書く力を獲得していくなかで、自分の日常に対する理解を促進させたり、アイデンティティを更新したりしていくのだと考えられる。

2. 2. 子どもの発達段階とことばの力

では、日本語を学ぶ子どもたちにとっての書くことの意味を考慮したうえで、どのように授業実践を組み立てていけばよいだろうか。上述のように、日本語を学ぶ子どもたちにとって必要なことばの力とは、日本語の知識や運用能力に限定して捉えられるものではない。よって、日本語の知識や運用能力に限定されないことばの力を育成する授業実践とは、どのような視点をもって考えられるべきなのかを検討する必要がある。そこで、本稿では、子どもたちの発達段階という視点を加えることによって、子どもたちが書く力を獲得していくということの意味を、さらに深く考えていきたい。

「子どもの全人的発達を支える教育」として年少者日本語教育のあり方を論じた石井（2009）によると、子どもたちのことばの力を育成していくうえで、「発達を捉える視点」が欠かせないという。子どもは、身体的な機能や運動能力、情緒面や行動面での自己制御、認知力、メタ認知力、社会的能力など、さまざまな側面で力をつけていくのであり、「学習活動や、自己の感情や意志の表現、他者との関係構築など子どもの社会的行動がどのように行われ、それを支える言語能力がどのように育っているのか」（p.146）ということのなかに、教育的課題が設定されると石井は述べている。さらに、石井は、言語文化圏を移動し、第二言語として日本語を学ぶ子どもの多くは生育環境が多様であり、この先どこで、どの言語で学ぶのかという機会も多様であるため、「眼前の子どもを状況を理解するには今に至る生育環境や教育内容等の把握が重要であり、教育の目標や内容をどう設定するかは、子どもの将来の見通しと無関係ではあり得ない」（p.147）と指摘している。このように、複数言語環境で生きる子どもたちのことばの教育を考えていくうえで、発達を捉える視点は欠かすことができず、その点に基づいて教育実践を構想していくことが重要であると分かる。

では、複数言語環境で生きる子どもの発達を捉える視点とは、具体的にどのようなものだろうか。複数言語環境で生きる人の発達段階について考察した研究に、塘（2017）がある。塘は、発達心理学の視点から、①乳児期～幼児期前期（0～約4歳）、②幼児期後期～児童期中期（約5～9歳）、③児童期後期～青年期前期（約10～15歳）、④青年期中期～青年期後期（約16～22歳）、⑤成人期（約23歳～定年退職・子どもの巣立ち）、⑥成人期後期～高齢期、という6つの段階に分けて人の生涯発達の異文化間能力のモデル化に向けた考察を行い、各発達段階で必要とされる異文化間能力の構成要素について考察している。異文化間能力とは、異なる文化・宗教・言語、そして、価値観をもつ人とコミュニケーションをとりながら異文化に適応したり、異文化葛藤を乗り越えて、他者と協働したりするための能力である（塘, 2017, p.49）。塘によると、人は誕生の瞬間から文化のなかで成長し、死に至るまで自分とは異なる文化をもつ他者との間で生きていく。そのため、各発達段階の特徴を捉えたうえで、それぞれの発達段階における異文化間能力の育成を考えることが必要なのであるという。分析と考察の結果、視点取得能力、共感性、向社会的行動の三点が、どの発達段階にも共通する要素として挙げられたが、その割合は発達段階において異なることが分かった⁶。そのうえで、個を見る視点や、個を取り巻く環境要因同士の関係などを考慮しながら、発達の視点を意識して研究や実践を行っていることの重要性が示された。

以上の議論から、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得していくことの意味を考えるうえで発達を捉える視点が重要であること、そして、個を見る視点をもちつつ、各発達段階の特徴を捉えながら教育実践を構想してことが重要であると分かる。そのうえで考えなければならないのは、子どもたちの発達段階に即したことばの力の育成を、具体的にどのように考えればよいのかということであろう。

子どもの発達段階に即したことばの力を示したものとして広く使用されているのが、主に日本の公立学校で用いられる「学習指導要領」ではないだろうか。学習指導要領とは、文部科学省によって定められた、初等・中等教育における教育課程の基準を示したものである。たとえば、小学校・国語科の「学習指導要領（平成29年告示）解説」を読むと、2学年ごとに育成し

6 塘（2017）によると、たとえば、児童期後半～青年期初期（約10～15歳）に視点取得能力が発達すると、第三者の立場から「異文化」を見るできるようになったり抽象的な思考ができるようになったりする。そうすることではじめて、相対する他者のみならず、目の前には存在しない抑圧状態にある他者の苦痛に共感できるようになったり（Hoffman, 1989）、向社会的行動の範囲を広げたり（Eisenberg, 1992）していくのだという（p.50）。

ていくことばの力が、具体的に提示されていることが分かる。本稿の事例となる小学校3年生の「書くこと」(第3学年および第4学年の内容)については、次のように提示されている。

- (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるように指導する。
 - ア．相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。
 - イ．書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えること。
 - ウ．自分の考えとそれを支える理由や事柄との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。
 - エ．間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認したりして、文や文章を整えること。
 - オ．書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章の良いところを見付けること。
- (2) (1) に対する事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
 - ア．調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動。
 - イ．行事の案内やお礼の文章を書くなど、伝えたいことを手紙に書く活動。
 - ウ．詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。

(文部科学省, 2018, p.101 より抜粋)

以上の観点は、小学校中学年という子どもの認知的な発達段階を知るための目安となり、子どもたちの認知的な発達という視点に立った場合、どのようなことばの力をつけていくべきなのか考えるための判断材料となる。

しかしながら、その一方で考慮しなければならないのは、学習指導要領に示されていることばの発達、子どもたちの認知的な発達の軸に沿ってはいるものの、日本語を含む複数の言語を学びながら育つ子どもたちのことばという視点は含まれていないということである。よって、実際に子どもたちが日本語で書く力を育成していく際には、その点を考慮に入れた実践を構想していかなければならない。つまり、子どもの認知発達の視点とことばの教育的な視点とい

う二つの軸をもとに授業実践をつくり、そのなかで子どもたちにとっての書く力の意味を捉えていかなければならないということになる。では、そのような授業実践とは、具体的にどのようなものなのか。そのような目的のもと行われた授業実践をとおして、子どもたちが日本語で書く力を獲得していくということにはどのような意味が見えてくるのだろうか。以上の点について、次章からは、海外の日本人学校に通う小学校3年生のクラスにおいて筆者が実施した授業実践を事例として検討していく。

3. 実践研究

3. 1. 実践のフィールド

授業実践のフィールドは、筆者が2013年4月から2016年3月までの3年間、小学部の専任教員として勤務していた「シンガポール日本人学校」である。シンガポール日本人学校は、1966年に在留する日本人子弟のための全日制日本人学校として創設され、2016年には創立50周年を迎えた⁷。シンガポールにおける在留邦人数は年々増加傾向にあり、2015年における児童生徒総数は、約2200人であった。この数は、上海、バンコクに次いで世界第3位の規模である。現在、シンガポールには、全日制の小学部2校（学区制）と中学部1校が設置され、文部科学省や海外子女教育振興財団を通じた教員の派遣が行われている。また、小学部の1校の敷地内には、土曜日のみに開校する日本語補習授業校が設置されている。

筆者が勤務していたのは、小学部の1校である。小学部では学習指導要領に準拠した教育を行っている。同時に、レベル別の英会話やフォニックス、音楽や水泳の英語イマージョン教育を行っている点に特徴がある。現地校との学校交流やシンガポール国内のさまざまな施設訪問など、国際理解教育にも力が入れている。在籍する子どもたちについては、日本からだけでなく、海外の日本人学校、現地校、インター校⁸からの転入が非常に多いという特徴がある。その一方で、入学から卒業までの6年間を過ごす子どもは少なく、保護者の転勤等にもなっ

7 シンガポールに初めて日本人のための学校が設立されたのは1912年であるが、その後、第二次世界大戦にともない、1941年に閉校している。

8 主にアメリカやイギリスなどのカリキュラムをもとに英語で授業を行っている私立学校のことを指す。一般的に「インターナショナル・スクール」と呼ばれるが、本稿では、「インター校」と総称する。

ポール国内のインター校や他国の現地校など、実に多様である。世界中のさまざまな場所から子どもが集まり、またそれぞれの場所へ移動していくという流動的な環境であるといえる。

3. 2. 実践クラスの概要

授業実践を行ったのは、筆者が2015年度に学級担任を務めていた小学校3年生（8～9歳）28名のクラスである。2015年度の3年生は全6クラスであり、約180名の児童が在籍していた。そのうちのクラスを筆者が担任しており、当該学年が2年生時からの持ち上がりで学級担任を務めていたため、よく知る児童が多い学年であった。しかしながら、実践校では毎年クラス替えが実施されていることと、上述のように非常に転出入の多い学校であったため、2年間をとおして受け持った子どもはクラスに4名ほどであった。

クラスの子どもたちのバックグラウンドについても、非常に多様であった。日本人駐在員家庭の子ども、両親ともに日本人であっても日本に住んだ経験のない子ども、日本に住んだ経験はあってもその記憶のない子ども、両親のどちらかがシンガポール人である子ども、両親のどちらもシンガポールにルーツをもたないが、シンガポールの永住権をもつ家庭の子どもなど、子どもたちの家庭環境はさまざまであった。日本人駐在員家庭の子どもであっても、数年後に日本に帰国することがすでに決まっている子どももいれば、帰国の予定はなく、十年以上に渡ってシンガポールで暮らしているという家庭の子どももいた。また、シンガポールにおける多くのインター校では、3年生の年齢であれば、編入学の際に学科試験が課されないという事情も重なって、そのような学校へと移っていく子どもも多数いた。その結果、1年が終わるころにはクラスの3分の1ほどのメンバーが入れ替わっており、毎月のように転出する児童のお別れ会や、新しくやってきた児童の歓迎会をしているというのが現状であった。したがって、子どもたちは非常に流動的な環境で友人関係を築き、学校生活を送らねばならない状況にあったといえる。

3. 3. 小学校3年生（8～9歳）における発達の特徴

本節では、授業実践を分析していくにあたり、小学校3年生の子どもたちがどのような発達段階にあるのか、そして、どのような課題を抱えているのかということを検討したい。

一般的に、小学校3年生は「ギャングエイジ」（徒党時代）と呼ばれる発達段階にあることは、広く知られているだろう。これは、小学校1年生～2年生の低学年（6～8歳）と比較し

て、3年生以降、子どもの社会性が大きく発達する時期にあるということに起因している。低学年のうち、保護者（親）との関係性が子どもの中心であったのに対して、この時期の子どもは、気の合う仲間とのつながりを重視するようになる。つまり、友人との関係性が、子どもの中心へと移行していく時期にあるといえる。その際、多くの子どもは、同性の仲間とともに集団を構成するようになるといわれる。それにともない、性差や性役割を意識するようになり、男女関係が対立することもある。また、気の合う仲間とのグループ内において仲間意識が芽生えるため、独自のルールや約束事をつくったりするなど結びつきを強めていくと同時に、排他的になっていくという傾向も見られる。このように、社会性が発達し、友人と継続的な関係を構築することによって、徐々に大人の干渉を嫌うようになったり、親から独立しようとしたりする。このような子どもの様子は「中間反抗期」とも呼ばれ、大人への口ごたえや自分に都合の良い理屈を述べるといった行動が見られるようになる。ただし、このような特徴は、あくまでも目安であり、個を見る視点が欠かせないことは言うまでもない。

一方で、近年では、日本国内における社会情勢の変化にともない、集団遊びができなくなり、児童の社会的規範や基本的なスキルを獲得する場が少なくなっているともいわれる（上村ほか、2012）。「ギャングエイジ」は、人間関係の基礎となる社会規範や社会的スキルを体得するための重要な時期である。上村らによると、小学校高学年の児童に見られる「メンタルヘルスの悪化」（曾山、2010）といった現代の問題は、このような状況に起因しており、自尊心の向上を妨げる可能性がある。同じように、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送る子どもたちにとっても、クラスメイト同士の育ってきた環境や言語、文化の多様性といった事情も重なり、継続的な友人関係を構築していくのは難しい状況にあるといえる。この点は、教育者側が十分に考慮しなければならない課題であり、上記のような発達段階にある子どもたちが、自らの置かれた状況で安心して成長していくための力を育成していかなければならない。では、このような発達段階および状況にある子どもたちに、教育実践をとおして育成していくべき力とは、具体的にどのような力だろうか。この点については、次章で分析する授業実践の成果をふまえて検討していきたい。

3. 4. 授業実践とデータの概要

本稿で提示する授業実践は、筆者が担任するクラスにおいて2016年3月に実施されたものである。筆者は、上述のように、転出入の激しいクラスの子どもの様子をみるうちに、子ど

もたちが移動しながら生きる自分自身について考えることのできるような授業実践を実施したいと思うようになった。多様で流動的な環境で育つ子どもたちの心のなかには、どのような思いが潜んでいるのか。就学前に受けていた幼児教育も、家庭における言語使用状況も異なる子どもたちが、学校生活のなかでどのように友人関係を築きながら自己を形成していくのか。すでに述べたように、小学校3年生という年齢は、友人関係を中心に社会性が発達していく段階にあり、子どもたちの心の成長にとって重要な意味をもつ。まだ幼い年齢ではあるが、このような環境で育つ子どもたちの成長を支えたいという思いから、このような授業実践を行うに至った。

そこで、筆者が考えたのは、子どもたちの書く力を育成することによって、子どもたちが自分自身について考えることができるのではないかとということである。前章で述べたように、子どもにとって書くことは、自分の考えていることを自覚したり、対象化して捉え直したりすることを促す。授業実践をとおして、移動しながら生きる自分自身について考えることのできる場が提供されることによって、子どもたちが自分自身の生活世界を見つめ直し、それを理解し、受け止めていくことが重要であると考え、作文活動を取り入れることにした。また、本実践は、実践校のカリキュラムに組み込まれているものではなかったため、比較的自由に授業内容を決めることができ、類似するテーマのある道徳と、各クラスに割り当てられている予備の時数2時間を作文学習の時間として利用することにした。

以下は、授業実践の流れをまとめたものである。なお、授業実践は2日間に分けて行われた。まず1日目に第1時および第2時、2日目に第3時および第4時を実施した。

表1 授業実践の流れ

		活動内容
1	道徳 (1)	・ 道徳教材を使用し、「ふるさと」という言葉の意味について考える授業を行う。
2	道徳 (2)	・ 「ふるさと」をテーマに書かれた6年生の作文および、同じ年齢の子どもが書いた詩を読み聞かせ、クラスで意見交流をする。
3	作文 (1)	・ 感じたことや考えたことを作文にまとめる。
4	作文 (2)	・ 作文を完成させ、作品の交流をする。

まず、第1時では、実践校で採用されていた道徳教材『わたしたちの道徳——小学校三・四年』（教育出版）のなかから、「きょう土を愛する心をもって」を取り上げた。この単元では、

「ふるさと」という言葉を知り、自分にとって「ふるさと」がどのような場所であるのかを考えるというねらいがあった。「ふるさと」について考えることを切り口とすることで、移動しながら生きる自分について気がついたり振り返ったりするきっかけになるのではないかと考え、この単元を選択した。さらに、NHK for school⁹の道徳番組『時々迷々』¹⁰のなかから「祖国」を視聴した。これは、日本で暮らすブラジルにルーツをもつ少女が、自分にとっての「ふるさと」が何であるのかに葛藤する姿を描いたものである。家族や友人といった、さまざまな人との関わりを通じて、主人公の少女が「ふるさと」のもつ意味とは決して一つではないのだと思うようになる姿から、「ふるさと」という言葉のもつ意味の多様性を子どもたちに考えさせたいというねらいがあった。子どもたちの意見を聞いてみると、「ふるさと」という言葉自体は聞いたことがあるものの、じっくりと考えるのは、この授業が初めてだという子どもがほとんどであった。授業の初めに、「ふるさとと聞いて、みんなは何を思い浮かべますか？」という質問をすると、「おじいちゃんとおばあちゃんのおうち」や「日本のおうち」、「田舎みたいな感じ」などの意見があったが、授業の終わりには、「日本とシンガポール」や「今まで住んだところの全部」といったように、意見に広がりが見られた。

次に、第2時では、実践校の6年生の子どもたちが書いた作文の読み聞かせを行った。これは、当時6年生のあるクラスを担当していた教員と筆者とが、同様の問題意識をもっていたことから、共通のテーマで授業を実施したという背景がある¹¹。子どもたちは、顔の知っているお兄さん・お姉さんが、自分の経験や記憶をどのように語り、「ふるさと」についてどう考えているのかを聞くことで、「自分も書いてみたい」という気持ちが芽生えていったようだった。さらに、アメリカで暮らす日本にルーツをもった小学校3年生の子どもが「ふるさと」について書いた詩を読み聞かせた¹²。これは、子どもたちと同じ年齢の子どもが、どんなふうに分の考えをまとめているのかを知るというねらいがあった。読み聞かせのあとは、「自分だったらどう思いますか?」「自分と同じところ、似ているところ、違うところはありましたか?」「いいなと思った文章はありましたか?」などの問いを投げかけ、全体での意見交流を行った。そうす

9 NHKより配信されている学校向けのコンテンツであり、教科ごとにさまざまなデジタル教材を視聴することができる。

10 小学校3、4年生向けの道徳番組であり、誰の心のなかにも潜む「迷う気持ち」を15分間のドラマで描いている。

11 小学校6年生を対象とした授業実践の詳細は、本間(2018)を参照のこと。

12 『第35回(平成26年度)海外子女文芸作品コンクール——地球に学ぶ』(海外子女教育振興財団, 2014)に掲載されたものを取り上げた。

ることで、自分はどのような内容で作文を書くのかイメージをもてるように工夫した。この第2時をとおして、子どもたちはより詳しく自分の意見を述べられるようになっていった。「シンガポールに来てから、英語で話すお友だちができました」「私は今まで四つの国に住んだことがあるけど、どの国のいいところもたくさん知っています」といったように、印象に残っている経験や記憶を具体的に語る子どもが増え、またそれを受けて、「私も、〇〇さんと似ています」というように自分の思いを語る子どもが出てきた。

第3時および第4時では、前時の授業を振り返り、自分の考えを作文にまとめる活動を行った。子どもたちには400字詰め原稿用紙を配付し、これまでに学習した原稿用紙の使い方や、「はじめ・なか・おわり」といった構成を意識しながら書くように指導した。また、どのような内容を書くのかはそれぞれに任せ、分量も自由であることを予め伝えた。子どもたちが作文を書く間は机間指導を行い、迷っている子どもの相談に乗ったり日本語支援の必要な子どものサポートをしたりするようにした。子どもたちの作文には、シンガポールへ転校すると聞かされた日のことを書いたもの、シンガポールへ初めてやって来た日について書いたもの、シンガポールで初めてできた友だちについて書いたもの、あるいは、これまで住んだことのある国について一つひとつ振り返ったものなど、それぞれが考える移動の経験や「ふるさと」という言葉に対する思いが綴られていた。最後に、4時間目では、作文を書き終えた子どもたち同士でお互いの作品を読み合い、コメントを伝え合う活動を行った。子どもたちの様子を見ると、「〇〇さんと、日本ですごく近いところに住んでいたことが分かりました」「〇〇さんが、そんな国に住んでいたなんて初めて知りました」といったように、初めて知るクラスメイトのバックグラウンドに驚きながらも、お互いへの理解が深まっていく様子が見られた。以上が、授業実践の全体的な流れである。

次章では、以上の授業実践で子どもたちが書いた作文をデータとして分析を進めていく。子どもたちの作文は、400字詰め原稿用紙で1～3枚程度であった。そのなかから、本稿では、保護者の承諾を得られた2名の子どもの作文を取り上げる¹³。子どもたちが移動しながら生きる自分自身について何を考え、どのように記述したのか。このような授業実践を行うことによって、どのような成果があったのか。そして、そこから浮かび上がる子どもたちにとっての「書くこと」の意味とはどのようなものか。以上のことを、小学校3年生という子どもたちの発達段階

13 授業実践を研究論文としてまとめることにしたのは、筆者がすでに離星した後だったため、連絡を取ることできた保護者に協力を依頼した。

を観点として考えていきたい。

4. 子どもたちの作文から見えたもの

本章では、授業実践のなかで子どもたちが書いた作文について見ていく。実際の作文は、400字詰め原稿用紙に縦書きで記述されているが、本稿では、読みやすさに配慮し、横書きで掲載することとする。また、子どもたちの作文は、字の誤りを含めすべて原文のまま記載している。

4. 1. 児童 A の作文

一人目は、日本の小学校から保護者の仕事の都合で転入してきた児童 A の書いた作文である。児童 A は、2年生と3年生の2年間をシンガポール日本人学校で過ごした後、再び日本へと帰国した日本人駐在員家庭の子どもである。日本からシンガポールへと移動し、複数言語環境に身を置くことになった児童 A が、自らの経験をどのように捉えているのかが、具体的なエピソードとともに見えてくる。

どっちも同じくらい大好き

(氏名)

わたしは、シンガポールに二年生のころに来ました。日本からシンガポールに行くときには、友だちとも、学校ともはなれなくちゃいけないので、とても、さびしかったです。ひこうきの中で、友だちを思い出すと、とってもさびしくなりました。わたしはそこで、なぜ日本にもっといれなかったのだろうと思いました。そこから、一か月くらいたって、やっとシンガポールの文化が分かってくるとシンガポールにいるのもたのしくなってきました。学校でも、日本と同じくらいたくさんの友だちができました。二か月くらいすると、ならいごとをしはじめました。一番はじめにならったのは、テニスです。先生は、外国人です。わたしは、はじめのころは、先生の言っていることが、まったく分かりませんでした。でも、そこには、同じクラスの友だちがいました。なので、その子は、わたしを、たすけてくれました。そのときわたしは、シンガポールでもやっていけると思いました。シンガポールには、日本よりも、たくさんの民族がいます。これからも、いろいろな人となかよくして、日本に帰るまでに、たく

さんの友だちを作りたいです。わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。

児童 A の作文には、日本からシンガポールへの移動が決まったときに、とても寂しい思いをしたことや、もっと日本にいたかったという思いが綴られている。そして、児童 A はシンガポールへ移動し、特にテニスの習い事を通じて、複数言語環境に身を置く自分を意識するようになったことが読み取れる。まだことばが分からないなかでも、友人の助けを借りながら「わたしは、シンガポールでもやっていける」という感覚を掴んでいったことが分かる。そのうえで、最後に「わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。」と記述されているように、シンガポールという場所が、児童 A にとって意味のある場所へと変化していったようである。このように、児童 A は、過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を自分なりに記述していったのだった。

4. 2. 児童 B の作文

次に、二人目の児童の作文について見ていきたい。児童 B は、日本人の母親とベトナムにルーツをもつデンマーク人の父親のもとタイで生まれ、その後シンガポールへと移り住んだ。タイでは、英語を使用するインター幼稚園に通い、シンガポールでは、中国語と英語を使用する幼稚園を卒園したという。さらに、その後日系幼稚園に数か月通った後¹⁴、日本人学校へ入学するという経歴をもっていた。日本語、英語、中国語、タイ語、デンマーク語、ベトナム語といったさまざまな言語資源をもっている。多様な教育経験をもち、さまざまな言語に触れながら成長してきた児童 B の作文からは、現在の児童 B が自分の生をどのように認識しているのかが見えてくる。

大すきなシンガポール

(氏名)

わたしは、小さいころにタイに住んでいました。タイは、とっても楽しいところでした。

14 シンガポールと日本では、年度の開始月が異なることによる。シンガポールのアカデミックイヤーは1月に開始されるため、現地の幼稚園等を卒園するのは11月頃になる。一方、日本人学校は4月に年度が開始されるため、現地の幼稚園等を卒園し日本人学校に入学する場合は、入学までの数カ月間に現地の小学校や日系幼稚園へ通うことがある。

タイにいろいろな友だちがいてとても楽しかったですとつぜんシンガポールひっこすことになりました。とてもかなしかったです。でもシンガポールにひっこしたら、マレ、インドやちゅ国人がいました。わたしは、シンガポールは、とってもちいさい国なのいっぱい人があるなんてびっくりしました。わたしは、新しい友だちをいっぱいつくりました。シンガポールは、とても楽しい国でした。でもわたしは、タイにもどりたいと思いました。わたしはお母さんになんでシンガポールにひっこしたのと聞いてみました。お母さんは、お父さんが仕事をするためだよと言っていました。わたしは、えと思いました。でも、シンガポールにひっこしてよかったです。

わたしはシンガポールのことが大好きです。

児童Bの作文は、タイからシンガポールへ移り住んだ記憶とそのときの思いが中心となっている。児童Bも児童Aと同様に、家庭の事情による移動に際し、悲しい気持ちを抱いていたことを回想している。その後、シンガポールで新たな友人関係を構築し、新しい国での生活にも楽しさを見出していったように見えたが、その一方で「タイにもどりたい」という気持ちをもっていたことから、児童Bの揺れ動く心が読み取れる。しかしながら、現在の生活のなかでは、「シンガポールにひっこしてよかった」「シンガポールのことが大好き」と考えるようになり、シンガポールという場所が児童Bにとって意味ある場所の一つへと変化していったようである。このように、児童Aと同様に、児童Bも自分の過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を自分なりに記述していったのだった。

4. 3. 二人の作文から見たもの

以上のように、児童Aと児童Bの二人の子どもの作文について検討した。二人の児童は、これまで育ってきた環境も、背景にある言語資源も異なるが、移動しながら成長し、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送っているという点で共通している。このような二人の作文からは、どのようなことが見えてくるのだろうか。

まず、一点目は、二人の児童が、移動にともなうさまざまな経験を振り返り、今いる場所を自分にとって意味ある居場所として捉え直していく様子である。二人の児童の作文を読むと、作文の出発点として語られていたのは、どちらも自分の意志ではなく移動することになった経験とその時の感情であることが分かる。児童Aの場合は、日本の学校からシンガポールの学校へ

の移動、そして、児童 B の場合は、就学前にタイからシンガポールへの移動という経験があり、どちらも元いた場所を離れたくないという気持ちや、もっとここにいたいという気持ちもっていたようである。そして、二人の児童にとっての移動の経験は、悲しい気持ちや寂しい気持ちとともに語られている。特に、児童 B の作文では、シンガポールに来てよかったと思うと同時に、やはりタイに戻りたいと願う感情をもっていたと記述していることから、揺れ動く児童 B の心情を捉えることができる。さらに、二人にとっての移動は、物理的な移動にともなう戸惑いだけではなく、使用する言語の移動という経験でもあった。特に、日本から来た児童 A は、複数言語環境に身を置くことになり、ことばの分からない環境で戸惑う気持ちを記述している。このように、シンガポールという新しい場所へ移動し、戸惑ったり揺れ動いたりする気持ちをもっていた二人であるが、シンガポールの文化に関する理解を深めたり、新しい友人をつくったりするなかで、児童 A が「(日本とシンガポールの) どちらも同じくらい大好き」、児童 B が「大好きなシンガポール」とタイトルをつけていることから、シンガポールという場所が二人にとって意味のある居場所へと変化していったこと、そして、そのことを二人が認識していたことが読み取れる。

そして、二点目に見えてきたことは、二人の児童が、日本語を含む複数の言語を学ぶ環境や自分自身を見つめ直す様子である。児童 A の場合、テニスの習い事に関するエピソードを振り返るなかで、複数言語環境に身を置くことになり、「はじめのころは、先生の言っていることが、まったく分かりませんでした」と記述しているように、当初はことばの分からない状況に戸惑いを感じていた。しかし、友人の助けを借りることによって、「わたしは、シンガポールでもやっつけられる」という感覚を掴むに至ったことが分かる。また、児童 B は、その生い立ちから、生まれながらに複数言語環境に身を置いてはいたものの、児童 B にとっての移動は、どの言語で教育を受けることになるのかという言語間の移動でもあった。作文のなかでは直接触れられてはいないが、英語をメインに使用するインター幼稚園から中国語を学ぶ幼稚園への移動、日系幼稚園への移動、そして、日本人学校への入学と、児童 B の教育言語はめまぐるしく変わっていった。そのような生活のなかで、新しい友人関係を築き、「シンガポールは、とても楽しい国」「シンガポールに引っこしてよかった」と思うようになるまでには、児童 B なる葛藤があっただろう。このように、二人の児童の作文からは、新しい環境に身を置く自分自身を見つめ直す様子を読み取ることができる。

以上のように、二人の作文からは、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送る子ども

たちが、国や言語などさまざまなカテゴリーの間を移動しながら成長するなかで、悩み葛藤しながら生きている自分自身の経験を振り返り、移動のなかで関わる人や場所は、自分にとってどのような意味があるのかを見出そうとしていることが見えてきた。

5. 考察

以上のように、二人の子どもの記述した作文から、どのようなことが分かるのだろうか。本章では、本研究の問いである、日本語を学ぶ子どもたちにとって書く力を獲得することにはどのような意味があるのかということ、子どもたちの発達段階という視点から考察していきたい。そのうえで、今後子どもたちに関わる教育者が、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを提案したい。

5. 1. 日本語を学ぶ子どもたちにとっての書くことの意味

では、前章で分析した子どもたちの作文から見えたものを改めて振り返ると、日本語を学ぶ子どもにとって書く力を獲得することには、どのような意味があるということが出来るだろうか。この点について、3.3で検討した、小学校3年生（8～9歳）における発達の特徴と、このような発達段階にある子どもたちの抱える課題という視点から考察を進めていきたい。

第3章で検討したように、小学校3年生（8～9歳）とは、子どもたちの社会性が友人関係を中心に大きく発達していく重要な時期にあたる。この時期に友人たちと意味のある関係性を構築することをおして、人間関係の基礎となる社会規範や社会的スキルを体得していくと考えられているからである。このような経験を積み重ねていくことによって、子どもたちは心の理論¹⁵を発達させ、自尊心や自己肯定感をもつことができるようになると考えられる。しかしながら、繰り返し述べてきたように、海外の日本人学校という非常に流動的な環境で育つ子どもたちにとっては、継続的な友人関係を築くことは容易ではない。また、第4章で提示した児童Aと児童Bのように、育ってきた環境も、背景にある言語資源も異なる多様な子どもたちがともに学ぶクラスのなかで、子どもたちがお互いを理解し、意味のある関係性を築きながら育ち合っていくためには、子どもたちが自分の力で意味のある関係性を見出していくための工夫が

15 心の理論とは、人の気持ちを推測するための法則や原理であり、他者の行動からその人の気持ちをどのように推測するのかというメカニズムを解明するものである（菊野、2007、p.102）。

必要であるといえるだろう。

では、前章で提示した授業実践において、子どもたちがこのような環境にあることを振り返るなかで、移動しながら生きる自分自身について考え、書くことを要求したということには、どのような意味があったといえるだろうか。

まず、一点目は、子どもたちが書くことをとおして、移動にともなう過去の出来事と当時の自分の感情に向き合い、それを自分なりに整理していたということである。前章で検討したように、二人の児童の作文からは、移動にともなう自分の経験を改めて振り返るなかで、当時自分がどのような感情をもっていたのかを記述する様子が見えてきた。二人の作文からは、児童A、児童Bともに当時の自分はシンガポールへの移動に際し、悲しい気持ちや寂しい気持ちを抱いていたことを回想していた。また、子どもたちは、シンガポールへと移動したことによって、学校で使う言語と放課後の習い事で使う言語が異なったり、どの言語で教育を受けるのが変わったりするという経験をしていた。そのような状況で、戸惑う気持ちや元いた場所に戻りたいという複雑な気持ちを抱きながらも、自分が今いる場所を、自分にとって意味のある居場所の一つとして捉え直していったことが分かった。つまり、二人の子どもたちは移動にともなう過去の経験と感情から出発し、現在の自分自身へと変化していったプロセスを記述することで、自分の感じていた悲しさや寂しさ、戸惑いといったことを自分なりに整理していったのではないかと考えられる。

次に、二点目は、このような移動にともなう過去の出来事と当時の感情を乗り越えた自分自身を自覚する様子が見えてきたということである。前章で分析したように、二人の児童が書いた作文からは、子どもたちが日本語を含む複数の言語を学ぶ環境や自分自身を見つめ直す姿が浮かび上がってきた。児童Aは、ことばの分からない環境に置かれても、友人との関わりをとおして、「ここでやっていける」という感覚を掴むに至った。また、児童Bも同様に、過去の感情を乗り越え、今いる場所への愛着をもつようになったことを記述している。このように、子どもたちは、書くことをとおして、自分の認識を言語化するなかで、過去の出来事と、それにとりまわらぬ複雑な感情を乗り越えていった自分自身を自覚していったのではないだろうか。そうすることで、友人関係を中心に、今ここにいることの意味を自分なりに見出し、自分の居場所を見つけることができたと考えられる。

以上のように、子どもたちにとって書く力を獲得していくことは、過去の出来事を振り返り、それを意味づけ、当時の思いを語り、現在の自分の居場所を見出していくうえで重要な役割を

果たしていた。このように、書くことを学ぶなかで見られた一連のプロセスは、人間関係の基礎となる社会性を発達させていく年齢にある子どもたちが、継続的な友人関係を構築することが難しい環境に身を置くなかであっても、自分自身について考え、それを理解し、受け止めていくことができたという点において、必要不可欠なものであったと考えられる。

5. 2. 子どもたちのことばの力をどう考えるのか

前節では、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくことにはどのような意味があったのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察した。それをふまえ、本節では、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを考えていきたい。そこで検討しなければならないのは、子どもたちのことばの力についてである。なぜなら、ことばの教育としてこのような実践を展開していくためには、子どもたちのことばの力を、教育者がどう捉えるのかということが重要だからである。

第2章で検討したように、子どもたちの発達段階に基づくことばの力の育成を考えた場合、その目安となるのが学習指導要領である。学習指導要領には、子どもたちの認知的な発達過程に即して、学校教育のなかで、どのような力をつけていくべきなのかが段階的に示されている。学習指導要領をもとに作成される国語科の検定教科書を学年ごとに追っていくと、子どもたちが何をできるようになることを想定しているのか、といったことばの発達過程を、より具体的にイメージすることができる。しかしながら、ここで留意しなければならないのは、日本語を学ぶ子どもたちの場合、必ずしも学習指導要領で想定されているようなことばの発達過程を辿るとは限らないということである。第二言語として日本語を学ぶ子どもの場合、「第一言語の知識や経験、さらに第二言語の知識、文脈や状況、対人関係など多様な要素が相互に作用し合う中で第二言語を使用する総合的なことばの力が必要」（川上ほか、2014、p.18）になる。つまり、子ども個人のもつ複雑な言語資源や、それにとまなう言語文化経験が相互作用するなかで、子どもたちは日本語を学んでいるのである。このような力は、「複言語・複文化能力」¹⁶と考えることができるが、その点を考慮した実践のあり方を考えていかなければならない。つまり、学習指導要領に規定されたことばの発達過程を当然とするのではなく、一人ひとりのことばの実

16 複言語・複文化能力とは、「母語を含む二つ以上の（母語話者基準からすれば部分的な）言語リソース、出身文化を含む二つ以上の文化リソースの寄せ集めから、個人のアイデンティティ戦略に照らして、相手しだい、状況しだいで一部を選び出し、コミュニケーション方法を調整する能力」（姫田、2015、p.122）だといわれる。

態や言語文化背景を見極めることが重要なのである。

そこで、第4章で検討した二人の児童の作文を改めて思い出してほしい。読み比べてみると、二人の日本語の力にはやや差があることが分かる。児童Aの作文では、自らの移動の経験とその時の心情について、友人との別れや、テニスの習い事といった具体的な場面を説明しながら記述されていることが分かる。段落分けの仕方に課題は見られるものの、学年相応の書く力をつけていることが分かる。それに対して、児童Bの作文では、自分の移動の経験とそれに対する心情は記述されているものの、それらを支える具体的な理由やエピソードなどは提示されておらず、表記や句読点の使い方に課題があることから、何らかの支援を必要とする段階にあることが分かる。それでは、このような書く力の異なりを、どのように受け止めればよいだろうか。

ことばの教育において、子どもたちの複言語・複文化能力を視野に入れた実践を展開していくということは、教育者側が、上記のような子どもたちの日本語能力をどのように考えるのが非常に重要である。学習指導要領に提示された能力を基準とする教育実践においては、児童Bのように日本語支援を必要とする子どもたちの日本語能力の課題のみに注意が向けられてしまい、子どもたちが複言語・複文化のなかでことばを学んでいる現実には、あまり目が向けられなくなってしまう¹⁷。そうになると、子どもたちが必要とすることばの力が見落とされたり、複数言語環境で生きる子どもたちのアイデンティティ形成を支えていくことができなったりする可能性が生じる（本間，2018）。よって、子どもたちのことばの力を捉えていく際には、子どもたちの日本語能力の高さ・低さだけに着目するのではなく、子ども個人の言語状況や家庭環境、教育歴といったことをふまえながら、どのようなことばの力を育成していくべきなのかを見極める視点が必要になる。

以上のことをまとめると、日本語を学ぶ子どもたちの発達段階という視点からことばの教育を実践していくということは、子どもたちがどのような成長・発達の段階にあり、どのような課題があるのか、そのために、どのようなことばの力をつけていくのかといった視点から教育実践を立ち上げていくことであるといえる。その際、子どもたちの日本語のレベルだけに着目するのではなく、子どもたちがどのような生活世界を生きているのかということに注視し、どのようなことばの教育実践が実現可能なのかを考えることが重要である。そうすることで、単に

17 従来、子どもたちのことばの教育は、日本語能力の低い子どもを対象に、日本の学校に適応したり、教科学習に参加したりするために必要な日本語の力を育成することを中心に展開されてきた（本間，2018）。

言語として日本語を学習すること以上に、子どもの成長・発達において必要なことばの力を育成することができる。本稿で取り上げた授業実践では、子どもたちが書くことをとおして、移動にともなう過去の出来事と、当時の自分自身の思いに向き合い、そのような出来事や感情を自分なりに整理する姿、そして、それらを乗り越えた自分自身を認識する姿が見えてきた。このように、教育実践を構想していくうえでは、子どもたちの日本語能力を育成していくと同時に、書くことをとおして、自分の認識を言語化するためのことばの力を育む視点をもつことが重要なのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくことにはどのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察した。海外の日本人学校という流動的な環境で育つ小学校3年生の子どもたちを対象とした授業実践を分析した結果、子どもたちが書くことをとおして、自分の認識を言語化し、今ここにいることの意味を、自分なりに見出していったことが分かった。

このようなことばの教育実践は、教師が子どもたちと過ごす日常の生活世界に注視し、授業実践をとおして、子どもたちに何を考えることを要求するのか、あるいは、何を語らせるべきなのかということを含意することから始まる。そうすることによって、単に日本語の知識や運用能力に留まらない、複数言語環境で生きる子どもたちにとって必要なことばの力を育成することができると考えられる。したがって、一人ひとりの教育者がすべきことは、それぞれの教育現場において、子どもたちが自らの経験や記憶をことばで語ることのできる場をデザインし、それを実践していくということになる。筆者の場合でいえば、海外の日本人学校という場所で、子どもたちの生活世界の一部でもある学級担任としての筆者と子どもたちとの日常から浮かび上がった問題意識をもとに、子どもたちの語りを引き出していくという方法で授業実践を展開させてきた。

以上のことをふまえ、今後の課題となるのは、それぞれの教育現場において、子どもたちのどのような声や行動をもとにして、子どもたちが自らの経験や記憶をことばで語る場をデザインしていったのかという事例を、さらに積み重ねていくことである。本稿では、小学校3年生という限られた年齢での考察を行った。よって、子どもたちの成長・発達におけるさまざまな

ステージにおける考察が必要であるだろう。また、一人ひとりの実践者が自らのデザインした教育実践のなかで、子どもたちが開示した自己をどのように受け止めたのか、そして、次の実践をどのように展開させていったのかということを検討する必要もあるだろう。以上のことを今後の課題としたい。

文献

- 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」のこたばの教育を創造する——ESL と JSL の共振』(pp.142-164) ココ出版.
- 石黒広昭 (2016). 『子どもたちは教室で何を学ぶのか —— 教育実践論から学習実践論へ』 東京大学出版会.
- 上村佐知子・佐藤さゆり・浅沼知一・曾山和彦 (2012). 小学校3年生に対するソーシャルスキルトレーニング (SST) は中学校生活に影響を与えるか? 『秋田大学保健学専攻紀要』20(1), 69-73.
- 内田伸子 (1995). 生活言語から読み書き能力へ. 内田伸子・南博文 (編) 『講座 生涯発達心理学 第3巻 子ども時代を生きる —— 幼児から児童へ』(pp.131-169) 金子書房.
- 江原由美子 (1985). 『生活世界の社会学』 勁草書房.
- 岡本夏木 (1982). 『子どもとことば』 岩波書店.
- 鹿島和夫 (2010). 『せんせい, あのね —— ダックス先生のあのねちょう教育』 ミネルヴァ書房.
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014). 『日本語を学ぶ/複言語で育つ —— 子どものことばを考えるワークブック』 くろしお出版.
- 菊野春雄 (編著) (2007). 『発達と教育の心理学』 創元社.
- 工藤聖子・濱久保美幸・齋藤ひろみ (2017). 外国人児童の文法的適格性の発達 —— 作文の縦断分析から 『子どもの日本語教育研究会第2回大会発表抄録』, 7-8.
- 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝・寫田陽子・工藤聖子・阿部志野歩 (2014). 第32回研究大会ワークショップ: 日本生育外国人児童のリテラシー発達を追う —— 作文縦断調査の多面的分析 『社会言語科学』16(2), 90-98.
- 菅澤順子・堀正嗣・尾崎公子・桜井智恵子・曾和信一 (1995). 『子どもの生活世界と人権』 柘植書房.

- 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.
- 中島和子・佐野愛子 (2016). 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析 —— プレライティングと文章の構成を中心に『日本語教育』164, 17-33.
- 姫田麻利子 (2015). 間を見つける力 —— 外国語教育と異文化間能力. 西山教行・細川英雄・大木充(編)『異文化間教育とは何か —— グローバル人材育成のために』(pp.118-140) くろしお出版.
- ブルーナー, J. (2004). 『教育という文化』(岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳) 岩波書店. (Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.)
- 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.
- 本間祥子 (2018). 子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」授業実践 —— シンガポール日本人学校の事例から. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば』(pp.87-105) くろしお出版.
- 曾山和彦 (2010). 児童のメンタルヘルスに影響を及ぼす要因の抽出『名城大学教職センター紀要』7, 1-10.
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説: 国語編』
- Cole, M. & Griffin, P. (1983). A socio-historical approach to re-mediation. *The Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5(4), 69-74.
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Garcia, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and Prosocial Activism. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (eds.), *Social and Moral Values: Individual and Social Perspectives*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 65-85.