

ジャーナルアプローチを取り入れた 日本語支援の可能性

—初級レベルのJSL生徒の自己表現のために—

Possibility of Japanese Learning Support in High School by Journal Approach
: Supporting Beginner JSL Student's Self-expression

河 田 愛

要旨：

本稿では、日本語を第二外国語とするJSL (Japanese as a Second Language) 生徒を対象に行った私立高校での日本語支援の事例をもとに、自己表現を可能にするための支援方法を提案する。「ジャーナルアプローチ」(支援者と生徒とのノート交換)の手法を支援活動の中に取り入れ、自分の行動、感情、思考を表現する意欲と主体性を育てることを目指す。本稿では日本語初級レベルのJSL生徒の情意面に加えて、学習面においてどのような変化が生じたか事例を挙げて論じる。ジャーナルアプローチを取り入れた実践の結果から、(1)今必要な学びへの気づきと主体的な学びの姿勢の現れ (2)他者への反応の出現や自己表現への意欲の高まり、といった変化が観察された。言語面においては、支援者との直接対話を取り入れたことで時制や表記への意識化が見られたことから、初級レベルのJSL生徒の自己表現を実現させるためにはジャーナルに加え、口頭での対話活動を設けることが適切な支援となると考える。そして最後に、JSL生徒へのジャーナルアプローチの可能性と支援案を検討する。

1. はじめに

近年義務教育段階の、日本語を第二外国語とするJSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒¹⁾数が増加する中、様々な研究や制度の編成が進んでいる。児童生徒の日本語能力に応じた個別指導を実施する「特別の教育課程」の編成、学習に参加するための学ぶ力の育成を目指したJSLカリキュラムの実施、日本語能力測定のためのアセスメントツール「JSL対話型アセスメントDLA (Dialogic Language Assessment)」の開発、日本語指導に当たる教員の養成や研修の実施など、学校教育の現場で様々な対策が取られている²⁾。JSL生徒の高等学校進学率も年々上昇傾向にある。文部科学省(2022)によると、公立高等学校在籍の日本語指導を必要とする生徒の数は4,809人である³⁾。2010年度のデータと比較すると約2.2倍増加しており⁴⁾、JSL生徒の数は確実に増え続けていることが分かる。しかし高等学校における日本語教育は、各教育段階のはざまに「放置された領域」(河上2018:167)であり、現場の教師各々が指導方法や教育の在り方を模索している状態だと言える。この現状を受け文部科学省は、令和5年度より小・中学校と同様に、高等学校においても「特別の教育課程」を編成し⁵⁾、日本語指導を制度化することに合意した。JSL生徒の中退率、卒業後の非正規就職率の高さや大学進学率の低さが問題視される中、支援体制の整備が中退を防ぎ、適切な進路選択に繋がるよう改善を図ることを狙いとしており、今後の

動向が期待される。

このような状況の中で、子どもの主体性を重視した日本語教育の必要性が叫ばれている。小林（2007）は、学習が個人内で起こる認知的な過程といった捉え方から、「個人を取り巻く社会との関わり、「主体」とその環境との相互作用の中で自身が変化していくという、個人的かつ社会的な過程である」という学習観の転換が進む近年において、日本語教育の分野においても、子どもの「主体的な学び」と「他者との相互作用」の視点がますます重要になると主張する。尾崎（2009）は、常に言語間の移動を余儀なくされるJSL児童生徒の学びが、時間的（過去、現在、未来）にも空間的（家庭、学校、地域）にも分断されている状況下にあることを指摘し、当事者である児童生徒自身が学びに意味を感じ、自ら主体的に関わっていくことが、成長や発達を支えることばの学びに不可欠だと論じている。それゆえJSL児童生徒の日本語教育においても、主体的に取り組み、他者や社会との関わりの中で学び成長するといった学習観が重要になるのである。

青年期という同一性の確立が発達課題となる高校段階のJSL生徒の教育を考慮しても、主体的に学び、自己表現をしながら他者との関わりの中で内省し、自分について考える機会の提供が必要だと筆者は考える。それは進路選択といったキャリア教育とも密接に関わっている。ここで言う「自己表現」とは、第二言語習得における自己表現活動の意義を論じた家根橋（2018）の定義を踏襲し、「自分の経験、思考、感情など、自分自身を関与させた内容を他者に対して表現すること」とする。家根橋は、自己表現という用語が一方向的行為ではなく、聞き手・場との相互行為を意味していると主張する。つまり自己表現とは、他者との相互作用の中で促進され、形作られる行為だと言える。そこで本稿では、「書くこと」による学習者と学習援助者間の相互作用を通して自己理解や人間的成長を目指す「ジャーナルアプローチ」（倉地1992）という手法に焦点を当て、先行研究を概観する。その上で、多感な時期を複数言語環境下で過ごすJSL生徒への一つの試みとしてジャーナルアプローチを取り入れた日本語支援を実践し、ジャーナル上で見られた変容の過程を分析する。そしてその結果から初級レベルの生徒への支援方法を提案する。

2. 先行研究

本章ではジャーナルアプローチとは何かを先行研究より明らかとし、この手法を援用した様々な実践を紹介する。

2.1 ジャーナルアプローチとは

ジャーナルアプローチは、臨床心理学、応用言語学など多分野において試みられているが、ここでは留学生教育や日本語教育の分野におけるもののみ取り上げる。ジャーナルは、国内の外国人留学生への多文化間教育の一環として、1986年に倉地によって開発されたアプローチである（倉地1996）。それ以降も多くの研究者が、異文化理解、言語習得、評価など様々な視点からジャーナルを活用した実践を行っている。

ジャーナルアプローチとは、「学習者と学習援助者⁶⁾（学習者の自己実現につながる〈文化〉学習を援助する存在）とがジャーナルと称するノートを媒介としたインタラクション（相互交渉）を核として相互に自己理解、自他の〈文化〉理解を進めていく」（倉地1994）手法のことである。1冊のノートに学習者は感情や思考を表現し、教師は学習援助者の立場からフィードバックを行うことで、相互に関係を構築していく。ここでのフィードバックとは、学習者の記述上の語りに

対する学習援助者の対処、対応を指す。ラポール形成（信頼関係）による情意フィルターの低下が学習者の不安や緊張を軽減し、自由な自己表現が可能となる。ジャーナルアプローチが目指す異文化間教育とは、人間の相互理解の手段として不可欠な言語習得を包摂する広義の〈文化〉教育である（倉地1993）。

ジャーナルの特徴として、モノログや話し言葉的な表現など自己表現の多様性を許容している点、また、書くことにより思考が形あるものとして保存され、反省がしやすくなる点、口頭での活動に比べ、自分のペースで他者の記述を理解し、自分の記述の分析や思考を進められる点が挙げられる（倉地1992）。提出日の厳守と、日本語での記述という制限以外には何の制約もない。表現や形式は自由とし、学習援助者は基本的に添削、訂正、評価は一切行わない。感想や助言などコメントによるフィードバックが学習者との対話となる。

2.2 異文化間教育におけるジャーナルアプローチの活用

異文化間教育の立場においてジャーナルアプローチの意義を説いたのは、倉地（1992,1994,2003他）、河野（1997）などである。倉地（1992）は、異文化理解が固定的・静態的でありながら、人間と文化間のインタラクションによる可変的な面を持つこと、また文化を超えた自他理解が個の総合的な人間成長に繋がるといった可変理論に基づく実践としてジャーナルアプローチを提唱し、その意義を論じている。その他にも、言語習得と文化学習の方法論的接点を論じた研究（倉地1994）や、対人的コミュニケーション行動の観点からジャーナルの機能を分類し、機能別の対処法を討究した研究（倉地2003）がある。

また、河野（1997）は、相互理解の前提である「接触の深化」を明らかにするため自己開示度を測定すると共に、この手法が目指す「視野の拡大」の度合いを検証した。ジャーナルの分析から、自己開示度の高い話題が「視野の拡大」や「相互理解」を導いていることが検証された。

年少者教育においては、中学に在籍する中国帰国生徒とのジャーナル交換を通して、異文化適応のプロセスを追った倉谷（1997）がある。異文化理解、支援者と生徒の関係構築、日本語運用面において効果が見られたことを報告している。

2.3 言語教育におけるジャーナルアプローチの活用

鄭（1999）は言語教育の観点から、誤用への対処と、初級レベルの学習者へのジャーナルアプローチの活用について論じている。訂正を広義にとらえた日本語習得援助モデル⁷⁾を提案し、このモデルの援用により学習者に合った学習環境を作り、理解可能なレベルで「自己管理型」の学習が可能になると主張する。

作文教育へのジャーナル使用の意義を論じた河野（2000）は、作文とジャーナルの産出物を比較分析し、ジャーナルは作文に比べ、文構造は単純な傾向にあるが、全体の論理性は作文に劣らないことが明らかとなった。鄭、河野の研究は、第二言語習得の一つの方法論としてジャーナルアプローチを論じている点、また初級の学習者へのジャーナル導入の有用性を示唆している点が、倉地（1992他）の視点⁸⁾と異なっている。

2.4 アセスメントとしてのジャーナルアプローチの活用

アセスメントとは、目標言語能力の測定、評価を指す。倉地（2010）は、伝統的な評価の枠組みが「評価するもの」と「されるもの」という固定的な権力関係のもとにあることを指摘し、学習者の個人内評価や教員の教育活動評価など全人的な成長を視野に入れた、ジャーナルアプローチによる新しい評価の可能性を見出した。

自己評価、目標設定、ジャーナルから成る包括的学習支援ノートを作成した加藤・王（2016）は、教師と学習者の心的距離が縮まるといった情意面の効果と、言語学習への動機を高める効果が得られたと述べている。

JSL生徒を対象とした研究には、ポートフォリオ評価の一つとしてジャーナルアプローチを取り入れた谷淵（2009）がある。母語と目標言語の二言語併用学習の意義を生徒のポートフォリオから考察した。ジャーナルが学習の振り返りや教師とのインタラクションの場となっていたと論じている。

2.5 協働学習としてのジャーナルアプローチの活用

ジャーナルアプローチと対話的協働学習を統合させた新しいシラバスを提案した栃木（2006）がある。ジャーナルの内容をもとに対話活動を行い、協働でクラスを作り上げていく活動が、参加者の日本語表現力の向上、動機付けの維持、主体的な学びに繋がったことを報告している。

尹・北村（2003）は、リレー小説をジャーナルで実践し、協働で物語を作り上げていく中で生じた効果を質的に分析した。学習観の変容、学びの深化、教師の訂正やコメントによる学びの方向付けといった一連の学習方略が、自然な日本語の習得に重要な役割を果たしたと論じている。

3. 研究課題

以上、ジャーナルアプローチに関する先行研究を概観したが、この手法は自分の思考を記述できる中上級者に限られていることが多く、初級レベルの学習者やJSL児童生徒を対象とした研究は少ない。確かに自己表現には感情や思考など自分自身を関与させた内容を言語化するための文法知識や多様な語彙が必要となる。しかし鄭（1999）が述べるように、目標言語の習得体系が確立されていない初級レベルの学習者にジャーナルのような継続的で、学習者の発達に無理のないレベルでの支援が必要なのではないだろうか。本来、ジャーナルアプローチは文化理解のための手法だが、文化学習と言語習得は密接に関わっていること、またジャーナルは学習者の不安や緊張を軽減し、コミュニケーションへの内発的動機付けを高めること（倉地1993、1994）からも、言語面への効用や、初級レベルの学習者へのジャーナル活用にも可能性を見いだせるのではないかと考える。ジャーナルを通して、情意フィルターの低下による書くことへの動機づけや、自信の増大といった情意面に加え、初級レベルの学習者の自己表現を促すことができるかが課題となる。このような課題を踏まえ、本稿では初級レベルのJSL生徒の主体性の獲得、日本語での自己表現の意欲の促進に焦点を当てたケーススタディを行う。

4. 実践事例

4.1 実践の対象者

筆者は、2021年度4月より岐阜市内の私立B高校において週2回、放課後に外国にルーツを持つ生徒3名の日本語支援を担当している⁹⁾。本稿では、3名の中でも筆者との学習時間が最も長い生徒Aに焦点を当てて報告する¹⁰⁾。

Aは2019年夏に中国より来日し、中学2年生から日本の教育を受けている¹¹⁾。日本語学習歴はなく、何も分からない状態で中学に転入した。Aが通っていた中学校では、国語、社会、理科の時間に取り出し授業¹²⁾による母語(中国語)での個別の支援が行われていたが、勉強したのは漢字のみで、日本語初期指導や教科学習の支援はなかったという。2021年4月の高校入学時においては、日常的な表現もまだ十分に理解できる状態ではなかった。そこで、まずは生活言語能力¹³⁾の向上のため、初級文法、語彙、日常表現などを中心に進めた。しかし半年を過ぎて、「書く」「話す」のアウトプット能力にはあまり変化が見られず、依然として困難さを抱えていることに気が付いた。発話に関しては一語文が多く、発話途中に口ごもり、筆者の助けを待つ姿がしばしば見られた。「書く」ことに関しては、言語形式の誤りに加えて、文法知識と表現力の不足から、一人で課題を達成することができなかった。

このように日本語能力の発達が停滞している理由として、(1)Aの興味や関心と、筆者の扱うテーマが一致しておらず、主体的な学習に繋がらなかったこと(2)日本語の空間では常に緊張状態が続いており、安心して自己を表出できる場がなかったこと(3)三人個別の活動を筆者一人で対応しているため安定した時間の確保が難しかったことの3点があると考えた。教師主導の実践ではなく、Aが関心のある内容の中で日本語学習への内発的動機付けを高め、主体的な学びが生じるような支援と、抵抗感を持つことなく自己表現ができる場の提供が必要だと言える。

4.2 実践の目的

このような状況を踏まえ、Aの主体的な学びや、行動、感情を言語化する意欲を支えていくことを最優先課題とし、日本語支援クラス、のちに在籍クラスの中で自己表現をしながら他者と関わり、学び合う関係性を築いていけるようになることを長期目標と定めて支援をデザインしようと考えた。そこで自由な自己表現を引き出すことが可能とされるジャーナルアプローチを取り入れることにした。Aの不安を取り除き、Aにとって意味のある内容や、対話の楽しさといった動機を促しながら、日本語で表現する意欲を育てることを目指した。そして、通常の支援クラスの活動と併用して行う補助的な活動として位置づけた。

ジャーナルアプローチを援用した理由として、ジャーナルが他者に向けた活動であることが挙げられる。他者を意識して書くことが自分の伝えたい内容の選択となり、Aにとって必要な文脈の中で、感情や思考の言語化を促す機会となること、さらにその過程が主体的な学習に繋がる可能性があると考えた。また、小説を読むことや自分で文章を書くことが好きといったAの趣味に合うことが挙げられる。先行研究では、継続して書くことを苦痛に感じ、ジャーナルを中断するケースが見られるという問題が指摘されている(河野1997他)。だが、「書く」ことがより身近な表現手段であるAにとって、ジャーナルを取り入れることは、比較的抵抗が少ないのではないかと

と考えた。

4.3 実践方法

2021年11月から2022年2月までの4ヶ月間（計21回）ジャーナル交換を実施した¹⁴⁾。この4ヶ月間に含まれた冬休みの間（12月25日～1月10日）も提出日を決め5回ジャーナルを交換した。Aが提出したジャーナルを筆者が持ち帰り、次の支援クラスで返却するというやりとりを1週間に1、2回のペースで行った。ジャーナル交換という、互いに書いて読み合う相手を意識した活動であることを開始時にAに伝え、理解してもらった。倉地（1992他）やこれまでの研究によると、ジャーナルは学習者が能動的に書き、学習援助者は学習者の記述に対してフィードバックを行うといった受身的な役割を担うことが多いが、このような能動—受動の役割関係が固定しないよう、筆者もフィードバックに加えて自分について毎回書くことにした。内容、量に関しては規定を設けず自由とし、日本語の力や内容への評価は行わないこととした。しかし訂正に関しては、初級レベルのAにとって日本語の基礎を構築することは、伝えたい内容を言語化し自己表現するためにも重要であると考え、訂正活動を支援として組み込むことにした。鄭（1999）は言語教育の観点から、援助者の訂正が必要であるという立場をとっており、その他の研究においてもジャーナルに訂正を取り入れている実践例が存在している（尹・北村2003、藤井2007他）。今回は赤ペンでの採点のような書き込みは避け、青や緑など他の色を使用した。表現が不明瞭なものには正しい形に直接訂正する明示的な訂正を、2回以上見られた言語形式の誤りには明示的誤用訂正と、誤りの個所に下線を引いて訂正を促す非明示的誤用訂正¹⁵⁾を行う事とした。またフィードバックの中に自然な形で正しい言語形式を書くなどし、自由な自己表現を阻害しないよう訂正は最小限に抑えた。

しかしこのように気づきを促しても、「づと（ずっと）」などの表記や「絵えました（絵をかきました）」といった文法的な誤り、「計画（計画）」などの簡体字の使用といった同じ誤りが繰り返され、Aの気づきには繋がっていないようであった。作文などへの自己訂正数は日本語力と関連すると石橋（2000）が主張するように、初級の学習者の言語知識の少なさが、自己訂正に影響すると考えられた。加えて、一方的な解釈によるフィードバックが筆者の価値観の押し付けとなっているのではないかとといった不安も生まれてきた。筆者のフィードバックが、視野の拡大や成長に繋がるような対応となるためには、まずAの記述の意図を正しく汲み取ることが必要だと考えた。そこで6回目のジャーナル交換から、口頭による対話の中で表現意図を確認したり、一緒に再考したりする時間を設けることにした。冬休み中の交換を除き、計9回、20～30分程度の対話活動を取り入れた¹⁶⁾。JSL児童生徒の「書く」に焦点を当てた研究においても、対話の場を設けて支援者が介入することで、思考を整理しながら文を再構築する「書く過程」を重視した活動となり、推敲や思考の深化に繋がると論じている（荻野2005、山崎2006、国府田2009他）。その方法として、Aが音読、再生し、2回以上見られた誤りには筆者の誘導や繰り返しによって自己訂正を促し、訂正できないものは明示的に示した。内容に関しては筆者からその表現意図を尋ね、一緒に文を作り上げたり再考を促したりした。最後に、トピックに関して意見交換の時間も加えた。

5. 結果

5.1 記述内容の変化

ジャーナルと活動時の様子をもとに記述内容、学習態度、言語形式の三つの側面からAの変容を分析する。記述内容に関しては、10ヶ月の生徒の適応のプロセスを10段階に分けて論じた倉谷(1997)を参考に、筆者とのジャーナル交換の中で観察されたAの変容を追う。倉谷は異文化適応といった観点から分析しており、本稿が目指す「主体性」「自己表現への意欲」といった視点からの観察とは異なるが、それが生徒と支援者との相互作用のプロセスの記録であること、また類似した内容の出現や変化が見られたことから、倉谷論文を参考とした¹⁷⁾。倉谷の分類のうち、「関係を築いていく初期段階」「自発的な自己表現が始まる」「マナーを感じ始めた時期—自己開示の始まり」をAのジャーナルより抜き出し、独自に3段階の時期に分けた。「自己開示」は「自分のことを他者に話すこと」であり、自己表現は自己開示の一種である(熊野2002)。自己表現も自己開示と同様、自分について話し自分自身をあらわにする行為であるが、國分(1981)によると、自分の感情を分かち合おうとする欲求や共感を求めるような他者との関係を持つとうとする試みが自己表現であるという。倉谷論文では「自己表現」から「自己開示」へと変容し、「自己開示」が心情のより深いところを表現する際に使用されていた。しかし、熊野や國分の主張を踏まえると、近況報告といった比較的表面的な内容も「自己開示」だと言える。そのため本稿では「自己表現」の用語を用い、倉谷の「自己開示の始まり」を「自由な自己表現の始まり」とした。「記述」はジャーナルに書かれた本人発信の記述を指し、「フィードバック」は「記述」に対する筆者の対応を指す。

5.1.1 第1回～6回目(開始から約1ヶ月 関係を築いていく初期段階)

◆Aの記述(第6回目)

今日は雨に降りました。とても寒いでした。私は生理期ですから、今日心気が悪いでした。お腹が痛いからです。

来週の金曜日と土曜日はクリスマスの日です。そして、クラスメイト一緒にゲームにします。まで、高校生 全部に 歌うです。だから、私はとても楽しみです。

クリスマスと冬休み楽しくします!!

先生、冬休み何をしたいですか?

(2021年12月14日)

◇フィードバック

お腹が痛いときは、気分が下がりますね。よくわかりますよ。

おなかを温めるといいですよ。私はカイロをはります。

あと、あたたかいお茶を飲むといいですよ。でも、毎月辛いですから嫌ですね。(略)

(2021年12月17日)

開始から1ヶ月は、主にジャーナルに慣れ、記述を通して互いに接近する時期であった。ジャーナル開始までにAとはすでに7ヶ月一緒に勉強していることから、Aを含む支援クラスで同性同

士の話ができる程度には関係性ができていたと考える。しかし家での過ごし方や体調についてなど個人的な内容は筆者が知らないことも多く、情報交換や、相互理解が生まれるような関係を構築していくためのいいスタートとなった。その日の出来事を報告し合うだけのやり取りだったが、自分の行動、感情を日本語で表現する作業を繰り返すこと、似た表現を何度も使用することで書く作業に慣れていく様子が見られた。筆者のコメントは、全体を通して「褒め、励まし、アドバイス、共感、比較、感想」などが主であったが、この1ヶ月はAの行動や感情への共感、感想、アドバイスが多かった。この時期は倉谷と同様、視野の拡大や多様な価値観をもたらすような「教育的な関わり」に配慮した相互交渉（倉地1996）とはならなかったが、筆者も近況を報告することで、共に情報交換し、学び合う対等な関係を築くことができるよう心掛けた。

5.1.2 第7回～12回目（開始から約2ヶ月 自発的な自己表現の始まり）

基本的に一日の流れを書くといった単調な記述が多かった。しかし、家族の話や新年の決意などAの内面的な情報の記述も少し見られるようになってきた。以下は2021年を振り返った記述である。

◆Aの記述（第9回目）

今年は私高校に入りました。中学校より楽しかった。
今年は日本に来たの第3年です。早かった。今年、高校最初の時、私の日本語は大変でした。先生の話、クラスメイトの話、全然分かりませんでした。その時、私ずっと緊張な状態です。なにも分かりません。なにもしゃべれない。だから、私一生懸命を勉強する。毎日日本語の単語を勉強します。友達、先生と一緒にがんばりました。
現在、今年をおわりました。昔の日本語より良いでした。
いま、授業の内容、先生の話、クラスメイトの話、だいたい分かりました。（中略）
今年の高校生活はとても楽しかった！
先生、来年、一番やりたいことは何ですか？
(2021年12月30日)

◇フィードバック

今年一年、本当に大変でしたね。中学の時とくらべて、たくさん変化がありましたね。国語や社会など、クラスメイトと同じスピードで勉強することは、とても大変だったと思います。よくがんばりましたね。でも、友達ができたり、クラスメイトと話したり、いろいろ楽しいこともあってよかったです。B高校に入学して、よかったですね。
日本語の勉強も、一生懸命がんばりましたね。日本語の言葉もたくさん覚えて、とても上手になりましたよ。私も、Aさんと一緒に勉強して、とても楽しかったです。来年も、一緒にがんばりましょうね！
(2021年12月31日)

高校入学時、ここまで緊張状態が続いていたことやAの心情は、筆者も知らなかった。取り出し授業もなく、常に日本語の環境下にあったこの一年は想像以上に大変だったと推測できる。このように過去の苦悩や胸の内を書いて思いを表現しようとする姿勢（ 部分）は、筆者とAのラポールが確立されたことによる自発的な自己表現の現れであり、肯定的な変化と捉えられる。

これまではAと筆者の1対1の状況で筆者が尋ねても、このような感情の吐露は一度もなかった。そのためジャーナルが安心して自分を表出できる場となったのではないかと考える。筆者の価値観の押し付けにならないよう教育的に配慮しながら、Aの努力を認め、来年も頑張ろうといった共感（___部分）、応援（___部分）、褒め（___部分）によるフィードバックでAの気持ちに寄り添えるよう努めた。

5.1.3 第13回～21回目

（開始から約3、4ヶ月 マンネリを感じ始めた時期—自由な自己表現の始まり）

日記という単調な活動に飽きてきたのか、短い記述が多かった。自由に書いていいことを再度Aに伝え、筆者もAが関心のありそうなトピックを選んで書くことにした。Aは筆者からの質問に答えるために書くこともあれば、いつも通りの日記や、トピックを考えて書いてくることもあった。トピックは比較的文章が長く、考えや好みが反映された内容が書かれていた。映画や小説、好きなアイドルについてなど、これまで以上に様々なAの一面を知る機会が増え、自分を伝えるための手段としての「書く」活動にシフトしてきた。

◆Aの記述（第15回目）

私は得意な教科が3つあります。生物、美術と、体育です。私は人間の身と細胞が趣味がありますから。生物は私が一番好きな教科です。細胞は小さいです。でもすごいです。とても奇妙と思います。人間の身の中をいばい小さな細胞があります。おもしろいです。

私が美術を勉強して11年目でした。（中略）

美術はおもしろいです。自分の心情、周囲の雰囲気、話したいとほしいのことを何も書くができます。私は、ときどき画の日記を書きます。楽しいです。

体育は身をリラックスできます教科です。私がボールが好きですから、体育の授業を楽しみます。クラスメイト一緒にボールをして、おもしろかったです。（略）（2022年1月25日）

◇フィードバック

Aさんが本当にうらやましいです。私は絵をかくのが下手ですから。（中略）

自分の気持ちを表現することはとても大切です。自分が考えていることが、はっきりわかりますから。これからも絵をかくことや、このノートでは日本語で気持ちを表現することを続けましょうね。このノートに絵をかいてもいいですよ。今度、Aさんの絵を見せてくださいね。

（2022年1月26日）

この記述の前のフィードバックで、期末試験が近いことから得意な教科について質問したところ、Aは理由を挙げて説明してきた。美術については、日本語で自由に表現できないことも、絵であれば自分の気持ちを表現できることを好きな理由として挙げており（___部分）、Aの考えが深く表れている内容だと言える。筆者からの質問に対しても、単なる説明の記述だけでなく、自分の意見や考えといった心的な内容を加えて書いてくることが増えてきた時期である。様々な表現を用いて自分の考えを伝えようとする主体性や、自己表現への積極性が見られるようになった。文法のミスを気にせず表現したい内容を優先して書けるのは、ジャーナルという評価や規定のな

い場だからであり、作文との差異はここにある。このようなAの変容から、自由に自己表現できる場としてジャーナルが機能し始めたと言えるのではないかと考える。

さらに、ジャーナル開始時は筆者の記述への反応はなかったが、3ヶ月を過ぎた頃に反応が見られた。出現数は少ないが、筆者への感想や共感を示す記述が現れたことは、筆者との対話を意識し始めたというAの変容と捉えられる。以下はAの質問に答えた筆者の記述とAの反応である。

◇筆者の記述

今の犬は、3匹目の犬です。2匹目の犬が死んだ時、母がとても落ち込んで、ずっと泣いていました。だから元気を出してほしいと思って、今の犬を飼いました。(中略)
もう13歳です。あまり体調がよくないし、これ以上長く生きることができないと思います。でも、できるだけ長生きしてほしいです。
(2022年2月1日)

◆Aの記述 (第21回目)

先生の母の気持ちを私わかります。昔、私の1匹の犬が死んだ時、私が2ヶ月を落ち込んでした。ずっと泣いていました。先生の犬が13歳です。すごいです！(中略)
先生の犬がずっと元気に生きましよう！
(2022年2月20日)

筆者の記述内容(____部分)に対して、自分の体験を述べながら共感を示している(____部分)。また、援助者のコメントや言葉づかいが直接学習者に影響を与えると鄭(1999)が述べるように、筆者の「落ち込んで」「ずっと泣いていました」という表現をAは自分の記述に反映させている。誤用は生じているが、他者の記述から学びが生まれること、他者の発言に反応する機会があることもジャーナルの特徴である。反応する力は、他者とのコミュニケーションに必要な要素であり、初級のうちから身に付けておくべき能力ではないかと思われる。

5.2 学習態度の変化

ジャーナル交換を取り入れたことで、学習態度にも変化が見られた。一つは、Aの気づきである。ジャーナル(12月14日)提出後、Aが「よく一人で病院へ行きます。でも病院のことは、分かりません」と、筆者に不安を打ち明けた。そこで次の時間に、病院での会話、各科の名前、中国と日本の病院のシステムの違いなどを取り上げることにした。このようにAが直接筆者に感情を表すことは初めてであった。Aが行動や感情を言語化してジャーナルに書くことで、「分からないこと」「分かりたいこと」に気づき、主体的に日本語の学習に向き合うきっかけとなったと思われる。

次に、日本語で表現することの積極性が挙げられる。前述の通りジャーナル交換を繰り返す中で、主体的にトピックを選び、説明を加え自分の意見を書くことが増えてきた。また対話活動の際に、筆者が知らないこと(中華料理やアイドルの話など)に関しては様々なストラテジー(漢字の使用、言い換え)を用いて、筆者が適切なフィードバックができるまで説明を続ける姿が観察できた。Aに関連する内容や、興味のあるトピックを書く、話すといった活動が表現の意欲となり、また筆者の質問に回答するために教える立場になるという役割転換がAの記述への積極性や発話を促したのではないだろうか。

さらに、支援クラスの他の生徒への反応の変化である。話すことに消極的だったAの反応が増えた。例えば、他の生徒がペットの猫の話をする、「3ヶ月？わあ、かわいい。まだ小さい？」や、「上手」「すごい」など、他者への反応が観察された。これはジャーナルにおける筆者のフィードバックが影響しているのではないかと推測する。筆者のフィードバックから反応の仕方を学び、時に筆者の記述に反応することが教室活動にも生かされたのではないだろうか。これらの変化を数値化することはできないが、他者を意識した学習態度が観察できたことは、一つの効果だと考えられる。

5.3 言語面の変化

次に、計21回のAの記述を分析し、文法、表記の誤りにどのような変化があったのかを分析した。日本生育外国人児童の作文力に関する調査を行った阿部・北澤・斎藤（2014）の分類を参考に¹⁸⁾、文法の誤り（助詞、活用、時制、接続助詞、接続詞、語の選択、文体、不要な語句）を分類、全体の文節数に対する誤り出現率を算出し、その変化を観察した。「辛いものを好きです（助詞）」「音楽をいつ聞いてすか（活用）」「昨日はとても寒いです（時制）」「私は日本に住んだら、（友達に）会いたの機会をありません（接続助詞）」「血がたくさんあります。でも誰の血がわかりません。でも怖かったです。（接続詞）」「ボールをして楽しかったです（語の選択）」「楽しかった（文体）」「かわいいの弟（不要な語句）」などが誤りの例である。図1は分類別の文法の誤り出現率の変化を示したものである。

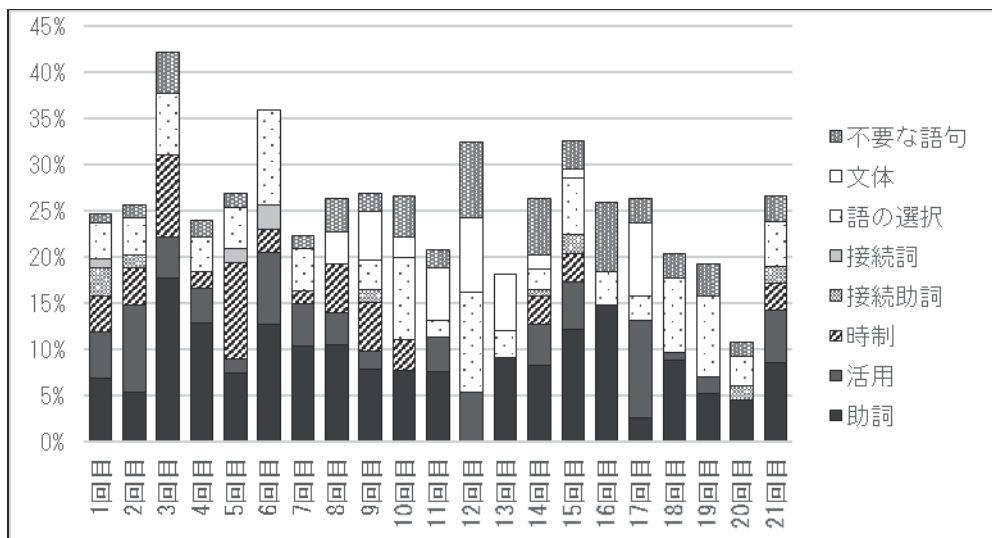


図1 分類別文法の誤り出現率

各回の全体的な文法の誤り出現率を見ると、回数を重ねるごとに文法の誤り出現率に変化があったわけではないことが分かる。各回の文量やトピックによって誤りの出現数が異なり、4ヶ月という短い時間の中で誤りの減少はほとんど見られなかった。しかし時制に関しては、誤り出現率の傾向に言語面での改善が見られた。その変化が分かりやすいように、図2にその変化をまとめている。

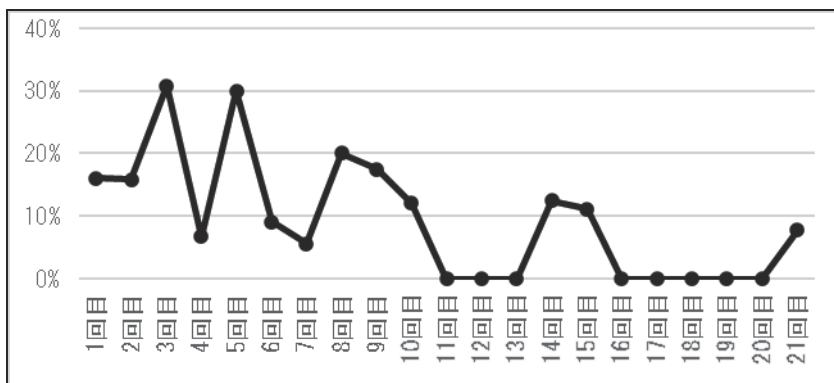


図2 「時制」の誤り出現率

図2は「時制」を取り上げ、全体の「時制」の出現数に対する誤りの割合を折れ線グラフで表したものである。これを見ると、11回目から「時制」の誤りが見られない回があることが分かる。誤りが出現した14、15、21回目は、口頭による訂正活動を行った際は自己訂正ができていたことから、ミステイクか、もしくはトピックに起因するものだと考える¹⁹⁾。定着とは言えないが、時制に意識を向けられるようになったと考えられる。しかしその他の項目、特に助詞の誤りは依然として多い(図1参照)。

表記の誤りに関しては、ひらがな、カタカナ、漢字の総文字数に対する表記の誤り出現率²⁰⁾を算出し、図3にその変化をまとめている。

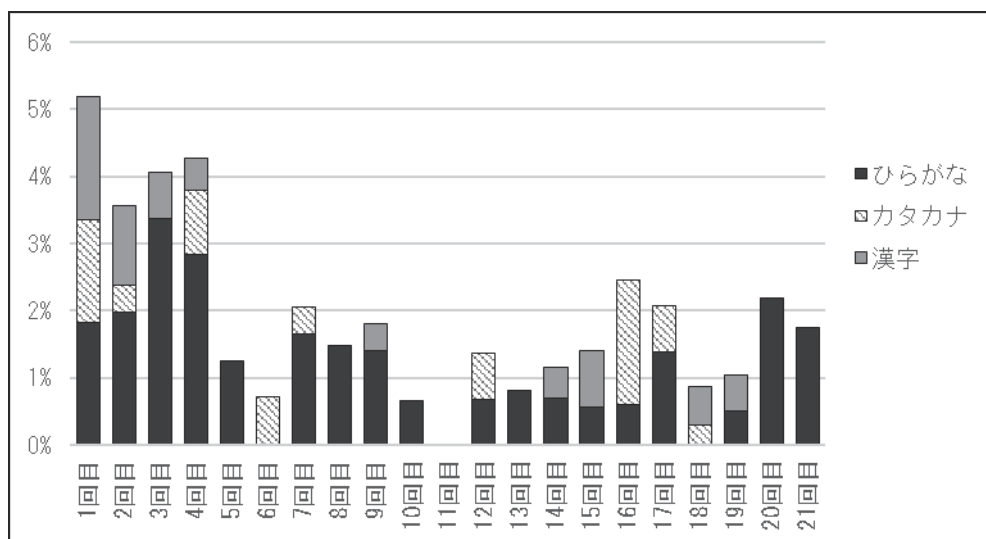


図3 表記の誤り出現率

図3を見ると、5回目以降全体的に表記の誤りは減少傾向にあるが、11回目のように誤りが少ないこともあれば、16回目や20回目のように使用した語彙や書いた日の集中力によって誤りが比較的多く出現することもあった。しかし、2回以上出現し、誤りが見られたカタカナ語(クリスマス

ス、クラスメイト、ラーメン、チーム)などの語彙は、主に対話活動の中で指摘を受けて以降は誤りが消え、正しく表記できるようになった。口頭で促したことがAの気づきとなり、正用を導いたようである。時制や表記の変化はジャーナルに加え、口頭での対話活動を取り入れたことによりもたらされた効果だと推測する。一方、ひらがなに関しては清濁や促音の表記の誤りが目立ったが、回数を重ねても気づきには繋がりにくかった。

6. 考察

ジャーナルアプローチを取り入れた実践において、以下がAに見られた変化である。

- ①今必要な学びへの気づきと、主体的な学びの姿勢の現れ
- ②他者への反応の出現と、自己表現への意欲の高まり
- ③時制、カタカナ語など文法や表記への意識化

筆者との関係の構築、安心して日本語で表現する場としてのジャーナルの存在によって、Aの自己表現を促進することができたと言える。Aに関連する内容や関心のあるトピックであったことも「書く」活動への内発的動機付け高め、自発的な自己表現に繋がったと考えられる。そして行動や感情を言語化する中で、Aが普段感じている不安や「学びたいこと」への気づきが生まれ、主体的に学ぶ姿勢が見られたことは一つの成長と言えるだろう。

また「書く」ことに加え、筆者のジャーナルを読むことで「読み」の活動、そして口頭での対話の中で「話す」活動など、様々な要素を包括した言語活動となった。さらに、支援者からの記述のフィードバックによる学びが、他者への反応の出現を促した。ジャーナルを読み、書くことが発話の準備活動となり、それがAの発話への自信に繋がったと考えられる。

ジャーナルにおける自己開示度（自分をさらけ出す程度）は、時間の経過と比例せず、開始直後からプライベートな事や悩み、不安等を打ち明けるケースも見られるとの実践結果も報告されているが（河野1997）、Aの場合、書くことに手一杯の状態から、継続する中で感情の吐露や自由な記述が出現した。これは日本語の能力や性格によるものだと推測できる。近況報告から少しずつ書きたいトピックに関する内容が書けるようになったという日本語の力の変化と、ラポール形成による情意面の変化が、自己表現の意欲を高めたと考えられる。しかし継続期間の短さから²¹⁾、思考の深化を促すまでには至らなかった。

言語形式においては、口頭での対話活動を取り入れたことで、時制、カタカナ語への意識化が観察された。ジャーナルは言語習得を目的とするアプローチではないが、目標言語での記述活動であることから結果的に日本語運用能力に寄与する可能性があると言われている（倉地1993）。しかし初級レベルのAへの実践において、記述のフィードバックによる言語形式への気づきや学びは少なかった。対話活動を併用することで、結果的に言語形式に影響を与えたと推測する。初級レベルの生徒にはジャーナルに加えて対話活動を取り入れ、言語形式への気づきを促しながら内容を深化させる場を設けることが適切な支援となると考える。

7. ジャーナル交換と対話活動を併用した学習支援案

本稿ではジャーナルの実践から、JSL生徒Aの情意面、学習姿勢や言語面における変容を観察した。ジャーナルによって情意フィルターが低下し、Aの自由な自己表現への意欲は高まったと言えるが、表現力の不足から表現意図が不明瞭な箇所も多く、記述によるフィードバックでは言語形式への気づきや再考に繋がりにくかった。作文のように推敲の作業がないことも、気づきが生じにくい原因だったと推測する。そこで初級レベルの生徒には、「自由な自己表現」を支える日本語の力を育てるために、ジャーナルを「書く」作業と、口頭での対話活動を併用し、以下の流れで進めるのが適切だと考える。

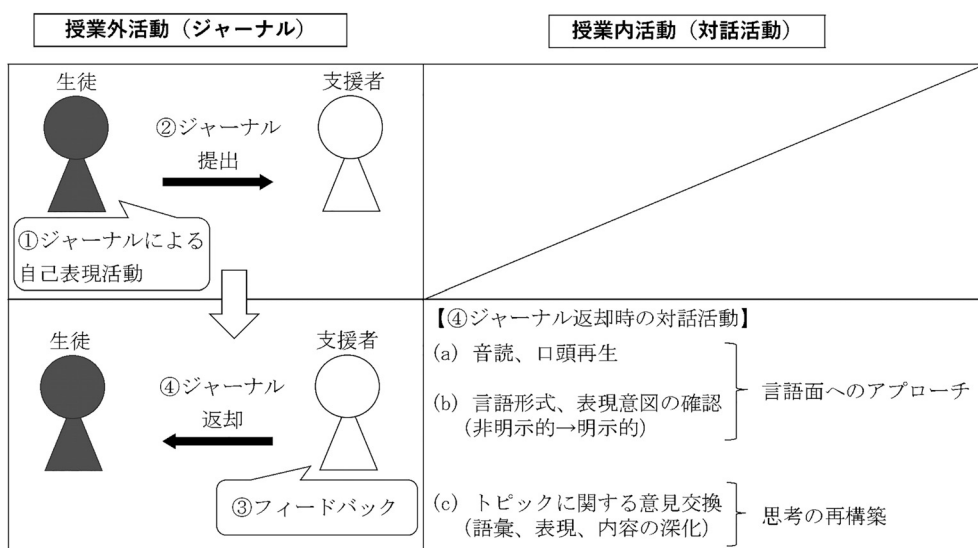


図4 活動の流れ

①生徒がジャーナルを書く ②生徒が支援者にジャーナルを提出する ③支援者が持ち帰り、フィードバック (訂正は含まない) と可能であれば自身のジャーナルを書く ④次回、ジャーナルを生徒に返却する といった①～④を授業外活動の一つの流れとする。そしてジャーナル返却時に、支援クラスで対話活動を行う。(a)生徒が口頭再生をすることで書いた内容を反芻し、音読で「読み」の練習をする。特にAは漢字の読みに躓くことが多く、音読により漢字の学習にもなった。そして、(b)口頭での指摘により自己訂正を促し、訂正できないものは明示的に示すというように、段階的に気づきを促す。表現意図が明確でない箇所に対しては直接意図を確認することで、より教育的に配慮した相互交渉が可能となるだろう。そして、(c)関連トピックの意見交換を取り入れることで、語彙や表現を増やし、異なる価値観に対する学びや思考の再構築に繋がると考える。初級レベルのAには、「書く」ことによる対話と口頭の対話の中でトピックを繰り返すことが、自己表現の促進に効果的であった。これらの活動を支援クラスの文法や読解などの学習と並行して継続する中で、表現することへの意欲や自己表現に必要な日本語の力の向上も期待できると考える。

8. おわりに

ジャーナル交換によって自分の行動、感情、思考を書くことを日常化したことで、日本語で表現することへの不安が減少し、自己表現の意欲や自信に繋がったのではないかと考える。A自身もジャーナル交換を振り返り、「言葉や表現を覚えられた」「書くことが好きだから、楽しかった」と述べ、今後も継続したいとの意向を示している。Aを対象としたケーススタディを通して、初級レベルの生徒への実践的な問題解決の糸口を見いだせたのではないだろうか。しかし多様な背景を持つ他のJSL生徒にそのまま応用できるわけではない。また、試験的な試みとして期間が短かったこともあり、思考の再構築や人間的成長に繋がるような心理的な変化を十分に検証することができなかった。加えて、言語的な気づきに繋がらないことも多く、回数を重ねるごとに対話活動内での訂正が増えてしまった。自己形成や成長に繋がる「自由な自己表現」と、言語習得のための訂正の有無や在り方については、今後慎重に検討していかなければならない。また、ジャーナルによって主体性や日本語で表現する意欲を高めることはできたと言えるが、自己表現のための日本語の力を支えるには、初級レベルの生徒にはジャーナルだけでは不十分だと考える。様々な言語教授法に基づいた指導をジャーナルと併用して進めることが必要だと述べる倉地（1992）の指摘通り、ジャーナルに加えて口頭による対話活動や、支援クラスの中で適切な支援方法を考えていく必要があるだろう。そうすることで情意面のサポートのみならず、言語面の向上の一助となりうるのではないだろうか。

高校という進路選択や自己形成がなされる時期に、思考や感情を書いて表現すること、自分の環境について考えることは、日本語のレベルに限らず必要なことであり、その過程を経ることで自己表現への自信や自省に繋がると考える。今回は初級レベルのJSL生徒への、主体性と日本語で自己表現する意欲を育てることを目的としたジャーナル導入の可能性を探った。中上級レベルの生徒には、河上（2018）が主張する自己形成やキャリア教育を念頭に置いた「自分は何を考える人で自分はどう生きるか」を問う言語実践の一つの手段として、ジャーナルを援用できるのではないだろうか。今後もジャーナル交換を通して、自由な自己表現の場の提供、自己実現を目指す教育を視野にいたした支援をしていきたい。

謝辞

本研究に快く協力して下さったAさん、また本研究を承諾して下さったB高校に心より感謝申し上げます。

注

- 1 本稿では、子どもの日本語教育全体について言及する場合には「JSL児童生徒」を、高校生ののみ言及する場合には「JSL生徒」という用語を用いる。
- 2 文部科学省HP「CLARINETへようこそ」より参照
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm
- 3 文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査結果の概要(速報)」参照

- 4 文部科学省（2021）「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について」参照
- 5 年間10単位時間～280単位時間を標準とし、日本語の能力に応じた特別の指導を別室で受ける指導形態を指す
- 6 倉地（1992他）、河野（1997）他は、ジャーナルを行う者同士を、「学習者」と「学習援助者」と呼んでいる。本稿では、先行研究より引用した個所や、成人へのジャーナル活用には「学習者」と「学習援助者」の語を用いる。しかしAと筆者に対しては、JSL児童生徒への日本語教育研究で主に用いられる「生徒」と「支援者」の用語を使用している。
- 7 訂正を促すための直接的、間接的、支援的、説明的アプローチによる日本語習得の援助モデルである。間違いを直接訂正する直接アプローチ、援助者のコメント内で自然な形で正用を示すことにより、気づきを促す間接的アプローチ、応援や学習者の理解を促進させるコメントを行う支援的アプローチ、言語形式よりも習慣的な使用を説明することによって間違いに気づかせる支援的アプローチといった、援助者からの4つの訂正行為により、日本語習得を促進させる援助のことである。
- 8 ジャーナルアプローチを提唱した倉地（1992他）は、異文化間教育の視点から、学習者の内面に深く関わる記述には日本語の力が求められるため、初中級者から上級者を対象としている。
- 9 正規の授業とは異なり評価はなく、課外活動として位置づけられている。3名は学年、在日期間が異なり、日本語能力にも差があるため、基本的に別の課題を準備し個別に指導を行っている。
- 10 学校側との相談により、Aのみ他の生徒より指導時間を増やした。課外活動時間の支援（1回約90分）に加え、下校前のHRの時間を利用して、Aと1対1で勉強する時間（約25分～30分／週2回）を追加で設けた。
- 11 生徒Aは中国籍の父、母と共に1歳の時に来日したが、小学校入学を機にAのみ中国の祖父母の家に引っ越した。それから中学2年の夏までを中国で過ごしており、家族とも中国語で会話をするため、母語の基盤はできていると考えられる。
- 12 国語や社会科など日本語に依存する教科の時間に別室に連れ出し、個別に指導を実施する形態の授業を指す。
- 13 JSL児童生徒の言語能力をとらえる二つの側面として、「生活言語能力（BICS）」と「学習言語能力（CALP）」がある。日常的な会話に必要なBICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）と学校の教科学習等に必要のCALP（Cognitive/Academic Language Proficiency）から成る。
- 14 定期試験時やAの欠席もあり、実質のジャーナル活動は14週である。
- 15 訂正に関しては、石橋（2000）を参照し、「明示的」「非明示的」の用語を用いた。
- 16 Aと筆者の1対1の時間が確保されている追加支援の時間に実施した。その際、訂正は対話活動内で行い、記述による訂正は控えた。
- 17 倉谷（1997）は、「1 自己紹介や近況報告—関係を築いていく初期段階」「2 友人観について—自発的な自己表現が始まる」「3 クラブ活動について—フィードバックに込める思い」「4 マンネリを感じ始めた頃—自己開示の始まり」「5 中国への思い—日本での生活への不満から」「6 今までの思いが一気に吹きだしたとき—友人関係のトラブルから」「7 「わからないこと」に対して—前向きになってきた頃」「8 自分のかつてを振り返る時期」「9 ジャーナルについて

- のSの思い—自分の過去も現在も肯定」「10 初めての友達—巣立ち」の10段階に分けて、生徒Sの変容を追った。「3 クラブ活動について—フィードバックに込める思い」は支援者の対応であるため、Aの変容についてのみ言及した本稿では取り上げなかった。
- 18 阿部・北澤・斎藤（2014）は、「出来事作文」の分析したものであり、近況報告の多かったAの文章とも性質が似ていたことから、この分類方法を参考とした。「文法の誤り（助詞・活用形式・接続助詞・テンス／ヴォイス／アスペクト・接続詞・その他）」と「周辺の誤り（語の選択・重複・不要な語句・口語表現）」に分類されていたが、本稿ではAに見られなかった誤り（ヴォイス／アスペクト、重複、口語表現、その他）を除いた。また、Aの記述にみられた文体の不一致を数えるため「文体」の項目を加えてAの文法の誤りを算出した。
- 19 15回目は「私に関係のある数字」、16回目は「得意、苦手な教科」、21回目は「中学校時代」について主に書かれていた。現在と過去の出来事を織り交ぜた記述が多く、それが時制の誤用の原因になった可能性もあると考えられる。
- 20 日本生育外国人児童の表記の力の調査を行った菅原・斎藤（2016）を参照した。本稿では、「雨にふりました（助詞の間違い）」「かわいいの弟（不要な語句）」「音楽聞いて、（接続助詞）」、「美味しいだ（活用）」などは、表記ではなく文法上の間違いとした。
- 21 インターバルの期間が短く、やり取りの回数は多かったが、「ジャーナルの効果が見られるのは最低6ヶ月」といった倉地（1992）の主張よりはるかに短い期間であった。

参考文献

- 阿部志歩・北澤尚・斎藤ひろみ（2014）「文法の誤り—「です・ます」形に着目して—」多様な言語文化背景を持つ子どもたちのリテラシーフォーラム2「子供のリテラシーを多面的にとらえる」口頭発表資料
- 石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号、pp.56-65
- 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」の壁を超えるために—」『年少者日本語教育実践研究』第5号、pp.53-60
- 尾関史（2009）「JSLの子どもの成長・発達を支えることばの力を育てる—子どもの主体的な学びをデザインする—」『主体性の年少者日本語教育「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー』pp.38-60
- 加藤靖代・王百合（2016）「自己評価、目標設定、ジャーナルアプローチを組み合わせた包括的学習支援ノートの活用法とその効果—中国在住日本語学習者を対象に—」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第66集、pp.91-97
- 河上加苗（2018）「複数言語環境で育つ高校生の日本語教育—その課題と展望—」『早稲田大学日本語教育学』第24号、pp.161-180
- 熊野道子（2002）「自ら進んで自己開示する場合と尋ねられて自己開示する場合との相違」『教育心理学研究』50、pp.456-464
- 倉谷治賀子（1997）「中国帰国生徒の異文化適応例：ジャーナルアプローチを通して」『中国帰国者定着促進センター紀要』第5号、pp.127-151
- 倉地暁美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房

- 倉地暁美 (1993) 「ジャーナルアプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて—」『日本語教育』第82号、pp.123-133
- 倉地暁美 (1994) 「情意領域を重視した第二言語習得論とジャーナルアプローチアプローチの接点—外国人学習者の文化学習と言語習得の関わり—」『広島大学日本語教育学科紀要』(4)、pp.17-23
- 倉地暁美 (1996) 「異文化間教育における学習支援者の育成—ジャーナルサポートネットワークの構築に向けて—」『大学論集』第25集、pp.131-144
- 倉地暁美 (2003) 「ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応：外国人留学生の場合」『広島大学日本語教育研究』第13号、pp.1-8
- 倉地暁美 (2010) 「ジャーナルアプローチとアセスメント—評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて—」『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—くろしお出版、pp.215-232
- 河野理恵 (1997) 「『日本事情』教育としての“ジャーナルアプローチ”の意義」『地域化研究』創刊号、pp.95-112
- 河野理恵 (2000) 「作文教育としての『ジャーナルアプローチ』の意義」『一橋大学留学生センター紀要』第3号、pp.59-68
- 国府田晶子 (2009) 「絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL教育を必要とする「定住型児童」を対象に—」『主体性の年少者日本語教育—移動する子供たちの考える力とリテラシー—明石書店、pp.133-153
- 國分康孝 (1981) 『エンカウンター—心とこころのふれあい—』誠信書房
- 小林美希 (2007) 「JSL生徒の「主体的な学び」をどのように捉えるか—日本語読解支援における垂直的相互作用への注目—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第6号、pp.37-46
- 菅原雅枝・斎藤ひろみ (2016) 「日本生育外国人児童の「表記の力」に関する縦断調査—作文の分析を通して—」『国際教育評論』第13号、pp.19-36
- 谷淵麻子 (1997) JSL生徒のポートフォリオ評価—母語と日本語併行授業において—」『湘南フォーラム』No.13 pp.147-152
- 鄭恵允 (1999) 「『ジャーナルアプローチ』による日本語習得に関する研究—異文化間接触に基づいた日本語教育論の構築に向けて—」『人文科教育研究』第26号、pp.73-81
- 栃木秀子 (2006) 「協働型ジャーナルアプローチ」の試み—にほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号 pp.13-22
- 藤井由佳 (2007) 「ジャーナルアプローチによる日本語教育の試み」『神戸親和女子大学教育研究センター紀要』第7号 pp.95-103
- 家根橋伸子 (2009) 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』広島大学提出博士学位論文
- 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」で書くためのスカッフォールディング—」『日本語教育実践研究』第4号、pp.29-39

参考ウェブサイト

文部科学省「CLARINETへようこそ」：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (2022年5月4日確認)

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査結果の概要（速報）」：http://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf（2022年5月4日確認）
文部科学省「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について（報告）」：https://www.mext.go.jp/content/20211013-mxt_kyokoku-000018412_02.pdf（2022年5月4日確認）