【寄稿】

「ことばの力」と「ことばの教育」

子どもの日本語教育のあり方を問う

川上　郁雄 *

1．ある小学校のクラスから

5月のある晴れた日，私は三重県鈴鹿市のある小学校を訪ねた。その学校には，「エスペランサ」という国際教室がある。家庭でスペイン語やポルトガル語など日本語以外の言語を使う子どもたちが，いわゆる日本語の「取り出し指導」を受ける教室である。その日は，五年生の2人と二年生の5人が黒板の前に立って「自己紹介」の練習をしていた。その日指導をしていたのは日本語を教える教員と通訳のできる指導助手の計3人。

しばらくすると，「さあ，行きましょう」という先生の声に促されて，7人の子どもたちは一年生の教室へ移動した。その教室には一年生のふたつのクラスの子どもたちが机を移動させた広い床に座って待っていた。がやがやおしゃべりをしていた子どもたちは，7人の子どもたちが入ってくると正面を向き始めた。7人の子どもたちは黒板の前に立った。先生が「これから，お友達が自己紹介をするからよく聞いてね」と声をかけると，7人のうち一番背の高い五年生の女子児童が「私は」と最初に自己紹介をした。その自己紹介は日本語とポルトガル語による自己紹介だった。「私は日本語とポルトガル語ができます」という日本語で自己紹介が終わった。次の子どもの自己紹介は日本語とスペイン語だった。自己紹介の最後は「私は日本語とスペイン語ができます」であった。床の上に座っている子どもたちの大半は7人の友だちが話す，日本語とは違う音に圧倒されて目が点になっていた。

次はクイズの時間。これも日本語とポルトガル語，スペイン語，それに7人の子どもたちが描いた絵をヒントに答える形式だった。このあたりから床に座って聞いていた子どもたちからも答えをいう声が大きくなってきた。

次は，クラス全体で「ジャンケン大会」。七人の子どもたちは，ポルトガル語とスペイン語のそれぞれの「グー，チョキ，パー」を教え，そのかけ声にあわせて座っていた子どもたちが手をだしてジャンケンをした。最後まで勝った子にはプレゼントが用意されていて，クラス全体がわいわい活気にあふれていた。

最後に，7人の子どもたちがみんなに日本語で言った。「私たちはポルトガル語とスペイン語ができます。ポルトガル語とスペイン語でわからないことがあったら，私たちに聞いてください。」7人の子どもたちの顔はそれぞれ明るく，晴れ晴れとした表情だった。

この授業を一緒に見ていた校長先生は，同じ学校の子どもたちが日本語以外の多様な力を持っていることを知ること，そして「取り出し指導を受ける国際教室の授業と在籍クラスの授業は同じ学習であることを，小学校一年生のときから学校全体で知っていくことが大切だ」と語っていた。

7人の子どもたちは，日本語だけではなく，ポルトガル語とスペイン語で，自己紹介，クイズ，ジャンケンをした。子どもたちにとって家庭で日常的に使うことばと学校で使う日本語を，教室という公的な場所で使用したという体験は，彼らのもつ言語的な多様性が学校の中で「社会的承認」を得る体験となった。そのことを，子どもたちの晴れ晴れとした表情が示していたように，私には思われた。

三重県鈴鹿市立桜島小学校（校長鈴木英文先生）より実践記載の許諾を得た。記して謝意を申し上げる。

*　早稲田大学大学院日本語教育研究科
Eメール：kawakami@waseda.jp

ここで考えたいことは，この実践を国際理解教育の例，あるいは外国籍児童の母語教育や母語維持教育の例として考察することではない。このような複数言語を使用する実践が子どもたちの「ことばの力」の育成とどのような関係にあるか，また，それらの実践に関わる実践者の課題は何かという点である。

2. 国語教育と日本語教育の統合と連携の発想

「ことばの力」の育成という点では，国語教育も日本語教育も同様に関わっている。しかし，両者が育成する「ことばの力」が同じものなのかどうかについての議論はあまり聞かない。

国立国語研究所でかつて「国語教育と日本語教育の統合」を主題とした研究があった。その研究で甲斐睦朗は，「これからは音声言語教育に力を入れて日本人一人一人が自分の思いや考えを自分の言葉で率直に相手に伝えられる能力を育成する必要がある」，「日本人の言語生活・言語行動を受信型から発信型に大きく転換させる必要がある」，「文学好きな国語科教師の養成に走りがちな教員養成制度に問題の根本がある」などと問題提起した（甲斐，1997）。甲斐は，国語教育が文学作品の読解や登場人物の気持ちの追究などに偏っているという批判から，「国語教育は，学校教育の基礎としての言語能力の育成，具体的に言えば，他の各教科の基礎としての言葉による思考力，認識力，表現力などを育成することになる」（甲斐，1997，p. 75）という。他方，日本語教育の目標は「日本語によるコミュニケーション能力の育成に中心が置かれている」のであり，将来，国語教育が日本語教育に統合されると主張した（甲斐，1997）。

これに対して，細川英雄は，「国語教育と日本語教育の連携」という表現で，言語教育の実質的な中身の議論こそ重要だと指摘する（細川，1999）。細川は，「ことばはコミュニケーションのためにある」ということを前提にして，コミュニケーションとは何かと問いかけ，以下のようにいう。

> 人間の母語能力として不可欠なこととして，母語による思考の中で自分の考えをしっかりまとめ，それをことばの運用のルールにそって，他者ときちんと交換できる能力をあげたい

とことばの教育の目標をあげ，さらに，

> 言語習得とは，思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動を通してどのように体得するかということであり，ことばの教育の課題とは，母語と第二言語の別を問わず，明確な方法論の位置づけのもとで，そのようなことばの訓練を行うことができるか，ということ（細川，1999，p. 61）

であると述べる。

細川が「母語と第二言語の別を問わず」と言っているのは，国語教育か日本語教育かではなく，人とことばの関係を考えたいからであろう。細川は時枝誠記の言語観，すなわち，言語＝言語行為＝言語活動＝言語生活という考えに依拠しつつ，国語教育（母語）も第二言語教育（日本語）も「日本語を使って自分の内言を十分に表現できるようにすることが目的」であり，したがって，「言語習得とは，錯綜する，さまざまな場面状況の中で，「私」をどのように表していくか，という営為」（細川，1999，p. 65）であるという。

甲斐は国語教育が日本語教育に統合される方向性を示し，細川は国語教育も日本語教育も「自分の内言を十分に表現できるようにすること」と述べているが，二人の議論は「日本語」という単一言語使用に関する議論であることがわかる。果たして，21世紀の人々の言語使用を単一言語使用観（モノリンガリズム）にもとづいて捉え，言語教育を議論することで十分と言えるだろうか。

3. 複言語能力とは

20世紀の最大の特徴のひとつは大量人口移動であった。その結果，人々の言語使用は以前より増して複雑になった。一人の人間が複数の言語を使用して生活することは当たり前で，多様な言語能力を発揮してコミュニケーションすることが日常化している。その傾向は21世紀に入り，ますます顕著になってきている。

そのような現実は，言語教育においても如実に

現れてきており，複言語能力や複言語使用に関する議論が活発である。ヨーロッパでは「ヨーロッパ言語共通参照枠」（Common European Framework of Reference for Languages： 以下，CEFR）の議論で，一人の人の中に多様な言語能力が混然とあるという議論がある。たとえば，コスト他（1997/2011）は，今の子どもたちは小さい頃から多様な言語や文化と接触するというありふれた複言語複文化経験をしており，そのため，「複言語複文化能力とは，程度に関わらず複数言語を知り，程度に関わらず複数文化の経験を持ち，その言語文化資本の全体を運用する行為者が，言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力をいう。重要なのは，別々の能力の組み合わせではなく，複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである」（コスト他，1997/2011，p. 252）と述べている。そして，この複言語複文化能力は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」と捉えられるという。

したがって，このような視点にたつコスト他（2011）は，単一言語話者の能力を基準とし，二言語話者の言語能力がそれぞれ母語話者レベルに達していないとみる「セミリンガリズム」を強く否定する。と同時に，ある言語に関する「部分的な知識」を「制限的能力」と混同してはいけないと警告する。つまり，「部分的能力」（たとえば，ある言語を読めるが話せない）を持つ複言語話者の言語能力は必然的に相互補完的であり，不均衡で複雑で動的であり，複言語話者は日常的に戦略的なコミュニケーション能力にもとづく実践を行っている。したがって，「部分的能力」は複言語能力を豊かにする部分と考えるべきだと主張する。

複言語能力をこのように理解すると，前述のCEFRの限界と課題が明らかである。CEFRはその基本的考え方である複言語主義（plurilingualism）について，「その言語や文化を完全に切り離し，心の中に別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのである」（欧州評議会，2004，p. 4）と説明している。しかし，CEFR自体が「外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠」と呼ばれるように一つひとつの言語の熟達度が具体的に示され，言語によって何ができるかという「行動」がレベルの目安として示されたために，前述のコスト他（2011）にあったような複言語複文化能力の議論は「共通参照枠」には十分に反映されていない[1]。同様のことが「JF日本語教育スタンダード」（国際交流基金）にもいえる。複言語複文化能力を「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」と捉え，それを捉える枠組みをどのように考えるのかが大きな課題となろう。

4. メトロリンガリズム，トランスランゲージング

一方，多様な背景を持つ人々が日常生活の中で自らの複言語複文化能力を戦略的なコミュニケーション方略としてどのように実践しているかに関する研究が，近年，社会言語学の中で活発である。その一つがメトロリンガリズム（metrolingualism）である。Pennycook & Otsuji（2015）は，メトロリンガリズムの例として，シドニーの市場や東京のレストランなどで働く多国籍で多様な言語背景の従業員が仕事中に多様な言語を使って取り交わす会話例を紹介している。たとえばレストランで“Pizza mo two minutes coming”と発せられるように，日本語，英語，フランス語，イタリア語などの混ざったことばが，相手や作業過程，人工物，場面などの多様な要素の影響を受けつつマルチモーダルに生成されている現実を活写している。メトロリンガリズムとは固定・規範的な言語文化理解とそれを打ち破る動的な理解の相互関係から生まれる言語使用の場（場＝メトロ：metro）（尾辻，2011）を意味し，このような言語使用の現実（場）から，ことばを捉え直そうという研究である。

Pennycook & Otsuji（2015）は，この試みを「下からの多言語主義」（multilingualism from below）と呼ぶが，そのような複数言語使用の現実を歴史的社会的関係から捉え，それをもとに言

1 コスト他（2011）の議論は，CEFRの刊行前の1997年当時の議論であったが，この論文を翻訳した姫田麻利子はその論文の冒頭に訳者としてのコメントを寄せ，複言語複文化能力について「広いコンセンサスを急ぐために，CEFRが結局非常に抽象的に簡潔にしか採用しなかった」ため，この論文が定義する複言語複文化能力に帰ることが有効だと解説している。

語教育のあり方自体を問い直そうというのがトランスランゲージング（translanguaging）である。Garcia & Li（2014）は，ことばを language ではなく，languaging と捉える。つまり，個別言語が言語（language）としてすでに存在しているのではなく，相手や場面や文脈などの中で再構築され使用されるプロセスとしてことば（languaging）があるという捉え方である。これは人がことばを使用するという現象を説明する捉え方だが，Garcia らは，この視点から複数言語背景のある子どもの言語教育において，複数言語使用による言語習得を論じている。その例として，米国におけるスペイン語を第一言語としている子どもたちがスペイン語も使用しながら第二言語の英語を使用する実践を紹介している。ただし，これがこれまでの二言語教育と異なるのは，L1 と L2 が加算化されると見ないという点である。Garcia らは，これまでの二言語教育を L1 と L2 と分ける単一言語観（モノリンガリズム）であるとして否定する。また，二言語話者の L1 と L2 が表面的には別々に見えるが言語の共通深層能力（Common Underlying Proficiency）は相互依存関係にあるとするカミンズの二言語相互依存の仮説も否定する。理由は同じように二言語を別々のものとして捉える単一言語観（モノリンガリズム）による捉え方であるからだ。Garcia らは，複数言語使用者は複数の言語を別々に有しているのではなく，言語能力は混然一体となっているといい，それをダイナミック・バイリンガリズムすなわちトランスランゲージングと呼ぶ（図1参照）。

複数言語使用者の言語能力が混然一体となっているという捉え方は，米国に来る移民の子どもたちにホスト社会の英語だけを学ばせるという単一言語観（モノリンガリズム）による言語教育を強く否定する。代わりに英語も移民の言語も含む混然一体となった言語能力観にもとづいた複言語教育を実践することによって，子どもたちの自尊感情が育まれ，その結果，社会にある言語差別をなくし対等な社会を構築することになると Garcia らは主張する。このようなことばの力の捉え方をする複言語教育実践を，トランスランゲージング教育学と呼ぶ。

ここで重要なのは，複数言語使用者はマルチリンガルでマルチモーダルで動的な言語使用を行っているという現実（メトロリンガリズム）と，複数言語使用者（移民の子どもたち）の言語能力は混然一体となっているという捉え方（トランスランゲージング）は，前述のコスト他（2011）のいう複言語複文化能力は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」という捉え方に通じるものがあるという点である。

5. 「DLA」では子どもの「ことばの力」は把握できない

言語＝言語行為（時枝，1950）と捉えるなら，また，「ことば」を languaging とマルチリンガルでマルチモーダルで動的な行為と捉えるなら，そして，そこに多様な言語特徴が混在するものと捉えるならば，「日本語」という単一言語がアプリ

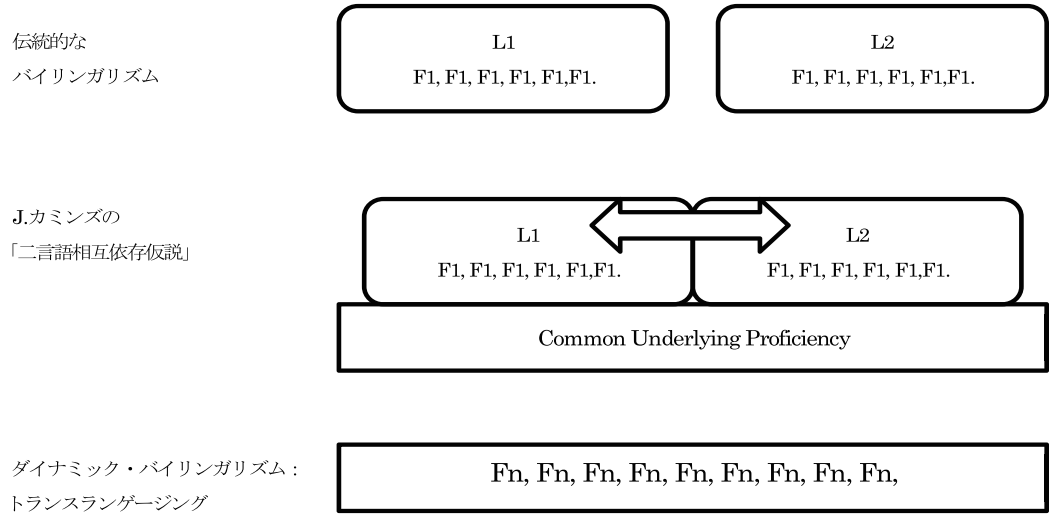

図 1．バイリンガリズムをめぐる捉え方の相違：＊L＝言語システム，F＝言語特徴。Garcia & Li Wei（2014）より作成。

オリに存在するという視点に立った議論はできなくなるだろう。なぜなら「国語教育と日本語教育の統合・連携」という議論は「日本語」という言語の存在を前提とする議論，つまり単一言語使用観（モノリンガリズム）にもとづいた議論だからである。

「移動する時代」と呼ばれる現代に生きる子どもたちの「ことば」を支える能力が「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」という複言語複文化能力と捉えるなら，日本語能力を育成する日本語教育という実践観だけでは十分に対応できないことは明らかだろう。

子どもの日本語教育では，これまでも，子どもの母語を生かした実践や母語と日本語の相互育成学習などがあった。また近年では，日本の学校で使用する教科書や教材をもとにした基準を設け，子どもの日本語能力を「測定」しようとする方法（たとえばJSL対話型アセスメントDLAや年少者用SPOT）が開発されているが，前述のGarciaらの視点に立てば，これらの方法は日本語と母語を別々に捉える単一言語観（モノリンガリズム）にもとづいた実践や研究であるということになる。さらに言えば，これらの実践や研究には前述の複言語複文化能力を育成する視点も発想もほとんどないといえよう。

なぜなのか。ここで，子どもの日本語能力を「測定」しようとする「JSL対話型アセスメントDLA」（以下，DLA）を例に考えてみよう。

「DLA」は，文部科学省が「外国人児童生徒の日本語能力測定方法」の開発の目的で委託し開発した「対話型アセスメント（Dialogic Language Assessment）」の略称である。この「対話型アセスメント」の基本的な考え方は，「日本語能力を測定する」ということにあるという。つまり，これは，「測定のツール」であるということである。よって，その「測定の方法」は，あらかじめ設定された「タスク」を子どもがどのように達成できたのか，あるいはできなかったのかを「測定する」方法だと説明される。

また，この「DLA」の対象となる児童生徒は「日常会話はできるが，教科学習に困難を感じているもの」と限定されている[2]。さらに，「DLA」を使用するときは，「指導者と子どもたちが一対一で向き合うこと」を基本とする。つまり，「DLA」を使用する際の場面が限定されているのである。その理由は，「日本語能力を測定する」ことが目的であるため，「一定の条件を設定」せざるを得ないと発想するからである。このような考え方が出てくるのは，「「DLA」は，「学びの力を伸ばすテスト」「学習支援に役立つテスト」をめざしているため，実施方法は，「対話」を重視し，マンツーマン形式で行います。」（文部科学省，2014，p. 9）と説明されるように，基本的に「テスト」だからである。

「テスト」であるからこそ，「DLA」の実施についての時間も，「子ども一人あたり所要時間は，45～50分以内」と設定されている。また，名称にもある「対話的」については，次のように説明されている。すなわち，子どもたちの言語能力や思考力等が多様であると説明したあとに「「DLA」の活用方法は「対話型」を基本とします。それは，指導者が子どもたちに向き合う大切な機会（対話重視）であると考えるからです。」（文部科学省，2014，p. 6）と説明されるだけで，なぜ「対話」あるいは「対話重視」なのかは明確に説明されていない。したがって，「DLA」の対話は，テストのための方法論としての「対話型」であって，言語教育の実践において広く言われている「対話」とはまったく異なることがわかる。

さらに，「「DLA」が測定しようとしている言語能力」は，おおむね「会話の流暢度」「弁別的言語能力」「教科学習言語能力」である（文部科学省，2014，p. 7）と説明されている。この言語能力観は，個の能力主義の見方をベースにした，固定的，数量的に設定された部分の集合としての言語力という考え方であるということである。

このように，「DLA」は，目的はもちろん，ことばの捉え方，ことばの力の捉え方，さらには，教育観，実践観は固定的であり，今を生きる子どもの動態性，相互関係性，複合性は視野にまったく入っていないのである。

つまり，「DLA」が限定的な方法で子どもを見

2　これは，すべてのJSL児童生徒を対象にする「JSLバンドスケール」と大きく異なる点である（川上，2020a，2020b）。

ても，その結果は，教師たちが日々の実践を積み重ねながら子どもの全人的な成長を目指して実施している教育にはまったく役立たないばかりか，「DLA」自体が学校現場の教師の成長や実践力向上にはほとんど役立たないのである。

6. 子どもの「ことばの力」とは何かという議論が進まない理由

日本語が十分に使えない子どもたちへの日本語教育のあり方を，早く日本語が話せるようにすれば良いという教育実践論へ限定することも危険である。これまでも日本語教育実践に対する批判があった。たとえば「日本語至上主義」批判（日本人に同化するだけの教育という批判），「母語教育重視」（子どものエスニック・アイデンティティを維持・発展させるために日本語より母語教育を進めるべきだという批判）の考えが示された。両者は日本語教育に対する同根の批判だ。ただし，これらの批判は国籍や言語，エスニシティなどの固定的な枠組みを超えた実践論へ発展しなかった。その原因の一つは，これらの日本語教育批判の実践論に「ことばの力」とは何かという議論や，子どもの生の個別性，動態性，複合性を踏まえた「ことばの教育」をどう構築するかという視点がないからである。また，日本語教育批判を受ける日本語教育側においても，批判を乗り越える議論が少なかった。その点は今なお，子どもの日本語教育の大きな課題なのである。

さらに，子どもの「ことばの力」とは何かという課題が実践の中で深まらない背景に，「日本語指導が必要な」子どもという視点からの脱却ができていないことがある。その要因の一つが，文部科学省が行う「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」である。この調査で数えられる「日本語指導が必要な児童生徒」は主に「日常会話ができても，学年相当の学習言語が不足し，学習活動への参加に支障が生じており，日本語指導が必要な児童生徒」と文部科学省のHPで説明されている。学問的にも存在が証明されていない「学習言語」という語[3]を使用している以外にも，調査方法として，「日本語指導が必要かどうか」の判断を曖昧なまま学校現場の教員や管理職に委ねている点に最大の欠陥がある。具体的に言えば，A校で「日本語指導が必要な」子どもと判断された子どもが，B校に転校したら「日本語指導が必要な」子どもと判断されないことも起こりうる。さらに，予算の関係で，学校内に「日本語指導が必要な」子どもが多いと，学校側から教育委員会へ「加配」という教員増を求めたり，補助教員の予算を請求したりすることが生じるため，予算に限りがある教員委員会としては学校現場の「日本語指導が必要な」子どもの数を抑えようと働くことがある。ここでも，「日本語指導が必要な」子どもの教育は政治的（財政的）判断により規定されているのである。

文部科学省が使用する「日本語指導が必要な児童生徒」というタームは，約30年間ほとんど変化なく使用されてきた。当初，このタームは，これらの子どもに日本語指導が必要であるという社会的な認識を学校行政や地域に浸透させ，この現象が社会的課題であると考える意識を高めるのに役立った側面はあろう。しかし，同時に，これらの子どもへの「ことばの教育」の議論と実践が日本語の側面だけに限定される結果になったことも否めない。

これらの子どもの最大の特徴は日本語ができる／できないにあるのではない。むしろ，幼少期より複数言語環境で成長することにある。幼少期より複数言語環境で成長することは，複数言語を通じて他者と繋がる体験／繋がらない体験を日常的に多様に経験することを意味する。そこで育成されるのが，前述のように，欧州で議論されている複言語複文化能力である。この能力観に立てば，人は，大人であれ子どもであれ，多様な言語資源が不均質だが全体としてまとまりのある複合的な能力を有していると捉えることになる。日本語や何語と峻別する言語観ではなく，多様な言語資源から成る複合的なものとして「ことば」と表すと，幼少期より複数言語環境で成長する子どもの複合的な能力を捉えることから子どもの「ことばの教育」が始まると考えるべきであろう。つまり，これらの子どもの「ことばの教育」は日本語の習得に限定できるものではないのだ。

3 バトラー後藤（2011）は「学習言語」は存在しないと結論づけている。

7.「ことばの力」から「ことばの教育」実践へ

「ことばの力」という課題がなぜ重要かと言えば，言語教育実践を考えるとき，「ことばの力」の視点が外せないからである。換言すれば，実践者の考える「ことば」や「ことばの力」の捉え方が実践のあり方を決定する（川上，2011）からである。実践者が「日本語」を前述の languaging ではなく language と捉え，子どもの「ことばの力」を複言語複文化能力ではなく日本語能力だけと捉えるなら，その実践者の実践は固定的な「日本語能力育成」にだけ集中するだろう。実践者が子どもの「ことばの力」を複言語複文化能力と捉えるなら，当然，実践のあり方は変わるであろう。つまり，今私たちに問われているのは，21 世紀に生きる子どもたちの「ことば」をどう捉えるか，そして「ことばの力」をどう捉えるかという課題である。そのことを探究することが「国語教育と日本語教育の統合・連携」を超える議論へ導くことになろう。

冒頭で紹介した「ある小学校の実践」は，まさにその議論の必要性を私たちに問いかけている。21 世紀に生きる子どもたちの「ことば」と「ことばの力」を私たちがどう捉えるかは，子どもたちが日本社会に生活しながらも複数言語を使用して学び，生きることを，私たちがどう考えるかと直結する。また，子どもたちが複言語複文化能力を持つと考えれば，言語教育実践は単に日本語だけを学ぶことや母語保持・母語維持が目的になるのではなく，子どもたちが自らの「複言語性」（川上，2013）と向き合い，「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」を持つ自己として確立していくことが目的となるであろう。

そのような実践のためには，子どもたちが自ら作成する言語バイオグラフィや言語ポートレート（Busch，2012）の実践や，複数言語使用を視野に入れた言語教育実践（深澤・池上，2018）がすでに試みられている。

このような言語教育実践の課題はまさにグローバルな課題であるが，冒頭の小学校の実践から日本の学校現場に限って言えば，今必要なのは，幼少期より複数言語環境で成長する子どもの個別的で動態的で複合的な「ことば」を捉え，総合的な「ことばの教育」を行う専門的な教員を育成し，教育委員会や学校へ配置することである。その専門的教員とは，単に日本語を効率的に教える日本語教師ではなく，子どもが複数言語環境に生きることを理解し，多様な言語資源を活用して日々のコミュニケーション活動を行い，「移動する子ども」という経験と記憶と向き合いながら成長する子どもの生を捉えられる教員をいう。それは，日本語教育と母語教育のような二分法的捉え方や自国民教育の視点を超え，「移動とことば」（川上，ほか，2018）の動態的な世界を生きる複合的なアイデンティティを育てる教育を目指すことを意味する。

文献

欧州評議会（2004）.『外国語教育Ⅱ ── 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島茂，大橋理枝，ほか，訳・編）朝日出版社.

尾辻恵美（2011）. メトロリンガリズムと日本語教育 ── 言語文化の境界線と言語能力『リテラシーズ』9，21-30. http://literacies.9640.jp/vol09.html

甲斐睦朗（1997）. 日本語教育と国語教育『日本語学』16(5)，71-78.

川上郁雄（2011）.『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.

川上郁雄（2020a）.『JSL バンドスケール：小学校編 ── 子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

川上郁雄（2020b）.『JSL バンドスケール：中学・高校編 ── 子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

川上郁雄（編）（2013）.『「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』くろしお出版.

川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）（2018）.『移動とことば』くろしお出版.

コスト，D.，ムーア，D.，ザラト，G.（2011）. 複言語複文化能力とは何か（姫田麻利子，訳）『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』49，249-268.（原典 1997）

時枝誠記（1950）.『国語学原論続編』岩波書店.

バトラー後藤裕子（2011）.『学習言語とは何か ── 教科学習に必要な言語能力』三省堂.

深澤伸子，池上摩希子（2018）. タイにおける複言

語・複文化ワークショップの実践――「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り，繋げていく意義『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』9，1-18. http://gsjal.jp/childforum/journal_09.html

細川英雄（1999）．日本語教育と国語教育――母語・第二言語の連携と課題『日本語教育』100，57-66.

文部科学省（2014）.『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

Busch, B. (2012). The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503-523.

Garcia, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015) . *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

補遺：本稿は，川上郁雄「「ことばの力」とは何かという課題」『日本語学』（2015，No. 34(12)，pp. 56-64，明治書院），「移民の子どもへの言語教育とは―日本語教育を問う」別冊『環』24（「開かれた移民社会へ」2019，pp. 224-228，藤原書店）をもとに大幅に加筆修正したものである。