

外国にルーツをもつ学習者の「国語科」での困難さ — 高等学校国語科「書くこと」の授業におけるケーススタディ —

古 谷 梨 菜
長 田 友 紀

1. はじめに

本資料は、国語科の授業における外国にルーツをもつ学習者が抱えている困難さについてケーススタディをもとに考察するものである。

国語教育はこれまで日本語母語話者の子どもたちを前提とした理論化や実践化がなされてきた(府川, 2022b)。しかし2021年の調査でも日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は47,619人にのぼり、2018年度調査より約7千人も増加している(文部科学省, 2022)。今後さらに多言語・多文化が進むと思われる日本では、学校における日本語指導が必要な児童生徒たちがますます増加していくことは間違いない。

このような状況のなかで、多様な文化的・言語的背景をもつ学習者たちまでをも見据えた国語科の理論構築や実践開発の必要性が主張され始めている(府川, 2011, 2022ab; 長田, 2020; 原田, 2021など)。また日本語非母語話者も一緒に学ぶ国語科授業の実践報告も行われ始めている(齋藤, 2020; 仁平, 2018など)。ただし、こういった実践報告は小中学校のものが多く、高校については進学者数の少なさなどから十分に目を向けられていないようである。また日本語非母語話者の中退率や大学進学率の低さなどの問題も指摘されている(文部科学省, 2022)。

そこで、本資料の第一著者が非常勤講師を勤めた高校国語科の授業を対象とし、外国にルーツをもつ学習者がどのような点で困難さを抱えているのかについて、教師の側の視点も踏まえケーススタディとして考察する。本資料はこれまで十分に明らかにされてこなかった通常の高校在籍学級での国語科授業を対象としており、この点に大きな意義がある。

2. 調査について

2.1 調査対象

(1) 調査対象校と授業者

対象校は、国立大学の附属高等学校である。調査対象授業は2名の教師によるチームティーチングで行われ、メインティーチャーは第一著者であり、サブティーチャーは対象校の専任教諭である。

メインティーチャーは、大学では日本語教育を専門とする学部で学び、中学と高校の国語科教諭の免許を取得している。調査時には、教育系修士課程の大学院に在籍中であり、対象校で非常

勤講師を勤めていた。なお、本稿で教師側の視点について論じる場合には、このメインティーチャーの視点のことを指す。

(2) 調査対象授業

授業 : 国語科の学校設定科目「言語コミュニケーション」
 学年 : 3年生
 单元名 : 「工夫して書こう—エッセイを書く—」
 日時 : 2022年6月2日～6月28日(全7時間)
 受講人数 : 38名

本单元に入る前まではスピーチの学習などを行っていた。分析対象の本单元ではエッセイを学ぶ。概要は次の通りである。

表1 本単元の授業概要

第一次	第1時 第2～3時	エッセイの特徴を理解する。 優れたエッセイを読んでエッセイの工夫を知る。
第二次	第4時 第5～6時	エッセイを構想する。 エッセイを記述する。
第三次	第7時	友人のエッセイを読んで、その優れた点やさらに良くなりそうなところを共有する。

(3) 調査対象者について

受講生のうち外国にルーツをもつ学習者は2名いるが、調査対象はそのうち、調査について生徒本人と保護者からの承諾が得られたA君1名である。この生徒の基本データを表2に示す。

表2 A君の基本データ

年 齢	19才
学 校 歴	タイの現地小学校 タイのインターナショナルスクール(中学校) 日本の公立中学校 日本の国立大学附属高校
在日期間	5年目(中学2年夏～高校3年)
家 族	母(日本), 父(タイ)
言 語	日本語, 英語, タイ語, 中国語

A君は日本で出生後すぐに両親とともにタイに移住し、小学生までは通常の現地校に通い、中学からはタイのインターナショナルスクールに入学した。日本には、中3のときに母親と一緒に

戻っている。日本の公立中学校では、日本語能力などの点から中学2年として学習することを勧められ、A君と保護者が承諾したうえで当該学年で学んだ。中学卒業後は、日本の国立大学附属高校に入学している。そのため、A君は高校3年生であるが調査時には19才であった。

A君が学んだ言語は、日本語、英語、タイ語、中国語である。その中で、日本語、英語、タイ語は現在も使用している。日本語については日常場面で使用することに大きな困難は感じておらず、むしろこれらの言語の中で最も得意だということである。

2.2 データ収集方法

A君の机上にミーティングレコーダーを設置し、授業時の行動や音声を録画した。A君が授業時に作成したワークシートやエッセイも収集しコピーした。教師のデータとしては、調査者であるメインティーチャーの授業計画や授業資料、また授業後に振り返った反省ノートをデータとした。

2.3 リサーチクエスション

学習過程に着目することで、授業を構成する様々な要素との関連から学習者の学びを総合的に捉えることができる。そこで、同じ授業を受けていた日本語母語話者の生徒の典型例と比較したり、授業者の当時の思いや考えといった資料を活用したりすることで、外国にルーツをもつ学習者が抱える困難さについて考察していく。具体的に次の二つのリサーチクエスションを設定した。

RQ1. A君は授業のどこでどのように困難を抱えたと自覚したのか？

RQ2. 教師は授業中のA君についてどのように捉えていたのか？

なお、調査の実施にあたっては、筑波大学人間系倫理委員会にて承認された「日本語が十分ではない子どもたちが参加する国語科学習指導の研究」（2022年1月12日～2023年3月31日、課題番号：筑2021-199A号、申請者：長田友紀）に基づき、調査対象の生徒や保護者にも承諾を得た上で倫理的配慮を行いながら実施した。

3. 分析

3.1 A君の授業中の困難さ（RQ1）

(1) A君と日本語母語話者との違い

A君について収集したデータを日本語母語話者の典型的な生徒と比較したものが表3である。分析に際してA君については「授業で何をしているのか」「授業でどのようなことを言っているのか」「言動の背景にはどのようなことがあるのか」といった観点に基づきデータを考察した。日本語母語話者については授業者の記録メモなどをもとに典型例を描き出した。

「Ⅳ. エッセイを記述する」や「Ⅴ. エッセイを相互批評する」では、典型的な母語話者の生

表3 典型的な生徒と A 君の学習過程の違い

	授業内容	典型的な母語話者の生徒	非母語話者の A 君
第一次	I. エッセイの特徴を知る	小学校の経験をふりかえり理解を深める。	経験の共有が難しい。
	II. エッセイを読む	エッセイのあらすじを捉えるが、趣旨を捉えることは難しい。	エッセイのあらすじを捉えるが、趣旨を捉えることは難しい。
第二次	III. エッセイを構想する	ワークシートに沿って進める。	筆が止まる。スマホばかりみる。
	IV. エッセイを記述する	パソコンを使用して下書きを行い、エッセイを書く。	パソコンを使用して下書きを行い、エッセイを書く。
第三次	V. エッセイを相互批評する	エッセイの話題・構成・表現についてお互いに共有する。	エッセイの話題・構成・表現についてお互いに共有する。

徒と A 君とであまり違いがないようにみえた。また「II. エッセイを読む」については、日本語母語話者とほぼ同じような困難さがあった。そこで、これらを除き大きな相違がみられた「I. エッセイの特徴を知る」と「III. エッセイを構想する」について具体的にみていくことにする。

(2) 「I. エッセイの特徴を知る」

この時間はエッセイの定義が説明され、自分のお気に入りのエッセイをグループで話してみようという指示がなされた。その際の A 君のグループでの話し合いが {授業データ 1} である。なお、01 などは発話番号であり、T は教師、A は調査対象の生徒名を示している（以下、同じ）。

{授業データ 1} 第一次：2022 年 6 月 2 日

01T	エッセイがどのような文章かって今までの学習をふりかえって、聞いたことがある人はいますか？ちょっとグループで確認してみましょう。 (生徒たちがグループを作成するために、机を動かす。)
02A	日本語表現 ⁽¹⁾ でやった気がするんだけどー、えーと随筆、小説じゃないっていうのは小説よりはラフ。なんか話し言葉とか筆者の体験とかを書いてるって思う。 (中略：教師が本授業におけるエッセイの定義「見聞や体験に基づいて自由に書かれており、読者に開かれた文章」を説明し、板書する。)
03T	じゃあ、これまで読んだことがあって、心に残っているベストエッセイをグループで共有してみましょう。 (中略：グループで「くじら雲」がエッセイではないかという意見が出される。)
04A	やってないからわからない。 <u>日本の小学校いなかったからわからない。</u>

発話番号 02 で、A 君は昨年度の国語科の授業で習ったことを踏まえエッセイの定義をグループメンバーに説明した。すると、グループメンバーから「くじら雲」という小学校の国語科教科書の教材がエッセイだったのではないかという発言があった。それに対して A 君は発話番号 04 「日本の小学校いなかったからわからない」と答えている。小学校はタイの現地校に通っていたため「くじら雲」を読んだことがないのである。この {授業データ 1} の場面の後で「くじら雲」

のあらすじや感想などが話題になったが、A君からそれらについての発言は一切なかった。

このように、日本語母語話者たちは小学校からの国語科の授業経験を振り返ることで、エッセイという文種の持つ特徴について理解を深めようとしていた。しかし、A君は中学の途中から来日したのでそのような学習経験を他の生徒と共有することは難しい。そのため、日本の高校での学習経験だけで日本語エッセイの特徴について理解しようとしていたのだろう。つまり、日本語が流暢に見える日本語非母語話者であっても「日本の国語科での学習経験の積み重ね」という点でこの学習には困難さがあったといえる。

(3) 「Ⅲ. エッセイを構想する」

自分の書きたいエッセイについて「何を」「どのような構成で」「どのような表現を選ぶのか」を考えた時間である。特徴的な授業場面を「授業データ2」に示す。これは「どのような構成で」書くのかについて教師がペアで相談するよう生徒全員に促した部分である。大きく「言語文化の差」と「日本語表記の壁」という二つの問題が見られた。

一つ目は「言語文化の差」である。次の「授業データ2」はエッセイのメモを書く途中でA君が困っていることをペアに相談したときの場面である。

「授業データ2」 第二次：2022年6月9日

- | | |
|-----|--|
| 01T | じゃあですね、隣同士で困っているところを相談してみましょう。自分がその困ったことに直面したらと思って真剣にアドバイスをしてください。 |
| 02A | タイ料理に疑問とか本物って何だろうっていうことを書こうと思ってる。 <u>最後のまとめじゃないけど最後の部分をどう書こうか迷ってる。どうまとめたらいいんだろう。</u> |

発話番号02でA君は「最後の部分をどう書こうか迷ってる。どうまとめたらいいんだろう。」と話している。構成を考える上で、最後のまとめをどのように書くかを悩んでいたのである。もちろんA君は、第一次「Ⅱ. エッセイを読む」の時間に構成の仕方を学んでいた。タイの小学校でもエッセイを習い何度も書いたと述べているので、構成方法が分からなかったわけではないだろう。

しかし、タイと日本とでエッセイの書き方に異なる点があり、それがA君を悩ませていたようなのである。授業後のインタビュー調査で「エッセイの最後の部分を何語で考えるとよいか」と尋ねたところ「タイ語が一番書きやすいと思う」と語った。つまり、タイ語での典型的なエッセイならばこの部分は簡単にまとめられたはず、と考えているのである。今回は国語科でのエッセイのため、A君は日本語で構成や内容を思考していたようであったが、これまでに身につけたタイ語でのノウハウが使えず苦心していたのである。同じ漢字文化圏の日本・中国・台湾であっても、理想とされるエッセイの型が異なることが指摘されているほどである（甲斐，2022）。言語的に大きな違いのあるタイと日本とではその書き方が大きく異なってもおかしくはない。言語環境が大きく異なる環境の中で言葉を学ぶことの難しさがここにみられる。したがって、こ

の難しさは本人の言語能力・技能に帰することはできない。国語科の授業で「エッセイはこう書けばよい」と学んだからといって解消される問題ではないのである。

先述の「授業データ2」の後で、ペアの日本語母語話者の生徒からこの悩みに対する助言はなかった。なぜペアの生徒が助言しなかったのかは分からないが、仮に何らかの助言をしたとしても、あくまで日本語エッセイのノウハウであり A 君には役立たない。むしろ普段から接しているペアの生徒はそのようなことを感じており発言できなかったのかもしれない。もちろん、教師である調査者がこの場において助言しようとしたとしても、短い時間の中で A 君の本当の悩みを理解し、適切な助言をすることはできなかった。このように日本語非母語話者の学習においては言語能力や技能の問題だけではなく、「言語文化の差」が大きく影響する可能性があるのである。

もう一つは、「日本語表記の壁」の問題である。表4は、エッセイのメモを書いたこの時間で、A 君はどのような行為をしたのかを調査したものである。

表4 A 君のエッセイメモの動作

動作	動作の内容	秒数 (%)
書く	・ワークシートに記入する。 ・消しゴムで消す。	939 (38.4)
ICT の操作	・スマートフォンを操作する。	1239 (50.6)
静止	・前を見る。 ・下を向いて考え込む。	230 (9.4)
身体の一部を触る	・身体の一部を搔く。	16 (0.7)
読む	・配布したワークシートを読む。	23 (0.9)
合計		2447 (100.0)

これをみると「ICT の操作」が最も多く、この時間の約半分がスマホ操作に費やされていたことが分かる。日本語母語話者でもスマホの使用はみられたが、これほど長くは操作していなかった。A 君に授業後のインタビューで尋ねたところ [聞き取りデータ1] のように語った。

[聞き取りデータ1]

01T	言コミ（言語コミュニケーション）のエッセイも結構スマホで調べた？
02A	んーエッセイはそこまで。エッセイはhh ⁽²⁾ 自分のことなので。こういうことあったなーって簡単に。
03T	スマホでこれが正しいかどうかを調べるっていうのはあんまりないかな？
04A	強いて言うなら、 <u>単語のこれは本当に正しいかなーって</u>
05T	日本語で？
06A	書いたの、なにになに風って書いたんですけど、 <u>なにになに風って意味は正しいかどうか確認するって</u> 感じ。

(2022年8月10日)

スマホ使用については発話番号 02「エッセイはそこまで」や「自分のことなので」と答えている。つまり、授業時間の半分近くを費やしているにもかかわらず「テーマが自分のことである話題なので、いつもよりもスマホ操作の時間は少ない」と述べているのである。ここから、他のテーマではさらに多くの時間をスマホでの調査に費やしてしまっていることが推測できる。

では、どのようなことをスマホで調べているのだろうか。発話番号 04「単語のこれは本当に正しいかなー」や、06「なにになに風って意味は正しいかどうか確認するって感じ」などから A 君は日本語の正しい表現を調べていたことが分かる。日本語母語話者の生徒もスマホを使用していたが、そのほとんどはエッセイに書く内容についての情報収集であった。その点で A 君は対照的であった。

このように話し言葉がかなり流暢な A 君であっても、きちんとした書き言葉で書くのにはメモでさえかなりのハードルがあったのである。やはり「書くこと」の授業においては「日本語の表記の困難さ」が日本語母語話者以上にあるといえる。

3.2 教師が授業中にみとった A 君の様子 (RQ2)

ではメインティーチャーである教師（以下、「教師」とする）は、この A 君の学習過程をどのように捉えていたのだろうか。そこで教師が授業を振り返った授業反省ノートを参照しながら、教師の側から A 君の学習を分析する。ここでは特徴的な様子が見られた「Ⅰ. エッセイの特徴を知る」「Ⅲ. エッセイを構想する」「Ⅴ. エッセイを相互批評する」の場面を取り上げる。

(1)「Ⅰ. エッセイの特徴を知る」

グループでエッセイの定義を確認し合っている間に教師は机間巡視を行った。そのときに見た A 君の様子について授業反省ノートに次の記録がある。

机間巡視をした際に、A 君は、エッセイの定義を確認する中では、日本語表現で習った定義を述べていた。どちらかと言えば、積極的に発言しているように見えた。

(2022 年 6 月 2 日授業反省ノート)

A 君が積極的に話し合いで発言していたため、エッセイという文種については十分に理解していると捉えていた。しかし、3.1 節 {授業データ 1} でみたように A 君はグループの話し合いで発言していたものの、実際には小学校での学習経験が共有できずその点については話し合っていない。A 君がこのような状況であったことを教師は授業中には把握できていなかった。

そもそもグループでの話し合いは教室内で複数グループが同時に活動しており、たとえチームティーチングでも一人一人の発言や学習内容を全て捉えることは難しい。それに加え教師の側に「生徒たちは同じような学習経験を有しているはず」という無意識の前提があった。そのため日本語母語話者と共有することが難しい話題が、特段の支援なしに発問や指示となってしまった。

つまり、教師の側に日本語非母語話者の A 君の困難さが十分に理解できていなかったといえる。A 君の話し言葉が流暢だったこともあり、無意識に日本語母語話者と同じように見えてい

しまった部分があったのである。

(2)「Ⅲ. エッセイを構想する」

この時間の授業反省ノートに教師は次の記録を残している。

A 君はメモに長い時間をかけているかも…手が止まっていたか？

(2022年6月9日授業反省ノート)

教師は、メモを書く際に A 君が「長い時間をかけている」ことや「手が止まってい」る様子に気づいている。3.1 節「授業データ 2」でみたように実際に A 君は構成や表現の面で悩んでいた。その点において教師の看取りは A 君の感じていた困難さと合致していた。

しかし、A 君の困難が解消されるような手だてを教師が講じることはなかった。その理由を授業反省ノートに次のように記している。

でも、A 君にずっと指導するわけにはいかないの…

(2022年6月9日授業反省ノート)

非母語話者の A 君にこのタイミングで個人指導すると、かなりの時間を割かなければならないと教師は考えていた。38人も受講生がいる中で、外国にルーツをもつ生徒であるからといって A 君だけを授業内で特別に手厚く指導することはできなかったのである。

このように日本語非母語話者の学習者が躓いており指導が必要だと気づいても、他の日本語母語話者と困難さのポイントが大きく異なり、一斉指導として取り上げることが難しい。また一人だけ個別に丁寧に指導しようとするれば、かなり基礎的な点から指導しなければならず授業内では時間的な余裕もない。今回の教師は日本語教育の指導方法を大学で専門的に学んでおり、もし個別指導であったのなら A 君への対応ができただろう。しかし、他の学習者もいる国語の授業の中では十分な対応ができなかったのである。

(3)「Ⅴ. エッセイを相互批評する」

書き終えたエッセイを個人で読み、感想を書き込んでからクラスで互いに読み合う時間である。教師は授業反省ノートに以下の記録を残した。

A 君のエッセイは面白かった。また、A 君のコメントの様子は問題ないようだ。でも、話し合いは進んでいない？

(2022年6月28日授業反省ノート)

A 君のエッセイは面白い点があり、他の学習者のエッセイにも質の高いコメントを書けていたのに、どうもグループでの話し合いはうまく進んでいないと捉えている。この時の話し合いではメンバー同士で A 君のエッセイについて、タイと日本との比較が興味深いといった発言があった。しかし教師はその段階に留まらず、A 君のエッセイを生かしてグループメンバーそれぞれ

が自分のものの見方・感じ方・考え方を深めてほしい、と考えていた。だがここでも教師は躊躇し、そのような議論ができるようにするための支援は行わなかった。次の記録をみてみよう。

A 君のエッセイを生かしたいと思ったが、それを取り上げてしまってよいのか…外国にルーツをもつことを顕在化させることになる？異文化を見る教材としては、非常に面白いエッセイなので、取り上げたいが、それをうまく扱うことができないと思う。

(2022年6月28日授業反省ノート)

教師は、先述のとおり A 君のエッセイを異文化を見る教材として他の生徒と共有してほしいと思っていた。しかし、そのことが逆に外国にルーツをもつという特徴を悪い方に顕在化させてしまわないかと危惧し議論を促すことができなかったのである。先の3.2(2)では、教師は日本語母語話者との困難さのポイントが異なることや、時間的制約から指導をためらった。一方こちらでは外国にルーツをもつ特徴を活かしてよいのかどうかで葛藤したのである。

今後のグローバル社会で生きる生徒たちにとって、他の言語や文化の中で育った仲間と話し合うことは互いのものの見方や考え方を深めさせる絶好の機会になりえる。しかしながら、非常勤講師として日常的な学習者同士の関係を十分に捉え切れていない場合に「外国にルーツをもつ」という個人情報をもどの程度どのように取り上げればよいのかという判断は難しかった。

4. 考察

ここまでの事例分析では次の点を明らかにしてきた。

A 君の困難さについて第3.1節では次の3点を指摘した。第一に、エッセイのことを知る学習(第一次)では日本の学習経験という点で困難さがあった。第二に、エッセイを書く学習(第二次)では言語文化の違いが大きく、タイ語エッセイを習得していた A 君にとっては日本語エッセイという形式そのものが難しかった。第三に、同じく書く学習(第二次)では日本語表記の壁もあった。メモですら日本語表記の壁のため多くの時間を取られてしまっていたのである。

教師からみた A 君の様子について分析した結果、次の3点を指摘した。第一に、エッセイのことを知る学習(第一次)では話し言葉が流暢な A 君を無意識に日本語母語話者と同じように捉えており両者の学習経験の違いについて自覚的ではなかった。第二に、エッセイを書く学習(第二次)では指導の必要に気づいたものの日本語母語話者と困難さのポイントが異なるため、授業時間内でどう指導すればよいか分からなかった。第三に、互いのエッセイを共有する学習(第三次)では外国にルーツをもつという非母語話者の特徴を活かすべきかどうか躊躇せざるをえなかった。

今回の A 君のエッセイの学習に関し、以上の学習者と教師の二つの視点からの分析を総合的に示すと表5となる。

表5 授業内容ごとの非母語話者と教師の困難さ

	非母語話者の困難さ	教師の指導の難しさ
理解 (第一次)	・学習経験の違い	・非母語話者の言語や文化的背景の把握
表現 (第二次)	・言語文化の差 ・日本語表記の壁	・国語科授業の中での非母語話者固有の問題への指導
共有 (第三次)		・外国にルーツを持つ経験の取扱い

エッセイを知るという「理解」活動の段階では、非母語話者の学習経験の差が影響していた。しかも、インプット中心の理解活動では教師からその様子が分からなかった。理解の弱い点について適切な支援が受けられないことは学習者の困難さが増すことにつながる。一方、エッセイを書く「表現」活動の段階では、非母語話者の手が止まるといった行為や作文そのものが見えやすくなるため、教師も非母語話者の学習状況を捉えやすかった。しかし、母語話者と言語文化の差や日本語の表記の壁などポイントが異なり過ぎ、教師が授業の中で取り上げたり時間をかけて指導したりすることは難しかった。書き上げたエッセイの読み合いという「共有」活動では、外国にルーツを持つ非母語話者の強みをどう活かせばよいのかが分からなかった。

このように日本語母語話者と非母語話者とが一緒に学ぶ国語教室では、「理解」「表現」「共有」といった段階ごとに学習者と教師それぞれの困難さの傾向が異なる可能性がある。こういった議論は十分になされておらず、これまで積み上げてきた国語教育学の知見だけでは十分な学習指導が行えないだろう。

5. まとめ

本稿では、国語科でのエッセイを書く学習における外国にルーツを持つ非母語話者の困難さについて在籍学級でのケーススタディから考察した。学習者へのインタビューや、教師の記録の振り返りなどを分析した。その結果、書くことの指導における「理解」「表現」「共有」のそれぞれの段階ごとに非母語話者の学習者と教師がそれぞれ異なった困難さを抱えていることを明らかにした。

ケーススタディではあるが、本資料によって教師が授業中に学習者の様子を看取るだけではわからない点があることを示した。また、国語科の授業であっても従来の国語教育学の知見だけでは対応が難しい状況が生じることも具体的に示すことができた。

今後の課題は、このような基礎的な調査やケーススタディを積み上げ、日本語非母語話者の学習について考察を進めるとともに、それを踏まえた具体的な指導方法の開発を進めていくことである。

* 調査対象校や調査対象の生徒さんのご協力に感謝いたします。なお、本稿はJSPS 科研費

JP22H00666, JP19K02699 の助成を受けています。

注

- (1) A君が前年度履修していた国語科の学校設定科目であり、その授業でもエッセイを書いたとのことである。
- (2) 「h」は笑い声を示す。個数はモーラ数。

【文献】

- 長田友紀（2020）「国語科とはどのような教科か」日本教科教育学会編『教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—』教育出版, pp. 80-85.
- 甲斐雄一郎（2022）「〈特別講演〉「古典化への参加」をめぐって」筑波大学人間系教育学域『筑波大学教育学系論集』47（1）, pp. 53-68.
- 齋藤ひろみ（2020）「文化間移動をする子どもたちの「ことば」を育む国語科教育—社会的相互作用としての言語経験の場を創る—」全国大学国語教育学会『課題研究報告書 国語科教育を問い直す』東洋館出版社, pp. 17-22.
- 仁平薫（2018）「日本語を母語としない生徒の国語科授業への参加」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』553, pp. 32-33.
- 原田大介（2021）「『共生』の観点から見た国語科教育の問題」社会言語科学会『社会言語科学』24（1）, pp. 37-51.
- 府川源一郎（2011）「国語教育の本質と構造」日本国語教育学会『国語教育総合事典』朝倉書店, pp. 2-6.
- 府川源一郎（2022a）『一人ひとりのことばをつくり出す国語教育』ひつじ書房.
- 府川源一郎（2022b）「国語教育基礎論に関する研究の概観と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望 III』溪水社, pp. 13-18.
- 文部科学省（2022）『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結果について』https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm（最終閲覧日：2023/3/30）

（茨城県立波崎高等学校・筑波大学）