

〔誌上講座〕

「測りすぎ」の学校状況下の言語と文化の包摂とその危機
—教育の幸福な展望と、教育学との有益な接続と—

南浦 涼介（広島大学）

要旨

この誌上講座では、外国につながる子どもをめぐって、学校教育がそれをいかに包摂できるかを、「子どもの捉え方」「カリキュラムの捉え方」の点から検討する。ただこの包摂の発想がうまくいくかどうかについては、現代の公教育の学校が抱える社会的状況や制度的特性をふまえて検討する必要がある。本稿では「測りすぎの時代（age of measurement）」を手がかりに、現代の公教育が、新公共管理の発想がもたらす説明責任とエビデンスを重視するものに転換する中で、学校と教師が萎縮し、そこに包摂の発想を受け止めにくい状況が発生しているリスクを指摘する。その上で、解決の手がかりとして、従来なされてきた制度の対抗としての運動に付加あるいは代替する、制度の解釈としての運用の発想を提起する。さらにサイエンスの側面を有する第二言語習得研究（SLA）が「測りすぎの時代」にある学校状況の中でどのように教育との結びつきの有益となるかを検討する。

キーワード： 新公共管理、欠損と資源、モディフィケーション、運動と運用、「効果」のリスク

1. 誌上講座の目的

外国につながる子ども¹をめぐる教育は、ここ数年で急速に社会的認知を得るようになってきている。多くのメディアで報道がなされることもそうである。また、実際の教育政策の動向を見てもさまざまな形で施策や予算が組まれるようになった。その点でこの教育の分野は転換点を迎えている。

この転換点は、教育課題として社会的認知を得るようになったというものである。それに加えて、学校教育の領域として外国につながる子どもたちをめぐる教育をより積極的に位置づけられるようになったという転換点でもあると筆者は考えている。例えば、文部科学省で 2019 年 6 月から 2020 年 3 月に行なわれた「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」で提出された報告書（文部科学省, 2020）は、その後の文部科学省の諸審議会でも言及がなされ、他の文部科学省の会議においても度々言及がなされるなど、施策の決定の上で少なくない影響力を持っている。こうした施策整備やそれに伴う予算配分の動きは、外国につながる子どもたちをめぐる教育が、

単に社会の中で認知を得たというだけではなく、公教育の公的な「学校の現代的課題」として正統に位置づけられるようになったことを示しているといえるだろう。

ただ、こうした転換にいたる前夜を振り返って見れば、長きにわたって（場合によっては今も）、外国につながる子どもたちの教育は基本的に学校教育において周縁化されていた。子どもたちだけではなく、そこに携わる教師や支援者も加配教員であったり、ボランティア頼みであったりし、学校の間、あるいは職員室の中においても、周縁化されがちであった。そうした中で、多様な実践が草の根で試みられ、また研究においてもそうした場に寄り添いながら多様な蓄積がなされてきた。そこには、学校内外の日本語の教室における取り組みの検討や、子どもたちの個人史の検討など、多様なテーマにもとづいた研究の蓄積がある（南浦・本間, 2021）。多くの研究に通底しているのは、周縁に置かれがちな様々な子どもたちの場（学校や地域、日本語の取り出し教室、あるいは子どもたち自身の生活世界自体）に寄り添おうとする視点を持っていること、その上で周縁から中心に向かって子どもたちの存在と、生活や学習、あるいは社会生活の権利の承認を訴えていこうとするものであった。その意味で外国につながる子どもたちの教育は、実践においても研究においても、常に多文化共生の実現を社会に希求するという、ある種の社会運動的な側面を持っている（南浦・中川・三代・石井, 2021）。この感覚は、多くの読者が直接的な実践や研究の当事者でなくても共感したり、想像したりできるものだろう。

他方で、学校教育の中にこの領域が正統な位置を得ていくという新たな潮流をみると、これまでやや見落とされがちであった、学校をめぐる社会的状況（学校が今どのような社会状況下にあるのか）と制度的特性（学校におけるカリキュラムや評価という教育課程の制度はどのような潮流や特性があるのか）をくぐらせながら検討することが、ますます重要になってくると、筆者は考えている²。それは、まずもって学校が公教育という社会制度の上に成立しているからにはほかならない。私たちが考える「よりよい教育」がいかにあっても、それは学校という場所が抱えている現在の社会的状況や制度的特性を知った上でなければ、挑戦的な対抗にしても、したたかな解釈にしても、言語と文化の多様性の包摂の実現可能性は画餅になりやすいからである。

また、第二言語習得研究（以下、SLA）は、エンジニアリングの発想に立つことが多い教育学に比べてみれば、相対的にサイエンスの領域にコミットメントしているところが大きい。したがって直接的に恒常的に、「教育への貢献」を考える必要はないかもしれない。しかし、あえて「学校」という場との結びつきを考える場合は、こうした学校の状況や特性を知った上で、知見の接続可能性の検討が求められるだろう。

これをふまえて、筆者の教育学・教育方法学の立場を生かし、本誌上講座を、実証科学的な基盤を持つ言語教育の研究と、それとは異なる基盤を持つ学校教育の研究がもつアプローチの違いを捉えながら、以下の点を検討していきたい。すなわち、

1) 近年の公教育が持つ学校の危機の状況を概観し、2) 外国につながる子どもをめぐる包摂的な教育の発想を捉えながら、1) の危機がいかなる困難をもたらしているのかを指摘する。その上で、3) 危機を乗り越える手がかりとして、従来この分野で中心であった社会運動モデルを代替する制度運用モデルの発想を提示すると同時に、実証科学に根ざす SLA が教育貢献を考える際にもたらすある種のリスクを指摘し、その乗り越えの方途を考える、ということである。なお、誌上講座という性質から、できるだけ文献を多く紹介している。そのため、文章は丁寧に校正しているものの、いくばくかの冗長性は削れていない。問題提起の立論であるとともに、情報提供の側面があるということから、この点はお許しいただきたい。

2. 公教育という特性と近年の学校をめぐる危機の状況

2.1 規範科学と実証科学—学校という特性から生まれる研究アプローチ—

まず、学校教育の特質、とりわけ SLA の観点と密接な関わりが深いと思われる教育の方法に関する特質を捉えるために、その研究の発想の違いを概観する。表 1 に、『第二言語としての日本語の習得研究』誌の 2021 年のものと、『教育学研究』（日本教育学会）誌と、『教育方法学研究』誌（日本教育方法学会）の 2022 年の論題を抜粋し、掲載した（『第二言語としての日本語習得研究』誌は、2022 年 25 号の掲載論文数が少なかったため、2021 年 24 号を掲載した）。

表 1 各論文誌の論文タイトル

『第二言語としての日本語の習得研究』（第二言語習得研究会）24 号, 2021	『教育学研究』（日本教育学会）89-2 号, 2022
日本人ろう者の L2 日本語使用と L2 日本語習得・使用をめぐる経験—バイリンガルになる宿命の日本人—	道徳教育の教材を「秩序ある未確定の場」と捉える視点—カントの「実用的見地における人間学」から得られる示唆をもとに—
多様な地域方言のトランスランゲージングに関する一考察—日本国内を移動する L2 日本語使用者との語り合いから—	滝柳政太郎『実際的教育学』の実証主義再考—20 世紀初頭の科学史・教育学史・教師の教育研究史における意義—
看護助手として働く外国人職員の就労場面における言語使用 —病棟での業務遂行のためのトランスリンガルなやりとりを例に—	多言語共生に向けた言語教育の構想—英国における E. ホーキンスの言語教育の理論と実践—
CLD 児の学習言語能力をどのように育成するか —南米スペイン語圏ルーツ児童の二言語口頭能力の関連分析からの考察—	『教育方法学研究』（日本教育方法学会）47 号, 2022
複言語主義に基づく日本語教育における学生の学び—多様な言語資源を生かした翻訳活動の実践から—	身体活動を伴う学びにおける「練習」の意義に関する現象学的考察—ボルノウ『練習の精神』の批判的検討から—
移動する子どもによるキャラクタの獲得—日加米日と移動したヒロのライフストーリーより—	1930 年代における本間良助の創造主義裁縫教育論—創作主義図画教育論との関連に着目して—
	ペーターゼンにおける自律的教育科学の構想—教育学的事実研究と学術的な教師教育に着目して—

(筆者作成)

こうしてみると、学校教育における教育方法の系譜は、SLA の系譜と大きく異なっている。量的なものであれ質的なものであれ、SLA はデータにもとづいた検討を

基本とする実証科学に重きを置いている。しかし、それに対して教育方法学（教科教育学も含め）は、その基盤は規範科学にある。表1のように、教育史の分析、思想の分析、教育構想の分析といった形で、「いま—ここ」にある課題を解決するために、「あのとき—あの場所」と、時間的に隔たった歴史や、空間的に隔たった外国における教育思想やカリキュラムの分析を手がかりに、教育の価値を「目標—内容—方法」の観点を分離しない形で捉えていくという傾向がある。こうしたことがタイトルにも表象されている。もちろん、教育工学や学習科学に見られるように、実証的なデータをもとにした研究もあるが、全体的にはこうした教育における価値の抽出を目的にしたものが多い。

こうした傾向は、学校教育が人を育てるという特徴を持つために生じている。つまり、教育の目的方向性や価値規範のあるべき姿は何か、という視点の追究が求められたために、それを捨象しがちな自然科学に範をとった実証的・客観的な研究がなじみにくいと言われてきたことがこのような特徴をつくっている³。

2.2 「測りすぎ」という時代における公教育の危機の状況

ただ、こうした価値規範の追求という特徴を持つ教育は、とりわけ実践の上で、近年、急速に困難になってきている。それは、近年公教育は、新公共管理（NPM: New Public Management）の発想が強まってきていることにも起因している。新公共管理とは、1990年代以降に強まった公教育の費用を負担している市民への説明責任を果たすために、成果や業績を事後に数値的に管理して統制しようとする、民間企業の経営手法を公的な部門に生かそうとする発想である（村上・橋野, 2020, p.139）。こうした動きが公教育の中にも取り入れられ、それによって学校全体の標準化が加速したり、数値的な効果による集中や選択、さらに学校の統廃合を推し進めたり、教員の配分や仕事の管理を検討する動きもなされるようになっていく⁴。

教育哲学者のビースタ（Biesta, G.）はこうした動きを「測りすぎの時代（age of measurement）」⁵と呼んで警鐘を鳴らしている（Biesta, 2020 など）。ビースタの危惧するところは、いくつかあるが、本稿と強く関係するものとしては、「教育と説明責任」の問題と、「教育とエビデンス」の問題である。

ビースタのいう「教育と説明責任」の問題は次のようにまとめられる。本来教育における重要な説明責任とは、具体的な学び手に対して、教え手が直接的な対話関係の中で成長を保障する説明責任である（これを応答責任という）。いかなる方向性に向かって、どのように今伸びているのか、これからどのような学びが必要か、何を反省して何を改善していけばいいのかということ、教え手と学び手の中のコミュニケーションの中で理解していくことのために生まれるもので、いわば教師が学びに向き合う責任である（後述するが教育における「評価」も本来は、こうしたことの発想

と連動している)。ところが、近年は、こうした具体的な学び手に対する応答責任として存在する教師の仕事が、顔の見えない匿名の相手(例えば見知らぬ保護者、行政担当者、政治家など)に向けた説明責任となって「監査されていく」という形にスライドしているという(Biesta, 2020, pp. 107-108)。

ビースタの述べるもう1つの危惧である「教育とエビデンス」の問題は、まさにこの匿名の相手に対する説明責任を下支えするものとなって機能する。専門家としての教師の洞察力を重視するのではなく、そうした教師の熟慮から生まれる洞察は「主観的」だとして、客観的でバランスのよいエビデンスにもとづいた洞察であるときにのみ、専門家としての行為が認められるようになっていく動きがある。ビースタが危惧するのは、こうしたときに用いられるエビデンスが示す「効果」が、没価値的なままに実践に取り入れられていくことである。本来教育では常に「何のために何が効果的か」という、目的との関係の中で捉えられていく必要があるにもかかわらず、この点が見過ごされてしまう。そうすると、本来は教師自身が教育的行為の目的を決めていくという立場にあったはずのものが、逆転して効果のあるとされる手段が目的を決定づけていくようになってしまう。こうした専門性のすり替わり現象が起きるといって「悪しき実証主義」が生まれると危惧している(Biesta, 2020, pp. 109-110)。

教育と説明責任、教育とエビデンスにかかわるこうした危惧は、たしかに日本の公教育にも当てはまる。従来、教師が持っている専門性には、学び手である子どもがたとえつまずきをもっていても、その子どもに寄り添い全人的な成長を支えていくとすると、いわば聖職者像があった。しかし、近年の教師をめぐる社会状況は、そうした教師の聖職者的なアイデンティティをゆさぶり、労働者像の側面を前景化ようになってきている(石井, 2021)。高橋(2023)はこうしたことが生まれる背景を捉えて「待遇がブラックなのではなく、政策がブラックなのだ」(p.188)と指摘する。たしかに、公教育は、この数十年の政策の中で、市民の間に広がる学校や教師への不信感に対して学校評価や教員評価を制度化してきた結果、子どもたちへの具体的な成長を担保する応答責任よりも、顔の見えない匿名の納税者に対する説明責任を重視するようになってきている(佐藤, 2016)。このように、数々の新公共管理的な政策が、学校と教師を、行政評価、カリキュラムの標準化と説明責任としての評価、エビデンスにもとづく決定の中に押し込め、これが教師の職務の多忙化となって顕在化している。こうした多忙化に対する解決策は、教員の専門性をより重視する方向に舵を切るよりも、むしろ脱専門職化して単純労働化していく向きがあり(安藤, 2021)、教師は多忙感の中で子どもを十分に見とる時間を喪失させ、また脱専門職化の動きは子どもの見取りに対する自信の喪失や焦燥感にもつながっている。

このように、私たちは今、教育の制度や社会をめぐる状況としてこうした「測りすぎ」の動向をふまえて、外国人児童生徒をめぐる教育を考えていく必要がある。ま

ずは、そもそも外国につながる子どもたちをめぐって、いかなる発想で包摂を考えることができるのかを考える。とりわけ「包摂」ということを考える場合、いわゆる「日本語の取り出し教室」に限定せず、いわゆる「在籍学級」における教育も視野に入れる必要がある。以下、「子どもの捉え方の発想」と、「カリキュラムの捉え方の発想」の両者から検討する。具体的な授業設計までは今回は提示しないが、この2つの視点は、長期的スパンの目線による教育を捉える視点であるゆえに、日常の具体的な授業設計や技術、あるいは子どもたちに対する声かけや評価の発想に通底する部分を持っている。

まず、いかなる包摂の発想があるのかを探りながら(3.1, 3.2)、その発想が「測りすぎ」という時代の影響下でいかなる難題やリスクをもっているのか(3.3)という順で、以下検討を重ねていく。

3. ことばと文化を包摂すること、公教育の危機の中におけるその難題

3.1 子どもの捉え方をめぐる視点—欠損・資源、医療モデル・社会モデル

まず考えたいのは、「子どもの捉え方」の側面である。外国につながる子どもと「教育」の関係を捉えたときに、まずもって想起されるのが「課題」であることが多い。「日本語が不十分」「学力が低い」「母語も十分ではない」などに集約されるのは「いかにあの子は課題を持っているか」という語りである。一方で、あまり語られることは少ないが、「外国につながる子どもは、日本と母国の架け橋になり得る」「十全ではないかも知れないが、日本語にも母語にもアクセスが可能である」「複数の文化や言語のスイッチの中で、さまざまなものの見方や捉え方ができる」「日本という枠にとらわれずに将来設計を検討していくことができる」という考え方も、実際には可能である。

表2にあるように、前者のような捉え方は「欠損(deficit)的な捉え方」と呼ばれ、後者の方は「資源(asset/resource)的な捉え方」と言われる。もともとこうした捉え方は、発達心理学において1980年代後半から90年代にかけてソーシャルワークとの関係の中で議論されてきた(Gilgun, 1996)。

「欠損的な捉え方」は、課題やできないことに焦点を置くというように、問題の原因を個人に置く。そのため、その解決のしかたも、医療的発想に拠ることが多い。医療的な解決の発想とは、子どもが持つつまずきに対して症状的な命名を行い、そうした個人内の問題に対して個人と個人の関係の中で解決をしていく発想のものである(障害の医療モデル)。一方で「資源的な捉え方」は、「欠損的な捉え方」に対して、さまざまな困難を抱えた子どもたちが、その人生の成長においていかに自己の資源を持って逆境や困難を克服していくかという発想を基盤にしているものである。子ども

たちの資源を見いだしてそれが十全に発揮されていくにはどうしたらいいかを考え、生態学的な視点にもとづきながら社会的関係性を組み替え、全体のありかたを変えていくことを念頭におく発想である（障害の社会モデル）。

表2 欠損的な捉え方と資源的な捉え方

	欠損的な捉え方 (deficit model)	資源的な捉え方 (asset model)
子どもたちの捉え方	課題やできないことへの目線	可能性や資源、のびしろへの目線
対応の方法	障害の医療モデルとの親和性 困難を抱える当事者の個人内要因に直接アプローチし、対応的な配慮やその対応を可能にするための法的整備を促進する	障害の社会モデルとの親和性 困難を抱える当事者をめぐる社会のあり方にアプローチし、全体が包摂されるように社会の在り方を組み替えていく
インクルーシブ・カリキュラムとの関係	アコモデーション・個別化に親和性	モディフィケーション・個性化に親和性
バイリンガリズムとの関係	「セミリンガル」性への着目	複数言語を使いこなす「トランスランゲージング」への着目

(筆者作成)

隣接分野として、特別支援教育を見ると、本来曖昧な個人の特長の中で、そのつまずきを欠損的に捉えて医療的な対応が図られることにはたびたび批判的検討も加えられてきた。例えば木村（2006）は「発達障害」が当時の文部省の報告において初めて教育的支援の必要な障害の一つとして取り上げられ、モデル事業を通して全国的に小中学校で教育的な支援がなされていく中で、本来「逸脱」とみなされることもなかった「ノーマル」な子どもも含めて医療的な解釈がなされるようになってきたことを指摘している。木村（2006）は「『発達障害』に分類される諸障害の多くは医療的な概念でありながら科学的根拠や原因が特定されておらず、曖昧で不確実な要素を持っている」（p.8）にもかかわらず、子どもの不適応的な行動が専門家・教師・親・子どもの間で医療的概念によって解釈されていくさまを明らかにしている。このように、本来曖昧な子どもたちの様子を表す概念が、次第に医療的な対応を行う発想を前提にしたものに移行していくことが見られるのである。

子どもたちに対する言語の問題もこうした方向性は時折見られる。例えば、かつて「セミリンガル」として、根無し草的であったり、ともすると障害との結びつきで捉えられたりされがちだった状況を捉えなおすことも含めてカミンズは「ダブルリミテッド」という用語を提起したが、「ダブルリミテッド」自体がふたたび「セミリンガル」と同義のように使用されるようになっていく（宇都宮，2014）。また、金（2020）は外国につながる子どもたちに対する不確実な支援のありようの中で、子ど

もの状況を「発達障害」化して対応するという状況をつまびらかにしている。このように外国につながる子どもたちの日本語の問題が、欠損的に捉えられる状況が見て取れる。

他方で、そうした子どもを「言語的文化的に多様な (Culturally and Linguistically Diverse) 子ども」と捉えるような視点は、むしろ子どもたちの複数の言語のありようを資源的に捉えて祝福していこうとする向きを強めた言葉である。とくに外国につながる子どもたちにとってみれば、「日本語指導が必要」であることに力点をおくのみならず、本人たちが持つ複数の言語への着目はこうした資源的な発想との親和性が高い。子どもたちの複数の言語をどう捉えるかをめぐってはバイリンガリズムの専門家の間でも議論があるが⁶、いずれにしても子どもたちを複数の言語を持つ資源的な視点から捉えていく発想は、教育のありよう自体をも変えていく力を持っているのも事実である（例えばそれは Cummins & Early (2011) における『アイデンティティ・テキスト』や、García, et al. (2016) における「トランスランゲージング・クラスルーム」などに象徴される）。以下の 3.2 では、こうした子どもの捉え方の発想がどのように教育におけるカリキュラムと連動していくかをより深く検討したい。

3.2 包摂をめぐるカリキュラムの視点—アコモデーション・モディフィケーション、個別化・個性化

外国につながる子どもたちに対していかに教育的な対応をしていくかという点は、カリキュラムの問題でもある。カリキュラムをどのように包摂的なものにしていくかを考えるため、インクルーシブ教育の文脈で用いられる「アコモデーション」と「モディフィケーション」の視点、および近年学校教育において「個への応じ方」として再着目されるようになった「個別化」と「個性化」の違いを検討する。

3.2.1 アコモデーションとモディフィケーション

アコモデーションとモディフィケーションという言葉は近年、特別支援教育の文脈で紹介されることが多いが、原義は多様な子どもたちの包摂を捉える広い概念である。2つの概念はある種の対義的なものを含み込む。

アコモデーションは、教育の内容や目的の変更を伴わない環境調整による既存カリキュラムへの参加方略を重視したものである。アコモデーションは、日本でも多くで受け入れられている概念で、合理的配慮の意味合いとも近似し、教育の内容や目的には触れない形で、その外側の環境調整を主軸にしたものである。外国につながる子どもたちの教育においてよく提起される「理解支援」や「表現支援」として、視覚化や操作化、体験化が強調されたり、「やさしい日本語」を用いることや、リライト教材が提示されたりするが、これらはアコモデーションの具体的なものだと言える。

他方で、モディフィケーションはアコモデーションにとどまらない教育の内容や目的の変更を伴うものと言われる。実のところ、モディフィケーションという用語は幅が広いが⁷、Hall et al. (2004) では、「単なる指導の修正にとどまらず、幅広いカリキュラムの内容の変更も含み込む」もので、「カリキュラムのモディフィケーションに関する議論が、計画されたカリキュラムの目的の中でいかにストラテジーを使用していくかという考え方と混乱しながら織り交ぜられている」(p. 3) としている。

モディフィケーションはその対象も特別支援を要する子どもから、言語学習者、才能のある子どもの問題まで射程も、また包摂の方法も幅広い。言語学習者の子どもたちを包摂するモディフィケーションとして、例えば Fradd et al. (2001) では、「science for all project」として英語学習者の生徒も包摂し、英語と母語双方の言語の伸長を組み込みながら、マルチモーダルな表現活動も含んだ探究型科学カリキュラムを提起している。また Sparks (2000) では、ネイティブ・アメリカンの生徒の文化を教室のカリキュラムに取り入れるプロセスを通して、カリキュラムを拡張することを提案している。このように、モディフィケーションは子どもたちの背景を踏まえながら教育の内容や学習の目的の変更を含み込みながら提案されていることがわかる。

先に述べたようなバイリンガリズムに根ざした教育の取り組みも、こうしたモディフィケーションの1つだといえる。例えば先の Cummins & Early (2011) のアイデンティティ・テキストの実践においては、教室空間の中で子どもたちがさまざまなジャンル（文章、口頭発表、映像など）を通して作品をつくり、その中に自分自身のアイデンティティをかかわらせ、それを教室の外の他者に見せてフィードバックを得、エンパワメントされていく展開をつくっている。日本においても近年、例えば甲田・田川 (2023) では、取り出し授業において複数言語のリテラシー、社会問題やテキスト解釈を通した多角的なものの見方・考え方、さらに表現活動を通した社会的発信を組み合わせた複数言語によるプロジェクト・タスク学習が報告されている。また、角田ほか (2023) では、NPO との協働により、外国につながる子どももそうではない子どもも一緒に、コロナ禍の社会生活の変化を捉えながら、そこにある自分なりの社会問題を発見し、その解決案を表現し、インターネットを用いて社会に問題提起する学習が報告されている。こうした一連の実践は、アコモデーションに留まらないモディフィケーションの観点の存在を見て取ることができる。

3.2.2 個別化と個性化

もう1点検討したいのは、「個への応じ方」をめぐる議論である。コロナ禍を通して、学校教育では「個別最適化」という用語で個に応じる指導の議論が隆盛した。この個にいかに応じていくのかという視点は、ことばと文化の包摂を検討する議論において重要なものを帯びている。「個別化」「個性化」という概念自体は新しくはなく、

1980年代の学校の荒れに伴う子どもの個への着目から生み出されたものであるが（例えば加藤, 1982），近年はそれが学力の捉えとその保障のしかた，カリキュラムをめぐる目標と方法の捉え方の中で着目され，再度の検討がなされている。

石井（2020）はこの「個別化」「個性化」が持つ志向性の違いについて現代的観点からの再整理を行った。「個別化」は教育内容や学習進度，進級水準の能力に応じた多様化を指すと指摘する。そこでは個人差は学習にかかる時間の差（量的差異）となって現れ，能力別学級編制（同一性）や自由進度学習との結びつきやすさ，さらに知能や学業成績の一元的尺度にもとづく直線的なプログラム学習との親和性があるという。一方で「個性化」は個人の内的なニーズや自発性に応じた多様化を指す。そこでは個人差は興味・関心や学習スタイルなどの差（質的差異）として現れ，異年齢集団も含む多様な集団編制（複数性），自由テーマ学習との結びつきやすさを指摘する。また，「多重知能」などの多元的尺度にもとづいて質的に深める多面的・総合的プロジェクト学習との親和性が高いという。これらの発想は，外国につながる子どもをめぐる取り組みの発想とも多くの類似性を見て取ることができる。

また，「個別化」と「個性化」の違いは，差異をどのように捉えるかということともつながっている。つまり，「個別化」の場合，差異は一元的な尺度の中での学習達成度の差として捉えられるため，それは埋められるべきものとして，格差の是正の発想との親和性が高い。他方で「個性化」の場合，差異は多元的な尺度における学習スタイルや考え方の差として捉えられるため，むしろそれは祝福されるべき差異の承認との親和性が高いものである（南浦・本間, 2021）⁸。

3.2.3 アコモデーションとモディフィケーション，個別化と個性化の接点

以下に示した表3は，ここまでの議論を通して，先に述べた「アコモデーション」「モディフィケーション」の発想と「個別化」「個性化」の発想を重ね合わせて捉えたものである。

表3 言語と文化のインクルーシブをめぐる位相と具体例

	アコモデーション ←		モディフィケーション →
	言語に応じる	活動に応じる	内容・主題に応じる
個別化 格差の 是正	理解支援・表現支援 やさしい日本語 など	意見表出の際に選択回 答と自由回答を選べる など	知識や情報の取り扱い の精選や軽重 自由進度学習 など
個性化 差異の 承認	母語で理解したり表現 したりする など	異なる意見の重ね合わ せ など	各自の関心による事例 の持ち寄り 自由テーマ学習 など
			目標に応じる
			達成目標への関心 到達度への関心 など
			方向目標への関心 方向性の深さや広がり に関心 など

(筆者作成)

アコモデーションとモディフィケーションの位相を、教育方法学としての「目標－内容－方法」の軸線に置き直し、かつ、方法は「活動」と「いかなる言語をいかなる形で用いるか」という言語使用の観点で捉え、4つの横軸を作成している。縦軸は個に応じる視点であり「個別化」「個性化」を置いている。これらはいくまで、外国につながる子どもたちの教育支援を支える数々の混在する視点を理解するための見取り図である。重要なのは、いかなる目標を見すえた上で、いかなる活動を行い、いかなる形で言語に応じようとしているのかを捉えることである。

例えば「言語に応じる」を見ると、先に述べたような理解支援・表現支援や、やさしい日本語は個別化の側面が強いし、一方で外国につながる子どもが、もしも母語が得意である場合、その面の使用を促したり、保障をしたりする方向は個性化の側面が浮き彫りになる。活動の側面において、自由回答を促したいけれども、それが第二言語の習熟との関係で難しい場合に選択肢を提示して選ぶような発想は個別化の側面との親和性が高い。一方で、子どもたちが文化的背景を持ち込みながら学校や社会のありかたについて意見を持ち寄るような活動は、個性化との重なりが強いものである（この場合内容や主題の個性化との連続性も存在する）。こうしたことは目標の置き方においても、先の個別化と個性化の議論との重なりで、その違いを捉えることができる（到達目標と方向目標）。

他方で、これらは単体で具体的行為のみで見るのではなく、「何のために何をするのか」という目標－内容－活動－言語の連続性の中で捉える必要もある。例えば、「走れメロス」の題材を理解するために母語翻訳を用意するというような場合と、自分のお勧めの作品の予告動画をつくるという学習テーマを用意して、その活動過程で、母語の作品を選んだり、母語と日本語を混ぜ込んだ動画をつくるという活動は、同じ「母語を用いる」という言語の個性化を重視していても、内容や目標の文脈上大きく異なっている。重要なのは、題材の確実な理解を達成するために母語の支援をするのか（目標の個別化のための言語の個性化）、それとも題材を個の文化やアイデンティティに沿わせながらそのために母語の使用を促すのか（目標の個性化のための言語の個性化）、あるいはやさしい日本語を用いたプリントで対応するのか（目標の個性化のための言語の個別化）などを分析的に捉える視点を持つことである。

こうした視点を持つことによって、例えばこれまでの母語支援を用いた学習も、あるいは取り出しによる日本語学習における教科と日本語の統合学習も、目的と内容をどう捉えるか、どのようなカリキュラムの方向を目指しているのかを検討しながら、活動や言語の整理ができるだろう。先にモディフィケーションの例として挙げた実践（例えば、甲田・田川, 2023; 角田ほか, 2023 など）においては、この点で単なる個別化した学びではなく、個性としての考え方や視点が重なりながら学習が展開されていることを捉えることもできるのである。

3.3 学校をめぐる「測りすぎ」状況における包摂の危機

ここまでで、ことばと文化の包摂をめぐる、子どもの捉え方として、欠損と資源、医療モデルと社会モデル、またカリキュラムとしてのアコモデーションとモディフィケーション、個別化と個性化の位相をみてきた。ことばと文化の多様な子どもたちを包摂することを考えるときに、資源的な捉え方やモディフィケーションとしてのカリキュラムの捉え方は非常に重要な考え方である。

一方で、2章で捉えたように、近年の学校状況における「測りすぎ」の時代という観点がどのようにこうした包摂に影響や困難さを与えていくだろうか。例えば、アコモデーションとモディフィケーションは本来対のものとして存在していた。しかし例えばアメリカにおいても、NCLB法（No Child Left Behind: 落ちこぼれ防止法）の制定の中で、アコモデーションにばかり注目され、モディフィケーションが後退している状況があるといわれる（窪島, 2019, p. 683）。これは、NCLB法の、基本的に「落ちこぼれを出さない」ということの解決の発想が、結果的にテストと学校評価を重視した新自由主義的・新公共管理の発想とつながっていることによる。学力テストへの傾倒と、そのテストの結果が学校の存続や教師の待遇を決めていくという動きは、学校においてカリキュラムの目標や内容が、子どもに応じたものというよりもむしろテストに応じたものにシフトさせていくものとなっている（ラヴィッチ, 2015）。結果的に学び手の多様性に応じたカリキュラムをつくっていくよりも、教育の目標と内容を固定化して、それをより確実に多様な子どもに保障していくアコモデーションの発想に拠っていく。また、つまずきのある子どもの捉え方も、資源的・社会モデル的な発想よりも、欠損的・医療的モデルによる対応に拠る方が、全体を変えずにすむことから親和性が高くなっていく。

その点で、移民の子どもたちに対する教育の目的や内容の問題は、文化的同化として語られることが多くあったが、そのみではなく、政策における管理のありようの仕組みがここまで述べてきたような事柄を増進させていく現実がある。もちろん、日本とアメリカの教員をめぐる社会と文化は異なる点も多いが、日本においても上のような動きを作り出す土壌の存在が、2つの側面から指摘できる。

まず言えるのは、教師の社会階層と、外国につながる子どもたちを含む子どもの多様な社会階層のギャップである。アメリカにおいても移民の子どもたちの増加に対して、教師自身が白人中流階級であることが多いというギャップがあることが指摘されており（Cochran-Smith, et al., 2004）、そうしたことが結果的に英語中心主義を後押しし、またネイティブ性から生み出される英語の分析的視点や権威的視点に対する目配りの弱さにもつながっているという（Lucas, 2010）。日本においても、教師の階層は「日本人」の中流階級が多いことは指摘されてきたし（中島ほか, 2021）、それは敷衍して日本の教師は日本語母語話者であることが非常に多いこととも連動するだろ

う。こうしたことは結果的に、多様性を見つめることの弱さや、とりわけ言語を包摂することを考えることへの弱さにもつながりうる。

本来、先に述べたように日本の教師文化が伝統的に持っていた聖職者像の側面から生まれる子どもたち個々への目は、そうした社会階層の違いを超えて寄り添っていかうという姿勢にもつながりうるものである。だが一方で、先述したような近年の教師をめぐる社会状況は、教師の多忙感の増加、脱専門職化、単純労働者化という向きをつくっていくことによって、子どもを見たくても充分に見ることができないという焦燥感を生み出す。その焦りは、ねばり強さと時間の長さを必要とする教育的な関わりや解決を見ていかうとする姿勢を失わせ、子どもたちを救おうとするがゆえに明示的な「できなさ」という欠損的視点で捉えやすく、またそこから明示的な医療的解決にもすがりやすくなる。

このように、欠損的視点を資源的視点に切り替えていく解決の道筋は、たしかに教員個人の子ども観に拠るところもあるが、教員の解釈の幅や余地は、教員がどのような労働状況に置かれているかとも大きな関わりをもっている。上記のように学校の多忙化という状況を考えたときには、ますます長期的な目線を必要とする資源的発想を持ちにくくなる。単に資源的な発想の必要性を謳うだけでは解決にはならない。しかし労働状況の改善を待っていても子どもたちは救われない。

同様に、カリキュラムについても同じことが言える。アメリカにおいてモディフィケーションよりもアコモデーションに拠っていく現実があることは既に述べた。日本においても、「カリキュラムマネジメント」として教育課程をローカルの中で解釈し、学校に最適化していく発想は推奨される。学習指導要領自体が大綱であることが提示される中では、本来、こうした提起されたカリキュラムや、単元、教科書といった内容の現地的解釈は重要である。だが、先にも述べたような近年の新公共管理の中では、制度の柔軟な解釈の幅は狭くなりがちである。こうした中では、教育内容や目的を再解釈するような動きにしても、教師自身の動きとしては鈍くなる。学校全体が数値的なエビデンスにもとづく学力テストに終始したり、クラス間全体で顔の見えないクレームを想定しながら足並みを揃えた授業や評価を実施したりすることに力を注ぐようにもなっていく。もちろん、先に述べたように教師のアイデンティティの根底には聖職者像による子どもの学びに依っていかう視点は常にあるかもしれないが、それを十全に発揮できない状況が、魅力を前にしても「そうした丁寧なはたらきかけは魅力的だが、カリキュラム全体にしわ寄せが来る」「テストを変えることができない」といった声に回収されてしまう。

4 ではこの複雑な問題を少しでも良い状況に切り替えていく方途を探ることと同時に、第二言語習得研究のアプローチが持つリスクとその乗り越えの方途を最後に考えていきたい。

4. 解決の手がかりとして

4.1 制度の抵抗としての運動と制度の解釈としての運用

ここまでで教師を取り囲む制度に対する「堅さ」を捉えてきた。が、改めて考えてみるとそこに本質的な制度的硬質さがあるわけではない。先にも触れたように、カリキュラムマネジメントが推奨され、学校や教室における最適化の柔軟性はむしろより強く推奨されるようになっている。

例えばカリキュラムは、その本質からして、計画的なカリキュラムだけではなく、解釈された結果としての学校や教師のカリキュラムの位相が存在する（例えば、浅沼ほか、1995）。カリキュラムというテキストは、常に読み手である教師によって再解釈されて子どもたちに提示され、さらに学び手によって解釈されて意味が形づくられていく。また、評価も往々にして「総括的評価—判定—説明責任」が結びついて理解されることが多いが、教育評価の観点から見れば、説明責任よりも、学び手の成長に対する応答責任の論理が重要であり、その観点で言えば「形成的評価—見取りと価値づけ—応答責任」の軸線で評価を捉えていくことが重要でもある（南浦・石井・三代・中川、2021）。こうしたことは特段変わったことではなく、本来教師の営みの中で常に、日常的になされてきたことである。

しかし、ここまで述べてきたような新公共管理の発想やそれを動かすために求められる説明責任、さらにその納得の装置としてエビデンスは、そうした営みの硬直化を生み出していく。外国につながる子どもをめぐる教育を考えたとき、ここにはどのような解決が考えられるだろうか。

筆者は、上で述べたように、本来教師が日常の営みとしてもっている「制度の解釈としての運用」の発想を、改めて教育関係者が取り戻していくことに期待をかけたい。従来、外国につながる子どもたちをめぐる教育においてはキーパーソンが存在が重要だと言われてきた。キーパーソンとなる人が同僚にはたらきかけ、管理職や行政にはたらきかけ、外部にはたらきかけ、社会関係性を構築しながら既存の制度に抵抗し挑戦し、新たな包摂の仕組みを作り上げていくという視点である。複雑な関係性が織りなす中でキーパーソンと呼ばれるアクターが持つエージェンシーによるネットワークを再構築していく中で学校という社会を作り変えていくことは、社会運動論との親和性も高い⁹。また事実そうした動きがマイノリティの権利の社会的承認をつくってきたと見ることは重要である。

一方で、ここまで述べてきたような学校をめぐる社会状況は、教師一人一人の力を説明責任、労働者性といった様々な形で抑圧してもいる。こうした中では、キーパーソンとなる人の突き動かされる情動性や力動性それ自体が削がれていくことも考えられるし、また新たな世代のそうした人も生まれにくいだろう。何よりも、そうした

人の存在を待望することは重圧にもなりかねない。また、ときに生み出される「あなたはわかっていない」「あなたはここの歴史を知らない」というような関係者の言葉は、周縁化された場からの、承認を願う魂からの言葉かもしれない。が、それはときに良心的な周囲をも萎縮させ、「私はここにいる資格を持たない」という判断を生み出しかねず、「わかり合える者同士の連帯」以上の広がりにならないというリスクも存在している。そうした意味ではキーパーソンの情動と力動は重要であるが、そのみに拠らない発想もまた求められる。とりわけ、学校という世界自体が1つの制度の上に成り立つ協働的共同体であることを考えれば、重要になってくるのは、教育関係者（ここには教師、管理職、行政関係者、研究者、外部支援者のあらゆるものが含まれる）の「教育の制度的前提」に対する運用の捉え直しであろう。

ここで述べてきたように、教育課程の運用が実は柔軟であることや、評価においては判定機能を持つ総括的評価と説明責任以上に成長を促す機能を持つ形成的評価と応答責任が重要であることなどの発想、さらにインクルーシブにおける子どもの捉え方やカリキュラムの発想を生み出すことは制度に関わる問題である。制度に関わる問題の解決は、制度の抵抗としての運動のみならず、制度の解釈としての運用の視点が重要となる。とりわけ、公教育における学校という場が制度の上に成り立っているということや、制度としての教育課程の存在があることは、常に限られた時間の中で物事を運用していかなければならない限定性との向き合いが常にあることは留めておく必要がある。地道ではあるが教師教育（教員養成や教師研修）の中でそうした発想の転換を促していくことは重要だし、そうした下地があるからこそ、キーパーソンのはたらきかけの素地も生まれやすくなる。制度の対抗としての運動と制度の解釈としての運用のはざまを渡り歩く視点が重要だと、筆者は考える。

4.2 実証科学の SLA と学校状況の結びつきをどう越えるか

これまで論じたことをふまえた上で、最後に、学校教育における教育方法学などが持つ研究に対して、本誌がより実証科学性の高い SLA のジャーナルであることを念頭に置いて、学校をめぐる社会状況の中の SLA との関係性を整理したい。

そもそも、SLA においてもこれまでに「ソーシャルターン」や「マルチリンガルターン」などを経て（May, 2013）、従前以上に多角的に複雑にその様相が捉えられるようになってきた。ただ、一方で人がことばを得ていくことを、人の生や場との関係の中で「どのようになっているのか」として捉える「実証的なサイエンス」としての問いとの関係性は、分野の特性上欠かせない。その中においては、「言語教育における効果」も、えてして科学的なエビデンスをまといながらの提示になりやすい。

先に、教育の場においては、目的や目標との関係の中でエビデンスを捉えていく必要があると述べた。この観点に立てば、自分の実践がたとえ不確実で不安に満ちた

ものであったとしても、その実践の文脈における目的方向性の妥当さの判断を、一般的な効果の語りが代替することは難しい。むしろ、こうしたことは、SLAにおいて取り立てて目新しい指摘ではないだろう。

ただし、2で述べたように、近年の学校をめぐる社会が、説明責任の名の下にエビデンスを求め、それにもとづいて教育の方向性を決定づけていくような風潮の中で、科学的エビデンス創出に携わる者の語りがいかなる影響をもたらすのかということとは重要である。この点で、心理学において渡邊（2016）は、心理学が持つ「デモンストレーション」の側面を指摘している。つまり、ある仮説や理論を反証検証するためにデータが用いられることよりも、むしろ仮説や理論の正しさをアピールするためにデータが提示されてきたという側面である。こうしたデモンストレーションとしてのデータの取り扱いの発想は、理論や仮説、イデオロギーにおける説得の論理としての利用とも親和性が高い。近年の風潮を考えれば、研究者のみならず、教育に関わるものが価値の自覚なしにデモンストレーションとしての意味合いでエビデンスを求める風潮に、研究者が囚らずも応じてしまい、後押しすることも危惧される。

外国につながる子どもの教育をめぐっても、発達障害の判定への関心が集まったり、ダブルリミテッドという名を借りたセミリンガル性に関心が集まり、その判定や根拠を研修などの場で研究者に求めたりする場面を時折見かける。また、言語習得の様相をめぐっても、その評価ツールに対して、その策定時や普及過程において制作者が希求した子どもの成長可能性を捉える対話的・形成性の側面よりも（南浦・三代・中川，2023）、子どもたちの今を判定する診断や総括の側面に注目が集まる傾向が見られることがある。これらは、教師や支援者がもつ子どもたちの将来に対する漠然とした不安や焦燥感が生み出す欠損的な捉えを外側から担保するデモンストレーションを求めることにつながってはいないだろうか。

こうしたことをふまえて、筆者が強調したいのは、「いかなる目的のもとでの効果の語りなのか」ということを自覚していくことである。実のところ、教育が価値追求の場であることを考えれば、デモンストレーションとしてのデータ活用は避けがたく続くと考えられる。ならば研究者自身が、そうした教育の性質をふまえた良心的なデモンストレーションの検討をしていくことも重要である。

学校教育の中で言語の習得を語る際にこれまで着目されたのは、「大人／子ども」といった発達との関わりや「初等／中等」といった制度との関わりであったが、反面「目的や内容」といった価値の方向性や領域の特性との関わりの中で検討されていくことは少なかったのではないだろうか。例えば、「歴史教育」を考えてみれば、その目的は「歴史の諸事象の情報を効果的に記憶する子どもを育てる（網羅する子ども）」を念頭に置いているのか、それとも「史料から歴史解釈をしてその解釈を説明する子どもを育てる（歴史する子ども）」ことを期待しているのか、「歴史から教訓

を得て、現代の社会的論争に意見を述べる子どもを育てる（市民する子ども）」ことを重視しているのかと、これだけでも価値的な目的方向性は異なるし、それによって内容も変わる（渡部, 2019 を参照）。言語の用いられ方という点で見れば、その方向性次第で必要となるレジスター（言語使用領域）も、言語特性も変わっていく。こうした選択的体系機能言語学の視点から習得を捉えていくことは、そうした発想との親和性が高い¹⁰。

上はあくまで一例であるが、このように価値の方向性の吟味とともに言語の習得が検討されていくようになれば、教師や学校に提示されるデータは、匿名の説明責任に対するエビデンスとして機能するのではなく、むしろ具体的な子どもたちの成長を説明する応答責任を下支えするヒントや論拠の提示として機能していくのではないかと考える。教育学と SLA の有益な結びつきは、このあたりにあるのではないかと、筆者は期待している。

注

1. いわゆる「外国につながる子ども」の呼称については、さまざまな呼び方があり、それぞれに言い手の価値観が入ることが多い。本紙上講座では、一般的な文脈で述べる際には「外国につながる子ども」を用い、また特定の、例えば複数の言語や文化を持つことを資源と見なすような文脈などでは「言語的文化的に多様な子ども」などの呼称を用いることとする。
2. 「政策」と「施策」は異なる。ここで言う「制度的特性」は、世の中の制度決定の背景にある大きな「政策」の方向性がどのような流れにあるのかという特性を指す。一方で、例えば「特別の教育課程」の実施など、個別具体的な「施策」を受けてそれに対応や検討を加えた研究や報告はこれまでも多くある。
3. 教育方法学の研究思想については、日本教育方法学会（2014）が編纂した『教育方法学研究ハンドブック』に拠る。本稿で用いたのはその中の「教育方法学の基礎概念」（p. 28）の部分であるが、全般的に参照をしている。
4. 教育をめぐる標準化の問題は多くで論じられている。例えば日本教師教育学会では 2017 年に「『指標化』『基準化』の動向と課題」という特集を組んでこうした問題を論じている（例えば、牛渡, 2017; 子安, 2017 など）。また、日本における教育とエビデンスの関係を論じたものは、まず 2015 年に日本教育学会が「教育研究にとってのエビデンス」という特集を組み、その中で検討がなされている（今井, 2015; 松下, 2015; 石井, 2015 ほか）。また、その後杉田・熊井（2019）においてエビデンスを教育に取り入れることの多角的検討がなされている。
5. 「age of measurement」は「測定の時代」「測定にまみれた時代」という意味であるが、ここではよりその意味を前に出し、ミュラー（2019）の訳本の「測りすぎ」という言葉を借用して「『測りすぎ』の時代」としている。
6. 例えば García, O の提起する「トランスランゲージング」（例えば García & Li Wei, 2014）における「言語」の一般性の見解をめぐって Cummins（2021）が論争するなどが見られる。
7. 多義的で混乱の多い「モディフィケーション」概念は、日本においても混迷している。例えば特別支援教育においては、モディフィケーションは「アコモデーション」では対応しきれないときに評

価の基準や到達目標の基準自体を変更したり、専用の教育課程を導入するという形で、「アコモデーションがモディフィケーションに優先される」ように説明がされることが多い（川合, 2014 など）。とくに特別支援教育の文脈では、その学び手の対象者を基本的には認知的なマイノリティを念頭においており、ことばや文化の多様性から生まれるカリキュラムの文化的内容などの問題を大きくは検討してこなかったという分野的特性もあるかもしれない。

8. この考え方は社会正義の議論を下敷きにしており、詳しくはフレイザーの緒論を参照（フレイザー & ホネット, 2012; フレイザー, 2013）。
9. 社会運動におけるアクターとエージェンシーの関係性は、長谷川（2020）における社会運動の基礎的な史的展開、およびラトゥール（2019）におけるアクターネットワーク理論の視点などを参考にしている。ただし、ここでは学校変革や学校づくりを促す捉え方として概略的に社会運動論を捉え、「社会運動的な捉え方」と「制度運用的な捉え方」という異なる側面の存在の指摘をしている。
10. 学校教育と選択的体系機能言語学の関係性についてはシュレップゲレル（2017）を参考にしている。

参考文献

- 浅沼茂・中野和光・岡崎勝・山本哲士・長尾彰夫・佐藤学（編著）（1995）. 『ポストモダンとカリキュラム』みくに出版.
- 安藤知子（2021）. 「教師教育改革の展開と教員の教職認識」『日本教師教育学会年報』30, 52-62.
- 石井英真（2015）. 「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す—教育の標準化・市場化の中で—」『教育学研究』82(2), 216-228.
- 石井英真（2020）. 「コミュニティとしての『日本の学校』のゆくえ—教育の自由化・個性化と『小さな学校』論をめぐる論争点—」『教育学研究』87(4), 508-520.
- 石井英真（2021）. 「教職の専門性と専門職性をめぐる現代的課題—劣位化・脱専門職化を超えて再専門職化の構想へ—」『日本教師教育学会年報』30, 40-50.
- 今井康雄（2015）. 「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』82(2), 188-201.
- 牛渡淳（2017）. 「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』26, 28-36.
- 宇都宮裕章（2014）. 「ダブルリミテッド言説に対する批判的論考」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』45, 1-13.
- 加藤幸次（1982）. 『個別化教育入門』教育開発研究所.
- 川合紀宗（2014）. 「我が国における『合理的配慮』の在り方を探る—米国におけるアコモデーション・モディフィケーションとの比較検討から—」『LD研究』23-2, 116-125.
- 木村祐子（2006）. 「医療化現象としての『発達障害』—教育現場における解釈過程を中心に—」『教育社会学研究』79, 5-24.
- 金春喜（2020）. 『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り—』明石書店.
- 窪島務（2019）. 『発達障害の教育学—「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導』文理閣.
- 甲田菜津実・田川ひかり（2023）. 「高等学校における外国につながる生徒への言語教育の実践報告—大阪わかば高校での取り組みから—」『日本語教育』185, 1-14.
- 子安潤（2017）. 「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」『日本教師教育学会年報』

26, 38-45.

- 佐藤学 (2016). 「教育改革の中の学校」 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人 (編) 『岩波講座 教育 変革への展望 1—教育の再定義—』 (pp. 152-170). 岩波書店.
- シュレツペグレル, M. (2017). 石川彰・佐々木真・奥泉香・小林一貴・中村亜希・水澤祐美子 (訳) 『学校教育の言語—機能言語学の視点—』 ひつじ書房.
- 杉田浩崇・熊井将太 (2019). 『「エビデンスに基づく教育」の闕を探る—教育学における規範と事実をめぐって—』 春風社.
- 高橋哲 (2023). 「日本型『ブラック教育政策』序論—何が教職の魅力を減じてきたのか—」 『世界』 973, 181-188.
- 角田仁・宮城千恵子・渡邊慎也・澁谷優子・木村さおりサブリナバルトロ (2023). 「高校・NPO・市民の三者が協働したシティズンシップ教育—対話と参加を通じた多文化共生の授業実践の試み—」 徳永智子・角田仁・海老原周子 (編著) 『外国につながる若者とつくる多文化共生の未来—協働によるエンパワメントとアドボカシー—』 (pp. 77-95). 明石書店.
- 中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁 (2021). 『公立学校の外国籍教員—教員の生, 「法理」という壁—』 明石書店.
- 日本教育方法学会 (編) (2014). 『教育方法学研究ハンドブック』 学文社.
- 長谷川公一 (編) (2020). 『社会運動の現在—市民社会の声—』 有斐閣.
- フレイザー, N.・ホネット, A. (2012). 加藤泰史 (訳) 『再配分か承認か?—政治・哲学論争—』 法政大学出版局.
- フレイザー, N. (2013). 向山恭一 (訳) 『正義の秤 (スケール) —グローバル化する世界で政治空間を再想像すること—』 法政大学出版局.
- 松下良平 (2015). 「エビデンスに基づく教育の逆説—教育の失調から教育学の廃棄へ—」 『教育学研究』 82(2), 202-215.
- 南浦涼介・本間祥子 (2021). 「年少者日本語教育における研究課題の変遷—学校と教育の再構築へ向けて—」 『日本語教育』 179, 62-76.
- 南浦涼介・石井英真・三代純平・中川祐治 (2021). 「実践の可視化と価値の物語化から見る『評価』概念の問い直し—日本語教育実践における実践共同体構築にもとづいて—」 『教育方法学研究』 46, 85-95.
- 南浦涼介・中川祐治・三代純平・石井英真 (2021). 「民主化のエージェントとしての日本語教育—国家公認化の中で「国家と日本語」の結びつきを解きほぐせるか—」 青木栄一・丸山英樹・下司晶・濱中淳子・仁平典宏・石井英真 (編) 『教育学年報 12 国家』 (pp. 283-304). 世織書房.
- 南浦涼介・三代純平・中川祐治 (2023). 「評価は学び手と社会をいかにつなごうとしてきたか? —日本語教育の評価をめぐる言説分析から—」 『言語文化教育研究学会第 9 回年次大会予稿集』 184-195.
- 文部科学省 (2020). 「外国人児童生徒等の教育の充実について (報告)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/mext_00255.html (2023年8月25日閲覧)
- ミュラー, J. Z. (2019). 松本裕 (訳) 『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?』 みすず書房.
- 村上祐介・橋野晶寛 (2020). 『教育政策・行政の考え方』 有斐閣.
- ラトゥール, B. (2019). 伊藤嘉高 (訳) 『社会的なものを組み直す—アクターネットワーク理論入門—』 法政大学出版局.
- ラヴィッチ, D. (2015). 末藤美津子 (訳) 『アメリカ 間違いがまかり通っている時代—公立学校の企業型

- 改革の批判と解決法一』東信堂.
- 渡部竜也 (2019). 『Doing History—歴史で私たちは何ができるか?—』清水書院.
- 渡邊芳之 (2016). 「心理学のデータと再現可能性」 『心理学評論』 59(1), 98-107.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*, Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J.A. Banks & C.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp. 931-975). Jossey-Bass.
- Fradd, S. H., Lee, O., Sutman, F. X., & Saxton, M. K. (2001). Promoting science literacy with English language learners through instructional materials: A case study. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 417-439.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdes, G. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brookes Pub.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Gilgun, J. F. (1996). Human development and adversity in ecological perspective, Part 2: Three patterns. *Families in Society*, 77(8), 459-476.
- Hall, T., Vue, G., Koga, N., & Silva, S. (2004). *Curriculum modification: Curriculum enhancement*. National Center on Accessible Educational Materials.
- Lucas, T. (2010). *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms*. Routledge.
- May, S. (Ed) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Sleeter, C. (1994). White racism, *Multicultural Education*, 1(4), 5-8.
- Sparks, S. (2000). Classroom and curriculum accommodations for native American students. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 259-263.

原稿受付：2023年9月8日
掲載決定：2023年9月22日