



Title	年少者指導における「待つ」ことの重要性 : 対話型アセスメントの分析から
Author(s)	安原, 凜
Citation	日本語・日本文化研究. 2015, 25, p. 144-155
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/54500">https://hdl.handle.net/11094/54500</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 年少者指導における「待つ」ことの重要性 —対話型アセスメントの分析から—

安原 凜

## 1. はじめに

平成 26 年 5 月 1 日現在、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は 73,289 人 となっている。そのうち日本語指導が必要な外国人児童生徒<sup>i</sup>数は 29,198 人で、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は 7,897 人である（文部科学省「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（平成 26 年度）」）。本稿ではこのような子ども達を CLD 児<sup>ii</sup>（Culturally Linguistically Diverse Children）とよぶ。CLD 児が年々増えるなか、彼らの言語能力の測定方法においては、これまで全国的に利用可能な汎用的な測定方法が開発されていなかった。（文科省 HP「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA<sup>iii</sup>」p.3）このような背景のなか、2013 年（平成 25 年度）には、文科省から CLD 児の日本語能力測定方法として、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（Dialogic Language Assessment）」（以下 DLA）が公開された。

しかしながら、この評価は対話型であるが故に、どのようにして CLD 児の発話を引き出すかが問題であり、それは実施者の技量によるところである。筆者も DLA を実施した時に、普段からあまり積極的に話さない CLD 児が、途中で黙ってしまうという苦い経験をしたことがある。しかし、DRA と DLA の文字化（57 例）<sup>iv</sup>をする中で、「読む」の技能を測定するあらずじ再生部分において、一度は「わからない」と行き詰まったり、沈黙してしまった CLD 児が、実施者の問いかけにより、再度話し始めるといふいくつかの事例に出会った。これらの事例を分析することにより、これからさらに広く使われるようになるであろう DLA を使用する際に、実施者がどのようなスキヤフォールディングを行えば、CLD 児の発話を引き出すことができるかを提示することができるかと考える。

## 2. 用語の定義と先行研究

### 2.1. ZPD（Zone of Proximal Development）とスキヤフォールディング

本稿で用いる用語の定義を紹介する。ヴィゴツキー（2001：298）は「発達の最近接領域」（Zone of Proximal Development、以下 ZPD と称す）について以下のように述べている。

自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違が、子どもの最近接領域を決定する。

Wood (1976) によると、スキヤフォールディング (Scaffolding、以下 Scf と称す) とは、

子どもたちが独力では成し得ないような問題解決、タスクの実施、目標達成を可能にする過程であるとする。  
(訳：平田 2013)

本稿で分析対象にする CLD 児たちは、DLA の「読み」のあらすじ再生の部分で、自分一人ではできなかったあらすじ再生というタスクを、実施者のある問いかけにより達成できた。この実施者の問いかけは、まさに ZPD にいる CLD 児のあらすじ再生を引き出した Scf だと考えられる。

## 2.2. スキヤフォールディングの先行研究

Hammond&Gibbons (2005)では、Scf をマクロ・Scf とマイクロ・Scf の2つに分類し、マクロ・Scf とは子どもたちのレベルや能力を考慮し、タスクを計画・選択・配列するもので、教師が意図的に計画したものだとしている。それに対し、マイクロ・Scf は、偶発的で相互作用的であり、授業中に生まれる「教育的瞬間 (teachable moment)」(ハモンド 2009:17) を活かしたものだとされている。本稿では、予め計画されたマクロ・Scf ではなく、CLD 児のレベルに合わせて実施者によって臨機応変に使用されるマイクロ・Scf を分析対象とする。

これまで、JSL 生徒を対象に Scf を取り入れた先行研究として、森沢 (2004a, 2004b, 2005)、入り込み指導における母語話者支援者の Scf を分析した清田 (2012) があるが、いずれも理解を深めるために Scf が用いられている。本稿では CLD 児の産出を促す Scf に注目する。CLD 児3人に対する Scf の長期的かつ質的变化を追った平田 (2013) では、本稿と同じく再話を分析しているが、本稿では平田の分析を支持しつつ、異なったデータから新たな分析結果を報告する。

## 2.3. DLA の概要

文部科学省では、平成22年度から24年度にかけて「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」を実施し、「学校において利用可能な日本語能力の測定方法」の開発を国立大学法人東京外国語大学に委託した。数多くのモニター調査と学校や教育委員会でのヒアリングを重ね、開発されたのが「対話型アセスメント (略称「DLA」: Dialogic Language Assessment)」である。

(1) 対象者

基本的には、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象とする。

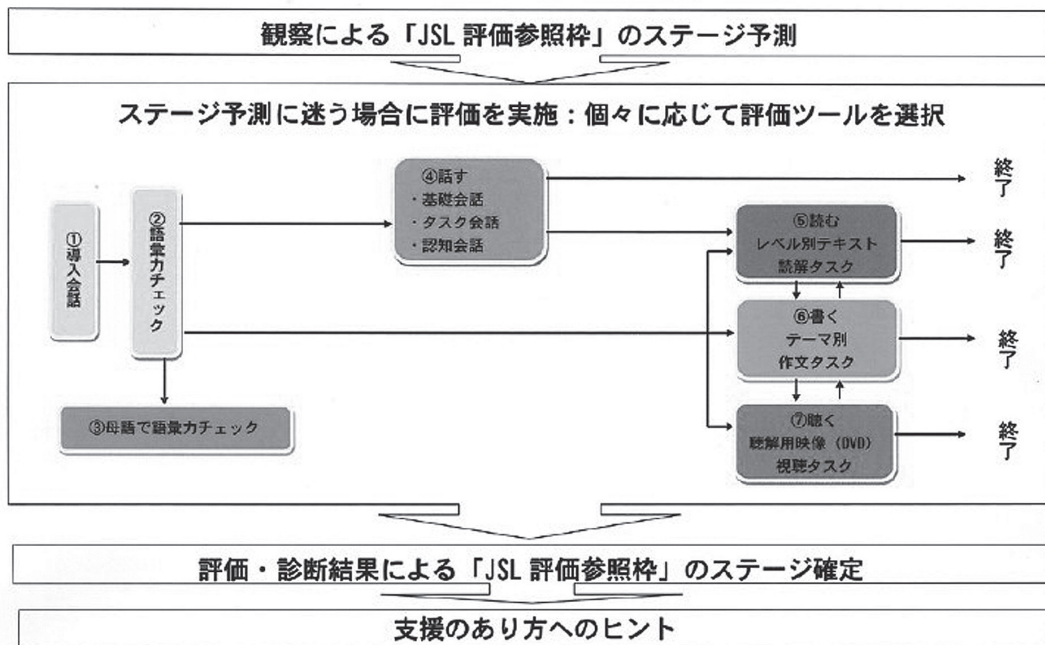
(2) DLA の特徴

- ①テストの結果を序列化する「評価」ではなく、テストの実施過程そのものを学びの機会として捉える「アセスメント」である。
- ②1対1の対話型で測定し、1人につき45～50分以内で実施する。
- ③日本語力の4技能を測定することが可能である。
- ④日本語能力の把握だけでなく、その後の指導指針を検討する際の参考にもなる。
- ⑤子どもの最大の認知活動を引き出し、同時にDLAが子どもの能力を伸ばす機会ともなる。

(3) DLA の方法

本稿で分析対象としたのは、図1の「⑤読む」の部分である。

図1 DLAの実施手順



出典：「外国人児童生徒のためのJSL対話アセスメントDLA」p.11より引用

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)

### 3. 研究の概要

#### 3.1. 研究目的

DRAとDLAの「読む」のあらすじ再生部分において、実施者はどのようなスキュフォーリングを用いて、CLD児の発話を引き出しているのかを明らかにする。

#### 3.2. 分析データ

本稿では、DRAとDLAの「読む」で、テキストを実施者と一緒に音読または黙読し、テキストを閉じてあらすじ再生する部分の音声データを文字化したものを、許可を得て使用する。本研究で使用させていただいた音声データ57例のCLD児は、6歳から12歳までの小学生1年生から6年生のもので、国籍は、中国、フィリピン、ベトナムなどである。また57例中2例は同一のCLD児の一年後のものである。DRAとDLAの実施者は、57例中55例が研究代表者である櫻井千穂先生、2例が大阪大学の真嶋潤子教授のものである。

#### 3.3. 分析方法

DLA57例を文字化し、あらすじ再生部分におけるScfの必要度により、表1のようにI【Scf必要なし】、II【Scf少し必要】、III【Scfとても必要】、IV【分析対象外】の4つに分けた。

表1 あらすじ再生部分におけるScfの必要度

分類項目	分類内容	数 (例)
I【Scf必要なし】	実施者の支援なしに、すらすらあらすじ再生できる。	21
II【Scf少し必要】	実施者のScfがあると、あらすじ再生できる。	16
III【Scfとても必要】	実施者のScfにより一問一答形式であらすじ再生できる。	17
IV【分析対象外】	物語が理解できなかったため、あらすじ再生できない。	3

平田(2013)を用いて、分類項目を設定した(表2を参照)。本稿では、III【Scfとても必要】を質的に分析したところ、平田(2013)にはないScfがみられた3例を取り上げる。

表2 ミクロ・Scfの分類項目

ミクロ・Scfの分類	下位分類
言い換え	明示的提示
	言い換え
方向付け	絞り込み質問
	否定引き出し質問
	反論
	頭出し
	促し
	Sの発話要約
	Sの発話再生Ⅰ
修正示唆	Sの発話再生Ⅱ
	質問返し
	質問の繰り返し
	暗示的否定/暗示的訂正求め
	沈黙
	暗示的ヒント
	詳細求め
	理由求め
	学習言語化求め
知識の文脈化	Sの生活経験との結び付け
情意面	同意
	肯定フィードバック (以下「肯定」と称す)
	事前予告

出典：平田(2013)

#### 4. 分析結果

##### 4.1 あらすじ再生を引き出す Scf

CLD児にあらすじ再生をしよう求めたが、一度は「わからん」と言ったCLD児のあらすじ再生を引き出したScfについて注目する。【データ1】は、『きつねとぶどう』という話を読んだ後のCLD児(S)のあらすじ再生の部分である。

## 【データ 1】

- 62 T: (先生の音読) これどんなお話だった？
- 63 S: (1.0)うーん 沈黙=待つ
- 64 T: ん？ 聞き返し
- 65 S: わからん。
- 66 T: 全然わかんなかった？ Sの発話再生II
- 67 S: ん？
- 68 T: 全然わかんなかった？だれが出てきたー？ 質問の繰り返し・絞り込み質問
- 69 S: おとうと？
- 70 T: ん？ 聞き返し
- 71 S: おとうと。
- 72 T: うんうんうん、ん？ん？ 肯定・暗示的否定
- 73 S: おとうとー。
- 74 T: 弟が出てきたー。うんそれからー？何してたー？Sの発話再生I・肯定・促し・絞り込み質問
- 75 S: ぶどう。
- 76 T: ぶどうでできたねー。そうだねー。そうだったそうだった。 Sの発話再生I・肯定・同意  
で弟何してたかな？ぶどう、見て。 質問の繰り返し
- 77 S: とる。
- 78 T: 取ってたねー。うーん、そうだったー。 Sの発話再生I・肯定

実施者 (T) の Scf に注目しよう。まず、CLD 児の発話を 63 で「待つ」。なお、63 の CLD 児の「沈黙」は、表 2 の平田 (2013) の Scf の「沈黙」とは明らかに違う。平田 (2013) の「沈黙」は、CLD 児の発言に対し、支援者が沈黙することで CLD 児自らが間違いに気づき、修正を促すためのものである。しかし、本稿では CLD 児の発話ターンで CLD 児が沈黙している。そのため、この沈黙は実施者が CLD 児の発話を待っていると考えられる。そして、66 で CLD 児の発話をゆっくり優しい声でくり返しながらか、68 で「だれが出てきた」のかという登場人物に関する質問をする。CLD 児がそれに答えると、答えの正誤に関わらず、72 ですかさず肯定フィードバックを与える。74 で CLD 児の発話をくり返しながらか、「それから何してた？」という促しと絞り込み質問を行う。その後も 74、76 にあるように必ず CLD 児の発話を繰り返し、肯定フィードバックを与えてから質問を行うという手順で CLD 児の発話を引き出している。実施者の発話に注目すると、あらすじに関する新しい情報を全く与えていないことに気づく。あらすじに関する新情報を与えることなく、そればかりか、CLD 児の発話をくり返す、または絞り込み質問 (だれがでてきた、何をした)、促し (それで)、肯定フィードバック (うん、そうだね) のみで CLD 児の発話を引き出しているのである。

## 【データ 2】

- 57 T: はーい、上手ー。これどんなお話でしたかー？はじめて聞く人にわかるようにお話してー？
- 58 S: うーん、きつねとーぶどうとー、(うん)きつねのー(うん) (7.0) 沈黙=待つ
- 59 T: だれがいたー？最初。 絞り込み質問

- 60 S: うーん、うーん。  
 61 T: 最初だれがいたかな? 質問の繰り返し  
 62 S: うーん。  
 63 T: ふふふ、忘れた? 先取り  
 64 S: 忘れた。  
 65 T: あ、忘れた?(はい)あ、じゃあ何が出た?何が。 繰り返し・絞り込み質問  
 66 S: うんぶどう。  
 67 T: ぶどうと、 Sの発話再生 I  
 68 S: きつね。  
 69 T: そうだ。きつね何匹いたかな?うん、なんび 肯定・絞り込み質問  
 70 S: 2匹。  
 71 T: 2匹いたね。で、きつね2匹いて何してた? Sの発話再生 I・絞り込み質問  
 72 S: うん、きつね一人はぶどう取りにいて、(うん)次の狐は(うん)家で待っていた。  
 73 T: おーそうだそうだ。えっとひとりのぶどう、あごめん、一人のきつねはだれ? 肯定・絞り込み質問  
 74 S: え?  
 75 T: ひとりの、あごめん、えっとぶどう取りにいったきつねはだれ? 質問の繰り返し  
 76 S: えーお母さん。  
 77 T: お母さんだーそうだー Sの発話再生 I・肯定  
 お母さんのきつねはどうしてぶどう取りにいったの? 理由求め  
 78 S: あれーもうひとりの(うん)きつねが(うん)あれ、あれおなかすいたから。  
 79 T: おーすごーいよくわかってる。もうひとりのきつねはだれだった? 肯定・絞り込み質問  
 80 S: (3.0) 沈黙=待つ  
 81 T: お父さん?ふふ 暗示的ヒント  
 82 S: お父さんかな。  
 83 T: 誰だった?忘れちゃった? 質問の繰り返し・先取り  
 84 S: 忘れた。  
 85 T: 忘れちゃった、うんいいよ。 繰り返し・肯定  
 じゃあもうひとりのきつねが泣いてたからーお母さんのきつねが取り行ってー Sの発話再生 I  
 それでどうなった?それでどうしたかな? 促し・詳細求め  
 86 S: 1時間待ってもこないしー(うん)2時間待ってもまた来ない。 肯定  
 (うんうん)3時間待ってもまたこない(うんうんうんうん)  
 87 T: それでー?それでどした? 促し・質問の繰り返し  
 88 S: そして赤ちゃんきつねが泣いた。  
 89 T: うんうんうんうんうん。赤ちゃんきつねが泣いた。 肯定・Sの発話再生 I  
 うんそう。ん?赤ちゃんきつねが泣いた。 肯定・Sの発話再生 I  
 (うん)そうだったね。うんいいよ。よくわかっています。 肯定

【データ2】も、【データ1】と同じ『きつねとぶどう』というテキストを読んだ後のCLD児のあらすじ再生部分である。58でCLD児の発話が止まり、7秒間の長い沈黙になってしまった。だが、実施者はできる限り「待つ」。60、62で「うーん」とCLD児のあらすじ再生が止まってしまうと、実施者は63で「忘れた」とやさしく問いかける。実施者が「分からない」のではなく、「忘れた」を使うことでCLD児が肯定しやすくなるよう、CLD児



の情意面に配慮した Scf だと考えられる。84 で CLD 児から再び「忘れた」という発言が出て、85 で「いいよ」と優しく肯定することで、CLD 児に安心感を与え、その後の発話の引き出しをスムーズにする機能を果たしていると考えられる。59、61 のように 2、3 度同じ質問をくり返しても答えが出ない場合は、言葉を変えて質問をする。「だれ」では答えが出なかったが、65 のように「何」に変えると答えが出た。質問（詳細求めや理由求め）は、必ず CLD 児がそれまでに話した発話をくり返す（71、77、85）、または肯定フィードバックとともに（69、73、79）行われている。86 行目のように「うん」のピッチを早め多用することで、大きく肯定し、促し（それで）により、CLD 児の発話をうまく軌道に乗せている。

#### 4.2. 「待つ」という Scf

CLD 児が何も話さなくなってしまうとき、もう話してくれないだろうと諦めてしまうことはないだろうか。【データ 3】が沈黙してしまった CLD 児への Scf を示している。

##### 【データ 3】

- 56 T: **(先生の音読)** ここーまでさ、どんなことが今書いてあったー？先生読んだとこ。お話してみてー。
- 57 S: 4年生になってー(うんうん)3年生のときー。 **肯定**
- 58 T: うん
- 59 S: **(9.0)** **待つ**
- 60 T: あってるあってるうん、3年生のときー？ **肯定・Sの発話再生 I**
- 61 S: 小川君という人がー(うんうん)隣に(うん)おってー(うんうん)でもー(うん)4年生になってー(うん)小川君はー(うん)ち、ほかのークラスにー行ってー(うん、うんうんうん) **(2.0)** であー(0.5)次はー中山くん(うん)とー(うん)隣になってー(うんうん) **(3.0)** 中、山君のことがーほとんどー何も(うん)しら、なかってー(うんうんうんうん) **(6.0)** 君は家はどこなのーとかー(うんうん)君は自転車に乗れるのーとかー(うん)君には、兄弟がいるのーとかー(うんうん)いろいろ聞いてー(うんうん) (1.0) 中山くんはー(うん)ただー(うん)首を(うん)縦にふったりー(うん)横にふったりするだけ(うんうんうんうんうん) であー(うん) **(2.0)** 自分のほうからはー(うん)何もー話しかけてくれなかった。
- 62 T: そうだねそうだねー。よく、よく言えましたー。 **肯定**  
じゃーあーこのお話どんなお話続と思うー？なんでもいいよー。 **配慮**
- 63 S: **(3.0)** 友達になる。 **待つ**
- 64 T: おーーすごーい、いいことゆったー。 **肯定**  
じゃあ読んでみよつか。 **(先生の音読)** じゃあこっから〇〇くん、読んでー。
- 65 S: **(生徒の音読)**
- 66 T: 読むの上手だねー。はい、じゃーあこのお話どんなお話でしたか？初めて聞く人にわかるように教えてください。終わったら終わりってゆって。
- 67 S: まずー(うんうん)始めにー(うん) **(9.0)** 図工の時間になってー(うんうん) **(2.0)** ね、中山くん、(うん)がー(うん)、海のー(うんうん)絵を(うん)描いてーいてー(うん)そうだねー、(うん) **(3.0)** 隣の席の人がー(うん)す、すごいと思ってー(うん) **(4.0)** (そうだそうだ、うん) **(4.0)** (うんすごいと思ってー？)

- (16.0) 肯定・Sの発話再生 I・待つ
- 68 T: すごいと思ってどうしたんだっけ? (9.0) 質問の繰り返し・待つ  
 すごーいと思ってーなんかゆった? (7.0) 質問の繰り返し・待つ  
 うん隣の席の人がすごいと思ってー? 質問の繰り返し
- 69 S: (2.0)それはー(うん)どこの絵なのって(うん)聞いてー(うんうんうん) (5.0) 待つ・肯定・待つ  
 中山くんがー、海辺の絵ってゆってー(うん) (1.0) 肯定・待つ  
 そのー(うん)前のー(うん)席のー女の子たちがー(うん)笑ってー(うんうんうん)  
 いつものー(うん)中山君に戻ってー(うーーん) (2.0)ぼくはー(うん)どうして(うん)  
 中山くんがー(うん)し、しゃべらない、のー(うん)分かってー(うーん) (12.0)  
 病気になってー(うんうん)中山君がー(うん)お見舞いに来てくれてー(うん)  
 貝がらの絵を(うん)くれてー(うん) (17.0) (うん) (2.0)
- 70 T: そうだね。 肯定
- 71 S: (10.0) 待つ
- 72 T: あってるよーそれでー? 肯定・促し
- 73 S: (20.0) 待つ
- 74 T: 最後、最後どうしたかな? 絞り込み質問
- 75 S: 学校に行けるようになってー(1.0) (うんうん)もうすぐー(うん)中山君とー  
 (うん)話せるようになる(うん)って思った。
- 76 T: おおーすごい上手に答えたー。最後までゆえたー。○○くんすごいじゃないのー。  
 できたねー。上手でしたー。すごいすごいよく覚えてる。 肯定  
 先生ちょっと質問してもいい? うーんすごいなー。 事前予告・肯定  
 あの一ぼ、僕はー中山くんがーなんで話さなかつ、たか分かったってゆってくれたよね?  
 なん、なんで話さなかったの? Sの発話再生 I・理由求め
- 77 S: (1.0)恥ずかしい。
- 78 T: あー何が恥ずかしいかったの? 肯定・詳細求め
- 79 S: 笑われる。
- 80 T: あー、笑われるのがね、え何が笑われるのが恥ずかしかったの? Sの発話再生 I・詳細求め
- 81 S: (3.0) 待つ
- 82 T: そうだね、笑われるのが恥ずかしかったんだね。 肯定・Sの発話再生  
 何笑われるのが恥ずかしかったんだらう? (0.5)中山くん。
- 83 S: (3.0)

これは『貝がら』という本を読んだ後のあらすじ再生部分である。【データ3】のCLD児は長い沈黙が多い(59、61、63、67、68、69、71、73)。しかし、それは彼にとって自分の話したいことを頭の中で構築している大事な時間なのである。その証拠に、しっかり待つて肯定して発話を繰り返した後、61で一気に話し始めている。実施者もそんな彼の性格に配慮してか、61で待ち、そして肯定し、CLD児の発話を繰り返す。「うんうん」という肯定フィードバックを小刻みにCLD児の発話の息つぎのところにテンポよく入れることでリズムカルに発話を促すことに成功するとともに、CLD児に安心感を与えている。

このような CLD 児に出会った場合、もし途中で沈黙を遮ってしまったらどうなるだろうか。沈黙は、平田（2013：183）でも言われるように「分からないサイン」だと受け取られてしまうことが多い。しかし、CLD 児の場合はモノリンガルの生徒と比べて、理解してから産出するまでに特に時間がかかる。そのため、モノリンガルの生徒よりもさらに長く「待つ」ことが大切だということをこのデータは示していると考えられる。

#### 4. 考察

本稿では、Ⅲ【Scf ととも必要】のデータ 3 例を分析した結果、平田（2013）の分析項目にはなかった、以下のような新たな Scf が見られた。【待つ】という非言語行動、さらに CLD 児が発話しやすくなるように実施者の方から先に「忘れた？」と問いかける【先取り】や、「何でもいいよ」という【配慮】など、いずれも CLD 児の情意面の負担を軽くし発話を促す Scf である。

また、DLAのあらすじ再生部分において実施者のCLD児への接し方の特徴が4点みられた。まず1つ目に、実施者はCLD児の話を遮ることはなく、たとえCLD児のあらすじ再生が間違っていたとしても、肯定フィードバックで返す。2つ目に、CLD児が一度で質問を理解できなかった場合は、実施者は質問を2～3回繰り返す。それでも答えが出てこなかった場合には質問の方向を変えていた。3つ目に、実施者はあらすじ再生の中でCLD児の発話を肯定フィードバック、促し、繰り返しかで引き出し、あらすじに関する新情報を与えることはなかった。最後に、CLD児の発話を忍耐強く待つ様子が見受けられた。文科省HP「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」p.9にある実施者の留意点4点<sup>4)</sup>が以上のように分析データから窺うことができた。

#### 5. おわりに

本稿ではDRAとDLAの「読む」のあらすじ再生部分において、実施者がどのようなScfを使い、CLD児のあらすじ再生を引き出ししていたのかを平田（2013）の分類枠組みを用いて分析した。その結果、実施者は「待つ」そして登場人物の質問をする、CLD児から答えが得られれば、肯定フィードバックを与え、ゆっくりとCLD児の発話を再生して続きを促す。詳細求めや絞り込み質問をする際には、必ず肯定フィードバックやCLD児がそれ以前に話した発話を繰り返してから、質問するというScfを行っていることがわかった。

さらに、CLD児の情意面を支えるScfとして今回平田（2013）にはなかった【待つ】、【先取り】、【配慮】というScfが新たに見られた。

また、文科省HP「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」に記載されていた実施者の留意点（p.9）が実際にどのように行われているのかをデータから分析することができた。今後は、Ⅰ【Scfなし】、Ⅱ【Scfが少し必要】についても分析していきたい。

【参考文献】

- ヴィゴツキー, L. S. 著 柴田義松訳 (2001) 『新訳版 思考と言語』 新読書社
- カミンズ ジム著・中島和子訳 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶応義塾大学出版会株式会社
- 清田淳子 (2012) 「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキヤフオールディング」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 8号母語・継承語・バイリンガル研究会 pp.16-36.
- 斎藤恵 (2004) 「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて: オーストラリアの年少者 ESL 教育におけるスキヤフオールディングの分析から」 『早稲田大学日本語教育研究』 5, pp.93-111.
- 清水裕子 (2009) 「Scaffolding の考え方を取り入れた支援による問い方の発想の様相」 『上越数学教育研究』 第24号, pp.65-74.
- 白石知世 (1999) 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」 『日本語教育』 101号, pp.11-20.
- 中井好男 (2015) 「日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキヤフオールディングとしての可能性」 『阪大日本語研究』 27巻 pp.29-57
- 西口光一 (2005) 『文化と歴史の中の学習と学習者-日本語教育における社会文化的パースペクティブ-』 凡人社
- ハモンド・ジェニファー (2009) 「スキヤフオールディングの実践とその意味—在籍学級のESL 教育生徒の学びをどう支えるか」 川上郁夫他(編) 『「移動する子どもたち」のこたばの教育を創造する ESL 教育と JSL 教育の共振』 ココ出版, pp.8-42.
- 平田昌子 (2013) 「対話を通して学ぶ『読みの力』—教室内外を結ぶ段階的支援に関する総合的研究」 桜美林大学大学院博士論文
- 森沢小百合 (2004a) 「JSL 児童の学びとスキヤフオールディングのあり方—実践授業分析からみえてきたもの—」 『年少者日本語教育実践研究』 早稲田大学第3号, pp.13-18.
- 森沢小百合 (2004b) 「聴解教育における教師支援のあり方について—スキヤフオールディングの観点から」 『早稲田大学日本語教育実践研究』 第1号, pp.189-196
- 森沢小百合 (2005) 「JSL 児童の「読む」力と「自己有能感」を育成するための一試案—『発達』的見地から JSL 児童への日本語教育を考える」 『早稲田大学日本語教育実践研究』 第2号, pp.35-44.
- Hammond, Jennifer & Gibbons Pauline. (2005) Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An(4) Australian Journal of TESOL*, 20, 1. pp 6-30.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G.(1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, pp.89-100.

## 【参考URL】

外国人児童生徒のための JSL 対話アセスメント DLA

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)

- i 「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、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」のことである。(文部科学省「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(平成26年度)」)
- ii 「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童(Culturally Linguistically Diverse Children)」のことである。(カミンズ2011)「CLD児」とほぼ同義のものに「帰国・外国人児童生徒(文科省)」、「外国にルーツを持つ児童生徒」「外国につながる子ども」(塩原)、「帰国・渡日生」(大阪府教育委員会)、「移動する子どもたち」(川上)、「往還する子ども」(志水)などがある。
- iii 文部科学省「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」の一環で、具体的名称は「学校において利用可能な日本語能力測定方法の開発(平成22~24年度)によって開発された「対話型アセスメント(略称「DLA」: Dialogic Language Assessment)」である。(「外国人児童生徒のためのJSL対話アセスメントDLA」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm))
- iv 『平成25-27年度科学研究費補助金研究「言語的マイノリティの子どもは二言語リテラシーの習得研究」(特別研究員奨励費:課題番号25・40029,研究代表者:櫻井千穂)』のデータの一部を本研究で使用する許可を得たものである。
- v (i) 実施者は、子どもが話している時、話をさえぎったり否定したりしないようにする。(ii) 質問が理解できないと思われる時は、言い直しを変更せずに、3回ぐらいまで繰り返す。(iii) 実施者は、子どもが日本語による発話や作文等で詰まっても、すぐに答えを与えることはせず、答えを誘導するように支援する。(iv) 実施者は、子どもの力を最大限に引き出すために忍耐強く話したり書いたりするのを待つ。(文科省HP「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」p.9)

## 【謝辞】

本稿の執筆にあたり、データを提供していただき、ご指導ご鞭撻を頂きました真嶋潤子先生、櫻井千穂先生に深謝致します。また、お忙しい中、本論文をご精読いただきたくさんのコメントを頂戴しました査読者の先生方にも心から御礼申し上げます。本当にありがとうございました。