



Title	「地域の母語支援者」による母語を活用した教科学習支援の特徴：「地域の母語支援者」が行う読みの活動や発問に注目して
Author(s)	清田, 淳子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2024, 20周年記念特別号, p. 31-55
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102017
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

第2章 「地域の母語支援者」による 母語を活用した教科学習支援の特徴

—「地域の母語支援者」が行う読みの活動や発間に注目して—

清田 淳子（立命館大学）

jkiyota@ritsumei.ac.jp

Characteristics of Subject Content Learning in Students' Mother Tongue with Community Supporters:
Focusing on Reading Activities and Questioning
Junko Kiyota

要 旨

本研究は「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎, 1997, pp.1-7）に基づく国語の学習支援において、地域に定住し子どもと母語を同じくする「地域の母語支援者」が「母語による学習」を担当した場合、どのような支援を行っているか、その特徴を明らかにする。

母語を活用した学習支援は日本語による教科理解を促進するとされるが、実施に際しては母語支援者の確保に課題を抱える。問題の解決に向けて、地域の母語支援者による学習支援の特徴を探ったところ、そこでは多様な読みの活動が展開され、高度な思考操作や理解力、子どもの思考を活性化し活発な意見を生じさせる学習課題（主発問）が設定されていた。また、主発問に対して子どもが沈黙したり誤答したりする場合、支援者はさまざまな補助発問を繰り出すことで子どもの理解を促していた。このことから、地域の母語支援者は母語を活用した学習支援の扱い手として貴重なリソースであることが確認された。

キーワード：地域の母語支援者、母語活用、教科学習支援

Abstract

This study aims to identify the characteristics of support provided by “community mother-tongue supporters” who live in the community and share the same mother tongue as the children when they help students’ “learning in the mother tongue” of the Japanese subject based on “Mutual Development Learning Model for Subjects, Mother tongue, and Japanese Language” (Okazaki, 1997, pp.1-7).

Learning support using students’ native language promotes understanding of subject learning in Japanese, but there is a problem of securing native language supporters when it is to be implemented. To solve this problem, I investigated the characteristics of support provided by community mother-tongue supporters and found that various

reading activities were developed and learning tasks (main questions) were set so as to activate advanced thinking and comprehension skills and children's skills to actively generate opinions. When the children were silent or answered the main question incorrectly, community supporters encouraged their understanding by asking a variety of supplementary questions. This confirms that community mother-tongue supporters are a valuable resource in supporting students' learning using the mother tongue.

Keywords : community mother-tongue supporters, using students' mother tongue, learning support

1. はじめに

外国から来て日本で暮らす、日本語を母語としない子ども（以下、「子ども（たち）」）の受け入れが全国規模で進む中、「日本語指導が必要な児童生徒数」（日本国籍含む）は2021年に58,307人に上り、増加の一途をたどっている（文部科学省, 2022）。子どもたちはできるだけ早く日本語を習得して在籍級の授業に参加することが期待されるが、学習言語としての日本語の習得には長い時間がかかる¹⁾。そのため、子どもたちの多くは教科理解に困難を抱え、そして学校の授業についていけないことは、認知面の発達や情緒面の安定、進路選択にも大きな影響を及ぼしている。

日本語を母語としない子どもに対する教科学習支援の充実は1990年代末から喫緊の課題とされ、「JSL カリキュラム」（文部科学省, 2003）や「リライト教材」（光元・岡本, 2006）、そして子どもの母語を活用した教授法として「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎, 1997）に基づく実践や、群馬県太田市のバイリンガル教員による指導（池上・末永, 2009）などが行われてきた。

母語の活用は、第2言語の習得や認知面の発達、アイデンティティの形成に重要な役割を果たす（Cummins & Swain, 1986）。先述した「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（以下、「相互育成学習モデル」）では母語支援者が主導権をもって授業を進める「母語による学習」場面が設定されているが、母語活用の意義として次のようなものが挙げられる。すなわち、来日間もない子どもの教科学習への参加が可能となる、「日本語による学習」に参加するための基盤を作る、「日本語による学習」への意欲と自信をはぐくむ、そして学習言語としての母語使用の場を確保できることが指摘されている（朱, 2007）。しかし、「母語による学習」の実施に際しては、母語支援者の安定的な確保に課題を抱える。従来、「相互育成学習モデル」における「母語による学習」は主に留学生が担ってきたが、留学生の場合、支援を継続したいという意思はあっても就職や帰国によって長期にわたる支援が難しい。

このような母語支援者的人材確保という課題の解決に向けて²⁾、本研究では「地域に定住し、子どもと母語を同じくするバイリンガル支援者」（以下、「地域の母語支援者」）に注目する。これまで、地域の母語支援者が入り込み支援をしたり教材文を翻訳したりすることは既に行われているが（横浜市国際交流協会, 2004; 宇津木, 2010など）、母語で教科を教える取り組みはほとんど報告されていない（清田, 2014; 高梨, 2016など）。

そこで本研究では、「相互育成学習モデル」に基づく国語の学習支援において、地域の母語支援者が「母語による学習」を担当した場合を取り上げ、彼らが行う読みの活動や発問（主発問・補助発問）を切り口に支援の特徴を明らかにする。

2. 先行研究

2.1 「母語による学習」場面における読みの活動と母語支援者の働きかけ

2.1.1 大学院留学生が「母語による学習」を行う場合

朱（2007）は、大学院留学生が行う「母語による学習」を対象に、どのような読みの活動が行われているかを明らかにしている。朱（2007）によれば、中国出身の児童（小学5年）を対象に行った国語の学習支援で、子どもは、①あらすじの把握、②様子の想像、③心情の把握、④主題の把握、⑤既有知識の活性化、⑥感想の表出、⑦文章構成や表現法の吟味、⑧言葉の学習という「読むこと」に関わる多様な学習活動に取り組んでいたという³⁾。

また、宇津木（2009）によると、大学院留学生は母語支援者として、子どもの母語力を探し、母語・母文化背景を活かしながらオリジナル母語教材を作成し、日本語支援者と連携し、そして子どもの目線に立って「探索的な母語支援」を行っていたという。そして「探索的な母語支援」を可能にした要因として、「母語支援者が母語専一の場を持ち、そこで主導権を持って学習支援ができたこと」と「日本語支援者と対等な関係性が得られたこと」を挙げている。

2.1.2 地域の母語支援者が「母語による学習」を行う場合

上述の「探索的な母語支援」（宇津木, 2009）は、地域の母語支援者が行う学習支援ではどのように出現するのだろうか。清田（2014）によれば、「探索的な母語支援」を構成するすべての要素が確認されたという。そのうちの特徴的な働きかけとして、「オリジナル母語教材作成の工夫」では、日本語支援者から提供された母語教材⁴⁾をそのまま利用するにとどまらず、子どもの状況をふまえて自分で作成する場合も見られた。また、「子どもの目線になる」では、子どもの代弁者になることに加え、日本語の学び手としての「仲間意識」を子どもに対して抱いていた。さらに新たな要素として、生活習慣や学習態度への注意や励ましなど「親の目線」をもっていることが認められた。

これらの背景には、「自分も支援者チームの一員である」という地域の母語支援者の意識と、彼らの「探索」を保障し、受け入れていく日本語支援者の姿勢が指摘されている。しかし、これらの指摘は支援記録⁵⁾やインタビュー・データをもとに検討されており、教室談話データに基づくものではない。そのため、「探索的な母語支援」を構成する要素が実際の学習支援ではどのようなやりとりとなって出現しているのかを探っていく必要がある。

2.2 「母語による学習」を担当した母語支援者の意識

母語支援者の意識を追究した研究に宇津木（2007）、高梨（2016）がある。宇津木（2007）

によれば、支援開始当初、大学院留学生は「いつまでも母語に頼るのはよくない」「2言語使用は子どもの負担になる」という意識や、「具体的な支援方法がわからない」という不安を抱えていた。しかし「探索的な母語支援」を試行錯誤しながら行う中で、不安は「母語活用は日本語学習にプラスになる」という自信に変わり、また母語支援者は「通訳」にとどまるのではなく、「子どもに学習の主導権を渡す役割」「子どもの話に共感する役割」をもつようになったという。このような意識の変容の要因には、実践を通して母語活用の有用性を実感していったこと、そして日本語支援者との対等な関係性をもてたことがあるとされる。

一方、高梨（2016）は、地域の母語支援者の意識を「親の目線」（清田，2014）に特化して検討した。そして「親の目線」をもって支援を行う理由として、自身の「日本での子育ての苦労」がまずあり、それが元となって「学校や地域に恩返ししたい」「親の役に立ちたい」という思いをもつようになったことがある。また、学習支援を通して「子どもの母語力の低下」に気づき、その状況を危惧するとともに、「子どもがよりよい未来を獲得する」ためには2言語の習得が重要であるととらえていることがある。そして、子どもと信頼関係を築き、日々の生活における子どもたちのストレスや孤独感を解消するため、「親代わり」の言葉掛けを意図的に行っていった。このような「親の目線」をもった支援者の存在は、子どもの学習や心の安定に寄与するだけでなく、親が抱える事情や思いも理解できることから、学校教育において有用な人的資源であると位置づけられている。

2.3 「母語による学習」を担当する地域の母語支援者へのサポート体制

清田他（2014）は「相互育成学習モデル」に基づく学習支援で、特段の専門知識をもたない地域の母語支援者が「母語による学習」を行うにはどのようなサポート体制が必要か、4つのポイントを示している。

第1のポイントは、「まず見学し、次に経験者に見守られながら支援を行い、その後、見守りの無い中で支援をする」というスマールステップを踏んだ参加の仕方を保障することである。第2は、学習支援の場面だけでなく、その前後においても日本語支援者と協働することである。支援の前には日本語支援者と共に教材勉強会をもち、支援の後にはその日の支援の振り返りを共に行い、さらには支援記録を互いに書いて、支援メンバー全員で共有し、コメントを送り合う。第3は、母語教材のストックを提供することである。大学院留学生が作成した学習課題のストックを自由に利用できるようにするとともに、一方で、地域の母語支援者自身がオリジナルの学習課題や教材資料を作成する余地を保障していくことも大切である。第4のポイントは、バイリンガル教育に関わる理論勉強会の実施である。理論を学ぶことで、学習支援の場で目の当たりにする子どもの反応や状況を、理論勉強会で得た知識や情報と結びつけて解釈する様子も確認されている。

2.4 読みの授業における「発問」の種類

本研究では学習支援の特徴を探るにあたり、母語支援者が子どもに投げかける「発問」に注目することから、本項では「発問」に関わる先行研究を見ていく。

「発問」について、小沢・重光（2018）は「質問は記憶を求め、発問は理解を求めて

いる」(p.4)と述べている。すなわち、「発問」は子どもの思考・認識過程を経るものと定義され(文部科学省, 2003)、授業展開の中核を成す(浅田, 1998)。また、井上(2005)によれば、国語の授業で教師がある文章を教材として取り上げる際には、「教師自身がその教材をどう読んだか」が問題になる。そして、ぜひ子どもに理解してもらいたい内容は主要発問という形を取って授業計画の大きな柱となる。また、主要発問に関連する補助的な発問もいくつか用意する必要がある。

読みの授業における発問について、井上(2005)は、読み手が文章を理解する場合、「①文字づらの、表面的な理解、②内容の解釈、③評価・批判・鑑賞」(p.52)という3つの段階があることをふまえ、次のように分類している(p.53, p.62)。

- A 語句や事実(時、出来事、人、場所)についての知識を尋ねる発問
- B 内容の解釈についての発問
 - a テキストに実際に表現されている内容に即して考える場合
 - ：実際に表現されていることがからに即した解釈に関する発問
 - b テキストには表現されていないが、書かれていることに基づいて読者が予測したり推論を加えたり類推したりする場合
 - ：実際に表現されていることがからに基づいた予測や推論。「行間を読む」発問
- C 評価・批判・鑑賞についての発問

このうち「B b 行間を読む発問」は高度な思考操作を要求する発問である。このような問い合わせの場合、答えは直接テキストには書かれておらず、前後の文脈を手がかりに考えさせる必要があることから、「B b」は高度な理解力を要求する発問でもある。また「B b 行間を読む発問」や「C 評価・批判・鑑賞についての発問」は、子どもが自由に思考する余地の大きい開かれた問い合わせである。そのため、子どもの活発な発言を促し、多様な意見が出てくる可能性をもつという。

3. 研究の目的

「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎, 1997)に基づく国語の学習支援において、地域の母語支援者が行う「母語による学習」にはどのような特徴があるか、次の3点から検討する。

- (1) 地域の母語支援者はどのような種類の読みの活動を行っているか。
- (2) 地域の母語支援者はどのような読みのレベルの学習課題(主発問)を投げかけているか。
- (3) 地域の母語支援者は子どもの理解を促すためにどのような補助発問を行っているか。

4. 研究方法

4.1 学習支援の概要

学習支援は神奈川県のある公立中学校の国際教室で、放課後、週1回90分程度行つた⁶⁾。対象教科は国語である。

支援者は、母語支援者と日本語支援者が協働して学習支援にあたった⁷⁾。本研究においては、2012年～2016年の期間に「母語による学習」(図1)を担当した地域の母語支援者2名(F, S)に焦点を当てる。FとSが「母語による学習」を担当した時期を表1に示す。

表1 支援者(F, S)の担当時期

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月
2012年	×	×	F	F	S	S	F, S	F
2013年	×	F, S	F	×	S	F	F, S	S
2014年	F, S	F, S	F, S	×	F, S	F, S	F	S
2015年	×	×	F, S	S	S	F, (N)	(N)	×
2016年	F, (N)	F	F	(N)	(N)	(N)	(N)	F, (N)

(注)・「×」は支援を実施していないことを表す。

- ・1月以降の支援では入試への対応を行ったため、表から除外した。
- ・(N)は2015年から新たに参加した支援者である。

参加生徒は中学3年生で、出身地、参加人数は表2に示す通りである。

表2 参加生徒一覧

	出身地(人数)
2012年	中国(2名)、ブラジル(1名)
2013年	中国(3名)、フィリピン(4名)
2014年	中国(2名)、フィリピン(1名)
2015年	中国(3名)
2016年	中国(3名)

上の表に示した参加生徒のうち、中国出身の生徒(13名)の属性を述べる。来日時期は小学6年の6月～中学3年の8月で、いずれも年齢相応の母語力をもっている。一方、来日間もない生徒もいることから日本語力には幅があり⁸⁾、中学3年で来日した3名(2013年、2014年、2015年の各1名)は取り出し指導を受けるほか、市が開催する日本語集中教室にも通っていた。

4.2 支援者の属性

F(40代女性、中国出身)は、大学卒業後、中学校の理科教員として3年間働いてい

たが、日本人との結婚を機に2004年に来日した。日本語は流暢である。本支援に関わるまで国際交流協会から学校に派遣される「母語サポートー」として、3年間取り出し授業や入り込み授業で通訳を務めていた。「母語による学習」は2012年6月から2016年の6月まで継続的に担当した。

S(40代女性、中国出身)は会社員として働いた後、1994年、結婚を機に来日した。日本語は流暢である。F同様、4年間「母語サポートー」として活動するほか、地域の支援教室で日本語や教科学習の補習をボランティアとして行っていた。「母語による学習」は2012年9月から2015年の9月まで継続的に担当した。

FもSも教科学習支援を母語で担当するのは初めてである。

4.3 学習支援の流れ

国際教室での学習支援は「相互育成学習モデル」(岡崎 1997)の枠組みに基づき、在籍級の授業に先行し、予習という位置づけで行った。毎回の支援は「母語による学習」をまず行い、その後、参加生徒全員で「日本語による学習」を行った(図1)。

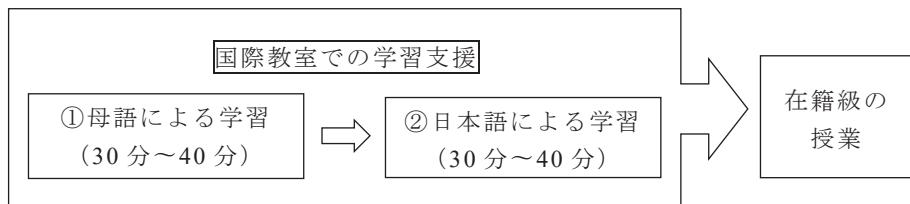


図1 学習支援の流れ

「母語による学習」では、学年相応の国語教材文を子どもたちの母語に翻訳したものと、その教材文を読み取るための学習課題(4～5題程度)を記したワークシートを用意した。そして、1つの課題ごとに子どもと支援者とでやりとりを行い、答えを記述し、それを発表し合った。「日本語による学習」では、母語版の学習課題に比較してより平易で基本的な学習課題を用意し、それらをめぐって、時には母語の力を借りながら日本語でやりとりをし、日本語で答えを書き、発表したり板書したりする活動を行った。

4.4 分析の方法

分析に用いたデータは、学習支援(全7回分)のやりとりを文字起こししたものである。また、支援者(F、S)に対するインタビューも実施したが(2014年3月、2016年3月)、紙幅の関係でインタビュー・データは分析結果を補足する形で一部使用するにとどめる。

分析対象とした学習支援を表3に示す。実施時期、教材文のジャンル、学習支援の内容(単元の導入やまとめではなく読解活動が中心であるもの)などを考慮して選択した。

表3 分析対象とした学習支援

支援担当者	実施時期	教材名（ジャンル）
F	2013年6月	『蝉の声』（文学的文章）
	2013年6月	『蝉の声』（文学的文章）
	2014年5月	『月の起源を探る』（説明的文章）
	2014年6月	『月の起源を探る』（説明的文章）
S	2014年4月	『握手』（文学的文章）
	2014年10月	『ネット時代のコペルニクス』（説明的文章）
	2015年6月	『月の起源を探る』（説明的文章）

分析に際しては、まず、支援者（F、S）はどのような「読むこと」の学習活動を行っているのか、支援で扱われる学習課題をもとに、朱(2007)の枠組み（2.1.1 参照）を用いて検討する。

ところで、「4.3 学習支援の流れ」で述べたように、学習課題は1回の支援につき4～5題ほど用意される。そして実際の支援では、支援者がワークシートに記された学習課題を1題ずつ口頭で投げかけ、参加生徒とやりとりを重ねていく。すなわち「支援者から投げかけられる、内容理解のための重要な問い合わせである」という点において、学習課題は「主発問」⁹⁾としてもとらえることができる。そこで、これらの学習課題（主発問）はどのようなレベルの読みを要求するのか、井上(2005)の枠組み（2.4 参照）を用いてとらえる。

最後に、補助発間に注目し、支援者（F、S）は子どもの理解の状況に応じてどのような補助発問を繰り出しているのか、発話をもとに質的に分析する。

5. 分析結果

5.1 「母語による学習」における「読むこと」に関わる学習活動の種類

支援者（F、S）はどのような種類の読みの活動を行っているのだろうか。前節で述べたように、学習課題のストックが渡されているとはいえ、支援者（F、S）は国語の学習支援を単独でしかも主体的に進めた経験を有していたわけではない。そこで、朱(2007)の枠組みを用いて教材文のジャンルごとに学習課題（主発問）を分類したところ、以下のような結果となった（表4、表5）。

表4 文学的文章を扱った学習支援における読みの活動の種類

読みの活動の種類	『握手』の課題数（割合）	『蝉の声』の課題数（割合）
① あらすじの把握 (登場人物、時、場所、出来事、行動)	13例 (45%)	11例 (27%)
② 様子の想像(情景、人物の様子)	3例 (10%)	2例 (5%)
③ 心情の把握	4例 (14%)	6例 (15%)
④ 人物像の把握	2例 (7%)	8例 (20%)
⑤ 主題の把握	1例 (3%)	2例 (5%)
⑥ 既有知識の活性化(経験、知識)	2例 (7%)	4例 (10%)
⑦ 感想の表出	1例 (3%)	5例 (12%)
⑧ 文章構成や表現法の吟味	1例 (3%)	0例 (0%)
⑨ 言葉の学習	2例 (7%)	3例 (7%)
(計)	29例 (内、重複1例)	41例 (内、重複3例)

(注) ①～⑨の項目は朱(2007)の分類を、教材文のジャンルに合わせて再構成したものである。

分析対象とした学習支援では、支援者(F, S)は2つの文学的文章を扱っている。表4に示したように、『握手』の学習では①～⑨の全種類、『蝉の声』では8種類の読みの活動に関わる課題が設定され、いずれの教材文においても「①あらすじの把握」が最も多い(『握手』45%、『蝉の声』27%)。

表5 説明的文章を扱った学習支援における読みの活動の種類

読みの活動の種類	『月の起源を探る』の 課題数	『ネット時代のコペル ニクス』の課題数
① あらすじの把握 (論の展開の把握)	12例 (67%)	8例 (42%)
② 情報の整理 (事実と意見、中心と付加など)	2例 (11%)	4例 (21%)
③ 要旨の把握	1例 (6%)	1例 (5%)
④ 既有知識の活性化 (経験、知識)	2例 (11%)	3例 (16%)
⑤ 意見の表出	1例 (6%)	1例 (5%)
⑥ 文章構成や表現法の吟味	0例 (0%)	0例 (0%)
⑦ 言葉の学習	0例 (0%)	2例 (11%)
(計)	18例 (内、重複2例)	19例 (内、重複4例)

(注) ①～⑦の項目は朱(2007)の分類を、教材文のジャンルに合わせて再構成したものである。

説明的文章の学習では、『月の起源を探る』はFとSの2名ともが扱い、『ネット時代のコペルニクス』はSのみが扱っている。表5に示した①～⑦の中で『月の起源を探る』は5種類、『ネット時代のコペルニクス』は6種類の読みの活動を行うための課題が設定されている。そして、論の展開を追う「①あらすじの把握」が最も多く、『月の起源を探る』では全体の67%、『ネット時代のコペルニクス』は42%に上る。

以上のことから、大学院留学生による学習支援同様、地域の母語支援者による「母語による学習」においても、「単語の読み方や個別の言葉の意味の理解」(朱, 2007, p.60)にとどまらず、子どもたちの発達段階に見合った¹⁰⁾学年相応の教材文を対象に多様な種類の読みの活動が行われていることが確認された。

5.2 学習課題（主発問）の読みのレベル

多様な種類の読みの活動を行うための学習課題（主発問）は、子どもにいかなるレベルの読みを要求しているだろうか。「高度な思考操作や理解力」「思考の余地の大きい開かれた問い合わせ」はどの程度扱われているのだろうか。本項では井上(2005)の分類を用いて検討を行った（表6）。

表6 学習課題（主発問）の読みのレベル

教材文 読みのレベル	文学的文章		説明的文章	
	『握手』	『蝉の声』	『月の起源を探る』	『ネット時代のコペルニクス』
A 語句や事実についての知識を尋ねる発問	3例 (5%)	5例 (13%)	2例 (13%)	2例 (13%)
B 内容の解釈についての発問	a テキストに表現されている内容の解釈についての発問	11例 (39%)	19例 (50%)	9例 (56%)
	b 推論・予測など「行間を読む」発問	12例 (43%)	10例 (26%)	4例 (25%)
C 評価・批判・鑑賞についての発問	2例 (11%)	4例 (11%)	1例 (6%)	2例 (13%)
(計)	28例	38例	16例	15例

表6からは、まず、教材文のジャンルを問わず、「B 内容の解釈についての発問」が8割前後¹¹⁾を占めていることがわかる。このうち「B b 推論・予測など行間を読む発問」は高度な思考操作や理解力を要求する問い合わせであることから(井上, 2005)、支援者(F,S)

による「母語による学習」では、子どもの思考力の育成に働きかけ、読みの力を養うような問い合わせが行われているといえる。

また、「B b 推論・予測など行間を読む発問」や「C 評価・批判・鑑賞についての発問」は開かれた問い合わせであり、子どもが自由に思考する余地が大きく、活発な発言やいろいろな意見が出てくる可能性をもつ（井上, 2005）。このような特徴をもつ問い合わせが全体の3割～6割¹²⁾を占めていることからは、支援者（F、S）は子どもの思考を活性化し、多様な解釈や意見を引き出しながら内容理解を進めていると推測される。

さらに、表6では「C 評価・批判・鑑賞についての発問」も1～4例と数は少ないながらも確実に行われていた。吉川（2009）によれば、「B 内容の解釈に関する発問」を構想して活用できることは国語の授業の基本であるが、より質の高い授業には「C 評価・批判・鑑賞についての発問」を位置づけることが求められるという。先述したように、学習課題（主発問）そのものは地域の母語支援者がゼロから作成したものではない。しかし、吉川（2009）の指摘をふまえて考えると、支援者はより高次の学習課題（主発問）を扱いながら質の高い授業を実践しているといえよう。

以上のことから、「母語による学習」における学習課題（主発問）の多くは「高度な思考操作」や「高度な理解力」を要求するものであり、また、子どもの活発な発言を引き起こす「開かれた問い合わせ」も少数ながら含まれていることがわかった。

5.3 補助発問の分類と特徴

前項までに取り上げた学習課題（主発問）は、地域の母語支援者へのサポートの一環として事前に準備されたものである。では、主発問をめぐるやりとりの中で、子どもの答えが不十分であったり誤答であったりする場合、支援者はどのように子どもを正答に導いているのだろうか。本項では、子どもが正答に至るまでのプロセスの中で、支援者（F、S）が自発的に投げかけた補助発間に焦点を当て、その特徴を探る。

5.3.1 誤答や沈黙に対する補助発問

まず、支援者が主発問を投げかけた後、子どもが沈黙したり答えが誤っていたりする場合を見ていく。沈黙や誤答に対し、支援者（F、S）はすぐに正答を示して解説するのではなく、「質問の形を変える」「質問を繰り返す」という補助発問を投げかけていた。

表7 子どもの沈黙や誤答に対する支援者の補助発問

支援者が行った補助発問		Fの場合	Sの場合
質問の形を変える	質問の型を変える	5例	2例
	質問を分割する	1例	1例
質問を繰り返す	単純に繰り返す	1例	1例
	意味は同じだが表現を変えて繰り返す	3例	1例
	手がかりを加えて繰り返す	1例	3例

上の表で、「質問の形を変える」には「質問の型を変える」と「質問を分割する」が含まれる。このうち「質問の型¹³⁾を変える」とは、解釈や意見を求める「プロセス型」

の質問を、「yes/no」や選択肢で答えさせる「選択型」や事実に関する答えを求める「プロダクト型」など、より答えやすい形に変えることを指す（例1）。

【例1】

1 CT：祖父和和男怎么觉得？〔蝉の声について祖父と和男はどう思っていますか〕

←プロセス型の主発問

2A 子：好听。[いいと思ってます] ←（誤答）

3 CT：你觉得蝉很吵吗？〔蝉がうるさいと思っていますか〕 ←選択型への変更

4A 子：很吵。[とてもうるさいです]

（「CT」は支援者 F :『蝉の声』2013/6/10）

【例1】では、主発問「蝉の声について、祖父と和男はどう思っていますか」(1CT)はプロセス型の質問として投げかけられた。A子の誤答を受け、支援者は「蝉をうるさいと思っていますか」(3 CT)という選択型の質問に切り替えて再度投げかけたところ、今度は正答を得ることができた。

また、主発問をいくつかの細かい質問に分割する場合も認められた。例えば、主発問「关于新的假说，请看下图说明。(仮説はどうなりましたか。図を見て説明しなさい)」に対して子どもが沈黙すると、支援者Fは「谁跟谁撞击了啊？(何と何が衝突しましたか)」、「是以什么样的形式撞的呢？(どういうふうにぶつかりましたか)」、「轻的就怎么样了呢？(衝突後) 軽い部分はどうなりましたか」という3つの質問に分割することで、子どもを正答に導いている。

【質問を繰り返す】では、[単純な繰り返し]は支援者F・Sとともに1例のみであった。[意味は同じだが表現を変えて繰り返す]では、「从这一段中你能看出他是什么样的人？(祖父はどんな人なのかわかりますか)」を「感觉祖父是一个什么样性格的人？(祖父の性格がわかりますか)」と表現を焦点化したり、「是它有一个前提，是什么？(仮説の前提は何ですか)」を「那它如果要这个成立的话，必须是？(もしこの仮説が成立するしたら、何が必須ですか)」のように抽象的な語彙(「前提」)をより具体的な言い回しに言い換えたりしていることが認められた。また、[手がかりを加えて繰り返す]場合、「他还怎么样啊？(何をしましたか)」を「好像还是用熨斗，怎么样啊？(アイロンで何をしましたか)」のように語彙を加えるほか、注目すべき語彙を強調しながら質問を繰り返すことが行われていた(例2)。

【例 2】

1CT：什么分解困难？〔「困難を分割する」ってどういう意味ですか〕 ←主発問
2D 子：应该就是解决困难的意思吧。〔難問を解決するという意味じゃない？〕 ←(誤答)
3CT：他说分解困难。分解的话。〔ここで「分割」って言ってますよね、「分割」なら、〕
←注目すべき語を強調して繰り返す
4D 子：啊，这里不是有写，他说把问题给细化嘛，就一个个的解决这样子，先解剖后解
决（笑）。〔あつ、ここに書いてあります。「問題を細かく割って」って言つて
います。1つずつ解決していくという話。問題を細分したら解けるという意味
です（笑）〕

（「CT」は支援者 S :『握手』2014/4/23）

【例 2】では、支援者は主人公のセリフ「困難は分割せよ」の意味を主発問として問
うている（1CT）。そして D 子の誤答を受けて、支援者は「分割」というキーワードの
意味に注目させることで理解を促そうとしている（3CT）。

以上、学習課題（主発問）に対して子どもが沈黙したり答えが誤っていたりする場合、
支援者は「質問の形を変える」「質問を繰り返す」という補助発問を繰り出すご
でやりとりを維持し、子どもが自力で正しい理解にたどり着けるようにしていることがわ
かった。

これらの補助発問は日本語支援者や大学院留学生によって予め用意されたものでは
ない。井上（2005）は、国語の授業を行うにあたっては、まず教師自身がその教材文
をどう読んだかという教材分析が重要で、その上でどういう発問をしたらよいかとい
う計画を立て、主発問と補助発問を用意するのが教師のなすべき仕事であると述べている
(p.46)。表 7 に見られるような補助発問が繰り出されるということは、大学院留学生と
いう他者によって事前に用意された学習課題（主発問）の意図や内容を支援者（F、S）
が的確に把握していることに加え、正答を得られなかった場合を想定し、その時の対応
をイメージして支援に臨んでいることがうかがえる。

5.3.2 不十分な答えに対する補助発問

次に、主発問に対して誤答ではないものの子どもの答えが不十分であった場合、支援
者（F、S）は〔不足している情報を求める〕〔根拠となる情報を求める〕〔曖昧な言
い方を明確化させる〕〔他の情報を求める〕という補助発問を行っている（表 8）。

表8 子どもの不十分な答えに対する支援者の補助発問

支援者が行った補助発問	F の場合	S の場合
不足している情報を求める	3 例	1 例
根拠となる情報を求める	2 例	1 例
曖昧な言い方を明確化させる	6 例	5 例
他の情報を求める	3 例	2 例

以下、表 8 に示した 4 種類の補助発問について、具体例を示しながら見ていく。
〔不足している情報を求める〕は、子どもの答えに必要な情報が欠落しており、その

情報を求めるための補助発問である。

【例 3】

1CT：月亮有什么特征啊。[月にはどんな特徴がありますか] ←主発問

2C 子：含铁量相对比较少。[鉄の量が比較的少ないです]

3CT：多少？具体数字。[どのぐらい？具体的な数字は？] ←補助発問

4D 子：百分之三。[3%です]

(「CT」は支援者 F :『月の起源を探る』2014/6/9)

上の例では、支援者が「月にはどんな特徴があるか」と尋ねたところ（1CT）、C子は「鉄の量が比較的少ない」と答えた（2C子）。教材文には鉄の割合が図示され、詳しく説明されている。それにもかかわらず「比較的少ない」と片付けてしまうことは的確に情報を読み取ったとはいせず、支援者は具体的に数値で示すよう要求している（3CT）。

〔根拠となる情報を求める〕は、子どもが意見や解釈を述べた際、何を根拠にそのように考えたのかを問い合わせる補助発問である。

【例 4】

1CT：你觉得它是一个怎样的人？[(ルロイ修道士は) どんな人だと思いますか] ←主発問

2D 子：怎么样的？就是，善良呗。[どんな人って、まあ、優しい人]

3CT：唉？他哪个地方你可以看出他善良？[え？ どこから優しい人ってわかるんですか] ←補助発問

4D 子：然后他还帮日本那个打仗打输了的人，那个孩子们开福利院啊什么的，收养孩子么这样的。[彼は負けた日本側の子どもたちのために孤児院を開いたり、子どもを引き取って育ててあげたりしました]

(「CT」は支援者 S :『握手』2014/4/23)

【例 4】では、「どんな人だと思いますか」という登場人物の人物像を問う主発問に対し（1CT）、D子は「優しい人」と答えた（2D子）。そこで支援者は、どこから「優しい」と判断できるのか、その根拠を教材文に記された情報をもとに示すよう求めている（3CT）。

〔曖昧な言い方を明確化させる〕では、子どもが指示語を使って答えた場合、その指示内容を明確化させるものが9例中4例、曖昧な説明を明確化させるものが5例見られた。以下、それぞれの例を示す。

【例 5】

1CT：能不能感觉出来爷爷他为什么故意岔开话题的那种心理啊。[祖父がわざと話題をそらしたのはどういう心理からですか] ←主発問

2A 子：本来孩子们想是自由的，可是他却想考着那个什么。[子どもたちは本当は自由になりたがっていましたが、彼は違って、あれを受けようとしていました]

3CT：当时大家都想考什么呀。[その時みんなは何を受けようとしてましたか]
←補助発問

4A 子：考什么校，那个陆军叫什么海军…。[なんとかいう学校、あの陸軍とか海軍とかいう…]

(「CT」は支援者 F :『蝉の声』 2013/6/11)

【例 5】では、主発問に対し、A 子は「陸軍士官学校を受験する」という登場人物の行動を把握できている。しかし、学校の名称を覚えていなかったため、「あれ」という代名詞を用いて答えを述べた (2A 子)。それに対して支援者は曖昧な言い方のままでは不適切と判断し、「何を受けようとしていたか」と補助質問を重ねることで情報の明確化を図っている (3CT)。

【例 6】

1CT：这个假说为什么不成立呢？ [なぜこの仮説は成立しないですか] ←主発問

2F 男：原因，原因有几个，其中一个就是说，月球过大，地球引力难以将其捕获。[原因、原因はいくつかあります。一つは月は大きすぎて、地球の重力は月を捕らえられません]

3CT：月球过大吗？ [月の何が大きすぎるのですか] ←補助発問

4F 男：啊？ 体积。[ああ？ 体積です]

(「CT」は支援者 S :『月の起源を探る』 2015/6/12)

【例 6】では、仮説が成立しない理由として、F 男が「月が大きすぎる」ことを挙げた (2F 男)。支援者は月の何が大きすぎるのかが曖昧であるとし、明確化を求める補助発問を行っている (3CT)。

最後に、[他の情報を求める] ための補助発問は 2 つの場合に行われていた。一つは、正答が複数あってそれらが出そろっていないときに「还有什么想到的？（他に何かありませんか）」と問い合わせを重ねる場合である。もう一つは、子どもに多様な意見を求める拡散的発問¹⁴⁾を行う場合である（例 7）。

【例 7】

- 1CT：答案是什么。[で、その（=月を研究する意義の）答えは？] ←主発問
 2D 子：答案就是让我们更了解地球。[答えは、地球への理解を深めさせます]
 3C 子：有助于更了解地球。[地球への理解を一層深めるために役立ちます]
 4CT：只限制于更了解地球吗？能不能再扩展一些 我们光知道就可以了嗎？[地球への理解を深めるだけですか。もっと発展させて。私たちは知っているだけで十分ですか] ←補助発問
 5D 子：揭开宇宙之谜。[宇宙の謎を解明します]

（「CT」は支援者 F：『月の起源を探る』2014/6/9）

【例 7】では、教材文には「月を研究する意義」が 1 つだけ示されており、C 子も D 子も本文の記述に沿って正しく答えている（2D 子、3C 子）。しかし、支援者は研究の意義を子ども自身にも考えさせようと拡散的な補助発問を加えている（4CT）。このことについて、支援者 F は支援記録に「なるべく自分の気持ちを深く広く書きなさいと言った」と書き記しており、この補助発問は意図的に行われたことがわかる。

以上、主発問に対する答えが不十分であった場合、支援者は不十分な答えを補うための補助発問を行っていた。このような補助発問を行うには、正答と比較して子どもの返答のどこがどのように不十分であるかをとらえ、さらに、不十分な部分を子ども自身に埋めさせるには何を聞けばよいのか「次の一手」を示すことが求められるが、支援者（F、S）はそれらをやり遂げていることが確認できる。

5.3.3 正答に対する補助発問

主発問に対する子どもの返答が正しければ、そこでやりとりを終えることも可能である。しかし、正答を得た後も、支援者がさらに質問を重ねている場合が認められた。正答後、支援者（F、S）は「専門用語の意味を確認する」「主発問に関連する質問を追加する」という補助発問を行っていた。

表9 子どもが正答を述べた後の支援者の補助発問

支援者が行った補助発問	F の場合	S の場合
専門用語の意味を確認する	0 例	4 例
主発問に関連する質問を追加する	あらすじを把握する	4 例
	人物像を把握する	2 例
	経験をもとに考える	3 例
	感想・意見を述べる	2 例

表9からは、支援者によって補助発問の傾向が異なることが見て取れる。支援者 F はあらすじや人物像の把握に積極的に補助発問を加えているのに対し、支援者 S は「自转是什么意思？（自転はどういう意味ですか）」「这个是卫星。那那个地球呢？（これは衛星ですが、そっちの地球は何ですか）」など「専門用語の意味を確認する」補助発問が多い。子どもが自由に操れる母語を用いた支援では、専門用語を回避するのではなく

意図的に使うことで用語の理解や定着を図っていることがわかる。

次に、支援者 F と S が同程度の頻度で用いているのが【経験をもとに考える】と【感想や意見を述べる】補助発問である。【例 8】は【経験をもとに考える】の例である。

【例 8】

1CT：那当时勒罗伊老师，那个园长非常生气。生气之后怎么样了呢？就马上原谅他们了吗？【あの時ルロイ先生はすごく怒りましたよね。その後はどうなりましたか。すぐ彼らを許してあげましたか】

2D 子：一个月没跟他们讲话。[いいえ。(先生は) 1ヶ月ほど彼らに話もしてくれませんでした]

3CT：恩，这个中间，有个部分。你有没有过这样的经验呐？[はい、その真ん中のところですね。皆さん、そういう体験はありますか] ←補助発問

4D 子：没有（笑）。关键是就算跟别人吵架也不会一个月也不讲话（笑）。[ありません（笑）。たとえ人と喧嘩していても、1ヶ月も互いに口もきかないほどのことなんかないよね（笑）]

（「CT」は支援者 S：『握手』2014/4/23）

上の例では、支援者は「1ヶ月ほど口をきかない」という登場人物の行動を押された後（1CT）、同様の経験をしたことがないか、子どもから引き出そうとしている（3CT）。自分の経験と比べることで、子どもも登場人物の「1ヶ月ほど口をきかない」という行動の意味や重さを、より実感をもってとらえることができるといえよう。

この他にも、「一般你们有没有，在生活中有没有岔开话题的这种经历？」（普段の生活の中で話題をそらせた経験はありませんか）とまず聞き出すことで、それを手がかりに「話題をそらす」行動を取ったときの登場人物の心情を考えさせたり、「月」を扱った説明的文章の学習では「偶尔也看一看月亮吗？（普段、たまに月を見ますか？）」とテーマと接点をもつような経験を引き出したりすることで、教材文への興味を呼び起こす働きかけが行われていた。

そして、【例 9】は【感想や意見を述べる】補助発問で、月の起源をめぐる 4 つの仮説について子どもたちが一定の理解に到達した後のやりとりである。

【例 9】

1CT：这个撞击说你感觉怎么样。[(新しい仮説について) どう思いますか] ←補助発問

2D 子：我觉得好像，很亲子说很像啊（笑）。[これ、なんか、親子説と似ています（笑）]

3CT：跟亲子说？[親子説？]

4D 子：不知道为什么。不是嘛，因为那个东西，那个比较大的一个行星撞到地球上面，也相当是说，那从地球上面进不去的物质出来的嘛，有点，就是跟亲子说有点像的，感觉吧那样。[私もよくわかりませんが、大きい惑星が地球にぶつかって、そして、地球に入れないと物質から（月が）形成されるのは、ちょっと、親子説みたい、というような感じです]

（「CT」は支援者 F：『月の起源を探る』2014/5/30）

支援者は「新しい仮説」への感想を補助発問として投げかけている（1CT）。この問い合わせに対してD子は「新しい仮説」と他の3つの仮説とを比べ、そのうちの一つである「親子説」に類似点を見いだしている（2D子、4D子）。

吉川（2009）によれば、【例9】に示したような「ある問題について自分の感想や意見を自分自身の言葉で述べることを求める発問」は「C 評価・批判・鑑賞についての発問」（井上, 2005）に分類され、質の高い授業に欠かせないものであるという(pp.40-41)。特に【例9】においては、子どもはこれまでの内容理解をもとに4つの仮説の類似点と対比点を自分で整理し、その異同をふまえた上で意見を述べている。この点において、支援者の補助発問は批判的な読み¹⁵⁾を生じさせる契機となっているといえよう。

5.3.4 正答に対する補足説明

主発問に対する子どもの答えが正しい場合、補助発問という形に加え、支援者が補足説明を行っていることも認められた。支援者（F、S）の行った補足説明は「子どもの発言を言い換える」「情報を整理する」「母国の関連情報を示す」である。

表10 子どもが正答を述べた後の補足説明

支援者が行った補足説明		Fの場合	Sの場合	
子どもの発言を言い換える	難化	抽象度を高めて言い換える	4例	
		本文の表現を用いて言い換える	2例	
	易化	具体例を示して言い換える	2例	
		わかりやすい言葉で言い換える	1例	
		明確な言い方で言い換える	2例	
		実演を伴って言い換える	4例	
		これまでの学習内容を整理する	1例	
		子どもの発言内容を整理する	3例	
情報を整理する		3例	1例	
母国の関連情報を示す		3例	1例	

表10に示す「子どもの発言を言い換える」では、F、Sともにより難しい表現を用いる「難化」の言い換えを行っていた（例10、例11）。

【例10】

- 1CT：祖父马上快90了，感觉祖父是一个什么样性格的人？〔祖父は「もうすぐ90になる」というところから、彼の性格がわかりますか〕 ← 主発問
 2B男：都90了，他问什么衣服还自己洗，为什么？〔もう90才だよ。なんで服は自分で洗うわけ？〕
 3A子：从这里边，然后，不想给其他人添麻烦。〔人に迷惑をかけたくない〕 ← (正答)
 4CT：自理、自强、自立。写下来。〔自理、自強、自立。書き留めてください〕 ← 言い換え

（「CT」は支援者F：『蝉の声』2013/6/10）

【例 11】

- 1CT : 共同成长说, 为什么它不成立? [共成長説はなぜ成立しないですか] ←主発問
2E 子 : 因为, 因为众所周知月球的含铁量很低, 但由于, 如果他们是共同成长的, 月球的所含的物质应该与地球形同, 但事实上并非如此, 所以这个假说也被否定了。[それは、周知の通り、月に含まれる鉄はとてもわずかです。地球と月は共に成長したので、月に含まれている材料物質は地球と似ているはずです。でも、実はそうではありません。だからこの仮説が否定されました] ← (正答)
3CT : 含铁量? [鉄の含有量?] ←言い換え
4E 子 : 月球的含铁量却不足百分之三, 质量的百分之三。所以这个假说并不成立 [月の鉄の含有量は3%にも満たない、質量の3%です。だからこの仮説は成立しないです] ← (言い直し)

(「CT」は支援者 S :『月の起源を探る』2015/6/12)

上の 2 つの例では、子どもはいずれの場合も主発問に対して正しい答えを返している。しかし、支援者は正答を受け止めて終わりにせず、【例 10】では「人に迷惑をかけたくない」(3A 子) という子どもの返答に対して「自理、自強、自立」という抽象的な熟語で言い換えたり (4CT)、【例 11】では「月に含まれている材料物質」(2E 子) という子どもの言い回しを、「鉄の含有量」という専門用語で表すよう求めたりしている (3CT)。難しい用語や表現を積極的に使っていけるのは母語の強みでもあり、年齢相応の語彙を獲得するチャンスともいえる。

これに対し、「易化」への言い換えは支援者 F のみに見られた。例えば、子どもの「躊躇」という発言を「つまり、ためらっている」とわかりやすい言葉で言い換えたり、子どもの「他のところでは他の物質になります」を受けて、「例えば、氷とか水とか」のように具体例を示したりしている。

次に、[情報を整理する] はこれまでの学習内容や子どもの発言のポイントを整理するもので、2 名の支援者に共通して認められた。

【例 12】

- 1CT : 它如果要这个假说成立的话, 必须有一个什么样的条件? [この仮説が成立する としたら、どのような条件を満たさなければならないですか] ←主発問
(* 主発問に対する E 子の説明と CT のやりとりが続く)
2CT : F 男は明白了吗? [F 男はわかりましたか]
3F 男 : 是俘获说吗? (略) 啊, ## 它说 ##。[捕獲説ですか? (略) ああ、これは]
4CT : 她的意思是说它提了三点, 一个远, 一个近, 还有一个就是另一种是从另一个角度来说明。[彼女が言いたいのは、E 子は 3 点提出しました。1 つは (太陽から) 遠い、1 つは (地球に) 近い、最後の1 つは他の角度から説明します]
(「CT」は支援者 S :『月の起源を探る』2015/6/12)

【例 12】では、支援者が投げかけた主発問に対し E 子の発言が続く。発言のなかつた F 男に対して支援者は「わかりましたか」と確認を求めるが (2CT)、F 男は答えられな

い（3F男）。そこで、支援者はE子の発言のポイントを「1つは～、1つは～、最後の1つは～」という形で示している（4CT）。このように支援者が情報を整理して示すことで、子どもの発言のポイントやこれまでたどってきた理解の筋道が明確になり、必要な情報が参加生徒全員に共有されやすくなる。

そして、[母国に関する情報を示す]は、Fに3例、Sに1例認められた。5.1項で行った学習課題（主発問）の分析でも「既有知識の活性化」の項目があり、計11例の課題が確認されたが（表4、表5）、これらは子どもの経験を問うものが5例、既有知識を問うものが6例で母文化に関わるものはなかった。しかし、支援者は補助説明の中で、例えればインターネット利用について話す際に「WeChat（微信）」や「QQ」など中国で人気のアプリを例に出したり、説明文『月の起源を探る』の学習で、月を詠んだ詩の一節「月亮走我也走。跟着月亮一起走」（月が去れば、私も行きます。月を追って。）を紹介したりなどしていた。母国や母文化の情報を使うことについて、支援者Fは「ゼロから習うのはやっぱりきつい。普段の自分の日本の生活と、今までの中国の生活を使いながら勉強した方が楽」（インタビュー談）と述べているように、地域の母語支援者は子どもと共に文化を有していることの強みを活かし、母国や母文化の話題を補助説明の形で提供していることが確認された。

6. まとめと今後の課題

分析の結果、地域の母語支援者が行う「母語による学習」では、あらすじの把握、様子の想像、情報の整理、心情の把握、人物像の把握、主題や要旨の把握、既有知識の活性化、感想や意見の表出、文章構成や表現法の吟味、言葉の学習、というさまざまな読みの活動が行われていた。また、高度な思考操作や理解力を要求し、子どもの思考を活性化し多様な意見を生じさせる学習課題（主発問）が全体の3割～6割を占めていた。支援者は、このような学習課題を的確に理解した上で、主発問として投げかけながら学習支援を進めていることがわかった。

さらに、主発問に対して子どもが沈黙したり誤って答えたりする場合、地域の母語支援者は「質問の形を変える」「質問を繰り返す」という補助発問を重ねることで子どもを正答に導こうとしていた。また、不十分な答えに対しては、「不足している情報を求める」「根拠となる情報を求める」「曖昧な言い方を明確化させる」「他の情報を求める」補助発問を行っていた。さらに、子どもが正答した場合でも、専門用語の意味を確認したり関連する質問を加えたりするほか、「子どもの発言を言い換える」「情報を整理する」「母国に関する情報を示す」ための補足説明を行っていた。

授業に先立って行う準備のうち、教材文の内容的価値や言語表現の特徴、教材文を通して養うべき能力について徹底的に考察し理解することを飛田（1990）は「素材的研究」と呼び、教材研究の最初の段階として位置づけている。この指摘をふまると、地域の母語支援者が学習課題の内容を的確に把握し、主発問として活用していることからは、準備段階で時間をかけて素材的研究を行ったことがうかがえる。また、子どもの誤答や不十分な答えに対応するためには、子どもの発言のどこが・どう不十分であるのかをその場で瞬時に聞き分ける必要がある。これは、正答の条件を把握しているからこそでき

ることであり¹⁶⁾、ここにも素材的研究の跡が見て取れる¹⁷⁾。

そして次の段階で行うのが「指導的研究」である。指導的研究は対象とする学習者を念頭に置いて教材文をどのように教えるかについて練るもので、学習者の実態、指導の目標や内容、学習指導の計画や方法という観点から検討を行う（飛田 1990）。前節で示した分析結果からは、支援者（F, S）は子どもの反応に応じて適切な補助発問を次々と行っていた。このことからは、どのように教えるかについての指導的研究もなされていいたと考えられる。もちろんここで言う指導的研究は、上述の観点すべてを網羅しているわけではない。しかし、子どもの母語力や学習に向かう姿勢など「学習者の実態」をふまえ、どのように教えるかのイメージを事前に構想していたことは、インタビューにおける次の語りからもうかがえる。

- ・「(翻訳文や学習課題を) 毎日見てるうちに、本当に子どもに教えるふうには見えてくる (=実際に子どもに教えるときのイメージが浮かんてくる)」(F)
- ・「(生徒には) それぞれ特徴があって、(学習への) 取り組み方も違うし、その場での教え方はやっぱり違う。… 子どもがあまり興味がないとか (いう場合)、やっぱりなおさら自分がいっぱい準備しとかないと」(F)
- ・「(子どもたちが) 短時間で理解できる方法を考えながら、(学習課題を) 作っていました」(S)

また、次の語りは、支援者（F, S）が「どのように教えればよいのか」という意識を働かせながら「日本語による学習」場面を見ているというものである。

- ・「(日本語による学習場面で) M先生がボール使って、おもしろく子ども (に教えていた)。あれを見たら、来年あたし母語（場面）で使うわと」(F)
- ・「1年目の日本人の先生が教えた内容を、多少使って、本当にお借りして。… で、2年3年だんだん、本当に日本人の先生の教え方を少しずつ取り入れて、子どもたちを教えて」(F)

支援者（F, S）は、次回の支援が少しでもよいものになるように、日本語支援者の振る舞いから教え方のヒントをつかみ、吸収しようとしていることがわかる。

以上のことから、地域の母語支援者による教科学習支援は、単に「子どもの母語がわかるから」遂行できたのではなく、教材文そのものの理解においても、さらにはどのように教えるかについても入念な準備が基盤となって実現したものであると考えられる。

本研究で対象とした支援者 F と S は、母国で読解指導に携わった経験や専門知識を有しているわけではない。小中学校の入り込み支援で通訳をした経験をもつものの、国語の教材文を母語で教えたことはなかった。しかし「母語による学習」場面では、教材文の内容について主発問や補助発問を繰り出しながら子どもとの対話を維持し、内容理解を促していることが認められた。

「教師は自分の授業から学び、仲間に支えられ、仲間とともに学ぶことによって危機を乗り越え、教師として成長する」(藤岡, 1993, p.3) とされるが、地域の母語支援者も、

成長に必要な時間、支援者仲間からのサポート、そして学校現場の理解や協力を得ながら実践を重ねる場をもつことで、教科学習支援の担い手として力を蓄えていくことができるのではないだろうか。そして、彼らが教科学習支援に主体的に携わることは、地域に定住する外国人は母語による学習支援の重要なリソースであるという認識を学校教員や支援コーディネーターの間に拡げ、それは母語を活用した支援の安定的な継続に寄与するだけでなく、日本語を母語としない子どもの教育を地域全体で支えるという点において多文化共生の実現につながるといえよう。

今後は、地域の母語支援者の「どのように教えればよいのか」への不安を和らげ、指導の技量を高めるために、自らの実践を振り返る機会や¹⁸⁾支援者同士が実践の工夫を共有する場を作っていく必要がある。また、母語の活用に興味はあるものの支援方法がわからないなどためらいを感じている定住者に対し、広く研修の機会を設けていくことも重要である。一方で、教材勉強会の開催や「母語による学習」の教材資料を渡すだけではなく、授業案のヒントを出し合うなど教材研究の負担軽減を図ることも課題である。

注

- 1) Cummins (1984) は学習言語の獲得には 5 ~ 7 年かかるとしている。
- 2) 母語支援者確保に向けた取り組みとして、「母語による学習」を遠隔型支援として行う実践がある（清田, 2019）。
- 3) 朱 (2007) は「国語の学習（読むこと）に必要な思考力の育成モデル」（清田, 2007）を援用し、「母語による学習」において参加生徒が取り組んだ 8 種類の読みの活動を示している。
- 4) 「母語による学習」を担当した大学院留学生が作成した母語教材（教材文の母語翻訳版や学習課題を記したワークシート）は事前に地域の母語支援者に渡されていて、自由に利用することができる。
- 5) 支援記録は日本語支援者と母語支援者がその日の学習支援を振り返って記述したものである。記述の内容は、学習内容、学習課題に対する子どもの反応、支援者の働きかけなどに加え、記述者自身の考え（疑問や気づきなど）が含まれる。記述量は A4 版で 3 ~ 4 頁である。
- 6) 学習支援は毎月 3 ~ 4 回ほど実施している。
- 7) 「母語支援者」の内訳は、2012 年度は中国語支援者とポルトガル語支援者、2013 年～2014 年度は中国語支援者と英語支援者、2015 年～2016 年度は中国語支援者である。このうち、ポルトガル語支援者と英語支援者は、元「外国人児童生徒」や元「帰国子女」、そして県外の定住者である。また、筆者は日本語支援者の一人として本支援に携わった。
- 8) 支援の参加にあたり、子どもの母語力や日本語力のレベルは問わなかった。
- 9) 主発問は「教材についてぜひ子どもに理解してもらいたい内容」を問うものである（井上 2005, p.46）。
- 10) 子どもたちの発達段階は、年度初めに行う学校教員との打合せで得た、日本の学校への編入時期、DLA（外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント）の評価結果、日頃の学習状況などの情報をもとに判断している。さらに、実際に支援を開始してからの子どもたちの反応も加味し、子どもたちの状況を把握している。
- 11) 「B 内容の解釈についての発問」の a レベルと b レベルの合計値は、『握手』82%、『蝉の声』76%、『月の起源を探る』81%、『ネット時代のコペルニクス』74% である。

- 12) B b レベルと C レベルの合計値は、『握手』54%、『蝉の声』37%、『月の起源を探る』31%、『ネット時代のコペルニクス』60%である。
- 13) Mehan (1979) は教師の質問がどのような答え方を要求するものであるかという観点から、質問を 4 つの型に分類した。「選択型」は質問に対する同意・不同意や選択肢を選ぶことで答えさせる。「プロダクト型」は名前や場所など事実に関する答えを求めるものである。「プロセス型」は意見や解釈を、「メタプロセス型」は自分たちの考えの根拠を求める。
- 14) 「拡散的発問」とは、実例を挙げさせたり、比喩を考えさせてみたり、自己の経験から類推させたり、あるいは、言外の隠された意味を想像させるなど、読みを拡散していく発問を指す（吉川, 2009, pp.38-39）。
- 15) 「批判的に読む」とは、「文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むことである」（文部科学省, 2017, p127）。
- 16) 井上 (2005) は「授業を構成する要素として、教師と子どもと教材が考えられますが、発問はその三者を結ぶ扇の要のような役割を果たします。したがって、教材分析が深く行われれば行われるほど、すぐれた発問が可能になりますし、受け持つ子どもの実態について深く理解していればいるほど、それに密着したすぐれた発問が可能になるのは明らかのことです」(pp.59-60) と述べている。また、生田 (1998) は「授業をコミュニケーションにたとえると、教師は二つの基本的な力量が必要になる。目の前で起こっている授業事象を認知することと、認知に基づいて教師が繰り出す授業技術である」(p.7) と述べている。なお「授業事象」とは「子どもの学習の様相」の意味であり、また、授業場面における「授業技術」は「主として課題提示と発問に関わるところに集約される」(pp.46-47)。
- 17) 準備にかけた時間について、支援者は「必ず毎日なんだかんだで（教材文を）2 時間ぐらい見たり、ネットで（情報を）検索したり。（初めての教材を教えるときは毎日）2 時間では足りない。3 時間以上」(F)、「支援の時間より長いんですよ。5 時間ぐらい」(S) と語っている。
- 18) 吉崎 (1998) は「教師は自ら実践した授業を振り返ることによって、次からの授業をよりよいものにするためのヒントを得たり、実践知を獲得することができる」(p.96) と述べている。

引用文献

- 浅田匡 (1998)「教師の自己理解」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)『成長する教師—教師学への誘い』(pp.244-255) 金子書房
- 池上摩希子・末永サンドラ輝美 (2009)「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題—「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える」『早稲田日本語教育学』4, 15-27.
- 生田孝至 (1998)「授業を展開する力」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)『成長する教師—教師学への誘い』(pp.42-54) 金子書房
- 井上尚美 (2005)『国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎』明治図書
- 宇津木奈美子 (2007)「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化創成科学論叢』10, 85-94.
- 宇津木奈美子 (2009)「中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態」『言語文化と日本語教育』37, 21-30.

- 宇津木奈美子(2010)「地域の日系南米人による教科支援の可能性—国語教材文の翻訳活動を通して」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』6, 59-79.
- 岡崎敏雄(1997)「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課
- 小沢一仁、重光由加(2018)「授業現場における質問と発問の違い—語用論と心理学の視点から—」『東京工芸大学工学部紀要』41(2), 1-7.
- 清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 清田淳子(2014)「地域の母語支援者による教科学習支援の分析—「探索的な母語支援」の観点から」『異文化間教育学会第35回大会予稿集』, 102 – 103.
- 清田淳子(2019)「言語少数派の子どもに対する母語を活用した遠隔型教科学習支援の試み—スカイプを利用して—」『日本語教育』174, 31-44.
- 清田淳子、宇津木奈美子、高梨宏子、三輪充子(2014)「地域に定住する母語支援者へのサポート体制の構築—教科学習支援の主体的な取り組みに向けて—」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 103 – 108.
- 朱桂栄(2007)『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 高梨宏子(2016)「学校における地域の外国人支援者の教科学習支援参加に関する一考察—支援者がもつ「親の目線」に着目して」『東海大学課程資格教育センター論集』15, 19-27.
- 飛田多喜雄(1990)「これから教材研究の基本方向」『誰にもできる国語教材研究法の開発』(pp. 7-30) 明治図書
- 藤岡完治(1998)「成長する教師」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)『成長する教師—教師学への誘い』(pp.1-6) 金子書房,
- 光元聰江、岡本淑明(2006)『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版
- 文部科学省(2003)「補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/004/001.pdf)
- 文部科学省(2003)「『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告)一小学校編』の公表について」『教育委員会月報』55(5), 66-68.
- 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説国語編』
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf)
- 文部科学省(2022)『日本語指導が要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)の結果について』
(https://www.mext.go.jp/content/20230113-mxt_kyokoku-000007294_2.pdf)
- 横浜市国際交流協会(2004)「母語を生かした学習支援モデル事業報告書 平成15年度」
- 吉崎静夫(1998)「授業の流れを予測する」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著)『成長する教師—教師学への誘い』(pp.89-103) 金子書房
- 吉川芳則(2009)「発問、板書、言語能力実態把握の力量」『日本語学』28(5), 36-45.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education*, Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986) *Bilingualism in education*. Longman.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*, Harvard University Press.

付記

本稿は科学研究費補助金研究成果報告書『教科支援を担う「地域の母語支援者」へのサポート体制の構築』（基盤研究（C）課題番号 15K02665、研究代表者 清田淳子）所収の「「地域の母語支援者」による母語を活用した教科学習支援の分析—「地域の母語支援者」の発問に注目して—」（pp. 47-68）に加筆修正を加えたものです。