



Title	在籍級への入り込み支援における母語支援者のスクヤ フォールディング
Author(s)	清田, 淳子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2012, 8, p. 16-36
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25047
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

≪ 研究論文 ≫

在籍級への入り込み支援における
母語支援者のスキャフォールディング

清田 淳子 (立命館大学)

jkiyota@fc.ritsumei.ac.jp

**Scaffolding for a Non-Japanese Student by Mother-Tongue
Supporters in the Class**

KIYOTA Junko

キーワード：言語少数派生徒、スキャフォールディング、入り込み支援、母語支援者、
教科学習

要 旨

近年、言語少数派児童生徒の教育をめぐるには、子どもたちをいかに在籍級の授業に内包していくかが新たな問題として設定されている（櫻井2008, 松田2011など）。本研究では、言語少数派生徒が在籍級授業に参加していくための支えの一つとして、入り込み支援における母語支援者のスキャフォールディングに注目した。分析の結果、母語支援者は、授業内容の理解、日本語の表記や表現の習得、そして学習ストラテジーの獲得を促すスキャフォールディングを用いて、また、学習意欲を喚起したり、子どもと授業者の仲介を図ることで子どもの授業参加を支えていることがわかった。母語支援者は「先生の通訳」というイメージでとらえられがちであるが、授業の展開を見据えつつ子どもの状況に応じたスキャフォールドの仕方を工夫するなど、主体的かつ創造的に子どもを支えていることが認められた。

Abstract

A new issue has been recognized in the education for minority-language children, which is how to adapt them to their own class. This research focuses on the scaffoldings by mother-tongue supporters assisting the minority-language children in the classes. Through the examination of the results, it turns out that those supporters assist the children to take part in their classes by using scaffoldings which promote the children's understanding of the lessons, improving oral and writing ability in Japanese, and acquiring learning strategies. Furthermore, they mediate between the children and their

teachers, and encourage the children's learning motivation. Mother-tongue supporters are likely to be considered as “interpreter of the teacher”. However, it is recognized that they assist language minority children more independently and creatively considering the procedure in the classes.

1. はじめに

近年、日本における「言語少数派の児童生徒」（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）の数は増加の一途をたどり、日本での滞在には長期化・定住化の傾向が指摘されている（文部科学省 2010）。言語少数派児童生徒に対する教科学習支援の必要性は1990年代末から指摘されているが、これまでの研究は学校の取り出し授業や地域の教室を対象としたものが中心であり、これらの学習支援が子どもたちの在籍級への授業参加を目的としているにもかかわらず、めざすところの在籍級授業を取り上げた研究はわずかである。

このような状況に対し、櫻井（2008）は「外国人児童の学びの場を考える際には、従来からの研究対象である取り出し授業や日本語教室だけではなく、最も重要であるはずの在籍学級のあり方をも視野に入れるべきである」（p.1）とし、松田（2011）は「いかにして JSL の子どもを在籍学級に内包していくか」（p.20）を新しい課題として設定している。実際、取り出し支援を経て在籍級の授業に参加した子どもからは、「先生の質問に答えたいですか」という質問に対して「会想。但是不敢。我想说，“老说，我也会，我也会。”（答えたいですが、勇気がありません。“先生、私もできる。私もできる”と言いたいです。）」という語りも見られ（佐藤2009, p.163）、問題の解決が在籍級に入った言語少数派生徒の勇気や頑張りに帰されている現実がある。

一方、海外の先進的な取り組みに目を向けると、ハモンド（2009）はオーストラリアの ESL 教育を例に、「英語（＝第二言語）学習のごく初期の段階は超えていても依然 ESL の支援を必要としている生徒たちは、在籍学級に組み入れられなければならないし、彼らのニーズは在籍学級の文脈の中で取り組まれなければならない」（p.9）とし、「(ESL 生徒が)教師と同級生に支えられながら英語を話す 在籍学級に浸かる」（p.10）ことの重要性を指摘している。そして、教師や同級生の「支え」として、在籍級教師が ESL 生徒を手助けするために用いるスキャフォールディングの特性を明らかにしている。

このような中、本研究では在籍級における周囲の「支え」の一つとして、入り込み支

援を行う母語支援者のスキャフォールディングに注目する。入り込み支援は、在籍級で支援者等が言語少数派児童生徒の横に座り、教師が行う授業の内容を補足説明するという支援形態で、学校現場では取り出し支援と並んでよく用いられている。しかし、誰が（学校教員・行政が派遣する支援員・ボランティアなど）、何のために（学校生活への適応のために・日本語習得のために・教科学習の理解のために）、いつ（実施時期や期間）、どんな言語で（日本語で・母語で）行うのかなど、その実態は地域や学校によって大きく異なる。しかも、入り込み支援者が教室内で子どもに対してどのような手助けをしているかを探った研究は管見の限り見られない。

そこで本研究では、在籍級で入り込み支援を行う母語支援者が、言語少数派生徒に対してどのようなスキャフォールディングを行っているか、その実態を明らかにし、入り込み支援の可能性を探ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 日本語を用いた在籍級への入り込み支援

松田他（2009）は、子どもの学ぶ力は他の子どもからの刺激を受けて発達することをふまえ、言語少数派児童生徒の少ない分散地域ではできるだけ早く在籍級の授業に参加するべきであると主張する。そこでバングラデッシュ出身の児童1名（小学3年）を対象に、編入直後から「日本語による学ぶ力」の育成に向けてリライト教材を用いた国語の取り出し支援を実施し、半年後には日本語指導教員による入り込み支援（計8時間）を行った。分析の結果、子どもは在籍級で学年相当の学習が行うことができ、授業への積極的参加が認められたとしている。

また、逢坂（2009）は、子どもの授業参加を促す手立てとして読解スキルを明示的に教える指導に取り組み、その有効性を検討した。チュニジア出身の児童（小学3年、日本語学習歴は1年8ヶ月で生活言語能力は高い）を対象に、教師による国語の入り込み支援（計10時間）を行ったところ、対象児童は「言葉・形式に着目する読み」の学習には参加できたが、「内容に着目した読み」の学習では読解スキルを活用することができず、授業への参加が難しかったという。

以上の研究で取り上げられた入り込み支援はいずれも日本語で行われたものであった。では、子どもの母語を用いた入り込み支援はどのような状況なのだろうか。

2.2 子どもの母語を用いた在籍級への入り込み支援

子どもの母語を用いた入り込み支援には、取り出し支援との連携を前提とするかどうかによって大きく二つに分かれる。

まず、取り出し支援との連動を必ずしも前提としない実践を扱ったものとして横浜市国際交流協会（2004）がある。横浜市国際交流協会は「母語を生かした学習支援モデル事業」のもと、子どもの母語ができるボランティアと教師がペアになって取り出し支援と入り込み支援をするという実践に取り組んだ。このうち入り込み支援については、子どもの母語ができるボランティア（日本人4名、スペイン語母語話者1名）が、5名の生徒（母語はスペイン語、2名は日常会話も殆どできない、3名は学校からの連絡は伝わる日本語力をもっているが学習についていくのは難しい状況）を対象に、1年間で73時間の支援を行った。

その結果、母語支援者による入り込み支援の成果として、言語少数派生徒への効果（学習内容の理解、学習意欲、安心感、未来への希望）、教員への効果（子どものつまずきの発見）、そして他の生徒への効果（言語少数派生徒に対する見方の変化）が報告されている。一方で支援者からは入り込み支援の難しさとして、子どもの理解状況の把握、授業のポイントをつかむことや専門用語の理解が挙げられている。以下、同報告書に掲載された入り込み支援者の声を引用する。

- ・授業を受けていて（子どもが）どこまで分かって、何が分からないかを見つけるのがとても大切です。それに気づくと、どういう風に通訳をすればよいのか見えてきます。ただ多くの場合は「何がどう分からないのか分からない」という説明しようにもできない状態が現実なのです。ですからその突破口を見つけるのに時間がかかることも事実です。
- ・入り込み授業はかなり難しいというのが印象です。学習範囲だけは前日には連絡があり、できるだけ準備をして臨むのですが、先生の言葉を同時通訳的に訳したのでは生徒が消化できないし、ポイントを抜粋して、といっても判断が難しいです。
- ・担当する教科を決めていくといいと思う。各教科の専門用語を全て覚えていくのは容易なことではない。

（横浜市国際交流協会『母語を生かした学習支援モデル事業報告書』2004年、p26～p30より引用、下線は筆者による）

次に、取り出し支援と入り込み支援の連携を前提とするモデルを見ていきたい。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」¹⁾（岡崎, 1997）は在籍級の予習として取り出し支援を位置づけている。そして取り出し支援で学習した教材が在籍級で扱われ

るときは、母語支援者が入り込み支援を行う²⁾。同モデルによる入り込み支援を分析した研究はまだ報告されていないが、山田(2007)はこのモデルを用いた2年間の入り込み支援について次のように語っている。

私はA子(ペルー出身、小学6年、来日5ヶ月)の教室に入り、隣に座って授業のスペイン語の通訳をしたり、別室で国語の教科学習をスペイン語で内容の確認や理解を深め、そのうえで日本語で学んでいく方法を取りながら一緒に勉強したりしました。教室に入る時は、それこそ先生とA子、友だちとA子、授業内容とA子というように、なんでも通訳しました。伝わらない時には絵に描いたり、単語を紙に書いたりもしてなんとか伝える手段を考えてやっていました。

そんな中、A子の担任の先生から、「山田さんが入ってから、子どもたちが彼女にどう対応すればよいかを学んだようです」と嬉しい一言をいただきました。先生も日本人児童もどう対応していいかわからなかったとも話してくださいました。そこで、私が教室に入ること、こうすれば伝わるというサンプルになったのだと思います。これは教室で支援するメリットだと実感しました。(2007年6月28日、於 お茶の水女子大学、下線は筆者による)

山田の語りからは、入り込み支援者の対象児童への対応は「こうすれば伝わるというサンプル」として機能し、周囲の子どもが言語少数派児童に対して「どう対応すればよいかを学ぶ」ための手がかりとなったことがうかがえる。

では、実際の授業場面では母語支援者は言語少数派の子どもをどのように助けているのだろうか。支援者の助けをとらえる枠組みとしてスキャフォールディングの概念に注目する。

2.3 スキャフォールディング(scaffolding)

「スキャフォールディング」はWood et al. (1976)が提唱した概念で、「大人(親や教師)が、子どもが独力では解けないような問題を解決しようとしている状況において、その子どもの状態を診断し見積もり、そこに適切な足場をかけてあげることで、目標の状態へ自分で子どもが到達できるよう、一対一でサポートすることを示す概念」とされる(秋田, 2006, p133)。そしてスキャフォールディングの機能についてウッドらは、①課題についての興味を喚起する、②課題を適度にやさしくする、③課題の達成過程を維持する、④なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する、⑤問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする、⑥期待されているよい行動のモデルを明示する、の6つにまとめている(西口, 2002)。

言語少数派の子どもたちへのスキファオールディングを取り上げた研究にハモンド(2009)がある。ハモンドによれば、スキファオールディングはマクロ・レベルとマイクロ・レベルの両方で起こり、前者はカリキュラムの目標設定や学習活動の配列など教師によって意図的に計画されたものであるが、後者は授業の展開に応じて生じ、偶発的で相互作用的な特性をもつ。このマイクロ・レベルのスキファオールディングには次のものが挙げられる。

- ・過去の体験と結びつける（学校の内外や家庭での体験を利用する）
- ・新しい体験に目を向ける（前の授業を振り返りながら、新しい目標へ向かう）
- ・要約する（一連のやりとりの終わりに、やりとりの重要なポイントをまとめる）
- ・相手の発話を取り入れる（生徒と教師が、相手の発話を自分の発話に取り入れる）
- ・生徒の発言を言い直す（教師が生徒の発話を、「言い直し」を伴って自分の発話に取り入れる）
- ・IRF シークエンスを活用する
- ・ヒントを与えて、引き出す（言葉やジェスチャーによるヒントを与える）
- ・主体的な発言力を増加させる（IRF の「F（フィードバック）」により、生徒がより多く発言し、理解や考えを深めるきっかけを与える）

言語少数派生徒の横に座って子どもを助けている母語支援者は、マイクロ・レベルのスキファオールディングを行っているといえるが、実際、子どもをどのように支えているのだろうか。本研究では教室談話をもとに母語支援者のスキファオールディングの様相を検討する。

3. 研究の概要

3.1 研究の目的

在籍級の入込み支援において、子どもの母語がわかる支援者は言語少数派生徒にどのようなスキファオールディングを行っているのか、その実態を明らかにし、入込み支援の可能性を探る。

3.2 学習支援の概要

3.2.1 フィールドの概要

学習支援は神奈川県のある公立中学校で実施した。同校には国際教室が設置され、行政から派遣された母語支援者が取り出し支援や入り込み支援に日常的に参加している環境³⁾にある。そのため、教室内で言語少数派生徒の母語を見聞きすることが「見慣れた光景」(同中学校教諭・談、2011年3月10日)となっている。

3.2.2 取り出し支援の概要

取り出し支援は2010年4月から1年間、放課後の国際教室で週1回90分程度行った。対象教科は国語である。学習者は中学3年の男子生徒2名で、1名は中国出身(以下、S男と呼ぶ)、もう1名はフィリピン出身(以下、M男と呼ぶ)である。支援に際しては中国語支援者、英語支援者、日本語支援者各1名がチームを組み、教材ごとに交替で学習支援に当たった(表1)。

表1 支援者一覧

支援者	支援者の属性(本稿での呼び名)
中国語支援者	中国出身で日本語教育専攻の大学院留学生(CT1、CT2、CT3)
英語支援者	英語の堪能な日本人院生と社会人(ET1、ET2)
日本語支援者	年少者日本語教育を専攻する院生、修了生、筆者。(JT1、JT2、JT3)

国際教室での取り出し支援は、在籍級の国語の授業に先行し、予習という位置づけで行った。学習支援の流れを図1に示す。

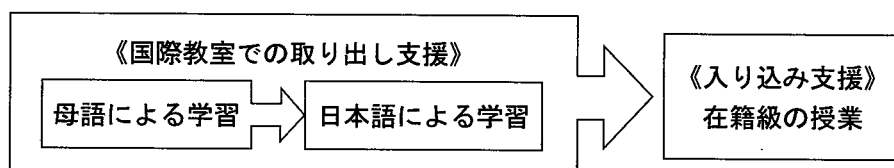


図1 学習支援の流れ

取り出し支援では、まず、母語支援者が教材文の母語翻訳文を使って「母語による学習」を40分程度行う。そこでは、子どもの背景知識を引き出したり、意見や感想を問うような課題を用意し、それらの課題をめぐって母語でのやりとりを十分に行う。続いて「日本語による学習」では、教材文の概要を読み取るための学習課題(4~5題程

度)を用意し、課題をめぐるやりとりを日本語で、時には母語の助けを借りながら時間をかけて行い、一つの課題が解決するごとに子どもは自分が理解できたことや考えたことをワークシートに記入するという活動を行った。

3.2.3 入り込み支援の概要

入り込み支援は、取り出し支援を行った2名の生徒(S男、M男)のうち、来日後間もないために助けのより必要なS男を対象に実施した。S男は普段は在籍級の国語の授業には参加していなかったが、放課後の取り出し支援で学習した教材を在籍級で扱う時には、母語支援者とともに在籍級に戻って授業を受けた。入り込み支援を担当したのは表1に示した中国語支援者3名である。支援の概要を表2に示す。

表2 入り込み支援の概要

教材名(ジャンル)	実施時期(回数)	支援担当者
『テレビ映像の本質』(説明文)	2010年 5月～6月 (3回)	CT1, CT3
『卒業ホームラン』(小説)	2010年 7月 (4回)	CT2, CT3
『万葉・古今・新古今』(和歌)	2010年10月 (3回)	CT2, CT3
『テクノロジーとの付き合い方』(説明文)	2010年11月 (3回)	CT1, CT2, CT3

3.3 子どもの属性

S男は2010年3月に中国から来日した。父親は日本人、母親は中国人である。3歳のときに中国に渡り、祖父母のもとで育てられたため、来日したときには「こんにちは」「ありがとう」など挨拶程度の日本語しかわからなかった。2010年4月に地元の中学校の3年生に編入した後は、実技教科以外は国際教室で取り出し支援を受けていた。S男はまじめな努力家で学習習慣も確立していた。一緒に取り出し支援を受けていたM男とは仲がよく、互いに切磋琢磨しながら学習を進めていた。また、国際教室担当教員が中国語に堪能であったこともあり、S男の学校生活への適応は良好であった。

3.4 分析の方法

分析に用いたデータは、入り込み支援を行った在籍級の授業のやりとりを文字起こしたもの、入り込み支援者の書いた支援記録である。授業のやりとりは毎時間ICレコーダーを用いて録音し、それを大学院レベルの中国人留学生2名(うち1名はCT3)が文字に起こし、日本語訳も行った。

分析対象とした在籍級の授業を表3に示す。入り込み支援は1年間で計13時間行ったが(表2)、授業者の説明や生徒の個人作業が大半を占めている授業は除外し、授業者と生徒間のやりとりが展開されている一斉授業(計6時間)を対象とした。

表3 分析対象とした在籍級への入り込み支援

教材名	実施時期(入り込みを担当した母語支援者)
『卒業ホームラン』	7/6 (CT3), 7/7 (CT2), 7/9 (CT1), 7/14 (CT2)
『万葉・古今・新古今』	10/6 (CT2), 10/8 (CT2)

分析に際しては母語支援者の発話に注目し、その発話が、どのような授業の流れの中で、何を契機に、何のために発せられたのかを検討した。その上で、母語支援者の発話をハモンド(2009)の枠組み(本文p21参照)を援用して分類した。

4. 分析の結果

本節では、まず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を概観し、その後、特徴的な事例を提示していく。

4.1 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の全体像

表4は一斉授業における母語支援者のスキヤフオールディングを整理したものである。表の横方向の項目は授業の流れを表す。分析対象とした授業は、教材文の音読に始まり、プリント返却、その後、授業の中心である内容理解に入る。この内容理解の場面は授業者の質問と生徒の応答を中心に進められる。授業の終了5分前には宿題の連絡があり、最後に生徒各自が授業記録を書いて提出するというのが基本的な流れである。一方、表の縦方向は、母語支援者のスキヤフオールディングを大きく7つ(A～G)に分類したものである。

表4 一斉授業における母語支援者のスキャフォールディング

スキャフォールディングの種類	在籍級授業の展開				
	音読の場面	プリント返却の場面	内容理解の場面	宿題を連絡する場面	授業記録を記入する場面
A 基本的な学習活動への参加を促す	- 音読開始箇所を確認する - 音読についてきているか確認する - 音読箇所を指し示す		- JTの指示の通訳 - 教科書やノートを開くよう促す	- JTの指示のポイント通訳 - S男の宿題の遂行状況を確認する - 宿題の提出期限を確認する	授業記録の取り組みをS男と相談する
B 学習内容の理解を促す			◆JTの質問や説明の通訳 ・そのまま通訳 ・ポイント通訳 ・補足して通訳 ◆CTの自発的な質問や説明 ・JTの説明のポイントを質問として投げかける ・JTの説明のポイントを強調する ・本時の学習のポイントを質問する ・教室のやりとりのポイントを説明 ・JSの発言の通訳	・課題の内容を確認する ・課題の進め方をアドバイスする ・S男が課題のアイデアを述べる→評価する ・S男が課題の進め方について質問する→答える	・授業記録の項目について説明する ・書くべき内容について具体例を示す ・S男がアイデアを示す→修正・評価・説明する
C 日本語表現の習得を促す		・交渉に必要な日本語表現を教える ・既知の日本語表現で言い換える ・未知の表現を説明する	・JSの用いた日本語表現を紹介する ・S男が聞き取れなかった語彙について質問する→答える		◆表記 ・漢字や仮名を教える/修正する ◆表現 ・記述に必要な日本語表現を示す ・更に記述を促す ・S男の記述を音読させる
D 学習ストラテジーの獲得を促す	・JTの説明の通訳 ・音読やCDの聴き取り方を示す ～漢字や挿絵に注目させる ～ストーリーを想像させる ・取り出しの内容を思い出させる ・ふりがなをつけさせる		・ノートテーキングさせる ・重要事項にマークをつけさせる ・辞書を引いて確認する ・取り出しの内容を思い出させる ・翻訳文を活用する		
E 学習意欲を喚起する		・JTと交渉するよう励ます ・JTのコメントに興味を示す	・体調を気遣う ・授業に集中させる	・安心させる	・記述をほめる ・自分で書くよう励ます
F JTとの仲介を図る		・JTと日本語で交渉するよう促す			・JTのコメントを中国語で伝える ・JTのコメントを思い出させる
G その他		・教室での振る舞い方を教える	・今やるべきことを整理する	・助力を示す ・中国語使用を認める	・助力を示す ・中国語使用を認める

(注 JT：在籍級の授業者、JS：日本人生徒)

以下、母語支援者のスキヤフオールディングA～Gの概要を説明する。

【A 基本的な学習活動への参加を促す】

Aは、教材文を音読する、教科書やノートを開くなど、国語の教室におけるルーチンワークに子どもが参加できるように促すスキヤフオールディングである。

たとえば、「你能跟上吗她读哪儿了，你知道吗（ついていける？どこまで読んでるかわかる？）」のようにS男が日本人生徒の音読についてきているか確かめたり、「老师让翻书，然后把ノート也打开。你把你那笔记本也打开。（先生は本を開いてって。ノートも開いて。）」と子どもに授業に向かう準備をさせることなどが含まれる。

【B 学習内容の理解を促す】

Bは子どもの内容理解を助けるスキヤフオールディングである。授業者の質問や説明を母語で伝えたり、子どもの理解を確認したりする。また、授業者と日本人生徒とのやりとりの概要を伝えたり、宿題や授業記録の内容についての確認も含む。

学習内容の理解を助けるスキヤフオールディングはA～Gの中で最も多く用いられていたが、授業者の質問を母語で伝える場合、そのまま通訳する・質問のポイントをとらえて通訳する・質問を補足して通訳するという3通りの形が認められた。また、授業者の説明を伝える場合でも、要点のみを伝えたり、逆に説明を補足するなど、母語支援者が情報の選択や追加を自発的に行っている場合が非常に多かった（26例中24例）。以下、具体例を示す。

【例1：授業者の質問を補足して通訳する】

JT：典子はどんな様子ですか。

CT3：典子是一个什么样子？どんな様子，「様子」就是样子的意思。

〔典子はどんな様子ですか？どんな様子？「様子」って中国語で「様子」の意味です。〕

（2010年7月6日）

【例1】で母語支援者は授業者の質問を中国語で伝えているが、それにつけ加えて「様子」というキーワードを取り立て、日本語で言う「様子」が中国語の「样子」に相当することを説明している。この他、授業者の説明を母語支援者が質問の形にして子どもに投げかける場合が見られたが、これについては次項で取り上げる。

【C 日本語表現の習得を促す】

Cは日本語の表記や表現の習得を促すスキヤフオールディングである。次の【例2】

では「漢」の字がわからない子どもに対し、母語支援者は答えを簡単に与えるのではなく、身の回りにある手がかりを示すという助け方をしている。

【例2：漢字を教える】

CT2：汉字会写吗〔「漢字」って書けますか。〕

S男：漢字？ 汉字？〔漢字？漢字 (han zi) ？〕

CT2：対対……，繁体字，中文哈。汉字可能是这么写的，你看你的“漢字テスト”的ノート。

〔うん。繁体字です。中国語ですよ。あ、「漢字テスト」のノートをみると、「漢」
はこう書きますね。〕

S男：嗯，这个。〔うん、これですか。〕

(2010年7月7日)

このようなひと手間かけた対応は随所に見られ、たとえば「今日の授業で録音をコマ聞きました」と日本語で記述した子どもに対し、「或者你可以说个“ずっと”，“ずっと”就是一直是吧。(あるいは「ずっと」を加えて、「ずっと聞いて」って書いてもいいですよ。「ずっと」っていうのは「一直 (yi zhi)」っていう意味ですね。）」と別の日本語表現も教えるなど、さまざまな契機をとらえて子どもの学びの幅が広がるような助け方が認められた。

【D 学習ストラテジーの獲得を促す】

母語支援者はまた、在籍級の授業を受けるのに必要な学習ストラテジーを明示的に教えることで、子どもを支えている。重要な事柄にマークをつける、辞書を引いて意味を確認するなど一般的な学習ストラテジーの他、母文化や母国の学習と結びつける、取り出し支援の内容を思い出させる、母語翻訳文に注目させるなど、子どもが国際教室で学習してきたことの活用を含む。

次の【例3】では、取り出し支援で使用している母語翻訳文を在籍級の授業で使ってよいこと、日本語の文章がわからないときは積極的に活用すべきことを示している。

【例3：翻訳文に注目させる】

CT1：先看这个吧！然后这边有中文。你要不会，看中文。

〔これ（＝翻訳文）を見て。ここに中国語がついてるから、わからなかったら、中国語ののところを見て。〕

(2010年7月9日)

このように内容理解を助ける手立てとして学習ストラテジーを教えていくことは、子

どもたちがこの先ひとりで在籍級の学習に参加していくためにもきわめて有効な支え方であるといえる。

【E 学習意欲を喚起する】

Eは子どもの情意面に関わるスキヤフオールディングで、ウッドらの言う「問題解決でのフラストレーションをコントロールする」(西口, 2002) ことにつながる。

【例4：ほめて励ます】

CT1：我给你写啊？ 你写的挺好的啊！

〔私が書いてあげる？ あなたは上手に書けるじゃない！〕 (2010年7月9日)

【例4】は「日本語が書けないから、代わりに書いてほしい」と甘えるS男に対し、母語支援者は「あなたは上手に書けるじゃない！」とほめることで自分で書こうという子どもの意欲をかきたてている。

ナチュラルスピードの日本語で行われる在籍級の授業では、日本語力が不十分な子どもの緊張感や不安は大きい。時にあきらめがちな子どもに対して、母語支援者は、励ます、ほめる、安心させる、あるいは叱ることで子どもの意識や意欲が授業に向くよう支えている。

【F 授業者との仲介を図る】

Fは、母語支援者が子どもと授業者の仲立ちを図ることで、子どもの授業参加を支えようとするものである。

【例5：授業者の励ましのコメントを伝える】

(※返却された「授業記録」に、授業者のコメントが書かれているのを見て)

S男：「よくがんばったね。」(音読する)

CT2：“よく頑張ったね。”就表扬你是努力了。

〔「よく頑張ったね」。あなたが頑張っていることを褒めたという意味です。〕

(2010年7月14日)

【例5】では、授業者がS男の授業記録に「がんばったね」とコメントを書き入れたものの、S男はその意味がわからない。S男がコメントを音読する様子を見て、母語支援者は授業者がメッセージに込めた意味を子どもに伝えている。

一斉授業の中では授業者と個々の生徒が意思伝達する機会は大変少ない。日本語力

が不十分なために発言機会の少ない子どもの場合は殊にその傾向が強いだらう。そのようなか、授業記録に記された子どもの記述や授業者のコメントを双方向に翻訳することで、母語支援者は両者の意思伝達を図ろうとしている。さらに、入り込み支援者(CT3)の支援記録には「授業の始終、T先生が常に『S君は大丈夫?』のような目線を私に送ってきた」(2010年10月1日)とあり、授業者は母語支援者とアイコンタクトを取ることでS男の様子を終始フォローしていたことが報告されている。このような事実からは、母語支援者が言語・非言語を問わずあらゆるチャンネルを使って子どもと授業者をつないでいたことがうかがえる。

【G その他】

A～Fの他、教室での振る舞い方を教える、授業後に手助けすることを示す、今やるべきことを整理する、在籍級においても母語使用を積極的に認めていくなどのスキャフォールディングが認められた。

4.2 母語支援者のスキャフォールディングの特徴的な事例

次に、A～Gの中から特徴的な事例を二つ示し、入り込み支援における母語支援者のスキャフォールディングの実態を詳しく検討していく。

事例(1) B 学習内容の理解を促すスキャフォールディング

～授業者の説明を質問の形に変えて子どもの理解を確認する

事例(1)は授業の終盤、授業者によるまとめが述べられた後のやりとりである。

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者の スキャフォールディング (A～Fは表4の分類を表す)	ハモンド(2009) との対応
JT: はい、じゃここまで確認したら、また続きを読みます。また大事な人物が登場しますので、書き終えた人は教科書のどこから読むんだっけというのを確認しててください。	CT: OK了吗? 都明白了吗? 老师讲的三点。 (OK? 全部わかった? 先生が言った三つの内容。) S男: …都讲了啥? (…何を言ってた?) CT: 第一个是徹夫的心情。 (一つは徹夫の気持ち。)	㊦ 本時の学習内容のポイントを質問する ㊦ 一つ目のポイントを示す→→	◆ ヒントを与えて引き出す

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者の スキヤフオールディング (A～Fは表4の分類を表す)	ハモンド(2009) との対応
JT: はい、いい ですか。	S男: 徹夫的心情。(徹夫の気持ち。) CT: 对。(そう。) S男: 监督的心情。(監督の気持ち。) CT: 和那个?(と?) S男: 那个父亲的心情。 (あのう、父親の気持ち。) CT: 嗯。希望自己的孩子出场。 (うん。自分の子供を出場させたい。) CT: 然后智, 他有一个くせ, 就是总也一个改不好的毛病, 是他挥棒的时候…? (そして、智ね、癖がある。どうしても直らない癖、彼がバットを振るときは(どうなるの)?) S男: 往上翘。(上に上がる。) CT: 对, 往上翘。 (そう。上に上がっちゃう。) (中略) CT: 然后他们这个队连胜了? (それで、彼らのチームは何回連勝?) S男: 19场。明白了。(19連勝。わかりました。) CT: 19场, 然后意味着什么呢? 这一场是第20场, 然后怎么样? 【2秒】希望他赢还是输? (19連勝ってどんな意味がある? 今回は第20回で、それでどうなる? 【2秒】勝ちたい? それとも負けたい?) S男: 赢。(勝ちたい。) CT: 就是希望能赢20场, 对不对, 所以说, 果是这样的话, 智他的实力其实还不够, 说实话, 所以有可能不会让他上场。 (第20回も勝ちたいね。だから、こういう状況では、しかし智の実力はまだ足りないし、本当のこと言うと、智を出場させない可能性もあるということですね。)	・質問する→→ ㊦ 解説を加える→ ㊦ 二つ目のポイントを質問の形で示す→→ ・評価→→ ・質問する →→ ㊦ 三つ目のポイントを質問の形で示す→→ ㊦ 評価し、解説を加える→→	◆IRFシークエンス活用 ・生徒の発言を言い直す ◆IRFシークエンス活用 ・相手の発話を取り入れる ◆IRFシークエンス活用 ・相手の発話を取り入れる ◆IRFシークエンス活用 ・相手の発話を取り入れる

(注 JT: 在籍級の授業者、JS: 日本人生徒)

JTによる授業のまとめを受けて、CTは、JTの説明を子どもが理解できているか確認するが、返答はない。そこでCTはJTの説明を中国語で繰り返すのではなく、「先生が言った三つの内容」、すなわち本時の学習のポイントを「徹夫の気持ち」「智がバットを振るときはどうなるのか」「19連勝にどんな意味があるのか」という質問に置き換え、具体的に聞いていくことで、S男の理解を確認する方策をとった。このように母語支援

者が独自の判断で IRF シークエンスを活用していることは、在籍級の中で「入れ子式」のような形で CT と S 男の授業を展開しているとも言える。

しかも、上のやりとりに見られる CT の解説（「第 20 回も勝ちたいね。だから、こういう状況では、しかし智の実力はまだ足りないし、本当のこと言うと、智を出場させない可能性もあるということですね。」）は、JT の説明（「監督としてはやはり勝ちたい。そういう試合なので、智は出せないかなってというような思いをしているところです」）に沿っていながら、しかし、JT の説明をそのまま翻訳したものではない。あくまでも CT 自身の言葉による説明であり、そこには教材文の内容を熟知した母語支援者の姿が認められる。

さらに、CT と S 男との間で質問-応答のスタイルが採られたことで、S 男は自分の読み取りを何語であっても伝えねばならず、このようなやりとりの積み重ねはハモンドの言う「主体的な発言力を増加させ、理解や考えを深めるきっかけを与える」スキャフォールディングに通じると言えよう。

事例(2) C 日本語表現の習得を促すスキャフォールディング

～交渉に必要な日本語表現を教える

事例(2) はプリント返却場面のやりとりである。S 男は前回に引き続いて自分のプリントが返却されないことを CT に訴えている。

自分のプリントが返却されないという事態に遭遇したとき、問題への対処の仕方（「还是你自己问好不好？」やはり自分で聞いてみたらどう？）とそれに必要な日本語表現（「私のはないです／僕のはないです／ないです」）を教えることで、母語支援者が子どもをスキャフォールドしている例である。

教室内で問題が生じたとき、母語支援者が「子どものため」と肩代わりするのではなく、子ども自身が解決に向けて行動できるような支え方がここには認められる。そして、S 男が「本当によかったと思う」と言いながら席に戻ってきた様子からは、日本語での交渉が成立した達成感や高揚感が伝わり、こうした助けが子どもの情意面、すなわち日本語を使おうという意欲や在籍級の授業に参加する姿勢にプラスの影響を与えていることがうかがえる。

JTとJSのやりとり	CTとS男とのやりとり	母語支援者の スキヤフオールディング (A～F)は表4の分類を表す)	ハモンド(2009) との対応
(プリントの返却) JS: 先生、なんでこんなに暑いんですか。 JT: えー、なんで蒸し暑い、もう夏が近いんだね。最近地球はなってるんです。 JS: そう。 JS: 何月まで夏ですか JS: えー、先生、何月まで夏なんですか。 JT: 何月まで夏なんですか。8月ぐらいまで夏です。 JS: 終わるのはいつですか。 JT: え? JS: 夏が終わるのはいつですか。 JT: 夏がおわったら、まあ、9月過ぎたらね。 JS: はあー JT: 今は暑いんですね。 JS: 暑いんですか。 JS: うーん。 JT: はい、以上ですね。ちよつと返却の時間がかかりお待たせしました。	* Sのプリントが前回に引き続き返却されない S男: 上回就没给我, 后来才给我。 (前回もなかった。そのあともらったの。) CT: 帮你问问老师。还是你自己问好不好? (先生に聞いてあげましょうか。やはり、自分で聞いてみたらどう?) S男: 嘿嘿… (ほほ…) CT: 就说: “先生、僕のはないです”。 (先生、僕のはないですって言えばいいです。) S男: ぼく? CT: ?, 就是“私のはないです”。 (うん、私のはないですと同じです。) S男: ぼく? CT: “ぼく”就是“我”的意思。 (「ぼく」は「わたし」という意味。) S男: ぼく。 CT: <u>ぼくのはないです。</u> S男: ぼくのはないです。 CT: 或者就直接说: “ないです”。 (あるいは、ないですってだけでもいいですよ。) S男: ないです。 CT: 去跟老师说。(先生に言ってきて) S男: 我走了。(行ってきます。) S男: 我发现实在太好了, 不需要发音。 (本当に良かったと思う。あまり発音しなくてもできた!) CT: 什么现西呢。让我看一下。(何? 見せて。) S: ## CT: 是吗 (そうなんですか。)	・ 対応の仕方を提案する→→ ☐ 交渉に必要な日本語表現を教える ☐ 既知の表現で言い換える ☐ 未知の表現を説明する ☐ 日本語表現のモデルを示す ☐ 日本語表現のモデルを示す ☑ JTと日本語でやりとりするよう励ます ☑ 返却プリントに興味を示す	◆新しい目標に目を向ける

5. まとめと今後の課題

以上、国語の一斉授業に入り込み支援を行った母語支援者は、授業内容の理解、日本語の表記や表現の習得、そして学習ストラテジーの獲得を促すスキャフォールディングを用いていることが確認された。また、学習に対する子どもの情意面を支え、さらには子どもと授業者をつなぎながら子どもの授業参加を助けていることが見いだされた。

入り込み支援を行う母語支援者は「先生の通訳」というイメージでとらえられがちであるが、今回の分析を通して、授業者の質問や説明を日本語から母語へそのまま置き換えているわけではなく、子どもの理解状況に応じて何をどのように子どもに伝えるか、情報の選択と補足に関わる主体的な判断を行っていることがわかった。授業の展開や取り組むべき課題を見据えつつ、子どもの状況に応じたスキャフォールドの仕方を工夫し続けているという点において、母語支援者は自発的かつ創造的に子どもを教え導いているといえよう。

一方、「先行研究」で示したように、入り込み支援を行った母語支援者からは「(子どもが) 何がどう分からないのかが分からない」「先生の言葉を同時通訳的に訳したのでは生徒が消化できないし、ポイントを抜粋して、といっても判断が難しい」(横浜市国際交流協会, 2004) などの困難が語られていた。これらの語りからは、授業者の説明を同時通訳しても子どもは受け止めきれないこと、ポイントを絞ろうにもどこがポイントなのか支援者自身が把握できていないこと、そもそも、子どもの状況がわからない中で、子どもに合った対応をすることの難しさに入り込み支援者が直面していることが見て取れる。

では、本研究における母語支援者(CT1、CT2、CT3)はこれらの困難をどのように乗り越えて、先に示したスキャフォールディングを実現できたのだろうか。その背景として次の5点を指摘したい。

まず第1に、母語支援者が事前に教材文を理解しているということがある。本研究における母語支援者は入り込み支援の前に国際教室での取り出し支援を担当しており、その際に十分な教材研究を行っていた。また、取り出し支援を担当していない場合でも、「教材文を何回も何回も読んで、わからないところは周りの人に聞く」(2010年12月、CT3 インタビューより) など、それぞれの支援者が教材文の理解や指導の工夫に努めていた。

第2・第3には、子どもの言語力(母語力/日本語力)を把握していること、教材文に対する子どもの理解状況を把握していることがあげられる。これらを可能にした理由

としては、上に述べたように母語支援者が取り出し支援を担当していたことで、取り出しと在籍級の授業内容がどのようにリンクしているのか、子どもはどこまで教材文についてわかっているのかを支援者自身がつかんでいたことがある。加えて、支援者間で支援記録を毎回交換していたことや、母語支援者3人が同じ大学院に所属していたことから、子どもの様子について日常的に情報交換できる環境にあったことも指摘できよう。

確かな教材文の理解、子どもの言語力と内容理解の状況の把握、これらがあつたからこそ母語支援者は、授業者の投げかけた質問と子どもの状況との「距離」を瞬時に測り、そのうえで、子どもに何をどう伝えるか情報の選択や補足の判断をしたり、今何をすべきか、何ができるかという学習の方向性を定めることが可能になったのではないかと考えられる。

第4には、週1回の継続的な取り出し支援の実施を通じ、支援者と子どもとの間に信頼関係が築かれていることがある。休み時間や下校途中の他愛のないおしゃべりに始まり、夏休みの補習や進路の相談等、子どもの信頼を得るための努力が時間をかけて積み重ねられていた。母語支援者の用いる多様なスキャフォールディングが子どもに届き、受け入れられ、その効果を発揮するためには、子どもとの信頼関係が欠かせない。

そして第5に、母語支援者と授業者との間でコミュニケーションが取れていることを挙げたい。授業前後の簡単な打ち合わせや定期的な話し合いの場で、いずれの支援者も在籍級の授業者と笑顔で臆することなくことばを交わせる関係にあつた。また、入り込みの支援記録の提出を通して、授業の中で支援者と子どもは母語で何をしていたのか中国語のわからない授業者にも共有されていた。このような関係性が保障されていたからこそ、母語支援者は教室内で安心してさまざまなスキャフォールディングを工夫できたと推測される。

言語少数派児童生徒をめぐる教育現場では、取り出し支援だけでなく入り込み支援にも子どもの母語がわかる人材が関わり始めている。しかし、「子どもの母語がわかるのだから」「先生が言っていることを通訳するだけだから」とばかりに、周囲の人間は入り込み支援を母語支援者に任せきりにしてはいないだろうか。

大学院レベルの留学生ですら中学校段階の国語教材文を理解するには時に困難がつきまとうという指摘もある中(宇津木, 2008)、母語支援者の教材研究を助けることもせず、あるいは、「今日の授業」のポイントは何か、「次の授業」で何をやるのかの情報事前には伝えないままに、さらには子どもと親しくするための時間的余裕や場を設けることもないままに、母語支援者を入り込み支援に向かわせてはいないだろうか。はたして在籍級にいる言語少数派生徒を支えるはずの入り込み支援者を、周りはきちんと支え

ているだろうか。

これからの入り込み支援に向けて、本研究で確認されたスキヤフォールディングを母語支援者が用い、さらなる支え方を工夫していくためには、母語支援者は、在籍級の先生との情報交換を通して授業内容を事前に把握して準備をし、取り出しの先生との情報交換を通して子どもの言語状況や内容理解の状況について手がかりを得た状態で入り込み支援を行う必要があると考える。言い換えれば、入り込み支援者にも教材研究や対象生徒に応じた指導の工夫が求められるのである。しかし、それを母語支援者だけの責務とするのではなく、支援仲間との勉強会や学校の先生との情報交換の機会を設けていくことなど、母語支援者の教材理解と子ども理解を支えるような人的ネットワークの形成がきわめて重要である。

今後の課題としては、

- ・ 入り込み支援について、授業形態、子どもや支援者の属性を変えてデータを収集すること
- ・ 対象生徒に焦点を当てて、入り込み支援の成果と課題を明らかにすること
- ・ 入り込み支援に対する受け入れ側(在籍級の先生、日本人生徒)の意識を探ることに取り組んでいきたい。

注

- 1) 「教科・母語・日本語相互育成学習」は、教科学習、母語、日本語の力を相互に育成することを目的とする。具体的には、①母語の力を借りて予習することで、教科内容に対してある程度予測することができる、②母語による内容理解を梃子として、授業で使用する日本語と、日本語による教科学習の内容が理解可能なものとなる機会を増やす、③学習場面で母語を使い続けることにより、母語の保持・育成をする、ことを目指している。
- 2) 学校や子どもの状況によっては、取り出し支援のみを行い、入り込み支援を実施しないケースもある。その場合には、子どもだけで在籍級の授業に参加することとなる。
- 3) 同校は、平成15年度「母語を生かした学習支援モデル」実践校、平成18－19年度「帰国外国人児童生徒への母語を用いた学習支援研究」推進校、「日本語を母語としない子どもたちへの学習支援事業」対象校であった。また、平成17年度科学研究費補助金（萌芽研究：課題番号17652049、研究代表者 岡崎眸）、平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（C）：課題番号21520528、研究代表者 清田淳子）において「教科・母語・日本語相互育成学習」（岡崎1997）に基づく学習支援プロジェクトが展開された。

参考文献

- 逢坂隆 (2009) 「JSL 児童の学習参加を促すための在籍学級における国語科授業」『国際教育評論』第6号、pp.13-29
- 秋田喜代美 (2006) 『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会
- 宇津木奈美子 (2008) 「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」『論叢』10、pp.85-94
- 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、pp.1-8
- 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方ー母語力と日本語力の伸長を目指してー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第4号、pp.1-26
- 佐藤真紀 (2009) 「学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全ー『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の可能性」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 学位論文
- ジェニファー・ハモンド (2009) 「スキヤフオールディングの実践とその意味」『移動する子どもたちのことばの教育を創造する』川上郁雄他 (編) ココ出版、pp.8-43
- 西口光一 (2002) 「日本語教育と状況的学習論」日本語・日本語教育を研究する (第21回) pp6-8、国際交流基金日本語教育通信46号
- 松田文子、光元聰江、湯川順子 (2009) 「JSLの子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫ーリライト教材を用いた『日本語による学ぶ力』の育成」『日本語教育』142号、pp.145-155
- 松田文子 (2011) 『異文化背景を持つ子どもを内包したクラスの授業ーリライト教材による国語科の試みー』平成20~22年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書
- 文部科学省 (2010) 「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/gaiyou/1289848.htm) (2011年9月4日)
- 山田智子 (2007) 「小学校におけるスペイン語を用いた学習支援活動について」講演会配付資料、お茶の水女子大学
- 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』
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100
- 付記 本研究は、科学研究費補助金の交付を受けた研究 (基盤研究 (C) : 課題番号 21520528、研究代表者 清田淳子) の一部として行ったものである。