

2013 年度博士論文（要旨）

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—

平 田 昌 子

目次

用語の定義

第1章	研究背景と概要	1
第1節	研究背景	1
第2節	先行研究	3
1.2.1	JSL の子どもたちをめぐる社会的背景	3
1.2.2	読みの力	4
1.2.3	形成的アセスメント	7
1.2.4	ダイナミック・アセスメント	9
1.2.5	スキヤフオールディング	13
1.2.6	JSL 児童生徒を対象とした様々な日本語支援の取り組み	17
1.2.7	先行研究を踏まえて	19
第3節	研究概要	21
1.3.1	研究目的	21
1.3.2	調査協力者プロフィール	21
1.3.2.1	調査協力者 VFN について	22
1.3.2.2	調査協力者 CMH について	23
1.3.2.3	調査協力者 CMT について	23
1.3.3	支援内容	24
1.3.4	分析枠組み	26
1.3.4.1	読みの力	26
1.3.4.2	スキヤフオールディング	29
第4節	用語の定義	31
1.4.1	読みの力	31
1.4.2	読みの活動	34
1.4.3	初期指導と教科学習支援	35
1.4.4	ダイナミック・アセスメント	35
1.4.5	スキヤフオールディング	35
第5節	本論文の構成	37
第2章	教室外における読みの活動	39
第1節	支援内容	39
2.1.1	交換日記を読みの活動に取り入れる意義	39
2.1.2	支援方法	40
第2節	分析方法	42
2.2.1	第一段階 ー参加姿勢による分析ー	42
2.2.2	第二段階 ー産出内容による分析ー	43
第3節	分析結果	44
2.3.1	第一段階 ー参加姿勢による分析結果ー	44

	2.3.2 第二段階 一産出内容による分析結果	47
	2.3.3 仲介が与えた影響	49
第4節	考察	53
第3章	日本語支援教室における読みの活動	55
第1節	料理を題材とした読みの活動	55
	3.1.1 支援内容	56
	3.1.2 分析結果	57
	3.1.3 考察	64
第2節	科学系の読み物を題材とした読みの活動	67
	3.2.1 支援内容	67
	3.2.2 分析結果	69
	3.2.2.1 再話（要約）および内容理解度について	69
	3.2.2.2 対話を通じた読みの力	72
	3.2.2.3 テキストと読み手の対話	76
	3.2.3 考察	78
第4章	在籍学級へ繋がる読みの活動	81
第1節	視覚効果および単語カードを活用した理科の活動	81
	4.1.1 理科支援の意義	81
	4.1.2 支援内容	82
	4.1.3 分析結果	87
	4.1.3.1 産出トレーニングと非連続型テキスト	87
	4.1.3.2 確認プリントの得点比較	92
	4.1.4 考察	95
第2節	二言語併用リライト教材を用いた国語科の活動	99
	4.2.1 二言語併用リライト教材とは	99
	4.2.2 支援内容	100
	4.2.3 分析結果	102
	4.2.3.1 VFN について	102
	4.2.3.2 CMH について	118
	4.2.3.3 CMT について	132
	4.2.4 考察	146
第5章	社会への懸け橋となる活動	149
第1節	新聞づくりの活動	149
	5.1.1 支援内容	150
	5.1.2 分析	151
	5.1.3 考察	153
第2節	社会参加を目指して	156

5.2.1	VFNについて	156
5.2.2	CMHについて	158
5.2.3	CMTについて	161
5.2.4	考察	162
第6章	「読みの活動」を支える支援者の役割	164
第1節	マクロ・スキヤフォールディング	164
6.1.1	分析結果	164
6.1.1.1	活動の明確なゴールを示す	165
6.1.1.2	学習活動を注意深く配列する	165
6.1.1.3	メッセージの多様性を利用する	166
6.1.1.4	メタ言語的な気づきを促す	167
第2節	ミクロ・スキヤフォールディング	169
6.2.1	分析方法	169
6.2.2	分析結果	170
6.2.2.1	交換日記を用いた読みの活動	171
6.2.2.2	料理を題材とした読みの活動	173
6.2.2.3	科学系の読み物を題材とした読みの活動	173
6.2.2.4	理科の活動	175
6.2.2.5	国語科の活動	176
第3節	考察	181
6.3.1	マクロ・スキヤフォールディングについて	181
6.3.2	ミクロ・スキヤフォールディングについて	182
6.3.2.1	活動の目的に応じたミクロ・スキヤフォールディング	182
6.3.2.2	読みの力に応じたミクロ・スキヤフォールディング	182
6.3.2.3	個性に応じたミクロ・スキヤフォールディング	182
第7章	総合的考察	186
第1節	支援活動の振り返り	186
7.1.1	教室外における読みの活動	186
7.1.2	日本語支援教室内の読みの活動	188
7.1.3	在籍学級へ繋がる読みの活動	190
7.1.3.1	理科の支援	190
7.1.3.2	国語科の支援	191
7.1.4	社会への懸け橋となる活動	193
第2節	ダイナミック・アセスメントの可能性と問題点	195

参考文献

第1章 研究背景と概要

親の都合で国を移動せざるを得なかった子どもたちは、友人、故郷、母語、母文化、学習などとの様々な断絶を経験する。人間形成を考える上で、これらのどれをとっても、欠くことのできない要素である。特に発達途上の子どもたちにとって、学習の断絶は大きな問題であり、断絶が長期間に及べば、彼らの未来に大きな影を落とすといっても過言ではないだろう。

長期にわたる学習の断絶を避ける為にも、学習言語能力の獲得が必要不可欠であることは明らかである。そのため、支援開始当初、なるべく早い時期からの日本語と教科学習を統合した支援の必要性を感じていた。しかし、読みの活動に戸惑いを見せる子どもたちを目の当たりにし、「なぜ教科学習なのか?」「なぜ国語科なのか?」という疑問が湧き、今一度、「読みの力」の必要性や日本語支援の意義について、立ち返る機会を得た。

学習言語能力を獲得することにより、在籍学級への参加が可能となり、学習が保証される。学習が保証されることにより、子どもたちの思考力の発達が持続可能になる。しかし、本当にこの思考力だけを考えるのであれば、国語科に固執する必要はないのではないかと考えるようになった。もちろん、調査協力者3名は日本に長期滞在または定住予定であり、進学という問題から逃れることができない。進学ということを考えると、教科学習は不可欠である。しかし、日本語による読みの力を獲得するための入口としては、彼らの得意なこと・関心の高いものから始めることで、彼らの強みを生かし、そして成功体験を十分に経験してから、教科学習に移行することが重要だと思われる。

そこで、本研究では子どもたちの個性を重視し、まず、子どもたちの興味関心の強いもの、次に、教科学習として得意科目である理科、そして、苦手科目である国語科をとりあげ、最後に、学校から社会に目を向けることを目指した新聞づくりへと段階的な支援を行った。そして、このような段階的な支援を行うことにより、総合的な読みの力の獲得を目指した。

読みの力を測定するには、最先端の技術をもってしても、頭の中を覗くことはできない。まさに、ブラックボックスである。さらに、本研究で対象とした子どもたちは、読みの活動に対する拒否反応が強く、どこで読み違えたのか、何が読みを困難にしているのかを把握することが難しく、正答か否かだけでなく、読みのプロセスを明らかにする必要がある。そのため、支援とアセスメントを融合させたダイナミック・アセスメント(以下、DA)を採用することで、「読み取れているけれども言葉にできない状態」を打破し、読みのプロセスを明らかにできるのではないかと考えた。よって、アセスメントの対象は、独力のみならず、スキュアフォーディング(以下、Scf)を得れば何ができるようになるのかという点にも及ぶ。

本研究では、読みの力を支える教材、および、その段階的支援を提示するとともに、DAを行う上で、必須となるScfをマクロとミクロの視点から分析し、その役割を明らかにする。そして、DAの可能性と問題点を明らかにし、今後の日本語支援の一つの方向性を示すことを目的とする。

【研究目的】

- ①読みの力を支える教材、および、その段階的な支援方法を提示すること
- ②DAの可能性を追求する上で必須となるScfの役割とその有効性を明らかにすること
- ③支援と評価を融合させた対話による評価法、DAの可能性と限界を検証し、今後の学習支援の方向性を示すこと

本研究では、上記の研究目的を達成すべく、JSL 児童生徒 3 名の調査協力を得た。以下に、調査協力者のプロフィールを示す。

表 1 調査協力者プロフィール

	VFN	CMH	CMT
母語	ベトナム語	中国語	中国語
家庭内言語	ベトナム語（日本語）	中国語	日本語（中国語）
両親	父：日本人 母：ベトナム人	父母：中国人	父母：中国人 義父：日本人
支援時の年齢 在籍学年	12 歳 9 カ月～14 歳 6 カ月 小学 5～6 年	10 歳 7 カ月～12 歳 4 カ月 小学 5～6 年	13 歳 3 カ月～14 歳 8 カ月 中学 1～2 年
来日時期 (来日年齢)	2010 年 4 月 (12 歳 7 カ月)	2009 年 3 月 (9 歳 4 カ月)	2009 年 7 月 (12 歳 0 カ月)
支援期間	2010. 6－2012. 3	2010. 6－2012. 3	2010. 10－2012. 3
支援形態	取りだし授業 週 2 回 1 回 45 分	取りだし授業 週 1 回 1 回 45 分	在宅支援 週 1 回 1 回 60 分

本研究では、「読みの力」を「書かれた文字を判別し、文を解釈し、既有知識や読み手自身と照らし合わせ、分析的に考え、創造する力」と定義した。一言で読む力といっても、読みには様々な段階が存在する。そこで、本研究では、「文字の判別」、「文の解釈」、「既有知識や読み手との照らし合わせ」、「分析的に考え、創造する力」の 4 つの段階に分け、これらの 4 つを総合したものを「読みの力」とした。特に、JSL の子どもたちにとって、母語や母文化と照らし合わせ、多角的に考える力を養うことは、バイリテラシーさらにはマルチリテラシーの獲得を目指す上で、重要な力になると思われる。また、PISA 型読解力¹でもとりあげられているが、批判的に評価し、考える力は、社会を生き抜く力に繋がる。このような力は、年齢によっては困難だと思われるが、本研究では、調査協力者が小学校の高学年以上であることを考慮し、読む力に含めることにした。

第 2 章 教室外における読みの活動

本章では、初期指導を終えたばかりの VFN を対象に、交換日記を用いた読みの活動を行った。交換日記を開始して 8 週目に入ると、VFN から積極的な発信が少ないため、日記の交換回数が減少し、継続が難しい状態に陥った。そこで、稿者と VFN による日記の「振り返り活動」を支援の中に取り入れた。すると、VFN のコメントに少しずつ変化が現れた。

本活動では、VFN が産出したコメントに着目し、参加姿勢と内容の質について分析を行った。参加姿勢については、「トピック」「質問への回答」「働きかけ」の 3 項目に分類し、内容の質については、受容型と産出型に分け分析を行った。

¹ PISA 型「読解力」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている。(横浜国立大学教育人間科学部付属横浜中学校 FY プロジェクト 編 2006:9)

その結果、「振り返り活動」を支援に取り入れたことで、VFNのより積極的な姿勢が見られるようになった。「質問への回答」に関しては10週目から、「働きかけ」に関しては、11週目以降から増加し、質問に反応するだけでなく、理由や補足説明を自ら追加したり、話題を展開したりするようになった。メッセージの質に関しては、9～10週目にかけて、受容型が徐々に減少し、産出型が増加し始めた。また、11週目以前は、友人からの質問に答える産出型のコメントが多かったが、11週目から12週目にかけて、だんだんと友人からの質問に答えつつ、新たに話題を広げたり、新情報を提供したりするなど、VFNのより積極的な関与が見られるようになった。このようなVFNの積極的な関与が、他の友人からのメッセージを豊かにし、話題も多様なものに及ぶように変化させた。

以上のことにより、読みの活動への第一歩として、生活に密接に関わり、VFNが読む意義を強く感じることでできる交換日記を用いた読みの活動は有効だったと言えよう。さらに、本活動の中盤から導入した「振り返り活動」は、対話を通して話題を展開し、VFNの内なる声を言語化する役割を果たしていた。つまり、対話を通して、思考やスキーマを刺激するとともに、「なぞり」から「かたどり」²へと導くためのモデルを提示していたと言えよう。

第3章 日本語支援教室内における読みの活動

本章では、子どもたちの興味関心のあることをとりあげた。読みの活動は、時に苦痛を伴うものであるが、知りたいこととなれば、その辛さも耐え得るものになる。また、興味・関心があるということは、その題材に関する知識を多少なりとも持ち合わせていることを意味する。つまり、その知識がスキーマとなり、さらに理解を推し進めるのではないかと考えた。そこで、VFNには料理を題材とした読み物を、CMHおよびCMTには科学系の読み物を採用した。本活動では、読書習慣の継続を視野に入れ、学校の図書室や町の図書館に所蔵されているシリーズ物の書籍を収集し、複数のリライト教材を作成した。また、テキストの選定にあたり、選択権を子どもたちに委ねた点も、本活動の特徴だと言えよう。

本活動では、読みの力について、Beaver (2006)が提唱した「Developmental Reading Assessment」を参考に、再話(要約)・内容理解度の観点から読みの力の評価および分析を行った。内容理解度については、Raphael(1986)の「Question Answer Relationships(以下QAR)」を援用し、内容理解度を測る質問文を作成した。口頭にて質疑応答を行い、その回答を評価基準に従い内容理解度を測定した。本研究では、ダイナミック・アセスメント(以下、DA)を採用しているため、子どもたちが独力で答えた後、必要があれば、スキュフォーリング(以下、Scf)を行った。よって、評価を行う際、独力のみでの回答と、Scf後の回答とに分けて評価を行った。

個別性を重視し、子どもたちの興味・関心のあるものを題材としてとりあげた本活動は、文字に強い抵抗感を持つ子どもたちにとって、楽しみながら能動的に参加できる読みの活動であったと思われる。また、初期指導と教科学習の橋渡しの役割も果たしていたと言えよう。ただし、個別性を尊重するあまり、彼らが面白いと思うものを単にとりあげればよいというものではなく、そこに明確な目的を持たせ、達成感が感じられる活動になるよう

² 「なぞり」とは他者文化を模倣する活動、「かたどり」とは自己の文化を構成する活動を意味する。(佐藤 1995:82)

工夫を凝らす必要があった。具体的には、目的の明確化、テキストの自己決定、個別性に
対応したリライト教材の作成が挙げられる。また、「子どもーテキスト」間、「子どもー支
援者」間における豊かな対話を通し、能動的な読みが生まれていたことが明らかになった。

第4章 在籍学級へ繋がる読みの活動

4.1 理科の支援

本章では、在籍学級で行われる授業へ正規メンバーとして参加することを視野に入れ、
教科学習を取り入れた支援を実施した。まず、3人に共通して「できそうでできない教科」
として挙げられた理科をとりあげた。

理科は、実験や観察から体験的に学ぶことが多く、他教科に比べて言語依存度の低い教
科と言えよう。しかし、体験的な学びを通して得た知識を、ことばと結びつけることがで
きず、結果として、グループ発表や試験で思ったような成果を残すことができないとい
うのが「できそうでできない教科」と言われる要因だと思われる。

「できそうでできない教科」から「できる教科」へ導くためには、学習単語の定着、
および、学習単語を用いて、事象とことばを結びつける力を養うことが求められる。
そこで、本活動では、「リライト教材」「単語カードを用いた産出トレーニング」「非連続
型テキストを用いた活動」「確認プリント」と段階的かつ多様な教材を用いて理科の学習支
援を行った。そして、理科特有の単語や言い回しを理解し、文章問題をいかに読み取
れるようになったかを明らかにすることを目的とした。

まず、確認プリントで在籍学級の授業で、何を理解していて、何が理解できなかつ
たのかを明らかにした。次に、写真やイラスト、図などの視覚効果を取り入れたリラ
イト教材を使用して、理解を深める活動を行った。そして、単語カードを並び替え、
単元の重要な概念を説明する産出トレーニングを行った。翌週、単語カードを用いず
に、非連続型テキストを説明する活動を行い、最後に、再度、確認プリントに取り組
み、文章問題を読んで理解し、答えを導き出せるようになったかを調査した。本活動
では、単語カードを用いた産出トレーニングで産出された内容の変化を分析するとと
もに、支援開始前後で行った確認プリントの正答率を比較した。

分析の結果、段階的に異なる支援を豊富に与えることが重要であることが明らかにな
った。多様なアプローチをすることで、その学習項目に触れ、ことばを耳にし、使用する機
会を確保することになるからである。また、学習内容の理解・産出・問題文の読み取りと、
それぞれ異なる技能に焦点を当てた活動ながら、同じ学習項目を螺旋状に繰り返すこと
によって、理解やことばの定着が促進されたと見えよう。

4.2 国語科の支援

国語科は、本研究で対象とした子どもたちにとって、苦手意識が強く、心的・認知的負
担の大きい教科であった。そのため、二言語併用リライト教材を用いて、彼らの負担を軽
減しつつ、在籍学級に繋がる国語科の支援を行った。

二言語併用リライト教材とは、「だれが・何を・どうした」という話の大枠だけを抽出
し、母語に翻訳した「母語リライト教材（以下、母語教材）」と、原文を易しい日本語にリ
ライトした「易しい日本語リライト教材（以下、日本語教材）」の2種類のリライト教材を

併用したものを指す。本活動では、まず、母語教材を読み、その後、スキヤフオールディングを行いながら、日本語教材を読み進める。そして、読後に内容理解度を測定するという流れで支援を行った。

二言語併用リライト教材を用いることにより、以下の利点が明らかになった。

第1に、母語教材を初めに読むことにより、日本語教材を読んだ際、たとえ読み間違いが生じて、話の筋から大幅な脱線を防ぐことができる点である。また、日本語教材を読む際、母語教材で読み取った内容が既有知識となり、認知的負担の軽減にも繋がった。さらに、母語で話の大枠を理解することで、不安やプレッシャーを抑制する役割を果たしていたと思われる。

第2に、個別性に於いて、日本語教材を作成した点である。読みの活動を阻んでいる要因は、三者三様であったため、写真やイラスト、図などの視覚効果を取り入れるだけではなく、子どもたちの個別性に於いて、文字の大きさや行間、漢字のフリガナや、吹き出し等、子どもたちと話し合いを重ねながら、日本語教材を作成した。また、母語教材は、全訳や要約ではなく、行動面を中心とした大枠しか抜き出していないため、場面が急変したり、詳細な描写の省略により、話がつながらなかつたりする箇所が生じる。このように故意にズレを起し、そのズレに焦点を当ててから、日本語教材を読み進めることで、意識的な読みに繋がり、さらに読みが深まると思われる。

第5章 社会への懸け橋となる活動

本活動は、CMHの資料探しに苦戦していた姿をきっかけに、読みの活動に新たに組み込まれた活動である。第2章から第4章の活動とは異なり、情報の検索や取捨選択という情報の応用面に重きが置かれている点が特徴としてあげられる。そのため、具体的な情報の収集方法を提示し、今後、支援の場以外でも、自律的に学習が進めていけるようになることを視野に入れ、支援を設計した。また、通常は、稿者と子どもたち1対1の支援であるが、本活動では読み手として、JSLの子どもたち同士や教師、クラスメートを対象としている点も、他活動と異なる点であった。

まず、毎日新聞社が発行している「月刊Newsがわかる」2011年1月号～12月号を利用し、1年間のニュースを振り返る。そして、その中から、関心の高い記事を2つ選び、インターネットや図書室、図書館などを利用して、さらに、情報を収集し、新聞を作成した。本活動を実施するにあたり、以下の支援を行った。

第1点は、情報リソースの活用方法を提示した点である。雑誌1年分の中から、2つの記事を探し出す必要があったが、VFNとCMHは、膨大な情報量に圧倒されてしまった感があった。そのため、雑誌を情報リソースとしてどのように利用するのか、目次や見出しなどに注目するように促した。さらに、段階的に情報を絞り込む方法を提案した。

第2点は、さらなる情報を得るため、図書室の利用の仕方や情報検索の方法を示し、今後、調べ学習や自律学習でも応用できるように情報収集の術を提示した点である。

第3点は、読み手の立場を意識するよう促した点である。第2章から第4章までは、対話を通して内容理解に重きが置かれてきたが、今回は読み手が存在する。そのため、自分だけがわかればいいというものではなく、読み手の立場に立ち、新聞づくりに取り組むように促した。また、読み手の立場を考えることを通して、自分の読みの活動、読みの力に

ついて振り返る機会にも繋がった。

第6章 「読みの活動」を支える支援者の役割

マクロ Scf とマイクロ Scf に分け、予め計画された Scf と、偶発的かつ相互作用的な Scf の両面から分析を行った。

マクロ Scf に関しては、ハモンド(2009)の枠組みを援用し、「活動の明確なゴールを示す」、「学習活動を注意深く配列する」、「メッセージの多様性を利用する」、「メタ言語的な気づきを促す」の4つの観点から分析を行った。本研究で実施した活動全てに、これらのマクロ Scf が埋め込まれているわけではなく、各活動の目的や特徴に応じて、組み込まれていることが明らかになった。つまり、活動の目的や特徴に合わせて、何を最も重視するのかを見極め、支援内容を計画していくことが重要であった。また、支援を組み立てるにあたり、日本語能力だけを基準に考えるのではなく、既有知識の多いものから少ないものへ、心的負担の軽いものから重いものへと、支援の流れを組むことが有効であることが明らかになった。

マイクロ Scf に関しては、Gibbons(2003)の枠組みを援用し、Scf を「言い換え」、「方向づけ」、「修正示唆」、「知識の文脈化」、「情意面」の5つに分類し、さらに、その小分類として Scf を 22 個に分け、分析を行った。その結果、マイクロ Scf を行うにあたり、「活動の目的」、「読みの力」、「個性」の3点に応じて、Scf の調整が行われていることが明らかになった。また、このようにマイクロ Scf を調整することによって、個別性に対応し得る支援が実現すると思われる。

第7章 総合的考察

読みの活動では、子どもたちの言語能力だけを基準にして、教材を選ぶのではなく、子どもたちの既知・未知の情報は何か、読みの活動を妨げているものは何かを把握し、それに応じて、視覚効果やリライト教材、単語カードなど、各活動の特徴を活かし工夫を凝らすことが重要である。つまり、子どもたちの能力に合わせて、教材を選ぶのではなく、子どもたちの能力に合うように教材を調整することを意味する。このような支援を積み重ねることによって、初期指導と読みの活動、そして、在籍学級の授業とのギャップを埋める役割を果たしていることが示唆された。

しかし、良質の教材があれば、支援が成り立つというわけではなく、個別性に応じ、調整した教材と対話を通して、思考を刺激したり、深めたりする必要があった。子どもたちの特性を迅速に、且つ、丁寧に捉え、テキストと対話の両面で支えていくことが重要である。さらに、様々な活動を複合的に組み合わせ、一つの活動が次の活動の基礎となり、豊かな読みの活動への懸け橋となるよう段階的に支援を積み重ねていくことが総合的な読みの力の獲得に繋がると言えよう。

また、本研究で取り入れた DA は、現段階で、できること、できないことに着目するだけでなく、子どもたちの近い将来に目を向けている。そのため、子どもたちがどのような読みのプロセスを辿り、どのような箇所で躓いたのかを掴むことができ、今後の支援を計画する上で、どのような活動が求められているのかという貴重な情報を示唆してくれる。さらに、子どもたちにとっても、独力では成し得なかったことを、助けを得ることによ

て達成することができ、「できた」「わかった」という成功体験を得ることに繋がる。

しかし、先行研究では DA は即興で Scf が行われるため、Scf の質が支援者の力量に依存している点、支援者によって評価が異なる点が課題として挙げられている。これらの問題を解決するには、子どもたちの個性に合わせ、テキストや Scf を調節し、個別性に対応した支援が行える支援者の養成が求められる。つまり、どのようなテキストや支援を行えばいいかという問題ではなく、「どのようにテキストを調整し、どのように適切な Scf を見出すか」という点に焦点を当てて支援者を養成していく必要がある。

以上のことにより、対話を通して学ぶ読みの活動は、1つの支援ではなく、個別性に合わせた複合的な組み合わせであり、その支援状況の精査によって、子どもたちの持つ個別性や複雑性を明らかにすることができる。そして、子どもたちの本来持つ力を引き出し、その力を最大限に伸ばす支援を追求する上で、DA という評価法は子どもたちの成長を形成的に見る役割を果たす。本研究ではその有効性が検証されたと言えよう。

【主要参考文献】

- 秋田喜代美(2007)「リテラシーの習得と談話コミュニティの形成」秋田喜代美(編)『改訂版 授業研究と談話分析』財団法人 放送大学教育振興会, pp. 85-95
- 有本昌弘(2008)『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学習をめざして』OECD 教育研究革新センター編著；有本昌弘監訳；小田勝己, 小田玲子, 多々納誠子訳, 明石書店
- 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
- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体 日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ 1』くろしお出版, pp. 87-94
- 岡崎眸・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子(2003)「『教科・母語・日本語相互学習』は日本語学習言語能力の養成に有効か」『お茶の水女子大学人文科学紀要』56 巻 pp. 63-73
- 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
- ギボンズ・ポーリン(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 生徒の学びをどう支えるか」川上郁雄他(編)『「移動する子どもたち」のこぼの教育を創造する ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版, pp. 44-72
- 清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の教科学習支援の方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 清田淳子(2008)「学習支援としての日本語指導を研究するために」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』4号 pp. 48-67
- 清田淳子(2012)「在籍学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 pp. 16-36 母語・継承語・バイリンガル研究会
- 国立教育政策研究所監訳(2010)『PISA2009年調査 評価の枠組み』明石書店
- 櫻井千穂(2007)「渡日直後の外国人児童の在籍学級参加への取り組み」『日本語・日本文化研究』(17), 155-164. 日本文化研究会
- 櫻井千穂(2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』4号 pp. 1-26 母語・継承語・バイリンガル研究会
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎(2005)『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 佐藤慎司・熊谷由里(2010)『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』くろしお出版
- 佐藤学(1995)「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典(編)『シリーズ「学びと文化」1 学びへの誘い』東京大学出版 pp. 49-92
- 佐藤学(2003)「リテラシーの概念とその再定義」『教育學研究』70(3), pp. 292-301
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 外山滋比古(1981)『読書の方法-未知を読む』講談社現代新書
- 外山滋比古(2007)『「読み」の整理学』筑摩書房

- 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学』瀝々社
- バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力』三省堂
- ハモンド・ジェニファー(2009)「スキュフォーリングの実践とその意味ー在籍学級のESL生徒の学びをどう支えるか」川上郁雄他(編)『「移動する子どもたち」のこと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
- 平田知美(2007)「教室におけるダイナミック・アセスメントに関する一考察ー小学6年生算数「単位量あたりの大きさ」の事例研究を手がかりにー」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部, 第56号, pp. 135-142
- 平田知美(2011)「発達を導く「介入」に関する一考察: ダイナミック・アセスメント研究における議論を手がかりに」『和歌山大学教育学部紀要』第61号, pp. 59-67
- 平田昌子(2010)「ダブル・リライト教材使用の試みー韓国人JSL児童生徒を対象にー」『桜美林言語教育論叢』6号, pp. 45-62
- 平田昌子(2011)「二言語併用リライト教材を取り入れた日本語支援の提案」『桜美林大学大学院言語教育研究科紀要 言語教育研究』創刊号 pp. 13-24
- 深谷優子(2007)「テキストの理解過程」秋田喜代美(編)『改訂版 授業研究と談話分析』財団法人 放送大学教育振興会, pp. 97-107
- ブルーム S.B. (1973)梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田理璽(訳)『教育評価ハンドブックー教科学習の形成的評価と総括的評価ー』第一法規出版株式会社
- 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」の育成ー」『日本語教育』142号, pp. 145-155
- 光元聰江・岡本淑明・湯川順子(2006a)「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録,』131(1), pp. 113-122
- 光元聰江・岡本淑明(2006b)『外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導』ふくろう出版
- 森沢小百合(2004)「JSL児童の「学び」とスキュフォーリングのあり方ー実践授業分析からみえてきたものー」『年少者日本語教育実践研究』第3号, pp. 13-18
- 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ー『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』2号, pp. 35-44
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校FYプロジェクト(編集)(2006)『「読解力」とは何かーPISA調査における「読解力」を核としたカリキュラムマネジメント』三省堂
- Aljaafreh, A & Lantolf, P. J. (1994) Negative Feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, National Federation of Modern Language Teachers Associations, Vol. 78, pp. 465-483
- Beaver, J.M. (2006) *Developmental Reading Assessment, Grades 4-8, Second Edition*. Celebration Press, Inc.

- Gibbons, Pauline (2001) Learning a New Register in a Second Language. *English Language Teaching in Its Social Context: A Reader*, New York, pp.258-270
- Gibbons, Pauline (2002) *Scaffolding language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- Gibbons Pauline(2003) Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom *TESOL Quarterly* Vol. 37, No.2 (Summer, 2003), pp. 247-273.
- Hammond, Jennifer & Gibbons Pauline. (2005) Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20, 1. pp 6-30.
- Haywood, H. Carl & Lidz, Carol, S. (2007) *Dynamic Assessment in Practice Clinical and Educational Applications*. Cambridge University Press.
- Kintsch Walter(1979)On Modeling Comprehension. *Educational Psychologist*, Vol.14, pp.3-14.
- Kintsch Walter(1986)Learning fromText. *Cognition and Instruction*,Vol.3, No.2, pp.87-108.
- Kintsch Walter(1994)Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49, pp.294-303.
- Lantolf, P. James(2011) The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition:Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, Routledge. pp.24-47.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2010)Dynamic assessment in the classroom:Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*. Vol.15, No.1, pp.11-33.
- Lidz, C.S. (1995)Dynamic Assessment and the Legacy if L.S.Vygotsky. *School Psychology International*. Vol.16, pp.143-153.
- Poehner, M.E. & Lantolf, J.P. (2005)Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*. Vol.9, pp.233-265
- Poehner, M.E. (2007)Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning. *The Modern Language Journal*,Vol.91, pp.323-340.
- Poehner, M. E. (2008)*Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin, Springer.
- Raphael, E.T. (1986).Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, Vol.39, No.6, pp.516-522.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy And authenticity*. London, Longman.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Jurnal of Child Psychology and Psychiatry* 17, pp.89-100.

【参考ウェブサイト】

文部科学省ウェブサイト（2013年3月1日検索）

学校におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告書）小学校編

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm

日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議(平成24年)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/1321199.htm

「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成22年度）」の結果について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm