

## 研究論文

## 外国につながる児童に対する日本語支援者と学級担任の

## 評価記述における言語化の視点の違いについて

## —支援クラスと在籍学級の有機的な連携を目指して—

田邊 海悟

## キーワード

支援記録, 視点, 評価, 言語化, 基礎言語面, 認知面

## 1. はじめに

日本語指導が必要な児童生徒の増加に伴い、学校現場での日本語教育の様々な実践が積み重ねられている。一方、課題も明らかになってきており、その中には在籍学級と支援クラスとの連携がうまくなされていないという指摘がある(神田・矢崎, 2016, 矢崎, 2015)。

連携には相互の情報共有が必須であると思われるが、その重要なツールの一つに、日本語支援者(以下、支援者)が記述する支援記録がある。ここでいう「支援記録」とは、当該時間の支援内容や児童の様子等について記述し、学級担任(以下、担任)と共有するものを指す。

筆者も外部支援者として公立小学校の支援に携わっているが、そこで用いている「支援記録」のこれまでの記述を振り返ってみると、支援者と担任では、記述の仕方、すなわち児童の理解度や様子を観察し言語化する視点に違いがあるのではないかということに気づいた。同じ対象児童であっても観察者によって視点の違いは当然あり得るが、それがその児童の評価に関わる場合には何らかの影響を及ぼすことも考えられる。

そこで本研究では、自由記述のアンケート調査を支援者と担任に対して行い、対象児童に対する評価の記述から、それぞれの視点や言語化の特徴を分析した。調査を行うにあたっては、先行研究等から、「支援者は日本語指導に関わる基礎言語面に関する記述を行う傾向があり、担任は教科指導に関わる認知面に関する記述を行う傾向がある」のではないかという仮説を立て、それを検証することとした。

## 1-1 支援者と担任の持つ評価観の考察

## 1-1-1 筆者が携わる公立小学校での日本語支援の概要

筆者が携わっている日本語支援は、江東区教育委員会との協働のもと、ボランティアベースで江東区内のA小学校(週に1回4時間)とB小学校(週に1回2時間)にて行われている。支援体制は、取り出しの形で、『こどものにほんご』(スリーエーネットワーク)等を用いて行っているが、その時々担任からの依頼により、テストのサポート等の教科内容を扱うこともある。この支援は基本的には日本語母語話者と留学生数人ずつが2人1組になって行うスタイルを取っている(村澤, 2017)。支援者は日本語教育課程や日本語教育関連の

講座を受講しているため、日本語教育についての知識を有している。筆者は「日本語母語話者」の支援者として関わっている。他の日本語母語話者の支援者の中には、実際にこの地域の公立小学校にお子さんを通わせた、区立の学校文化に詳しい方もいる。また、中国語母語話者の留学生支援者は、依頼があれば学校の配布プリントの翻訳や中国語母語話者児童の抱える悩み等を聞いたり、急を要する判断が必要な場合の通訳などを行ったりもしている。

外国にルーツを持つ児童が転入した際、日本語支援の必要な場合には、基本的に教育委員会委託の外部機関により、対象児童の母語が話せる指導者が週に1～2回程度、2時間の取り出しの形で、上限24時間（12回の指導）の日本語初期指導を行う。

筆者らの日本語支援は、その外部委託機関の支援が終わった後の児童を主対象としており、対象児童の学習状況に合わせて卒室（取り出し支援終了）を検討して在籍学級へと引き継ぐ役割を担う。

### 1-1-2 支援者・指導者の記述について

本支援では、その日何を支援したのか、児童の様子はどうか等を支援者が記述する「支援記録」を毎回書いている。担任はこれに返答のコメントを記し、共有している。支援記録は、対象の児童についての情報を共有することで、支援の方針や対象児童の認識の構築等に用いるツールとして機能している。

これまでの支援記録を分析的に見てみると、支援内容の記述は、文型に着目したものや教科支援等、同じ児童であっても必ずしも一貫した支援内容にはなっていなかった。これは、前述のように、その時々担任の依頼によってテストや国語の教科書の内容等の教科内容も扱うためである。また、記述には「ます形」、「辞書形」等の日本語教育で使われる慣用語も散見された。また、「積極的にはなす」や「一生懸命に書く」等、言語運用に着目した記述もあり、話す内容、書く内容よりも話すことや、書くことそのものを記述する傾向が見られた。つまり、概ね基礎言語面に関しての支援の記述が中心的になされていることが分かった。

次に、A小学校に新たに加配された教員が事前に作成した、対象児童一人一人の日本語習得状況に関しての記述を分析したところ、作文をすることの難しさや国語の文章読解の難しさ、音読のたどたどしさ等の教科に関連した認知面の内容の記述がなされていることが分かった。すなわち、支援者と教員の評価視点の違いが言語化されていることが推察された。

本稿で用いる「基礎言語面」と「認知面」とは、真嶋（2018）がDLA〈話す〉の基礎会話と認知の観点をまとめる際に使用したものを援用している。しかし、真嶋（2018）で示される内容はDLA〈話す〉に限られているため、カミンズ（2006）のCF（Conversational Fluency）とDLS（Discrete Language Skills）を基礎言語面の示す内容、ALP（Academic Language Proficiency）を認知面の示す内容として便宜的に用いる。

カミンズ（2006）は、CF（会話の流暢度）を「よくなれている場面で相手と対面して会話する力」等を指すものとしている。一方DLS（弁別的言語能力）は「言語とリテラシーの規則的な側面」や「音韻意識、フォニックス（音と文字との関係についての認識）、文字認識と文字、単語を形成する力」を指すもの、例えば、「漢字の筆順、英語の綴りや、動詞の活用形などといった言語の一部分を構成する要素をさすもの」と注釈で述べている。またALP（学習言語能力）は、「複雑になる話し言葉と書き言葉を理解し、かつ産出する力を指

す。学年とともに、日常会話ではほとんど聞くことのない低頻度の語彙、複雑な構文（例：受身形）や日常生活ではほぼ聞くことのない抽象的な表現などが出てくる」ものとしている。

以上の観点に基づき、本稿では基礎言語面と認知面から児童に対する評価の言語化について考察を行う。

## 2. 先行研究

### 2-1 指導者による評価の違いについて

言語少数派の子どもたちの教科学習における評価の問題について述べた清田（2005）では、中学校での国語の定期テストに焦点をあて、日本語指導が必要な生徒（M男）1名の記述解答を国語教員（11名）、日本語教育を大学院で専攻する留学生（9名）、日本語教師（9名）が採点し、その評価の基準や方法を分析している。採点は、M男が学習した内容の理解度を測ることを目的とし、内容点と言語点に着目して行ったものである。ここでいう「内容面」とは内容の妥当性であり、「言語面」とは助詞の脱落や不適切な使用、話し言葉の使用、特殊音の脱落や不適切な使用等についてである。

その結果、国語教員の評価は、日本人生徒と同様に、「内容面」については加点法で、「言語面」については減点法で採点されていることが確認された。しかし、解答に誤りが多い場合にはそのやり方では対応しきれないことも明らかになった。対して、第二言語の学習に関わりの深い日本語教師や留学生の採点には、難しい言い回しへの挑戦を積極的に評価する姿勢や意味伝達を重視した視点が現れた。このように同じ対象児童に対する評価でも、採点者の属性によって相違があることが示されている。

また、小林（2018）は、対象の子どもに関わる教員が「JSL 評価参照枠〈聴く〉」の記述を基に再度ステージ判定を行ったところ、クラス担任のほうが日本語指導担当教員より厳しく判定を下す傾向が多く見られたと報告している。つまり、同じ教員という属性であっても、立場（日本語指導教員と担任）の違いによって評価の内容が異なっていることが課題として示された。

さらにバトラー（2011）は、「学習言語」に焦点をあて、バルデースの指摘を以下のように取り上げている。

担任や教科担当の教師、大学で留学生を対象に第二言語指導を行っている教師、初等・中等教育レベルで第二言語指導を行っている教師、バイリンガル・プログラムの教師といった指導者の立場によって、学習言語をどのように考えるかが異なっており、第二言語学習者の学習言語習得の判断にも一貫性がないために、子どもたちが翻弄されてしまう。(p.59)

また、教師のタイプによって学習言語に対する考え方が違う上に、教師間でのコミュニケーションが不足していることが、第二言語学習児童生徒にマイナスの影響を及ぼしている、とバルデースが警告していることにも触れている。

### 2-2 指導者による評価の違いの要因について

川上（2011）は、言語教育は単なる知識を獲得する教育ではなく、言語教育を通じて学習者に言語による「ある力」を育成しようとする教育実践であるため、ことばの力とは何かと

いう命題が重要であると述べている。ここでいう「ある力」とは「ことばの力」を指し、言語教育の実践者が「ことばの力」をどう捉えるかが言語教育の在り方を決定づけるという視点を提供している。さらに以下のように指摘している。

言語教育の実践者がことばの力をどのように捉えるかが、授業観（どのように教えるか）、教材観（どのような教材や教科書で教えるか）、カリキュラム観（どのような授業設計を行うか）、評価観（どのような能力をどのような方法で評価するか）に影響を与えるといえるし、さらには、教師像（どのような教師を目指すか）や教員養成・教員研修の形も決定することになる。したがって、ことばの力をどのようなものと捉えるかは言語教育全般を考えるうえで極めて重要な課題なのである。(p.31)

その上で、川上は、宮城県の小中学校を対象に実施した「日本語指導に関するアンケート調査」の先行研究を挙げて考察を試み、以下のことが読み取れたとしている。

まず教員は、(1) これらの子どもの「日本語能力不足」こそが最大の「問題」だと考える傾向があるということである。さらに、その「日本語能力不足」を解消する方法として教員は(2) これらの子どもへの「日本語指導」の重点をかなや漢字の「文字指導」と「読み書き」に置く傾向がある。したがって、(3) これらの子どもにとって育成されるべきことばの力は「日本語の読み書き能力」あるいは「書字能力」であると教員は考える傾向があると言える。これは、(4) 指導期間が1年ほどと短く、日本語指導が初期適応指導に限定される傾向がある点と表裏をなすし、(5) コミュニケーションがとれないために「母語のできる協力者」を求める傾向や、指導もそのような協力者に任せる傾向にある点とも関連する。(p.34)

またこれは、全国の学校で日本語指導が必要な子どもを抱える教員に共通に見られる傾向の可能性を示し、「日本語指導」が極めて短期的な指導であるため、子どもの課題は「日本語能力不足」であり、育成されるべきことばの力は「書字能力」に限定して考えられ得ることを指摘した。

### 2-3 指導者による評価の違いの共有について

中野ほか(2017)では、在籍学級と日本語教室において、学習内容や目標の共有が困難であるという課題から、児童の学びを分断しない連携を目標とした実践研究を行っている。ここでは、JSL 児童が学級と日本語教室で表現し理解する様子を「学習記録」として記述し、担当者間で共有し、両教室での学びをつないだ。

さらに、①「個別の指導計画」の作成とDLAによる児童の日本語力の把握と共有を行い、②校内研究と連動させて、教科内容に関する協議と指導計画との連動を行っている。そのうえで、日本語指導員が具体的な発言や様子を捉えて「学習記録」を作成し、それを担当者間で共有して振り返り、次の実践へ生かす取り組みとしている。また、日本語教室での児童の実態を担当が把握し、在籍学級で必要な支援につなげている。

この「学習記録」を通して、対象児童に伝わりにくい概念や用語の一部抽出や単元の躰きの理由が未習によるものか、日本語理解の問題かの見極めにつながったという。

この研究から読み取れることは、学習記録の共有や協議によって対象児童の実態を把握することで、担当者間で対象児童を捉える視点の共有または、同一の視点の構築がなされているということである。これは、前節の川上(2011)のいう「ことばの力の捉え方」を関係者で一致させていることになっているのではないかと考えられる。その結果、対象児童に合った学習内容や目標を両教室で一致させることができたのではないだろうか。

しかしながら、担当者間では児童の捉え方や理解がそもそも異なっている前提があることが、ここにも間接的に示されているように思われる。

そこで、本研究では、支援者と担任とでは指導観や対象児童の捉え方、理解が異なっているために、対象児童に対する評価の言語化においてもそれが反映されると推測した。すなわち、その前提を明確にし、視点の共有がなされれば、より効果的な支援になるのではないかと考えた。

### 3. 研究目的

支援者と加配教員の記述内容の違いや、先行研究から、対象児童の捉え方自体が支援者と担任では異なるという前提の存在が示唆された。その捉え方の違いを明らかにすることは、支援記録を通じたよりよい情報の共有にも資すると思われる。

そこで本研究では、日本語支援の対象児童に関する自由記述のアンケート調査を支援者、担任双方に行い、そこで言語化された記述を分析してそれぞれの特徴を明らかにすることを目的とする。その言語化の特徴については、以下を仮説とする。

- (1) 支援者の記述は日本語指導に関わる基礎言語面に関する内容である。
- (2) 担任の記述は教科指導に関わる認知面に関する内容であり、特に書字能力に着目している。

### 4. 研究方法

#### 4-1 協力者

本研究では、支援者と担任、また加配教員を対象に自由記述のアンケート調査を行った(A小学校:担任8名,支援者5名,加配教員1名)(B小学校:担任3名,支援者1名)。次に、記述の対象となった児童と回収できたアンケート数の内訳を以下に示す。

##### ・A小学校

支援を行っている児童数:14名(中国語母語話者12名,英語母語話者2名)

支援者から回収できたアンケート:10名分

担任から回収できたアンケート:12名分

加配教員から回収できたアンケート:3名分

##### ・B小学校

支援を行っている児童数:7名(中国語母語話者4名,ベトナム語母語話者2名,英語母語話者1名)

支援者から回収できたアンケート:5名分

担任から回収できたアンケート:5名分

#### 4-2 調査機関・場所

アンケート調査は、B小学校では2018年8月10日に、A小学校では8月30日に校長、副校長に対して調査の意図と倫理面への配慮等の説明を行い、依頼した。その後、9月27日に回収した。また、支援者に対しても同様に、B小学校では9月19日に依頼をし、翌週の26日に回収、A小学校は10月4日に依頼を行い10月18日に回収した。

本調査のアンケートは、自由記述であり、質問紙でのアンケートで回答に時間を要するため、留め置き調査法にて行った。支援者の場合も、回答時間等はそれぞれに委ねた。

#### 4-3 調査項目

本調査で作成した質問紙は、フェイスシートと対象の児童に対する自由記述の項目の2種類に分かれており、支援者と担任の両者が同じ項目に対して回答した。

フェイスシートは、①性別、②年齢、③担当のクラス、④教員歴、⑤外国につながる児童の指導歴・支援歴、⑥指導・支援人数で構成されている。

対象児童に対する自由記述を行う項目については、A3用紙の見開き一面を用いて、問1から問5まで設け、1項目につき平均10行程度のスペースを設けた回答用紙を準備した。また、アンケート調査の目的や回答の要領、フェイスシートは表半面を使用し、作成した。項目の問いは以下の通りである。

- 問1 対象児童の現在の日本語レベルや課題について、どのようにお考えでしょうか。具体的にお書きください。
- 問2 特に授業（指導）の中で対象児童の日本語について、どのような時に、どのようなことが気になりますでしょうか。具体的にお書きください。
- 問3 授業（指導）外でも気になる点がございましたら具体的にお書きください。
- 問4 対象児童のクラスでの様子はどうでしょうか。具体的にお書きください。
- 問5 日本語の指導に望むことを具体的にお書きください。

問1から問5までの項目設定に関しては、仮説に基づき両者が対象児童の日本語について評価的に記述できるような内容であること。また、ボランティアベースの支援では担任と対象児童に対して密に話し合う機会がなかなか得られないため、支援者が担任に聞きたいとことを考慮して選定すること。本調査で得られたものを支援者と学校とで共有し、これからの日本語支援に活用できるように配慮して作成した。

次に各項目の設定目的と記述内容の推測に関して述べる。問1は教室や授業中というような環境の限定をしていない。これは現在、対象児童に対して感じている、または抱えている課題、もしくはできていること等、幅広く問うことを意図しているためである。そのため、授業を意識したものや日常生活を意識した対象児童の日本語についての回答がなされると考えた。つまり、対象児童に対する着目点や評価観点の特徴が表れると推測した。

問2は授業（指導）中に環境を限定して設定した。これは、授業と関わる点で対象児童の日本語について記述してもらうことを意図している。担任であれば、教科や指導場面等に関連した部分で対象児童の日本語に対する記述がなされ、支援者であれば、日本語支援での支援場面や活動に関連した記述がなされると推測した。

問3は授業（指導）外に限定をして、設定した。これは、休み時間や連絡などの伝達等を行う場面での対象児童の日本語について記述してもらうことを意図している。そのため、対

象児童の友人関係や情報の伝達場面における課題等に関連した記述がされると推測した。

問4は、「クラスでの」対象児童の様子という限定を設けた。これは、支援教室では会話を積極的にしたりときには走り回ってしまったりするなど活発な様子を見せる児童が、在籍学級では大人しい、という事例が本支援中にも何度もあったためである。そこで、在籍学級と支援教室で対象児童の様子がどのように異なるのかを把握することを意図した。そのため、主に日本語の運用や友人関係等における積極性についての記述がなされると推測した。

最後に問5は、対象児童に対する日本語指導に対する望みであるため、特に支援を依頼したい点や指導上で注意してもらいたい点を記述してもらうことを意図した。そのため、対象児童の課題やクラスで必要としている点等が記述されると推測した。

また、1項目に設定した記述量に関しては、自由記述であるため、比較的多くの記述が得られるようにした。

#### 4-4 分析方法

本研究では「KH Coder 3」を使用し、テキストマイニングを分析に用いた。KH Coderは、データを多変量解析し、対象とする文章や解答にどのような言葉が何回出現していたのかを調べ、対応分析、クラスター分析、共起ネットワーク等を行う機能を備えている(樋口, 2014)。このように、記述内に複数回使用される語から、その使われ方や対応する語、文章内容を解析することで、支援者と担任の記述の特徴を分析できると考えた。また、KH Coderは多変量解析によるテキストデータの要約・提示する作業を自動化しているため、分析者の持つ理論や問題意識によるバイアスを排除でき、分析の客観性と信頼性が保たれると考えられる。

主な手順として本研究では、二段階に分けて分析を行う。第一段階では、テキストに複数回出現する語が何かを抽出語検索や抽出語リストを用い解析する。その後、語と語の結びつきを共起ネットワークを用いて確認する。そして、共起していた語の実際の記述内容をKWIC コンコーダンス(Key Words in Context)で確認する。

第二段階では、第一段階によって確認された支援者と担任の両者に共通して使われる語に分析対象を絞り、コーディングルールを作成し、クロス集計を行う。

## 5. 結果

### 5-1 第一段階の分析

#### 5-1-1 テキストデータの概要

分析対象である自由記述の回答は、問いひとつにつき1コメントとして処理した。また、支援者と担任の言語化の違いを分析するため、学校ごとには分けず、支援者と担任、また加配教員という属性、立場で分けた。加配教員を担任と分けたのは、担任とは指導形態も対象児童との関わり方も異なるためである。しかしながら、回答を依頼した加配教員は1名であり、記述した児童数も3名と度数においてもテキストデータにおいても十分ではないため、ここでは主に支援者と担任を中心に分析を進める。

テキストデータの詳細については、以下にまとめる。なお、支援者のコメント数は、支援を担当している児童に対して記述を依頼しているため、A小学校の支援体制上重複して記述されている対象児童も含まれている。

表1 テキストデータの詳細

	支援者	担任
コメント数	100 (対象児童(14名)+重複していた児童(6名))×問いの数(5問)	85 対象児童(17名) ×問いの数(5問)
テキストデータの概要	総語数:5,603 異なり語:875 文の数:252	総語数:2,713 異なり語:491 文の数:162
1コメント内の文の平均	約2.5文	約1.9文
1コメント内の平均語数	約56.0語	約31.9語
1文内の平均語数	約22.2語	約16.7語

5-1-2 語彙の頻度

支援者と担任の記述の頻出語の上位50語とその出現回数は、表2と表3の通りである。「できる」「わかる」等のひらがなで表記される語は、対象児童の能力評価につながる表現であるため、分析において重要だと判断し、語の取捨選択の操作による強制抽出を行った。

表2 テキスト内の頻出語上位50語とその出現回数(支援者)

抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
思う	58	覚える	16	課題	10	クラス	8	宿題	7
日本語	41	少し	16	学習	10	夏休み	8	上手	7
漢字	38	感じる	13	プリント	9	言う	8	中国語	7
書く	35	勉強	13	言葉	9	語彙	8	定着	7
支援	21	理解	13	今	9	算数	8	助詞	6
会話	20	カタカナ	12	授業	9	日常	8	絵	6
難しい	19	問	12	先生	9	たくさん	7	教室	6
話す	19	練習	12	答える	9	読む	7	苦手	6
問題	18	ドリル	11	分かる	9	考える	7	見える	6
できる	16	レベル	10	おしゃべり	8	自分	7	見る	6

表3 テキスト内の頻出語上位50語とその出現回数(担任)

抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
日本語	32	難しい	13	指示	7	漢字	5	文	5
書く	23	会話	11	多い	7	教師	5	問題	5
理解	19	文字	10	コミュニケーション	6	見る	5	友人	5
話す	18	学習	9	思う	6	言葉	5	意味	4
自分	17	考える	9	生活	6	算数	5	意欲	4
できる	16	書ける	9	伝える	6	子	5	感じる	4
文章	16	中国語	8	日常	6	児童	5	個別	4
指導	15	発言	8	分かる	6	少ない	5	国語	4
友達	15	活動	7	話せる	6	積極	5	取り組む	4
授業	13	困る	7	一斉	5	内容	5	読む	4



両者の語の出現回数を見ると、「日本語」という単語が上位に位置していることが分かる。そのほかには、「書く」、「話す」「できる」等の語が上位に現れている。これらから読み取れるのは、両者とも対象児童の日本語の技能についての記述を多く行っていることである。またそれは、「できる」もしくは「できない」という観点での記述がされていると推測することができる。

次に共起ネットワークを用いて分析を行い、どのような語と語に共起関係があるのかを確認する。

### 5-1-3 共起ネットワークとKWIC コンコーダンス

共起ネットワークでは、あることばが同じ文中でどのことばとともに使われているのかを可視化できる。

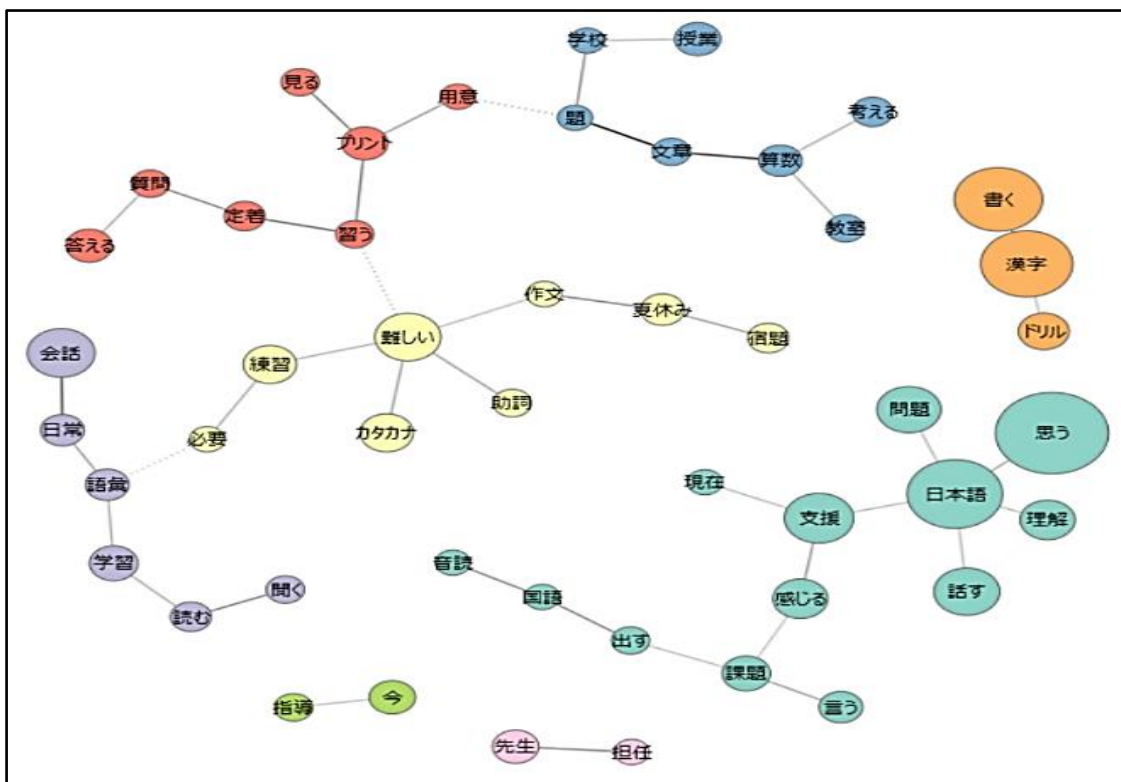


図1 共起ネットワーク (支援者)

ここでは、頻出語であった「話す」や「書く」に加え、評価を表す「理解」に着目する。「できる」という語は、図1では表出しなかったため、「難しい」という語に着目する。(支援者の共起ネットワーク)「話す」が、「日本語」につながっており、対象児童の日本語の発話に関する記述と推測される。次に、「書く」は「漢字」とつながっていることが確認されるため、漢字を書くことについてであると推測される。また、「理解」は「日本語」ともつながっているため、話されていることに対する日本語の理解や、書かれている文章の日本語の理解と記述されていると推測される。最後に、「難しい」という語は「助詞」や「作文」「カタカナ」とつながっている。このことから、助詞等の理解や運用、文章を書くこと、カタカナを書くことが難しいと捉えている可能性がある。

次に、これらが実際の記述でどのように書き表されているかを確認するために、KWIC コンコーダンスを用いて具体的に分析したい。KWIC コンコーダンスでは、分析対象ファイル内で抽出語がどのように用いられたのかという文脈を探ることができる。

表4 共起関係にある語の文章内容(支援者)(※回答者の記述そのままを筆者入力)

「話す」

支援室では日本語で話しますので、日常会話は問題ないと思いました。
先日やっと給食の好き嫌いやクラブでのことを日本語で話してくれ、色々なことを理解できていることが分かりました。
日本語で話すことも書くこともできます。
いつも Tさんと楽しそうに日本語で話しています。

「書く」

日本語が上手ですが、漢字を書くのが苦手です。
漢字ドリルで一字一字書き順を確認していますが、すぐに忘れてしまい、記号のようになってしまいます。
漢字の書き順が違っている時、注意するとめんどくさそうにしますが、書き直してくれるようになってきました。
字を覚え、書くことに練習は必要です。

「理解」

現在の日本語レベルについては、日本語の聞き取りはかなりできていると思いますし、支援時に私が話すこともある程度理解していると感じます。
語彙が足りなくてうまく話せなかったり、読んだり、聞いたりしたことを理解できない所があります。
なかなか発話しないので、未だによくつかめていないのですが、こちらが話している内容は理解しているようには見えます。
会話文は、少し詰まりながらもよく読めて、内容も理解できていました。

「難しい」

カタカナはまだ習っていないですので、難しいです。
夏休みについてミニ作文を作った時、助詞の使いはまだ難しかったです。
文を書くときに、助詞は難しいですし、濁音の書きも難しいです。
漢字は書けますけれども、書き順はまだ難しいですので、漢字の練習を工夫する必要があります。

ここで取り上げた文章内容は、共起関係を明確に表している記述を抜粋した。まず、「話す」について記述されている文章は、主に日本語を話すことについての記述がほとんどであり、「日本語で話すことができる」というような記述がなされていた。次に、「書く」については、「漢字」を書くことについての記述が多くあったが、文字そのものやひらがなを書くことについての記述も同数程度あった。「難しい」については、作文等で助詞を使うことやカタカナの理解に対して難しいと記述がなされていた。「理解」については、コミュニケーション上での「理解」や文章内容の理解についてであった。

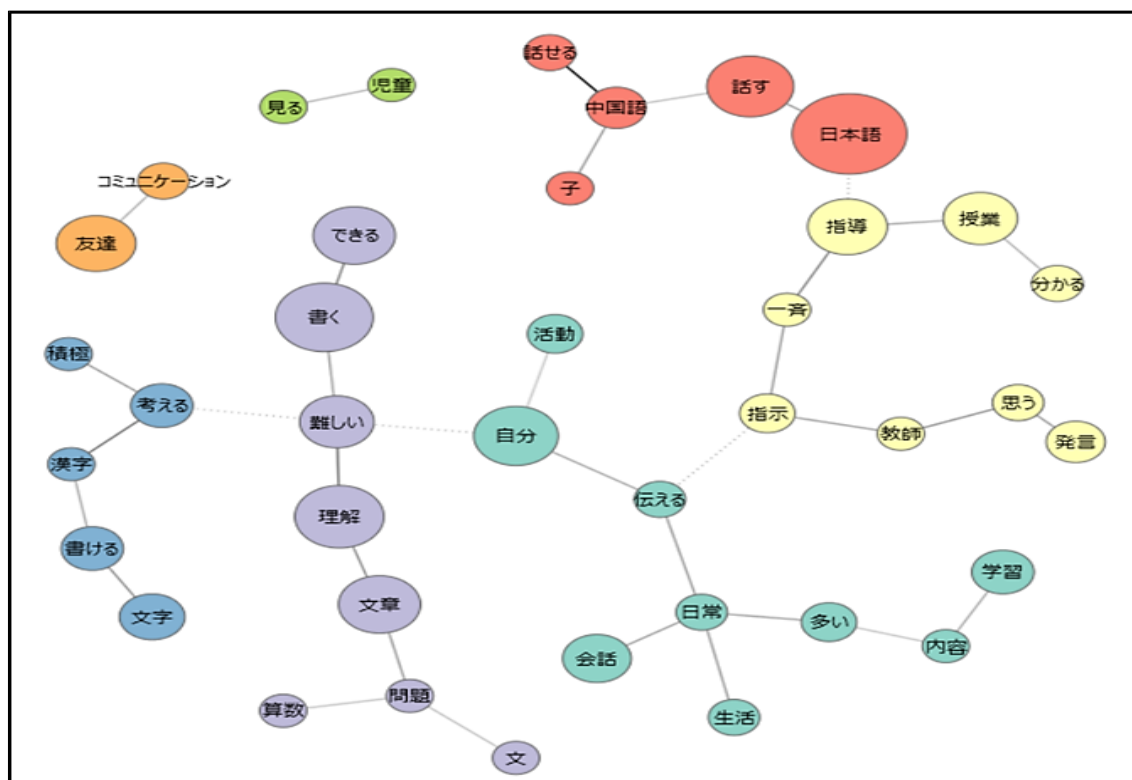


図2 共起ネットワーク (担任)

次に、担任の共起ネットワークでは、「話す」は「日本語」や「中国語」とつながっているため、対象児童の話す言語に着目し記述していることが推測される。「書く」は「できる」や「難しい」とつながっているため、文字、または文章を書くことが課題であると認識している可能性がある。また、「理解」は「文章」や「難しい」等とつながっていることから読解と関係していると考えられる。こちらも同様に KWIC コンコーダンスで記述内容を確認する。

表5 共起関係にある語の文章内容(担任)(※回答者の記述をそのまま筆者入力)

「話す」	
	学校では中国語の話せる友達と中国語で楽しそうに話している様子がよくみられるが、いざ日本語を話すとなると口が小さくなり、そして、ゆっくりになってしまう。
	日本語を話したり、書いたりすることに消極的。
	日常生活に支障はないが国語の文章構成や算数でのディスカッションでは話さなくなってしまう。やはり、国語において言語活動を満足に行えないことは大きな支障になっている。
	日本語を話すことから少し逃げている。
「書く」	
	文章を書いたり、読み取ったりすることは難しい。
	文章を考えて書いたり、読解したりすることは難しい。
	日本語で話すことはできるが、文字を書くことができない。
	文章も単文なら書くことができるが、作文などの長文は苦手。
「理解」	
	算数などの短い文章問題は理解することができるが、物語などは理解しきれず、読み取りが難しい。
	文字を読むことが困難で、音読やテストの問題を理解することがほとんどできない
	算数などの問題文を自分で読んで意味を理解することが難しいことがある。
	日本語の指示は分かっているようだが、一斉指導での授業の理解はまだ難しいと思われる。

ここで「難しい」と「できる」を表にまとめなかったのは、他の項目でもそれらが多く表出し、重複していると判断したためである。「話す」は、「日本語」を話すことについての記述が多くあったが、「ゆっくりになってしまう」や「逃げている」等ネガティブな表現が共起していた。また、「中国語」を「話す」ことについての記述もいくつかあった。さらに、教科との関係から「国語」や「算数」での「ディスカッション」の場面において「話す」ことが「難しい」という記述もあった。次に、「書く」は、文字を書くことについての記述もいくつか見られたが、ほとんどが文章や文を書くことについての記述であり、それが「難しい」や「できない」という使われ方がなされていた。「理解」は、「算数などの文章問題」や「物語」「音読やテスト」、「一斉指導での授業」等、より教科に関わる内容が確認された。

ここまで、テキストデータから抽出した語の使用回数や語と語の共起関係、実際の記述内容を見てきたが、支援者と担任の記述では共通して四技能に関する内容が散見された。そのため、次の第二段階では分析対象を四技能に関する語に絞り、その語の出現箇所の特徴を分析する。

## 5-2 第二段階の分析

### 5-2-1 クロス集計

KH Coder のクロス集計では、コーディングルール・ファイルにしたがったコーディングを行ったうえで、データをいくつかの部分に分けて、部分ごとに集計を行うことができる。そして、コード(ここでは四技能)の出現率に外部変数(ここでは問1から問5)で差があ

るかを見る  $\chi^2$  検定が自動的に行われ、各コードが付与された文書の割合が統計学的に有意に変化しているかを見ることができる。

ここでは、まず、問1から問5ごとに、四技能それぞれのコードの出現率を集計して、バブルプロットによる問いごとの出現割合を確認する。バブルプロットでは、コード出現率が大きいほど正方形が大きくなり、残差が大きいほど正方形の色が濃くなっている。

支援者のテキストデータの集計結果は「話す」、「書く」においては1%水準で有意差がみられ、「読む」においては5%水準で有意差がみられた。「聞く」においては、有意差はみられなかった。担任のテキストデータの集計結果は四技能すべてのコードの出現率に1%水準で有意差があった。

以下に、支援者と担任のクロス集計を図3と図4にバブルプロットで示す。

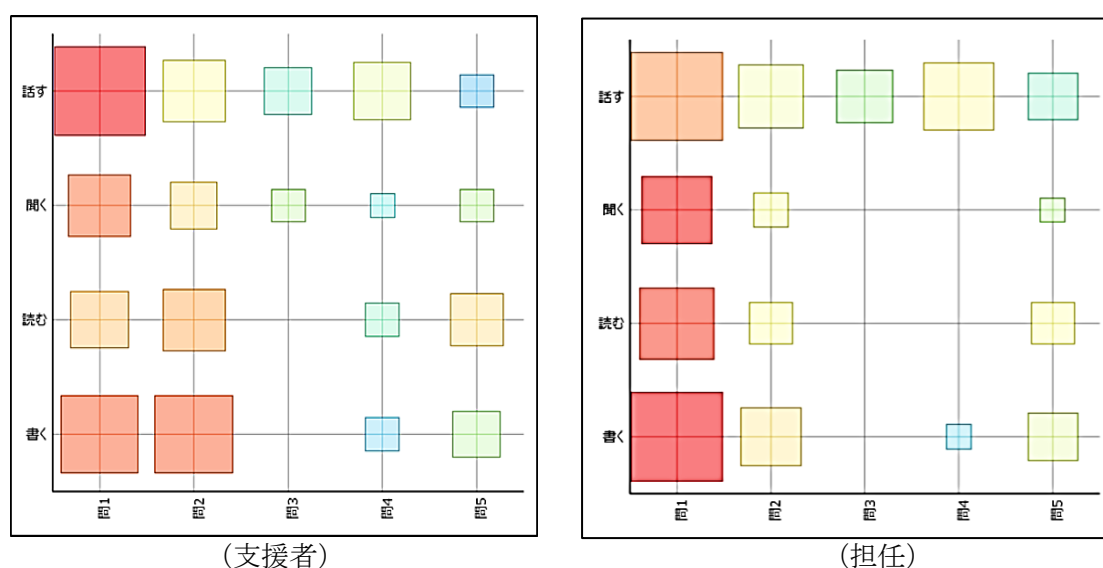


図3 バブルプロット

支援者のバブルプロットでは、「話す」は問1から問5まである程度出現しているが、問1において最も大きく、色濃く示されている。つまり、問1において「話す」についての記述が他の問いよりも多くなされたと解釈できる。一方、担任のバブルプロットでは、「書く」が問1において大きさ、色の濃さ共に最大となっている。

これらのことから、支援者は「話す」について、担任は「書く」について、また問1で他の問いよりも多く記述していることが読み取れる。

## 6. 考察

### 6-1 技能の示す内容の違い

第二段階の分析を通して、四技能の中でも特徴的に表出した「話す」と「書く」に絞って考察を進める。

まず、表4と表5の KWIC コンコーダンスを見ると、同じ「話す」と「書く」という技能であっても、記述されている内容が支援者と担任では異なっている点がある。

支援者の「話す」は日常会話における「話す」がほとんどを占め、日本語を話すこと自体

を主に指していた。一方、担任の「話す」には、日常会話についての内容もあるが、教科内で行われるディスカッションに必要な「話す」や国語における言語活動としての「話す」が含まれていた。

次に、支援者の「書く」では、漢字や文字を書くこと自体についての記述が多いが、担任の「書く」では、文章や作文を「書く」という記述が多くあった。ここから支援者の「書く」はDLS、担任の「書く」はALPに相当する、あるいはつながるもの、すなわち、前者は基礎言語面に、後者は認知面に焦点があると考えられる。

## 6-2 「話す」と「書く」の表出箇所

バブルプロットで示された、支援者と担任が記述した技能の特徴は、問1において最も明確に表出し、有意差が示された。そのため、本節では問1に絞り考察を行う。

問2は、対象児童に対して感じている、または抱えている課題、もしくはできていることなど、授業中等の限定は行わない広範囲のことを問う内容となっている。そのため、対象児童の日本語について広く捉え、着目する観点やその特徴が記述されると想定し、支援者と担任の持つ対象児童を捉える視点が表出すると考えていた。

上記の想定から結果をみると、同じ技能を記述する場合でも、記述として表出する内容が異なるのは、支援者と担任の属性の違いによる視点の相違であると考えられる。これは、川上(2011)の「言語教育の実践者がことばの力をどのように捉えるかが言語教育の実践を形づける」という指摘のように、指導・支援の実践者の属性がその捉え方に関係していることを示唆している。

具体的には、日本語支援者という属性により、日本語指導を行うという立場からことばの力を捉え、四技能の中でも特に「話す」に着目し、さらに技能の内容は基礎言語面に関するものに着目する傾向がある。対して、学校教員という属性は、教科指導を行うという立場からことばの力を捉え、四技能の中でも特に「書く」に着目し、技能の内容は認知面に関するものに着目する傾向がある。つまり、この属性という枠の中には、どのような立場であるかだけでなく、どのような指導、関わり方等をしているかという点も含まれている。また、川上(2011)が指摘した、担任は書字能力を重要視している点についても、本研究において確認された。

## 6-3 教科学習に必要な言語能力の獲得について

バトラー(2011)では、教科学習に必要な英語力を英語学習者が身につけるためにかかる年数について、口語力は3年ほどで8割程度を身につけるものの、読み書きにはより長い時間(5~7年)がかかっていることを示している。技能別でみると口語力、リーディング、ライティングという順で相当学年やレベルに達するのに時間を要する。

この示唆は、教科学習に必要な英語力としている点から、認知面を指す内容で技能を見ていられる。そこで、今回の分析から示された支援者と担任の視点の特徴を上記の示唆に当てはめて考察すると、担任の視点は、「認知面」の「書く」であったため、バトラーの示唆においては習得に最も時間が必要となる点に焦点が当たっていることがわかる。対して、支援者の視点は、「基礎言語面」の「話す」であったため、認知面を指すこの示唆には含まれず、教科学習以前の段階にあるといえる。

ここで指摘したいのは、支援者と担任との間にこのような対象児童を捉える視点の相違やひらきが前提としてあるということである。そのため、この視点の違いを支援者と担任が相互に理解し、対象児童に関する共通認識をお互いに構築することが重要だと考える。

## 7. まとめ

本研究の分析を通して目的において設定した仮説が立証された。そしてそれには、それぞれの属性が関係していると考えられた。支援者は日本語支援者という属性、担任は学校教員という属性から、記述される内容が仮説に沿ったものになったのだと考える。つまり、属性の違いによって対象児童の捉え方に相違があり、それぞれの視点に立ち言語化した際に、仮説に示した特徴が表出したと考える。

## 8. 提案

今回の結果をもとに以下のような提案を行いたい。

本研究では、支援者と担任の評価観点の相違が示唆されたが、この相違を両者で共有することが求められる。これは、先行研究で示唆された、捉えている「ことばの力」を共通認識として共有することにあたる。教科指導で求められる観点はどのようなものなのか、日本語支援において養成しようとしている言語能力とはどのようなものなのかを互いに理解、共有することで対象児童に合った指導内容や指導方法、評価が形成されていくと考えられる。それに関してはDLAや川上(2011)で述べられるJSLバンドスケール等の評価ツールが、対象児童の把握という側面から共通認識の形成の一端を担っている。しかしながら、DLAやJSLバンドスケールの活用においては、相応の経験や知識、理解等が必要となる。したがって、ボランティアベースの日本語支援では、いまだ活用に至っていない現状が多いことも否定できない(矢崎, 2015)。

このようなことから、対象児童について把握するために簡便に活用できるチェックリストを試案する。このチェックリストを互いに共有することによって共通認識を形成し、有機的な連携の促進を目指す。このチェックリストを用いた連携を図示すると、次の図5のような形を想定した。

まず、担任と支援者、母語支援者が対象児童についてチェックリストを作成する。作成したチェックリストは両者で共有し、対象児童の把握を両者の持つ評価観点から行う。この共有によって、両者の観点理解や観点の変容、指導等における内省を促し、また、支援者は認知面についての内容の考慮やそれを支援・指導における到達目標の一つとして定めることにつながられる。一方、担任は対象児童の日本語習得段階を理解し、見直すきっかけとなり、母語支援者のチェックリストによって対象児童の母語の習得状況などについての把握も可能となる。このような形であれば、両者の持つ評価観点を共有でき、共通認識によって支援記録等の記述にも変化が生じ、より有機的な連携につながると考える。

田中(2015)は、既に「日本語学習必要性への気づきのチェックリスト調査用紙」を作成している。チェックリストの項目は、学級内での対象児童の様子に基づいており、日頃の関わりの中から対象児童を捉えられるよう作られている。

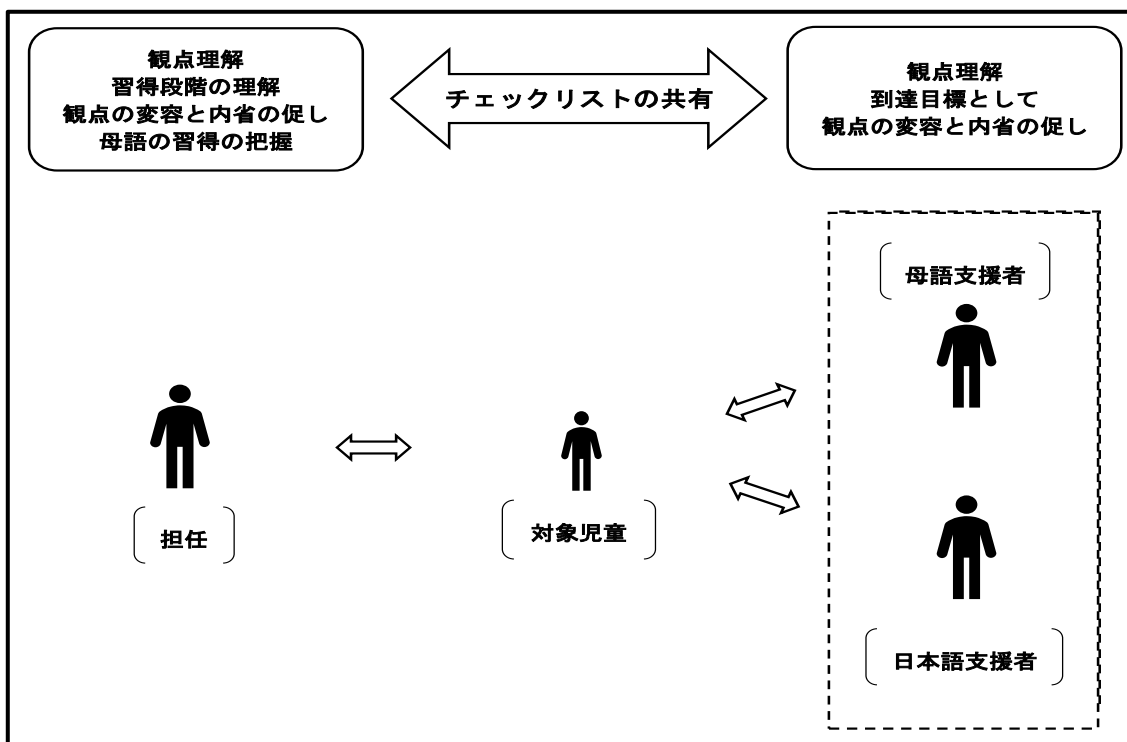


図5 チェックリストを用いた連携の想定

しかし、そのチェック項目の内容には言語面において抽象的な点がある。例えば、学習面の書く力については、「作文内容の意味が読み取りづらい」や「つながりの言葉や長い文が少なく、短文で書き並べる傾向がある」という項目がある。前者は作文内容の意味がどうして読みづらいのか、指示詞や時制の運用がうまくできていないのか等については不明確である。また後者は、接続詞の運用が少なく、短文になっていることについての項目であるが、接続詞のみが文章を長くする術ではない。副詞や並列助詞によっても文は長くなる。そのため、短文である理由にはこれらの運用がうまくできていない可能性も考えられる。対象児童生徒にとって具体的に言語面において何が課題として挙げられるのかを示す必要もあるのではなかろうか。

このような言語面における具体性については、本研究の担任の記述においても同様に考えられる。例えば、表5の「書く」において表出した「文章を書いたり、読み取ったりすることは難しい」という記述は抽象的な表現である。「文章を書いたり」や「読み取ったり」と言ったとき、考えられるものは、文章の種類、内容がどのようなものであり、それらが難しいと判断されるのはどのような場面なのか等である。それらを分析すると以下のようになる。

例えば、書くことについては単文、複文、長文・作文という文章の種類が考えられる。そして、主述関係が課題なのか、品詞をうまく使用できていないのか等の書かれる内容や、それらが成果物や連絡帳において表出しているのか、また、どの教科に多く確認されるのかという表出場面についても明示した方がいいと考えられる。このように、一言で述べられる内容でも、言語面において分析を行うと様々な要因が具体的に想定される。



表6 担任の「書く」についての記述内容により想定される下位項目

「文章を書いたり」

文章の種類	単文, 複文, 長文・作文…等
文章の内容	主述関係, 品詞の使用, 動詞の活用, 接続詞の使用, 時制, 文字の間違い(漢字, カタカナ), 文体, 口語体, 慣用語の使用…等
表出場面	成果物, 連絡帳, どの教科に多いか…等

「読み取ったり」

文章の種類	単文, 複文, 長文, 物語文, 論説文, 説明文, テスト等の文章題, 背景知識が必要な文章, 文化等が影響している文章…等
読み取る内容	主述関係, 品詞, 接続詞, 時制, 音読, 漢字, カタカナ…等
表出場面	成果物, 発表時, テスト, どの教科に多いか…等

対象児童を捉えるためには、言語面における課題を具体的に把握するための項目設定が求められる。また、リスト作成者が簡便に作成できるように、田中(2015)のようにチェックをつけて作成するような形態が望ましい。このような、チェック項目の作成にあたっては担任の記述や支援者の記述を精査して下位項目の設定を行い、また、実際の場面に沿った内容のものを作成することが求められる。本研究では、チェックリストの作成までには至らなかった。項目設定においてどこまで下位分類を行い、詳細に設定するのか等も含め、今後の課題としたい。

### 9. 今後の課題

本研究において、次のことが課題として考えられる。

- ①アンケート調査における項目の設定
- ②加配教員の記述についての分析
- ③対象児童のレベル
- ④日本語支援と教科指導の線引き
- ⑤具体的チェックリスト案の作成

①について、本調査で作成したアンケートの項目は先行研究やパイロット調査等を行って作成したものではなかった。筆者が支援者から日々聞いていた、在籍学級や対象児童に関する不透明な部分を反映した側面が強い。そのため、項目内容における妥当性や信頼性に関しては検討の余地がある。

②については、本調査で得られた加配教員のテキストデータが少なかったことである。これは、日本語教育には未経験なまま加配として配属された教員を対象にアンケート調査を行ったため、対象児童の把握が不十分であったことが主要因であると考えられる。

③は、筆者が行う日本語支援では、DLA等を用いていないため、対象児童のレベルを共通認識として捉えられていないことによる。もし、支援者と担任、加配教員で対象児童のレベルをDLA等のツールによって数値化し、共通に理解できていれば、対象児童の捉え方、アンケートの記述のされ方が変わると考えられる。

④は、どこまでが日本語支援となるのか、どこからが教科指導になるのかの線引きが不明

確な点についてである。例えば、「作文の指導」といった際に、生活文のようなものは教科指導あたらないのか、感想文であれば教科指導となるのか、指導の文脈（日本語支援教室、在籍学級）によるのか、書き方や内容によるのかがはっきりしていない。このようなことから、KWIC コンコーダンスで確認した記述内容の基礎言語面と認知面の判断の線引きが不明確であった。

⑤は、本研究で明らかとなった評価観点の相違を両者が理解し合わなければ、対象児童生徒についての把握は乖離したものになってしまう。その共通認識の形成に関わるものとしてDLAやJSLバンドスケール等の評価ツールが挙げられるが、簡単にこなせないという部分があるため、それに代わるチェックリスト案の作成が必要となると考える。本研究ではその試案として、チェックリストの活用の形や項目設定のための分析の必要性について触れた。しかし、試案の段階であるため、深く検討する必要がある、今後の課題としたい。

#### 【注】

本論文は、武蔵野大学言語文化研究科における修士論文をもとに、大幅に加筆・修正したものである。

#### 【引用・参考文献】

- (1) 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- (2) 神田明治・矢崎満夫 (2016) 「外国人児童の学力向上をめざした〈つながる・つなげる〉支援—在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』25号, 297-306
- (3) 清田淳子 (2005) 「言語少数派の子どもたちの教科学習における評価について—「国語」のテストにおける記述解答の評価の場合—」『実践者と研究者の「協働」による実践・研究の試み』外国人児童生徒の日本語及び教科学習に関する研究プロジェクト報告書, 東京学芸大学国際教育センター, 98-115
- (4) 小林幸江 (2018) 「CLD 児の聴く力の発達の記述 - 「JSL 評価参照枠〈聴く〉」の年齢別ステージ 3, 4 の記述を目指して—」『2017 年度 DLA 科研公開研究会「JSL 評価参照枠の精緻化に向けて」』(配布資料)
- (5) 田中薫 (2015) 『学習力を育てる日本語指導—日本の未来を担う外国人児童・生徒のために—』くろしお出版
- (6) 中野裕美子・安田由香里・池上摩希子 (2017) 「JSL 児童の学びをつなぐ「学習記録」の実践—日本語教室と在籍学級の連携を目指して—」『こどもの日本語教育研究会第2回研究会資料集』9
- (7) 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
- (8) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版
- (9) 真嶋潤子 (2018) 「日本語母語児童と CLD 児の「話す力」の調査」『2017 年度 DLA 科研公開研究会「JSL 評価参照枠の精緻化に向けて」』
- (10) 村澤慶昭 (2017) 「江東区における年少者日本語教育支援の取り組み」『Global studies』1号, 67-76

- (11) 矢崎満夫 (2015) 「静岡県内の「日本語指導が必要な児童生徒」に対する教育支援—静岡県版日本語初期指導カリキュラムと DLA の普及に向けて—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』24号, 225-234
- (12) ジム・カミンズ (2006) 「学校における言語の多様性—すべての児童生徒が学校で成功するための支援—」(中島和子・湯川笑子訳)  
<[www.mhb.jp/mhb\\_files/Cumminshanout.doc](http://www.mhb.jp/mhb_files/Cumminshanout.doc)> (2019年11月27日閲覧)

(武蔵野大学大学院修了生)