

外国につながる児童に対する評価における
日本語支援者と学級担任の言語化の違いの分析
—在籍学級と支援クラスの有機的な連携を目指して—

田邊 海悟 (武蔵野大学大学院)

1. 研究目的

公立小学校の日本語支援に携わる中で、支援内容等を記録する「支援記録」のやりとりにおいて、同じ支援対象児童のことであっても、日本語支援者（以下支援者）と学級担任（以下担任）では捉える「視点」や記述する「ことば」が異なることに気がついた。

すでに清田（2005）や小林（2018）は、指導者の立場によって評価に相違があることを報告している。また、バトラー（2011）は、それらが指導法や評価のずれにつながることを指摘している。さらにそのような相違を、川上（2011）は「ことばの力」の捉え方の側面から言及し、学校教員の捉える「ことばの力」は書字能力に着目している可能性を示唆した。しかし、これらの相違の具体性についてはいまだ不明確な点がある。

そこで本研究は、担任の視点には学習指導要領が、一方、支援者の視点には日本語教育が影響しているのではないかという仮説に基づき、両者に対して求めた対象児童についての評価記述の言語化の違いに着目し、対象児童の捉え方の具体的相違や特徴を明らかにすることを目的とした。

2. 本研究の意義

支援者と担任との情報共有や共通認識の面では、各々の立場や視点の違い等から依然として様々な課題がある。本研究の意義は、対象児童を取り出し指導・支援から在籍学級へ戻す際に必要となる日本語力について、担任、支援者双方のコンセンサスを目指すところにある。現状では、担任側には日本語力だけでなく学習言語や教科用語、内容などの一定レベルの向上を取り出し指導・支援に求める傾向があるのに対し、支援者側には必要最低限の日本語での口頭コミュニケーション能力の習得に焦点が当てられる傾向がある。したがって、その相違を明示化することで、より効果的な連携体制構築のために必要な日本語力判定基準の統一化を目指すことが必要となる。

3. 研究方法

筆者も日本語支援に携わる公立小学校2校の協力を得て、対象児童21名に関わる担任11名と支援者6名に対し、2018年8月から10月の期間に、自由記述形式でアンケート調査を行った。この方式を用いたのは、対象児童についての評価の具体性を求める意図と、評価を言語化する際の記述者の視点の現れやすさを考慮したためである。調査項目は、対象児童の日本語レベルや課題についての評価を、授業中や授業外等の言語使用場面ごとに設定した。得られた記述データの分析については、キーワードの抽出と、それがどのような語彙と関連しているのかを計量的に明示化できる利点から、KH Coderを用いた。またこの分析により明示化された特徴は、支援者と担任双方の共通理解を促す話し合いにおいても有用であることを念頭に置いた。

4. 分析結果と考察

両者のテキストデータ中の頻出語や語と語の共起関係から、四技能に着目して記述している特徴が確認された。そのため、四技能を示す語を抽出するコーディングルールを作成し、両者がどの技能に特に着目して記述しているのか、また、その記述のされ方はどのようなものをクロス集計によって分析を行った。

分析の結果、支援者は①日本語指導、②Conversational Fluency (CF) と Discrete Language Skills (DLS) ③「話す」に関わる内容に着目して記述していた。一方、担任は①教科指導、②Academic Language Proficiency (ALP)、③書字能力に関わる内容に着目して記述していた。このことから、担任と支援者では、四技能の中でも着目している技能が異なり、その技能についての言語化も、担任は教科面から、支援者は言語運用面から記述していることが確認された。

また、支援者の記述には「思う」という語が最も多く出現しており、評価の非断定的な表現が確認された。これは、筆者らの支援においては DLA 等の評価ツールを用いていないことが影響し、主観的な判断によるものと考えられた。一方、担任の記述は教科や授業内容と関連した内容で評価の断定的表現がなされていた。このことから、学習指導要領という評価に関わるツールが関連し、そこからの見地で記述表現されていることが考えられた。

以上のことから、支援者と担任ではその立場が大きく影響して、対象児童を捉える視点が日本語運用面と教科面という側面から構成されており、さらに着目している技能も支援者は、日本語を「話す」点に、担任は、文章を「書く」点に分かれていることが明らかとなった。

このような対象児童を捉える視点と言語化に相違がある状態では、在籍学級と支援クラスの有機的な連携は困難となる。つまり、担任と支援者の視点の相違を解消し、対象児童を同じ「視点」で捉え、同じ「ことば」で言語化することが連携において重要である。中野ほか(2017)では、在籍学級と日本語クラス間で対象児童の学習記録や個別の指導計画、DLAの結果を共有することで共通認識の構築につながり、有機的な連携の促進がなされることが示された。

そこで本研究でも、対象児童の言語面の課題に対するチェックリストを担任と支援者間で共有することで共通認識を構築する形を提案した。その精緻化や実践については今後の課題としたい。

【引用文献】

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。

清田順子(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,pp.98-115.

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」』.

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』 pp.9.

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。