

Title	CLD生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容 : 二言語作文アセスメントを通して
Author(s)	小島, 祥美; 櫻井, 千穂; 佐野, 愛子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2022, 18, p. 65-80
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/91725">https://hdl.handle.net/11094/91725</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

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

Osaka University

《研究論文》

## CLD生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容

—二言語作文アセスメントを通して—

小島 祥美 (東京外国語大学)

yoshimik@tufs.ac.jp

櫻井 千穂 (大阪大学)

csakurai.hmt@osaka-u.ac.jp

佐野 愛子 (立命館大学)

aikosano@fc.ritsumei.ac.jp

### **Changing High School Teachers' Beliefs on Education for CLD students:**

**Through Biliteracy Assessments of Written Compositions**

KOJIMA Yoshimi, SAKURAI Chiho & SANNO Aiko

#### 要 旨

文化的言語的に多様な生徒（以下、CLD 生徒）の教育では、教授言語の発達のみならず、母語・継承語として生徒が持つ言語資源の活用の重要性が指摘されているが、国内の教育現場においてはそうした考え方はいまだに広く浸透するに至らず、理論と実践の統合が課題となっている。本研究では外国人集住地区にある公立高校で二言語作文アセスメントを実施したことをきっかけに、様々な立場で CLD 生徒に関わる 3 人の教員がどのように教師ビリーフを変容させたのか、質的に分析した結果を報告する。分析の結果、二言語作文アセスメントを通じて、異なる立場の 3 人の教師にそれぞれの気づきを促し、CLD 生徒の持つ様々な言語資源を総体としてみることの重要性を認識させるに至ったことが浮き彫りとなった。報告にあたり、このビリーフ変容のきっかけとなった二言語作文アセスメントの実施の詳細とその結果についても、その理論的基盤を含めて詳しく報告する。

#### Abstract

The importance of not only the development of the language of instruction but also the utilization of the students' linguistic resources as mother tongue and inherited language has been highlighted in educating culturally and linguistically diverse students (CLD students). Such an idea is, however, not widely accepted in at the levels of practice, and thus bridging between theory and practice is urgently called for. This study reports the results of a qualitative analysis of how three teachers working with CLD students in different positions transformed their teacher beliefs after conducting a bilingual writing assessment in a public high school in an area of high concentration of CLD students. The analysis revealed that the bilingual writing assessment helped the three teachers to develop their own awareness of the importance of looking at the entire linguistic resources that CLD students possess. The details of the implementation of the bilingual writing assessment and its outcomes that led to this change in beliefs, together with its theoretical

foundations are included in the report.

キーワード：二言語作文アセスメント、CLD生徒、教師ビリーフ

## 1. 研究の背景と目的

日本国内に暮らす外国籍住民数は2019年末に過去最高数を記録し(2,933,137人)、日本国内での文化的言語的に多様な生徒(Culturally and Linguistically Diverse Students: 以下、CLD生徒)への高等学校(以下、高校)での支援体制の確立は、学校教育現場において共通の喫緊課題となっている。だが、高校は義務教育課程でないことで、政府や自治体レベルでの支援体制が小中学校ほどには確立されていない。高校進学を目指すCLD生徒は増加しているものの、公立高校への進学は自治体によって入試制度や受験資格が大きく異なり、入学後の支援は学校間の差も大きいという課題もある(小島, 2021)。こうした状況のもと、公立高校における日本語指導が必要な外国籍生徒の中退率(9.6%)は極めて高く、その数は全国の公立高校生の中退率(1.3%)の7.4倍に相当することが明らかとなった(文部科学省, 2020)。そのため、文部科学省は2021年度になってようやく、新規事業として、高等学校における日本語指導体制整備事業を開始したところである。

このような現状において筆者らは、CLD生徒の多い公立高校において中退者の減少と学力向上を目指したカリキュラム構築に取り組んだ。その一環として、CLD生徒の言語と学びの全体像をつかむために、日本語だけではなく母語を含めた2言語での作文を用いたアセスメントの実践を提案した。担当教師らは「時間確保が難しい」などを理由に当初は否定的だったが、二言語作文アセスメントの重要性を伝えることで何とか実施に至ったところ、実践後には一転した意見がすぐに寄せられた。

教師ビリーフ(個人の経験等により作りあげられた個人的な意見や信念)は授業実践に大きな影響を与えるが(Borg, 2003)、学習者ビリーフ同様、変化しにくいとされてきた(Pajares, 1992)。ただし、近年では、教師個人の省察や振り返り、または、個人にとって影響力を持つ他者や重大な出来事などによって教師ビリーフも変容する場合があることが指摘されるようになってきた(長嶺, 2014)。

本稿では、二言語作文アセスメントに関わった教師たちのビリーフが変容を見せている点に着目し、そうした変容がどのようにして起こったかをインタビュー調査によって明らかにしたいと考えた。この教師ビリーフの変容のあり方の解明が、本研究の目的である。

## 2. 実践の理論的基盤

カリキュラム構築の手始めとなる二言語作文アセスメントの実践にあたっては、García 他(2017)の「トランスランゲージング・クラスルーム(Translanguaging Classroom)」の理論に基づいた。トランスランゲージング・クラスルームとは、「生徒が、教育で公的に使用が認められた特定の言語だけでなく、自分の言語のレパートリーすべてを使いこなすことができる教室」のことで、子どものニーズに合わせて計画、指導、評価、擁護する方法の指針となるものを示す。教師とバイリンガルの生徒が、自らの持つ言語資源を最大限に活用しながら創造的かつ批判的な思考力を育むために協働で構築する空間である。CLD生徒の言語力を、目標言語のみで評価するのではなく、総体として評価する

こと (Cummins, 2008; Grosjean, 1989 など同様) がその基盤にある。

### 3. 二言語作文アセスメントの実践

#### 3.1 フィールド校

フィールド校は、東海地域にある全日制の単位制普通科の公立高校である。2021年5月現在、全校生徒総数327人のうちCLD生徒は131人(フィリピン、ブラジル、中国、ペルー、ベトナム)で、全体の4割強を占める。同校でのCLD生徒の増加は2006年度の3人の入学者が契機となった。翌年以降、CLD生徒への日本語支援開始によって、日本語に自信のないCLD生徒にとって同校は「あこがれの高校」となっていく。2011年度からは1学年に、さらに2015年度からはすべての学年に「国際クラス」が1クラス設置された。同クラスの在籍生徒のみ学校設定科目「日本語」(1年4単位、2年3単位、3年3単位、計10単位)を履修可とされていたが、CLD生徒の増加と全体数に占める比率が高まったことから、2021年度の入学者からは国際クラス以外の生徒も履修可となった。これによって学内での日本語授業に関する組織的な支援体制の整備が必要となり、2021年度からはCLD生徒の学力向上を目指していた従来の国際担当にコーディネーター役を付与した。

なお、筆頭執筆者は同校のCLD生徒教育の改革に外部助言者の立場で関わっている。

#### 3.2 二言語作文アセスメントの実践内容

本実践では、2021年度の1年生で「日本語」を履修したすべてのCLD生徒26人を対象に二言語作文アセスメントを実施した。すべての生徒が日本の公立中学校修了者であるが、年齢は15～19才で、日本での在住年数も日本語学習歴も異なる。

実施日は2021年4月20～21日の2日間、同校の日本語担当教師が担当した。作文のテーマを「高校を紹介してください。高校に来たことがないほかの学校の人に高校がどんな学校かわかるように詳しく書いてください。」とし、同じトピックで初日は日本語、2日目は母語による作文とした。いずれも40分間、横書きの罫線用紙を用い、最初の5分間は、白紙のメモ用紙を自由に活用できるプレライティング・タイムとした。

評価については、執筆者3人で行った。日本語だけではなく母語の側面からも生徒の実態を捉えるために、現状の高校現場のリソース活用で可能な一手段として、複数言語での評価を標榜する「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(以下、DLA)」(文部科学省, 2014)のJSL評価参照枠の6つのステージに基づき評価を行った。ただし、DLAでは年齢発達に応じた言語能力の記述文が示されていないため、中学卒業レベルの作文力の評価の目安となる能力記述文案を、学習指導要領国語編(文部科学省, 2017)やWriting Continuum(Hill, 2001)等を参照しつつ作成したうえで作文の評価を行った。

表1に下線で示したのは今回加筆した記述文で、取り消し線は削除したJSL評価参照枠記載の記述文である。中学卒業年齢の発達段階を意識したことにより、総じてもとのJSL評価参照枠よりも難易度が増し、絶対基準に基づく記述文が増している<sup>1)</sup>。

表1 JSL評価参照枠の中学卒業レベル能力記述文案

ステージ	内容	構成 (作文全体の構成)	文の質・正確度 (文生成のための 文法的正確度)	語彙・漢字力	書字力・表記ルール (仮名・漢字・句読点等 の表記の正確度)	書く態度
6	<input type="checkbox"/> 内容に見合った長さの作文が書ける <input type="checkbox"/> 内容が豊か(独自の意見と記述スタイル(意見文)/資料の引用と説得力(意見文)/論理的な一貫性(論説文)/文学的要素(物語文)) <input type="checkbox"/> 年齢相応の表現技術が使える(比喩表現:例、形象、隠喩、擬人、予示など) <input type="checkbox"/> 内容がある程度豊か <input type="checkbox"/> 表現技術がある程度使える <b>机上の工夫がある</b>	<input type="checkbox"/> まとまりのある作文が書ける(結束性のある文章/複雑な文も簡潔な文も含めて効果的に文が使える) <input type="checkbox"/> 効果的な段落が作れる(自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫) <input type="checkbox"/> ある程度まとまりのある作文が書ける <input type="checkbox"/> 段落相互の関係性のある作文が書ける <b>段落が作れる</b>	<input type="checkbox"/> 書き言葉が効果的に使える <input type="checkbox"/> 複雑な文が書ける <input type="checkbox"/> 正しい文が書ける <input type="checkbox"/> 文末の統一ができる	<input type="checkbox"/> テーマに見合った適切な語彙を使って書ける <input type="checkbox"/> 書き言葉に見合った表現(熟語など)が効果的に使える <input type="checkbox"/> 年齢相応の様々な語彙や漢字が使える	<input type="checkbox"/> 表記上、正確度の高い文章が書ける	<input type="checkbox"/> 日常的に書くことに意欲的に取り組む <input type="checkbox"/> 書く前に入念に準備をする <input type="checkbox"/> 書いた後文章を読み返し、文章全体を整えることができる <b>修正しようとする</b>
5	<input type="checkbox"/> テーマにそった作文が書ける	<input type="checkbox"/> 文を複数つなげて、まとまりのある文章や段落が作れる <b>文と文をつなげて、流れのある作文が書ける</b>	<input type="checkbox"/> 複雑な文もある程度書ける <input type="checkbox"/> 正しい文が書ける(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 正確な文が書ける <input type="checkbox"/> ある程度文末の統一ができる(1ステージ下げる)	<input type="checkbox"/> テーマに見合った語彙がある程度使える <input type="checkbox"/> 書き言葉に見合った表現(熟語など)がある程度使える <input type="checkbox"/> 年齢相応に近い語彙や漢字が使える	<input type="checkbox"/> 豊富な日常語彙を使って作文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルまでの漢字が使える	<input type="checkbox"/> 課題作文に積極的に取り組む <input type="checkbox"/> 書く前の準備をある程度し、構成のためのメモなどを作ることができる <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる
4	<input type="checkbox"/> テーマと関連がある文が書ける <input type="checkbox"/> 内容がある程度自由に書ける	<input type="checkbox"/> ある程度自由に文(主に単文)を産出できる <b>テーマと関連がある複数の文が書ける</b>	<input type="checkbox"/> 文法面の誤用が多いが、文を産出できる <input type="checkbox"/> 誤用はあるがほとんどなく、だいたい意味の通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 豊富な日常語彙を使って作文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルまでの漢字が使える	<input type="checkbox"/> 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 書く前に下書き(構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど)を作る <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる
3	<input type="checkbox"/> 定型文など、学習したり、使い慣れたりした表現を使って、いくつか文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 定型文や既習文型を使って、文が書ける <b>文を書こうとする</b>	<input type="checkbox"/> 文法面の誤用が多いが、文を産出できる <input type="checkbox"/> 誤用はあるがほとんどなく、だいたい意味の通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 日常語彙がある程度使って文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルの漢字がある程度使える	<input type="checkbox"/> 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 書く前に下書き(構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど)を作る <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる
2	<input type="checkbox"/> テーマに関連する単語が書ける	<input type="checkbox"/> いくつかの関連する単語を並べることができる	<input type="checkbox"/> 定型表現や単語で書かれており、文法的正確度は十分に測れない <input type="checkbox"/> 意味の通じない文法的誤用もある <input type="checkbox"/> 初級レベルの既習語彙や漢字を使って文が書ける <input type="checkbox"/> 初級レベルの既習語彙や漢字を使って文が書ける <input type="checkbox"/> ひらがなとカタカナを使い分けて書こうとする	<input type="checkbox"/> よく知っている単語が書ける	<input type="checkbox"/> 文字・表記上の誤用が多い(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 書く前に下書き(構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど)を作る <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる
1	<input type="checkbox"/> テーマに関連する単語が書ける	<input type="checkbox"/> いくつかの関連する単語を並べることができる	<input type="checkbox"/> 単語で書かれており、文法的正確度は測れない <input type="checkbox"/> ひらがなが書ける	<input type="checkbox"/> よく知っている単語が書ける	<input type="checkbox"/> 文字・表記上の誤用が多い(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 書く前に下書き(構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど)を作る <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる

母語作文は5言語で書かれ、英語は日英バイリテラシー研究を専門とする執筆者の一人が評価した。ポルトガル語、タガログ語、中国語は、生徒の実態を理解するためにフィールド校に勤務する母語支援員に、ビサヤ語のみ、他市の小中学校に勤務する母語支援員に、生徒が書いた内容を忠実に訳してもらったもので評価した。翻訳ベースでのアセスメントとなるため、その当該言語の知識がより必要となる「文の質・正確度」「語彙・漢字力」「書字力・表記ルール」に関する評価は母語評価では行わないこととし、「内容」、「構成」、「書く態度」のみを評価対象とした。

### 3.3 二言語作文アセスメントの実践結果

本実践の対象であったすべての生徒(26人)が、日本語と母語での二言語作文アセスメントに参加した。結果は表2に示す通り、日本語より母語のほうのステージが高い生徒が18人と大多数で、日本語と母語が同じステージの生徒が5人、日本語より母語が低い生徒はいなかった。Cummins(2001)の教科学習言語能力(Academic language proficiency)の力に相当するステージ5以上に到達している生徒は日本語ではいなかったが、母語では3人が該当した。なお、日本語作文1人分と母語作文2人分については、分量が足りず今回の基準では評価できなかったため、「不明」とした。

表2 二言語作文アセスメントとJSL評価参照枠ステージに基づく結果

ステージ	母語						
	1	2	3	4	5	6	不明
日本語	6						
	5						
	4				A04 B12	A06 A11	B11
	3			A03 B03 A12	A01 B05 A08 B10 A09	B09	A05
	2			A02 B02 B04 B07 B08	B01 B06 B13		
	1			A07 B14			
	不明				A10		

注：表2中の生徒IDのうち、Aは通常クラス、Bは国際クラスの生徒であることを示す。

日本語のステージ1、2には国際クラス（B組）の生徒が比率では多いが、2020年度まで日本語の特別なサポートが全くなかった通常クラス（A組）に選別された2人も該当することがわかった（A02、A07）。この生徒らは母語作文も重点的な個別支援が必要とされるステージ3であり、入学後のクラス分けで生徒の実態を包括的に把握することの重要性が改めて確認、共有された。また、日本語がステージ3、4の生徒の場合、日常会話がある程度流暢にできるため支援の必要性を見過ごしてしまうところだったが、この度のアセスメントを通じて、国際クラス同様、通常クラスの中にも個別支援が必要な生徒が複数いることがわかった。

例として、生徒が実際に書いたメモ（図1、図2）と作文の一部（図3、図4）を示す。

A04は、日本生まれで1才から12才までフィリピンで育ち、中学1年生で再来日してその後3年弱を日本の中学校で過ごし、2021年度にフィールド校に入学した生徒である。表1の記述文案を参照し、日本語は、構成が「3」、それ以外はすべて「4」で、総合評価のステージ「4」とした。母語も、3項目ともに「4」、総合評価もステージ「4」と判定した。

日本語のメモ（図1）からは、「良い事」と「わるいところ」とカテゴリー別にあらかじめ考えていることがうかがえる。実施に携わった担当教師によると、積極的に取り組み、終了後に読み返しの修正もしているとのことだった。日本語作文（図3）をみると、プレライティングで考えた内容をよく反映させていることがわかる。形式的な不適切さ（二番目、三番目、最後には、など）は残るものの、まとまりを意識して書こうとしているのが見て取れる。文法や表現の誤用（みんなのことを安心して、自分に対して、など）も幾分あるが、意味が通じないほどではなく、日常会話の話し言葉を活用して書いた様子が伝わってくる。

母語の方は、全体的に日本語よりも、内容が少し豊かになり、構成もよりはっきりしている。特徴的なのは、メモ（図2）の段階からビサヤ語、英語、日本語、日本語ローマ字表記のトランスランゲージングで書いている点である。その姿勢は、そのまま母語作文（図4）に現れる。例えば、図4の2



とめて講評とともに担当教師らにフィードバックし、支援に関する検討会（2021年5月8日）を設けた。

## 4. データ収集及び分析の方法

### 4.1 インタビューの手続き

二言語作文アセスメントの実践に加わった2人の教師（日本語指導担当（A）、国際担当コーディネーター（B））に加え、管理職の立場としての学校長（C）の計3人にインタビュー調査を実施した。インタビューは、筆頭執筆者による半構造化の個人面接形式（遠隔会議システム Zoom を用いてオンライン）で行い、主に、① CLD 生徒が多数在籍する学校での教育における課題、②その課題解決に向けてこれまで実施してきたアプローチ、③今回の二言語作文アセスメントを通して考えたことの3点についてそれぞれ語ってもらった。

### 4.2 分析方法

インタビューのデータは、調査協力者の承諾を得たうえで録音し、得た音声データを文字化したのち、SCAT（Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019）の手法を用いて分析した。SCATは、明示的で段階的な手続きを持つため初学者にも使いやすいという特長を持ち、比較的小規模のデータにも適用できるとされている（大谷, 2019, p. 271）。具体的には、文字化されたデータを意味のかたまりごとに区切ったのち、< 1>データの中の注目すべき語句、< 2>それを言いかえるためのテキスト外の語句、< 3>それを説明するようなテキスト外の内容、< 4>そこから浮かびあがるテーマ・構成概念の順に4段階のコーディングを行うことで脱文脈化を図り、その「テーマ・構成概念」を紡いで再文脈化する、という手続きを経る。再文脈化では「テーマ・構成概念」を意味のある流れでつなぎ合わせた「ストーリー・ライン」を作成し、それに基づいて最終的に理論記述を行うという2つの段階を経ることになっている。

この、最終段階の「理論記述」について大谷（2019）は、「その事例についての事実としての説明を要約したものではない。ストーリー・ラインからどのような知見が得られるかを考え、その知見を一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記したものである。（p. 324）」と説明し、「SCATによる分析の目的はあくまで理論を得ること」（p. 311）と強調している。しかし、本研究においては3人のインフォーマントの語りから抽出するのは一般性ではなく、個別性・具体性こそが重要な意味を持つため、あえてこれら3人のインタビューから紡ぎ出されるストーリー・ラインを軸に詳しく分析することとする。

## 5. 調査結果

3人の教員に対するインタビュー調査の実施日、それぞれのインタビュー時間、そこから得られたターン数及びセグメント数を表3に示す。なおターンは、インタビュアーとのやり取りの区切りを示し、セグメントは分析に際し意味のまとまりごとに切った区切りを指す。1つのターンの中に複数のセグメントがある場合もあれば、複数のターンで1つのセグメントを構成する場合もある。



表3 インタビューの時間と得られたセグメント数

インフォーマント	実施日	時間	ターン数	セグメント数
A (日本語指導担当非常勤講師)	2021/5/29	23分	38	14
B (国際担当コーディネーター)	2021/5/29	27分	39	10
C (校長)	2021/5/31	46分	89	54

以下のセクションでは、3人の教員のインタビューから得られたストーリー・ラインを軸に、二言語作文アセスメントの実践を契機としてどのような変容が起きたのか、詳しくみていく。なお、本分析ではストーリー・ラインは枠の中に提示する。【 】内はSCATによって抽出された構成概念、( )内の数字はその構成概念が現れたセグメントの番号を示し、そのセグメントから複数の構成概念が抽出されている場合は1-1のような形で示す。

### 5.1 教師 A (日本語指導担当非常勤講師) のインタビュー分析

教師 A は、教師 B、C とは異なり、常勤ではないものの、これまで校内の日本語指導を一手に任されてきた。限られた勤務時間の中で、CLD 生徒の最も近くで日本語指導にあたる教師 A のストーリー・ラインからみる。

#### 教師 A のストーリー・ライン

【非常勤としての立場(1-2)】にある教師 A は、【確立された指導体制(4)】も【指針もない(1-4)】【ないないづくし(1-1)】の現状の中で、【カリキュラム統括といった役割への自負(7)】と【重圧(1-3)】を同時に抱え、【系統だった指導内容を希求(3)】しつつも、【一緒に授業を作る専任教員の協力的態度(6-1)】や【協働(6-2)】に支えられながら実践を行っている。それは、【これまでの教師経験から得たアクティブラーニングを志向する教師ビリーフに基づく実践(2)(5)】や【アウトプット重視の少人数編成クラスへのビリーフに基づく実践(8)】であるが、【今後の課題(14-1)】として、【初級文型が定着していない生徒へのトピックベースの中級読解指導のあり方(14-2)】を模索している。これまでに築かれた【知識獲得ベースの日本語学習観(12-2)】と、【努力できる生徒が伸びるという生徒観(12-1)】を持ちながらも、今回実施された【初の二言語作文課題への取り組みの観察(9-1)】と、【多角的視点による二言語での作文評価(10-1)】の提示を通して、【新たな生徒観への言及(9-3)】があった。すなわち、【生徒の二言語性の可視化による多様性への気づき(9-2)】、【共有基底能力の発見(11)】と、【評価の妥当性に対する一定の留保(13)】を示しつつも語られた【生徒の二言語性の把握の方法に対する高揚感と肯定的評価(10-2)】である。

教師 A の語りからは、極めて厳しい環境の中でできることをやってきたという CLD 生徒の日本語指導への情熱がうかがわれる。英語教員や日本語学校の経験を経て CLD 生徒の教育にも 2 年間携わってきた教師 A は、アクティブラーニングやアウトプットを重視するなど、効果的な日本語の指導を常に意識してきた。そうした A にとって、本実践での日本語だけではなく生徒の母語の作文力も分析するという試みは極めて新しい視点であった。それについて教師 A は次のように述べている。

私は今までそういうことやってなかったんで、初めて見たんですけど。新鮮でした。どんなふうにか書くのかなと思って、日本語が全然書けなかった子たちも母語で書いたりとか。逆に言えば、喋るの上手なのに自分の母語で書かないんだ、みたいなの。ソレにびっくりしたり。

【セグメント9 / ターン 22】

教師 A の反応は、単なる驚きにとどまらず、話し言葉としての日本語がまだ発達途上の生徒たちが、頭の中ではいろいろなことを考え思考を深めていることが母語の作文を通じて見えていくことへの観察につながった。この点について教師 A は以下のように語る。なお、語りの中の ( ) 内の説明はインフォーマントに確認したうえで筆者が補足した。

「こういう指標があるのか！」って、すごい面白かったです。なんていうか、やっぱり話さない子、今までもそうだったけど、元々無口な子とかいるじゃないですか。あまり話すの好きでない。例えば、うちの夫もそうですけど(笑)しゃべらないけど、頭のなかではよく考えている。そんなに人と、わーわー喋るのも好きじゃないし、みんながいるところで「僕、分かる！分かる！」なんて言いたくもない。だけど、色々ボソッボソッと喋る。喋りながら、色々考えてるみたいな子たちがいるので。そういうのが、母語になった場合に、話すんじゃなくて書くっていうことで見えている子たちもいるのかな、っていうのは思いました。中間テストをやってみても、やっぱりその辺が見えたかなって。よく(日本語で)喋っていて、いつもはね、「はい！はい！」って言うてる子たちが、必ずしも(日本語の)点数が良いわけじゃなく。ホント(日本語を)喋らなくて、「本当に、分かってないよね？」って1年×組(国際クラス)のなかでも思っていた子が、よく母語では書いていたんですよ。そしたら、やっぱり努力をして、(中間考査では)覚えてくる。

【セグメント10 / ターン 26.28.30】

こうした教師 A の発話からは、日本語と母語、そして話し言葉と書き言葉の力という2つの軸によって生徒の言語力を立体的に理解することの意義について意識的になっていった様子が見て取れる。これまで日本語指導の側面だけから生徒の言語能力をみてきた教師 A にとっての、生徒の言語能力を母語を含めた2言語でみる本実践を経験した驚きとその肯定的な受容が、この発話には端的に示されている。

## 5.2 教師 B (国際担当コーディネーター) のインタビュー分析

教師 A とは若干異なる立ち位置にいるのが教師 B である。教師 B は担当教科(英語)と日本語授業も担当しながら校内のコーディネーター役として、教師 A を含む日本語指導教員や教科担任、母語支援員との連携を図る立場にある。

## 教師 B のストーリー・ライン

教師 B は【表現者としての主体性の担保(1-2)】が可能な二言語作文の実践において、【母語を否定する生徒に対する気づき(2)】も持ちつつ、生徒たちの【母語作文に対する意欲的な取り組み(1-1)】を目の当たりにして【二言語で生徒の言語力を見ることの重要性の認識(3)】を深めた。より具体的にはこの認識は【二言語と四技能のレベルの多様性(4)】や【弱点を克服するための得意部分の活用(5)】への気づきとして現れ、【教科内容と日本語の統合学習の導入の必要性(8)】への気づきにつながった。こうした気づきを経て教師 B は【教科内容と日本語の統合学習の実践における試行錯誤(9-1)】を繰り返し、【マルチレベル対応の難しさ(9-2)】を実感する中で【母語支援員を含めた教員間の連携強化のための意識的な機会の活用(9-3)】の重要性を認識する。これまで【教員と母語支援員との間の固定化された関係性と連携の希薄性(7-1)】を感じてきた教師 B は、こうした【二言語での評価の活用意義に関する気づき(6-2)】を【教科担当者と母語支援員の固定化された関係性の打破(6-1)】へつなげた。【教科の先生との連携強化の狙いとタイミングのあった支援要請(6-3)】による【協働的な実践の成功体験(6-4)】は、【今後の協働への意欲(7-2)】及び【様々な教員のピリーフ変容に資するような働きかけへの意欲(10)】へとつながっている。

教師 A と同様、教師 B にとっても、生徒に日本語だけでなく母語でも作文を書いてもらって二言語での力を総合的に分析していくというアプローチは初めての経験であり、実際にそうした評価を見せられてその重要性に気づくこととなった。その思いは教師 B の次の発話に明らかである。

書く活動のところの二言語マップっていうのが、すごいやっぱり面白いなと思って。二つの指標で生徒のレベルを見るって、やっぱりこれ、すごい大事なことやなっていうのを思って、見させてもらっていて。[後略]

【セグメント3 / ターン7】

しかし、教師 A とは異なり、他教科の先生たちとの連携を強く意識するコーディネーターとしての立場にある教師 B は、こうした自らの気づきを他の教師にも還元すべく働きかけていく点に特徴がみられる。例えば次の発話の中で、教師 B は国語の教員にこの取り組みについて伝えた時の思いを表現している。

今回母語と一緒に、日本語を考えていくっていう。DLA の測定ですごく自分自身も新しく学んだ視点があつて。それを今、日本語で1年×組(国際クラス)に関わってくださっている国語科の先生に、「今、こういう測定をしています」と(話しました)。生徒達の書いたものとかを実際見ていただいて、やっぱり母語とのバランスっていうか、そういうところの両方見ていくっていうような話をお伝えした時に、(国語科の)先生の方も「すごくあの新しい視点っていうか、母語を考えるっていうことは、初めてだったので！」っていう風におっしゃられていたのが、私はすごく印象が深くて。その国語科の先生が、そういう風におっしゃられていたっていうことは、今までその先生は教師 A とずっと(日本語指導を)やられてきた、授業の中でも関わり

のある長い先生なんですけれども。そういったことをやっぱりいろんな教科の先生にも知ってもらいたいなって、その時、すごく思ったんです。

【セグメント6 / ターン12】

さらに教師Bは、数学の教員とも自らの学びの深まりを共有していく。ここには、教科担任や母語支援員の、それぞれの立場における悩みや困り感について常にアンテナをはり、双方にとってベストなタイミングでお互いをつないでいこうとする教師Bの姿が垣間見られる。「これはチャンスだ！」と思った、というBの発話から、CLD生徒の言語能力について、日本語だけではなく母語を含めて相対的に評価することの重要性を認識したあと、その理解を時期を見て他教員にも伝えようとするBの姿勢を見ることができる。

それで、雑談をたまたましていた、数学の先生がいらっしゃったんですけど。その先生が、「実は、どうやったらこの公式をもっと分かってもらえるか。支援員さんに入ってもらいたいんだけど、どうやってお伝えしたらいいか分からない」と、ボソッと、言われたことがあったんです。「これはチャンスだ！」と思って。で、支援員さんの方も入られる入り込み指導もあるんだけど、「どこまで説明したらいいか分からない」というお悩みを持っていることを聞いたので。「じゃあ、一回やってみませんか。授業で」。それで、支援員さんが入ってない数学だったんですけど、すごくそういうところに興味を持たれていた流れがあったので、その先生に。それで、母語支援の効果的な支援の方法っていうような意味合いで、「ちょっと一回試しに支援員さんに入ってもらおうという流れを作りましょう」という話をしたら。「じゃあ、(母語支援員さんに)話してもらいたい資料を僕、作ります」とおっしゃられたので、詳しいその母語で話をしてもらいたいところの、結構詳しい資料を下さったんです。

【セグメント6 / ターン13】

同時にここで注目すべきは、母語支援員の力を最大限活用すべく工夫する数学の教師の姿勢と、それに対する教師Bの肯定的な評価である。「結構詳しい資料を下さった」と評価する教師Bの姿勢は、数学の教師のこうした取り組みをそっと後押ししていると考えられる。こうした協働的なチームワークづくりこそ、教師Bのこのコンテキストにおける役回りであり、本実践の学びを教師Bはそのチームにそのまま反映させていったのである。

### 5.3 教師C(校長)のインタビュー分析

校長はさらに、教師Aとも教師Bとも異なる立ち位置からこの学校におけるCLD生徒教育に関わっている。その最も顕著な特徴は、管理職という立場上、制度上の不備に対し意識的になりつつも、その変革は一朝一夕にはなしえないという現実的な判断をし、しかも理想を見失わずに長期的な展望を持っていることである。特にストーリー・ライン1にそうした校長の理想と現実のバランス感覚が表れているといえるだろう。

教師 C (校長) のストーリー・ライン 1 : 理想と現実のバランス感

校長は【着任前の様々な情報(1)】によりある程度状況を知った中で赴任したが、【テスト対策へのプレッシャーによる面白味のない授業(3)】をせざるをえなかった【国際クラスの授業の難しさの実体験(2)】に基づく【自分の理想の授業との乖離への気づき(4)】や【柔軟性のない制度への批判的視点(13)】を持つようになり、それが【高校における特別の教育課程編成への期待(26)】につながっている。ただしそこには【国際クラスにおける多様性の中の更なる多様化への対応の懸念(27)】や【国際クラスという線引きの不合理性(28)】及び【日本人生徒の指導との兼ね合い(29)】に関する意識もあり、【日本人生徒をも含めた公平な教育課程の追求(32)】につながっている。同時に、【個に対応した教育課程と教育内容の質保証とのバランス(43)】や【不必要な規制を緩めることと秩序を維持することのバランス(44)】の難しさについての認識も示す。現状では【クラス定員と必要なクラス数に対する教育委員会との認識の差(33)】のため、【国際クラス外での日本語指導の自由選択性という妥協案(34)】による対応をし【日本人生徒との交流による日本語指導効果への期待感(35)】も示すが、最終的には、【学びに対する自己決定権の重視という教育観(46)】に基づく【本質的な意味での単位制確立への期待感(45)】を示す。

特に校長自らが国際クラスの授業を担当してその難しさを身をもって体験していることは非常に重要である。校長はこの時の経験を以下のように語っている。

共通テストでやるっていうことが、最初にパーンと決められていたので。それを受からせるためには、××の単位を与えるためには相当なやり方をしなきゃ無理だというふうにずっと焦ってた。自分の授業は結局点数を取らせるための授業でしかなくて。その国際クラスの授業に関しては、もうとにかく、最低のレベルに全員が到達できるようなやり方をせざるを得なかった。そんだから、自分でも「つまらん授業だな」と思ってたし、彼女や彼らも、できる子にとっては、「なんだ、これは！」みたいな感じの授業だったし、非常に消化不良の1年だった。

【セグメント 3 / ターン 24、高校の名前に関する部分のみ改変】

実際に授業を担当してみたうえで、「面白い授業を生徒に届けたい」という教師の理想があっけなく砕けていく現実と直面した際の教師の葛藤を校長は自ら経験した。この体験があるからこそ、現在 CLD 生徒たちの指導に苦慮する現場の教員の悩みや葛藤に寄り添うことができるのだろう。

そのうえで、校長は立場上、組織のあり方、運営の方法について俯瞰的な視点を持つ。例えば次のセグメントでは、国際クラスの生徒に対する評価のあり方の妥当性についての疑問が提示されている。日本語力に明らかに差がある生徒に、日本語を母語とする生徒と同じ評価をすることの不当さを認識しつつ、国際クラスの定員には限りがある現実を踏まえ、国際クラスに入れなかった生徒の評価方法について葛藤する姿が現れている。

(略)「なんで、(通常クラスと国際クラスが) 共通テストなの?」「この子達、全くレベルが違うのに、どうしてなの?」っていうところとか。それは、すごく理解できたのは、国際クラスに入れなかった、すごく強く希望してて入れなかった子が他のクラスにいて、その子が国際ク

ラスだけ緩いテストでやると、その子が絶対もっとまた文句を言ってくる。そうした子も含めてすごくその年は、「何で私は、国際クラスじゃないんだ！」ってことを、入学当初からすごく言っていたんですね。これで、その対応として、「とにかく共通テストでやってください！」ってことをバーンと出して。[略]そこはわかるんですけど。そのために、泣いてる子がいっぱいいるな、と。そういう子がいるから、何とかならんのかな、って思ったりして。

【セグメント 13 / ターン 32, 34】

このような自らの実体験を校長は教員の苦労への共感として表出する。ストーリー・ライン 2 には、母語支援員に対するそうした理解がよく表れている。ここで校長は、その葛藤や悩みに関心するだけでなく、改善すべき学校運営上の課題として認識する。こうした校長の姿勢が顕著に表れているのが、ストーリー・ライン 2 の部分である。

#### 教師 C (校長) のストーリー・ライン 2 : 現場の教員への共感と管理職としての視点

同時に、【母語支援員との個人的なコミュニケーションの場 (5)】を持ちえたことから校長は【通訳した後のフィードバックのなさ (7)】などの【母語支援員が直面する教員との連携の難しさ (6)】を垣間見る。【単なる道具としての通訳の扱い (8)】には【教員扱いされないことによるやりがいのなさ (9)】と【教員との連携不足に起因する問題解決の難しさ (10)】という 2 つの問題があると感じるようになり、【情報伝達以外の通訳の活用への気づき (11)】を得た。

また、【疑問を持ちつつ強力なリーダーシップに従う初年度の経験 (14)】ののち【リーダーシップ不在の状況での母語支援員の協力要請 (15)】をした際【母語支援員がリーダーシップをとることについての現場の反発 (16)】を経験したり、【多様性と平等性に配慮した評価方法の提案 (30)】をした際の【現場の教員の反応の薄さと抵抗 (31)】を経験したりした。これにより、【目指すべき指導のあり方が見えない中での教師の混乱 (39)】や【理想的教育の実現への方法論の欠如による教員のモチベーションの低下 (40)】にも目を配り、その解決のための【県としてのサポートへの期待 (41)】や【日本語教員同士の連携強化の必要性 (42)】と【日本語指導、適応指導、教科指導を 3 本の柱とする CLD 生徒の教育観 (17)】を示す。

校長のストーリー・ラインのこの部分では、CLD 生徒の教育における難しさの実感を持ち、さらに校長として学校運営の立場から俯瞰的な視点でシステム上の課題をみるだけでなく、あくまでも教員間の人間的なつながりの構築という点からうまく回していくことに心を砕く、校長の姿を読み取ることができる。特に、母語支援員の抱える葛藤について校長は以下のように語り、深いレベルで彼(女)らの悩みや葛藤に関心している。

その中で、やっぱりその(母語)支援員さんたちが現場で苦労していること、例えばその教科担任とのコミュニケーションがうまくいってないとか、保護者と先生たちを繋ぐその役割の中で、教員からの情報が少なすぎるって。[中略]それは、私も「ああ、それは一」と思いましたね。やっぱり通訳さんを道具としてしか見てないっていうふうに、ツールとして考えられているという。それをすごく言っていましたね。[中略]いろいろあるから、単なる、通訳翻訳だけでは駄

目なんだな。そんなようなことをいろいろ話して、なんとか整理ができないかな、学校運営の中で。

【セグメント 6, 8, 11 / ターン 26, 28】

こうした様々な関係者のそれぞれの立場での葛藤や悩みに共感しつつ、校長は管理職としての立場から、これらの関係者の協働関係を構築することでその解決を図ろうとしている。その根底には【日本語指導、適応指導、教科指導を3本の柱とする CLD 生徒の教育観 (17)】がある。この点は、以下に示すストーリー・ライン3に凝縮されている。

#### 教師 C (校長) のストーリー・ライン3：CLD 生徒を中心に据えた教師の協働の重要性

校長は管理職として現場をみる中で【日本語指導専門家による日本語指導と適応指導の連動のなさ(18)】や【母語支援員が中心となる適応指導への日本語指導教員の関与のなさ(19)】及び【母語支援員にたよりがちになる教員の傾向(20)】などの観察を踏まえ【日本語指導教員、母語支援員、担任の三者を結びつける必要性(21)】と【教科指導、日本語指導、適応指導の連携の要としてのコーディネーターの必要性(22)】を認識するようになった。結果として【すべての当事者のストレスを軽減できるシステム構築への意欲(12)】を持つようになった。【教頭がコーディネーター業務を担うことの現実味のなさ(23)】を経験した校長は、【コーディネーター教員の業務内容についての教育委員会との認識のずれ(24)】を意識しつつ、【コーディネーター教員の働きやすい環境整備に対する責任(25)】を感じ、【コーディネーター教員の明確なポジションの確立(52)】及び【行政と現場の循環を組み込んだシステムの構築(53)】を目指している。そうした中、今回の実践については【実施上の困難さと継続性への懸念(37)】を持ちつつも【二言語評価による生徒の総体的評価の可能性(36)】を肯定的に評価し、【母語評価による生徒の能力の可視化による教育への意欲の向上(38)】を示唆した。

管理職としての校長の視点はさらに【近隣中学校及び教育委員会との緊密な連携(47)】として現れる。【CLD 生徒がすべて日本語指導が必要なわけではないという理解(48)】に立ちつつも、【近隣中学校の現状把握に基づく CLD 生徒の増加予測(49)】をしている校長は【CLD 生徒増加による日本人生徒進学率低下の懸念(50)】などの不安を【近隣中学校との信頼関係の構築(51)】によって解消しようとし、【近隣中学校との人材交流の具体化(54)】を目指している。

この、教員の協働関係なくして良い教育はできないという、実体験に基づく校長の信念が学校運営の基盤としてあることは、次の語りにも明確に打ち出されている。

教科指導が大事なことで、それを日本語の指導にどっちもくっつけ。そう、だから、先生のその DLA の最終的なゴールは、すごく僕はいいなと思うんですけど。で、教科指導をやりながら日本語指導をやらなきゃいけないし、教科指導しながら適応指導をやらなきゃいけないし。教科担任が、うまくそういった非常勤の先生方とうまく繋がっていかなくちゃいけないな、っていうことを、それをコーディネートしてくれる人が欲しいって言ってきたんです。

【セグメント 22 / ターン 44】

この語りは、システム構築についての管理職としての視点を示しているという点だけでなく、こうしたシステムの必要性についての校長自身のビリーフを示している点でも重要である。「DLAの最終的なゴールは、すごく僕はいいなと思うんですけど」という語りからは、教科指導を重視する中で日本語の指導も行っていくという校長の基本姿勢と、DLAのベースにあるCLD生徒の全人的育成を目指した教育観とが合致していたことが読み取れる。さらに次の語りからは、二言語でCLD生徒をみるということがCLD生徒の本来の能力を描き出すことになることと認識していることがわかる。

これは、すごくいいことだと思います。その子の人間的な評価っていう部分を、人間的っていうか、本来の能力をきちんと評価するっていう意味では、本人たちも嬉しいだろうし、私達も意外性が発見できるっていう部分が、すごく有効な手段だと思うんです。

【セグメント 36 / ターン 61】

これまで様々な立場でCLD生徒の教育について考えてきた校長にとっては、本実践のような取り組みは驚きや新鮮さを持って受け止めるというよりもむしろ、CLD生徒の本来の姿を捉えることの重要性、そして、そのCLD生徒の本来の力を伸ばすには周囲の教師の連携を促すシステム構築が欠かせないという校長自身のビリーフを強固なものにする作用があったと考えられる。こうした管理職としての校長の視点は、この学校の内部にとどまらない。近隣の中学校や教育委員会との連携をも視野に入れ、さらにCLD生徒だけの利益に終始するのではなく、日本人生徒の学びの深まりをも併せ考える視点を持って良い教育のあり方を模索している校長の姿を、このストーリー・ラインから読み取ることができる。

## 6. まとめと教育的示唆

二言語作文アセスメントという本実践は、それに関わった3人の教師にそれぞれの立場からの気づきを促した。そして、立場の異なりによる語りの「質」の違いは、日常その教師自身が問題視していることと密接に関連していることが本研究から明らかになった。すなわちCLD生徒を、複数言語「を」評価するのではなく、CLD生徒を複数言語「で」みることによって可能となった「生徒の本来の姿」の可視化が、教師の「気づき」をもたらし、そのことがそれぞれの教師が経験により培ってきたビリーフの変容や強化に結び付いた、と説明できる。教師A、教師Bの語りにみられたビリーフ変容は、校長の学校運営理念のもと、具体的な教師の行動変化となってみられるようになってきている。例えば、これまで日本語の表現や文型等の指導が中心であった日本語の授業は、2021年9月（2学期）からは生徒の母語を生かした内容重視のアプローチの授業（教科と日本語の統合学習）へと段階的導入がはじまった。こうした授業の開始は、かつてCLD生徒に授業内で母語使用を禁止していた高校であったことを鑑みると、劇的な変化といえるだろう。教師自らの「真の気づき」は従来の授業方針までも覆し、筆者らの想像をも超えた成果をもたらしつつある。だからこそ、CLD生徒に関わる授業づくりや学校運営で悩む教師に対して、まずは複数言語で子どもをみることを強く推奨したい。

本研究では、教師のビリーフ変容という社会的現実を観察したことで、新しい仮説が立ちあがってきた。これは、まさに箕浦（1999）の「仮説生成法」と位置づけられるのではないだろうか。つまり、



CLD 生徒を複数言語「で」みることは、生徒中心の授業づくりや学校運営につながる、という仮説の生成である。今後はこの仮説の検証に取り組み、CLD 生徒の学力向上に貢献できる研究を続けていきたい。

## 謝辞

本研究は、JSPS(B)21H00538「文化的言語的に多様な子どもの教育のための汎用的言語能力の参照枠の構築」の助成を受けた。

## 注

- 1) 「書字力・表記ルール」及び、「書く態度」の項目は中学生の発達段階の上限に達していると判断し、それぞれの上限を「書字力・表記ルール」はステージ4、「書く態度」はステージ5とした。なお、この記述文はこの度の実践のために作成した試案段階のものであり、今後、妥当性の検証が必要である。

## 引用文献

- 小島祥美 (2021) 「外国につながる子どもをめぐる教育 30 年間の動向」『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援—「できること」から始める実践ガイド—』(pp.12-27) 明石書店
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
- 長嶺寿宣 (2014) 「第 2 章 言語教師認知研究の最近の動向」 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編『言語教師認知の動向』(pp. 16-32) 開拓社
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際』 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 (平成 29 年 7 月)』
- 文部科学省 (2020) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)」の結果について』  
[https://www.mext.go.jp/content/20200110\\_mxt-kyousei01-1421569\\_00001\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Second Edition*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, 5, *Bilingual education* (pp. 65-75). Springer.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36(1), 3-15.
- Hill, B. C. (2001). *Developmental continuums: A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.