

文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための

ことばの発達と
習得のものさし
(ことばの力のものさし)

実践ガイド



私たちの作品は、世界地図上で各国の人々が手を繋いで幸せそうに笑っている様子です。この作品を通じて、戦火や冷戦を超えた世界平和を願っています。人々が偏見や差別を捨て、心から心へと交流し、この美しい世界で一緒に幸せに暮らすことを願っています。

はじめに

我が国に在留する外国人が増加していることに伴い、公立の小・中・高等学校等に在籍する日本語指導が必要な児童生徒の数は増加の一途をたどっております。その数は、令和5年度までの約10年間で1.9倍に増え、6.9万人を超えております。また、これらの児童生徒の母語は多様化するとともに、いわゆる集住地域・散在地域を問わず全国各地の学校に在籍するようになっていきます。

外国人児童生徒等の子供たちが共生社会の一員として能力を伸ばし未来を切り拓くことができるよう、日本語指導をはじめとした教育の充実が求められます。一人ひとりの児童生徒に対し、適切な指導を行うためには、児童生徒のことばの力を的確に評価した上で、指導目標や指導内容を決定する必要があります。

そこで、文部科学省では、平成26年に主に義務教育段階の児童生徒を対象とした「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」を作成し、積極的な活用を促して参りました。しかし、このような客観的な評価ツールを活用する学校はまだ少なく、かつ、高等学校段階の生徒を含めた、より大きな評価の枠組みの開発が求められておりました。

このような状況を受けて文部科学省では、国立大学法人東京外国語大学に委託して、令和4年度には「高校段階日本語能力測定予備的調査研究」、令和5年度から6年度にかけて「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」を実施し、義務教育段階から高等学校段階までを含めた、日本語能力評価および日本語指導の目標や指導内容決定の基礎となる能力記述文の開発を行いました。開発においては、全国の熱意ある先生方の協力を得た量的調査や実践を通じた質的調査を経て、その妥当性の検証を詳細かつ丁寧に行っていただきました。加えて、学校等での活用がより促進されるよう、「DLA」の改訂も行っていました。

本事業で開発いたしました「ことばの発達と習得のものさし」（「ことばの力のものさし」）は、児童生徒のことばの力を改めて捉え直すものとなります。義務教育段階から高校段階までの外国人児童生徒等のことばの力を包括的に捉え、個に応じた指導・支援のための「評価の枠組み」を提供いたします。本書や改訂されたDLAである「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA」を御活用いただき、学校等において一人ひとりの児童生徒のことばの力を踏まえた適切な指導・支援が、より一層行われることを期待しております。

末尾となりましたが、本書の作成に当たりご尽力を賜りました関係の皆様に深く御礼申し上げます。

令和7年4月

文部科学省総合教育政策局国際教育課長

中野 理美

目次

はじめに

理論編

第1章 文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のことばの力を「評価する」ということ

1.1 評価のスタンス	2
1.2 このガイドでの「母語」の定義と「多文化多言語の子ども」	3
1.3 「ことばの力のものさし」の活用範囲：海外在住の日本語を母語とする子どものことばの力の評価への応用	4

第2章 多文化多言語の子どもの多様性とことばの力の評価

2.1 多文化多言語の子どもたちを取り巻く環境	5
2.2 多文化多言語の子どものことばの力の実態	6
2.3 「ことばの力のものさし」の開発の背景	10

第3章 「ことばの力のものさし」

3.1 「ことばの力のものさし」とは？	11
3.2 「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉	17
3.3 「ことばの力のものさし」〈読む〉	20
3.4 「ことばの力のものさし」〈書く〉	23
3.5 「ことばの力のものさし」の全体像	27

第4章 「ことばの力のものさし」を活用した評価から指導・支援へ

4.1 受入れ時の状況把握	34
4.2 学習・指導計画の立案・見直しのための評価	37
4.3 DLAを活用した聞く・話す力、読む力の評価と作文指導の中での書く力の評価	39
4.4 日本語の力に配慮した教科の評価	40
4.5 評価から指導・支援のケース	41

実践編

第5章 実践記録集

28の実践事例	46
2校の実践事例	170

応用編

第6章 作文指導の中での書く力の評価

6.1 書く力の評価	186
6.2 小1ー小2段階：A【イマココ】期～C【順序】期	187
6.3 小3ー小4段階：B【イマココから順序】期～D【因果】期	189
6.4 小5ー中2段階：C【順序】期～E【抽象】期	192
6.5 中3ー高校段階：D【因果】期～F【評価・発展】期	195
6.6 自律的に書ける子どものための作文評価	198
6.7 多文化多言語の子どもにとって〈書く〉ということ	198
主な参考文献一覧	200
協力者一覧	204
執筆者一覧	205

理論編



ぼくのゆめは、動物の科学者になることです。
動物のことを調べて、動物といっしょに宝さがしをしたいです。飛ぶ洋服を着て、宝さがしをします。動物が大すきです。

第1章

文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のことばの力を「評価する」ということ

目の前にいる子どもを、
「日本語ができない子ども」
として見ますか。それとも、
「日本語も母語もできる可能性のある子ども」
として見ますか。
どちらの立場に立つかによって、
子どもの未来は180度ちがってきます。

1.1 評価のスタンス

私たちが目の前の子どもをどのように評価するかは、その子どもの未来を大きく左右します。子どもを「日本語ができない存在」として見るのではなく、「日本語も母語もできる可能性のある存在」として捉え、子どもの多様な文化的・言語的背景や思考過程に目を向けることで、可能性を最大限に引き出すことができます。

「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」(略称「ことばの力のものさし」)は、子どもの持つすべての文化とことばを尊重し、その真の力を捉えるために設計されています。この「ことばの力のものさし」は、どの言語も「完璧」に習得しているかどうかを測るものではなく、複数の言語環境で育つ子どもの背景を肯定的に捉える視点を学校関係者、教師・支援者、そして保護者に提供するためのものです。

日本語を母語としない子どもが「日本語ができない子ども」として周囲からみなされることは少なくありません。こうした見方は、子どもの学びへの意欲を損ない、アイデンティティの形成や全人的な成長にマイナスの影響を与える恐れがあります。また、「日本語ができなければ教科学習に参加できない」という固定観念も、学びの機会を制限し、子どもの多様な力を見落とす要因にもなり得ます。

コラム

子どもたちの言語資源を 見極める教師の目

カミンズ(2010)は、「知的で、想像力に富み、優れた言語力を持ったものとして生徒たちが学校を巣立っていくのを願うなら、子どもが学校に来たその日から、知的で、想像力に富み、優れた言語力を持つものとして接するべきです。」と述べています。

コラム

1 + 1 = 2 ?

グロジャン(1989)は、1人の中に二つのモノリンガルが同居している、という視点でバイリンガルを捉えることは、モノリンガルの規範に従ったものさしで評価することにつながる、と批判しました。そして、バイリンガルの評価においては二つの言語が共存しているバイリンガルならではの言語使用に目を向ける必要がある、と指摘しました。

「ことばの力のものさし」は、単にことばの力を測定するだけでなく、子どもの持つ力を活かし、未来に向けた可能性を広げる役割を担っています。ことばの力がどのレベルであっても、わたしたち教師・支援者が、それを認め、尊重することで、子どもが自分のことばを使って考え、表現し、自信を持てるよう支援することが重要です。子どもにとってあまり意味のない語句をどのくらい覚えたかを評価するのではなく、生活を通して実際に使用したり、授業で「わかる」、「できる」楽しさとともに深く学んだ「生きたことば」を身につける過程を評価し、それを促すことが、子どもの成長を支える鍵となるのです。

教育現場に「ことばの力のものさし」を導入することで、「日本語ができない存在」ではなく、「日本語と母語を活かして学び、新しい価値を生み出す存在」という視点が広がり、子どもが持つすべての力を最大限に引き出す教育が実現されること。これが「ことばの力のものさし」が目指す究極のゴールです。

1.2 このガイドでの「母語」の定義と「多文化多言語の子ども」

子どもへの日本語教育においては、成人の場合と異なり、その健やかな成長を保障するために、家庭内で使用される言語への配慮が求められます。2019年に公布、施行された「日本語教育の推進に関する法律」（第3条7）でもこの点に言及されました。

日本社会で言語的にマイノリティの立場におかれる日本語を母語としない子どもの中には、学校で子どもが苦勞しないようにと、親が率先して家庭でも日本語を使う場合があります。このため家庭内で親のことばが十分に育たず、親子関係が分断されるケースが見られます。「継承語」も含めて「母語」を育てることが将来の子どもの居場所づくり、アイデンティティの健全な発達と深い関わりを持つことから、「母語・継承語」の重要性を強調するために、このガイドでは、家庭内で使われることばの総称として「母語」と呼びます。「母語」は一言語に限定されるとは限りません。国際結婚家庭では父親と話すことばと母親と話すことばが異なる場合や、来日前に学校で使われていた言語が家庭内で優勢になる場合もあります。

このように母語が多言語化するなかで、子どもが持つすべての力を最大限に引き出す教育が実現されるためには、子どもの多様な文化的・言語的背景を肯定的に捉える視点が常に求められます。このため、このガイドでは、文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のことを「多文化多言語の子ども」という呼び方で呼ぶことにします。

コラム

日本語教育推進法と子どもの日本語教育

日本語教育の推進に関する法律には「日本語教育の推進は、我が国に居住する幼児期及び学齢期（満六歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから満十五歳に達した日の属する学年の終わりまでの期間をいう。）にある外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して行わなければならない。」（第3条7）と明記されています。

コラム

母語と継承語

スクットナブ・カンガス（1981）は、母語を、①最初に習得したことば、②最も熟知していることば、③最も頻繁に使用することば、④自分自身および他者から母語とみなされアイデンティティと深く関わることばの4つの側面から規定しました。

中島（2016）は、言語マイノリティの家庭では、優勢な現地語の影響のため、親のことばが十分に育たない傾向があること、このような環境で親から受け継ぐ「継承語」が子どもの成長に大きな影響があることから、母語と継承語の保持伸長の重要性を指摘しています。

1.3 「ことばの力のものさし」の活用範囲：

海外在住の日本語を母語とする子どものことばの力の評価への応用

「ことばの力のものさし」は、日本国内に在住する多文化多言語の子どものことばの力を評価するために開発された枠組みですが、海外在住で学校や社会では現地語、家庭内では日本語に触れて育つ子どものケースにも応用できる部分があります。ただし、家庭内での日本語の使用頻度や使用状況（例えば、教科学習を含むかどうか）、地域社会での日本語へのアクセス状況（例えば、「補習授業校」のような日本語を使用した教科指導がある教育機関の有無）、さらには子どもの現地語の力や、現地の学校での学びのサポート環境が多様であること（例えば、二重言語プログラムで教科の一部を日本語で学ぶことが可能）を考慮に入れて活用することが大切です。

「ことばの力のものさし」を使用する際には、継承日本語教育において重要とされるポイント（例えば、国内在住の多文化多言語の子どもの異なり、家庭内での日本語使用により、日本語の聞く・話す力を自然習得することなど）をふまえ、子どもの言語環境や学習状況に応じて適切に調整し、応用することが求められます。

第2章

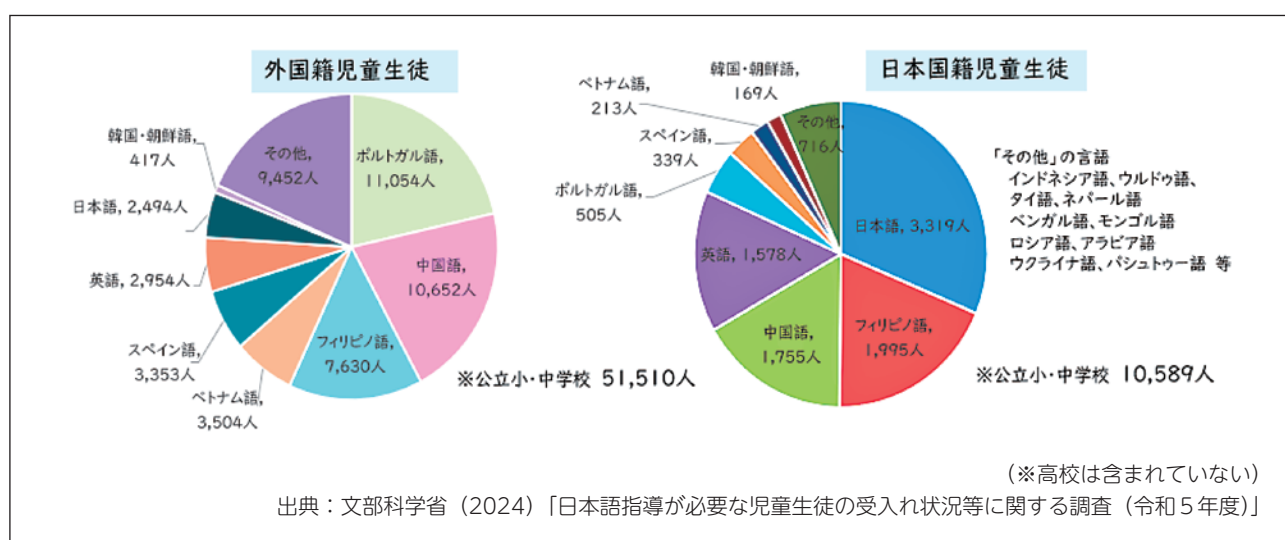
多文化多言語の子どもの多様性とことばの力の評価

多文化多言語の子どもは、現年齢に加え、来日した時の年齢、日本に住んでいる期間、母文化・母語の違いなど、多様な背景を持っています。「ことばの力のものさし」は、こうした子ども一人ひとりのことばの力を捉え、支援につなげるために設計された評価の枠組みです。

本章では、評価の対象となる子どもたちの実態を理解するために、まずこの子どもたちを取り巻く環境を整理し、ことばの力を具体的に捉えます。その上で、従来の評価方法が抱えてきた課題を振り返り、「ことばの力のものさし」がどのような背景で開発されたかを説明します。

2.1 多文化多言語の子どもたちを取り巻く環境

近年、日本に在留する外国人の増加に伴い、日本の学校に通う多文化多言語の子ども数も急増しています。文部科学省が令和5年度に実施した調査では、公立学校に在籍する外国籍の子どもは約13万人、「日本語指導が必要な児童生徒」も約6.9万人と右肩上がりの状況が続いています。家庭内で使用される言語は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語といった主要な言語以外にも数多くあり、子どもたちの文化的・言語的背景は非常に多様です。



【図2-1 日本語指導が必要な児童生徒の言語別人数】

コラム

日本語指導が必要な児童生徒の進学状況（文部科学省，2024）

公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数は129,449名に増加し、「日本語指導が必要な児童生徒」も69,123人と、この10年間で1.9倍になりました。そして、日本語指導が必要な中学生等の高等学校等への進学率は90.3%と、全中学生等の進学率99.0%と比較して約9%も低く、日本語指導が必要な高校生等の大学等への進学率も46.6%と、全高校生等75.0%と比較して約28%もの開きがあるなど、日本語の力が十分でないことが進路選択に影響を及ぼしています。

この「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができて学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」（文部科学省，2024）と定義されていますが、この日本語の習得状況には、家庭環境や学校環境、住んでいる国やコミュニティの社会的・文化的環境が大きく関係する点に注意が必要です。この中には、外国籍の子どもだけでなく、国際結婚家庭で育つ日本国籍の子どもや、帰国生徒も含まれます。さらに、住んでいる地域が外国人が多く暮らす「集住地域」か比較的少ない「散在地域」かによっても、教育環境や支援の状況が大きく異なり、これが子ども一人ひとりの学びに直接影響を及ぼしているのです。

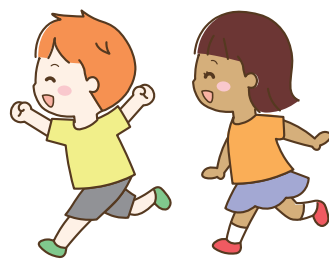
子どものことばの発達・習得と環境との関係は、日本語を母語とする子どもにも共通する点です。しかし、多文化多言語の子どもは、家庭と学校・社会で使われる言語や背景とする文化が異なることで、さらに大きな影響を受けます。そのため、多文化多言語の子どもの教育を考える上で、こういった環境要因をふまえた実態を把握し、子どもの学びを支えるための評価の枠組みや支援の仕組みを整えることが必要です。

2.2 多文化多言語の子どものことばの力の実態

環境からの影響の中でも、特に、「何歳で来日したか」（来日年齢）と、「日本にどのくらい住んでいるか」（滞日期間）の2点は、年齢と合わせて、多文化多言語の子どものことばの発達と習得を考える上で重要なポイントです。そこで、ここでは、来日年齢と滞日期間にそってことばの力の特徴を見ていきます。

○日本生まれや幼少期に来日したケース

日本生まれや幼少期に来日した多文化多言語の子どもは、保育園や幼稚園での日々の生活や友達との遊びを通じて、身近な場面での日本語の聞く力や話す力を、自然に身につけることが多いです。これを、自然習得と言います。小学校低学年のうちは、まだ、発音や文法の正確さが十分でないこともあります。ただ、中学年くらいになると、日本語を母語とする子ども同様に流暢に話せるようになることが一般的です。ただし、読む力や書く力については、個人の要因や、学校や家庭などの環境が大きく影響し、習得が十分に進まないこともあり、日本生まれの小学3年生の中には、小学1年生前半レベルの読み物が十分に読めなかったり、ひと言感想を書くのがやっとの子どももたくさんいます。このように、読む力や書く力の獲得の段階でつまづいたり、遅れてしまうと、支援がない状態で教科学習に参加することが難しくなってしまいます。このような状況が小中学校の間だけでなく、高校になっても続き、学習に困難を抱える子どもも少なくありません。



コラム

バイリンガルの子どもの言語力：その3つの側面

カミンズ（2001）はバイリンガルの子どもの言語力を会話の流暢さ（CF）、弁別的言語能力（DLS）、教科学習言語能力（ALP）の3つの側面とらえることを提唱しています。会話の流暢さと教科学習言語能力はカミンズの初期の理論ではBICSとCALPとされていたものです。会話の流暢さは多くの場合2年から4年で獲得できますが、教科学習言語能力、とりわけ読み書きに関わる力が学年相応に発達するまでには5年から7年、時には10年程度かかるとされています。つまり、普段の生活では困らないほど話せるようになっている子どもでも、教科の学びの場面では継続してきめ細やかな支援が必要なのです。弁別的言語能力とは、音韻意識や、文字の習得、基本文型の習得など、ルール化が簡単でドリル的な練習で身に付けやすいものを指しますが、これは教科学習言語能力とは異なる言語の側面です。多文化多言語の子どもの指導においては、ドリル的な練習に終始するのではなく、どのように教科学習言語能力の獲得を支えていくか、と言う点が何よりも重要です。

一方で、母語の状況はさらに複雑です。幼少期に家族との間で母語を使っていたとしても、学校生活が始まると日本語の力の方が徐々に強くなり、家庭内でも母語の使用頻度が減少します。その結果、母語で聞く力だけが維持される場合や、話せたとしても身近な話題に限定される場合が多くみられます。また、母語で読む力や書く力を伸ばすには、子ども自身の相当な努力や家庭・地域の支援が必要ですが、多くの子どもにとって、学校で母語での学習がない中で、それを達成するのは困難なことです。子ども自身が、どのことばも十分に使えないように感じることは、その子どもの成長や自己肯定感にマイナスの影響を与える恐れがあります。そのため、子どもの強みや可能性に目を向け、自分に自信がもてるように、周囲が温かく支援を続けることが重要です。

○ 小学校低学年から中学年で来日したケース

小学校低学年から中学年（6歳から9歳くらい）で来日する子どもは、母語の基礎的な力がある場合が多く、簡単な文章を読んだり書いたりできることもあります。しかし、依然として、日本語の習得と母語の保持が同時に課題となる時期です。この年齢の子どもも、友だちとの関わりや学校生活を通じて、耳から聞いたことばを自然習得する力が強く、学校で適切な支援があつて、子ども自身が学校生活を楽しく送ることができれば、日本語の聞く・話す力を比較的早い段階で身につけます。ただ、文法などのルールを体系的に理解して学ぶことは、まだ難しい場合も少なくありません。また、授業で学習するさまざまな概念とそれを表現することば、そして読む力や書く力の習得には、さらに時間と支援が必要となります。

一方で、母語については、来日前に家庭や学校で日常的に使われていたとしても、来日後に継続して学習を行わないと、さらに伸ばすことは難しく、あつという間に忘れてしまったり、日常的な場面での聞く・話す力の保持にとどまることが多いです。その結果、日本語と母語のどちらの言語でも、教科学習に必要な新しい概念を十分に獲得できず、授業への参加が難しくなるケースが見られます。

さらに、来日前に、家庭内で使われていた言語と学校で使われていた言語が異なる場合、読む力や書く力の習得がどの言語でもほとんど



コラム

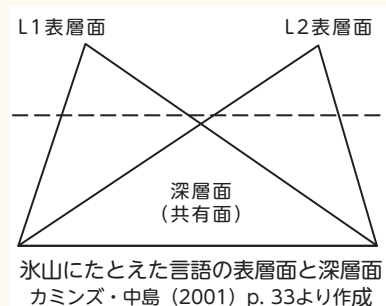
カミnzの二言語相互依存説

カミnz（1981）は、バイリンガルの母語（L1）と第二言語（L2）の力は表面的には別々に見えても、深い部分では共通する基盤（共有面）があると考えました。このことを視覚的に表現したのが「氷山モデル」（図1）です。水面下の基盤が大きい方が安定する氷山と同様に、バイリンガルの言語能力も、二言語を共に支えるその基盤が強いほど、全体が安定するのです。L1もL2も、共通の基盤によって支えられているため、どちらかの言語で学んだことは、もう一方の言語に移行（転移）させることが可能です。

二言語で共有されるものについてカミnz（2005）は以下の5点を挙げています。

- ① 概念知識（例：光合成）
- ② メタ認知・メタ言語ストラテジー（例：語彙習得のストラテジー）
- ③ コミュニケーションスタイル（例：ジェスチャーの使用）
- ④ 特定の言語知識（例：同根語）
- ⑤ 音韻意識（語が音素によって構成されていることについての理解）

カミnzはバイリンガル教育ではこの転移を積極的に活用するべきだと提案し、2つの言語を完全に分離するような教育を鋭く批判しました。「母語の力をなかったことにしない」という教師のスタンスが、多文化多言語の子ども教育には欠かせません。



進んでいないことがあります。このような子どもは、前述の課題が一層顕著になる傾向があります。そのため、子どもの日本語と母語の両方の力を把握することが必要不可欠です。そして、母語と日本語は全く異なる言語にみえても、共有部分があり、母語の力を伸ばしていくことが日本語の習得にもプラスになるのです。

○小学校高学年から中学前半くらいで来日したケース

小学校高学年から中学前半くらい（9歳から13歳くらい）で来日した場合、来日前の国での学習状況が大きく影響します。母語、もしくは来日前の学校で使用されていた言語で、読む力と書く力を十分に獲得し、学習にも意欲的に取り組んでいた子どもは、すでに身につけた教科学習で学ぶ概念や知識と、母語の力を日本語での学習にも活用することが比較的スムーズにできます。また、この年齢では、言語を体系的に捉える力が発達してくるため、日本語の文法や文型などを系統立てて学ぶことが可能となります。場合によっては、聞く・話す力よりも先に、読む力や書く力が伸びることもあります。しかし、新しい言語環境で生活し、学習しなければならない状況は、多くの子どもにとって大きな負担となります。教科学習の内容も日本語も、低学年と比較すると格段に難しくなるため、支援なしで教科学習に参加できるようになるまでには長い期間を要します。特に、高校受検を控える子どもにとっては、十分な支援が得られない場合、日本語の習得が進まず、学習全般に影響を及ぼし、進路選択にも大きな課題を抱える可能性があります。

さらに、ことばの壁により、クラスメートとのコミュニケーションが取りづらくなり、孤立感を抱えることもあります。学校生活に馴染めない場合、学習に集中することが難しくなるだけでなく、来日前に自信を持って活躍していた自分の姿と現在の状況を比較して、自己肯定感を喪失してしまうケースも少なくありません。そのため、安心して学べる環境と、継続した温かい支援が欠かせません。



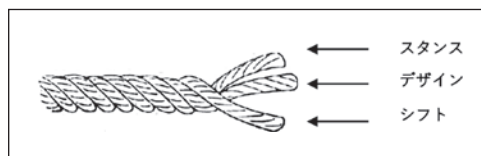
また、来日前の国で学習が十分に進んでいなかった子どもの場合、日本語の習得にはさらに時間がかかる可能性が高く、特別なサポートが求められます。特に、その国の社会情勢等により、安心して学習できる機会が得られなかったケースもありますので、そういった背景も含めた個別の状況把握が重要となります。

コラム

トランスランゲージング教育論

「〇〇語ができないかわいそうな子」とレッテルを貼ることで学びから遠ざけてしまうのではなく、こうした子どもたちの全てのことばの力に光をあて、その学びを支えるための教育論として、トランスランゲージングという概念があります。これは、Baker (2001) や García (2009) 及び García and Li Wei (2014) などによって形づくられてきました。この教育論では、子どものことばの力を、まるごと「資源」として尊重する教師の態度（スタンス）が基盤となります。さらに、「全てのことばの力に光をあてる」ためには、ことばの使用についての意図的かつ戦略的な計画（デザイン）が重要になります。一人ひとりの子どものさまざまな言語資源について把握し、クラス全体としての学びを深めていくためにどの子どものどのような言語資源をどのタイミングで活用し、どのような言語指導上の学習目標を立てるのが見極めていくことが求められます。スタンス、デザインに加えて、授業内の臨機応変な対応（シフト）の3つが、TL教育論を形づくる三本の綱である、とガルシアら（2024）は説明しています。

トランスランゲージング教育論の綱 [strands]



(ガルシア・ジョンソン・セルツァー 2024, p. 91)

○ 中学後半から高校入学で来日したケース

中学校後半（14歳以降）で来日した生徒や、来日直後に直接高校に入学してくる生徒の場合、母語が比較的しっかりと確立されていることが多く、母語を活用した学びが可能です。この点については、小学校高学年から中学校前半で来日したケースと共通しています。一方で、日本語習得のプロセスは、成人の第二言語習得に近い傾向を示します。つまり、年齢の低い子どもと比較して、聞く・話す力を自然習得する機会が限られますが、言語を体系的かつ分析的に捉える力が発達しているため、短期間で効率的に学ぶことが可能です。



しかし、成人の第二言語習得とも異なり、この時期の生徒に特有の背景が存在します。それは、この時期が進路選択を視野に入れる重要なタイミングであることです。限られた期間の中で日本語の力を向上させると同時に、日本語を母語とする生徒と同じカリキュラムに基づいて教科学習を進め、かつ人生の岐路とも言える高校卒業後の進路を選択しなければなりません。その負担は非常に大きなものです。

また、ことばの壁が原因で、同年代の日本語を母語とするクラスメートと比較して「自分だけが遅れている」と感じやすい状況に置かれることもあります。このような焦りや劣等感、孤立感や自己肯定感の低下を引き起こし、学習意欲を喪失する要因となる場合があります。

これらの生徒のことばの力を評価する際には、日本語と母語の力を両方考慮することが不可欠です。たとえ母語の力が十分でない場合でも、日本語の力より、はるかにしっかりした基盤を持っていることが多いため、その力を最大限に活かしながら、日本語習得と教科学習を並行して支援することが求められます。

コラム

言語総合パフォーマンス（GLP）と言語固有パフォーマンス（LSP）

ガルシア・ジョンソン・セルツァー（2024）では多文化多言語の子どものことばの力を言語総合パフォーマンス（GLP）と言語固有パフォーマンス（LSP）の二つに区別しています。GLPとは、多文化多言語の子どもが、教科学習（データに基づいて論理的な説明をしたり、仮説を立てて検証したりするなど）の場面で自分の言語資源をすべて総動員して達成できる言語のパフォーマンス（言語行動）です。これに対してLSPとは、それぞれの言語に特有のパフォーマンス（言語行動）です。正確に、難しい表現や文法を使う力、といってもいいかもしれません。

GLPとLSPを区別することで、子どものことばの力の全体像が見えてきます。LSPだけを見ていると、教師の意識は日本語で「できないこと」に向かいがちですが、母語の力の方が高い子どもの場合は母語を活用して考えた方が、より深い学びにつながります。「日本の学校なのだから日本語を使いなさい」と制限をかけることはこうした子どもの言語資源を使わず、その結果、学びの機会を奪うことにもつながります。子どもの学びを途切れさせず、しかも日本語力も同時に伸ばしていくためには、教師の側が子どものGLPとLSPを正しく見極め、適切な目標を設定し、子どもが持つ言語資源すべてを使う授業実践をデザインする必要があります。

2.3 「ことばの力のものさし」の開発の背景

こういった多文化多言語の子どもの日本語と母語の関係と、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の4技能の関わり合いについて、多角的かつ包括的に捉えるための体系的な「評価の枠組み」は、これまで示されてきませんでした。

国内外で多様化する日本語学習者が適切な日本語教育を継続的に受けられるようにする目的で作られた「日本語教育の参照枠」（文化審議会国語分科会，2021）があります。日本語教育の参照枠は、言語能力記述文により日本語の熟達度を6つのレベルで示しています。しかし、子どもの発達段階やコミュニケーションニーズに関連付けられない言語能力記述文が多く含まれることから、日本語教育の参照枠だけで、日本語が認知的な発達を支えることばになる多文化多言語の子どものための評価や指導の指針を十分に提示できるものではありません。「日本語教育の参照枠報告」（文化審議会国語分科会，2021）にも、子どもに対しては、「発達に応じた言語能力記述文が必要」（p. 16）と明記されています。

また、小中学校では、これまで、「外国人児童生徒のためのJLS対話型アセスメントDLA」（以下DLA，文部科学省2014）が活用されてきました。しかし、DLAは日本語の力の一部を評価するための個別のツールであり、体系的な「評価の枠組み」ではありませんでした。DLAには日本語の力を在籍学級への参加との関係で示す「JSL評価参照枠」が示されていましたが、これは、年齢に伴うことばの発達を捉える設計ではありませんでした。そのため、小学1年生から中学3年生までが同じ基準で評価され、子どもの実態を的確に捉えることが難しい状況でした。これに加え、DLAは、小中学生のみが対象で、高校生を対象とした活用は想定されていませんでした。

このような状況をふまえ、「ことばの力のものさし」の設計が進められました。「ことばの力のものさし」は、東京外国語大学が文部科学省の委託を受けて実施した「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」（2023年度～2024年度）と、その前年度に行われた「高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業」（2022年度）により、開発されたものです。

また、「ことばの力のものさし」に記載されていることばの力の記述文（Can-doリスト）は、科学研究費助成事業「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」の成果として作成された「年齢枠別の言語能力記述文（試案）」を基に構築されています。

本委託事業では、言語能力記述文（試案）について、多相ラッシュモデルによる共通尺度化（測定項目を統計的に分析し、共通の尺度に配置する量的研究）を行うとともに、全国各地の学校や地域団体で「ことばの力のものさし」を用いた評価と教育実践（質的研究）を実施し、その妥当性を検証しました。調査研究の詳細については、東京外国語大学（2025）「2023～2024（令和5～6）年度文部科学省委託日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業報告書」をご参照ください。なお、今回の「ことばの力のものさし」の開発に伴い、DLAも大きく変更されています。「JSL評価参照枠」が廃止され、DLAを通して観察された子どものことばの力を「ことばの力のものさし」に照らして評価することになっています。詳しくは、「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA」（文部科学省 2025）をご参照ください。

第3章

「ことばの力のものさし」

これまで、多文化多言語の子どもを取り巻く環境とことばの力の実態、そして従来の評価方法の課題を整理し、「ことばの力のものさし」が生まれた経緯について説明しました。本章では、その背景をふまえ、「ことばの力のものさし」の目的、対象、そして特徴や構造について詳しく解説します。

3.1 「ことばの力のものさし」とは？

「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」（「ことばの力のものさし」）は、多文化多言語の子どものことばの力を多角的かつ包括的に捉えるための評価の枠組みです。学びや成長を支えることばの力を捉えます。

→ 目的：何のために評価する？

「ことばの力のものさし」は、以下を目的としています。

- ① **年齢に伴う認知的な発達を支えることばの力を捉えるため**
子どもが成長する中で、考える力や表現する力を支える基盤となるのがことばです。この評価は、年齢に伴う認知的な発達を支えることばの力を捉えることを目的とします。
- ② **個に応じた学習・指導計画を立てるため**
子どもの強みや課題を明確にし、それに基づいて一人ひとりに合った学びをサポートするために評価を行います。学習過程を重視し、子どもが自信を持って次の段階に進めるように設計された「学習を支える評価」です。
- ③ **子どもの多様な文化的・言語的背景を尊重し、可能性を最大限に引き出すため**
多文化多言語の子どもは、それぞれ異なる文化的・言語的背景を持っています。その背景を把握し、子どもの最大限の力をしっかりと捉えることで、子どもの強みを活かしながら、学びの幅を広げる支援につなげることを目指します。

→ 対象：誰の何を評価する？

- ・小学校段階から高等学校段階までの子どもを対象とします。
- ・一人でできることだけでなく、支援を得て発揮できる最大限のことばの力を評価します。
- ・年齢に伴うことばの発達と日本語習得の各段階に応じた記述文に基づき、次の2つの軸で評価します。
 - ① 「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達ステージ」（「包括的なことばの発達ステージ」）
 - ② 「日本語固有の知識・技能の習得ステップ」（「日本語の習得ステップ」）
- ・「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の記述文は、年齢に伴うことばの発達と日本語習得の段階ごとに、学習を支える評価の目安となる重要な力に絞って記述しています（子どもの言語活動場면을網羅的に捉えることは目的としていません）。

➡ 「包括的なことばの発達ステージ」とは？

- 思考・判断・表現を支える包括的なことばの力を、日本語と母語をあわせたすべてのことばのレパートリーで捉え、その発達段階をAからFの6つのステージに分けて評価する枠組みです。
- 日本語と母語のうち、より高いほうの力を捉えることで、子どもが最大限にできることを見極めます。
- 例えば、日本語での表現がまだ十分でなくても、母語で高度な思考や表現が可能な場合、その母語での力を「包括的なことばの発達ステージ」の評価に含めます。
- このように、子どもの最大限の力を把握することで、指導を行う際に、ことばの発達段階に応じた学習課題を設定できます。

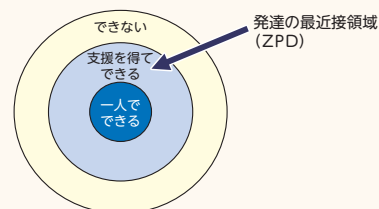
● 各ステージの特徴

- 表3-1は、「ことばの力のものさし」の記述文に基づき、「包括的なことばの発達ステージ」のAからFの6つのステージについて、それぞれの年齢枠の範囲と、全体的な概要を示したものです。

コラム

子どもの最大限の力を捉えて、伸ばす「発達の最近接領域」

最大限にできることを見極めて、その力を支援して伸ばすという考え方は、ヴィゴツキー(1962/2001)の「発達の最近接領域(ZPD)」に基づいています。ZPDとは、子どもが周囲の大人のサポートを受けることで、一人では難しい課題もできるようになるといった、学びを起こす活動領域を指します。複数のことばを持つ子どもは、その複数のことばでのZPD、すなわち「バイリンガルZPD」(Moll, 2014)があると言われています。



ヴィゴツキーの「発達の最近接領域 (ZPD)」のイメージ図

【表3-1 「包括的なことばの発達ステージ」と年齢枠（学年）との関係、各ステージの全体概要】

	年齢枠の範囲		各ステージの特徴
ステージF 【評価・発展】期		中3～高校 段階	中学生から高校生向けの教科学習内容や読み物、抽象的な概念、実社会の話題に関して、多角的・批判的視点から情報を深く理解し、論理的に分析・評価して、効果的に表現できる。
ステージE 【抽象】期		小5～中2 段階	小学校高学年から中学生向けの教科学習内容や読み物、抽象的な概念等に関して、情報を整理して理解し、根拠を示しつつ、おおむね一貫性を持って表現できる。
ステージD 【因果】期		小3～小4 段階	小学校中学年向けの教科学習内容や読み物、基本的な概念に関して、因果を含む関係性を理解し、まとまりを意識して話したり書いたりできる。
ステージC 【順序】期	小1～小2 段階	↑ 聞く・話す ↓ ↑ 読む・書く ↓	身近なことや経験したことや、それに関連した学習内容や低学年向けの読み物に関して、内容を順序立てて理解したり、順序にそって話したり書いたりできる。
ステージB 【イマココから順序】期	↑ 聞く・話す ↓ ↑ 読む・書く ↓	↑ 聞く・話す ↓ ↑ 読む・書く ↓	身近なことや経験したことや、幼児・小学校低学年前半向けの読み物について、対話による支援を得て、順序にそっておおまかに理解し、話したり書いたりできる。
ステージA 【イマココ】期	↑ 聞く・話す ↓ ↑ 読む・書く ↓	↑ 聞く・話す ↓ ↑ 読む・書く ↓	身近なことや経験したことや、幼児・小学校低学年前半向けの読み物について、対話による支援を得て断片的に理解し、短い語句や単文で話したり書いたりできる。

- ステージA【イマココ】期は、目の前の出来事や体験を通して、今感じていることや見えるものを捉える段階です。
- ステージB【イマココから順序】期は、ステージAからステージCへと移行する段階です。ステージAとBでは、特に対話による支援が重要となります。
- ステージC【順序】期（小1～小2段階の目安）は、物事を時間軸に沿って捉えたり、説明したりできる段階です。
- ステージD【因果】期（小3～小4段階の目安）は、因果関係を捉え、まとまりを意識して表現でき、教科学習の基礎的な概念を理解し、説明する力が育つ段階です。
- ステージE【抽象】期（小5～中2段階の目安）は、抽象的な概念を整理して理解し、根拠を示しながら、おおむね一貫性を持って表現できる段階です。
- ステージF【評価・発展】期（中3～高校段階の目安）は、抽象的な概念をさらに発展させ、社会的・文化的な話題を広げつつ、多角的・批判的視点から物事を論理的に評価し、応用力を発揮できる段階です。

● 各ステージと年齢枠との関係

- ステージが一段階進むのには、数年かかるのが一般的です。
- 各年齢枠の目安は上記の通りですが、年齢に伴うことばの発達には個人差があり、特に多文化多言語の子どもの場合は生活環境や学習環境の影響を強く受けます。そのため、年齢枠の目安と、目の前の子どものステージが一致しないことも少なくありません。例えば、小学3年生でもステージBのケースや、高校生でもステージDにとどまる場合などがあります。また、読み書きは、学習に特に時間を必要とするため、その幅がさらに広がる傾向があります。この年齢枠の下限については、表3-1の中で示した年齢枠の範囲で確認してください。

● 技能別のステージの観点

- 記述文は、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能別に、以下の観点から記述されています。詳細は、本章第2節以降の技能別の説明を参照してください。

【表3-2 技能別の「包括的なことばの発達ステージ」の観点】

〈聞く・話す〉	〈読む〉	〈書く〉
• 談話（ディスコース）レベルの聴解力 • 話のまとまり（ディスコースの生成） • 概念の理解と説明 • 意見 • やりとりと議論	• 読解力 • 読解ストラテジー • 読書への関心・意欲・態度	• 書くためのストラテジー • 文章構成力

● 日本語と母語、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の中で一番高い力を捉える！

- 「包括的なことばの発達ステージ」は、日本語と母語のうちの高いほうの力、また、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能の中で、最も高い力を見極めることが重要です。その理由は以下の3つです。
 - 高い力に焦点を当てて学習課題を設定することで、子どもにとって適切な学びの機会を提供します。
 - 高い力を活用して学習課題に取り組むことで、他の力を効果的に伸ばすことができます。
 - 高い力を認めることで、子どもが自信を持ち、学びへの意欲を高めることにつながります。

- 例えば、次のようなケースが考えられます。

〈ケース1〉

○日本語での日常会話は問題ない、幼少期来日の小学3年生。日本語でも母語でも学年レベルの教科書を読んで、流れに沿って理解するのが難しい場合（ステージB）、聞く・話す力（ステージC）を活用して、読解力を伸ばす支援が考えられます。

〈ケース1〉



自分で読むのは疲れちゃって、頭に入ってこない。先生が読むのを手伝ってくれて、待ってくれたら、わかることもあるんだけど…

〈ケース2〉

○滞日期間が4ヶ月の中学2年生。日本語はまだ十分に話せなくても、授業で学習する概念を母語ではしっかり理解している場合（ステージE）、支援の工夫次第で、母語での高度な理解力を活用しながら教科学習に参加しつつ、日本語の力を徐々に伸ばすことができます。

- このように、子どもの一番高い力を見取り、包括的なことばの力の発達を見極め、それに応じた学習課題や支援内容を調整することが重要です。
- こうした高い力を活用した学びは、子どもにとって「自分ではできる」という成功体験を生み出し、学習への意欲や自己肯定感を高めます。この成功体験が新しい課題に対する意欲を引き出し、次のステージへの成長を促します。
- このように、子どもの一番高い力を中心とした包括的なことばの力の把握が、効果的な指導法や学習課題の選択の基盤となるのです。

〈ケース2〉



日本語はまだほとんど話せないけれど、母語で地球温暖化の概念を知ってるよ！個別の授業で日本語の予習ができれば、クラスでも発表できるかな。

● 〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能の中で高い力を見極めるポイント

- 〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能の中でどの力が一番高いかということは、子どもの年齢に伴う発達段階に応じて、ある程度予測を立てることができます。

ステージCに向かうまで

- 聞く・話す力が読む力・書く力に先行して発達するのが一般的です。
- この段階（ステージAからC）の子どもは、聞く・話す力に着目して評価することで、最大限の力を捉えやすくなります。

ステージD

- この段階では読む力が大きく発達し、知識の吸収量が増えることで、概念理解が進み、それに伴い聞く・話す力も伸びていきます。ただし、この段階での読みの学習が進まない場合、ステージCからDで停滞することもあり、注意が必要です。
- このため、ステージDでは、読む力と聞く・話す力を総合的に評価することが重要となります。

ステージE

- 読む力が先行する一方で、書く力も発達が加速します。この段階では、読む力と書く力の評価が子どもの最大限の力を把握するために役立ちます。

ステージF

- 多角的・批判的に捉える力や論理的思考力は、推敲に伴う書く力の発達に支えられ、さらに発展します。そのため、ステージFでは書く力の評価を重視することで、子どもの最大限の力を捉えることができるでしょう。

・表3-3は、「包括的なことばの発達ステージ」の各ステージでどの力が先行して伸びるのかを示したものです。

【表3-3 各ステージの一番高い力の目安】

	ステージA 【イマココ】期	ステージB 【イマココから 順序】期	ステージC 【順序】期	ステージD 【因果】期	ステージE 【抽象】期	ステージF 【評価・発展】期
最も高い力	聞く・話す			読む 聞く・話す	読む	書く
次に高い力	読む				書く	読む
後続する力	書く				聞く・話す	

● 教師や支援者が子どもの母語ができなくても、子どもの頭の中を見ようとすることが大切！

- ・子どもが母語で何ができるかを常に詳細に把握することは、現実的には難しいことです。教師や支援者が子どもの母語を理解できるに越したことはありませんが、多くの子どもの母語がすべて理解できるということはあり得ません。それでも、たとえ子どもの母語がわからなくても、表面的な日本語の力だけにとらわれず、**子どもが頭の中で何を考え、何を表現しようとしているのか**を捉えようとする姿勢が大切です。
- ・このような姿勢を持つことで、日本語の側面からだけでは見えなかった子どもの豊かで多様な一面に気づくことがあります。たとえば、母語で高度な思考や概念理解をしている場合、それが日本語で十分表現されないこともあります。思考の過程に目を向ければ、子どもが何を表現したいかを捉えることができ、本来の力を見逃さずに評価することが可能です。
- ・また、たとえ母語でも年齢相応の力がない場合でも、多文化多言語の子どもは、場面ごとに日本語や母語で、さまざまなことを考え、感じています。このような子どもの実態をつかもうとする視点が、包括的な評価を行う出発点となります。
- ・もし、母語を話せる人が教師や支援者の中にいる場合は、子どもの母語での能力や思考の深さを直接把握しやすくなるため、評価の正確性が高まります。
- ・また、保護者との連携も重要な役割を果たします。保護者は子どもの母語の力や家庭での学びの状況について最もよく知る存在です。保護者とコミュニケーションを取りながら、子どもの学びの背景や強みを深く理解し、それを評価や指導に活かすことで、子どもの成長をさらに後押しできます。



コラム

トランスランゲージング・レンズ

多文化多言語の子どもすべてのことばの力を包括的に見る教師の目を、ガルシアら（2024）はトランスランゲージング・レンズと呼び、教師にこう呼びかけています。「子どもをトランスランゲージング・レンズを通して見てみてください。…子どもをまるごと捉えられるようにしっかり見てください（p. 326）。」子どものことばを「まるごと」捉えられるようになることがトランスランゲージング教育論の初めの一歩です。

トランスランゲージング・クラスルームは、子どもが①周縁化されことなく学びの場に参画し、②学びの場で求められることばの力を獲得し、③自分自身の学びを手に入れ、④バイリンガルとしての肯定的なアイデンティティを獲得できる教室です。トランスランゲージング・レンズで子どものことばの力をしっかりとみつめ、そのすべてに光をあてることから、そうした教室を作ることができるのです。

トランスランゲージング・レンズは、子どもの母語がわからない教師でも使えるレンズです。保護者や、母語が共通の友達との様子などから、また、母語で読んでいる本や、（教師がわからなくても）母語で書いた授業の振り返りに、使える範囲の日本語でその内容を説明したものなどから、子どもの母語の力を見ることが可能です。あらゆる場面で、「母語も使えるならこの子どもはどんなことができるだろうか？」と問い続けることで、教師は自分のトランスランゲージング・レンズを磨いていくことができるでしょう。

- ・評価とは単なる結果を測る作業ではなく、子どもの可能性を引き出し、成長を支えるプロセスです。母語がわからない場合でも、子どもが頭の中で考えていることを捉えようとする姿勢を持ちつつ、母語を話せる人や保護者との協力を活かすことが、より包括的で効果的な評価につながります。

➡ 「日本語の習得ステップ」とは？

- ・子どもが持つ日本語の知識・技能の習得段階を1～8のステップに分けて評価する枠組みです。
- ・例えば、身の回りの限られた単語の使用から複雑な文章を作る力まで、日本語の習得状況を評価します。
- ・これにより、指導を行う際に、子どもの日本語の習得段階に合わせた調整や支援の工夫、学習課題の設定が可能となります。

● 各ステップの特徴と年齢枠との関係

- ・表3-4は、「ことばの力のものさし」の記述文に基づき、「日本語の習得ステップ」の1から8の各ステップについて、4技能に共通する日本語の特徴をまとめたものです。

【表3-4 「日本語の習得ステップ」の特徴と年齢枠との関係】

	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
ステップ8				中学から高校レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章
ステップ7				高学年から中学レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章
ステップ6				中学年レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章
ステップ5	日常的な語彙・表現（幅広い）、 低学年レベルの談話・文章（自由な単文・重文・複文の生成）			
ステップ4	日常的な語彙・表現（制限あり）、単文から基礎的な重文・複文			
ステップ3	身近な語彙・表現、単文			
ステップ1～2	ごく限られた語、文字の習得の開始			

- ・ごく限られた語や文字の習得から始まって、徐々に年齢に応じた内容の談話や文章の習得へと進んでいきます。
- ・ステップの進み具合は個人差が大きいです。数ヶ月でいくつものステップを進めるケースもあれば、包括的なことばの発達ステージに示された力との関係で、数年同じステップにとどまるケースもあります。
- ・また、一般的に、小1～小2段階の目安はステップ5、小3～小4段階の目安はステップ6、小5～中2段階の目安はステップ7、中3～高校段階の目安はステップ8となります。
- ・さらに、年齢の低い子どもは環境の中で日本語を使いながら耳から自然習得する傾向が強いのに対し、年齢が高い子どもは、母語で培った読み書きの力を活用した体系的な日本語の学習が可能であるなど、年齢に伴う発達段階に応じて、習得の方法が異なります。「日本語の習得ステップ」は、その、年齢に伴う習得方法の違いに配慮して、記述されています。
- ・詳細については、本章第2節以降の技能別の説明を参照してください。

● 技能別のステップの観点

- ・記述文は、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能ごとに、以下の観点から記述されています。

この詳細についても、本章第2節以降の技能別の説明を参照してください。

【表3-5 技能別の「日本語の習得ステップ」の観点】

〈聞く・話す〉	〈読む〉	〈書く〉
- 音声情報の処理 - 文の生成力 - 語彙・表現 - 話すための補償ストラテジー	- テキストレベル - 音読行動	- 文の生成力 - 語彙・表現 - 書字

3.2 「ことばの力のものさし」 〈聞く・話す〉

➡ 目的：何のために評価する？

- 「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉は、多文化多言語の子どもの年齢に伴う認知的な発達を支える聞く・話す力を捉えるためのものです。
- 読む力・書く力の土台となる聞く・話す力を捉えることを目的としています。日本語の習得過程で想定される会話の場面（例えば、友だちと遊びのルールを決める、一人で買い物をするなど）を網羅的に示すことを目的にしているわけではありません。
- 個に応じた学習・指導計画を立てるために行う「学習を支える評価」です。

➡ どうして聞く力と話す力を一緒に評価するのか？

- 子ども（特に年齢の低い子ども）は、一般的に豊かな言語環境の中で耳から聞いたことばを自然習得します。まず聞く力が育ち、その聞く力を基盤として話す力が発達します。
- 聞く力は、音声情報を取り込んで処理し、理解する力ともいえますが、その理解度は、日常生活や学校生活において、話す力を通じて観察することができます。
- このように、聞く力と話す力は密接に関連しており、一緒に評価することで、子どもが聞いた内容をどのように理解し、表現へとつなげているかを捉えることができます。これにより、聞く力と話す力の発達と習得のプロセス全体を把握し、効果的な支援につなげることができます。

➡ 対象：誰の何を評価する？

- 小学校段階から高等学校段階までの子どもの聞く・話す力を評価します。
- 一人でできることだけでなく、支援を得て発揮できる最大限の力を評価します。
- 年齢に伴うことばの発達と日本語習得の各段階に応じて、評価の目安となる重要な力に絞って記述しています。
- 以上をふまえ、「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉では、聞く・話す力を次の9つの観点から捉えます。

【表3-6 「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉の観点】

包括的なことばの発達ステージ	- 談話（ディスコース）レベルの聴解力：話の流れや重要な内容（要点）を理解する力 - 話のまとめ（ディスコースの生成）：順序にそって、一貫した話をする力 - 概念の理解と説明：概念を理解し、説明する力 - 意見：理由や根拠を挙げて、自分の意見を述べる力 - やりとりと議論：一対一での質問や応答から、複数での議論に参加する力
日本語の習得ステップ	- 音声情報の処理：日本語の音声情報を正しく聞き取る力 - 文の生成力：日本語での単文、重文、複文といった文を生成する力と文法上の正確さ - 語彙・表現：日本語の語彙・表現の知識（日本語でどう言い表すか） - 話すための補償ストラテジー：日本語の話す力が十分でない場合に、他の手段を使って意図を伝える力

- このうち、「談話（ディスコース）レベルの聴解力」、「話のまとまり（ディスコースの生成）」、「概念の理解と説明」、「意見」、「やりとりと議論」は複数言語にまたがる（共通する）力として「包括的なことばの発達ステージ」で捉えます。
- 一方、「音声情報の処理」、「文の生成力」、「語彙・表現」、「話すための補償ストラテジー」は、日本語の力として「日本語の習得ステップ」で捉えます。
- なお、ここで使用するディスコース（談話／話のまとまり）という用語は、いくつかの文や発話がつながって全体としてまとまった意味を持つものを指します。



〈聞く・話す〉の「包括的なことばの発達ステージ」

- 日本語も母語もあわせて、子どもが持っているすべてのことばのレパートリーを使って、最大限にできることをAからFの6つのステージで評価します。
- 年齢枠に応じた〈聞く・話す〉のステージの目安は以下の通りです。

【表3-7 年齢枠別の「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉のステージの範囲】

ステージ 年齢枠	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
小1～小2段階	→					
小3～小4段階		→				
小5～中2段階			→			
中3～高校段階				→		

● 「談話（ディスコース）レベルの聴解力」：話の流れや重要な内容（要点）を理解する力

- 対話による支援を得ながら、断片的、あるいは大まかな内容を理解する段階 [A から B] から、順序立てて話を理解し、内容を把握する段階 [C]、因果関係を含む情報を捉えられる段階 [D] へと進みます。さらに、複数の段落からなるまとまりのある話の要点を整理して理解できる段階 [E] を経て、抽象的または実社会の多領域にまたがる話題を、多角的・批判的視点で評価しながら深く理解できる段階 [F] へと至ります。
- この聴解力は、読解力の発達を支える基盤となり、評価においても重要な指標となります。

● 「話のまとまり（ディスコースの生成）」：順序にそって、一貫した話をする力

- 対話による支援を受けて、身近なことなどについて断片的に話す段階 [A] から、順序を意識して簡単な話をする段階 [B]、さらに、自分の体験や出来事を順序立てて一人で話せる段階 [C] へと進みます。その後、因果関係を含めて説明できる段階 [D] へと進んでいきます。
- この力は、年齢の低い子ども（主に低中学年）の話す力の発達を示す重要な指標です。

● 「概念の理解と説明」：概念を理解し、説明する力

- 身近なことに関連した学習内容について理解し、簡単に説明できる段階 [C] から、教科学習内容に関わる基本的な概念について因果関係を含めて理解し、説明できる段階 [D] へと進みます。さらに、抽象的な概念を統合的に捉え、説明できる段階 [E] を経て、実社会の多領域にまたがる複雑な課題を多角的・批判的に捉え、それらに関連づけて一貫性のある形で説明できる段階 [F] へと発展します。
- この力は、年齢の高い子ども（中高学年以降）のことばの力の発達を示す重要な指標です。

●「意見」：理由や根拠を挙げて、自分の意見を述べる力

- ・ひとこと程度の感想が言える段階 [B] から、感想に加えてその理由が言える段階 [C] へと進みます。その後、自分の体験などを基に具体的な事例を挙げながら理由を示して意見を述べる段階 [D] を経て、客観的な論拠を用いて一貫性のある意見を述べられる段階 [E]、最終的には他者からの反論に対して説得力のある主張ができる段階 [F] へと発展します。

●「やりとりと議論」：一対一での質問や応答から、複数での議論に参加する力

- ・一対一で簡単な質問ができる段階 [B] から、話し合いの中で発言したり質問できる段階 [C] へと進みます。その後、意見の共通点や相違点を整理しながら議論を進める段階 [E] を経て、最終的には多角的な視点で議論に参加できる段階 [F] へと至ります。



〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」

- ・日本語の「音声情報の処理」、「文の生成力」、「語彙・表現」、「話すための補償ストラテジー」を、8つのステップで評価します。

【表3-8 〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」の特徴】

ステップ	音声情報の処理・文の生成力		語彙・表現
8	中学から高校レベル	ディスコース(談話・話のまとまり)の自然な 速さでの聞き取りと自由な発話	中学から高校レベルの語彙・表現
7	高学年から中学レベル		高学年から中学レベルの語彙・表現
6	中学年レベル		中学年レベルの語彙・表現
5	低学年レベル(日常会話)		幅広い日常的な語彙・表現
4	単文や簡単な複文の聞き取りと発話(制限あり)		よく耳にする日常的な語彙・表現
3	単文の聞き取りと発話(誤用多数)		
2	よく耳にする単語や単文の聞き取り(ゆっくりはっきりした質問)と発話		よく耳にする日常的な語彙・表現の一部
1	限られた単語の聞き取り(ゆっくりはっきりした質問)と発話		自分自身に関する限られた単語

●「音声情報の処理」：日本語の音声情報を正しく聞き取る力

- ・単語や定型表現の聞き取り [ステップ1～2] から始まり、短い句や単文の聞き取り [ステップ3] を経て、日常的な内容での話のまとまり (ディスコース) を自然な速さで聞き取る力 [ステップ5] へと発展します。[ステップ6～8] では、各段階に応じた教科学習内容に関連するディスコースを自然な速さで正確に聞き取れるかが評価基準となります。
- ・日常の場面でのやりとりにおいて、耳で聞いてことばを習得する力は、一般的に年齢の低い子どもの方が優れています。低中学年では、生活の中で繰り返し耳にした表現を取り込むことで習得が進みます。一方、高学年以上で来日した子どもは、耳からの情報よりも文字を通じた理解に優れる場合が多く、習得方法の違いが評価の重要なポイントとなります。

●「文の生成力」：日本語での単文、重文、複文といった文を生成する力と文法上の正確さ

- ・単語や定型表現 [ステップ1～2] から始まり、単文生成 [ステップ3] を経て、接続表現を活用した重文・複文の自由な使用 [ステップ5] へと発展します。
- ・低中学年では生活におけるやりとりの中で、よく耳にする文を使用するようになりますが、高学年以上で来日した子どもは段階的な学習により文型や文の作り方を習得することもあります。

- 文で話せるようになってくると、日本語の習得段階に応じて、挨拶、質問、許可、依頼、勧誘、約束などの学校生活に必要なやりとりも行えるようになります。
- 誤用は〔ステップ3〕では多く見られますが、〔ステップ5〕になると文法的な正確さが向上し、場面や相手に応じた適切な表現選択が可能となります。
- 〔ステップ6〕以上は、結束性（接続表現や指示詞などを適切かつ正確に使い、文と文、段落と段落の関係を結びつける日本語での表現の力）が評価のポイントとなります。

●「語彙・表現」：日本語の語彙・表現の知識（日本語でどう言い表すか）

- 〔ステップ1～5〕は、主に日常的な語彙・表現の広がりや評価のポイントです。
- 低中学年では生活の中で自然に身につける、限られた語彙・表現を使用する段階から始まりますが、高学年以上で来日した子どもは体系的な学習により語彙・表現を増やすことも多いです。
- 〔ステップ5〕で日常的な語彙や表現を幅広く使えるようになる段階に達します。
- 〔ステップ6～8〕では、教科学習に必要な概念語彙や目的・場面に応じた表現、慣用的な表現や適切な語の組み合わせ（コロケーション）を日本語で的確に言い表す力が評価基準となります。

●「話すための補償ストラテジー」：日本語の話す力が十分でない場合に、他の手段を使って意図を伝える力

- 「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉の記述文では「※印」で示されています。これは知識・技能ではなく、易しい表現への言い換えや指さしやジェスチャーなどの方略を指し、日本語の習得が進むと、みられなくなってくるものです。例えば、低中学年（主に低学年）は音声イメージ（「フーって」、「木をビーって切る」など）を多用する特徴がありますが〔主にステップ5〕、年齢発達や日本語の習得段階に伴って語彙・表現がさらに増えてくると、このような音声イメージの使用は目立たなくなります。
- 母語をすでに獲得している子どもは、日本語での会話の中で、その言語を活用することもあります。

3.3 「ことばの力のものさし」〈読む〉

➡ 目的：何のために評価する？

- 「ことばの力のものさし」〈読む〉は、多文化多言語の子どもの年齢に伴う認知的な発達を支える読む力を捉えるためのものです。
- 年齢発達に応じた教科学習を続けるために必要な読む力を捉えることを目的としています。子どもの読む活動全般（例えば、メッセージアプリのメッセージを読む、レストランでメニューを読むなど）を網羅的に示すことを目的にしているわけではありません。
- 個に応じた学習・指導計画を立てるために行う「学習を支える評価」です。
- 支援を得ながら行う読書活動のプロセスを評価します。

➡ 対象：誰の何を評価する？

- 小学校段階から高等学校段階までの子どもの読む力を評価します。
- 一人でできることだけでなく、支援を得て発揮できる最大限の力を評価します。
- 年齢に伴うことばの発達と日本語習得の各段階に応じて、評価の目安となる重要な力に絞って記述しています。
- 以上をふまえ、「ことばの力のものさし」〈読む〉では、読む力を次の5つの観点から捉えます。

【表3-9 「ことばの力のものさし」〈読む〉の観点】

包括的なことばの発達ステージ	- 読解力: まとまりのある文章を読んで理解する力 - 読解ストラテジー: 文章をよりよく理解するために子どもが意図的に活用する方法 - 読書への関心・意欲・態度: 本や読書に対する関わり方や意欲
日本語の習得ステップ	- テキストレベル: 無理なく読める日本語のテキストの難易度 - 音読行動: 日本語の文字と音との結びつけ、文字・単語・文を音読するときの区切り方と流暢さ、読み間違いを修正する力など

- このうち、「読解力」、「読解ストラテジー」、「読書への関心・意欲・態度」は複数言語にまたがる（共通する）力として「包括的なことばの発達ステージ」で捉えます。
- 一方、「音読行動」と「テキストレベル」は、日本語の力として「日本語の習得ステップ」で捉えます。

➡ 〈読む〉の「包括的なことばの発達ステージ」

- 日本語も母語もあわせて、子どもが持っているすべてのことばのレパートリーを使って、最大限にできることをAからFの6つのステージで評価します。
- 年齢枠に応じた〈読む〉のステージの目安は以下の通りです。
聞く・話す力よりも、発達に時間がかかる子どもがいる点に注意が必要です。

【表3-10 年齢枠別の「ことばの力のものさし」〈読む〉のステージの範囲】

ステージ 年齢枠	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
小1～小2段階	→					
小3～小4段階	→					
小5～中2段階		→				
中3～高校段階			→			

● 「読解力」：まとまりのある文章を読んで理解する力を指します。

- 年齢に伴う発達段階に応じて、支援を得ながら断片的、そして、大まかな理解を示す段階【AからB】から、順序立てて理解ができる段階【C】、因果など事柄の関係性を掴める段階【D】へと進みます。さらに、テキストの構造や主題を根拠に基づいて把握できる段階【E】を経て、そのテキストの内容や構成、表現を多角的・批判的に評価できる段階【F】へと至ります。
- この「読解力」には、文化的背景に対する気づきや多角的視点を持つこと【C, D, F】も含まれます。これらは、多文化多言語の子どものアイデンティティを育む上で重要であり、評価の視点として含める必要があります。

● 「読解ストラテジー」：文章をよりよく理解するために子どもが意図的に活用する方略を指します。

- 年齢に伴う発達段階や読書経験に伴い、できることが増えていきます。読書指導では、これらの読解ストラテジーを高めることが効果的とされています。
- 最初は絵や写真を手がかりに内容を推測する【A】や、質問する【B】といった基本的な方法から始まり、イメージ化や経験との結びつき【C】、重要な情報の選択【D】などができるようになります。その後、テキスト構造を分析したり、自分の理解をモニターする【E】ストラテジーを活用し、最終的には比喩表現や書き手の意図を読み解き、多角的・批判的に内容を評価する【F】といった高度なストラテジーへと発展します。
- 読書活動の観察だけでは評価が難しい場合は、直接、子どもに質問し、内省を促しながら評価を行います。

● 「読書への関心・意欲・態度」：本や読書に対する関わり方や意欲を指します。

- 読書活動全体に関わる「意欲的に読もうとする」を〔A〕に記述していますが、これは子どもの内面的な問題というよりも環境からの影響が大きい点に注意が必要です。そのため、読書への意欲が低いだけでステータスを低く判断するのではなく、環境の要因も含めた包括的な視点から評価することが求められます。また、必要に応じて環境の見直しや支援を行い、読書意欲を高めるサポートが重要となります。
- 年齢に伴う発達段階の観点からは、好きな本を通じて読書を楽しむ段階〔C〕から、関心のある話題に関する本を自分で選べる段階〔D〕を経て、目的に応じた本やテキストを選べる段階〔E〕へと進みます。



〈読む〉の「日本語の習得ステップ」

- 日本語の「テキストレベル」と「音読行動」を8つのステップで評価します。

● 「テキストレベル」：無理なく読める日本語のテキストの難易度を指します。

- 年齢に伴うことばの発達段階や日本語の習得段階に応じて、ジャンルやテーマ、文字の種類や量、文章構造、文体、文化的背景など、多角的な観点から評価します。
- サンプルとして、DLA〈読む〉のレベル別テキストを記載していますので参考にしてください。

【表3-11 年齢枠と各ステップのテキストレベル】

ステップ	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
8				小説・文学作品、論説文、新聞・雑誌の報道文、インターネット情報など（「水の東西」）
7			ライトノベル、情報文、子ども新聞・雑誌、子ども向けインターネット情報など（「自然を守る」）	
6		やや長めで章立てのある、少しの挿絵や振り仮名つきの物語文や、文章構造がはっきりした写真・イラスト・図表つきの社会・理科的内容の説明文（「貝がら」）	それに準じたリライトテキスト	
5	身近で興味のあるトピックで、短いストーリーの挿絵つきの物語文や写真・イラストが豊富なごく短い説明文（「花いっぱいになあれ」）		日常で用いられる幅広い語彙や単文・複文で書かれた、イラストや写真つきの短いテキスト（「あつまれ、楽器」）	それに準じたリライトテキスト
4	身近で興味のあるトピックで、ごく短いストーリーの絵本や、文字数の少ないごく簡単な図鑑（「ことりと木のは」）	身近で興味のあるトピックで、短いストーリーの挿絵つきの物語文や、写真・イラストが豊富なごく短い説明文（「花いっぱいになあれ」）	身近なトピックについて、日常で用いられる語句や単文、基本的な複文で書かれた、イラストや写真つきの短いテキスト	
3	表現や内容の繰り返しのある絵本（「えんそくのおとしもの」）	身近で興味のあるトピックで、ごく短いストーリーの絵本や、文字数の少ないごく簡単な図鑑（「ことりと木のは」）	身近なトピックについて、日常で用いられる基本的な語句や単文で書かれた、イラストや写真が中心の短いテキスト（「ハチの話」）	
2	文字の習得開始	表現や内容の繰り返しのある絵本（「えんそくのおとしもの」）	いくつかの既習の定型表現や語句、限られた文型を用いて書かれた、イラストや写真が中心の短いテキスト（「カラスと水さし」）	
1	文字への気づき	文字の習得開始		

●「音読行動」：日本語の文字と音との結びつけ、文字・単語・文を音読するときの区切り方と流暢さ、読み間違いを修正する力などを指します。

- 音読の区切り方は、読めるテキストのレベルを決定する重要な評価のポイントとなります。
- 日本語が子どもにとって初めて読む力を身につける言語となる場合、文字と音の認識から始まり、拾い読みを経て、小学1年生後半には単語や文節単位の読みへと進みます。中学年では意味のまとまりや文単位で読むようになり、同時期に音読よりも黙読が優勢になります。高学年では、大人と同じような流暢さで自分のレベルに合ったテキストを読むようになります。
- 母語で流暢に読める子ども（主に小学校高学年以上で来日）は、日本語でも意味のまとまりや文単位で読める段階に早く到達する場合があります。また、日本語の音読が流暢でなくても高い読解力を示し、より高いレベルの日本語のテキストが読めたり、黙読の方が理解しやすい場合もあります。
- 〈読む〉の「日本語の習得ステップ」では、音読速度が明示されていません。正確に把握したい場合は、1分間に何拍読めるかを測定します。例えば、「きょうはえんそく。ああ、うれしい。ってきます」（19拍）を、文字を獲得し始めの子どもが30秒で読んだ場合、次のように計算します。

$$19\text{拍} \div 30\text{秒} \times 60\text{秒} = 38\text{拍/分}$$

- 実際に測定する場合は、テキスト中の一定の箇所（700拍から1000拍程度）を読むのに何秒かかったかを算出するとよいでしょう。
- 以下は、音読速度と流暢さの目安です。個人差が大きく、絶対的な基準ではありませんが、評価の参考にしてください。

【表3-12 音読速度と流暢さの目安】

ステップ	区切り方	速度（拍/分）	ステップの記述文での表現
7・8	文や意味のまとまり	320以上	安定した速さで流暢
6	おおむね文や意味のまとまり	280程度	流暢
5	意味のまとまりや文節	200～250程度	ややゆっくりでも安定した速さ
4	おおむね文節や単語	160～180程度	ゆっくり
3	2・3文字ずつの拾い読みから、おおむね文節や単語	120～130程度	かなりゆっくり
2	1文字から2・3文字ずつの拾い読み	40前後～100程度	なんとか（読める）
1			記載なし

3.4 「ことばの力のものさし」〈書く〉



目的：何のために評価する？

- 「ことばの力のものさし」〈書く〉は、多文化多言語の子どもの年齢に伴う認知的な発達を支える書く力を捉えるためのものです。
- 書く力は、産出としてのことばの力です。書く活動はそれ自体が思考活動であるといえます。そのため、書く力を評価する際には、完成したプロダクトとしての作文の良し悪しを判断するだけでなく、子どもの書くプロセスを観察する必要があります。
- つまり書く力の評価では、支援を得てできることの最大限を評価することと、子どもの学びそのものが顕著に一体化しています。

➡ 対象：誰の何を評価する？

- ・小学校段階から高等学校段階までの子どもの書く力を評価します。
- ・一人でできることだけでなく、支援を得て発揮できる最大限の力を評価します。
- ・年齢に伴うことばの発達と日本語習得の各段階に応じて、評価の目安となる重要な力に絞って記述しています。
- ・以上をふまえ、「ことばの力のものさし」〈書く〉では、書く力を次の5つの観点から捉えます。

【表3-13 「ことばの力のものさし」〈書く〉の観点】

包括的なことばの発達ステージ	・書くための戦略：文章を書く前の準備・計画や書いた後の推敲など、より良い文章を書くための方略 ・文章構成力：一貫性とまとまりのある文章を書く力
日本語の習得ステップ	・文の生成力：日本語での単文、重文、複文といった文を生成する力と文法上の正確さ ・語彙・表現：日本語の語彙・表現の知識（日本語でどう表すか） ・書字：文字（ひらがな・カタカナの区別、特殊拍や漢字など）や記号としての表記法

- ・このうち、「書くための戦略」および「文章構成力」は複数言語にまたがる（共通する）力として「包括的なことばの発達ステージ」で捉えます。
- ・一方、「文の生成力」、「語彙・表現」、「書字」は、日本語の力として「日本語の習得ステップ」で捉えます。

➡ 〈書く〉の「包括的なことばの発達ステージ」

- ・日本語も母語もあわせて、子どもが持っているすべてのことばのレパートリーを使って、最大限にできることをAからFの6つのステージで評価します。
- ・年齢枠に応じた〈書く〉のステージの目安は以下の通りです。
- ・読む力同様、聞く・話す力よりも、発達に時間がかかる子どもがいる点に注意が必要です。

【表3-14 年齢枠別の「ことばの力のものさし」〈書く〉のステージの範囲】

ステージ 年齢枠	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
小1～小2段階	→					
小3～小4段階	→					
小5～中2段階		→				
中3～高校段階			→			

● 「書くための戦略」：文章を書く前の準備・計画や書いた後の推敲などより良い文章を書くための方略を指します。

- ・書く前の準備・計画や書いた後の推敲など、書き手の文章産出における「書くための戦略」は重要な評価のポイントです。
- ・こうした戦略の発達は、支援者の対話的支援に大きく依存する段階【AからB】から、段階的に支援の必要性が減り、クラス活動やグループ活動などを活用して行う段階【CからE】を経て、より自律的に使える段階【F】へと至ります。
- ・「書くための戦略」を評価するためには書くプロセスそのものを観察する必要があります。支援なしの状態ですでにどれだけのことができるのか、できないのかを見るのではなく、必要な支援を受けた場合に最大限の力としてどれだけのことができるのか、という観点で評価してください。

●「文章構成力」：一貫性とまとまりのある文章を書く力を指します。

- 一貫性とまとまりのある文章を書く力は認知的な発達に応じて、ステージ [D] 以降大きく発達していく力です。身近なトピックについて順序だてて書くことができる段階 [C] がひとつの大きな目標になります。この目標を越えてはじめて、ある程度まとまりがあり、因果関係など物事の関係性をとらえたテーマ作文が書ける段階 [D] に来ます。説明文・意見文、創作的な作品、といった様々なタイプの（ジャンル）の文章に求められる観点（意見文・論説文であれば論理性や説得力、創作的な作品であれば表現力など）に応じた文章を書き分ける力は、小学校の高学年くらいから読む力に引き上げられるように伸び、高校生になっていくにつれてさらに発達していきます。
- 話しことばに依存した言語使用段階 [Cまで] の子どもたちにテーマ作文を書かせようとするすると書くこと自体をあきらめてしまうこともあります。
- 子どもの書く力を正しく評価するため、段階に応じた課題を提示しましょう。

➡〈書く〉の「日本語の習得ステップ」

- 日本語の「書字」、「語彙・表現」および「文の生成力」を、8つのステップで評価します。
- 〈書く〉の「日本語の習得ステップ」は、[ステップ5]の「話すように書くことができる段階」の上と下で評価する項目が大きく変わります。

【表 3-15 〈書く〉の「日本語の習得ステップ」の特徴】

ステップ	書字	語彙・表現	文の生成	習得の基盤
8	段階に応じた漢字の表記	制限のない書きことばらしい語彙・表現		 読む力（母語を含む）を活用した習得
7		抽象語彙・表現の広がり／書きことばらしさの確立		
6		書きことばらしい語彙	まとまりのある文章	
5	おおむね正確な表記の完成	日常的な語彙（幅広く使える）	単文・重文・複文をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける	 話しことば・既習の文型などを活用した習得
4	 かな・記号などの段階的習得	日常的な語彙（制限あり）	主として単文の短い文章	
3		身近な話題限定の語彙	単文がいくつか書ける	
2		単語レベルの断片的な産出（小4までの低年齢層） モデル文を活用した単文生成（小5以上の高年齢層）		
1		ごく限定的な語彙		
				 要対話的支援

●ステップ5までの習得

- [ステップ1から5まで] は、小学4年生以下の年齢の低い子どもたちは、主に自然習得による話しことばに依存する形で習得し、より年齢の高い子どもは明示的な語彙・文型の学習での学びも活用しながら習得していきます。低学年では、話すように書けることが到達目標となっています。

書字 文字（ひらがな・カタカナの区別、特殊拍や漢字など）や記号としての表記法を指します。

- 「書字」は、文字と音の対応についての力です。
- ひらがな、カタカナの使い分けや特殊拍の表記、既習でなじみのある漢字の表記を段階的に習得していきます。

- ・漢字の表記については、学年相応の漢字が書けないことがすなわち学年相応の書く力がない、という目安にはならないこと、漢字圏から来た子どもたちとそれ以外の子どもたちの間に違いがあることなどにも注意が必要です。

語彙・表現 日本語の語彙・表現の知識（日本語でどう表すか）を指します。

- ・日常的によく使用される高頻度の語彙・表現や接続表現が幅広く使えるようになる段階が〔ステップ5〕です。

文の生成力 日本語での単文、重文、複文といった文を生成する力と文法上の正確さを指します。

- ・話しことばで用いられるような文体をおおむね自由に使うことができる段階が〔ステップ5〕です。
- ・単語を並べて断片的に書く段階に始まり、単文、重文、複文へと複雑な文をつくる力を習得していきます。

● ステップ6からの習得

- ・〔ステップ6〕から上が「書きことば」としての書く力の習得です。
- ・日本語での読む経験に基づいて低頻度の語彙や概念語彙、書きことばらしい表現が使えるようになっていきます。
- ・「書きことばらしさ」の習得の指標として、文や段落のまとまり（結束性）を高めるための接続表現なども重要になります。
- ・〔ステップ7〕では慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）などが使える段階になり、受身などの文法構造を含んだ書きことばらしい語彙・表現を適切に使用できるようになります。
- ・〔ステップ8〕は文章表現としての豊かさが成熟する段階です。

● 日本語以外の書く力が高い子どもの習得：「ことばの力のものさし」〈書く〉の朱色の網掛け部分

- ・小学校高学年以降に来日した子どもで、母語での書く力が年齢相応に発達している場合、自然習得だけではなく既習の語彙や文型などを活用しながら、〔ステップ5〕やそれ以上の段階にかなり早く到達することがあります。ただし、その場合でも、語彙の選択や助詞・活用といった文法上の誤用が多く残っていることがよくあります。子どもの力を過小評価してしまうことのないよう注意してください。

● 中3～高校段階の年齢枠のステップ4：「ことばの力のものさし」〈書く〉の黄色の網掛け部分

- ・日本生まれや滞日年数が長い子どもたちの中には、話しことばは流暢になっているにも関わらず、日本語での読書経験が少なく読みの力を獲得できていないため、話しことばを聞いた通りに書き、表記の誤用がかなり目立つ傾向があります。こうした子どもたちがここで停滞しないためには、重点的な読み書きの経験を積むことが必須です。

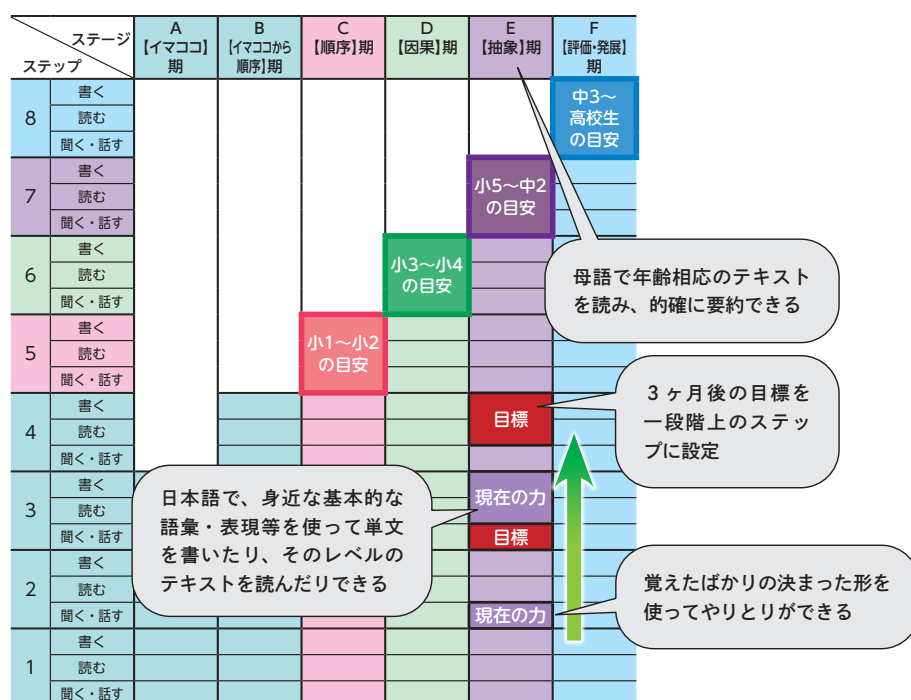
3.5 「ことばの力のものさし」の全体像

- 次のページから、「ことばの力のものさし」の「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の記述文を〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の技能別に示しています。
- 多文化多言語の子どもの**実際の姿を思い描きながら**、記述文を参照してください。
- 「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」は常に併せてご覧ください。どちらか一方のみで子どものことばの力を捉えることのないようご注意ください。

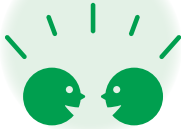
●「包括的なことばの発達ステージ」×「日本語の習得ステップ」のマトリックス図

- 「包括的なことばの発達ステージ」を横軸、「日本語の習得ステップ」を縦軸として示すマトリックス図を使って、対象の子どものことばの現在の力を確認することができます。
- 対象の子どもの年齢枠の目安との位置関係を確認した上で、学習・指導計画の中で目標とする位置を決めます。
- 例えば、滞日期间4ヶ月の中学2年生で「包括的なことばの発達ステージ」が年齢相応のE【抽象】期、「日本語の習得ステップ」の〈読む〉〈書く〉がステップ3、〈聞く・話す〉がステップ2の生徒の場合、図3-1のマトリックス図となります。
- 「包括的なことばの発達ステージ」には、日本語と母語の4技能の中で一番高いステージを記します。
- 強みを活かしながら、目標をE【抽象】期、日本語の〈読む〉〈書く〉をステップ4、〈聞く・話す〉をステップ3と設定します。そして、ことばの力の発達と習得の段階にあった学習・指導計画を考えます。

【図3-1 ステージ×ステップのマトリックス図（滞日4か月の中学2年生：E2～3のケース）】

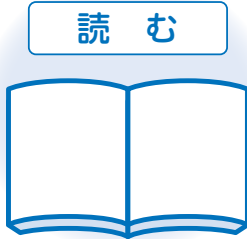


- 「評価」という行為は、常に「権威性」をとめます。そのことに私たち教師や支援者が無自覚であると、「ことばの力のものさし」が、子どもを一方向的に「査定」するための道具になってしまう恐れがあります。
- だからこそ、私たち自身の子どもたちへの関わり方を振り返りながら、子どもの「できること」を丁寧に見つけ、その力をどう伸ばすか、どんなふうに支援をするかをみんなで一緒に考えることが大切です。そのためのツールとして、この「ことばの力のものさし」を役立ててください。

	年齢枠	思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達ステージ	〈聞く・話す〉
ステージF 【評価・発展】期	聞く・話す 	・ 中学から高校の教科学習内容（抽象的な概念、実社会に関わる話題など）について、多角的・批判的視点をもった議論ができる。 ・ 論理的構成を意識し、根拠に基づいた効果的なプレゼンテーションができる。 ・ 反論できる論理の展開を考え、説得力のある意見を述べることができる。	
ステージE 【抽象】期	高校～中3段階	・ 小学校高学年から中学の教科学習内容（抽象的な概念など）について、事実と意見の違いを意識しつつ、共通点や相違点を整理して議論できる。 ・ 構成を意識し、ICTなどを活用しながら聞き手にわかりやすいプレゼンテーションができる。 ・ 場面や相手に応じて適切な語彙や表現などを選択できる。 ・ 論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を述べることができる。 ・ 複数の段落からなるまとまりのある話を要約して話せる。	
ステージD 【因果】期	中2～小5段階	・ 教科学習内容の基本的な概念（小学校中学年程度）について、因果関係を含めて説明できる。 ・ 教科学習内容の基本的な概念（小学校中学年程度）についての説明を聞いて理解できる。 ・ 集めた情報を示しながら、授業で発表できる。 ・ 具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。	
ステージC 【順序】期	小4～小3段階	・ 自分に関係のあることや体験したことについて、順序にそってくわしく話せる。 ・ 身近なことや経験したことに関連した学習内容を聞いて話の流れを理解し、感想とその理由が言える。 ・ 身近なことや経験したことに関連した学習内容についての話し合いの場で、教師や友達の話の聞いて発言できる。	
ステージB 【イマココから順序】期	小2～小1段階	・ 対話による支援を得て、身近なことや経験したことについて、順序にそっておおまかに話せる。 ・ 身近なことや経験したことに関連した学習内容を聞いておおむね理解し、ひとこと程度の感想が言える。 ・ 自分が聞きたいことを質問できる。	
ステージA 【イマココ】期		・ 対話による支援を得て、身近なことや経験したことなどについて、覚えている場面を断片的に話せる。 ・ 対話による支援を得て、ごく簡単な質問（例：誰が、何が/を、どんな/どうした、など）に答えられる。	

	日本語固有の知識・技能の習得ステップ			〈聞く・話す〉
	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
ステップ8	聞く・話す 			・教科学習内容の抽象的な概念の話、実社会に関わる話題の話など（中学・高校レベル）を既習の抽象的な概念語彙・表現を幅広く使って話せる。 ・このような話を自然な速さで聞き取ることができる。
ステップ7				・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語の組み合わせ（コロケーション、例：○仲が良い、×仲が近い）といった表現（単語や句）のレパートリーが増え、これらを適切に使える。 ・相手や場面に応じておおむね適切な敬語表現が使える。 ・目的（例：プレゼンテーション、フォーマルな場面など）に応じて話体（普通体、です・ます体）を選択して話せる。 ・教科学習内容の抽象的な概念の話（高学年・中学レベル）を既習の抽象的な概念語彙・表現を使って話せる。 ・このような話を自然な速さで聞き取ることができる。
ステップ6				・様々な接続表現や指示語などを用いて、まとまり（結束性）がある話ができる。 ・教科学習内容の基本的な概念の話（中学年レベル）を既習の基本的な概念語彙・表現を使って話せる。 ・このような話を自然な速さで聞き取ることができる。
ステップ5	・身近な場面や関心のある話題について、日常的な語彙・表現を幅広く使って、対話をしたり自分から話したりできる。 ・高頻度の接続表現（例：～から、～で、でも）を活用して、単文や簡単な複文を用いてほぼ誤用なく自由に、話を続けることができる。 ・身近なことや関心のある話題について、まとまりがある話を自然な速さで聞き取ることができる。 ・相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。			
	※音声イメージ（例：「フーって」、「木をピーって切る」）や直接引用（例：謝って→「ごめんなさい」って言って）をよく使って話す。	※日常的な語彙・表現を使うなどして、概念語彙・表現を補って話すことがある（例：「地球が汚染される」を表現するのに→「地球が大変になる」）。		
ステップ4	・自分自身や日常的な話題（学校や家庭での過去の活動や個人の経験など）について、対話による支援を得て、よく耳にする語彙・表現を使って、単文や簡単な複文で話せる。	・身近な場面や関心のある話題（学校や家庭での過去の活動や個人の経験など）について、日常でよく耳にする語彙・表現を使って、単文や簡単な複文で話せる。	・身近な場面や関心のある話題（学校や家庭での過去の活動や個人の経験など）について、既習の語彙・表現・文型を使って、単文や簡単な複文で話せる。	
	・日常生活や学校生活で、教師や友だちに働きかけるために必要最低限のやりとりができる（お願いをする【例：「消しゴム貸して」】、誘う【例：「あそぼ」】）。	・場面に応じて、必要な情報を含むやりとりができる（時間や場所を確認して約束する、理由を伝えて謝るなど）。		
	※音声イメージ（例：フーって、木をピーって切る）、指さしやジェスチャー、指示語を使って、語彙・表現の不足を補って話すことがある。	※ 簡単な表現、言い回し （例：楽器を演奏する→楽器をやる）や 母語 を活用して、語彙・表現の不足を補って話すことがある。		
ステップ3	・自分自身や日常的な話題について、対話による支援を得て、よく耳にする語彙・表現を使って主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。	・日常生活や学校生活で、教師や友だちに働きかけるために必要最低限のやりとりができる（お願いをする【例：「消しゴム貸して」】、誘う【例：「あそぼ」】）。	・身近な場面や関心のある話題について、誤用（形容詞や動詞など、述語の活用や助詞）があっても、既習の基本的な語彙・表現・文型を使って、主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。	
		・日常生活や学校生活で、教師や友だちに働きかけるために必要最低限のやりとりができる。（お願いをする【例：「消しゴムを貸してください」】、誘う【例：「一緒に帰ろう」】）。		
	※音声イメージ（例：「フーって」、「木をピーって切る」）、指さしやジェスチャー、指示語を使って、語彙・表現の不足を補って話すことがある。	※指さしやジェスチャー、指示語、 母語 を活用して、語彙・表現の不足を補って話すことがある。		
ステップ2	・自分自身のことなどについて、教師や友だちなどのゆっくりはっきりした質問に、よく耳にする語彙・表現の一部を使って答えることができる（例：「牛乳好き」「本ある」）。 ・よく使われる定型表現を使って、日直などの係（例：朝・帰りの会の司会、授業や給食の挨拶）ができる。 ・日常生活や学校生活で簡単な質問（例：持ち物「えんぴつ？」）ができる。 ・覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる（困りごとを伝える【例：「お腹が痛い」】、お礼を言う【例：「ありがとう」】、許可を取る【例：「先生トイレ」】）。	・自分自身のことなど（家族の構成、好きなもの／こと、将来の夢、日常の出来事など）について、教師や友だちなどのゆっくりはっきりした質問に、既習の語彙・句や単文、よく使われる表現を使って答えることができる。 ・日常生活や学校生活で簡単な質問（例：移動教室「どこに行きますか？」）ができる。 ・覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる（困りごとを伝える【例：「お腹が痛い」】、お礼を言う【例：「ありがとう」】、許可を取る【例：「先生トイレに行ってもいいですか」】）。		
	※指さしやジェスチャー、指示語（例：これ）、会話表現（例：「朝ご飯を食べる」を表現するのに→「いただきます」）、母語を交えながらなんとか伝えようとする。			
	ステップ1	・自分自身（例：名前・学年・歳など）について、教師や友だちなどのゆっくりはっきりした質問に、限られた単語で答えることができる。 ・基本的な挨拶（例：「おはよう」）ができる。 ※指さしやジェスチャー、指示語（例：これ）、会話表現（例：「朝ご飯を食べる」を表現するのに→「いただきます」）、母語を交えながらなんとか伝えようとする。		
・よく耳にする単語やその一部を口にする。 ・質問されても答えずに、沈黙する場合がある。 ・指示の意味が理解できなくても、周りの行動を真似たり（例：「起立、礼」）、質問の意味が十分理解できなくても、反応したり（例：うなずく）教師や友だちが言ったことをおうむ返ししたりする。		・周りの状況を見たり、既存の知識を使って、相手が何を言っているのか推測したりしようとする。 ・周りの状況に合わせて行動する（例：教科書を取り出す）。 ・聞いた内容を確認するために教師や友だちが言ったことを繰り返したり、聞き取れない場合は、繰り返し言ってもらうように催促したりする（例：「もう一度」）。		

	年齢枠	思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達ステージ	〈読む〉
ステージF 【評価・発展】期	読む 	・中学生から高校生向けの文学作品において、テキストの表現を吟味しつつ、主題をとらえ、作品全体を鑑賞できる。 ・中学生から高校生向けの論説文において、構成や論理の展開に注意しつつ、テキストの根拠に基づいて要点を的確に理解できる。 ・理解を深めるために、高度な読解ストラテジーを活用できる（ステージA～Eに加えて、多角的・批判的視点から内容を評価する、比喩表現を読み解く、書き手の表現選択に含まれた意図を読み解く、関連する他のテキストやICTで重要な情報を収集し、課題や目的に応じて比較・統合する）。 ・テキストに関連して、複数の文化（ものの見方、価値観を含む）を比べて、多角的・批判的に考え、評価できる。	
ステージE 【抽象】期		・小学校高学年から中学生向けの物語文において、テキストの表現について解釈しながら、作品の主題を理解できる。 ・小学校高学年から中学生向けの説明文において、テキストの根拠に基づいて、要点を理解できる。 ・課題や目的に応じて、ICTを活用するなどして、必要な情報を収集できる。 ・理解を深めるために、豊富な読解ストラテジーを活用できる（ステージA～Dに加えて、テキスト構造を読み取る、自分の理解度を継続的にモニターする、要約や言い換えをしながら読む、テキスト内から根拠を見つける）。 ・目的に応じてレベルや内容の適切な本やテキストを自分で選ぶことができる。	
ステージD 【因果】期		・小学校中学年向けの物語文・説明文において、段落の関係や内容の結びつき（因果関係、情景・心情の変化など）を理解できる。 ・理解を深めるために、さまざまな読解ストラテジーを活用できる（ステージA～Cに加えて、一般的な物語の構造に対する知識から流れを推測する、テキストの中で大事な情報が何なのかを考えながら読む、具体例を考えながら読む、タイトルや目次・図表から内容を推測する、内容について疑問を持ちながら読む、前後の文脈や持っている知識を活用して未知の語彙の意味を推測する、わからないことを辞書やネットで調べる、強いほうのことばの力を活用する）。 ・テキストに関連して、複数の文化の類似点・相違点を考えることができる。 ・関心のある話題について本を自分で選ぶことができる。	
ステージC 【順序】期		・小学校低学年向けの物語文において登場人物や場面を捉え、大事な内容を順序にそって最後まで理解できる。 ・小学校低学年向けの説明文において、大事な情報を取り出すことができる。 ・理解を深めるために、いくつかの読解ストラテジーを活用できる（ステージA、Bに加えて、頭の中でイメージ（絵・図・映像）化する、テキストと自分の体験を結びつける、原因・理由を考える、一部を読んで先を予測する）。 ・テキストに見られる複数の文化の特徴（代表的なもの）に気がつく。 ・自分で好きな本を選ぶことができる。	
ステージB 【イマココから順序】期		・幼児・小学校低学年前半向けの物語文において、対話による支援を得て内容を順序にそっておおまかに理解できる。 ・理解を深めるために、限られた読解ストラテジーを活用する（ステージAに加えて、テキストを読み返す、わからないことを他の人に質問する）。	
ステージA 【イマココ】期		・幼児・小学校低学年前半向けの物語文において、対話による支援を得て大まかな内容（誰が、何が/を、どんな/どうした、など）を断片的に理解できる。 ・さし絵や写真から意味や内容を推測しようとするなど、読解ストラテジーを使い始める。 ・絵本や図鑑で好きな箇所を示すことができる。 ・意欲的に読もうとする。	

	日本語固有の知識・技能の習得ステップ			〈読む〉
	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
ステップ8				中学生から高校生向けのテキスト（小説・文学作品、論説文、新聞・雑誌の報道文、インターネット情報などの幅広いジャンル（DLA〈読む〉の「水の東西」など）を文や意味のまとまりで区切って、安定した速さで流暢に読める。 ・中学・高校レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。
ステップ7				・高学年から中学生向けのテキスト（ライトノベル、情報文、子ども新聞・雑誌、子ども向けインターネット情報など（DLA〈読む〉の「自然を守る」など）を文や意味のまとまりで区切って、安定した速さで流暢に読める。 ・高学年から中学レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくても、このレベルのテキストを読んで理解できる。
ステップ6				・中学年向けのテキスト（やや長めで章立てのある、少しの挿絵や振り仮名つきの物語文や文章構造がはっきりした写真・イラスト・図表つきの社会・理科学的内容の説明文（DLA〈読む〉の「貝がら」など）を、おおむね文や意味のまとまりで区切って流暢に読める。 ・中学年レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・黙読ができる。 ※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくても、このレベルのテキストを読んで理解できる。
ステップ5	・低学年向けのテキスト（身近で興味のあるトピックで、短いストーリーの挿絵つきの物語文や、写真・イラストが豊富なくぐ短い説明文（DLA〈読む〉の「花いっぱいになあれ」など）を、意味のまとまりや文節で区切りながら、ややゆっくりでも安定した速さで読める。 ・低学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・文字の読み間違いに自分で気づいて訂正したり、単語や文法の意味を考えながら読むことができる（意味がわからない語の前で止まったり、戻ってきて考えてから語のまとまりで読んだり、区切り方を変える）。			・日常で用いられる幅広い語彙や単文・複文で書かれた、イラストや写真つきの短いテキスト（DLA〈読む〉の「あつまれ、楽器」など）や、年齢相応のトピックで、語彙・表現や文章構造が低学年レベルのテキストを意味のまとまりや文節で区切りながら、ややゆっくりでも安定した速さで読める。 ・低学年レベル／日常で用いられる既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ※母語での読む力が高い場合、黙読の方がよく理解できたり、音読が流暢でなくても、このレベルのテキストを読んで理解できる。
ステップ4	・幼児向けの絵本や図鑑（身近で興味のあるトピックで、ごく短いストーリーの絵本や、文字数の少ないごく簡単な図鑑（DLA〈読む〉「ことりと木のは」など）を、おおむね文節や単語で区切りながらゆっくり読める。 ・長音・拗音・促音を含むひらがな・カタカナで書かれた日常的な単語がおおむね読める。 ・助詞の特殊読み（「は」「へ」）がおおむねできる。 ・カタカナがおおむね読める。 ・指で文字をなぞりながら読むこともある。			・身近なトピックについて、日常で用いられる語句や単文、基本的な複文で書かれた、イラストや写真つきの短いテキストを、おおむね文節や単語で区切りながらゆっくり読める。 ・日常で用いられる基本的な既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・文字の読み間違いに自分で気づいて訂正したり、単語や文法の意味を考えながら読むことができる（意味がわからない語の前で止まったり、戻ってきて考えてから語のまとまりで読んだり、区切り方を変える）。 ・指で文字をなぞりながら読むこともある。
ステップ3	・幼児向けのごく短い絵本（表現や内容の繰り返しのある絵本（「おおきなかぶ」、DLA〈読む〉の「えんそくのおとしもの」など）を、かなりゆっくりと、2・3文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら読める。 ・連絡帳や時間割などで毎日使うマーク（例：宿題→し、国語→こく）がわかる。 ・絵や写真を手がかりに、長音・拗音・促音のをのぞくひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。 ・カタカナがいくつか読める。 ・ひらがな・カタカナの区別がおおむねできる。 ・ひらがながおおむね読める。 ・指で文字をなぞりながら読む。			・身近なトピックについて、日常で用いられる基本的な語句や単文で書かれた、イラストや写真が中心の短いテキスト（DLA〈読む〉の「ハチの話」など）を、かなりゆっくりと、おおむね文節や単語で区切りながら読める。 ・日常で用いられるごく基本的な既習の漢字がいくつか読める。 ・長音・拗音・促音を含むひらがな・カタカナで書かれた日常的な単語がおおむね読める。 ・助詞の特殊読み（「は」「へ」）がおおむねできる。 ・指で文字をなぞりながら読む。
ステップ2	・ひらがながいくつか読める。 ・支援者と一緒に／支援者に続いて1文字ずつの拾い読みができる。 ・本を正しくもって、正しい方向にページをめくることができる。			・いくつかの既習の定型表現や語句、限られた文型を用いて書かれた、イラストや写真が中心の短いテキスト（DLA〈読む〉の「カラスと水さし」など）を、2・3文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、なんとか読める。 ・長音・拗音・促音のをのぞくひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。 ・カタカナがいくつか読める。
ステップ1	・学校で目にする日本語の文字に興味を示す。 ・自分の名前や学年・組など、自分に関係のある語がわかる。 ・日本語の読み聞かせに興味を示す。			・自分の名前や学年・組、学校名など、自分に関係のある語がおおむねわかる。 ・連絡帳や時間割などで毎日使うマーク（例：宿題→宿、国語→国）がわかる。 ・支援者と一緒に／支援者に続いて、1文字ずつの拾い読みができる。 ・ひらがながいくつか読める。 ・日本語にひらがな・カタカナ・漢字の区別があることがわかる。

※小5～中2段階、中3～高校段階の青色の網掛けの部分は、幼少期から複数言語環境で育つ子どもの日本語の読む力の習得とは異なり、母語で読む力を習得してから、第二言語としての日本語の読む力を習得する場合の特徴が記述されています。

	年齢枠	思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達ステージ	〈書く〉
ステージF 【評価・発展】期	書く 	高校～中3段階 ・書く前に、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことや目的を考えて計画を立て、自分からアウトラインをつくることができる。 ・書きながら、あるいは書いた後に、目的に応じて内容がより明確／効果的に伝わるように自分から推敲することができる。 ・内容を効果的に伝えるために、構成や書き出し、結びを工夫し、適切な表現技法（比喩など）を選ぶことができる。 ・社会的・文化的な話題や教科学習で扱う話題について、目的に応じて情報を収集し、その真偽を吟味し、論理的な説明文が書ける。 ・目的に応じて、必要な資料を適切に引用し、客観的な論拠を示したり、反論への再反論を想定したりしながら多角的・批判的な視点のある意見文・論説文が書ける。 ・実体験や想像上の出来事について、文学的要素（設定、視点、構成・展開）を取り入れて、読み手に訴えかける創作的な作品（ショートストーリーや物語・詩など）が書ける。	
ステージE 【抽象】期		高校～中3段階 ・書く前に、ペアやグループでの話し合いなどを通して、図やキーワードなどを用いたアウトラインを作ったりして書く準備ができる。 ・書いた後に、教師やクラスメートの助言を得て、一貫性に気をつけながら推敲ができる（不要なものを削除する、順番を入れ替える、必要なものを追加するなど）。 ・社会的・文化的な話題や教科学習で扱う話題について、論理的に必要な情報が入った説明文がおおむね書ける。 ・社会的・文化的な話題や教科学習で扱う話題について、根拠となる事実や具体例を示しながら意見文がおおむね書ける。 ・自分の経験をもとに読み手に訴える創作的な作品（ショートストーリーや物語・詩など）がおおむね書ける。	
ステージD 【因果】期	中2～小5段階	中2～小5段階 ・書く前に、促されればメモをしたり、下書きを書いたりして構想を練ることができる。 ・わからない語彙や表現について、辞書などを使って自分で調べながら書くことができる。 ・書いた後に、促されれば、読み返して文章のまとまりに気をつけながら、推敲ができる。 ・段落の関係や内容の結びつき（因果関係など）を意識して、テーマ作文（意見文・説明文・できごと作文など）が書ける。	
ステージC 【順序】期	小4～小3段階	小4～小3段階 ・クラス全体の話し合い（読み手に対する意識／内容／目的について）を通して書き始めることができる。 ・自分の興味がある身近なトピックや経験したことについて、順序にそってくわしく書きすすめることができる。	
ステージB 【イマココから順序】期	小2～小1段階	小2～小1段階 ・支援者との対話をてがかりに、身近なことや経験したことについて、頭にうかんだことを順序にそっておおまかに書きすすめることができる。	
ステージA 【イマココ】期		・支援者との対話をてがかりに、身近なことや経験したことについて、頭にうかんだことをひとつずつ、語、句、単文にしていくことができる。	

	日本語固有の知識・技能の習得ステップ				〈書く〉
	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階	
ステップ8					・抽象的な概念語彙・低頻度語彙・漢熟語を使って中学生・高校生レベルの説明文や論説文、論評文、創作的な作品などが書ける。 ・書きことばらしい表現や文法（受身表現や名詞句の活用など）、及び創造的な表現技法（比喩など）を使用して文章が書ける。 ・敬語などの相手や場に応じたことば遣いを適切に使って文章が書ける。
ステップ7					・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。 ※母語での書く力が高い場合、誤用があっても書きことばらしい文章が書ける。
ステップ6					・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節（例：小説が好きな人、食べたことがない料理）や書きことばらしい文体（例：行って→行き、見ないで→見ず、）などを使いながら文章が書ける。 ・「だ体・である体」を使って文章が書ける。 ※母語での書く力が高い場合、誤用があっても中学年レベルの既習の語彙・表現や文型を使って、まとまりのある文章が書ける。
ステップ5	・おおむね正確な表記ができる（撥音・長音・拗音・促音やひらがな・カタカナの使い分け、既習でなじみのある漢字、一字下げ、句読点、引用符、助詞の「は」「を」「へ」など）。 ・「です・ます体」を使って文章を書き進められる。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現（例：～から、～で、でも）を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。 ・書きながら、あるいは書いた後に、読み返して自分の間違いに気づいて修正できる。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現（例：～から、～で、でも）を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。 ・書きながら、あるいは書いた後に、読み返して自分の間違いに気づいて修正できる。	・日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現（例：～から、～で、でも）を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。 ・書きながら、あるいは書いた後に、読み返して自分の間違いに気づいて修正できる。	※母語での書く力が高い場合、誤用があっても書きことばらしい文章が書ける。 ※母語での書く力が高い場合、文法や語彙の選択に誤用があるが、単文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。
ステップ4	・表記の誤用はあるが、対話文の形式を用いて（例：～したよ）、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、主に単文で短い文章が書ける。 ・カタカナがおおむね書ける。	・表記や文法には誤用があるが、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章が書ける。	・表記や文法、語彙の選択に多くの誤用があるが、学校生活や日常生活で用いられる既習の語彙・表現や文型を使って、単文や重文、簡単な複文を用いた文章が書ける。	・表記や文法、語彙の選択に多くの誤用があるが、学校生活や日常生活で用いられる既習の語彙・表現や文型を使って、単文や重文、簡単な複文を用いた文章が書ける。	※母語での書く力が高い場合、文法や語彙の選択に誤用があるが、既習の語彙・表現や文型を使って、単文や重文、簡単な複文を用いた文章が書ける。 ※日本語の話す力が強い場合、表記には多くの誤用があるが、口語的な作文が書ける。
ステップ3	・対話による支援を得て、自分に関わる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、単文が2、3文書ける。 ・ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。	・対話による支援を得て、自分に関わる高頻度の語彙・表現を繰り返し使い、単文を連ねて短い文章が書ける。 ・ひらがな・カタカナをおおむね区別しながら書くことができる。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、学校生活や日常生活で用いられる基本的な既習の語彙・表現や文型を使って、単文を連ねて文章が書ける。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、学校生活や日常生活で用いられる基本的な既習の語彙・表現や文型を使って、単文を連ねて文章が書ける。	※母語での書く力が高い場合、支援なしで基本的な既習の語彙・表現や文型を使って、単文を連ねて文章が書ける。
ステップ2	・対話による支援を得て、単語を並べて伝えたいことを断片的に書くことができる。 ・ひらがながいくつか書ける。	・対話による支援を得て、単語を並べて伝えたいことを断片的に書くことができる。 ・ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。	・モデル文を参考にして、自分自身にとって身近な話題（自分や家族の紹介、好きな物、休みの日、将来の夢など）についていくつか文が書ける。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、学校生活や日常生活で用いられる基本的な既習の語彙・表現や文型を使って、単文を連ねて文章が書ける。	
ステップ1	・はじめて文字を習得している段階で、一文字一文字確認したり、支援者と話しながら書きたいことのお手本の文字を示してもらいそれをまねして書こうとしたり、文字に対応する音を口に出して言いながらゆっくりと書こうとする。 ・数字や、自分の名前など身近な文字をひらがなまたはカタナで書ける。 ・書こうとする内容を絵にする場合もある。 ・文字に興味を示す。	・ひらがな・カタカナをおおむね区別して確認しながら知っている単語を書くことができる。 ・数字や、自分の名前など身近な文字をひらがなまたはカタカナで書ける。 ・書こうとする内容を絵にする場合もある。 ・文字に興味を示す。	・ひらがな・カタカナをおおむね区別して確認しながら知っている単語を書くことができる。 ・母語の単語や表現をそのままひらがな・カタカナを使って書こうとする。（例：かんとり（country））。	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、学校生活や日常生活で用いられる基本的な既習の語彙・表現や文型を使って、単文を連ねて文章が書ける。	

※小5～中2段階、中3～高校段階の朱色の網掛けの部分は、幼少期から複数言語環境で育つ子どもの日本語の書く力の習得とは異なり、母語で書く力を習得してから、第二言語としての日本語の書く力を習得する場合の特徴が記述されています。 ※黄色の網掛けの部分は、読み書きの経験が少なく、ここにとどまるケースです。

第4章

「ことばの力のものさし」を活用した評価から指導・支援へ

さて、ここからは、「ことばの力のものさし」を実際にどのように活用するのかを、子どもの受入れから指導・支援までの流れに沿って解説していきます。

4.1 受入れ時の状況把握

第2章で述べたように、多文化多言語の子どもに適切な教育を提供するためには、年齢や来日年齢、滞日期間に加え、さまざまな要因を多角的かつ包括的に把握することが大切です。具体的には、子ども自身の性格や知識、学力、母語の力といった個人的な要因、家庭での言語選択を含む養育環境、来日前と現在の家庭や学校での学習環境、さらに学校や地域コミュニティにおける、文化的・言語的に多様な人々の受入れ状況などが挙げられます。文部科学省（2019）『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』（p. 25）には、把握すべき事項として次の8項目が示されています。

1. 来日年齢と滞日期間
 2. 背景の言語文化（特に、漢字圏かどうかなど）
 3. 発達段階（年齢）
 4. 来日前の教科学習経験（国・地域によって学校のカリキュラムは異なる）
 5. 基礎的学力（既習の教科内容についてどの程度理解力、知識があるのか）
 6. 日本語の力（「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA」等による測定）
 7. 在籍している学級での学習参加の状況（一斉指導における理解の度合い、参加の様子は、取り出して1対1で指導している状況とは異なる）
 8. 家庭の学習環境（家庭内の言語使用状況、保護者の言語能力、教科学習へのサポートの可能性）
- （＊6.のDLAの名称を、改訂版DLAの名称に修正）

こうした状況を包括的に把握しつつ、子どものことばの力を詳細に捉えることが重要です。そして、子どもが安心して学校生活を送り、学びを深められるように、この詳細な情報をもとに受け入れ態勢の整備やカリキュラム設定のための基礎作りが求められます。この際、「ことばの力のものさし」を活用して、子どものことばの現在の力を確認することができます。

以下に、小中学校、高等学校別の受入れ時における「ことばの力のものさし」の活用方法について、フローチャートを示しながら説明します。

コラム

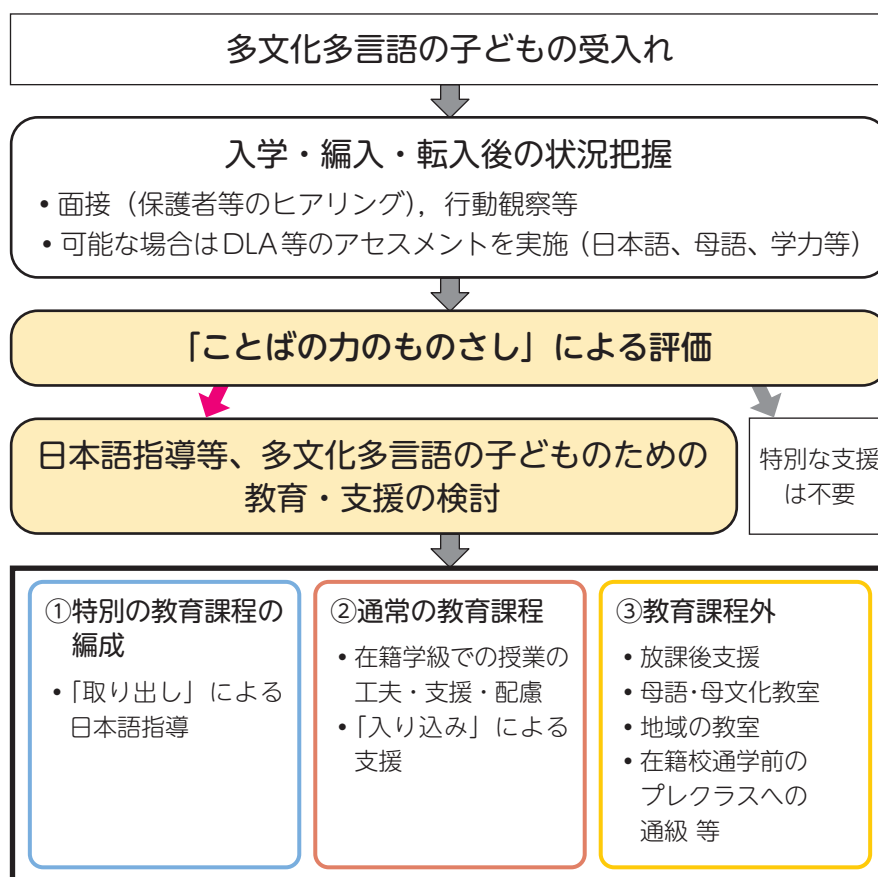
「指導と評価の一体化」に向けて

教育活動における評価は、「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」の3つに大別されます。1つ目の「診断的評価」は、学習に先立って、子どもが「何を知っているのか/知らないのか」、「何ができるのか/できないのか」を明らかにするものです。2つ目の「形成的評価」は、学習の過程で子どもの状況を把握し、それに応じてフィードバックを与えることで学習意欲を高めるとともに、指導の方法や内容を調整するための評価です。これは、「学習を支える評価」として近年注目されています。3つ目の「総括的評価」は、学習の終了時に、子どもの学習目標の達成度を測る評価です。

これら3つの評価は、相互に補完し合いながら、カリキュラムの運営を支える役割を担っています。評価を通じて得られる情報は、子どもの学びの状況を把握するための基盤となるだけでなく、指導内容や指導方法の修正と調整、指導体制の見直し、さらには教育効果の検証といった場面でも重要な役割を果たします。したがって、評価は、指導の質を高めるための重要な鍵であり、「指導と評価の一体化」の実現が求められます。

● 小中学校での受入れと状況把握

【図4-1 小中学校での受入れのフローチャート】



子どもが新しい環境に入る際には、まず保護者との面接や子どもの行動観察を通じて、家庭環境や言語の使用状況、学力などの基本情報を収集します。

日本語の力と母語の力、学力（ことばの力に頼らない計算問題など）を把握するためのアセスメントが可能であれば、必要と状況に応じて実施します。ただし、子どもの負担になることが明らかなテスト（例えば、まだ文字を読んだり、書いたりできない子どもに対しての筆記テスト）などを課すことは控えましょう。

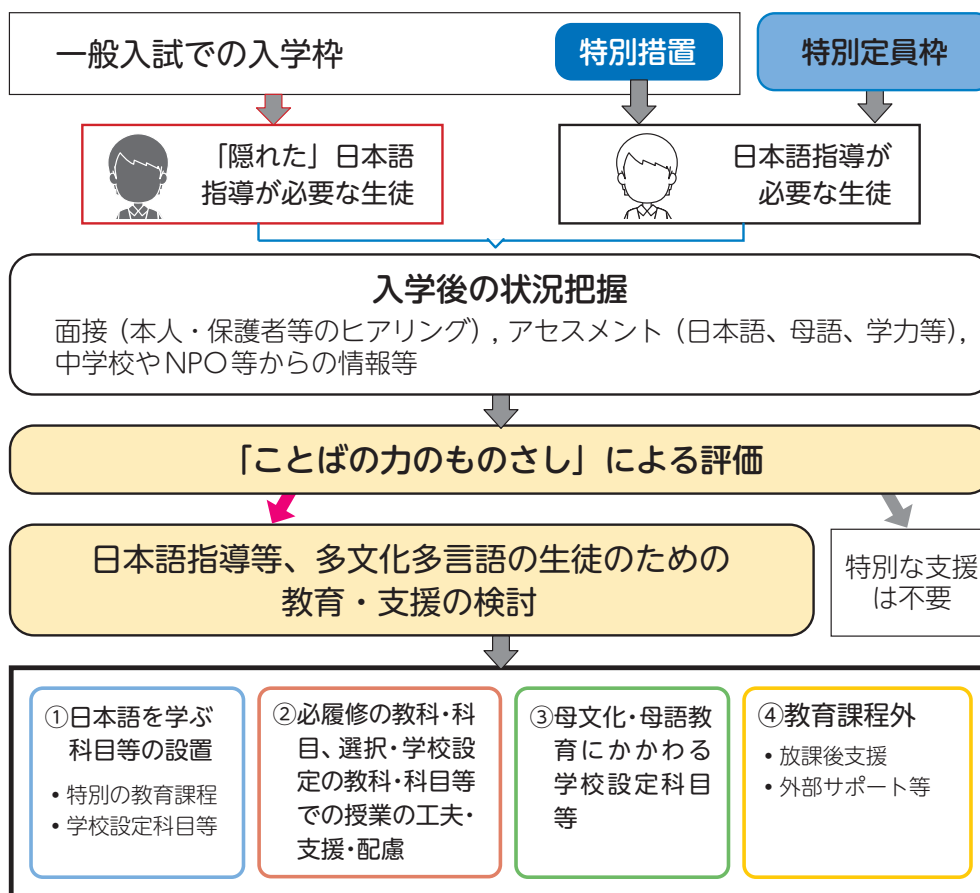
繰り返し述べてきた通り、年齢の低い子どもの場合は、聞く・話す力が先に発達します。子どもの最大限のことばの力を把握するには、DLAなどの対話型のアセスメントが有効です。来日直後や滞日期間が短い子どもに対しては、可能な限り、DLAの多言語版を活用するなどして、高いほうの言語で最大限にできることを確かめられるとよいでしょう。

その後、「ことばの力のものさし」を用いて、日本語と母語の両方の力を含む多角的な視点から評価します。そして、日本語と母語のうち、より高いほうの力を特定するとともに、聞く・話す力、読む力、書く力の技能の中で最も高い力を見極め、その結果を基に「包括的なことばの発達ステージ」の最大限の力を把握します。さらに、「日本語の習得ステップ」で日本語の習得段階を確認し、ステージ×ステップのマトリックス図（p. 27 図3-1参照）を使って、現在の力を可視化します。

年齢枠の目安と現在の力との位置関係を確認した上で、学習・指導計画の中で目標とする「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の位置を決めます。日本語指導のための特別の教育課程の設置や在籍学級での授業の工夫、支援、配慮、放課後等の支援など、多文化多言語の子どもに適した教育・支援方法を検討します。

● 高等学校での受入れと状況把握

【図4-2 高等学校での受入れのフローチャート】



高校で多文化多言語の生徒を受け入れる際には、小中学校と比べていくつかの重要な違いがあります。その一つが入学選抜です。多文化多言語の生徒が公立高校等に入学する際には、一般入試での入学枠に加え、地方自治体によっては、日本語の力に配慮した特別措置や特別定員枠を活用できるという選択肢があります。こうした仕組みを利用した生徒は、入学時点で日本語指導が必要であることが把握できます。一方で、一般入試で入学した生徒の中にも、日本語指導が必要なケースが増えています。入学後のできるだけ早い段階で、このような「隠れた」日本語指導が必要な生徒の背景やニーズを把握することは、その後の支援を円滑に進めていく上で非常に重要です。

この状況把握において、中学校や地域のNPOと連携して情報収集を行いつつ、支援が必要となりそうな生徒に対して、面接（本人・保護者等）やアセスメント（日本語、母語、学力等）を実施するなどの方法が考えられます。高校生の場合、年齢の低い子どもと異なり、日本語、母語のいずれかでコミュニケーション

コラム

高校入試の特別措置と特別枠

ここで言及している高校入試の一般入試での入学枠における特別措置とは、一般入試での選考において、日本語の力への配慮が必要な生徒に対して、出題文の漢字にルビを振る、辞書の持ち込みを許可する、学力検査時間を延長する、外国語による回答を許可するなどの配慮を行うことです。一方で、特別定員枠とは、入試の際に別の枠での定員を設け、選考も別に行うことです。例えば、学力検査を作文と面接のみで実施するなど、生徒の背景を考慮した選考方法がとられます。これらの実施の有無は自治体によって異なることから、文部科学省（2020）の「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」においても、公立高等学校入学選抜における外国人生徒を対象とした取組が推進されているところです。

が取れる可能性が高く、アセスメントも比較的实施しやすいでしょう。高校生の多くは、どちらかの言語で既に書く力を獲得しているため、日本語と母語で同じテーマの作文課題を課すことも有益です。二つの作文の比較から日本語と母語の力の関係の一部を明らかにすることができます。ただし、それでも書くことに抵抗を感じる生徒もいるため、取り組みやすいテーマを幾つか用意して生徒に選ばせたり、弱いほうの言語では書くかどうかの選択を生徒に委ねるなど、無理のない形で進める配慮が必要です。また、書く前や書いている最中に対話による支援を行うことで、負担を軽減しつつ力を引き出すことができます。作文だけでは力を十分に把握できない場合には、DLA等を活用した対話による読む力のアセスメントが有効です。数学などのことばに依存しない課題を併用することで、生徒の全体的な学力を補完的に把握することも可能です。一方で、文法や語彙、読解力等を問うペーパーテストは、日本語の知識や技能の一部を測定することは可能ですが、「包括的なことばの発達ステージ」を把握するには限界があります。また、これらのテストでは課題に取り組む過程を評価できないため、他のアセスメントとの併用が望まれます。

これらのアセスメントの結果を、小中学校での受入れ時と同様に、「ことばの力のものさし」に照らして、生徒のことばの現在の力を把握し、教育・支援の検討に役立てます。

高校では、課程（全日制、定時制、単位制）や学科（普通科か総合学科など）によって、教科や科目の設定に幅がありますが、生徒が適切な支援を受けながら、日本語の力に関係なく公正な学びの機会を得られるような取り組みが求められます。高校での受入れ後の指導・支援の詳細については、東京学芸大学（2022）「文部科学省委託 高等学校における日本語指導体制整備事業」の『高等学校における外国人生徒等の受入の手引』および『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』をご参照ください。

4.2 学習・指導計画の立案・見直しのための評価

特別の教育課程や、高校での学校設定科目等での日本語指導を効果的に進めるには、子ども一人ひとりの学びを正確に把握し、それに基づいて計画を立て、必要に応じて見直していくことが重要です。そのためには、評価を通じて子どものことばの力を多角的に捉え、学習・指導に反映させることが求められます。

● 日常の観察とポートフォリオの活用

授業の中では、日常的な観察を通じて、子どものことばの力を捉える機会が多くあります。対話や発表、読解・作文活動を通じてことばの使用の様子を観察することができます。また、子どもが一定期間にわたって取り組んだ学習の過程や成果を記録したポートフォリオを活用すれば、成長過程を継続的に追跡することが可能です。

「ことばの力のものさし」に記載されている記述文は、単元計画や授業計画を立てる際の目標設定の指針となります。これにより、子どもの状況に応じて重点を置くべき技能や学習活動を明確にし、指導内容や教師の発問などを調整することが可能となります。具体的な活用例については、第5章の実践記録集を参照してください。

ポートフォリオに保存するものの例 (個人・グループ活動の記録)

【低中学年の例】

- ・絵日記や出来事作文
- ・読書記録
- ・本紹介のブックカードやあらすじ日記
- ・植物の観察記録
- ・短い創作絵本や劇の台本
- ・インタビューを通じてまとめた紹介文
- ・授業でのひと言感想

【中高学年以上の例】

- ・調べ学習を基にしたレポート
- ・日本語と母語で書いたテーマ作文
- ・スピーチ原稿やプレゼンテーション資料
- ・ディスカッションやディベートの準備資料
- ・プロジェクトの成果物（ポスター、ビデオ作品など）
- ・授業での活動記録や振り返りシート
- ・自己評価の記録
- ・授業中の小テストやミニクイズ

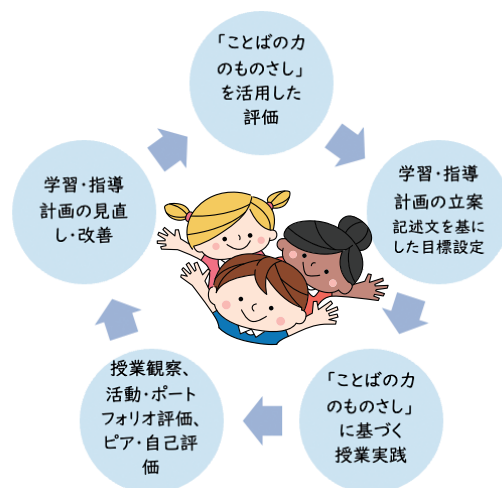
● 自己評価やピア評価の活用

また、教師や支援者による評価だけでなく、自己評価や子ども同士のピア評価を授業に取り入れることで、子どもたちが自分の学びを振り返り、互いに学び合う場を提供できます。これにより、子どもの主体的な学びの姿勢が育まれるだけでなく、より具体的にことばの力を把握することにもつながります。

● 指導と評価のサイクル

これらの評価で得られた情報をもとに、学習・指導内容を改善し、その効果を次の評価を通じて再び検証します。このように、「ことばの力のものさし」を活用した評価→記述文を基にした目標設定と学習・指導計画の立案→「ことばの力のものさし」に基づく授業実践→授業評価→学習・指導計画の見直しと改善といった「指導と評価のサイクル」を繰り返すことで、指導の質を高め、子ども一人ひとりの学びを確実に支えることが可能となります。

【図4-3 指導と評価のサイクル】



● 学期末や年度末の振り返り評価

さらに、長期的な視点では、学期末や年度末に振り返り評価を実施します。この際、授業でのポートフォリオや発表、作文などのパフォーマンス評価に加え、DLAなどのアセスメントや必要に応じた筆記テストを活用します。それらの結果を「ことばの力のものさし」に基づいて分析することで、学習全体を振り返り、カリキュラムの有効性や子どもの成長を多角的に検証することができます。DLAの実施のタイミングや間隔については、DLAの冊子でご確認ください。

なお、高校では、進学や就職の際に日本語の力を証明する手段として、日本語能力試験（JLPT）が広く活用されていることから、その対策に力を入れる取り組みが多く見られます。JLPTは標準化されたテストであり、生徒の日本語の知識や読解力、聴解力を測定する上で有効な指標となります。しかし、これは話す力や書く力を評価するものではなく、また、高校生が学校生活や教科学習で必要とする実践的な日本語の力を測定するには必ずしも適していません。そのため、JLPT対策を行う際にも、生徒の多様なニーズに対応するための他のアセスメント方法を併用し、目的に応じた柔軟な活用が求められます。

4.3 DLAを活用した聞く・話す力、読む力の評価と作文指導の中での書く力の評価

DLAは、多文化多言語の子どもが持つすべてのことばの力を活用して「何ができるのか」を把握するためのアセスメントツールです。このツールは、子どもが「一人でできること」だけでなく、「支援を得てできること」を、対話を通じて評価する支援付きの評価法として設計されています。この度の「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」の開発に伴い、DLAは正式名称を「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA」と改め、いくつかの重要な改訂が行われました。

まず、DLAの構成が〈はじめの一步〉、〈聞く・話す〉、〈読む〉に絞られ、〈聴く〉と〈書く〉が含まれなくなった点です。DLA〈聴く〉は、授業談話を聴く力を測定するためのものでしたが、普通の授業での様子をしっかり観察したほうがよいことと、DLA〈聞く・話す〉や〈読む〉でのやりとりを通して、聴く力をある程度予測できるため〈話す〉と統合されました。

また、〈書く〉を外したのは、時間制限内で作文課題に取り組まなければならないDLAの形式が、必要な支援を伴わない一方的な評価（テスト）として誤解されることがあったためです。〈書く〉という領域を見る必要がない、あるいは多文化多言語の子どもたちに書かせることが難しいという意味ではありません。むしろ、書く力の評価は、他の領域と比べても指導と密接に結びついています。書けずに苦しんでいる子どもに対して、テスト形式で、一人で作文課題に取り組ませても、本来の書く力を十分に評価できません。そのため、時間制限内で作文課題に取り組ませるタイプのアセスメントでは限界があると判断しました。また、書く力は作文の課題によってその取り組みや達成度に違いが出てきます。一編の作文だけで評価するのではなく、ポートフォリオやプロジェクト型の学習、丁寧な作文指導を通じて、取り組みの過程や成果を記録し、それらを総合的に評価することが、子どもの力を的確に測定する上で有効です。ただし、高校での入学後のアセスメントなど、すでに書く力を身につけている生徒に対しては、時間を限定して作文課題を出すことも可能です。具体的な作文指導を通した評価の方法や作文課題については、第6章を参照してください。

また、多言語DLAが導入され、高校生への対応も強化されました。多言語DLAは、〈はじめの一步〉と〈聞く・話す〉のパートにおいて、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、ベトナム語、スペイン語、英語、ネパール語、ロシア語の8言語で実施可能となり、子どもの母語を活用した評価が可能になりました。これにより、特に来日直後の子どもが日本語で力を発揮しづらい場合でも、母語での評価を通じて全体的なことばの力をより正確に把握することができます。さらに、小学校高学年以降で来日した子どもや高校生への対応として、DLA〈読む〉の課題が調整され、読む力をより実践的に評価する内容に改訂されました。

DLAで得られた結果を日常の観察などと共に、「ことばの力のものさし」に照らして評価することで、子どものことばの力を把握することができます。そして、「ことばの力のものさし」を活用することで、指導の際に重点を置くべき技能や学習活動を特定し、効果的な指導計画を立てることが可能となります。このようにして、多文化多言語の子ども一人ひとりに応じた公正な教育を支える基盤を構築します。

4.4 日本語の力に配慮した教科の評価

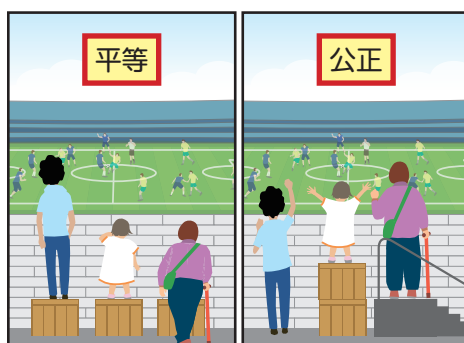
「ことばの力のものさし」は、教科の評価を目的とした枠組みではありません。教科の評価は学習指導要領に基づいて行われるべきですが、その際、日本語の力によって本来の学力が公正に評価されないことがないよう、日本語の力への配慮が求められます。

例えば、単元テストや中間・期末テスト等を実施する場合に、全国学力・学習状況調査でも採用している、設問へのルビ振りや時間延長であったり、公立高等学校入学者選抜における配慮として実施されている、辞書の使用や母語訳、そして、日本語支援者や通訳によるサポートをつけるなどが考えられるでしょう。学習内容を説明したり、意見を問うタイプの設問で母語での解答も認めたり、筆記試験の代替として、プレゼンテーションやポスター発表などのパフォーマンス評価を行ったり、授業での学習状況の観察から評価する方法なども考えられます。このように「公正な評価」を行うための配慮や工夫が必要です。

公正 (equity) と平等 (equality) は大きく異なります。このガイドでは、個人の現状を把握し、必要に応じて資源や機会を配分することで、すべての人に等しい成果をもたらすことを公正と捉えます。そして、個人の状況にかかわらずに同じ資源や機会が与えられる平等と区別して使用しています (図4-4)。一人ひとりの子どもの状況や必要に応じて、「公正な評価」を行い、学習の機会を保障することが大切です。

教科においての「公正な評価」を行うためのサポート情報を得る手段として、「ことばの力のものさし」を活用することができます。例えば、来日後半年の4年生児童が「ステージD【因果】期×ステップ3」だった場合、日本語の力はまだ単文での表出に留まりますが、考える力は年齢相応に備わっていることがわかります。そのため、教科内容の概念理解と、日本語による表出の間に差が生じますが、ここで重要なのは、その「教科内容の概念を理解していること」を公正に評価することです。目の前の子どもの実態を「ことばの力のものさし」の記述文と照らし合わせて評価することで、子どもが本来もつ力をより正確に捉えやすくなります。

次の節では、評価結果を実際の指導・支援にどのように反映させるかについて、2つのケースを用いて考えてみましょう。一人ひとりの子どもの状況に応じた指導・支援の方法が多様であることは言うまでもありませんが、ここでは、特に特徴的な「**斜め方向の支援**」と「**縦方向の支援**」について**ステージ×ステップのマトリックス図**を用いて考えてみます。「斜め方向の支援」とは、年齢に伴う認知的発達と深く関わる、考える力・判断する力・表現する力を育むために、学習活動全体を通して子どもが持つすべてのことばの力を活用して行う支援です。この支援では、日本語の語彙や文法といった表面的な言語要素を暗記させようとしても効果が出にくいいため、子どもが自ら考えたいくなるような学習課題を設定することが重要です。一方、「縦方向の支援」とは、子どもがすでに獲得している母語の力や、母語を通して得た経験を活かし、日本語の力を伸ばすための支援です。この支援では、体系的な日本語指導が有効である場合も少なくありません。



【図4-4 平等と公正の違い】

4.5 評価から指導・支援のケース

ケース1：ベトナムにつながる小学3年生のチャムさんのプロフィール

年齢：8歳9ヶ月、来日時期：1歳9ヶ月、滞日期間：7年

ことばの力：聞く・話す：日本語≧ベトナム語、読む・書く：日本語>ベトナム語

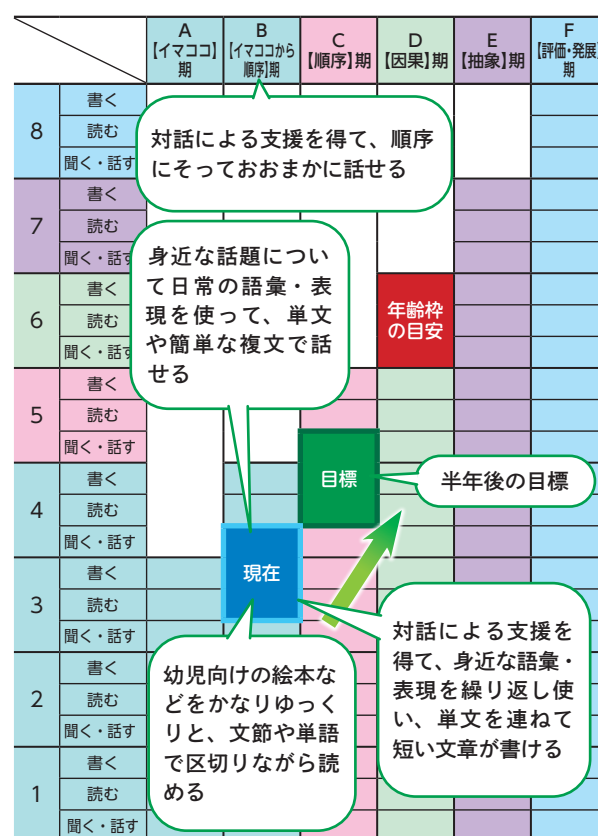
チャムさんは1歳9ヶ月で来日し、3歳から日本の保育園に通っています。保護者の話によると、家庭は主にベトナム語で会話をしますが、文字はまだ読めず、絵本の読み聞かせなども行っていないそうです。学校では、少しシャイな性格ですが、日本語での日常会話は問題ありません。ただ授業では、読んだり書いたりすることが少し難しく、国語の授業で書く感想は2～3文程度です。朝読書の時間は本を眺めているだけのようです。



日本語のDLAの結果は、語彙力チェックが78%で、「枝」「ひげ」「屋根」など、チャムさんが日常的に耳にすることが少なそうな語彙はまだわかりませんでした。〈聞く・話す〉の「基礎タスク」の「日課〈起床〉〈登校〉〈就寝〉」カードでは、自分の一日について話し、「認知タスク」での「3びきの子ぶた」のあらすじも、少し支援があれば、おおむね順序に沿って話せました。〈読む〉では「花いっぱいになあれ」は難しく、「ことりと木のは」を選択しました。あらすじ再生は、最初は理由を考えることが難しく、途中で「忘れた」と言っていました。場面ごとに区切って、読み聞かせと、対話をしながら内容を確認したところ、最後まで理解することができました。

●「ことばの力のものさし」によるチャムさんのことばの力の評価

チャムさんは、聞く・話す力が読む力、書く力より先に伸びていて、日本語とベトナム語と大体同じか少し日本語のほうが高いです。「ことばの力のものさし」の記述文に照らしてみると、「包括的なことばの発達ステージ」はステージB【イマココから順序】期です。「日本語の習得ステップ」は、〈聞く・話す〉ステップ4、〈読む〉ステップ3、〈書く〉ステップ3です。チャムさんの年齢枠「小3～小4段階」の目安は、「ステージD【因果】期×ステップ6」なので、そこに近づくように、**斜め方向の支援**が必要です（図4-5）。つまり、**学習活動全体を通して考える力や表現する力を養いながら**、その中で、日本語の習得を促す必要があります。具体的にはトピック型やタスク型の日本語指導や、在籍学級と取り出し授業の連携が考えられます。例えば取り出し授業では易しい日本語に書き換えたテキストを用いた予習型学習を行い、在籍では授業者がゆっくりはつきり、わかりやすい日本語で話すことを心がけたり、さまざまな支援をしたりしながら、発表の機会を設けます。また、絵本レベルからの多読活動や対話による支援つきの日記、保護者と連携して、家庭でも母語での読み聞かせを促すのも効果的でしょう。



【図4-5 チャムさんの「ステージ×ステップ」】

ケース2：ブラジルにつながる中学2年生のガブリエルさんのプロフィール：

年齢：13歳7ヶ月、来日時期：13歳3ヶ月、滞日期間：4ヶ月

ことばの力：ポルトガル語＞日本語

ガブリエルさんは4ヶ月前に来日した中学2年生です。来日直後の3ヶ月間は「初期日本語集中教室」に通い、その後、在籍校での学習を本格的に開始しました。数学と化学が得意で、ポルトガル語の学力は学年相応とされています。ひらがな・カタカナや一部の漢字、基本的な語彙・文法を学習し、単文レベルで書かれた短い文章を読んだり、身近な話題について、単文を連ねた短い作文が書けるようになっていきます。日本語で話すことはまだほとんどしませんが、サッカー部に入り、友だちとの簡単な会話も日本語でできるようになってきています。

日本語のDLAの結果は、語彙力チェックが56%、〈話す〉の「基礎タスク」や「対話タスク」はしっかりできました。また、〈読む〉では「ハチの話」を読んで、内容もしっかり理解できました。



●「ことばの力のものさし」によるガブリエルさんのことばの力の評価

ガブリエルさんは、母語で年齢相応の学習ができる力があり、日本語もその力を活用して読む力、書く力が、聞く・話す力よりも先に伸びています。「ことばの力のものさし」の記述文に照らしてみると、「包括的なことばの発達ステージ」はステージE【抽象】期です。「日本語の習得ステップ」は、〈聞く・話す〉ステップ2、〈読む〉ステップ3、〈書く〉ステップ3です。ガブリエルさんの年齢枠「小5～中2段階」の目安は、「ステージE【抽象】期×ステップ7」なので、そこに近づくように、**縦方向の支援**が必要になります（図4-6）。つまり、日本語の力を体系的に伸ばす指導です。また、ステージEは教科に関する膨大な知識を学習する必要がある時期で、目標が高すぎるために子どもが自信を喪失してしまいかねません。そのため、常に肯定的に励ましながら、日本語が十分でなくても在籍学級に参加できるように母語を活用した予習型での取り出し授業を実施したり、教科内容と日本語とを統合して指導したりする方法が考えられます。在籍学級でも授業者がわかりやすい日本語を使用するように心がけるとともにワークシートに母語訳をつけたり、易しい日本語を使用するなどの工夫が求められます。また、日本語と母語での読み書き活動を重点的に行うことも効果的です。指導方法に関する詳しいヒントについては、次の第5章 実践記録集をご参照ください。

		A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

母語で年齢相応のテキストを読み、的確に要約できる

年齢枠
の目安

3ヶ月後の目標

日本語で、身近な基本的な既習の語彙・表現等を使って単文を書いたり、そのレベルのテキストを読んだりできる

目標

現在

目標

覚えてばかりの決まった形を使ってやりとりができる

現在

【図4-6 ガブリエルさんの「ステージ×ステップ」】

ワークシートに母語訳をつけたり、易しい日本語を使用するなどの工夫が求められます。また、日本語と母語での読み書き活動を重点的に行うことも効果的です。指導方法に関する詳しいヒントについては、次の第5章 実践記録集をご参照ください。

実践編



雲気 (クモキ) は、ぼくが最初に作ったキャラクターです。通常、ぼくはそれを「ペルソナ」として使い、自分自身を表現するために使います。11歳から絵を描いていたので、絵を描く仕事に就きたいです。

第5章

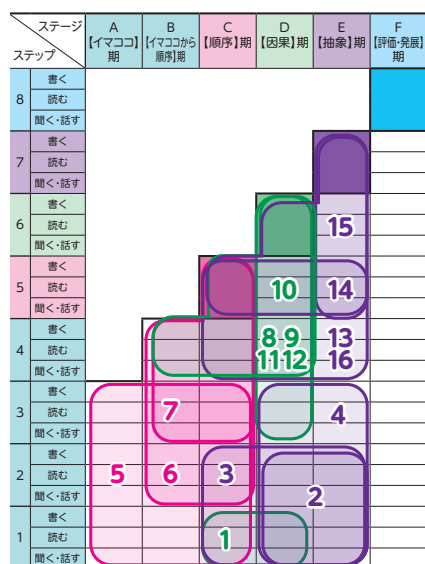
実践記録集

いよいよここからは、全国の小学校・中学校・高等学校およびNPOで実践された授業・活動の事例をご紹介します。本章では、「指導と評価のサイクル」に基づき、「ことばの力のものさし」を活用した評価を行い、その結果をもとに目標を設定し、実践に取り組んだ事例を掲載しています。

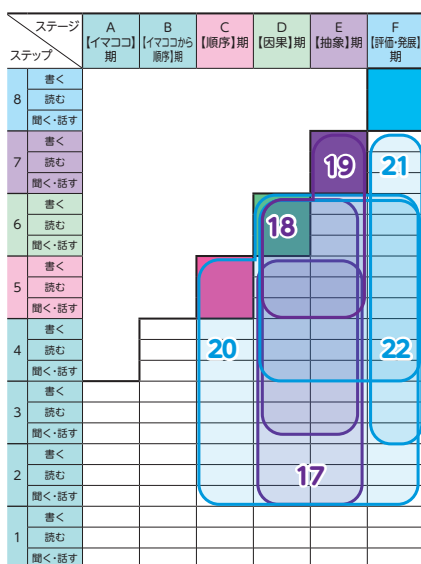
具体的には、授業や活動の中でどのように評価が行われ、それをどのように指導へ反映したのかを示した28の実践事例と、学校全体で取り組んだ2校の実践事例の、計30の事例を紹介します。各学校やNPOにおいて、児童生徒や学校、地域の実態に応じた指導方法を工夫する際の参考としてご活用ください。なお、28の実践内容は各実践の「概要」であるため、指導計画の内容など更なる詳細については、東京外国語大学（2025）「2023～2024（令和5～6）年度文部科学省委託日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業報告書」等（各事例の文末に、報告書・実践記録集No.を記載）もあわせて参照ください（実践者等の所属は、2025年3月現在）。

● 28の実践事例

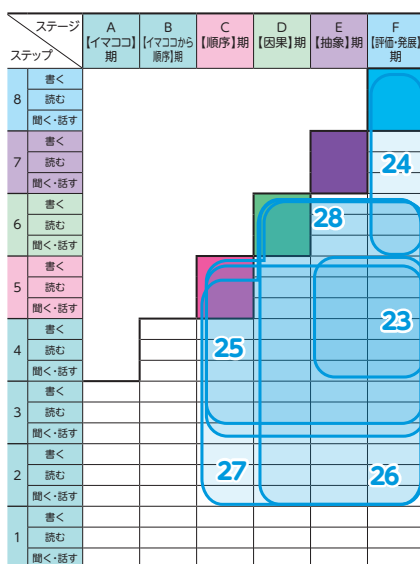
- 来日して間もない子どもから、小学1年生～高校生までを対象とした実践を紹介しています。実践の対象は、「個人」「小集団（2～9名）」「大集団（10名以上）」です。
- 「サバイバル」「小学生」「中学生」「高校生」の4つに区分し、1事例につき4ページ（大集団対象の実践は6ページ）でまとめています。
- 下の図では、「ことばの力のものさし」を活用して評価した子どもの力を「ステージ×ステップ」の形で掲載No（番号）順に示しています。各実践の対象者・対象グループが視覚的に捉えやすくなっています。



【図5-1 サバイバルと小学生】



【図5-2 中学生】



【図5-3 高校生】

- 各実践ページは、「ことばの力のものさし」を基軸に事例が構成されています。そのため、以下の5つのポイントに着目しながら「ことばの力のものさし」と照らし合わせることで、実践者が子どもの力をどのように捉え、それを授業や活動の中でどのように生かして具体的な指導を行ったのかが、非常にわかりやすく示されています。

ポイント1

「ココを見た！」では、評価にあたって取り組んだことをまとめました

ポイント3

「ステージ×ステップ」では、実践対象の「現在」の力（青）と、実践での「目標」の力（緑）を示しました

ポイント2

ステージをどの言語のどの力で実践者が評価したかを示しました

ポイント4

「指導計画」と「授業の流れ」では、「日本語固有の力」を☆印、「包括的なことばの力」を★印、「教科」を○印、「エンパワーメント等」を♡印で示しました

ポイント5

実践者からのメッセージを「子どもが輝く授業のデザイン」にまとめました

● 2校の実践事例

- 多文化多言語の生徒が多数在籍する中学校と少数在籍する高等学校の2校の実践を紹介しています。
- 多文化多言語の生徒が多数在籍する中学校の事例では、「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の2つの軸で生徒を捉え、学校全体で授業改革を柱とした学校経営に取り組んだ実践をご紹介します。本事例は、小学校や地域と連携しながら進めてきた2018年度からの軌跡です。
- 多文化多言語の生徒が少数在籍する高等学校の事例では、在籍学級において多文化多言語の生徒が理解しやすい授業づくりを目指し、学校全体で「ことばの力のものさし」を用いてすべての生徒の力を捉えることに取り組んだ実践をご紹介します。

小学生 (3年)

1 サバイバルの日本語学習

相手に伝えよう「ふやして」「へらして」—給食場面—

対象者・対象グループ

学年	小学3年生	人数	1名
滞日年数	8ヶ月		
つながりのある国	フィリピン		
母語	フィリピン語		
就学歴など	来日まで現地の学校に通う		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	一部DLA 日常での観察	母語のできる先生（サポーター）による観察
読む	日常での観察	保護者からの聞き取り
書く	日常での観察	保護者からの聞き取り

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8 書く 読む 聞く・話す						
7 書く 読む 聞く・話す						
6 書く 読む 聞く・話す						
5 書く 読む 聞く・話す						
4 書く 読む 聞く・話す						
3 書く 読む 聞く・話す						
2 書く 読む 聞く・話す						
1 書く 読む 聞く・話す						

年齢枠の目安

目標

現在

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（フィリピン語） ☐ 読む ☐ 書く	C
ステップ	聞く・話す 1	読む 1	書く 1

実践の背景

本実践は、来日して間もない小学3年生の児童を対象としている。対象児童は、普段は友だちの動きを見て真似しながら活動に取り組み、自分に関わるごく簡単な質問（何年生？何歳？など）や、毎日繰り返し聞く表現（立ちましよう、教科書を出してくださいなど）は聞いて理解できる。しかし、シャイな性格もあってか、話すことに関しては、あいさつや1～20の数字、身近な物の名前、

「すき」「すきじゃない」といった、自分が「正しい」と自信が持てることしか口にしない。読むこともひらがなを一文字ずつゆっくり読めるようになったところである。そこで、この児童が持つ、耳から聞いたことばを使いながら覚える力を活かしながら、楽しく日本語を使えるように、毎日の給食の場面を設定して自分の気持ちや考えを伝える力を育む活動に取り組んだ。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
✓			
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	- 食材や料理に興味をもち、食材や料理の名前、「すき・きらい」「おい・すくない」「ふやして・へらして」を理解し、自分が食べたい量などを相手に伝えることができる - 絵から、増やしてほしい場面か減らしてほしい場面かをとらえ、「ふやして」「へらして」を書くことができる - 給食の場面で、「へらして」「ふやして」など相手に伝えたいことを話すことができる 〈目標の力：C2〉		
目標に向けた重点活動	☑ 聞く・話す	☑ 読む	☑ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別の教育課程（初期）
指導時間	週2～3（1回45分）		

実践の見どころ

この実践の見どころは、児童が自然に日本語を使いながら学べる場面を意図的に設計している点です。日本語の環境に入り数ヶ月経っても、なかなか発話が進まない児童に対して、プリントを使った文字や文型の練習などの学習に偏りがちですが、それでは単調になり、児童の意欲を十分に引き出せない場合があります。この実践では、児童が毎日経験する給食という身近な場面を題材に日本語を「使う」体験を重視し、学校生活の中で必要な日本語を楽しく学べる環境を整えました。

具体的には、ビンゴゲームやロールプレイを通じて、児童が「ふやして」「へらして」などの表現を楽しみながら自然に身につけられるように工夫しました。また、「聞く」から「話す」活動をベースとし、「読む」「書く」活動へと段階的に進める学習プロセスを取り入れることで、児童が自然に読み書きの世界へ入っていけるよう配慮しています。

指導計画（全1時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	食材や料理の名前、給食場面での表現を理解して、相手に伝えることができる	食材のビンゴゲームやロールプレイを通して、楽しく学校の給食場면을体験する	☆食材や料理の名前、「好き・嫌い」「多い・少ない」「増やして・減らして」などの給食場面の表現を理解し、使うことができる ♥食材や料理に興味をもつ ♥給食の場面を体験し、安心して学校生活に入っていける

授業の流れ（1/1）

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	1. 学習の見通しを立てる 2. 今月の歌を歌う	・まず、給食の配膳などのデモンストレーションを実践者が行うことにより、本時の学習の見通しをもつ ★母語サポーターの先生と協力して、母語でも学習内容を理解しながら安心して授業に参加できるよう支援する ☆児童が知っている歌で楽しみながら、耳から日本語を覚える機会をつくる
5	3. 絵を見て「すき・きらい」を言う	☆「りんご、すき。さかな、すき。からあげ、きらい。」など、実践者がモデルを示した後に、児童に「すき・きらい」を質問する ☆助詞「は」は、児童の様子を見ながら使い、テンポよく進める ☆好きと嫌いの間を望んだ場合は「すきじゃない。きらいじゃない。普通だね。」などと補足する

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10	4.食べ物のビンゴゲームをする (資料①)	•食べ物の名前が書かれたカードを1枚引き、ビンゴカードの絵と合わせ、貼る ☆「○○はある?」「ある(ない)」などの会話をしながら行う ★読めない文字があった場合でも、絵と読める文字から食べ物の名前を類推することができるよう支援する 資料① 食べ物ビンゴカード
10	5.写真や物を見て、「多い」「少ない」を言う (資料②)	☆1枚ずつ絵カードを見せ、実践者が「おいしい」「すくない」というデモストレーションをする ☆食べ物カードを「おいしい」「すくない」の 카테고リーに分類するよう促し、絵カードを見て「おいしい」「すくない」が言えるよう支援する ☆一人で話すことが難しいときは、「ご飯、おいしい?」と一つずつ質問し、話しやすくする 資料② 「おいしい? すくない?」
10	6.給食のロールプレイをする (資料③ 枠外に掲載)	•まず実践者が配膳役、児童が受け取り役になり、交代しながら練習する •実践者は児童がきれいな食べ物をわざと多くしたり、好きな物を極端に少なくしたりして、児童が「○○、ふやして」「△△、おいしい、へらして」と言いたくなる場面を作る (資料④) 資料④ 「ふやして、へらして」
5	7.ワークシートに書く (資料⑤)	☆ワークシートは絵で状況を理解し、「△△、ふやして。」などと書き込めるよう支援する 資料⑤ ワークシート



資料③ 給食場面のロールプレイ

子どもの様子&実践者の気づき

活動を通じて、児童は日本語を楽しみながら学ぶ姿を見せていました。ビンゴゲームでは、絵カードを見ながら食べ物の名前を言い、実践者とのやりとりを楽しむ様子が印象的でした。ロールプレイでは、「おいしい」「へらして」といった表現を繰り返し使ううちに、少しずつ声が大きくなり、自信を持って話すようになりました。このように、役になりきって活動に取り組む中で、耳から聞いたことばをすぐに使おうとする児童の力を改めて感じました。また、リラックスした雰囲気は児童の学びを支えていることや、具体的な場面での視覚的な支援や体験の重要性も実感しました。

子どもが輝く授業のデザイン

この実践は、発話に消極的な児童が給食という学校場で実践的な日本語を使えるようになることを目指して行いました。活動を通じて、児童が自信を持って日本語を使う姿を見ることができたことは大きな成果でした。子どもたちの中には発話は少ないものの、日本語を自分の中に蓄えていっている子どももいます。考えられる原因として、家族の事情による来日を受け入れられない、理解できない日本語のシャワーに不安が大きい、日本の生活や文化にとまどいが大きい…などさまざまです。ですが、どの子どもにも伸びるタイミングがあり、関わり方次第でキラリと輝く瞬間を引き出せることがあります。限られた時間の中での授業準備は大変ですが、そんなオーダーメイドの授業を考えるわくわくさも多文化多言語の子どもの教育に関わる私たちの大きなやりがいだと思います。

一方で、日本語指導の中だけでなく、子どもが現実の学校生活で自然に日本語を使えるようになるためには、友だちや教師・支援者らとのやりとりを通じて「受け入れられている」と感じられる環境が欠かせません。そのためには、授業で学んだことが現実とつながるように学校全体でサポートする必要があると感じます。

また、この実践は給食場面のサバイバルの日本語の力に焦点を当てたもので、包括的なことばの発達を支える活動には至りませんでした。今後は、児童が学校生活に馴染みながら、包括的なことばの力を使って考えたり、表現したりする力を身につけられるような支援についても考えていきたいと思います。

実践者 西馬 由華（兵庫県芦屋市立浜風小学校 教諭・実践時）
 協力者 今川 美幸（兵庫県教育委員会事務局人権教育課 副課長）
 兵庫県教育委員会（2020）pp. 48-49, 90-91

小・中学生 (小4～中3)

2 サバイバルの日本語学習・トピック型活動 体にいいメニューを考えよう！

対象者・対象グループ

学年	小学生計4名 (4年1名 5年2名 6年1名) 中学生計5名 (1年2名 2年2名 3年1名)	人数	9名
滞日年数	2～4ヶ月		
つながりのある国	ブラジル フィリピン 中国		
母語	ポルトガル語 フィリピン語 英語 中国語		
就学歴など	市が設置するサバイバル（集中）で学習2か月目、来日までそれぞれの母国で学習。 次の3名は2度目の来日（〔 〕は1度目の滞日時期）：小5〔2～6歳時〕、中1〔5～7歳時〕、中3〔7～10歳時〕		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	教室での観察	母語でのDLA
読む	教室での観察	母語でのDLA
書く	教室での観察	母語での作文課題

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
8 書く 読む 聞く・話す						
7 書く 読む 聞く・話す					年齢枠 の目安	
6 書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安		
5 書く 読む 聞く・話す						
4 書く 読む 聞く・話す				目標		
3 書く 読む 聞く・話す				現在		
2 書く 読む 聞く・話す						
1 書く 読む 聞く・話す						

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 (ポルトガル語 フィリピン語 英語 中国語) ☐ 読む ☒ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 1	読む 1	書く 3

実践の背景

日本語初期指導教室「カラフル」（以下、「カラフル」）には、西尾市内の小中学校に在籍し、日本語や学校生活の初期指導が必要な児童生徒のうち、希望する者が通っている。対象児童生徒は、日本食の味に慣れていないだけでなく、偏食等により給食を完食できないことが少なくない。そこで、児童生徒が普段食べ慣れている家庭料理を題材にして、栄養のバランスを考え、自己肯定感を高めながらことばの力を育てる実践を計画した。来日間もないため、日本語の「話す・聞く」「読む」力はステップ1であるが、母語の力が年齢相応の高学年以上であるため、書く力を先に伸ばすことができている。母文化の料理を題材にして書き、同じルーツの児童生徒とのディスカッションができる時間も確保することで、児童生徒自身が自分の食生活や食文化に対する内省をめざした。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
✓			
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	・食事の栄養バランスを意識してメニューを考えることができる ・自分の伝えたいことを日本語の単文や簡単な複文で表現し、書くことができる ・自分が書き上げたものを人の前で発表することができる 〈目標の力：D4・E4〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す ☐ 読む ☒ 書く		
指導形態	取り出し指導 (通級型集中)	指導扱い	特別の教育課程 (初期) 指導時間 週4日、1日5単位時間 (1単位45分)、週1日在籍校

実践の見どころ

本実践の対象児童生徒は、来日2か月から4か月程度です。学校給食に慣れつつあるものの、食わず嫌いや偏食から給食を残す姿がみられます。

そこで、自分たちが好きな家庭料理を題材にして、栄養のバランスを意識しながらメニューを考える活動を行いました。タブレットを使ってことばの意味を調べるだけでなく、母語でどんどん栄養素のことを調べたり、自分の好きな料理のことを話し合ったりして、とても楽しそうでした。違う文化の児童生徒とも自分たちが考えたメニューの見せ合いっこをしていました。そのとびきりのメニューについて、日本語で説明する文章を書きあげ、それを一生懸命覚えようと練習していました。自分たちが考えた“体にいいメニュー”を本教室のWebサイト（関係者限定公開）を通じて保護者とも共有したことで、家庭で栄養バランスについて話すきっかけを提供することもできました。

指導計画（全2時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	体にいいメニューを考えることで、思考を働かせ、それを文章にすることができる	“体にいいメニュー”を考える〈本時〉	☆主に単文や簡単な複文で文章が書ける（4） ☆栄養・メニューに関する必要な語彙・表現・漢字がおむね使える（4）	★同じルーツの児童生徒とのディスカッションを通して、栄養のバランスを考え、構成を意識して作文を書く準備ができる（D, E）
2	日本語での発表を通じて、自信をつけることができる	自分が考えた“体にいいメニュー”を日本語で発表する	☆単文や簡単な複文を使って、人前で発表することができる（4）	♡自分が伝えたいことを日本語で発表できる

授業の流れ（1/2）

ねらい（目標） 体にいいメニューを考えることで、思考を働かせ、それを文章にすることができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 10	0. 復習 1. 質問「何のために食べますか？」	★自分の食事について見直すように促す

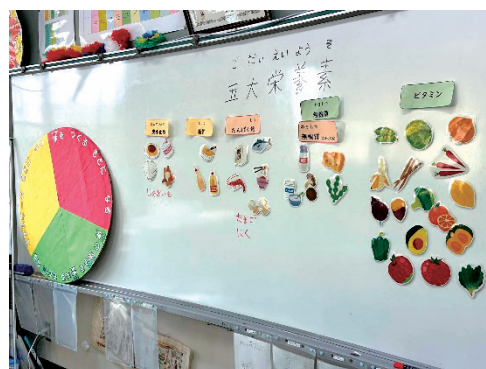
分	学習活動等	指導・支援のポイント
展開 30	2.タブレットで重要語彙の意味調べ（資料①） 3.「主にエネルギーの／体をつくる／体の調子を整えるもとになる食品」は、どの食品が当てはまるか考える。（資料②） 4.五大栄養素を確認する（資料③） 5.全体にメニューのモデル文を示す（資料④） 6.ペアでメニューを考える	☆「五大栄養素、たんぱく質、炭水化物、ビタミン、無機質」などの漢字・語彙・表現を確認する（6） ★日本語や母語を用いて考えを巡らせ、自分の健康のために必要な栄養を取るためのメニュー作りに取り組めるよう、巡回で個に応じた支援をする（D, E） ★発表原稿の作成の際に、構成への着目を促す（E）
まとめ 5	7.ふりかえり	♡めあてを達成できたことを全体で共有する



資料① 母語で意味調べ



資料② 母語での意見交換



資料③ 五大栄養素を確認

【モデル文】

私が考えたメニューはカレーです。
 炭水化物のごはん、いも、たんぱく質の肉、ビタミンのニンジン、たまねぎ、脂質が入っています。
 or
 ごはんと肉から炭水化物、油から脂質、肉からたんぱく質、
 にんじんとたまねぎからビタミンが取れます。
 あと、牛乳と一緒に飲めば、五大栄養素が全部取れます。



資料④ モデル文

子どもの様子&実践者の気づき

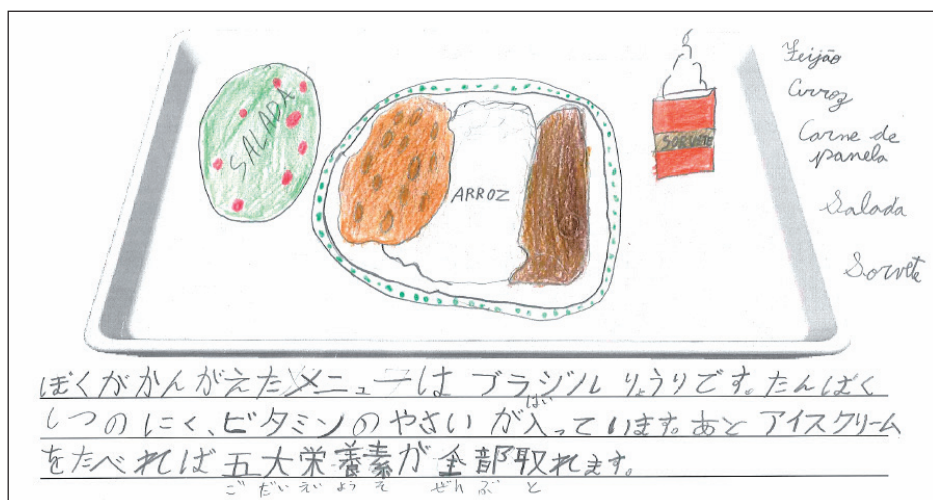
「カラフル」では、常に対象の年齢層が異なります。ワクワクさせる授業を常に考えるなかで、日本語の文字の読み書きだけを扱う時間と教科を扱う時間とでは、年齢に限らず、児童生徒の目の輝きが違うように感じています。そのため、対象児童生徒の年齢層から、本実践では理科や家庭科にもつながる学習として給食をトピックに、母語を使いながら学び合いができるグループ活動を設定しました。

すると、対象児童生徒は、すぐにタブレットで母語での重要語彙の意味調べからはじめました。母語で栄養バランスを検索したり、「主にエネルギーのもとになる食品」を仲間に相談して考えたりする姿もありました。本実践のゴールである「体にいいメニュー」の日本語で発表に向けて、自ら考えながら書き上げた日本語によるメニューの説明文を一生懸命覚えようとする生徒もいました。すべてのことばの力が生かせる活動によって、その力に後押しされて、児童生徒は日本語の習得にも主体的に取り組むことができたのです。

子どもが輝く授業のデザイン

いつも自分が食べている食材だけでは“体にいいメニュー”にならないことに気がついた生徒は、「あと～を（食べれば／飲めば）」という表現を加えて、日本語での説明文を完成させていました。また、給食の時間に、牛乳を指さして「カルシウム！」と、言う生徒もいました。本実践を通じて、児童生徒が五大栄養素を理解できていることがよくわかります。ごく初期の日本語指導のなかでも、教科を扱いながらの学習は十分にできるのです。

本実践後、自ら考えた“体にいいメニュー”を描いたイラストと共に日本語での発表時の動画（資料⑤～⑥）を保護者とも共有しました。すると、五大栄養素のことを家族と話したという声が、さっそくに生徒から届きました。また保護者からは子どもの頑張りを賞賛する「すばらしい。少しずつ（日本語が）流暢になっていくからね」というコメントも届きました。カラフルに通う子と同じくらい、保護者も日本での生活が初めての人が多いために日々不安を抱えていますので、カラフルでは保護者との連携も日々大切にしています。保護者との連携や信頼関係を築くことは、カラフルでの学習が修了して在籍校での学習が始まった時に、児童生徒が安心して登校できることと大きくつながっているからです。



資料⑤ 児童生徒が作成したメニュー



資料⑥ 発表の様子

小・中学生
(小6～中3)

3 サバイバルの日本語学習・トピック型活動
天気について比べよう！日本とわたしの国

対象者・対象グループ

学年	小学6年生、 中学1・2・3年生	人数	6名
滞日年数	1か月～1か月半		
つながりのある国	ネパール 中国 ベトナム		
母語	ネパール語 中国語 ベトナム語		
就学歴など	来日前まではそれぞれ母国で小学校もしくは中学校に就学していた		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	授業での観察	本人と保護者との面談、授業や休憩時間での観察
読む	授業での観察	本人と保護者との面談
書く	授業での観察	本人と保護者との面談、授業での観察

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安	
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す				生徒E 目標 ↑ 生徒E 現在	
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す			生徒A,B,C 目標 ↑ 生徒C ↑ 生徒B,C,D 現在 ↑ 生徒B,C,D ↑ 生徒B ↑ 児童A 現在 ↑ 児童A	生徒D,F 目標 ↑ 生徒E ↑ 生徒F 現在 ↑ 生徒F ↑ 生徒F	
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ 実践記録からそのまま転記、モデル参照

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 母語 (ネパール語 中国語 ベトナム語) ☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く			C～E
ステップ	聞く・話す 1～3	読む 1～3	書く 1, 2, 4	

実践の背景

本実践は、京都市の「通級型初期集中日本語教室『わかば』」(以下「わかば」)での実践である。「わかば」は、日本の学校に初めて編入し、これまでに日本語を学んだ経験がない中学生を対象に、2023年8月末に開講した。2024年9月からは小6も対象としている。通級期間は4週間(内2日間は在籍校に登校)で、日本の学校生活に慣れたり、簡単なやりとりを日本語でしようとする力をつけたりすることをめざすと共に、自分たちの豊かな文化的言語的背景を認め合い、尊重し合う態度を育むように努めている。

本実践の対象児童生徒は全員来日直後であるものの、母語の力に差があり、それにより、日本語の習得度も本実践の実施時で既に差がついていた。そこで、その差に関わらず、全員が関心を持って取り組むことができるよう、トピック型授業として身近な天気に関する話題と天気の言い習わしをとりあげた。最初から日本語だけで表現するのは難しいが、それぞれの児童生徒にとって日本語の力の面からも、包括的なことばの力の面からもできるだけ深い学びが起こるよう、母語を介して考えをまとめる機会を作っていく。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
✓			
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	- 天気についての表現を理解し、「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で言ったり書いたりすることができる - 母語を使って、天気の言い習わしについて考察し自分の考えを表現し、ICT機器を使って、自分のわかる日本語にすることができる 〈目標の力：D～E 3～5〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	取り出し指導 (通級型集中)	指導扱い	特別の教育課程 (初期) 指導時間 週5日、1日5単位時間 (1単位45分)

実践の見どころ

身近な天気的话题を取り上げ、来日前まで自分の住んでいた町の天気について友だちに伝えることで、学習に対する興味関心を持てるようにしました。その中で、日常の会話で使える語彙だけでなく、理科に関する語彙や文型を学習しました。また、「天気に関する言い習わし」について自分の考えを母語で考察・表現し、翻訳アプリを使って日本語で書く活動を取り入れました。「言い習わし」について、なぜそのような現象が起きるのかの理由を考える際には、児童生徒の力に応じて支援をしつつ、個人でじっくりと考える時間を設けました。その結果、「わからない」と言っていた児童生徒も自分なりの考えを書くことができました。

対象児童生徒はこの授業を通して、在籍学級での授業に参加するだけの十分な日本語の力がなかったとしても、母語を使って考え表現することとICT機器を活用することで在籍学級での授業に参加できそう、と少し自信を持つことができたようです。

指導計画（全1時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	- 語彙と文型の理解 - 確認した語彙を基に天気の言い習わしについての考察	- 天気に関する表現を確認し、「一は～が…です。」の文型を使って表現する - 天気の言い習わしについて、すべてのことばの力を使って考察する	☆「一は～が…です。」を使って、自分の町の天気について単文で言ったり書いたりすることができる ★○天気に関する表現を理解した上で、天気の言い習わしについて考察できる

授業の流れ

ねらい（目標） 天気についての語彙を理解し、「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で言ったり書いたりすることができる。また母語を使って、天気の言い習わしについて考察し自分の考えを表現し、ICT 機器を使って日本語にすることができる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント		
15	1. 天気に関する語彙を理解する (資料①)	☆パワーポイントを使った語彙導入では、写真やイラストを使ってわかりやすくする ○抽象的な概念の語に、翻訳を付けておく 例) <table><tr><td>temperature, 気温 तापक्रम, temperatura Nhiệt độ, Температур</td><td>humidity, 湿度 आर्द्रता, halumigmig, Độ ẩm, Чийгшил</td></tr></table>	temperature, 気温 तापक्रम, temperatura Nhiệt độ, Температур	humidity, 湿度 आर्द्रता, halumigmig, Độ ẩm, Чийгшил
temperature, 気温 तापक्रम, temperatura Nhiệt độ, Температур	humidity, 湿度 आर्द्रता, halumigmig, Độ ẩm, Чийгшил			
15	2. 「__は__が__です」を使って自分の町の天気について言ったり書いたりする (資料②)	★自分の町について発表することで、お互いの経験や文化的な背景を共有しあう ☆例文を示す際には、表現する際の支援となるよう導入した語彙を使えることを示したり、イラストを使って各文の理解をしやすくしたりする		
15	3. 天気の言い習わしについて母語を使って考察し表現する ・母語で表現した文章を翻訳アプリを使って自分がわかる日本語にする (資料③)	★自分の文化での天気の言い習わしについて考察し紹介することで、自分の文化的・言語的な背景を共有し、認め合う ☆導入した日本語の語彙を確認しながら指示を行う ★何も考えが思いつかない場合は、導入した語が考察のヒントになることを示したり、対話の支援を行ったりする ★母語で考察し表現することで、既存の知識を活用できるようにする		

子どもの様子&実践者の気づき

対象児童生徒にとって身近である天気というトピックであるからこそ、経験を生かせるような活動を取り入れました。それによって、これまでに学習した文型（「__は__が__です」）を、身近な話題や教科に関連した内容を表現する際にも使用できることを理解し、実際に使用できるようにもなりました。その過程では、自文化を背景として天気の言い習わしについて母語で考察したり表現したりする活動を取り入れたことで、お互いの多様な文化的背景を共有し認め合うことにもつながりました。

本実践では母語の力を取り入れたことにより、児童生徒は自ら考え、自分なりの答えを出そうと積極的に学習課題に取り組む姿が見られました。それは、日本語の習得状況に関わらず、年齢相応の思考活動をする時間にもなったようです。

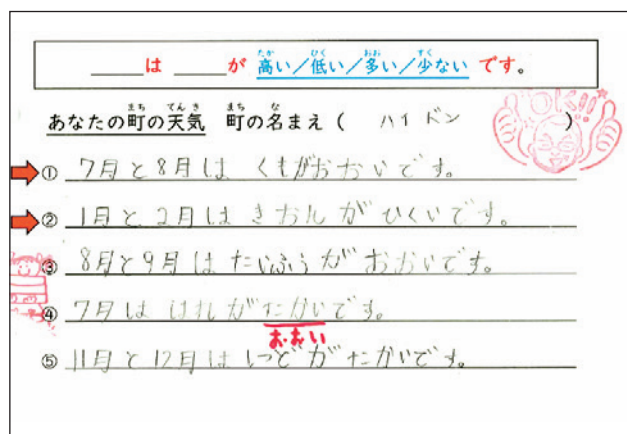
子どもが輝く授業のデザイン

本時は、サバイバル日本語（集中）開始から15日目の実践でした。最年少の小学生は、ひらがなの読み書きもまだまだおぼつかないのですが、自分の町の天気について書く活動では、すべての文に暮らしていた町の名前を加えながら、「〇〇（町の名前）6月と7月はきおんがたかいです。」「〇〇（町の名前）8月と9月はきおんがひくいです。」などと日本語で五つの文を書くことができました。「自分のことを知ってもらいたい」という児童の気持ちで日本語での書く力となって現れた5文でした。また、普段は「こんな学習は簡単すぎる」と退屈そうにしていることが多い生徒が、天気の言い習わしについて母語を使って考察しながら表現方法を考える際には、授業時間の最後まで、翻訳アプリを使って自分の考えを日本語で表現しようとする真剣な姿を見ることができました。

児童生徒のこれまでの経験が生かるとような活動であったり、児童生徒のもつ力に応じた学習内容であったりを設定することは、非常に大切であることを実感しました。



資料① 日本語の語彙を確認している場面



資料② 生徒が記入したプリント（抜粋）



資料③ 天気の言い習わしについて考察している場面



資料④ 授業風景

実践者 堀 太一郎（京都府京都市立凌風小中学校 教諭・日本語初期集中指導教室「わかば」担当）
 協力者 大菅 佐妃子（京都府京都市教育委員会 学校指導課 副主任指導主事）
 報告書・実践記録集No.3

中学生
(中1～2)

4 サバイバルのプロジェクト活動
This is Me—自己を見つめて“わたし”を
日本語で伝えよう

対象者・対象グループ

学年	中学1～2年生	人数	2名
滞日年数	1か月～1か月半		
つながりのある国	ペルー フィリピン		
母語	スペイン語 タガログ語・英語		
就学歴など	ペルー生まれで中1途中まで就学していた初来日の生徒と、日本生まれだが生後1か月からフィリピンで育った生徒（中1までフィリピンで就学）		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	個別面談と日常での観察	個別面談と母語支援員による観察
読む	個別面談と日常での観察	母語に翻訳した教材文
書く	個別面談と日常での観察	母語での作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠の目安	
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す				目標	
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					現在

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（スペイン語 タガログ語・英語） ☐ 読む ☒ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 1	読む 1	書く 1

実践の背景

「にじ」（初期日本語指導拠点校）は、小6～中学生年齢で初めて日本の学校に編入する日本語がわからない児童生徒を対象にした初期日本語を集中的に学ぶ教室である。通級期間は就学後10週間で、週4日間通級しながら、週1日は在籍校へ登校する。10週間をかけて、当該児童生徒は習った日本語を在籍校で使い（試し）ながら、徐々に在籍校での生活に慣れていく。その間、在籍する学校（学級）もまた、通級終了後の支援体制を準備していくこととなる。2024年度に、市内には2教室目が新たに設置された。

本実践は、「にじ」（初期日本語指導拠点校）「江南教室」（以下、江南教室）に通級する多文化多言語の子ども7人のうちの2人についてまとめた。10週間の通級の成果として最終日の修了式に日本語と母語によるスピーチ発表を行っており、それに向けた取り組みから個々やグループの中での子どもの変容を追った。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
✓			
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	自己を見つめて「今まで」「今」「これから」の自分を表現し、伝えることを通して、自己を肯定的に捉え、今後日本で暮らしていく期待感を膨らませる 〈目標の力：E3〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導 (通級型集中)	指導扱い	特別的教育課程 (初期)
指導時間	週4日、1日5単位時間 (1単位50分)、週1日在籍校		

実践の見どころ

本実践の対象は、来日間もない児童生徒です。当教室には、両親との生活を楽しみに来日した児童生徒もいれば、自らの意思に反して来日した児童生徒もいます。また、新しい言語や文化の壁を前に、母国で身に付けた知識や経験さえ喪失したように感じる児童生徒も多いです。そのため、10週間の通級最終日には、母語と日本語でのスピーチ発表をキャリア教育の一環と位置付け、多文化多言語の子どもが持つ知識・経験を活かしながらことばを育てています。

そこで本実践では、スピーチ発表に向けてこれからの日本での生活に期待感を膨らませることをねらいとしました。そのための工夫として、自己を肯定的に捉えることができるようにロールモデルの話を聞いて自分の今後を考える場を設定しました。それによって、児童生徒は「今まで」「今」「これから」の自分の思いを記すことで「書く力」を高め、保護者や在籍校担任教師を前に発表することで「話す力」も高めることができたのです。

指導計画（全10時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1 2	学習の見通しをもつ 〈本時〉	(1) 修了式の発表に向けて作文作成の見通しをもつ (2) 文の構成を考える (3) 来日が決まった時から今までの気持ちの変化について、生徒同士で話し合う	☆実践者がゆっくり話した作文作成の目的などを、推測しながら聞くことができる ☆対話的支援を得て、来日時期や気持ちについて単語やごく簡単な文で話すことができる ★気持ちの変化について、論拠を示しながらまとまりのある話ができる ★読み手や目的を考え、下書きのような形で全体の構成を練ることができる
3	ロールモデルからルーツを考える	ロールモデルの出身国や職業について調べ、協働新聞を作成する	☆支援を得て、モデル文を参考にしながらいくつか文が書ける ★ICTを活用して、必要な情報を的確に収集できる
4	ロールモデルの話を聞き、自分自身の生き方を見つける	(1) ロールモデルとの触れ合いや談話から、自分のこれからの生き方について考える(資料①) (2) ロールモデルに手紙を書く(母語あるいは日本語)	☆相手が何を話しているのかを推測しながら聞いたり、詳しく知りたいことをごく簡単な文で質問したりできる ★支援を得て、相手に応じた内容を意識して質問することができる

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
5 6 7	これまでの学習を基に修了作文の構成を考え、作文する	(1) 文の構成①～③について、思考ツールを使って書き出した内容を少しずつ膨らませながら作文する(資料②) (2) 接続詞等の使い方に留意し、日本語の適切な表現に直す	☆ICTを活用し対話的支援も得て、初期レベルの既習の語彙や文型を使った文を書くことができる ★書く前に、伝えたいことの内容を決め、ICTを活用して構造化されたメモをつくり、書く準備ができる ★書いた後に、読み手の助言を得て、情報の分量を調整したり、読み手により伝わるよう具体例を加えたりできる
8 9	発表に向けての準備をする	発表スライドを作成し、読みの練習をする	☆支援を得て、意味のまとまりで区切りながらゆっくりとした速さで話せる ★聞き手を意識した態度で、ICTを効果的に活用して発表できる
10	修了式で発表する	修了時、保護者・在籍校及び拠点校設置校の教師の前で発表する	☆意味のまとまりで区切り、聞き手に分かりやすい速さで発表できる ★仲間の発表を聞き、自らの生き方と照らし合わせて共感的・多角的な視点をもてる

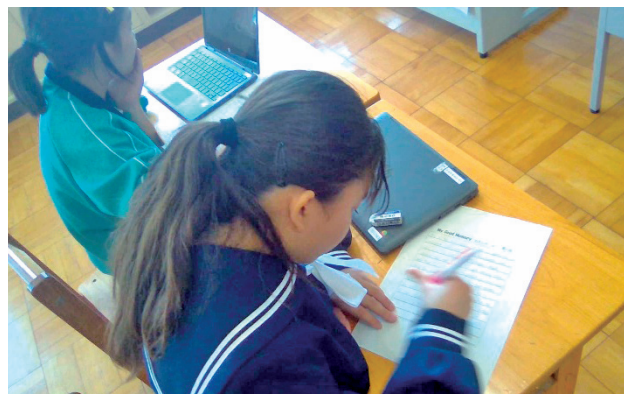
授業の流れ (1/10)

ねらい(目標) 学習の見通しをもつ。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10	(1) 修了式の発表に向けて作文作成の見通しをもつ	☆日本語での説明を聞いて理解したり推測したりすることができるよう、スライド資料を提示し、児童生徒が聞き取ることができる速さで話すことを意識する ★♡母語での思考を促すために、内容の説明部分に母語での補足を付け足す
25	(2) 今までの自分を振り返り、文の構成を考える ①母国での思い出、考えていたこと など ②この教室での思い出、活動で感じたこと、日本語の学習について思うこと など ③将来の夢、これからの生活への期待感 など	★自分の経験や意見と比較できるよう、過去の修了生の母語作文を読む時間を設定する ☆来日時期やその時の気持ちについて振り返ることができるよう、簡単な日本語でそれぞれの児童生徒に質問する ☆書く内容に悩んでいる児童生徒が参考にできるよう、①～③の内容について児童生徒が書いたことを共有する時間を設定する
15	(3) 来日が決まった時から今までの気持ちの変化について、児童生徒同士で話し合う	♡不安な気持ちやわくわくする気持ちは自分だけではないという安心感をもち、次時からの作文作成に前向きに取り組むことができるよう促す



資料① ロールモデルとの出会い



資料② 母語で書く活動

子どもの様子&実践者の気づき

母国での日々を振り返りながら、中学生年齢で来日した大学生のロールモデルとの出会いをつくることで、対象生徒はこれからの自分の姿を思い描くことができたようです。それによって、2人とも修了式では堂々と日本語でも母語でも”わたし”を発表できました。

本時のスピーチ原稿づくりの導入では母語での説明を加えたことで、生徒は作成の目的をきちんと理解して、段落構成のある作文を2人とも母語で書くことができていました。その後、母語での作文を1～2文ずつ実践者や母語支援員と対話しながら生徒が使える日本語のことばに直して作文をつくっていったところ、一人の生徒は自力でA4用紙3枚分も書きあげたのです。さらに、その日本語のスピーチ原稿を発表に向けて何度も読む練習を行っていくことで、文章に既習の単語や表現が出てくることに気づき、単語の区切りを意識することもできるようになりました。自分が伝えたいことから出てきた表現で綴られた日本語の作文を何度も読むことで、意味を理解して読んでいることから徐々に日本語で読むことにも自信を持てるようになっていきました。それによって、入級時に自信なく小さい声で自己紹介していた姿とは、大きく変化していました。

子どもが輝く授業のデザイン

1週目、2人とも日本語の読み書きはできず、話したり聞いたりすることもできなかった生徒。その生徒が、修了式では堂々と、日本語で作文を発表することができました。「これまでの自分を振り返ること」から俯瞰的に「自己を肯定的に捉えること」ができたことで、短期間でステップの成長が見られました。在籍校へのソフトランディングを担う当教室において、在籍校及び拠点校設置校の教師や保護者・仲間の前で自らのことばで思いを伝える機会を持つことは、日本での生活への期待感を高める場ともなったようです。

一人の生徒の作文には日本に来る時の複雑な気持ちとともに、実践者や保護者に感謝する気持ちが書かれていました。そして、自身の夢を力強く伝えながら最後は次の言葉で締めくくりました。「ゆめはせかいじゅうでかつやくするプロのサッカーせんしゅかバスケットボールせんしゅになることです。中学校がはじまったら、ぶかつにはいってともだちをたくさんつくるつもりです。(略) This is Me.これが私です。聞いてくださりありがとうございました。」原稿から目を離し、顔を上げた生徒の表情が本当に誇らしげでした。

この活動の過程では生徒の母語の力がわかるため、生徒の最も高い言語と技能によるステージの確認にもつながりました。

実践者 亀久保 裕之 (浜松市教育委員会 「にじ」(初期日本語指導拠点校) 江南教室担当教諭)
佐々木 しのぶ (浜松市教育委員会 「にじ」(初期日本語指導拠点校) 浜北教室担当教諭)
協力者：澤田 直子 (浜松市教育委員会 指導主事)
報告書・実践記録集No.4

小学生 (1年)

5 プロジェクト型活動

いってみよう やってみよう—サンドイッチを作ろう—

対象者・対象グループ

学年	小学1年生	人数	9名
滞日年数	日本生まれから来日直後まで		
つながりのある国	ブラジル		
母語	ポルトガル語		
就学歴など	日本で生まれ育った児童の多くはブラジルにつながる幼児が9割以上を占める近隣の保育園に通っていた。一方、来日直後の児童に関しては、就学前教育を受けた経験の有無は個々の事情によって異なる		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	入学前の語彙力診断 日常での観察	入学前の語彙力診断 母語指導員による観察
読む	入学してから学習開始	—
書く	入学してから学習開始	—

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す		年齢枠 の目安			
4	書く 読む 聞く・話す	現在	目標			
3	書く 読む 聞く・話す	現在	目標			
2	書く 読む 聞く・話す	現在				
1	書く 読む 聞く・話す	現在				

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（ポルトガル語） ☐ 読む ☐ 書く	A～C
ステップ	聞く・話す 1～4	読む 1～3	書く 1～2

実践の背景

本校はブラジル籍住民が多い地域にある公立学校である。児童の約7割が多文化多言語の背景をもち、その9割がブラジルにつながりをもつ。日本で生まれ育った児童もいれば来日直後の児童もあり、背景は非常に多様である。校内では友だち同士の会話がポルトガル語で行われることが多く、それが日本語の力が育たない原因として捉えられ、母語を禁止とする指導が行われていた時期もあった。しかし、母語を禁止しても日本語力の向上にはつながらず、かえって学習意欲を喪失し、考えること自体を放棄する児童の姿が見られるようになった。こうした課題を受け、2017年頃から児童の多様な背景を尊重し、すべての力を活用して考える力を育むという方針のもと、カリキュラム改革が進められてきた。

本実践は、その中でブラジルにルーツを持つ1年生9人を対象に行われたものである。ポルトガル語の母語指導員と協働し、日本語と母語の両方の聞く力と話す力を活用したプロジェクト型の授業を設計することで、児童たちが楽しみながらことばを使い、学びを深めることを目指した。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	・「サンドイッチ屋さん」のごっこ遊びができる ・お客さんになって、ほしいサンドイッチを伝えることができる（話） ・店員になって、お客さんの注文を聴き、サンドイッチを作ることができる（聞） ・絵本の読み聞かせを楽しんだり、カタカナのことばを読むことができる（読） ・絵や文字を使って、サンドイッチの作り方の絵本を作ることができる（書） 〈目標の力：C3～4〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別的教育課程 (プロジェクト活動)	指導時間 週9（1回45分）

実践の見どころ

この実践の見どころは、多文化多言語の児童が夢中になってことばを使えるプロジェクト活動を設計した点です。1年生は「ごっこ遊び」が大好きです。日本のサンドイッチ屋さんでは日本語、ブラジルのサンドイッチ屋さんではポルトガル語を使ってお客さんとして注文したり、店員役を楽しんだりしながら学習しました。また、1年生が得意とする「聞く力」を活かし、ジェスチャー付きのオリジナルソング「サンドイッチの歌」を日本語とポルトガル語で作り、毎回の授業で歌い、読み聞かせ活動も取り入れました。さらに、活動の中で理解した「ハム」「チーズ」などのことばを使ってカタカナの読み書きにつなげたり、メニューから注文したい食材の文字を探すゲームを通じて文字学習を進めました。最後に、家族といっしょに本物のサンドイッチを作ることを提案し、学校での学びを家庭に広げる工夫も行いました。これらの活動を通じて、児童が楽しみながら主体的に学べる環境を提供しました。

指導計画（全9時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	活動に対して動機づけをする	・活動の目的を知る ・お店の看板をつくる	☆「サンドイッチ」をカタカナで読み、画用紙に一人一文字ずつ書く	★「サンドイッチ」と「SANDUÍCHE」を画用紙に一文字ずつ書いて、看板になるようにみんなで順序良く並べる
2	絵本で事前知識を得る	・絵本を見ながら、サンドイッチの作り方について話す ・歌を歌う（資料①）	☆食材の名前を答える ☆絵とひらがなやカタカナを一緒に示しながら、文字の読み書きにつなげる（資料④）	★母語でも聴いたり話したりする ★日本語と母語でオリジナルの「サンドイッチの歌」を歌う
3 ～ 7	サンドイッチ屋さんごっこができる	サンドイッチにぬりたいもの、のせたいもの、切り方を注文する（資料③） ・お客さんと店員さんに分かれて演じる	☆サンドイッチにぬるバター、マヨネーズ、のせるレタス、ハム、チーズなど、切り方（三角に切る、2こに切るなど）を考えて、自分の欲しいサンドイッチを注文する ☆店員さん役を練習する	★ブラジルのサンドイッチ屋さんも開き、日本語と母語で注文をしたり、店員さんをしたりする ★二つのことばの違いや似ているところに注意が向くように促す
8 ～ 9	絵本を作って、先生や友達に聴かせることができる	・絵やことばを使って絵本を作る ・絵本を読んで、先生や友達に聴かせる	☆サンドイッチの作り方について、絵や（文字が書ける児童は）ことばで書いて、絵本にする ☆作った絵本を読んで聴かせる	★母語でもSANDUÍCHEと書くように促す ★家族にサンドイッチの本を見せて、いっしょにサンドイッチをつくるように勧め、学校での学習と家庭をつなぐ

授業の流れ（4/9）

ねらい（目標） サンドイッチにのせたいものを注文することができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
7	1. 毎日のルーティン 2. サンドイッチの歌を日本語と母語で歌う 3. サンドイッチに、はさむものの名前を日本語と母語で確認する 4. めあてを確認する	☆「今日は10月28日水曜日です」「はれです」を確認する ★「サンドイッチの歌」（ジェスチャーつきのオリジナルソング）を日本語と母語でみんなで一緒に歌う（資料①） ♪ サンドイッチを作ります。パンにバターをぬります。レタス、トマト、ハムをのせて、パンをのせたら、包丁で切って、出来上がり♪ ♪ Vamos fazer sanduiche. Passar manteiga no pão. Colocar alface, tomate e presunto no pão. Colocar mais um pão e pronto! ♪ ★プロジェクターで絵を示しながら、サンドイッチにはさむ野菜やくだもの、ハムなどの名前を日本語と母語で確認する ☆今日のめあてを板書し、みんなで声に出して言うように促す なに を のせますか。
18	5. 本でみたサンドイッチにはさむものを確認する 6. なにをのせたいかを考えて、発表する	☆サンドイッチの本でなにをのせていたかを思い出すように支援する ☆絵カードを黒板にはり、児童が言ったものの名前と絵カードを結びつける ☆実践者がモデルを示した後に、「みんなは、なにをのせたいですか」と質問する ☆黒板に貼ったパンの絵の上にのせたいものの絵をのせて、発表するよう促す 「きゅうり ^① とたまご ^② をパン ^③ にのせたいです」（資料②） ★母語でも考えたり、話したりするように促す
10	7. サンドイッチ屋さんでのせたいものを注文する	☆教室の後ろに設置したサンドイッチ屋さんで、「～をのせてください」と注文して、サンドイッチを受けとるように促す ★ブラジルのサンドイッチ屋さんでは、「～ Por favor」と注文する（資料③） ♡食パン型スポンジや食材絵カードなど、たくさんの小道具を用意する
5	8. 「ハム」「チーズ」を使って、カタカナの読みと書きにつなげる	☆児童がよく知っているサンドイッチにはさむものとして「ハム」「チーズ」を文字でも示し、カタカナの読み方、書き方を確認する（資料④） 「サンドイッチの「チ」、マヨネーズの「ズ」といっしょだね」 ☆ワークシートのメニューにあるものの名前を探して文字をなぞるよう促す
5	9. 今日の学習の感想を発表する	☆表情の絵カードで気持ちを確認し、楽しかったこと（ニコニコ）、たくさん話せたこと（はきはき）、積極的にできたこと（どんどん）、を発表する ♡できたよカードにシールを貼る



資料① オリジナルソング「サンドイッチの歌」



資料② サンドイッチにのせたいものを発表



資料③ 日本語と母語でサンドイッチを注文

資料④ 「ハム」「チーズ」を活用して
カタカナの読み書きにつなげる

子どもの様子&実践者の気づき

サンドイッチの歌は日本語でもポルトガル語でもすぐに覚え、「もう一回歌いたい!」という声が何度も上がりました。また、サンドイッチにはさむ食材の名前を日本語とポルトガル語で確認する場面でも、答えたいという意欲に溢れていました。わからない時は「なんていうの?」と自分から質問したり、「パイナップルはabacaxi」と教わるとそれをずっと口ずさんだりする姿が見られました。特に興味深かったのは、日本語だけでことばを確認する時よりも、ポルトガル語を交えた今回の活動では、日本語の声もより大きくなっていった点です。

サンドイッチ屋さんごっこでは、作りもののサンドイッチを食べる真似をする児童もいて、活動に夢中になっている様子が伝わってきました。さらに、日本語で文を作るのがまだ得意でない児童が、最後に自ら手を挙げて「サンドイッチ屋さんで話したことがうれしかったです!」と発表したことはとても印象的でした。ことばは使いたいという気持ちがあってこそ覚えられるということを実感しました。

子どもが輝く授業のデザイン

振り返ると、西保見小での児童との出会いは、私の教員人生において大きな転機だったと思います。ひらがなは読めるようになったものの日本語が話せない、目を見ると伝えたい気持ちがあふれているのにことばにできない…、そんな子どもたちが「わかった!」「日本語、楽しい!」と感じられる授業がしたいという思いをずっと抱えていました。そのため単元を計画する際には、対話できる活動、絵本や歌の活用、読み書きにつなげること、複数言語での学習、そして成果物としてのゴールを意識して取り組んできました。

本実践の出発点となったのは、小西英子さん作の絵本『サンドイッチ サンドイッチ』との出会いです。1年生である対象児童の「食べること」と「ごっこ遊び」が大好きという特性を活かして、活動を通じて対話を促し、カタカナを学習し、本を作って…と、1冊の本からどんどん構想が広がっていきました。学習の締めくくりとして家庭と学校をつなぐ仕掛けを取り入れたところ、家庭で作ったサンドイッチの写真を見せにきてくれる児童もいました。この単元は対象児童にとっても特別な思い出になっているようで、学年が上がっても「先生、サンドイッチ楽しかったよ」と声をかけてくれる子もいます。

それは、学びが単なる知識の習得ではなく、心に残る経験として根付いている証なのかもしれません。これからも、児童たちが日本語も母語もふくめてことばを使う楽しさを感じ、学びを広げていけるような授業を考えていきたいと思います。

小学生 (1年)

6 トピック型活動・生活 春の草花ビンゴをしよう！

対象者・対象グループ

学年	小学1年生	人数	3名
滞日年数	5ヶ月 2年 日本生まれ		
つながりのある国	フィリピン ブラジル		
母語	フィリピン語 ポルトガル語		
就学歴など	1名は1年生になる3ヶ月前に来日、本校に入学。2名は入学前にこども園に通園		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 日常での観察	DLAの語彙力チェック 母語のできる先生（サポーター）による観察
読む	DLA 日常での観察	—
書く	作文課題 日常での観察	—

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す		年齢枠 の目安 目標			
4	書く 読む 聞く・話す		現在			
3	書く 読む 聞く・話す		目標			
2	書く 読む 聞く・話す	現在				
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（フィリピン語 ポルトガル語） ☐ 読む ☐ 書く	B～C
ステップ	聞く・話す 2～4	読む 1～3	書く 1～3

実践の背景

小学校に入学したばかりの1年生3名は、滞日期间も様々で、日本語の力や母語の力も多様である。2名は就学前にこども園に通園していた経験があり、学習に参加するための日本語の聞く・話す力が身につけているが、来日してからの期間が浅い1名は、日本語で簡単な会話をすることにもまだ困難を感じている。母語に関しては、日本生まれの児童と滞日期间の短い児童は日常会話

ができる一方、滞日2年になる児童は徐々に忘れつつある。また、全員がひらがなの読み書きを習い始めたばかりで、日本語の語彙の量にも差が見られるため、それぞれ異なる支援が必要である。

そこで、3名全員が楽しく学びながらことばの力を伸ばせるように、身近な春の草花を題材にした「体験」→「探求」→「発見」というプロセスを重視した授業を計画した。この授業では、草花を観察し触れる体験を通じて興味を引き出し、新たな語彙や表現を自然に学ぶ機会を提供することを目指した。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	- 身近な自然に関心を持ち、自然のすばらしさに気づき、大切にすることができる - 採取してきた草花を工夫して発表用画用紙にまとめることができる - 代表的な春の草花の名前と色を表す日本語を理解し、ひらがなを使って書くことができる 〈目標の力：C3～5〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別的教育課程 (教科につながる指導)	指導時間 週2～3時間（1回45分）

実践の見どころ

この実践の見どころは、春の草花を題材にした体験的な活動を通じて、児童たちが自然への関心を深めながら日本語の力を育む点にあります。最初に、「春の草花ビンゴ」を活用して草花の名前や特徴を紹介し、児童の興味を引き出すとともに、意欲的に活動に参加できるよう支援しました。その後、実際に校庭や学校周辺で「春の草花見つけ」を行い、春の草花に触れることで、花や葉っぱの色、形、手触りといった特徴を五感で感じ取る機会をつくりました。この体験を通じて、見つけた草花を日本語で表現し、語彙や表現力の向上につなげました。さらに、活動の締めくくりとして、ビンゴが完成した際に児童が発見したことや感じたことをクラスで発表する時間を設けました。これにより、達成感を味わうとともに、学びを共有する喜びを感じられるよう工夫しました。このように、自然への興味を育むと同時に、ことばを楽しく学ぶ機会をつくる点が、本実践の大きな魅力です。

指導計画（全2時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	自然に関心をもつことができる〈本時〉	草花のビンゴのやり方を知り、草花を見つけに行く	☆代表的な春の草花の名前と色を表すことばがわかる ★五感を使って春の草花を体験し、その体験とことばを結びつける
2	発見したこと、感じたことを発表することができる	- 見つけてきた草花を画用紙に工夫して貼る - 春の草花見つけの感想を発表する	☆学習した身近な草花の名前を、ひらがなを使って書くことができる ☆「〇〇がたのしかった。」「〇〇がうれしかった。」などの気持ちを表すことばが使える ♥発見したことや感じたことをみんなの前で発表できる

授業の流れ（1/2）

ねらい（目標） 代表的な春の草花の名前と色を表すことばがわかる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 10分	1. 本時の見通しを立てる 2. 春の草花見つけのやり方を説明する	12種類の草花の写真付きの「はるのくさばなビンゴ」を活用する（資料①） - 草花の名前と特徴を伝え、ビンゴへの意欲が持てるよう支援する 資料① はるのくさばなビンゴ

分	学習活動等	指導・支援のポイント
展開 30分	3.校庭や学校周辺で、ビンゴにある春の草花を見つける（資料②）	- 草花を見つける喜びや自然のすばらしさを感じることができるよう支援する - 草花を見つけたときには、その花の色や特徴を簡単な日本語で伝えるようにする - ヨモギの匂いを嗅ぐなど、五感を使った体験的な活動も取り入れる 「タンポポの花を見つけたよ。花は黄色いです。」 「ビンゴが一つできたよ。うれしいな。」  資料② 草花を探している様子
まとめ 5分	4.ふりかえり	体験の中で感じたことを日本語や母語で表現するよう促す

子どもの様子&実践者の気づき

活動の中で、児童たちは五感を使って春の草花を楽しみながら学んでいました。日本語の発話がまだ十分でない児童も夢中になって草花を探していました。ビンゴにある草花を発見できた時には「あった！」ということばが自然とこぼれていました。また習ったばかりのひらがなで草花の名前を書く活動にも意欲的に取り組むことができました。体験とつなげながら読み書きの活動を行うことで、児童から「早く全部ひらがなを覚えたい」といった声も聞かれました。そして、ビンゴが完成したときの「やった！」といった笑顔からは、活動の楽しさが学びのモチベーションにつながっていることが実感できました。

最後の発表では、児童が自分の発見や感じたことを、自信を持って生き生きと話している姿がとても印象的でした。児童が発見したことをことばにして伝えようとする姿を見て、対話を通じた学びの大切さを改めて感じました。身近にある草花を使った学びが、自然への興味を育てるだけでなく、ことばの力を伸ばすことにつながると実感しました。



資料③ 草花を画用紙に貼る様子

ビンゴがたのしかったです。花を見つけたときはうれしかったです。またやりたいです。



資料④ 発表の様子

フィリピンで見たことがない花がありました。こんどヨモギだんごを食べたいです。



資料⑤ 気持ちを表すヒントカード

子どもが輝く授業のデザイン

この授業では、「体験」→「探求」→「発見」というプロセスを軸に、身近な春の草花を題材とし、さらにゲーム性のあるビンゴ活動を組み合わせることで、3名の実態に合った学びの場をつくることができました。

私は、授業を実践するときに以下の3点を重視してきました。

たのしい授業 **かんがえなくなる授業** **みんなでつくる授業**

頭文字をとって「たかみんな授業」（たかみんとは、ある児童たちが私（高見）につけたあだ名）です。長年、これらを目標に日々授業づくり取り組んできました。ただ、日本語指導を専門として学んだことはありませんでした。今回、これまで培ってきた授業実践に多文化多言語の児童と出会ったことで新たな視点がプラスされ、今の授業スタイルが出来上がっていきました。それだけに日本語指導との出会いは大きな財産だと思っています。多文化多言語の児童が輝ける授業は、日本語を母語とする児童も輝ける授業です。これは授業の本質だと思います。私にたくさんのことを教えてくれる多様な児童との出会いをこれからも楽しみたいです。

実践者 高見 成幸（兵庫県丹波篠山市立岡野小学校 主幹教諭・実践時）
 協力者 今川 美幸（兵庫県教育委員会事務局人権教育課 副課長）
 兵庫県教育委員会（2020）pp. 92-95

小学生 (2年)

7 取り出し指導と在籍学級と連携した国語 かさこじぞう—即興劇を楽しもう (東京書籍)

対象者・対象グループ

学年	小学2年生	人数	3名
滞日年数	2年 4年 日本生まれ		
つながりのある国	フィリピン ブラジル		
母語	フィリピン語 ポルトガル語		
就学歴など	1名は1年生になる3ヶ月前に来日、本校に入学。2名は入学前にこども園に通園		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA、日常での観察	DLAの語彙力チェック 母語のできる先生（サポーター）による観察
読む	DLA、日常での観察	—
書く	作文課題、日常での観察	—

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

年齢目安
目標
現在
現在

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（フィリピン語 ポルトガル語） ☐ 読む ☐ 書く	B～C
ステップ	聞く・話す 4～5	読む 3～5	書く 3～5

実践の背景

本実践は、実践記録No.6の児童3名を対象に、その1年半後に行ったものである。この1年半で児童らは日本語力や包括的なことばの力をそれぞれに伸ばしてきた。特に滞日期間が比較的最長い2名は、在籍学級の授業を丁寧に行えば、取り出し授業での支援がほとんど必要ないところまでできている。また、滞日期間の浅かった1名もおしゃべりが大好きで、日常的な会話では友だちや先生に積極的に話しかけ、伝えたいことを表現できるようになった。

国語の授業においては、3名ともこれまでに昔話に親しんできた。本単元では「誰が（何が）」「どうなった」という視点で物語の展開のおもしろさを考えながら読む学習を行い、自分が見つけた昔話のおもしろさをまとめて伝えることをねらいとしている。ただ、「なでる」「かき落とす」など馴染みの薄い表現や、「土間」「すげ」「かさ」といった日本の文化的知識が必要な語句、方言によるセリフなどは、多文化多言語の児童にとって理解が難しい。また、読み書きの活動はまだ負荷が大きい。そのため、適切な支援を通じてこれらの課題を解消し、児童が学びをより深められるよう工夫している。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	・ いろいろな昔話を読んでおもしろいところを見つけ、カードに書いて友だちに紹介することができる ・ 音読や場面の動作化を通して、じいさまとばあさまの様子を読み取り、気持ちを想像してワークシートに書くことができる 〈目標の力：C5〉		
目標に向けた重点活動	☑ 聞く・話す	☑ 読む	☑ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別的教育課程 (教科につながる指導)	指導時間 週2～3（1回45分）

実践の見どころ

この実践の見どころは次の2点です。1つ目は、劇を通じて物語を体験的に理解し、豊かな想像力を育むことです。2つ目は、取り出し授業と在籍学級での活動を連携させ、児童一人ひとりの学びを深めていることです。劇の活動では、実践者の劇を見たり、児童がじいさまや地蔵様の役を演じることで、馴染みが薄い表現でも体験的に理解することができました。また、劇を演じた後に、じいさまの気持ちについて自分の体験と結びつけながら考えることで、より深く想像することができるようになりました。

さらに連携授業において、取り出しでは物語の理解を深めたり、発表の準備に重点を置き、在籍学級では友だちと感想や考えを共有する活動に取り組みました。これにより、児童が意欲的に学びに向かう姿勢が育まれました。

指導計画（全7時間）×（朝の読書タイム＋在籍指導9時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
0	物語を知る	「かさこじぞう」のリライト教材を朝のスキルタイムに読む	☆リライト教材を読むことができる	★○物語文の内容の大筋を理解する
在籍学級 (2時間)	学習の見通しを持てる	物語紹介という最終目標を知る	☆読み聞かせを聞く ☆昔話特有の言い回しや難しい語句の意味を知る	♡これからの学習に興味を持って取り組む
1	場面分けと大筋を理解する	場面を分けて、大まかな流れを確認する		★○場面ごとにじいさまとばあさまのしたことを読み取る
2～4＋ 在籍学級 (3時間)	場面ごとの詳細を把握できる 〈本時〉	場面ごとの人物の様子や気持ちを読み取る	☆場面ごとに読むことができる ☆モデル文にそって、ワークシートを埋める	★○場面ごとの、じいさまとばあさまの様子を読み取り、おもしろいところを見つけ、ワークシートに書く
5＋ 在籍学級 (1時間)	物語の感想が書ける	おもしろいところをカードに書く	☆モデル文を参考に、おもしろいところを書く	★○自分が感じたおもしろさをカードに書いて、友だちと伝え合う
6～7＋ 在籍学級 (1時間)	好きな昔話の紹介文が書ける	昔話のおもしろいところを書いた紹介カードを作る	☆モデル文を参考に、昔話のおもしろいところを紹介カードに書く	★ブラジルやフィリピンの昔話を紹介カードに書くように勧める
在籍学級 (2時間)	友だちに好きな物語を紹介できる	昔話のおもしろいところを紹介し合う	☆昔話のおもしろいところを在籍学級の友だちに紹介する	♡読書への関心を高め、読書を続けるように促す ♡単元全体の学びをふりかえり、目標が達成できたことを喜ぶ

授業の流れ（3/7）

ねらい（目標）

- じいさまが地蔵様にしたことを読み取り、じいさまの地蔵様に対する気持ちを想像し、おもしろい（いいな）と思ったところを見つけて、友だちと伝え合うことができる
- 第3場面のおもしろい（いいな）と思ったところを見つけて、ワークシートに書くことができる
- 「なでました」「むすんであげました」などの表現に気をつけながら、じいさまが地蔵様にしたことを動作化することで、したことと気持ちをことばと結びつけて理解したり、表現したりできる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	1. 前時の学習をふりかえり、本時のめあてを確認する	○「単元全体の学習の流れ」を教室に掲示しておき、それを見て本時の学習内容を確認する
展開 25分	2. 第三場面の実践者の劇を見たり、音読を聞いたりする（資料①）	☆文を短く区切りながら範読し、児童が続けて読めるようにする ☆★○実践者が劇のモデルを示し、児童が活動イメージを持てるようにする  資料① 実践者によるモデル劇
	3. じいさまが地蔵様にしたことや話したことを発表する（資料②）	★○児童の発表に合わせて、じいさまが地蔵様にしたことやセリフを書いた短冊を黒板に掲示し、順序を正しく捉えられるようにする  資料② 児童の発表
	4. じいさまと地蔵様の役になって劇をする（資料③）	☆★○まず児童が動作化をしてから、「かきおとしました」「なでました」などの動きをふりかえる ☆★○じいさまの動きや会話について、お互いにアドバイスしながら劇ができるように支援する  資料③ 児童による劇
	5. 地蔵様にかさこをかぶせて帰っていくときのじいさまの気持ちを想像して発表する	○自分の体験を思い出すよう促してから、じいさまの気持ちやじいさまがどんな人かを考える 「雪や氷をさわったことがありますか？」「さわったらどうだった？」 ☆「うれしい」「かなしい」などの気持ちを表すカードを黒板に掲示しておき、気持ちを考えるヒントにする ★○挿絵や教科書の「やっと、安心しました」という文からじいさまの気持ちを考える

分	学習活動等	指導・支援のポイント
まとめ 10分	6. 第3場面のおもしろい（いいな）と思ったところを見つけてワークシートに書き、発表する（資料④）	☆ワークシートに書き方のモデル文を記入したり、形式を第1場面から類似したものにしておく ★母語サポーターの先生と母語を使って考えたり、書き上げた文章を母語で伝えたりする ♡間違いがあってもすぐに指摘せず、間違いに児童自らで気づき、直すことができるように支援する  資料④ ワークシート
ふり返し 5分	7. 学習の感想を発表する	☆気持ちを表すカードを提示し発表を支援する

子どもの様子&実践者の気づき

対象児童は劇を通じて物語を体験的に理解し、昔話ならではの語り口や言い回しを楽しみながら、生き生きと学んでいました。難しい語句も劇の中で繰り返し使うことで、自然と理解が深まっていったようです。特に、滞日期間が浅く、集団での活動が少し苦手な児童が積極的に役を演じたり、母語サポーターの先生に物語についての感想を母語で一生懸命伝えている点も印象的でした。自分のことばが使える環境を作ることの大切さを実感しました。また、地蔵様にかさこをかぶせて帰っていくときのじいさまの気持ちを考える場面では、雪や氷を触ったときの体験を思い出させると、「雪をさわったらめちゃくちゃつめたかった。」「つめたすぎて、あつい！」などの発言が飛び出しました。その後に、「雪や氷ってとってもつめたいのに、ぜんぶのじぞうさまのおつむの雪を手でかき落として、かさこをつけたり手ぬぐいをかぶせたりしたんだね。そんなじいさまはどんなじいさまだと思いますか。」と尋ねると、すんなりとじいさまの優しい人柄を想像できていました。まさに、自分の体験と授業での劇、そしてことばがつながった瞬間でした。

子どもが輝く授業のデザイン

低学年の児童が主体的に学び、自分の力を発揮できる授業には、ことばを使った豊かな体験と共有が鍵になると改めて感じました。本実践では、児童が興味を持ち、即興で劇を楽しめるよう、情景を描いた大きな絵や吹雪の効果音、雪（分厚いポリエチレンの緩衝シート）や手ぬぐい、笠といった小道具を準備し、黒板の短冊と児童のセリフを結びつけるなど工夫を凝らしました。準備には時間がかかりましたが、それ以上の成果が得られた授業となりました。また、児童が自信を持って学ぶ場所は取り出し授業ではなく、在籍学級の中でこそあるべきです。今回の連携では、取り出し授業で育んだ自信を在籍学級で活かし、友だちと考えを共有する姿が見られました。このような学びの場が、児童の意欲と力を引き出し、彼らを輝かせる授業の本質であると実感しました。

小学生 (3年)

8 取り出し指導と在籍学級と連携した国語 三年とうげ (光村図書)

対象者・対象グループ

学年	小学3年生	人数	1名
滞日年数	1年7か月		
つながりのある国	ニュージーランド		
母語	英語		
就学歴など	1歳から5歳までニュージーランドの保育園に通園、5歳から8歳までニュージーランドの小学校に通学。その後、現在の小学校に転入		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 日常での観察	本人と保護者からの聞き取り
読む	DLA 取り出し指導での観察	本人と保護者からの聞き取り
書く	DLA 取り出し指導での観察	本人と保護者からの聞き取り

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

年齢枠の目安
目標
現在

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 ☐ 読む	☐ 書く	D
ステップ	聞く・話す 4	読む 3	書く 4	

実践の背景

対象児童は母語（英語）の力が高く、包括的なことばの力で学習理解ができる。日本語での日常会話に支障はないが、日本語の読み書きへの苦手意識があるために、在籍学級では自信をもって取り組めない場面が見られる。特に、初見の文章を読んで内容を理解することが難しく、それが書くことの困難にもつながっている。母国では学習場面で活躍していたが、日本の学校では自身の力を十分に発揮できない状況が続いていた。

そこで、本実践では先行学習と補充学習を設定し、「読める喜び」を「表現する喜び」へと結びつける学習を計画した。「三年とうげ」という朝鮮半島の民話を教材に、リライト教材や母語訳などのオリジナル教材も活用しながら、包括的なことばの力で内容を読み取ったり思いや考えを表現したりできるように支援する。また、在籍学級と連携して母国の民話を紹介する場を設け、自己肯定感を高めたり多文化尊重の意識を育んだりすることを目指していく。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	- 民話を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。また、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる - 思いや考えを整理しながら、相手に伝えたいことを自分のことばで表現することができる 〈目標の力：D5〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す ☐ 読む ☒ 書く		
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別の教育課程 (教科につながる指導)
指導時間	月2（1回45分）		

実践の見どころ

本実践は、取り出し指導での先行学習・補充学習と、在籍学級で自己表現できる場の設定とを組み合わせ、計画しました。先行学習では、児童のもつことばの力の強みを一緒に確認し、それを視覚化して価値づけました。すべての力を生かすことを児童に意識させた上で、日本語を聞きながら母語で書かれた「三年とうげ」の文（英訳）を追う形で読解を行いました。その結果、児童は内容を細部まで理解し、思いや考えを日本語で自由に表現することができたのです。「三年とうげ」の面白さに気づき、伝えたい気持ちが溢れるように湧き出したことが、豊かな日本語で感想を書き表すことへとつながりました。

在籍学級では学級担任と連携し、補充学習で取り組んだ内容を発表する場をもつことができました。母国の民話紹介や母語での読み聞かせを行う児童の姿は、自己表現できる喜びに満ち溢れ、いつにも増して輝いていました。

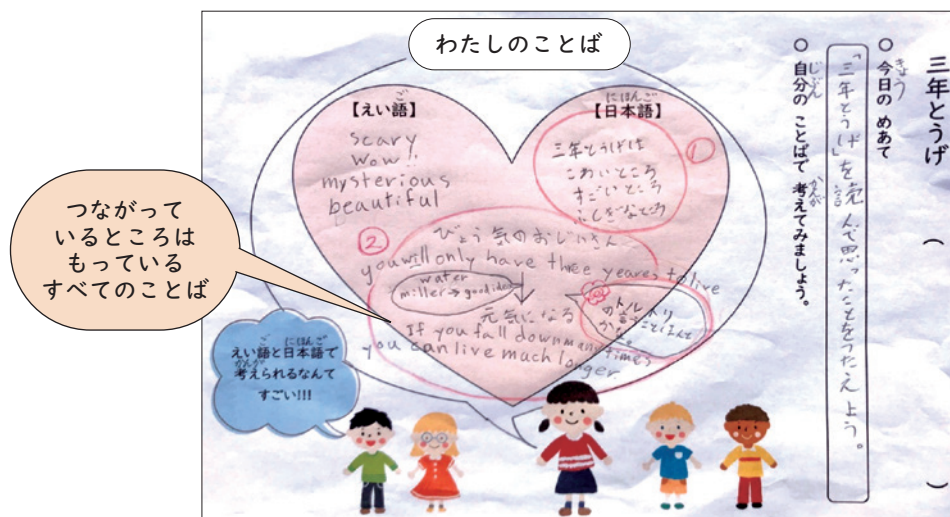
指導計画（全2時間）×在籍5時間

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	〈先行学習〉 「三年とうげ」を読んで あらすじを把握し、自 分のことばで感想を表 現することができる 〈本時〉	「三年とうげ」を読んで、 感想を伝える	☆「三年とうげ」を読 んで感じたことを、 表記に気を付けなが ら簡単な複文で自由 に書く	★日本語や母語を使っ て、話のおもしろさ に気付いたり、思い や考えを整理しなが ら相手に伝えたりす る ♡在籍学級での学習内 容に見通しをもつ
在籍学級 (4時間)	○登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる			
2	〈補充学習〉 自分で選んだ民話を読 み、紹介する文章を書 くことができる	母国の民話を紹介する 文章を書く	☆お気に入りの民話を 紹介する文章を、表 記に気を付けながら 簡単な複文で自由に 書く	★日本語や母語を使っ て、話のおもしろさ に気付いたり、思い や考えを整理しなが ら相手に伝えたりす る ♡在籍学級での学習に 意欲をもつ
在籍学級 (1時間)	〈入り込み指導〉 書いた文章を読み合い、 感想を交わすことがで きる	書いた文章を紹介した り、友達の発表を聞い たりする	☆原稿を見ながら民話 の紹介をしたり、交 流の際に自然な受け 答えをしたりする	★情報を示しながらみん なの前で発表をした り、質問に対して自分 の意見を述べたりする

授業の流れ (1/2)

ねらい (目標) 「三年とうげ」を読んであらすじを把握し、自分のことばで感想を表現することができる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	1. ウォーミングアップを行う ・「〇〇さんのことばの強み」を確認する ・本時の学習の見通しをもつ	♡「話す」「聞く」「読む」「書く」の言語資源の状況をホワイトボードで確認する
	2. これまでに読んだり聞いたりした民話や昔話について話す	♡いくつかの民話や昔話を提示し、世界には様々な文化や考え方があることに親しみがもてるようにする
展開 (1) 15分	3. 「三年とうげ」の教材文を読む ・ワークシートに今日のめあてを書く 「三年とうげ」を読んで、思ったことをつたえよう。 ・内容を読み取る ・挿絵を話の順に並べることで、あらすじの確認をする ・並べた挿絵を基に、再話をする	★「三年とうげ」について3種類の教材(ルビつき教材、リライト教材、英語に翻訳した教材)を準備し、児童が自分の言語資源を自由に活用できる選択肢を提供する ★実践者は、リライト教材を読み上げる。児童には、英訳と照らし合わせながら聞くように促す ★本文が理解できない箇所があったとしても、挿絵が助けになるように配慮する ★日本語と英語の両方を使って再話してもよいことを伝える ○話の展開やおもしろいところに気付いているかを確認する
展開 (2) 20分	4. 「三年とうげ」を読み、思ったことや考えたことを伝える ・ワークシートに感想や考えを自由にメモする(資料①) Q「三年とうげ」はどんなところですか。 Q「三年とうげ」のおもしろいところはどこですか。 ・メモを基に、感想や考えを日本語でワークシートに書く(資料②) ・ワークシートに書いた内容を声に出して読む	★多言語で思考を整理するためのワークシートを準備する ★考えがまとまらないときには、手立てとなる質問を投げかける ☆★書くことが難しい場合は、実践者が代わりにメモをとる ☆ヒントカードやセンテンスフレームを示し、日本語で表現することに自信がない場合は、積極的に活用するように助言する ☆★フィードバック用の付箋を提示することで、読み手への意識や文章を整えようとする意欲を高める
まとめ 5分	5. 本時の学習を振り返る ・ワークシートに今日の振り返りを書く	♡自分の言語資源を自由に使って課題に取り組めたことを称賛する。また、多文化多言語環境にあることに誇りがもてるような声かけをする

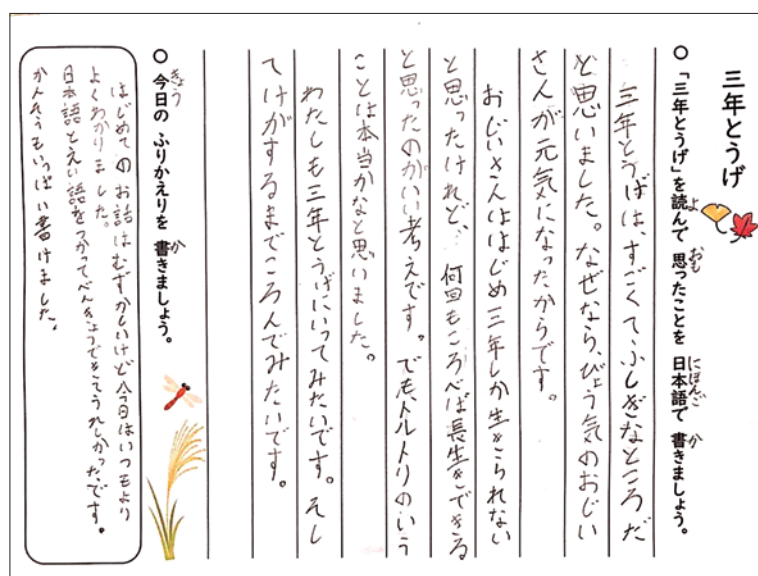


資料① ワークシートを使って、自分のことばで思いを整理

子どもの様子&実践者の気づき

ことばの力の意識化によって、児童は「三年とうげ」の内容を深く読み取ることができました。その結果、多言語で思いや考えをめぐらせながら、日本語で自由に感想を書くこともできました（資料①、②）。日本語だけでの学習時に比べて、書く活動にスムーズに取り組めたことは、児童の大きな自信となりました。

また、フィードバック用の付箋を花束のようにして提示したところ、読み手を意識して文章を整理する姿が見られました。後日、家族や学級担任などからコメントを受け取った児童は、多くの人から応援されていることを実感していました。



資料② ワークシートを基に日本語で感想を書く

子どもが輝く授業のデザイン

学級担任とは、対象児童の姿やクラスの様子を分かち合い、目的やつきたい力を共有しながら本実践を進めました。この連携によって、児童は在籍学級の温かい雰囲気の中で、自信をもって母国の民話紹介などに取り組むことができました。生き生きとした表情で堂々と発表する児童の姿を目にしたことで、クラスメイトの対象児童に対する意識も、「日本語も英語もできる素敵な子」へと変化していきました。

本実践を通じて、対象児童は包括的なことばの力の活用方法に気づき、それを価値あるものとして普段の学習にも積極的に取り入れるようになりました。

小学生 (3年)

9 在籍学級につなげる先行学習・算数

円と球—まるい形をしらべよう (東京書籍)

対象者・対象グループ

学年	小学3年生	人数	2名
滞日年数	1年1か月 1年3か月		
つながりのある国	アメリカ合衆国		
母語	英語		
就学歴など	母国で幼稚園・小学校を過ごし、小2の2学期に来日して現在の学校に編入 日本語の基礎の学習をほぼ同時期に終了した同学年の児童		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 取り出し指導での観察 在籍担任からの聞き取り	本人と家族からの聞き取り
読む	DLA 取り出し指導での観察 在籍担任からの聞き取り	本人と家族からの聞き取り
書く	DLA 取り出し指導での観察 在籍担任からの聞き取り	—

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す			年齢枠 の目安 目標		
5	書く 読む 聞く・話す			現在 目標		
4	書く 読む 聞く・話す			現在		
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 (英語) ☐ 読む ☐ 書く	D
ステップ	聞く・話す 4～5	読む 3～4	書く 3～4

実践の背景

実践対象者は、ほぼ同時期に来日した同学年の二人である。滞日年数はまだ1年強であるものの、教科につながる学習でも意欲的に取り組んでいる。だが、教科書の読解では日本語の支援を要するため、在籍学級では日本語で話し合ったり、発言したりする活動はあまり参加できていない。特に、算数では母国とのカリキュラムの違いもあって、自信をもって在籍学級での算数の授業に参加できていないという状態である。

そこで、本実践では、算数科の図形領域の学習から日本語の力を高める学習を計画した。包括的なことばの力を使って理解することができる児童二人であるため、母語が同じ児童同士の学び合いの効果をねらって小集団を編成した。視覚的な資料や体験的な活動をふんだんに取り入れながら、日本語と教科の内容を結び付ける支援の工夫をすることを通して、在籍学級での算数学習につなげていく。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	- 円や球を構成する要素や性質について数理的表現を理解し、コンパスを用いた作図ができる - 円や球を構成する要素に着目し、構成の仕方や図形の性質について、数理的表現やモデル文を適切に活用して説明することができる 〈目標の力：D5～6〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す ☐ 読む ☒ 書く		
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別的教育課程 (教科につながる指導)
指導時間	週1 (90分) 本時は45分		

実践の見どころ

本実践は、取り出し指導による先行学習の実践です。対象児童である3年生の二人は学習意欲は高いものの、在籍学級の授業では日本語で考えを説明したり、分かったことを話したり書いたりすることが難しく、自信をもって授業に参加できていません。そこで、視覚的な資料や体験的な活動を多く取り入れることで、算数で日本語の力を高める授業に取り組みました。

円の性質や特徴を捉えさせるため、まず運動会のダンスの大きな円や玉入れゲームの場面を動画や写真を作って想起させました。そのあとに、地面に大きな円をかく活動や簡易コンパスで簡単な円をかく活動など、体験的活動や操作活動を行ったところ、中心から円周までの長さがどこでも等しくなっていることに自ら気づいて、そのことを母語で補いながらも日本語で説明できたのです。円や球を構成する要素や性質を理解できたことは、適切な日本語で伝えたいという意欲にもつながりました。これらは児童にとって大きな自信になったようで、在籍学級で手を挙げて発言する、という積極的な姿にも結びつきました。

指導計画（全3時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	前学年までの復習をする	「直線」「道のり」「きょり」「三角形」「四角形」「長方形」「正方形」などについて学習する	☆三角形や四角形の構成や性質について、数理的表現で復習する ★○視覚的資料を活用して三角形や四角形の構成や性質について理解する
2	円を構成する要素や性質について理解し、コンパスを用いた作図ができる（本時）	円をしらべよう - 中心からの長さに着目して、円の特徴について考える - コンパスで円をかく	☆数理的用語や表現の意味理解について、これまでの経験と結び付けたり漢字に着目したりする ☆学習したことを説明したり、まとめを書いたりするとき、板書の構造化やモデル文提示などの支援をする ★○体験的活動や操作活動を仕組んで円の構成や性質の理解を促す ★わかったことを話したり感想をまとめたりするとき、事例や理由を挙げながら表現の支援をする
3	- 球の特徴について理解する - 単元の学習を振り返り、学習内容の定着を確かめる	球をしらべよう - 球の特徴について考える - 練習問題に取り組み、学習内容の習熟・定着を確かめる	☆球の構成や性質について、学習した用語や既習の文型を用いて説明したりまとめたりできるよう、理解支援や表現支援を行う ★○視覚的資料を活用して球の構成や性質について理解を促す

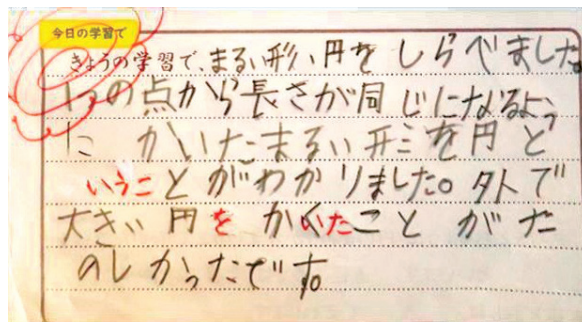
授業の流れ（2 / 3）

ねらい（目標）円を構成する要素や性質について理解し、コンパスを用いた作図ができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
3	1.身の回りにある様々な形を提示し、丸い形に目を向ける	☆算数では『さんかく』が「三角形」を想起しながら、『まる』が「円」を捉えることができるよう支援する
15	2.まるい形について考える ・中心からの長さに着目してまるい形について考える	○運動会のダンスの大きな円や玉入れゲームの場面を想起させる（動画や写真の提示） ♡学校生活と結びつけながら示す ★地面に大きな円をかく活動（資料①）、簡易コンパスで円をかく活動を通して、中心から円周までの長さはどこも等しくなっていることに気づけるように支援する
めあて 円をしらべよう		
10	3.用語を知り、円の構成や性質について理解する ・「中心」「半径」「直径」の用語の意味や直径と半径の関係を理解する	○図を示しながら、「中心」、「半径」、「直径」ということを視覚的に捉す ☆「中」「心」「半」「直」の漢字の持つ意味やイメージ、類似の語などについて話し合いながら、用語の意味理解を強める ♡漢字への関心と学習意欲を高める ・算数のことばやモデル文などを板書の定位置に示す
10	4.コンパスを使って円をかく ・コンパスを使った円の書き方を知る ・数理的用語を使って、円のかき方の説明を考える ・コンパスで半径4cmの円をかく。発展として、円を使った模様をかく	○★大きな円を描いた活動や簡易コンパスの活動と比較しながら、コンパスで作図できるように支援する
7	5.今日の学習のまとめをする ・学習で分かったことを話し合ったり、ワークシートに書いたりして、本時の学習をまとめる	★わかったことや感想を話し合う ☆モデル文や板書を参考にしながら、数理的用語を使って「今日の学習で」を書くことができるよう促す（資料②） ♡友達の考えや表現の良いところを認めながら、在籍学級での学習への意欲を高める



資料① 地面に大きな円をかく活動



資料② 今日の学習のまとめ

子どもの様子&実践者の気づき

対象児童は、周囲の行動を確かめてから行動したり、誰かが教えてくれるのを待ったりしがちでしたが、本実践では自分から発言したり活動したりして、積極的に学習することができました。体験的な活動や操作活動を多く取り入れたことで、児童は自分の知っていることや体験と本単元のキーワードである「中心」「半径」「直径」など用語を結びつけながら、説明したりわからないことを質問し合ったりするなど、活発に発言する姿が見られました。

本実践の対象児童は日本語の語彙量や話す力の異なる二人ですが、お互いの考えや表現の仕方を補い合うことで、最後は円や球の数理的な性質を日本語で説明することができました。本実践を通じて、日本語で算数の学習内容について説明したり話し合ったりできた楽しさを実感したようでした。その気づきや自信を得たことで、在籍学級での学習への意欲を高めることができたようです。

自信をもって学習に向かうことができた児童は、本実践後に行われた在籍学級での算数の授業でも、自ら挙手して発言することができました。難しい表現があっても、指差しやジェスチャーを使い、部分的にわからないことばを母語で補いながら（トランス・ランゲージング）、自分の考えを何とかして伝えようとする姿もみられるようになりました。

子どもが輝く授業のデザイン

本実践の工夫は、包括的なことばの力と五感をフルに活用して、算数の学習内容を理解できるようにしたところです。視覚的な資料を活用したり体験的な活動を取り入れたりして、数理的用語や表現と意味とを結び付けて理解を促しました。円の特徴について理解するため、まるい形の導入として、運動会のダンスの大きな円や玉入れゲームの場面を想起させました。また、実際に地面に大きな円をかいいたり、簡易コンパスで円をかいいたりするなど、体験的な活動や操作活動を取り入れたことで、中心から円周までの長さがどこでも等しくなっていることに、自ら気づくことができました。それは、これまでの経験を根拠に、包括的なことばの力をつかって考えたことによって得た「気づき」でもあります。児童の持つ力が引き出されていくことを実感しました。

在籍学級での単元末テストでは高得点（95点と90点）で、特に数理的な内容を含む文章題でも、日本語の文意を理解して正答できていました。そのことから、児童が数学的思考を伴う内容を十分に理解できた、と在籍学級の担任と評価しました。在籍学級の授業で自信を持って学習に参加している様子からも、今後さらに自分らしさを発揮しながら学習や学校生活に向かっていけると期待しています。

小学生 (4年)

10 在籍学級につなげる先行学習・図画工作 五感を使って物語をつくろうー絵から聞こえる音(鑑賞教材・開隆堂)

対象者・対象グループ

学年	小学4年生	人数	6名
滞日年数	日本生まれ・日本育ち		
つながりのある国	ブラジル フィリピン 中国		
母語	家庭では母語(ポルトガル語 フィリピン語 中国語)と日本語(特に兄弟姉妹間)		
就学歴など	地域の幼・保育園卒園後に現在の小学校に入学		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 日常での観察	保護者とNPOからの聞き取り*
読む	DLA 多読活動(取り出し指導)での観察	—
書く	日常での観察	—

*地域には多文化多言語の児童の学習サポートや大人への日本語教室を行うNPOがあり、対象児童は幼い頃から親子で同活動に参加している

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す			目標 年齢枠の目安		
5	書く 読む 聞く・話す		目標			
4	書く 読む 聞く・話す	現在				
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語(2人) ☒ 母語(4人) ☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く		B~D
ステップ	聞く・話す 4~5	読む 4~5	書く 4~5

実践の背景

対象児童は、好きな教科であっても、在籍学級では日本語で表現しなければならない場面になったとたん、下を向いてしまう。人前で発表することに苦手意識が強いために、在籍学級での授業では積極的な参加ができていない児童でもある。漢字が苦手であるために、作文などの書く活動を特に嫌う。

そこで、在籍学級が異なる日本語指導が必要な4年生全員を対象に、各児童の強みを生かしたグループ構成で活動を進めることで、互いの弱い力を育てるという相乗効果(児童間の学び合い)をねらって小集団を編成した。在籍学級よりも先行して学習し、在籍学級で活躍できる場を在籍学級の担任と連携してつくることで、児童の自己肯定感を高めながら苦手な書く力を育てることをめざした。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	身近にある絵（外国の子どもが描いた絵）を見て、聞こえてくるように感じる音（声）を用いながら、五感を使って自分のことばで描写することができる 〈目標の力：C5・D5～6〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別的教育課程 （教科につながる指導）
指導時間	週1（1回45分）		

実践の見どころ

本実践は、取り出し指導による先行学習の実践です。対象児童は、書くことに強い苦手意識を持っています。特に、作文と漢字が嫌いです。そこで、対象児童とつながりのある国の子どもが描いた絵を実際に観賞しながら、書く力を高める活動を行いました。つながりのある国の絵のパワーによって、児童はルーツを考えたり誇りを持ったりすることができたようです。その力で児童の筆はぐんぐん走り、授業終了のチャイムが鳴るまで止まりませんでした。そして、聞く・話す力を生かしながら、多文化多言語のなかで生きる児童だからこそその強みが表出した物語を、いずれの対象児童も書くことができました。

この学習が在籍学級での学習につながり、対象児童が自信を持って発言できるように、実践者は学級担任との連携を図りました。それによって、在籍学級での単元学習時では、自ら手をあげて発表する児童の姿を見ることができました。

指導計画（全2時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	絵から聞こえる音（声）を自分のことばで表現できる〈本時〉	身近にある絵を鑑賞する①	☆考えた物語を様々な接続表現などを用いて、人前で日本語で発表する	○★絵を見て、聞こえてくるように感じる音（声）について音声イメージ（例：ペラフラ）を用いながら五感を使って物語をつくる
2	感じた音や声をもとに物語を作ることができる	身近にある絵を鑑賞する②	☆考えた物語を日本語で書く	★五感を使って描写したり、イメージを膨らませたりしながら物語づくりに取り組む

授業の流れ（1/2）

ねらい（目標） 絵から聞こえる音（声）を自分のことばで表現できる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 10分	0.挨拶 1.対象児童のつながりのある国に暮らす子どもが描いた絵から、好きな絵を選ぶ（資料①）	♡世界のこども美術館として絵画を紹介する。つながりのある国の子が描いた絵を通じて、自分のルーツに関心を高めることができるように促す
	2.各グループで、1枚好きな絵を決める ・絵を選択した理由をグループ別で発表する	★話し合ったことやその理由について意見をまとめ、人前で説明できるように支援する

分	学習活動等	指導・支援のポイント
展開 30分	3. 絵から聞こえる音（声）をつかってお話をつくる ・各グループで選んだ絵を見て、「絵からどんな音（声）が聞こえるか」に個人で取り組む ・各自が好きな「音（声）」3つ使ってお話をつくり、発表する	♡世界のこども美術館の場面を変え、学習意欲を高める ★☆ホワイトボード小とペンを各自に配布し、聞こえてくるように感じる音の音声イメージを思いつくままに書き出せるように促す ★教科学習内容やこれまで経験したことなどを統合しながら物語をつくれるように促す ☆考えた物語を日本語で発表できるように支援する
まとめ 5分	4. 今日の振り返り	♡仲間の良いところを認めながら、次時の学習に意欲を高めることができるようにする

子どもの様子&実践者の気づき

目の前の「世界のこども美術館」が次々に変わる工夫もあってか、対象児童は教科の目標である「絵の鑑賞」を楽しみながら、積極的に日本語で書く活動に取り組むことができました。特に、創作した物語を互いに発表しあう時間では、実際に書いた作文を声に出して読み合うことで、自ら書いた文章を修正したり加筆したりする児童の姿がありました。また、友達の発表を聞くことで、それを参考にしてイメージをふくらませて、自分が書いた物語を見直す児童もいました（資料②）。

本実践では、作文用紙に書くか、タブレットで打つか、の選択を児童に任せました。それによって、いつもは1行の文でも書くことを嫌がる児童も、想像力を広げながら思い浮かんだ物語を楽しみながら文章化するという、これまでにない姿をみることができました。



資料① 食い入るように絵を鑑賞する児童たち



資料② B4の児童の作品

実践者のコメント

書く前に取り組んだディスカッションを通して、絵の中にある子の会話をイメージしながら自ら書き進めることができました。「私、書くのが好き！」と言いながら、絵から考えた物語を日常語彙と既習漢字を使いながら原稿用紙1枚半もの分量を積極的に書いたことに、たいへん驚いた。

ある日の夏、ぼくとおかあさんとお父さんとおまにのって海へいきました。くるくと車のたいやがまわり音楽の音がしたので、3人は、海の方にいきました。うみは、ザブーンと言っています。のそいたら、2人のしらないひとがいました。ぼくは、酔っ払いだとおもっていたけど、かくとうぎでした。(すごいなー。)とおもいました。たのしそうだったからぼくも「していい。」といったら「いいよ。」といってくれました。そしてやりました、楽しかったです。周りの人がピーピーとふえを鳴らしておわりました。たのしかったのでもう一回してみようとおもいました。おしまい。

資料③ C4の児童の作品

実践者のコメント

書いたものを読み合う中で、自分を絵の場面に登場させながらお話づくりに取り組む姿が印象的であった。書き進めていくうちにいろんなイメージが膨らんでいったことから、絵に登場する人と会話をするというアイデアと絵から感じる音を織り込みながら、かつ楽しみながら、物語を作ることができた。

子どもが輝く授業のデザイン

先行学習を終えて、在籍学級での図画工作の授業時のこと。人前で発言しないC4の児童が、担任の先生から「発表してくれる人」と声がかかると、真っ先に手を挙げました。そして、取り出し指導で学習した自作の物語を読みあげると(資料③)、同級生からは自然に拍手がおこりました。すると、C4の児童に続いてもう一人の児童も自ら手を挙げ、堂々と発表することができたのです。

取り出し指導での先行学習が児童の「少しの自信」となり、在籍学級で手を挙げる力にもなりました。その力を担任の先生や友だちから受け止められた児童の姿に引き寄せられて、もう一人の児童のやる気にもスイッチが入った瞬間でした。それは、在籍学級との連携が生きた瞬間でもありました。

小学生 (4年)

11 母語支援員と連携した在籍学級での教科学習・体育 大人になるってどういうこと？（「育ちゆく体とわたし」大日本図書）

対象者・対象グループ

学年	小学4年生	人数	3名
滞日年数	6か月 5年3か月 6年1か月		
つながりのある国	ベトナム		
母語	ベトナム語		
就学歴など	サバイバル（初期集中・約3か月間）を修了したばかりの児童（1名）と、就学前に来日した児童（2名）の計3名。いずれもベトナムにつながる児童		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察 DLA	DLA* 母語支援員による日常での観察
読む	日常での観察 DLA	DLA*
書く	日常での観察	—

* 来日半年の児童のみDLAを母語で実施

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

年齢枠の目安
目標
現在
目標
現在

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（ベトナム語） ☐ 読む ☒ 書く	C～D
ステップ	聞く・話す 2と5	読む 3～5	書く 3～5

実践の背景

思春期の発来は、児童生徒の日本語習得を待つてはくれない。言語や文化の障壁のために十分な準備のないまま思春期を迎えている子どもがいる可能性も、市内外の外国人コミュニティの関係者から指摘されてきた。本実践は、そのような問題意識から始まった取り組みの一環である。

外部の協力者の協力を得て、本校の全教職員と市内の日本語教育指導支援員が合同で研修を受け、保護者も招いて4～6年生対象の学校保健委員会講演会を開くなどして本実践に至った。思春期準備教育では、単に体や心の変化についての知識だけでなく、「男女平等の意識」や「多様な性（個性）への理解」といった価値観を学級全体に養うことも課題となる。価値観は一方的に教え込めるものではなく、子どもたち同士の意見交換を通した「気づき」を支援することが重要となる。本実践は思春期準備教育への導入の時間にあたるが、多文化多言語の児童が学級の意見交換に参加し、その「気づき」を体験できるように工夫したいと考えた。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
		✓	
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	- 年齢に伴う心と体の変化と個人差、思春期の体の変化、体をよりよく発育・発達させるための生活について理解することができる（知識・技能） - 心の変化や体の発育・発達について、課題を見つけ、その解決に向けて考え、それを表現することができる（思考力・判断力・表現力等） - 心の変化や体の発育・発達について、健康の大切さに気付き、自己の健康の保持増進に進んで取り組むことができるようにする（学びに向かう力・人間性等） （目標の力：D3・D6）		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	在籍指導と入り込み指導	指導扱い	在籍学級
指導時間	週1（1回45分）		

実践の見どころ

思春期準備教育の導入にあたる本時では、学級のみinnでジェンダーをめぐる意識をふりかえり、自らと互いの「自分らしさ」を尊重し合う雰囲気づくりをねらいとしました。日本語の力に関わらずすべての児童が楽しく参加できて、学級のみinnの「気づき」を一緒に体験できるように工夫しました。そのために、難しい単語（職業名）にふりがなと絵の解説をつけ、体を使ったワークとやさしい日本語で書かれた絵本の読み聞かせを取り入れ、母語を同じくする児童同士がディスカッションする時間も設けました。

3ヶ月間のサバイバルの学習を修了したばかりの児童も、全身を使って「男らしさ・女らしさ」のワークに参加して、ふりかえりの時間には自分の意見を母語でシートにびっしりと書いていました。「おとこ」は「だんせい」、「おんな」は「じょせい」とも言うのだと授業中に気付いたようで、「だんせい、じょせい」と連呼している姿も印象的でした。

指導計画（全5時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	単元導入 「男らしさ・女らしさ」について考える 〈本時〉	体を使ったワークや絵本の読み聞かせを通じてジェンダーをめぐる意識についてふり返る	☆絵本の読み聞かせにそって、ひらがなを目で追うことができる	○★本時を通じて学級全体が体験する「気づき」を共有することができる
2	これまでの身長や体重の変化を振り返る	身長が伸びたり体重が増えたりする時期やその変わり方は一人一人違うことに気づかせる	☆自分自身の体に起きる変化を表す言葉が理解できる	○★自分自身の体に起きてきた変化を振り返り、これから起きる変化について理解できる
3	思春期に起きる体の中の変化について知る①	生殖に関係する体の中と外の部位の名称と働き、月経・精通の始まりなど、思春期に起きる変化やその仕組みについて知る	☆生殖に関係する言葉（ちつ、いんけい、子宮、精巣、月経など）がわかる	○★医学的な知識に関係する新しい語彙を理解できるように支援する
4	前時の振り返りと思春期に起きる心の変化について知る②	- 前回の授業の振り返り - 思春期に起きる心の変化と人の性の多様性について知る	☆語彙が難しい前時を振り返り、理解が不十分だった点を補う	○★相談にのってくれる保護者などの「信頼できる大人」は誰か考える

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
5	よりよく育つために必要なことについて理解させる	- 単元の全体を振り返る - 適度な運動やバランスの取れた食事と十分な睡眠が必要であることを気づかせる	☆運動、栄養、睡眠、休養などに関係する言葉が理解できる ○★自分自身がよりよく育つために必要なことについて理解し、保護者やその他の「信頼できる大人」に相談できる

授業の流れ（1 / 5）

ねらい（目標）「男らしさ・女らしさ」について考える

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	1. 「消防士」「パイロット」「看護師」「保育士」などの職業名を挙げ、連想される姿が男性か女性かを考える	☆職業名と、それをイメージできる絵を並べた絵カードを準備する *男か女かを連想させない絵を選んで使用する ☆漢字には絵のような（象形的な）ものがあること、「男」の漢字には「力」、「女」には「子抱き」イメージが字源となっていることに触れる
20	「男らしさ」、「女らしさ」とは何なのか考えてみよう 2. 体を使って「男らしさ」、「女らしさ」のイメージを表現してみる （資料①～②） - それぞれの思うやり方で「男らしく」走る、「女らしく」走るを表現する 「投げる」、「座る」などの仕草をそれぞれの思うやり方で「男らしく」、「女らしく」表現する （男らしく・女らしくと言われると全く異なった振る舞いをするので）「本当にそんなふうにする（走る・投げる・座る）？」と問いかける （「やらない」と答える児童に）「じゃあ、どうしてそんなふうにするの？」と問いかける - 児童の経験談や、それぞれの考えを聞く	♡全員で参加できる「体を使ったワーク」に時間を割く ☆「男」と「女」、「男性」と「女性」、両方の言い方を使う ★「女らしく」という指示に対して、児童が「なよなよした」仕草を見せることを予想し、「実際は、普段誰もそんなふうにしないよね」という問いかける *この問いかけは重要であるため、多文化多言語の児童にも確実に伝わるように工夫する ★男女観をめぐる今後の学級の雰囲気が決まってくる重要な場面であるため、学級で出てくる発言が理解できるように来日半年の児童には母語支援員がサポートする
15	「男だから」、「女だから」という理由で「自分らしさ」を表現できなかったり、人の「自分らしさ」を否定したりすることはよくないことを理解しよう 3. 絵本の読み聞かせと意見交換 - 読み聞かせ後、絵本が伝えようとするメッセージや感想などについて話し合う - 話し合った内容を発表する	☆来日半年の児童に母語支援員がモニター画面に大きく表示されるひらがなの文章を追うサポートする ★意見交換は多文化多言語の児童同士で組めるようにする ★来日半年の児童が参加できるように母語支援員がサポートする
5	4. 本時の振り返りをする 本時の振り返りを指定用紙に書いて提出する（資料③）	★♡来日半年の児童には母語で感想を書いてよいと伝える



資料① 「男らしくボールを投げてみて」の指示に応える児童たち



資料② 「男らしく走ってみて」の指示に応える来日半年の児童(中央)



資料③ 振り返りシートにベトナム語*で記入する来日半年の児童

*振り返りシートの内容（日本語教育指導支援員による翻訳）：私にはこの話がとても面白いと思いました。人それぞれに違った趣味があるので、他の人をけなさないほうがいいです。他の人をけなすと、相手はとても悲しくなります。男の子でも女の子でも関係ありません。他の人をけなすと、自分もけなされることになります。だから、誰かをけなすのはやめましょうね。

子どもの様子&実践者の気づき

体を使ったワークでは「女らしく」と指示されただけで、学級の児童も多文化多言語の児童も、ほぼ全員が「なよなよした」仕草を見せました。実践者が、「でもね、実際は普段誰もそんな仕草はしていないよね」と問いかけたところ、学級全体がハッとする瞬間がありました。性別による振る舞いや在り方について、いつの間にか身につけてしまっていた固定観念（ステレオタイプ）に気づいた瞬間でした。その「気づき」を、来日半年の児童もみんなと一緒に体験できたことは、固定観念に捉われない学級の雰囲気づくりに参加していく上で大切なことでした。

滞日年数の長い児童2名は、いくつかの職業から連想される性別がクラスの仲間とは異なる場合があります。それらの職業について本国ではどのようなイメージがあるのかを事前に母語支援員に確認しておくとうよかったと思いました。

子どもが輝く授業のデザイン

絵を使って「職業名」を提示することも、体を使って「男らしさ・女らしさ」を表現することも、やさしい日本語で書かれた絵本を読み聞かせすることも、多文化多言語の児童の包括的なことばの力を総動員させる工夫として試みましたが、他の児童にとっても何らの違和感なく、自然な成り行きで誰もが楽しく参加できたと感じています。4年生の保健の授業から始まる思春期への準備教育は、普段使わない語彙が多出し、またデリケートなテーマを扱う単元であることから、日本語固有の力が低い児童への配慮が必要とされる課題です。そこで、単元導入に十分な時間を割くことで、来日半年の児童も臆せず参加し、男女平等の意識や性の多様性への理解など、単元全体を貫く精神に触れることができました。そのことは、具体的な事例とともに理由を挙げながら自分の意見をまとめた振り返りシート（資料③）からもよくわかります。

本時を隣の学級で実践した時のこと。ブラジルにつながる児童に「ポルトガル語では男・女ってどういうの？」と聞いてみたところ、児童は生き生きとした表情で紹介してくれました。そんな些細なことで、母語やルーツに自信を持たせることができるのだと感じました。

実践者 永塚 史穂（愛知県西尾市立西野町小学校担任教諭） 本谷優果（同 養護教諭）
協力者 菊池 寛子（日本語初期指導教室カラフル室長） ヴティト（同 支援員）
外部協力者 小貫 大輔（東海大学教授）・齊藤奈月（同 大学院生）
報告書・実践記録集No.17

小学生 (小4～5)

12 プロジェクト活動 運動会のプログラムを作ろう

対象者・対象グループ

学年	小学4～5年生	人数	3名（4年生2名、5年生1名）
滞日年数	1年 1年半 計9年だが再来日後は2年半		
つながりのある国	ポルトガル アメリカ ブラジル		
母語	ポルトガル語 英語		
就学歴など	小学校中・低学年年齢で来日した児童A・B（出身国での学習経験がある）と、移動を繰り返し小学校中学年で再来日した児童C（出身国での学習経験がない）の滞日年数が1～2年半の児童グループ		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA	母語でのDLA 日常での観察
読む	DLA	—
書く	日常での観察	母語での作文

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安	
6	書く 読む 聞く・話す			年齢枠 の目安	目標	
5	書く 読む 聞く・話す			BC 現在		
4	書く 読む 聞く・話す			目標		
3	書く 読む 聞く・話す			A 現在		
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（ポルトガル語 英語） ☐ 読む ☐ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 3, 5	読む 3～5	書く 2, 4

実践の背景

本実践のテーマである「運動会」は公立小学校の恒例行事であるが、そのプログラムは地域性や学校の特色を強く反映しており、対象児童のような編入児や日本語非母語の保護者にとって、学校で配付されたプログラムを翻訳しただけでは競技内容を理解しにくい。そこで、在籍学年や母語、滞日年数、運動会経験が異なる児童3名で小集団を編成し、多文化多言語の転編入児や日本語非母語の保護者にもわかりやすい運動会プログラムを作成することとした。

プログラムの作成にあたっては、各児童が持つ運動会経験や日本語力、包括的な力の違いを活かし、協働作業を進めることで互いに学び合う場を創出することを目指した。また、3名は日本語力への不安から在籍学級での発表を苦手としている児童であるため、作成したプログラムを管理職の前で発表する機会を設け、発表力の向上を図った。さらに、学校関係者を活動に巻き込むことで、子ども達や保護者の日本語能力などの現状を共有できる場となるようにした。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	本校の運動会を経験したことがない児童や日本語非母語の保護者がわかるように、今年度の運動会プログラムを作ることができる 〈目標の力：D4・E6〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別的教育課程 (プロジェクト活動)	指導時間 週3 (1回45分)

実践の見どころ

本実践は、小学校の恒例行事「運動会」をテーマに、取り出し指導で行ったプロジェクト活動です。対象児童3名は、在籍学年や母語、滞日期间、運動会への経験値が異なりますが、いずれも過去に日本の運動会に馴染みのなかった共通の経験を有しています。この経験を踏まえ、多文化多言語の児童や日本語非母語の保護者の立場を想像し、学校配布の運動会プログラムを「どこが分かりにくい」「どのように表現を工夫すれば理解しやすいか」を話し合い、現行プログラムの修正に取り組みました。作業の過程では、包括的なことばの力を活かし、児童たちが協働しながら多面的な力を発揮しました。また、発表に不安を感じる児童のため、管理職と連携して安心して発表できる場を整え、多彩な能力を十分に発揮できる環境を作りました。

この実践は、児童の成長を促すとともに、学校配布物の改善や多様性を尊重する教育の一環として大きな意義を持つものです。

指導計画 (全3時間)

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	現行の運動会プログラムを確認し、本校の運動会を経験したことがない人が理解しにくい部分を見つける	- 運動会について知っていることを話し合う - 昨年の運動会のビデオを見て、自身が経験した別の運動会との違いを探す - 現行プログラムのわかりにくい箇所に赤丸印をつけ、理由を考える	☆運動会について、高頻度の日常語彙や表現を使って、簡単な文で話す ☆ビデオを見ながら、運動会プログラム内の重要語(未知語も含め)を聞き取ることができる ★運動会のプログラムについて、既有知識を活用しながら未知語の意味を理解し、相手に応じた適切な語彙や表現方法を考える
2	運動会のオリジナルプログラムを作る (本時)	- 今年の運動会のプログラムを見て、日付や時間、種目等を確認する - 運動会未経験者が見て、理解できるように表現の工夫を考える - プログラムの作成(資料①) - 宿題：保護者に保護者が経験した母国の運動会について聞く	☆高頻度の日常語彙・表現を使って、簡単な文で話す ☆様々な表現を用いて、運動会未経験者がイメージできるようにプログラムや競技について話ができる ★運動会未経験者がイメージできる方法について、考えを述べる ♥母語も書けることを周囲に知ってもらうことで、自分の強みに気づく ♥ルーツの文化や習慣について家族と共有する
3	オリジナルプログラムを発表する	- 宿題の発表をする - プログラムを仕上げ、発表の練習 - 管理職等に自作プログラムの発表	☆様々な表現を用いて、自作プログラムについて結束性をもった発表ができる ★集めた情報を示しながら、人前で発表する ★具体的な事例とともに自分の考えを述べる

授業の流れ (2/3)

ねらい (目標) 運動会のオリジナルプログラムを作ろう。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10	- 教師自作の「やさしい日本語」による運動会のお知らせを見て、わかりづらい箇所を探す - 今年配付された運動会のプログラムを見て、運動会の日付や時間、種目等を確認する - めあての確認	☆「どこがどのようにわかりにくいのか」まとまった話ができるように、適宜サポートや声かけをする ☆行事の案内などでよく使用されることばを確認する ★資料が全て読めなくともキーワードとなる部分を見つけ、プログラムの構成がわかるように声かけをする
運動会のオリジナルプログラムを作ろう		
10	- 多文化多言語の転編入児や保護者等がわかるようにするための表現の工夫をグループで考える - グループで出た案の発表	★適宜、「なんで?」「どうして?」と問いかけをして、理由を説明してもらう ♡母語も書けることを他の児童や先生等、周囲に知ってもらい、自分の強みに気づく
15	プログラムの作成 (資料①)	
10	- 多文化多言語の転編入児や日本語非母語の保護者のために発信する運動会プログラムにどんな工夫があるといいか確認する - 宿題：自分の保護者に保護者が経験した母国の運動会を尋ねる	★運動会未経験児及び日本語非母語保護者に対する運動会の種目の伝え方について、既有知識を活用して、相手に応じた適切な語彙や表現方法を考える ♡ルーツの文化や習慣について家族と共有する

2024年	10/27	27 de outubro
① 8:45	começa	かいがいしき
② 9:05	dança típica de	to domo de
5 ANO	OKINAWA	エイサー
6 ANO		
③ 9:25	corre e dança	かけこ と ダンス
JARDIM	De	INACIA
④ 9:40	Jogar Bola	
12 ANO		
なげてはして	correr e dança	ダンス
⑤ 9:55	corre e dança	はしる おどる
4 ANO		
⑥ 10:10	correr junto	w リレー
3 ANO		

em por	Não pode fumar
tem	e não pode trazer
	bebidas
Não pode	
tem que trazer	
Água	
tem que trazer	
Am-tisD 8:15 da	
manhã	
Lugar escola	
Kitatama	

Na escola não tem
esta só na menta
polisa não pode
esta só na h na escola
time
venhinho
1-1-2-2-3-2
4-2-5-1-5-2
6-2
time
branco
1-2-2-1-2-3-3-1
4-1-4-3-5-3-0-1

資料① 児童Aと児童Cの制作物 (一部)

プログラム内容の中で、保護者に伝えるべき重要事項を考えながら絞り込み、ポルトガル語と日本語で表現。

子どもの様子&実践者の気づき

本実践では、3名の児童が持つ多様な言語資源を活かし、運動会プログラムの作成と発表を行いました。プログラム作成では、包括的なことばの力を活用した話し合いを意図的に行い、普段は日本語を教わることが多い滞日期間の短い児童Aが、滞日期間の長い児童Cにポルトガル語で教える場面が見られました。また、普段は他児童に従いがちな児童Bが、発表原稿の作成や役割を提案し、積極的に参加する姿も確認できました。

さらに、発表に苦手意識を持つ3名に校長・教頭先生への発表機会を設けたところ、初めは緊張していましたが、先生方の反応により自信を得て、発表後には自作プログラムを保護者に配布したいと提案し、許可を得てさらに自信を深めました。この発表を通じて、管理職には児童や保護者の日本語力の現状を共有でき、学校配付物の見直しにもつながる契機となりました。

本実践から、授業の工夫により、多文化多言語の児童が持つすべての言語資源を活用することで「日本語ができない」という制約にとらわれず、ことばの力を伸ばせることを実感しました。

子どもが輝く授業のデザイン

本実践では、学校内の関係者や保護者を積極的に巻き込み、児童の日本語力のみならず、母語を含む包括的なことばの力を理解・共有する機会を創出する授業をデザインしました。現行の日本語のみのプログラムの見直しや協働学習の工夫、さらに管理職への発表を通じて、言語力に制約がある場合でも学齢相応の学びが可能であることを示しました。また、保護者に自身の子どもの時代の運動会の経験を聞く宿題を課すことで、児童は家庭内での対話を通じて自らのルーツへの理解を深め、得た内容をことばや身振りを駆使して実践者に伝える姿勢を見せました。このように、学校と家庭の連携を軸にした取り組みは、子どもたちの多面的な発達を促進し、彼らの可能性を最大限に引き出すうえで大きな意義を持つことがわかりました。

小学生 (小5)

13 在籍学級につなげる先行学習・社会 日本の工業生産と貿易（教育出版）

対象者・対象グループ

学年	小学5年生	人数	2名
滞日年数	3年 日本生まれ・日本育ち		
つながりのある国	ベトナム パラグアイ・フィリピン		
母語	家庭では主に日本語（保護者の母語はスペイン語 ベトナム語とフィリピン語）		
就学歴など	地域の保育園卒園後に現在の小学校に入学した児童と、ベトナムの小学校4年の途中まで在籍していた児童の計2名		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 日常での観察	本人および保護者との面談
読む	DLA 日常での観察	—
書く	DLA 日常での観察	—

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安	
6	書く 読む 聞く・話す			目標		
5	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
4	書く 読む 聞く・話す			現在		
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☐ 母語 ☒ 読む	☐ 書く	C, E
ステップ	聞く・話す 4～5	読む 4～5	書く 4～5	

実践の背景

本実践では、本校在籍で5年生の日本語指導が必要な児童3名のうちの2名を対象とした。ステージもステップも異なる2名と一緒に学習することにより、互いの課題になる部分を補い合いながら学習するという効果をねらった。児童につながりのある国の写真資料を扱う導入でも、互いのかかわりのある国の写真をそれぞれ見せることで、より日本の貿易や日本とつながりのある国の関わりについての興味関心が喚起されることも期待した。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	- 貿易が工業生産を支える重要な役割を果たしていることを理解するとともに、地図や統計などの基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身につける - 貿易の役割を多角的に考える力を養い、主体的に学習の問題を解決しようとする態度を養う 〈目標の力：D6・E5〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く		
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別的教育課程 (教科につながる指導)
指導時間	週1（1回45分）		

実践の見どころ

本実践は、在籍学級の先行学習（社会科）として実践したものです。社会科を苦手とする児童と日本語の表現に課題が多い児童の2人の内容理解を進めるため、視覚支援を多くし、また思考力を伸ばすため、写真やグラフ、資料等をたくさん用意し、認知的な活動が多く行えるようにしました。日本語力を伸ばすために、穴埋めの表現モデルを用意して、資料から読み取った事を表現しやすいよう配慮しました。また気づいた特徴等を表現できるよう、対話で引き出す支援も多く行いました。児童の興味関心を高めるため、導入に対象児童につながる国の写真を用意して、日本の貿易関係を意識できるように工夫しました。

社会科が苦手な児童にとってかなり認知的に負荷のかかる活動であったものの授業の終わりに「社会が好きになったかもしれない」とつぶやくなど、学びの楽しさを実感してもらえる実践になりました。

指導計画（全1時間）

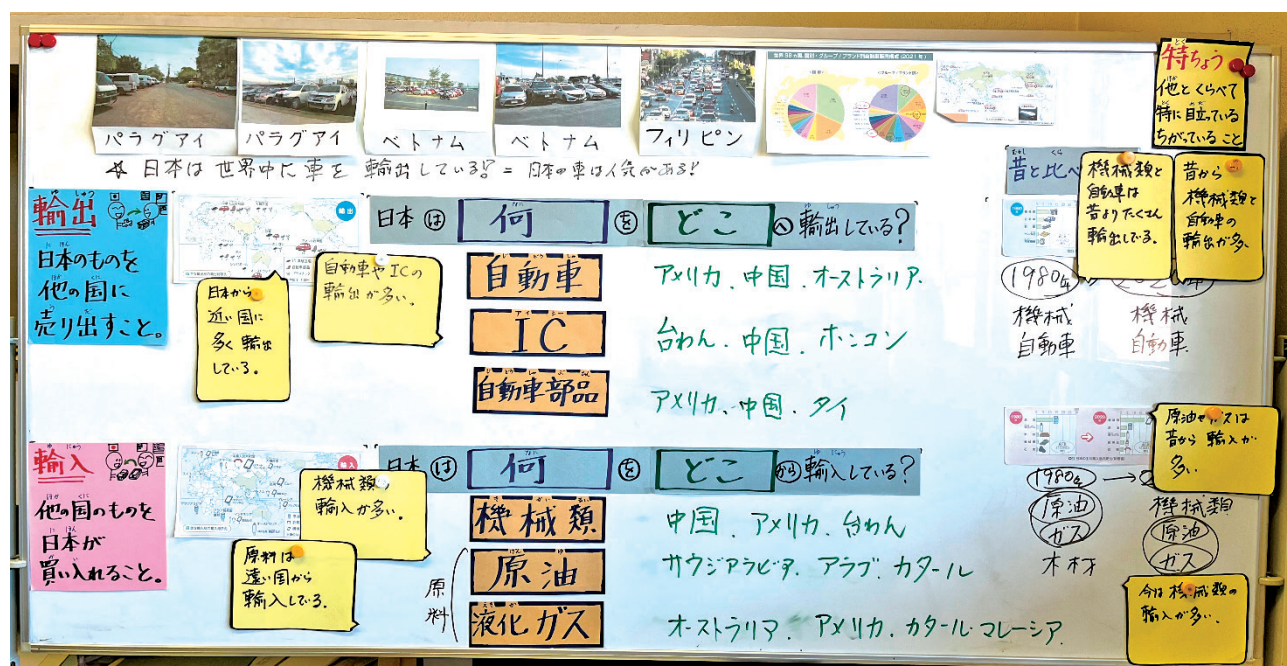
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	日本の輸出入について、その特徴をとらえる事ができる	日本は何をどこに輸出しているのか、何をどこから輸入しているのかを調べよう	☆気づいた日本の輸出入の特徴を相手に分かるように話すことができる ○写真や資料から、日本の輸出入の特徴をつかむことができる ★日本の輸出入の特徴について、具体的な事例とともに理由を挙げながら話すことができる（D）、論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を述べる（E）

授業の流れ

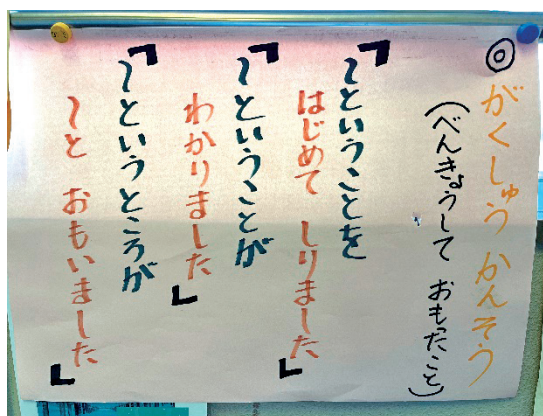
ねらい（目標） 日本の輸出入について、その特徴をとらえる事ができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5分	1. いろいろな国の写真から日本の輸出入に関心を持つ	○日本車の輸出が多く、世界中に輸出している事が理解しやすいようグラフ等の資料を用意する ♡児童につながる国の写真を使う事で、課題への関心・意欲を高める

分	学習活動等	指導・支援のポイント
12分	2.日本の輸出について調べる ・日本は何をどこから輸出しているのかな？ ・調べたことから、日本の輸出の特徴を考える	★板書で理解を促せるよう、色分け、配置等を配慮する。 また輸出入の特徴を後でふり返りやすいよう吹き出しで板書する（資料①） ★難しい学習語彙（輸入、輸出）はイラストと解説短冊で理解を促す ☆何をどこから輸出しているかを考えたり発表しやすいよう、表現モデル（「日本は <u>何</u> を <u>どこ</u> へ輸出している？」）を用意する ☆日本の輸出の特徴を捉えやすいよう、また捉えた特徴を表現しやすいよう、対話で引き出し、ふき出しに記述する
12分	3.日本の輸入について調べる ・日本は何をどこから輸入しているのかな？ ・調べたことから、日本の輸入の特徴を考える	☆何をどこから輸入しているかを考えたり発表しやすいよう、表現モデルを（「日本は <u>何</u> を <u>どこ</u> から輸入している？」）用意する ☆日本の輸入の特徴を捉えやすいよう、また捉えた特徴を表現しやすいよう、対話で引き出し、ふき出しに記述する
11分	4.昔と今の輸出入を比べて考えよう ・昔と比べてどんなことがわかるか考えよう	○比較して考えやすいようにグラフを並べて示す ☆考えた今の輸出・輸入の特徴を表現できるよう、対話で引き出し、ふき出しに記述する
5分	5.輸出入の特徴をふり返り、日本の貿易の概要を考える	○ワークシートに記述することで、輸出入の特徴を振り返る ☆学習感想を書きやすいように掲示してある表現モデル（資料②）を参照させる ☆黒板の「特徴」の吹き出しに注目させて、特徴に気づかせる ♡在籍学級での学習に意欲を高めることができる



資料① 本時の板書



資料② 表現モデル

子どもの様子&実践者の気づき

滞日年数3年の児童は、自分の考えをしっかりと持ちながらも、相手に分かりやすく日本語で表現する事は苦手です。そのため、表現モデル（資料②）を用意して支援しました。同時に、児童のつぶやきを「対話で引き出し」、そのなかで気づいた特徴を相手に分かるように伝えるための手立てとして「対話で引き出す」ことも取り入れたところ、意見が言いやすくなった表情となりました。

一方、日本生まれの児童は、在籍学級の学習では常に授業内容の理解に困難を抱えています。社会は特に苦手意識が強いため、本時では認知的な活動が多いので難しい学習になることを想定して進めました。すると、実践者の予想に外れ、児童は常に「顔が上がり」、理解しようという姿勢に表れていたのです。つながりのある国の写真を提示した導入から、すでに目の輝きが違いました。「（つながりのある国に）なぜ日本車が多いのだろう」という課題意識が沸き出したことで、「その理由を知りたい」という気持ちが高い学習意欲となって、それが最後まで継続していました。それは、児童間の学び合いの効果だと思いました。

子どもが輝く授業のデザイン

「社会は苦手」と常に言う児童が、本時の終わりに「社会が好きになったかも知れない」とつぶやきました。日本生まれであるために家庭でも日本語で会話する児童ですが、両親の出身国は児童にとっては大切な国です。そのため、それらの国とかかわる学習であることがわかった瞬間、児童のやる気ギアは一気に変わりました。その力は、児童の学習意欲を高め、表現モデルに沿って「日本は自動車をアメリカ、中国、オーストラリアなどに輸出している」と資料をもとに発表できました。また「日本は自動車の輸出が多い」と具体的に資料を根拠に日本の輸出入の特徴について発表することができたのです。「授業がわかる」「授業に参加できる」ことが子どもたちにとって大きな喜びとなり自信と励みにつながる事を再認識できました。

小学生
(6年)

14 在籍学級につなげる先行学習・社会
今に伝わる室町文化（「新しい社会6 歴史編」東京書籍）

対象者・対象グループ

学年	小学6年生	人数	1名
滞日年数	1年7カ月		
つながりのある国	中国		
母語	中国語		
就学歴など	来日までは中国の小学校で学習 母と姉は日本在住 来日後から現在の小学校に通い、校内の日本語教室へ毎日通級する		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察	日常での観察
読む	DLA	日常での観察
書く	DLA	母語（中国語）での作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安	
6	書く 読む 聞く・話す				目標	
5	書く 読む 聞く・話す				現在	
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（中国語） ☐ 読む	☒ 書く	E
ステップ	聞く・話す 5	読む 6	書く 6	

実践の背景

対象児童は日本語でも母語でも読む力と書く力が高く、作文を書くのが得意で、自身の考えや意見を表現することができる。日本語で話す力も十分にあるものの、人見知りという性格と日本語で話すことへの自信の低さが話す力の発達を抑制してしまっているところがある。仲のいい友達や担当の日本語指導員と話す時には、大きな声で言いたいことをはっきりと話すのが、在籍学級での発表や担任の先生との対話のときには、声が小さくなりやりとりが続かなくなる。また、学校では同じ中国につながる児童がいても中国語を話さず、中国について話すこともほとんどない状況である。

そこで、室町文化の1つである中国で生まれた「水墨画」を題材とし、児童が持っている包括的なことばの力を生かして日本語での話す力を高めるための授業を計画した。在籍学級で活躍できる場を在籍学級でつくることにより児童の自信を高めながら、中国と日本の文化のつながりにも気付くことができることにも取り組む。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	室町文化に登場した水墨画について、中国の歴史を調べまとめながら、2国間（中国と日本）の文化のつながりについて自分の言葉で表現することができる 〈目標の力：E6〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く		
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別的教育課程 （教科につながる指導）
指導時間	週2（1回45分）		

実践の見どころ

本実践は、在籍学級と連携して取り出し指導での授業をデザインした補充学習です。対象児童の関心や意欲を引き出すために、学級担任と共に教科学習との繋がりを大切に場の設定を考え、学級で扱う歴史（社会科）の単元のなかでも水墨画に焦点をあてることとしました。水墨画の歴史を理解するために、包括的なことばの力を最大限に活用しながら児童の苦手意識が強い日本語で話す力を高めました。同時に、調べ学習を通して母国（中国）と日本の文化のつながりに気付ける活動にも取り組むことで、在籍学級での発表につなげました。

在籍学級で堂々と発表できた対象児童は、友達からたくさんのコメントをもらったことで、日本語で話すことに自信が持てるようになりました。なによりも、活動を通じて自分のルーツについて考え、誇らしく思う気持ちが芽生えたようです。対象児童の日本語で書く力と話す力を高めるだけでなく、学級担任やクラスメイトが中国文化に触れる機会にもつながる実践となりました。

指導計画（全2時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	中国の水墨画の歴史について調べ、必要な情報を選び分けることができる	- 室町文化の概要をつかむ - 自分の国と日本のつながりを見る - 中国の水墨画の歴史について調べる - 調べた情報を選び分ける	☆金閣寺や書院造、茶道などの写真を見て、分かることや気付いたことについて教科の既習語彙を使って説明する ☆必要な情報を、教科の学習語彙のキーワードを用いて付箋にメモし整理する ★水墨画に関する情報を調べ、必要な情報を読み取る ○水墨画に関する知識を思い出し、教科書には触れていない歴史的背景や人物、作品について調べ、具体的な例を挙げて、まとまりのある説明をする ♥ルーツと日本のつながりに気付く
2	選り分けた情報を自分のことばでまとめ、表現することができる	調べた情報をまとめ、自分のことばで表現する	☆前時で作成した付箋メモのキーワードを参考にし、調べた情報を重文や複文を用いた文章で伝える ☆伝えたい事柄を接続詞や指示語を使用してまとまりのある文章を書く ★前時で作成した付箋メモを見ながら、話の構成・順番を組み立てる ○中国と日本の水墨画の違いを意識してそれぞれの特徴を表現する
在籍学級 （1時間）	調べたことと考えたことを発表する		

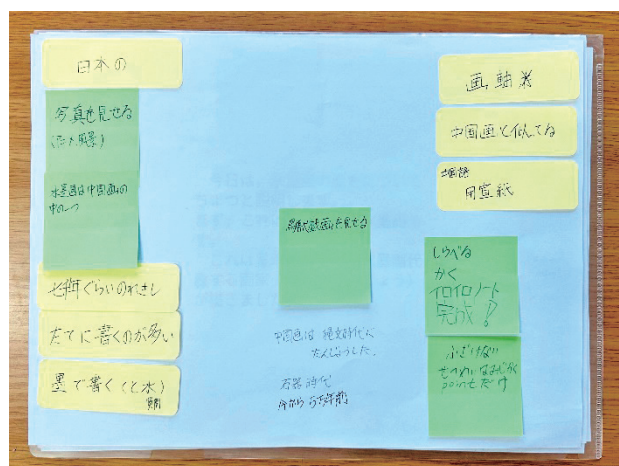
授業の流れ（1 / 2）

ねらい（目標） 中国と日本の水墨画の歴史について調べ、必要な情報を読み取ることができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	1. 室町文化の写真を見て、特色について気付いたことを話す	★分からない言葉やうまく表現ができないことは、タブレットを使用して検索してもよいことを最初に確認する ○鎌倉文化や母国の文化と比較して、その共通点や違いに気付けるような問いかけをする
展開 前半 10分	2. 自分の国と日本のつながりを見る ・水墨画について知っていることを話す ・「雪舟の水墨画」の動画を見て分かったことを話す（資料①）	★水墨画について知っていることを引き出せるよう問いかける ★必要があれば、動画から分かったことを話すために、日本語/中国語のメモを作る時間を取る
展開 後半 25分	3. 単元の全体目標を一緒に考える 「この活動を通して何ができるようになったら嬉しい？」 「在籍学級の友達に何を伝えたい？」 4. 中国の水墨画について調べる ・学級の友達は水墨画についてどんなことを知ったら興味が湧く？ →タブレットで調べて、必要なことは付箋にメモする（資料②）	○図工で水墨画を描く時間があることを伝え、最終的に何を学習目標にするか一緒に考えられるように問いかける ○初めて知る人に何を話したら興味を持ってくれるか、調べるポイントを自分で考えられるように問いかける ★中国における水墨画の歴史や最盛期の有名な作品など、知りたいことを日本語/中国語で調べる
まとめ 5分	5. 今日の活動を振り返る 6. 次回までの宿題の確認 〈予告〉次回は発表の構成を考え、内容をまとめる	☆調べたことを自分が分かることばで話せるように問いかける ♡自分のルーツと日本のつながりに気付くことができるよう促す



資料① 雪舟の動画を視聴する様子



資料② 考えた発表の構成

子どもの様子&実践者の気づき

室町文化の特色を捉えるため、金閣寺や書院造などの写真を見ながら話し合うことから始めました。母国との共通点について問いかけると「少し違うけれども華道や茶道がある」「水墨画もある」など、児童が発話を始めました。そして、徐々に水墨画に焦点化すると、中国で見た水墨画や小学校で水墨画が飾られていたなどの経験談を話し始めたのです。そこで、図工の時間に水墨画を描く授業があることを伝えると児童はびっくりしたようで、本当かどうか何度も聞いてきました。児童のなかで、何かスイッチが入ったようでした。クラスメイトがどんな情報を知ったら水墨画に関心を持てるかを考えたようで、「中国語で調べてもいいですよ」と伝えると、中国語でどんどん調べ始め、関連情報を集めていきました。そして、集めた資料や写真を取捨選択しながら構成を意識した発表資料づくりにも、積極的に取り組んでいったのです。

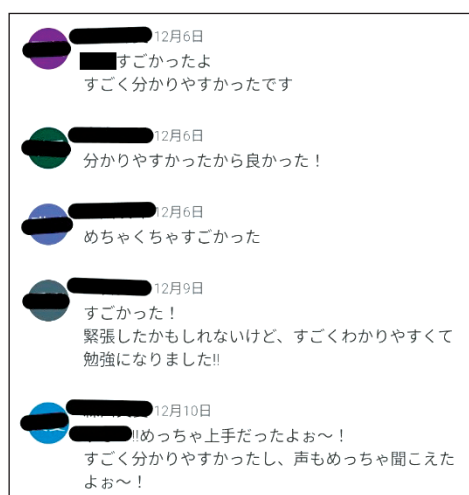
本実践のゴールを在籍学級での発表と設定しましたが、対象児童は話すことに苦手意識が強いため、その不安を払しょくできる方法はないか、考えました。「作文で書いたものを掲示・動画撮影・学級で発表」という3種類の発表形式を準備し、児童に選択できるように準備したところ、児童は「学級での発表」を選択したのです。学級で伝えたいという気持ちが、児童の日本語での話す力を高めたのです。

子どもが輝く授業のデザイン

在籍学級での発表日が決まってから何度も何度も練習を繰り返してきた児童でしたが、当日になると「やっぱりやりたくない。恥ずかしい。」と児童は言い始めました。そのため、児童と一緒に在籍学級に向かいました。クラスの友達も何が始まるのだろうと注目するなかでの発表会でしたが、児童は大きな声で話すことも、クラスのみんなに質問を投げかけることも、最後まで止まることなく発表することができました。

学級担任が翌日にGoogle Classroomで発表時の動画を共有したことで、クラスの友達が多くのコメントを寄せてくれました（資料③）。対象児童の保護者も動画を視聴したようで、「感動しました。ありがとうございました。」と担任に涙を流しながら話したようです。

学級での発表を通して対象児童は、学級担任や友達から発表に対するコメントや称賛ももらったことで自信が芽生え、学級での発話も増えました。同じルーツの年下の児童に分からないことを母語で説明してあげたりする姿も、見られるようになりました。



資料③ 学級担任と友達のコメント

小学生 (6年)

15 在籍学級につなげる先行学習・国語 言葉について考えよう—日本語の特徴 (光村図書)

対象者・対象グループ

学年	小学6年生	人数	4名	
滞日年数	7か月	1年3か月	1年7か月	3年8か月
つながりのある国	中国　フィリピン			
母語	中国語　英語とビサヤ語			
就学歴など	来日までは母国の小学校で学習　来日後は日本語学級に通級しながら在籍校に通う			

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 日常での観察	母語支援員による日常での観察 保護者からの聞き取り
読む	DLA 日常での観察	母語支援員による日常での観察 保護者からの聞き取り
書く	日常での観察	母語でのできごと作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安 目標	
6	書く 読む 聞く・話す			現在 目標		
5	書く 読む 聞く・話す		現在			
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 (中国語・英語とビサヤ語) ☐ 読む ☒ 書く	C～D
ステップ	聞く・話す 5～6	読む 5～6	書く 4～5

実践の背景

本校には日本語学級があるため、在籍児童2名と他校からの通級児童2名の6年生で小集団を編成した。日本語での日常会話の力は習得できているものの学年相当の力に達してはいないため、通常の在籍学級での授業では積極的な参加が難しい。だが、日本語学級では前向きに学習し、家族や日常の話などを楽しそうに話してくれる児童たちである。例えば、夏休みのできごと作文を母語で書いたときは、体験したことを順序にそって状況が伝わるように詳しく書くことができた。その時に考えたことなども交えながら、構成のある作文を書いた児童もいた。つながりのある国の話をする時に生き生きとする児童の姿から、児童の持つことばの力を生かせる単元の中で自己肯定感を高める授業をしたいと考えた。

そこで、本単元を在籍学級の学習への橋渡しをする先行学習として位置付け、母語を生かしたグループでの学び合いによる活動から、互いの弱い力を育てる場を設定した。在籍学級と連携し、先行学習で身に付けた力を在籍学級で活躍できる場を設定することで、児童の自己肯定感を高めながら日本語固有の力を育てることをめざした。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	日本語に特有の言葉や表現などに注目して、日本語の特徴についてまとめることができる 〈目標の力：D～E 6～7〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し授業	指導扱い 特別の教育課程 (教科につながる指導)	指導時間 週1（1回45分）

実践の見どころ

本実践では6年間の言葉単元（小学校国語科）の集大成として、「日本語の特徴」の単元を先行授業として扱いました。対象児童の強みを生かし、母語と比較しながら日本語の特徴を見いだせるように取り組んだことで、在籍学級での学習に意欲を高めることができました。

意図的に小集団を編成した学習の良さが発揮されたのが、日本語の特徴としての語感や言葉の使い方についての観点を導き出す授業の時でした。日本語と母語について、それぞれの文章の組み立てや表記、地域の気候や文化との関係などの例を挙げながら支援すると、児童からは「ビサヤ語はスペイン語の特徴と似てる。昔セブ島にはスペインの人がいたって聞いたことがある。」「言葉は文化と関係がある、つながっている。」との声が出てきました。日本語と母語と仲間の母語（他の言語）の違いの面白さに気付きながら、自ら考えた観点から日本語の特徴をまとめたスピーチ原稿づくりを楽しんでいました。

指導計画（全4時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	他言語との比較から日本語の特徴について理解することができる	- 日本語の特徴を考え、紹介するという学習の見通しをもつ - 他の言語と比べ気付いたことを話し合う	☆語句の係り方や文字などの違いに気付く ★比べることによって分かる言葉の特徴に気付く ♥日本語の特徴を理解しながら、母語や母文化に自信をもつ
2	言葉や表現に着目して日本語の特徴をまとめることができる 〈本時〉	- 教科書の説明を参考に日本語の特徴をまとめる - 言葉にはもの見方や考え方が表れるという例から気付いたことを話し合う	☆語句同士の関係、構成や変化について理解して語や語句を使う ○事実と感想、意見を区別し自分の意見が分かるように話す ♥話される国の文化や生活が言葉に大きく影響を与えることに気付く
3	日本語の特徴を紹介することができる。 （自分の得意な言語について紹介することができるにつなげる）	「日本語のここがおもしろい」と思うところを紹介するスライドを作り、スピーチメモを書く - スライドを活用し、スピーチする - 友達の発表を聞き合う	☆モデルを参考にスピーチメモを書き、スライドを作成する ☆意図に応じて自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫する ★友達の発表を聞くことで視野やものの見方を広げる ♥在籍学級での発表に意欲をもつ
4			

授業の流れ

ねらい（目標） 言葉や表現に着目して日本語の特徴をまとめることができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	0.挨拶 1.本時のめあてを確認する 日本語の特徴について考え、まとめよう ・前時を振り返り、気付かなかった観点で特徴を考えることを確認する	☆児童の分からない言葉や表現をやさしい日本語に言い換えながら、友達の助言も補助に理解できるように促す（資料①）
展開 35分	2.言葉や表現には、ものの見方や考え方が表れていることを押さえる ・教科書を音読する ・「英語では「兄」も「弟」も「brother」の文から、表し方の違いを考える ・「日本語には「雨を表す言葉」が豊富にあります」の文からその訳を考える ・気付いたことをメモし、それを基に話し合う 3.「言語の特徴を考えるときは」を参考にして、日本語の特徴をまとめる ・「文の組み立て」「表記」「言葉や表現」など観点ごとに表にまとめる	☆○振り仮名付きのデジタル教科書を使用する（資料②） ☆語や語句の意味、その関係を理解できるように支援する ★具体的な事例と共に理由を挙げながら、自分の意見を述べることをできるように促す ☆児童の分からない言葉や表現をやさしい日本語に言い換える。友達の助言も補助にして、理解したり、表現したりできるように支援する ★学習内容や経験について情報をまとめ、その理由を含めて説明できるように促す ☆項目ごとの特徴をデジタルノート（思考ツール）にまとめるように促す
まとめ 5分	4.本時を振り返る	♡友達の良いところを認めながら、次時の学習に意欲を高める

子どもの様子&実践者の気づき

学校では一人一台端末が普及し、ともするとタブレットの翻訳機能で授業内容の理解支援を済ませてしまうこともできる状況になっています。しかし対象児童は翻訳機能に頼ることはなく、包括的なことばの力で自分の考えをまとめ、それを基に日本語で表現しながら、仲間と日本語で積極的に意見交流していました。

「なぜ言語を学ぶのか」という問いにも、児童からは「友達になりたいから」「翻訳（機能）では間違いもあって気持ちが伝わらない」「その国の文化を知りたい」という答えが出てきました。自分の考えをまとめるときにはICTの良さを生かした思考のツールの道具として使用しつつも、人前での発表や交流などで自分の考えを表現するときには自分の口で伝えたいという児童の選択に、「コミュニケーションにおいて大切なこと」や「ことばを学ぶ姿勢」を改めて気付かされました。



資料① 対話しながら授業の導入



資料② デジタル教科書を活用した説明

子どもが輝く授業のデザイン

日常会話ができるようになって、高学年の在籍学級の授業にはついていけない。これは、在籍学級の担任と共に悩んでいた課題でした。そこで、本実践を在籍学級での先行学習と位置づけ、ゴールを在籍学級での発表として設定しました。

発表準備にあたって、今までの学習体験から捉えた「日本語の特徴」を母語も使ってメモを書く活動を基に、友達と日本語で意見交流をしながら学び合いを深めました。すると、日本語で表現することに苦手意識をもっていたC5の児童が、意欲的に自分の経験をもとにしながら意見を言い出したのです。また、日本語で十分に表現できない時には、同じ母語同士の児童が助け合ったりアドバイスをしたりする姿もありました。日本語力のレベルや母語が異なる小集団であっても、実践者の工夫次第で、児童同士の学び合いの場がくれるのです。在籍学級での発表に意欲を高めた児童たちは、母語と日本語との特徴を比較した例を示しながら、一貫性をもって堂々と発表することができました。

相手意識や到達点を明確にすることにより、様々な違いを踏まえて、自分の強みを生かしてことばを学ぶ。自分の母語を誇りにして、その特徴を在籍学級で発表し、クラスメイトに認めてもらう。このような活動を経験することが、自尊感情を高め自己肯定感を育てる一助になり、自己実現への一歩となってほしいと願ってやみません。

小学生 (6年)

16 タスク型活動

『ひまわり』にやってくる子どもや保護者のための
パンフレットをつくろう

対象者・対象グループ

学年	小学6年生	人数	4名
滞日年数	10ヶ月	1年2ヶ月	2年4ヶ月 4年
つながりのある国	フィリピン ネパール 中国		
母語	英語 ネパール語・英語 中国語		
就学歴など	4名全員が小学校段階で入国。入国後、日本の小学校に編入。編入直後、市が設置するサバイバル（初期集中）の学習を経て、現在は在籍校で取り出し指導を得ながら学習中		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	一部DLA 日常での観察	母語支援者による日常での観察
読む	一部DLA 日常での観察	—
書く	日常での観察	—

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠の目安	
6	書く 読む 聞く・話す			目標		
5	書く 読む 聞く・話す		目標	現在	目標	
4	書く 読む 聞く・話す		現在		現在 目標	
3	書く 読む 聞く・話す				現在	
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（英語 ネパール語 中国語） ☐ 読む ☐ 書く	C～E
ステップ	聞く・話す 3～5	読む 3・5	書く 3・5

実践の背景

本実践は、力の異なる6年生児童4名が一つのグループとなり、日本語支援拠点施設「ひまわり」のパンフレットを作成するタスク型の活動である。積極的に日本語を使う児童は、話し合いの中でリード役として活躍が期待される。高学年以降に来日した二人の児童のうち一人は、包括的なことばの力は高いものの、日本語での学習につまずきや苦手意識がある。もう一人は思考力が高い

が、日本語表現に課題があるため、母語で考えたことを日本語で整理する支援が求められる。日本語に消極的だが、母語の同じ児童と協力することで話し合いに参加しやすくなると考えられる。滞日期间が最も長い児童は日常会話には問題がないが、学習に自信がなく、少人数で発言しやすい環境の整備が必要である。このようなことから、児童らが「やってみたい」と興味を持ち、体験を題材に「話すこと」「書くこと」への動機を高められるようなパンフレット作成活動を計画した。

本実践は児童が在籍する小学校の国際教室担当教諭と一緒に授業を計画し、実施した。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

実践の概要

ねらい	自分が感じた「ひまわり」の様子について意見を交換しながら、パンフレットの内容やトピックの構成を考案し、作成できる。さらに、お互いにアドバイスをしながら、より良いパンフレットを完成させることができる 〈目標の力：D～E 4～6〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く		
指導形態	取り出し指導	指導扱い	特別的教育課程 (タスク型活動)
指導時間	週4～5（1回45分）		

実践の見どころ

本実践は、ひまわりで指導を受けた後、在籍校へ通う6年生4名を対象に計画をし、ひまわりの紹介パンフレットを作成しました。一つのパンフレットにまとめることを目標に、話し合いを通して、読み手にとってわかりやすい構成や必要な内容を考える活動を行いました。

まず、母語が異なる4名の共通言語である日本語でのパンフレットを作成するため、それぞれの力の違いに配慮しながら、児童同士の相互作用と個々の強みを生かせる学びの場を整えました。経験や思いを日本語で伝えることで「話す」意欲と学習への自信を高められるように支援を行いました。日本語版パンフレットの完成後に、母語でのパンフレットを作成しました。日本語のパンフレットを児童の母語に変換する過程を通して、日本語と母語の表現の違いを話し合い、メタ言語の知識を深める活動を実施しました。この過程を通じ、ひまわりに入級する子どもや保護者に役立つものを作る経験が、自己肯定感を育むことにもつながりました。

指導計画（全7時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	活動に対して動機づけをする	ひまわりで体験した活動を書き出す	☆パンフレットに書きたい内容を日本語の短い文で書き出すことができる（4～5） ★自分の来日直後の思いや楽しかったひまわりでの活動を想起する ★自分の思いや考えを日本語と母語で話しあう（D）
2 3	話し合いを通じ、内容と構成を考える	パンフレットに紹介したい内容について話し合う（資料①）	☆聞きなれた日本語の語句を組み合わせ、パンフレットに掲載したい内容について話す（4～5） ☆接続表現や指示語を用いて、まとまりのある話ができる（6） ○話し合い活動についてのポイントを理解し、話し合いに参加する ★自分の思いや友だちの考えを合わせながら、より良いパンフレットについて考える（E）
4	構成と内容に気をつけて、執筆する	担当する内容の下書きを作成する	☆日常語彙を幅広く使って文章を書く（5） ☆様々な接続表現、指示語を用いてまとまりがある文章を書く（6） ★ひまわりの経験を思い出し、活動と感想を分けながら、トピックについてまとめる（D） ★相手や目的に合った文章を書くことができる（E）
5 6	アドバイスと推敲を通して、内容を深める	原稿を読み合い、さらにわかりやすくするためのアドバイスを（資料②～③）	☆聞き慣れた日常的な語彙を使いながら、友だちの原稿にアドバイスをする（4～5） ☆ひまわりで経験した事柄について、内容にあった簡単な文章を書く（4～5） ☆ひまわりで経験した事柄についてまとまりのある文章を書く（6） ★友だちの原稿を読み、より良い構成になるようアドバイスを（E） ★根拠を述べながら、友だちの原稿に適切なアドバイスを（E） ♥パンフレットの完成を喜び、学習への意欲をさらに高める

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
7	両方のことばを多角的に捉える	日本語で作ったパンフレットをもとに母語のパンフレットを作る(資料④)	☆友だちが書いたパンフレットの内容を理解し、漢字、語彙、表現が理解できる(4~6) ★日本語の文章を、読み手にわかりやすいように、順序を入れ替えたり、必要なものを追加したりしながら、母語に書き換える(E) ★日本語と母語の比較から、メタ言語の力を養う(E)

授業の流れ(2/7)

ねらい(目標) ・パンフレットに掲載する内容について話し合う。
 ・より良いパンフレットになるよう、友だちと意見交換することができる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	0.あいさつ 1.前時のふりかえり ・本時のめあてについて確認する	☆パンフレットに掲載する内容について思い出すように促す ★前時の活動をふりかえり、本時の内容を確認する
	話し合いをしながら、ひまわりのパンフレットに載せる内容を考えよう。	
5	2.「話し合い」について確認する	○話し合いの仕方を確認する ★パンフレットの内容について自分の意見を伝えられるように促す
20	3.話し合いを通して、パンフレットの内容を6つ決める(資料①)	☆自分が考えた内容について、簡単な複文を用いたり、様々な接続表現や指示語などを用いて話せるよう、児童の力に応じて支援する ★児童の力に応じて、根拠を述べながら考えを伝えられるように支援する ★より良いパンフレットを作成するために、今まで出ていない意見を加えたり、削ったりする ★パンフレットの構成について、母語で会話したり、確認したりするよう積極的に促す
10	4.今まで出た意見をまとめ、パンフレット作成に取りかかる	☆見出しをもとに、内容を考えながら書くように促す ★紙面の大きさを考えながら、伝えたい内容を厳選し、下書きをする ★日本語で表現できない場合は、母語で考え、日本語に直すように促す
5	5.まとめ 本時のふりかえりをし、次時の見通しをもつ	♡最終的に母語でのパンフレットを作り、これからひまわりに入級する子どもや保護者に役立つものであることを確認する

子どもの様子&実践者の気付き

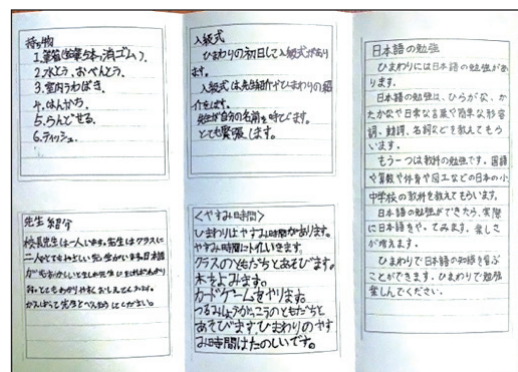
本実践は校長先生から対象児童へのパンフレット作成依頼から始まりました。「これから日本に来る子どもたちのため」に「自分自身の経験を伝える」という読み手と目的を明確にし、パンフレット作成に意欲的に取り組みました。話し合いでは、滞日年数が浅い児童が自ら司会の役に挑戦しました。それにより、話すことが得意な児童も普段以上に友達の話に耳を傾け、話し合い全体がより活気づきました。日本語に消極的な児童も母語の同じ児童のリードにより、中国語で確認しつつ日本語で意見を述べることができました。お互いが認め合える空間の中で、滞日年数が最も長いものの消極的な児童も、自分の考えを伝えることができました。参観していた国際教室の先生から「話し合いがしっかりできたね」とコメントをもらえ、児童たちは学習への自信を深めることができました。

完成した日本語パンフレットを、中国語へ翻訳する活動では、中国語が母語の児童はいつも以上に意欲的に取り組む姿が見られました。活動中「難しい」、「これはわかるかな」としばしば口にする姿がありました。

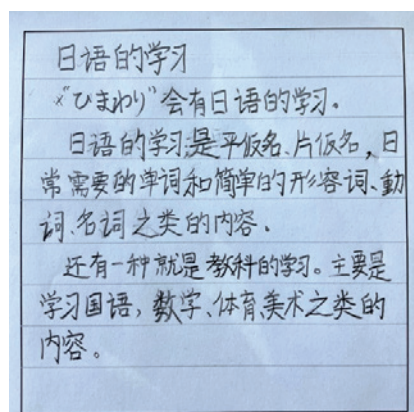
実践者から「中国語にすぐに直せないの?」と尋ねると、「中国にはないことばがあるから、考えないと意味が通じない」と返答しました。みんなで考えた日本語のパンフレットを読み手を意識しながら中国語に直す活動は、メタ言語意識を高める活動として、認知的に高い取り組みであると実感しました。書き終わった後の、満足そうな児童の表情が印象的で、今後も自己肯定感を育む学習を大切にしていきます。



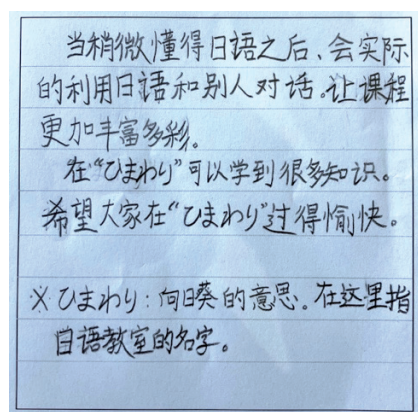
資料① 話し合いの様子



資料② 児童が作ったひまわりのパンフレット

資料③ わからない内容は中国語で
お互い確認

資料④ 日本語のパンフレットから中国語へ



子どもが輝く授業のデザイン

「来日直後の児童も、話し合い活動はできる!」そんな思いから本実践はスタートしました。ひまわりで体験した活動を話し合いながら、パンフレットを作る過程では、児童たちは生き生きと日本語で話をすることができました。パンフレットの内容を推敲する場面でも、必要な情報、まとめられる情報などを話し合いながら、パンフレットの内容を考えることができました。児童たちにとって意味のある活動を行うことで滞日年数が浅い児童でも日本語で話し合う活動を行うことができます。また、児童一人ひとりの日本語や包括的なことばの力を公正に見取り、それぞれの強みを活かせるよう支援を行うことも重要だと改めて感じました。

中学生

17 在籍学級と保護者と連携した教科学習・古文
竹取物語（「現代の国語1」三省堂）

対象者・対象グループ

学年	中学1年生	人数	5名
滞日年数	1年1か月 1年6か月 1年8か月 1年9か月 4年11か月		
つながりのある国	中国 ネパール ケニア		
母語	家庭では母語（中国語 ネパール語 英語）と日本語（兄弟姉妹間）		
就学歴など	来日2年未満の生徒が多く、全員が日本の小学校の卒業生で入学試験を経て本学へ入学 1年9か月の生徒のみ、幼少期（2歳から小1まで）日本で過ごした経験あり		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	本校オリジナルオリジナルテスト 日常での観察	外国語講師による日常での観察 および面談
読む	本校オリジナルプレイスメントテスト 日常での観察	外国語講師による日常での観察 および面談
書く	本校オリジナルプレイスメントテスト 日常での観察	外国語講師による日常での観察 および面談 入学試験時の母語でのテーマ作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠の目安	
6	書く 読む 聞く・話す				目標	
5	書く 読む 聞く・話す				現在 目標	
4	書く 読む 聞く・話す			現在		
3	書く 読む 聞く・話す			現在		
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（中国語 ネパール語 英語） ☐ 読む	☒ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 3～5	読む 3～5	書く 2～4	

実践の背景

本校ではプレイスメントテスト等を踏まえて、日本語クラスを決める。本実践対象は初級クラスで、好奇心旺盛な生徒が多い。在籍学級には同じルーツの友人もあり、国語の時間にどのような勉強をしているのか、お互いが関心を持っている。3年生からは在籍学級に合流するため、そこへの見通しを持った学習が初級クラスでは求められる。

そこで、生徒にとって「外国語みたいな日本語」である古典を通じてことばの力を高めながら、在籍学級と同じ教材で交流できる学習を計画した。次は何を読むのか、何をするのか、いつもわくわくした様子で新

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
	✓		

しい教材を待っている生徒である。1学期の国語の授業を通して、ある程度の長さの文章を読むことにも慣れてきたため、2学期は古典の読解に挑むこととした。まずは、絵本で本単元の文章を読み、物語の全体の流れを理解することからはじめる。その後は、包括的なことばの力をフル活動させながらすべての五感を使って、聞いたり話したり、読んだり書いたりをふんだんに取り入れ、保護者の協力も得ながら授業を展開していく。

実践の概要

ねらい	- 古文を音読し、古典特有のリズムや場面をより身近に感じるためにBGMを選ぶ - 心情や場面を理解し、作品として完成させたBGMつき音読を在籍学級で発表する - 各生徒が手段や言語を選び、文章を読んで理解したことを家族に紹介する 〈目標の力：E4～6〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い	在籍学級(少人数指導扱い) 指導時間 週4(1回50分)

実践の見どころ

本実践は、在籍学級と同時期に古文に初挑戦した実践です。『竹取物語』の冒頭を学ぶために、絵本の『かぐや姫』を使用しました。読み聞かせではなく、登場人物の役割や変化を捉えるなどの活動をたくさん取り入れました。また、導入として、各自の母語の昔の音も聞かせました。「全然違う!」と驚き、「日本語も昔はちがう?」という気づきによって、仮名遣いのルールも学ぶことができたようです。すると、「古文って歌っているみたい」と言い、楽しい音読(歌)の練習が始まりました。

BGM探しは、音読の練習に拍車をかけました。中国の箏を演奏した生徒、場面に合わせて音楽を編集した生徒、「うつくしうて」に注目してかわいい音楽を探した生徒、日本っぽい音楽を探した生徒など、多彩な『竹取物語』が完成しました。在籍学級の国語の先生と連携を図ったことで、在籍学級では対象生徒はBGMつき音読を、クラスメイトは群読を披露し合うことができました。

指導計画(全17時間)

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1 ～ 4	『かぐや姫』(岩崎書店)を使用し、物語の内容・人物関係を捉える	- 絵を使って再話する - 主人公「かぐや姫」の変化について自分の意見を述べる	☆内容や人物を表す言葉が理解できる ☆「かぐや姫の変化」を捉えることができる ★○「登場人物」「主人公」の概念を理解し、『かぐや姫』に当てはめて考える
5 ～ 6	- 五人の求婚者についてまとめて発表する - かぐや姫が難しい注文をした理由について考え発表する	「求婚者〇〇のエキスパートになろう!」画用紙に絵や文を書いて求婚者について発表する - かぐや姫が注文した理由について意見を発表する	☆ステップ3・4の生徒には、画用紙にまとめる前に、本文の情報を色分けするように指示する ★わかりやすく発表するために工夫して準備する ★○みかど登場の場面を理解するために、発表した画用紙を使用し、各求婚者と比べる
7 ～ 8	- 家族に「かぐや姫」を紹介するための文章を自分のことばで書く - 登場人物と主人公の関係を思考ツールで整理する	「かぐや姫」の内容紹介文を家族に向けて書く - イメージマップを使って、「かぐや姫にとって〇〇は～」を整理する	☆「～にとって」を使ってイメージマップを文にできる ☆ステップ3・4の生徒は友だちの意見を参考にしながら日本語に直すよう助言する ★話す相手を想像しながら書くために対象を決める ★○登場人物の役割に注目して発表する

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
9	『竹取物語』の導入	- 中国語や英語の古語に触れる - 古文（本文）を聞く	☆古文を聞き、音と文字のズレに気づく	★現代仮名遣いに変える必要性があることを理解するために母語の古い音を聞いてみる
10 14	『竹取物語』の冒頭部分の内容理解 - 仮名遣いを変換する - 冒頭部分を音読する	- 既習語彙を使いながら古文を推測して読む - 仮名遣いのルールを理解する - 音読のBGMを探す	☆音読するために文節や意味の切れ目に／を入れることができる ○複数の単語を比較し、八行の出現場所による違いを理解する	○★仮名遣いのルールを帰納的に理解する ★BGMにする曲を身の回りの音楽から選ぶ
15 16	『竹取物語』の最後の場面を理解する - 物語の結末について考察する〈本時〉	- 五コマまんがを見て、『竹取物語』の結末を予測する - ベン図を使い、物語の結末をIFで考える	○推測した最後の場面と本文との違いを見つけることにより内容をより深く理解する ☆自分の考えたIFを発表し、ベン図にまとめる	★五コマまんがから内容を推測し、物語のラストを考える ★○「かぐや姫」のラストを振り返ることで、オリジナルのラストシーンの意味を深く考える
17	在籍学級において自分で選んだBGMで音読する	クラスメイトの前で、自分で選んだBGMを流しながら『竹取物語』冒頭を音読する	☆大きな声で正しく発音して発表できる ☆クラスメイトからの感想文を読む	♡在籍学級のクラスメイトから応援を受ける ♡今後の学習に意欲を高める

授業の流れ（16/17）

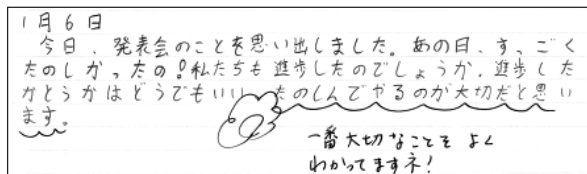
ねらい（目標） 結末について考察し、自分の意見を発表する。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
8分	0.漢字の学習・宿題のチェックなど	☆既習漢字を使った作文、絵の説明などをしながら語彙の理解を深めていく
導入 10分	1.最後の場面を振り返る（次ページ：資料①）	☆○かぐや姫がだれに薬と手紙を渡したのかについては、困難が予想されるため、翁の家にいる人物はだれかと問うことから内容を振り返る ★○☆みかどが家来に言ったせりふを再現することで、命令表現やみかどの様子（元気がない）を理解する ＊ステップ3・4の生徒の理解を促すため、声に出したり実物を使って授受の場面を再現したりする
展開Ⅰ 18分	2.『竹取物語』の結末を、ハッピーエンドにするならどうなるだろうか、バッドエンドにするならどうなるだろうかについて考え、意見を述べる	★○自分の考える結末（IF）と友だちの意見をベン図でまとめる。母語が同言語の生徒で自由に話す時間を設ける ☆自分の言葉で書いたIFを、友だちの発表を聞いたり相談したりしながら日本語に直す ♡友だちの発表を聞いて刺激を受ける ☆★ステージが低い生徒には、IFの前にまず『竹取物語』の結末を発表してもらう
展開Ⅱ 10分	3.本当の結末について、作者の意図を考える	★物語が読者にもたらすものについて考える ☆★○1学期の学習内容や生徒の読書体験を振り返ることを促し、「なぜこのような結末になっているのか」と問う ☆友だちの意見を板書し、ステップ3・4の生徒の参考にする
まとめ 4分	4.活動を振り返る 5.次回の発表順を確認する	★『かぐや姫』『竹取物語』を通して、印象に残っている作業や活動を振り返る ♡お互いが選んだBGMについて認め合う

子どもの様子&実践者の気づき

本実践後のある日の授業でのことです。「三センチ」を「三寸」と言ってしまった生徒。すると、「三寸ばかりなる人、いとうつくしうてあたり」と全員で合唱したのです。一気に『竹取物語』の世界に戻りました。また、「取る」の漢字が出てきた時には、「先生、竹取物語の取だね!」と言う生徒もいました。本実践の学びが生徒に蓄積されていることを実践後の様々な場面で感じます。

資料②は、E5の生徒の1月の日記です。3か月前の在籍学級での『竹取物語』発表会のことが、日記に登場したのです。在籍学級でのBGMをつけた音読の発表会では、クラスメイトみんなとの大音読合唱会となりました。あの日学級でできた喜びが自信となって、生徒の日本語での書く力を高めていることがわかります。

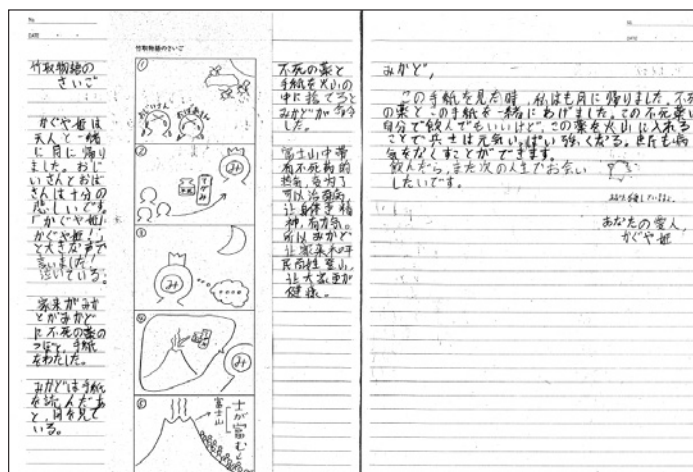


資料② E5の生徒の日記より(2025年1月6日分)

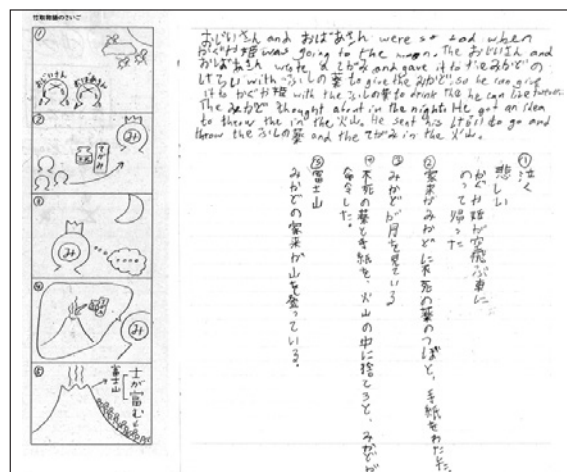
子どもが輝く授業のデザイン

「かぐや姫」を家族に紹介する活動では、自分のことばでの再話を試みました。すると、生徒の家族から感想が多く寄せられました。皆で共有したところ、「最後のところをもっとくわしく知りたい」という感想に生徒も興味を示しました。そこで『竹取物語』の最後の場面の読解への挑戦となったのです。読み進めると、生徒は「富士山」「不死の薬」の登場に驚き、それをまた家族に紹介しました。その活動時のある生徒のメモが、資料③です。授業での学びを根拠として示しながら、どのようにしたら家族に伝わるかを自分のことばでまとめているようすがわかります。

「教材からいろいろなことを学び、それについて考え、そしてそれを誰かに伝える」というのが国語学習の流れであり、それを生徒自身が体感し、達成感を得ることが主体的な学習へとつながると考えます。本実践は、それを理想的な形で実現できたと実感しています。



資料① E4の生徒の『竹取物語』の結末予測メモ



資料③ 家族に伝えるための生徒E5のメモ

中学生 (1年)

18 課外・日本語とポルトガル語で学ぶ数学

比例と反比例 ―数量の関係を調べて問題を解決しよう―

対象者・対象グループ

学年	中学1年生	人数	2名
滞日年数	2年10ヶ月 6年11ヶ月		
つながりのある国	ブラジル		
母語	ポルトガル語		
就学歴など	二人ともブラジル生まれ。小1で来日してブラジルでの学習経験がない生徒と小5で来日してそれまではブラジルで就学していた生徒の計2名		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日本語でのDLA	母語でのDLA
読む	日本語でのDLA	母語でのDLA
書く	活動時での観察	活動時での観察

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠の目安 A 目標	
6	書く 読む 聞く・話す			A 現在		
5	書く 読む 聞く・話す				B 目標	
4	書く 読む 聞く・話す			B 現在		
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 (ポルトガル語) ☐ 読む ☐ 書く	D
ステップ	聞く・話す 4, 6	読む 3, 6	書く 3, 5

実践の背景

本実践は、ブラジル生まれの生徒二名を対象にオンラインで行った数学の学習支援である。二人とも学齢期に来日した生徒であるため、家庭では日本語とポルトガル語の両方を使っている。しかし、学校の学習場面では日本語の使用が求められるため、ポルトガル語で「わかること」や「できること」には目を向けてもらう機会があまりない。そのため、生徒本人もその力を育てる機会もない。

そこで、本実践では生徒らがすでに持っているポルトガル語の力を積極的に学習に用いることで、学習内容の理解を促したいと考えた。ポルトガル語を積極的に学習に活かすことにより、最大限の力を引き出しながら学習を進めることができ、日本語とポルトガル語の両方のことばの力の伸長をめざした授業を計画した。日本語とポルトガル語を使いながら授業を行うことで、生徒の母語・母文化への肯定的な感情を育むことにもつなげたい。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
			✓
個人	小集団	大集団	オンライン
			✓

実践の概要

ねらい	表や図を使いながら、2つの数量の間にある関数関係を自分のことばで説明することができる (目標の力：E5・E7)		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	—	指導扱い	—
指導時間	週1 (1回60分)		

実践の見どころ

本実践は、対象生徒が得意な「話す力」を使いながら、数学的な2つの数量の関係について自分の考えをことばで表現できることをねらいとしています。対象生徒は、数学の学習に苦手意識があります。その1つの要因として、教科書の文章問題で扱われている場面や状況が、生徒にとっては馴染みが薄い話題が多いことが挙げられます。

そこで、対象生徒のポルトガル語の力やこれまでの経験を生かすために、ブラジルでの生活経験と結び付けた文章問題をオリジナルで作成しました。この問題を生徒がこれから学校で学習する数学の単元(関数)の導入として用いたことで、生徒は関数の特徴を見事に捉えることができました。ポルトガル語も日本語も使って考えられるようになり、対象生徒は難しい問題にも積極的に挑戦するようになりました。

指導計画 (全7時間)

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	関数の考えを利用して身の回りの問題を解決することができる (本時)	2つの数量の関係が比例か反比例かを調べる	☆支援を得たり、ポルトガル語(日本語)で補ったりしながら、日本語(ポルトガル語)で説明できる ★○関数関係の意味や比例・反比例について自分の考えを発表できる
2	関数の意味および変域の意味と表し方を理解し、変域を不等号を使って表すことができる	変域の意味や表し方を知り、不等号を使って表す	☆支援を得たり、ポルトガル語(日本語)で補ったりしながら、日本語(ポルトガル語)で説明できる ★○関数の関係を説明できる ○不等号を使って変域を表すことができる
3	比例と反比例の意味を理解し、それぞれの関係を式に表すことができる	yをxの式で表して、yがxに比例/反比例するかどうかを調べる	★○yをxの式で表して、yがxに比例/反比例するかどうかを調べる
4	xの変域や比例定数を負の数に広げても、比例の特性が成り立つことを理解する	xの変域や比例定数を負の数に広げても、比例の性質が成り立つかどうかを調べる	★○比例定数が正の数の時と負の数の時の違いについて、具体的な例を話すことができる
5	比例のグラフの特徴を理解する	比例の表やグラフから式を求める方法を考える	☆支援を得たり、ポルトガル語(日本語)で補ったりしながら、日本語(ポルトガル語)で説明できる ★○比例の表やグラフの情報を読み取り、式を求める方法を考える

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
6	反比例のグラフの特徴を理解する	反比例の表やグラフから式を求める方法を考える 比例と反比例のグラフの違いについて考える	☆支援を得たり、ポルトガル語（日本語）で補ったりしながら、日本語（ポルトガル語）で説明できる ★○反比例の表やグラフの情報を読み取り、式を求める方法を考える ★○比例のグラフとの違いを説明できる
7	身の回りの問題で関数関係にある数量を見出し、その関係を比例とみなして解決することができる	行列の待ち時間を予想する際に、どんなことがわかればよいかを考える	☆支援を得たり、ポルトガル語（日本語）で補ったりしながら、日本語（ポルトガル語）で説明できる ★○身の回りの問題で関数関係にある数量を見出し、具体例を発表することができる

授業の流れ（1/7）

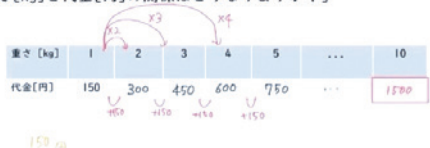
ねらい（目標） 関数の考えを利用して身の回りの問題を解決することができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	0.あいさつ 1.めあての共有	★日本語とポルトガル語を使いながら調子を尋ねる。学校での学習や生活のことでの疑問・悩みがあるときは話を聞く
50	2.復習（小学6年生の範囲） 3.比例式 「市場で小麦粉を買います。1 kgあたり150円で売っています。このとき、小麦粉の重さ[g]と代金[円]の関係はどうなりますか？」（資料①） 4.反比例式 「10分で1つの服を作ることができるミシンがあります。100着の服を作るとき、ミシンの数[個]と作った服の数[着]の関係はどうなりますか？」	☆重要語句や表現を二言語でおさえる ★大まかな意味を視覚的に把握できるよう、写真やイラスト付きのスライドを提示する ☆★オリジナルの文章問題について、漢字にはルビをつけ、生徒が日本語の意味を知らないと予想される語彙にはポルトガル語訳をつける ♡オリジナルの文章問題はブラジルや日本の文化に関わるものを準備する。「市場」や「ミシンを使ったオーダーメイドの仕事」について、写真を見せながらブラジルの文化に関連した話題から課題へとつなげる
5	5.ふりかえり	★互いの考えを自身の得意な言語で発表するように促す ★♡上記の意見をもう一方の言語でもう一度発表してもらう（AはBにポルトガル語で、BはAに日本語で話す） ♡自分のことばで説明する力を養うとともに、全てのことば（最大限の力）を使って学習する姿勢を養い、そのことを認められる雰囲気をつくる

問題

いちば か もの き こおぎこ う
 ・「市場(fera)に買い物にきました。小麦粉が1 kgあたり150円で売っています。
 とき こおぎこ おも だいきん かんけい
 この時、小麦粉の重さ[kg]と代金[円]の関係はどうなりますか？」





資料① オリジナルの文章問題

子どもの様子&実践者の気づき

対象生徒はステップには差がありますが、ステージは同じです。そこで、ポルトガル語と日本語のバイリンガルである実践者が言語を使い分けながら活動をすすめたところ、日本語もポルトガル語も、積極的に使って考える生徒の姿が見られるようになりました。

例えば、これまでの活動では「Não tenho muita confiança em falar em japonês（日本語で話すことにあまり自信がない）」と言って、ほとんどポルトガル語で話していた生徒が、途中から「答えは〇〇です」「わかった！」などと、日本語で話すようになりました。また、ポルトガル語で話すことに消極的であった生徒も、徐々にポルトガル語で話すようになったのです。これは、生徒それぞれがすべての力を使って学習していたからこそ生まれた状態であると言えるでしょう。

互いの理解を発表しあう場面では、「発表を聞いてもっとこういう意見があるんだけど、発表もしていい？」と相手の発表を聞きながら自分の考えを整理して発表する様子が見られました。そして、最終的に自分でまとめた意見を言えたことが嬉しかったようで、「私ずっと数学が苦手だと思っていたけど、実は結構できるかもしれない」と言い出すようにもなったのです。包括的なことばの力を育てることをめざしたことで、対象生徒自身も気がついていなかった力を発見することにつながりました。

子どもが輝く授業のデザイン

本実践の「日本語とポルトガル語を使用した授業」を、対象生徒に合わせて「柔軟に二言語で翻訳をする」と解釈されるかもしれませんが、しかし、当事者にとっては、「ポルトガル語を使ったから理解が深まった」などという単純な話ではないのです。ポルトガル語で「できること」があっても、そこに目を向けてもらう機会が日常にない子どもにとっては、たとえそれが母語であったとしても自信を持ってそのことばを使うことは難しいものです。そのようななかで行った本実践でした。これに生徒は刺激を受けたようで、自ずと日本語とポルトガル語を使いながら思考していました。また、その力は挑戦しようとする力にもなって、その後は複雑で難しい学習にも取り組むようにもなりました。

実は私も対象生徒のようにブラジルにつながりがあり、日本で生まれ育ちました。小学生の時に取り出し支援を受けた経験もありますが、当時はルーツをポジティブに捉えることができませんでした。それは、自分がポルトガル語で「知っていること」や「できること」にはあまり目を向けられることがなく、「日本語ができない子」として見られていると感じていたためです。日本語だけでなく母語も含めて子どもの「できること」に目を向け、その力を伸ばそうとする眼差しを持つことがとても重要だと思います。日本語とポルトガル語を使って、子どもたちの力を最大限引き出した授業を続けて実践していきたいです。

中学生 (1年)

19 NPO で取り組むプロジェクト活動 読書マラソン

対象者・対象グループ

学年	中学1年生	人数	1名
滞日年数	3年		
つながりのある国	ミャンマー		
母語	ミャンマー民族語		
就学歴など	難民の背景をもち、小学4年生の時に日本に暮らしていた両親の呼び寄せで入国 来日後は日本の公立校に通う		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	DLA 活動内での観察	本人と保護者との面談
読む	DLA 活動内での観察	本人と保護者との面談
書く	活動内での観察	本人と保護者との面談

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く 読む 聞く・話す					
7	書く 読む 聞く・話す				年齢枠 の目安	
6	書く 読む 聞く・話す			目標		
5	書く 読む 聞く・話す			現在		
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（ミャンマー民族語） ☐ 読む ☒ 書く	D
ステップ	聞く・話す 5	読む 5	書く 6

実践の背景

実践者が所属する「さばうと21」は、日本で生活する難民、中国帰国者、日系定住者とその子弟の定住と自立に向けた支援を行う団体で、1979年に設立されたインドシナ難民を助ける会（現・認定NPO法人難民を助ける会）の国内事業を引き継ぎ、活動している。学習支援事業として、東京・千葉等で対面およびオンライン教室を複数展開しており、都内の対面教室に通う一名を対象に実践に取り組んだ。

対象生徒は、週1回の当教室に半年ほど通う。「もっと友達と話したい」「学校での勉強をもっと理解したい」と学習意欲の高い生徒であるが、たった週1回2時間の学習支援では学校の教科学習の補助で終わってしまう。そこで、学習支援の一部の時間を活用し、読書活動とおしてことばの力を豊かにする機会をつくりたいと考えた。読書と読後の対話を通じ、物事や心情を追いながら、感じたことや大切なことを考え、書く作業につながる内容把握と表現できる力も同時に育てていきたい。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
			✓
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	読書を重ねることで本の世界から、多様な文化や考え方を深めながら表現に興味を広げ、ことばの力を豊かにすることができる 〈目標の力：E6〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☒ 読む	☐ 書く
指導形態	—	指導扱い	—
指導時間	週1回 (1回2時間のうちの30分程度)		

実践の見どころ

本実践は、ボランティア団体主催の教室で取り組んだ活動です。3か月間限定で学習支援が終わった残り時間、読書習慣がない対象生徒と読む活動をしました。具体的には、①自ら本を選び「読む」、②対話で本の内容を確認し、自由に思ったことや考えたことを「聞く・話す」、③その対話をもとに自由に「書く」、④書いた文章を音読しながら見直す、という活動です。この一連を1冊ごとに繰り返したところ、生徒は「本を読む」ことに興味を持ちはじめ、2か月後には挿絵がない文字だけの本を自ら選び、漢字を調べながら読み切りました。そして、最終的には計4冊も読破したのです。

1冊目は初中級（日本語能力試験N3）レベルの本を選んだ生徒でしたが、4冊目には中級（日本語能力試験N2～3）レベルを選びました。読後に書いた作文も自ら推敲するようになり、読書を楽しむことで日本語での書く力にも自信をつけていきました。

指導計画

ねらい（目標） 読書を重ねることで本の世界から、多様な文化や考え方を深めながら表現に興味を広げ、ことばの力を豊かにすることができる。

一冊を読み終えるまでを1つの活動として、進めていく。

生徒のペースとやる気を最優先し、目標冊数も、学習活動の時間も特に設けない。

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1冊ごとの活動	1. 自分のペースで1冊の本を最後まで読み進める	①自分で本を選ぶ ②本を読む（読み方は自分で選択：読み聞かせ、音読、黙読） ③対話によるストーリー再生	☆興味がある本を選ぶ ☆新しい語彙や漢字、表現方法等を知る ☆大事なポイントについて、因果関係や時系列をきちんと理解できた上で相手にわかりやすく伝える	★関心を持つ本を選択することで、読書に興味を持つ ♡自分のペースで読む ★自分の体験や今までの知見を活用し、想像力豊かに考え、登場人物の心情に寄り添ったり、因果関係や事象について自分の考えを述べたりする
	2. 本を読んで感じたことや考えたことを書く 3. 書いた文章を読み直したり、より適切な表現を考えたりする	④作文（本を読み、考えたことを書く） ⑤作文の音読 ⑥作文音読後の対話 自分の書いたものを読んで見直す ⑦作文の校正・清書	☆本を読んで感じたことや考えたことを原稿用紙に、日本語の書式、段落を使った文章の組み立てや表現を考えながら書く ☆文字数を意識して、縦書きで書く ☆言い足りないところを加筆したり、重複しているところ、わかりにくい表現を修正したりする	♡自分の体験を内省したり、未体験のことについて想像したり考えたりする ★書く前に、自分の言いたいことを整理し、どのような順番で書き進めるかを考える ★対話を通して読んだ本の内容に立ち返りつつ、自分が伝えたかったことへの認識を深めながら、よりよい文章の構成を考える

授業の流れ

4冊目『中国の悲しい恋物語 孟姜女』（多読ライブラリー・中級レベル）実施時の流れ

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10/12 (40分)	①本を選ぶ ②本を読む ③対話によるストーリー再生	★☆登場人物の行動や心情について、テキストを根拠にしながら自分の考えを話せるように支援する ★中国の歴史的な出来事に触れ、検索等で調べながら、興味や関心を持って読み進めることができるように支援する
10/19 (20分)	④作文	☆漢字にできそうな単語は、調べて書くように提案する ★書きたい内容を思い浮かべ、題も考えながら書きはじめることができるように促す
11/16 (40分)	⑤作文の音読 ⑥作文音読後の対話	☆漢字を意識し、調べながら書き進めることを提案する ☆★内容のまとまりを考えて段落設定ができるよう、考えたことの原因も引き出せるように対話する
11/23 (25分)	⑦作文の校正・清書	☆文章の区切りを意識して、読みやすく、理解しやすいように句読点や段落設定を見直したり、漢字にできるところを変換したりできるように支援する ★自分の考えについて理由を述べながら、必要だと考えた文章を追加できるように支援する ♡読書活動の楽しさに気づけるように声掛けする

〈生徒が読んだ本〉

1冊目：『幸福な王子』（多読ライブラリー・初中級レベル）

2冊目：『明日になったら 1年4組の窓から』あさのあつこ作「第2章光に向かって手を伸ばし」

3冊目：『ずーっと ずっとだいすきだよ』ハンス・ウィルヘルム作

子どもの様子&実践者の気づき

「読むこと」への抵抗を下げる工夫によって、生徒の読み方に変化がみられました。1冊目はすべてを音読しましたが、2冊目では読み聞かせを選択しました。学年相応の挿絵が少ない文章が続く本でしたが、半分まできたところで「自分で読み進めてみる?」と確認すると、生徒は音読に切り替えたのです。そして、漢字を調べつつ音読していたところで、漢字に抵抗がなくなったのでしょうか。途中から黙読していきました。読みの面白さに気づいたのか、3冊目はすべて黙読で読み切りました。それから少し時間が空いた4冊目でしたが、音読を希望し、読み切りました。

読み方の変化は、読後の対話でのストーリー再生にも変化がみられました。自分の経験や知見を活用しながら考え、難しいことも諦めずに思考を巡らせる様子が見られるようになったのです。資料①は、4冊目『中国の悲しい恋物語 孟姜女』を読んだ後の対話の一部を文字化したものです。

資料① 4冊目を読んだ後の対話

実践者H：秦の時代の王様、こんな城を作れる？

生徒：いや、1人で作ったんじゃないから…みんなの力を集めて作りました。

H：どうやって人を集めたって言っていた？

生徒：わからない。

H：それが、範喜良がどうして逃げてきたかに関係するところかな。

生徒：自分の考えだと、こういうのを作ってあげる、過ごしやすいようにしてあげるとか、厳しい仕事をしなくていいとか、よい王様でみんなこの人に従っているのかもしれない。もしも、悪くて、

これを作っても何もくれない、とか、厳しくされるとみんな苦しくて、どんどん逃げ出して、殺されてしまう。

H：若くて力のある男の人がみんな連れていかれたんだね。

生徒：この人はそこに行きたくない。

H：どうして行きたくないのかな？

生徒：無理やりやらされるし、食べ物ないかもしれないし、厳しくされるから。

本を読んで、ただ「面白かった・悲しかった」ではなく、そこにかかっている言葉が何を伝えようとしているのかを念頭に置き、文中の表現や出来事の細かなところまで注意を払い、その背景となる時代や環境などの要素にも広く思考をめぐらすようになりました。歴史を踏まえた相違点等に着目するだけでなく、主人公たちが遭遇する出来事から社会や普遍的な問題意識に関することまで思考を広げながらのストーリー再生へと変化していきました。

子どもが輝く授業のデザイン

地域での支援の場づくりの強みは、方法や時間スタイルなどに問われずに、子ども中心に進めることができること。そのため、本実践では本の内容については日本語で表現できることを重視し、話しやすい雰囲気心を掛けました。そして、数年後に控えた高校入試を視野に入れて書く練習も取り入れしました。作文は強制でなく、生徒の気持ちを尊重して進めたため、2冊目の読後の作文を生徒はスキップしました。こうした生徒主体で取り組める自由な環境が、逆に生徒の意欲を高めることになったのです。

読後の対話によって、生徒は安心して書く作業に向き合うようになっていきました。言葉や文脈の持つ伝える力の活用を考え、読み手を意識するようになったのです。それによって、読み手を想定して念を押す手法等も使うようになりました。また、書いた作文を音読することで、漢字で表現できるところやわかりにくいところ等に気づき、自ら修正したり加筆したりもできるようになりました（資料②）。回数を重ねるごとに、話して表現することに続き、書いて表現することに自信をもつ姿がみられました。



資料② 生徒が自ら修正や加筆した4冊目の作文

中学生 (3年)

20 母語支援員と連携した教科学習・道徳

わたしの物語を語ろうーぼくの物語 あなたの物語 (光村図書)

対象者・対象グループ

学年	中学3年生	人数	26名
滞日年数	半年未満～10年		
つながりのある国	フィリピン ブラジル		
母語	フィリピン語 (タガログ語、ビサヤ語、イロカノ語) ポルトガル語		
就学歴など	小学校低学年年齢で来日した生徒、小学校中学年・高学年年齢で来日した生徒、中学校年齢で来日した生徒などの集団		

ココを見た！

	日本語	母 語
聞く・話す	個別面談 DLA 日常での観察	母語支援員による日常での観察
読む	DLA 多読活動での観察	母語支援員による日常での観察
書く	日常での観察	母語支援員による日常での観察

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8	書く 読む 聞く・話す					年齢枠 の目安
7	書く 読む 聞く・話す				目標	
6	書く 読む 聞く・話す				現在 目標	
5	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
4	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
3	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
2	書く 読む 聞く・話す		現在			
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 母語 (フィリピン語 ポルトガル語) ☒ 聞く・話す ☐ 読む ☒ 書く			C～F
ステップ	聞く・話す 2～6	読む 2～6	書く 2～6	

実践の背景

対象生徒は、ステージもステップも幅広い層の集団である。滞日年数長い生徒ほど日本語を流暢に話すステージが低く、自己肯定感も低い。マンモス校であるために多文化多言語の生徒に特化した実践の場が作りにくいことから、道徳の時間は国際教室（在籍学級の内容に合わせて日本語と教科の統合学習等の教室）に通う生徒が学年ごとに集まり、少人数指導を行っている。週1

回であるが母語支援員と連携しながら多文化多言語の生徒に寄り添った指導ができる時間であるため、生徒にとっては安心して本音で話せる場にもなっている。

そこで、道徳の教材を使って、対象生徒がそれぞれの自分の物語を考える活動を通して、誰の物語も価値があり、人はみな対等であることに気づき、肯定的な自己理解につなげる授業を計画した。包括的なことばの力を使って仲間と共に対話しながら、多文化多言語の社会を生きる自分の今までとこれからを見つめ、自己内省を通した「わたしの物語」を安心して話す力を育てながら、日本語固有の力の伸長をめざす。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
		✓	

実践の概要

ねらい	差別や偏見のない社会を作るためには、人を外見だけで判断しようとせず、その人の内面を知ることが必要であることに気づき、「わたしの物語」を作る活動を通して自己を見つめながら多様な人を認め、肯定的な自己理解のもと自他を尊重して公正・公平な考えを深めることができる 〈目標の力：D～F 3～7〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い	在籍学級(少人数指導扱い) 指導時間 週1 (1回50分)

実践の見どころ

実践者の「わたしの物語」紹介から始まった本実践は、一気に対象生徒をやる気モードにさせました。実践者のホンキメッセージに応えるかのように、生徒は「本当の自分」と懸命に向かい合い始めたのです。その理由を聞いてみると、「先生と友達に、自分のことをもっと伝えたいから。」と。家庭でも本実践のことを話題にして、名前の由来を聞いたり思い出の家族写真を集めたりする生徒もいました。

生徒一人一人に寄り添った個別支援と母語支援員の愛情に包まれた安心感のなかで、対象生徒はこれまでの人生を客観的に評価しながら自分の想いを日本語固有の力で伝えようと努力していました。その姿は、これまでに見たことのないほどの高い意欲を持った学習姿勢でした。この過程のなかで、生徒は人前で日本語を使って話すことにも自信を持つことができたようです。その証拠に、すべての生徒が国際教室や在籍学級でも、「わたしの物語」を日本語で堂々と発表できました。

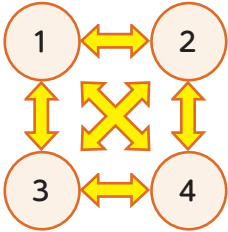
指導計画（全5時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
1	「本当の物語」の要素を考える	本当の物語について考える（資料①）	☆教科書本文に出てくる用語や漢字を理解する ☆本文に出てくる新しい文型などを理解する ★○「本当の物語」とはということか考える ★○「本当の物語」について、情報を統合しながら具体的な事例を考える
2	「わたしの物語」の構成を考える（本時）	人の物語を聞き、自分の物語の構成を考える	☆自分が経験したことや関心のあることについて、既習の表現を使って短文や重文で話す ☆相手にあわせて、インタビューする ★○具体的な事例とともに理由を含めて自分の意見を考える ♥これまでの経験やルールについて考える
3	より相手に伝わる内容や表現を取り入れ、プレゼンを作る	タブレットを使って「わたしの物語」を書く（資料②）	☆既習漢字や表現方法を積極的に使いながら書く ★順序やつながりを意識しながら、相手に伝わる「わたしの物語」を考える ♥これまでの自分を肯定的に捉える

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
4	お互いを尊重する心情を育てる	国際教室の仲間の中で「わたしの物語」を発表する	☆日常語彙を幅広く使って「わたしの物語」を流暢に話し、聞いた後に相手の良さを伝える ★構成を意識し、ICTを活用しながら相手にわかりやすいプレゼンテーションができる ♡在籍学級での発表に希望を持つ
在籍学級の朝の会や学活の時間など「わたしの物語」を発表する			
5	これまでの活動を仲間と共に振り返り、自分の物語を考え伝えることで気づいたことをまとめる	今までの活動を振り返る	☆単元の活動について自分の意見と理由を書く ★○単元の活動の意味や価値を考えながら、自分の意見をまとめる ♡今後の進路に希望を持つ

授業の流れ（2 / 5）

ねらい（目標） 人の物語を知るためのインタビュー活動を通して、メモを複数言語で構成すれば「わたしの物語」が表現できることに気づき、今の自分の思いや将来の生き方を見つめ「わたしの物語」の構成を考えることができる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	「本当の物語」の構成要素を確認する ・外見でなく中身 ・インタビューシートを使って活動を確認する	★○「本当の物語」に気づけるようにインタビューシートを準備する 【インタビューシート】 ・名前、出身、趣味、好きなこと（単語） ・大切な場所、自分の宝物（意見と理由） ・日本で困ったこと、頑張っていること、将来の夢
30	インタビュー形式で「わたしの物語」を考える（7分×4セット）  【インタビュー活動の流れ】 ① 4人グループになる ② 1人は3人からインタビューを受ける ③ インタビューした生徒は答えた内容をふせんにメモする ④ インタビュー後に相手にふせんを渡す ⑤ ふせんを活用しながら、各自でインタビューシートをつくる（資料③～④）	★母語別グループにする。1グループ4人とし、ステージが混ざり合うように構成する ★○インタビュー活動を通して自己理解を深めることができるように支援する ★「わたしの物語」を書くための構成づくりに支援する ☆日本語での文型や言葉、キーワードなどを理解できるように、やさしい日本語で生徒個別に支援する。必要に応じて、生徒の母語を使って母語支援員がサポートする ♡生徒の経験に友達や先生が共感しながら活動を進めていく
10	振り返り ・「わたしの物語」を見つめて感じたことや仲間との対話で気づいたことを複数言語で書く	♡★自分の今を客観的に振り返り、「わたしの物語」には価値があると感じることができるように促す



資料① 実践者の「わたしの物語」



資料② 構成を考える生徒

インタビューで相手の思いを引きだそう 3年()組 名前()

生まれた場所: フォリピン

大切なもの: 猫

日本語: 話すこと

わたし: 名前

好きな場所: drawing, 絵を描く

好きなこと: 音楽

大切な人: 母

将来の夢: 獣医 (Veterinarian)

困難をのりこえるためにがんばっていること: 家で日本語の勉強をする

わたし: わたしの物語

資料③ F3の生徒のシート

インタビューで相手の思いを引きだそう 3年()組 名前()

生まれた場所: フォリピン

大切なもの: 料理

日本語: 日本で困ったこと

わたし: 名前

好きなこと: 料理

好きな場所: 私の部屋 (my room)

大切な人: 母

将来の夢: Pilot, Amazed with the job

困難をのりこえるためにがんばっていること: 家で日本語の勉強をする

わたし: わたしの物語

資料④ E5の生徒のシート

子どもの様子&実践者の気づき

本時でのインタビュー活動を通した「本当の物語」の伝え合いでは、仲間と楽しそうに対話する場面が多く見られました。時間をかけて仲間聞いてもらうことを初めて授業で取り組みましたが、母語も使って伝え合えるグループ構成によって包括的なことばの力を使うことができ、対等に仲間と交流できたようです。それによって、自分のことを振り返り、時に言葉に詰まりながらも、自分の大切な人やその理由について話す姿がみられました。資料⑤～⑥は、本時の振り返りで生徒が書いたものに、実践者がコメントを加えたものです。母語の力を最大限活用できたことで、仲間と聞き合うことを楽しんだ生徒のようすがうかがえます。

対象生徒はこれまでの自分を客観的に捉えて評価しながら、卒業後の自分を見つめることができました。包括的なことばの力を使って自己内省を通した「わたしの物語」づくりによって、これまでの自分を肯定的に捉えることができたことが、今後の進路に希望を持つこともつながったようです。それによって、実体験を根拠に十年後の姿を想像したり、これからの生き方について思考したりして「わたしの物語」をつくった生徒もいました。大人数であるからこそその強みを生かしたグループ編成と、母語支援員が母語でサポートするタイミングに意図性を持たせることで、教科学習のなかでも生徒は日本語固有の力を十分に高めることができました。

資料⑤ F4の生徒の振り返りノート

《今日の学習から、自分の生活を振り返り、これからの生き方を見つめる》

Hoje a dinâmica da aula foi muito legal porque interações com os colegas e sabemos um pouco da história de cada um.

今日のクラスのダイナミクスは本当に素晴らしかったです。仲間と交流し、お互いの話を少し学びました。

実践者のコメント

母語の力が高い生徒であるため、大切な人の意味や今がんばっていることについて将来の夢をつなげて自分の物語を同じグループの仲間に伝えることができた。

資料⑥ E5の生徒の振り返りノート

《今日の学習から、自分の生活を振り返り、これからの生き方を見つめる》

今日は、班でいろんな質問を聞きました。班の仲間でもっと学びました。トトの本当の物語がたずねて、いろんな答えを聞きました。今日の活動がていそいそしかったです。

実践者のコメント

日本語固有の力も高い生徒で、インタビューでは母語と日本語を使いながら質問をしたり「わたしの物語」を答えたりしていた。また、自分の名前の由来を過去の出来事と関連づけて、聞き手が興味を引くような構成を考えることができた。

子どもが輝く授業のデザイン

意欲的に学べる環境づくりでは、自分自身の存在が他者に受け入れられているという安心感をもつことも重要です。そこで、本実践の様子を担当の先生方に伝え、在籍学級での発表の場をつくりました。在籍学級の仲間はしっかりと聴いたようで、事後にクラスの仲間から感想が届きました。それが、資料⑦です。

これらの感想から、多文化多言語の同級生からの発表を聞くことで、他者を尊重して自己の生き方を考えたりや新たな気づきを得たりする様子がわかります。これは、日頃から担当の先生方が多言語多文化の生徒を学級の一員として位置付け、活動を行っている営みがあってこそ出てくる言葉です。本実践を通じて、多言語多文化の生徒が多いからこそ、生徒間で育む教育が実践できるという本校の強みにも改めて気づかされました。そして、クラスの仲間の感想をフィードバックすることが在籍学級での発表したことへの評価となり、多文化多言語の生徒にとっては日本語で人前で発表することへのさらなる自信にもつながりました。

資料⑦ クラスの仲間から届いた感想

- 普段あまり話す機会のない言語の違う仲間の物語を聞けてたのしかったです。言語が違ってても大切にしているものは同じなのだと実感できました。自分も自分の物語を大切にしたいと思いました。
- 日本語が難しいかもしれないし、苦手かもしれないけど、3人ともみんなの前でがんばっていた。それぞれの自分の物語、今まで頑張ってきたこととか、努力してきたことや、3人が日本語をがんばっているように自分もこの3人に少し心を押されたような感じがした。この3人のように自分も頑張らなきゃと思った。
- 今まで国際教室の仲間がどんな感じで過ごしてきたか知ることができておもしろかったです。みんな家族や友達が大切だと言っていて心があたたかくなりました。みんな言葉のセンスがよくてすごいと思いました。みんなの学校外の様子を見て、私と同じところもある！と親近感がわきました。もっと仲良くなりたいなと思いました。仲間のことを知るのは必要だし、外国の文化を知ることができて、心の距離はせまく、知識の幅は広くなりました。

中学生

21 プロジェクト活動

生活記録を活用しながら卒業後の進路を考えよう

対象者・対象グループ

学年	中学校3年生	人数	1名
滞日年数	9か月		
つながりのある国	ブラジル		
母語	ポルトガル語		
就学歴など	来日まではブラジルの中学校で学習、今回が初来日 サバイバル（初期集中）の学習を経て、現在の中学校に通う		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察	日常での観察
読む	DLA	読書行動の聞き取りと日常観察
書く	日常での観察	母語（ポルトガル語）での作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					年齢枠 の目安
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					目標
3	書く 読む 聞く・話す					現在
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☐ 聞く・話す	☒ 母語（ポルトガル語） ☐ 読む ☒ 書く	F
ステップ	聞く・話す 3	読む 3	書く 3

実践の背景

間違った言い方をしてしまうことへの恥ずかしさや伝わらないのでは、という不安から、自ら日本語で人前では話すことができない。同級生が進路の準備をはじめるなかで、日本ではどんな進学方法があるのか、自分には何ができるかなどを考えたいという気持ちはあるものの、授業の課題に追われてしまう毎日で、将来を考える余裕が持てない。わからない日本語だらけの日々からのストレスのなかで、もがいている生徒でもある。

そこで、学習記録と日記を記入する「生活記録」を活用しながら、対象生徒と日本の高校や大学、将来の進路について考えるという活動に取り組んだ。浜松市ではすべての公立中学校で「生活記録」の記入と提出が日課とされているが、日本語で書くことができない生徒にとっては重荷でしかなく、対象生徒の苦しさを増す要因ともなっている。そのため、日々の生活や学習内容から考えたことを日本語と母語で振り返りながら、卒業後の進路やこれからの生き方を議論するなかで、生徒の日本語の語彙や表現を高めていくことをめざす。

本実践は生徒が在籍する中学校の日本語指導担当教諭と連携して計画し、実施した。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	浜松市立中学校指定の学習記録と日記を記入する「生活記録」を活用し、生徒が卒業後のキャリアを考えながらことばの力を高める 〈目標の力：F4〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別の教育課程 (プロジェクト活動)	指導時間 週1 (1回50分)

実践の見どころ

対象生徒は卒業後の進路や生き方を考えることから徐々に自分に自信を持ちはじめ、限られた時間のなかで日本語学習への意欲を高めていきました。それによって、日本語で日記をつける習慣を身につけ、自然な表現で少しずつ文章を書くことができるようにもなりました。卒業後の進路先をどうするかでなく、これからどのように生きたいかを考えながら、自分が話したことや書いたものを客観的に評価する活動を生徒の高い包括的なことばの力を最大限に生かしながら取り組むことで、次第に日本語固有の力が育ち、自らの日常についても日本語で話すようになったのです。

本実践には、日本語で話す流暢さが高まることに対象生徒自ら気づく工夫が随所にあります。その工夫とは、幼少期にことばや文化の違いで苦しんだ実践者（ブラジルにつながるバイリンガル支援員）であるからこそその対象生徒の母語を用いてのエンパワーメント方法でした。

指導計画（全14時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1～3	〈前半〉 その週にあった出来事を日本語で話すことができる 〈後半〉 日本の高校や大学についての知識を深める	〈前半〉 ・生活記録を見ながら、その週にあった出来事を話す ・対話をしながら、語彙や表現を増やしていく 〈後半〉 ・高校の資料やサイトをみながら、進路情報を理解する	☆身近な出来事を既習の語彙や表現を使って、文で日記に書く ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、支援を得ながら身近な出来事について書く	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書く ★資料を基に、疑問に思ったことやさらに知りたいことを考える。ポルトガル語でディスカッションする ♡進路について希望をもつ
4～14	活動A 4. 5. 7. 9. 11. 13 計6時	〈前半〉 その週にあった出来事を日本語で話すことができる 〈後半〉 多読活動：日本語初級前半から後半の本を読むことができる	☆身近な出来事やその時感じたことを、既習の語彙や表現を使って、助詞にも注意しながらいくつかの文で日記に書く ☆日本語の文章を音読する	★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べる ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめる

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
活動B 6. 8. 10. 12. 14 計5時	〈前半〉 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価できる 〈後半〉 表現学習：日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる	〈前半〉 ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる ・聞き比べについてディスカッションする 〈後半〉 ・日本語の語彙、表現、文法を学習する	☆生活記録をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ ★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価する ♡日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づく

授業の流れ（10／14・活動B）

ねらい（目標）〈前半〉話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価できる
〈後半〉日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	0.挨拶 1.生活記録の担任の先生のコメントを読む	★担任の先生のコメントの内容が理解できるように、必要に応じてポルトガル語で支援する ★担任のコメントに関心を持ち、日本語で返事を書く意欲を高めることができるよう促す
展開 前半 20分	2.話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・生活記録を見ながら、あった出来事を話した生徒の発話の文字起こし文を見ながら、録音音声を聞く。（資料①） 3.聞き比べた感想についてディスカッションする	☆活動Aで録音した生徒の発話を文字起こしする ☆生徒の発話を再生する ★文字起こしした日本語の語彙や漢字表記、表現方法を理解しているか確認する ★録音された発話を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点をポルトガル語で評価しあう ♡日本語で話す流暢さが格段に高まっていることに気づけるように支援する
展開 後半 20分	4.生活記録と生徒の好きな漫画を基に、日本語の語彙、表現、文法を学習する ・生活記録に書かれた一週間分の日記を読み返し、表現や文法の使い方を確認する ・改善できる点を示し、まずは自力で直してみる。困ったら、ヒントを与える ・生活記録や漫画を基に新しい語彙や表現の意味を確認し、使い方を学ぶ ・新しい語彙や表現を使ったオリジナル練習問題を解いてみる	☆★書いた文を読み返ししながら、適切な助詞や文末表現に自ら修正できるように支援する ☆漫画に出てくる日本語の語彙や表現を使った実践者作成のオリジナル練習問題を提示する ★新しい文型のしくみをポルトガル語で解説しながら、オリジナル練習問題が取り組めるように支援する
まとめ 5分	5.振り返りを行う	★学んだことから考えたことなどを自由にポルトガル語で話せるようにする ♡自己の成長を感じ、自信を持てるように促す

(録音(ろくおん)のビフォー、アフターを聴(き)き比(くら)べてみよう！)

「1回目 6分38秒」

土曜日は、シトロイオン行きました。楽しかったです。ミスタードーナツを食べましたが、お母さん買いました。と、私とお父さんは、食べるだけ。うれしかったです。と、あとで、コスコ行きました。お母さんは、ベルを、持ってきました。チキンの丸焼きを持ってきました。と、レジ。帰るときは、お腹すいた、私とお父さんはホットドックを買いましたが、お母さんはピザを買いました。と、ピザを夜ご飯。でも、私とお父さんはお腹すいた、だからホットドック食べる。でも、おもしろい。いち、ならんで。さんれつありました。いち、たまねがない。だから、いちれつに、とりに行きました。たまねがある、でもケチャップない。となり。マスタードある、でも、ケチャップない。となりケチャップある、だから、一列たまねぎ、二列、マスタード、三列、ケチャップ。

私ひとりじゃない。でも、私とお父さん。本当おいしい。でも、ほんとう？
大変(たいへん)。大変かった。大変でした

資料① 週にあった出来事を話した生徒の発話を文字起こした文

子どもの様子&実践者の気づき

対象生徒が最も苦手な日本語固有の「話す」力を育てるため、本実践では生活記録の日記で書いた出来事を題材に、実践者は生徒とはやさしい日本語で対話を重ねたのちに、生徒がポルトガル語でしか理解できない表現などをどのように日本語では表現するかを確認しました。新しく学んだ語彙や表現が書かれたメモを見ながらの再現や、日本語での発話でのアウトプットをスムーズにできるように練習を何度も行いました。そのなかで、メタ認知を促す方策として、出来事日記の話を広げる前と後の生徒の発話を録音したものを聞き比べたり、実践者が文字起こした生徒の発話を見ながら日本語の語彙や漢字表記、表現方法を理解したりする活動にも取り組みました。これは、録音された自分の発話を客観的に聞くことで、日本語で話す流暢さが高まることに気づくという仕掛けです。

資料② 最近の生徒の生活記録

こうした活動を重ねることで、対象生徒はしだいに日本語で話すことへの自信を持つようになり、徐々に日本語指導担当の教員や友人に日本語で話しかける場面が見られるようになっていきました。日本語での発話が流暢になっていくにしたがって、実践前では空白だらけであった生活記録に、生徒は重文や複文も使って自然な表現で文章を書くようにもなったのです(資料②)。

並行して、多読活動を導入しながら、生徒の好きな漫画を活用した文法説明も取り入れました。それによって、初級後半(N4レベル)の本を読んで、その内容を理解できるようにもなりました。

子どもが輝く授業のデザイン

日本語学習に自信を持てるようになった対象生徒は、日本語を流暢に話せるようになりたいと考えようになりました。そして、日本語を生かした仕事につきたいという新たな将来の目標を持つようにもなりました。それは、本実践を始める前からは想像できなかった姿でした。この生徒の変容には、卒業後の進路先をどうするかでなく、これからどのように生きたいかという視点で指導が進められたことが大きく関係しています。生徒の高い包括的なことばの力を最大限に生かして、生徒自身が日本語で話したことや書いたものを客観的に評価しながら、すべての技能についての日本語固有の力を高める活動によって、対象生徒は徐々に自信を持ちはじめたのです。

生徒の見取りが公正であれば、「生活記録」という浜松の児童生徒にとってはごく日常の活動からでもことばの力を育てることがたくさんあることを、本実践から伝えたいです。

中学生

22 親子で協働するライティング・プロジェクト Project GAMBATEANDO

対象者・対象グループ

学年	中学1年生2名 高校1～3年生4名 高校中退1名	人数	計7名+ 保護者5名
滞日年数	3年7カ月（1名） 6年（1名） 日本生まれ（5名）		
つながりのある国	ブラジル		
母語	母語（ポルトガル語）と日本語（特に兄弟姉妹間）		
就学歴など	日本生まれの5人は地域の小中で就学後に高校進学。ブラジル生まれの2人は来日までブラジルで就学していた（小5および中3途中まで）。来日後は地域の小中学校へ編入。		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察	活動からの観察、保護者との面談
読む	日常での観察 DLA（一部）	活動からの観察、保護者との面談
書く	日常での観察	活動からの観察

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 母語 (ポルトガル語) ☒ 聞く・話す ☐ 読む ☒ 書く			D～F		
ステップ	聞く・話す	4～5、7～8	読む	4～5、7～8	書く	4～5、7～8

実践の背景

本実践は平日夜に行っているNPO法人の学びの場で、コミュニティと家庭の力を活用するものである。実践の場となった可児市国際交流協会における子どものためのポルトガル語教室（以下、サシペレレ）は14年の実績がある教室で、2024年度の参加児童数は119名である。サシペレレに子どもを通わせている保護者は、皆ブラジル出身者であるため、ブラジルの文化や言語をととても大切にしている。しかし、日本語の壁のために保護者は子どもの教育に積極的に関われずにいることも少なくない。さらにそれによって子ども世代は親に頼れない、という気持ちを持ったり、親や母文化に対する気持ちが不安定になったりすることからアイデンティティに揺らぎを抱えることも多い。

そこで本実践では、保護者と連携して子どもの二言語での書く力を余すところなく使って物語を作り、紙芝居に仕上げる活動を行うことで、多文化多言語の子どもとしての肯定的なアイデンティティを育むことを目標にした。また、極めて多様なことばのレベル（日本語・母語ともに）の対象者である状況を鑑みて、参加者の全てのことばの力がその価値を発揮するよう、プロジェクト全体をデザインした。

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
8	書く 読む 聞く・話す					高校生現在 高校生の目安 高校生2人
7	書く 読む 聞く・話す				中1現在 中1の目安 中11人	高校生現在 高校生2人
6	書く 読む 聞く・話す				目標	
5	書く 読む 聞く・話す			中1現在 中11人	高校生現在 高校生1人	
4	書く 読む 聞く・話す			高校生現在 高校生1人		
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

実践の概要

ねらい	子と保護者の協働によるオリジナルの物語を日本語と母語で書くことができる 〈目標の力：E～F 6～8〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	—	指導扱い	—
指導時間	週1回（2時間半）×5回		

実践の見どころ

本実践では、多文化多言語の子どもたちとその保護者が協働して日本語と母語でオリジナルの物語の紙芝居を創作しました。外国に來たばかりの子を主人公とする物語や、国境を超える人々の体験に根差した物語、また、ブラジルで有名な民話の再話などです。その創作活動を通して、子世代・親世代共に複数言語環境に生きる中で封印してきた自らのアイデンティティを共に解き放ち、表現者としての自分たちの〈声〉を確立していったところが本実践の最大のポイントです。日本語が強い参加者（主に日本生まれの子ども世代）は日本語で、ポルトガル語が強い参加者（主にブラジル生まれの子どもと親世代）はポルトガル語での創作を主に担当しつつ、二言語の物語を完成させるために互いの言語資源を最大限に活用しながらイメージをすり合わせていきました。

なお、実践名であるGambateandoとは、ブラジルコミュニティでしばしば使用する日本語「がんばる」+ポルトガル語「～ando（現在進行形を示す語尾）」の合成語です。

指導計画（全5時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	ペアごとで書く内容を決定する	- 多言語話者が書いた絵本を鑑賞し、自分たちの作品のイメージを作る - ペアごとに書き始める	☆どんだん文章にしていけるよう、あまり正確性や構成などについて気にせずにペア同士で話す（資料①）	♥多言語話者による絵本鑑賞を通じて自分たちの多言語性を肯定的に評価できるよう支援する ★母語・日本語の能力差があるペアの組み合わせによって協働しやすい状況を作る
2	下書きを完成する	ペアごとに書き続けて下書きを完成させる	☆どんだん文章にしていけるよう、あまり正確性や構成などについて気にせずにペア同士で話す ☆基本的には時系列でどんだん書く	★母語・日本語どちらも使いながらブレインストーミングし、メモを作るよう促す
3	推敲と絵の割り付けなどの検討〈本時〉	- ペアごとに表現を吟味して推敲する - 紙芝居の絵の割り付けを検討する	☆校正についてはその言語が強い方の参加者に主導権をとってもらう（資料②）	★物語の流れを考えて推敲する ★子ども向けの絵本・紙芝居に見られるような表現を用いて推敲する
4	作品の完成	（絵を含めて）作品を完成させる	☆校正についてはその言語が強い方の参加者に主導権をとってもらう	★絵の割り付けを考えながら全体を構成する
5	作品の発表と共有	作品を二言語で発表する（資料③～⑤）	☆内容が良く伝わるよう、明瞭な発音で工夫して読む	♥自分たちの多言語性を聞き手に共感をもって聞いてもらえるよう表現する

授業の流れ（3 / 5）

ねらい（目標） おおむね時系列で書かれた体験談や民話の再話を、物語の流れを考えて再構成し、同時に子ども向けの絵本・紙芝居に見られるような表現を用いて推敲する。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10	推敲のポイント全体説明	★物語の構成について改善できる部分がないか問いかける 例)「びっくりして嫌だったことと、びっくりして嬉しかった事に分類して整理してみてはどうか？」 ★書いた物語が子ども向けの紙芝居として魅力的な表現になるように情景・心情描写、比喩・オノマトペの使用、子ども向けの表現への修正、メッセージの伝え方などについて推敲するよう促す
120	グループごとの推敲作業 絵の割り付けの検討 絵の制作開始	♡作品の内容面について肯定的なコメントを入れる 例)「楽しいこと、びっくりしたことがたくさん入った楽しい作文でした！「アマゾン」の部分でみんながびっくりしたことを書いているところで、みんなが想像したことについて思いを巡らせているところがとても良かったです。」 ★個別のフィードバックシートを配布し、個別支援をしながらグループごとに推敲できるよう促す（資料②） ☆語彙・文法の正確性にばかり気をとられないように声かけをする ★グループの中で役割分担をしながら絵の制作も同時に進める ♡全ての参加者が自分の言語資源を最大限に発揮できるよう声かけをする
20	各グループの今日の成果の共有	★それぞれのグループの良い所を全体にシェアする

資料① 初回のブレインストーミングの様子



資料② 本時で使用したフィードバックシート例（一部抜粋）

オリジナルの文章

友達に「どこに住んでるの？」と聞かれたとき、私は「アマゾンに住んでる」と言うと、みんなは私のことを民族だと思ったけど、事実を話したら、みんなおどろいていた。みんなはてっきり、民族だから、踊ったり、すごい衣装をしたりすると思われたらしい。

推敲後の文章

友「どこに住んでるの？」 私「アマゾンだよー」
「森に住んでるの？」 「違うよー、町だよ」
「えー服きるの？」 「そうよーふつうの服よー」
「へえ～知らなかった」

モデル文を参考にしつつ、子ども向けの紙芝居にはどんな表現がふさわしいか母語を活用して母にも意見を求めながら推敲した。会話文のやりとりだけで分かりやすく説明できている。

3	友達に「どこに住んでるの？」と聞かれたとき、私は「アマゾンに住んでる」と言うと、みんなは私のことを民族だと思ったけど、事実を話したら、みんなおどろいていた。みんなはてっきり、民族だから、踊ったり、すごい衣装をしたりすると思われたらしい。	③「どこに住んでるの？」私「アマゾンだよー」 「森に住んでるの？」「違うよー、町だよ」 「えー服きるの？」「そうよーふつうの服よー」 「へえ～知らなかった」	昼休み中
4	15才になった時初めてスキーをしました。ブラジルでは、ありえないことは、雪がつもること、スキー場に行った時、とても雪がつもってて新しい体験ができ、スキーはとっても楽しかった。	雪は本当にほしい！初めて見たー 「スキー場あるよ！」	
5	私が見た時、違いを感じたのが桜です。ブラジルでは、桜が一つもなく、しかし、人気のある木です。	日本の春はほんとにきれい！ これがSAKURA！ 心の中までピンク色になりたい！	満開の桜を見上げている絵？
6	あと、動物園です。ブラジルにはない動物がいて、例えばペンギン、白くま、カヤクジラがみれてうれしかった。水族館でもイカやクジラがみれてうれしかった。ブラジルと日本では、色や匂いがあって、街をたくさん知ることができて楽しかったです。	初めて日本の動物園へ来たー ペンギンがわーい♡グリラが大きい！！ ブラジルで見たことない動物がみれたー 楽しかった。	
7			



③の場面の絵

オリジナルの文章

私が見た時、違いを感じたのが桜です。ブラジルでは、桜が一つもなく、しかし、人気のある木です。

推敲のモデリング

日本の春はほんとにきれい！
これがSAKURA！
心の中までピンク色になりたい！

説明的な書きかたから、子ども向けの紙芝居にふさわしい表現にするには、主人公の心の声や会話文、比喩やオノマトペなどを活用することの具体例を提示して説明する。

資料③ 作品「セカイの反対側で DO OUTRO LADO DO MUNDO」の抜粋



ブラジルから見知らぬ国に来た時の心細さや寂しさを語った母の言葉を、子ども（兄）が自分のオリジナルである「孤独なクジラ」という比喻を使って巧みに表現した。絵は妹の作品。

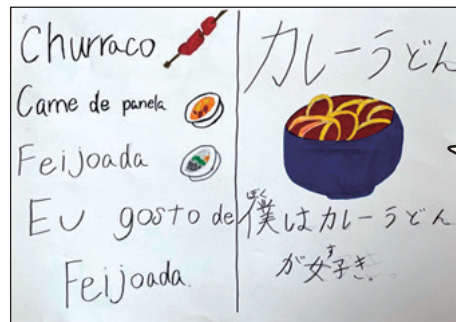
②毎日が過ぎて行て、私は孤独なクジラみたいだった

Os dias iam passando...e eu me sentia como uma baleia nadando sozinha.

資料④ 作品「Dividido ジビジード」の抜粋



Dividido は「半分半分」の意。



ブラジルも日本もどちらも好きな自分を表現するために画面を「半分半分」にして日本語とポルトガル語で別々の内容を書いた。

資料⑤ 発表時の様子



子どもの様子&実践者の気づき

本実践では、様々な形でトランスランゲージングが見られました。例えば、初めて日本に来た時の経験を子どもに語った母のポルトガル語を、子ども（兄）が日本語にし、その妹が絵で表現した作品（資料③）がありました。兄は母の言葉をそのまま直訳したのではなく、自分でオリジナルの比喻を駆使して表現し、それを再度ポルトガル語に直して聞かせていました。母は自分の語りをさらに素晴らしい表現や絵に昇華してもらったことに感激していました。

日本語でもポルトガル語でも話すことは得意ですが文章を書くのが苦手な子どもの語りを親が聞き取ってポルトガル語で作品に仕立て、それを子どもがさらに日本語に訳してみたグループもありました。最初は自分に作品が作れるか不安そうにしていた子どもが、少しずつ作品の形が見えていくにしたがって自信を持ち始め、日本語にはなかなか翻訳できないDivididoというポルトガル語（半分半分の意）をカタカナにして「ジビジード」というタイトルの作品（資料④）を仕上げました。発表時には子どもが日本語、父がポルトガル語で発表し、二人ともとても誇らしそうでした。

全てのグループが、日本語と母語の話す力、書く力を最大限に活用しながら互いに協力し合って作品を完成させ、出来上がった作品に誇りをもって発表をしました（資料⑤）。トランスランゲージングが、どれほど多文化多言語の子どもたちのエンパワメントにつながるのか、その力をまざまざとみることができました。

子どもが輝く授業のデザイン

今回の実践では保護者も非常に熱心に参加してくれたこと、中・高生が保護者との協働作文にとっても積極的に取り組んでくれたことなど、びっくりの連続でした。どの参加者も、メンターテキスト^注に触発され、自分たちも伝えたいことばがある、という強い想いを持って作品を作ることに没頭していました。そのプロセスの中で、互いの言語資源に頼りながら、自分のもつ言語資源を最大限に活用して作品を作っていく姿は、とても心動かされるものでした。出来上がった4つの作品はどれも子どもたちと保護者の〈声〉が響いてくる力作ぞろいでした。多言語話者だからこそ可能な表現を最大限に追求し、そこから作品作りを始めることで、子どもたちと保護者が「表現者」として輝くことができることを本実践は示すことができましたと思います。

注) 作品づくりのお手本となるような優れた作品のこと。今回使用したのはアメリカに住むインド出身の作家Mitali Perkinsが書いた絵本「Home is in between」。

実践者 坂江 レアンドロ ユウキ、馬木 照子（子どものためのポルトガル語教室「サシペレレ」スタッフ）
協力 NPO法人可児市国際交流協会
外部支援者 佐野 愛子（立命館大学教授）
報告書・実践記録集No.38

高校生

23 課外の日本語・プロジェクト活動
SDGs達成のためのわたしの行動宣言

対象者・対象グループ

学年	高校4年生	人数	1名
滞日年数	6年9カ月		
つながりのある国	フィリピン		
母語	英語 > タガログ語 > チャバカノ語		
就学歴など	2018年1月に来日。それまではフィリピンの小学校で学ぶ。来日後はフィリピンへの帰国は一度もなく日本で過ごす。中学時代は地域日本語教室で日本語を学び、2021年4月より現在の高校に通う。		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日本語能力試験N4合格、J-CAT、DLA	英検準1級合格、英語の講義聴解
読む	日本語能力試験N4合格、J-CAT	英検準1級合格、英新聞・小説の読解の観察
書く	日本語での作文	英語での作文、レポート

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8 書く 読む 聞く・話す						年齢枠 の目安
7 書く 読む 聞く・話す						
6 書く 読む 聞く・話す						
5 書く 読む 聞く・話す						目標
4 書く 読む 聞く・話す					現在	
3 書く 読む 聞く・話す						
2 書く 読む 聞く・話す						
1 書く 読む 聞く・話す						

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語(英語) ☐ 読む ☐ 書く	E
ステップ	聞く・話す 4	読む 4	書く 3

実践の背景

高校入学当初、対象生徒は滞日期間が3年強であったが、来日前後の学習環境の影響を受け、簡単な日本語のやりとりも困難な状況で、自信を失い、極めて消極的な様子が見られた。そのため、高1～3の活動では、基礎日本語による日常会話への参加や居場所づくりからはじめ、技能別日本語、進路につながるプロジェクトを通して徐々に自信を取り戻していった。一方で、在籍学級での授業への参加は、長期に渡り困難が続き、自律的な学びの習慣が定着せず、包括的なことばの力の停滞が推測された。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

そのため、本実践では、対象生徒の最も強い言語である英語を活用し、本人が関心を示す社会的テーマについて他者との対話を通じて自律的に取り組める活動を計画した。具体的には、SDGs関連で生徒が最も興味を示した「目標1 貧困をなくそう」に焦点を当て、フィリピン・日本の貧困問題について自ら調べ、批判的に考え、議論に参加できるようになることをねらいとした。また、こうした活動の中で日本語でも複文を効果的に用いて発話を継続できるようになることを目指した。

実践の概要

ねらい	社会的な課題に関して自ら調べ、自らの考えを他者に伝えることができ、またその考えに基づいてどう行動していくべきか宣言することができる。さらに、自らのもつ複数の言語資源を最大限活用することを通し、その意義に気づき、マルチリンガル・アイデンティティを育むことができる 〈目標の力：F5〉		
目標に向けた重点活動	☒ 聞く・話す	☐ 読む	☐ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 特別的教育課程 (プロジェクト活動)	指導時間 週2-3 (1回45分)

実践の見どころ

日本語に苦手意識をもつ対象生徒は、「わからない」が口癖で受身な姿勢が目立つ生徒でした。そこで本実践では、生徒が主体的に学び続けられるよう、本人が関心を示した貧困問題について10のテーマを用意し、取り組みたい課題を生徒自身に選ばせました。フィリピンで貧困問題を身近に感じてきた生徒は、「政府による貧困層への現金給付の是非」をテーマに選び、街頭インタビュー形式で調査を行いました。これまでになく意欲的に取り組み、実践者の予想を超え、1週間で38名にインタビューを行いました。調査結果の分析や論理展開を考えた発表準備では、実践者は生徒の包括的なことばの力の伸びしろを意識し、疑問や考えを躊躇わず発言できるように日英両言語を戦略的にシフトさせながら議論を重ねました。その結果、生徒は日英両言語を駆使して、知的な議論への参加を楽しみ、批判的に考え、諦めず堂々と自分の意見を相手に伝えようとするようになりました。

指導計画 (全37時間)

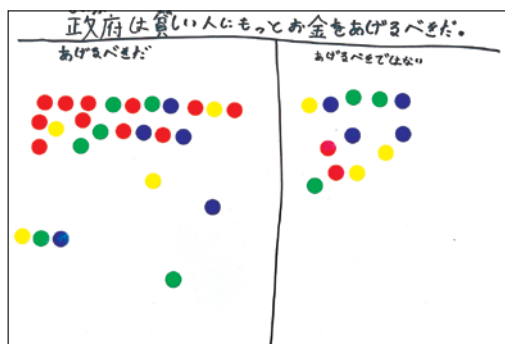
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1-20	- SDGsとは何かその目的と意義を理解する - 目標1「貧困をなくそう」に関する理解を深める	世界の貧困問題についての動画視聴、読解、ディスカッション (英語→日本語)	☆SDGs・貧困に関わる語彙 (例：持続可能、開発、極度の貧困等) を部分的に使って話せるよう促す	★SDGsや貧困問題の実態・対策を理解するため、♡英語を活用し、「わかる」体験をする
21-27	- 調査したいテーマを検討し、アンケートを作成、調査を実施できる - フィリピンの貧困問題や政府の取組を調べ、自身の体験と照らし合わせて考えることができる - 調査結果と統合し、自身の意見を述べられる	- テーマ選択・アンケート作成、調査の進捗報告 - フィリピンの貧困問題についてICTを使って調べ日英両言語で議論する - 調査結果と考察、自分の意見を作文にまとめる (英語→日本語)	☆関連語彙や間接引用を含む複文構造を文脈の中で使えるよう促す (例：「お金をあげるべきではないという人は…」「フィリピンは農業する人が多い。日本はオフィスワーカーが多いから、UVを浴びない仕事が多い。等))	♡生徒自身がテーマを選択することで課題を自分ごととして捉えられるよう賛否両論のテーマを10個用意 ★調査で得た賛成/反対意見をICTを使って集計、傾向を分析。調査内容と自身の意見を論理的に統合できるよう英語で議論を促す

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
28-37	- 発表やレポートにおける論理展開や語彙・文体の選択の重要性を認識し、スライド作成ができる - 大勢の人の前で日英両言語で発表をすることを通して自信をつける - 社会課題に関する議論に参加することを通して知的な刺激を受け、学びへの主体性を高める	- 発表・レポートの構造を参照し、論理展開、レジスターに注意しつつ文章作成し、発表スライドにまとめる。(英語>日本語) - スライドに沿って、日英両言語で口頭発表練習 - 国際交流サークルで口頭発表を実施。貧困問題に対する行動宣言を行う	☆まとまりのある話ができるよう、文章作成の際に、関連語彙や名詞修飾を含む複文構造に意識を向ける ☆日本語での発表がスムーズにできるよう発表用資料を使って音読練習 ☆日本語での質問に対応できるよう、質疑応答の練習 ★客観的なデータを効果的に使って、説明したり意見を述べたりできるよう、スライドに示す語彙選択や論理展開の分かりにくい部分は英語で確認を促す ♡発表の質疑応答で共感的にかつ多角的視点から議論に参加できるようできる限りやさしい日本語や英語で、理解を促す

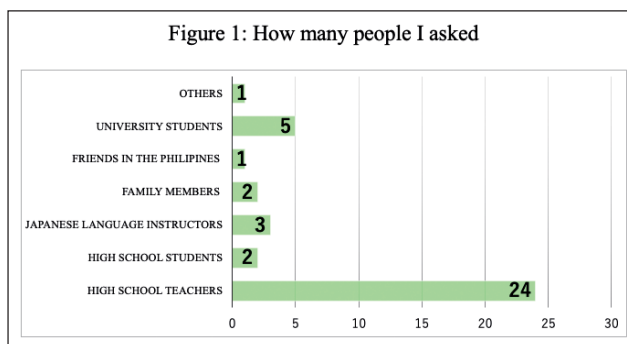
授業の流れ (24~25/37) 2コマ連続授業

ねらい(目標) アンケート結果の集計やグラフ作成を通して、周囲の人々の意見を客観的に捉えて整理することができ、発表に向けての動機づけができる。

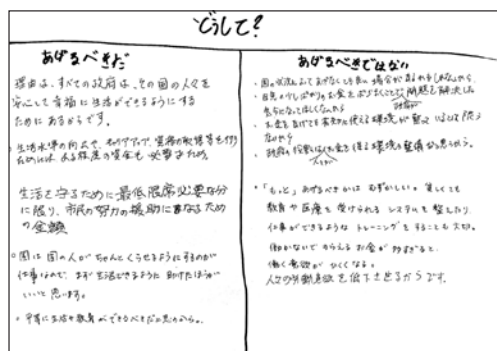
分	学習活動等	指導・支援のポイント
3時間目		
導入 5分	【アンケートの最終報告】 生徒が選んだ調査のテーマ： 政府は貧しい人にもっとお金をあげるべきか 調査ボード(資料①)にシールを貼ってくれた人の数を数え、本人の予想と実際の回答者の反応について質問し、調査の手応えについて話す	★賛成派と反対派の意見を述べた人の立場(先生、大学生等)の違いと回答理由の内容に傾向があるかどうか考察を促す ☆「お金をあげるべきだという人がxx人」「あげるべきではないという人がxx人」というふうに、名詞修飾を使って産出がしやすいよう促す
展開① 20分	【アンケートの結果集計】 - Excelで回答者の属性別の表を作る - SUM関数の使い方を学び、回答者別の合計が38名になることを確認する	★調べた情報を回答者の属性別に整理することで、ランダムに集められた情報を他者に伝えやすい形にできることを英語で伝える。表は事前に例を準備し、どんなものを作成するのか視覚的に示す
展開② 20分	【Excelでグラフ作成】 - Excel「挿入」からグラフを選択し作成する。 - 回答者の属性別のグラフを作成する(資料②) - 賛成・反対意見の割合を示すグラフを作成する	♡ICT活用の良さを実感し、知的な活動を楽しめるよう作成するグラフの見栄えにも気を配る ★生徒がグラフ作成する間、実践者は生徒が集めた記述式の日本語の回答をタイプして漢字にルビを振る。またAI翻訳で英語に翻訳し、集めた回答を生徒が隔々まで理解できるよう支援する
4時間目		
展開 ③④ 25分	【賛成派・反対派の意見の分析】 - 集めた賛成・反対意見(資料③)をそれぞれ読み聞かせ、それぞれの意見の傾向を探る - 両者の意見についての生徒の考えを引き出す	☆日本語の読み聞かせで概要を掴み、★英語の翻訳で再度細部まで意味を確認するよう指示する ★賛成・反対意見の傾向を探り、両者に共通する部分がないか疑問や気づきを英語で産出させる
展開⑤ 15分	【発表・レポートの構造の確認】 今後の発表・レポートの構造と論理展開を例を参考に視覚的に捉え、プロジェクトの「背景・目的・調査内容・考察」を整理する	★発表・レポートの大枠を英語で考えさせ、全体像のイメージが掴めるよう指示する ★今後の発表の論理展開が明確に理解できるよう英語でその流れを産出させる
まとめ 5分	【振り返り・クールダウン】 調査結果の考察内容を振り返り、生徒の考えを今後どうまとめるかブレインストーミング	♡この日に作成したグラフを今後の発表・レポートに取り入れることを伝え、どんな展開で進めるか英語で考え、発表に向けての動機づけを行う



資料① 調査ボード



資料② 回答者の属性別グラフ



資料③ 生徒が集めた賛成・反対意見の理由（一部）

子どもの様子&実践者の気づき

本実践で、対象生徒は自身の言語資源をフル活用して積極的に対話に参加するようになり、苦手としていた授業外の取組にも変化が現れました。街頭インタビュー形式での調査では、水を得た魚の様に、高校教員らに日本語で果敢に質問し、家族にも英語で尋ね、多くの人々との対話から刺激を受け、知る喜びが芽吹いたようでした。特に、調査で自身と異なる意見に触れて驚き、反論を述べたり、反対意見の理由に理解を示そうとする発言も増えていきました。日本語での議論でも、以前は難しかった複文（「～と答えた人は…」等）の使用頻度が高まり、日英両言語で知的活動に取り組める手応えを実感している様子がうかがえました。

本実践を通し、生徒のもつ多言語多文化資源への意識化が、生徒を突き動かす原動力となることを目の当たりにし、その重要性を痛感させられました。

子どもが輝く授業のデザイン

本実践では、まず生徒のもつ多文化多言語を強みとして価値づける視点を関係者間で共有しました。その上で、フィリピンでの実体験とつながる社会的なテーマを準備し、生徒の得意な英語を積極的に活用して読解や推論、論理展開の把握等、負荷の大きいタスクに取り組みました。深い理解を土台に日本語でも調査や議論等の知的活動に挑戦できるよう設計しました。最後に計画した発表で、生徒は高校関係者等19名の聴衆を前にスライドを使って日英両言語で調査の結果と考察を披露することができました。

本実践を通し、生徒の理解と産出の円滑な流れに乗り、生徒の言語資源を戦略的に調整しながら対話を育む授業デザインの価値と可能性を実感しました。

高校生

24 NPOで取り組むプロジェクト活動
ロールモデルとの対話を通して未来を描こう

対象者・対象グループ

学年	高校1年生	人数	1名
滞日年数	2年0か月		
つながりのある国	ベトナム		
母語	ベトナム語		
就学歴など	中学2年生の12月に来日 週2回の日本語指導 進学した高校に日本語指導体制はなく、地域の多文化理解教室（学習支援）に月1回通う		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察	日常での観察
読む	DLA	読書行動の聞き取りと日常での観察
書く	DLA	母語での作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					年齢枠の目安
7	書く 読む 聞く・話す					目標
6	書く 読む 聞く・話す					現在
5	書く 読む 聞く・話す					
4	書く 読む 聞く・話す					
3	書く 読む 聞く・話す					
2	書く 読む 聞く・話す					
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 母語（ベトナム語） ☒ 聞く・話す ☐ 読む ☐ 書く			F
ステップ	聞く・話す 7	読む 6	書く 6	

実践の背景

対象生徒は来日して間もなく中3になり、高校進学に立ち向かうことになった。時間的な問題から生徒の得意科目（英語）で受験できる高校を選ばざるを得ず、対象生徒以外多文化多言語の生徒のいない高校に進学した。日本語指導や配慮が十分に得られない高校生活の中で、対象生徒からは卒業後に希望を抱けずに学習意欲が低下している様子がうかがえた。なお、実践者は、来日したばかりの頃から生徒をサポートしている。

そこで、月1回の地域で取り組む多文化理解教室（学習支援）で、苦手意識の強い日本語での書く力を高めながら将来に前向きなイメージを持てるような活動を計画した。具体的には、多様な言語・文化背景を強みに地域で活躍する起業家（ロールモデル）との対話を中心に据えた活動である。生徒が安心して母語（ベトナム語）で起業家と対話しながら包括的なことばの力を高め、進路や将来について希望をもって考えることができる場をつくりたい。起業家への質問事項なども制約せず、生徒が抱える不安が和らぐような時間にもしたい。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
			✓
個人	小集団	大集団	オンライン
✓			

実践の概要

ねらい	- 多様な言語・文化背景を活かして起業したロールモデルとの対話を通して、社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力や態度を育て、キャリア発達を促す - 対話の内容から学んだことを活かした作文活動を通して、日本語の書く力を高める 〈目標の力：F7〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	—	指導扱い	—
指導時間	毎月1回（1回60分）		

実践の見どころ

本実践は、来日初期から成長を見守るNPO主催のプロジェクトです。苦手とする書く力を高める過程で、対象生徒の母語（ベトナム語）がわかる起業家との直接の出会いの場をつくりました。それによって、生徒は母語を使って起業までの経緯だけでなく、それまでに遭遇した困難をどのように乗り越えたのか、という不安な気持ちなども率直にぶつけていました。こうした時間は、生徒にとって、今の自分と向かい合う時間にもなったようです。俯瞰的に自分を捉えることができた生徒は、「未来の自分に宛てた手紙（7年後の私へ）」という作文テーマを自ら選択しました。ロールモデルとの対話が生徒の包括的なことばの力を高め、日本語で書きながら将来への希望を高めていきました。

散在地域であるからこそ、丁寧に子どもの力をみとめることの必要性、そして有限であるからこそ、エンパワメントの重要性を伝える実践です。

指導計画（全4時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	リソースの内容を理解し、問いを立てることができる	<u>問いを立てよう・調べよう</u> （課題をつかむ） 事前に読み、視聴したリソースの内容を確認し、起業家に質問したいことをメモする（資料①）	☆考えた質問内容を日本語で実践者に伝えることができる	★日英で書かれたリソースの意味や意図を読み解き、多角的・批判的思考力を持って意見を持つことができる
2	起業家に複数言語の力を活かしてインタビューできる	<u>質問しよう（探究する）</u> 前時のメモを使ってインタビューする（資料②）	☆インタビュー内容を実践者に日本語で伝えることができる	★抽象的で社会的な話題に関して、多角的視点を持ってインタビューできる
3	インタビューの内容を日本語で再話でき、感想を持つことができる 〈本時〉	<u>話そう・考えよう（探究する）</u> インタビューの内容を日本語で再話し、感想や疑問点を出し、描きたい進路や考えたことについてディスカッションする	☆中級後半レベルの語彙・表現を使って、一貫性のある意見を述べるができる	★インタビューで聞き取った内容について、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる ♡多様な文化や言語を持つことを強みと感ずることができる
4	日本語でテーマ作文が書ける	<u>書こう（まとめる）</u> 前時でのディスカッション内容を使って作文を書くための構成メモを作成し、「7年後の私へ」というテーマ作文を書く	☆書きこぼらしい表現や文法を使用して文章が書ける。中学レベルの慣用的な表現・日常生活で使う語や句の組み合わせを適切に使いながら、独自の視点で作文が書ける	★書く前の読む活動、起業家との対話、対話後のディスカッションを通して書く内容を練り、構造的なメモを自律的に作ることができる。根拠となる具体例をインタビューの内容を振り返りながら考えることができる ♡将来に希望をもつことができる

授業の流れ

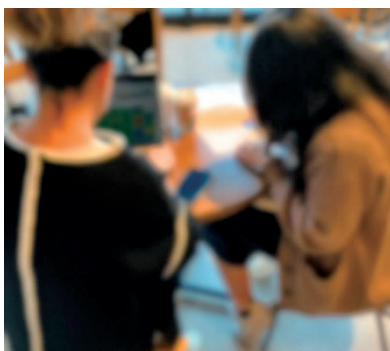
ねらい（目標） インタビューの内容を日本語で再話でき、共感的・多角的・批判的視点で意見を持ち、ディスカッションに参加できる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	- 起業家へのインタビューを振り返り、本時の学習内容を知る - インタビューの際に取ったメモから、重要だと思うポイントを選ぶ	☆前時を振り返り、本時の学習の課題をつかむ ☆メモやポイントとして選んだ語彙が母語であるベトナム語や英語であれば、日本語の語彙でどう言えるかを確認する ♡多様な文化や言語を持つことを強みとすることができるようにする
展開① 25分	ディスカッション （生徒、起業家、実践者3名） 選んだポイントから、ディスカッションテーマを絞り、テーマについて話し合う	★ディスカッションは日本語で行うため、共感的・多角的・批判的視点を持って意見を述べるができるように、必要に応じて辞書や翻訳ツールを利用できる環境を整えておく ♡キャリア形成につながる社会的なトピックに焦点があたるような問いかけをする
展開② 15分	リフレクション 本時の学習で考えたこと・気づいたことを整理する ディスカッションでの学びをリフレクションシートに表現する	☆進学や進路について考えていることとインタビューの内容との共通点や相違点を整理する ☆実践者がフィードバックを行う際、生徒の文化的背景を尊重し、建設的かつ理解しやすい形でコメントする ♡日本語で書くことに意欲を高めることができるようにする
まとめ 10分	次時の学習内容を知らせる 作文のテーマを決める	♡本時の内容を踏まえて、キャリア形成に希望の持てる作文のテーマを検討する

ワーク4 フォンさんにインタビューしよう！ メモ

1	なぜこの職種を選んだのか → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
2	やりたかったことは何ですか？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
3	この仕事を決めた理由は？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
4	人生で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
5	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
6	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
7	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
8	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
9	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学
10	この仕事で大切にしていることは？ → 当初、học môi trường / 環境学 → 当初、học du lịch / 観光学 → 当初、học về văn hóa và ngôn ngữ / 文化と言語学 → 当初、học về luật pháp / 法学 → 当初、học về kinh tế / 経済学 → 当初、học về công nghệ / 工学 → 当初、học về nghệ thuật / 芸術学 → 当初、học về khoa học / 科学 → 当初、học về xã hội / 社会学 → 当初、học về thể thao / 体育学 → 当初、học về y học / 医学

資料① ゲストスピーカーに質問したいことを考え、作成したメモ



資料② インタビューしながらメモを取る生徒（右）

子どもの様子&実践者の気づき

起業家との対話後に生徒が選んだディスカッショントピックは、「自分のやりたいことだけでなく、興味のないことにも積極的にチャレンジすることについて」でした。それは、来日後、将来の夢を思うように描けなかったことへの思いが根底にあるようでした。起業家がどのように多様な文化・言語の背景を活かして道を切り拓いてきたかについて深く知りたがった生徒は、「大学を卒業する年の自分に向けて書きたい」と言い、「7年後の私へ」という作文テーマが決まりました。

「7年後の私」に語りかけるような独創的な書き出しで来日した時の心情、現在の状況説明、未来への展望という3段落構成で書くことができました。作文の中で、「同級生に1年、2年、そして3年遅れて仕事をすることになっていいから、自分が本当にやりたい仕事をはっきり決めるために、さまざまな体験をしてから決める方がいい」「自分の夢に向けてちょっとずつ努力して頑張れば、その頑張りが段々重なって大きな成功になると信じている」という文面から、希望を持って将来を描こうとする意欲が伝わってきます。本実践のねらいは生徒の抱えるモヤモヤと合致していたようで、この作文を書き終えた時には「これからいろんなことを体験したい、そして7年後はもっと自信のある自分になっていると思う。」と、希望に満ちた表情で力強く語る姿を生徒から見ることができました。

子どもが輝く授業のデザイン

散在地域にある高校では、入試時に日本語指導が必要な生徒への配慮等がなされて合格したにもかかわらず、その配慮に準じたサポートが受けられない場合が多いです。それによって、学習意欲が低下する生徒も少なくありません。対象生徒も、そうした生徒の一人でした。モチベーションアップには包括的なことばの力を生かした対話が必須と考え、ロールモデルになりうるベトナム出身の起業家の協力を得た活動を計画しました。生徒は起業家との対話から来日後の自分が努力してきた時間を評価できたことで、希望を持って将来を描こうとする意欲を高めながら、日本語で書くことに注力できました。実践者は、「ずっと見守っているからね」というエールを込めて、生徒が大学を卒業する7年後に作文を届けることを約束しました。

高校生

25 必修履修科目・言語文化（「新編言語文化」大修館書店）
文学はいいものだ―羅生門を楽しむ―

対象者・対象グループ

学年	高校1年生	人数	15名
滞日年数	約3～8年		
つながりのある国	フィリピン ブラジル		
母語	フィリピン語（タガログ語、ビサヤ語、イロカノ語） ポルトガル語 英語		
就学歴など	小学校低学年年齢で来日した生徒、小学校中学年・高学年年齢で来日した生徒、中学校年齢で来日した生徒などの集団		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	個別面談 DLA 日常での観察	母語支援員による日常での観察
読む	DLA 多読活動での観察	母語支援員による日常での観察
書く	テーマ作文 日常での観察	日本語と同じテーマ作文

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
8 書く 読む 聞く・話す						年齢枠 の目安
7 書く 読む 聞く・話す						
6 書く 読む 聞く・話す					目標	
5 書く 読む 聞く・話す			現在	目標		
4 書く 読む 聞く・話す			現在	目標		
3 書く 読む 聞く・話す			現在			
2 書く 読む 聞く・話す						
1 書く 読む 聞く・話す						

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語（フィリピン語 ポルトガル語 英語） ☐ 読む ☒ 書く	C～E
ステップ	聞く・話す 3～5	読む 3～5	書く 2～5

実践の背景

「言語文化」は、上代から近現代に受け継がれてきた言語文化への理解を深めることに主眼を置いた高等学校の共通必修履修科目である。本単元では、近代以降の文章である『羅生門』を通して、「B読むこと」領域の力を高めたい。主人公の心情推移が丁寧に描かれた高等学校国語の定番である本教材は、心情変化の起因が読み取りやすく、人間の心情と行動の関係を的確に捉えることに適している。

対象生徒は、ステージもステップも幅広い層の集団である。滞日年数が高い生徒ほど日本語を流暢に話すがステージが低く、読む力のステップも低い。全員が日本の中学校修了生であるが、日本語でも母語でも読書経験が少ないために、「文学を楽しむ」という経験のない生徒でもある。そのため、生徒の日本語固有の力にあわせた補助プリントおよびライト教材を準備しながら、理解を深めることを試みる。終盤では「羅生門」から文学作品について自分の考えをもち、中学校の後輩に伝える内容を考える活動を行う。一般論を述べるのではなく対象を意識し、対象に伝わる日本語表現や言葉を自ら選ぶことから、包括的なことばの力の伸長もめざす。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
		✓	
個人	小集団	大集団	オンライン
		✓	

実践の概要

ねらい	(1) 我が国の言語文化に特徴的な語句の量を増し、それらの文化的背景について理解を深め、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる〔知識及び技能〕 (2) 「読むこと」において、作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、我が国の言語文化について自分の考えをもつことができる〔思考力、判断力、表現力〕 (3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする〔学びに向かう力、人間性等〕 〈目標の力：D～F 4～6〉		
	目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す ☒ 読む ☐ 書く	
指導形態 在籍指導		指導扱い 教科・科目（2単位）	指導時間 週2（1回50分）

実践の見どころ

初読の際は、ページ数からも文字数からも、見るからに難解そうな語句に圧倒されていましたが、骨太な文学作品がもつ魅力に引き込まれ、難解な語句に出会えばその意味を知りたがり、日本語の多様な表現を知れば自分のことばとして使いたがる生徒たち。学習の壁と思われる部分も好奇心で乗り越え、原文で『羅生門』を学ぶことができました。「生きるためにする悪いことは悪いことではない」と芥川が創り出した人物が提示した考えは、対象生徒の「ものの見方、考え方」を揺さぶったようです。

本時では終了のチャイムが鳴ると、あちらこちらから「楽しかった！」の声が聞こえてきました。『羅生門』のなかでも最も難解である主人公の心理を捉えることができたため、生徒はテキストを根拠に人間の善悪についての考えを持ちながら、仲間との意見の違いを楽しんでいました。まさに、「読む力」から日本語固有の力をも高めた時間でした。

指導計画（全20時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	【導入】 文学作品についての理解を深める	- 単元の目標、課題を理解する - 知っている文学作品を共有する	テーマについて話す際に、重文、複文を用いて説明する	○★高校入学までで学んだ内容について、具体例を示しながら説明する
2 ～ 12	【展開①】 本文を読解する	「羅生門」を読み、登場人物に関する叙述や、情景の叙述を基に、展開を捉え、下人の心情変化をノートにまとめる - 下人の考え方を解釈し、その考えに対する自分の考えをもち、ノートに記述する	- 既習の語彙、漢字を理解し、習得している語彙から文章の意味を推測する - 未習の語彙、漢字、表現の意味を理解する	○★本文の叙述を根拠にして、登場人物の心情を読み取る ○★読み取った内容を基に、自らの考えをもつ
13 ～ 19	【展開②】 自らの考えを深める。 〈本時〉	「文学作品」の魅力について、紹介する作品を決めワークシートに記述する 「文学作品」の魅力についてグループ別で発表し、ワークシートを提出する	- 対象（中学生）を想定して使用する言葉を選ぶ - 対象を想定して、重文、複文を使用する	○★本文のあらすじをまとめたり、魅力を考えたりする活動を通して、読解ストラテジーを増やす

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
20	【まとめ】 単元で学んだことを振り返る	・振り返りシート記述し単元を通してどのような学びがあったか省察する	・書き言葉を意識して振り返りを書く ○★単元を通して、自らの学びがどのように調整されたか振り返る ♡自分の成長を感じ、学習意欲を高めている

授業の流れ (13/20)

ねらい (目標) ア. 作品の内容や解釈を踏まえ記述した「あらすじ」「自分の考え」「文学作品の良さ」を交流し、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める。【思考・判断・表現】

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 5分	・前時に記述したワークシートを基にグループで交流することを確認する ・交流で評価する項目を確認する ・教員が模範で発表を行う (資料①)	○★グループワークで評価を伝えるときや助言をするときは母語も積極的に使用してもよいことを伝える
展開 40分	各グループで記述の内容を発表 ・発表者以外は評価シートに各自の評価を日本語で記入し、発表が終わった後に発表者へ評価を伝える (資料②) 各グループで記述内容を修正 ・評価シートを用い、評価項目に沿って記述内容を修正する	○★発表する際は、グループの全員が発言することを確認する ○★発表者に助言する際は母語等で助言してよい ○★発表者は指摘が不明な場合は、評価者に質問してよい〈評価項目〉 1. 紹介する作品のあらすじを伝えることができています 2. 紹介した作品からあなたが考えたことを伝えている 3. あなたの考える文学作品の良さを伝えている 4. 中学生の後輩に伝わる言葉を使っている ○☆★グループワークで指摘された点について、適切な日本語に修正するときは、翻訳ソフトを使わず、実践者や別グループに質問して問題を解決することを確認する
まとめ 5分	・次回の予告	○♡次回の授業で発表原稿を完成し、発表を行うことを伝える

〈本時の様子〉



資料①

交流で評価する項目を確認したのちに、実践者が模範で発表を行い、生徒が評価を実施した。実践者は「あらすじ」の中で、誤っている箇所を設け、生徒が作品を正しく理解できているか確認を行った。生徒は即座に誤りに気づき日本語で正しく訂正することができた。実践者の発表は、生徒の得意言語である英語で行った。



資料② 各グループで発表内容を精査している様子

子どもの様子&実践者の気づき

難解な語句の多い作品ですが、主体的に学ぶ姿勢がみられました。例えば、本時では各グループで「文学作品」の魅力を発表し合いましたが、積極的に互いの原稿を高める助言を行っていました。資料③～⑥は生徒が書いた記録の一部ですが、育てたい力を高めている様子が見えます。

『教材「を」学ぶ』という観点で単元を捉えると、『羅生門』を扱わないという選択もあり得るかもしれません。一方、『教材「で」学ぶ』という観点で捉えれば、『羅生門』という教材「で」どのような資質能力を高めることができるか、どう日本語の力を育てるか、生徒の包括的なことばの力がどんな化学反応を起こすかを考えながら教材研究ができるのではないのでしょうか。後者の捉え方で取り組んだことで、生徒は単元のねらいと共に日本語の力も高めることができました。

◎グループで考えます

□ ストーリー（あらすじ）の紹介

卡羅ゆな小説は、この小説は羅生門の物語です。羅生門は 6世紀です。
 羅生門のうしろには大きな町があります。
 羅生門に生きている人と死んでいる人がいます。
 下人と老女は生きているでしょうか？ 死んでいるのでしょうか？
 東濃高校にきたての学生
 羅生門のこと

□ 『羅生門』を読んだ感想

ＺＹＱ Kazuma
 Acting Reading
 Y Q なるほど
 小説を勉強
 Y 言葉でいって
 かなに？
 line
 おもしろい小説
 刺さるが
 C なるほど！
 C line
 Yに羅生門という
 思ふ。

資料③ ストーリーを記述し、その後発表の方法を考えたC5の生徒の記述内容。疑問形を用いて聞き手が興味をもつような内容を書くことができた

□ 小説のよいところ

とどきするもと言読みたくなる

小説を読むとイ業はとどきします。もと言読みたくなる。
 「小説は長い物語^{ものがたり}があって色々な興^{きょう}味^みが持^もつ
 とってもとどきしてもと言読みたくな
 ります。」

資料④ D5の生徒は、小説のよいところを自身の体験を交えて記述することができた

□ 『羅生門』を読んだ感想

・この小説を読むと、人間の気持ちや考え方^{かんがえかた}が^が状況^{じょうきょう}によって、
 わがります。

・小説の中にも、おずかしい漢字が使われています。

リがい
 ちうため
 ン
 ・努力^{どりょく}がひつと^{ひつと}になります。

□ 小説のよいところ

資料⑤ C4の生徒は、「内容」「知識」の両面から感想を記述することができた

◎グループで考えます

□ ストーリー（あらすじ）の紹介

仕事^{しごと}が
 ぐい^{ぐい}と^とな
 ーた^{ーた}下^{した}は
 ある秋の日、雨がふって、羅生門の下で、下人^{しもじん}という人がいました。
 「これからどうするかな」と思^{おも}いながら、ある2つ選^{せん}択^{たく}があつた、それは
 食^く死^しか盗^ど人^{にん}か。それで続^{つづ}けて、考^{かん}婆^ぱと出^で会^{かい}い。考^{かん}婆^ぱと出^で会^{かい}い。
 て、悪^{あく}いことしていいよと考^{かん}婆^ぱが言^いって、下人^{しもじん}はある勇^{ゆう}気^きが^が出^でて来^きた。
 理由^{りゆう}を聞^きいてあつ
 最後^{さいご}は-

資料⑥ 発表後に修正した発表原稿

記述した内容の過不足を修正したE5の生徒の記述内容。作品を紹介するときの情報量を精査
 したことが読み取れる

子どもが輝く授業のデザイン

対象生徒の見取りの違いについて、本単元での書く力から示したものが資料⑦～⑧です。

資料⑦のE5の生徒は日本語表現に誤りが見受けられますが、叙述を基に文章の主題や展開を的確にとらえています。資料⑧のC2の生徒は、母語も使って思考する過程が表出しています。これらの記述内容からもステップとステージの差が確認でき、生徒個人が必要とする指導の違いがわかります。個々の課題を把握したうえで授業デザインをすることによって、生徒は単元の目標と、個々の目標を達成するために主体的に学ぶことができました。

複数の生徒を同時指導する授業において見取りを丁寧に行うことが、生徒ごとの目標設定、目標達成までの指導や支援の方法を明確にし、個別最適な学びに確実につながると考えます。

口下人のことをどう思いましたか

私は、下人のことをちょっと分からなくて、下人の立場も
分かりませんでした。だって、新しい仕事をしなければいいのに、
下人から言いわけがたんさん出てきて、最後は盗人にな
った。同時に考えて、下人は調子に乗っていて、それだけ、下人はどんな人間か
分かりました。

資料⑦ ステージFを目標としているE5の生徒

口下人のことをどう思いましたか

私は下人のことを *wagay. kanyo koda ko kasabot, ladlak kanyo*
kay mangula siyang mag gamit ang bulok sa patay, (ang
花渡)

資料⑧ ステージDを目標としているC2の生徒

高校生

26 必修科目・科学と人間生活（数研出版）
衣料と食品―既習事項とデータの関連性を考える―

対象者・対象グループ

学年	高校1年生	人数	14名
滞日年数	半年～3年		
つながりのある国	ネパール タイ 中国 フィリピン		
母語	ネパール語 タイ語 中国語 ビサヤ語（英語）		
就学歴など	半数が日本の義務教育学校での学習経験がなく（ダイレクト生徒）、残り半数程度が中3くらいで来日して地域の中学校を卒業している生徒の集団		

ココを見た！

	日本語	母 語
聞く・話す	日常での観察 中学校からの申し送り	日常での観察 母語教員による観察
読む	日常での観察	母語教員による観察
書く	テーマ作文	日本語と同じテーマの作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					年齢枠 の目安
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す					
5	書く 読む 聞く・話す					目標
4	書く 読む 聞く・話す			現在	目標	
3	書く 読む 聞く・話す			現在	目標	
2	書く 読む 聞く・話す			現在		
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ （一番高い言語・技能）	☐ 日本語 ☐ 聞く・話す	☒ 母語（ネパール語 タイ語 中国語 ビサヤ語） ☐ 読む ☒ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 2～4	読む 2～4	書く 2～4

実践の背景

大阪市生野区に位置する本校は、多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制の学校で、2022年度より「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」対象校となり、2024年10月現在、約150名の多文化多言語の生徒が在籍している。学校設定教科「自己実現のための日本語」による日本語授業、および、学習指導要領に則った必修科目講座をやさしい日本語（N講座）で開講し、多文化多言語の生徒の学びを支えている。単位制のために時間割が生徒一人ひとり異なり、授業はクラス単位ではなく、その授業をとっているメンバーで受けることになる。

本実践の対象は、来日後半年から3年の生徒であり、日本語での日常会話に困難を抱えている生徒もいる。そのため自身の考えを発信する際に、正しい表現なのか、意図したことが相手に伝わっているのかなどの不安感から、消極的になってしまいがちである。発信への不安感から、授業中はインターネット等で調べた最

サバイバル （初期指導）	取り出し 指導	在籍指導 （入り込み含む）	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
		✓	

終的な答えだけを翻訳アプリに写して入出力することが多く、答えにたどり着くまでの段階的な概念の習得や理解をしないことが多い。また自らの考えを持ちながらの学習ができていないことも課題である。

生徒には考える力があると思うので、それを理科という教科の中で、どう表現するのかを本実践から学べるような構成とし、言語の壁によって授業に参加できないことを防ぐために、生徒に伝わる日本語やプリント作りを工夫した。実践者は生徒の母語を理解しようとする態度を大切にしながら、「なぜ？」という問いかけを授業中に続け、生徒に自分の考えを持たせることを常に意識した。

実践の概要

ねらい	・実験などを通じて、栄養素とその働きを理解することや、栄養素についての既習事項を活用して論理だった説明をすることができる ・栄養素を日常生活と関連付けて理解することができる ・衣料の構成物質との類似点と性質の相違点を理解することができる 〈目標の力：E～F 4～5〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 教科・科目（2単位） 少人数指導	指導時間 週2（1回50分）

実践の見どころ

本実践は「特別的教育課程」での運用ではなく、教科内容のレベルを学習指導要領に合わせつつ、使用する日本語をやさしくし、視覚情報や母語を活用した必修教科目「科学と人間生活」の授業実践です。対象生徒らは、普通の授業で調べた内容を翻訳し、それを写しただけの出力をすることが多く、その結果として自らの考えを持てずに学習に参加してしまいがちです。よって、本実践では、教科内容と日本語を同時に学べること、既習事項とデータを関連付けて、自分なりの理論を立てられるようになること、自分が持つ日本語でデータとデータを結ぶ根拠が書けることに重点を置きました。

授業内で生徒にデータどうしの関係性についてしつこく言及すると、既習事項を踏まえた上での生徒自身の考えがではじめ、自分から定型文をまねて文章を作成し始めました。生徒が自ら考え、データを自分なりに解釈しながら腑に落ちる、そんな瞬間を授業内で作り出すことができました。

指導計画（全5時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1	栄養素の種類や三大栄養素が体の中でどう使われるか、また繊維との関連性を理解する	・五大栄養素の紹介とその働きを確認後、三大栄養素の体内での反応をプリントにまとめる ・タンパク質・炭水化物の原料が動物・植物繊維と同じであることに気づく	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚える ☆質問の文章を読み取る	★因果を意識し、体内での栄養素の反応を自分なりに説明できる ○栄養素の種類と三大栄養素が体の中でどのように反応をするのか、また栄養素と繊維の関係性を理解する

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント
2	実験を通して脂質のエネルギー生産の多さやピーナッツの燃焼と体の中でのエネルギー生産が同じであることを理解する	• ちり紙の燃焼で水を沸騰させることができるかを確認する • ピーナッツに含まれている脂質の量を求める • ピーナッツ1つを燃焼させ、水を沸騰させる • ピーナッツの燃焼と体の中でのエネルギー生産を関連付けて考える	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚える ☆教員の説明通りの実験操作を行う ★自身の予想と実験結果の比較を行い感想を書く ○既習事項と関連付けながら、体の中でのエネルギー生成と燃焼という現象を結び付けて考えられる ○脂質のエネルギー生産の多さを理解する
3 4	様々なデータを見て、論理だった結論を導くことができる	• 三大栄養素の体内での反応を復習し、まとめる • 2つのデータ（肥満者と歩行数）を見て、質問に答える • 3つのデータから自分で結論を導けるデータを1つ選択し、肥満者のデータと関連付けて、質問に答える • 9つのデータから、自分でデータを選択し、肥満者のデータと関連付けて、質問に答える	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚える ☆定型文を参考に論理だった文章を作成する ★既習事項を踏まえた上で、一貫性のある文章を作成する ★○様々なデータを解釈し、論理だった結論を導く ○三大栄養素が体の中でどのような反応をするのか理解する
5	給食の栄養素を分類し、バランスのとれた食事について理解する	• 健康的な食事（給食）を紹介し、五大栄養素に分類する	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚える ○栄養素を分類し、健康的な食事とは何なのかを考えられる

授業の流れ（3～4/5）

ねらい（目標） 様々なデータを見て、論理だった結論を導くことができる

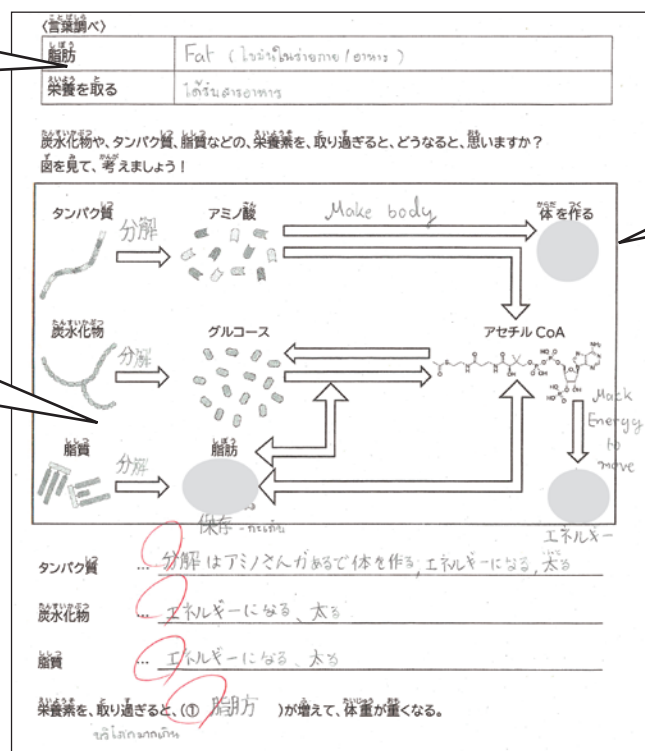
分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	授業で使われる語彙・表現の意味を調べる	☆授業内で使用される単語の意味を生徒自ら調べるように促し、授業内容の理解につなげる
25	前回の復習も兼ねつつ、三大栄養素が体内でどのような反応をするのかを図を見ながら確認する（資料①）	伝わる日本語や簡単な英語で説明をする ○★復習を丁寧にしつつ、「体内での三大栄養素の反応経路の図」を用意し、日本語に頼らなくても、反応経路を視覚的に理解できるようにし、新しい内容も少し含めて、既習事項の深化を図る
	「タンパク質・炭水化物・脂質を食べるとどうなりますか？ 図を見て考えましょう。」	
20	2つのデータ（肥満者の割合と一日で歩く量）を確認し、既習事項と合わせながら理論の組み立て方を学ぶ（資料②） 【定型文】 「Aすると、□□□。だからB。」 【例】 「一日で歩く量」が減ると、エネルギーを使わない。だから「肥満者の割合」が増えた	☆定型文を紹介する ○「一日で歩く量」（右肩下がり）と「肥満者の割合」（右肩上がり）の変化がはっきりと確認できる2つのグラフから、どういった形で結論に持っていくのかを紹介する ○★□□□に入る文を、ただ単に、「1日で歩く量」が減ると「肥満者の割合が増える」のではなく、なぜ、歩く量が減ると肥満者の割合が増えるのかという、その2項間の因果を同じ母語の生徒同士で話し合い、考えるように促す ★簡単な英語での説明を加える
	「□□□には、どんな文章が入入ると思いますか？」	

分	学習活動等	指導・支援のポイント
20	1つのデータ（肥満者の割合）と3つのデータ（炭水化物、脂質、タンパク質の1日の摂取量）のうちから各自で選んだ1つのデータを使って、自分なりの理論を組み立てる（資料③）	○事前の見本を参考として改めて示す ○どのデータを使えば自分の理論を組み立てやすいかに着目するように声かけをする ☆日本語の文章で大きな間違いがある場合は、フィードバックを行い、訂正を促す ★考える活動において、母語の活用を促進し、思考を深める
20	1つのデータと複数のデータのうちから各自で選んだデータを使って、自分なりの理論を組み立てる（資料④）	○理論の組み立てに妥当性や客観性がない場合は、「なんで？どうして？」と問いかけて、組み立て方を再度考えるように支援する ★生徒同士の学びあいを促進する ☆★生徒によっては、定型文以外での表記方法を促す
10	自分の理論を発表し、クラスで共有する。 最後にまとめを記入する	

資料① 生徒のプリント「体内での三大栄養素の反応経路の図」

語彙・表現は毎回調べます。授業で使います。

【意識するポイント】
栄養素は動くためのエネルギーになるか、脂肪になるかというところです。



この図を見ながら、
下の問いに答えます。
前回の授業では、三
大栄養素を個別に
扱っていましたが、
今回は三大栄養素を
一つの図の中で、関
係性がわかるように
しました。

資料② 生徒のプリント1

○2つのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が増えているのは、なぜですか？
obese person

【回答】使ったデータ番号(①、⑤)

「一日歩く量」が「減る」と、運動する量が減るから体の脂肪が「もえないから」

「肥満者の割合」が増えた。

○3つのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が増えているのは、なぜですか？

【回答】使ったデータ番号(①、②)

「一日で脂肪を食べている量」が増えると、食べた脂肪が多いと、体の中心に脂肪が分解して、そのまま体の脂肪になるから体が太りますので、

「肥満者の割合」が増えていると思います。

○たくさんのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が増えているのは、なぜですか？

【回答】使ったデータ番号(①、②、③)

「一人暮らしの数」が増えると、家で一人で住むと、自由に自分が何でも食べていいから、調理済みの食品を買う割合が増えているし、調理済みの食品のカロリーは大体高いから「肥満者の割合」が増えていると思います。

【まとめ】
肥満者の割合を減らすためには、どうすればいいと思いますか？

栄養素をバランスよく取るために、食べ物をバランスよく食べて、一日少しだけでもご飯食べた後に外へ歩く。

スマホの使用禁止

調べた内容のコピペにならないようにするためです。

モデル文を提示した後に、実践者からの説明で、「エネルギーを使わないから」と書いたのですが、実践者の説明よりも前に自分の考えを書くことができていました。そのため、質問の2つめからは、自分で文章を作成することを意識させました。

日本語が多少不自然でも構わないスタンスです。それよりもデータをつなぐ自分の考えを書くことが重要です。
この生徒は3つのデータをつないで、自分なりの論理を組めているところが素晴らしいです。データからは読み取れない憶測の情報も含まれていますが、その点は年次が上がるにつれての指導と思っています。

資料③ 授業の風景

外食が太る理由を生徒と考えた形跡です。

データを黒板に貼り付けています。生徒の手元にもデータがあります。

生徒間の相談はもちろんOKです。

自分で考えた答え書いて、発表してもらいます。

今回は、スマホの使用について、単語の翻訳だけOKにしました。

資料④ 生徒のプリント2

2つめの質問に関して、他の生徒と相談しながら、どのデータが使いやすいかを考えていました。データの選択まではできていましたが、なぜ肥満者が増えるのかの結論に達するまでの理論を組み立てることができず、教員の板書を写すことになりました。

3つめの質問は、自分でデータを選択できていました。最初は「お金がかかる」、次に「新鮮でない」という考えを出しましたが、それでは、肥満者が増える説明につなげられないと自分で判断して、最終的に「不健康な食生活になる」という考えに変えました。肥満者が増える理由となる文章を完成できずに終わりましたが、ここまでの考えるプロセスを重視しました。

02つのデータを見て、質問に答えましょう。

【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？

【回答】使ったデータ番号(1と5)

「一日で歩く量」が13とエネルギーをつかわないから

みんなのわりありがふえた

03つのデータを見て、質問に答えましょう。

【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？

【回答】使ったデータ番号(2と④と⑤)

一日で16つをたべると1600をほそんするたから

ふとる みんなの わりありがふえた。

0たくさんのデータを見て、質問に答えましょう。

【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？

【回答】使ったデータ番号(6)

かたはよくに 行く わりありが ふとると ちよふかんこうす

よくせいかうに いる。

スマホの使用禁止

子どもの様子&実践者の気づき

対象生徒にとって、グラフを比較し、既習事項を踏まえた上で、自分の考えを日本語で表現することは認知的負担が軽い課題ではありませんでしたが、どの生徒も真剣に考え、自らの答えを導きだそうとしていました。本実践を通して、自らの考えに基づいた説明をすることが難しかった生徒が、自らの考えを持つことを意識しながら、説明できるような定型文を学習し、理論的な文章を作成することができました。授業中に教員からの「なぜ？」という質問に対して真剣に考え、既習事項を踏まえた上での生徒自身の考えがではじめたことに生徒の成長を感じました。

子どもが輝く授業のデザイン

日本語教師ではない、いち高校教師の私が生徒にできることは、自分が母語以外でコミュニケーションをとるときに、相手にどういったことばで話しかけられると安心するのか、どういった態度をとってもらえると自分に自信が持てるのかを常に考えることだと思っています。教科指導なので伝えることは伝えますが、生徒への伝え方はもちろん、伝わり方にも意識をしながら授業を作成しています。また1回1回の授業で伝えたいことは何なのかを自分の中で明確にして、それをシンプルかつダイレクトに生徒に伝わるような構成にすることも心がけています。

本実践においては、生徒一人ひとりの考えを引き出すために、いち教員対14人の生徒ではなく、いち教員対いち生徒×14回の気持ちで臨みました。そうすることで、生徒の考えに対して、しっかりとリアクションをとることができ、生徒の考えを引き出すことにつながりました。

学校全体で生徒を見ていくことに関して、まだまだ課題はありますが生徒にとって学校で過ごす全ての時間が学びに繋がることをより多くの教員と共有していきたいです。

高校生

27 学校設定科目「日本語」・プロジェクト活動
自分のコトバでヴォイスを表現しよう

対象者・対象グループ

学年	高校1年生	人数	30名
滞日年数	約1～8年		
つながりのある国	フィリピン ブラジル ネパール カンボジア		
母語	フィリピン語(タガログ語、ビサヤ語、イロカノ語) ポルトガル語 ネパール語 クメール語 英語		
就学歴など	小学校低学年年齢で来日した生徒、小学校中学年・高学年年齢で来日した生徒、中学校年齢で来日した生徒、中学卒業程度認定試験を経て入学した生徒、1年程度の海外で9年を終えて直接入学した生徒(日本の学校経験のないダイレクト生徒)などの集団		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	個別面談 DLA 日常での観察	母語支援員による日常での観察
読む	DLA 多読活動での観察	母語支援員による日常での観察
書く	テーマ作文 日常での観察	日本語と同じテーマ作文

ステージ×ステップ

ステージ	A 【イマココ】期	B 【イマココから順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】期
ステップ						
8	書く 読む 聞く・話す					年齢枠の目安
7	書く 読む 聞く・話す					
6	書く 読む 聞く・話す				目標	
5	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
4	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
3	書く 読む 聞く・話す		現在	目標		
2	書く 読む 聞く・話す		現在			
1	書く 読む 聞く・話す					

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☒ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語(フィリピン語 ポルトガル語 ネパール語 クメール語 英語) ☒ 読む ☒ 書く	C～E
ステップ	聞く・話す 2～5	読む 2～5	書く 2～5

実践の背景

対象生徒は、ステージもステップも幅広い層の集団である。日本の小中卒業生もダイレクト生もいるため、滞日年数も日本語学習歴も異なる。なかでも、滞日年数が長く日本語を流暢に話す、書くことへの苦手意識が強いうえで自己肯定感が低いと感じられる生徒が多い傾向にある。そのため、本校での日本語の授業では生徒の興味関心事項をもとに、卒業後の社会的自立を目指した単元計画を立案している。それによって、生徒個人の学習意欲の向上だけでなく、生徒間のチームワークや学校行事の参加への積極性など、生徒の行動や姿勢にも変化が起きている。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
		✓	
個人	小集団	大集団	オンライン
		✓	

本実践では、対象生徒の興味関心が高かった「音楽」をテーマに、自己に誇りを持ちながら日本語での書く力を育てたいと考えた。日本語での書く力を高めるなかで、自他共に認め合い、生徒が自己肯定感を高めることができるよう、エンパワーメントしながら包括的なことばの力を育て、生徒ひとりひとりの自信につなげていく。

実践の概要

ねらい	これまで歩んできた人生を振り返り、自分のもっている全ての言語リソースを使った「コトバ」で内面の声（ヴォイス）を表現することができる 〈目標の力：D～F 3～6〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態 在籍指導	指導扱い 教科・科目（4単位） （学校設定科目：日本語Ⅰ）	指導時間 週4（1回50分）	

実践の見どころ

ラップから人種差別問題や当事者意識に触れることで、対象生徒の包括的なことばの力を育てながらヴォイスを日本語で表現することができました。本実践は音楽をテーマにしながらも、生徒一人ひとりが歩んできたこれまでの時間にスポットライトをあてていきました。モデルとして実践者自らが人生を示すなかで、「教室は安全な場所である」ことを生徒が体得できるように心がけました。

本実践では大人数であるからこそその強みを生かして、活動ごとに意図性をもってグループを編成しながら実践者3人で協働し、授業を進めていきました。各実践者が生徒個別にどの力を高めるためにどのような働きかけを行うか、という具体的な目標をもって指導を行うことで、生徒は仲間同士で学び合いながら個別の目標とする力を高めることができました。

指導計画（全24時間）

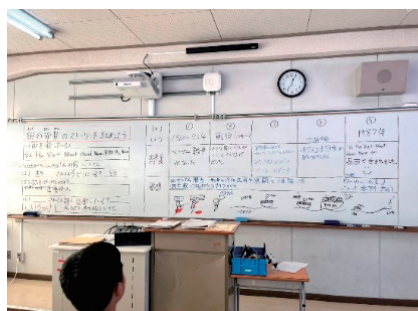
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1 ～ 7 導入	- 好きな曲についての理由や背景のストーリーをまとめる - 好きな曲について、発表する	- 自分の好きな曲を選び（国内外問わず）、その理由や背景にあるストーリーをまとめる - 日本語で書いた文章を見直す - 自分の好きな曲について、クラスメイトに日本語で紹介する	☆○自分の好きな曲の歌詞やその理由等を日本語で紹介する ☆○単文や複文を使って様々な接続表現や指示語などを用いながら、日本語で話す	★歌詞の背景にあるストーリーや心情について、自分の経験をもとに伝える ★好きな曲の理由とともに自分の意見を述べる ★構成を意識し、時間内で相手に分かりやすくプレゼンテーションする
8 ～ 19 展開	- ラッパーの曲を読み取る（資料①） - ラッパーの心情を解釈する（資料②～③） - 教員のライフヒストリーと心の動きを読み取る（資料④） - 自分と向かい合いながら自分の強みに気づく（資料⑤）	- インドシナ難民として日本で暮らす自分を表現したラッパーの歌詞を読む - リライト教材を読み、ベトナム戦争やボートピープルなどの歴史について理解した内容を学級で全体共有する	☆○日本語で書かれた歌詞を聞き、そして読みながら、日本語の言葉や文章の意味（漢字や熟語など）を理解する	★ベトナム戦争とインドシナ難民、日本でのインドシナ難民の受け入れ、ラッパーの関係性を理解する
		歌詞からラッパーの心情を読み取りながら「気持ちグラフ」にまとめ、グループ内で発表する	☆○既習した漢字や熟語、歌詞に出てくる用語等を積極的に用いながら、自分の考えを単文や複文で書く	★歌詞から読み取れる心情をグラフにまとめる ★他者の意見と比較しながら、自分の考えをまとめる
		実践者それぞれが、20歳までの出来事を「気持ちグラフ」で伝える（モデル提示）	☆○実践者の話の言葉や内容を理解する	♡★モデル提示を理解しながら、これまでの自分の歩みを考える
		20歳までのストーリーを「気持ちグラフ」で表現する 「気持ちグラフ」から、自分の人生の象徴的な出来事を一つ選んでまとめる	☆○使いたい言葉や、表現したいことを単文や複文を使って、自由に書く	★ワークシートに自分の出来事をまとめる ★人生の一コマを自分のコトバで表現する
20 ～ 24 終末	プロのラッパーからの語りからリリックに込める思いを理解する	- プロの在日コリアンラッパーの動画を視聴しながら、リリックができるまでの過程を知る - ラップの歴史を理解する	☆○動画で聞き取った新出語彙や日本語での表現（漢字や熟語を含む）を理解する	♡リリックに込められた大切な思いを理解する ★ラップ表現できる醍醐味を考える
	ラップで自分の内側のヴォイスを自分のコトバで表現する〈本時〉（資料⑥）	- プロのラップを鑑賞する - ヴォイスを自分のコトバで表現する - 音楽が持つ力や自分のコトバの強みにについて考える	☆○ラップで使いたい言葉や表現したいことを単文や複文で話す	★♡人生の一コマを自分のコトバで話す
	自分のコトバの強みに気づく	「自分の人生を変えたできごと」（ナラティブ作文）を書く - 半年前の作文と見比べる	☆○本単元で学んだことを振り返り、単文や複文を用いながら、まとまりをもって日本語で話す	★♡自分のコトバの強みにについて考える ★本単元で学んだことから根拠を示しながら、自分の意見や考えを述べる
			☆既習の語彙・表現等を使って、単文や重文、簡単な複文を用いて書く	★♡自分の経験を俯瞰的に捉えながらまとめる ★♡自己の成長をたたえる

授業の流れ (22/24)

ねらい（目標） ラップで自分の内側のヴォイスを自分のコトバで表現することができる

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10 導入	①プロのラッパーと出逢う ②授業のルールを確認する ③プロのラップを生で観賞する	☆リリック内容が想起できるように、単語などを整理する ★プロのラップ観賞からヴォイスの表現方法を体感し、自分が表現するイメージをもてるようにする
35 展開	ラップにチャレンジ！ (資料⑥)	☆使いたい言葉や、表現したいことを単文や複文で伝えられるように、自由で安心できる雰囲気づくりをする ★ラップで表現したいコトバや内容は、変更や追加をしてよいことにする ♡ラップで表現しようとする生徒を励ます
5 週末	録音したラップを全員で聞き、活動を振り返る	☆録音したラップを聞き、自分や他者が表現したコトバやラップの内容を振り返る ♡ヴォイスを表現したことへの価値づけをする

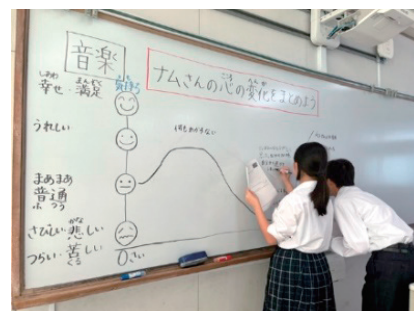
〈資料〉



資料① 歌の背景にあるストーリーを共有。中には、絵で表現した生徒も



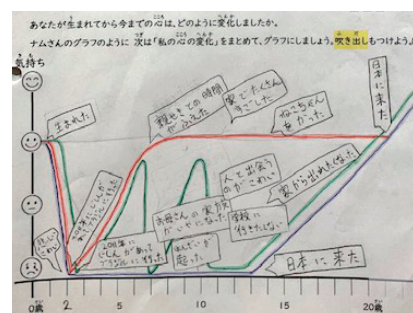
資料② グループに分かれてラッパーの心情を読み解く



資料③ ラッパーの心情を「気持ちグラフ」にしながら全員で共有



資料④ 教員から「気持ちグラフ」を紹介。安心して自分を出せる雰囲気を作る



資料⑤ 自分の「気持ちグラフ」を書く。静かに自分と向き合う時間を設ける



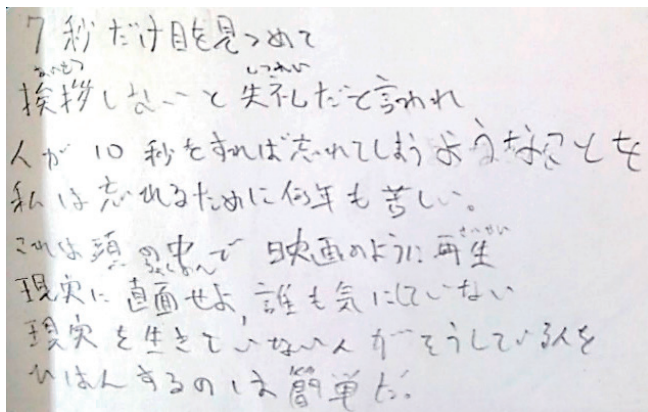
資料⑥ 一人ひとりのコトバをラップで表現

子どもの様子&実践者の気づき

大人数であっても意図的にグループを編成することで、個の生徒に応じて目標とする力を育てることができることがわかりました。ステージもステップも異なる生徒対象の実践でしたが、仲間との学び合いによって、すべての生徒が日本語での書く力を高めることができました。

本実践の要である自他共に認め合える安心・安全な環境を創るために、まずは実践者がモデル提示（自己開示）することを大切にしました。その成果として、人生の一コマを語ったヴォイスに溢れるリリック（資料⑦～⑧）となり、当日出席したすべての生徒がラップで披露してくれました。

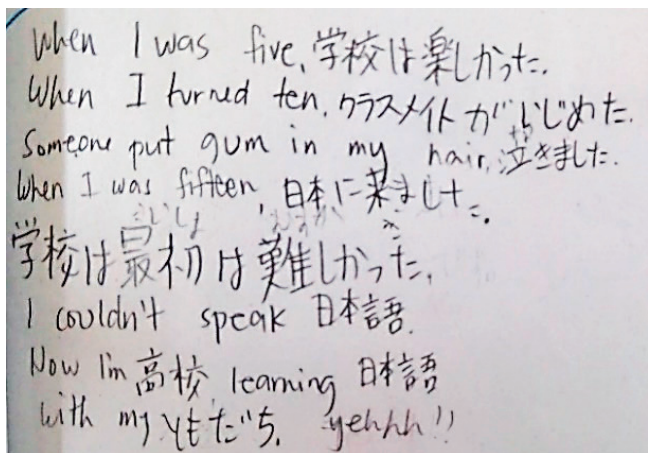
資料⑦ D5の生徒のリリック



実践者のコメント

自分の経験を例示しながら読み手に訴える文が書けている。書き言葉らしい文体を使いながら、結束性がある文である。

資料⑧ C2の生徒のリリック



実践者のコメント

教員の支援を得て、自分の経験について初級前半の文型（た形）を使い、文章の一貫性に気を付けながら、順序やつながりを意識した文になっている。

子どもが輝く授業のデザイン

包括的なことばの力を最大限に生かしながら自分の人生を俯瞰的に捉えることで、生徒は日本語固有の力を伸ばしました。最後に取り組んだナラティブの作文は、合格発表時に実施したテーマ作文であるため、半年前に書いた自分の作文を見比べることで、生徒は自己の成長を目で確認しました（資料⑨）。授業を通して、目標とすることばの力を育てながら、同時に良好な人間関係や信頼感を育てることができました。

資料⑨ C5の生徒

2024年3月の作文

私の「これまでの人生で自分を变えたできごと」は、毎日勉強がはるです。
 日本のことは、私の一番の問題です。日本語のことは、むずかしいです。
 しかし、ばら教習と蘇南中学で、毎日勉強します。蘇南中学では、つやくの先生が
 あります。びや言語とタカロゴ言語の先生が あります。蘇南中学は、国際教室で
 あります。毎日、小学校の漢字と日本語1・2の勉強します。とても、たげます。

2024年10月の作文

これは、女の子が、東濃高校の一年生の生徒になって、生き方が変わったお話です。

それ以来の女の子は、いつか外国に行ってみたいと思っていました。女の子の親さんが女の子に言った「日本で一緒に住むか?」。女の子は、そのニュースを聞いてびっくりしました。そのために、女の子はこの時7歳でした。この時、女の子の心の中がややこしいにしました。

女の子には、友達がたくさんいるし、大好きないともフィリピンにいるし、家でペットがいるし、おばあちゃんから離れたくないと思っていました。だからこそ女の子は親さんに「次回にしよう」と言ったのです。女の子の妹も同意します。その時は、何もかも置き去りにしたくないから。親さんは、女の子の決断を支持した。

時がたって、女の子は12歳、中学1年生の生徒だった。世界は、大きな問題を抱えている。また、女の子は、家族の問題もありました。その時は、とても辛かった。女の子がその時臨んでいたのは、世界の問題からは逃れられても、家族の問題からは逃れることだけだった。なぜなら、彼女が聞いた傷つく言葉に「ナイフを刺された」ような感じ。だから、女の子は妹と一緒に親さんと一緒に暮らすことにした。

女の子は日本に来た時、すべてが変わった。新しい場所にいる、言葉は全然違う、季節は4つあります。女の子は日本で暮らし始めてからずっと幸せになりました。新しい友達ができた、新しい言語を学びました。どこか静かな場所へ逃げ出したいと思ったことはありませんか?

実践者のコメント

3月では単文で表現していたが、10月の作文では自分を「女の子」と表現しながら、両親から日本に行くことを告げられた時の心の葛藤を詳しく書くことができた。ステップもステージも伸びている様子がうかがえる。

実践者

和田 さとみ（岐阜県立東濃高等学校 助教諭／国際部長・日本語）

井関 真希（岐阜県立東濃高等学校 特別非常勤講師・日本語）

立石 虎太郎（岐阜県立東濃高等学校 教諭・理科）

山端 佳子（岐阜県立東濃高等学校 教諭・社会）

報告書・実践記録集No.45

高校生

28 論理国語・論理的に書く—小論文①(大修館書店「新編論理国語」) みんなが生きやすい街とは—社会のウェルビーイングを考える

対象者・対象グループ

学年	高校2年生	人数	10名
滞日年数	2～5年		
つながりのある国	ネパール 中国 フィリピン		
母語	ネパール語 中国語 フィリピン語		
就学歴など	半数が日本の義務教育学校での学習経験がない(ダイレクト生徒)、2名は小6で来日、残りは中3ぐらいで来日し地域の小中学校を卒業している生徒の集団		

ココを見た！

	日本語	母語
聞く・話す	日常での観察	日常での観察 母語授業での観察
読む	日常での観察	母語教員による観察
書く	テーマ作文 入学後の成果物	日本語と同じテーマの作文 母語教員による評価

ステージ×ステップ

ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8 書く 読む 聞く・話す						年齢枠 の目安
7 書く 読む 聞く・話す					目標	
6 書く 読む 聞く・話す				現在	目標	
5 書く 読む 聞く・話す			現在	目標	目標	
4 書く 読む 聞く・話す			現在	目標	目標	
3 書く 読む 聞く・話す			現在	現在		
2 書く 読む 聞く・話す						
1 書く 読む 聞く・話す						

包括的なことばの発達ステージと日本語の習得ステップ

ステージ (一番高い言語・技能)	☐ 日本語 ☒ 聞く・話す	☒ 母語 ☐ 読む	☒ 書く	D～E
ステップ	聞く・話す 4～6	読む 4～6	書く 3～6	

実践の背景

多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制の本校は、2024年10月現在、約150名の多文化多言語の生徒が在籍している。本実践の対象生徒は10名を超え、滞日年数にも日本語の力にもばらつきがあるが、お互いを尊重し合い助け合う関係ができつつある。とはいえ、高校2年という中弛みの時期でもあり、生徒自身が苦手意識をもつ活動に対しては消極的な様子もみられる。一方、人前で発表することやディスカッションすることについては、積極的に行うことが多いが、日本語で書くことに苦手意識の強い生徒が大半である。

そこで、学習活動の思考レベルを高く維持したまま、生徒たちの書くことに対する苦手意識を少しでも克服できるよう、クラス内での発表にとどまらず、読み手が外部の大人(生野区長)であることを前提とした活動を計画した。自身のアイデアを書いた制作物が認められ、実際に区政に反映されていく可能性もあるため、市民性を培いながら、多角的・批判的思考力と論理的思考力を高めることにもつながるだろう。学校内のみならず、社会の一員としてより良いまちづくりを考える場面を設けることにより、全人的な発達を助長することも目的としている。

サバイバル (初期指導)	取り出し 指導	在籍指導 (入り込み含む)	放課後 NPO
	✓		
個人	小集団	大集団	オンライン
		✓	

実践の概要

ねらい	区政に関する提案をするという目的のもと、論理的、批判的、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができる 〈目標の力：E～F 5～7〉		
目標に向けた重点活動	☐ 聞く・話す	☐ 読む	☒ 書く
指導形態	取り出し指導	指導扱い 教科・科目（2単位） 少人数指導（選択科目）	指導時間 週2（1回100分）

実践の見どころ

本実践は、国語科の科目「論理国語」の学習指導要領に則ったねらいを立て、生徒の論理的思考力を高めながら、市民性教育の一環として行なった授業です。実際に区役所と密な連携を行い、区長との対談や選挙管理委員会の支援が実現し、完成した授業です。参政権がない外国籍住民だとはいえ請願権はあり、その権利として区に提案書を提出するという形で自らの声を行政に届ける活動としました。一市民としてよりよい街づくりのためにできることを考え、それが大人に伝わり、「受け入れられる」「認められる」という成功経験を重ねることにより、多文化多言語生徒たちの自尊感情の確立、学習意欲の向上につながります。学校内のみならず地域の資源を巻き込むことは、実践教員側の事前準備に多くの時間を割くこととなりますが、その分、生徒たちは自分が伝えたいことを真剣に考えます。

生徒が自らもっと良い表現はないかと考えながら、自分の意見をまとめ上げ、他者を説得していく姿が見られたときは、まさにそれぞれの生徒が全てのことばの力を使って考え成長しているときだと感じられました。

指導計画（全18時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
1・2	生野区の行政について理解する	生野区企画総務課の方のお話を聞く	☆外国人住民向けに書かれた生野区政についての内容が概ね理解できる	★区役所の方の話を踏まえて区政の課題に関する質問や感想を考えることができる
3～5	社会のウェルビーイングについて区でどのような取り組みが行われているかまとめることができる	グループに分かれ、区政内容（将来ビジョン計画書）を精読し、施策を理解しどのウェルビーイングが達成されるか考える	☆写真付き区政ビジョンや区政の発表で用いられたやさしい日本語のスライドをもとに、内容を概ね理解することができ、キーワードを取り上げウェルビーイングの種類に分類することができる	○★区政ビジョンやそれに付随する資料を読み、主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めている
6・7	区長の話聞き、自分の意見を伝えることができる	区長・副区長との対談会（フリートーク）	☆区長や司会の問いかけに対してレベルに応じて適切に返答できる	○★多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にしている
8・9	提案書の意味・形式について知る	- 先輩の提案書を読み、内容を確認する - 提案書・提案詳細作文・ポンチ絵の書き方について知る	☆提案作文や提案書（簡略版）を読み、語彙や表現、文型がレベルに応じて把握できる	○★書き手の立場や目的を考えながら、内容や構成、論理の展開を捉え、要旨を把握することができる

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力や指導・支援のポイント	
10~15	データや根拠を示して説得力のある文章を書く	みんなが生きやすい街、より良い街になるための提案内容を決め、3つの課題を完成させる	☆自分の提案について、読み手を意識しつつ、レベルに応じた文章が書ける	○★自身の提案に関連する複数の文章や資料を基に、根拠を示し、主張を明確にできる
16・17	自分の提案を他者に伝える・説得する〈本時〉	「わかば町」議会選挙（生野区議員になりきり、提案書について演説する）（資料①～②）	☆聞き手を意識しつつ、レベルに応じた語彙・表現等を用いて、自分の提案を相手に伝えることができる	★自分の提案についての論拠を示しながら、一貫性のある意見を述べるができる。他者の意見に反駁する質問をすることができる
18	ふりかえり	前時をふまえ、提案書の推敲する（資料③）	☆レベルに応じて提案書の語彙・表現等をよりよく修正できる	○★他者からの助言等を踏まえて、内容がより効果的に伝わるように自分の文章を捉え直している

授業の流れ（16～17/18）

ねらい（目標） 自分の提案を他者に伝える・説得する。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
10	1. 本日の流れの説明 - 原稿配付 - 選挙管理委員会の方に挨拶 緊張感がうまれる - 第1セッションの準備 - メモシートを配付、説明	☆本日の流れをスライドに写し、時間の流れを視覚的にも意識させる ★自身の提案を最終確認し、他者に伝える準備をするように促す。場に応じた話し方になるよう、議員と区民になるというロールプレイを意識させる ○ことばを通して自身の提案が他者に伝わるような態度を養う
30 +5 +30	区議会議員になりきる 2. 発表セッション（5分（発表、質疑応答）×5回の発表）×2 - 発表者：議員になりきって、聴者を説得する - 聴者：適宜メモをとり、発表者の提案を聞く	☆全員必ず5回の発表ができるよう、聞き手が集まらなかったテーブルには実践者が入るようにする ★相手の提案を聞いて疑問点等を質問することができるよう、メモは何語で書いても良いように声掛けをする ○ことばを通して他者や社会に関わろうとする態度を養う
20	3. 選挙管理委員会の方による選挙の仕組み説明 4. 疑似投票 生野区をより良い街にするために一番良い提案者に投票する	♡発表のがんばりを思いっきりほめる ○公共との連携により、選挙の仕組みについて理解する ★他者の発表を聞き、より良い街になるために最もふさわしい提案を選ぶように促す
5	まとめ	

資料① 授業の様子



〈発表セッションの様子（全体）〉
個別ブースを作り、発表者と聴者の距離を近くし、よりこまかにやり取りができるようにしました。



〈発表セッションの様子（全体）〉
何回も発表を重ねるうちに、質疑応答も活発になっていきました。



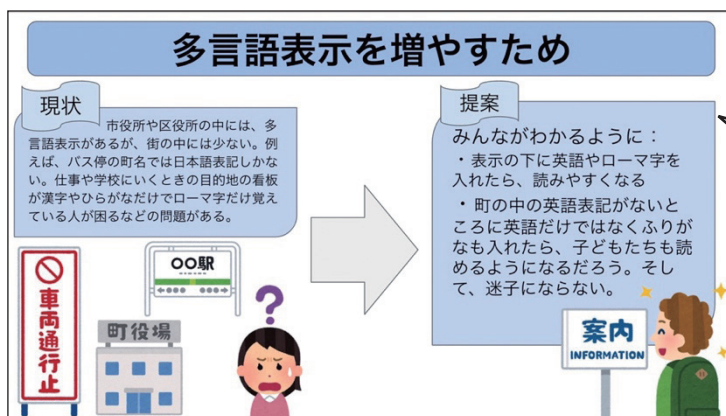
〈疑似での投票用紙交付の様子〉
実際と同様に案内状を渡すとともに生年月日を言い、投票用紙を交付していただきました。



〈疑似投票の様子〉
生野区の選挙管理委員会の方の温かい見守り付きです。



資料② 生徒が発表で準備したポンチ絵



発表前に、特に伝えたいことのポイントは何かをさせるため、プレゼン形式のスライドではなく、あえて1スライドにまとめ、図式化することにより、生徒の頭の中も整理され、発表時の伝えたいポイントも明確になっていきました。

子どもの様子&実践者の気づき

本実践では、区長を説得するためにデータや自らの経験を用いて論理的に自分の意見を主張することを目指したため、普段は課題を「させられている」生徒に自ら進んで取り組む姿勢がみられたうえに、なかなか期限が守れない生徒も、授業中に終わらなければ家で原稿を書いてくるという変化もみられました。書くことに抵抗を持つ生徒が多いなか、生徒と実践者一対一での対話時間を作ったことで、生徒の考えていることが言語化されていく過程を目の当たりにすることができました。どの生徒も、ここぞとばかりに自分のアイディアを目を輝かせて話してくれました。一度アウトプットしたことで綴ることにつながった生徒が大半でした。

発表機会を一人あたり5回設けたことで、初回の発表で受けた質問等を次の発表に活かし改善していくことにもつながったと思います。当初は5回の発表に抵抗していた生徒も、いざ発表の場になると、各回とも聴者に一生懸命伝えようとする姿、誰もブースに来なければ聞きにくく他の生徒を呼ぶ姿もみられました。自らの意見が社会を変えると生徒自身が思えるテーマでの学習に設定することの醍醐味を改めて感じました。

子どもが輝く授業のデザイン

本実践の対象生徒は、全て外国籍の生徒であり日本では地方参政権も認められていない生徒です。その選挙制度には参画できないけれども、一市民として請願権はもっていること、論理的に相手を説得することを学び今後の日本での生活に活かして欲しいと願って行いました。

本校では、日本語に関する学校設定教科名が「自己実現のための日本語」です。卒業後自分の夢を叶え自信を持って社会に羽ばたいて欲しいという願いが込められています。本実践は国語科の授業ではありますが、本校ではどの授業においても同じ願いを込めて授業づくりを行なっています。

本校の多文化多言語の生徒の約7割が家族滞在の在留資格の生徒です。社会に出るためには法の壁をはじめ、多くの壁を乗り越えていかなければならないですが、社会に出ても自分をしっかりと持ち前進し続ける力を授業で養ってもらい、決して社会的弱者になるのではなく、良き市民として活躍できる人になってほしいと思っています。社会に出る前の最後の砦としての高校での学びを生徒と創り上げていく、そんな授業でありたいと願います。

学校

I 多数在籍する中学校の実践 魅力あふれる「多文化共生の街“保見”」の 深化に向けたユニバーサルデザインな学校づくり

はじめに

南米ルーツの住民が多い集住地区として有名な豊田市の保見地区には、小学校2校（西保見小学校・東保見小学校）と中学校1校があります。「保見団地」と聞くだけで地域に対してマイナスのイメージを持たれ、学校では生徒指導的に問題が多い学校と言われたり、学習においては学力レベルが低いと勝手に思われたりするなど、保見地区のことを知らない人からも誤解される言動や発言を多く耳にしてきました。約20年前の保見団地は、ごみ問題や違法駐車、犯罪行為など報道でも取り上げられるようなことが何度もあり、周囲からは特別な地域として孤立化していた印象があります。ですが、現在のこの地区を知っている私からすると、子どもたちが安全に安心して暮らせる街にほかなりません。団地内には食生活に必要な食材や日用品が購入できるマーケットがあり、飲食、ファッション、スポーツジム、郵便局などもあり、概ね生活に必要な環境が整っています。夜間や休日は広場に住民が集まり交流し、にぎやかな時間となります。また、NPOが主催する学習支援のための場や居場所づくり事業イベントの開催など、支援団体の様々なサポートもあり地域の大きな支えとなっています。

私はこの保見地区の西保見小学校・保見中学校で7年間校長として勤務しました。退職後は、豊田市外国人児童生徒等サポートセンターで教育アドバイザーとして、豊田市全体の多文化多言語の児童生徒の教育改革に取り組んでいます。当時、西保見小学校は約6割の児童が外国につながり、4月に勤務したとき感じた漠然とした違和感、教員のもっているネガティブな感情、児童の純粹で素直な感受性や南米ルーツの明るさなど、いい面もマイナス面も含めてそのときの印象を今でもはっきりと覚えています。衝撃を受けたのが授業の様子です。日常生活で話す日本語と学習で話す日本語のギャップ、教科学習言語能力の習得に困難を抱える児童の多さ、特に読み書きの習得に関しては、日本語でも母語でも大半の児童がその壁に苦しんでいるという状況に対する不安...このような児童の実態を整理して、この課題を何とかしなければと、その時直感的に感じました。長い歴史のなかで、地域からも外部からも他校からも問題視され、学習に困っている児童が教室の中で取り残されている現状...何かを変えたい、何かを変えれば解決の糸口が見えてくるはず、そう思いました。そして、「一人の子どもも取りこぼさない」という信念と強い覚悟がこの学校改革へとつながっていきます。

以下、西保見小学校から保見中学校と連携した「授業改革を柱とした学校経営」、「多文化共生の街“保見”」としてコミュニティと連携した地域づくり・学校づくりについて、2018年からの保見中学校での軌跡について述べます。

現状について

本校は、全校生徒約320人の小規模校で、生徒の約4割が多文化多言語の生徒という特色を持っています。日本生まれ日本育ちの生徒や外国から編入してきたばかりの生徒、家庭の都合で母国に一時帰国する生徒など様々で、文化的な背景や言語環境も複雑です。滞日期間は長くても日本語の壁により学習面でのつまずきを感じ、学習に対するモチベーションや意欲をなくしてしまうだけでなく、自己肯定感の低さから学校生活への不適応を起し、不登校につながるケースも少なくありません。

複数言語の環境で育つ多文化多言語の生徒にとって、日本語の教科書を読むことや漢字を覚えて書くことなどはかなりの時間を要することになります。また、中学になると、授業で使われる用語・語句などの概念を理解する力や、内容について想像したり予測したりするなど思考力を伴う学習はかなりレベルが高いもの

となります。さらに、学校生活に前向きに取り組む意識を維持することや学年相応の学習に意欲をもって取り組むことは高いハードルとなります。

多文化多言語の生徒への教育についての専門的な知識や指導経験が少ない教員にとって、日本語の力の把握はもちろん、学習を支えることばの力を身につけるための支援方法を工夫することなどは全くの未知の世界です。しかし、私たちはこうした生徒たちこそ、複数の言語や文化も理解できる真のグローバルな人材になる可能性をもっていると考えるようになりました。そして、そうした可能性を生かせる状況になるか否かは**教育次第**であるという結論に達しました。日本語を母語とする生徒にとっても多様な価値観に触れる機会が身近にあり、日常的に多文化共生について学ぶ環境にあります。そこで、生徒の実態を全教職員で共通理解し、自身のもっている力を発揮できる授業をしたい、言語や文化に関係なく、生徒の思考を促し深める授業を通して生徒とともに授業を楽しみたいと考え、特別の教育課程を活用した「日本語指導の体制づくり」と、在籍学級での「保見中学校版ユニバーサルデザイン授業」を柱とした教育改革に取り組みました。

取り組みの概要

（1）全教職員での目的共有

多文化多言語の生徒のことばの力を含めた多様な実態を正しく理解するためには、専門的な知識が必要不可欠です。単純な授業改善ではなく、学校全体の教育改革につながる実践を推進するために、「ことばの力のものさし」と「DLA」の開発の中核メンバーの櫻井千穂氏（大阪大学）との協働により取り組みを開始しました。まず、本実践の開始にあたっては、櫻井氏による現職教育で「文化的・言語的に多様な児童生徒の学習言語能力を育てる一児童生徒が持つすべてのことばの力を活用してー」（2018）というテーマで学習し、その後、7年間に亘って「ことばの力の三側面」や「複数言語環境で育つ生徒のことばの発達」、「トランスランゲージング教育論」など多くのことを学び、何度も何度も再確認しながら実践を進めました。考え方を理解することは簡単なことではありませんでした。教職経験が比較的長い教員でも初めて聞く用語や知識がほとんどでしたが、これまでの間違った認識を改め、本校の多文化多言語の生徒への日本語教育についての考えを見直し、「教育の本質」を突き詰めるチャンスだと捉えました。そして、全教職員で「教育」の最先端を楽しむという目標に対しての共通理解を図り、授業改革と学校改革についてのビジョンと方向性を確かめました。

（2）「DLA」と「ことばの力のものさし」による生徒の実態把握

改革の開始年度から、支援を必要とする多文化多言語の生徒全員にDLAを実施し、実態把握を行ってきました（資料①）。日本語の習得段階別に分け、さらに母語の力も加味して特別の教育課程に沿った個別の指導計画を作成して日本語指導を行ってきました。DLAの実施にあたっては、日本語担当教員だけでなく学級担任や学年主任、管理職と教務、校務の四役で共有することが大事な点です。すべての生徒のステージを表に整理したり座席表に表したりして学習支援に活用することはもちろんですが、学習だけでなく学校生活すべてを支えるために理解することが大きなねらいでもあります。さらに、授業にかかわるすべての教職員が、表面的な日本語のレベルで誤った判断をするのではなく、その生徒が一番深く考えることができるすべてのことばの力を使って、思考レベルを下げない授業づくりへと教職員の意識は変化していきます。



資料① DLAを実施している様子

当時、DLAを学校全体に導入する際に実施の目的、評価の観点、アセスメントの留意点などを研修しました。

複数の担当教員が実際にDLAの実施も体験し、チェックシートと録画動画を元にレベル分けをしました。「ことばの力のものさし」の開発が始まり、学校現場での試用により効果を検証する段階になってからは、これまでのDLAの考え方をベースとしつつ、「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の2軸で捉えるようにしています。「ことばの力のものさし」では、日本語と母語のすべての力をもとに、年齢に伴うことばの発達を8つのステージで評価することになったので、生徒一人ひとりがもっていることばの力について、年齢レベルの認知力や思考力や判断力などを発達の目安として分析することができるようになりました。そして、日本語の聞く・話す・読む・書くの4技能についても、年齢枠別で習得過程の違いが示されているので、生徒が今どの位置にいるのかが把握しやすくなりました。ステージとステップの関係を知ることで、これまで同じように見えていた日本語の力を表面的に判断するのではなく、一人ひとりの生徒がもつ包括的な力によって、ことばの力の伸ばし方が全く違っていることに気づかされました。そして、トランスランゲージング教育論で言われている、生徒が持っているすべての力を安心してだせる学習スタンスを全教職員でつくり、生徒のもっているすべてのことばの力を活用して頭の中を動かす授業デザイン、さらに、わかる・できる・楽しいと感じるための支援方法の工夫や個々の力の引き出し方などの柔軟な対応（シフト）といった3つを意識することで授業改革の大きな前進へとつながっていきました。

図1は、実践開始当時の多文化多言語の中学1年生38名を対象に実施したDLA〈読む（短縮版）〉の結果を、「ことばの力のものさし」のステージ×ステップに照らしてまとめ直したものです。

この分析結果を見てわかるように、38名の中に日本語の読む力がごく初期のステップ1から3に該当する生徒はいません。豊田市は後述するように、来日直後の児童生徒が在籍校に通い始める前に、約3ヶ月間集中的に日本語を学ぶための「ことばの教室」があり、中学以降で来日した生徒はその通級期間中に日本語の読み書きの力をステップ3から4程度に伸ばすことができるためです。一方で、日本生まれ、または低学年までに来日している生徒33名中22名が小学校中学年以下のレベルの本を読んでいる実態（ステップ6から4）が確認されました。特に、そのうちの5名は日常で用いられる語句や単文、基本的な複文で書かれたイラスト付きの短いテキストがゆっくり読めるレベル（ステップ4）でした。つまり、まさに冒頭で述べた教科学習言語能力を支える読み書きの習得が小学校段階でうまく進まず、困難を抱えている状況が浮き彫りになったのです。読むこと自体に課題があり、読み書きの活動に後ろ向きになっている生徒たちが多いため、漢字を一つずつ覚えていったらよいといった単純な話ではありませんでした。なお、滞日期間が数ヶ月から3年未満の5名は、日本語でほぼ年齢相応のテキストが読めるステップ7からステップ3まで差がありましたが、いずれも滞日期間に応じて伸びていっている様子でした。

ここで明らかになった課題意識は、日本語指導体制見直しのための重要な要素として、後述する「二言語読書プログラム」の実践へとつながっていきます。

ここで明らかになった課題意識は、日本語指導体制見直しのための重要な要素として、後述する「二言語読書プログラム」の実践へとつながっていきます。

DLAの他にも、毎時間取り組んでいる生徒自身による自己評価シートの蓄積や授業中の観察、母語ができる指導員による観察や保護者から聞き取りなども生徒の力を把握するために活用し、それをもとに図2に示す指導体制を組み、授業づくりや支援方法の工夫につなげています。

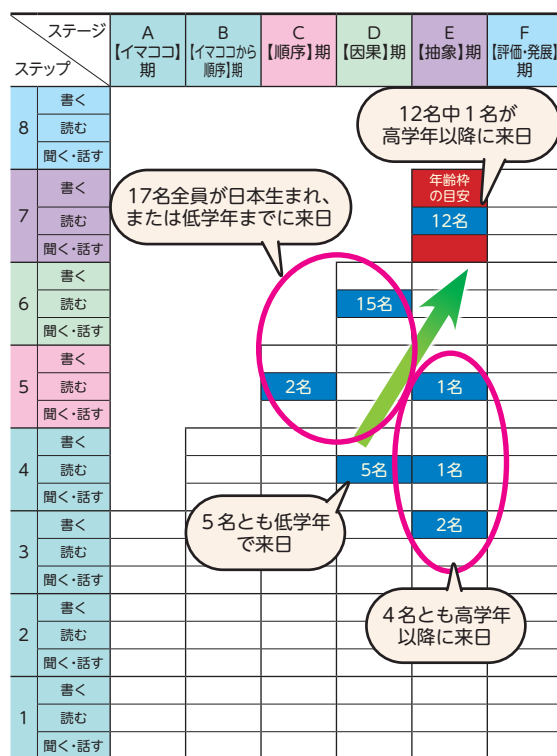


図1 実践開始当時の多文化多言語の中学1年生38名の読む力DLA〈読む〉短縮版の結果より

（3）来日直後の生徒の「ことばの教室」での学び

ここから、実際の指導体制について説明します。豊田市では、来日もしくは転入直後で日本語の習得が始まったばかりの児童生徒を対象に、約3か月間通う「ことばの教室」（小学校3教室・中学校1教室）を設置しています。この教室では学校生活に必要な日常会話や教科につながる日本語を学び、日本の学校での生活にスムーズに馴染めるようにすることを目的としています。中学生は入室3週目から毎週金曜日に在籍校に登校して学習します。また、教科につながる日本語としての数学や、総合（英語・体育・キャリア教育など）を行い、在籍校で目標を持った学校生活が送れるように支援します。高学年以降に来日した児童生徒は、比較的、日本語のルールを体系的に学習し、聞く・話す力よりも先に読み書きの力を伸ばしやすい傾向があります。そのため、上述の通り、3ヶ月間の通級を終えて保見中学校での学習を本格的に開始する時点では、ひらがな・カタカナを習得し、単文レベルの読み書きが可能になり、ゆっくり話せばごく身近な話題についてやりとりできる状態となります。

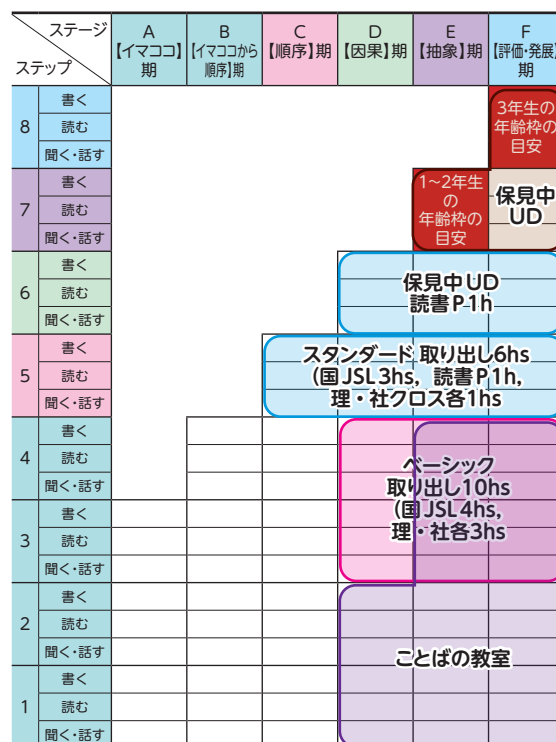


図2 ステージ×ステップにもとづく保見中学校の指導体制

（4）「特別の教育課程」を活用した日本語指導の体制づくり

保見中学校の特別の教育課程では、DLAの結果から1・2年生の「ベーシック」（「ことばの力のものさし」の〈読む〉の日本語の習得ステップ3～4）の生徒に対して、週10時間（国語科4時間、社会科3時間、理科3時間）の取り出し指導を行います。ここでは、場面やテーマを重視した教科横断型の「トピック型JSLカリキュラム」で授業を組み立てています。体験的な活動や実習を多く取り入れ、視覚教材や動画、実物などを多く使い、対話をしながら読み・書きのストラテジーを強化するとともに、聞く・話す力も伸ばせるように取り組んでいます。また、学校日本語指導員（母語ができる支援員）のサポートにより母語を取り入れて先行学習を行ったり、来日前の学習経験や既習学習の内容を引き出しながら「考える力」を伸ばしたりすることを重視しています。生徒一人ひとりのことばの力に応じて、毎時間の学習目標と日本語の目標「聞く・話す・読む・書く」を明確にして段階的な指導を行い、日本語と内容の学習を統合し、すべての教科学習に参加できる力の育成を目指すことが一番の目標です。資料②は、1年生の取り出し授業の様子です。ブラジルの豆（フェイジョン）を種から育て、光合成の仕組みや植物の発育を観察し、観察記録を書いたりまとめたりする学習で、理科や国語の教科を横断した学習となっています。

他にも、「自分史を作ろう」（総合）、「学校生活と教育制度」（母国の学校紹介・未来の学校・教育制度と進路（総合））、「スポーツと私」（体育：オリンピック・パラリンピック）など、日本語のレベルで学習内容

〈单元の一部〉

- 種のまき方についての文を読んでまき方を知る【読む】（自分の経験や知識の活用）
- フェイジョンとインゲン豆を比べる【思考・判断・関連】（日本でも似た野菜があることを知る）
- 観察日記（絵に器官名や特徴の詳細を記録する 枚数や長さの単位（数学）を知る）を書く【書く】
- 三枚一組の葉の付き方や花が咲いた場所に豆（さや）ができることを知る【思考】
- リライト教材「ダイコンは大きな根？」を読んで読解問題を解く【読む・思考・判断】



資料② インゲン豆を栽培している様子

を下げるのではなく、中学生の思考レベルに合わせた魅力ある題材をトピックとして設定しています。学習した内容は、ポスターや作文にまとめたり、職員室や在籍学級で発表したりするなど成果として表現することはとても大切です。その後の学校生活に対するモチベーションや複数言語を活用して考えることの楽しさや自信を感じさせ、日本語の習得への意欲につなげています。

「スタンダード」（「ことばの力のものさし」〈読む〉の日本語の習得ステップ5）の1・2年生は、週6時間（国語科4時間、社会科1時間、理科1時間）の取り出し授業を行います。国語科4時間のうち1時間は後述の「二言語読書プログラム」の時間に充て、それ以外の3時間は、「教科志向型JSLカリキュラム」で国語の授業を行います。リライト教材やワークシート等を作成し、視覚支援や理解支援を多く取り入れるなど、教科の学習内容に合わせて支援方法を工夫しています。3年生は進路選択の時期が近いので、「ベーシック」や「スタンダード」といった固定の時間数を設けず、生徒一人ひとりに応じて取り出し授業の時間を柔軟に設定しています。

社会科と理科の取り出し授業はそれぞれ1時間ずつで、本校独自で開発した「クロス取り出し授業」（資料③）という方法で行っています。在籍学級が社会科の授業を行っているときに、取り出し授業対象の生徒は、別室で理科の授業を受け、同様に、在籍学級が理科の授業を行っているときに、取り出し対象の生徒は、別室で社会科の授業を受けます。こうすることで、理科と社会科の教科担当が、授業進度や指導の要点を確認しながら教えることができます。また、1時間の「クロス取り出し授業」を「予習先行型のスタイル」にして、教科語彙を事前に確認し、単元全体の学習内容についての概念を押さえ、理解のポイントとなる語句や内容を把握することで、教科学習言語能力の効果的な習得につなげています。複数の言語を使えばわかることや理解できることが増え、年齢相応の知識や経験から深い思考で考えることができる学びは楽しいと感じられます。また、複数言語の読む力を使って知識を増やしたり、複数言語で書くことにより考える力を伸ばしたりすることができます。



資料③ クロス取り出し授業の様子（左：理科 右：社会科）

このように、複数言語を使って安心して学べる環境（スタンス）を整えることで、生徒の様子にも変化が見られるようになりました。予習先行型で取り出し授業で学習したことが在籍学級での発言につながったり、在籍学級では理解できなかったところを取り出し授業で復習したりすることができます。取り出し授業は、少人数であり質問もしやすくなります。一番のメリットは母語が同じ生徒同士で学び合いができることです。難しい内容でも互いに意見を言い合い、考えを共有し合い、思考をすべて使って学ぶ時間となります。日本語のレベルによっては、生徒同士で自主的に通訳者となって教師の説明を補足することもあり、安心して学べる場となっています。在籍学級では、黙って座っている時間が長かった生徒たちにとって、取り出し授業で「わかる」、「できる」ことが増え楽しいと感じる時間は、在籍学級での学習への意欲にもつながるのでとても大切です。また、教科担当教員が同じであることは、本実践の大きな成果にもつながっています。授業者が生徒のことばの力を把握していることで、授業の進め方や重要語句の押さえ方、思考につながる発問の仕方や板書の工夫など（デザイン）をすることで、取り出し授業でも在籍学級でも思考レベルを下げない授業づくりが工夫できるようになってきました。このクロス取り出し授業のデザインをさらに研究し、複数言語の力を活用した授業づくりや支援方法を考えていきたいと思います。

（5）二言語読書プログラム

教科学習言語能力の習得のためには、読書力が重要な鍵を握っているという考え方のもと、「スタンダード」の生徒の国語科の取り出し授業のうち1時間を「二言語読書プログラム」として設定しています。「二言語読書プログラム」を行うために、通常の図書室とは別に「ワールド図書館」を設置し、英語やポルトガル語、スペイン語などの多言語の本と、平易な日本語で書かれた書籍を「ステージ×ステップ」ごとに揃えました。生徒一人ひとりのことばの力に合わせた日本語と母語の読書目標を立て、自分のレベルに合った本を選択する力や家庭での読書習慣を身に付けていきます。「二言語読書プログラム」の時間には、「読解力」の向上や既存の知識の活性化を支援するために、読んだ本の「あらすじ再生」や「音読行動」を確認しながら支援を行い、日本語で思考する力につなげていきます。また、自分だけの読書記録や読書量を可視化する掲示物をつくり、楽しみながら「二言語読書プログラム」に取り組み、教科学習言語能力の習得へと活用していきます。

「二言語読書プログラム」の開始時、多文化多言語の生徒たちの意識に日本語ができないというイメージがとても強くありました。そこで、次のような話をしました。「みなさんは、日本語もポルトガル語もできますよね。それはこれから先も強い武器になります。今でも先生たちの通訳をしてくれます。日本語もできます。この両方があったら世界にも宇宙までも行けます。君たちはふたつのエンジンをもっているから、もしかしたら日本の子どもたちよりラッキーかもしれません。」というところから、自分だけのオリジナルのロケットを作り、読書記録の達成度を示すロケットにして掲示しました（資料④）。このロケットには生徒の気持ちはもちろん、私たちの思いや願いが込められています。



資料④ ワールド図書館：ロケットで5000ページの旅へ

「二言語読書プログラム」をはじめると、読書に対する生徒の意識にも大きな変化が見えてきました(資料⑤)。母語の本が読める生徒からは、新しい本の購入を希望する声やシリーズ物の追加を要望する声が聞かれました。自分が読んだ本の感想を話してくれる生徒もいました。ハリーポッターを何回も読んでいた生徒もいました。「二言語読書プログラム」の生徒と一緒に団地の本屋に行って選書もしました。休日に個人で本を購入する生徒も出てきました。家庭での読書習慣もできてきました。赴任当初、朝の読書タイムに廊下を歩いていると、中学3年生の生徒が一寸法師(幼児向けの日本昔話の絵本)のページをめくりながら静かに座っていたあの頃の姿……今はありません。

豊田市内の小中学校でも、多文化多言語の児童生徒のための「読書プログラム」が広がってきています。豊田市中央図書館からは、日本語による読書が困難な児童生徒が多数在籍する学校に対して、外国語絵本や洋書の長期貸出ができるようになりました。このように、多言語環境の子どもたちが多言語の本を読むことができるようになってきているのです。



資料⑤ 二言語読書プログラムの様子

〔6〕保見中版ユニバーサルデザイン授業

「保見版ユニバーサルデザイン授業」は、家庭や学校での言語の違い、来日して間もない生徒、成育歴による日本語の習得状況など、保見中学校区の多様な生徒の学びを支えるための学校経営の柱です。国籍や母語の別に関わらず、すべての生徒が「わかった」、「楽しい」と実感できる授業を目指しています。大切にしていることは、以下の3つの観点を意識した授業づくりです(資料⑥)。

【焦点化】理解を深めるために学習する内容を精選する

【視覚化】視覚情報で理解や表出を助ける

【共有化】学習した内容を相互で深め合う

全授業者が、毎時間の指導計画を考える中で、これらの観点を意識して生徒の学びを深めるための支援の方策を検討します。実践と検討を繰り返し、取り組みを継続することで、生徒のもっていることばの力に対してどのような支援が必要なのかという明確な目的のもと、指導計画を立て授業づくりができるようになってきました。視覚的な支援は、考えるためのヒントとなり、持っている知識とつなげることができます。授業の際も写真や動画だけでなく、タブレットにより資料を配布したり、音声データで配信したりしています。このようにICT機器の普及により、複数言語で調べたり内容理解をしたりすることもできるので日本語指導においても支援の一つになっています。また、授業の中で、複数言語の力を使って思考を深めるような話し合い活動や、表出支援のために母語が同じ生徒を意図的に同じグループにすることは有効な支援の一つです。思考を深める上で大切なことは、「常に頭の中が動いている状態にすること」です。母語の力を使用することが、読んだり聞いたり話したりするための思考・判断・表現を支える力であるならば積極的に活用させます。自分の考えをより精確に表現したり、積極的に意見交換をしたりすることで、学習内容に対して他の生徒との共有化や思考の深まりが生まれます。また、発表の場面でも日本語で話すことが困難であれば、他の生徒が



資料⑥ 3つの観点「視覚化」「共有化」「焦点化」を意識した授業

翻訳するなど、それぞれが得意とする場面でもっている力をすべて発揮することで、すべての生徒が国籍に関わらず考えを共有し合うことができ、授業全体の深まりと楽しさが生まれます。このように、複数言語の力を活用し多様な価値観に触れる機会が身近にある本校の強みを最大限生かすことが、ユニバーサルデザイン授業の根底にあると考えています。

しかし、この3つの観点を意識すればユニバーサルデザイン授業ができるということではありません。教師主導型のスタイルではなく、生徒が主役となって主体的な学びを最大限に引き出せる授業づくりこそ、ユニバーサルであり思考的な学びを深化させるものだと考えています。そして、日本語指導においては、ことばをただのラベルとして教えるだけでは知識として積み重ねることはできません。ことばを翻訳すればわかる、やさしく言い換えたら理解できるという簡単な問題ではありません。大事なことは、そのことばの持つ意味や概念を考えさせるための工夫をすることがユニバーサルデザインなのです。ある事象に関して学ぶとき、歴史的な背景に触れたり過去の出来事を思い出させたりするだけでも思考の深い部分を刺激することにつながります。また、現代社会に与える影響を想像させたり自分の考えを提言させたりすることはより深く質の高い思考を生み出すことになります。政治、経済、法律など、これからの生き方につながる分野でこそ、中学生としての主張や思いを揺さぶって、本音で真剣に語り合う授業づくりをすることが重要だと思います。そのような授業づくりをするためには、ことばによる弊害がなく公正、公平に思考できる環境が必要不可欠です。

毎年、税務署の方が「租税教室」を行ってくれます。以前は、資料は日本語のみ、解説は早口で内容理解が全くできないまま、多文化多言語の生徒はお客さんになっていました。ところが、本校にいる4割の多文化多言語の生徒のための翻訳資料を依頼して授業を行った時のことです。ある南米ルーツの生徒がこんな質問をしました。「日本人と外国人は税金が違いますか？」初めてでした。正しい情報を複数言語で理解できるように伝達したことで、生徒たちも真剣に考え、

【授業観察】視覚化… 焦点化… 共有化…		日本語支援内容
		全体の支援
授業を通して	4技能を強化する（意図的に使う）学習の流れの設定	☐ 読む ☐ 書く ☐ 話す ☐ 聞く
導入	授業の見通しをもつための工夫	☐ ①学習目標の提示 ☐ ②流れの確認 ☐ ③キーワード確認 ☐ 日本語表現の説明
	前時とのつながり	☐ ①復習の時間 ☐ ②前時の内容の提示 ☐ 作品提示 ☐ 前時の語彙、キーワードの提示
	生徒の背景知識との関連づけ	☐ ①物語で ☐ 体験で ☐ ②写真/絵/グラフ/表で ☐ 動画で
理解支援	内容や言語理解の工夫	☐ ①教科書 ☐ ②具体物 ☐ ③ワークシート、配布資料 ☐ ④ルビ ☐ 穴埋め ☐ グラフ・表 ☐ 写真・イラスト ☐ なぞり ☐ 定型文 ☐ 動画 ☐ 物語・体験を語る ☐ 挿絵 ☐ 簡単な日本語 ☐ 母語での説明 ☐ ⑤対話
		☐ ①板書の定型化 ☐ ②指示カード

資料⑦ 保見中版UDチェックシート（抜粋）

素朴な疑問に対して質問できたのだと思いました。学校だけでなく行政などの外部機関においても、複数言語での力について理解してもらうことは、今後の課題だと思います。

この3つの観点を意識した授業をするため、教師・支援者が自分の授業を自己評価したり、相互評価できるツールとして「保見中版UDチェックシート」を作りました。試行錯誤しながら、Version 9でようやく完成となりました。それくらい「保見中版UD授業チェックシート」（資料⑦）は、ことばの力を活用するための授業づくりに重要な役割を果たしています。

（7）「多言語ポスターセッション」について

取り組みの成果発表として「多言語ポスターセッション」（総合：英語と社会科による教科横断型授業）を、日本語を母語とする生徒も多文化多言語の生徒も含めた1年生全学級で行いました。日本語だけができる生徒は日本語と英語で、日本語とポルトガル語ができる生徒は日本語とポルトガル語と英語で発表するものです。社会科の「環境問題」や社会問題を取り上げ、“地球規模で考え、地域規模で行動する”がテーマです。「今、世界中で起こっている問題に対しては世界規模での対策が必要ではないか」と投げかけて考えさせました。ポスターの土台となるワークシートは発表の大きな鍵を握っています。あえて、どの生徒にとっても学習途中である英語を軸として、Our main theme（自分たちのテーマ）、Problems（そのテーマの中でも問題となる点）、What we can do?（自分たちに何ができるのか）、Action plan（メンバーの行動計画）について話し合い、まとめられるように構成しました。自分たちが英語も日本語も母語も使いながら調べたことや地域規模での行動について発表するところが見せ場です。授業計画は以下の手順で進められました。

- ①メンバーは3名から6名で構成し、複数言語が活用できるようにして、英語、日本語、ポルトガル語での役割分担をします。調べたりまとめたりする際も、得意な分野や専門知識について、複数言語が生かせるようにチームで相談して決めます。
- ②英語先行型の学習過程で、テーマについて英語で考え伝えたいことを話し合います。ALTの教員（英語）や学校日本語指導員（ポルトガル語）の協力を得て、正しい文法や正確な表現にしていきます。
- ③多言語によるワークシートのポスターと原稿が完成したら、原稿内容を自分のことばで発表できるようにアレンジしたり、より伝わりやすくするためにジェスチャーを加えたりします。
- ④「多言語ポスターセッション」には、地元にあるブラジル人学校の生徒やTIAの方、学区の小学校の先生方などをゲストとして招き、生徒の活動を見ていただきました。当日は、司会進行も生徒がすべて多言語で行います。ポルトガル語ができる生徒が流暢なポルトガル語で説明する姿に会場は驚いていました。あらかじめスケジュール表に、現在のパネルは「英語と日本語」とか「英語とポルトガル語と日本語」と示し、3分の発表の後2分間のコミュニケーションタイムが設定されます。そこでは、自由に質問や意見交換ができるようになっています。全部で10ラウンド行い、参加者は自分の聞きたいポスターに移動をするという流れです。

「多言語ポスターセッション」で見せた生徒の姿は、本実践の成果そのものでした（資料⑧）。約4割の南米ルーツの生徒たちが、日本語を母語とする生徒と同じ土俵で堂々と発表する姿こそ、これまで私たちが目指してきた学校の姿であり、すべての生徒がもっていることばの力すべてを使って学ぶ姿であると言えます。今回「多言語ポスターセッション」に取り組んだ生徒たちは、先に述べた“DLAの結果が小学校中学年レベル以下の本しか読めない”という生徒たち同様、小学校の時から約7割の児童が南米ルーツという環境で学び、学習だけでなく学校生活全般に課題を抱えてきた生徒たちでした。今回の「多言語ポスターセッション」を通して、生徒のもつ可能性に気づき、明るい未来が見えてきたことを本当にうれしく感じました。



資料⑧ 多言語ポスターセッションの様子

おわりに

「確かな学力」をつけるための授業づくりは、生徒が「将来を生き抜く力」、「社会で活躍できる人間力」の育成を目指す姿であり、将来への夢や希望をもった生き方のできる生徒を育てたいという願いです。多文化多言語の生徒の多様性を認め合い、学び合う姿は、一人ひとりの学力向上の礎になります。すべての生徒が「わかった」「楽しい」と感じる授業、生徒一人ひとりがもっている力をすべて活かせる授業、常に頭の中が動き思考を揺さぶる授業は、学習面だけでなく学校教育を通して多様な考え方を認め合い、“人”として共に成長する姿を目指すことであり、本校の学校経営の根幹をなすものです。「すべての生徒にとって居心地のいい学校」「すべての人にとって住みよい社会」であることが「多文化共生」であるという理念のもと、全教職員の力を結集しコミュニティが一丸となって『魅力あふれる多文化共生の街“保見”』の深化に向けて学校づくり・地域づくりに参画し、豊田市から全国へ、そして世界へと力強く発信していくことが私たちの夢です。

このような実践の裏には、保護者や地域との連携は不可欠でした。小・中で連携した授業づくりに取り組み、9年間を通して保見地区の未来を支える子どもたちを育てる意識を共有することで、コミュニティ・スクールとしての緊密な連携を図ることができるようになりました。当時の生徒会長は、「保見中の多文化共生は当たり前」と明言し、保見の日（3の付く日）のあいさつ運動を地域にも発信する活動を提案しました。保見のキャラクターを生徒の手によって考案し完成させ地域の小学校にも情報を広げました。また、卒業したある生徒の保護者は、「保見中学校での学びは現代の教育の最先端であり、グローバル化に対応する生きる力を身に付けることができ感謝しています」と話してくれました。地域の人的・物的資源を活用した学びの機会を設定するなど、学校間の連携や保護者との連携も推進してきました。今後も、高等学校や大学、交流館、NPO法人等との連携を強化しながら、魅力あふれるコミュニティ・スクールとしての深化を目指していきたいと思います。

この取り組みを始めた当初は、日本語の力を把握して日本語の力を伸ばすには……と言われていましたが、今では新しい評価の枠組み「ことばの力のものさし」が開発され、全国的に多文化多言語の児童生徒のことばの力の教育が大きく見直されて来ています。その結果、ことばの力の可能性と児童生徒の明るい未来が見えてきたように感じています。これまでの実践はゴールではなく、まだまだ発展の途中です。これからも児童生徒が持つすべてのことばの力に光があたるように、ますます教育の推進に取り組みたいと思います。

学校

Ⅱ 少数在籍する高等学校の実践

「ことば」をめぐる取り組みについて

学校の概要と課題意識

本校は「西成」という社会問題の集積する地にあり、様々な社会の矛盾により従来の学校から排除されてきた多様な生徒たちが集う全日制の高校です。2015年に「エンパワーメントスクール」⁽¹⁾と名付けた「学び直し」を学習の重点に掲げた総合学科高校に改変し、小中学校時代に不登校を経験した多様な生徒を受け入れてきました。2024年度からはエンパワーメントスクールでの取り組み成果を受け継ぎ、さらに少人数で多様な学びのニーズに応えるため「ステップスクール」⁽²⁾としてスタートしました。

2018年、従来本校にはあまりなじみのなかった大阪市内「歓楽街」を校区とする中学校から来日して間もない外国籍生徒や日本籍だが外国出身の保護者の元に生まれ、保護者の海外にある実家と日本を往来しながら育った生徒が入学してきました。本校が従来から取り組んできた人権教育の枠組みに照らして新たに「ことばと文化」（2単位）を新設し、ルーツのあることばと文化、そして日本語学習のための取り組みを始めました。

この時期に感じた疑問を「文部科学省委託日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業（2023～2024年度）」と重ねて次のように考えました。多文化多言語の子どもたちの中には学校など家の外では日本語を使用し、家庭内では保護者とその母語で話すという境遇など日本語を活用した学習環境やプログラムの課題が存在していますが、それ以外の日本にルーツを持ち、日本語環境で育った子どもたちの言語運用能力や思考力・判断力・表現力は十分成長しているのでしょうか？どのような境遇や属性の生徒も、日本語による会話に困難を感じている生徒は本校でほとんどいません。一方、読み・書きについては識字の問題として十分に身につけていない生徒も少なからず存在します。日本語として「本読み」（音読）は出来ても、その中に描かれている人物やストーリーに共感理解出来ない生徒を発見して以来、スキルとしての識字だけは出来ている生徒の存在が気になっています。つまり、多文化多言語の生徒が直面する課題に正面から取り組むことは、本校のすべての生徒のための学校づくりにつながるのではないかと思います。

そこで、多文化多言語の生徒が在籍学級で授業に参加でき、そしてすべての生徒がわかる授業づくりとことばの力を育てるために、学校全体で取り組んだ試みについて紹介します。

「ことばの力のものさし」試行・試考

今回の試行は、上記で述べたような課題意識を持って、本校51期生（ステップスクール1期生）全員についてアセスメントを行いました。これは2024年度から始めた「アセスメントLAB」という校内研究・研修チームの取り組みの一環として実施したものです。

学年全体を概観すると生徒数171名。この内、「知的障がい生徒自立支援コース」生3名、それ以外に学校生活や学習活動等において配慮の必要な生徒と認定されている生徒が15名、多文化多言語の生徒が6名、要保護児童地域対策協議会にて要見守り等の指定を受けている生徒13名、施設・里親宅からの通学生4名となっています。また、入学後の「生活と人権」アンケート調査で、小学校・中学校時代に不登校であった経験を持つ生徒が約30%在籍しています。

(1) 35人学級による少人数による学び直しを基礎とする大阪府立高等学校（総合学科）の略称

(2) 30人学級とする多様な教育ニーズに応える大阪府立高等学校（総合学科）の略称



校内研究・研修チーム「アセスメントLAB」のようす

- ①「日本語の習得ステップ」の評価について：当該学年で基本すべてクラスに授業を行っている教員（学年主任・学年副主任・家庭基礎担当の学級担任・生徒生活支援室長）の判断をベースに評価しました。
- ②「包括的なことばの発達ステージ」の評価について：学年主任・学年副主任・家庭基礎担当の学級担任・生徒生活新室長・子ども人権室長・反貧困学習アドバイザー教員・地域連携本部事務局長・教頭2名・校長が「反貧困学習」（科目名「産業社会と人間」の中で実施）におけるそれぞれのテーマのまとめとして、生徒が直筆で記入している感想を読み上げ、全員合議でアセスメントを行いました。

当初本校のLABでは、日々の学校生活での見とりの中で「日本語の習得ステップ」での聞く・話すの力を評価しました。ことばの数の少ない話し下手の生徒であるため、少々「低い」ステップの評価となりました。そこで、書く力から、「ことばの力のものさし」の作成にかかわった一人の小島祥美氏（東京外国語大学）と協働してまとめたものが、右の表です。

「包括的なことばの発達ステージ」の評価で利用した資料は、本校の人権総合学習として実施している授業科目「チャレンジ」（産業社会と人間）で主として取り上げている「反貧困学習」という学習のなかのテーマである「シングルマザー」と「ヤングケアラー」の学習後の感想文です。この学習で取り組むオリジナル教材等をまとめた「反貧困学習」（2009年、解放出版社）の中で、この取り組みの精神について考案者の肥下彰男（本校教諭）が述べているので引用して確認しておきます。同書8頁に「反貧困学習の7つの視点」としてまとめられている項目の一つです。

自らの生活を「意識化」する

生徒一人ひとりが自らの生活を社会状況と重ね合わせながら省察することによって、自分たちが「今、ここにあること」の意味を理解する。そして、その社会状況に対して批判的に立ち向かい、変革の主体として自らを自覚することを「意識化」と考えている。この「意識化」の過程を経ない〈反貧困学習〉は、他人事としての知識の獲得や未来への諦観しかもたらさない。

また、この「意識化」は個々の生徒の内側に起こるのではなく、生徒と生徒、生徒と教師の間に起こるものだと考えている。

ステージ×ステップ						
ステージ ステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】期	D 【因果】期	E 【抽象】期	F 【評価・発展】 期
8 書く						年齢枠 の目安
7 書く					4人	1人
6 書く				37人 (4) (1)	53人 (2) (2)	1人
5 書く			9人* (2)	34人 (9) (2)	13人 (1)	
4 書く						
3 書く						
2 書く						
1 書く						

（ ）内は、学校生活や学習成績等において配慮の必要な生徒と認定されている生徒数（17人分）
 〈 〉内は、多文化多言語の生徒数
 *印は、生徒の書いた文量が少なかったために十分に評価できずにC5に分類したが、もっと力のある可能性が高い生徒数

そのために、この授業の感想文のいくつかは次の時間までに担当教員によりピックアップされ、学年の生徒全員に印刷配布されることにより共有します。そして、その感想文に触れることが、とても大切な学習（意識化）のプロセスとなっています。補足すれば、「意識化」は生徒の内側だけに起こるものではないと言う方がいかもしれません。この活動は、「包括的なことばの発達ステージ」のF【評価・発展】期と合致するものです。

「シングルマザー」の学習後の生徒の感想文をいくつか紹介しておきます。

〈生徒Aの感想文〉

他の国にくらべて日本は本当に遅れていると思う。もっと国民の事を考えられ^{ママ}なものなのかと思う。自分も母子家庭で決してゆうふくな暮らしではないから、もっと扶養手当を増やしてほしい。

生徒Aの保護者は、シングルマザーで生活保護世帯です。中学校時代は不登校でした。このテーマの感想のなかでは、「増税する政府」の施策や税金の使途に対しても批判を述べていました。

〈生徒Bの感想文〉

体力的にも働ける所が少ないのに、児童扶養手当が年収350万円以上やともらわれへんとかほんまおかしいと思う。月15～20万とかふつうに生きられへんから。ふざけんなよ!!!! 生きるためにどんだけ金かかるとってんねん。もっとよこせ!!!!

生徒Bは、特に家庭環境が悪いわけではありません。周りの生徒や教材のエピソードに共感するチカラの高い生徒だと考えられます。

〈生徒Cの感想文〉

動画をみた時に、何年か親と会わずにおばあちゃんに育ててもらったけど、お母さんの^{ママ}面をみてこんな大変な思いをして育ててくれたんやって思いました。今も家庭環境は複雑ではあるけど、自分も高校生になったので、両親と一緒に住める環境がうらやましいと今でも思うけどかぞくに感謝してたすけあいたいと思います。

生徒Cは、両親とともに住めない自分の境遇やその複雑さについて教材を通して受け止めていることがわかります。



「チャレンジ」のようす（「産業社会と人間」で「シングルマザー」を学習）

このように、生徒の生活や境遇と「地続き」の社会問題に関しては、辛辣な批判も含め年齢相応以上の表現を見せています。そのことに私たちは着目し尊重しなければなりません。また、こうした意見表出の前提には、自他の問題を共有できる「なかま」が教室に存在しているということで得られる安心感・信頼感があります。

「ことばの力のものさし」を活かして

本校が毎年実施している「学校自己診断アンケート」の生徒による学校評価に、「授業では自分の考えをまとめたり、発表したりする機会がある」という項目があります。1年生（このアセスメントの対象学年）は93.7%の生徒が「そう思う・ややそう思う」の肯定的な評価でした（2024年12月しらべ）。3年前に定期考査を廃止した後、各授業では授業開講当初時に「自己目標の設定」を行い、タームの終了時にその目標に対して生徒自身が自己評価を行う取り組みを標準的な評価方法として推進してきました。それゆえ、自分の考えをまとめたり記述することは、上記の「反貧困学習」における日常的な感想の共有の取り組みとも相まって、本校教育にとっても本校生徒にとっても他に類をみない強みとなっています。加えて、生徒自身の課題を通じて社会的課題を考える「反貧困学習」の取り組みは、それまでの9カ年の義務教育にはなかったスタイルをとっています。従来の学校教育における教員の役割が「正解を教える人」として教科書的な知識理解を重視することに偏っているのに対して、この学習では「正解のない」問いに対して、自分たちのために意見を書くというスタイルをとっています。惜しむらくは、近年はこの正解のない問いに対する意見を「誰に向かって書くのか?」「何のために書くのか?」の意識付けが希薄になっているようにも感じます。

高校生の識字の問題は、初等教育の普遍化という識字のスキルを獲得することではありません。成人識字のプログラムとして、機能的識字を育むことで「デモクラシーの種子」を育てることだと考えます。本校の科目「産業社会と人間」や「総合的な探究の時間」を通じて実施される「反貧困学習」は肥下がその解説で述べているように、「生徒の生活のにじんだ声」が最高の教材になっています。生徒自身が現代社会の課題を学ぶ学習活動の内側に自分自身を投影し、その姿を透して社会問題を見つめることで内面化され抑圧された「思い」を引き剥がすように言語化するこの「語り」が「宝物」です。たとえ、義務教育時代に十分な学習成果を得ることができなかった人も、日本語以外の母語ですでに読み書き能力は獲得しているが、日本語の識字は苦手な人も、現実社会と自らの生活の接点という「地続き」の課題には敏感に反応しています。この地点に立って、高等学校が機能的識字にもっとコミットする必要があります。

報告者 山田 勝治（大阪府立西成高等学校 校長）

(3) 2004年「識字の多元性およびその政策とプログラムへの影響」(ユネスコ)

応用編



みんながあいさつを一日百回以上している。
みんなが日本語だけでなく、ほかのこと
ばもしゃべれる。みんながなかよしになっ
て、もしも一人ぐらししているときにこっ
せつなどしたら、はやく気付いて病院まで
つれていってくれる。わたしはこういう世
界「みんなが知っている世界」になってほ
しいとおもいます。

第6章

作文指導の中での書く力の評価

6.1 書く力の評価

「ことばの力のものさし」は、多文化多言語の子どものことばの力を多角的かつ包括的に捉えるための評価の枠組みであり、①年齢に伴う認知的な発達を支えることばの力を捉えること、②個に応じた学習・指導計画を立てること、③子どもの多様な文化的・言語的背景を尊重し、可能性を最大限に引き出すこと、の3点をその目的とし、子どものことばの力を〈聞く・話す〉、〈読む〉、〈書く〉の3つの領域で捉えるものです（詳しくは第3章を参照）。

「ことばの力のものさし」では教室内外の様々な場面で子どもの力を測っていきます。〈聞く・話す〉及び〈読む〉については新しく改訂されたDLAが重要な判断の根拠のひとつとなりますが、〈書く〉については今回のDLAの改定では除外されました（詳しくは第4章を参照）。前回のDLAでは評価をすることを目的として時間制限内に作文を書くことになっていました。しかし、制限時間内に作文を完成させる力とは、書く力の一部に過ぎません。また、書かれた作文1つを読むだけで書く力全体を評価することはできません。

特に包括的なことばの力としての書く力を判断するためには、「書くためのプロセス」全体を通して、子ども自身がどのように書いているのか、また、どのような支援があればよりよく書けるのか、それを見極める必要があります。だからこそ書く力の評価においては、**作文指導の中で評価を行う**ことが重要になるのです。

このような背景から「ことばの力のものさし」では、普通の授業などで支援を受けながら書いた作文を一定期間（例えば1学期間）蓄積して評価する方法を推奨します。作文指導の中での評価は、「書くためのプロセス」に着目する視点が重要になります（詳しくはコラムを参照）。「ことばの力のものさし」では、おおまかに「書く前の指導」と「書いている間の支援」、そして「書いた後の指導」にわけて記述しています。小学校段階から高校段階まで長い時間をかけてそうした力をつけていくまでの間には段階に応じた支援が必要になります。この章では、書く力の指導とその中での評価について、第5章の実践記録集に収録された実践事例を参照しながら説明します。



コラム

プロセス・アプローチ

書くためのプロセスを重視したライティングの指導法に、「プロセス・アプローチ」があります。このアプローチでは一般的に、①プレライティング、②ライティング、③推敲、④校正、⑤発表の5つのフェーズに分けて、それぞれで重要なストラテジーを身につけるための指導を行います。「ものさし」では、推敲に関わる部分については発達ステージで、校正に関わる部分は習得のステップで見えています。

6.2 小1ー小2段階：A【イマココ】期～C【順序】期

小1ー小2段階は、日本語のみで育つ子どもにとっても、多文化多言語の子どもにとっても、初めて文字を読み、書く力を獲得する段階、つまり**話す力を活用して自由に書ける力を獲得しつつある段階**です。この年齢枠の目安は、「ステージC【順序】期×ステップ5」の、「自分の興味がある身近なトピックや経験したことについて、**順序にそってくわしく書きすすめる**ことができる。」です。しかし、日本語での聞く・話す力が発達途上の多文化多言語の子どもの指導には工夫が必要です。この年齢枠では聞く・話す力が先行して伸びていきます（第3章の表3－3を参照）ので、**書く力の指導にあたって**も**聞く・話す力の評価をふまえる**必要があります。

発達 の ステージ （聞く・話す のステップ）	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						
7						
6						
5			⑤ 年齢枠の 目安			
4		④				
3	③					
2	①		②			
1						

【図6-1 小1ー小2段階の「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉】

〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が3以下の子どもたちへの支援

いちばん手厚い支援が必要になってくるのは、母語でも年齢相応の聞く・話す力が育っておらず、日本語の習得が始まったばかりの段階の図6-1の①（A1～B2）の子どもです。こうした子どもには、まずは日本語の聞く・話す力を伸ばすための活動を重点的に扱いつつ、**歌や体験活動の中で少しずつ文字への関心を高めるような工夫**が必要です。自分が話したことが文字にできることに気づき、文字と音とことばのつながりを感じられるような楽しい経験をたくさんできるとよいでしょう（第5章「サンドイッチを作ろう」というプロジェクトの【実践事例5】を参照）。

日本語の習得は始まったばかりでも、母語での聞く・話す力がしっかり育ってきている図6-1の②（C1～C2）の子どもの場合は、図6-1の①の子どもと同じような指導をしていきますが、母語でのこれまでの経験が助けになります。絵などを使ってそうした体験を引き出しながら文字をのせていき、「書きたい！」気持ちにつなげていきましょう。

上の図で図6-1の③（A3～C3）の子どもの場合は、日本語の聞く・話す力が少し活用できる段階にきています。こうした子どもの場合は、**少人数の指導の中で一对一の支援をしながら書く力を伸ばしていく**（春の草花を探しに行く体験学習の【実践事例6】参照）とよいでしょう。

〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4・5の子どもたちへの全体指導

日本語の聞く・話す力が育って図6-1の④と⑤（B4～C5）にきている子どもは、その力を書くことにつなげることができるので、全体指導が可能になります。教師・支援者や友達との話し合いを通して子どもの「書きたい!」「書けた!」という気持ちを引き出していきましょう。この一連の活動は一時間の授業内で完結させなくても構いません。また、状況に応じてさまざまな教科の学習と結び付けて実施することもできます（【実践事例7】など）。

書く前に

クラス全体での話し合いを教師が黒板で整理するなどの活動しましょう。
母語も含めて複数の言語が活用できる場合は積極的に活用しましょう。

書きながら

一対一の対話による支援をする形で、アイデアを出すよう励ましながら書くことを支援しましょう。

書いた後で

まず、子どもが書こうとした内容や想いを受け止めることが大切です。
表記や文法などの誤用はさりげなく直す程度にしましょう。

○書く前の指導

書く前に、クラス全体でこれから書く内容について話し合いをし、教師が黒板で整理するなどの活動しましょう。書く内容のイメージをふくらませるために、関連する絵本を読み聞かせたり、パペット（ぬいぐるみ）に話しかける活動などを取りいれて、楽しく書く準備をするとよいでしょう。

○書いている間の支援

子どもが作文に取り掛かったら、子どもの様子をみながら、必要に応じて一対一での対話による支援（話し合い）を入れていきます。特に図6-1の④（B4～C4）の子どもには丁寧に声掛けをしていく必要があります。声掛けの具体例については下記を参照してください。



小1～小2段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

できごと作文	えんそくの思い出についてかきましょう。
	● どこに行きましたか。それから？ ● おべんとうはおいしかった？だれとたべましたか？ ● なにがいちばんたのしかったかな？

○書いた後の指導

小1～小2段階の書いた後の指導では、子どもが書いた内容や想いを受け止めることに重点を置きましょう。そして、子どもが書けたことをおおいにほめましょう。この段階の子どもにとっては、書いた文章を読み返して間違いを修正する、という活動はかなりの負担になります。読み返しを教師・支援者が手伝ったり、間違い探しのゲームのように楽しみながら、できそうであればやってみましょう。

小1～小2段階では、子どもたちは初めて「書くこと」に取り組むので、書く前の準備から書いた後の見直しまで、様々な支援を必要とします。そのため、この段階の子どもの書く力は、教師・支援者の支援の度合いも含めて評価していきます。

6.3 小3ー小4段階：B【イマココから順序】期～D【因果】期

小3ー小4段階の目安は、「ステージD【因果】期×ステップ6」の、「段落の関係や内容の結びつき（因果関係など）を意識して、テーマ作文（意見文・説明文・できごと作文など）が書ける」です。この段階の重要なポイントは、段落の関係や内容の結びつきがしっかりしてくるため、文章のまとまりが出てくるということです。この段階に達するためには、ステージC【順序】期で時系列にそったできごと作文を自由に書ける段階を経ている必要があります。

発達 の ステージ (聞く・話す と読むの ステップ)	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						
7						
6				⑤ 年齢枠の 目安		
5			④			
4		③				
3						
2		①		②		
1						

【図6-2 小3ー小4段階の「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉と〈読む〉】

ステージDでは聞く・話す力に加えて読む力の発達がことばの発達全体を支えていきます（詳しくは第3章の表3-3を参照）が、全体としてはまだ聞く・話す力に大きく頼る段階ですので、書く力の指導にあたって聞く・話す力と読む力の評価をふまえる必要があります。

〈聞く・話す〉と〈読む〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもたちへの支援

小3ー小4段階でも子どもの書く活動を支援する際には聞く・話す力を重点的に活用します。そのため、日本語での聞く・話す力が発達途上の多文化多言語の子どもへの支援には工夫が必要です。

この年齢枠でも、一番手厚い支援を必要とするのは、母語でも読み書きの世界での経験が少なく、日本語でも聞く・話す力が習得の初期段階にある図6-2の①（B1～C2）の子どもです。こうした子どもには、音と文字のつながりに目を向けさせることが必須になります。しかし、毎日ドリルのように文字を暗記させることでは学びにつなげることはできません。カルタや間違い探しなどのゲームなどを使って楽しみながら文字の習得をすすめることや、体験的な活動などを通して聞く・話す力を育て、発話が引き出せたところに少しずつ文字の指導をしていくなどの工夫が必要になります。詳しくは第5章の給食の場面を題材に「ふやして」「へらして」を学ぶ【実践事例1】を参考にしてください。

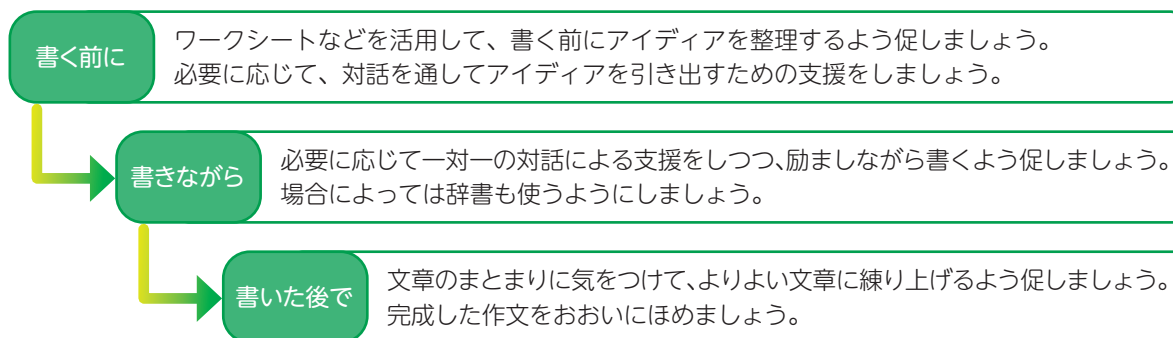
図6-2の②（D1～D2）は、日本語での聞く・話す力はまだ初期段階ですが、母語で読む力が芽生えている子どもたちです。こうした子どもの書く力を伸ばす上では、母語を使った話し合いや書く前の準備を活用して、日本語だけを使わせた時には難しいような、よりおもしろく、想像力を掻き立てるような課題にどんどん挑戦させましょう。子どもが「書きたい!」と思うような、わくわくするようなテーマを設定することが欠かせません（家庭料理を題材に体に良いメニューを考える【実践事例2】参照）。

こうした活動の中で、日本語で書くのに必要となるモデル文を必要に応じて見せることで、日本語の知識・技能を伸ばしていくことができます（例：【実践事例9】）。ここで注意しなくてはならないのは、モデル文の習得のためにこうした活動を行うのではなく、子どもが表現したいことを書くために必要な時に、必要な表現を提示していく、という点です。そのためには、子どもが自分のことばの力全てを使って課題に取り組めることが重要です。母語を使って考える機会があることで、「自分は日本語はまだできなくてももしっかり考えることができるんだ」と自分にもクラスの仲間にも示すことができることは、多文化多言語の子どもへのアイデンティティの確立にはとても大切です。

図6-2で③（B3～D4）の子どもたちの場合は、日本語でまだ自由にスラスラと話せる段階ではありませんが、その話す力のある程度書く力につなげていくことができます。こうした子どもがテーマ作文を書く際には、**少人数の指導の中での一对一の支援**が不可欠です（母語を活用した母国の民話の再話の事例として【実践事例8】を参照）。

〈聞く・話す〉と〈読む〉の「日本語の習得ステップ」が5・6の子どもたちへの全体指導

図6-2の④と⑤（C5～D6）の子どもたちは、身近な場面や関心のある話題について、自由に話す力をもっています。同時に読む力の発達にともなって概念や知識が広がり、語彙が増えていく時期です。これらの力を活用して、全体指導の中でテーマ作文を書けるように支援していきましょう。作文を書く際には、小1～小2段階同様、書く前の準備、書いている間、書いた後のそれぞれの段階でいねいに支援していく必要があります。



○書く前の指導

書く前に時間をとって、どんな人が読んでくれるのか考えたり、書く内容のアイデアを出して準備するように促しましょう。この段階からは、キーワードを使ったメモを作れる子どもも出てきます。

書く前に文章の構成を意識できるように、はじめ→中→終わりなどの、大まかな文章の枠組みを提示するワークシート（グラフィック・オーガナイザー：コラム参照）などを使うことも効果的です。母語での書く力が高い子どもの場合は、メモや下書きを母語で書くことも推奨しましょう。絵を描くことで書こうとする内容が明確になる子どももいますので、子どもに応じて、絵も活用するとよいでしょう。絵から聞こえてくる音を想像し、それについて話す活動を丁寧に行ったあとに書く活動につなげた【実践事例10】なども参考にしてください。

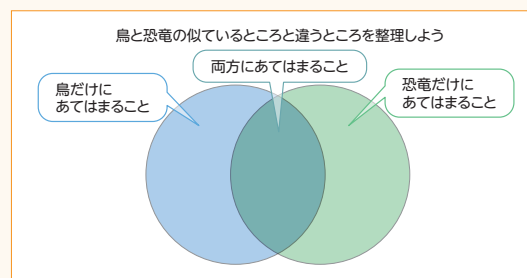
○書いている間の支援

書いている間にも、特に図6-2の④（C5～D5）の子どもたちには、必要に応じて**一对一の対話による支援**を積極的に入れていきましょう。途中まで書いて手が止まっている子どもに対しては、書けたところまでを一緒に読み、その内容や想いを受け止めたうえで、さらに書き続けるためのヒントになるような質問をしていくとよいでしょう。

コラム

グラフィック・オーガナイザー

情報を視覚化して整理するための図表やチャートなどを指し、書く前の準備段階などで活用されます。下の例は比較文のためのベン図ですが、ライティングの課題やジャンルに応じて、様々な形のものがあります。



小3～小4段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

できごと作文	「消しゴム的一天」消しゴムになったつもりで、ある日の日記を書きましょう。 ● 消しゴムに名前をつけてあげましょう。 ● 朝はどんなふうにはじまるかな。 ● だれとどんな話をしますか。 ● どんなできごとがあるでしょうか。 ● どんな気持ちになるかな。
説明文	〇〇さんの一番好きな△△は何ですか。クラスの友達に紹介しましょう。(△△のテーマは子どもの興味関心に合わせて適宜選択・ここでは動物、とする) ● 〇〇さんの一番好きな動物は何ですか。 ● どうしてその動物が好きですか。 ● その動物の特徴について知っていることを友達に教えてあげましょう。
意見文	教室の座席の決め方について、クラスで話し合いをすることになりました。「教室の座席は先生ではなくみんなで決めるべきだ」という考えに対する自分の意見をまとめ、発表の準備をしましょう。 ● 〇〇さんはこの意見に賛成ですか、反対ですか。 ● それはどうしてですか。

また、段階に応じて、わからない語彙や表現について辞書などを使って調べて書くことも取り入れるとよいでしょう。ただし、語彙調べの活動に意識が向かってしまうと書こうとしている内容がわからなくなってしまうこともあります。そのため、語彙を調べるのは書いた後の校正の際に行うようにして、最初はわからない単語は空白にしたり、母語でメモしておくなどして、書き進めるように促しましょう。

○書いた後の指導

小3～小4段階からは、子どもの段階に合わせて推敲を意識した活動を取り入れていきます。一番書きたいことを選び、それをふくらませることなどについて簡単に全体に話した後、ペアになって互いの作文を読み合い、感想を言ったり、わかりにくいところについて質問したりする活動も取り入れていくとよいでしょう。

また、子どもの母語の力を活用した課題については、その価値が際立つ形で発表の場を準備するとよいでしょう（例：【実践事例12】）。

6.4 小5一中2段階：C【順序】期～E【抽象】期

小5一中2段階では、作文で扱う話題が「自分の興味がある身近なトピックや経験したこと」から「**社会的・文化的な話題や教科学習で扱う話題**」へと広がっていきます。同時に、様々なタイプ（ジャンル：p. 194のコラム参照）の書き分けができるようになっていきます。この年齢枠の目安は、「ステージE【抽象】期×ステップ7」で、説明文では「**論理的に必要な情報が入った**」文章、意見文では「**根拠となる事実や具体例を示しながら**」書く文章、そしてナラティブ（自分の経験やできごとなどを「語る」ストーリーとしての文章）の場合は、「**自分の経験をもとに読み手に訴える**」作文を書ける段階です。

発達 の ステージ （読む）と （聞く・話す） のステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発 展】期
8						
7					⑤ 年齢枠 の目安	
6						
5						
4						
3						
2						
1						

【図6-3 小5一中2段階の「ことばの力のものさし」〈読む〉と〈聞く・話す〉】

小5一中2段階では、さらに読む力が伸びることによって概念・知識や語彙が広がり、ことばの力全体が発達していきます（詳しくは第3章の表3-3を参照）。しかし、読み書きの経験が少なく、まだステージCにいる子どもたちの書く力を伸ばすには、聞く・話す力を引き続き活用する必要があります。そのため、この年齢枠での**書く指導にあたっては、読む力と聞く・話す力の評価をふまえる**とよいでしょう。

〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもたちへの支援

小5一中2段階で日本語での読む力と聞く・話す力がステップ4以下の子どもの学びは、図6-3の①、②（C1～D4）と、③（E1～E4）では質的に大きく異なります。③（E1～E4）の子どもたちは、**ことばを体系的に捉える力や母語で培った読む力・書く力を活用して学びを深める**ことができるからです（詳しくは第3章を参照）。

最も手厚い支援が必要になるのは、①（C1～D2）の子どもたちです。母語での読む力や書く力は発達途上で、かつ日本語の聞く・話す力の習得もまだ初期段階にいるため、日本語と母語の聞く・話す力及び読む力・書く力全てを総動員して子どもが頭を動かし、自分の考えや想いを表現したくなるような意味のある活動を実践していきましょう。（「わたしを日本語で伝えよう」プロジェクトの【実践事例4】を参照）。母語の活用を可能にするために、家庭との連携を深めたり、可能であれば母語支援員などの協力を得るなど、学校全体の体制作りも含めて、手厚い支援が求められます（学校づくりについては【学校Ⅰ】および【学校Ⅱ】を参照）。

図6-3の②（C3～D4）の子どもたちは、習得の途上にある日本語の聞く・話す力を活用して対話による支援をすることが可能です。グループ活動などでの話し合いを**活用しながら**、話す力をベースに書く活動をしていくとよいでしょう（日本語教室についてのパンフレットづくり【実践事例16】を参照）。

図6-3の③（E1～E4）は、多くの場合、来日してまだ日が浅く、来日前までに母語での学習経験がある子どもたちです。そのため、こうした子どもたちの指導では、母語での読む力や書く力を積極的に活用して日本語の読む力と書く力を伸ばしていくようなプロジェクト型の学習をぜひ取り入れてください。こうした**意味のある活動の中で、必然的な場面**でモデル文などを活用した文型の指導なども効果があります（【実践事例3】、【実践事例13】、高校生の例として【実践事例26】を参照）。母語活用・保護者との連携の例としては、古文の「竹取物語」に様々なアプローチで取り組んだ【実践事例17】を参照してください。

〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が5以上の子どもたちへの全体指導

図6-3の④、⑤（C5～E7）の子どもたちは、身近な場面や関心のあ
る話題について、日本語で日常的な語彙などを用いてほぼ誤用なく自由に
話せる力を持っている子どもです。こうした子どもは、以下のようなプロ
セスを踏まえた指導をクラス全体の中でしていくことで、作文課題で求め
られる様々なジャンルに対応する力を獲得していくでしょう。



書く前に

ペア・グループワークを活用してアウトラインを作るように指導しましょう。
必要に応じて、対話による支援をいれましょう。

書きながら

必要があれば積極的に対話による支援をしながらアイデアを引き出し、
励ましながら作文を書き終わるようにしましょう。

書いた後で

作文に表現された内容や想いを受け止め、感想を伝えましょう。
一貫性や、ジャンルに注意した推敲を促しましょう。
子どものニーズに合わせ、推敲のための支援をしましょう。

○書く前の指導

扱う話題が広がり、ジャンルによって書きかたを変える必要がある作文課題が提示される段階になると、書く前の指導が特に重要になってきます。ペアワークやグループワークで、アイデアを出し合ったり、準備したワークシートにメモを書いたりするなど、はっきり指示をだして書く前の準備が十分にできるようにしましょう。すぐに下書きを書き始めるより、キーワードなどを使ってアウトラインが作れるように指導するとよいでしょう。ことばの力に差があっても同じ母語のグループを作って、協働して作文を書く活動も非常に有効です。協働的な作文活動の例としては日本語の特徴について考える【実践事例15】などを参考にしてください。また、**話し合いやメモの作成には母語を積極的に活用する**ことを明確に伝えましょう（水墨画について母語の中国語を活用してプレゼンの準備をした【実践事例14】を参照）。

○書いている間の支援

日本語で話すことが自由にできるようになっていても、書くことの経験が少ない場合、書く力がステージCのままの子どもも少なくありません。子どもの様子をみながら、必要に応じて**対話による支援**を丁寧に入れていきましょう。どちらの言語でも書く経験が少ない子どもの場合、書くことに対して苦手意識が高く、極端にモチベーションが低い場合もよくあります。支援には時間がかかりますが、子どもがワクワクしながら書きたくなるようなテーマを設定し、「すごい！書けた！」という経験を少しずつでも持てるようにしていきましょう。

小5～中2段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

ナラティブ	今までで一番びっくりした(楽しかった・悲しかった)できごとについてクラスの友達に紹介しましょう。
	● 今までで一番びっくりしたできごとは何ですか。 ● (何も思いつかない、という場合) 映画、本についてでも、友達に起こったできごとでも構いません。 ● それはどこでおきましたか。どんなできごとでしたか。
説明文	〇〇さんがよく知っている地域(日本、その他の国、〇〇さんが住んでいる/いた町や都道府県など)を一つ選び、そこに行ったことがない人にその地域の魅力を紹介する文章を書いてください。
	● どこを紹介したいですか。 ● 〇〇さんにとって特別な場所はどこですか。どうして特別ですか。 ● そこに行った時、どんな気持ちになりますか。
意見文	児童・生徒総会で〇〇さんの学校で変えた方がよい校則について話し合うことになりました。〇〇さんの意見をまとめ、発表の準備をしてください。
	● 学校で変えた方がよい校則はありますか。 ● (何もない、という場合) 制服や髪型のルールについてどう思いますか。 ● 部活やテストについてはどう思いますか。 ● どんなふうに変えてほしいですか。 ● まわりの友達や先生は、どう説明したら納得するでしょうか。

○書いた後の指導

まずは、作文に表現された内容や想いを受け止め、感想を伝えましょう。そのうえで、この段階の作文のもう一つ重要なポイントは「**一貫性に気をつけながら推敲ができる**」という点です。そのため、指導の中でも、推敲にしっかり時間をとるとよいでしょう。**不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりする**などのために、お互いの作文を読み合ってアドバイスをするなどの活動を取り入れていきましょう。

この段階では、ジャンル別の課題に取り組むようになっているので、子どもの段階に合わせて可能であれば推敲の際にもそれを意識していくとよいでしょう。説明文の場合は、説明が足りているか、つながっているか問いかけたり、意見文の場合は、なぜそう思うのか問いかけるなどしながら、読み返すように促しましょう。ナラティブの場合は、**その子どもの伝えたい想いがどれほど表現されているかという点**がポイントになります。机間巡視をしながら、特に想いが良く表現されているものを選んでクラス全体に紹介するなどして、自分らしさが表現された文章とはどういうものか、議論したりするとよいでしょう。



コラム

ジャンルを意識した作文指導

文章を書くときには、書き手は常に読み手を意識しながら、何かの目的を達成するために書いています。情報をわかりやすく伝える文章(説明文)、自分の意見を表明する文章(意見文)、自分の経験などを「語る」文章(ナラティブ)など、その目的に応じた特徴が文章にはあり、それをジャンルと呼びます。ジャンルを意識した作文指導の中では、文章課題の目的や読み手、読み手と書き手の関係性などに意識を向け、より効果的な表現を探るよう支援します。

6.5 中3－高校段階：D【因果】期～F【評価・発展】期

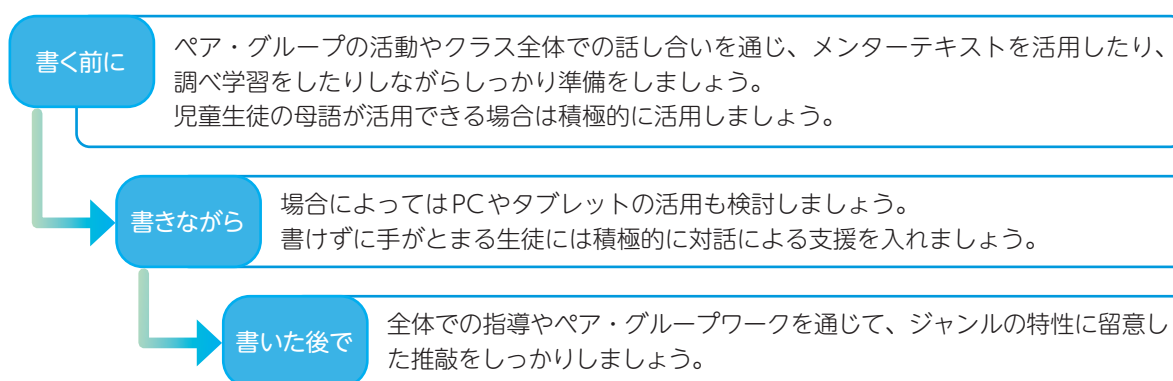
この年齢枠の目安は、「ステージF【評価・発展】期×ステップ8」で、ここでは書いた文章を推敲する経験を積むことで、思考が深まり、書く力・読む力が互いに支え合って発達していく段階です。聞く・話す力も、書く力の発達によってより抽象度の高く、多角的・批判的視点をもったレベルに引き上げられていきます。〈書く〉・〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもへの支援については、基本的に小5－中2の段階で行うものと同じです。詳しくは6.4を参照してください。

発達 の ステージ 〈書く〉 〈読む〉と 〈聞く・話す〉 のステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						⑤ 年齢枠の 目安
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1						

【図6-4 中3－高校段階の「ことばの力のものさし」〈書く〉・〈読む〉・〈聞く・話す〉】

〈書く〉・〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が5以上の生徒への全体指導

中3－高校生段階では、様々なジャンルを明確に意識して、適切な表現様式を用いた書く力が発達していきます。そのためには、それぞれのジャンルにあった指導を、書く前と書いた後にしっかり行う必要があります。日本語の読む力、母語の読む力や書く力などを最大限に活用しながら日本語の書く力を伸ばしていきます。



○書く前の指導

この年齢枠の発達の目安は、図6-4⑤（F8）で、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことや目的を考えて計画を立てるなど、**自主的・自律的に書く前の準備ができる段階**です。ただ、実際の指導では、ステージのDやEにいる生徒も多いでしょう。図6-4の④（D5－F7）にいる生徒たち、つまり日本語の話す・聞く力を活用できる生徒の場合は、小5－中2段階同様に、ペアやグループでの話し合いやクラス全体でのディスカッションなどを行いながら、アウトラインを作っていく指導から始めましょう。

この段階ではジャンルに対する意識を明確化させることが指導のポイントになってきます。特に、創作的な作品の場合は優れた作品（メンターテキスト：コラム参照）を読み、書き手の工夫などについてクラスで話し合うなどの準備をすることで、書き手としての意識が高められ、より自分らしい〈声〉が明確に打ち出された、深い内容の作品を書くことが期待できます。説明文や意見文の場合は、事前に資料を準備して読んだり、生徒自身が調べたりして書く準備をする必要もあります。こうした書く前の指導では、生徒の母語の力を最大限に活用できるよう工夫することが重要です。ペアワークやグループワークを行う際には、母語の力が強い生徒と日本語の力が強い生徒がお互いの言語資源を相互に活用できるようにペア・グループを組むとよいでしょう。母語を使った協働的な作文の実践例として【実践事例25】などを参照してください。

コラム

メンターテキスト

作文課題に取り組む前の準備として、優れた文章を読む活動はとても効果的です。こうした優れた文章を、「お手本とする人」を意味する「メンター」という用語にちなみ「メンターテキスト」と呼びます。メンターテキストにはどのような特徴があるか、作者・筆者はなぜその表現や文体を選んだのか、クラスでディスカッションをすることで、よりよい表現を主体的に選択していく力を養うことができる、と Dorfman & Cappelli (2017) は指摘しています。

○書いている間の支援

図6-4の④（D5-F7）の生徒たちの中でも、特にステージDにいる生徒は、書くことの経験が少ないままここまで過ごしてきた場合も少なくありません。そうした経験の乏しさから、母語を使っても、まとまりに欠けたり、情報量が少ない文章を書いたりしているような場合は、積極的に声をかけ、書く分量を増やせるように個別の支援をしていきましょう。書くことに対して苦手意識が高く、極端にモチベーションが低い場合は支援に時間がかかりますが、生徒が「書きたい!」と思うような課題を示し、それにつながる活動などを丁寧に準備し、支援をしていくことで、「書けた!」という喜びにつながっていきます。読む力を同時に伸ばすために、読んだ本のあらすじを書いていくブックレポートを継続的につけていく多読プロジェクトや（【実践事例19】参照）、日記を書くこと（【実践事例21】参照）なども効果的です。

日常的な話題について流暢に話せる（〈聞く・話す〉ステップ5）ようになっても、書く力がステップ4に留まり、表記に多くの誤用が見られるケースがあります。こうした生徒にはPCやタブレットなどのデジタル機器を積極的に活用して作文活動へのハードルを下げることも検討してみましょう。予測変換の機能を使うことで、漢字の読みを獲得したり、表記の誤用を減らすことができます。また、手書きの場合よりも大幅な推敲がやりやすい、というメリットもあります。ただし、デジタル機器を活用した作文指導の場合には、翻訳ソフトやアプリの活用についての方針を先に決めて子どもと共有しておく必要があります。子どもの学びにとって、どのように活用するのが適切か、教師も子どもも、また場合によっては保護者も納得したうえで使用していくのがよいでしょう。

中3年～高校段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

創作的な作品	〇〇さんと同じように多文化多言語の環境に育つ子どもたちがたくさんいる小学校へ行って「先輩のお話」をすることになりました。多文化多言語の子どもたちを勇気づけるため、これまでの人生で、自分を变えたできごとについて書いてください。 ● (何も思いつかない場合) 先生や親・友達に言われたことばや、読んだ本、聞いた歌などではあったことはありませんでしたか。 ● 辛かった、悔しかった経験で、でも振り返ってみるとそこから学んだ、というようなことはありませんか。 ● 自分の目標になるような人(先輩、先生、有名人)などはいませんか。 ● 自分にとって大切なことばは母語のまま使ってみてはどうですか。
説明文	〇〇さんの地域で、外国人住民のために行われている支援策について、文化祭の学級展示で発表することになりました。展示を見に来る地域の人たちにわかるように、具体的なデータを示して説明してください。 ● どのようなサポートがありますか。 ● どんな人がどのくらい利用していますか。 ● ほかにどのようなサポートが必要だと思いますか。 ● どうしてそうしたサポートが必要だと思いますか。
意見文	中学生・高校生を対象にしたディベート大会に参加することになりました。今年のテーマは、「外国籍住民への地方参政権付与の是非」です。日本では、外国籍の住民には参政権がありませんが、日本以外の国では外国籍の住民にも地方選挙における参政権が与えられているところもあります。日本でも外国籍住民に地方参政権を与えるべきか、あなたの意見をのべなさい。 ● 〇〇さんは外国籍の住民にも地方参政権を与えるべきだと思いますか。 ● その意見を補強するためにどのデータを使いますか。

上記の例のうち、説明文・意見文の例は、実際には調べ学習を前提にしています。状況に合わせて、書く前の準備段階として、調べ学習をしたり、グループで話し合っって論点やデータを図表やチャート(グラフィック・オーガナイザー)を使って整理したり、重要な内容のキーワードをリストしたり、話し合いの内容をクラス全体で共有し、さらに様々な角度から議論したりするなどの活動を数時間にわたって行ってから書くとういでしょう(【実践事例23】、【実践事例28】などを参照)。

○書いた後の指導

ステージFは自律的に推敲・校正ができる段階ですが、実際の指導では、ジャンル別の推敲ポイントをクラス全体で話し合ったり、それを踏まえて生徒同士で読み合ったりしながら、じっくりと時間をとって推敲するとよいでしょう。

推敲にあたっては、目的に応じて内容がより明確・効果的に伝わるにはどうしたらよいか、内容を効果的に伝えるためには、構成や書き出し、結びをどのように工夫し、どのような表現技法(比喩など)を選ぶべきか考えることが必要になります。また、ジャンル別の観点で言えば、説明文では**収集した情報の真偽を吟味し、論理性を高める工夫**が求められますし、意見文・論説文では**客観的な論拠を示したり、反論への再反論を想定したりしながら多角的・批判的な視点を提示すること**が求められます。また、ナラティブでは、**読み手に訴えかけるための設定、視点、構成・展開などの文学的要素について吟味**する必要があるでしょう。

こうした推敲の段階では、**メンターテキストと比較**することや**生徒同士ペアやグループで話し合う**など、様々な活動が可能です。単なる校正の作業で終わってしまわないように注意しながら、生徒の推敲力を高めるための指導をしていきましょう。

これまで見てきたように、書く力については、書かれた作文だけではなく、書くプロセス全体を通して子どもの作文の様子を常に評価しながらその評価に基づいて支援を調整していきます。つまり、評価のために作文を書かせるのではなく、書く力を指導する中で評価を実践し、その実践に基づいた指導を行っていくのです。

6.6 自律的に書ける子どものための作文評価

多文化多言語の子どものうち、自律して書ける子どもに対しては評価のために作文を書かせることもあります。例えば、高校の受け入れ段階のクラス分けなどの目的で使用する場合があります。こうした場合、母語と日本語での「二言語作文」での評価が非常に有益です。これは、母語と日本語、ふたつの言語で同一テーマの作文を書くものです。二言語作文を書くことで、その生徒の包括的なことばの力が母語・日本語のどちらでより強いのか知ることができます。多文化多言語の子どもの学びにおいては、強い方のことばの力を活用することが不可欠です。**母語での書く力が高い場合は、その力を基盤として日本語での書く力の伸びを支えることが可能**です。母語支援員や保護者などの助けを得たり、AI翻訳などを教員が活用したりすることで母語での作文の内容を読みとり、包括的なことばの力を把握することが重要です。

6.7 多文化多言語の子どもにとって〈書く〉ということ

「ことばの力のものさし」の実践ガイドを締めくくる第6章では、多文化多言語の子どもの書く力の指導と評価についてみてきました。最後に、そもそもなぜ、多文化多言語の子どもの教育において書くことが大切なのか、考えてみたいと思います。

書くという領域は、ことばの教育の中でも一番あとまわしになりがちな領域です。母語話者にとってもとくかく難しいイメージがあり、ことばの習得に格闘している多文化多言語の子どもには作文を書くことはハードルが高すぎる、と考えている人も少なくないでしょう。

しかし、多文化多言語の子どもにこそ、書く力をつけるための支援が重要です。それは、書くという行為が、自分自身の〈声〉を表現する手段であるからです。ことばはアイデンティティの基盤であり、自分の思いを伝える手段です。人は、自分を表現する〈声〉を通じて、自分という存在を形づくっているということもできるでしょう。

そうした〈声〉を表現するための作文教育に向かう時、重要なポイントがふたつあります。ひとつは、作文の課題についてです。多文化多言語の子どもが「書きたい!」と心から願い、書き終わった時に「書けた! 読んで!」と思えるような課題を設定しましょう。

コラムで紹介した「アイデンティティ・テキスト」の実践は、こうした子どもの作文教育の中で特に有名なものです。第5章でも、「わたしの物語」をつくった【実践事例20】や、ラップというジャンルの詩の創作を通じて生徒たちの「ヴォイス（声）」の表現に正面から取り組んだ【実践事例27】などが紹介されていますので、是非参照してください。

また、母国・母文化につながる作文課題や多文化多言語のアイデンティティを肯定的に捉えられる課題なども意識的に取り入れていくとよいでしょう。紙面の関係で詳細は省略しますが、【実践事例2】、【実践事例4】、【実践事例8】、【実践事例14】、【実践事例20】、【実践事例22】、【実践事例24】など、優れた実践が多数掲載されていますのでご覧ください。

多文化多言語の子どもの書く力の指導において、もうひとつとても大切なのが、子どもが心を込めて作り上げた作品の発表にふさわしい場を準備することです。

プロセス・アプローチについてのコラムでも説明したように、できあがった作品については、クラスメートの前で発表したり、文集を作ったり、学校のお便りやホームページに掲載したりするなど、様々な形で発信する場を設けましょう。教師・支援者が評価することだけが作文の目的ではないこと、作文には様々な書き手の役割、読み手、書くフォーマットがあることを子どもが理解して書くことはとても大切です。

この章で詳しく見てきたように、多文化多言語の子どもの書く力の指導は、使えることばにも制限がある場合が少なくないために、指導する側の難しさは際立っていると言えるでしょう。書く力は、聞く・話す力と異なり、自然に習得するものではなく、意識的な学習の場面で多くの支援を得ながら伸ばしていく力です。多文化多言語の子どもを取り巻く環境が一層複雑化する中で、子どもたち一人一人にどう適切な支援をしていくかが問われています。

書くことは、人間にとって最も重要な表現力の一つです。書くことによって自分の〈声〉を表現すること、その喜びは、多文化多言語の子どもを含むすべての子どもたちが実感すべきものです。自分らしいことばを自分で選び、まわりの人とつながり、学びを深めていく経験を多文化多言語の子どもに届けるために、私たちみんなで知恵を絞っていきましょう。そうした教育実践の指針となる評価のために、この「ことばの力のものさし」を活用してください。

主な参考文献一覧

(URL 最終アクセス日2025年2月5日)

- 荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一（編著）（2022）『外国人の子ども白書 第2版』明石書店
- ヴィゴツキー, L（著）柴田義松（訳）（2001）『新訳版・思考と言語』新読書社
- 大阪府立西成高等学校（2009）『反貧困学習－格差の連鎖を断つために』解放出版社
- 外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2018～2024）『都道府県立高校における外国人生徒・中国帰国生徒等に対する高校入試の概要』
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会（編）（2020）『まんが クラスメイトは外国人 課題編』明石書店
- カナダ日本語教育振興会（2000/2012）『子どもの会話力の見方と評価－バイリンガル会話テスト（OBC）の開発－』
https://www.cajle.ca/wp-content/uploads/2022/10/Nakajima-2000_01.pdf
- カミンズ, J.（著）・中島和子（訳著）（2011/2021）『言語マイノリティを支える教育【新装版】』明石書店
- ガルシア, O., ジョンソン, S. I., セルツァー, K.（著）佐野愛子・中島和子（監訳）（2024）『トランスランゲージング・クラスルーム：子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』明石書店
- 小島祥美（編著）（2021）『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』明石書店
- 小島祥美（2024）「『外国人の子どもが社会で自立していくため』の高校での「適切な教育」の在り方」『多様な学びの場をつくる－外国につながる学習者たちの教育から考える』17-35.（第1章）明石書店
- 小島祥美・各務真弓・近藤利恵・吉實フィリップよしお（2024）「ブラジルルーツの子どものためのポルトガル語教室の意義－岐阜県可児市にある『サシ・ペレレ教室』の事例から」『ボランティア学研究』(24) 67-80.
- 小島祥美・櫻井千穂・佐野愛子（2022）「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－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』(18), 65-80.
- 櫻井千穂（2018）『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 櫻井千穂（2019）「対話型言語能力アセスメント「DLA」の有用性」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育－日本・外国にルーツを持つ子ども』238-252. くろしお出版
- 櫻井千穂（2021）「CLD児の学習言語能力をどのように育成するか－南米スペイン語圏ルーツ児童の二言語口頭能力の相関分析からの考察－」『第二言語としての日本語の習得研究』(24), 67-85.
- 櫻井千穂（2022）「子どもの日本語力を評価する」西川朋美（編）『外国につながる子どもの日本語教育』43-59. くろしお出版
- 櫻井千穂（2022）「CLD児の言語能力評価、再考－全人的発達を目指して」鎌田修・由井紀久子・池田隆介（編）『日本語プロフィシエンシー研究の広がり』405-418. ひつじ書房
- 櫻井千穂（2023）「外国につながる児童生徒への教育－課題とその解決に向けた提言」『ことばと文字』16号, 14-24.
- 櫻井千穂・真嶋潤子・中島和子・野口裕之（2023）「「DLA〈読む〉」の構成概念妥当性の検証：日本語母語児童を対象としたテキストレベルの妥当性に関する分析」『日本語教育』185号, 30-45.
- 佐野愛子・中島和子・ヘイディ・トムソン・福川美沙（2024）「海外在住小中学生の日英作文力－言語相互依存性と年齢・滞在年数・入国年齢要因－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』20周年記念特別号, 93-116.
- ダグラス昌子（2006）「年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクトアプローチを使った合同授業のデザイン」『JHL Journal』Vol.1, 1-66.
- 田中宏（2013）『在日外国人 第三版－法の壁、心の溝』岩波書店
- 東京外国語大学（2023）『2022（令和4）年度〔文部科学省委託〕高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業報告書』
<https://www.tufts.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html>
- 東京外国語大学（2025）『2023～2024（令和5～6）年度文部科学省委託日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業報告書』
- 東京学芸大学（2022）〔文部科学省委託〕高等学校における日本語指導体制整備事業『高等学校における外国人生徒等の受入の手引』
https://www2.u-gakugei.ac.jp/~knihongo/feature/upload/koko_nihongo_tebiki.pdf
- 東京学芸大学（2022）〔文部科学省委託〕高等学校における日本語指導体制整備事業『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』
https://www2.u-gakugei.ac.jp/~knihongo/feature/upload/koko_nihongo_guideline.pdf

- 中島和子 (1998) 『言葉と教育』 海外子女教育振興財団
- 中島和子 (1998/2016) 『バイリンガル教育の方法』 増補改訂版 アルク
- 中島和子 (2002) 「バイリンガル児の言語能力評価の観点—会話能力テスト OBC 開発を中心に」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価 (日本語教育ブックレット1)』 26-44. 国立国語研究所
- 中島和子 (2005) 「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開—牧野成一教授古稀記念論集—』 399-424. ひつじ書房
- 中島和子 (編著) (2011) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房
- 中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子 (1994) 「年少者のための会話力テスト開発」『日本語教育』 83号, 40-58.
- 中島和子・櫻井千穂 (2012) 『対話型読書力評価』 (科研費(21320096) 研究成果報告書)
- 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析—プレライティングと文章の構成を中心に」『日本語教育』 164号, 17-33.
- 兵庫県教育委員会 (2020) 『外国人児童生徒等のための受入れハンドブック—指導・支援を充実させるために』
https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/syuugaku/ukeire_handbook/ukeirehandobok2020.pdf
- 文化審議会国語分科会 (2021) 『日本語教育の参照枠』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf
- 真嶋潤子 (編) (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力』 大阪大学出版会
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のためのJLS対話型アセスメントDLA』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編 (平成30年7月)』
https://www.mext.go.jp/content/20210909-mxt_kyoiku01-100002620_02.pdf
- 文部科学省 (2019) 『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
- 文部科学省 (2020) 『外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154_00003.htm
- 文部科学省 (2023) 『令和5年度 高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査 (公立高等学校)』
https://www.mext.go.jp/content/20231219-mxt_koukou01-000026790_1.pdf
- 文部科学省 (2024) 『「外国人の子供の就学状況等調査 (令和5年度)」の結果について』
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421568_00004.htm
- 文部科学省 (2024) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (令和5年度)」の結果について』
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00006.htm
- 文部科学省 (2025) 『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA』
- 山本晃輔・榎井縁編著 (2023) 『外国人生徒と共に歩む大阪の高校：学校文化の変容と卒業生のライフコース』 明石書店
- Baker (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd Edition)*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California state department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd Ed.). California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2005, September). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18).
- Cummins, J. (2010). Foreword. In O. García & J. Kleifgen, *Educating emergent bilinguals: Politics, programs and practices for English language learners* (pp. ix-x). Teachers College Press.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.

- De Angelis, G. (2021). *Multilingual testing and assessment*. Multilingual Matters.
- Dorfman, L. R., & Cappelli, R. (2017). *Mentor texts: Teaching writing through children's literature, K-6 (2nd ed.)*. Stenhouse Publishers.
- Douglas, M., Kataoka, H., & Chinen, K. (2013). The Development of Japanese as a Heritage Language in the Los Angeles Conurbation, *Heritage Language Journal*, 10(2), 43-63.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.

参照した海外の学習指導要領等に類する文献（国名の五十音順に掲載）

1. アメリカ コモンコアステートスタンダード英語ランゲージアーツ&歴史/社会科、理科、技術系科目におけるリテラシー：Common Core Standards Initiative, *Common Core State Standards for English Language arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and technical Subjects*.
<https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ADA-Compliant-ELA-Standards.pdf>
2. アメリカ WIDA英語発達スタンダードフレームワーク.
WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten-grade 12
<https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>
3. カナダ（オンタリオ州）（第9学年-第12学年：第二言語としての英語と英語リテラシー発達カリキュラム）
The Ontario Curriculum Grade 9-12: English as a Second Language and English Literacy Development.
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>
 - ・英語学習者を支えるための教師用ガイド：Many roots many voices: Supporting English language learners in every classroom: A practical guide for Ontario educators.
<https://www.ergo-on.ca/userContent/documents/STEP%20Framework-%20webpages/Many%20Roots%20Many%20Voices.pdf>
 - ・英語学習者のためのESLとELDプログラム：English language learners ESL and ELD programs and services: Policies and procedures for Ontario elementary and secondary schools, Kindergarten to Grade 12.
<https://www.ergo-on.ca/userContent/documents/STEP%20Framework-%20webpages/ELL%20Policies%20Procedures%20K-12%202007.pdf>
 - ・第1学年－第8学年：英語学習者を支えるための教師のためのガイド：Supporting English language learners: A practical guide for Ontario educators Grades 1 to 8.
<https://www.ergo-on.ca/userContent/documents/STEP%20Framework-%20webpages/Supporting%20ELLs%20A%20Practical%20Guide%20for%20Ontario%20Educators%20Grades1-8.pdf>
 - ・第9学年－第12学年：第二言語としての英語と英語リテラシー発達カリキュラム：The Ontario Curriculum Grade 9-12: English as a Second Language and English Literacy Development.
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>
 - ・ステップス：ユーザーガイド Steps to English proficiency: A guide for users.
https://www.ergo-on.ca/userContent/documents/STEP%20Framework-%20webpages/STEPUserGuide_November20151.pdf
 - ・第1学年から第12学年までの全てのステップス資料：Step Continua Grade 1-12.
<https://www.ergo-on.ca/stepframework.htm>
4. 中国 学習指導要綱（中国語）
 - ・義務教育「义务教育语文课程标准」（2022年版）
https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.html
 - ・高校「普通高中语文课程标准」（2017年版2020年修订）
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html

5. ネパール

- ・カリキュラム等

<https://www.moecdc.gov.np/en/curriculum>

- ・国家カリキュラムフレームワークNational Curriculum Framework

<https://www.moecdc.gov.np/en/policies-guidelines>

- ・全国統一テスト（読解と算数：小学2年生）2020年度報告National Assessment for Reading and Numeracy report
Grade 3 Education Review Office, Nepal (ero.gov.np)

https://www.ero.gov.np/post/6_609a764188141

6. フィリピン

- ・義務教育13年間（K to 12）カリキュラム ガイド

<https://www.depedresources.com/download-k-12-curriculum-guides/>

7. ブラジル 国家共通カリキュラム Base Nacional Comum Curricular

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf

8. ペルー

- ・基礎教育全体カリキュラムCurrículo nacional de la educación básica (minedu.gob.pe)

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>

- ・就学前programa-curricular-educacion-inicial.pdf (minedu.gob.pe)

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

- ・小学校Programa curricular de Educación Primaria (minedu.gob.pe)

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4549>

- ・中学校Programa curricular de Educación Secundaria (minedu.gob.pe)

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>

9. ボリビア

- ・初等と中等のカリキュラムCurrículo Base del SEP [2023] (minedu.gob.bo)

<https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/4293>

10. ヨーロッパ

- ・Council of Europe（2015）The Place of the Languages of Schooling in the Curricula

https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Place-of-languages-of-schooling-in-curricula_EN.pdf

- ・Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7-10 years

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fca>

- ・Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11-15 years

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fc9>

協力者一覧

文部科学省委託「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」（2023～2024年度）事業推進委員

（五十音順・役職及び肩書きは任期時を示す）

阿部 新	東京外国語大学大学院 国際日本学研究院 准教授（2023年度のみ）
伊澤 明香	関西大学 外国語学部 准教授
磯貝 白日	独立行政法人国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局 参事役
伊東 祐郎	東京外国語大学 名誉教授／国際教養大学専門職大学院 特命教授
今川 美幸	兵庫県教育委員会 人権教育課 副課長
今澤 悌	甲府市立大国小学校 教諭（2024年度のみ）
榎井 縁	藍野大学 医療保険学部 教授
大菅 佐妃子	京都市教育委員会 学校指導課 副主任指導主事
大西 俊猛	大阪府立大阪わかば高等学校 校長
大野 裕里子	西尾市教育委員会 学校教育課 指導主事（2024年度のみ）
大山 聡	神奈川県教育委員会 子ども教育支援課 小中学校生徒指導グループ 指導主事
小貫 大輔	東海大学 国際学部 教授
菊池 寛子	西尾市教育委員会 日本語教育指導アドバイザー
小島 祥美	東京外国語大学 多言語多文化共生センター長／世界言語社会教育センター准教授 * 事業推進委員長 * 教育実践部門長
小西 三枝	芦屋市教育委員会 学校支援課 主査
小林 幸江	東京外国語大学 名誉教授
小山 幾子	豊田市教育委員会 学校教育部 学校教育課 課長（2023年度のみ）
榊原 英一郎	西尾市教育委員会 学校教育課 指導主事（2023年度のみ）
櫻井 千穂	大阪大学大学院 人文学研究科 准教授 * CAN-DO 作成部門長
佐野 愛子	立命館大学 文学部 教授 * CAN-DO 作成副部門長
澁谷 和朗	独立行政法人国際協力機構（JICA）東京センター 市民参加協力第一課 課長
嶋原 耕一	東京外国語大学 世界言語社会教育センター 講師（2023年度のみ）
杉本 明隆	愛知県立衣台高等学校 校長
高橋 清樹	認定NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ 事務局長
ダグラス 昌子	カリフォルニア州立大学ロングビーチ校 名誉教授
武田 千香	東京外国語大学大学院 総合国際学研究院 教授
竹本 俊穂	福井県立足羽高等学校 校長
田中 秀樹	神奈川県教育委員会 教育局指導部高校教育課 国際・情報教育グループ 指導主事
土屋 隆史	横浜市立横浜吉田中学校 副校長
中島 和子	トロント大学 名誉教授 * DLA 改訂部門長
野入 はる香	豊田市立保見中学校 教諭
野口 裕之	名古屋大学 名誉教授 * データ解析部門長
橋本 正司	大阪府教育委員会 教育長（2023年度のみ）
平吹 洋子	豊田市教育委員会 豊田市外国人児童生徒等サポートセンター 教育アドバイザー
堀 貴雄	岐阜県教育委員会 教育長
真嶋 潤子	国際交流基金関西国際センター 所長／大阪大学 名誉教授
松田 真希子	東京都立大学 人文社会学部 教授
水野 達朗	大阪府教育委員会 教育長（2024年度のみ）
三輪 聖	チュービンゲン大学 人文科学部 アジア地域文化研究所・日本学科 専任講師
山岸 道明	横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校 副校長（2024年度のみ）
山田 勝治	大阪府立西成高等学校 校長
横溝 亮	横浜市教育委員会 小中学校企画課 日本語支援担当指導主事
吉田 益穂	岐阜県立東濃高等学校 校長

〈事務局〉

小段 真代	東京外国語大学 多言語多文化共生センター（事業推進委員会事務局専従スタッフ）
増谷 由里佳	東京外国語大学 多言語多文化共生センター（事業推進委員会事務局専従スタッフ）

執筆者一覧

第1～4章 編集・執筆 櫻井 千穂（事業推進委員 CAN-DO作成部門長）
 執筆・協力 伊澤 明香 小島 祥美 小林 幸江 佐野 愛子 ダグラス 昌子
 中島 和子（事業推進委員・五十音順）

第5章 編集・執筆 小島 祥美（事業推進委員 教育実践部門長）
 執筆 西馬 由華 菊池 寛子 堀 太一郎 大菅 佐妃子 亀久保 裕之 佐々木 しのぶ
 澤田 直子 出原 弘子 高見 成幸 村竹 洋子 重枝 光子 江口 修三
 永塚 史穂 本谷 優果 ヴ ティ ト 齊藤 奈月 天願 千里佳 高橋 美奈子
 今澤 悌 山下 直子 花島 健司 横溝 亮 丸山 多賀子 松崎 かおり
 東 恵子 青山 岳史 榎 アマダ シメス 坂江 レアンドロ ユウキ 馬木 照子 川田 麻記
 井川 和子 宮下 智子 立山 愛 加島 和貴 向井 秀介 和田 さとみ
 井関 真希 立石 虎太郎 山端 佳子 甲田 菜津美 平吹 洋子 山田 勝治
 （実践者および協力者・掲載順）
 編集協力 伊澤 明香 今川 美幸 小貫 大輔 櫻井 千穂 佐野 愛子 土屋 隆史
 真嶋 潤子 山岸 道明（事業推進委員・五十音順）
 NPO法人可児市国際交流協会（協力団体）

第6章 編集・執筆 佐野 愛子（事業推進委員 CAN-DO作成副部門長）
 編集協力 小島 祥美 櫻井 千穂 ダグラス 昌子 中島 和子（事業推進委員・五十音順）

イラスト [学校名・学年は2025年3月]

表紙	蔡 雨飛 王 晨好	兵庫県立芦屋国際中等教育学校	1年
裏表紙	伏見 花	群馬県太田市立九合小学校	6年
理論編表紙	ティネット ラヌカ	神奈川県川崎市立久末小学校	4年
実践編表紙	西谷 勝男	愛知県立衣台高等学校	1年
応用編表紙	エマン ウメ	兵庫県神戸市立鹿の子台小学校	4年

編集協力 小段 真代 増谷 由里佳（事業推進委員会事務局・五十音順）
 作成協力 株式会社 マルワ

文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための
「ことばの発達と習得のものさし」（ことばの力のものさし）実践ガイド

発 行 文部科学省 総合教育政策局国際教育課
〒100-8959 東京都千代田区霞が関3丁目2番2号
TEL 03-5253-4111

E-mail : nihongo-shidou@mext.go.jp

発行日 2025年4月

編 集 東京外国語大学 多言語多文化共生センター

「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業推進委員会



This is my vision for a happy town,
where people of different cultures all
come together as one community.
I drew some of my friends in their
countries' traditional clothing to
represent their cultures!