

# 外国人児童生徒教育の手引 No.31

## 多文化多言語の児童生徒のことばの力の評価と指導・支援

- 1 学習歴や母語の力、日本語能力等の把握 ..... P1・2
- 2 児童生徒の「ことばの力」の評価 ..... P3~8
- 3 日本語指導等、多文化多言語の児童生徒のための指導・支援の検討  
..... P9・10

### <資料>

- ・ 個別の指導計画作成例 ..... P11~13
- ・ 「ことばの力のものさし」確認シート ..... P14~19
- ・ 実践事例 ..... P20~27

※出典:「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」(文部科学省)

# 多文化多言語の児童生徒のことばの力の評価と指導・支援

## 1 学習歴や母語の力、日本語能力等の把握

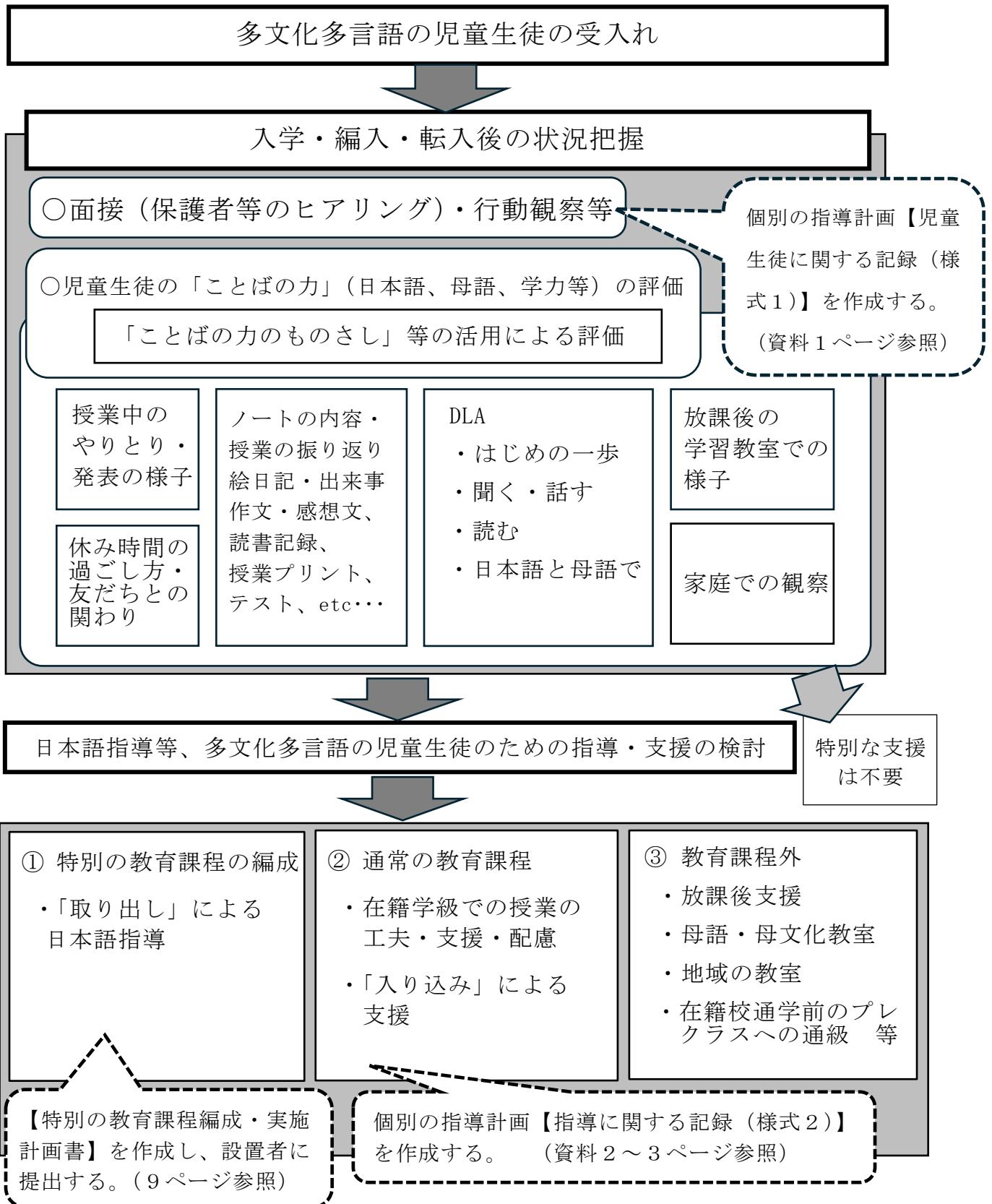
文化的・言語的に多様な背景をもつ外国人児童生徒等（以下「多文化多言語の児童生徒」）に適切な教育を提供するためには、年齢や来日年齢、滞日期間に加え、さまざまな要因を多角的かつ包括的に把握することが大切です。具体的には、児童生徒自身の性格や知識、学力、母語の力といった個人的な要因、家庭での言語選択を含む養育環境、来日前と現在の家庭や学校での学習環境、更に学校や地域コミュニティにおける、文化的・言語的に多様な人々の受入れ状況等が挙げられます。文部科学省『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』（P. 25）には、把握すべき事項として次の8項目が示されています。

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、児童生徒のことばの力を詳細に捉え、適切な指導・支援を行うことが重要です。そして、児童生徒が安心して学校生活を送り、学びを深められるように、この詳細な情報を基に受入れ態勢の整備やカリキュラム設定のための基礎づくりが求められます。

## 多文化多言語の児童生徒の受け入れから指導・支援までのフローチャート



【「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言葉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」（文部科学省）を基に作成】

## 2 児童生徒の「ことばの力」の評価

私たちが目の前の児童生徒をどのように評価するかは、その児童生徒の未来を大きく左右します。「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、児童生徒の多様な文化的・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。

そのためには、令和7年4月に文部科学省が開発した「ことばの発達と習得のものさし」（以下「ことばの力のものさし」）等を活用し、児童生徒の言葉の力を適切に評価できるようにすることが大切です。「ことばの力のものさし」とは、小学校段階から高等学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」です。この「ことばの力のものさし」や改訂された「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D L A」を活用し、学校等において一人一人の児童生徒のことばの力を踏まえた適切な指導・支援を行うようにします。

### (1) 「ことばの力のものさし」の概要

#### ① 何のために評価するか

- ・多文化多言語の児童生徒の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に評価します。
- ・一人一人の児童生徒に応じた学習・指導計画を立てるために行う「学習を支える評価」です。

#### ② 誰の何を評価するか

- ・小学校段階から高等学校段階までの児童生徒のことばの力を評価します。
- ・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取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。

#### ③ 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)の発達ステージについて

- ・日本語も母語もあわせて、児童生徒がも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、次の観点から、A～Fの六つのステージで評価します。（図1）
- ・ステージが一段階進むには、数年かかるのが一般的です。

図 1 「包括的なことばの発達のステージ」の各段階の特徴

		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～高校の教科学習内容、抽象的概念、実社会の話題 多角的・批判的視点からの議論・意見、分析・評価、推敲
ステージE [抽象]期			小5～中2 段階	高学年～中学の教科学習内容、抽象的概念 主題・要点の解釈、一貫性のある説明、ジャンル別作文
ステージD [因果]期		小3～小4 段階	聞 く ・ 読 む ・ 書 く ・ 話 す	中学年の教科学習内容、基本的概念 因果関係の理解・説明、テーマ作文
ステージC [順序]期	小1～小2 段階	聞 く ・ 読 む ・ 書 く ・ 話 す	小5～中2 段階	身近なこと・経験したこと、低学年の内容 順序に沿った理解・表現、出来事作文
ステージB [イマココから順序]期	小1～小2 段階	聞 く ・ 読 む ・ 書 く ・ 話 す	中3～高校 段階	身近なこと・経験したこと、幼児・低学年前半の内容 対話による支援を得て、おおまかに理解・表現
ステージA [イマココ]期	小1～小2 段階	聞 く ・ 読 む ・ 書 く ・ 話 す		身近なこと・体験したこと、幼児・低学年前半の内容 対話による支援を得て、断片的に理解・表現

【「ことばの発達と習得のものさし パッとわかるまるわかりガイド」（文部科学省）より】

#### ④ 日本語固有の知識・技能の習得ステップについて

- ・日本語の知識・技能の習得状況を次の観点から、八つのステップで評価します。  
(図 2)
- ・ステップの進み具合は**個人差が大きく**、数か月でいくつものステップを進めるこ  
ともあれば、数年同じステップにとどまることもあります。

図 2 「日本語の習得ステップ」の各段階の特徴

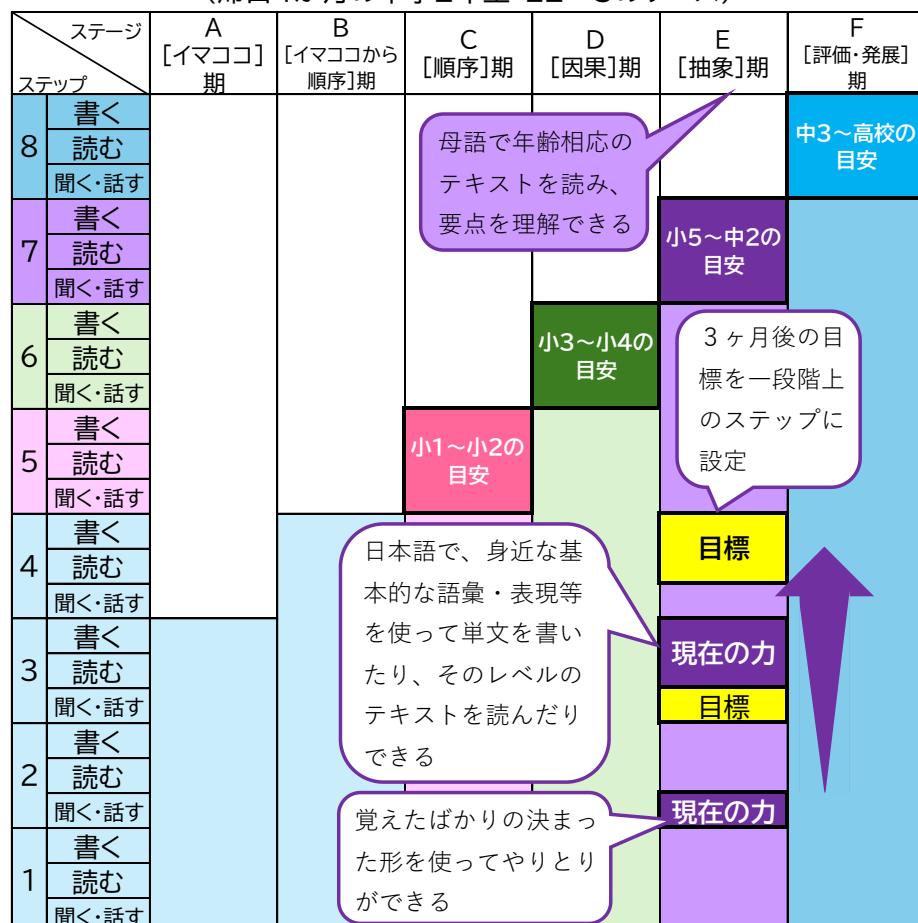
	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
ステップ8				中学から高校レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章
ステップ7				高学年から中学レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章
ステップ6			中学年レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章	
ステップ5	日常的な語彙・表現(幅広い)、 低学年レベルの談話・文章(自由な単文・重文・複文の生成)			
ステップ4	日常的な語彙・表現(制限あり)、単文からの基礎的な重文・複文			
ステップ3	身近な語彙・表現、単文			
ステップ1～2	ごく限られた語、文字の習得の開始			

【「ことばの発達と習得のものさし パッとわかるまるわかりガイド」（文部科学省）より】

## ⑤ 評価から指導・支援へ

- ・学校や家庭等で、児童生徒の普段の生活や学習の様子を**多角的・包括的に観察**しながら活用します。
- ・**D L A**やその他のアセスメント、テストとの併用、**母語でのアセスメント**も効果的です。
- ・「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、対象の児童生徒のことばの現在の力を確認します。(図3)
- ・「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。
- ・年齢枠の目安との位置関係を確認し、学習・指導計画の中で、**児童生徒の強みを生かしながら、目標の位置を決めます。**
- ・児童生徒の「わかる」「できる」を大切に、学習・指導計画を考えます。

図3 ステージとステップのマトリックス図  
(滞日4か月の中学校2年生:E2~3のケース)



【「ことばの発達と習得のものさし パッとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)より】

「ことばの力のものさし」を活用した評価を行い、その結果を基に目標を設定し、実践に取り組んだ二つの事例について、<資料>に掲載しています。

## (2) 改訂版「DLA」の概要

### ① 「DLA」とは

DLAの正式名称は「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」(Dialogic Language Assessment for Culturally and Linguistically Diverse Students)です。DはDialogic(対話型)、LはLanguage(言語)、AはAssessment(アセスメント)で、それらの頭文字を取って DLA(ディーエルエー)と呼んでいます。DLAは、ペーパーテストでは捉えきれない、多文化多言語の児童生徒のことばの力を一対一の対話を通して捉えようとする支援つきの評価法です。また、児童生徒の全人的な発達を支えるために、児童生徒がもっているすべての力を使って何ができるのかを把握(予測)しようとする評価法でもあります。

### ② 「DLA」改訂のポイント

- ・「JSL評価参照枠」の廃止⇒「ことばの力のものさし」で評価
- ・DLA〈書く〉と〈聴く〉を削除\*、DLA〈話す〉の名称をDLA〈聞く・話す〉に変更
- ・DLA〈はじめの一歩〉と〈聞く・話す〉を多言語で展開
- ・高校生にも応用できるように、DLA〈聞く・話す〉と〈読む〉をマイナーチェンジ

\*「書く」力・「聴く」力の評価は日常の観察とポートフォリオを活用

〈ポートフォリオに保存するものの例（個人・グループの活動の記録）〉

#### 【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】

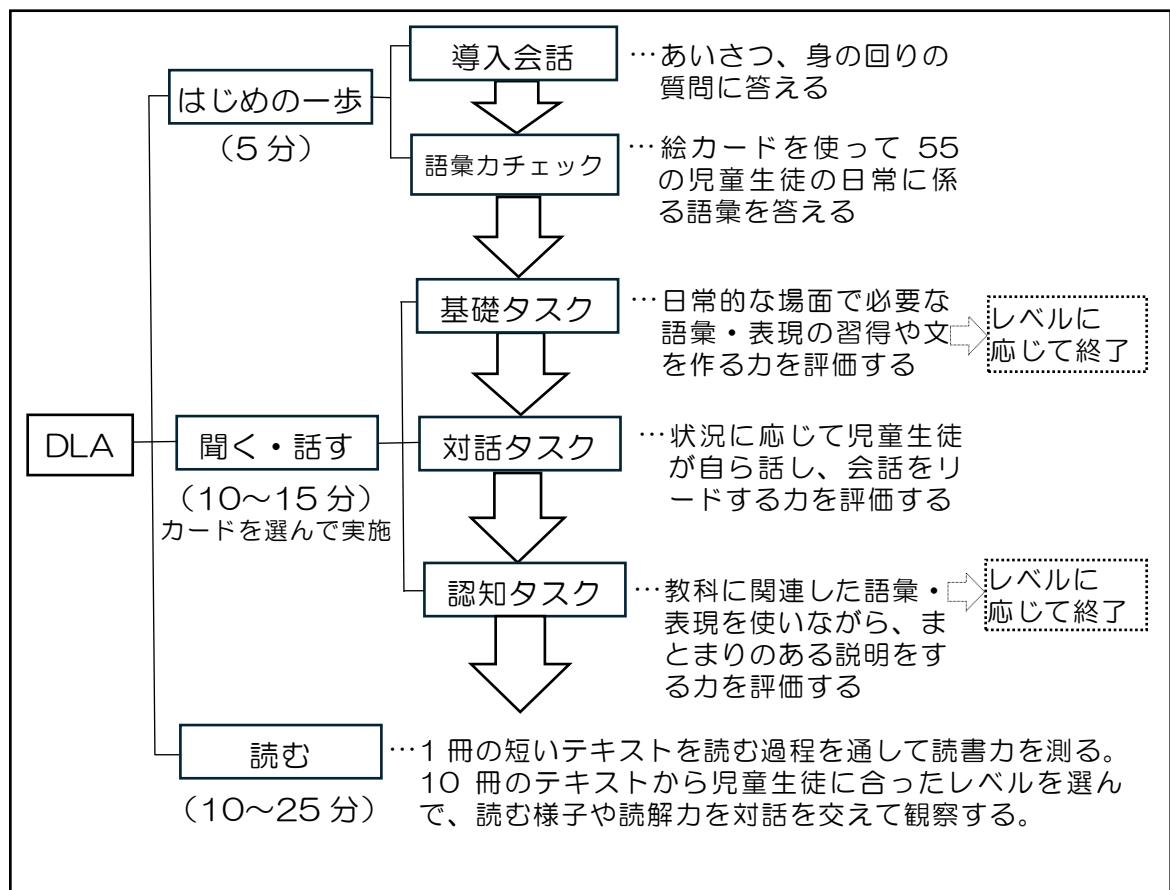
- ・調べ学習を基にしたレポート
- ・日本語と母語で書いたテーマ作文
- ・スピーチ原稿やプレゼンテーション資料
- ・ディスカッションやディベートの準備資料
- ・プロジェクトの成果物（ポスター、ビデオ作品など）
- ・授業での活動記録や振り返りシート
- ・自己評価の記録
- ・授業中の小テストやミニクイズ

### ③ DLAの構造

改訂版DLAは〈はじめの一歩〉と〈聞く・話す〉〈読む〉から構成されています。

〈はじめの一歩〉は5分程度、〈聞く・話す〉は10～15分程度、〈読む〉は10～25分程度で、すべて実施したとしても1コマ（45分）以内に終了します。

必要に応じて、児童生徒の母語でも実施します。



【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対話型アセスメントDLA】（文部科学省）を基に作成】

#### ④ 評価の方法

D L A実施時の録音・録画したデータを聴き（見）ながら、評価メモを使って児童生徒が「できること」「支援を得てできること」を振り返ります。その内容を「ことばの力のものさし」の記述文と照らし合わせ、日常の観察を含めて、児童生徒の「ステージ×ステップ（p5 図3参照）」における現在の力を評価します。

## ⑤ 実施上の留意点

D L A の実施では、**和やかな雰囲気づくり**に心がけます。テストとして実施するのではなく、**対話を楽しむつもり**で臨みます。

### 【「導入会話」の設問】

**導入会話**

①初対面のあいさつ：

（女性） こんにちは。私は、（自己紹介）です。

（女性） これから、○○さんが日本語でどのくらいお話ができるか知りたいです。わかることは何でも話してください。わからないときは、「わかりません」と言ってください。いいですか。

②説明：これからすることを子どものやる気が増すように楽しく説明する。

（女性） これから、○○さんが日本語でどのくらいお話ができるか知りたいです。わかることは何でも話してください。わからないときは、「わかりません」と言ってください。いいですか。

③質問：

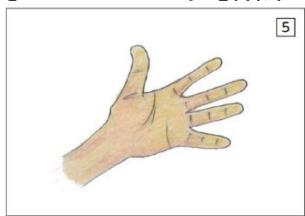
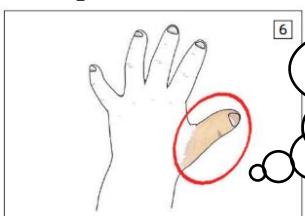
- ・次の順番で質問を進める。

（女性） ①名前を教えてください／名前は何ですか。  
②何年生ですか。  
③何歳ですか／いくつですか。  
④誕生日はいつですか。  
⑤お兄さん／お姉さん（弟・妹）がいますか。

できる限り自然な速さでテンポよく、対話を進めます。

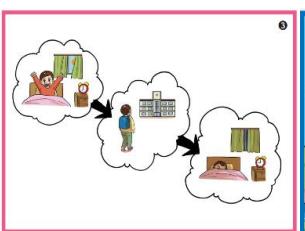
正面に向き合わずに、机の角を挟んで座ります。そうすることで、児童生徒とカードや空間を共有し、威圧感の軽減につながります。

### 【「はじめの一歩」語彙カード】

児童生徒が答えに詰まったり間違えたりしても正解を教えたり、訂正したり、発話を遮ったりせず、さっと次のカードに移ります。

### 【〈聞く〉・〈話す〉タスクカード】




児童生徒が質問の意味を理解できない場合は、ゆっくり繰り返します。それでも分からぬ場合は、短い、易しい言い方に変えて大丈夫です。

### 【「導入会話」の評価メモ】

＼ 評価メモ ／		
導入会話 年 月 日		
名前 _____ 学年(年齢) _____ 年生(才) _____		
実施者の発話	意味が通じる返答ができた	備考
①「名前を教えてください／名前は何ですか」	<input type="checkbox"/>	
②「何年生ですか」		
③「何歳ですか／いくつですか」		
④		

児童生徒の前では採点や評価をしません。また DLA 〈はじめの一歩〉の後に〈聞く・話す〉や〈読む〉を続けて実施するので、すべての過程が終了してから評価を行います。

### 【〈聞く・話す〉の評価メモ】

＼ 評価メモ ／		
年 月 日		
名前 _____ 学年(年齢) _____ 年生(才) _____		
聞く・話す力について、何がどの程度できたかを次の観点にしたがってメモします。 この評価メモを「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉の記述文に照らして、評価します。		
聞く力		
基礎的な聞く力 自分自身や身近な話題で相手からの簡単な質問が理解できる <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		
発音・流暢さ		
発音・イントネーション 自然な発音やイントネーションで話せる <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		
流暢さ やりとりが自然でなめらかである <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		
話す態度		
話す態度 自分から進んで発言し、会話をリードできる <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		
語彙		
日常語彙 身近な日常語彙・表現が使える <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		
語彙の質 (教科学習語彙) 適切な語彙・表現が使える (教科学習語彙を含む) <input type="checkbox"/> よくできる <input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> もう少し		

【「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 D L A」（文部科学省）より】

### 3 日本語指導等、多文化多言語の児童生徒のための指導・支援の検討

多文化多言語の児童生徒の学習歴や母語の力等の把握、児童生徒の「ことばの力」の評価に基づいて、日本語指導の充実を図るために、必要な指導・支援を検討し、計画を作成します。

#### (1) 「特別の教育課程編成・実施計画」の作成

多文化多言語の児童生徒の中で、在籍学級以外の教室で当該児童生徒の日本語の力に応じた「取り出し指導」\*を受ける必要がある場合は、「特別の教育課程」による指導を行います。

「特別の教育課程編成・実施計画」は年度のはじめ（変更が生じた場合はその都度）に設置者に提出し、年度の終わりには報告一覧を提出します。

##### 【特別の教育課程編成・実施計画の様式項目例】

No	学年	児童生徒氏名	指導内容						指導時間	指導形態	指導者
			①	②	③	④	⑤	その他			

- ① サバイバル日本語  
② 日本語基礎  
③ 技能別日本語  
④ 日本語と教科の統合学習  
⑤ 教科の補習

実態に応じ、五つの内容から指導する内容に○を付けます。

#### \*指導形態について

指導の方法は様々ですが、主に、次の二つの形態があります。

- ・取り出し指導…在籍学級以外の教室で行う指導
- ・入り込み指導…在籍学級での授業に日本語指導担当教員や支援者等が入って行う指導

「取り出し指導」による特別な指導が必要な場合には、「特別の教育課程」を編成して指導を行います。なお、「特別の教育課程」による日本語指導の主たる指導者は、常勤・非常勤講師を含む教員であり、当該校種の免許状が必要です。また、日本語指導として各教科の補充指導を行う場合、中学校においては当該教科の免許状が必要となります。この他、指導補助者として、地域の方や日本語指導の専門性をもつ外部の方の協力を得ることは大いに考えられます。

児童生徒の状況によっては、「特別の教育課程」によることなく、昼休みや放課後、休業日等に課程外の補充学習として日本語指導を行うことも考えられます。その場合は、指導を受ける児童生徒の負担が過重とならないよう、また、所属しているクラブ活動等に支障のないように配慮することも必要です。

## (2) 個別の指導計画の作成

「特別の教育課程」による日本語指導を行う場合（取り出し指導）には、「特別の教育課程編成・実施計画」の他、「個別の指導計画」を作成します。また、「特別な教育課程」によらない場合（入り込み指導）でも、例えば、通常の学級で特別な支援を行う場合と同様に、本人の困りに対する支援の目標や内容、学習状況の評価等を「個別の指導計画」の様式等を使って記録することにより、校内で関係者が児童生徒の学びの状況について共通理解を図ったり、定期的に見直したりしながら、見通しをもって指導にあたることができます。

「個別の指導計画」には、「児童生徒に関する記録（様式1）」と「指導に関する記録（様式2）」があります。

「児童生徒に関する記録（様式1）」は、児童生徒を理解するために必要な情報であるため、毎年加筆修正を加えて残します。家庭内の使用言語、生育歴、学習歴、1年間の累積指導時間数等、母語や日本語の習得に影響がある情報を記載します。特に居住地の移動が多い児童生徒の場合、生育歴や学習歴の把握は非常に大切です。幼児期に文化や言語間を移動していることも多く、幼児期の状況や、不就学期間の有無等も、聞き取りしておきたいことです。

あ「指導に関する記録（様式2）」は、児童生徒の日本語や教科の理解の状況、それに対応する日本語指導の内容や評価、次年度への申し送り等、学習に関わる情報を年度毎に記録します。

日本語指導担当者が変わったり、児童生徒が転校したりすると、それまでの情報が引き継がれず、指導が分断されてしまうことも少なくありません。こうした状況は、児童生徒にとって望ましいことではありません。指導を継続して行うためには記録を残し、情報を共有することが大切です。そのためには、「児童生徒に関する記録（様式1）」「指導に関する記録（様式2）」ともに、小学校から中学校への進学時や転校時に、学校間で引き継ぎます。

## 個別の指導計画作成例

【例】様式1(児童生徒に関する記録)

## 個別の指導計画

作成日、最新の更新日を入力します。

作成日	令和	年	月	日
更新日	令和	年	月	日

フリガナ	地教委からの書類や 「在留カード」等を基に、 正確に記入します。		性別		国籍	ブラジル	在留資格	定住者
名前			生年月日		平成・令和 年(西暦 年) 月 日			
住所			連絡先					
入国年月日		令和・平成 年(西暦 年) 月 日	学校受入年月日		令和・平成 年(西暦 年) 月 日			
家族構成	名 前			続柄	国籍	本人との言語	日本語理解の状況・備考	
				父	ブラジル	ポルトガル語	簡単な日本語での会話が可能	
				母	ブラジル	ポルトガル語	日本語での会話は困難	
				弟	ブラジル	ポルトガル語	日本語での会話は困難	
家庭への連絡 (該当するものを ○で囲みます)		1 日常的な連絡について、日本語で理解できますか。 2 懇談会等の説明について、日本語で理解できますか。 3 「2」が困難な場合、通訳を帯同することができますか。			( 可能 ・ 困難 ) ( 可能 ・ 困難 ) ( 可能 ・ 困難 )		適宜、更新 します。	
学年	年齢	就学等の状況・期間				特記事項 (学校外での支援状況等)		
	0	出身地 ブラジル						
	1	ブラジル						
	2	ブラジル						
	3	ブラジル						
	4	ブラジル						
	5	ブラジル						
	6	2月に来日 ○○市立○○こども園に入所						
小1	7	○○市立○○小学校に入学 特別の教育課程による指導				地域の日本語教室「○○」週1回		
小2	8	○○市立○○小学校 特別の教育課程による指導				地域の日本語教室「○○」週1回		
小3	9	9月ブラジルに帰国のため退学 (ブラジル△△小学校へ)				地域の日本語教室「○○」週1回		
小4	10	3月に来日 (ブラジル△△小学校より)						
小5	11	○○市立●●小学校に編入 特別の教育課程による指導				地域の日本語教室「○○」週1回		
小6	12	○○市立●●小学校卒業				地域の日本語教室「○○」週2回		
中1	13	○○市立□□中学校入学				地域の日本語教室「○○」週2回		
中2	14	○○市立□□中学校 ブラジルに一時帰国(9月~12月)				地域の日本語教室「○○」週2回		
中3	15	○○市立□□中学校卒業				地域の日本語教室「○○」週2回		
中学校卒業後の進路志望 ・全日制高校に進学し、卒業後、日本での就職を希望。 (2019.4より現在まで)					その他 (発達障害等の診断の有無、宗教上の配慮事項等) ・○○教のため、○○を食べることができない。 ・○○病院発達支援センターを受診し、「ADHD」という診断を受けた。(R2.8)			

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
年度	平成27	平成28	平成29	平成30	2019	令和2	令和3	令和4	令和5
在籍校	○○小	○○小	○○小	-	●●小	●●小	□□中	□□中	□□中
取り出し指導 (週 時間)	8時間	4時間	4時間	-	2時間	-	-	-	-
入り込み指導 (週 時間)	-	-	-	-	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間

## 個別の指導計画作成例

### 個別の指導計画作成例

### 個別の指導計画

●作成日、最新の更新日を入力します。

【例】様式2①(指導に関する記録:「特別な教育課程」を編成する場合)

作成日	令和 年 月 日
更新日	令和 年 月 日

年組 フリガナ	年 組	作成者		国籍		
児童生徒名				母語等 (使える言語)		
指導者 支援者			指導場所			
				取り出し 指導時数	週 時間	

		年度当初評価		後期開始時の評価(中間評価)		指導目標(年度当初・中間評価)		年度末評価
発達ステージ	を支える判断・表現の力	評価段階	各段階の特徴	評価段階	各段階の特徴	評価段階	各段階の特徴	評価段階
		B	身近なこと・経験したこと、幼児・低学年前半の内容。対話による支援を得て、おおまかに理解・表現。	B	身近なこと・経験したこと、幼児・低学年後半の内容。対話による理解・表現。		身近なこと・経験したこと、幼児・低学年後半の内容。対話による理解・表現。	B
習得ステップ	日本語の力	一番高い言語・技能	母語 話す・聞く	一番高い言語・技能	母語 話す・聞く	母語 話す・聞く	母語 話す・聞く	母語 話す・聞く
	日本語の力	聞く・話す 2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	3
	日本語の力	読む 1	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	3
	日本語の力	書く 1	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2	ごく限られた語、文字の習得の開始。	2

「特別の教育課程」による日本語指導	月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3			
	日本語学習内容	①サバイバル日本語														
	指導計画	②日本語基礎	●	●	●	●	●	●					●			
	(日本語学習内容の内容別に、①～⑤を文頭に付けて記入することが望まれます)	③技能別日本語			●	●	●						●			
		④日本語と教科の統合学習														
		⑤教科の補習				●	●									
		前期(年度当初評価)						後期(中間評価を基に)								
		指導計画						後期(中間評価を基に)								
		②絵や図、写真等を手がかりに、分かち書きで書かれた短文を音読できるようにする。 ②長、拗、撥、促音を歌で覚え、単語をひらがなとカタカナで書けるようにする。 ④教科書本文をやさしい日本語に書き直したリライト教材を使い、内容を理解できるようにする。						②絵や図、写真等を手がかりに、カタカナや低学年で習う漢字が混じった文章を読み、大まかな内容を話したり書いたりできるようにする。 ②単語カードと定型文カードを使って、絵で意味を確認しながら発話練習を繰り返し、思いや考えを言えるようにする。 ④教科学習に必要な単語について、やさしい日本語への言い換えによって理解できるようにしながら、教科学習が定着するようにする。								

評価 (指導内容) (指導方法) (学習状況)等	(日本語学習内容の内容別に、①～⑤を文頭に付けて記入することが望まれます)	前期(中間評価)	後期(年度末評価)
		②教師や友達がゆっくりと分かりやすく話すことで、内容を聞き取り、簡単な単語をひらがなで概ね書けるようになった。 ④教科書のリライト教材を繰り返し声に出して読むことを通して、内容について分からぬことを質問できるようになった。	<p>①どのような指導の結果、どのような習得結果となったかを記入します。次年度の指導の参考となる内容を記入します。 ②前期後期の2回に分けて記載する形式です。 ③3学期制で記載する場合は、形式を変更して入力することができます。</p>
上記以外の指導・課題等	・社会科の学習は、入り込み指導を行う。(週2時間) ・毎週土曜日、国際交流協会が開催する日本語教室へ参加している。		

## 個別の指導計画作成例

個別の指導計画作成例			個別の指導計画		●作成日、最新の更新日を入力します。			
【例】様式2②(指導に関する記録:「特別な教育課程」を編成しない場合)			作成日	令和 年 月 日				
			更新日	令和 年 月 日				
年組	年 組			国籍				
フリガナ								
児童生徒名				母語等 (使える言語)				
学年	年度当初評価		中間評価	評価(指導内容・指導方法・学習状況)等	前期(中間評価)		後期(年度末評価)	年度末評価
	発達ステージ	発達ステージ	時間		ステージ			
	習得ステップ	習得ステップ	時間	ステップ				
小1	B	B	2	・支援者に繰り返すことで、ひらがなを読むことができるようになった。	・対話による支援を得て、単語で区切りながら、短い文をゆっくりと読むことができるようになった。また、生活に関わる出来事を、2、3の単文で書けるようになった。		B	
小2	3	2	1	3	2	2		
小3								
小4								
小5								
小6								
中1								
中2								
中3								
文化的言語的に多様な背景をも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」								
「包括的なことばの発達のステージ」の各段階の特徴								
A	身近なこと・経験したこと、幼児・低学年前半の内容。対話による支援を得て、断片的に理解・表現							
B	身近なこと・経験したこと、幼児・低学年前半の内容。対話による支援を得て、おおまかに理解・表現							
C	身近なこと・経験したこと、低学年の内容。順序に沿った理解・表現、出来事作文							
D	中学生の教科学習内容、基本的概念。因果関係の理解・説明、テーマ作文							
E	高学年から中学の教科学習内容、抽象的概念。主題・要点の解釈、一貫性のある説明、ジャンル別作文							
F	中学から高校の教科学習内容、抽象的概念、実社会の話題。多角的・批判的視点からの議論・意見、分析・評価、推敲							
「日本語の習得ステップ」の各段階の特徴								
1	ごく限られた語、文字の習得の開始							
2	ごく限られた語、文字の習得の開始							
3	身近な語彙・表現、単文							
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							
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)							
6	中学生レベルの教科学習に必要な語彙・表現、談話・文章							
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							
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							

ことばの力のものさし 【小1～小2段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ確認シート

【小1～小2段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ 確認シート									
( 立 学校 ) 児童生徒名( )									
	聞く・話す			読む			書く		
	確認項目	前期	後期	確認事項	前期	後期	確認項目	前期	後期
ステップ5	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。			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・イラストが豊富なごく短い説明文(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。			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)。		
	5 高頻度の接続表現(例:～から、～て、でも)を活用して、単文や簡単な複文を用いてはば誤用なく自由に、話を続けることができる。			5 低学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。			5 「です・ます体」を使って文章を書き進められる。		
	5 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。			5 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(意味がわからぬ語の前で止まつたり、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)。			5 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、～て、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はば誤用なく自由にたくさん書ける。		
	5 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」、「木をビーって切る」)や直接引用(例:謝ってー「ごめんなさいって言って」)をよく使って話す。			5 書きながら、あるいは書いた後に、読み返したり支援者に読んでもらったりして自分の間違いに気づいて修正できる。		
	※ 音声イメージ(例:「フーって」、「木をビーって切る」)や直接引用(例:謝ってー「ごめんなさいって言って」)をよく使って話す。								
ステップ4	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。			4 幼児向けの絵本や国語(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国語(DLA(読む)の「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。			4 表記の誤用はあるが、対話文の形式を用いて(例:～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。		
	4 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!」)。			4 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。			4 カタカナがおおむね書ける。		
	※ 音声イメージ(例:「フーって、木をビーって切る」)、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。			4 助詞の特殊読み(「は」「へ」)がおおむねできる。					
				4 カタカナがおおむね読める。					
ステップ3	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。			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文字ずつのがい読みや単語で区切りながら読める。			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。		
	※ 音声イメージ(例:「フーって」、「木をビーって切る」)、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。			3 連絡帳や時間割などで毎日使うマーク(例:宿題→し、国語→こ)がわかる。			3 ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。		
				3 絵や写真を手がかりに、長音・拗音・促音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。					
				3 カタカナがいくつか読める。					
				3 ひらがな・カタカナの区別がおおむねできる。					
ステップ2	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)。			2 ひらがながいくつか読める。			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。		
	2 よく使われる定型表現を使って、日常などの様(例:朝・帰りの会の会の司会、授業や給食の挨拶)ができる。			2 支援者と一緒に／支援者に統いて1文字ずつの読みができる。			2 ひらがながいくつか書ける。		
	2 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。			2 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。					
	2 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」)、お話を言う(例:「ありがとう」)、許可を取る(例:「先生トイレ」))。								
	※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」)を表現するのにー「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	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。			1 学校で目にする日本語の文字に興味を示す。			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。		
	1 基本的な挨拶(例:「おはよう」)ができる。			1 自分の名前や学年・組など、自分に関係のある語がわかる。			1 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。		
	※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」)を表現するのにー「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。			1 日本語の読み聞かせに興味を示す。			1 書こうとする内容を絵にする場合もある。		
	1 よく耳にする単語やその一部を口にする。						1 文字に興味を示す。		
	1 質問されても答えず(沈黙)する場合がある。								
	1 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たりする。								

出典:「ことばの発達と習得のものさし ぱっとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)([https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt\\_kyokoku-000042836\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf))を加工して作成

ことばの力のものさし 【小3～小4段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ確認シート

【小3～小4段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ 確認シート									
		( 立 学校)				児童生徒名( )			
	聞く・話す		読む		書く				
	確認項目	前期	後期	確認事項	前期	後期	確認項目	前期	後期
ステップ6	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。			6 中学年向けのテキスト(やや長めでまとめてある、少しの接続や振り返名づけ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・理科の内容の説明文(DLA(読む))の「員がらなど」を、おおむね文や意味のまとまりで区切って文帳に読める。			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。		
	6 教科学習内容の基本的な概念の話(中学年レベル)を紙習の基本的な概念語彙・表現を使って話せる。			6 中学年レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。			6 口説的な表現(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→見す、など)を使いながら文章が書ける。		
	6 このような話を自然な速さで聞き取ることができる。			6 整読ができる。			6 「だ体である体」を使って文章が書ける。		
ステップ5	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。			5 基学年向けのテキスト(身近で興味のあるトピックで、短いストーリーの接続つきの物語文や、写真・イラストが書きなぐく短い説明文(DLA(読む))の「花っぽいになあれ」など)を、意味のまとまりや文節で区切しながら、ややゆっくりでも安定した速さで読める。			5 おおむね正確な表記ができる(接音・長音・拗音・偏音やひらがな・カタカナの使い分け、既習でないもののある漢字、一字下げ、句読点、引用符、助詞の「は」「を」「へ」など)。		
	5 高頻度の接続表現(例:～から、～て、でも)を活用して、單文や簡単な複文を用いてほぼ通用なく自由に、話を続けることができる。			5 基学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。			5 「です・ます体」を使って文章を書き進められる。		
	5 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。			5 文字の読み間違いに自分で気づいて訂正したり、單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つたり、戻ってきて考えてから語のまとまりで読んだり、区切り方を覚える)。			5 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、～て、でも)を幅広く使って、單文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ通用なく自由にたくさん書ける。		
	5 相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。						5 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	4 身近な場面や関心のある話題(学校や家庭での通い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、單文や簡単な複文を話せる。			4 基学年向けのテキスト(身近で興味のあるトピックで、短いストーリーの接続つきの物語文や、写真・イラストが書きなぐく短い説明文(DLA(読む))の「花っぽいになあれ」など)を、おおむね文節や單語で区切つて読める。			4 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單文で短い文章が書ける。		
	4 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)。			4 基学年レベルの漢字がいくつか読める。					
	※ 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。			4 指で文字をなぞりながら読むこともある。					
ステップ3	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・表現を使って主に單文などとか意味の通じる話ができる。			3 幼児向けの絵本や四巻(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四巻(DLA(読む))の「ことりと木のはな」など)を、かなりゆっくりでも読める。			3 対話による支援を得て、自分に関わる高頻度の語彙・表現を繰り返し使い、單文を連ねて短い文章が書ける。		
	3 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な語彙のやりとりができる(お願いをする(例:「消しゴム貸して」)、説う(例:「あそぼ。」))。			3 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。			3 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。		
	※ 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。			3 助詞の特殊読み(「は」「へ」)がおおむねできる。					
	3 カタカナがおおむね読める。			3 指で文字をなぞりながら読む。					
ステップ2	2 自分自身のことなどについて、教師や友だちなどの中身は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。」)。			2 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(「おおきなかば」)DLA(読む))の「えんそくのくのとしもの」などを、2・3文字ずつの拾い読みや単語で区切つて読める。			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。		
	2 よく使われる定型表現を使って、日直などの係(例:朝・拂りの会の会司、授業や給食の挨拶)ができる。			2 連絡帳や時間割などで毎日使うマーク(例:宿題一し、国語一こく/国)がわかる。			2 ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。		
	2 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。			2 絵や写真を手がかりに、長音・拗音・促音も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。					
	2 覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる(田んごを伝える(例:「お腹が痛い」)、お札を言う(例:「ありがとうございます」)、許可取る(例:「先生トイレ。」))。			2 カタカナがいくつか読める。					
	※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!」、両手を交えながらなんとか伝えようとする。			2 ひらがな・カタカナの区別がおおむねできる。					
ステップ1	2 ひらがながおおむね読める。								
	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。			1 学校で目にする日本語の文字に興味を示す。			1 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。		
	1 基本的な接続(例:「おはよう」)ができる。			1 自分の名前や学年・歳など自分に関係のある語がおおむねわかる。			1 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。		
	※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!」、両手を交えながらなんとか伝えようとする。			1 支援者と一緒に/支援者に読いて、1文字ずつの拾い読みができる。			1 書こうとする内容を線にする場合もある。		
	1 よく耳にする単語やその一部を口にする。			1 ひらがながいくつか読める。			1 文字に興味を示す。		
	1 質問されても答えずに、沈黙する場合がある。			1 日本語の読み聞かせに興味を示す。					
	1 指示の意味が理解できなくとも、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とも、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たりする。								

出典:「ことばの発達と習得のものさし ぱっとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)([https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt\\_kyokoku-000042836\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf))を加工して作成

ことばの力のものさし 【小5～中2段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ確認シート

【小5～中2段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ 確認シート										
		( 立 学校)				児童生徒名( )				
ステップ	聞く・話す		読む		書く				確認項目	
	確認項目	前期 / /	確認事項	前期 / /	確認項目	前期 / /				
ステップ1	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:〇仲が良い、×仲が近い)といった表現(單語や句)のパートナーが増え、これらを連切に使える。	7	7 高学年から中学生向けのテキスト(ライトノベル、慣用文、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。	7	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)といった表現のパートナーが増え、これらをおおむね連切に使える。				※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。	
	7 相手や場面に応じておおむね連切な歴語表現が使える。	7	7 高学年から中学生向けの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	7	7 高学年から中学生向けの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。					
	7 目的(例:フレゼンテーション、フォーマルな場面など)に応じて語体(普通体、です・ます体)を選択して話せる。		※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。							
	7 教科学習内容の抽象的な概念の話(高学年・中学レベル)を既習の抽象的概念語彙・表現を使って話せる。									
	7 このような話を自然な速さで聞き取ることができる。									
			6 中学年向けのテキスト(やや長めで量立てのある、少しの挿絵や振り仮名などの物語文や文章構造がはつきりした文章・イラスト・図表)が社会・理科の内容の説明文(DLA(読む)の「員がらな」など)と年齢相応のピックで、語彙・表現や文章構造が中学年レベルのテキストを、おおむね文や意味のまとまりで区切って流暢に読める。	6	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。					
			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。	6	6 中学年レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	6	6 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、連体修飾語(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:行って一行き、見ないで一見す、など)を使いながら文章が書ける。			
ステップ2	6 教科学習内容の抽象的な概念の話(高学年・中学レベル)を既習の基本的な概念語彙・表現(中学生レベル)で代用して話せる。	6	6 このような話を少しゆっくりの速さで聞き取ることができる。	6	6 黙読ができる。	6	6 「だ体、である体」を使って文章が書ける。		※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。	
ステップ3	5 身近な場面や关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。		5 日常で用いられる幅広い語彙や單文・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」、年齢相応のピックで、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。	5	5 おおむね正確な文記ができる(發音・長音・拗音・仮名やひらがな・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)。				※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。	
	5 高頻度の接続表現(例:～から、～て、でも)を活用して、單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。		5 5 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。	5	5 「です・ます体」を使って文章を書き進められる。					
	5 身近なことや关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。		5 5 ※母語での読む力が高い場合、誤認の方がよく理解できたり、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。	5	5 自分自身によって身近な場面や聞けるある話題について、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、～て、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。					
	5 相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。				5 5 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付いて修正できる。					
	5 ※日常的な語彙・表現を使うなどして、概念語彙・表現を補つて話すことがある(例:「地球が汚染される」を表現するのに「地球が大変になる」)。				5 5 ※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	4 身近な場面や关心のある話題(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、單文や簡単な複文で話せる。	4	4 身近なトピックについて、日常で用いられる語句や單文、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、おおむね文節や單語で区切りながらゆっくり読める。	4	4 4 お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、簡単な複文を組み合つて、単文で短い文章が書ける。				※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、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。	
	4 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)。	4	4 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。	4	4 4 ※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を自由に書ける。					
	4 ※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。	4	4 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つたり、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)。	4	4 4 指で文字をなぞりながら読むこともある。					
ステップ3	3 身近な場面や关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)があつても、既習の基本的な語彙・表現・文型を使って、主に單文でなんとか意味の通じる話ができる。	3	3 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單文で書かれた、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、おおむね文節や單語で区切りながら読める。	3	3 3 対話による支援を得て、自分に問われる高頻度の語彙・表現を繰り返し使い、單文を連ねて短い文章が書ける。				※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、單文を連ねて文章が書ける。	
	3 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。	3	3 3 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。	3	3 3 ※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、單文を連ねて文章が書ける。					
	3 (お題)をする(例:「消しゴムを貸してください」)、説う(例:「一緒に帰ろう」)。		3 3 長音・拗音・仮名を含むひらがな・カタカナで書かれた日常的な単語がおおむね読める。	3	3 3 助詞の特殊読み(「は」「へ」)がおおむねできる。					
	3 ※指しやジェスチャー、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。		3 3 指で文字をなぞりながら読む。							
ステップ2	2 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、単語や友だちなどのゆっくりはつきりした質問に、既習の語彙・表現や文型を使って答えることができる。	2	2 いくつかの既習の定型表現や単語、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「カブと水」と「カブと水」などを、2～3文字ずつの長い読みや単語で区切りながら読める。	2	2 2 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。				※母語での書く力が高い場合、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。	
	2 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。	2	2 長音・拗音・促音をのぞきひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。	2	2 2 長音・拗音・促音をのぞきひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。					
	2 覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる(困ったことを伝える例:「お腹が痛い」、お礼を言う例:「ありがとうございます」と、許可を取る例:「先生トイレに行ってもいいですか?」)。	2	2 カタカナがいくつか読める。	2	2 2 カタカナがいくつか読める。					
	2 ※指しやジェスチャー、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」、母語を交えながら伝えるようとする。									
ステップ1	1 自分自身のことなど(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つきりした質問に、限られた単語で答えることができる。	1	1 自分の名前や学年・組、校名など、自分に関係のある語がおおむねわかる。	1	1 1 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。				出典:「ことばの発達と習得のものさし ぱっとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)( <a href="https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf">https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf</a> )を加工して作成	
	1 基本的な接続(例:「おはよう」)ができる。	1	1 連絡帳や時間割などで毎日使うマーク(例:宿題一宿、国語一国)がわかる。	1	1 1 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なすとする。(例:かんとり(country))					
	1 ※指しやジェスチャー、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」、母語を交えながら伝えるようとする。		1 1 支援者と一緒に、支援者に読みて、1文字ずつの長い読みができる。	1						
	1 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。		1 1 ひらがながおおむね読める。							
	1 周りの状況に合わせて行動する(例:教科書を取り出す)。		1 1 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。							
ステップ1	1 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促進したりする(例:「もう一度」)。	1								

出典:「ことばの発達と習得のものさし ぱっとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)([https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt\\_kyokoku-000042836\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf))を加工して作成

ことばの力のものさし 日本語固有の知識・技能の習得ステップ確認シート (中3～高校段階)

【中3～高校段階】日本語固有の知識・技能の習得ステップ 確認シート			
( 立 学校)			
確認項目	聞く・話す	読む	書く
	前期 / 後期	確認事項	前期 / 後期
ステップ8	8 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(中學・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。	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。	8 抽象的な概念語彙・低頻度語彙・漢語などを使って中学生・高校生レベルの説明文や論説文、論説文、創造的な作品などを書ける。
	8 このような話を自然な速さで聞き取ることができる。	8 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。	8 書きこぼらしい表現や文法(身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。
ステップ7	7 高学年から中學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)、例〇仲が良い、×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。	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。	7 高学年から中學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。
	7 相手や場面に応じておおむね適切な敬語表現が使える。	7 高学年から中學レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	7 高学年から中學レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きこぼらしい文章が書ける。
	7 目的(例 プレゼンテーション、フォーマルな場面など)に応じて話題(普通体、です・ます体)を選択して話せる。	※母語での読み力が高い場合、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。	※母語での書き力が高い場合、誤用があつても書きこぼらしい文章が書ける。
	7 教科学習内容の抽象的な概念の話(高学年・中學レベル)を既習の抽象的な概念語彙・表現を使って話せる。		
	7 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	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。	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・裏表紙つきの社会・理科の内容の説明文(DLA(読む))の「貢がる」など)や年齢相応のトピックで、語彙・表現や文章構造が中學年レベルのテキストを意味のまとまりや文節で区切って流暢に読める。	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。
	6 教科学習内容の抽象的な概念の話(高学年・中學レベル)を既習の基本的な概念語彙・表現(中學年レベル)で代用して話せる。	6 中学年レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	6 口語的な表現(例 ちょっと、すごい)が混ざることもあるが、中學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 小物が好きな人、食べたことがない料理)や書きこぼらしい文章体(例 行って一行き、見ないで一見す)などを使いながら文章が書ける。
	6 このような話を少しづつりの速さで聞き取ることができる。	6 黙読ができる。	6 「だ体・である体」を使って文章が書ける。
ステップ5	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。	5 日常で用いられる幅広い語彙や單文・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「あつまること」や、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しながら、ややゆっくりでも安定した速さで読める。	5 おおむね正確な表記ができる(換音・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)。
	5 高頻度の接続表現(例 ～から、～て、でも)を活用して、單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。	5 低学年レベルノ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。	5 「です・ます体」を使って文章を書き進められる。
	5 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。	※母語での読み力が高い場合、默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。	5 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、～て、でも)を幅広く使って、單文や重文、簡単な複文などを用いて文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。
	5 相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。		5 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。
	5 漢字・單文の語彙・表現を使いつけて、概念語彙・表現を補つて話すことができる(例「地球が汚染される」を表現するのに→「地球が大変になる」)。		※母語での書き力が高い場合、文法や語彙の選択・誤用があるが、單文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。
ステップ4	4 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、單文や簡単な複文で話せる。	4 身近なトピックについて、日常で用いられる語句や單文・基本的な複文で書かれた、イラストや写真が中心の短いテキストを、おおむね文節や単語で区切りながらゆっくり読める。	4 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、單文や重文、簡単な複文を用いた文章が書ける。
	4 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)。	4 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。	※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。
	※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・表現の不足を補つて話すことがある。	4 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(意味がわからぬ語の前で止まったり、戻ってきて考えながら語のまとまりで読んだり、区切り方を変える)。	
ステップ3	3 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)があつても、既習の基本的な語彙・表現・文型を使って、主に單文でなんとか意味の通じる話ができる。	3 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單文で書かれた、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。	3 自分自身にと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、單文を連ねて文章が書ける。
	3 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な最低限のやりとりができる。	3 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みれる。	
	3 指示しやジェスチャー、指示語、母語を活用して、語彙・表現の不足を補つて話すことがある。	3 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。	
		3 助詞の特殊読み(「は」「へ」)がおおむねできる。	
		3 指で文字をなぞりながら読む。	
ステップ2	2 自分自身のことなど(家族の構成、好きなもののこと、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くつりはっきりした質問に、既習の語彙・句や單文、よく使われる表現を使って答えることができる。	いくつかの既習の定型表現や語句・慣用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「ガラスと水さじ」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。	2 モデル文を参考にして、自分自身にとて身近な話題(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。
	2 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。	2 長音・拗音・促音をのぞひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。	
	2 覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる(同じことを伝える[例「お腹が痛い」]、お礼を言う[例「ありがとうございます」]、許可を取る[例「先生トレイに行っていいですか?」])。	2 カタカナがいくつか読める。	
	※指さしやジェスチャー、指示語(例 これ)、会話表現(例「朝に歯を食べる」)を表現するのに→「いいただきます」)、母語を交えながらなんとか伝えようとする。		
ステップ1	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くつりはっきりした質問に、頼られた単語で答えることができる。	1 自分の名前や学年・組・校名など、自分に関係のある語がおおむねわかる。	1 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。
	1 基本的な挨拶(例「おはよう」)ができる。	1 連絡帳や時刻表などで毎日使うマーカー(例宿題→宿・国語→国)がわかる。	1 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くことができる。(例:かんどうり(country))
	※指さしやジェスチャー、指示語(例 これ)、会話表現(例「朝に歯を食べる」)を表現するのに→「いいただきます」)、母語を交えながらなんとか伝えようとする。	1 支援者と一緒に/支援者に統いて、1文字ずつの拾い読みができる。	
	1 囲りの状況を見たり、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。	1 ひらがながおおむね読める。	
	1 囲りの状況に合わせて行動する(例:教科書を取り出す)。	1 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。	
※指さしやジェスチャー、指示語(例 これ)、会話表現(例「朝に歯を食べる」)を表現するのに→「いいただきます」)、母語を交えながらなんとか伝えようとする。	1 開いた内容を確認するときに教師や友だちが言つ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促せたりする(例「もう一度」)。		

出典「ことばの発達と習得のものさし ぱっとわかるまるわかりガイド」(文部科学省)([https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt\\_kyokoku-000042836\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf))を加工して作成

# ことばの力のものさし

## 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）の発達ステージ確認シート

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 確認シート													
日本語と母語のうち、より高いほうの力で、おおまかに捉える					( 立 学 校 年 )		児童生徒名( )						
ステージ	聞く・話す			読む			書く						
	年齢枠	確認事項	前期 後期	年齢枠	確認事項	前期 後期	年齢枠	確認事項	前期 後期				
ステージF 【評価・発展】期	高校 中3段階	中学生から高校生向けの文書作品において、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。		高校 中3段階	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旨を的確に理解できる。		高校 中3段階	書く前に、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことを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。					
		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。			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旨を的確に理解できる。			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。					
		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。			理解を深めるために、高度な読み解き技術（EFL）を活用できる（ステージF-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）。			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。					
ステージE 【抽象】期	高校 中3段階	テキストに關連して、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。		高校 中3段階	テキストに關連して、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。		高校 中3段階	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。					
		小学校高学年から中学生の教科学習内容（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。			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、作品の主旨を理解できる。			目的に応じて、必要な資料を適切に引用し、客観的な論調を示したり、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。					
		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。			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、要旨を理解できる。			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造的な作品（ショートストーリーや物語・詩など）が書ける。					
		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。			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。			書く前に、ペアやグループでの話し合いなどを通して、笑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。					
ステージD 【因果】期	中2・小5段階	論理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。		中2・小5段階	理解を深めるために、豊富な読み解き技術（EFL）を活用できる（ステージF-E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）。		中2・小5段階	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）。					
		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。			目的に応じて文脈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。			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を入った説明文がおおむね書ける。					
		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、因果関係を含めて説明できる。			小学校中学年向けの物語文・説明文において、段落の關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。			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。					
		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。			理解を深めるために、さまざまな読み解き技術（EFL）を活用できる（ステージF-E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、図表や目次・目次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、強いはのこぎの力を活用する）。			自分の経験をもとに読み手に訴える創造的な作品（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C 【順序】期	小4・小3段階	集めた情報を示しながら、授業で発表できる。		小4・小3段階	テキストに關連して、複数の文化の類似点・相違点を考えることができる。		小4・小3段階	書く前に、仮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。					
		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。			図心のある話題について本を自分で選ぶことができる。			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。					
		自分に關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。			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、大変な内容を順序にそって最後まで理解できる。			書いた後に、仮されれば、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。					
		身近なことや経験したことに関する学習内容についての話しあいの場で、教師や友達の話を聞いて発言できる。			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。			段落の關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B 【イマココから順序】期	小2・小1段階	身近なことや経験したことに関する学習内容についての話しあいの場で、教師や友達の話を聞いて発言できる。		小2・小1段階	理解を深めるために、いくつかの読み解き技術（EFL）を活用できる（ステージA, Bに加えて、語の内でイメージ・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）。		小2・小1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。					
		自分が聞きたいことを質問できる。			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めることができる。					
		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。			自分で好きな本を選ぶことができる。			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、順にうかんだことを順序にそっておおまかに書きすめることができる。					
ステージA 【イマココ】期	小2・小1段階	身近なことや経験したことに関する学習内容についておおむね理解し、ひとと程度の感想が言える。		小2・小1段階	理解を深めるために、限られた読み解き技術（EFL）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）。			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、順にうかんだことをひとつずつ、語・句・文にしていくことができる。					
		自分が聞きたいことを質問できる。			幼児・小学校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。			読み返す。					
		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、覚えている場面を断片的に話せる。			理解を深めるために、限られた読み解き技術（EFL）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）。			読み返す。					
ステージA 【イマココ】期	小2・小1段階	対話による支援を得て、よく簡単な質問（例：誰が、何が/を、どんな/どうした、など）に答えられる。		小2・小1段階	おしゃべりや写真から意味や内容を推測しようとするなど、読み解き技術を使い始める。			読み返す。					
		自分が聞きたいことを質問できる。			絵本や図鑑で好きな箇所を赤すことができる。			読み返す。					
ステージ		聞く・話す	前期 後期	読む			前期 後期	書く	前期 後期				
思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の発達ステージ（日本語と母語の4技能の中で一番高いステージ）													
出典：「ことばの力のものさし」ばとわかるまるわかりガイド（文部科学省）（ <a href="https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf">https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_01.pdf</a> ）を加工して作成													

# ことばの力のものさし

## 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）の発達ステージ確認シート

聞く・話す				読む			
ステップ	確認項目	前期	後期	ステップ	確認項目	前期	後期
8	教科書内容の抽象的な概念の話、実社会に開かれた言語の話など(中学・高校レベル)を概観の抽象的な概念語彙・表現を幅広く使って話せる。	/	/	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	このような話を自然な速さで聞き取ることができる。				中学生から中学レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
	高等学校から大学レベルの概観の抽象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:〇物が良い、×物が弱い)といった表現(單語や句)のレパートリーが覚え、これを適切に使える。				高校生から中学レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
	相手や場面に応じておおむね適切な単語表現が使える。				※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。		
	目的(例:プレゼンテーション、フォーマルな場面など)に応じて話題(普通話、です・ます体)を選択して話せる。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	教科書内容の抽象的な概念の話(高学年・中学校レベル)を概観の抽象的な概念語彙・表現を使って話せる。				中学生から中学レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
	このような話を自然な速さで聞き取ることができる。				高校生から中学レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
6	様々な接続表現や接続などを用いて、まとまり(軽量性)がある話ができる。			6	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	教科書内容の抽象的な概念の話(高学年・中学校レベル)を概観の抽象的な概念語彙・表現(中学校レベル)で代用して話せる。				中学生から中学校レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
	このような話を少しゆっくりの速さで聞き取ることができる。				※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。		
	身近な場面や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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	高頻度の接続表現(例:から、て、で)を活用して、單文や簡単な複文を用いて随時選択なく自由に、話を続けることができる。				中学生から中学校レベルの概観の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。		
	身近なことや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。				※母語での読む力が高い場合、音読が流暢でなくとも、このレベルのテキストを読んで理解できる。		
5	相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。			5	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	日常的な話・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「地球が汚染される」)。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	身近な場面や心のある話題(学校や家庭での過去の活動や個人の経験など)について、概観の語彙・表現・支文を使って、單文や簡単な複文でできる。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	身近なことや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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
4	日常的な話・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「地球が汚染される」)。			4	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	身近な場面や心のある話題(学校や家庭での過去の活動や個人の経験など)について、概観の語彙・表現・支文を使って、單文や簡単な複文でできる。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	身近なことや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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	相手や場面に応じて、「です・ます体」が使える。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
3	簡単な表現、言い回し(例: 楽器を演奏する=一楽器をやる)や単語を活用して、語彙・表現の不足を補って話すことがある。			3	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	身近な場面や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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
	身近な場面や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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
2	身近な場面や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。			2	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	身近な場面や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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
1	身近な場面や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。			1	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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。	/	/
	身近な場面や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。				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(添付)の「本の東西」など))を文や意味のまとまりで切って、安定した速さで読むに該する。		
2025年4月 文部科学省発行「ことばの発達と習得のものさし」はとくわかるわかるわかりガイド)参照							

書く				ステップ	
ステップ	確認項目	前期	後期	ステップ	
8	抽象的な概念語彙・低頻度語彙・複雑語を使って中学生・高校レベルの説明文や論説文、論説文、創作的文作品などを書ける。	/	/	【中3～高校段階】 日本語固有の知識・技能の習得ステップ 確認シート	
	書きとばらしい表現や文法(文名詞や名詞句の活用など)、及び演説的な表現技術(比喩など)を使用して文章が書ける。				
	複語などの相手や場面に応じたことばを選び適切に使い文章が書ける。				
	高学年から中学校レベルの概観の抽象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す。これをおおむね理解できる。				
	高学年から中学校レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・複雑語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書くことのできる。				
	※母語での書く力が高い場合、誤用があっても書きとばらしい文章が書ける。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
6	日常的な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。			市立 学校 年 組	
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
5	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
4	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
3	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
2	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
1	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
	身近な場面や心のある話題(例:「お母さん、お風呂に入らせてもらいたい」といってお風呂に入る)を表現することができる。				
モチベーションにして、自分で自分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)についていくつかおもがける。					
1 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。					
1 単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))					

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—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	地域の幼稚園卒園後に現在の小学校入学		

ステージ×ステップ



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

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)	<input checked="" type="checkbox"/> 日本語(2人) <input checked="" type="checkbox"/> 聞く・話す	<input checked="" type="checkbox"/> 母語(4人) <input type="checkbox"/> 読む	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。

実践ガイド掲載ページ

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	<input type="checkbox"/> 聞く・話す	<input type="checkbox"/> 読む	<input checked="" type="checkbox"/> 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 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人たち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人たち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たちが描いた絵から、好きな絵を選ぶ（資料①）	○世界の子どもも美術館として絵画を紹介する。つながりのある国の人たち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 • 各自分が好きな「音（声）」3つ使ってお話をつくり、発表する	◇ 世界の子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する

### 子どもの様子＆実践者の気づき

目の前の「世界の子ども美術館」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 B 4 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くるまにのって海へいきました。くるくると車のい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、サブーンと言っています。そいたら、2人のしないひとがいました。ぼくは、酔っ払ひ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。たのしかったのもう一回してみようともいました。おしまい。

資料③ C 4 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C 4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、C 4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。

実践者 江口 修三(広島県呉市立白岳小学校 教諭・国際教室担当)  
報告書・実践記録集No.14

## 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



## 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)	<input type="checkbox"/> 日本語 <input type="checkbox"/> 聴く・話す	<input checked="" type="checkbox"/> 母語（ポルトガル語） <input type="checkbox"/> 読む	<input checked="" type="checkbox"/> 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けの日々からのストレスのなかで、もがいている生徒もある。

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
✓			

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。

### 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:F 4)		
目標に向けた重点活動	<input checked="" type="checkbox"/> 聞く・話す	<input type="checkbox"/> 読む	<input type="checkbox"/> 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、自然な表現で少しづ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	<p>〈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</p>	<p>〈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</p>	<p>☆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</p> <p>★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</p>
4~14 活動A 4. 5. 7. 9. 11. 13 計6時	<p>〈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</p>	<p>〈前半〉 • 生活記録を見ながら、支援を受けて話を広げる • 広げた話をもう一度話す 〈後半〉 • 日本語の本を1冊読む</p>	<p>☆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の文で日記に書く ☆日本語の文章を音読する</p> <p>★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</p>

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 ★担任のコメントに关心を持ち、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、週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、持っていました。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。さうありました。いち、たまねぎない。だから、いちれつに、となりに行きました。たまねぎある、でもケチャップない。となりマスターある、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、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)。大変かったです。大変でした。

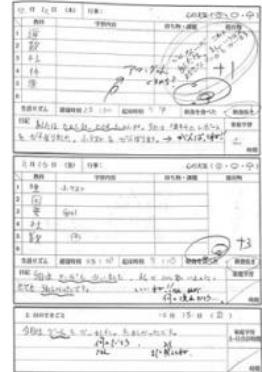
資料① 週にあった出来事を話した生徒の発話を文字起こしした文

## 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な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。

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なりました。



資料② 最近の生徒の生活記録

## 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るようになりました。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ていったのです。

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。

実践者 重井 アマンダ ジメネス (静岡県浜松市立入野中学校 バイリンガル支援者)  
報告書・実践記録集No.37