

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

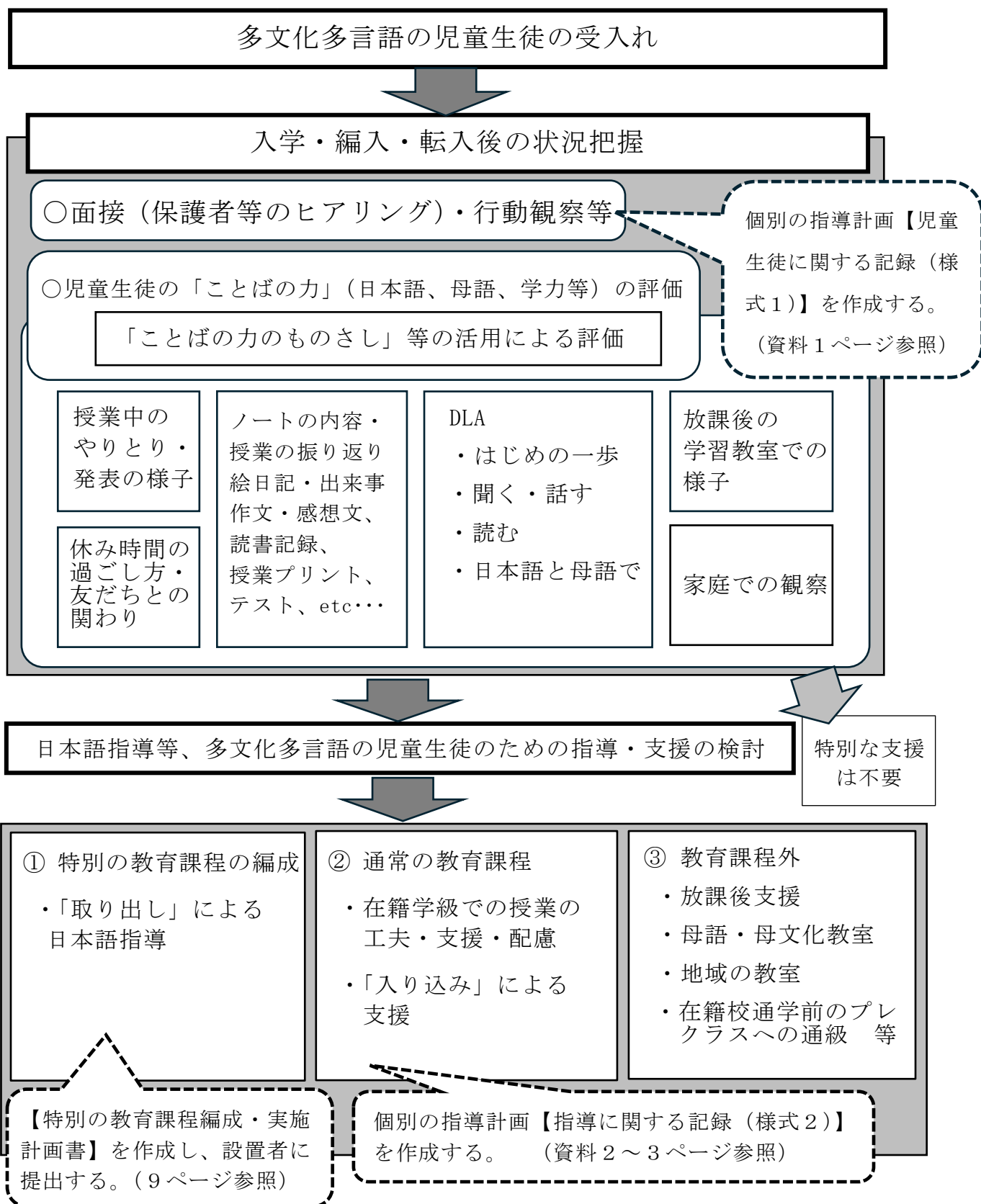
文化的・言語的に多様な背景をもつ外国人児童生徒等（以下「多文化多言語の児童生徒」）に適切な教育を提供するためには、年齢や来日年齢、滞日期间に加え、さまざまな要因を多角的かつ包括的に把握することが大切です。具体的には、児童生徒自身の性格や知識、学力、母語の力といった個人的な要因、家庭での言語選択を含む養育環境、来日前と現在の家庭や学校での学習環境、更に学校や地域コミュニティにおける、文化的・言語的に多様な人々の受入れ状況等が挙げられます。文部科学省『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』（P.25）には、把握すべき事項として次の8項目が示されています。

1. 来日年齢と滞日期间
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DLA」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		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		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			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			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2年生:E2～3のケース）

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						中3～高校の 目安																				
	読む																										
7	書く											小5～中2の 目安															
	読む																										
6	書く																3ヶ月後の目 標を一段階上 のステップに 設定										
	読む																										
5	書く																					小1～小2の 目安					
	読む																										
4	書く																										日本語で、身近な基 本的な語彙・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
	読む																										
3	書く																										目標
	読む																										
2	書く																										現在の力
	読む																										
1	書く																										現在の力
	読む																										
	書く																										覚えたばかりの決まっ た形を使ってやりとり ができる
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										
	読む																										
	書く																										

【「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〈はじめの一步〉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

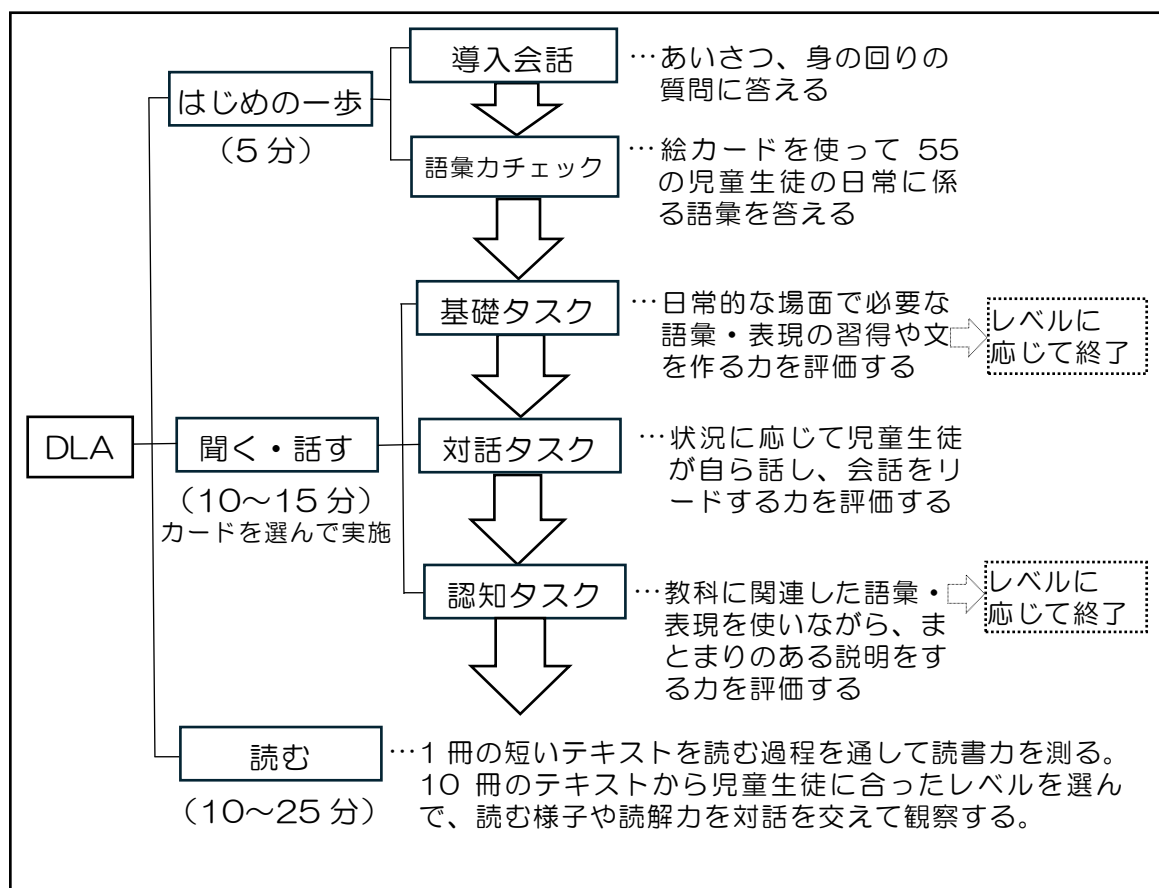
【中高学年の例】

- ・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 D L A の構造

改訂版 D L A は〈はじめの一步〉と〈聞く・話す〉〈読む〉から構成されています。
 〈はじめの一步〉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 D L A」（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

DLA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。

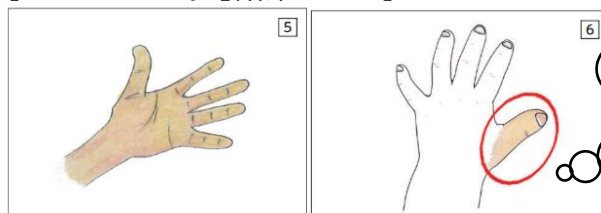
【「導入会話」の設問】

導入会話	
①初対面のあいさつ：	こんにちは。私は、(自己紹介)です。
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。	これから、〇〇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。
	① 名前を教えてください／名前は何か。 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。

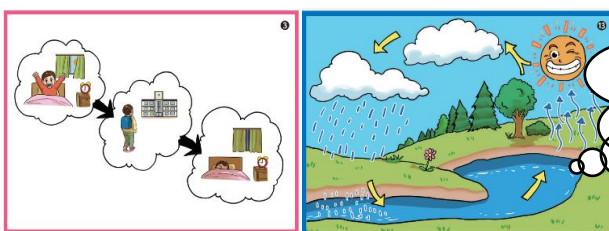
正面に向き合わずに、机の角を挟んで座ります。そうすることで、児童生徒とカードや空間を共有し、威圧感の軽減につながります。

【「はじめの一步」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、ゆっくり繰り返し返します。それでも分からない場合は、短い、易しい言い方に変えても大丈夫です。

【「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／名前は何か」	☐	
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 「はじめの一步」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・話すについて、何ができる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	☐ よくできる ☐ できる ☐ 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	☐ よくできる ☐ できる ☐ もう少し
流暢さ	やりとりが自然なめらかである	☐ よくできる ☐ できる ☐ もう少し
話す態度		
話す態度	自分から進んで発音し、会話をリードできる	☐ よくできる ☐ できる ☐ もう少し
語彙		
日常語彙	身近な日常語彙・表現が使える	☐ よくできる ☐ できる ☐ 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)	☐ よくできる ☐ できる ☐ 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DLA」(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	指導期間		

- 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。