

## 多文化多言語の子どもの教育を考える —「ことばの力のものさし」を活用した 見取りから実践へ—

櫻井千穂 (大阪大学)



1

## 子どもと大人の(第二)言語習得の違い

	子ども	大人
求められる熟達度	認知発達・(教科)学習を支える言語としての熟達度	目的による: 外国語科目として、生活・仕事で使う言語としての熟達度
習得順序	聞く→話す→読む→書く *この4つに大きな差	聞く・話す・読む・書くが同時に (or 読む・書くが先に) 伸びる
学習の方法	豊かな体験・活動を通して、ことばを使いながら覚える (大人への指導法が使えない)	文型・文法が理解できる 母語に翻訳しながら理解できる
母語	使わないと忘れる 読めない・書けないのが普通	母語を忘れる事はない
思考力・知識の獲得	思考力や知識と一緒に伸びる 必要がある	母語で得た知識を使える
アイデンティティへの影響	強く影響: 社会・学校からのプレッシャーがあり、「できない子ども」とみなされやすい	子どもほどの影響はない

ラベルとしての言語ではなく、内容を伴った「ことば」と「こころ」を育む

2

## 理論基盤1: 言語能力の3側面

会話の流暢度  
Conversational fluency

- 日常場面で話す力
- いつも使う簡単な文法や語彙
- 母語場合は5歳くらいまでに発達
- 習得に1~2年

自然習得が進む環境づくりが重要!

弁別的言語能力  
Discrete language skills

- 日本語のルール (文字, 音, 文法知識)
- 学習または実体験により習得
- 習得に2年くらい

「日本語指導」 = 「これ」と思われるがちだが、指導の効果は限定的

教科学習言語能力  
Academic language proficiency

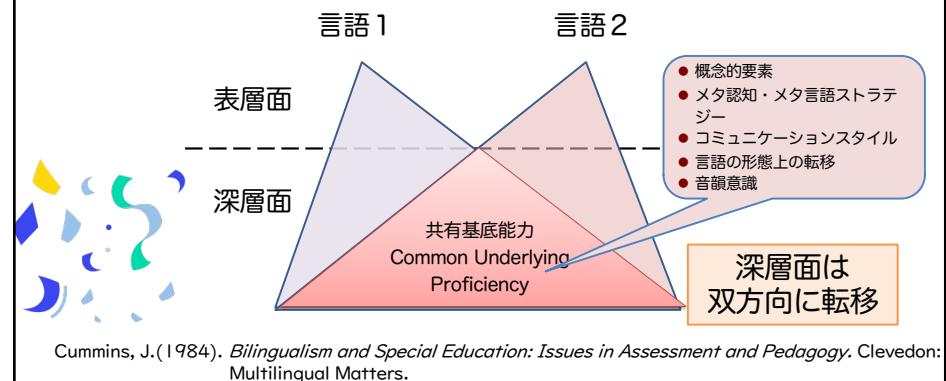
- 学年に応じた概念 (教科内容など) とことばの理解と使用
- 日常会話でほぼ聞かない低頻度の語彙、複雑な構文、抽象表現
- 習得に5年以上 (8歳以前の移動では7-10年)

最も重要。概念的要素・ストラテジーは複数言語間で転移する  
→伸びには多読が必須

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*.  
LA, CA: California Association for Bilingual Education.

3

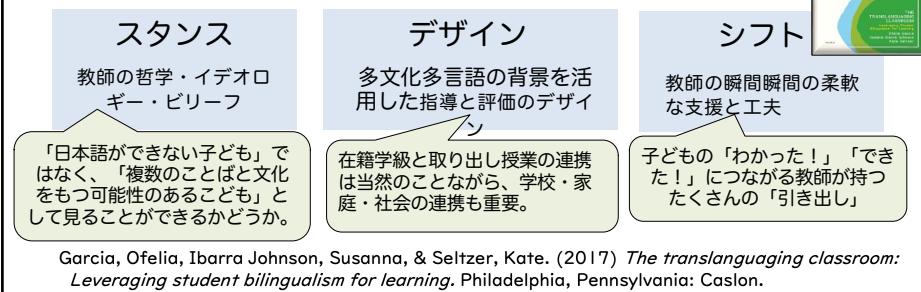
## 理論基盤2: 二言語相互依存説



4

## 理論基盤3：トランスランゲージング教育論

- 教育実践の中で全ての言語レパートリーを「戦略的に」活用する。
- 全ての言語レパートリーを柔軟に使用することを認め、促進することが子どもの全人的発達と社会公正につながる（日本語至上主義に対する対抗）



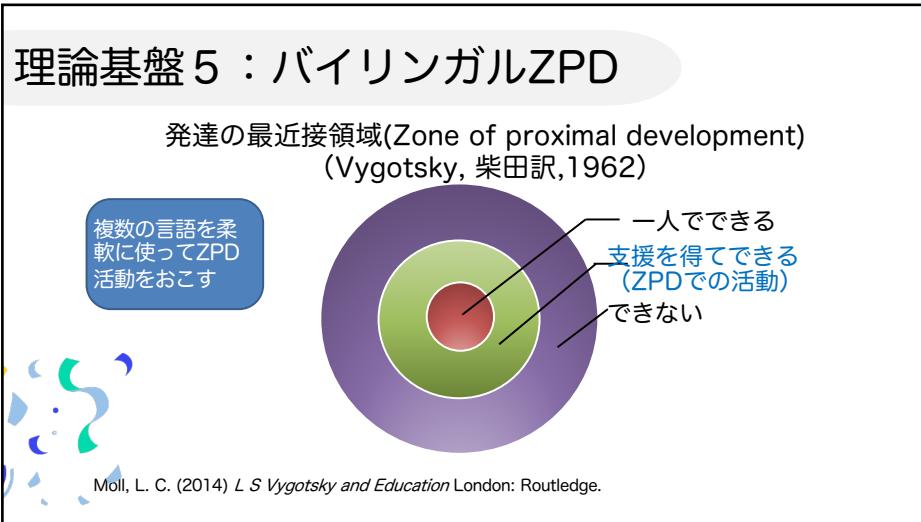
5

## 理論基盤4：トランスランゲージング教育論



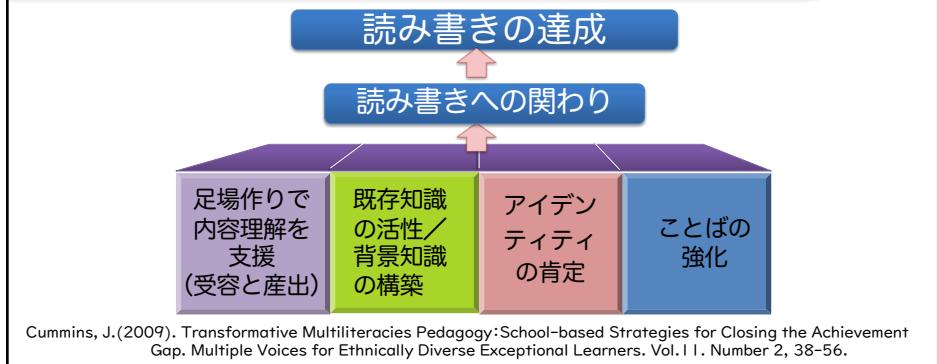
6

## 理論基盤5：バイリンガルZPD



7

## 理論基盤6：マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み



8



## 「ことばの力のものさし」

- 小学校から高校段階の多文化多言語の子どもを対象
- 年齢に伴う発達を支えることばの力を捉える
- 一人ひとりの子どもに応じた学習・指導計画を立てるため評価  
→ 過去から現在にかけて、環境を含めた子どもの実態を見取り、未来につなげるための評価の枠組み

9

「ことばの力のものさし」とDLA, その他の見取り・評価方法との関係

### 「ことばの力のものさし」

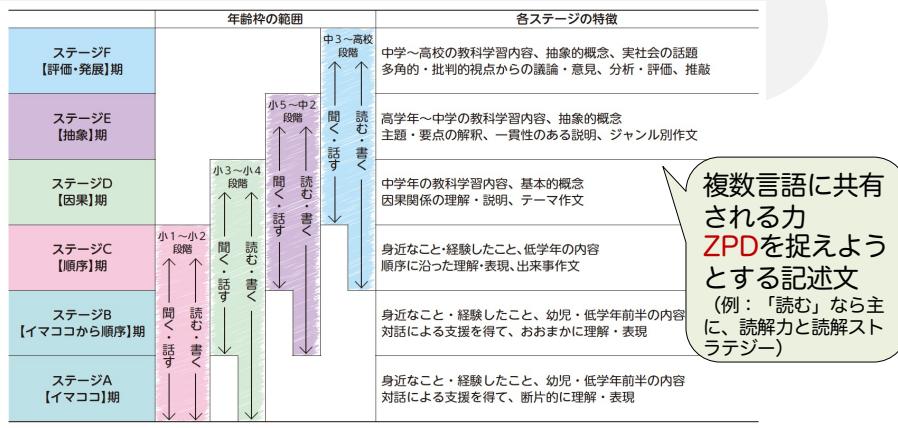
授業中のやりとり・発表の様子	ノートの内容・授業の振り返り 絵日記・出来事作文・感想文、読書記録、授業プリント、テスト、etc	DLA ・はじめの一歩 ・聞く・話す ・読む ・日本語と母語で ＊JSL評価参照枠
休み時間過ごし方・友だちとの関わり		放課後の学習教室での様子 家庭での観察

「ことばの力のものさし」→ことばの力の実態を見取るための評価の枠組み

「DLA」→様々な見取り方・テスト  
アセスメントのうちの一つ  
気づきにくい「子どものできる姿」が  
見える！指導力もアップ！

10

## 包括的なことばの発達ステージ



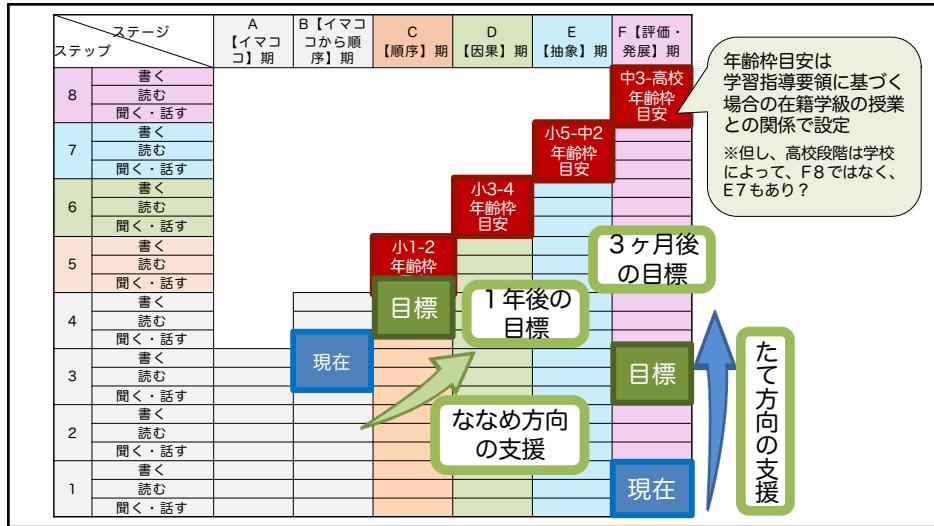
11

## 日本語の習得ステップ

	小1～小2段階	小3～小4段階	小5～中2段階	中3～高校段階
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	

「読む」なら  
・テキストレベル  
・音読行動  
の面から記述  
→日本語で書かれたテキストを読むことで習得できる力

12



13

## 指導・支援につなげるための見取り

ポイントは「立体的」に見る！



「点」で見ては  
いけません！

多角的な観点から要因を分析し、  
それらをつなげて統合的に解釈する

14

## 多文化多言語の子どもの発達と環境

いろいろな要因が影響する

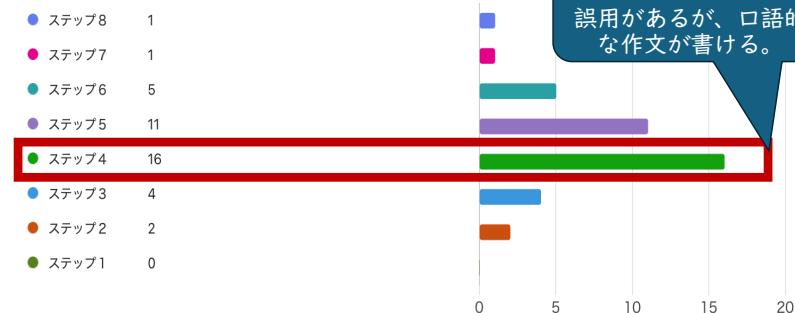
今何歳か、何歳で来たか、日本にきて何年か



15

## 事前課題より:想定されるステップ<書く>

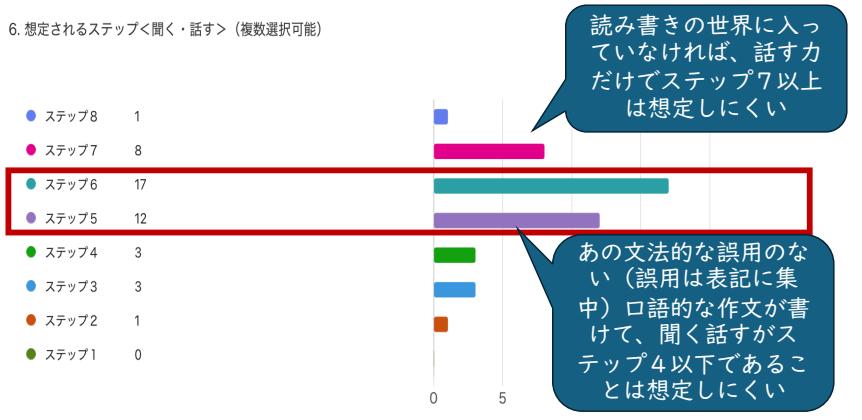
10. 想定されるステップ<書く> (複数選択可能)



20

## 事前課題より:想定されるステップ<聞く・話す>

6. 想定されるステップ<聞く・話す> (複数選択可能)



22

## 事前課題より:想定されるステップ<読む>

8. 想定されるステップ<読む> (複数選択可能)

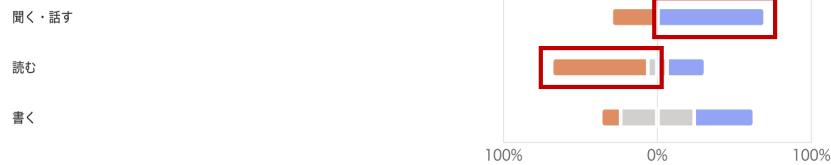


24

## 事前課題より:ステージを見るべき技能

3. どの言語・どの技能でステージを評価しようと思うか(全ての性能を選択オプションはあります)、一番高い性能、言語を見出さなければなりません

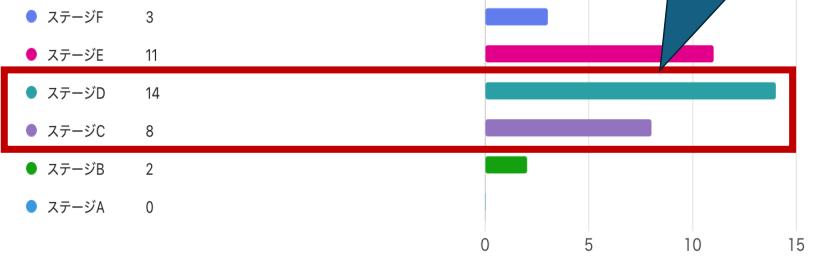
日本語 母語 両言語で評価



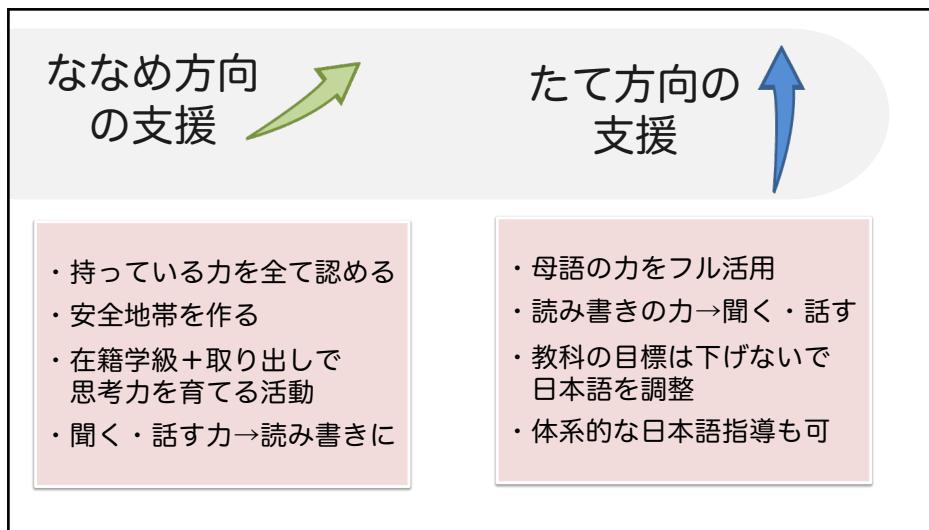
26

## 事前課題より:想定されるステージ

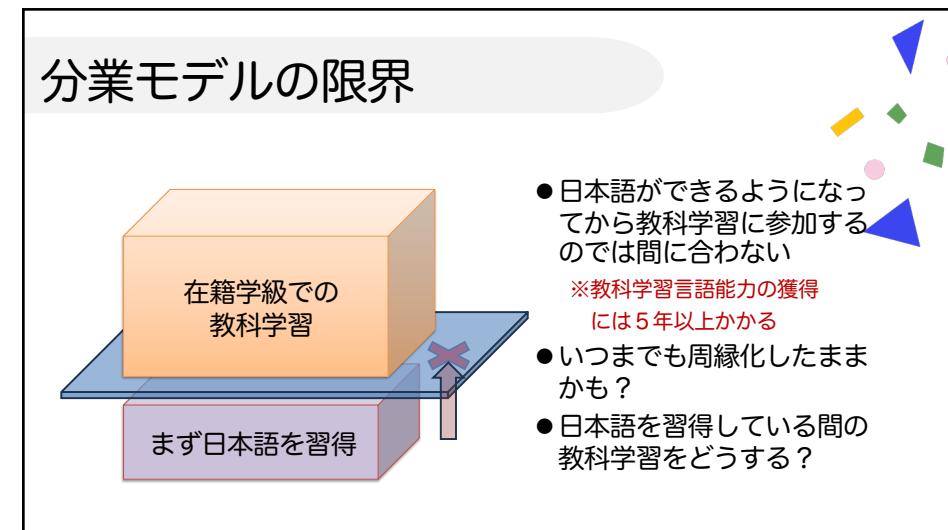
4. 想定されるステージ (複数選択可能)



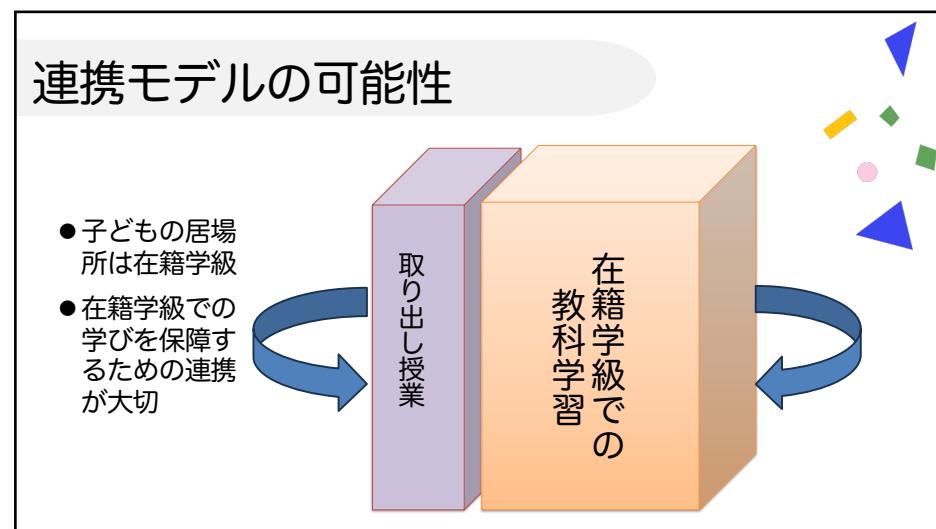
27



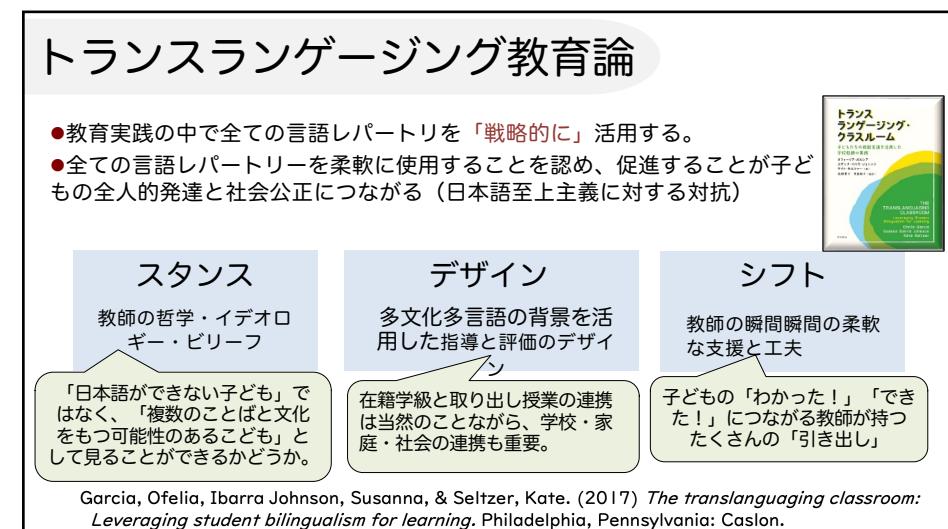
32



33

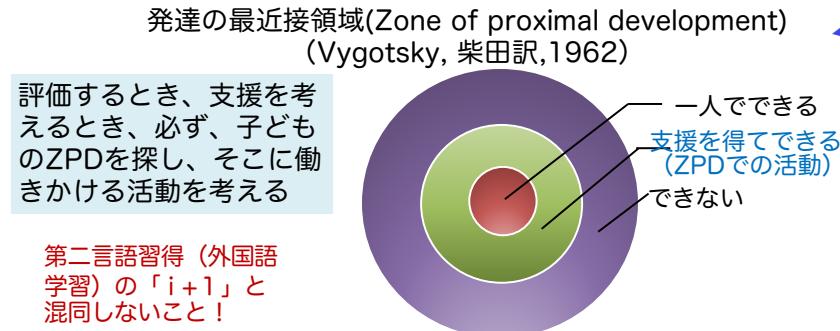


34



35

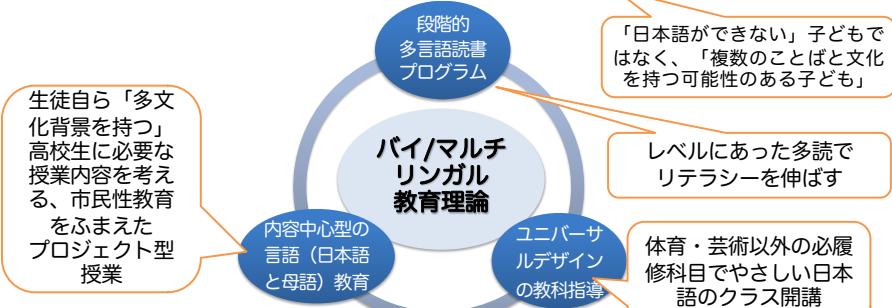
## バイリンガルZPD



36

## 大阪わかば高校での実践例：多文化アイデンティティ・カリキュラム

### 複数言語「で」多角的・包括的に評価



37

## 大阪わかば高校での実践例：市民性教育を踏まえたプロジェクト型日本語学習

- 高校で学ぶべき内容を生徒自らが考え、カリキュラムづくりに参画。
- 自分の生活・興味関心へ ⇌ 学習指導要領・教科書の内容を比較し、自分たちと後輩、他の学校のCLD生徒のために、学ぶ内容を考える。

単元	プロジェクト
生徒によるカリキュラム作成	高校生が学ぶべき内容ベスト3 (グループプレゼン)
環境問題	学校でできるSDGs啓発ポスター (1分間プレゼン)
情報リテラシー	ネット問題に関するアンケート、ポスター発表会
生きやすい日本をめざそう	区長への提案書作成
外国人住民	行政文書をやさしい日本語へ！
難民・平和問題	トランスランゲージング・ディベート
ものの見方・伝え方	「羅生門」専門家なりきりパネルディスカッション 私の羅生門論リーフレット作成

甲田葉津美・田川ひかり (2023) 「高等学校における外国につながる生徒への言語教育の実践報告—大阪わかば高校での取組みから—」『日本語教育』185, 1-14

38

## 参考資料

東京外国语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 (2023)  
「2022(令和4)年度文部科学省委託事業「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」報告書」

### 第一部 提案編：

外国人生徒等の「ことばの力」を公正に捉える  
2-2大阪府立大阪わかば高校の実践

<https://www.tufts.ac.jp/institutions/cemmer/NEWS/itaku/20230411.html>

39

## グループ課題

みんなの現場で  
大阪わかば高校での実践のようなことができますか。  
できるとしたら、どんなことができますか。  
できないとしたら、どんな課題がありますか。  
どうやったらその課題を解決できますか。

40

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。



41