

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)



子どもと大人の (第二) 言語習得の違い

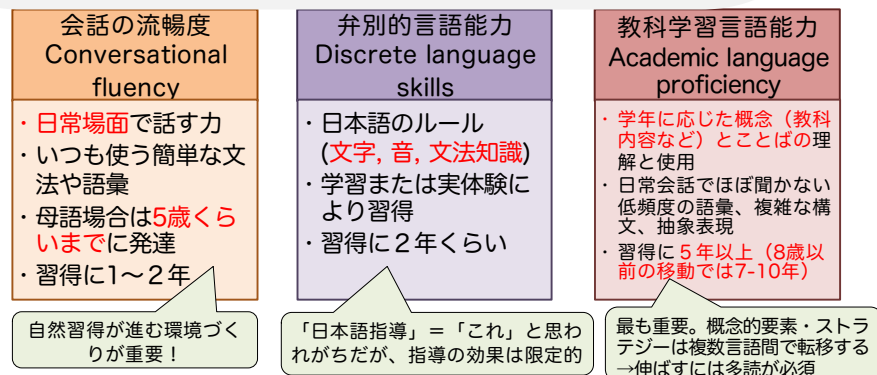
	子ども	大人
求められる 熟達度	認知発達・(教科)学習を支える言語としての熟達度	目的による：外国語科目として、生活・仕事で使う言語としての熟達度
習得順序	聞く→話す→読む→書く *この4つに大きな差	聞く・話す・読む・書くが同時に (or 読む・書くが先に) 伸びる
学習の方法	豊かな体験・活動を通して、ことばを使いながら覚える (大人への指導法が使えない)	文型・文法が理解できる 母語に翻訳しながら理解できる
母語	使わないと忘れる 読めない・書けないのが普通	母語を忘れることはない
思考力・知識の獲得	思考力や知識と一緒に伸ばす必要がある	母語で得た知識を使える
アイデンティティへの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

1

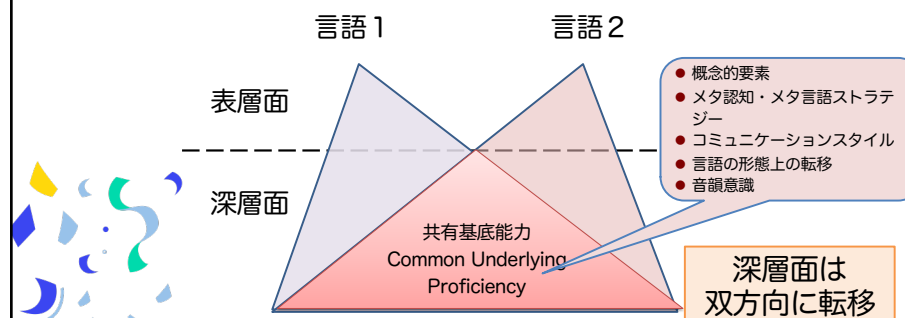
2

理論基盤1：言語能力の3側面



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

理論基盤2：二言語相互依存説



Cummins, J.(1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

3

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）



スタンス

教師の哲学・イデオロギー・ビリーフ

「日本語ができない子ども」ではなく、「複数のことばと文化をもつ可能性のある子ども」として見ることができるかどうか。

デザイン

多文化多言語の背景を活用した指導と評価のデザイン

在籍学級と取り出し授業の連携は当然のことながら、学校・家庭・社会の連携も重要。

シフト

教師の瞬間瞬間の柔軟な支援と工夫

子どもの「わかった!」「できた!」につながる教師が持つたくさんの「引き出し」

Garcia, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, & Seltzer, Kate. (2017) *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

5

理論基盤4：トランスランゲージング教育論



General linguistic performance
言語総合パフォーマンス

言語レパートリーを全て使って、内容の何を知っていて、何ができるか（例：説明、説得、議論、比較・対比、評価など）

Language-specific performance
言語固有のパフォーマンス

その言語固有の特徴について何を知っていて、その言語を使って何ができるか

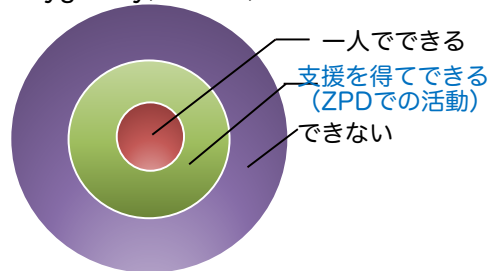
Garcia, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, & Seltzer, Kate. (2017) *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

6

理論基盤5：バイリンガルZPD

発達の最近接領域(Zone of proximal development)
(Vygotsky, 柴田訳, 1962)

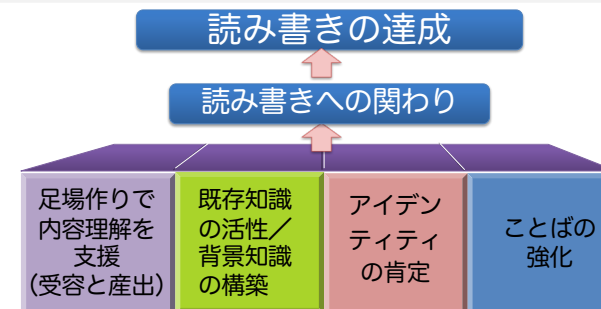
複数の言語を柔軟に使ってZPD活動をおこす



Moll, L. C. (2014) *L S Vygotsky and Education* London: Routledge.

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



Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*. Vol. 11, Number 2, 38-56.

8

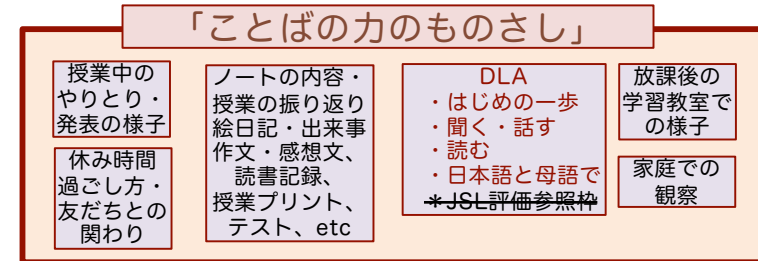


「ことばの力 のものさし」

- 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」→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

	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・要点的解釈、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・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

複数言語に共有
される力
ZPDを捉えよう
とする記述文
(例：「読む」なら主
に、読解力と読解スト
ラテジー)

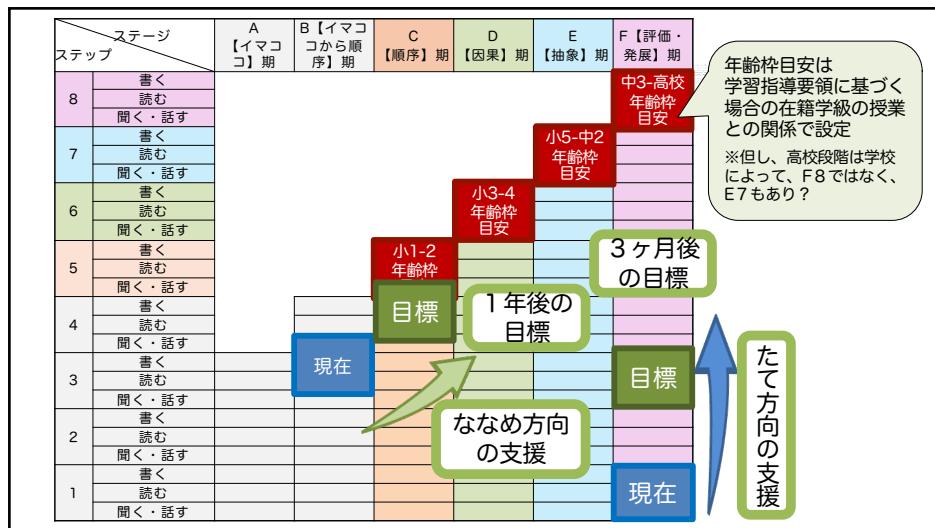
11

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」で見えてはいけません！

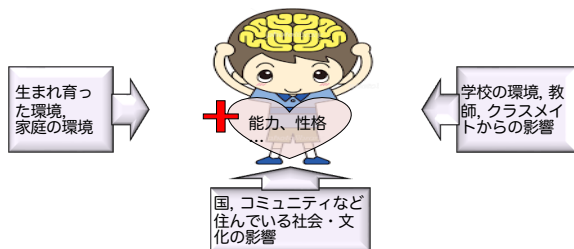
多角的な観点から要因を分析し、それらをつなげて統合的に解釈する

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

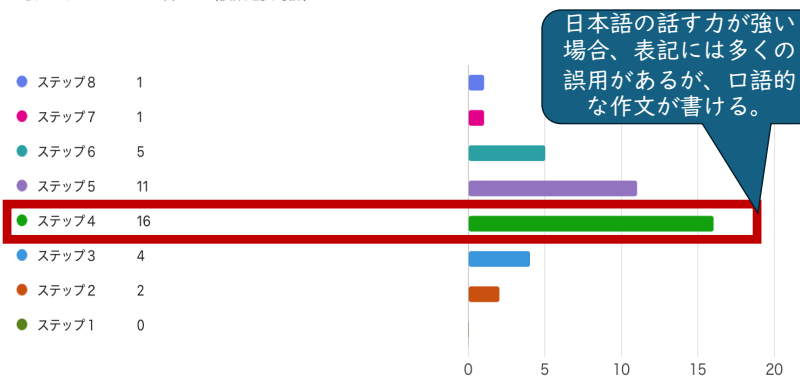
今何歳か、何歳で来たか、日本にきて何年か



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)

- ステップ8 1
- ステップ7 8
- ステップ6 17
- ステップ5 12
- ステップ4 3
- ステップ3 3
- ステップ2 1
- ステップ1 0



読み書きの世界に入っていないなければ、話す力だけでステップ7以上は想定しにくい

あの文法的な誤用のない(誤用は表記に集中)口語的な作文が書けて、聞く話すステップ4以下であることは想定しにくい

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)

- ステップ8 3
- ステップ7 3
- ステップ6 8
- ステップ5 11
- ステップ4 6
- ステップ3 5
- ステップ2 2
- ステップ1 0

普段の自分の話しことはを活用した作文を書くということは、読みの世界に入ることができていないから。ステップ7以上は想定しにくい

会話の流暢度(ステップ5)が獲得できていて、それを使って、表記に誤りがあっても作文が書けると言うことは、そのレベルの読みができるため、ステップ4以下は考えにくい

22

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(全ての技能を選択する必要はありません。一番高い技能、言語を評価する必要があります)

- 日本語
- 母語
- 両言語で評価

聞く・話す
読む
書く

あの作文からは、この生徒のステージを伸ばす(一番高い力)は、両言語の聞く話す、日本語の読む

100% 0% 100%

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)

- ステージF 3
- ステージE 11
- ステージD 14
- ステージC 8
- ステージB 2
- ステージA 0

ステージは、識字・書字の力が育っていれば、四技能が密接に連動する。一番高い力を見るために、ケンさんのケースでは、背景情報と作文から構成力を読み取りつつ、話す力と読む力を想定し、あたりをつける。

0 5 10 15

26

27

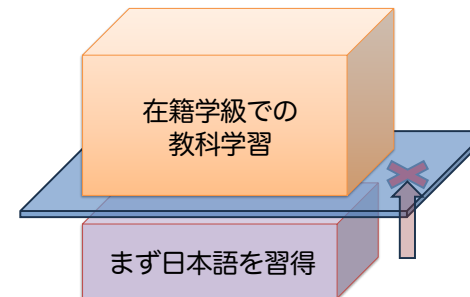
ななめ方向 の支援

- ・持っている力を全て認める
- ・安全地帯を作る
- ・在籍学級+取り出しで
思考力を育てる活動
- ・聞く・話す力→読み書きに

たて方向の 支援

- ・母語の力をフル活用
- ・読み書きの力→聞く・話す
- ・教科の目標は下げないで
日本語を調整
- ・体系的な日本語指導も可

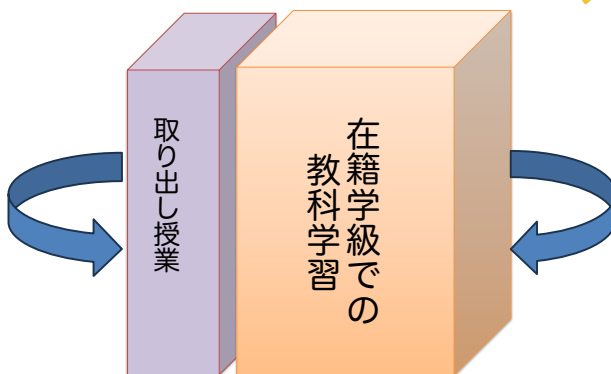
分業モデルの限界



- 日本語ができるようになってから教科学習に参加するのでは間に合わない
※教科学習言語能力の獲得には5年以上かかる
- いつまでも周縁化したままかも？
- 日本語を習得している間の教科学習をどうする？

連携モデルの可能性

- 子どもの居場所は在籍学級
- 在籍学級での学びを保障するための連携が大切



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）



スタンス

教師の哲学・イデオロギー・ビリーフ

「日本語ができない子ども」ではなく、「複数のことばと文化をもつ可能性のある子ども」として見ることができるかどうか。

デザイン

多文化多言語の背景を活用した指導と評価のデザイン

在籍学級と取り出し授業の連携は当然のことながら、学校・家庭・社会の連携も重要。

シフト

教師の瞬間瞬間の柔軟な支援と工夫

子どもの「わかった!」「できた!」につながる教師が持つたくさんの「引き出し」

Garcia, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, & Seltzer, Kate. (2017) *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

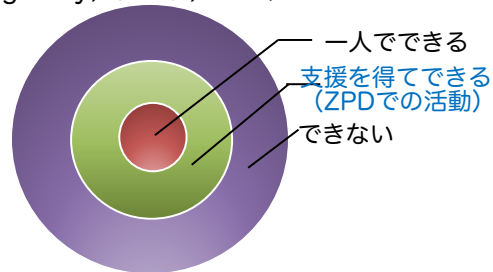
バイリンガルZPD

複数の言語を柔軟に使う
ZPD活動をおこす

発達の最近接領域(Zone of proximal development)
(Vygotsky, 柴田訳, 1962)

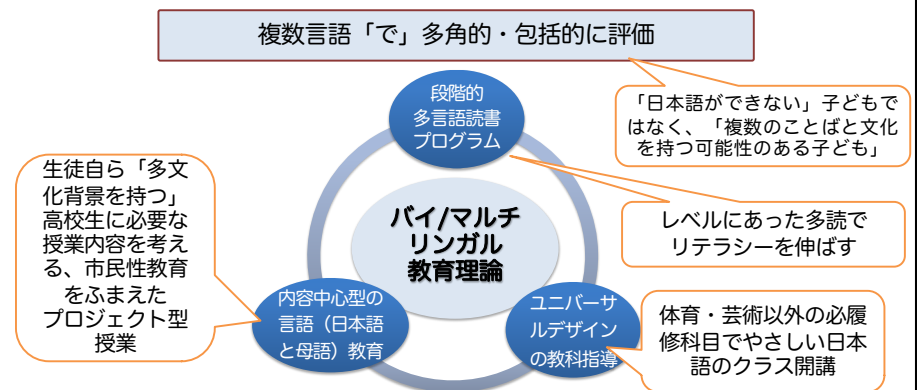
評価するとき、支援を考
えるとき、必ず、子ども
のZPDを探し、そこに働
きかける活動を考える

第二言語習得(外国語
学習)の「i+1」と
混同しないこと!



Moll, L. C. (2014) *L S Vygotsky and Education* London: Routledge.

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



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) pp.14-24

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り組みから—」『日本語教育』185, 1-14

参考資料

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 (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.tufs.ac.jp/institutions/cemmer/NEWS/itaku/20230411.html>

グループ課題

みなさんの現場で
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