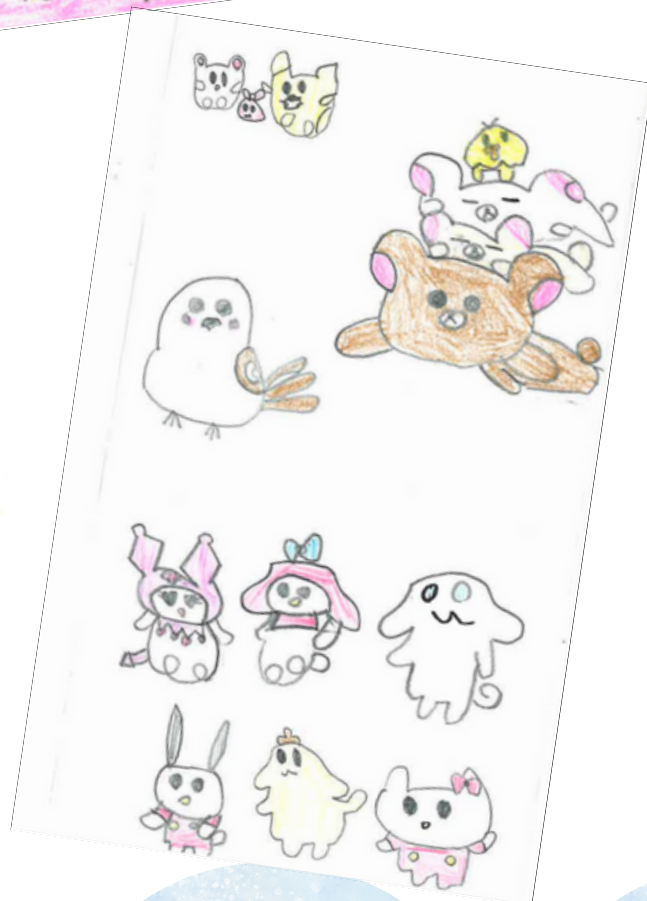


第一章



みんながねがいごとを
かなえているゆめ。

わたしはイラストレーターにな
りたいです。かわいいキャラク
ターの絵をたくさんかきたいで
す。この絵はわたしがかわい
いと思ったキャラクターです。



本事業の1年目は、「ことばの力のものさし＜暫定版＞」を提案するため、発達段階に対応した年齢枠およびステージ別の記述文（CAN-DOリスト）試案の妥当性検証を量的に取り組みました。本章では、研究活動別に取り組んだ内容について報告します。

1. 「聞く・話す」と「読む」の記述文（試案）の作成（2023年4～9月）

1-1. これまでの課題とその解決策

本事業推進委員が取り組む科研費研究¹では、「聞く・話す」と「読む」の複数の年齢枠の能力記述文案を作成してきました。そこで本事業では、これらの研究成果を生かし、5つの年齢枠×6つの旧DLAステージ別の「聞く・話す」²と「読む」³の記述文（試案）について、カテゴリー別の186項目（「聞く・話す」94項目、「読む」92項目）に整理しました。そして、小学1年生から高校生までを想定した記述文（試案）を一つのスケール（CAN-DOリスト）にまとめました。

本事業で作成した記述文（試案）の大きなポイントは、「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」と「日本語固有の知識・技能の習得ステップ」を区分した点です。

2014年に作成された旧DLAのステージについては、学校現場ではステージ6の上に日本語母語話者の児童生徒がいるという誤認識があったり、日本語母語話者の言語能力もステージ4～6に位置するという点が伝わっていなかったりなどの課題がありました。また、ステージ5～6については、教科学習言語能力を獲得しているまたは獲得しつつある段階を示し、支援の段階は自立的支援の段階としていました。しかしながら、複数言語環境で育っているためモノリンガルではないことを考慮し、そのバックグラウンドに配慮しようという意味で記載したことも、間違っていて伝わっているということがありました。

これらの点をいかに修正するのか、ということも本事業では大きな課題の1つであったわけです。そこで、日本語の面だけを見るのではなく2つの力を分けて考えることで、従来の課題が解決できると考えました。とりわけ、「思考・判断・表現を支える包括的なことば」は、学習指導要領でもうたわれている言葉です。この能力は日本語だけではなく、その児童生徒が持っているもう1つのことばでも支えられるものであることから、この力を複数言語で見ることを重要視しました。

表1-1は、能力記述文の試案作成にあたって参考にした参考文献の一覧です。諸外国も日本国内も含めて、様々な参考文献やこれまでの調査研究を元にして作成しました（表1-1の1～12）。同時に、文部科学省が実施する最新の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」等を参考にしながら、日本の公教育で多いとされる多文化多言語の子どもとつながりのある国（中国、ネパール、フィリピン、ブラジル、ペルー、ボリビア、ヨーロッパなど）の学習指導要領等についても確認しました（表1-1の13～19）。例えば、ブラジルの学習指導要領にあたるBase Nacional Comum Curricular (BNCC) を翻訳したものを資料1-1に示します。

¹ 2016-2020JSPS基盤(B)16H03433「JSL対話型アセスメントDLAの精緻化と外国人児童生徒のための教育的枠組みの構築」、2021-2026JSPS基盤(B)23K20473「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」

² 伊澤明香、小林幸江、佐野愛子、櫻井千穂（2023）「文化的言語的に多様な子どものためのことばの教育の参照枠一年齢枠別記述文＜聞く・話す＞試案一」

³ 櫻井千穂、佐野愛子、伊澤明香、小林幸江（2023）「文化的言語的に多様な子どものためのことばの教育の参照枠一年齢枠別記述文＜読む＞試案一」

表1-1 記述文（試案）の作成にあたっての参考文献の一覧

1. 小学校学習指導要領（平成29年告示）国語 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説（平成29年告示） 国語編＜平成29年7月＞』
2. 中学校学習指導要領（平成29年告示）国語 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説（平成29年告示） 国語編＜平成29年7月＞』
3. 高等学校学習指導要領（平成30年告示）国語 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示） 国語編＜平成30年7月＞』
4. アメリカ合衆国のCommon Core State Standards Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, 45-47
5. 日本語教育の参照枠 文化庁文化審議会国語分科会(2021)『「日本語教育の参照枠」（報告）（令和3年10月12日）』
6. JSL評価参照枠＜話す＞＜聞く＞＜読む＞ 文部科学省(2014)『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
7. 個別の指導計画」作成参考資料② 学習目標例～初期段階～ 文部科学省日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議(2019)『「個別の指導計画」作成参考資料②学習目標例～初期段階～』
8. アメリカ合衆国のWorld-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) (2020)表現コミュニケーションモード（話す・書く・表現する） WIDA.(2020) WIDA English Language development standards framework, 2020 edition:Kidergarten-grade 12, 212-213
9. カナダのオンタリオ州の第二言語としての英語（ESL）記述文 Ontario Ministry of Education (2007) The Ontario Curriculum : English as a Second Language and English Literacy Development
10.カナダのオンタリオ州の英語リテラシー発達(ELD)記述文 Ontario Ministry of Education (2007) The Ontario Curriculum 2: English as a Second Language and English Literacy Development
11.Listening &Speaking Continuum for Student Self-evaluation Bonnie Campbell Hill. (2011). English as an Additional Language (EAL) Listening & Speaking Continuum.
12.読書カステップ試案 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
13.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

14. 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

15. 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/>

16. 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

17. 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>

18. 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>

19. 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>

1-2. 整理したこと

実際の妥当性検証の場であるワークショップ時に使用する記述文は、次の手順で作成していきました。
「聞く・話す」で整理した記述文（試案）について1つ1つを丁寧に確認していくと、1つの記述文（試案）に3つの要素が入っているものもありました。ワークショップで評価する上では、参加者間で揺れが生じる可能性があります。その揺れを避けるため、ワークショップで使用する一覧ではそれらを3つに分解して、記述文（試案）を作成していきました。図1-1は、その作業の例（聞く・話す）を示したものです。

図1-1 年齢枠別記述文を一覧にした際の作業の例（聞く・話す）

年齢枠別記述文を一覧にした際の作業の例（聞く・話す）	
<能力記述文成果物の一部>	
11-14歳 ステージ4 (伸長的パフォーマンス) 日常的な言語活動に十分参加でき、 教科学習にもある程度参加できる 日本語固有の知識・技能 幅広い日常語彙を使い、助詞 (例:が、を、に、の、で)や、形容 詞や動詞の活用を概ね適切に 使って話せる。	<能力記述文一覧の一部>
	【M2語彙】 日常語彙を幅広く使って話せる。
	【K2文法的正確度】 助詞(例:が、を、に、の、で)を 概ね適切に使って話せる。
	【K4文法的正確度】 形容詞や動詞の活用を概ね適切 に使って話せる。

記述文（試案）のカテゴリーについては、「聞く・話す」では14、「読む」では10で区分しました。
このカテゴリーは全ての年齢枠の全てのステージに入っているわけではなく、それぞれ必要なところに必要なカテゴリーが入ったものとししました。このカテゴリーから成る記述文（試案）について、最終的には「聞く・話す」では94記述文、「読む」では92記述文に整理されました。図1-2は、「聞く・話す」と「読む」についての記述文（試案）のカテゴリーと記述文数を示したものです。

図1-2 記述文試案のカテゴリー

能力記述文試案のカテゴリー	
<読む> 92記述文	
思考・判断・表現を支える包括的はことばの力 (複数言語での力) 42記述文	
A	態度
B	読解力
C	ストラテジーGLP(読解)
D	文化
日本語固有の知識・技能・様態 50記述文	
E	言語活動LSP
F	文字
G	ストラテジーLSP(読字)
H	漢字
I	音読行動(読字)
J	テキストレベル
<聞く・話す> 94記述文	
思考・判断・表現を支える包括的はことばの力 (複数言語での力) 35記述文	
A	理解
B	話す
C	意見・発表/意見/発表
D	話し合い
E	ストラテジー
F	レジスターGLP
日本語固有の知識・技能・様態 59記述文	
G	文の複雑さ・文法
H	レジスターLSP
I	話す流暢さ/受け答えの流暢さ
J	一人で話す
K	文法的正確度
L	やりとり
M	語彙
N	補償ストラテジー

これらの記述文（試案）を「聞く・話す」と「読む」に区分してまとめたものを一覧にして、実際の妥当性検証であるワークショップ時に配布できるように準備しました。その資料例が、図1-3です。

ワークショップ時に配布した一覧では、カテゴリーを明記せず、アルファベットと色で区分し、同類のカテゴリーでわかるように記載しました。そして、参加者にはそれぞれの記述文（試案）について、4つの段階「できる」「おそらくできる」「おそらくできない」「できない」で評価できるように、そのメモ欄を設けたものを準備しました（資料1-2記述文（試案）メモ付き）。

図1-3 記述文＜聞く・話す＞一覧試案（一部抜粋分）

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)		メモ欄			
1	●A1 誰が、何を、どうした、などのごく簡単な質問に答えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
2	A2 支援を得て身近なことや経験したことについて質問に答えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
3	A3 学年相応のまとりのある内容を聴いてその大まかな流れを話し、簡単な感想が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
4	A4 学年相応のまとりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、簡単な理由とともに感想や考えが言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
5	A5 学年相応のまとりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、理由とともに感想や考えがわかりやすく伝えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
6	A6 学年相応の教科学習内容に関連する概念について、情報を統合しつつ概ねまとまった説明ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
7	A7 学年相応の教科学習内容に関連する概念について、情報を統合しつつまとまった説明ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
8	A8 学年相応の教科学習内容に関連する概念について、情報を統合して説明しつつ、自分の解釈や意見が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
9	A9 実社会のテーマや抽象的な概念について、情報を概ね統合して説明しつつ、自分の解釈や意見が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
10	A10 実社会のテーマや抽象的な概念について、情報を統合して説明しつつ、それについての自分の解釈や意見が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
11	●B1 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すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
12	B2 支援を得て身近なことや経験したことなどについて、全体を大まかに話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
13	B3 身近なことや経験したことなどについて、順序に沿って話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
14	B4 身近なことや経験したことなどについて、順序に沿ってくわしく話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
15	B5 身近なことや経験したことなどについて、因果関係を含めてまとりのある話ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
16	B6 身近なことや経験したことなどについて、因果関係を含めてまとりのあるくわしい話ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
17	●C1 仲間との話し合いを経て、根拠や図表などの資料を示しながら意見を述べたりみんなの前で発表したりすることができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
18	C2 根拠や図表などの資料を的確に示しながら、意見を述べたりみんなの前で発表したりすることができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない

2. 記述文の妥当性検証用のDLA動画（「はじめの一步」「話す」「読む」）の撮影・編集（4月～2月）

2-1. 撮影準備

前述の1で整理した記述文（試案）を検証するために、5つの年齢枠（「小1」「小2-3」「小4-5」「小6-中2」「中3-高校」）×6つのステージに該当する児童生徒に参加してもらいながら、DLA（「はじめの一步」→「話す」→「読む」）を実施している様子を撮影し、記述文（試案）の妥当性検証用に編集した動画を制作しました。

撮影にあたっては、5つの年齢枠ごとに、兵庫県、大阪府、京都市、豊田市、西尾市、横浜市の各教育委員会所属の事業推進委員が主体となって、協力者である児童生徒の選定、当該児童生徒と保護者への説明を担当しました。表1-2は、撮影にあって事業が円滑に遂行できるために全体をコーディネートした年齢枠別担当の事業推進委員一覧です。

表1-2 年齢枠別妥当性検証用動画撮影のコーディネート担当の事業推進委員

年齢枠	担当した事業推進委員
1.小1	大菅佐妃子（京都市教育委員会）／横溝亮（横浜市教育委員会）
2.小2-3	榊原英一郎・菊池寛子（西尾市教育委員会）
3.小4-5	横溝亮（横浜市教育委員会）
4.小6-中2	平吹洋子・小山幾子・野入はる香（豊田市教育委員会）
5.中3-高	今川美幸（兵庫県教育委員会）／橋本正司（大阪府教育委員会）

撮影にあたって事業推進委員内で最も優先したことは、子どもの個人情報の保護でした。協力者である子どもを特定して言語能力の記述データ（音声・録画データやその文字化データ）および個人情報を扱うため、個々への十分な配慮と厳格な管理のもとに研究を進めることに遵守しました。また、対象の子どもの教育・支援にあたる学校教育現場の教員や支援者をはじめ、家庭等の情報の取り扱いにも十分注意し、本学で定める「東京外国語大学における人を対象とする研究に関するガイドライン」（倫理規定）にのっとり形で研究を進めました。

そこで、対象の子どもおよび保護者への説明にあたっては、本事業推進委員会事務局で「保護者同意書（両面）」（図1-4）を準備し、保護者のわかる言語でも準備しました。準備した言語は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、ベトナム語、英語、ネパール語、インドネシア語、やさしい日本語の8言語（資料1-3 各翻訳・豊田市教育委員会および京都市教育委員会版）でした。

図1-4 保護者同意書（やさしい日本語版）

保護者のみなさま

2023 年 月 日

京都市教育委員会 学校指導課

「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」
 （「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」）への協力（動画撮影）のお願い

京都市教育委員会は、文部科学省の「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」に協力することになりました。この研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影します。撮影した動画は、次のように使います。

- ・研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ
- ・先生や支援者が動画をみて評価をするデータを集めて分析し、評価の基準を作る

<動画の撮影について気をつけること>

- ・動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度を示したりしたときは、撮影を中止します。
- ・撮影した動画は、お子さんの個人情報にならないように編集します。使わない部分の動画は、安全な方法で処分します。
- ・学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報にならないようにします。
- ・同意書を出した後も、「撮影したくない」「動画を撮ってほしくない」と思われたときは、遠慮なく連絡してください。

ここまでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に「協力」してもよい方は、「保護者同意書」に名前を書いて、学校の先生に出してください。

その他、この研究について質問があれば、いつでも事業推進委員会事務局まで連絡してください。

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（担当：増谷・小段）
 電話：042-330-5908 メール：hyouka-chousa@ufu.ac.jp

別紙

京都市教育委員会 学校指導課 御中

ほごしやどういしょ
保護者 同意書

私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力について、その内容を十分理解したうえで、保護者として「子どもの名前」の動画撮影と、その動画を活用することに同意します。

2023 年 月 日

（保護者名前） （姓）

（電話番号（緊急連絡先））

2-2. 撮影について

撮影にあたっては、保護者から同意書を受け取ることができた子どものみを撮影対象の「候補者」（以下、候補者）としました。そして、DLAの実施に熟達している事業推進委員がアセッサーとなり、候補者が通う学校現場へ出向いて撮影を行いました。とりわけ、ステージ1～2の候補者については、各教育委員会で活躍する母語支援員等に協力いただき、候補者の母語でのDLAも実施できる体制をつくりました。

日本語DLAの読むテキストについては、旧DLAの別冊「レベル別テキスト」を用いました。しかしながら、年齢枠5のテキストについては旧DLAでは提示されていなかったため、該当年齢枠の国語の教科書40冊全てを集め、日本語の読むテキスト選定も同時に行いました。また、多言語DLAの読むにあたっては、多言語でのDLAアセッサーが候補者のステージに応じて、各国の教科書やニュース記事、書籍などを準備しました。

このような撮影準備を進めていくことで、最終的にはすべての候補者であった79人の児童生徒から、撮影に協力いただくことができました。表1-3は、年齢枠別にDLA実施者と撮影団体を示したものです。なお、撮影および編集いただく団体（企業）の選定については全11社に見積りを依頼しましたが、予算及び撮影地を踏まえ、最終的には、合同会社Cinergia（本社・大阪）および一般社団法人DiVE.tv（本社・名古屋）の2社に依頼しました。

なお、実際の対象者の撮影にあたっては、撮影・編集に関わる者全てが「個人情報取り扱いに関わる誓約書」を撮影主体である各教育委員会宛てに提出したうえで行うことを徹底しました。図1-5は、京都市教育委員会宛に提出した書類です（資料1-4誓約書・京都市教育委員会版）。

表1-3 年齡枠別DLA実施者 (敬称略)

年齢枠	DLA実施者（アセッサー）	
	日本語	多言語
1.小1	大菅佐妃子・横溝亮	仁田脇宝珠（中国語）、政宗敦子（英語）
2.小2-3	櫻井千穂	ヒュン ティ トラックハー（ベトナム語）、石川百風（ベトナム語）
3.小4-5	横溝亮	劉碧英（中国語）
4.小6-中2	野入はる香	池田マルシア（ポルトガル語）
5.中3-高	櫻井千穂	李萌嬌（中国語）、ビーナ シュレスタ（ネパール語）

図1-5 個人情報取り扱いに関する誓約書

誓約書	
京都市教育委員会 御中	
私は、文部科学省委託研究「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」にかかわる DLA 動画の撮影および編集作業において知り得た個人のプライバシー情報を漏洩しないことを誓います。これに反した場合は、いかなる賠償にも応じます。	
年	月 日
住所	
氏名	(本人自署)

2-3. 編集について

編集にあたっては、使用動画の選出からはじまり、多言語を含む動画のすべての文字化と翻訳（1本につき文字化5時間、翻訳10時間）、使用部分の策定及び編集指示書の作成（文字化したものの切り取り、1本につき7時間、最長22時間）とその依頼、編集された動画の確認——という工程が求められます。それらが円滑に進めるために、CAN-DO作成部門長が中心となって1つ1つの作業が進められました。CAN-DO作成部門長および各映像の監修者が、撮影団体とは何度も編集作業の工程を繰り返しながら、妥当性検証を目的にしたワークショップにて評価可能な最短の長さとしての20分前後の動画を、1本ずつ制作していきました。

なお、実際の編集作業の開始にあたっては、前述の撮影時と同様に、編集作業に関わる者全てが「個人情報取り扱いに関わる誓約書」（図1-5、再掲）を撮影主体である各教育委員会宛てに提出したうえで行うことを徹底しました。そして、編集の作業では、対象の子どもの顔や名前の呼びかけ等が識別できないよう、個人情報の取り扱いには細心の注意を払って行いました。

これらの工程を経て、最終的に31本の動画を制作しました。表1-4は、実際にDLA動画の撮影から編集までの経過を示した期間を示したものです。なお、31本の編集作業については、合同会社Cinergiaが19本、一般社団法人DIVE.tvが12本を担当しました。

表1-4 31本DLA動画完成までの工程

	4-5月	6-7月	8-9月	10-11月	12-1月	2月
大阪府【15】	テキスト・ガイド作成 調整(15人)	撮影(4日)	選定・文字化	編集指示書 編集	WS-A 10/28	
兵庫県【5】		調整(5人) 撮影(2日)	選定・文字化	編集指示書 編集	WS-A 10/28	
豊田市【12】	DLA会議(4日) 調整(12人)	撮影(9日)	選定・文字化	編集指示書 編集	WS-B 11/12	
横浜市【19】	DLA会議(3日) 調整(15人)	撮影(5日)	選定・文字化 調整(4人)	撮影(2日) 編集指示書 編集	WS-B 12/9	
西尾市【16】		撮影(5日) 調整(16人)	選定・文字化	編集指示書 編集	WS-B 10/29	修正
京都市【12】	DLA会議(1日) 調整(8人)	撮影(5日)	撮影(2日) 調整(4人)	選定・文字化	編集指示書 編集	WS-B 1/27 修正

備考：【 】内は撮影協力いただいた児童生徒数

そして、表1-5は、このDLA動画31本に登場する子どもについて、年齢枠別に、言語の強さ、所属学年、滞日期间、「読む」テキストを示した一覧です。さらに、日本語以外の言語でDLAを行った際に使用した「読む」テキストの示した一覧が、表1-6です。

表1-5 DLA動画31本の年齢枠別子どもの背景一覧

	小1(6-7歳)	小2-3(7-9歳)	小4-5(9-11歳)	小6-中2(11-14歳)	中3-高3(14-19歳)
	京都、横浜(S5)	西尾	横浜	豊田	大阪、兵庫(S6, 5)
6	日>中 1年2学期、日本生まれ 「花いっぱいになあれ」 (G1後期)	日>中 小3、日本生まれ 「貝がら」(G4)	日>中 小5、日本生まれ 「アニメーションとわたし」 (G5)	ブラジル・ペルー 日>ポ>スベ 中2、日本生まれ 「自然を守る」(G7)	ニュージーランド、ロシア 日=英>ロシア 高1、日本生まれ(3年ニューゼー) 「水の東西」(G10)
5	日>ベトナム 1年2学期、来日2歳 「花いっぱいになあれ」(G1後)	日>ベトナム 小3、幼少期来日 「ザリガニ大きくなあれ」(G2)	中>日 小5、滞日3年8ヶ月 「貝がら」(G1)	ブラジル、日>ポ 中1、日本生まれ 「自然を守る」(G7)	日>中 高2、滞日10年、来日小2 「水の東西」(G10)
4	インドネシア>日 1年1学期、滞日1年9ヶ月 「ことりと木のは」(G1初) 「えんそくのおとしもの」(K)	日>ベトナム 小3、幼少期来日 「うみがめの赤ちゃん」(G1)	話す:中>日 読む:日>中 小4、幼少期来日 「ザリガニ大きくなあれ」(G2)	ブラジル、ポ>日 中2、来日小1 「貝がら」(G4) ポルトガル語DLA(一部)	香港 広東=中=英>日 高2、滞日1年2ヶ月 「自然を守る」(G7)
3	話す:インドネシア>日 読む:日>インドネシア 1年1学期、滞日1年2ヶ月 「えんそくのおとしもの」(K)	[聴く・話す] 話:ポ>日 読:日>ポ 小3、日本生 まれ	[読む] 話:ポ>日 読:日>ポ 小3、幼少期来日 「ことりと木のは」	ブラジル、ポ>日 中2、幼少期来日 「あつまれ楽器」(G2) ポルトガル語DLA	フィリピン 日>タガログ>英 高2、滞日4年2ヶ月 「貝がら」(G4)
2	中>日 1年2学期、滞日6ヶ月 「えんそく」読み聞かせ 中国語DLA	ベトナム>日 小2、滞日9ヶ月 「ことりと木のは」(G1初) ベトナム語DLA	中>日 小4、滞日1年1ヶ月 「ことりと木のは」(G1初) 中国語DLA	ブラジル、ポ>日 中2、滞日4ヶ月 「ハチの話」(N) ポルトガル語DLA	中>日 高2、日本語学習歴10ヶ月 「あつまれ楽器」(G2) 中国語DLA
1	インド:英>マラーティー>日 1年1学期、滞日3ヶ月 「えんそく」読み聞かせ 英語DLA	ベトナム>日 小3、滞日7ヶ月 「えんそくのおとしもの」(K) ベトナム語DLA	中>日 小5、滞日1ヶ月 「カラスと水さし」(N) 中国語DLA	ブラジル、ポ>日 中2、滞日3ヶ月 「カラスと水さし」(N) ポルトガル語DLA	ネパール>英>日 高1、日本語学習歴2ヶ月 「カラスと水さし」(N) ネパール語DLA

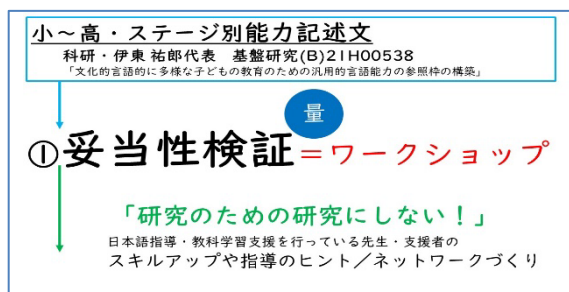
表1-6 DLA動画31本の年齢枠別児童生徒の母語テキスト一覧

	小1(6-7歳)	小2-3(7-9歳)	小4-5(9-11歳)	小6-中2(11-14歳)	中3-高3(14-19歳)
	京都、横浜(S5)	西尾	横浜	豊田	大阪、兵庫(S6, 5)
3				ポルトガル語DLA 「蟻と鳩」 レベル:小学校中学年用 ポルトガル語 小学3・4年生用の 読解教材より 出典:イソップ物語	
2	中国語DLA 「えんそくのおとしもの」 (読み聞かせ) DLA<読む>レベル別テ キスト:レベルA(就学前 児童用) 書き下ろしテキストの中 国語訳	ベトナム語DLA 「はじめてのおつかい」 (日本語原版のタイトル) レベル:低学年用 出版:福音館書店<ベト ナム語版> 日本語著者:筒井頼子	中国語DLA 「糖」(日本語訳タイト ル) レベル:小学3年生用 中国の小学3年生の 教科書より	ポルトガル語DLA 「気候変動はどのように生き物の 行動、繁殖、体の大きさを変えて いるのか」(日本語訳タイトル) レベル:中学生用 ポルトガル語中学生用の読解用 教材より 著者:BBC レネ カルバーリオ	中国語DLA 「『一人っ子』の提案に熱い議 論! ネチズン:図星だ」(日本語 訳タイトル) レベル:高校生以上 出典:南方都市报(新聞社) https://www.sohu.com/a/649966852_161795
1	英語DLA 「えんそくのおとしもの」 (読み聞かせ) DLA<読む>レベル別テ キスト:レベルA(就学前 児童用) 書き下ろしテキストの英 語訳	ベトナム語DLA 「ソドゥア」(ココナッ ツ) (日本語訳タイトル) レベル:低学年用 出版社:Trí Việt	中国語DLA 「糖」(日本語訳タイト ル) レベル:小学3年生用 中国の小学3年生の 教科書より	ポルトガル語DLA 「気候変動はどのように生き物の 行動、繁殖、体の大きさを変えて いるのか」(日本語訳タイトル) レベル:中学生用 ポルトガル語中学生用の読解用 教材より 著者:BBC レネ カルバーリオ	ネパール語DLA 「私たちの文化と迷信」(日本 語訳タイトル) レベル:高校1年生程度 ネパール私立高校1年生の教 科書より

3. 「聞く・話す」と「読む」の能力記述文（CAN-DOリスト）の妥当性検証のための評価ワークショップ（WS）の実施

記述文（試案）の妥当性を検証する手段として、「ワークショップ」という場の企画から、データ収集を行いました。とりわけ、「研究のための研究にしない」ための工夫として、多文化多言語の子ども日本語指導や教科学習支援を行っている学校の先生方や支援者のスキルアップや指導のヒントを獲得できる場になること、またそうした関係者のネットワークづくりに貢献できることを念頭において、各ワークショップを企画しました（図1-6）。

図1-6 ワークショップの位置づけを示した図



さらに、ワークショップの実施形態は大きく分けて2パターン（評価WS-A、評価WS-B）に区分して企画しました。この評価WS-Aでは、垂直尺度化の精度を保证するため、多文化多言語の子ども言語能力の評価についてある程度熟達した参加者と限定しました。評価WS-Bは、研究協力者であるワークショップ（WS）コーディネーターが在住する地域の近隣に在住する多文化多言語

の子どもの教育に関係（関心）のある学校教員、支援者、研究者、学生等として、必ずしも多文化多言語の子ども言語能力の評価に熟達している必要はない者でも可能としました。

なお、前述の「記述文（試案）の妥当性検証用のDLA動画計31本」を視聴しながら、前述の記述文（試案）（資料1-2記述文（試案）メモ付き）にそって、子どもが「できること」を確認するというものです。

3-1. 評価WS-A

1) 参加者の決定について

評価WS-Aのワークショップの開催にあたっては、本学のホームページ等を活用して広く参加者を募りました（図1-7、資料1-5WS-A募集要項）。その期間を2023年5月23日～6月25日の約1カ月間としました。当初は参加者100名の想定でしたが、最終的には445名から応募があったため、共通尺度化の精度を保证するために175名を参加者として選抜しました。

選抜の基準は多文化多言語の子どもへの教育・支援やDLAを含む評価の経験とし、推進委員メンバー（10名）で構成した選考委員会で最終的に参加者を決定しました。なお、選考委員については、議員白日委員、伊東祐郎委員、大西俊猛委員、小貫大輔委員、高橋清樹委員、武田千香委員、土屋隆史委員、平吹洋子委員、堀貴雄委員、真嶋潤子委員が担当しました。

図1-7 募集要項

2023年度 文部科学省 委託事業
日本語能力評価方法の改善のための調査研究

外国につながる児童生徒のための
ことばの力の評価ワークショップ

参加者募集のお知らせ

募集期間 2023年5月22日～6月25日

＜お問い合わせ先（事務局）＞
東京外国語大学 多言語多文化共生センター
（担当：増谷、小段）
東京都府中市朝日町3-1-1
TEL：042-330-5908（直通／平日8時半～17時）
メール：hyouka-chousa@tufs.ac.jp

 **東京外国語大学**
Tokyo University of Foreign Studies

2) 実施内容

ワークショップは、2023年10月から2024年3月まで月1回、計6回（1回で1つの年齢枠の6本の動画を視聴し、チェックする）をオンラインで開催しました。

具体的な日程は、図1-8の通りです。

また、ワークショップの具体的な進行スケジュールについては、第1回の内容を表1-7に示します。第1～5回の進行スケジュールは、概ね第1回目と同様に行いました。第6回は振り返りの会とし、午前中のみの開催としました。

参加にあたっては、オリエンテーションを行い、DLA動画の児童生徒の個人情報保護のため、研究協力に関する承諾書の事前記入を必須としました。WS-A参加者に郵送した書類一式は、資料1-6です。

データの質的向上を目的として、記述文（試案）のチェックは記名式（誰がチェックしたかがわかる状態で）で実施しました。毎回のワークショップでは、年齢枠別に1つの動画ごとに記述文（試案）についてWEB上で「できる or できない」をチェックしてもらいました。

図1-8 6回のワークショップ日程

WS-A 計6回 9:30～17:00

	日程	視聴映像（計31本）
第1回	10月28日（土）	中3～高校生（6本）
第2回	11月19日（日）	小6～中2（6本）
第3回	12月16日（土）	小4～5（6本）
第4回	1月21日（日）	小2～3（7本）
第5回	2月18日（日）	小1（6本）
第6回	3月16日（土）	振り返り



表1-7 評価WS-A第1回 タイムスケジュール

日程 2023年10月28日土曜日
9:00 ZOOM オープン
9:30 はじめに 小島祥美（本事業推進委員長）
ファシリテーター／小島祥美
9:35～9:50 ブレイクアウトde自己紹介（15分間）
各グループ5～6名×お一人2分程度（お名前、活動地域、WS参加の目的や動機など）
9:50～ ワークショップ①（映像1本目）
視聴 → 個別ワーク → ブレイクアウト・ルームへ・グループ内での意見交換 （各グループのタイミングで自由に休憩ください）
10:50～ ワークショップ②（映像2本目）
視聴 → 個別ワーク → ブレイクアウト・ルームへ・グループ内で意見交換 （各グループのタイミングで自由に休憩ください）
11:50～ ワークショップ③（映像3本目）
視聴 → 個別ワーク → ブレイクアウト・ルームへ・グループ内で意見交換
12:50 ランチタイム
<13:05～13:45ランチ・セッション（本事業推進委員による企画／自由参加、飲食可）>
13:50～ ワークショップ④（映像4本目）
視聴 → 個別ワーク → ブレイクアウト・ルームへ・グループ内で意見交換 （各グループのタイミングで自由に休憩ください）
14:50～ ワークショップ⑤（映像5本目）
15:50～ ワークショップ⑥（映像6本目）
16:45～17:00 本日の振り返りと連絡事項（17:00終了）
17:00～17:30 放課後のおしゃべりタイム（自由参加）
「グループとおしゃべりしたい！」「推進委員に聞きたい！」「まだワークやりたい！」「他の参加者とおしゃべりしたい」という方、大歓迎です！自由にご参加ください。

参加者のモチベーション維持のための工夫として「ランチ・セッション」を設けました。そこでは、毎回のワークショップ実施後に回答いただくアンケートから、参加者の興味関心に即したテーマを話題にすることで、参加者の学びの場を創出しました。各回のランチ・セッションのテーマは、表1-8の通りです。

表1-8 ランチ・セッションのテーマ

第1回：「子どもが持っている全てのことばの力に光をあてよう。」 1) 記述文作成のコンセプト 佐野愛子（CAN-DO作成副部門長） 2) 支える理論について 櫻井千穂（CAN-DO作成部門長）
第2回：「『トランスランゲージング・レンズ』を活用した授業実践」 櫻井千穂（CAN-DO作成部門長）
第3回：「横浜市立小学校での実践紹介－ボクと外国につながる子どもたち」 横溝亮（事業推進委員／指導主事） コメント 櫻井千穂（CAN-DO作成部門長）
第4回：「ワンポイントレッスン『スキヤフォールディング（足場かけ）』」 櫻井千穂（CAN-DO作成部門長）
第5回：「ワンポイントレッスン『頭の中を動かすユニバーサル授業』」 櫻井千穂（CAN-DO作成部門長）

3) 収集データ数

参加者に上記1-2で作成したDLA動画31本（5つ年齢枠×6本（ステージ1から6））を視聴してもらい、1つの動画ごとに1-1で作成した記述文（試案）についてWEB上で「できる or できない」をチェックしてもらいました。最終的には、3名の自己都合による辞退者以外の172名が最後まで参加しました。それによって、10,320データを収集することができました。これは、当初予定の1.7倍にあたります。

すべての参加者へ感謝の意を表し、最終回のワークショップでは修了証書を贈与しました。修了証書には本事業推進委員長の小島祥美氏、データ解析部門長の野口裕之氏、CAN-DO作成部門長の櫻井千穂氏、CAN-DO作成副部門長の佐野愛子氏の直筆サインと、裏面には参加者全員へ直筆メッセージを添えたものを自宅に郵送しました（図1-9、資料1-7修了証書）。

図2-9

参加者に贈与した修了証書
およびその準備光景



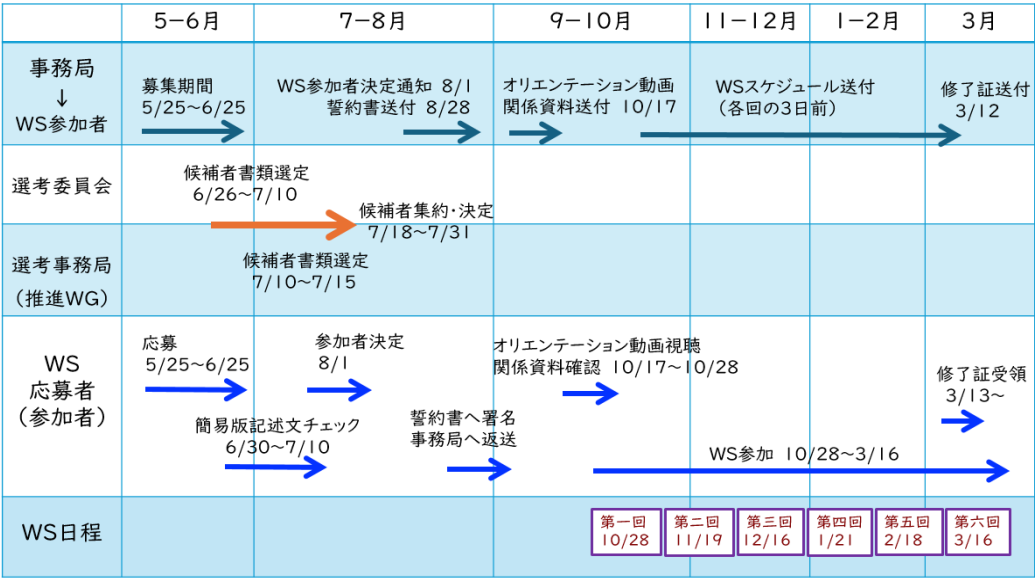
WS-A参加者172名の研究協力者へプレゼント



4) 評価WS-Aの工程

募集開始からワークショップ終了までの工程をまとめたものが、図1-10です。

図1-10 評価WS-Aの工程



5) 評価WS-A参加者からのコメント

毎回のワークショップ実施後、参加者にはコメントを自由に記載いただいた。コメントを任意のキーワード別に分類しました。自由記載から主な参加者のコメントをキーワード別に紹介します。

●第1回分

137のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです(表1-11)。

<包括的・複数言語(母語)で考える
事の重要性>

・生徒の持っている力を母語も含めて考えるということについて、頭ではわかっていたものの、日本語が初期の生徒さんでも、母語であれば本当に豊かで素晴らしい表現力や考えがある姿を見せていただいて、その力を伸ばしていける学習環境を整備していく必要性を感じました。

<母語支援の重要性>

・母語を生かした支援が子どもたちを生き生きとさせると、改めて思いました。今の自分の現場でどうすれば少しでもそこに近づけることができるかということを、考え続けています。

表1-11 第1回分 キーワード別	コメント数	
包括的・複数言語(母語)で考える事の重要性	55	40.1%
子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ	29	21.2%
子どもの可能性を信じることの重要性	19	13.9%
授業と評価の一体化の重要性	13	9.5%
母語支援の重要性	6	4.4%
DLAの醍醐味	5	3.6%
学び多い充実したWS	4	2.9%
子どもが先生	2	1.5%
スキャフォールディングの重要性	2	1.5%
日本の社会・教育への期待	1	0.7%
子どもの日本語習得に関する学び	1	0.7%
合計	137	100.0%

＜授業と評価の一体化の重要性＞

・母語での語彙や概念（知識）が豊富にあるのにもかかわらず、日本語力の問題だけで、それに見合った教育を提供できないことの恐ろしさを感じました。国際教室の役割を考えさせられました。

＜DLAの醍醐味＞

・母語によるアセスメントで分かる情報量の多さが一番印象に残りました。この評価枠は、子供の言語能力を測ると同時に、評価する側の能力を育ててくれる非常にパワフルなツールだと感じました。

＜子どもの可能性を信じることの重要性＞

・まずは、子どもを、そして子どもの力を信じるのが大切。そして、子どもたちの日本語の力だけではなく、母語やその他の言語、背景知識など総合的にその子どもの力を捉えることが大切。その視点を大事にして子どもと接していきたい。

＜子どもが先生＞

・子どもたちが精いっぱい見せてくれる力に心を動かされ涙があふれてきました。最後に、櫻井先生が「子どもの力を信じなさい」という中島和子先生の言葉を言われましたが、涙の理由は、自分が本当に子どもの力を信じられていなかったからだと感じました。子どもたちが「先生」まさにそうだと思います。この後のWSも、どんな「先生」たちに会えるか楽しみです。

＜子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ＞

子どもたちのできること、母語の力からその先の可能性に目を向け想像するという視点です。自分の母語支援員としての役割の重要さと責任を、再認識できました。

＜スキャフォールディング（足場架け）の重要性＞

・生徒への質問の仕方によって、子どもの持つ最大限の力が引き出される実際を見せていただき、スキャフォールディングの重要性を勉強させていただきました。

●第2回分

165のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-12）。

＜包括的・複数言語（母語）で考える事 の重要性＞

・在日年数の長さが、むしろ日本語習得の障壁になっている可能性や、周縁化されて見逃されがちなことなどを切実に感じました。また、一方で、日本語よりも母語が強い子についても、その子の潜在的な力を見落とさないように、複言語で見ることも忘れてはいけないと思います。どちらの場合でも、表面的なことに惑わされないで、子ども自身の本当の力を見つめることが大切だと思いました。

・多言語でのDLAの実際の様子をみることで、より子どもの頭の中が見えてくるのがよくわかりました。

表1-12 第2回分 キーワード別	コメント数	
包括的・複数言語（母語）で考える事の重要性	52	31.5%
授業と評価の一体化の重要性	24	14.5%
子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ	21	12.7%
周縁化される子どもたち	19	11.5%
ダブルリミテッドの問題	15	9.1%
評価の難しさ	10	6.1%
適切な学習環境の提供	9	5.5%
子どもの可能性を信じることの重要性	6	3.6%
バイリンガルZPDの見極め	5	3.0%
読書の重要性	3	1.8%
学びの多い・充実したWS	1	0.6%
合計	165	100.0%

母語（強い言葉がある場合）で子どもたちの声を聞くと、彼らの興味や学び方も知ることができて、彼らの状況をより細かく把握でき、これまでの学びの状況や環境を推測しやすくなることを実感できました。日本語指導の中でも彼らへのアプローチの選択肢が増やせると思いました。

<子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ>

・母語で話す様子が、ジョークも言えるほど余裕があり性格の一端がうかがえるのに対して、慣れない日本語だと、真面目な殻に覆われてこちらが推察できる材料を持ってないという事実が改めてわかりました。見えないものを見る努力、方法を模索して最善の指導につなげなければならないと思いました。

<周縁化される子どもたち>

・日本語だけではなく、母語での思考・表現・判断力も十分に発達していない子どもについて、その子のことばの力を包括的にみるとはどういうことかをじっくり考える機会になりました。

<適切な学習環境の提供>

・母語も日本語も、どちらも学年相当の考える力や教科の力が十分でない児童のこれまでの生い立ちを考えてしまいました。教室でどんな生活をしていたのか、授業に参加できていたのか、できていなかった時間に何を考えていたのか……。学校全体が外国にルーツをもつ児童にとって居心地のいい場所になるようにしたいと思いました。

・とても心に残っているお子さんがいます。滞日期间がとても長いにも関わらず、学習から周縁化されていると思われ、母語でも日本語でも概念の形成が遅れていると推測されたお子さんです。でも、DLAを実施している中で、一生懸命読んで、それを伝えようと頑張り、そして、時間が経つにつれて、DLAの時間を喜んでいる風にも感じられ、この子はちゃんと向き合ってもらったら学んでいけるのに、その機会が与えられなかったことに大人として責任を感じました。

<子どもの可能性を信じることの重要性>

・「在籍学級の中で分からない自分を隠さないといけない時間」という文言に衝撃を受けました。その現実を想像すると辛く、それが日常化すると概念の獲得ができない事に納得できます。「変えるのは社会」そして、「児童の話す力を活用する」これらが第2回のワークショップで一番学んだ事です。

●第3回分

124のコメントをいただきました。キーワード別に主なコメントは、以下の通りです（表1-13）。

<子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ>

・横溝先生の支援がとても素敵だと感じました。特に最後のお子さん、子どもの母語やジェスチャーなど様々な方法を使って、伝えたい！分かってほしい！という気持ちがお互いに通じ合っていたと思います。DLAを日本語能力をはかるためだけのものとして捉えたとあのような素敵なやりとりは生まれないと思います。伝えたい、分かってほしい

表1-13 第3回分 キーワード別	コメント数	
子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ	51	41.1%
子どもの見取りの必要性	20	16.1%
包括的・複数言語（母語）で考える事の重要性	19	15.3%
授業と評価の一体化の重要性	12	9.7%
子どもの可能性を信じることの重要性	7	5.6%
評価の難しさ	5	4.0%
リキャストの必要性	4	3.2%
学びの多い・充実したWS	2	1.6%
言葉以外（精神面）のフォロー	1	0.8%
保護者の協力	1	0.8%
DLAに関する質問	1	0.8%
自身の知識に関して	1	0.8%
合計	124	100.0%

という気持ちをもってあたたかく接することは、自分も大切にしていきたいですし、学校や同じ地域で指導にあたる先生方にも伝えていきたいと思いました。

・子どものことばの力の引き出し方を本当にたくさん学ばせて頂きました。子どもたちが「話したくなる」「学びが進む」空気感がとてもよく伝わってくるDLAでした。最後のお子さんは、日本語も中国語も英語もと、自分の持っているすべての言語リソースを一生懸命使って横溝先生に伝えようとしていて、すごい力だなと思いました。このあとの日本語習得も、きっとこういった安心して学べる空気感の中で育まれていくことが想像できました。

・櫻井先生が最後に話されていたヴィゴツキーの「情動」のお話も、横溝先生のDLAから見られた子どもたちの様子と、非常によくつながっていて分かりやすく、納得しました。今後の支援の中でも、子どもたちの情動を刺激できるような声かけや、子どもの言語リソースの使い方、教材選びなどを意識していきたいと思います。

<授業と評価の一体化の重要性>

・第1回～第3回を通して、教師によるスキャホールディングにも様々な関わり方があることに気づきを得ました。子どもたちも多様である一方で、支援側もまた多様であること、そして様々な関わり方の可能性を共有し合い、子どもたちの「話したい!」「聞いて!」「わかった!」の瞬間を紡ぐ支援環境を作れたらと思いました。

<リキャストの必要性>

・子ども達が日本語を獲得していく上で何より大事なものは、身近に接する指導員がちょっとした頑張りも誉めながら寄り添って自己肯定感を高め、しかもその中でリキャストを行うなど、さりげないフォローをしていくこと。安心感がある中では、子どもは訂正に気づき、自ら正していき、身につけられて行くのだということを学びました。

・滞日期間が1ヶ月でも日本語でDLAをすることの大切さを学びました。ジェスチャーやリキャストなどが発語を促し、まさにDLAが学びの機会の一つとなっていました。

<言葉以外（精神面）のフォロー>

・学校で嫌なことはないと答えるこどもが多いけれど、本心かなあと感じました。言葉の力の評価とは別でそのようなことを話す機会や場所があったほうがよいと常に思います。

●第4回分

170のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-14）。

<子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ>

・語学の習得は本人の努力や力はもちろんですが、家庭環境、親御さんの心構えや声掛けがとても大事なだと痛感しました。低学年の児童の言語学習は発達途上にあるのだと改めて感じさせられました。大人の物差しで見えてはいけないと思いました。

・児童生徒の発達段階に応じて児童生徒から引き出すものが変わってくること。

表1-14 第4回分 キーワード別	コメント数	
子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ	60	35.3%
発達段階（学習指導要領）の把握の必要性	22	12.9%
スキャフォールディング（足場架け）	21	12.4%
読書(あらすじ再生)の大切さ	16	9.4%
評価の難しさ	12	7.1%
子どもの見取りの必要性	8	4.7%
包括的・複数言語（母語）で考える事の重要性	8	4.7%
バイリンガルZPDの見極め	7	4.1%
DLAの醍醐味	6	3.5%
学び多い・充実したWS	6	3.5%
母国での学びの進度	3	1.8%
アセスメント後のフォローの重要性	1	0.6%
合計	170	100.0%

高学年に向かうにつれてあらずじ再生の時間が短くなり、思考を問う話題にかかる時間が長くなること。普段実施してこの問いかけの言葉で良いのだろうかと自信がなかった部分について、今日の櫻井の先生のことばがけをお手本にしてやってみたいと思います。

・「読む」の内容理解支援について、どのタイミングでどのようなはたらきかけやことばがけをすればいいか、実施例を数多く拝見し、櫻井先生からお話を伺い、具体的に学ぶことができました。子どもの「頭の中が動き」子どもが「持っている最大限の力が出せる」ように、ということを常に念頭において子どもたちと関わっていきたいと思います。

<スキャフォールディング（足場架け）>

・DLAにおける「足場架け」について、意識化できました。映像から評価するために生徒の発話にばかり気を取られていましたが、足場架けに着目することで、どのような足場架けがなされていて、それに対してどのような反応が引き出せるのか、表出しきっていない力が見えてくる様子に着目できました。読む→理解→産出の工程のZPD探し、興味深いです。

<読書(あらずじ再生)の大切さ>

・始めの2人の読書量・読書環境を見たとき、やはり読書の大切さを感じました。家で読書をする環境がない子どもに対しても、本を読む楽しさ、本に親しむきっかけをより多く提供していきたいと思いました。

<子どもの見取りの必要性>

・小学校2～3年生は、そもそも既知事項が少く、日本語を覚えるのが早いかも知れないけど母語を忘れるのも早いんだと分かりました。つまり、放っておいたら取り返しのつかない学齢だと思いました。

<バイリンガルZPDの見極め>

・子どもが1人でできることできないこと、そして支援があればできることがあり、その境目はどこなのかをDLAを通して見るのが大切だと学びました。そして支援があればできることを、上手く引き出すにはやはりDLAの実施者の問いかけがとても重要だと改めて感じました。子どもが使ったことばを使う、辛抱強く待つ、肯定する、この点に特に気をつけて実施しようと思います。

●第5回分

181のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-15）。

<子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ>

・子どもの発言を肯定し、興味があることから日本語の支援につなげていくことが大切だと改めて気づきました。

・ワンポイントレッスンで高見先生の授業を拝見して、概念を理解してから言葉を使う活動を具体的にイメージできたように思います。ついつい、言葉を教えようとしてしまいがちなので、概念を理解するにはどのような活動をすればよいか考えて指導にあたりたいと思いました。

表1-15 第5回分 キーワード別	コメント数	
子どもの能力を引き出す声かけ・働きかけ	68	37.6%
高見先生の授業実践からの学び	36	19.9%
発達段階（学習指導要領）の把握の必要性	11	6.1%
認知発達を支えることの重要性	10	5.5%
保護者との関係性	10	5.5%
子どもたちの頭の中を育てていくこと	10	5.5%
DLAの醍醐味	8	4.4%
子どもの見取りの必要性	8	4.4%
バイリンガルZPDの見極め	6	3.3%
母語の力の重要性	5	2.8%
評価の難しさ	5	2.8%
読書(あらずじ再生)の大切さ	2	1.1%
その他	2	1.1%
合計	181	100.0%

・最後の児童のアセスメントの様子がとても印象に残りました。本来、まだDLAをする段階ではなかったということは前提として、それでも大菅先生の温かく粘り強い対応があって、子どもの様子がどんどん変わっていく姿に感動しました。話しかけられる言葉がわからないのはとても苦しいことです。初め、目も合っていなかったのが、少しずつ言葉が出てくるようになって、最後は先生と頭を寄せ合って絵本を見るまでになっていたのは素晴らしいなと思いました。DLAを通して子どもを知る、ということの意味を改めて考える機会となりました。誰がアセスメントをするかで、引き出せるものが変わってくるなら、それはとても怖いことでもあります。ただ、これから現場での活用を考えた時に、自分も含め、色々な人に関わってもらうことも大事だと思っています。今回感じたことを周りの先生方と共有して、子どもたちに寄り添えるようになりたいと思いました。

・今回のワークショップで最も考えたことは、やっぱり誰でも自分の話すことをよく聞いてもらいたいし、話したいことがたくさんあるんだと思いました。子どもは特にこのような気持ちが大きいと思いますが、CLD児童生徒の場合、言語習得のこと、文化の違いなどから楽しい、嬉しいと思えるくらい話す機会が多くないと思います。学校はもちろんですが、家庭でも、子どもや親の使用する言語によっては親との意思疎通が難しく、自分を理解してくれると感じられる相手とのコミュニケーションができていない児童も少なくないんだろうなと思いました。やはりDLAを通じて、その壁を乗り越えて深い対話の世界に出会うことができるし、子どもたちの成長はこの延長線上にあるのだと改めて思いました。評価と支援が一体である意味をまた深く理解したように感じています。

<認知発達を支えることの重要性>

・本日のワークショップで学んだことは、認知レベルを落とさず、視覚情報を利用しながら、概念理解に言葉をきちんと乗せるということです。一般的な子ども像ではなく、目の前の子どもがどのようなアクションをするかなと、想像することは、その子をいつも見ている、関わっている人しか分らないと思うと、関係者の責任は大きいなと思いました。今後の指導で生かしていきたいことは、「子どもの状況を認めて引き出す」ということです。子どもを真ん中にすえて支援していきたいと思いました。

<保護者との関係性>

・保護者との関係の大切さを実感しました。また、小学校1年生のDLAの必要性について考えるきっかけを得ました。

<DLAの醍醐味>

・日本語が十分ではなくても一生懸命話そうとする1年生たちの姿から、考え方や捉え方の豊かさを感じると同時にどの子も無限の可能性を秘めているなあと改めて感じました。多様な子どもの力を一面で測ることは決して出来なくて、そのためにDLAがあると思いました。

<母語の力の重要性>

・現場で一年生を教える機会が多いため、生徒たちの母語の力を改めて知りたいと思いました。一年生は母語の読み書きがままならないまま日本語を習得しなくてはいけない子が多いのですが、本来なら学びは喜びでしかない年齢の子たちが、学ぶことが嫌にならないよう配慮がとても大切です。

・ランチタイムに見せていただいた動画、本当に素晴らしかったです。

3-2. 評価WS-B

1) 参加者と実施内容

本事業の研究協力者であるワークショップ・コーディネーター（以下、WSC）と事業推進委員が中心となり、全国各地で記述文（試案）を使ったDLA動画の評価ワークショップ（以下、WS）を開催しました。多文化多言語の子どもの「ことばの力」をどのように引き出し、どのように捉えて評価するかの方法

(スキル)の習得をめざし、参加者が調査の目的と手続きを完全に理解した上で混乱なく評価できるよう、ワークショップ形式でデータ収集を行いました。

特に、評価WS-Bでは、原則として1つの年齢枠のDLA動画セット6本（ステージ1から6）を参加者に視聴してもらいながら（図1-11）、1つの動画ごとに記述文（試案）についてWEB上で「できる or できない」をチェックしてもらいました。

図1-11 評価WS-Bの方法

DLA動画の子どもの個人情報保護のため、WS参加者からは研究協力に関する承諾書の事前記入を必須とし、また、データの質的向上を目的として、記述文（試案）のチェックは記名式（誰がチェックしたかがわかる状態で）で実施しました。

対面でもオンラインでも開催可とし、また、必ずしも、多文化多言語の子どもの言語能力の評価に熟達している必要はないと参加者を制限しなかったことから、WSCが活動する地域の近隣に住する外国につながる児童生徒の教育関係者（学校教員、支援者）、研究者、学生など幅広い参加を得ることができました。

妥当性検証とは？

1セッション「聴く・話す／読む」20分程度の映像

ステージ	小1	小2-3	小4-5	小6-中2	中3-高校
6					
5					
4					
3					
2					
1					

1つ年齢×6ステージ
= 6本 (7本)
WS-B (地域別WS)

2) ワークショップ・コーディネーターと開催地域

評価WS-Bは、主にWSC（計19名）が中心となって、各地域の実情にあわせた形態（WS回数、人数、どのような属性の人が対象となるか）と方法（対面orオンライン）で企画し、実施しました。募集および開催については事務局と協働して進めていきました。表1-16は、ワークショップ・コーディネーター（WSC）の一覧です。本事業の研究協力者として委嘱し、評価WS-B開催にあたっては全面的に協力いただきました。

表1-16 ワークショップ・コーディネーター一覧（敬称略）

ブロック	名前	所属
①北海道・東北	吉田 美穂	弘前大学 大学院教育学研究科教職実践専攻 教授
	内海 由美子	山形大学 学士課程基盤教育機構 教授
②関東	河野 俊之	横浜国立大学 教育学部学校教員養成課程国語・日本語教育 教授
	嶽肩 志江	横浜国立大学 教育学部等 非常勤講師
	宮崎 幸江	上智大学短期大学部 英語科 教授
③東海	川口 直巳	愛知教育大学 学校教員養成課程義務教育専攻日本語支援専修 准教授
	菅原 雅枝	愛知教育大学 教育学部 准教授
	西山 幸子	愛知教育大学 人文社会科学系 日本語教育支援センター助手
	各務 真弓	NPO法人可児市国際交流協会 事務局長

	近藤 利恵	NPO法人可児市国際交流協会 事務局長次長
	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
④近畿	門脇 薫	摂南大学 国際学部 教授
	和泉元 千春	奈良教育大学 教育連携講座 国際交流留学センター 教授
	米澤 千昌	大阪教育大学 多文化教育系 特任講師
⑤中国・四国	江口 修三	広島県呉市立白岳小学校 教員
	中石 ゆうこ	県立広島大学 大学教育実践センター／国際交流センター、准教授
	家根橋 伸子	東亜大学 人間科学部国際交流学科 教授
⑥九州・沖縄	立山 愛	多文化こどもネットワークいろは 代表
	吹原 豊	福岡女子大学 国際文学部 教授
	高橋 美奈子	琉球大学 教育学部学校教育教員養成課程 准教授

図1-12 WS-B開催概要と参加者数

WSCおよび事業推進委員の企画によって、最終的には延べ21か所で実施することができました。図1-12は、開催概要と参加者数をまとめたものです。コロナ禍明けであったことから対面での実施が多く、WSCの工夫によって、地域でのネットワークづくりに貢献できるような運営で開催されました。WSC作成の各地の実施報告については、資料1-8WS-B報告集をご覧ください。

3) 収集データ数

評価WS-Bでは計497名に参加いただけたことで、約6,000データを収集することができました。

4) 評価WS-Bの工程

WS-B 参加者募集開始から終了までの事務局のサポートについて、本事業事務局が全国計21か所でWSを

地域名 (開催回数)	日時	場所	使用映像の 年齢枠	参加者数
青森県 (1回2日間)	11月12日(日) 9:30~16:00	弘前大学	11-14才	17
	12月3日(日) 9:30~16:00	オンライン		
山形県 (1回2日間)	2024年1月21日(日) & 27日(土) 9:00~13:00	オンライン	9-11才	12
神奈川県横浜市 (3回計6日間)	12月2日(土) & 3日(日) 10:00~17:00	横浜国立大学	7-9才	15
	2024年1月27日(土) & 2月3日(土) 10:00~17:00	横浜国立大学	11-14才	18
	12月9日(土) & 10日(日) 10:00~17:00	横浜国立大学	9-11才	29
東京都 (1回2日間)	2024年2月11日(日) & 12日(月祝) 10:00~17:00	JICA東京センター	7-9才	24
愛知県西尾市 (2回計4日間)	12月26日(火) & 27日(水) 13:15~16:45	西尾市役所	7-9才	30
	2024年3月26日(火) & 27日(水) 13:15~16:45	西尾市役所	11-14才	39
愛知県 (1回2日間)	1月10日(水) 13:30~17:00 1月20日(土) 10:00~17:00	愛知教育大学	9-11才	6
岐阜県 (1回2日間)	11月23日(木祝) & 11月26日(日) 10:00~17:00	可児市多文化共生センター	14才以上	35
大阪府 (1回2日間)	2024年1月27日(土) & 28日(日) 10:00~17:00	大阪大学 箕面キャンパス	6-7才	38
広島県 (1回2日間)	12月3日(日) & 12月10日(日) 13:00~16:30	県立広島大学 広島キャンパス	9-11才	18
山口県 (1回1日間)	12月17日(日) 9:00~18:00	東亜大学	7-9才	12
福岡県 (1回2日間)	2024年3月2日(土) & 3日(日) 10:00~17:00(予定)	福岡女子大学	6-7才	5
大分県 (1回1日間)	12月15日(金) 9:00~16:00	オンライン	11~14才	38
沖縄県 (1回2日間)	12月2日(土) & 3日(日) 10:00~17:00	琉球大学	14才以上	19
大分県・沖縄県 (1回1日間)	2024年2月12日(月祝) 9:00~17:00	オンライン	11-14才	20
全国・拡大版 (1回2日間)	10月29日(日) & 11月11日(土) 9:30~17:00	オンライン	7-9才	60
神奈川県	非公開(学生対象)	上智短期大学	7-9才	20
東京都	非公開(学生対象)	東京外国語大学	14才以上	33
愛知県	非公開(講座受講生対象)	愛知教育大学	11~14才	9
合計				497

開催するにあたり、どのような準備をしてきたかをまとめたものが、図1-13です。WSCと開催日を確定し、その2ヶ月前から準備を始めていきました（非公開分除く）。

図1-13 WS-B 参加者募集開始から終了までの事務局サポートについて（非公開分除く）

地域名	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
青森県	①→		②→③→④→⑤→⑥	⑤→⑥			
山形県			①→		②→③→④→⑤→⑥		
神奈川県横浜市		①→	②→③→④→⑤→⑥		②→③→④→⑤	⑤→⑥	
東京都		①→	②→③→④→⑤→⑥		②→③→④→⑤→⑥		
愛知県西尾市			①→	②→③→④→⑤→⑥			
愛知県					①→	②→③→④→⑤→⑥	
岐阜県	①→		②→③→④→⑤→⑥		②→③→④→⑤→⑥		
大阪府			①→		②→③→④→⑤→⑥		
広島県	①→		②→③→④→⑤→⑥				
山口県		①→	②→③→④→⑤→⑥				
福岡県					①→	②→③→④→⑤→⑥	
大分県		①→	②→③→④→⑤→⑥				
沖縄県		①→	②→③→④→⑤→⑥				
大分県・沖縄県				①→	②→③→④→⑤→⑥		
全国	①→	②→③→④→⑤→⑥	⑤→⑥				

備考：

- ①印：WS開催2か月程前に、WS専用メールアカウント・申込フォームを作成し参加者の募集を開始しました。募集期間中に能力記述文チェックフォームを作成したり、必要な会場へ貸し出すWiFi機器の契約・梱包・マニュアル作成等、平行しておこないます。
- ②印：開催日10日前を目途に、事務局からWSCへメールにて「*ワンパッケージ」を送付します。メールで届く資料「*ワンパッケージ」は、以下の6点です。
- ワンパッケージ1 記述文一覧（PDF）
 - ワンパッケージ2 動画内で読んでいるテキスト情報（※該当年齢枠のみ）（PDF）
 - ワンパッケージ3 参加者入力用の誓約書フォームのURL&QRコード
 - ワンパッケージ4 記述文チェックフォーム6つ（使用年齢枠によっては7つ）のURL&QRコード
 - ワンパッケージ5 振り返りシートフォームのURLとQRコード
 - ワンパッケージ6 地域別ワークショップ専用オリエン動画のURL
- なお、対面でおこなうWSの場合は、当日配布資料はWSCが準備します。
- ③印：開催日7日前に希望する会場へWiFi機器を送付しました。各会場でネット環境の確認をおこないます。
- ④印：開催日3日前にWSCへDLA動画をメールにて送付しました。WSCは動画をダウンロードし、当日すぐに上映できるようUSBに保存する等の準備をおこないます。
- ⑤印：WS当日は参加者の出欠確認・誓約書の提出確認をします。
- ⑥印：WS終了後は、参加者が記入した振り返りシートをWSCへ共有しました。

5) 評価WS-B参加者からのコメント

毎回のワークショップ実施後、参加者にはコメント（意見）を自由に記載いただいた。コメントを任意のキーワード別に分類したうえで、自由記載から主な参加者のコメントを紹介します（非公開分除く）。

●青森県での開催分

58のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-17）

<子どもの見取りの重要性>

・インタビューの際の様子だけではなく、子どもの来日時期、学習歴、母語の育ちなど、様々な視点を加味して、現在の日本語や概念理解など力を見ていく必要があること、必要以上に過大または過小評価することで適切なサポートができない危険性があること、逆に、適正な評価により、子どもの可能性を最大限引き出すことができるということを学びました。子どもたちが秘める力にきちんと光をあてられるよう、目の前の子ども1人1人を確実に見ていきたいです。また、教室の先生方にもしっかりと伝えていきたい。

・母語なら、いくらでも話したり、説明できたり、建設的な思考ができるのに、いざ、日

本語になると上手く話せない（日本語が使えない）もどかしさを全員の子供に共通して感じました。ある子は哲学的な思考、またある子は建設的に世界規模で地球温暖化の対策を講じる手段を話したりなど、大人としても考えさせられる意見を持っていることに驚きました。母語はとても大事で、また、寄り添うべきものであるとも実感致しました。その橋渡しをしているのが、日本語支援員であると思うし、私は自分が支援している子どもに対して「日本の母」もしくは、「日本の親友」になりたいと思いました。学習支援も大事ですが、話すことは更に大事だと思います。

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・トランスランゲージングレンズを持って活動しているつもりでしたが、今回のWSでレンズの正確さを補正された気持ちです。また、子どもに対する質問の仕方、DLAを進めていくような感じ（質問から子どもの力を引き出す）で、普段の授業も進めていきたいとあらためて強く思いました。またブレイクアウトルームでも大変有意義な意見交換ができ、普段知ることができない高校の先生方や小学校での支援のプロの方のご意見を聞くことができ本当にありがたかったです。

●山形県での開催分

48のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは以下の通りです（表1-18）

<子どもの見取りの重要性>

・まずは生徒が素直に、一生懸命答える姿に感動していました。今後、生徒の「伝えたい」気持ちをしっかり受け取ることを忘れないようにしたいです。そして、面談をなさった先生の姿勢、穏やかな語り口にたいへん感銘を受けました。今後に生かしたいです。

表1-17 青森県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	17	29.3%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	14	24.1%
DLAの醍醐味	10	17.2%
WSのグループワークの有益性 （情報共有・意見交換等）	2	3.4%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	4	6.9%
指導者の育成の重要性	4	6.9%
自治体・学校等の体制変革の重要性	2	3.4%
充実したWS	2	3.4%
読書・リテリングの重要性	2	3.4%
生活言語と学習言語の最適なすり合わせ	1	1.7%
合計	58	100.0%

表1-18 山形県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	20	41.7%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	11	22.9%
DLAの醍醐味	8	16.7%
WSのグループワークの有益性 （情報共有・意見交換等）	2	4.2%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	2	4.2%
評価の難しさ	2	4.2%
授業と評価の一体化の重要性	1	2.1%
充実したWS	1	2.1%
小学生時の支援の重要性	1	2.1%
合計	48	100.0%

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・母語支援の重要性は知っていましたが、同じ子どもの日本語と母語でのやりとりを比較して見る機会はありませんでした。今回、日本語で理解できない・答えられない質問も、母語では的確に把握できている様子を見て、あらためて母語支援・母語支援者の重要性を感じました。また、母語でのやりとりの中で、「母語での読解力・理解力にも差がある」と思いました（本文の要点を的確に理解できているかという点など）。日本語と母語の双方を多角的に見ること、そしてそれを複数の目で見てディスカッション・共有すること、さらに日々更新されていく子どものことばの力を継続的に見ていくことが必要であると感じました。

●神奈川県横浜市での開催分①（7-9才枠）

44のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-19）。

<子どもの見取りの重要性>

・子どもの能力（本人が気づいてないこと）をあらゆる角度・方法で気づいてあげること、引き出すことがいかに大切であるか、重要であるか、ということを学びました。そして、先生方の子ども達への優しい眼差しを感じました。今回のこの気づきの機会を無駄にせず、今後活かそうと思います。

・佐野先生の「子供が持っている全てのことに光を当てよう」と言うテーマに惹かれました。

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・母語での活動と日本語での活動の幅の違い

と深さの違いについて映像で見るとより具体的にわかり、子供や学生を見る視点として気をつけていきたいと思いました。どのような背景の人も自分が持っていることばの力をゆっくり育てながら、自分の選んだ道に進め、必要な時には支援が受けられる社会になればと思います。

<充実したWS>

・大袈裟ではなくこの2日間で学んだことや出会いは今後の教員人生においての大きな分岐点につながることは間違いありません。教育愛にあふれる方々からたくさんの学びとパワーをいただきました。明日から現実に戻りますが、頑張れそうです。

●神奈川県横浜市での開催分②（11-14才枠）

30のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-20）

<子どもの見取りの重要性>

表1-19 神奈川県横浜市開催分①7-9才枠 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	15	34.1%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	12	27.3%
DLAの醍醐味	4	9.1%
授業と評価の一体化の重要性	3	6.8%
自治体・学校等の体制変革の重要性	3	6.8%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	3	6.8%
指導者の育成の重要性	2	4.5%
WSのグループワークの有益性 （情報共有・意見交換等）	1	2.3%
充実したWS	1	2.3%
合計	44	100.0%

表1-20 神奈川県横浜市開催分②11-14才枠 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	12	40.0%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	9	30.0%
DLAの醍醐味	6	20.0%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	1	3.3%
WSのグループワークの有益性 （情報共有・意見交換等）	1	3.3%
充実したWS	1	3.3%
合計	30	100.0%

・日本語能力と複数言語での力を分けて捉えることの大切さ。絵本などを通して身につける読む力が、思考力につながるといふこと。以上を意識して、今後も指導をしていきたいです。

<母語の重要性>

・子どもの頭の中を見る、子どもの頭の中を考えるとというお話は大変に参考になりました。そして、読んだものの内容が整理できているかどうかという点も非常に参考になりました。

<DLAの醍醐味>

・複数言語での力と日本語固有の力を分けて考える、理解しようとする指導者の技量が大切だと学びました。ひとりひとりの子どもの最大限のポテンシャルを引き出せるように、対話、観察、分析して授業を組み立てていきたいです。

●神奈川県横浜市での開催分③（9-11才枠）

51のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-21）

<子どもの見取りの重要性>

・教員という仕事の大変さと素晴らしさを沢山学びました。児童一人に対して、これだけのことができるんだという驚きでいっぱいです。自分にできるのだろうかと不安になります。私がもし小学校の先生になって、外国につながる子どもを教える立場になっても、そうでなくても、「子どもの言葉を引き出す」ということを忘れないようにしたいです。白濱先生の「母語での表現を止めたら全てが止まってしまう」という言葉にもあるように、何かに集中させるために、もともとできていたことまで止める必要はないのだということ強く学びました。

<DLAの醍醐味>

・DLAはテストじゃなく、児童生徒の学びの場となるように達成感と成功体験を積み重ねていくもの。

表1-21 神奈川県横浜市開催分③9-11才枠 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの必要性	20	39.2%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	12	23.5%
DLAの醍醐味	7	13.7%
WSのグループワークの有益性 (情報共有・意見交換等)	3	5.9%
多読の重要性	3	5.9%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	2	3.9%
自治体・学校等の体制変革の重要性	1	2.0%
充実したWS	1	2.0%
日本生まれ日本育ちの子の抱える問題	1	2.0%
評価の難しさ	1	2.0%
合計	51	100.0%

●東京都での開催分

38のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-22）

<子どもの見取りの重要性>

・櫻井先生の語りかけによって、子どもがどんどん話し始める様子を見て、否定されないということは子どもにとって本当にうれしいことなんだな、と足場かけの重要さを再確認しました。これはぜひ真似をしたい点です。また、言葉を学習す

表1-22 東京都分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	17	44.7%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	8	21.1%
授業と評価の一体化の重要性	5	13.2%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	3	7.9%
DLAの醍醐味	2	5.3%
指導者の育成の重要性	2	5.3%
教育全体の問題	1	2.6%
合計	38	100.0%

る際に、語彙という「形」を教えるのではなく、概念を教えることの重要性を知りましたので、今後の指導に生かしていきたいです。

・先生方のお話にもありましたが、日本語の問題というよりも教育全体の問題なのだと感じています。動画から点で見るのではなく全体で見ているつもりですが、今自分が測っているものが、子どもの元々の能力、性格、保護者の考え方、国民性、学校外の環境、来日時期など、影響する事が多く、判断に迷うこともありました。

<DLAの醍醐味>

・DLAをその後の指導にどう生かしたらいいのかと思い悩んでいましたが、できないことを見つけることが目的ではなく、できることに光を当てて、それを伸ばす指導をすることが大事だというお言葉が心に残りました。引き出す技術も大事ですが、それよりもこの子ができることはなんなのかという意識を持ってDLAを行わないと、本来の目的を達成できないということがわかりました。

●愛知県西尾市での開催分①（7-9才枠）

60のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-23）

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・母語も活かして日本語を教えてあげる、興味があることから日本語を教えて伸ばしていく、できないことを見るのではなくできることを見つけてあげるなどすぐに始められることがたくさんあることがわかりました。

・子どもが持っている最大限の力をどう引き出し、それを使ってのばしていくのか、現場の先生方とも意見交換ができたおかげで、試してみたいこと、ヒントになったことがたくさんありました。ディスカッションを母語クラスに取り入れようと思いました。

<子どもの見取りの重要性>

・日本語と母語の両面から見ることの重要性がわかりました。日本語だけのDLAだと、日本語の能力だけでなく、その子が持つ能力自体が低いのかと感じてしまいましたが、母語でのDLAを行うことで、その子の持つ能力について、さらにはその子の個性も知ることができました。

表1-23 愛知県西尾市開催分①7-9才枠 キーワード別	コメント数	
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	26	43.3%
子どもの見取りの重要性	21	35.0%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	8	13.3%
充実したWS	2	3.3%
適した指導をおこなうことの重要性	2	3.3%
クラスメイトとの協力	1	1.7%
合計	60	100.0%

●愛知県西尾市での開催分②（11-14才枠）

66のコメントをいただきました。

キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-24）

<連携の重要性（教師間、母語支援員、保護者、教委など）>

・取り出しの担任、支援員、教科担任そして担任の連携がいかに大切かがわかりました。

<取り出し授業の内容についての重要性>

表1-24 愛知県西尾市開催分②11-14才枠 キーワード別	コメント数	
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	29	43.9%
子どもの見取りの重要性	18	27.3%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	9	13.6%
DLAの醍醐味	4	6.1%
取り出し授業の内容についての重要性	3	4.5%
指導者の育成の重要性	2	3.0%
母語の方が強い子どもへの指導方法	1	1.5%
合計	66	100.0%

・取り出し授業の中身は、あくまでも全体授業の予習として行い、その生徒が全体授業に戻ったときに活躍できたり、学んだことを役立てることができたりするために行うべきだ、ということを知ることができた。全体授業の指導者が、取り出し授業の指導者と密に連携をとり、生徒にとってよりよい形を模索していきたい。

●愛知県での開催分

22のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-25）

<子どもの見取りの重要性>

・母語でのインタビューで、しっかりと考えていることを話せる児童の様子に驚きました。日本語のレベルや表面的なものだけではなく、見えない力に目を向けることを今後も意識してゆきたいと思いました。

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・今回の動画の視聴で、初めて子どもの頭の中を見るということを意識しました。今後、実習でこのような外国につながるのある子どもたちに出会ったときはもちろん、外国へのつ

ながりのあるなしに関わらず、どの子どもたちと出会ったときにも、子どもたちの氷山の一角だけでなく、その子の「頭の中を見ていく」という意識を大切にしていきたいです。

・母語できいてみないと、質問が分からないのか、知識がないのか、質問は分かるが日本語で答えられないのかが判断できないということがよく分かった。母語ならたくさん話せる子どもをみて、不得意な日本語の力だけで子どもの全ての能力を判断していたかもしれないと気づかされた。

表1-25 愛知県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	10	45.5%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	8	36.4%
連携の重要性 （教師間、母語支援員、保護者、教委など）	1	4.5%
WSのグループワークの有益性 （情報共有・意見交換等）	1	4.5%
DLAの醍醐味	1	4.5%
評価の難しさ	1	4.5%
合計	22	100.0%

●岐阜県での開催分

117のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-26）。

<子どもの見取りの重要性>

・佐野先生のお話の中で、言語剥奪という言葉があり、強い言葉ではありましたが、その通りだと学びました。「ことば」に着目して、その子のできること、できないことを知って、どう支援を考えていくかの大切さを改めて感じたので、この評価項目の完成を楽しみにしています。

<母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）>

・自分の言語で表現する場があることが本当に大切だと理解できました。そして、あなたの考えを聞かせて！教えて！と子どもたちに

表1-26 岐阜県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの必要性	56	47.9%
母語の重要性 （トランスランゲージング・レンズ）	33	28.2%
WS参加者自身のスキルアップの重要性	9	7.7%
充実したWS	6	5.1%
「言語剥奪」という言葉の印象	4	3.4%
DLAの醍醐味	4	3.4%
評価の難しさ	2	1.7%
取り出し授業の在り方	2	1.7%
指導者の育成の重要性	1	0.9%
合計	117	100.0%

アプローチしていくことも大切だと思いました。明日からトランスランゲージング・レンズを持って子どもたちの声を聞いていこうと思います。

・強い言語で話し始めた時の子どもたちの生き生きとした様子に、自分が両眼鏡で子どもをみていなかったことを思い知らされました。子どもに接する時、子どもはこれができる、支援をしたらできる、母語ならできる等、記述文の文言を思い出しながら現在の到達レベルを推しはかるようにしたいと思います。

●大阪府での開催分

88のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-27）

<子どもの見取りの重要性>

・今回のワークショップで学んだことは子どもたちに関わる全ての教師が持っていなければならないスタンスだと感じました。このことを普段関わる子どもたちの担任の先生や学校管理職の先生方に伝えていくことも自分の仕事であると強く感じました。

・6～7歳の潜在的な認知力に光を当てた指導にシフトしていく必要があるし、児童にとっての日本語「新しいことば」と第一言語「わかることば」を同程度に大切に扱っていききたいと思います。

表1-27 大阪府開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの必要性	30	34.1%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	27	30.7%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	9	10.2%
指導者の育成の重要性	8	9.1%
授業と評価の一体化の重要性	4	4.5%
DLAの醍醐味	3	3.4%
評価の難しさ	3	3.4%
充実したWS	2	2.3%
自治体・学校等の体制変革の重要性	1	1.1%
WSのグループワークの有益性(情報共有・意見交換等)	1	1.1%
合計	88	100.0%

<母語の重要性(トランスランゲージング・レンズ)>

・日本語だけではなく、その子の持っている力をしっかり見取る、ということを忘れてはいけない、と学びました。たくさんの子どもの力を伸ばせるように、日本で生き生きと生活していけるように、できることを頑張っていきたいです。

<連携の重要性(教師間、母語支援員、保護者、教委など)>

・子どもの持つ力に焦点を当て、引き出すことの大切さをあらためて感じました。大人や学校が変われば、子どもは変わっていく…まずは、教員が。そして保護者にも協力を得ていく必要があると思いました。「意味のある」活動を模索していきたいと思います。私ができることにも光をあてて、がんばろうと思います。

表1-28 広島県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	30	49.2%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	18	29.5%
複数言語を見る場合の困難さ	7	11.5%
DLAの醍醐味	2	3.3%
多読の重要性	1	1.6%
評価の難しさ	1	1.6%
DLA以外のものとの活用の必要性	1	1.6%
その他	1	1.6%
合計	61	100.0%

●広島県での開催分

61の意見をいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-28）

＜子どもの見取りの重要性＞

・同じくらいの滞日期間でも日本語には大きな差ができていたが、母国語のDLAをみると、日本語ができない子の認知力が低いわけではないということがわかった。家庭での母語での使用など、さまざまな要因があると思うが、そう言ったことまで含めた理解と指導が必要だと思うと、気が遠くなる。限られた指導時間でどれほどの支援ができるだろうか。そのために評価の指針ができることは大きな助けになると思う。

＜母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）＞

・複数言語で児童の言葉の力を見取る大切さがよくわかりました。いままで、日本語の力だけでなく、学力的な問題もあるのだろうと思ったこともありましたが、母語で話している彼らを見て、間違えだったことに気づきました。彼らのもっている能力を総合的に判断できるようにしていきたいと思います。

●山口県での開催分

61のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-29）

＜DLAの醍醐味＞

・多言語でのDLAを初めて拝見しました。私が実際に指導している児童は、英語が母語の子が多いので、この子たちに実施したらどのような結果になるかなと思いました。

＜子どもの見取りの重要性＞

・子どものことばの力を把握する方法はたくさんありますが「子どもの言語能力は常に変化する」「場面や状況、関係性によって異なってくる」ことを理解した上で、子どものことばの力を把握するためにはどのような方法が必要なのかを改めて考えることができました。

表1-29 山口県開催分 キーワード別	コメント数	
DLAの醍醐味	6	31.6%
子どもの見取りの重要性	5	26.3%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	2	10.5%
WSのグループワークの有益性 (情報共有・意見交換等)	2	10.5%
評価の難しさ	2	10.5%
授業と評価の一体化の重要性	1	5.3%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	1	5.3%
合計	19	100.0%

●福岡県での開催分

15のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-30）

＜DLAの醍醐味＞

・低学年の学習者の様子や質問者の聞き方、否定しない受け答えなどとても勉強になりました。

＜子どもの見取りの重要性＞

・言葉にできなくても、考えていることを心のレンズで見ることの感覚を少し学べました。

表1-30 福岡県開催分 キーワード別	コメント数	
DLAの醍醐味	5	33.3%
WSのグループワークの有益性 (情報共有・意見交換等)	4	26.7%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	3	20.0%
子どもの見取りの重要性	3	20.0%
合計	15	100.0%

●大分県での開催分

40のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-31）

＜子どもの見取りの重要性＞

・沢山の事例があるのでその子その子に合ったベストの支援を個別に行うのがよいと思いました。また保護者や管理職、担

任の先生も巻き込んで状況を把握する大切さを知りました。

＜連携の重要性（教師間、母語支援員、保護者、教委など）＞

・日本語指導を必要とする児童生徒に対して、将来を見据えた長期的な支援が欠かせないということを感じました。また保護者や関係機関を学校が繋ぎ、安心して学習できる環境を作ることが必要であることも感じました。

●沖縄県での開催分

67のコメントをいただきました。

た。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-32）

＜子どもの見取りの重要性＞

・子どもの最大限の力をいかに引き出すか、というテストの姿勢や声掛けの仕方がとても勉強になると感じた。やはり子どもたちの持っている力を先生方や支援者が多角的に見取ろうとする姿勢を持つことが大切だと感じた。

・対話やコミュニケーションの機会を最大限提供し、子供たちが言語を使って思考し、表現する手助けをします。

＜DLAの醍醐味＞

・初めてDLAを見させていただきました。内容は聞いていたのですが、実際に見るのとは全然違うと思いました。インタビュアーの話の引き出し方が印象的で、生徒が徐々に話す意欲がでているのが分かりました。

表1-31 大分県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	15	37.5%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	9	22.5%
学び多い・充実したWS	5	12.5%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	4	10.0%
教科指導及び教科につながる日本語指導の大切さ	3	7.5%
DLAの醍醐味	2	5.0%
日本語以外の力の重要性	1	2.5%
人権意識を高めること	1	2.5%
合計	40	100.0%

表1-32 沖縄県開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	22	32.8%
DLAの醍醐味	22	32.8%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	11	16.4%
充実したWS	5	7.5%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	2	3.0%
WS参加者自身のスキルアップの重要性	2	3.0%
自治体・学校等の体制変革の重要性	1	1.5%
取り出し支援のあり方	1	1.5%
新DLAへの要望	1	1.5%
合計	67	100.0%

●大分県・沖縄県（オンライン）での開催分

36のコメントをいただきました。キーワード別の主なコメントは、以下の通りです（表1-33）

＜母語の重要性（トランスランゲージング・レンズ）＞

・私たち指導者の意識のアップデートが、何よりも大切だと思いました。トランスランゲージングについて、無意識に実践していた

部分もあったが、今日理論部分についてきちんと学ばせていただいたのが良かったです。

＜支援内容の重要性＞

・立山さんのお話の中で、ヴィゴツキーの話はとても共感しました。多くの外国につながる子どもたちが、言葉の困難というだけで劣等感もってしまうかもしれない状況にあるなかで、立山さんの実践例は、周囲の子が、外国につながる子の日

本語だけではない一面を知ること、お互いの違いにポジティブな関心をもつようになったり、相手の素晴らしいところに気づいたりできる機会になると思いました。教科や学級担任も評価を工夫したり、日常生活の中でそのような外国につながる子どもたちのかかわりを学習機会ととらえたりできるようにしたいと思います。

<自治体・学校等の体制変革の重要性>

・DLAの普及、実施後の連携、サポート体制を整えていく必要があると痛感しました。評価の前にしっかり関わり、サポートして行きたいです。日本語教室、支援者の指導力を今後も高めて行きたいです。

表1-33 大分・沖縄県開催分 キーワード別	コメント数	
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	7	19.4%
子どもの見取りの重要性	7	19.4%
支援内容の重要性	4	11.1%
自治体・学校等の体制変革の重要性	4	11.1%
DLAの醍醐味	4	11.1%
評価の難しさ	4	11.1%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、保護者、教委など)	3	8.3%
指導者の育成の重要性	3	8.3%
合計	36	100.0%

●全国・拡大版（オンライン）での開催分

219のコメントをいただきました。キーワード別の主な意見は、以下の通りです（表1-34）。

<子どもの見取りの重要性>

・「発達途上の子どもたちの思考力と知識と一緒に伸ばす、子どもの頭と心の中をのぞく」という基本的な姿勢を学びました。多種多様な背景をもつ子どもたちにどう支援できるのか暗中模索ですが一筋の光が見えた思いです。

<DLAの醍醐味>

・日本語で見える子どもたちと、母語で自由に表現する様子との違いは頭では理解しているつもりでしたが、大きな衝撃を受けました。また、理解してもらえない教室ではどんな思いをしているのだろうと想像してしまい、心が痛くなったほどです。近い将来、教師志望の学生が大学や大学院でもこのようなことを学び、この事実をしってほしいなと強く思いました。

表1-34 全国・拡大版開催分 キーワード別	コメント数	
子どもの見取りの重要性	89	40.6%
母語の重要性 (トランスランゲージング・レンズ)	47	21.5%
DLAの醍醐味	41	18.7%
連携の重要性 (教師間、母語支援員、学校、保護者、教委など)	11	5.0%
指導者の育成の重要性	10	4.6%
授業と評価の一体化の重要性	7	3.2%
充実したWS	6	2.7%
評価の難しさ	3	1.4%
WSのグループワークの有益性 (情報共有・意見交換等)	2	0.9%
DLA運用の難しさ	2	0.9%
自治体・学校等の体制変革の重要性	1	0.5%
合計	219	100.0%

・トランスランゲージング・レンズを持つこと。DLAの実施を通して、子どもたちにどのように効果的な指導や支援ができるかを考えていくことはもちろん、DLAを実施した時間が、子どもにとっても自信をもって、発話ができたポジティブな時間、能力を発揮できる時間となるよう、その子どもへのZPDを探り、発問をしていくことの大切さを再認識しました。

4. 「聞く・話す」と「読む」の記述文（試案）の収集データの統計解析

4-1. 収集データの概要とデータ整理

上記の手順を経て、以下のデータが収集されました。WS-Aでは、同一の評価者172名が[5つの年齢枠]×[旧DLAの6つのステージ]の計30本のビデオ（年齢枠2のステージ3のビデオは「聞く・話す」と「読む」で対象児が異なるため、実際には31本のビデオ）で評価を行い、総データ数は5,160件となりました。「聞く・話す」と「読む」の評価を個別にカウントすると10,320件となり、総入力項目数は959,760項目にのびります。

WS-Bは、WS-Aのデータ分析において信頼性を十分に担保できない場合の補完を目的として実施しました。万が一、WS-Aの評価者が実際には評価を行わずにデータ入力のみをしていたり、明らかに規則性のないデータが含まれていた場合、それらを除外する必要があるため、データ数の減少が懸念されたためです。WS-Aは同一評価者が30本のビデオを評価するため、1本のビデオで不規則性が確認されると、30本すべてのデータが使用できなくなる恐れがあります。

ただ一方で、本研究では、WS-Aの参加者は選抜の段階から高い志を持って参加してくださっており、その懸念は大きなものではありませんでした。そのため、WS-Bではデータ数の確保よりも、参加者にとって研修として実りがあるものになることを優先し、対象とするビデオの年齢枠の決定も各地域のニーズに委ねました。その結果、各年齢枠における評価者の人数は以下の表1-35のように異なります。最終的に全国で497名の評価者の協力を得て、計2,982件（「聞く・話す」と「読む」を個別にカウントすると5,964件）、総入力項目数は554,652項目となりました。

なお、WS-AもWS-Bも評価者には視聴するビデオの想定ステージは知らせないで評価を行いました。1本のビデオの評価には、集中して作業した場合でも約1時間を要します。WS-Aの172名の評価者は30本を評価したため、それだけで合計30時間を費やしています。さらに、事前準備やワークショップの合間の研修なども含めると、より多くの時間を要しています。WS-Bの評価者も最低6本のビデオを評価し、研修にも参加しているため、少なくとも10時間以上を費やしています。このように、多くの方々の長時間にわたるご協力により、収集された貴重なデータです。

	年齢枠 旧DLA ステージ	年齢枠1 (6-7歳)	年齢枠2 (7-9歳)	年齢枠3 (9-11歳)	年齢枠4 (11-14歳)	年齢枠5 (14歳+)	全データ数 (評価者×ビデオ)	参考 (全入力項目数)
WS-A (評価者 172名)	ステージ1	172	172	172	172	172	5,160	(959,760)
	ステージ2	172	172	172	172	172		
	ステージ3	172	172	172	172	172		
	ステージ4	172	172	172	172	172		
	ステージ5	172	172	172	172	172		
	ステージ6	172	172	172	172	172		
WS-B (評価者 497名)	ステージ1	43	161	65	141	87	2,982	(554,652)
	ステージ2	43	161	65	141	87		
	ステージ3	43	161	65	141	87		
	ステージ4	43	161	65	141	87		
	ステージ5	43	161	65	141	87		
	ステージ6	43	161	65	141	87		

表1-35 「聞く・話す(94項目)」+「読む(92項目)」の収集データ数

多相ラッシュ・モデルによる共通尺度化（評価項目を統計的に分析し、共通の尺度上に配置）に先立ち、WS-Aで収集されたデータの信頼性を確認する基礎分析から開始しました。膨大なデータを収集しているため、入力ミスの発生が想定されます。実際、送信されたフォームには毎回数件の誤入力が確認されました。誤入力の対応として、送信時刻を確認し、放映時刻と異なるビデオのフォームが送信されていた場合はミスの可能性が高いため、必要に応じ

て本人に修正を依頼しました。なお、172名の評価者のうち1名については、ワークショップ欠席に伴い後日入力を行った際、同様の誤入力が発覚しました。しかし、後日送信のため送信時刻によるミスの確認が困難であったため、その評価者の30件のデータは使用しないことにしました。よって、最終的にWS-Aの分析対象となったデータは評価者171名分です。

フォームから送信されたシート(図1-14)上の文字情報である①ビデオの様子から「できない」と判断する、②ビデオの様子からは判断できないが「おそらくできないだろう」、③ビデオの様子からは判断できないが「おそらくできるだろう」、④ビデオの様子から「できる」と判断する、の4つの選択肢をそれぞれ1から4の数値に変換したシート(図1-15)を作成しました。この際、入力者の秘匿化処理も併せて行いました。このシートは、30本のビデオごとに「聞く・話す」の「包括的なことばの力(35項目)」、「聞く・話す」の「日本語固有の力(59項目)」、「読む」の「包括的なことばの力(42項目)」、「読む」の「日本語固有の力(50項目)」の4カテゴリに分類されるため、合計120枚の数値化シートが作成されました。

NO.	A3 学年相応のまとまりのある内容を聴いてその大まかな流れを話し、簡単な感想が言える【複数言語での力】	A4 学年相応のまとまりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、簡単な理由とともに感想や考えが言える【複数言語での力】	A5 学年相応のまとまりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、理由とともに感想や考えがわかりやすく伝えられる【複数言語での力】
7	ビデオの様子から「できる」と判断する	ビデオの様子から「できる」と判断する	ビデオの様子からは判断できないが「おそらくできないだろう」
8	ビデオの様子からは判断できないが「おそらくできるだろう」	ビデオの様子から「できる」と判断する	ビデオの様子から「できる」と判断する
9	ビデオの様子からは判断できないが「おそらくできるだろう」	ビデオの様子から「できない」と判断する	ビデオの様子から「できない」と判断する

図1-14 「聞く・話す」の「包括的なことばの力(35項目)」
[年齢枠1ステージ3]のローデータ

No.	SGA3	SGA4	SGA5
7	4	4	2
8	3	4	4
9	3	1	1

図1-15 「聞く・話す」の「包括的なことばの力(35項目)」
[年齢枠1ステージ3]の数値化シート

この数値化シートをもとに、「聞く・話す」と「読む」の相関分析を行うとともに、記述統計としてビデオごとの評価の中央値や四分位範囲を算出し、箱ひげ図を用いて外れ値の有無や分布の偏りを視覚的に確認しました(詳細は4-2、4-3参照)。その結果、WS-Aの171名の評価者によるデータで十分な信頼性が確認されたため、WS-Bのデータは分析対象としないことにしました。

4-2. 「聞く・話す」と「読む」の相関分析

評価ビデオは、原則として「聞く・話す」と「読む」で同じ児童生徒を対象としました。ただし、年齢枠2(7~9歳)のステージ3(旧DLA)では、「聞く・話す」と「読む」で習得度が同等の児童を見つけることができなかったため、別の児童を対象としました(低年齢の児童は、日常会話の習得が読む力の習得よりも先行し、その差が大きくなる傾向があります)。このため、年齢枠2、ステージ3のデータは「聞く・話す」と「読む」の相関分析からは除外し、残りの29本のビデオ評価の数値を用いて相関を検討しました。

29本のビデオの対象児童生徒の年齢範囲は小学校1年生から高校生までと幅があり、日本語の習得段階も初期から熟達まで多様です。また、本研究では、同一の評価者が「聞く・話す」と「読む」の両方に加え、全ビデオを評価しているため、評価基準の一貫性が保たれています。そのため、児童生徒の個人内では「聞く・話す」と「読む」の間の発達・習得進度に多少の差が見られるものの、全体としては幅広い分布が形成されることが予想されます。その

結果、「聞く・話す」と「読む」の評価値の相関が高くなることが考えられます。相関が高ければ、評価者が不規則に評価した可能性は低いと判断できます。

以上の仮説のもと、「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）」（以下、「包括的なことばの力」）の「聞く・話す」と「読む」、「日本語固有の知識・技能」（以下、「日本語固有の力」）の「聞く・話す」と「読む」に関して、ピアソンの積率相関を用いて分析しました（図1-16、図1-17）。

1) 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」と「読む」の相関分析

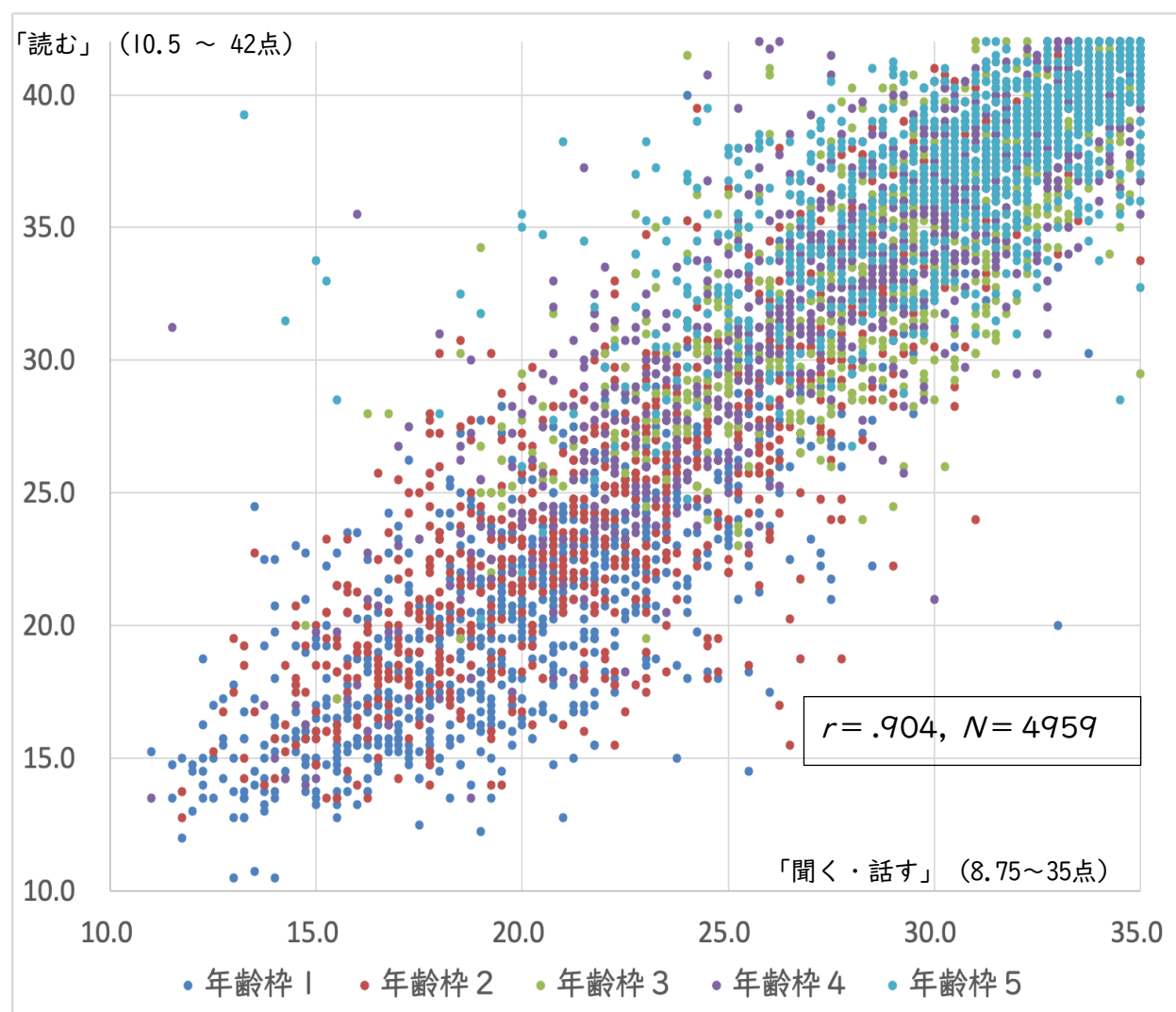


図1-16 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」と「読む」の相関

図1-16を見ると、「包括的なことばの力」(N = 4959 (29 × 171)) について、「聞く・話す」は最低値11.0点、最高値35.0点、「読む」は最低値10.5点、最高値42.0点の範囲での分布を示しています。最低値はほとんどすべての項目で「できない」と評価され、逆に最高値はすべての項目で「できる」と評価されたということです。「聞く・話す」と「読む」との関係については、相関係数 $r = .904$ と、非常に高い相関を示しました。年齢枠別の分布を確認すると、左下に年齢枠1、次いで年齢枠2、年齢枠3、年齢枠4、右上に年齢枠5が緩やかに並ぶ傾向が見られます。全体として、小学1年生から高校生にかけての認知的発達に伴い、包括的な（複数言語での）ことばの力がだまかに捉えられていることが確認できます。

2) 「日本語固有の力」の「聞く・話す」と「読む」の相関分析

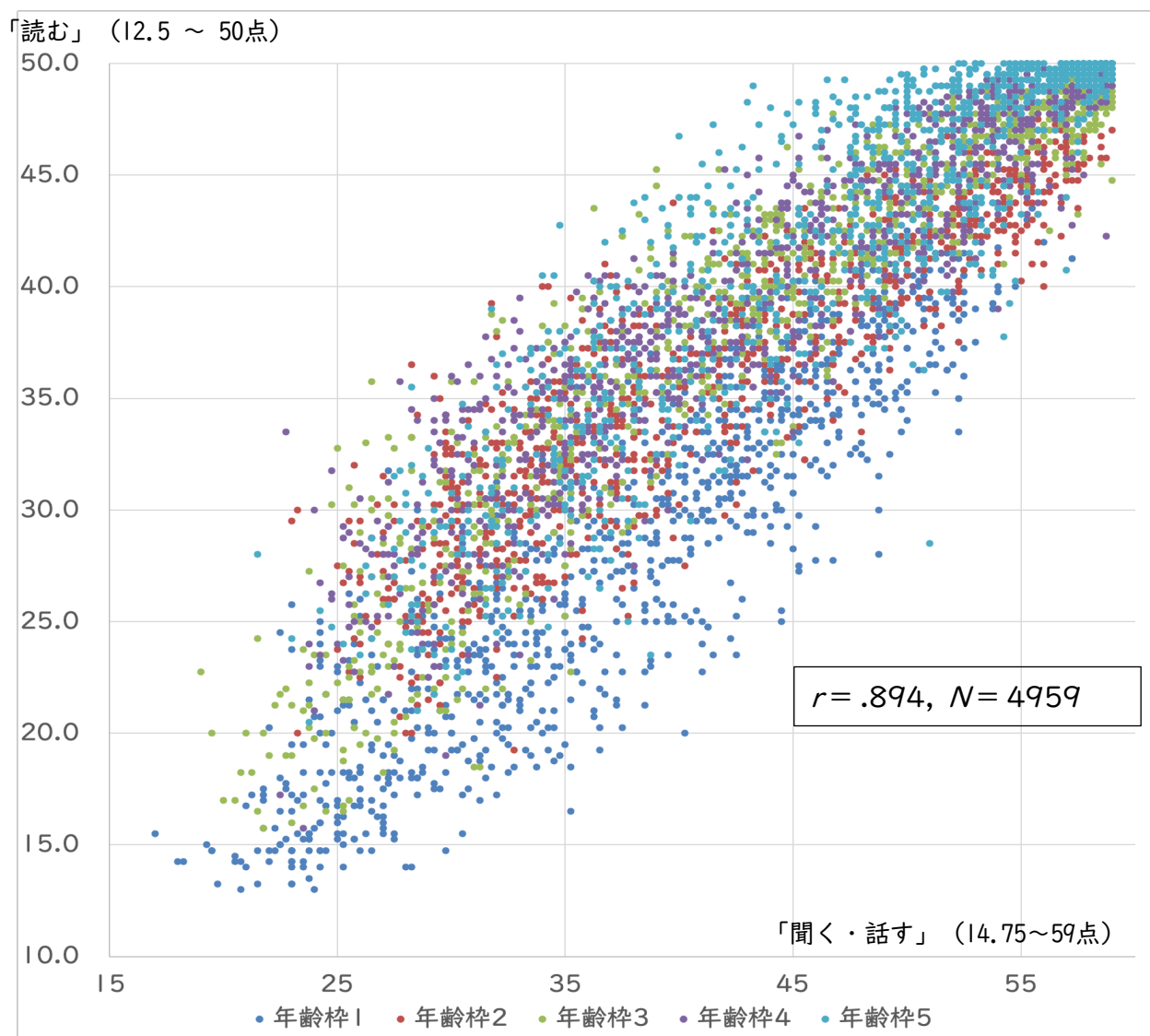


図1-17 「日本語固有の力」の「聞く・話す」と「読む」の相関

図1-17を見ると、「日本語固有の力」($N = 4959 (29 \times 171)$) について、「聞く・話す」は最低値17.0点、最高値59.0点、「読む」は最低値13.0点、最高値50.0点の範囲で分布しています。最低値はほとんどすべての項目で「できない」と評価され、逆に最高値はすべての項目で「できる」と評価されたということです。「日本語固有の力」の「聞く・話す」と「読む」も、相関係数 $r = .894$ と、非常に高い相関を示しました。

年齢枠別の分布を見ると、やや右上に年齢枠5の集中が見られるものの、「包括的なことばの力」とは異なり、すべての年齢枠で左下から右上に向かう分布が確認されました。これは、各年齢枠において日本語の習得が始まったばかりの児童生徒から、熟達した児童生徒までが含まれているためであり、概ね実態に即した分布になっていると考えられます。

次に、「日本語固有の力」の「聞く・話す」と「読む」、および「包括的なことばの力」の「聞く・話す」と「読む」について、5つの年齢枠(6~7歳、7~9歳、9~11歳、11~14歳、14歳以上)と旧DLAのステージ1から6(ここではAからFと表示)のグループごとに、データ分布の特徴を分析しました。

4-3. 年齢枠×旧DLAステージごとの評価結果の分布の特徴

ビデオごとの評価結果の分布を示すために箱ひげ図を用いて可視化しました。箱ひげ図は、データ分布を視覚的に示す統計的な手法で、中央値、四分位範囲 (IQR)、ひげ、外れ値を含む情報を提供します。たとえば次の図1-18の1A (年齢枠1の旧DLAステージ1) の箱ひげ図を見てください。箱の中央にある横線は中央値を示し、このグループにおける評価得点の中間値を表します。箱の上端 (第3四分位数: Q3) と下端 (第1四分位数: Q1) は、データの上位25%と下位25%を除いた範囲 (四分位範囲: IQR) を示し、得点のばらつきを把握するための指標となります。ひげは、通常 $[Q1 - 1.5 \times IQR \text{ から } Q3 + 1.5 \times IQR]$ の範囲内にあるデータを示し、評価得点の全体的な分布を表します。ひげの範囲を超えたデータは外れ値としてプロットされ、これは評価者の判断が他と大きく異なる場合や、特定のビデオに対する評価が極端に分かれた場合に発生します。1Aの箱ひげ図では、四分位範囲が狭いことから、このビデオの評価得点のばらつきが小さいことがわかります。また、中央値が比較的低いため、このグループの評価得点は全体的に低い範囲に分布していることが示されています。高い評価の外れ値が1つ確認でき、一部の評価者が他の評価者よりも高い評価をつけた可能性があるものの、全体の評価のばらつき自体は小さく、評価基準の違いが大きな影響を及ぼしているとは考えにくいです。

このようにして、ビデオごとにデータ分布の特徴を見ていきます。

1) 「日本語固有の力」の「聞く・話す」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

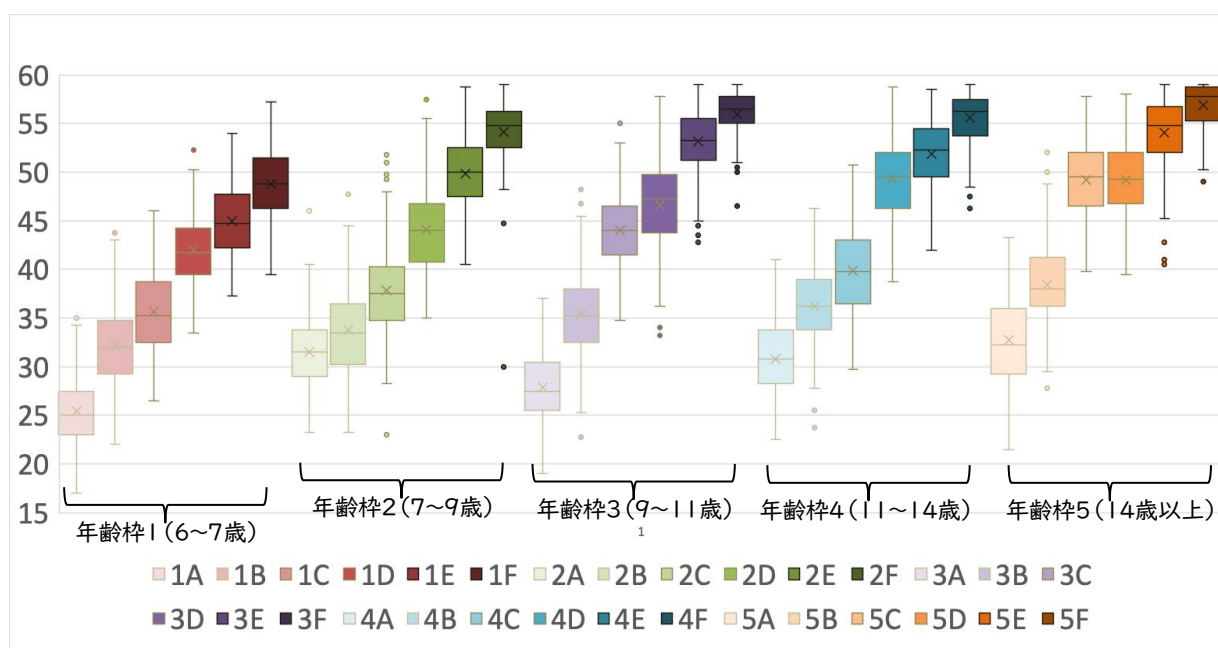


図1-18 「日本語固有の力」の「聞く・話す」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

図1-18を見ると、すべての年齢枠においてAからFへと得点が上昇しています。これは、旧DLAの習得段階に基づいて選定したビデオが、多くの評価者の視点から見ても、日本語の力の差が確認できるものであることを表しています。また、記述文 (試案) がこれらのビデオの児童生徒の日本語固有の力の差を反映しており、その幅を適切に捉えたものとなっていると考えられます。また、年齢枠5のCとDの評価分布がほぼ一致している点も興味深いです。実は、5Cは滞日期間が長く、会話の流暢度を獲得している生徒で、旧DLAで「聞く・話す」がステージ4、「読む」がステージ3、5Dは滞日期間が短く、短期間に読み書きの力が、話す力に先行して伸びている生徒で「聞く・話す」がステージ3、「読む」がステージ4と判定された生徒です。次の「読む」の図1-19では、5Cと5Dの差が大きく、実態に

即した特徴がよく現れていると言えます。また、EおよびFについては、年齢枠1から年齢枠3にかけて得点が緩やかに上昇しています。これは、低年齢児が「日本語固有の力」の記述文（試案）に示された能力を発達させる段階にあることを示していると考えられます。

さらに、箱の高さ（四分位範囲）を見ると、得点のばらつきが比較的小さいビデオ（1A、1D、2A、2F、3A、3F、4F、5F）と、大きいビデオ（1C、2B、2D、3D、4C、4D、5A）が確認できます。児童生徒の実際の様子を考慮すると、会話の流暢さ・正確さ・態度と、話す内容との差が比較的小さいタイプは評価のばらつきが小さくなる傾向があります。一方で、その差が大きいタイプでは、評価者間の判断に違いが生じやすく、評価得点の分布にばらつきが出る可能性が示唆されました。

また、各グループの外れ値の分布を確認すると、一部のビデオでは評価得点が極端に高い、あるいは低いものが見られます。これは、児童生徒の能力そのもののばらつきだけでなく、評価者間の基準の違いが影響している可能性があることを示しています。しかし、外れ値の数はそれほど多くないため、評価全体の信頼性を大きく損なうものではないと判断しました。

2) 「日本語固有の力」の「読む」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

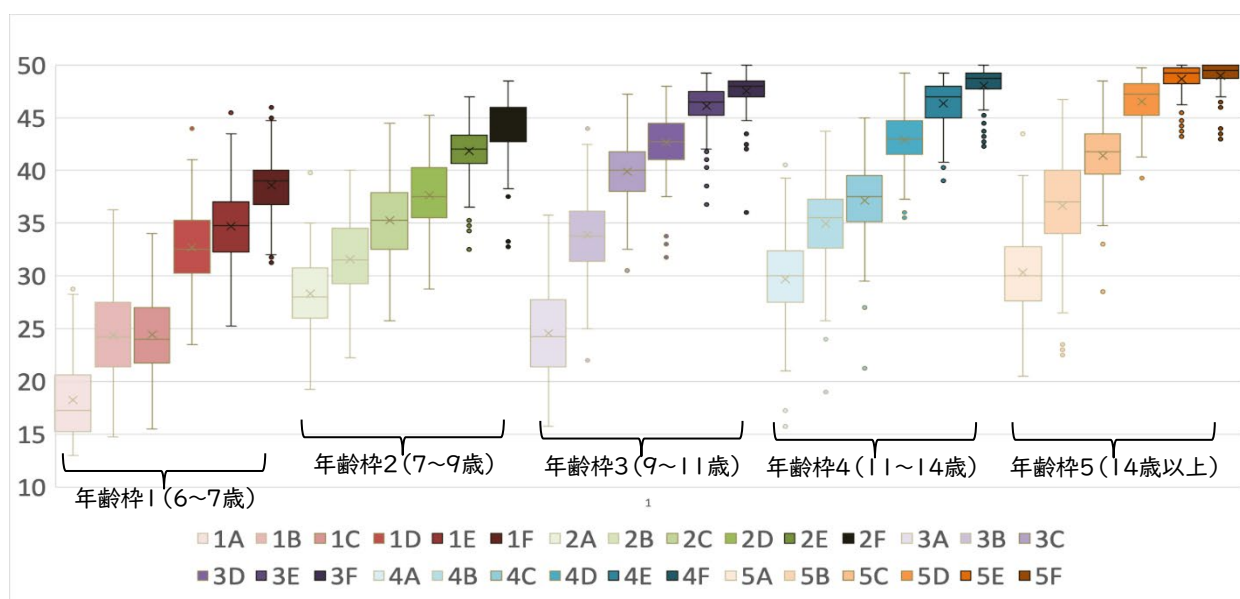


図1-19 「日本語固有の力」の「読む」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

図1-19の「読む」も「聞く・話す」同様、すべての年齢枠においてAからFへと得点が上昇しており、これは、各ステージの習得段階の違いが「読む」の評価にも適切に反映されていることが確認できます。また、記述文（試案）がその幅を適切に捉えたものとなっていると言えます。「聞く・話す」と比較すると、年齢枠間の得点の上昇がより顕著に見られ、「日本語固有の力」の「読む」が年齢に伴って習得段階が進むことも示しています。

四分位範囲を見ると、年齢枠3のEとF、年齢枠4と5のDからFは幅が狭く、得点の分布が収束していることが分かります。これは、一定の習熟レベルに達すると得点が安定し、評価のばらつきが少なくなる傾向にあることを示唆しています。ただし、外れ値の分布を確認すると、この四分位範囲が狭いグループに多く見られます。大多数の評価者が同様の評価を行ったために、それとは異なる判断をした少数の評価者が外れ値として顕在化した可能性が考えられます。

3) 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

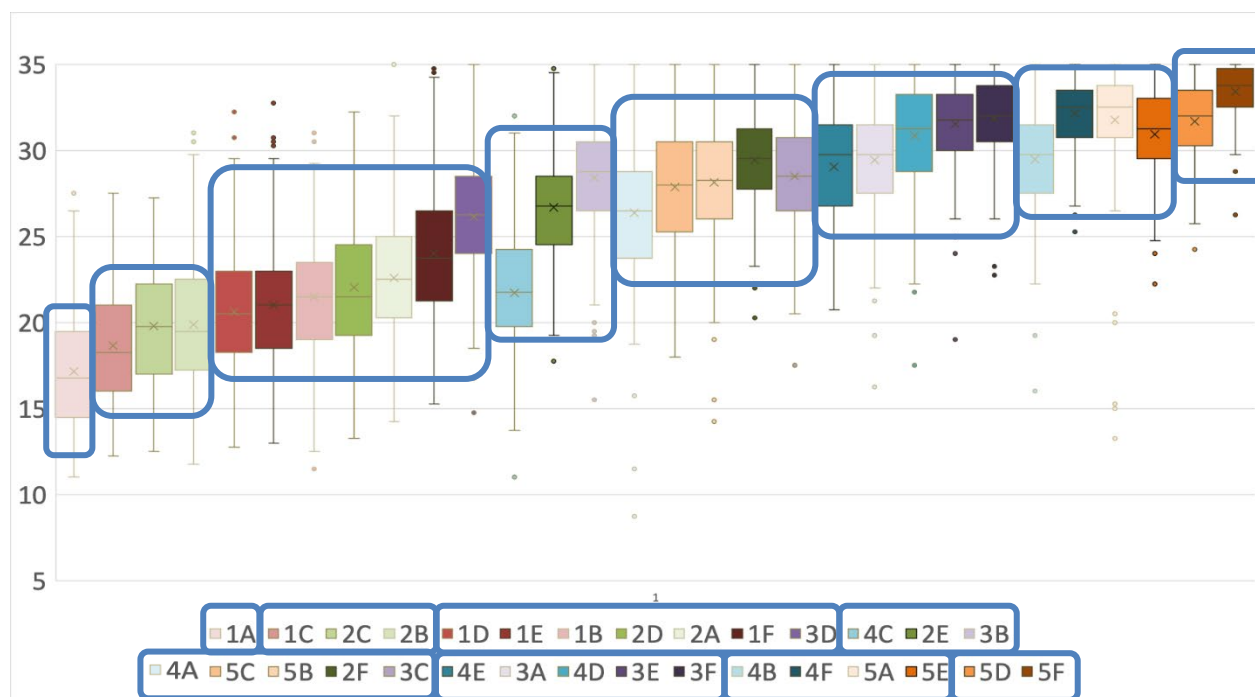


図1-20 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

図1-20 は、「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の箱ひげ図であり、各グループの色は、「日本語固有の力」の年齢枠×ステージの色と同一です。「包括的なことばの力」は日本語だけではなく母語にも共有される、認知的発達に伴う思考・判断・表現を支えることばの力を表しています。また、この並び順は、記述文（試案）に基づいて当初想定された力の順に沿っており、同じ発達段階にあると仮定したグループが枠としてまとめられています。

全体的傾向として、右に進むにつれて得点分布が高くなっていくことが確認され、概ね当初の想定と同様の順序で評価されていることがわかります。しかし、4Cと4Bは想定より低い評価を受け、逆に3Dと3Bは高い評価となっています。また、「日本語固有の力」と比較すると、「包括的なことばの力」の箱ひげ図ではひげが長く、外れ値もより大きく分布しており、評価のばらつきが大きくなっています。これは、「包括的なことばの力」が、表面的な日本語の力には表れにくい、母語の力も含めて評価するため難易度が高く、評価者間での判断のずれが生じやすいことを示している可能性があります。それと同時に、年齢枠4（水色系）、年齢枠5（橙色系）では外れ値のばらつきが大きいのに対し、年齢枠1（朱色系）、年齢枠2（緑色系）ではばらつきが比較的小さいという特徴も見られます。これは、評価が年齢枠5から年齢枠1へと1ヶ月ごとに順次実施されたため、初期の評価では「母語も含めて評価する」というルールが十分に理解されていなかったものの、評価が進むにつれて評価者が基準に慣れることで、評価のばらつきが徐々に改善されたことが示唆されます。

4) 「包括的なことばの力」の「読む」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

図1-21 を見ると、「包括的なことばの力」の「読む」も全体的傾向としては、右に進むにつれて得点分布が高くなっており、概ね想定された順序で評価されていることが確認できます。ただし、4C、5B、3A、4Bは想定より低い評価を受けており、表面的な日本語の力への評価が影響している可能性が考えられます。一方で、3Dと3Eは想定よりも高めの評価となっています。また、「聞く・話す」と同様に、評価のばらつきが見られますが、その要因の一つとして、「母語も含めて評価する」というルールの共通理解が十分に図られていなかったことが考えられます。評価が進むに

つれてばらつきが一定程度改善されていることから、評価者がこの基準になれることで、評価の一貫性が向上する可能性が示唆されます。

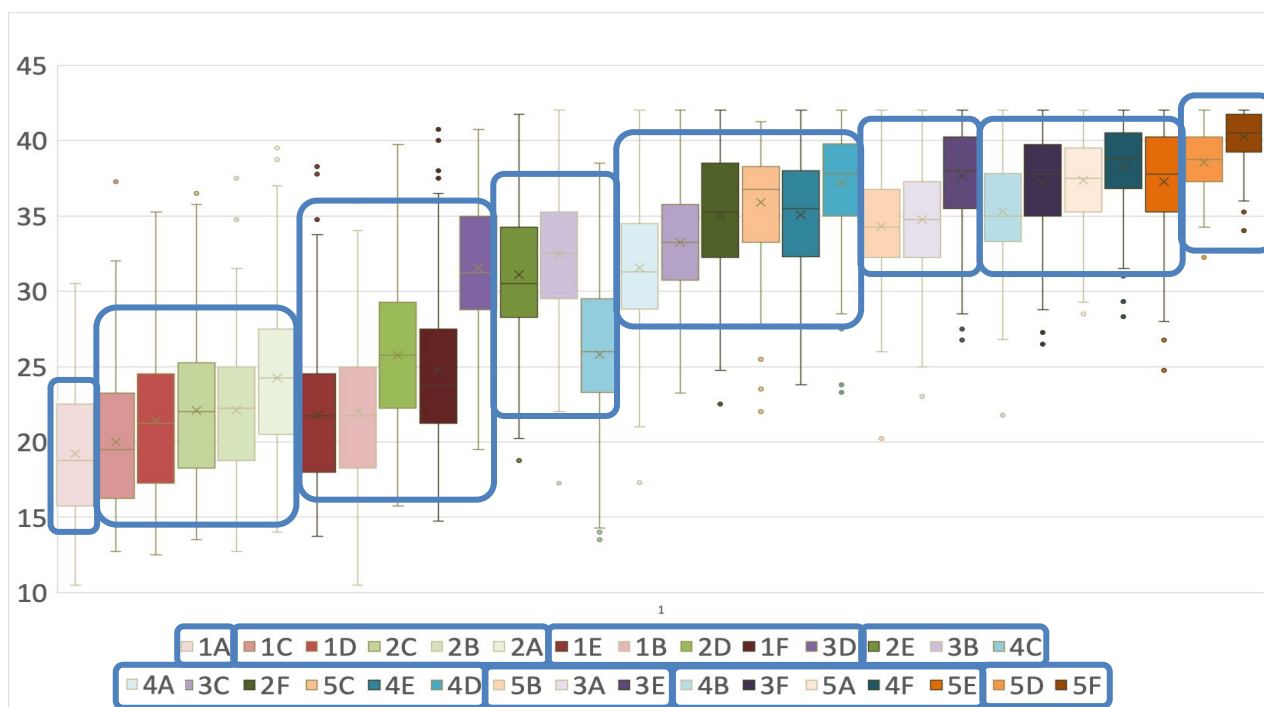


図1-2 「包括的なことばの力」の「読む」の年齢枠×旧DLAステージ別分布の特徴

多相ラッシュ・モデルの分析に入るにあたり、「日本語固有の力」の「聞く・話す」「読む」、および「包括的なことばの力」の「聞く・話す」「読む」の4つの分布において外れ値を示す評価者のデータを除外することも検討しました。しかし、外れ値を示す評価者が常に同じとは限らないこと、また、いずれかの年齢枠×ステージの評価で外れ値を示した評価者のデータを除外すると、その評価者による他の29の年齢枠×ステージの評価データも同時に除外する必要があり、データ総数に大きく影響する可能性があることから、外れ値を含めた状態で分析を行うことにしました。また、ラッシュ・モデルは、評価者間の違いや得点のばらつきを統計的に処理できるモデルであるため、外れ値を含めても極端な影響は受けにくいと判断しました。

4-4. 多相ラッシュ・モデルと共通尺度化

1) 多相ラッシュ・モデルによる分析方法

基礎分析の結果、WS-Aで収集した171名分のデータについて、一定の信頼性が確認されたため、多相ラッシュ・モデルによる共通尺度化を実施しました。この分析は、統計解析部門長が担当しました。このモデルは、(1) 30本のビデオに収められた児童生徒のことばの力、(2) 171名の評価者の評価の厳しさ、(3) 記述文(試案)の困難度、という異なる3つの要素を同一の尺度上に位置付けることで、それらの関係性を比較可能にするものです。記述文(試案)とビデオの両方に数値が付与されるため、各ビデオの児童生徒のことばの力の特徴を記述文(試案)の尺度を用いて客観的に説明できるようになります。なお、評価者にも同様に数値が付与されますが、今回の研究目的には含まれないため、評価者の数値の分析は行いませんでした。

ラッシュ・モデルは、デンマークの数学者Rasch,G.によって、受験者の能力を表わす値（パラメタ）と項目の困難度を表わす値（パラメタ）を分離して独立に表現するモデルとして提案されました(Rasch, 1960)。その後、シカゴ大学のWright, B.を中心に研究および普及活動が進められ、欧州や豪州では言語テストの分析モデルとして標準的なモデルとなっています。ラッシュ・モデルでは、受験者の能力水準と項目の困難度水準とが同一の尺度上に位置づけられて表現されます。

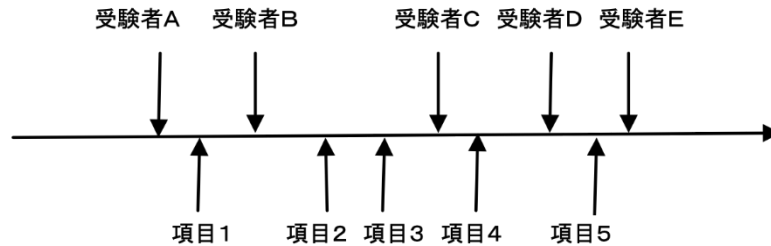


図1-22 ラッシュ・モデルのイメージ

図1-22を見ると、仮に能力水準の高低に応じて5名の受験者が、また困難度水準の高低に応じて5つの項目が順に直線上に配置されています。直線の右方向にある受験者ほど能力が高く、右方向にある項目ほど難しいことを表わしています。直線上の位置で、[受験者－項目]の距離が0.0より大きいほど、当該受験者がその項目に容易に正答でき、0.0より小さいほどその項目に正答することが困難となります（受験者Eは項目2に容易に正答できるが、受験者Aが項目2に正答するのは難しい）。

実際にはこの正答確率を表わす関数を具体的に定義する必要がありますが、当初ラッシュが想定した関数とは異なり、現在では以下の数式が用いられています。

$$\text{Prob}(u_{ij}=1 \mid \theta_i, b_j) = \frac{\exp(\theta_i - b_j)}{1 + \exp(\theta_i - b_j)}$$

θ が特性尺度（能力）値、 b が項目困難度

この関数の表わす曲線を「項目特性曲線」と呼びますが、例として、次の図1-23 に、[$b_j = -2, -1, 0, +1, +2$] の5つの場合について示しました。

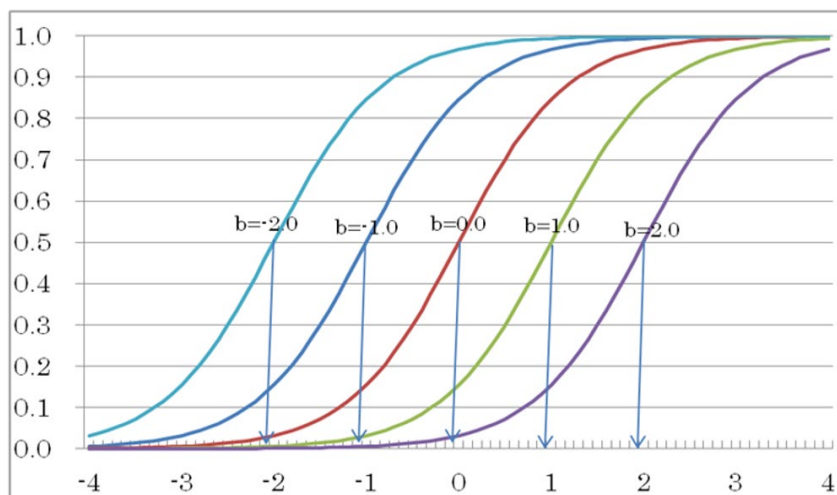


図1-23 項目特性曲線

横軸が図1-22の直線に相当し、項目の困難度および受験者の能力尺度値を表わす座標軸となります。縦軸が確率を示す座標軸で、項目特性曲線により横軸の値に対応する正答確率を読み取ることができます。

このラッシュ・モデルを応用させたものが多相ラッシュ・モデルです。パフォーマンス測定の結果は、言語テストの場合、多相ラッシュ・モデルにより分析されることが多いです(例えば、McNamara, 1996 参照)。ラッシュ・モデルが受験者×項目の二相からなる矩形のデータ行列を分析するのに対し、多相ラッシュ・モデルは、受験者×項目(評価の観点)×評価者の三相からなる直方体状のデータを分析するなど、相の数が3以上のテスト・データを分析するモデルであることを表わしています(図1-23)。

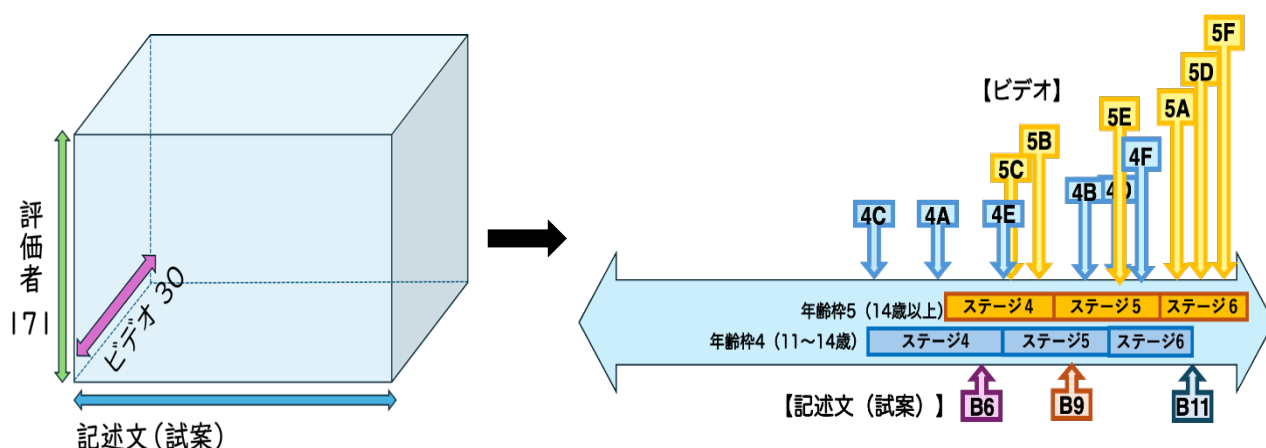


図1-23 共通尺度化のイメージ図

分析ソフトは、Australian Council for Educational Research (ACER)が開発した「ACER ConQuest 5」を使用しました。パラメタの調整やエラーの修正を繰り返しながら複数のコマンドからなる制御ファイルを作成し、実行しました。この分析の過程では、ACER研究員の池田直樹博士の示唆を活かして進めました。改めて謝意を表します。

2) 多相ラッシュ・モデルによる分析結果

次の図1-24から図1-27は、「日本語固有の力」の「聞く・話す」、「読む」、および「包括的なことばの力」の「聞く・話す」、「読む」の共通尺度化を示した図です。また、例として、「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の記述文(試案)の項目ごとの数値とビデオの数値を図1-28、図1-29に示します。

	+item	+rater	+Video
			1
	46		13
	10 11		
	28		
2	45		19
	44		7
	9		25
	7		2
			8
	5 27		20
	6		14
1	43		3
	42		9
		146	26
	12 22		
	21	76 77	
	26	100 110 147	
	24	11 24 75 107	
	8	34 114 116 141	21
		3 9 27 44 104	
		67 83 94 112	
	4 13	12 16 17 18 39	
	3 38	21 46 68 81 99	
		15 25 26 28 30	4
	40	2 14 33 52 59	
		32 60 62 63 64	
0		37 38 42 48 54	
		4 5 6 7 13 35	5 10 15
	20	23 29 31 36 45	
		22 47 50 51 58	
		20 53 57 69 84	
		10 49 92 103	
	2	19 40 89 91 115	
		134 150 155 165	
		85 105	
		8 90 133 169	16
		41 56 167	6
	25	80	
	36 39	43	
	17 19 23 29 30	55	23 24 27 28 29
	1 14 15 16 18	1 61 93 163	11 12 17 18 22

図1-24 「日本語固有の力」の「聞く・話す」の共通尺度化図

	+item	+rater	+Video
2	24 40		1
	23		
1	39		
	22		2 3 13
0	30		
	21 5		7
1	38 37		19 25
			8
0	31 20 16	146 157 159	4 5 14
	29	116	
1	17	18 112 170	9
	6	24 39 75 100	20
0	36	27 110 114 141	
	28 35	3 9 107 119 124	26
1		12 15 21 26 30	10 21
		34 48 60 77 87	6
0		31 32 33 67 68	
		2 51 52 76 83	
1	19	13 14 17 25 44	
		4 28 42 59 62	
0	4	6 11 36 38 49	15
	27 34	8 19 22 37 54	
1	18	57 64 70 73 79	
		10 47 53 66 69	
0		16 29 35 41 45	
		5 7 20 46 58 71	
1		105 134 155	27
		23 129 150 165	
0	11 12 13 14 15	40 55 56 115	
	1 2 3 7 8 9 10	1 50 80 133 163	11 23 24 28 29
		43 61 84 90 93	12 16 17 18 22

図1-25 「日本語固有の力」の「読む」の共通尺度化図

	+item	+rater	+Video
5			
4			
3			1
2	31 23 10 21 22 30		3 4 8 9 2 5 10 21 7
1	9 19 20 18 35 29 34 7 8 16 28 17 6 15 5 27	146 114 51 140 142 168 2 76 124 141 9 11 24 67 110 44 45 46 60 83 3 14 17 26 39 16 28 30 62 63 18 41 59 65 68 4 12 25 32 34 29 36 38 42 49 6 15 22 31 48 20 21 35 37 43 19 27 70 74 84 33 53 69 78 79 10 23 47 50 57 7 40 56 93 105 115 133 152 169 54 103 126 132 5 154 1 127 164 90 61 80 13 8	6 19 11 16 26 27 15 14 20 23 13 12 29 22 17 28 24 25 18
0			
-1	14 32 26 33 4		
-2	25 3 24 13 1 2 11 12	55	30

図1-26 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の共通尺度化図

	+item	+rater	+Video
4			
3			1
2	13 38 35 12 37 36		3 2 4 5 9 8 7
1	14 33 11 31 34 32 42 8 10 22 24 27	9 51 146 159 168 14 96 100 104 2 3 4 23 62 75 15 17 18 39 41 37 45 50 60 73 12 26 30 35 36 44 52 59 66 68 20 24 25 32 49 6 19 34 38 57 27 31 43 48 63 16 42 64 65 70 11 21 33 46 53 29 54 58 67 79 22 28 74 92 93 7 85 103 115 10 69 80 90 164 105 5 13 47 56 163 169 1 132 40	6 21 10 11 19 14 16 15 26 20 23 12 13 27 29 22 25 18 17 28 24
0	9 23 28 30 40 25 39 26 29 19 21 5 41 6 20		
-1	7 17 18		
-2	16 4 1 2 3 15	55 8 61	30

図1-27 「包括的なことばの力」の「読む」の共通尺度化図

TERM 1: item

VARIABLES			UNWEIGHTED FIT					WEIGHTED FIT				
item			ESTIMATE	ERROR^	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T		
1	1		-4.598	0.020	1.40	(0.96, 1.04)	18.1	1.49	(0.85, 1.15)	5.5		
2	2		-3.878	0.019	2.54	(0.96, 1.04)	55.5	1.26	(0.89, 1.11)	4.2		
3	3		-1.610	0.017	1.19	(0.96, 1.04)	9.3	1.41	(0.94, 1.06)	12.9		
4	4		-0.906	0.016	1.10	(0.96, 1.04)	4.7	1.21	(0.95, 1.05)	8.1		
5	5		0.025	0.015	0.93	(0.96, 1.04)	-3.4	1.11	(0.96, 1.04)	4.9		
6	6		0.201	0.015	0.88	(0.96, 1.04)	-6.3	1.01	(0.96, 1.04)	0.7		
7	7		0.817	0.015	0.89	(0.96, 1.04)	-5.8	0.99	(0.96, 1.04)	-0.7		
8	8		0.812	0.015	0.81	(0.96, 1.04)	-10.1	0.93	(0.96, 1.04)	-3.6		
9	9		1.669	0.014	0.85	(0.96, 1.04)	-8.1	0.99	(0.96, 1.04)	-0.5		
10	10		2.009	0.014	0.89	(0.96, 1.04)	-6.0	1.01	(0.96, 1.04)	0.5		
11	11		-3.605	0.019	2.29	(0.96, 1.04)	48.3	1.33	(0.90, 1.10)	5.9		
12	12		-2.874	0.018	1.07	(0.96, 1.04)	3.3	1.29	(0.92, 1.08)	6.8		
13	13		-1.938	0.017	0.88	(0.96, 1.04)	-6.2	1.24	(0.94, 1.06)	7.3		
14	14		-0.538	0.016	0.88	(0.96, 1.04)	-6.3	1.11	(0.95, 1.05)	4.6		
15	15		0.146	0.015	0.75	(0.96, 1.04)	-14.0	0.92	(0.96, 1.04)	-3.7		
16	16		0.671	0.015	0.83	(0.96, 1.04)	-9.3	0.94	(0.96, 1.04)	-3.0		
17	17		0.492	0.015	1.05	(0.96, 1.04)	2.5	0.90	(0.96, 1.04)	-4.8		
18	18		1.225	0.014	0.69	(0.96, 1.04)	-17.5	0.66	(0.96, 1.04)	-19.7		
19	19		1.535	0.014	0.59	(0.96, 1.04)	-24.2	0.63	(0.96, 1.04)	-21.2		
20	20		1.516	0.014	0.63	(0.96, 1.04)	-21.4	0.64	(0.96, 1.04)	-21.0		
21	21		2.075	0.015	0.61	(0.96, 1.04)	-23.0	0.62	(0.96, 1.04)	-21.5		
22	22		1.976	0.014	0.71	(0.96, 1.04)	-16.5	0.70	(0.96, 1.04)	-16.8		
23	23		2.305	0.015	0.68	(0.96, 1.04)	-18.2	0.67	(0.96, 1.04)	-18.6		
24	24		-1.859	0.017	2.37	(0.96, 1.04)	50.6	1.42	(0.94, 1.06)	12.4		
25	25		-1.535	0.017	1.70	(0.96, 1.04)	29.3	1.24	(0.95, 1.05)	8.2		
26	26		-0.819	0.016	1.38	(0.96, 1.04)	17.2	1.16	(0.95, 1.05)	6.3		
27	27		0.053	0.015	1.52	(0.96, 1.04)	22.8	1.32	(0.96, 1.04)	13.7		
28	28		0.585	0.015	0.73	(0.96, 1.04)	-15.2	0.72	(0.96, 1.04)	-15.5		
29	29		0.992	0.014	0.68	(0.96, 1.04)	-18.1	0.71	(0.96, 1.04)	-16.3		
30	30		1.996	0.014	0.64	(0.96, 1.04)	-21.2	0.70	(0.96, 1.04)	-16.4		
31	31		2.369	0.015	0.73	(0.96, 1.04)	-14.9	0.81	(0.96, 1.04)	-10.1		
32	32		-0.678	0.016	2.05	(0.96, 1.04)	41.0	1.55	(0.95, 1.05)	20.1		
33	33		-0.791	0.016	1.46	(0.96, 1.04)	20.4	1.24	(0.95, 1.05)	9.4		
34	34		0.990	0.014	1.04	(0.96, 1.04)	2.0	1.13	(0.96, 1.04)	6.2		
35	35		1.171*	0.091	1.38	(0.96, 1.04)	17.1	1.35	(0.96, 1.04)	15.8		

図I-28 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の記述文(試案)の項目の数値

TERM 3: Video

VARIABLES				UNWEIGHTED FIT			WEIGHTED FIT		
video		ESTIMATE	ERROR^	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1	1	2.655	0.018	1.03 (0.79, 1.21)	0.3	1.03 (0.78, 1.22)	0.3		
2	2	1.551	0.017	1.03 (0.79, 1.21)	0.3	1.01 (0.79, 1.21)	0.1		
3	3	2.176	0.018	0.87 (0.79, 1.21)	-1.3	0.87 (0.79, 1.21)	-1.2		
4	4	1.799	0.017	0.96 (0.79, 1.21)	-0.3	0.95 (0.79, 1.21)	-0.4		
5	5	1.353	0.017	0.96 (0.79, 1.21)	-0.4	0.96 (0.79, 1.21)	-0.4		
6	6	0.591	0.017	0.97 (0.79, 1.21)	-0.3	0.97 (0.79, 1.21)	-0.3		
7	7	1.052	0.017	0.95 (0.79, 1.21)	-0.5	0.93 (0.79, 1.21)	-0.6		
8	8	1.734	0.017	1.04 (0.79, 1.21)	0.4	1.02 (0.79, 1.21)	0.2		
9	9	1.632	0.017	1.00 (0.79, 1.21)	0.1	1.00 (0.79, 1.21)	-0.0		
10	10	1.255	0.017	0.95 (0.79, 1.21)	-0.4	0.95 (0.79, 1.21)	-0.5		
11	11	0.111	0.017	0.95 (0.79, 1.21)	-0.4	0.93 (0.79, 1.21)	-0.6		
12	12	-0.790	0.019	1.02 (0.79, 1.21)	0.2	0.96 (0.78, 1.22)	-0.3		
13	13	-0.592	0.019	0.99 (0.79, 1.21)	-0.0	0.94 (0.78, 1.22)	-0.5		
14	14	-0.531	0.018	1.06 (0.79, 1.21)	0.6	1.01 (0.78, 1.22)	0.1		
15	15	-0.396	0.018	0.97 (0.79, 1.21)	-0.2	0.94 (0.78, 1.22)	-0.5		
16	16	0.127	0.017	1.04 (0.79, 1.21)	0.4	1.01 (0.78, 1.22)	0.1		
17	17	-1.526	0.021	1.07 (0.79, 1.21)	0.7	1.01 (0.76, 1.24)	0.1		
18	18	-1.829	0.021	1.00 (0.79, 1.21)	0.1	0.90 (0.76, 1.24)	-0.8		
19	19	0.261	0.017	1.08 (0.79, 1.21)	0.7	1.02 (0.78, 1.22)	0.1		
20	20	-0.536	0.019	1.02 (0.79, 1.21)	0.2	0.95 (0.78, 1.22)	-0.5		
21	21	1.229	0.017	0.99 (0.79, 1.21)	-0.1	0.97 (0.79, 1.21)	-0.3		
22	22	-1.357	0.020	1.15 (0.79, 1.21)	1.4	1.10 (0.77, 1.23)	0.9		
23	23	-0.491	0.018	1.00 (0.79, 1.21)	0.0	0.95 (0.78, 1.22)	-0.4		
24	24	-1.786	0.022	1.09 (0.79, 1.21)	0.8	1.00 (0.76, 1.24)	0.0		
25	25	-1.707	0.022	1.19 (0.79, 1.21)	1.7	1.16 (0.76, 1.24)	1.3		
26	26	-0.144	0.018	1.02 (0.79, 1.21)	0.2	1.00 (0.78, 1.22)	0.0		
27	27	-0.230	0.018	1.13 (0.79, 1.21)	1.2	1.09 (0.78, 1.22)	0.8		
28	28	-1.671	0.021	1.05 (0.79, 1.21)	0.5	0.95 (0.76, 1.24)	-0.4		
29	29	-1.273	0.020	1.16 (0.79, 1.21)	1.5	1.05 (0.77, 1.23)	0.4		
30	30	-2.667*	0.099	1.14 (0.79, 1.21)	1.3	1.09 (0.74, 1.26)	0.7		

図I-29 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」のビデオの数値(正負逆転)

このようにして付与された数値をもとにして、記述文（試案）数値とビデオ数値とを相互比較しつつ、それぞれの数値（位置）が当初の想定と大きくずれていないか、仮にずれがある場合にはその原因はなにか（例えば、評価者の個別の要因が影響していないか、曖昧な記述文だったのではないか、ビデオの児童生徒のどの側面が影響しているのかなど）をローデータに戻りながら一つ一つ詳細に確認した上で、切り分けるカテゴリーを決定していきました。

表1-36は、「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の記述文（試案）とビデオの数値を比較した一覧の一部です。

カテゴリー	数値	番号	記述文・ビデオ
A	-4.598	記述文1	誰が、何を、どうした、などのごく簡単な質問に答えられる
	-3.878	記述文2	支援を得て身近なことや経験したことについて質問に答えられる
	-3.605	記述文11	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すことができる
B	-2.874	記述文12	支援を得て身近なことや経験したことなどについて、全体を大まかに話すことができる
	-2.655	ビデオ1	1A
	-2.176	ビデオ3	1C
	-1.938	記述文13	身近なことや経験したことなどについて、順序に沿って話すことができる
	-1.859	記述文24	視覚補助があったり、簡単な表現でゆっくりはっきり話されれば、学級やグループでの活動に参加できる
	-1.799	ビデオ4	1D
	-1.734	ビデオ8	2B
	-1.632	ビデオ9	2C
	-1.61	記述文3	学年相応のまとまりのある内容を聴いてその大まかな流れを話し、簡単な感想が言える
	-1.551	ビデオ2	1B
	-1.535	記述文25	支援を得て学級活動や授業での話し合いに参加できる
C	-1.353	ビデオ5	1E
	-1.255	ビデオ10	2D
	-1.229	ビデオ21	4C
	-1.052	ビデオ7	2A
	-0.906	記述文4	学年相応のまとまりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、簡単な理由とともに感想や考えが言える
	-0.819	記述文26	学級活動や授業での話し合いの場で、先生や友達の話聴いて発言できる
	-0.791	記述文33	教科学習に関わる内容について、知っている言葉やイラスト、図表などの視覚情報を手がかりに、話の内容を推測しようとする
	-0.678	記述文32	弱い言語で話すときにも強い言語で培ったストラテジー（例：既存知識、視覚情報）を活用する
	-0.538	記述文14	身近なことや経験したことなどについて、順序に沿ってくわしく話すことができる
	-0.591	ビデオ6	1F

表1-36 「包括的なことばの力」の「聞く・話す」の記述文（試案）とビデオの数値の共通尺度化リストの一部

※ビデオ数値は正負逆転

基本的には、基礎分析での想定通り、カテゴリーの切り分けに大きく影響するようなずれは見られず、この記述文（試案）が、多くの評価者が子どもを見取る際の「ものさし」として機能しうること、すなわち妥当性と信頼性が確認されました。ただし、揺れが大きかった一部の記述文については、表現上の課題があることが明らかとなりました。たとえば、「学年相応」という表現が、すべてのビデオの年齢枠に当てはまる相対的な記述となってしまっていた点などが挙げられます。そこで、記述文が表したい内容に影響を及ぼさない範囲で表現の修正や記述文の取捨選択について慎重に検討を行い、同一カテゴリー内の記述文をできるだけ簡潔で読み手にとってわかりやすいものとなるように整理しました。

5. 「聞く・話す」と「読む」と「書く」の記述文（試案）と「ことばの力のものさし」

5-1. 「書く」の記述文（試案）の作成

「書く」の記述文（試案）については、本事業の基礎研究である科研費研究（1-1参照）でのデータ収集と分析が後発だったため、「聞く・話す」や「読む」のラッシュ・モデルによる統計解析と並行して記述を進める必要がありました。また、「書く」という技能の特性上、子どもが書いている最中の認知的なプロセスを短時間のビデオに記録し、それをみて評価するというやり方が困難であることから、当初の事業計画からビデオによるデータ収集を採用しませんでした。

そのため、複数言語環境で育つ子どものライティング研究の専門家であるCAN-DO作成副部門長を中心に、長年の研究により収集された作文データ（国内外の複数言語環境で育つ児童生徒および日本語母語話者の小学1年生から高校生までを対象とした、総計3500本あまり）と授業中の観察記録を活用して記述を行いました。また、記述の際は、「聞く・話す」「読む」とのレベル感の整合性を保ちながら進めました。

5-2. 「聞く・話す」と「読む」と「書く」の記述文（試案）

このようにして、2024年8月に次の表1-37から1-42に示す「ことばの力のものさし＜暫定版＞」が完成しました。その後、第2章および第3章で紹介する教育実践において実際に活用していただき、フィードバックを受けながら改訂を重ねていきました。さらに、これらの教育実践とは別に、CAN-DO作成部門長が講師を務めた横浜市、愛知県豊田市、京都市、長野県、大阪府、神奈川県川崎市、奈良市の各自治体の教育委員会が主催する研修においても、「ことばの力のものさし＜暫定版＞」を用いた評価ワークショップを実施し、約500名の参加者からフィードバックを得て、内容の修正を行いました。

名称も当初の計画では「ことばの教育の参照枠」といったものを考えていましたが、旧DLAの「JSL評価参照枠」や、成人の日本語学習者用につくられた「日本語教育の参照枠」との混同を避けるため、また、これが、子どもの能力を査定するためのものではなく、「学習や支援に活かすための「見取り」のよりどころ」となるものという意味で、「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」としました。

年 齢 枠				「聞く・話す」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達の目安
8			高校―中学2年生 中学1―小学5年生 小学4―3年生 小学2―1年生	・ 中学後半から高校の教科学習内容、抽象的な話題、社会的な話題に関する話し合いにおいて、共感的・多角的・批判的視点をもった議論ができる。 ・ 相手の意見に反駁す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。 ・ 論理的構成を意識し、客観的なデータや ICT など効果的に活用しながらプレゼンテーションができる。
7				・ 小学校高学年から中学前半の教科学習内容、抽象的な話題に関する話し合いにおいて、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ができる。 ・ 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。 ・ 構成を意識し、ICT など活用しながら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の硬さや文体の選択（レジスター）を意識できる。
6				・ 小学校中学年の教科学習内容や経験したことなどについて、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。 ・ 集めた情報を示しながら、みんなの前で発表することができる。 ・ 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。
5	小学2―1年生	小学4―3年生		・ 身近なことや経験したことについて順序にそってくわしく話すことができる。 ・ 小学校低学年レベルの授業を聞いて、話の流れを理解し、簡単な理由とともに感想が言える。 ・ 小学校低学年レベルの授業での話し合いの場で、先生や友達の話の聞いて発言できる。
4				・ 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すことができる。 ・ 小学校低学年レベルの授業を聞いて、おおまかな内容を理解し、一言程度の感想が言える。
3				・ 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すことができる。 ・ 対話的な支援を得て、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。

表1-37 ことばの力のものさし「聞く・話す」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）（試案20240817ver.）

	「聞く・話す」の日本語固有の知識・技能・様態の習得の目安			
	小学 1～2 年生	小学 3～4 年生	小学 5～中学 1 年生	中学 2～高校生
8				・学年相応（中学・高校生）レベルのテーマ（教科学習内容、抽象的な話題、社会的な話題）について話す際に、豊富な 概念語彙 や 低頻度の語彙 ・表現を使える。
7			・ 慣用的な表現 が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 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・目的（例：プレゼンテーション）に応じて、 敬語や文体の硬さ （（例：連用中止形 行って→行き、「ず」、「～く」等）を 選択して話せる 。 ・学年相応（高学年）レベルのテーマ（教科学習内容や抽象的な話題）について話す際に、高学年レベルの 語彙 ・表現を使える。	・学年相応（中学・高校生）レベルのテーマ（教科学習内容、抽象的な話題、社会的な話題）について話す際に、中級後半レベルの 語彙 ・表現を使える。
6		・様々な接続表現や指示語などを用いて、 まとめり （ 結索性 ）がある話ができる。 ・学年相応（中学年）のレベルの教科学習内容について話す際に、中学年レベルの 低頻度の語彙 ・表現をおおむね使える。	・学年相応（高学年）レベルのテーマ（教科学習内容や抽象的な話題）について話す際に、中学年レベルの 語彙 ・表現をおおむね使える。 ・別の表現や言い回し（例：プレート→海の下の地面）を使って教科語彙・表現の不足を補う場合がある。	・学年相応（中学・高校生）レベルのテーマ（教科学習内容、抽象的な話題、社会的な話題）について話す際に、中級レベルの 語彙 ・表現をおおむね使える。
5	・高頻度の接続表現（例：～から、～て、でも）を活用して、 単文 や 重文 、 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。 ・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、 日常語彙 を幅広く使って、 流暢に話すこと や 自然な受け答え ができる。			・簡単な表現や言い回し（例：環境問題→地球に悪いこと）、指示語などを使って、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。
4	・ 対話的な支援を得て 、自分自身や日常生活に関わる 高頻度の語彙 ・表現を使って、 単文 、 重文 や 簡単な複文 で話せる。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）、擬音語・擬態語を使って、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・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、 高頻度の日常語彙 ・表現を使って、 単文 、 重文 や 簡単な複文 で話せる。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）や簡単な表現、言い回し（例：煙→黒い空気）、擬音語・擬態語を使って、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）や簡単な表現、言い回し（例：環境問題→地球に悪いこと）を使ったり、強い方の言語で代用をして、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・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、 初級後半レベルの既習の語彙 ・表現・文型を使って、 単文 、 重文 や 簡単な複文 で話せる。
3	・ 支援者にゆっくりはっきり一問一答形式で 促されれば答えることができる。 ・自分自身や日常生活に関わる 高頻度の語彙 ・表現を使って、 主に単文 で話せる。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）、擬態語・擬音語を使って、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・ 対話的な支援を得て 、自分自身や日常生活に関わる 高頻度の語彙 ・表現を使って 主に単文 で話せる。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）、擬態語・擬音語を使って、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・ 支援を得て 、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、 高頻度の日常語彙 を 繰り返し 使って話せる。 ・形容詞や動詞など、 述語の活用や助詞に誤用があっても、主に単文でなんとか意味の通じる話 ができる。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）や簡単な表現、言い回し（例：森→木）を使ったり、強い方の言語で代用をして、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・ 支援を得て 、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、 初級前半レベルの既習の語彙 ・表現、 文型 を 繰り返し 使って話せる。 ・形容詞や動詞など、 述語の活用や助詞に誤用があっても、主に単文でなんとか意味の通じる話 ができる。
2	・ ゆっくりはっきり話されれば 、自分自身や日常生活について 主によく耳にする語や習慣的に使われる表現 （例：先生トイレいいですか）で答えることができる。 ・相手が言ったことを おうむ返し する。 ・指さしやジェスチャー、指示語（例：こういう）、強い方の言語で代用をして、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。	・ ゆっくりはっきり話されれば 、自分自身や日常生活について 主に高頻度の語彙や習慣的に使われる表現 （例：先生トイレいいですか）で答えることができる。 ・聞いた内容を確認するため おうむ返し する。 ・聞いた内容を確認するため おうむ返し する。	・ ゆっくりはっきり話されれば 、自分自身や日常生活について、 既習の単語・句や単文 、よく使われる 定型表現 （トイレに行ってもいいですか）で答えることができる。 ・聞いた内容を確認するため おうむ返し をしたり、聞き取れない場合は、 繰り返し 言ってもらうように催促する（例：「もう一度」）。	
1	・ ゆっくりはっきり質問されれば 、自分自身（名前・学年・歳など）について、 主に単語 で答えることができる。 ・基本的な挨拶（例：おはよう。ありがとう。）ができる。 ・指さしやジェスチャー、会話表現、強い方の言語で代用をして、 語彙 ・表現の不足を補う場合がある。			・ 周りの状況を見て、相手が何を言っているのか推測 しようとする。 ・聞いた内容を確認するため おうむ返し をしたり、聞き取れない場合は、 繰り返し 言ってもらうように催促する（例：「もう一度」）。 ・周りの状況に合わせて 行動 する（例：教科書を取り出す）。

表1-38 ことばの力のものさし「聞く・話す」の日本語固有の知識・技能・様態（試案20240817ver.）

	年齢枠			「読む」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達の目安	
8				高校―中学2年生 中学1―小学5年生 小学4―3年生 小学2―1年生	・ 中学後半から高校向けの文学作品において、テキストの表現を深く吟味しつつ、主題をとらえ、作品全体を深く鑑賞できる。 ・ 中学後半から高校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。 ・ 高度な読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする（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、批判的に考え、評価できる。
7					・ 小学校高学年から中学前半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、主題を理解できる。 ・ 小学校高学年から中学前半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。 豊富な読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする（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、テキストの根拠を読み取る）。
6					・ 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・心情など）を、理解できる。 ・ さまざまな読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする（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語の意味を推測する、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、複数の文化の相違点を比較することができる。
5					・ 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。 いくつかの読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする（頭の中でイメージ（絵・図表・映像）化する、原因・理由を考える、一部を読んで先を予測する、テキストと自分の体験を結びつける）。 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。
4					・ 幼児・小学校低学年前半向けの物語文において、支援を得て内容を順序に図っておおまかに理解できる。 ・ 限られた読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする（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）。
3					・ 幼児・小学校低学年前半向けの物語文において、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。 ・ 絵本や図鑑で好きな箇所を示すことができる。 ・ 意欲的に（楽しんで）読もうとする。

表1-39 ことばの力のものさし「読む」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）（試案20240817ver.）

*mpm（1 分間に読む拍数）は日本語の音読の流暢さを示す指標。テキスト中の一定の拍数（700 拍から 1000 拍程度）を読むのに何秒かかったかを計測して算出する [mpm＝所定の拍数÷音読にかかった秒数×60]。
表中の数値は、厳密な基準値ではなく、おおよその参考値として活用する。

第一章 量的研究

* N1 から N5 の表記は JLPT（日本語能力試験）のレベルを表す。年齢の高い生徒に幼児や小学校低学年用のテキストを活用するわけにはいかないため、語彙・表現を調整したリライトテキストを用いる。

	「読む」の日本語固有の知識・技能・様態の習得の目安			
	小学 1～2 年生	小学 3～4 年生	小学 5～中学 1 年生	中学 2～高校生
8				・学年相応（中学・高校生）レベルのテキストを文や意味のまとまりで区切って、安定した速さ（360mpm 程度）で読める。 ・学年相応（中学・高校生）レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。
7			・学年相応（高学年）レベルのテキストを文や意味のまとまりで区切って、安定した速さ（320mpm 以上）で読める。 ・高学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	・高学年／中級後半（N2～N1）レベルで生徒向けのトピックのリライトテキストを文や意味のまとまりで区切って、安定した速さ（320mpm 以上）で読める。 ・高学年／中級後半レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・日本語以外の言語での読みの力が高い場合、音読の流暢さが熟達していなくても（230mpm 程度）、高学年／中級後半レベルのテキストを読んで、よく理解できる。
6		・学年相応（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、ややゆっくりでも安定した速さ（280mpm 程度）で読める。 ・学年相応（中学年）レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・黙読ができる。	・中学年／中級（N2）レベルで児童生徒向けのトピックのリライトテキストを、おおむね文や意味のまとまりで区切って、ややゆっくりでも安定した速さ（280mpm 程度）で読める。 ・中学年／中級レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・日本語以外の言語での読みの力が高い場合、音読の流暢さが熟達していなくても（230mpm 程度）、中学年／中級レベルのテキストを読んで、よく理解できる。 ・黙読ができる。	
5	・学年相応（低学年）レベルのテキストを、文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ゆっくりの速さ（230mpm 程度）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できる。		・初中級（N3）レベルで児童生徒向けのトピックのリライトテキストを文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ゆっくりの速さ（230mpm 程度）で読める。 ・初中級レベル（N3）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できる。 ・日本語以外の言語での読みの力が高い場合、黙読の方がよく理解できたり、単語や文法の意味を考えながら読む（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）ために流暢さがより落ちることがある。	
4	・幼児向けの絵本や図鑑（身近で興味のあるテーマで、ごく短いストーリー展開のある絵本や、文字数の少ないごく簡単な図鑑）を、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さ（160mpm 程度）で読める。 ・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。 ・カタカナ文字がおおむね読める。 ・指で文字をなぞりながら読む。	・低学年レベルのテキストを、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さ（160mpm 程度）で読める。 ・低学年レベルの漢字がいくつか読める。 ・指で文字をなぞりながら読む。	・初級後半（N4）レベルで児童生徒向けのトピックのリライトテキストを、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さ（160mpm 程度）で読める。 ・初級後半レベルの既習漢字・語彙・表現がおおむねわかる。 ・指で文字をなぞりながら読む。	
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」など）を、2・3 文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読める。 ・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／国）がわかる。 ・絵や写真を手がかりに、長音・拗音・促音のを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。 ・カタカナ文字がいくつか読める。 ・ひらがな・カタカナの区別が概ねできる。 ・ひらがなが概ね読める。 ・指で文字をなぞりながら読む。	・幼児向けの絵本や図鑑（身近で興味のあるテーマで、ごく短いストーリー展開のある絵本や、文字数の少ないごく簡単な図鑑）を、おおむね文節や単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さ（130mpm 程度）で読める。 ・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。	・初級前半（N5）レベルで児童生徒向けのトピックのリライトテキストを、おおむね文節や単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さ（130mpm 程度）で読める。 ・初級前半レベルの既習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」）が概ねできる。 ・指で文字をなぞりながら読む。	
2	・ひらがな文字がいくつか読める。 ・大人と一緒に/に続いて 1 文字ずつの拾い読みができる。 ・読み聞かせを楽しむ。	・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」など）を、2・3 文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読める。 ・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／国）がわかる。 ・絵や写真を手がかりに、長音・拗音・促音のを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。	・既習の定型表現や語彙、かぎられた文型で書かれた文やリライトテキストを、2・3 文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読める。 ・長音・拗音・促音のを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。	
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。 ・読み聞かせを楽しむ。	・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おおむねわかる。 ・大人と一緒に/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。 ・読み聞かせを楽しむ。	・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→し、国語→こく／国）がわかる。 ・大人と一緒に/に続いて、1 文字ずつの拾い読みができる。 ・ひらがながおおむね読める。 ・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。	

表1-40 ことばの力のものさし「読む」の日本語固有の知識・技能・様態（試案20240817ver.）

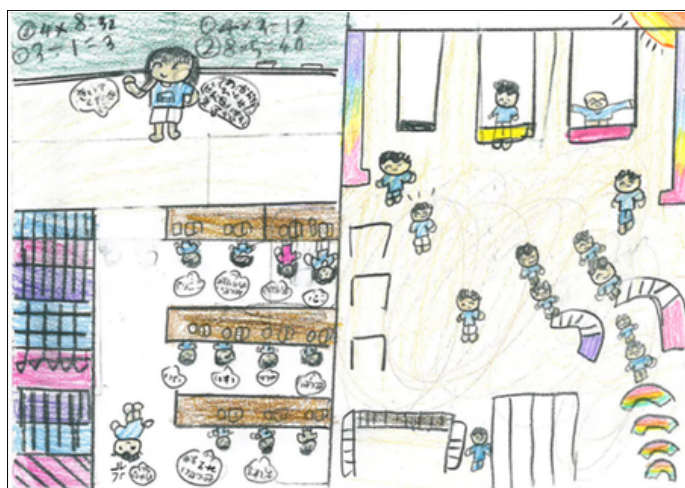
	年齢枠				「書く」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）の発達の目安
8					・書く前に、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことや目的を考えて計画を立て、構造化されたメモを自律的につくることができる。 ・書いた後に、目的に応じて書かれているかを確認して、伝えたいことがより明確/効果的に伝わるように自律的に構成や内容を推敲することができる。 ・伝えたい内容を効果的に伝えるために、構成や書き出し、書き終わりなどを工夫することができる。 ・社会的・文化的话题や教科学習で扱う話題について、目的に応じて適切な情報を収集し、その妥当性や信頼性を吟味し、論理的に整理され、まとまった説明文を書くことができる。 ・目的に応じて、必要な資料を調べて適切に引用し、客観的な論拠を示したり、反論への反駁を想定しながら説得力とクリティカル（批判的）な視点のある論説文が書ける。 ・実体験や想像上の出来事について、設定、視点、構成・展開をよく考えつつ、文学的要素を取り入れながら深い内省を含めた独自の視点をもって、文学的作品が書ける。
7				高校 — 中学2年生	・書く前に、ワークシートやクラスでのディスカッションを通して図や抽象化された語彙などを用いた構造的なメモを作り、作文を書く準備ができる。 ・書いた後に、読み手の助言を得て、一貫性を高めるために不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。 ・社会的・文化的话题や教科学習で扱う話題について、おおむね論理的で読み手に必要な情報が入った説明文が書ける。 ・社会的・文化的话题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はっきりとした意見文が書ける。 ・自分の経験をもとに読み手に訴えかける創作文やエッセイを書くことができる。
6			小学1—小学5年生		・書く前に、クラスの活動として促されれば語彙をいくつかメモしたり、下書きのような形で構想を練ることができる。 ・わからない語彙や表現などは辞書やその他のツール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、教室内の活動として促されれば、読み返して文章のまとまり（一貫性）に気をつけながら、不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。 ・段落の順序や段落間のつながりを意識して、テーマ作文（意見文・説明文・できごと作文など）が書ける。
5	小学2—1年生	小学4—3年生			・全体指導（書く内容についての話しあい）を通して書き始めることができる。 ・自分の興味があるテーマや経験したことについて頭にうかんだことを自由に書きすすめることができる。
4					・自分の経験したことについて支援者との一対一での対話をてがかりに頭にうかんだことをある程度書き進めることができる。
3					・自分の経験したことについて支援者と一対一で話しながら頭にうかんだことをひとつずつ語や文にしていくことができる。

表1-41 ことばの力のものさし「書く」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）（試案20240817ver.）

	「書く」の日本語固有の知識・技能・様態の習得の目安			
	小学 1～2 年生	小学 3～4 年生	小学 5～中学 1 年生	中学 2～高校生
8				・学年相応(中学・高校レベル)の説明文や論説文、論評文、文学的作品などを書く際に以下のことができる。 ・豊富な抽象的な概念語彙・低頻度語彙・漢熟語を効果的に使える。 ・受身表現や名詞句の活用など、客観性を高めるための書きことば特有の表現や文法、及び創造的な表現技法(比喩など)を適切かつ効果的に使用できる。 ・学年相応(中・高校生レベル)の漢字がおおむね書ける。
7			・慣用的な表現がよく使われる語の組み合わせ(コロケーション)といった単語や句のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・語彙・表現の硬さや文体(例: 行って→行き、「ず」、「～く」等)を適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。 ・学年相応(高学年)の語彙・表現・漢字がおおむね使える。	・高学年/中級後半の語彙・表現・漢字がおおむね使える。 ※日本語以外の言語での書く力が高い場合、文法・語法・語彙などに誤用が見られながらもこのレベルに早く到達する。
6			・さまざまな接続表現、指示語などを用いて、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、漢熟語などの硬い語彙・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)や書き言葉らしい文体(例: 行って→行き、「ず」、「～く」)などを使いながら文章が書ける。 ・中学年レベルの語彙・表現・漢字がおおむね使える。	・中学年/中級レベルの語彙・表現・漢字がおおむね使える。 ※日本語以外の言語での書く力が高い場合、文法・語法・語彙などに意味が通じる範囲での誤用はあるがこのレベルに早く到達する。
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、日常語彙を幅広く使って文章が書ける。 ・話し言葉で用いられる高頻度の接続表現(例: ～から、～て、でも)を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いた文章をほぼ誤用なく自由に書ける。 ・「です・ます」を使って文章を書き進められる。 ・既習でなじみのある漢字、特殊音や文字種の区別、句読点を含め、おおむね正確な表記で文章を書くことができる。 ・書き終わったあと、あるいは書いている途中で、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したり、語句を追加したりすることができる。	・書き終わったあと、あるいは書いている途中で、読み返して自分の間違いに気づいて修正したり、語句を追加したりすることができる。	※日本語以外の言語での書く力が高い場合、中級前半の既習の語彙・表現や文型を活用しながら文章を書くことができる。	
4	・撥音、促音、文字種の使い分けなど特殊表記や句点の使用などには誤用が見られるが、対話文の形式を用いて(例: ～したよ)、日常語彙をある程度繰り返し使いながら、主に単文を複数用いて文章が書ける。	・撥音、促音、文字種の使い分けなど特殊表記や句点の使用、及び漢字などの表記や文法には誤用が見られつつも、話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。 ・日本語以外の言語での書く力が高い場合、初級レベルの既習の語彙・表現や文型を使っていくつか文が書ける。		
3	・ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。 ・支援者対話をしながら自分自身や日常生活に関わる高頻度の語をある程度繰り返し使いながら単文を2、3文書くことができる。	・支援を得て、自分自身や日常生活に関わる高頻度の語をある程度繰り返し使い、主に単文を使いながらいくつか文が書ける。 ・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。	・日本語以外の言語での書く力が高い場合、初級前半レベルの既習の語彙・表現や文型を使っていくつか文が書ける。	・支援を得て、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、初級前半レベルの既習の語彙・表現や文型を使って文章が書ける。
2	・ひらがながいくつか書ける。 ・支援を得て、単語を並べながら伝えたいことの断片を書くことができる。	・ひらがながおおむね書け、カタカナがいくつか書ける。 ・支援を得て、単語を並べながら伝えたいことの断片を書くことができる。	・モデル文を参考にしながら自分自身にとって身近なテーマ(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。	
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。 ・強い方の言語の話す力を活用して文字の習得につなげる。 ・ひらがな・カタカナに興味を示す。 ・書こうとする内容を絵にする場合もある。 ・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。	・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。 ・強い方の言語の話す力を活用して文字の習得につなげる。 ・ひらがな・カタカナに興味を示す。 ・書こうとする内容を絵にする場合もある。 ・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。	・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。 ・日本語以外の言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))。	

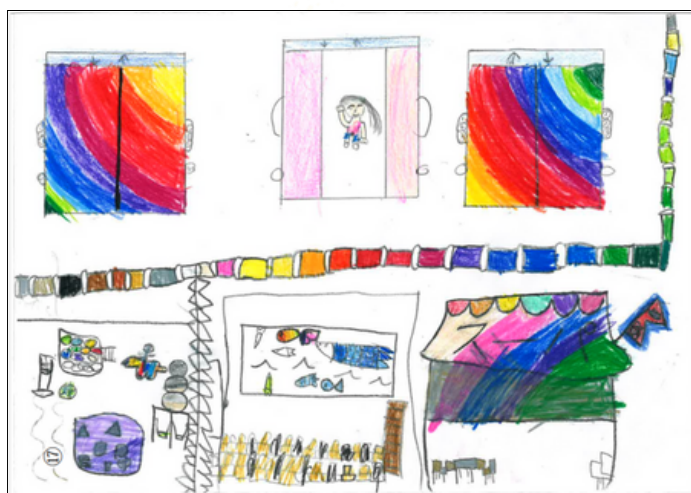
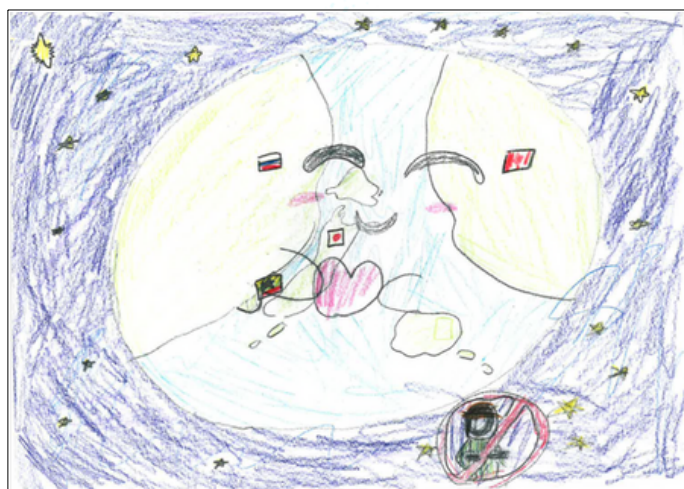
表1-42 ことばの力のものさし 「書く」の日本語固有の知識・技能・様態(試案20240817ver.)

資料編



おおきくなったらフィリ
ピンの先生になってえい
ごをおしえたい。
いっしょにあそびたい。

せんそうやケンカがない
へいわなせかい



ネパールのマーケットや
スーパーにエレベータや
子どものあそぶところ
や、さかなをみるところ
や大きなおみせがあつて
ほしいです。

資料1-1

全国共通カリキュラム基盤（2017）
ポルトガル語 1年生～5年生（p.94～97）

言語実践	知識の対象	技能
全活動領域		
リーディング／リスニング （共同のおよび自律的）	文章が作成された状況と受け取られる状況の再構築	(EF15LP01) 日常的に参加している社会生活の領域（家庭、ご近所、コミュニティ、学校）や、印刷物メディア、マスメディア、デジタルメディアで流通している文章の社会的機能を特定し、それらが何のために作成され、どこで流通し、誰が作成し、誰に向けて発信されているかを認識する。
	リーディングの戦略	(EF15LP02) 文章を読む前に、（その文章の意味、形式、社会的な役割の前提などについての）見込みを立てる。見込みを立てる際には、その文章が作成された状況と受け取られる状況、ジャンル、媒体、テーマの全体像、さらに文章の優れた点、視覚化された情報、画像、作品に関するデータ（目次や序文など）等から得られる事前の知識を活用する。読みながら、当初立てた見込みや推論を確認していく。 (EF15LP03) 文章中の明示的な情報を特定する。 (ERSLP04) 多重記号文章（文章とその他の記号を複合させたもの）においてグラフィック・ビジュアル表現を用いることで生み出される意味の効果を識別する。
文章の作成（共同のおよび自律的ライティング）	文章の計画	(EF15LP05) 教師の協力を得て、作成する文章の計画を立てる。計画を立てる際には、コミュニケーションの場面、対話の当事者（誰が書くのか/誰に対して書くのか）、意図ないし目的（何のために書くのか）、流通（文章がどこへ届くのか）、媒体（文章を載せるメディアは何になるのか）、文章の言葉遣いや構成や形式およびそのテーマを検討しながらおこなう。そのためには、必要に応じて印刷物やデジタルメディアを使って文章作成に必要な情報をリサーチする。リサーチは、トピック別にデータやリサーチした情報源を整理しながらおこなう。
	文章の校正	(EF15LP06) 教師と仲間の協力を得て作成された文章を読み返し見直し、推敲および校正を行う。文を切り詰めたり、追加したり、言い回しを変えたりし、スペルや句読点の修正を行う。
	文章の編集	(EF15LP07) 仲間と協力して、また教師の助けを得て、文章を最終的な形に編集し、必要に応じて挿絵を入れ、手書きまたはデジタルの適切な媒体に仕上げる。
	デジタル技術の活用	(EF15LP08) 作成した文章を編集および公開するために、文章編集プログラムなどのソフトを使用する。そのためには、利用可能な多重記号（文章とその他の記号を複合させたもの）のリソースの活用も考慮する。
口頭表現	公共の口頭表現 / 教室での会話を通じた交流	(EF15LP09) 口頭での交流の状況で明確に自己表現する。そのためには、相手に理解されるように心がけ、よく聞こえる声の調子、はっきりとした発音、そして適切なリズムを用いる。
	注意深いリスニング	(EF15LP10) 教師や仲間の発言に注意深く耳を傾ける。その際には、テーマに関連した適切な質問を考え、必要な場合はいつも説明を求める。
	自然な会話の特性	(EF15LP11) 対面での自然な会話の特徴を理解する。そのためには発話の順番を尊重し、状況や相手の立場に応じて適切な敬称や言葉づかいを会話の最中を選び使用する。
	発話の際の言語以外の（パラ言語的）側面	(EF15LP12) ひとの発言の中に観察できる言語以外の（パラ言語的）側面、例えば視線の方向、笑顔、ジェスチャー、（同意や不同意を示す）頭の動き、身体による表現、声のトーンなど、のもつ意味を理解する。
	口頭の語り／フォーマルおよびインフォーマルな言い回し	(EF15LP13) 異なるコミュニケーションの文脈における口頭対話の目的を識別する（情報を求める、意見を述べる、情報を提供する、経験を報告するなど）。
日常生活の領域 – 児童、思春期の児童、若者、成人が、家庭や家族、学校、文化的な場や職場で日常的に体験する活動に特有の状況に参加することに関係した行動の領域。この領域のテキストのジャンルには、予定表、リスト、メモ、伝言、お知らせ、招待状、手紙、メニュー、日記、レシピ、ゲームや遊びのルールなどがある。		
リーディング／リスニング（共同のおよび自律的）	視覚的ナラティブにおける画像の理解	(EF15LP14) 漫画や4コマ漫画の物語の意味を理解する。そのためには、絵と言葉を関係づけ、視覚化された情報（吹き出しや文字、オノマトペの種類）を解釈する。
文芸芸術の領域 – 美的な経験を促進するような文化的・言語的多様性を代表する文学的・芸術的なテキストを読み、楽しみ、作成する状況に参加することに関係した活動の領域。この領域のジャンルとしては、伝説、神話、寓話、短編小説、年代記、歌、詩、ビジュアルポエム、コルデル（ブラジルの叙事詩）、コミック、4コマ漫画、風刺画/カートゥーンなどがある。		
リーディング／リスニング（共同のおよび自律的）	文学の読者の育成	(EF15LP15) 文学的な文章は想像の世界を形成する要素の一環であり、遊び心や魅了の要素を含んでいることを認識する。その際には、文化の多様性においてそれらを人類の芸術的な遺産として尊重する。
	共同のおよび自律的なリーディング	(EF15LP16) 最初は仲間と一緒に、そして教師の支援を得つつ、やがては自律的に、物語（民話、童話、蓄積型の同じパターンや要素が繰り返され、積み重ねられる物語や怪談など）や年代記のような長い文章を読んで理解する。
	美的鑑賞/スタイル	(EF15LP17) 視覚詩やコンクリートポエトリー（視覚的ないし記号的に表現された詩）を鑑賞する。そのためにはページ上で文章が作る形、文字の配置やレイアウト、イラストおよびその他の視覚的な効果が生み出す意味の効果を観察する。
	文学の読者の育成/多重記号文章（文章とその他の記号を複合させたもの）のリーディング	(EF15LP18) テキストとイラストおよびその他の視覚化された情報を関連付ける。
口頭表現	ストーリーテリング	(EF15LP19) 教師が朗読した文学的な文章を、視覚情報が与えられている場合と与えられていない場合の双方で、口頭で再語りを行う。

言語実践	知識の対象	技能
ジャーナリズム・メディア分野		
リーディング	鑑賞と反駁 ジャンルとメディアの関係	(EF69LP01) 表現の自由とヘイトスピーチを区別し、この種の言説に反対の立場を取り、適切な場合にはそれを糾弾する可能性を検討する。 (EF69LP02) 様々な広告作品（ポスター、チラシ、看板広告、様々なメディアにおける広告や宣伝、コマーシャルスポット、ジングル（コマーシャルソングなどのクセになる音楽）、動画など）を分析し比較することで、キャンペーンにおけるそれらの組み合わせ方、様々なセミオシス（記号作用）やメディアの特異性、ターゲット層に応じた作品の適応調整すること、広告主やキャンペーンの目的、当該のジャンルの構成やスタイルを理解する。また、これらのジャンルの文章を理解（および作成）する可能性を広げる。
	リーディングのストラテジー：文章のグローバルな意味を学ぶ	(EF69LP03) ニュース記事において、中心となる事実、その主な状況、起こりうる結果を認識する。ルポルタージュや写真報道において、描かれた事実やそのテーマ、アプローチの視点を認識し、インタビューで取り上げられた主要なテーマ/サブテーマ、これらのサブテーマに関する説明や主張された論点を認識する。コミックストリップや、ミーム、風刺漫画ではそこに込められた批判や皮肉、ユーモアを認識することができる。
	意味の効果	(EF69LP04) 意識的な消費の実践を促すという観点から、説得や消費への訴求の戦略と、イメージ、動詞の時制、言葉遊び、言葉の形など、使用されている言語的・説話的資源とを関連付けることができる。また、広告テキストにおける説得を強化する意味の効果を特定し、分析することができる。 (EF69LP05) コミックストリップ、風刺漫画、ミーム、GIFなどの多重記号文章（文章とその他の記号を複合させたもの）において、曖昧な言葉、表現、イメージ、決まり文句、図像のリソース、句読点などの使用を通じたユーモア、皮肉、ミーム、GIFの効果を推論し正当化することができる。
文章の作成	文章とそれが作成された文脈との関係および社会的な役割の体験	(EF69LP06) ニュース、写真による告発、写真ルポルタージュ、ルポルタージュ、マルチメディアルポルタージュ、インフォグラフィックス、ポッドキャストニュース、インタビュー、読者投稿、コメント、ローカルまたはグローバルな関心からのオピニオン記事、文化的生産物を紹介・評価する文章を作成し発信する。また、ビデオブログや文化ポッドキャストやゲームプレイ、デトネット（ゲーム等の攻略方法）などの若者文化の表現形式に対するレビュー、また、様々なメディアにおけるポスター、広告、コマーシャルスポット、ソーシャルキャンペーンのジングルなどを作成し発信する。その際に、これらの文章の流通を取り巻く作成の状況を理解し、倫理的かつ責任ある方法でジャーナリズム分野やメディア分野の言語実践に参加し、その可能性を構想する方法として、レポーター、コメンテーター、アナリスト、批評家、編集者、ライター、ブックチューバー、ビデオブロガーなどのさまざまな立場を経験する。そして、そこでこれらの文章が流通する可能性を広げ、読者と著者、消費者と生産者の役割を「融合」させるWeb2.0の文脈を考慮に入れる。
	文章化	(EF69LP07) 関係する発信者、目的、ジャンル、媒体、流通等の作成と流通の状況、様式（文書または口頭、静止画像または動画など）、状況に適した言語的および／または記号学的多様性、文章とジャンルの特性に則した文章の構築）に対する適合性を考慮に入れる。その際に、計画、起草、改訂、編集、書き直し／再設計、および文章評価のためのストラテジーを使用して、提案やフィードバックを得て、作品を修正・改善し、文章の特性に合わせた修正、削除、追加、編集、スペル、句読点、画像、サウンドファイルの調整などを行い、文章作成ができる。
	情報記事やオピニオン記事の校正・編集	(EF69LP08) 作成されたニュース、ルポルタージュ、評論、オピニオンなどの文章を校正、編集する。その際、その文脈や対象媒体、ジャンルの特徴、文章の特性に関する側面、異なるセミオシス（記号作用）間の関係、初期化そして編集ツール（場合により文章、写真、音声、ビデオなどの）の適切な使用、文化的規範への適合性を考慮する。
	社会的活動広告のための文章企画	(EF69LP09) 学校および／または地域社会にとって重要な問題/課題、テーマ、原因に関する広告キャンペーンを計画する。計画は、そのテーマやイベントに関する資料、対象者の定義、作成する文章や成果物（ポスター、パンナー、冊子、パンフレット、印刷広告またはインターネット広告、スポット、ラジオ/テレビコマーシャルなど）、使用する文章編集・音声・動画ツール、切り口や焦点の当て方、使すべき説得戦略などまでの調査および検討を含む。
口頭表現 *文章や口頭、音声、映像作品に関連するリーディングとそれらの作成のすべてのスキルを考慮。	口頭ジャーナリズム文章作成	(EF69LP10) 個人的、地域的、またはグローバルな関心事に関する事実やトピックについて、ラジオ、テレビ、映像用のニュース、ニュースやオピニオンのポッドキャスト、インタビュー、解説、ブログ、ラジオやテレビの新聞などのための台本や文章を作成することができる。また、制作の背景を考慮し、ジャンルに精通していること示す。 (EF69LP11) インタビュー、ディスカッション、ディベート（テレビ、教室、SNSなど）などで極論的なやり取りを聞く際に、擁護と反論の立場を特定し分析し、自らの立場を表明することができる。
	口頭ジャーナリズム文章の企画作成	(EF69LP12) 再検討、編集、リライト/再設計（ライブの状況でない場合は後者の3つ）等企画を練り、音声や映像等口頭表現の分析戦略を練ることができる。その際に、作成された文脈に即しているか、ジャンルの構成形式やスタイル、明瞭さ、テーマの進行、採用された言語的多様性に即しているか、声の変調、イントネーション、リズム、ピッチ、強弱、呼吸などの発話に関連する要素、身体の姿勢、重要な動きやジェスチャー、表情、聴衆とのアイコンタクトなどの運動学的要素などを考慮する。
口頭表現	クラスで関心のある、あるいは社会的な議論の余地のある話題に関する口頭討論への参加	(EF69LP13) クラスで関心のある、あるいは社会的な、争点のある問題やテーマや問題について、共通の結論の探求に取り組み、それに貢献することができる。 (EF69LP14) 仲間や教師の助けを借りて、争点のある問題やテーマや問題について議論をより詳しく分析するために分解し、様々な情報源から情報やデータを求めて問題の一部を分析し、クラスで共有することができる。 (EF69LP15) 争点のあるトピックに関する議論に参加する際、発言の順番を尊重しながら、首尾一貫した主張と反論を発表することができる。
言語学的／記号論的分析	構成の構築	(EF69LP16) ジャーナリズムの構成形式を分析し活用する。これには、報道の形式であるニュース（印刷媒体では逆ピラミッドの文章構造、デジタルではハイパーテキストとハイパーメディアの情報群に加え、様々な種類の画像、動画、オーディオ録音なども含まれる）や論じる形式である意見記事や社説（文脈の提供、学位論文審査会、論点の使用）およびインタビューの形式を含む。インタビュアーには、被インタビュアーやテーマの紹介と文脈付け、質問と回答の構造などを含む。
	スタイル	(EF69LP17) ジャーナリストディックおよび広告のジャンルの言語的および意味論的リソース、ニュースにおける情報処理に関する側面、出来事の種類、語彙の選択、報道における公平性の実現、動詞形態など、文章における言語的リソースを認識し分析する。これには人称、数、時制、様式、文章のジャンルにおける動詞の配置（例：物語での過去形の形式、議論のジャンルでの現在形や未来形の形式、広告のジャンルでの命令形の形式など）が含まれる。様々な論説での説得力のあるリソースの使用（タイトルの構想作成、語彙の選択、比喩的な構築、情報源の明示または隠蔽など）や、言語的および談話的手段を用いた説得と消費への訴求の戦略（時制、言葉遊び、比喩、イメージなど）も認識する。 (EF69LP18) 論証的な文章を書いたり書き直したりする際に、文章の段落や文の間の意味の関係を示す言語資源や、論証の種類や論証的な文章の構成方法に適した接続演算子を使用し、これらの文章におけるまとまりや一貫性、テーマの進行を保証します（「まず、しかし、しかし、第一に、第二に、第三に、最後に、結論として」など）。
	意味の効果	(EF69LP19) 議論を伴う口頭のジャンルにおいて、話し言葉のモダリティに典型的な要素、例えば、間、イントネーション、リズム、ジェスチャーや表情、ためらいなどの意味効果を分析することができる。
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA=公の場での活動		
リーディング	ジャンルの構成構造そして文脈への適応に対する作成・流通状況の再構築（法律、規約、法令、規則など）	(EF69LP20) 作成の背景を考慮し、規範的・法律的文章が組織化される方法、その項目や小項目、その部分を階層化する論理を特定する。それは冒頭部（タイトル、名前と日付、要約）、条文群（部、書、章、節、項）、条文（冒頭、段落、項目）、そして最終部（実施に関する規定）を指す。また、専門用語の使用、命令形の使用、副詞や副詞的句で示される状況を示す語彙や表現の使用、一部の不定代名詞などによって引き起こされる意味の効果を分析し、法律およびその他規制形態の命令的、強制的、一般的な性格を理解できるようにするために意味効果を分析する。
	評価と反駁	(EF69LP21) 特に芸術的な表現、文化的な制作、都市の介入、若者文化に関連する非制度化された社会参加の実践において、自らの立場を確立する。それは問題を告発したり、問題提起したり、あるいは考えや行動を促すことを意図するものであり、その際、その文章、文章の作成文脈、意味を構築するためにその部分やセミオシス（記号作用）に関連づける。

文章の作成	文章化、校正・推敲、編集	(EF69LP22) 学校生活またはコミュニティに影響を与える問題に関する訴訟または提案文を作成し、修正し、編集する。自らの観点や要求を正当化し、提案を具体的に説明する（根拠、目標、想定される行動など）。その際、作成の文脈と課題に関連するジャンルの特徴を考慮する。 (EF69LP23) 学校でこの種の、つまり子どもや若者が活動する市民社会組織（自由な学生会、読書クラブ、文化協会など）の規約や規程のような必要がある場合、それらの執筆に貢献し、学校の様々な領域での規則や規定（選挙権、フェスティバル、共同生活の規則など）を考慮しながら文書を作成する。その際、作成の文脈に関連した対象となるジャンルの特徴を考慮する。
口頭表現	口頭ディスカッション	(EF69LP24) 児童法、消費者保護法、国家道路交通法、広告市場の規制などの規定に対する（仮定の）違反を含む、実際のまたはシミュレーションのケースを審議し、法的文書（語彙、組織形式、スタイルの特徴など）に慣れ親しむことで、法律の理解を促進し、権利の擁護を強化し、必要に応じて法的文書の執筆を奨励し、法の解釈的性質と関与するさまざまな視点を理解できるようにする。 (EF69LP25) 議論、会議、学校の委員会、クラブの会合など、異なる意見や代替提案に敬意を払いつつ、一貫性と裏付けのある自分の立場を確立する。また、予定された発言時間内で、明確で正当なまとめと提案を行い、自分の立場に基づいた主張をする。
	記録	(EF69LP26) 記録をとり、発言の根拠とする目的で、議論、ディベート、講義、提案のプレゼンテーション、会議などの場で、メモを取る。（発言というのは、例えばそのイベント中や後、他の公共の場での問題の再取り上げが必要な場合などに行われる可能性があるもの）
言語学的／記号論的分析	法的／規範的、提案、要求文の分析	(EF69LP27) 法的/法令的なジャンルおよび政治的な領域に属する文章の構成要素を分析する。これには提案、政治プログラム（異なる提案に対する立場、目標、予定された行動など）、政治的な広告（提案とそのサポート、議論中のテーマに対する立場など）、および訴訟文章（苦情の手紙、請願書、提案、その正当化、採用されるべき行動など）が含まれる。構成要素を分析することで、これらのジャンルに属する文章への理解を深め、必要に応じて適切かつ根拠のある文章の作成を可能にする。
	モダリゼーション（モダリティ形式と意味価値）	(EF69LP28) 法的文章において適切なモダリゼーションのメカニズムを観察する。義務的な様相、すなわち行動の軸（必要性/許容性）に関連するものとして、例えば以下のようなものがある： 禁止：「屋内での喫煙禁止」、必要性：「人生は価値がなくてはならない」、許容性：「未成年者は大人の保護者同伴で入場することが許可されています」これらの例では、様相のメカニズムは、特定の行動に関連する規範や義務が表現されている。また、政治的および提案的な文章に適した様相のメカニズムも観察する。賞賛的な様相は、話者が発言内容に肯定的または否定的な価値判断を表現する場合に用いられる。例として、「素晴らしいスピーチですね!」「アントニオの選択には異議があります」「幸いにも、その穴はより深刻な事故を引き起こしていません」
実践および研究分野		
リーディング	作成・流通状況の再構築と、ジャンルの構成構造への文体の適応	(EF69LP29) 科学普及のジャンルに属する文章とそれらのジャンルの構成と言語的特徴に関連する作成文脈について、文章の理解（および作成）の可能性をひろげるように考察する。文章というのは、教科書、科学普及の記事、科学普及のルポルタージュ、百科事典の記事（印刷物およびデジタル版）、図解、インフォグラフィック（静的およびアニメーション）、報告書、その分野のマルチメディア報告、ポッドキャスト、様々な科学普及動画などを指す。
	文章間の関連性	(EF69LP30) 教師の協力を得ながら、異なる情報源からのコンテンツ、データ、および情報を比較し、それらの作成文脈や参照を考慮に入れる。その際、一致点、補完関係、および矛盾点を特定することで、概念の誤りや不正確さを識別し、対象のコンテンツや情報に対して批判的な立場を取る能力を持つ。
	評価と反駁	(EF69LP31) 言語的な手がかり、たとえば「最初に/次に/三番目に」、「他方で」、「別の言葉で言えば」、「つまり」、「例えば」などを使用して、文章の命題の階層構造を理解し、文章の内容を簡略化するスキルを駆使する。
文章の作成	リーディングストラテジーと手順 パーバル（言語）とセミオーシス（記号作用）の関係理解を助ける手順とジャンル	(EF69LP32) 教師の協力を得ながら、さまざまな情報源（印刷物、デジタル、口頭など）から関連する情報やデータを選択し、これらの情報源の品質と有用性を評価し、必要な情報を（情報を超えない範囲で）デジタルツールのサポートを含め、表やグラフに整理する。 (EF69LP33) 科学の普及文の意味を（再）構築する際に、言語的な要素を図表、インフォグラフィック、様々な画像などと結びつけ、また逆に、言語的な要素を視覚的な形式（インフォグラフィック、図解、表、グラフ、イラストなど）に変換する。また、表や図解、インフォグラフィック、イラストなどの内容を言語的なテキストに変換するスキルを発展させ、これら文章の理解の可能性を広げ、対象となるジャンルのマルチセミオーシス（多重記号）の特徴を分析する。 (EF69LP34) 読解の目的を考慮し、文章理解を向上させ、コンテンツと情報の体系化を可能にし文章に対する立場を明確にする手段として、文章の重要な部分をハイライトしたり、余白に（または他の媒体で）メモをとったり、項目ごとに整理された要約、概要図、比較表、図解、レビュー、または（コメント/分析の有無に関わらない）要約をまとめたり、マインドマップを書いたりする。
	公表する科学的文章作成条件を考える作文ストラテジー	(EF69LP35) 以前に行った調査や読書のノート、または実験やフィールドスタディの記録などを考慮したスキーマの作成から、科学的な知識や研究結果の広報を目的とした文章の計画を立て、科学的普及記事、意見記事、科学報告、百科事典の記事、協力型デジタル百科事典の記事、インフォグラフィック、レポート、科学実験の報告書、フィールドレポート（多媒体）などを制作、修正、編集する。制作の文脈を考慮して、これらの文章は、特定の観衆に対して情報と知識をよりアクセスしやすい形式で提供するか、または文献調査、科学的実験、およびフィールドスタディから得た知識を広く発信することが求められる。
	作文ストラテジー：文章化、修正、編集	(EF69LP36) 科学的知識や研究のデータおよび結果を広く普及させることを目的とした科学的普及記事、百科事典の記事、インフォグラフィック、アニメーション付きのインフォグラフィック、ポッドキャストや科学のビデオブログ、実験報告、報告書、この分野のマルチメディアレポートなど、様々な形式の文章を作成、修正、編集する。作成の文脈と、それらのジャンルの構成とスタイルに関する一般的なルールを考慮する。
口頭表現	作成のストラテジー	(EF69LP37) 科学的な知識や研究結果を広めるための様々なタイプのビデオ（科学のビデオブログ、1分動画、ラジオ番組、ポッドキャスト）の制作のためのシナリオを作成する。その際に、作成文脈やシナリオの要素や構成形式を考慮する。
	作成のストラテジー：口頭プレゼンテーションの計画と準備	(EF69LP38) 調査したデータと情報をプレゼンテーションのパネルやスライドに整理する。その際に、作成の文脈、発表時間、口頭発表のジャンルの特性、マルチセミオーシス（多重記号）、使用されるメディアと技術を考慮して、プレゼンテーションの練習をする。そのなかで、パラ言語要素とキネシック要素も考慮して、異なる発話方法（暗記するか、原稿を参照するか、または即興で話すか）を検討し決定した上で、所定の時間内に研究結果を口頭で発表する。
	作成のストラテジー	(EF69LP39) インタビューのテーマと対象者を定義し、対象者やインタビューのテーマに関する情報を収集し、質問を練る。そして、検討した質問項目に沿ってインタビューを行う。その際、回答に基づいて新たな質問をする可能性を広げ、メモを取ったり、インタビューを録音保存し、得られた情報を最初に設定した目的に応じて適切に使用する。

言語学的／記号論的分析	構成構築 バラ言語的要素、およびキネシックス要素は、口頭プレゼンテーションにおいて重要な役割を果たします	(EF69LP40) セミナー、短い講演、講義の一部などの録音から、プレゼンテーションのジャンルの構成構築を分析する。ジャンルの要素には以下が含まれる：開会/挨拶、テーマの紹介、発表計画の提示、コンテンツの展開（テーマとサブテーマの連結、テーマ性の結束）、最終的なまとめや結論の提示、締めくくり。また、要素の中でも特にバラ言語的、言語学的な要素（声のトーンや音量、一般的に最小限に抑えるべき一時停止やためらいなど、声の変化やイントネーション、リズム、呼吸など）やキネシックス要素（姿勢、意味のある動きやジェスチャー、表情、聴衆との視線のやりとり、声やイントネーションの変化、発表のサポートツールによる音声同期など）を分析し、知識の普及分野での口頭発表を向上させるための優れたパフォーマンスを実現する。
	口頭発表をサポートするツールの適切な使用	(EF69LP41) 口頭発表をサポートするツールを適切に使用する。良好な視認性を確保するためにフォントの種類やサイズを選び、コンテンツを項目別にまとめあるいは強調し、適切に画像、グラフ、表、図形、およびグラフィックス要素を挿入し、各スライドの文章（および画像）の量を調整し、プログレッシブかつ調和的にスライド切り替え効果を使用したり、スライドマスター、カスタムレイアウトなどの高度なリソースを使用する。
	構成とスタイル 科学的な公表	(EF69LP42) 知識の普及に関連するジャンルの文章の構成構築を分析する。それは、タイトル、（目）、導入、小見出しへのテキストの分割、概念、関係または複雑な結果を示す画像（写真、イラスト、図式、グラフ、インフォグラフィックス、図、表、地図）など、定義、説明、比較、列挙、例、脚注、ボックスまたはリンクによる概念や関係への参照を含む説明のことを、または、タイトル、分野の文脈付け、テーマまたはサブテーマ別の時間的順序またはテーマによる整理、文章と写真、イラスト、音声、ビデオなどの断片の交互的な配置のことを指す。それから、科学普及の文の言語特性を認識し、言語の非人称化戦略（または、出版のタイプや目的によっては、一部のポッドキャストや科学普及のビデオのように、個人化も含む場合があります）、三人称、時制の無時間性、引用の利用、専門用語の使用などを意識的に取り入れ、これらのジャンルでの文章理解と作成のスキルを向上させる手段として活用する。
	言語的マーク 相互文脈性	(EF69LP43) 科学的な文章において、他者の意見を紹介する方法を認識し使用する。直接引用とそのフォーマット、および引用された他の著者の立場を文章に引用するための言語的手がかり（「Xによれば」「Yによれば」「私たちの意見では」など）、および標準化要素（引用やパラフーズの組み込みとフォーマット、参考文献の編成など）を識別および使用する能力を育成し、これらの文章において相互テキスト性と再文章化がどのように起こるかについての考察を深める。
文芸芸術の領域		
読む	作成、流通、および受容状況の再構築 評価と反駁	(EF69LP44) 文学的な文章において社会的、文化的、人間的な価値観や異なる世界観の存在を推論する。その際、これらの文章においてアイデンティティ、社会、文化に対する多様な視点を定める方法、著者や社会的歴史的文脈を考慮することで、それを理解する。 (EF69LP45) 四つ折り広告、プログラム（演劇、ダンス、展示など）、あらすじ、評論、文化的なブログ/ビデオログのコメントなど、さまざまなジャンルに属する文章に対して批判的な立場を取り、文学作品および他の芸術的表現（映画、演劇、展覧会、公演、CD、DVDなど）を選択する際に、記述的および評価的なシーケンスを区別し、これらを本や文化的制作の選択をサポートするジャンルとして認識し、必要な場合にこれらを参照すること。 (EF69LP46)：読書や文学作品、芸術表現の受容に関する実践に参加し、読書の輪、読書クラブ、物語の語りイベント、ドラマリーディング、劇場、音楽、映画のプレゼンテーション、シネクラブ、ビデオフェスティバル、サロン、スラム、ブックチャーバーのチャンネル、テーマ別のソーシャルメディア（読者、映画愛好者、音楽など）など、さまざまな活動に参加し、可能な限り美的および感情的なコメントを交え、自らの評価を正当化し、新聞、ブログ、ソーシャルメディアへのコメントやレビューを書き、若者文化の表現形式を使用しています。例えば、ブイログやポッドキャスト（文学、映画、演劇、音楽）、解説付きプレイリスト、ファンフィクション、ファンジン、電子ジン、ファンビデオ、ファンクリップ、ファンページの投稿、正直なトレイラー、ワンミニッツビデオなど、鑑賞やファン文化の表現に関する様々な実践の可能性。
	文章のテキスト性（性質および特徴）の再構築と、言語的リソースおよび多重記号の使用によって引き起こされる意味の効果的理解	(EF69LP47) 架空の物語的なテキストにおいて、各ジャンル特有の異なる構成形式、時間の経過を構築し部分を結びつける結束リソース、各ジャンルに特有の語彙の選択（環境やキャラクターの特徴づけに用いられる）および動詞の時制、話し手の種類、述語動詞、言語の変種（直接のスピーチがある場合）、物語の構造や焦点、各ジャンルに特有の焦点による物語の構造、物語の中のさまざまな声（語り手、直接および間接スピーチのキャラクターの声）、表現的な句読点、暗示的な言葉や表現、比喩的なプロセス、および各物語ジャンル特有の言語文法的なリソースの使用による意味の効果的分析。 (EF69LP48) 詩において、音の表現力（韻律、韻、アリタレーションなど）、意味の表現力（修飾的な手法など）、図形空間の表現力（紙上でのグラフィックスの配置）、イメージおよびそれらが文章とどのように関連しているかによって生じる効果を解釈する。
	読書習慣	(EF69LP49) 馴染みがあり受け入れやすい部類のものから、予想や見込みを裏切り現時点の能力やそれまでの読書経験に対して挑戦的な要素を持つ文学的書物やその他の文化的作品に興味を示す。その際に、言語的な特徴、ジャンルやテーマに関する自分の知識、および教師からの指導に支えられる。
文章の作成	文章間の関連性	(EF69LP50) 小説、短編小説、神話、謎の物語や冒険の物語、小説、架空の伝記、年代記などを元に、劇作文を作成する。この際、舞台、空間、時間の特徴を示すための指示、キャラクターの物理的および心理的特徴と行動方法を具体的に示し、直接のスピーチや語り手の種類の再構築を行う。また、方言、レખ域、ジャーゴンなどの言語変異のしるしを明示し、テーマの扱いを再文書化する。
	作成の条件を検討 作成の戦略：計画、文章化、修正・編集	(EF69LP51) テーマ、構成、スタイルの制約や制作の状況の構成要素（意図された読者、サポート、文章の循環文脈、目的など）を考慮した上で、積極的に計画、文書化、見直し/編集、再執筆のプロセスに参加する。同時に、文学的な文章に固有の想像力、感覚、および検証可能性も考慮する。
口頭表現	口頭文の作成	(EF69LP52) 劇的なシーンや文章を表現する際、登場人物の特徴において発言の言語的およびバラ言語的側面（声の音質やトーン、休止やためらい、イントネーションや表現力、言語のバリエーションや音域）、身振りや舞台上の動き、衣装やメイクなどを考慮する。そして、著者によって指定された指示事項をシーン、サウンドトラック、演技のモードの探求を通じて具現化する。
	口頭文の作成 口頭表現	(EF69LP53) 恋愛、ユーモア、サスペンス、ホラー、叙情的/ユーモラス/批評的な年代記など、様々な文学作品を声に出して読む。より長い本、たとえば小説読解き、冒険の物語、児童青少年文学などの章ごとの朗読（教師と共有することもしないことも）も含む。また、口頭伝承（エピソード、機知のある話、動物の話、恋愛の話、幻想、ジョークなど）および代々伝わる伝統文学を語り継ぐ。その際に、文章の理解と解釈を表現する。これは音読は表現豊かで流暢な話し方によって行われ、句読点や太字、斜体、大文字、挿絵などによって示されるリズム、休止、ためらい、イントネーションを尊重する。これらの音読を録音し、後に分析に使用したり、様々な文学作品のオーディオブックや朗読のポッドキャストの制作のために使用する。また、さまざまな形式の詩（四行詩、ソネット、抒情詩、俳句など）を自由または固定の形式で読むまたは朗読する。詩のジャンルや共有の状況に適した、リズムやイントネーション、休止や延長、声のトーンと音色、および詩の形式に適した手話やバントマイムのために必要な言語的、バラ言語的、キネシックス的なリソースを駆使する。
言語学的／記号論的分析	文学ジャンルに属する文章において作用する言語的および記号的リソース	(EF69LP54) 言語的要素とバラ言語および身体的ジェスチャー（キネシックス）との相互作用から生じる意味の効果进行分析することができる。バラ言語および身体的ジェスチャーというのは、例えば、リズムの変化、声のトーンの変化、休止、響きや音声の層の操作のことを指す。それらは、スタンザ（詩の説構築）、韻、擬音語などの修飾的な手法、アリタレーション、アソナンス、オノマトペなどを通じて得られるもの。例えば、詩の朗読や音楽・演劇のパフォーマンスにおける身体の姿勢とジェスチャー、散文や詩のジャンルにおいて、修飾的手法の使用による意味の効果 (EF69LP54) 言語要素と非言語的、身体的な手段との相互作用によって生じる意味の効果进行分析。これには、リズムの変化、声のトーンの変化、休止、言語の音の層の操作などが含まれる。これらの効果は、スタンザや韻、修飾的な手法（アリタレーション、アソナンス、オノマトペなど）や、詩の朗読、音楽や演劇のパフォーマンスにおいて身体性のポストやジェスチャー、散文や詩のジャンルにおいても同様である。また、比較、隠喩、擬人法、換喩、誇張法、婉曲法、皮肉、逆説、および言葉や表現の指示的および暗示的な使用による効果も含まれる。これらは修飾語や修飾句、従属修飾節などとして機能し、それぞれの物語のジャンルに特有の空間、時間、キャラクター、および行動の特徴を特定する役割を果たす。
全活動領域		
言語学的／記号論的分析	言語的多様性	(EF69LP55) 話し言葉の多様性、標準語の概念、言語的偏見を認識することができる。 (EF69LP56) 話し言葉や文章で標準語の決まりおよび規範を意識的かつ反省的に使用すること。

■記述文案＜聞く・話す＞

※コピー、転載等一切不可です。ご使用後はすみやかに破棄をお願い致します。

【制作クレジット】
伊澤明香、小林幸江、佐野愛子、櫻井千穂（2023）「文化的言語的に多様な子どものためのことばの教育の参照枠―年齢別記述文＜聞く・話す＞試案―」
JSPS基盤(B)21H00538「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」成果物（一部改変）

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)		メモ用			
1	●A1 誰が、何を、どうした、などのごく簡単な質問に答えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
2	A2 支援を得て身近なことや経験したことについて質問に答えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
3	A3 学年相応のまとまりのある内容を聴いてその 大まかな 流れを話し、簡単な感想が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
4	A4 学年相応のまとまりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、 簡単な理由とともに 感想や考えが言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
5	A5 学年相応のまとまりのある内容を聴いて流れがわかるように話し、理由とともに感想や考えが わかりやすく伝えられる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
6	A6 学年相応の 教科学習内容に関連する概念 について、情報を統合しつつ 概ね まとまった説明ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
7	A7 学年相応の教科学習内容に関連する概念について、情報を統合しつつまとまった説明ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
8	A8 学年相応の教科学習内容に関連する概念について、情報を統合して説明しつつ、 自分の解釈や意見 が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
9	A9 実社会のテーマや抽象的な概念 について、情報を 概ね 統合して説明しつつ、自分の解釈や意見が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
10	A10 実社会のテーマや抽象的な概念について、情報を統合して説明しつつ、それについての自分の解釈や意見が言える	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
11	●B1 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 話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
12	B2 支援を得て 身近なことや経験したことなどについて、 全体を大まかに 話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
13	B3 身近なことや経験したことなどについて、 順序に沿って 話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
14	B4 身近なことや経験したことなどについて、順序に沿って くわしく 話すことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
15	B5 身近なことや経験したことなどについて、 因果関係を含めてまとまりのある話 ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
16	B6 身近なことや経験したことなどについて、因果関係を含めてまとまりのある くわしい話 ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
17	●C1 仲間との話し合いを経て 、根拠や図表などの資料を示しながら意見を述べたりみんなの前で発表したりすることができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
18	C2 根拠や図表などの資料を 的確に 示しながら、意見を述べたりみんなの前で発表したりすることができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
19	C3 論拠を効果的に 示しながら 一貫性のある意見 を述べるができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
20	C4 仲間との話し合いを経て 、相手の反論に対する意見や説得力のある意見を述べるができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
21	C5 相手の意見に 反駁する論理の展開を考へ 、説得力のある意見を述べるができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
22	C6 仲間との話し合いを経て 、論理的構成を意識し、客観的なデータやICTなどを活用したプレゼンテーションができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
23	C7 論理的構成を意識し、客観的なデータやICTなどを 効果的に 活用しながらプレゼンテーションができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
24	●D1 視覚補助があったり、簡単な表現でゆっくりはっきり話されれば、学級やグループでの活動に参加できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
25	D2 支援を得て学級活動や授業での話し合いに参加できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
26	D3 学級活動や授業での話し合いの場で、先生や友達の話聴いて発言できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
27	D4 学級活動や授業での話し合いの場で、 ためらうことなく 発言できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
28	D5 学級活動や授業での話し合いの場で、他の意見と比べながら自分の意見を述べるができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
29	D6 学年相応の教科学習内容 に関わる話し合いにおいて、共通点や相違点を整理して議論ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
30	D7 実社会のテーマや抽象的な内容 に関わる話し合いにおいて、共通点や相違点を整理して議論ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
31	D8 実社会のテーマや抽象的な内容に関わる話し合いにおいて、 多角的・批判的視点 をもった議論ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
32	●E1 弱い言語で話すときにも強い言語で培ったストラテジー（例：既存知識、視覚情報）を活用する	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
33	E2 教科学習 に関わる内容について、知っている言葉やイラスト、図表などの視覚情報を手がかりに、話の内容を推測しようとする	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
34	E3 実社会 や学習に関わる話題について、既習語彙やイラスト、図表などの視覚情報を手がかりに、話の内容を推測しようとする	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
35	●F1 場面や相手に応じて適切なレジスター（例：語彙の硬さや文体の選択）を意識できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない

■記述文案＜聞く・話す＞

※コピー、転載等一切不可です。ご使用後はすみやかに破棄をお願い致します。

【制作クレジット】
伊澤明香、小林幸江、佐野愛子、櫻井千穂（2023）「文化的言語的に多様な子どもたちのためのことばの教育の参照枠―年齢枠別記述文＜聴く・話す＞試案―」
JSPS基盤(B)21H00538「文化的言語的に多様な子どもたちの教育のための汎用的言語能力の参照枠の構築」成果物（一部改変）

日本語固有の知識・技能・様態					メモ用			
36	●G1 主に単語レベルで話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
37	G2 単文を主としつつ、高頻度の接続助詞（例：～て）を用いた重文で話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
38	G3 自分がよく知っている高頻度の接続詞（例：それから）や接続助詞（例：～で、～で、～たり、～たり）を繰り返し多用して重文で話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
39	G4 自分がよく知っている高頻度の接続詞や接続助詞（例：～たら、～けど）をいくつか使って簡単な複文で話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
40	G5 様々な接続詞を使える				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
41	G6 形式名詞（例：こと）や名詞修飾節（例：木でできた家）を含む複文が使える				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
42	G7 間接引用（例：ように）・疑問引用節（例：かどうか）を含む複文が幅広く使える				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
43	●H1 相手や場面に応じて、です・ます体が使える				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
44	H2 相手や場面に応じて、敬語が使える				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
45	H3 プレゼンテーションや面接などでフォーマルな話し方ができる。（例：連用中止形 行って→行き、「ず」、「～く」等）				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
46	H4 受け身表現や名詞句の活用（例：物価の上昇によって）など客観性を高める表現ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
47	●I1 流暢に（すらすら）話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
48	I2 自然な受け答えができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
49	●J1 基本的な挨拶ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
50	J2 学校生活の場面でよく使われる定型表現を使って当番（例：朝・帰りの会の司会、授業や給食の挨拶）ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
51	J3 自己紹介ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
52	J4 家族や友達などの身近な人について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
53	J5 自分が好きなもの（こと）や嫌いなもの（こと）について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
54	J6 日常的な場面で日課や習慣について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
55	J7 学校や家庭での過去の活動や個人の経験について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
56	J8 これからの計画や将来の夢について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
57	J9 関心のある事柄（例：国際的なスポーツ大会の結果・有名人に関すること）について話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
58	●K1 助詞（例：が、を、に、の、で）の間違いや欠落があっても意味の通じる話ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
59	K2 助詞（例：が、を、に、の、で）を概ね適切に使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
60	K3 形容詞や動詞の活用に間違いがあっても意味の通じる話ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
61	K4 形容詞や動詞の活用法を概ね適切に使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
62	K5 コロケーション（例：○人口が増加する、×人口が上昇する）には不自然などところがあるが、それ以外についてはほとんど誤用なく話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
63	K6 コロケーション（例：○人口が増加する、×人口が上昇する）を適切に使え、コロケーションを含めてほとんど誤用なく話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
64	●L1 名前を聞かれれば、答えられる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
65	L2 指示の意味が十分理解できなくても、周りの様子から判断し、簡単な指示（例：はさみを出す）に従うことができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
66	L3 学校生活に必要な基本的な指示（例：席につく）に従うことができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
67	L4 自分自身や家族の構成の質問に答えられる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
68	L5 日常生活や学校生活に関する簡単な質問（例：持ち物）ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
69	L6 体調不良や困りごと（例：腹痛）を伝えることができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
70	L7 日常生活や学校生活に必要な許可（例：トイレに行く）をもらえる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
71	L8 日常生活や学校生活で必要なお願い（例：教科書を見せてもらう）ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
72	L9 日常的な場面で必要に応じて謝ることができる（例：「ごめん」、「すみません」）				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
73	L10 日常的な場面で必要に応じて状況の説明を含めて謝ることができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
74	L11 友だちを遊びに誘うことができる（例：「あそぼ」）				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
75	L12 友だちとの遊びの約束（例：いつ、どこで）ができる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
76	●M1 日常生活や学校生活で高頻度の語彙（よく使う語彙）を用いて話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
77	M2 日常語彙を幅広く使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
78	M3 学年相応の教科内容に必要な語彙を概ね使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
79	M4 学年相応の教科内容に必要な語彙を幅広く使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
80	M5 実社会や学習に関わる話題について話す際に、必要な語彙を概ね使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
81	M6 実社会や学習に関わる話題について話す際に、必要な語彙を幅広く使って話せる				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
82	●N1 質問に対して口ごもったり、沈黙したりすることがある（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
83	N2 質問の意味が十分理解できなくても、反応する（例：頷く、はい（うん）/いいえ（うん）、おう返し、単語）（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
84	N3 指示の意味が理解できなくても、周りの行動を真似る（例：「起立、礼」）（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
85	N4 語彙の不足を、指示語（例：こういう）を多用して補う（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
86	N5 語彙の不足を、フィラー（例：なんか、えー）を多用して話し続ける（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
87	N6 語彙の不足を、擬態語・擬音語（例：フーって、ぐらぐら）を使って補う（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
88	N7 語彙の不足を、よく知っている表現を繰り返すことで補う（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
89	N8 語彙の不足を、別の表現や言い回しを使って補う（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
90	N9 状況を説明する力の不足を、直接引用を繰り返すことで補う（該当しない場合は、「しない」と判断するを選択） ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする				☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
91	N10 聞き取れない場合は、繰り返し言ってもらうように自ら催促する（例：「もう一度」）				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
92	N11 ジェスチャーや視覚情報を手がかりに、質問や指示の内容、言葉の意味を考えようとする				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
93	N12 語彙の不足を、強い方の言語の表現で代用する				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
94	N13 知っている高頻度語彙（よく使う語彙）を手がかりに、質問や指示の内容、言葉の意味を考えようとする				☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない

■記述文案<読む>

※コピー、転載等一切不可です。ご使用後はすみやかに破棄をお願い致します。

【制作クレジット】

櫻井千穂、佐野愛子、伊澤明香、小林幸江（2023）「文化的言語的に多様な子どものためのことばの教育の参照枠―年齢枠別記述文<読む>試案―」
JSPS基盤(B)21H00538「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」成果物（一部改変）

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)		メモ用			
1	● A1 意欲的に(楽しんで)読もうとする	☐	☐	☐	☐
2	● B1 絵本や図鑑で好きな箇所を示すことができる	☐	☐	☐	☐
3	B2 物語文において、 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	☐	☐	☐	☐
4	B3 物語文において、 大事な 内容を 話の順序に そって理解できる	☐	☐	☐	☐
5	B4 物語文において、登場人物や場面を 詳細に捉え 、大事な内容を話の順序に 最後まで 理解できる	☐	☐	☐	☐
6	B5 説明文 において、 大事な情報 を取り出すことができる	☐	☐	☐	☐
7	B6 物語文・説明文において、段落の関係・内容の結びつき(因果関係、情景・心情など)を、 支援を得て大まかに 理解できる	☐	☐	☐	☐
8	B7 物語文・説明文において、段落の関係・内容の結びつき(因果関係、情景・心情など)を、 的確に 理解できる	☐	☐	☐	☐
9	B8 物語文・説明文において、 全体の内容 をふまえて、 主題や要点 を理解できる	☐	☐	☐	☐
10	B9 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	☐	☐	☐	☐
11	B10 物語文において、テキストの 表現を解釈 しながら、 主題を深く 理解できる	☐	☐	☐	☐
12	B11 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	☐	☐	☐	☐
13	B12 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、 作品全体を深く鑑賞 できる	☐	☐	☐	☐
14	B13 ICTを活用して、課題や目的に応じて、必要な情報を収集できる	☐	☐	☐	☐
15	● C1 さし絵や写真から意味や内容を推測しようとする	☐	☐	☐	☐
16	C2 わからないことを他の人に質問して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
17	C3 読み返して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
18	C4 テキストの内容を頭の中でイメージ(絵・図表・映像)化して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
19	C5 テキストの内容について原因・理由を考えながら読んで理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
20	C6 テキストの内容と自分の体験を結びつけて考えようとする	☐	☐	☐	☐
21	C7 テキストの一部から先を予測しながら理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
22	C8 自分で自分に質問をしながら理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
23	C9 前後の文脈から未知語の意味を推測しようとする	☐	☐	☐	☐
24	C10 わからないことを辞書やネットで調べて理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
25	C11 既有知識を活用して 未知語の意味 を推測しようとする	☐	☐	☐	☐
26	C12 既有知識を活用して テキストの内容 の理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
27	C13 一般的な物語の構造に対する知識から流れを推測しようとする	☐	☐	☐	☐
28	C14 テキストの中で大事な情報が何なのかを考えながら読もうとする	☐	☐	☐	☐
29	C15 タイトルや目次、図表から内容を推測しようとする	☐	☐	☐	☐
30	C16 具体例を考えて理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
31	C17 自分の理解度を継続的にモニターして理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
32	C18 テキストの根拠 を読み取って理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
33	C19 テキスト構造 を読み取って理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
34	C20 要約や言い換えをしながら読んで理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
35	C21 関連する他のテキストやICTで重要な情報を調べ、比較・統合して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
36	C22 書き手の表現選択に含まれた意図を読み解いて理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
37	C23 語彙・表現のメタファーを解釈して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
38	C24 多角的・批判的視点から内容を評価して理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
39	C25 弱い言語で読むときにも強い言語で培った読解ストラテジーを活用して、理解しようとする	☐	☐	☐	☐
40	C26 複数の言語の力を効果的に活用して、理解を深めようとする	☐	☐	☐	☐
41	● D1 複数の文化の違いを認識できる	☐	☐	☐	☐
42	D2 複数の文化(ものの見方、価値観を含む)を比較したり、批判的に考えることができる	☐	☐	☐	☐

■記述文案<読む>

※コピー、転載等一切不可です。ご使用後はすみやかに破棄をお願い致します。

【制作クレジット】
櫻井千穂、佐野愛子、伊澤明香、小林幸江（2023）「文化的言語的に多様な子どものためのことばの教育の参照枠―年齢枠別記述文<読む>試案―」
JSPS基盤(B)21H00538「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」成果物（一部改変）

日本語固有の知識・技能・様態		メモ用			
43	● E1 自分の名前や学年・組など、自分に関係のある語が概ねわかる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
44	E2 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／国)がわかる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
45	E3 自分の学校名がわかる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
46	E4 自分の住所、駅名がわかる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
47	E5 学級活動や授業で自分で書いた履歴書(アルバイトや就職用)を理解して読むことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
48	E6 必要に応じて、ごく簡単な日常の看板や提示(コンビニの商品の表示、ファーストフード店のメニュー、路線図など)が理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
49	E7 教室の黒板や掲示物に書かれている表現や文が いくつか読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
50	E8 教室の黒板や掲示物に書かれている表現や文が 理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
51	E9 やさしい日本語でリライトされた配布プリントの内容が 一部 理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
52	E10 やさしい日本語でリライトされた配布プリントの内容が 概ね 理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
53	E11 配布プリントに書かれている内容が理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
54	E12 学級活動や授業で、 文字で書かれた簡単な指示 に従うことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
55	E13 学級活動や授業で、 自分で書いた2～3の単文 を友だちや先生に 読むことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
56	E14 学級活動や授業で、自分で書いた 文章 (ノート、感想、発表資料など)を 理解して読み上げる ことができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
57	E15 学級活動や授業で、 友だちや先生からもらった2～3文のメッセージやコメントが理解できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
58	● F1 学校で目にする日本語の文字に興味を示す	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
59	F2 ひらがな文字が いくつか読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
60	F3 カタカナ文字が いくつか読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
61	F4 ひらがな・カタカナの区別が 概ね できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
62	F5 ひらがな文字が 概ね 読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
63	F6 カタカナ文字が 概ね 読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
64	F7 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概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
65	F8 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概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
66	F9 助詞の特殊読みが概ねできる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
67	● G1 指で文字をなぞりながら読む (該当しない場合は、「しない」と判断するを選択) ※「できる・できない」ではなく、「する・しない」でチェックする	☐ する	☐ おそらくする	☐ おそらくしない	☐ しない
68	G2 文字の読み間違いに自分で気づいて訂正できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
69	G3 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)	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
70	● H1 初級レベルの既習漢字が いくつか読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
71	H2 文章に出てくる小学1年レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
72	H3 文章に出てくる小学2年レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
73	H4 文章に出てくる小学3・4年レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
74	H5 文章に出てくる小学5・6年レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
75	H6 文章に出てくる中学レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
76	H7 文章に出てくる高校レベルの漢字が概ね読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
77	● I1 一文字一文字 の拾い読みができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
78	I2 二・三文字ずつ の拾い読みや、 単語 で区切りながら、ゆっくり音読できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
79	I3 概ね文節 で区切りながら、ゆっくり音読できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
80	I4 概ね 文節や句レベルの意味のまとまり で区切りながら、ゆっくり音読できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
81	I5 概ね 文や意味のまとまり で区切りながら、 やや ゆっくり音読できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
82	I6 文や意味のまとまりで区切りながら、その 学年相応の安定した速さ で音読できる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
83	I7 黙読ができる	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
84	● J1 表現や内容の繰り返しのあるごく短い絵本(例:「おおきなかぶ」)が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
85	J2 文字数の少ない、ごく簡単な図鑑が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
86	J3 身近で興味のあるテーマで、ごく短いストーリー展開のある 絵本 が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
87	J4 身近で興味のあるテーマで、短いストーリー展開のある 挿絵つきの物語文 が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
88	J5 身近で興味のあるテーマで、写真・イラストが豊富な ごく短い説明文 が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
89	J6 子ども向けのやや長めで章立てのある、少しの挿絵・振り仮名つきの物語や伝記・歴史物語などが読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
90	J7 文章構造がシンプルで、写真・イラストや図表つきの社会・理科学的内容の説明文が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
91	J8 青少年向け の本やテキスト(小説・ライトノベル、情報文、子ども新聞・雑誌、インターネット情報など)が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない
92	J9 一般向け の幅広いジャンルの本やテキスト(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)が読める	☐ できる	☐ おそらくできる	☐ おそらくできない	☐ できない

Senhores pais ou responsáveis

27 de abril de 2023.

Secretaria de Educação de Toyota
Divisão de Educação Departamento de Educação Escolar**PEDIDO DE COLABORAÇÃO NA PESQUISA PARA MELHORIA DO MÉTODO DE
AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE EM LÍNGUA JAPONESA**

A Secretaria de Educação de Toyota está participando do "Projeto de pesquisa para melhoria do método de avaliação da capacidade em língua japonesa" do ano fiscal 2023 que o Ministério de Educação, Cultura e Ciência confiou à Faculdade de Língua Estrangeira de Tóquio. Neste projeto, estamos desenvolvendo a ferramenta necessária para avaliar a capacidade em língua dos alunos estrangeiros. Dentro das atividades, pretendemos filmar os aspectos do aluno sendo avaliado em forma de entrevista individual com o professor. Assim sendo, pedimos fortemente a colaboração dos senhores pais.

Este vídeo será devidamente utilizado no melhoramento dos estudos da língua japonesa dos alunos estrangeiros de todo o país. Servirá para os professores e auxiliares assistirem e aprenderem o método de avaliar a capacidade em língua do aluno. Além do mais, os professores e auxiliares das escolas farão uso do vídeo para coletar, analisar e avaliar os dados, e assim, elaborar o padrão de avaliação.

<Em relação à filmagem, asseguramos que...>

- Durante a filmagem, vamos procurar fazer com que o aluno possa participar com alegria e descontração. A filmagem será imediatamente suspensa se o aluno disser ou demonstrar que deseja parar.
- Na edição do vídeo, tomaremos cuidado extremo para que o rosto o nome e outras informações pessoais não fiquem em evidência. As cenas desnecessárias serão descartadas de maneira segura.
- A explicação dos propósitos da pesquisa aos pais ou responsáveis será feita em japonês e na língua materna. Pediremos a colaboração somente se houver consentimento.
- Haverá ocasiões em que estes dados serão apresentados nos congressos acadêmicos como material de referência relevante. Já as informações pessoais evidentes serão deletadas permitindo que a privacidade seja garantida.
- Independentemente de haver assinado o consentido de participação, este pode ser anulado desde que a apresentação do resultado da pesquisa não tenha sido realizada. Não façam cerimônia, entrem em contato diretamente com o endereço abaixo.

Se puderem colaborar após ler o texto acima, por favor, preencham e assinem a ficha ^{ほごしゃどういしょ} "保護者同意書". Caso tenham perguntas, estejam à vontade para contatar a qualquer momento a Central da Comissão de Promoção do Projeto.

Faculdade de Língua Estrangeira de Tóquio Centro de Convivência Multilíngue e Multicultural

(Encarregados: Masutani e Kodan)

Telefone : 042 330 5908 E-mail : hyouka-chousa@tufs.ac.jp

Anexo

とよたしきょういっくいいんかいきょういっくぶ がっこうきょういっくか おんちゅう
豊田市教育委員会教育部 学校教育課 御中

À Secretaria de Educação de Toyota Divisão de Educação
Departamento de Educação Escolar

ほごしやどういしょ 保護者同意書

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅう きょうりよくいらい
私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」への協力依頼
かん せつめい う ないよう じゅうぶんりかい
に関して説明を受け、その内容を十分理解したうえで、

ほごしや こ なまえ
保護者として〔子どもの名前〕 _____ が

もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅう きょうりよく
文部科学省「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」に協力することに

どうい
同意します。

Recebi a explicação e entendi plenamente o conteúdo da “Pesquisa para melhoria do método de avaliação da capacidade em língua japonesa” promovida pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência. Sendo eu o responsável do aluno _____, consinto que meu filho colabore com este projeto de pesquisa.

_____ de _____ de 2023.

ほごしやなまえ
〔保護者名前〕

Pai ou responsável

ぞくがら
〔続柄〕

Relação com o aluno

でんわばんごう きんきゅうれんらくさき
〔電話番号（緊急連絡先）〕

Telefone para contato (local/nome para contato)

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」

“以改善日语能力评估方法为目的的调查研究项目”

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい ねが
（「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」）への協力（動画撮影）のお願い

请配合为（“改善儿童日语能力评估方法的研究”）进行的（视频记录）

きょうとしきょういくいんかい もんぶかがくしょう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市教育委員会は、文部科学省の「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」に協力することになりました。この研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影します。撮影した動画は、次のように使います。京都市教育委員会決定与文部科学省合作开展“改进儿童日语能力评估方法的研究”。在这项研究中，我们将拍摄您的孩子进行评估以衡量他们的日语能力的视频。录制的视频可以如下使用。

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょうりよく かか せんせい しえんしゃ こ ちから はか
・研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ

参与外国中小学生教育的教师和支援者在研讨会上学习如何衡量儿童的语言技能

- せんせい しえんしゃ どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
・先生や支援者が動画をみて評価をするデータを集めて分析し、評価の基準を作る

教师和支援者观看视频并评估数据，收集和分析数据以创建评估标准

どうが さつえい き
<動画の撮影について気をつけること 拍摄视频时会注意的事项>

どうが さつえい こ
動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度をしたりしたときは、撮影を中止します。在拍摄视频时，如果儿童要求停止拍摄，或表现出不愿意接受评估的样子，就停止拍摄。

- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが あんぜん ほうほう
・撮影した動画は、お子さんの個人情報にわからないように編集します。使わない部分の動画は、安全な方法で処分します。录像将以不透露孩子的个人信息的方式进行编辑。视频中未使用的部分将以安全方式销毁。
- がくじゅつだんたい ほうびょう ぼ どうが つか とき こじんじょうほう
・学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報にわからないようにします。

该视频可能被用于学术团体的演讲中。即使如此，个人信息也不会被透露。

- どういしょ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ れんらく
・同意書を出した後でも、「撮影したくない」「動画を使ってほしくない」と思われたときは、遠慮なく連絡してください。即使在您同意之后，如果您觉得不想被拍摄或不想使用您的视频，请毫不犹豫地联系我们。

ここまでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に協力してもよい方は、「保護者同意書」に名前を書いて、学校の先生に出してください。

ほか けんきゅう しつもん じぎょうすいしんいんかいじむきょく れんらく
その他、この研究について質問があれば、いつでも事業推進委員会事務局まで連絡してください。

如果您已经阅读了到目前为止的说明，并允许您的孩子进行录像，请在“家长同意书”上写上您的名字，并将提交给学校老师。

如果您对该研究有任何其他问题，请随时联系项目促进委员会秘书处。

とうきょうがいがいこくごだいがく たげんごたぶんかきょうせい じぎょうすいしんいんかいじむきょく たんと ますたに こだん
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（担当 増谷・小段）

东京外国语大学多语言多文化共生中心项目推进委员会秘书处（负责人：Masutani, Kodan）

でんわ 電話 042 330 5908 メール 邮箱 hyouka-chousa@tufs.ac.jp

きょういくいいんかい おんちゅう
教育委員会 御中 致：教育委員会

ほごしやどういしょ
保護者同意書
家長同意書

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力
について、その内容を十分理解したうえで、

ほごしや こ なまえ
保護者として〔子どもの名前〕 _____ の

どうがさつえい どうが かつよう どうい
動画撮影と、その動画を活用することに同意します。

作为家长或监护人，在充分了解与文部科学省“改善日语能力评估方法的调查研究项目”
合作内容的基础上，同意对[孩子的名字] _____ 进行录像并使用该录像。

2023 ねん がつ にち
年 月 日

ほごしやなまえ
〔保護者名前 家長姓名〕

ぞくがら
〔続柄 关系〕

でんわばんごう きんきゅうれんらくさき
〔電話番号（緊急連絡先 緊急联络方式）〕

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語 能力 評価方法 の 改善 のための 調査研究 事業」

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい
（「子 どもの 日本語力の 評価方法 をよくするための 研究」）への 協力 （動画撮影）のお
ねが
願い

Nanghihingi kami ng kooperasyon (pagkuha ng video) mula sa inyo para sa “Proyekto sa Pananaliksik sa Pagpapabuti ng Paraan ng Paghusga ng Kakayahan sa Wikang Hapones” (ito ay isang pananaliksik sa mga bata upang mapaunlad ang paraan ng pagtanta ng kakayahan nila sa wikang Hapones).

きょうとしきょういっくいいんかい もんぶかがくしょう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市 教育委員会 は、文部科学省 の「子 どもの 日本語力の 評価方法 をよくするための 研究」に 協力 することになりました。
けんきゅう こ にほんご ちから はか う ようす さつえい さつえい どうが つぎ
た。この 研究 で、お 子 さんが 日本語 の 力 を 測 るアセスメントを 受 けている 様子 を 撮影 します。撮影 した 動画 は、次 のよう
つか
に 使 います。

Ang Kagawaran ng Edukasyon ng Lungsod ng Kyoto ay nagpasya na tumulong sa pagsasagawa ng proyektong ito na nagmula sa Ministri ng Edukasyon, Kultura, Isports, Agham, at Teknolohiya. Sa proyektong ito, kukuhanan ang mga bata ng video habang sila ay sumasailalim sa isang assessment kung saan sinusukat ang kanilang kakayahan sa wikang Hapones. Gagamitin ang nakuhang video sa mga sumusunod sa ibaba.

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょういく かか せんせい しえんしゃ こ ちから はか
・ 研修会 で 外国人児童生徒 等 の 教育 に 係 わる 先生 や 支援者 が、子 どものことばの 力 を 測 る方法を 学ぶ
Pag-aaralan ito ng mga taong may kinalaman sa edukasyon ng mga estudyanteng dayuhan (tulad ng guro at tagapagsuportang guro) upang malaman kung paano sukatin ang kakayahan sa wika ng isang bata.
- せんせい しえんしゃ どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
・ 先生 や 支援者 が 動画 をみて 評価 をするデータを 集 めて 分析 し、評価 の 基準 を作る
Panonoorin ito ng mga guro at tagasuportang guro upang mangolekta ng datos, suriin, at lumikha ng pamantayan ng paghusga.

どうが さつえい き <動画 の 撮影 について 気 をつけること Mga Pag-iingat sa Pagkuha ng Video>

- どうが さつえい こ う たいど
・ 動画 を 撮影 するときに、お 子 さんが「やめてほしい」と 言 ったり、アセスメントを 受 けたくない 態度
をしたりしたときは、撮影 を 中止 します。

Kapag nagsabi ang bata na “ayaw ko” sa pagkuha ng video, o kapag pinakita niya na ayaw niyang sumailalim sa assessment ay hindi ipagpapatuloy ang pagkuha ng video.

- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが
・ 撮影 した 動画 は、お 子 さんの 個人情報 がわからないように 編集 します。使 わない 部分 の 動画 は、
あんぜん ほうほう しょうぶん
安全 な 方法 で 処分 します。

le-edit ang video upang hindi malaman ang personal na impormasyon ng bata. Ang mga bahagi ng video na hindi nagamit ay buburahin sa ligtas na paraan.

- がくじゅつだんたい はっぴょう ば どうが つか とき こじんじょうほう
・ 学術団体の 発表 の 場 で、動画 を 使 うことがあります。その 時 も、個人情報 がわからないようにしま
す。

Maaaring gamitin ang video bilang presentasyon sa mga pagpupulong pang-akademiko. Kagaya rin sa itaas, gagawin namin na hindi malalaman ang personal na impormasyon ng bata kung mangyari ito.

- どういしよ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ
・ 同意書 を 出 した 後 でも、「撮影 したくない」「動画 を 使 っ てほしくない」と 思 われたときは、遠慮 な
れんらく
く 連絡 してください。

Huwag kayong mag-alinlangang tumawag kung naisip ninyo na “ayaw kong makuhanan ng video ang anak ko,” o “ayaw kong magamit ang video ng anak ko” kahit na naipasa na ninyo ang papel ng kasunduan.

ここまでの説明 を 読 んで、お 子 さんの 動画撮影 に 協力 してもよい 方 は、「保護者同意書」に 名前
を 書 いて、学校 の 先生 に 出 してください。

ほか けんきゅう しつもん じぎょうすいしんいんかいじむきょく れんらく
その 他、この 研究 について 質問 があれば、いつでも 事業推進 委員会 事務局 まで 連絡 してください。

Kung nabasa na ninyo hanggang dito at ayos lang para sa inyo na makipagtulungan sa pagkuha ng video sa inyong anak, pakiusap na isulat ang inyong pangalan sa “Papel ng Kasunduan ng Magulang” at ibigay ito sa inyong guro sa paaralan. Sakaling

mayroon kayong tanong tungkol sa proyektong ito, pakiusap na kontakin ninyo ang opisina ng Lupon ng Pagpapaunlad.

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 (担当 増谷・小段)
Center of Intercultural Studies, Tokyo University of Foreign Studies,
Opisina ng Lupon ng Pagpapaunlad (Tagapamahala: Masutani, Kodan)
電話 : 042 330 5908 メール : hyouka-chousa@tufs.ac.jp

別紙 Sumusunod na pahina

教育委員会 御中

Para sa Kagawaran ng Edukasyon ng Lungsod

保護者 同意書

Papel ng Kasunduan ng Magulang

私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力について、その内容を十分理解したうえで、保護者として〔子どもの名前〕の動画撮影と、その動画を活用することに同意します。

Matapos maunawaan ang nilalaman ng “Proyekto sa Pananaliksik sa Pagpapabuti ng Paraan ng Paghusga ng Kakayahan sa Wikang Hapones” na nagmula sa Ministri ng Edukasyon, Kultura, Isports, Agham, at Teknolohiya, ako ay sumasang-ayon bilang magulang/tagapag-alaga ni (isulat ang pangalan ng bata)_____ sa pagkuha ng kanyang video at paggamit nito.

2023 年 月 日

〔Pangalan ng Magulang〕
〔保護者名前〕

〔Relasyon〕
〔続柄〕

〔電話番号 (緊急連絡先)〕

きょうとしきょういくいいんかい
京都市教育委員会 Hội đồng giáo dục TP Kyoto

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」

“Dự án nghiên cứu điều tra nhằm cải tiến phương pháp đánh giá năng lực tiếng Nhật”

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい ねが
（「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」）への協力（動画撮影）のお願い

Xin hãy hợp tác (quay video) cho việc （“Nghiên cứu hoàn thiện phương pháp đánh giá năng lực tiếng Nhật của trẻ”）

きょうとしきょういくいいんかい もんぶかがくしょう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市教育委員会は、文部科学省の「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」に協力することになりました。この研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影します。撮影した動画は、次のように使います。Hội đồng giáo dục thành phố Kyoto đã hợp tác trong việc "Nghiên cứu hoàn thiện phương pháp đánh giá năng lực tiếng Nhật của trẻ" của Bộ văn hóa khoa học. Trong nghiên cứu này, trẻ em sẽ được quay phim chụp ảnh về tình trạng tiếp nhận đánh giá khi kiểm tra về năng lực tiếng Nhật. Video đã quay sẽ được sử dụng như sau.

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょういく かか せんせい しえんしゃ こ ちから ほか
・研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ
Giáo viên và người hỗ trợ liên quan trong giáo dục của học sinh thiếu nhi người nước ngoài tại buổi nghiên cứu, sẽ học phương pháp đo năng lực ngôn ngữ của trẻ.
- せんせい しえんしゃ どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
・先生や支援者が動画をみて評価をするデータを集めて分析し、評価の基準を作る
Giáo viên và người hỗ trợ xem video và đánh giá, thu thập và phân tích dữ liệu, làm tiêu chí đánh giá.

どうが さつえい き
＜動画の撮影について気をつけること＞ <Những điều cần cẩn thận khi quay video>

- どうが さつえい こ
・動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度をしたりしたときは、撮影を中止します。
Khi đang quay video, mà trẻ nói là “Con muốn mẹ dừng lại” hoặc có thái độ không muốn nhận đánh giá, thì dừng việc quay lại.
- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが あんぜん ほうほう
・撮影した動画は、お子さんの個人情報にわからないように編集します。使わない部分の動画は、安全な方法で処分します。
Video đã quay sẽ được chỉnh sửa để không thể nhìn thấy thông tin cá nhân của trẻ. Các phần video không sử dụng sẽ bỏ đi một cách an toàn.
- がくじゅつだんたい はっぴょう ば どうが つか とき こじんじょうほう
・学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報にわからないようにします。
Video có thể được sử dụng trong buổi thuyết trình của đoàn thể học thuật. Kể cả khi đó, thì thông tin cá nhân của trẻ cũng sẽ đảm bảo không bị tiết lộ.
- どういしょ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ れんらく
・同意書を出した後でも、「撮影したくない」「動画を使ってほしくない」と思われたときは、遠慮なく連絡してください。Kể cả sau khi nộp phiếu đồng ý, nếu trẻ lại nghĩ rằng không muốn quay hoặc không muốn sử dụng video, thì vui lòng đừng ngại mà hãy liên hệ với chúng tôi.

ここまでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に協力してもよい方は、「保護者同意書」に名前を書いて、学校の先生に出してください。

ほか、この研究について質問があれば、いつでも事業推進委員会事務局まで連絡してください。

Đọc giải thích đến đây và những người sẵn sàng hợp tác với việc quay video của trẻ, thì vui lòng viết tên của bạn vào “Giấy phụ huynh đồng ý” và nộp chúng cho giáo viên.

Nếu bạn có bất kỳ câu hỏi nào khác về nghiên cứu này, vui lòng liên hệ với Văn phòng Hội đồng Xúc tiến dự án bất cứ lúc nào).

とうきょうがいがくごだいがく たげんごたぶんかきょうせい じぎょうすいしんいいんかいじむきょく たんと ますたに こだん
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（担当 増谷・小段）

Đại học Ngoại ngữ Tokyo Trung tâm đa văn hóa đa ngôn ngữ Văn phòng Hội đồng Xúc tiến dự án (Phụ trách: Masutani, Kodan)

でんわ 電話 Điện thoại : 042 330 5908 メール Mail : hyouka-chousa@tufs.ac.jp

ほごしゃどういしょ
保護者同意書

GIẤY ĐỒNG Ý CỦA PHỤ HUYNH

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう

私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力について、その内容を十分理解したうえで、Sau khi hiểu rõ nội dung về "Nghiên cứu hoàn thiện phương pháp đánh giá năng lực tiếng Nhật trẻ em" của Bộ văn hóa khoa học

ないよう じゅうぶんりかい

て、その内容を十分理解したうえで、Sau khi hiểu rõ nội dung về "Nghiên cứu hoàn thiện phương pháp đánh giá năng lực tiếng Nhật trẻ em" của Bộ văn hóa khoa học

ほごしゃ こ なまえ
保護者として〔子どもの名前 Tên trẻ〕

どうがさつえい
の動画撮影

と、その動画を活用することに同意します。Với tư cách là phụ huynh, tôi đồng ý trong việc quay và sử dụng video của trẻ.

ねん がつ にち
Năm 2 0 2 3 年 Tháng 月 Ngày 日

ほごしゃなまえ
〔保護者名前 Tên phụ huynh〕

ぞくがら
〔続柄 Mối quan hệ〕

でんわばんごう きんきゅうれんらくさき
〔電話番号（緊急連絡先） Điện thoại (Thông tin liên hệ khi khẩn cấp)〕

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語 能力 評価方法 の 改善 のための 調査研究 事業」

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい
（「子どもの 日本語力の 評価方法 をよくするための 研究」）への 協力（動画撮影）のお
ねが
願い

We would like to ask for your cooperation regarding the “Research for Japanese Proficiency Assessment Development Project” (this is a research on improving how to assess the Japanese proficiency of a child.)

きょうとしきょういくいいんかい もんぶかがくしょう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市 教育委員会 は、文部科学省の「子どもの 日本語力の 評価方法 をよくするための 研究」に 協力 することになりました。
けんきゅう こ にほんご ちから はか いうす さつえい さつえい どうが つぎ
この 研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影します。撮影した動画は、次のよう
つか
に 使います。

The Kyoto City Board of Education has decided to cooperate with the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology into conducting the “Research for Japanese Proficiency Assessment Development Project.” In this research, children will be video recorded while undergoing Japanese language proficiency assessment. The recorded videos will be used for the following.

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょういく かか せんせい しえんしゃ こ ちから はか
・研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ
People involved with the education of foreign children like teachers and support teachers will use them as material during training courses to study how to measure a child's language ability.
- せんせい しえんしゃ どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
・先生や支援者が動画をみて評価をするデータをまとめて分析し、評価の基準を作る
Teachers and support teachers will watch the videos, collect data for evaluation, and analyze them to create a valuation standard.

どうが さつえい き <動画の撮影について気をつけること Things We Will Consider Regarding Video Recording>

- どうが さつえい
・動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度
をしたりしたときは、撮影を中止します。

When recording a video, if the child says “no,” or implies that they do not want to be recorded, the recording will be stopped.

- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが
・撮影した動画は、お子さんの個人情報 がわからないように編集します。使わない部分の動画は、
あんぜん ほうほう しょうぶん
安全な方法で処分します。

The recorded videos will be edited so as any personal information of the child will be hidden. Unused part of the videos will be disposed of in a safe manner.

- がくじゅつだんたい はっぴょう ば どうが つか とき こじんじょうほう
・学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報 がわからないようにしま
す。

During academic assemblies, the videos may be used for presentations. Personal information will be hidden during these times as well.

- どういしょ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ
・同意書を出した後でも、「撮影したくない」「動画を使ってほしくない」と思われたときは、遠慮な
く連絡してください。

Even after submitting the consent form, please do not hesitate to contact us in case you changed your mind (e.g., you do not want your child to be recorded, or you do not want the video of your child to be used).

ここまでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に協力してもよい方は、「保護者同意書」に名前
か がっこう せんせい だ ほか けんきゅう しつもん
を書いて、学校の先生に出してください。その他、この研究について質問があれば、いつでも事業推進
いいんかいじむきょく れんらく
委員会事務局まで連絡してください。

If you have decided to cooperate in recording a video of your child after reading up to this point, please write your name on the “Parent Consent Form” and submit it to your school teacher.

If you have any inquiries regarding this research, you can contact us any time at the Promotion Committee Office.

べっし
別紙 Annex

きょういくいいんかい おんちゆう
教育委員会 御中

To the Board of Education

ほごしやどういしょ
保護者 同意書

Parent Consent Form

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちようさけんきゅうじぎょう ないよう
私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力について、その内容を
じゅうぶんりかい ほごしや こ なまえ どうがさつえい
十分理解したうえで、保護者として〔子どもの名前〕の動画撮影
どうが かつよう どうい
と、その動画を活用することに同意します。

I, upon fully understanding the content of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and
Technology's "Research for Japanese Proficiency Assessment Development Project," agree as the
guardian of (child's name) _____ to the
recording and usage of the video of my child.

2 0 2 3 year month day
年 月 日

[Name of the Parent]
〔保護者名前〕

[Relation]
〔続柄〕

Telephone emergency contact
〔電話番号 (緊急連絡先)〕

क्योटो शहर शिक्षा बोर्ड

「जापानीज भाषा,क्षमता मूल्यांकन विधिको सुधारको लागि अनुसन्धान परियोजना」

(「बालबालिकाको जापानी क्षमता मूल्यांकन गर्न विधिहरू सुधार गर्न अनुसन्धान」) को लागि भिडियो शूटिंगको लागि सहयोगको अनुरोध ।

यो अनुसन्धान क्योटो शहर शिक्षा बोर्ड, शिक्षा, संस्कृति खेलकूद, विज्ञान र प्रविधि मन्त्रालयको 「बालबालिकाको जापानी भाषाको प्रवीणता (क्षमता) मूल्यांकन गर्ने विधि सुधार गर्नको लागि अनुसन्धान」 मा सहयोग गर्ने निर्णय गरेको छु। यस अनुसन्धानमा, हामी तपाईंको बच्चाहरूको जापानी क्षमता मापन गर्नको लागि मूल्यांकन गरिरहेको अवस्थानों भिडियो खिच्ने छौं र रेकर्ड गरीएको भिडियो लाई निम्न अनुसार प्रयोग गरीनेछौं।

- यस अनुसन्धान कार्यशालाहरूमा विदेशी बालबालिका र विधार्थीहरूको शिक्षामा संलग्न शिक्षकहरू र सहयोगीहरूले विदेशी बच्चाहरूको मौखिक क्षमता मापन गर्ने तरीकाहरू सिक्नको लागि।
- शिक्षक र सहयोगीहरूले भिडियो हेरेर मूल्यांकन गर्ने डेटा (विवरण) संकलन र विश्लेषण गरेर मूल्यांकनको लागि मापदण्ड बनाईनेछ।

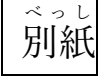
<भिडियो खिच्दा ध्यान दिनुपर्ने कुराहरू>

- छायांकन गरिएको भिडियो शिक्षक र सहयोगीहरूले हेरेर मूल्यांकन गर्ने डेटा(विवरण) संकलन र विश्लेषण गरेर मूल्यांकनको लागि मापदण्ड बनाईनेछ।
 - यदी छायांकन गर्ने क्रममा तपाईंको बच्चाले “भिडियो नखिच्नुहोस” भनेमा वा छायांकनको क्रममा मूल्यांकन लिन नचाहेको व्यवहार गरेमा हामी छायांकन बन्द गर्नेछौं।
 - छायांकन गरिएका भिडियोहरू शैक्षिक संस्थाहरू द्वारा गरिने प्रस्तुतीकरणहरूमा पनि प्रयोग गर्न सकिनेछ, त्यस्तो अवस्थानों हामी तपाईंको व्यक्तिगत विवरण लाई गोप्य राख्नेछौं।
 - यदि तपाईं सहमति फारम भरिसके पछि पनि भिडियो छायांकन गर्न वा प्रयोग गरोस भनेर चाहानु हुन्न भने, कृपया हामीलाई संपर्क गर्न नहिचकिचाउनुहोस।
- माथीका बुँदा या स्पष्टीकरणहरू पढिसकेपछि, यदी तपाईं आफ्नो बच्चालाई भिडियो छायांकनमा सहयोग गर्न इच्छुक हुनुहुन्छ भने कृपया “अभिभावकीय सहमति फारम” मा आफ्नो नाम लेख्नुहोस र विधालय शिक्षकलाई बुझाउनुहोस। यस बाहेक यस अनुसन्धानको बारेमा अन्य केही प्रश्न सोध्नु परेको खण्डमा, कृपया कुनैपनि समयमा परियोजना प्रवधन समिति सचिवालयमा सम्पर्क गर्नुहोस।

टोकियो युनिभर्सिटी अफ फरेन स्टडीज सेन्टर फर बहुभाषिक बहुसांस्कृत सहअस्तित्व प्रवधन समिति सचिवालय

(प्रतिनिधि मासुतानी • कोदान)

फोन.नं : 042 330 5908 मेल : hyouka-chousa@tufs.ac.jp



शिक्षा बोर्ड लाई

अभिभावकीय सहमति फारम

म शिक्षा, संस्कृति, खेलकूद, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय को 「जापानी भाषा प्रविणता मूल्यांकन विधिहरू सुधार र अनुसन्धान परियोजना」को लागी सहकार्यको सामाग्रीलाई पूर्णरूपमा बुझ्नेछु,

अभिभावकको रूपमा (बच्चाको नाम)

म भिडियो छायांकन र भिडियो उपयोगमा सहमत गर्दछु।

2023 साल महिना गते

(अभिभावकको नाम)

(सम्बन्ध)

(फोन.नं (आपतकालीन संपर्क नं))

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい ねが
「(子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究)」への協力(動画撮影)のお願い

Kami ingin meminta kerjasama (Pengambilan video) untuk (Penelitian untuk Meningkatkan Metode Evaluasi Kecakapan Bahasa Jepang Anak-anak)

きょうとしきょういくいんかい もんぶかがくしょう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市教育委員会は、文部科学省の「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」に協力することになりました。この研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影します。撮影した動画は、次のように使います。

Dewan Pendidikan Kota Kyoto telah memilih untuk bekerjasama dengan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Olahraga, Sains dan Teknologi untuk memperkenalkan “Penelitian untuk Meningkatkan Metode Evaluasi Kecakapan Bahasa Jepang Anak”. Pada penelitian ini, kami akan mengambil video pada saat mengevaluasi kecakapan Bahasa Jepang anak. Video akan kami gunakan sebagai berikut.

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょういく かか せんせい しえんしゃ こ ちから ほか
研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ
Orang-orang yang terlibat dalam pendidikan anak yang berkewarganegaraan asing seperti guru ataupun guru pendukung akan menggunakannya sebagai bahan selama kursus pelatihan untuk mempelajari cara mengukur kemampuan bahasa anak.
- せんせい しえんしゃ どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
先生や支援者が動画をみて評価をするデータをまとめて分析し、評価の基準を作る
Guru ataupun guru pendukung akan menonton video, mengumpulkan data untuk evaluasi, dan menganalisis mereka untuk membuat standar penilaian.

どうが さつえい き
＜動画の撮影について気をつけること Hal yang Harus Diperhatikan saat Pengambilan Video＞

- どうが さつえい こ
動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度をしたときは、撮影を中止します。
Pada saat mengambil video, apabila anak berkata “Tidak mau”, ataupun tidak mau dianalisa, perekaman video akan dihentikan.
- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが あんぜん ほうほう しょぶん
撮影した動画は、お子さんの個人情報かわからないように編集します。使わない部分の動画は、安全な方法で処分します。
Video yang telah direkam akan di edit, jadi informasi pribadi anak akan disembunyikan. Bagian yang tidak terpakai akan dihapus dengan cara yang aman.
- がくじゅつだんたい はつびょう ば どうが つか とき こじんじょうほう
学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報かわからないようにします。
Pada saat pertemuan akademik, ada kemungkinan bahwa video akan digunakan. Pada saat itu, informasi pribadi akan tetap dijaga.
- どういしょ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ れんらく
同意書を出した後でも、「撮影したくない」「動画を使ってほしくない」と思われたときは、遠慮なく連絡してください。
Meskipun sudah mengumpulkan surat persetujuan, apabila berubah pikiran menjadi “Tidak boleh direkam” ataupun “Video tidak boleh digunakan”, silahkan hubungi kami tanpa rasa ragu dan takut.

こままでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に協力してもよい方は、「保護者同意書」に名前を書いて、
がっこう せんせい だ ほか けんきゅう しつもん じぎょうすいしんいんかい じむきよく
学校の先生に出してください。その他、この研究について質問があれば、いつでも事業推進委員会事務局まで連絡してください。

Jika anda sudah memutuskan untuk bekerjasama dalam pengambilan video anak anda setelah membaca penjelasan ini, silahkan tulis nama anda di “Surat Persetujuan Orangtua/wali” dan kumpulkan kepada walikelas. Jika anda memiliki pertanyaan mengenai penelitian ini, silahkan hubungi kami melalui Sekretariat Pantia Promosi kapan pun itu.

とうきょうがいがいこくごだいがく たげんごたぶんかきょうせい じぎょうすいしんいんかい じむきよく たんとろ ますたに こだん
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 (担当 増谷・小段)
Pusat Multikultural Multibahasa, Universitas Bahasa Asing Tokyo,
Sekretariat Pantia Promosi (Penanggung Jawab: Masutani, Kodan)
電話: 042 330 5908 メール: hyouka-chousa@tufs.ac.jp

Dewan Pendidikan

保護者同意書

Surat Persetujuan Orangtua/wali

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう ないよう
私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力について、その内容を
じゅうぶんりかい ほごしゃ こ なまえ どうがさつえい
十分理解したうえで、保護者として〔子どもの名前〕の動画撮影と、
どうが かつよう どうい
その動画を活用することに同意します。

Saya paham dan mengerti isi dari kerjasama yang diminta oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan,
Olahraga, Sains dan Teknologi untuk “Penelitian untuk Meningkatkan Metode Evaluasi Kecakapan Bahasa
Jepang”, Saya sebagai orangtua/wali dari (Nama anak) _____
Setuju untuk perekaman serta penggunaan video anak saya.

2023 年 月 日

〔 Nama Orangtua/wali 〕
〔保護者名前〕

〔 Hubungan 〕
〔続柄〕

Telephone Kontak darurat
〔電話番号（緊急連絡先）〕

きょうとしきょういくいんかい
京都市教育委員会

にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」

こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく どうがさつえい ねが
（「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」）への協力（動画撮影）のお願い

きょうとしきょういくいんかい もんぶかがくしやう こ にほんごりよく ひょうかほうほう けんきゅう きょうりよく
京都市教育委員会は、文部科学省の「子どもの日本語力の評価方法をよくするための研究」に協力する
ことになりました。この研究で、お子さんが日本語の力を測るアセスメントを受けている様子を撮影しま
す。撮影した動画は、次のように使います。

- けんしゅうかい がいこくにんじどうせいとう きょういく かか せんせい しえんしや こ ちから はか
・研修会で外国人児童生徒等の教育に係わる先生や支援者が、子どものことばの力を測る方法を学ぶ
- せんせい しえんしや どうが ひょうか あつ ぶんせき ひょうか きじゅん つく
・先生や支援者が動画をみて評価をするデータを集めて分析し、評価の基準を作る

どうが さつえい き
＜動画の撮影について気をつけること＞

- どうが さつえい こ
・動画を撮影するときに、お子さんが「やめてほしい」と言ったり、アセスメントを受けたくない態度をした
りしたときは、撮影を中止します。
- さつえい どうが こ こじんじょうほう へんしゅう つか ぶぶん どうが あんぜん ほうほう
・撮影した動画は、お子さんの個人情報が変わらないように編集します。使わない部分の動画は、安全な方法
で処分します。
- がくじゆつだんたい はつびやう ば どうが つか とき こじんじょうほう
・学術団体の発表の場で、動画を使うことがあります。その時も、個人情報がわからないようにします。
- どういしょ だ あと さつえい どうが つか おも えんりょ れんらく
・同意書を出した後でも、「撮影したくない」「動画を使ってほしくない」と思われたときは、遠慮なく連絡し
てください。

ここまでの説明を読んで、お子さんの動画撮影に協力してもよい方は、「保護者同意書」に名前を書いて、
がっこう せんせい だ
学校の先生に出してください。

ほか けんきゅう しつもん じぎょうすいしんいんかいじむきよく れんらく
その他、この研究について質問があれば、いつでも事業推進委員会事務局まで連絡してください。

とうきやうがいこくごだいがく たげんごたぶんかきやうせい じぎょうすいしんいんかいじむきよく たんとく ますたに こだん
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（担当 増谷・小段）

でんわ
電話：042 330 5908 メール：hyouka-chousa@tufs.ac.jp

きょういくいいんかい おんちゅう
教育委員会 御中

ほごしやどういしょ
保護者同意書

わたし もんぶかがくしょう にほんごのうりよくひょうかほうほう かいぜん ちょうさけんきゅうじぎょう
私は、文部科学省の「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」への協力
について、その内容を十分理解したうえで、

ほごしや こ なまえ
保護者として〔子どもの名前〕

どうがさつえい どうが かつよう どうい
動画撮影と、その動画を活用することに同意します。

2023 ねん がつ にち
年 月 日

ほごしやなまえ
〔保護者名前〕

ぞくがら
〔続柄〕

でんわばんごう きんきゅうれんらくさき
〔電話番号（緊急連絡先）〕

誓約書

〇〇〇教育委員会 御中

私は、文部科学省委託研究「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」にかかわる DLA 動画の撮影および編集作業において知り得た個人のプライバシー情報を漏洩しないことを誓います。これに反した場合は、いかなる賠償にも応じます。

年 月 日

住所

氏名

(本人自署)

2023年度 文部科学省 委託事業
日本語能力評価方法の改善のための調査研究

外国につながる児童生徒のための ことばの力の評価ワークショップ

参加者募集のお知らせ

募集期間 2023年5月22日～6月25日

<お問い合わせ先（事務局）>

東京外国語大学 多言語多文化共生センター
(担当:増谷、小段)



東京都府中市朝日町3-11-1
TEL: 042-330-5908 (直通/平日8時半～17時)
メール: hyouka-chousa@tufs.ac.jp

2. ワークショップの内容

めざすことは、外国につながる児童生徒の「ことばの力」をどのように引き出し、どのように捉えて評価するかの方法（スキル）の習得です。

<具体的な方法>

文部科学省発行「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」の「聞く・話す」と「読む」について、



①実際の公立小中高校に通う外国につながる児童生徒にDLAを実施している映像（1本約30分、計30本）を視聴しながら、

②開発中（2025年末以降に公開予定）の能力記述文（CAN-DOリスト）にそって児童生徒が「できること」を確認していきます。

1. 趣旨と目的

東京外国語大学は、文部科学省から「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業を受託し、児童生徒の日本語能力を評価するとともに、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（Can-Doリスト）を作成しています。

そこで、本事業の一環として東京外国語大学多言語多文化共生センターでは、文化的言語的に多様な背景をもつ外国につながる児童生徒のための「ことばの力の評価ワークショップ」を企画しました。このワークショップを通じて、参加者の皆さんは、**小学1年生から中学生・高校生までの各年齢枠のステージ1～6別のことばの力**を包括的に捉えることができ、児童生徒の日本語力の実態（年齢やレベル）に応じた支援の方法をより専門的に考えることができるでしょう。

なお、ワークショップ参加者の皆さんに確認していただいた能力記述文（CAN-DOリスト）のデータを基に、私たちは評価ツールの妥当性の検証を行い、子どもの言語能力の公正な評価の枠組みの構築をめざします。この委託事業によって、外国につながる児童生徒の義務教育段階から高校段階へのスムーズな進学を後押しするとともに、日本語指導が必要な児童生徒が抱えることばの発達や公立高校における中退率の高さなどの課題解決に貢献できると、私たちは確信しています。

2023年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業推進委員長
小島 祥美（東京外国語大学准教授/多言語多文化共生センター長）

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

3. ワークショップの日程など

①日程：2023年10月～2024年3月（月1回、計6回）

第1～5回は9時30分～17時、第6回は午前のみ

（昼休憩1時間含みます。場合によっては、早めに終了する日も有ります）

	日程	視聴する実際のDLA映像（計30本）
第1回	10月28日（土）	14才以上の中学生・高校生のステージ1～6（6本）
第2回	11月19日（日）	11～14才のステージ1～6（6本）
第3回	12月16日（土）	9～11才のステージ1～6（6本）
第4回	1月21日（日）	7～9才のステージ1～6（6本）
第5回	2月18日（日）	6～7才のステージ1～6（6本）
第6回	3月16日（土）	振り返り

視聴する映像のDLA実施者 *文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザー

櫻井 千穂*（大阪大学大学院） 横溝 亮*（横浜市教育委員会）
大菅 佐妃子*（京都市教育委員会） 野入 はる香（豊田市立中学校）

ワークショップ当日の進行は、本事業推進委員の小島祥美*（東京外国語大学）、
櫻井千穂*（大阪大学大学院）、佐野愛子（立命館大学）等が担当します。

②実施方法：オンライン（Web会議システム・Zoom）

4. 応募方法など

「**ことばの力の評価についての専門性を高めたい!**」という意欲に溢れる方を**100名募集**します。参加費は、**無料**です。

参加者には、本ワークショップ修了証を贈呈します。

<応募方法>

以下のGoogleフォームに必要事項を記入の上、**2023年6月25日**までにお申し込みください。締め切り後に、応募時の申請内容をもとに選考を行います（選考終了後、応募者に結果をご連絡します）。

なお、申し込み多数の場合は、小・中・高校等で外国につながる児童生徒に日本語指導・教科学習支援を行っている先生方・支援員の方を優先いたします。ご理解のほど、どうぞよろしくお願い致します。

<https://forms.gle/yp99QVSmajgps98M6>

<ご応募にあたって、お願いしたいこと（応募資格）>

文部科学省委託事業として取り組む、評価ツールの妥当性の検証へのご協力に加えて、以下の3点をお願いします。

- ①オリエンテーション（オンデマンド）および6回のワークショップ（オンライン）に、**すべて出席**下さい。なお、やむを得ない事情により、参加できない回がある場合は、応募フォームの備考欄に詳細（日程、理由など）をお書きください。
- ②ワークショップではWeb会議システム（Zoom）とGoogleフォームを活用するため、同時に利用できる環境を各自で準備ください。
- ③ワークショップは日本語で行うため、グループでの作業や話し合い等に支障がない程度の日本語力が必要です。

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

5. 今後について

2023年10月～2024年2月の間、本ワークショップとは別に、各地で活躍されている活動者（コーディネーター）による「**地域別ワークショップ**」も、地域別に開催します。

本ワークショップでは、小学校1年生から中学生・高校生までの各年齢枠のステージ1～6別の映像（1本約30分×5区分の年齢枠＝計30本）を視聴しますが、地域別ワークショップでは、1つの年齢枠のステージ1～6別の映像（1本約30分、計6本）を視聴しながら、対面形式で行います（一部、複数の年齢枠の映像を用いたり、オンラインで実施したりする地域も有ります）。

■地域別ワークショップのコーディネーター（敬称略）

	名前	所属
①北海道・東北地区	1 吉田 美穂	弘前大学大学院 教授
	2 内海 由美子	山形大学 教授
	3 河野 俊之	横浜国立大学 教授
②関東地区	4 飯倉 志江	横浜国立大学 非常勤講師
	5 宮崎 幸江	上智大学 教授
	6 大久保 真吾	埼玉県八潮市立松ノ木小学校 教員
③北陸・甲信・東海地区	7 原 瑞穂	上越教育大学大学院 准教授
	8 川口 直巳	愛知教育大学 准教授
	9 菅原 雅枝	愛知教育大学 准教授
	10 西山 幸子	愛知教育大学 日本語教育支援センター 助手
	11 各務 真司	NPO法人可児市国際交流協会 事務局長
	12 近藤 利恵	NPO法人可児市国際交流協会 事務局長次長
④近畿地区	13 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
	14 門脇 薫	摂南大学 教授
	15 和泉元 千春	奈良教育大学 教授
⑤中国・四国地区	16 米澤 千昌	大阪教育大学 特任講師
	17 江口 修三	広島県呉市立白岳小学校 教員
	18 中石 ゆうこ	県立広島大学 准教授
⑥九州・沖縄地区	19 家根 伸子	東亜大学 教授
	20 立山 愛	多文化こどもネットワーク いろは 代表
	21 吹原 豊	福岡女子大学 教授
	22 高橋 美奈子	琉球大学 准教授

地域別ワークショップに関する詳しい開催日や申し込み方法等については、後日（2023年8月以降）、東京外国語大学多言語多文化共生センターのホームページ等でご案内します。

なお、本ワークショップと地域別ワークショップの両方参加は不可です。

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

<2023年度 文部科学省委託事業推進委員（順不同）>

日本語能力評価方法の改善のための調査研究

阿部 新（東京外国語大学大学院 准教授） 小島 祥美（東京外国語大学 准教授／多言語多文化共生センター長）
嶋原 耕一（東京外国語大学 講師） 武田 千香（東京外国語大学 学長特命補佐／教授）
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任教授）
小林 幸江（東京外国語大学 名誉教授） 伊澤 明香（関西大学 准教授）
櫻井 縁（大阪大学大学院 特任教授） 小貫 大輔（東海大学 教授）
櫻井 千穂（大阪大学大学院 准教授） 佐野 愛子（立命館大学 教授）
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）
中島 和子（トロント大学 名誉教授） 野口 裕之（名古屋大学 名誉教授）
真嶋 潤子（大阪大学 名誉教授） 松田 真希子（東京都立大学 教授）
三輪 聖（チュービンゲン大学 専任講師）



独立行政法人国際協力機構JICA 磯貝 白日（外国人材受入支援室副室長） 澁谷 和朗（中国センター市民参加協力課長）

福井県立足羽高等学校 竹本 俊穂（校長） 愛知県立衣台高等学校 杉本 明隆（校長）
岐阜県立東濃高等学校 吉田 益穂（校長） 大阪府立大阪わかば高等学校 大西 俊猛（校長）
大阪府立西成高等学校 山田 勝治（校長）

神奈川県教育委員会 田中秀樹（高校教育課 主任主事兼指導担当主事） 大山 聡（子ども教育支援課 指導主事）
岐阜県教育委員会 堀 貴雄（教育長）
大阪府教育委員会 橋本 正司（教育長）
兵庫県教育委員会 今川 美幸（人権教育課 主任指導主事兼指導・事業班長）
横浜市教育委員会 横溝 亮（小中学校企画課 指導主事） 土屋 隆史（横浜吉田中学校 副校長）
豊田市教育委員会 小山 幾子（学校教育課長） 平吹 洋子（外国人児童生徒等サポートセンター 教育アドバイザー）
野入 はる香（豊田市立中学校 教諭）
西尾市教育委員会 神原 英一郎（学校教育課 指導主事）
京都市教育委員会 大菅 佐妃子（学校指導課 副主任指導主事）
芦屋市教育委員会 小西 三枝（学校支援課 主査）

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

2023 年 8 月 28 日

外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価
ワークショップ参加者
●● 様

東京外国語大学 多言語多文化共生センター
事務局・担当：増谷、小段
TEL：042-330-5908（9～17 時）
E-mail：hyouka-chousa@tufs.ac.jp

書類送付のご案内

拝啓 時下ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。

この度は、「外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ」（2023 年度文部科学省委託事業・日本語能力評価方法の改善のための調査研究／東京外国語大学）にご参加いただけるとのこと、誠にありがとうございます。

早速ですが、ご参加にあたっての関係書類を送付いたしますので、ご査収くださいますようお願い申し上げます。ご不明な点等ございましたら、事務局までご遠慮なくお知らせください。お忙しいところ、大変お手数をお掛け致します。何卒宜しくお願い致します。

<送付書類（2 点）>

1. 本ワークショップご案内
2. 誓約書

<お知らせ>

- ・あなたの ID 番号は、_____です。
この ID は、毎回のワークショップご参加時でも使用します。
- ・本ワークショップご参加にあたって、すべての方に誓約書へのご署名をお願いしております。

<お願い>

- ・誓約書に必要事項をご記入の上、2023 年 9 月 22 日（金）までにご返送いただきたく、お願い申し上げます。

敬具

「外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ」ご案内

1. 日時

① 日程：2023 年 10 月～2024 年 3 月（月 1 回、計 6 回）

② 時間：第 1～5 回は 9 時 30 分～17 時、第 6 回は午前のみ

※昼休憩 1 時間含みます。場合によっては早めに終了する日もあります。

日程		視聴する実際の DLA 映像（計 30 本）など
10 月 10 日（火）（予定）～27 日（金）のご都合の良い日時		オリエンテーション（オンデマンド）動画視聴 ※動画 URL は 10 月 10（火）以降にメールにてお知らせします。 ※第 1 回ワークショップが始まる前までのご視聴をお願いします。
第 1 回	10 月 28 日（土）9:30～17:00	14 才以上の中学生・高校生のステージ 1～6（6 本）
第 2 回	11 月 19 日（日）9:30～17:00	11～14 才のステージ 1～6（6 本）
第 3 回	12 月 16 日（土）9:30～17:00	9～11 才のステージ 1～6（6 本）
第 4 回	1 月 21 日（日）9:30～17:00	7～9 才のステージ 1～6（6 本）
第 5 回	2 月 18 日（日）9:30～17:00	6～7 才のステージ 1～6（6 本）
第 6 回	3 月 16 日（土）9:30～12:00	振り返り

・視聴する映像の DLA 実施者（*文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザー）

櫻井 千穂*（大阪大学大学院）、横溝 亮*（横浜市教育委員会）

大菅 佐妃子*（京都市教育委員会）、野入 はる香（豊田市立中学校）

・ワークショップ当日の進行は、本事業推進委員の小島 祥美*（東京外国語大学）、

櫻井 千穂*（大阪大学大学院）、佐野 愛子（立命館大学）等が担当します。

2. 実施方法

オンラインにて、Web 会議システム（Zoom）と Google フォームを活用します。安定したネット環境と、Zoom と Google フォームを同時に利用できる環境のご準備をお願いします。

3. ご連絡等先

東京外国語大学 多言語多文化共生センター

事務局・担当：増谷、小段

TEL：042-330-5908（平日・9～17 時） E-mail：hyouka-chousa@tufs.ac.jp

誓 約 書

国立大学法人東京外国語大学 多言語多文化共生センター長
令和5年度「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」
推進委員長 小島 祥美 殿

私は、文部科学省委託研究「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」にかかわる「聞く・話す」と「読む」の能力記述文（CAN-DO リスト）の妥当性検証のための評価ワークショップ参加において、以下の条項を遵守し、これに反した場合は、いかなる賠償にも応じます。

- ・ワークショップの録画や撮影をしない。
- ・ワークショップを通して知り得た子どもの個人情報の漏洩をしない。
- ・本事業終了後（2025年3月以降）に公開予定の能力評価記述文に関する情報を無断で他者に提供したり、一般に公開したりすることをしない。

____年 ____月 ____日

住所：_____

氏名（本人自署）：_____

ID 番号：_____



外国につながる児童生徒のための ことばの力の評価ワークショップ in 弘前大学

1. 開催日時

第1日目 2023年11月12日（日）9：30～16：00（対面）

第2日目 2023年12月 3日（日）9：30～16：00（11月12日参加者限定・オンライン）

2. ワークショップの企画・運営上の工夫

- 令和5年度文科省委託事業「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」と連動させることで、青森県内を中心に子どもの日本語教育に関わる関係者に参加を呼び掛けた。
- 日本語教育関係者と学校教育関係者では、前者は子どもの発達についての情報をあまり持っておらず、後者は日本語教育で使われる概念を知らないため、ワークショップグループでは両者を混合し、話し合えるようにした。また、ワークショップ開始前に、能力記述文を皆で見ながら、該当年齢（11～14歳）の子どもの発達段階や学校での学習状況について参加者の指導主事に話してもらい、イメージを共有した。
- 冒頭で、子どもの第二言語習得に関わる理論について、櫻井千穂大阪大学准教授に講義していただいた。
- 主催者からは、ワークショップを通じて「子どものことばの発達を見取る力がつく」ことを強調した。

3. 当日の様子や反響反応

- 約30人の参加者は、とまどいながらもグループで和やかに話し合いながら、取り組んでいました。
- 子どものことばの力を多面的にとらえ、見取る必要性について、理解が広がったように思います。



地域別ワークショップ（山形）

1. **開催** 2024年1月21日（日）、27日（土）9:00–12:30
オンライン（Zoom）、15名（7名が県外から。途中退室・欠席が3名）
2. **企画・運営** Zoomの接続や動画の共有に問題はなかった。評価後にブレイクアウトルームを設定し、休憩か参加者同士のおしゃべりかを選択できるようにした。
3. **参加者の反応・振り返り** 母語含めて包括的にその子どものことばの力を見ることの重要性を強く感じた／母語支援の重要性を再認識した／複数の言語で力を見る重要性を実感した。「多様な目で」という理念は分かったつもりでいたが、実際に体験して腑に落ちた／動画のみで全てを評価するのは大変だが、指導を行っていれば少しずつ見ていけるようになるだろうと思った／評価項目は、評価観点としてだけではなく、支援の中に取り入れる視点として重要だと感じた
児童の音声が聞こえづらい動画が1本あった
プレゼンテーション、ICT関係、履歴書の評価項目は必要性が薄いのではないかと思った

<地域別>外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ@横浜国立大学

実施日時 参加人数	12月2日(土)10時~4時30分=16名 3日(日)10時~5時 =15名	1月27日(土)10時~4時 =19名 2月3日(土)10時~4時30分=18名	事務局主催 拡大版 12月9日(土)10時~4時30分=30名 10日(日)10時~5時 =30名
年齢枠	年齢枠2[小2-小3]	年齢枠4[小6-中2]	年齢枠3[小4-小5]
工夫した点 当日の反応・様子	・毎回グループを変え、交流/意見交換促進を図った ←好評。初日から活気があった。新たな連携も生まれていた。今後も勉強会やワークショップをやってほしいという声もあった。 ・最後にお茶を飲みながら「全体のふり返し&交流会」。ゲスト講師を招き、①動画に出てきた子どもをどう捉えたか ②今後どう指導するかを検討した。←1月27日には参加者からの問いかけがあり、それについて議論することもできた。 ・会場に、DLAのカードや資料、学習指導要領、参考書籍の閲覧コーナーを設置。 ・年齢枠4のWSでは新たに横溝先生による動画視聴のためのアドバイス2回(①動画の全ての情報を総合的に判断 ②DLAとは)、「DLA実施の際の留意点・アドバイス・質疑応答」を設けた。 ・2回、3回と参加した人も多く、その中には県外からの参加者もいた。今後へのニーズ高い。		・拡大版だけではなく、毎回、温かい飲み物と甘い物を用意した。疲れを癒すとともに、リラックスして参加者同士の交流が進むことを期待。拡大版では、各地域からいらした先生方のお土産もみなさんでいただいた。←「ありがたかった」との声多数。負担感を和らげることができた。

▲改善したい点:安定的なWi-fi環境の提供(一般的にルーターはソフトバンクがよいらしい)

<スケジュール>

1日目 午前:本日の流れ→**グループ活動(自己紹介)**

・参加方法の説明(オリエンテーション動画・記述文動画視聴)

→記述文に目を通してながら注意点説明&質疑応答→ノック1本

午後:ノック2本→**グループ活動(動画を見てのふり返し)**

2日目 午前:本日の流れ→**グループ活動(自己紹介&昨日の感想)**

・能力記述文など質疑応答→ノック2(3)本

午後:ノック1本→**全体のふり返し&交流会**

【小2-3】**ゲスト講師:池内梨恵先生**(横浜市日本語支援拠点施設「鶴見ひまわり」日本語支援アドバイザー、鶴見小学校所属)

【小6-中2】**ゲスト講師:白濱小恵子先生**(「ひまわり」日本語支援アドバイザー、横浜吉田中学校所属)

★ふり返しコメントより

・子どもの頭の中を見ること、複数言語で包括的に思考する力を見ること、その力をつけることの大切さを感じた。

・母語での活動と日本語での活動の幅の違いと深さの違いについて、映像で見るとより具体的にわかり<中略>気をつけていきたいと思いました。どのような背景の人も自分が持っていることばの力をゆっくり育てながら、自分の選んだ道に進め、必要な時には支援が受けられる社会になればと思います。

・DLAはテストではなく児童生徒の学びの場となるように達成感と成功体験を積み重ねていくもの

拡大版1日目 午前:本日の流れ→グループ活動

・趣旨説明、能力記述文の確認(櫻井千穂先生)
・講義「子どもが持っている全てのことばの力に光をあてよう」佐野先生

ランチセッション:「横浜市の取り組み」横溝先生

午後:ノック2本

2日目 午前:本日の流れ→グループ活動

・能力記述文の説明・質疑応答(櫻井先生)→ノック1本
ランチセッション:「愛知県西尾市の取り組み」菊池先生
午後:ノック3本→**全体のふり返し(グループ活動など)**

★拡大版ふり返しコメントより:

大袈裟ではなくこの2日間で学んだことや出会いは今後の教員人生における大きな分岐点につながることは間違いありません。教育愛にあふれる方々からたくさんの学びとパワーをいただきました。明日から現実に戻りますが、がんばれそうです。ありがとうございました!

実施日時・実施形式など	企画や運営するなかでの工夫点および当日の様子、参加者の声など
10月29日（土）＆11月11日（土） 9:30～17:00・オンライン 参加者数：60人 年齢枠：7-9才	・パイロットとして本WSを位置づけた運営とすることで、記述文の分かりにくい点、運営上で注意すべき点など、今後のWS-Bを運営していくうえでの課題等を発見することができた。 ・ランチタイムには、参加者による各自の活動紹介、愛知県西尾市の取り組みの紹介（DLAと母語支援員を中心に）のなど、参加者自身に実際に外国につながる児童生徒の現場の紹介を積極的に行っていたが、活動のヒントを得られたなどの声が多く、ランチセッションの有効性を確認することができた。 ＜参加者の声（一部抜粋）＞ ●DLAはテストではなく、アセスメントだと言うことが、納得できたと同時に、質問者である私たちがきちんと引き出し、指導につなげていく必要があることを実感しました。 ●子どもの心の中、頭の中を見るレンズを手に入れる努力をするぞ！と意気込むことができました。日本語のみではなく、複数言語で子ども本人をしっかり見て、力を伸ばすお手伝いができるように、自分自身に軸ができた気がするので、早速明日の指導から活かしていきます。
2月11日（日）及び12日（祝日） 10:00～17:00・対面 場所：JICA東京センター 参加者数：24人 年齢枠：7-9才	・学校現場関係者でない方の参加者が多かったことから、「トランスランゲージングレンズ」を持つことの重要性を伝える理論や実際の学校現場の実態を伝える講話等を多くして運営を行った。同時に、ランチセッションでは事業推進員からは、「ブラジルと日本での子育てから考えること」（小貫大輔氏／東海大）、「神奈川県横浜市での取り組みを紹介します。」（横溝亮氏／横浜市教育委員会）とした具体的な事例紹介を行ったところ、参加者からは大好評であった。 ・参加者は異業種で、かつ様々な地域で活動する方が多かったことから、多様なグループ分けによる活動も取り入れることで、参加者間の話し合いが活発的に行われた。 ＜参加者の声（一部抜粋）＞ ●日本語をどう教えるかという悩みが、狭い悩みだったと気づきました。 ●DLAをその後の指導にどう生かしたらいいのかと思い悩んでいましたが、できないことを見つけることが目的ではなくて、できることに光を当てて、それを伸ばす指導をすることが大事だというお言葉が心に残りました。引き出す技術も大事ですが、それよりもこの子ができることはなんなのかという意識を持ってDLAを行わないと、本来の目的を達成できないということがわかりました。 ●ランチセッションは、お二人ならではの貴重なお話が聞けたので満足度が上がった方も多かったのではないのでしょうか。私もその一人です。
11月～12月のなかで 1回90分×4回・対面 場所：東京外国語大学 参加者数：33人 年齢枠：14才以上	・教職などをめざす現役大学生から参加したいとの希望の声が多く届いたことから、学内の学生限定（非公開）で開催した。幼少期を海外で過ごしたり留学経験があったりする学生や当事者（外国ルーツ）の学生の参加が多数あったため、自らの体験談を話してもらう場面を多くながら映像の子どもたちの状況を想像できるように運営を行った。 ＜参加者の声（一部抜粋）＞ ●画一的な評価では生徒の能力を測れないと思っているつもりでも、自分が「生徒のつながりのある国の学校教育で必ず取り扱うとは限らない内容を、日本の常識として問うのは不公平なのではないか」と画一的に考えてしまっていることに気がついた。 ●私が最も学んだことは、外国につながる生徒の指導にあたる際は、生徒一人一人に寄り添い、その子供にとって適切な指導をしていくということだ。6本のビデオを視聴する中で、在留年数が同じでも子供が生活している環境、家族構成、年齢によって日本語の力や思考力には違いがみられることに気づいた。自分が今向き合っている子供がどんなことを考え、どのようなことに困っているのか、どのような世界が今その子供の前には広がっているのか、これらを把握するには生徒一人一人の目線に立ち、それぞれに適切なアドバイスや助言をしていくことなのではないだろうか。そして、このような指導方法こそ、これからの外国につながる子供たちの指導に求められることなのではないだろうかと考えた。



個人ワークのようす

105

外国につながる児童生徒のためのことばの力評価ワークショップ【愛知県西尾市】
コーディネーター：西尾市教育委員会 日本語教育指導アドバイザー 菊池寛子

日時：2023年12月26日（火）&27日（水）13:15-16:45

場所：西尾市市役所1階多目的室

実施方法：対面

使用映像の年齢枠：**7-9才**

参加条件：西尾市内の教諭、日本語初期指導教室カラフル支援員、多文化ルームKIBOUスタッフ、他地域の方も参加可

参加者：34名

日時：2024年3月26日（火）&27日（水）13:15-16:45

場所：西尾市市役所1階多目的室

実施方法：対面

使用映像の年齢枠：**11-14才**

参加条件：西尾市内の教諭、日本語初期指導教室カラフル支援員、多文化ルームKIBOUスタッフ、他地域の方も参加可

参加者：36名

＜工夫したところ＞

- ・関西大学外国語学部准教授伊澤明香氏に「トランスランゲージングレンズの話」をしていただいた。
- ・教諭と各校巡回多言語支援員、学校外の支援員たちで一つのグループを作り、ディスカッションをする時間をたくさん取った。
- ・会場内にベトナムやブラジル、フィリピン、インドネシア、中国の飲み物やお菓子などを用意した。

＜当日の様子や反響＞

- ・「たくさん話ができよかった」
- ・「今後トランスランゲージングレンズを使って子どもをアセスメントしていきたい」
- ・「いろんな国のお菓子や飲み物を試せてよかった」
- ・「（多言語支援員たちが）母文化を紹介できてよかった」

愛知教育大学ワークショップ 担当:川口・西山

1日目(1月10日 水 13時30分～17時) 参加者7人

・趣旨説明

・「子どもの持っていることばの力ー見えていない力に目を向けることの大切さー」 担当 川口

・2本の動画後振り返り⇒**子どもの語彙や文法的な誤用に目がいつている様子。「それ、もっと適した語彙があるのに」、「〇〇じゃなくて△△と言った方がいいと教えてあげたい」のような発言。この時点では複言語的な視点で捉えることが難しそうだった。**

2日目(1月20日 土 10時～17時) 参加者6人

・2本の動画後振り返り⇒**1日目とはディスカッションの内容が違ってきた。「日本語の力を60から80にすることは大切かもしれないが80から100にすることが重要なのだろうか。100にすることに力を使よりもその子はもっと違う力を伸ばすことが重要なのでは」、「考える力が育っていくことが大切だ、日本語でなくても他の言語でもいい」という意見。これに対して、やはり語彙や文法などの誤用を直すことがその子のためであると意見も出た。**

・ランチセッション:①リソースルームの取り組み紹介 ②学生が行っている支援でやりがちな「ずつ＝掛け算」という教え方の問題点
担当 西山

・2本動画の後の振り返り⇒「母語でとても深い理解をしている子どもの様子に驚いた」、「自分が支援している外国人生徒はあまり話さないが、自分がもしその子の母語を話せたらもっと話を聞くことができるのかなと思うと悲しい」、「日本語だけの力の低さのせいで表現できないのは本当にもどかしいだろう」、「母語での支援は重要だが、多言語に対応することは難しい」

・「ことばの支援が必要なくても」担当 川口 ⇒日本語の支援が必要なくてもその子は外国人として日本で様々な葛藤を抱えて生きていることを外国人学生の事例紹介から。

振り返りで参加者から出される意見が、1日目と2日目で大きく違ってきたことが興味深かったです。

<地域別>外国につながる児童生徒のための言葉の力の評価ワークショップ 岐阜県可児市
NPO法人可児市国際交流協会 各務 真弓 近藤 利恵

開催日時：2023年11月23日(祝) & 11月26日(日) 2日間ともに 10:00~17:00

場 所：可児市多文化共生センター フレビア (岐阜県可児市下恵土1185-7)

対 象 者：一般(支援者、教員等)40人 兵庫県、静岡県、愛知県など県外からの参加者もあった

工夫したところ：①視聴・記述文入力→意見交換

②Wi-Fi環境

③子どもたちからのメッセージ5か国語での「ありがとう」を付けたお菓子配布

当日の様子や反響：愛子先生や祥美先生のお話でワークショップに取り組む意義を理解し、モチベーションアップにつながった。

11月23日(祝) 佐野愛子先生 「子どもが持っている全てのことばの力に光をあてよう」
バイリンガルろう教育からの学び 子どもを一面的にしか見ないテストの暴力性や「言語はく奪という名の虐待」に陥らないこと、子どもの言語能力を見る三側面について、トランスランゲージング教育についてなどわかりやすくお話いただいた

1本目、2本目のビデオ視聴と個人ワーク、グループディスカッション、全体振り返り

11月26日(日) 小島祥美先生

各グループでの自己紹介や参加動機、感想、活動内容など紹介しあった

①「トランスランゲージング・レンズ」を活用した 岐阜県立高校 授業実践の紹介

②DLAを通じて見える生徒の姿、生徒の見立てと 授業づくりについて 小島先生と実践教員との対談

3本目~6本目のビデオ視聴と個人ワークと全体振り返り

年齢枠
「14歳以上」



参加者の声：櫻井先生のビデオは本当に勉強になった。アセスメントのテクニックが詰まっていて参考になった。他の年齢枠にも取り組みたいという声が多く上がった。また、終了後もそれぞれ語り合う様子がそここで見られ、参加者の熱い思いを感じた。

<地域別>外国につながる児童生徒のためのことばの評価ワークショップ in 大阪
※本事業事務局主催「拡大版ワークショップ」として開催

1. 開催スケジュール 2024年1月27日（土）,28日（日） いずれも、10:00～17:00

<1日目（1月27日）>

- 10：00-10：30 はじめに、グループ活動, 10：30-11：30 趣旨説明
- 11：40-12：30 講義「子どもが持っている全てのことばの力に光をあてよう。」佐野 愛子（立命館大学／事業推進委員）
- 12：40-13：05 ランチタイム・セッション「京都市での外国につながる児童生徒支援」大菅佐妃子（京都市教育委員会／事業推進委員）
- 13：15-13：50 能力記述文の確認 櫻井千穂（大阪大学／事業推進委員）
- 14：00-16：30 ワーク①～ワーク②
- 16：30-17：00 全体の振り返り、質疑応答

<2日目（1月28日）>

- 10：00-10：30 はじめに、グループ活動, 10：30-11：00 記述文補足説明
- 11：10-12：00 ワーク③
- 12：15-12：50 ランチタイム・セッション「多言語生徒の自己実現に向けた取り組み」甲田菜津美・田川ひかり（大阪わかば高校・事業推進委員）
- 13：00-16：40 ワーク④～ワーク⑥
- 16：40-17：00 全体の振り返り、質疑応答

2. ワークショップを企画や運営するなかで工夫したところ

- ・動画の対象年齢に合わせて、参加者募集時に「小学校低学年の指導経験者を優先」という応募条件をつけた。
- ・昼食時には、任意参加のセッションを企画した。動画制作協力者でもある大菅氏による京都市の取り組み紹介は自治体の支援状況を知る機会となっただけでなく、動画中の児童理解にもつながった。また、わかば高校の事例からは子どものライフコースを見据えた支援という視点が意識された。
- ・会場校スタッフとの連携、会場や参加者の状況に応じたスケジュールの柔軟な変更により、滞りなく進行できた。

3. 当日の様子や反響反応

参加者数： 39名（+オブザーバー・推進委員等18名）

- ・「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見ることの重要性がよく理解されていた。
- ・動画中の実施者の発問や働きかけから、子どもの力を最大限に引き出し日本語の支援につなげていく方法を学んだという声が多く聞かれた。

2023地域別ワークショップ 広島

WSC中石ゆうこ・当日サポート江口修三

1. 開催スケジュール

1日目（2023年12月3日）

- 準備（12時から13時）（希望者のみ）
機材接続確認／オリエンテーション動画
- ワークショップ（13時から16時半）
13時から13時15分 記述文質問
13時15分から13時半 話し合い
（小学4年生、小学5年生にはどんなことができる？）
13時半から16時 動画①から③視聴と記述文チェック
16時20分から 振り返りシート記入
- 交流会（希望者のみ）（30分程度）

2回目（2023年12月10日）

- 準備 機材接続確認／資料配布
- ワークショップ（13時から16時半）
13時から14時40分 動画④から⑤視聴と記述文チェック
14時50分から15時20分 意見交換
（お茶を飲みながらゆっくりと）
15時30分から16時10分 動画⑥視聴と記述文チェック
16時20分から 振り返りシート記入
- 交流会（希望者のみ）（1時間程度）



2. ワークショップの企画や運営で工夫したところ

- ・ 1日目は会場を早めにかけて希望者向けに準備時間を確保した。
（オリエンテーション動画や記述文を事前に見る時間がとれないが参加したいという相談があったため）
- ・ 普段交流しないメンバーのディスカッショングループを作った。
（学級担任、日本語指導者、外国人保護者、当事者など、参加者の属性によって多様な議論が期待できたため）
- ・ 2日目にはゆっくりお茶を飲みながら話し合う時間を設定した。
（参加者によって作業時間に差があることが想定されたため。寒かったのでほっとする時間にもなった）
- ・ 終了後に希望者だけで自由に情報交換をする機会を設けた。
（様々な地域からの参加者のネットワークを作りたかったため）

3. 当日の様子や反響反応



項目が多くて疲れたが、記述文自体が子どもを見る観点だと気づいた



母語のDLAがなければ子どもの力を見誤っていた、もっと勉強したい



1人1人の背景を考慮しなければならないと再確認した



つながっていなかった実践者と知り合う機会になった

山口・東亜大学会場WS報告

1. 開催スケジュール：2023年12月17日（日）9:00-17:00 東亜大学教室

2. ワークショップを企画や運営するなかで工夫したところ

- ① 視聴・評価数：参加者の負担を考え、3本のみの視聴・評価とした。事務局から許可がいただけありがたかった。（後日オンラインWSで残りを視聴・評価していただいた）
- ② DLA以外の子どものごことは支援についても知っていただく機会の提供：それによりDLAに対する理解が深まると考え、教育専門の本学教員の講演、また参加者でバンドスケールを使っていらっしゃる方にも少しお話しいただいた。
- ③ 参加者間交流機会の提供：県内の子ども支援者・関心のある方が交流されることで互いに考えを深め広げることを意図し、自由に交流していただく時間を多くした。

3. 当日の様子や反響反応

参加人数13名と少数であったが、DLAだけでなく子どものごことば・支援に対する理解の深まりと視野の広がり、支援者間の繋がりができたとのアンケート回答が多く見られた。



外国につながる児童生徒のためのことばの力評価ワークショップ 【福岡県】

コーディネーター：吹原 豊（福岡女子大学）

1. 開催スケジュール及び実施内容

- ・ 2024年3月2日（土）10時～17時。午前中は主に準備作業で午後にDLA動画2本視聴。
- ・ 3月3日（日）10時～17時。午前と午後にそれぞれDLA動画2本視聴。最後にディスカッション、振り返り。

2. ワークショップを企画や運営するなかでの工夫点

2日間連続でかつ全日のWSだったので、作業の間に十分な休憩を取ることと、寒い時季だったため休憩用の別室に温かい飲料と飴やチョコ、子ども関連の参考図書も設置した。

3. 当日の様子や反響反応

ごく少数の参加者だったため、参加者全員がディスカッションに加われた。ネットワーク形成のきっかけになった模様。

＜地域別＞大分県 外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ

コーディネーター
立山愛（多文化こどもネットワークいろは）

1. 開催スケジュール

2024年12月15日（金）9:00～16:10（オンライン＋対面開催@大分県教育センター） DLA動画 年齢枠4[11～14歳]

2. ワークショップを企画・運営する上で工夫した点

- ・日本語指導者だけでなく、小中高校の先生方にも参加してもらいたく、大分県教育委員会主催の日本語指導者養成・スキルアップ研修として実施してもらった。
- ・参加者は日本語指導やDLA未経験の方が多かったため、ことばの評価WS前に、学校現場での「ことば」の捉え方の課題やDLAに関する説明を丁寧に実施した。
- ・セッションは3部構成にし、講義→演習（WS）→ディスカッションとし、DLA動画の評価は2つに絞り、動画の子たちからの気づきや、自分ならどのような支援をするか等、WS後のディスカッションに重点を置いた。
- ・ことばの力の捉え方について意識変容を願い、ランチョンセッション（任意参加）として、大分県が多言語スピーチ会の動画を流し、こどもたちの「ことば」（母語や日本語）による語りを聴いてもらった。
- ・オンライン研修だったが、端末の扱い等に不安があれば会場で参加OKにした。（会場の教育センターはタブレットの貸し出しがあり、Wifi環境が整っていた。）

3. 当日の様子や反響

36名申し込み
（16名オンライン
20名対面）

いろいろな校種、立場の教育機関の方達との出会うの機会になり、また、意見を交わし合うことで複数の視点を得られたという声が多かった。

DLA映像で出会った子どもたちはどちらも同じ母語、同じ年齢だったが、「ことばの力の総和」の差が大きく、周囲の環境のあり方、影響についての意見交換が多く見られた。



日本語ができなければ学習に参加できないのではなく、授業デザイン次第（トランスランゲージング・レンズの視点があるかどうか）が大事」といった意見が複数出ていた。

子どもたちの多言語スピーチを視聴し、実際の語りが印象的だった、ことばとアイデンティティは切り離せないといった感想が多く寄せられた。

＜地域別＞ 沖縄県 外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ

コーディネーター
高橋美奈子（琉球大学）

1. 開催スケジュール

2023年12月2日（土）・3日（日）10:00～17:00（対面開催）@琉球大学教育学部棟106室 DLA動画 年齢枠5〔中3～高3〕

2. ワークショップを企画・運営する上で工夫した点

・沖縄県教育庁の県立学校教育課が2023年度から日本語支援事業を始めたので、事業の促進につながることを願って、動画の年齢枠は中高生段階を選択した。また、参加者の周知は、県教委や沖縄県子ども日本語教育研究会にも協力してもらい、日本語支援事業関係者や県内の学校教員、日本語支援者らにも参加していただけた。

・グループ編成は、今回のワークショップでの出会いが今後の日本語支援活動の幅を広げるものとなるように、立場や年齢が異なる人たちで構成できるように工夫した。

・DLAを実施したことがない方も参加されていたので、初日に以下のような補足説明の講義を行った。

- ①DLAの目的と構造、JSL評価参照枠、多言語DLA
- ②「ことばの力」とは何か（CF、DLS、ALP）
- ③子どもの最大限の力を引き出すとは？（ZPD・Scaffolding）

3. 当日の様子や反響

23名申し込み
（1名欠席）

内容説明がわかりやすく、和やかでリラックスした雰囲気、グループワークからも学びが多々ありました。

日本語教育に関して様々な立場の人とグループワークをして、新たな視点をもつことができました。

子どもたちの様子を見ることで、複数言語の力を見とることの必要性がよくわかったし、その力を把握するための「物差し」作りが重要なこともよくわかった。



思考・判断・表現を支える包括的なことばの力を見取るための子ども達への声かけ方・引き出し方を学ぶことができました。

日本語ができないとあきらめず、強い言語をもとに思考力を図り、それをもとに学習計画を立てる視点・体制を必要であると思った。

＜地域別＞九州・沖縄 外国につながる児童生徒のためのことばの力の評価ワークショップ

コーディネーター

立山愛（多文化こどもネットワークいろは）

高橋美奈子（琉球大学）

1. 開催スケジュール

2024年2月12日（月・祝）9:00～17:00（オンライン開催）

DLA動画 年齢枠4 [11～14歳]

2. ワークショップを企画・運営する上で工夫した点

- ・九州・沖縄エリアは子どもだけでなく、教員側も孤軍奮闘している方が多いので、このWSを通して、マインドや知識を共有できる場になればという思いで企画した。
- ・対象者を文化庁事業「日本語教育人材の研修プログラム普及事業 外国人児童生徒等に対する日本語教師初任研修・講師育成研修」修了生を優先とし、子どもの日本語教育に関する基礎的な知識のあるメンバーのため、「ことばの総和、包括的なことばの力」を捉える理論的背景に焦点を当てることができ、共通理解をした上で、WSを実施できた。
- ・ランチョンセッション（任意参加）として、「トランスランゲージング・レンズの事例紹介」（二言語作文）をし、学校現場での具体的な取り組みのイメージを掴んでもらう内容を取り入れた。
- ・WSは1日のみとし、4本のDLA動画を視聴・評価した。残りの2本は、オンデマンド視聴とし、無理なく参加できるスケジュールにした。

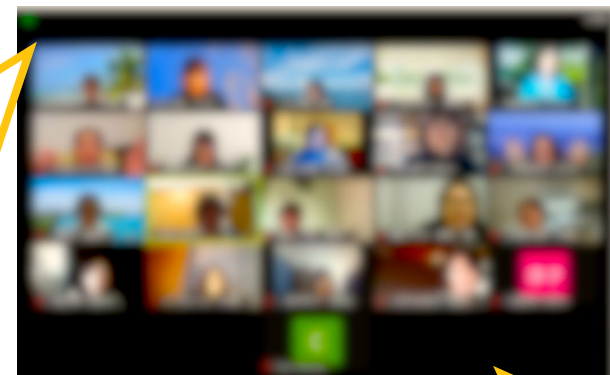
115

3. 当日の様子や反響

22名申し込み
（1名欠席）

オンライン開催だったが、みなカメラオンで、アットホームな雰囲気だった。小グループでのディスカッションで、活発な意見交換が行われていた。

とても温かい雰囲気の中で、様々な地域から参加された年少者日本語教育に関わられている方たちとたくさん話ができ、長時間のワークショップが、とても楽しくあっという間に感じたという声が多数寄せられた。



「トランスランゲージング・レンズ」で子どもをみることの意義を感じたという感想が多かった。

ワークショップには、九州・沖縄に限らず、これまで他地域のWSに参加できなかった他府県からの参加も多数あり、新たな出会いにつながった。

＜地域別＞外国につながる児童生徒のための言葉の力の評価ワークショップ
神奈川(非公開)ワークショップ報告
 宮崎幸江(上智大学短期大学部)

	概 要	備 考
年齢枠	2 (小2～3)	
ワークショップ参加者	20名 (18～20歳) 学生	2023年度秋学期、上智大学短期大学部「サービスマーケティング (小中学校日本語支援B)」履修生。秦野市内の小中学校で毎週外国人児童生徒の日本語支援に参加。
開催スケジュール 原則月曜日2限 (10:55-12:35)	ノック1回目：12月4日(月), 2回目：12月11日(月), 3回目：12月18日(月), 4・5回目：12月21日(木), 6回目：1月15日(月)	慣れるまで、ノックを連続するのは難しかったので、手順に全員が慣れてきたノック4と5のみ1コマに連続して行った。
ワークショップ運営・工夫	・事前準備：11月に授業2回を使って、DLA、事業についての説明・注意・同意書記入等を行った。 ・毎回振り返りをMoodleで共有した。 ・体調不良等で欠席する場合、可能な限りリアルタイムでZoomで参加してもらった。 ・欠席者には後日個別に実施した。	・自発的に申し込んだ他のWS参加者とは異なり、授業の一環なので受け身にならぬよう、6回全てに責任を持って臨むようDLAと本事業について、事前にしっかりと理解してもらう必要があった。 ・記述文はノックを始める前に内容を確認した。 ・記入する時間には個人差があるため、振り返りは終わった人からフォーラムで共有することにした。

参加者の振り返りには、6本ノックで日本語力の異なる子どもの動画を見ることができたこと、動画中のインタビューアーの聞く態度から多くの示唆を得たとのコメントが目立った。参加者が同時期に並行して行っていた小中学校での支援においてワークショップでの学びを活かしたという手応えを感じた。

参加者振り返り例：

DLAを学習したことで、在日外国人の日本語能力の測り方は日本語だけをみるわけではないという大きな気づきがありました。今まで私は、対象者がどれだけ言葉を理解できているのか観察する時に日本語がどれだけ理解できているのかが基準となっていました。また、対象者がやったことに対してしか目を向けることしかできず、これもやるだろうな。という想像の部分の評価が全く出来ていなかった自分がいたことに気づくことができました。母語だと説明したり理解したりできるのに日本語になるとそれができない。できないところだけに着目するのではなく母語でもどれだけ理解ができているのかも踏まえて考えなければいけないことも気づくことができました。

愛知教育大学 2024年2月17・18日実施(WSC:菅原雅枝)

1. 開催スケジュール

17日

10:00~11:00 開会趣旨説明とガイダンス映像視聴

11:00~12:00 WS1 (No.24)

13:00~15:45 WS2 (No.23)、3 (No.22)、4 (No.21)

★ 年齢枠:11~14歳 ★ 参加者9名+講師

18日

10:00~10:15 昨日の振り返り

10:15~12:30 WS5 (No.20)、6 (No.19)

13:20~13:45 アンケート回答

13:45~16:00 研修:DLAの実施と活用

2. ワークショップ企画・運営で工夫したところ

- ① 「DLA、複言語の必要性などを理解していること」を申し込み要件とし、受講者の背景をそろえたこと
- ② 資料映像を基に、子どもたちの様子を見取るWSと、DLA実施時のポイントを検討する研修を合わせて行ったこと
- ③ 資料映像の子どもの情報を基にグループで支援計画を立て、見取りを具体的支援につなげるところまで行ったこと
- ④ ②③を行うにあたり、学校種・立場が多様になるようグループを編成したこと

3. 当日の様子や反響反応

【アンケートから】

- ・比較して見ることで沢山の学びがありました。また包括的な言葉の力に対して、興味が一層高まりました。
- ・各レベルのイメージをつかむことが出来て、とても勉強になりました。
- ・DLAの経験が浅いので、実施している様子を見られて、進め方や声かけ等とても参考になりました。その後「どう指導したら良いか」まで話し合えたことが勉強になりました。
- ・様々な立場の方と話が出来てエンパワーメントされました。

【当日の様子】

日ごろから支援をしている人たちなので、互いへの配慮や声掛けなど関係づくりが大変上手で、いつの間にか皆が仲良くなっていた。短期間のWSにもかかわらず、講師も含めて率直に意見交換ができる関係性を作ることができ、横のつながりができたのはよかった。