



目の前にいる子どもを、
「日本語ができない子ども」
として見ますか。それとも、
「日本語も母語もできる可能性のある子ども」
として見ますか。
どちらの立場に立つかによって、
子どもの未来は180度ちがってきます。

DLAとは

DLAの正式名称は「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメント DLA」(Dialogic Language Assessment for Culturally and Linguistically Diverse Students) です。DはDialogic(対話型)、LはLanguage(言語)、AはAssessment(アセスメント)で、それらの頭文字を取って DLA(ディー エル エー)と呼んでいます。また本書では、「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等」を、文部科学省から発行された『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし』(ことばの力のものさし)実践ガイド』(2025)に従い、「多文化多言語の子ども」と呼びます。

DLAは、ペーパーテストでは捉えきれない、多文化多言語の子どものことばの力を一対一の対話を通して捉えようとする支援つきの評価法です。子どもの全人的な発達を支えるために、子どもが持っているすべてのことばの力を使って何ができるのかを把握(予測)しようとする評価ツールです。



ポイント①

一番早く伸びる聞く・話す力を最大限に活用！

「日本語力評価」と聞くと、どんなことを思い浮かべますか。多くの人は、漢字の読み書きや語彙・文法の穴埋め・選択式テスト、ペーパー式の読解テストなどを想像するかもしれません。これらのテストは、比較的短い時間で一斉に実施できるといったメリットがあります。また、教わった日本語の知識をどれだけ覚えたかを測るのには役立つかもしれません。

しかし、これらのテストは、文字が読めない子どもには実施が難しく、課題に取り組んでいる過程も見えにくいです。また、書いた答えが間違いだったとしても口頭では正しく答えられる場合があり、測りたい力を測れているかといった評価の妥当性に疑問が残ります。加えて、つまずきの原因やどのような支援が有効かが明確にならず、効果的な学習・指導計画につながりにくい問題もあります。

一般的に子どもは、豊かな言語環境の中で耳から入ることばを自然に習得する力を活用して、まず聞く・話す力が育ち、その力を土台として読み書きの力の学習が進みます。ですから、早く伸びる聞く・話す力を活用し、ペーパーテストでは測れないことばの力を支援によって最大限に引き出しながら、それを包括的かつ多角的に捉える必要があるのです。

ポイント②

子どもが持つすべてのことばの力を使って何ができるのかを捉える！

複数言語環境で育つ多文化多言語の子どもの場合、暦年齢や移動した時の年齢、そして新しい言語環境に入ってからの滞在期間によって、子どもが持つ複数のことばの発達や習得の度合いは大きく異なります。上述のように、一般的に子どもは聞く・話す力が最初に育ちますが、小学校高学年以降で、母語の読み書きの力をしっかり習得してから来日した場合、日本語の読み書きの力が聞く・話す力と同時に、あるいは、先行して伸びることが少なくありません。

認知面を含む全人的な発達を促すには、子どもが持つすべてのことばを使ってできることを把握し、その最大限の力を正確に把握することが欠かせません。そのためには、複数言語での聞く・話す・読む・書く力がどのように関連し合い、どのような特性を持っているのかを丁寧に捉える必要があります。ことばの力の全体像を捉えることは、子ども一人ひとりのことばの力を適切に評価し、その学びに合った支援を行うための重要な鍵となるのです。



ポイント③

学習・指導計画の立案・見直しのためのアセスメント！

教育活動における評価は、「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」の3つに大きく分けられます。

診断的評価は、学習を始める前に、子どもが「何を知っているか／知らないか」「何ができるか／できないか」を把握するための評価です。編入学時や「特別の教育課程」を開始する際、入国年齢や滞日期間、生活・学習経験とともに日本語や母語の力を評価します。

形成的評価は、学習の途中で、子どもの学びやつまづきを把握するための評価です。その結果を子どもにフィードバックし、学習意欲を高めるとともに、指導や支援の方法・内容を見直す材料とします。

総括的評価は、学期末や学年末に行い、子どもの学びの成果をもとに、将来の学習計画を検討するための評価です。例えば、取り出し指導や入り込み指導の回数や期間を見直す際にも用いられます。

学習・指導計画の立案・見直しには、これら3つの評価が相補的に機能することが重要です。しかし、これまで、DLAが単なる日本語指導の終了判定テストとして使われてきた例も見られます。DLAは「授業で教えた日本語をどれだけ覚えたか」を測るテストではありません。子どもが課題に取り組む過程やことばを使用している実際の様子を可視化するためのアセスメントです。この情報をもとに、指導・支援の方法や内容を検討し、より良い教育活動につなげてください。

ポイント④

子どもにとっての学びの時間。「わかる」「できる」「楽しい」がやる気を引き出す！

「わかる」「できる」だから「楽しい」という感覚は、子どもの学習意欲を引き出す鍵となります。DLAは単なる評価ツールではなく、子どもに学びの機会を提供し、そのやる気を引き出すためのものです。

多文化多言語の子どもは、日本ではマイノリティの立場に置かれます。また、日本語を母語とする子どもたちとの比較の中で、「日本語ができない子ども」と見られがちです。このような見方は、子どもの自己肯定感やアイデンティティの形成にマイナスの影響を与える危険性があります。認められているという安心感が得られない環境では、豊かな学びを促すことは困難です。やる気は、子ども自身の内面だけでなく、周囲の環境に大きく影響されるものです。

だからこそ、子どもを変えようとする前に、評価をする立場にある私たち自身の姿勢を振り返る必要があります。「子どものできないところばかりを探していないか」、「できる部分を公正に評価できているか」、こうした問い合わせながら、評価に向き合うことが大切です。

DLAでは一対一のやりとりを通して、子どもにさまざまな支援を提供し、その結果、何ができるようになるのかを具体的に可視化することができます。子どもが一人できることと、支援を得てできることの両方をしっかりと認め、「わかる」「できる」だから「楽しい」という感覚を生み出し、学びの意欲につなげていきましょう。

開発に至る経緯

DLAは、文部科学省の「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」（2010～2012年度）の一環として、東京外国語大学が受託した「学校において利用可能な日本語能力の測定方法の開発」事業で開発され、2014年に公開されました。これは、カナダ日本語教育振興会が2000年に発表した「OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children)」と、中島和子・櫻井千穂が2012年に作成した「対話型読書力評価」を基に再構築し、さらに2002年に岡崎敏雄が発表した「TOAM (Test of Acquisition and Maintenance)」の語彙カードを応用して開発されたものです。

2014年に開発されたDLAは日本語の力の測定のみが目的とされました。これらの評価ツールはバイリンガル教育理論を基盤としているため、DLAも日本語以外の言語の評価にも応用可能です。

DLAの改訂のポイント

- 「JSL評価参照枠」の廃止 →「ことばの力のものさし」で評価
- DLA 〈書く〉と〈聴く〉を削除、DLA 〈話す〉の名称をDLA 〈聞く・話す〉に変更
- DLA 〈はじめの一歩〉と〈聞く・話す〉を多言語（ポルトガル語、中国語、フィリピン語、ベトナム語、スペイン語、英語、ネパール語、ロシア語）で展開
- 高校生にも応用できるように、DLA 〈聞く・話す〉と〈読む〉をマイナーチェンジ

2014年に発表された最初のDLAは、2つのパートに分かれていました。1つは、用意されたキットを使い、対話を通して言語技能を測定する実践パートです。もう1つは、測定結果をもとに「JSL評価参照枠」と照らし合わせて日本語の習得のステージを確定する評価パートです。言語技能を測定する実践パートでは、ウォーミングアップと子どもの基礎的な対話力を確認する〈はじめの一歩〉、および〈話す〉〈読む〉〈書く〉〈聴く〉の四つの言語技能別タスクからなっていました。

この度の改訂では、「JSL評価参照枠」が廃止され、〈書く〉と〈聴く〉のパートも削除されました。「JSL評価参照枠」の廃止は、多文化多言語の子どものことばの力を多角的かつ包括的に捉えるための「**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」**」（以下、「ことばの力のものさし」）が開発されたことに伴う改訂です。「JSL評価参照枠」は妥当性・信頼性を検証するための研究が行われていませんでした。「ことばの力のものさし」は妥当性・信頼性検証のための量的研究と質的研究を経て、開発された評価の枠組みです。よって、今後は「JSL評価参照枠」の6つのステージは活用せず、DLAで得られた結果を「ことばの力のものさし」に基づいて評価します。詳しくは、『**文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」（ことばの力のものさし）実践ガイド**』（文部科学省、2025）をご参照ください。

DLAの実践パートでは、〈はじめの一歩〉と〈聞く・話す〉、〈読む〉に限定しました。これは、一対一の支援つきの対話を通じて、より詳細に把握できる力に焦点を当てたためです。

また、DLA〈書く〉は、制限時間内に一編の作文を書かせるよりも、普段の授業などで支援を受けながら作文を書く過程や、そうして書いた作文を一定期間（例えば1学期間）蓄積して評価する方が妥当であることがこれまでの研究で明らかになったため、DLAから除外されました。書く活動は、ことばの力がまだ発達途上の子どもにとって大きな負担となり、時間制限のあるDLAに含めると、子どもの最大限のことばの力を適正に評価できず、誤解を招く恐れがあるからです。とはいえ、学齢期の子どもにとって書く力の評価は非常に重要です。上記の「ことばの力のものさし」の実践ガイドの応用編（第6章）に、書く力をどのように評価すべきかということが記載されていますので、参考にしてください。

DLA〈聴く〉は、授業談話を聴く力を測定するためのものでしたが、DLA〈聞く・話す〉や〈読む〉のやりとりを通して授業に参加するための聴く力ある程度予測できるため、除外しました。また、DLAは子どもの状況に合わせてタスクを選択する必要がありますが、四技能のタスクをすべて実施しなければならないと誤解され、本来の目的にそぐわない使われ方がなされるケースがありました。このことも、DLA〈書く〉と〈聴く〉を除外した理由の一つです。

さらに、この度の改訂では、多言語DLAとして、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、ベトナム語、スペイン語、英語、ネパール語、ロシア語のDLA〈はじめの一歩〉と〈聞く・話す〉を収録しました。多文化多言語の子どもの最大限のことばの力を把握するためには、習得途上の日本語だけでなく、子どもの母語の力も捉えることが必要不可欠です。母語の力が日本語より高い子どもの場合、学校で母語を使って考えを伝える機会がなく、ストレスを感じていることもあります。母語でのDLA実施を通じて自分の力を発揮し、自信を取り戻すケースも頻繁に見られます。DLA実施者が子どもの母語ができる場合は、必要に応じて積極的に多言語DLAを活用してください。

最後に、高等学校においても多文化多言語の生徒が増加している現状を踏まえ、DLA〈聞く・話す〉と〈読む〉に部分的な改訂を加え、高校生にも活用できるようにしました。ただし、高校生になると、いずれかの言語で一定レベル以上の読み書きの力を習得しているケースが多いです。そのような場合は、ペーパーテスト等を効果的に活用できます。状況に応じて、DLAと併用してください。

本冊子における「母語」の定義

本冊子では、多文化多言語の子どもの家庭内で親と子の間で使われることばを総称して「母語」と呼んでいます。母語は、①最初に習得したことば、②最も熟知していることば、③最も頻繁に使用することば、④自分自身および他者から母語とみなされアイデンティティと深く関わることばの4つの側面から規定されます（スクットナブ・カンガス, 1981）。しかし、日本社会の中で言語的にマイノリティの立場に置かれる多文化多言語の子どもの場合、家庭内で使用される親のことばが十分に育たないケースも少なくありません。このような場合、家庭内のことばを親から受け継ぐことばとして「継承語」（中島, 2016）と呼ぶこともありますが、本冊子では、こうした継承語も含めて「母語」として扱います。また国際結婚家庭の場合は、父親と話すことばと母親と話すことばを使い分ける場合もありますし、来日前の学校で使われていたことばがより強くなつて家でも使う場合もあります。このように日本語の習得を支える「母語」は、決して一つの言語だけではなく、複数の言語である場合が多いのです。

海外在住の日本語を母語とする子どものことばの力の評価への応用

DLAは、日本国内に在住する多文化多言語の子どものことばの力を評価するために開発されたツールであり、本冊子もその対象を念頭に置いて構成されています。しかし、海外在住で学校や社会では現地語、家庭内では日本語に触れて育つ子どもや、帰国後に日本語を習得中の子どもにも、DLAを応用できる可能性があります。具体的には、DLAの対話型の評価手法を活用し、それぞれの子どもの言語背景や発達状況に応じた支援を検討することが可能です。その際には、本冊子で使用している「母語」などの用語を、子どもの言語環境や学習状況に応じて適切に読み替えた上でご活用ください。

