

応用編



みんながあいさつを一日百回以上している。
みんなが日本語だけでなく、ほかのこと
ばもしゃべれる。みんながなかよしになっ
て、もしも一人ぐらししているときにこっ
せつなどしたら、はやく気付いて病院まで
つれていってくれる。わたしはこういう世
界「みんなが知っている世界」になってほ
しいとおもいます。

第6章

作文指導の中での書く力の評価

6.1 書く力の評価

「ことばの力のものさし」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評価の枠組みであり、①年齢に伴う認知的な発達を支えることばの力を捉えること、②個に応じた学習・指導計画を立てること、③子どもの多様な文化的・言語的背景を尊重し、可能性を最大限に引き出すこと、の3点をその目的とし、子どものことばの力を〈聞く・話す〉、〈読む〉、〈書く〉の3つの領域で捉えるものです（詳しくは第3章を参照）。

「ことばの力のものさし」では教室内外の様々な場面で子どもの力を測っていきます。〈聞く・話す〉及び〈読む〉については新しく改訂されたDLAが重要な判断の根拠のひとつとなりますが、〈書く〉については今回のDLAの改定では除外されました（詳しくは第4章を参照）。前回のDLAでは評価をすることを目的として時間制限内に作文を書くことになっていました。しかし、制限時間内に作文を完成させる力とは、書く力の一部に過ぎません。また、書かれた作文1つを読むだけで書く力全体を評価することはできません。

特に包括的なことばの力としての書く力を判断するためには、「書くためのプロセス」全体を通して、子ども自身がどのように書いているのか、また、どのような支援があればよりよく書けるのか、それを見極める必要があります。だからこそ書く力の評価においては、**作文指導の中で評価を行う**ことが重要になるのです。

このような背景から「ことばの力のものさし」では、普通の授業などで支援を受けながら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法を推奨します。作文指導の中での評価は、「書くためのプロセス」に着目する視点が重要になります（詳しくはコラムを参照）。「ことばの力のものさし」では、おおまかに「書く前の指導」と「書いている間の支援」、そして「書いた後の指導」にわけて記述しています。小学校段階から高校段階まで長い時間をかけてそうした力をつけていくまでの間には段階に応じた支援が必要になります。この章では、書く力の指導とその中での評価について、第5章の実践記録集に収録された実践事例を参照しながら説明します。



コラム

プロセス・アプローチ

書くためのプロセスを重視したライティングの指導法に、「プロセス・アプローチ」があります。このアプローチでは一般的に、①プレライティング、②ライティング、③推敲、④校正、⑤発表の5つのフェーズに分けて、それぞれで重要なストラテジーを身につけるための指導を行います。「ものさし」では、推敲に関わる部分については発達ステージで、校正に関わる場所は習得のステップで見えています。

6.2 小1ー小2段階：A【イマココ】期～C【順序】期

小1ー小2段階は、日本語のみで育つ子どもにとっても、多文化多言語の子どもにとっても、初めて文字を読み、書く力を獲得する段階、つまり**話す力を活用して自由に書ける力を獲得しつつある段階**です。この年齢枠の目安は、「ステージC【順序】期×ステップ5」の、「自分の興味がある身近なトピックや経験したことについて、**順序にそってくわしく書きすすめる**ことができる。」です。しかし、日本語での聞く・話す力が発達途上の多文化多言語の子どもの指導には工夫が必要です。この年齢枠では聞く・話す力が先行して伸びていきます（第3章の表3－3を参照）ので、**書く力の指導にあたって**も**聞く・話す力の評価をふまえる**必要があります。

発達 の ステージ （聞く・話す のステップ）	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						
7						
6						
5			⑤ 年齢枠の 目安			
4		④				
3	③					
2	①		②			
1						

【図6-1 小1ー小2段階の「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉】

〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が3以下の子どもたちへの支援

いちばん手厚い支援が必要になってくるのは、母語でも年齢相応の聞く・話す力が育っておらず、日本語の習得が始まったばかりの段階の図6-1の①（A1～B2）の子どもです。こうした子どもには、まずは日本語の聞く・話す力を伸ばすための活動を重点的に扱いつつ、**歌や体験活動の中で少しずつ文字への関心を高めるような工夫**が必要です。自分が話したことが文字にできることに気づき、文字と音とことばのつながりを感じられるような楽しい経験をたくさんできるとよいでしょう（第5章「サンドイッチを作ろう」というプロジェクトの【実践事例5】を参照）。

日本語の習得は始まったばかりでも、母語での聞く・話す力がしっかり育ってきている図6-1の②（C1～C2）の子どもの場合は、図6-1の①の子どもと同じような指導をしていきますが、母語でのこれまでの経験が助けになります。絵などを使ってそうした体験を引き出しながら文字をのせていき、「書きたい！」気持ちにつなげていきましょう。

上の図で図6-1の③（A3～C3）の子どもの場合は、日本語の聞く・話す力が少し活用できる段階にきています。こうした子どもの場合は、**少人数の指導の中で一对一の支援をしながら書く力を伸ばしていく**（春の草花を探しに行く体験学習の【実践事例6】参照）とよいでしょう。

〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4・5の子どもたちへの全体指導

日本語の聞く・話す力が育って図6-1の④と⑤（B4～C5）にきている子どもは、その力を書くことにつなげることができるので、全体指導が可能になります。教師・支援者や友達との話し合いを通して子どもの「書きたい!」「書けた!」という気持ちを引き出していきましょう。この一連の活動は一時間の授業内で完結させなくても構いません。また、状況に応じてさまざまな教科の学習と結び付けて実施することもできます（【実践事例7】など）。

書く前に

クラス全体での話し合いを教師が黒板で整理するなどの活動をししましょう。
母語も含めて複数の言語が活用できる場合は積極的に活用ししましょう。

書きながら

一対一の対話による支援をする形で、アイデアを出すよう励ましながらかくことを支援ししましょう。

書いた後で

まず、子どもが書こうとした内容や想いを受け止めることが大切です。
表記や文法などの誤用はさりげなく直す程度にししましょう。

○書く前の指導

書く前に、クラス全体でこれから書く内容について話し合いをし、教師が黒板で整理するなどの活動をししましょう。書く内容のイメージをふくらませるために、関連する絵本を読み聞かせたり、パペット（ぬいぐるみ）に話しかける活動などを取りいれて、楽しく書く準備をするとよいでしょう。

○書いている間の支援

子どもが作文に取り掛かったら、子どもの様子をみながら、必要に応じて一対一での対話による支援（話し合い）を入れていきます。特に図6-1の④（B4～C4）の子どもには丁寧に声掛けをしていく必要があります。声掛けの具体例については下記を参照してください。



小1～小2段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

	えんそくの思い出についてかきましょう。
できごと作文	<ul style="list-style-type: none"> ● どこに行きましたか。それから？ ● おべんとうはおいしかった？だれとたべましたか？ ● なにがいちばんたのしかったかな？

○書いた後の指導

小1～小2段階の書いた後の指導では、子どもが書いた内容や想いを受け止めることに重点を置きましょう。そして、子どもが書けたことをおおいにほめましょう。この段階の子どもにとっては、書いた文章を読み返して間違いを修正する、という活動はかなりの負担になります。読み返しを教師・支援者が手伝ったり、間違い探しのゲームのように楽しみながら、できそうであればやってみましょう。

小1～小2段階では、子どもたちは初めて「書くこと」に取り組むので、書く前の準備から書いた後の見直しまで、様々な支援を必要とします。そのため、この段階の子どもの書く力は、教師・支援者の支援の度合いも含めて評価していきます。

6.3 小3ー小4段階：B【イマココから順序】期～D【因果】期

小3ー小4段階の目安は、「ステージD【因果】期×ステップ6」の、「段落の関係や内容の結びつき（因果関係など）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」です。この段階の重要なポイントは、段落の関係や内容の結びつきがしっかりしてくるため、文章のまとまりが出てくるということです。この段階に達するためには、ステージC【順序】期で時系列にそったできごと作文を自由に書ける段階を経ている必要があります。

発達 の ステージ (聞く・話す と読むの ステップ)	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						
7						
6				⑤ 年齢枠の 目安		
5			④			
4		③				
3						
2		①		②		
1						

【図6-2 小3ー小4段階の「ことばの力のものさし」〈聞く・話す〉と〈読む〉】

ステージDでは聞く・話す力に加えて読む力の発達がことばの発達全体を支えていきます（詳しくは第3章の表3-3を参照）が、全体としてはまだ聞く・話す力に大きく頼る段階ですので、書く力の指導にあたって聞く・話す力と読む力の評価をふまえる必要があります。

〈聞く・話す〉と〈読む〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもたちへの支援

小3ー小4段階でも子どもの書く活動を支援する際には聞く・話す力を重点的に活用します。そのため、日本語での聞く・話す力が発達途上の多文化多言語の子どもへの支援には工夫が必要です。

この年齢枠でも、一番手厚い支援を必要とするのは、母語でも読み書きの世界での経験が少なく、日本語でも聞く・話す力が習得の初期段階にある図6-2の①（B1～C2）の子どもです。こうした子どもには、音と文字のつながりに目を向けさせることが必須になります。しかし、毎日ドリルのように文字を暗記させることでは学びにつなげることはできません。カルタや間違い探しなどのゲームなどを使って楽しみながら文字の習得をすすめることや、体験的な活動などを通して聞く・話す力を育て、発話が引き出せたところに少しずつ文字の指導をしていくなどの工夫が必要になります。詳しくは第5章の給食の場面を題材に「ふやして」「へらして」を学ぶ【実践事例1】を参考にしてください。

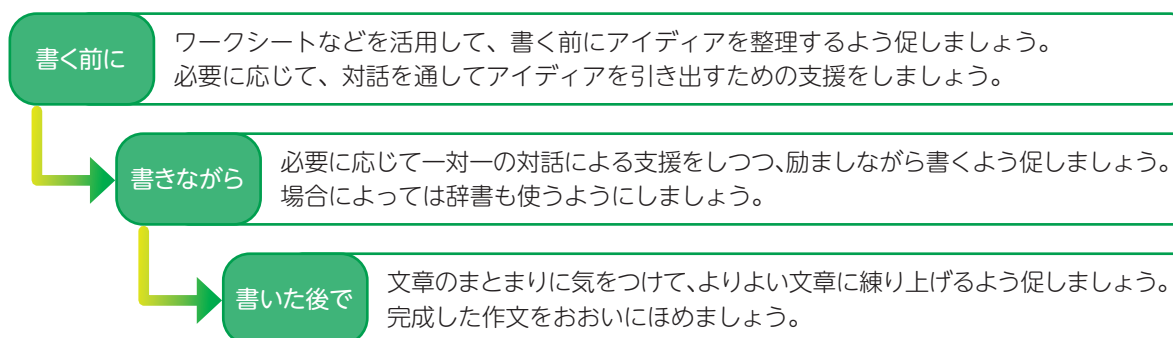
図6-2の②（D1～D2）は、日本語での聞く・話す力はまだ初期段階ですが、母語で読む力が芽生えている子どもたちです。こうした子どもの書く力を伸ばす上では、母語を使った話し合いや書く前の準備を活用して、日本語だけを使わせた時には難しいような、よりおもしろく、想像力を掻き立てるような課題にどんどん挑戦させましょう。子どもが「書きたい!」と思うような、わくわくするようなテーマを設定することが欠かせません（家庭料理を題材に体に良いメニューを考える【実践事例2】参照）。

こうした活動の中で、日本語で書くのに必要となるモデル文を必要に応じて見せることで、日本語の知識・技能を伸ばしていくことができます（例：【実践事例9】）。ここで注意しなくてはならないのは、モデル文の習得のためにこうした活動を行うのではなく、子どもが表現したいことを書くために必要な時に、必要な表現を提示していく、という点です。そのためには、子どもが自分のことばの力全てを使って課題に取り組めることが重要です。母語を使って考える機会があることで、「自分は日本語はまだできなくてもしっかり考えることができるんだ」と自分にもクラスの仲間にも示すことができることは、多文化多言語の子どもへのアイデンティティの確立にはとても大切です。

図6-2で③（B3～D4）の子どもたちの場合は、日本語でまだ自由にスラスラと話せる段階ではありませんが、その話す力のある程度書く力につなげていくことができます。こうした子どもがテーマ作文を書く際には、**少人数の指導の中での一对一の支援**が不可欠です（母語を活用した母国の民話の再話の事例として【実践事例8】を参照）。

〈聞く・話す〉と〈読む〉の「日本語の習得ステップ」が5・6の子どもたちへの全体指導

図6-2の④と⑤（C5～D6）の子どもたちは、身近な場面や関心のある話題について、自由に話す力をもっています。同時に読む力の発達にともなって概念や知識が広がり、語彙が増えていく時期です。これらの力を活用して、全体指導の中でテーマ作文を書けるように支援していきましょう。作文を書く際には、小1～小2段階同様、書く前の準備、書いている間、書いた後のそれぞれの段階でいねいに支援していく必要があります。



○書く前の指導

書く前に時間をとって、どんな人が読んでくれるのか考えたり、書く内容のアイデアを出して準備するように促しましょう。この段階からは、キーワードを使ったメモを作る子どもも出てきます。

書く前に文章の構成を意識できるように、はじめ→中→終わりなどの、大まかな文章の枠組みを提示するワークシート（グラフィック・オーガナイザー：コラム参照）などを使うことも効果的です。母語での書く力が高い子どもの場合は、メモや下書きを母語で書くことも推奨しましょう。絵を描くことで書こうとする内容が明確になる子どももいますので、子どもに応じて、絵も活用するとよいでしょう。絵から聞こえてくる音を想像し、それについて話す活動を丁寧に行ったあとに書く活動につなげた【実践事例10】なども参考にしてください。

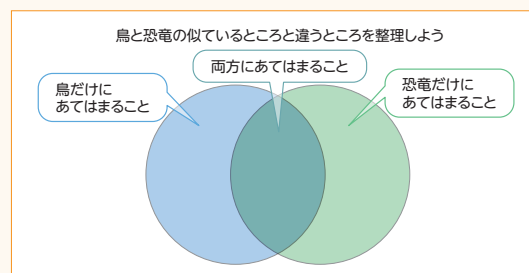
○書いている間の支援

書いている間にも、特に図6-2の④（C5～D5）の子どもたちには、必要に応じて**一对一の対話による支援**を積極的に入れていきましょう。途中まで書いて手が止まっている子どもに対しては、書けたところまでを一緒に読み、その内容や想いを受け止めたうえで、さらに書き続けるためのヒントになるような質問をしていくとよいでしょう。

コラム

グラフィック・オーガナイザー

情報を視覚化して整理するための図表やチャートなどを指し、書く前の準備段階などで活用されます。下の例は比較文のためのベン図ですが、ライティングの課題やジャンルに応じて、様々な形のものがあります。



小3～小4段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

できごと作文	<p>「消しゴムの一日」消しゴムになったつもりで、ある日の日記を書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 消しゴムに名前をつけてあげましょう。 ● 朝はどんなふうにはじまるかな。 ● だれとどんな話をしますか。 ● どんなできごとがあるでしょうか。 ● どんな気持ちになるかな。
説明文	<p>〇〇さんの一番好きな△△は何ですか。クラスの友達に紹介しましょう。(△△のテーマは子どもの興味関心に合わせて適宜選択・ここでは動物、とする)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 〇〇さんの一番好きな動物は何ですか。 ● どうしてその動物が好きですか。 ● その動物の特徴について知っていることを友達に教えてあげましょう。
意見文	<p>教室の座席の決め方について、クラスで話し合いをすることになりました。「教室の座席は先生ではなくみんなで決めるべきだ」という考えに対する自分の意見をまとめ、発表の準備をしましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 〇〇さんはこの意見に賛成ですか、反対ですか。 ● それはどうしてですか。

また、段階に応じて、わからない語彙や表現について辞書などを使って調べて書くことも取り入れるとよいでしょう。ただし、語彙調べの活動に意識が向かってしまうと書こうとしている内容がわからなくなってしまうこともあります。そのため、語彙を調べるのは書いた後の校正の際に行うようにして、最初はわからない単語は空白にしたり、母語でメモしておくなどして、書き進めるように促しましょう。

○書いた後の指導

小3～小4段階からは、子どもの段階に合わせて推敲を意識した活動を取り入れていきます。一番書きたいことを選び、それをふくらませることなどについて簡単に全体に話した後、ペアになって互いの作文を読み合い、感想を言ったり、わかりにくいところについて質問したりする活動も取り入れていくとよいでしょう。

また、子どもの母語の力を活用した課題については、その価値が際立つ形で発表の場を準備するとよいでしょう（例：【実践事例12】）。

6.4 小5一中2段階：C【順序】期～E【抽象】期

小5一中2段階では、作文で扱う話題が「自分の興味がある身近なトピックや経験したこと」から「**社会的・文化的な話題や教科学習で扱う話題**」へと広がっていきます。同時に、様々なタイプ（ジャンル：p. 194のコラム参照）の書き分けができるようになっていきます。この年齢枠の目安は、「ステージE【抽象】期×ステップ7」で、説明文では「**論理的に必要な情報が入った**」文章、意見文では「**根拠となる事実や具体例を示しながら**」書く文章、そしてナラティブ（自分の経験やできごとなどを「語る」ストーリーとしての文章）の場合は、「**自分の経験をもとに読み手に訴える**」作文を書ける段階です。

発達 の ステージ （読む）と （聞く・話す） のステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発 展】期
8						
7					⑤ 年齢枠 の目安	
6						
5						
4						
3			②			
2			①		③	
1						

【図6-3 小5一中2段階の「ことばの力のものさし」〈読む〉と〈聞く・話す〉】

小5一中2段階では、さらに読む力が伸びることによって概念・知識や語彙が広がり、ことばの力全体が発達していきます（詳しくは第3章の表3-3を参照）。しかし、読み書きの経験が少なく、まだステージCにいる子どもたちの書く力を伸ばすには、聞く・話す力を引き続き活用する必要があります。そのため、この年齢枠での**書く指導にあたっては、読む力と聞く・話す力の評価をふまえる**とよいでしょう。

〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもたちへの支援

小5一中2段階で日本語での読む力と聞く・話す力がステップ4以下の子どもの学びは、図6-3の①、②（C1～D4）と、③（E1～E4）では質的に大きく異なります。③（E1～E4）の子どもたちは、**ことばを体系的に捉える力や母語で培った読む力・書く力を活用して学びを深める**ことができるからです（詳しくは第3章を参照）。

最も手厚い支援が必要になるのは、①（C1～D2）の子どもたちです。母語での読む力や書く力は発達途上で、かつ日本語の聞く・話す力の習得もまだ初期段階にいるため、日本語と母語の聞く・話す力及び読む力・書く力全てを総動員して子どもが頭を動かし、自分の考えや想いを表現したくなるような意味のある活動を実践していきましょう。（「わたしを日本語で伝えよう」プロジェクトの【実践事例4】を参照）。母語の活用を可能にするために、家庭との連携を深めたり、可能であれば母語支援員などの協力を得るなど、学校全体の体制作りも含めて、手厚い支援が求められます（学校づくりについては【学校Ⅰ】および【学校Ⅱ】を参照）。

図6-3の②（C3～D4）の子どもたちは、習得の途上にある日本語の聞く・話す力を活用して対話による支援をすることが可能です。グループ活動などでの話し合いを**活用しながら**、話す力をベースに書く活動をしていくとよいでしょう（日本語教室についてのパンフレットづくり【実践事例16】を参照）。

図6-3の③（E1～E4）は、多くの場合、来日してまだ日が浅く、来日前までに母語での学習経験がある子どもたちです。そのため、こうした子どもたちの指導では、母語での読む力や書く力を積極的に活用して日本語の読む力と書く力を伸ばしていくようなプロジェクト型の学習をぜひ取り入れてください。こうした**意味のある活動の中で、必然的な場面**でモデル文などを活用した文型の指導なども効果があります（【実践事例3】、【実践事例13】、高校生の例として【実践事例26】を参照）。母語活用・保護者との連携の例としては、古文の「竹取物語」に様々なアプローチで取り組んだ【実践事例17】を参照してください。

〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が5以上の子どもたちへの全体指導

図6-3の④、⑤（C5～E7）の子どもたちは、身近な場面や関心のあ
る話題について、日本語で日常的な語彙などを用いてほぼ誤用なく自由に
話せる力を持っている子どもです。こうした子どもは、以下のようなプロ
セスを踏まえた指導をクラス全体の中でしていくことで、作文課題で求め
られる様々なジャンルに対応する力を獲得していくでしょう。



書く前に

ペア・グループワークを活用してアウトラインを作るように指導しましょう。
必要に応じて、対話による支援をいれましょう。

書きながら

必要があれば積極的に対話による支援をしながらアイデアを引き出し、
励ましながら作文を書き終わるようにしましょう。

書いた後で

作文に表現された内容や想いを受け止め、感想を伝えましょう。
一貫性や、ジャンルに注意した推敲を促しましょう。
子どものニーズに合わせ、推敲のための支援をしましょう。

○書く前の指導

扱う話題が広がり、ジャンルによって書きかたを変える必要がある作文課題が提示される段階になると、書く前の指導が特に重要になってきます。ペアワークやグループワークで、アイデアを出し合ったり、準備したワークシートにメモを書いたりするなど、はっきり指示をだして書く前の準備が十分にできるようにしましょう。すぐに下書きを書き始めるより、キーワードなどを使ってアウトラインが作れるように指導するとよいでしょう。ことばの力に差があっても同じ母語のグループを作って、協働して作文を書く活動も非常に有効です。協働的な作文活動の例としては日本語の特徴について考える【実践事例15】などを参考にしてください。また、**話し合いやメモの作成には母語を積極的に活用する**ことを明確に伝えましょう（水墨画について母語の中国語を活用してプレゼンの準備をした【実践事例14】を参照）。

○書いている間の支援

日本語で話すことが自由にできるようになっていても、書くことの経験が少ない場合、書く力がステージCのままの子どもも少なくありません。子どもの様子をみながら、必要に応じて**対話による支援**を丁寧に入れていきましょう。どちらの言語でも書く経験が少ない子どもの場合、書くことに対して苦手意識が高く、極端にモチベーションが低い場合もよくあります。支援には時間がかかりますが、子どもがワクワクしながら書きたくなるようなテーマを設定し、「すごい！書けた！」という経験を少しずつでも持てるようにしていきましょう。

小5～中2段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

ナラティブ	今までで一番びっくりした(楽しかった・悲しかった)できごとについてクラスの友達に紹介しましょう。
	<ul style="list-style-type: none"> ● 今までで一番びっくりしたできごとは何ですか。 ● (何も思いつかない、という場合) 映画、本についてでも、友達に起こったできごとでも構いません。 ● それはどこでおきましたか。どんなできごとでしたか。
説明文	〇〇さんがよく知っている地域(日本、その他の国、〇〇さんが住んでいる/いた町や都道府県など)を一つ選び、そこに行ったことがない人にその地域の魅力を紹介する文章を書いてください。
	<ul style="list-style-type: none"> ● どこを紹介したいですか。 ● 〇〇さんにとって特別な場所はどこですか。どうして特別ですか。 ● そこに行った時、どんな気持ちになりますか。
意見文	児童・生徒総会で〇〇さんの学校で変えた方がよい校則について話し合うことになりました。〇〇さんの意見をまとめ、発表の準備をしてください。
	<ul style="list-style-type: none"> ● 学校で変えた方がよい校則はありますか。 ● (何もない、という場合) 制服や髪型のルールについてどう思いますか。 ● 部活やテストについてはどう思いますか。 ● どんなふうに変えてほしいですか。 ● まわりの友達や先生は、どう説明したら納得するでしょうか。

○書いた後の指導

まずは、作文に表現された内容や想いを受け止め、感想を伝えましょう。そのうえで、この段階の作文のもう一つ重要なポイントは「**一貫性に気をつけながら推敲ができる**」という点です。そのため、指導の中でも、推敲にしっかり時間をとるとよいでしょう。**不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりする**などのために、お互いの作文を読み合ってアドバイスをするなどの活動を取り入れていきましょう。

この段階では、ジャンル別の課題に取り組むようになっているので、子どもの段階に合わせて可能であれば推敲の際にもそれを意識していくとよいでしょう。説明文の場合は、説明が足りているか、つながっているか問いかけたり、意見文の場合は、なぜそう思うのか問いかけるなどしながら、読み返すように促しましょう。ナラティブの場合は、**その子どもの伝えたい想いがどれほど表現されているかという点**がポイントになります。机間巡視をしながら、特に想いが良く表現されているものを選んでクラス全体に紹介するなどして、自分らしさが表現された文章とはどういうものか、議論したりするとよいでしょう。



コラム

ジャンルを意識した作文指導

文章を書くときには、書き手は常に読み手を意識しながら、何かの目的を達成するために書いています。情報をわかりやすく伝える文章(説明文)、自分の意見を表明する文章(意見文)、自分の経験などを「語る」文章(ナラティブ)など、その目的に応じた特徴が文章にはあり、それをジャンルと呼びます。ジャンルを意識した作文指導の中では、文章課題の目的や読み手、読み手と書き手の関係性などに意識を向け、より効果的な表現を探るよう支援します。

6.5 中3－高校段階：D【因果】期～F【評価・発展】期

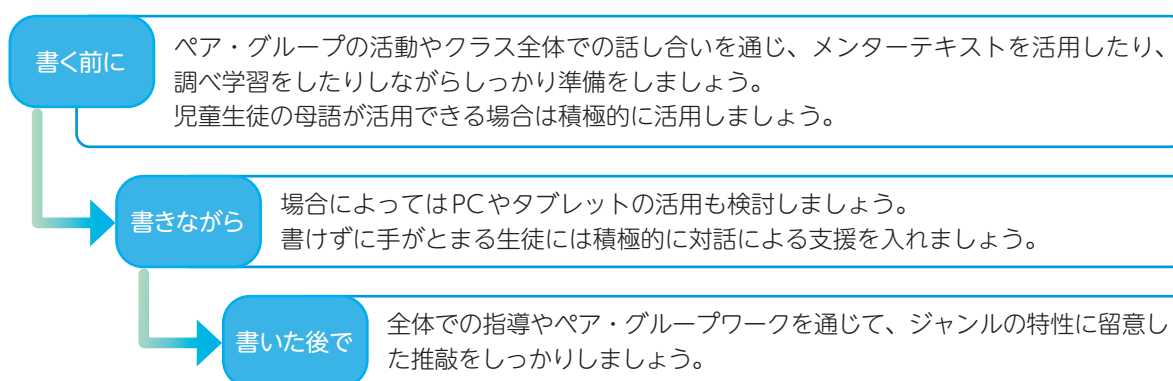
この年齢枠の目安は、「ステージF【評価・発展】期×ステップ8」で、ここでは書いた文章を推敲する経験を積むことで、思考が深まり、書く力・読む力が互いに支え合って発達していく段階です。聞く・話す力も、書く力の発達によってより抽象度の高く、多角的・批判的視点をもったレベルに引き上げられていきます。〈書く〉・〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が4以下の子どもへの支援については、基本的に小5－中2の段階で行うものと同じです。詳しくは6.4を参照してください。

発達 の ステージ 〈書く〉 〈読む〉と 〈聞く・話す〉 のステップ	A 【イマココ】 期	B 【イマココから 順序】期	C 【順序】 期	D 【因果】 期	E 【抽象】 期	F 【評価・発展】 期
8						⑤ 年齢枠の 目安
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1						

【図6-4 中3－高校段階の「ことばの力のものさし」〈書く〉・〈読む〉・〈聞く・話す〉】

〈書く〉・〈読む〉と〈聞く・話す〉の「日本語の習得ステップ」が5以上の生徒への全体指導

中3－高校生段階では、様々なジャンルを明確に意識して、適切な表現様式を用いた書く力が発達していきます。そのためには、それぞれのジャンルにあった指導を、書く前と書いた後にしっかり行う必要があります。日本語の読む力、母語の読む力や書く力などを最大限に活用しながら日本語の書く力を伸ばしていきます。



○書く前の指導

この年齢枠の発達の目安は、図6-4⑤（F8）で、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るなど、**自主的・自律的に書く前の準備ができる段階**です。ただ、実際の指導では、ステージのDやEにいる生徒も多いでしょう。図6-4の④（D5－F7）にいる生徒たち、つまり日本語の話す・聞く力を活用できる生徒の場合は、小5－中2段階同様に、ペアやグループでの話し合いやクラス全体でのディスカッションなどを行いながら、アウトラインを作っていく指導から始めましょう。

この段階ではジャンルに対する意識を明確化させることが指導のポイントになってきます。特に、創作的な作品の場合は優れた作品（メンターテキスト：コラム参照）を読み、書き手の工夫などについてクラスで話し合うなどの準備をすることで、書き手としての意識が高められ、より自分らしい〈声〉が明確に打ち出された、深い内容の作品を書くことが期待できます。説明文や意見文の場合は、事前に資料を準備して読んだり、生徒自身が調べたりして書く準備をする必要もあります。こうした書く前の指導では、生徒の母語の力を最大限に活用できるよう工夫することが重要です。ペアワークやグループワークを行う際には、母語の力が強い生徒と日本語の力が強い生徒がお互いの言語資源を相互に活用できるようにペア・グループを組むとよいでしょう。母語を使った協働的な作文の実践例として【実践事例25】などを参照してください。

コラム

メンターテキスト

作文課題に取り組む前の準備として、優れた文章を読む活動はとても効果的です。こうした優れた文章を、「お手本とする人」を意味する「メンター」という用語にちなみ「メンターテキスト」と呼びます。メンターテキストにはどのような特徴があるか、作者・筆者はなぜその表現や文体を選んだのか、クラスでディスカッションをすることで、よりよい表現を主体的に選択していく力を養うことができる、と Dorfman & Cappelli (2017) は指摘しています。

○書いている間の支援

図6-4の④（D5-F7）の生徒たちの中でも、特にステージDにいる生徒は、書くことの経験が少ないままここまで過ごしてきた場合も少なくありません。そうした経験の乏しさから、母語を使っても、まとまりに欠けたり、情報量が少ない文章を書いたりしているような場合は、積極的に声をかけ、書く分量を増やせるように個別の支援をしていきましょう。書くことに対して苦手意識が高く、極端にモチベーションが低い場合は支援に時間がかかりますが、生徒が「書きたい!」と思うような課題を示し、それにつながる活動などを丁寧に準備し、支援をしていくことで、「書けた!」という喜びにつながっていきます。読む力を同時に伸ばすために、読んだ本のあらすじを書いていくブックレポートを継続的につけていく多読プロジェクトや（【実践事例19】参照）、日記を書くこと（【実践事例21】参照）なども効果的です。

日常的な話題について流暢に話せる（〈聞く・話す〉ステップ5）ようになっていても、書く力がステップ4に留まり、表記に多くの誤用が見られるケースがあります。こうした生徒にはPCやタブレットなどのデジタル機器を積極的に活用して作文活動へのハードルを下げることも検討してみましょう。予測変換の機能を使うことで、漢字の読みを獲得したり、表記の誤用を減らすことができます。また、手書きの場合よりも大幅な推敲がやりやすい、というメリットもあります。ただし、デジタル機器を活用した作文指導の場合には、翻訳ソフトやアプリの活用についての方針を先に決めて子どもと共有しておく必要があります。子どもの学びにとって、どのように活用するのが適切か、教師も子どもも、また場合によっては保護者も納得したうえで使用していくのがよいでしょう。

中3年～高校段階の作文課題例と対話による支援の声かけ例

創作的な作品	<p>〇〇さんと同じように多文化多言語の環境に育つ子どもたちがたくさんいる小学校へ行って「先輩のお話」をすることになりました。多文化多言語の子どもたちを勇気づけるため、これまでの人生で、自分を变えたできごとについて書いてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (何も思いつかない場合) 先生や親・友達に言われたことばや、読んだ本、聞いた歌などではあったことはありませんでしたか。 ● 辛かった、悔しかった経験で、でも振り返ってみるとそこから学んだ、というようなことはありませんか。 ● 自分の目標になるような人(先輩、先生、有名人)などはいませんか。 ● 自分にとって大切なことばは母語のまま使ってみてはどうですか。
説明文	<p>〇〇さんの地域で、外国人住民のために行われている支援策について、文化祭の学級展示で発表することになりました。展示を見に来る地域の人たちにわかるように、具体的なデータを示して説明してください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● どのようなサポートがありますか。 ● どんな人がどのくらい利用していますか。 ● ほかにどのようなサポートが必要だと思いますか。 ● どうしてそうしたサポートが必要だと思いますか。
意見文	<p>中学生・高校生を対象にしたディベート大会に参加することになりました。今年のテーマは、「外国籍住民への地方参政権付与の是非」です。日本では、外国籍の住民には参政権がありませんが、日本以外の国では外国籍の住民にも地方選挙における参政権が与えられているところもあります。日本でも外国籍住民に地方参政権を与えるべきか、あなたの意見をのべなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 〇〇さんは外国籍の住民にも地方参政権を与えるべきだと思いますか。 ● その意見を補強するためにどのデータを使いますか。

上記の例のうち、説明文・意見文の例は、実際には調べ学習を前提にしています。状況に合わせて、書く前の準備段階として、調べ学習をしたり、グループで話し合っって論点やデータを図表やチャート(グラフィック・オーガナイザー)を使って整理したり、重要な内容のキーワードをリストしたり、話し合いの内容をクラス全体で共有し、さらに様々な角度から議論したりするなどの活動を数時間にわたって行ってから書くといよいでしょう(【実践事例23】、【実践事例28】などを参照)。

○書いた後の指導

ステージFは自律的に推敲・校正ができる段階ですが、実際の指導では、ジャンル別の推敲ポイントをクラス全体で話し合ったり、それを踏まえて生徒同士で読み合ったりしながら、じっくりと時間をとって推敲するとよいでしょう。

推敲にあたっては、目的に応じて内容がより明確・効果的に伝わるにはどうしたらよいか、内容を効果的に伝えるためには、構成や書き出し、結びをどのように工夫し、どのような表現技法(比喩など)を選ぶべきか考えることが必要になります。また、ジャンル別の観点で言えば、説明文では**収集した情報の真偽を吟味し、論理性を高める工夫**が求められますし、意見文・論説文では**客観的な論拠を示したり、反論への再反論を想定したりしながら多角的・批判的な視点を提示すること**が求められます。また、ナラティブでは、**読み手に訴えかけるための設定、視点、構成・展開などの文学的要素について吟味**する必要があるでしょう。

こうした推敲の段階では、**メンターテキストと比較**することや**生徒同士ペアやグループで話し合う**など、様々な活動が可能です。単なる校正の作業で終わってしまわないように注意しながら、生徒の推敲力を高めるための指導をしていきましょう。

これまで見てきたように、書く力については、書かれた作文だけではなく、書くプロセス全体を通して子どもの作文の様子を常に評価しながらその評価に基づいて支援を調整していきます。つまり、評価のために作文を書かせるのではなく、書く力を指導する中で評価を実践し、その実践に基づいた指導を行っていくのです。

6.6 自律的に書ける子どものための作文評価

多文化多言語の子どものうち、自律して書ける子どもに対しては評価のために作文を書かせることもあります。例えば、高校の受け入れ段階のクラス分けなどの目的で使用する場合があります。こうした場合、母語と日本語での「二言語作文」での評価が非常に有益です。これは、母語と日本語、ふたつの言語で同一テーマの作文を書くものです。二言語作文を書くことで、その生徒の包括的なことばの力が母語・日本語のどちらでより強いのか知ることができます。多文化多言語の子どもの学びにおいては、強い方のことばの力を活用することが不可欠です。**母語での書く力が高い場合は、その力を基盤として日本語での書く力の伸びを支えることが可能**です。母語支援員や保護者などの助けを得たり、AI翻訳などを教員が活用したりすることで母語での作文の内容を読みとり、包括的なことばの力を把握することが重要です。

6.7 多文化多言語の子どもにとって〈書く〉ということ

「ことばの力のものさし」の実践ガイドを締めくくる第6章では、多文化多言語の子どもの書く力の指導と評価についてみてきました。最後に、そもそもなぜ、多文化多言語の子どもの教育において書くことが大切なのか、考えてみたいと思います。

書くという領域は、ことばの教育の中でも一番あとまわしになりがちな領域です。母語話者にとってもとくかく難しいイメージがあり、ことばの習得に格闘している多文化多言語の子どもには作文を書くことはハードルが高すぎる、と考えている人も少なくないでしょう。

しかし、多文化多言語の子どもにこそ、書く力をつけるための支援が重要です。それは、書くという行為が、自分自身の〈声〉を表現する手段であるからです。ことばはアイデンティティの基盤であり、自分の思いを伝える手段です。人は、自分を表現する〈声〉を通じて、自分という存在を形づくっているということもできるでしょう。

そうした〈声〉を表現するための作文教育に向かう時、重要なポイントがふたつあります。ひとつは、作文の課題についてです。多文化多言語の子どもが「書きたい!」と心から願い、書き終わった時に「書けた! 読んで!」と思えるような課題を設定しましょう。

コラムで紹介した「アイデンティティ・テキスト」の実践は、こうした子どもの作文教育の中で特に有名なものです。第5章でも、「わたしの物語」をつくった【実践事例20】や、ラップというジャンルの詩の創作を通じて生徒たちの「ヴォイス（声）」の表現に正面から取り組んだ【実践事例27】などが紹介されていますので、是非参照してください。

また、母国・母文化につながる作文課題や多文化多言語のアイデンティティを肯定的に捉えられる課題なども意識的に取り入れていくとよいでしょう。紙面の関係で詳細は省略しますが、【実践事例2】、【実践事例4】、【実践事例8】、【実践事例14】、【実践事例20】、【実践事例22】、【実践事例24】など、優れた実践が多数掲載されていますのでご覧ください。

多文化多言語の子どもの書く力の指導において、もうひとつとても大切なのが、子どもが心を込めて作り上げた作品の発表にふさわしい場を準備することです。

プロセス・アプローチについてのコラムでも説明したように、できあがった作品については、クラスメートの前で発表したり、文集を作ったり、学校のお便りやホームページに掲載したりするなど、様々な形で発信する場を設けましょう。教師・支援者が評価することだけが作文の目的ではないこと、作文には様々な書き手の役割、読み手、書くフォーマットがあることを子どもが理解して書くことはとても大切です。

この章で詳しく見てきたように、多文化多言語の子どもの書く力の指導は、使えることばにも制限がある場合が少なくないために、指導する側の難しさは際立っていると言えるでしょう。書く力は、聞く・話す力と異なり、自然に習得するものではなく、意識的な学習の場面で多くの支援を得ながら伸ばしていく力です。多文化多言語の子どもを取り巻く環境が一層複雑化する中で、子どもたち一人一人にどう適切な支援をしていくかが問われています。

書くことは、人間にとって最も重要な表現力の一つです。書くことによって自分の〈声〉を表現すること、その喜びは、多文化多言語の子どもを含むすべての子どもたちが実感すべきものです。自分らしいことばを自分で選び、まわりの人とつながり、学びを深めていく経験を多文化多言語の子どもに届けるために、私たちみんなで知恵を絞っていきましょう。そうした教育実践の指針となる評価のために、この「ことばの力のものさし」を活用してください。