

第2章

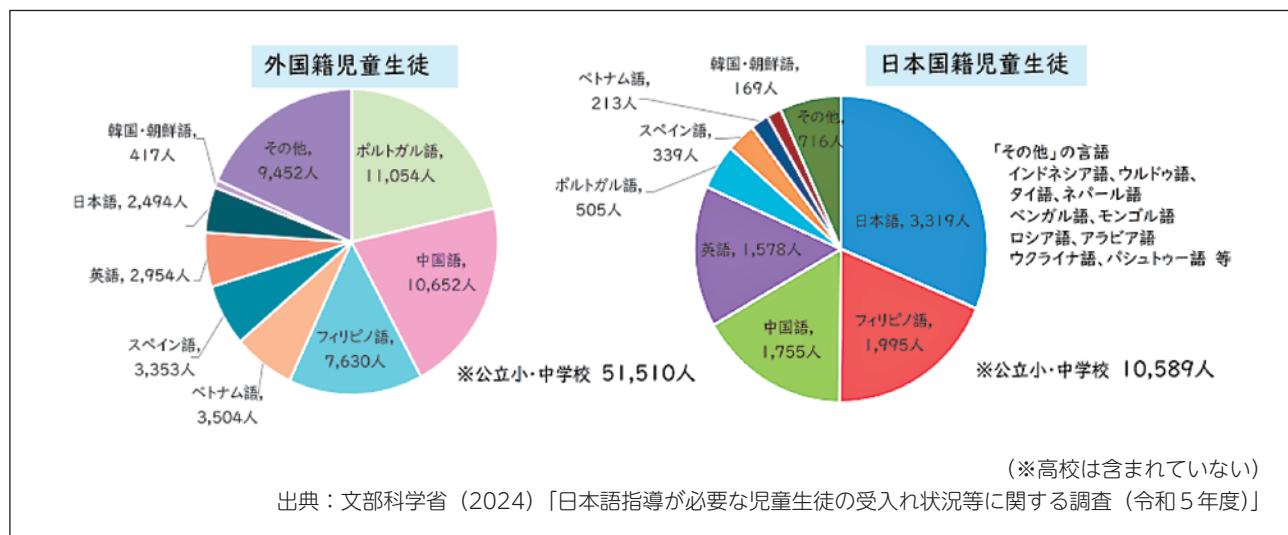
多文化多言語の子どもの多様性とことばの力の評価

多文化多言語の子どもは、現年齢に加え、来日した時の年齢、日本に住んでいる期間、母文化・母語の違いなど、多様な背景を持っています。「ことばの力のものさし」は、こうした子ども一人ひとりのことばの力を捉え、支援につなげるために設計された評価の枠組みです。

本章では、評価の対象となる子どもたちの実態を理解するために、まずこの子どもたちを取り巻く環境を整理し、ことばの力を具体的に捉えます。その上で、従来の評価方法が抱えてきた課題を振り返り、「ことばの力のものさし」がどのような背景で開発されたかを説明します。

2.1 多文化多言語の子どもたちを取り巻く環境

近年、日本に在留する外国人の増加に伴い、日本の学校に通う多文化多言語の子どもの数も急増しています。文部科学省が令和5年度に実施した調査では、公立学校に在籍する外国籍の子どもは約13万人、「日本語指導が必要な児童生徒」も約6.9万人と右肩上がりの状況が続いている。家庭内で使用される言語は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語といった主要な言語以外にも数多くあり、子どもたちの文化的・言語的背景は非常に多様です。



【図2-1 日本語指導が必要な児童生徒の言語別人数】

コラム

日本語指導が必要な児童生徒の進学状況（文部科学省、2024）

公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数は129,449名に増加し、「日本語指導が必要な児童生徒」も69,123人と、この10年間で1.9倍になりました。そして、日本語指導が必要な中学生等の高等学校等への進学率は90.3%と、全中学生等の進学率99.0%と比較して約9%も低く、日本語指導が必要な高校生等の大学等への進学率も46.6%と、全高校生等75.0%と比較して約28%もの開きがあるなど、日本語の力が十分でないことが進路選択に影響を及ぼしています。

この「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」（文部科学省, 2024）と定義されていますが、この日本語の習得状況には、家庭環境や学校環境、住んでいる国やコミュニティの社会的・文化的環境が大きく関係する点に注意が必要です。この中には、外国籍の子どもだけでなく、国際結婚家庭で育つ日本国籍の子どもや、帰国生徒も含まれます。さらに、住んでいる地域が外国人が多く暮らす「集住地域」か比較的少ない「散在地域」かによっても、教育環境や支援の状況が大きく異なり、これが子ども一人ひとりの学びに直接影響を及ぼしているのです。

子どものことばの発達・習得と環境との関係は、日本語を母語とする子どもにも共通する点です。しかし、多文化多言語の子どもは、家庭と学校・社会で使われる言語や背景とする文化が異なることで、さらに大きな影響を受けます。そのため、多文化多言語の子どもの教育を考える上で、こういった環境要因をふまえた実態を把握し、子どもの学びを支えるための評価の枠組みや支援の仕組みを整えることが必要です。

2.2 多文化多言語の子どものことばの力の実態

環境からの影響の中でも、特に、「何歳で来日したか」（来日年齢）と、「日本にどのくらい住んでいるか」（滞日期間）の2点は、年齢と合わせて、多文化多言語の子どものことばの発達と習得を考える上で重要なポイントです。そこで、ここでは、来日年齢と滞日期間にそってことばの力の特徴を見ていきます。

○日本生まれや幼少期に来日したケース

日本生まれや幼少期に来日した多文化多言語の子どもは、保育園や幼稚園での日々の生活や友達との遊びを通じて、身近な場面での日本語の聞く力や話す力を、自然に身につけることが多いです。これを、自然習得と言います。小学校低学年のうちは、まだ、発音や文法の正確さが十分でないこともありますが、中学年くらいになると、日本語を母語とする子ども同様に流暢に話せるようになることが一般的です。ただし、読む力や書く力については、個人の要因や、学校や家庭などの環境が大きく影響し、習得が十分に進まないこともあります。日本生まれの小学3年生の中には、小学1年生前半レベルの読み物が十分に読めなかつたり、ひと言感想を書くのがやっとの子どももたくさんいます。このように、読む力や書く力の獲得の段階でつまづいたり、遅れてしまうと、支援がない状態で教科学習に参加することが難しくなってしまいます。このような状況が小中学校の間だけでなく、高校になっても続き、学習に困難を抱える子どもも少なくありません。



コラム

バイリンガルの子どもの言語力：その3つの側面

カミンズ（2001）はバイリンガルの子どもたちの言語力を会話の流暢さ（CF）、弁別的言語能力（DLS）、教科学習言語能力（ALP）の3つの側面でとらえることを提唱しています。会話の流暢さと教科学習言語能力はカミンズの初期の理論ではBICSとCALPとされていたものです。会話の流暢さは多くの場合2年から4年で獲得できますが、教科学習言語能力、とりわけ読み書きに関わる力が学年相応に発達するまでには5年から7年、時には10年程度かかるとされています。つまり、普段の生活では困らないほど話せるようになっている子どもでも、教科の学びの場面では継続してきめ細やかな支援が必要なのです。弁別的言語能力とは、音韻意識や、文字の習得、基本文型の習得など、ルール化が簡単でドリル的な練習で身に着けやすいものを指しますが、これは教科学習言語能力とは異なる言語の側面です。多文化多言語の子どもの指導においては、ドリル的な練習に終始するのではなく、どのように教科学習言語能力の獲得を支えていくか、と言う点が何よりも重要です。

一方で、母語の状況はさらに複雑です。幼少期に家族との間で母語を使っていたとしても、学校生活が始まると日本語の力の方が徐々に強くなり、家庭内でも母語の使用頻度が減少します。その結果、母語で聞く力だけが維持される場合や、話せたとしても身近な話題に限定される場合が多くみられます。また、母語で読む力や書く力を伸ばすには、子ども自身の相当な努力や家庭・地域の支援が必要ですが、多くの子どもにとって、学校で母語での学習がない中で、それを達成するのは困難なことです。子ども自身が、どのことばも十分に使えないように感じることは、その子どもの成長や自己肯定感にマイナスの影響を与える恐れがあります。そのため、子どもの強みや可能性に目を向け、自分に自信がもてるよう、周囲が温かく支援を続けることが重要です。

○小学校低学年から中学年で来日したケース

小学校低学年から中学年（6歳から9歳くらい）で来日する子どもは、母語の基礎的な力がある場合が多く、簡単な文章を読んだり書いたりできることもあります。しかし、依然として、日本語の習得と母語の保持が同時に課題となる時期です。この年齢の子どもも、友だちとの関わりや学校生活を通じて、耳から聞いたことばを自然習得する力が強く、学校で適切な支援があって、子ども自身が学校生活を楽しく送ることができれば、日本語の聞く・話す力を比較的早い段階で身につけます。ただ、文法などのルールを体系的に理解して学ぶことは、まだ難しい場合も少なくありません。また、授業で学習するさまざまな概念とそれを表現することば、そして読む力や書く力の習得には、さらに時間と支援が必要となります。

一方で、母語については、来日前に家庭や学校で日常的に使われていたとしても、来日後に継続して学習を行わないと、さらに伸ばすことは難しく、あっという間に忘れてしまったり、日常的な場面での聞く・話す力の保持にとどまることが多いです。その結果、日本語と母語のどちらの言語でも、教科学習に必要な新しい概念を十分に獲得できず、授業への参加が難しくなるケースが見られます。

さらに、来日前に、家庭内で使われていた言語と学校で使われていた言語が異なる場合、読む力や書く力の習得がどの言語でもほとんど



コラム

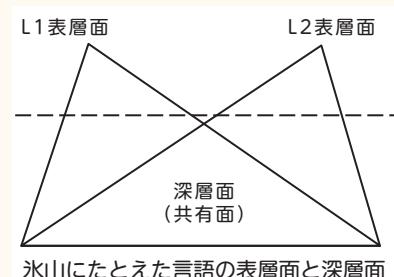
カミンズの二言語相互依存説

カミンズ（1981）は、バイリンガルの母語（L1）と第二言語（L2）の力は表面的には別々に見えても、深い部分では共通する基盤（共有面）があると考えました。このことを視覚的に表現したのが「氷山モデル」（図1）です。水面下の基盤が大きい方が安定する氷山と同様に、バイリンガルの言語能力も、二言語を共に支えるその基盤が強いほど、全体が安定するのです。L1もL2も、共通の基盤によって支えられているため、どちらかの言語で学んだことは、もう一方の言語に移行（転移）させることができます。

二言語で共有されるものについてカミンズ（2005）は以下の5点を挙げています。

- ① 概念知識（例：光合成）
- ② メタ認知・メタ言語ストラテジー（例：語彙習得のストラテジー）
- ③ コミュニケーションスタイル（例：ジェスチャーの使用）
- ④ 特定の言語知識（例：同根語）
- ⑤ 音韻意識（語が音素によって構成されていることについての理解）

カミンズはバイリンガル教育ではこの転移を積極的に活用するべきだと提案し、2つの言語を完全に分離するような教育を鋭く批判しました。「母語の力をなかったことにしない」という教師のスタンスが、多文化多言語の子どもの教育には欠かせません。



氷山にたとえた言語の表層面と深層面
カミンズ・中島（2001）p. 33より作成

進んでいないことがあります。このような子どもは、前述の課題が一層顕著になる傾向があります。そのため、子どもの日本語と母語の両方の力を把握することが必要不可欠です。そして、母語と日本語は全く異なる言語にみえても、共有部分があり、母語の力を伸ばしていくことが日本語の習得にもプラスになるのです。

○小学校高学年から中学前半くらいで来日したケース

小学校高学年から中学前半くらい（9歳から13歳くらい）で来日した場合、来日前の国での学習状況が大きく影響します。母語、もしくは来日前の学校で使用されていた言語で、読む力と書く力を十分に獲得し、学習にも意欲的に取り組んでいた子どもは、すでに身につけた教科学習で学ぶ概念や知識と、母語の力を日本語での学習にも活用することができます。また、この年齢では、言語を体系的に捉える力が発達してくるため、日本語の文法や文型などを系統立てて学ぶことが可能となります。場合によっては、聞く・話す力よりも先に、読む力や書く力が伸びることもあります。しかし、新しい言語環境で生活し、学習しなければならない状況は、多くの子どもにとって大きな負担となります。教科学習の内容も日本語も、低学年と比較すると格段に難しくなるため、支援なしで教科学習に参加できるようになるまでには長い期間を要します。特に、高校受験を控える子どもにとっては、十分な支援が得られない場合、日本語の習得が進まず、学習全般に影響を及ぼし、進路選択にも大きな課題を抱える可能性があります。

さらに、ことばの壁により、クラスメートとのコミュニケーションが取りづらくなり、孤立感を抱えることもあります。学校生活に馴染めない場合、学習に集中することが難しくなるだけでなく、来日前に自信を持って活躍していた自分の姿と現在の状況を比較して、自己肯定感を喪失してしまうケースも少なくありません。そのため、安心して学べる環境と、継続した温かい支援が欠かせません。

また、来日前の国で学習が十分に進んでいなかった子どもの場合、日本語の習得にはさらに時間がかかる可能性が高く、特別なサポートが求められます。特に、その国の社会情勢等により、安心して学習できる機会が得られなかったケースもありますので、そういった背景も含めた個別の状況把握が重要となります。

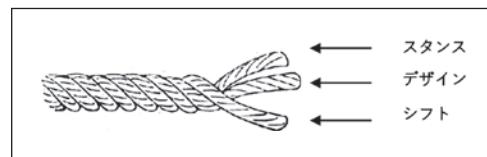


コラム

トランスランゲージング教育論

「〇〇語ができないかわいそうな子」とレッテルを貼ることで学びから遠ざけてしまうのではなく、こうした子どもたちの全てのことばの力に光をあて、その学びを支えるための教育論として、トランスランゲージングという概念があります。これは、Baker (2001) やGarcía (2009) 及びGarcía and Li Wei (2014) などによって形づくられてきました。この教育論では、子どものことばの力を、まるごと「資源」として尊重する教師の態度（スタンス）が基盤となります。さらに、「全てのことばの力に光をあてる」ためには、ことばの使用についての意図的かつ戦略的な計画（デザイン）が重要になります。一人ひとりの子どものさまざまな言語資源について把握し、クラス全体としての学びを深めていくためにどの子どものどのような言語資源をどのタイミングで活用し、どのような言語指導上の学習目標を立てるのか見極めていくことが求められます。スタンス、デザインに加えて、授業内の臨機応変な対応（シフト）の3つが、TL教育論を形づくる三本の綱である、とガルシアら（2024）は説明しています。

トランスランゲージング教育論の綱 [strands]



（ガルシア・ジョンソン・セルツァー 2024, p. 91）

○中学校後半から高校入学で来日したケース

中学校後半（14歳以降）で来日した生徒や、来日直後に直接高校に入学してくる生徒の場合、母語が比較的しっかりと確立されていることが多く、母語を活用した学びが可能です。この点については、小学校高学年から中学校前半で来日したケースと共通しています。一方で、日本語習得のプロセスは、成人の第二言語習得に近い傾向を示します。つまり、年齢の低い子どもと比較して、聞く・話す力を自然習得する機会が限られますが、言語を体系的かつ分析的に捉える力が発達しているため、短期間で効率的に学ぶことが可能です。

しかし、成人の第二言語習得とも異なり、この時期の生徒に特有の背景が存在します。それは、この時期が進路選択を視野に入れる重要なタイミングであることです。限られた期間の中で日本語の力を向上させると同時に、日本語を母語とする生徒と同じカリキュラムに基づいて教科学習を進め、かつ人生の岐路とも言える高校卒業後の進路を選択しなければなりません。その負担は非常に大きなものです。

また、ことばの壁が原因で、同年代の日本語を母語とするクラスメートと比較して「自分だけが遅れている」と感じやすい状況に置かれることもあります。このような焦りや劣等感は、孤立感や自己肯定感の低下を引き起こし、学習意欲を喪失する要因となる場合があります。

これらの生徒のことばの力を評価する際には、日本語と母語の力を両方考慮することが不可欠です。たとえ母語の力が十分でない場合でも、日本語の力より、はるかにしっかりした基盤を持っていることが多いため、その力を最大限に活かしながら、日本語習得と教科学習を並行して支援することが求められます。



コラム

言語総合パフォーマンス (GLP) と言語固有パフォーマンス (LSP)

ガルシア・ジョンソン・セルツァー（2024）では多文化多言語の子どものことばの力を言語総合パフォーマンス (GLP) と言語固有パフォーマンス (LSP) の二つに区別しています。GLPとは、多文化多言語の子どもが、教科学習（データに基づいて論理的な説明をしたり、仮説を立てて検証したりするなど）の場面で自分の言語資源をすべて総動員して達成できる言語のパフォーマンス（言語行動）です。これに対してLSPとは、それぞれの言語に特有のパフォーマンス（言語行動）です。正確に、難しい表現や文法を使う力、といってもいいかもしれません。

GLPとLSPを区別することで、子どものことばの力の全体像が見えてきます。LSPだけを見ていると、教師の意識は日本語で「できないこと」に向かいがちですが、母語の力の方が高い子どもの場合は母語を活用して考えた方が、より深い学びにつながります。「日本の学校なのだから日本語を使いなさい」と制限をかけることはこうした子どもの言語資源を使わせず、その結果、学びの機会を奪うことにもつながります。子どもの学びを途切れさせず、しかも日本語力も同時に伸ばしていくためには、教師の側が子どものGLPとLSPを正しく見極め、適切な目標を設定し、子どもが持つ言語資源すべてを使う授業実践をデザインする必要があるのです。

2.3 「ことばの力のものさし」の開発の背景

こういった多文化多言語の子どもの日本語と母語の関係と、〈聞く・話す〉〈読む〉〈書く〉の4技能の関わり合いについて、多角的かつ包括的に捉えるための体系的な「評価の枠組み」は、これまで示されていませんでした。

国内外で多様化する日本語学習者が適切な日本語教育を継続的に受けられるようにする目的で作られた「日本語教育の参考枠」（文化審議会国語分科会, 2021）があります。日本語教育の参考枠は、言語能力記述文により日本語の熟達度を6つのレベルで示しています。しかし、子どもの発達段階やコミュニケーションニーズに関連付けられない言語能力記述文が多く含まれることから、日本語教育の参考枠だけで、日本語が認知的な発達を支えることばになる多文化多言語の子どものための評価や指導の指針を十分に提示できるものではありません。「日本語教育の参考枠報告」（文化審議会国語分科会, 2021）にも、子どもに対しては、「発達に応じた言語能力記述文が必要」（p. 16）と明記されています。

また、小中学校では、これまで、「外国人児童生徒のためのJLS対話型アセスメントDLA」（以下DLA, 文部科学省2014）が活用されてきました。しかし、DLAは日本語の力の一部を評価するための個別のツールであり、体系的な「評価の枠組み」ではありませんでした。DLAには日本語の力を在籍学級への参加との関係で示す「JSL評価参考枠」が示されていましたが、これは、年齢に伴うことばの発達を捉える設計ではありませんでした。そのため、小学1年生から中学3年生までが同じ基準で評価され、子どもの実態を的確に捉えることが難しい状況でした。これに加え、DLAは、小中学生のみが対象で、高校生を対象とした活用は想定されていませんでした。

このような状況をふまえ、「ことばの力のものさし」の設計が進められました。「ことばの力のものさし」は、東京外国语大学が文部科学省の委託を受けて実施した「日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業」（2023年度～2024年度）と、その前年度に行われた「高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業」（2022年度）により、開発されたものです。

また、「ことばの力のものさし」に記載されていることばの力の記述文（Can-doリスト）は、科学研究費助成事業「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考枠の構築」の成果として作成された「年齢枠別の言語能力記述文（試案）」を基に構築されています。

本委託事業では、言語能力記述文（試案）について、多相ラッシュモデルによる共通尺度化（測定項目を統計的に分析し、共通の尺度に配置する量的研究）を行うとともに、全国各地の学校や地域団体で「ことばの力のものさし」を用いた評価と教育実践（質的研究）を実施し、その妥当性を検証しました。調査研究の詳細については、東京外国语大学（2025）「2023～2024（令和5～6）年度文部科学省委託日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業報告書」をご参照ください。なお、今回の「ことばの力のものさし」の開発に伴い、DLAも大きく変更されています。「JSL評価参考枠」が廃止され、DLAを通して観察された子どものことばの力を「ことばの力のものさし」に照らして評価することになっています。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対話型アセスメントDLA」（文部科学省 2025）をご参照ください。