

第4章

「ことばの力のものさし」を活用した評価から指導・支援へ

さて、ここからは、「ことばの力のものさし」を実際にどのように活用するのかを、子どもの受入れから指導・支援までの流れに沿って解説していきます。

4.1 受入れ時の状況把握

第2章で述べたように、多文化多言語の子どもに適切な教育を提供するためには、年齢や来日年齢、滞日期間に加え、さまざまな要因を多角的かつ包括的に把握することが大切です。具体的には、子ども自身の性格や知識、学力、母語の力といった個人的な要因、家庭での言語選択を含む養育環境、来日前と現在の家庭や学校での学習環境、さらに学校や地域コミュニティにおける、文化的・言語的に多様な人々の受入れ状況などが挙げられます。文部科学省（2019）『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』（p. 25）には、把握すべき事項として次の8項目が示されています。

1. 来日年齢と滞日期間
 2. 背景の言語文化（特に、漢字圏かどうかなど）
 3. 発達段階（年齢）
 4. 来日前の教科学習経験（国・地域によって学校のカリキュラムは異なる）
 5. 基礎的学力（既習の教科内容についてどの程度理解力、知識があるのか）
 6. 日本語の力（「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」等による測定）
 7. 在籍している学級での学習参加の状況（一斉指導における理解の度合い、参加の様子は、取り出して1対1で指導している状況とは異なる）
 8. 家庭の学習環境（家庭内の言語使用状況、保護者の言語能力、教科学習へのサポートの可能性）
- （＊6.のDLAの名称を、改訂版DLAの名称に修正）

こうした状況を包括的に把握しつつ、子どものことばの力を詳細に捉えることが重要です。そして、子どもが安心して学校生活を送り、学びを深められるように、この詳細な情報をもとに受け入れ態勢の整備やカリキュラム設定のための基礎作りが求められます。この際、「ことばの力のものさし」を活用して、子どものことばの現在の力を確認することができます。

以下に、小中学校、高等学校別の受入れ時における「ことばの力のものさし」の活用方法について、フローチャートを示しながら説明します。

コラム

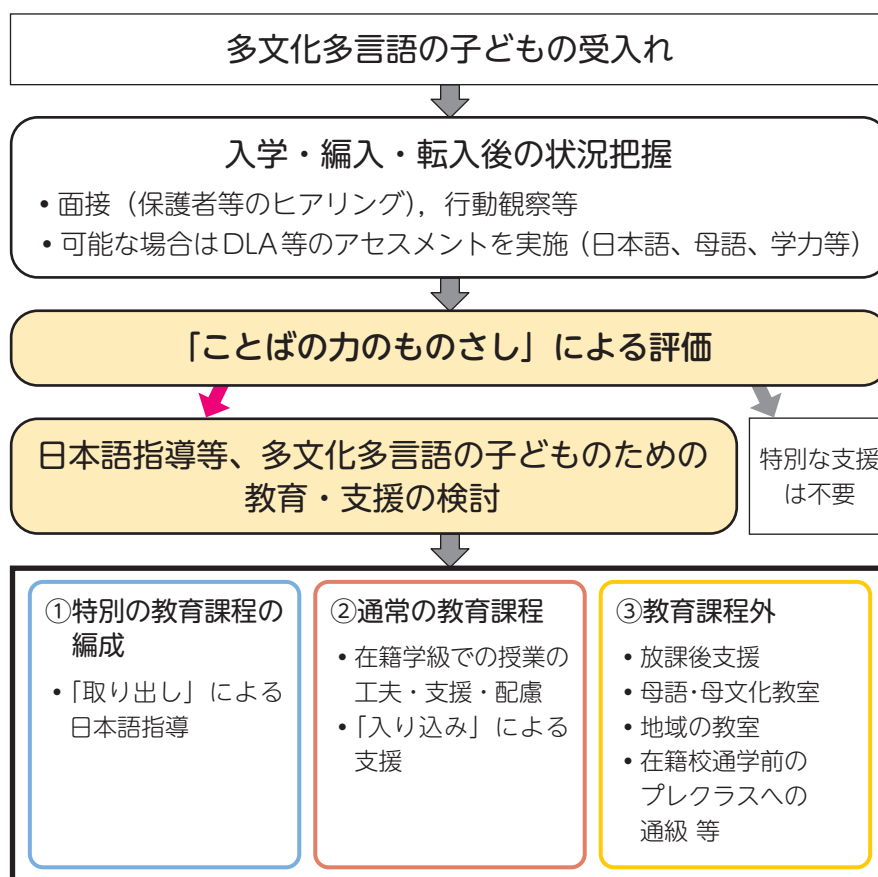
「指導と評価の一体化」に向けて

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つに大別されます。1つ目の「診断的評価」は、学習に先立って、子どもが「何を知っているのか/知らないのか」、「何ができるのか/できないのか」を明らかにするものです。2つ目の「形成的評価」は、学習の過程で子どもの状況を把握し、それに応じてフィードバックを与えることで学習意欲を高めるとともに、指導の方法や内容を調整するための評価です。これは、「学習を支える評価」として近年注目されています。3つ目の「総括的評価」は、学習の終了時に、子どもの学習目標の達成度を測る評価です。

これら3つの評価は、相互に補完し合いながら、カリキュラムの運営を支える役割を担っています。評価を通じて得られる情報は、子どもの学びの状況を把握するための基盤となるだけでなく、指導内容や指導方法の修正と調整、指導体制の見直し、さらには教育効果の検証といった場面でも重要な役割を果たします。したがって、評価は、指導の質を高めるための重要な鍵であり、「指導と評価の一体化」の実現が求められます。

● 小中学校での受入れと状況把握

【図4-1 小中学校での受入れのフローチャート】



子どもが新しい環境に入る際には、まず保護者との面接や子どもの行動観察を通じて、家庭環境や言語の使用状況、学力などの基本情報を収集します。

日本語の力と母語の力、学力（ことばの力に頼らない計算問題など）を把握するためのアセスメントが可能であれば、必要と状況に応じて実施します。ただし、子どもの負担になることが明らかなテスト（例えば、まだ文字を読んだり、書いたりできない子どもに対しての筆記テスト）などを課すことは控えましょう。

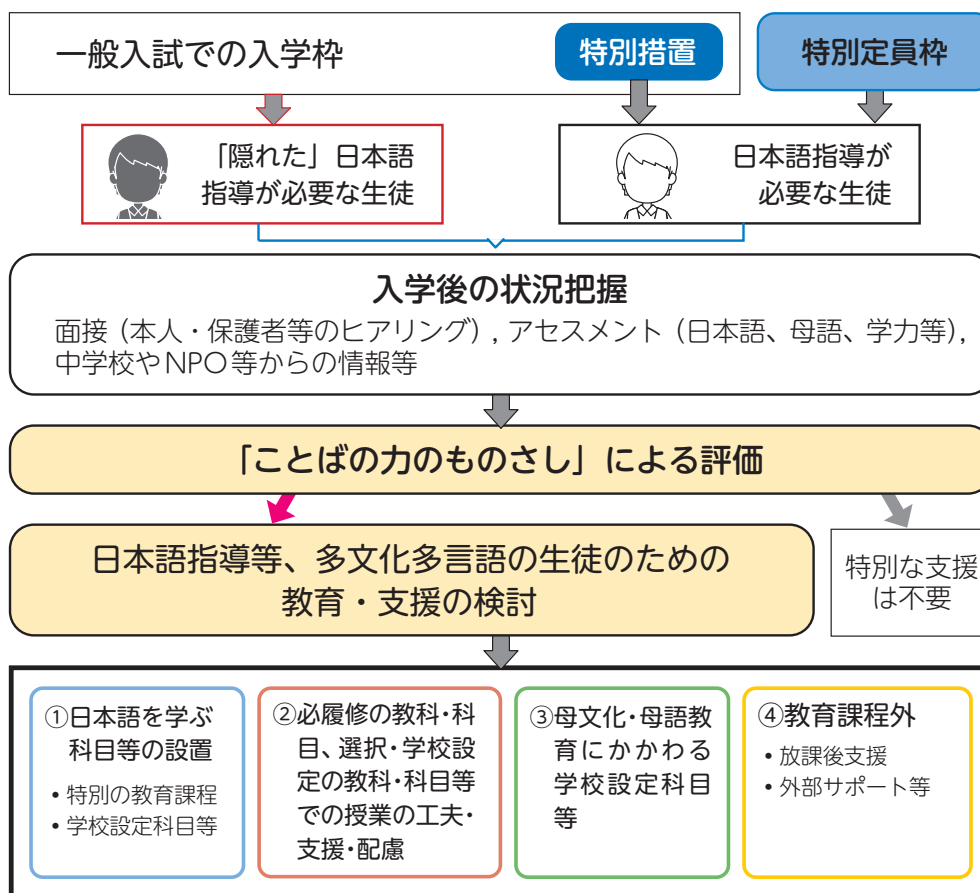
繰り返し述べてきた通り、年齢の低い子どもの場合は、聞く・話す力が先に発達します。子どもの最大限のことばの力を把握するには、DLAなどの対話型のアセスメントが有効です。来日直後や滞日期間が短い子どもに対しては、可能な限り、DLAの多言語版を活用するなどして、高いほうの言語で最大限にできることを確かめられるとよいでしょう。

その後、「ことばの力のものさし」を用いて、日本語と母語の両方の力を含む多角的な視点から評価します。そして、日本語と母語のうち、より高いほうの力を特定するとともに、聞く・話す力、読む力、書く力の技能の中で最も高い力を見極め、その結果を基に「包括的なことばの発達ステージ」の最大限の力を把握します。さらに、「日本語の習得ステップ」で日本語の習得段階を確認し、ステージ×ステップのマトリックス図（p. 27 図3-1参照）を使って、現在の力を可視化します。

年齢枠の目安と現在の力との位置関係を確認した上で、学習・指導計画の中で目標とする「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の位置を決めます。日本語指導のための特別の教育課程の設置や在籍学級での授業の工夫、支援、配慮、放課後等の支援など、多文化多言語の子どもに適した教育・支援方法を検討します。

● 高等学校での受入れと状況把握

【図4-2 高等学校での受入れのフローチャート】



高校で多文化多言語の生徒を受け入れる際には、小中学校と比べていくつかの重要な違いがあります。その一つが入学選抜です。多文化多言語の生徒が公立高校等に入学する際には、一般入試での入学枠に加え、地方自治体によっては、日本語の力に配慮した特別措置や特別定員枠を活用できるという選択肢があります。こうした仕組みを利用した生徒は、入学時点で日本語指導が必要であることが把握できます。一方で、一般入試で入学した生徒の中にも、日本語指導が必要なケースが増えています。入学後のできるだけ早い段階で、このような「隠れた」日本語指導が必要な生徒の背景やニーズを把握することは、その後の支援を円滑に進めていく上で非常に重要です。

この状況把握において、中学校や地域のNPOと連携して情報収集を行いつつ、支援が必要となりそうな生徒に対して、面接（本人・保護者等）やアセスメント（日本語、母語、学力等）を実施するなどの方法が考えられます。高校生の場合、年齢の低い子どもと異なり、日本語、母語のいずれかでコミュニケーション

コラム

高校入試の特別措置と特別枠

ここで言及している高校入試の一般入試での入学枠における特別措置とは、一般入試での選考において、日本語の力への配慮が必要な生徒に対して、出題文の漢字にルビを振る、辞書の持ち込みを許可する、学力検査時間を延長する、外国語による回答を許可するなどの配慮を行うことです。一方で、特別定員枠とは、入試の際に別の枠での定員を設け、選考も別に行うことです。例えば、学力検査を作文と面接のみで実施するなど、生徒の背景を考慮した選考方法がとられます。これらの実施の有無は自治体によって異なることから、文部科学省（2020）の「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」においても、公立高等学校入学選抜における外国人生徒を対象とした取組が推進されているところです。

が取れる可能性が高く、アセスメントも比較的实施しやすいでしょう。高校生の多くは、どちらかの言語で既に書く力を獲得しているため、日本語と母語で同じテーマの作文課題を課すことも有益です。二つの作文の比較から日本語と母語の力の関係の一部を明らかにすることができます。ただし、それでも書くことに抵抗を感じる生徒もいるため、取り組みやすいテーマを幾つか用意して生徒に選ばせたり、弱いほうの言語では書くかどうかの選択を生徒に委ねるなど、無理のない形で進める配慮が必要です。また、書く前や書いている最中に対話による支援を行うことで、負担を軽減しつつ力を引き出すことができます。作文だけでは力を十分に把握できない場合には、DLA等を活用した対話による読む力のアセスメントが有効です。数学などのことばに依存しない課題を併用することで、生徒の全体的な学力を補完的に把握することも可能です。一方で、文法や語彙、読解力等を問うペーパーテストは、日本語の知識や技能の一部を測定することは可能ですが、「包括的なことばの発達ステージ」を把握するには限界があります。また、これらのテストでは課題に取り組む過程を評価できないため、他のアセスメントとの併用が望まれます。

これらのアセスメントの結果を、小中学校での受入れ時と同様に、「ことばの力のものさし」に照らして、生徒のことばの現在の力を把握し、教育・支援の検討に役立てます。

高校では、課程（全日制、定時制、単位制）や学科（普通科か総合学科など）によって、教科や科目の設定に幅がありますが、生徒が適切な支援を受けながら、日本語の力に関係なく公正な学びの機会を得られるような取り組みが求められます。高校での受入れ後の指導・支援の詳細については、東京学芸大学（2022）「文部科学省委託 高等学校における日本語指導体制整備事業」の『高等学校における外国人生徒等の受入の手引』および『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』をご参照ください。

4.2 学習・指導計画の立案・見直しのための評価

特別の教育課程や、高校での学校設定科目等での日本語指導を効果的に進めるには、子ども一人ひとりの学びを正確に把握し、それに基づいて計画を立て、必要に応じて見直していくことが重要です。そのためには、評価を通じて子どものことばの力を多角的に捉え、学習・指導に反映させることが求められます。

● 日常の観察とポートフォリオの活用

授業の中では、日常的な観察を通じて、子どものことばの力を捉える機会が多くあります。対話や発表、読解・作文活動を通じてことばの使用の様子を観察することができます。また、子どもが一定期間にわたって取り組んだ学習の過程や成果を記録したポートフォリオを活用すれば、成長過程を継続的に追跡することが可能です。

「ことばの力のものさし」に記載されている記述文は、単元計画や授業計画を立てる際の目標設定の指針となります。これにより、子どもの状況に応じて重点を置くべき技能や学習活動を明確にし、指導内容や教師の発問などを調整することが可能となります。具体的な活用例については、第5章の実践記録集を参照してください。

ポートフォリオに保存するものの例 (個人・グループ活動の記録)

【低中学年の例】

- ・絵日記や出来事作文
- ・読書記録
- ・本紹介のブックカードやあらすじ日記
- ・植物の観察記録
- ・短い創作絵本や劇の台本
- ・インタビューを通じてまとめた紹介文
- ・授業でのひと言感想

【中高学年以上の例】

- ・調べ学習を基にしたレポート
- ・日本語と母語で書いたテーマ作文
- ・スピーチ原稿やプレゼンテーション資料
- ・ディスカッションやディベートの準備資料
- ・プロジェクトの成果物（ポスター、ビデオ作品など）
- ・授業での活動記録や振り返りシート
- ・自己評価の記録
- ・授業中の小テストやミニクイズ

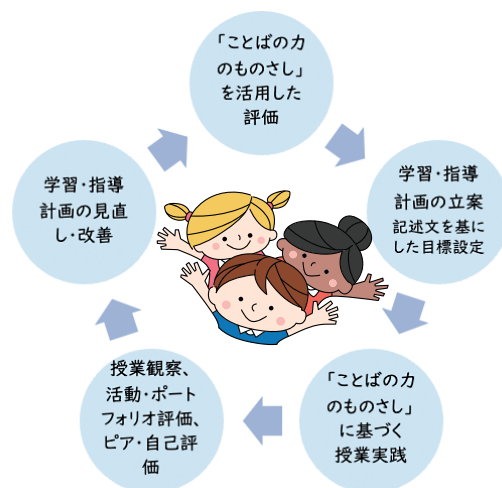
● 自己評価やピア評価の活用

また、教師や支援者による評価だけでなく、自己評価や子ども同士のピア評価を授業に取り入れることで、子どもたちが自分の学びを振り返り、互いに学び合う場を提供できます。これにより、子どもの主体的な学びの姿勢が育まれるだけでなく、より具体的にことばの力を把握することにもつながります。

● 指導と評価のサイクル

これらの評価で得られた情報をもとに、学習・指導内容を改善し、その効果を次の評価を通じて再び検証します。このように、「ことばの力のものさし」を活用した評価→記述文を基にした目標設定と学習・指導計画の立案→「ことばの力のものさし」に基づく授業実践→授業評価→学習・指導計画の見直しと改善といった「指導と評価のサイクル」を繰り返すことで、指導の質を高め、子ども一人ひとりの学びを確実に支えることが可能となります。

【図4-3 指導と評価のサイクル】



● 学期末や年度末の振り返り評価

さらに、長期的な視点では、学期末や年度末に振り返り評価を実施します。この際、授業でのポートフォリオや発表、作文などのパフォーマンス評価に加え、DLAなどのアセスメントや必要に応じた筆記テストを活用します。それらの結果を「ことばの力のものさし」に基づいて分析することで、学習全体を振り返り、カリキュラムの有効性や子どもの成長を多角的に検証することができます。DLAの実施のタイミングや間隔については、DLAの冊子でご確認ください。

なお、高校では、進学や就職の際に日本語の力を証明する手段として、日本語能力試験（JLPT）が広く活用されていることから、その対策に力を入れる取り組みが多く見られます。JLPTは標準化されたテストであり、生徒の日本語の知識や読解力、聴解力を測定する上で有効な指標となります。しかし、これは話す力や書く力を評価するものではなく、また、高校生が学校生活や教科学習で必要とする実践的な日本語の力を測定するには必ずしも適していません。そのため、JLPT対策を行う際にも、生徒の多様なニーズに対応するための他のアセスメント方法を併用し、目的に応じた柔軟な活用が求められます。

4.3 DLAを活用した聞く・話す力、読む力の評価と作文指導の中での書く力の評価

DLAは、多文化多言語の子どもが持つすべてのことばの力を活用して「何ができるのか」を把握するためのアセスメントツールです。このツールは、子どもが「一人でできること」だけでなく、「支援を得てできること」を、対話を通じて評価する支援付きの評価法として設計されています。この度の「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」の開発に伴い、DLAは正式名称を「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」と改め、いくつかの重要な改訂が行われました。

まず、DLAの構成が〈はじめの一步〉、〈聞く・話す〉、〈読む〉に絞られ、〈聴く〉と〈書く〉が含まれなくなった点です。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、普段の授業での様子をしっかり観察したほうがよいことと、DLA〈聞く・話す〉や〈読む〉でのやりとりを通して、聴く力をある程度予測できるため〈話す〉と統合されました。

また、〈書く〉を外したのは、時間制限内で作文課題に取り組まなければならないDLAの形式が、必要な支援を伴わない一方的な評価（テスト）として誤解されることがあったためです。〈書く〉という領域を見る必要がない、あるいは多文化多言語の子どもたちに書かせることが難しいという意味ではありません。むしろ、書く力の評価は、他の領域と比べても指導と密接に結びついています。書けずに苦しんでいる子どもに対して、テスト形式で、一人で作文課題に取り組ませても、本来の書く力を十分に評価できません。そのため、時間制限内で作文課題に取り組ませるタイプのアセスメントでは限界があると判断しました。また、書く力は作文の課題によってその取り組みや達成度に違いが出てきます。一編の作文だけで評価するのではなく、ポートフォリオやプロジェクト型の学習、丁寧な作文指導を通じて、取り組みの過程や成果を記録し、それらを総合的に評価することが、子どもの力を的確に測定する上で有効です。ただし、高校での入学後のアセスメントなど、すでに書く力を身につけている生徒に対しては、時間を限定して作文課題を出すことも可能です。具体的な作文指導を通した評価の方法や作文課題については、第6章を参照してください。

また、多言語DLAが導入され、高校生への対応も強化されました。多言語DLAは、〈はじめの一步〉と〈聞く・話す〉のパートにおいて、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8言語で実施可能となり、子どもの母語を活用した評価が可能になりました。これにより、特に来日直後の子どもが日本語で力を発揮しづらい場合でも、母語での評価を通じて全体的なことばの力をより正確に把握することができます。さらに、小学校高学年以降で来日した子どもや高校生への対応として、DLA〈読む〉の課題が調整され、読む力をより実践的に評価する内容に改訂されました。

DLAで得られた結果を日常の観察などと共に、「ことばの力のものさし」に照らして評価することで、子どものことばの力を把握することができます。そして、「ことばの力のものさし」を活用することで、指導の際に重点を置くべき技能や学習活動を特定し、効果的な指導計画を立てることが可能となります。このようにして、多文化多言語の子ども一人ひとりに応じた公正な教育を支える基盤を構築します。

4.4 日本語の力に配慮した教科の評価

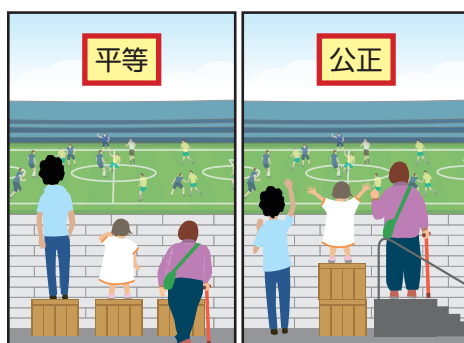
「ことばの力のものさし」は、教科の評価を目的とした枠組みではありません。教科の評価は学習指導要領に基づいて行われるべきですが、その際、日本語の力によって本来の学力が公正に評価されないことがないよう、日本語の力への配慮が求められます。

例えば、単元テストや中間・期末テスト等を実施する場合に、全国学力・学習状況調査でも採用している、設問へのルビ振りや時間延長であったり、公立高等学校入学者選抜における配慮として実施されている、辞書の使用や母語訳、そして、日本語支援者や通訳によるサポートをつけるなどが考えられるでしょう。学習内容を説明したり、意見を問うタイプの設問で母語での解答も認めたり、筆記試験の代替として、プレゼンテーションやポスター発表などのパフォーマンス評価を行ったり、授業での学習状況の観察から評価する方法なども考えられます。このように「公正な評価」を行うための配慮や工夫が必要です。

公正 (equity) と平等 (equality) は大きく異なります。このガイドでは、個人の現状を把握し、必要に応じて資源や機会を配分することで、すべての人に等しい成果をもたらすことを公正と捉えます。そして、個人の状況にかかわらずに同じ資源や機会が与えられる平等と区別して使用しています (図4-4)。一人ひとりの子どもの状況や必要に応じて、「公正な評価」を行い、学習の機会を保障することが大切です。

教科においての「公正な評価」を行うためのサポート情報を得る手段として、「ことばの力のものさし」を活用することができます。例えば、来日後半年の4年生児童が「ステージD【因果】期×ステップ3」だった場合、日本語の力はまだ単文での表出に留まりますが、考える力は年齢相応に備わっていることがわかります。そのため、教科内容の概念理解と、日本語による表出の間に差が生じますが、ここで重要なのは、その「教科内容の概念を理解していること」を公正に評価することです。目の前の子どもの実態を「ことばの力のものさし」の記述文と照らし合わせて評価することで、子どもが本来もつ力をより正確に捉えやすくなります。

次の節では、評価結果を実際の指導・支援にどのように反映させるかについて、2つのケースを用いて考えてみましょう。一人ひとりの子どもの状況に応じた指導・支援の方法が多様であることは言うまでもありませんが、ここでは、特に特徴的な「**斜め方向の支援**」と「**縦方向の支援**」について**ステージ×ステップのマトリックス図**を用いて考えてみます。「斜め方向の支援」とは、年齢に伴う認知的発達と深く関わる、考える力・判断する力・表現する力を育むために、学習活動全体を通して子どもが持つすべてのことばの力を活用して行う支援です。この支援では、日本語の語彙や文法といった表面的な言語要素を暗記させようとしても効果が出にくいいため、子どもが自ら考えたいくなるような学習課題を設定することが重要です。一方、「縦方向の支援」とは、子どもがすでに獲得している母語の力や、母語を通して得た経験を活かし、日本語の力を伸ばすための支援です。この支援では、体系的な日本語指導が有効である場合も少なくありません。



【図4-4 平等と公正の違い】

4.5 評価から指導・支援のケース

ケース1：ベトナムにつながる小学3年生のチャムさんのプロフィール

年齢：8歳9ヶ月、来日時期：1歳9ヶ月、滞日期間：7年

ことばの力：聞く・話す：日本語≧ベトナム語、読む・書く：日本語>ベトナム語

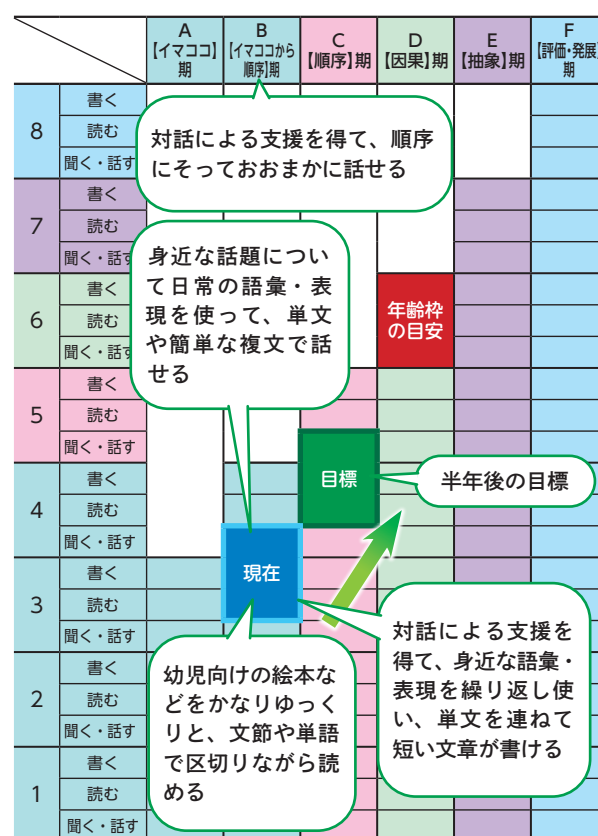
チャムさんは1歳9ヶ月で来日し、3歳から日本の保育園に通っています。保護者の話によると、家庭は主にベトナム語で会話をしますが、文字はまだ読めず、絵本の読み聞かせなども行っていないそうです。学校では、少しシャイな性格ですが、日本語での日常会話は問題ありません。ただ授業では、読んだり書いたりすることが少し難しく、国語の授業で書く感想は2～3文程度です。朝読書の時間は本を眺めているだけのようです。



日本語のDLAの結果は、語彙力チェックが78%で、「枝」「ひげ」「屋根」など、チャムさんが日常的に耳にすることが少なそうな語彙はまだわかりませんでした。〈聞く・話す〉の「基礎タスク」の「日課〈起床〉〈登校〉〈就寝〉」カードでは、自分の一日について話し、「認知タスク」での「3びきの子ぶた」のあらすじも、少し支援があれば、おおむね順序に沿って話せました。〈読む〉では「花いっぱいになあれ」は難しく、「ことりと木のは」を選択しました。あらすじ再生は、最初は理由を考えることが難しく、途中で「忘れた」と言っていました。場面ごとに区切って、読み聞かせと、対話をしながら内容を確認したところ、最後まで理解することができました。

●「ことばの力のものさし」によるチャムさんのことばの力の評価

チャムさんは、聞く・話す力が読む力、書く力より先に伸びていて、日本語とベトナム語と大体同じか少し日本語のほうが高いです。「ことばの力のものさし」の記述文に照らしてみると、「包括的なことばの発達ステージ」はステージB【イマココから順序】期です。「日本語の習得ステップ」は、〈聞く・話す〉ステップ4、〈読む〉ステップ3、〈書く〉ステップ3です。チャムさんの年齢枠「小3～小4段階」の目安は、「ステージD【因果】期×ステップ6」なので、そこに近づくように、**斜め方向の支援**が必要です（図4-5）。つまり、**学習活動全体を通して考える力や表現する力を養いながら**、その中で、日本語の習得を促す必要があります。具体的にはトピック型やタスク型の日本語指導や、在籍学級と取り出し授業の連携が考えられます。例えば取り出し授業では易しい日本語に書き換えたテキストを用いた予習型学習を行い、在籍では授業者がゆっくりはつきり、わかりやすい日本語で話すことを心がけたり、さまざまな支援をしたりしながら、発表の機会を設けます。また、絵本レベルからの多読活動や対話による支援つきの日記、保護者と連携して、家庭でも母語での読み聞かせを促すのも効果的でしょう。



【図4-5 チャムさんの「ステージ×ステップ」】

ケース2：ブラジルにつながる中学2年生のガブリエルさんのプロフィール：

年齢：13歳7ヶ月、来日時期：13歳3ヶ月、滞日期間：4ヶ月

ことばの力：ポルトガル語＞日本語

ガブリエルさんは4ヶ月前に来日した中学2年生です。来日直後の3ヶ月間は「初期日本語集中教室」に通い、その後、在籍校での学習を本格的に開始しました。数学と化学が得意で、ポルトガル語の学力は学年相応とされています。ひらがな・カタカナや一部の漢字、基本的な語彙・文法を学習し、単文レベルで書かれた短い文章を読んだり、身近な話題について、単文を連ねた短い作文が書けるようになっていきます。日本語で話すことはまだほとんどしませんが、サッカー部に入り、友だちとの簡単な会話も日本語でできるようになってきています。

日本語のDLAの結果は、語彙力チェックが56%、〈話す〉の「基礎タスク」や「対話タスク」はしっかりできました。また、〈読む〉では「ハチの話」を読んで、内容もしっかり理解できました。



●「ことばの力のものさし」によるガブリエルさんのことばの力の評価

ガブリエルさんは、母語で年齢相応の学習ができる力があり、日本語もその力を活用して読む力、書く力が、聞く・話す力よりも先に伸びています。「ことばの力のものさし」の記述文に照らしてみると、「包括的なことばの発達ステージ」はステージE【抽象】期です。「日本語の習得ステップ」は、〈聞く・話す〉ステップ2、〈読む〉ステップ3、〈書く〉ステップ3です。ガブリエルさんの年齢枠「小5～中2段階」の目安は、「ステージE【抽象】期×ステップ7」なので、そこに近づくように、**縦方向の支援**が必要になります（図4-6）。つまり、日本語の力を体系的に伸ばす指導です。また、ステージEは教科に関する膨大な知識を学習する必要がある時期で、目標が高すぎるために子どもが自信を喪失してしまいかねません。そのため、常に肯定的に励ましながら、日本語が十分でなくても在籍学級に参加できるように母語を活用した予習型での取り出し授業を実施したり、教科内容と日本語とを統合して指導したりする方法が考えられます。在籍学級でも授業者がわかりやすい日本語を使用するように心がけるとともにワークシートに母語訳をつけたり、易しい日本語を使用するなどの工夫が求められます。また、日本語と母語での読み書き活動を重点的に行うことも効果的です。指導方法に関する詳しいヒントについては、次の第5章 実践記録集をご参照ください。

		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	書く						
	読む						
	聞く・話す						
7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

母語で年齢相応のテキストを読み、的確に要約できる

年齢枠
の目安

3ヶ月後の目標

日本語で、身近な基本的な既習の語彙・表現等を使って単文を書いたり、そのレベルのテキストを読んだりできる

目標

現在

目標

覚えたばかりの決まった形を使ってやりとりができる

現在

【図4-6 ガブリエルさんの「ステージ×ステップ」】

ワークシートに母語訳をつけたり、易しい日本語を使用するなどの工夫が求められます。また、日本語と母語での読み書き活動を重点的に行うことも効果的です。指導方法に関する詳しいヒントについては、次の第5章 実践記録集をご参照ください。