

JSL 対話型アセスメント「DLA」(四日市版)の作成と検証

—外国にルーツをもつ児童生徒の「話す」「書く」の力に注目して—

田中真弓*・田邊正明**・神山英子***

Creation and verification of Dialogic Language Assessment Yokkaichi version

—Focusing on the listening and speaking skills of students with foreign roots—

Mayumi Tanaka* and Masaaki Tanabe** and Hideko Kamiyama***

要 旨

現在、多くの小中学校で外国につながる児童生徒が在籍している。そのため学校として外国人児童生徒教育の体制を整える必要がある。将来の進路・学力保障のためにも授業者としてすべての外国人児童生徒に力をつける必要がある。そのために支援や指導に当たる前に日本語能力を測定し必要な支援方法を考える必要がある。日本語能力の測定について三重県内ではすでに市の実態に応じて独自のスケールを作成している。四日市市内においても市の現状に応じたスケールが必要だと感じた。そこで従来のDLA対話型アセスメントを基に、測定しやすいよう外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(四日市版)を作成し、検証を行った。検証の結果を基に訂正をして各学校で活用できるようにデータベース化して、今後も市内で多くの先生方に活用してもらい、アンケートを通して検証し、よりよいものに改善していく。

キーワード：JSL対話型アセスメント「DLA」、「話す」「書く」、外国にルーツをもつ児童生徒、学習言語

1. はじめに

1.1 社会的背景

文部科学省が2年ごとに行っている「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」によると、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、義務教育学校、特別支援学校における日本語指導が必要な児童生徒数が増加している。同調査によれば、平成30年度では日本語指導が必要な児童生徒数は51,126人だった。その内日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は40,755人で、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,371人である。日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数の推移を見ると、約12年間で日本語指導が必要な外国籍児童生徒が約1.4倍、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒は約2.7倍、全体で見ると約1.9倍に増加している。母語別に見ると図1で示したようにポルトガル語、中国語、フィリピン語を母語とする児童生徒が多いが、最近では、ベトナム語を母語とする子どもも急増しており、多様化が進んでいる。日本国籍(日本で生まれた外国にルーツを持つ児童生徒)の児童生徒でも日本語指導が必要な児童生徒もおり、年々増加が進んでいる。

2017年度の新学習指導要領の改訂では、自国や他国の言語文化を理解し、グローバルな視野で活躍するために必要な資質・能力の育成が求められている。外国人児童生徒については子どもの日本語能力に応じた支援の充実が挙げられている。そこでは「海外から帰国した児童については、学校生活への適応

*三重大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻 学校経営力開発コース

**三重大学教育学研究科

***三重大学教育学部 特任講師

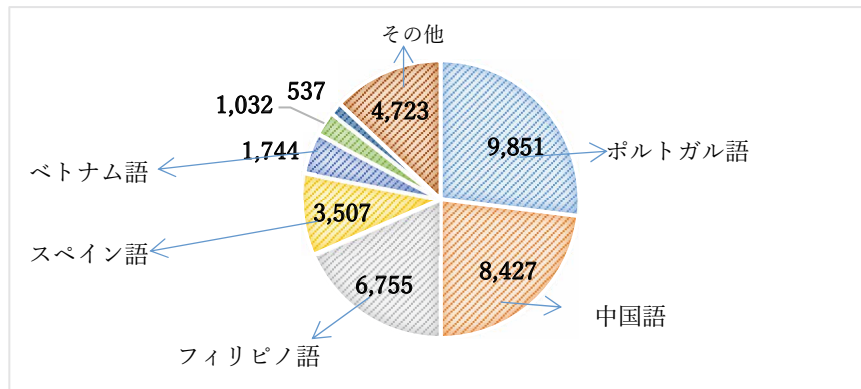


図1 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒母語別人数」(H30年度)

を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと」とされており、日本語能力の測定方法や指導の在り方等、各学校における指導の充実を支える仕組みも整えられてきているところである。一人一人の日本語能力に応じた支援を受け、学習や生活の基盤を作っていけるよう、指導目標や支援の視点を明確にして取り組んでいくことが求められている。

しかし「日本語教育が必要」と判断されたにもかかわらず、学校では何の支援も受けていない状況にある児童生徒がいる。「毎日新聞」が2019年に無支援状態にある子どもたちが多い自治体を分析し、公表している。それによると指導を受けていない児童生徒は、全国では10,181人おり、全体の23.3%にあたる。三重県は39.5%となっており、長崎県61%、鹿児島県43%につづき全国で3番目に多い。「外国人受け入れ」や「海外にルーツをもつ子どもの教育」については、受け入れ体制と支援体制の自治体間(地域間)によって格差が見られる。

近年、外国人の長期滞在化・定住化が進んでいる。日本語指導が必要な児童生徒の状況は、多言語化と分散化が進み、多くの学校で日本語指導が必要な児童生徒が在籍している。生活言語は習得できているものの、学習言語(教科に必要な用語)が十分に習得できていないケースが見られる。そうした中で幼少年期来日や日本生まれの子どもの母語の喪失や日本語の伸び悩み、多言語化で十分な言語接触がないことによる一時的な言語発達の遅れも課題となっている。こうした外国にルーツをもつ子どもの進路学力保障・文化理解、心理的ケアを支援していくことが求められている。今後もいつ日本語指導が必要な子どもが編入・転入してきてもおかしくない状況である。そのため学校として、外国人児童生徒等教育の体制を整える必要がある。授業者として、すべての子どもに力をつける授業を行う必要がある。

こうした社会背景に対して文部科学省では学校で学ぶ児童生徒の日本語力を把握し指導指針を把握するために「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント「DLA」を開発した。DLAは、日本語能力に限られる中で、最大の認知活動を引き出そうとするものであり、子どものできることの最大値を把握し、同時に子どもの能力を伸ばす機会となる測定法であるとされている。(文部科学省初等中等教育局国際教育課2014)。「日本語指導が必要な児童生徒」とは、日常会話ができない児童生徒だけを指すのではなく、日常会話ができても学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒も含む。外国人児童生徒の学習言語の力は年齢だけでなく、滞日年数、来日年齢、母語発達レベルの影響を受けるため、画一的な学年別テストで把握することは困難である。子どもの日本語能力をどのように把握するかを検討しその方法としてDLAを作成した。

1.2 個人的な問題意識

第一筆者はこれまで四日市市内の外国にルーツをもつ児童生徒が在籍する小学校・中学校の教員として集住地域で外国人担当として初期の日本語指導や教科指導・支援に携わってきた。最近四日市市内においても多くの小中学校で外国にルーツをもつ児童生徒が在籍している。ポルトガル語、スペイン語、タガログ語、中国語、ベトナム語などを母語とする日本語指導が必要な児童生徒が414人在籍している。（令和2年度の調査）外国にルーツをもつ児童の人数は、支援の手厚い集住地域以外の散在地域においても、増加傾向が見られるようになった。そのために学校として、外国人児童生徒の教育体制を整える必要があると言われている。勤務校は、散在地域で多国籍の児童が在籍している。児童のほとんどが日本生まれで日本語・母語の獲得の面でも課題が見られる。日常会話はできるが、学習言語が不十分であるため教科の内容が理解できない現状がある。外国にルーツをもつ児童に対する「支援体制」「教科指導」にも課題が残されている。

このように学習言語が不十分といった課題もあるが、日本語能力についても測定方法が分からないため、どのように支援指導したらよいか分からないという学級担任の先生からの声を聞いた。日本語能力の測定について現状の四日市市の状況は各小中学校において、学校ごとに外国人児童生徒の日本語の状況を測ったり、見取ったりしながら、必要な指導・支援をおこなっている。日本語能力測定における課題としては、次のようなものがある。

- ・会話力があっても、学習言語がどの程度身につけているのかわからない。特に学習言語の文字の獲得が難しい。
- ・観察からの評価は行っているが、基準がなく不安定である。
- ・日本語力の判断が担当教員任せになり、共有できていない。
- ・どのような方法で日本語能力の測定を行えばよいかわからない。
- ・日本語能力の到達レベル等の目安と指導方法が分からない等課題がある。

そうした中で、筆者は、支援が必要な児童の日本語力を把握し、担任、母語支援員と連携しながら、支援の在り方を考えていく必要があると問題意識を持つようになった。その理由は日本語能力を把握しないとどの力が足りないのか、今後どの力を伸ばしていったらいいのか見通しを持って指導や支援ができないからである。また担任と外国人担当と母語支援員（適応指導員）が協働して児童を指導・支援しないと日本語力や教科に必要な学習言語能力は身につかないからである。特に子ども達が教科学習能力を身に付け将来の進路実現を果たしていくためには、一部の取り出し授業支援にとどまらず学校生活において子どもにかかわる教職員全体で「どの子にもわかる授業づくり」が大切であると考えた。

私は四日市市も日本語力を測るスケールが必要であると強く感じるようになった。その際に外国人担当者だけではなく、教職員全体が使ってもらえるスケールが必要である。従来のDLA対話型アセスメントは時間がかかるとの、使いにくいという課題があった。できるだけ簡易的なものにして、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（四日市版）を作成して、各校の日本語能力の測定に活用していくことはできないかと考えるようになった。

2. 先行研究

2.1 JSL 対話型アセスメント「DLA」（Dialogic Language Assessment）について

「JSL 対話型アセスメント」（Dialogic Language Assessment、以下「DLA」）とは、「日本語指導が必要な児童生徒」の日本語能力を測定するための「対話を通して測るもの」のことである。以下、文科省が発行した『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』を基に、その概要についてまとめておく。

DLA の対象は、主に、日本語による日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象である。子どもたちの言語能力を把握し、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援の在り方を検討する際の参考となる情報を得ることをねらいとされている。

DLA の特徴は、従来型の紙筆テストや集団テストとは異なり、「対話型」を基本としている。指導者と子どもが対面で向き合うことで、日頃の学習成果を、そして今後の支援活動で必要となる学習内容や学習領域を絞り込んでいく上で必要な情報が得られるような構成となっている。また DLA を実施すること自体が指導者が子どもたちと向き合う大切な機会（対話重視）といえる。厚い言葉の壁の中で教科学習言語能力を伸ばそうとしている外国人児童生徒は、評価者のちょっとした問いかけや語りかけによって潜在的な力を引き出されることがある。ゆえに「対話型」の DLA は、年齢相応の言語能力を持たない子どもの教科学習言語能力評価法として適している。

DLA では、表 1 で示したように日本語の力の段階を 6 段階の「ステージ」に分けている。ステージ 1～2 は「初期支援段階」で在籍学級での学習はほぼ不可能で、手厚い指導が必要である。ステージ 1 は学校生活に必要な日本語の取得がはじまる段階で、ステージ 2 は支援を得て学校生活に必要な日本語の習得が進む段階である。ステージ 3～4 は「個別支援段階」でステージ 3 は支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる段階である。単文の理解が難しく、発話にも誤用が多く見られるレベルである。ステージ 4 は日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる段階である。話言葉を通したクラス活動にはある程度参加できる。しかし授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られ、個別的な指導が必要である。ステージ 5～6 は、教科内容に関連した内容が理解できるようになり、授業にも興味を持って参加しようとするレベルである。ステージ 5 は授業にある程度の支援を得て参加できる段階である。ステージ 6 は読み書きにも抵抗が少なく、自立的に学習しようとする態度が見られる。

表 1 JSL 評価参照枠（〈全体〉文部科学省初等中等教育局国際教育課 2014）を参照し筆者作成）

ステージ	学齢期の子どもが在籍学級参加との関係	支援の段階
6	教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できる	支援付き自立学習段階
5	教科内容と関連したトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる	
4	日常的なトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる	個別学習段階
3	支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる。	
2	支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む	初期支援段階
1	学校生活に必要な日本語の習得がはじまる。	

DLA には「はじめの一步」「話す」「読む」「書く」「聴く」の 5 つの評価ツールがある。図 2 は、DLA の全体像を示したものである。評価者は、まず、表 1 の「JSL 評価参照枠」を参考に、日頃の観察により子どもが大体どのステージにあるかを予測し、必ず初めに「はじめの一步」で①「導入会話」と②「語彙力チェック」によって子どものレベルを確認する。次に④「話す」のアセスメントを行うこととしている。その後は子どもや学習における必要度に応じて⑤「読む」⑥「書く」⑦「聴く」を適宜

実施していく。文字がわかるレベルであると判定された場合は、(話す)を省略しても構わない。そしてそれぞれの評価結果を踏まえ、日頃の観察も入れて、ステージを判定する。図2で示すと以下のようになる。



図2 DLAの全体像（文部科学省初等中等教育局国際教育課 2014）

2.2 カミンズ教育理論

1979年にカミンズは、マイノリティ言語児童・生徒が第二言語を習得するのに必要な時間が言語面によって異なることに着目して、カミンズは、2年もあれば習得可能な対人関係におけるコミュニケーションの力(Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS)と、少なくとも5~7年かかる教科学習に必要な認知・教科学習言語能力(Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)(27-28頁)と分けた。

DLAを開発した時にカミンズの教育理論を参照して開発した。

子どもたちの言語能力を3つの側面（カミンズ 1981；中島 2011）から把握し、日本語測定ツールの開発の基本としている。3つの側面を説明すると、①会話の流暢度（CF: Conversational Fluency よく慣れている場面で相手と対面して会話する力）日常的な学校生活に必要な会話力で獲得に普通1~2年必要とされるもの ②弁別的言語能力（DLS: Discrete Language Skills 言語とリレラシーの規則的な側面に関する力）、個々の技能によって習得に必要な時間が異なる。言語とリレラシーの規則的な側面。音韻意識（単語が弁別可能な音で成り立っているという認識）、フォニックス（音と文字の関係についての認識、文字読み取る力）、語彙、文法構造が主なものです。これらの技能は(a)直接指導の結果、(b)読み書き活動の実体験をとおしてのいずれかの方法で獲得される。③教科学習言語能力（DLS: Academic Language Proficiency）学年相当レベルに達するのに5年以上必要とされる能力。ますます複雑になる話し言葉と書き言葉を理解し、かつ産出する力を指す。学年とともに、日常会話ではほとんど聞くことがない低頻度の語彙、複雑な構文や抽象的な表現等が出てくる。教科学習では（例；国語、社会、理科、算数、数学）、言語的にも概念的にも高度な文章を理解することが要求され、またそれらを正確に統合して使うことが必要とされている。

1980年代に入ると、カミンズはBICS/CALPという概念が二項対立であるために誤解を生みやすいということで1980年ごろから図3で示したように、言語活動を「認知力必要度」「場面依存度」という二つの軸で分析する4領域に分けた。

縦軸はどのくらい認知力を必要とするか、横軸はどのくらい場面の支援（ジェスチャーや、顔の表情や指差しや動作など）があるか、つまり場面にどのくらい依存できるかということです。領域Aは、場面の助けがあって言葉を使わなくても意味が通じるもので、高度の認知力を必要としないサバイバルの会話力といえる。領域Bは、場面の助けはあるが認知力の必要度も高い言語活動で、例えば視覚教材を活用したわかりやすい教科授業とか、実験を中心とした理科の授業などがその例です。領域Cは認知力

必要度は低く場面の支援の少ない言語活動で、例えば買い物リストを作るとか、教師の板書をノートに写すとか、ドリルをするとか簡単なメモを書くとかがその例です。領域Dは場面の助けがなく、しかも高度な認知力を必要とする言語活動で、例えば本を読む、レポートを書く、口頭発表をする、など教科に関わる学習活動がほとんどこの領域に属する。習得に必要な時間も4領域によって異なり、領域Aのサバイバルレベルの対話力は1~2年で習得可能ですが、領域Dの習得には、母語で学校経験のある8歳以降に入国した場合は5~7年、現地生まれも含めて8歳以前に入国した場合は7~10年の年月が必要だとカミンズは言っている。文部科学省の基本的な考え方としては4領域の中の「D領域」に達することが望ましいとしている。

以上カミンズの教育理論を整理した。ここから次のことが言える。指導者は、子ども達の潜在的な能力(母語力や母語で培った知識)を活用したり、やさしい日本語で言い換えたりしながら、教科で必要な日本語能力と学力を伸ばしていく指導を心がけることが重要である。子どもの日本語能力の測定及び判定においては、図2に示されているように初対面で必要な導入会話を行った上で、まず基礎となる会話力を測定することが大切である。その上で、教科に結びつく読解力、作文力、聴解力の習得度を測定する必要がある。

外国にルーツをもつ児童・生徒の日本語能力評価において大切なことは、子どもたちが、何を学び、どのように学んでいるかをはっきりと理解し、指導する側が子どもたちに何をどのように学んでほしいのか、また最終的にはどのような力が必要なのか学習のゴールを明確にすることが大切である。そのためにJSL対話型アセスメント「DLA」を有効に活用していきたい。

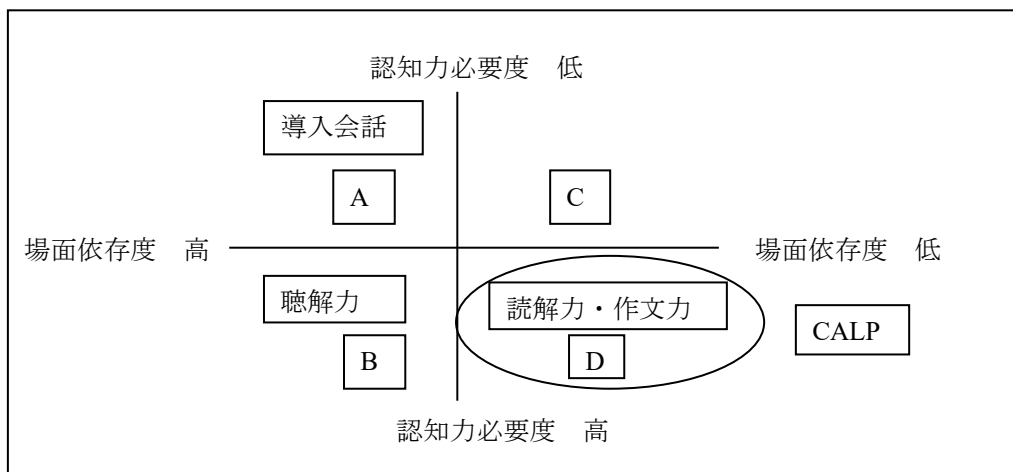


図3 認知力必要度と場面依存度で分析した言語活動の4領域 (Cummins &Swain 1986)を参照し筆者作成

3. 研究の目的・方法

本研究の目的は、JSL対話型アセスメント「DLA」(四日市版)を作成してその有効性を検証することである。JSL対話型アセスメント「DLA」(四日市版)を作成して、拠点校、準拠点校(小中学校)で実施し、検証をする。検証方法としてはグーグルフォームでアンケートを作成し、評価者に対してアンケート調査を行った。詳細は4.3で述べることにする。以上を通して教職員全員が誰でも無理なく行われるアセスメントとして活用し、子どもたちの支援や指導に役立てることをねらいとしている。

4. JSL 対話型アセスメント「DLA」（四日市版）の作成と検証

4.1 作成の経緯と過程

外国人児童生徒が多く在籍する四日市市内においても、日本語能力を把握するためのスケールが必要という声が集住地域のみならず散在地域の先生から四日市教育委員会に上がってきた。そこで昨年1月からJSL対話型アセスメント（以下DLA（四日市版）と略記）を市教育委員会と連携して作成することになった。まず「話す」「書く」のアウトプットを焦点化して作成することにした。作成にあたっては第一筆者と第三筆者で協働で行った。まず令和2年11月に第一筆者と第三筆者が教育委員会の指導課の担当者に会い、DLA（四日市版）の作成について目的と協力依頼等説明にあたった。次に11月～令和3の3月末までに第一筆者と第三筆者と4技能の中で「話す」「書く」を分担して、意見交換をしながら、DLA（四日市版）アセスメントを作成していった。それから5月には第一筆者と第三筆者が指導課の担当者で作成した「話す」「書く」のアセスメントについて話し合いを持ち、修正を行った。6月中旬から7月初旬にかけて作成したDLA（四日市版）を外国人児童・生徒が多く在籍する小学校・中学校で検証を行った。その検証を基に7月初旬から中旬に修正を行った。その後7月中旬には外国人児童生徒拡大検討委員会（メンバー：教育委員会＋外国人児童生徒が多く在籍する拠点校または準拠点校の校長）が開かれDLA（四日市版）について指導課の担当者から説明をしてもらった。外国人児童生徒拡大検討委員会で出た意見を踏まえ7月中旬～8月中旬の約1か月間修正をさらに加え、8月24日の外国人児童生徒担当者会で市内で活用できるようにDLA（四日市版）について説明と使い方の説明を行った。

4.2 DLA（四日市版）の作成

4.2.1 活用の流れについて

DLA（四日市版）では、文科省が作成した表1 JSL 評価参照枠（全体）を参考にしてステージ1～6まで構成した。

DLA（四日市版）の活用の流れを整理したものが図4である。レベルチェックをする時期とステージの判定結果から支援の仕方が図によって示してある。初めて外国人担当になった場合でも活用できるようにしてある。活用の仕方を説明すると、入学・編入・転入時に、DLA(四日市版)を活用してチェックをする。途中編入の児童・生徒で全く日本語が話せない場合は初期適応指導のステージ1となる。日常会話が不十分な児童・生徒の場合はステージ2で初期適応指導（部分通級）国語・算数の時間に取り出しをして個別による日本語指導を行う。転入児童・生徒についてはDLA（四日市版）でチェックして日常会話が十分できる児童生徒は個別取り出し支援段階のステージ3以上になる。ステージ5以上は在籍学級で授業を受け、教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できるように入り込み支援をしていく。

四日市市では小学校1年生については、原則在籍学級で学習することになっている。なぜならまず学校生活に慣れることが大事だからである。

DLA（四日市版）と日頃の教科指導等での見取りで、管理職・担任・外国人担当・特別支援コーディネーター等複数で委員会を設けて判断をして教科学習の支援の在り方や指導方針を検討していく。

DLA（四日市版）の活用は年に2回行い、児童・生徒の日本語力の変化を見取っていく。

4.2.2 「話す」について

話すについては文科省のアセスメントの本を参照し、4面からとらえることにした。作成にあたっては、アセスメントに関わる教師の時間的な負担を軽減するために1頁にまとめ、なおかつ効果があるアセスメントになるように工夫した。

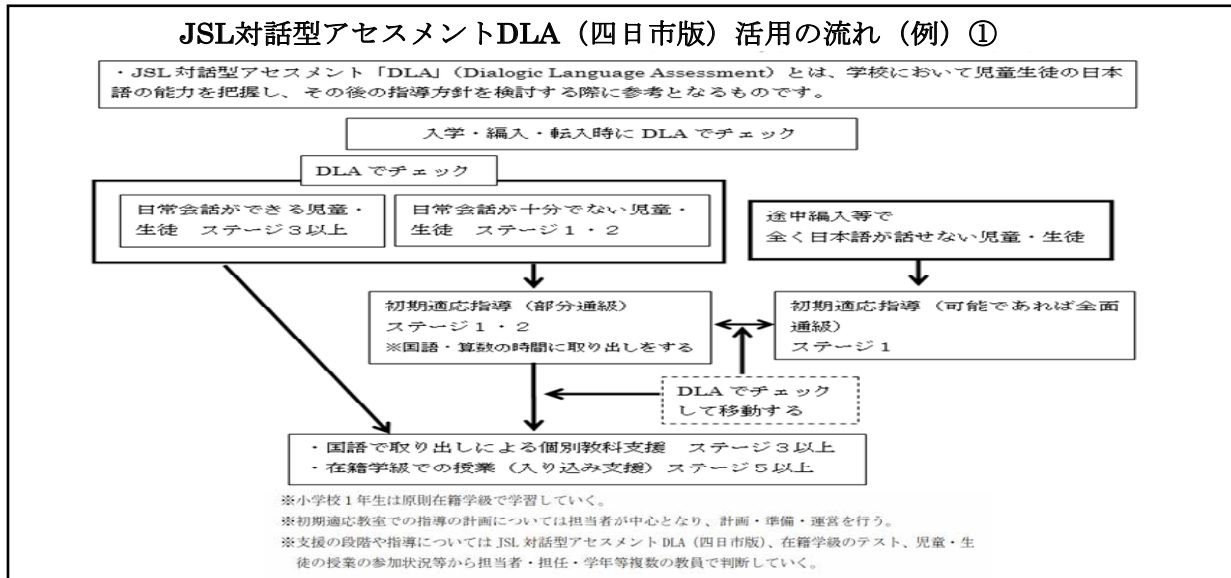


図4 DLA（四日市版）活用の流れ

(1) 目的

日本生まれの外国人児童生徒や学齢期に来日した子どもが、学校生活を通してまず最初に身につけるのが会話である。毎日出会う教師や仲間となんとかコミュニケーションをとろうとして会話力の基礎が発展し、その会話力を土台として読む力、書く力が伸びていく。DLA（四日市版）「話す」は、教科学習言語能力の基礎となる大事な会話力を多面的に図るものである。DLA（四日市版）「話す」は、話す力を4面で捉える。A 基礎タスク、B 対話タスク、C 認知タスク、D 授業の様子である。Aの基礎タスクは基礎的な文型や語彙を使って応答をする基礎会話で、食べ物、学校、時間について質問する。Bの対話タスクは一対一でのやりとりに参加して与えられたタスクがこなせるかを確認する。（許可、依頼、誘う、謝る、紹介、尋ねる、）について質問を行う。Cの認知タスクは自分の考えや意見をまとめて述べるができるかを確認する。小学生には花の成長について中学生には環境問題について自分の考えや意見をまとめてはなすことができるか確認する。

(2) 対象

DLA（四日市版）「話す」は、やっとなり最低限の受け答えができる子どもから流暢に話せる子どもまで、幅広いレベルの子どもを対象とする。

(3) 方法

図5の絵カードを使用してA 基礎タスク、B 対話タスク、C 認知タスクの順に質問して実施する。子どもに無理強いをしてはいけないので、日本語のレベルによってA 基礎タスクで終了する場合やB 対話タスクで終了する場合やC 認知タスクまで行って終了する場合もある。実施する前に声かけ①あいさつ②名前を紹介してから「話す」の絵カードを見せて質問していく。質問に対しては、文で答える等やり方を説明してから実施する。「話す」の評価基準については図6で示したように文で答えることができたなら、5点 単語だけで答えていたり、言いたいことが伝わっていたら3点関係していることを少しでも言えていたら、1点としている。Dの普段の様子については 普段の生活の様子や授業の様子を見取り点数をつける。「話す」の実施の際には録音しておくことが望ましい。後から何度も聞いて評価しやすいからである。評価が終わったら、すぐに録音は消す。



図5 「話す」で使う絵カード

DLA 話す (四日市版)		学年	名前	実施日		
タスク	項目	質問例	配点	気づいたこと	合計点のステージ目安	
A 基礎タスク	A-1	①どんな食べ物が好きですか。	5・3・1		●基礎タスクがいくつかできる→ステージ1 (0～20点前後)	
	食べ物	②どうして好きですか。	5・3・1			
	A-2	①学校に何がありますか。3つ以上話してください。	5・3・1			
	学校	②学校で誰とどんなことをしますか。4つ以上話してください。	5・3・1			
	A-3	①学校は何時からですか。何時までですか。	5・3・1			
	時間	②日曜日には、何時に何をしますか。順番に教えてください。	5・3・1			
				A小計:	(20～40点前後)	
B 対話タスク	B-1	①授業中に気持ちが悪くなったとき、先生に何を言いますか。(許可)	5・3・1		●対話タスクがいくつかできる→ステージ3 (40～60点前後)	
	B-2	②教科書を忘れてしまったとき、先生に何を言いますか。(依頼)	5・3・1			
		③休み時間に友だちと一緒に何かをしたいとき、何を言いますか。(誘う)	5・3・1			
	B-3	②間違えて友だちにぶつかったとき、何を言いますか。(謝る)	5・3・1			
		①新しく来た先生に自己紹介をしてから、少し話してください。(紹介)	5・3・1			
	②新しく来た先生に質問をしてから、少し話をしてください。(尋ねる)	5・3・1				
				B小計:	(60～75点程度)	
C 認知タスク	C-1	この車の名前や働きを話してください。(低学年・中学年)	10・5・1		●認知タスクが途中までできる→ステージ5 (75～90点程度)	
	C-2	太陽の働きについて話してください。(高学年以上)	10・5・1			
				C小計:	(90～100点程度)	
D 普段の様子	D-1	簡単な単語が言える(ステージ1相当)	5・3・1		●認知タスクがある程度できる→ステージ6 (90～100点程度)	
	D-2	短文を言うことができる(ステージ2相当)	5・3・1			
	D-3	複文を言うことができる(ステージ3・4相当)	5・3・1			
	D-4	まとまった話ができる(ステージ5・6相当)	5・3・1			
						D小計:
評価基準 (A・B・D) 5:とてもよい 3:普通 1:もう少し (0・2・4もある)				評価合計:	ステージ:	
評価基準 (C) 10:とてもよい 5:普通 1:もう少し (その間もある)						

図6 評価者に配布される質問シート(話す)

4.2.3 「書く」について

(1) 目的

DLA(四日市版)「書く」では、まとまった文章を書く力を測る。書く力は教科学習言語能力の大部分を占めるもので、考える力と文字にする力の両方が必要である。「書く」では、書きたいことがあっても文字化に至らない段階の子どもから考えたことを引き出すため、また、書きたいことを振り返り次につなげるために対話を行う。テーマと年齢枠は表2で示してある通りで子どもの実態に応じて自由に選んでもよい。年齢枠を参照することで学年に相応したテーマを選択できるようにした。テーマについては日常生活や学校に関することについて設定した。

(2) 対象

DLA(四日市版)「書く」は、文字習得が一定程度進み文を書くことの指導が始まっている児童生徒、話したことを文字化することができる児童生徒を対象とする。

(3) 方法

【DLA（四日市版）「書く」の実施手順】

- ① 書くことに対する意欲や経験について聞く。
- ② 課題について話し合う。（テーマと課題例の別紙を参照して選ぶ）
子どもに合わせて課題を選ぶ。選ぶ際には 表2 の「テーマと学年の目安」と「テーマごとの課題例」を参照する。口頭で課題を与える。
- ③ 用紙の選択・用紙の使い方がわかっているかどうか確認する。別紙の作文用紙から選ぶ。
高学年以上は原稿用紙に書く。
- ④ 自力で取り組める場合には、取り組む姿勢を観察し、質問などがあれば答える。
書き始めるのに支援が必要な子どもの場合には、まず書く内容を引き出す対話を行い、書きへの誘導・励ましを与える。
- ⑤ 時間を指示する。（目安は 20 分）高学年以上は目安として 30 分～40 分

表2 JSL 対話型アセスメント DLA（四日市版）「書く」（テーマごとの課題例）

テーマ	実施する 学年の目安	課題例
食べ物又は動物	1年生又は 2年生	好きな〇〇は何ですか。どんな〇〇ですか。 どうして好きですか。知っていることをたくさん書いてください。 まず絵を描いていいです。
日記	2年生 又は3・4年生	楽しかった日を教えてください。何をしましたか。見たこと、聞いたこと気持ち（楽しかったこと。うれしかったこと。驚いたこと。面白かったこと。等）たくさん書いてください。
遊び	3・4年生 又は5・6年生	遊びを一つ紹介してください。なぜこの遊びを選んだのですか。 どんな遊びか紹介してください。（まず～をします。それから～をします。）
自己紹介	3・4年生 又は5・6年生	自分の事を紹介してください。 （名前、年齢、ルーツの国、性格、趣味、将来の夢等）
学校紹介	5・6年生又は 中学生	学校紹介をしてください。 学校行事について教えてください。（運動会、遠足、社会見学、文化祭、修学旅行）

(4) 評価方法

子どもが書いた作文と図7で示した評価基準を基に採点・評価を行う。DLA「書く」の評価基準については評価項目を見ながら、5点、3点、1点の配点をつける。例えば文字（ひらがら、カタカナ、漢字）が使えているか、単文複文が書けているか。接続詞が正しく使えているかを評価する。次に日常語彙やテーマに合った語彙が使えているか。内容が豊かであるかを作文を見ながら評価をしていく。気づいたことの欄は、児童・生徒の作文を見て記入する。最後にステージ評価を行う。特に四日市版ではテーマを日常生活や学校に関することに設定をした。

DLA（書く）の評価基準			
DLA 書く（四日市版）		実施日	学年 名前
テーマ例：食べ物又は動物・日記・遊び・自己紹介・学校紹介（詳しくは別紙1を参照）※評価基準 5：とてもよい 3：ふつう 1：もう少し（0・2・4もあり）			
評価項目	記点	気づいたこと	
① ひらがなが書ける／単語が書ける	5・3・1		
② カタカナ語を使っている	5・3・1		
③ 単文（主語＋述語）が1つ書ける	5・3・1		
④ 漢字を使って書ける	5・3・1		
⑤ 複文（～て、～から等を使用して）が書ける	5・3・1		
⑥ 日常語彙を使って文が書ける	5・3・1		
⑦ 正しい文（助詞・語順など）が書ける	5・3・1		
⑧ テーマに合った語彙を使って書ける	5・3・1		
⑨ 複文・重文（段落・接続詞を使用）が書ける	5・3・1		
⑩ 内容が豊かである	5・3・1		
評価合計		点/50点	ステージ：
ステージの判定について			
(書く内容について)		(書く態度について)	
①のみで終わる・または0点→初期指導段階（ステージ1）		作文を書く指導を受ける、テーマに関連する単語が書ける（ステージ1）	
③までで終わり、文を書こうとするまたは15点以下→初期指導段階（ステージ2）		支援者と一緒に考え、短文が書ける（ステージ2）	
⑥までできるが、30点以下→取り出しによる個別指導段階（ステージ3・4）		支援を得て、複文や日常会話を使って課題作文に取り組みことができる（ステージ3・4）	
⑦までできて、35点以上→在籍学級指導段階（ステージ5・6）		支援があれば年齢に応じた作文が書ける（ステージ5）	
(備考)		支援なしで年齢に応じた作文がかなり書ける（ステージ6）	
・カタカナ語の表記に関する項目が入っていますが、題材によってはカタカナを使わずに書く場合があります。その場合は採点項目から外してかまいません。			
・まだ漢字の指導が始まっていないことが分かっている場合、診断シート「漢字使用」の項目について採点対象から外してもかまいません。			

図7 評価者に配布される（書く）シート

4.3 DLA（四日市版）の検証

4.3.1 評価者及び対象児童生徒の概要

検証は、4.2でDLAを用いて市内で外国にルーツをもつ児童生徒が多いX中学校とY小学校とZ小学校の3校で実施した。調査は第一筆者とY小学校の外国人担当者（O先生）と教育委員会の担当者2人（Q氏とR氏）と計4人で対象児童生徒と主に1対1で行った。X中学校では1年生の生徒5人、Y小学校では2年生～5年生までの児童7人とZ小学校児童3年生～6年生の児童を対象に実施した。検証対象の児童生徒のルーツはブラジル・ペルー・ネパールでいずれも初期指導を終えた児童生徒を対象に行った。ここでは第一筆者が検証に関わったY小学校とX中学校の児童生徒を基に分析を行った。

表3 DLA対象者リスト

評価者	対象	学年	生まれ来日時間	家での使用言語
第一筆者	A	小2	日本生まれ/育ち	ポルトガル語
O先生	B	小3	日本生まれ/育ち	スペイン語又は日本語
第一筆者	C	小3	日本生まれ/育ち	ポルトガル語又は日本語
第一筆者	D	小4	日本生まれ/育ち	スペイン語
第一筆者	E	小4	日本生まれ/育ち	ポルトガル語
第一筆者	F	小5	日本生まれ/育ち	ポルトガル語又は日本語
第一筆者	G	小5	日本生まれ/育ち	ネパール語
第一筆者	H	中1	日本生まれ/育ち	ポルトガル語又は日本語
Q氏	I	中1	日本生まれ/育ち	ポルトガル語又は日本語
R&Q氏	J	中1	日本生まれ/育ち	ポルトガル語
Q氏	K	中1	2011年来日	スペイン語
第一筆者	L	中1	2014年来日	スペイン語

4.3.2 DLA を使った評価の具体例

DLA（四日市版）で評価して結果から見えてきたことは、例えば CF（会話の流暢度）DLS（弁別的言語能力）に関して大きな問題は見られなかった。しかし ALP（教科学習言語能力）に関しては、個別取り出し支援か入込支援をしながら、教科に関わる学習言語を含め、読みや書きの支援が必要であることが分かった。次に子どもの日本語能力に関わる 4 大要因であるとされる母語、年齢、入国年齢、滞在年数も見ながら、DLA の結果について見ていく。Y 小学校の児童 7 人中（A 児～G 児）、筆者が授業に関わっている 2 年生の A 児と 3 年生の B 児と C 児について詳しく記述することにする。

A 児は両親共にブラジル人である。母語に関しては、家庭内ではポルトガル語を話して生活している。同居している祖母とはよく日本語で話すそうだ。小学校 1 年生から Y 小学校へ入学して現在 2 年生である。DLA（話す）の基礎タスク、対話タスクでは単語では答えることができるが、文で答えることができなかった。認知タスクでは、まとまりのある話をするができなかった。そのために評価はステージ 3 とした。DLA（書く）については「動物」をテーマに選んで書いた。ひらがなや単語は書けるが、語彙が少ない上に正しい文が書けなかったので評価はステージ 3 とした。総合的には普通の授業の様子を見ても認知力必要度や場面依存度は低く、ステージ 3 と評価した。ポルトガル語も難しい上教科に関する語彙や表現は理解できない上に日本語も不十分である。いわゆるダブルリミテッドである。個別支援段階という検証結果から、国語の時間に個別支援をしながら在籍学級の国語が理解できるように支援をしていくことにした。

3 年生の B 児については、父親がブラジル人で母親はペルー人である。母語に関しては、家庭内では母親とはスペイン語で話をしている。DLA（話す）については、基礎タスク、対話タスク、認知タスクも正しい文で答えることができたのでステージ 6 という評価にした。（書く）については「自己紹介」をテーマに選んで書いた。A 児の名前、年齢、性格、趣味、家族の事、将来の夢等まとまった文がかなり書けていた。そのために評価はステージは 6 とした。授業の様子を含めて判断してもステージ 6 となった。今後は支援なしでも授業に参加できるように手立てを考えていきたい。

C 児については、両親共にブラジル人である。5 人兄弟の 3 番目である。家庭内ではポルトガル語を話して生活している。ポルトガル語でも教科に関する語彙や表現は理解できないので授業は日本語で理解しなくてはいけない。DLA（話す）については、基礎タスク（基礎項目）対話タスクはよくできていた。認知タスクではまとまりのある話ができなかったのでステージ 5 とした。（書く）については、「遊び」を紹介する文をテーマに選んで書いた。検証結果、学んだ漢字を使おうとしていない。語順がうまく書けていなかったので評価はステージ 4 とした。総合的にはステージ 5 の支援付き自立学習段階という結果となった。今後、読む・書く活動に支援が必要であることが分かった。DLA（話す）、（書く）の結果を基に学級担任と連携しながら、児童が在籍学級の学習が理解できるように支援の在り方を考えていきたい。

4.3.3 作成した DLA（四日市版）の有効性の検証

DLA（四日市版）「話す」「書く」が市全体で活用できるかどうか有効性の検証をするために DLA 評価者に対してアンケート調査をおこなった。アンケートは第一筆者と第三筆者と作成した。

それぞれ評価者が 1 人 1 人の子どもについてどうだったか回答した。O 先生が 1 名、R 氏が 1 名、Q 氏が 3 名、第一筆者が 8 名、計 12 名の児童生徒の回答が得られた。

「話す」について見ていくと表 4 のアンケート結果からこんなことが分かった。基礎タスクの質問内容に関して要改善が 2 人、対話タスクの質問内容に関して要改善が 1 人、認知タスクの質問内容に関して要改善が 2 人いた。指摘してきた内容について述べると、A 基礎タスクでは A-3 の質問で「学校は何

時から何時までですか」の質問は中学生には部活動の朝練や放課後の練習がある日やない日があり複雑である。「日曜日には、何時に何をしますか。順番に教えてください。」は時間を言わなければならないので難しい。順番に何をするか言えたらいいのではという内容だった。また B 対話タスクでは「休み時間に友だちと一緒に何かをしたいとき、何と言いますか。」の質問は中学生は休み時間にすることは限られており答えにくい。C の認知タスクでは「太陽の動きについて話してください」の内容は抽象的で話しにくいようだったという意見が出た。中学生に対しては認知タスクの内容を増やしてほしいという意見があった。その他の意見としては、質問に対して単語だけで答えてしまう児童生徒がいたのでレベルチェック前に答え方の例を示すと分かりやすいという意見があった。

表4 「話す」を実施してのアンケートの回答

	良い	普通	要改善
基礎タスクの質問内容と配点はどうか。	8人	2人	2人
対話タスクの質問内容と評価配点はどうか。	8人	3人	1人
認知タスクの質問内容評価配点はどうか。	7人	3人	2人
評価基準を基に判定しやすかったですか。	8人	4人	0人
かかった時間はどうか。	12人	0人	0人

「書く」について見ていくと表5のアンケート結果からこんな事が分かった。「書く」のテーマと課題の内容について要改善が1人、総合評価点からステージ判定しやすかったかについて要改善が1人、児童・生徒に合ったテーマ選びはしやすかったかについて要改善は2人だった。指摘してきた内容について述べると、「書く」のテーマと課題については中学生である程度日本語能力がついてきた生徒には、自己紹介、学校紹介以外にもう一つ少しレベルの高い課題が必要だと感じた。例えば、環境問題等である。という意見が出た。総合評価からステージ判定がしにくかった例としては「話す」ことはよくできていても「書く」段階で戸惑ってしまい、どう書くの？と質問が多かった。という意見が出た。その他「書く」ことの苦手な児童には時間がかかった。とか「書く」のチェックをする前に習った漢字は書くように指示をする必要があると感じた。等の感想が挙げられた。

その他の意見や感想については、以下の通りである。

- ・DLA は児童と対話して確認できるし、今後の支援の在り方に役立つ。
- ・DLA を実施することで支援のステージが分かると思った。
- ・DLA 対話型アセスメントが今後の支援の在り方に役立つ指標になることが大事だ。
- ・「話す」では、一人10分程度でできたので、時間的にも良かった。また、話しながら生徒の生活背景等も知ることができ、子どもの支援等に生かせると感じた。たくさん生徒がいる学校では、どのように簡易版を効果的に使用して日本語の能力を測っていくか、今後考えていく必要があると感じた。
- ・外国人児童生徒の経験が豊富な教員だけでなく、どの教員でも JSL 対話型アセスメント DLA（四日市版）によって日本語能力がある程度測れるようになればとてもありがたいです。
- ・転入生について調べた。「話す」ことがレベルが高くても、「書く」ことのレベルが極端に低い場合は個別の支援ステージなのか判定が難しいと感じた。

表5 「書く」を実施してのアンケートの回答

	良い	普通	要改善
「書く」のテーマと課題内容はどうでしたか。	10人	1人	1人
評価項目は評価しやすかったですか。	6人	6人	0人
総合評価点からステージ判定しやすかったですか。	7人	4人	1人
児童生徒に合ったテーマ選びはしやすかったですか。	10人	0人	2人
かかった時間はどうでしたか。	6人	6人	0人

4.3.4 検証による改善

検証結果を踏まえ、図8のように「話す」と「書く」の改善を行った。例えば「話す」のBの対話タスクのB-2では小学校と中学校では休み時間の過ごし方も違うと事で①中学生に質問する項目を増やした。さらにCの認知タスクC-2では太陽の動きについて話してください。という質問にしていたが、抽象的で話にくいという意見が出たので小学生には「花の成長」を中学生には「環境問題」について話をしてくださいに変更した。今後は教科の学習言語の理解を測るための参考として認知タスクの質問事項をもう少し増やしていこうと考えている。

DLA 話す (四日市版)		学年	名前	実施日		
タスク	項目	質問例	配点	気づいたこと	合計点のステージ目安	
A 基礎 タスク	A-1	①どんな食べ物が好きですか。	5・3・1		●基礎タスクがいくつか できる→ステージ1 (0~20点前後) ●基礎タスクがある程度 できる→ステージ2 (20~40点前後)	
		②どうして好きですか。	5・3・1			
	A-2	①学校に何がありますか。3つ以上話してください。	5・3・1			
		②学校で誰とどんなことをしますか。4つ以上話してください。	5・3・1			
A-3	①学校は何時からですか。何時までですか。	5・3・1	A小計:			
	②日曜日には、何時に何をしますか。順番に教えてください。	5・3・1				
B 対話 タスク	B-1	①授業中に気持ちが悪くなったとき、先生に何と言いますか。(許可) ②教科書を忘れてしまったとき、先生に何と言いますか。(依頼)	5・3・1		●対話タスクがいくつか できる→ステージ3 (40~60点前後) ●対話タスクがある程度 できる→ステージ4 (60~75点程度)	
	B-2	①休み時間に友だちと一緒に何かをしたいとき、何と言いますか。(誘う) ①休日に友だちを誘いたいとき、何と言いますか	5・3・1			
		②間違えて友だちにぶつかったとき、何と言いますか。(謝る)	5・3・1			
	B-3	①新しく来た先生に自己紹介をしてから、少し話してください。(紹介) ②新しく来た先生に質問をしてから、少し話をしてください。(尋ねる)	5・3・1			
			5・3・1	B小計:		
C 認知 タスク	C-1	この車の名前や動きを話してください。(低学年・中学年)	10・5・1		●認知タスクが途中で できる→ステージ5 (75~90点程度) ●認知タスクがある程度 できる→ステージ6 (90~100点程度)	
	C-2	<u>花の成長について話してください。(小学生)</u> <u>環境問題について話してください。(中学生)</u>	10・5・1			C小計:
D 普段 の様子	D-1	簡単な単語が言える(ステージ1相当)	5・3・1			
	D-2	短文を言うことができる(ステージ2相当)	5・3・1			
	D-3	短文を言うことができる(ステージ3・4相当)	5・3・1			
	D-4	まとまった話ができる(ステージ5・6相当)	5・3・1			D小計:
評価基準(A・B・D) 5:とてもよい 3:普通 1:もう少し(0・2・4もある)				評価合計:	ステージ:	
評価基準(C) 10:とてもよい 5:普通 1:もう少し(その間もある)						

図8 「話す」の改訂版(アンダーラインが改善部分)

次に「話す」の配点基準については、基準が分かりにくいという意見から、図9のように配点基準を明確化した。文で答えていたら5点、単語で答えていたら3点、関係していることを少しでも答えていたら1点とした。

「書く」については、検証結果から、中学生である程度日本語能力ができてきた生徒には、自己紹介、学校紹介以外に、もう一つ少しレベルの高い課題が必要だという意見が出たので、表10の5つのテーマの他に中学生用に「メールと手紙」のテーマを一つ付け加えた。

JSL 対話型アセスメント「DLA」（四日市版）の作成と検証

DLA 話す（四日市版）配点基準について
 評価基準（A基礎タスク・B対話タスク・D普段の様子）⇒ 5：とてもよい 3：普通 1：もう少し（0・2・4もある）
 評価基準（C認知タスク）⇒ 10：とてもよい 5：普通 1：もう少し（その間もある）

タスク	項目	質問例	配点		
			5点	3点	1点
A 基礎 タスク	A-1 食べ物	①どんな食べ物が好きですか。	「りんごがすきです。」等、文で答えている。	「りんご」等、答えが単語。	関係していることを少しでも言っている。
		②どうして好きですか。	「おいしいからです。」等、文で答えている。	「おいしい」等、答えが単語。	関係していることを少しでも言っている。
	A-2 学校	①学校に何がありますか。3つ以上話してください。	「図書館や運動場や体育館があります。」等、正しい文で答えている。	「図書館」「運動場」「体育館」等単語で3つ以上答えている。	単語で1つでも答えている。
		②学校で誰とどんなことをしますか。4つ以上話してください。	「友だちと運動場で鬼ごっこをします。」「友だちと勉強します。」「〇さんと図書館で本を読みます。」「〇さんと休み時間に縄跳びをします。」等、正しい文で4つ以上話している。	3つしか話していない、「誰と」がぬけている。	1つか2つ単語で答えている。関係していることを少しでも話している。
	A-3 時間	①学校は何時からですか。何時までですか。	「8時からです。」「3時までです。」等、「から」と「まで」を使って正しい文で答えている。	「8時」「3時」等、単語だけで答えている。	関係していることを少しでも言っている。
		②日曜日には、何時に何をしますか。順番に教えてください。	「8時に起きて朝ご飯を食べます。」「10時から家族で出かけます。」「12時に昼ご飯を食べます。」「5時からテレビを見ます。」など時刻と行動を正しい文で順番に言っている。	「8時、ごはん」等、単語で答えている。	関係していることを少しでも言っている。

図9 「話す」の評価基準の改訂版

表6 「書く」の改訂版（太字で囲った部分が改善部分）

テーマ	実施する 学年の目安	課題例
食べ物又は動物	1年生又は 2年生	好きな〇〇は何ですか。どんな〇〇ですか。 どうして好きですか。知っていることをたくさん書いてください。 まず絵を描いていいです。
日記	2年生 又は3・4年生	楽しかった日を教えてください。何をしましたか。見たこと、聞いたこと 気持ち（楽しかったこと。うれしかったこと。驚いたこと。面白かったこと。等） たくさん書いてください。
遊び	3・4年生 又は5・6年生	遊びを一つ紹介してください。なぜこの遊びを選んだのですか。 どんな遊びか紹介してください。（まず～をします。それから～をします。）
自己紹介	3・4年生 又は5・6年生	自分の事を紹介してください。 (名前、年齢、ルーツの国、性格、趣味、将来の夢等)
学校紹介	5・6年生又は 中学生	学校紹介をしてください。 学校行事について教えてください。（運動会、遠足、社会見学、文化祭、修学旅行）
メールと手紙	中学生	気持ちを伝えるのにメールと手紙とどちらがいいと思いますか。 400字以内であなたの考えを書いてください。

5. まとめと今後の課題

今回は12人を対象にJSL対話型アセスメント「DLA」（四日市版）の作成と検証を行うことで、それぞれの子どもの特徴と課題が見えてきた。例えば、CF（会話の流暢度に関しては1～2年という比較的短期間に学年相当に達成であるが、ALP(教科学習言語能力)については学年相当にいたるまでは5年以上かかるとされているが、日本で生育し、学校教育も日本で受けているのにも関わらずALP(教科学習言

語能力)が学年相当に育っていないように思われる。今回の DLA 検証でも「話す」はできるが、「書く」活動はできていないのも課題である。カミンズ・中島(2011)によれば、OECD による国際学習到達度調査(PISA)の結果を引きながら、リレラシーに積極的に関わるこそが学校で成功するための基本的な要件であるという見解を紹介している。(カミンズ・中島:104) そのような考えに基づいて作成された DLA においても、教科学習言語能力の育成には読解力の育成が重要であるとしている。今後は、DLS(弁別的言語能力)および ALP(教科学習言語能力)により強く関わる DLA「読む」「書く」を実施し、総合的なアセスメントを進めていく必要がある。今後 JSL 対話型アセスメント DLA(四日市版)「読む」も作成して検証していく方向である。また JSL 対話型アセスメント DLA(四日市版)の作成と検証を行ったことで8月の研修会で説明するまでに手直しすることができた。JSL 対話型アセスメントは一人一人のスタートカリキュラムを決める上で大事な測定であり、有効であると考えている。

今後の課題としては、外国人児童生徒が在籍する学校で外国人担当の先生やそれ以外の先生にも活用してもらい、アンケートやインタビューを通して、検証し、その結果を基によりよいものに改善していくことである。また、JSL 対話型アセスメント「DLA」(四日市版)を基にどのように授業に活かしていくか(例えば学習指導案にアセスメント「DLA」の結果や指導の工夫を表記する)等も重要な課題である。アセスメントを生かした授業実践を行い、検証していくと共に今後四日市市全体に広がっていくことを期待する。

引用文献

- 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 文部科学省初等中等教育局国際教育課
- カミンズ・ジム著・中島和子訳著(2011). 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版
- 櫻井千穂著(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
- 田中玉紀(2021). 『海外ルーツの子ども支援～言葉・文化・制度を超えて共生へ』青弓社
- 斎藤ひろみ・佐藤郡衛編(2009). 『文化間移動する子どもたちの学びー教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房
- 斎藤ひろみ編著(2011). 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック～こどもたちのライフコースによりそって～』凡人社
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成30年度)」の結果について
よっかいち白書四日市市学校教育ビジョン(2020). 『基本目標4-6 多文化共生教育の充実』
- 中島和子(2001). 『バイリンガル教育方法～12歳までに親と教師ができること(増補改訂版)』アルク
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・斎藤ひろみ・野山広編(2009). 『「移動する子どもたち」のこばの教育を創造する ESL 教育と JSL 教育の共振』