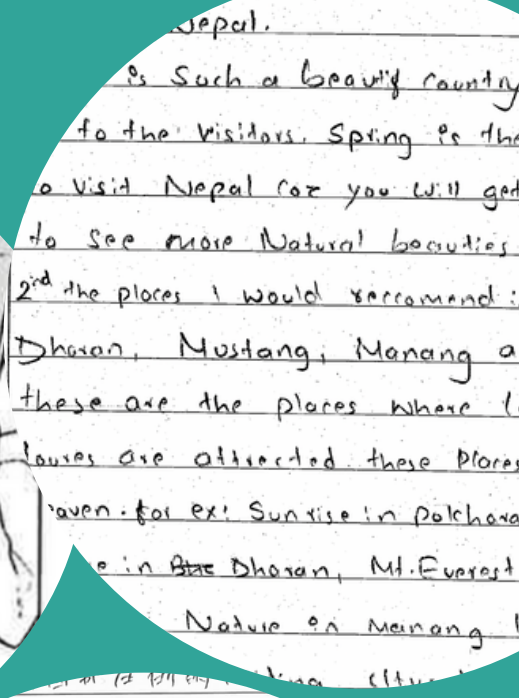


予備的調查報告



1. 本研究を支えた理論的枠組み

本事業で提案する「ことばの教育の参照枠」（試案）を作成するにあたって、私たちが依拠した理論的枠組みにDr. Jim Cumminsの変革的マルチリテラシー教育学（Transformative Multiliteracies Pedagogy）とDr. Ofelia Garcíaのトランスランゲージング教育論（Translanguaging Pedagogy）があります。この二つの理論は、バイリンガル教育研究の中でも最も重要なものというべきもので、学びの場において周縁化されがちな文化的言語的に多様な（Culturally and Linguistically Diverse, 以下CLD）子どもたち、バイリンガル、マルチリンガルの子どものための公正な教育を目指す公教育の実践を世界中のあらゆるコンテキストで支える重要な基盤となっています。以下、この二つの理論をごく簡単にご紹介したいと思います。

二つの理論の概説に先だって、私たちがどのような意味で「バイリンガル」という語を使用しているか、明らかにしておこうと思います。一般的には、「バイリンガル」とは、二つの言語どちらもネイティブスピーカーのように自由に操れる人、というイメージが持たれているように思います。しかし、この定義を実際に使おうとすると、その矛盾はすぐに明らかになります。どの程度流暢に二つの言語を操れたら、その人はバイリンガルである、と認定されるのでしょうか。そしてその「認定」は誰がしてくれるのでしょうか。

実際にはこうした「二つのモノリンガルが一人の人の中に共存している状態（Grosjean, 1989）」というバイリンガルのイメージは虚像に過ぎません。しかし、多くの人がこの虚像に苦しめられ、「私は本当のバイリンガルではありません」とか、「うちの子はバイリンガルにはならなかった、うちの教育は失敗だった」と思いこまされていることも事実です。このような、「かくあるべき」という規範的なバイリンガルの定義から解放されるためにGrosjeanが提唱したのが、「二つの言語を日常的に使用している人がバイリンガル」、という定義です。この定義に従えば、多くの人バイリンガルということになります。この場合、複数言語環境に生きるほとんどすべての人が、強い言語と弱い言語を持つバイリンガル、マルチリンガルになるでしょうし、どちらの言語が強いかわいいは、その使用場面によって変わる場合も少なくありません。

この、使用頻度によるバイリンガルの定義に立つときに重要になってくる問いが、「どのようにして弱い言語をもう少し強くできるのか」ということになります。この問いに対しては、「強いほうの言語（母語、以下L1）に『安易に』頼ることを禁止することで弱いほうの言語（第二言語、以下L2）を伸ばす」という根拠のない考え方が強くはびこってきました。「学校ではなるべく日本語を話しましょう」とか、「母語で話す友達とばかりいなくて日本語を使うようにしましょう」と言

うような「アドバイス」などに現れるのがこうした考え方で、いまなおこうした声を聞くこともあります。

私たちが依拠するこの二つの理論は、こうした考えを完全に否定し、子どもたちの持つ言語資源を余すことなく活用させることで、CLDの子どもたちの学びを支えていこうとするものです。ことばの発達、認知発達と社会情動的な発達の基盤となるものです。ことばなくして考えることはできませんし、学ぶこともできません。自分が随意に使いこなせないことばだけしか使ってはいけないと禁じることは、CLDの子どもたちから思考する権利も、学ぶ権利も、そして他者と自分の学びを共有する喜びも奪うことです。すべての子どもたちが、学ぶ喜びに出会い、思考を深めていく経験を共有できるような公正な教育を目指す私たちの取り組みは、この二つの理論に大きな影響を受けています。

1-1. Dr. Jim Cumminsの理論

まず、1970年代後半からバイリンガル教育研究を牽引してきたDr. Jim Cumminsの理論を概観しましょう。Cumminsの理論はいくつもの理論が複雑に織りなされて確立していったものですが、ここではそのなかから、特に重要なもの3つ、「二言語相互依存説」、「バイリンガルの言語能力における3つの側面」、「変革的マルチリテラシーズ教育学」を紹介したいと思います。

二言語相互依存説

Cumminsはバイリンガルの使用する二つの言語は表面的には語彙、文法、発音、表記法等様々に異なる特徴を持ってはいるものの、その個人の言語能力のより深いレベルでこの二つの言語に共通する部分があると考え、共有面（Common Underlying Proficiency）と名付けました。これを視覚的に提示したものが下の氷山モデルです（Cummins, 1980）。

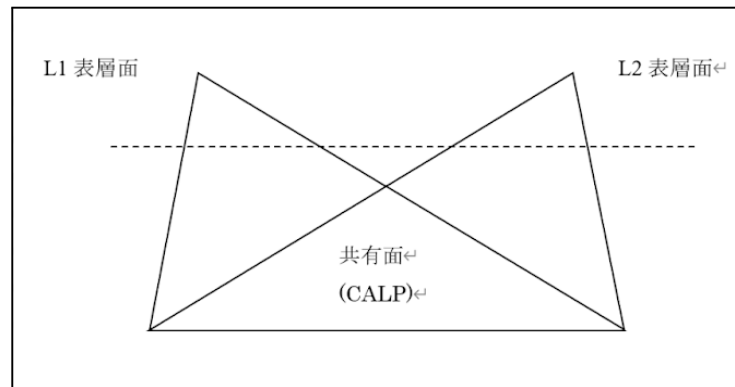


図1-1 Cummins (1980) の冰山モデル (中島1998, p. 8 より作成)

「氷山の一角」という言葉が端的に示すように、氷山は水面上に見えているものよりも遙かに大きなものをその水面下に持っています。氷山を安定させるのは、この、水面下にある部分がどれだけ大きいかということにかかっています。Cumminsは、バイリンガルの言語能力が、表面上は個別に見えても、より深い部分でつながっていること、そしてその共有面が大きくしっかりしていればしているほど、表層面に見えてくる言語力もたしかなものになることをこのモデルで示したのです。

さらにこの仮説は1981年に以下のように定式化され、その後のバイリンガル教育研究の大きな礎となってきました。

学校や周囲の環境の中で言語 (X) に接触する機会が十分にあり、またその言語 (X) を学習する動機付けが十分である場合、児童・生徒が別の言語 (Y) を媒体として授業を受けて伸びた言語 (Y) の力は言語 (X) に移行 (transfer) し得る。

(中島訳：中島, 1998, p. 40)

Cumminsはバイリンガルの二つの言葉に共有面がある、言い換えればL1とL2の間に転移しうる共通のことばの力というものがあるという認識にたち、教育はそうした転移を意図的に促すよう努力するべきである、と提唱します。こうした、「転移を目指した教育 (Teaching for Transfer)」 (Cummins, 2008) の中でも重要となるのが、生徒の母語を学びのツールとして積極的に活用することです。60年代や70年代頃にはL2を学ぶ際、生徒たちは母語の使用を禁止されることが少なくありませんでしたが、Cummins (2007) はそうした二言語の厳密な分離を「二つの孤独 (Two Solitudes)」と呼んで批判し、母語で培った知識と母語の力を積極的にCLDの子どもたちの学びに活かすことの重要性を指摘したのです。

バイリンガルの言語能力における3つの側面

バイリンガル教育研究におけるCumminsのもう一つ大きな功績は、CLDの子どもたちの言語能力の多面性を指摘したことです。子どもの第二言語習得のためには、なるべく早いうちに第二言語環境に入った方が有利だろう、と一般的には思われています。確かに、幼い子を帯同した家族が移住などで別の言語を使う国に行くと、大人がその言語の習得に四苦八苦するのに対し、子どもはあっという間にぺらぺら話し始めることは、多くの人が経験していることでしょう。

しかし、実際は学校に入って勉強を始めると、幼いうちにL2環境に入った子どもたちや、移住先の国で生まれ育った子どもたちが、長い間現地語に触れていたにもかかわらず成績不振に苦しむことも少なくありません。特にリテラシー（読み書き）に関していえば、第二言語環境に入った年齢が高いほうがその獲得に有利であるという、一般的な思い込みとは真逆の結果になることがわかってきました。ネイティブ並みの発音で流暢にL2を話せる子どもたちが、読み書きや学校の勉強では苦戦するのはなぜでしょうか。

これを説明するためにCummins（1979）が提唱したのがBICS（Basic Interpersonal Communication Skills：基本的対人コミュニケーション能力）とCALP（Cognitive Academic Language Proficiency：認知的教科学習言語の運用能力）の区別¹でした。L2におけるBICSは多くの場合その発達に約2年～4年しかかからないのに対し、学年相当のCALPの発達には5～7年かかる事をCumminsは示しました。ここから、BICSがある程度発達した後もなおかなり長期にわたって、CALPの発達のための適切な支援が必要であることが浮かび上がってきました。それと同時に、BICSが発達途上の生徒であってもL1で培われたCALPを活用して認知的に高度な学習に参加でき、またそうすべきであることもCumminsは強調しました。L2の発達に課題が残っている段階であっても、簡単で単調なドリルだけを与えることがあってはならない、そのことをCumminsは指摘したのです。

のちにCumminsはそれまでBICSとCALPの二つの分野に分けて捉えてきた言語能力を会話の流暢度（Conversational Fluency）、弁別的言語能力（Discrete Language Skills）、そして教科学習言語能力（Academic Language Proficiency）の三つの分野に分けて捉え直しました（Cummins, 1996）。このうち、一点目の会話の流暢度（CF）は従来のBICSと重なる概念で、ALPIはCALPとほぼ重なるものです。新しく加えられたDLS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、より母語話者に追いつくのが難しいALP（CALP）と区別する必要があると考えられています。

¹ BICSとCALP（生活言語、学習言語）について、カミンズは、その発達の順序や重要性については言及していません。また、この二つの概念はバイリンガルの言語発達を説明するためではなく、教育現場の問題点を指摘するためのものであって、この二つの概念で捉えきれない社会言語学的側面も存在しうる、としています。（Cummins, 1996）

変革的マルチリテラシー教育学（Transformative Multiliteracies Pedagogy）

バイリンガルの言語能力について認知心理学的な視点から論じるにとどまらず、CLDの子どもたちの教育を、それを取り巻く社会的・政治的環境のダイナミクスの中で捉えているところに Cummins理論の醍醐味があります。Cumminsは教室の中のミクロなレベルでの構造、すなわち教師と生徒とのインタラクションのあり方は教室の外のマクロなレベルでの社会構造のあり方に影響を強く受けることを指摘するが、また同時に、教師と生徒は協働的に力を創出することによって抑圧的な社会構造を変化させられること、させるべきであることを強調して次のように述べています。

Effective teaching in linguistically, culturally, and racially diverse contexts *requires* educators to reflect on, and where necessary, challenge discriminatory structures, policies, and instructional practices (Cummins, 2021, p. 8, emphasis in the original).

言語的、文化的、人種的に多様なコンテキストにおいて効果的な教育をめざすなら、教育者は差別的な構造、政策、そして組織的な実践について自ら振り返り、必要とあらば積極的に異議を唱えていく**必要がある**のだ（拙訳、原文では強調部はイタリック体）。

Cumminsの理論のいわば、核ともいうべきこの考えを定式化したものを下の図に示します（Cummins, 2009a, 中島訳：中島, 2021, p. 102）。CLDの生徒たちの教育を支えるためには、ことばの教育に関する理論だけではなく、こうしたマイノリティの生徒の周縁化を是正するような社会運動を支える理論の融合が必要であることをCumminsは喝破し、「変革的教育学（Transformative pedagogy）」と名付けました（Cummins, 2000）。

単に平等な教育の機会を確保するだけでは伸ばしていけないCLDの子どもたちの学力を、公正な教育を保証することによって伸ばしていこうとする私たちの取り組みは、まさにCumminsの提唱するこの変革的教育学に根差すものです。今回のプロジェクトチームが、言葉の教育の研究者・実践者と社会学の研究者・実践者両方によって構成されたのはそうした理由によるものでした。

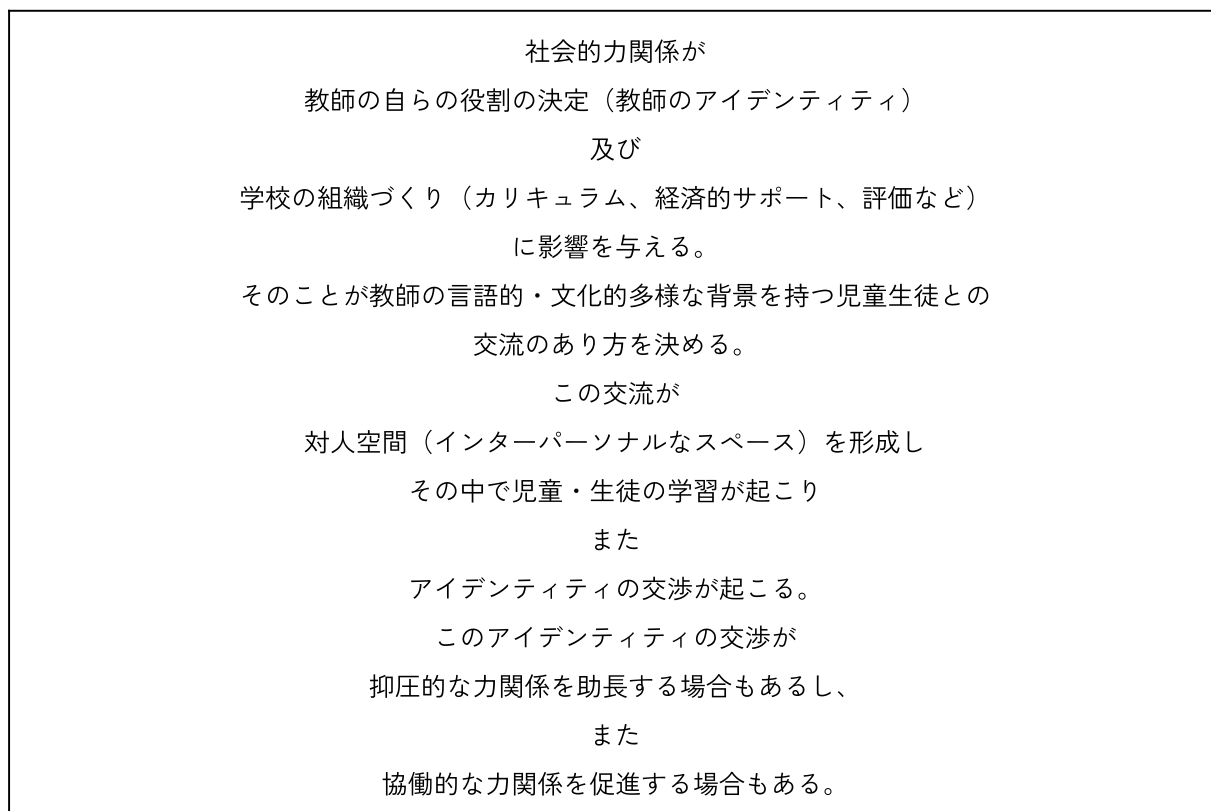


図1-2 社会的力関係とアイデンティティの交渉と学力

さらにCummins（2009b）は変革を目指す教育におけるリテラシーの発達の重要性に目を向け、その重要性を強調するために「変革的マルチリテラシーズ教育学（Transformative Multiliteracies Pedagogy）」という枠組みを提唱するにいたりました。変革的マルチリテラシーズ教育学の核をなす要素として、次の3つを挙げることができるでしょう。一つ目は、「変革的」、つまり、抑圧的な社会構造や教育現場での力関係に抵抗し、それを改革することを指向するという点です。二つ目は、そうした変革における教師のエージェンシー、つまり主体性を強調し、抑圧的な社会構造を変革しようとする教師と生徒との間の協働的な力関係の創出（これをCummins, 2000, p. 44はエンパワメントと定義しています）をその重要な要素とする点です。

この二つは前述の「変革的教育学」の枠組みですすでに定式化されていたものですが、「変革的マルチリテラシーズ教育学」においてはさらにリテラシーの重要性に光が当てられています。この、リテラシーへの焦点化は、CLDの子どもたちの学びの中核に、彼（女）らのアイデンティティの投資（Identity Investment）があることから導かれるものです。社会とのかかわりの中で自らの学びを、他者と協働しながら深めていくにあたって生徒たちが必要とするのが、何よりもリテラシーの力であり、とりわけ単に書かれてあることを理解する“read the word”にとどまらず、自分を取り巻

く環境をよりよいものへと変革してゆくために読み・書く“read the world”の力、つまりクリティカル・リテラシーの力を二つの言語でのばしてゆくことがCLDの子どもたちのエンパワメントにつながる、とCumminsは論じるのです（Cummins, 1992, 2000, 2001）。

このことをわかりやすく図にあらわしたものが下の「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」（The Literacy Engagement Framework; Cummins, 2009b）」（中島訳, 中島2021, p. 103）です。

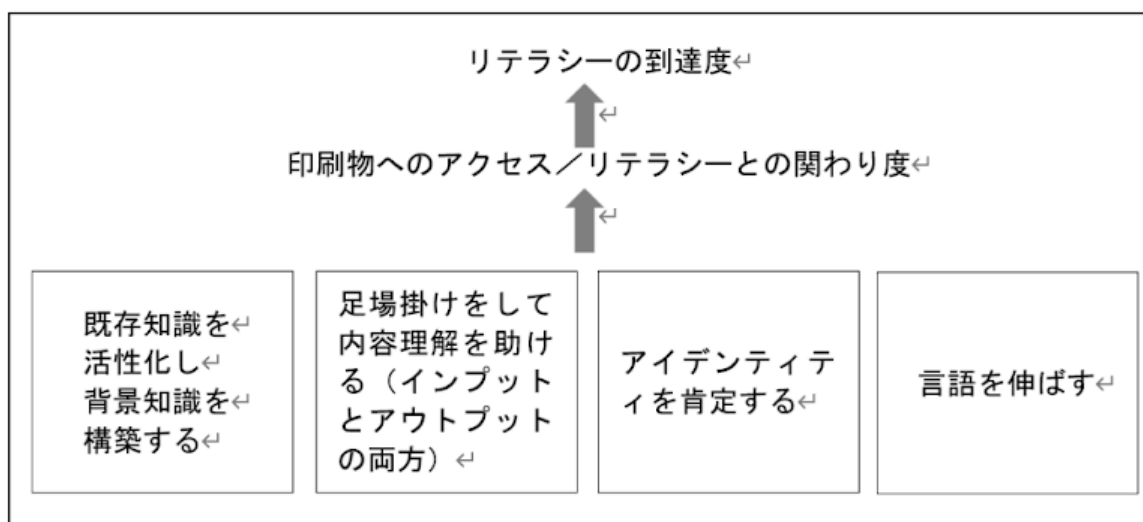


図1-3 マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み

Cumminsはこの図を用いて、CLDの生徒たちがリテラシーに積極的・主体的に関わっていくためには指導において、十分な足場掛け（スキュフォルディング）がなされ、生徒自身の実体験に結びつけられた学びとなっていて、生徒たちのアイデンティティが肯定され、学習場面で必要とされる言語の知識を広げ、深めていくような仕掛けがなければならないと説明しています。この4つの点が指導の中で実践されたとき、初めてCLDの生徒たちは深くリテラシーに関わることができるのです。日本語の文型や、漢字のドリルだけで、生徒たちが学びに向かっていけないのは、この4つの点が欠落してしまうからです。生徒たちがリテラシーに深く関わり、同時に印刷物（本や雑誌、インターネット上の記事など、読むもの全般）がふんだんにある環境を整えられて初めてCLDの生徒たちはリテラシーに到達することができる、ということをこの図は示しています。

「リテラシー到達度（Literacy Achievement）」は学校現場におけるCLDの生徒たちのリテラシーに焦点を当てた枠組みですが、さらに広範囲にわたるマルチリテラシー能力を含むものとして提示されたのが「リテラシー達成度の枠組み（The Literacy Expertise Framework; Cummins, 2009b）」（中島訳, 中島2021, p. 139）です。

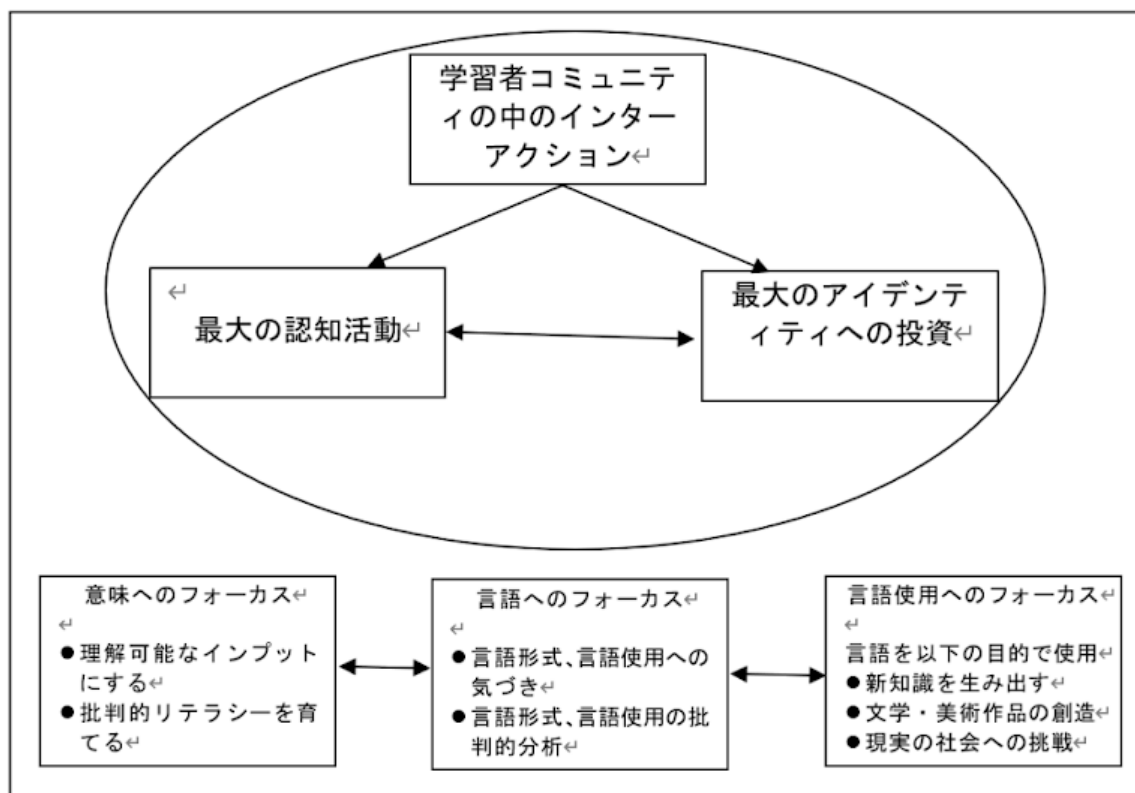


図1-4 リテラシー達成度の枠組み

この図の上部、楕円で囲まれた部分は、教師と生徒のインターアクションを通して学びの場が創出され、その中で学びが深まり、さらに生徒たちのアイデンティティ交渉が起ることを示しています。ここでは教師は生徒達の協働的な学びをファシリテートし、自らも教室の外の社会をより公正なものとするべく働きかける主体性をもったアクターとして、生徒たちと協働で新しい知を作り出していくのです。

こうしたエンパワメントとしての学びを支えるための強力なリテラシー指導において焦点を当てるべき部分を明示化したのが下の部分の3つの項目です。ここに提示された、「意味内容へのフォーカス (Focus on meaning)」、「言語へのフォーカス (Focus on Language)」、「言語使用へのフォーカス (Focus on Use)」の3つを含むリテラシーの指導が重要とされています。

さらにCumminsは、21世紀の学校教育においては、単なる読み書きの技術としてのリテラシー教育を超え、情報、コミュニケーション、マルチメディアテクノロジーの重要性に焦点をあてた「マルチリテラシー教育」(New London Group, 1996)が必要であることを訴え、この3つの要素をまとめる形で「変革的マルチリテラシー教育」の枠組みを作り上げました。

「変革的マルチリテラシー教育学」では以下の5つの原理が特に重視されます。

1. CLDの生徒は知的で想像力に富み、言語的資質のある存在として捉えられていること。
2. 生徒やそれを取り巻くコミュニティの既存の知識が文化的・言語的資本として捉えられること。
3. 生徒の知的活動への積極的な参加とアイデンティティ投資が推進されること。
4. 生徒が教師との対話とクリティカルな探求を通じて社会の現実に変革をもたらす力をつけること。
5. アイデンティティ・テキスト²の創出を通じて生徒がさまざまなテクノロジーを駆使して幅広い読者にその知的活動の結果を提示できること。

これらのモデルや原理は、本事業における実践にも大きな影響を与えました。東濃高校やわかば高校の実践では、生徒がリテラシーに積極的に関わることを先生たちが支援し、生徒たちのアイデンティティ投資を支えることでエンパワメントの場が創出されていたと思います。

Cumminsの理論に続き、近年大きく注目されているDr. Ofelia Garcíaのトランスランゲージング教育論（Translanguaging Pedagogy）について、概説したいと思います。

1-2. Dr. Ofelia Garcíaのトランスランゲージング教育論

トランスランゲージングとは、端的に言えば、バイリンガル・マルチリンガルの言語実践こそをごく当たり前のものである、と位置付け、そのダイナミックな言語使用を肯定的にとらえ、それぞれの持つ言語資源を最大限に、かつ柔軟に活用する教育観を支える概念です。

伝統的に言語教育の場面では、モノリンガルの言語実践が「正しいもの」「一般的なもの」とみなされてきたため、バイリンガル・マルチリンガルの人の言語実践はどこか「純正でない」「欠陥がある」というようにネガティブに捉えられてきました。モノリンガルのネイティブスピーカーのものさしに照らしてどの程度劣っているのかという点にのみ焦点が当てられ、その是正に力がそがれてきたのです。しかし近年では、そうした見方とは真逆の視点にたって、バイリンガル・マルチリンガルの言語資源を積極的に教育の現場で活用することの重要性についての議論が盛んになっ

² アイデンティティ・テキストとはL1とL2の両方の言語を使ってCLDの生徒たちが書く創作作品を指します。こうした作品には生徒たちは自らのアイデンティティを投資して取り組むため、Cumminsらはその実践の中で「アイデンティティ・テキスト」と呼ぶようになりました（Cummins and Early, 2011などを参照）。今回の実践における作文でも、生徒たちのアイデンティティがしっかりと投資された優れた作品が作られています。

ています。こうしたパラダイムシフトの基盤となっているのがトランスランゲージングという概念なのです。

この概念は、バイリンガル・マルチリンガル教育の領域でも非常に注目され、2000年台当初は年10本程度の論文にキーワードとして挙げられていた程度だったものが、2011年あたりから顕著に伸び始め、2021年ではおよそ3890本の論文がこの概念に言及しています（Google Scholarでの検索結果）。ここではまず、この、トランスランゲージングという概念の成り立ちとその後の発展について簡単に見たのち、「コード・スイッチング」という概念との違いを見ることで、この概念の概略をとらえたいと思います。「コード・スイッチング」という概念は、トランスランゲージングと混同されることが多いのですが、実はとても異なる概念であるからです。最後に、トランスランゲージングの教育現場の実践について具体的な事例を用いつつその理論的基盤を提示しているGarcíaらの共著本“The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning”（トランスランゲージング・クラスルーム：学びにおける生徒のバイリンガリズムの積極的活用）の内容をご紹介します。

トランスランゲージング理論の成り立ちとその後の発展

トランスランゲージング（TL）という言葉はもともとウェールズ語のtrawsieithuに由来します。英語とウェールズ語のバイリンガル教育を行うにあたって、インプットとアウトプットの言語を意図的に入れ替える教育法を指すものとしてウェールズの教育者Cen Williams（1994）によって紹介されたものです。ウェールズ語で話し合った内容について英語でまとめて書く、または英語で読んだ内容についてウェールズ語で発表する、など、受容言語と産出言語を別の言語とすることで二つの言語を育てるバイリンガル教育の実践として紹介されたこの用語は、その後、Baker（2001）やLewis, Jones, and Baker（2012）などでバイリンガルの生徒たちの言語レパトリーを総体として活用する教育アプローチとして概念化されるにいたります。これを教育論として展開したのがGarcía（2009）及びGarcía and Li Wei（2014）でした。

前述のとおり、トランスランゲージング教育論では、バイリンガル、マルチリンガルの言語実践を出発点にしています。この点についてGarcía（2012, p. 1）は次のように説明しています。

[T]ranslanguaging posits that bilinguals have *one linguistic repertoire* from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the *language practices of bilingual people as the norm*, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars.

バイリンガルは**一つのまとまりとしての言語レパトリー**を持ち、そこから戦略的に言語の特徴を選び出しながら効果的なコミュニケーションを図る、ということをトランスランゲージングは

提唱する。つまりトランスランゲージングは、従来の文法や教科書に書かれているようなモノリンガルの言語ではなく、**バイリンガルの人々の言語実践がごく当たり前のものなのだ**、という視点をその出発点としているのだ（拙訳）。

言い換えると、バイリンガルが自分の言語資源を様々に活用しながら意味を生成していく（make meaning）言語実践を基盤とした教育を目指すのがトランスランゲージング教育論なのです。このパラダイムシフトは、周縁化されてきたマイノリティの言語実践に光をあて、それに価値づけをしていく点でまさに社会正義を目指すものであり、この点は先ほど示したCumminsの変革的マルチテラシーズ教育学とも呼応する点といえるでしょう。

さらにこの教育論においては、学習者の教師のエージェンシー（主体性）を強く意識されている点も、重要な特徴となっています。こうした教室の中における教師と学習者の関係を中心とした視点が、Freire（フレイレ、2018, p. 129）のいう「銀行型教育（Banking concept of education, 三砂訳）」からの脱却を目指す教育学の今日的な潮流と合致し、マイノリティをマジョリティ規範から解放するリベラルな教育哲学が広く教育実践者に受け入れられたことで、トランスランゲージング教育論が爆発的な広がりを見せたのではないのでしょうか。

こうした広がりを受けて、トランスランゲージングという概念は広くさまざまな分野で議論されるようになってきました。特にここで指摘しておきたいのが、社会言語学的アプローチと教育学的アプローチの違いです。前者は、バイリンガルの言語実践とはどのようなものなのか、主に観察に依拠する形で分析していくスタイルの研究です。後者は、バイリンガル・マルチリンガルな生徒のよりよい教育とはどのようなものか、ということを探求する研究です。私たちの関心に直接結びつく、後者の方を特に切り分けて「教育学的特ランスランゲージング（Pedagogical Translanguaging）」（Cenoz & Gorter, 2017）とすることも多くなってきました。

この二つの流れを区別することは、教育学の視点からは特に重要です。社会言語学的アプローチでトランスランゲージングを扱う場合、それはバイリンガルの自然な言語実践を観察しているわけですから、無意識に、意図性のない状態でのトランスランゲージングがフォーカスされています。教育学的特ランスランゲージングを扱う場合、教師と生徒ではその点が大きく異なります。生徒は、その持てる言語資源をすべて活用することが奨励されているので、無意識のトランスランゲージングによって低い評価を得ることはありません。しかし、教師の言語使用としては、その意図性こそが重要になってくるのです。これは、この概念がそもそも、バイリンガルの生徒の言語運用能力を高めるための意図的な言語使用のルールだったことにも関係しているのでしょう。

この点について、García, Johnson, and Seltzer（2017）は以下のように指摘しています。

Translanguaging classrooms are not chaotic; students and teachers do not just do as they please.

On the contrary, they are constructed based on planned and structured activities by the teacher in interaction with students, families, and communities, ensuring that students' entire linguistic repertoires are used (p. 24).

トランスランゲージング・クラスルームは決して無秩序なものではなく、生徒も教師もただ好き勝手にやっているわけではありません。それどころか、生徒や家族、コミュニティとの交流の中で、教師が計画的かつ体系的な活動を行い、生徒の言語レパートリー全体が使用されるように構築されているのです（試訳：松田）。

このように、トランスランゲージング教育論では教師の主体的・意識的な選択による教育実践が重視されています。この点については2.3で詳しく述べますが、その前に、トランスランゲージングについて初めて聞いた人が良く持つ疑問、すなわち「トランスランゲージングとコード・スイッチングは何が違うのか」という点について整理しておきたいと思います。

コード・スイッチングとトランスランゲージング

コード・スイッチングは「1つの談話の中で、単語レベルであれ文章レベルであれ、談話の中の塊であれ、言語をスイッチする現象」（Baker, 2011, p. 107、訳は湯川・加納）を指します。トランスランゲージングでは、例えば英語とスペイン語のバイリンガルが自分の言語資源をフル活用して議論などをする場合、そこには英語もスペイン語も当然混ざってきます。そうすると、聞いている側からすると、「これはいったいコード・スイッチングと呼ぶべきなのか、トランスランゲージングと呼ぶべきなのか」という疑問が出てくるのも無理はないでしょう。

この疑問に対するシンプルな答えは、この二つの違いは、現象の中にあるのではなく、その視点にあるということです。コード・スイッチングという概念枠組みを使って英語とスペイン語が混ざっている発話を分析しようとするとき、その焦点は言語（コード）にあり、かつ、その現象は規範からの逸脱として分析の対象になっているのです。「本来なら英語またはスペイン語のみで発話されるべきものが、話者の語彙の乏しさによって英語だけでは発話を完結できず、やむなくスペイン語に頼った」、とか、「一般的には英語だけで書くところ、あえてスペイン語の単語を入れてエキゾチックな雰囲気醸した」のような視点は、モノリンガル規範に立ってバイリンガルの産出した言語のみに注目する視点です。

これに対してトランスランゲージングでは、バイリンガルの言語実践を規範として、その発話者がさまざまな意味を生成するためにさまざまな言語実践を行っている、その実践（ランゲージング）と発話者に注目しています。この点についてGarcía, Johnson, and Seltzer（2017）は次のように説明しています。

Whereas the term code-switching focuses on alternation of named languages, translanguaging refers to the languaging of people who at times have to suppress features of their repertoires. Unlike code-switching, which is considered a simple alternation of language codes, translanguaging goes beyond named languages (Li Wei, 2011). The act of translanguaging is in itself transformative, having the potential to infuse creative bilingual meanings into utterances (p. 20).

コードスイッチングという用語が固別言語の切り替えに焦点を当てているのに対して、トランスランゲージングは、時として自分のレパートリーの（言語的）特徴を抑えこまなければならない人々のランゲージングを指します。コードスイッチングが単なる言語コードの切り替えとみなされているのに対して、トランスランゲージングは固別言語を越えていくのです（Li Wei, 2011）。トランスランゲージングという行為は、それ自体が変革的であり、その発話にクリエイティブなバイリンガルの意味を吹き込む可能性を秘めているのです（試訳：松田）。

ここでもやはり重要なのは、トランスランゲージングという概念におけるエージェンシー、つまり話者の主体性です。バイリンガル・マルチリンガルである話者が、どのような目的をもって、どのような意味を生み出すことを意図して自分の言語レパートリーの中から特定のものを選び取るのか、そのプロセスに焦点を当てるのがトランスランゲージングという枠組みなのです。

トランスランゲージング・クラスルーム

ここからはGarcía, Johnson, and Seltzer（2017）の“The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning”を参照しながら、トランスランゲージングの概念がどのように指導と評価に具体化されるのか大まかにみていきます。

トランスランゲージング・クラスルーム（以下、TLC）とは、生徒が自分の言語のレパートリーを余すことなく活用することができる教室のことです。具体的には、「教師とバイリンガルの生徒が、それぞれの異なる言語実践を通して、想像的、かつ批判的な深い学びのために、協働で構築する空間（García, Johnson, & Seltzer, 2017, p. 2 拙訳）」のことです。こうした学びの場を創出し、生徒たちが自ら意味を生成していく、自らの知の方法（ways of knowing）を獲得していくプロセスを可能にするのがトランスランゲージング教育論です。

GarcíaらはCLDの子どもたちの持つことばの力が、総体としてダイナミックに、そして互いにかかわりあうことを踏まえて、それをダイナミック・バイリンガリズムと呼んでいます。さらに、そうしたことばの力を育む学びの場には、常に動的で絶えることのないことばが力強く流れている、という比喻を使ってトランスランゲージング教育論を説明します。この力強く、同時に柔軟に形を変える「流れ」をトランスランゲージング・コリエンテ（流れ）と名付けています。

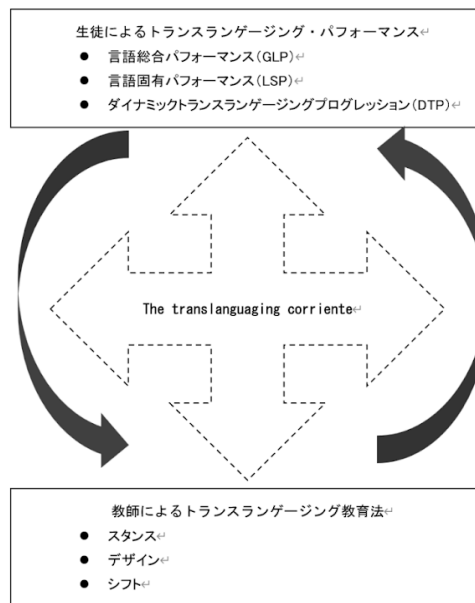


図1-5 トランスランゲージング・クラスルームの枠組み

図1-5はTLCの枠組みを図式化したもの（García, Johnson, and Seltzer, 2017, p. 25）です。このモデルでは生徒によるバイリンガル・パフォーマンスと、教師によるトランスランゲージング教育法という二つの次元を想定しています。この二つの次元の間に力強く流れているのがトランスランゲージング・コリエンテです。

TLCの一つ目の次元は、生徒によるバイリンガル・パフォーマンスの次元です。トランスランゲージング教育論では生徒のことばの力を「運用能力」としてみるのではなく、タスクに即した「パフォーマンス」という見方でとらえます。ここで重要になるのが、言語総合パフォーマンス（General Language Performance: GLP）と言語固有パフォーマンス(Language Specific Performance: LSP)を区別することです。GLPとは、バイリンガルの子どもたちがその持てる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です。例えば、論理的に説明したり、明確な根拠を示して相手を説得したり、与えられた限られた情報から推論したり、提示されたデータを分析したりする際に必要となることばの力は、バイリンガルの子どもたちが使う言語のどちらか一方である必要はありませんし、両方の言語を総動員して達成されることも十分あり得ます。ある一方の言語（例えば日本語）でこうしたタスクが達成できなかったからと言って、その児童生徒がもう一方の言語（母語）のできるのであれば、その力を活用すればよいだけの話ですし、日本語だけ、あるいは母語だけでは達成できないとしても、両方使うことで達成できることはまれではありません。まだ日本語が随意に使えない生徒に、日本語だけでこうしたタスクに取り組ませることは本当にもったいないことです。生徒のGLPに指導者が目を向けることで、生徒たちははるかに素晴らしいパフォー

マンスを見せることができるのです。

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です。日本語で何ができるのか、母語で何ができるのかをそれぞれ見極めるための視点です。日本語とポルトガル語のバイリンガルの生徒の場合、明確な論拠を持つ意見文を書かせるような場面を例に挙げると、「自らの意見を明確に提示する」「自らの意見をサポートする根拠を示す」「意見とその論拠を、読み手にわかりやすい論理的な順序で提示する」などの部分はGLPになりますが、「意見の論拠を示す接続表現を効果的に用いることができるか」、「自らの意見について多様な語彙を用いてわかりやすく説明できているか」、などの部分がLSPということになるでしょう。

生徒たちが日本語で何ができるのかだけを見ているとき、教師は母語話者と比較した場合のLSPの正確さなどにどうしても視点がいきがちです。しかもほとんどの場合、教師の意識は日本語で「できないこと」に向かいがちです。そうではなく、GLPにも目を向け、日本語単独ではできないとしても言語レパートリーをフル活用すればできることはなんなのを見極め、それに応じたサポートをすることが重要になるのです。こうした教師のパラダイムシフトをGarcíaは「トランスランゲージング・レンズ」を通して生徒を見る、という比喻で表現しています。この点について、García and Li Wei（2014, p. 71）では以下のように説明されています。

[F]or bilingual education, adopting a translanguaging lens means that we would build flexibility within strict language education policies to enable children to make meaning by engaging their entire linguistic repertoire and expanding it.

バイリンガル教育にとって、トランスランゲージング・レンズを採用するということは、厳格な言語教育方針の中にフレキシビリティを確立することである。そうしたフレキシビリティの中で子どもたちは、自らが持つ言語資源を余すことなく活用し、さらに拡張することが可能になり、それによって意味を生み出していくことができるのだ（拙訳）。

本事業の実践において、東濃高校とわかば高校それぞれで母語と日本語の二言語作文に取り組んだのは、まさにこの、トランスランゲージング・レンズを通して生徒たちの作文におけるパフォーマンスを見るためでした。CLDの生徒たちの日本語での書く力を伸ばしていくために、なぜ彼（女）らの母語の作文を見る必要があったのか。それはこの生徒たちが母語でどんな力を持っているのか、また、自由にトランスランゲージングしながら書ける環境ではどのような作文力を見せるのか、言い換えればこれらの生徒がそのようなGLPを見せるのか、しっかりと把握したうえで、さらなる指導に役立てていくためでした。

こうした複合的な視点で生徒のパフォーマンスを見ることで、生徒のダイナミック・トランスランゲージング・プログレッション（Dynamic Translanguaging Progression: DTP）を把握することがで

きます。これは、それぞれのタスクにおいて、CLDの生徒たちがGLP、母語に関わるLSP、日本語におけるLSPでどのようなパフォーマンスをオーラシー（口頭でのやりとり）やリテラシー（読み書き）においてできるのか分析するための枠組みです。CLDの生徒たちのことばのパフォーマンスについて、このように複眼的な視点で捉えることによって、生徒たちのことばの発達が直線的ではなく、複雑に絡み合いながら行きつ戻りつして進んでいくことが見えてくるのです。

TLCの二つ目の次元は、教師によるトランスランゲージング教育法の次元です。ここでは、トランスランゲージング・スタンス、トランスランゲージング・デザイン、トランスランゲージング・シフトという3つの要素について説明します。

スタンスとは、一般的に「教師が教育的な枠組みを構築するための哲学的、思想的、あるいは信念的なシステム（Garcíaら, 2017, p. 27, 松田試訳）」を指しますが、トランスランゲージング・スタンスは特にバイリンガルの生徒たちの言語レパートリーについて、すべて資源として尊重する教師の態度を指します。こうした教師のスタンスは、授業で扱う内容の選択や、授業のデザイン、そして授業の中の生徒とのインタラクションのあり方など、教育全般において極めて重要な役割を果たすものです。こうしたスタンスを持っているかどうか、トランスランゲージング・クラスルームの教育の最も重要な基盤になっていると言っても過言ではないでしょう。

Garcíaらが提唱するトランスランゲージング・スタンスの重要性は、Cumminsの理論とも明確に呼応するものです。この点についてGarcíaら（2017, p. 50）は以下のように指摘しています。

Taking up a translanguaging stance is one step toward Cummins' (2010) simple, yet powerful, call to action: *"If you want students to emerge from schooling after 12 years as intelligent, imaginative, and linguistically talented, then treat them as intelligent, imaginative, and linguistically talented from the first day they arrive at school"* (p. ix, italics in original).

TLスタンスをとることは、Cummins (2010)のシンプルでありながら強力な行動への呼びかけへの一歩となるのです。「**もし生徒に12年後に知的で想像力に富み、言語的な才能に恵まれた状態で学校から巣立っていったら欲しいなら、学校に来た初日から知的で想像力に富み、言語的な才能に恵まれた生徒として扱いなさい**」（ix、強調は原文ではイタリック体・松田試訳）。

この、トランスランゲージング・スタンスを構成する教師ビリーフには次のようなものがあります（pp. 56-58：松田試訳）。

1. 生徒の言語実践と文化的理解には、家庭や地域社会からもたらされるものと、学校で身につけるものがある。これらの実践と理解は、お互いに[juntos]³協力し合い、高め合うもので

³ これは「一緒に」という意味のスペイン語です。Garcíaらはこの本の中で自らトランスランゲージングを実践して、「流れ」という意味のcorrienteやこのjuntosなど、鍵となるコンセプトにスペイン語を使用しています。

ある。

2. 生徒の家族や地域社会は貴重な知識の源であり、教育過程に共に[juntos]参加しなければならない。
3. 教室は、教師と生徒が共に[juntos]知識を創造し、伝統的なヒエラルキーに対抗し、より公正な社会を目指して努力する民主的な空間である。

教師はこうしたスタンスに基づいて、授業のデザインをします。トランスランゲージング・デザインでは、特にCLDの生徒たちの多様な言語実践を余すことなく活用しながら、生徒の実生活に根ざした形での学びを深めていくためにどのような教材を用いるのか、DTPの様々な段階にいる生徒たち全員が主体的に学びに貢献できるようにするために教室内のディスカッションをどのようにファシリテートするのか、学びの集大成としてのプロジェクトをどのようなものとして設定するのか、そうした決定すべてにおいて、トランスランゲージング・スタンスに基づいた決定をしていくのです。このように、トランスランゲージング・デザインはTLCにおける教師の実践の中核をなすものです。

しかし、授業前の準備として計画的に練り上げたデザインがすぐれていてもそれだけで教育実践が完全なものとなるわけではありません。TLCにおいてもこれは同様で、だからこそ、TLCの3つの要素としてトランスランゲージング・シフトが重要になってくるのです。このシフトというのは、指導や評価における教師のフレキシブルで、臨機応変な調整を意味します。DTPに基づいた生徒たちのことばの力の詳細な把握に基づいて、綿密に練り上げたデザインの授業をしながら、その場で浮上してくる生徒たちの様々なニーズや関心に答えるため、指導や評価を即興で合わせていく、そうしたライブ感、と言ってもよいかもしれません。いうまでもなく、優れたシフトができるかどうかは、教師のスタンスに関わっています。スタンスはデザインにも大きな影響を与えるものですから、この3つは一本の強靱でしかもしなやかな綱のように互いに絡み合っているのです（図1-6、参照）。



図1-6 トランスランゲージング・ペダゴジーのらせん状のロープ

(García, Johnson, and Seltzer, 2017 p. 28 より)

先に紹介したCumminsの変革的教育学の理論と、Garcíaらのトランスランゲージング教育論はかなりの部分で重なっていますが、異なる部分もあります。その最大の違いは、言語の捉え方にあります。Garcíaらトランスランゲージングの理論家たちは、言語の境界線は社会的・歴史的・政治的に恣意的に作り上げられてきた概念であると捉えて、現実にはいわゆる「個別言語（named languages）」の境界線は虚構である、と言う立場をとります。こうした言語の捉え方は、生徒の側から見たときの言語レパトリーのイメージ、すなわち、自分の複数の言語レパトリーはひとつの一体化したものである、という現実を理解するうえでは非常に有意義なものです。しかし、教師からすると、現実にはトランスランゲージング・デザインで授業を作り上げる上ではどうしても「日本語」と「ポルトガル語」などそれぞれの言語の存在を前提としながらそれらをどのようにくみ上げていくか、と言う決定に迫られるため、言語の境界線を完全に無視することはできません。

Cummins（2021）は、言語に境界性などないとする極端な立場を支持するトランスランゲージング論をUnitary Translanguaging Theory（一元的トランスランゲージング理論：UTT）、言語の境界線を、社会的・政治的には現実には存在するものとして認めつつもその線引きをゆるやかに、フレキシブルに捉えようとするトランスランゲージング論をCrosslinguistic Translanguaging Theory（クロスリンギスティック・トランスランゲージング理論：CTT）、と区別して、教育実践の現場におけるCTTの優位性を主張しています。このような理論上の細かな差はあれ、Cumminsの提唱してきた変革的マルチリテラシー教育学も、Garcíaらが提唱するトランスランゲージング教育論も、教育現場ではどちらもCumminsのいうCTTに入るもので、ともにCLDの生徒たちの教育を考える上で極めて重要な示唆を私たちに与えてくれるものです。

本事業の実践記録には、ここで紹介した二つのバイリンガル教育理論のエッセンスが至る所に見られました。とりわけ、作文の実践において、東濃高校・わかば高校の先生たちがCLDの生徒たちの「声（Voice）」に耳を澄ませて聞こうとしたこと、その結果、生徒にも、そして先生たちにも大きな変容があった点が印象的だったと思います。これまで、日本語のモノリンガル規範に照らして評価されることで自らの声を貶められ、その経験によって沈黙せざるを得なかった生徒たちが、自分の言語レパトリーをフルに活用して、自らの声を再発見するとき、彼（女）らがどれほど表現の喜びと学びの喜びを見出していくか、私たちは実際に見ることができました。またそうした生徒たちを見ること自体が、実践する先生たちをエンパワーし、先生たち自身が自らの教育実践を改革していく様を間近に見ることが、支援する私たちをエンパワーしてきました。これが、変革的マルチリテラシー教育、そしてトランスランゲージングの教育の力だと、私たちは考えています。

References

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 3rd edition*. Multilingual Matters.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 5th edition*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Sustainable translanguaging and minority languages: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901-912.
- Cummins, J. (1979[2001]). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 225-51. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1980[2001]). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California state department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1992[2001]). Empowerment through biliteracy. In J. V. Tinajero and A. F. Ada (eds.) *The power of two languages: Literacy and biliteracy for Spanish-speaking students* (pp. 1-17). McGraw-Hill Companies. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In Cummins, J. & N. Hornberger (eds.) *Encyclopaedia of language and education Vol. 5*, 65-75. Springer Science and Business Media, LLC.
- Cummins, J. (2009a). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 19-35). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009b). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.
- Cummins, J. (2010). Foreword. In O. García & Kleifgen, *Educating emergent bilinguals: Policies,*

- programs and practices for English language learners* (pp. ix-x). Teachers College Press.
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*. Vol. 9. Article 13. The Power of Voice: Contributions of Ofelia Garcia to Language Education. Available at:
<https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic, & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6).
<https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Calson.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social functions. *Harvard Educational Review* 66, 60-92.
- 中島和子(1998)「バイリンガル教育の方法：12歳までに親と教師ができること」：アルク 出版
- 中島和子（著訳）（2021）「言語マイノリティを支える教育【新装版】」明石書店
- フレイレ・パウロ（2018）「被抑圧者の教育学」亜紀書房
- 湯川笑子・加納なおみ（2021）「『トランス・ランゲージング』再考—その理念、批判、教育実践—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』17号 52-74.

2. 外国人生徒等の受け入れに関する報告

2-1. 研究概要

文部科学省による「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の調査が初めて行われたのが、1991年でした。それから30年以上経過しましたが、近年になって義務教育以降の外国人生徒等について注目されるようになり（日本学術会議，2018）、高校における日本語指導が必要な外国人生徒等が全体と比べて中退率が高いことや進学率が低いこと、就職者における非正規雇用率が高いことなどが報告されるようになりました（文部科学省，2022）。しかし、なぜこのような状況が生まれるか。この問題を掘り下げることがなかったため、解決に向けた提案は喫緊の課題とされていました。

一方で、高校での日本語指導が必要な生徒の増加に伴い、現実を受け止めて、高校入試において漢字にルビ打ちや時間延長、辞書の持ち込みをするなどの特別措置（一般の選抜の中で、条件に当てはまる生徒に例示のような配慮を行う措置のこと）や、外国人生徒等のための特別入学枠（一般の選抜とは別に、条件に当てはまる生徒を対象とした特別な選抜を行うこと）を設けるなどの積極的な是正措置（アファーマティブアクション）を実施したり、高校入学後に外国人生徒を対象とした支援事業の取り組みを行う地方教育行政も出てきました。そこに注目をして、毎年全国の自治体別の入試状況の把握調査をしてきた外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2022）は、外国人生徒等がどこの地域に住むかによって公立高校への進学や中退に大きな差異があることをとりあげ、積極的な取り組みは外国人生徒等の多寡によらないことを明らかにしてきました（小島，2021）。さらに、そうした高校入試時の取り組みが、高校卒業後の日本社会での自己実現にとっても大変重要であることも明らかになってきました（榎井，2021）。ただし、それらは、一部の地域のみで明らかにされてきただけで、全国的な把握がされたことはありませんでした。

このようななかで本研究は、全国の自治体で行われている公立高校入試時の特別措置や特別入学枠の特徴を踏まえたうえで、委託内容（研究目的）の②日本語能力把握の先進的な取り組み事例の提示をめざしました。実施にあたっては、前述のとおり3つの自治体に着目しました（提案編の「さあ、本事業の報告がはじまります。」参照）。3つの自治体とは、全国的に先駆けて日本語指導が必要な生徒が広く高校進学できる体制のみならず、高校入試時と進学後の受け入れ体制も同時に構築してきた神奈川県と大阪府の高校に加えて、外国籍住民数や日本語指導が必要な生徒数についても

標準的な地域な岐阜県の高校を示します。この3地域にフォーカスして丁寧に深掘していくことで、先進的な取り組み事例を「発掘」するだけでなく、学校教育現場のニーズにも応えうる無理のない事例の提示が可能ではないか、と考えました。さらに、本研究従事者（本事業推進委員）のこれまでの経験や培ってきたネットワークを十二分にも活用して、外国人生徒等を対象にした入試時の特別措置や特別入学枠の内容が全国のなかでも特徴的な自治体が設置する公立高校を選定して調査対象と加えることで、質の高い全国的把握をめざしました。それらを具現化するため、「外国人生徒等の日本語能力把握に関する実態調査」と実態調査を踏まえた「ヒアリング調査」の2つの調査に取り組みました。

外国人生徒等の日本語能力把握に関する実態調査

本調査は、質問紙を用いて行いました。質問紙の作成にあたっては高校現場（回答者）への負担軽減を最も重要視し、質問項目を最小限に工夫しました（質問紙は本章の2-3を参照）。また、調査の回答にあたっては、各高校の状況に合わせて質問紙への直接記入（手書きやWordファイルへの入力）だけでなく、オンライン（web）形式での対応も準備しました。

本調査の対象は、神奈川県、大阪府、岐阜県のすべての公立高校に加えて（悉皆調査）、外国人生徒等を対象にした入試時の特別措置や特別入学枠の内容が全国のなかでも特徴的な自治体が設置する公立高校から15校を選定しました（選定調査）。なお、この15校の選定にあたっては、本事業推進委員の3人（榎井、小島、高橋）が2016年度から外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2022）のメンバーとして毎年取り組む自治体別の入試状況の把握結果を踏まえました。その自治体名とその特徴は、表2-1-1のとおりです。

表2-1-1 選定調査対象校がある自治体の入試状況

自治体名	特徴	対象校数 (全15校)	
		全日制	定時制
北海道	道には特別入学枠はないが、道内の政令指定都市には特別入学枠がある		1校
宮城県	特別入学枠がないが、入学後に高校で支援がある		2校
茨城県	2022年度入学者から特別入学枠のなかにモデル校が設置	2校	
福井県	特別入学枠に滞日年数制限がない	2校	
愛知県	日本語指導が必要な児童生徒が小中学校で最も多いが、特別措置が設置されていない	3校	4校
熊本県	特別入学枠があるが、入学後に自治体から支援がない	1校	
合計		8校	7校

表2-1-2は、各自治体の外国人生徒等を対象にした高校入試時（全日制）での特別措置と特別入学枠の状況を調査別にまとめたものです。

本調査の依頼および調査票の配布にあたっては、悉皆調査では、本事業推進委員である各自治体の担当者から行いました。また、選定調査では、本事業推進委員が対象校に口頭で本調査の趣旨を直接に伝えたうえで、調査票を郵送しました。回答期間を6月末から8月末までとしましたが、高校の状況に合わせて期間外も対応しました。

表2-1-2 自治体別特別措置と特別入学枠の状況（全日制）

	自治体名	特別措置*	特別入学枠*		
			滞日年数	学校数・定員	内容
悉皆調査	神奈川県	○	通算6年以内 就学前除く	14校・143名	英、国、数、面接
	大阪府	○	小4編入以降	8校・96名	英、数、作文（日本語以外でも可能）
	岐阜県	×	3年以内	すべての高校・ 各校3名程度	第一次選抜学力検査について、5教科を、国・数・英（放送を聞いて答える問題を含む）並びに面接及び小論文とする。ただし、高等学校長の定めるところにより、第一次選抜学力検査に代えて、各学校で作成する外国人生徒等学力検査を実施することができる。
選定調査	北海道	個々の状況に応じて協議	×		
	宮城県	○	×		
	茨城県	○	3年以内	すべての高校・ 2名以上（モデル校2校は各40名）	英、国、数、面接
	福井県	○	なし	2校・23名程度	英、数、面接
	愛知県	×	6年内	11校・5%まで	英、国、数の基礎的な学力検査及び個人面接。学力検査の漢字にルビ
	熊本県	○	小4編入以降	若干名	5教科の中から志願者があらかじめ選択した3教科の学力検査、作文、面接

*
○印は有、×印は無を示す。

出典／外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2022）

実態調査を踏まえたヒアリング調査

1-1の質問紙を用いて行った調査の結果を踏まえ、先進的な取り組みを行なっている高校に対してはヒアリング調査を実施しました。調査期間は2022年9月から11月とし、本事業推進委員が直接に高校を訪問しました。表2-1-3は、ヒアリング調査を実施した高校とその実施日です。

表2-1-3 ヒアリング調査を実施した高校とその実施日

高校名	学校種別	実施日
市立札幌大通高等学校	定時制（三部制）×普通科×単位制	2022年9月14日
仙台市立仙台大志高等学校	定時制×普通科×単位制	2022年11月25日
神奈川県立座間総合高等学校	全日制×総合学科×単位制	2022年11月11日
愛知県立衣台高等学校	全日制×普通科×学年制	2022年10月14日
愛知県立御津高等学校	全日制×普通科×学年制	2022年10月31日
福井県立足羽高等学校	全日制×普通科×学年制	2022年11月14日
大阪府立西成高等学校	全日制×普通科×学年制	2022年10月20日
大阪府立東淀川高等学校	全日制×普通科×学年制	2022年11月16日
大阪府立長野高等学校	全日制×普通科・国際文化科・国際教養科×学年制	2022年11月21日
大阪府立長吉高等学校	全日制×総合学科×学年制	2022年11月25日

2-2. 調査の結果

外国人生徒等の日本語能力把握に関する実態調査

(1)回答数

表2-2-1は、調査別に回答数をまとめたものです。悉皆調査では、神奈川県が93.0%、大阪府が89.5%、岐阜県が100.0%でした。また、選定調査は、いずれも100.0%でした。

表2-2-1 自治体別の回答数

		依頼高校数	回答高校数		回答高校数の内訳		
			回答数	回答率	全日制	定時制	通信制
悉皆調査	神奈川県	157	146	93.0%	126	18	2
	大阪府	172	154	89.5%	135	19	0
	岐阜県	72	72	100.0%	61	9	2
選定調査	北海道	1	1	100.0%		1	
	宮城県	2	2	100.0%		2	
	茨城県	2	2	100.0%	2		
	福井県	2	2	100.0%	2		
	愛知県	7	7	100.0%	3	4	
	熊本県	1	1	100.0%	1		

(2)日本語指導が必要な生徒の状況

公立高校のなかでの日本語指導が必要な生徒が在籍する高校の状況が、本調査からわかりました。悉皆調査にて、日本語指導が生徒の「いる」高校は、3地域ともに回答が得られた高校のうちの約3割でした。表2-2-2は、地域別の結果に、日本語指導が必要な生徒数の合計数を加えたものです。生徒数を学校数で割った数（b/a）を比較すると、神奈川県は1校に対する生徒数が多いこともわかりました。

表2-2-2 日本語指導が必要な生徒のいる高校数

	回答 高校数	「いない」 と回答した 高校数	a. 「いる」と回答した 高校数 (%は全高校に対する比率)		b.日本語指導が 必要な生徒数	日本語指導が必要 な生徒数を学校数 で割った数(b/a)
神奈川県	145	101	44	30.3%	741人	16.8人
大阪府	154	113	41	26.6%	352人	8.6人
岐阜県	72	51	21	29.2%	204人	9.7人

日本語指導が必要な生徒数に着目して、3地域を比較しました。自治体内で、生徒総数に対する日本語指導が必要な生徒数の占める比率が最も高い高校と、日本語指導が必要な生徒数が最も多い高校とはどのくらいであるのか。全日制と定時制の高校を区分して示したものが、表2-2-3です。

表2-2-3 日本語指導が必要な生徒数について、最も比率の高い高校および最も生徒数の多い高校

	最も比率の高い高校		最も生徒数の多い高校	
	全日制	定時制	全日制	定時制
神奈川県	12.2%	64.5%	90人	76人
大阪府	10.9%	18.8%	50人	26人
岐阜県	14.8%	77.3%	49人	99人

最も比率の高い高校はいずれの自治体も定時制高校で、その差が大阪府では1.7倍、神奈川県と岐阜県では約5倍もあることがわかりました。一方で、最も生徒数の多い高校生徒数をみると、神奈川県と大阪府は、定時制よりも多い全日制の高校があることがわかりました。とりわけ岐阜県では、最も多い生徒数の全日制と定時制の合計が148人ですので、この2校で岐阜県内の日本語指導が必要な生徒数（204人）の約7割強を占めているようです。

これらの比較から、外国人生徒等に対する特別措置が設置されている地域では、特別入学枠の内容の違いもありますが、日本語指導が必要な高校生に広く高校進学できる機会が与えられていること、その一方で、高校入試の未整備の地域では、日本語指導が必要な生徒に対して入学後に取り組みが行われている高校に集中して進学している状況があることが、わかりました。

(3)分析によって明らかになったこと

日本語指導が必要な生徒がいる高校からの回答を比較すると、大きく二つに区分できることがわかりました。それが、「困り感がある高校」と「特に困り感を感じていない高校」です。その違いとは何か。この点に着目して分析を進めた結果、「困り感がある高校」では、①生徒の言語能力に関すること、②人員不足に関すること、③評価に関すること、の3点の問題を抱えていることが明らかになりました。表2-2-4は、カテゴリー別に代表的な声をまとめたものです。

表2-2-4 「困り感がある高校」の代表的な声

①言語能力に関すること
・テスト等に関する間違いが、その教科に対する理解力によるものなのか、日本語についての理解力によるものなのかは見極めが難しい。 ・日本語が分からないからか、知識や能力がないから分からないのか、やりたくないで「分からない」と言うのか、指導方法が難しい。 ・日本語を母語としない生徒の力を十分に評価しきれないのではないかと感じている。
②人員不足に関すること
・卒業後の進路を見据えて、本人が希望する職種や進路先に関連した日本語指導を今後行っていきたいが、教員の業務が多忙の為、着手する時間を割けない。 ・母語保障（ネイティブ講師による母語・母文化の授業）、時間と人材の確保 ・日本語の授業設定が難しい、日本語支援や通訳派遣の予算が少ない
③評価に関すること
・取り出し授業を行う場合の、適切かつ公平な評価基準の設定について ・個別指導クラスでの評価については、教科・科目の特性や授業内容などによって一律に扱うことができないため、一般クラスとの整合性をどのように保つかが難しい。また、一般クラスに移動する基準や時期についての判断についても迷うことが多い。

一方で、「特に困り感を感じていない高校」を分析したところ、「情報の共有と連携」が共通のキーワードでした。「特に困り感を感じていない高校」といっても、「課題がゼロ」であることを意味しているわけではありません。「情報の共有と連携」によって、外国人生徒等の教育や指導を学内全体で支える体制をシステムとして構築することで、課題解決に向けて工夫されていたことがわかりました。そこでは、①職員全体で共有、②生徒の心の相談では養護教諭・カウンセラー等と

連携、③進路指導では学外とも連携、の3点がポイントです。表2-2-5は、カテゴリー別に代表的な声をまとめたものです。

表2-2-5 「特に困り感を感じていない高校」の代表的な声

①職員全体で共有
・全職員が共通認識で対応できるように研修会を実施している。 ・年間に数回ある生徒情報共有会で、該当生徒の情報共有を全職員で行っている。
②生徒の心の相談などでは、養護教諭・カウンセラー等と連携
・進路指導のみならず、教育相談報告会という形で、日本語指導が必要な生徒等について、教員間で情報共有をこまめに行っている。必要な場合は、ケース会議を開催している。 ・必要に応じて、生徒の背景を伝え、情報共有している。カウンセリングにおいて通訳を同席させる場合がある。 ・人権委員会、サポート会議、運営委員会で情報を共有している。
③進路指導では、学外とも連携
・卒業生に来校してもらい、経験話をしてもらう「卒業生に聞く」という取り組みを行っている。 ・在留資格に関連する留意点について情報共有を行っている。また外国につながる生徒向けの卒業生講話、進路説明会、保護者説明会を実施している。 ・生徒の在留資格等の共有、進路に応じた在留資格の変更状況の共有等

(4)各高校での具体的な取り組み

特に困り感を感じていない高校では、様々な連携によって生徒の自立と自己実現を応援する仕組みを構築されていますが、そこでの共通点は、「生徒を包括的に把握すること」を必須としていました。つまり、生徒の授業中や指導中の「わからない」の一言が、日本語能力の問題なのか、他にあるのか、を見極めるために、生徒の成育歴や母語など生徒を包括的に把握して、指導上の手掛かりをとことん追求していることが明らかになりました。その詳しい把握方法と内容は、提案編の3-1の図3-1と表3-1に示したとおりです。把握した生徒の個人情報の扱いやその管理方法は高校内で徹底したうえで、生徒の自立と自己実現のために必要な情報として、高校内で共有されていました。

生徒を包括的に把握するための個別面談について、日本語指導が必要な生徒が在籍する神奈川県と大阪府の公立高校では約7割で実施されていました（表2-2-6）。とりわけ、特別入学卒の高校で

の実施率は高く、神奈川県全日制では14校中13校、定時制では2校中1校、また大阪府では8校中7校でした。

表2-2-6 入学後に個別面談を実施する高校数

	計	実施する		実施なし
神奈川県	44	31	70.5%	13
大阪府	41	27	65.9%	14
岐阜県	21	6	28.6%	15

また、提案編で示した「面談での確認事項」の把握に取り組む高校（提案編の表3-1）は、計13校（神奈川県3校、大阪府10校、岐阜県0校）でした。さらに、「教科学習の期末試験などにおける特別の配慮」に取り組む高校（提案編の表3-2）は、岐阜県では3割弱でしたが、神奈川県では8割強、大阪府では約7割の高校で実施されていました（表2-2-7）。

表2-2-7 「教科学習の期末試験などにおける特別の配慮」に取り組む高校数

	計	配慮あり		なし
神奈川県	44	36	81.8%	8
大阪府	41	28	68.3%	13
岐阜県	21	6	28.6%	15

(5) 日本語授業の設置について

日本語指導が必要な生徒に対して、日本語を単位として位置づけている高校の実態についても把握しました。その結果が、表2-2-8です。神奈川県では、日本語指導が必要な生徒が在籍する高校の半数で設定されていましたが、大阪府では約3割、岐阜県では約1割でした。自治体間でその比率は異なりますが、3地域で共通していたことは、学校設定科目として設置する高校の多さです。

表2-2-8 単位として位置付けている高校数

	学校設定科目	左以外	a.計	b.日本語指導が必要な生徒が 在籍する高校数 (a/b)	
神奈川県	20	2	22	44	50.0%
大阪府	12	1	13	41	31.7%
岐阜県	1	1	2	21	9.5%

そこで、3地域のなかでも最も日本語授業を設定する高校の多い神奈川県について、特別入学卒の高校での設置状況を詳細に把握しました。なお、神奈川県における2022年度公立高校入学者に対しての特別入学卒の高校数（在県外国人等特別卒募集校）は計18校で、その内訳は、全日制16校（県立14校、横浜市立2校）、定時制2校（県立の昼間多部制定時制2校）です。また、志願資格は、滞日年数通算6年以内（小学校入学前を除く）外国籍を有する（日本国籍との重国籍可）または日本国籍を取得して6年以内という条件です。

1年次に学校設定科目として日本語等を設置している高校を確認したところ、18校のうち11校でした。その設置方法は、以下の3つのケースに整理できました。

<ケースA>

日本語指導が必要な生徒は、他の生徒が1年次に履修する必修科目を2年次以降に履修することで、1年次に日本語を履修している高校（4校）（表2-2-9）

表2-2-9 ケースAの高校（4校）

高校名（課程等）	科目名（単位数）	2年次以降に履修する科目名
相模原弥栄高校（全日制・単位制普通科）	日本語A（2）	言語文化
新栄高校（全日制・学年制普通科）	日本語A（2）	家庭総合の2単位
鶴見総合高校（全日制・総合学科）	日本語（2）	情報Ⅰ（2）
藤沢総合高校（全日制・総合学科）	日本語初級（4）	情報Ⅰ（2）、数学A（2）

※藤沢総合高校の「数学A（2）」は選択科目

<ケースB>

全生徒を対象とした教育課程で、いくつかの必修科目を2年以降に設定し、1年次の必修科目でない選択科目の中に日本語を組み込んでいる高校（6校）（表2-2-10）

表2-2-10 ケースBの高校（6校）

高校名（課程等）	科目名（単位数）	他の生徒が履修する科目名
伊勢原高校（全日制・学年制普通科）	日本語A（2）	英語の選択科目
愛川高校（全日制・学年制普通科）*	日本語基礎（3）	基礎学習科目「iunit」
みなと総合高校（全日制・総合学科）	日本語Ⅰ（2）	一般選択科目
横浜清陵高校（全日制・単位制普通科）	日本語A（2）	数学A（2）
相模向陽館高校（昼間定時制・午前部・午後部・単位制普通科）	日本語A（2）	基礎学習科目「ステップ」
横浜明朋高校（昼間定時制・午前部・午後部・単位制普通科）	日本語A（2）	部間併修の自由選択科目 「国語入門」

*愛川高校では、必修科目の「家庭総合」、「地理総合」、「生物基礎」「公共」を2年次に設置

<ケースC>

日本語の授業を、他の生徒は授業がない時間帯（放課後のコマ）に設置している高校（1校）（表2-2-11）

表2-2-11 ケースCの高校（1校）

高校名（課程等）	科目名（単位数）	時間帯
大師高校（単位制普通科）	「日本語」（2）	言語文化 一般生徒が履修していない時間帯（6限目）に日本語を設置

実態調査を踏まえたヒアリング調査

ヒアリング調査では、高校現場では多様で柔軟な対応が工夫され、外国人生徒等を受け入れた学校や教職員が新たな学校文化を創造されてきたこれまでの歩みや現在挑戦されているお話をたくさんうかがいました。各高校では学校制度に合わせた日本語力を学習させるのではなく、多様な背景

の生徒が不利益を被らないための一部としての日本語学習やその評価のあり方を模索・検討しながら教育実践をされていました。まさに、外国人生徒等も含めた「一人一人の内的なニーズや自発性に応じた多様化を軸にした学校文化となり、子供たちの個性が生きよう、個別化と協働化を適切に組み合わせた学習」(中央教育審議会, 2021:24)とする、学校の多様性と包摂性を高める実践にいち早く取り組む高校ともいえるでしょう。いずれも、「生徒のニーズに合わせて、個別に異なる必要な支援を与える」とした「公正」を重んじる教育に取り組む高校です。

そこで、これらの高校の具体的な実践をグッド・プラクティスとして、提案編では紹介しています。表2-2-12は、そこで示した各高校のグッド・プラクティスのポイントをまとめたものです。

表2-2-12 高校別グッド・プラクティスのポイント

高校名	内容
市立札幌大通高等学校	1. 「平等」な扱いではなく「公正な」配慮をする 2. 確実に単位を取得できるための工夫 3. 多様な言語・文化資源に対する誇りを育み、戦略的に入試に活用するための取り組み
仙台市立 仙台大志高等学校	1. 中学校やNPO等とのタッグ 2. 教職員全員で伴走する仕組み
神奈川県立 座間総合高等学校	学校全体行事としての実践（多文化共生教育の取り組み）
愛知県立 衣台高等学校	1. 4教科12科目での取り出し授業 2. 言語面、精神面、生活面をまるごとサポート
福井県立 足羽高等学校	1. 日本語授業が最大級 2. 必履修科目の工夫 3. 英語授業での協働学習と発表
大阪府立 西成高等学校	1. 語学配慮生としての位置づけ 2. 少数でも母語保障する取り組み
大阪府立 東淀川高等学校	1. 外国人生徒等の位置付けが明確 2. 情報共有しやすいような仕組みが縦横にできている 3. 取り出し（抽出）授業が多く運用

大阪府立 長野高等学校	一人の生徒のために必要な全ての科目で個別の指導計画を作成
大阪府立 長吉高等学校	人権文化部を中心とした学内組織・学外連携

これらの高校での教科学習の評価は、日本語指導が必要な生徒に対しても同じ評価規準（学習指導要領の目標や内容、学習指導要領解説等を踏まえて作成）です。ただし、**日本語能力に配慮し、適切な評価を受けられるように工夫すること**が、日常化されていました。

引用文献

榎井縁編（2021）『ニューカマー外国人の教育における編入様式の研究成果報告書』大阪大阪大学大学院人間科学研究科未来共生プログラム榎井研究室。

小島祥美編（2021）『Q&Aでわかる外国につながる子どもの就学支援——「できること」から始める実践ガイド』明石書店。

外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2022）『2022年調査 都道府県立高校(市立高校の一部を含む)の外国人生徒及び中国帰国生徒等への2023年度高校入試特別措置等について』

https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2022/koko-top.htm

中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現—（答申）』令和3年1月26日。

日本学術会議（2020）『提言 外国人の子どもの教育を受ける権利と修学の保障—公立高校の「入口」から「出口」まで』

文部科学省(2022)『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和3年度）』

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm

2-3. 高等学校等における外国につながる生徒の日本語能力把握に関する調査票

1. 学校概要

- 1) 学校名： _____
- 2) 設置者 ☐都道府県立 ☐市立
- 3) 課程 ☐全日制 ☐定時制（部制） ☐通信制
- 4) 学科 ☐普通科 ☐その他（具体的に _____ 科、 _____ 科）
- 5) 単位制度 ☐学年制 ☐単位制
- 6) 学級数及び生徒数（2022年5月1日現在）

	1年生	2年生	3年生	4年生 定時制のみ
定員数				
クラス数				
在籍生徒数				
日本語指導が必要な生徒の数				

注）この調査では「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」同様に、「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、日常会話ができてい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を指します。

「日本語指導が必要な生徒の数」の欄に「0」と回答された学校のみ、「4. 日本語指導が必要な生徒」の教育における疑問点や課題」へお進みください。

2. 「日本語指導が必要な生徒」の判断方法

このセクションでは「日本語指導が必要な生徒」であるか否かを判断する際に貴校で判断の材料として使うものについてお尋ねします。2022年度入学者に関してお答えください。

7) 入試の際、特別入学枠や特別な配慮の対象者であったかどうかという点は日本語指導の必要性の判断の材料として活用しましたか。

☐いいえ

☐はい

8) 「面接での受け答え」は日本語指導の必要性の判断の材料として活用しましたか。

☐ いいえ

☐ はい→どのような特徴がみられた場合、日本語指導が必要であると判断されたか具体的に記述してください。

9) 「入試時の教科での答案」は日本語指導の必要性の判断の材料として活用しましたか。

☐ いいえ

☐ はい→どのような特徴がみられた場合、日本語指導が必要であると判断されたか具体的に記述してください。

10) 「日本語指導が必要な生徒」を把握するため、合格者を対象とした学校独自の日本語能力検査（以下、プレイスメントテスト）を実施しましたか。

☐ いいえ

☐ はい→この試験ではどのような観点で日本語力を測定しましたか。以下に記述してください。また、差し支えなければ今年度使用した問題を添付してください。いただいた問題は公開しません。

11) 「日本語指導が必要な生徒」を把握するため、合格者を対象とした生徒本人へのヒアリングを実施しましたか。

☐ いいえ

☐ はい→以下の質問にもお答えください。

a) ヒアリングではどのような内容について聞き取りましたか。（複数回答可）。

☐ ①生徒本人の滞日年数

☐ ②生徒本人の来日年齢

- ☐ ③家庭内言語
- ☐ ④生徒本人の母語の会話力のレベル
- ☐ ⑤生徒本人の母語の読み書きのレベル
- ☐ ⑥生徒本人の母国（母語）での教育歴など
- ☐ ⑦保護者の日本語力
- ☐ ⑧保護者の母語力
- ☐ ⑨在留資格
- ☐ ⑩日本語力を見るための質問や課題（具体的に記入してください）

- ☐ ⑪その他（具体的に記入してください）

b) ヒアリングはどのような観点で行いましたか。あてはまるもの全てを選んで☑をつけてください（複数回答可）。

- ☐ ①聞かれた内容に積極的に答えようとする態度
- ☐ ②礼儀正しさ
- ☐ ③質問に対して的確に答える力
- ☐ ④日本語の正確さ
- ☐ ⑤日本語でどの程度やり取りが可能か
- ☐ ⑥その他（具体的に記入してください）

c) ヒアリングはどのような立場の方が行いましたか。あてはまるもの全てを選んで☑をつけてください（複数回答可）。

- ☐ ①新1年生の担任
- ☐ ②国際担当など、外国につながる生徒の担当部署の教員
- ☐ ③管理職
- ☐ ④新1年生に関わる教科担任

- ☐ ⑤その他（具体的に記入してください）

12) 「日本語指導が必要な生徒」を把握するにあたり「中学校からの申し送り」を利用しましたか。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→申し送りではどのような点を確認しましたか。具体的に記述してください。

13) 「日本語指導が必要な生徒」を把握するにあたり「NPO団体など外国につながる生徒の支援団体からの情報」を利用しましたか。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→どの団体からどのような情報を確認しましたか。

3. 「日本語指導が必要な生徒」のための教育的支援

このセクションでは「日本語指導が必要な生徒」と判断された生徒のために、どのような教育的支援を貴校で実施されているかお尋ねします。2022年度入学者に関してお答えください。

14) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報をHRクラスの編成に活用していますか。

※プレイスメントテストとは「合格者を対象とした学校独自の日本語能力検査」のことです。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→具体的にどのように活用していますか。
- ☐ ①「日本語指導が必要な生徒」の数が各クラス均等になるように配分する
- ☐ ②特定の母語の生徒が一つのクラスに固まらないように配分する

- ☐ ③同じ母語の生徒ごとにクラス分けをする
- ☐ ④日本語のレベルがなるべく近い生徒を同じクラスにまとめる
- ☐ ⑤その他（具体的に記入してください）

15) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を教育課程に位置づけられた「日本語」等の履修の許可の判断に活用していますか。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→以下の質問にもお答えください。

a) 貴校での教育課程に位置づけられた「日本語」等の教科・科目は合計何単位ありますか。

b) それらの科目は学校設定教科・科目の中に位置づけられていますか。

- ☐ ①はい
- ☐ ②いいえ

c) 「日本語」等の教科・科目において単位を認定しない場合、それはどのような理由によりますか。

- ☐ ①出席日数が足りない
- ☐ ②定期試験の成績が著しく低い（ 点以下）
- ☐ ③提出物が提出されていない
- ☐ ④その他

16) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を用いて「日本語」以外の各教科（以下、教科学習）における個別対応または習熟度別クラス編成を行っていますか。

☐ いいえ→「日本語指導が必要な生徒」の学習評価はどのようにされていますか。以下の選択肢から選んで回答してください。

☐ はい→個別対応または習熟度が低いクラスに在籍する生徒の評定はどのようにされていますか。以下の選択肢から選んで回答してください。

☐ ①一般のクラスと同じ評価規準に基づいて学習評価をしている

☐ ②習熟度別クラスごと（個別対応の場合は個人）に評価規準を設定している

☐ ③一般のクラスと同じ評価規準に基づいて学習評価をしているが、評定が1になった生徒には別途補習を行って評定が2になるよう指導を行う

☐ ④その他（具体的に記入してください）

--

17) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を「日本語指導が必要な生徒」に対する教科学習における母語支援者の手配の必要性を判断するために活用していますか。

☐ いいえ

☐ はい

18) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を「日本語指導が必要な生徒」に対する教科学習における教員増員の必要性を判断するために活用していますか。

☐ いいえ

☐ はい

19) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を踏まえ、「日本語指導が必要な生徒」に対する放課後などを利用した補習を行っていますか。

☐ いいえ

☐ はい→以下の質問にもお答えください。

a) こうした補習で指導に当たっているのはどなたですか。

☐ ①教員

☐ ②母語支援員

- ☐ ③日本語支援員
- ☐ ④大学生などのボランティア
- ☐ ⑤NPO
- ☐ ⑥その他（具体的に記入してください）

b) こうした補習ではどのような学習を行っていますか。

20) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を踏まえ、「日本語指導が必要な生徒」に対する教科学習における特別の配慮を行っていますか。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→具体的にどのような特別の配慮をしていますか。（複数回答可）
 - ☐ ①配布物や板書の漢字にルビを振る
 - ☐ ②予習用のプリントを生徒の母語で準備する
 - ☐ ③同じ母語の生徒の座席が近くなるように配慮する
 - ☐ ④その他（具体的に記入してください）

21) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を踏まえ、「日本語指導が必要な生徒」に対する教科学習の期末試験などにおける特別の配慮を行っていますか。

- ☐ いいえ
- ☐ はい→具体的にどのような配慮を行っていますか。あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

- ☐ ①試験時間の延長を認める（ 分）

24) 入試やプレイスメントテスト、及びヒアリングで得た情報を踏まえ、「日本語指導が必要な生徒」に対し生徒の進路指導のために進路指導部と情報を共有していますか。

☐ いいえ

☐ はい→具体的にどのように行っているか記述してください。

25) 「日本語指導が必要な生徒」が言葉の壁を乗り越えて必要単位を修得し卒業するため、上記以外の特別な取り組みを行っている学校にお伺いします。そうした取り組みについて具体的に記述してください。

4. 「日本語指導が必要な生徒」の教育における疑問点や課題

26) 「日本語指導が必要な生徒」の評価・評定や単位認定などに関連し、疑問に思われていること、悩んでおられることなどがあればお書きください。来年度から始まる特別の教育課程についての疑問や不安でも構いません。

27) 「日本語指導が必要な生徒」の高校中退率が高い現状にあって、貴校が取り組みたいと思いつつ着手できていないことがありましたら、それはどのような取り組みなのか、そしてなぜ、着手できていないのか、着手するために何が必要なのか具体的にお書きください。

5. 回答してくださった先生について

28) このアンケートにご回答くださった方のお名前

29) 役職・お立場：あてはまるものに☑をつけてください。

- ☐ ①校長先生
- ☐ ②副校長先生
- ☐ ③教頭先生
- ☐ ④国際担当など外国につながる生徒担当部署の先生
- ☐ ⑤教務主任の先生
- ☐ ⑥担任の先生
- ☐ ⑦その他（具体的に記入してください）

30) ご連絡を差し上げる場合の電話番号またはメールアドレス

（ご都合の良い方をお書きください）

質問は以上です。
ご協力ありがとうございました。

3. 日本語を母語とする高校生の作文調査報告

3-1. 本研究で使⽤した作文課題とそのねらい

今回の調査では、昨今のパフォーマンス評価の重要性を鑑み、実際の文脈に即した（真正性の高い）課題として、ナラティブ、意見文、説明文、課題文、描写文といった5つのジャンルについて作文を収集いたしました。それぞれのジャンルの特徴は、以下の通りです。

ナラティブ：何が起こったか、何・誰がどうしたか述べる

意見：書き手の主張が正しいこと、真実であること、納得できるものであることを論じる

説明：手順・定義・例・比較対照の結果・因果関係・解決方法などがどのようなものか説明する

課題：書き手の主張が正しいこと、真実であること、納得できるものであることを、与えられたテキストを引用したりしながら論じる

描写：もの・人・状況・場所がどのようなものか、どのような印象を与えるか述べる

今回の調査で使⽤した各ジャンルの課題指示を以下にまとめました（実際に使⽤した作文課題については資料編5-1を御参照ください）。

表3-1 今回の調査で使⽤した課題指示（概要）

ジャンル	課題指示
ナラティブ	インターネットでエッセイを募集しています。あなたは、ペンネームで応募します。テーマは「これまでの人生で自分を変えたできごと」です。小さなことでもいいので、自分の体験をもとに書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。
意見文	あなたは「高校生の意見」という作文コンクールに応募することになりました。テーマは、世の中（例えば、世界の国々や日本の政府）、学校、地域など

	に対して「変わってほしい・変えたいこと」です。タイトルも考えて作文を書いてください。
説明文	あなたがよく知っている地域（日本、その他の国、あなたが住んでいる/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達にその地域の魅力を紹介する文章を書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。
課題文	この4人の生徒は制服の廃止についていろいろな意見を述べています。ここに示された様々な意見のうちいくつかを取りあげて説明しながら、自分の意見を述べてください。その際、自分の意見とは異なる立場の意見を持つ人にも納得してもらえるように書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。
描写文	下のグラフを説明し、それが示すことについての分析・考察を述べなさい（グラフのタイトル：世界各地のCO ₂ 排出量の推移（1990-2017））。

3-2. 府県別研究参加校の数および分析した作文データ数

本調査では、大阪府、神奈川県、および岐阜県の教育委員会のみなさまの多大な協力を得て、神奈川の8つの高校、大阪の6つの高校、そして岐阜の5つの高校から合わせて多数の作文データをお寄せいただきました。時間切れだったものなど対象外になるサンプルを除外した上で、本研究では、ナラティブ448本、説明文442本、意見文456本、課題文458本、描写文415本、合計2,219本を分析対象といたしました。

3-3. 作文評価ルーブリック

収集した作文は、次の表に示すルーブリック（評価指標）に基づいて評価いたしました。パフォーマンス評価は、妥当性が高い（評価の適切性＝方法が評価対象とする特徴をどれくらい適切に評価できているか）ものの、信頼性が低い（評価結果の安定性＝誰がどこで評価しても一貫した結果になるか）とされてきました。パフォーマンス評価の信頼性を高めるために、ルーブリックがよく用いられますが、これは成功の度合いを示す数値的尺度、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から構成される評価指標を指します。

また、今回の調査では、いくつかの特性（トレイト）に注目し、それらを総合的に評価する「マルチプル・トレイト評価」を用いました。トレイトは、評価の目的によって決定すればよいとされますが、各トレイトは独立しており、分析的評価のように重みづけはなく、総和を算出したりしません。（例：「日本語30%＋構成40%＋内容30%＝総計100%」のようにしない。）今回の調査では、ジャンルに共通した7つのトレイトおよびジャンル特有の1つから2つのトレイトを用いました。

このルーブリックは今回の調査用に作成したもので、作文分析で一般的に使うべきもの、ということではありません。また、今回は外国につながる高校生の作文評価を視野に入れていることから、英語教育等、他の言語教育における作文指導で重視されている項目（例えばヴォイスなど）も取り入れながらルーブリックを作成しています。

表3-2 今回の調査で使したルーブリック

5 非常にできている	4 よくできている	3 できている	2 あまりできていない	1 できていない
日本語（ジャンル共通）				
・語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等が正確である。	・語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等が正確である。	・語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等がほぼ正確で、間違いが少ない/いずれかに誤りが多少みられてもある程度正確である。	・語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等において複数の観点で間違いや不適切な使用が目立つ。文のねじれが部分的にみられる。	・語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等の間違いや不適切な使用が多く、非常にわかりにくい。文のねじれが目立つ。
・文体（敬体と常体）が統一されている（効果を狙っての使用を除く）。	・文体（敬体と常体）が統一されている（効果を狙っての使用を除く）。	・文体（敬体と常体）がほぼ統一されている。	・複数の箇所では異なる文体（敬体と常体）が使われている。	・文体（敬体と常体）統一への意識が見られない。
書き言葉に統一されておりレジスター（文の硬さ）も適切。	・書き言葉には統一されているがレジスター（文の硬さ）が不適切（柔らかすぎたり硬すぎたりなど）。		・書き言葉と話し言葉の混在が見られる。	
一貫性（ジャンル共通）				
・一貫して明解な論旨が提示され、序論と結論に明示的かつ具体的な呼応が見られる。	・序論と結論に明示的な呼応関係は見られない（または見られても薄い）が、一貫性がある（導入がない場合は5にならない）。	・内容一貫性に部分的なほころびはあるが、全体に大きな影響はない。 ・論旨と関係ない話は全くない。	・内容一貫性のほころびが目立ち、全体にも影響を与えている。全体の主旨や方向性がかなり逸れてしまっている。	・内容に矛盾が見られたり、話があちこちに飛んだりするなど、一貫性にかなり問題がある。 ・話の軌道が完全にそれてしまっている。
結束性と構成（ジャンル共通）				
・文と文のつながりがよい。			・文と文の繋がりが悪いところが見られる（視点や主題の不統一、接続表現・指示語の不適切な使用や、一文がダラダラと長く続き、切れ目がない文の使用）。	・文と文のつながりが不明で読みにくい。かなり悪い（視点や主題の不統一、接続表現・指示語の不適切な使用・バラバラの文の羅列など）。

表3-2 今回の調査で使ったルーブリック（続き）

5 非常にできている	4 よくできている	3 できている	2 あまりできていない	1 できていない
結束性と構成（ジャンル共通・続き）				
・意味段落（書き手の意図がまとまりとしてあらわされている）と形式段落（改行一字下げ）が合致している。 ・複段落としての構成と順序が適切である。 ・段落と段落の間の結束性に優れており流れもよい。 ・メタ的な表現（例：指示詞の使用、「例を以下に三つ述べる」）でつながりが明示的・効果的に示されている。	・意味のあるまとまりとして段落を読み取ることができる（形式的に段落になっていなくても可）。 ・メタ的な表現でつながりが表示されているが、一部効果的ではないところがある（同じ表現ばかりでバリエーションがない）。 ・またはメタ的な表現はないが、段落間の結束性を問題なく読み取ることができる。	・段落意識（1つのまとまったことがらを1つのパラグラフに書くという意識）が認められる ・段落と段落の間の結束性がある程度認められる。 ・効果的なメタ的な表現の使用は少ないがつながりが示されている。	・段落意識（1つのまとまったことがらを1つのパラグラフに書くという意識）は認められるが段落と段落の間の関係性がほとんどわからない。	・各段落の目的や機能がほとんどわからない。 ・段落間の関係性が全くわからない（箇条書きになっている）。 ・話の順序を考えず、思いつくまま書いたようなもので、その結果、唐突な印象を受ける。
・序論・本論・結論の量的バランスが適切(序論1:本論3-5:結論1/ナラティブは別)である。	・序論・本論・結論に相当する意味段落があるが、バランスが悪い ・データに基づいてえられた考察を示すことによって結論としてもよい。	・マクロ構成（序論・本論・結論）に相当する部分は認められるが、一部不十分などところがある。	・マクロ構成に対する意識（話の順序を考えて書くという意識）が非常に不足している。 ・本論の中がぐちゃぐちゃになっている。	
レトリック（ジャンル共通・描写文を除く）				
・読者に強い印象を与える、クリエイティブな表現、倒置・比喩、韻を踏む、伏線回収、効果的な文体や表現などのレトリックを巧みに使っている。 ・訴えかけるテクニックに優れている。	・読者に強い印象を与え、やや印象的。 ・倒置・比喩、効果的な文体や表現などのレトリックを使いながら読み手の関心を引き出すような効果的な工夫をしている。	・効果的とまでは言えないまでも倒置・比喩などのレトリックを使いながら読み手の関心を引き出すような工夫がいくらかみられる。	・倒置・比喩などのレトリックを使いながら読み手の関心を引き出すような工夫が一部見られるがレトリックとしては全体的に貧弱/起伏なくのっぺりしている。	・全く修辭的な工夫がない。余計な修辭的な表現を廃し、無味乾燥なテキストである。

表3-2 今回の調査で使したループリック（続き）

5 非常にできている	4 よくできている	3 できている	2 あまりできていない	1 できていない
ヴォイス（ジャンル共通）				
書き手独自の深い内省を含めた独自の視点があり、読み手に新たな気づきをもたらす。	書き手独自の視点があり、内容が興味深く、読み手を引きつける。	・書き手の視点が特に独創的とまでは言えないが、内容は興味深く、読み手を引きつけるところがある。	・一般的に扱われるような内容で、特に目新しい視点に欠けており、読み手の興味を引きつけるところが多い。	・〔グラフから読み取れることに終始し、〕独創性がなく、読み手の興味を引きつけない。 ・主旨と関係ない個人的な感情の吐露である。
読み手意識（ジャンル共通）				
・読み手のイメージが具体的かつ明確で、そうした読み手が必要とする情報が十分かつ効果的に過不足なく提示されている。	・どのような読み手に向けて書いているのかというイメージが明確化されている かつ ・読み手が必要とするであろう情報が効果的とまでは言えないが過不足なく提示されている。	・どのような読み手に向けて書いているのかというイメージがある程度明確化されている または ・読み手が必要とするであろう情報がある程度提示されている。	・どのような読み手に向けて書いているのかというイメージがあまり明確ではない。 ・読み手が必要とする情報がやや不足している。日記・感想文的。	・読み手が必要とする情報が著しく不足していて、読み手のイメージがない。身内にしかわからない書き方をしている。
タイトル（ジャンル共通・描写文を除く）				
・内容を的確に反映したタイトルであり、かつ読み手の興味関心を強くひく。	・内容を的確に反映したタイトルに少しは工夫もみられる。 ・または読み手の興味関心を引くが、内容を的確に反映していない。	・内容をある程度反映できるタイトルになっているが、ありきたりである。	・タイトルの意味がわかりにくい。大雑把すぎる。奇をてらいすぎている。	・タイトルがあるが内容が無関係。
描写・省察（ジャンル特有・ナラティブ）				
・出来事や心情について具体的な描写ができている。それに加えて、それに対する深い内省を伴った評価（自分にとっての意味、感じたこと、考えたこと、学んだことなど）が記述されている。	・出来事や心情について具体的に描写されており、読み手がその状況を容易に想像できる。それに対する省察もある程度書かれている。	・出来事や心情についてある程度具体的に描写されており、読み手がその状況をおおよそ想像できる。 ・省察があっても表面的なレベルにとどまっている。	・出来事や心情の描写があまり具体的でなく、説明が不足している部分がある。 ・省察がほとんどor全くみられない。	・出来事や心情についての具体的な描写がない。または、説明がかなり不足している。 ・省察が全くみられない。

表3-2 今回の調査で使したルーブリック（続き）

5 非常にできている	4 よくできている	3 できている	2 あまりできていない	1 できていない
説得力・根拠（ジャンル特有・意見文）				
・ 具体的経験や事実、データや発言の引用などの論拠が適切に提示されている。 ・ 想定される反論への反駁もある、または仮説提示や背理法のような他の適切な論証パターンを用いることで高度で説得力のある論証になっている。	・ 具体的経験や事実、データや発言の引用などの論拠が適切に提示されている。 - かつ ・ ある程度説得力のある論理展開になっているが不十分なところがある。	・ 具体的経験や事実、データや発言の引用などの論拠が最低限提示されている - かつ ・ 必要最低限の説得力のある論理展開になっている。	・ 論拠が弱い。推論はあるが、自分の個人的な経験に基づく説明のみで説得力がない。 ・ 論理展開が見られるが結びつきがおかしい。	・ 意見が示されていない。 ・ 意見は示されていても、好悪の情などのみによる説明で説得力がない。 ・ 論拠と自分の意見の論理的な結びつきがない、または非常に弱い。
説明の質と量（ジャンル特有・説明文）				
・ 話題としてとりあげた項目（事物・出来事等）について具体的、詳細に説明をしている。説明に厚みがあり、情報の質と量共に過不足なくバランス良く説明されている。	・ 話題としてとりあげた項目（事物・出来事等）についてかなり具体的に説明されており、読み手がその状況を容易に想像できる。しかし、アンバランスさなど、不十分な点が見られ、改善の余地がある。	・ 話題としてとりあげた項目（事物・出来事等）についてある程度具体的に説明されており、読み手がその状況を最低限想像できる。	・ 話題としてとりあげた項目（事物・出来事等）の説明があまり具体的でない。 - または ・ 説明が不足している部分がある。	・ 話題としてとりあげた項目（事物・出来事等）についての具体的な説明がない。または、説明が全体的にかなり不足している。
分類と例示（ジャンル特有・説明文）				
・ 共通項によって分類整理されており、適切な例が過不足なく示されている。 ・ （上位一下位関係）概念一具体例としてのピラミッド構造が明示的に形成されている。 ・ カテゴリー間の提示の順番や関係性についても適切に説明が与えられている。	・ 共通項によって分類整理されており、適切な例が示されている。 ・ カテゴリー間の提示の順番や関係性については改善の余地がある。 ・ 下位の分類観点において不揃いが見られる。	・ 項目が並列提示されており、まとまりがない。 ・ 分類例示の量や質が不揃いであっても、（分類項目によって説明が極端に多かったり少なかったりする場合や、抽象度のレベルが不揃い）分類観点は一応成り立っている。 ・ 上位の分類観点において不揃いが見られる。	・ いくつかの例示はされているが、共通項によって分類整理されていない。 ・ 分類しているようで分類されていない。ジャンル（上位概念）に分けて例示されていない。 ・ いくつかの分類カテゴリーは示されているが例が全くない場合。	・ 項目が羅列的に書かれている。 ・ 分類しようとしていない。

表3-2 今回の調査で使したループリック（続き）

5 非常にできている	4 よくできている	3 できている	2 あまりできていない	1 できていない
引用（ジャンル特有・課題文）				
・複数の意見について、誰の意見であるか明確にしつつ文脈上適切な所に直接引用したり、間接引用したりしている。 ・適切に間接引用も使用することで、くどい感じがなく読みやすい。	・複数の意見について、誰の意見であるか明確にしつつ文脈上適切な所にほぼ直接の形で引用している。 ・自分の意見を補強する文脈で適切な引用ができています。 ・直接引用ばかりでくどい感じがある。	・さまざまな意見のうちいくつかを取り上げて自分の意見を述べているが、量的には過不足がある。 ・自分の意見の他人の意見を区別していることが作文から見て取れるが、誰の意見かが明示されていないこともある（例：「～という意見もあるが」）。	・誰の意見であるか言及しつつ適切に引用しているものと引用元が不明確なものが混在している。 ・主張の補強にならない引用をしている。 ・一つの意見しか引用していない。 ・（量的に）過剰な引用である。	・課題文に提示された意見を自分の意見のように借用（剽窃）している例しか見られない（自分の意見と他人の意見を分けて書くべきであることが分かっていないことが見て取れる）。 ・引用の内容に誤りがある。
グラフの描写（ジャンル特有・描写文）				
全体の描写（傾向）と特徴的な部分の描写が推移も含め正確かつわかりやすく提示されている。	全体の描写がやや不十分だが認められ、特徴的な部分については十分な描写がある。 または全体の描写は十分だが特徴的な部分についてはやや不十分である。	全体の描写が不十分であっても、特徴的な部分についてはある程度描写がなされている。	全体の描写が不十分で、かつ特徴的な部分についても描写がかなり少ない。またはグラフの説明に一部不正確な記述（単位など）が混ざっている。	グラフについての説明は何も与えられていない。グラフを客観的に読み取れていない。記述が不正確である。
分析と考察（ジャンル特有・描写文）				
グラフの情報や背景知識を適切に活用しながら説得力をもって考察が行われている。その現象に着目した理由も適切に示されている。	分析や考察にはやや飛躍が見られるが、グラフの情報や背景知識を適切に活用しながら説得力をもって考察が行われている。その現象に着目した理由が適切に示されている。	グラフの記述から考察が導かれている。背景知識も一部活用しながら分析が行われているが不十分なところがある。	理解可能な分析・考察が一部見られるが、論理展開に問題があるなど全体的には説得力に欠ける。またグラフから読み取れることとのつながりが弱い。	分析・考察ではなく、感覚的な記述や感想に終始している。提示している論拠が考察と無関係である。論理的な破綻が見られる。荒唐無稽。

3-4. 各ジャンルの作文課題における作文の具体例と評価解説例

ここでは、各ジャンルから1点ずつ、実際に高校生が書いた作文とその評価の例を提示します。

ナラティブの作文例

タイトル：「一生懸命打ち込みやり切ることの大切さ」

これまでの人生で自分を変えたこと、それは、中学生の時に生徒会の役員として、働いたことだ。中学2年生の後期、私は生徒会副会長になるために、ある公約を出した。自分の学校をよくしていくために、どのような取り組みをする必要があるのか、たくさん考えた。私は仲間のよさを1人ひとりが見つけ、7色のカードによさを書くよさ見つけ活動の「なないろみつけ」を提案した。最終的に、書いたカードを集めはり合わせて、虹をつくるものだった。私はこの公約を出したとき、はっきりとしたこの取り組みの内容は想像できていなかった。しかし、私が生徒会の役員になり、この取り組みをしていくにつれて、多くの人のよさが目に見えて分かるようになり、自分の公約に自信がもてるようになった。中学2年が終わろうとしている時、取り組みを始めたときには想像もできなかった量のよさ見つけカードが集まった。それを張り合わせて作った虹も体育館の壁一面にかかるほどの大きさになった。それを見たとき、私は今までで、1番の大きな達成感を得ることができた。

この公約を出す前の私は、なにかといいかげんで、1つのことに一生懸命打ち込むことがほとんどなかった。しかし、この公約を自分で考え、実行し、最後まで作り上げたことで、私は自分で何かを考えたり、一生懸命打ち込むことの、大切さ、良さを知ることができた。だから、私が、生徒会役員として働いたことは、これまでの人生で自分を変えたことだと言えると思う。

表3-3 ナラティブの作文例の評価とその理由

日本語	5	目立った誤用もなく文体も統一されていて、文の硬さも適切だと考えられます。
一貫性	5	一貫して自身の経験について書かれていて、序論と結論の呼応関係が明確でした。
結束性・構成	5	形式段落と意味段落が合致した形になっていて、文と文のつながり及び段落と段落のつながりはよいといえます。

レトリック	4	例えば最初の一文「これまでの人生で自分を変えたこと、それは～」という書き方など、読者に印象を与えるようなレトリック上の工夫が一部でなされていると考えられました。
ヴォイス	4	生徒会役員としてイベントを成功させたというだけでなく、「多くの人のよさが目に見えて分かるように」なったなど、体験を通した自身の変化が書かれていたことに独自性があり、ひきつけられました。
読み手意識	5	「なないろみつけ」という馴染みのない活動について、それを知らない読み手にも伝わるよう書かれていたと思います。
タイトル	4	読み手の関心を強く引くとまではいえませんが、内容を的確に反映しているタイトルでした。
描写・省察	5	具体的な出来事の描写と、それが自身にとってどのような意味を持っていたのかについての省察が、どちらも詳しく書かれていました。

意見文の作文例

タイトル： 「学校での屋外の活動について」

僕は野球部に所属している。そのため、週6日間、部活があるため、屋外で活動をしている。ここで特に注目したいのが”夏”の屋外での活動である。近年、夏場の気温がとても高くなり、熱中症などで倒れる人が増加している。実際に自分も熱中症で倒れたり、同じ部活の人が倒れたりと身近なところでも多くなっている。このことから僕は変えたいところがある。

1つ目は、定期的に休憩を取ることだ。現状、部活の練習中には休憩時間があまり確保されておらず、水分補給のみの場合が多い。そのため、体温や体の表面温度が下がらず、体調不良を起こしてしまうと思います。

2つ目は、活動時間を短くし、練習後に冷房の効いた部屋でクールダウンを行うことだ。これを行うことで、体調不良を引き起こしにくくなる上に、クールダウンを行うことでケガ防止にもつながると思う。

ここまでは自分の所属している部活動を中心に話を進めてきたが、部活だけに限らない。例えば、自分の学校では約2週間前に文化祭が行われた。最高気温が35℃を超える中、屋外での物販やパフォーマンス披露、長時間の屋外ライブなどももちろん楽しいラインナップでみんなが楽しみにしてい

たが、気温が高く、暑さにやられてしまう人が多くいた。直射日光の中、行われたため、体感温度もより高くなっていた。そういう時も、途中で休憩時間をつくったり、一度涼しい部屋での休憩をするなど、熱中症対策をよりしっかりしてほしいし、変えてほしいと思った。

コロナや熱中症が流行している今、救急車の出動件数が多くなっていると言う。熱中症対策は自分の健康、周りの人の健康とともに、本当に救急車を必要とする人を助けることだってできるかもしれない。今自分ができることをしながら世の中が良い方向へと変わってほしい。

表3-4 意見文の作文例の評価とその理由

日本語	5	目立った誤用もなく文体も統一されていて、文の硬さも適切だと考えられます。
一貫性	4	この作文は、序論で屋外の活動について提起しています。しかし結論では救急車の出動件数の話となり、序論と結論間に明確な呼応関係がありません。
結束性・構成	5	上記の通り一貫性には一部問題が見られるものの、形式段落と意味段落が合致した形になっていて、文と文のつながり及び段落と段落のつながりはよいといえます。
レトリック	2	修辞的技法は全体的に貧弱ですが、一部強調構文（「ここで特に注目したいのが”夏”の屋外での活動である」）などの工夫はあるといえます。
ヴォイス	4	深い内省とまではいかないものの、例えばクールダウンがけがの防止にもつながるなど、ある程度独自の視点が認められました。
読み手意識	4	全体的には、自身の高校の現状を知らない人に向けて、情報を過不足なく提示できていると考えられます。ただ、最後の文がやや蛇足となり、誰に向けて書いているのかという意識が若干薄くなっていると考えられました。
タイトル	4	読み手の関心を強く引くとまではいえませんが、内容を的確に反映しているタイトルでした。
説得力	4	全体的に根拠とともに自身の意見を提示できていると思います。ただ、予想される反論に対する反駁は用意できていませんでした。例えば、「クー

		ルダウンよりも練習効率の方が重要だ、と考える人もいるかもしれない。しかし私は・・・」などの文章があると、より説得力が増すと考えられます。
--	--	---

説明文の作文例

タイトル：「じぶんのふるさと『●●』」

あなたは、自分のふるさとについて語ることができますか。

私のふるさは、温泉が有名な〇〇市の端にある、●●という地域です。見渡すかぎり、たくさんの山に囲まれた、自然豊かな場所で、誰が来ても田舎だと思うようなところですよ。そんな●●には、住んでみないと分からない魅力であふれているのです。

始めに、都会にはないものが、人とのつながりです。私たちの地域では、人が少ない分、多くの人顔見知り、丸で家族のように接し、道ですれちがえば、当たり前のようにあいさつをしたり、世間話をします。また、私が中学生だった時には、独居老人の方を訪ねて、お花やマスク、お菓子を渡すなど、人とのつながりを大切にきていて、本当に温かい地域だと、自信を持って言えます。

もう一つ、都会にはないものが、先程も出た、豊かな自然です。「●●は、山と田んぼばかりで何も無い」とよく言われますが、見てみないと分からない、魅力あふれる自然が多くあるのです。例えば、△△大滝や◇◇◇という地区にある棚田、◆◆山や□□□□□などです。◆◆山は、北アルプスに連なる山の1つで、頂上からは、以前噴火した■山を見ることができたり、●●のまちを一望することができます。

次に、食べ物です。●●で昔から作られているのが、▽▽▽▽▽や、★★寿司、☆☆☆☆だんごなどです。★★寿司や☆☆だんごは、●●の自然からとれた★★の葉や、☆☆の葉を作った料理となっており、今でも●●で食べ続けられています。また▽▽▽▽▽はテレビで紹介されるなど、全国的にも有名な郷土料理ですよ。

最後に、紹介するのが、伝統行事です。●●には昔から続く行事が多くあり、▼▼▼▼や○○○○○○、ししまいなどがあります。その多くは、子供たちが参加しており、その子供たちが大人になると、その子供に受け継がれていきます。どれも本当に楽しい行事です。

このように、魅力あふれる●●に、一度足を運んでみてはどうでしょうか。

表3-5 説明文の作文例の評価とその理由

日本語	5	目立った誤用もなく文体も統一されていて、文の硬さも適切だと考えられます。
一貫性	4	一貫性はあるのですが、序論と結論に明確な呼応関係が見られませんでした。
結束性・構成	4	形式段落と意味段落が合致した形になっていて、文と文のつながり及び段落と段落のつながりもいいと思います。ただ、序論と結論がそれぞれ非常に短く、序論・本論・結論のバランスがやや不適切であると考えられました。
レトリック	2	読み手の関心を引き出す工夫がほとんど見られず、全体的に起伏がありません。具体的には、文末のほとんどが「～です／ます。」で終わっていることから、変化に乏しい印象を受けました。
ヴォイス	3	地域の魅力を順番に紹介していく、というスタイルだったのであまり独創的だと思う視点はありませんでした。内容は興味深いものでした。
読み手意識	5	その地域に来たことがない読み手に対して、必要十分な情報を提供しながら、説明できていると思います。「1度足を運んでみてはどうでしょうか」などの文からも、読み手を意識していることが分かりました。
タイトル	4	読み手の関心を強く引くとはいえませんが、内容を的確に反映しているタイトルでした。
説明の質と量	5	その地域の魅力を順に取り上げていますが、そのいずれにも詳細な説明が与えられていました。
分類・例示	3	本論は三つに段落分けされており、「人とのつながり」「食べ物」「伝統行事」という観点で魅力を分類しているように見えます。しかし「人とのつながり」の段落を読んでいくと、「豊かな自然」についての言及があり、ここで初めて本段落が「人とのつながり」でなく「都会にはないもの」についての段落であることが分かります。「都会にはないもの」の下位分類が「人とのつながり」と「豊かな自然」であるということが、もう少し分かりやすく書かれていればいいと思いました。

課題文の作文例

タイトル：「制服は私たちに学生にとって必要であるか？」

制服は私たちに学生にとっては必要であるか？という質問に対して、私は「必要である」と答えるだろう。その理由としては2つある。1つめは、制服は学びの場である学校に、最もふさわしい服装だと思うからである。通学をする際に、制服を着ることによって、その学校の名を背負い、その学校の生徒として、責任感や、連帯感が生まれると思う。そのとき、私たち学生は学校に対し、誇りを持つことができるだろう。

2つ目は、日々、学校に行く際、服を選ばなくて済むという点だ。学生の朝は忙しくて大変であることが多い。私の担任の先生から聞いた話だが、毎朝、服を選び悩むことは、体感的には影響は受けていないが、心では無意識のうちにストレスがかかってしまい、その日1日は気分が沈むという話を聞いた。この話から、選ぶ必要がなく、統一された制服が良いと思う。しかし、この意見に対して、たくさん問題点が発生する。例えば、Cさんの意見である、近年社会の中で課題となっている「L G B T Q」についてだ。確かに、制服は、男子はズボン、女子はスカートと分けられている。Cさんの言うとおり、これは「L G B T Q」に対しての配慮がないと感じられる。しかし、最近の学校の取り組みでは、制服を着る学生たちが一番着たい格好(制服)を着てもらうことを最優先し、個人の意見を尊重する学校が増えてきている。このような問題点は、少しずつであるが、改善されてきているのでCさんの意見の問題は心配ないと思われる。

このことから、私たち学生にとって、制服は、学校への誇りをあらわす、必要不可欠なものであると思う。

表3-6 課題文の作文例の評価とその理由

日本語	5	目立った誤用もなく文体も統一されていて、文の硬さも適切だと考えられます。
一貫性	5	一貫して、課題に対する意見について書かれていて、序論と結論の呼応関係が明確でした。
結束性・構成	5	形式段落と意味段落が合致した形になっていて、文と文のつながり及び段落と段落のつながりはよいといえます。

レトリック	4	例えば「～という質問に対して、私は「必要である」と答えるだろう。」という書き方など、読者に印象を与えるようなレトリック上の工夫が一部なされていると考えられました。
ヴォイス	3	一般的な話にとどまらずに「先生から聞いた」経験談を取り入れるなど、興味深い点が見られました。しかし全体的には、独創的な視点を持っているとまではいえませんでした。
読み手意識	5	制服についての自分の意見を述べるにあたって、読み手が理解できるように、必要十分な量の情報が提示できています。
タイトル	2	問われていることをそのままタイトルにしているだけで、作文の内容を的確に反映しているとはいえません。
引用	2	一つ目の理由（「責任感や、連帯感が生まれると思う。」）については、Bさんの意見であるにも関わらず、そのことが読者に分かるようには書かれていませんでした。しかしCさんの意見については、それがCさんのものであることが分かるかたちで書かれていました。そのため、「誰の意見であるか言及しつつ適切に引用しているものと引用元が不明確なものが混在している」と考えられました。

描写文の作文例

世界各地のCO₂の排出量の推移（1990-2017）を見ると、グラフを5つの傾向に分けることができる。1つ目は近年で急激に排出量が多くなっているという傾向。中国がこれにあてはまる。特に2000年から2010年への増加の割合が高い。2つ目は途中で排出量が増えたが戻りつつあるという傾向。山のような形のグラフになっており、アメリカがこれにあてはまる。3つ目は全体を通して排出量が減少しているという傾向。EUやロシアがあてはまる。4つ目は全体を通して排出量の数値に差はそれほどないという傾向。日本やカナダがこれにあてはまる。最後に5つ目は全体を通して排出量が増加しているという傾向。インドやアフリカ、韓国、イランがあてはまる。

ここまでずらずらと書いたが、これらの数値の変動には現代の科学技術の発展と進歩や世界経済が関わっていると私は考える。そこで今度は「現代の科学技術の発展や進歩」と世界経済」の2つに分けてグラフを分析していきたいと思う。

1つ目は「世界経済」だ。といっても、まだ高校生である私には本当に一部のごくわずかな部分しか知らない。そのため、その一部をつなげて考えていきたいと思う。まず私が着目したいのは中国。2000年から2010年にかけて驚くほど排出量が増加している。なにせ『世界の工場』とまで呼ばれている国だ。しかし、それは最近ついた名なのではないだろうか。中国は多くの人口をかかえている。その分、働き手は多い。しかし働く場所がない。仕事がないのだ。そんな中国に目をつけたのが世界にある大企業。仕事がない→収入0ということは、少ない給料でも働いてもらえるのではないか。実際、その読みはあたり、中国は安い賃金で多くの労働力を得られる。大企業からすれば美味しい美味しいかもなべとなったのだ。そうして多くの企業が工場を中国に置くようになり、世界の工場へと発展した。それが2000年から2010年のことで、工場があればもちろん排気ガス、すなわち二酸化炭素も多く排出される。

また、インドやイラン、アフリカも近年、排出量が増えてきている。インドもきっと中国と同じような状況なのだろう。イランは石油が採出されている。アフリカでは綿花を服に加工している。そして、近年それらの需要は高まっている。そのため、これらの国が近年発展し、二酸化炭素の排出量も増加しているのだろう。

2つ目は「現代の科学技術の発展と進歩」だ。EUやロシア、日本、アメリカ、カナダが発展しているのにグラフが横ばいであったり、減少しているのは「科学技術」にカギがあると思う。まずカナダと言われて思い浮かぶのは何だろうか。自然やメープルシロップ、赤毛のアン……。そう、カナダはその豊かな自然を生かして発電をしている。日本も同じだ。「科学技術」が発展、進歩したために再生可能エネルギーを活用できるようになった。そのため、火力発電や原子力発電にたよる割合が減り、それがこのグラフに結びついたと私は考える。

以上の2つの理由により、このグラフはこのような形をとっているのだと私は考えた。

表3-7 描写文の作文例の評価とその理由

日本語	4	目立った誤用もなく文体も統一されています。ただ、「→」の使用や「赤毛のアン……。そう、～」など、一部に書き言葉として適切でない表現が見られました。
一貫性	4	一貫性がありますが、序論と結論に明確な呼応関係が見られませんでした。
結束性・構成	4	形式段落と意味段落が合致した形になっていて、文と文のつながり及び段落と段落のつながりはよいといえます。ただ結論が短く、序論・本論・結論のバランスがよくありませんでした。

ヴォイス	5	例えば中国のCo2排出量の多さについては、「工場が多いからだ」などと言でまとめる高 校生が多くいました。しかしこの作文では、それらの工場には他国のものも含まれていることが示されており、中国を一方的に批判するような論調の作文とは一線を画していました。そのような点を、独創的な視点として評価しました。
読み手意識	4	描写文の「読み手意識」は、グラフの情報が十分に与えられているかに注目して、評価しました。この作文にはグラフの出典こそありませんでしたが、そのタイトルと年代(1990-2017)が明記されていて、読み手を十分に意識できていると考えられました
グラフの描写	4	特徴的な部分の描写については、やや不足しているように思われました。例えば中国の排出 量の伸びについては、他の作文では何トン増加したのか、また何倍になったのかなど、具体的な数字とともに書かれていましたが、この作文では「驚くほど排出量が増加している」というだけでした。しかしながら、一段落目で全体の傾向を5つに分類しているという点で、全体の描写は十分であると考えられました。
分析と考察	5	グラフから読み取れること（描写）を、自身の持っている背景知識と組み合わせながら、なぜグラフがそのようなかたちを取っているかが深く分析・考察されていました。

3-5. ルーブリック評価の結果から見た日本人高校生の作文力

本研究では、分析対象としたナラティブ448本、説明文442本、意見文456本、課題文458本、描写文415本、合計2,219本の作文について、3-3で示したルーブリックによって評価し、その平均値をジャンル別に提示したものが表3-8です。

表3-8 ジャンル別ルーブリック評価の平均値と標準偏差（暫定）

	一貫性	結束性と構成	日本語	レトリック	ヴォイス	読み手意識	タイトル	ジャンル特有	ジャンル特有
ナラティブ (n=448)	2.85 (0.85)	2.81 (0.86)	4.25 (0.82)	2.27 (1.04)	2.49 (0.98)	2.44 (0.97)	2.30 (1.10)	2.48 (0.96)	
説明文 (n=442)	2.71 (0.82)	2.73 (1.05)	4.45 (0.77)	1.37 (0.67)	2.33 (0.74)	2.47 (1.00)	2.58 (0.94)	2.42 (0.87)	1.93 (0.86)
課題文 (n=456)	3.75 (1.21)	2.95 (0.87)	4.68 (0.56)	2.38 (0.58)	2.78 (0.75)	2.85 (0.78)	2.25 (0.92)	2.40 (1.21)	
意見文 (n=458)	2.93 (1.04)	2.88 (0.92)	4.24 (1.02)	1.34 (0.63)	2.12 (0.91)	1.60 (0.84)	2.11 (0.96)	1.78 (0.83)	
描写文 (n=415)	2.55 (0.73)	2.06 (0.82)	3.96 (0.78)	-	1.76 (0.71)	2.08 (1.10)	-	2.55 (0.90)	2.19 (0.83)

ジャンル特有 【ナラティブ:描写・省察】【説明文:説明の質と量、分類・例示】【課題文:引用】
【意見文:説得力】【描写文:グラフの描写、分析考察】

ピンクで示した「日本語」は平均で評価がほぼ4.0かそれ以上となっており、日本語を母語とする高校生は、語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等が正確で、文体が統一されている文章を書くことについては全体的にほぼ問題なくできることが見て取れます。

緑色で示したものは平均が2.5を超えているもので、「一貫性」に関してはすべてのジャンルで、また、「結束性と構成」については描写文を例外としてすべてのジャンルで緑色になっています。ここから、日本語を母語とする高校生は、平均的に序論・本論・結論のマクロ構成があり、文と文のつながり、段落間の結束性がある文章を書くことができるが、この点について課題がある生徒もある程度存在することが浮かび上がってきます。

それ以外の部分は、平均値で2.5に届いていない部分です。日本語を母語とする高校生であっても、レトリックを駆使したり、ヴォイスや読み手意識が明確にみられる文章を書くことができるのはある程度上位層に限られ、またジャンルごとに求められる文章の質についても同様の傾向がみられると言えそうです。

ここからはトレイト（特性）別に日本人高校生の作文力の全体的な傾向を見ていきたいと思ひます。

日本語

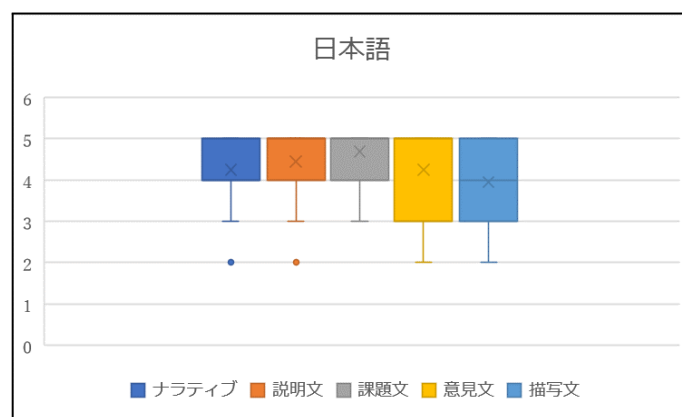


図3-1 各作文課題の「日本語」の評価（箱ひげ図）

図3-1 に示すように、日本語を母語とする高校生は、「日本語」の評価はおおむね3～5のところに集まっています（平均値は、ナラティブ4.25, 説明文4.45, 課題文4.68, 意見文4.24, 描写文3.96）。このことから、語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等が正確で、文体が統一されている文章を書くことについては全体的にほぼ問題なくできることがわかりました。ただし、今回のループリックでは語彙・表現等の「質」は評価対象外としていましたので、この点についての細かな分析はしていません。

一貫性

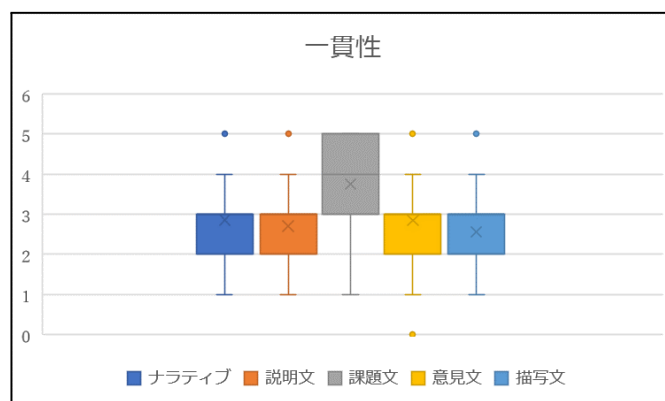


図3-2 各作文課題の「一貫性」の評価（箱ひげ図）

図3-2には「一貫性」の評価について示しています。一貫性とは、「序論と結論部が一致しているか、内容に一貫性があるか」という観点で評価するトレイトです。課題文で突出して高くなっていますが、これは「制服の是非についてほかの人の意見を踏まえつつ自分の意見を述べよ」というタスクが、一貫性を意識しやすかったため、と分析しています。そのほかのジャンルの作文ではおおむね評価2-3のところに箱が来ています（平均値は、ナラティブ2.85, 説明文2.71, 課題文3.75, 意見文2.93, 描写文2.55）。3-3で示したように、全てのトレイトで評価3がいわば「合格点」、つまりそのトレイトで見ている観点が概ね達成できている、というレベルになっています。したがってある程度一貫性のある文章を書くということは、高校生の発達段階としては概ね到達できていると考えてよさそうです。

結束性と構成

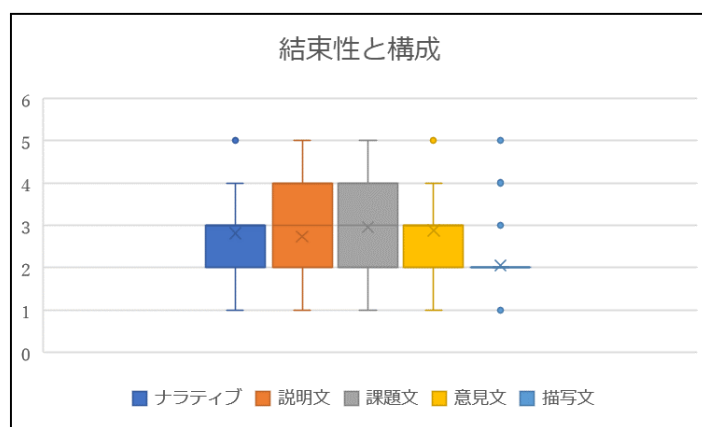


図3-3 各作文課題の「結束性と構成」の評価（箱ひげ図）

「結束性・構成」に関しても、描写文でやや低めのところ（評価2）に集中している以外は基本的2-3または2-4のところに箱がきています（図3-3）。このトレイトでは、接続詞の適切な使用および、指示語や、先に出てきた内容を指す類義語、上位・下位語の適切な使用などによりどの程度文と文のつながりが良い文が書けるのか（結束性）、という点と、段落意識及び段落間のつながり（構成）について見ています。「構成」のうち評価5になるためには、序論・本論・結論があるだけでなく、そのバランスも良いものである必要があります。このトレイトの各ジャンルごとの平均点は、ナラティブで2.81、説明文で2.73、課題文で2.95、意見文で2.88、描写文で2.06でした。作文課題によって若干差があるものの、全体としては概ね評価3に近く、高校生という発達段階ではある程度文のつながりがよく、序論・本論・結論という全体構成についても意識できると考えてよさそうです。

「課題文」・「意見文」ではこのトレイトにおける評価が高く出ていて、反対に「描写文」では低めですが、これはそれぞれの課題の特性によるものだろうと分析しています。制服廃止の是非について、様々な人の意見を踏まえて自分の意見を述べる、という「課題文」のタスクでは自分の意見の一貫性が重要であることを意識しやすく、また、自分のよく知っている場所の説明、という「説明文」のタスクでもその場所に対する自分の思い（ほとんどの場合どれほど自分がその場所を大切に思っているか、という説明）について一貫して話題を提示しやすかったのではないかと思います。その一方で、「描写文」のタスクのようにグラフの描写を求められた場合に多くの生徒が「序論」が必要であるという認識をもっていなかったことがこの評価の低さにつながったのかもしれない。

「日本語」がほぼ評価5に近く、「一貫性」及び「結束性と構成」のトレイトでは高校生は概ね課題の要求することを達成できていることが見えた一方で、それ以外の観点については、全体的に課題がみられる生徒が少なくありませんでした。

レトリック

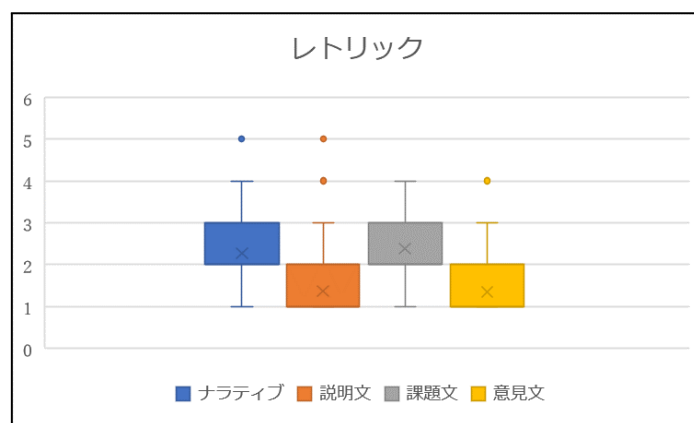


図3-4 各作文課題の「レトリック」の評価（箱ひげ図）

図3-4に示しているのは「レトリック」をどの程度活用できているのか、というトレイトの評価です。平均するとナラティブで2.27、説明文で1.37、課題文で2.38、意見文で1.34（描写文ではレトリックの分析なし）と、上記3つのトレイトの評価と比べてかなり低く、その傾向は課題文と意見文で特に顕著です。あることを表現するのに、別のやり方がありうる、ではどちらがより効果的なのか、という点に意識を向けるのは、高校生としてはまだ発達過程なのかもしれません。

ヴォイス

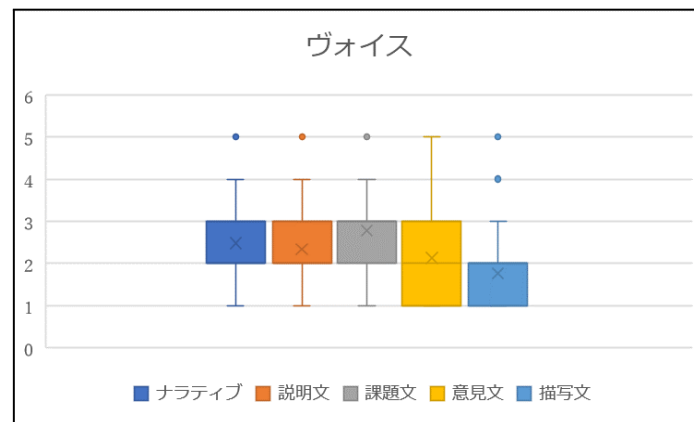


図3-5 各作文課題の「ヴォイス」の評価（箱ひげ図）

「ヴォイス」に関してみると課題文では若干高めですが特に意見文と描写文で顕著に低くなっています（図3-5）。平均点でいうと、ナラティブが2.49、説明文が2.33、課題文が2.78、意見文が2.12、描写文が1.76でした。この結果は、前述の3つのトレイトとは異なって、その難しさを示しています。言い換えると、「ヴォイス」のある作文を書くことは、高校生の段階であってもまだ発達途中であると考えられそうです。「ヴォイス」というのは簡単に言えば「その人にしか書けないような文章かどうか」ということで、ナラティブのみならず、説明文や課題文、意見文や描写文などあらゆるジャンルの作文で重要になってくるものです。

読み手意識

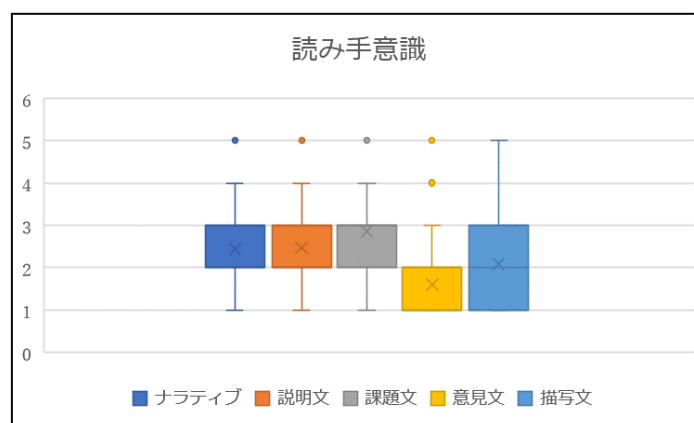


図3-6 各作文課題の「読み手意識」の評価（箱ひげ図）

「読み手意識」が明確にみられる文章を、短時間の課題作文で書くことができるのは、一部の生徒に限られることがわかりました。平均点でいうと、ナラティブが2.44、説明文が2.47、課題文が2.85、意見文が1.60、描写文が2.08でした。特に意見文、描写文で評価が低めになっています。読み手を具体的にイメージし、そうした読者が持つかもしれない疑問に答えるため、必要な情報をきちんと提示する、というのは高校生の段階においてもまだ発達途中の部分のようです。

ただし、課題文においては、「ヴォイス」と「読み手意識」両方ではかの作文課題よりも高めの評価になっていたことから、ある程度わかりやすい、またはなじみのあるタイプの作文課題においては、高校生という発達段階でこうした点についても意識できることが見えてきました。

タイトル

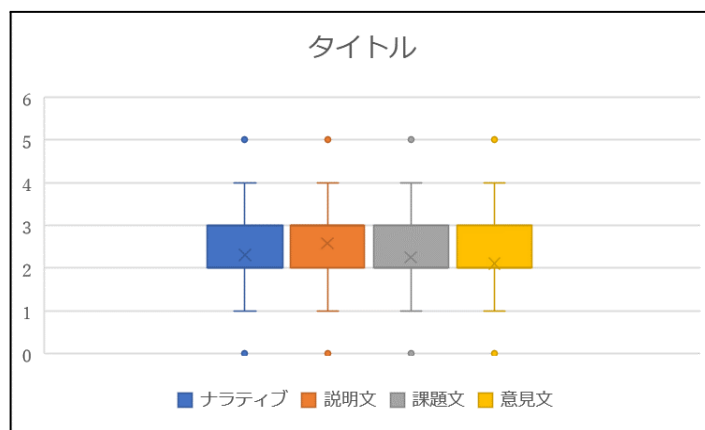


図3-7 各作文課題の「タイトル」の評価（箱ひげ図）

効果的なタイトルをつけるということについては、課題の種類による差があまり見られず、総じて難しさがあるようです。平均点でいうと、ナラティブが2.30、説明文が2.58、課題文が2.25、意見文が2.11でした。効果的なタイトルをつけるためには、要約力とレトリックを兼ね備える必要があります。特に前者に関して言えば漢熟語を活用した名詞化の力が必要になりますので、高校生の発達段階としても難易度が高かったのかもしれません。レトリックを重視しすぎたため、タイトルだけを見てもどんな内容か見当がつかないようなものも散見されました。ある程度内容の予測を許しつつ、同時に読者の関心をひくタイトルをつける、という力は高校生もまだ発達の途中のようです。

ジャンル特有のトレイト

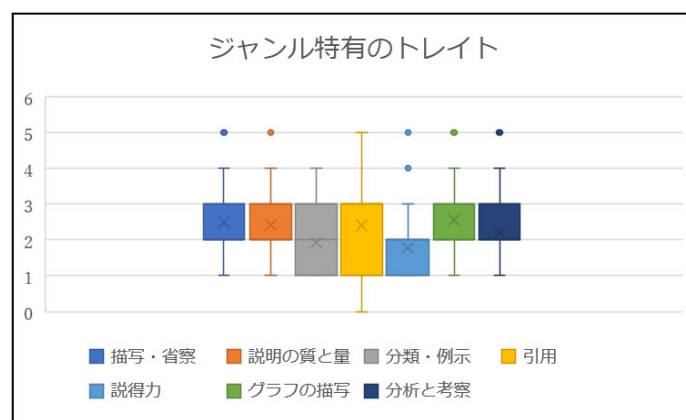


図3-8 各作文課題のジャンル特有のトレイトの評価（箱ひげ図）

ジャンルごとに求められる文章の質について、ナラティブで重視したのは、「描写・省察（出来事や心情についての描写が内省を伴った深いものとして提示されているか）」です。描写の評価は、レトリックやヴォイスと一部重なりますが、ナラティブの特性を明確化するため、この観点で評価しています。このトレイトについては、できている生徒も一定数いましたが、課題が見られる生徒も少なくありませんでした。平均値は2.48でした。

説明文ではわかりやすい説明をするために、「説明の質と量（十分な説明があるか）」、「分類と例示（情報がわかりやすく提示されているか）」という二つの観点で評価しました。このうち特に提示しようとする情報を上位概念と下位概念に分けて整理したり、概念のレベルがそろった形のものを並列に並べる、などの「分類と例示」が全体的に難しかったようです。平均値はそれぞれ2.42と1.93でした。

意見文では「説得力・根拠（論拠が明確な意見文が書けるか）」という点を重視しました。最も優れた意見文では、異なる意見を持つ人から出される反論を想定し、それに反駁ができているタイプのもので、非常にできている生徒も少数ですが見られました。しかし、これはバランスを誤ると一貫性のない主張が揺らいでいる意見文と取られてしまうため、かなり高度な技術が必要になるものです。全体の傾向としては、高校生の発達段階においては、自分の意見（立場）を明示的に表明できるところまでは行っていないようです。平均値は1.78でした。

今回使用した課題文のプロンプトは、文章のジャンルとしては意見文でしたが、ここでは「12.引用（提示された文章をどの程度自分の論考に取り入れることができるか）」という点に着目しました。引用には直接引用と間接引用があり、目的に応じて使い分ける必要があります。また、全ての意見を網羅的に並列で並べるというより、自分の意見を補強するために他者の意見を効果的に引用することが求められますが、この点については全体的に難しいという結果でした。「読んで学んだ

知識」と「自分の考え」を明示的に分けて示す必要のある引用は、大学生にとっても難しい課題です。平均値は2.40でした。

描写文ではグラフの描写を扱いました。これは、レポートなどを書く際にもよく必要になるタイプの描写で、大学のアカデミックライティング（学術的文章を書く技術・指導）では重要視される観点です。今回の課題指示では折れ線グラフを用いました。「グラフの描写（全体的な傾向と特徴的な傾向の両方について言及と描写）ができるか」と「分析と考察（提示されたデータをもとにどのように分析・考察できるか）」という二つの観点で評価しました。前者については、特徴的な傾向については多くの生徒が言及できていましたが、全体像の把握という点では課題が見られました。後者の観点では、「グラフから見るとわかるように～になっている。」のような形でデータを提示しつつ、それについての考察が述べられていくものを高く評価しましたが、「～に気づいて驚いた」のように、個人的な感想を提示するにとどまっているものも少なくありませんでした。平均値はそれぞれ2.55と2.19でした。

以上の課題が見られた観点は、学習指導要領国語に示されている観点と重なる部分もありますが、今回の調査の結果から高校段階あるいはその先の高等教育段階で習得していく力であり、指導を必要とする点であることが明らかとなりました。

3-6. 日本人作文データベースとその使用方法

本事業で収集した高校生の作文のうち、約500作文を公開し、検索できるようにしました。

[検索インターフェースのリンク](http://sakubundb.tufs.ac.jp/jakos/kensaku)
(<http://sakubundb.tufs.ac.jp/jakos/kensaku>)

データベースの設計方針

1. データベースには3つの都道府県に通う高校生の作文、約500作文が掲載されています。岐阜県の複数の高校から約300作文、大阪府の複数の高校から100作文、神奈川県複数の高校から100作文で構成されています。
2. 調査は高校三学年にわたって行われましたが、このインターフェースに掲載したのは全て高校1年生のデータです。
3. 基本的に調査に協力して下さった全ての高校から均等に作文を選定しています。
4. 作文のテキストサイズにはばらつきがあります。できるだけ代表性が保たれるよう、テキストサイズが均等に分散するように作文を選択しました。その結果、文字数は最大1688文字、

最小42文字、平均610文字になりました。以下の図は作文の文字数の分布状況です。

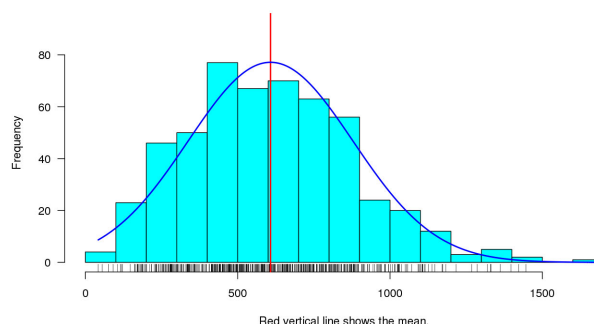


図3-9 収録されている作文の文字数の分布

5. 上述(資料編、表3-1) の5つの課題について、約100作文ずつ収録されています。
6. 個人が特定されない作文だけを選択しました。個人が特定される情報が含まれている作文については、特定される恐れのある表現を★印に変換しました。
7. 実際に書いた作文を見ていただけるように、最も個人の特定性が低い描写文だけをpdfファイルでダウンロードできるようにしました。

検索インターフェースでできること

[1] アンケート結果による作文の絞り込み機能

作文のアンケートの設問の回答で作文の絞り込みをすることができます。CTRLキーを押しながら項目をクリックすると、複数の項目での絞り込みができます。

事後アンケート設問1	事後アンケート設問2	事後アンケート設問3	事後アンケート設問4
☐ 得意 ☐ まあまあ得意 ☐ どちらでもない ☐ あまり得意ではない ☐ 苦手	☐ 好き ☐ まあまあ好き ☐ どちらでもない ☐ あまり好きではない ☐ 嫌い	☐ 好き ☐ まあまあ好き ☐ どちらでもない ☐ あまり好きではない ☐ 嫌い	☐ 好き ☐ まあまあ好き ☐ どちらでもない ☐ あまり好きではない ☐ 嫌い

図3-10 アンケート結果による絞り込み検索画面

表3-19 アンケート内容

	内容	回答選択肢
設問1	作文は得意ですか、苦手ですか	得意、まあまあ得意、どちらでもない、あまり得意ではない、苦手
設問2	マンガを読むのが好きですか、嫌いですか	好き、まあまあ好き、どちらでもない、あまり好きではない、嫌い
設問3	マンガ以外の本を読むのが好きですか、嫌いですか	好き、まあまあ好き、どちらでもない、あまり好きではない、嫌い
設問4	人前で発表するのは好きですか、嫌いですか	好き、まあまあ好き、どちらでもない、あまり好きではない、嫌い
設問5	作文は練習すると上手になると思いますか	思う、まあまあ思う、どちらでもない、あまり思わない、思わない
設問6	作文がもともと上手な人がいると思いますか	思う、まあまあ思う、どちらでもない、あまり思わない、思わない
設問7	この課題は簡単でしたか、難しかったですか	簡単だった、まあまあ簡単だった、どちらでもない、まあまあ難しかった、難しかった

[2] 課題による作文の絞り込み機能

上で示した5つの課題で作文を絞り込むことができます。「課題番号」の検索窓で選択します。

The screenshot shows a web interface for searching essays. On the left, there is a list of topics: '簡単だった' (Easy), 'まあまあ簡単だった' (Somewhat easy), 'どちらでもない' (Neither), 'まあまあ難しかった' (Somewhat difficult), and '難しかった' (Difficult). On the right, there is a search box labeled '課題番号' (Topic Number) with a dropdown menu showing options: '1 描写' (1 Description), '2 説明' (2 Explanation), '3 説明' (3 Explanation), '4 説明' (4 Explanation), and '5 ナラティブ' (5 Narrative). Below the search box are two buttons: '検索' (Search) and '検索条件クリア' (Clear Search Conditions).

図3-11 作文課題による絞り込み検索画面

[3] ダウンロード機能

作文データは、全てダウンロードできます。検索結果画面右側に番号.txtと表示されているリンクをクリックするとダウンロードできます。全てダウンロードできるのはデジタルテキストですが、課題 1 の描写文については、手書きの作文のpdfデータもダウンロードすることができます。pdfをダウンロードしたい時は、図X左側のpdfアイコンをクリックしてください。

[illegible]

図3-12 テキストダウンロード機能

[4] 文字数による検索機能

一定の文字数を設定し、その作文だけを抽出することができます。

文字数での絞り込み

文字数下限 : 0 ~ 文字数上限 : 99999

図3-13 文字数での絞り込み機能

[5] 単語検索機能

作文の中でどんな単語が使われているかを調べることができます。次の二つの方法があります。

[a]文字列検索

一番上の検索窓です。文字列検索機能では、作文テキストを検索し、文字列が含まれる作文を一覧表示することができます。

日本人高校生の作文データベース検索
【文部科学省委託】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
 文字列検索：作文テキストを検索し、文字列が含まれる作文を表示します。
特別な意味を持つ記号が使用できます。記号の例

図3-14 文字列検索画面

この検索では、以下の、特別な意味を持つ記号が使用できます。

- [1]半角のアンダーバー「_」は1文字の文字列を表します。

(例:新潟県_市と入力すると、「新潟県燕市」など、任意の1文字の市町村名が検索できます。「新潟県新潟市」「新潟県阿賀野市」は対象外になります)

- [2]半角のパーセント「%」は任意の文字列を表します。

(例:新潟県%市とすると文字数に関係なく「新潟県新潟市」、「新潟県燕市」、「新潟県阿賀野市」などが検索できます)

- [3]半角のカギ括弧「[」 「]」で囲まれた文字は、そのうちのどれか 1 文字を表しま

す。（例:新潟県[長新] 「新潟県新潟市」「新潟県長岡市」など、「新潟県燕市」などが検索できます。「新潟県阿賀野市」は対象外になります）

[4]半角のカギ括弧「[」 「]」にcaret「^」をつけると、そのうちのどれか1文字以外を表します。（例:新潟県[^長新] 「新潟県燕市」「新潟県阿賀野市」などが検索できます。「新潟県新潟市」「新潟県長岡市」が対象外になります）

[b] 短単位検索

作文テキストをUNIDICという辞書とMecabという形態素解析器を使用して形態素解析し、絞り込みます。UNIDICについて知りたい方は[リンク1](#)、Mecabについては[リンク2](#)を、短単位について知りたい方は[リンク3](#)をご覧ください。



図3-15 短単位検索画面

品詞のとき前方一致で比較します。（例:「品詞」＝「名詞-普通名詞」のとき、

「名詞-普通名詞-副詞可能」も「名詞-普通名詞-一般」も一致します）

それ以外は完全一致で検索します。この検索で書字形を検索したとき、下段にKWIC形式（前後10ワード）でも表示します。キーワードは3個指定でき、絞り込み検索します。

指定できる項目は以下のUNIDICの出力項目となります。それぞれの出力項目が何を表すのか知りたい方は[リンク3](#)をご覧ください。

[書字形、発音形、語彙素読み、語彙素、品詞、活用型、活用形、語形、書字形基本形、語種]

リンク1: https://clrd.ninjal.ac.jp/unidic/about_unidic.html

リンク2: <http://taku910.github.io/mecab/>

リンク3: <https://www2.ninjal.ac.jp/conversation/cejc-monitor/suw.html>

4. 「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の記述文の作成で参照した資料一覧

提案編の1で提示した外国人生徒等の「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の記述文の作成には、以下の表4-1の①から⑧の資料と本事業の調査研究から得られた知見（⑨⑩）を参考にしました。そして、「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の各記述文の末尾にどの資料を参考にしたかを番号（①から⑩）で明記しました。

ただし、1つの記述文を作成するのに複数の資料を参照しているため、最終的に作成した記述文の文言はそれぞれの資料の記述文と同じではありません。また、本事業の調査研究を通して教科学習言語能力の獲得に向かう上で重要であると考えられる力にできるだけ絞って記述しているため、参照した資料に掲載されている全ての記述文を取り入れたわけでもありません。

表4-1 「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の記述文の作成で参照した資料一覧

NO	資料名・出典	記述文の特徴
①	「高等学校学習指導要領（平成30年告示）国語の「書く」」 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編〈平成30年7月〉』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_02_1_2.pdf	高校段階の国語科における学習指導要領に記載されている記述文。指導事項と言語活動例が別々に記述されている。本事業では主に指導事項を参照。言語活動例は指導事項に挙げられている内容を具体的な学習活動として実践する際に参照すべき項目である。
②	「アメリカ合衆国のCommon Core State StandardsのWriting Standards 9-12年生」 Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, 45-47. https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ADA-Compliant-ELA-Standards.pdf	アメリカの各州共通の教育基準を表したスタンダードで、年齢（学年）枠ごとに児童生徒が何を理解し、何ができるかを定めている。高校段階の書く力に関して、9-10年生、11-12年生に分けて、到達すべき基準を、テキストのジャンルや目的等に応じて多角的な観点から詳細に定めている。

③	「日本語教育の参照枠」 文化庁文化審議会国語分科会（2021）『「日本語教育の参照枠」（報告）（令和3年10月12日）』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf	ヨーロッパ共通言語参照枠（CEFR）を参考に作成。言語を使って何ができるかという行動中心のアプローチにより、6レベル（A1、A2、B1、B2、C1、C2）で能力記述文が示されている。成人用に作成されたものであり、高校段階における言語発達や高校での学習に必要な言語能力が何であるかは明示されていない。
④	「高校生用に修正したDLAのJSL評価参照枠」 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』および 小島祥美・櫻井千穂・佐野愛子（2022）「CLD生徒の教育に対する高校教師のピリーフ変容—二言語作文アセスメントを通して—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』18, 65-80.で作成した高校生用のJSL評価参照枠＜書く＞の記述文	文部科学省によって開発された義務教育段階の外国人児童生徒の言語能力を測定する評価ツール。JSL評価参照枠は在籍学級への参加との関係から6つのステージで言語能力を記述しているが、年齢に応じた言語発達が記述されているわけではない。小島・櫻井・佐野（2022）ではJSL評価参照枠の「書く」の記述文を高校段階の外国人生徒等用に改変し、生徒の日本語と母語の書く力を評価し、高校での教育実践に活用している。
⑤	「個別の指導計画」作成参考資料②学習目標例～初期段階～」 文部科学省日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議（2019） 『「個別の指導計画」作成参考資料②学習目標例～初期段階～」 https://data.casta-net.mext.go.jp/kyouzai/mext/shidou/mokuhyou-rei-syoki.pdf	豊橋市教育委員会の日本語能力評価のチェックリストを元に作成されたもので、DLAのJSL評価参照枠に対応した記述がなされている。知識・技能の面から捉えた記述が多い。義務教育段階の児童生徒に対して使用できるようになっているため、年齢に伴う言語発達に関しては明記されていない。多くの自治体でチェックリストとして活用されている。

⑥	「アメリカ合衆国のWorld-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) (2020) の「表現コミュニケーションモード（話す・書く・表現する）」9-12年生記述文」 WIDA. (2020) <i>WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten-grade 12</i>, 212-213 https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf	アメリカの多数の州によって組織された多言語背景の児童生徒のためのカリキュラム・指導・評価の枠組み。教科別に第二言語としての英語の基準が示されている。書く力に関しては、表現コミュニケーションモードとして、語句、文、談話レベルの能力が6レベルで記述されている。
⑦	「カナダのオンタリオ州の第二言語としての英語 (ESL) 9-12年生記述文」 Ontario Ministry of Education (2007) <i>The Ontario Curriculum Grades 9-12: English as a Second Language and English Literacy Development</i> https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf	カナダ、オンタリオ州の第一言語で十分なりテラシー習得のための教育を受けた英語学習者向けのプログラム用の記述文。レベルに応じたライティングの豊富な学習活動例とともに、その学習活動を通して観察される生徒の書く力に関する記述文が示されている。
⑧	「カナダのオンタリオ州の英語リテラシー発達 (ELD) 9-12年生記述文」 Ontario Ministry of Education (2007) <i>The Ontario Curriculum Grades 9-12: English as a Second Language and English Literacy Development</i> https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf	カナダ、オンタリオ州の第一言語でリテラシースキルを身につける機会が限られていた（いる）英語学習者向けのプログラム用の記述文。⑦のESL用のプログラムよりも、より下のレベルからスモールステップでの支援に関する記述文が示されている。
⑨	本事業における日本語を母語とする高校生への作文調査の分析より	
⑩	本事業における外国人生徒等の多言語作文アセスメントと教育実践の分析より	

以下にそれぞれの資料の記述文リストを掲載します。なお、このリストは本事業用に作成したものであり、原典ではこのリストと同じ形式で掲載されているわけではありません。

資料① 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 国語

「書く」 (1)

学習過程	科目名	指導項目
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	現代の国語	ア. 目的や意図に応じて, 実社会の中から適切な題材を決め, 集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して, 伝えたいことを明確にすること。
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	言語文化	ア. 自分の知識や体験の中から適切な題材を決め, 集めた材料のよさや味わいを吟味して, 表現したいことを明確にすること。
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	論理国語	ア. 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について, 書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集, 整理して, 目的や意図に応じた適切な題材を決めること。
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	論理国語	イ. 情報の妥当性や信頼性を吟味しながら, 自分の立場や論点を明確にして, 主張を支える適切な根拠をそろえること。
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	文学国語	ア. 文学的な文章を書くために, 選んだ題材に応じて情報を収集, 整理して, 表現したいことを明確にすること。
題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	国語表現	ア. 目的や意図に応じて, 実社会の問題や自分に関わる事柄の中から適切な題材を決め, 情報の組合せなどを工夫して, 伝えたいことを明確にすること。
構成の検討	現代の国語	イ. 読み手の理解が得られるよう, 論理の展開, 情報の分量や重要度などを考えて, 文章の構成や展開を工夫すること。
構成の検討	現代の国語	ウ. 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう, 根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに, 文章の種類や, 文体, 語句などの表現の仕方を工夫すること。
構成の検討	言語文化	イ. 自分の体験や思いが効果的に伝わるよう, 文章の種類, 構成, 展開や, 文体, 描写, 語句などの表現の仕方を工夫すること。
構成の検討	論理国語	ウ. 立場の異なる読み手を説得するために, 批判的に読まれることを想定して, 効果的な文章の構成や論理の展開を工夫すること。
構成の検討	文学国語	イ. 読み手の関心が得られるよう, 文章の構成や展開を工夫すること。
構成の検討	国語表現	イ. 読み手の同意が得られるよう, 適切な根拠を効果的に用いるとともに, 反論などを想定して論理の展開を考えるなど, 文章の構成や展開を工夫すること。
構成の検討	国語表現	ウ. 読み手の共感が得られるよう, 適切な具体例を効果的に配置するなど, 文章の構成や展開を工夫すること。

「書く」 (2)

学習過程	科目名	指導項目
考えの形成, 記述	現代の国語	イ 読み手の理解が得られるよう, 論理の展開, 情報の分量や重要度などを考えて, 文章の構成や展開を工夫すること。
考えの形成, 記述	現代の国語	ウ 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう, 根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに, 文章の種類や, 文体, 語句などの表現の仕方を工夫すること。(再掲)
考えの形成, 記述	言語文化	イ 自分の体験や思いが効果的に伝わるよう, 文章の種類, 構成, 展開や, 文体, 描写, 語句などの表現の仕方を工夫すること。(再掲)
考えの形成, 記述	論理国語	エ. 多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり, 根拠や論拠の吟味を重ねたりして, 主張を明確にすること。
考えの形成, 記述	論理国語	オ. 個々の文の表現の仕方や段落の構造を吟味するなど, 文章全体の論理の明晰さを確かめ, 自分の主張が的確に伝わる文章になるよう工夫すること。
考えの形成, 記述	文学国語	ウ. 文体の特徴や修辞の働きなどを考慮して, 読み手を引き付ける独創的な文章になるよう工夫すること。
考えの形成, 記述	国語表現	エ. 自分の考えを明確にし, 根拠となる情報を基に的確に説明するなど, 表現の仕方を工夫すること。
考えの形成, 記述	国語表現	オ. 自分の思いや考えを明確にし, 事象を的確に描写したり説明したりするなど, 表現の仕方を工夫すること。
推敲, 共有	現代の国語	エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて, 文章全体を整えたり, 読み手からの助言などを踏まえて, 自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。
推敲, 共有	言語文化	イ 自分の体験や思いが効果的に伝わるよう, 文章の種類, 構成, 展開や, 文体, 描写, 語句などの表現の仕方を工夫すること。(再掲)
推敲, 共有	論理国語	カ. 文章の構成や展開, 表現の仕方などについて, 自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して, 文章全体を整えたり, 読み手からの助言などを踏まえて, 自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。
推敲, 共有	文学国語	エ. 文章の構成や展開, 表現の仕方などについて, 伝えたいことや感じてもらいたいことが伝わるように書かれているかなどを吟味して, 文章全体を整えたり, 読み手からの助言などを踏まえて, 自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。
推敲, 共有	国語表現	カ. 読み手に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書かれているかなどを吟味して, 文章全体を整えたり, 読み手からの助言などを踏まえて, 自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。

「書く」 (3)

科目	言語活動例
現代の国語	ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動。
現代の国語	イ 読み手が必要とする情報に応じて手順書や紹介文などを書いたり、書式を踏まえて案内文や通知文などを書いたりする活動。
現代の国語	ウ 調べたことを整理して、報告書や説明資料などにまとめる活動。
言語文化	ア 本歌取りや折句などを用いて、感じたことや発見したことを短歌や俳句で表したり、伝統行事や風物詩などの文化に関する題材を選んで、随筆などを書いたりする活動。
論理国語	ア 特定の資料について、様々な観点から概要などをまとめる活動。
論理国語	イ 設定した題材について、分析した内容を報告文などにまとめたり、仮説を立てて考察した内容を意見文などにまとめたりする活動。
論理国語	ウ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を参考にして、自分の考えを短い論文にまとめ、批評し合う活動。
論理国語	エ 設定した題材について多様な資料を集め、調べたことを整理して、様々な観点から自分の意見や考えを論述する活動。
文学国語	ア 自由に発想したり評論を参考にしたりして、小説や詩歌などを創作し、批評し合う活動。
文学国語	イ 登場人物の心情や情景の描写を、文体や表現の技法等に注意して書き換え、その際に工夫したことなどを話し合ったり、文章にまとめたりする活動。
文学国語	ウ 古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動。
文学国語	エ グループで同じ題材を書き継いで一つの作品をつくるなど、共同で作品制作に取り組む活動。
国語表現	ア 社会的な話題や自己の将来などを題材に、自分の思いや考えについて、文章の種類を選んで書く活動。
国語表現	イ 文章と図表や画像などを関係付けながら、企画書や報告書などを作成する活動。
国語表現	ウ 説明書や報告書の内容を、目的や読み手に応じて再構成し、広報資料などの別の形式に書き換える活動。
国語表現	エ 紹介、連絡、依頼などの実務的な手紙や電子メールを書く活動。
国語表現	オ 設定した題材について多様な資料を集め、調べたことを整理したり話し合ったりして、自分や集団の意見を提案書などにまとめる活動。
国語表現	カ 異なる世代の人や初対面の人にインタビューをするなどして聞いたことを、報告書などにまとめる活動。

資料② アメリカ合衆国 Common Core State Standards (CCSS)

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (1)

Grades 9–10 students:		
Text Types and Purposes	1. Write arguments to support claims in an analysis of substantive topics or texts, using valid reasoning and relevant and sufficient evidence.	1. 実質的な話題やテキストの分析において、妥当な理由付けと適切かつ十分な証拠を用いて、主張を裏付けるような論証を書く。
Text Types and Purposes	a. Introduce precise claim(s), distinguish the claim(s) from alternate or opposing claims, and create an organization that establishes clear relationships among claim(s), counterclaims, reasons, and evidence.	a. 正確な主張を紹介し、その主張を代替または反対する主張と区別し、主張、反対主張、理由、証拠の間に明確な関係を確立する構成を作成する。
Text Types and Purposes	b. Develop claim(s) and counterclaims fairly, supplying evidence for each while pointing out the strengths and limitations of both in a manner that anticipates the audience's knowledge level and concerns.	b. 主張と反論を公平に展開し、それぞれの根拠を示すとともに、読み手の知識レベルや関心事を予測した方法で、双方の長所と限界を指摘する。
Text Types and Purposes	c. Use words, phrases, and clauses to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships between claim(s) and reasons, between reasons and evidence, and between claim(s) and counterclaims.	c. 単語、フレーズ、節を使い、テキストの主要なセクションを結び、まとまりを作り、主張と理由、理由と証拠、主張と反論の間の関係を明確にする。
Text Types and Purposes	d. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing.	d. 執筆する分野の規範や慣習に配慮しながら、正式な文体と客観的な語調を確立し、維持する。
Text Types and Purposes	e. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the argument presented.	e. 提示された議論に続き、それを支持する結論となる文章またはセクションを用意する。
Text Types and Purposes	2. Write informative/explanatory texts to examine and convey complex ideas, concepts, and information clearly and accurately through the effective selection, organization, and analysis of content.	2. 複雑なアイデア、コンセプト、情報を効果的に選択、構成、分析し、明確かつ正確に伝えるために、情動的/説明的な文章を書く。
Text Types and Purposes	a. Introduce a topic; organize complex ideas, concepts, and information to make important connections and distinctions; include formatting (e.g., headings), graphics (e.g., figures, tables), and multimedia when useful to aiding comprehension.	a. トピックを紹介し、複雑なアイデア、コンセプト、情報を整理し、重要な関連性と区別をつける。理解を助けるために有用な場合は、フォーマット（例：見出し）、グラフィック（例：図、表）、マルチメディアを含める。
Text Types and Purposes	b. Develop the topic with well-chosen, relevant, and sufficient facts, extended definitions, concrete details, quotations, or other information and examples appropriate to the audience's knowledge of the topic.	b. 選択された、適切かつ十分な事実、拡大された定義、具体的な詳細、引用、またはトピックに関する読み手の知識に適したその他の情報および例を用いて、トピックを展開する。
Text Types and Purposes	c. Use appropriate and varied transitions to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships among complex ideas and concepts.	c. 適切かつ多様なトランジションを使って、テキストの主要なセクションを結び、まとまりを作り、複雑なアイデアやコンセプトの関係を明確にする。

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (2)

Grades 9–10 students:		
Text Types and Purposes	d. Use precise language and domain-specific vocabulary to manage the complexity of the topic.	d. 正確な表現と分野別の語彙を使い、トピックの複雑さに対処する。
Text Types and Purposes	e. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing.	e. 書こうとしている分野の規範や慣習に注意を払いながら、正式なスタイルと客観的な語調を確立し、維持する。
Text Types and Purposes	f. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the information or explanation presented (e.g., articulating implications or the significance of the topic).	f. 提示された情報や説明に続く、結論となる文章やセクションを用意する(例: 含意やトピックの重要性を明確にする)。
Text Types and Purposes	3. Write narratives to develop real or imagined experiences or events using effective technique, well-chosen details, and well-structured event sequences.	3. 実体験や想像上の出来事を、効果的な技法、よく選ばれた詳細情報、よく構成された出来事の順序を用いて展開する物語を書く。
Text Types and Purposes	a. Engage and orient the reader by setting out a problem, situation, or observation, establishing one or multiple point(s) of view, and introducing a narrator and/or characters; create a smooth progression of experiences or events.	a. 問題、状況、観察などを設定し、1つまたは複数の視点を確立し、語り手や登場人物を紹介することによって、読者を惹きつけ、方向付ける。
Text Types and Purposes	b. Use narrative techniques, such as dialogue, pacing, description, reflection, and multiple plot lines, to develop experiences, events, and/or characters.	b. 対話、ペース配分、描写、考察、複数の筋書きなどの叙述技法を用いて、経験、出来事、登場人物を展開させる。
Text Types and Purposes	c. Use a variety of techniques to sequence events so that they build on one another to create a coherent whole.	c. 様々なテクニックを使って、出来事を順序立てて説明し、それらが互いに積み重なって首尾一貫した全体像を作り上げる。
Text Types and Purposes	d. Use precise words and phrases, telling details, and sensory language to convey a vivid picture of the experiences, events, setting, and/or characters.	d. 正確な単語やフレーズ、詳細な描写、感覚的な表現を用いて、経験や出来事、設定、登場人物を生き生きと描写する。
Text Types and Purposes	e. Provide a conclusion that follows from and reflects on what is experienced, observed, or resolved over the course of the narrative.	e. 物語の過程で経験したこと、観察したこと、解決したことから導かれる結論を提示する。
Production and Distribution of Writing	4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience. (Grade-specific expectations for writing types are defined in standards 1–3 above.)	4. 課題、目的、読者に適した展開、構成、文体の、明確で一貫性のある文章を書く。(ライティングの種類に関する学年ごとの期待事項は、上記の基準1~3に定義される)

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (3)

Grades 9–10 students:		
Production and Distribution of Writing	5. Develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach, focusing on addressing what is most significant for a specific purpose and audience. (Editing for conventions should demonstrate command of Language standards 1–3 up to and including grades 9–10 on page 55.)	5. 計画、改訂、編集、書き直し、または新しいアプローチを試みることによって、必要に応じてライティングを発展させ、強化することができ、特定の目的や読者にとって最も重要なことを取り上げることに重点を置く。(慣例に従った編集は、55ページの9-10年生までの言語基準1-3を理解していることを証明するものである。)
Production and Distribution of Writing	6. Use technology, including the Internet, to produce, publish, and update individual or shared writing products, taking advantage of technology's capacity to link to other information and to display information flexibly and dynamically.	6. インターネットを含むテクノロジーを使って、他の情報とリンクしたり、情報を柔軟かつ動的に表示することができるテクノロジーを活用し、個人または共有の文章を作成、出版、更新する。
Research to Build and Present Knowledge	7. Conduct short as well as more sustained research projects to answer a question (including a self-generated question) or solve a problem; narrow or broaden the inquiry when appropriate; synthesize multiple sources on the subject, demonstrating understanding of the subject under investigation.	7. 疑問（自問自答を含む）に答えるため、または問題を解決するために、短期的または持続的な研究プロジェクトを実施し、必要に応じて調査を狭めたり広げたりする。
Research to Build and Present Knowledge	8. Gather relevant information from multiple authoritative print and digital sources, using advanced searches effectively; assess the usefulness of each source in answering the research question; integrate information into the text selectively to maintain the flow of ideas, avoiding plagiarism and following a standard format for citation.	8. 複数の権威ある印刷物やデジタル資料から関連情報を収集し、高度な検索を効果的に使用する。研究課題に答えるために各資料の有用性を評価し、盗用を避け、引用のための標準形式に従って、アイデアの流れを維持するために選択的に情報をテキストに統合する。
Research to Build and Present Knowledge	9. Draw evidence from literary or informational texts to support analysis, reflection, and research.	9. 文学的または情動的なテキストから証拠を引き出して、分析、考察、および研究をサポートする。
Research to Build and Present Knowledge	a. Apply grades 9–10 Reading standards to literature (e.g., "Analyze how an author draws on and transforms source material in a specific work [e.g., how Shakespeare treats a theme or topic from Ovid or the Bible or how a later author draws on a play by Shakespeare]").	a. 9-10学年の読解基準を文学に適用する（例：「作者が特定の作品の中で原典をどのように利用し、変化させたか分析する〔例：シェイクスピアがオヴィッドや聖書のテーマやトピックをどのように扱ったか、後代の作家がシェイクスピアの劇をどのように利用したか〕」）。
Research to Build and Present Knowledge	b. Apply grades 9–10 Reading standards to literary nonfiction (e.g., "Delineate and evaluate the argument and specific claims in a text, assessing whether the reasoning is valid and the evidence is relevant and sufficient; identify false statements and fallacious reasoning").	b. 9-10年生の読解基準を文学的ノンフィクションに適用する（例：「文章の論旨と特定の主張を明確にし評価し、理由が妥当かどうか、証拠が適切かつ十分かどうかを評価する」）。
Range of Writing	10. Write routinely over extended time frames (time for research, reflection, and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of tasks, purposes, and audiences.	10. 様々な課題、目的、読者に向けて、長期的な時間枠（調査、考察、修正のための時間）と短期的な時間枠（1回または1日か2日）で日常的に文章を書く。

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (4)

Grades 11–12 students:		
Text Types and Purposes	1. Write arguments to support claims in an analysis of substantive topics or texts, using valid reasoning and relevant and sufficient evidence.	1. 実質的な話題やテキストの分析において、妥当な理由付けと適切かつ十分な証拠を用いて、主張を裏付けるような論証を書く。
Text Types and Purposes	a. Introduce precise, knowledgeable claim(s), establish the significance of the claim(s), distinguish the claim(s) from alternate or opposing claims, and create an organization that logically sequences claim(s), counterclaims, reasons, and evidence.	a. 正確で知識のある主張を導入し、その主張の重要性を確立し、その主張を代替または反対する主張と区別し、主張、反対主張、理由、証拠を論理的に配列した構成を作成する。
Text Types and Purposes	b. Develop claim(s) and counterclaims fairly and thoroughly, supplying the most relevant evidence for each while pointing out the strengths and limitations of both in a manner that anticipates the audience's knowledge level, concerns, values, and possible biases.	b. 主張と反論を適切かつ徹底的に展開し、それぞれに最も適切な証拠を提供するとともに、読み手の知識レベル、懸念、価値観、偏見の可能性を予測し、両者の長所と限界を指摘する。
Text Types and Purposes	c. Use words, phrases, and clauses as well as varied syntax to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships between claim(s) and reasons, between reasons and evidence, and between claim(s) and counterclaims.	c. 単語、句、節、多様な構文を用いて、テキストの主要なセクションを結び、まとまりを作り、主張と理由、理由と証拠、主張と反論の間の関係を明確にする。
Text Types and Purposes	d. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing.	d. 執筆する分野の規範や慣習に配慮しながら、正式な文体と客観的な語調を確立し、維持する。
Text Types and Purposes	e. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the argument presented.	e. 提示された議論に続き、それを支持する結論となる文章またはセクションを用意する。
Text Types and Purposes	2. Write informative/explanatory texts to examine and convey complex ideas, concepts, and information clearly and accurately through the effective selection, organization, and analysis of content.	2. 複雑なアイデア、コンセプト、情報を効果的に選択、構成、分析し、明確かつ正確に伝えるために、情動的/説明的な文章を書く。
Text Types and Purposes	a. Introduce a topic; organize complex ideas, concepts, and information so that each new element builds on that which precedes it to create a unified whole; include formatting (e.g., headings), graphics (e.g., figures, tables), and multimedia when useful to aiding comprehension.	a. トピックを紹介し、複雑なアイデア、コンセプト、情報を整理して、それぞれの新しい要素が前の要素に基づいて統一された全体を作り上げる。理解を助けるために有用な場合は、フォーマット（例：見出し）、グラフィック（例：図、表）、マルチメディアを含める。
Text Types and Purposes	b. Develop the topic thoroughly by selecting the most significant and relevant facts, extended definitions, concrete details, quotations, or other information and examples appropriate to the audience's knowledge of the topic.	b. 読み手の知識に応じて、最も重要かつ関連性の高い事実、広範な定義、具体的な詳細、引用、その他の情報や例を選択することによって、トピックを徹底的に展開する。
Text Types and Purposes	c. Use appropriate and varied transitions and syntax to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships among complex ideas and concepts.	c. 適切で多様なトランジションとシンタックスを使用して、テキストの主要セクションを連結し、結束を作り出し、複雑なアイデアや概念の関係を明確にする。

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (5)

Grades 11–12 students:		
Text Types and Purposes	d. Use precise language, domain-specific vocabulary, and techniques such as metaphor, simile, and analogy to manage the complexity of the topic.	d. 的確な表現、分野別の語彙、隠喩、比喩、類推などのテクニックを使って、トピックの複雑さに対処する。
Text Types and Purposes	e. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing.	e. 書こうとしている分野の規範や慣習に注意を払いながら、正式なスタイルと客観的な語調を確立し、維持すること。
Text Types and Purposes	f. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the information or explanation presented (e.g., articulating implications or the significance of the topic).	f. 提示された情報や説明に続く、結論となる文章やセクションを用意する（例：含意やトピックの重要性を明確にする）。
Text Types and Purposes	3. Write narratives to develop real or imagined experiences or events using effective technique, well-chosen details, and well-structured event sequences.	3. 実体験や想像上の出来事を、効果的な技法、よく選ばれた詳細、よく構成された出来事の順序を用いて展開する物語を書く。
Text Types and Purposes	a. Engage and orient the reader by setting out a problem, situation, or observation and its significance, establishing one or multiple point(s) of view, and introducing a narrator and/or characters; create a smooth progression of experiences or events.	a. 問題、状況、観察、その意義の設定、1つまたは複数の視点の確立、語り手や登場人物の紹介により、読者を引き付け、方向付けること。
Text Types and Purposes	b. Use narrative techniques, such as dialogue, pacing, description, reflection, and multiple plot lines, to develop experiences, events, and/or characters.	b. 対話、ペース配分、描写、考察、複数の筋書きなどの叙述技法を用いて、経験、出来事、登場人物を展開させることができる。
Text Types and Purposes	c. Use a variety of techniques to sequence events so that they build on one another to create a coherent whole and build toward a particular tone and outcome (e.g., a sense of mystery, suspense, growth, or resolution).	c. 様々なテクニックを使って、出来事を順序立てて説明し、それらが互いに積み重なって首尾一貫した全体を、特定のトーンや結果（例えば、謎、サスペンス、成長、解決などの感覚）に向かって作り上げる。
Text Types and Purposes	d. Use precise words and phrases, telling details, and sensory language to convey a vivid picture of the experiences, events, setting, and/or characters.	d. 正確な単語やフレーズ、詳細な描写、感覚的な表現を用いて、体験、出来事、設定、登場人物を生き生きと描写する。
Text Types and Purposes	e. Provide a conclusion that follows from and reflects on what is experienced, observed, or resolved over the course of the narrative.	e. 物語の過程で経験したこと、観察したこと、解決したことを振り返り、それに続く結論を提示する。
Production and Distribution of Writing	4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience. (Grade-specific expectations for writing types are defined in standards 1–3 above.)	4. 課題、目的、読者に適した展開、構成、文体の、明確で一貫性のある文章を書く。（ライティングの種類に関する学年ごとの期待事項は、上記の基準1～3に定義される）

CCSS, Writing Standards 9-12年生 (6)

Grades 11–12 students:		
Production and Distribution of Writing	5. Develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach, focusing on addressing what is most significant for a specific purpose and audience. (Editing for conventions should demonstrate command of Language standards 1–3 up to and including grades 11–12 on page 55.)	5. 計画、改訂、編集、書き直し、または新しいアプローチを試みることによって、必要に応じてライティングを発展させ、強化することができ、特定の目的や読者にとって最も重要なことを取り上げることに重点を置く。(慣例に従った編集は、55ページの11-12年生までの言語基準1-3を理解していることを示す必要がある)
Production and Distribution of Writing	6. Use technology, including the Internet, to produce, publish, and update individual or shared writing products in response to ongoing feedback, including new arguments or information.	6. インターネットを含むテクノロジーを使って、新しい議論や情報を含む継続的なフィードバックに応じて、個人または共有の文章を作成、出版、更新する。
Research to Build and Present Knowledge	7. Conduct short as well as more sustained research projects to answer a question (including a self-generated question) or solve a problem; narrow or broaden the inquiry when appropriate; synthesize multiple sources on the subject, demonstrating understanding of the subject under investigation.	7. 疑問（自問自答を含む）に答えるため、または問題を解決するために、短期的または持続的な研究プロジェクトを実施し、必要に応じて調査を狭めたり広げたりする。
Research to Build and Present Knowledge	8. Gather relevant information from multiple authoritative print and digital sources, using advanced searches effectively; assess the strengths and limitations of each source in terms of the task, purpose, and audience; integrate information into the text selectively to maintain the flow of ideas, avoiding plagiarism and overreliance on any one source and following a standard format for citation.	8. 複数の権威ある印刷物やデジタル資料から関連情報を収集し、高度な検索を効果的に使用する。課題、目的、読者の観点から各資料の長所と限界を評価し、アイデアの流れを維持するために選択的に情報をテキストに統合する。
Research to Build and Present Knowledge	9. Draw evidence from literary or informational texts to support analysis, reflection, and research.	9. 文学的または情動的なテキストから証拠を引き出して、分析、考察、および研究をサポートする。
Research to Build and Present Knowledge	a. Apply grades 11–12 Reading standards to literature (e.g., “Demonstrate knowledge of eighteenth-, nineteenth- and early-twentieth-century foundational works of American literature, including how two or more texts from the same period treat similar themes or topics”).	a. 11-12年生の読解基準を文学に適用する（例：「18世紀、19世紀、20世紀初頭のアメリカ文学の基礎となった作品について、同じ時代の2つ以上のテキストがどのように同様のテーマやトピックを扱っているかを含めて知識を示す。」）
Research to Build and Present Knowledge	b. Apply grades 11–12 Reading standards to literary nonfiction (e.g., “Delineate and evaluate the reasoning in seminal U.S. texts, including the application of constitutional principles and use of legal reasoning [e.g., in U.S. Supreme Court Case majority opinions and dissents] and the premises, purposes, and arguments in works of public advocacy [e.g., The Federalist, presidential addresses]”).	b. 11-12年生の読解基準を文学的ノンフィクションに適用する（例「憲法原理の適用や法的推論の使用[例えば、連邦最高裁判例の多数意見と反対意見]、公的な主張の著作物[例えば、The Federalist、大統領演説]における前提、目的、主張を含む、米国の代表的なテキストにおける推論を明確にし評価する」）。
Range of Writing	10. Write routinely over extended time frames (time for research, reflection, and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of tasks, purposes, and audiences.	10. 様々な課題、目的、読者に向けて、長期的な時間枠（調査、考察、修正のための時間）と短期的な時間枠（1回または1日か2日）で日常的に文章を書く。

資料③ 日本語教育の参照枠

「書く」関連の記述文 (1)

レベル	No.	記述文	マーク	記述文
C2	(1)	総合的な書く活動	★	適切で印象的な文体と論理的な構成を用いて、明瞭に調子よく、複雑なテキストを書くことができる。読者には重要な点が分かるようになっている。
C2	(2)	創作	★	明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。
C2	(3)	レポートやエッセイ	★	明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイを書き、事例を説明したり、提案や文学作品の批評文を書く
C2	(4)	レポートやエッセイ		読者に重点が分かるように、適切で効果的に論理を構成することができる。
C1	(1)	総合的な書く活動	★	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを書くことができる。関連性のある重要点を強調して、補助的事項、理由、関連する詳細な事例を付け加えて、論点を展開し、それを維持していくことができる。最後に、適切な結論で終わることができる。
C1	(2)	創作	★	読者として想定した相手にふさわしい、自分の、しかも自然な文体で、自信を持って、明瞭かつ詳細な、的確な構成と展開を持つ記述文や創作文が書ける。
C1	(3)	レポートやエッセイ	★	複雑な話題について、明瞭な構造で、きちんと記述し、重要な関連事項を強調しながら、書くことができる。
C1	(4)	レポートやエッセイ	★	補助的な観点、理由、関連する事例を詳細に加えて、特定の視点からの論を展開し、ある程度の長さの文が書ける。
C1	(5)	一般的な、書かれた言葉でのやりとり		自分が述べたいことをはっきりと正確に表現することができ、相手に対して、柔軟に効果的に対応することができ
C1	(6)	通信		個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほのめかしや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる。
B2	(1)	総合的な書く活動	★	いろいろな情報や議論をまとめて評価した上で、自分の関心がある専門分野の多様な話題について明瞭で詳細なテキストを書くことができる。
B2.2	(2)	創作		実際、若しくは想像上の出来事や経験について、複数の見解を相互に関連付け、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。
B2.1	(3)	創作		自分が関心を持つ様々な話題について、明瞭、詳細に書くことができる。
B2.1	(4)	創作	★	映画や本、演劇の評を書くことができる。
B2.2	(5)	レポートやエッセイ		論拠、論点を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。重要な点や関連する補足事項の詳細を、適切に強調することができる。
B2.2	(6)	レポートやエッセイ	★	いろいろな考えや問題の解決法を評価することができる。

「書く」関連の記述文（2）

レベル	No.	記述文	マーク	記述文
B2.1	(7)	レポートやエッセイ	★	エッセイやレポートを書くときに、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、様々な選択肢の利点と不利な点を説明できる。
B2.1	(8)	レポートやエッセイ		いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。
B2	(9)	一般的な書かれた言葉でのやりとり		ニュースや視点を効果的に書き表し、他の人の書いたものにも関連付けることができる。
B2	(10)	通信	★	感情の度合いを伝え、出来事や経験の持つ個人的な重要性を強調しながら、相手の近況や考え方などに言及する手紙を書くことができる。
B1	(1)	総合的な書く活動	★	一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる。
B1	(2)	創作	★	自分が関心を持つ身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。
B1	(3)	創作		単純につなぎ合わせたテキストで感情や反応を記述し、経験したことを書くことができる。
B1	(4)	創作		現実のことであれ想像上のことであれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。
B1	(5)	創作		物語を書くことができる。
B1.2	(6)	レポートやエッセイ		関心を持つ話題についての短い簡単なエッセイを書くことができる。
B1.2	(7)	レポートやエッセイ		自分の専門範囲の日常的若しくは非日常的な事柄について、集めた事実情報を基に、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。
B1.1	(8)	レポートやエッセイ		日常的な事実を述べ、行動の理由を説明するために、極めて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。
B1	(9)	一般的な書かれた言葉でのやりとり	★	具体的な話題だけでなく、抽象的な話題についても情報や意見を伝えることができる。情報をチェックし、問題について適度の詳しさと尋ねたり、説明したりできる。
B1	(10)	一般的な書かれた言葉でのやりとり	★	直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。
B1.2	(11)	通信		出来事を伝え、音楽や映画のような抽象的、文化的話題についても、自分の意見を表現する個人的な手紙を書くことができる。

「書く」関連の記述文（3）

レベル	No.	記述文	マーク	記述文
B1.1	(12)	通信	★	経験、感情や出来事を多少詳細に記した個人的な手紙を書くことができる。
B1.2	(13)	記録、メッセージ、書式	★	問合せや、問題を説明したメッセージを記録できる。
B1.1	(14)	記録、メッセージ、書式		自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人たち、サービス関係者、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分かるよう伝えることができる。
A2	(1)	総合的な書く活動		「そして・しかし・なぜなら」などの簡単な接続詞でつなげた簡単な表現や文を書くことができる。
A2.2	(2)	創作	★	自分の周りにある日々のいろいろな事柄、例えば、人物、場所、仕事や学習経験などについて、つながりのある文を書くことができる。
A2.2	(3)	創作	★	出来事、過去の活動、個人的な経験の記述を短い文で書くことができる。
A2.1	(4)	創作		家族、生活環境、学歴、現在又は最近の仕事について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。
A2.1	(5)	創作		短く簡単な想像上の人物伝や、人物を題材にした簡単な詩を書くことができる。
A2	(6)	一般的な書かれた言葉でのやりとり		必要な分野の事柄について、決まり文句を用いて、短い簡単な覚書を書くことができる。
A2	(7)	通信		感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。
A2	(8)	記録、メッセージ、書式	★	もし、繰り返しや言い直しを求めることが可能なら、短い、簡単なメッセージを受け取ることができる。
A2	(9)	記録、メッセージ、書式	★	直接必要なことの用件についての短い、簡単なメモやメッセージを書くことができる。
A1	(1)	総合的な書く活動	★	簡単な表現や文を単独に書くことができる。
A1	(2)	創作		自分自身や想像上の人々について、どこに住んでいるか、何をする人なのかについて、簡単な句や文を書くことができる。
A1	(3)	一般的な書かれた言葉でのやりとり		書面で個人的な具体的情報を求めたり、伝えることができる。
A1	(4)	通信	★	短い簡単なはがきを書くことができる。
A1	(5)	記録、メッセージ、書式	★	ホテルの予約用紙などに、数、日付、自分の名前、国籍、住所、年、生年月日、入国日などを書くことができる。

資料④ 高校生用に修正したDLAのJSL評価参照枠

修正版JSL評価参照枠（1）

ステージ	観点	DLAのJSL評価参照枠	改訂版（小島・櫻井・佐野2022） の高校生用のJSL評価参照枠
6	内容	☐ 年齢相応の表現技術が使える	☐ 表現技術が使える（比喩表現：例、形象、隠喩、擬人、予示など）
6	内容	☐ 内容が豊か	☐ 内容が豊か（独自の意見と記述スタイル（意見文）/資料の引用と説得力（意見文）/論理的一貫性（論説文）/文学的要素（物語文））
6	内容	☐ 内容に見合った長さの作文が書ける	☐ 内容に見合った長さの作文が書ける
6	構成	☐ まとまりのある作文が書ける	☐ まとまりのある作文が書ける（結束性のある文章/複雑な文も簡潔な文も含めて効果的に文が使える）
6	構成	☐ 効果的な段落が作れる	☐ 効果的な段落が作れる（自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫）
6	文の質・正確度		☐ 書き言葉が効果的に使える
6	文の質・正確度	☐ 複雑な文が書ける	
6	文の質・正確度	☐ 正しい文が書ける	
6	文の質・正確度	☐ 文末の統一ができる	
6	語彙・漢字力	☐ テーマに見合った適切な語彙を使って書ける	☐ テーマに見合った適切な語彙を使って書ける
6	語彙・漢字力		☐ 書き言葉に見合った表現（熟語など）が効果的に使える
6	語彙・漢字力	☐ 年齢相応のさまざまな語彙や漢字が使える	☐ 年齢相応の様々な語彙や漢字が使える
6	書字力・表記ルール	☐ 表記上、正確度の高い文章が書ける	☐ 表記上、正確度の高い文章が書ける
6	書く態度	☐ 書くことに意欲的に取り組む	☐ 日常的に書くことに意欲的に取り組む
6	書く態度	☐ 書く前に準備をする	☐ 書く前に入念に準備をする
6	書く態度	☐ 書いた後読み返して修正しようとする	☐ 書いた文章を読み返し、文章全体を整えることができる
5	内容	☐ 内容がある程度豊か	☐ 内容がある程度豊か
5	内容	☐ 表現上の工夫がある	☐ 表現技術がある程度使える
5	構成	☐ ある程度まとまりのある作文が書ける	☐ ある程度まとまりのある作文が書ける
5	構成	☐ 段落が作れる	☐ 段落相互の関係性のある作文が書ける

修正版JSL評価参照枠（2）

ステージ	観点	DLAのJSL評価参照枠	改訂版（小島・櫻井・佐野2022）の高校生用のJSL評価参照枠
5	文の質・正確度	☐ 複雑な文もある程度書ける	
5	文の質・正確度	☐ 大体正確な文が書ける	☐ 正しい文が書ける（1ステージ下げる）
5	文の質・正確度	☐ ある程度文末の統一がとれる	☐ 文末の統一ができる（1ステージ下げる）
5	語彙・漢字力	☐ テーマに見合った語彙がある程度使える	☐ テーマに見合った語彙がある程度使える
5	語彙・漢字力	☐ 年齢枠に近い語彙や漢字が使える	☐ 年齢枠に近い語彙や漢字が使える
5	語彙・漢字力		☐ 書き言葉に見合った表現（熟語など）がある程度使える
5	書字力・表記ルール	☐ 表記上、誤用が少ない文章が書ける	☐ 表記上、正確度の高い文章が書ける
5	書く態度	☐ 課題作文に積極的に取り組む	☐ 日常的に書くことに意欲的に取り組む
5	書く態度	☐ 書く前の準備をある程度する	☐ 書く前に入念に準備をする
5	書く態度	☐ 書いた後読み返しをする	☐ 書いた文章を読み返し、文章全体を整えることができる
4	内容	☐ テーマに添った作文が書ける	☐ テーマにそった作文が書ける
4	構成	☐ 文と文をつなげて、流れのある作文が書ける	☐ 文を複数つなげて、まとまりのある文章や段落が作れる
4	文の質・正確度	☐ 誤用はあるが意味の通じる文が書ける	☐ 誤用はほとんどなく、だいたい意味の通じる文が書ける
4	語彙・漢字力	☐ 日常語彙を使って作文が書ける	☐ 豊富な日常語彙を使って作文が書ける
4	語彙・漢字力	☐ 少し下の年齢枠の語彙や漢字が使える	☐ 小学校高学年レベルまでの漢字が使える
4	書字力・表記ルール	☐ 表記上の誤用はあるが、意味は通じる文が書ける	☐ 表記上、正確度の高い文章が書ける
4	書く態度	☐ 課題作文に自分で取り組む	☐ 課題作文に積極的に取り組む
4	書く態度		☐ 書く前の準備をある程度し、構成のためのメモなどを作ることができる
4	書く態度		☐ 書いた文章を読み返して修正できる
3	内容	☐ テーマと関連がある文がいくつか書ける	☐ テーマと関連がある文がある程度自由に書ける
3	構成	☐ テーマと関連がある複数の文が書ける	☐ ある程度自由に文（主に単文）を産出できる

修正版JSL評価参照枠（3）

ステージ	観点	DLAのJSL評価参照枠	改訂版（小島・櫻井・佐野2022） の高校生用のJSL評価参照枠
3	文の質・正確度	☐ 誤用が多いが、連文が書ける	☐ 文法面の誤用が多いが、文を産出できる
3	文の質・正確度		☐ 意味の通じない文法的誤用もある
3	語彙・漢字力	☐ 日常語彙をある程度使って文が書ける	☐ 日常語彙をある程度使って文が書ける
3	語彙・漢字力	☐ 少し下の年齢枠の語彙や漢字がある程度使える	☐ 小学校中学年レベルの漢字が使える
3	書字力・表記ルール	☐ 文字・表記上の誤用が多い	☐ 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける
3	書く態度	☐ 支援を得て課題作文に取り組む	☐ 課題作文に自分で取り組むことができる（1ステージ下げる）
3	書く態度		☐ 書く前に下書き（構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど）を作る
2	内容	☐ 使い慣れた表現を使って書こうとする	☐ 定型文など、学習したり、使い慣れたりした表現を使って、いくつか文を書こうとする
2	構成	☐ 文を書こうとする	☐ 定型文や既習文型を使って、文が書ける
2	文の質・正確度		☐ 定型表現や単語で書かれており、文法的正確度は十分に測れない
2	文の質・正確度	☐ ひらがなとカタカナを使い分けて文を書こうとする	
2	語彙・漢字力	☐ 既習語彙や漢字を使って文を書こうとする	☐ 初級レベルの既習語彙や漢字を使って文が書ける
2	書字力・表記ルール		☐ 文字・表記上の誤用が多い（1ステージ下げる）
2	書字力・表記ルール	☐ 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする	
2	書く態度	☐ 支援者といっしょに考え、支援を受けながら書くことに取り組もう	☐ 支援を得て課題作文に取り組む（1ステージ下げる）
1	内容	☐ テーマに関連する単語が書ける	☐ テーマに関連する単語が書ける
1	構成	☐ いくつかの関連する単語を並べることができる	☐ いくつかの関連する単語を並べることができる
1	文の質・正確度		☐ 単語で書かれており、文法的正確度は測れない
1	文の質・正確度	☐ ひらがなが書ける	
1	語彙・漢字力	☐ よく知っている単語が書ける	☐ よく知っている単語が書ける
1	書字力・表記ルール	☐ 表記ルールについての理解が始まる	☐ 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする（1ステージ下げる）
1	書く態度		☐ 支援者と一緒に考え、支援を受けながら書く（1ステージ下げる）
1	書く態度	☐ 作文を書く指導を受け始める	

資料⑤「個別の指導計画」作成参考資料②学習目標例～初期段階～

学習目標例（1）

<書く>（文字・表記 + 作文力）			
JSL評価 参照枠の ステージ	指導の段階	「個別の指導計画」のための学習目標項目例	○他技能との関係 ●指導のヒント
6	教科学習	a 内容に見合った長さの作文を書く。	○作文を書く前の準備と書いた後の推敲をするようになる。 ●テーマに適した漢語・漢熟語の使用や日本語特有の文末表現（例：断定せず、問いかけで終わるなど）を使うように指導する。
6	教科学習	b 内容が豊かで、全体の構成を考えた複段落の作文を書く。	
6	教科学習	c テーマに見合った適切な語彙や学年相応の漢字を使って書く。	
6	教科学習	d 表記上、文法上、正確度の高い文章を書く。	
6	教科学習	e 書く前に、参考資料や辞書を使ったりして、考えをまとめてから書く。（小学校中学年以上）	
6	教科学習	f 目的や読み手に合わせて、手紙文、観察文、報告文、意見文など、分野やジャンルによる構成や表現の違いに留意して文章を書く。（小学校高学年以上）	
6	教科学習	g 書いた文章を読み返し、文章全体を意識して推敲をする。（小学校高学年以上）	
5	教科につながる学習	a 参考資料や辞書を使い、資料を収集して文章を書く。	○「話し言葉」と「書き言葉」では、語彙や表現、文体（例：「です・ます」体、「だ・である」体など）などが異なることに気付く。 ○「書く」力は、年齢や母語の学習体験によって習得度が異なる。 5a～5g は小学校中・高学年以上を想定している。 ●場面や目的に応じて、語彙や表現、文体を使い分けることを指導する。 ●書き言葉的な表現を積極的に使うように指導する。
5	教科につながる学習	b 内容に見合った語彙や表現や文体を使って作文を書く。	
5	教科につながる学習	c 話し言葉と書き言葉の違いを意識して、学年相応に近い漢字や漢熟語を使って作文を書く。	
5	教科につながる学習	d 敬体と常体の違いに留意して、統一のとれた文体で文章を書く。	
5	教科につながる学習	e 内容を複段落にまとめ、段落間のつながりに留意して書く。（例：接続表現）	
5	教科につながる学習	f 複雑な文構成（例：従属節など）を含む文章を書く。	
5	教科につながる学習	g 書いた文章を読み返し、読み手の立場に立って推敲する。	
4	教科につながる基礎的な学習	a 基本的構成（部首・音訓・筆順・送り仮名など）を理解して、学年よりやや低いレベルの漢字を使って書く。	○「です・ます」体で統一された文章が書けるようになる。 ●読書の幅を広げ、いろいろな種類の文章に親しむ機会を作る。 ●母語で作文やレポートを書いた経験がある児童生徒は、日本語で作文を書く時も文の構成等を理解しやすい。
4	教科につながる基礎的な学習	b 興味のある課題に対して、日常語彙を使って作文を書く。	
4	教科につながる基礎的な学習	c 書き言葉や教科用語を使って文章を書く。	
4	教科につながる基礎的な学習	d 会話文、書き出しやしめくくり、簡単な喩えなど表現の工夫をしながら書く。	
4	教科につながる基礎的な学習	e 誤用はあるが、さまざまな構成の文を使って、意味の通じる文章を書く。	
4	教科につながる基礎的な学習	f 意味のまとまりのある段落に分けて文章を書く。	
4	教科につながる基礎的な学習	g 書いた文章を読み返し、自分で間違いなどに気付き、ある程度推敲をする。（小学校中・高学年以上の場合）	

学習目標例（2）

JSL評価 参照枠の ステージ	指導の段階	「個別の指導計画」のための学習目標項目例		○他技能との関係 ●指導のヒント
3	教科につながる 初歩的な学習	a	日常使う漢字表記の語彙（教科名、曜日、標識など）を書く。	●課題作文は、書く範囲を限定し、テーマを具体的に指示すると書きやすい。 ●文法的な誤用の多い時期であるが、間違いを通して、正確な文構成に気付くように支援する。 ●小1，2程度の漢字学習が終了したら、板書は学年相応の漢字で書き、未習漢字に振り仮名をつけ、ノートに視写するように指導する。
3	教科につながる 初歩的な学習	b	年齢より下のレベルの漢字を書き順や送り仮名などに注意して書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	c	教師が示すモデルにそって、平仮名、片仮名、漢字を使い分けて文章を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	d	学校の行事など経験した事柄について、順序に沿って簡単な構成の文章を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	e	観察したことを記録する簡単な文章を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	f	物語の好きな場面について、簡単な感想を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	g	段落に分けて文章を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	h	支援を得て、書こうとすることの中心を明確にして作文を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	i	句読点、一字下げ、カギ括弧など、表記上のルールに留意して文を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	j	原稿用紙を正しく使って文章を書く。	
3	教科につながる 初歩的な学習	k	書いた文を読み返し、教師やクラスメイトの支援を得て、文字や語句の誤りを直す。	
2	初期指導 （後期）	a	いくつかの片仮名や、馴染みのある片仮名の語を書く。	○話し言葉をそのまま文字にしようとする。 ●多少地域特有の言い回しが混じっても、容認する。 ●生活日記などを通して、「です・ます」の文章に慣れさせる。
2	初期指導 （後期）	b	平仮名や片仮名で、特殊音節（長音、拗音、撥音、促音）を含む単語を書く。	
2	初期指導 （後期）	c	小学校1年で学習する漢字をいくつか書く。 （象形文字や指示文字）	
2	初期指導 （後期）	d	助詞の「は」、「へ」及び「を」を正しく書く。	
2	初期指導 （後期）	e	平仮名や片仮名や基礎的な漢字を使い分けて文を書く。	
2	初期指導 （後期）	f	毎日の生活に関する事柄について、頻度の高い単語や定型表現、基本文型などを使って、連文（2，3文）を書く。 （例：3～5行程度の生活日記など）	
2	初期指導 （後期）	g	自分と関係のあるテーマについて、日常よく使われる語彙や慣れ親しんでいる表現を使って、短い文を書く。	
1	初期指導 （前期）	a	筆記道具の持ち方や姿勢に注意して書く。（小学校低学年の場合）	○書きたいことを絵や文字で示そうとする。 （特に小学校低学年の場合） ●「話す」力の方が、「書く」力よりずっと強いので、絵で示したことを話す機会をつくるとよい。 ●母語で読み書きの指導を受けておらず、自分の名前も簡単な単語も書けない場合は、日本語の文字の習得にも、より時間がかかると考えて、指導計画を作成する。
1	初期指導 （前期）	b	自ら経験したことを絵や単語（日本語か母語）で示す。	
1	初期指導 （前期）	c	大きなマス目の中に文字を書く。（小学校低学年の場合）	
1	初期指導 （前期）	d	文字と音とが対応することを理解する。（例：/a/と発音して平仮名の「あ」を書く）（小学校低学年の場合）	
1	初期指導 （前期）	e	自分の名前や普段よく使う単語を書く。	
1	初期指導 （前期）	f	いくつかの平仮名や、馴染みのある短い平仮名の語を書く。	

資料⑥ WIDA (2020) 「表現コミュニケーションモード」記述文

WIDA, 9-12年生 (1)

Criteria	End of Level 4	End of Level 5	Level 6
DISCOURSE Organization of language	Create coherent texts (spoken, written, multimodal) using... ...を用いて、一貫性のあるテキスト（話し言葉、書き言葉、多種多様）を作成する。		
	text that conveys intended purpose using genre-specific organizational patterns (claims and counterclaims or rebuttals) with strategic ways of signaling relationships between paragraphs and throughout a text 段落間やテキスト全体の関係性を示すための戦略的な方法を用い、ジャンル特有の構成の型（主張と反論や反証）を使って、意図した目的を伝えるテキスト	text that conveys intended purpose using genre-specific organizational patterns with a wide range of ways to signal relationships throughout the text テキスト全体の関係性を示すための様々な方法を用い、ジャンル特有の構成の型を使って、意図した目的を伝えるテキスト	elaborated text that conveys authors' intended and strategic purpose, including flexibility in combining multiple genres for a variety of audiences and effects. 様々な読者や効果のために、複数のジャンルを組み合わせる柔軟性を持ち、作者の意図的で戦略的な目的を伝える洗練されたテキスト
DISCOURSE Cohesion of language	Connect ideas across a whole text through... テキスト全体のアイデアを、...でつなぐ。		
	a variety of cohesive devices used in genre- and discipline-specific ways ジャンルや分野に特化した方法で使われる様々な結束表現	a wide variety of cohesive devices used in genre- and discipline-specific ways ジャンルや分野に特化した方法で使われる広範囲の結束表現	a flexible and strategic use of cohesive devices 柔軟で戦略的に使用される結束表現
DISCOURSE Density of language	Elaborate or condense ideas through... ...を通して、アイデアを練ったり要約したりする。		
	a wide variety of types of elaboration and some ways to condense ideas that includes embedded clauses and condensed noun groups through nominalization 広範囲のタイプの推敲と、埋め込み句や名詞化によって短くした名詞グループを用いてアイデアを要約するためのいくつかの方法	a flexible range of types of elaboration and a growing number of ways to condense ideas ふさわしいタイプを用いての推敲と、アイデアを要約するためのより多くの方法	multiple and strategic use of language features to elaborate and condense ideas アイデアを練り上げたり要約したりするために、言語機能の複数かつ戦略的な使用
SENTENCE Grammatical complexity	Extend or enhance meanings through... ...を通して、意味を拡張したり、強化したりする。		
	compound and complex sentences with a variety of ways of combining clauses in characteristic of the genre and content area (with a range of techniques to extend, or shorten sentences: <i>Although the northern part of...</i>) 複文や複雑な文で、ジャンルや内容に応じた多種多様な等位接続詞を用いる（文を長くしたり、短くしたりする様々なテクニックを駆使する：...の北部では...）	a wide variety of sentence types that show complex clause relationships (condition, cause, concession, contrast) through addressing genre, audience, and content area (<i>Despite the country's suffering...</i>) 広範囲な文のタイプで、ジャンルや読者、分野に対応した、複雑な文節関係（条件、原因、譲歩、対比）を示す（ <i>国が苦しんでいるのに...</i> ）	strategic use of multiple techniques and strategies for creating increasingly complex clause relationships that address genre, audience, and content area (<i>Even though Spanish is the official language, several indigenous languages are spoken.</i>) より複雑な文節関係を構築するために、複数の技術とストラテジーを戦略的に使用し、ジャンルや読者、分野に対応する（スペイン語が公用語であっても、いくつかの先住民族の言語が話されている）
WORD, PHRASE Precision of language	Create precise meanings through everyday, cross-disciplinary, and technical language with... ...とともに、日常的な言葉、分野横断的な言葉、専門的な言葉を駆使して、正確な意味を作り上げる。		
	a variety of words and phrases, including evaluation and obligation, with precision (<i>we shall overcome</i>) 評価や義務などを含んだ様々な種類の単語や句を正確に使用する（我々は克服しなければならない）	a wide variety of words and phrases with precision (<i>the dictator ruled with terror</i>) according to the genre, purpose, and discipline ジャンル、目的、分野に応じて、様々な単語やフレーズを正確に使い分ける（独裁者は恐怖で支配した）	flexible and strategic use of various words and phrases (marveled at the Eiffel Tower) according to the genre, purpose, and discipline ジャンル、目的、分野に応じて、様々な単語や句を柔軟に、かつ戦略的に使い分ける（エッフェル塔に感嘆）

WIDA, 9-12年生 (2)

Criteria	End of Level 1	End of Level 2	End of Level 3
DISCOURSE Organization of language	Create coherent texts (spoken, written, multimodal) using... ...を用いて、一貫性のあるテキスト（話し言葉、書き言葉、多種多様）を作成する。		
	short text that conveys intended purpose using predictable organization (paragraph openers: <i>First...</i> , <i>Finally, In November, Plant cells have...</i>) 予測可能な構成で、意図した目的を伝える短いテキスト（段落の冒頭：まず...、最後に、11月に、植物細胞には...）	expanding text that conveys intended purpose using generic (not genre-specific) organization (introduction, body, conclusion) with some paragraph openers いくつかの段落を開始する語を用い、一般的な（ジャンルにとらわれない）構成（序論、本文、結論）を使って、意図した目的を伝えるより長いテキスト	text that conveys intended purpose using genre-specific organizational patterns (statement of position, arguments, call to action) with a variety of paragraph openers 段落を開始するための様々な語を用い、ジャンル特有の構成の型（立場表明、議論、呼びかけ）を使って、意図した目的を伝えるテキスト
DISCOURSE Cohesion of language	Connect ideas across a whole text through... テキスト全体のアイデアを、...でつなぐ。		
	a growing number of cohesive devices (demonstratives, repetition) より多くの結束表現（指示語、繰り返し）	an expanding number of cohesive devices (given/new, whole/ part, class/subclass) より数を拡大した結束表現（既知／新規、全体／部分、分類／下位分類）	a flexible number of cohesive devices (ellipsis, substitution/ omission) ふさわしい数の結束表現（省略、置換／削除）
DISCOURSE Density of language	Elaborate or condense ideas through... ...を通して、アイデアを練ったり要約したりする。		
	some types of elaboration (demonstratives: <i>these five rules</i>) いくつかのタイプの推敲（指示詞：これらの5つの規則）	an expanding number of types of elaboration (adding classifiers: <i>Roman empire</i>) より数を拡大したタイプの推敲（分類の追加：ローマ帝国）	a variety of types of elaboration (adding in embedded clauses after the noun: <i>ancient kingdoms which were buried by ash</i>) 様々なタイプの推敲（名詞の後に埋め込み句を追加：灰に埋もれた古代の王国）
SENTENCE Grammatical complexity	Extend or enhance meanings through... ...を通して、意味を拡張したり、強化したりする。		
	simple sentences with emerging use of clauses (<i>Bolivia is in South America. It's a home to...</i>) 節を使った単文（ボリビアは南米にある。それは、...の故郷である）	simple or compound sentences with familiar ways of combining clauses with some coordinating conjunctions (<i>Bolivia is in South America and it's a home to...</i>) 単文または複文で、等位接続詞による、身近な節の結合の方法を用いる（ボリビアは南米にあり、それは...の家である）	compound sentences with frequently used ways of combining clauses that use a broad range of techniques to connect ideas (<i>Democracy was established in the 1980s, yet, leaders...</i>) 複文で、アイデアをつなぐための幅広い技術を使い、等位接続詞を頻繁に用いる（1980年代に民主主義が確立されたが、まだ、リーダーは...）。
WORD, PHRASE Precision of language	Create precise meanings through everyday, cross-disciplinary, and technical language with... ...とともに、日常的な言葉、分野横断的な言葉、専門的な言葉を駆使して、正確な意味を作り上げる。		
	a growing repertoire of words and phrases with growing precision (<i>mitosis, symbiotic relationships</i>) 単語や句のレパートリーが増え、正確性も増す（分裂、共起関係）	an expanding repertoire of words and phrases such as idioms and collocations with expanding precision (<i>miss the boat</i>) イディオムやコロケーションといった単語や句のレパートリーがさらに増え、より正確性も増す（船に乗り遅れる）	a flexible repertoire of words and phrases such as adverbials of time, manner, and place; verb types; and abstract nouns with consistent precision (<i>by exploring cultures, later that day</i>) 時間、方法、場所などの副詞節、動詞の種類、抽象名詞といった単語や句のレパートリーが柔軟に使える、正確性も確実になる（文化を探求することで、その日の遅く）

資料⑦ カナダのオンタリオ州の第二言語としての英語（ESL）記述文

オンタリオESL, 9-12年生(1)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
5	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write complex texts to convey information and ideas for academic purposes using a wide variety of forms (e.g., write a report comparing the environments of two regions of Canada; compose a formal letter to the principal about providing healthy food choices in the school cafeteria; write a detailed report clearly outlining causes and effects of greenhouse gas emissions; write a coherent summary synthesizing information from several different sources) Teacher prompt: "What is the purpose of your writing? What form will best suit this purpose?"	学術的な目的のために、さまざまな形式を使って、情報や考えを伝えるための複雑な文章を書くことができる（例：カナダの2つの地域の環境を比較したレポートを書く、学校のカフェテリアで健康的な食べ物を提供することについて校長に正式な手紙を出す、温室効果ガス排出の原因と影響について明確にまとめた詳しいレポートを書く、複数の異なる情報源からの情報を総合して首尾一貫した概要を書くなど）。 教師の促し： 「あなたの文章の目的は何ですか？その目的に最も適した形式は何ですか？」
5	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal topics using a wide variety of forms (e.g., a poem responding to an event in their lives; a short play written in a group interpreting a contemporary event or issue of relevance; a manual for other newcomer students on how to learn a language, based on their own experience)	個人的な話題について、幅広い形式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる（例：自分の人生におけるある出来事についての詩、現代の出来事や関心のある問題についてグループで書いた短い劇、自分の経験に基づいて他の新入生に言語を学ぶ方法について説明するマニュアルなど）。
5	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write complex texts to communicate information and ideas for official or personal purposes using a wide variety of forms (e.g., a statement of interest to accompany an application for a summer internship or apprenticeship program; a personal statement to accompany an application for a postsecondary education program)	公式または個人的な目的で情報や考えを伝えるため、幅広い形式を用いて、複雑な文章を書くことができる（例：夏季インターンシップや実習プログラムへの応募に添える志望動機書、中等教育課程への入学願書に添付する自己紹介文）
5	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information in a logically structured essay of five or more paragraphs that includes a thesis statement, body, and conclusion (e.g., a report comparing the economies of Canada and their native country; a persuasive essay about the advantages of cutting down on television watching; an essay that documents the barriers that visually impaired and hearing impaired people confront in daily life)	論理的に構成された5段落以上のエッセイで、意見、本文、結論を含む情報を整理することができる（例：カナダと自国の経済を比較したレポート、テレビ視聴を減らすことの利点についての説得力のあるエッセイ、視覚障害者や聴覚障害者が日常生活で直面する障壁を記録したエッセイ）。
5	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a wide variety of connecting devices and transition words and phrases to show relationships between ideas and information in linked sentences and paragraphs (e.g., use "meanwhile", "prior to" to indicate sequence; use "despite", "although" to compare and contrast; use "moreover", "not only ... but also" to add details and examples; use "in conclusion", "finally", "to sum up" to signal closing remarks)	文や段落を結合して、考えと情報の関係を示すために、幅広い接続詞やつなぎの言葉を使うことができる（例："meanwhile", "prior to"で順序を示す、"despite", "although"で比較・対照を表す、"moreover", "not only ... but also"で詳細や例を加える、"in conclusion", "finally", "to sum up"でまとめの言葉を示す）。
5	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ESL Level 5 on pages 116–117)	このレベルに適した文法構造と表記法を正しく使うことができる（116-117ページのESL Level 5用言語参照表参照）。

オンタリオESL, 9-12年生(2)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
5	3.2	Spelling Strategies スペリングストラ テジー	select and use the spelling strategies and resources most appropriate for the task to spell words accurately (e.g., prepare and use webs of root words and related forms as a guide to spell subject-specific terms; visualize spellings; maintain a spelling journal for difficult words; confirm spellings using a variety of print and electronic resources) Teacher prompt: "What strategies do you use to learn and remember the spelling of new or difficult words in English? Do you use these or other strategies in your first language?"	単語を正確に綴るために、課題に最も適したストラテジーと資料を選択し使用することができる(例: 課題特有の用語を綴る助けになるような、語源とそれに関連する形のウェブサイトを用意し使用する、綴りを視覚化する、難しい単語の綴り日記をつける、さまざまな印刷物や電子資料を用いて綴りを確認する)。 教師の促し: 「英語で新しい単語や難しい単語のスペルを学んだり覚えたりするために、どのようなストラテジーを使っていますか? あなたの母国語では、これらの、あるいは他のストラテジーを使いますか?」
5	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラ テジーの使用	select and use the pre-writing strategies most appropriate for the purpose to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., activate prior knowledge through peer and group interaction; organize ideas using graphic organizers suited to the structure of the piece of writing; make jot notes about background reading)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するために最も適したストラテジーを選択し使用することができる(例: 仲間やグループでの交流を通して予備知識を活性化し、文章の構成に適した図表を使ってアイデアを整理する、背景となる読み物について書き留める)。
5	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a wide variety of strategies and models (e.g., teacher-provided models and exemplars; research notes)	幅広いストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる(例: 教師が提供するモデルや模範文、リサーチノート)。
5	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a wide variety of strategies (e.g., incorporate peer conference feedback to achieve a more effective or logical progression of ideas; use checklists to edit for accurate use of grammar and conventions; review successive drafts to verify or reconsider earlier decisions; self-evaluate to determine next steps in writing) Teacher prompt: "Does your opening sentence engage (catch) the interest of your audience?"	幅広いストラテジーを用いて、原稿を修正、編集、校正することができる(例: 仲間からのフィードバックを取り入れて、より効果的または論理的に考えを展開する、チェックリストを使って文法や技法が正確に使われているかを校正する、連続した原稿を見直して以前の決定を確認または再考する、自己評価して次のステップを決める)。 教師の促し: 「あなたの冒頭の文章は、読み手の興味を引く(キャッチする)ものですか?」
5	4.4	Publishing 公表	select and use the elements of effective presentation most appropriate for the purpose to publish a final product (e.g., different fonts and colours to distinguish titles, headings, and subheadings; a detailed table of contents for a portfolio or major project; imported Internet images to add interest or clarify information; text boxes to emphasize facts or ideas)	効果的な発表方法をするために最も適した要素を選択し使用し、最終版を公表することができる(例: タイトルや見出し、小見出しを区別するための異なるフォントや色、ポートフォリオや主要プロジェクトの詳細な目次、興味を引いたり情報を明確にするために取り込んだインターネット画像、事実やアイデアを強調するためのテキストボックス)。
5	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use the most appropriate writing strategies for the purpose before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful (e.g., produce a plan for carrying out a research project; use a thesaurus to vary vocabulary and achieve precise expression)	書く前、書いている最中、書いた後に、目的に最も適したライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて書いた後に振り返ることができる(例: 研究プロジェクトを遂行するための計画を立てる、シソーラスを使用して語彙を変え、正確な表現にする)。

オンタリオESL, 9-12年生(3)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
4	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write longer and more complex texts to convey information and ideas for academic purposes using a variety of forms (e.g., create an "autobiography" in the role of a contemporary or historical person; write a description of the steps in the process of becoming a Canadian citizen; write an article on a school or community event or issue for the school newspaper; prepare an outline for a debate on a school, national, or international issue)	学術的な目的のために、さまざまな形式を使って、情報や考えを伝えるためのより長いかつより複雑な文章を書くことができる（例：現代または歴史上の人物になりきって「自伝」を作成する、カナダ国民になるまでの過程を説明する、学校や地域のイベントまたは問題について学校新聞に記事を書く、学校、国内または国際問題についての議論の概要を作成するなど）。
4	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write longer and more complex texts to express ideas and feelings on personal topics using a variety of forms (e.g., write a narrative about an important personal event using evocative language to convey their mood and emotions; create a class graffiti wall on a topic of interest; record thoughts and feelings in a personal reflection journal; write a letter to the editor of the school newspaper supporting the inclusion of articles in students' first languages) Teacher prompt: "Identify some specific word choices you made in your writing, and describe the effect you wanted to have on the reader."	個人的な話題について、さまざまな形式を用いて、考えや気持ちを表現するより長いかつより複雑な文章を書くことができる。（例：気分や感情を伝えるような刺激的な文体を使って個人的に重要な出来事についての物語を書く、興味のある話題についてクラスの落書き壁を作る、個人の内省日誌に考えや感情を記録する、学校新聞の編集者に手紙を書き、生徒の母国語での記事を掲載する。） 教師の促し： 「文章の中であなたが使った具体的な言葉をいくつか挙げ、読み手に与えたいと思った効果を説明してください。」
4	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write longer and more complex texts to communicate information and ideas for official or personal purposes using a variety of forms (e.g., a letter of application for a bursary or scholarship, a statement of intent for an apprenticeship program or a cooperative work experience, a résumé for a summer job search)	公式または個人的な目的で情報や考えを伝えるため、さまざまな形式を用いて、より長いかつより複雑な文章を書くことができる（例：奨学金の申請書、インターンシップや共同作業体験の意思表示、夏休みの仕事のための履歴書）。
4	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information relating to a central idea in a structured composition of three or more paragraphs (e.g., a memoir in the role of a significant Canadian, a letter giving advice to a character from literature studied in class, a report showing cause-and-effect relationships concerning the decline of an endangered species)	3段落以上の構成で、中心となる考え方に関する情報を整理することができる（例：重要なカナダ人に関する伝記、授業で学んだ文学作品の登場人物にアドバイスを与える手紙、絶滅危惧種の減少に関する因果関係を示す報告書など）。
4	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a variety of connecting devices and transition words and phrases to show relationships between ideas and information in linked sentences and paragraphs (e.g., use "for instance", "in addition" to add details or examples; use "because of", "as a result", "for this reason" to indicate cause and effect; use "according to", "in the opinion of" to refer to a source)	文や段落を結合して、考えと情報の関係を示すために、さまざまな接続詞やつなぎの言葉を使うことができる（例："for instance" や "in addition" を使って詳細や例を付け加える、"because of", "as a result", "for this reason" を使って原因と結果を示す、"according to", "in the opinion of" を使って情報を参照する）。
4	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ESL Level 4 on pages 104–105)	このレベルに適した文法構造と表記法を正しく使うことができる（104-105ページのESL Level 4用言語参照表参照）。
4	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a wide variety of spelling strategies to spell words accurately (e.g., use mnemonics to learn irregular or difficult spellings; highlight tricky letters or groups of letters; confirm spellings using dictionaries)	単語を正確に綴るために、幅広いストラテジーを使うことができる（例：不規則なスペルや難しいスペルを覚えるために記憶術を使う、難しい文字や文字グループを目立たせる、辞書を使って綴りを確認する）。

オンタリオESL, 9-12年生(4)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
4	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラ テジーの使用	use a wide variety of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., activate background knowledge through peer conferencing; generate ideas using webs, idea logs, and other graphic organizers; interview people about a topic; identify the appropriate form to suit the purpose and audience for a piece of writing) Teacher prompt: "How does a brainstorming session help you to prepare for writing?"	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するためのストラテジーが幅広く使える（例：仲間との話し合いを通じて背景知識を活性化、ウェブサイトやアイデアの記録、およびその他の図表などを使用してアイデアを生み出す、トピックについて人々にインタビューする、文章の目的と読み手に適した形式を特定する）。 教師の促し： 「ブレインストーミングセッションは、執筆の準備にどのように役立ちますか？」
4	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a variety of strategies and models (e.g., graphic organizers, jot notes, report templates, student exemplars)	さまざまなストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる（例：図表やメモ、レポート、テンプレート、生徒の模範文）。
4	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a variety of strategies (e.g., confer with teacher and peers; participate in teacher-directed mini-lessons on points of organization or structure; use sticky notes to record ideas for revision; follow the steps in a posted class writing guideline; consult a folder of previous drafts to confirm or rethink decisions made earlier) Teacher prompt: "At what stage of editing is a peer conference most helpful?"	さまざまなストラテジーを用いて、原稿を修正、編集、校正することができる（例：先生や仲間と相談する、構成や構造のポイントについて先生が指示するミニレッスンに参加する、付箋を使って修正のためのアイデアを記録する、クラスに掲示したライティングガイドラインの手順に従う、過去の原稿のフォルダを参照して以前の決定を確認したり再考したりする）。 教師の促し： 「編集のどの段階での仲間との相談が最も役に立ちますか？」
4	4.4	Publishing 公表	use a wide variety of elements of effective presentation to publish a final product (e.g., computer-generated graphs and charts; a glossary of terms for a project on a specialized topic; text boxes to accompany photographs in a photo essay)	効果的な発表方法をするための幅広い要素を用いて、最終版を公表することができる（例：コンピュータで作成したグラフやチャート、専門的なトピックに関するプロジェクトのための用語集、フォトエッセイの写真に添えるテキストボックス）。
4	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use a wide variety of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on those they found most helpful (e.g., record thoughts and learnings about writing in a writing reflection journal; maintain a writing portfolio) Teacher prompt: "How does a review of your writing portfolio help you set new goals for improving your writing?"	書く前、書いている最中、書いた後に、幅広いライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて書いた後に振り返ることができる（例：作文内省日誌に作文に関する考えや学びを記録する、ライティングポートフォリオをつける）。 教師の促し： 「ライティング・ポートフォリオを見直すことで、ライティングを向上させるための新たな目標をどのように設定できますか？」
3	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write more complex texts to convey information and ideas for academic purposes using a variety of forms (e.g., compose an information paragraph about the contribution of Chinese immigrants to the building of Canada's transcontinental railroad; summarize a chapter in a novel; write a bilingual, illustrated folk tale in their first language and English; write a short piece of poetry or prose to contribute to a student	学術的な目的のために、さまざまな形式を使って、情報や考えを伝えるためのより複雑な文章を書くことができる（例：カナダの大陸横断鉄道建設における中国人移民の貢献についての情報の段落を作成する、小説の章を要約する、母語と英語の二カ国語で絵入り民話を書く、学生の文学作品集に投稿する短い詩や散文を書く）。

オンタリオESL, 9-12年生(5)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
3	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write more complex texts to express ideas and feelings on personal topics using a variety of forms (e.g., compose a narrative about a personal journey; write a poem following a model; depict an imaginary conversation between two characters in a novel; set down the words to a favourite song in their first language and provide a translation with words and pictures; write a letter to a friend describing school life in Ontario)	個人的な話題について、さまざまな形式を用いて、考えや気持ちを表現するより複雑な文章を書くことができる（例：個人の旅について物語を書く、モデルに従って詩を書く、小説の中で2人の登場人物の架空の会話を描く、自分の母語でお気に入りの曲の歌詞を書き、言葉や絵を使って表現する、オンタリオでの学校生活について友人に手紙を書くなど）。
3	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write more complex texts to communicate information for official or personal purposes using a variety of forms (e.g., write a covering letter for a job application using an appropriate salutation and closing; write a letter of complaint to a business; compile a set of instructions for completing a "do-it-yourself" project)	公式または個人的な目的で情報を伝えるため、さまざまな形式を用いて、より複雑なテキストを書くことができる（例：求人に応募するためのカバーレターを適切な敬語と結びで書く、企業への苦情の手紙を書く、「DIY」プロジェクトを完了するための一連の指示をまとめるなど）。
3	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information relating to a central idea in a series of several linked paragraphs (e.g., a character sketch based on a character in a novel, a brief opinion piece based on a model, a short informational report)	いくつかの段落をつなげて、中心となる考え方に関連する情報を整理することができる（例：小説の登場人物に基づく人物描写、モデルに基づく短い意見文、短い情報報告など）。
3	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use connecting devices and transition words and phrases to show relationships between ideas and information in linked sentences and paragraphs (e.g., use "for example", "another" to add details and information; use "therefore", "as a result of" to identify cause and effect; use "on the other hand", "similarly", "both ... and" to indicate comparison and contrast) Teacher prompt: "What other transition words or phrases could you use to show comparison and contrast?"	文や段落を結合して、考えと情報の関係を示すために、接続詞やつなぎの言葉を使うことができる（例："for example", "another" を使って詳細や情報を追加する；"therefore", "as the result of" を使って原因と結果を特定する；"on the other hand", "similarly", "both ... and" を使って比較と対照を表す）。 教師の促し： 「比較対照を示すために、他にどんなつなぎの言葉を使うことができますか？」
3	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ESL Level 3 on pages 92–93) Teacher prompt: "Why did you use the present perfect tense in this sentence?"	このレベルに適した文法構造と表記法を正しく使うことができる（92-93ページのESL Level 3用言語参照表参照）。 教師の促し： 「なぜこの文では、現在完了形を使ったのですか？」
3	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a variety of spelling strategies to spell words accurately (e.g., divide words into syllables; use familiar logographic symbols [®, &, \$, €, ™]; apply knowledge of rules for forming plurals, contractions, and possessives; confirm spellings in learner dictionaries)	単語を正確に綴るために、さまざまなストラテジーを使うことができる（例：単語を音節に分ける、身近な記号[®, &, \$, €, ™]を用いる、複数形、短縮形、所有格の形成規則に関する知識を応用する、学習者用辞書で綴りを確認する）。
3	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use a variety of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., use guiding questions to identify the purpose and audience for a piece of writing; engage in timed writing activities; organize information from reading or research using a Venn diagram or flow chart; use English or their first language to develop ideas)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するためのさまざまなストラテジーが使える（例：指針となる質問を使用して、文章の目的と読み手を特定する、時間を限定したライティング活動を行う、読書や調査から得た情報をベン図やフローチャートを使って整理する、英語または母国語を用いてアイデアを展開する）。

オンタリオESL, 9-12年生(6)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
3	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a number of strategies and models (e.g., a teachermodelled think-aloud process; templates or exemplars; information organizers such as webs, charts, and tables)	多くのストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる（例：教師がモデルを見せた思考発話プロセス、テンプレートや模範文、ウェブサイトやチャート、表などの情報整理）。
3	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a variety of teacher-directed and independent strategies (e.g., use a posted list of guiding questions for revision; read work in an author's circle to receive constructive comments; use word lists and other sources to extend and enrich word choice) Teacher prompt: "What similar words or phrases could you use to bring more variety to your writing?"	教師が指示するさまざまなストラテジーと個人的なストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる（例：修正に関する指針となる質問リストを使用する、仲間達と作品を読み合って建設的なコメントを受ける、単語リストや他の情報源を使用して言葉の選択を広げ豊かにする）。 教師の促し: 「あなたの文章にもっと多様性を持たせるために、どんな類似した言葉やフレーズを使うことができますか？」
3	4.4	Publishing 公表	use a variety of elements of effective presentation to publish a final product (e.g., point-form layout to summarize key ideas; bolding, italics, or underlining for emphasis; different text layouts to suit different forms of writing)	効果的な発表方法をするためのさまざまな要素を用いて、最終版を公表することができる（例：重要なアイデアを要約するための箇条書きのレイアウト、強調のための太字や斜体または下線、さまざまな形式の文章に合わせた異なるテキストレイアウト）。
3	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use a variety of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on those they found most helpful (e.g., choose appropriate graphic organizers from a list to order ideas for specific writing purposes) Teacher prompt: "Which graphic organizers are most helpful in organizing ideas for this particular piece of writing?"	書く前、書いている最中、書いた後に、さまざまなライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて書いた後に振り返ることができる（例：特定の文章を書くためにリストから適切な図表を選択し、考えを整理する）。 教師の促し: 「この文章のアイデアをまとめるのに、どの図表が最も役に立ちますか？」
2	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write short texts to convey information and ideas for academic purposes using a number of forms (e.g., write a scaffolded paragraph about familiar content-area information; create an autobiographical timeline; compose a short dialogue between two characters in a story; prepare a set of written instructions to carry out a simple science experiment; complete an adapted inventory of learning strategies)	学術的な目的のために、多くの形式を使って、情報や考えを伝えるための短い文章を書くことができる（例：身近な分野の情報について段落の骨格を書く、自伝的年表を作成する、物語の登場人物2人の短い対話を作る、簡単な科学実験を行うための指示書を作成する、ふさわしい学習ストラテジーの目録を作成する）。
2	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal and familiar topics using a number of forms (e.g., compose short letters to friends and family members; write a poem modelled on a simple poem structure studied in class, such as a haiku or diamante; write thoughts in a dialogue journal exchanged with the teacher or a classmate)	個人的な話題や身近な話題について、多くの形式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる（例：友人や家族に短い手紙を書く、俳句やディアマンテ詩のような授業で学習した簡単な詩の構造を手本にした詩を書く、先生やクラスメートと交換する対話日記に考えを書く）。
2	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write short texts to communicate basic personal information and ideas using a number of forms (e.g., compose a "lost" or "found" advertisement; complete a survey on student music preferences or an application for a Social Insurance Number; compile a shopping list with an accompanying recipe for a favourite dish)	基本的な個人情報や考えを伝えるため、多くの形式を用いて短い文章を書くことができる（例：「落し物」「拾い物」の広告を作成する、学生の音楽の好みに関する調査や社会保険番号の申請を行う、好きな料理のレシピに必要な買い物リストを作成する）。

オンタリオESL, 9-12年生(7)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
2	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information relating to a central idea in a short paragraph with a topic sentence, supporting details, and a concluding sentence (e.g., follow a teacher think-aloud to write a paragraph about the variety of natural resources found in Canada; recount an event such as a school field trip using an introductory sentence, chronological order of events and details, and a concluding sentence) Teacher prompt: "What supporting details can you add to explain this topic sentence more?"	主題文、サポート文、結論文を含む短い段落で、中心となる考え方に関連する情報を整理することができる（例：教師の指示に従い、カナダで見られるさまざまな天然資源について短い記事を書く、導入文、出来事と詳細の時系列順序、および結論の文章を使用して学校の遠足などの出来事を説明する）。 教師の促し： 「この主題文をさらに説明するために、どのようなサポート文を加えることができますか？」
2	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use connecting devices and transition words and phrases to link sentences and show relationships between ideas and information (e.g., use "next", "finally" to indicate sequence; use "similar to", "different from", "like", "unlike" to compare and contrast; use "since", "because of" to indicate cause and effect) Teacher prompt: "What time-order (or transition) words might help clarify (or show clearly) the sequence (or order) of events in your story?"	文を結合して、考えと情報の関係を示すために、接続詞やつなぎの言葉を使うことができる。（例："next", "finally" を使って順序を示す、"similar to", "different from", "like", "unlike" を使って比較対照を示す、"since", "because of" を使って原因や結果を示す）。 教師の促し： 「どの時間順序（または遷移）の言葉が物語の中の出来事の順序を明確にする（または明確に示す）のに役立つでしょうか？」
2	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ESL Level 2 on pages 80–81)	このレベルに適した文法構造と表記法を正しく使うことができる（80-81ページのESL Level 2 用言語参照表参照）。
2	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a number of spelling strategies to spell words accurately (e.g., spell common words from personal lists and word walls; apply rules for forming plurals to unfamiliar nouns; follow rules for changing base words when adding common endings; apply knowledge of common prefixes, suffixes, and word families to help spell new words; refer to bilingual dictionaries and electronic spell checkers) Teacher prompt: "What clues tell you that you need to double the final consonant before adding '-ing' to this verb?"	単語を正確に綴るために、多くのストラテジーを使うことができる（例：個人リストやワードウォールから一般的な単語を綴る、規則を用いて知らない名詞の複数形を作る、規則に従って一般的な語尾を追加する際に基底語を変える、新しい単語の綴りに役立つ一般的な接頭語、接尾語、語族の知識を適用する、二言語辞書や電子スペルチェッカーを参照する）。 教師の促し： 「この動詞に「-ing」をつける前に、最後の子音を二重にする必要があることを示す手がかりは何でしょうか？」
2	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use a number of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., construct a concept web to explore the scope of a topic; use graphic organizers such as timelines and charts to sort and classify information; participate in partner and group discussions and use guiding questions to develop ideas)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するための多くのストラテジーが使える（例：トピックの範囲を探るためにコンセプトウェブを構築する、タイムラインやチャートなどの図表を使って情報を分類する、パートナーやグループでの議論に参加し、アイデアを出すために誘導的な質問を使用する）。
2	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a model or template (e.g., a teacher-prepared model; student exemplars; a template for a paragraph, letter, or dialogue)	モデルやテンプレートを使って、文章のドラフトを作成することができる（例：教師が用意したモデル、生徒の例、段落・手紙・ダイアログテンプレート）。

オンタリオESL, 9-12年生(8)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
2	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a number of teacher-directed and independent strategies (e.g., use a teacher-prepared editing checklist; participate in a peer-editing conference; reread, add, and reorder information to improve organization)	教師が指示する多くのストラテジーと個人的なストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる（例：教師が準備した編集チェックリストを使う、仲間との編集会議に参加する、構成を改善するために情報を読み直し、追加し、並べ替えるなど）。
2	4.4	Publishing 公表	use a number of different elements of effective presentation to publish a final product (e.g., a cover page, different font sizes for titles and headings, labelled diagrams, illustrations, photographs, borders)	効果的な発表方法をするための多くの要素を用いて、最終版を公表することができる（例：表紙、タイトルと見出しの異なるフォントサイズ、ラベル付き図表、イラスト、写真、罫線）
2	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use a number of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on those they found most helpful (e.g., use a writer's notebook to keep track of new and interesting words and ideas for writing)	書く前、書いている最中、書いた後に、多くのライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて書いた後に振り返ることができる（例：作家のノートを使って、新しい興味深い言葉や執筆のアイデアを保持する）。
1	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write short texts to convey information and ideas for academic purposes using a few simple forms (e.g., create a group language experience story about a tour of the school; write and sequence captions for a series of photographs of a class activity; compose a guided autobiographical narrative; complete a short cloze passage using a word bank; write an acrostic or concrete poem following a model)	学術的な目的のために、数個の簡単な形式を使って、情報や考えを伝えるための短い文章を書くことができる（例：学校見学についてのグループ言語体験談を書く、クラス活動の一連の写真にキャプションを書いて並べる、ガイド付き自伝的物語を書く、ワードバンクを使って短い穴埋め文を完成する、モデル文を見て、アクロスティック（折句）な詩や具象詩を書く）。
1	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal and familiar topics using a few simple forms (e.g., create greeting cards; write e-mail messages to classmates and e-pals; complete a summer school registration form; write a simple postcard to a friend; write a brief telephone message or note; produce a journal entry following a model)	個人的な話題や身近な話題について、数個の簡単な形式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる（例：グリーティングカードの作成、クラスメートやe-palへのメール、サマースクールの登録用紙の記入、友達への簡単なポストカードの作成、簡単なテレホンメッセージやメモ、お手本に沿った日記の作成）。
1	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write short texts to communicate basic personal information and ideas using a few simple forms (e.g., fill in an application for a library card or transit pass; request brochures and information from online agencies; compile a personal "to-do" list for the first months at school; compose a thank-you note for a class visitor using sentence scaffolds)	基本的な個人情報や考えを伝えるため、数個の簡単な形式を用いて、短い文章を書くことができる（例：図書館カードや定期券の申込書の記入、オンライン機関へのパンフレットや情報の請求、入学後数カ月間の個人用「やること」リストの作成、文章の骨格を利用したのクラスの訪問者へのお礼状の作成）。
1	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information in chronological, sequential, or spatial order in a scaffolded paragraph (e.g., write about daily routines and descriptions of home or classroom using a teacher provided model; write travel directions or the procedure for opening a locker using sentence scaffolds)	骨格の用意された段落を用いて、時系列的、連続的、または空間的な順序で情報を整理することができる（例：教師が提供するモデルを使って、日常生活や家庭・教室の様子を書く、文章の骨格を使って行き方やロッカーの開け方を書く）

オンタリオESL, 9-12年生(9)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
1	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use connecting devices and transition words and phrases to show simple chronological, sequential, spatial, and causal relationships (e.g., use simple connectives such as "and", "then", "after" to link ideas; use modifiers such as "beside", "under", "on the right side" to indicate spatial relationships; use "because" to indicate cause and effect)	時系列、連続、空間、因果関係を表すために、接続詞やつなぎの言葉を使うことができる (例: "and", "then", "after" などの単純な接続詞を使って考えをつなげる、空間関係を表すために "beside", "under", "on right side" などの修飾語句を使う、原因と結果を示す "because" を使う。)
1	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ESL Level 1 on pages 68-69)	このレベルに適した文法構造と表記法を正しく使うことができる (68-69ページのESL Level 1用言語参照表参照)。
1	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use some simple spelling strategies to spell words accurately (e.g., consult class word walls and personal word lists of high-frequency words; employ common and predictable English soundsymbol relationships and spelling patterns)	単語を正確に綴るために、簡単なストラテジーを使うことができる (例: クラスのワードウォールや頻出語彙の個人リストを参考にする、一般的で予測可能な英語の音と記号の関係や綴りのパターンを使用する)
1	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use a few pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., brainstorm and record ideas on a topic; view non-narrative films and visuals for information; use their first language to generate ideas; draw or sketch to formulate thoughts) Teacher prompt: "How does jotting (or writing) down ideas in your first language help you to prepare (or get ready) for writing?"	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するための数個のストラテジーが使える (例: トピックについてブレインストーミングをしてアイデアを記録する、物語性のない映画や映像を見て情報を得る、第一言語を使ってアイデアを出す、絵を描いたりスケッチしたりして考えをまとめる)。 教師の促し: 「母国語でアイデアを書き留める(書く)ことは、書くための準備にどのように役立ちますか?」
1	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing, following a model provided by the teacher (e.g., sentence frames; a model paragraph; a cloze paragraph; a scaffolded paragraph)	教師が提供するモデルに従って、文章のドラフトを作成することができる (例: 文の型、段落のモデル、段落の穴埋め、骨格の用意された段落)。
1	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts, using teacher-directed strategies (e.g., use a teacher-prepared checklist; participate in a teacher-student conference)	教師が指示するストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる (例: 教師が準備したチェックリストを使う、教師と生徒の話し合いに参加する)。
1	4.4	Publishing 公表	use a few elements of effective presentation to publish a final product (e.g., legible printing and cursive writing, titles, margins, spacing, drawings, captions, simple labels, different font sizes and colours to attract the eye)	効果的な発表方法をするための数個の要素を用いて、最終版を公表することができる (例: 読みやすい印刷と筆記体、タイトル、余白、間隔、図、キャプション、シンプルなラベル、目を引くために異なるフォントサイズと色)。
1	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use a few writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful (e.g., respond to teacher prompts during a writing conference; use a vocabulary list for quickly referring to new words) Teacher prompt: "How did our conference (or meeting, talk) help you with your writing?"	書く前、書いている最中、書いた後に、数個のライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて書いた後に振り返ることができる (例: 作文の話し合いの中で教師の指示に答える、新しい単語を素早く参照するために語彙リストを使用する)。 教師の促し: 「私たちの話し合い(またはミーティング、トーク)は、あなたの作文にどのように役立ちましたか?」

資料⑧ カナダのオンタリオ州の英語リテラシー発達（ELD）記述文

オンタリオELD, 9-12年生(1)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
5	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write longer and more complex texts to convey information and ideas for academic purposes using a wide variety of forms (e.g., a series of linked paragraphs synthesizing information from an independent research project about the changing role of technology; a news report using the five-W's format; a mystery story using the structures and conventions of the genre; a report outlining the steps in a science experiment)	学術的な目的のために、幅広い形式を使って、情報や考えを伝えるためのより長いかつより複雑な文章を書くことができる（例：テクノロジーの役割の変化に関する自主研究プロジェクトからの情報を総合した一連の段落、5Wの形式を用いたニュースレポート、ジャンルの構造と技法を用いたミステリー小説、科学実験の手順を概説した報告書）。
5	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write longer and more complex texts to express ideas and feelings using a wide variety of forms (e.g., poems, song lyrics/raps, blogs, e-mails or letters, narratives, descriptions, journal entries)	幅広い形式を用いて、考えや気持ちを表現するより長いかつより複雑なテキストを書くことができる（例：詩、歌詞/ラップ、ブログ、電子メールや手紙、物語、説明、日記）。
5	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write longer and more complex texts to communicate information for official and personal purposes using a wide variety of forms (e.g., a résumé and cover letter; an online purchase agreement; a letter of complaint to a customer service department; a letter to cancel a contract, service, or subscription)	公式または個人的な目的で情報を伝達するため、幅広い形式を用いて、より長いかつより複雑な文章を書くことができる（例：履歴書やカバーレター、オンライン購入契約書、カスタマー・サービス部門への苦情の手紙、契約やサービス、購読のキャンセルの手紙）。
5	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information to develop a central idea in a structured composition of three or more paragraphs (e.g., use a graphic organizer to map cause-and-effect relationships for a report about an endangered species; use the five-W's format in a newspaper article about a real or imaginary community event) Teacher prompt: "Are there any key ideas that are missing or that need more explanation?"	3つ以上の段落からなる構成で、情報を整理し、中心となる考え方を展開することができる（例：絶滅危惧種に関するレポートで、図表を使って因果関係をマッピングする、現実または想像上の地域社会の出来事に関する新聞記事で、5Wの形式を使用する）。 教師の促し： 「不足している、あるいはもっと説明が必要な重要な考え方はありますか？」
5	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a wide variety of connecting devices and transition words and phrases to show relationships between ideas in linked sentences and paragraphs (e.g., now that, as a result of, because of, although, even though)	文や段落を結合して、考えと情報の関係を示すために、幅広い接続詞やつなぎの言葉を使うことができる（例：now that, as result of, because of, though, even though）。
5	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and print conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ELD Level 5 on pages 172-173)	このレベルに適した英語の文法構造と表記規則を正しく使うことができる（172-173ページのELD Level 5用言語参照表参照）。
5	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a wide variety of spelling strategies to spell words accurately (e.g., divide words into syllables; consult specialized print and electronic dictionaries; use electronic spell-checkers; record difficult words in a spelling list or journal, highlighting tricky letters or groups of letters)	単語を正確に綴るために、幅広いストラテジーを使うことができる。（例：単語を音節に分ける、専門書や電子辞書を調べる、電子スペルチェッカーを使う、難しい単語をスペリングリストやジャーナルに記録する、難しい文字や文字のグループを目立たせる）。
5	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use a wide variety of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., consider purpose and audience in choosing a form for writing; generate ideas using webs, discussions with peers and the teacher, and prior reading and experience; cluster and sort ideas and information; consult the teacher/librarian about relevant print and electronic resource materials)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するための幅広いストラテジーが使える（例：書く形式を選ぶ際に目的と読み手を考慮する、ウェブ、仲間や教師との話し合い、以前に読んだ本や経験からアイデアを出す、アイデアや情報を分類する、関連する印刷物や電子資料について司書教師に相談する）。

オンタリオELD, 9-12年生(2)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
5	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a wide variety of strategies and models (e.g., a variety of graphic organizers, jot-notes made while reading, student exemplars or authentic texts) Teacher prompt: "What are some strategies writers use to convince the reader? Can you use these strategies in your own writing?"	幅広いストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる（例：さまざまな図表、読みながら書き留めるメモ、生徒の模範となる文章や本物の文章）。 教師の促し： 「作家が読み手を納得させるために使うストラテジーにはどのようなものがありますか？これらのストラテジーを自分の文章で使うことができますか？」
5	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a wide variety of strategies (e.g., reread for clarity and organization of ideas; use print and electronic resources to confirm spelling; vary word choice through the use of a thesaurus; review drafts with the teacher and peers, and explain how a piece of writing has evolved) Teacher prompt: "Explain how your dictionary and thesaurus helped you with your revisions."	幅広いストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる（例：読み返して考えを明確にする、プリントや電子資料を用いてスペルを確認する、シソーラスを用いて言葉の選択を変える、先生や仲間と原稿を見直し、どのように文章が進化していったかを説明する）。 教師の促し： 「辞書や類語辞典がどのように改訂に役立ったか説明してください。」
5	4.4	Publishing 公表	use a wide variety of elements of effective presentation to publish a final product (e.g., a cast list and drama dialogue format for a play, a table of contents for a handbook or manual, a brief glossary of terms for an essay about new technology, computer-generated graphs and charts for a science report)	効果的な発表方法をするための幅広い要素を用いて、最終版を公表することができる（例：演劇のキャストリストやセリフの形式、ハンドブックやマニュアルの目次、新技術に関するエッセイの簡単な用語集、科学レポートのためのコンピュータによるグラフやチャートなど）
5	4.5	Metacognition メタ認知	select and use a wide variety of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful (e.g., use a reflection journal to explain thinking and identify strengths, areas for improvement, and next steps; respond to teacher and peer questions about why they used certain strategies more often than others) Teacher prompt: "In what way does reading a variety of texts help you in your writing?"	書く前、書いている最中、書いた後に、幅広いライティングストラテジーを選択し使用し、最も役に立ったものについて、書いた後に振り返ることができる（例：個人の内省日誌を使って考えを説明し、長所、改善点、次のステップを明らかにする、なぜ特定の方法を他の方法よりも頻繁に使ったのかについて先生や仲間からの質問に答える）。 教師の促し： 「さまざまな文章を読むことは、どのようにあなたの文章を書くのに役立ちますか？」
4	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write longer texts to convey information and ideas for academic purposes using a variety of forms (e.g., a summary of main points for a guided-research project; a biographical sketch of a famous Canadian based on research; a book report or website review; a letter to the author about their reaction to a particular text)	学術的な目的のために、さまざまな形式を使って、情報や考えを伝えるためのより長い文章を書くことができる（例：ガイド付き研究プロジェクトの要点のまとめ、有名なカナダ人について調査した経歴の概略、読書感想文やウェブサイトのレビュー、特定の文章に対する反応についての著者への手紙）。
4	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write longer texts to express ideas and feelings using a variety of forms (e.g., poems, song lyrics/raps, journals or diaries, e-mails or letters, text messages, narratives, descriptions, class graffiti walls)	さまざまな形式を用いて、考えや気持ちを表現するより長い文章を書く（例：詩、歌の歌詞/ラップ、日記や日誌、Eメールや手紙、テキストメッセージ、物語、説明、クラスの落書き壁）。
4	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write longer texts to communicate information for official and personal purposes in a variety of forms (e.g., complete a driver's licence application form or a short medical history form; compose a statement of interest for a co-op placement or an internship; write a thank-you note for a job interview)	公式または個人的な目的で情報を伝えるため、さまざまな形式を用いて、より長い文章を書くことができる（例：運転免許の申請書や簡単な病歴書を書く、生協の幹事やインターンシップのための志望動機書を書く、就職面接のための礼状を書く）。

オンタリオELD, 9-12年生(3)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
4	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information to develop a central idea in two or more linked paragraphs (e.g., use a variety of graphic organizers to sort and order main ideas and supporting details for a review of a book, movie, or video game)	2つ以上の段落を連結して、情報を整理し、中心となる考え方を展開することができる（例：本や映画、またはビデオゲームのレビューのために、さまざまな図表を使って主な考えや補足事項を分類し、整理する）。
4	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a variety of connecting devices and transition words and phrases to show relationships between ideas in linked sentences and paragraphs (e.g., in contrast, in conclusion, yet, furthermore) Teacher prompt: "What words or phrases could you use to help the reader follow your thinking more easily?"	文や段落を結合して、考えと情報の関係を示すために、さまざまな接続詞やつなぎの言葉を使うことができる（例：in contrast, in conclusion, yet, furthermore）。 教師の促し： 「読み手があなたの考えをより理解しやすくするために、どのような言葉やフレーズを使うことができますか？」
4	3.1	Grammatical Structures文法構造	use correctly the grammatical structures and print conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ELD Level 4 on page 162) Teacher prompt: "How can you change the adjective 'neat' into an adverb that describes how a student	このレベルに適した英語の文法構造と表記規則を正しく使うことができる（162ページのELD Level 4用言語参照表参照）。 教師の促し： 「生徒の書き方を表す形容詞「きちんとした」を副詞に変えるにはどうしたらいいですか？」
4	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a variety of spelling strategies to spell words accurately (e.g., apply knowledge of prefixes, suffixes, and roots; refer to dictionaries and electronic spell-checkers; divide long words into manageable chunks; use mnemonic devices to learn difficult spellings) Teacher prompt: "Tell a partner about a memory trick you use to help you spell a certain word correctly."	単語を正確に綴るために、さまざまなストラテジーを使うことができる。（例：接頭辞、接尾辞、語幹の知識を応用する、辞書や電子スペルチェッカーを参照する、長い単語を扱いやすいチャンクに分ける、難しい綴りを学ぶために記憶術を使用する）。 教師の促し： 「ある単語を正しく綴るために使っている記憶術についてパートナーに話してください」
4	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use a variety of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., consider purpose and audience in choosing an appropriate form for writing; generate ideas using concept or word webs, brainstorming, discussions; interview people with knowledge of the topic; conduct an Internet search) Teacher prompt: "How does discussing your topic with a partner help you to prepare for writing?"	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するためのさまざまなストラテジーが使える（例：書くための適切な形式を選ぶ際に目的と読み手を考慮する、コンセプトやワードマップ、ブレインストーミング、ディスカッションを使ってアイデアを生み出す、トピックについて知っている人にインタビューをする、インターネットで検索する） 教師の促し： 「パートナーとトピックについて話し合うことは、書く準備にどのように役立ちますか？」
4	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a variety of strategies and models (e.g., a variety of graphic organizers, student exemplars) Teacher prompt: "How can looking at an exemplar help you with your writing?"	さまざまなストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる（例：さまざまな図表、生徒の模範文）。 教師の促し： 「模範文を見ることは、どのようにあなたのライティングに役立つのでしょうか？」
4	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a variety of strategies (e.g., discuss ideas, organization, and word choice in conferences with the teacher; use an author's circle for peer feedback; reread to check clarity of ideas and word choice; refer to a checklist to double-check punctuation, consistency of verb tense, and subject-verb agreement; verify spelling using print and electronic resources) Teacher prompt: "What similar words could you use instead of ____?"	さまざまなストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる（例：教師との面談でアイデア、構成、言葉の選択について話し合う、仲間とフィードバックをし合う、アイデアや言葉の選択の明確さを確認するために読み返す、チェックリストを参照して句読点、動詞の時制の一貫性、主語と動詞の一致を再確認する、プリントや電子リソースを使ってスペルを確認するなど）。 教師の促し： 「__の代わりにどんな言葉が使えますか？」

オンタリオELD, 9-12年生(4)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
4	4.4	Publishing 公表	use a variety of elements of effective presentation to publish a final product (e.g., italics, bolding, and underlining for emphasis; layouts that enhance or highlight the content; detailed labels)	効果的な発表方法をするためのさまざまな要素を用いて、最終版を公表することができる（例：強調のための斜体、太字、下線、コンテンツを強化または強調するレイアウト、詳細なラベル）。
4	4.5	Metacognition メタ認知	select and use a variety of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful (e.g., use a reflection journal to record ideas and learning about writing; maintain a writing portfolio that they think shows their best work and explain the reasons for their choice) Teacher prompt: "What helped you organize your ideas on paper?"	書く前、書いている最中、書いた後に、さまざまなライティングストラテジーを選択し使用し、最も役に立ったものについて、書いた後に振り返ることができる（例：内省日誌を使ってライティングに関するアイデアや学びを記録する、自分の一番よく書けたと思われる文章をライティングポートフォリオに記録し、その理由を説明する）。 教師の促し: 「自分の考えを紙にまとめるのに、何が役に立ちましたか？」
3	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write short texts to convey information and ideas for academic purposes using a variety of scaffolded forms (e.g., use a model to write a short informational paragraph about a landform in a region of Canada; complete a science lab report following an outline provided by the teacher; outline safety instructions in a technology class; label a timeline showing important dates in Canada's history)	学術的な目的のために、さまざまな骨格のできた書式を使って、情報や考えを伝えるための短い文章を書くことができる（例：カナダのある地域の地形について、モデルを使って短い情報段落を書く、教師が提供するアウトラインに従って科学実験レポートを仕上げる、技術工学の授業で安全に関する指示をまとめる、カナダの歴史における重要な日付を示す年表にラベルを付ける）。
3	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal and familiar topics using a number of forms (e.g., notices about items lost, found, or for sale; personal letters or e-mails describing experiences and impressions; letters of apology; responses to online surveys)	個人的な話題や身近な話題について、多くの形式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる（例：落とし物や拾い物、セールについてのお知らせ、経験や印象を綴った個人的な手紙や電子メール、謝罪の手紙、オンライン調査への回答）。
3	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業 場の目的	write short texts to communicate information for official and personal purposes using a number of forms (e.g., a school or work accident report, a short history of past work experience, a change-of-address request form, a request for information from a government agency or website)	公式または個人的な目的で情報を伝えるため、多くの形式を用いて、短い文章を書くことができる（例：学校や職場での事故報告、過去の仕事の経験に関する短い履歴書、住所変更依頼書、官公庁やホームページへのからの資料請求）。
3	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize information to develop a central idea in a scaffolded paragraph with a topic sentence, supporting ideas, and a concluding statement (e.g., use a paragraph frame to structure an informational, narrative, or procedural paragraph)	主題文、サポート文、結論文を含む骨組みの用意された段落を用いて、情報を整理し、中心となる考え方を展開することができる（例：段落の型を使用して、情報、物語、または手順の段落を構成する）。
3	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a number of transition words and phrases to show relationships between ideas and information (e.g., when, first, secondly, in the beginning, in addition, as well, finally) Teacher prompt: "What words and phrases did you use to connect the supporting details to your main idea?"	考えと情報の関係を示すために、多くのつなぎの言葉を使うことができる（例：when, first, secondly, in beginning, in addition, as well, finally）。 教師の促し: 「補足説明を主要な考えにつなげるために、どのような単語やフレーズを使用しましたか？」
3	3.1	Grammatical Structures文法 構造	use correctly the grammatical structures and print conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ELD Level 3 on page 152) Teacher prompt: "How can you change this statement into a question?"	このレベルに適した英語の文法構造と表記規則を正しく使うことができる（152ページのELD Level 3用言語参照表参照）。 教師の促し: 「この文をどうしたら質問に変えることができますか？」

オンタリオELD, 9-12年生(5)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
3	3.2	Spelling Strategies スペリングストラ テジー	use a number of spelling strategies to spell words accurately (e.g., apply rules for forming plurals, contractions, and possessives; follow rules for changing base words when adding common endings; pronounce the silent letters in words: knock; relate new words to known words with similar sounds; find familiar words within longer words; keep a personal spelling list; use computer spell-check software) Teacher prompt: "What tells you that you need to double the final consonant before adding 'ed' to this word?"	単語を正確に綴るために、多くのストラテジーを使うことができる。(例: 複数形、短縮形、所有格の形成規則を適用する、規則に従い一般的な語尾を追加する際に基底語を変える、単語の無声文字を発音する: ノック、新しい単語と似た音を持つ既知の単語を関連付ける、長い単語の中から馴染みのある単語を見つける、個人のスペルリストを作る、コンピューターのスペルチェック・ソフトウェアを使用する)。 教師の促し: 「この単語に'ed'をつける前に、最後の子音を二重にする必要があることを示すものは何ですか?」
3	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラ テジーの使用	use a number of pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., generate ideas using collaborative concept webs; map out storyboards; write jot notes about a topic; complete Venn diagrams to see relationships; conduct interviews and do background reading to expand knowledge of a topic)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するための多くのストラテジーが使われる(例: 共同コンセプトウェブを用いてアイデアを出す、ストーリーボードを描く、トピックについてメモを書く、ベン図を完成させて関係を見る、トピックについての知識を深めるためにインタビューを行ったり背景について読む)。
3	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using a number of different strategies and models (e.g., teacher-prepared models; templates and student exemplars; graphic organizers)	多くの異なるストラテジーやモデルを使って、文章のドラフトを作成することができる(例: 教師が用意したモデル、テンプレートや生徒の模範文、図表)。
3	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using a number of teacher-directed and independent strategies (e.g., discuss ideas, content, and organization in peer and teacher conferences; reread for punctuation, clarity of ideas, appropriate verb tenses, and subject-verb agreement; confirm spelling using learner dictionaries; refer to checklists of editing/proofreading tasks)	教師が指示する多くのストラテジーと個人的なストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる(例: 仲間や教師とアイデア、内容、構成について話し合う、句読点、アイデアの明確さ、適切な動詞時制、主語と動詞の一致について読み直す、学習者辞書を用いてスペルを確認する、編集/校正タスクのチェックリストを参照する)。
3	4.4	Publishing 公表	use a number of elements of effective presentation to publish a final product (e.g., labelled diagrams; graphs; different fonts for headings and subheadings; proper paragraph form, including spacing and margins)	効果的な発表方法をするための多くの要素を用いて、最終版を公表することができる(例: ラベル付きの図、グラフ、見出しと小見出しの異なるフォント、間隔と余白を含む適切な段落形式)。
3	4.5	Metacognition メタ認知	select and use a number of writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful (e.g., choose an appropriate graphic organizer to sort ideas for writing; identify pieces of writing that they think show their best work and explain the reasons for their choice) Teacher prompt: "How does conferencing with the teacher and peers help to improve your writing?"	書く前、書いている最中、書いた後に、多くのライティングストラテジーを選択し使用し、最も役に立ったものについて、書いた後に振り返ることができる(例: 書くためのアイデアを分類するために適切な図表を選択する、自分の一番よく書けたと思われる文章を特定し、その理由を説明する)。 教師の促し: 「先生や仲間とのコンファレンスは、ライティングの上達にどのように役立つのでしょうか?」
2	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write short, simple texts to convey information and ideas for academic purposes using a number of scaffolded forms (e.g., complete sentences in a cloze exercise; label a bar graph showing the results of a survey; complete a T-chart about the pros and cons of fast-food lunches; develop a word web to describe a character in a story)	学術的な目的のために、多くの骨格のできた書式を使って、情報や考えを伝えるための短い簡単な文章を書くことができる(例: 穴埋め練習で文を完成させる、調査結果を示す棒グラフにラベルを付ける、ファーストフードの昼食の長所と短所についてTチャートを作成させる、物語の中の人物を描写するためにマッピングを作成する)。

オンタリオELD, 9-12年生(6)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
2	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal and familiar topics using some simple forms (e.g., reminders in an agenda about appointments or significant dates; simple messages expressing thanks, congratulations, or condolences; invitations; directions; simple telephone messages; simple e-mail messages; a "to-do" list; a	個人的な話題や身近な話題について、いくつかの簡単な書式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる(例: 予定や重要な日についてのリマインダー、感謝やお祝い、お悔やみを表す簡単なメッセージ、招待状、道案内、簡単な電話メッセージ、簡単なEメールメッセージ、ToDoリスト、ポストカード)。
2	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write short texts to communicate basic information for official and personal purposes using some simple forms (e.g., simple job application and medical-information forms, cheques, bank withdrawal and deposit forms, a labelled map of the neighbourhood, a list of community involvement activities, an application form for a Social Insurance Number)	公式または個人的な目的で基本的な情報を伝えるため、いくつかの簡単な形式を用いて、短い文章を書くことができる(例: 簡単な求職票、診療情報提供書、小切手、銀行の出入金書、近隣の地図、地域活動リスト、社会保険番号申請書)。
2	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize a series of linked sentences chronologically, sequentially, or spatially to develop a central idea (e.g., follow the model of a teacher think-aloud to write a description of a favourite activity, person, or place; use a graphic organizer to identify and order main ideas and supporting details on a topic)	時系列的、連続的、または空間的な順序で文章を整理し、中心となる考え方を展開することができる(例: 教師のモデルに従って、好きな活動や人、または場所の説明を書く、図表を使って、トピックに関する主な考えと補足事項を特定し整理する)。
2	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use some different types of transition words and phrases to show relationships between ideas and information (e.g., first, next, and, but, so, because)	考えと情報の関係を示すために、いくつかの異なるタイプのつながりの言葉を使うことができる(例: first, next, and, but, so, because)。
2	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and print conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ELD Level 2 on pages 140-141) Teacher prompt: "Did this happen in the past? What verb form should you use to show it happened in the past?"	このレベルに適した英語の文法構造と表記規則を正しく使うことができる(P140-141のELD Level 2 用言語参照表参照)。 教師の促し: 「これは過去に起こったことですか? 過去に起こったことを示すには、どんな動詞の形を使うべきですか?」
2	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use some spelling strategies to spell words accurately (e.g., consult word walls, personal word lists, and learner dictionaries; refer to class-created word webs; apply rules for forming plurals to nouns; segment words to identify and record sound-symbol correspondences; identify rhyming patterns; use computer spell-check software)	単語を正確に綴るために、いくつかのストラテジーを使うことができる。(例: ワードウォールや個人用単語リスト、学習者用辞書を参照する、クラスで作成したワードウェブを参照する、名詞に複数形の規則を適用する、単語を分割して音と記号の対応を確認し記録する、韻のパターンを確認する、コンピューターのスペルチェック・ソフトウェアを使用する)。
2	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	use some pre-writing strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., brainstorm to gather ideas about topics for writing; draw or sketch to clarify thinking; consult the teacher-librarian for resource materials; formulate "wh" questions; scan newspapers and magazines for information and ideas; use T-charts to sort and classify information)	書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するためのストラテジーがいくつか使える(例: ブレインストーミングで書くテーマについてアイデアを集める、絵を描いたりスケッチしたりして考えを明確にする、教師・図書館員に資料について相談する、「wh」質問を立てる、ニュース・新聞・雑誌をスキャンして情報やアイデアを得る、Tチャートで情報を分類する)。
2	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing following models provided by the teacher (e.g., sentence starters, cloze passages, a teacher think-aloud, student exemplars)	教師が提供するモデルに従って、文章のドラフトを作成することができる(例: 冒頭文、小節の締め、教師によるシンクアラウド、生徒の模範文)。

オンタリオELD, 9-12年生(7)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
2	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts using some teacher-directed strategies (e.g., discuss ideas and content in conferences with the teacher; use checklists; consult picture dictionaries, class charts, and word walls during editing)	教師が指示するストラテジーを使って、原稿を修正、編集、校正することができる（例：話し合いでアイデアや内容について話し合う、チェックリストを使用する、編集時に絵辞典、クラスチャート、ワードウォールを参照する）。
2	4.4	Publishing 公表	use some different elements of effective presentation to publish a final product (e.g., a cover page, titles and headings, drawings and maps, imported images, charts and illustrations, different font sizes and colours)	効果的な発表方法をするためのいくつかの異なる要素を用いて、最終版を公表することができる（例：表紙、タイトルと見出し、図表と地図、取り込んだ画像、チャートとイラスト、異なるフォントサイズと色）。
2	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use some different writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful, with teacher support (e.g., use word walls, class charts, and a teacher think-aloud to develop ideas for writing) Teacher prompt: “How does the word wall help you while you are writing?”	教師のサポートを受けながら、書く前、書いている最中、書いた後に、いくつかの異なるライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて、書いた後に振り返ることができる（例：ワードウォールやクラスチャート、教師によるシンクアラウドを使って、書くためのアイデアを練る） 教師の促し： 「ワードウォールは書いているときにどのように役立ちますか？」
1	1.1	Academic Purposes 学術的な目的	write short, simple texts to convey information and ideas for academic purposes using highly scaffolded forms (e.g., label items and pictures related to home, school, food, body, or family; label maps of Canada; write captions for a poster; use sentence stems to write short answers to questions; record homework assignments and due dates in school agendas)	学術的な目的のために、ほぼ骨格のできた書式を使って、情報や考えを伝えるための短い簡単な文章を書くことができる（例：家や学校、食べ物、体、または家族に関連するアイテムや絵にラベルを付ける、カナダの地図にラベルを付ける、ポスターに見出しを付ける、文の空所を埋めて質問に短く答える、学校の予定表に宿題と期限を記録する）。
1	1.2	Personal Purposes 個人的目的	write short texts to express ideas and feelings on personal and familiar topics using a few simple scaffolded forms (e.g., follow teacher prepared models to write shopping lists, short messages in greeting cards, brief e-mail messages)	個人的な話題や身近な話題について、数個の簡単な骨格が用意された書式を用いて、考えや気持ちを表現する短い文章を書くことができる（例：教師が用意したモデルに従って、買い物リストやグリーティングカードの短いメッセージを書く、簡単なEメールメッセージを書く）。
1	1.3	Community and Workplace Purposes 地域社会と作業場の目的	write short texts to communicate basic personal information and ideas using a few simple forms (e.g., an emergency contact information form, an application for a library card, an application for a transit pass)	基本的な個人情報や考えを伝えるため、数個の簡単な形式を用いて、短い文章を書くことができる（例：緊急連絡先情報フォーム、図書館カードの申請、交通バスの申請）。
1	2.1	Organizing Ideas 考えの整理	organize words in simple sentences to communicate a central idea (e.g., use a sentence stem to compose sentences about daily routines; write captions for a poster)	簡単な文章で単語を整理し、中心となる考え方を伝えることができる（例：文幹を使って日常生活に関する文章を作成する、ポスターのキャプションを書く）。
1	2.2	Linking Ideas アイデアのリンク	use a few simple transition words to show relationships between ideas and information (e.g., and, but, after, then)	考えと情報の関係を示すために、簡単なつなぎの言葉をいくつか使うことができる（例：and, but, after, then）。
1	3.1	Grammatical Structures 文法構造	use correctly the grammatical structures and print conventions of written English appropriate for this level (see the Language Reference Chart for ELD Level 1 on pages 128-129)	このレベルに適した英語の文法構造と表記規則を正しく使うことができる（P128-129のELD Level 1用言語参照表参照）。

オンタリオELD, 9-12年生(8)

レベル	No.	カテゴリー	記述文	日本語訳
1	3.2	Spelling Strategies スペリングストラテジー	use a few basic spelling strategies to spell high-frequency words accurately (e.g., locate words on an alphabetical word wall using the first letter; find pictures or words in picture dictionaries; apply knowledge of common and predictable English sound-symbol and spelling patterns; spell words aloud; record words in a personal word list)	頻出語を正確に綴るために、数個の基本的なストラテジーを使うことができる。(例：アルファベット順のワードウォールで最初の文字を使って単語を探す、絵辞典で絵や単語を探す、一般的で予測できる英語の音記号とスペルのパターンの知識を応用する、単語を声に出して綴る；単語を個人の単語リストに記録する)。
1	4.1	Using Pre-writing Strategies 書く前のストラテジーの使用	demonstrate understanding of writing-readiness concepts (e.g., directionality of English print; the importance of spacing between letters and words; the location of text in relation to the lines on a page and margins; the print characters of the Roman alphabet; basic sound-letter correspondence), and use a few prewriting strategies to generate vocabulary and develop and organize ideas for writing (e.g., activate prior knowledge about a topic through brainstorming and read-alouds; use visuals and manipulatives, and view non-narrative films to generate ideas; gather information from field trips or shared classroom experiences)	ライティングに必要な概念についての理解を示す(例：英語の活字の方向性、文字と単語の間のスペースの重要性、ページ上の行と余白に対するテキストの位置、ローマ字の活字、基本的な音と文字の組み合わせ) また、書く前の段階として、語彙を増やし、書くためのアイデアを練り、整理するための数個のストラテジーが使える(例：ブレンストーミングや読み聞かせを通してトピックに関する予備知識を活性化させる、ビジュアルやマニピュレーターを使い、物語性のない映画を観てアイディアを生み出す、遠足や教室での共有体験から情報を収集する)。
1	4.2	Producing Drafts ドラフトの作成	produce draft pieces of writing using vocabulary and ideas from pre-writing activities, with teacher direction and modelling (e.g., scaffolded sentences for journal writing, modelled captions, greeting-card templates)	書く前の段階の活動で得た語彙やアイデアを使って、文章のドラフトを作成することができる(例：日記を書くための骨格となる文、キャプションのモデル、グリーティングカードのテンプレート)。
1	4.3	Revising and Editing 修正と編集	revise, edit, and proofread drafts, with teacher direction and modelling (e.g., use a pocket chart to reorder words to improve clarity; discuss word choice and add words from a class word wall; use a simple checklist in conference with the teacher)	教師の指示と指導のもと、原稿を修正、編集、校正することができる(例：ポケットチャートを使って単語を並び替えて分かりやすくする、単語の選択について話し合っクラのワードウォールから単語を追加する、教師との話し合いで簡単なチェックリストを使用する)。
1	4.4	Publishing 公表	use a few simple elements of effective presentation to publish a final product (e.g., legible printing or handwriting; text centred within a border; appropriate margins and spacing; centred title; mounted pictures and photographs; different font sizes and colours)	効果的な発表方法をするための数個の簡単な要素を用いて、最終版を公表することができる(例：読みやすい印刷または手書き、テキストの中央揃え、適切な余白と間隔、タイトルのセンタリング、絵や写真のはめ込み、異なるフォントサイズと色)。
1	4.5	Metacognition メタ認知	identify and use a few writing strategies before, during, and after writing, and reflect after writing on the strategies they found most helpful, with teacher support (e.g., respond to teacher prompts during a writing conference) Teacher prompt: “How did you get the idea for your caption?”	教師のサポートを受けながら、書く前、書いている最中、書いた後に、数個のライティングストラテジーを確認し使用し、最も役に立ったものについて、書いた後に振り返ることができる(例：ライティングに関する話し合いの間に教師からの質問に答える)。 教師の促し: 「キャプションのアイデアはどのように得たのですか？」

5. 調査・実践で使用した作文課題

5-1. 日本人生徒用の作文課題

それぞれの課題には下記のプロンプトに加えて、「作文を書く前に、下のスペースに、書こうとする内容のメモを作りましょう。単語でも、文でも、箇条書きでも、絵や記号でもいいです。」という指示が与えられていました。作文の実施時間はおよそ40分間で、最初の5分程度を構想時間とし、残り35分程度を作文の時間としました。

インターネットでエッセイを募集しています。あなたは、ペンネームで応募します。テーマは「これまでの人生で自分を変えたできごと」です。小さなことでもいいので、自分の体験をもとに書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。



図5-1-1 日本人生徒用の作文課題「ナラティブ」

あなたは「高校生の意見」という作文コンクールに応募することになりました。テーマは、世の中（例えば、世界の国々や日本の政府）、学校、地域などに対して「変わってほしい・変えたいこと」です。タイトルも考えて作文を書いてください。



図5-1-2 日本人生徒用の作文課題「意見文」

この4人の生徒は制服の廃止についていろいろな意見を述べています。ここに示された様々な意見のうちいくつかを取りあげて説明しながら、自分の意見を述べてください。その際、自分の意見とは異なる立場の意見を持つ人にも納得してもらえるように書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。

Aさん



中学生・高校生になったら制服を着るのがあこがれだった。それに、学びの場にふさわしくないファッションで登校する人がいると落ち着いて勉強できないし、制服が決まっていることで、毎日何を着るべきか悩む必要がないのも制服のよさだと思うけど。

Bさん



制服があることで学校としての統一感や連帯感が生まれ、自分の学校に対し誇りを持つことができると思う。それに、制服を着ることで、学びの場に行くという気持ちに切り替えることができ、学びに集中しやすくなるんじゃないかな。そもそも制服がなければ、洋服代がかかるし、私服だと個人のファッションについて、からかいやいじめが起こることもあるかもしれない。

Cさん



制服があると、髪型や持ち物などについてもどんどん校則が増えるんじゃないかな。それに制服は、女子はスカート、男子はパンツ、などLGBTQに対する配慮がないことも問題だと思う。気温に合わせて調節ができないし、動きにくいし、そもそも高いし、制服はない方がいいと思う。

Dさん



常に決められた服装をしていることで、どんな場合にどのような服装が適切なのか学ぶ機会が減ると思う。私服も含めて、自由に自分で選びたいし、入学式・卒業式などの場面に応じた服装をすることができれば制服は必要ないんじゃない？

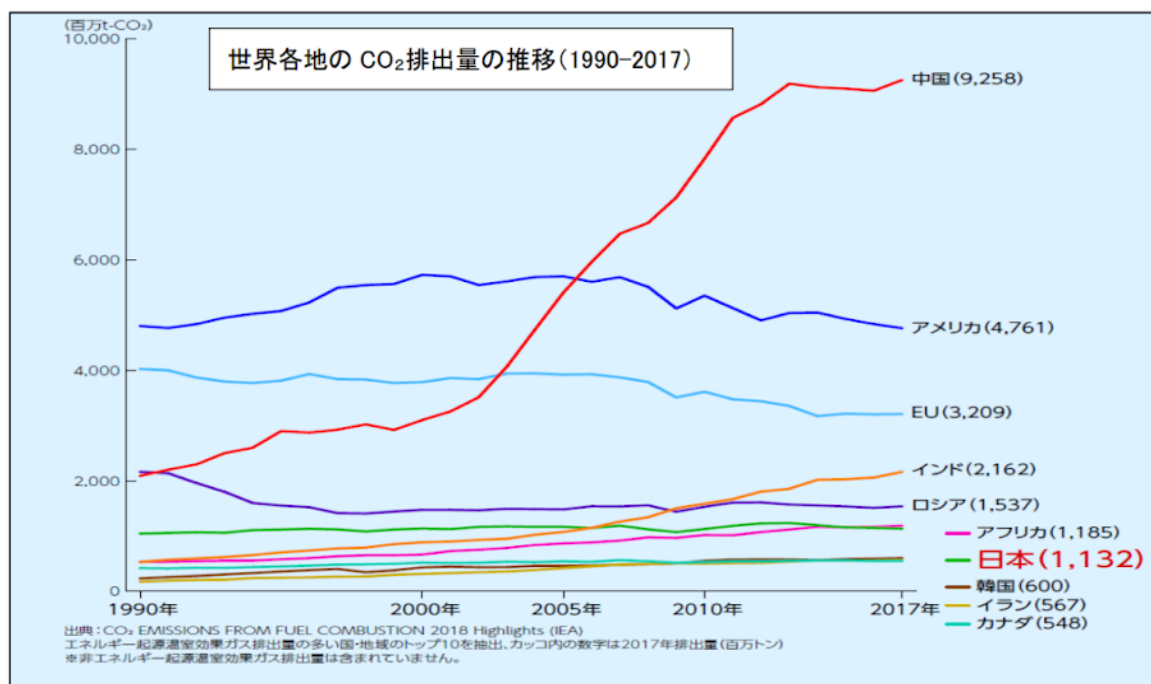
図5-1-3 日本人生徒用の作文課題「課題文」

あなたがよく知っている地域（日本、その他の国、あなたが住んでいる/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達にその地域の魅力を紹介する文章を書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。



図5-1-4 日本人生徒用の作文課題「説明文」

下のグラフを説明し、それが示すことについての分析・考察を述べなさい。



https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

図5-1-5 日本人生徒用の作文課題「描写文」

5-2. 作文調査の実施に際して使用した実施要領

- ①本調査の実施時間は40分間とし、5分が構想時間+35分間が作文時間とします。
- ②配布物はワークシート（メモ付き）と作文用紙の2枚です。（作文用紙は必要に応じて追加配布）
- ③実施要領をまとめました。ゴシック体の部分は、読み上げていただきたいシナリオです。
読み上げながら、□にチェックしましょう。

<実施要領>

1. はじめに

- ☐ 「これから作文調査を始めます。時間は40分です。」
- ☐ 「ワークシートと作文用紙を配布しますので、その両方に名前を書いてください。」
この後、配布してください。

2. 開始にあたって

- ☐ 「はじめに、ワークシートに書かれている課題を読み、5分程度構想を練るために時間を取ってから作文に入ってください。」
- ☐ 「字数に制限はありません。構想を終えて作文に取り掛かる際は、開始時間を記入してから、始めてください。ワークシートも後程回収しますが、どのように使っても構いません。」
- ☐ 「スマートフォンなどで情報を検索してから書いたり、友達と相談してから書いたりするのは不可とします。」
- ☐ 「では、はじめてください」
この後、計測を開始してください。

3. 開始5分経過時

- ☐ 「そろそろ作文に入ってください。作文を始める前には、その時間を作文用紙の上部に記入してください。」
- ☐ 「作文用紙が足りなくなった場合は、手をあげてください。」

<実施中の対応について>

- まだ構想メモを書いている途中などの場合は、強制的に作文に移らせる必要はありません。また、反対に構想の時間から作文にかかる生徒も、それを阻止する必要はありません。
- 遅刻した生徒には、ワークシートの上部に開始時間を記入したうえで同様に対応して下さい。

- 課題文について質問があれば答えて構いませんが、その内容については簡単なメモ（誰にどのような質問をされ、どのように答えたか）を残していただくとありがたいです。このメモは、別紙に箇条書きにさせていただいて構いません。ただし、内容に関するアドバイスはなさらないでください。
- 全くやる気を見せず、寝始める生徒などがいれば、どうしたのか声をかけてもらう程度の働きかけをお願いいたします。そのうえで、支障のない範囲で、モチベーションに欠ける理由について（体調不良・前の時間のトラブル・学習全般に対し著しくモチベーションが低い、作文に対して極めて消極的・苦手意識をもっているなど）なにか思い当たることがあれば、メモしてください。

4. 開始40分経過時

- ☐ 「作文の時間は終了です。今書きかけの文がある人は、書き終えてからでかまいません。」
- ☐ 「書き終えた人は、ワークシートの裏にある簡単なアンケートに答えてください。」
- ☐ 「書き終えた時間を作文用紙の上部に記入し、すべての作文用紙に名前が書かれているか、再度確認してください。作文用紙を複数枚使用した人は、番号も書いておいてください。」

この後、回収してください。

<終了時の対応について>

- ・文を書いている途中で筆をおかせる必要はありません。
- ・次の時間に支障のない範囲で、5分程度は伸ばしても構いません。生徒の終わりたいタイミングで終わらせてあげてください。

回収した作文の中に、外国につながる生徒の作文が含まれる場合、作文用紙上部にその旨マークを入れてください。わかる範囲で構いません。

5-3. 外国人生徒等用の作文課題

2つの実践モデル校で多言語作文課題を5回実施しました。課題は、日本人生徒への作文調査で使
した作文課題を、やさしい日本語と生徒の母語（第一言語）に変換（翻訳）して使しました。

【ナラティブ】

<日本語>

インターネットでエッセイを募集しています。あなたは、ペンネームで応募します。
テーマは「これまでの人生で 自分を変えたできごと」です。小さなことでもいい
ので、自分の体験をもとに書いてください。タイトルも考えて作文を書いてくださ
い。

<中国語>

网上征集散文。以笔名应征。主题为：改变我人生的一件事或一段经历。可以是一件小事或一种体验。
请自拟作文标题。

<ネパール語>

हामी अनलाईन निबन्धहरू खोजिरहेका छौ। तपाईं पेन नेम बाट आबेदन दिन सक्नुहुन्छ। निबन्धको विषय वस्तु “मेरो जीवनमा मलाई परिवर्तन गरेका
घटनाहरू” हो। कृपया आफ्नो अनुभवको आधारमा लेख्नुहोस्, जतिसुकै सानो घटना भएपनि हुन्छ। शिर्षक पनि राखेर आफ्नो रचना (निबन्ध) लेख्नुहोस्।

आफ्नो रचना (निबन्ध) लेख्नु अघि, तलको खाली ठाउँमा के लेख्ने योजना बनाउनु भएको छ, त्यसको नोट गर्नुहोस्। नोट शब्दमा, वाक्यमा, प्वाइटमा,
चित्रमा वा सिम्बोलमा भए पनि हुन्छ।

<ベトナム語>

Chúng tôi đang tuyển chọn những bài văn trên mạng Internet. Em là người ứng tuyển bằng bút danh của mình.
Chủ đề là: “Sự việc đã xảy ra trong cuộc đời cho đến thời điểm này đã làm thay đổi bản thân em”. Dù chỉ là
chuyện nhỏ thôi cũng được em hãy viết dựa vào trải nghiệm của bản thân mình. Hãy suy nghĩ luôn tựa đề rồi
viết bài tập làm văn nhé!

<フィリピン語>

Naghahanap kami ng essay sa internet. Ikaw ay nag-apply gamit ang user name. Ang tema ay “Mga pangyayaring nagpabago sa buhay mo hanngang ngayon”. Okay lang kahit maliit na bagay basta isulat ito base sa iyong karanasan. Isipin din ang title at magsulat ng essay.

<ビザヤ語>

Adunay aplikasyon sa internet alang sa mga gusto moapil og essay writing. Para sa mga gusto moapil, pwede kamo mogamit sa inyong angga o dili tinoud nga pangalan. Ang maong aktibidad kay adunay tema nga “Mga kausaban o pagbag-o sa imohang kinabuhi hangtod karon”. Pwede ra kamo magsulat mahitungod sa mga ginagmay nga kaagi or kasinatian, pero mas maayokung daghan imohang masulat. Ayaw usab kalimot og pagbutang og ulohan o titulo sa gihimo nga essay.

<タイ語>

รับสมัครเขียนเรียงความทางอินเทอร์เน็ต ใช้นามสมมติแทนชื่อคุณ หัวข้อ คือ “ประสบการณ์ที่ผ่านมาที่ทำให้ชีวิตข้าพเจ้าเปลี่ยนแปลงไป” จะเป็นเรื่องเล็ก ๆ น้อย ๆ ก็ได้ กรุณาเขียนจากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตัวเอง คิดชื่อเรื่องและเขียนเรียงความ

<ポルトガル語>

Estamos procurando redações na internet. Você irá enviar uma redação usando um pseudônimo (nome fictício). O tema é “O acontecimento de sua vida até hoje que mudou você”. Pode ser um acontecimento pequeno, mas escreva baseado na sua experiência. Pense também em um título e escreva a redação.

<スペイン語>

CONVOCATORIA DE ENSAYO VÍA INTERNET, UTILICE UD. AL PARTICIPAR UN SEUDÓNIMO. EL TEMA SERA SOBRE ALGO QUE LE OCURRIÓ Y LE HIZO CAMBIAR EN SU VIDA, AUNQUE UD. CREA QUE ES UNA COSA SIN MUCHA IMPORTANCIA, PERO BASEADA EN SUS PROPIAS EXPERIENCIAS Y PENSANDO UD. QUE TÍTULO LE PONDRÍA AL REDACTAR LA COMPOSICIÓN.

<ロシア語>

В интернете проводится конкурс сочинений. Пожалуйста, пишите сочинение, используя псевдоним (вымышленное имя). Тема — «Событие, произошедшее в моей жизни, изменившее меня». Это событие не обязательно должно быть масштабным. Но расскажите, пожалуйста, именно о своем опыте. Не забудьте придумать название.

<英語>

You are invited to submit an essay on the internet. You apply under a pseudonym (a fake name). The topic is "An event in your life that changed you". You can write about any of your experiences, even small things. You should also think of a title for your essay.

【意見文】

<日本語>

あなたは「高校生の意見^{いけん}」という作文コンクールに応募^{おうぼ}することになりました。テーマは、世の中^{よのちゅう}（例えば、世界^{せかい}の国々や日本の政府^{せいふ}）、学校^{がっこう}、地域^{ちいき}など^{など}に対して「変わ^かってほしい・変え^かたいこと」です。タイトルも考^{かんが}えて作文を書いてください。

<中国語>

欢迎同学们积极踊跃报名参加题为“高中生的意见”的作文竞赛。可以发表对世界各国，日本政府，学校，居住地区等的看法。谈谈你渴望发生的变化和你想改变什么。希望大家能各抒己见，畅所欲言。

<ネパール語>

तपाईं [हाई स्कूल विद्यार्थीको राय(सुझाव)]नामक निबन्ध लेखन प्रतियोगिताको लागि आवेदन दिने निर्णय गरेको छौ। विषयवस्तुसंसारको [उदाहरणका लागि: विश्वका देशहरू अथवा जापानको सरकार], विद्यालयहरू, समाज, इत्यादिको बारेमा (परिवर्तन होस या परिवर्तन गर्न चाहानु हुने कुराहरू, अथवा अहिले तपाईंले सबैभन्दा धेरै भन्न चाहानु भएको कुराको) बारेमा हो। कृपया शीर्षक पनि सोचेर निबन्ध लेख्नुहोस्।

<フィリピン語>

Gawain sa pagsulat ng Komposisyon

Nagpasya kang mag— aplay para sa isang patimpalak sa sanaysay na tinatawag “Opinyon ng mga Mag— aaral sa Mataas na Paaralan” Ang tema ay 『Kung ano ang gusto kong baguhin/kung ano ang gusto kong magbago, kung ano ang pinakagusto kong ipahiwatig ngayon sa "Mundo"(halimbawa;ang mga Bansa sa Mundo,ang pamahalaan ng Japan) mga paaralan .mga rehiyon at iba pa』 Isulat ang komposisyon na ito at pag-isipan kung ano ang ipamagat(ilagay na title)

<タイ語>

นักเรียนต้องเขียนเรียงความส่งประกวดในหัวข้อ ความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมปลาย

ให้คิดหัวข้อและเขียนเรียงความหัวข้อเกี่ยวกับสิ่ง

ที่เราอยากจะบอกกล่าวให้ทำการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลง อาจจะเป็นเรื่องของโรงเรียน ท้องถิ่น หรือในโลกก็ได้ ตัวอย่างเช่น เรื่องราวของประเทศต่างๆ หรือเกี่ยวกับรัฐบาลญี่ปุ่นฯลฯ

<ロシア語>

Конкурс сочинений

Вы участвуете в конкурсе сочинений на тему «Мнение старшеклассника».

О чём же писать? О том, что вам больше всего хотелось бы донести или что бы вы хотели измерить в мире (например, в какой-либо стране, в японском правительстве), в школе, районе и т.д.

Напишите сочинение, не забыв придумать для него название.

【説明文】

<日本語>

あなたがよく知っている国(日本でも、その他の国でも)を一つ選び、その国に行ったことがない人達にその国を紹介する文章を書いてください。どのような観点から書いても構いません。

<中国語>

请选择一个你熟悉的国家（日本也可以，其他国家也可以），并向没有去过这个国家的人写一篇介绍这个国家的作文。不管从什么样的观点或者角度写作都可以。

<フィリピン語>

Pumili ng isang bansa na alam mo (mapa Japan man or ibang bansa) at ipakilala mo ito sa mga kaibigan mo na hindi pa naka punta doon sa pamamagitan ng paggawa ng essay.

<ネパール語>

तपाईंलाई धेरै राम्रोसित थाहा भएको एउटा देश(जापान अथवा अन्य कुनै देश) एउटा छान्नुहोस र त्यो देशमा कहिल्यै नगएका व्यक्तिहरू लाई त्यो देशको परिचय गराउने वाक्य लेख्नुहोस । तपाईं कुनैपनि दृष्टिकोण बाट लेख्नसक्नु हुन्छ ।

<ポルトガル語>

Escolha um país que você conheça muito bem (Japão ou qualquer outro país) e escreva um texto apresentando esse país para as pessoas que o nunca visitaram.

<ロシア語>

Выберите одну страну, которую вы хорошо знаете (это может быть и Япония, и любая другая страна) и письменно расскажите о ней своим друзьям, которые в этой стране никогда не бывали.

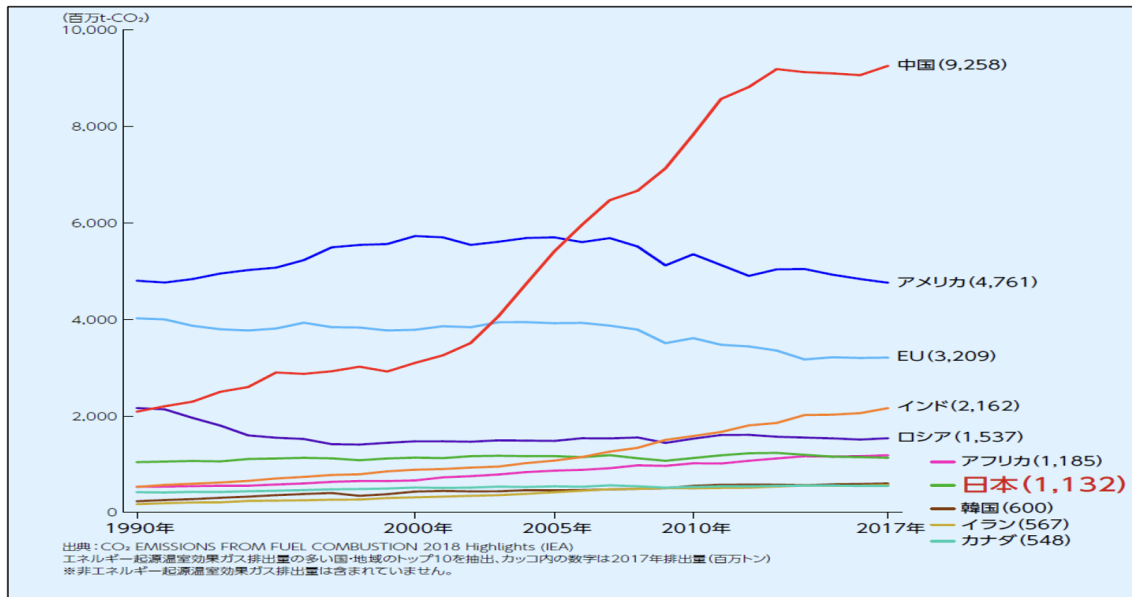
<英語>

Choose a country that you know well (it can be Japan or any other country) and write an essay in which you introduce it to people who have never been there. You can write from any point of view.

【描写文】

下のグラフを説明し、それが示すことについての分析・考察を述べなさい。<

世界各地のCO₂排出量の推移(1990-2017)<



出典: CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA) <

エネルギー起源温室効果ガス排出量の多い国・地域のトップ10を抽出、<

カッコ内の数字は2017年排出量(百万トン) <

※ 非エネルギー起源温室効果ガス排出量は含まれていません。<

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf<

<中国語>

请说明以下线形图，然后，分析论述关于线形图表示的内容。

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

世界各地二氧化碳排放量推移(1990-2017)

出典: CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

抽出前十名能源起源的温室气体排放量最多的国家和地区,

括号内的数字是2017年排放量(百万吨)

- 不包括非能源起源的温室气体排放量。

<ネパール語>

จงอธิบายกราฟข้างล่างนี้ วิเคราะห์ / พิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่แสดงให้เห็นข้างล่างนี้

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

ปริมาณการเปลี่ยนแปลงก๊าซคาร์บอนไดออกไซด์(CO₂)แต่ละประเทศ(1990-2017)

ที่มา : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

10 อันดับประเทศ / ภูมิภาคที่จัดว่ามีปริมาณการปล่อยก๊าซเรือนกระจกจากแหล่งพลังงาน

ตัวเลขที่ปรากฏในวงเล็บนั้น คือปริมาณการปล่อยก๊าซปี 2017 (ล้านตัน)

※ ไม่รวมปริมาณการปล่อยก๊าซเรือนกระจกที่ไม่ได้มาจากแหล่งพลังงาน

<ベトナム語>

Em hãy giải thích biểu đồ dưới đây, và tìm hiểu phân tích nội dung của biểu đồ.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

Sự thay đổi về lượng khí thải CO₂ ở các nơi trên thế giới (1990-2017)

Nguồn : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

(Điểm nổi bật trong năm 2018 về lượng khí thải CO₂ từ việc đốt cháy nhiên liệu (IEA))

Trích từ top 10 khu vực/ quốc gia có lượng khí thải nhà kính cao do đốt nhiên liệu

Số liệu trong ngoặc đơn (...) là số lượng khí thải năm 2017 (đơn vị: chục triệu tấn)

Không bao gồm khí thải nhà kính không đốt nhiên liệu

<フィリピン語>

Ipaliwanag ang graph sa ibaba at ibigay ang iyong pagsusuri/kaisipan tungkol sa kung ano ang ipinapakita nito.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

Mga pagbabago sa CO₂ emissions sa buong mundo (1990-2017)

Pinagmulan: CO₂ EMISSIONS mula sa FUEL COMBUSTION 2018 Highlights(IEA)

Ang nangungunang sampung bansa/rehiyon na may pinakamataas na emissions ng greenhouse gas na nauugnay sa enerhiya.

Ang mga numero sa panaklong ay mga emissions noong 2017(milyong tons)

※Hindi kasama ang mga paglabas ng greenhouse gas na hindi nagmula sa enerhiya.

<ビザヤ語>

I explain ang graph sa ubos. I Analisa ug hisguti unsa ang ginapakita.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

CO₂ Emission sa kada lahi lahing nasud sa kalibutan (1990–2017)

Source : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

Ang top 10 na mga nasud/rehiyon nga adunay pinakataas na energy-derived nga greenhouse gas emission.

Ang mga numero na naka parentheses mao ang mga emissions sukad 2017 (in Million Tons)

- Walay apil ang Non-energy Greenhouse Gas Emission

<タイ語>

จงอธิบายกราฟข้างล่างนี้ วิเคราะห์ / พิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่แสดงให้เห็นข้างล่างนี้

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

ปริมาณการเปลี่ยนแปลงก๊าซคาร์บอนไดออกไซด์(CO₂)แต่ละประเทศ(1990–2017)

ที่มา : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

10 อันดับประเทศ / ภูมิภาคที่จัดว่ามีปริมาณการปล่อยก๊าซเรือนกระจกจากแหล่งพลังงาน

ตัวเลขที่ปรากฏในวงเล็บนั้น คือปริมาณการปล่อยก๊าซปี 2017 (ล้านตัน)

※ ไม่รวมปริมาณการปล่อยก๊าซเรือนกระจกที่ไม่ได้มาจากแหล่งพลังงาน

<ポルトガル語>

Explique o gráfico abaixo e fale a respeito de sua análise e observações sobre o que ele representa.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

Mudanças nas emissões de CO₂ de várias regiões do mundo (1990–2017)

Fonte: CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

Os dados extraídos são dos 10 principais países e regiões com as maiores emissões de gases de efeito estufa derivados de produção de energia. Os números entre parênteses mostram as emissões de 2017 (milhões de toneladas).

※Este dado não inclui a emissão de gás de efeito estufa que não é derivado da produção de energia.

<スペイン語>

Explique lo que ve en el siguiente gráfico. Haga un análisis y una reflexión de lo que ello indica.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

Emisiones de CO₂ en distintas partes del mundo (1990-2017)

Fuente: Principales emisiones de CO₂ en 2018 a partir de combustión de combustible (AIE)

Muestra de los 10 principales países y regiones con mayor emisión de gases de efecto invernadero derivadas de fuente de energía. La cifra entre paréntesis indican la emisión en el año 2017 (en millones de toneladas)

- No incluye la emisión de gases de efecto invernadero de fuentes no energéticas.

<ロシア語>

Объясните, что обозначает данный график и поразмышляйте / проанализируйте, на что он указывает.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

Изменения в количестве выбросов CO₂ в разных частях света (1990–2017)

Источник : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

Были отобраны 10 стран и регионов с самыми высокими выбросами парниковых газов, обусловленными потреблением энергии.

Цифры в скобках означают выбросы за 2017 года (в млн тонн)

- Неэнергетические Выбросы парниковых газов, не связанные с потреблением энергии, не включены в график.

<英語>

Explain the graph below. Analyse and discuss what it shows.

https://www.enecho.meti.go.jp/about/special/shared/pdf/energy_in_japan_for_school.pdf

CO₂ emissions in various regions of the world (1990–2017)

Source : CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION 2018 Highlights (IEA)

The top 10 countries and regions with the highest energy-derived greenhouse gas emissions are shown.

Figures in parentheses show the emissions from 2017 (in million tons).

*Non-energy greenhouse gas emissions are not included.

【課題文】

<日本語>

この4人の生徒は、制服の廃止について、いろいろな意見を言っています。この中で、自分と同じ意見や違う意見を、いくつか取りあげて説明しながら、自分の意見を書いてください。そのとき、自分と違う意見の人が納得できるように書いてください。タイトルも考えて作文を書いてください。

<制服はあったほうがいい>

Aさん



- ・高校に入ったら制服を着たい、「カッコいい!」と思っていた。
- ・学校に合っていないファッションの人がいると、落ち着いて勉強できない。
- ・制服があると、毎日何を着たらいいか悩まなくていい。

- ・制服があると、学校が一つにまとまって、同じ仲間だと思えるから、自分の学校にプライドを持つことができると思う。
- ・制服を着ると、「学校に行く!」という気持ちになれて、勉強に集中できる。
- ・制服がなかったら、服代がかかる。
- ・私服だったら、個人のファッションについて、いじめが起こるかもしれない。

Bさん



<制服はないほうがいい>

Cさん



- ・制服があると、髪型や持ち物などについてもどんどん校則が増える気がする。
- ・制服は、女子はスカート、男子はパンツ、など LGBTQのことを考えていないことも問題だと思う。
- ・気温に合わせて調節ができない。
- ・動きにくい。
- ・値段が高い。

Dさん



- ・いつも決められた服だと、どんなときに、どんな服を着るのがいいのか、学ぶチャンスが減ると思う。
- ・服は、自由に自分で選びたい。
- ・入学式や卒業式などに合った服を自分で選んで着ることができれば、制服は必要ないと思う。

这四名学生在分别阐述关于废除校服的个人见解。在众多意见中展示其中的几种观点，阅后请陈述自己的意见。写文章时一定要注意说服与自己不同观点的人。

作文题目自选。

< 最好是保留校服 >

A 同学



一直都很向往成为初高中生时可以穿校服的生活。而且，穿着不适合学习场合的时装到校时，会搞坏学习氛围，困扰大家不能安心学习。

如果每天都穿固定的校服上学，也无需烦恼选择穿什么衣服去上学。我认为这就是校服的魅力所在。

因为有校服的存在才能产生作为同一个学校的统一感，连带感。进而对自己学校便会产生自豪感。

穿着校服去上课，可以提高学习气氛，能养成注意力集中的习惯。

要是没有校服，自己买私服上学费用会增多，而且，围绕私服的时尚性也许会出现找茬，欺凌等校园事件。

B 同学



< 最好是废除校服 >

C 同学



穿校服的话发型，携带物品的校规会越来越多。

还有一点就是校服都是固定形式的，女生穿裙子，男生穿裤子，对 LGBTQ 性取向多样化缺少人性化设计。

室外温度变化时不仅无法调整，而且不便于运动。加之价钱有非常贵，所以我认为最好是废除校服制度。

D 同学



我认为天天都穿被固定的衣服上学，慢慢会失去选择适合自己服装的机会。

包括个人的私用服装最好都想自己来选择只要把握好入学典礼，毕业典礼等仪式用的服装，我个人认为没有必要使用校服。

< नेपाली भाषा >

यी ४ विधार्थीहरूले विद्यालयको पोशाक खारेज गर्ने बिषयमा विभिन्न धारणा व्यक्त गरेका छन्। यहाँ प्रस्तुत गरिएका विभिन्न विचारहरू मध्य केही छनौट गरी व्यख्या गर्दै आफ्नो विचार व्यक्त गर्नुहोस्। त्यसबेला, कृपया तपाईंको विचार भन्दा फरक विचार भएका मानिसहरूलाई विश्वस्त गराउन सक्ने गरी शीर्षक पनि सोचेर निबन्ध लेख्नुहोस्।

< स्कुल पोशाक भएको राम्रो >

A सान



जब म जुनियर हाईस्कूलको विधार्थी/हाईस्कूलको विधार्थी भए, म स्कुलको युनिफर्म लगाउन चाहन्थे। यसबाहेक, पढ्ने ठाउँको लागि उपयुक्त नहुने लुगा लगाएर स्कुल आउने विधार्थीहरू पनि भएको कारणले म शान्त भएर अध्ययन गर्न सकिँदैन। निश्चित स्कुल युनिफर्म भएमा हरेक दिन कुन लुगा लगाउने भनेर सोच्नु नपर्ने पनि स्कुल युनिफर्मको राम्रो विशेषता हो।

←
←
←

स्कुल पोशाकले विद्यालयको रूपमा एकता र विधार्थीहरूमा एकताको भावना सिर्जना गर्दछ भन्ने मलाई लाग्दछ र विधार्थीहरूलाई आफ्नो विद्यालयमा गर्व गर्न सक्दछन्। साथै, स्कुल पोशाक लगाएर विधार्थीहरूमा केही सिक्न जाँदैछु भन्ने भावना जागृतको साथै स्कुलको पढाईमा ध्यान केन्द्रित गर्न सजिलो हुन्छ। यदि स्कुल पोशाक नभएमा निजी लुगाहरू किन्न धेरै पैसा खर्च हुनुको साथै विधार्थीहरूमा एकअर्काको फेसनको सम्बन्धमा कुरा काट्ने र हेप्ने प्रविधि बढ्ने सम्भावना हुनेछ।

B सान



C सान



यदि स्कुल पोशाक भएमा मलाई लाग्छ कपालको शैली र स्कुलमा ल्याउनु पर्ने सामानहरूको साथै धेरै स्कुलका नियमहरू हुने छन् र केटीहरूले स्कर्ट र केटाहरूले पाइन्ट लगाउनुपर्ने नियमले गर्दा LGBTQ हरूको विचार नगर्नु पनि एउटा समस्या हो। त्यस्तै स्कुल पोशाक महंगो हुनुको साथै मौसमको तापक्रम अनुसार समायोजन गर्न नमिल्ने र चलन अपथ्यारो हुने कारणले स्कुल पोशाक नभएको राम्रो भन्ने लाग्दछ।

D सान



मलाई लाग्छ कि सधैं एक निश्चित पोशाक लगाएमा तपाईंले कुन परिस्थितिमा कस्तो प्रकारको पोशाक उपयुक्त हुन्छ भनेर जान्ने कम मौका पाउनुहुनेछ। त्यस्तै म स्वतन्त्ररूपमा आफ्नो लुगाहरू आफैं छनौट गर्न चाहान्छु र यदि स्कुल प्रवेश समारोह/स्नातक समारोह जस्ता अवसर अनुसार लुगा लगाउन सक्नु हुन्छ भने, स्कुल पोशाकको आवश्यकता छैन।

<ベトナム語>

Bốn bạn học sinh dưới đây đang trình bày ý kiến về việc bãi bỏ đồng phục. Em hãy chọn một số ý kiến được nêu ở đây rồi giải thích và trình bày ý kiến của mình. Em hãy viết làm sao để những bạn có ý kiến khác với mình cũng có thể hiểu và chấp nhận được. Em cũng hãy suy nghĩ luôn tựa đề và viết bài văn nhé!

< Có đồng phục thì tốt hơn >

Bạn A



Khi vào cấp 2 · cấp 3 thì mặc đồng phục là niềm mơ ước của tôi. Hơn nữa, nếu có bạn mặc trang phục không phù hợp đến trường thì mọi người không thể tập trung vào học được, và nhờ việc đồng phục đã được quy định sẵn chúng ta không cần suy nghĩ hàng ngày phải mặc gì, cũng là một điểm tốt của đồng phục.

Nhờ việc có đồng phục mà chúng ta cảm giác được sự liên kết và thống nhất trong nhà trường, có thể tự hào đối với trường của mình. Hơn nữa, việc mặc đồng phục giúp chúng ta có cảm giác mình đang đi học, giúp chúng ta dễ dàng tập trung vào việc học hơn. Nếu không có đồng phục sẽ tốn tiền cho việc mua quần áo khác, và nếu là quần áo riêng lẻ thì có thể xảy ra chọc ghẹo và bắt nạt do khiêu khích

Bạn B



< Không có đồng phục thì tốt hơn >

Bạn C



Khi mà có đồng phục thì những quy tắc của nhà trường về kiểu tóc, những vật được mang theo, v.v cũng dần dần tăng lên. Hơn nữa, đồng phục bạn nữ thì có váy, bạn nam thì có quần tây, v.v nhưng việc không để tâm đối với các bạn LGBTQ cũng là một vấn đề. Vừa không thể điều chỉnh để phù hợp với nhiệt độ, vừa khó di chuyển, nhiều khi còn mất, nên tôi nghĩ là không có đồng phục thì tốt hơn.

Bạn D



Do việc mặc trang phục đã được định sẵn, mình nghĩ rằng cơ hội được học về trong trường hợp nào thì trang phục nào thích hợp sẽ bị giảm đi. Mình muốn tự do chọn lựa, kể cả trang phục cá nhân. Trong những dịp như lễ khai giảng, lễ tốt nghiệp, v.v với điều kiện tự bản thân có thể mặc trang phục phù hợp thì chẳng phải là không cần đồng phục nữa hay sao?

<フィリピン語>

Ang apat na estudyanteng ito ay may iba't ibang opinyon tungkol sa pagtanggali ng mga uniporme sa paaralan. Ilahad ang iyong opinyon, pagpili at pagpapaliwanag ng ilan sa iba't ibang opinyong ipinakita dito. Sa oras na iyon, mangyaring sumulat upang ang mga taong may opinyon na iba sa iyong sarili ay maaring kumbinsido. Isipin ang pamagat at isulat ang komposisyon.

>Mas mabuting may uniporme<

A



Noong ako ay naging junior high school at isang senior high school, gusto ko magsuot ng uniporme. Tsaka hindi naman ako makakapag-aralng mahinahon kung may mga pumapasok sa paaralan na nakasuot ng hindi bagay sa pag-aaral. Sa tingin ko, isa sa mga magagandang bagay sa uniporme ay hindi mo na kailangang mag-alala kung ano ang isusuot mo araw-araw dahil mayroon kang uniporme.

B



Sa palagay ko ang pagkakaroon ng uniporme ay lumulikha ng isang pakiramdam ng pagkakaisa at pagkakaisa bilang isang paaralan, at maaaring ipagmamalaki ng mga estudyante ang kanilang sariling paaralan. Gayundin, sa pamamagitan ng pagsusuot ng uniporme sa paaralan, maari mong baguhin ang pakiramdam ng pagpunta sa isang lugar ng pag-aaral, at sa palagay ko ay magiging mas madaling mag-concentrate sa pag-aaral. Kung walang uniporme magastos sa pera para pambili ng mga damit, pagdating sa mga simpleng damit at tungkol sa personal fashion, minsan ito ay humahantong sa panunukso at pambu-bully.

> Mas mabuting walang uniporme<

C



Kung may uniporme sa paaralan, sa tingin ko ay magkakakaroong higit pang mga patakaran tungkol sa mga hairstyle at mga bagay na dadalhin. Isa pa, sa tingin ko, isang problema na walang pagsasaalang-alang para sa mga uniporme ng LGBTQ, tulad ng mga palda para sa mga babae at pantalon para sa mga lalaki. Hindi mo ito maisasaayos ayon sa temperatura, mahirap gumalaw at mahal sa simula, kaya sa tingin ko ay mas mabuti na huwag na magsuot ng

D



Sa palagay ko, sa pamamagitan ng palaging pagsusuot ng nakapirming damit, magkakaroon ka ng mas kaunting mga pagkakataon upang malaman kung anong uri ng mga damit ang angkop sa kung anong mga sitwasyon. Gusto kong makapili ng sarili kong damit, kasama na ang mga simpleng damit, at gusto kong magsuot ng damit ayon sa okasyon tulad ng Seremonya ng pagpasok. Seremon-ya ng pagtapos at iba pang okasyon, sa tingin ko ay hindi na kailangan

<ピザ言語>

Anaay upat ka studyante na naay lahi lahi na opinyon bahin sa pag wala sa uniporme sa skwelahan. Palihog ug pag sulat sa imong kaugalingong opinyon bahin sa ilang gipangsulti kung parehas ba sa imuha or dili. Isulat sa pamaagi na imong kombinsihon ang ubang tao. Ayaw sad kalimot ug pag butang ug title sa imong essay.

<Dapat naay uniporme sa skwelahan>

Ms. A



- Gusto ko mag suot ug uniporme pag mag High School nako kay 「nindot!」 lantawon.
- Mag lisod kog toon ug taran kung naay mag suot ug fashion na sanina na dili angay pang skwelahan.
- kung naay school uniform dili ko ma lisdan ug huna huna kung unsa akoang sanina na souton kada adlaw.

- Sa panan aw nako kung naay uniporme pang skwelahan, naay pagkahiusa sa skwelahan ug ma proud ka sa imong skwelahan.
- Kung mag suot ko sa akoang uniporm sa skwelahan, kay makahunahuna ko na mag adto ko sa skwelahan ug dali lang mag konsentrar sa akong pagtuon.
- Kung walay school uniform, ma gastahan tag palit ug sanina
- Naay dakong posibilidad na ma bully ka sa fashion na sinina nga imong souton.

Mr. B



<Dapat walay uniporme sa skwelahan>

Mr. C



- Sa panan aw nako kung naay uniporme sa skwelahan, mas mo daghan ang rules sa school pareha sa style sa imong buhak, mga butang na imong dad on ug uban pa.
- Isa sa nakit an nakong problema sa uniporme sa skwelahan kay wala nila hunahunaa ang LGBTQ. Sama sa palda para sa babae ug pantolon para sa mga lalaki.
- Depende sa kainit sa panahon dili nimo ma adjust san.
- Lisod I lihok.
- Mahal kaayu ang kantidad.

Ms. D



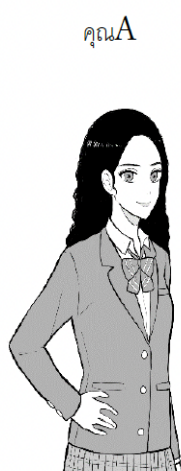
- Kung naay required na uniporm sa skwelahan mawala ang higayon na maka toon ka kung kanus a ug unsang sanina ang souton depende sa sitwasyon.
- Gusto ko na ako makabout kung unsang sanina ang akoang souton.
- Kung maka pili kog sanina na angay pang entrance ceremony o graduation ceremony. Dili na kinahanglan na naay uniporme sa skwelahan.

<タイ語>

นักเรียน 4 คนนี้ ได้เสนอความคิดเห็นต่าง ๆ เกี่ยวกับเรื่องการยกเลิกเครื่องแบบชุดนักเรียน
กรุณาแสดงความคิดเห็นของคุณโดยเลือกและอธิบายความคิดเห็นบางส่วนไปพร้อมกันที่นี่
ความคิดเห็นของคุณสามารถโน้มน้าวคนที่มีความคิดเห็นต่างจากคุณได้
กรุณาเขียนเรียงความพร้อมตั้งชื่อหัวข้อเรียงความ

เห็นด้วยที่มีเครื่องแบบชุดนักเรียน

ไม่เห็นด้วยที่มีเครื่องแบบชุดนักเรียน



คุณA

เมื่อฉันเป็นนักเรียนมัธยมต้น / นักเรียนมัธยมปลายแล้ว ฉันได้ฝันอยากใส่เครื่องแบบชุดนักเรียน นอกจากนั้น ถ้าใส่เสื้อผ้าแฟชั่นที่ไม่เหมาะสมไปสถานศึกษา ก็จะทำให้ไม่มีสมาธิที่จะเรียนหนังสือ เครื่องแบบชุดนักเรียนมีการกำหนดไว้ ก็ไม่ต้องกังวลว่าทุกวันจะใส่อะไร ฉันคิดว่านั่นก็คือข้อดีของเครื่องแบบชุดนักเรียน



คุณC

ถ้ามีเครื่องแบบชุดนักเรียน กฎของโรงเรียนก็อาจจะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องผม, การนำไปโรงเรียน ฯลฯ นอกจากนี้ ผมคิดว่าเครื่องแบบยังเป็นปัญหาในด้านการพิจารณาเกี่ยวกับ LGBTQ ผู้หญิงใส่กระโปรง ผู้ชายใส่กางเกง ฯลฯ ปรับอุณหภูมิก็ไม่ได้, ขยับตัวก็ยาก แล้วยังแพงอีกด้วย ผมคิดว่าไม่ควรจะมีเครื่องแบบชุดนักเรียนจะดีกว่า

การมีเครื่องแบบก็จะสร้างความเป็นหนึ่งเดียวและความสามัคคีโรงเรียนให้กับโรงเรียน ผมคิดว่าผมมีความภาคภูมิใจกับโรงเรียนของผม นอกจากนั้น ตอนใส่เครื่องแบบยังทำให้ความรู้สึกรู้สึกของผมได้เปลี่ยนไปว่าผมกำลังจะไปสถานศึกษา ซึ่งทำให้ผมมีสมาธิในการเรียนง่ายขึ้น หากไม่ใช่เครื่องแบบชุดนักเรียน ก็เสียเงินค่าเสื้อผ้า แล้วถ้าเป็นชุดไปรเวท ก็อาจถูกล้อหรือรักแกล้งเกี่ยวกับแฟชั่นส่วนตัว

คุณB



คุณD



เสื้อผ้าที่สวมใส่ได้ถูกกำหนดไว้แล้ว ฉันคิดว่าเป็นการตัดโอกาสที่จะเรียนรู้เรื่องการเลือกเสื้อผ้าว่าชุดไหนควรใส่ให้เหมาะสมกับโอกาสใด นั่นก็รวมถึงชุดไปรเวทด้วย ฉันอยากมีอิสระในการเลือกด้วยตัวเอง หากแต่งกายให้เหมาะสมในพิธีเปิดเรียนและพิธีสำเร็จการศึกษา ฯลฯ แล้ว เครื่องแบบชุดนักเรียนก็ไม่มีควมจำเป็นไม่ใช่หรือ

<ポルトガル語>

Esses 4 alunos estão dizendo várias opiniões sobre a abolição do uniforme. Escreva a sua opinião e mencione explicando algumas das opiniões que são iguais ou diferentes da sua. Quando for escrever, escreva de uma forma que seja possível convencer as pessoas com opiniões diferentes da sua. Pense também no título e escreva a redação.

< Melhor ter uniforme >

Aさん



- ・ Eu queria vestir o uniforme quando entrar no colégio, achava "legal!".
- ・ Quando tem alguém se vestindo inadequadamente eu não consigo estudar com tranquilidade.
- ・ Se tem uniforme, não precisamos ficar preocupados todos os dias com o que vestir

Bさん



- ・ Se tem uniforme, a escola fica unida e conseguimos ter orgulho da própria escola porque sentimos que somos todos de uma só turma.
- ・ Quando visto o uniforme fico com a disposição de "Vou à escola!" consigo me concentrar nos estudos.
- ・ Irá custar dinheiro para roupas se não tiver uniforme.
- ・ Se não for uniforme, pode ser que aconteça bullying por causa do

< Melhor não ter uniforme >

Cさん



- ・ Acho que se tem uniforme, as regras da escola sobre o cabelo ou os pertences vão aumentando cada vez mais.
- ・ Acho que também é um problema, o uniforme das meninas ser saia e os meninos ser calça etc. e não pensar sobre o LGBTQ .
- ・ Não dá para ajustar de acordo com o clima.
- ・ É ruim de se mexer.
- ・ É caro.

Dさん



- ・ Acho que roupas sempre determinada, diminui as chances de aprender sobre qual roupa vestir em cada ocasião.
- ・ Quero escolher livremente a roupa.
- ・ Não acho o uniforme necessário se você for capaz de escolher sozinho a roupa para vestir na cerimônia de ingresso e de formatura etc.

<スペイン語>

Estos cuatro estudiantes están dando diversas opiniones sobre la abolición de los uniformes. Toma algunas de las opiniones presentadas aquí y explícalas, dando tu propia opinión. Al hacerlo, escribe de tal manera que puedas convencer a personas con un punto de vista diferente al tuyo. También debes pensar en el título de tu composición.

[Es mejor que haya uniformes]

Chica A



Anhelaba llevar uniforme cuando entrara en la secundaria o preparatoria. Además, es difícil estudiar tranquilo si alguien viene a la escuela de una manera que no es apropiada para un lugar de aprendizaje, y creo que lo bueno de los uniformes es que no tienes que preocuparte de qué ponerte cada día porque tienes un uniforme fijo.

[Es mejor que no haya uniformes]

Chico C



Creo que con los uniformes cada vez habrá más normas escolares sobre peinados, objetos personales, etc. Y creo que el problema de los uniformes es que no son respetuosos con el colectivo LGBTQ: las chicas llevan falda, los chicos llevan pantalones, etc. Creo que es mejor no tener uniformes porque no se adaptan a la temperatura, es difícil moverse con ellos, y para empezar son caros.

Creo que llevar uniforme crea un sentimiento de unidad y solidaridad como colegio y te hace sentir orgulloso de tu colegio. Además, creo que al llevar uniforme, puedes tener la sensación de que vas a aprender, lo que hace que permite concentrarse mejor al aprender. Sin uniformes, en primer lugar, hay que pagar por la ropa, y según la ropa que uno lleva puede haber burlas y acoso sobre la moda personal.

Chico B



Chica D



Creo que, al llevar siempre un atuendo determinado, hay menos oportunidades de aprender lo que es apropiado llevar en cada situación. Me gustaría ser libre de elegir mi propia ropa, incluida la ropa personal, y si pudiera vestirme para ocasiones como las ceremonias de entrada y graduación, no necesitaría uniforme, ¿verdad?

<ロシア語>

Четыре ученика, изображенные ниже, высказывают свое мнение по поводу отмены школьной формы. Выскажите собственное мнение по этому поводу, приводя в качестве примера какие-либо из описанных здесь мнений. При этом, пожалуйста, попробуйте написать так, чтобы высказанное вами мнение казалось убедительным даже тем, кто имеет мнение противоположное. Придумайте и напишите также и название для вашего сочинения.

<Я за школьную форму>

A-сан



Я всегда мечтала о том, что надену школьную форму, став ученицей средней и старшей школы.

Кроме того, я считаю, что, если кто-то приходит в школу в одежде, не соответствующей стилю учебного заведения, на это сложно не отвлекаться.

А еще я думаю, что прелесть школьной формы в том, что не надо каждый день думать о том, что же надеть.

Я считаю, что наличие школьной формы дает ощущение единства всех учеников и солидарности со школой, позволяет гордиться ей.

Также я думаю, что ношение формы помогает сосредоточиться на учебе, ведь когда вы надеваете форму, вы переключаете свое внимание на то, что идете в учебное заведение.

К тому же, если бы не было школьной формы, необходимо бы было потратиться на обычную одежду. А еще в этой обычной одежде тебя могут дразнить, если кому-то не понравится твой стиль.

B-сан



<Я против школьной формы>

C-сан



После того, как введут школьную форму, может появиться еще больше школьных правил, например, касающихся причесок или личных вещей.

Другая проблема формы заключается в том, что представили ЛГБТК-комьюнити не могут выразить себя в ней так, как им того может хотеться, ведь в форме девочки носят юбки, а мальчики - брюки.

Я думаю, что без формы лучше, потому что в ней то жарко, то холодно, а еще в ней трудно двигаться и она очень дорогая.

D-сан



Мне кажется, что если всегда носить одну и ту же установленную одежду, то сложно будет научиться подбирать наряды к разным ситуациям в обычной жизни.

Мне бы хотелось иметь свободу в выборе одежды, в том числе личной.

<英語>

These four students are expressing various opinions about the abolition (removal) of school uniforms. Write your own opinion on the topic while using and explaining some of the opinions presented below. Write in such a way that even people with a different point of view from your own will be able to understand it. Also think of a title for your essay.

"It is better to have uniforms"

Student A



It was my dream to wear a school uniform once I become a junior high school student. Also, I can't concentrate and study if someone came to school wearing clothes that aren't appropriate for a place for studying. I think another advantage of school uniforms is that you don't have to worry about what to wear

The school uniform gives us a sense of unity and solidarity as a group, and makes us proud of our school. In addition, I think that by wearing school uniforms, students can switch their mindset to that of going to a place of learning, making it easier for them to concentrate on their studies. Without school uniforms, students will have to wear their own clothes, which cost money, and that may lead to teasing and bullying about personal

Student B



"It is better not to have uniforms"

Student C



Uniforms will probably lead to more and more school rules regarding hairstyles and personal belongings. Another problem is the lack of LGBTQ-friendly uniforms, with girls having to wear skirts and boys having to wear trousers. I think it is better not to have uniforms because they cannot be adjusted to suit the

Student D



"I think that always wearing a uniform reduces opportunities to learn about what kind of clothing is appropriate in what situations. If people are free to choose their own clothes, including casual wear, and can dress appropriately for different occasions such as entrance and graduation ceremonies, then uniforms may not be necessary."

【作文に関するアンケート】

<日本語>

《書き終わったら以下の質問に答えてください。一番あてはまるものを一つ選んで○をしてください》

1	この課題は簡単でしたか、難しかったですか
	難しかった ・ まあまあ難しかった ・ どちらでもない ・ まあまあ簡単だった ・ 簡単だった
2	日本語で作文を書くことが得意ですか、苦手ですか
	苦手 ・ あまり得意ではない ・ どちらでもない ・ まあまあ得意 ・ 得意
3	日本語で作文を書くことが好きですか、嫌いですか
	嫌い ・ あまり好きではない ・ どちらでもない ・ まあまあ好き ・ 好き
4	作文は練習すると上手になると思いますか
	思わない ・ あまり思わない ・ どちらでもない ・ まあまあ思う ・ 思う
5	日本語で作文を書くときに、日本語で考えたほうが書きやすいですか、 母語と日本語で考えたほうが書きやすいですか
	日本語で考える ・ 母語と日本語で考える ・ 母語で考えて日本語に訳す ・ わからない
6	日本語で読むことが得意ですか、苦手ですか
	苦手 ・ あまり得意ではない ・ どちらでもない ・ まあまあ得意 ・ 得意
7	日本語で読むことが好きですか、嫌いですか
	嫌い ・ あまり好きではない ・ どちらでもない ・ まあまあ好き ・ 好き
8	読むことは練習すると上手になると思いますか
	思わない ・ あまり思わない ・ どちらでもない ・ まあまあ思う ・ 思う

<中国語>

《写完后请回答以下提问。选出最接近你情况的答案，用○表示。》

1	你觉得本次课题研讨内容挺简单的还是有点难度的？
	难 ・ 有点难 ・ 还好 ・ 比较简单 ・ 简单
2	擅长用中文写作文吗？不擅长？
	讨厌 ・ 不太擅长 ・ 还好 ・ 还可以 ・ 擅长
3	喜欢用中文写作文？讨厌写作文？
	讨厌 ・ 不太喜欢 ・ 还行 ・ 还可以 ・ 喜欢
4	你觉得勤练会使你提高作文水平吗？
	否 ・ 不太赞同 ・ 无所谓 ・ 肯能吧 ・ 是
5	用中文写作文时你觉得用母语思考比较容易写， 还是用母语和日语双语混合思考比较好些？
	用中文思考・用中文和日语双语混合思考・日语思考后转换成中文・不知道
6	你觉得自己善于（感觉更容易理解）读中文刊物还是不善于（不太能读懂）？
	不善于 ・ 不太善于 ・ 不确定 ・ 还可以 ・ 善于
7	喜欢还是不喜欢读中文刊物？
	不喜欢 ・ 不太喜欢 ・ 不确定 ・ 基本喜欢 ・ 喜欢
8	你觉得通过经常读书能提高阅读能力吗？
	否 ・ 不太认可 ・ 都可以 ・ 基本符合 ・ 想

< नेपाली >

《लेखिसक्नु भएपछी, कृपया निम्नलिखित प्रश्नहरूको उत्तर दिनुहोस्, तपाईंलाई सबै भन्दा धेरै लागुहुने एउटाको सर्कल गर्नुहोस् 》

1	यो अभ्यास सजिलो थियो वा गाह्रो थियो?
	गाह्रो थियो • थोरै गाह्रो थियो • थाहा छैन • थोरै सजिलो थियो • सजिलो थियो
2	तपाईं नेपालीमा निबन्ध लेख्नुमा राम्रो हुनुहुन्छ कि नराम्रो?
	नराम्रो • खासै राम्रो छैन • थाहा छैन • थोरै राम्रो छु • राम्रो छु
3	तपाईंलाई नेपालीमा निबन्ध लेख्न मन पर्छ कि मन पर्दैन?
	मन पर्दैन • खासै मन पर्दैन • थाहा छैन • थोरै मन पर्छ • मन पर्छ
4	निबन्धको अभ्यास गरेमा लेखन राम्रो हुन्छ भन्ने लाग्छ?
	लाग्दैन • खासै लाग्दैन • थाहा छैन • थोरै लाग्छ • लाग्दछ
5	नेपालीमा निबन्ध लेख्दा नेपालीमा सोचेर लेख्दा सजिलो हुन्छ?
	अथवा नेपाली र जापानी भाषा दुवैमा सोचेर लेख्न सजिलो हुन्छ?
	नेपालीमा सोचेर • नेपाली र जापानी भाषामा सोचेर • जापानीमा सोचेर नेपालीमा लेख्न • थाहा छैन
6	तपाईं नेपाली पढ्नमा राम्रो हुनुहुन्छ अथवा खराब ?
	खराब • खासै राम्रो छैन • थाहा छैन • थोरै राम्रो छु • राम्रो छु
7	तपाईंलाई नेपाली पढ्न मन पर्छ कि मन पर्दैन ?
	मन पर्दैन • खासै मन पर्दैन • थाहा छैन • थोरै मन पर्छ • मन पर्छ
8	तपाईंलाई निबन्धको अभ्यास गरेमा सुधार हुन्छ भन्ने लाग्दछ ?
	लाग्दैन • खासै लाग्दैन • थाहा छैन • थोरै लाग्छ • लाग्दछ

<フィリピン語>

《Kapag tapos ka nang gumawa ng essay, sagutin ang sumusunod na limang tanong at bilugan ang pinakaangkop na sagot mo.》

1	Madali ba o mahirap ang takdang ariling na ito?
	Mahirap ・ Medyo mahirap ・ Hindi mahirap at hindi rin madali ・ Medyo madali・Madali lang
2	Magaling kaba o hindi gumawa ng essay sa wikang Tagalog?
	Hindi ・ Hindi Masyado ・ Katamtaman lang ・ Medyo magaling ・ Magaling
3	Gusto mo ba o hindi mo gusto ang gumawa ng essay sa wikang Tagalog?
	Hindi ・ Hindi masyadong gusto ・ Katamtaman lang ・ Medyo gusto ・ Gusto
4	Sa tingin mo ba gagaling ka sa pag gawa ng essay pag mag papractice ka sa pag gawa nito?
	Sa tingin ko hindi ・ sa tingin ko siguro ・ sa tingin ko baka oo o hindi ・ Sa tingin ko oo
5	Sa tuwing gumagawa ka ng essay sa wikang Tagalog, mas madali bang isulat pag nag iisip ka sa wikang Tagalog? O parehong nag iisip sa wikang Tagalog at Hapon?
	Nag iisip sa wikang Tagalog ・ Nag iisip sa prehong wikang Tagalog at Hapon ・ Nag iisip sa wikang Hapon at itatranslate sa wikang Tagalog ・ Hindi ko alam
6	Magaling ka ba o hindi sa pagbasa sa wikang Tagalog?
	Hindi ・ Hindi masyado ・ Katamtaman lang ・ Medyo magaling ・ Magaling
7	Gusto mo ba o hindi and mag basa sa wikang Tagalog?
	Hindi・Hindi masyado ・ Katamtaman lang ・ Medyo gusto ・ Gusto
8	Sa tingin mo ba gagaling ka sa pag babasa kung mag papractice ka?
	Sa tingin ko hindi ・ Sa tingin ko siguro ・ Sa tingin ko baka oo o hindi ・ Sa tingin ko oo

<ビザヤ語>

《Palihog kog pagtubag sa mga pangutana paghuman og sulat. Pilia ug lingini ○ ang imung tubag.》

1	Kani nga problema sayun lang ba or lisod?
	Lisod kaayo · Medyo lisod · Dili lisod og Dili sad sayon · sayon lang · sayon kayo
2	Kahibalo ba ka o dili kahibalo sa pagsulat og Bisaya na essay?
	Dili · Dili kayo kabalo · Medyo kabalo · Kabalo kabalo · Kabalo
3	Ganahan ba ka o dili ganahan sa pagsulat og bisaya na essay?
	Dili · Dili kaayo · Medyo · ganahan · ganahan kayo
4	Sa imohang paminaw, mahanas ba ka sa pagsulat og essay kung kanunay kang magpraktis?
	Dili · Dili kaayo · Siguro · Oo · Oo ma hanas jud
5	Kung magsulat kag Bisaya na essay, mas dalian baka sa pagsulat kung mag huna huna ka sa binisaya? O sagol na binisaya og hinapon?
	Maghuna huna ug Binisaya · Maghuna huna ug binisaya ug hinapon · Maghuna huna ug hinapon niya I translate sa binisaya · Wala ko kasabot
6	Hawod baka or dili hawod sa pag basa og bisaya?
	Dili · Dili kaayo · Medyo · Hawod hawod · Hawod
7	Ganahan ba ka o dili ganahan magbasa ug bisaya?
	Dili · dili kaayo · medyo · ganahan · ganahan kayo
8	Sa imohang paminaw, mahanas ba ka sa pagbasa kung kanunay kang magpraktis?
	Dili · Dili kaayu · siguro · oo · oo ma hanas jud

<ポルトガル語>

《Depois de terminar de escrever, responda as perguntas abaixo. Circule a alternativa que mais se enquadra em você》

1	Esta atividade foi fácil ou difícil?
	Difícil · Um pouco difícil · Nem fácil nem difícil · Um pouco fácil · Fácil
2	Você é bom ou ruim em escrever redação em português?
	Ruim · Não sou muito bom · Não sou bom nem ruim · Mais ou menos bom · Bom
3	Você gosta de escrever redações em português?
	Não · Não gosto muito · Não gosto nem desgosto · Gosto um pouco · Gosto
4	Você acha que se você treinar a escrever redações você ficará bom?
	Não · Não muito · Não acho que sim nem que não · Um pouco · Sim
5	Para escrever uma redação em português, é mais fácil escrever pensando só em português ou escrever pensando em português e japonês?
	Só em português · Em português e japonês · Pensar em japonês e traduzir ao português · Não sei
6	Você é bom em ler em português?
	Sou ruim · Não sou muito bom · Não sou bom nem ruim · Mais ou menos bom · Sou bom
7	Você gosta de ler em português?
	Não gosto · Não gosto muito · Não gosto nem desgosto · Gosto um pouco · Gosto
8	Você acha que se você treinar a leitura você ficará bom?
	Não · Não acho muito · Não acho que sim nem que não · Acho um pouco · Sim

<スペイン語>

《Después de terminar la redacción, responder las siguientes 8 preguntas, circulando una respuesta, la que creamos sea la más acertada》

1	¿ La tarea fue fácil o difícil ?
	fue difícil · fue un poco difícil · ni uno ni otro · un poco fácil · fue fácil
2	¿ Cree Ud. que tiene o no tiene habilidad, cuando escribe un redacción en Español ?
	tengo dificultad · no tengo mucha habilidad · ni una ni otra · un poco de habilidad · habil
3	¿ Le gusta o no le gusta, escribir redacciones en Español ?
	no me gusta · no me gusta mucho · ni uno ni otro · me gusta un poco · me gusta
4	¿ Cree Ud. que mejora si practica al redactar una composición ?
	no creo · no creo mucho · ni uno ni otro · creo un poco · creo
5	¿ Cuando escribe la redacción en Español, es por que para Ud. es más fácil pensar en Español?
	¿ Para Ud. se le hace mas fácil pensar tanto en Español como en Japonés ?
5	lo pienso en Español · pienso tanto en Español como en Japonés · Pienso en Japonés y lo traduzco al Español · no lo se
6	¿ Tiene o no tiene Ud. habilidad cuando lee en Español ?
	no soy hábil · no tengo mucha habilidad · ni uno ni otro · un poco hábil soy hábil
7	¿ Le gusta o no le gusta leer en Español ?
	no me gusta · no me gusta mucho · ni uno ni otro · me gusta un poco · me gusta
8	¿ Cree Ud. que si practica puede mejorar su habilid para la lectura ?
	no creo · no creo mucho · ni uno ni otro · creo un poco · creo

<ロシア語>

《После того, как закончите писать сочинение, ответьте, пожалуйста, на следующие восемь вопросов. Выберите из вариантов ответов наиболее на ваш взгляд подходящий и обведите его в кружок》

1	Это задание было простым или сложным?
	Сложным • Скорее сложным • Ни то, ни другое • Скорее простым • Простым
2	Хорошо ли у вас получается писать сочинения на русском языке?
	Плохо • Скорее плохо • Ни то, ни другое • Более-менее хорошо • Хорошо
3	Нравится ли вам писать сочинения на русском языке?
	Не нравится • Скорее не нравится • Ни то, ни другое • Скорее нравится • Нравится
4	Думаете ли вы, что, если писать сочинения чаще, то будет получаться лучше?
	Нет, не думаю • Скорее нет • Ни то, ни другое • Скорее да • Да, я так думаю
5	Когда вы пишете сочинение на русском языке, вам проще думать на русском, на двух языках или на японском?
	Думаю на русском языке • Думаю на русском и японском языках • Думаю на японском и перевожу на русский • Не знаю
6	Хорошо ли у вас получается читать на русском языке?
	Плохо • Скорее плохо • Ни то, ни другое • Более-менее хорошо • Хорошо
7	Нравится ли вам читать на русском языке?
	Не нравится • Скорее не нравится • Ни то, ни другое • Скорее нравится • Нравится
8	Думаете ли вы, что, если тренироваться в чтении, то будет получаться лучше?
	Нет, не думаю • Скорее нет • Ни то, ни другое • Скорее да • Да, я так думаю

<英語>

《After you finish writing, answer the questions below. Please circle the answer that applies to you.》

1	How difficult was this task?
	Quite difficult ・ A little difficult ・ Neither difficult nor easy ・ A little easy ・ Quite easy
2	Do you feel confident writing in English?
	No ・ Not very ・ Unsure ・ Somewhat ・ Yes
3	Do you like writing in English?
	No ・ Not really ・ Unsure ・ Maybe a little ・ Yes
4	Do you believe you can get better at writing if you practice?
	No ・ Not really ・ Unsure ・ Maybe a little ・ Yes
5	When you are writing in English, do you think in English or in Japanese?
	I think in English ・ I think in both English and Japanese ・ I think in Japanese and then translate it to English ・ I don't know
6	Do you feel confident reading texts in English?
	No ・ Not really ・ Unsure ・ Maybe a little ・ Yes
7	Do you like reading in English?
	No ・ Not really ・ Unsure ・ Maybe a little ・ Yes
8	Do you believe you can get better at reading if you practice?
	No ・ Not really ・ Unsure ・ Maybe a little ・ Yes

6. 事業推進委員と会議の記録

6-1. 事業推進委員（50音順、敬称略）

畔上 智洋	独立行政法人国際協力機構（JICA）広報部地球ひろば推進課 課長（9月より～）
阿部 新	東京外国語大学大学院国際日本学研究院 准教授／分析チーム
安野 勝美	NPO法人おおさかこども多文化センター 理事
伊東 祐郎	国際教養大学 専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科 日本語教育実践領域代表 教授／東京外国語大学 名誉教授
榎井 縁	大阪大学大学院人間科学研究科 特任教授／実践チーム（大阪WG）
大津 友美	東京外国語大学大学院国際日本学研究院 准教授／学長特別補佐
大西 俊猛	大阪府立大阪わかば高等学校 校長／実践チーム（大阪WG）
奥村 真紀子	独立行政法人国際協力機構（JICA）国内事業部外国人材受入支援室 室長 （～8月まで）
小島 祥美	東京外国語大学世界言語社会教育センター 准教授、多言語多文化共生センター長 事業推進委員長／実践チーム（岐阜WGリーダー）
小林 洋輔	独立行政法人国際協力機構（JICA）国内事業部外国人材受入支援室 室長 （9月より～）
齋藤 克義	独立行政法人国際協力機構（JICA）広報部地球ひろば推進課 課長（～8月まで）
櫻井 千穂	大阪大学大学院人文学研究科 准教授／実践チームリーダー（大阪WGリーダー）
佐野 愛子	立命館大学文学部 教授／分析チームリーダー
澁谷 和朗	独立行政法人国際協力機構（JICA）中国センター市民参加協力課 課長
嶋原 耕一	東京外国語大学世界言語社会教育センター 講師／分析チーム
高橋 清樹	認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ 事務局長
田中 秀樹	神奈川県教育委員会教育局指導部 高校教育課高校教育企画室 国際・情報教育 グループ主任主事兼指導担当主事
武田 千香	東京外国語大学 理事・副学長、大学院総合国際学研究院 教授
中島 和子	トロント大学 名誉教授
橋本 正司	大阪府教育委員会 教育長
堀 貴雄	岐阜県教育委員会 教育長
松田 真希子	金沢大学 融合科学系 教授／分析チーム

吉田 益穂 岐阜県立東濃高等学校 校長／実践チーム（岐阜WG）

【ワーキング・グループ】

大阪WG：大阪府立大阪わかば高等学校 教員

甲田 菜津美 田川 ひかり 森山 玲子

岐阜WG：岐阜県立東濃高等学校 教員

安達 聡子 高木 志保 田中 誠二（教頭） 野田 潤哉（教頭） 和田 さとみ

【事務局・東京外国語大学 多言語多文化共生センター】

小段 真代 増谷 由里佳

6-2. 第1回推進会議の記録

(1)内容

日時: 2022年6月3日（金）9:30～11:30

会場: 対面（東京外国語大学府中キャンパス内）とWeb形式の併用

議題:

1. 事業推進委員の紹介
2. 事業内容および進捗状況について（報告）
 - 2-1. 国の動向を踏まえて本委託事業に期待すること
文部科学省総合教育政策局国際教育課日本語指導係長 山岸道明氏
 - 2-2. 本事業の研究概要
 - ①目的と取組内容 小島委員長
 - ②全国の公立高校入試の現状と神奈川の特徴 高橋委員
 - ③大阪における高校進路保障への取り組みについて歴史的経緯から 榎井委員
3. 本事業の具体的取り組み内容
 - ①分析チーム 佐野委員
 - ②実践チーム
岐阜県立東濃高等学校の紹介 吉田委員
大阪府立大阪わかば高等学校の紹介 大西委員
進捗状況 榎井委員
4. 意見交換等

(2) 4. 意見交換等の記録

■伊東委員:

今日の各ご発表をお聞きして改めて子どもたちの可能性に、私たちがどれだけ理解を示し、その可能性を引き出すためのいわゆる手立てをどうやって創っていくのか、これは、私たちの責任だなということを改めて感じました。DLAを開発したときに、文部科学省からは「先生たち忙しいから簡単な試験を作ってください」という風に言われましたけど、実際に研究をしていくと簡単な試験というのは難しい、逆に難しい、むしろ子どもたちに寄り添う、そして子どもたちのいわゆる個性を引き出すということを考えると対話がやっぱり大切だな、ということを感じました。

それで、今回の調査が、過去のDLAの知見を活かし、また今日櫻井さんの発表にあったように母語の活用ということでトランスランゲージングという指導法が紹介されていましたが、そのことによって子どもたちの潜在能力が発揮でき、そして子どもたちの夢の実現に向けられるようなことが確実に起こっていると今日確信を持ちましたので、今回の一年という短い調査ではありますが、大きな成果を期待しています。

是非ともですね、小島さんがおっしゃるようにもう世の中を変えていく、そして子どもたちの世界を拓いていく、そして日本社会のことで言えば少子高齢化、労働人口が少なくなっていく時にこの若い子どもたち、外国籍あるいは外国につながる子どもたちの存在にもっと私たちは注視して彼らの可能性も伸ばし、彼らの活力の場所をどんどん創っていけるような仕組みづくりをわたしたちがここ1～2年で実践できたらいいかなと思います。是非とも皆さま方のお力をいただきたいし、また私も尽力していきたいと思っています。

■中島委員:

業務計画書には、「高等学校段階の生徒は、上述の発達上の特性から、レベル差はあれ、少なくともいずれかの言語で読み書きまで習得していることが想定される。」(p.3)と書かれていますが、実はどちらの言語の読み書きも不自由な生徒がいるのが現実ではないでしょうか。すでに北米では、この問題をLong Term English Learner とか、Generation 1.5という名称で取り上げており、日本の高校でも、教師が悩む課題の一つと考えられます。

北米の経験、カナダというよりはアメリカの方ですけれども、LTELLという略語がありまして、これは“Long Term English Language learner”という意味です。今日は、5年くらい日本に滞在する子どものお話がありましたが、だいたい6年以上日本にいる子どもで、日本生まれ・日本育ちで日本の学校に在籍していたにもかかわらず日本語の読み書きが不自由、そしてもちろん母語の力はその過程でなくなってしまっているという子どもが、高校レベルの一番の問題だと思うので、それへの対処が必要だと思って今日の会に出席しました。

私が危惧したことが、櫻井先生のご発表で安堵に変わりました。トップダウンの教育改革ではなく、教室の中の教師の実践のあり方次第によって、ボトムアップで低学力を覆す可能性があることを示して下さいと思います。まず教師が生徒の可能性を信じることで、そして自分の教室の中で、読みと書きへの取り組みのきっかけを作り、それを通して彼らの自尊感情を高める機会を作り出すこと、これが教師のできることであり、また教師の責任でもあると思いました。

もう一つは、トランスランゲージングという言葉が何度も出てきましたが、結局モノリンガルのためのテストと複数言語話者のためのテストとどこが違うのか、評価でどこが違わなければならないのかというところが落としどころではないかと思うのです。ただ二言語でテストをするというのではなくて、どちらの言語で書きたいか生徒に決めさせる、テストをする場合にその生徒自身に選ばせる必要があるかと思います。例えば「日本語で書きなさい」とこっちが決めると、これはモノリンガルアプローチになってしまうと思うのです。このアプローチでは、書けない子はものすごく自尊感情を傷つけられるわけで、その後「母語で書きなさい」と言われて、またそれも書けない、というような状況になるので、子どもに選ばせるというような、書きたい方の言葉で書くというような、そういった配慮が必要だと思います。複数言語の生徒に対したときに、なにが違うのかという点について留意して調査をすすめたらいいのではないかと思います。

素晴らしい実践報告、ありがとうございました。今後ともよろしくお願いいたします。

■澁谷委員:

今日はありがとうございました。お話を聞いて、今回の調査とJICAの取り組みに2点共通点があると感じました。1点目ですが、JICAは開発途上国への理数科教育を中心にやっていますが、子どもが分かるということ、分かる喜びを実現させるという点で、今日の発表をお聞きして目指しているものに関して、非常に近いところがあると感じました。

もう1点はその、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を文科省の方で言っていますが、突き詰めると、なぜ学ぶのか、どのような社会でどのように生きるのかということ、子どもたちが学ぶことなのかなと私は理解しています。さきほどの発表で外国人の子どもたちが周縁化されているということですが、我々が取り組んでいるその開発教育支援、国際教育への支援も、総合的な学習の時間の中で取り組まれているとは言え、ほとんどが英語学習であったりします。世界を理解する、身近にいる外国籍の子どものルーツの文化を理解するという意味では、学校教育の中でまだまだ周縁化されているということを感じています。このようにお互い周縁化されているので、周縁で終わるのではなくて、社会としてそれをどう進めていくのかという点でも共通点があると思います。

最後に質問としては、母語の力のアセスメントを日本語と母語で両方やるということですが、

も、母語のアセスメントを誰がどうしていくのか、つまりそのそういう状況になったときに、スペイン語やポルトガル語がわからないような先生が、どう対応されるのかというのは質問として思いました。

■高橋委員:

2点あるのですが、私が今日発表したところで、各都道府県での高校における入学後の支援として、日本語の授業の有無とか専門家の雇用の報告をさせていただいたのですが、実は今日発表のあった岐阜県が、ご報告では日本語の授業等実施されているのですが、全国調査報告は教育委員会からの報告なので、具体的に日本語指導の授業をやっているとか雇用をしているということがあがってこなかったのです。

ですので、東濃高校で実施されているのに、本来であれば岐阜県の調査であがってこなければいけないなと思って聞いていたのですが、なぜ全国調査であがってこなかったのか、教育委員会の方が把握していなかったのか、わかりませんが、今年度また同様の調査をさせていただきますので教育委員会の担当者との確認をお願いして、今年度の調査に挙げていただきたいと思います。宜しくお願い致します。

もう一点、先ほどチャットでのデータ紹介は、神奈川県と当団体とかながわ国際交流財団とで行っている、日本語指導が必要な高校生の調査報告です。昨年度も実施していて2年目の報告を今年3月に発表したところです。中退率の数値は、少し全国と同じように改善をされているところとか、具体的に各高校でどんな取り組みをしていて、それがどう有効とか、支援の取り組みとかを20校分くらいあります。膨大なデータですけど、是非参考にいただければと思います。

6-3. 第2回推進会議の記録

(1) 内容

日時：2023年2月12日（土）12:30～17:20

会場：東京外国語大学 府中キャンパス内

※一般公開・オンライン傍聴会として開催

議題

1. 開会挨拶 武田委員 本事業概要説明 小島委員長
2. 本事業の目的・概要等 文部科学省総合教育政策局国際教育課長 石田 善顕氏
3. 学習会

「複数言語環境に生きる年少者の評価―高校における言語教育政策・実践が向かうべき方向とは？」 中島委員

4. 研究報告

パート1. ルーブリックによる評価を通して見えた日本人高校生の作文力

阿部委員、佐野委員、嶋原委員、松田委員

パート2. 先進事例から公正な評価のあり方

榎井委員、小島委員、高橋委員

パート3. 高校における書く力の言語能力記述文試案 櫻井委員

実践報告①岐阜県立東濃高等学校 岐阜WG／安達聡子氏、和田さとみ氏

実践報告②大阪府立大阪わかば高等学校 大阪WG／甲田菜津美氏

5. 講評と意見交換等

(2) 2. 本事業の目的・概要等の記録

文部科学省国際教育課長の石田と申します。本日はご多忙の中、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の第2回事業推進会議にご出席をいただきまして誠にありがとうございます。

また同事業により調査研究にご尽力をくださいました皆様方、東京外国語大学の関係者の皆様、加えて研究協力者の皆様方に支えられてこの事業が実施されているということを改めて感じました。この場をお借りして厚く御礼を申し上げます。本日の会議では、調査研究の内容のご報告があります。これに先立ちまして、私から、外国人児童生徒等の教育の概要について、特に高等学校に関わる部分を中心にご説明をさせていただきます。最初に、データのご紹介をいたします。公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数の推移ということですが、ご覧いただきましたように我が国に在留する外国人が増加していることに伴い、日本語指導が必要な児童生徒も増加の一途をたどっているということが見てとれると思います。最新の令和3年の調査結果では5.8万人を超え、この10年間で約1.8倍に増えるという状況です。この後の調査は実施されていませんが、恐らく新型コロナウイルスによる水際対策等が緩和されることに伴い、こういった傾向というのは続いていくのだらうと思っております。日本語指導が必要な児童生徒ですが、非常に多様化しているということが傾向として挙げられます。上段左のグラフをご覧ください。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語、右のグラフが日本国籍の児童生徒の使用頻度が高い言語を表しております。外国籍の児童生徒であればポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、そして日本国籍の児童生徒であれば、日本語、フィリピン語、中国語、英語、ポルトガル語といった言語が多くなっております。また、その他に含まれる言語は右端に挙げてありますように多様化しております。母語支援員等の人材の確保等、対応が難しくなっているということが現状として挙げられます。そして、下の段の右側の日本地図のように、こういった日本語指導が必要な児童生徒は日本

全国に存在するようになっております。そして特にいくつかの県にこうした児童生徒が多数在籍しているという状況があります。集住地域・散在地域といった言い方をしておりますが、この地域の特性によって課題が異なる上、集住地域の中にも少数在籍校がある等、地域の状況に応じた支援体制の構築が全国的に求められているということがわかると思います。

さて、次のスライドですが、こちらは外国人の子供の就学促進、そして就学状況の把握に対する指針ということで挙げさせていただきました。こちらは令和2年の6月23日に閣議決定をされました日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針、これは政府全体の方針ですが、これに基づきまして策定した指針ということになります。外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し共生社会の一員として今後の日本を形成するということを前提に、日本における生活の基礎を身につけ、その能力を伸ばし、しっかり未来を切り拓く、こういったことができるように外国人の子供の就学促進、そして就学状況の把握等のために、地方自治体が講ずべき事項を指針の形でまとめたものです。大きく3つの項にわかれております。1番目に外国人の子供の就学促進、就学状況の把握のパート、2番目として学校への円滑な受入れ、そして関係団体との連携の促進ということで3番目のパートがございます。2番目の学校への円滑な受入れの6番目をご覧ください。ただこれだけではと思いますが、高等学校については早い時期からの進路ガイダンス、それから進路の相談の実施を行うこと、公立学校の入学者選抜における外国人生徒等に対する特別の定員枠の設定等の取組の推進など、外国人生徒の高等学校への進学のための、様々な取組を促しています。

そういった高等学校における受入れの現状です。このスライドは帰国生徒、外国人生徒の公立高校での入試において行われた配慮を整理したものです。学力検査の教科数の軽減、あるいは出題文の漢字にルビを振るといった配慮を行ったり特別定員枠の設定をしたりするという都道府県の数が増えてきておりますが、実施されていない県もまだあります。文部科学省としては、今後さらにそうした取組を実施する自治体が増えてくるということを期待しています。

次の2つのスライドは、進路状況についてまとめたものであります。こちらは日本語指導が必要な中学生等の進路状況です。令和2年度中に日本語指導が必要な中学生等がどのような進路を取ったかということのまとめであります。①の進学率にありますように日本語指導が必要な中学生等のうち89.9%が進学しており、高等学校段階に在籍する日本語指導が必要な生徒数も増加しているということが言えると思います。

他方、高校生についての中退・進路状況はこちらの資料ですが、日本語指導が必要な高校生の中退率が、全体に比べて高いのではないかとということが従前より指摘されてきたところです。そこで文部科学省が行っております受入状況調査、この調査に調査項目を追加いたしまして、日本語指導が必要な生徒の中退や進学状況についても調査した結果であります。令和2年度中の結果がこちらのスライドであります。表の各項目が2段にわかれております。上段は日本語指導が必要な高校生

と、その人数や割合、下段は高校生全体の人数や割合になっております。令和2年度中の高校生全体の中退率を見ていただくと1.0%となっておりますが、これに対して、日本語指導が必要な高校生の中退率は6.7%と高校生全体の割合よりも高くなっております。また、大学・専門学校等への進学率も51.8%ということで高校生全体よりも低く、卒業後に就職した生徒に占める非正規の就職の割合は39%、あるいは進学も就職もしていない卒業生の割合は、一番下になりますが、13.5%ということで高校生全体より高いという状況が見て取れると思います。こうした調査結果からは高等学校段階の支援の重要性が示されていると思われます。

文部科学省の政策の流れについてご紹介したいと思います。こちらは「令和の日本型学校教育の構築を目指して」というスライドですが、文部科学省としてはこれまで、外国人児童生徒等が必要な学力等を身につけて、自信や誇りを持って学校生活を送ることができるよう、義務教育段階を中心に適切な指導体制の構築に努めてきたところであります。令和3年1月の中央教育審議会の答申においては、高等学校における外国人児童生徒等に対する指導の充実を図るために、日本語指導の方法や制度的なあり方について検討を進めるべきという提言がなされました。

こういった中教審の答申を踏まえて、高等学校における日本語指導のあり方に関する検討会議を別途設置して議論をしていただきました。令和3年の9月には同検討会議によりまして、高等学校においても特別の教育課程による日本語指導の制度化を導入する必要があるということ、それから制度のあり方については、小中学校と同様にすること基本とするが、高等学校の教育の特徴を尊重した内容とすべきであるということ、こういった内容が提言されました。この提言を踏まえて令和4年3月に学校教育法の施行規則を改正し、高等学校においても来年度から特別の教育課程を編成して日本語指導を行うことが可能になります。その内容がこちらのスライドでございます。今申し上げましたように、令和5年4月から高等学校においても日本語指導が制度化されることになっております。日本語能力に応じた特別の指導を高等学校の教育課程に加える、あるいはその一部に変えることができるということで、21単位を超えない範囲で卒業までに履修させる単位数に加えることができるというのがこの制度の概要です。

こうした特別の教育課程を編成・実施する場合には、個別の指導計画を作成しますが、日本語指導が必要な児童生徒に対して適切な指導を行うためには、当該児童生徒の日本語能力を的確に評価して指導目標や指導内容を決定し計画を立てるといった必要があります。小中学校段階の児童生徒の日本語能力の評価については、文部科学省が外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント、通称DLAを示しております。しかし、このDLAは、小中学校段階を想定して作成されているということもあり、なかなか高等学校段階の生徒には活用が難しい現状がございました。このため高等学校等や自治体、NPO等における日本語能力の把握に関する実態を把握し、評価ツールの活用事例を収集する。そして高等学校段階の生徒の日本語能力を評価して、その結果を指導計画の立案に活用

するといった方法の検討に資する予備的研究を行うための調査研究を今回東京外国語大学に委託して実施しております。これが今回のこの研究の趣旨と文部科学省の意図ということになります。

本事業の実施に当たりましては神奈川県、岐阜県、大阪府の多くの高等学校にアンケート調査、あるいは高校生の皆さんに作文の取組にご協力をいただいたと伺っております。改めて御礼を申し上げます。

ここまでの主事業の趣旨でございますが、視察に行ったコメントを少し述べるようにというご要望がありましたので、本日、岐阜県の皆様、大阪府の皆様がいらっしゃいますが、大阪わかば高等学校、東濃高等学校で授業見学や意見交換をさせていただいた際の印象を少しお話させていただきます。特にスライドは用意しておりません。様々なことを感じましたし、私は事務官ですので、これは感想ということでお聞きいただければと思います。

まず一つ目は、生徒自身が持っている言語能力を活用して課題に取り組んでいたということが非常に印象に残ったということです。具体的に申し上げますと大阪わかば高校で拝見させていただいた中には、社会科の内容から抽出したテーマを設定して、そのテーマに基づいて話し合い学習をされていたところを拝見しました。ディスカッションのような形でしたが、話し合いそのものは日本語でされていました。しかし、それぞれのグループにわかれて準備をしている、あるいは何かをまとめる作戦会議をするときには、同じ母語同士のクラスメイトには母語で話し合って考え方を深めていたということが見てとれました。それから母語が異なるクラスメイトがチームになっているときには、日本語で話し合って、考え方を伝え合っていました。伝わらなかったときには、やさしい日本語に言い換えたりあるいはジェスチャーを使ったり、いろんな形でコミュニケーションをとるといった工夫をしているのが印象的でした。学習の場面や相手に応じて母語と日本語、生徒たちが持っている言語を使い分けて学習されているということが非常に印象に残りました。

それから二つ目ですが、生徒たちの日本語能力だけではなく、多角的にアセスメントし、学校組織全体で生徒たちの指導にあたっておられたということが印象に残りました。日本語能力は一つ能力ですので、これだけを把握するというのではなく、国籍や母語、滞日歴といった生徒のバックグラウンドに関することも、個人情報には当然留意されておられると思いますが、把握したことを組織として指導にあたるために整理をされていたということです。東濃高校では国際部として校内分掌に位置づけられていましたし、大阪わかば高校では教務担当や生徒指導担当などと連携する仕組みが作られていました。こうして様々な情報をもとに、2校のように担当がまずは中心になり、生徒に関する情報の整理、それから日本語指導、進路キャリア支援の計画を立て、学校組織として、外国人生徒の教育が行われるといった学校、すなわち、組織的に情報などを取りまとめて教育に当たっていく学校が増えることを期待したいと思います。

最後に三つ目ですが、高校生たちが伝えたい、話し合いたいと思うそういった意欲を駆り立てる

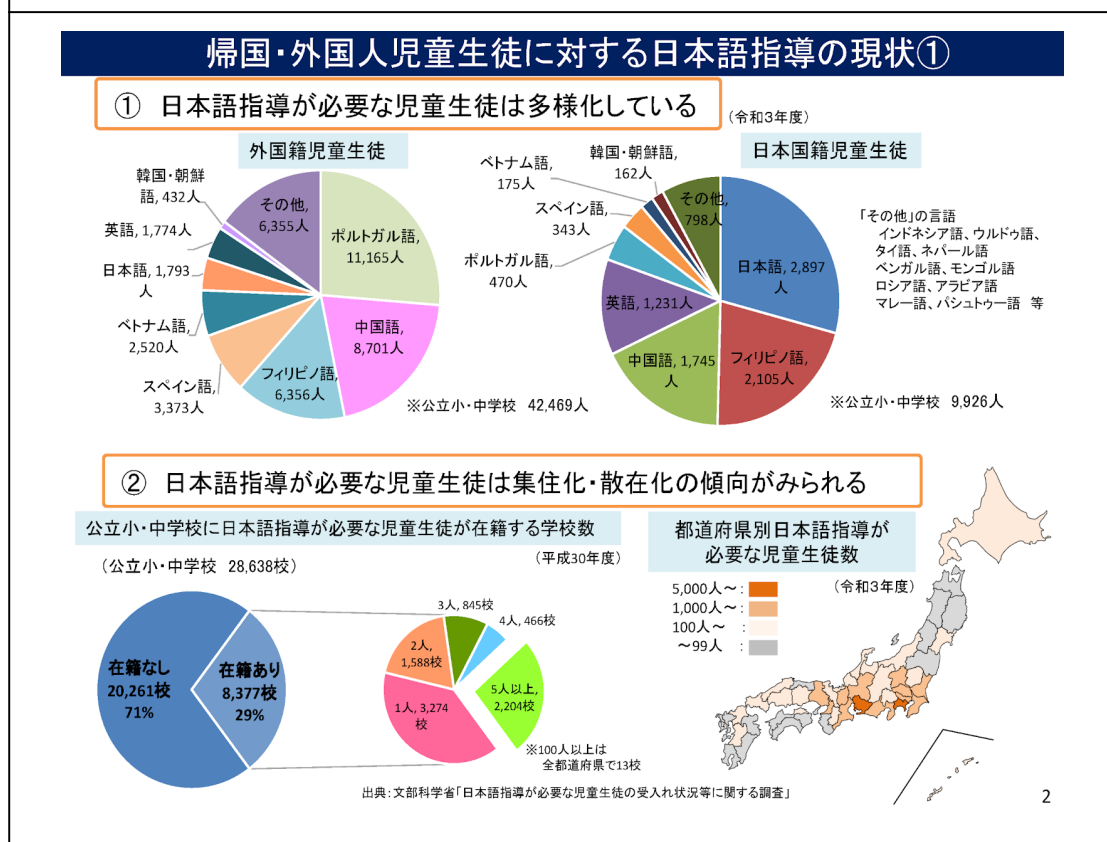
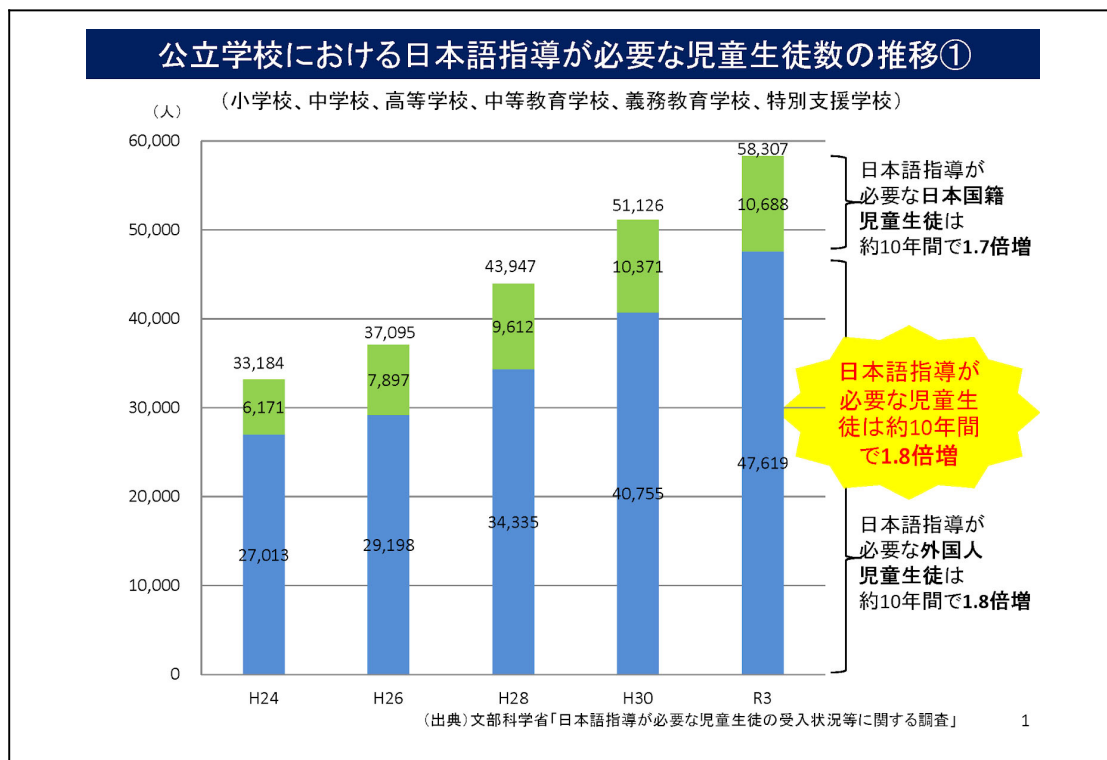
ような工夫、あるいは生徒たちのキャリア形成に繋がるテーマを課題にしていたということは非常に興味深く思いました。大阪わかば高校では私の大切なものというようなことをテーマにしましたし、あるいは東濃高校では10年後の私ということで夢を語るといったようなテーマのスピーチ、あるいはプレゼンテーションを聞かせていただきました。

生徒たちの発表からは伝えたいことがたくさんあるということが伝わってまいりました。授業のことを先ほど触れましたが、テーマを工夫することで生徒たちの学習に対する意欲を高め、さらに日本語の学習を通して、自身のキャリアを考えるこうしたきっかけにもなる。ここまでこう繋がるのだということがわかりました。

大きく三つ申し上げましたが、他にも、担当する先生方の変容や、あるいは長い時間をかけて学校と地域との連携を深めてきた、他校にも参考になるようなことが他にもありましたので、今後の2校のご報告を私も楽しみにしております。また、それはとりもなおさずそれぞれの現場で試行錯誤を続けておられる全国の関係者の参考にもなるというふうに確信をしております。

以上、今日は政策に対して細かい説明はいたしません、文部科学省はこの問題に取り組み始めて昨今はだいぶ力を入れているところです。様々なことを行っておりますが、予算面のわかりやすい額で申し上げますとここ5年で5、6倍に予算要求させていただいて財務省にも認めていただき、かなり充実してきたところもあります。しかし、色々な課題が残っているのも事実でありますし、本日のお話の中心になる高等学校に対する対応というのはその1つだろうと思っております。特に高等学校段階は就職や進学に繋がる時期であります。文部科学省としては、外国人生徒等が社会に羽ばたくための学びを得られるように日本語指導やキャリア形成の支援など、地方自治体・関係省庁と連携しながら政策の充実努めてまいりたいと思っております。最初に申し上げましたが、将来的にはやはり我が国に居住する外国人の方やあるいは外国につながるのある子供、そして日本語指導が必要になっている子供が増えていくというふうに考えられます。外国人も日本人も、ともに学び、働き、生活する共生社会の実現に向けて我々としても努力していきたいと思っておりますので、関係者の皆様におかれても、それぞれのお立場でお力添えをいただければと思います。

本日高等学校において、生徒のアセスメントに基づいた日本語指導等を進めるために有意な情報を参加されている皆様に見ていただければと考えておりますので、どうぞよろしくお願いいたします。私からの説明は以上でございます。



「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」(令和2年7月1日 文部科学省)

「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」(令和2年6月23日閣議決定)に基づき、**外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し、共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、日本における生活の基礎を身に付け、その能力を伸ばし未来を切り拓くことができるよう**、外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等のために**地方公共団体が講ずべき事項**を指針として策定。

1. 外国人の子供の就学の促進及び就学状況の把握

(1) 就学状況の把握

- 教育委員会が住民基本台帳部局等と連携し、**学齢簿において外国人の子供の就学状況も一体的に管理・把握する**
- 外国人学校等も含めた就学状況の把握

(2) 就学案内等の徹底

- 就学に関する広報・説明の実施
- 住民基本台帳等の情報に基づく就学案内の送付**
- 日常生活で使用する言語での情報提供
- 個別の就学勧奨の実施
- フレスクールや初期集中指導等、円滑な就学のための取組
- 幼稚園等への就園機会の確保

(3) 出入国記録の確認

- 必要に応じ、**在留外国人出入国記録の照会等の手段を活用し**、居住実態を把握

2. 学校への円滑な受入れ

(1) 就学校の決定に伴う柔軟な対応

- 通学区域内の義務教育諸学校において受入れ体制が整備されていない場合、保護者申し立てにより受け入れ体制が整った学校への就学校変更

(2) 障害のある外国人の子供の就学先の決定

- 総合的な観点からの就学先決定、言語・教育制度・文化的背景の違いに留意した本人や保護者への丁寧な説明

(3) 受入れ学年の決定等

- ただちに年齢相当学年の教育を受けることが適切でないと認められるときに、下学年への入学を認める
- 進級・卒業に当たり、学習の遅れに対する不安により保護者等からの要望がある場合に、補充指導や、進級・卒業の留保などの措置をとる

(4) 学習の機会を逸した外国人の子供の学校への受入れ促進

- 本人や保護者の希望に応じ、日本語学校・日本語教室等での受け入れ、学校生活への適応につなげる支援、望ましい時期での学校への入学

(5) 学齢を超過した外国人への配慮

- 本人の希望等を踏まえ公立中学校での受け入れが可能、夜間中学を設置している自治体においては夜間中学への入学が可能であることを案内

(6) 高等学校等への進学促進

- 早い時期から**進路ガイダンス・進路相談等**を実施
- 公立高等学校入学者選抜において、外国人生徒特別定員枠の設定等の取組**を推進

3. 外国人関係行政機関・団体等との連携の促進

- 教育委員会と住民基本台帳部局・国際交流部局・福祉部局等、公共職業安定所、地方入管等、支援団体や日本語学校等との連携

3

公立高等学校における受入れ「令和4年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査」結果から

①帰国・外国人生徒に対する入学者選抜の状況について

	学力検査の検査教科を軽減している	学力検査を実施しない	その他(★)	配慮は行っていない(一般の選抜と同様に実施)
帰国生徒	14 (15)	2 (2)	33 (24)	9 (9)
外国人生徒	14 (15)	3 (1)	36 (26)	6 (10)

※入学者選抜の実施に際して、帰国・外国人生徒に対する配慮を実施している都道府県の数に記載。

②各学校における特別定員枠の設定状況

	特別定員枠を設定している
帰国生徒	19 (19)
外国人生徒	17 (17)

※帰国・外国人生徒について、特別定員枠を設定している学校数を回答した都道府県の数に記載。

③編入学試験の実施方法について

	学科試験を実施している	学科試験を実施しているが、試験教科を軽減している	学科試験を実施していない(面接・作文等のみ)	その他
帰国生徒	19 (19)	3 (5)	4 (4)	30 (28)
外国人生徒	17 (18)	3 (5)	3 (3)	31 (29)

※編入学試験の実施方法について、それぞれに該当する都道府県の数に記載。

※同一の県において、「学科試験を実施している」高校と「試験教科を軽減している」高校の両方が存在する、などのケースがあるため、合計が47都道府県にはならない。

※全ての表において、()内は前年度の調査結果。

4

令和2年度中の日本語指導が必要な中学生等の進路状況

※中学校、義務教育学校後期課程、中等教育学校前期課程、特別支援学校(中学部)が対象

①進学率

	中学校等を卒業した 生徒数	中学校等を卒業した後高等学校 や専修学校などの教育機関等 (※1)に進学等した生徒数	進学率
日本語指導が必要な中学生等	4,216	3,791	89.9%
全中学生等	983,810 (※2)	975,671 (※2)	99.2%

(※1)専修学校(高等課程、一般課程)、公共職業能力開発施設等を含む
(※2)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

②就職率

	中学校等を卒業した 生徒数	中学校等を卒業した後 就職した生徒数	就職率
日本語指導が必要な中学生等	4,216	100	2.4%
全中学生等	983,810 (※2)	1,761 (※2)	0.2%

(※2)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

③進学も就職もしていない者の率

	中学校等を卒業した 生徒数	中学校等を卒業した後進学・就職 (・帰国)していない生徒数 (不詳、死亡は除く)	進学も就職もして いない者の率
日本語指導が必要な中学生等	4,216	212	5.0%
全中学生等	983,810 (※2)	6,328 (※2)	0.6%

(※2)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

(出典)文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」

5

令和2年度中の日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況

※高等学校・中等教育学校後期課程・特別支援学校(高等部)が対象。

1. 中途退学率

	在籍している生徒数	中途退学した生徒数	中途退学率
日本語指導が必要な高校生等(特別支援学 校の高等部は除く)	3,931	264	6.7%
全高校生等(特別支援学校の高等部は除く)	2,132,224 (※1)	20,283 (※2)	1.0%

(※1)「令和2年度学校基本調査」を基に算出
(※2)「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」を基に算出

2. 進路状況

①進学率

	高等学校等を卒業した生徒数	高等学校等を卒業した後大学や専修学校などの教 育機関等(※3)に進学等した生徒数	進学率
日本語指導が必要な高校生等	951	493	51.8%
全高校生等	712,927 (※4)	523,223 (※4)	73.4%

(※3)短期大学、専門学校、各種学校を含む
(※4)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

②就職者における非正規就職率

	高等学校等を卒業した後就職した生徒数	高等学校等を卒業した後非正規又は一時的に就職 した生徒数	就職者における非正 規就職率
日本語指導が必要な高校生等(全日制・定時制・通 信制高校及び中等教育学校後期課程のみ)	228	89	39.0%
全高校生等(全日制・定時制高校及び中等教 育学校後期課程のみ)	134,965 (※4)	4,401 (※4)	3.3%

(※4)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

③進学も就職もしていない者の率

	高等学校等を卒業した生徒数	高等学校等を卒業した後進学・就職(・帰国)してい ない生徒数(不詳、死亡は除く)	進学も就職もしていな い者の率
日本語指導が必要な高校生等	951	128	13.5%
全高校生等	712,927 (※4)	45,777 (※4)	6.4%

(※4)「令和3年度学校基本調査」を基に算出

(出典)文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」

6

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して
～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)【概要】

令和3年1月26日
中央教育審議会

第I部 総論

1. 急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力

- 社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」の到来
- 新型コロナウイルスの感染拡大など先行き不透明な「予測困難な時代」

新学習指導要領の着実な実施

ICTの活用

一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要

2. 日本型学校教育の成り立ちと成果、直面する課題と新たな動きについて

成果

- 学校が「学習指導のみならず、生徒指導の面でも主要な役割を担い、児童生徒の状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子どもたちの知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」は、諸外国から高い評価
- 新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、全国的に学校の臨時休業措置が取られたことにより再認識された学校の役割

①学習機会と学力の保障 ②全人的な発達・成長の保障 ③身体的、精神的な健康の保障（安全・安心につながる生活環境・セーフティネット）

課題

子どもたちの意欲・関心・学習習慣等や、高い意欲や能力をもった教師やそれを支える職員の力により成果を挙げる一方、変化する社会の中で以下の課題に直面

- 本来であれば家庭や地域でなすべきことが学校に委ねられることになり、結果として学校及び教師が担うべき業務の範囲が拡大され、その負担が増大
- 子どもの多様化（特別支援教育を受ける児童生徒や外国人児童生徒等の増加、貧困、いじめの重大事態や不登校児童生徒数の増加等）
- 生徒の学習意欲の低下
- 教師の長時間勤務による疲弊や教員採用倍率の低下、教師不足の深刻化
- 学習場面におけるデジタルデバイスの使用が低調であるなど、加速度的に進化する情報化への対応の遅れ
- 少子高齢化、人口減少による学校教育の維持とその質の保証に向けた取組の必要性
- 新型コロナウイルス感染症の感染防止策と学校教育活動の両立、今後起こり得る新たな感染症への備えとしての教室環境や指導体制等の整備

教育振興基本計画の理念
（自立・協働・創造）の継承

学校における
働き方改革の推進

GIGAスクール構想の
実現

新学習指導要領の
着実な実施

必要な改革を躊躇なく進めることで、従来の日本型学校教育を発展させ、「令和の日本型学校教育」を実現

7

高等学校等における日本語指導の制度化について

- 公立高等学校に在籍する日本語指導が必要な生徒は増加している（H22：2,224人→R3：4,808人）。外国人生徒向け高校進学ガイダンスや、公立高等学校入学選抜における外国人生徒特別定員枠の設定等の取組が進められており、今後も増加が見込まれる。
- 他方、公立高等学校の日本語指導が必要な生徒については、高校生全体に比して、中途退学率が高い、就職者における非正規就職率が高い、等の課題が明らかになっている。
- このような状況の中、高等学校において日本語指導が必要な生徒に対し、日本語指導をはじめとするきめ細かい指導・支援の取組を進めることが重要。

➡ 令和3年1月の中教審答申、同9月の検討会議報告の提言を踏まえ、高等学校段階において「特別的教育課程」を編成し、日本語の個別指導とその単位認定を可能とする省令・告示等の改正を令和4年3月に行った。

改正の概要

○学校教育法施行規則の改正

- ・高等学校において、日本語を理解し、使用する能力に応じた特別の指導を行う必要がある者を教育する場合には、特別的教育課程にすることができる。
- ・特別的教育課程による指導の実施形態は、
①生徒が在学する高等学校において指導を受ける
②他の高等学校に定期的に通級し、指導を受ける

○高等学校学習指導要領・特別支援学校高等部学習指導要領の改正

- ・日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、教師間の連携、個別の指導計画の作成に努める。
- ・単位の修得の認定に関する留意事項として、
①学校は、生徒が履修した成果が指導目標からみて満足できると認められる場合は、単位の修得を認定しなければならない
②年次ごとの単位の認定を原則とするが、年度途中から指導を開始する場合などは、2以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の修得を認定することもできる。

○平成26年文部科学省告示第1号の改正

- ・日本語の能力に応じた特別の指導を、高等学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができる。
- ・ただし、必修教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動に替えることはできない。
- ・日本語の能力に応じた特別の指導に係る修得単位数は、21単位を超えない範囲で、卒業までに履修させる単位数（74単位以上）に含めることができる。

✓ 加える場合の例（授業時数が増加する）

各学科に共通する 必修教科・科目	総合的な探究の時間	選択教科・科目	日本語の能力に応じた特別の指導	特別活動
---------------------	-----------	---------	-----------------	------

✓ 一部に替える場合の例（授業時数が増加しない）

各学科に共通する 必修教科・科目	総合的な探究の時間	選択教科・科目	日本語の能力に応じた特別の指導	特別活動
---------------------	-----------	---------	-----------------	------

今後の予定

- ・令和5年4月 制度の運用開始

8

帰国・外国人児童生徒等教育に関する主な施策

1.指導体制の確保・充実	- 日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別的教育課程」の制度化（義務教育段階：平成26年度～、高等学校段階：令和5年度～） - 義務標準法に基づく「日本語指導に必要な教員の基礎定数化」（児童生徒18人に1人、平成29年度～令和8年度まで計画的に措置） 「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」により、日本語指導補助者・母語支援員の派遣、ICTを活用した教育・支援等を推進
2.日本語指導担当教師等の指導力の向上、支援環境の改善	（独）教職員支援機構における「指導者養成研修」の実施 - 外国人児童生徒等教育を担う教員等の養成・研修のための「モデルプログラム」の開発（令和元年度） 外国人児童生徒等教育アドバイザーの教育委員会等への派遣（令和元年度～） 「かすたねっと」（教材等の情報検索サイト）の運営 日本語指導を担当する教員・支援者向け研修動画を制作し、文科省HPにおいて公開
3.就学状況の把握、就学の促進	「外国人の子供の就学促進事業」により、就学状況・進学状況の調査等を実施する自治体を支援 - 外国人の子供の就学促進に関する先進事例を自治体に提供（令和2年3月） - 日本語教育推進法の基本方針に基づき、地方公共団体が講ずべき事項に関する指針を発出（令和2年7月）。学齢簿の編製にあたり外国人の子供の就学状況の一体的な管理・把握、個別の就学動向等を推進 - 外国人の子供・保護者に対し、日本の学校生活について紹介する動画を制作し、文科省HPにおいて公開 夜間中学の設置促進（学齢を超過した外国人への対応等）
4.中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実	「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」により、進路指導・キャリア教育の充実、生活相談・心理サポートに資する取組、放課後や学校内外での居場所づくりに資する取組等を推進 - 上記「指針」において、進路ガイダンス・進路相談等の実施や、公立高等学校入学選抜における外国人人生徒を対象とした特別定員枠の設定や受検に際しての配慮等の取組を推進（令和2年7月） - 高等学校における日本語指導のカリキュラムづくり等のための指導資料開発及び日本語能力評価方法の研究を実施（令和3年度～）
5.異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援	異文化理解・多文化共生の考え方に基く教育の在り方について、大学や教育委員会、学校等の協力を得て調査研究を実施（令和2年度～） - 日本の幼稚園について7言語で説明している「幼稚園の就園ガイド」及び「外国人幼児等の受入れにおける配慮について」を作成し周知

外国人児童生徒等教育を進める枠組み

外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議決定。令和4年6月14日改訂）

日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）及び「基本方針」（令和2年6月23日閣議決定）

中央教育審議会答申（令和3年1月26日） ※項目の一つに「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」が位置づけ

9

外国人児童生徒等への教育の充実

令和5年度予算額（案） 1,196百万円
（前年度予算額） 1,132百万円



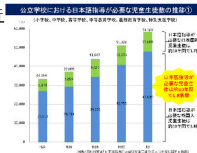
帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業

令和5年度予算額（案）1,139百万円
（前年度予算額 1,058百万円）



背景・課題

- ✓ 公立学校で日本語指導が必要な児童生徒は約5.8万人（約10年間で1.8倍）と増加し、多様化に加えて集住化・散在化が進行
- ✓ 学校生活に必要な日本語等を身に付けるための特別な指導を受けていない児童生徒が約1割存在
特別な指導を受けている児童生徒のうち「特別的教育課程」による指導を受けている児童生徒は約7割に留まる
- ✓ 学齢相当の外国人の子供のうち不就学、又は不就学の可能性のある者は約1万人
⇒ 外国人の子供の就学促進を図るとともに、帰国・外国人児童生徒等の学校での教育環境を整備するためには、日本語指導補助者や母語支援専門の派遣等の指導体制の構築や、きめ細かな指導を行うためのICTを活用した支援等、各地方公共団体が行う取組みに対する支援を拡充することが不可欠



事業内容

I. 帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業（事業期間：H25～）

予算額：1,039百万円（951百万円）
補助対象：都道府県・市区町村
※指定都市・中核市以外の市区町村は都道府県を通じて間接補助
補助率：1/3

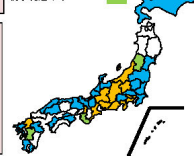
【実施項目】

- 進路協議会・連絡協議会の実施
- 日本語指導補助者、母語支援員の派遣
- 幼児や保護者を対象としたプレスクール
- 親子日本語教室
- オンライン指導や多言語翻訳システムなどICTを活用した教育・支援
- 高校生等に対する包摂的な教育・支援等

（参考）令和4年度補助実績

【きめ細事業実施】	【就学事業実施】
28都道府県	1県
16指定都市	5指定都市
22中核市	3中核市
9市区町村	18市区町村

きめ細、就学促進両方：
きめ細のみ
就学促進のみ



＜関連する政府方針（抄）＞

全ての外国人の子の就学状況を一体的に管理・把握する体制を2025年度までに構築するため、2022年度に就学状況等調査を毎年実行より変更する
「成長戦略フォローアップ（R4.6.7閣議決定）」
・外国人児童生徒の就学機会に適切な確保に資する。就学状況の把握、就学の場での適切な対応に資するため必要がある。また、就学促進を図るため、学校における受け入れ体制の充実や、きめ細かな日本語指導の充実に向けた取り組みが必要。外国人材の受け入れ、共生に関する総合的対応策（R4.5.14閣議決定）
・日本語指導の推進と外国人児童生徒等の就学促進を含め、「外国人材の受け入れ、共生のための総合的対応策」を基本・本戦略と位置づけ、外国人材の社会的定着の促進に向けて取り組む。（経済財政運営と改革の基本方針2021（R4.6.7閣議決定））

II. 外国人の子供の就学促進事業（事業期間：H27～）

予算額：100百万円（107百万円）
補助対象：都道府県・市区町村
補助率：1/3

【実施項目】

- 不就学等の外国人の子供に対する日本語、教科、母語等の指導のための教室
- 上記教室にて指導を行う指導員の研修
- 就学状況や進学状況に関する調査
- 日本の生活・文化への適応を目指した地域社会との交流等

アウトプット（活動目標）

- 学校における帰国・外国人児童生徒等の受け入れ体制を整備する自治体の取組を支援するため、公立学校における指導・支援体制の構築及び受入促進に関する事業実施の地域数を増加（Ⅰ：帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業）
- 外国人の子供の就学促進に取り組む自治体を支援するため、外国人の子供の就学促進事業実施数を増加（Ⅱ：外国人の子供の就学促進事業）

初期（令和6年度）

- 日本語指導等の体制整備が進み、外国人児童生徒等の増加・多様化に資する、きめ細かな指導が提供される
- 全国の自治体で就学管理の改善が図られる

中期（令和8年度）

- きめ細かな支援事業の取組成果が全国に普及し、多くの自治体できめ細かな指導が提供される
- 全国の自治体で全ての外国人の子供の就学状況が体系的に管理・把握できるようになり、就学促進の取組が推進される

長期（令和10年度）

- 全国どの地域の公立学校においても充実した日本語指導等が受けられるようになる
- 公立学校・中学校等への就学を希望する全ての外国人の子供が就学する

インパクト（国民・社会への影響）

- 全国の高校で「特別的教育課程」の編成・実施による日本語指導を受ける生徒の割合が増える
- 全ての日本語指導が必要な児童生徒が希望に応じて高校・大学に進学して適切な教育を受け、日本社会で自立して生活し、自己実現を図ることができる

全ての外国人の子供が就学する機会を得るとともに、日本語指導が必要な全ての児童生徒が学校で充実した教育を受けるとして、日本における生活の基盤を固め、その能力を伸ばし未来を切り拓くことができる

日本語指導が必要な児童生徒等の教育支援基盤整備事業

令和5年度予算額（案）21百万円
（前年度予算額 21百万円）



外国人児童生徒等が全国どの地域でも充実した教育を受けられるよう、自治体等への専門的な指導・助言等を行うアドバイザーボードの設置・運営、学習教材・多言語での文書作成などを掲載したポータルサイト「かすたねっ」の運用、外国人児童生徒等に関する状況把握に向けた調査を実施する。

1. 外国人児童生徒等教育アドバイザーボードの設置・運営 2百万円（6百万円）

（事業期間：令和3年度～）

外国人児童生徒等に関する教育の専門家からなるアドバイザーボードを省内に設置し、政策立案に向けた情報や助言を得るとともに、教育委員会等からの要請に基づくアドバイザー派遣を実施する。教育委員会等は地域の課題解決に向けた助言を行うほか、日本語能力評価手法（JSL対話型アセスメント）等の実践に関する教員研修の講師を務める等の活動を行い、学校での受入体制の整備・充実や日本語指導担当教員や日本語指導補助者等の指導ノウハウの向上を図る。
（令和4年度現在：有識者40名で構成）
⇒政策立案、全国的な外国人児童生徒等に対する教育の機会均等・水準確保に寄与



2. ポータルサイト「かすたねっ」の運用 3百万円（5百万円）

（事業期間：平成30年度～）

全国の先進地域で作成された日本語指導や教科学習の教材のほか、保護者等への連絡文書等に活用できる多言語での翻訳文書など、外国人児童生徒等教育に関する情報や資料等を集約したポータルサイト「かすたねっ」の運用を行う。教材等の検索やアクセスランキングなどに加え、多言語での予定表作成機能などもあり、学校現場等における利用者の利便性向上を図る。
⇒学校等での日本語指導や教科指導、保護者への連絡調整などが円滑に行われることに寄与



3. 外国人児童生徒等に関する状況調査 10百万円（10百万円）

（事業期間：令和3年度～）

外国人の子供の就学状況等について実態把握のための調査を継続して実施するとともに、学校での受入体制や教育環境の整備・充実等の検討に資するためのデータ収集に向けた調査を実施し、分析を行う。
⇒データによる実態把握と分析を踏まえ、EBPM（証拠に基づく政策立案）の推進に寄与



4. 高等学校「特別的教育課程」制度周知、資料作成等 5百万円（新規）

（事業期間：令和5年度～）

高等学校において、日本語指導が必要な生徒に対する「特別的教育課程」の編成・実施を促進するために、カリキュラム作り・指導法等のガイドラインの普及させるとともに、改善を図る。
⇒指導資料を普及し、学校現場の活用状況を踏まえた改善をすることで、「特別的教育課程」の編成・実施を促す。
指導を充実することにより外国人児童生徒等の中退を防ぎ、卒業後の進学や就職等、適切な進路選択につなげる。



児童生徒の日本語能力把握の充実にに向けた調査研究

令和5年度予算額(案) 36百万円
(新 規)



背景・課題

小・中・高等学校等において、日本語指導が必要な児童生徒が増加しており、学校における特別な配慮に基づく指導が求められているところ。

日本語指導が必要な児童生徒に対し、適切な指導を行うためには、当該児童生徒の日本語の能力を的確に評価した上で、指導目標や指導内容を決定する必要がある。

しかし、文部科学省が開発した「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」のような客観的な評価ツールを活用する学校はまた少ない。

これは、日本語能力評価に時間を要することや、評価ツール活用を経験を積む必要があることが要因と考えられるため、**学校において活用しやすいツールとすべく、評価方法の改善が求められる。**

○日本語指導が必要な児童生徒の判断基準別学校数

DLAや類似の日本語能力測定方法により、判定している。	2,165校
児童生徒の学校生活や学習の様子から判断している。	9,471校
児童生徒の来日してからの期間を対象基準にしている。	3,219校
その他	818校

※日本語指導が必要な児童生徒が在籍している学校の回答(全校種)
外国籍8,436校 日本国籍3,893校(複数回答可)

日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査(令和3年度)

事業内容

DLAを踏まえ、児童生徒の日本語能力を評価するとともに、日本語指導の目標や指導内容決定の基礎となる能力記述文(Can-Do)を作成し、検証を行うとともに、学校における活用方法を具体的に示した資料を作成する。

また、日本語能力をはじめとした児童生徒の実態把握が十分に行われていない散在地域において、教育委員会と関係機関が連携したネットワークを構築し、日本語指導の対象となる児童生徒の把握に関する研究を実施する。

事業① 日本語能力評価方法の改善のための調査研究事業

- DLAを踏まえて、小学生から高校生までの発達段階ごとの能力記述文(Can-Do)を作成する
- 作成した能力記述文について、学校・教育委員会等の協力を得て検証を行う
- 能力記述文の活用方法を具体的に示した資料を作成する

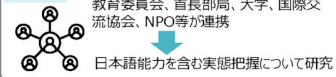
事業② 児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究事業

- 散在地域において関係機関が連携し、児童生徒の実態把握のための体制を構築する
- 関係機関の連携により、日本語能力を含む児童生徒の実態把握の方法・体制を研究する

事業①



事業②



アウトプット(活動目標)

- 児童生徒の日本語能力評価のために活用できる能力記述文(Can-Do)の作成
- 学校において活用しやすいよう検証し、活用資料を作成

アウトカム(成果目標)

- 児童生徒の日本語能力評価に際し、客観的な評価ツールを活用する学校が増加
- 児童生徒の日本語の能力を踏まえた、適切な指導を実施する学校が増加

インパクト(国民・社会への影響)

- 学校における外国人児童生徒等の受入れが進み、充実した教育を受けられるようになる
- 外国人の地域社会への参画が進む

日本語教育推進法等における外国人児童生徒等教育の位置付け

日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第48号)

第10条 政府は、日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針(以下「基本方針」という。)を定めなければならない。

2 基本方針においては、次に掲げる事項を定めるものとする。

- 一 日本語教育の推進の基本的な方向に関する事項
- 二 日本語教育の推進の内容に関する事項
- 三 その他日本語教育の推進に関する重要事項

第12条 国は、外国人等である幼児、児童、生徒等に対する生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等(教員及び学校において必要な支援を行う者をいう。以下この項において同じ。)の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする。

2 国は、外国人等である幼児、児童、生徒等が生活に必要な日本語を習得することの重要性についてのその保護者の理解と関心を深めるため、必要な啓発活動を行うよう努めるものとする。

日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針(令和2年6月23日閣議決定)

第2章 日本語教育の推進の内容に関する事項

1 日本語教育の機会の拡充

(1) 国内における日本語教育の機会の拡充

ア 外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育

【具体的施策例】

- 全ての外国人の子供の就学機会が確保されることを目指し、住民基本台帳部局、国際交流部局、福祉部局等の行政機関内及びNPOや外国人学校といった地域の関係機関との連携を図りつつ、地方公共団体における就学状況の把握や保護者への情報提供、就学促進のための取組を促進する。また、就学機会の確保のために、地方公共団体が講ずべき事項を指針として策定する。

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(令和2年7月1日文部科学省)

外国人の子供の就学状況把握・就学促進について、文部科学省がこれまでに教育委員会に対して通知した内容を整理し、自治体が講ずべき事項の指針としてとりまとめたもの。

日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針

- 日本語教育を推進するため、令和元年6月28日に「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）が公布・施行。
- 同法第10条の規定により、日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針として、本方針を策定（令和2年6月23日閣議決定）。
- 基本方針の構成は、「第1章 日本語教育の推進の基本的な方向」「第2章 日本語教育の推進の内容に関する事項」「第3章 その他日本語教育の推進に関する重要事項」。

第2章 日本語教育の推進の内容に関する事項（概要）

1 日本語教育の機会の拡充

（1）国内における日本語教育の機会の拡充

ア 外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育

- 日本語指導が必要な児童生徒は、外国籍・日本国籍合わせて5万人を超える状況。母語が多様化、集住傾向にあるなどの複雑な様相。
- 約2万人の外国人の子供たちが就学していない可能性がある、又は就学状況が確認できていない状況にあるという実態が明らか。
- 適切な教育の機会が確保されることが不可欠。外国人等の子供の就学促進、学校への受入れ体制の整備、日本語指導・教科指導、生活指導、進路指導等の充実のために必要な施策を講ずる。
- 母語・母文化の重要性、保護者への教育に関する理解促進についても留意する。また、日本人と外国人の子供が共に学ぶ環境を創出する。

【具体的施策例】

・外国人児童生徒等の公立学校における受入れ・支援体制の充実（日本語指導に必要な教員定数の着実な改善、日本語指導補助者・母語支援員の養成・活用など地方公共団体における指導体制の構築）	・外国人児童生徒等の教育に携わる教員等の資質能力の向上（教員養成段階における取組を推進、地方公共団体等が実施する研修の充実、研修指導者の養成等）
・中学校、高等学校における進路指導の提供、外国人生徒等へのキャリア教育等の包括的な支援 ・公立高等学校入学者選抜における帰国・外国人生徒等の特別定員枠の設定等、特別な配慮の促進	・障害のある外国人の子供が適切な教育を受けられるよう、特別支援教育の担当教師が、外国人の子供の支援について学べる環境づくり
・地方公共団体における就学状況の把握や保護者への情報提供、就学促進のための取組を促進 ・地方公共団体が講ずべき事項を指針として策定	・学校において、日本人を含む全ての児童生徒等が、我が国の言語や文化に加え、多様な言語や文化、価値観についても理解し、互いを尊重しながら学び合えるような環境づくり

15

中央教育審議会における検討

中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（令和3年1月26日）において、「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」が盛り込まれた。

有識者会議における検討

令和元年度に「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」を設置し、外国人児童生徒等教育の充実や外国人の子供の就学機会の確保等に関する提言を取りまとめた。

外国人児童生徒等教育アドバイザーボードの設置

日本語指導、多文化共生等に関する有識者・専門家40名で構成。外国人児童生徒等の教育に関する文部科学省の施策への助言を行うとともに、自治体に赴き、教員研修の講師や指導助言等を実施する。

高校学校における日本語指導の在り方に関する検討会議における検討

令和3年度に「高校学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」を設置し、高等学校における「特別の教育課程」制度化と日本語指導の充実方策等に関する提言を取りまとめた。

16

第Ⅱ部 各論

5. 増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について

(1) 基本的な考え方

- 外国人の子供たちが共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、関連施策の制度設計を行うことが必要
- キャリア教育や相談支援の包括的提供、母語・母文化の学びに対する支援が必要
- 日本人の子供を含め、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育の更なる取組

(2) 指導体制の確保・充実

- ① **日本語指導のための教師等の確保**
 - ・ 日本語と教科を統合した学習を行うなど、組織的かつ体系的な指導が必要
 - ・ 日本語指導が必要な児童生徒への指導体制の充実
 - ・ 日本語指導・母語による支援等の専門スタッフの配置促進と支援体制の構築
- ② **学校における日本語指導の体制構築**
 - ・ 日本語指導の拠点となる学校の整備と、拠点校を中心とした指導体制の構築
 - ・ 集住・散在等、地域の実情を踏まえた体制構築の在り方の検討
 - ・ 拠点校方式等の指導体制構築や初期集中支援等の実践事例の周知
- ③ **地域の関係機関との連携**
 - ・ 教育委員会、首長部局、地域のボランティア団体、日本語教室等の関係機関との連携促進
 - ・ 特に、教員養成大学や外国人を雇用する企業等との連携

(3) 教師等の指導力の向上、支援環境の改善

- ① **教師等に対する研修機会の充実**
 - ・ 「外国人児童生徒等教育を担う教師等の養成・研修モデルプログラム」の普及
 - ・ 日本語指導担当教師等が専門知識の習得を証明できる仕組みの構築
- ② **教員養成段階における学びの場の提供**
 - ・ 教員養成課程における外国人児童生徒等に関する内容の位置付けの検討
- ③ **日本語能力の評価、指導方法・指導教材の活用・開発**
 - ・ 「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」や外国人児童生徒等教育アドバイザーを活用した、日本語能力評価手法の普及促進
 - ・ 情報検索サイト「かすたね」に登録する教材等の充実や検索機能の充実、多言語により学校生活を紹介する動画コンテンツの作成・配信
- ④ **外国人児童生徒等に対する特別な配慮等**
 - ・ 障害のある外国人児童生徒等に対して、障害の状態等に応じたきめ細かい指導・支援体制の構築
 - ・ 障害のある外国人児童生徒等の在籍状況や指導・支援の状況把握

(4) 就学状況の把握、就学促進

- 学齢期の子供を持つ外国人に対する、就学促進の取組実施
- 学齢簿の編製に当たり全ての外国人の子供の就学状況についても一体的に管理・把握するなど地方公共団体の取組促進、制度的な対応の在り方の検討
- 義務教育未修了の外国人について、公立中学校での弾力的な受入れや夜間中学の入学案内の実施促進

(5) 中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実

- 外国人児童生徒等の進学・就職等の進路選択の支援
- 公立高等学校入学者選抜における外国人人生徒等を対象とした特別の配慮（ルビ振り、辞書の持ち込み、特別定員枠の設置等）について、現状把握、情報共有による地方公共団体の取組促進
- 中学校・高等学校段階における進路指導・キャリア教育の取組促進
- 取出し方式による日本語指導の方法や制度的な在り方、高等学校版JSLカリキュラムの策定の検討
- 小・中・高等学校が連携し、外国人児童生徒等のための「個別の指導計画」を踏まえた必要な情報整理・情報共有の促進

(6) 異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援

- 学校における異文化理解や多文化共生の考えが根付くような取組促進
- 異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育の更なる普及・充実、教員養成課程における履修内容の充実
- 家庭を中心とした母語・母文化定着の取組の促進、学校内外や就学前段階における教育委員会・学校とNPO・国際交流協会等の連携による母語・母文化に触れる機会の獲得
- 幼児期の特性を踏まえた指導上の留意事項等の整理、研修機会の確保

17

外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議 報告書（概要）

検討の背景

- 日本語指導を必要とする児童生徒は平成30年度に5万人を超え、母語の多様化も進行。新たな在留資格の創設により、今後更なる在留外国人の増加が見込まれる。
- 国が初めて実施した調査により、約2万人の外国人の子供が就学していない可能性があるか、就学状況が確認できていない状況にあることが明らかに。
- 「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（平成30年12月）、中央教育審議会に対する諮問（平成31年4月）等も踏まえ、更なる充実の方向性を検討。

基本的な考え方

- 外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し、共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に制度設計を行うことが必要。「誰一人取り残さない」という発想に立ち、社会全体としてその環境を提供できるようにする。（すべての外国人の子供が就学することを目標に）
- 就学前段階や高等学校段階、学校卒業後も見据えた体系的な指導・支援、また、日本語教育のみならず、キャリア教育や相談支援などを包括的に提供する必要。
- 学齢期から様々なルートを有する子供達とともに学習することで、国際的な視点を持って社会で活躍する人材となり得ることを重視し、指導に取り組む。

分野ごとの主な施策

	速やかに実施すべき施策 (可能なものから速やかに具体化を図り、施策として実行)	実現に向けて取り組む課題 (順次、施策化に必要な制度的対応や予算を検討)
1. 指導体制の確保・充実	・ 国の補助事業（拠点校方式等の指導体制構築、初期集中支援の実施、支援員配置、ICT活用等）の一層の活用促進 ・ <u>散在地域の指導体制構築</u>に関し、実践研究を実施し、その成果を全国に普及	・ 「<u>日本語教師</u>」を、<u>学校での日本語指導に積極的に活用</u>（特別免許状、特別非常勤講師制度の活用も検討） ・ 「GIGAスクール構想」の検討と共に、<u>ICT教材の活用、遠隔授業の実施</u>等を推進
2. 日本語指導担当教師等の指導力の向上、支援環境の改善	・ 教員研修のための「<u>モデルプログラム</u>」を全国展開 ・ 教師が外国人児童生徒等について効率的に必要な知識や技能を得られる<u>研修用動画を作成</u> ・ 「かすたね」(教材等の情報検索サイト)の機能強化等	・ <u>大学等における履修証明</u>等により、日本語指導担当教師が専門的な知識を得られる仕組みを検討 ・ 教員養成における外国人児童生徒等に関する内容の位置付けについて検討 ・ JSLカリキュラムの改訂や高等学校版JSLの策定を順次検討
3. 就学状況の把握、就学の促進	・ 外国人の子供の就学促進に関する<u>先進事例を自治体に提供</u> ・ 教育委員会と住民基本台帳部局等の連携促進 ・ 地方公共団体における就学促進の取組について継続的に調査 ・ 日本語教育推進法の基本方針に就学促進を位置付け	・ <u>地方公共団体が講ずべき事項に関する指針を作成</u> ・ <u>住民基本台帳等に基づき学齢簿に準じたものを作成する等、更なる制度的な対応の在り方を検討</u>（外国人の子供の保護者に就学義務を課すことについては、引き続き慎重に検討）
4. 中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実	・ <u>公立高等学校入学者選抜における先進事例を地方公共団体に提供</u>し、各地域の実情に応じた取組を促進 ・ 国の補助事業（日本語指導体制構築、進路指導・キャリア教育の充実等）の継続実施と一層の活用促進	・ <u>高等学校における「特別的教育課程」の適用</u>を含め、日本語の指導方法や制度的な在り方について検討 ・ 外国人学校等を卒業した外国人人生徒について、高等学校入学者選抜の受検資格に関し、より適切な配慮が行われるための方策を検討
5. 異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援	・ <u>異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育の在り方</u>について、大学や教育委員会、学校等の協力を得て研究を実施 ・ 外国人幼児のための就園ガイド等を作成	・ 教育委員会、外国人学校、国際交流協会等との連携により、<u>母語・母文化を尊重した取組の推進</u> ・ <u>プレスクール</u>等の取組の更なる推進方策を検討

18

外国人児童生徒等の教育のための情報検索サイト



かすたねっと



文部科学省



目的

文部科学省では、教員を中心とする教育関係者が外国人児童生徒等に対して、効果的に日本語指導・教科指導等を行える環境づくりを支援するため、情報検索サイト「かすたねっと」を公開しています。

このサイトでは、外国人児童生徒等の受入れ実績が豊富な教育委員会等作成の、「多言語の学校文書」や「外国人児童生徒等教育のための教材」を、地域の実践事例として検索することができます。また、多言語の学校関係用語を検索したり、学校の予定表を多言語で作成したりすることもできます。

トップページの
このアイコンから
検索してください



教材検索

文書検索

用語検索

予定表作成

検索サイトについて

トップページのアドレス

<https://casta-net.mext.go.jp/>



管理運営について

「かすたねっと」は2022年度「日本語指導が必要な児童生徒等の教育支援基盤整備事業」により、システム運用および公開情報の管理を例BTTreeに委託しています。公開情報の管理のため、例BTTreeの担当者が情報を公開されている教育委員会等に対してご連絡させていただく場合があります。

問い合わせ先

サイト運営に関すること	文部科学省総合教育政策局国際教育課日本語指導係 TEL 03-5253-4111（内線 2035）
公開情報、サイトの動作、資料・教材の掲載に関すること	「かすたねっと」に関するご意見・お問い合わせ窓口 (https://casta-net.mext.go.jp/contact) に掲載のフォームよりお寄せください。
リンク先の内容に関すること	「かすたねっと」に登録されている著作物の内容、著作権などに関することは、それぞれの公開主体（教育委員会等）にお問い合わせください。



外国人児童生徒等の教育に関する 教職員・支援者向け研修動画



全国の学校教育関係職員を始め、外国人児童生徒等の教育に携わる支援者等を対象に、学校での円滑な受け入れや指導・支援について、必要な知識を学んでいただくための研修動画です。各動画とも 20 分～30 分で学べる内容になっています。

研修動画の対象

- ・学校の教職員 ・教育委員会職員
- ・日本語指導補助者 ・母語支援員

その他、外国人児童生徒等の教育や支援等に携わる方の研修に活用いただけます。



5つの研修内容

- ① 外国人児童生徒等の受け入れ
- ② 外国人児童生徒等教育の考え方
- ③ 日本語指導の方法 1
- ④ 日本語指導の方法 2
- ⑤ 外国人児童生徒等のキャリア教育

研修動画の活用例

- ・校内研修において動画視聴
→動画の内容についてグループ演習
→全体で発表・共有
- ・教育委員会が実施する研修の事前学習教材として活用
- ・自己研修として個人で動画を視聴

学校内外での研修、個人での研修など

外国人児童生徒等の受け入れやその支援のための体制づくりをはじめ、日本語指導の具体的な指導方法など、幅広い内容を取り扱っています。

動画は「 YouTube」文科省公式チャンネルに掲載しています。
QRコードまたは以下URLから動画・講義資料掲載サイトにアクセスできます。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003_00004.htm



各動画の内容紹介



- ① 外国人児童生徒等の受け入れ
外国人児童生徒等教育に関する制度や受け入れ状況に係る基本情報を知り、学校において、生活面や学習面（日本語・教科）の指導・支援を組織的に行うための体制作りについて理解します。
- ② 外国人児童生徒等教育の考え方
外国人児童生徒等の教育に必要な基本的な考え方を理解し、文化間移動と発達観の観点から外国人児童生徒等の状況を把握して、ことばの教育のあり方を考えます。
- ③ 日本語指導の方法 1
子供一人一人の多様な実態に応じて日本語のコース設計をすることの重要性を理解し、日本語の初期段階の指導として、サバイバル日本語、日本語基礎のプログラムの内容と指導方法を学びます。
- ④ 日本語指導の方法 2
日本語の中・後期段階の指導として、技能別日本語、教科等と日本語の統合学習（JSLカリキュラム）のプログラムの内容と指導方法を学びます。
- ⑤ 外国人児童生徒等のキャリア教育
ライフコースの視点から、外国人児童生徒等の社会的経済的な自立に向けて基盤となる力や考え方を育てるためのキャリア教育の重要性を知り、かれらの社会参加を支えるために教育コミュニティを形成することが必要であることを理解します。

研修講師

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| ▶ 東京学芸大学 齋藤ひろみ 教授 | ▶ 京都市教育委員会 大菅佐妃子 副主任指導主事 |
| ▶ 京都教育大学 浜田麻里 教授 | ▶ 豊橋市教育委員会 築樋博子 外国人児童生徒教育相談員 |
| ▶ 横浜市教育委員会 土屋隆史 主任指導主事 | ▶ 甲府市立大岡小学校 今澤 悌 教諭 |

(3) 3. 学習会の記録

中島委員からの提供資料

東京外国語大学 多言語多文化共生センター
(文科省部科学省国際教育課委託研究)
「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」
第2回事業推進会議

複数言語環境に生きる年少者の評価 — 高校における言語教育政策・実践 が向かうべき方向とは？

中島和子 (トロント大学名誉教授)

2023年2月11日
13:30-14:30

子どもが複数言語環境に
生きるということ

- 複数言語環境で育つ子どもは、トランスランゲージングをする力が自然に身につく

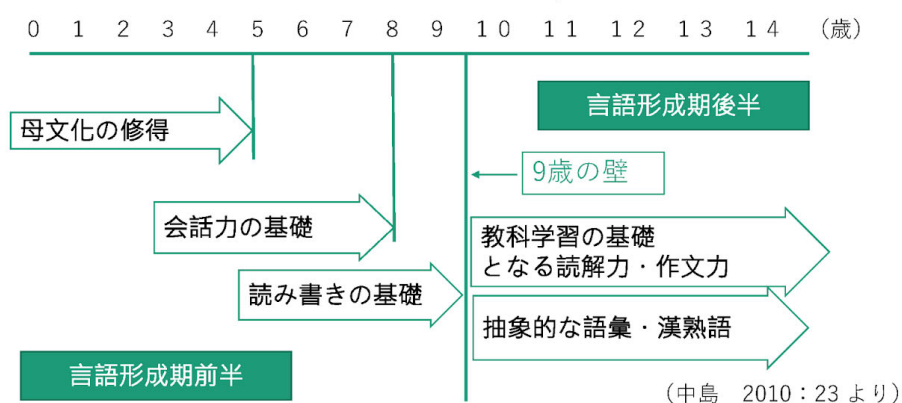
- ロンドンの複数言語のケース
- カナダの2言語のケース

- トランスランゲージングは子どもにとって日常茶飯事

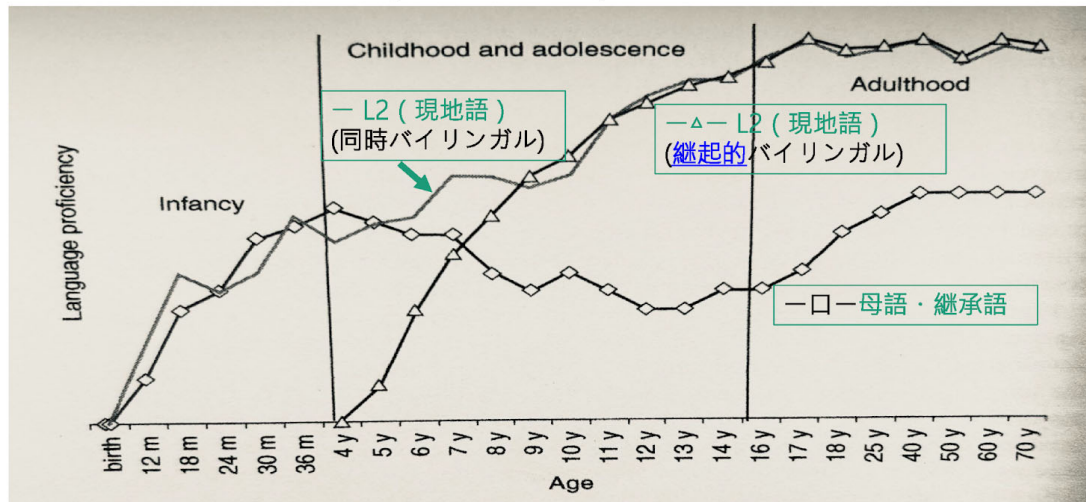
- 親とは親の言語、兄弟とは現地語
- 「カルチュラル・ブローカー」(「仲介に入って異文化間の橋渡しをする人」という意味)になることが多い。子どもの方が現地語の習得が親より速いため、日本語の不自由な親の通訳や翻訳者となって、病院に付き添ったり銀行で口座を開くのを手伝ったりする。このため、親子関係にヒビが入り、学校生活にも悪影響を受けることが多い(例; 欠席が多くなる)



バイリンガル、マルチリンガルの言語はどう育つのか、モノリンガルとどう異なるか → ほとんど変わらない！



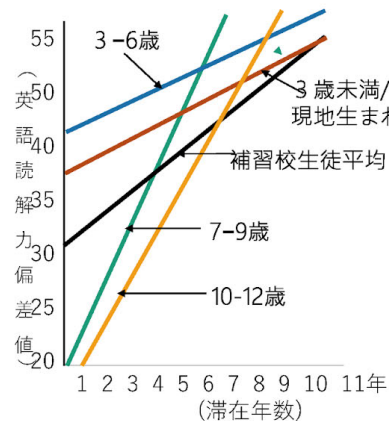
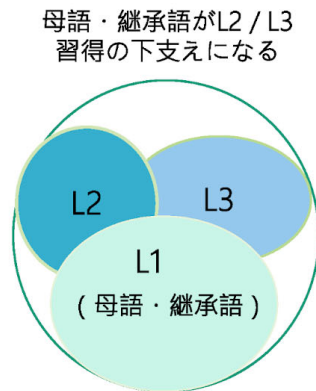
伸び悩む継承語の発達 (0 歳-70歳)



(Montrul, 2016: 100)

海外で育つバイリンガル児の 言語習得の研究から

補習授業校の調査：入国年齢と英語読解力 (N = 91) (中島1998/2019: 172)

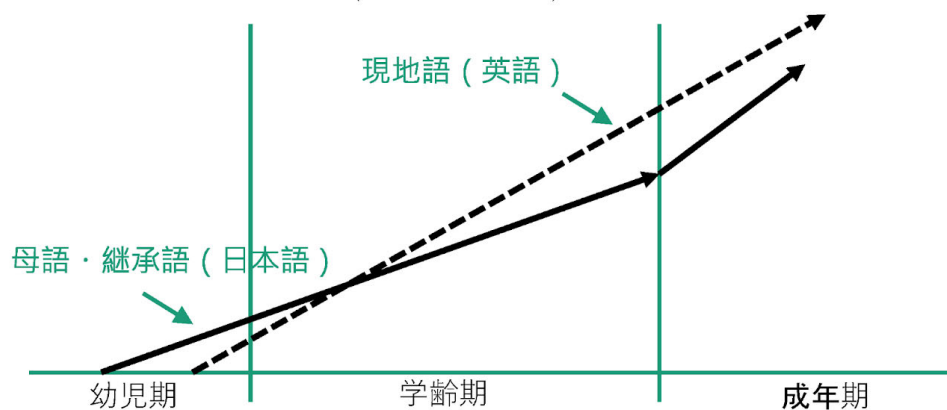


• 学年平均に近づく度合いは？

- 7歳-9歳の間に英語圏に入った子どもが一番速い
- 次が10歳-12歳
- 3-6歳や現地生まれは、英語力を就学前に習得しているが、学年平均に達するのに時間がかかる
- 母語で培われたメタ言語能力を活用してL2、L3が育つ

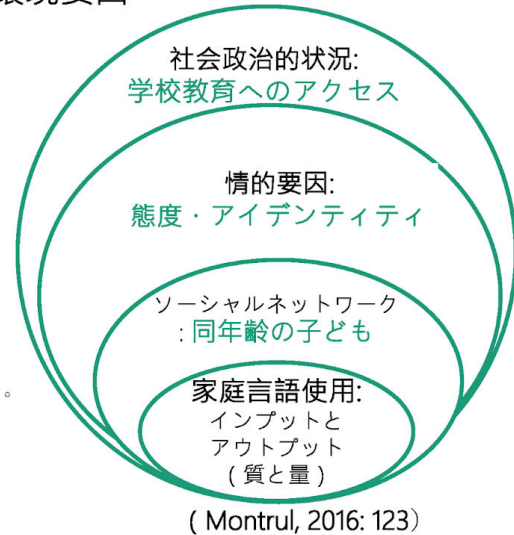
母語をバネに現地語を伸ばし、現地語をバネに母語が伸びる
—在外教育機関である補習授業校生徒の英語と日本語の関係—

(中島1998: 23-26)



言語習得に影響を及ぼす個人要因と環境要因

- カナダの外国人高校生
 - 入学試験なしで高校に受け入れる
 - 英語補強クラス, 継承語クラスがある
- 日本の外国人高校生は？
 - 深刻な入試問題
 - 母語・継承語への施策はこれから？
- 「14歳から15歳以降の子どもは, 母文化の影響から出られず, 外見上は必要に迫られて行動パターンが変わっても, 情緒面は伴わない。行動面のためのバイカルチュラルになる」
(箕浦1981より)
- 自分の感情を殺して周囲に合わせる傾向



日本の言語教育政策 の現状

海外の日本人・日系人 児童生徒

- ・「日本語教育推進法(2019)
- ・「日本語教育推進法基本方針」(2020)
- ・「在外教育施設における教育の振興に関する法律(2022)
- ・転換期を迎える
手厚い日本特有の在外教育
 - 日本人学校
 - 補習授業校
 - 私立校

国内の外国人 児童生徒

- ・「日本語教育推進法」(2019)
- ・「日本語教育推進法基本方針」(2020)
- ・日本語教育に加えて、これから必要なのは？
 - 就学率の向上
 - 高校進学率対策
 - 中途退学率対策
 - 母語・継承語支援
 - キャリア教育等

多言語環境での子育てについて
日本人・日系人の経験から学ぶこと

- ・必要な情報
- ・家庭言語使用方針など

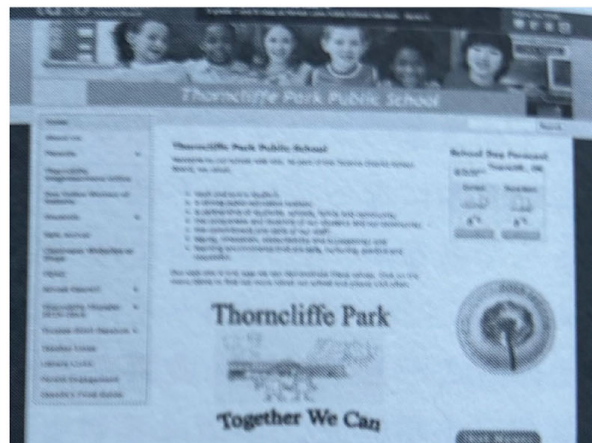
例えば、
外国人児童生徒の現年齢・入国年齢・滞在年数に関する情報の重要性

Thorncliffe Park Public School
の例

児童数 1,359 人 (5歳から5年生)

家で英語以外の言語を使う
児童生徒 97%

カナダ生まれ	47%
カナダ滞在年数 1年以内	3%
カナダ滞在年数 1年から3年以内	14%
カナダ滞在年数 3年以上	29%



複数言語に関する理論的背景 カミンス理論を中心に

複数言語に関する最近の理論的背景

1. EU の 複言語主義
2. カミンスのバイリンガル教育理論
3. ガーシア等のトランスランゲージ教育学

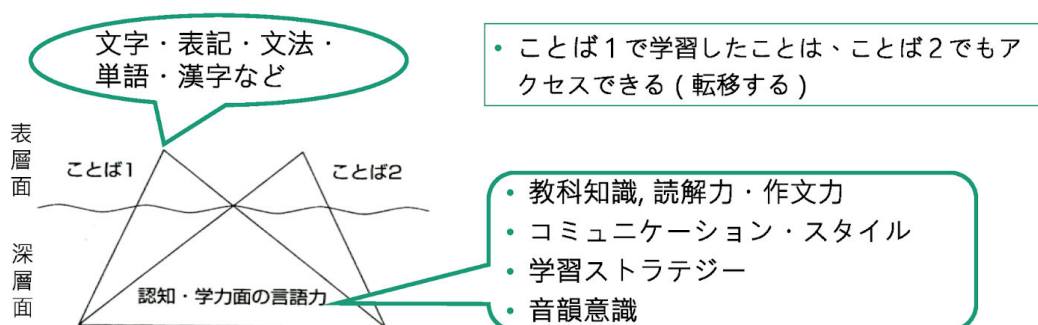
注：バイリンガル教育理論は第二言語習得/SLA (second language acquisition) とどこが異なるか。

Montrul, 2015 : 18

- 成人が対象、子どもを扱う場合もあるが、幼児が中心。
- 第二言語 (L2) の習得が主目的で、母語・継承語に関心がない。学習者が二つの言語能力を持つバイリンガルであることに関係なく、第二言語習得のみに焦点を当てる。
- L2 の習得に、L1 がどのように、どの程度、干渉するかに焦点を当てる。
- 母語話者と比較する。

カミンズのバイリンガル教育理論

(1) 2言語相互依存説 (思考タンク説・冰山説ほか)



マルチリンガルの場合



木の根が絡み合ってその木も育つし、林全体も育つ

Sophie Tauwehe Tamati (2016). 「バイリンガル教育のためのトランスアクイジッション [Transacquisition] ペダゴジー : Kura Kaupapa Māori 校における研究」
(Auckland大学博士論文)

(2) 転移するのは、主に教科学習言語能力
(Academic Language Proficiency, ALP)



(3) 教師と生徒とのインターアクションによる
「インターパーソナルな空間」

- ・ 「学校の教室の中で、教師と生徒との対話を通して “インターパーソナルな空間” が生まれ、その空間の中で、児童生徒の言語的・文化的・知的アイデンティティが肯定されると、自尊感情が高まり、学校で成功することにも自信が持てるようなパワーが生まれてくるのです。」

(カミンズ 2021:102)

- ・ 現地語のみを使用する授業ではなく、2言語を統合した指導ストラテジーを提唱 (例：アイデンティティ・テキスト)

これからの 言語能力評価について

評価法の課題一言語化, 多言語化, リテラシー中心

現在の課題

- 参照枠のような「言語化」が求められている
- 簡易なテストの必要性
- オンライン化の必要性
- マイノリティ言語児童生徒のためのアセスメント
- 使用言語の選択が可能な、バイリンガル・マルチリンガルに適したテストの必要性

これからの評価法

- Garcia (2009: 378)
「21世紀を生きるバイリンガル児が必要とする..... マルチリテラシーの力を測るアセスメントの開発が急務である」
- Cummins (2007)
 - マイノリティに寄り添って、マイノリティを弁護するテストの開発が必要
 - 母語力を測ることの重要性 (予測ができる)
 - プロセス・アプローチの作文教育、アイデンティティ・テキストの推奨

まとめにかえて

- 評価法の開発には時間がかかる
 - ー予備調査と開発後のフィールドテストが重要
- 評価法の開発は百年の形であり、その波及効果は絶大
- 外国人児童生徒教育の今後の質的変化の鍵を握るものー高校レベルが学齢期全体の目標設定に役立つ
- 「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」実践を含む予備的調査を通して、評価法の開発に各ステイクホルダーが連携しつつ共に取り組む体制、流れが非常に良い
 - 斬新な評価法を創造する絶好のチャンス
 - 十分に時間をかけてテストの妥当性を検証しつつ、じっくり取り組んでほしい

参考文献

- Cummins, J. (2001). Assessment and Intervention with Culturally and Linguistically Diverse Learners. In Hurley, S.R. & Tinajero, J.V. (2001). *Literacy Assessment of Second Language Learners*. (pp.115 -137). Massachusetts, US: Allyn & Bacon.
- Garcia, O. (2009). *Assessment of Bilinguals in Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. (pp. 366-379). Malden, MA, Oxford: Wiley Blackwell Publications.
- Garcia, O., Johnson, S.I. and Selzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon, Inc.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- ジム・カミンス（中島和子訳著）（2021）.『言語マイノリティを支える教育』明石書店
- 中島和子（1998/2016）.『バイリンガル教育の方法ー12歳までに親と教師にできること』アルク
- 箕浦康子（1984）.『子どもの異文化体験ー人格形成過程の心理・人類学的研究』新思索社

（４）５．講評と意見交換■中島委員：

これは老人いじめですね（笑）これだけのことを聞かせていただいて、そして講評というのは...もうちょっと時間がないと、まとめるのが非常に難しいほど内容があったと思います。ですから、

もう一度発表資料などを読んでみたいし、録音も聞いてみたいと思います。つまらない講評をするとかの皆さんの発表に傷がついちゃうといけませんから。

まず初めのループリックによる作文評価ですが（パート1）、数千ものデータを集めたというのは、ちょっと考えられないくらい大きなデータです。私も作文調査を随分してきましたけど、そんなに集まったことはありませんでした。ということで画期的なことだと思います。実際に日本人がどこまで書けるか、という研究は国研がかなり前にやっていましたけど、今はあんまりないので、大変貴重な資料になるのではないのでしょうか。どうやってそれを活用するかという点からも今後このプロジェクトだけではなく、少し長期的に考えて活用されるといいかなと思います。ただ作文教育という面から見ると、一度書いた作文だけで作文力を評価することは不可能だと思うので、そのところを踏まえてデータを見る必要がありますよね。限られた時間内で、そして指示を与えられて書いたものという限界を持っているので、本当の作文力とは少し違うのではないかと思いますね。

次の実態把握のところ（パート2）ですが、これはすごく私には参考になりました。実際に日本の高校でどのように外国人生徒が、扱われているかというのは、私は幼稚園・小学校・中学校までは見ているのですが、高校は見たことがないし、具体的に、非常にいろんなことが起こっているということがわかって非常に面白かったし、参考になりました。

座間総合高校の国際フェスタで、英語教育と関連づけた国際理解教育の取り組みがありましたね。そういうのをやるのは、ポルトガル系の生徒さんには非常に良いことだと思いますし、また困り度などの分析なども、生徒が、どのくらい自分をコントロール、自制できる力を持っているか、そういう力を引っ張り出しますよね。高校生は子どもと違って自制力があります。そういう意味で色々が発見があり、素晴らしい取り組みだなと思いました。そこまでやっているというのは、私にとっては初めてのことで、大変良い方向でやってらっしゃるなと思いました。

次は、実践チームの櫻井さんの書く力の記述文試案ですね（パート3）。櫻井グループが今やろうとしていることは、非常に難しいというか、大変なことです。けれども、DLAを踏まえてかなりいい線をいっているんじゃないですか。でもこれから大変だと思いますよ、実際に記述文を書いていくというのは。でも資料になるものが増えていきますよね。大人用の参照枠の能力記述文（文化庁）もできているし、他に参考になるものもあるし、これは今、潮時かもしれませんね。色々今後どうするかということについては、もう少しよく理解してからコメントさせていただきたいと思います。

最後は、（東濃高校と大阪わかば高校の）実践ですね。この前（2022年11月26日）の実践のご発表でも大変感激的でした。私は、その実践がカミズ先生の、「教師と生徒のインターパーソナル・スペース」を非常に大事にした取り組みだと記憶していましたので、それがどうなったかって

ということがよくわかって、発表も良かったし、教師が生徒のことを真剣に見ているということがよくわかって、良かったと思います。

今後、実践というのはやはりHawthorne Effectという言葉があるけれども、初めて教師が第三者に注目される中でやると非常に効果的なものですが、それがマンネリ化するのはやっぱり教師によくあることなので、記録をきちんと取って、他の人が読んでわかるようなガイドラインのような形にして、実際の授業で生徒を活性化する、生徒を生き生きさせる方法について、今日聞かせていただいたような実践を、みんなが読めるようにできると非常にいいなと思いました。

■堀委員：

皆さんお疲れ様でした。岐阜県教育委員会教育長の堀でございます。5分ほどということですので、今日1日の感想めいたことで、お許し願いたいと思います。

ウェブで参加されている方々にはなかなかこの雰囲気は伝わりにくいんですけど、この長時間にわたるシンポジウムの中で、目の前にいらっしゃる方が何度もうなずいたり笑ったりしながら共感している、こうやって集まってできたことが私は非常によかったというふうに思います。ぜひこれをウェブ参加の方々にも伝えたいというのが、私の今の気持ちです。そういう意味でも今日一日は本当に良かったです。

今日の会議は日本語能力評価に関する予備的調査ということなんですけれども、教育全体に関わっている者として、今教育が目指しているものがこの中に散りばめられていた、というふうに思います。

冒頭、副学長さんの方からお話のありました個別最適化の話、さらには「しんどい子ほど手をかける」、よく教育の現場で言う言葉に「困った子は困っている子」という言葉がありますが、今の教育において合理的配慮等をして、公平を図っていくということは非常に基本的なことです。さらに、後半の発表の中にもありましたが、教育現場において今大事なのは、子供に関することについての共有、情報の共有、指導法の共有、さらには連携です。学校だけでは様々な課題は解決しません。今日全国からお集まりの方々が連携すること、そうしたことが本当に教育を良くすることだというふうに思っています。本日の会議はそうしたことが散りばめられたものであったと思っています。

さて、そうした子どもたちがいよいよ社会に出るわけなのですが、私事ですが、10年ほど前に私の家に1年間ホームステイしていたデンマーク人、高校生でAFSで来ていたのですが、昨日10年ぶりに会いました。成長していました。この2月から7月までデンマーク大使館でインターンシップで働くということで来ていたのですが、彼にはやることが見つかったんですよ。洋上、海の上での風力発電の開発ということで、今コペンハーゲン大学で勉強しています。人が社会に出るときに、

これは誰もがそうなのですが、やはりやりたいことをいかに見つけるかということが、その先、高校段階からの先、大事なことだというふうに思っています。そういった面では、学校に在る間にいかに自己肯定感や自己有用感というものをもってもらえるか。人というものは承認欲求がありますので、褒めてあげられる場面をいかに作るか、そうしたことが私は大事だというふうに思っています。

県内でも外国人集住地域である岐阜県可児市には、初期（の日本語）教室、ばら教室KANIというものがあるのですが、行かれたことのある方もあると思いますが、そこに訪問すると、最後に Believe という曲を子どもたちが歌ってくれます。全ての教育のエネルギーになっているのは、あの Believe を歌うときのあの子供たちの健気な目なのです。それは健気という言葉だけではあらわれない、そうした状況に置かれている彼らが、本当に不安を抱えながら日本の社会にいて、でもなんとか日本語をちゃんと習得して、そしてこの社会の中で生きていこうというふうに思っている彼らの目を見ると、もう毎回私は涙が出ます。そういうことが、私たちにとってのエネルギーなのかなということを最後にお伝えして、私からの思いとしたいと思います。本当に今日はこうしたことが皆さんと一緒に分かち合えたことが本当に良かったというふうに思っています。今日はお疲れ様でした。ありがとうございました。

■橋本委員代理出席／高階章一氏(大阪府教育庁教育振興室高等学校課 生徒指導グループ首席指導主事)：

大阪府教育委員会高等学校課の高階と申します。まず初めに、本プロジェクトにこうやって参加させていただいたことを、大阪府教育委員会を代表して御礼申し上げたいと思います。本当にありがとうございます。

今日の様々な発表を聞かせていただいて、非常に多くの気づきがございました。その一つが、非常にシンプルではあるのですが、やはり「子どもを信じる」ということに改めて気付かされました。

大阪府において、この考え方はどこから来ているのかな、ということを考えながら聞かせていただいていたのですが、やはり大阪府では、これまで同和問題をはじめ、人権教育をベースに1人1人が違いを認め合い、それぞれの力を伸ばす教育を進めてきたこと、これがやはり大阪府の教育の根底にあるのではないかと感じました。

また併せて、府立高校においては、これまで公平性と卓越性の両立、合わせて多様性の尊重、これを追求してきました。この考え方を根底に、外国ルーツの生徒を決して日本に同化させるという考え方ではなくて、外国人らしく、まさにその人らしく日本社会で安心して生きられる社会を作りたい、こういう考え方が大阪府の教育現場には浸透しているのではないかなと感じており、この点

は自負していいところなのではないかなというふうに感じました。

したがって、今日の発表の中でも日本語指導だけではなく母語・母文化の重要性も出ていましたけども、大阪府立高校では、全ての高校とは言いませんが、生徒の母語・母文化に関する指導、こういったところにも力を入れてきたところです。と同時に日本語の力だけを見るのではなくて、その生徒の持っている全ての言語を見る、また生徒の背景を見るという視点が重要だということに改めて気づかせていただきました。その一方で、大阪府においては樂觀視できない状況もございます。むしろ今日の発表を聞かせていただいて、逆に危機感も持ちました。それは何かといいますと、今日の素晴らしい発表の中身、これを大阪府の中でどう浸透させていくのか、またこれまで築き上げてきた実践、これをいかに継承して持続可能なものにしていくのかという責任の重さ、そういったことにも気づかされました。

今日の発表っていうのは日本語指導の必要な生徒が中心の話ではあるのですが、今日の実践っていうのは決してそういう生徒だけではなくて、他の教科指導でも十分汎用できるなということに気づかされましたので、これを決して、大阪府でいうと梓校だけにとどまらず、全ての高校に浸透させていくこと、それが全ての生徒にとっての安心であり自己実現に繋がるのではないかなと感じましたので、今日の発表を私も大阪に持ち帰らせていただいて、それをぜひこれからの教育行政の方にも活かしていきたいなと思いました。

私の方からは以上となります。本当にありがとうございました。

■田中委員：

私、神奈川県教育委員会高校教育課国際・情報教育グループに所属しております、田中と申します。改めまして、このような調査研究に参加させていただきまして、県を代表いたしまして厚く御礼申し上げます。ありがとうございます。

短い時間ではありますが、本日の調査研究報告へのコメントと、神奈川県の実践を紹介させていただきます。

まず、ループリックによる評価を通して見えた日本人高校生の作文力、こちらの調査には、本県より8校の県立学校が参加させていただきました。協力校を決定するにあたって、どういった学校に協力依頼するかを課内で検討させていただきました。はじめは、初学年（1年生）のみで予定していましたが、学校側にご協力いただく形で、2年生含め2つの学年でご協力させていただくこととなりました。次に、先進事例から公正な評価のあり方の調査については、138校の県立学校が関わらせていただきました。神奈川県の現場の声として、日本語を話すことができる外国につながるのがある生徒は増えてきている一方、書く能力がまだまだ足りないという声があります。だからこそ、書くことに焦点を当てた本調査研究の意義は大変大きいものであり、さらには、外国につながるのがある

生徒だけではなく、多くの児童生徒への還元が期待されるものではないかと感じています。

続いて、今後の神奈川県での取組について、現在の取組を踏まえ、お話いたします。まず、県内の日本語指導が必要な生徒の在籍状況について、令和3年5月1日時点で、県内に在籍している日本語指導を必要とする外国籍の生徒数は、560名（37校）であり、日本語指導を必要とする日本国籍の生徒数は、127名（34校）です。全国的にも日本語指導を必要とする生徒が多い本県では、様々なかたちで支援を行っていますが、学校設定教科・科目の設置や取り出し授業による個別指導がその一例です。また、先に述べた日本語指導が必要な生徒が多く在籍している学校には、多文化教育コーディネーターを派遣し、派遣先の学校の外国籍生徒支援担当者（教職員）と協力しながら、県教育委員会と必要な支援について協議の上、学校、家庭、通訳、支援者、地域資源等をつなぐ、日本語を母語としない生徒支援に必要な地域のサポーターを派遣するなどのコーディネートを行っています。さらに、かながわハイスクール人材バンク事業として、必要とする学校に学習支援員を派遣しています。

一方、広域での支援としては、令和2年度から実施している「横浜北東・川崎地域における地域人材による生徒支援事業」があります。この地域の県立学校31校を対象に、入学直前の3月以降、週末の日本語・学習支援を、NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ（以下、ME-net）と協働で行っています。県立川崎高等学校を会場として、地域ボランティア・教職員・大学生等とともに、県が雇用している日本語指導員が、日本語能力の育成に向けた支援や学習支援を実施しています。また、日本語指導員は、平日は特に日本語指導を必要とする生徒が多く在籍する地域内の4校に勤務し、生徒の学習・生活相談にあたるなど、手厚い指導が施せるよう対応しています。

このように本県では、校内外における様々な支援を、ME-netをはじめとした地域の皆さまのご協力を得ながら進めています。

今後も、学校現場の状況などを丁寧に把握し、関係の皆さまのご協力も得ながら、日本語指導の必要な生徒への支援を充実させていきたいと考えています。本日は、誠にありがとうございました。

■畔上委員：

皆様こんにちは。ご発表いただいた皆様、どうもお疲れ様でした。ありがとうございました。私は9月から推進委員を務めることになったのですが、正直、背景を十分に理解していないまま今日に至っており、今日のお話を伺って全体の調査内容と実践の内容がよく理解できました。特に最後の2校の先生方のご発表に非常に感動しまして、子供たちの変容と同時に、先生方がこのようにして気づきを得て変わっていったという事実を理解することができました。当課の職員も東濃高校さんとわかば高校さんへお伺いし、それぞれ一コマずつ授業見学させていただいて、その内容の報告を受

けていました。今回お話を聞いて、1年を通じてこのような変化が見られたことが本日よくわかりまして、私としても勉強になりました。ありがとうございました。

先ほどの教育長の堀様からお話がありましたけれども、他機関との連携という点で、他機関の一つであるJICAとしても今後どのような協力ができるか、JICA内部でも議論しています。「日本語指導」はJICAの専門領域ではありませんが、多文化共生や国際理解という文脈では広く貢献できることが何かあるのでは、と考えています。JICAは中南米、アジア・アフリカから中東まで幅広い国で多くの開発課題をカバーしていますので、教育の現場に提供できる情報や面白いネタなど、様々なバックグラウンドを持った生徒たちに興味を持ってもらえるような内容を提供できるのではないかと考えています。

また、児童生徒の母国の教育カリキュラムなど、途上国の事情を把握している部分もありますので、そのような点でも可能な貢献をしていきたいと思っております。例えば、難民をテーマにしたわかば高校さんの授業のお話がありましたけれども、外国に繋がりのある生徒さんが学びたいテーマを実現していくのは、学校の中だけでのリソースですと結構限界があるのではないかと思います。学校の外のリソースを活用しないと実現できない部分もあると思いますので、そのようなときにJICAからも話題提供できることがあれば、積極的に提供していきたいと思っています。

今後のJICAの取り組みとしては、次の3つぐらいが考えられます。一つ目は、間違いなく協力隊の経験が挙げられます。現地語しか通じないような環境に置かれて、文化も言葉も完全にマイノリティの立場で活動している協力隊が日本へ帰ってきて、還元できる経験があると思いますし、日系の人や過去の日本の移住の歴史の経験知見というの、自身がマイノリティの立場に置かれてどのように共存してきたか、という点から提供できる情報もあると思います。

二つ目は、JICAも途上国で実施している教育のプロジェクトがございます。その中で作られた教材、例えばスペイン語で作られた教材は、スペイン語圏の子供たちに使うこともできると思います。また、別のJICA拠点で、フィリピンとかブラジルとかベトナムとか、外国に繋がる子どもの母国の学校教育制度や文化を調査していきまして、それを報告書として取りまとめる予定です。その報告書をホームページ上で公開しようと考えていきまして、母国ではこのような学校でこのようなカリキュラムで、このような文化で教育を行っている、ということをご参考にしていただけるのではないかと考えています。

最後に、多文化共生について教員の方向けの研修をJICAでも実施しているのですが、例えば今日お話いただいた先生方の実践は、今後集住地区になっていくであろう地域にとって、実践例として非常に良い情報になると思います。散在地区におられる先生方からは、何から手をつけてよいかわからないという話をよく伺いますが、集住地区でのご経験を先生方から情報提供することで学んでいただけたらと思います。そのようなことを、JICAの国内ネットワークを活用して横の連携を強め

て、地域を超えて情報共有できるような形で協力できればありがたいなというように感じております。

この調査は3月で終了と聞いていますが、皆様とのネットワークはこの3月で終わりではなく、これをご縁としてこれからも引き続き連携させていただければと思っていますので、私達も繋がっていきたいと思っています。

今日は参加させていただきまして、どうもありがとうございました。

■伊東委員：

皆様、今日はお疲れ様でした。今日は12時30分から始まったわけですがけれども、文科省の国際教育課長の石田さんから始まり、そして中島先生のお話、そして中身の濃い研究報告がありました。私自身非常に情報量が多くてまだ十分に整理はできておりません。従ってコメント、あるいは講評と言いましても、全てに関してちょっとお話できませんので、三つぐらいポイントを絞りたいと思います。

まず子どもの言語能力ですね。やはり今から27年前、私が文部省、当時の文科省の併任専門官をやっていたとき、外国人児童生徒の教育を担う研修では日本語が必要だ、そして日本語の仕組みの勉強をしなきゃいけない、日本語の教え方を、ということで研修が組まれておりました。しかしながらその後20数年経って最近の傾向としては、やはり子どもの内実、そして認知能力、そして潜在的な能力に私達は目を向けられるようになってきたのかなと思います。このことは、中島先生はじめ、多くの研究者の方々がいろんな研究成果そして実態を私達に共有してくださったからこそ私達は今、どう取り組んでいかなきゃいけないかっていうところに立たされていると思います。私も評価について興味はありますけれども、やはり体重や身長を測るのはやさしいです。しかし知性とか知能とか日本語能力を測るのは難しいです。なぜならば、潜在特性なので目に見えないからですね、なおかつ子どもたちの日本語能力のみならずやはり学力、あるいは知識っていうものは、文化・言語の違いがあるからこそ把握しづらいところだと思います。

したがってどう測るか、もうペーパーテストでは無理ですね。したがって今回のような作文は、私は一つの有効な手段だと思います。なぜならば、子どもたちが、学生たちが、日本語能力のみならず、自分たちの持っている思考力や認知能力を最大限に活用できる機会を作文はあたえているからだだと思っているからです。

私達もDLAを作ったときに、先生方にどんなテストを作っていますかと調査をしたときに、書くに関しては、なんとひらがな・カタカナ・漢字指導、これに終始していたんですね。作文指導なんてほとんどなかったと思います。手間暇がかかりますよね。私自身も今、作文なんて書くことないですね。もうワープロで書きちゃう、漢字忘れた、じゃあワープロで書けば何とか選択できるって

う、私達大人も書くっていうことをあまりしなくなりました。しかしながら、書くという作業は嫌ではありませんけれども、頭を使うし、持っている言語能力を最大限発揮しますし、まとめる構成員にも繋がるってことを考えれば、子どもたちの力を見る一つのツールとしてはとても良いのではないかと思います。しかしながらそれを数値化するのは難しいですので、今日のループリック、具体的にどんなことができるかっていうことで記述していくことが最も私達が情報を共有できる方法ではないかと思います。残念ながらこれは一晩でできるような作業ではありませんので、今回の予備調査をスタートとして、数年かかるかもしれないけれども時間と、そして予算の確保、人を確保して取り組んでいくということが重要ではないかと思います。

そして、もう一点今日の報告で印象的だったのは、やはり20数年前の日本語をどう教えるかということから考えると、母語は使えないよね、というような時代から考えてトランスランゲージングってことで、何語を使ってもいいよと、最後の目標は一つ、そのプロセスの中でどう使ってもいいよ、英語を使ってもいいよというような報告がありました。私も科研のメンバーで翻訳作業をやっておりますけれども、実態としてなかなかわかりませんでした。けれども、今日の実践報告を聞いて、なるほどトランスランゲージの活動ってというのはまさに実を結ぶ子どもたちにとっては素晴らしい学びのプロセスだってことを実感できました。これは私にとってはすごく大きな成果だったと感じています。

さて最後、私が申し上げたいのは、やはり現在の義務教育レベル、そして高校もそうですけれども、現場の先生方は、やはり今日中島先生がお話なさったようなバイリンガル教育や言語獲得の仕組み、ほとんどご存知ではありません。なおかつ外国人児童生徒のために教員免許を取得して教員になろうとした方はほとんどいらっしゃいませんね。グローバル化の中で外国人がどんどん入ってくるという中で、先生方も試行錯誤していらっしゃり、そしていろんな困った状況にいらっしゃるかと思います。私自身はこういう状況の中で、やはり今後の研修を通して先生方の潜在能力を高めていくような努力も必要ではないかと思います。それは外国人児童生徒もわからないからできないってことだったと思いますが、今現場にいらっしゃる先生も一生懸命だけれども、わからないから、ちょっと違う方向でやっちゃったりとかってことで悩んでいらっしゃる、解決の糸口を見つけれない状況に多くの先生いらっしゃるのではないかと思います。日本の学校の先生方は本当に力がおありですので、やはり学びの場所、研修の場所を設けることによって、そうだったのか、この課題はこういう原理があったからか、ということにすぐ気づかれると思います。もう私達はそれを何度も体験してきました。したがって継続して研修を確保する、そして先生方にはどんどんこの分野のことを知ってもらい、そして潜在的な先生方の力を発揮していただくような、そんな仕組み作りが必要ではないかと思いました。世界はグローバル化でいろんな企業も含めて仕組みを変えていかなきゃいけない状況にあります。学校も同じですね。そして私達の姿勢や態度も変えて

いかなきゃいけないというのがグローバル化の中に置かれた私達ではないかなと思いました。今日の報告会とても有意義でした。これをスタートに私達がさらなる素晴らしい日本を目指して頑張りたいと思います。

今日ご参集の皆様どうもありがとうございました。以上です。等の記録

(5) 一般公開・オンライン傍聴会としての実施報告

- ・最終申込者数：838名、参加人数：627名、同時ビュー最大数：548名（中島先生学習会時）
- ・当日参加者に対して事後アンケートを行ったところ、283名の方にご協力いただくことができました。

■アンケート結果から抜粋（実施期間：2023年2月11～15日／回答者数283人）

Q.印象に残ったプログラムや報告を教えてください（複数回答）

項目	選択数
本事業の目的・概要等	62
学習会（中島先生のご講演）	173
研究報告【パート1】ループリックによる評価を通して見えた日本人高校生の作文力	164
研究報告【パート2】先進事例から公正な評価のあり方	142
研究報告【パート3】高校における書く力の言語能力記述文試案	184
実践報告① 岐阜県立東濃高等学校	203
実践報告② 大阪府立大阪わかば高等学校	208
その他	7
計	1,143

<その他の回答>

- ・意見交換等も含めて、すべて良かったです。
- ・「最後の各教育委員会様から熱い講評」「ご講評」「各教育庁及び教育委員会の先生方からの挨

拶」

- ・文科省、教育委員会、JICAの方のお話も有益でした。
- ・研究チーム全体の人選のすばらしさ
- ・研究報告・実践報告全般

Q.お住まいの都道府県名（海外の方は国・地域名）を教えてください。

- ・東京、神奈川、愛知、大阪、岐阜、兵庫が多く、あとは北海道から沖縄まで全国から回答ありました。
- ・海外からの参加者は、20人（米国6、ベトナム2、スペイン2、フィリピン2、タイ2、ドイツ、メキシコ、韓国、フィンランド、シンガポール、スイス）でした。

Q.あなたに当てはまるものを1つ選択してください。

項目	人数
大学関係者・研究者	79
小中高での日本語支援員／指導員／母語支援員	60
小中高の教員	46
地域ボランティア（日本語教室関係者）	27
NPO及び市民団体職員	26
教育行政関係者	11
国内・日本語教師	9
学生	8
国際交流協会スタッフ	4
自治体関係者	2
海外・日本語補習校教員	2
その他	9

計	283
---	-----

<その他の回答>

JICA経験者、看護師、医療通訳士、幼稚園教員、語学講師、米国日本語教師、国外のインターナショナルスクールの母国語教員（国際バカロレア）、メディア関係者、特になし

一般公開・オンライン傍聴会のご案内

文部科学省委託

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 第2回事業推進会議【一般公開】

2023年度から高等学校での外国人生徒等教育の枠組みとして特別の教育課程が施行されます。それに先立ち、本事業では文部科学省からの委託を受けて、高校段階の外国につながる生徒のための日本語能力評価に関して、理論研究と実態調査を進めてきました。成果報告として、第2回事業推進会議を一般公開（オンライン傍聴会）の形で実施します。ぜひご参加ください。

- 12:30 開会挨拶 武田 千香（東京外国語大学 理事・副学長）
12:55 本事業の目的・概要等 文部科学省総合教育政策局国際教育課長 石田 善頭
- 13:30 学習会 「複数言語環境に生きる年少者の評価
ー高校における言語教育政策・実践が向かうべき方向とは？」
中島 和子（トロント大学 名誉教授）
- 14:40 研究報告
【パート1】
ルーブリックによる評価を通して見えた日本人高校生の作文力
阿部 新、佐野 愛子、嶋原 耕一、松田 真希子
【パート2】
先進事例から公正な評価のあり方 櫻井 緑、小島 祥美、高橋 清樹
【パート3】
高校における書く力の言語能力記述文試案 櫻井 千穂
実践報告① 岐阜県立東濃高等学校 安達 聡子、和田 さとみ
実践報告② 大阪府立大阪わかば高等学校 甲田 葉津美
- 16:40 意見交換等（17:20終了）
＊司会・進行／ 阿部 新

日時 2023年2月11日(土曜／祝日) 12:30～17:20
オンライン開催・参加無料＜事前申込制＞

**事前
申込
方法** 右記QRコード（→）または 以下のリンク先より
事前申し込みをお願い致します。
https://us02web.zoom.us/webinar/register/WN_TIX2S9SZQQSgdpXL9hRzJg
【定員】900名 ※定員に達し次第締切
※登録後、当日のアクセスアドレスが自動返信にて送られてきます。
当日はそのアドレスからご参加いただけます。



報告書 執筆者一覧

第一部 提案編

- 第1章 櫻井千穂（大阪大学）
- 第2章 1 和田さとみ（岐阜県立東濃高等学校） 安達聡子（同）
- 第2章 2 甲田菜津美（大阪府立大阪わかば高等学校）、田川ひかり（同）、向井秀介（同）
- 第3章 小島祥美（東京外国語大学）、榎井縁（大阪大学）、
高橋清樹（認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）

第二部 資料編

- 第1章 佐野愛子（立命館大学）
- 第2章 小島祥美（東京外国語大学）、榎井縁（大阪大学）、
高橋清樹（認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）
- 第3章 佐野愛子（立命館大学）、松田真希子（金沢大学）、
嶋原耕一（東京外国語大学）、阿部新（東京外国語大学）
- 第4章 櫻井千穂（大阪大学）
- 第5章 佐野愛子（立命館大学）、櫻井千穂（大阪大学）
- 第6章 小島祥美（東京外国語大学）、増谷由里佳（事務局）、小段真代（事務局）

編集 株式会社Ostics

文部科学省 令和4年度

「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」報告書

2023（令和5）年3月 発行

お問い合わせ先 東京外国語大学 多言語多文化共生センター

〒183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1（アゴラ・グローバル 2階）

TEL：042-330-5441（代表） Fax：042-330-5448 メール：tc@tufs.ac.jp



東京外国語大学
Tokyo University of Foreign Studies

(C)2023 TUFS, All rights reserved.