

第一部 提案編

外国人生徒等の「ことばの力」を
公正にとらえるために



1. 外国人生徒等の「ことばの教育の参照枠」（試案）

1-1. 「ことばの教育の参照枠」がめざすもの

評価がもつ「権威性」

評価という行為は、常に「権威性」を伴います。そのことに無自覚な場合、社会的な不公正さの再生産に加担し、生徒の可能性を奪う危険性があります。一方で、社会的な不公正さに打ち勝ち、生徒の可能性を広げることができるのも評価の持つ力です。

日本語を母語としない外国人生徒等は、日本語を母語とする生徒との比較の中で「日本語ができない生徒」として見られることが少なくありません。しかしながら、周囲からの「〇〇ができない」という評価は、生徒のアイデンティティ形成を含む全人的発達において、マイナスの影響を与える危険性があります。

「日本語」ができなければ教科学習に参加できない？

また、「日本語ができなければ教科学習（在籍学級の活動）に参加できない」ということが当然のこととして語られる場面も多く見られますが、果たして本当にそうなのでしょうか（その状況を許容していてよいのでしょうか）。そして、ここで語られる「日本語」とはどのような力を指すのでしょうか。日本語母語話者の「日本語」を獲得することを目標とし、その目標との「差」や「できないこと」だけに注視すると、それがどんな些細な差（例えば、意味理解に影響しない発音やイントネーション、文法的正確さなど）であっても「修正しなければならないもの」として、その指導に時間を割くことに正当性が与えられます。しかし、生徒の時間は有限であり、限られた時間の中で、生徒たちは高校段階で必要とされる学習に向き合っているのです。表面的な日本語の獲得だけに注視しすぎた指導をすることで、逆に高校段階で必要とされる学習の時間を奪うことがあってはなりません。

高等学校学習指導要領の三つの柱

2018年の高等学校学習指導要領の改訂では、全ての教科等の目標や内容が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理されています。日本語に関する／おける知識及び技能は日本語固有のものかもしれませんが、ここに挙げられている各教科の概念知識や技能、思考・判断・表現力、学びに向かう力・人間性等は、当然のこと

ながら日本語だけに固有の力ではありません。本章の1-3以降、そして資料編の1でも説明していますが、これらの力は複数言語にまたがる横断的な能力であり、外国人生徒等が持っている日本語以外の言語を通してでも培われていく力です。

生徒が持つ全てのことばの力に光を当てようとする「ものさし」

生徒が持っている全てのことばの力に光をあてようとする「ものさし」を使って、「日本語ができない生徒」ではなく、「〇〇語と日本語を使って、～～ができる生徒」という捉え方を教育現場にもたらすこと。そして、生徒が本来持っている力を最大限に引き出しつつ、思考し、判断し、表現する力、学びに向かう力を育成する。これこそが「ことばの教育の参照枠」が目指しているゴールです。

1-2. 外国人生徒等のことばの力と学習環境との関係

では、そのゴールに向かう手始めとして、外国人生徒等のことばの力と現在置かれている環境をどのように捉えたらよいのでしょうか。14歳ぐらいいまでと言われる言語形成期を複数言語環境で過ごしてきた高校段階の外国人生徒等は、日本語を含む複数言語が認知面の発達を支えていますし、高校段階で来日し、日本語の環境に初めて入る生徒も母語（第一言語）で培われた力の上に日本語や教科の学習をスタートさせることになります。そのため、日本語と母語の両方の面から、生徒の力をみるように心がける必要があります。次に示す「図1-1 高校段階での日本語と母語と学習環境との関係」は、資料編の1で説明されているバイリンガル教育理論やこれまで行ってきた調査や実践を踏まえて作成したものです（櫻井,2022のスライド27を一部改変）。

母語の力と来日年齢との関係			日本生まれ、幼少期、8歳ぐらいいまでに来日		8～12歳に来日 個人要因・環境要因の影響大		13歳（中学校段階）以降来日 または、高校段階で来日					
							学習経験が 十分ない	学習経験が 十分ある				
日本語の力 ステージ(DLA)と 滞り期間の目安			わからない or 聞くだけ	聞く・話す	+読み書きが小学生程度（個人差大） 会話の流暢度（CF）はある程度あるが 教科学習言語能力（ALP）は不十分		年齢相応の 教科学習言語能力 （ALP）の獲得					
滞り5年以上 十分な学習	年齢相応の 教科学習言語能力 （ALP）を獲得	6	日本語 を母語 とする 生徒の 日本語	普通に学習できていたとしても、高校段階の教 科学習言語能力（ALP）の獲得（読み書きが ステージ5に到達すること）は容易ではない								
		5										
滞り 4年以上	会話の流暢度（CF）や 弁別的言語能力 （DLS）を獲得済	4										
滞り 1～3年	会話の流暢度（CF）や 弁別的言語能力 （DLS）を獲得中 誤用はあるが自由な 単文の産出が可能	3							聞く話すは 該当者なし ＊読み書きは 該当者あり	学習から周縁化され、学習に向かう力が 十分に育っていない場合、読み書きが停滞 →個人や学習者集団への エンパワメントが必要		
		2										
滞り 2年未満	生活に必要な限られた 語彙・表現・文法・文字 等を獲得中	1							基本的に該当者なし ＊学習から周縁化されている期間が 長い場合に該当あり	2年以上、ステージ2で 停滞する場合、 要因の分析や学習環境 の見直しが必要		
				会話の流暢度や文法などの正確さに 課題があっても、短期間で ステージ5に到達する可能性あり。								

図1-1 高校段階での日本語と母語と学習環境との関係

縦軸は滞り期間の目安と日本語の力を示したもので、『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』（文部科学省，2014）のJSL評価参照枠のステージに対応させています。横軸は母語（第一言語、家庭内言語等）の力と来日年齢の目安を表します。（日本生まれや幼少期来日で日本語の方が家庭内言語よりもはるかに強くなっている生徒もいますが、ここでは便宜上、家庭内言語を母語と呼びます。）

DLAは義務教育段階の外国人児童生徒等の日本語力の評価のために作られましたが、DLAのJSL評価参照枠は在籍学級参加との関係から相対的な日本語力を示したものです。資料編の4でも触れますが、例えば、JSL評価参照枠<書く>のステージ6「内容」では、「内容が豊か」とあり、何に関するどのような内容のことを指すのか、どのような文章を「豊か」と評価するのか、具体的な記述がなされていません。そのため、各学年で求められる力がどのような力であるかということがわかりにくいわけですが、逆のメリットとしては、このように相対的な記述をすることで汎用性が生じ、小学1年生から中学3年生まで活用できるようになります。この点を高校段階にも援用し、DLAのJSL評価参照枠のステージを高校段階での「在籍学級参加との関係」すなわち、高校段階で求められる教科学習言語能力の獲得との関係から捉えることにしました。

DLAのステージ5・6

DLAのステージ5・6は、資料編の1で説明されているCummins（2000）の教科学習言語能力（Academic Language Proficiency：ALP）を獲得できている段階、厳密に述べると、教科学習言語能力の一つとして重要視されている教科学習の概念等を、教科学習の中で獲得できるだけのことばの力が十分に発揮できる段階です。日本語の教科学習言語能力の獲得には一般的に日本語の環境に入ってから、5年以上の期間が必要とされています。しかし、5年以上日本語の環境にいさえすればステージ5・6に到達できるというわけではありません。後述するように、特にステージ6は学習指導要領等示された高校生に求められることばの力を目安としていますが、非常に高レベルで、日本語を母語とする生徒、外国人生徒等のいずれも、全ての生徒ができること、できなければならないことというわけではありません（一方でここに書かれているパフォーマンスを示す高校生が一定数いることも事実です）。特に書く力に関しては、日本語を母語とする高校生も個人差が非常に大きく、ステージ4に該当する者も多くいることが本事業の調査によって明らかとなりました（詳しくは資料編の3参照）。つまり、ステージ5以上に到達するには、長い年月がかかる上に、年齢（学年）相応レベルの十分な学習が必要となるのです。

DLAのステージ4

ステージ4は、会話の流暢度（Conversational Fluency：CF, Cummins, 2000）や文法的正確さなどの弁別的言語能力（Discrete Language Skill：DLS, Cummins, 2000）はおおむね獲得済みで、生徒が示すパフォーマンスは日本語母語話者とほぼ変わらなくなります。しかし、（日本語を母語とする生徒も）教科学習言語能力は十分に獲得できておらず、教科の内容を理解し、自分の力のみで学習に参加するには特に読み書きにおいて困難を伴います。つまり、ステージ4までは特別の教育課程での個別や少人数指導の対象となる段階と言えます。

DLAのステージ3

ステージ3では、会話の流暢度や弁別的言語能力もまだ獲得中で、誤用はたくさんありますが、自由に文（主に単文）を活用させて産出できるようになります。個人差はありますが、日本語の環境に入ってから概ね1年から3年かかります。

DLAのステージ1・2

ステージ1、2は第二言語としての日本語の習得が始まったところで、日本語がどのような言語なのかということを理解し、生活に必要な高頻度の限られた語彙・表現・文法・文字などを獲得して行っている途中です。

日本生まれや小学校低学年ぐらいいまでに来日した生徒のケース

日本生まれや小学校低学年ぐらいいまでに来日している生徒の場合、日本語の聞く話す力は自然習得が可能であり、高校段階ではステージ4以上のパフォーマンスを示す生徒がほとんどで、日本語を母語とする生徒の日本語力と変わらないように見えます。ただ、読み書きの力は小中学校段階の学習環境や家庭環境、個人的要因等が影響してステージ3で停滞しているケースもあります。小中学校で適切な支援がない場合、見過ごされてしまい、そのまま高校段階まできている生徒も少なくありません。

一方の母語の力は、よくできるケースであっても日常会話程度で、読み書きはあまりできないことが多いです。仮に、年齢相応に近い読み書きの力を獲得している場合は本人や周囲がかなりの努力をしていると言えるでしょう。

小学校中・高学年で来日した生徒のケース

小学校の中・高学年以降に来日した生徒も、高校段階では日本語の聞く話す力がステージ4以上の場合が多いですが、個人差が大きく、特に読み書きの力はステージ3でつまづいている生徒も少なくありません。母語の方も、一般的に日本生まれや幼少期来日の生徒よりは保持がいいですが、多くのケースで来日以降の学習を母語で継続できていないため、読み書きの力が小学生程度であることがほとんどです。このように、比較的年齢の低い時期に来日しているにもかかわらず日本語がステージ3、4で長期間とどまり、どの言語でも年齢相応の教科学習言語能力の獲得に至っていない場合には、小中学校の学習場面で周縁化された期間が長く続いていることで「自分ではできない人間だ」と自信を失い、学習に向かう力が育っていない生徒が多く見られます。生徒が自信を取り戻し、学習に向かう力が生徒自身の中から生まれてくるように、個人や生徒集団へのエンパワメント

が非常に重要となってきます。

中学校段階以降に来日した生徒のケース

中学校段階以降に来日した生徒や高校段階で来日して直接入学してくる生徒の場合、一般的に母語の読み書きの力をある程度獲得できている一方で（しかし、母国の教育事情によってはこの限りではありません）、第二言語としての日本語習得のプロセスは成人に近くなっています。つまり、聞く話す力の自然習得が低年齢児に比べて難しい反面、言語を体系的・分析的に捉えることがある程度可能です。ただ、求められる教科学習言語能力は中学段階以上ですから、かなり高いレベルとなります。

これらの複合的な要因により、発揮できるパフォーマンスとそれができるようになるための期間の個人差がさらに大きくなります。来日以前の母語での学習により獲得してきた教科学習言語能力を活用できる環境がある場合は、会話の流暢度や文法などの正確さに非日本語母語話者の特徴が残りつつも、その力を活用して、2～3年（生徒によっては1年程度）といった比較的短期間で日本語もステージ5のパフォーマンスができるようになり、教科と日本語の学習を同時に進めていけるケースがあります。一方で、母語の力を十分に活用できず、日本語の読み書きのみならず、会話力もステージ3、場合によってはステージ2で停滞する生徒もいます。仮にステージ2で停滞している期間が長期間（2年以上）続いている場合には早急に要因の分析と学習環境の見直しが必要です。ステージ3の場合も特別な配慮がない教科学習への参加は極めて難しいです。仮に中学での3年間をそのような環境で過ごしているとすると、小学校段階で来日して学習から周縁化されてきた生徒同様に教科や日本語の学習への意欲を失っているケースが多く、エンパワメントによって学習に向かう力の育成から始める必要があります。

高校段階の外国人生徒等にとっての教科学習言語能力の獲得

以上の通り、日本語力と母語力を滞り期間や来日年齢を含む学習環境との関係から見てきましたが、総じて言えることは、日本で日本語を第二言語（生徒によっては第一言語になっている）として学ぶ外国人生徒等にとって、高校段階の教科学習言語能力を獲得することは並大抵のことではないということです。例えるなら、走る力がまだ十分に身についていない中で、高速で動くベルトコンベアに飛び乗って走り続けることを余儀なくされるようなものです。最初に飛び乗ることすら難しい状況ですし、一旦立ち止まるとすぐに置いて行かれてしまいます。そして、走れる力を別の場所で蓄えている（別の場所で日本語の学習だけをやっている）間に、乗るはずだった乗車地点は遙か遠くに行ってしまう（学ぶ機会を失ってしまった教科の内容がどんどん積み上がり）、完全に追いつけなくなってしまいます。1年でも半年でも教科学習に参加できない期間が続くことは外国人

生徒等にとって非常に大きなハンデとなるのです。

このような状況に置かれる外国人生徒等にとって、認知面の発達を促す（少なくとも阻害しない）ことばの教育とはどのようなものなのでしょうか。当然のことながら、複数言語環境で育つ生徒には生徒が使用する複数言語で教育ができるのが最善の方法です。しかしながら、日本の公教育において、様々な制約があり、それは現実的ではありません。ではどうするか。まず、教育・支援に携わる側の視点を変えることです。外国人生徒等が日本語の教科学習言語能力の獲得になかなか至らないのは生徒個人の能力のせいではなく、その目標の達成が一般的に非常に難しいことであるということを認識することです。そして、「日本語ができなければ教科学習に参加できない」と捉えるのではなく、日本語が十分にできなくても参加できるように授業内容を工夫したり、高校段階の発達を支えることばの力がどのような力であるかを考え、学習の場面でその力を伸ばすように心がけることが重要です。

1-3. 外国人生徒等の「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の 全体的枠組み

以上の視点から、本事業での調査と実践を踏まえ、高校段階の発達を支えることばの力の可視化を目指して考案したのが次に示す外国人生徒等の「ことばの教育の参照枠」＜書く力の試案＞です。本来であれば、少なくとも「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能で示したいところですが、本事業が単年度事業だったこと、また位置付けが「予備的調査研究」であったことから、実現可能性を鑑み、書く力のみに照準を絞りました。4技能のうち、書く力にしたのは、教科学習言語能力の獲得には、聞く話す力ではなく、読み書きの力を伸ばすことが必須であること、複数言語環境で育つ生徒にとって、書く力は4技能の中で最も獲得が難しいとされているためです。また、この「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）は、資料編に後述する様々な記述文や本事業での調査・実践を踏まえて根拠をもって作成したものではありませんが、統計解析による妥当性検証を経ていないものです。よって、「試案」として提示することにしました。

DLAの ステージ	教科学習を支える 言語能力	いずれかの言語／全ての言語レパートリー （口頭能力を含む）を使ってできること （複数言語での横断的な能力）			日本語固有の知識・技能
		日本語	その他の 言語	能力記述文	能力記述文
6	発展的 パフォーマンス	□ □	□ □		
5	自立的 パフォーマンス	□ □	□ □		
4	伸長的 パフォーマンス	□ □	□ □		
3	形成的 パフォーマンス				
2	萌芽的 パフォーマンス				
1	準備的 パフォーマンス				

図1-2 「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の全体的枠組み

図1-2をご覧ください。これは、「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の全体的な枠組みを示したものです。図1-1同様、DLAのステージに沿って6段階に分けられていますが、ことばの力

をわかりやすく示すためステージ1から順に「準備的パフォーマンス」、「萌芽的パフォーマンス」、「形成的パフォーマンス」、「伸長的パフォーマンス」、「自立的パフォーマンス」、「発展的パフォーマンス」としました。自立的・発展的パフォーマンスが示せるステージ5・6は上述の通り教科学習言語能力を獲得できている、自律・自立的に獲得できる段階です。ですが、長期間、日本語の環境にいればステージ5・6に到達できるというわけではなく、十分な学習を必要とします。とりわけステージ6は高校段階の学習指導要領国語や、アメリカのCommon Core State Standardsの9～12年生、日本語教育の参照枠でも取り上げられている力です（書き方や強調されている点はそれぞれ違います）が、日本語を母語とする生徒、外国人生徒等のいずれにとっても難易度の高い課題となります。日本語を母語とする高校生も書く力は発達段階の途中にあり、ステージ4から6に位置します。

「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること」

これまでの参照枠と大きく異なる点は、「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること（複数言語での横断的な能力）」と「日本語固有の知識・技術」を分けて記述しようとしている点です。これは、資料編の1のトランスランゲージング教育論（García et al. 2017）を参考にしています。ただ、トランスランゲージング教育論では具体的な言語能力が明示的に記述されているわけではないため、あくまで全ての言語レパートリーを重視するという考え方のみを参考にしています。

「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること」は、生徒が持っている言語レパートリーを全て使って何を理解し、何ができるかという点をみようとするものです。生徒がもつ複数言語にまたがる力であり、より、認知的な側面が強調される力です。学習指導要領が定めている「思考力・判断力・表現力」を支えることばの力とも言えるかもしれません。表に出てきた言語として、日本語を通して観察されたのか、日本語以外の言語を通して観察されたのか、または両方を活用している様子が観察されたのかをチェックできるように、「日本語」「その他の言語」のチェック欄を設けました。

トランスランゲージング・レンズを獲得する！

日本語以外の言語で何ができるかということを常に詳細に観察するのは難しいことですが、表出されたラベルとしての日本語だけでなく、生徒が何を考えているのかを捉えようとするのが、複数言語環境に育つ外国人生徒等の評価や教育において非常に重要です。生徒の母語（第一言語）を教師・支援者側がわかるに越したことはないですが、たとえわからなくても、生徒を理解しようとする姿勢こそが大切なのです。トランスランゲージング教育論では、これを「トランスランゲージ

ング・レンズ」と呼んでいます。トランスランゲージング・レンズを通して生徒をみようとする
と、日本語の側面からだけではみえてこなかった生徒が本来持っている豊かで多様な一面に気づく
ことができたりします。たとえ日本語以外の言語でも年齢相応の力がなかったとしても、複数言語
環境の中に生きる生徒たちは、場面に応じて複数のことばを使って、さまざまなことを考え、感じ
ているのです。

「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること」はステージ4から6まででス
テージ3以下は設定しませんでした。「書く力」だけを見た場合には、外国人生徒等の中にはどの
言語でもステージ3以下の生徒もいるのですが、高校生段階になると、いずれかの言語の口頭能力で
はステージ4のパフォーマンスを示します。そのため、話す力を使いつつ支援を行うことで書く活動
においてもステージ4以上のことが可能となるからです。

日本語固有の知識・技能もいっしょに伸ばす

日本語固有の知識・技能は、日本語の語彙・表現、文法、文字・表記、発音等、ある事柄を日本
語でどのように言い表すかといったことに関する知識やスキルを指します。日本語固有の知識・技
能がステージ3以下であれば、そういう段階の時にこそ、生徒にとっての最大限の認知的な活動がで
きるように全ての言語レパートリーを使ってできることに目を向け、その力を伸ばす活動を行う必
要があります。また、日本語以外の言語でステージ4なのか、ステージ5以上のことができるのかを
見極めることが非常に重要となります。もし仮に、日本語以外の言語でできることもステージ4（以
下）なのであれば、特に、思考力、判断力、表現力を支えることばの力として全ての言語レパート
リーを使ってできることと、日本語固有の知識・技能とをいっしょに育成していく必要があります。
複数言語環境に育つ外国人生徒等の教育は「待ったなし」です。何の指導にどれだけの時間を
かけるか、生徒の学習全体を見通して、目の前の指導が実は生徒の学びの機会を奪っているとい
うことにならないように常に心がけておく必要があります。

1-4. 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

次に、外国人生徒等の「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の記述文をステージ別に表示します。この記述文は、以下の①から⑧の資料（資料編4参照）や本事業の調査研究（⑨⑩）から得られた知見を参考にして記述しました。視点や内容を参考にはしていますが、全体の統一を持たせるために、記述文の表現の仕方や一つの記述文に何を盛り込むかといった点は大きく変更しています。また、資料に書かれている全ての記述文を取り扱っている訳ではありません。むしろ、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するようにしています。各記述文の末尾には、どの資料を参考にしたかを番号で示しました。資料がレベル別で記述文を示している場合にはそのレベルも併記しました。

- ①高等学校学習指導要領（平成30年告示）国語の「書く」指導事項
- ②アメリカ合衆国のCommon Core State StandardsのWriting Standards 9-12年生用
- ③日本語教育の参照枠
- ④高校生用に修正したDLAのJSL評価参照枠（小島・櫻井・佐野 2022）
- ⑤「個別の指導計画」作成参考資料②学習目標例～初期段階～
- ⑥アメリカ合衆国のWorld-Class Instructional Design and Assessment（WIDA）（2020）
「表現コミュニケーションモード（話す・書く・表現する）」9-12年生用記述文
- 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年生用記述文
- ⑧カナダのオンタリオ州の英語リテラシー発達（ELD）9-12年生用記述文
- 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

ステージ 6（発展的パフォーマンス） 教科学習に十分参加できる			
日本語	その他の言語	いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること（複数言語での横断的な能力）	日本語固有の知識・技能
☐	☐	書く前に、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことや目的を考えて計画を立てることができる (①②④⑦4,5⑩)	☐ テーマに見合った、書き言葉としてふさわしい低頻度語彙・表現、抽象語彙等が効果的に使える (⑤6⑥5,6⑨⑩) ☐ クリエイティブな表現技法（倒置、比喩、伏線回収、書き出しと終わりの工夫など）が巧みに使える (①②④⑨⑩) ☐ 漢熟語などを修飾する連体（修飾）節や、名詞化（例：電車で通うこと→電車通学）が効果的に使える (⑥3,4⑨⑩) ☐ 第一稿を書いた後に、より洗練された表現になるように工夫して推敲することができる (①②④⑤6⑥5⑦4,5⑩)
☐	☐	第一稿を書いた後に、目的に応じて書かれているかを確認かめて、伝えたいことがより明確／効果的に伝わるように、自律的に構成や内容を推敲することができる (①②④⑤6⑥5⑦4,5⑩)	
☐	☐	伝えたい内容を効果的に伝えるために、クリエイティブな表現技法（倒置、比喩、伏線回収、書き出しと終わりの工夫など）を使おうとする (①②④⑨⑩)	
☐	☐	深い内省を含めた独自の視点をもって、具体的にイメージした読み手に対して、新たな気づきをもたらしたり、読み手を引き込む文章が書ける (①②③C1④⑨⑩)	
☐	☐	社会的・文化的な題材、学問的な題材から、目的に応じて適切な情報を収集し、その妥当性や信頼性を吟味し、論点を整理してまとめることができる (①②③B2)	
☐	☐	目的に応じて、必要な資料を調べて適切に引用し、客観的な論拠を示したり、反論への反駁を想定しながら説得力と独自性のある文章が書ける (①②③B2,C1④⑨⑩)	
☐	☐	実体験や想像上の出来事について、題材の収集と吟味を行い、設定、視点、構成・展開をよく考えつつ、文学的要素を取り入れながら内容豊かなナラティブが書ける (①②③B2④⑨⑩)	

ステージ5（自立的パフォーマンス） 教科学習に参加できる			
日本語	その他の言語	いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること (複数言語での横断的な能力)	日本語固有の知識・技能
☐	☐	支援を得て、書く前に、構成や長さ（情報の分量）、時間配分、読み手のことや目的を考えて計画を立てることができる (①②④⑤⑥⑦③⑧4,5⑩)	☐ 第一稿を書いた後に、読み手の助言をふまえて、よりよい表現になるように工夫して推敲することができる (①②④⑤⑥⑤⑦4,5⑩) ☐ レジスター（例えば、論文/ブログなどの文や語彙の硬さの違いや、文体（敬体と常体）の選択や切替えなど）が適切である (①③C2④⑤5⑨)
☐	☐	第一稿を書いた後に、目的に応じて書かれているかを確認して、伝えたいことがより明確／効果的に伝わるように読み手の助言をふまえて、構成や内容を推敲することができる (①②④⑤⑤⑦③⑧4,5⑩)	☐ 慣用的な表現やコロケーション（よく使われる語の組み合わせ）といった単語や句のレパートリーが増え、適切に使える (⑥2,3⑨⑩) ☐ 倒置・比喩、書き出しと終わりの工夫などの一部の表現技巧がいくらか使える (①②④⑨⑩)
☐	☐	目的に応じて、さまざまなジャンル（説明文、意見文、ナラティブなど）に特有の特徴を備えた文章が書ける (①②⑤⑥⑤⑦4⑧4,5⑨⑩)	☐ 結束性のある文章を書くために、多様な結束性マーカー（接続語、指示詞や語彙の繰り返し、省略など）を適切に使うことができる (⑤⑤⑥4⑧5⑨⑩)
☐	☐	身近な話題だけでなく、社会的・文化的な話題や学問的な話題についてまとめたり、それをもとに情報や意見を伝える文章が書ける (①②③B1,B2⑨⑩)	☐ 様々なバリエーションの補足節（節末が「の」、「こと」、「かどうか」等）や副詞節（節末が「と/ば」、「場合」、「ため」、「が」等）、書きことばにおける連用中止形（例：行って→行き、「ず」、「～く」等）を適切に使うことができる (⑤⑤⑥4⑨⑩)
☐	☐	初めから終わりまで論理的・一貫性のある文章が書ける (①②④⑦4,5⑨⑩)	☐ 中学までに学習する漢字を概ね使う（キーボードを使って打つ）ことができる (⑤⑤⑨⑩)
☐	☐	段落の順序や段落間のつながりを意識して、メタ的に構造に言及しながら（例：「例を以下に三つ述べる」）、結束性のある文章が書ける (①②③B1④⑦4,5⑨⑩)	

ステージ4（伸長的パフォーマンス） 日常的な言語活動に十分参加でき、教科学習にもある程度参加できる			
日本語	その他の言語	いずれかの言語／全ての言語レパートリー（口頭能力を含む）を使ってできること（複数言語での横断的な能力）	日本語固有の知識・技能
☐	☐	複数の段落を挙げて、内容に見合ったある程度の長さの文章を書くことができる (④⑤⑥⑦③⑧③,4⑨⑩)	☐ 語彙・表現、文法、句読点、表記上のルール（一字下げ、カギ括弧など）等がおおむね正確である（④⑤⑥③⑧⑨⑩）
☐	☐	身近な話題や関心のある話題について、自分なりの理由を挙げながら意見を書くことができる（口頭で意見を言える） (③A2,B1⑦③⑨⑩)	☐ 日常生活で習得した話しことばや学習で得た知識をもとに、複文を使って自由に文章が書ける (⑤④⑦③⑨⑩)
☐	☐	自分や周りの人に関係することや経験した出来事、想像上の出来事などについて紹介したり、説明したりする文章が書ける（口頭で紹介したり、説明したりできる） (③B1⑦③⑨⑩)	☐ 「て、たり、し、が、けど、ても」等による順接的・逆接的並列節を用いて複文が書ける (⑥③⑦③⑧④⑨⑩) ☐ 文体（話しことばと書きことば）をおおむね区別して文章が書ける（⑤④⑨⑩） ☐ 会話文や簡単な例を入れながら少し詳しい文章が書ける（⑤④⑨⑩） ☐ 小学校の学習漢字を使う（キーボードを使って打つ）ことができる（④⑨⑩） ☐ 書いた文章を読み直して、語彙・表現、文法、表記等の間違いに気づいておおむね自分で校正することができる（⑤④⑦②⑩）

ステージ3（形成的パフォーマンス） 日常的な言語活動にある程度参加でき、教科学習にも部分的に参加できる	
いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること （複数言語での横断的な能力）	日本語固有の知識・技能
	☐ 誤用は多いが、日常生活で習得した話しことばや学習で得た知識をもとに、主に単文（名詞文、動詞文、形容詞文）を活用させて、おおむね意味が通じる文章を自由に書くことができる（④¹⁰） ☐ 日常生活や日本語の学習で得た知識をもとに、様々な語や句を使って簡単な文章を書くことができる（⑥¹¹⁰） ☐ 「それから、そして、だから、でも、なぜ（なんで）か」というと」などの高頻度の接続詞でつなげた簡単な文章を書くことができる（③A2⑥¹⁷^{1,2}⑧²¹⁰） ☐ 「たり、し、たら、から、けど」などの高頻度の接続助詞でつなげた、ごく簡単な複文が使える場合もある（⑥²⁷²¹⁰） ☐ 日常生活で目にする漢字（主に小学校中学年くらいまでの学習漢字）を使う（キーボードを使って打つ）ことができる（④¹⁰） ☐ 支援を得て、自分が書いた文章を読み直して、語彙・表現、文法、表記の間違いを校正することができる（④⁷²¹⁰）

ステージ2（萌芽的パフォーマンス） 日常生活・学校生活に必要な日本語の習得が進む	
いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること （複数言語での横断的な能力）	日本語固有の知識・技能
	☐ 活用はほとんどできないが、「～は～です」「NとNと...があります/います」「と思います」「たいです」などの高頻度の基本的な文型や、「そして」「と」「なぜなら～ですから」などなど極限られたつなぎことばを使って、自分自身や身近な話題についていくつかの単文からなる文章が書ける（③A1④⑦1⑧210） ☐ 意味が通じなくても単文をつなげて書こうとする場合もある（10）

ステージ1（準備的パフォーマンス） 日常生活・学校生活に必要な日本語の習得が始まる	
いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること （複数言語での横断的な能力）	日本語固有の知識・技能
	☐ モデル文を見たり、支援を得ながら、既習の定型表現や基本文型を使って、自分自身や身近な話題について2～3の単文が書ける（モデル文がなければ、テーマ作文はまだ書けない）（⑤2⑧110） ☐ 自分自身や日常の高頻度の語(名前、住所、教科名、時間割など)、学習したいくつかの語を単独で書くことができる（④⑤1⑧110） ☐ 文字種の違いや書字ルール、「は」「へ」「を」「に」などの助詞の使い方、句読点、縦書き・横書きの違いをおおむね理解できる（⑤1,2⑧110）

1-5. 「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）の活用

この記述文は日常生活場面を含む全ての言語活動を捉えようとするものではありません。一方で、本事業の日本語を母語とする生徒の作文調査で用いたループリック評価のように生徒が書いた一つの作文だけを評価するためのものでもありません。学校生活や学習場面での生徒の書く力を可視化し、捉えるためのものです。また、書くという活動はそのプロセスが非常に重要ですし、課題のテーマや支援方法、生徒の意欲・関心等さまざまな要因が生徒のパフォーマンスに影響します。そのことを認識した上で、多角的・包括的に捉える必要があります。

2つの実践モデル校での活用例

以下に、本事業の2つの実践モデル校である東濃高校と大阪わかば高校の教育実践の中でみられた生徒の書く活動について「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）を活用して評価したステージ別の人数を、年度初頭と年度末の二つに分けて提示します。なお、その他の言語のステージは対比しやすいようにいずれも年度初頭のものを提示しています。

ここで示す日本語のステージは「いずれかの言語／全ての言語レパトリーを使ってできること」と、「日本語固有の知識・技能」の両方を見て、両者に差があった際には、日本語を通して観察された力から総合的にステージを判断しています。また、作文課題においてはジャンルの特性などもパフォーマンスに影響を与えますから、同時期の様々な活動で生徒が常に同じパフォーマンスを示すわけでもありません。さらに、一つの活動であっても、例えば、「漢字はほとんど使えないためステージ3とは言えないが、文の産出の自由度はステージ3」など、記述文によってできることとできないことがあるケースもあります。そのような場合にも総合的に評価しています。

表1-1 年度初頭の日本語とその他の言語の書く力のステージ

		年度初頭のその他の言語のステージ						
		1	2	3	4	5	6	計
年度初頭の日本語ステージ	6							
	5							
	4			1	4	3	3	11
	3		2	6	10	3	2	23
	2			1	2	1		4
	1	1		1	4		2	8
	計	1	2	9	20	7	7	46

表1-2 年度末の日本語と年度初頭のその他の言語の書く力のステージ

		年度初頭のその他の言語のステージ						
		1	2	3	4	5	6	計
年度末の日本語 ステージ	6							
	5				1	2	4	7
	4		1	3	9	5	1	19
	3	1	1	6	9		2	19
	2				1			1
	1							
	計	1	2	9	20	7	7	46

表1-1、表1-2に示した通り、10ヶ月間の実践を通して、全体的に日本語の書く力のパフォーマンスが向上し、ステージ5のパフォーマンスを示すようになった生徒も全体の15%（7名）見られました。ステージ4以上は24%（11名）から57%（26名）に増加しました。また、冒頭に示した通り、日本語以外の言語を十分活用できる（日本語以外のステージが5以上）の生徒で日本語でもステージ4以上のパフォーマンスを示せるようになった割合は85%（12/14名）で、日本語以外の言語のステージが4以下で日本語のステージが4以上になった生徒の割合44%（14/32名）よりも高かったこともわかります。しかし、提案編の2の東濃高校と大阪わかば高校の実践報告に詳述されている通り、日本語もその他の言語も獲得途中の生徒も、学びに向かう力を発揮し、ステージの変化がなかったとしても一人ひとりが大きな成長をみせてくれました。

ステージ別にみた日本語の作文サンプル

次に本事業の2つの実践モデル校の外国人生徒等が実際に書いた作文のサンプルをいくつか提示します。ただし、ステージはこの作文一つをみて評価しているのではなく、生徒の学校生活や学習場面での書く活動におけるパフォーマンス全体を多角的・包括的にみて評価しています。これから提示する作文サンプルはステージ判定のための根拠資料というより、あくまで、「そのステージであると評価された時期にその生徒が書いたもの」としてご覧ください。また、作文の課題（外国人生徒等用）については、資料編の5の「外国人生徒等のための作文課題」をご参照ください。

【日本語の書く力がステージ6に近い生徒Aの「説明文「国紹介」」作文サンプル】

私が今から紹介するのは、日本にある大阪という町だ。大阪は古くから商人の町として栄えていた。今もそのなごりは濃く残っていて、たくさんの人でにぎわっている。大阪にはその土地に住む人々だけではなく、国内外から様々な人が集まっている。理由として2つの目的があげられる。1つは観光のためだ。大阪にはたくさんの観光施設やレジャースポットがある。海遊館や天王寺動物園、ユニバーサルスタジオジャパン等の家族連れで楽しめる場所、あべのハルカスや大阪城等の大人も楽しめる場所等、様々な年代が楽しめる場所が大阪にはたくさんある。さらに、おいしいものも多く、まさにありとあらゆる方向で楽しむことができると言えるだろう。そしてもう1つは、大阪に住むためだ。大阪はとても人と人のきょうりが近く、あたたかい町として有名である。中心部からはなれてもお店がたくさんあり、ライフラインが整っているため、とても住みやすい町だ。そのため大阪に移住してくる人も多いだろう。そして私の両親のように、海外から働きに来る人もたくさんいる。工場等で活やくしている外国人も多い印象だ。

これは教科学習言語能力も十分に獲得していて日本語の授業は履修していない日本生まれの生徒Aが書いた作文です。まず、これから紹介する大阪についてよく説明に用いられる表現（古くから商人の町として栄えていた）を使って簡潔に描写した上で、その特徴をただ単に「○○の観光施設がある」という形で挙げるのではなく、大阪に人が集まってくる理由として2つ挙げているところに独自の視点が表れています。何より、海外からの移住者の話題を自分に引きつけて書いている点などに、読み手を引き込む工夫が感じられます。また、最後のまとめの文はないものの初めから終わりまで内容的に一貫しており、段落間のつながりもよく、高校生のステージ5の作文のパフォーマンスとして重要である一貫性と結束性の点において優れている作文と言えるでしょう。形式面でもだ体を適切に用いており、テーマに沿った低頻度語彙（なごり、にぎわう、ありとあらゆる）も使えています。

【日本語の書く力がステージ5の生徒Bの「課題文「制服の廃止」」と「描写文「世界各地のCO₂排出量の推移」」作文サンプル】

「制服で登校しよう！」

私は生徒として制服で登校することに対して賛成です。大きく分けて、三つの理由があります。

1つ目は「きれいに見えることと、朝、時間がかからない」ということです。なぜなら、生徒1人1人が毎日制服で登校するなら、みんながそろってきれいに見えるのと、その学校の生徒として証明されます。朝早く起きるのが苦手な人も多いと思いますが、制服なら毎日同じ服を着るため、毎回新しい服を選ばなくてもよく、時間が少ない時にも便利になると思います。

2つめは「生徒の集中力には障害にならない」ことです。その理由は、制服でないと、1人1人のファッションの比較が必至です。だから、そのことがおこったら、自分自身が勿論様々なことを考えます。例えば、自分のファッションに自信がなくなったり、どうすればよくなったりするかなどです。それで、勉強のことからは集中がどんどん離れるかもしれません。

最後の3つ目は「いじめ」のことです。どの学校にもいじめが必至です。だから、制服を着ないで、自由に服を着るといじめが起こるかもしれません。例えば、ファッションの違いです。小さな言葉でも、その意味がよくなければいじめにもなります。小さなことが続いたら、大きなことになり、人のモラルにはよくない影響を与えます。

だから私は制服で登校すれば平和な学校に迎えることができると思います。

「CO₂ Problem」

このグラフは、世界各地のCO₂排出量の推移を表している。このグラフからは、CO₂を一番使用している国が中国ということがわかる。1990年から2017年には、中国のCO₂排出量が減少せず、ずっと増加し続ける。中国がCO₂を多く使用している要因は、中国の経済成長が一般的に石炭からのエネルギーに頼っているためだ。これからはこのことが続くと、地球温暖化が進み、気温が上昇すると氷が解ける。環境だけでなく、人間と動物にも大きな被害を与えると考えられる。

これは、小学校までをフィリピンで過ごし、中学で来日した滞日期間3年半程度の生徒の作文です。制服廃止に対する意見や、CO₂の推移のグラフの分析と考察といった異なるジャンルで、各

ジャンルに特有の特徴を踏まえて文章を書くことができます。自分の意見を最初と最後に明示した上で3つの理由を挙げていたり、グラフの全体的説明から入って特徴的な点に言及し、その要因と今後の課題を考察するなど、内容的な一貫性を保った文章を書くことができています。グラフの描写では情報量が少なく、簡潔な分析に留まってしまっていますが、段落間（意見文）、文章間の結束性があるという点でステージ5のパフォーマンスがこれらの作文にも表れていると評価しました。日本語固有の慣用的な表現や、よくある語の組み合わせといったコロケーションの使い方、書きことばとしての統一感には不十分な点がみられますが、上述の通り、滞日期间が比較的短い中で「いずれかの言語／全ての言語レパトリーを使ってできること」に記述されているパフォーマンスを示せる生徒にはよくみられる特徴です。学習を継続していく中で更なる伸びが期待できると考えられます。

【日本語の書く力がステージ4の生徒Cの「描写文「世界各地のCO₂排出量の推移」」作文サンプル】

世界各地のCO₂排出量の推移（1990-2017）を見て、中国は2000年から徐々に増加していることがわかる。そろそろ10,000を超えられる。中国は工業化が高いので、CO₂排出量が多いと考えられる。カナダ、イランと韓国は、推移の中で一番CO₂排出量が少ない国です。日本、アフリカとインドもCO₂排出量が少ない国です。しかしインドは、2005年からCO₂排出量が増加しています。1990年までにロシアは、約2,000のCO₂排出量がありましたが、それからロシアのCO₂排出量は2,000以下になりました。アメリカとEUはCO₂排出量が多いけれど、2005年からちょっと減少しています。アメリカとEUに住んでいる人たちは、CO₂排出量が多いと気づいて、中国のCO₂排出量みたいにならないように、できるだけ頑張ります。

生徒Cは滞日5年以上のスペイン語を家庭言語とする生徒です。日本語固有の知識・技能としては、話しことばや学習で得た知識をもとにおおむね正確な語彙・表現、文法等が使えています。課題で使用されている低頻度の語彙（CO₂排出量、推移）や、書きことばにふさわしい表現（徐々に、増加、考えられる）も使えるようになってきています。自分が表現したいことを、複文を用いて自由に文章にできるようになってきていると言えるでしょう。グラフの分析に関しては、各国の状況を列挙しているに留まっており、文と文のつながりと内容的な一貫性をもう少し明示的に示せるようになるとよいと評価しました。ただ最後に、アメリカとEUのCO₂排出量が途中から減少に転じていることに気づき、中国との比較から、アメリカとEUが対策を講じていると考察している視点は興味深いです。グラフを一見しただけでは気がつきにくい点ですが、最後に書いていることから、生徒C自身もじっくりグラフを眺める中で気づいた（分析・考察を深めていった）のではない

でしょうか。このような視点を、ディスカッションなどを通して深めた上で、作文のどの位置にどのように書いていくかという構成を練っていくことが、高校段階のステージ5のパフォーマンスとされる論理的一貫性と結束性を高め、思考力を養うことにつながるのではないかと考えられます。

【日本語の書く力がステージ3の生徒Dの「ナラティブ「自分を変えたできごと」」作文サンプル】

「自分は自分より自分らしい」

みんな自分はどんな人と思いますか、自分はいい人間ですかわるい人ですか、自分は本当の自分ですか、私は、自分らしく、生活したい、ずっと、自分はもっとじぶんらしく生活したかったです、いつも自分はどんな人、考えてあります、日本で中学校一年生のなつ休み、国にかえりました、1か月くらい、日本に帰って、私はずっと前のことや、昔のこと、ずっと覚える、日本に帰ってから、ずっと国に帰りたい帰りたいで毎日言いました、学校行きたくない、自分の国帰りたい、中学校の担任の先生となやみを相談しました、国かえりたい、日本の学校じゃともたちない、ことばわからない、日本で生活できない きらい ずっと言いました、先生と相談しました、本当は、自分どんな生活したいか自分は本当はどんな人、国かえて何する、どんなことや、そのことで一週間くら相談しました、私は、自分はじぶんよりらしく、生活したい、勉強も、生活の手伝いある、いろなことで、今まで、よくして、自分は、いい人間になって、今の自分よりもっといい人になりたい。

これは滞日期間5年以上の生徒の「自分を変えたできごと」というテーマでの作文です。日本語固有の知識・技能としては、誤用はまだ多いですが、主に単文を活用させておおむね意味が通じる文章を自由に書けるといったステージ3のパフォーマンスを示しています。内容面では読み手に対する意識や、自分自身の内なる想い、それを他者に伝えたいという想いが非常に強く表れており、結果として読み手をひきつける文章を書くことにつながっています。このような作文を書くことは、ただ単に技能としての書く力の習得のみならず、生徒Dにとって過去から現在につながる自分自身の内省と人生の意味づけの役割を果たしているのではないかと考えられます。さらに、その行為が明日を生きる活力となっているようにも見受けられます。

【日本語の書く力がステージ2の生徒Eの「説明文「国紹介」」作文サンプル】

フィリピンでやさしく人たちが多います。フィリピンはすごいまい食べ物も持っています。たくさんうつくしいばしょもあります。フィリピの川と海はすごいきれいと思います。フィリピンでは自分のおいしい食べ物もあります。たとえば、“ブコブコ”と“シニガン”。シニガンはフィリピンのみそしる。

ブコブコはアイスににているデザート。ブコブコはこうり、“ウベ”フルーツとクリームが人（*入）ています。フィリピンではマリブと言うイ戸（*所）があります。マリブではうつくしいな海は見えます。

（*）は注釈

生徒Eは第一言語の英語では関心のある話題について、自分なりの理由を挙げながら意見を書いたり、経験した出来事などについて説明したりする文章を自由に書けます（ステージ4のパフォーマンス）。一方で、日本語では述部の活用がほとんどなく、学習した高頻度の基本的な文型（あります、と思いますなど）や、チャンク的な表現（持っています、ににている、見えます）を使って限られた単文で伝えたいことを表現しています。日常生活や学校生活に必要な日本語の習得途上の萌芽的パフォーマンスを示している段階と言えるでしょう。

【日本語の書く力がステージ1の生徒Fの「意見文「変わってほしい・変えたいこと」」作文サンプル】

わるい、きれい、せかい、discrimination、そんけい、パンデミック、にんげん
おなじ、しんげき、くに、うれし、sacred、みんな、ピス、
にほんじん（*「ほ」の右側が「ま」）

（*）は注釈

生徒Fは日本語の学習を始めて2ヶ月で、日常生活・学校生活に必要な日本語の習得が始まったばかりであり、課題作文に取り組むのはまだ難しい段階です。しかし、書きたいことはたくさんあり、そのことが列挙された単語にも表れています。実際、この時の英語の作文では、“Everyone deserves equal treatment”（みんなは平等に扱われるべきです）というタイトルで、異なる国籍や文化の人々に対する差別的偏見や争いをなくし、パンデミックの世の中を互いに助け合って生き抜

くべきであるということ根拠を示しつつ書いています（ステージ6のパフォーマンス）。まだ日本語でできることは限られていますが、そういう時期だからこそ日本語の学習を進める一方で、このような全ての言語レパートリーを使って考える力も活用し、さらに伸ばしていけるような支援をしていく必要があるでしょう。

生徒の多言語作文の特徴と変容

これまで、ステージごとの日本語の作文サンプルを提示してきましたが、以下に、多言語作文を通して観察された生徒の特徴と変容を、3名の生徒の作文とともに一部紹介します。

3名の生徒G、H、Iは、最初の作文を書いた時点での滞日期間はGが4年9ヶ月、Hが0年8ヶ月、Iが0年1ヶ月です。国籍と言語環境は、GとHがネパール出身、言語はネパール語、英語、日本語、Iが香港出身、言語環境は中国語、英語、日本語です。

【生徒Gの滞日4年9ヶ月、5年4ヶ月、5年8ヶ月時点の作文サンプル】

<生徒Gの滞日4年9ヶ月時点のネパール語「紹介文」（ステージ3）>

म नेपाल आएको 5 वर्ष भन्ने म नेपाल आउँदा म लाइ गैर भएको लोभै कीवकी मलाई नापाली भाषा आउँदा लोभै उनी 2 मलाई पढी म लाइ नेपाली भाषा आउँदा लोभै नेपाली आउँदा पढी पढी मै लोभ साथी पढी लोभै साथी लोभै पढी साथी छु मलाई केवल पढी पढी आली साथी लोभै धेरै बड राम्रो सम्बन्ध भए साथी लोभै बडाको कुरा लोभै सीका उनी गरी उनी भन्ने भन्ने लोभै धीमै जादा पढी साथी लोभै भन्ने लोभै धुमै भन्ने गरी साथी भन्ने साथी भन्ने धेरै भाषा गरी साथी लोभै पढने साथी धेरै भाषा गरी साथी लोभै भन्ने केवल मलाई भन्ने लोभै नापाली राम्रो साथी पढी 2 म भन्ने छु म लाइ नेपाल मन प्रेम Thank You	(生徒Gのネパール語「紹介文」の訳) 日本に来て5年になりますが、日本に来て最初は日本語が分からなくて大変でした。日本に来て2ヶ月後、日本語を少しわかるようになり、日本語をわかるようになった後、友達もでき、友達と遊ぶようになりました。私は友達ととても良い関係を築くことができました。友達は私にたくさんのことを教えてくれました。私が学校から修学旅行ったときも、友達と一緒に遊んだり、一緒に食べたり寝たりしていました。私が友達のことを大好きです。そして、友達と遊ぶのが大好きです。日本に良い友達ができとても幸せです、日本が好きになりました。 ありがとう
--	---

<生徒Gの滞日4年9ヶ月時点の日本語「紹介文」（ステージ3）>

ぼく日本来て 5ねんかんになりました しょうがこう 5ねんせいから 日本にべんきょうしています いまわ もすぐ こうこうです。しょうがっこうのときわ ちょっとむずかったで なんてゆうと 日本語がわからなかった す こんにちわ さよなら だけわかってました。いまわ がこうおもしろいです なんていうと 日本語もわかる ともだちもいるので ほんとにうれしいです。日本のともたちは ともだちわ11人いるけど なかいいともだちわ 3人います。いつも その3人とあそんだり でんわをしたりしています こんな なかいいともだちがいるので ほんとにうれしいです ともだちは わからないことを おしえたり わからない 日本語をおしえたりしてるので うれしいです。日本きて こんな なかいい ともだち つくられないとおもてたけど でも っくりましたので うれしいです!!! ありがとうございます。

<生徒Gの滞日5年4ヶ月時点（7ヶ月後）の日本語「ナラティブ「自分を変えたできごと」」（ステージ3）>

ぼくが 日本きて5ねんです 10さいのとき 日本にきました いまは15さいです。日本のしょうがこうから 日本のがこうに べんきょうはじめました。日本にきたとき 日本語わからないぼくが しょうがこうに はいりました。はじめて 日本のがこうに いくのは たのしかったけど でもなかなかは こわかったです。しょうがこう 5ねんせいと6ねんせいとはともたちはいなかったです。しょうがこう そっげう（＊卒業）して ちゅうがくせいに なりました。ちゅうがっこうのときは 日本語も すこしわかってきたした。でも もんだいは ともだちは いなかったです。ちうがう（＊中学校）から 日本語がっこうも いきました。じぶんのちゅうがっこうから40分とかったです。でんしゃが のれたけど でも のりかえするのが1ばん こわかったです。そろそろ日本語もうまくなってきました。ともだちも たいたいつくっていました。

がこう の あと ともだちと あそぶのは たのしかったです。でも ぼくのこと いやなひとはいました。2ねんせいの とき くらぶに はいりました。くらぶは たのしかった。2ねんせいになって ともだちもふえました。ともだちは いましたけど なかまもいました。 3ねんせいになりました。ともだちは もっとふえました。日本語しゃべる もうになっていました。3ねんせいのあとは こうこうでした。ちょっとこわかったです。あたらしい。がっこう あたらしい ともだち あたらしいせんせい ちょうこわかったです でも こうこうにきて せんせいもやさしいともだちもやさしいでした。これで おわりました。

<生徒Gの滞日5年8ヶ月時点（11ヶ月後）の日本語「描写文「CO₂排出量」」（ステージ3）>

「CO₂のせかい」

ほくが はかったとうり このグラフが いたいのはいろんなくにの ガスの 中国が いちばんたかい (9,258) カナダがいちばんやすい (548) 1990年～2017年の ねだん！ちいきのトップ10をちゅうしゅつ カッコないのすうじは2017年はいしゅつりょう（ひゃくまんとン）でエネルギーきげんおんしつこうかガスはいしゅつりょうはふくまれていません。このせかいでは CO₂が ほんとに おいです。まだまだ ふえてもいます。このまま ふえたら 人たちの たいちよとか わるくなって ひとたちが なくなるかもしれないのです。CO₂が ほんとうにに とめたほうがいいです。そうになったら せかいもげんきになるし ひとつもげんきになる。

*下線は課題文からの直接引用

<生徒Gの滞日5年8ヶ月時点（11ヶ月後）の英語「描写文「CO₂排出量」」（ステージ3）>

according to graph, I think it's saying China have the most CO₂ (9,258) and Canada have (548). The top 10 countries and regions with the highest energy-derived greenhouse gas emissions are shown. Figures in parentheses show the emission from 2017 (in million tons). Non-energy greenhouse gas emissions are not included. In this world there is a lot of CO₂. if CO₂ will be more people's health will be bad. People can die we should stop CO₂ it will be good for world and people also.

（生徒Gの英語「描写文「CO₂排出量」」の訳）
「CO₂のせかい」

グラフによると、中国が最もCO₂を排出していて (9,258)、カナダが最も少ない (548) と思います。上位10か国・地域のエネルギー由来の温室効果ガス排出量が表示されています。括弧内の数字は、2017年の排出量を（百万トンで）示しています。非エネルギーの温室効果ガス排出量は含まれていません。

この世界にはたくさんのCO₂があります。CO₂が増えると、人々の健康が悪くなります。人々は死んでしまうかもしれません。私たちはCO₂を止める必要があって、それは世界や人々にとっても良いことです。

*下線は課題文からの直接引用

滞日期间5年以上のGは3言語ともにこの1年間を通してステージ3の形成的パフォーマンスと評価されていますが、伸びがみられなかったというわけでは決してありません。

まず、記述文に照らしてみると、「誤用は多いが、日常生活で習得した話しことばや学習で得た知識をもとに、主に単文（名詞文、動詞文、形容詞文）を活用させて、おおむね意味が通じる文章を自由に書くことができる」という段階です。日本語の漢字の使用という面からみると、課題作文の中で自分から使うことがほとんどないため、観点によってはステージ3とはいえない部分もあるでしょう。しかし、ステージ2と3の違いとして最も重要な、自分が伝えたいことをおおむね自由に文章にできるかどうかという点で、ステージ3に到達していると言えます。また、一つ目と二つ目の作文の比較からわかるように、自分自身に身近なテーマに関してであれば内容も詳しく、誤用も格段に少なくなっています。

最後の描写文「世界各地のCO₂排出量の推移」は難しい課題で、日本語を母語とする高校生の中にも取り組むことすらできない（しない）生徒もたくさんいました。Gにとっても難しい課題だったと言えるでしょう。しかし、Gは課題文に書かれていることを一部直接引用してでも、諦めることなく課題に向き合い、一定程度の量の文章を書いています。さらに、課題に沿ってグラフから自分なりにわかったことを記述し、それに対する自分の意見も述べています。

Gは小学校高学年から日本にいますが、日本語の読み書きの世界に入ったのは高校に入学してからと言ってもいいと思います。高校に入学したての頃は、小学1年生の国語の上の教科書に書かれているレベルの文章の音読が難しい状況でした。ですから読み書きの学習では寝たふりをすることが多く、まるで自分を守っているかのようでした。しかし、先生や友だちとのさまざまな学習活動の中で、学びに向かう力を取り戻していきました。今は授業中にGが寝ている姿を見ることは全くありません。誰よりも大きい声で読み上げ、真っ先に手を挙げて発言し、クラスメイトと話し合い、それをノートにまとめるといった活動を主体的におこなっています。漢字の勉強も頑張っていて読める漢字は格段に増えました。Gのこれからの成長が非常に楽しみです。

【生徒Hの滞日8ヶ月、1年2ヶ月、1年4ヶ月時点の作文サンプル】

<生徒Hの滞日8ヶ月時点の日本語「説明文「国紹介」」（ステージ2）>

わたしたちの くにのなまえは ネパールです。ネパールには せかいの いちばん たかい 山が あります。そしたら、 いっぱい 木とか水にもあります。まいねん いろんなくた（*国）から れうこう（*旅行）の ために がいじんがいきます。だから わたしたち（ネパールじん）とてもうれしいです。ネパールには いろんな ぶんかもあります。わたしたちの国に（Mt.Snagarmatha）が ありますからいろんな くた（*国）に わたしたちは（Mt. SagarMotha）のなまえで わかります。 “ブッださま” おきやくさまも ネパールの“ルンミニ”うまれました、でもれ わたしたちの くた（*国）は今まで（develop）ないからネパール

人はちょっと かなしいです。そして、ネパールの (Government) も いまどんどん
がっばっています。ネパールは とても きれい、すずし、うめいな 国です。ネパール人も
めっさ やさし です。

よろしくおねがいします。 いじょう です。 ありがとうございます。

(*国) 等は筆者による注釈、(Mt.Snagarmatha) 等は生徒Hによる記述

<生徒Hの滞日1年2ヶ月々々時点の英語「説明文「国紹介」」(ステージ4)>

My Motherland is Nepal So, I think I know More about Nepal than other Country. So, I would like to Introduce Our Country Nepal with the visitors who want to travell Nepal. Nepal is Such a Beautif country with Natur. So, to the visitors, Spring is the best season to visit Nepal coz you will get a chance to see more Natural beauties in this season. 2nd the places I would recommend is Pokhara, Dhara, Mustang, Manang and illam. these are the places where lots of houses are attracted these places are like a heaven. for ex: Sunrise in pokhara, Beautiful Nature in the Dhara, Mt. Everest in Mustang and the Nature in manang lastly the farm, horse riding, cultural progres etc. It's so hard to express of all the Beauties just in one page so, I think you will not regret andor dissatisfied with the the Beauties of Nepal after a visit. 20 x 20	(生徒Hの英語の「説明文「国 紹介」」の訳) 私の母国はネパールです。そのた め、他の国よりもネパールについて より詳しく知っていると思います。 そこで、ネパールを旅行したい訪問 者に私たちの国を紹介したいと思 います。 ネパールは自然が多い美しい国で す。そのため、訪問者にとっては春 が最高の季節です。この季節には、 より多くの自然の美しさを見ること ができます。また、私がおすすめす る場所は、ドカラ、ダラン、ムスタ ン、マナン、イラムです。これらの 場所は、多くの観光客が訪れる場所 です。天国のような場所です。たと えば、ポルチャワの日の出、ダラン の美しい自然、ムスタンのエベレス ト山、そしてマナンの自然などがあ ります。最後に、茶畑、乗馬、文化 的な進歩などもあります。すべての 美しさを1ページで表現するのは難し いため、訪問後にネパールの美しさ に後悔したり不満を持つことはない と思います。
---	---

＜生徒Hの滞日1年4ヶ月時点のネパール語「意見文「変わってほしいこと」（ステージ4）＞

世界中の国では政府を選ぶや投票時よく考えるが重要だと思います。よく見ると国はどのぐらいせいちょうしているかを政府によります。たとえば、日本、中国、アメリカ人は投票する時、この人本当に頑張って国のせいちょうするかないか自分にじしんがあるかないかをよく考えながら投票します。でも、びんば全然せいちょうしてない国では、投票の重票（＊重要）分らない人は多いので、こいう問題たとえば、勉強（＊勉強）するため学校がない、頑張って自立したい人々にきかいがない、じつきょう（＊失業）な人が多い、仕事がない、こんな、問題たくさんあります。だから、こんな国では投票を大切に、よく考えてみんなでいい人選ぶのが本当に1番大切なことだと思います。しかし、しつぎょうしている国もしつぎょうしてない国に助手、ほしいです。なぜかという自分の国だけではなく、他の国にも早くせいちょうできる方法を教えたら世界中の国全員一絛（＊一絛）が楽しく生活できと思っています。

生徒Hのネパール語「意見文「変わってほしいこと」」の訳)

अभीले की संस्थाएं प्रशासित नहीं लड़ें। प्रशासकों
हम बीजक नया और उहाँ सोच विचार और उहाँ
प्रशासन और बी अगली पुत्री सबेरे उहाँ, आपन
अनुरूपीया, अनेरीया हम तर अनेरीया उअनहम
और उहाँ गुल रकसर, उअन लउकर, रकसर और
उहाँ उअनहम व प्रशासकों हम नमका प्रशासन अनेरी
उनि छैरें पूरा नोजन परिरक्षकी छ जसैं पडाईकी
नोजी रकन लकरी, रकनकी लकी पनि नयों विमन
प्रेशी अनी अगन काम उहाँ उँ अनी अनी अनी
और उहाँ अगली लकी अनी उँ अनी अनी उँ
अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी
हम अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी
हम अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी
प्रशासन अनी, अनी अनी अनी अनी अनी
अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी
अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी अनी

現在、日本、アメリカ、オーストラリアなど、世界の発展国は首相を選ぶ投票をする際に慎重に考えて投票する傾向があります。しかし、投票する際に賄賂を受け取ったり、うわさ話を広めたり、脅したりして勝利した首相や投票する住民がいて、そのような投票により非常に発展が遅れており、学校が足りず、勉強ができない、一食の食事のために朝から晩まで働かなければならないなど、多くの苦しみを受けています。投票はリーダーを選ぶだけではなく、発展と成長のために国を導く能力とビジョンを持つ適切な人を選ぶものです。すでに開発された国々は自国だけを発展させるのではなく、先進国は支援や指導、協力を提供して、発展途上国を支援する非常に重要な役割を果たすべきです。そして、発展した国々が発展途上国々にどのように国民が力を身につけることができるかといった方法などの教育を提供することも重要です。そうなれば、世界の発展途上国の人々が日々苦しむことがなくなります。

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 37

にできないが、高頻度の基本的な文型や、限られたつながりことばを使って、自分自身や身近な話題についていくつかの単文からなる文章が書ける」といった萌芽的パフォーマンス（ステージ2）を示していました。それから6ヶ月後の滞日期間1年4ヶ月の時点では、「まだ誤用は多いが、日常生活で習得した話ことばや学習で得た知識をもとに、主に単文を活用させて、おおむね意味が通じる文章を自由に書くことができる」といった形成的パフォーマンス（ステージ3）を示すようになりました。同時期にネパール語で書いた作文と大体同じような内容のことを書けています。漢字も字形の誤りがあったりするものの、意欲的に使おうとしている様子がこの作文からもうかがえます。

実践モデル校では、日本語の授業以外の学校設定科目や必修科目等でもやさしい日本語を用いたわかりやすい授業ができるような工夫がなされています。Hはさまざまな授業を履修する中で日本語の力も、思考・判断・表現する力も意欲的に伸ばしていています。

【生徒Iの滞日1ヶ月と11ヶ月時点（10ヶ月後）の作文サンプル】

<生徒Iの滞日1ヶ月時点の日本語「説明文「国紹介」」（ステージ4）>

もし一つ街を選んで、その街に行ったことがない人達にその街を紹介すると、わたしは香港を紹介したいです。

わたしは香港で生まれました。ここにいると安心するかんじがあります。香港はそれぞれの人がいます。たとえば、イギリス人やアメリカ人やダイ人などがいます。香港は広東語を使っています。広東語が分からない人は広東語を聞いたら、喧嘩していると思うかもしれませんが、本当はみんな優しい人です。若い人は英語がしゃべれるので、もし迷うかどうか是非きいてください。

香港は「飲茶」の文化がありますから、朝はお年寄りがレストランであさごはんを食べてるのが見えます。香港人は飲茶をするとき、お*ではしやスプーンなど洗いますから、みんなさんもしてみてください。

香港は土地が少ない地方から、ビルが高くなければなりません。香港は地震がないから、大丈夫です。よるのとき、「中環」というところはライトショーがあるのできれいになります。ここもにぎやかになります。香港は二つの遊園地があります。ひとつはディズニランドです。世界中で一番ちいさいですけど、ほか

根據圖表顯示, 1990年至2017年的二氧化碳排放量有上升的趨勢。首先, 圖表顯示二氧化碳排放量第一、二名的國家分別是中國和美國。這兩個國家的二氧化碳排放量是最多的。雖然是最多, 但也相差了4416百萬噸, 差不多一半的排放量。中國的二氧化碳排放量是最多, 有9258百萬噸, 而在這27年間上升的幅度明顯是最大的, 上升了6258百萬噸的二氧化碳排放量。而原因可能是因為中國的工資和設廠的費用比其他國家的費用便宜, 所以很多商家也會選擇在內地設廠, 去降低所需要的成本。而成本低的代價是可能沒有建設一些過濾器去過濾一些廠排出來的廢氣而導致二氧化碳增加。而中國的二氧化碳排放量多也能從現實生活中看到, 中國會有霧霾導致市民的眼見度低和影響市民的健康。

而圖表中, 中國的二氧化碳排放量比日本和排放量最少的加拿大分別相差8126萬噸和8710百萬噸, 相差也很大。個人認為是因為工廠沒有中國的多, 而且就帶有工廠也有裝上過濾器去減少污煙, 污染環境。而且, 我認為「綠化」的工作也很重要。因為人類需要氧氣來生存而因為車或是工廠排出來的廢氣會令到空氣受到污染。所以多種植樹木可以令樹木吸收人呼出來的二氧化碳來車, 工廠的廢氣去給我們氧氣。因此樹木是非常重要的。

其實, 只有中國和印度的二氧化碳排放量有明顯上升的趨勢。這第一名的美國已有下降的現象。因此, 除了印度和中國, 大部份的國家也關注到二氧化碳排放導致空氣污染十分嚴重的問題。可能是因為臭氧層穿了洞而引起社會關注。

最後, 要減少二氧化碳排放, 除了國家之外, 自己也能做一些行動去減少二氧化碳排放。例如, 多乘搭公共交通工具, 少乘搭私家車。或者去參加一些植樹的義工活動。這些行動不單止是為了自己, 還有下一代的社會。因為二氧化碳再不減少, 全球暖化便日益嚴重, 亦嚴重影響了市民的健康, 例如: 哮喘。為了下一代, 為了自己, 我們不能坐以待斃, 要採取行動去令社會更加美好。

（生徒Iの中国語「描写文「CO₂排出量」」の訳）

図表によると、1990年から2017年にかけて二酸化炭素の排出量は上昇する傾向があります。まず、図表が示しているように、二酸化炭素排出量第一、第二の国はそれぞれ中国とアメリカになります。この二つの国における二酸化炭素の排出量は最も多いです。最も多いと言っても、4486百万トンつまり半分ぐらいの排出量の差があります。中国における二酸化炭素の排出量は最も多く、9258百万トンあり、この27年間に上昇幅は一番大きく、6258百万トンの排出量が増加しました。その理由は、中国にある工場と設備の費用は他の国と比べて比較的安いいため、多くの会社は中国内陸で工場を設立することによって、必要とされるコストを軽減するからです。コストが低い代わりに、工場が排出する排気を取り除くためのフィルターを作らず、それで二酸化炭素の量が増加しました。また、中国は二酸化炭素の排出量が多いことが現実世界で見えます。中国ではPM2.5によって市民の視程が低くなり、市民の健康に影響を及ぼしています。

また、図表から見ると、中国における二酸化炭素の排出量は日本や排出量が一番低いカナダと比べて、それぞれ8126百万トンと8710百万トンの差があります。結構な差です。その原因は中国より工場が多くないからだと思います。しかも工場があっても、フィルターをつけて排気をなくし、汚染を抑えているからです。また、私は「緑化」の仕事も大事だと思います。人類は酸素を使って生きていくのですが、車や工場が排出した排ガスは空気を汚染しています。そのため、たくさんの樹木を植えることによって、樹木は人間が出した二酸化炭素や車・工場が排出された排ガスを吸収し、私たちに酸素を与えてくれます。そのため、樹木はとても重要なものです。

実は、中国とインドだけ二酸化炭素の排出量は明らかに上昇する傾向があります。第二位であるアメリカでも減少する傾向があります。そのため、インドと中国以外の多くの国も二酸化炭素の排出によって空気汚染問題が嚴重であることに気づきました。オゾン層に穴が空いていることが社会の関心呼び寄せたからかもしれません。

最後に、二酸化炭素の排出を減少させるために、国以外でも人々自ら行動して二酸化炭素の排出を減少することもできます。例えば、公共の交通手段を利用したり、自家用の自動車を使用しないことです。また、樹木を植えるボランティア活動に参加することもできます。これらの行動はただ自分のためだけではなく、次世代の社会のためにもなります。二酸化炭素がこれ以上減らなければ、地球温暖化の問題は日々厳しくなり、市民の健康状態にもひどく影響することになります。例えば、喘息です。次世代のために、自分のために、私たちはこれ以上座して死を待つのではなく、行動を取ることによって社会をよくすることをしなければいけません。

<生徒Iの滞日11ヶ月（10ヶ月後）時点の日本語「描写文「世界各地のCO₂排出量の推移」

（ステージ5）>

「CO₂の問題」

このグラフによって、1990年から2017年までの世界各地のCO₂排出量が増えていることがわかる。まず、グラフの中で、CO₂排出量一番多いのは中国、9258百万トンである。二番目はアメリカ、4761百万トンだ。中国より4496百万トンすくなく、それは半分ぐらいの量である。中国は他の国と比べると、27年間での増加が一番大きい。1990年の2000百万トンが、2017年には9258百万トンになった。6258百万トン増加している。その原因は、中国で給料と廠（*工場）を建つ費用が他の国と比べてやすいからだと思う。やすいから、他の国の会社は中国で廠を建て、コストを減らせる。しかし、費用がやすいから、彼らはきたない煙がきれいな煙になるきかい

を設置してないかもしれない。それがCO₂の排出量が一番多い原因ではないだろうか。中国はいつもくろい煙が多いすぎて、市民は見にくいや、健康の問題などもある。

また、グラフから、中国のCO₂排出量は、日本と排出量一番すくないカナダと比べると、その差が8126百万トンと8710百万トンだ。おおきい差である。個人的にその原因はいくつかあると思う。

ひとつめはこの二つの国は廠が中国より少ないからだ。廠があっても、直接的に煙を排出させないと思う。だから、空気も中国よりきれいだ。ふたつめは木がたくさんあるからではないだろうか。人は酸素が必要だ。木があったら、酸素を提供することができる。車や廠などからのCO₂を減すことができるし、きれいな空気を呼吸することもできるため、木は私達にとって重要だ。

実は、中国とインドだけCO₂の排出量が明らかに増加している。他の国は段々排出量を減らす現象になった。二番目のアメリカもすこしづつ排出量が減っている。このグラフによって他の国はもうCO₂の問題が大変なことになっているのを気付いた。だから、他の国は行動しはじめた。

最後は、CO₂の排出量を減らすために、政府以外、自分も行動できることを述べる。例えば、車を運転しないで、そのかわりにバスとか電車とか自転車で往復する。それだけではなく、木をうえるボランティアに参加するのもいいことだと思う。私達が行動しなければならない理由は、自分のためだけではなく、将来の人のために行動することだ。なぜなら、全地球の温暖化がもっと大変なことになるからだ。もし解決しなければ、市民の健康に悪い影響があるため、いまから自分の力でできることをして、世界がもっとよくなるように行動するべきだ。

香港出身のIは来日前に2年間、塾で外国語として日本語を学習していました。それもあり、来日時に既にステージ4に近い日本語の書く力がありました。中国語や英語でもステージ5・6程度の書く力があります。滞日11ヶ月時点での課題作文「世界各地のCO₂排出量の推移」では、グラフから全体的に読み取れることを簡潔に示した上で各国の特徴を分析しています。そして、その原因を考察し、詳述しています。最後にはその対策について、政府レベルでできることとは別に個人レベルの行動にも言及し、独自の視点から主張を展開しています。中国語の作文では、座して死を待つ（坐以待毙）というレトリックも効果的に使えています。初めから終わりまで論理的に一貫性がありますし、段落間や文と文のつながりも意識できています。つまり「いずれかの言語/全ての言語レパートリーを使ってできること」が十分に自立的パフォーマンス（ステージ5）を示せていると言えるでしょう。ただ、短期間でそのようなパフォーマンスを示せるようになっていたため、日本語固有の知識・技能の面で、若干ステージ5に達していない部分もあります。書きことばとしての語彙・表現の統一やコロケーションの適切さ、文法や表記の正確さ等の課題です。この作文は推敲や校正

の時間をとっていないため、こういった誤用等がより多く散見されますが、時間があれば、Iは遂行や校正もある程度自分の力でできます。適切な語彙や表現の選択もこうしたリテラシー活動の中でその都度支援を行ったり、学習を継続していく中でできるようになってくると考えられます。

言語教育実践に向けて

以上、「ことばの教育の参照枠」＜書く力＞（試案）を通して、生徒たちの書く力の可視化を試みましたが、この「ことばの教育の参照枠」は、ただ単に、ある時点の生徒のことばの力を評価するためだけのものではありません。その後の言語教育実践につなげることを意図しています。そのためには、ここで評価したものを言語教育実践にどのようにつなげていくかといった橋渡しまで一緒に提示する必要があると思います。しかし、今回の予備的調査研究では時間的な制約から、その一連の流れの全体像を示すには至りませんでした。その代わりに、2つの実践モデル校で取り組んだ教育実践の詳細を続く提案編の2で報告します。

2つのモデル校での実践に共通するポイントを「ことばの教育の参照枠」に照らして述べるなら、萌芽的パフォーマンスを示せるようになったステージ2の後半ぐらいからステージ5に至るまで、「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること（複数言語での横断的な能力）」を伸ばすことを念頭においた教育実践を中心に行っている点です。そして、その実践の中で、個々の生徒に合った「日本語固有の知識・技能」を伸ばすように心がけているという点です。実践モデル校ではさまざまな学習活動が行われていますが、ステージ2の後半からステージ5ぐらい（場合によってはステージ6まで）は、同じ学習活動に取り組む中でどのような支援をどの程度行うか、個々の生徒の目標をどのくらいのレベルに設定するかによって活動の難易度・質を変えています。

「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること（複数言語での横断的な能力）」と「日本語固有の知識・技能」を同時に伸ばしていくために、学習活動の中で生徒の全ての言語リソースを活用しようとしています。例えば、生徒の「日本語固有の能力・知識・技能」のステージがステージ2や3の場合、日本語だけでこれらの活動を行うのではなく、日本語以外の言語を活用して調べたり、考えたり、表現したりする場を作ることによって、より質の高い活動の実施が可能となります。そうすることが、生徒が自分自身がつ最大限の力を発揮し、その力を伸ばしていくことにもつながります。

学校教育現場では、教師が生徒の母語（第一言語）ができなければ、このような活動はできないと考える人が少なくないでしょう。確かに生徒の母語ができるに越したことはありませんが、現実には難しいケースが多い（ほとんど）です。しかし、冒頭にも書きましたが、教師側が生徒の母語が理解できなくても、「いずれかの言語／全ての言語レパートリーを使ってできること（複数言語での横断的な能力）」を見ようとし、その視点を学習活動に活かすことは可能です。生徒が持つ全

てのことばの力を活用しようとする姿勢、生徒が持つ全てのことばの力を使って思考し、判断し、表現できる場を作り出そうとする寛容な態度こそが重要なのです。

ステージ1、ステージ2の前半に関しては、日本語だけでの学習活動に大きな制限が生じることは避けられません。その場合でも、生徒が年齢発達に応じた「複数の言語での横断的な能力」を伸ばしていけるように（少なくとも言語が発達の妨げにならないように）、日本語以外の言語でもその能力に応じたでの学習活動の場をなんとか確保することが望ましいです。

続く第2章の2つの実践モデル校である東濃高校と大阪わかば高校からの報告は、このような全人的な教育・学習活動に果敢に取り組んだ生徒と先生たちの記録です。生徒たちが持っている全てのことばの力によるパフォーマンスと、その最大限の力を引き出すことにチャレンジした教育実践、その中でみられる生徒と先生たちの変容の軌跡をぜひご覧ください。

引用文献

- 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ビリーフ変容—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.
- 櫻井千穂（2022）「文化的言語的に多様な子どもの言語活動評価—日本語「を」ではなく、全ての言語レパートリー「で」捉えることの重要性—」第33回第二言語習得研究会全国大会「シンポジウム：中等教育段階の学習者の言語習得、その支援と評価」発表資料
- 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
- 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
- 文部科学省 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>
- 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
- 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>
- Cummins（2001）*Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education
- García, O., S. I. Johnson, & K. Seltzer. (2017) .*The translanguaging classroom: Leveraging student*

bilingualism for learning. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

WIDA. (2020) *WIDA English language development standards framework, 2020 edition:*

Kindergarten-grade 12, 212-213

<https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>

Ontario Ministry of Education (2007) *The Ontario Curriculum Grades 9-12: English as a Second*

Language and English Literacy Development

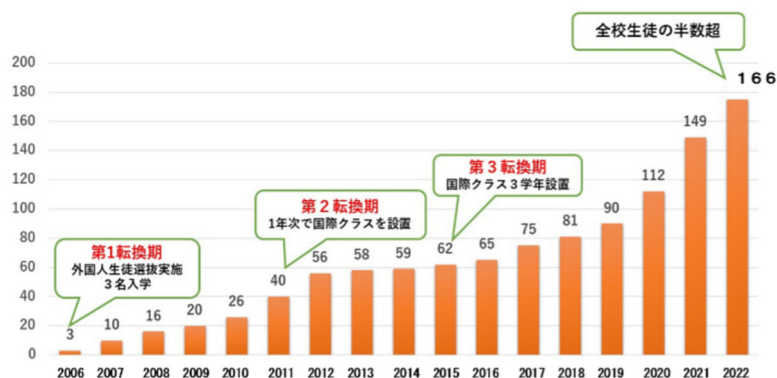
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>

2. 参照枠を使った実践：東濃高校、大阪わかば高校

2-1. 岐阜県立東濃高校の実践

学校概要

岐阜県立東濃高校（以下、東濃高校）は、岐阜県御嵩町にあり、製造業への就労を目的としたフィリピンやブラジルからの外国籍住民が集住する地域に隣接しています。このような地域の特性から2006年、特別入学枠を活用して入学した生徒を迎えた後の16年間、年々外国人生徒等が増加しています。2022年は、在籍生徒320名のうち、166名が外国人生徒等となり、全校生徒の半数を超えました。



東濃高校の外国人生徒等数の推移（2022年12月時点）

	日本語履修者	外国人生徒等の国籍						
			フィリピン	ブラジル	中国	ペルー	ベトナム	日本
1年生	29	63	41	14	1	3		4
2年生	13	52	31	14	1		1	5
3年生	7	51	22	21	1			7
計	49	166	94 56%	49 29%	3	3	1	16

東濃高校の外国人生徒等の国籍（2022年12月時点）

上の図は、本校の外国人生徒等の国籍別内訳です。2022年度（12月時点）は、フィリピン籍生徒が全体の56%を占め、次に多いのがブラジル籍生徒で29%でした。

本校には、日本語指導を最も必要とする生徒のみが在籍する「国際クラス」が設置されています。2022年度は国際クラスが1年生と2年生に設置され、1年生は1年4組が国際クラスに該当し、13名が在籍していました（2022年12月時点）。国際クラスには、日本語指導を必要とする生徒のための学習支援があります。外国人児童生徒適応指導員及び通訳支援員が主に国語、理科、社会、保健の授業に入り込み、生徒の母語での支援（タガログ語、ポルトガル語、中国語）を行っています。また定期考査一週間前は、放課後補習を定期的に行っています。

こうした本校の教育目標は、「知・徳・体の調和のとれた将来有為な人材の育成」です。学校のスクールポリシーは、以下の通りです。

育てたい生徒像

- ・自ら学び、自ら考え、判断し適切な行動ができる生徒
- ・多様な価値観、個性、文化を認め、互いを尊重して行動できる生徒
- ・変化する社会に適応して、地域に信頼され、貢献できる生徒

生徒をどう育てるか

- ・生徒の実態に合わせた主体的・対話的で深い学びを実現するためのカリキュラムの編成と授業実践
- ・多様な価値観や個性をもつ生徒同士の学校生活を通して、互いを尊重し互いに認め合いながら、自己肯定感を伸長することのできる人間性の育成
- ・地域や外部と協働し、すべての特別活動、部活動や教科学習を通じて、地域の課題を発見・解決できる「主体的・対話的で深い学び」や「探求的学び」の推進

どんな生徒を待っているか

- ・基本的な生活習慣が身についており、ルール・マナーが守れる生徒
- ・多様な価値観を認め合い、他者を尊重して主体的に学べる生徒
- ・社会的自立のために、自己の進路実現に向け意欲的に努力することができる生徒

このスクールポリシーは、青井俊久前校長の「社会で自立できる力を身につけて卒業できるような学校体制作りに取り組みたい」という方針のもと、2022年3月に策定されました。この教育理念のもと、外国人生徒等を支えるための校内体制整備を目的に2022年4月、「国際部」が校内の独立分掌として設置されました。

（執筆者：和田さとみ）

日本語教育に関する全体カリキュラムの概要

本校では、外国人生徒等数の増加を受け、2015年より、日本語指導が必要な生徒のための学校設定教科「日本語」が設置され、学校設定科目として日本語Ⅰ（1年次）、日本語Ⅱ（2年次）、日本語Ⅲ（3年次）が開講されています。

昨今の本校における外国人生徒等数の増加を受け、2021年度から一般クラスに在籍する生徒も日本語の授業が履修できるようになったことから、2022年度も日本語Ⅰ（4単位）は2講座展開しました。履修者は、国際クラスの生徒全員と、日本人生徒が在籍する一般クラス（1年2組）のなかから希望した生徒の計29名でした。そこで、本実践を日本語Ⅰの授業内で取り組むこととし、2名の教員（筆者①和田さとみ（教員歴19年・専科：日本語・英語、日本語指導歴3年目）/筆者②安達聡子（教員歴8年・専科：国語・書道、日本語指導歴2年目））で担当しました。

本校のスクールポリシーを目標に、「社会的自立」を主軸にした授業づくりに取り組みました。とりわけ、本プログラムの教育実践を進めていくにあたり、東京外国語大学の小島祥美先生から、これまでのマイノリティ支援やバイリンガル教育にかかわる理論（資料編の1参照）に基づいた提案がありました。それが、「東濃高校生の『社会的自立』には、生徒の自己実現やアイデンティティの形成など自己肯定感を高めるための『エンパワーメント』と東濃高校生が未来を生きていく上で絶対に必要な知識としての『生きる力』の掛け合わせが重要である」という内容です。

そこで、2022年度の日本語Ⅰ（4単位）では、主に3つの日本語教育活動を柱に、エンパワーメントと生きる力を育みながら「社会的自立」をめざした授業づくりに取り組みました。それが、二言語作文、多読活動、そして生徒の興味や関心事項をもとにした授業でした。

（執筆者：和田さとみ）

授業実践例

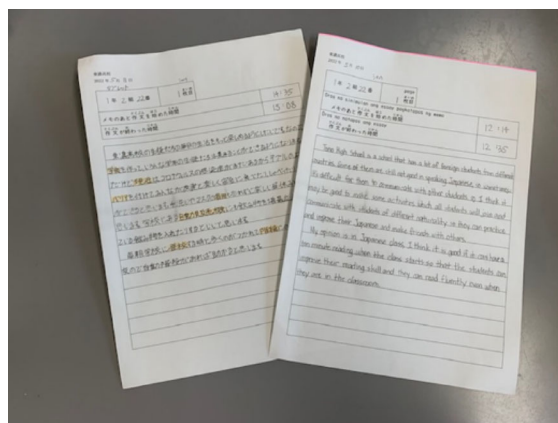
日本語Ⅰで取り組んだ「二言語作文」「多読活動」「（生徒の興味や関心事項をもとにした）授業」の3つの実践について、紹介します。図は、1年間の教育活動を示したものです。

	2022年									2023年	
	3月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
作文	① 説明文		② 意見文		③ 物語文		④ 課題文			⑤ 描写文	
多読		本に親しむ（図書館）/週 1					多読/週 1				
授業		導入	食べ物 （フェアトレード）	スポーツ （ルール）	結婚 パートナー	戦争と平和	仕事	ルーツ			

図 2022年日本語教育に関する全体カリキュラム構成

(1) 二言語作文

二言語作文は2か月に1回程度の頻度で年間5回（第1回目は2022年3月、第2回目は2022年5月、第3回目は2022年7月、第4回目は2022年10月、第5回目は2023年2月）、日本語科のカリキュラム内に位置づけて実施しました。



生徒の二言語作文

第1回目に実施した二言語作文は、2022年3月の日本語プレイスメントテストとして位置づけました。日本語プレイスメントテストとは、国際クラスに入ることや日本語授業の履修の希望生を対象にしたテストで、毎年合格発表日の午後に実施しています。2022年度入学者には、これまでの日本語基礎力を測るための筆記テストと日本語による面接に加えて、二言語作文を導入しました。これらの結果を総合的に判断して、クラス編成を行いました。

二言語作文は、日本語能力だけでは視えてこない生徒の実態を理解する手立てとなりました。東濃高校に入学してくる日本語指導が最も必要な生徒（以下、生徒）の多くは、「自分ではできない」と心の扉を閉ざしてしまった生徒たちです。「できない」と決めつけられたために「やらない」と

いう選択をしてきた生徒、本当は困っているのに「大丈夫」と言って気持ちを隠す生徒がいます。日本語教育の前に、ありのままの生徒を知る必要がありました。

授業を進めていく中で、様々な生徒の姿に私たちは気づきました。母語で生徒が教え合う姿、母語で学習内容を理解しようとタブレットで語彙を調べ始める姿、自分もっている日本語の語彙を駆使して自分の認識があっているか確認しようとする姿（例：ブロッコリーを「小さい木」と表現する）、絵や図を描くことで自分の理解を他者に示そうとする姿等、これらは生徒がこれまで生きてきた過程で各々が獲得した独自の理解の仕方であり、学び方であり、自己表現の仕方でもありました。

第2回目の二言語作文を実施した2022年5月、生徒の頭の中がどうなっているのかがより鮮明になると同時に、限りなく広がる全ての生徒の可能性を目の当たりにしました。とりわけ私（和田）は、二言語作文を通して、教師としての大きな気づきを得ました。無意識に「この子はここまでならでき」と生徒の限界値を決めつけていた自分の姿です。「生徒の限界を決めつけていないか」その後の授業構築の過程で、常に自身に問うようになりました。二言語作文は、生徒の力だけでなく、教師の指導力をも上げる活動だと私たちは実感していきました。



作文ワークショップの様子 (2022年7月)

この気づきをきっかけに、生徒を多面的に捉え、母語力を日本語力と同時にみていくことは基本だ、と強く認識するようになりました。2022年7月に立命館大学の佐野愛子先生監修（分析チームリーダ）のもと、教員2名（和田・安達）の事実に基づくモデル作文を提示し、作文ワークショップ（ナラティブ）を実施しました。二言語作文を生徒の言語能力を知るためのツールとして、この第3回目の作文をきっかけに日本語科の教育活動の柱の一つとして位置づけることにしました。

同時に、生徒の言語能力が現在どの位置にあるのか詳細に把握する必要がある生徒に対しては、2022年7月、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント（以下DLA）を日本語1履修生に実施し

ました。DLAは、東濃高校近郊地域にあるNPO法人可児市国際交流協会に協力を依頼し、一部、生徒の母語（ポルトガル語）でも実施しました。DLAを通して、個々の生徒が抱える言語能力の課題と今後の手立てを見いだすことに努めました。

(2)多読活動

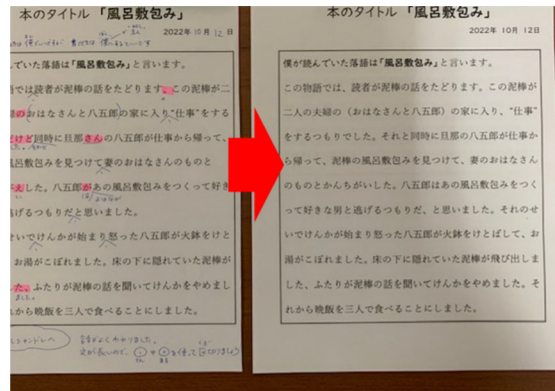
二言語作文の結果とDLA結果を踏まえて、2学期（2022年9月）から、多読活動を日本語教育活動の柱の一つとして取り入れました。多読活動とは、自分のレベルにあった様々なジャンルの本をたくさん読む活動です。

2022年7月、本プログラムの実践校である大阪府立わかば高校視察の際に、多読活動で生徒の読み書き能力の高さを目の当たりにしました。2022年8月大阪大学の櫻井千穂先生から多読活動の基本を学び、2022年7月までの生徒の二言語作文とDLAの結果をもとに、多読活動のための習熟度別グループをつくりました。



多読活動の様子（2022年9月）

多読活動は日本語の授業（週4時間）のうち、週1時間で位置づけました。多読活動の一連の流れは以下の通りです。生徒は自分のレベルにあった本を音読、または黙読します。次にタブレット端末を使い、読んだ本のあらすじ書きをします。教員は生徒のあらすじ書きに対して、アドバイスとエールメッセージを書きます。メッセージの返却後、生徒はアドバイスをもとに清書します。



生徒のあらすじ書きへのエールメッセージと清書 (2022年9月)

多読を通じて、生徒は自分の言葉を紡ぎ出し、読んだ本の内容を要約する力とその精度が確実に上がっていききました。週1時間という限られた時間内でも、生徒の書く力は、回数を重ねるごとに読み書き能力が向上している様子が伺えました。同時に生徒は、日本語を読むことや書くことへの抵抗感が低くなり、書く活動に対する集中力や根気がつきました。

今後は、多読活動を日本語の授業だけでなく、国語の授業を始め、教科横断的に取り入れることができないか模索していきます。様々なジャンルの本を通じて、日本語の豊かな表現に触れることができる機会を生徒に提供できるよう、引き続き、同じ志をもつ同僚と共に検討を重ねていきます。

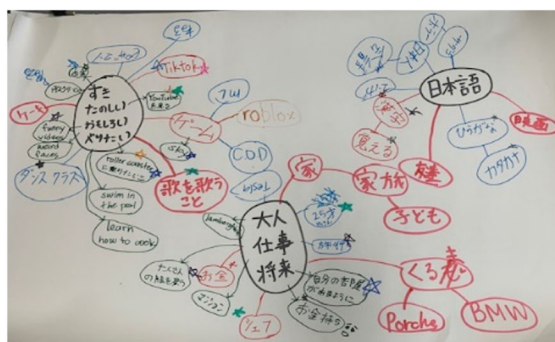
(3) 生徒の興味や関心事項をもとにした授業

2022年4月、日本語の授業で学びたいことをはじめとする生徒の興味や関心のあることについてブレインストーミング活動を行いました。この活動では、日本語で表現することに限定せず、母語、図や絵など、生徒が自分の考えや思いを自由にアウトプットできるように多くの選択肢を提示するように心がけました。そうすることで教室内に安心した学習環境が生まれました。



ブレインストーミング活動の様子(2022年4月)

生徒のブレインストーミングの成果物を元に、日本語Ⅰの授業で扱う単元を計画しました。日本語の授業には教科書がありませんが、生徒の興味や関心事項を元に、生徒の実態に合わせた日本語の授業を構築することで、生徒の学習意欲の向上を期待することができます。



ブレインストーミングの成果物(2022年4月)

生徒の意見のうち、日本語の学習単元項目は「生きる力」に直結するものを採用しました。東京外国語大学の小島祥美先生は、「東濃高校生にとっての『生きる力』とは、未来を生きていく上で絶対に必要な知識である」と言及されています。単元内にこの「生きる力」を育むための学習内容を意図的に組み込みました。生徒の意見をもとに計画した今年の日本語Ⅰの学習単元を「食べ物」「スポーツ」「結婚・パートナー」「戦争と平和」「仕事」「ルーツ」の6項目としました。なお、いずれも授業においても、授業実施にあたっては単元別に評価規準を設定し、単元の指導と評価の計画を作成したうえで、知識・技能（以下a）、思考力・判断力・表現力（以下b）、主体的に学習に取り組む態度（以下c）を評価しました。

二言語作文や多読活動を通じて、生徒の言語能力が現在どの位置にあるのかがより明確になったことにより、授業単元内で「生きる力」をどのように育むとよいか分かるようになりました。生徒が提案した学習単元のうち、「結婚・パートナー」「戦争と平和」「仕事」の3つの授業実践事例を紹介します。

実践事例① 「結婚・パートナー」



「結婚とパートナー」の授業(2022年9月)

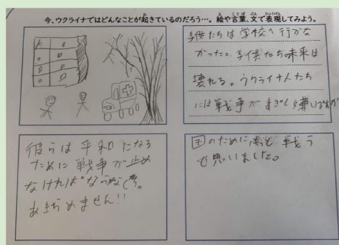
この単元では、他者理解と社会参画を目標としました。教室には性的マイノリティの生徒がいました。授業では、新聞記事や統計など「ホンモノ」の教材を扱いました。育児休業制度のような社会保障制度は、社会で絶対に必要になる知識です。こういった「生きる力」を育む授業の中に織り交ぜました。ある生徒は、授業でこう言いました。「みんなが幸せになることが一番大切です。」ありのままの自分で堂々と生きる人々の現実に触れ、クラスメイトと意見交流する中で、自分と違うけれど、同じ人間としての他者に対する思いやりが自然に育まれていきました。

表「結婚・パートナー」の単元構成と観点別評価のポイント

時	学習内容	a	b	c
1	自分の好きなタイプ（ブレーンストーミング）	○		○
2	高校生の結婚観（統計）の分析・ディスカッション	○	○	
3	イスラエル同性婚の新聞記事を読み取る・ディスカッション	○	○	
4	育児休業や女性労働人口（統計）の分析・考察	○	○	
5	市長になりきり、住みよい社会の条件を提示（発表）		○	○

この単元の終末活動は、自分の住む地域の市長になりきり、政策提言を行うことでした。地域の課題から、結婚しやすい或いは、住みやすい地域社会へのアイデアを考え、プレゼンテーションを各自が行いました。生徒の中には、住む地域の人口分布図を示し、高齢者が将来その地域で増加する傾向があることを考察しました。自分の家族が高齢であることを例として示し、自分が市長としてだけでなく、家族の一員として何ができるかを発表しました。生徒の深い考察力に驚かされた瞬間でした。

実践事例②「戦争と平和」



生徒の絵コンテ
(2022年11月)



柏木先生の演劇ワークショップ
(2022年10月)



演劇発表の様子
(2022年11月)

この単元では、他者理解と自己表現力の伸長を目標としました。戦時下で懸命に生きる人々の姿と自分を重ね、「自分だったらどう行動するか」について意見交流をしました。戦争の悲劇を知るために、広島や長崎の被爆者の生の声を多言語で聞く時間を設けました。戦争の事実を通して、生徒の内側から湧き上がる様々な感情を、ロシア・ウクライナで実際に起こっていることに重ね合わせ、生徒は自由なスタイルで絵コンテを描きました。

単元の終末活動は、戦争と平和を演劇で表現しました。プロの演出家・俳優である柏木俊彦先生に生徒が頭の中でイメージする戦争と平和の世界観を絵コンテから演劇へつなげるための演劇ワークショップを実施していただきました。授業で扱った戦時下のウクライナの花嫁の事実を綴った新聞記事をもとに演じるグループや、一国のリーダーや組織のリーダーになりきって、歴史の歩みを表現するグループなど演劇で表現したい場面の切り取り方はグループによって様々で、発表を通して、参加者全員が深く考えさせられる時間となりました。

表「戦争と平和」の単元構成と観点別評価のポイント

時	学習内容	a	b	c
1	ロシア・ウクライナで起こっていることのブレインストーミング	○		○
2	知りたいことについて調べ学習し、意見交流をする。	○		○
3	ウクライナ戦時下の花嫁（新聞）を読み取る・ディスカッション	○	○	
4	被爆者の声を多言語で聞く（読解・聴解）	○	○	
5	戦時下の悲劇を4つの絵コンテで表現する。		○	
6	演劇のプロから体で感情を表現する方法を知る。		○	○
7	ロシア・ウクライナで起こっていることを表現（演劇）		○	○

実践事例③「仕事」



JICA職員へのインタビュー

この単元では、生きがいとは何か、生きがいをもって働く意義と進路を考えることを目標にしました。導入では、仕事をする上で自分が好きなことや得意なことについてブレインストーミングを行った後に、クラスメイトから自分の長所について書いてもらう活動を行いました。生徒は、まるでラブレターをもらったかのような嬉しい表情を見せていました。その後、アルバイト求人広告を読み解き、働く上で必要な知識について考えました。その後はケーススタディとして、外国人労働者の悩みを読み、自分だったらどうするか、意見交流をしました。仕事をする上で絶対に必要になる知識である社会保障制度（雇用保険や労災保険）、在留資格について学ぶ時間を設けました。授業の中で、家族の事例（通勤中の交通事故）を自ら共有してくれた生徒がいました。ここでは外国人労働者の労災隠しに関する新聞記事を読み、労働の権利について意見交流をする時間も設けました。

表「仕事」の単元構成と観点別評価のポイント

時	学習内容	a	b	c
1	クラスメイトの長所を付箋に書いてプレゼントする。		○	○
2	アルバイト求人を読み、どの会社で働きたいか考える。	○	○	
3	2人の外国人労働者の悩みを聞き、解決策を考える。	○	○	
4	働く上で絶対必要な知識を知る。	○	○	
5	新聞記者になりきって、JICA職員にインタビューする。		○	○
6	取材したことをグループで新聞記事にまとめる。		○	○

この単元の終末活動は、新聞記者になりきって実際に働く人々にインタビューをして、その内容を新聞記事にまとめる活動を行いました。独立行政法人 国際協力機構（以下JICA）の職員に事前に質問したい内容を考え、学校訪問時に生徒による聞き取りを行いました。生徒の中には、JICA職員の前職に深い興味をもち、仕事を退職して現在の仕事に就いた経緯を詳しく質問をする場面がみられました。インタビューでは、相手に失礼のない日本語を使う様子が見られ、自然と場に応じた日本語の表現が身についていることに驚かされました。この単元を通して、生徒は「自分が好きなことをして誰かが幸せになったらうれしい」「家族がハッピーになることをしたい」など、それぞれの生きがいを見出していました。

二言語作文、多読活動、生徒の興味や関心事項をもとにした授業、これら3つの実践を通じて、生徒にとって安心して自分が出せる場所が育まれ、その結果、生徒は自己肯定感を高めました。この実践を通して、生徒は仲間の様々な一面を知り、多くの他者に出逢う中で、言語能力だけでなく、同時に自分が自分であることを肯定し、間違えてもいい自分が出せる環境をも育んでいきました。

生徒の感想「日本語Ⅰを終えて」から

生徒A	日本語の授業はいつも楽しかったです。この時間だけで自分の言いたいことを言うことができてやりたいことをやることができるから本当に大切な時間だと思っています。
生徒B	日本語の授業があったからこそ、新しい友達ができました。日本語の授業で話をするようになってすごく仲良くなりました。
生徒C	4月の時、私は日本語のクラスでしゃべると恥ずかしいけど、1年間だんだんと自信があります。たくさん友達をつくりました。とてもうれしいです。
生徒D	日本語Ⅰの1年間の最初では緊張していた。日本語わからなくて問題も設問よく読むのはできなくて、近くのクラスが分からなかったから助けてを聞くのは緊張していた。けれどこの授業をつづけてもっとクラスの中で安全な気持ちになった。



「ルーツ」の単元の上映会の様子(2023年1月)

授業の最終単元は、この安心な学習空間の中で自分の「ルーツ」について写真を用いて約2

分間のナレーションを含めた映像を制作し（朝日新聞2018年9月18日「2分間のフォトストーリー—外国人児童が込めた家族愛<https://www.asahi.com/articles/ASL9755LML97OIE01M.html>）、クラスで上映会をしました。これまで生徒が生きてきた歩みには、嬉しく、楽しかった時間だけでなく、幼少期に家族と別れて暮らしてきた生徒も少なくありません。日本に来て日本語が全く分からずに学校で一人寂しい思いをして辛かった時間を、作品をつくる過程で生徒自身の言葉にしながらこれまでの「モヤモヤ」を和らいでいくことを狙いとしました。

生徒は作品づくりと上映会を通して、自分の過去、現在、未来を仲間と共有しました。安心して自分が出せる学習空間が育まれたからこそ実現した「ルーツ」の単元で、2022年度の日本語Ⅰの学習を締め括りました。

図は、上映会で発表した国際クラスに所属する生徒Hの作品時のナレーションです。生徒Hは、これまでの自分について日本語で語りました。作品は、このナレーションにあわせて、幼少期の家族との写真や宝物の写真で綴られていました。

ありがとう

2年前、お姉さんがnecklaceをpresentしてくれた。もらってから毎日つけているよ。つけないと、何かが足りない感じがする。お姉さんとはとっても仲良くし、一緒にお出かけすると楽しい。

お兄さんもいて、一緒にいるとたくさん笑えるよ。2歳の時に、母と父が日本に行ってしまった。おじいちゃんとおばあちゃんの家で、お姉さん、お兄さんと過ごしたの。よく海や公園へ行ったよ。おじいちゃん、おばあちゃんと一緒にね。育ててくれたおじいちゃん、おばあちゃん会いたくなることがたくさんある。

2年前、vacationで日本に来たけど、コロナで帰れなくなっちゃった。だから、母と父は私が日本の学校に入学するを決めたの。最初は学校に行くのが嫌になった。誰かがわからないし、日本語も難しい。でも、東濃高校に入ったら、新しい友達、優しい友達ができて、学校が好きになったよ。

フィリピンでは英語が一番好きだったから、いろんな物語を作っていたよ。数学も好きだった。フィリピンではnews paper clubに入っていたんだ。高校を卒業したら大学に行って、chefになるために頑張るよ！

おわり。ありがとうございました。

図 生徒Hのナレーション

（執筆者：和田さとみ）

生徒の変容

図は、二言語作文から視えた生徒の言語能力の推移です。縦軸が日本語力、横軸が母語力のステージを表しています。生徒Hは滞日歴が1年11か月（2023年2月時点）の生徒です。第2回の作文では日本語「ステージ3」母語「ステージ4」で、東濃高校で最も集中している層の一人でした。

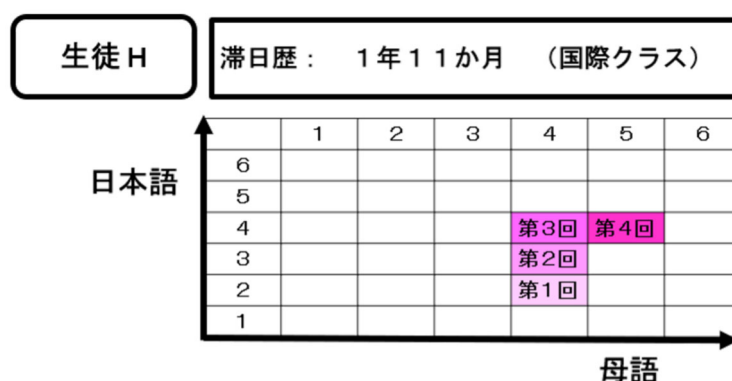


図 二言語作文から視えた生徒Hの言語能力の推移

図から、生徒Hの日本語力及び母語の向上が確認できます。二言語作文、多読活動、生徒の興味や関心事項をもとにした授業、そしてこれらを通して育まれた安心・安全な学習環境の中で、日本語と母語が共に伸びていきました。

2023年2月、東京外国語大学の小島祥美先生と共に、第1回目から再度、生徒Hの二言語作文を読み返しました。作文の回を重ねる度に、生徒Hの作文の質や量に変化があり、とても驚かされました。2か月に一度の二言語作文、多読活動や生徒の興味や関心のある事項をもとにした授業の中で、生徒Hは日本語の語彙力を確実に増やし、仲間との相互関係の中で言語運用能力も向上していたのです。二言語作文は、生徒の現在を知るためだけでなく、過去から現在までの生徒の成長を喜び、確認するツールでもあったことを再確認しました。

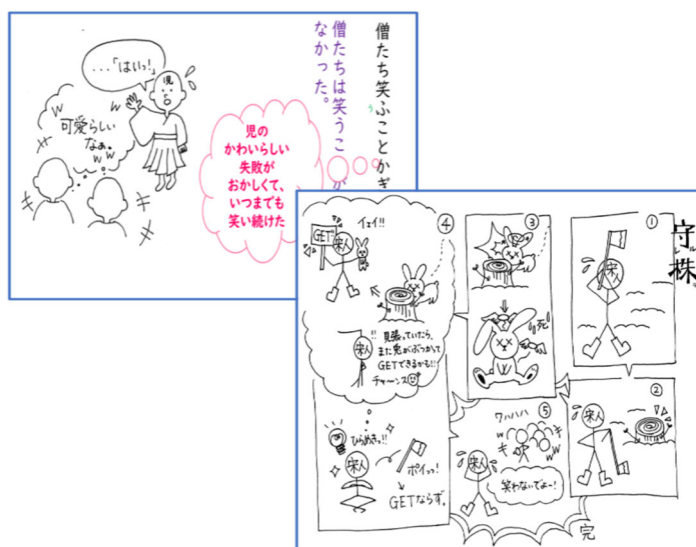
（執筆者：和田さとみ）

教員の変容

私（安達）は今年度、国際クラスである1年4組を担当し、日本語授業も担当しています。講師歴が長く、国語科教諭で新規採用されて2年目です。また、専門が書道であり、国語をメインとして教科指導をするのは本校が初めてで、日本語の担当も決まり、初めてのことばかりでスタートしまし

た。もちろん、日本語教育は触れたことのない分野で、多くの不安がありました。そんな私の指導が日本語教育に携わったことでどのように変容したのか、恐縮ではありますがお伝えできればと思います。

今、思い返すと、以前の私は授業の形式や進度などを重視した「型にあてはめた」授業をしていました。自分でもどのような授業が生徒にとってよいものなのか、試行錯誤するものの答えが出ず、行き詰まっていました。



国語の授業で使用した作成イラスト

しかし、本校へ赴任し、日本語の指導方法を勉強させていただく中で、生徒の発言量の多さや丁寧な復習、わかりやすい言葉（やさしい日本語）での指示や発問、イラストで示す視覚的な理解など、多くの発見と学びがありました。そこから、国語にも応用できないかと考え、日本語の授業で身につけた指導方法を国語の授業でも実践してみました。すると、基本的な指導方法は変えていないのに、生徒から「先生の授業はたくさん考えることができ、楽しい!」「わかりやすく、もっと学びたい!」「もう1時間、続きで授業やろうよ!」などの声が挙がるようになりました。そんな生徒たちの生き生きとした様子に、私も生徒も楽しいと思える授業が少しずつできるようになってきました。



入学式（クラス開き）の様子

また、今年度私は、初めて担任をもちました。そのクラスが、国際クラスです。クラス全員が外国人生徒等で、日本語指導を最も必要とする生徒が在籍するクラスです。私は初めての担任であることに加えて、日本語指導が必要な生徒ばかりの国際クラスという2つの“不安”と“プレッシャー”に押しつぶされそうでした。本校では、国際クラスの生徒は「日本語だけでなく、勉強もできない生徒」と思われがちで、教員は国際クラスの担任を避ける傾向があります。何よりも「とても難しいクラス」という印象があるからです。しかし、不安ながらも「彼らのイメージを変えたい!」と思い、国際クラスの担任に挑戦することを決めました。交錯する気持ちの中で入学式を迎え、この不安を生徒たちに正直に伝えると「先生も僕たちと同じ1年生だね。頑張ろう!」と生徒から声をかけられ、「彼らと一緒になら大丈夫だ。少しでも安心できる場所を作ろう。」と決心しました。

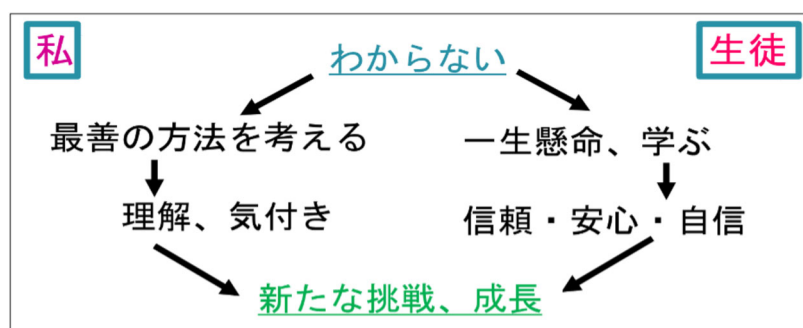


グループ活動の様子



インタビュー活動の様子

毎日、生徒と接する中で多くの気づきがありました。それは、ほんの少しの手助けで、生徒たちが想像以上の発想と深い考えをすること。教員側の引き出し方次第で生徒はやる気を出し、どんどん才能が開花すること。日本語がわからないから、勉強できないわけではないと確信できたこと。教員が考える「やり方」や「常識」を押しつけて、生徒が深く傷ついていること。そして、教員と生徒間、生徒と生徒間に国籍は関係ないということ。生徒たちの母語がわからなくても、表情ですべてがわかるようになるということです。



教員としての「私」と生徒の思考経路

4月、私自身も外国人生徒等へのサポートの仕方や日本語の指導方法がわかりませんでしたし、生徒たちも初めての環境で日本語も難しくてわからない。つまり、教員も生徒も同じ「わからない」からのスタートでした。高校生活が始まり、生徒の日々一生懸命に学ぼうとする姿勢をみて、教員の私は彼らにとっての最善の方法を常に考えていきました。すると、生徒は教員や仲間を信頼し、安心感を得ることで自信をもつことへとつながっていったのです。同時に私も生徒を理解し、教育のあるべき姿に気づいていきました。そして、生徒も教員も新たなことに挑戦し、少しずつ成長していく——こんな同じ道を一緒に歩んだ一年であったように思います。

それぞれの生徒の本当の姿を見つめようとする教員の姿勢、そして愛情と情熱があれば、どんな先生でも国際クラスや日本語授業を担当できると私は思います。消極的で自信のなかった私が、「愛情と情熱、チャレンジ精神は誰にも負けない」と自信をもっていえる私に変わりました。それは、国際クラスや日本語クラスの生徒たちが「絶対にこの教育が間違っていない」と証明し、こちらが注いだ力の分だけ努力や愛情という形で返してくれたこと、喜びや苦悩を共有し、一緒に走ることができる仲間（同僚）がいたからです。この教育は国籍に関係なく、すべての生徒にとってよい教育であると確信しています。私はこのような貴重な機会をいただき、教員としてだけでなく、人として大きな成長をした1年になりました。今後も生徒とともに、成長していける私でありたいと思います。

（執筆者：安達聡子）

今後の課題と展望

2022年度の日本語実践では、多くの人材を必要としました。例えば、母語作文においては、本校の外国人児童生徒適応指導員や通訳支援員をはじめ、東京外国語大学にも翻訳作業を依頼したことにより、二言語作文の判定が実現しました。また多読活動では、3つの習熟度別グループで構成して進める必要があったため、本校教頭も授業を担当しました。日本語担当職員（和田、安達）だけでは実現することができませんでした。この取り組みを持続可能な日本語教育活動にしていくためには、多くの協力をどのように確保していくかが今後の課題です。

さらに、2022年度の日本語Ⅰ（1年次）の取り組みを、日本語Ⅱ（2年次）、日本語Ⅲ（3年次）へどのように発展させていくかも課題です。今年度の成果を受け、年度途中の日本語Ⅱおよび日本語Ⅲでも一部の授業内に、二言語作文や多読活動を取り入れた実践を試みました。そこでも生徒たちへの教育効果が高いことが確認されたことから、今年度の日本語Ⅰの実践を踏まえ、次年度からは学齢期に合わせた教育活動をすべての日本語の授業のなかで推進していくことが次なる課題です。

また国際部として、外国人等生徒の現状をより理解するためにどのように校内の教員に働きかけていくか、今後検討していきたいと考えています。2022年は、12月に国際部主催の校内研修として、東京外国語大学の小島祥美先生にご登壇いただき、研修内で日本語Ⅰの実践を初めて校内で共有しました。さらに、外国人生徒等の見えている世界を疑似体験し、生徒たちが求める教育（自己肯定感を育む×生きる力＝社会的自立を目指した教育）について小島先生にお話していただきました。

以下は、参加した本校教員のコメントです。

校内研修の反省から①（2022年12月）

教員A (家庭)	日本語の授業実践による生徒の変容報告を聞いて、とても感銘を受けました。家庭科の授業にも取り入れていきたいと思うことが多くあり、学びの多い研修でした。教科横断的なカリキュラムで協力できることがあれば、協力したいです。
教員B (数学)	数Ⅰ・数Aでは、生徒が考える時間を多く取り入れていますが、母語での説明を取り入れようと思いました。大切なことは数学の力がつくことなので、グループなど作り、生徒一人一人の良さ、持っている力を引き出していきたいと思いました。
教員C (数学)	日本語指導を必要とする生徒への支援がそのまま日本語のみで学習する日本人に対する支援にもつながることを改めて感じることができました。

研修を通して、本校教員が抱える様々な悩みも明らかになりました。

校内研修の反省から②（2022年12月）

教員C (理科)	自分の教科でも生徒の楽しいことを軸にやることを選ばせ、授業を展開してやってみたいと思いますが、学習指導要領を無視することになる、または教科の特性上順番にやっていかないと分からない面もあるので、難しいと感じました。
教員D (英語)	外国人生徒等であろうと、日本人であろうと、読めない漢字にふりがなを自ら書く生徒とそうでない生徒がいます。それは、「読めない」自分に対して、自分の課題を乗り越えようとしなない、もしくはそれを課題だと思っていない生徒たちです。（一中略一）英語の読み方が分からない生徒に対して、カタカナを全て与えることが英語を読めることに繋がらないのと同じで、全てふりがなを与えてしまうことは、想像力を消してしまうことに繋がりませんか。どの程度ふりがなを与えるべきなのか、判断が難しいと思っています。
教員E (体育)	いろいろな面での固定概念を払拭しなければいけないと思いましたが、それが何より難しいと感じています。

課題や疑問を抱える本校教員に対し、国際部としてどのようにサポートしていくか。職員会や夏季休業等の場を利用し、引き続き、本校教員の課題解決のための時間を意図的に計画していきたいと考えています。

本校では、全ての生徒に公正な指導と評価ができる体制づくりのために、日本人生徒を含む全て

の合格者に対して、日本語作文判定実施を検討しています。外国人生徒等に対しては、引き続き、二言語作文を実施していきます。この活動が、東濃高校での大きな新しい一歩になると信じ、今後も、東濃高校で生徒の「社会的自立」を目指す教育活動を推進していきます。

(執筆者：和田さとみ)

2-2. 大阪府立大阪わかば高校の実践

学校概要

大阪府立大阪わかば高校（以下、大阪わかば高校）は、2020年に大阪府の再編整備計画による統合整備でできた、他部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制の高校です。大阪市内で最も外国籍住民の多い大阪市内生野区に位置し、約100年の歴史を持つ旧勝山高校の跡地にできました。



わかばの公式キャラクター
「あおは」



大阪わかば高校の入口

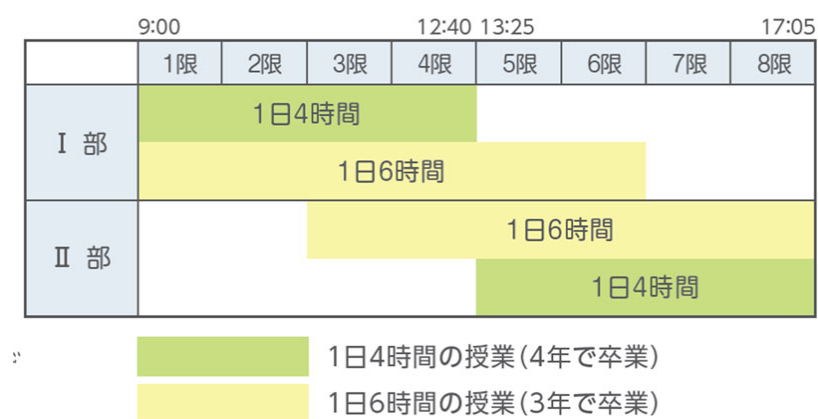
そして、2022年度より、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」実施校（以下、日本語枠校）となり、日本語1期生として7言語にルーツを持つ19名の日本語指導が必要な生徒たちが2022年4月に入学してきました。

本校のめざす学校像は、「生徒の多様性を尊重し、一人ひとりの成長に寄り添う指導を行うことにより、常に変化する社会の中で、様々なかたちで社会と関わるができる人を育てる」ことです。

以下は、大阪わかば高校のアドミッションポリシー（求める生徒像）です。

- ① さまざまな理由により全日制の高校での学習は難しいが、高校卒業をめざそうとする生徒
- ② 夢や希望をもって自主的な活動に取り組みながら、学業と両立させようとする生徒
- ③ 社会生活に必要なコミュニケーション能力や課題を解決する力を高めようとする生徒
- ④ 基礎学力の習得から定着、向上のため主体的に学び続けようとする生徒
- ⑤ 多様な文化や言語に関心を持ち、他者とのつながりを大切にしようとする生徒

2023年2月27日現在、Ⅰ・Ⅱ部合わせて283名の生徒が在籍しています。



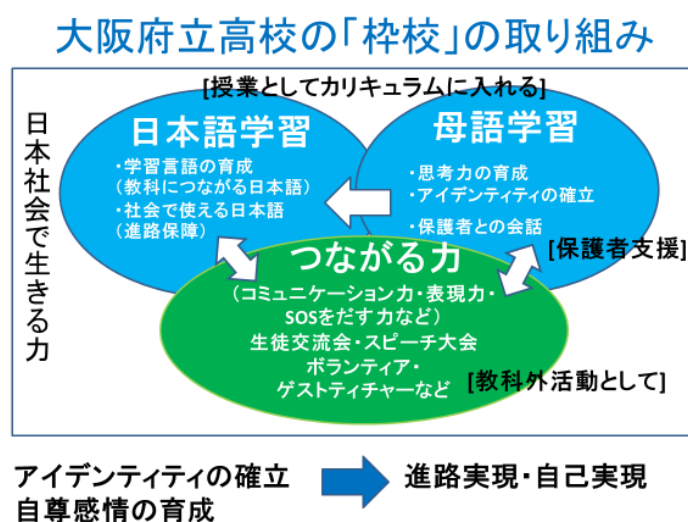
わかばの授業時間

大阪わかば高校は単位制の高校のため、時間割は一人ひとり違います。受講ガイダンスを受けて次年度受ける時間割を生徒自身が考えて作っていきます。そのため、授業はクラス単位ではなく、その授業をとっているメンバーで受けます。前後期制のため、半年ごとに単位認定を行います。2限1コマの100分授業で、2単位の授業は週2回行われます。週に4コマ同じ授業が展開されるため、きめ細かな指導が可能になっています（実際の時間割については2-4参照）。また、定時制ですので、1日4時間授業で、基本的に4年で卒業をめざしますが、1日6時間授業を受けて3年での卒業をめざすこともできます。一人ひとりのペースや進路に合わせて、担任教員と一緒に何の授業をどのようにとるか決めていきます。

（執筆者：甲田菜津美）

日本語教育に関するカリキュラムの概要

大阪わかば高校では、日本語指導が必要な生徒を受け入れるにあたって、日本語指導に関する学校設定教科「自己実現のための日本語」を新たに設けました。日本語だけでなく、母語（第一言語）による理解力、思考力の深化が不可欠であり、母語力の伸長が教科学習言語能力の伸長だけでなく、アイデンティティの形成やバイリンガルの育成にもつながると考え、母語・継承語の授業も教科「自己実現のための日本語」の中の1つの科目として開講しています。この学校設定教科名には、高校卒業後日本社会で生きていくために経済的自立ができるよう自分の夢を実現して欲しいという思いが込められています。これは、大阪府立高校の枠校で大事にしてきたもののDNAを受け継いでいます。（※「枠校」：特別入学枠を持つ学校）



大阪府立高校の「枠校」の取り組み

「自己実現のための日本語」では教科として次のような3つの観点目標を立てています。

【知識及び技能】

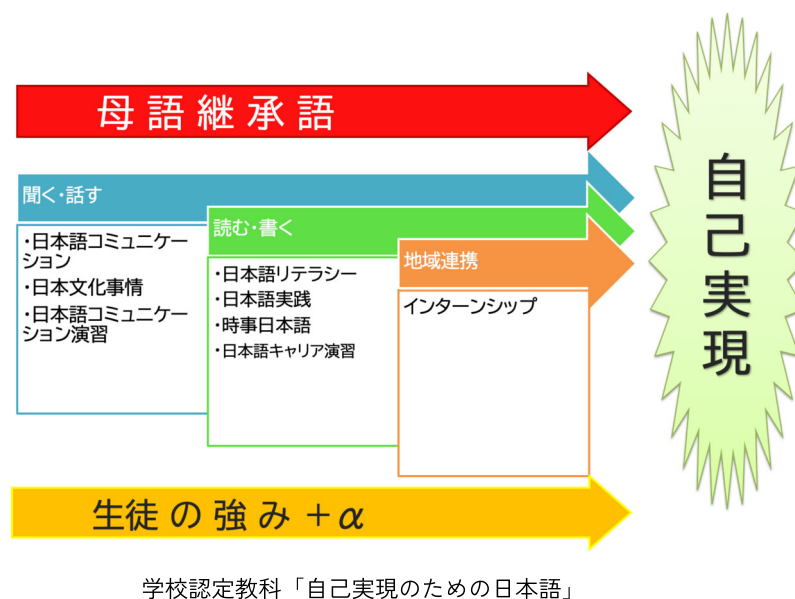
- ・日本の高校で生きていくため、また日本社会で生きていくために必要な言語知識、文化知識などの理解を深めるとともに、大学進学や就職を念頭においた日本語における教科学習言語能力を身に付ける。

【思考力、判断力、表現力等】

・日本語、母語両言語で思考を深め、日常的な話題から市民性を養う社会的な話題についてまで、場に応じて適切に表現したり伝えあったりすることができる力を養う。

【学びに向かう力、人間性等】

・持ち備えている能力をより一層引き出し、加えて日本語への認識を深めることにより、世界を繋ぐ担い手として自他文化とともに尊重し成長する態度を養う。



以下が教科「自己実現のための日本語」に設定されている科目です。

教科「自己実現のための日本語」に設定されている科目

1年目：	日本語リテラシー、日本語コミュニケーション
2年目：	時事日本語、日本語実践、日本文化事情
最終年次：	日本語キャリア演習、日本語コミュニケーション演習
自分のルーツ関係：	母語継承語（各年開講）

社会に出る前の生徒たちを支える最後のセーフティーネットとしての役割も本校の日本語のカリキュラムは担っていると考えています。

今までにない層の生徒が入学してきている事実もあります。日本の義務教育学校の経験のない生徒、いわゆるダイレクト生が日本語指導が必要な生徒42名のうち、25名在籍し、渡日半年以内での入学者はそのうち20名に上ります。また、滞在資格としても、日本語指導が必要な生徒の55%にあたる23名が家族滞在の資格で来日しています。新型コロナウイルスによる影響もあるのかもしれませんが、日本語の学習経験がない生徒が急増している現状があります。

このような生徒も含め、さまざまな背景がある外国人生徒等へは丁寧な支援が必要です。校内分掌組織の進路部の中に多文化チームを置き、多文化チームの教員が中心になって、校内の各分掌や事務室、地域と連携し外国人生徒等の支援にあたっています。

サポートは入学前から始まります。合格者説明会時に通訳者を介して丁寧にヒアリングを行います。このヒアリングは全校教員をあげて行い、1時間以上かけて生徒の状況について保護者とともに聞き取っていきます。在留資格や家庭状況などは進路支援に大きく関わる人が多いので、早い段階から進路指導を行うため入学前の段階からさまざまな内容を聞き取ります。



日中国交50周年記念中秋明月祭にて

また、授業とは別に外国人生徒等を中心とした部活動も新たに設けています。部活動名は「Wakaba Intercultural and Global club (WING)」です。大阪わかば高校で自分で飛び立つための羽(WING)を手に入れて大きく世界に飛び立ってほしいという思いと、自分に負けないで勝利(WIN)してほしいという願いが込められています。現在約40名の生徒がWING生として放課後の日本語勉強会や小中学生や他校の高校生との交流会、地域での行事等に参加しています。特に生徒たちの言語資源を活用したボランティア活動への参加は、参加した生徒たちの自信や自己肯定感の伸長にもつながると考えています。

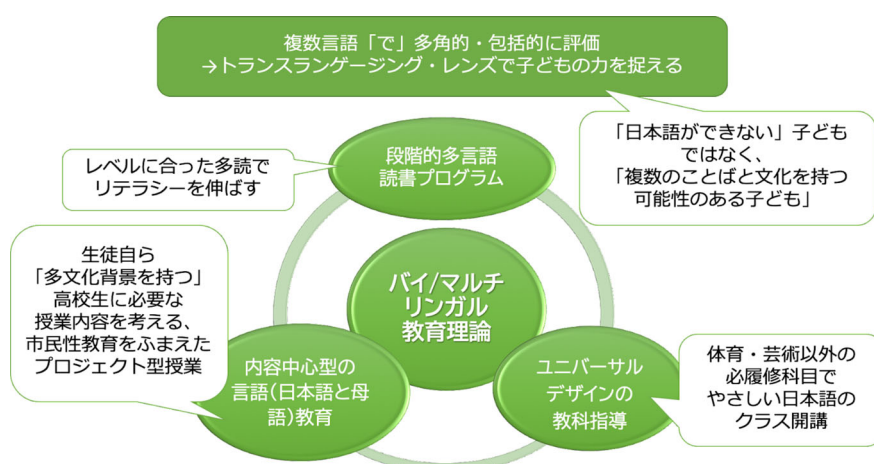
(執筆: 甲田菜津美)



フィリピンの民族舞踊。いくのクロッシングフェスにて

ベースにした理論的枠組み

大阪わかば高校での日本語指導カリキュラムを行うにあたって、理論的枠組みとして活用しているものが「多文化アイデンティティ・カリキュラム」（櫻井, 2022）です。このカリキュラムは、日本の学校教育現場でマイノリティの立場におかれる外国人生徒等が、自身のアイデンティティを肯定的にとらえながら、リテラシー（読み書き）まで伸ばしていくことをめざしています。対象の生徒に変容を求めるのではなく、学校環境や授業自体を生徒に合わせていくカリキュラムです。「多文化アイデンティティ・カリキュラム」では、生徒のもつ全てのことばの力を活用して育てていこうとするトランスランゲージング教育論（García et al., 2017）や変革的マルチリテラシー教育学（Cummins, 2009）などに代表されるバイリンガル教育理論（資料編の1参照）をベースとしています。



多文化アイデンティティ・カリキュラム＝わかば日本語モデル

そして、取り組みの4つの柱として、1) 子どもの力を複数言語「で」多角的・包括的に捉えること、2) 子どもが参加できる在籍学級づくり（ユニバーサルデザインの授業）、3) 取り出し授業での内容／プロジェクト／タスク重視の日本語と母語の学習、4) 複数言語での段階的リテラシー学習をおこなっています。

1) の複数言語「で」の評価では、トランスランゲージング・レンズを通して、子どもの力を捉え評価していきます。生徒たちを「日本語ができない」子どもではなく「複数の言葉と文化を持つ可能性のある子ども」として捉えることを重要視しています。

2) 「子どもが参加できる在籍学級づくり（ユニバーサルデザインの授業）」については、大阪わかば高校では、体育と芸術以外の必修科目をやさしい日本語（Nの授業）で開講しています。そのため、日本語枠選抜で入学した生徒は必修科目の授業は、やさしい日本語での授業を履修することができます。

3) 「取り出し授業での内容／プロジェクト／タスク重視の日本語と母語の学習」は、高校生の発達段階を考慮し、生徒自らが「多文化背景を持つ」高校生に必要な授業内容を考える授業を展開しました。そして、市民性教育をふまえたプロジェクト型授業を国語の授業で取り入れています。また、後述の通り、大阪わかば高校には元々、週1回の母語・継承語の授業があり、ここでもタスク重視の学習をおこなっています。

4) 「複数言語での段階的リテラシー学習」では、生徒一人ひとりのレベルに合った本を読み、そのあらすじを書いていくという多読活動を取り入れています。

これらを大阪わかば高校では「わかば日本語モデル」と名付け、より高校生の特性に合わせた授業を展開しています。

（執筆者：甲田菜津美）

授業実践例

今年度、実際に外国人生徒等が受講していた時間割は以下のとおりです。

【前期】

時限	時間	月	火	水	木	金
1・2	9:00～ 10:45	N数学Ⅰa	N情報Ⅰ	日本語 コミュニケーションa	N数学Ⅰa	N情報Ⅰ
3・4	10:55～ 12:40	美術Ⅰ／ N物理基礎	日本語リテラシー	LHR / 総合的な探究の時間	美術Ⅰ／ N物理基礎	日本語リテラシー
5・6	13:25～ 15:10	N現代の国語	母語・継承語A	N保健①	N現代の国語	N英語 コミュニケーションⅠb

【後期】

時限	時間	月	火	水	木	金
1・2	9:00～ 10:45	N言語文化	N英語 コミュニケーションⅠa	日本語 コミュニケーションb	N言語文化	N英語 コミュニケーションⅠa
3・4	10:55～ 12:40	体育b	N科学と人間生 活	LHR / 総合的な探究の時間	体育b	N科学と人間生 活
5・6	13:25～ 15:10	N家庭基礎	母語・継承語B	イングリッシュア ー	N家庭基礎	N数学Ⅰb

2022年度1年次Nモデル時間割

前期の授業「N現代の国語」と後期の授業「N言語文化」における授業のベースになっていたものが「市民性教育」、前期の「日本語リテラシー」では「段階的多読プログラム」、「日本語コミュニケーション」ではスピーチを中心に授業を行っていました。

実際の授業について記載していきます。

(1) 段階的多読プログラム

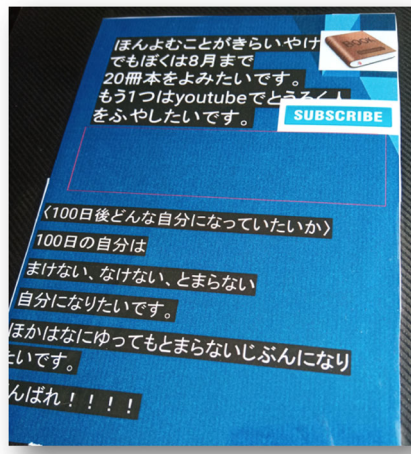
わかば日本語モデルの柱の一つ「段階的多読プログラム」の実践を紹介します。このプログラムは、一人ひとりの生徒たちに合った多読活動を取り入れ、彼らのリテラシーを伸ばしていくことを目的とし、学校設定科目「日本語リテラシー」の授業で行いました。（参考「2022年前期の時間割」）日本語学習者向けのレベル別読みもの*（*『レベル別日本語多読ライブラリー にほんご よむよむ文庫』アスク出版、『にほんご多読ボックス』大修館書店）を用意し、辞書を使わずに読めるやさしいレベルの本を生徒たちは大量に読みました。



生徒たちが考えた自分の夢や目標を叶えるために必要なこと

ただし、「さあ本をたくさん読みましょう」と言っても、高校生の彼らの意欲をかき立てるにはいくつかの工夫が必要でした。まず、本格的な多読の活動に入る前に、「何のために本を読むの?」「10年後、90日後はどうなっていたい?」「夢や目標を叶えるためには何が必要?」といった問いをグループやクラスで考え、多読の世界へと誘いました。そんな風に考えていく中で、本を授業で読まされるものではなく、自分の将来や世界と繋げていくものとしていきました。

そして、夢や目標を自分のアルバムの1ページめに飾りました。このアルバムは、生徒たちが読んだ本の「あらすじ」を貼っていくためのものです。生徒たちは多読プログラムの中で、ただ本を読むだけではなく、読んだ本の内容を自らのことばでもう一度表現し、あらすじを書いていきます。更に力のある生徒たちは、書いたあらすじを読み合ったり、推敲したりしました。やはり、あらすじを書くことは生徒たちにとって負荷のかかる作業なので、抵抗感を覚える生徒が多かったです。しかし、このアルバムを自分だけの作品として大切に育てていくことで、彼らをやる気を引き出すことができました。



アルバム1ページめ。一人ひとりの想いがつまっています

また、この多読プログラムでは音読も重視しました。具体的には、教員が読みものの中から1冊選び、クラス全員で読みます。その中の一部（2～3ページ程度）を抜粋しクラスで練習します。まる読みや、ペア読み、シャドーイングなど様々な方法で音読をしました。そして、定期的に音読テストとして一人ひとりの音読を評価しました。その際の評価の観点は、1) 文の区切り、2) 発音の正確さ、3) イントネーション、4) 音読速度です。一般的な国語の授業の音読で求められるような「声の聞き取りやすさ（大きさ）」は評価の観点に入れません。それよりも、生徒たちができる最大限の速さで読むことを大切にしました。生徒たちは、音読の練習をすればするほど、文章理解が速くなっていくことを実感できます。たくさんの本を読み、あらすじを書き、音読の練習をするという一連の流れの中で生徒たちのリテラシーを伸ばしていきました。

中には、これまでの日本の学校生活で傷つき、本を読むことはおろか文字を見ることでさえ嫌だという生徒もいましたが、多読プログラムを経て、そんな生徒たちが徐々に文字を辿るようになり、声に出して読むようになり、自分のことばで表現するようになっていき、自ら次の本を選ぶようになっていきました。



アルバムに綴じられたあらすじ

また、多読プログラムの一環で地域の子どもたちに多言語で絵本の読み聞かせを行う行事にも参加しました。その行事への参加のために授業内に絵本読み聞かせボランティアの方々にグスティージャーとして来ていただき、絵本の読み聞かせの極意を教えていただきました。訪問してきた子どもたちの言語に合わせて日本語だけでなく、母語での読み聞かせも行いました。はじめは恥ずかしがっていた生徒もいましたが、子どもたちとふれあうことで、会場に来た子どもをすすんで案内し読み聞かせを行い、ゲームなどを積極的に行うようになっていきました。日本語での音読が苦手だった生徒も、この日のためにたくさん読む練習を重ね、自信を持って子どもたちに読み聞かせる姿が印象的でした。来年もこの行事があったら参加したいと答えた生徒が大半でした。

(執筆者：田川ひかり)



多言語での絵本読み聞かせ

(2) 市民性教育

国語の必修科目の授業では、教科書をもとに生徒たち自らが考えた「高校生が学ぶべきこと」を中心に学んでいきました。

授業「N現代の国語」の最初の時間に、受講している生徒たちに以下のように伝えました。

「みなさんの後輩たちだけでなく、日本中の日本語指導が必要な生徒たちのために、高校生は何を学んだ方がいいか考えてください。みんなが考えたことが、日本全国の日本語指導が必要な高校生の日本語プログラムになるから！」



プレゼンテーションの様子

使命感に駆られた生徒たちは必死に教科書を見て、インターネットで調べ、高校生に必要なことをグループでまとめていきました。すると、あるグループから「ぼくたちが調べたことをプレゼンテーションしてもいいですか？写真とか見せてなぜそれを勉強した方がいいか説明したいです」という声上がり、思ってもみない嬉しいプレゼンテーション大会が始まりました。そこで出てきた内容を分類し、それらのトピックを中心に単元として取りあげ授業を組んでいきました。授業については、言語能力別に2クラスに展開して行いました。テーマは同じ内容で行い、言語活動はクラスのレベルに合ったものに変えて授業を行っていきました。以下の表は発展クラスで行った言語活動一覧です。

表 発展クラスで行った言語活動一覧

	単元	プロジェクト
1	生徒によるカリキュラム作成	高校生が学ぶべき内容ベスト3（グループプレゼン）
2	環境問題	学校のできるSDGs啓発ポスター作り 1分間プレゼン
3	情報リテラシー	ネット問題に関するアンケート調査 ポスター発表会
4	生きやすい日本をめざそう	区長への提案書作成 区長訪問
5	防災・減災	行政文書をやさしい日本語へ！
6	難民・平和問題	ゲストティーチャー講演 トランスランゲージング・ディベート
7	ものの見方・伝え方	「羅生門」専門家なりきりパネルディスカッション 私の羅生門論リーフレット作成

情報リテラシーの単元では、フェイクニュースに関する教科書内容を読み、高校生が会おうと考えられるメディアなどの問題を考えました。



携帯依存症に関するポスター

その問題点から、ネット社会で生きていくために何ができるのかをグループで話し合い、ポスター発表へとつなげていきました。ポスター発表の準備をするにあたって、大阪わかば高校の生徒へのアンケート調査を行いました。アンケートはGoogle formで作成し、QRコードをわかば生に読み取ってもらい回答してもらう、という過程です。回答が集まり、それぞれの回答をグループで分析し、ポスター発表の内容につなげていきました。

ポスター発表会はいつもの教室ではなく、大きな教室を借り、他のわかば生（日本人）にも見に来てもらいました。それぞれのポスター発表に対して、感想シートを用意していたのですが、その回答には「日本語が上手」というものは一切ありませんでした。



ポスター発表。約50名の生徒・教員がゲスト参加

「内容がわかりやすかった」「理由がきちんと合って納得がいった」「自分も携帯依存症かもしれない」など、外国人生徒等の発表内容に対しての感想ばかりでした。

外国人生徒等たちは、たくさんの感想や励ましのメッセージをもらい達成感で満たされていました。なにより、言語によらず、発表内容をしっかり聞いて理解し、それについての感想を伝え合える関係が、日本人生徒、外国人生徒に関わらずできていることに感動しました。

また、3つめのテーマである「外国人への平等」では、外国籍住民は参加することはできないけれども、一住民として自分たちの意見を正しく伝える方法があることを学んでほしいと思い、生野区がよりよい街になるための提案を生野区長へ届けることにしました。思いのこもった提案書が生野区長のもとへ届きました。



生野区役所にて区長と対談が実現

すると、それを読んでくださった区長から生徒たちと対談をしたいとの打診をいただき、生野区長との対談が実現しました。普段の授業では見たことがない緊張した面持ちの生徒たちでしたが、自分たちの意見が伝わったことを区長からのレスポンスで実感していました。

生徒たちが社会参画の一步を踏み出せた瞬間でした。

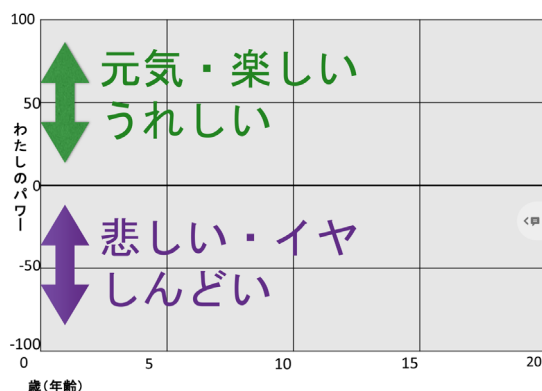
後日談ではありますが、提案書を書いて意見を相手に伝えるということを学んだあと、ある生徒が、授業内容をもっと深いものにしてほしいという提案書を書いて私たち日本語担当教員に提出してきました。授業内容がしっかり身についてくれていて嬉しかったとともに、我々教員も気を引き締めて生徒たちのより良い学びのために授業を組み立てていかなければならないとも感じました。

(執筆者：甲田菜津美)

(3) トランスランゲージング スピーチ

学校設定科目「日本語コミュニケーション」の授業では、トランスランゲージング（Translanguaging：García et al., 2017）（資料編の1-2参照）を意図的に取り入れたスピーチ発表を行いました。この授業は日本語の習熟度で「基礎クラス／標準クラス」の2クラスに分けられました。基礎クラスでは「1回目：わたしの町」「2回目：わたしのスペシャルメニュー」といったテーマで、標準クラスでは「1回目：日本のイメージ」「2回目：習慣の違い」といったテーマでそれぞれスピーチの執筆、練習、発表をしました。最後である3回目のテーマは両クラス「これまでの人生で自分を変えたできごと」にしました。2回目までは日本語で書き、日本語で発表をしてきましたが、最後のスピーチは、生徒らの母語も使ったスピーチを発表しました。

まず、スピーチを書く前に、「パワーグラフ」を使ってこれまでの人生を振り返りました。そして、スピーチの中で、彼らが母語でしか伝えられない思いや考えは、彼らの母語をそのまま用いることにしました。そうすることで、日本語ということばの枠を越え、生徒たちが持つ全ての言語を使い表現するように促しました。



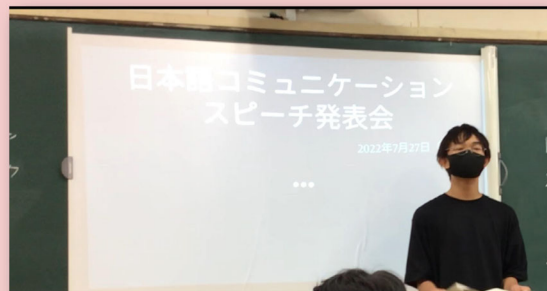
パワーグラフの例

以下は生徒の作文の一部です。

小学生の時、自分には自信がなかったです。なぜならよくいじめられていたからです。ある日学校で飛び降りようとしたとき二人のクラスメイトはぼくに言葉をくれました。その二人も僕と同じいじめられた子でした。なので僕の気持ちを一番理解できました。

Wag mong susukuan ang sarili mo kasi darating sayo ang saya at magtiwala ka sa sarili mo kahit hindi mo kaya nandito kami para sayo. その言葉で僕の世界が変わりました。その時、僕の今までの怒りや悲しみがそ〜っとぬけてゆくようなかんじがしました。

それからは自分に自信がもてるようになり、世界の色がかわりました。できなかったことができるようになったり友達をもっとつくろうと思いました。そして、二人のおかげで、ぼくにいちばんなかった、ぼくができなかった、ほんとうのえがおをとりもどすことができました。〈中略〉二人がくれた言葉は「人生を諦めないで、自分に自信を持って。持てなくても私たちがいるよ」という意味なんです。僕が言いたかったのは、自分に自信を持つことができる人たちに、自分の事をもっと信じてほしいということです。信じられなくても、家族や友達、自分を信じている人が、誰か一人いるから。もっと自分の事を信じて行動をしたら世界が変わると思います。



写真「これまでの人生で自分を変えたできごと」スピーチの様子

トランスランゲージングの考えは「わかば日本語モデル」の授業活動の3つの柱の中心に据えています。複数言語・複文化環境に生きる生徒たちにとってはごく普通のことですが、このように授業の中で意図的にトランスランゲージングを導入することで、彼らの力を最大限にひきだし、育てることができます。このような実践の場では、生徒たちはもはや「日本語ができない生徒」ではなく「複数の言語・文化を持つ生徒」となっていました。

（執筆：田川ひかり）

（4）Nの授業

必修科目ではやさしい日本語での授業（「Nの授業」）が行われています。生徒たちの日本語力だけでなく、母語の力や認知力を包括的に捉え、各教科の特性に合わせて少人数展開している授業もあります。学期初めにNの授業担当者会議を行い、生徒の現状や授業での配慮点を共有します。



N数学Ⅰの授業で。モルックで計算に強くなるトレーニング

数学の授業では、生徒の日本語の力に関わらず、数学の概念理解度等、学習能力に合わせてクラス分けを行っています。言語の力によらない工夫がなされています。基礎クラスでは、モルックというフィンランドの伝統的なゲームを元に開発されたスポーツを援用した活動等を行い、数学に対する苦手感を払拭するような工夫がされています。

以下は理科のNの授業を初めて担当した教員の声です。

まず、ジグソー法で各班ごとに太陽系の各惑星の特徴を調べ、のちに班を解散させて、生徒同士での教え合い活動をしました。それから、実際に前に立って授業をさせたりしました。ねらいは、理解を深化させるための、日本語で伝える練習と説明する練習です。

理科は見て触れて学べる教科の特性があるので、実物をたくさん用意し、体験や経験を積ませることを意識しました。毎回班のメンバーを変えて、言語や文化にとらわれずに交流してもらうことも心がけました。ときには喧嘩などもしていましたが、それもまた生徒たちの経験になっていると思います。

自分の国の料理を紹介し、栄養素を考える授業では、案外楽しそうでした。出身国のことを他者に知ってもらえることが嬉しいことなのだとわかりました。

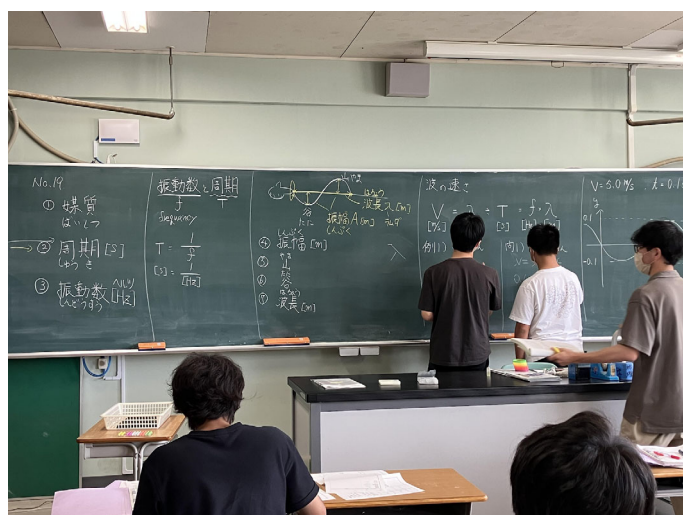
理科ならではののかもしれないが、ガスバーナーの付け方などのテストをしました。このテストはチェック項目を設けたパフォーマンステストでした。みんなできるまで練習していました。

授業は、考えること、仮説を立てること、確かめることなどを念頭に置きながら作りました。実験前に仮説をたてさせ、実験結果からなぜそのようになったのかなども考えさせたりしました。

とはいえ、困ったことや課題も山積です。教科書を使用できないというより使いにくいです。考察の時に丸々文章を書かせるのは難しいですが、リード文や穴埋めなら対応できる子もちらほらいました。想像以上に学力差がありましたが、「科学と人間生活」の授業は2つのクラスに展開できないので、困りました。

テストの作成がやはり難しかったです。特に、日本のカリキュラムなら知っていて当然のことを知らないなど、その辺のレベルの見極めが難しかったです。

文章を読んで考察させることや、専門用語の説明などは苦労しました。しかしNの授業だからといって身構える必要もないのかなとも担当して感じました。(執筆者：向井秀介)



今年度の反省点を活かし、来年度はもっと外国人生徒等に寄り添った形の授業をしたいという声も教員から聞かれます。まさに、授業スタイルを生徒に合わせていく教員の姿が各授業で展開されています。

(執筆：甲田菜津美)

(5) 母語・継承語の授業

大阪府立高校の全ての日本語枠校では「母語・継承語」の授業が実施されています。大阪わかば高校でも学校設定科目として毎週2コマの授業があり、それぞれの言語の母語の教員がことばや文化の授業を行っています。しかし、それだけではありません。

学校生活を過ごす上で必要な情報や重要なお知らせは母語の教員が母語の授業内でサポートしてくれています。そして、総合的な探究の時間や、ホームルームクラスでの活動などに生徒たちが主体的、積極的に参加できるように、母語の授業内で事前学習を行います。生徒たちが、自分のクラスで「日本語が分からず何もできない状況」にならないようにすることを目的としています。



校内WaiWaiトーク!の一場面。母語教員、ゲストたちと一緒に

また、大阪わかば高校では、学期末に校内で母語によるスピーチ大会「校内WaiWaiトーク!」（大阪府立学校在日外国人教育研究会主催「WaiWai!トーク発表会」というイベントを模した催し）を行いました。このスピーチは母語・継承語の授業で書いたものです。母語の教員や日本語授業に携わ

る教員だけではなく、校内の他教科の先生方、日本の生徒たち、地域で支援してくださっているボランティアの方々にも見に来てもらいました。たとえ生徒たちの母語が理解できなくても、彼らのいつもとは違った一面を見ることができます。「あの子、日本に来て色々大変な思いしててんなぁ」「おとなしい子やと思ってたけど、母語やったらこんなはっきり喋れるんや！」など、普段彼らに関わる機会が少ない先生方の生徒たちへのまなざしが変わるきっかけにもなりました。



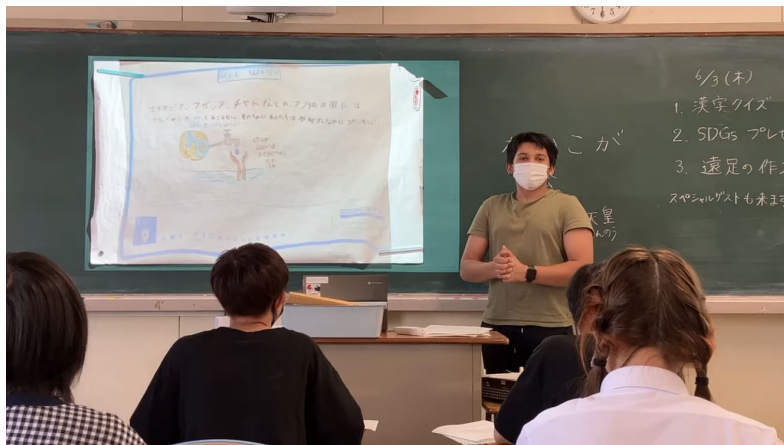
校内WaiWaiトーク!の一場面

週に1コマ100分の授業では、母語の力を保持するのは難しいと思うかもしれません。しかし、この母語・継承語の授業は、ただ言語を学ぶためだけにあるものではありません。彼らの居場所でもあり、学校生活を支える場でもあり、周囲を変えていくきっかけにもなるのです。

(執筆者：田川ひかり)

生徒の変容

Uは中学1年生で来日したネパール出身の生徒です。聴覚からの情報収集力が高く、授業中の質問や発言はどの生徒よりも的確なものが多いたのですが、読み書きになると抵抗が非常に強くなります。これはネパール語や英語でも同じでどの言語でも読み書きへの抵抗が非常に強いのです。入学前の二言語作文では日本語「ステージ3」（漢字はステージ2）、英語の作文「ステージ2」でした。しかし、Uが持っている全ての言語レパートリーを使ってできることはステージ4の可能性があるので、Uが持っている話す力と3言語の力を生かして、読み書きの育成に繋げていくようにしました。



SDGs啓発ポスターのスピーチ

一人で調べて発表する環境問題に関する初めてのスピーチでは、事前準備時は着々と進めていました。アフリカの水事情について調べたり、校内にある水道の数を数えたりと意欲的に準備を進めていました。しかし、スピーチ原稿がなかなか思うように書けませんでした。なんとか発表内容を書き上げたのですが、自分で書いた原稿が読めなかったのです...スピーチ当日は原稿を家に忘れてきて、アドリブで発表しました。

「今日のやつはSave Water。アフリカの国はいっぱい飲むための水がないので、水はできるだけ少なめに使うようにしてください。これで終わります。」

普段はたくさん話し、途中止まることはないのに、改まった場に立つと本来の力が全く発揮できない状態でした。多読プログラムでもはじめは拾い読みしかできませんでしたが、恥ずかしさから、プログラムを始めた当初は上の方のレベルのテキストを選ぼうとしていました。しかし読めないからふざけたりしてごまかしていました。その様子を見ていた多文化リーディングアドバイザーの大学の先生がUにこんなことを話してくれました。

「Uは聴いたり話したりする力がすごく高い。他の人よりも高い。素晴らしいこと。今読めないのは、仕方がない、まだ2年とちょっとしか日本にいないんだから。レベルにあったものを読んでたら、絶対読めるようになるから」

生徒のいいところをしっかりと認め、生徒自身が自分を客観的に見つめられるように諭していただきました。そこから、多読に向かう姿勢ができ、学期の最後には自分の強み、弱みを自分の言葉で伝えることができるようになっていました。

また、各授業での作文やあらすじを書く際に、発話したことを文にそのまま書くように促すこともはじめました。すると、学期当初は「書けない」と言ってペンを持たなかったり、パソコンの音声入力機能を使おうとしたりしていましたが、学期末になるとそのような行動はなくなりました。む

しろ「先生手伝ってください」と書くことに対して前向きになってきました。多読の授業での音読テストでは、1回目の結果に納得がいかず、たくさん練習しテストに再挑戦する姿も見られました。今までは少しできないと諦めることで逃げていたのですが、最後まで諦めないようになっていました。



ディベート準備の様子。PC画面は英語。メモ書きは日本語。会話はネパール語と英語

多言語によるディベートを行なった時でした。同じ言語をもつ生徒同士グループにし、ディベートで発言する時は日本語だけれども、準備や話し合いは何語を使っても良いとしました。Uのチームはインターネットで調べる言語は「英語」、そのメモは「日本語」、チームメイトと話す時は話のフレームは「ネパール語」、キーワードは「英語」とその時々に応じて自然に言語を使い分け、彼らが持っている全ての言語レパートリを使ってディベート発表の準備を行っていました。



ディベートの様子

発表原稿も自ら手伝ってほしいと申し出て、一つ一つ言葉を紡いでいく姿が放課後の教室で見られました。何度も何度も読む練習を行い、ディベート当日は決められた時間内に自信を持って発表することができました。

私が調べた資料によると195か国の中で21か国しか選挙に参加してないので日本でもやらないほうがいいと思います。外国の人たちが自分の国の選挙にさんかし日本の選挙にもさんかして、二つの国で参政権があるのはおかしいと思います。外国人が自分の国にとうひょうしているから海外ではしないほうがいいです。

もし外国のテロリストが日本を悪くしようとして日本に住んでいる悪い人に投票したら日本はテロリストにしはいされてしまいます。だから外国人の選挙権は認めないほうがいいと思います。

Uのディベート原稿

年度末に行った5回目の二言語作文では、日本語のステージは4に近く、英語はステージ3になり、漢字の使用率も上がっていました。読み書きの伸びは、2言語作文だけでなく、あらすじ再生においても顕著に見られました。以下はUのあらすじ再生の成長です。

Uの1回目と最終回のあらすじ再生

【1回目のあらすじ2022年6月】 「二人の恋人」	【最終あらすじ2023年2月】 「羅生門」（原文）
かっこいい男がいて、二人の彼女がいました。一人は若い彼女で一人は年上の彼女でした。 ある日若い彼女の家に行った時彼の髪の毛に白い髪があって彼女は若いのに彼の髪の毛は白いと言って白い髪の毛を取りました。同じ日に、年上の彼女の家に行きました。その時彼女は自分の髪の毛は白で彼の髪の毛は黒いと言って全部黒い髪の毛を抜きました。で彼は坊主頭になりました。	このあらすじは羅生門で言う京都にある門の話です。昔のことです、そのごろのことで京都では長い間災いがつづいて。ある日の暮れ方のことです。下人は羅生門の下で雨は止むのを待っていた盗人になるか飢え死になるかを考えていた。かんがえていくと夜暗くなった。それで、羅生門の上に行こうと思ったら、そこは、老婆が死んでいる女の子の髪の毛を抜いていた。それを見て、下人は怒りました。下人は悪い人に悪いことしてもいいと老婆に言われたから、生きるためには何してもいいと思って、下人は、老婆の着物をとっていきました。

年度末最後の授業コメントでUは「みんなと一緒に勉強するのも楽しかった」「私の日本語の力はだいぶ上がりました、またもこんなように勉強したいなと思っています」とまとめました。

来年度も生徒の学ぶ意欲を絶やさない授業づくりに励みたいと教員側が励まされました。

（執筆者：甲田菜津美）

教員の変容

以下は、今年度より初めて高校での日本語の授業を担当した教員の声です。

大阪わかば高校に来て一か月を過ぎた5月頃、私はどうすればいいのか分からないでいました。スピーチの授業で、生徒が原稿を書こうとしないからです。休み時間はあんなに元気なのに、授業になると寝てしまうのです。日本国外での成人向け日本語教育の経験しなかった私は、自分の知っている日本語の授業しかできませんでした。つまり、テーマに沿った表現や文型を練習して、例を見て、似たような文を書いて、スピーチの構成に当てはめれば完成！といったものです。ですので、私は一生懸命、必要となりそうな表現（「東西南北」や「Nは～にあります」など）を生徒たちに覚えさせようとしていました。そうやって何とか書かせた1回目のスピーチはこんな風でした。テーマは「わたしの町」です。

「今日はわたしの町、大阪についてお話しします。まず、大阪の情報について、紹介します。大阪は日本の西にあって、人口は269.1万人です。大阪の夏はとても暑いです。...略」

私が教えたように正しい表現で書いているけれど、正直、彼らの力をひきだせていないことは明らかでした。ただ、例文を真似して書いているだけのスピーチになっていました。そんな時に「自分の町のことなんて、ほんまは言いたいことがいっぱいあるに決まってるやん。生徒たちが見てきた景色、見ている景色からはじめないと」という助言を受けました。そこでようやく、自分が教えた日本語表現が彼らを閉じ込める枠になってしまっていたことに気づいたのです。

次のテーマ「わたしのスペシャルメニュー」のスピーチでは、まず自分にとって特別な料理を思い出して描くことから始めました。そして、それについてできるだけ沢山「どんな味やった？いつどこで食べた？誰と食べた？なんで特別なん？」と質問をしました。すると、生徒たちも少しずつ伝えようとしてくれるようになりました。

「先生、ぼく写真見たら、口の中に水がでるんです。」

「水？写真見るだけで、よだれが出るってこと？」

「よだれ！はい、それ、よだれが出ます。」

「これ、どんな味なん？」

「先生！そんなんもう言えへんで。」

「言えへんってどういうことよー」

「ちゃう、めっちゃ美味しいねん。美味しすぎるねん。言えへんわ。」

「もう伝えられないくらい美味しかったんか！」

「うん、もう言えへん！」

こんなやり取りをしながら、彼らが伝えたいと思ったまさにその時に、必要な表現を与えられるようにしました。驚いたことに、以前は寝ていた生徒も、書くのを嫌がった生徒もこの時は熱心に原稿を書いていたのです。

走るのを諦めかけた時におじいさんが買ってくれたハロハロ、部活から帰ってきてすごく眠くてお腹が空いていた時に食べた温かいボルシチ、お父さんが作ってくれた琥珀色の大学芋、小さい頃おばあさんとおじいさんがよく買ってくれた大きな袋のチョコレート、初めて食べた時にもう言葉にできないくらいおいしいと思ったチャットパテ、写真を見るだけでもよだれが出てしまうパニプリ。一つひとつのスピーチには生徒たちの伝えたいという気持ちが溢れていました。



生徒一人ひとりのレベル合わせて寄り添う様子

この実践を通して、生徒だけでなく教員である私も大きく変容しました。初めは「高校生だから」「日本語の授業だから」「スピーチの授業だから」という私の中のイメージに囚われて、目の前の生徒たちの見ている景色を想像することを忘れていました。しかし、スピーチの授業での出来事をきっかけに、彼らが自分自身を表現するためにある日本語が、彼らを閉じ込める枠にもなってしまうこと、ことばは伝えたいという思いがあってこそ自分のもの

になることに気が付きました。そして、自分の声を聞いてもらえるという安心感や信頼感が伝えたいという思いにつながるのだと強く感じました。

(執筆者：田川ひかり)

おわりに

本校に在籍する生徒たちは、「日本語ができない」「勉強ができない」といじめられたりして、たくさん傷つけられてきた過去があります。同様の経験を持つ外国人生徒等は少なくありません。生徒の全ての力を捉えて評価し、育てていく、そのような姿勢を教員が身につけていけば、生徒たちも互いにエンパワメントできる関係を築けるということがわかりました。

大阪わかば高校での実践はスタートしたばかりです。今後は、生徒の学びたい気持ちを絶やさず、学ぶ意欲を尊重し、教員も共に学んでいく、その環境を学校全体で構築していきたいと思います。

(執筆者：甲田菜津美)

引用文献

- 櫻井千穂（2022）「CLD児の全人的発達を支える『ことば』の教育－問題は子どもにあるのか－」『The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 2022』437-449.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Calson.

3. 先進的な取り組み事例の紹介

グッド・プラクティスの提示をめざして、公立高校における外国人生徒等の日本語能力把握に関する実態調査（アンケート調査）、および実態調査を踏まえたヒアリング調査を行いました。その結果、先進的な取り組みを行う高校では主に2点が重要視されていることがわかりました。それが、「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」（3-1）と、「平等（equality）でなく、公正（equity/justice）を重視して評価に取り組んでいること」（3-2）です。

3-1. 包括的に把握する方法

外国人生徒等の「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、高校の先生たちは入試とは別に独自の方法で、「日本語指導が必要な生徒」を見極めていました。その方法をまとめたものが、図3-1です。

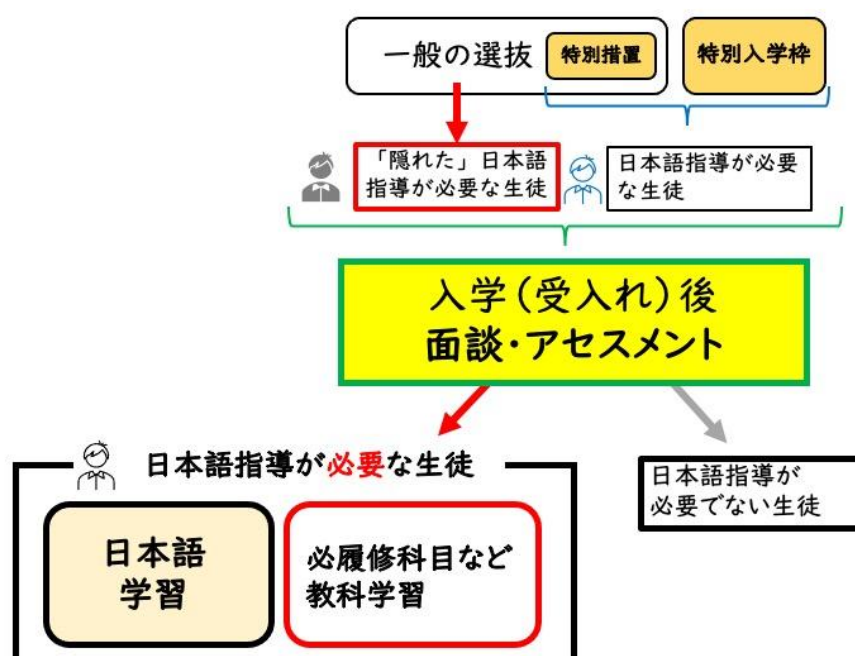


図3-1 日本語指導が必要な生徒の図

公立高校への進学をめざす外国人生徒等は、主に「一般の選抜」と「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）の2つの方法で受験します。「一般の選抜」では、配慮としての「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）を設けている自治体があります。また、「特別入学枠」の設置も、自治体によって異なります。本調査対象の自治体での状況は、資料編の2-1に示したとおりです。

自治体によって特別措置や特別入学枠の設置状況は異なりますが、これらを活用して高校に入学した生徒は、高校では「日本語指導が必要な生徒」ということがとてもわかりやすいです。しかし、定員内不合格を出さないという自治体の方針の下にある公立高校では、日本語指導が必要であっても、その生徒が「見えにくい」という問題があります。なぜならば、一般の選抜で入学した生徒のなかに、「隠れ日本語指導が必要な生徒」が含まれている場合があるからです。

そこで、先進的に取り組む高校では何をしているか。なんと、合格発表後に、入試とは別に、独自で面接やアセスメントを生徒に対して丁寧に行い、一般の選抜で入学した生徒のなかから、「日本語指導が必要な生徒」を見極めていたのです。表3-1は、面談での確認事項をまとめたものです。9～12は、小中学校で行われている確認事項とは大きく異なる点ともいえるでしょう。

なお、アセスメントの方法は、本事業での実践校の事例（母語と日本語の二言語で取り組む作文）がわかりやすいです（提案編の2参照）。

表3-1 面談での確認事項

1.名前（アルファベット表記を含む） 2.これまでの就学歴（出生からの成育歴） 3.来日年齢と在住（滞日）年数 4.出身国（母語）での教育歴など 5.家族構成 6.家庭内での使用言語 7.宗教やアレルギーなどの配慮事項 8.小中学校時の配慮事項	9.進路希望／奨学金 10.生徒の在留資格 11.生徒の母語の会話力と読み書きのレベル 12.保護者の日本語力と母語力
---	--

生徒との面談方法については、通訳も同席した個別面談であったり、生徒だけでなく保護者にも面談を行ったりする高校がありました。また、「生徒の生活環境をしっかりと目で確認するため」

として、生徒の家庭訪問を行う高校もありました。さらに、出身中学校やNPO等との連携を重要視して、生徒の実態を把握する高校もありました。

なぜ、そこまで取り組むのか？これらに取り組む高校にその理由を尋ねたところ、「生徒の自立や自己実現に向けた指導には必須だから」との回答でした。

3-2. 公正を重視した評価

本調査を通じて、「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が、多数実在することがわかりました。例えば、大阪で出会った先生たちは、こうした実践を「しんどい子ほど手をかける」と表現されていました。ここでの「しんどい子」とは、問題児としての排斥でなく、厳しい環境のもとで学力や人間関係などに困り感を抱える子に対する愛着表現でもあります。大阪独特の人情味を含む「ほっとかれへん子」でもあるようです。つまり、「しんどい子だからこそ、公正な評価が必要」という共通認識が、高校内で確立していたのです。その背景には、いわゆる「適格者主義」ではないとする、先生たちの熱い思いも込められていました。

表3-2は、教科学習の期末試験などにおける「特別の配慮」を示したものです。1～6は、一般入試時の配慮としての特別措置の内容です。つまり、高校の入試時の特別措置とは、入試時だけの配慮ではなかったのです。先進的に取り組む高校では、入試での「特別の配慮」を入学後も生徒に担保した上で、評価していることがわかりました。

表3-2 教科学習の期末試験などにおける「特別の配慮」の内容

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.問題文に漢字にルビ2.やさしい日本語で書き直したものを使用3.時間の延長4.辞書の持ち込み・使用可5.言葉に関する質問は認める6.異なる問題を準備する7.筆記試験に変わる別の評価材料の比率を多く（レポート・プレゼンテーションなど） |
|---|

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、最も重要とされていました。

3-3. グッド・プラクティス

「指導と評価の一体化」の実現に向けて、日本語の指導を含めて特別の教育を必要とする生徒のニーズに対応し、個別の配慮や指導、カリキュラム全体の見直しに取り組む高校を紹介します。

グッド・プラクティスとして紹介する9校では、評価によって集められた情報を、生徒が日本語力や学力がどの程度あるか、また、授業やコースの目標に対してどの程度到達できたかを指導者が判断することに役立っています。さらに、生徒のニーズに合わせて指導者が指導の内容や方法を変更したり、管理者が指導体制を見直したり、その有効性を評価したりする際の指針としても位置付けています。つまり、評価が対象とすべきこととは、生徒の日本語力による日本語授業の到達度だけでなく、高校のカリキュラム・コース・授業そのものの自体が機能しているかを見直すためのものとして、「指導と評価の一体化」の実現に向けて、評価を捉え、活用されているのです。

以下、学校名と学校種別、グッド・プラクティスのポイントのみならず、生徒数（アンケート調査時の回答／2022年5月現在）およびスクールポリシー／アドミッションポリシーの基本情報も加えて、地域順に9校の具体的な取り組みを紹介します。

市立札幌大通高等学校／定時制（三部制）×普通科×単位制

●グッド・プラクティス

ポイント1: 「平等」な扱いではなく「公正な」配慮をする

市立札幌大通高校では、外国人生徒等だけではなく、すべての生徒一人一人に丁寧に向き合い、「全生徒に公正な配慮をする」ことを目指しています。「すべての生徒を平等に扱う」とことと同義ではない「公正な配慮」のため、国際クラス（1クラスに3～5人等の少人数体制）の担任・副担任が、入学前にガイダンスにおいて、日本語レベルチェックテストの実施、本人・保護者からの聞き取りから配慮する内容について確認、保健支援部にて配慮事項を検討し課題を共有しています。

ポイント2: 確実に単位を取得できるための工夫

市立札幌大通高校では、外国人生徒等の中で特に日本語に課題のある生徒たちが着実に単位を取

得し、卒業に必要な単位を揃えてくため、様々な工夫をしています。単位制であることを活かし、1年生では「日本語」10単位と、数学や体育などの教科で単位を取得させます。2年生以降の国語と社会については、特別入学枠（海外帰国生徒等枠）の生徒や一般の選抜において日本語以外の母語をルーツにもち日本語に課題のある生徒のための授業を行っています。評価については、統一科目は統一テスト、同一基準で評価というルールはありますが、これら国語・社会の科目は「国語（国際）」「地理（国際）」のように別の講座となるため、その中で評価することが可能になります。

ポイント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

市立札幌大通高校では、外国人生徒等の持つ多様な言語・文化資源を大切に育むため、母語保持のための授業を行っています。同時にそうした資源を戦略的に入試に活用するための取り組みも強化しています。

国際クラスの生徒が多く参加する「遊語部」は、2013年よりフェアトレードの啓発・商品販売などの活動に取り組んだり、海外からの訪問団のための通訳をしたりする活動や国際交流活動を活発に行い、大学入試でもアピールできるような実績を生徒たちに持たせています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年	4年
生徒総数	463	292	309	299	242
うち日本語指導 が必要な生徒数	11	3	5	3	0
	2.4%	1.0%	1.6%	1.0%	0

●スクールポリシー

1. 育成を目指す資質・能力に関する方針（グラデュエーション・ポリシー）：生徒の皆さんに目指してほしい資質・能力

- ・自己を高め、目標に向かって、自己実現を図ることができる
- ・意欲をもって主体的に学習し、興味・関心を深く探究できる
- ・主体的に自己の生き方や進路について探究し、様々な困難を乗り越え、社会の担い手として自立できる
- ・多様な価値観を受容し、他者を認める寛容な心を持ち、豊かな人間関係を築くことができる

2. 教育課程編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）：本校での学び

- ・生徒の様々な学習状況に対応するため、多様な学びの場を設定する
 - ・生徒の能力に応じたきめ細やかな指導により、基礎・基本の定着を図る
 - ・生徒の習得した知識や体験等を応用し、創造性や課題解決能力の育成を図る
3. 入学者の受入れに関する方針（アドミッション・ポリシー）：求める人物像
- ・学ぶ意欲にあふれる人
 - ・人とのコミュニケーションを大切にする人
 - ・仲間と共に積極的に学校づくりに参加できる人

仙台市立仙台大志高等学校／定時制×普通科×単位制

●グッド・プラクティス

ポイント1：中学校やNPO等とのタッグ

入学する前年度の10～11月、教頭が中学校訪問時に外国人生徒等の情報があれば、高校入試を担当する教務図書部と情報共有をまず行います。次いで、12月までに、外国人生徒等を支援するNPO等とも連携して情報収集しながら、高校入試の要項に基づいた「弾力的に対応」を検討します。

「弾力的に対応」とは、「日本在留外国人の子等」の場合は、事前に面接や作文等を行い、日本語の能力をみることが可能とされている事項です。それによって、受験生は高校入試時の配慮申請ができ、その特別措置として受験科目減や時間延長の対象となるのです。

当該生徒が晴れて合格した場合、3月下旬～4月上旬に1年次職員が中学校を訪問して、当該生徒についての中学校時の支援の詳細を聞き取ります。同時に、連携するNPO等からの情報も収集します。また、入学前相談の希望があれば、保護者との面談も個別に行います。

これまでの間で収集した生徒情報は、保健厚生部でまとめます。そして、年度初めに常勤・非常勤を問わずに職員全員で共有し、さまざまな指導に生かせる仕組みを校内組織でつくっているのです。

ポイント2：教職員全員で見守る仕組み

チューター制（個別担当教師）で、生徒の履修や進路相談を担当しています。しかし、生徒一人を一人のチューターが担当するのではなく、全教職員で一人の生徒を見守るという、サポート体制となっています。そのため、一人の教職員がちょっとでも一人の生徒の困り感などを把握したら、その情報をすぐに全教員で共有できる仕組みが校内にあります。こうした環境整備、少人数授業、習

熟度別授業の設定によって、個に応じた学びを実現させているのです。とりわけ、各授業において、具体的な指示をもとにしたわかりやすい授業の徹底が、大きな特徴といえるでしょう。

こうした取り組みによって、2021年度には定時制や通信制の高校生が学校生活で学んだことをスピーチする「第69回全国高校定時制通信制生徒生活体験発表大会」で、フィリピンルーツの生徒が最高賞の文部科学大臣賞の受賞にも繋がりました。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年	4年
生徒総数	270	90	73	68	39
日本語指導が必要な生徒数	2	0	1	1	0
	0.7%	0	1.4%	1.5%	0

●スクールポリシー

個性を尊重し、生徒の自己実現を支援する教育活動を推進するため、次のように教育目標を設定しています。

- 1.自ら求めて学び、自ら考え、自ら行動できる人間の育成
- 2.豊かな教養と知識を身に付けた人間の育成
- 3.社会に貢献できる人間の育成
- 4.規範意識を身に付けた人間の育成

これらを実現させるための重点目標として、「情報の共有と組織的な取り組み」「分かりやすい授業の実践」「配慮を要する生徒の支援」を掲げています。

神奈川県立座間総合高等学校／全日制×総合学科×単位制

●グッド・プラクティス

ポイント：学校全体行事としての実践

文化祭や体育祭といった全校で取り組む学校行事のひとつに、「国際フェスタ」という行事を行っているのが大きな特徴です。そのコンセプトは、日々の語学学習を通して、生徒それぞれが

「第1言語以外の学習で取得した言語や文化を発表する場」として実施しているところにあります。

高校では日本語学習の他、中国語、ハングル、フランス語、スペイン語の語学学習の科目を設置しています。日本語を第1言語とする生徒は、英語などのスピーチであったり、それぞれの文化圏のダンスやパフォーマンスだったりを発表します。日本語を第1言語としない生徒は、日本語でのスピーチであったり、踊りであったりを発表します。勿論、第1言語でなければ、他の言語でのスピーチやダンスもOKです。

この取り組みには、日本人生徒側からの視点でも、外国につながる生徒側からの視点でも「公平な対等性」を示唆します。互いの言語や文化を理解し、発表しあうことが正に「多文化共生」の理念そのものであるといえるでしょう。



写真：座間高校の案内チラシ

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	705	239	231	235
うち日本語指導 が必要な生徒数	28	10	10	8
	4.0%	4.2%	4.3%	3.4%

●スクールポリシー（学校教育目標）

- ・自分の在り方や生き方を見つめ、多様な学習経験から得た知識や技能を活用して生涯にわたって学び続ける人材を育成する。
- ・これからの社会で様々な困難に直面した時に、自分を信じて自らを活かす道を探りつつ、他者と協働して課題を見つけ、解決できる人材を育成する。
- ・自分自身を大切にするとともに他者を尊重して思いやり、互いに信頼を築きあげられる知性と表現力を持った自立した人材を育成する。
- ・多様な文化を理解して相手を尊重し、グローバルな視野を持って主体的に行動できる人材を育成する。

愛知県立衣台高等学校／全日制×普通科×学年制

●グッド・プラクティス

ポイント1：4教科12科目での取り出し授業

特別入学枠以外でもたくさんの外国人生徒等が入学してくる衣台高校では、多くの科目で取り出し授業を実施しています。面接や高校独自の日本語テストを含む包括的なやり方で日本語支援が必要な生徒を把握し、2022年度は4教科（国語、地歴公民、数学、理科）12科目の必修科目等で取り出し授業を実施しました。そして、これらの科目の単位修得において生徒が日本語能力の不足により不利益を被らないように、授業では母語を含めた生徒の本来の力を捉えて、その力を育成できるように努めています。そのための一つの取り組みとして、生徒の母語ができる外国人生徒教育支援員（2022年度はポルトガル語、中国語、タガログ語、ウルドゥー語、スペイン語）と連携して授業

を行なっています。評価においても、その基準は普通クラスと同じですが、問題文にルビをふったり、日本語能力に配慮して問題を書き換えたりするなどの工夫をしています。

ポイント2：言語面、精神面、生活面をまるごとサポート

「受け入れたからには卒業まで責任を持つ」というスタンスで、一人一人に寄り添ったサポートを行なっています。具体的には、放課後に週1回の日本語教室開講や、スピーチコンテストなどの多文化共生行事を増やすなどです。また、生徒の状況を学校内で共有するための委員会を設け、日常生活や成績のことだけでなく、在留資格等の情報も把握した上で、生徒にとってよりよい進路のアドバイスを行ったり、外国人生徒教育支援員の協力を得て保護者とのやりとりを密にし、就職、進学、奨学金等の情報も適切に伝えられるようにしています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	463	139	156	168
うち日本語指導 が必要な生徒数	48	13	15	20
	10.4%	9.4%	9.6%	11.9%

●スクールポリシー（R5）

衣台高校では、次の「三つの方針」をスクールポリシーとして掲げています。

1) 目指す生徒像(育成を目指す資質・能力に関する方針)

- ・自ら学び、考える態度・習慣を身につけ、地域に貢献することができる人
- ・他者を思いやり、考えが異なる人とも互いを尊重して協働し合える人
- ・命を尊び、たくましく生き抜く体力・気力を養うことができる人

2) 本校における学び(教育課程の編成及び実施に関する方針)

- ・少人数単位の習熟度別授業により、確かな学力を育むためのきめ細やかな指導の実践
- ・ICT 機器を活用し、基礎学力の向上や個に応じた学習の実践
- ・多様な仲間と一緒に学ぶことで、広い視野を持ち人間的な成長を図る
- ・生徒一人ひとりに寄り添い、地域の人々や外部機関と連携しながら組織的かつ系統的な教育相談体制の充実を図る

3) 入学を期待する生徒像(入学者の受入れに関する方針)

- ・規則正しい生活ができ、責任感を持って行動する生徒
- ・部活動や生徒会活動、地域活動等に積極的に取り組む意欲のある生徒
- ・多様性を受け止め、お互いを思いやる気持ちを持つ生徒

福井県立足羽高等学校／全日制×普通科×学年制

●グッド・プラクティス

ポイント1：日本語授業が最大級

2022年度から普通科に加えて、専門学科として「多文化共生科」を設置し、その中で「日本語コース」を置いて、入試においても特別入学枠として外国人等特別選抜を行い、日本語指導が必要な生徒が日本語を習得しやすい教育課程を組んでいるのが大きな特徴です。全日制高校でありながら、1年次には日本語Ⅰ(5単位)、日本語表現(3単位)、日本事情(2単位)、合計10単位の日本語関連授業を設置しています。3年間では26単位の日本語関係授業を履修できます。

学校設定科目として日本語を設置しているので、評価については、日本語の習得状況を数値化することに加え、日本語学習への関心・意欲・態度や取組状況など様々な観点から他教科とは独立した評価が可能になります。

単位数 学年	5					10					15					20					25					30				
1 学年	数学Ⅰ	科学と人間生活	体育	保健	芸術Ⅰ	家庭基礎	総合英語Ⅰ		エッセイライティングⅠ		日本語Ⅰ		日本語表現		日本事情		総合		LH											
2 学年	現代の国語	公共	化学基礎	体育	保健	芸術Ⅱ	総合英語Ⅱ		エッセイライティングⅡ		日本語Ⅱ		日本語表現		日本事情		総合		LH											
3 学年	言語文化	地理総合	歴史総合	体育	芸術Ⅲ	情報Ⅰ	総合英語Ⅲ		エッセイライティングⅢ		日本語Ⅲ						ドリカム		総合		LH									

図3-2 足羽高校の日本語コースの授業

ポイント2：必修修科目の工夫

必修修科目を3年間にほぼ均等に配置しており、特に「言語文化」「地理総合」「歴史総合」を3年次に配置していることが、特徴です。日本語指導が必要な生徒が一定の日本語力をつけたうえで、語学系・社会系の教科学習に取り組めるような合理的な教育課程であるといえるでしょう。

ポイント3：英語授業での協働学習と発表

多文化共生科の英語の授業では、与えられたテーマについて英語で発表するための原稿づくりを日本語コースの外国人生徒等と英語・中国語のコースの日本人生徒がペアになって行っています。この協働学習では、日本語や英語を交えながら、テーマについての意見交換をしたり、ネットなどから調べ学習をしたりして、二人で助け合いながら発表原稿を作成した上で、英語で発表をしています。この授業で工夫されているのは、日本人生徒と外国人生徒等が対等に日本語と英語を扱い、サポートし合っていることや設定するテーマを日本と外国をつなぐ広い視野で考えていることです。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	346	138	111	97
うち日本語指導 が必要な生徒数	26	17	6	3
	7.5%	12.3%	5.4%	3.1%

●スクールポリシー（R5）

全人教育を基本とした生徒一人ひとりの能力適正・進路などなどに応じた教育を行い、調和のとれた人間の形成を目指す。また、多様な文化を持った人々と共生し、進んで国家社会の発展に貢献する人材を育てる。

＜多文化共生科のカリキュラムポリシー（特色ある教育課程）＞

- ・中国語英語コースでは、グローバル化する世界の多文化状況において、英語や中国語でコミュニケーションおよびプレゼンテーションを遂行できる能力を身につけます。
- ・日本語コースでは、日本語に不安を抱える外国人生徒が日本社会にスムーズに順応できるように日本語の語学力を高めるとともに、学校設定科目「日本事情」で日本の文化や様式を学ぶ学習に取り組めます。
- ・互いに異なる文化の価値観を認め合い、理解し、多文化共生社会の一員としての自覚を育成するために、日本人と外国人の生徒が同じ授業を受講し協働的な学びを実現します。
- ・日本人教師とは別に、ALTやコミュニケーションサポーターがともに授業に入り、学習に課題を抱える生徒の言語理解を助けるなど手厚いサポートをします。

大阪府立西成高等学校／全日制×普通科×学年制

●グッド・プラクティス

ポイント1：語学配慮生としての位置づけ

これまでの授業や考査で、障がいを持つ生徒に行ってきた合理的配慮としての「配慮生」という考え方を外国人生徒等にも適用して、「語学配慮生」として扱います。これらの「配慮生」「語学配慮生」についての配慮が適切かどうかについては、学期に2回のサポート会議を開催して、きめ細かく点検しています。なお、日本語指導が必要な生徒へ合格説明会の日に個別面談を行なって、一人一人に今後どのような対応をするのかを判断しています。

ポイント2：少数でも母語保障する取り組み

外国人生徒等には学校設定科目として「言葉と文化」があり、生徒の状況に応じて日本語や母語を学ぶことができます（2単位、週1～2回）。この授業については、生徒のリテラシー能力を向上させるものとして、将来的には全校生徒対象にしていこうという構想がされています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	539	208	172	159
うち日本語指導 が必要な生徒数	8	3	2	3
	1.5%	1.4%	1.2%	1.9%

●アドミッションポリシー（R5）

障がいのある生徒をはじめ、外国にルーツのある生徒や、様々な立場にある生徒たちが互いに励ましあいながら学んでいます。そして、互いのちがいを認め合い、相手を尊重する気持ちを大切に、また、エンパワメントスクールで学んでよかったと感じてもらえるような高校をめざしています。本校の教育目標は、1生活的自立、2社会的自立、3職業的自立の3つの自立をめざし、地域社会で活躍する社会人を育てることです。本校の特色を理解したうえで、次のような生徒を望みます。

- 1) 日々の学習や学校生活に一生懸命取り組む生徒
- 2) 苦手なことにも積極的にチャレンジし、高校生活を充実させたいと思っている生徒
- 3) 自分を見つめ、将来、地域や社会で役立ちたいと思っている生徒

大阪府立東淀川高等学校／全日制×普通科×学年制

●グッド・プラクティス

ポイント1:外国人生徒等の位置付けが明確

外国人生徒等は「くろーばぁ生」（C生とする）と呼ばれ、生徒がめざすべきゴールとゴール達成のための約束が文章で書かれ示されています。また、職員室にはC生全員の写真が名前つきで掲示されています。

ポイント2：情報共有しやすいような仕組みが縦横にできている

C生に関わる教員（母語指導者も含め）が職員室で一つの島をつくって机を並べているために、日常的な会話などの中で情報が共有されています。総務部に多文化主担がおかれ、多文化共生四者会議（多文化主担、日本語主担当2名、多文化研究部顧問）が週1回、多文化共生推進委員会（教頭、首席、教務部、進路指導部、生徒指導部、保健部、総務部、多文化生徒担任ほか）が年3回程度、多文化抽出担当者会議が年3回程度開かれています。

ポイント3：取り出し（抽出）授業が多く運用

必修の取り出しは1年次50コマ、2年次27コマ、3年次15コマとなっており、毎年半数以上の教員が取り出し授業を担当するため、教員の多くがC生に関わることとなっています。また、多文化抽出担当者会議において授業でのノウハウなどが共有されたり、取り出し授業が必要な科目が検討されています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	749	242	237	270
うち日本語指導 が必要な生徒数	50	18	17	15
	6.7%	7.4%	7.2%	5.6%

●アドミッションポリシー（R5）

伝統に培われた「文武両道」や「自主自立」の精神を大切にしており、多くの選択科目とともに、特徴のあるコースを設置するなど、生徒一人ひとりの多様性を尊重し、その個性や能力を伸ばす質の高い教育の充実を図っています。夢や希望、そして志を持ち、学びを通じて自らの人生を切り拓き生涯をたくましく生きる力や、人を思いやり社会に貢献する力を身につけようとする生徒を求めます。

- 1) 目的意識を持ってさまざまな活動に取り組み、自分の夢に向かってチャレンジしようとする生徒
- 2) 本校の教育内容や設置するコースについて理解し、入学後も自ら進んで勉学に励み、学力の向上をめざす生徒
- 3) 基本的な生活習慣が確立され、高校生活を前向きに送ろうとする強い意志を持った生徒
- 4) 中学校での活動(生徒会活動や部活動、校外活動、資格取得等)に積極的に参加し、本校入学後もその活動を継続し、成果が期待できる生徒

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

●グッド・プラクティス

ポイント：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

長野高校には特別入学枠である「海外帰国生特別選抜」で、日本語指導が必要な生徒が数名入学してきます。全校生徒数からみると1%を切るほど少数ですが、「大阪府の基準で入学させた生徒だから大阪府の基準で最後まで配慮する」という姿勢に基づき、非常に手厚いサポートがなされています。特筆すべきは、年に5回、「海外帰国生担当者会議」を設け、管理職、国際部長以下、生徒に

関わる10名以上の教員がその一人の生徒の教育・支援について話し合いを行い、その内容を全教職員にも報告し、共通認識を深めている点です。また、取り出し授業だけでなく、その生徒が支援を必要とする全科目で個別の指導計画を作成し、科目ごとに年間を通しての支援の目標と内容を決め、それに沿って支援を行うとともに生徒の状況等を詳細に把握しています。

評価についても、学習指導要領に基づき、他の生徒への評価との整合性はとっていますが、細部まで話し合いを重ね、学習のプロセスをしっかりと評価することによって、生徒が日本語の力による不利益を被らないように配慮をしています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	589	188	193	208
うち日本語指導 が必要な生徒数	2	2	0	0
	0.3%	1.1%	0	0

●アドミッションポリシー（R5）

普通科と国際文化科を併設しており、国際的な視野を持って夢の実現をめざして本気で挑戦し、地域の様々な人々と連携・協働し、自ら考え行動できる人材の育成をめざしています。生徒のニーズに応じたきめ細やかな学習指導と進路指導を特色としており、向上心と探究心を持ち、自ら掲げた目標の達成や進路実現に向かって果敢にチャレンジする生徒を求めます。

- 1)夢や目標を持ち、自ら進んで勉学に励む意思のある生徒
- 2)グローバルな視点で物事を考え、国際社会や地域社会の発展に貢献しようとする意欲のある生徒
- 3)外国語によるコミュニケーション能力の向上に努め、国内外のさまざまな人々と協働して物事に取り組む意欲のある生徒
- 4)得意分野でさらなる高みをめざしたり、新たなことに積極的にチャレンジする生徒
- 5)中学校での活動(学級活動、生徒会活動、部活動)に積極的に取り組み、入学後も活動を継続する意志を持った生徒

大阪府立長吉高等学校／全日制×総合学科×学年制

●グッド・プラクティス

ポイント：人権文化部を中心とした学内組織・学外連携

長吉高校は、2001年に大阪府で最初に特別入学卒を始めた2校のうちの1校です。その伝統の中で培われた一人一人の生徒を大切にする教育、長吉高校の教員のことばを借りれば「子どもを切り捨てない」という想いを土台に学校組織が作られています。外国人生徒等教育の中心には「人権文化部」が置かれ、8名の教員が中心となって、その他の学内部署（教務部、生徒部、進路指導部等）や学外組織（大阪府立学校在日外国人教育研究会、大阪府立学校人権教育研究会等）と連携し、全人的教育を行なっています。教員の異動が頻繁にある中でこの学校文化を校内全体に根付かせるための取り組みの一例として、日本語能力に配慮した教科指導の進め方や評価方法等に関して、詳細なポイントを共有するための教員研修にも力を入れています。

そして、日本語授業13単位、取り出し授業32単位という総合学科ならではの柔軟な科目設定を行っています。さらに、週1回2コマの母語指導（ネイティブカルチャー）の授業も開講しています。これは、大阪の特別入学卒をもつ8校に共通することですが、日本語指導が必要な生徒選抜で課される作文課題で日本語以外の言語を選択し、入学した生徒がいる場合、その言語の授業が学校設定科目で開講される仕組みになっているのです。2022年度は中国語、ベトナム語、ウルドゥー語、スペイン語、フィリピン語、ネパール語、ベンガル語、インドネシア語、ポルトガル語、朝鮮語の授業をその言語のネイティブの教諭・特別非常勤講師が担当しました。この授業は日本語指導が必要な生徒選抜以外で入学した生徒も、当該学年に同じ言語（母語）の授業が開講される場合、受講可能になっています。

●生徒数の状況（人）

	計	1年	2年	3年
生徒総数	565	214	189	162
うち日本語指導 が必要な生徒数	36	11	14	11
	6.4%	5.1%	7.4%	6.8%

●アドミッションポリシー（R5）

規律と自主性を重んじ、いじめを許さない安心して過ごせる学校づくりを進めています。また、社会人として必要な「基礎学力」「考える力」「生き抜く力」を身に付けるために、学びなおしの徹底と「わかる授業」を通じて、自尊感情を高め、他者とながら、社会で生きる力を育みます。さらに、国際理解教育を推進し大阪のモデルとなるような多文化共生の学校づくりをめざします。

本校の特色を理解し、自分の可能性を伸ばそうとする生徒を求めます。

- 1) まじめにコツコツと努力し基礎学力を身に付けたい生徒
- 2) 学校行事や部活動、ボランティア活動に参加する意欲があり思いやりの心を育みたい生徒
- 3) ルールを守り、規則正しい生活を送ることができる生徒
- 4) 自分の進路実現のために高校生活を前向きに取り組む生徒