



Title	公立高校におけるJSL生徒への効果的な支援の内容と方法 : 生徒が書いたL2作文に変化を促した要因から見えてくるもの
Author(s)	仲江, 千鶴
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2022, 18, p. 94-111
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/91727
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《実践報告》

公立高校におけるJSL生徒への効果的な支援の内容と方法

— 生徒が書いたL2作文に変化を促した要因から見えてくるもの —

仲江 千鶴（県立高校外国人児童生徒等教育相談員支援コーディネーター）

cjmsm833@ybb.ne.jp

The Ways to Better Support JSL Students in a Public High School:

What can be seen from the factors that prompted changes in the L2 composition

NAKAE Chizuru

要 旨

中学生以降に来日した日本語を第二言語とする公立高校生8名が1年間に亘って書いたL2作文を分析したところ、作文に向上が見られた生徒と向上が見られなかった生徒に分かれた。そこで、対象生徒たちのL1作文、SPOTで測定した日本語能力を分析し、加えて生徒へのインタビューを通してL2作文に変化を促した要因を探った。その結果、向上が見られた生徒は、L1作文の評価が高く、日本語能力の得点も高かった。また、インタビュー結果から、変化が見られた生徒は、授業を理解するために翻訳アプリ等を活用する工夫を行っていること、身近に大学に進学したロールモデルがいること、日本人の友達との交流があること等がわかった。また、卒業後の進路についても明確な考えを持っており、そのために必要な日本語学習の具体的な目標を立てていることもわかった。これらの結果を踏まえ、JSL高校生に対する効果的な支援の内容及び方法を検討した。

Abstract

L2 compositions written over a year by eight public high school students were analyzed in this study. Those students came to Japan after junior high school. Some students showed progress in their compositions while others did not. Their competence in L1 composition and Japanese proficiency measured by SPOT as well as interviews with the students were compared between those two groups. Those who made progress in their L2 composition were revealed to have higher competence in their L1 composition as well as in Japanese language proficiency. The interviews with the students revealed those who made progress in their L2 compositions to have the following characteristics. They have made better use of such devices as translation apps in class, have a positive role model around them to follow who, as a non-Japanese, managed to go on to a university, and also have had more interactions with Japanese friends. They also have a clear idea about their career path after graduation, and have set specific goals in learning Japanese. Based on the above results, I propose some ideas about what and how to better support JSL high school students.

キーワード：共有規定能力モデル、L2作文、ルーブリック評価、SPOT、見立てシート

1. はじめに

近年、日本に在住する外国人の増加に伴い、日本の学校で学ぶ日本語以外の言語を母語とする生徒が増加している。文部科学省の調査によれば、日本語指導が必要な児童生徒数は51,126名(2018年度)で、前回(2016年度)と比較して16.3%の増加となっており、中でも高校で日本語指導が必要な生徒数の増加が顕著(23.7%)である(文部科学省, 2020)。

日本語指導を必要とする生徒に対して、小・中学校においては2014年に日本語指導のための「特別的教育課程」制度が施行されているが、高校ではまだ施行されていない。「外国人児童生徒等教育の現状と課題」(2021年5月)¹⁾の中では、「高等学校では教科・科目が多様かつ内容が高度となることもあり、教員にとって教科等の学習につなげるための日本語指導等の手法については手探りの状態」であると報告されている。

そこで、本稿では、〇高等学校(以下、〇高校)において日本語が第二言語である生徒(以下、JSL生徒)に対して行っている支援及び学校設定科目「日本語基礎」の実践内容を報告し、JSL生徒に対する効果的な支援の方法を探りたい。そのため、「日本語基礎」で1年間に亘って生徒が書いたL2作文を分析し、L2作文に変化を促した要因として、L1作文及び教科学習のための日本語力測定結果、生徒に対するインタビュー調査²⁾等を材料に検討を進める。

2. 先行研究

高校入学後のJSL生徒に対する支援状況については、大池(2019)が都立高校入学後の日本語を不得手とする生徒に対して行われている支援策について報告している。その中で、母語を生活言語にしている生徒に対して第二言語である日本語で指導することには困難があり、生徒の抽象的思考力をどれだけ向上させることができるのか疑問を呈している。また、生徒の卒業後の進路に関して、進学を希望していても、その生徒本人の問題ではなく、親の労働条件や在留資格等の問題で高等教育機関への進学を断念せざるを得ない場合も多く、就職も困難を極め、卒業後の進路が見通せない生徒が多いと報告している。

高校へ進学した生徒の学習状況に関して、高(2016)は放課後に日本語及び教科学習支援を受けているJSL生徒8名(中国出身7名、フィリピン出身1名)を対象に、生徒たちの学習方法及び学びの背景に複数言語能力がどのような力を発揮しているのか、参与観察を行っている。その結果、生徒たちは相互に漢字を教えたり得意な英語を教えたりと様々の目的のために複数の言語能力を駆使しており、同時に日本語の学びが生まれていることがわかったと報告している。

奥山(2018)は、高校卒業後高等教育機関へ進学した4名の非漢字圏出身の生徒を対象に、学校生活で困難だった経験を乗り越えることができた要因を探るために面接調査を実施した。その結果、理解ある親、身近な日本人の親しい友人、進学に対する情報を持つ担任教師の3者による支援が看取されたと述べている。一方、調査対象者全てに日本語での文章作成に対する苦手意識が見られ、文章読解や論理的文章作成の困難さは、単なる語学学習レベルではなく、認知発達にも影響する重要な問題であると指摘している。

JSL生徒をめぐる言語学習及び教科学習の支援については、半世紀前から同様の課題に直面してき

た北米の ESL 研究の成果を見ておくことも重要だと考えられる。Cummins は L1 と L2 の力が相互に依存する関係にあるという言語相互依存仮説（以下、相互依存仮説）に基づき、2 言語能力の関係について「2 つの言語が互いに関係し合い、共通する能力を持っている」という共有基底能力モデル（以下、共有基底モデル）を提唱している（カミンズ, 2021, p.79）。共有基底モデルに照らせば、特に L1 がある程度確立した後に来日した JSL 生徒の L2 能力の向上を考えるうえで、L1 の活用が大きな鍵を握る可能性があると考えられる。相互依存仮説や共有基底モデルの実証につながる研究は様々な言語技能について行われているが、JSL 高校生にとって、論理的文章作成能力への着目が重要（奥山, 2018）であることから、O 高校では作文能力向上を目指すことを「日本語基礎」の中心的目標とし、その際 L1 の活用も積極的に取り入れている。以下では、L1、L2 両言語の作文能力の関係について行われた実証研究で得られた知見について整理する。

中島・佐野（2016）は、カナダの補習授業校で学ぶ日本語を母語とする小・中学生 82 名を対象に、カナダへの入国年齢と滞在年齢をもとに短期・中期・長期の 3 グループに分け、L1（日本語）と L2（英語）作文の関係性について調査した。その結果、グループを問わず文字の書き方や文章構成、段落構成、時間配分など多様な場面で共有ストラテジーが見られ、長期グループでは「思考ツール」として L1 を活用していたと報告している。

Marzban & Jalali（2016）は、ペルシャ語を母語とするイラン人大学生（78 名）を対象に、L1（ペルシャ語）作文と L2（英語）作文に相関関係があるか、L2 能力を上位群と下位群に分けて調査している。その結果、上位群では両作文に有意な相関関係が見られた。これを受け、言語間で転移が可能なのは L2 能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘し、上位群の結果は相互依存仮説を支持することにつながると述べている。

仲江（2021）は、母国で義務教育を終え来日した一人の高校生の L1（英語）作文と L2（日本語）作文の関係性を分析している。その結果、抽象語彙の使用、文字の書き方、文章構成に両言語の関係性が見られ、L1 の作文能力が一定程度確立した生徒の場合、L2 作文能力の発達において L1 作文能力が重要な役割を果たした痕跡があると報告している。

以上の先行研究から、JSL 高校生の進路を考える際には、日本語能力だけでなく認知発達や在留資格など様々な要因について考える必要があること、学習において L1 を活用することが有効であること、文章理解や論理的文章作成の困難さを克服する必要があること、さらには、L2 作文能力の向上に L1 作文能力が重要な関わりを持つ可能性があることが確認された。しかし、JSL 高校生対象の L1 を活かした L2 作文指導については、仲江（2021）など僅かな報告しかないことから、本稿では、それを報告するとともに、L2 作文の伸びにどんな要因が影響しているか探ることを目的とする。

3. 調査報告の目的

本稿では O 高校において JSL 生徒に対して実践している支援について報告する。そのうえで、生徒が書いた L1 及び L2 作文やインタビュー等を調査データとし、以下の点を明らかにする。① JSL 生徒 8 名が 1 年間に書いた L2 作文にどんな変化が見られたか、② L2 作文に変化を促した要因は何か、③ JSL 生徒に対する学習支援はどうあるべきか。

4. JSL 生徒に対する O 高校の支援の概要

4.1 O 高校の JSL 生徒の特徴

本研究で取り上げる O 高校がある県は、多様なエスニシティーが県内に分散する多言語分散型（光延，2009）と言われており、JSL 生徒数は全国で 8 番目である。2021 年度県立公立高等学校入学者選抜においては、公立高等学校 122 校のうち 16 校で外国人生徒に対して作文（日本語または英語）と面接による特別入学者選抜を実施しており、O 高校も 2018 年度から外国人生徒に対する特別入学者選抜を実施している。

O 高校は、全日制と三部制定時制普通科（午前部・午後部・夜間部）を併設しており、毎年 20 名以上の JSL 生徒が入学している。そのため、JSL 生徒を対象に 2015 年度から学校設定科目として「日本語基礎」が設定され、その概要については、4.3 節で報告する。O 高校の JSL 生徒のうち、2018 年度～2020 年度の 3 年間に筆者が担当する「日本語基礎」を受講した 55 名の生徒について、以下にその背景や現状をまとめる。

4.1.1 JSL 生徒の背景

JSL 生徒の出身国は、フィリピンと中国出身の生徒が 36 名で全体の 65.5% を占めている。その他に、東南アジア、南アジア、中南米出身の生徒が、少数ずつではあるが在籍している。最近の傾向として、アフガニスタン出身の生徒が 6 名とイスラム圏からの生徒が増えており、生徒の出身国は、計 12 か国を数える。

生徒の来日時期は表 1 の通りである（複数回往還した場合は最終来日時期を適用）。

表 1 JSL 生徒の来日時期（N=55）

小学校低学年	小学校高学年	中学生	中学校卒業後	高校編入
2	8	23	20	2

表 1 を見ると、「中学生」もしくは「中学校卒業後」（「高校編入」を含む）に来日した生徒が 45 人で全体の 8 割を占めている。この結果から、O 高校に入学してくる JSL 生徒は、L1 能力はかなり習得されているが、O 高校入学までの日本語学習時間が短く、高校入学時の日本語能力はあまり高くないと考えられる。

4.1.2 JSL 生徒の言語能力

「日本語基礎」の授業では、授業の最初の日 JSL 生徒が自身の L1 及び L2 能力をどのように自己評価しているかを調査している。質問は、4 技能（「話す」：自分の思ったことが話せる、「聞く」：授業で先生の言ったことがわかる、「読む」：教科書が読める、「書く」：作文が書ける）について、「ぜんぜんできない」「あまりできない」「だいたいできる」「よくできる」の 4 選択肢から最も自分の能力に合うものを 1 つ選ぶという方法で行った。ただし、L1 の「聞くこと」の項目は、日本に滞在しているため L1 での授業は行われていないことから質問項目から削除した。

表2 L1能力とL2（日本語）能力の比較（N=55）

	L1			L2（日本語）			
	話す	読む	書く	話す	聞く	読む	書く
全然できない	0	2	3	1	1	13	8
あまりできない	0	2	1	22	22	26	25
だいたいできる	5	3	3	24	24	12	15
よくできる	50	48	48	8	8	4	7

表2を見ると、L1については全体の9割以上が、「話す」「読む」「書く」能力を高く自己評価している。一方、L2（日本語）の「話す」「聞く」については、「だいたいできる」「よくできる」生徒が6割近くいるが、「読む」について「ぜんぜんできない」「あまりできない」生徒が7割、「書く」については6割にのぼる。これらのことから、L2の「読み」「書き」に問題を感じている生徒が多いことがわかる。さらに、4割近い生徒が授業中に先生の話すことが「あまりわからない」と回答しており、「読む」についての自己評価が低いことを考え合わせると、教科学習に問題を感じている生徒が多いと考えられる。

JSL生徒の日本語力を客観的に測るために、O高校ではTTBJ for Kids（Tsukuba Test-Battery of Japanese for kids）のSPOT³⁾を用いて日本語力の測定を行っている。本テストは日本語を学習している多言語児童の「学習言語」を中心とした日本語力を診断するもので、問題数は30問（30点満点）ある。いずれも中学校の国語の教科書を参照して作成され、SPOT-YC1は中学校前半の問題、SPOT-YC2は中学校後半の問題から成っている。年度初めと年度終わりの2回実施したSPOTの結果を表3に示す。なお、SPOTは授業時間内に実施し、欠席した生徒がいるため、合計人数は55名になっていない。

表3を見てみると、SPOT-YC1については、1回目は52名中26名（全体の50.0%）が、2回目は41名中26名（全体の63.4%）が21点以上を取っている。これに対して、SPOT-YC2については、1回目に21点以上の得点を取っている生徒は52名中8名（全体の15.4%）、2回目は40名中7名（全体の17.5%）となっており、入学後1年を経た段階でも、SPOT-YC2の得点はあまり伸びていないことが確認される。また、得点が26～30点である生徒に注目すると、YC1は11人、YC2は2人であったが、これらの生徒は全員が中学生以前に来日したか複数回往還した生徒で、4年以上日本で教育を受けていた。

表3 SPOT得点分布表

得点	SPOT-YC1		SPOT-YC2	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
0 ～ 5	3	2	12	6
6 ～ 10	2	3	13	10
11 ～ 15	7	2	17	9
16 ～ 20	14	8	2	8
21 ～ 25	17	15	6	5
26 ～ 30	9	11	2	2
計	52	41	52	40

4.2 O 高校の支援体制－「見立てシート」の作成と活用

O 高校では、校内に「外国につながる生徒支援委員会」（以下、支援委員会）が設置され、学校全体で JSL 生徒への支援に取り組んでいる。支援委員会では JSL 生徒の生活及び学習環境を確認するために「見立てシート」（参考資料 1）を作成し、情報管理を徹底したうえで教員が必要に応じて閲覧できる態勢を整えている。「見立てシート」には、JSL 生徒の在留資格や日々の言語使用状況の情報を記録し、保護者や生徒との面談では、家庭内言語だけでなく、来日前の居住地及び学習の際使用していた学習言語についても聞き取っている。それらの情報をもとに、教員は JSL 生徒が予習できるように授業で使用するプリントを事前に配布したり、保護者との連携がスムーズに行われるように家庭用配布プリントにルビを振ったり多言語化したりすることも試みている。「見立てシート」の作成は、日本語教育に携わっている教員ではなく担任が行っており、毎年新しく赴任した教員を対象に「支援委員会」の取り組み及び JSL 生徒の現状と課題等の研修会を行い、JSL 生徒に対する必要な支援についての情報を共有している。「見立てシート」を作成したことで、担任からは、作成前にはほとんど意識していなかった JSL 生徒の在留資格や言語使用状況等について注視するようになったとの声があり、卒業後の進路指導の際にも活用されている。

4.3 「日本語基礎」の取り組み

「日本語基礎」は、JSL 生徒対象に 2015 年度から学校設定科目として設定され、週 1 回（45 分×2 コマ・年間 30 回）の授業を行っている。特徴として、L1 能力の活用を考え、L1 が同じ生徒同士での話し合い、L1 で取得した情報を電子辞書やインターネットなどを利用して日本語に置き換える学習などを導入し、毎回ではないが母語話者（中国語・フィリピン語）が TT（ティームティーチング）として授業に入り母語での説明も行っている。また、日本語での文章作成に対する苦手意識（奥山，2018）を克服するため作文を重視しているが、その際、日本語だけでなく、L1 でも作文を書くことを推奨している。L1 作文導入の狙いは、仲江（2021）や中島・佐野（2016）が述べるように、L1 において持っている思考力や作文構成力を日本語作文に活かし、加えて L1 能力の維持にもつなげることである。

5. 調査の概要

5.1 調査データ

5.1.1 作文データ

1年間の「日本語基礎」の授業の中で JSL 生徒が書いた作文をデータとする。作文を書く際は、辞書などの使用は禁止とし、45 分間の授業時間内に書き終えるように指示した。作文のテーマと課題指示については、L1 作文と L2 作文で同程度の難易度となるようにし、L1 作文と L2 作文は別の日に書かせた。作文のテーマは学校行事や「日本語基礎」の授業内容に合わせて、紹介文／説明文と意見文の2つのジャンルを設定した。当初は2018、2019、2020年度の3年度分の作文のデータを調査データと考えていたが、2019、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響で年間を通して通常の授業回数を維持することができなかった。そこで、2018年度は4回書かせた作文が2019、2020年度は3回となったため、本稿では作文を書かせた回数が同じである2019、2020の2年度の作文を調査データとする。なお、2019年度は授業中に生徒同士でディベートを行い、その内容について自分の意見を書かせることを行っていたが、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響でディベートの時間を設けることができずに意見文を書かせることができなかったため、2019年度と2020年度のジャンルに若干の違いがある。

表4 作文ジャンル・テーマ一覧

回数	2019年度			2020年度		
	言語	ジャンル	テーマ	言語	ジャンル	テーマ
1	L1	紹介文	私の国の学校紹介	L1	紹介文	日本の食べ物
	L2	紹介文	私の夢	L2	紹介文	私の国の英雄
2	L1	説明文	私の国のおすすめの場所	L1	説明文	私の国のイベント
	L2	説明文	私の国で一番尊敬する人	L2	説明文	私の国の食べ物
3	L1	意見文	優先席	L1	説明文	日本で生活するときのルール
	L2	意見文	高校の制服	L2	説明文	0高校の規則

毎回、作文にはテーマとともに課題指示も提示しており、以下に2020年度L2作文3回目の課題「O高校の規則」の指示文を例として挙げる。

O 高校の校則について教えてください。どんな規則がありますか。あなたの出身国の規則と違うところがありますか。具体的にわかりやすく教えてください。あなたはその規則についてどう思いますか。

5.1.2 インタビューデータ

作文を書く際の意識や考え方について調べるために、本人が書いた3回分のL1作文とL2作文を見せながら、1年間の日本語基礎の授業が終了した後に複数回インタビュー調査を行った。なお、イ

インタビューは日本語で行い、通訳は入れていない。主な質問項目は、①母国で受けた作文教育の内容、②作文を書く際の L1 と L2 の使用状況、③日常生活及び学校生活での L1 と L2 の使用状況、④日本語及び教科の学習方法、⑤高校卒業後の進路、である。インタビューの際、生徒の了解を得て録音したものを文字化した。

5.2 調査対象者

本稿では、2019 年度と 2020 年度の 2 年間に「日本語基礎」を受講した生徒 32 名のうち、以下の 4 条件を満たす生徒の作文を分析対象とした。① SPOT-YC1 と SPOT-YC2 のテストを各 2 回(計 4 回)受けている生徒、②同一言語で L1 作文を書いている生徒、③ L1 作文と L2 作文をそれぞれ 3 回書いている生徒、④来日時期が中学生あるいは中学生卒業後である生徒とし、①～④の条件を満たす生徒は、2019 年度が 5 名 (L1 内訳：中国語 1 名、英語 3 名、ポルトガル語 1 名)、2020 年度が 4 名 (L1 内訳：中国語 3 名、英語 1 名)、計 9 名であった。本稿では、受講生 (55 名) の L1 として上位を占める 2 言語、英語及び中国語で書かれた 8 名分の L1 作文に焦点を当てて分析する。8 名の生徒の属性は以下の通りである。滞日期間はほとんどの生徒が 1 年未満で、L1 作文に英語を選択した生徒はパキスタンとフィリピン出身であった。

表 5 8 名の生徒の属性

生徒名	A	B	C	D	E	F	G	H
来日年齢	15	15	17	14	15	16	16	14
滞日期間	0Y9M	0Y5M	0Y8M	0Y10M	0Y8M	0Y9M	0Y10M	1Y6M
出身国	中国	中国	中国	パキスタン	中国	フィリピン	フィリピン	フィリピン
L1	中国語	中国語	中国語	英語	中国語	英語	英語	英語

注 滞日期間は Y = 年、M = 月を表し、高校入学時を起点とする。

5.3 作文データの分析方法

作文データの評価は、①内容・活動、②使用語彙領域、③文法的正確さ、④正書法の把握、⑤一貫性と結束性の 5 点について、CEFR の Can-do 一覧を参考に筆者が作成したルーブリックを用いて行った。今回使用したルーブリックの評価レベルは、JSL 生徒の言語能力から判断し、L1 は A1 ～ B2、L2 は A1 ～ B1 とした。使用したルーブリックの詳細は、参考資料 2 「2019 年度第 1 回 L1 作文で用いたルーブリックの例」⁴⁾を参照されたい。

評価者は、L1 作文は、言語教育の経験がある当該言語の母語話者及び当該言語について十分高い能力を持つ言語教育専門家 2 名に依頼し、L2 (日本語) 作文は筆者及び日本語教育専門家 1 名に依頼した。評価者間の評価結果が異なる場合は、相互の話し合いによって、評価の統一を図った。

5.4 作文データの分析結果

JSL 生徒 8 名の 3 回の L2 作文を評価した結果、L2 作文に変化が見られた生徒 (以下、「変化アリ生徒」と変化が見られなかった生徒 (以下、「変化ナシ生徒」) に分かれた。本節では、まず、JSL 生徒の L2 作文のルーブリック評価、文節数と文数⁵⁾の量的変化、及び生徒が書いた L2 作文例を示

して質的にどのような変化が見られたかを述べる。次に、両方のグループの L1 作文のルーブリック評価と SPOT 得点にどのような傾向が見られたのかを述べる。最後に、インタビュー調査の結果から両方のグループの学習過程や学習環境に対する意識や態度にどのような違いが見られるのかを整理する。

5.4.1 L2 作文の変化について

JSL 生徒の L2 作文と L2 作文の変化について、5つの観点ごとのルーブリック評価を表6に整理する。表6のL2（日本語）作文結果を見ると、「変化アリ生徒」のA、B、Cは、L2 作文ではAが使用語彙領域と文法的正確さに変化が見られなかったのを除けば、どの観点についても評価が上がり、3回目ではB1以上の評価を得ている。Dも1回目のL2作文の評価がいずれの観点についてもA1であったのが、3回目の作文では、A2以上の評価になっており、L2作文の内容に大きな変化があったことが確認される。それに対して、「変化ナシ生徒」のE、F、Gの生徒は、Gの文法的正確さがA1からA2に評価が上がったのを除けば3名とも全ての観点でA1かA2、もしくはA2.1のままで、評価にほとんど変化が見られなかった。Hは1回目から3回目までA1のままである。

表6 JSL生徒のL2作文／L1作文ルーブリック評価

生徒	評価観点	L2（日本語）			L1		
		1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
A	内容・活動	A2.2	A2.2	B1.1	B1.2	B1.1	A2.2
	使用語彙領域	A2.2	A2.2	A2.2	B2	B2	B2
	文法的正確さ	A2	A2	A2	B2.1	B2.1	B2.1
	正書法の把握	A2	A2	B1	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2.2	A2.2	B1	B1	B1	B1
B	内容・活動	A2.2	A2.2	B1.1	B2	B2	B2
	使用語彙領域	B1	B1	B1	B1	B1	B2
	文法的正確さ	A2	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B1.2
	正書法の把握	B1	B1	B1	B1	B2	B1
	一貫性と結束性	A2.2	B1	B1	B2.1	B2.1	B2.1
C	内容・活動	A2.2	B1.2	B1.2	B1.2	B1.1	B1.2
	使用語彙領域	A2.2	B1	B1	B1	B1	B1
	文法的正確さ	A2	B1.1	B1.1	A2	A2	B1.1
	正書法の把握	A2	B1	B1	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2.2	B1	B1	B2.1	B1.2	A2.2
D	内容・活動	A1	A2.2	A2.2	A2.2	A1	A2.2
	使用語彙領域	A1	A2.2	A2.2	A2.2	A1	A2.2
	文法的正確さ	A1	A2	A2	B1.1	A2	A2
	正書法の把握	A1	A2	A2	B1	A2	B1
	一貫性と結束性	A1	B1	B1	A2.2	A1	A2.2

生徒	評価観点	L2（日本語）			L1		
		1 回目	2 回目	3 回目	1 回目	2 回目	3 回目
E	内容・活動	A2. 1	A2. 2	A2. 1	B1. 1	B1. 2	B1. 2
	使用語彙領域	A2. 2	A2. 2	A2. 1	B1	B1	B1
	文法的正確さ	A2	A2	A2	B1. 1	B1. 1	B1. 1
	正書法の把握	A2	A2	A2	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2. 2	A2. 2	A2. 1	B1	A2. 2	B1
F	内容・活動	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 1
	使用語彙領域	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 1
	文法的正確さ	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	正書法の把握	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	一貫性と結束性	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 1
G	内容・活動	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 2
	使用語彙領域	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 2
	文法的正確さ	A1	A1	A2	A2	A2	A2
	正書法の把握	A2	A2	A2	A2	A2	B1
	一貫性と結束性	A2. 1	A2. 1	A2. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 2
H	内容・活動	A1	A1	A1	A2. 2	A2. 1	A2. 1
	使用語彙領域	A1	A1	A1	A2. 2	A2. 2	A2. 1
	文法的正確さ	A1	A1	A1	A2	A2	A2
	正書法の把握	A1	A1	A1	A2	A2	A2
	一貫性と結束性	A1	A1	A1	A2. 1	A2. 2	A2. 1

では、具体的に生徒たちの作文にどのような変化が見られたのか、あるいは変化が見られなかったのか、量的観点と質的観点から生徒たちの作文を見てみよう。表7は、8名の生徒の3回の作文の文節数と文数を整理したものである。表7の文節数と文数を見ると、「変化ナシ生徒」は総じて作文が短いことが確認される。作文量は、ループリック評価観点で内容・活動や一貫性と結束性にも深く関係することから、彼らの作文の短さがL2作文の評価の低さにつながっていると考えられる。

表7 JSL生徒作文の文節数と総文数

	A		B		C		D		E		F		G		H	
	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数
1回目	65	6	59	8	60	11	9	3	50	10	44	9	32	6	10	2
2回目	74	14	71	8	83	14	88	13	35	7	32	5	44	7	25	5
3回目	60	12	197	14	84	15	58	13	21	5	15	3	27	4	9	1

次に、各グループの中から1名の1回目と3回目の作文を例に質的にどのような変化が見られたのか、あるいは変化が見られなかったのかを見てみよう。まず、「変化アリ生徒」の中からループリック評価が一番低かったDの作文に注目して見てみよう。本来は作文3本をそのまま載せるべきであるが、紙幅の関係から筆者が入力し直した1回目と3回目の作文を表8及び表9に掲載する。書かれている内容はオリジナルのままである。

表8 DのL2作文1「私の国の英雄」(説明文／1回目)

私の 国の 英雄 はマララ ユーサフザイです。かのじょ は 本当に (Brave) です。
She helped girls for their rights to get education. She was the first girl to stand for girls education
rights. She faced a lot of problems but she didn't lose hope. She kept on fighting. She encouraged. Oth-
er girls also to stand for their rights. かのじょ は other girls たすけた

表9 DのL2作文2「O高校の規則」(説明文／3回目)

O高校 には たくさん ルール が あります。この 学校 の ルールは とても
いいと 思います。この 学校 には ピアース は ぜったい だめです。ヘアダエ(Hair
dye)も ぜんぜん だめです。授業中 には スマホ (Smartphone) は 使えません。メ
イク (Make-up)する は そんな きびしく (Strict) じゃない と 思います。この ルー
ル は 学生 たち (makes them disciplined) . O高校 の ルール は私 の 国 の学
校と にてる (similar) と 思います。そんな (differences) は ない と 思います。この
学校 の ルールは そんな きびしく (strict) じゃない です。先生 たち も みんな
とても やさしい です。私 が 外国 なので、まだ 日本語 は ペラペ じゃない、
だから ルール が しらなければ 先生 たち は やさしく に おしえます。

Dの1回目と3回目の作文を見てまず気がつくのは、1回目の英語の多さである。Dに限らず、英語をL1としている生徒たちのL2作文では、英単語や英文の使用が多く見られるが、Dの1回目の作文もほとんどが英文であり、日本語はほとんど書かれていない。それが3回目の作文では全体的に英文の量が減り、本人が気になる単語については、「ヘアダエ (Hair dye)」、「きびしく (Strict)」のように日英語の併記が見られ、日本語の言葉を確認するために英語を付記している様子が見える。

Dのルーブリック評価で評価が高かった一貫性と結束性については、1回目はA1であるが2回目以降はB1へと伸びており、3回目では導入(高校にルールがあることを提示)→本論1(具体的なルールの説明)→本論2(母国との比較)→結論(O高校のルールについて)と流れがわかりやすく書かれている。この作文の書き方について、Dは「パキスタンで作文を書くときは、Introduction→main points→conclusionと書くように習った。日本語で作文を書くときは、英語で考えて日本語に置き換えて書いている。そのときにわからない言葉は英語のままにしている」と述べており、Dが日本語で作文を書く際に母国で学んだ作文の書き方を有効に活用していることがわかる。同様のコメントは、他の3名(A、B、C)のインタビューでも述べられており、母国の学校での作文教育の経験が日本語で作文を書く過程の中で重要な要因となっていることが確認された。

では、「変化ナシ生徒」の作文例を見てみよう。ルーブリック評価が一番低かったHの1回目と3回目の作文を表10及び表11に示す。

表10 HのL2作文1「私の夢」(説明文／1回目)

私の夢は (is to become) キャビンアテンダントです。なぜなら、私は りょうこが 好き
 でいろいろな 国を いきたい です。

表11 HのL2作文2「高校の制服」(意見文／3回目)

反対・なぜなら
 勉強のときは、なんでもいいの服は 勉強を できる から。
 (My point is, you don't have to wear a uniform when you study.)

Hの作文を見てまず気がつくのは、表7に見られるように作文量(文節数と文数)が圧倒的に少ないことである。3回目の作文では、英文を見ると「勉強するときは、制服を着なくてもいい」という意味を表したいと考えていることがわかるが、日本語文では、「勉強のとき」は表現できているが、「制服を着なくてもいい」をどう表せばいいか、文の構造を全く理解できていないことがわかる。

以上、8名のJSL生徒のL2作文の評価にどのような変化が見られたのかを、ループリック評価の結果と作文の量的・質的分析を通して見てきた。では、何がL2作文にこのような変化をもたらしたと考えられるか、L1作文のループリック評価とSPOT得点、そしてインタビュー調査を通して確認された学習過程や学習環境などに対する意識や態度の観点から見てみよう。

5.4.2 L2作文の変化をもたらした要因について

5.4.2.1 L1作文のループリック評価

「変化アリ生徒」のL1作文の評価を見ると、A、B、Cの3人はAの3回目の内容・活動及びCの1、2回目の文法的正確さと3回目の一貫性と結束性を除いてB1以上の高い評価となっている。Dは回によって評価のバラつきがあるが、これは、以下に示す作文の量にも関係していると考えられる。「変化ナシ生徒」では、Eは2回目の一貫性と結束性以外は全ての観点でB1以上の評価となっているが、他の3人はGの正書法の把握を除いて全ての観点でA2もしくはA2.1の評価である。生徒のL1作文の量的分析のために、中国語作文は文字数を、英語作文は単語数を数え、表12にまとめた(中国語作文の文字数は斜体で示す)。

表12 JSL生徒のL1作文の文字数あるいは単語数

	A	B	C	D	E	F	G	H
1回目	356	347	207	142	280	199	130	123
2回目	180	205	145	35	99	86	70	70
3回目	257	253	225	109	249	84	30	40

L1 作文量を見ると、「変化ナシ生徒」は、E 以外の生徒は作文量が少なく、L1 作文ルーブリック評価の低さにつながっていると考えることができる。紙幅の制限があるため 8 名の生徒の L1 作文を提示することはできないが、「変化アリ生徒」の D の L1 作文 1 回目を見ると、日本の食べ物について、日本の食べ物を食べたことがない理由がわかりやすく書かれており、文と文のつながりもある。3 回目でも、日本で生活するときのルールについて、社会全体の規則の厳しさから交通規則について具体的な説明へと続く流れがわかりやすく書けており、L1 作文でも構成を考えて描写している。A、B、C の L1（中国語）作文についても、段落に分けて、話の流れがわかりやすく書かれており、「変化アリ生徒」の 4 名の L1 作文には、L2 作文の書き方につながる要因を確認することができた。

一方、「変化ナシ生徒」の H の L1 作文の 1 回目の評価で一番低いのは、一貫性と結束性（A2.1）である。L1 作文をみると、フィリピンの学校について説明しているが、学校の特徴として思いついたことを並べて書いているだけで文と文のつながりがなく、特に理由を表す文の書き方が身についていない。3 回目でも単語数が 40 しかなく、文章が非常に短く、全体の構成や文と文のつながりを考えて書くことができていなかった。

5.4.2.2 SPOT の得点

次に、JSL 生徒の SPOT の得点を表 13 に示す。

表13 JSL生徒のSPOT得点結果

	A		B		C		D		E		F		G		H	
回数	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
SPOT-YC1	21	25	19	27	13	24	16	15	7	7	19	23	22	22	13	17
SPOT-YC2	14	13	12	20	9	12	5	12	2	3	7	10	7	6	3	5

「変化アリ生徒」A～C の SPOT-YC1 の 1 回目と 2 回目の得点を見てみると、3 人とも得点が上がっており、中学校前半の学習言語能力について向上が見られた。SPOT-YC2 の得点についても、B、C の得点は上がっている。特に D の SPOT-YC2 の得点が 1 回目（5 点）から 2 回目（12 点）へと大きく伸びていることは、D の学習言語能力の向上を考えるうえで重要な意味を持っていると考えられる。一方、「変化ナシ生徒」の SPOT-YC2 の得点を見ると、G 以外は伸びているが、F が 2 回目で 10 点になった以外は全員一桁であり、2 回目の得点があまり伸びていない。Marzban & Jalali (2016) は、L1 と L2 の間で転移が可能なのは L2 能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘しているが、今回の調査結果からも「変化アリ生徒」に共通する特徴として、SPOT（特に、SPOT-YC2）の得点の向上があったことが確認された。

以上、両方のグループの L1 作文のルーブリック表と SPOT 得点を見てみると、現時点ではっきりとした相関関係を断定することはできないが、L2 作文の変化に L1 の作文力や SPOT の得点に見られる学習言語能力の向上との何らかの関係が推察される。

5.4.2.3 変化が見られた生徒の意識調査結果

最後に、「変化アリ生徒」と「変化ナシ生徒」が日々の日本語学習や教科学習、学校生活や日常生

活の中での言語使用、さらには言語使用環境についてどのような意識や考え方を持っているか、インタビュー調査の結果を整理する。

インタビューでは、まず、日本語学習や教科学習の中でL1をどのように活用しているのかについて質問した。「変化アリ生徒」は全員が、授業を理解するために、翻訳アプリ等を活用して教科書を中国語や英語に翻訳して理解したうえで日本語に置き換えて学習していた。それに対して「変化ナシ生徒」は、授業を理解するための翻訳アプリの活用などの方法は知っているが積極的に活用はしていなかった。

次に、身近に目標となる先輩や知り合いがいるかについては、「変化アリ生徒」は、全員、身近に大学に進学したロールモデルが存在していたが、「変化ナシ生徒」のうち3名は、身近に大学に進学したロールモデルはいなかった。目標となるモデルの存在の有無は、生徒たちの学習意欲や学習態度の保持に重要な意味を持っていると考えられる。

学校の内外に日本人の友だちがいるかどうかについては、「変化アリ生徒」は日本人の友達を作って高校生活や学習で困っているところを相談しているが、「変化ナシ生徒」は日本人の友達とは積極的に交流せず、出身国が同じ生徒と行動を共にすることが多かった。

日本語学習に具体的な目標を持っているかどうかについては、「変化アリ生徒」は全員が高校在学中に英語検定試験（準1級や1級）やJLPT（N2やN1）に合格するための努力をしているが、「変化ナシ生徒」は、自分の日本語の力が不十分であることは自覚しているが、日本語の学習やJLPTに合格するための努力はしていなかった。日本語や教科の学習を進めていく中で自分で具体的な目標を設定できるかどうかは、生徒たちの学習全体に大きな影響を及ぼすことだと考えられる。

最後に、高校卒業後の自分の進路についてどう考えているかについて質問した。「変化アリ生徒」は、高校卒業後の進路について現在の自分の在留資格が進路にどのような影響を与えるか知識を持っており、親と相談しつつ進学方法について具体的に考えている。それに対して「変化ナシ生徒」は、高校卒業後の進路について親と意見が異なる場合もあり、進学するための明確なビジョンを持っていなかった。生徒たちの進路については、「親が近いうちに帰国すると言っている」、「日本での進学が無理なら母国に帰るかもしれない」など、生徒個人の気持ちだけで解決できないことも多く、将来、自分がどこで生活するのが不確定・不安定であることが多い。

生徒に対するインタビュー調査の結果から、「変化アリ生徒」と「変化ナシ生徒」の生活や学習に対する意識や考え方にいろいろな違いがあることが見えてきた。ここに挙げられた要因がL2作文に直接どのように関わってきたかをここで検証することはできないが、少なくとも「変化アリ生徒」には、日々の生活や学習にこのような共通の認識や行動があり、反対に「変化ナシ生徒」からは同様の認識や行動についてのコメントが得られなかったことが指摘される。ここに挙げた要因は、JSL高校生の学習全体を考える際に、教員や保護者、支援に関わる全ての人が把握すべき点だと考えられる。

6. 考察と提言

本稿では、O高校で「日本語基礎」を受講しているJSL生徒8名が1年間に亘って書いた各3本のL2作文を分析し、その変化の有無と内容を報告した。併せて彼らのL2作文の変化がL1作文の評価とSOPTの得点、インタビュー調査で得られたコメントとどのようなつながりを持っていたのかを

分析し報告した。その結果、L2 作文において「変化アリ生徒」は「変化ナシ生徒」より L1 作文の評価が高く、L1 作文で身につけた作文の書き方を L2 作文でうまく活かしていたことが確認された。また、「変化アリ生徒」は SPOT の得点も総じて高く、特に中学校後半の学習言語としての日本語能力を測る SPOT-YC2 については 1 年を通じて得点の伸びが見られた。また、インタビュー結果から、授業を理解するための努力、身近なロールモデルの存在、日本人の友達の存在、自分のキャリア設計とそのために必要になる日本語学習の具体的な目標設定などが見受けられた。

これらの調査報告を通して、L2 作文の変化に L1 作文能力との関係が見られたことから、JSL 生徒へ L2 作文の指導をする際は、母国での L1 作文学習についての聞き取りを行い、整理することが大切である。L1 での作文学習の経験がない場合は、作文の書き方から指導する必要がある。また、L2 作文の変化は SPOT の得点にも影響している可能性が推察されていることから、生徒の学習言語能力を把握することも大切である。YC-1 と YC-2 の点数が低い生徒は注意が必要である。特に、YC-2 の得点が伸びない生徒は、学習言語能力の観点から問題があることも考えられ、SPOT の調査を継続して行い、学習言語能力の伸びに注意を払う必要がある。そのうえで、JSL 生徒のおかれている環境にも注視する必要がある。生徒の在留資格や言語使用状況、生徒の日本語学習を支える意欲や認識、周りとのつながり、卒業後のキャリアを達成する場所など具体的に把握することが重要である。これらの点を「見立てシート」に記録し、日本語担当の教師だけでなく教師間で共有・有効活用することが、高校で学ぶ JSL 生徒への効果的な支援へとつながると考える。

最後に、2021 年度卒業予定である H に高校での日本語学習について振り返ってもらったところ、「今になって日本語を真面目に勉強しなかったことを、本当に後悔している。勉強しなかった理由は特にはない。将来について親と話し合ったこともなかったし、なんとなく日本語難しいからフィリピンに帰ろうかなと考えていた。在留資格についても高校 3 年生になるまで意識することはなかった」と答えた。H が在留資格を意識したうえで進路について親と真剣に話し合ったのは高校 3 年生になってからであり、その後 H は JLPT 受験にも真面目に向き合い、2021 年 8 月に JLPT 3 級に合格している。

JSL 生徒の多くは、自分の意志ではなく親や周囲の意志により生活する場所が決められている。特に本稿で取り上げた、中学生以降に来日して高校に入学した JSL 生徒の場合は、日本語の力が十分つかないうちに卒業後の進路を選択しなければならなくなる。その限られた期間に日本語学習及び教科学習に意欲的に取り組めるような環境を設定することは、JSL 生徒を受け入れる側の責任ではないだろうか。上述の H のように、高校 3 年生になって「今になって後悔している」という気持ちを抱かせないためにも、さらに効果的な支援を具体的に設定することが求められている。

注

- 1) 文部科学省「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議（第 1 回）」配布資料 3 より抜粋
- 2) 本研究にあたっては、当該校の管理職に研究の許可をもらい、対象生徒及び保護者に研究の説明をしたうえで調査を行った。
- 3) 本研究に使用した「TTBJ for Kids」は、「平成 25 年度～平成 28 年度科研費基盤研究（B）研究課題番号 25284092『多言語背景の児童を対象とした多層分岐適応型日本語力診断オンラインテストの開発』（研究代表者：酒井たか子）」の研究成果の一部である。筆者は「TTBJ for Kids」のワークショップに参加し、使用方法を学んだ。
本テストは中学校の国語教科書を参照して作成され、SPOT-YC1 は比較的難易度の低い問題、SPOT-YC2 は難易度の高い問題から成っている。

- 4) ルーブリックは、「内容・活動」項目は、各回のトピックに合わせて書き換えたが、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「正書法の把握」、「一貫性と結束性」は同じものを用いた。これは、L2（日本語）ルーブリックも同様である。紙幅の制限もあり、B2 レベルの記述を含む英語作文のルーブリックを資料として添付した。
- 5) 文節は「意味をこわさずに文を区切ったもの」、文は「句点で終わるもの」として数える。

引用文献

- 大池公紀 (2019)「都立高等学校における外国籍生徒対象入学選抜と入学後の日本語指導の現状」『明海大学教職課程センター研究紀要』 2,1-11
- 奥山和子 (2018)「キャリア形成を見据えた外国人児童生徒教育の必要性：TEM 分析を使って」『大學研究』 26,9-26 (神戸大学学術成果リポジトリ Kernel 詳細画面 (kobe-u.ac.jp) 参照)
- カミンズ、ジム (2021)『言語マイノリティを支える教育 (新装版)』 中島和子訳, 明石書店
- 高千叶 (2016)「JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは 学習場面における複数言語のやりとりに着目して」『Journal for Children Crossing Borders ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発するー』 7,24-44
- 仲江千鶴 (2021)「多言語環境で育つ高校生の L1 作文と L2 作文に見られる関係性」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17,75-91
- 中島和子・佐野愛子 (2016)「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析ーライティングと文章の構成を中心にー」『日本語教育』 164,17-33.
- 光延忠彦 (2009)「自治体行政と日本語の指導を必要とする外国人児童生徒の教育ー『少言語集中型』と『言語分散型』を中心にー」『千葉大学人文社会科学研究』 19,72-90 (CURATOR 千葉大学学術成果リポジトリ (chiba-u.jp) 参照)
- 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 (平成 30 年度)」の結果について (mext.go.jp) 参照 (2021.7.5 閲覧)
- 文部科学省 (2021)「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議 (第 1 回)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/1422838_00004.html (2021.7.10 閲覧)
- Marzban, A. , & Jalali, F. E.(2016).The interrelationship among L1 writing skills, L2 writing skills, and L2 proficiency of Iranian EFL learners at different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies*,6 (7),1364-1371. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0607.05>

参考資料1 「見立てシート」

見立てシート（1年組 番、2年組 番、3年組 番、4年組 番）

名 前	ふりがな	
	通称 本名（「在留カード」の通り）	
生まれた国		母語
滞在歴	年齢	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
	居住地	
	在籍校歴 (学習言語)	
在留の種類（滞在ビザの種類）	☐ 永住者 ☐ 家族滞在 ☐ 定住者 ☐ 特別永住者 ☐ 留学 ☐ 永住者の配偶者等 ☐ 日本人の配偶者等 ☐ その他（ ）	
生徒の日本語力	・自分の思ったことが話せる 話せる 話せない ・授業で先生の言ったことがわかる わかる わからない ・学校の教科書が読める 読める 読めない	
生徒の母語の様子	・母語で日常の会話ができる。 ☐ できる ☐ できない ・母語での教育も受けたことがある。 ☐ ある（ まで） ☐ ない ・母語で書かれた文章も読むことができる。 ☐ できる ☐ できない ・母語も使って文章を書くことができる。 ☐ できる ☐ できない	
日本での将来の展望	日本に永住 ◆進路希望（進学・就職・その他） 帰国予定（約 年後）	
夕食について（夜間部のみ）	食べる	食べない・一部食べない（ ） （理由：アレルギー・宗教・その他）
日 本 語 保 護 者 の 状 況	家庭内の言語	母語のみ 日本語のみ 両方
	学校からの保護者宛文書	読める ひらがなで読める 読めない
	面談や説明会等での通訳	必要（ ）語 どちらかといえば必要 不要
	日本語も話せる家族	いない いる（ 例：父、母）
備考(親の教育観や本人の学力の程度、進路の希望など)		

参考資料2 「2019年度第1回L1作文で用いたルーブリックの例」

私の国の学校紹介						
評価の観点	A1	A2		B1		B2
		A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1 B2.2
内容・活動	私の国の学校について、簡単な語や基礎的な表現を用いて紹介文を書くことができる。	私の国の学校について、どんな学校か基本的な情報を加えて、紹介文を書くことができる。	私の国の学校について、どんな特徴があるのか、つながりのある文で書くことができる。	私の国の学校について、どんな特徴があるのか具体的な文章で、書くことができる。	私の国の学校について、学校の特徴がよく伝わるように書くことができる。	私の国の学校について、どんな特徴があるのか、その学校を知らない人にも、はっきりとわかるように、明確に詳細に書くことができる。
使用語彙領域 (語彙能力)	私の国の学校について紹介するための、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただし、それらの間の繋がりはない。	私の国の学校について、日常的表現のレベルであるが、どんな学校かを伝えるために必要な語彙を持っている。	言いたいことを内容的に妥協・制限したり言葉を使い換えてたりする必要があるが、私の国の学校についてどんな特徴があるのか説明するために必要な、基本的な言語レパートリーを持っている。	私の国の学校について、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。	私の国の学校について、多少間接的な表現を使って、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々間接的な表現をすることもありますが、頻繁な繰り返しを避けて、表現を変えることができる。	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々間接的な表現をすることもありますが、頻繁な繰り返しを避けて、表現を変えることができる。
文法的正確さ (文法能力)	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文は使うことができる。	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある一例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいいていの場合明らかである。	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。基本的な間違いは見られない。	多くの場合高いレベルでの駆使能力がある。語いも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながらない間違いは犯さない。や些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違い」や文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
正書法の把握 (正書法能力)	例えば、簡単な記号や指示、日常的な物の名前、店の名前や普段使う定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き写すことができる。	当人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、(完全に標準的な綴りではない場合もあるが)割合に正確に文字化することができる。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。繰り返しや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。繰り返しや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さの繰り返しと理解できる文章を書くことができる。繰り返しや句読点の打ち方はかなり正確である。	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さの繰り返しと理解できる文章を書くことができる。繰り返しや句読点の打ち方はかなり正確である。
一貫性と結束性 (ディスコース能力)	“and”“so”して、や“then”“それから”のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。	“and”“so”して、“but”“しかし”、“because”“～だから”のような簡単な接続表現を用いて語句の間に繋がりを付けることができる。	最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を描写することができる。	時間の流れや物事の順番など、パラパラの成分を、直線的に結び合わせることができる。文章全体の構造を考え、描写できる。	限定的な範囲であるが、さまざまな結束手段を使って、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができる。	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結束手段を用いて、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができる。