

日本語指導が必要な子どもたちのための  
日本語の力，生活経験に応じた  
授業づくりの考え方・支援例集



京都市総合教育センター

研究課

# 目 次

## はじめに

1. 日本語指導が必要な子どもたちに対する本市の受入れ体制	2
2. 日本語指導が必要な子どもたちが在籍学級の一斉授業に困難を感じる要因	3
3. 母国での生活経験の把握	4
4. 生活経験を配慮した、単元構成と授業計画づくり	5
5. 日本語の力見取り表について	7
6. 日本語の力に応じた支援表について	8
7. 理解支援の支援例	9
8. 表現支援の支援例	17
資料1「日本語の力に応じた支援表」	29
資料2「ひらがな・カタカナ表記一覧カード」	31
資料3「感想を表す言葉カード」	33

## はじめに

日本語指導が必要な子どもが、クラスに編入することになったとしたら・・・。

「日本語指導が必要な子どもが編入してくることはめったにない。」と思われるかもしれませんが、しかし、全国的にみても、公立小学校・中学校において、様々なケースで外国から日本に来る子どもたちや、日本で生まれた、外国にルーツをもつ子どもたちが近年増えてきています。

本市においても、平成 22 年 9 月 1 日現在で、日本語指導が必要な児童生徒数は小学校 60 校 212 人、中学校 29 校 98 人、合計 89 校 310 人で、平成 20 年 9 月 1 日現在より、合計で 20 人増加しています。更に、平成 23 年 1 月末現在で、日本語教室設置校以外の少数在籍校において、「初期日本語指導員」及び「日本語指導ボランティア」による日本語指導を受けている児童生徒は 139 名で、年度当初より 43 名増加しています。これらのことから、今後も日本語指導が必要な子どもたちの編入が増加することが十分に考えられます。

「日本語ができないなら、まず日本語指導が必要だ。」と考えてしまいます。確かに、日本語指導は重要であり、本市では、日本語指導に関わる派遣制度が整っています。

ただし、日本語指導は多くても週に 2 時間しかありません。その他の時間は在籍学級の授業に参加します。その学級での授業において、日本語があまり理解できない子どもを目の前にしたとき、みなさんは、どのように考えますか。「日本語がある程度できるようになるまで、学習内容が理解できなくても仕方がない。」と考えがちではないでしょうか？

日本語がある程度できるようになるまでには、1 年から 2 年かかるといわれています。その間の学習内容が理解できないままでは、学習に遅れを抱えることとなります。

適切な支援があれば、日本語が理解できなくても、学級での授業において、学習活動に参加し、ある程度の内容を理解することは可能です。指導者が、その子どもの母国の言葉が話せなくても、日本語指導の経験がなくても、支援をしていくことができます。

本冊子の内容は次のとおりです。日本語指導が必要な子どもたちの教育について、はじめに本市受入れ体制や多様な背景の把握について説明しています。次に、母国での生活経験に応じた単元構成や授業計画について説明しています。最後に、授業における具体的な支援例を紹介しています。

日本語指導が必要な子どもたちが将来展望をもち、自らの進路を切り拓いていくために、本市のどの学校に日本語指導が必要な子どもの編入があっても、それぞれの学校での受入れ体制が整い、適切な支援が採り入れられることを願っています。

## 1. 日本語指導が必要な子どもたちに対する本市の受入れ体制

### (1) 「初期日本語指導員」

日本の学校生活への適応をめざして、来日直後に集中的に日本語指導をするために設けられた制度です。

- ・永住が目的の来日で、来日後三カ月以内の児童生徒が対象です。
- ・外国籍，日本国籍ともに，派遣の対象となります。
- ・日本語指導の専門家が派遣されます。
- ・指導時間は，1回1時間で週に2回程度，授業時間内の派遣も可能です。
- ・小学校25回，中学校35回が上限となっています。

### (2) 「日本語指導ボランティア」

初期日本語指導員による指導終了後の日本語指導や、永住以外の児童生徒の日本語指導をするために設けられた制度です。生活言語の習得だけではなく、学習言語の習得までをめざしています。

- ・外国籍，日本籍ともに，派遣の対象となります。
- ・日本生まれの児童生徒，来日後の年数が長い児童生徒についても派遣が可能です。
- ・ボランティアの方が派遣されます。（日本語指導経験の有無は問わず）
- ・指導時間は，1回1時間で，原則週に1回，放課後の時間の派遣になります。
- ・年間52回が派遣回数の上限です。

### (3) 通訳ボランティア派遣制度

日本の学校生活への適応をめざして設けられた制度です。対象児童生徒だけではなく、その保護者に対する派遣も可能です。

- ・外国籍，日本籍ともに，派遣の対象となります。
- ・児童生徒だけではなく，その保護者も派遣の対象です。
- ・生活相談，コミュニケーション支援が目的です。教科学習の支援はできません。※注意
- ・1回2時間，年間10回が上限です。

#### ※注意

通訳ボランティアは、学習時間の通訳はできないことになっています。面談，家庭訪問，学級懇談会，様々な説明会の際の通訳や，児童・生徒が適応しにくい場合の相談の際の通訳が基本です。通訳を依頼する内容が複雑なものである場合には（例：進路説明，宿泊学習の説明など）資料を事前に通訳者に手渡しておくこと，通訳がスムーズに進みます。

**(1) (2) (3) とともに，学校指導課人権教育担当が申請窓口です。**

## 2. 日本語指導が必要な子どもたちが在籍学級の一斉授業に困難を感じる要因

日本語の力の不足が、在籍学級の一斉授業に困難を感じる大きな要因であることは確かです。しかし、それ以外にも次の五つの要因が考えられます。

### <①学習内容そのものが未習得、未経験>

学習する教科や内容は国によって様々です。共通事項が多いと考えられる算数・数学や英語でさえ、該当学年の学習内容が理解できない可能性があります。それ以外の教科については、未経験もしくは未習得の場合が多いことを認識する必要があります。「この学年だから、これは理解できるだろう。」という認識は当てはまらないということです。

### <②母国との学習形態や指導方法の相違>

学習形態や指導方法も国によって様々です。一斉授業や椅子に座っての授業の経験がないかもしれません。また、日本での「体育」は、体育の服装に着替えて全員が活動しなければなりません。国によっては着替える習慣がないこともありますし、得意な子どもだけが活動するところもあります。このような違いから、どのような行動をとればよいのかわからなかったり、不適応を起こしたりしてしまい、学習活動に参加しにくくなることもあります。

### <③日本の文化背景や生活習慣に関する知識不足>

当然ですが、外国から来た子どもたちは、日本の生活習慣や文化背景から得る知識をもっていません。しかし、教科の学習内容はこれらの知識が必要なことが多く、授業もその知識をもっていることを前提として進められます。特に、国語科や社会科はその傾向が強いと考えられます。例えば、小学校の社会科では、伝統産業を取り上げたり、国語科では季節の言葉を使った学習活動があったりします。このような知識がない子どもたちは、学習活動に参加できなくなってしまいます。



### <④一人から多人数への発話を聞き取る力の不足>

例えば、教師から全体への発問や指示を一度で聞き取ることは大変難しいことです。「○○ページを見ます。」のような短い文であれば、日本語の習得が少し進んだ子どもなら理解することができます。しかし、少し複雑な内容になると、日本語の習得がかなり進んだ子どもでも、理解することは難しいです。特に、毎時間のはじめの発問や指示を聞き取ることができなければ、授業の最初から出遅れてしまう結果となります。更に、そのことが積み重なることにより、「どうせ聞いていてもわからない。」という気持ちを抱いてしまったり、聞き取ろうとしない習慣がついてしまったりします。

### <⑤理解できた内容を表現する力の不足>

日本語の会話がある程度できるようになった子どもたちでも、話している内容を、自分以外の人にわかるように発表したり、書き表したりすることは難しいです。例えば、「きのう、○○ちゃんといっしょに、こうえんでブランコにのった。」と話すことはできても、それを正しく表現するには、「促音」「拗音」「長音」「撥音」をそれぞれ正しく発音したり表記したりできなければなりません。また、会話であれば、「と」や「で」の助詞が抜けていても、言いたい内容は伝わりますが、発表するときや書くときは、抜かしてしまうと、伝えたいことが正確に伝わらないこともあります。

学習内容が理解できて、自分の考えをもつことができたとしても、それを正しい「書きことば」で表すことができずに、諦めてしまうこともあります。



### 3. 母国での生活経験の把握・・・「個人カード」を活用する。

日本語指導が必要な子どもたちの、母国の文化や生活経験、通っていた学校の様子や学習していた教科や内容について把握することは、支援を考える上で必要なことです。

編入時に通訳を介して、これらについて聞き取ることは望ましいと考えます。通訳については、本市の通訳ボランティア派遣制度（2 ページ参照）を活用します。

既に在籍している児童生徒について、聞き取ることができていなければ、できるだけ早い段階で話しを聞く機会を設定します。また、聞き取った内容を記録しておくことが大切です。そこで、「個人カード **生活調査** **学習調査**」を作成しました。以下はその一部です。

※「個人カード **生活調査** **学習調査**」は、「『帰国・外国人児童生徒』の受入れ手順」に掲載されています。

帰国・外国人児童生徒用

### 秘 個人カード **学習調査**

1年 組(担任)	4年 組(担任)	中学1年 組(担任)
2年 組(担任)	5年 組(担任)	中学2年 組(担任)
3年 組(担任)	6年 組(担任)	中学3年 組(担任)
ふりがな 名前	性別 男・女	

小・中学校9年間の記録が残せるようになっている。

#### ●本人の興味・関心

得意教科	日本の教科学習の内容や、学校行事についての経験の有無を○×で記録するようになっている。
特別活動	
その他 (出欠状況 ・留年経験 ・学校外での活動 等)	

#### ●母国での学習経験( 年 月 日記入)

科	学習内容	○・×	科	学習内容	○・×	科	学習内容	○・×	科	学習内容	○・×
国語	四則計算		理科	生物		保健 体育	保健		技術 家庭	調理	
	図形			化学			球技			裁縫・ミシン	
	長さ・重さ・かさ等			物理			陸上			コンピュータ	
	時刻			地学			器械体操			木工	
	社会		歌(合唱)		縄跳び			栽培			
地理			鍵盤ハーモニカ		ダンス		園工・美術	絵・版画			
	歴史		リコーダー		水泳			造形(粘土)			
	公民		英語		道徳			工作			
○学習内容以外で確認しておきたい事項 ※母国の学校での有無を○・×で記入											
運動会			遠足			身体計測			体育の全員参加		
学芸会・学習発表会			宿泊学習			授業参観・懇談会			体育の服装		
<その他、母国の学校で学習していた教科や特別な活動>											

#### 4. 生活経験を配慮した、単元構成と授業計画づくり

母国での生活経験や学習内容を配慮した、単元構成と授業計画づくりについて説明します。  
生活経験を配慮した例を紹介します。

ケース1：小学校入学直後に、フィリピンから編入してきた小学校1年の児童である。

母国は一年中「夏」であり、「冬」の生活経験はない。

この児童が、国語科「かるたをつくろう『あつまれ、ふゆのことば』」の学習をすることを考えます。

かるたをつくろう「あつまれ、ふゆのことば」  
平成23年度版 京都市スタンダードよりお一部抜粋

時	学 習 活 動	留 意 点
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「ふゆ」の言葉を集め、かるたを作って遊ぶ計画を立てる。</li> <li>・教材文を読み、「ふゆのことばかるた」を作って遊ぼうというめあてをもつ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ふゆ」の言葉をたくさん集められるように、五十音表を利用する。「あ」から始まる冬の言葉、「い」から始まる冬の言葉など</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集めた冬の言葉から、かるたの読み札を作る。</li> <li>・かるたの作り方を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かるた作りへの意欲が高まるように、教師の手作りかるたを用意する。</li> </ul>

対象児童にとっては、「ふゆ」の生活経験がないので、連想しにくい。



第1時に入る前に、「ふゆ」の生活について知る時間を設ける。ビデオを視聴したり、絵本を読み聞かせたりして、イメージをもたせる。

対象児童は、「かるた」遊びの経験がないかもしれない。



第2時の授業時間内に、「かるた」遊びを紹介するような学習活動を組み込む。

このように、予想されるつまずきを基に、学習の進め方を少し細かく段階分けし、その段階ごとに、手だてをうつ考え方が「スモールステップ」です。

次に中学校音楽科で考えてみましょう。

ケース2：中学校1年生の5月に編入してきた生徒である。

母国では、音楽科の授業はあったが、リコーダーの演奏経験はない。

この生徒が、中学校音楽科1年「器楽演奏のよさを感じ取り、リコーダーに親しもう」の学習をすると考えます。

第1学年 音楽科年間指導計画&評価計画（例）一覧表（平成21年度移行措置版）京都市スタンダードより一部抜粋

リコーダーの演奏経験がないため、運指や演奏方法の知識をもっていない。

↓

運指が確認できるような掲示物や演奏方法が視覚的に理解できる教材を準備したり、演奏の見本を見せたりすることが必要になる。

指導と評価の計画

時間	学習活動	指導上の留意点	評価との関連 (評価方法)	関 心	感 受	技 能	鑑 賞
1	楽器の扱い基本的な奏法の確認。	小学校のソプラノリコーダーの扱いに考慮する。	観 察				
	Lesson1 タンギング練習	構え方・息に入れ方も確認する。技能の習得に終始せず、自分のイメージどおりの音なのかを考えさせる。	観 察	①			
	Lesson2 タンギング練習		観 察				
Lesson3 タンギング練習	観 察						
2	タンギングに慣れる。 なめらかな息の流れで吹く。	ノンレガート・ホルタート・スタッカート・レガートの各奏法の簡単な説明も行う。	観察・発表				
	低い音とサミングの練習	タンギングを工夫することによって音楽の表情が変わることを知る。激しい音・冷たい音・硬い音など具体的な言葉で音色の特徴を表現させ、音色に対するイメージを膨らませる。	観察・発表				
3	「春」の原曲を聴く。	鑑賞とからめて扱うなど工夫する。	観 察	①		③	
	原曲の雰囲気を感じながら吹く。	技術に応じて小節数に合わせるために設定する。	観 察				
	タンギングを工夫することで、曲の表情を工夫する。	前時の大まかな各奏法をまとめて取り組む。	観 察				

リコーダーを初めて見るため、音色や演奏についてのイメージをもつことができない。

↓

小学校で使った、ソプラノリコーダーでの演奏を聞く時間を取る。



## 6. 日本語の力に応じた支援表について ※巻末資料1 参照

日本語の力見取り表で見取った「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の四つの力は、各教科等の授業で必要な力です。それぞれの力に応じた支援を採り入れることができれば、どの授業でも有効であると考えました。

そこで、「日本語の力に応じた支援表」を作成しました。支援は、次の二つに分けて提示しました。

<理解支援> 提示物・板書，指導者の話し方，学習形態

<表現支援> 表現方法，モデルの提示，学習形態

「日本語の力見取り表」の  
子どもの様子

### 【「日本語の力に応じた支援表」の見方】

<理解支援> 提示物・板書の工夫，指導者の話し方，学習形態の工夫など

	子どもの様子	支援例
生活 場面	△単語とジェスチャーで伝えれば、 なんとか理解している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しかける際には、一対一で顔を見て、口をはっきりと開けて一言ずつゆっくりと話す。</li> <li>・絵カードを利用したり、筆談で簡単な絵などを採り入れたりして話す。</li> <li>・時間割の教科名は、教科書の写真を提示して伝える。</li> <li>・持ち物は、絵や写真を提示して伝える。</li> </ul>
	○一対一でゆっくりと話せば、大体 理解している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しかける際には、一対一で顔を見て、ゆっくりと話す。</li> <li>・主語と述語を明確にして話す。</li> <li>・理解できているかどうか、時々確認しながら話す。</li> </ul>
学 習 場 面	△一対一の対応があれば理解してい る。	<p>聞1 発話の文末表現は、「です」「ます」で統一する。</p> <p>聞2 指示や発問は、同時に動作を加えたり、絵カードを示したりしながら、主語と述語の2語文で伝える。</p> <p>聞3 説明しようとするものに関する、絵カードや具体物、半具体物（写真や絵など）により、視覚的に理解をうながす工夫をする。</p> <p>聞4 指示は個別に伝える。</p> <p>聞5 二人組での学習形態を採り入れる。</p>
	○一斉への指示や発問などを聞いて 理解している。	<p>聞6 指示や発問はフラッシュカードや板書で示す。</p> <p>聞7 主語と述語が明確な、短い文で話す。</p> <p>聞8 経験のない学習活動の説明や、説明の内容が複雑な場合は、見本を見せたり、ICT機器（電子黒板、デジタルテレビ）</p>

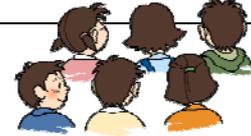
それぞれの力に応じた支援

また、学習場面における支援については、**読1** のように番号がついています。これらの具体的な支援例を、次のページから示していきます。

## 7. 理解支援の支援例

### 学習場面における聞く力

△一対一の対応があれば理解している。



#### 聞1 発話の文末表現は、「です」「ます」で統一する。

単語程度でのやりとりしかできない場合、ついつい「ノート、出す。」「先生、見る。」などのように、単語と動詞の終止形（辞書形）で話してしまいがちです。

日本語指導が必要な子どもたちが、正しい日本語、それも学習に必要な「書きことば」に接することができる第一の場所は学校です。教師や学級の子どもたちは、日本語のお手本になると考える必要があります。

また、日本語指導においても、終止形（辞書形）は活用があるので、ほとんどの場合「ます」の形から教えます。できるだけ、助詞を抜かさない「です」「ます」の形で話すようにします。

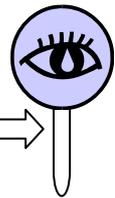
ノートを  
出します。



#### 聞2 指示や発問は、同時に動作を加えたり、絵カードを示したりしながら、主語と述語の2語文で伝える。

「書きます。」「ノートに書きます。」「読みます。」「ここを、（指さす）読みます。」など、学習場面でよく使われる指示は、言葉と動作で何回か示すと、言葉だけでも理解できるようになります。絵カードを示しても、理解をうながすことができます。

「見ます」と  
いうときに  
使う視覚的  
な提示物例



#### 聞3 視覚的に理解をうながす教材を準備する。(1)

絵カードは視覚的に理解をうながす教材ですが、日本語があまり習得できていない段階では、説明しようとするものの具体物や、半具体物（写真・絵など）も、理解をうながす手助けになります。

特に、学習活動を表す写真や絵は有効です。「音読している様子」「ノートに書いている様子」「二人組で話し合っている様子」「グループで話し合っている様子」「全体で発表している様子」など、それぞれの写真や絵があれば、学習活動を説明する際や、学習の流れを提示する際に使うことができます。

#### 聞4 指示は個別に伝える。

一斉に指示を出した後で、もう一度個別に伝えるようにします。その際には、「～を・・・します。」という、主語と述語が明確な単文で伝えるように心がけます。

#### 聞5 二人組での学習形態を採り入れる。

一対一の対応ができる場として、二人組での学習形態を採り入れます。全体の場では、なかなか質問しにくい児童生徒であっても、隣の席の友だちになら質問しやすいと考えられます。日頃から二人組での交流を採り入れていると、聞き合う、教え合う雰囲気が出ていきます。



中学校数学科で、二人組で学習している様子

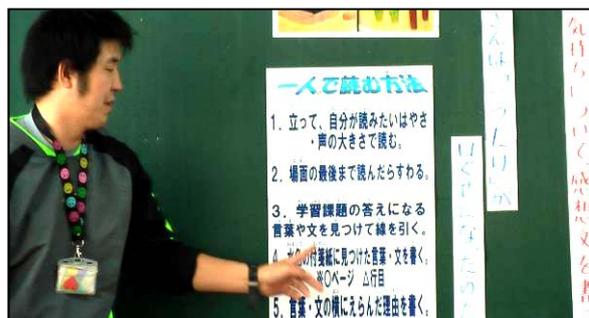
#### 学習場面における聞く力

○一斉への指示や発問などを聞いて理解している。

#### 聞6 指示や発問はフラッシュカードや板書で示す。



中学校国語科で、フラッシュカードに書いた学習課題を提示し、読み上げている様子



小学校国語科で、一人で読む方法を大きく提示し、示しながら説明している様子

「学習課題」「今日のめあて」「主発問」など、大切な事柄は必ず文字で提示するようにします。漢字にはふりがなをつけておきます。そして、教師が必ず読み上げるようにします。

また、初めての学習活動や、いくつかの活動が繋がっている学習活動を説明する場合も、上の写真のように、後で見ても理解できるような形で提示します。説明の際には動作も入れて、更に理解できるような工夫をします。

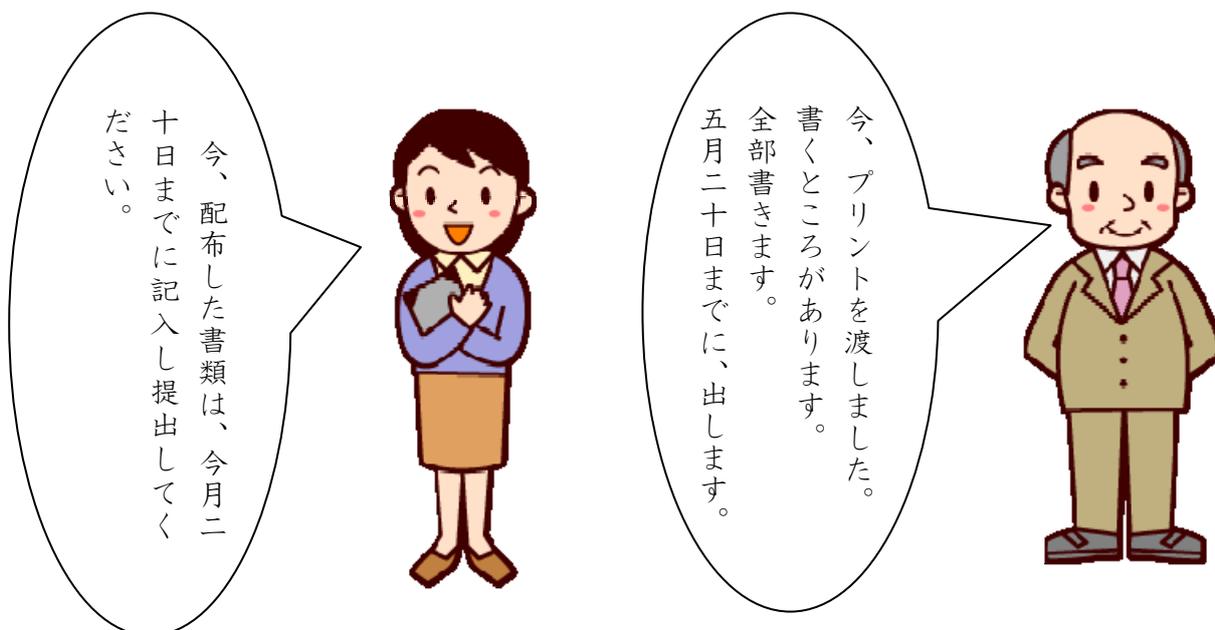
## 聞7 主語と述語が明確な、短い文で話す。

対象児童生徒について、日本語がだんだんと理解できるようになってくると、教師側も「わかりやすく話す」ことを忘れがちです。

学習場面で使う言葉は、いわゆる「書きことば」が大半を占めます。そのことを常に意識し、日本語での受け答えが上手になってきても、主語を抜かしたり長い文で話したりせず、わかりやすい日本語を話すようにします。

また、学習場面だけではなく、日常の連絡事項を伝える際にも、この支援は必要です。例えば、プリントを〇月×日までに提出するように連絡したことが、きちんと伝わらず、保護者の手にも渡っていない場合があります。日本の学校生活においては、配布文書が大変多いので、「これは、大切！」というものについては、決まった封筒に入れて渡すといった工夫も大切です。

どちらの先生も同じ内容を伝えていますが、左の先生の言葉は難しいですね。



小学校低学年の子どもたちには、わかりやすい言葉を使って話しますが、子どもたちの年齢が上がると、だんだんと左の先生のような言葉を使いがちになります。

いつも、簡単な日本語だけで話しては、子どもたちの語彙を豊かにすることはできません。ですから、一度、難しい言葉で伝えた後に、同じ内容をわかりやすい日本語で伝えることが最もよい支援の方法であると考えます。

以下のような言い換えが考えられます。

「援助する」→「助ける」

「集団行動する」→「みんなで一緒に動く」

「徒歩で」→「歩いて」

「変更する」→「変わる」

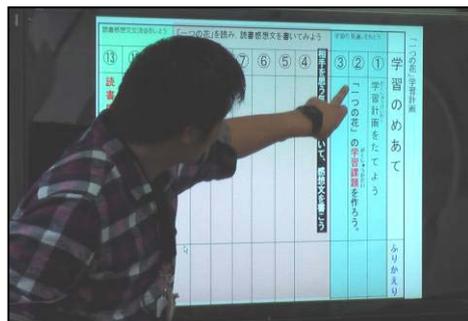
「同様に」→「同じように」

「調査する」→「調べる」 など

## 聞8 視覚的に理解をうながす教材を準備する。(2)

日本語がほとんど理解できない段階の子どもへの支援と異なり、日常生活や授業でよく使う言葉や、よく行う活動については、ゆっくりと話せば伝わります。しかし、**経験のない学習活動や説明が複雑な場合は支援が必要です。**

右の写真は、学習計画表の記入の仕方を、デジタルテレビで拡大提示して説明しているところです。学習計画表はプレゼンテーションソフトのアニメーションを使用し、記入するところが順に示されるように工夫してあります。



このように、電子黒板やデジタルテレビ、実物投影機などのICT機器を活用した支援は、様々な場面で有効です。

## 聞9 二人組や少人数での学習形態を採り入れる。

全体場で友だちの意見を聞きとることはまだ難しい段階であるので、できるだけ二人組や少人数グループでの学習形態を採り入れます。



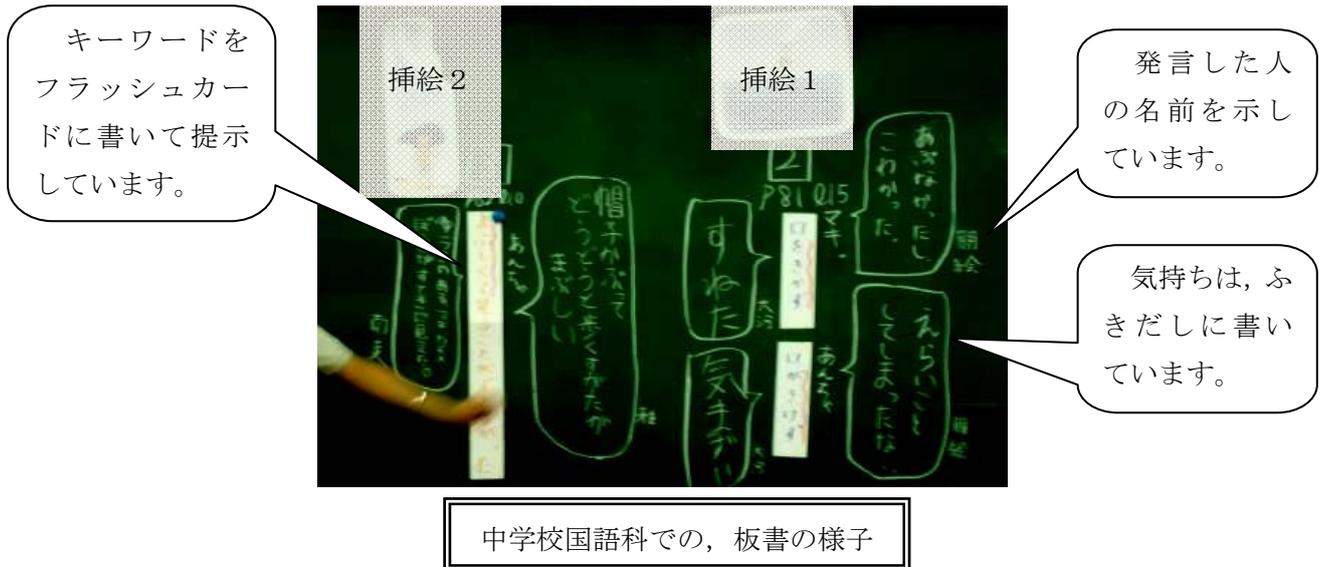
小学校国語科で、ワークシートを見せながら、隣同士で交流している様子



中学校国語科で、グループの友だちが書いた付箋紙を覗き込んで読んでいる様子

## 聞10 友だちの発言内容が理解できるように、板書を工夫する。

全体交流の場で、友だちが発表する内容を正確に聞き取ることは難しいと考えます。そこで、全体交流の場に出た意見や考えを、視覚的に理解できるような板書の工夫をします。次ページ写真のように、だれが何を発表したのかがわかるように、発表した児童生徒の名前を示したり、発表した内容の大事な言葉だけを板書したりします。

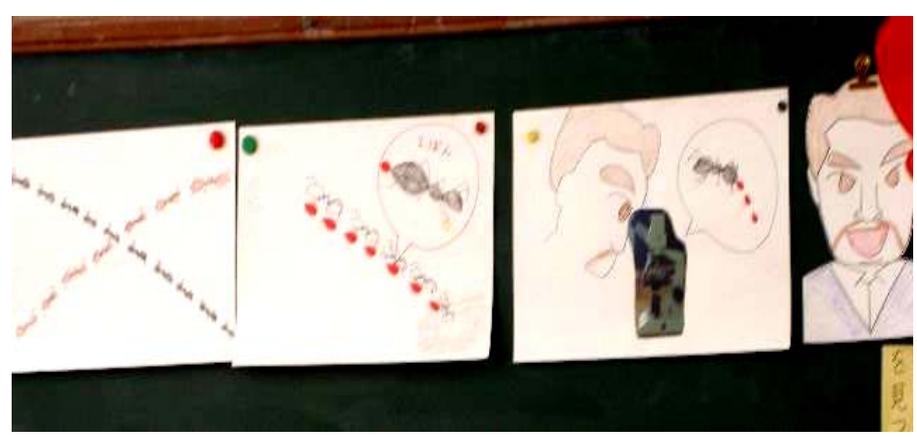


文章を理解する力  
 △絵や写真などの資料から、大体的内容を理解している。

**読1** 文や文章の大体的内容を理解する手助けとなる挿絵や写真、資料など、視覚的に理解をうながす工夫をする。

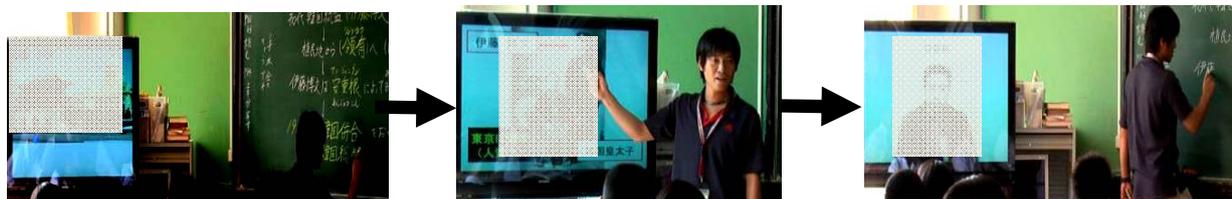
日常会話が片言の段階では、視覚的に理解をうながす教材が最も効果的です。文章全体の内容が詳しく理解できなくても、「大体、こんな内容なんだ。」とわかるだけでも、子どもは学習しようという意欲をもつことができます。

例えば、挿絵を使った「紙芝居」を作成し、国語の教材文の範読をします。  
 (絵本の絵を活用したり、説明文に合わせて自分で簡単な絵を書いたりしてもよいと思います。)



小学校国語科の説明文を紙芝居にした例

社会科の歴史の流れを復習するとき、主な出来事の写真や絵を使った提示資料を作成します。(プレゼンテーションソフトで順に提示していきます。)



中学校社会科で、資料を順に提示している様子

他にも、算数の文章題を提示する際に、問題文に合った具体物を操作しながら伝えるなど、様々な方法が考えられます。

## 読2 物語文の場合は、最初に登場人物や場面を確認する。

教材文を読む前に、「こんな人たちが出てきます。」と登場人物を紹介したり、「こんな場所でのお話です。」と場面を紹介したりすることで、教材文に対するイメージをもつことができます。

登場人物や場面については、教材文の挿絵を活用します。挿絵だけではわかりにくい場合は、場面の様子がわかるような絵や写真などを活用します。



中学校国語科で、登場人物を確認している様子(範読をする途中に、登場人物が出てきたときには、指し示して確認します。挿絵に合わせて、登場人物の名前を書いて示すと、更にわかりやすいと思います。)



小学校国語科で物語の舞台となる「雪国」のイメージをもつために提示した写真(拡大提示しています。)

**読3** 各場面や各段落の内容を、「誰（何）がどうした。」のような2語文で示す。

物語文のあらすじや、説明文の大体の内容を示す際には、場面や段落ごとに簡単な文で示すと理解することができます。その文を、各場面の挿絵や説明文の段落に合わせて書いて示すと、よりわかりやすくなります。



**文章を理解する力**

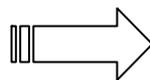
○語句の説明があれば、文章の大体の内容を理解している。

**読4** 文章の中の大事な言葉を明示する。

長い文や文章が理解できない段階では、キーワードを精選して示します。その、キーワードが難しい言葉であれば、簡単な言葉に言い換えたり、視覚的に理解をうながす教材を準備したりします。

各教科等でキーワードを示す色を決めておくと、より一層理解しやすくなり、ワークシートやノートを書く際の支援にもなります。

例：油を  $\frac{3}{4}$  L 買ったたら、600円でした。  
 この油 1 L のねだんは何円ですか。



$\frac{3}{4}$  L は、600円です。  
 1 L は、何円ですか？

「油」「買ったたら」「ねだん」などの言葉がわからない可能性があります。

キーワードを使って、主語と述語だけの単文で示します。

※キーワードだけを赤で書いたり、言葉の下に赤で線を引いたりする方法もあります。

**読5** 抽象的な言葉や理解しにくい言葉、日本文化を背景とした言葉については、簡単な日本語で言い換えたり、理解できる教材を工夫したりする。

文章を、簡単に短い文章に書き換える「リライト」という支援の方法があります。

例：中学校の理科で、太陽の黒点を説明する文があります。

「太陽の表面を観察すると、黒点と呼ばれる黒い斑点が見える。」



「太陽に、黒い点があります。名まえは黒点です。」

教科書に載っている上の文を、下のよう書き換えるとわかりやすい文になります。

### 【日本文化を背景とした言葉について】

外国から来た子どもたちは、日本での生活が長くなっても、日本文化特有の言葉を知る機会は少ないと考えられます。日本の行事に関する言葉（ひな祭り、子どもの日、七夕など）や伝統文化に関する言葉（着物、ゆかた、うちわなど）は、できれば具体物や半具体物を用意して提示しましょう。

### 「日本語指導が必要な子どもたち」の家庭での生活文化

「日本語指導が必要な子どもたち」の中には、日本生まれの子どもや、滞日期間が長い子どももいます。そのような子どもたちでも、家庭での生活文化は、母国あるいは自分がルーツをもつ国の文化のままである場合が多いようです。

母国の行事や祝日、料理などは、日本語で表すことができない事柄も多いでしょう。

教師が何気なく尋ねる、「今日の朝ごはんは、何を食べましたか？」という問いにも、食べた物をどう表せばよいのかわからずに、黙り込んでしまう子どもがいるかも知れません。



## 8. 表現支援の支援例

### 学習場面における話す力

△個別への問いかけに対して、単語程度で答えることができています。



### 話1 発言や意思表示に使う絵カードを準備して渡す。

日常よく使う動作や感情などの絵カードを用意して、対象児童生徒と教師がそれぞれ持つておくようにします。これらのカードは、日本語指導担当者と協力して準備することができます。

### 話2 絵や図での表現を採り入れる。

例： 国語科「物語文のあらすじを、挿絵の並べ換えで表現する。」

光村図書1年上「大きなかぶ」のあらすじを確認するとき

→ 教科書の挿絵や絵本からの挿絵を活用して、拡大提示する挿絵のほかに、机の上で操作できる大きさの挿絵も用意します。対象児童については、その絵を並べ換えることで、お話のあらすじを表現することができます。

また、挿絵を指し示すことで、心に残った場面を表現することが可能です。

### 注意

挿絵を用いて表現する場合には、必ず、日本語表現を示すようにします。

好きな場面として、「かぶがぬけた」場面を選んだ場合には、「 」内の日本語をモデル文として提示しておき、書き写すようにします。

あらすじも、各絵で、「誰が、どうした。」の短い文を提示し、それを書き写すようなワークシートやノートにします。

光村1年国語「大きなかぶ」 のワークシート例	挿絵2	挿絵1
	<p>おじいさんは、かぶを</p>	<p>おじいさんが、かぶのたねを。</p>

## 学習場面における話す力

○一斉への発問に対して、答えが明らかな場合には発言している。

**話3** 書いたものを読んだり見せたりしながら、発表する形態を採り入れる。



小学校国語科で、自分が書いたワークシートをグループの友だちに見せながら発表している様子

(日常会話がある程度できるようになった子どもでも、口頭だけで自分の考えを伝えることは難しいことです。書いてあることを読んだり見せたりしながら発表することで、自信をもって発表することができます。)

**話4** 発言や意思表示に使う、「動作を表す言葉カード」「感情を表す言葉カード」「発表に使う話型カード」などを準備する。

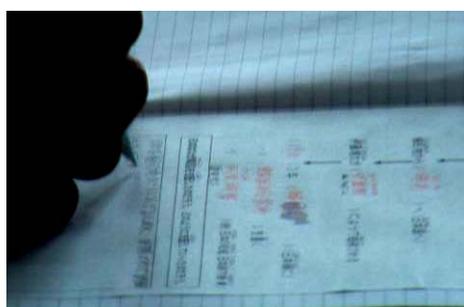
それぞれの言葉カードを作成し、対象児童生徒に手渡しておきます。学級の子どもたち全員に配布することも考えられます。各クラスで大きく掲示されている話型を活用するのも一つの方法です。

**話5** 発表前に、話す内容を書く時間を設定する。

話す内容は、一度ワークシートやノートに書く時間を設けて、机間指導の際に内容を確認します。そこで修正をしたり、「これでいいですよ。」と声をかけたりすることで、発表への自信をもつことができます。



小学校国語科で付箋紙に自分の考えを書いている様子



中学校社会科で、自分の考えをノートに書いている様子

## 話6 二人組や少人数での学習形態を採り入れる。

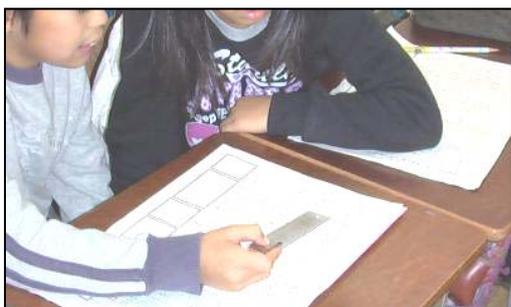
一斉への質問に対して、答えがあきらかな場合には、発言できている児童生徒でも、全体の場で自分の考えを発表することは難しい場合があります。

次の写真のように、二人組や少人数グループでの学習形態を採り入れることで、自分の考えを相手に伝える経験を積み重ねていきます。その積み重ねが、表現することに対する自信をもたせることにつながります。



中学校社会科で、グループとしての考えをホワイトボードに記入している様子

(全体交流では、各グループのホワイトボードを黒板に貼り、グループの代表が指し示しながら発表しました。)



小学校国語科で、自分が見つけた言葉を相手に示しながら、二人組で発表し合っている様子

(全体交流では、このワークシートを拡大したものを提示し、自分が見つけた言葉を指し示しながら発表する形式を採り入れました。)

ひらがな、カタカナを読む力

△発音するのに、時間がかかっている。



## 読6 ひらがな、カタカナが併記された五十音表を用意する。

ひらがながしっかりと定着していない時期には、「け」という文字だけを見ると、すぐに発音が思い出せなくても、五十音表の中で、「か、き、く、け」と順に発音していくと、わかる場合があります。

カタカナも覚えにくい要素の一つです。ひらがなとカタカナが裏表になっている五十音表だと見比べにくいので、**並んでいるものを作成する**ようにします。ローマ字での表記があれば、読むときの支援になります。

※巻末資料2に「ひらがな・カタカナ表記一覧カード」がありますので参照してください。

ひらがな、カタカナを読む力

○時々発音を間違っている。

**読7** 正しく発音できない場合は、指導者の発音を聴いて繰り返して発音する。

濁音・半濁音、促音などをはじめとする発音は、習得するまでに時間がかかります。正しい発音を聴いて覚えていくしかありません。「繰り返して発音する」とありますが、繰り返したくない様子があれば、無理にさせない方がいいでしょう。読むことができなくて困っている様子があれば、正しい発音を聴かせるだけでよいと考えます。

文章を音読する力

△言葉や文単位で読むことができず、一文字ずつ読んでいる。

**読8** 指導者の範読、それらを録音したものなどを活用して、読みのモデルを示す。

多くの小学校では、どの学年でも毎日、国語の教科書の音読が宿題になっているのではないのでしょうか。「日本語がわからないから音読は無理だ。」と考えずに、ひらがなが読めるようになったら、音読ができるように支援します。範読を聴いて練習すると、日本語らしい読み方ができるようになります。

**読9** 分かち書きされていない文には、文節に区切りを入れる。

小学校低学年の教科書は分かち書きされています。これは、日本語の力が不十分な子どもが文を読むときに有効な支援です。しかし、それ以上の学年になると、分かち書きされていません。

その場合は、教科書になどのまとまりで区切りの線を引くという方法が考えられます。教科書のコピーに線を入れたものを渡してもよいでしょう。

右は区切り線を入れる例です。区切り過ぎると、読んだときに不自然な読み方になるので、線を引いた後に一度読んでみるのが大切です。

※光村図書国語四上 「しろいぼうし」より一部抜粋

て	が	小	「	松	ア
しま	も	さ	お	井	ク
うわ	う	さ	や	さ	セ
い。	ひ	な	、	ん	ル
	と	ぼ	車	は	を
	ふ	う	道	、	ふ
	き	し	の	は	も
	す	が	あ	っ	う
	れ	落	ん	と	と
	ば	ち	な	し	し
	、	て	す	ま	た
	車	い	ぐ	し	と
	が	る	そ	ま	き
	ひ	ぞ	ば	した	
	い	。風	に	た	
		かせ	、	と	

文章を音読する力

○漢字や文の区切りを、時々間違っている。



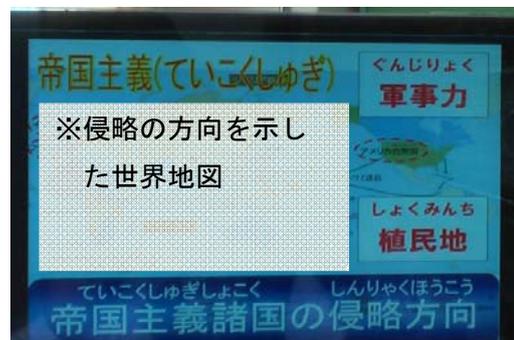
読10 (漢字が) 読めない場合は、ふりがなをうつ。

日本に来て、半年から一年間の間は、基本的には全ての漢字にふりがなをうつことが必要です。ひらがなが習得できていない段階であれば、ローマ字でうつと、読むことができる子どもも多いようです。(本人に確かめてみます。)

板書やプリント、テストなどの全てにふりがなをうつということは、大変な作業ではありますが、視覚的に理解を促す支援とともに、初期段階の子どもには必要な支援です。



中学校国語科で、板書にふりがなをうっている様子

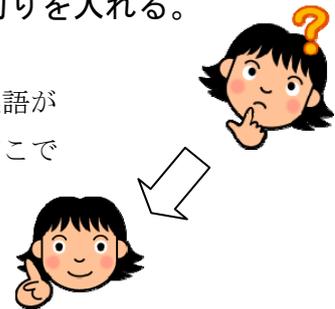


中学校社会科の、ふりがながうってある提示資料

読11 区切りがわかりにくい言葉や文がある場合には、区切りを入れる。

ひらがな表記が続いていたり、修飾語が長かったり、擬声語や擬態語が入っていたりすると、日本語の習得が進んできた子どもたちでも、どこで区切れればよいのかわからない場合があります。

その場合は、わかりやすい場所に区切り線を入れるようにします。



例: さすがに|それは|はばかられ、結局は、平凡な質問を|してしま  
った。

何もない|ただ|むやみに|寂しいところへ|行くと|思うよりも、に  
ぎやかな天国へ行くと|思うほうが|よほど楽しい。

※光村図書中学国語3「握手」本文より一部抜粋

**読12** 「 」(かぎかっこ)の工夫がわかりにくい場合には、声の調子を記入する。

話していることや、  
気持ちが書かれている  
「 」(かぎかっこ)の  
読み方は、文章の理解  
がしにくいと工夫が難  
しい部分です。

その場合には、**具  
体的な言葉で声の調子を  
記入することもよい方  
法です。**

※光村2年上「ふきのとう」より一部抜粋

と、ささやいて います。

☆**とても** ちい小さい **こえで**  
「うん、さむかっ  
たね。」

☆**とても** ちい小さい **こえで**  
「さむかっ  
たね。」

竹やぶの 竹の はっぱが、

あさの ひかりを あびて、

よが あけました。

ふきのとう

ひらがな、カタカナを書く力

△文字を書くのに時間がかかっている。



**書1** ひらがなやカタカナが併記された五十音表を用意する。

支援**読1**と同じです。巻末資料2に「ひらがな・カタカナ表記一覧カード」がありますので参照してください。

ひらがな、カタカナを書く力

○時々、表記を間違っている。

**書2** 正しく表記できない場合は、個別に、濁音・半濁音、長音、拗音・拗長音、撥音などの書き方をまとめたカードを用意する。

これらの音は、話すときには正しく発音できていても、それを正確に表記することは難しいことです。「『かき』なのか、『かぎ』なのか?」「『おばさん』なのか、『おばあさん』なのか?」など、子どもたちにとっては、なかなか習得できない事項の一つです。

巻末資料2の「ひらがな・カタカナ表記一覧カード」の裏面を参照してください。

### 漢字を書く力

△「山」や「目」など、簡単な漢字なら書いている。

### 書3 (漢字が) 書けない場合は、個別に漢字を示す。



外国から編入してきた子どもたちは、編入時点までの漢字が習得できていません。そして、中国語圏以外の子どもたちにとって、漢字はなかなか馴染みにくいものです。

「ひらがな」「カタカナ」「ローマ字」を覚え、その上「漢字」を覚えることは、子どもたちにとっては大変な負担です。できれば、学級担任の先生が、それまでの学年の漢字ドリルやプリントを準備して、毎日少しずつ学習を進めるようにします。

日本語指導が必要な子どもたちは、かなり日本語が習得できている子どもでも、文章を書くとそのほとんどがひらがなである場合が多くなります。その場合には、ひらがなに線を引き、その横に漢字を書いて返すようにします。

### 書4 提示物や板書は、漢字の字形や見やすさを考えてふりがなをうつ。

漢字の習得があまり進んでいない子どもの場合、漢字を書き写すことも大変な作業です。できるだけ見やすい大きさ、正しい字形で示すことが、なによりの支援になります。

ふりがなについては、音として読めたからといって、意味がわかるわけではないというような考えがあるかもしれません。しかし、例えば意味を理解することができないとしても、ふりがながあれば、音とともに文字を見ることができます。そして、音がわかれば、指導者が同じ言葉を繰り返し口に出したときに、その言葉であることに気付くことができます。大切な用語や言葉を何度も耳にして確認することは、意味を理解することにもつながるのではないかと考えています。

### 漢字を書く力

○難しい漢字は書けないが、ある程度の漢字を書いている。

### 書5 提示物や板書は見やすい大きさに書く。

漢字を書くことにある程度慣れてきた段階でも、画数が多い漢字や習得していない漢字を書き写すことが難しい場合もあります。漢字を示す際には、見やすい大きさや字形で書きます。

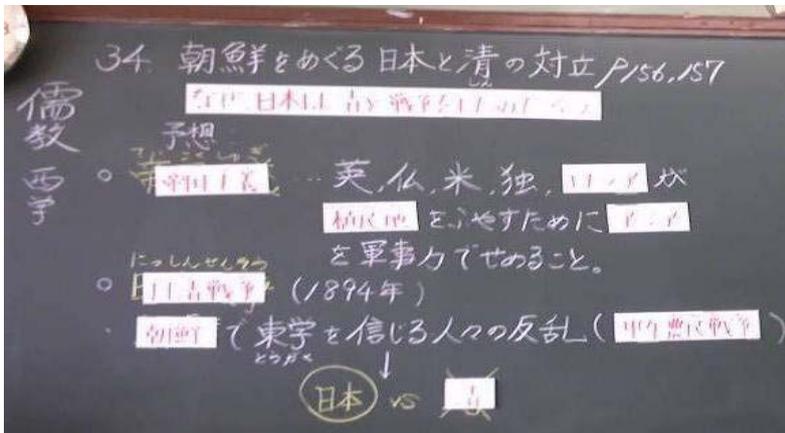
文章を書く力

△一文程度なら書いている。

書6 大事な言葉だけを書き写すワークシートを準備する。

来日当初から3カ月程度までは、基本的な言葉やよく使う短い文を習得している時期です。その時期に、書き写すだけとはいえ、板書されたこと全てを書き写すことは大変です。ワークシートで学習を進める場合には、あらかじめそのほとんどを教師が書いておき、本当に大切な言葉だけを書き写す形で作成します。ワークシートと板書は同じ形になる工夫があれば、更にわかりやすいでしょう。

ノートを使う場合には、書く必要のある言葉だけを明示して、それだけを写すように指示します。



中学校社会科で、フラッシュカードにキーワードを書いて提示している様子  
 (フラッシュカードを指さして「これを書きます。」と指示をします。)


菜種がらのほしてあるのへ


畑へ入って、いもを


夜でも昼でも、辺りの村へ出てきて、  
ばかりしました。

見つけたいものは

おもいやきえ

この行動が分かることは見つけ、自分のおもいや考えを書きとせよ。

- ①教科書を音読する。
- ②この行動が分かることは見つけて、線を引く。
- ③線を引いたことはから五つ選び、ふせんに書いてプリントにはる。
- ④ふせんについて書いたことばについて、自分の思いや考えを書く。

挿絵 1

☆光村4年下「ごんぎつね」のワークシートの一例

## 書7 絵や図での表現を採り入れる。

せかい おんがく した 世界の音楽に親しみ、「気に入った音楽紹介カード」を作る ②
わたし き い おんがく 私が、気に入った音楽は、モンゴルの音楽です。
き 聴いていると、広い草原にいる ようです。
のびのびとした かん 感じがします。
モンゴルに、行ってみたいと思います。
き い おんがく あらわ え か ○気に入った音楽を表す絵を描いてみよう。

日本語では一文程度しか書くことができない子どもたちであっても、思いや考え、感じたことなどをもっていないわけではありません。例えば、音楽科で曲を鑑賞して感じたことを表す際には、聴いた曲に対するイメージはもてるでしょう。しかし、そのイメージを日本語で表すことができないだけなのです。このような場合には、絵を書いて表現する工夫を採り入れるとよいでしょう。

左のワークシートは、小学校音楽科で、世界の音楽を聴いて一番気に入った曲を紹介するカードのモデル例です。一番下に、絵で表現する欄を設けています。

文章は、書き方のモデル文例です。授業では、模造紙の大きさに拡大提示しました。

### 文章を書く力

○経験したことや、あったことなど（日記や行事作文）を書いている。

## 書8 あらかじめ書き出しが書かれていたり、穴埋め形式になっていたりするワークシートを準備する。

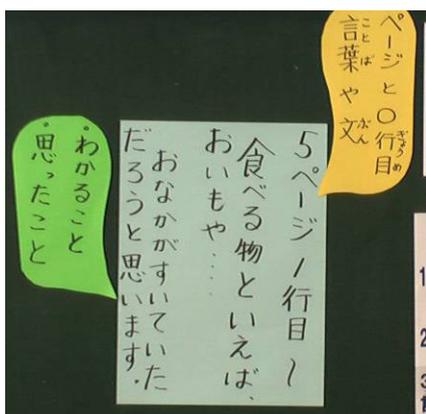
日本語の習得が進んできた子どもに対しては、自分で文を書いていくことができる支援を工夫します。文を書く際に、どのように書き出せばよいのかがわからずに、長い時間考えてしまう場合があります。書き出しの文を示しておくだけで、スムーズに文を書き始めることができます。長い文章を書き写すことが難しい場合には、文章の一部分を穴埋め形式にしておくと、書くことに対する抵抗感が少なくなるでしょう。

また、経験したことや、あったことなどを時系列で書き進めていくことができても、自分が思ったことや考えたことを書き表すことは難しい段階です。18 ページの「話4」で挙げたように、書くテーマに応じて「動作を表す言葉カード」「感情を表す言葉カード」「発表に使う話型カード」などを準備することも有効な手だてとなります。

## 書9 書くときの手本となるモデル文例を提示する。

日常会話に困らなくなってきた子どもたちでも、長い文章や自分の思いや考えを書き表すことは難しいようです。書くときに「このように書くといいんだ。」ということがわかるモデル文例を提示すると、書くことができます。また、自分の考えが書きにくいときには、モデル文例を写すことが可能です。

また、書くときと一言でいっても、感想文や作文などある程度長い文章を書く場面もあれば、付箋紙に友だちの意見に対するアドバイスを書く場面、教科書の言葉からわかったことをメモする場面など、様々な場面があります。子どもの力に応じて、必要な場面でモデル文例を提示します。

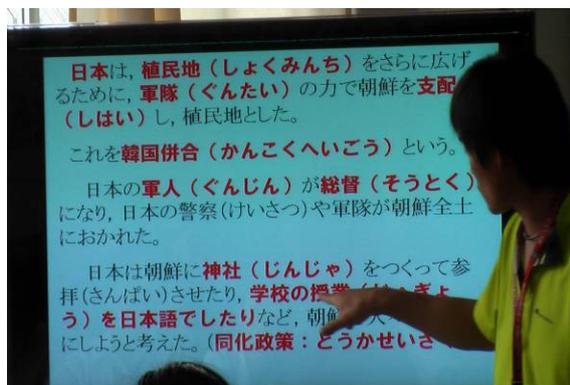


小学校国語科で、付箋紙の書き方のモデル文例を提示している様子

(このように、説明した後も黒板に提示しておく  
と、それを見て確認することができます。)

中学校社会科で、今日の学習でわかったことのモデル文例を電子黒板で示し、読み上げている様子

(自分では、書きにくい生徒がこの文章を写したり、自分で書けた生徒も休み時間に写したりしていました。)



## ※モデル (見本) を見せる支援

書くときのモデル文例を示す支援とは異なりますが、例えば写真のように、中学校数学科でグラフを書く書き方を、実際にやって見せるというモデルの示し方もあります。



中学校数学科で、式から比例のグラフをかく方法の見本を見せている様子

(来日後約1か月の対象生徒は、この様子を集中して見ており、自分でもグラフをかくことができていました。)

小学校国語科のワークシートの例

(両面印刷で、裏にはモデル文例を提示し、ふりがなをうってあります。)

○「二つの花」の学習課題を決めましょう。

**※学習課題・・・お話を読んでいくとき、だ、一番考えたいこと。**

○心に残った場面を書きましよう。理由も書きましよう。

**※理由の書き方・・・「なぜなら〜」からです。**

②「二つの花」の学習課題を作ろう。

「二つの花」

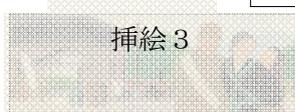
四年三組 名前( )



挿絵 1



挿絵 2



挿絵 3



挿絵 4



挿絵 5

単元のねらい

場面をくらべて読み、読書感想文を書いて交流しよう。

○「二つの花」の学習課題を決めましょう。

**※学習課題・・・お話を読んでいくとき、だ、一番考えたいこと。**

**例** なぜ、お父さんは「二つの花」をゆみ子にあげたのかな。

○心に残った場面を書きましよう。理由も書きましよう。

**※理由の書き方・・・「なぜなら〜」からです。**

**例** 心に残った場面は、ゆみ子が大きくなった場面です。なぜなら、お魚とお肉がえらべるからです。

②「二つの花」の学習課題を作ろう。

「二つの花」

四年三組 名前( )



挿絵 1



挿絵 2



挿絵 3



挿絵 4



挿絵 5

単元のねらい

場面をくらべて読み、読書感想文を書いて交流しよう。

## ワークシートの工夫



「支援が必要な子ども用のワークシートをどのように渡せばよいのか？」ということで悩むときは、27 ページの例のように、表と裏に印刷をして、子どもたち全員に「自分が書こうと思う方を使いましょう。」と指示を出します。そうすれば、支援が必要な子どもたちだけに、違うワークシートを渡すことなく、一人一人が自分の力にあった方を選ぶことができます。

**書 10** 書くときの参考となる「動作を表す言葉カード」「感情を表す言葉カード」などを準備する。

資料3のような、カードを準備します。子どもたちの学年や現状に合わせて言葉を決めていきます。「このような言葉は難しいのではないか。」と感じる言葉であっても、使えるようになって欲しい言葉は入れておくようにします。

日本語指導が必要な子どもたちだけではなく、学級の子どもたち全員で使える内容のものを作成することもできます。

### 【日本語である程度の記事を書くことができるようになった子どもたちへの配慮】

日本の文化財や伝統芸能、俳句や短歌などについて情報を集め、レポートにまとめたり、新聞を作成したりする活動のように、日本特有の事柄を扱う場合は配慮が必要になります。

日本語指導が必要な子どもたちは、「自分がルーツをもつ国について書く」という方法もあります。その際には、お互いの作品を交流することができれば、子どもたちの視野が広がるだけでなく、教師の視野も広げることができます。

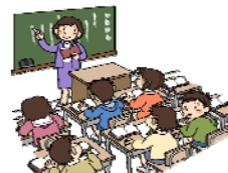
## 日本語指導が必要な子どもたちへの支援に、特別な技術は必要ない

「日本語の力に応じた支援例表」を基に、それぞれの支援例を挙げてきました。一つ一つの支援の手だては、どれをとっても、対象児童生徒の母語が話せる力や、日本語指導の知識は必要がないのです。

私たち教師が、これまでの指導の中でも、子どもたち一人一人の様子をよく見て、その子どもたちに合った授業の工夫をしてきたことと、何ら変わりがありません。

「日本語指導が必要な子どもたち」だから、「母語での通訳が必要ではないか。」「日本語指導の先生に任せるしかない。」と考えるのではなく、「工夫をすれば、一緒に学習活動に取り組むことができる。」ということを忘れず、少しずつ、支援を採り入れましょう。

そのことが、日本語指導が必要な子どもたちの学力を保障する最もよい方法であると考えています。



## 日本語の力見取り表に応じた支援表

※表中に番号がついている支援は、支援の具体例が「日本語指導が必要な子どもたちのための『日本語の力、生活経験に応じた授業づくりの考え方・支援例集』」に掲載してあるものです。(学習場面における支援)

## ＜理解支援＞提示物・板書の工夫、指導者の話し方、学習形態の工夫など

	子どもの様子	支援例
生活場面	△単語とジェスチャーで伝えれば、なんとか理解している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しかける際には、一対一で顔を見て、口をはっきりと開けて一言ずつゆっくりと話す。</li> <li>・絵カードを利用したり、筆談で簡単な絵などを採り入れたりして話す。</li> <li>・時間割の教科名は、教科書の写真を提示して伝える。</li> <li>・持ち物は、絵や写真を提示して伝える。</li> </ul>
	○一対一でゆっくりと話せば、大理解している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しかける際には、一対一で顔を見て、ゆっくりと話す。</li> <li>・主語と述語を明確にして話す。</li> <li>・理解できているかどうか、時々確認しながら話す。</li> </ul>
学習場面	△一対一の対応があれば理解している。	<p>聞1 発話の文末表現は、「です」「ます」で統一する。</p> <p>聞2 指示や発問は、同時に動作を加えたり、絵カードを示したりしながら、主語と述語の2語文で伝える。</p> <p>聞3 説明しようとするものに関する、絵カードや具体物、半具体物(写真や絵など)により、視覚的に理解をうながす工夫をする。</p> <p>聞4 指示は個別に伝える。</p> <p>聞5 二人組での学習形態を採り入れる。</p>
	○一斉への指示や発問などを聞いて理解している。	<p>聞6 指示や発問はフラッシュカードや板書で示す。</p> <p>聞7 主語と述語が明確な、短い文で話す。</p> <p>聞8 経験のない学習活動の説明や、説明の内容が複雑な場合は、見本を見せたり、ICT機器(電子黒板、デジタルテレビ、実物投影機など)を活用したり、視覚的に理解をうながす工夫をする。</p> <p>聞9 二人組や少人数での学習形態を採り入れる。</p> <p>聞10 友だちの発言内容が理解できるように、板書を工夫する。</p>
	文章を理解する力	<p>読1 文や文章の大体の内容を理解する手助けとなる挿絵や写真、資料など、視覚的に理解をうながす工夫をする。</p> <p>読2 物語文の場合は、最初に登場人物や場面を確認する。</p> <p>読3 各場面や各段落の内容を、「誰(何)がどうした。」のような2語文で示す。</p>
	○語句の説明があれば、文章の大体の内容を理解している。	<p>読4 文章の中の大事な言葉を明示する。</p> <p>読5 抽象的な言葉や、理解しにくい言葉、日本文化を背景とした言葉については、簡単な日本語で言い換えたり、理解できる教材を工夫したりする。</p>

※表現支援中の、「ひらがな・カタカナが併記された五十音表」「感情を表す言葉カード」については、「日本語指導が必要な子どもたちのための『日本語の力、生活経験に応じた授業づくりの考え方・支援例集』」に資料として掲載しています。

＜表現支援＞表現方法、モデルの工夫、学習形態の工夫など

	子どもの様子	支 援 例
生活場面	話す力 △単語とジェスチャーを組み合わせて話している。	・話を聞く際には、一対一で顔を見て聞くようにする。 ・発言や意思表示に使う絵カードを準備して渡す。 ・筆談で、簡単な絵などを使って話すようにうながす。
	○たどたどしい表現があるがなんとか話している。	・話を聞く際には、一対一で顔を見て聞くようにする。 ・表現しにくい場合には、筆談を採り入れて話すようにうながす。 ・表現しにくい場合には、質問したり言葉を補ったりして話が続けられるようにする。
学習場面	話す力 △個別への問いかけに対して、単語程度で応えることができる。	話1 発言や意思表示に使う絵カードを準備して渡す。 話2 絵や図での表現を採り入れる。
	○一斉への発問に対して答えが明らかな場合には発言している。	話3 書いたものを読んだり見せたりしながら、発表する形態を採り入れる。 話4 発言や意思表示に使う「動作を表すカード」「感情を表す言葉カード」「発表に使う話型カード」などを準備する。 話5 発表前に、話す内容を書く時間を設定する。 話6 二人組や少人数での学習形態を採り入れる。
	タカひらがな・カタカナを読むカ △発音するのに時間がかかっている。	話6 ひらがな・カタカナが併記された五十音表を渡す。
	○時々、発音を間違えて読んでいる。	話7 正しく発音できない場合は、指導者の発音を聴いて繰り返して発音する。
	文章を音読する力 △言葉や文単位で読むことができず、一文字ずつ読んでいる。	話8 指導者の範読、それらを録音したものなどを活用して、読みのモデルを示す。 話9 分ち書きされていない文には、文節に区切りを入れる。
	○漢字や文の区切りを、時々間違えて読んでいる。	話10 (漢字が)読めない場合には、ふりがなをうつ。 話11 区切りがわかりにくい言葉や文がある場合には、区切りを入れる。 話12 「」（かぎかっこ）の工夫がわかりにくい場合には、声の調子を記入する。
	カナひらがな・カタカナを書くカ △文字を書くのに時間がかかっている。	書1 ひらがな・カタカナが併記された五十音表を渡す。
	○時々、表記を間違えている。	書2 正しく表記できない場合は、個別に濁音・半濁音、促音、撥音、拗音・拗長音などの書き方をまとめたカードを準備して渡す。
	漢字を書く力 △「山」や「目」など、簡単な漢字なら書いている。	書3 書けない場合は、個別に漢字を示す。 書4 提示物や板書は、漢字の字形や見やすさを考えてふりがなをうつ。
	○難しい漢字は書けないが、ある程度の漢字を書いている。	書5 提示物や板書は見やすい大きさで書く。
文章を書く力 △一文程度なら書いている。	書6 大事な言葉だけを書き写すワークシートを準備する。 書7 絵や図での表現を採り入れる。	
○経験したことやあったことを書いている。	書8 あらかじめ書き出しが書かれていたり、穴埋め形式になっていたりするワークシートを準備する。 書9 書くときの手本となるモデル文を提示する。 書10 書くときの参考となる「動作を表す言葉カード」「感情を表す言葉カード」などを準備する。	

ひらがな・カタカナ表記一覧カード ひょうきいちらん

pa	ba	da	za	ga	n	wa	ra	ya	ma	ha	na	ta	sa	ka	a
ぱ	ば	だ	ざ	が	ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
pi	bi	di	zi	gi			ri		mi	hi	ni	ti	si	ki	i
ぴ	び	ぢ	じ	ぎ			り		み	ひ	に	ち	し	き	い
ピ	ビ	ヂ	ジ	ギ			リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
pu	bu	du	zu	gu			ru	yu	mu	fu	nu	tu	su	ku	u
ぷ	ぶ	づ	ず	ぐ			る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
pa	ba	da	za	ga			ra	ya	ma	ha	na	ta	sa	ka	a
ぱ	ば	だ	ざ	が			ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
pe	be	de	ze	ge			re		mu	he	ne	te	se	ke	e
ぺ	べ	で	ぜ	げ			れ		め	へ	ね	て	せ	け	え
pe	be	de	ze	ge			re		mu	he	ne	te	se	ke	e
ぺ	べ	で	ぜ	げ			レ		メ	へ	ネ	テ	セ	ケ	エ
po	bo	do	zo	go		wo	ro	yo	mo	ho	no	to	so	ko	o
ぽ	ぼ	ど	ぞ	ご		を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お
po	bo	do	zo	go		wo	ro	yo	mo	ho	no	to	so	ko	o
ポ	ボ	ド	ゾ	ゴ		ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ

ぴゃ	びゃ	じゃ	ぎゃ	りゃ	みゃ	ひゃ	にゃ	ちゃ	しゃ	きゃ
ぴや	びや	じや	ぎや	りや	みや	ひや	にや	ちや	しや	きや
ピャ	ビャ	ジャ	ギャ	リャ	ミャ	ヒャ	ニャ	チャ	シャ	キャ
ぴゅ	びゅ	じゅ	ぎゅ	りゅ	みゅ	ひゅ	にゅ	ちゅ	しゅ	きゅ
ピュ	ビュ	ジュ	ギュ	リュ	ミュ	ヒュ	ニュ	チュ	シュ	キュ
ぴよ	びよ	じよ	ぎよ	りよ	みよ	ひよ	によ	ちよ	しよ	きよ
ピョ	ビョ	ジョ	ギョ	リョ	ミョ	ヒョ	ニョ	チョ	ショ	キョ

☆のぼす おし

おばさん



おばあさん

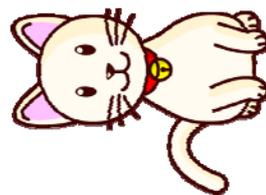


o ba sa n o ba sa n

☆つまる おし

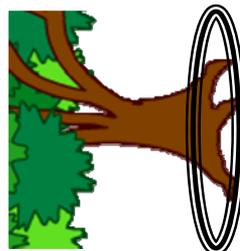
ねこ

ne ko



ねこ

ne kko





名前(

)



感想を言ったり書いたりするときには使える言葉

<p>うれしい、たのしい おも と思うとき</p> 	<p>すごいな、いいなと思うとき おも</p> 	<p>さびしい、かなしい、 わいと 思うとき</p> 
<p>心があたたかくなります。 心がぼかぼかします。 うきうきした気分になります。 うれしいです。 (うれしかったです。) 楽しくなります。 大よろこびです。 うずうずします。 わくわくします。 ゆう気が出ます。 むねがときめきます。 元気が出ます。 楽しみになります。 どきどきします。 待ちどおしいです。 (待ちどおしかったです。) じんとします。 ほっとします。 安心します。 いい感じがします。</p>	<p>とてもいいと思います。 なつかしいです。 (なつかしかかったです。) 親しみがあります。 やさしいです。 (やさしかったです。) 落ち着きます。 一番～です。 じょうずです。 あこがれです。 すばらしいです。 (すばらしかかったです。) すてきです。 ばっちりです。 えらいと思います。 そんけいします。 たよりになります。 お手本となります。 まねできないです。 (まねできなかったです。) わかりやすいです。 (わかりやすかったです。) 読みやすいです。 (読みやすかったです。)</p>	<p>さびしいです。 (さびしかかったです。) かなしいです。 (かなしかかったです。) 心細いです。 (心細かったです。) しんみりします。 つまらないです。 (つまらなかったです。) おどろきます。 びっくりします。 はっとします。 はらはらしします。 ひやりとします。 ぞくぞくします。 こわいです。 (こわかったです。) おそろしいです。 (おそろしかかったです。) ぶるぶるふるえます。</p>



わからない言葉は国語辞典で調べたり、  
先生や友だちに聞いたりしよう。

・だめだな、いやだなと

おも  
思うとき



・ざんねんだなと思うとき

ことば  
の言葉はうらへ

接続語(つなぎ言葉)の使い方

<p>○ 順接 (前の文から予想されることが後にくるとき) (前の文の理由が後にくるとき)</p> <p><b>そして</b> <b>すると</b> <b>だから</b> <b>そのため</b> <b>したがって</b> <b>その結果</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふってきました。<b>そして</b>、家で遊ぶことにしました。</li> <li>ご飯を食べました。<b>すると</b>、ねむたくなってきました。</li> <li>雨がふりました。<b>だから</b>、遠足は中止でした。</li> <li>雨がふりました。<b>そのため</b>、運動会はえん期になりました。</li> </ul>
<p>○ 逆説 (前の文から予想されないことが後にくるとき)</p> <p><b>しかし</b> <b>けれども</b> <b>でも</b> <b>だが</b> <b>それなのに</b> <b>ところが</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふりました。<b>しかし</b>、かさを持っていませんでした。</li> <li>ご飯を食べました。<b>でも</b>、まだおなががすいています。</li> </ul>
<p>○ 前(まえ)のことと、後(うしろ)のことを並べるとき</p> <p><b>そして</b> <b>それから</b> <b>また</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふってきました。<b>そして</b>、だんだんはげしくなりました。</li> <li>ご飯を食べました。<b>それから</b>、おふろに入りました。</li> </ul>
<p>○ 前(まえ)のことに、つけ加えるとき</p> <p><b>それに</b> <b>その上</b> <b>さらに</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふりました。<b>その上</b>、風もきつくなりました。</li> <li>ご飯を食べました。<b>さらに</b>、パンも食べました。</li> </ul>
<p>○ 前(まえ)のことを、次(つぎ)にくわしく説明するとき</p> <p><b>つまり</b> <b>なぜなら</b> <b>たとえば</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふりました。<b>つまり</b>、天気予報が当たったということです。</li> <li>ご飯を食べました。<b>なぜなら</b>、おなががすいていたからです。</li> </ul>
<p>○ 前(まえ)のことから、話(はなし)をかえるとき</p> <p><b>ところで</b> <b>さて</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雨がふりました。<b>ところで</b>、明日の天気はどうでしょうね。</li> <li>ご飯を食べました。<b>さて</b>、次に何をしましょう。</li> </ul>

 <p>だめだな、いやだなと思うとき</p>	 <p>ざんねんだなと思うとき</p>
<p>ひどいです。 (ひどかったです。) たいくつです。 つまらないです。 (つまらなかったです。)</p>	<p>あきあきします。 あきれます。 いいかげんです。 いらいらします。 くよくよします。</p>
<p>暗い感じがします。 気分が悪いです。 (気分が悪かったです。)</p>	<p>ざんねんです。 くやしいです。 (くやしかったです。) がっかりします。 もの足りないです。 (もの足りなかったです。)</p>

【参考文献】 井上一郎『「読解力」を伸ばす読書活動』 明治図書