第二章



あたらしくオープンしたきれいなウォーターパーク。
ベトナムにはあまりこうえんがありません。ベトナムにこんな公園があったらいいなと思ってかきました。



しょうらいのわたしは本をつくる人や、えをかいたりしたいです。



わたしがこの絵を書いた理由は、みんなルールを守ってほしいからです。この絵にこめられた思い出は、みんなが正確に未来を作るために、協力することです。だからわたしは、この絵を書くことにしました。

本事業の２年目は、「ことばの力のものさし＜暫定版＞」に基づく評価と教育実践の効果検証に取り組みました。本章では、研究活動別に取り組んだ内容について報告します。

1．実践にあたって

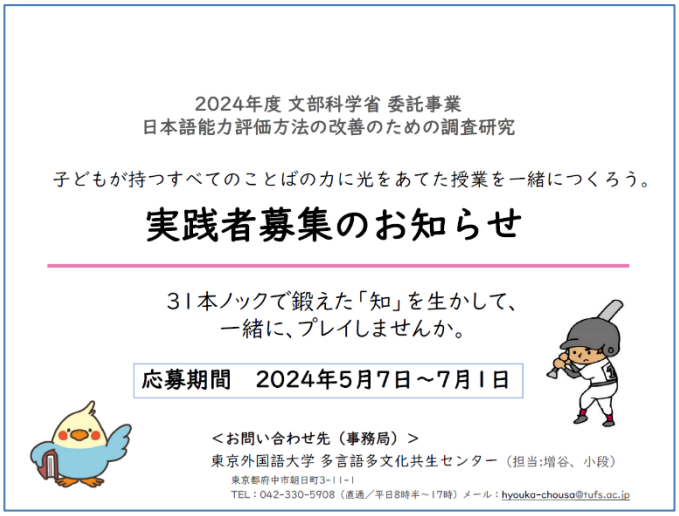
1）実践者の募集と決定

評価WS-A（5つの年齢枠×6つのステージ別のDLA動画30本を視聴して186項目の記述文に「できるorできない」をチェックする）に参加した研究協力者172名の中から「ことばの教育の参照枠＜暫定版＞」に基づく評価と教育実践を実施したい人を募集しました。募集要項（資料2-1）を作成し、教育実践希望者から実践プランを提出してもらうことを必須として、2024年5月7日～7月1日の期間で募ったところ、60の実践プランが届きました。

そこで、期間内に教育実践の効果検証が可能な実践プランについて、推進委員メンバー（6名）で構成した選考委員会で最終的に参加者を決定しました。なお、選考委員については、今澤悌委員、大菅佐妃子委員、土屋隆史委員、真嶋潤子委員、山岸道明委員、横溝亮委員の6名が担当しました。

最終的には、52の実践で取り組むこととしました。

図2-1　募集要項



2）伴走支援（バディ）体制について

実践にあたっては、推進委員および2023年度のワークショップ・コーディネーターの中から、教育実践希望者に実践のアドバイスをしつつ、伴走支援を行う実践アドバイザーを組織しました。52の実践者の地域や提出された実践プランを確認しながら、実践アドバイザーの専門分野および活動地域などを踏まえたマッチングを教育部門メンバーで行い、バディをつくりました。

最終的には24名が実践アドバイザーとして協力いただきました。表2-1が、バディとして活動いただいた実践アドバイザー一覧です。

表2-1　実践アドバイザー一覧（ピンク:事業推進委員、緑：ワークショップ・コーディネーター）

伊澤　明香	関西大学 准教授	河野　俊之	横浜国立大学　教授
今川　美幸	兵庫県教育委員会　人権教育課・副課長	嶽肩　志江	横浜国立大学・東海大学　非常勤講師
榎井　縁	藍野大学　教授	宮崎　幸江	上智大学短期大学部　教授
大菅　佐妃子	京都市教育委員会　副主任指導主事	川口　直巳	愛知教育大学　准教授
菊池 寛子	西尾市教育委員会　日本語教育指導アドバイザー	菅原　雅枝	愛知教育大学　准教授
小島　祥美	東京外国語大学　准教授	門脇　薫	摂南大学　教授
櫻井　千穂	大阪大学大学院　准教授	和泉元　千春	奈良教育大学　教授
佐野　愛子	立命館大学　教授	米澤　千昌	大阪教育大学　准教授
高橋　清樹	多文化共生教育ネットワークかながわ　事務局長	中石　ゆうこ	県立広島大学 准教授
平吹　洋子	豊田市外国人児童生徒等サポートセンター 教育アドバイザー	立山　愛	多文化こどもネットワークいろは・代表
山岸　道明	横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校 附属中学校　副校長	吹原　豊	福岡女子大学　教授
横溝　亮	横浜市教育委員会　指導主事	髙橋　美奈子	琉球大学　准教授

２．実施方法

「ことばの力のものさし＜暫定版＞」に基づく評価と教育実践の効果検証の具体的な方法は、以下の通りです。

①「ことばの力のものさし＜暫定版＞」を提示した説明会
・52の実践者対象向けとして、2024年8月17日（土）に3回（第1回10:00～12:00、第2回14:00～16:00、 第3回19:00～21:00）開催しました。同時に、バディと意見交換できる場もつくりました。
・実践アドバイザー向けとして、2024年8月18日（日）10:00～12:00に開催しました。

②実践プランの加筆・修正
・評価と指導の一体化を意識した上で、実践プランの加筆・修正を行っていただきました。また、その実践プランに基づく単元（授業）計画と指導案作成にも取り組んでいただきました。

③実践プランの実行
・実践者と実践アドバイザーとの協働により、実践プラン・単元（授業）計画・指導案に基づく教育実践に取り組んでいただきました。多文化多言語の子どもの実態把握（評価）→授業計画・指導案の作成→実践への取り組み→実践の見直しを繰り返すことで、有益な教育実践事例を収集するとともに「ことばの力のものさし＜暫定版＞」の加筆・修正に必要な情報を収集しました。
・実践にあたっては、バディである実践アドバイザーが実践者に対面やオンラインで随時アドバイスいただけるようにしました。
・また、成果物である授業実践動画の制作に向けて、実践者から提出された実践プランのうち、モデルとなりうるプランを選定して動画撮影も同時に行いました。

④実践記録の作成
・実践終了後に2週間以内を目途に、指定フォームに実践記録をまとめていただきました。そこでは、実践アドバイザーが最後まで伴走支援できるようにしました。

⑤実践記録の監修
・提出された実践記録の内容については、推進委員で構成したメンバーで監修しました。監修について、大菅佐妃子委員、小島祥美教育実践部門長、土屋隆史委員、真嶋潤子委員、山岸道明委員、横溝亮委員の6名が担当しました。
・期日までに提出があった実践記録のなかから、文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」（ことばの力のものさし）実践ガイドに掲載実践および2025年2月15日の事業推進会議（一般公開）の場で発表いただく実践を選定しました。実践者には、2025年1月17日にお知らせしました。

⑥授業実践動画の制作
・撮影した動画について、編集を行い、教育実践動画を制作しました。

３．実践記録集

52の実践の記録にあたっては、NITS（独立行政法人教職員支援機構）が提示する「授業・単元づくり編・学習指導案の書き方」を参考にしたフォームを作成しました。そして、実践者には統一したフォームに記入いただき、実践内容をまとめていただきました。表2-2は、52の実践を主な項目別にまとめたものです。

５２の実践事例について

・52の実践のうち、50の実践について本章では紹介しています。本章での掲載番号を「掲載No.」として示しています（水色の欄）。

・50の実践について、「サバイバル（来日直後）の日本語学習」「小学生」「中学生」「高校生」「海外」の５つに区分しています。また、対象の子どもでは、「個人」「小集団（2～9名）」「大集団（10名以上）」に区分しています。

・本事業の成果物である「ことばの力のものさし実践ガイド」に掲載事例については、「ガイドNo.」として示しています。

・本実践記録集で示すことばの力のものさしの一覧で示したステップおよびステップでの色のみ、本事業成果物の「ことばの力のものさし実践ガイド」および「ことばの力のものさしのパンフレット」と一部異なるところがあります。

表2-2　52の実践について

	掲載No.	区分	対象の子ども		指導形態	指導扱い	教科・活動など	ガイドNo.
1	1	サバイバル（来日直後）の日本語学習・集中（小中）	小4～中3	小集団	初期指導	特別の教育課程	トピック型活動	2
2	2	サバイバル（来日直後）の日本語学習・集中（小中）	小5～中2	小集団	初期指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	
3	3	サバイバル（来日直後）の日本語学習・集中（小中）	小6～中3	小集団	初期指導	特別の教育課程	トピック型活動	3
4	4	サバイバル（来日直後）の日本語学習・集中（中学生）	中1～3	小集団	初期指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	4
5	5	サバイバル（来日直後）の日本語学習・集中（中学生）	中2	個人	初期指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	
6	6	サバイバル（来日直後）の日本語学習（小中）	小3、中2	小集団	初期指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	
7	7	サバイバル（来日直後）の日本語学習（小学生）	小5	個人	初期指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	
8	8	小学生	小1～6	大集団	課外		プロジェクト活動	
9	9	小学生	小2	小集団	取り出し指導・入り込み指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	

10	-	小学生	小2	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・算数	
11	10	小学生	小3	個人	取り出し指導・入り込み指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	8
12	11	小学生	小3	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・算数	9
13	12	小学生	小3	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	
14	13	小学生	小4	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・算数	
15	14	小学生	小4	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・図工	10
16	15	小学生	小4	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	
17	16	小学生	小4	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	
18	17	小学生	小4	小集団	在籍指導	入り込み指導	教科・体育	11
19	18	小学生	小4～5	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	12
20	19	小学生	小5	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	
21	20	小学生	小5	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・社会	13
22	21	小学生	小6	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	14
23	22	小学生	小6	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	15
24	23	小学生	小6	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・道徳	
25	24	小学生	小6	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語、社会	
26	25	小学生	小6	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	タスク型活動	16
27	-	中学生	中1	大集団	在籍指導		教科・数学	
28	26	中学生	中1	小集団	取り出し指導	在籍学級（少人数指導扱い）	教科・国語	17
29	27	中学生	中1	小集団	課外		教科・数学	18
30	28	中学生	中1	個人	NPO		プロジェクト活動	19
31	29	中学生	中1	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・国語	
32	30	中学生	中1	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・社会	
33	31	中学生	中1	個人	NPO		プロジェクト活動	
34	32	中学生	中1～3	小集団	取り出し指導	特別の教育課程	トピック型活動	
35	33	中学生	中3	個人	取り出し指導	特別の教育課程	教科につながる指導・数学	
36	34	中学生	中3	個人	NPO		プロジェクト活動	

37	35	中学生	中3	小集団	取り出し指導・入り込み指導	在籍学級（少人数指導扱い）	教科・国語	
38	36	中学生	中3	大集団	取り出し指導	在籍学級（少人数指導扱い）	教科・道徳	20
39	37	中学生	中3	個人	取り出し指導	特別の教育課程	プロジェクト活動	21
40	38	中学生	中高生	大集団	NPO		プロジェクト活動	22
41	39	高校生	高4	個人	課外	特別の教育課程	プロジェクト活動	23
42	40	高校生	高1	大集団	在籍指導		学校設定科目・日本語	
43	41	高校生	高1	大集団	取り出し指導	少人数指導	必履修科目・言語文化	
44	42	高校生	高1	個人	NPO		プロジェクト活動	24
45	43	高校生	高1	大集団	在籍学級		必履修科目・言語文化	25
46	44	高校生	高1	大集団	取り出し指導	少人数指導	必履修科目・科学と人間生活	26
47	45	高校生	高1	大集団	在籍指導		学校設定科目・日本語	27
48	46	高校生	高2	大集団	取り出し指導	少人数指導	選択科目・論理国語	28
49	47	高校生	高2	大集団	取り出し指導	少人数指導	学校設定科目・インターシップ	
50	48	高校生	高3	大集団	在籍指導		学校設定科目・日本語	
51	49	海外	小3-4	大集団				
52	50	海外	小4～中3	大集団				

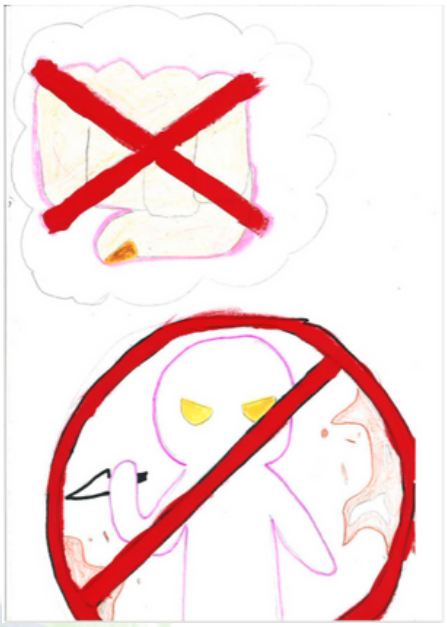
来日直後 サバイバルの日本語学習



自分の未来は、平和にしたいと思ってかきました。
平和を伝えるための絵。
Peacelandは、平和しかない所。
戦争も悪いことも全部なくした場所、平和にすごせる所。



お金がかからないみらいを書きました。くるまが空をとんで、色いろなところへ早く行けます。ちゅうしゃじょうは、お金がかかりません。



日本いがいにも多くのゆうかいやさつじん、いじめがあるのでそれがなければいいなぁと思いこの絵をかきました。

実践者名	菊池　寛子（西尾市教育委員会　日本語初期指導教室カラフル室長） 協力者：高保芳（同　中国語支援員）、シマブク　アンドレッサ　リエ（同　ポルトガル語支援員）、戚美羽（同　中国語支援員）、為ファブリシオ（同　ポルトガル語支援員）、中西フェルナンダ（同　ポルトガル語支援員）　実践者の指示に従って児童生徒たちが活動を進めていく上で、協力者は、児童生徒たちの母語ややさしいにほんごを使って児童生徒が作業を進める上でサポートした。
実践区分	小中学校　　初期指導（集中）　　特別の教育課程（日本語・トピック活動）
実践地域および場所等の特長	西尾市は、愛知県のほぼ中央の南端（西三河南部）に位置し、自然に恵まれ、自動車関連産業と抹茶やウナギ養殖、洋ラン、カーネーションなどの生産も盛んな地域である。この地域での経済を支える外国人住民も多く、総人口 169,657 人（2024.12.1 現在）のうち約 7%(12,033 人)を占めている。国籍は、ブラジル、ベトナム、フィリピン、インドネシア、ペルー、中国などである。 西尾市教育委員会は、2008（平成 20）年にプレスクール、2009（平成 21）年にプレクラスを立ち上げ、不就学調査を行いながら、多文化多言語の児童生徒の不就学率ゼロ、全日制高校への進学率向上に取り組んでいる。 日本語初期指導教室カラフル（以下、「カラフル」）の通室対象者は、西尾市内の小学校もしくは中学校に在籍し、日本語及び学校生活に関する初期指導が必要と認められる児童生徒のうち、本人及びその保護者が通室を希望する者である。西尾市立鶴城小学校内の一室を利用しているため、同校の時程に合わせ、通室者は８時から 15 時までを過ごす。通室期間は約３か月間である。児童生徒たちは、基本、在籍校に週 1 回登校するが、行事によって週 2 回以上になることもある。通室方法は、原則、保護者の送迎だが、児童生徒が自転車やバスで通室してくることもある。カラフルでの出席日数は、在籍校の出席日数扱いとなる。2024（令和 6）年度現在、カラフルは、同市内 1 室のみで、16 人の日本語教育指導支援員（二言語話者）が市内の小中学校を巡回しながら、交替で週 1 回カラフルにて指導に当たる。カラフルには常時、4～6 人の支援員が勤務している。
本実践のポイント	日本語学習を始めたばかりの児童生徒たちが母語を使って自分の健康のために必要な栄養素を確認し、家庭料理の中から栄養のバランスが取れたメニューを考える活動を通して、日本語の基本的な表現や語彙も学習していく実践である。食べ慣れた家庭料理の中からメニューを考えるため、児童生徒たちにとっても想像がしやすく、今後の食事においても栄養バランスを意識しやすくなる。自分が考えたとびきりのメニューを日本語で表現し、発表することで自己肯定感もあがる。さらに、カラフルの Web サイト（関係者限定公開）に投稿することで、家族にも学習の成果を認めてもらうことができる。また、家族で栄養バランスについて話をするきっかけが生まれる。カラフル内でも自発的に自分たちが考えたメニューを見せ合い、異文化交流が自然と生まれていた。

＜バディからのメッセージ＞

カラフルの受け入れ体制の素晴らしさは、子どもたちの多様な背景をいつも丸ごと肯定している点です。来日したばかりで不安いっぱいの子どもたちも、菊池先生をはじめとするカラフルの先生たちの温かさに自然と笑顔になりますし、保護者からの信頼も大変厚いです。この実践もその揺るぎない土壌があってこそ成り立っています。カラフルに足を運ぶたび、「ありのままの子ども」を受け止めること、そして、「安全地帯にいてこそ、子どもの学びが起きる」という教育の本質を実感します。

1．単元名・活動名

トピック活動「体にいいメニューを考えよう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数　9人（滞日期間　2ヶ月から4ヶ月）

小学生計4人：4年生1人　5年生2人　6年生1人
中学生計5人：1年生2人　2年生2人　3年生1人
次の3名は2度目の来日（[ ]は1度目の滞日時期）：小5［2～6歳時］、中1［5～7歳時］、中3［7～10歳時］

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					②の年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				①の年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く				①A	②B, C, D, E, F, G, H, I	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む				A	B, C, D, E, F, G, H, I	
	聞く・話す				A	B, C, D, E, F, G, H, I	

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

カラフルでは、大集団指導を基本としている。指導者と児童もしくは生徒のＩ対Ｉよりも、児童生徒間の学び合いによる効果が大きいと考えているからである。

本実践では、小学４年生から中学３年生までの児童生徒９名を対象とした。来日間もないため、日本語の「話す・聞く」「読む」力はステップ Ｉ であるが、母語の力が年齢相応の高学年以上の児童生徒であるため、書く力を先に伸ばすことができている。

3．ねらい（目標）

食事の栄養バランスを意識してメニューを考えることができる 自分の伝えたいことを日本語の単文や簡単な複文で表現し、書くことができる 自分が書き上げたものを人の前で発表することができる

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	4	・日常的な会話で用いられる高頻度の文法や表現を繰り返し使って、簡単な複文を含みつつ、主に単文で短い文章が書ける。 ・栄養・メニューに関して、母語での書く力に相当する日本語の語彙・表現を活用しながら、文章を書くことができる	D	・書く前に、促されればメモをしたり、下書きを書いたりして構想を練ることができる。 ・わからない語彙や表現について、辞書などを使って自分で調べながら書くことができる。
②	書く	4		E	・書く前に、ペアやグループでの話し合いなどを通して図やキーワードなどを用いたアウトラインを作ったりして書く準備ができる。 ・書いた後に、教師やクラスメートの助言を得て、一貫性に気をつけながら推敲ができる（不要なものを削除する、順番を入れ替える、必要なものを追加するなど）。

4．指導観（指導や支援のポイント）

対象の児童生徒たちは、カラフルで給食を食べているが、日本食の味に慣れていないだけでなく、偏食等により完食できない児童生徒が少なくない。少しずつ慣れる練習をしているのだが、一口を口にするのも難しい児童生徒もいる。また、お弁当の日でも、栄養のバランスが偏ったものを食べている児童生徒もいる。そのため、自分の健康と成長のために栄養バランスを意識するきっかけが必要だと考えた。そこで、対象児童生徒が普段食べ慣れている家庭料理を題材にして、栄養のバランスを考え、自己肯定感を高めながらことばの力を育てるという実践を計画した。

日本語の書く力はまだ初期の段階ではあるが、母語の書く力はそれぞれ年齢相当の力がある。包括的なことばの力を使って、自分の書きたい内容を考え、日本語の習得ステップの段階に応じた文法や学齢相当の必要な語彙を使って日本語で文章を書くことをねらいとしている。また、母文化の料理を題材にして書くことによって、児童生徒の自分の食生活や食文化に対する内省を促し、自己肯定感を高めることもねらいとしている。そのため、実践にあたり、同じルーツの児童生徒とディスカッションができる時間を取った。

また、日本では小学校５年生から家庭科で五大栄養素について学ぶ。長期的な先行学習として小学４年生の児童も指導の対象とした。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画（全２時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
1	“体にいいメニュー”を考える	・重要語彙の意味調べ ・五大栄養素と食品を確認 ・メニューを考える （本時）	☆日常的な会話で用いられる高頻度の文法や表現を繰り返し使って、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。 ☆栄養・メニューに関して、中学年レベルの必要な語彙・表現・漢字がおおむね使える	★母語を使って考えながら、促されればメモしたり、下書きを書いたりして構想を練ることができる。 ★同じルーツの児童生徒とグループでの母語を使った話し合いを通して、図や絵などを用いてメモを作り、作文を書く準備ができる ♡ルーツに誇りをもつことができる
2	自分が考えた“体にいいメニュー”を発表する	・発表準備（絵と文章を完成させる） ・自分の考えたメニューを日本語で発表する ・カラフルの Web サイト（関係者限定公開）に投稿し、保護者にも聞いてもらう	☆考えたメニューについて、簡単な文法や、学習に必要な語彙･表現･漢字を使ってまとまりのある発表原稿を書くことができる ☆人前で発表することができる	★わからない語彙や表現などは辞書やその他のツールを使って自分で調べたりしながら書き上げることができる。 ♡自分が伝えたいことを日本語で発表でき、在籍クラスでの発表にも前向きになることができる。

７．本時の指導（1／2）

ねらい（目標）　体にいいメニューを考えることができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント

導入 10	0. 復習 1. 質問「朝ご飯を食べましたか？」 「何を食べましたか？」 「何のために食べますか？」	★前時を振り返ることで、学習した日本語の定着を図り、本時の学習に前向きに取り組むことができる。 ★自分の食事について見直すことができる。
15	2.タブレットで重要語彙の意味調べ （資料❶） 3.「主にエネルギーのもとになる食品」「主に体をつくるもとになる食品」「主に体の調子を整えるもとになる食品」は、どの食品が当てはまるか考える。（資料❷～❸） 4.食品のイラストを巨大円グラフに食品を貼っていき、全体で確認する 五大栄養素を確認する（資料❹～❻）	☆「五大栄養素、たんぱく質、炭水化物、ビタミン、無機質」などの漢字・語彙・表現がおおむねわかる ♡それぞれの食品にはどんな栄養があるのかを理解するために、身近な食品のイラストを用意しておいた【拡大版】三つの食品グループに、みんなで順番に貼っていく。他の児童生徒が貼ったものを見たり、相談したりしながら学び合い、教え合う。
15	5.全体にメニューのモデル文を示す （資料❼） 「わたしが考えたメニューは～です。」 「たんぱく質の～、ビタミンの～が入っています。」 「～からたんぱく質が取れます。」 何か足りない場合 「あと、～を（食べれば/飲めば）」 を加える 「五大栄養素が全部取れます。」 6.ペア　メニューを考える	☆示されたモデル文の中から自分が言いたい方を選ぶ。 ★日本語や母語を用いて考えを巡らせ、自分の健康のために必要な栄養を取るためのメニュー作りに取り組む。巡回で個に応じた支援をする。 ★発表原稿の作成の際に、構成への着目を促す。 ♡同じルーツの児童生徒たちとのディスカッションを通して、自分の食生活、食文化について深く考える
5	7.ふりかえり ペアでそれぞれが書きだした文や絵をもう一度見て、五大栄養素が全て入っているか確認し合う	♡めあてを達成できたことを全体で共有する

＜本時の様子＞



資料❶　母語で意味調べ



資料❷　母語での意見交換

名前（　　）

みなさんは、何を食べますか？

何のために食べますか？

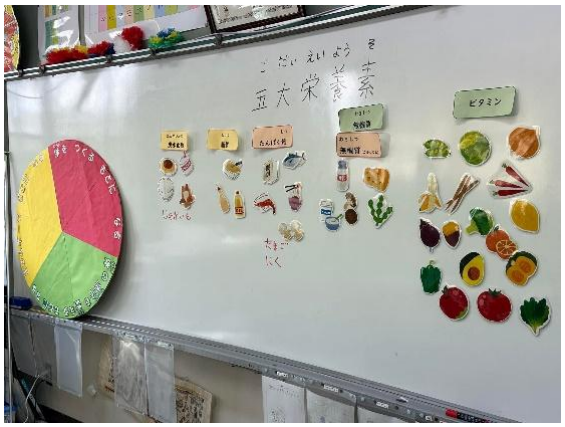
主にエネルギーのもとになる食品（主にエネルギーになる）

主に体をつくるもとになる食品（主に体をつくる）……筋肉、血液、かみの毛、つめなど

主に体の調子を整えるもとになる食品（主に体の調子を整える）

炭水化物　脂質　たんぱく質　無機質　ビタミン

資料❸　意味調べ用ワークシート



資料❹　五大栄養素を確認



資料❺　食品グループに貼っていく

資料❻

食品のイラストを貼った３つの食品グループ



【モデル文】私が考えたメニューはカレーです。
炭水化物のごはん、いも、タンパク質の肉、ビタミンのニンジン、たまねぎ、脂質が入っています。
Or
ごはんと肉から炭水化物、油から脂質、肉からたんぱく質、にんじんとたまねぎからビタミンが取れます。
あと、牛乳を一緒に飲めば、五大栄養素が全部取れます。



資料❼　モデル文

8.児童生徒の変容

カラフルでは、15 年ほど前に設置されて以来、ずっと大集団指導を基本にしてきた。日本語の授業においては文法積み上げ方式で、何度も声に出して練習をするパターンプラクティスを中心とする指導であった。また、カラフル通室２ヶ月目あたりから、教科の導入も取り入れていた。児童生徒たちはカラフルに３ヶ月ほど通室するが、週１回は在籍校へ登校するので、カラフル修了までに日本語を覚えて話し出すようになったり、日本の学校生活の流れを理解することができるようになったりしていた。しかし、日本語の指導のときと、教科の導入の時間とでは、児童生徒たちの目の輝きが違っていた。日本語の授業のときも大きな声でリピートをしたり、積極的に授業に参加している姿が見られていたが、教科の導入をしている時間の方が、積極的に挙手をしていたり、母語で答えたりして、明らかに頭の中が動いていると感じられたのだ。多文化多言語の児童生徒たちも、“学びたい”という気持ちがあり、“学齢相当の知的刺激を求めている”と実感した。

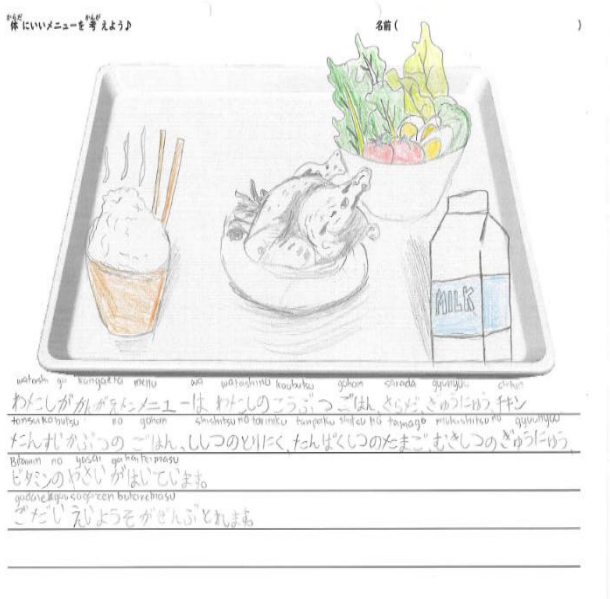
そこで、2024 年９月から日本語の指導方法をトピック型に変え、児童生徒たちが話したいことを話す活動を中心とするようにした。自己紹介、家族紹介、母国紹介、母国の学校紹介など自分のことをみんなに知ってもらうためのトピックを設定したものであったが、こちらが想定したことを遙かに超えた回答がたくさん出てきた。これまでの指導法では、指導者が児童生徒の思考を制限させてしまっていたことに気がついた。トピック型日本語指導法は、まだまだ模索中で、児童生徒たちからいろんな発話を引き出すことはできたが、小学１年生から中学３年生までの幅広い年齢層の児童生徒たち全員が、45 分間ワクワク感を継続させ続けるということがまだできていなかった。

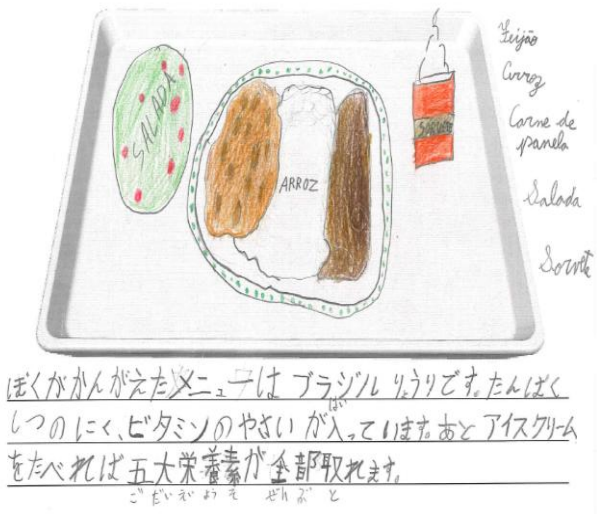
本実践では、小学４年生から中学３年生までを対象にすることで、「日本語固有の力（ステップ 3)、包括的なことばの力（ステージ D･E)」の多言語多文化の児童生徒たちに対象を絞ることにした。また、児童生徒たちが包括的なことばの力を発揮できるように、言語やペアに配慮した席の配置にした。実践のサポートに入った日本語教育指導支援員も、トピック型日本語指導法を模索した授業を重ねるにつれ、児童生徒間のやりとりのサポートがよりうまくできるようになっていた。そんな中で行われた本実践であった。タブレットで意味調べをする際も、ただ意味を調べるだけでなく、自分が強いことば、すなわち母語で栄養バランスについて検索している児童生徒もいた。「主にエネルギーのもとになる食品」「主に体をつくるもとになる食品」「主に体の調子を整えるもとになる食品」に相当する食品を検索したり、相談したりしながらどんどんワークシートに書き出していた。また、メニューを考える段階でも、楽し

そうにルーツを同じにする児童生徒たちと話をしながらメニューを完成させていっていた。描き出したメニューに五大栄養素が全て入っているか確認することで、児童生徒たちはいつも自分が食べているもので“体にいいメニュー”を考えてみたけれど、それでは栄養が足りないことに気がついたようだ。その場合、「あと～を（食べれば／飲めば）」という表現を入れて、説明文を完成させていた。そして、自分の表現したい内容なので、日本語を一生懸命覚えようとしていた。また、授業後の給食の時間に、牛乳を指さして「カルシウム！」と言っている生徒もいた。

その後、自分たちが考えた“体にいいメニュー”をそれぞれが描いたイラストを見せながら、紹介する動画をカラフルの Web サイト（関係者限定公開）に投稿することで保護者とも共有した。Web サイトでは、保護者から子どもの頑張りを賞賛する「すばらしい。少しずつ（日本語が）流暢になっていくからね」というコメントがあったり、「まだまだ好き嫌いはいっぱいあり、味にもよるけれど、少しずつだね」という感想を直接もらったりした。家庭でも栄養について話せる機会を提供することができたのではないだろうか。私たちが健康でい続けるためには、“栄養をバランスよくとることが大切だ”と児童生徒たちが引き続き、意識していけることを願う。

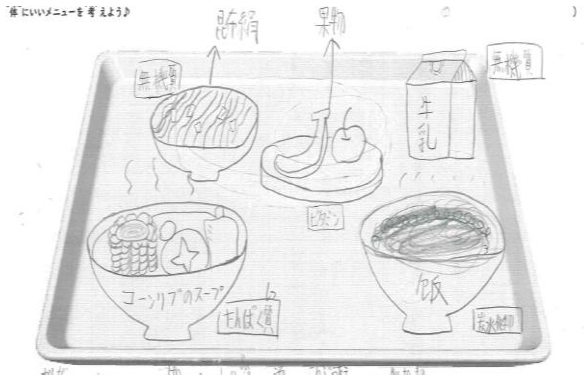
＜児童生徒が作成したメニュー＞







わたしがかんがえたメニューは、私が考えたメニューは 魚の唐揚げです。
さかなのからげがらしつとたんぱくしつがとれます。
ごはんからたんすいかぶつがとれます。
ヨーグルトからむきしつがとれます。りんごをたべてビタミンをています。
これでごだいえいようそがぜんぶとれます。



私が考えたメニューは ごはんとコーンクリームのスープと唐揚げと牛乳です。
たんぱく質のにく、ビタミンのバナナとりんご、無機質の野菜と牛乳が入っています。
ごはんから炭水化物が取れます。
これで五大栄養素が全部とれます。
ごだい栄養素

＜カラフルの Web サイト（関係者限定公開）に投稿したもの＞






本実践を通して、多言語多文化の児童生徒がもつすべてのことばの力を把握し、それを生かせる活動を計画し、児童生徒たちがディスカッションできる時間をつくる、必要に応じそのサポートをする大切さを改めて感じることができた。そして、その活動は児童生徒たちがワクワクする活動で、発表する機会も確保されていること、また家庭とつなぐことも欠かせない。今後はカラフルでの学びを児童生徒たちの在籍校とも連携できることを目指していきたい。カラフルとしては、これからも児童生徒のすべてのことばの力を使って、”わかる・できる”を増やしていきたいと思っている。

実践者名 協力者名	下山　知子　（大阪府堺市立三原台中学校　常勤講師） 浦　久仁子　（大阪府堺市立三原台中学校　教諭　指導案検討、助言） 青木　麗奈　（大阪府堺市立三原台中学校　常勤講師　中国語ネイティブ教員 児童生徒への通訳）
実践区分	中学校　　初期指導　　特別の教育課程（プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	本校は総人口約 81 万人のうち約 19,000 人が外国籍住民という自治体内にある公立中学校である。本校は中国残留邦人家族の生徒増加に伴い 1998（平成 10）年に加配教員が配置、日本語教室が開設され、日本語指導、教科学習支援、適応指導を行っていた。2020（令和２）年に市内に日本語指導センター校が３校（現在は４校）開設され本校もその中の１校となった。 本校には日本語指導教員が４名勤務している。そのうち１名は中国語のネイティブ教員で日本語指導以外に市内全域にわたる保護者対応、通訳・翻訳、緊急時対応等も行っている。また、主任教諭は S.E.N.S 有資格者で子どもの発達検査も必要に応じて行っている。現在本センターでは近隣の小中学生 16 人が通級、６人が遠隔で日本語を学んでいる。本センターは通級児童生徒の家族の日本語学習支援も行っており、保護者同士がつながる場、エスニックコミュニティの役割も果たしている。その他、市内の多文化多言語児童生徒の日本語力の見取りを行ったり、子どもたちの在籍校支援として、受け入れ時の説明や進路指導、教育相談、療育相談等も行ったりしている。
本実践のポイント	本実践は、小学校高学年以上の子どもが在籍しているクラスでプロジェクト型活動として実施した。包括的なことばの力を高めながら、日本語で話す力、書く力を高めるため、ものづくりが盛んである本市の特色と絵が得意である子どもたちのもちあじを生かし、「未来をつくる自転車」を考える活動を行った。「未来をつくる自転車」を考えるにあたって、ＳＤＧｓについて学び、地球規模の課題を自分事として捉え、問題から解決方法までを考えることによって論理的思考を身に着けることができた。また、得意な言語で考えた自分の意見やアイデアを最後は日本語で表出することで書く力や語彙力を伸ばすことができた。さらに、コンテストに応募することで、「社会の一員として生きている」ということに気づき、意欲的に学習活動に取り組めた。

＜バディからのメッセージ＞

多様な背景を持つ複数名の子どもが参加する授業の場合でも、子どものことばの力を包括的な発達と日本語の習得の側面で捉えることによって、個々の状況に合わせて何をすべきかが見えやすくなるように感じました。

1　単元名・活動名

プロジェクト活動「『こんな自転車ほしかってん！コンテスト』に応募しよう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小５（A）　小６（B）　中１（C）　中２　（D）　　人数：４人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く					C	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く				B		
	読む				A　B	C　D	
	聞く・話す				A　B	C	
ステップ2	書く				A	D	
	読む						
	聞く・話す					D	
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

本市のセンター校日本語指導では、個別指導ではなく集団指導を実施しており、本実践の対象児童生徒は同じクラスで日本語を学習している仲間である。

3．ねらい（目標）

なぜSDGsの目標達成につながる未来の自転車であるのか、説得力のある企画書をつくることができる。

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th colspan="2">日本語固有の力</th><th colspan="2">包括的なことばの力</th></tr>
<tr><td>A</td><td>書く</td><td>3</td><td>・SDGs の目標について背景や理由、解決方法などについて対話し、日常語彙をある程度繰り返し使い、いくつか文が書ける。
・既習でなじみのある漢字や SDGs に関連する語彙等を使いながら、文章が書ける。</td><td rowspan="2">D</td><td rowspan="2">・書く前のクラス全体でのディスカッションを通して、書こうとする内容の構想を練り、SDGsの目標についての背景や理由、解決方法について実践者の支援を得ながら、SDGs の目標達成につながる未来の自転車について書くことができる。
・書いた後には、読み返して文章のまとまり（一貫性）に気を付けながら、不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。</td></tr>
<tr><td>B</td><td>書く</td><td>4</td><td>・SDGs の目標について背景や理由、解決方法などについて対話し、話し言葉で用いられる高頻度の語彙を使いながら短い文で書くことができる。
・既習でなじみのある漢字や SDGs に関連する語彙等を使いながら文章が書ける。</td></tr>
<tr><td>C</td><td>書く</td><td>3</td><td>・SDGs の目標について背景や理由、解決方法などについて対話し、日常語彙をある程度繰り返し使い、いくつか文が書ける。
・既習でなじみのある漢字や SDGs に関連する語彙等を使いながら、文章が書ける。</td><td rowspan="2">E</td><td rowspan="2">・書く前のクラス全体でのディスカッションを通して、抽象化された語彙などを用いた構造的なメモを作り、作文を書く準備ができる。
・SDGsの目標達成につながる未来の自転車について、その根拠となる事実や具体例を示しながらはっきりとした意見文が書ける。</td></tr>
<tr><td>D</td><td>書く</td><td>5</td><td>・SDGs の目標について背景や理由、解決方法などについて対話し、日常語彙を幅広く使いながら複文で書くことができる。
・既習でなじみのある漢字や SDGs に関連する語彙等を使いながら文章が書ける。</td></tr>
</table>

4．指導観（指導や支援のポイント）

本実践の対象児童生徒は、日本語は半年～２年学習しているが、話したり書いたりして表出することが苦手であり、上手く伝えられないことがしばしばある。その際に絵を描いてなんとか伝えようとしており、絵を描くことは子どもたちにとって大切な自己表現方法の一つとなっている。つまり、実践者や友人に自分の思いを伝えたいとする気持ちをもつ児童生徒でもある。だが、学習面では論理的に物事を考えるような経験が少ないために、そのような力を育てる機会が得られてない児童生徒でもある。そこで、児童生徒が得意とする絵を描くという活動を組み入れながら、社会の課題に目を向けながら理論的に思考する力を育てることをめざした実践を計画した。そこでは、本市のものづくり文化を扱う。

具体的には、子どもにとって身近な乗り物である自転車も本市の地場産業であるということを理解しながら、未来の自転車を考える「こんな自転車ほしかってんコンテスト」に応募するという実践である。これは、夏休みに本市の多くの学校が応募を課しているコンテストであるため、そこへの応募という想定のなかで企画書づくりをトピックスに、指導を進めていきたい。本市に暮らす子どもには馴染みあるテーマを通じて、SDGs を学びながら地球規模の課題を「自分事」として捉え問題の背景や理由、解決方法を考えるという活動を導入することで、児童生徒の論理的思考を養いたい。同時に、当該学年として知っておくべき語彙の習得や重文、複文を用いて自分の考えを日本語で表現できる力をつけたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・当該学年として知っておくべき語彙を習得し、重文や複文を用いて自分の考えを日本語で表現できる。 ・SDGs に関連する語彙や漢字等を理解することができる。	･SDGs の目標達成につながる未来の自転車がなぜ必要であるのか､根拠を持って企画書をつくることができる。	・コンテストに応募することで社会の一員として生活していることに気づくことができる。 ･未来の自転車を想像しながら、進んで企画書づくりに取り組んでいる。

６．指導計画（全 10 時間　１回 50 分×２コマ）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1 〜 2	・本市の物づくりについて知る。 ・SDGs の１７の目標を自分事として捉え、自分に解決できそうな課題について考える。	◎本市のものづくりについて知る。 ◎募集要項を確認し、コンテストの趣旨や各自がすることを確認する。 ・企画シートの内容を確認する。 ・テーマについて理解する。 ・社会で問題になっていることについて考える。 ◎SDGs について知る。 ･SDGs の 17 の目標について理解する。 ◎解決したい目標や、自転車と関連付けられそうな SDGs の目標を考える。	☆SDGs１７の目標の重要語句の漢字が読め、意味を理解することができる。	★SDGs17 の目標について母語で書かれた文章（ホームページ等）を読み､理解することができる。 ★目標について当事者意識をもって課題解決していかなければならない理由を理解し､取り組みたい目標について考えることができる。

3 ~ 4	・問題の背景や解決方法を考える。 **【本時】**	◎SDGs の目標達成のためにどんな自転車が必要かを考える。 ・イメージマップを作る。 ・ワークシートに書く。	☆問題の原因、背景、解決法等について重文や複文を使って意見を言うことができる。	★クラスでのディスカッションを通して課題を解決するための自転車について考え、工夫や成果について意見をまとめることができる。
5 ~ 6	・自転車を設計するために必要な情報を収集し、メモをつくる。	◎得意な言語も用いながら、企画書（ワークシート）を書くためのメモを作る。 ・母語で書かれた HP を読む。 ・問題の背景、原因、解決方法、自転車の工夫について考え、メモを作る。	☆母語で書いたメモを活用しながら、知っている日本語でもメモをつくることができる。	★自分が選んだ目標について母語で書かれた文章（ホームページ等）を読んだあと、問題の背景、原因、解決法、自転車に施す工夫、成果について PC 等で調べながら、必要な情報を選択してメモを書くことができる。
7 ~ 8	・日本語で企画書をつくる。	◎メモをもとに企画書をまとめる。	☆母語で書いたワークシートを活用しながら、日本語で企画書を書くことができる。 ☆日本語での表現が分からない場合は翻訳アプリを使って翻訳した後、実践者とやりとりしながら自然な日本語の表現を考え、既習でなじみのある漢字を使いながら企画書に書くことができる。	★前時に作成したメモをもとに未来の自転車についての企画書を考えることができる。 ★書いた後には読み返して不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。
9 ~ 10.	・企画書から未来の自転車を描く。	◎企画書をもとに自転車の絵を描く。 ・自転車の絵を描く ・自転車の工夫やアピールポイントを絵に書き込む。	☆自転車の設計図に工夫した点やアピールポイントについて、日本語で書くことができる。	♡構想した自転車について、得意な絵で描こうとしている。 ★構想した自転車の工夫点や特徴などをまとめることができる。

※欠席者に対しては、別日に実施した

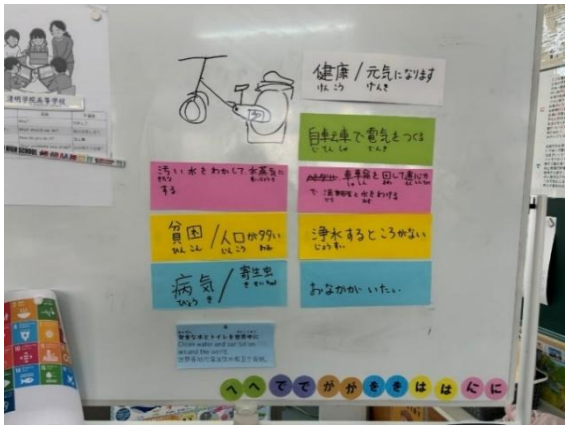
７．本時の指導

ねらい（目標）　問題の背景や解決方法を考える。

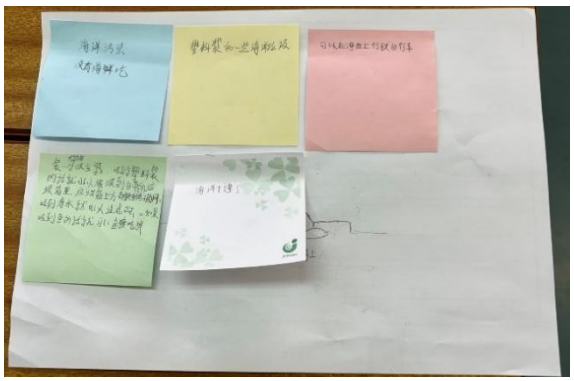
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力
5	◎前時の振り返りをする。 ・自転車と関連づけられる SDGs の目標について	★目標について当事者意識をもって課題解決していかなければならない理由を理解し、取り組みたい目標について考えることができる。

９０	◎SDGs の目標達成のためにどんな自転車が必要かを考える。 ・次の(1)～(5)をイメージマップにしながら示す。（資料①～③） ・ワークシートを活用しながら、進めていく。 （１）SDGs の目標６を例にとって、現状を確認する。 （２）SDGs に掲げられている目標に関連する問題点についてタブレット等を使って調べる。 （３）問題が起こっている背景についてタブレット等を使って調べる。 ・調べてわかったことを得意な言語で発表し、日本語での表現を確認する。 （４）問題を解決するため、「あったらいいな」と思う自転車を提案する。 ・どんな機能があればいいか。 ・どうやって作るか。 （５）成果をまとめる	★得意な言語も活用しながら、背景→理由→解決方法と順を追って考える。 ★理解したことについて、得意な言語も活用して発表する ☆得意な言語で出てきた自分の意見について、翻訳アプリを使ったり、実践者とやりとりしたりしながら、日本語での表現を考える。その際、まずは単文で表現し、クラスメイトや実践者の助けを借りながら、複文や重文での表現にも取り組む。 ★得意な言語も活用しながら、イメージマップをつくることができる。
5	○本時の振り返りと次回の予告をする。 ・次回はメモをもとにワークシートにまとめることを伝える。	★次回の授業に期待感を持つことができる。

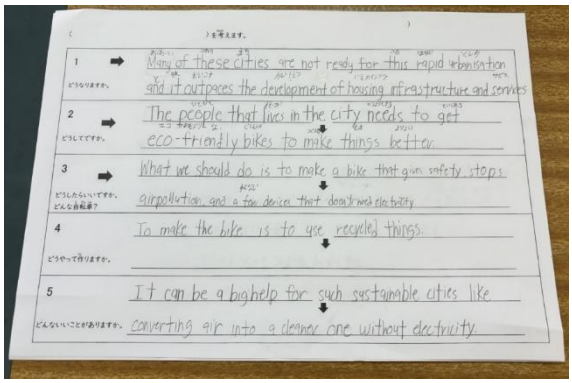
＜本時の様子＞



イメージマップづくり（資料①）
水の安全についての話し合いにおける児童生徒の意見をカードにした。
問題は水色、問題が起こる背景を黄色に、解決法をピンクに、自転車の工夫を緑に、成果を水色のカードに記入した。



イメージマップづくり（資料②）
各自、自分が取り組みたい SDGS の課題について問題、背景、解決法、自転車の工夫、成果について考えイメージマップにした。
付箋の色はホワイトボードに貼ってあるカードと同じ色にした。



ワークシート（資料③）
イメージマップをもとに必要な情報を得意な言語でワークシートに記入した。このワークシートをもとに最終的に日本語で企画書を作成した。

8.児童生徒の変容

本実践の対象者のほとんどが SDGs という言葉自体初めて聞く児童生徒であったものの、今まで考えたこともなかった日常レベルではない問いに対して、知的好奇心が触発されながら取り組む姿が多く見られた。

例えば、SDGs の一例としてとりあげた「安全な水」の学習時のこと。普段はおとなしく、ほとんど発話をしない生徒が、汚染された水を飲むと病気になったり、命を落としてしまったりすることがあること、安全な水が供給できない原因は貧困や浄水設備がないこと等、母語と自分が知っている日本語を使いながら積極的に発言した。言いたいことが伝わらないときは、ホワイトボードにイラストを描いたり、母語のわかるクラスメイトには母語でも別の単語を使ったりして、工夫をしながら伝えようとしていた姿は、とても印象的であった。また、「未来の自転車」を考える活動では、環境問題に着目しながら、安全な水を供給するために、自転車のタイヤの回転で発熱させ蒸発させた水を集める装置を付けたらいいのではないか、タイヤに水を入れる容器をつけ、遠心力を使って不純物と水を分離させたらいいのではないか等、得意な言語を用いて、次々にアイデアを積極的に提案していた。

対象の児童生徒は、これまでの学習では難しいことは途中で諦めることも多く、日本語でうまく言えない時は途中で伝えることをやめてしまうことが、しばしばあった。だが、本実践では「絶対に伝えたい」「もっと自分の意見を言いたい」という気持ちにあふれる姿が随所に見られた。特に調べ学習の際には、母語で書かれている SDGs の目標を、上級生が下級生に読んで聞かせたり、内容について教えたり、日本語が得意な下級生が上級生に日本語を教えたりして互いに協力しあう場面も見られた。異年齢の小集団であるからこその良さが生きた場でもあった。全体を通して、対象の児童生徒は難しいことも最後まで考え抜き、積極的に意見を出し合うことができたと評価できる。何よりも、生き生きとしていた。

なお、作品を応募したことを伝え、感想を聞くと「楽しかった」「よかった」等好意的な意見が多く聞かれた。後日（11 月下旬)、主催者から結果が発表され、全員「参加賞」であったが、みんな嬉しそうにしていた。

本実践にあたっては、児童生徒の在籍校の担任には連絡帳で学習内容とその時の様子を伝えた。管理職の教員が当該児童のことを気にかけてくれていた学校もあって、毎回の授業後に電話で詳細に情報共有を行った。すると、連絡帳を通じて在籍学級における日本語と母語の使い分けについての相談があった。生活の場面では日本語を使うよう励まし、学習の場面では Microsoft トランスレーターを用いて母語も活用しながら理解を深めていってはどうかと伝えると、そのように対応するとのことだった。

本実践終了後、日本語で言えないときは諦めていた児童生徒が母語を使って質問をしたり、意見を言ったりする場面が増えたことから、今後は子どもたちが持っている全ての力を使って理解を深め、自己表現できるような授業実践、プロジェクト型の授業等を行っていきたい。実践者自身も子ども達が持っている全ての力を使って自己表現をすることの重要さに改めて気づくことができた。

＜監修者コメント＞

地場産業である自転車製造への理解とコンテスト参加という動機づけの高い取り組みやすい企画がポイントで功を奏した取り組みで、素晴らしいです。児童が「自分ごと」として、考えたり、考えたことを伝えたりすることに困難を抱えていたものが、何とかして伝えたいという強い意欲を引き出すことができて、それをやり切れた時の達成感、満足感が良い学習に繋がっていくという場面が、教育の醍醐味として示されていて印象的です。また異なる学年の児童が助け合うことの素晴らしさも示され、学びは他者との関わりや繋がりで起こるという重要なことがわかる実践となっていることが、他の教員にも理解され支持されやすい実践だと思います。

実践者名	堀　太一郎（京都市立凌風小中学校教諭　日本語初期集中指導教室「わかば」担当） 協力者：大菅　佐妃子（京都市教育委員会学校指導課副主任指導主事）
実践区分	小学校・中学校　初期指導　特別の教育課程（サバイバルの日本語学習）
実践地域および場所等の特長	本実践は、京都市の「通級型初期集中日本語教室『わかば』」（以下「わかば」と記す）で実施した。「わかば」は、京都市立中学校に編入する日本の学校に初めて編入し、これまでに日本語を学んだ経験がない生徒を対象に、2023（令和５）年８月末に開講した。2024（令和６）年９月からは小学６年生も対象としている。開講以前は、日本語指導担当教員が児童生徒の在籍校を巡回して指導を行う「巡回指導方式」で、日本語習得初期段階の児童生徒であっても、週３時間の指導であった。 「わかば」通級期間は４週間であるので、日本の学校生活に慣れたり、簡単なやりとりを日本語でしようとする力をつけたりすることをめざすと共に、自分たちの豊かな文化的背景を認め合い、尊重し合う態度を育むように努めている。 さらに、京都市は散在化傾向が進んでおり、市内公立小・中・義務教育学校の６割強に「特別の教育課程による日本語指導」対象児童生徒が在籍しているが、それぞれの学校の在籍数は一人ということが多い。そのため、「わかば」で同じ境遇の児童生徒が集まって学ぶことによって、日本語学習へのモチベーションを高めあい、卒級後も互いにがんばろうという仲間意識が育つと考えている。
本実践のポイント	身近な天気の話題を取り上げ、日常の会話で使える語彙だけでなく、少しではあるが理科に関する語彙（気温、湿度など）や文型（「あつい／さむい」ではなく「気温が高い／低い」など）を学習した。また「天気に関する言い習わし」について自分の考えを母語で考察・表現し、翻訳アプリを使って日本語で書く活動を取り入れた。最初から日本語だけで表現するとなかなか自分の考えを伝えることができないので、母語を介して考えをまとめて表現する機会を作った。「言い習わし」について、なぜそのような現象が起きるのかの理由を考える際に、母語が同じ生徒でペアやグループになって考えを深める活動を取り入れることも考えたが、同じ母語の生徒がおらずペアやグループになれない生徒がいたので、その活動は取り入れなかった。結果として、わからないと言っていた生徒も自分なりの考えを書くことができた（ペアやグループになると考えが思いつかない生徒は他の生徒の意見をそのまま書いて終わっていたことが予想される）。この授業を通して、在籍学級での授業に参加するだけの十分な日本語の力がなかったとしても、母語を使って考え表現することと ICT 機器を活用することを通して、在籍学級での授業に参加できる可能性があるという認識を持つ機会となればと思う。

＜バディからのメッセージ＞

この実践の素晴らしさは、日本語の習得が始まったばかりの子どもたちが、日本語の表現を増やすだけでなく、自分の文化の天気の言い習わしを考察し、紹介する活動を通じて、主体的に学ぶ工夫がなされている点です。日本語の力が十分でなくとも、考えることの楽しさを大切にしようとする姿勢が伝わってくる実践でした。

1．単元名・活動名

初期集中教室トピック型活動「天気について比べよう！日本とわたしの国」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校６年１人、中学校１年１人、中学校２年３人、中学校３年１人

人数：６名（滞日期間１か月から１か月半）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

ステップ＼ステージ		A【イマココ】期	B【イマココから順序】期	C【順序】期	D【因果】期	E【抽象】期	F【評価・発展】期
8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
5	書く					生徒E 目標	
	読む						
	聞く・話す						
4	書く					生徒E 現在	
	読む						
	聞く・話す						
3	書く				生徒A,B,C 目標	生徒D, F 目標	
	読む					生徒E	
	聞く・話す				生徒C	生徒E	
2	書く				生徒B,C,D 現在	生徒F 現在	
	読む				生徒B,C,D	生徒F	
	聞く・話す				生徒B	生徒F	
1	書く			児童A 現在			
	読む			児童A			
	聞く・話す			児童A	生徒D		

学年・つながる国	日本語の力	包括的なことばの力
A　小６　ネパール	聞き取った語や文を繰り返すことはできるが、簡単な日本語で問いかけられても答えられないことが多い。伝えたいことも単語で話す状態である。ひらがなの習得もまだまだ厳しい段階であり、文を分節に区切って読むことも難しいことが多い。	家庭内言語であるネパール語は読み書きができない。ネパールの小学校では英語で学んでいたと聞いているが、「ネパールの学校紹介」の作文では、スペルの間違いや字形の間違いなどが多々あり、読み書きに課題があると考えている。最も高い技能（聞く・話す）のステージはＣだが、書く技能に限るとステージＢである。
B　中１　ネパール	身近なことや授業での指示、質問などに対しては概ね理解して反応できるようになってきた。ひらがなはかなり定着してきており、単文を読んだり書いたりすることが少しずつスムーズにできるようになってきた。	「ネパールの学校紹介」の作文では、ネパール語で小学校の概要を紹介する文を書くことができたが、事実の羅列のみで終わっており、自分が得意な教科の紹介やその理由などの記載はなかった（書く技能はステージC)。
C　中２　ネパール	授業中の指示や周りが話していることはほとんど理解できる。言いたいことや自分の考えを、学習したことばでたくさん伝えることができる。学習した文型を含む単文や複数の文を読んで理解したり書いたりすることができる。	作文のテーマを「メールか手紙、どちらが自分の気持ちを伝えるにはよいか」としていたが、なぜか「ネパールの学校紹介」の文を書いた。 紹介内容は、学校名や生徒数などにとどまった（書く技能はステージC)。
D　中２　中国①	授業の指示や自分に向けて言われたことはある程度わかるようになってきたが、伝えたいことは単語でも日本語で言うことが難しい。学習した文型を含む単文を読んだり書いたりすることは概ねできる。	自分の考えやその理由を書くことができるが、段落構成などは意識することはできない。 日常的な内容に関しては中国語で積極的に話をしているが、意見や理由を尋ねると、答えなかったり、単語で答えたりする様子が見られる。
E　中２　中国②	授業中の指示や周りが話していることはほとんど理解することができる。自分の言いたいことを日本語で伝えようとするが、伝えられることはまだそれほど多くない。学習した文型を含む単文や複数の文を読んだり書いたりすることができ、短い文章を読んで内容を概ね理解することができる。	書くことについては、故事成語を使ったり、自分の考えを詞で表したりする力がある。 話す力も、年齢相当の力があると思われる。

F　中３　ベトナム	自分に向けて言われたことについては概ね理解し反応できるようになってきており、何とか日本語で伝えようとするが、伝わる日本語にならないことが多い。ゆっくりではあるが学習した文型を含む単文や複数の文を読むことができるようになってきた。学習した文型を使って単文を書くことができるようになってきた。	自分の考えを理由も含めて相手に伝わるように、段落構成も考えて書くことができる。 学習の様子から年齢相当の力が十分についていると思われる。

３）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

京都市の通級型初期集中日本語教室であり、一定期間の間に来日した、日本語を学んだ経験がない、小学６年生から中学３年生までの児童生徒が通級している。今回の通級期間は 2024（令和 6）年 10 月 7 日から 11 月 5 日までで、本実践は指導開始から 15 日目に実施した。

3. ねらい（目標）

天気についての語彙を理解し、「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で言ったり書いたりすることができる。また母語を使って、天気の言い習わしについて考察し自分の考えを表現し、ICT 機器を使って日本語にすることができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力
聞く・話す		「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で言うことができる		
読む				
書く		「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で書くことができる		母語を使って天気の言い習わしについて考察し、自分の考えを表現することができる

4．指導観（指導や支援のポイント）

日本語の授業で学習した文型を身近なことや教科に関する内容と少しでも関連させるために、１つ目のねらいを設定した。ねらいの１つ目の「__は__が__です」の文型は日本語の授業ですでに学習済みなので、具体的な例を示して復習を行う程度にとどめ、文型の練習などはせずに例を見ながら自分の言いたいことを言ったり書いたりできるよう工夫をする。そのために授業の始めに表現に使える語彙を確認する。また例文を示す際にはイラストを使ったり、授業の始めに確認した語彙を示しながら、何を表現するのかを理解しやすいような工夫をする。

２つ目のねらいの設定理由としては、日本語が壁となり考察することを諦めてしまわないように、母語を使って考え表現することをねらいとした。また ICT 機器を使えば自分の考えを日本語で伝えることができることを認識できると、教科の学習でも諦めずに自分の考えを持ったり、表現したりする意欲を持てることをねらいとした。「天気の言い習わし」について考察する際の支援として、解答に関連する語彙を最初に導入しておくことも工夫とする。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
「__は__が__です」を使って、自分の町の天気について単文で言ったり、書いたりすることができたか。	母語を使って、天気の言い習わしについて考察し自分の考えを述べることができたか。	日本語の力が伸びていることを感じ、在籍校での学習に意欲を高めている。

６．指導計画（全１時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
１	･語彙と文型の理解 ･確認した語彙を基に天気の言い習わしについての考察	・天気に関する語彙の確認と「__は__が__です」の文型を使った表現活動 ・天気の言い習わしについての考察	「__は__が__です」を使って、自分の町の天気について単文で言ったり、書いたりすることができる	天気に関する語彙を理解した上で、天気の言い習わしについて考察できる

７．本時の指導

ねらい（目標）

天気についての語彙を理解し、「__は__が__です」を使って自分が暮らしていた町の天気について単文で言ったり書いたりすることができる。また母語を使って、天気の言い習わしについて考察し自分の考えを表現し、ICT 機器を使って日本語にすることができる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
15	・天気に関する語彙の理解をする	☆パワーポイントを使って語彙の導入をする際には、写真やイラストを使ってわかりやすくする 〇抽象的な概念の語はそれぞれの語の翻訳を付けておく。

		例） temperature, 气温 तापक्रम, temperatura Nhiệt độ, Температур humidity, 湿度 आर्द्रता, halumigmig, Độ ẩm, Чийгшил
15	・「__は__が__です」を使って自分の町の天気について言ったり書いたりする	★自分の町について発表することで、お互いの経験や文化的な背景を共有しあう。 ☆例文を示す際には、表現する際の支援となるよう導入した語彙を使えることを示したり、イラストを使って各文の理解をしやすくしたりする。
15	・天気の言い習わしについて母語を使って考察し表現する ・母語で表現した文章を翻訳アプリを使って日本語にする	★自分の文化での天気の言い習わしについて考察し紹介することで、自分の文化的・言語的な背景を共有し、認め合う。 ☆活動内容が理解できるように、導入した語彙を確認しながら指示を行う。 ★何も考えが思いつかない場合は、導入した語が考察のヒントになることを示したり、対話の支援を行ったりする ★母語で考察し表現することで、既有の知識を活用できるようにする。

【板書】

・本時の授業で覚えたい語や後の活動で使う語彙を提示



【活動の様子】

・導入した語彙の確認



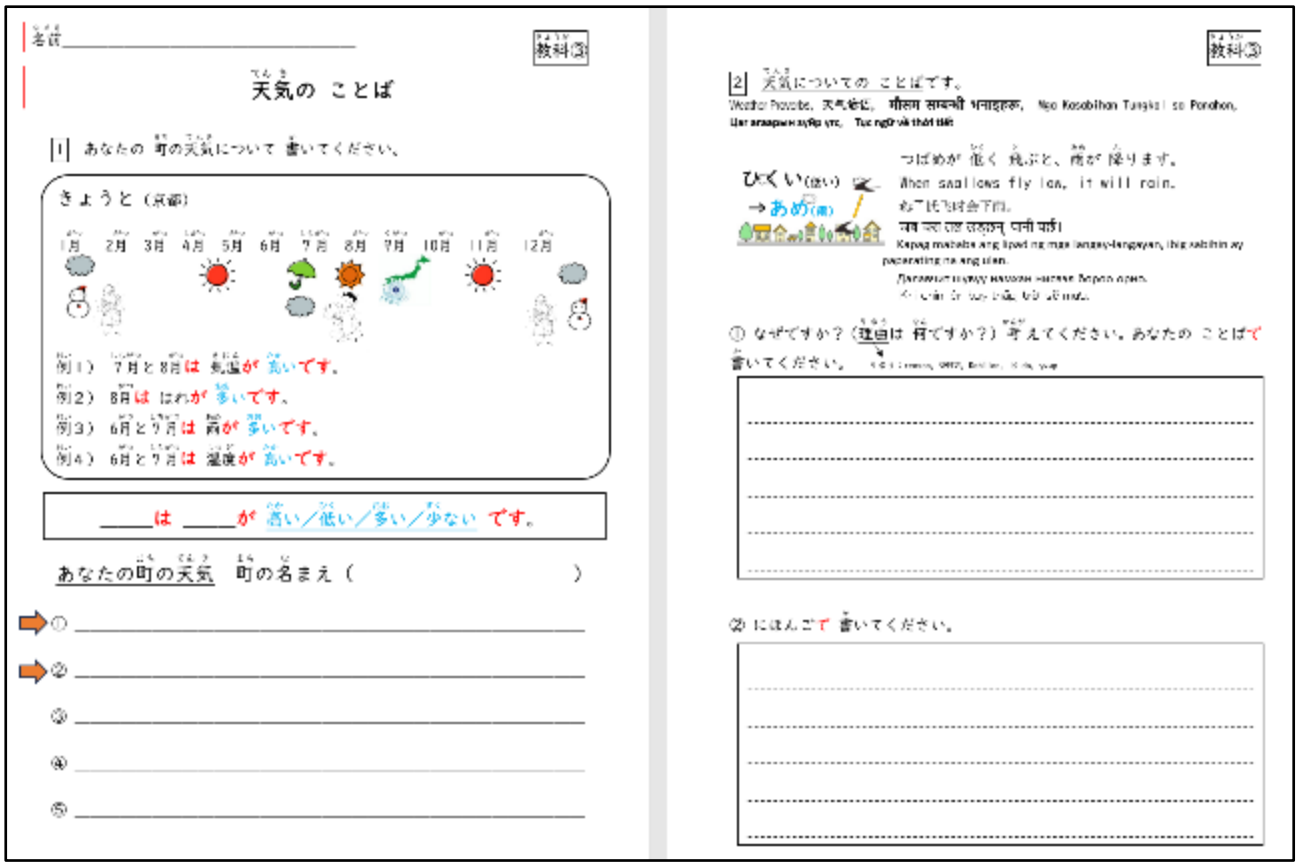


・翻訳アプリを使った活動





【授業で使用したワークシート】表面



名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　教科③

天気の ことば

1 あなたの 町の天気について 書いてください。

きょうと（京都）

1月 2月 3月 4月 5月 6月 7月 8月 9月 10月 11月 12月

例1） 7月と8月は 気温が 高いです。
例2） 8月は はれが 多いです。
例3） 6月と9月は 雨が 多いです。
例4） 6月と9月は 湿度が 高いです。

＿＿は ＿＿が 高い／低い／多い／少ない です。

あなたの町の天気　町の名まえ（　　）

① ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
② ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
③ ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
④ ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
⑤ ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

教科③

2 天気についての ことばです。

Weather Proverbs. 天气谚语。 मौसम सम्बन्धी मुहावरे। Mga Kasabihan Tungkol sa Panahon.

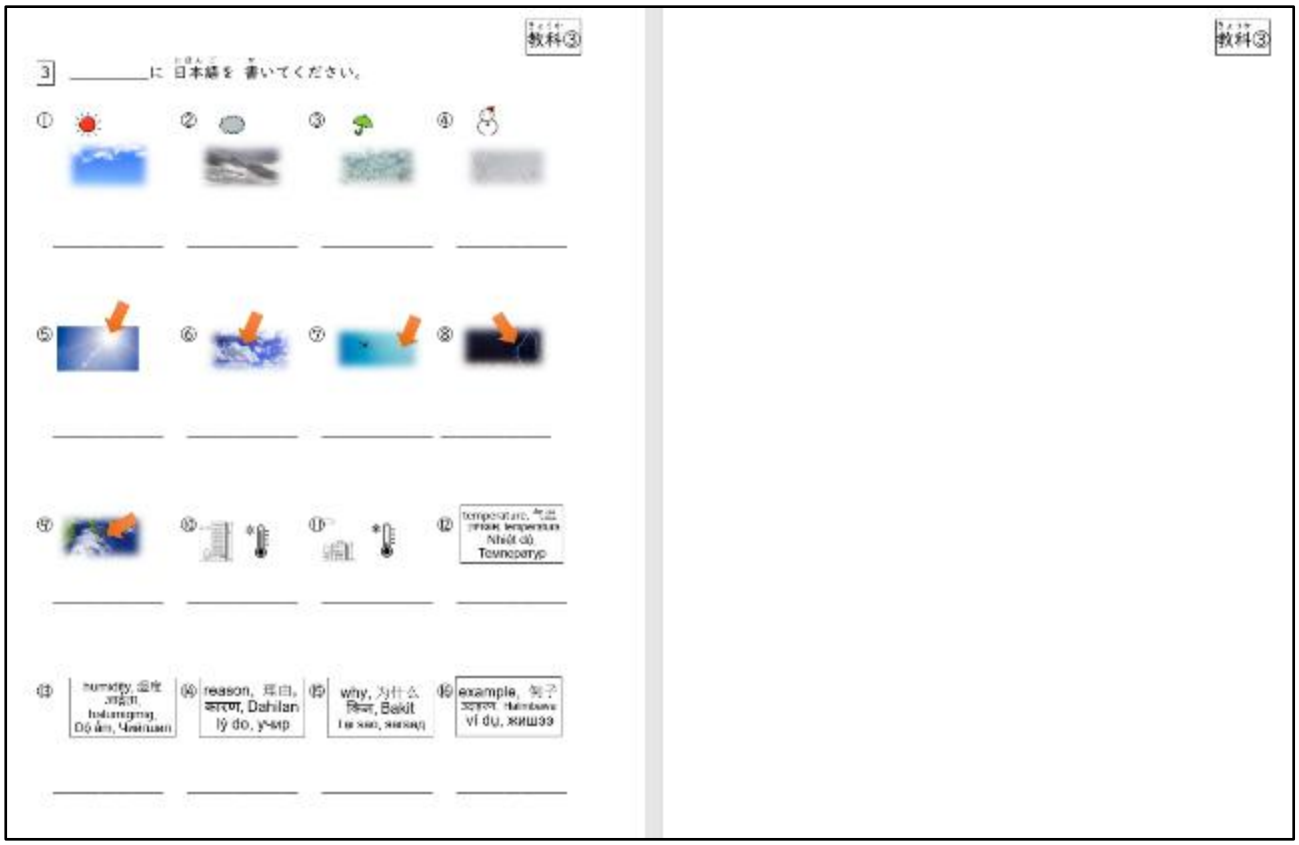
ひくい（低い） → あめ（雨）

つばめが 低く 飛ぶと、雨が 降ります。
When swallows fly low, it will rain.
燕飞时会下雨。
जब चमगादड़ नीचे उड़ते हैं, पानी गिरेगा।
Kapag mababa ang lipad ng mga lunok, umuulan.

① なぜですか？（理由は 何ですか？）考えてください。あなたの ことばで 書いてください。

② にほんごで 書いてください。

裏面


教科③
3 _____に 日本語を 書いてください。
⑫ Nhiệt độ
Температура
⑭ humidity, 湿度
⑯ reason, 理由,
कारण, Dahilan
lý do, у-мр
⑮ why, 为什么
Бакit
⑲ example, 例子
ví dụ, жишээ
教科③

【授業後に配布したプリント】表面





【解答例】

(Example Answer, 答案示例, उत्तरको उदाहरण, Câu trả lời mẫu, Харилтын жишээ, Halimbawa ng Sagot)

燕が低く飛ぶと雨が降る理由は、湿度と気圧の変化に関係しています。雨が近づくと空気中の湿度が上がり、昆虫が低い高度に集まります。燕はこれらの昆虫を捕まえるために低く飛ぶようになるのです。つまり、燕の飛行高度が低いときは、雨が降る可能性が高いということです。

"When swallows fly low, it means rain is coming." The reason is related to changes in humidity and atmospheric pressure. As rain approaches, the humidity in the air increases, causing insects to gather at lower altitudes. Swallows fly low to catch these insects. Therefore, when swallows fly low, it is likely to rain.

"燕子低飞意味着要下雨了。" 这与湿度和气压的变化有关。当雨水临近时，空气中的湿度增加，昆虫会聚集在较低的高度。燕子为了捕捉这些昆虫而低飞。因此，当燕子低飞时，很可能会下雨。

"जब सुँगुरहरू तल उड्छन्, यसको मतलब पानी पर्नेछ।" यो आर्द्रता र वायुमण्डलीय दबाबको परिवर्तनसँग सम्बन्धित छ। जब पानी नजिक आउँछ, हावामा आर्द्रता बढ्छ, जसले गर्दा कीराहरू तल्लो उचाइमा जम्मा हुन्छन्। सुँगुरहरूले यी कीराहरू समात्न तल उड्छन्। त्यसैले, जब सुँगुरहरू तल उड्छन्, पानी पर्ने सम्भावना हुन्छ।

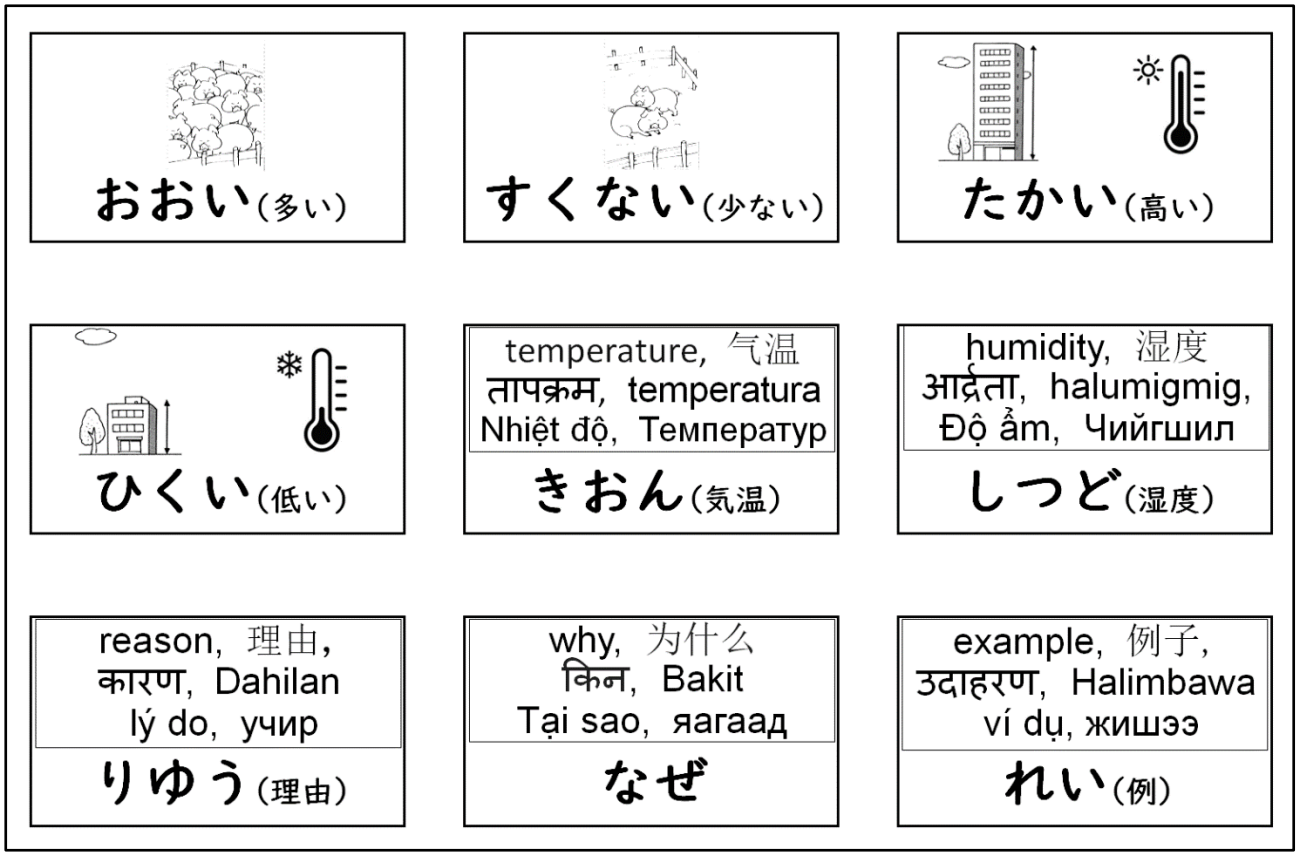
"Kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, ibig sabihin ay paparating na ang ulan." Ang dahilan nito ay may kinalaman sa pagbabago ng halumigmig at presyon ng atmospera. Kapag papalapit na ang ulan, tumataas ang halumigmig sa hangin, na nagiging sanhi ng pagtipon ng mga insekto sa mas mababang altitud. Lumilipad nang mababa ang mga langay-langayan upang hulihin ang mga insektong ito. Kaya, kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, malamang na uulan.

"Khi chim én bay thấp, điều đó có nghĩa là trời sắp mưa." Lý do liên quan đến sự thay đổi độ ẩm và áp suất không khí. Khi mưa đến gần, độ ẩm trong không khí tăng lên, khiến côn trùng tụ tập ở độ cao thấp hơn. Chim én bay thấp để bắt những con côn trùng này. Do đó, khi chim én bay thấp, có khả năng trời sẽ mưa.

"Далавчтай шувууд намхан нисэхэд бороо орох нь." Энэ нь чийгшил болон агаарын даралтын өөрчлөлттэй холбоотой. Бороо ойртоход агаарын чийгшил нэмэгдэж, шавьжнууд намхан өндөрт цуглардаг. Далавчтай шувууд эдгээр шавьжийг барихын тулд намхан нисдэг. Тиймээс далавчтай шувууд намхан нисэхэд бороо орох магадлалтай.

裏面


はれ（晴れ）
くもり（曇り）
あめ（雨）
ゆき（雪）
たいよう（太陽）
くも（雲）
そら（空）
かみなり（雷）
たいふう（台風）


おおい（多い）
すくない（少ない）
たかい（高い）
ひくい（低い）
temperature, 气温
तापक्रम, temperatura
Nhiệt độ, Температур
きおん（気温）
humidity, 湿度
आर्द्रता, halumigmig,
Độ ẩm, Чийгшил
しつど（湿度）
reason, 理由,
कारण, Dahilan
lý do, учир
りゆう（理由）
why, 为什么
किन, Bakit
Tại sao, яагаад
なぜ
example, 例子,
उदाहरण, Halimbawa
ví dụ, жишээ
れい（例）

【生徒が記入したワークシート】

名前 ⑥

教科③

天気の ことば

1 あなたの 町の天気について 書いてください。

きょうと（京都）



例1） 7月と8月は 気温が 高いです。
例2） 8月は はれが 多いです。
例3） 6月と7月は 雨が 多いです。
例4） 6月と7月は 湿度が 高いです。

＿＿は ＿＿が 高い／低い／多い／少ない です。

あなたの町の天気　町の名まえ（ ハイドン ）

① 7月と8月は くもが おおいです。
② 1月と2月は きおんが ひくいです。
③ 8月と9月は たいふうが おおいです。
④ 7月は はれが たかいです。
⑤ 11月と12月は しつどが たかいです。

教科③

2 天気についての ことばです。

Weather Proverbs, 天气谚语, मौसम सम्बन्धी भनाइहरू, Mga Kasabihan Tungkol sa Panahon, Цаг агаарын зүйр үг, Tục ngữ về thời tiết



つばめが 低く 飛ぶと、雨が 降ります。
When swallows fly low, it will rain.
燕子低飞时会下雨。
Jab chra tal ʊdʊchn, pānī pɾɕ.
Kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, ibig sabihin ay paparating na ang ulan.
Далавчит шувуу намхан нисвэл бороо орно.
Khi chim én bay thấp, trời sẽ mưa.

① なぜですか？（理由は 何ですか？）考えてください。あなたの ことばで 書いてください。 りゆう：reason, कारण, Dahilan, lý do, үчир

Vì chim én cảm nhận được trời sắp mưa nên bay thấp để kiếm chỗ trú.

② にほんごで 書いてください。

ツバメは あめが ふって いると かんじるので いなかんしょくを みつける ために わざと ていく ひこうします。

名前 ⑤

教科③

天気の ことば

1 あなたの 町の天気について 書いてください。

きょうと（京都）



例1） 7月と8月は 気温が 高いです。
例2） 8月は はれが 多いです。
例3） 6月と7月は 雨が 多いです。
例4） 6月と7月は 湿度が 高いです。

6月7月は はれが 多いが 高い／低い／多い／少ない です。

あなたの町の天気　町の名まえ（ 杭州 ）

① 7月と8月は あつい はれが 多いです　7月と8月は気温が 高いです
② 5月1日は はれが 多いです。
③ 9月と10月は 湿度が 高いです
④ 11月と12月 気温が 低いです
⑤ 1月と2月が 多いです

教科③

2 天気についての ことばです。

Weather Proverbs, 天气谚语, मौसम सम्बन्धी भनाइहरू, Mga Kasabihan Tungkol sa Panahon, Цаг агаарын зүйр үг, Tục ngữ về thời tiết



つばめが 低く 飛ぶと、雨が 降ります。
When swallows fly low, it will rain.
燕子低飞时会下雨。
Jab chra tal ʊdʊchn, pānī pɾɕ.
Kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, ibig sabihin ay paparating na ang ulan.
Далавчит шувуу намхан нисвэл бороо орно.
Khi chim én bay thấp, trời sẽ mưa.

① なぜですか？（理由は 何ですか？）考えてください。あなたの ことばで 書いてください。 りゆう：reason, कारण, Dahilan, lý do, үчир

虫は 低いですから つばめは 虫を たべます。だから つばめは 低いです。動物は人間より 気圧を 感じる 能力が 高いので 気圧が 低くなると 虫が 高い ところに 飛ぶので 鳥も 高い ところに 飛びます。

② にほんごで 書いてください。

動物は人間よりも 気圧で 雨の 到来を 事前に 予測する ことが できます。だから 低い ところへ 飛んで いる ときは 虫が 多いので 低い ところへ 飛んで います。

名前 ②

教科③

天気の ことば

1 あなたの 町の天気について 書いてください。

きょうと（京都）



例1） 7月と8月は 気温が 高いです。
例2） 8月は はれが 多いです。
例3） 6月と7月は 雨が 多いです。
例4） 6月と7月は 湿度が 高いです。

＿＿は＿＿が 高い／低い／多い／少ない です。

あなたの町の天気　町の名まえ（　　）

① 12月と1月と2月と3月は きおんが たかいです。
② 4月と5月と6月は あめが おおいです。
③ 7月と8月と9月と10は きおんが ひくいです。で
④（
⑤
かいてください。

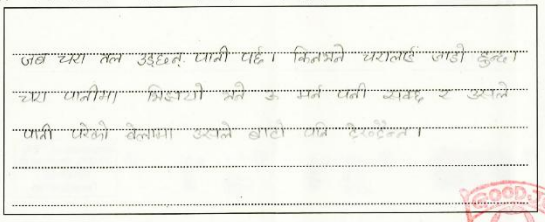
教科③

2 天気についての ことばです。
Weather Proverbs, 天气谚语, मौसम सम्बन्धी भनाइहरू, Mga Kasabihan Tungkol sa Panahon, Цаг агаарын зүйр үг, Tục ngữ về thời tiết

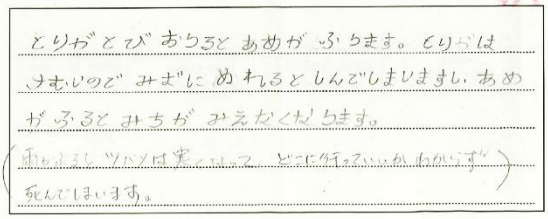


つばめが 低く 飛ぶと、雨が 降ります。
When swallows fly low, it will rain.
燕子低飞时会下雨。
जब चरा तल उड्छन्, पानी पर्छ।
Kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, ibig sabihin ay paparating na ang ulan.
Далавчит шувуу намхан нисвэл бороо орно.
Khi chim én bay thấp, trời sẽ mưa.

① なぜですか？（理由は 何ですか？）考えてください。あなたの ことばで 書いてください。 りゆう：reason, कारण, Dahilan, lý do, учир



② にほんごで 書いてください。



名前 ①

教科③

天気の ことば

1 あなたの 町の天気について 書いてください。

きょうと（京都）



例1） 7月と8月は 気温が 高いです。
例2） 8月は はれが 多いです。
例3） 6月と7月は 雨が 多いです。
例4） 6月と7月は 湿度が 高いです。

＿＿は＿＿が 高い／低い／多い／少ない です。

あなたの町の天気　町の名まえ（ブトワル　）

① ブトワル 1月が12月まで きおんが たかいです。
② ブトワル 6月と7月は きおんが たかいです。
③ ブトワル 8月と9月は きおんが ひくいです。
④ ブトワル 5月と6月は きおんが たかいです。
⑤ 10月と11月は きおんが おおい です。
？

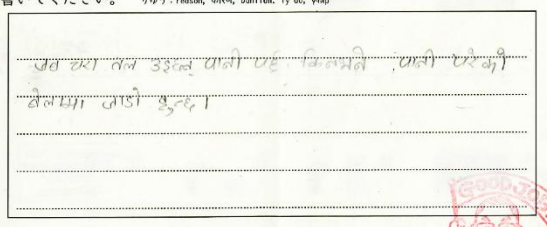
教科③

2 天気についての ことばです。
Weather Proverbs, 天气谚语, मौसम सम्बन्धी भनाइहरू, Mga Kasabihan Tungkol sa Panahon, Цаг агаарын зүйр үг, Tục ngữ về thời tiết

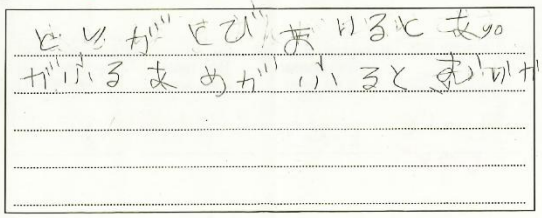


つばめが 低く 飛ぶと、雨が 降ります。
When swallows fly low, it will rain.
燕子低飞时会下雨。
जब चरा तल उड्छन्, पानी पर्छ।
Kapag mababa ang lipad ng mga langay-langayan, ibig sabihin ay paparating na ang ulan.
Далавчит шувуу намхан нисвэл бороо орно.
Khi chim én bay thấp, trời sẽ mưa.

① なぜですか？（理由は 何ですか？）考えてください。あなたの ことばで 書いてください。 りゆう：reason, कारण, Dahilan, lý do, учир



② にほんごで 書いてください。



8.児童生徒の様子

日本語の授業で学習した文型（「__は__が__です」）を、身近な話題や教科に関連した内容を表現する際にも使用できることを理解し使用できるようになった。自文化を背景として天気の言い習わしについて母語で考察したり表現したりする活動を取り入れることで、お互いの多様な文化的背景を共有し認め合うことができた。また、年齢相応の思考活動をする時間を設けることもできた。母語を取り入れたことにより、児童生徒たちは自ら考え、自分なりの答えを出そうと積極的に学習課題に取り組むことができた。そして、在籍学級の授業に参加するだけの十分な日本語の力がなかったとしても、母語で考察したり表現したりしたことを ICT 機器を使って日本語にすることで、在籍学級での授業に参加できる可能性があることを認識する機会となった。

実践者名	亀久保裕之（浜松市教育委員会「にじ」（初期日本語指導拠点校）江南教室担当教諭） 佐々木しのぶ（浜松市教育委員会「にじ」（初期日本語指導拠点校）浜北教室担当教諭） 協力者：澤田　直子（浜松市教育委員会　教育支援課　指導主事）
実践区分	中学校　初期指導　　特別の教育課程（サバイバルの日本語学習）
実践地域および場所等の特長	浜松市には全住民の 3.7%に当たる外国人が居住し、浜松市立小中学校には全校児童生徒の 3.2%の多文化多言語の子どもが在籍している。 浜松市では日本語指導が必要な子どもへの日本語指導や母語指導は 1990 年代から時代のニーズに応じながら行っている。市域が広いため、これまで支援者を在籍する学校に派遣することで日本語指導を行ってきた。多国籍化する多文化多言語の子どもの増加や中学生年齢で初編入の生徒の進路指導の課題から、「にじ」（初期日本語指導拠点校）「江南教室」（R4.4 開設）「浜北教室」（R6.4 開設）は浜松市初の通級による日本語集中指導教室として開設された。 にじ（初期日本語指導拠点校）は、小学校 6 年生と中学生年齢で初めて日本の学校に編入する日本語がわからない子どもを対象としており、学校生活への適応指導（サバイバル日本語）、日本語基礎指導、教科の基礎的な補習を行うことで在籍校への適応を図ることが目的である。通級期間は就学後 10 週間、週 4 日間は各教室に通い、週 1 日は在籍校へ登校する。10 週間をかけて、当該の子どもは、習った日本語を在籍校で使い（試し）ながら、徐々に在籍校への適応を進める。在籍する学校（学級）もまた、通級終了後の支援体制を準備していくこととなる。2022（令和 4）年 30 人、2023（令和 5）年 27 人が通級し、2024（令和 6）年 11 月末現在江南教室 18 人、浜北教室 8 人の計 26 人が修了している。
本実践のポイント	修了式には担任教師他指導者と「にじ」設置校の校長をはじめ、保護者、在籍校担任教師等が一堂に介す。10週間の学びを終え、修了式は、子どもがこれまでの自分自身を想起し、江南（浜北）教室の学びを振り返り、そして、今後に向けた思いを語る場である。修了作文は母語で思いを記し、支援を得て日本語の表現を学ぶ。何度も読む練習をして、自らの声で日本語と母語で発表する。日本語指導のみに留まらず、子どもの心を耕し、自分自身と向き合わせる実践である。

＜バディコメント＞

子どもたちの「伝えたい！」という想いを、ロールモデルの語りや過去の修了生の母語作文を活用してていねいに掘り起こしていくことが、このプロジェクトの成功の鍵だったと思います。多文化多言語の子どもたちのアイデンティティを肯定的に捉えるためのこうした仕掛けが、見事に子どもたちの心を動かし、その思いが学びへとつながっていきました。最終課題のスピーチ発表だけでなく、そこにつながるロールモデルに関する新聞や手紙を書く活動など、随所に意味のあるリテラシー活動がちりばめられています。ICT の活用についても子どもの様子をていねいに見ながら、その学びを最大化するためにどう使うべきか工夫されています。母語の力、子どもの想いとそれを支える教師の目線、ICT の活用が一体となった素晴らしい実践です。

1．単元名・活動名

This is Me　～自己を見つめて“わたし”を日本語で伝えよう～

2．対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

中学１年生　１人（ペルー）　　中学２年生　１人（フィリピン）

中学３年生　２人（ベトナム　フィリピンの生徒は下学年受け入れ）　計４人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く				C		
	読む				C		
	聞く・話す				C		
ステップ1	書く			B		A　D	
	読む			B		A　D	
	聞く・話す			B		A　D	

【江南教室】

1．A　中2フィリピン男子

日本生まれ。1か月でフィリピンに行き、祖母と住む。➡7歳からいとこと一緒に住んで現地の小学校に通い、卒業する。➡現地中学校に入学。➡1年生の途中2024年9月末に再来日し、中学校に編入。第1週時、日本語の読み書きはできず、話したり聞いたりすることもできなかった。名前だけは書くことができた。事前に漢字で書く練習をしたようである。日本語に対する学習意欲は高かった。

2．B　中1ペルー男子

ペルー生まれ。3歳から現地の幼稚園に通い、小学校入学。➡卒業後、現地中学校に入学。➡1年生途中の2024年6月30日まで在籍。➡膝の治療のために学校には通わず、8月3日に初来日。第1週時、日本語の読み書きはできず、話したり聞いたりすることもできなかった。1つ1つの行動に時間がかかったり、自分の意見や考えを表現することが苦手だったりする様子であった。日本語に対する学習意欲も高くはなかった。

【浜北教室】

3．C　中3フィリピン女子（学年は中2：下学年受け入れ）

母国で中学1年を修了。➡2023年8月双子の兄と弟と共に来日し、12月まで不就学。➡その後帰国したが、現地では不就学。➡2024年8月再来日し、編入。

日本に滞在中、同中学校に通う兄姉から日本語を教えてもらう環境にあり、日本の学校への編入を心待ちにしていた。

4．D　中3ベトナム女子

2024年5月、母国で中学3年を修了。➡8月、妹と共に初来日。

母国で高等学校に合格しており、本人にとっては不本意な来日であった。通級期間前半は通級修了後に帰国する意思が固く、日本語学習意欲も低かった。

（3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・本実践では、「にじ」（初期日本語指導拠点校）「江南教室」（以下、江南教室）「浜北教室」（以下、浜北教室）に通級する多文化多言語の子ども26人の中で、同一時期に通級した江南教室7人、浜北教室5人のうち、それぞれ2人ずつに視点を当て報告をすることとする。当教室では、10週間の通級の成果として最終日の修了式に日本語と母語によるスピーチ発表を行っており、それに向けた取り組みから個々やグループの中での子どもの変容を追った。

・対象となる多文化多言語の子どもは、*1出身国・母語・在籍校・学年が異なる。さらに、中には、2国間移動による1年の不就学期間があり、学年相当の教科学習能力や学校生活におけるソーシャルスキルが備わっていない子どももいた。そこで、彼らが仲間との協働学習を通して学び方を身に付け、ロールモデルと出会ったことで感じたことや自分自身について書き、それを伝える活動を通して、多文化多言語の環境で育つ自己や仲間を肯定的に捉えることができるよう、本実践の小集団を編成した。

江南教室：*1＝4か国・4言語・6校・4学年　/　浜北教室：*1＝3カ国・3言語・2校・3学年にわたる

3. ねらい（目標）

単元目標
自己を見つめて「今まで」「今」「これから」の自分を表現し、伝えることを通して、自己を肯定的に捉え、今後日本で暮らしていく期待感を膨らませる。

江南教室		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A	聞く・話す	2	・自分自身や日常生活について、既習の単語・句や単文、よく使われる定型表現で答えることができる。 ・聞いた内容を確認するためにおうむ返ししたり、聞き取れない場合は、繰り返し言ってもらうように催促したりする。	E	・論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を述べることができる。 ・構成を意識し、ICT などを活用しながらプレゼンテーションができる。
	読む	2	・既習の定型表現や語彙、かぎられた文型で書かれた文やリライトテキストを、２・３文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読める。 ・ひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。 ・カタカナがいくつか読める。	E	・課題や目的に応じて、ICT を活用するなどして、必要な情報を収集できる。
	書く	2	・修了生のモデル文を参考にしながら、初期レベルの既習の語彙や表現を使って、書き出しや自分が経験した事柄、将来の夢等についていくつか文が書ける。 ・句点の使用や漢字などの表記に気を付けて書くことができる。	E	・書く前に文章の目的や構成を考えて書き始めることができる。 ・書いた後には、伝えたいことがより効果的に伝わるよう、表現や順番を自分で推敲することができる。 ・自分の経験をもとに読み手に訴えかける創作文を書くことができる。
B	聞く・話す	2	・自分自身や日常生活について、既習の単語・句や単文、よく使われる定型表現で答えることができる。 ・聞いた内容を確認するためにおうむ返ししたり、聞き取れない場合は、繰り返し言ってもらうように催促したりする。	D	・集めた情報を示しながら、みんなの前で発表することができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。
	読む	1	・自分の名前や学年・組、学校名など、自分に関係のある語がおおむねわかる。 ・大人と一緒に 1 文字ずつの拾い読みができる。	D	・さまざまな読解ストラテジーを活用して、理解を深めようとする。（テキストの中で大事な情報が何なのかを考えながら読む。わからないことを辞書やネットで調べる。）
	書く	1	・ひらがな・カタカナを区別し、知っている単語を書くことができる。	D	・テーマ作文を書く前にメモをとり、全体の構成を考えることができる。 ・書いた後に、自分で読み返し、より良い語彙や表現を自分で探したりして推敲できる。

浜北教室		日本語固有の力		包括的なことばの力	
C	聞く・話す	3	支援を得て、初級前半レベルの既習の語彙や表現を繰り返し使って自身の気持ちや感想を話したり、聞き取った内容について質問したりできる。	D	・相手の話を、自身の経験などを統合させて聞くことができる。 ・自身の経験や意見を、具体例を挙げて皆の前で発表することができる。
	読む	2	・概ね既習の語彙や表現で構成されたリライト文を、文節で区切ってゆっくりした速さで読める。 ・長音・拗音・促音を含むひらがなで書かれた日常的な単語が読める。	D	・タイトルや目次から内容の結びつきを理解することができる。 ・わからないことは ICT を活用し、母語に置き換えて理解しながら読み進めることができる。
	書く	2	・修了生のモデル文を参考にしながら、初期前半レベルの既習の語彙や表現を使って、書き出しや家族構成、自分が経験した事柄等についていくつか文が書ける。 ・句点の使用や漢字などの表記に気を付けて書くことができる。	D	・テーマ作文を書く前にメモをとり、全体の構成を考えることができる。 ・書いた後に、自分で読み返し、より良い語彙や表現を自分で探したりして推敲できる。
D	聞く・話す	2	・視覚支援を得、周りの状況を見ることで、話の内容を推測しようとする。 ・聞き取ることができないときは、初期前半レベルの簡単な語彙や表現で聞き返すことができる。	E	・母国で身に付けた知識や経験をもとに、相手の話の内容や自分自身の今後などについて客観的な視点で意見を述べることができる。 ・ICT を活用して効果的なプレゼンテーションができる。
	読む	2	・既習の表現や語彙を繰り返し使った短いリライト文を、文節や単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読める。 ・長音・拗音・促音をのぞくひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読める。	E	・複数のものの見方や価値観について情報を収集し、重要な点を比較・選択しながら要約することができる。 ・主題をとらえ、構成や展開を念頭に置きながら的確に評価できる。
	書く	2	・支援を得て、初期前半レベルの既習の語彙や表現を使って書き出しや家族構成等をいくつか単文で書ける。 ・ひらがな・カタカナを区別して、特殊表記や句点に気を付けて書くことができる。	E	・書く前に文章の目的や構成を考えて書き始めることができる。 ・書いた後には、伝えたいことがより効果的に伝わるよう、表現や順番を自分で推敲することができる。 ・作文の「今まで」の部分の中で、母国の紹介や母国で経験した事柄について、文学的表現を用いて自らの考えも織り交ぜつつ、客観的な視点で書くことができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

「にじ」(初期日本語指導拠点校) のそれぞれの教室には、小学６年生及び中学生年齢で初めて日本の学校に就学する多文化多言語の子どもが、学校生活への早期の適応を図るために、10 週間通う（週１日は在籍校に登校)。出身国や在籍校、学年の異なる多文化多言語の子どもが、計らずしてこの場で出会い、学習を共にするのだ。彼らの中には、両親との生活を楽しみに来日した子どももいれば、自らの意思に反して日本に降り立った子どももいる。新しい言語や文化の壁を前に、母国で身に付けた知識や経験さえ喪失したように感じる多文化多言語の子どもも実に多い。

そこで、「江南教室」と「浜北教室」では、多文化多言語の子どもが持つ知識・経験を活かすことを視点に置いた指導を心掛けている。具体的には、日本語と教科の統合学習を早期から取り入れ、母語で考えを表出させる一方で、日本語モデル文を提示し、日本語でも表出できるよう、子どもが複数の言葉の力を用いて学習を進められるようにしている。また、在籍校での学びにつながるよう、社会科や英語科の協働学習において互いの学習ストラテジーを学ばせている。

その中でも、１０週間の通級最終日に行う日本語と母語によるスピーチ発表「This is Me」を、キャリア教育の一環と位置付けている。

本実践では、この発表に向けて準備をする中で、今後、日本で暮らしていくことへの期待感を膨らませることをねらいとし、特に２点に重点を置いた。１点は、ロールモデルの話を聞いて自分の今後を考える場を設定すること、もう１点は「今まで」「今」「これから」の自分の思いを記すことで「書く力」を高め、保護者や在籍校担任教師を前に発表することで、自己を肯定的に捉える経験を積ませることである。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画（全 10 時間）

時	ねらい	学習活動等	身につけたい力・指導・支援のポイント	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
１，２	学習の見通しをもつ	（１） 修了式の発表に向けて作文作成の見通しをもつ （２）文の構成を考える （３）来日が決まった時から今までの気持ちの変化について、多文化多言語の子ども同士で話し合う	☆実践者がゆっくり話した作文作成の目的などを、推測しながら聞くことができる。 ☆対話的支援を得て、来日時期や気持ちについて単語やごく簡単な文で話すことができる。	★気持ちの変化について、論拠を示しながらまとまりのある話ができる。 ★読み手や目的を考え、下書きのような形で全体の構成を練ることができる。
３	ロールモデルについて、そのルーツを考えさせる	ロールモデルの出身国や職業について調べ、協働新聞を作成する	☆支援を得て、モデル文を参考にしながらいくつか文が書ける。	★ICT を活用して、必要な情報を的確に収集できる。

4	ロールモデルの話を聞き、自分自身の生き方を見つめる	（1） ロールモデルとの触れ合いや談話から、自分のこれからの生き方について考える （2） ロールモデルに手紙を書く（母語あるいは日本語）	☆相手が何を話しているのかを推測しながら聞いたり、詳しく知りたいことをごく簡単な文で質問したりできる。	★支援を得て、相手に応じた内容を意識して質問することができる。
5，6，7	これまでの学習を基に修了作文の構成を考え、作文する。	（1）文の構成①～③について、思考ツールを使って書き出した内容を少しずつ膨らませながら作文する。 （2）接続詞等の使い方に留意し、日本語の適切な表現に直す	☆ICT を活用し対話的支援を得て、初期レベルの既習の語彙や文型を使った文を書くことができる。	★書く前に、伝えたいことの中心を決め、ICT を活用して構造化されたメモをつくり、書く準備ができる。 ★書いた後に、読み手の助言を得て、情報の分量を調整したり、読み手により伝わるよう具体例を加えたりできる。
8，9	発表に向けての準備をする	発表スライドを作成し、読みの練習をする。	☆支援を得て、意味のまとまりで区切りながらゆっくりした速さで話せる。	★聞き手を意識した態度で、ICT を効果的に活用して発表できる。
10	修了式で発表する	修了時、多文化多言語の子ども・保護者・在籍校及び拠点校設置校の教師の前で発表する	☆意味のまとまりで区切り、聞き手に分かりやすい速さで発表できる。	★仲間の発表を聞き、自らの生き方と照らし合わせて共感的・多角的な視点をもてる。

7．本時の指導

1）江南教室（1/10）

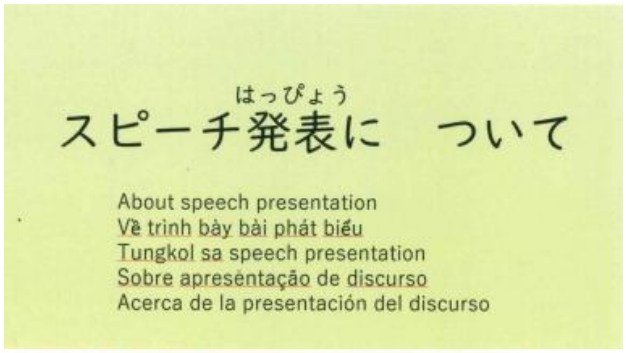
ねらい（目標）：学習の見通しをもつ

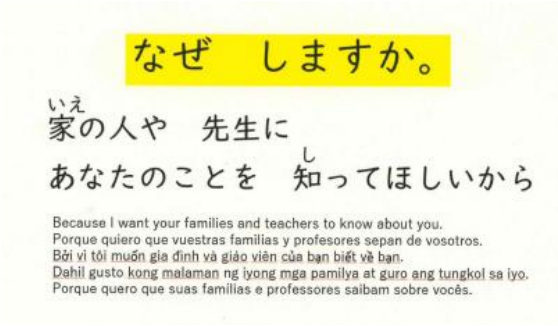
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
10	（1）修了式の発表に向けて作文作成の見通しをもつ。	☆日本語での説明を聞いて理解したり推測したりすることができるよう、スライド資料を提示し、子どもが聞き取ることができる速さで話すことを意識する。 ★母語での思考を促すために、内容の説明部分に母語での補足を付け足す。
25	（2）今までの自分を振り返り、文の構成を考える。 ①母国での思い出、考えていたことなど ②この教室での思い出、活動で感じたこと、日本語の学習について思うことなど ③将来の夢、これからの生活への期待感　など	★自分の経験や意見と比較することができるよう、過去の修了生の母語作文を読む時間を設定する。 ☆来日時期やその時の気持ちについて振り返ることができるよう、簡単な日本語でそれぞれの子どもに質問する。 ☆書く内容に悩んでいる子どもが参考にできるよう、①～③の内容についてそれぞれの子どもが書いたことを共有する時間を設定する。

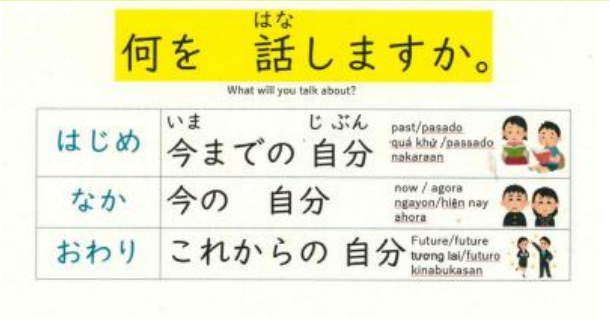
15	（3）来日が決まった時から今までの気持ちの変化について、多文化多言語の子ども同士で話し合う。	★不安な気持ちやわくわくする気持ちは自分だけではないという安心感をもち、次時からの作文作成に前向きに取り組むことができるよう、母語または翻訳ソフトを活用して子ども同士で話し合うようにする。

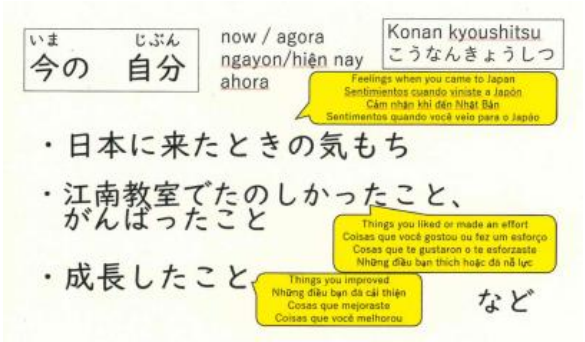
【資料】

＊提示したスライド資料の一部

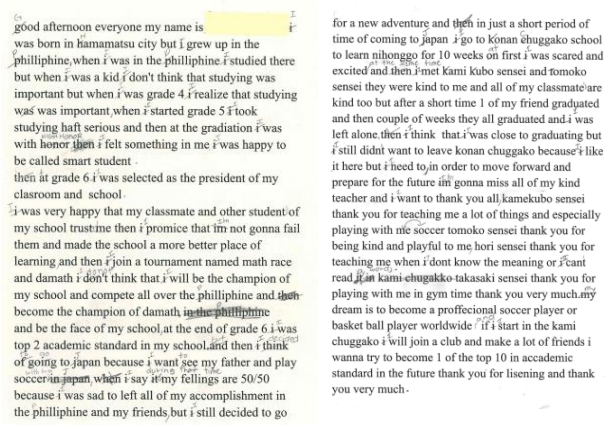








＊子どもがスピーチを校正した原稿



good afternoon everyone my name is [redacted] i was born in hamamatsu city but i grew up in the philliphine,when i was in the philliphine i studied there but when i was a kid i don't think that studying was important but when i was grade 4 i realize that studying was was important,when i started grade 5 i took studying haft serious and then at the gradiation i was with honor then i felt something in me i was happy to be called smart student .
then at grade 6 i was selected as the president of my clasroom and school .
i was very happy that my classmate and other student of my school trust me then i promice that im not gonna fail them and made the school a more better place of learning and then i join a tournament named math race and damath i don't think that i will be the champion of my school and compete all over the philliphine and then become the champion of damath in the philliphine and be the face of my school at the end of grade 6 i was top 2 academic standard in my school.and then i think of going to japan because i want see my father and play soccer in japan ,when i say it my fellings are 50/50 because i was sad to left all of my accomplishment in the philliphine and my friends but i still decided to go for a new adventure and then in just a short period of time of coming to japan i go to konan chuggako school to learn nihonggo for 10 weeks on first i was scared and excited and then i met kami kubo sensei and tomoko sensei they were kind to me and all of my classmate are kind too but after a short time 1 of my friend graduated and then couple of weeks they all graduated and i was left alone then i think that i was close to graduating but i still didnt want to leave konan chuggako because i like it here but i need to in order to move forward and prepare for the future im gonna miss all of my kind teacher and i want to thank you all kamekubo sensei thank you for teaching me a lot of things and especially playing with me soccer tomoko sensei thank you for being kind and playful to me hori sensei thank you for teaching me when i dont know the meaning or i cant read it,in kami chugakko takasaki sensei thank you for playing with me in gym time thank you very much.my dream is to become a proffecional soccer player or basket ball player worldwide if i start in the kami chuggako i will join a club and make a lot of friends i wanna try to become 1 of the top 10 in accademic standard in the future thank you for lisening and thank you very much .

＊就学サポーターの支援の様子



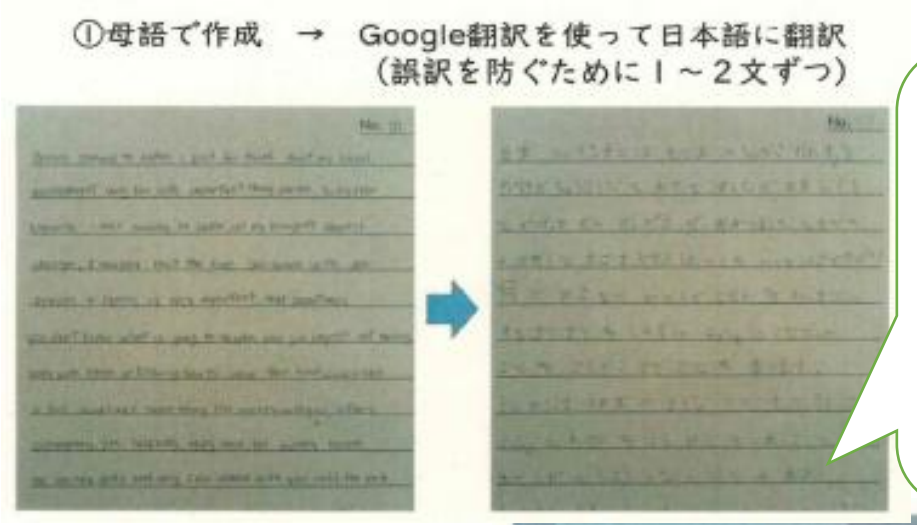
＊ロールモデルとの出会い

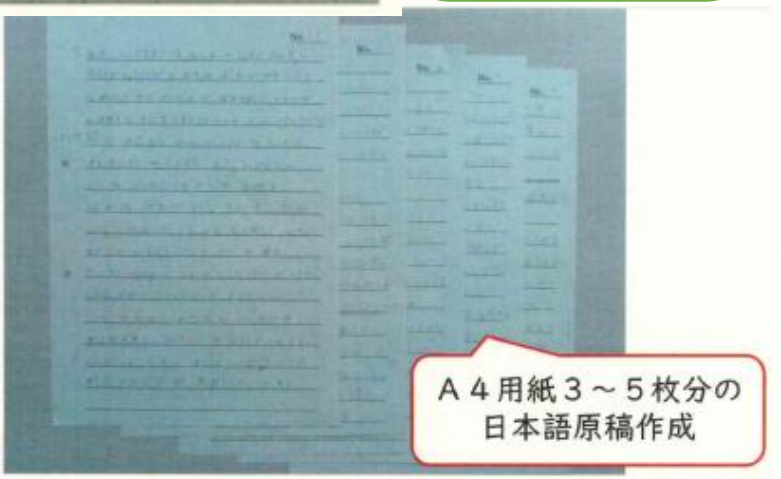


＊ロールモデルの講話



＊スピーチ原稿





２）浜北教室（７/10）

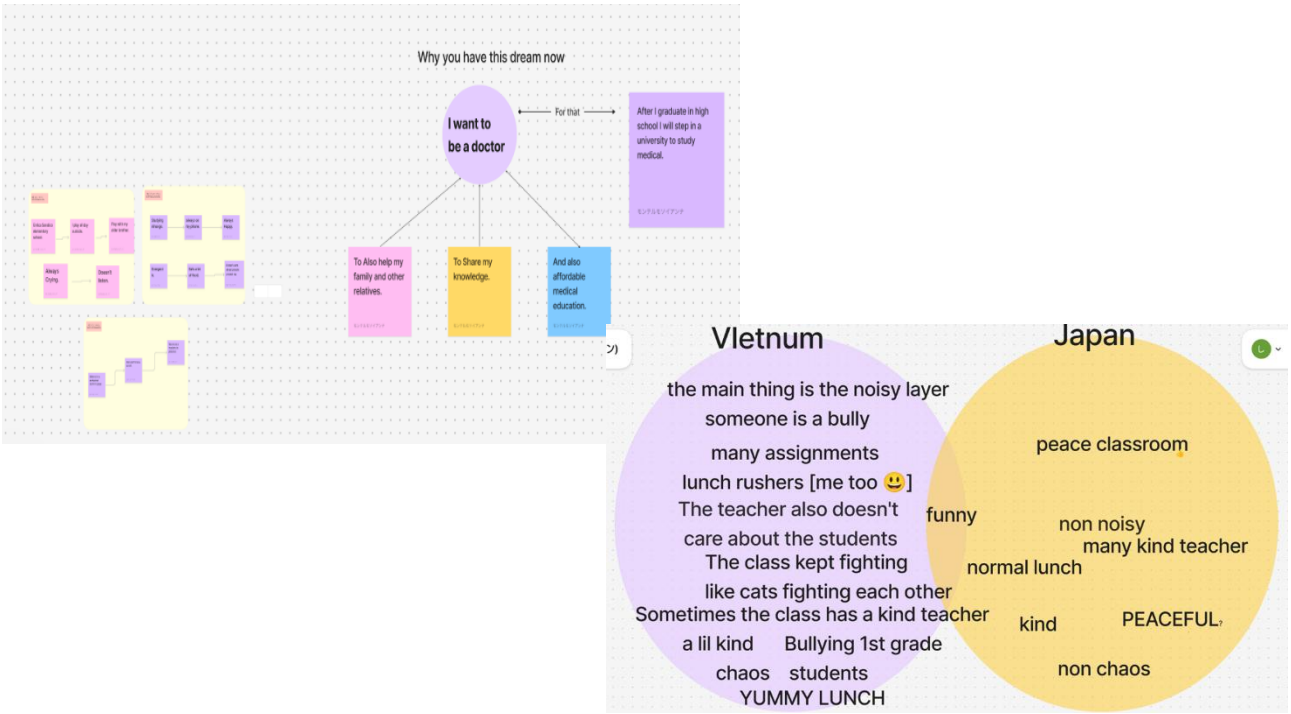
ねらい（目標）：日本語の適切な表現を知る

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
10	接続詞や助詞を理解する （１）既習の接続詞や助詞を復習する （２）作文する時に使う高頻度の接続詞や表現を知る	☆既習の接続詞（だから・でも・なぜなら）や助詞の理解を確認・定着させるために、これまでの指導で使用した絵カードや文カードを使って復習する。 ☆日本語の接続詞や表現のレパートリーを増やすために、「なたもだ」（なぜなら、たとえば、もし、だから）や、書き出し・書き終わりの表現を紹介する。 ★母国での自分自身をテーマとした作文経験の有無を把握したり母語での作文力をはかったりするために、ICTを活用したり母語で支援したりして、母語で高頻度の接続詞や表現を挙げさせる。
15	自分で母語から日本語にできる部分について、日本語に直す	☆文字表記や文法の誤用に気づかせるために、書いた後にICTを活用して調べさせたり実践者が助言したりして校正を促す。 ★母語で書く力が強い子どもに対し、新しい文型や豊かな表現を習得させるために、母語話者と対話しながらより良い表現に書き換える。

25	日本語の作文を整える	☆日本語の力に合った作文にするために、高頻度の語彙や表現、接続詞を繰り返し使って書かせる。 ★日本語の文全体を整えるために、翻訳機能を使って翻訳された文を土台にして、母語話者とともに語彙や表現を調整したり段落のまとまりや文体を整えたりする。

【資料】

＊Figma を使った構成メモ：思考ツール（５、６時間目の活動で作成）



8.　児童生徒の変容

この活動を通し、多文化多言語の子どもは母国での日々や江南教室や浜北教室での学びを仲間とともに振り返ったり、自らと同じように中学生年齢で来日した大学生のロールモデルと出会うことで、これからの自分の姿を思い描いたりすることができた。そして、それらの思いを日本語と母語で記し、修了式において保護者や在籍校担任教師の前で発表することで、自己肯定感が高まり、ここ日本で生きていく強い気持ちを持つことができた。

１）江南教室：子どもＡとＢの変容について

Ａは活動を通して日本語力の大きな成長が見られた。母語でスピーチを作成する活動では、導入時のスライドに母語での説明を加えることで、作成の目的をきちんと理解し、構成を考えてから書き始める様子が見られた。また、母語でのスピーチ作成後に読み返す時間を設定したことで、自分の作文の誤字脱字を修正したり、よりよい表現になるように書き直したりすることができた。その様子から、Ａのもつ包括的な言葉の力も少し高まったのではないかと感じた。

母語のスピーチ作成後に翻訳アプリを使って日本語に直す場面では、教師の支援を得ながらではあるが、ひらがな・カタカナ・既習の漢字を使い分けて文を書くことができた。翻訳アプリや指導者の支援を得ながらではあるが、自分の力でＡ４用紙３枚分の日本語の作文を書きあげた経験は、本人にとって大きな自信になったようである。日本語のスピーチ作成後には、何度も読む練習を行ったことで、文章の中に既習の単語や表現が出てくることに気づき、単語の区切りを意識することで以前よりもスムーズ

に読むことができるようになった。修了式では、堂々と自信をもってスピーチ発表をする姿が見られ、在籍校での生活という新しいステージに向けての決意を感じることができた。

Bは本活動に入る前から、書くことに対して困難さを抱えている様子が見られていたため、実際この活動に取り組むことができるか心配であった。母語の力も育ってはいないのではないかと感じるほどであり、どのような支援が適切なのか迷うこともあった。母語での作文を書き始めたときも、筆が進まずほとんど書くことができなかったが、授業でタブレットパソコンを使って母語でやり取りしたときのことを思い出し、タブレットパソコンを使ってドキュメントに打ち込んで作成する形を提案した。するとモデル文を参考にしながら短時間で一気に母語での作文を作成することができたのである。内容も「今まで」「今」「これから」と導入の説明の通りに段落を構成しており、きちんと母語での思考や表現力が身についていたとわかった。この活動を通して、指導者がBの包括的な言葉の力を正しく認識することができ、在籍校への引継ぎにも生かすことができた。

日本語の力の伸びは大きくはなかったが、翻訳した自身のスピーチのひらがなにローマ字でルビを振る活動を通して、読めるひらがなが増えたことは成果の1つであったし、何度も読む練習をすることで日本語の文を読むということに対する自信をもち、修了式では堂々と発表する姿を見ることができた。入級時に自信なく小さい声で自己紹介した姿と比べると、大きな変化であったと感じる。

本活動を通して、どの子どもにも成長が見られた。この活動のねらいである「自分を振り返ること」「書く力を高めて自己を肯定的に捉えること」は非常に大きな経験になると考える。さらに、書く力の他にも話す・聞く力、読む力の成長や、指導者にとっては母語の力の確認にもつながるため、本実践は多文化多言語の子どもへの支援に効果的な活動であると感じた。

江南教室		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A	聞く・話す	3	・支援を得て、自分自身にとって身近な場面や関心の話題について、初級前半レベルの既習の語彙･表現･文型を繰り返し使って話すことができるようになった。	E	・論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を述べることができた。 ・構成を意識し、ICTなどを活用しながらプレゼンテーションができるようになった。
	読む	3	・既習の定型表現や語彙、かぎられた文型で書かれた文やリライトテキストを、2・3文字ずつの拾い読みや単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読めるようになった。 ・ひらがなで書かれた日常的な単語が読めるようになった。 ・カタカナがおおむね読めるようになった。	E	・課題や目的に応じて、ICTを活用するなどして、必要な情報を収集できた。
	書く	2	・修了生のモデル文を参考にしながら、初期レベルの既習の語彙や表現を使って、書き出しや自分が経験した事柄、将来の夢等についていくつか文が書けた。 ・句点の使用や漢字などの表記に気を付けて書くことができるようになった。	E	・書く前に文章の目的や構成を考えて書き始めることができた。 ・書いた後には、伝えたいことがより効果的に伝わるよう、読み手の助言を得て、表現や順番を校正することができた。 ・自分の経験をもとに読み手に訴えかける創作文を書くことができた。

B	聞く・話す	I	・周りの状況を見て、相手が何を言っているのか推測できるようになった。 ・聞いた内容を確認するためにおうむ返ししたり、聞き取れない場合は、繰り返し言ってもらうように催促したりするようになった。	D	・集めた情報を示しながら、みんなの前で発表することができた。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができた。
	読む	I	・自分の名前や学年・組、学校名など、自分に関係のある語がおおむねわかるようになった。 ・大人と一緒に I 文字ずつの拾い読みができるようになった。 ・ひらがながいくつか読めるようになった。	D	・テキストの中で大事な情報が何なのかを考えながら読む姿が見られた。 ・わからないことを辞書やネットで調べることができた。
	書く	I	・ひらがな・カタカナをおおむね区別して確認しながら、知っている単語をいくつか書くことができるようになった。	D	・書く前に文章の目的や構成を考えて書き始めることができた。 ・書いた後に教室内の活動として作文を読み返すことで、文章のまとまりに気を付けながら表現や順番を自分で校正することができた。 ・段落の順序や段落間のつながりを意識して、修了式のスピーチが書けた。

2）浜北教室： 子ども C と D の変容について

C は大変内気な性格で、入級してしばらくは人前に立つことや挙手・発表を敬遠していた。しかし、この活動、特に「書く活動」において、不就学期間に独学で学んだ日本語を正しながら、浜北教室で学んだ語彙や表現を使って自らの思いを日本語で記すことに喜びを感じていた。また、もっと漢字を使って文を書きたいと漢字学習に人一倍熱心に取り組み、仲間が日本語での言い方に困っていると進んで助けるようになった。

そして、C にとって人前で話すことが一番の挑戦であったが、保護者や複数の指導者が C に寄り添って優しく背中を押してくれたおかげで、当日は顔を上げて自分の思いを伝えることができた。

D は来日当初から帰国の意思が固く、通級期間前半は日本の学校生活や仲間に関心が薄くて日本語を学習する意欲も感じられなかった。

D が徐々に実践者に心を開き始めた頃にこの活動が始まったが、「書くことが好き」と言って A4 用紙８枚分を母語で一気に書き上げ、実践者に見せてきた。目を引いたのは、母国の名所や人々の考え方を伝える文学的な表現の数々であった。D には、その文章からあふれ出る母国への思いと、もののとらえ方に感動したことを伝えた。その日を境に、D は実践者に母国での経験を客観的に話すようになり、ロールモデルとの座談会では「日本に来る選択をしたことをよかったと思っていますか」と質問して前を向く兆しが見え始めた。その後、D は作文を自分で推敲し、日本語の文は支援を得て整え、読む練習にも進んで取り組んだ。また、日本語学習への意欲が高まり、仲間と交流しながら楽しんで授業を受けるようになった。そして修了式当日は、仲間や指導者への感謝の思いを込めて堂々と発表した。

この活動がなかったら、C も D も、立ち止まって自己を見つめ、自分の言葉で思いを伝え、自己を肯定するきっかけはもてなかっただろう。浜北教室における多文化多言語の子どもの変容から、

思いを表現する活動は、日本語の語彙や表現のレパートリーを増やしたり作文技術を向上させたりするだけに留まらず、自己を肯定して捉え、生きる力に繋ぐ意義深い活動だと実感している。

浜北教室		日本語固有の力		包括的なことばの力	
C	聞く・話す	3	支援を得て、初級前半レベルの既習の語彙や表現を繰り返し使って自身の気持ちや経験したことを話したり、聞き取った内容について質問したりできるようになった。	D	・相手の話を、自身の経験などを統合させて最後まで聞くことができた。 ・自身の経験や意見を、具体例を挙げて皆の前で発表することができた。
	読む	3	・おおむね既習の語彙や表現で構成されたリライト文を、文節で区切ってゆっくりした速さで読めるようになった。 ・長音・拗音・促音を含むひらがなやカタカナで書かれた日常的な単語が読めるようになった。	D	・タイトルや目次から内容の結びつきを理解しようとした。 ・わからないことは ICT を活用し、母語に置き換えて理解しながら読み進めることができるようになった。
	書く	2	・修了生のモデル文を参考にしながら、初期前半レベルの既習の語彙や表現を使って、書き出しや自分が経験した事柄等についていくつか文が書けるようになった。 ・句点の使用や漢字などの表記に気を付けて書くことができるようになった。	D	・テーマ作文を書く前にメモをとり、全体の構成を考えることができるようになった。 ・書いた後に自分で読み返し、話の順番を入れ替えたり、ツールを用いてより良い語彙や表現を自分で探したりして、読み手を意識した推敲ができた。
D	聞く・話す	2	・視覚支援を得、周りの状況を見ることで、話の内容を推測しようとした。 ・聞き取ることができないときは、初期前半レベルの簡単な語彙や表現で聞き返すことができるようになった。	E	・母国で身に付けた知識や経験をもとに、相手の話の内容や自分自身の今後などについて客観的な視点で意見を述べることができた。 ・効果的なプレゼンテーションをつくるために、ICTを活用し、自分で推敲を重ねることができた。
	読む	2	・流暢さは欠けるものの、既習の表現や語彙を使った短文を文節や単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さで読めるようになった。 ・長音・拗音・促音を含むひらがなで書かれた日常的な単語がおおむね読めるようになった。	E	・複数のものの見方や価値観について情報を収集し、重要な点を比較・選択しながら要約することができた。 ・主題をとらえ、構成や展開を念頭に置きながら的確に評価できた。
	書く	2	・モデル文を参考にしたり支援を得たりして、初期前半レベルの既習の語彙や表現を使って書き出しや家族構成等をいくつか単文で書けるようになった。 ・ひらがな・カタカナを区別して、特殊表記や句点に気を付けて書くことができるようになった。	E	・書く前に文章の目的や構成を考えて書き始めることができた。 ・書いた後には、伝えたいことがより効果的に伝わるよう、表現や順番を自分で何度も推敲することができた。 ・作文の「今まで」の部分の中で、母国の紹介や母国で経験した事柄について、文学的表現を用いて自らの考えも織り交ぜつつ、客観的な視点で書くことができた。

３）実践者の感想

●江南教室／亀久保裕之

この活動を通して、本実践はとても意味があることだと実感した。スピーチを通してそれぞれの子どものこれまでの生活や思い、これからの新しいステージに向けての彼らの強い意志などを知ることができるとともに、日本語の力の大きな成長が見られるからである。また、ほとんどの子どもが在籍校への不安や心配を感じている中で、修了式で在籍校の担任教師がスピーチを聞くことで、子どもの思いや努力を理解し、在籍校においてのより適切な支援につなぐことができるという効果もあると感じた。

これまでさまざまな子どもがこの活動に取り組んだが、中には母語を日本語に翻訳したあと、その文章を再度母語に直して伝えたいことが不自然ではないか、意味が変わっていないかを確認していた子どももいた。そこまでの表れを予想していなかったため、自分の表現したいことを正しく伝えたいという彼らの思いに驚かされた。

大きな効果がある一方で、１から自力で日本語の作文を書くということについてはまだまだ高いハードルがあることも事実である。すべてを翻訳するのではなく、自分で考えた日本語の文が１つでも２つでも作文の中に出てくるように、スピーチ作成の前に既習の表現を復習したり、掲示したりすることも一つの方法であると感じた。そうすることで、日本語で自分の思いを表現することにつながっていくのではないかと思う。

本実践には様々な可能性があると思うので、引き続き実践を続けていきたい。

●浜北教室／佐々木しのぶ

多文化多言語の子どもにとって、立ち止まって自己を見つめ、在籍校及び拠点校設置校の教師や保護者・仲間の前で自分の言葉で思いを伝え、自己を肯定する機会を持つ意義は大きい。在籍校へのソフトランディングを担う当教室において、特にこの指導プログラムは今後の生きる力に繋がる活動の１つだと実感する。

本実践だけでなく、多文化多言語の子どもは、こういった機会を境に日本語学習への意欲がぐんと高まる傾向にある。書く活動は語彙力、構成力等の総合的な力が求められて難易度は非常に高いが、指導者や仲間に思いを伝えながら創り上げていく過程が意義深い。その中で、自分に今必要な力や今後すべきことが明確になるのだと思う。

今回の指導プログラムに関して再検討すべきは、現在通級７～８週目から集中的に行っているが、通級全期間を見通して組み込むことはできないかという点だ。例えば、修了作文の素地ともなる母国での経験や思いを語り合う機会をもう少し早い時期に組み込めば、本人と指導者および仲間との関係性が早くでき、学習意欲とも連動した正のスパイラルが生まれることが期待できる。

ただ、恒常的な２～３グループに渡る複式学習の実態を考えると、彼ら個々の思いを引き出し十分に受け止めるためには、実践者と常勤ではない指導者だけではとても足りない。

「ことばの力のものさし」については、これまで十数年多文化多言語の子どもに関わり DLA も多く実践してきたが、多文化多言語の子どもの「ことばの力」を「現在の日本語の力」だけで評価することに少なからず違和感があった。また、それを見た関係教師に「いくら母語ができたって、日本語はだめだからね」と返されるのが切なくもあった。

それだけに、今回「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力」を含む新たな参照枠が検討されていることを知り、胸が救われた気がした。共有基底言語能力の概念が広く理解され、それに基づく参照枠により、多文化多言語の子どもまるごとの「ことばの力」がプラスに評価される方向性に期待したい。

実践者	野入はる香　（愛知県豊田市立保見中学校　教諭）
実践区分	中学校　　初期指導（集中）　特別の教育課程（サバイバルの日本語学習）
実践地域と実践場所等の特長	本実践のフィールドは、外国人住民の割合が全体の約７％を占める自治体に設置されている、４つの日本語初期指導教室の１つである。本教室は中学生のみを対象とし、2021（令和 3）年度に市内の中学校内に設置された。市役所、在籍校、本教室での面接後、随時生徒を受け入れている。生徒たちは約 12 週間、本教室で日本語初期指導を受けたのち、在籍校での学校生活を始める。 本教室では月曜日から木曜日まで、毎日５時間（日本語２時間、文字１時間、英語１時間、数学１時間）学習する。ただし、英語の学習は入室前半にはおこなわず、代わりに文字の学習を２時間設けている。本教室は来日直後の生徒が多くを占めるため、サバイバル日本語からスタートするが、中学生という年齢もふまえ、教科につながる学習などもおこなっている。給食は本教室内で配膳され、生徒たちは給食当番や清掃当番活動、日直なども経験する。避難訓練等にも参加するなど、学習面だけでなく日本の学校生活への適応指導もおこなっている。 入室後数週間経ったころからは、金曜日に在籍校登校をし、１日を自分の学級で過ごす。この間にクラスメイトとの関係づくりを少しずつ進めるとともに、在籍校での生活に慣らしていく。また、在籍校、在籍学級においても、金曜日の在籍校登校を通して、受け入れ体制を整えていく。在籍校との連携の一環として、金曜日に本教室の生徒には「ミッション」を課し、学んだ日本語を使ってクラスメイト等と関わりがもてるようにしている。また、毎週、在籍校の学級担任、学年主任等に報告書を送り、本教室での学びの様子や生活所見を伝えている。 本教室の主な指導者は 4 人で、日本語の指導は入室時期の近い生徒たちをグループにして指導をおこなっている。
本実践のポイント	本実践では、来日前からこれまでの気持ちの変化、来日してからの気づき、そこから将来に対する思いまでを、生徒自身が客観的にとらえて表現することができた。 また、生徒の振り返りや未来への思いが共有されたことにより、在籍学級の担任やクラスメイト、本教室の多文化多言語の生徒、指導者への働きかけになったと考える。つまり、その生徒がいなければ知ることがなかった当該生徒の文化や、当該生徒が日本をどのように捉えているかといった視点を知ることができ、個々の世界を広げることができただろう、ということである。

＜バディからのメッセージ＞

子どもの来日前からこれまでの気持ちの変化、思いを客観的に捉えることができ、それを自ら伝えたい（書きたい）と思わせることができた実践でした。今現在気持ちを表現できる言語を日本語につなげることで、それが子どもの大きな自信になったと思います。

1．単元名・活動名

「過去・今・未来」～来日３ヶ月の振り返りとこれからの私～

2．対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学２年生　人数：１人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

日本語の習得ステップ ＼ 包括的な発達ステージ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く				A		
	読む						
	聞く・話す				A		
ステップ2	書く						
	読む				A		
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

・来日前から今日までの日々を振り返り、自身の気持ちの変化を捉えることができる。
・日本での生活を経験して得た気づきについて表現することができる。
・将来のなりたい自分像を考えることができる。
・客観的に捉えた過去・現在・未来の自分についてスピーチを構成し、日本語でスピーチをすることができる。（本人が希望すれば一部母語なども交える）

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
生徒A	書く	4	・自分の気持ちや経験などを既習の語彙・表現や文型を使って書くことができる。 ・書いた後に、読み返して、一部自分の間違いに気づいて修正できる。また、支援者の読み上げを聞いて、間違いに気づき、修正することができる。	E	・書く前に構成を考えるためのワークシートを用いて、文章を書く準備ができる。 ・読み手や場を意識して、書く内容を決めることが自らできる。 ・書いた後に、読み手の助言を得て、必要な情報を加えることができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本教室での約３ヶ月の初期日本語指導を終了し、在籍校での学校生活をスタートさせることは、生徒にとって、１つの区切りであると考える。この機会に、少し立ち止まって、来日後めまぐるしく過ごしてきた約３か月間を振り返り、自分の変化や気づきを見つめてほしいと思った。また、未来をイメージすることが在籍校へ戻ってからの生活、その先の彼らのエネルギーになると考え、今回の学習活動を設定した。

指導にあたっては、まず、来日が決まったときから今までの気持ちの変化を視覚的に表すことができるワークシートを用意する。これによって、単に「嬉しい」「悲しい」等では捉えることが難しい、心の微妙な変化を生徒自身が自覚できるようにする。また、本教室の指導者の海外での実体験をもとにした文章を読む活動を通して、自分も文化間移動し、日本に来たからこそ初めて気づけたことがあることを自覚できるようにする。未来のイメージにおいては、単に「～になりたい」だけではなく、どんな〇〇などの具体を含む未来の自分像を考えられるように、実践者の未来イメージを例として示す。それらをまとまった文章にすることで、彼ら自身が自身の変化等を再認識することはもちろん、それが周りの指導者、学級担任、クラスメイトにも共有されることによってエンパワメントされることをねらう。また、指導者、担任、クラスメイト、などの相手意識をもたせることで、「書く力」（日本語固有の力・包括的なことばの力の両方）を高めたい。

5. 単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6．指導計画（全 14 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1	**来日が決まってから今までの自分の気持ちを、図を用いて振り返ることができる。**	・「心メーター」（最終ページに掲載）にプラスの気持ちとマイナスの気持ちの割合を示す。 ・理由を母語や簡単な日本語でメモする。 ・理由を表す表現を使って話す。	☆強い方の言語で代用をしながら、自分の気持ちとその理由を伝えようとすることができる。	★図を用いて自分の気持ちを客観的にとらえ、書き出すことができる。
2	**来日が決まってから今までの自分の気持を図とメモを用いて振り返ることができる。**	・理由を表す表現を使って「心メーター―」の割合について話す。 ・話したことを、日本語の文で書く。	☆既習の語彙・表現・文型を用いて自分の気持ちとその理由を書くことができる。	★図とメモを用いて自分の気持ちを客観的にとらえ、書き出すことができる。
3	**自分の変化を伝えることができる。**	・来日後、できるようになったことを話したり、書いたりする。	☆支援を得て、来日後できるようになったことについて既習の文型を繰り返し用いて話すことができる。 ・強い方の言語で代用をしながら、言いたいことを伝えようとすることができる。	★図とメモを用いて自分の変化を客観的にとらえ、伝えたい内容を話したり書いたりすることができる。
4	**指導者たちの海外経験を読んで必要な情報を取り出したり、テーマが何かを考えたりすることができる。**	・指導者の海外経験の文章を読み、文章と題名のマッチングをおこなう。	☆プリントの問いや文章のキーワードを助詞や特殊音節に気をつけて読むことができる。	★指導者の海外経験の文章を、わからない言葉を調べながら読んで、理解することができる。 ★指導者のそれぞれの文章のテーマは何かを考えながら読むことができる。
5	**日本へ来て初めて気づいたことを書いたり話したりすることができる。**	・日本へ来て、気づいたことを書いたり、話したりする。	☆支援を得て、日本へ来て気づいたことについて話すことができる。	★異文化接触による自分の気づきを、日本と母国での経験を挙げながら、説明することができる。 ♡母国に誇りを感じることができる。
6	**海外経験を伝える文章を書くための構成メモを書くことができる。**	・海外経験を伝える文章の構成を考える。	☆文章を書くためのメモの一部を既習の語彙・表現・文型を使って書くことができる。	★読み手を意識して、書く内容を決めることができる。 ★ワークシートを使って、文章の構成を考えることができる。

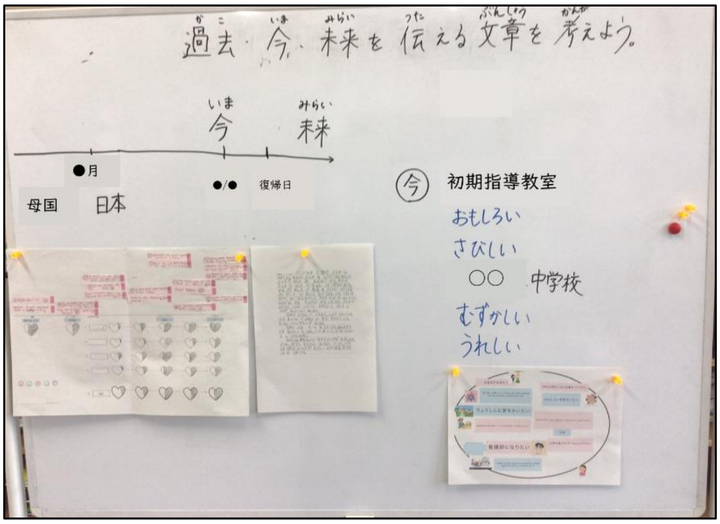
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
7	**海外経験を伝える文章を書いたあとで、推敲することができる。**	・構成メモを元に、海外経験を伝える文章を書く。その際、段落を意識して書く。 ・書いたものを読み返し、支援を得ながら推敲する。 ・清書する。	☆既習の語彙・表現・文型を使って文章を書くことができる。 ☆文章を読み返し、一部、自分で修正することができる。また、支援を得て修正することができる。	★読み手の助言を得て、必要な情報を加えることができる。
8	**未来をイメージし、メモに表すことができる。**	・未来のイメージを、タブレット端末を使って作成する。	☆自分の未来について、既習の語彙・表現・文型を使って話すことができる。	★メモを用いて未来への思いとその理由を考えることができる。
9	**終了メッセージの構成メモを書くことができる。**	・終了メッセージの構成を考える。	☆終了メッセージを書くためのメモの一部を既習の語彙・表現・文型を使って書くことができる。	★読み手を意識して、書く内容を決めることができる。 ★ワークシートを使って、終了メッセージの構成を考えることができる。
10	**丁寧な言葉を使った書き方を学び、推敲することができる。**	・自分が書いた「海外経験」の文章を例に、丁寧な言葉で書くための表現を学ぶ。 ・終了メッセージの推敲をする。	☆既習の語彙・表現・文型を使って終了メッセージを書くことができる。 ☆板書を手がかりに、推敲することができる。	★実践者の助言を得て、必要な説明を追加することができる。
11	**原稿用紙の使い方に気をつけて、清書ができる。**	・原稿用紙の使い方を学び、読点、句読点の位置や、段落が変わるときの書き方に気をつけて清書する。	☆句読点の位置などの原稿用紙の使い方に気をつけながら書くことができる。	★構成メモを元に、段落を意識して作文を書くことができる。
12	**過去・今・未来を伝える文章の構成メモが書ける。** **（本時）**	・「海外経験」の文章に対する指導者、担任からの質問の答えを書く。 ・在籍学級の生徒へ向けて、来日前から今までのこと、未来を伝える文章を書くための準備をする。	☆文章を書くためのメモの一部を既習の語彙・表現・文型を使って書くことができる。	★読み手を意識して、書く内容を決めることができる。 ★ワークシートを使って、文章の構成を考えることができる。
13	**構成メモを元に過去・今・未来を伝える文章を書くことができる。**	・構成メモをもとに下書きを書く。	☆既習の語彙・表現・文型を使って在籍学級で発表するスピーチの原稿を書くことができる。	★書いている内容をモニタリングしながら下書きすることができる。
14	**過去・今・未来を伝える文章を書き、推敲、清書ができる。**	・文章を推敲する。 ・原稿用紙の使い方に気をつけて書く。	☆文章を読み返し、一部、自分で修正することができる。また、支援を得て修正することができる。	★実践者の助言を得て順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。 ♡自分の成長を感じ、未来に希望をもつことができる。

7．本時の指導（12/14）細案

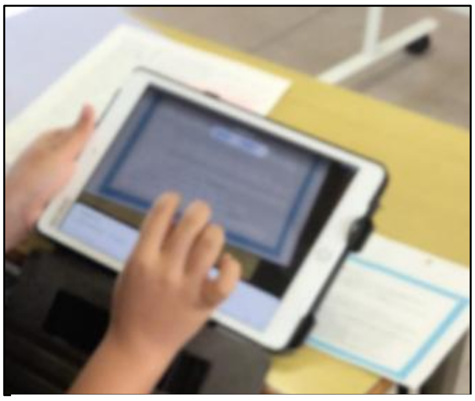
ねらい（目標）　過去・今・未来を伝える文章の構成メモが書ける。※日課変更のため 45 分授業

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
15	1.質問の答えを書く。 「海外経験」について指導者、担任から出た質問の答えをワークシートにメモする。	・何についての質問かが分かるように質問をカテゴリーに分けたワークシートを用意する。 ☆指導者、担任からの質問を載せたワークシートに既習の語彙・表現・文型を用いて答えを書くことができる。 ★わからない語を教師に尋ねたり、タブレットで得意な言語を用いて調べたりして質問の内容を理解することができる。（資料①） ・生徒が知っていることを引き出すために、例を挙げたり、詳しく話したりするための補助質問をする。 ★質問の答えを考える活動を通して、説明するときに必要な情報について考えることができる。（資料②）
5	2．本時の課題を知り、構成メモを書く準備をする。 ・生徒自身の経験や気持ちを話すことで、生徒自身や、異なる文化で暮らし始めることについて在籍学級の生徒に知ってもらう、という目的で文章を書くことを知る。 ・第 1 時に作成した「心メーター」第 7 時で作成した「海外経験」第 8 時で作成した「未来のイメージ」を見て、学習してきたことを振り返る。	・これまでの学習を生かして、過去・今・未来の文章が書けるように、成果物を板書に貼り、見えるようにする。 ☆既習の語彙・表現・文型を用いて、これまで学習したことを振り返りながら教師と一対一の対話ができる。 ♡在籍校での学校生活に対して、思いをもつことができる。
25	3.構成メモを書く。 ・伝えたいことを書き出す。（資料③） ・伝えたいことの中からスピーチに取り入れたいトピックを選んでメモに書き、順序を考えワークシートに貼る。 ・それぞれのトピックについて詳しいメモを付箋に書く。（資料④）	★読み手を意識して、書く内容を決めることができる。 ★ワークシートを使って、スピーチ原稿を考えることができる。その際、必要に応じて得意な言語を使って言いたいことを表現できる。 ☆文章を書くためのメモの一部を既習の語彙・表現・文型を使って書くことができる。

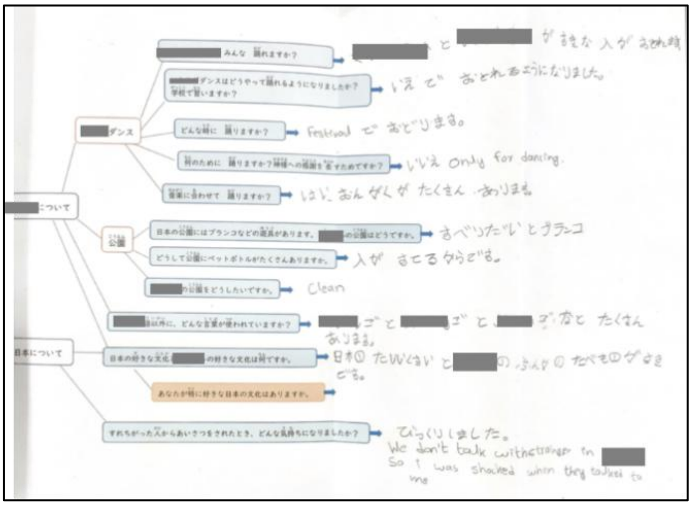
＜本時の板書＞



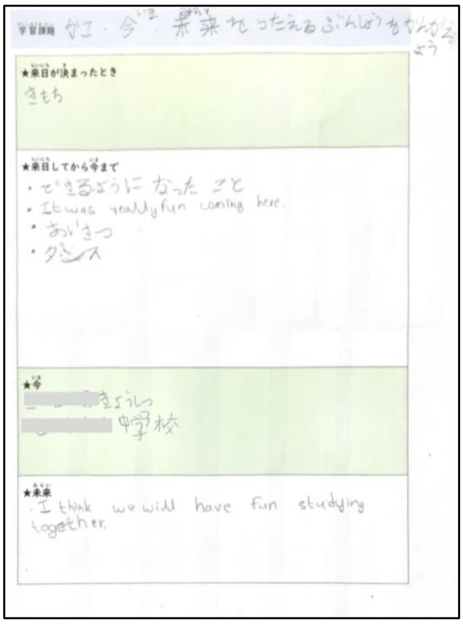
＜参考資料＞



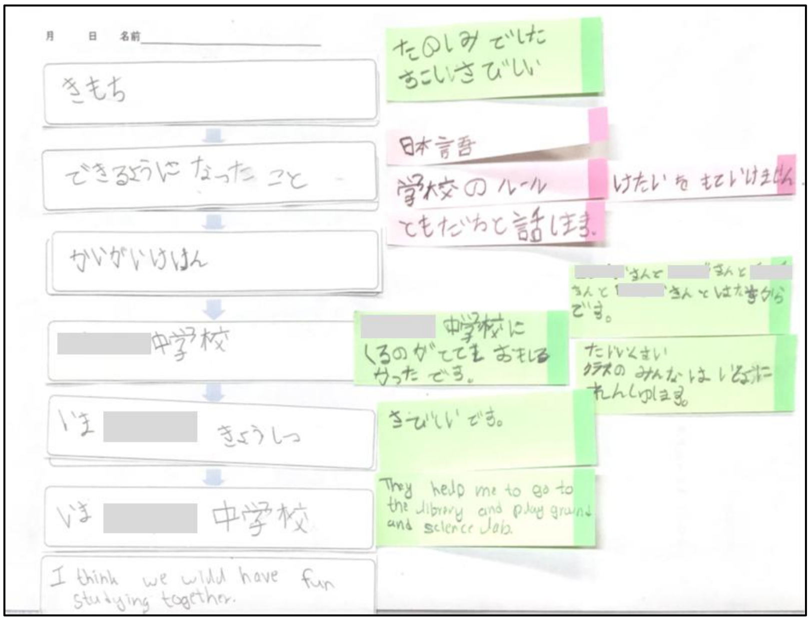
資料①　タブレットを活用して
担任からのコメントと質問を読む



資料②　ワークシートを用いて質問に答える



資料③　伝えたいことを書き出す



資料④　構成メモを書く

8.児童生徒の変容

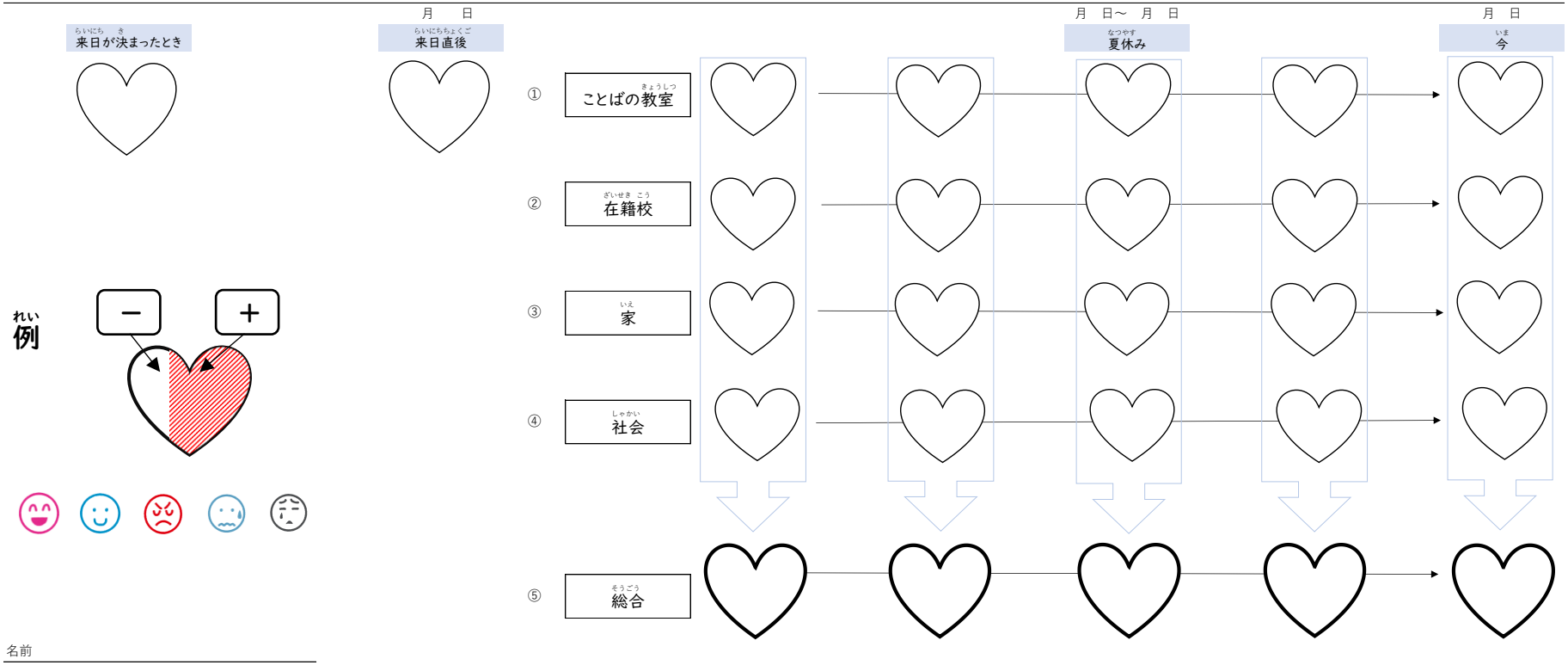
実践前の生徒Aは、得意な言語であっても書く文量はあまり多くなく、「(他に何を書けばいいか）わからない」ということもしばしばあった。しかし本実践の前半に「心メーター」の図で表したことをもとにやりとりをしていったことで理由や例など詳しく表現することが少しずつできるようになった。その後も、はじめに大まかなトピックを考え、それについて詳しくメモを書く活動を重ねることで、自ら書く内容を考えることができるようになった。

本実践の「海外経験」の文章は在籍学級の担任の先生からもコメントと質問をいただいた。担任の先生からの肯定的なメッセージは、自分の書いた文章が相手に伝わったという自信と、自己肯定感につながった。また、先生から様々な質問を受け取り、それに答えようと努力する様子からは、自分の文章に関心を思ってもらえたことに対する喜びと共に、より一層相手に伝わる文章を書きたいという意識が高まったように見受けられた。だからこそ、生徒Aは在籍学級復帰時のスピーチを考える際に、クラスメイトに向けてのメッセージであるということを、メモの時だけでなく、文章にする際にも意識し、内容を調整することができたと考える。生徒Aは、メモでは同じ学校の多文化多言語の生徒の友人のことを書いていたが、文章にする段階では「クラスの前で発表するから、そのことは書かない」と内容を調整していたのだ。そしてこの時に書いた文章が、生徒Aがこれまで書いてきた文章の中で一番長い文章となった。書き終わった際、これまで書いてきた文章との量を比較していた生徒Aの姿からは、日本語でまとまった文章が書けるようになったことへの満足感と喜びが感じられた。

本教室終了式のスピーチについては、生徒Aはスピーチ原稿完成後すぐに家で暗記してきた。そして、当日には堂々と、メッセージを伝えたい相手に合わせて体の向きを変えながらスピーチをおこなった。生徒Aのこれらの姿勢は、日本語で伝えたい、という気持ちと、日本語で伝えられるようになったという自信の表れであったと考える。

生徒Aはこれから始まる在籍校での学校生活に対して授業が難しい、などの不安はもっている。しかし、本活動で自己を振り返り、未来について考えたことが、不安はある中でも「おもしろい学校生活」を送りたい、クラスメイトと一緒に勉強して楽しみたい、という意欲につながった。

心メーター



実践者名	浦 久仁子（大阪府堺市立三原台中学校日本語指導センター　教諭・主任） 協力者：青木 麗奈（　同　常勤講師）ネイティブ教員として母語でのサポート 下山 知子（　同　常勤講師）個別指導の際の指導
実践区分	中学校　初期指導　特別の教育課程（トピック型・プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	人口 84 万人の政令指定都市である堺市は、大阪府大阪市の南隣に位置している。1970 年の大阪万博のころにつくられたニュータウンを擁しており、1980 年頃、この大規模団地群に中国残留邦人の家族が、そのあと、西部の海沿いの工場地帯に南米からの世帯が増加したが、現在は、ベトナム、フィリピン、バングラディッシュ等、多国籍化・散在化の傾向をたどっている。そのような状況を踏まえ、2020 年から市内に４校の日本語指導センター校が設置された。 堺市の泉北ニュータウンの入り口に位置する本校は、３０年近く前から中国残留邦人の２、３世が、現在は４世が全校生徒の５％程度在籍しており日本語教室で日本語指導や教科の補充学習を行ってきた。日本語指導センターが開設されてからは、近隣の来日間もない児童生徒が初級日本語学習のため通級しており、その中でも中国籍児童生徒の保護者の在留資格は経営・管理での来日に変化してきている。日本語検定 N4 程度の生活言語の習得をめざし、週２回、１回３時間の通級日本語指導または毎日１時間のオンライン指導が行われ、おおよそ半年から１年程度で修了する児童生徒がほとんどである。４名の教員の内、１名はネイティブ教員、１名はオンライン担当で、それぞれ各クラスを受け持ち、クラスは子ども同士をつなぐことを大切にするため集団での指導を原則としている。また、保護者や家族も児童生徒とともに受講でき、コミュニティの場にもなっている。
本実践のポイント	本実践は作文指導である。母語を使って日常的な話はできるが、深い表現や文字に起こすことが難しい児童生徒に対して、ネイティブ教員が母語で対話を促し文字化することによって、気持ちを視覚化し普段はあまり意識していないような自分自身についての経験や心の動きにじっくりと向き合い考えることができた。 また、内省するための「人生曲線」や文章を考えるための「エピソードカード」「短冊」などを思考ツールとして使うことにより、スモールステップで課題に取り組むことができた。特に、中２生徒（D3 の生徒）は、母語での対話を深めたことで生徒が心に蓋をしてきた自分の辛い経験を掘り起こし、更に、文づくりの工夫を施したことによってモヤモヤした想いを言語化することができた。 本実践では、単なる作文指導にとどまらず、自分の気持ちを整理し、自分なりに昇華して次の一歩を踏み出すための「自分を客観視できる教材」になったのではないかと考えている。

＜バディからのメッセージ＞

本実践は、年齢が大きく違う子どもが参加する授業でしたが、それぞれの子どもの状況に即した目標設定や実践者の働きかけがなされていたことが指導案や実践の様子から見てとれました。

キャリア発達という点では、「これから社会の中で自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現していってほしい」という願いが込められた実践だったと思います。そして小３児童も中２生徒もその願いに支えられ、しっかりと自己と向き合い、思考し、自分の言葉で他者に伝えることで、自らの価値の積み重なりを意識したのではないでしょうか。特に「進路決定」という文脈で社会的自立の基盤となる力や態度を身に付けていく必要のある中学 2 年生徒にとって、大切な意味を持つ学びとなったと感じます。

また日頃の子どもたちと実践者との強固な信頼関係に支えられた実践であることにも深い感銘を受けました。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「ありがとう－想いを表す言葉の世界－」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

小学３年生　１名　　中学２年生　１名　計２名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					中2生徒の年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				小3児童の年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む			小３児童	中２生徒		
	聞く・話す			小３児童			
ステップ3	書く			小３児童	中２生徒		
	読む						
	聞く・話す				中２生徒		
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

計画段階では中学２年生一人を対象にしていたが、日本語の習得状況が同程度である小学校３年児童と２名で指導することになった。

当初の対象としていた中学生は母語の影響ではない構音の課題があり、発話を何度も聞き返されることで話すことに自信を失い不明瞭な話し方になっている。一方、小学生の方は母語の干渉が強く文法的にも間違いが多いが、積極的に話そうという姿勢が見られる。そこで、臆することなく話す小学生の姿を見ることに触発され、間違いを気にせず話すということへの抵抗感が少しでもなくなるのではないかと小集団指導の効果を期待した。

3. ねらい（目標）

・作文の構成や作成の手順を知り、書くことに対しての苦手意識を払拭する。
・興味を持っている音楽の「ありがとう」というキーワードから、自分が誰に対して「ありがとう」を言いたいのか、今までの経験を振り返り、その時の自分と自分の周りの人との関係や自分自身の気持ちを見つめ、状況や想いを母語で言語化し日本語で作文を書く。

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th colspan="2">日本語固有の力</th><th colspan="2">包括的なことばの力</th></tr>
<tr><td rowspan="2">中２生徒</td><td rowspan="2">書く</td><td rowspan="2">4</td><td>・日本語での感情表現の言葉を知り、それを使って自分の想いを作文に表すことができる。</td><td rowspan="2">E</td><td rowspan="2">・書く前にワークシートや対話を通して図やキーワードなどを用いたアウトライン、構造的なメモ等を作り作文を書く準備ができる。
・自分の経験をもとに読み手に訴える創作的な作品がおおむね書ける。
・書いた後に、読み手の助言を得て、一貫性に気をつけながら推敲ができる（不要なものを削除する、順番を入れ替える、必要なものを追加するなど）。</td></tr>
<tr><td>・表記や文法には誤用があるが、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・既習の文法知識等を活性化させ、重文や簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章を書くことができる。
・重複した主語を省いたり接続表現を使ったりして、相手意識をもった読みやすい文章を作成することができる。
・原稿用紙の書き方を理解するとともに、書き出しやまとめを考え、様式に沿って書くことができる。</td></tr>
<tr><td>小３児童</td><td>書く</td><td>4</td><td></td><td>D</td><td>・書く前に促されればメモをしたり、下書きを書いたりして構想を練ることができる。
・わからない語彙や表現について、辞書などを使って自分で調べながら書くことができる。
・書いた後に、促されれば、読み返して文章のまとまりに気を付けながら推敲ができる。
・段落の関係や内容の結びつき（因果関係など）を意識してテーマ作文を書くことができる。</td></tr>
</table>

４．指導観（指導や支援のポイント）

中２生徒は小２で編入後、カリキュラムに基づく体系だった日本語指導が受けられないままであったが、小６後半から日本語指導センター校での学習を行うようになった。当初は通級が難しくオンライン指導を受けていたが長期の帰国なども２回程度あり学習が進まなかった。見たり聞いたりすることはおおよそ理解しているようだが、話したり書いたりすることには消極的で、構音の課題や誤用の定着化が原因で話すことを避けようとする態度がしばしば見られる。在籍校でも特に親しい友人はおらず、家庭でも家族間での会話は少ないそうだ。センター校での遊びの様子では、一人で折り紙をしたり年下の子とカードゲームで遊んだりしている。母語でのおしゃべりも論理的とはいえず、それは誰のことについてか、いつのことなのか等、こちらから追質問しなければ理解しにくいことも多い。

小３児童は１年余り前に小２で編入後、すぐにセンター校での通級指導を行った。集団での学習では不集中の様子も見られカリキュラムの修了に時間がかかっているが、物怖じしない性格が幸いして積極的に話す様子がしばしば見られる。

二人とも初級の文型指導のカリキュラムを終えたところだが、既習の学習事項の定着には課題があり、書く指導についても日記や行事作文以外に一定量の文章の指導ができておらず、更なる指導の必要性が感じられた。また、言葉以外でも、中２生徒は深く考えることに対して「わからない、できない」と避けたり諦めてしまう傾向が見られ、小３児童は人間関係のトラブルで、すぐ手を出したり泣いたりすることがあり、それらに対しても有効な指導ができていなかった。

そこで、中２生徒が興味を持っている音楽を入り口にして、自分の気持ちをプラス思考で表現できるような課題を設定し、学習の総まとめとして作文を書く指導を考えた。本校には対象の児童生徒の母語ができるネイティブ教員がいるため、二人の気持ちをじっくりと聞き出す指導が可能である。また、児童生徒の同時処理の方が得意であるという特性を活かし、先ず、モデル作文で作文全体を一旦見てみることで最終イメージを掴み、それに向けて一文一文作成していくようにした。スモールステップで各段階の作業を円滑に進められるよう「人生曲線」「エピソードカード」「短冊」を思考ツールとして考える手がかりにした。

更に、二人の発音についても改善点が多いので、歌を歌ったり発表の練習をしたりすることで、同じテキストを声に出して何度も読むことに慣れ、教員からの介入も自然に受け入れられるような雰囲気を作ろうと考えた。

なお、指導に際して生い立ちを聞き取っていく中でプライベートな内容が出てきたので、一時的に個別で指導するなど、それぞれが安心して語れるように配慮する。発達段階も目指すステージも異なったが、わからない言葉を調べたり作文の手法を学んだりする際に互いに協力して考え、まとまりのある自分についての作文を書き上げたことや最後の発表会で読み上げることについて一体感を感じられるように工夫していきたい。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画（全 10 時間）

指導者：JT 日本人教員、NT ネイティブ教員

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワメント等
1	苦手な発音に注意しながら口をしっかり開けて歌うことができる。	**「ありがとう」を歌う。** ・日本語の歌「ありがとう(いきものがかり)」を聴き、母語訳を見て歌詞中の知らない語彙等を考えたり辞書で調べたりする。 ・歌詞を見て歌えるようになる。以後、毎回、発音に気をつけて歌う。	☆歌詞に出てくるわからない言葉を辞書やネットで調べることができる。 ☆濁音の有無、調音点を意識し発音することができる。	★歌詞に出てくるわからない言葉を前後の言葉から推測できる。 ♡言葉や文法がわかりにくいときは NT の支援を受け母語の表現を深めることができる。 ♡間違いを恐れず声を出すことができる。
2	分解されたモデル作文の再構築をすることで作文の構成を理解することができる。	**「わたしが『ありがとう』を言いたい人」という作文を書くことを知り、モデル作文を見て構成を知る。** ・各自に違ったモデル作文を渡し、それぞれの作文中のわからない語彙や表現に印をつけ辞書等で調べ大意を把握する。 ・モデル作文の1文ごとに短冊にしたものを用意し、順不同に置かれた短冊を並べ替え最初のモデル作文を作る。(画像①) ・お互いに自分のモデル作文の内容を説明する。聞き取った相手の文短冊を並べ替えて同様に最初のモデル作文を作る。	☆モデル作文中のわからない言葉を辞書やネットで調べることができる。 ☆作文の内容を理解することができる。 ☆文章の流れを理解した上で、一文ごとに分解され短冊に書かれたものを並べ替えて再構築し、元のモデル作文を作ることができる。 ☆母語で聞いた互いのモデル作文の内容を日本語に置き換え、相手の文短冊を同様に再構築することができる。 ☆並べ替えの過程で、文の接続に使われる表現を確認することができる。	★作文中のわからない言葉を前後の言葉から推測できる。 ♡言葉や文法がわかりにくいときは NT の支援を受け母語での表現ができる。 ★作文の内容を読み取り母語で再話することができる。 ♡互いの中国語を聞き、内容についての表現を知ることができる。
3	今までの経験を振り返り、その時の自分と相手の関係や自分自身の気持ちを掘り起こすことができる。	**人生曲線を作成する。** ・モデル作文の人生曲線(画像②)を参考にし、今までの自分にどんなことがあったかを思い出し、自分の人生曲線を作成する。(画像③)	☆自分の経験等について、その時の体験を詳しく言語化することができる。	★自分の経験等についてその時の感情を視覚化することができる。 ♡自分の過去を振り返ることにより、自己の存在や周りの人との関わりを再確認できる。
4	自分が「ありがとう」を言いたい人物やその人物との出来事を精選することができる。	**「ありがとう」を言いたい人物を決め、その人物との出来事を精選する。** ・人生曲線から大きな出来事にまつわる人をリストアップし、その中から「ありがとう」を言いたい人物と出来事を選ぶ。	☆自分の経験等について、その時の感情を様々な言葉で言語化することができる。	★NT との対話により、母語での感情についての表現を豊かにすることができる。 ♡NT と過去の自分を振り返ることにより、現在の自分のアイデンティティについて考えることができる。

5本時	書きたい出来事について、エピソードカードの各項目を埋め、それを見て、文を作ることができる。	**作文に盛り込む出来事のエピソードカードを作成し、それを日本語の文にして短冊に書く。** ・人物や出来事についてエピソードカードの各項目を埋め、内容を具体的にする。(画像④⑤) ・エピソードカードを参考にして文をつくり、一文を一枚の短冊に書く。(画像⑥)	☆文の要素を構造化したエピソードカードの項目を埋めることで、文を完成させることができる。 ☆エピソードカードを参考にしながら、誤用を気にせず、自分が使える日本語で文を生成することができる。 ☆わからない言葉や表現をJTに尋ね語彙を増やすことができる。	★文章作りのための構造的なメモを作ることができる。 ★日本語と母語の文の構造が違うことを理解することができる。 ★日本語と母語は、単に単語の置き換えで変換できるものではないことを理解できる。 ♡わからない言葉や表現をNTに尋ね語彙を増やすことができる。
6本時	ひとまとまりの文章を作るために短冊を順に並べ、それらの文の接続を考えることができる。	**作文の書き方について学び、短冊を並べて作文の構想を練る。** ・短冊の位置を操作して書く順番を考え、内容の構想を考える。(画像⑦) ・起承転結を考え、書き出しや最後のまとめを考える。 ・短冊を並べた後、文の接続等を考え文章の体裁を整える。	☆作文の書き方について考えることができる。 ☆文全体の起承転結を考えることができる。 ☆書き出しや最後のまとめを考えることができる。 ☆各文の語尾を統一することができる。	★作文を書く前に、作文の構想を考えたり準備をしたりすることができる。
7	文章を推敲することができる。	**文章の一貫性を高める。** ・文章の一貫性を高めるために不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加する。	☆意味内容を推敲するとともに、重文や複文を使う、重複した主語を省く、接続表現を使う等、相手意識をもった読みやすい文章を作成することができる。	★文章の一貫性を高めるために不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。
8	指摘を受けた誤用部分を訂正することができる。	**誤用部分を訂正する。** ・誤用訂正の助言から誤用を正し、既習の知識を活性化して使い方を再確認する。(画像⑨)	☆既習の文法事項等を再確認し実用できる。	★作文作成の手順を知ることができる。
9	完成した作文を流暢に読むことができる。	**発表の練習をする。** ・各自の苦手な発音をマークし、自分の癖を意識しながら流暢に読む練習をする。	☆何度も読むことで、正確な表現を身につけることができる。 ☆読み間違いに気づいて自分で訂正できる。	★文章の表現について解釈しながら趣旨を再認識することができる。 ♡文章に関連して、複数の文化の相違点を比較することができる。

10	書き上げた作文について、相手意識を持ちながら読み上げることができる。	**作文を聴衆の前で読み、その後、この取り組みについての感想を述べる。**	☆自分が創作した文章を相手意識をもって発表することができる。 ☆今回の授業に関して、自分の取り組み方を振り返り感想を述べることができる。	♡自分の体験や気持ちを対話から始め、二次的言葉として言語化できたことに誇りを持つことができる。 ♡保護者等の前で発表することで日頃の努力の成果を賞賛され自信を持つことができる。

7．本時の指導（5,6/10）

ねらい（目標）　文の要素を構造化して文を作り、各文を並べ替えて作文の構想を練る。

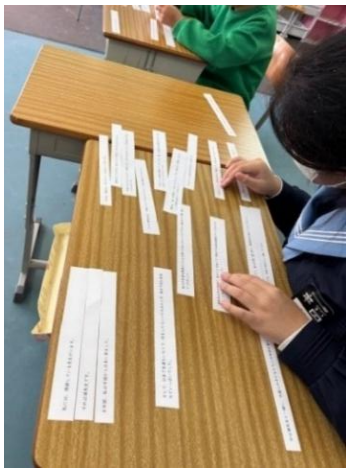
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
導入 5分	・「ありがとう(いきものがかり)」を歌い、前時までの学習を振り返る。	☆マークの付いた歌詞カードを見て、発音を意識して歌うことができる。 ・日本語の発音を意識して歌うことができるよう歌詞カード中の濁音、調音点に注意が必要な音にマークする。
展開① 45分	・前時に各自が作成した人生曲線を確認し、リストアップした人物・出来事について作文に書こうと思うことを確認する。 （画像③） **エピソードカードに記入する。** ・モデル作文の人生曲線とそのエピソードカードを見て、記入方法を知る。 ・作文のターゲットとなる人物とのエピソードを思い出し、エピソードカードの各項目に記入する。(画像④⑤) **短冊に文を記入する。**	★NTとの対話により、母語での感情についての表現を豊かにすることができる。 ・各自が作成した人生曲線と記入用のエピソードカードを配布する。 ・記入した人生曲線を見ながら今までの経験や出来事、その時の気持ちを母語で引き出す。 ☆モデル作文エピソードカードの見本を見て、文の要素を構造化した日本語文のつくりを理解できる。 ・文の要素の理解を助けるために、以下のエピソードカードをホワイトボードに貼る。 だれ(が/は)、どこ(で/へ/に)、何(を/で)、 いつ、なぜ、どのように、どうした 自分の気持ち、相手の気持ち ☆日本語の感情表現を知り使うことができる。 ・感情表現を表す言葉リストを提示する。 ・NTは、思考を引き出すために母語で問答形式の対話を通してエピソードの内容を掘り下げる。 ・日本語での記述が難しいときは母語で、母語での記述も難しいときはNTが文字化を支援する。 ・心情表現等については、NTとJTが連携して最適な表現を探す。 ★わからない言葉や表現を NT や JT に尋ね、語彙を増やすことができる。

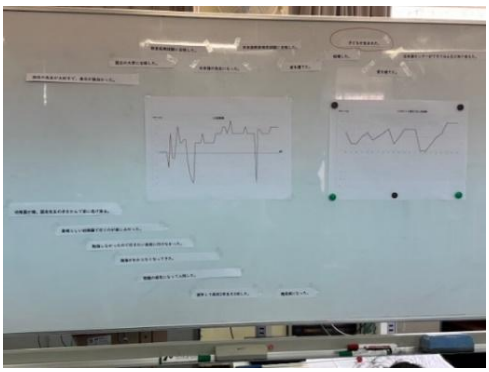
	・作成したエピソードカードを参考にしながら、誤用を気にせず、自分が使える日本語で文を生成し、一文を一枚の短冊に記入する。（画像⑥）	・この時点では単文ばかりになっても構わない。 ・この時点では文法的な誤用があっても逐一指導することは控えテンポよく書くことを優先する。 ★日本語の文章の構造を理解する。 ★日本語と母語の文の構造が違うことや日本語と母語は、単に単語の置き換えで変換できるものではないことを理解できる。 ・日本語と母語の文を並べて書き、語順が同じでないこと、直訳すると奇妙な言い方になる文、そもそもぴったり当てはまる翻訳ができない語等を都度紹介する。
展開② 45 分	**作文の書き方を確認する。** ・モデル作文を例に作文の内容構成について学ぶ。 ・作文の書き方の知識を理解し、短冊の文章で書き替えるところがあれば訂正する。 **作文の構成を考える。** ・書き出しの文を考える。 ・作文の起承転結を考え、どの文をどの順で書くか短冊を操作して順番を考え構想を練る。（画像⑦） ・まとめの文を考える。 ・重文や複文にまとめられるものは直す。	・作文の内容構成について理解するために、以下を解説する。 ・文末表現を「常体」か「敬体」に統一する。 ・「起承転結」を意識し「構成」を考える。 ・「句読点」の使い方や「段落分け」を行う。 ・「話し言葉」ではなく「書き言葉」を使う。 ☆作文の内容構成について、上記の基本的な事柄について理解し、実際に使うことができる。 ★モデル作文を参考に、序論・本論・結論を意識し、書き出しの文を考えることができる。 ★短冊を手で操作することにより、内容の構成を考えることができる。 ★まとめの文として、自分の考えをまとめることができる。 ☆単文から重文や複文へと変えられるものを探し、文の接続等を考えることができる。 ★作文を書く前に、作文の構想を考えることができる。
まとめ 5分	**本時の振り返りと次時の学習活動について知る。** 次時の学習 ・原稿用紙の使い方 ・作文の推敲（主に誤用訂正）	☆内容構成で学んだ用語を言うことができる。 ・宿題として、誤用と考えられるところをマークしてくる。

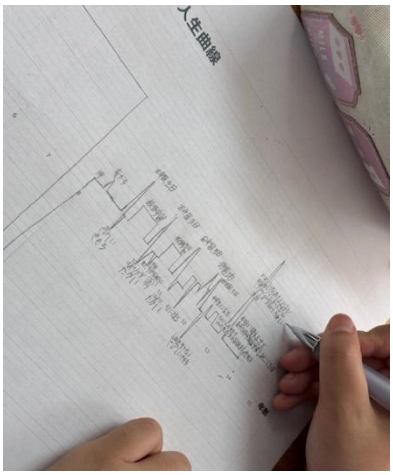
← 画像①モデル作文の分解と再構成

画像③中２生徒の人生曲線 →

↓ 画像②モデル作文の人生曲線





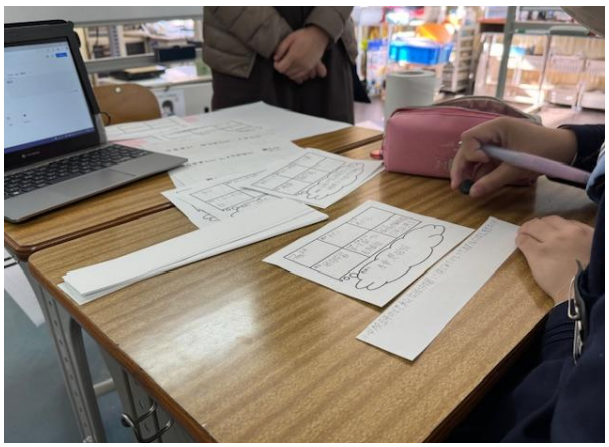




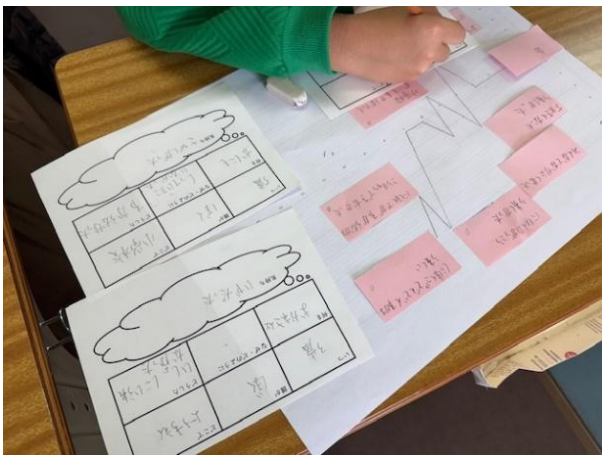
画像④
感情表現の資料を調べながら人生曲線の出来事をエピソードカードに記入する。



画像⑤
人生曲線の出来事をエピソードカードに記入する。



画像⑥
一人一台端末で言葉を調べながらエピソードカードの内容を文にまとめ、短冊に記入する。



画像⑦
文短冊を手で操作して並べ替え、内容構成を考える。



画像⑧
作文発表会の様子

私は「ありがとう」を言いたい人は私の母です。
今でも、毎月1～2回、私と母は公園へ行って滑り台で遊びます。そして、毎日のように、些細なことでケンカもします。でも、すぐに仲直りします。
幼稚園の運動会のとき、みんなの両親は来ましたのに、私の母は最初だけ来ました。でも、すぐ帰りましたってしまいました。
みんなの両親は終わりまで、ずっといます。るのに、どうして私の両親は来ませんいてくれないの。
~~みんなの父と母がいますので、なんで私の父と母がいませんの。~~
とても悲しい気持ちで家へ帰ったことが、今でも忘れられません。
小学校2年生のとき、私は日本に来ました。
初めて小学校に行ったとき、体育館で集会がありました。私は通訳の先生と舞台の上に上がりました。通訳の先生が自己紹介してくださいと私に言いました。でも、とても緊張して声が出せなくて、何も言えませんでした。
どうして、母は私をここへ連れて来ますたのですか。家に帰りたい。
お母さん、早く一緒に家へ帰りましょうと思いました。
小学校5年生のとき、宿泊学習で、はじめて一人でホテルに泊まりました。母がそばにいなくて、とてもさびしかったです。友だちがトイレへ行ったので、私はこっそり母に携帯で電話して泣いてしまいました。
人生の中には楽しいことも悲しいこともあります。もし、悲しいことばかりを考えていると楽しいことはだんだん少なくなってしまいます。でも、私と母の過去には多くの悲しい出来事がありましたが、楽しいこともありました。
私は、悲しいことは忘れてしまいたいです。そして、これからはお母さんと一緒に楽しく仲良く暮らしていきたいです。
お母さん、ありがとう。

画像⑨
中２生徒の作文

8.児童生徒の変容

《思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の目標についての児童生徒の変容（１）》

・中２生徒のステージＥ「書く前にワークシートや対話を通して図やキーワードなどを用いたアウトライン、構造的なメモ等を作り作文を書く準備ができる」
・小３児童のステージＤ「書く前に促されれば語彙をいくつかメモするなど、下書きのような形で構想を練ることができる」

対象児童生徒は年齢等の違いがあるので、思考の深さや文章の緻密さには差ができたが、「エピソードカード」「短冊」などのワークシートを工夫することによって、スモールステップで作業を進めることができ、今後の作文作成にあたっての方略を身につけることができた。対象児童生徒の二人とも、今までのように不安を感じて消極的な態度になることはなく、最終的な作文の完成をめざして興味を持ってどんどん書き進めていく様子が見られたことから、二人の共通の目標である「作文の構成や作成の手順を知り、書くことに対しての苦手意識を払拭する」という目標は達成できたと考えられる。

《所感》

さまざまな課題に関して困難を感じていると思われる児童生徒に対しては、今回の「エピソードカード」から「短冊」、「短冊」を並び替えて「原稿用紙」へというように、スモールステップで指導計画を組み立てることが多い。それは、実践者自身の特性から継時処理的な進め方や教材を考えてしまいがちになるということでもある。今回も単語から文へ、文から文章へという言葉を積み上げた取組を考えた。しかし、二人の児童生徒は今までの授業の様子において同時処理的な考え方の方が得意だと思われる。そこで、最初にモデル作文を見せ、それを一文ずつ分解したものを再構成するという作業をとりいれた。そのことにより、全体像を把握し最終の形がイメージできたことでゴールに向かって作業を進めることができたのではないかと思われる。

《思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の目標についての児童生徒の変容（２）》

・中２生徒のステージＥ「自分の経験をもとに読み手に訴えかける創作的な作品がおおむね書ける」
・小３児童のステージＤ「段落の関係や内容の結びつき(因果関係など)を意識してテーマ作文が書ける」

今回、対象児童生徒二人ともに「今までの経験を振り返り、その時の自分と自分の周りの人との関係や自分自身の気持ちを見つめる」ことができたということが本実践での最大の成果である。これは「人生曲線」というツールを使って考えをまとめようとしたことが有効であったと思われる。小３児童にとっては、過去の出来事を振り返ることができ、助言を得て、それが現在の自分にどのような影響を与えているかという因果関係を考えることができた。また、中２生徒にとっては、出来事の時系列を思い出せるだけでなく、それに伴う感情の起伏やその時の気持ちを考えることにより、メッセージ性が高く読み手に訴えるレトリックで創作的な作品が書けた。

《所感》

「人生曲線」については、実践者側もモデル作文作成の際、実際に作成して来し方をたどってみたが、その時の様々な思い出が胸に去来し、思わずセンチメンタルな気持ちになったという見かけより重い、場合によっては心の痛みを伴う思考ツールである。本実践を通して、子どもであっても自分の過去を振り返るという作業は容易いものではないと思い知らされた。

当初、実践者側は、中２生徒が自分の状況等について正確に判断したり気持ちを言語化したりするのが苦手だと思い、作文を書く中で自身の状況等を判断し、母語や日本語で表現できるようになればよいと考えていた。ところが、ネイティブ教員との対話を進めるうちに、対象生徒は、幼少期の辛かった経験を自ら語りだした。生徒は自分の状況がわかっていなかったのではなく、心にも蓋をして考えないようにしてきたのだとわかった。授業はカウンセリングのようになってしまい、実践者側は、ともに泣きながら生徒の話を聞いて背中を撫でてやることしかできなかった。生徒との人間関係もできている確信があり、テーマの深さも想定していたものの、このような子どもの深層心理に入り込むようなテーマの提示は、かなり危険をはらんでいると痛感した。実践者として、今回、作文に何をどこまで書かせるか、まとめをどうするかという方向性を示唆できなくなってしまっただけでなく、これを日本語の作文として完成させることに意味があるのかとさえ思えるようになってきた。実践者からは作文が文章として残るものであるから、楽しかったことを中心に書いてはどうかという提案をした。しかし、生徒はそれに応じず、まとめの文章まで一人で一気に書き上げた。まとめの文章は、思いもよらない前向きなことが書かれており実践者側を驚かせた。独創的なメッセージには、読み手にこれからの自分の生き方を示し、一歩前進できた力強い気持ちを表す文でまとめられていた。言葉の持つ力が、こんなにも人を前向きにするのかと実践者一同、深い感動を味わうことができた。

指導計画最後の１時間は「書く」から「話す」につなぐ活動として作文発表会に充てることとした。当初は実践に関わった者等校内関係者のみが聴衆として参加する計画であったが、二人の作文の内容は、どうしても保護者に聞いてほしい内容であったため、保護者の教育的参加を促すことを期待して二人の保護者に参加をお願いした。作文の内容に保護者の涙する様子も見られ、子どもたちの声はしっかりと保護者にも届いたことと思われた。

このような結果が生まれたのは、ネイティブ教員の存在が大きいことは言うまでもない。ネイティブ教員は母語が話せるだけではなく人間的な魅力に溢れ非常に優しく子どもたちの気持ちを受け止められる人物である。そのおかげで生徒は実践者を信頼して自分の心を語ることができたのだと思う。そして、モヤモヤした気持ちを母語で言語化することで自分を客観視できるようになり、悲しかった出来事を昇華して、次の一歩を踏み出す言葉を紡ぐことができたのではないかと考えている。どちらの児童生徒も母語を忘れていたり複雑な感情を表す言葉を知らなかった

りということがあったが、ネイティブ教員と話す過程で、母語での表現の幅も広げることができたようである。

《思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の目標についての児童生徒の変容（３）》

・中２生徒のステージＥ「書いた後に、読み手の助言を得て、一貫性に気をつけながら推敲することができる。(不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。)」
・小３児童のステージＤ「書いた後に、促されれば、読み返して文章のまとまり（一貫性）に気を付けながら推敲ができる」

二人とも「エピソードカード」から「短冊」に文を書き、「短冊」を並べ替える作業をすることで、文章中の不要なものや一貫性等については容易く思考・判断することができるようになった。本実践中、原稿用紙に何度も消しては書き直すこともなかったので、スピーディーに作業できたことがモチベーションの維持につながったのだと思われる。

小３児童に関しては、今まで熟考するという姿勢が見られず、今回も「短冊」を時系列に並べ替えることは一人でできたが、その後、すべての文を書き写す勢いであった。そこで、実践者から「一貫性」について、最後のまとめの文を意識して、再度、読み返すように助言を行った。すると、短冊を読み返すことで、作文のテーマに沿って文と文との関係に着目するということが理解できたようで、一人で短冊の取捨選択の作業を行うことができた。中２生徒に関しては、一人で黙々と作業をした。どのエピソードを取り上げるかということだけでなく、非常にプライベートな出来事もある中から、作文発表会で他者や保護者の前で読むことを考慮に入れ公開しても差し支えないエピソードをじっくりと選び文章として完結させることができた。

《所感》

今までの文型指導の延長である日記的な文章や短作文ではなく、いくつもの文を読み返し推敲するという活動をしたことで、包括的なことばの力にも踏み込んで指導ができるということがわかった。児童生徒も文章として構成されたボリュームのある作文を自分で書くことができたという満足感も得られ相当の自信にもつながったのではないかと感じられた。

《日本語固有の知識・技能の習得ステップの目標についての児童生徒の変容》

・中２生徒、小３児童ともステップ４「表記や文法には誤用があるが、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章が書ける」

小３児童の作文は短冊を並べ替えたものの羅列になっているので、重複した主語で省けるものを省き、文末表現を敬体にそろえるよう助言を行った。画像⑨は中２生徒の添削途中の作文である。抹消線を引いたところを削除し赤字を加筆した。名詞修飾、文末表現、複文や重文が課題ではあるが、ヒントを出すとすぐに既習事項を思い出し訂正することができるようになった。このような学習を繰り返すことで文法的な知識の定着が進み、支援がなくても文章作成ができ談話でも正確に話せるようになるのではないかという実感が得られた。

また、第２時にモデル作文の構成で作文の書式の解説をしたことによって、二人とも原稿用紙の使い方は理解できていたようである。段落の一時下げや改行についても、様式に沿って書くことができた。また、中２生徒は名詞修飾が初期指導の不十分さで化石化しているのか、話すときにも名詞の前が敬体になってしまうことが多い。しかし、作文のように文字化すると、すぐに訂正できるようになった。また、接続表現や日本語での感情表現も作文の作成を通して何度も触れることができたので、今後の表現のバリエーションとして身につけることができたのではないかと思う。

《所感》

このように工夫をした取組に子どもたちはしっかり参加できていた。書く力とともに改善したいと考えていた発音に関しても、中２生徒の構音については、調音点が正しい位置に近づき、小３児童も濁音と清音の使い分けを意識しようと変化がみられた。毎回、最初に歌う歌は回を重ねるごとに歌唱の声が大きくなっていった。何度も練習することが自信につながり、自信を持てば大きな声で発声できる。歌であれば何度も歌うことが苦にならず、子どもたちにとって意味のある活動になるということも確信が持てた。

実践者の勤務する日本語指導センター校では、通級児童生徒を一日も早く在籍校に戻し、在籍学級での学習に参加してほしいという願いを持っている。今回の作文指導もカリキュラムをすべて学び終えた後の修了行事的な位置づけにしていた。しかし、今回の実践のプロセスで、児童生徒の母語の力が弱いことから日本語の高頻度の語彙・表現が幅広く使えるような力を身につけるために更なる指導が必要であることを再認識したので、もうしばらくの通級指導を続けることにした。

指導内容としては、読む・書く・話す力を伸ばすため、発達段階に見合った読み物を読んで感想文を書く、SST の教材を使ってこんな時どう言うかという話す力の瞬発力をつける、そのたびごとにフォーカス・オン・フォームで文法事項を確認するといった指導を考えている。

在籍校の学級担任とは、日本語センターでの授業内容を連絡帳に書き、それ以外の内容についても毎回相互にやり取りをしているが、今回の作文に関しては本人の許可も得ているので、小３児童については担任と相談し学級(単学級なので)で効果的な作文発表をしてもらおうと考えている。この学校には他小学校と兼務の加配教員が配置されているため、児童を主体とした国際理解学習を企画し小３児童にも活躍の場を作ってもらえればと考えている。中２生徒の作文内容はプライベートな内容が含まれているため、担任に発表会のビデオを預け学年教員団で共有するに留めたい。ただ、センター通信などで、学年教員団からの声がけを増やしてもらうことや教科学習の際の視覚化なども呼び掛けたいと考えている。中２生徒の在籍中学校には他にも多文化多言語の生徒が在籍しているが、国際理解学習等は行われていないので、日本語センターとして協働できるよう働きかけてみるつもりである。

最後に、作文発表の後、中２生徒が私たち実践者に向けたメッセージを紹介したい。
「人生不如意十有八九。不管是困难还是不开心都会过去的。我相信未来会越来越好。也祝福能看到我的作文的你的未来会越来越好。」（人生は思い通りにならないことが十のうち八つ九つあります。しかし、困難や悲しみは必ず過ぎ去るものです。私は未来がどんどん良くなると信じています。そして、この作文を読んでくださったあなたの未来も、どんどん良くなることをお祈りしています。）

本実践で、実践者側がどうしても児童生徒の日本語の部分だけに着目しがちで、包括的なことばの力がみとれていなかったという課題が見えてきた。今後は「ことばの力のものさし」のステージ・ステップを指針にして指導目標を考えていくことが大切である。一方、子どもの変容を目の当たりにし、子どもが持っている力の大きさを改めて実感することができた。そして、授業の工夫や教員の関わりこそが、子どもの力を引き出す仕掛けになることを考えると、これからも子どもの実態に寄り添いながら効果的な仕掛けを考えた授業を作りたいと気持ちを新たにすることができた。

実践者名	荒木 和子　日本語教室担当・日本語講師 井手 沙也香　国際教室担当・教諭　　（横浜市立綱島東小学校）
実践区分	小学校　　初期指導・取り出し指導　　特別の教育課程（プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	実践場所である綱島東小学校は、横浜市の港北区、鶴見川にほど近い綱島地区の住宅地に位置している。綱島の地は戦前、桃の大産地で「綱島の桃」は大変有名であったこともあり、校区には農家や畑が残っていたりと、ゆったりとした雰囲気の地区である。港北区は外国人の集住地区ではないものの、都心からのアクセスも良いこともあり、居住外国人の数を見ると横浜市 18 区の中で 7 番目と比較的多く、国別居住者の数を見ると、中国、ベトナム、韓国、ネパール、フィリピンの順に多く、全体の 56%を占めている（横浜市ＨＰ「外国人人口・令和６年 10 月データ」より）。 綱島東小学校では 2023 年に日本語と教科につながる日本語の指導を行う国際教室が設置され、実質的には 2024 年度より本格的に活動が始まった。国際教室の規模としては小規模校である。校内に多文化多言語の児童生徒は一定数在籍しているものの、日本生まれの児童が圧倒的に多い。また、来日して間もない児童に対して市から派遣された日本語講師が週 1 回指導を行う日本語教室もある。
本実践のポイント	実践校に 2024 年４月に２人の児童がフィリピンから転校してきた。綱島東小の国際教室は前述のように設置が新しいため、国際教室の校内認知を高めることも副次的な目的として「フィリピン紹介プロジェクト」を企画した。ナレーション付きの映像を作り、お昼の校内放送で紹介するというアイデアに、給食室の協力が得られたことで、その日の給食でフィリピン料理が提供されることになった。 兄妹２名の児童に加えて、日本生まれのフィリピンにつながる５年生児童も発表者として一緒に参加した。

＜バディからのメッセージ＞

つながる国であるフィリピンのよさを伝える動画を作成するために対象児童が保護者とタガログ語や英語で会話したことが、アイデンティティ形成に役立ったと考えられる。また、日本語以外のことばの力を利用していいと児童が考えるようになったこと。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「フィリピンってどんなところ？～すてきなところを　みんなにしょうかいしよう～」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：５年生　人数：１名

2）「ことばの教育の参照枠（仮）」共通

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む					年齢枠の目安	
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く						
	読む				○		
	聞く・話す				○		
ステップ2	書く				○		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）**本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。**

実践対象者は１名であったが、児童が内容を深めるために他のフィリピンにつながる児童（２人）と学習できる場も一部意図的につくった。

3．ねらい（目標）

自分の母国であるフィリピンの良さを日本語で全校に紹介することで、自身のルーツであるフィリピンの文化の延長上に自分がいることを再認識し、他児童に母国の何を紹介したいかを、紹介動画をどのように組み立てるかを考える。リサーチで調べたことを日本語でまとめる学習活動では、フィリピンの学校で行ってきた自分の学習経験や学んだことを思い出しながら、日本での学習はフィリピンでの学習とつながっていることに気づく。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	4	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、高頻度の日常語彙・表現を使って、単文、重文や簡単な複文で話せる。 ・指差しやジェスチャー、指示語や簡単な表現、言い回しを使ったり、強い方の言語で代用をして、語彙・表現の不足を補う場合がある。	E	・小学校中学年の教科学習内容や経験したことなどについて、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある話ができる。 ・集めた情報を示しながら、みんなの前で発表することができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

転校して６か月という児童であるが、国際教室では毎日１時間取り出し指導を受けており、支援があれば日本語で身近な場面や関心のある話題について、高頻度の日常語彙を使って対話をすることができるまでに成長した。形容詞や動詞など、述語の活用や助詞に誤用はあるものの、短い文を用いて意味の通じる話もできる。また、漢字の学習が進んでいるため、低学年の漢字混ざり文をある程度自力で読むことができる。所属校での学校生活を楽しみながら、在籍学級での授業や日本語の学習にも頑張って取り組んでいる一方で、児童は家庭では英語、タガログ語で過ごしているものの、学校という場は本人にとっては日本や日本語一辺倒になっている毎日。来日以来、フィリピンや、英語、タガログ語は意識の向こうにしまわれていた。

そこで、自分の母国であるフィリピンの良さを日本語で全校に紹介活動から、日本語の力を高める実践を考えた。実践にあたっては、国際教室と日本語教室の２つの教室の連携で取り組む。なお、日本語教室とは来日間もない児童を対象に市から派遣された日本語講師が取り出しで日本語指導を行う教室（週１回）であり、国際教室とは日本語指導担当教諭が日本語および教科につながる指導を行う教室（常設）を示す。

具体的には、日本語教室では児童の課題ニーズに対応しながら効率的に進めるために個別指導を行い、国際教室では他者のアイデアに触れて自分のアイデアも広げながら、また、自分の知らないことを知る機会を持つためとして、同じルーツ児童（２名ほど）と一緒に学習する。

本実践の成果は校内放送用に紹介文を録音するが、低学年でも理解できるよう、聞きやすい日本語で話しができるように丁寧に指導を行いたい。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画　全 10 時間

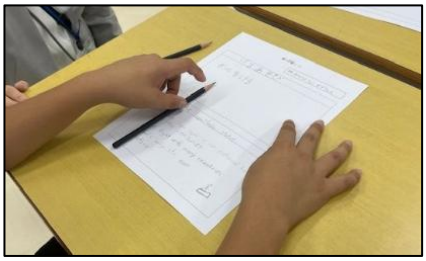
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1 ～ 2	**（日本語教室）**	（45 分×2） 形容詞の学習 -語彙の確認（様態、気持ち） -活用練習　現在/過去/否定 -比較表現　もっと、いちばん -文作り	☆どんなものか形容詞を使って表現することができる。	★ものごとについての自分の見方や気持ちを確認し、日本語で表すことができる。
3	**（国際教室、日本語教室）** プロジェクトの説明とめあてを確認しよう	（10 分） ①やさしい日本語でプロジェクトを説明する。 -フィリピンを紹介のための動画を作成する -動画は給食の時間に流す ・作成に向けた情報収集には英語、タガログ語を使用してもよい （資料①）	☆プロジェクトの説明を簡単な日本語で理解することができる ☆日本語の語彙を確認する すてき、給食、テレビ、ビデオ、調べます、発表します、作ります　など	★プロジェクトの内容を英語の助けを借りながらしっかりと理解できる。 ★「すてき」ということばのイメージを理解できる ★プロジェクトにかかわる語彙を理解できる
4	**（国際教室）** 自分の好きなものを日本語で言うことができる **校内研究授業**	（45 分） ①自分の好きなことについての話し合い -絵カードを用いて、大好き、好き、まあまあ、嫌い（好きじゃない）を答える。 ②紹介したいすてきなところについての話し合い -「わたしは（ぼくは）～がすきです」の代入練習 -『調べ学習シート』に紹介したい項目を書く（英語、タガログ語での記入でもよい）	☆好きなことを表現する文型がわかる 　Nがすきです 　Nがすきですか 疑問詞　なに ☆「好き」の度合いの表現を使うことができる。 ☆自分の好きな物を相手に伝えたり、友達の好きなものを聞いたりできる。 ☆「わたしは（ぼくは）～がすきです」の代入練習ができる。	★「好き」の度合いの表現がわかる。 ★友達の好きなことを理解できる。 ★紹介したい項目を選ぶことができる。 ♡ルーツに誇りを持つことができる。

5	**（国際教室）** 必要な情報をさがそう	（45 分） **①日本とフィリピンを比較する** -フィリピンのすてきなところについて iPad や図鑑などを使って調べる -『調べ学習シート』に調べたことを書き込む。イラストで書く。 -取り上げた項目について、フィリピンのものを日本のものと比較する -家で自分のアイデアについて話をし、保護者から詳しい話を聞いたり、写真などを提供してもらう	☆図鑑や関連図書を読んだりすることができる。 ☆キーワードを書き込んでメモが作れる。	★フィリピンの好きなところを考え、そのことについてメモをすることができる ★キーワードを書き込んでメモが作れる。 ★フィリピンと日本語の違いがわかる。 ♡ルーツに誇りを持ち、フィリピンと日本の両方の文化を知っている自分の強みに気づく
6	**（日本語教室）** 日本語の発表原稿を考える本時	（45 分） ①発表用の下書き原稿を作る。 -複言語で対話をしながら考えをまとめる。 -調べたことを『すてきしょうかいシート』にまとめる。 -既習の文型を使ってまとまった文章を書く。	☆メモのキーワードを使って文が作れる。 ☆支援を得ながら、３つの文をまとめて紹介文を作成することができる。	★自分の経験をもとに聞き手に伝わるような文章を考えることができる。 ★書いた後に、指導者の助言を得ながら、一貫性に気をつけながら推敲ができる
7	**（国際教室）** 日本語の発表原稿を考える **・続き**	（25 分） ①原稿を作成する。 -フィリピンの紹介文 -クイズの作成 ②クイズなど、全校が興味をもって見てくれるような工夫を考える。 -どのような内容にするのか、具体的に考える。 （資料②）	☆全校児童が放送を聞いてわかりやすい日本語となるように、録音のための原稿読みを意識した文章を考えられる。	★発表の構成を考えることができる。 ★フィリピンに関係することでどのようなクイズが全校のみんなにとっておもしろいか、低学年も楽しめるクイズを考えることができる
8	**(日本語教室)** 原稿の読み上げ練習	（25 分） 録画用の原稿の読み上げ練習 -校内放送では流さないが保護者用として英語バージョンも作成する。	☆全校児童が聞くことを意識して原稿を読むことができる	★英語でも自分の考えを伝えることができる ♡人前で発表することに意欲を高めている。
9	**（国際教室）** 動画作り	（45 分） 原稿読みの練習と録音 -日本語で進行する動画の流れや内容を理解しながら、自分の担当箇所で原稿を読み上げる。 （資料③）	☆相手が聞きやすいようにはっきりとした声でゆっくりと原稿を読むことができる	★動画の進行を理解できる。 ♡ルーツに誇りをもつことができる。

発表　給食時間（校内放送）（資料④）				
10	**振り返り**	（10 分） 大きなプロジェクトが終わったことをねぎらい、児童の感想を共有する。	☆自分が感じたことや感想を日本語で話すことができる。	★自分の感想や気持ちをことばにすることができる。

資料①　プロジェクト初日の授業（国際教室にて）メモは英語で作成中





資料②　各自、自分のトピックについて真剣にリサーチ



資料③　動画で紹介するゲームの録画用実演中



資料④ 給食時間



メニューは、フィリピン料理であるアドボ、シニガン、マンゴーゼリー

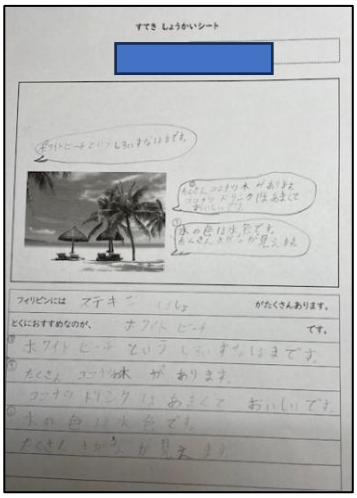
7．本時の指導（日本語教室より）

ねらい（目標）　日本語の発表原稿を考える

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント
導入 10分	0.挨拶 1．フィリピンプロジェクトがスタートしたことについての感想を聞く。 -前時はプロジェクトのスタート日であり、研究授業でもあったため、緊張の中の授業であったことをねぎらう。 提出語彙：だいじょうぶ、きんちょう、 むずかしい、わかる…など 2.毎回行っているグループ語彙聞き取り課題（5分）	 ♡前時にスタート（国際教室で指導）した国の紹介プロジェクトに意欲をもつように励ます。 ★アイスブレーキング
展開 30分	3．前時で記入した「すてき紹介シートの内容確認（5分） -紹介するもの 2つ 表現：なんですか、だれですか、どこですか	☆児童との対話の中で疑問詞の確認 Q.フィリピンのすてきなものは なん/どこ/だれですか？
	めあて　自分が伝えたいことのキーワードをかんがえよう。 キーワードをつないで文を作ろう。	
	4.　すてき① の紹介　「Mt. Apo」（15 分） -紹介したいもの/ばしょについてのキーワードを考える。 -①について3つの説明を考える。 例）これは××です。 ～にあります。 ～大きいです。ゆうめいです。 -板書図を見ながら日本語で文章を作り、「すてきシート」イラストの相応する部分に文を書き添える。 5.すてき② の紹介 「ホワイト ビーチ」（10分） -4.と同様の流れで	★日本語でも英語でもOK。イメージを言語化する作業。視覚的にイメージしやすいように、WBに書き出していく。まとまりのある言葉をまとめるなど、ことばのネットワークを視覚化できるようにする。 ☆英語のキーワードには日本語を添える。 ★自分の伝えたいことを3つに絞る。 ★すてき①の経験をもとに、紹介を考える ☆すてき①の経験をもとに、日本語で表現する
まとめ 5分	6.出来上がった下書き原稿の文章を音読する。書いたことの確認。 7.次回は国際教室で本原稿を作成することを説明。 8.挨拶	☆日本語で書いたことが自分の書きたいことを表せているかどうかを確認する。 ♡プロジェクトが進行していることを実感させ、次への見通しを持たせる。

本時の記録

対話をしながら発表したいポイントを
書き出し、日本語の文章を作成



8.児童生徒の変容

１）児童の姿

・　発表用の下書きを作る作業では、日本語でいきなり書き始めようとしたが、どのように書いてよいのかわからず、思考が止まってしまったようだった。そこで強い言語（英語）を使いながら、経験したこと、知っていることなどについて、情報を確認、統合しながら対話を進めた。そのことにより、何を伝えたいかが頭の中で整理できたようだった。説明を「Mt. Apo is…」と英語で発話をはじめたが、途中から「２せん９ひゃく５じゅうメートルです。」と日本語に変わった。文の出だしは強い言語で始めながら、文構造が知っている文型であったために自然に日本語に移行したようだった。次第に日本語で発話（文作り）を始めるようになり、わからない言葉を英語で代用しながら作ることができた。

・　動画に日本語ナレーションを録音する際には、緊張した様子だった。日本語の文を読む練習は、国際教室だけでなく、日本語教室でも練習し、家でも宿題として練習してきた。原稿読み練習で英語の原稿の録音を終えた後、「やっぱり、英語だとスラスラ読むね。読みやすい？」と聞くと、「うん。英語は簡単。」と答えた。「日本語も英語くらい自然に読めてるよ。」と話すと、「えー？」と驚き、嬉しそうにしていた。たくさん練習し、たどたどしかった日本語も、録音する際には全校に聞き取りやすい速さで、話すことができた。

・　個別級の児童が、国際担当者が廊下を通ったときに「遊び分かりやすかったよ。」と声をかけてくれたり、３年生（当該児童の妹のクラス）では、クラスメートが自発的にフィリピン新聞を作成するという意図していなかった発展につながったり、インドネシアルーツの児童が、「もしインドネシアだったらどんな給食になるかな」と想像していたりと、視聴児童側からの反応があった。クラスや学校でフィリピンや外国について興味を広げるきっかけ作りの機会となったようで、このプロジェクト実施に当たっての国際教室の目指したものは達成されたと感じる。

・　今回のフィリピン紹介プロジェクトは、「３．指導形態」に記している通り、実際には５年生対象児童他２名、３年生児童１名の計３名によって進めた。うち１名は対象児童と同じクラスに在籍するフィリピン児、日本生まれであり、自分のつながる国としてのフィリピンやタガログ語についてはほとんど知らない。今までは対象児童とは、学習中と国際教室への行き帰りのみが主な関わりであ

ったが、今回のプロジェクトを終えてから、２名の仲が深まったようだと担任と話した。二人でふざけ合うような様子が教室でも見られるようになったようだ。これはプロジェクトがもたらした副次的な変容といえるだろう。

２）様々な校内連携

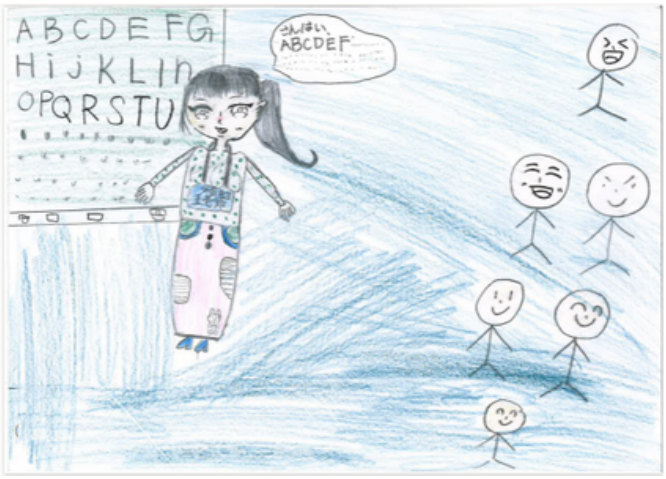
・　在籍級担任と活動内容について共有し、給食の時間に発表をみんなで観る際にクラスで温かい雰囲気で迎えてもらえるよう、配慮をしてもらった。動画が流れる前は緊張した様子だったが、クラス児童に「すごい」などと言われて嬉しそうな表情をしていた。クイズの場面では各クラスで盛り上がっていた。国際教室での振り返りでも、みんなに褒められて嬉しかったことを言っていた。自分の国についてクラスのみんなに知ってもらうことで、日本の学校という場での児童自身のエンパワーメントにつながったのではないかと感じた。

・　フィリピン給食を出すにあたって、栄養職員とどのようなメニューにするのか打ち合わせた。給食職員は、メニューを作るのにフィリピン料理屋に食べに行ったり、ＡＥＴ（フィリピン出身）に作り方を聞いたりしながら試行錯誤して給食を作ってくれた。これは児童のみならず保護者に対しても学校からの温かいメッセージが伝わったようで、プロジェクト参加児童の保護者にも喜んでもらえた。こうした連携はとても大きな力を生み出せることを実感できた。

３）今後の指導について

・　今回の取り組みでは、転校以来、新しい環境の中で受け身になりがちであった児童が情報の発信者となった体験であったが、今後も英語の力も活用しながら自らの意見や思いを日本語で発信する機会を設けていき、今回行ったように、リサーチ、キーワードでのメモ作り、発信の構成、まとめる作業を通して日本語の表現力を伸ばしていきたいと思う。今回は本人が採用しなかったのだが、フィリピンの紹介としてはじめに児童が取り上げたのは国の英雄（Lapu-Lapu）だった。資料を調べることなく英語で説明を書き始め、知識や興味を持っていることがうかがえた。高学年は日本史で日本の英雄（武士）について学ぶ学習もあるので、例えば国際教室在籍の高学年で、国の英雄について調べてまとめたものを掲示したり、掲示物を学校で公開する日を設けたりする活動などは、「発信力」をキーワードにしながら自分のアイデンティティーの再構築につながる機会になるのではと考える。

小学生



20年後の私をかいてみました。
しょうらいのゆめは、英語の
先生になることです。

ぼくはしょうらい恐竜
はかせになりたくて、
この絵をかきました。





せいゆうになったわたし。

実践者名	伊藤　美智代（ワールド・キッズ・ネットワーク代表） 江口　修三　（広島県呉市立白岳小学校）
実践区分	NPO・ボランティア（小学校・課外）　プロジェクト活動（国紹介等）
実践地域および場所等の特長	本実践の街・呉市は、総人口約 20 万人のうち約 3,899 人（2024 年 118 月末）が外国籍住民である。市内では国際教室（取り出し指導専用の教室）が設置されている小学校は 2 校のみで、日本語指導の専任教員は本実践の 1 人のみである。今年度になって、いったん途切れていた市内で多文化多言語の児童生徒の教育にかかわる関係者との連絡協議会が、行政と NPO と学校とが協働して再開された。 国際教室が設置されている学校の 1 つである白岳小学校の全校児童数は約 597 人（2024 年 5 月 1 日）で、うち多文化多言語の児童数は 23 人、日本語指導が必要な児童は２０人である（2024 年 11 月現在）。白岳小学校の放課後では週 1 回、多文化多言語の児童たちの居場所づくりを目的にした課外活動（自主参加・放課後クラブ「アミザージ」）を NPO と学校が連携して取り組む。アミザージは、多文化多言語の児童の不登校や欠席者が多かった 2007 年度から開始した。アミザージの活動を継続することで、児童の心の安定だけでなく、保護者の学校への参加姿勢が変化したことから、17 年経過した今日まで続く。アミザージの活動では通常の国際教室では取り組むことができない多読活動をはじめ、異年齢の児童間の交流や個別の学習サポートのほか、個別相談なども行っている。
本実践のポイント	本実践は、アミザージの活動やつながる国紹介を通じて、自分たちの学習や活動を全校児童に伝えることを目的に、アミザージに参加する小 1～6 の計 23 人で取り組んだ。児童の包括的なことばの力も児童の日本語で話す力も高めるため、特に各自のつながる国に誇りを持つことができるように、国際教室と連携しながらアミザージの時間で取り組んだ。NPO のボランティアスタッフは対象児童に寄り添いながら、全校集会での発表に向けて原稿つくりや発表練習をサポートし、発表当日も緊張する児童のそばにいて声かけを行ったことで、多文化多言語のなかで生きる児童だからこその良さが表出した発表ができた。

＜バディからのメッセージ＞

本実践は、すべての児童に学びと気づきを与える、という取り組みです。多文化多言語の児童が地域のなかで唯一多数在籍するという学校の特徴と NPO の強みを生かしたコラボによって、在籍教室でも取り出し指導の国際教室でもなかなか自分を出せない 3 人の児童が、つながりのある国紹介となった瞬間に学習意欲が一変しました。同級生に自分のことを伝えたいという気持ちによって、包括的なことばの力をフルに使いながら日本語固有の力を見事に伸ばしました。それは、異年齢という仲間の力と、児童の家族を丸ごと日常サポートする NPO スタッフが隣にいてくれたという安心感が、児童の背中を押してくれたからでしょう。長年にわたって、地域で子どもとその保護者を支える NPO であるからこその工夫が、実践の随所にみられました。

NPO と学校とが連携する意義を伝える、素晴らしい実践です。素敵な実践を報告くださって、ありがとうございました。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「国際朝会・アミザージ（友情）劇場　～知って・感じて・楽しんで～」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校 1 年生～6 年生　　人数：23 人（注目児童 3 人）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒の言葉の力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					A・B の年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				C 年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 4	書く			C 児			
	読む			A 児・C 児			
	聞く・話す			①A 児・C 児			
ステップ 3	書く			A 児			
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く			B 児			
	読む			B 児			
	聞く・話す			②B 児			
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

活動目標
アミザージのことやつながる国の魅力を全校児童に伝えることができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く・話す	5	・アミザージや国際教室のこと、つながる国について、日常的な語彙・表現を幅広く使って、対話をしたり自分から話したりできる。 ・高頻度の接続表現を活用して、単文や簡単な複文を用いてほぼ誤用なく自由に、話を続けることができる。 ・身近なことや関心のある話題について、まとまりがある話を自然な速さで聞き取ることができる。	D	・アミザージや国際教室のこと、つながる国について集めた情報を示しながら、全校集会で発表できる。 ・アミザージや国際教室のこと、つながる国について、何がどうして好きなのかなど具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ・アミザージや国際教室のこと、つながる国について、経験したことや保護者に聞いたことなどの情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明を全校児童がわかるように説明できる。
②	聞く・話す	3	・アミザージや国際教室のこと、つながる国について、対話による支援を得て、よく耳にする語彙・表現を使って主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。 ・支援を得て自分自身にとって身近な場面や関心ある場面について高頻度の日常語彙を繰り返し使って話せる。		

4. 指導観（指導や支援のポイント）

多文化多言語の児童の居場所づくりを目的にした放課後クラブ「アミザージ」（以下、アミザージ）を週１回（自主参加）実施しているが、コロナ禍での活動制限が長期化した影響もあって、アミザージでの活動が最近は恒常化してしまい、児童が課題学習に取り組むことだけで終わってしまう状況が続いていた。そうした中で、国際教室の担任から「一つの目標をもって、みんなでできる活動をしないか。」との提案があったことから本実践の着想にかかわる話し合いが関係者間で始まった。アミザージで取り組んできたこれまでの活動を参考にしながら話し合いを重ねていくことで、アミザージに参加するすべて児童で共同作業をしながら、ことばを育てながら自己肯定感を育める活動に取り組むこととした。さらに、活動をテーマ別に分けて取り組み、その活動成果を全校集会で発表しよう、という目標を設定した。

そこで、本実践は第一弾として、アミザージや国際教室でぼく・わたしは何をしているか、ぼく・わたしがつながる国はどんなところかなどを全校集会で紹介することとした。その過程で、アミザージに参加する 23 人の児童のうち、包括的なことばの力も日本語固有の力も特に高める必要のある３人を注目児童として位置づけ、この 3 人の児童のことばの力を特に重点化して育てることとした。この 3 人は、在籍学級では手をあげて発言するような姿がほとんど見られない児童である。3 人の背景の概要は、以下のとおりである。

A 児：6 年生・フィリピン生まれ。小学校 3 年生の時に姉と来日する。フィリピンでは学校教育を十分受けられなかった。本校での在籍年数４年。

B 児：5 年生・ベトナム生まれ。小学校 4 年生の時に姉 2 人と共に来日する。ベトナムでの学校では成績が上位だった。本校での在籍年数 2 年。

C 児：3 年生・日本生まれ。家庭ではフィリピン語で会話をしているため、日本語よりフィリピン語での話す力が高い。フィリピンルーツ。

本実践を通じて、多文化多言語の児童たちと共同作業を行うことから互いを認め、励まし合うことで、自信をもって人前で発表できる力を 3 人の児童に育てたい。本実践は約 1 か月間の期間限定で取り組むプロジェクト活動であることから、アミザージの活動時間だけでなく、国際教室での教育活動とも連携しながら、3 人の児童のことばの力を高めていく。

5．単元の評価規準

課外指導のため、該当なし

6　活動計画（全 5 回:1 回 60 分×5 回）

日程	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
1 回目 11/21 2 回目 11/28	何を紹介したいか、つながる国の何を紹介したいかを決めることができる。	・アミザージやつながる国のことを紹介するプログラムや発表内容を話し合い、役割分担を決めよう。	☆支援を得ながら、紹介したいアミザージやつながりの国について意見を言うことができる。	★話し合いの場で、支援者や友達の話を聞いて発言できる。 ★経験したことについて、理由をあげながら説明ができる。
3 回目 12/5 4 回目 12/12	自分が作った原稿を大きな声で発表できるように練習をしよう。 **（本時）**	2 つのグループに分かれ役割分担ごとに発表原稿を読合い、舞台でのリハーサルをしよう。	☆支援を得て、考えた発表内容を日本語で表現することができる。	★相手に伝わりやすい発表内容を考えることができる ♡人前での発表に自信をもつことができる。
5 回目 12/13	友だちに伝わるよう自信をもって発表しよう。	全校集会で、発表しよう。（2 部構成:一部：1・3・5 年、2 部：2・4・6 年）	★これまでの活動成果について、人前で発表することができる。 ☆全校児童がわかる日本語で話すことができる。 ♡発表できた達成感を感じ、ルーツに誇りをもつ。	

7　活動の指導（3 回目：12 月 5 日）細案

ねらい（目標）自分が作った原稿を大きな声で発表できるように練習をしよう。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
導入 **5 分**	●今日のめあてを確認する。 ＜めあて＞	★♡前回の活動をふり返り、今回の活動に意欲をもつことができる。

	「自分が作った原稿を大きな声で発表できるよう練習をしよう。」	
展開 **15分**	めあて　自分が作った原稿を大きな声で発表できるように練習をしよう。	
	1　２つのグループに分かれてつくった原稿を読み合う。（資料❶） ●１・３・５年生グループ 役割分担（司会者、国際教室、アミザージ、母語であいさつ）ごとに個人で考えた原稿を読み合う ●２・４・６年生グループ 役割分担（司会者、国際教室、アミザージ、母語であいさつ）ごとに個人で考えた原稿を読み合う	★相手に伝わりやすい発表内容を考えることができる ☆支援を得て、考えた発表内容を日本語で表現することができる。 ・支援者は各グループに入り、児童自らで考えられるように対話しながら支援する。 ・支援者は、原稿づくりに困っている児童に寄り添い、励ましながら、意欲的に参加できるよう支援する。
	2　各グループでお互いのいいところや付け加えたいところなどを話し合う。	★仲間の良い所をみつけながら、自分の発表に生かすことができる。 ★話し合いの場で、支援者や友達の話を聞いて発言できる。 ☆支援を得ながら、発表原稿を修正したり、ことばを加えたりすることができる。
まとめ **5分**	3　振り返りをする。 ・次回の練習を予告し、家でも練習してくることを伝える。	♡仲間の良いところを認めながら、本番に向けて意欲を高めることができる。

<本時の様子>





資料❶ 普段のアミザージであまり見せない真剣な表情で原稿を読み合う児童。NPO のボランティアスタッフの「よく書いたね。」「もっと大きな声で」等の励ましの言葉に児童はうれしそうに応えていた。

8.児童生徒の変容

1）児童別の変容について

本実践の活動の成果は、2024 年 12 月 13 日の朝の全校集会の場で「国際朝会」を行った。当日の様子は、以下のとおりである。

<国際朝会の様子>



資料❷ 本番前のリハーサル後のようす。
国際教室の担任からのアドバイスを聞く児童と、見守るボランティアスタッフ



資料❸ いよいよ、本番スタート!



資料❹ B 児の発表。伝統武術の型を披露すると、会場から「おー」という声が聞こえてきた。



資料❺ C 児の発表。「クラスのみんな大好き」と母語で伝えると、大きな拍手が沸いた。





資料❻ 司会者の終わりの言葉の後、「みんな出てきてください。」の呼びかけに「はーい!」と元気よく返事をして出てくる児童。舞台からの「ありがとうございました。」の声に会場から大きな拍手が届く。
A 児のやりとげたという表情とみんなのがんばりに舞台袖のボランティアスタッフも拍手でねぎらっていた。
左:2・4・6年生児童 右:1・3・5年生児童

本実践によって注目児童にどのような成長がみられたか。NPO と学校・国際教室とのそれぞれの立場から、３人の注目児童の変容について述べていく。

①の児童・A 児について

＜NPO から＞

高学年になって学習から逃げない姿勢が見えるようになりましたが、書くことは苦手であきらめている様子でした。そのようななかで、国際朝会での各自の担当を決めた翌週、いい笑顔で原稿の下書きを差し出しました。国際教室が好きな理由をあげながら、在籍学級は困難があっても好きであることを伝えようとする思いがこもった素晴らしい発表原稿でした（資料❼）。

おはようございます。まがんだん　うまが。
こくさいきょうしつは、ともだちがきて、いっしょにあそべるから、たのしいです。
こくさいきょうしつでは、せんせいが、ゆっくり、はなしてくれるのでちょっと、にほんごが、わかります。だから、りらっくすします。
にほんごが、むずかしいのでべんきょうがわからないから、たのしくないときがあります。
でも、クラスの、みんなでずこうやたいいくをするのは、 たのしいです。
わたしは、6の3もこくさいきょうしつもどっちもすきです。

資料❼　A 児の発表原稿（最終版）

本実践を通じて、自分が本当に伝えたいことを考え、文章にまとめて発表することで、大きく力がついたと思いました。人前では黙ってしまい、日本語でうまく話せなかった A 児が、大勢の児童の前で発表できたことがすばらしい。大きな成長を感じました。当日は、下級生たちをサポートしている姿にも感心しました。

＜国際教室から＞

日頃は活発で、数人の友達とよく遊んでいますが、在籍学級での学習になると、おとなしくなり、人前での発表はほとんどない児童です。また、日本語固有の力の育ちがとてもゆっくりで、ここ最近日本語での会話ができるようになった児童です。そのために、教科の学習では本番に向けて、何度も何度も練習する姿がありました。当日は緊張している様子でしたが、「私は、６の３も国際教室も、どっちも好きです。」と舞台で語った最後の言葉には、A 児の気持ちがこもっていました。大勢の前にもかかわらず力強い発表でした。また、初来日のフィリピン籍の児童(２年生)がフィリピンのことを紹介する場面では、その子のそばにいて一緒にタガログ語で挨拶をするなど、最上級生としての責任を持った行動を見ることができました。

事後に国際教室で行った感想文を書く活動では、同級生から言われた言葉や支えてくれた NPO スタッフに向けたメッセージを主に単文で書くことができました（資料❽）。

資料❽　A 児の感想文

みんなのまえで、はっぴょうするとききんちょうした。
　せんせいやともだちに「すごい！」といわれてうれしかった。
　なんかがんばれた。
ボランティアのせんせいもがんばっていた。

①の児童・C 児について

＜NPO から＞

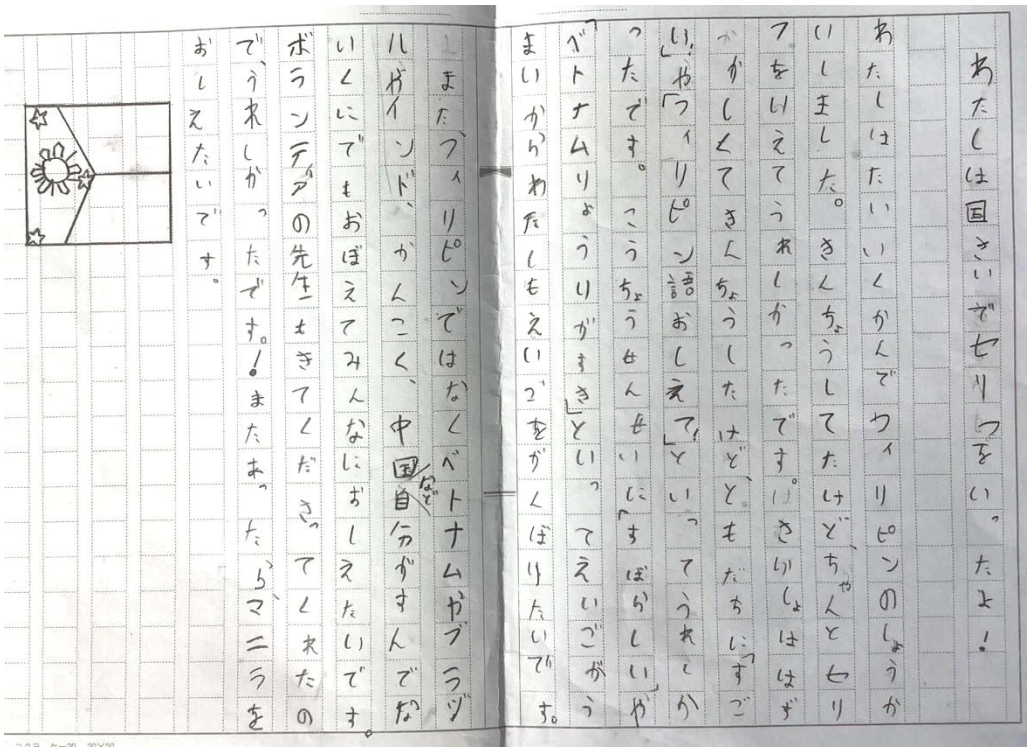
真面目でおとなしい児童で、理解に少し時間がかかるところがあります。しかし、本実践での自身を語る取り組みは、彼女を前向きに生き生きと活動させていました。発表練習の時、「おかあさんにフィリピン語を教えてもらった。」と言って、みんなに聞いてもらうのを楽しみにしていました。

大人数を前にした舞台での発表でしたが、大きな声でしっかり発表できました。それは、今まで見たことのない姿でした。この体験で、C 児は大きく成長したと思います。国際朝会の舞台で大きくはっきりと声を出して発表する姿に感動しました。C 児からの「おばちゃんがいるから安心して言えた。」の言葉がうれしかったです。

＜国際教室から＞

なにか分からないことがあると思考が止まり、前に進まなくなることが多い児童です。本当に理解して自信がつかない限り、人前で発表することができないことが多くありました。しかし、今回の取組では、作文を書きながら「フィリピン語（本人はマニラ語という）でなんていうのかお母さんに聞く！」と張り切っていました。当日の発表では、「フィリピン語で『クラスのみんな大好き』をいいます。」と、お母さんに聞いたフィリピン語で力強くみんなに伝えることができました。友だちから「フィリピンのこと教えて。」と声をかけられた、と笑顔で報告してくれました。みんながじっと聞いてくれたことが嬉しかったようです。

事後に国際教室で行った感想文を書く活動では、自分の気持ちをはじめ、同級生や校長先生からから言われた具体的内容を示しながら、重文や複文で書くことができました。今後に取り組みたいことなども身近な語彙を使いながら具体的に示すことができました（資料❾）。



資料❾
C 児の感想文

②の児童・B 児について

＜NPO から＞

地域日本語教室で会う彼女は明るく元気で、自分なりの取組を楽しんでいる様子ですが、小学校のアミザージで会う姿はまるで違います。アミザージでは個別に対応して絵本を読んだり絵を描いたりする活動は楽しそうですが、宿題をする時は返事をしなくなります。

そのようななかで、本実践では母国ベトナム紹介を担当しました。準備も発表も意欲的に取り組みました。舞台でスピーチし演武する真摯で自信を持った B 児の姿に驚き、感動しました。伝統武術の型をあんなに堂々とみんなの前で披露できるとは想像がつきませんでした。学校では常にマスクをつけていて、外すことがなかった B 児でしたが、みんなと練習する時は時々マスクを外す姿がみられました。大きな自信になったと思います。

B 児の様子から、本心から「やりたい！」という気持ちの時に子どもの学びが生じるのだと感じました。本実践にあたっては、家庭での保護者や姉の支えも、B 児の成長を後押ししただろうと思います。

＜国際教室から＞

来日して 1 年余りが過ぎましたが、在籍学級では、ほとんど声を出さず、表現活動も体を動かそうとせず、じっと立ったままで自信がつかないと動けない状態でした。また、いつも学校ではマスクをして、国際教室に来ても自らで声を発しないという児童です。しかし、本実践に向けて B 児は国際教室に来るとマスクを外し、何度も何度も発表の練習を自ら進んで取り組みました。

当日の発表では、日本語とベトナム語と両方のことばを使って、大きな声で発表することができました。舞台でベトナムの伝統武術を披露する B 児の姿を見てクラスの児童からも「初めて声を聞いた！」「すごい、うまい！」との声が聞こえるほどに。周囲の児童たちの B 児を見る目が変わったことで、本人も少し自信がついたようで嬉しそうでした。

事後に国際教室で行った感想文を書く活動では、自分の当日の気持ちだけでなく、もっと同級生たちに伝えたいという意欲的な気持ちについて主に単文で書くことができました（資料❿）。

資料❿　B 児の感想文

はっぴょうするとききんちょうした。
でもたのしかった。
こんどは、ベトナムりょうりのチャーハンをつくってともだちにたべてほしい。
ベトナムのけしきもはなしたい。

2）今後に向けて

本実践のふりかえりとして、NPO と学校・国際教室とのそれぞれの立場から今後について考えたことを述べていく。

＜NPO から＞

アミザージに通う全ての子ども達を輝かせる 15 分の舞台を短期間で作るのは大変でしたが、国際教室とアミザージの活動そして家庭の協力で、素晴らしい発表ができました。発表した子どもたちには大きな学びと成長があったと思います。また、クラスメイトの反応がアミザージの子どもたちの心の栄養

になったことでしょう。そして、こうした活動が学校全体にとってとても重要なのだということも再確認できました。

本実践では 3 人の児童を注目児童として位置付けて聞く・話す力を伸ばすことを目標にしましたが、3 人ともに目標に達することができました。日ごろおとなしい 3 人ですが、取組内容を理解してからは積極的に行動していました。説明を聞き、グループで話し合い、原稿を書き、練習し、発表する中で、ことばと生きる力が大きく伸びたと思います。

長年、地域日本語教室と外国につながる子ども支援の活動をしてきたので、家族ぐるみで来日直後や幼児期から関わる子どもたちが多いです。学校・地域・家庭の連携がこども達の成長を大きく促すということを、本実践で実感しました。今後も、学校や地域でこうした活動を続けていこうと思います。

＜国際教室から＞

本実践の最大の成果は、多文化多言語の児童が全校児童や先生方の前でその子なりの力を発揮し最後まで発表できたことです。NPO のボランティアスタッフがそばにいてくれたおかげで、緊張感も和らぎ安心したことで、練習やリハーサルの時以上の堂々とした発表ができました。この体験は、多文化多言語の児童にとって大きな自信となりました。

そして、聞く側の児童と先生方が真剣に聞いてくれ、発表後、各クラスからの寄せ書きが国際教室に送られてきました。注目児童以外の児童たちからも、「クラスの子から『発表すごかったよ。ベトナムのこと教えて』と声をかけられた。」と、笑顔での報告が届きました。多文化多言語の児童にとって、本実践は大きな励みになったことも成果の一つです。

以下の資料⓫は本実践に参加したインドネシアにつながる児童の感想文、資料⓬と⓭は全校児童から届いたコメントのなかの注目児童の同級生コメントです。

みんなの前ではじめの言葉を言うとき、きんちょうと約三百人の前で発表するのがうれしいという気持ちがありました。インドネシアのあいさつを言うとき、母が教えてくれた言葉と発音をもとにしていいました。それとはじめのことばをほめてくれたのが友達です。うれしいという感情がいっぱいありました。

発表していたみんながすごくて、休けい時間にいっぱい練習しててがんばっているなとかんじました。とくに A がすごかったと思いました。発表していたとき、きんちょうしてただろうにみんなが聞き取りやすいように落ちついてゆっくり話すところがかっこいい！！と思いました。

資料⓫ インドネシアにつながる児童の感想文

私は、国際朝会を見てとても感動しました。理由は、私たちのクラスにいる B さんの声を一度も聞いたことがなかったので、どんな発表をするのかとてもドキドキしていました。発表を聞くとすこしずつだけど日本語で立派にできていました。もっと日本語が話せるようになったら、いつか話をしたいと思いました。

5 年 2 組　D さん

資料⓬ B 児の同級生コメント

12 月 13 日金曜日に朝会で国さい教室のことを M さんや、いろいろな人がおしえてくれました。ブラジルや、フィリピンや、ベトナムや中国まだまだいっぱいありますが、それぞれこせいがあってわくわくしました。

一番しあわせだったのは、C さんが「くらすのみんな大すき」とフィリピン語で言ってくれたことです。

資料⓭ C 児の同級生コメント

これらのコメントから、多文化多言語の児童がいるからこその学びの場がつくれたことがわかります。本実践に参加した多文化多言語の児童たちにとっては、１つの目標に向かって共同活動を行うことから普段できない自らのルーツを家族で考える時間になったり、そのことを誇りに思ったりする時間になりました。それによって、仲間の良さにも気づく時間ともなりました。その一方で、日本人児童にとっては、普段の生活では見れない同級生の姿を知ったことで、多文化多言語の児童をリスペクトする姿が見られました。本実践は、多文化多言語の児童にとっても、日本人児童にとっても、大きな学びの時間となったことから、本校の校長からは「次年度は初めから年次計画に入れたい」との提案がありました。

3学期は NPO と学校とが連携しながら、さらに国際教室に通う子どもたちの国の文化や言葉を紹介したり、児童に親しみのある絵本（物語）を母語と日本語で朗読劇をしたりする場をつくっていきたいと思います。多文化多言語の児童のアイデンティティ育成に寄与できるような、そして全校児童が互いの文化を尊重するきっかけづくりをつくっていきたいです。

実践者名	田辺ひかり（山口県光市委託　日本語指導員）
実践区分	小学校　　取り出し指導・入り込み指導 特別の教育課程（教科につながる指導:プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	本実践を行った山口県光市は総人口約４万９千人に対して 1.1%が外国籍住民であり、10 年前の比率 0.6%から大きく増加している。そのため、多文化多言語の児童生徒の受け入れ経験のない学校が、急に入学をしてきた日本語ゼロの児童の対応に悩むことが増えてきた。 現在、光市では支援の対象児童が在籍している小学校が２校、児童数７名となっており、実践者である日本語支援員１名のほかに、日本語支援を担当する非常勤講師が２名配置されている。山口県内では、かなり手厚い支援が行われているのだが、日本語ゼロで入学する児童、または保護者からの支援要請がある場合のみ、学校での日本語支援対象となり、それ以外の本来日本語支援が必要であるだろう「多文化多言語の児童生徒」の把握はされていないのが現状である。 今後、県内でますます増えてくるであろう「多文化多言語の児童生徒」を取りこぼすことなく把握し、支援に繋げていく必要がある。
本実践のポイント	実践対象児童の日本語支援の教室内で過ごす様子と在籍学級内での様子があまりにも違い「本来の児童の姿を少しでも在籍学級で表すことができれば」という思いで実践を考えた。 在籍学級の中では、日本語で自己表現をすることが難しい児童たちが、自分たちで調べた内容をもとに、知っていること、考えたことを表現したり、他者に伝えたりすることで達成感を持つことができた。また、今回の活動が「わからないことを調べること」「新しい知識を得ること」の楽しさに気づくきっかけとなり、文章を読む意欲にも繋がった。

＜バディからのメッセージ＞

子どもたちのもっている包括的なことばの力、母語に光を当てたことで子どもたちのやる気を引き出し、在籍学級や管理職といった学校全体への連携にもつながっていった意欲的な教育実践です。外国人散在地域での取り組みとしても参考にしていただきたいです。

1. 単元名・活動名

「生き物について発表しよう」（プロジェクト活動）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学２年生　　人数：２人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く			年齢枠の目安			
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む			児童①			
	聞く・話す			児童①			
ステップ3	書く		児童②	児童①			
	読む		児童②				
	聞く・話す		児童②				
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3) 本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

本実践では、同学年同じクラス在籍の児童を対象とした。日本語支援を行う際には、通常２人同時におこなっていること、また対象児童のルーツの国は違うものの、お互い外国ルーツを持っていることで親近感を持って接することができ、ピアサポートが期待できるために２人での実践をおこなった。

3. ねらい（目標）

生き物の特徴をまとめて発表ができる

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
児童①	聞く・話す	5	・理由を伝える「～から」などを使いながら、自分の考えを話すことができる。 ・事前に準備をした内容について、教科学習に使う日本語表現「～がわかりました」などを使いながら、場面に応じて「です・ます体」で発表ができる。	C	・生き物をグループ（ほにゅう類、こん虫類、鳥類、魚類）に分け、自分がどのように分けたかを話し、その理由を伝えることができる。 ・自分で調べた内容について、原稿を見ながら、先生や友達にわかりやすく発表ができる。内容についての簡単な質問に受け答えができる。
	読む	5	・身近な生き物に関する「ほにゅう類」「こん虫類」などの語彙、表現、低学年レベルの漢字が概ねわかる。 ・低学年レベルのテキストを文節や意味のまとまりで区切りながら、ややゆっくりでも安定した速さで読める。	C	・小学生低学年向けの図鑑や絵本から大事な情報を取り出すことができる。 ・生き物に関する既存の知識を活用して、理解を深めようとするとともに、文章の一部を読んで、生き物のグループ分け（ほにゅう類、こん虫類、鳥類、魚類）の理由を考えることができる。
	書く	4	・絵本や図鑑を見ながら、日常的な会話で用いる高頻度の語彙や表現を使い、生き物の特徴について主に単文の文章で書くことができる。 ・読み返した際に自分の間違えに気づき、支援を得て修正ができる。	C	・調べた生き物について得た内容や特徴を自由に書き進めることができる。

児童②	聞く・話す	4	・実践者や友達と話し合いながら、「～と思う」「～だから」などの日常でよく耳にする表現を使って、主に単文で自分の考えを伝えることができる。 ・事前に準備した内容について、生き物の特徴を表す語彙、表現を使い発表することができる。	C	・生き物のグループ分けついて、自分の考えを簡単に伝えることができる。 ・自分で調べた内容について、原稿を見ながら発表ができる。内容についての簡単な質問に答えられる。
	読む	4	・身近な生き物に関するごく簡単な説明文を文節や単語に区切りながらゆっくり読める。 ・長音、拗音、促音を含むひらがな、カタカナで書かれた生き物に関する単語が概ね読める。	C	・小学生低学年向けの絵本や図鑑から大事な情報を取り出すことができる。 ・わからないことを実践者や友達に質問するなどして理解を深めようとする。
	書く	4	・表記の誤用はあるが、日常的な会話で用いる高頻度の語彙や表現を使い、調べた生き物の特徴について主に単文で短い文章を書くことができる。 ・カタカナが概ね書ける。	C	・調べた生き物の特徴について、図鑑や本を見たり、実践者と話をしながら書き進めることができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

本実践の対象児童は日本語支援の時間には、積極的に授業に取り組むことができ、活発に発言ができているが、在籍学級ではほとんど発話せず、おとなしく過ごしている。授業内で扱われる言葉や表現が理解できないこともあるが、自分の日本語表現に自信が持てないことが大きな要因であるように考えられる。

本題材は、児童にとって身近で興味がある「生き物」について取り上げ、児童が楽しみながら、「聞く・話す、読む、書く」の全ての力を満遍なく使えるような指導を計画した。

包括的なことばの力で持っている学年相当の知識を引き出しながら、予想したこと、考えたことを表現する場を設けることで、自分の考えを発信することや友達の考えを聞くなど言語活動の充実を図りたいと考えた。さらに、日本語での語彙、表現を確認し、今後教科学習で頻繁に出てくる学習言語を使用しながら、ことばの理解を深めるための先行学習としての役割も持てるように立案した。

自ら、疑問に思ったこと、わからないことを図鑑や本を読んで知識を得ることの楽しさを知り、その知識を誰かに伝えることで、達成感や自信を得ることに繋げられることを目標として実践を計画した。そのため、今回の実践では日本語支援教室にゲスト（教頭先生）を迎えて発表できる場を設定した。また在籍クラスとも何らかの関わりを持つために児童がまとめた成果物を在籍クラス児童が目にする機会を設けることとした。

5．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
･調べた内容について、発表に適した文体（～ます。～です。）を使いながら表現することができる。 ･生き物の特徴についての語彙、表現を理解し、主に単文を使って書いたり、話したりができる。	･既存の知識を活かしながら、生き物の特徴を考えたり、特徴によって分けられることを理解することができる。	･生き物の特徴に関心を持ち、意欲的に図鑑や本などの資料で調べることができるとともに、調べたこと、考えたことを表現しようとすることができる。 ・調べたことを人前で発表することに希望をもっている。

6．指導計画（全 4 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	生きものに関する既存知識を引き出しながら生きものの体や特徴への興味づけを行う	・動物の絵本を読む ・日本語語彙の確認	☆生き物についての語彙、表現がわかる(とくちょう・ほにゅう類など)	★♡好きな生き物についての知識（語彙・表現）と日本語を結びつける 〇生き物それぞれの特徴に気づく
2	グループ分けをした生き物の特徴を日本語の文にし、表現することができる	・生き物をグループに分ける ・生き物の特徴を文章にする	☆生き物の特徴を文章（単文）に組み立てる	★既存の知識（生き物の特徴、語彙など）を使い、考えたことを表現する
3	興味を持った事がらに関して資料の文章やイラストなどから理解を深める	・自分で生き物を２つ選び、その特徴を本や図鑑で調べる	☆簡単な説明文が読める（語彙・表現）	★文章から必要な情報を読み取る 〇資料を使って調べることができる
4	調べた事がらについて、表現をすることができる	・ワークシートに特徴をまとめ、発表する	☆モデル文を参考にして文章(単文を複数使って)をつくる	♡調べたことを人前で発表することに希望をもっている。

7．本時の指導

●展開 1（本時：1/4）40 分

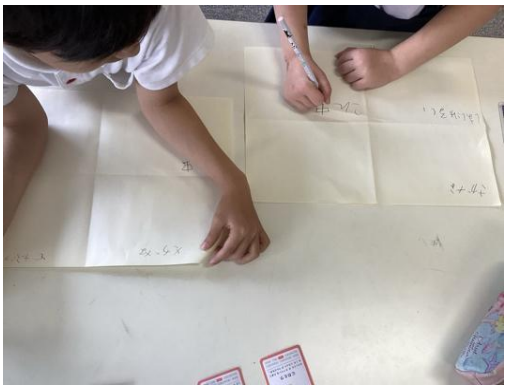
ねらい（目標）　生きものに関する既存知識を引き出しながら生きものの体や特徴への興味づけを行う

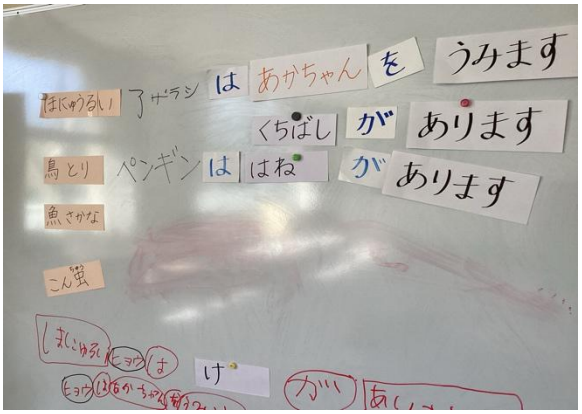
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
10	・生き物について（Q—A） 知っていることを話す	★既存知識を引き出すために、生き物について児童が知っていることを自由に

		発話させる。 ★♡好きな生き物について、友達や実践者と意見交換をする。
15	・「どうぶつのあかちゃん」 4～5 歳向け絵本　読み聞かせ	★イメージを広げるため、絵本を読み聞かせし、内容の確認、知っていること、気づいたことを自由に話し合う。
15	・活動に必要なことばの確認 「生き物のことば」シートに記入  ・辞書の紹介	★☆日本語語彙、母語語彙のマッチングをさせる。 〇「あいうえお表」を使って、辞書の使い方を確認する。

●展開 2（本時：2/4）45 分

ねらい（目標）　グループ分けをした生き物の特徴を日本語の文にし、表現することができる

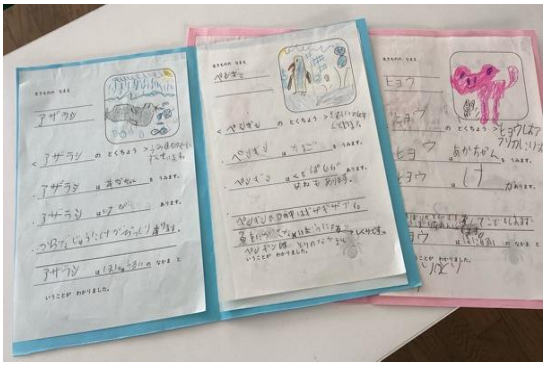
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科
15	・生き物カードを確認 (哺乳類、鳥類、魚類、昆虫類　4 種類×5～6 枚) どんなふうに、分けることができるか話し合う  ＊生き物カード引用／サイト「ぷりんときっず」 URL アドレス： https://print-kids.net/	★いろいろな分け方が考えられるため、どんな分け方が考えられるか話し合う。 〇☆「生き物のことば」シートに記入したことばを使いながら、「哺乳類」「昆虫類」などの語彙を導入、確認する。 

20	・各自、どのように分けたかを話し合い、分け方の理由を話す ・モデル文を参考にしながら特徴を文章にする 	☆〇AU カード「探求(F)分類して考える」より抜粋した質問をしながら、自分の考えを言語化させる。 ☆★既存の知識(生き物の特徴、語彙、表現)を引き出しながら、語彙カードを使った、日本語の文章の組み立てを促す。
10	・分け方に迷った生き物のグループを確認 「くじら」「ペンギン」「コウモリ」を図鑑や絵辞典で調べる	★〇生き物の特徴からどのグループに属するか問いかけながら、理解を促す。 

●展開 3（本時：3/4）40 分

ねらい（目標）　興味を持った事がらに関して資料の文章やイラストなどから理解を深める

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科
30	・好きな生き物を 2 つ選び、図鑑で調べたそれぞれの特徴をワークシートに書き込む	☆★各自に図鑑の文章を読ませながら、必要な情報を取り出させる。 児童が自分でできることを見極めながら、随時助言を行う。
10	・ワークシートにまとめたものを、1 人ずつ声に出して読む。	☆★自分で読み返しをさせ、書き間違えに気づかせる。または、気づくような声がけをおこない、どのような修正が必要か考えさせる。

	 ・文字の表記、表現の誤りなどがある場合は書き直しをさせる。	

●展開 4（本時：4/4）40 分

ねらい（目標）　調べた事がらについて、表現をすることができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
20	・発表に向けての準備 ・発表の演出を自分たちで考える ・生き物のクイズを考えて、つくる	◯発表に適した態度と言葉を確認し、練習をさせる。 ☆対話的な支援(＊「～さんは何について調べましたか」「わかったことを教えてください」など)を行いながら、調べたことをわかりやすく伝えられるように促す。 ★生き物について学習したことに関連付け、母語を使ったクイズづくりを提案する。
20	発表練習→ゲスト(校長、教頭、教職員 1 名)を迎えての発表	☆対話的な支援(＊上枠記載内容と同じ) ♡調べたことや考えたことを人前で発表することができる。

8.児童生徒の変容

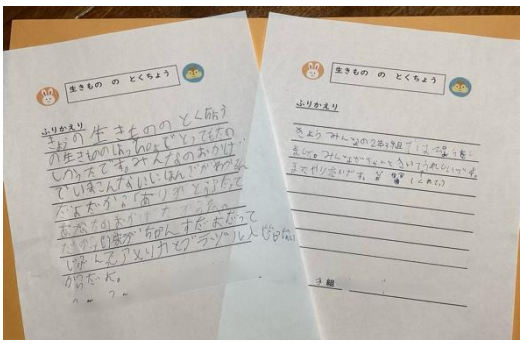
本実践のトピックが、児童生徒が大好きな生き物だったこともあり、対象児童 2 人とも意欲的に活動ができていた。また自分の興味があることについて「もっと知りたい」と思う気持ちが芽生えたことで、「読む」ことにも積極的に取り組むことができた。特に、児童 2 は読むこと書くことに対して苦手意識があるが、好きな生き物についての図鑑や絵本を使うことで手がかりを得ながら情報を取り出すことができていた。

さらに、自分たちで成果物(ワークシート)を仕上げられたことで「他の人に見てもらいたい」という意識が強くなり、ゲストを招いての発表に向けて意欲的に準備、練習ができた。特に、その準備をする中で、「クイズ」を作ること、どのような順序で発表をするかなども自発的に話し合って、決めることができた。

計画当初は、在籍学級での発表は、対象児童にとって難易度が高いため予定をしていなかった。しかし、発表練習をする中で「クラスで発表したい」という気持ちが出てきたので、発表の時間を設けることとした。具体的には、取り出し指導をする時間の前半を使って在籍学級で発表をし、後半は活動の振り返りを行った。下記にその日の授業展開を示す。

●児童の希望で行った「特別授業」

ねらい（目標）　在籍学級で発表しよう

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力
20	在籍学級での発表会 ・調べたことの発表 ・クイズの出題 ・発表後、友達からの感想を聞く	発表前に支援者からクラス児童に向けて、普段、２人が日本語の時間にどのような学習を行なっているか、今日はどんな発表をするかを説明しておく。 ☆対話的な支援(＊上枠記載内容と同じ)
20	「生きもののとくちょう」発表について 感想を話す、振り返りを書く 	★自分たちが調べたことの発表を終えて、感想を自由に発話させる。 ☆話したことを踏まえ、自分の気持ちを文章にし、表現させる。

在籍学級での発表が決まってから、自分たちで新しく「クイズ」を作り、ゲスト前の発表でうまくいかなかったところを改善し、準備をしていたことに驚かされた。今回の活動によって、管理職等の先生方への発表後にしっかりと褒めてもらい、成果を認めてもらったこと、また、学級発表後にクラスの友達から感想をもらったことで、自己肯定感を高めることに繋がったと考える。

また、この特別授業実施にあたっては、学校／在籍学級の担任との連携は不可欠であった。具体的な方法は、以下の通りである。

① 本実践前には、実践の趣旨を説明するとともに、協力依頼を行った。実践の計画書を添付し、学校教頭には児童生徒の実践の発表の参観を依頼、担任には成果物の掲示をお願いした。

② 実践を進めながら、学校側には発表の日程の調整をお願いした。(教頭より、校長、教職員に声がけ、参観の依頼)また、学級担任には、児童生徒からクラス内発表の希望があることを伝えると共に、授業時間の調整を依頼し、発表時間を確保してもらった。

③ 在籍学級の発表当日、事前に少し時間をもらい、クラスの児童に実践対象児童が日本語の勉強時間にどのようなことをしているかの紹介、「多文化多言語の児童生徒」について簡単に説明を行った後、発表をさせた。

発表後、学級担任にクラスの児童から感想を話してもらう時間を作ってもらった。

なお、年間を通し、学校側には「指導報告書」、担任には「支援の実施報告書」を毎週提出し、どのような内容の支援をおこなったかを報告している。また、この中に、お互いに気づきや感想なども記入し、児童生徒に関しての情報共有を行うようにしている。

〇今後の課題/目標

- 当初の見立て以上に、それぞれの児童の力のレベルが異なることがわかった。読む資料やワークシート内容に関しても個々のレベルに合った配慮の必要がある。
- 今回の実践のように、興味がある物事に関して、自由に表現ができる場をできるだけ多く設定することで、「思考、判断、表現を支える包括的なことばの力」をしっかり育めるよう支援したい。また、その際に日本語語彙、表現を補うことで、学級活動での発話に結びつけたい。
- 今回の発表は在籍学級の児童生徒が「多文化共生」を改めて考えるきっかけにもなったと考える。「多文化多言語の児童生徒」が持つ力を発揮するためには、ピアサポートが重要であることは言うまでもない。今後も、学校、学級担任と連携をとりながら支援をおこなっていきたい。

実践者名	村竹　洋子　（山口県山口市立湯田小学校・非常勤講師）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：国語）
実践地域および場所等の特長	山口県では、外国人住民の増加に伴い、多文化多言語の児童生徒も増加傾向にある。県内には、対象の児童生徒が 5 人未満の少数在籍校も多く、散在地域としての支援体制が課題となっている。 本校のある山口市でも、市内の小・中学校に支援が必要な児童生徒が点在している。今年度は、常勤教員２名と非常勤講師２名が指導に当たっているが、非常勤講師は複数校を兼務することで対応している。また山口市は昨年度から、「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」を通じて様々な取組を行い、支援の充実を図っている。 本校は、山口県の中央部にある湯田温泉に隣接する公立小学校である。全校生徒は 638 名で、そのうち多文化多言語の児童は 10 名程度、日本語指導が必要な児童は４名(2024 年 11 月現在)。その中には、日本生まれの児童や生活言語を習得している児童も多く、多文化多言語環境であることに気づかれにくい傾向がある。自分のルーツを発信することに消極的になったり、アイデンティティを日本人として確立していたりする児童も少なくない。校内では、対象児童が多文化多言語環境にあることを誇りに思えるような環境整備を進めている。
本実践のポイント	本実践は、取り出し指導での先行学習・補充学習と、在籍学級で自己表現できる場の設定とを組み合わせて計画した。 先行学習では、ことばの力の強みを児童とともに確認し、それを視覚化して価値づけた(資料❶)。そして、言語資源を生かすことを児童に意識させた上で、日本語を聞きながら母語訳を追う形で読解を行った(資料❷)。その後、多言語で思考した内容を日本語で書き表す活動を通じて「読める喜び」を「表現できる喜び」につなげることができた(資料❹❻)。 在籍学級では、補充学習で取り組んだ内容を発表する場をもつことで、児童は自分の言語資源に誇りをもったり、多文化多言語環境にあることを肯定的に捉えたりしていた。また、児童のもつ良さや強みを、他の児童とも共有することができた。

＜バディからのメッセージ＞

散在地域で情報が少ないなか、二言語のはざまで揺れる対象児童の気持ちに寄り添い、指導方法の改善に真摯に取り組まれる村竹先生の姿に、私も多くを学ばせていただきました。今回のケースは母語の力を使った縦方向の支援（思考・判断・表現）を行うものでしたが、教室環境作りや教材作成（リライト、翻訳、ワークシート等）、実践に加え、在籍学級や家庭との連携も素晴らしかったです。この児童は、日本でも自己肯定感を得られた経験により、帰国しても日英バイリンガルとして成長する可能性も高くなったと思います。

1．単元名・活動名

国語「三年とうげ」(光村図書)

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

小学校３年生　１人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く				○		
	読む						
	聞く・話す				○		
ステップ3	書く						
	読む				○		
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

単元目標 (教科の目標)
・民話を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。また、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる。　【思 C(Ⅰ)イ・オ】
・思いや考えを整理しながら、相手に伝えたいことを自分のことばで表現することができる。　【思 B(Ⅰ)ア】

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
書く	5	・民話を読んで感じたことを、日常語彙を幅広く使いながら、簡単な複文で自由に書き表すことができる。 ・特殊音などの表記に気を付けながら、既習でなじみのある漢字を使って、メモをとったり文章を書いたりすることができる。	D	・書く前に語彙をメモしたり下書きなどで構想を練ったりして、民話を読んで理解したことに基づき、思いや考えをまとめることができる。 ・書いた後に読み返し、前後のつながりやまとまりに気をつけながら、文や文章を整えることができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

対象児童は母語(英語)の力が高く、包括的なことばの力で学習理解ができる。滞日期間は２年弱だが、母国でも家庭で日本語を使用する機会があったため、日常生活における日本語の会話には支障がない。一方で、日本語の読み書きに対しては苦手意識があり、在籍学級でも自信をもって取り組めない場面がある。特に、初見の文章を理解することが難しく、それが書くことの困難にもつながっている。母国ではいつも活動の中心にいた児童だが、渡日以来、自身の力を十分に発揮できない状況が続いていた。

「三年とうげ」は、朝鮮半島に伝わる民話である。民話独特のリズムや語り口が出てくるため、読みが苦手な児童にとっては特につまずきやすい。そこで、児童の言語資源を生かして内容を読み取ることで、「読める喜び」を「表現する喜び」につなげたいと考えた。また、学習の後半には、選んだ民話を紹介する活動がある。その活動を通じて、児童が多文化多言語環境にあることを誇りに思ったり、児童のバックグラウンドを他の児童と共有したりする機会となることに期待した。

本実践は、取り出し指導での先行学習・補充学習と、在籍学級で自己表現できる場の設定とを組み合わせて計画した。先行学習では、児童が言語資源を積極的に活用して読み書きの課題に取り組めるように促す。実践者がリライト教材を日本語で読み上げ、児童には母語訳を対応させることで、読むことは母語の方が得意な児童の強みを生かしたい。さらに、日本語と母語を自由に使って思いをまとめることで、包括的なことばの力を活性化させながら日本語固有の力を伸ばすことにもつなげたい。その後は在籍学級と連携し、児童が先行学習での理解を生かしたり、発表を通じて自己肯定感を高めたりできるように支援する。また、対象児童が多文化多言語環境にあることを他の児童も尊重していけるように進めていく。

5．単元の評価規準　（教科の評価規準は他の児童と同じ評価規準）

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
･概ね文節や単語で区切りながら、ゆっくりとした速さで民話を読んでいる。 ･民話を読んで感じたことや民話を紹介する文章を、日常語彙を幅広く使って、複文で自由に書いている。	・様々な読解ストラテジーを活用して民話を読み、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えている。 ・日本語や母語を使って考えをまとめながら、伝えたいことを自分のことばで表現している。	・母国の民話を紹介する過程を通じて、自分のことばに誇りをもったり、多文化多言語環境にあることを肯定的に捉えたりしている。

6．指導計画　【先行学習 1 時間（本時）＋補充学習 1 時間】

時	ねらい	学習活動等	指導・支援のポイント ☆日本語固有の力 ★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント	
1	＜先行学習＞ 「三年とうげ」を読んであらすじを把握し、自分のことばで感想を表現することができる **（本時）**	「三年とうげ」を読んで、感想を伝える	☆「三年とうげ」を読んで感じたことを、表記に気を付けながら簡単な複文で自由に書く	★日本語や母語を使って、話のおもしろさに気付いたり、思いや考えを整理しながら相手に伝えたりする ♡在籍学級での学習内容に見通しをもつ
在籍学級 (4 時間)	〇登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる			
2	＜補充学習＞ 自分で選んだ民話を読み、紹介する文章を書くことができる	母国の民話を紹介する文章を書く	☆お気に入りの民話を紹介する文章を、表記に気を付けながら簡単な複文で自由に書く	★日本語や母語を使って、話のおもしろさに気付いたり、思いや考えを整理しながら相手に伝えたりする ♡在籍学級での学習に意欲をもつ
在籍学級 (1 時間)	＜入り込み指導＞ 書いた文章を読み合い、感想を交わすことができる	書いた文章を紹介したり、友達の発表を聞いたりする	☆原稿を見ながら民話の紹介をしたり、交流の際に自然な受け答えをしたりする	★情報を示しながらみんなの前で発表をしたり、質問に対して自分の意見を述べたりする

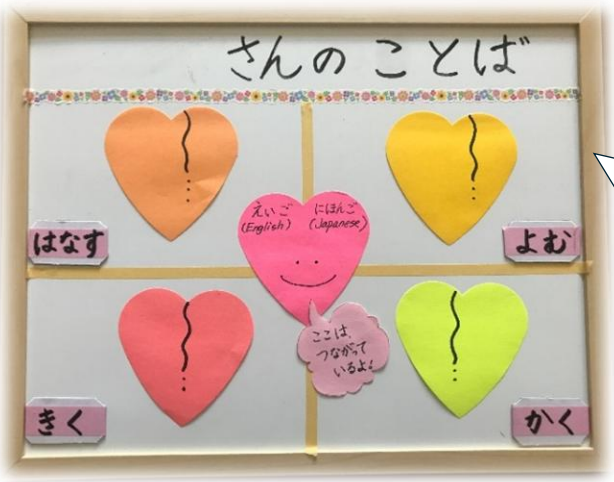
7．本時の指導(先行学習)

ねらい：「三年とうげ」を読んであらすじを把握し、自分のことばで感想を表現することができる。

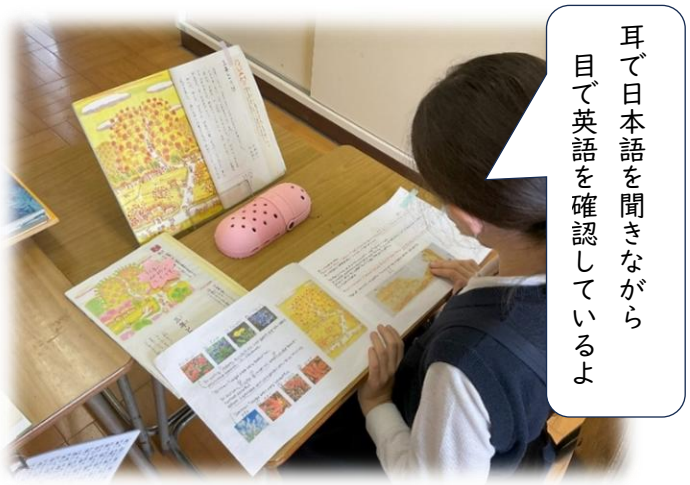
準備物：世界の民話・昔話、３種類の教材（ルビつき教材・リライト教材・英訳教材）
挿絵カード、ワークシート、ヒントカード、センテンスフレーム

分	学習活動等	指導・支援のポイント
導入 **5 分**	1.ウォーミングアップを行う ・「○○さんのことばの強み」を確認する（資料❶） ・本時の学習の見通しをもつ	♡「話す」「聞く」「読む」「書く」の言語資源の状況をホワイトボードで確認する
	2.これまでに読んだり聞いたりした民話や昔話について話す	♡いくつかの民話や昔話を提示し、世界には様々な文化や考え方があることに親しみがもてるようにする
展開 **(1)** **15 分**	3.「三年とうげ」の教材文を読む ・ワークシートに今日のめあてを書く **「三年とうげ」を読んで、思ったことをつたえよう。** ・内容を読み取る ・挿絵を話の順に並べることで、あらすじの確認をする ・並べた挿絵を基に、再話をする（資料❸）	★「三年とうげ」について３種類の教材(ルビつき教材、リライト教材、英語に翻訳した教材)を準備し、児童が自分の言語資源を自由に活用できる選択肢を提供する（資料❷） ★実践者は、リライト教材を読み上げる。児童には、英訳と照らし合わせながら聞くように促す ★本文が理解できない箇所があったとしても､挿絵が助けになるように配慮する ★日本語と英語の両方を使って再話してもよいことを伝える ○話の展開やおもしろいところに気付いているかを確認する
展開 **(2)** **20 分**	4.「三年とうげ」を読み、思ったことや考えたことを伝える ・ワークシートに感想や考えを自由にメモする（資料❹） Q「三年とうげ」はどんなところですか。 Q「三年とうげ」のおもしろいところはどこですか。 ・メモを基に､感想や考えを日本語でワークシートに書く(資料❻) ・ワークシートに書いた内容を声に出して読む	★多言語で思考を整理するためのワークシートを準備する ★考えがまとまらないときには、手立てとなる質問を投げかける ☆★書くことが難しい場合は、実践者が代わりにメモをとる ☆ヒントカードやセンテンスフレームを示し、日本語で表現することに自信がない場合は、積極的に活用するように助言する（資料❺） ☆★フィードバック用の付箋を提示することで、読み手への意識や文章を整えようとする意欲を高める(資料❼)
まとめ **5 分**	5. 本時の学習を振り返る ・ワークシートに今日の振り返りを書く	♡自分の言語資源を自由に使って課題に取り組めたことを称賛する。また、多文化多言語環境にあることに誇りがもてるような声かけをする

本時のようす



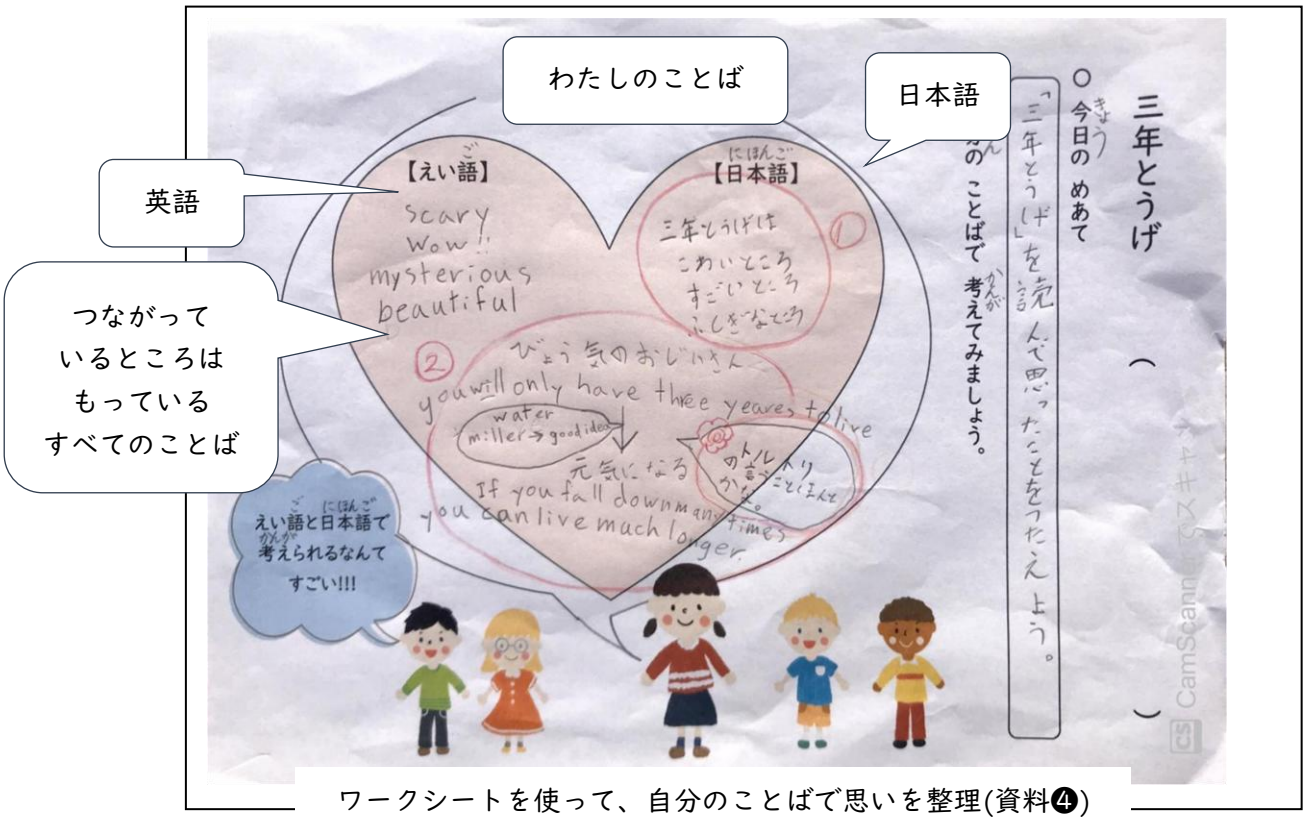
ことばの状態を確認する(資料❶)



自分のことばで内容を読み取る（資料❷)



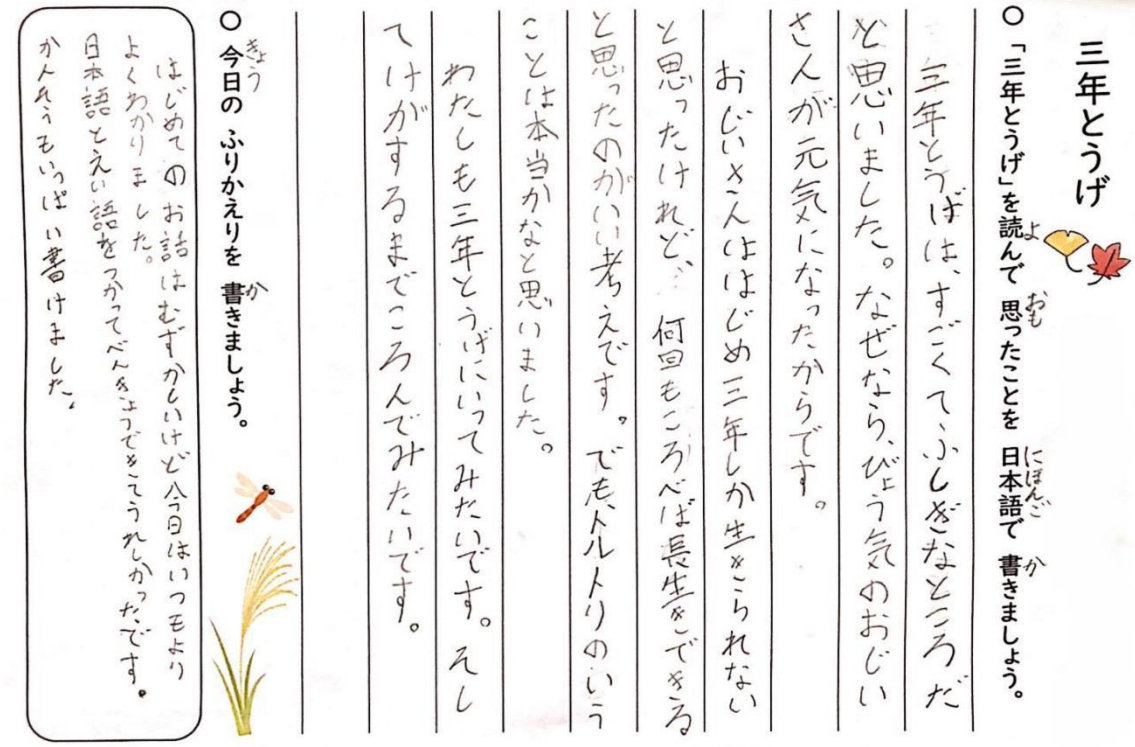
自分のことばで再話をする（資料❸)



ワークシートを使って、自分のことばで思いを整理(資料❹)



（資料❺）



ワークシートを基に日本語で感想を書く（資料❻）



読み手を意識して書く（資料❼）

8.児童生徒の変容



在籍学級に掲示された発表の内容
(資料❽)

対象児童は、自分の言語資源を生かして読解をしたことにより、つまずくことなく民話を理解することができた。その結果、内容を細部まで読み取り、いつも以上に自分の思いや考えをもつこともできた。これまで日本語だけで取り組んだ場合には、「何を書いてよいのか分からない」という場面がよく見られた。しかし本実践では、思いや考えが豊富にあったからこそ、それらを整理しながら表現する活動にもスムーズに取り組んでいた。ワークシートからは、日常語彙を幅広く使って、伝えたいことを自由に書き表している様子が見て取れる(資料❻)。内容を理解できたことで伝えたい気持ちが溢れるように湧き出し、それが結果として複文で思いを表すことへとつながっていた。また、フィードバック用の付箋を提示したことで(資料❼の左)、表記に気を付けて書いたり、読み手を意識して文章を整えたりする姿も見られた。後日、家族や教師からコメントをもらった児童は、多くの人たちから応援されていることを知り、自己肯定感を高めていた。児童はこれまで、学習の中で母語を使用することには消極的だったが、言語資源を活用することが学びを促進することに気づき、それを価値あるものとして捉え直しているようだった。

補充学習後の在籍学級での学習では、民話の紹介と併せて、母国のクイズを出したり母語で読み聞かせをしたりした。生き生きとした表情で堂々と発表する姿は、自己表現できる喜びに満ち溢れ、いつにも増して輝いていた。そんな児童の姿を目にしたクラスメイトの対象児童に対する意識も、「日本語も英語もできる素敵な子」へと変化した。学級担任とは、本実践を始める前から、実践の目的や実践を通じてつけたい力を共有していた。最終的に引き出したい児童の姿やクラスの雰囲気を分かち合っていたからこそ、一つのゴールに向かって円滑に連携することができた。在籍学級での発表を通じて、対象児童は教師や友達に認められながら、自身の力を発揮することができたといえる。

今後も児童には、本実践で得た自信をばねにして、自分の強みを生かしながら学習してほしい。特に、言語資源の活用を当たり前のこととして捉え、支援がなくても自分の思いを積極的に発信していくことを次の課題としたい。学級担任とは、児童が日本語でできることに限定するのではなく、言語資源を生かして自己表現できる場を保障していく方向で共通理解を図った。これからも児童が、自分のことばを大切にしながら、多文化多言語環境にあることを誇りに思って歩んでいくことを願っている。

実践者名	重枝　光子　（福岡県福岡市立内浜小学校）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導・算数）
実践地域および場所等の特長	福岡市の日本語サポートのシステムは、2016（平成 28）年度にスタートし、2023（令和５）年度は、１年間だけで 126 人増加して 559 人に達し、増加のスピードが加速している。現在、市内 10 小学校に専任の日本語指導担当教員が 17 名配置され、自校や周辺校の多文化多言語の児童に日本語指導を行っている。本校は、福岡市の西部の日本語指導を担っている。 日本語指導を受ける児童は、週一回日本語指導教室に通級して、在籍学級から一部の時間を取り出して、日本語担当教員の指導を受ける。ただし、週に一回の指導だけでは十分でないと判断される児童の場合、有償ボランティアの日本語指導員を在籍校に派遣して、取り出しの日本語指導（上限 96 時間、日本語基礎と技能別日本語の指導のみ）を受けることができる。さらに、ある程度の日本語初期指導が進んだ段階の児童には、並行して、日本語担当教員が「日本語と教科の統合学習」や「技能別日本語」の指導を行っている。在籍学級の授業との関係や連続性を意識し、限られた指導時間の中で有効な支援や教材、手立てを工夫しながら、指導に当たっている。
本実践のポイント	多文化多言語の児童にとって、ある程度の生活言語を獲得した後でも、授業に参加するためには教科学習につながることばの力の育成が必要である。学習言語を十分獲得してない段階では、単純な思考や機械的な作業はできても、わかったことや考えたことを表現する学習活動が制限されてしまう算数科の単元の中でも図形の学習は、視覚的な情報をもとに考える内容が多く、操作活動や作図などもあって、多文化多言語の児童にも理解しやすい学習内容であり、在籍学級の授業にも参加しやすい。そのため、日本語学習の早い段階でも、日本語と教科の統合学習の指導を効果的に行うことができると考える。 本実践では、視覚的な資料や体験的な活動をいかして、日本語と教科の内容を結び付ける支援の工夫をし、在籍学級での算数学習につなげることに取り組んだ。

＜バディ・コメント＞

算数の図形の授業で円、半径、直径等の概念を理解していくのに丁寧に足場架けを行い、教室から飛び出して外で大地に円を描く活動など、児童の五感に訴える活動でした。児童の思考を把握し、それにことばを乗せていく形で２名の児童が楽しみながら図形の用語と概念の理解を進めていることが確認できました。

1.単元名・活動名

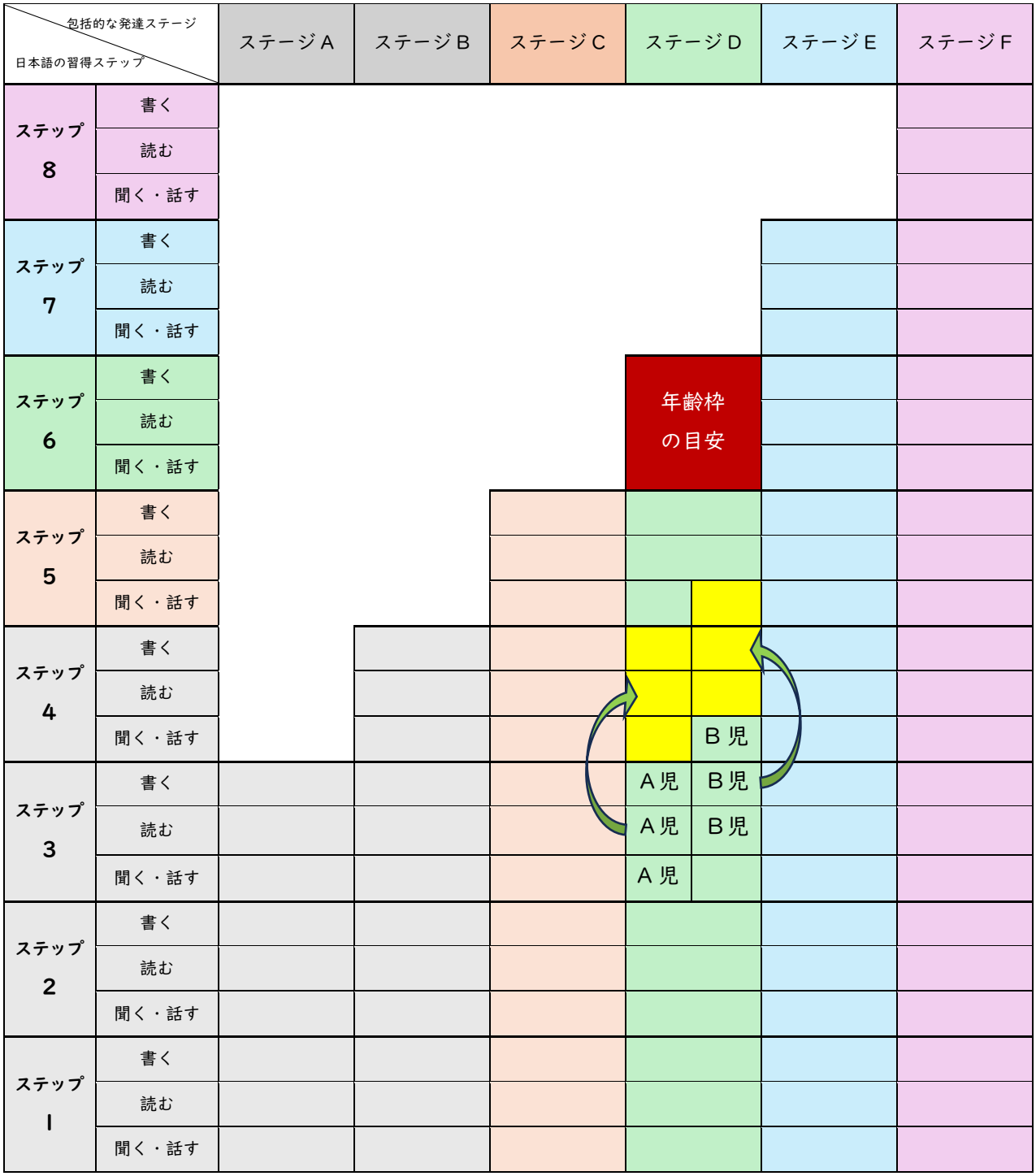
３学年算数科　円と球「まるい形を考えよう」（東京書籍）

2.対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校３年生　人数：２名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力



A 児（国籍：アメリカ、日本語学習歴：13 か月）

身近な話題を主に単文で話すことができる。先生の簡単な指示を聞いて理解できるが複雑な内容は理解できない。当該学年の教科書の読解には支援を要する。支援があれば、日常よく使われる語彙や既習の定型の表現を使って、短い文で書くことができる。ひらがな、カタカナはだいたい習得している。学習意欲は高く、学級の授業の中では、落ち着いて参加できているが、話し合ったり、発言したりする活動はほとんどできていない。

B 児（国籍：日本/アメリカ、日本語学習歴：15 か月）

誤用はあるが、身近な話題を話したり、聞き取ったりできる。長い文章や教科書の本文の読解は難しい。日常よく使われる語彙や既習の定型の表現を使って，自分のしたことを短い文で書くことができるが、文法的な誤用は多い。ひらがな、カタカナの特殊音の定着は、十分ではない。学習意欲は高いが、自信をもって授業に参加できていない。

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した理由

対象児童は、日本語学習に熱心に取り組み、日常の学校生活での簡単なやり取りは理解できるようになった。日本語固有のことばの力についてはほとんど同じレベルであるが、「話す・聞く」については、B 児の方が少し高い。二人とも学習意欲が高く、在籍学級の教科学習にも積極的に参加しており、教科の内容を日本語で学習できるようになってきた。しかし、当該学年の教科書の読解や教科の学習には支援を要するため、在籍学級の授業で話し合ったり、考えを発言したりするなどの複雑な学習活動には参加できないことも多く、特に算数では、日本語の数理的表現が難しい。また、昨年度未習の学習内容や母国とのカリキュラムの違いから定着していない既習内容もあって、自信をもって在籍学級での算数の授業に参加できていない。学び合いの効果を狙って意図的に小グループを組み、在籍学級の学習進度に先行して教科につながる学習をすることで、在籍学級の学習に自信をもって参加できることばの力を育てたい。

3. ねらい（目標）

・円や球を構成する要素や性質について数理的表現を理解し、コンパスを用いた作図ができる。
・円や球を構成する要素に着目し、構成の仕方や図形の性質について、数理的表現やモデル文を適切に活用して説明することができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A 児	聞く話す	4	・ 視覚的な資料や体験的な活動を手がかりにして、学習内容をだいたい聞き取ることができる。 ・ 支援を受けて、理解したことを単文や簡単な複文で説明できる。	D	・ 円や球の構成や性質について数理的表　現の意味を理解することができる。 ・ 学習内容について、理由を挙げながら話すことができる。
	書く	4	・ 学習で分かったことや感想を書くことができる。 ・ 数理的用語やモデル文などの表現支援を受けて、既習の表現や文型を使って重文や簡単な複文で 2～3 文を書くことができる。	D	・ 学習したことを振り返る話し合いを通して、書き始めることができる。 ・ 学習内容の結びつきを意識して今日の学習でわかったことや感想をまとめることができる。

B児	聞く・話す	5	・ 視覚的な資料や体験的な活動を通して、学習内容を聞き取ることができる。 ・ 支援を受けて、理解したことを簡単な接続表現や重文を使って説明できる。	D	・ 円や球の構成や性質について数理的表現の意味を理解することができる。 ・ 学習内容について、事例や理由を挙げながら話したり質問したりすることができる。
	書く	4	・ 学習で分かったことや感想を書くことができる。 ・ 数理的用語やモデル文などの表現支援を受けて、既習の表現や文型を使って重文や簡単な複文で2～3文を書くことができる。	D	・ 学習したことを振り返る話し合いを通して、書き始めることができる。 ・ 学習内容の結びつきを意識して今日の学習でわかったことや感想をまとめることができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

日本語力や学力、編入した学齢や母国とのカリキュラムの違いによる未習の状況など、児童の実態は様々であるが、特に、積み上げの教科である算数科においては、児童の実態に応じた指導の課題が比較的はっきりしていることが多い。対象児童である３年生女児２名は、学習意欲は高いが在籍学級の授業に自信をもって参加できていないという実態から、学習内容のすべてを網羅して指導するのでなく、全体を見通し、ポイントを精選して分かりやすい教材の開発をすること、学びのユニバーサルデザイン（ＵＤＬ）の考え方に基づいた理解支援や表現支援の工夫をすること、在籍学級の授業に積極的に参加できる意欲を持たせること、以上３点を基本的なコンセプトとして、教科につながる授業づくりに取り組んだ。

また、児童に応じた適切なスキャホールディングを選択するために、児童の日本語力だけでなく、教科の習得状況や学習意欲などの実態を把握して、どの部分をどの程度支援するのかを準備しておく。学級担任と連携して、学級の授業の様子や評価結果なども共有しておかなくてはならない。

そこで、本実践では、在籍学級で指導する８時間の内容すべてを網羅して指導をするのではなく、本単元の中でのポイントを精選し、在籍学級の学習進度に先行して３時間で取り出しの指導を行う。

本単元は、円や球を構成する要素に着目して構成の仕方ついて考える力、処理しようとする態度などなどを育てることを主なねらいとしている。円や球については、１年生の「かたちあそび」で‘まるい形’‘ボールのような形’として捉えてきている。２年生の「長方形と正方形」では、‘辺’‘面’‘直角’など図形を構成する要素に着目したり弁別したりする学習をしてきた。しかし、約１年半前に日本の学校に編入した対象児童にとっては、２年生の学習内容は学習言語を十分獲得してない時期の学習であり、本単元に入る前に復習が必要となる。「まる、まんまる」など直感的なイメージの生活言語から、「一つの点から長さが等しくなるようにかいたまるい形」などの数理的表現を理解する過程を大切にしたい。そのために、視覚的な資料や体験的な活動を取り入れ、‘円’‘半径’‘直径’‘球’などの数理的用語と意味を結び付けて理解を促したい。また、日本語で数理的表現を説明したり、学習でわかったことを児童同士で話し合ったり、書いたりすることで学習のまとめをし、在籍学級の授業に積極的に参加して日本語で学習できることばの力を育てていく。

５．評価規準

知識・技能 （日本語固有の力）	思考・判断・表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
円や球の構成の要素や性質について、数理的表現や用語などを日本語で説明したり書いたりすることができる。	視覚的な資料や体験的な活動を通して、円や球を構成する要素や性質、コンパスを用いた作図のしかたがわかる。	日本語教室での学習を通して身の回りの円や球に関心を持ち、在籍学級の授業に積極的に参加しようとしている。

６．指導計画（全３時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	前学年までの復習をする。	・ ２年生「三角形と四角形」 ・ 数理的用語：「直線」「道のり」「きょり」「三角形」「四角形」「長方形」「正方形」など	☆三角形や四角形の構成や性質について、数理的表現がわかる。 ☆数理的用語やモデル文などの表現支援をうけながら、本時の振り返りを書くことができる。	★〇三角形や四角形の構成や性質について数理的表現の意味を理解することができる。
2	円を構成する要素や性質について理解し、コンパスを用いた作図ができるようになる。	円をしらべよう（本時） ・ 中心からの長さに着目して、まるい形について考える。 ・ 円の構成や性質ついて考える。 ・ コンパスで円をかく。	☆円の構成や性質について、数理的表現がわかる。 ☆数理的用語やモデル文などの表現支援をうけながら、学習したことを説明したり、本時の振り返りを書いたりすることができる。	★〇円の構成や性質について数理的表現の意味を理解することができる。 ★学習内容の結びつきを意識して話したり、今日の学習でわかったことや感想をまとめたりすることができる。
3	球の特徴について理解する。 ・ 単元の学習を振り返り、学習内容の定着を確かめる。	球をしらべよう ・ 球の特徴について考える。 ・ 練習問題に取り組み、学習内容の習熟･定着を確かめる。	☆球の構成や性質について、数理的表現がわかる。 ☆支援を受けて、学習した用語や既習の文型を用いて説明できる。	★〇球の構成や性質について数理的表現の意味を理解することができる。 ★〇学習内容との結びつきを意識しながら、問題文の意味や大事な情報は何かを考えながら、練習問題に取り組むことができる。

7．本時の指導

ねらい（目標）

円を構成する要素や性質について理解し、コンパスを用いた作図ができるようになる。

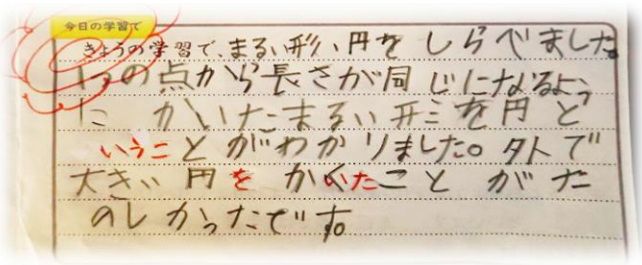
2）展開

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有のカ　★包括的なことばのカ　〇教科　♡エンパワーメント
3	**1.身の回りにある様々な形を提示し、丸い形に目を向ける。** めあて　円　を　し　ら　べ　よ　う	☆算数では、『さんかく』ではなく「三角形」であることを想起させ、同様に、『まる』ではなく、「円」ということを捉えさせる。
15	**2.まるい形について考える。** ・中心からの長さに着目してまるい形について考える。	〇♡運動会のダンスの大きな円や 玉入れゲームの場面を想起させる。（動画、写真） ★♡地面に大きな円をかく活動（資料①）、簡易コンパスで簡単な円をかく活動を通して、中心から円周までの長さがどこでも等しくなっていることに気づかせる。
10	**3.数理的用語を知り、円の構成や性質について理解する。** ・「中心」「半径」「直径」の数理的用語の意味や 直径と半径の関係を理解する。	〇図を示しながら、円の真ん中の点を「中心」、中心から円周までひいた直線を「半径」、中心を通る直線を「直径」ということを視覚的に捉えさせる。 ☆「中」「心」「半」「直」の漢字の持つ意味やイメージ、類似の語などについて、知っていることを話し合わせ、数理的用語の意味理解を強める。 ☆算数のことばやモデル文などを板書の定位置に示す。
10	**4.コンパスを使って円をかく** ・コンパスを使った円の書き方を知る。 ・数理的用語を使って、円のかき方の説明を考える。 ・コンパスで半径４㎝の円をかく。 ※発展；円を使った模様をかく。	〇地面に大きな円を描いた活動や簡易コンパスで円をかいた活動と比較させながら、コンパスの作図のしかたについて考えさせる。 ★コンパスで円をかく演示を見て、きれいな丸い形がかける理由を考えさせる。 ☆デジタルコンテンツを見ながら、「半径」「中心」を使ってコンパスの使い方や説明の仕方を考えさせる。 〇作図に支援をする。
7	**5.今日の学習のまとめをする** ・学習で分かったことを話し合ったり、ワークシートに書いたりして、本時の学習をまとめる。	★わかったことや感想を話し合わせる。 ☆「～を…といいます」「…になります」「～がわかりました」のモデル文や板書を参考にしながら、数理的用語を使って「今日の学習で」を書かせる。（資料①）

資料①地面に大円を描く活動



資料②　児童のまとめの記録



8.児童の変容

（1）本単元の評価

日本語固有のことばの力	・　「中心」「半径」「直径」などの数理的用語については、A 児より獲得語彙数の多いB児との話し合いによって、類似した漢字を使った語を話し合うことで、用語のイメージを捉えることができ、意味理解が深まった。 ・　動詞の名詞化などの文法的な誤用はあったが、板書を参考に文型やモデル文を活用して、数理的用語を使ってわかったことや感想を簡単な複文で３文書くことができた。
包括的なことばの力	・　視覚的な資料や体験的な活動を通して、すべてのことばを使った思考を促しながら、学習内容や数理的表現の意味を理解することができた。 ・　学習内容と自分の体験や知っていることを結びつけながら発言するなどして、積極的に学習に参加した。 ・　わかったことや感想を、事例や理由を挙げながら話したり質問したりすることができた。

（2）変容（成果と課題）

本実践の対象児童は、在籍学級では、友達のすることを確かめてから行動したり、教えてくれるのを待ったりしていることが多かったが、本実践では自分から発言したり活動したりして積極的に学習していた。体験的な活動や操作活動を取り入れながら、それらを学習に結び付けて考える場面を多く作ったことで、児童は自分の知っていることや体験を話したり、わからないことを質問したり話し合ったりしていた。特にＢ児は、わかったことや考えたことを事例や理由を挙げて発言するなど、積極的に授業に参加する姿が見られた。日本語の語彙量や話す力の異なる児童二人が、お互いの考えや表現の仕方を補い合って学習を進めていたのは、複数指導のよさであると感じた。

本実践後、対象児童は在籍学級の学習にも自信をもって向かっていた。在籍学級での学習後の本単元の理解度について、単元末テストでは、A 児 95 点、B 児 90 点で、1 学期の評価と比べても知識・技能、思考・判断、表現すべてが全般的に上がったことからも、両者とも学習内容は十分理解できたと判断できる。B 児について図形領域に絞って考察してみると、1 学期は、知識・技能 60%、思考・判断・表現 60%であったのが、知識・技能 100%、思考・判断・表現 80%と伸びていることがわかる。特に、半径が２㎝の８つの球の入った箱の縦横の長さを求める文章題では、数理的な内容と文章題の日本語の文意を理解して正答することができており、単純な思考や機械的な内容だけでなく、数学的思考を伴う内容も理解できていた。

	1 学期：図形領域の評価			2 学期 10 月：「円と球」	
B 児	60 点	知識・技能　　60% 思考・判断・表現 60%　△文章題	⇒	90 点	知識・技能　　100% 思考・判断・表現 80%　◎文章題

日本語学習中の児童でも、すべてのことばの力を使ってできる最大限の思考を促すような支援があれば、学習内容を理解が促進し、在籍学級での学習にも積極的に参加できることが本実践から確かめられたので、図形領域以外のそのほかの領域や他教科にも広げて取り組んでいきたい。

今後もさらに自分らしさを発揮しながら学習や学校生活に向かっていけることを期待している。

実践者	岡田　美貴　（福岡県福岡市立照葉小学校）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：国語）
実践地域および場所等の特長	本校は、福岡市東区の人工島「アイランドシティ」に 2007（平成 19）年度に開校した公立小学校である。中国籍を中心として多言語多文化児童が多数在籍しており、2020（令和 2）年度より日本語指導担当教員が配置されている。児童数の増加により、2019（平成 31）年度に照葉北小学校が分離開校し、さらに 2024（令和 6）年度には照葉北小学校より照葉はばたき小学校が分離開校したが、日本語指導をはじめ、様々な教育活動が３校連携の体制で行われている。 ３校とも日本語指導を必要とする児童が 10 名程度だが、日本生まれまたは、幼少期に来日し自然習得をしている児童も多い。日本語が話せる保護者も多く、母語や母文化は保持されているものの、とりたてて出身国や地域の文化を紹介したりする機会が多いとは言えない。 福岡市の日本語指導体制としては、来日直後から日本語指導担当教員だけでなく、有償ボランティアの日本語指導員による日本語基礎の指導も保障されている。また、日本語担当が配置されていない学校においても、近隣の担当校教員が指導に当たり、教科との統合指導を行って、在籍学級である程度学習に参加できるようになる指導体制を組んでいる。
本実践のポイント	本実践は、大豆の加工食品に関する説明文を読み、自分が調べた食べ物について説明文にまとめ紹介する学習である。参考図書から情報を得て、段落構成などに留意して説明文を書くことが大きなねらいではあるが、自分の家族から出身地域の食べ物についての話を聞き、それについて説明文を書いて紹介する活動は、自分のルーツを意識したり、母文化への誇りを感じたりすることにつながると考えられる。 また、各出身地、各家庭で取り上げた食材や料理はちがっていたが、東アジアの大豆を食材とする食文化の共通性にも触れることを期待している。

＜バディ・コメント＞
食材をテーマに母国の料理と比較することで保護者や原学級の児童も巻き込んだ、丁寧でありかつ児童（2 名）の自己肯定感を上げるような授業実践をされていました。児童それぞれの思考を把握したうえでそれをことばと結びつけることができており、またその成果を児童を取り巻くコミュニティに広げていった点にのびやかさ、豊かさを感じました。

1. 単元名・活動名

第3学年国語科「すがたをかえる大豆・食べ物のひみつ教えます」（光村図書）

2. 対象児童の実態

1）対象児童生徒

学年：小学校3年生

人数：2人（在籍校は別）

	A 児	B 児
ルーツのある国・地域	台湾	香港
日本語学習歴	1 年	1 年半

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む			A 児			
	聞く・話す			A 児			
ステップ 4	書く			A 児			
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 3	書く		B 児				
	読む		B 児				
	聞く・話す		B 児				
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

大豆からできた食べ物であることを理解しながら、保護者からの聞き取りや図書資料などをもとにしてふるさとの料理の説明文を書くことができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A児	書く	5	・食べ物や調理に関する中学年レベルの語彙や既習漢字、話し言葉で用いられる接続表現などを用いて、簡単な複文を含んだ文章が書ける。 ・読み直して誤用に気づき、訂正することができる。	D	・書く前に資料やワークシートを活用しながらメモをつくり、在籍学級の友達に伝わるように文章の構成を考えることができる。 ・保護者からの聞き取りや図書資料などから得たふるさとの大豆料理について、段落の順序や段落間のつながりを意識しながら、説明文を書くことができる。
B児	書く	4	・実践者との対話を通して口頭表現を行った後、食べ物や調理について知っている語彙を用いながら、簡単な複文を含む文章を書くことができる。 ・読み直して指摘された誤用を訂正することができる。	C	・実践者との対話を通して、メモをもとに在籍学級の友達に伝わるように構成を考えることができる。 ・保護者からの資料から情報を得たふるさとの大豆料理について、教科書の文例を参照しながら説明文を書くことができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本題材は、小学校学習指導要領国語科編第3学年及び第4学年の内容 C 読むこと（1）イ「目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと」、ならびに B 書くこと（1）イ「文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること」、ウ「書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げること」に基づいて設定している。

対象児童は、学校では日本語を用いて生活や学習に取り組んでいるが、家庭内言語は母語が中心であり、家庭での食生活も出身国の影響が大きい。したがって、日本の食生活をもとにした本題材の内容理解や食べ物の紹介文を書く活動には、かなりの支援を要すると思われる。

そこで、本単元の 12 時間のうちの 3 時間を取り出し授業として行い、在籍学級での学習と並行して本実践に取り組む。取り出しの第 1 時は、本単元の導入として、大豆等の実物を触らせたり、デジタル教科書で大豆クイズを出題したり、豆腐やみそなどの製造工程を動画で見せたりして、大豆の加工品に興味を持たせ、内容を理解する支援を行う。その後、在籍学級で本文の内容を詳しく読み取り、筆者の説明の工夫について考える学習を5時間行う。

取り出しの第2時は、在籍学級で行った「本文を詳しく読みながら筆者の説明の工夫を考える」という 5 時間の学習を踏まえて、参考図書から情報を取り出して、大豆以外の食品の変身について説明文を書く。

取り出しの第3時は、在籍学級で出身国の大豆料理を発表するための書く活動を行う。そこでは、保護者からの聞き取りによって、ふるさとの大豆料理を紹介する説明文を書く活動に取り組ませたい。事前に保護者に出身地の大豆料理について聞き取りを行い、家庭で児童に話をしていただくよう依頼しておいた。また、料理についてインターネットで調べたり、簡単なレシピを書いてもらったりした。これらの資料をもとに、教科書本文にある例文

を活用しながら、簡単な複文を含んだ文章が書けるようになり、事柄の順序を意識して事例を挙げた説明文が書けるようになることをねらっている。また、自分のふるさとの食文化に目を向ける機会となるよう取り組ませたい。

さらに、本実践を踏まえて、対象児童が説明文を在籍学級で紹介することで、出身国の食文化について考えさせる機会としたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
教科書本文にある文型（「～と･･･になります」など）を活用しながら、食べ物についての説明文を書くことができる。	参考図書や保護者からの資料などから必要な情報を取り出し、段落の順序を考えて説明文を書くことができる。	･ふるさとの食文化に関心を持つことができる。 ･進んで説明文の記述に取り組んでいる。

６．指導計画　在籍学級では全 12 時間

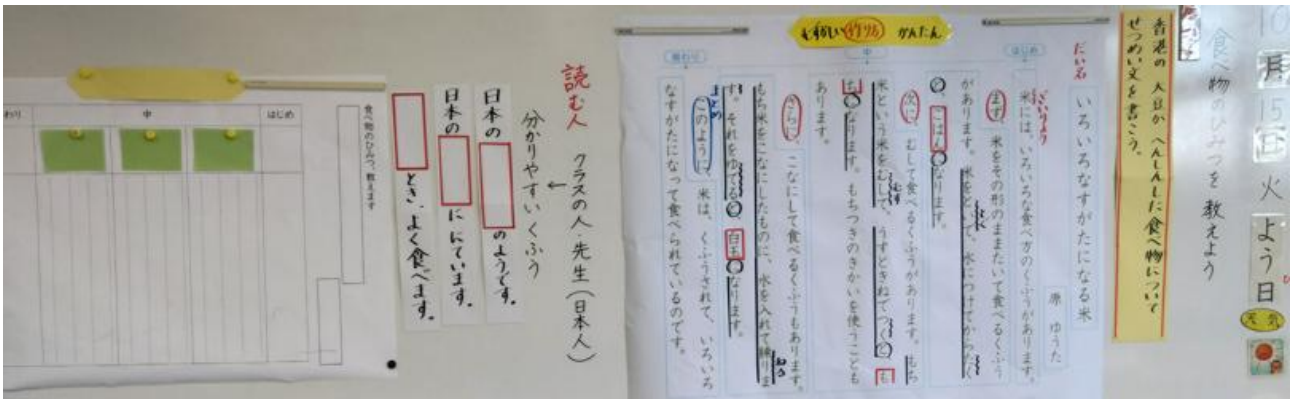
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	単元のめあてと概略を理解しよう。	･大豆クイズをして、大豆を使った食品に興味をもち、単元のめあてをつかむ。 ･本文を読んで、大豆からできた食べ物について概略を読み取る。	☆本文に出てくる用語や漢字を理解することができる。	〇大豆からできた食べ物について概略を読み取ることができる。 ★大豆を使った食品の作り方について理解できる。
2	参考図書から情報を取り出し、大豆以外の食品の変身について説明文を書こう。	･参考図書から必要な情報を選び、付箋にメモをして順番を考え、説明文を書く。	☆教科書本文にある文型（「～と･･･になります。」を用いながら、説明文を書くことができる。	★〇付箋を使って、文章の構成を考えることができる。
3	ふるさとの大豆料理について説明文を書こう。 【本時】	保護者からの資料をもとに、ふるさとの大豆料理について整理し、構成を考え、説明文を書く。	☆在籍学級の友達に伝わる日本語で説明文を書くことができる。	♡ふるさとの食文化に関心を持つことができる。 ★〇段落の順序や段落間のつながりを意識しながら、在籍学級の友達に伝わる説明文を書くことができる。 ♡在籍学級での発表を楽しみにしている。

7．本時の指導

ねらい（目標）　ふるさとの大豆料理について説明文を書こう。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 △エンパワーメント
5分	1．本時のめあてをつかむ。 （1）聞き取りメモを見返す。 （2）本時のめあてをつかむ。 めあて　ふるさとの大豆料理について説明文を書こう。	〇相手意識・目的意識をもたせる。 ★日本の食べ物と比べる視点を提示する。 「日本の～と　にています。」 「日本の～のようです。」 ★詳しく紹介する視点を提示する。 「どんなときに食べるのか」
15分	2．情報を整理する。 （1）付箋に紹介する食べ物のキーワードを書き出す。 （2）付箋を並び替えて構成を考える。	★保護者からの資料（資料①～②）をもとにキーワード（料理名・作り方など）をメモさせる。 ♡出身国の食文化に関心を持つことができる。 ★付箋を並び替えながら構成を考えさせる。 ★〇事例の挙げ方について、理由を説明させ板書する。
20分	3．説明文を書く。 （1）メモを見ながら口頭で表現する。 （2）説明文を書く。 （3）読み直す。	☆「～と・・・になります」の表現を用いて、説明ができるように、必要に応じて、サンプル文を参照させる。 ★項目ごとに段落を作り、順序を表す言葉を使いながら説明文が書けるように、掲示物を参照させる。 ☆読み直して、まちがいを訂正できるように、必要に応じて示唆する。
5分	4．本時学習をふりかえる。	★説明文を書く方法について口頭でまとめることができるように、板書を見て振り返らせる。

【本時の板書】



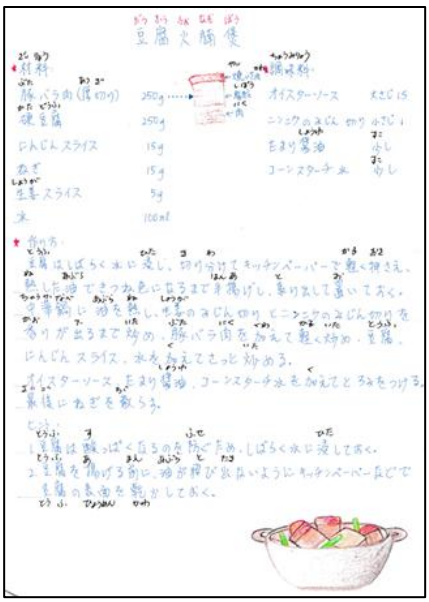
【活動の様子】



【写真①】保護者からの聞き取りをもとにした資料からの情報を取り出し、作文を書いている様子。



【資料①】A 児の保護者からの聞き取りをもとにした資料



【資料②】B 児の保護者がかいた香港の大豆料理レシピ

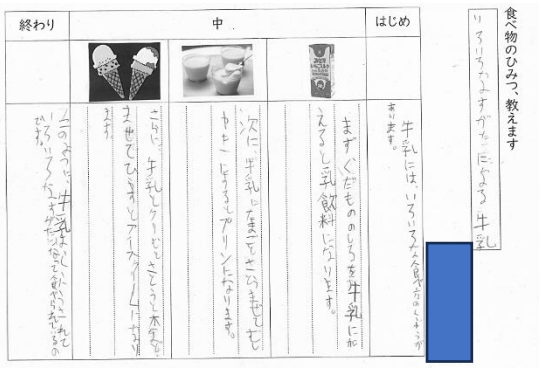
8．児童生徒の変容

本実践では、説明文を書く活動を２回設定した。そこで、２回の説明文を比較することによって、児童の変容をみていく。また、互いの説明文を読んでの感想によって、食文化への気づきを見とることとした。

まず、取り出しの第２時では、参考図書（『牛乳のへんしん』）から、紹介したい事例を３つ選ぶ活動を行い、付箋にメモした。そのときは、A 児、B 児とも自分のよく知っているもの、好きなものを選んでいた。段落構成も、A 児は、みんなによく食べられている順番に書いたと述べている。また、内容も図書に書いてあることをそのまま使って表現していた。



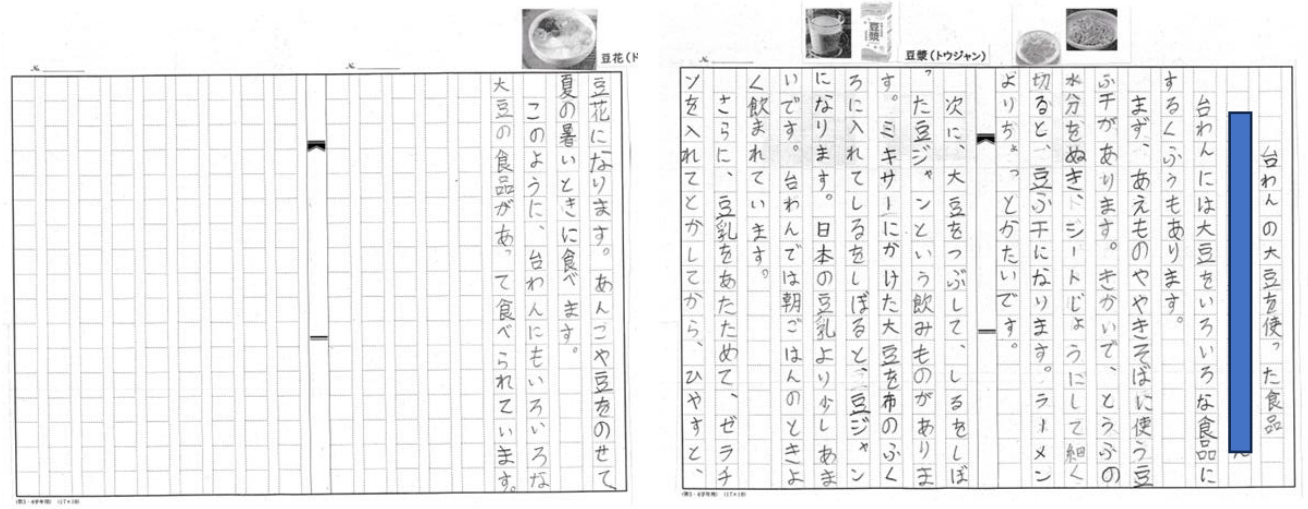
【資料③】A 児の「牛乳のへんしん」の説明文



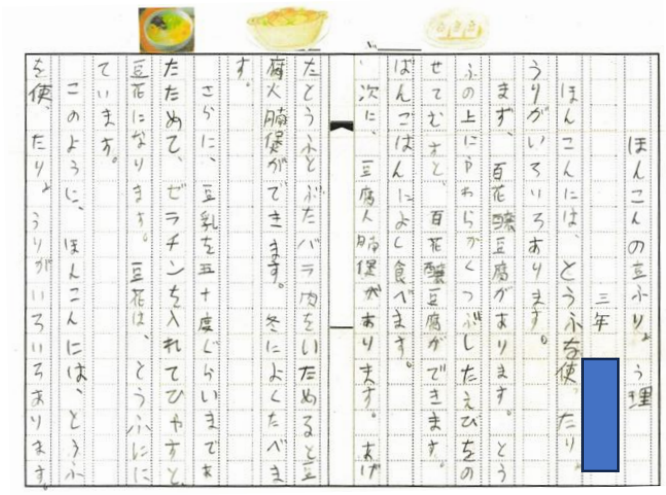
【資料④】B 児の「牛乳のへんしん」の説明文

取り出しの第３時では、保護者からの資料（資料①～②）をもとに、出身地の料理を紹介する作文を書く活動を行ったが、友達や先生に紹介するという相手意識から、「より詳しく書こう」という意識が出てきたように思われる。

例えば、A 児は、豆腐干という麺の説明をするのに、「ラーメンよりちょっとかたい」と読む人がイメージしやすいように、説明を加えている。また、「豆ジャン」という料理の説明では、「日本の豆乳より少し甘い」「台湾では、朝ごはんのときよく飲まれている」とより詳しい情報を書き加えている。B 児の場合も、その料理がいつ食べられるのかを母親に尋ねたり、「豆花は豆腐に似ています」などの説明を加えたりしていた。



【資料⑤】A 児の「台湾の大豆食品」の説明文



【資料⑥】B 児の「香港の大豆料理」の説明文

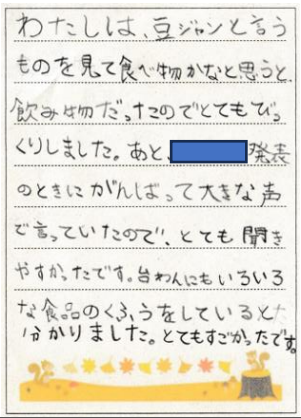
また、A 児は、カードを使った下書きを見直して、何か所か自分で訂正をすることができていた。例えば、「飲み物」の名前を付け加えて「豆ジャンというのみもの」としたり、「飲みます」「食べます」を、受身形を使って「飲まれています」「食べられています」と変えたりすることである。



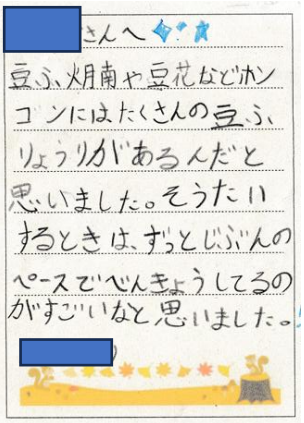
【資料⑦】A 児の「台湾の大豆食品」の下書き

さらに、B 児は、A 児の作文を読んだ後、「台湾にも豆花があるとは思わなかった」と感想を述べており、食文化の広がりに目を向けることができたのではないかと思われる。

最後に、各在籍学級で、作文の発表を行った。資料⑥、⑦は、それを聞いた在籍学級児童からの感想である。


わたしは、豆ジャンというものを見て食べ物かなと思うと飲み物だったのでとてもびっくりしました。あと［redacted］発表のときにがんばって大きな声で言っていたので、とても聞きやすかったです。台湾にもいろいろな食品のくふうをしているとわかりました。とてもすごかったです。

【資料⑧】A 児への感想


［redacted］さんへ
豆ふ、焼豆や豆花などがコンコンにはたくさんの豆ふ、りょうりがあるんだと思いました。そうたいするときは、ずっとじぶんのペースでべんきょうしてるのがすごいなと思いました。
［redacted］

【資料⑨】B 児への感想

いずれも、話を聞いて新しい発見があったことを述べているだけでなく、A 児の発表の態度を評価したり、B 児の日本語学習への取り組みに目を向けたりもしている。A 児の学級では、他の児童からも、「私たちも、説明文を書いて発表したい。」という意見が出されたという担任からの話を聞くことができた。

本実践では、自分のふるさとの大豆や豆腐を使った料理や食品を題材として説明文を書くという取り組みを行ったが、それによって児童の日本語力がどのように変容したかを最後に検証したい。A 児については、資料から必要な表現を抜き出し、教科書本文にある文型等を活用しながら、自分のことばで文章を書いていくことができていた。また、例の挙げ方についても在籍学級の友達に伝えるための工夫しながら構成を考えることができていた。したがって、概ね目標である、「日本語固有の力５」「包括的なことばの力 D」に到達したと評価した。B 児に関しては、順序を表す言葉を使ったり、参考文と対比しながら書き進めたりできていたので、「包括的なことばの力 C」は概ね達成できたと考える。しかし、まだ文末の動詞語彙の少なさや複文の少なさなどから、「日本語固有の力」は、４とは言えないのではないかと評価した。そのため、今後は対話と文章を結びつける指導を繰り返して行い、作文能力を高めていきたいと考える。

本実践では説明文を書く活動を通じて、それぞれの児童が家庭で保護者とふるさとの料理や食品について話す機会も創出した。それによって、児童自身が自らのルーツを意識するきっかけが作れただけでなく、取り出し授業でも在籍学級でも異文化理解の場をももつことができた。今後もこのような多文化多言語の児童の強みを生かした授業に取り組んでいきたい。

実践者名	坂本　裕美　（群馬県太田市立九合小学校）
実践区分	小学校　　取り出し指導　特別の教育課程（教科につながる指導：算数）
実践地域および場所等の特長	群馬県の東方に位置する太田市。九合小学校は、その市街地にある。 太田市は、来日したばかりの児童生徒に対して、日本語の初期指導を行う初期指導教室プレクラス「ひまわり教室」を開設している。また、教員免許状を有するバイリンガル教員と日本語指導員を配置しており、国際教室担当加配教員を配置した 16 校に、多文化多言語の児童生徒教育を対象とした、国際教室を開設している。 本校もそのうちの 1 つで、全校児童 472 名のうち、対象児童は 70 名である。国籍は、ブラジル、フィリピン、ベトナム、バングラデシュ、ペルー、ボリビア、ネパール、中国、スリランカ、インド、ケニア、ウイグル自治区、ジンバブエ、そして日本と多岐にわたる。対象児童は、各学年に 10～15 名程おり、在日期間や家庭環境等の違いで、日本語習得状況や学力に個人差がある。 各々の児童実態に応じて、サバイバル日本語から初期の日本語指導を実施する場合、国語や算数を中心に国際教室で重点的に学習する「取り出し指導」や、在籍学級で国語、算数のＴＴ指導による個別指導を受ける「入り込み指導」、さらに、両方の指導を受ける場合と、工夫して臨んでいる。 多文化多言語の児童の中には、日本国籍で日本語指導支援の必要な児童が増えている。一人親家庭も多く、経済的に、また児童を取り巻く環境的に、課題を抱える家庭が多くなっている現状にある。
本実践のポイント	約 7 か月前の来日後から初めて日本語を始めたという本実践対象児童Ａであるが、算数は学年相当の学習からスタートした。当初は「算数はできる」と自信を持っていたＡであったが、文章題が解けないことが積み重なると「計算はできる」と言い出し、徐々に算数の学習への意欲までも下がっていくようになってしまった。そこで、本実践では包括的なことばの力を活用してしっかりと算数の内容を理解しながら、算数の用語を用いながら日本語固有の力を高めることを試みた。 本実践者である私は、ポルトガル語を母語にするバイリンガル教員である。日本語と母語の使い分け、どのタイミング・頻度でポルトガル語を活用するかという課題を抱えていた。母語に頼りすぎ、児童の学びの妨げにならないよう心掛けてきたが、自分のポリシーがどこまで正しいのか答えがなかった。本実践では日本語と母語の使い分けを可視化することで、他のバイリンガル教員の指導での迷いにも貢献できる実践ともなった。

＜バディからのメッセージ＞
本実践を通じて、「バイリンガル教員」の持つ大きな可能性を実感しました。坂本先生が校内にいることで、ブラジルからの転入生が安心して日本の学校生活をスタートできる環境が整っていると感じます。日本の学校生活に慣れていないＡさんが、坂本先生のサポートのもと、安心して学習に取り組む姿が印象的でした。
バイリンガル教員の魅力は、日本の教科学習に精通しながら、母語を使った支援もできる点にあります。坂本先生は授業の中で日本語とポルトガル語を絶妙に使い分け、Ａさんの理解を深めるだけでなく、日本語力と母語の力を同時に高める工夫をしていました。この柔軟な指導こそが、バイリンガル教員の強みであり、子どもたちにとっての大きな支えになっています。バイリンガル教員がいることで、多文化多言語な子どもたちの学びが前進し、日本の教育現場に新しい力を与えていると感じます。

1．単元名・活動名

算数「２桁でわるわり算」（東京書籍）

２　対象の児童生徒の実態

１）対象児童生徒数

小学校４年生　１人

２）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

ステップ＼ステージ		A【イマココ】期	B【イマココから順序】期	C【順序】期	D【因果】期	E【抽象】期	F【評価・発展】期
8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
4	書く						
	読む						
	聞く・話す				目標		
3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
2	書く						
	読む						
	聞く・話す			現在			
1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

2桁でわるわり算を確実に理解したうえで、その方法等について算数用語を用いながら説明することができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A	聞く・話す	3	・聞いた内容を確認するためにおうむ返しすることができる。 ・わり算の計算のしかたについて質問されたことを単語・短文で答えることができる。 ・よく耳にする語や既習用語などを使いながら、わり算の計算のしかたを説明することができる。	D	・商の見当、計算の仕方、わり算の性質について理解することができる。 ・理解した内容を順序にそって説明することができる。 ・計算の仕方が今までの学習と同じか、違うかに気づき、発表することができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

ブラジル出身の児童Aは、2024 年 2 月に来日した。初期指導をプレクラスひまわりで学習した後の 2024 年4月から本校に通い始めたという、日本語学習歴が 7 か月弱という児童である。そのため、算数の時間では、ブラジルでの学習を踏まえて計算はできるものの、文章題の日本語がわからないことを理由に算数の文章題を嫌い、最近では内容理解からも逃げてしまうようになってしまった。それによって、自信をも失ってきた姿が見られるようになってきた。

そこで、本実践では得意な算数の教科指導を行いながら、日本語の力を育てていきたい。次期（3学期）からは入り込み指導を受けながら在籍学級で学習できるよう、今学期（2学期）では算数用語や問題の読み取り方、答え方を学ぶ準備期間として、国際教室での算数の取り出し指導を設定した。計算だけなく、算数の内容が理解できるように、内容理解では母語（包括的なことばの力）を活用しながら、算数の学習で必要な日本語の用語と共に日本語固有の力を伸ばすことをめざす。

5. 単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・算数の学習でててくる高頻度の語彙や表現が聞き取れる。 ・断片的に算数で使う日本語を理解し、話そうとする。 ・ごく簡単な質問に答えられる。（例：1小さくする・1大きくする） ・文章題の答えの書き方を理解し、答えられる。	・わり算のひっ算方法を日本式で理解できる。 ・わり算を使って、問題を解くことができる。 ・検算の式をつかって計算した結果の正否を確かめることができ、説明できる。 ・商のたつ位が決まる理由が分かる。	・本単元の算数用語にふれることによって、学級で出されるプリントや宿題に興味を持ち、計算以外の問題にも自ら取り組む。 ・3学期からの在籍学級での算数の学習を前向きに考えることができる。

6．指導計画（全 14 時間）

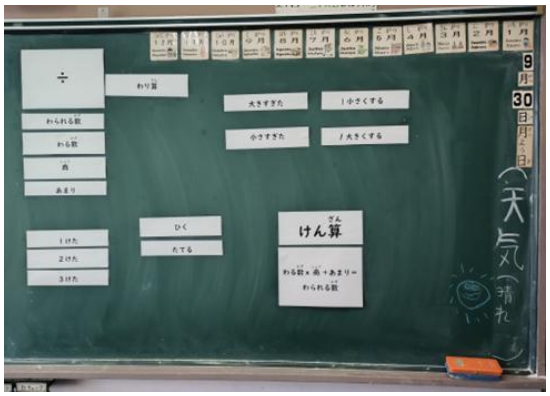
時	ねらい 学習活動等 （P は教科書ページを示す）	その時間につけたい力	
		☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	何十でわる計算の仕方 （P94～96） 10 のまとまりを用いて、何十でわる計算の仕方を理解し、説明することができる。	☆60÷20＝3 「60 わる 30 は 2」 「6 わる 3 は 2」 90÷20＝4... 10 「90 わる 20 は 4 あまり 10」を日本語で表現できる	★60÷20＝3 6÷2＝3 視覚化したものを理解し、それを母語で説明する。 〇10 のまとまりを基に考え、80÷40、80÷30 の計算ができる。
2	2 桁÷2 桁の筆算（仮商修正なし、余りなし）の仕方 （P97・98） 2 位数÷2 位数（仮商修正なし）の筆算の仕方を理解し、その計算ができる。	☆84÷21 の筆算の仕方に必要な用語 ・たてる ・かける ・ひく の手順を確認し、表現できる。	★84÷21　を 80÷20 商の見当をつける方法を理解し、説明することができる。 〇商の見当をつけ、たてる、かける、ひくを用いて、筆算ができる。
3	2 桁÷2 桁の筆算（仮商修正なし、余りあり）の仕方　（P99） わる数 X 商+あまり＝割られる数の関係と検算の仕方（P99） 2 位数÷2 位数（仮商修正なし、余りあり）の筆算の仕方を理解し、その計算ができる。	☆84 ÷21＝4 わられる数÷わる数＝商 ☆わる数 X 商+あまり＝わられる数、を日本語でいうことができる。	★84÷21＝4 87÷21＝4... 3 筆算の仕方は同じだが、余りがあることに気づく。 〇98÷31 の計算ができ、検算でわり算の答えを確認することができる。
4	仮商の検討の付け方、仮商が大きすぎた場合の修正の仕方（P100） 2 位数÷2 位数の筆算で、過大商をたてたときの仮商修正の仕方を理解し、その計算ができる。	☆ひけない ↓ 大きすぎた ↓ 1 小さくする 母語で理解できた修正の仕方を日本語で表現できる。	★86÷23＝4 と 見当した数が大きすぎたことに気づき、修正の仕方を理解する。 〇63÷32 の筆算で仮の商が大きすぎたとき、商を小さくして計算ができる。
5	仮商が小さすぎた場合の修正の仕方（P101） 2 位数÷2 位数の筆算で、過小商をたてた時の仮商修正の仕方を理解し、その計算ができる。	☆まだひける ↓ 小さすぎた ↓ 1 大きくする 母語で理解できた修正の仕方を日本語で表現できる。	★78÷19 78 は 80　19 は 20 と考えることに気づく。 仮の商が小さすぎたときの修正の仕方を理解する。 〇★61÷18 の筆算で、仮の商が小さすぎたとき、商を大きくして計算ができる。

6	除数の 1 の位が４～７（除数を大きくして見当を付けるか、小さくして見当するか）(P102) 除数に着目して、2 位数÷2 位数の筆算で、除数の切り捨てや切り上げを選んで仮商をたてて計算することができる。	☆文章題を読み、答えを書くことができる。 96÷36＝２あまり 24 かざりは[いくつ]できて、ビーズは[なんこ]あまりますか。 答え　かざりは[２つ]できて、[２４こ]あまります。	○★87÷25 のやり方について、見当の付け方を判断して、計算ができる。 ★文章題の答えの書き方を理解できる。
7	３桁÷２桁＝１桁の場合の筆算の仕方　(P103) 3 位数÷2 位数＝1 位数の筆算の仮商のたて方を 2 位数÷2 位数の筆算の仕方を基に考え、説明することができる。	☆文章題を読み、答えを書くことができる。 **[何人]に分けられて、[何まい]あまりますか。** **140÷16＝８あまり 12** **[８人]に分けられて、[12まい]あまります。**	★153÷２４ 3 桁のわり算の筆算の仕方は変わらないことに気づく。 ○284÷43＝６あまり 26 3 桁÷2 桁＝1 桁の筆算ができる。 ★文章題の答えの書き方を理解できる。
8	３桁÷２桁＝２桁の場合の筆算の仕方　(P104～105) 3 位数÷2 位数＝2 位数の筆算の仕方を理解し、その計算ができる。	☆345÷21 の筆算をするとき ・たてる→かける→ひく→おろすの手順を日本語で表現できる。	★345÷21 これまで学習したわり算と違うところに気づく。 商をたてる位を決める。 ○546÷21＝26 3 桁÷2 桁＝2 桁の筆算ができる。
9	３桁÷２桁＝２桁の筆算の計算 (P105) 2 位数÷1 位数＝2 位数の筆算の仕方を用いて、3 位数÷2 位数＝2 位数の筆算ができる。	☆文章題を読み、答えを書くことができる。 [何はこ]できて、[何こ]あまりますか。 520÷16＝32 あまり８ 答え　[32 はこ]できて、[8こ]あまります。	★文章題の内容を理解することができる。 ○926÷43＝21　あまり 23 3 桁÷2 桁＝2 桁の筆算ができ、文章題を読み取り、問題に取り組むことができる。 ★文章題の答えの書き方を理解できる。
10	商の一の位の０がたつ筆算の仕方 ３桁÷３桁＝１桁の筆算の仕方 (P106) 商に０がたつ場合（商が何十）の簡便な筆算の仕方や、除数が 3 桁の場合の筆算の仕方を、既習の除法の筆算の仕方を基に考え、説明することができる。	☆下記の用語を活用しながら、計算を進めることができる。 ひけない→　大きすぎた→１小さくする まだひける→小さすぎた→１大きくする ・たてる→かける→ひく→おろす	★商の一の位が空位の場合 0 がたつということが理解できる。 ★3 桁÷3 桁＝1 桁の筆算の仕方は同じであることに気づくことができる。 ○654÷32＝20　あまり 14 の一の位に０がたてられる。 ・460÷115＝４ 3 桁÷3 桁＝1 桁の筆算ができる。

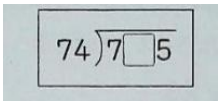
11	除法の性質の理解 (P107) 除法の性質について理解する。	☆ 4÷1＝4 8÷2＝4 24÷6＝4 240÷60＝4 「商が等しい」「等しい」を使うことができる。 算数用語で頻繁にでてくるため、ふれる。	★「わられる数とわる数に同じ数をかけても、商は変わらない。」「わられる数とわる数を同じ数で割っても、商は変わらない。」わり算の性質が理解できる。 〇わり算の性質を使って、工夫して計算ができる。
12	除法の工夫 (P108) 末尾に0のある数の除法の簡便な筆算の仕方を既習の除法の計算の仕方を基に考え、説明することができる。	☆数字を日本語で読み上げることができる。 2400÷500＝48 240÷5＝48	★0を同じ数ずつ消してから計算することは、わり算の性質を使っていることが理解できる。 ★0を消したわり算のあまりを求める時は、消した0の数だけあまりに0をつけることを理解できる。 〇わり算の性質を使って、工夫して計算ができる。
13	まとめ・学習の仕上げ できるようになったことを確認する(P109・110)（本時） 学習内容を適用して問題を解決する。	☆本単元の算数用語がわかる。 ☆問題文の日本語を読むことができる。	★わり算の筆算の仕方でよく耳にする算数用語に注目し、おうむ返ししたり、使い始めたりする。 〇わり算の計算や問題が確実にできる。
14	振り返り（大切な見方・考え方） (P111) 学習内容の定着を確認し、理解を確実にする。	☆わり算の学習で学んだ算数用語を使いながら、「わかったことは～です。」「できるようになったことは～です。」と発表することができる。	★数の大きさに注目して、商の大きさを考えることができる。 ★わり算の性質を生かして、計算の仕方を工夫すること、活用した算数用語について振り返ることができる。 ♡在籍学級での学習に意欲を高めることができる。

7．本時の指導（13／14）

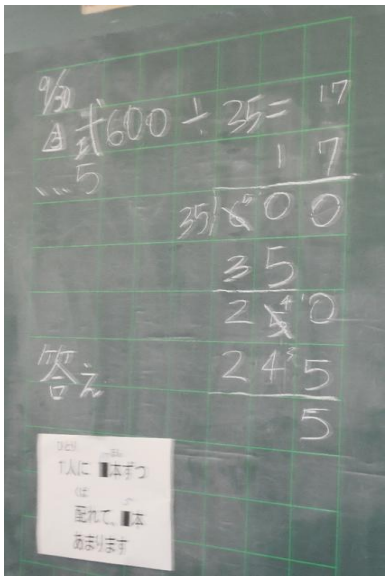
ねらい（目標）学習内容を適用して問題を解決する。

分	学習活動等 バイリンガル教員が使う言語 P ポルトガル語　N 日本語	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
5	1.算数用語の復習 N 一の位、十の位、商、たてる、かける、ひく、検算、わる数 x 商＋あまり、1 けた、2 けた、3 けた、ひけない、大きすぎた、1 小さくする、まだひける、小さすぎた、1 大きくする  	☆算数用語を日本語で言うことができる。 ★算数用語の意味を理解することができる。 〇わり算のひっ算のしかたを復習しながら、用語がわかる。
5	2.練習問題を解く N ①97÷24 ②583÷19 ・①と②のわり算のひっ算のしかたを確認する N ・日本語での説明について講評する P	★〇2 桁÷2 桁、3 桁÷2 桁の計算がわかる。 ☆算数用語を使いながら、わり算のひっ算のしかたを説明することができる。
15	3.練習問題を解く ・問題を読む N ① えん筆が 600 本あります。３５人に同じ数ずつ配ります。1 人に何本ずつ配れて、何本あまりますか。 ② 子ども新聞を、３６まいずつたばにしていきます。385 まい印刷（いんさつ）すると、何たばできて、何まいあまりますか。 ・問題文の内容理解を確認する N 例：鉛筆が何本ありますか。	☆問題文を読むことができる。 ☆問題文にかかわる指導者からの質問がわかる。 ★〇問題文を理解し、式をたて、計算につなげることができる

	・答えの書き方に着目し、提示する N （□本ずつくばれて、□本あまります。） （□たばできて、□まいあまります。） ・問題文の内容理解を再度確認する P	
10	4.練習問題を解く ・問題文を読む N ① 下の式は、わり算のけん算の式です。 もとのわり算の式を書きましょう。 32 x 26+29＝861 あまりとわる数の大きさに注目しよう。 ② ある数を 54 でわったら、商が 16 で、あまりは 36 になりました。この数を 73 でわると、答えはどうなりますか。 ・わり算の式・検算の式の言葉（検算）にかかわる算数用語を確認する N （わられる数÷わる数＝商・・・あまり） ・わり算と検算の式を視覚的に提示しながら、理解を深める N わる数 x 商+あまり＝わられる数 ① ３２ｘ２６＋２９＝わられる数 ↓ わられる数÷わる数＝商・・・あまり ○ ÷ △ ＝ □・・・□ ・問題文を式に表し、理解する P ある数 ＝ わからない□ □÷５４＝１６・・・３６ この数を７３でわると この数＝商 を理解する。 ・ポルトガル語にも名前があることを確認する P	☆問題文を読むことができる。 ★検算にかかわる算数用語がわかる。 ☆問題文にかかわる指導者からの質問がわかる。 ○検算の式から元のわり算の式を書くことができる。 ★検算のやり方を理解できる。 ♡ブラジルの算数に興味を持つことができる。

		
5	5.練習問題１ ①下のわり算で、商が１０より小さくなるのは、□がどんな数字のときですか。  **何と何の数に注目すればいいかな。** ・「商が 10 より小さくなるのは、□がどんな数字のときですか。」N ・「７□５÷７４＝１０より小さい」を視覚的に提示しながら、説明する。	☆問題文を読むことができる。 ○★商が 10 より小さくなるということは、商が何の位になるか、気づくことができる。 
5	6.ふりかえり ・本単元で扱った算数用語（板書）を確認する N ・説明を口頭で行う P	☆算数用語を日本語で言うことができる。 ★算数用語をポルトガル語で説明することができる。 ♡できることが多くなったことに気づくことができる。





8.児童生徒の変容

国際教室での取り出し指導において、日本語指導ばかり行っていると、学ばなければならない教科学習から離れてしまい、それが苦手意識につながる可能性がある。そこで、児童Ａの得意である算数の教科については、在籍学級と同じ単元を学習しながら日本語の力を育てる本実践に取り組んだ。

本実践のなかで児童Ａからは、わり算の学習内容に積極的に取り組み、宿題も自ら設定し、「算数の力」ドリルも自主的に進める姿がみられた。ドリルの文章題については、日本語の壁がありながらも、クロームブックを活用したり、「数学が得意」な父親にサポートを得たりしながら、前向きに取り組んでいた。検算の式「わる数 X 商+あまり＝わられる数」の用語確認では、「難しいからいい」と当初は言っていたが、ポルトガル語でもそれぞれに名前があること「dividendo・divisor・quociente・resto」を紹介したことによって、日本語の用語に向き合う姿勢が大きく変わった。本単元の理解度を確かめるテストをＡは在籍学級で受けたが、文章題の部分は「思ったよりできた」と満足そうに話してくれた。計算問題ではケアレスミスがあって悔しがっていた姿も印象的であった。

次期（３学期）からの児童Ａの算数は、他の先生が入り込みで支援をすることになるため、今学期（2 学期）の算数は、在籍学級で学習することを前提に、在籍学級の担任と連携しながら取り出し指導を行ってきた。今後は、本校で週３回行われている放課後補習の場において、Ａが理解しきれていない部分の説明などを包括的な力を使いながら補っていくようにしたい。

実践者名	江口　修三　　呉市立白岳小学校
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：図画工作）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口約 20 万人のうち約 3、300 人が外国籍住民という自治体内にある公立小学校である。市内では国際教室（取り出し指導専用の教室）が設置されている小学校は 2 校のみで、日本語指導の専任教員は本実践者のみ（1 名）である。今年度になって初めて、市内で多言語多文化の児童生徒の教育にかかわる関係者との連絡協議会が、行政と NPO と学校とが協働して立ちあがった。 本校の全校児童数は約 597 人（2024 年 5 月 1 日）で、うち多文化多言語の児童数は 23 人、日本語指導が必要な児童は 19 人である（2024 年 10 月現在）。実践者は、来日直後の日本語ゼロの指導から教科につながる指導までを一人ですべて行っている。市では母語支援員の配置はないため、通訳が必要な場合は市の相談員や NPO の協力を得ながら対応している。放課後では週 1 回、多言語多文化の児童たちの居場所づくりを目的にした課外活動（自主参加）を NPO と連携して取り組む。そこでは地域のボランティアの協力を得ながら、通常の授業では取り組むことができない多読活動をはじめ、異年齢の児童間の交流や個別の学習サポートのほか、個別相談なども行っている。
本実践のポイント	本実践は、日本語指導が必要な児童が最も多い 4 年生を対象とし、在籍学級の先行学習として実施した。包括的なことばの力を高めながら、児童の苦手意識の強い日本語での書く力を高めるため、対象児童の最も好きな教科（図工）を通じて、対象児童のルーツ国の絵を実際に観賞しながら行う活動とした。それによって、多文化多言語のなかで生きる児童だからこその良さが表出した物語をつくることができた。 また、自己肯定感を高めることができるような場面を在籍学級と連携してつくったことで、児童は自分のルーツに誇りを持ったり、自分のルーツを考えたりことができた。

＜バディからのメッセージ＞

「書くことが嫌い！」「在籍学級での人前での発表がヤダ！」という児童に自信を持たせたいとする江口先生の思いが詰まった仕掛けたくさんの授業は、活動ごとに児童の目の前の場面が変わっていきました。せかいの子ども美術館に入り込んだ児童たちは、つながりのある国の子どもたちが書いた絵を食い入るように観賞しながら、聞こえてくる音や風景をどんどん自分のことばで表現していました。原稿用紙いっぱいに書こうとする児童がいたり、日本語で書いた自分の文章を何度も読み直して自ら修正する児童がいたりなど、包括的なことばの力をフルに使いながら、日本語での書く活動を楽しんでいました。

授業終了のチャイムが鳴ると、「えー、もう終わりなの」「もっと書きたーい」という声が、児童の口から自然出てきてしまった、すばらしい実践でした。江口先生、これからも子どもたちが主役となる実践をぜひ続けていただきたいです。

1．単元名・活動名

「絵から聞こえる音」（鑑賞教材）（図画工作・開隆堂）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年　小学校４年生　　人数　６人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒の言葉の力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く				③F		
	読む			A　B　D	F		
	聞く・話す			A　B	F		
ステップ4	書く		①　C	②　ABDE			
	読む		C	E			
	聞く・話す			E　D			
ステップ3	書く						
	読む						
	聞く・話す		C				
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・　本実践では、本校に在籍する４年生で学年相当の力とする「ステージＤ・ステップ6」に達していない児童全員（6名）を対象とした。在籍学級が異なる児童であるが、各児童のもつ強みを生かしながら意図性をもったグループ構成による活動からお互いの弱い力を育てるという相乗効果（児童間の学び合い）をねらった。

・　対象児童すべてが日本生まれであるために日本語での日常会話には問題がないもの、人前で発表することに苦手意識の強い児童が多い。そのため、通常の在籍学級での授業内では積極的な参加ができていない児童でもある。そこで、在籍学級よりも先行して学び、在籍学級で活躍できる場を在籍学級でつくることから、対象児童の自己肯定感を高めながらことばを育てるために、本実践では小集団を編成した。

3．ねらい（目標）

単元目標（教科の目標） 身近にある絵（外国の子どもが描いた絵）を見て、聞こえてくるように感じる音（声）を擬態語や擬音語（オノマトペ）を用いながら、五感を使って自分のことばで描写することができる。 【Ｂ鑑賞（Ｉ）ア】

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	5	・絵から考えた物語を日常語彙を幅広く使いながら、複文で自由に書くことができる。 ・既習でなじみのある漢字を使いながら、文章が書ける。	C	・書く前の国際学級全体でのディスカッションを通して書こうとする内容の構想を練り、支援を得ながら聞こえてくるように感じる音（声）を題材にした物語を作ることができる。 ・聞こえてくるように感じる音（声）からイメージすることを自由に書き進めることができる。
②	書く	5		D	・書く前の国際学級全体でのディスカッションを通して書こうとする内容の構想を練り、それをふまえて聞こえてくるように感じる音（声）を題材にした物語を作ることができる。 ・書いた後には、読み返して文章のまとまり（一貫性）に気をつけながら、不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。
③	書く	6	・絵から考えた物語を段落のまとまりがある文章で書くことができる。 ・中学年レベルの語彙・表現や漢字、書き言葉らしい文体などを使いながら文章が書ける。	D	

4．指導観（指導や支援のポイント）

本題材は、小学校学習指導要領図画工作科編第３学年及び第４学年の内容Ｂ鑑賞（Ｉ）アに基づいて設定している。対象児童にとって、図画工作科の造形活動は大好きな教科の一つである。しかしながら、家庭では母語（日本語以外）での会話が多いために、日本生まれであっても、日本語を母語とする家庭で育つ児童が当たり前のように授業内で理解できる言葉や概念が、日本語で分か

らないことも多い。そのため、好きな教科であっても、在籍学級では日本語で表現しなければならない場面になったとたん下を向いてしまう児童である。

そこで、対象児童のルーツの国（ブラジル、フィリピン、中国、ネパールなど）に暮らす子どもが実際に描いた絵を鑑賞教材として用いることから、教科のねらいに向かって児童の自己肯定感を高めながらことばの力を育てる、という実践を計画した。具体的には、国際学級では先行学習（教科につながる指導・２時間）として位置づけ、在籍学級と連携しながら本実践を行う。先行学習では、対象児童が在籍学級での授業に参加できるための準備として、児童のことばの力別に目標を設定する。

本実践では、特に児童が最も苦手とする「書く力」（日本語固有の力）を高めながら、在籍学級で活躍できる場を在籍学級でつくることから対象児童の自己肯定感を高めることもねらいとしている。そのため、本実践にあたっては、対象児童の在籍学級とも連携して計画した。具体的には、本実践で児童が作る物語を各学級で発表できる場の設定と、先行学習で用いた対象児童のルーツの国に暮らす子どもが描いた絵を実際の在籍学級の同単元の図画工作科でも鑑賞教材として用いる、という２点である。

５　単元の評価規準

知識・技能 （日本語固有の力）	思考・判断・表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・擬態語や擬音語（オノマトペ）、考えた物語を文章化するための語彙や表現方法を増やし、日本語の言葉を豊かにしている。	・日本語や母語を用いて、五感を使って描写したり、イメージを膨らませたりしながら物語づくりに取り組んでいる。	・物語を作る過程を通して、ルーツに誇りをもち、在籍学級での発表に希望をもっている。

６　指導計画（全２時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 △エンパワーメント等〇教科
1	絵から聞こえる音（声）を自分の言葉で表現できる。	身近にある絵を鑑賞する① **（本時）**	☆考えた物語を様々な接続表現や指示語などを用いて、まとまり（結束性）をもって人前で発表することができる。（ＡＢＦ） ☆考えた話を高頻度の接続表現や指示語などを活用しながら日常語彙を幅広く使って、人前で発表することができる。（ＣＤＥ）	〇絵を見て、聞こえてくるように感じる音（声）についてオノマトペを用いながら、五感を使って自分のことばで描写することができる。 ★これまで経験したことや教科学習内容などについて情報を統合しながら、物語をつくることができる。 △ルーツに誇りをもつことができる。

2	感じた音や声をもとに物語を作ることができる。	身近にある絵を鑑賞する②	☆考えた物語を日常語彙を幅広く使いながら短文や複文で自由に書くことができる。既習でなじみのある漢字を使いながら、文章が書ける。（ＡＢＣＤＥ） ☆絵から考えた物語を中学年レベルの語彙・表現や漢字、書き言葉らしい文体などを使いながら、段落のまとまりがある文章で書くことができる。(F)	★日本語や母語を用いて、五感を使って描写したり、イメージを膨らませたりしながら物語づくりに取り組むことができる。 △在籍学級での発表に希望を持つことができる。

7　本時の指導（1／2）細案

ねらい（目標）　絵から聞こえる音（声）を自分の言葉で表現できる。

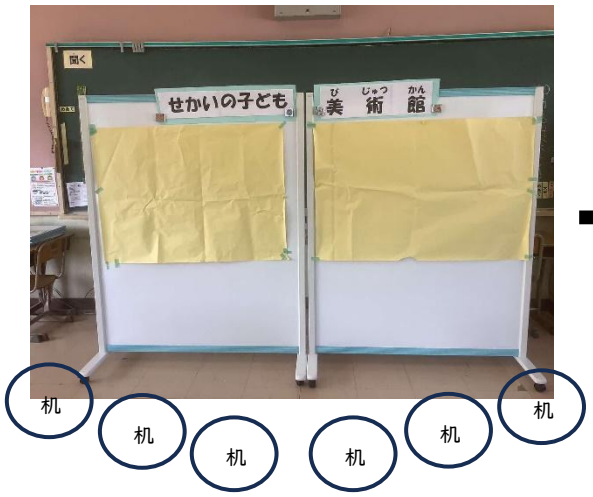
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
導入 **10 分**	0.挨拶 1.対象児童のルーツの国（中国・フィリピン・ブラジル・ネパール）に暮らす子どもが描いた絵を見せ、自分が好きな絵を選ぶ。（場面①）(写真①) ・絵について、簡単に紹介する。 **目をかがやかせる**	 ★前時をふり返り、本時の学習に意欲をもつことができる。 △自分とつながりのある国の子が描いた絵のすばらしさを感じ、自分のルーツに誇りをもつことができる。
	2.各グループで、１枚好きな絵を決める。（場面②） ・発話を促進させるために、２つのグループ（３人×２グループ）を編成する。 ・絵を選択した理由をグループ別で発表する。	 ★理由をあげながら、自分の意見を述べることができる。 ★グループで話し合ったことを整理することができる。 ☆高頻度の接続表現を活用しながら、話し合ったことやその理由について、人前で説明することができる。

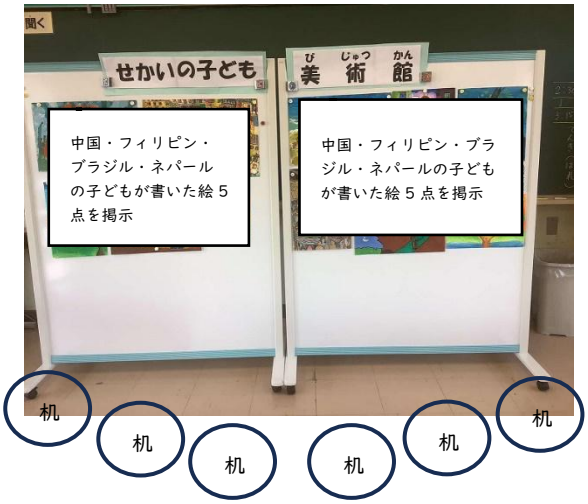
展開 **30 分**	めあて　絵から聞こえる音（声）をつかってお話をつくろう	
	3. 絵から聞こえる音（声）をつかってお話をつくろう。（場面③） ・本時のめあてを確認する。 ・活動を説明する。（3 分・ストップウォッチ） ・ホワイトボードとペンを全員に配布する。	
	・各グループで選んだ絵を見て、「絵からどんな音（声）が聞こえるか」を個人で取り組む	○これまで集めたオノマトペを活用しながら、絵を見て、描かれている形や色から聞こえてくるように感じる音（声）を日本語で表現することができる。
	自分のイメージ	
	・各自で考えた音（声）を発表する。（特に気に入っているベスト３を発表する） ＊ホワイトボードを掲示する。同時に、ペンも回収する。	★人前で、五感を使って聞こえてくるように感じる音（声）を描写することができる。
	＊友達の「超いいね！」を選ぶために、シール配布する。（一人２枚）（写真②）	△お互いを認め合うことで、活動に自信をもつことができる。
	・各自の好きな「音（声）」を３つ選ぶ。（各自が考えた音＆友達の音のすべてのなかから選択する） ＊ワークシート配布する。	
	思いっきり表現する	
	・実践者が、別の絵を使って「音（声）」の３つを示しながらお話づくりの見本を示す。 ・各自が好きな「音（声）」３つ使って、お話をつくる。	★小学校中学年の教科学習内容やこれまで経験したことなどについて情報を統合しながら、物語をつくることができる。
	・一人一人、発表する。	☆考えた物語を様々な接続表現や指示語などを用いて、まとまり（結束性）をもって人前で発表することができる。（ＡＢＦ） ☆考えた話を高頻度の接続表現や指示語などを活用しながら日常語彙を幅広く使って、人前で発表することができる。（ＣＤＥ）
まとめ **５分**	4.今日の振り返りと次の時間の向けた意欲付けをする。	

	・会場から「○○さんの～がよかった。」等の講評を先にいってもらい、児童の発表を促す。 ・次時の予告をする。	△仲間の良いところを認めながら、次時への学習にも意欲を高めることができる。

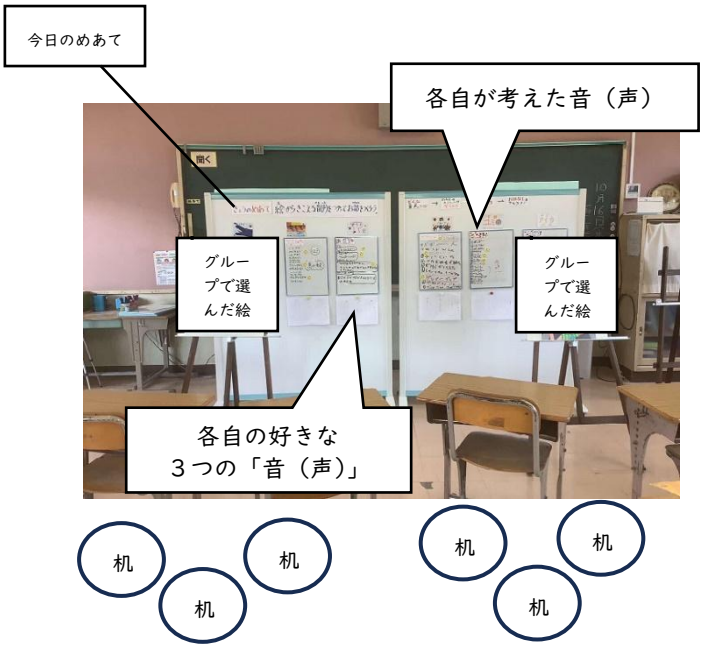
＜本時での「場の設定」について＞

場面①…美術館の前に児童の机を並べる。はじめは絵を伏せておき、バッと、場面を変える。

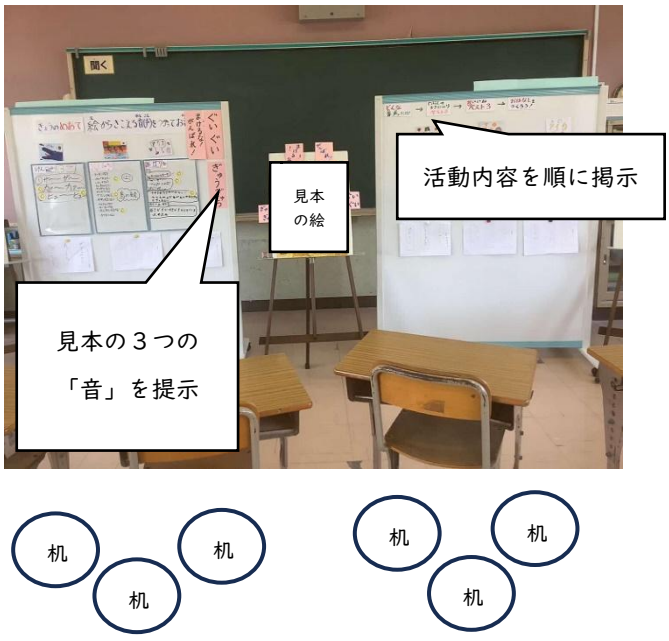




場面②…グループで選んだ絵は、児童の前に置く。場面①の裏の白板に、「各自が考えた音（声）」と「好きな３つ音（声）」を児童別に掲示する。



場面③…見本の絵を真ん中に掲示し、見本の３つの音も掲示しながら、見本のお話しを示す。





写真①　食い入るように絵を鑑賞する児童たち



写真②　友達の「超いいね！」を選ぶ児童たち

8.児童生徒の変容

漢字が苦手であるために作文を書くことが嫌いな児童を対象にした本実践であったが、指導者が場の設定を工夫することで、児童は教科での目標である「絵の鑑賞」を楽しみながら、かつ積極的に日本語を書く活動に取り組むことができた。特に本実践のなかで児童の変容が顕著に見えたところが、活動の途中では児童がつくった物語を互いに発表しあう時間をつくった場面であった。実際に書いた作文を人前で一度声を出して読むという活動を行ったことで、自ら書いた文章を修正したり加筆したりする児童がいた。また、友達の作品を聞くことで、それを参考にしてイメージをふくらませて、自分が書いた物語を見直したりする児童もいた。自らの気づきで書く力を伸ばしている姿が散見できたのは、「ことばの力のものさし」に照らし合わせて、意図性をもったグループ編成による効果でないかと考える。

通常、本校での国際教室での日本語指導が必要な児童への指導は個別指導が中心であるなかで、本実践では「ことばの力のものさし」に照らし合わせて高めたい力を意識したグループ活動を取り入れることを試みた。その結果、人前での発表に苦手意識を持つ児童のなかで、自ら進んで自分の考えを人前で発表する、という姿を見ることができた。仲間同士の支えもあってか、学習意欲を高める児童の姿を様々な場面で確認できた。

本実践での書く活動では、作文を書くことが嫌いな児童が対象であったことから、作文用紙に書くか、タブレットで打つか、の選択を児童に任せることとした。その結果、６人中３人が、タブレット使用を選択した。それによって、例えばいつもは１行の文も書くことを嫌がるB児が、想像力を広げながら思い浮かんだ物語を楽しみながら文章化するという、これまでにない姿をみることができた。小学校の授業においては、タブレット使用で文を書くことに賛否両論あるが、多文化多言語の児童の書く力を高めるための１つの手段としてその有効性を本実践を通じて感じた。今後は、児童の高めたい力の場を使い分けながら、タブレット使用の活用を積極的に取り入れていきたいという、新たな知見も得ることができた。

では、具体的に育てたい力がどのように児童から見られたか。本実践で実際に書いた児童の作品（作文）ごとに、実践者のコメント（評価）を以下に示す。

① の児童・C 児の作品



＜実践者のコメント＞
書く前に取り組んだディスカッションを通して、絵の中にある子の会話をイメージしながら自ら書き進めることができた。「私、書くのがすき！」と言いながら、絵から考えた物語を日常語彙と既習漢字を使いながら原稿用紙 1 枚半もの分量を積極的に書いたことに、たいへん驚いた。

② の児童・E 児の作品

ある日の夏、ぼくとおかあさんとお父さんとくるまにのって海へいきました。くるくると車のたいやがまわり音楽の音がしたので、
3人は、海の方にいきました。
うみは、ザブーンと言っています。のぞいたら、2人のしらないひとがいました。ぼくは、酔っ払いだとおもっていたけど、かくとうぎでした。(すごいなー。)とおもいました。たのしそうだったからぼくも「していい。」といったら「いいよ。」といってくれました。そしてやりました、楽しかったです。周りの人がピーピーとふえを鳴らしておわりました。たのしかったのでもう一回してみようとおもいました。おしまい。

＜実践者のコメント＞
書いたものを読み合う中で、自分を絵の場面に登場させながらお話づくりに取り組む姿が印象的であった。書き進めていくうちにいろんなイメージが膨らんでいったことから、絵に登場する人と会話をするというアイデアと絵から感じる音を織り込みながら、かつ楽し

③の児童・F 児の作品（原稿用紙に書いた児童の作品を指導者が文字化した）

ふしぎなリュウのまほう

ある日、中国の町でお祭りが開さいされました。

その祭りの名前は、リュウ祭りでした。そのまつりは、まほがうあります。リュウがいました。リュウは、ハンバーグやさんで、「ごはんをかいたいな」とおもっています。

それで、リュウの友だち、「みおちゃん」という人間の友だちがいました。その友だちに「みおちゃん、ハンバーグをかってきて。」とおねがいしました。みおちゃんは、「OK」といいました。かったみおちゃんは、「ハンバーグかってきたよ。千五百円ね。」といいました。すると、リュウは、「はいはい」と言って、千五百円をみおちゃんにわたしました。

それで、リュウは『かえで山』という山にかえろうとしましたが、まつりのはじまりでした。なので、リュウはふうせんになりました。

多人数のなかの一人の子どもがリュウのふうせんをさわりました。リュウのふうせんをさわったら、本当のリュウになって、みんな、おおさわぎになりました。

そこでリュウは、れいぎただしく、お礼をして、「かえで山」にかえりました。

リュウは子どもと幸せにくらしましたとさ。

＜実践者のコメント＞
絵からイメージした物語を「起承転結」で段落のまとまりがある物語を中学年レベルの表現や書き言葉らしい文体を使いながら書くことができた。書きながら何度も読み直して、段落のつながりを意識しながら、リュウとみおちゃんの物語を楽しみながら原稿用紙を使って書くことができた。

本実践は在籍学級につなげるための先行学習であったため、在籍学級の担任との連携にも力を注いだ。本実践にあたっては、国際教室での取り組みやそこでの児童の様子をその都度報告し、多文化多言語の児童の成長についてこれまで以上に伝えることを心掛けたことで、普段在籍学級で見せない姿に担任は心を寄せ、国際学級での学習を少しずつ気にかけてくださるようになった。この連携が功を奏してか、在籍学級での授業において本実践での児童の成長を組み入れた授業をしたい、という担任も現れた。例えば、いつもはｌ行書くことも嫌がるＥ児が在籍する学級でのこと。普段の在籍学級での授業では自ら手を挙げて積極的に人前で発言しないＥ児が、担任の先生から「発表してくれる人」と声がかかると、真っ先に手を挙げた。そして、Ｅ児が国際教室で学習した自作の物語を読みあげると、同級生からは自然に拍手がおこった。すると、Ｅ児に続いて同じ学級のＢ児も自ら手を挙げ、二人ともに発表ができた。すなわち、国際教室での事前学習が一人の児童の「少しの自信」となって在籍学級で手を挙げる力となり、その力を担任の先生や友だちから受け止められた児童の姿に引き寄せられて、もう一人の児童のやる気にもスイッチが入った、というサイクルが生まれたのである。在籍学級との連携の重要性を改めて感じた瞬間でもあった。

本実践を通じて、児童の今の力を評価し、それをもとに児童ひとりひとりにどんな力をつけていくべきかを考え、教材を研究する。そのプロセスの大事さを痛感した。児童の持つ力を確実に育てるために、国際学級での学習がわくわくする場、仲間との対話を通して、互いが認め合うことができる場をこれからもつくっていきたい。そのような場のなかで、児童の読む力を個別に高めながら在籍学級での授業に活躍できるよう先行学習に、今後は取り組みたい。

実践者名	田村恵（門真市立水桜小学校）
実践区分	小学校　取り出し指導　特別の教育課程（教科につながる学習：国語科）
実践地域および場所等の特長	本校は、大阪府門真市の南東部に位置する公立小学校である。門真市の人口は約12万人、そのうち約3500人が外国籍住民である。市内の全小中学校に多文化多言語の児童生徒が在籍している。 本校は、多文化多言語の児童が市内で最も多く在籍する学校で、3名の日本語指導加配教員が配置されている。1年生から4年生までの子どもたちは、国語科の時間は日本語教室に来て在籍学級と同じ教科書を使って学習している。授業の中では、母語やリライト教材・絵図・動作化など様々な方法を使いながら、「意味内容を理解すること」に重点を置いている。
本実践のポイント	本実践で最も大切にしたことは、児童の「できそう」「やってみよう」という気持ちである。具体的には以下の2つの手立てを柱に取り組んだ。 まず、登場人物の心情の変化を捉えるための土台として、2種類のリライト教材や母語の教材、具体物など、児童が自分に合った方法であらすじを理解できるための方法と時間をたくさん用意した。あらすじを理解できている状態で学習に臨むことで、意欲的に学習に取り組むことができた。また、それぞれの場面において「ごん」の行動と心情を読み取る学習では動作化を取り入れた。本文と動作を結びつけることで、一人で読んでいるだけでは気づきにくい描写に着目することができていた。

＜バディからのメッセージ＞

読み書き話す力が全く異なる多様な子ども 10 名を対象に一つの授業が展開された。すべての子どもが参加できるための「物語の共有」に価値を据えた取り組みがなされてきた結果、子ども一人ひとりが生き生きと自分らしく活動する様子がみられた。

1．単元名・活動名

「ごんぎつね」（光村図書）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校４年生　人数：10 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く				G　F		
	読む			H	⑤G　F		
	聞く・話す			H	G　F		
ステップ 4	書く		C	H　D			
	読む		③A　C　E	④B　D　I			
	聞く・話す		E	J　D　I			
ステップ 3	書く		A　E	B　J			
	読む			②　I			
	聞く・話す		A　C	B			
ステップ 2	書く						
	読む			①　J			
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・本実践の対象児童は、本校に在籍する４年生の多文化多言語の児童 11 名のうち、４月に日本に来た１名を除いた 10 名である。この 10 名は日頃から国語の時間は日本語教室で学習している。学習内容は在籍学級と同じ教科書を教材とした、国語科と日本語の統合学習が中心である。本校では１年生～４年生の多文化多言語の児童（一部初期指導段階の児童を除く）がこの学習形態で学んでいる。国語の時間に設定している理由は、国語科が最も言葉の力につながる教科であり、在籍学級の一斉指導で最も難しさを感じやすい教科だからである。この学習形態の良さは、日本語と母語の両方を使って仲間と共に学ぶことだと感じている。これは、日本語話者の教員との１対１の指導では難しい。

3. ねらい（目標）

単元目標（教科の目標）

・「ごん」と「兵十」の性格や気持ちの変化を捉え、表現することができる。
・物語を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つことができる。
・物語が書かれている「視点」を理解することができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	読む	3	・単文を中心にリライトした「ごんぎつね」を助詞の特殊読みに気を付けながら、ごくゆっくりの速さで音読することができる。	D	・物語全体を通して、「ごん」と「兵十」の心情の変化と、きっかけとなった出来事や描写を捉えることができる。 ・「ごん」の行動や心情を踏まえ、物語の結末について感想を持つことができる。 ・物語の舞台である、「昔の日本」の生活様式と児童の生活との違いを理解することができる。
②	読む	4	・２年生程度のレベルにリライトした「ごんぎつね」を、漢字の読みや言葉の区切り方に気を付けながら、ゆっくりの速さで音読することができる。	D	・物語全体を通して、「ごん」と「兵十」の心情の変化と、きっかけとなった出来事や描写を捉えることができる。 ・「ごん」の行動や心情を踏まえ、物語の結末について感想を持つことができる。 ・物語の舞台である、「昔の日本」の生活様式と児童の生活との違いを理解することができる。
③	読む	5	・教科書に掲載されている「ごんぎつね」を意味のまとまりや文節で区切りながらゆっくりでも安定した速さで音読することができる。 ・教科書に掲載されている「ごんぎつね」に出てくる低学年レベルの漢字・語彙・表現をおおむね理解することができる。	C	・「ごん」と「兵十」の心情が大きく変化した場面と、そのきっかけとなった出来事を捉えることができる。 ・主な出来事を踏まえ、物語の結末について感想を持つことができる。 ・物語の舞台である、「昔の日本」の生活様式が児童の生活と違うということが理解できる。

④	読む		・教科書に掲載されている「ごんぎつね」を意味のまとまりや文節で区切りながらゆっくりでも安定した速さで音読することができる。 ・教科書に掲載されている「ごんぎつね」に出てくる低学年レベルの漢字・語彙・表現をおおむね理解することができる。	D	・物語全体を通して、「ごん」と「兵十」の心情の変化と、そのきっかけとなった出来事や描写を捉えることができる。 ・「ごん」の行動を踏まえ、物語の結末について感想を持つことができる。 ・物語の舞台である、「昔の日本」の生活様式と児童の生活との違いを理解することができる。
⑤	読む	6	・教科書に掲載されている「ごんぎつね」をおおむね文や意味のまとまりで区切って流暢に読むことができる。 ・教科書に掲載されている「ごんぎつね」に出てくる既習の漢字・語彙・表現をおおむね理解することができる。		

４．指導観（指導や支援のポイント）

①物語を理解するための手立て

心情の変化を捉える土台として、物語の内容を理解することは必要不可欠である。また、対象児童の中には、分からない部分があることによって「難しい」「できない」「やりたくない」と感じる児童も多い。全員が「できる」「できそう」「やってみよう」という気持ちで学習に参加できるよう以下の手立てを行った。

多様な教材文

対象児童のことばの力、とりわけ日本語固有の力は様々であるため、教科書の本文の他に①小学校２年生レベル程度にリライトしたもの②単文を中心にごく簡単にリライトしたもの③「多言語絵本の会 rainbow」の中国語版④「デイジー教科書」、の４つの教材文を用意した。③中国語版と④デイジー教科書については、児童の端末で音声の再生も可能である。単元全体を通して、児童は自分で好きな教材文を選び活動することができる。考えたことなどを全体で共有する場面では、基本的には教科書の本文を活用するようにした。

具体物

「ごんぎつね」に登場する花や道具は、児童に馴染みのないものが多い。具体物が用意できるものは用意し、児童が触ったり動かしたりできるようにした。例えば、うなぎをぬすむ場面では排水溝ネットで作成した「はりきりあみ」と魚型の醤油差しで兵十が魚をとっている様子を再現する。場面の様子を頭の中でイメージすることで、読みを深めることにつなげたい。具体物を用意できないものについては、愛知県半田市教区委員会の「ごんぎつねものしり図鑑」を活用し、写真で確認できるようにする。

動作化

場面の様子をより具体的に想像するために、今までの物語文の学習でも取り入れてきた手立てである。登場人物を演じる児童と本文を読む児童に分かれ、本文に合わせて動作化を行う。児童はこの活動「劇」と呼び楽しんで活動しており、普段は日本語の文章を読むことに消極的な児童も、動作化の活動では楽しんで本文を読むことができている。本単元でも児童の意欲を高めることと、場面の様子を具体的に想像するための手立てとして取り入れたい。

②「ごん」と「兵十」の心情の変化を捉えるための手立て

「気持ちグラフ」の活用

「ごんの気持ちはどのように変化したと思う？」という発問だと、思考が深まりにくいことが予想される児童もいる。そこで、すべての場面の学習が終わったあとに心情の変化をグラフに表す活動を設定した。グラフを書いたり書いたグラフについて説明したりすることで、より細かい描写に目を向けられるようにしたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
･人物像や心情を表す語彙や表現方法を増やし、日本語の言葉を豊かにしている。 ･漢字の読み方や言葉の区切り方に気を付けて「ごんぎつね」を読むことができている。	「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格･情景について､場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像している。	自分に合った方法で学習活動に参加し､考えたことを表現することができている。

６．指導計画（全 12 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	「ごんぎつね」のあらすじをつかむことができる	「ごんぎつね」を読み、初めの感想文を書く		★「ごんぎつね」を読み、大事な内容を順序んそって理解することができる。 ★「ごんぎつね」の舞台と自分たちの生活環境の違いにきづくことができる。
2	「ごん」の人物像を捉えることができる	「ごんぎつね」を読み、「ごん」がどんなきつねなのかを考える	☆人物像を表す言葉や表現を使って、「ごん」の人物像を話したり書いたりできる。	★「ごん」の人物像について本文の描写に基づいて自分の考えをもつことができる。
3	登場人物の行動と心情を読み取ることができる	【１】の場面を読み､「ごん」の行動と心情をワークシートに書く。	☆単文を中心にリライトした「ごんぎつね」を、助詞の特殊読みに気を付けてごくゆっくりの速さで音読することができる。①	★「ごん」を中心とする登場人物の行動と心情を時系列にそって理解することができる。 ③
4		【２】の場面を読み､「ごん」の行動と心情をワークシートに書く。		

5		【3】の場面を読み、「ごん」の行動と心情をワークシートに書く。	☆2年生程度のレベルにリライトした「ごんぎつね」を、漢字の読みや言葉の区切り方に気を付けながら、ゆっくりの速さで音読することができる。② ☆心情を表すやさしい言葉や表現を使って、登場人物の心情を話したり書いたりできる。① ☆心情を表す言葉や表現を使って、登場人物の心情を話したり書いたりできる。② ☆「いたずら」「つぐない」のような、物語の中で重要な語句についてその意味を理解することができる。	★「ごん」を中心とする登場人物の行動についてその理由となった出来事や心情を理解することができる。①②④⑤
6		【4】の場面を読み、「ごん」の行動と心情をワークシートに書く。		
7		【5】の場面を読み、「ごん」の行動と心情をワークシートに書く。		
8		【6】の場面を読み、「兵十」の行動と心情をワークシートに書く。		★【5】の場面までと視点が変化していることに気づくことができる。 ★今までの場面の学習を踏まえて「ごん」と兵十」の心情を理解することができる。
9	「ごん」と「兵十」の心情の変化を捉える。	「ごん」と「兵十」の気持ちグラフを書く。	☆心情を表す言葉や表現を使って、グラフを書いたり、書いたグラフについて話したりできる。	★グラフを書いたり、書いたグラフを交流したりする活動を通して、登場人物の心情の変化とそのきっかけとなった出来事について理解を深めることができる。
10		気持ちグラフを交流する。		
11		学んだことをもとに、物語の結末についての感想を書く。	☆「ごんぎつね」に出てきた語彙を使いながら、話し言葉で用いられる文法を活用して感想を書くことができる。	★登場人物の行動や心情を踏まえて、物語の結末についての感想を書くことができる。
12		感想を交流する		

7．本時の指導

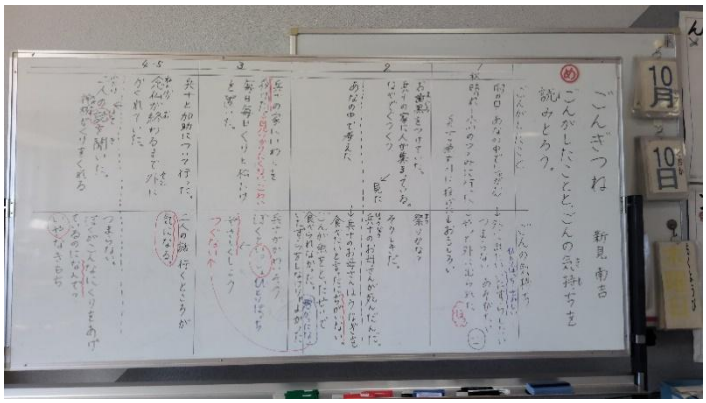
ねらい（目標）

①「ごん」の行動を時系列に沿って理解し、その理由となった心情を理解することができる。
②「ごん」は兵十に対して「つぐない」をしようとしているということを理解する。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
10	1．前時までの学習をふりかえる。 ・前時までのプリントや板書を見ながら、第１場面、第２場面の主な出来事と「ごん」の心情について話す。	☆「いたずら」の意味について確認する。教師があえて、「ごんは、兵十をいやな気持にしてやろうと思って魚をとったんやなぁ！」と間違いを示し、遊びや楽しい気持ちでしている、ということが理解できているかどうかを確認する。 ★さみしさや退屈さ、兵十と関わりたい気持ちから行ったいたずらを後悔している「ごん」の心情を理解できる。
	2．本時のめあてを確認する。 **三場面を読んで、ごんがしたことと、気持ちを読みとろう。**	〇「物語の学習をするときに大切なことはなんだった？」と問い、心情の変化をとらえることを確認する。
30	3．第３場面を読み、「ごん」の行動と心情について考える。 読む ・自分の選んだ方法で第３場面を読む。（聴く） ・全員で教科書の本文の音読をする。 捉える ・「時」「場所」「人物」を確認する。 ・「ごん」がしたことについて共有する。 〇兵十のことを見ている 〇いわしを兵十の家に投げ入れた 〇兵十がなぐられたことに気付く 〇次の日から毎日くりやまつたけを兵十のうちに持っていった	♡教科書の本文、デイジー教科書、２種類のリライト、中国語、から自分に合ったものを選ぶ。 ★リライトを選んで読んでいた児童も、動作化をすることで教科書の描写について理解を深めることができる。 ♡母語やジェスチャーなど、自分が表現しやすい方法で発表することができる。 ☆児童の表現したことの日本語での表し方を伝える。
	深める ・「ごん」のしたことを本文にそって動作化する。	★動作化の途中でいくつか発問をし、「ごん」の心情についての理解を深める。 「どうして〇〇さん（ごん役の児童）は△△（児童の演じる様子）したと思う？」

	・動作化したり、友だちの「劇」を見ることで、「ごん」の心情について考える。 ・「つぐない」の意味を理解する。	「またごんは魚をとっていたずらしたの？」 「ごめんね。って謝ればいいのに、いわしを投げたりくりをこっそり置いたりするんだね。」 「くりを持っていくとき、ごんは心の中でなんて言っているか、やってごらん。」 ☆「ごめんねの気持ち」「うなぎをとらなかったたらよかった」といった心情から起こる「ごん」の行動を「つぐない」という日本語で表現することを伝える。
5	まとめる ・本時で学習した３場面の内容について話す。	♡母語を使ったり、黒板を指さしたり、自分の選んだ方法で話すことができる。

本時の様子



資料①　板書



資料②はりきりあみを使って学習している場面

8.児童生徒の変容

まず、特に変容の見られたＡの変容について詳しく記述する。

Ａ は日本生まれであるが、家庭内の言語が中国語で日本語への苦手意識がとても強い。「先生の言ってる日本語難しい。全部分からん。」と訴えることもあった。「ごんぎつね、中国語もあるねんけど、聴いてみる？」と言うと、Ａは目を輝かせた。中国語もすべて理解できているわけではない

と思うが、母語で取り組めるという安心感から良い表情で学習に参加することができた。第３場面の「ごん」の心情について考える場面では、「たぶんやけど」という前置きの後、「ごんは一人でさびしい。兵十も一人でおなじ。さびしい。」と発表することができた。その場でも授業の後も、Ａのことを思いっきりほめ、担任の先生にもほめてもらった。第４・５場面の学習でも、「ごんがくりあげたのに、兵十は神様のせい（おかげ）って言った。ごんはいやなきもち」と発表ができた。第６場面では、すすんで動作化に取り組み、たくさん手を挙げて発表することができた。Ａは登場人物の心情について大体理解することができたが、語彙や表現がまだ少ないので、例えば複数の場面の「いやな気持ち」についてその違いを考える活動などを通して、より細かな心情の変化も理解し、表現できる力をつけていきたい。

単元全体を通して、児童が目を輝かせて取り組んだのは、第１場面のはりきりあみを使った動作化である。はりきりあみの仕組みについて本文を読みながら試行錯誤し、使い方が分かると「もう１回！もう１回！」と何度も動作化を楽しんでいた。Ｂは普段の授業では日本語で発表をするのをためらうことが多いが、「ごん」の役を演じながら「いたずらは楽しいー」とごんの心情を自然に口に出すことができていた。そのＢは、初めの感想で「ごんが魚とった、だから死んだ。」と、因果応報の考えだったが、最後の感想に「ぼくのくり持ってきた、兵十がわかるがよかった」と書いた。第４・５場面の「ごん」の心情を理解できたからこその感想だと感じる。本単元において、動作化は有効な手立てであったと感じるが、４年生も後半に差し掛かった彼らには、文章を読みながら頭の中で想像する力をつけていきたい。本単元では、すべての場面で動作化を取り入れたが、３学期の物語教材では、特に重要な場面や児童が難しさを感じる場面に絞り、「頭の中で劇をしてみよう」という活動もとりいれていきたい。

実践者名	藤山　陽子　（兵庫県神戸市立山の手小学校　主幹教諭） 花立　綾里　（子ども多文化共生サポーター）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：国語）
実践地域および場所等の特長	神戸市の総人口約 150 万人のうち、神戸市には、人口の約 3.8%を示している 56,300 人の外国籍住民が住んでいる。市立学校に在籍する外国人児童生徒数は 62 か国から 1,707 人になっており、2015 年に比べると約 1.4 倍に増えている。こういった状況の中で、2020 年 4 月に神戸市は、日本語を母語としない児童生徒へのサポートシステム「こども日本語サポートひろば」を設立して、主に多文化多言語の児童生徒に対しての日本語指導と母語支援を行っている。神戸市では外国ルーツの児童生徒がいる地域は集中地域と散在地域が混在している。日本語指導が必要な多文化多言語の児童生徒の母語・継承語は、中国語、ベトナム語、フィリピン語、ネパール語、ポルトガル語、スペイン語、英語、韓国朝鮮語、などが多い。 本校はその中にある公立小学校で全校児童は約 700 人で、うち多文化多言語の児童数は 55 名、日本語指導が必要な児童は 24 名である（2024 年 11 月現在）。本校では、来日直後の日本語の指導から教科につながる指導までを 2 名の実践者「日本語指導担当教員と子ども多文化共生サポーター（母語サポーター、以下「子サポ」と言う）」が連携して行っている。子サポは神戸市から派遣され、通訳が必要な場合も対応している。また、本校には実践者が行う取り出し授業とは別に JSL 教室があり、月に 3 回ほど地域のボランティアの協力で日本語指導を行っている。
本実践のポイント	本実践は、日本語指導が必要な 4 年生の児童を対象とし、在籍学級の先行学習として実施した。母語を活用して包括的なことばの力を高めながら、児童の苦手意識の強い日本語での聞く・話す力を高めるため、対象児童の教科（国語）学習を通じて、多文化多言語の中で生きる児童だからこその良さを表出することに尽力した。 実践にあたって有用な 4 つのポイントがあった。①児童が喜んで取り出しの授業に参加し、自己肯定感を高めることができた。②日本語指導担当教員と子サポが授業前後に綿密に提携し、母語を活用した内容理解と日本語での表現の支援につながりができた。③担任とも連携し、児童が在籍学級での存在感を高められた。④日本語指導に関心のある先生方が授業を見学して、教科につながる指導の輪を広げることができた。

＜バディからのメッセージ＞

母語で理解し、考え、表現する力は高いけれど、日本語で表現する力がまだ十分に伸びていないために、自信が持てずにいた児童を対象に、母語と日本語を活用した国語の先行学習を実施しました。母語で包括的なことばの力に働きかける活動を行い、母語での学びを日本語に結びつけることで日本語の表現を増やすこともでき、子どもの自信にもつながる実践であったと思います。

1．単元名・活動名

国語「ごんぎつね」（光村図書）

2．対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

小学校４年生　２名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く			①			
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・本実践では、本校に在籍する４年生の中で学年相当の力とする「ステップ6・ステージD」に達していない児童２人を対象とした。在籍クラスが異なる児童たちであるが、各児童の持つ強みを生かしながらグループ構成による活動から、お互いの弱い力を高め合うという相乗効果をねらった。

・対象児童はある程度日本語での日常会話はできるが、人前で発表することに苦手意識が強い傾向がある。そのため、在籍学級での授業では積極的な参加ができていない状況である。そこで、在籍学級よりも先取り授業で学び、在籍学級で活躍できる場をつくることで、対象児童の自己肯定感を高めるために、本実践では２人の小集団を編成した。

3. ねらい（目標）

・「ごんぎつね」のあらすじやキーワードを学習し、登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わりと結び付けて、具体的に想像することができる。物語の文章の内容を大まかに理解し、在籍学級で行う「ごんぎつね」の授業に向けて、登場人物の気持ちの変化を場面の移り変わりと結び付けて想像することができる。〔思考力、判断力、表現力等〕C（１）イ　エ

・文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。母語で考え、表現したことを、日本語と結び付け、日本語でも感想や考えを表現できる。〔思考力、判断力、表現力等〕C（１）オ

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く・話す	4	・「ごんぎつね」に出てくる語彙や表現がわかる。 ・「ごんぎつね」の登場人物の心情とその変化について、日常でよく耳にする語彙や表現、支援を得ながら本文中に出てきた語彙や表現を使って、単文や簡単な複文で話せる。	D	・語彙や表現を理解するために、母語を活用することができる。 ・登場人物の気持ちを場面の移り変わりと結び付けながら理解し、心情の変化について因果関係を含めて説明することができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

本題材は小学校第 4 学年の国語の教科にある文章である。教材の内容が長く、複合動詞をはじめ、ことばもたくさん出てくる。対象児童は家庭では母語での会話が多いために、日本語で分からないことが多い。そこで取り出し授業を実施し、難しそうなことばや全体の内容をある程度把握し、在籍学級で少しでもスムーズに授業についていける工夫をした。教科のねらいに向かって、児童の自己肯定感を高めながらことばの力を育てるという実践を計画した。

具体的には、在籍学級の先行学習（教科につながる指導・6 時間）として位置付け、２名の実践者（日本語指導担当教員と子サポ）が在籍学級と連携しながら本実践を行う。対象児童は母語での理解力が高いためにルビ付きの本文だけでなく、多言語絵本の会 RAINBOW が公開する中国語資

料（https://www.rainbow-ehon.com/）を用意する。対象児童が一番強い言語で理解し、考える時間を設け、その後、対象児童の思考や表現を日本語と結び付けていくことで、対象児童が苦手とする「聞く・話す」を高める。同時に、在籍学級で活躍できる力を育てることで、対象児童の自己肯定感を高める。

５．単元の評価規準　（教科の学習評価は、学校で設定する評価規準により評価）

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・物語のおおまかなあらすじや登場人物の心情を高頻度の語彙・表現を使って言える。 ・本文に出てくる単語や文法を理解し、それらを使って単文や簡単な複文で物語中のできごとや気持ちが話せる。	・物語を理解し、あらすじについてまとまりのある説明ができる。 ・登場人物の心情の変化を場面の変化と結び付けて理解できる。 ・本文のキーワードを理解することができる。	・授業中に質問に対する答えを探したり、発言したりすることが見られる。

６．指導計画（全６時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	・母語で「ごんぎつね」を読み、キーワードを探して本文の内容を理解する。	・母語のテキストを対象児童二人が段落ごとに交替読みをし、挿絵を用いながら場所、時、登場人物などの概要を確認する。 ・２時間目の授業に向けて、本文に出  るキーワード（動詞、名詞など）を色分けし、それぞれ同じ意味を示す日本語と母語の単語をテキストに線引く。	☆日本語の本文理解のためのキーワード（動詞、名詞）がわかる。	★動物のカードを提示し、動物に対して持っているイメージを伝えることができる。 〇★場所、時、登場人物などの内容を理解することができる。 ♡単元の見通しを持つことができる。

2	身近な言葉を使って、日本語で6場面のあらすじがある程度言える。	・実践者が日本語の本文を場面ごとに読み聞かせ、対象児童は挿絵をみながら、日本語で本文のあらすじ再生をする。  ・キーワードの照合ゲームをする。	☆日本語で書かれた本文の内容をある程度理解することができる。 ☆支援を得ながら、高頻度の語彙・表現を使って日本語で本文のあらすじが言える。 ☆キーワード①の日本語がわかる。	○★日本語で書かれた本文の内容を理解するために、母語の力や母語での学習で得た知識を活用できる。 ★知っていることばを使って簡単にあらすじをまとめて話すことができる。 ★母語を活用したり、日本語の本文の前後の関係から推測して、キーワードの意味を理解できる。
3	母語と日本語のテキストを結び付けながら、兵十とごんの気持ちの変化を理解することができる。	・兵十とごんの気持ちの変化に注目し、気持ちを表わす文や段落を母語で確認したあと、日本語のテキストから同じ内容の部分を探して線を引く。  ・本文に出る「～たり～たりする」の文型への理解。 ・日中漢字の違いを確認し、キーワードの照合ゲームをする。	☆気持ちを表わす日本語の文や、それが書かれている段落がわかる。 ☆「～たり～たりする」の使い方を理解し、文が作れる。 ☆キーワード②の日本語がわかる。	○★兵十とごんの気持ちの変化について理解したことが話せる。 ○★母語で理解したことを、日本語のテキストに結び付け、日本語で書かれた物語への理解を深める。 ★教材に出る日中漢字の見比べ表（母語訳付き）を使って、日中漢字の発音の違いに気づき、正しく言える。
4	場面ごとの兵十とごんの気持ちの変化が理解し、日本語で話せる。	・実践者が本文を読み、対象児童は場面ごとに兵十とごんの気持ちの変化を日本語で話す。気持ちを表す語彙については、気持ちを表す形容詞一覧（母語訳付き）を配布する。 	☆登場人物の心情の変化を実践者の支援を得ながら日本語で話せる。 ☆登場人物の心情を簡単な文で書ける。 ☆やさしい日本語で書かれた問題文を理解し、わからないところは実践者に質問しながら、適切な答えを日本語で抜き出すことができる。	○★兵十とごんの気持ちの変化を自分のことばで表現できる。 ★兵十またはごんに対する感想を考えて、簡単な文でまとめることができる。

		・兵十またはごんの気持ちを簡単な一文で書く。 ・内容理解のためのプリントに取り組む。		
5本時	「ごんぎつね」の場面ごとのあらすじを、教科書のことばや表現を使いながら日本語で表現できる。	・学習したキーワードを総まとめする。 ・要約文の組み合わせゲームをする。 ・プリントの穴埋めをする。 ・複合動詞の辞書形・マス形照合ゲーム	☆本時までに学習した日本語のキーワードが言える。 ☆ばらばらにされた場面ごとの要約文のことば、助詞等を並び替え、文法を考えながら文をつくって言える。 ☆やさしい日本語で書かれた問題文を理解し、わからないところは実践者に質問しながら、適切な答えを日本語で抜き出すことができる。 ☆複合動詞の辞書形・マス形が理解できる。	★〇これまで学習したキーワードを本文の中から見つけられる。 ★〇物語全体の構成を意識しながら、場面ごとの内容が理解できる。 ★〇複合動詞の辞書形・マス形ゲームを通して、動詞の形の違いを理解する。
6	・物語全体の中での、各場面の特徴を理解する。 ・複合動詞の意味や形の変化を理解する。	・挿絵で話の流れを確認しながら、プリントの穴埋めに取り組む。 ・本文に出る複合動詞のマス形、辞書形のすごろくゲームをする。	☆日本語の難易度がより高い（教科書で使用される語彙・表現に近い）プリントの問題文を理解し、自分の解答が言える。 ☆本文に出てくる複合動詞の意味や動詞の変形が理解できる。	★〇物語全体の構成を意識しながら、話の流れを理解することができる。 ♡できるようになったことに自信を持ち、在籍学級での学習に意欲を持つことができる。 ★〇本文に出る複合動詞のマス形のすごろくで、動詞の形の違いを理解する。

７．本時の指導（5/６）

ねらい（目標）　「『ごんぎつね』の場面ごとのあらすじを、教科書のことばや表現を使いながら日本語で表現できる」

45 分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科　♡エンパワーメント
導入 **8 分**	0．カレンダー読み 1．学習したキーワードを総まとめする。 ・ICT 機器を使い、前時（4 時間目）の学習内容または黒板の写しを掲示する。 ・Q&A 形式で前回までの内容を復習する。	〇兵十とごんの気持ちの変化について、思い出したことを、教室の中で共有できる。
	2．本時のめあてを確認する。 場面ごとの要約とキーワードのまとめ	
展開 **35 分**	3．本文に出る複合動詞や動詞、キーワード、形容詞一覧表、日中の漢字の違い一覧表を提示し、復習しながら重要な語彙の理解度を確認する。（写真 1）・（写真 2） ・穴埋め式の問題に挑戦する。	・実践者がことばの一覧表を電子黒板に写す。 ★〇本文に出る漢字と中国の漢字の違いを再確認することができる。 ☆本時までに学習した日本語のキーワードが言える。 ♡これまでの学習で理解できたことに気づき、自信をもつことができる。
	4．要約文の組み合わせゲームをする。 ・場面ごとの要約を確認する（写真 5）。 ・言葉カードを用いながら、各場面の要約文を単文で作る（写真 4）。	・デジタルルビ付き「ごんぎつね」のプリント、バイリンガル版の絵本のプリント、ことばの一覧表のプリント、各場面の要約のプリント、言葉カードの計 5 点の学習資料を用いる。 ・4 時間目の板書を電子黒板に写す。 ・テキストの絵を黒板に貼る。 ★〇これまで学習したキーワードを本文の中から見つけられる。 ★〇物語全体の構成を意識しながら、場面ごとの内容が理解できる。 ☆ばらばらにされた場面ごとの要約文のことば、助詞等を並び替え、文法を考えながら文をつくって言える。
	5．読解プリントの穴埋めをする。	☆やさしい日本語で書かれた問題文を理解し、わからないところは実践者に質問しながら、適切な答えを日本語で抜き出すことができる。 ★〇これまで学習したキーワードを本文の中から見つけられる。 ★〇物語全体の構成を意識しながら、場面ごとの内容が理解できる。
	6．本文に出てきた複合動詞を理解する（写真 3）。	☆複合動詞の辞書形・マス形が理解できる。 ★複合動詞の辞書形・マス形ゲームを通して、動詞の形の違いを理解する。
まとめ **2 分**	7．学習内容のまとめをする。	♡場面ごとの特徴を理解し、在籍学級での学習に意欲をもつことができる。

本時の様子

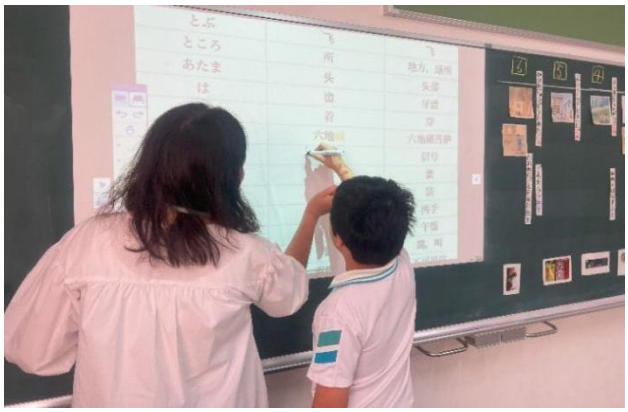




写真１ 日中のキーワードの一覧表を提示しながら復習　写真２　日中のキーワードの一覧表で言葉を確認

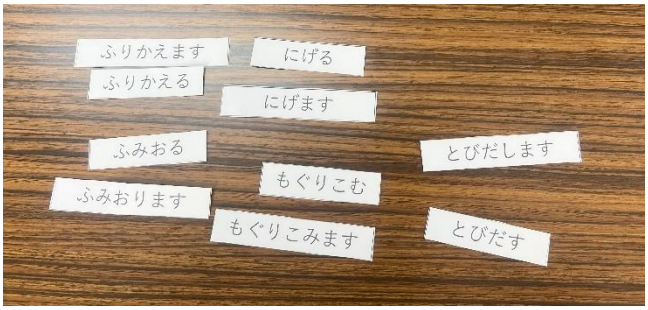


写真３　本文の複合動詞の理解

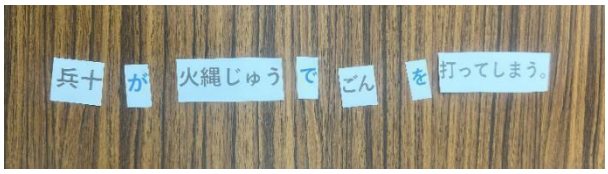


写真４　言葉カードを用いた単文づくり



写真５　場面ごとの要約を確認

8.児童生徒の変容

- 本実践では、母語も日本語もすべてのことばを自由に使いながら学習できる環境のなかで、在籍学級での学習につなげるための先行授業を行った。最初に母語で読んだことで、内容の理解が促進され、行間まで読み取り、説明することができた。その後、日本語で読む際には、母語で理解したことを活用しながら、内容の理解につなげることができた。対象児童たちは「ごんぎつね」の場面ごとの特徴を理解できたことで、在籍学級での学習に意欲をもつことができた。
- 他の教科や単元でも、自分の考えが母語で言えたり、ことばを母語でも確認できたりするようなことを増やしていくことで、少しずつ在籍学級での学習に向けて自信をもつことができるようになってきた。
- 本実践では、学校の先生が取り出しの授業を見学できる場面を設けた。その際、在籍学級では発言しない対象児童が自ら手を上げて積極的に発言したり、本文について多くの考えをもって発言したりする在籍学級では見られない姿を学級担任は見たことで、新たな気づきが得られたよう

だ。対象児童は母語を使って考える力があることを、関係者の先生方に再認識していただくことができた。そのため、毎回の取り出し指導後は、学級担任に学習内容を伝えることとした。

・ 在籍学級での学習では、学級担任は児童たちが答えられそうな質問を意識し、活躍できる場面をつくるという試みを行ったところ、児童もそれに応えようとする姿が見られた。

・ 本実践後、取り出し授業に興味を持たれて、日本語指導や教科につなげる指導の様子を見学くださる先生が、増えてきた。

＜参考資料＞

参考資料１　ことばカード（一部抜粋）

縄	なわ	绳
火縄銃	ひなわじゅう	火绳枪
火薬	かやく	火药
煙	けむり	烟
こっそり		悄悄

参考資料２　「ごんぎつね」動詞すごろく

※すごろくに使用している以下のイラストは、実践者自身の授業内での使用（授業終了後に回収）、および報告目的での掲載について、許可を得ています。



転載不可

参考資料３　学習資料カラー版

	場面の要約
場面１	ひとりぼっちのごんが兵十にいたずらをする。
場面２	兵十のお母さんお葬式を見て、いたずらしたことをこうかいするごん。
場面３	兵十へのつぐないで、彼の家にいわしやくりやまつたけをもっていったごん。
場面４	兵十と加助のあとをつけて、話を聞いたごん。
場面５	兵十と加助の話を聞き、つまらないと思ったごん。
場面６	兵十がごんを火縄じゅうで打ってしまう。

	場面の要約
場面１	_____のごんが兵十にいたずらをする。
場面２	兵十のお母さんお葬式を見て、いたずらしたことを_____するごん。
場面３	兵十へのつぐないで彼の家に_____やまつたけをもっていったごん。
場面４	兵十と加助のあとをつけて、__を聞いたごん。
場面５	___と___の話を聞き、つまらないと思ったごん。
場面６	兵十がごんを_____で打ってしまう。

1	ひとりぼっちのごんが 兵十にいたずらをする。
2	兵十のお母さんのお葬式を見て、 いたずらしたことを こうかいするごん。
3	兵十へのつぐないで、彼の家にいわし やくりやまつたけをもっていったごん。
4	兵十と加助のあとをつけて、 話を聞いたごん。
5	兵十と加助の話を聞き、 つまらないと思ったごん。
6	兵十がごんを火縄じゅうで打ってしまう。

実践者名	永塚史穂(西尾市立西野町小学校担任教諭)・本谷優果(同 養護教諭) 協力者：菊池寛子(日本語初期指導教室カラフル室長)・ヴ ティ ト(同 支援員) 外部協力者：小貫大輔（東海大学教授)・齊藤奈月（同 大学院生）
実践区分	小学校　入り込み指導　在籍学級（教科：体育）
実践地域および場所等の特長	本校が所在する西尾市（愛知県）は、総人口約 17 万人のうち約 1.2 万人（約 7%）が外国籍住民の自治体である。西尾市の教育委員会は 2008 年度から社会福祉法人に業務委託して就学前や不就学の子どもに向けたプレスクール･就学支援事業（2014 年度からは「多文化ルーム KIBOU」の名称）を実施し、2009 年度からは早期適応教室（2020 年度からは「日本語初期指導教室カラフル」の名称）を設置してきている。本校では 1 年から 6 年までの各学年 2 学級ずつに合計で 279 名（2024 年 12 月現在）が在籍し、そのうち多文化多言語の児童は 41 名（約 15%）である。 本実践は、多文化多言語の児童生徒が言語や文化の障壁のために十分な準備のないまま思春期を迎えている可能性があることへの問題意識から始まった取り組みの一環である。2023 年度（3 月）に教育委員会主催で開いた家庭教育特別講演会の段階から外部の協力者の協力を得て準備してきた。外部協力者は東海大学の「性と文化プロジェクト」チームのメンバー2 名（国際学部教授の小貫大輔氏と同大学体育学研究科大学院生の齊藤奈月氏)。本校の全教職員と市内の日本語教育指導支援員が合同で研修を受けて多文化多言語の家庭の持つ性と文化への感覚を知り、保護者も招いて 4 ～6 年生対象の学校保健委員会講演会を開くなどして、今回の授業にいたった。
本実践のポイント	思春期への準備教育は 4 年生の保健の授業から始まるが、普段使わない語彙が多く導入され、家庭の文化により子どもに伝えていることの内容が異なるために、特に多文化多言語の児童に向けては導入に時間をかけることが望ましいと考えた。本実践では、体を使ったワークを取り入れるなどして社会・文化における男女観について振り返ることを導入とした。同じ学級に母語を同じくする児童が複数在籍するために、母語を用いたディスカッションも取り入れた。

＜バディからのメッセージ＞

日本語初期指導教室カラフルを修了したばかりの児童が、在籍クラスでみんなと楽しそうに授業に参加し、授業内の「気づき」を共有することができ、ふりかえりの時間には、自分の意見を自分のことばで書くことができていました。また、授業中に「だんせい、じょせい、だんせい、じょせい」と連呼している姿が見れてとても嬉しくなりました。

1．単元名・活動名

体育「大人になるってどういうこと？」（たのしいほけん３・４年「育ちゆく体とわたし」大日本図書）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校４年生　　人数：３人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く				①		
	読む				①		
	聞く・話す			②	①		
ステップ4	書く			②			
	読む			②			
	聞く・話す						
ステップ3	書く				③		
	読む				③		
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す				③		
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

単元の目標： 年齢に伴う心と体の変化と個人差、思春期の体の変化、体をよりよく発育・発達させるための生活について理解することができる。（知識・技能） 心の変化や体の発育・発達について、課題を見つけ、その解決に向けて考え、それを表現することができる。（思考力・判断力・表現力等） 心の変化や体の発育・発達について、健康の大切さに気付き、自己の健康の保持増進に進んで取り組むことができるようにする。（学びに向かう力・人間性等）

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く・話す	6	・まとまりのある話ができる。 ・教科内容について話す際に、中学年レベルの低頻度の語彙・表現をおおむね使える。 ・教師の問いかけに答えて積極的に発言することができる。 ・絵本の読み聞かせをよく聞き、作者が伝えようとするメッセージを読み取ることができる。	D	・事実と意見の違いを意識しつつ、共通点や相違点を整理して議論できる。 ・この授業を通じて学級全体が体験する「気づき」を共有することができる。
②	聞く・話す	6		D	・まとまりのある説明ができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ・この授業を通じて学級全体が体験する「気づき」を共有することができる。
③	聞く・話す	3	・高頻度の語彙や重要な表現で答えることができる。 ・聞いた内容を確認するためにおうむ返しする。 ・教師の指示を理解して「体を使った表現」に取り組むことができる。 ・読み聞かせする絵本のひらがなを目で追いながら、養護教諭の読みを積極的に聞こうとすることができる。	D	・事実と意見の違いを意識しつつ、共通点や相違点を整理して議論できる。 ・母語を使って授業の振り返りを文章にまとめることができる。 ・支援員の協力を得て他の子どもたちの経験や考えを聞き、この授業を通じて学級全体が体験する「気づき」を共有することができる。 ・母語を使って授業の振り返りを文章にまとめることができる。

＜児童の滞日年数等／2024 年 12 月現在＞

①滞日年数：5 年 3 か月　年齢：9 歳 11 か月　つながりのある国：ベトナム

②滞日年数：6 年 1 か月　年齢：10 歳 3 か月　つながりのある国：ベトナム

③滞日年数：6 か月　年齢：9 歳 9 か月　つながりのある国：ベトナム

4．指導観（指導や支援のポイント）

準備段階で市内の日本語教育指導支援員との合同の学びと意見交換を実施

4 年生には学級が二つあり、合計で 49 人の児童が学ぶ。そのうち 20%強の 10 人が多文化多言語の児童（国籍はベトナム及びブラジル）であり、それらの子どもは保護者と母語で会話することが多く、一人を除いて概ね母語の力が強い。学校で学んだことについて子どもと保護者が話し合うことも視野に入れて、家庭の言語や文化を考慮に入れながら指導をしていきたい。本校が所在する西尾市では、日本語教育指導支援員によるサポートが充実しているので、本時の指導に先立って、外部協力者の協力を得て、本校の教職員全員と支援員たちが合同で研修を受け、子どもたちの背景となる文化・言語圏における思春期の捉え方について聞き、意見交換をしてきた。

思春期準備教育への導入として「男女平等」や「多様性」に関する「気づき」を重視

本校では 4 年生の保健の授業で思春期への準備教育が始まるが、単に体つきや体の中の変化、心の変化についての知識を個々の児童に身につけさせるだけでなく、「男女平等の意識」や「多様な性（個性）への理解」といった価値観を学級全体に養うことも課題となる。価値観につながる課題は一方的に教え込めるものではなく、子どもたち同士の意見交換を通した「気づき」を支援することが重要となる。本実践は思春期準備教育への導入の時間にあたるが、多文化多言語の児童が学級の意見交換に参加し、その「気づき」を体験できるように工夫したいと考えた。授業を通じて学級の子どもたちが体験する変容に、多文化多言語の児童も立ち会うことに大きな意味があるからだ。

積極的な参加を促し、学級全体と「気づき」を共有するための工夫

工夫の一つは、体を使った表現のワークを取り入れることで、多文化多言語の子どもが日本語能力の高低に関わらず、臆せずに参加できるようにしたことである。固定観念（ステレオタイプ）への「気づき」につながる教師からの問いかけについては、多文化多言語の児童にも確実に理解できるようにしたいと考えた。本時では支援員の支援を得たが、そのような支援が得られない場合には日本語と子どもの母語を並記したスライドないしフリップを事前に準備することもできるだろう。その後の意見交換では、多文化多言語の児童が「強い方のことば」の力を用いて考え、議論できるように、学級内で母語を同じくする児童同士で話し合わせた。最後に、振り返りの作文を書くときには、子どもが「強い方のことば」で書くことを奨励した。

5　単元の評価規準

体育（保健）

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
年齢に伴う心と体の変化と個人差、思春期の体の変化、体をよりよく発育・発達させるための生活について理解することができる。	心の変化や体の発育・発達について、課題を見つけ、その解決に向けて考え、それを表現することができる。	心の変化や体の発育・発達について、健康の大切さに気付き、自己の健康の保持増進に進んで取り組むことができるようにする。

6　指導計画（全５時間）

時	ねらい	学習活動等	指導・支援のポイント	
1	単元への導入として「男らしさ・女らしさ」について考える	・体を使ったワークや絵本の読み聞かせを通じてジェンダーをめぐる意識についてふり返る（本時）	☆絵本の読み聞かせにそって、ひらがなを目で追うことができる。	○★この授業を通じて学級全体が体験する「気づき」を共有することができる。
2	これまでの身長や体重の変化を振り返る	・身長が伸びたり体重が増えたりする時期やその変わり方は一人一人違うことに気づかせる	☆自分自身の体に起きる変化を表す言葉が理解できる。	○★自分自身の体に起きてきた変化を振り返り、これから起きる変化について包括的なことばの力を活用して理解できる。
3	思春期に起きる体の中の変化について知る（その１）	・生殖に関係する体の中と外の部位の名称と働き、月経・精通の始まりなど、思春期に起きる変化やその仕組みについて知る	☆生殖に関係する言葉（ちつ、いんけい、子宮、精巣、月経など）が理解できる。	○★医学的な知識に関係する新しい語彙が多出するが、包括的なことばの力を活用して理解できるように支援する。
4	前時の振り返りと思春期に起きる心の変化について知る	・前回の授業の振り返り ・思春期に起きる心の変化と人の性の多様性について知る	☆語彙が難しい箇所でもあるので、前時を振り返り、理解が不十分だった点をおぎなう。	○★相談にのってくれる保護者などの「信頼できる大人」は誰か考えてみる。
5	よりよく育つために必要なことについて理解させる	・単元の全体を振り返る ・適度な運動やバランスの取れた食事と十分な睡眠が必要であることを気づかせる	☆運動、栄養、睡眠、休養などに関係する言葉が理解できる。	○★自分自身がよりよく育つために必要なことについて理解し、保護者やその他の「信頼できる大人」に相談できる。

7　本時の指導

ねらい（目標）　自分の生活体験からこれまでに身につけてきたジェンダー意識(「男らしさ・女らしさ」に関する固定観念）を振り返り、社会通念にとらわれず「自分らしさ」を大切にする態度を身につけ、互いの「自分らしさ」を尊重し合うことができるようになる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	1.「消防士」「パイロット」「看護師」「保育士」などの職業名を挙げ、連想される姿が男性か女性かを考える。　（写真①）	☆職業名(ふりがな付)と、それをイメージできる絵を並べたカードを用意(ただし、男か女かを連想させない絵を選んで使用)。 ☆男と女の漢字について復習し、漢字には絵のような（象形的な）ものがあること、「男」の漢字には「力」、「女」には「子抱き」イメージが字源となっていることに触れる。
20	「男らしさ」、「女らしさ」とは何なのか考えてみよう 2. 体を使って「男らしさ」、「女らしさ」のイメージを表現してみる。 （写真②～④） ・それぞれの思うやり方で「男らしく」走る様子を表現する。同様に「女らしく」走る様子を表現する。 ・同様に、「投げる」、「座る」などの仕草をそれぞれの思うやり方で「男らしく」、「女らしく」やってみる。 ・(男らしく・女らしくと言われると全く異なった振る舞いをするので)「本当にそんなふうにやる（走る・投げる・座る）？」と問いかける。 ・(「やらない」と答える子どもたちに)「じゃあ、どうしてそんなふうにするの？」と問いかける。 ・子どもたちの経験談や、それぞれの考えを聞く。	♡多文化多言語の児童、特に来日して日の浅い子どものエンパワーのために、他の子どもたちと同じように楽しく参加できる「体を使ったワーク」に時間を割く。 ☆「男」、「女」という言い方は高頻度で使われるが、「男性」、「女性」という言葉も十分に高い頻度で使用されるので、その両方の言い方を使う。 ★「女らしく」という指示に対して、子どもたちが「なよなよした」仕草を見せることを予想し、「実際は、普段誰もそんなふうにしないよね」という問いかけする。(この問いかけは重要なので、多文化多言語の児童にも確実に伝わるように工夫する。 ★男女観をめぐる今後の学級の雰囲気が決まっていく重要な場面なので、来日して日の浅い児童のそばには支援員についてもらい子どもたちの発言を子どもの母語で伝えてもらう。
15	「男だから」、「女だから」という理由で「自分らしさ」を表現できなかったり、人の「自分らしさ」を否定したりすることはよくないことを理解しよう	

	3.絵本を読み聞かせ、子どもたち同士で意見交換をする。（資料①） ・そばの席に座る子ども同士で話し合い、絵本が伝えようとするメッセージや感想などについて話し合う。 ・話し合った内容を発表させる。	☆来日して日の浅い一人については、入り込みの支援員がそばに立ってモニター画面に大きく表示されるひらがなの文章を追うことをサポートする。 ★子ども同士の意見交換では、多文化多言語の児童同士で組めるようにする。 ★来日して日の浅い児童のそばに支援員についてもらい、他の子どもの発言を子どもの母語で伝えてもらう。
5	4. 本時の振り返りをする。（写真⑦） ・「男だから」、「女だから」という理由で「自分らしさ」を表現できなかったり、ひとの「自分らしさ」を否定したりすることはよくないね、と振り返る。（「男らしさ」、「女らしさ」につながる自分の長所を否定するわけでない点に留意する。） ・それぞれの子どもが本時の振り返りを紙に書いて提出する。	★♡来日して日の浅い子どもについては、子どもの母語で感想を書くことを促す。

＜本時の様子＞



写真①　挙げられた職業名から連想される性別について考えてみる。挙手しているのは来日して日が経つ多文化多言語の児童



写真②　「男らしく走ってみて」の指示に応える子どもたち。中央は、来日して日の浅い多文化多言語の児童



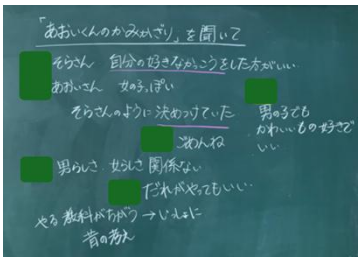
写真③　「女らしく走ってみて」の指示に応える子どもたち



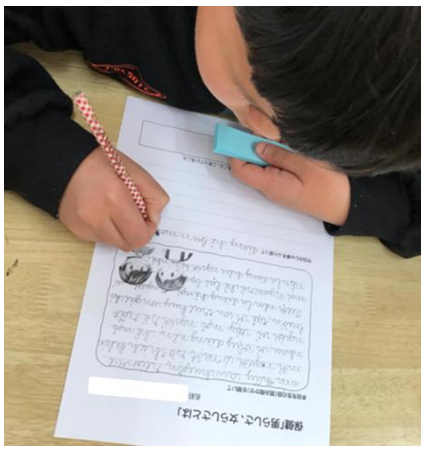
写真④　「男らしくボールを投げてみて」の指示に応える子どもたち



写真⑤　絵本の読み聞かせをする養護教諭

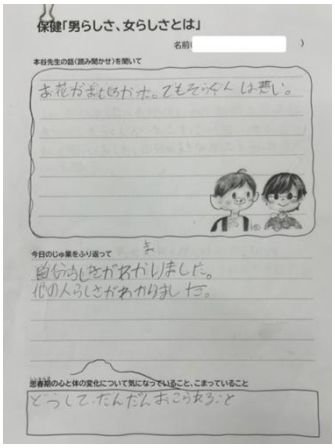


写真⑥　絵本に対する子どもたちの感想

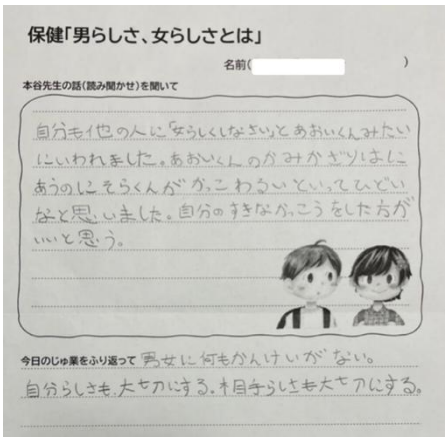


写真⑦　来日して日の浅い子どもが、母語（ベトナム語）で振り返りシートに記入している様子

写真⑧　児童①の感想



写真⑨　児童②の感想



振り返りシートの内容（日本語教育指導支援員による翻訳）：　私にはこの話がとても面白いと思います。人それぞれに違った趣味があるので、他の人をけなさないほうがいいです。他の人をけなすと、相手はとても悲しくなります。男の子でも女の子でも関係ありません。他の人をけなすと、自分もけなされることになります。だから、誰かをけなすのはやめましょうね。

資料①　使用した絵本について

絵本の読み聞かせには、県内（愛知県）の大学生が「男だから」、「女だから」の固定観念に捉われないことを伝えようと（名古屋市立大学のゼミ活動の一環として）作成した絵本を使用した。絵本は、全文がひらがなで書かれているものを選んだ。内容をわかりやすくするために、養護教諭が一部の表現を改変して使用した。改変したのは、原著ではトランスジェンダー女性の言葉として書かれた部分を、男性でスカートを履いてきた人の言葉に直した点である。トランスジェンダーについてまだ学んでいない子どもたちを混乱させないために、そのようにした。

出典：『あおいくんのかみかざり』(可児七葉・西村香帆・古田莉穂、三恵社、2021 年)

8.児童生徒の変容

・　本実践では、「女らしく」と指示されただけで学級の子どものほぼ全員が「なよなよした」仕草を見せた。多文化多言語の児童も例外ではなかった。教師が、「でもね、実際は普段誰もそんな仕草はしていないよね」という問いかけをしたところ、その問いかけ一つで、学級の子ども全員がハッとする瞬間があった。マラソン大会で好成績を出した女子に「大会でそんな風に走った？」と聞くと首を大きく横に振った。性別による振る舞いや在り方について、いつの間にか身につけてしまっていた固定観念（ステレオタイプ）に気づいた瞬間だったと感じる。学級運営にとって重要なターニングポイントだったのではないだろうか。その気づきを、多文化多言語の児童も一緒に体験できたことには大きな意味がある。本実践が目指したことは、具体的な言葉や知識を教え込むことばかりではなく、学級の中にジェンダーの固定観念に捉われない雰囲気を作ることだった。これから始まる

思春期への準備教育にとって大切な素地づくりができたと思う。そのような変容はたった一回の授業で達成できるものではなく、これからの授業で繰り返し触れ、次第に子どもたちの中に沁み込んでいくものだろう。

・ 本時の授業では、「男」、「女」、「自分らしさ」という言葉がキーワードだった。「男」、「女」は高頻度で使う言葉だが、授業中に「男性」、「女性」という表現にスイッチしてみると、ベトナムから来日して日の浅い子どもは、「だんせい、じょせい、だんせい、じょせい」と独り言のように繰り返していたそうだ（協力者からの指摘）。「体を使ったワーク」の最中だったので、実践者（永塚）としては気がつかなかったことだが、そんな風に、楽しく集中する時間の中で語彙を頻度の低い方向に向けて広げていくことができるのだと思わされた。

・ 多文化多言語の児童も含めて、多数の子どもから男女観についての活発な意見が出た。「女の子なんだからお行儀よく」とか「男の子は泣かない」などと親からいわれた経験をシェアする子どももいた。「そうである必要はない」、「自分は自分らしくしたい」という意見が繰り返し出てきた。多文化多言語の子どもからも、一人からは挙手でそのような発言があり、一人は振り返りシートではっきりそのことを述べていた。まだ日本語で十分に表現できない子どもも、母語でびっしりと書いた振り返りシートの中で他者への思いやりのある言葉を述べていた。

・ 本実践では４年２組での授業を取り上げたが、授業実践者（永塚）は、４年１組でもこの授業を実施した。４年２組にはベトナム国籍の子どもが３名、４年１組にはベトナム国籍の子どもが４名いる。両方合わせると４年生の２割に当たる数だ。４年１組での授業では外部協力者が多文化多言語の児童たちに「男、女はベトナム語・ポルトガル語では何というの？」と尋ねるシーンがあった。子どもたちは、生き生きとした様子でそれぞれの言葉を教えてくれた。

（その他、指導に関する反省点）

・ 子ども同士の意見交換では、多文化多言語の児童同士で組めるようにした。本時と同様の内容を事前に別の学級（４年１組）で実施した際には、ベトナムルーツの子ども同士、ブラジルルーツの子ども同士で活発な意見交換があった。本時に関しては、ベトナムルーツの子ども同士でしっかりと話し合うことができたとはいえず、反省する点である。そのことに対する改善策としては、絵本の半ばに出てくる「主人公が心無い言葉で髪飾りをしていた友人を傷つけてしまったシーン」で一度読み聞かせを止め、子どもたち同士で「自分だったらどうするか」について話し合わせれば、より活発な意見交換ができたのではないかと考える。

・ 学年の雰囲気作りを考えたときに、多文化多言語の子どもたちが単に日本人の子どもたちの雰囲気に合わせているだけではなく、それぞれの文化のよいところも持ち込んで、より豊かで前向きな雰囲気作りに貢献できるのではないだろうか。ベトナムから来日して日の経つ児童２名（４年２組）は、いくつかの職業から連想される性別がクラスの友達とは異なっている場合があった。今回は思いいたらなかったが、職業名を母語で何というか聞くこともできただろう。事前に、それらの職業について本国ではどのようなイメージがあるのか支援員に確認しておくとよいと反省した。

実践者	天願　千里佳（沖縄県北谷町立北玉小学校） 外部協力者　髙橋美奈子（琉球大学准教授）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（トピック型・プロジェクト活動）
実践地域と実践場所等の特長	本校（公立小学校）が所在する自治体は、基地を抱える自治体の一つであることから、県内では多文化多言語の児童生徒が比較的集住している地域である。当該自治体の総人口約３万人のうち約 1,060 人が外国籍住民（外国人割合 3.5%）（2024 年８月時点）であり、自治体内には公立学校が６校（小学校４校、中学校２校）ある。県から配置された日本語指導のための教員 2 名と自治体内で雇用されている日本語支援員 2 名の計 4 名で自治体内に在籍する日本語指導が必要な児童生徒約 100 人の指導にあたっている（実践者は日本語指導教員）。 本校の全校児童数は約 470 人で、うち多文化多言語の児童数は約 70 人、日本語指導が必要な児童は 24 人である（2024 年 8 月時点）。実践者は、自治体が 2023 年に設置した日本語初期集中指導教室（プレクラス）で来日直後の児童生徒の日本語指導を行っているが、必要に応じて、プレクラスが設置されている小学校内や自治体内の別の小学校で巡回日本語指導も行っている。地域的に英語母語児童生徒が多いことから自治体には母語支援員の配置はなく、通訳が必要な場合は各校あるいは自治体で英語が堪能な職員が対応することが多かったが、近年は英語以外の言語（ポルトガル語や中国語など）を母語とする児童生徒が顕著になってきている。
本実践のポイント	本実践は、在籍学年や母語、滞日期間、日本の学校での経験値が異なる児童を対象に、運動会という行事をテーマに実施した。保護者には運動会の前にプログラムを配布するが、現行のプログラムは日本語母語話者向けであり、日本語が母語ではない保護者にとっては自分の子どもが何をするのかわからない場合も多いと考えた。そこで本実践では、日本語非母語話者としての経験や日本以外の運動会経験を踏まえ、日本語が母語ではない保護者や多文化多言語の下級生児童がわかるプログラムを作成することにした。プログラム作成にあたっては、彼らが持っているすべての言語の力を使い、相手に伝えるためにはどのような工夫が必要かを考えられるようにした。また、多文化多言語の中で生きる児童だからこその視点が活かせるような実践にした。

＜バディからのメッセージ＞

在籍学級では発言の機会が少なく、おとなしい様子が見られる３名の児童が、多様な言語を用いて活発に意見を交わしている姿が印象的な授業でした。包括的なことばの力を活用した話し合いを取り入れたことで、児童間の言語能力や役割の多様性が広がり、支援する側と支援を受ける側の関係が固定化されることなく、相互に学び合う環境を作ることができた点が、この授業の大きな魅力だと思います。

1. 単元名・活動名

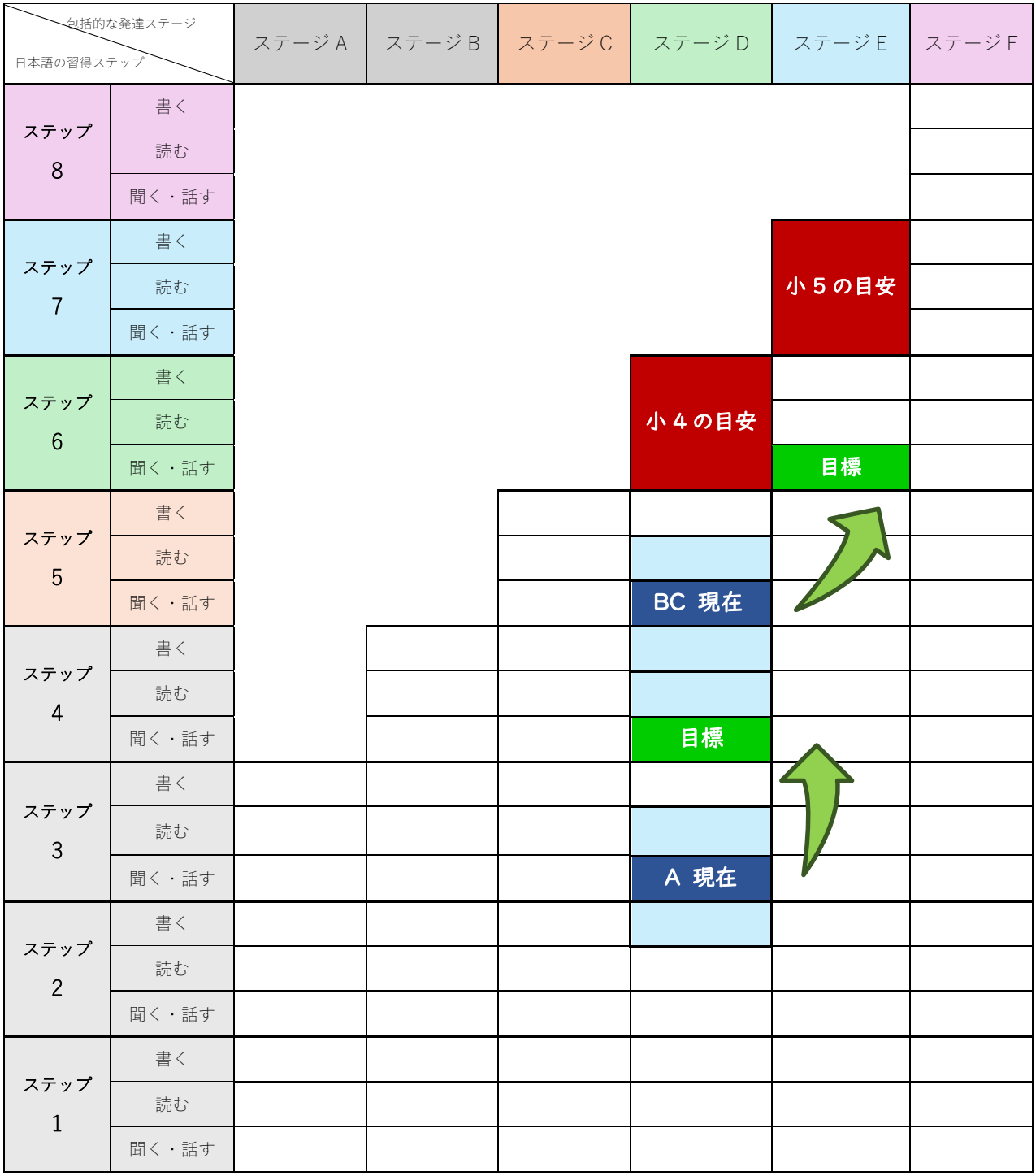
プロジェクト活動「運動会のプログラムを作ろう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校 4～5 年生　人数：3 人（小 4:2 人、小 5:1 人）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力



3）本実践のなかで小集団の指導を編成した理由など

本実践では、本校に在籍する 4～5 年生のなかで学年相当の力に達していない児童 3 人を対象とした。在籍学年や母語、滞日期間、さらには今回の活動テーマの運動会の経験値が異なる児童たちであるが、全員同性ということもあり、普段から仲良く遊んでいる姿が見られ、良好な関係性にある。また、各児童が有する経験や言語力、思考力などを活かした協働作業をすることで、各児童が持つリソースを十分に使いながら、お互いに学び合える場の創造を目指した。

本実践の主な対象児童 A は滞日期間が他の二人に比べて短いことから、日常の生活言語を獲得中の段階にあり、本校での運動会の経験がない。在籍学級の児童はすでに本校の運動会という行事や各競技については経験も知識もあり、各競技のスキルアップを目指しているため、在籍学級では包括的なことばの力を使った活動を設定しづらい。そこで、かつては運動会になじみがなかった同じ経験を有する多文化多言語の児童で小集団を編成し、これから転編入してくる多文化多言語の児童も念頭に置いた本校の新たな運動会プログラムの提案を試みたい。

3. ねらい（目標）

本校の運動会を経験したことがない児童や日本語非母語の保護者がわかるように、2024 年度の運動会のプログラムを作ることができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く・話す	4	・高頻度の日常語彙・表現を使いながら、また語彙・表現の不足を補うためにジェスチャーや指示語を使いながらも、単文、重文や簡単な複文で運動会を経験したことがない子や保護者などがわかるプログラムについて話すことができる。 ・運動会のプログラムに出てくる用語を聞き取りながら意味を理解することができる。	D	・運動会を知らない子及び日本語非母語保護者に対する運動会の種目の伝え方について、既有知識を活用して、相手に応じた適切な語彙や表現方法を考えることができる。 ・運動会を知らない子などがイメージできる方法について、具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ・これまでの教科学習や経験したことなどの情報を統合しながら、外国語に翻訳しなくても工夫次第で伝わる方法があることについて具体例を示しながら、因果関係を含めたまとまりのある説明ができる。
②	聞く・話す	6	・様々な接続表現や指示語、また学年相当の語彙や表現を用いながら、まとまり（結束性）がある話ができる。 ・運動会のプログラムに出てくる用語を理解しながら、運動会を経験したことがない子や保護者でもわかりやすい日本語で表現することができる。		

４．指導観（指導や支援のポイント）

本実践テーマの「運動会」は、日本の公立小学校の恒例行事である。しかし、外国から編入してくる児童にとっては、初めて経験するものであり、また他県からの転入であっても地域性が違えば内容も変わってくることが考えられ、運動会は学校の特色が大きく反映された行事の一つだと言える。本校の昨年度の運動会の配布資料（プログラム）を見ると、各学年のプログラム名はオリジナルに考えられたものであるため、運動会未経験者がプログラム名だけから何をするかを想像するのは難しい。そこで、保護者や多文化多言語の背景を有する１年生でもわかるオリジナルの運動会プログラムを作成することにした。日本語がわからない保護者や児童へ資料を作る場合は、多文化多言語児童を含め学校内全体が外国語（相手の母語）にする必要があると考えている教職員は多い。しかし、多文化多言語の１年生など必ずしも母語で読み書きができるわけではない。授業では、どんな工夫をすれば伝わるかを考え、プログラム作成していく。

また、実践対象の３人は、日本語教室では積極的に授業に参加する姿勢が多く見られるが、在籍学級の授業では、存在感を消すように大人しくしている児童である。３人とも授業における自身の日本語力に不安があることから、人前で発表することを苦手としている。今後も在籍学級では何度も発表機会があることが予想できるため、管理職という児童にとってフォーマルな人の前で発表するという機会を設け、小さな成功体験を積ませたい。

さらに、学校からの配布資料に関しては、日本語を母語としない保護者が必要書類に目を通していないことに困る教員がいる一方で、保護者側も資料の量が多すぎるため、重要なものを適切に取捨選択できないという課題が存在する。本実践において、児童が制作物の作成や発表を行うことを通じて、教職員に対し、日本語を母語としない保護者や児童の視点を意識した配布資料の作成を促す契機としたい。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画（全３時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1	現行の運動会プログラムを確認し、本校の運動会を経験したことがない人が理解しにくい部分を見つける。	・運動会について知っていることを話し合う。 ・昨年の運動会のビデオを見て、自身が経験した別の運動会との違いを探す。 ・現行プログラムのわかりにくい箇所に赤丸印をつけ、理由を考える（資料①）。	☆運動会について、高頻度の日常語彙や表現を使って、簡単な文で話す。 ☆ビデオを見ながら、運動会プログラム内の重要語（未知語も含め）を聞き取ることができる。	★運動会のプログラムについて、既有知識を活用しながら未知語の意味を理解し、相手に応じた適切な語彙や表現方法を考える。

2	運動会のオリジナルプログラムを作る。（本時）	・今年の運動会のプログラムを見て、日付や時間、種目等を確認する。 ・運動会未経験者が見て、理解できるような表現の工夫を考える。 ・プログラムの作成（資料②③）。 ・宿題：保護者に保護者が経験した母国の運動会について聞く。	☆高頻度の日常語彙・表現を使って、簡単な文で話す。 ☆様々な表現を用いて、運動会未経験者がイメージできるようにプログラムや競技について話ができる。	★運動会未経験者がイメージできる方法について、考えを述べる。 ♡母語も書けることを周囲に知ってもらうことで、自分の強みに気づく。 ♡ルーツの文化や習慣について家族と共有する。
3	オリジナルプログラムを発表する。	・宿題の発表をする。 ・プログラムを仕上げ、発表の練習。 ・管理職等に自作プログラムの発表。	☆様々な表現を用いて、自作プログラムについて結束性をもった発表ができる。	★集めた情報を示しながら、人前で発表する。 ★具体的な事例とともに自分の考えを述べる。

7．本時の指導　（2/3）

ねらい（目標）　運動会のオリジナルプログラムを作ろう。

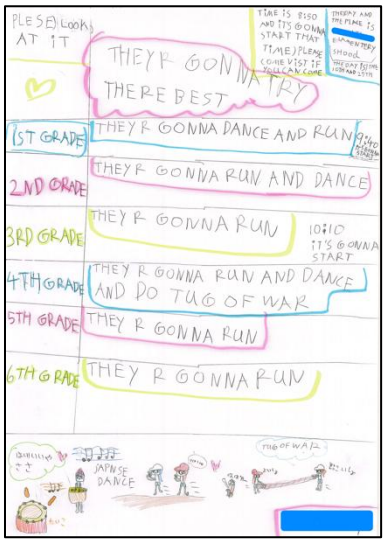
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
10	・号令。 ・教師自作の「やさしい日本語」による運動会のお知らせを見て、わかりづらい箇所を探す。 ・今年配付された運動会のプログラムを見て、運動会の日付や時間、種目等を確認する。 ・めあての確認。 運動会のオリジナルプログラムを作ろう。	☆「どこがどのようにわかりにくいのか」まとまった話ができるように、適宜サポートや声かけをする。 ☆行事の案内などでよく使用されることばを確認する。 ★資料が全て読めなくともキーワードとなる部分を見つけ、プログラムの構成がわかるように声かけをする。

10 15	・多文化多言語の転編入児や保護者等がわかるようにするための表現の工夫をグループで考える。 ・グループで出た案の発表。 ・プログラムの作成（資料②～③）。	★適宜、「なんで？」「どうして？」と問いかけをして、理由を説明してもらう。 ♡母語も書けることを他の児童や先生等、周囲に知ってもらい、自分の強みに気づく。
10	・多文化多言語の転編入児や日本語非母語の保護者のために発信する運動会プログラムにどんな工夫があるといいか確認する。 ・宿題：自分の保護者に保護者が経験した母国の運動会を尋ねる。	★運動会未経験児及び日本語非母語保護者に対する運動会の種目の伝え方について、既有知識を活用して、相手に応じた適切な語彙や表現方法を考える。 ♡ルーツの文化や習慣について家族と共有する。

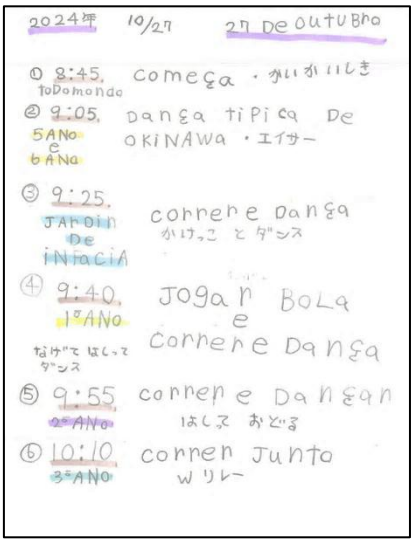
＜資料＞

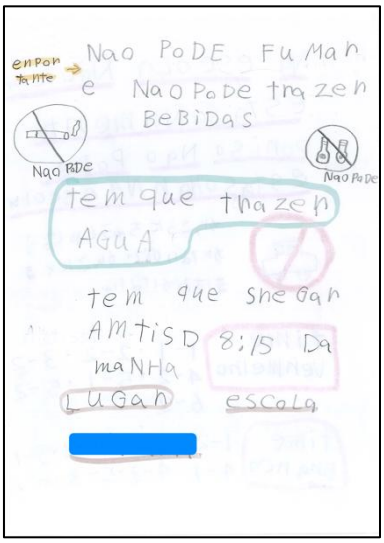


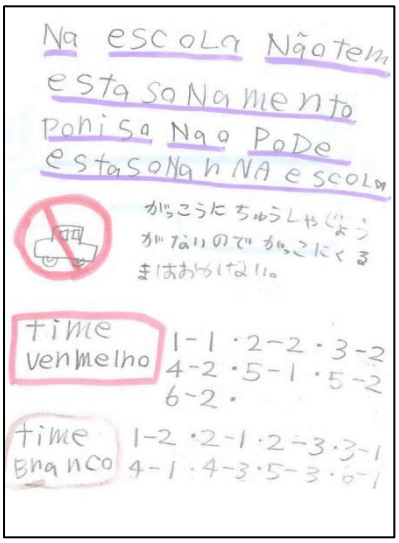
資料①　児童Ａがプログラムに印をつけたもの



資料②　児童Ｂの制作物（一部）







資料③　児童Ａと児童Ｃの制作物（一部）

8.児童生徒の変容

- オリジナルプログラムを作った理由の発表を校長先生の前で行うことを児童たちに伝えると、当初は全員が消極的な反応を見せた。さらに、発表までに心の準備の時間を十分にとれなかったためか、直前まで全員が緊張している様子が見てとれた。発表が始まった直後は声が小さめであったが、校長先生が相槌を打ったり、「知らなかった」と反応を示したりしたことで、彼女たちの緊張が和らいだようである。発表の後半では、徐々に声が大きくなり、自信を持って発表する様子が見られた。
- 児童が自分たちで作成したプログラムを保護者に配付したいと校長先生に提案したところ、その許可がもらえ、さらに作成したプログラムを褒めてもらえたことで児童達はとても自信がついたようだった。それによって、児童自ら「教頭先生の前でも発表したい」と提案し、教頭先生にも発表することができた。
- 本実践では包括的なことばの力を活用しながら話し合い活動を意図的に行ったことにより、普段は日本語を教わることが多い滞日期間の短い児童 A（ポルトガル語母語）が、滞日期間の長い児童 C にポルトガル語で教える場面が見られた。
- 管理職へ日本語が母語でない保護者がわからないところに印をつけた資料を見せた際、「こんなにわからないんだ」というコメントをもらった。その際、児童 A は、「私じゃない。お母さん。私少しわかる」と、自身が日本語ができるようになったことをしっかりと自らのことばで伝えていた。
- 在籍学級でのグループ活動において、児童 B は消極的で他の児童に従いがちな場面が多いが、本実践では率先して発表原稿を作ったり担当決めを提案したりするなど、積極的に授業参加する姿が見られた。
- 児童 C は在籍学級では消極的で、人前で発表する様子などはほとんど見られない。だが、本実践で C は、校長先生や教頭先生の前で意欲的に取り組むことができた。その様子を担任に伝えたところ、たいへん驚かれ、ぜひ児童 C の発表を見たいと話していた。
- 本実践を通じて、多文化多言語の児童生徒が持つ包括的な言語資源を活用することで、「日本語ができない」という制約が授業の工夫によって問題視されにくくなり、日本語母語話者と同じように授業に参加できることがわかった。本実践では教科に特化せず、運動会という学校行事に焦点を当てた取り組みを行ったが、今後は教科の授業においても、児童生徒が包括的な言語を活用して思考を深められる授業設計を目指していきたい。

実践者名	松本　友美　（愛知県豊田市立西保見小学校）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：国語）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口約 41.5 万人のうち約 1.6 万人が外国籍住民という自治体内にある公立小学校である。学区に外国人住民が多く住む巨大団地を抱える。校内には、来日してすぐの多言語多文化の児童生徒を対象とした日本語初期指導教室が設置されている。 近年、学区には、ベトナム人やネパール人などの住民が増え、少しずつ多国籍化が進んでいる。とはいうものの、本校には、依然としてポルトガル語を母語とする児童が圧倒的に多く在籍しており、母語でのコミュニケーションが多く見られる。ポルトガル語を母語とする学校日本語指導員２名も常駐し、学習面及び生活面で支援を行っている。また、日本語指導の専任教員がのべ８名配置されており、国語は全学年で、算数は１～４年生で平行取り出し指導を行っている。本実践者もそのうちの一人である。このように取り出しシステムが整っている本校であるが、近年、市内全域に日本語指導が必要な多言語多文化の児童生徒が増えており、本校への学校日本語指導員や日本語指導の専任教員の配置が年々難しくなっている。このような状況下で、新しい支援の形を考える必要に迫られている。 本校の全校児童は約 200 人で、うち多文化多言語の児童は約 130 人である（2024 年９月現在）。そのうち、取り出し指導を受けている児童は、51 名である。実践者は、１年生と５年生の国語の取り出し指導を行っており、この取り出し授業の全時間にポルトガル語の学校日本語指導員が配置されている。
本実践のポイント	本実践は、実践者が担当している５年生を対象とし、在籍教室との交流授業に向けての平行授業として実施した。包括的なことばの力を高めながら、児童の苦手意識の強い日本語での書く力を高めるため、自分たちが暮らす保見ケ丘の文化を紹介する目的で作成したポスターの説明文を書き、在籍学級の児童との中間発表会を通して、書いた文を推敲し完成させる活動とした。 取り出し教室に在籍する多文化多言語の児童は、在籍教室の児童や講師の方々とのかかわりの中で、自分たちが住む地域について深く考えたり、自分のルーツを考えたりすることができた。

＜バディからのメッセージ＞

対象児童の中には、日本語固有の力が全体に低く、特に書く力においては年齢相応の学習に困難さを持つ児童がとても多い。そのため、思考を伴ったことばを引き出すために、準備段階でさまざまな立場の地域の方をゲストに招き、「聴く力」と「話す力」を活用した対話の時間を十分確保した点は、その後の授業活動に効果的であった。取り出し授業と在籍学級との授業のつなぎ方においては、学級担任との連携や個々の児童の力の把握、細かい支援まで互いに共通理解し合って授業が展開されていた。最終的に、ポスターで作成する段階では、「キャッチコピー」や「画像」を使って自分の伝えたい思いを表現することができ、個々の日本語の力と包括的なことばの力を活用した実践となった。何より、地域の方との関わりや在籍学級でのグループ活動において、児童が生き生きと活動できていたことが印象的だった。

1．単元名・活動名

5 年生・国語「和の文化を受けつぐー和菓子をさぐる」「和の文化を発信しよう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

小学校 5 年生　7 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				年齢枠の目安		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む			A			
	聞く・話す			A E			
ステップ 4	書く			①A E			
	読む			E			
	聞く・話す			D G			
ステップ 3	書く			②F D G			
	読む			B F D G			
	聞く・話す			F			
ステップ 2	書く		④C	③B			
	読む		C				
	聞く・話す			B			
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す		C				

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

本実践では、本校に在籍する５年生のなかで、取り出し指導を受けている児童を対象とした。児童たちは、国語の全時間を取り出し教室で、毎回同じメンバーで学習している。

3.　ねらい（目標）

① 資料（画像）を効果的に活用したり、伝えたいことをキャッチコピーに書いたりしながら、「保見ケ丘の文化」のポスターを作ることができる。（・動画や地域講師の話から得た情報、また、日常生活の中からポスターで伝えたいことを選び、複数の語句を丸や四角で囲んだり、語句と語句を線でつないだりするなど、図示することによって情報を整理することを通して、考えをより明確なものにしたり、思考をまとめたりすることができることを理解することができる。）
【知識及び技能（２）イ】【思考力・判断力・表現力等Ｂ（１）エ】（8/17～10/17）

② 相手に分かりやすく伝わるように、伝えたいことや知らせたいことを明確にし、「事柄の順序」に沿った構成や、「書く内容の中心を明確に」した構成を工夫しながら、筋道の通ったポスターの説明文を書くことができる。【思考力・判断力・表現力等Ｂ（１）イ】
(11/17,15/17)

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	6	・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまりのある文章が書ける。 ・中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節や書きことばらしい文体などを使いながら文章が書ける。	D	・書く前の「保見の文化について講師の先生に聞いてみよう」（ワークシート）への振り返りや、「くらげチャート」（思考ツール）への取り組みを通して、「ポスターに込めたい思いを伝えよう」（ワークシート）もしくは「発表ノート」（タブレット）に直接、ポスターに書（描）きたいことをいくつか選んでメモしたり、全体の構想を練ることができる。 ・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、込めたい思いを書く時に、段落の関係や内容の結びつきを意識して、説明文が書ける。 ・書いた後に、読み返して文章のまとまりに気を付けながら、推敲することができる。
②	書く	5	・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、高頻度語彙・表現や接続表現を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文を用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書くことができる。 ・既習でなじみのある漢字を使いながら、おおむね正確な表記で文章を書くことができる。		
③	書く	4	・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章を書くことができる。 ・既習でなじみのある漢字を使いながら、文章が書ける。		

④	書く	3	・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、対話による支援を得て、自分に関わる高頻度の語彙・表現を繰り返し使い、単文を連ねて短い文章を書くことができる。	C	・書く前の「保見の文化について講師の先生に聞いてみよう」（ワークシート）への振り返りや、「くらげチャート」（思考ツール）への取り組みを通して、「ポスターに込めたい思いを伝えよう」（ワークシート）もしくは「発表ノート」（タブレット）に直接、ポスターに書（描）きたいことをいくつか選んでメモしたり、全体の構想を練ることができる。 ・「ポスターの説明文を書こう」（ワークシート）に、込めた思いを、順序にそってくわしく書きすすめることができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

本実践は、小学校学習指導要領国語科第５学年の内容、知識及び技能（２）イ、思考力・判断力・表現力等Ｂ（１）イ・エ、思考力・判断力・表現力等Ｃ（1）ウ・（２）アに基づいて設定している。特に３①・②のねらいを設定したのは、５、６年生に求められる「話す目的や意図、聞き手の求めていることに応じて、集めた材料をどのように整理すればよいかを考える」力をつけることを目的としている。複数言語で思考を深めるためには、児童が「深めたい！」と感じることが大前提となる。そのため、「保見ケ丘の文化」とはどのような文化であるかということを捉えられるように、動画を視聴したり、保見ヶ丘に長く住む地域講師から、保見ケ丘の歴史や保見ケ丘への思いについて生の声を聴かせていただく機会を設定したりすることから、書く力を高める意欲を育てたい。そのうえで、日本人児童が多く在籍する同じ中学校区の他小学校の５年生に、作成したポスターを紹介するという相手意識をもつことで、自分たちが暮らす「保見ケ丘」を客観的に捉え、日本の文化とは異なる「保見ケ丘」の文化を紹介するためには、どのような視点をもつとよいかということを考えられるようにしたい。これらのしかけに加えて、在籍教室の児童との交流授業を行うことにより、取り出し教室の児童が、ポスターの説明文を書いて伝えることに必然性を感じたり、交流授業で得たアドバイスを元に、説明文を推敲してより読み手に思いが伝わるものに改良することへの意欲付けをねらう。

本実践の対象者は、毎回の国語の取り出し指導では同じメンバーで学習している同級生である。人間関係ができており、授業中や休憩時間に一番得意な言葉でやり取りをしている。中でも、ポルトガル語を母語とする児童同士は、お互いに母語で教え合ったり、母語支援員の支援を得たりしながら、複数言語で考えることにより、認知力を向上させることができている。今回の実践でも、単元全体や各時の目標を理解し、与えられた課題をこなす上で、複数言語で思考を深めることが必須だった。ただ、日本語での日常会話に問題がない児童２名も、知っている言葉の中から一生懸命言葉を探しながら伝えたいことを伝えようとするお話好きの児童３名も、日本生まれ日本育ちだが母語がとても強い児童２名も、１名を除いて、在籍教室の授業で、自分の考えや思いをグループや全体に伝えることに苦手意識があり、授業に積極的な参加ができていない実態がある。

そこで、本実践では、最後まで粘り強くポスター作製に取り組むためのしかけを設定した上で、取り出し教室の児童が苦手とする「与えられた課題の理解」と「課題を解決するための手立てや手順を考えること」を克服し、本時に設定した実際に「書く力」を伸ばすために、複数言語で思考を深めたり、日本語固有の力を向上させたりする部分は取り出し教室で行い、その成果の発表の場として交流授業（中間発表）を設定する。同時に、交流授業は、取り出し教室の児童が、在籍教室の児童の力を借りて、題材についてさらに思考を深めたり、日本語固有の力を伸ばしたりする場と位置付けて指導を行いたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
･ポスターのキャッチコピーや説明文を作る過程で、語彙や表現方法を増やし、日本語の言葉を豊かにしている。	・日本語や母語を用いて、自分たちが住む地域の良さに注目して、集めた情報の中から伝えたいことを明確にして、ふさわしい情報を選択しながらポスター作りに取り組んでいる。	・ポスターを作る過程を通して、自分たちが住む地域への思いを深め、在籍教室の児童や、同じ中学校区の他小学校の５年生にポスターを紹介することに希望をもっている。

６．指導計画（全 17 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	保見ケ丘の文化について考え追究する題材を決定できる。	・保見団地を特集したニュース番組やドキュメンタリー番組を観て保見ケ丘を客観的に捉え、「保見ケ丘の文化」についてブレーンストーミングする。保見ケ丘の文化の具体例を考える。 ・ポスターの題材を考える。	☆関心のある題材を見つけ、その言葉を知ることができる。	★保見ケ丘の文化について興味をもつことができる。 ★ポスターのテーマを考えることができる。 ♡暮らす街について愛着を持つことができる。
2 ～ 5	文化を受けつぐ上で大切なことは何かを知ることができる。文構造を知ることができる。	リライトテキストを読んで、筆者の問とその答えを理解する。	☆リライトテキストをおおむね文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ごくゆっくりの速さ（130mpm）で読める。	★説明文において、大事な情報を取り出すことができる。 ★〇段落の関係や内容の結びつきを、理解できる。
6	質問を考えることができる。	リライトテキストの内容を理解し、「保見の文化」を伝えるポスター作製のために講師の先生方への質問を考える。	☆質問文をつくることができる。	★質問を考えることができる。

7	講師の先生に質問し、答えをメモすることができる。	在籍教室の児童を含むテーマ別グループで、講師の先生への質疑応答を行う。応答の内容をメモする。	☆高頻度の日常語彙・表現を使って、単文、重文、簡単な複文でポスターの題材について、講師の先生に質問できる。 ☆質問の回答を聞き取ることができる。	★質問するために、自分の意見をまとめることができる。 ★質問から答えてもらったことをメモできる。
8 ～ 11	ポスターを作ることができる。 説明文を書くことができる。**（本時）**	「思いが伝わる」ポスター作製のために、キーワードを元にして画像を選んだり、紹介文を書いたりする。	☆ポスターの説明文を、話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ単文で文章を書くことができる。	★書く前の全体での活動を通して、ポスターの構想を練ることができる。 ★ポスターに込めた思いを、自由に書き進めることができる。
12 ～ 13	在籍学級との交流授業「中間発表会」に参加できる。	グループのメンバーにポスターを見せながら説明し、困りごとに対してアドバイスをもらう。もらったアドバイスを元にポスターを改良する。グループのメンバーの発表を聞いて、意見や感想を述べる。（写真）	☆形容詞や動詞など、述語の活用や助詞に誤用があっても、主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。	★ポスターを示しながら、グループで、ポスターに込めた思いを発表することができる。 ★具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ♡仲間からよいところを認めてもらう。
14 ～ 17	ポスターと説明文を改良できる。	自分が書いた説明文を読み返して、改良する。	☆児童それぞれのステージに応じて、日常語彙を使って、単文、重文、複文で説明文を書くことができる。	★読み返して文章のまとまりに気を付けながら、不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。
18 ～ 19	筆者の主張を他の情報と重ね合わせて考えることができる。	筆者の主張を確認し、自分が設定した題材と重なる部分を見つける。教科書のインタビュー記事を読んで、筆者の主張と重なる部分を見つける。	☆リライトテキストを、おおむね文節や単語で区切りながら、ごくゆっくりの速さ（130mpm）で読める。	★段落の関係や内容の結びつきを理解できる。 ★複数の文化の相違点を比較することができる。

7．本時の指導（11/19）

ねらい（目標）　ポスターの説明文を書くことができる。

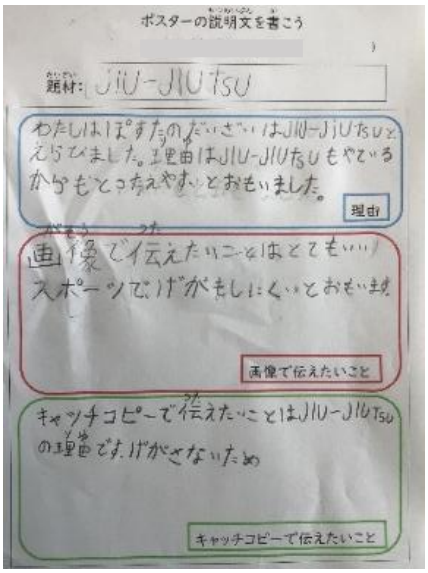
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント
2	めあてを知る。 ポスターの説明文を書こう	
10	教師の例を聞いて、説明文に何が書かれているかをつかむ。 （資料１）	〇どのような目的で題材を選んだのか、どのような点を工夫してポスターを作ったのかなどを書くために、「題材を選んだ理由」「画像で伝えたいこと」と「キャッチコピーで伝えたいこと」の３つの視点から書かれた説明文を提示する。 ☆児童がモデル文として活用するために、話型を意識した例文にする。
30	「題材を選んだ理由」を「青色カード」に書く。 「画像で伝えたいこと」を「赤色カード」に書く。 「キャッチコピーで伝えたいこと」を「緑色カード」に書く。 （資料２）	★段落の順序や段落間のつながりを意識して書くために、「題材を選んだ理由」「画像で伝えたいこと」「キャッチコピーで伝えたいこと」を色分けして示す。 ☆「～のでポスターの題材に選びました。」「画像で伝えたいことは～ということです。」「キャッチコピーで伝えたいことは～ということです。」という話型を示す。 ・なかなか書き始められない児童は、書く前に口頭で確認してから書き始められるように働きかける。 ★母語（ポルトガル語）の方が得意な児童は、学校日本語指導員と母語でやり取りしながら考えたり、母語で書いたりしてもよいことを伝える。
5	中間発表会に向けて、できているところまで話す練習をしよう。	♡中間発表会に意欲をもつことができる。

本時の様子



資料１　モデル文を参考にしながら説明文を書く





資料２　学校日本語指導員や児童と母語で思考を深めながら説明文を考える児童Ｊ（左）とＪのワークシート

8.児童生徒の変容

段落に分けて文を書くことを苦手とする児童が、本時の目標である「段落の順序や段落間のつながりを意識して、説明文が書ける」を達成するために、初めから三段落（理由・画像で伝えたいこと・キャッチコピーで伝えたいこと）に分かれているワークシートを使用した。これにより、ワークシートに従って書くことで、書いた文章が自動的に三段落に分けらえることを体験できるようにした。本時の目標は、一段落目から三段落目までを全て書き終えることであった。児童Ｇは、三段落全てを、学校日本語指導員の母語による支援を得て、単文や重文、簡単な複文を用いた文章で自由に書くことができた。また、「～しやすい/しにくい」という表現を習得した。この段階で、児童Ｇは、自分が伝えたいことを正確に表す言葉に出会えていなかった。そして、保見ケ丘の文化を伝えるポスターではなく、柔術教室に入ってくださいというお誘いポスターになっていた。

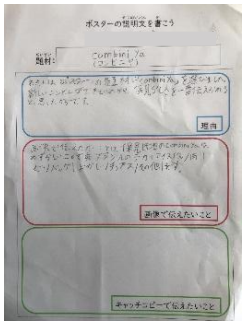
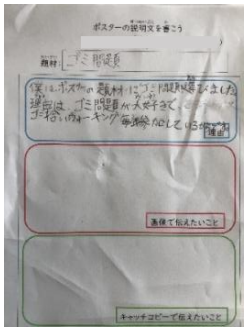
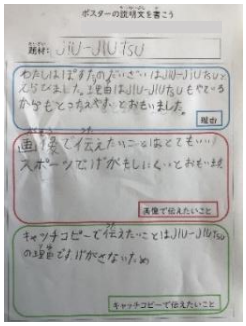
在籍教室との交流授業「中間発表会」は、ポスター制作で困っていることをグループのメンバーに相談する場として設定した。在籍学級の担任は、児童Ｇのグループに、日本語と母語の両言語を高いレベルで操るブラジル人児童を配置した。児童Ｇは、ポスターの画像やキャッチコピーで伝えたいことをグループのメンバーに母語で伝え、メンバーから、自分が伝えたいことは、「（柔術の）技」であることに気づかせてもらうことができた。同時に、「技」という言葉を習得した。

「中間発表会」後には、伝えたいことの中心が明確になった説明文へと改良された。また、母語を同じくする児童Ｄのアイディアに着想を得て、柔術教室のレッスンの内容を加えた。依然として、柔術教室に参加してもらいたいという勧誘の表現は残っていたが、技を習得するための練習が楽しいことや練習の流れなどが加わることにより、「文化」としての要素が盛り込まれた。そして、同じ中学校区の他の小学校の同級生にポスターを紹介するというしかけにより、漢字で書こうとする意欲が飛躍的に高まり、教師が下線を引いて示した言葉をタブレットで調べて、一つ一つ漢字に書き替えることができた。

さらにその後、地域の大学生による授業参観の機会を得た。児童は、大学生に、ポスターを見せながら説明をした。ローテーション方式で繰り返し、大学生に説明を聞いてもらい、アドバイスや感想をもらう活動を行ったところ、説明文に合わせて、Ｇが苦戦していたキャッチコピーを改良することができた。

アウトプットの形は、ＩＣＴに明るい担任教諭の提案で、オンライン上のアプリである「パドレット」にポスターと説明文を投稿する形とした。パドレットに投稿すると、全員のポスターと説明文を簡単に見ることができる。メッセージを送ったり、いいねマークを付けたりすることができる。パドレットのＵＲＬやＱＲコードを地域講師の方々や、同じ中学校区の他の小学校に知らせ、インターネット上で児童が作ったポスターを見てもらい、メッセージやいいねマークをつけてもらう形になった。インターネット上に投稿する形も、IT 世代の児童に合っていた。授業の約半分を欠席してしまった２名を除く５名の児童は、ポスターと説明文を改良しながら最後まで集中してパドレットに投稿することができた。

説明文とポスターの変容

	S	Shu	J
中間発表前	 	 	 
最終 （パドレット掲載）	私は、ポスターの題材に『combini ya』を選びました。ブラジルの物を売っているコンビニができていったから、保見らしさを一番伝えられると、思ったからです。 画像で伝えたいことは、保見団地の combini ya は、めずらしいことです。ブラジルのデカいアイスや魚、肉、くつ、バック、おかし、チップス、その他いろいろあります。 フォクスは、広いけど、『combini ya は、Foxにはない物が売っている』と言うことを伝えたいです。 	僕は、ポスターの題材に、「ゴミ問題」を選びました。理由は、ゴミ問題に興味をもっていてゴミ拾いウォーキングに毎年参加しているからです。 画像で伝えたいことは、2つあります。1つ目は、ゴミから作られているおもちゃがあることです。2つ目は、ゴミ拾いすると、みんなが喜んで、いろんな街がきれいになってSDGsが、広がります。 ゴミ拾いウォーキングでゴミを集めればいろんな物ができます。 	わたしのポスターの題材はjiu jiutsuを選びました。理由はみんなにわざを伝えたいからです。 画像で使えたいのはjiu jiutsu が楽しいことと、練習の内容です。 7時にはじめます。7時30分までポジションをやります。7時35分に一対一になります。8時に写真をとります。8時5分に終わります。 キャチコピーで伝えたいことはfoxのアカデミの中にjiu jiutsu教室があるからみんなが参加をしてほしいことです。お願いします。 

実践者名	今澤　悌（山梨県甲府市立大国小学校　教諭）
実践区分	小学校　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：社会）
実践地域および場所等の特長	甲府市は全人口約 186,400 人中、外国人人口約 6，942 人（2023 年）で、外国人の占める割合は 3，7%を超えている。全国平均よりも高い割合になっており、外国人の多く住む市と言える。本校は甲府市の中でも多文化多言語の児童生徒の割合が高く（約 4.8%）、日本語指導センター校に指定（甲府市で 5 校の中の 1 校）され、日本語教室が開設されている。実践者は、自校の日本語指導だけでなく、市内の日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校に出向き、指導を行っている（巡回指導）。巡回している学校は 5 校で、小学校 1 年から中学校 3 年生までの児童生徒 17 名を指導している。（甲府市全体では対象児童生徒は 120 名以上。それを日本語指導センター校担当教員 5 名と甲府市委嘱日本語指導員とで指導をしている。）本校の日本語指導が必要な児童は 7 名である（2024 年 11 月現在）。本校の日本語指導を受けている児童はすべて日常会話は問題なく、教科につながる指導を中心に取り出しで指導を行っている。指導は個別指導が多いが、一部複数指導も行っている。自校の指導日は月曜日の一日だけで、あとの曜日の四日間は他校に巡回指導に行っている。自校、巡回校ともに、どの児童生徒にも、週に 1 時間しか指導時間がとれていない状況である。
本実践のポイント	本実践は、在籍学級の先行学習として実践した。視覚支援を多くし、教科学習の内容理解が深まるよう配慮した。また思考力を伸ばすため、写真やグラフ、資料等をたくさん用意し、認知的な活動が多く行えるようにした。日本語力を伸ばすためには、穴埋めの表現モデルを用意して、資料から読み取った事を表現しやすいよう配慮した。また気づいた特徴等を表現できるよう、対話で引き出す支援も多く行った。児童の興味関心を高めるため、また日本とルーツの国との貿易関係を意識させるために、導入に児童のルーツの国の写真を用意して使用した。

＜バディからのメッセージ＞

５年生の社会科、という教科につながる指導をする上で、難しいことばの説明に終始してしまうのではなく、資料を読み取り、そこからわかることについて考察することに正面から取り組んだ素晴らしい実践でした。その中で、二人の児童のことばの力をしっかりみとり、異なる課題設定を意識しながらその協働的な学びを引き出しています。子どもたちの多文化多言語の子どもとしてのアイデンティティを育み、学習で必要となる日本語の語彙や表現も示しながら、社会科としての授業を成立させている点は様々なコンテクストにおける実践で非常に参考になると思います。

1．単元名・活動名

日本の工業生産と貿易（社会科・教育出版）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年　小学校５年生　　人数　２人（１人）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く			○			
	読む			○			
	聞く・話す			①			
ステップ4	書く					○	
	読む					○	
	聞く・話す					②	
ステップ3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

本実践では、本校在籍で５年生の日本語指導対象児童３名のうちの２名を対象とした。日本語力、認知的な力が異なる２名が一緒に学習することにより、互いの課題になる部分を補い合いながら学習するという効果をねらった。ルーツの国の写真資料を扱う導入でも、互いのかかわりのある国の写真をそれぞれ見せることで、より日本の貿易や日本とルーツの国との関わりについての興味関心が喚起されることも期待した。

3．ねらい（目標）

単元目標（教科の目標）

- 貿易が工業生産を支える重要な役割を果たしていることを理解するとともに、地図や統計などの基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身につける。
- 貿易の役割を多角的に考える力を養い、主体的に学習の問題を解決しようとする態度を養う。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①A	話す	6	気づいた日本の輸出入の特徴を相手に分かるように話すことができる。	D	資料をもとに支援を得て日本の輸出入の特徴に気づき話すことができる。
②H	話す	5	つかんだ日本の輸出入の特徴を、支援を得て相手に分かるように話すことができる。	E	写真から事実を読み取ったり資料を比較したりする中で、日本の輸出入の特徴をつかみ、それを話すことができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

本題材は、小学校学習指導要領社会科編第５学年の内容（３）に基づいて設定している。本時で扱うのは、在籍学級で２時間扱いの内容である。本校での日本語の取り出し指導は、対象児童２人共に、週に１時間しかとれていない。そこで週１回１時間の指導の中で、できるだけ在籍学級の時間に生きる指導を行いたい、という想いからこの在籍学級２時間分の内容を先行学習で行いたいと考えた。取り出し指導１時間で、在籍学級での学習２時間分を扱わないとならないので、まず内容理解を優先に考えた。

児童Ａにとっては社会科は非常に難しく、苦手としている。教科書に出てくる語彙や漢字が難しく、内容を読み取る事が困難である。様々な資料から必要な情報を読み取り、それをもとに思考することも苦手としている。そこでまず資料から、日本の輸出入の特徴に気づくことを目標とした。児童Ｈは、社会科は好きで、認知的な学習にはとても興味関心を寄せ積極的に学習活動に参加する。しかし日本語で表現する力に課題があり、自分の考えや思っている事が伝わらないことが多い。そこで支援を行う中で、相手に分かるように話す事を目標とした。

中心となる「資料からどんなことが分かるか（日本は何をどこへ輸出しているのか、どこから輸入しているのか）（昔と今の日本を比べてどんなことが分かるか）」の学習活動には、児童Ａがつまずく事が予想されるので、板書の配置、イラストでの図解、吹き出しの色分け等の視覚支援を数多く導入する。また日本語の表現に課題が多い児童Ｈに対しては、表現モデル（「日本 は 何 を どこ へ 輸出している。」）を用意して、Ｈが表現しやすいようにした。

また「資料からどんなことが分かるか」「分かったことから、日本の輸出入の特徴を考える」活動では、「対話で引き出す」支援を多く用いることとした。「資料を見て分かることは何か」「分かったことからつかめる特徴は何か」を、児童たちとの対話から引き出していきたいと考えた。児童Aは、認知的な活動に課題が多いのでその支援として、また児童Hは、分かったことや理解できたことを日本語で表現する事に課題が多いのでその支援として、「対話で引き出す」支援を重視したい。

5．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
日本の貿易の特徴を、理解し、基礎的な資料を通して、情報から読み取ってまとめている。	写真や地図、グラフなどの資料をもとに、日本の貿易の特徴を多角的に考えている。	ルーツの国の写真から、日本の貿易（輸出・輸入）に興味・関心を持ち、調べ学習を積極的に行っている。

6．指導計画（全１時間）

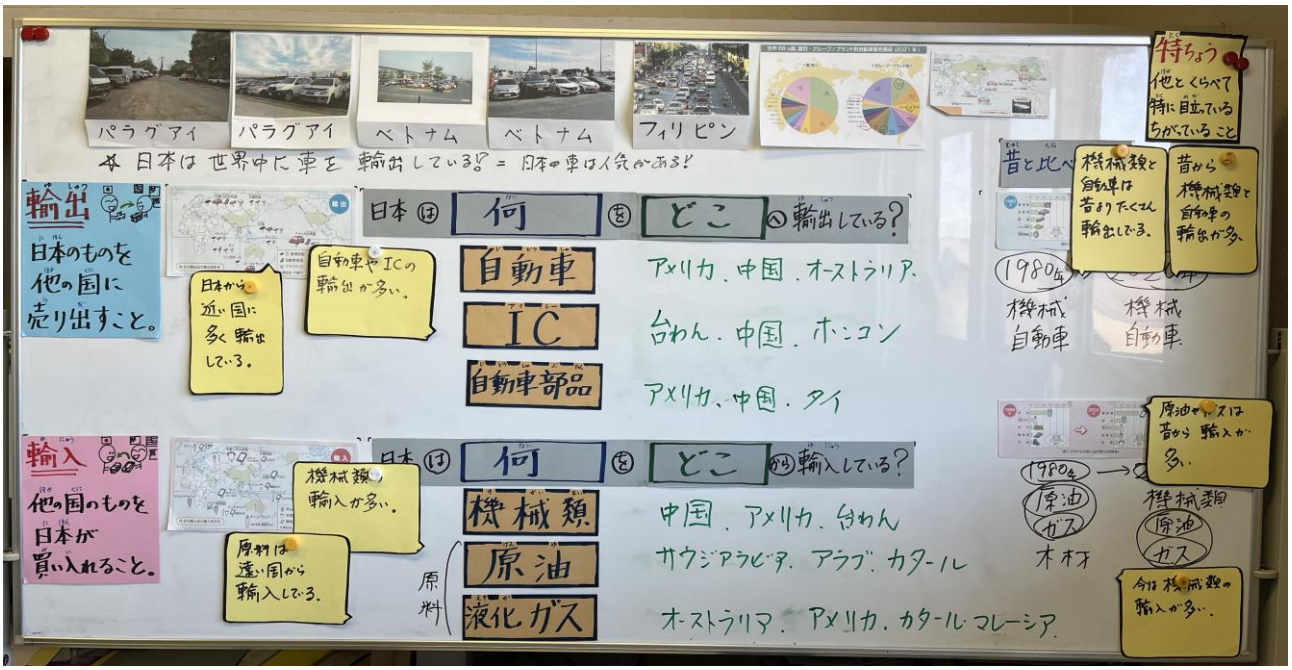
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	日本の輸出入について、その特徴をとらえる事ができる。	日本は何をどこに輸出しているのか、何をどこから輸入しているのかを調べよう。	☆気づいた日本の輸出入の特徴を相手に分かるように話すことができる。	〇写真や資料から、日本の輸出入の特徴をつかむことができる。 ★それを話すことができる。

7．本時の指導

ねらい（目標）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力 ★包括的なことばの力 〇教科
5分	1,いろいろな国の写真から日本の輸出入に関心を持つ。	♡子どもたちのルーツの国の写真を使う事で、課題への関心・意欲を高める。 〇日本車の輸出が多く、世界中に輸出している事が理解しやすいようグラフ等の資料を用意する。
12分	2,日本の輸出について調べる。 ◎日本は何をどこから輸出しているのかな？ 〇調べたことから、日本の輸出の特徴を考える。	★板書で理解を促せるよう、色分け、配置等を配慮する。また輸出入の特徴を後でふり返りやすいよう吹き出しで板書する。 ★難しい学習語彙（輸入、輸出）はイラストと解説短冊で理解を促す。 ☆何をどこから輸入しているかを考えたり発表しやすいよう、表現モデルを用意する。 ☆特徴を捉えやすいよう、また捉えた特徴を表現しやすいよう、対話で引き出す。

12分	3，日本の輸入について調べる。 ◎日本は何をどこから輸入しているのかな？ 〇調べたことから、日本の輸入の特徴を考える。	☆何をどこから輸入しているかを考えたり発表しやすいよう、表現モデルを用意する。 ☆特徴を捉えやすいよう、また捉えた特徴を表現しやすいよう、対話で引き出す。
11分	4,昔と今の輸出入を比べて考えよう。 ◎昔と比べてどんなことがわかるか考えよう。	〇比較して考えやすいようにグラフを並べて示す。 ☆考えた今の輸出・輸入の特徴を表現できるよう、対話で引き出す。
5分	5,輸出入の特徴をふり返り、日本の貿易の概要を考える。	〇ワークシート（資料①）に記述することで、輸出入の特徴を振り返る。 ☆学習感想を書きやすいように掲示してある表現モデル（資料②）を参照させる。 ☆黒板の「特徴」の吹き出しに注目させて、特徴に気づかせる。



名前：【　　】

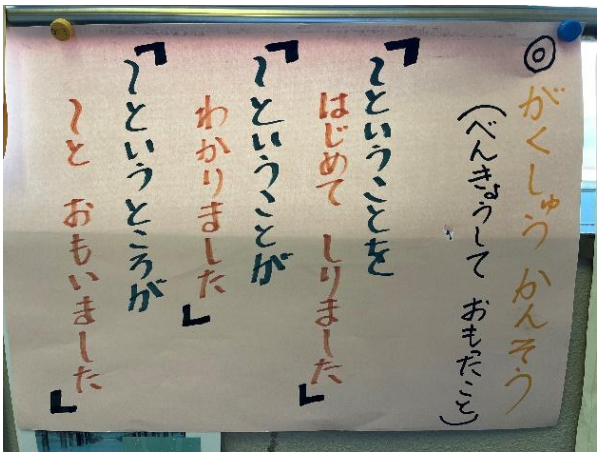
◎日本の『輸出』の特ちょうは？

・
・
・

◎日本の『輸入』の特ちょうは？

・
・
・
・

☆ 今日の学習でわかったこと、思ったこと、感じたこと



8.児童生徒の変容

児童Ａは、学級での社会科授業においては常に理解が困難で、社会科は特に苦手意識を持って授業に臨み、単元後に行われるテストでも芳しくない状況である。児童Ａにとって本時の授業は、かなり難しい学習課題（認知的な活動）になっていたと思われる。そんな児童Ａが本時に参加しているときの様子は、常に「顔が上がり」理解しようという気持ちが表れていた。授業の導入で、児童Ａ及びＨのルーツの国の写真を提示した時から、目の輝きが違った。「自分のルーツの国に、なぜ日本車が多いのだろう」という課題意識が強く沸いたと思われる。「その理由を知りたい」という課題意識が、授業への意欲として最後まで継続したのではないだろうか。

「社会科が苦手」と常に話していた児童Ａが授業の終わりに「社会が好きになったかも知れない」とのつぶやきから、本時の授業に楽しく参加でき（ルーツの国も授業で扱ったことも含め）、また理解でき、「社会科の授業」にしっかり参加ができたという実感からのことばと受け止めたい。認知的な学習を苦手としている児童Ａなので、授業内容、学習内容を理解できるよう、理解のための支援を豊富に授業に取り入れた。そのことも、「理解できる」「楽しい」という気持ちにつながったのではないかと思われる。一過性の気持ちに終わらせないために、更に継続的なサポートが必要であろう。

児童Ｈは、いつも学習に対する意欲は強く、積極的に学習活動に参加する。しかし考えたことや分かったことを、相手に分かりやすく表現する事は苦手にしている。今回の授業では、まず自らのルーツの国の写真で学習課題につなげていったことが、更に学習意欲を高めたと感じた。学習課題に興味深く取り組み、資料から分かること、そこから特徴について、積極的につぶやいていた。自分の考えをしっかり持てるＨだが、日本語でそれをわかるように伝える事を苦手としているので、相手に自分の考えを伝える手立てとして表現モデルを用意し、それに沿わせて表現させた。自分の考えをうまく表現できる手立てがあることで、意見を言いやすかったようだった。またつぶやきを「対話で引き出」し、分かったことや気づいた特徴を、相手に分かるようにするための手立てとして、「対話で引き出す」ことも、表現支援として多く授業の中に取り入れた。今後は表現モデルを継続的に授業に取り入れ、繰り返すことで表現のパターンを定着させ、課題である「自分の考えを相手に分かるように伝える」力を育てていきたい。

実践者名	山下直子　（鹿児島市立名山小学校・日本語指導協力者）
実践区分	小学校　取り出し指導　特別の教育課程（教科につながる指導:社会科歴史）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口約 58 万人のうち約 3,600 人が外国人住民という自治体内にあり、鹿児島市の中心部に位置する公立小学校である。市内で唯一日本語教室が設置されている小学校で拠点校となっており、1990（平成）２年から日本語指導始まった。2024 年現在は日本語指導を担当する正教員が３名、指導協力者が３名配置されている。 日本語教室に在籍している多文化多言語の児童生徒数は 18 名で、うち本校在籍の児童は 11 名、それ以外の小学校に在籍している児童は 7 名である。本校在籍の児童は、正規教員３名が日本語のゼロ指導から教科につながる指導まで行い、取り出しや入り込み指導を適宜行っている。本校以外に在籍する児童は、指導協力者３名で担当を振り分け、主に訪問指導で取り出し指導を行っている。 実践者は指導協力者として児童 1 名を対象に訪問指導をしており、主に国語の時間に入り込み指導を行っている。また、単元テストはリライトしたものを使用して理解度を確認するようにしており、担任と保護者と３者で連携を試みている。さらに、本校の日本語教室の正教員が担当している児童３～４名の入り込み指導のサポートとして、教科につながる指導にも取り組んでいる。 市には母語支援員の配置はないため、日本語教室の面談や書類作成の際に通訳・翻訳をする指導協力者が２名在籍している。
本実践のポイント	本実践は、中国にルーツを持つ６年生の児童を対象として、社会科の水墨画に焦点を当て実施した。包括的なことばの読み書きの力を活用しながら、児童の苦手意識が強い日本語で書く力と話す力を高めると同時に、調べ学習を通して母国と日本の文化のつながりに気付けるような活動を行った。包括的なことばの力を使って調べ自分のことばで表現することで、中国と日本の歴史をより深く知り、そのつながりの深さにも自ら気付くことができた。 普段は自分のルーツのことを話さないが、今回初めて自分のルーツと日本のつながりを在籍学級で発表し、他の児童からコメントをもらったことで、日本語で話すことに自信を持つことができ、また自分のルーツを大切にする気持ちを再認識することができた。

＜バディからのメッセージ＞

本実践の魅力は、在籍学級と取り出し授業と見事に連携したデザイン、そこに対象児童の母語の力と文化背景の両方を活かす工夫が溢れている点です。社会の歴史学習の中で「水墨画」に着目し、在籍学級でのプレゼンテーションでは、児童の日本語の書く力と話す力の発達につながるだけでなく、豊かなアイデンティティを育む実践でした。

1．単元名・活動名

社会科歴史「今に伝わる室町文化」（小学教科書・新しい社会６歴史編・東京書籍）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校６年生　　人数：１人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く					●	
	読む					●	
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す					●	
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

単元目標（教科の目標） ・室町文化に登場した水墨画について、中国の歴史を調べまとめながら、２国間（中国と日本）の文化のつながりについて自分の言葉で表現することができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	6	・調べた情報について様々な接続表現や指示語などを使ってまとまりがある話ができる。 ・中学年レベルの語彙・表現をおおむね使って話すことができる。	E	・水墨画について集めた情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる。 ・集めた情報を示しながら、在籍学級で発表することができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

本題材は、小学校学習指導要領社会編第６学年の内容である室町時代の歴史「今に伝わる室町文化」を参照し、その中の「水墨画」に着目し設定した。対象児童は母語でも日本語でも読み書きの力が強く、作文を書くのが得意で、自身の考えや意見を表現することができる。しかしながら、話す力に関しては十分な力はあるが、人見知りという性格と日本語で話すことへの自信の低さが話す力の発達を抑制してしまっているところがある。仲のいい友達や担当の日本語指導員と話す時には、大きな声で言いたいことをはっきりと話すが、クラスでの発表や担任の先生との対話のときには、声が小さくなりやりとりが続かなくなる。また、学校では同じ中国ルーツの児童がいても中国語を話さず、中国について話すこともほとんどない状況である。

そこで、現代にも伝わる室町文化の１つである、中国で生まれた「水墨画」を題材として取り上げ、児童が持っている包括的なことばの読み書きの力の強さを生かして、日本語の話す力を高め、中国と日本の文化のつながりにも気付くことができる、という実践を計画した。具体的には、日本語教室で取り出し授業(２時間)を行い、「つかむ・問いを立てる・調べる」(本時)と「考える・まとめる・表現する」(2/3)の２段階で構成し、最後に在籍学級でのプレゼンテーション(１時間)を設定した。プレゼンテーションまでの学習では、児童の興味関心や考えを引き出すために、母国に関する問いかけをしたり、抽象的なことばを自分のことばで説明してもらったりすることを心掛けた。また、話すことに苦手意識のある児童が負担に感じないように、最後のプレゼンテーションでは調べたことを発表する形式を「作文で書いたものを掲示・動画撮影・学級で発表」の３択から選べるように設定した。

本実践では、特に対象児童が苦手意識を持っている「話す力」（日本語固有の力）を高めながら、在籍学級で活躍できる場を在籍学級でつくることにより児童の自信を高め、豊かなアイデンティティを育むこともねらいとしている。そのため、本実践にあたっては、対象児童の学級担任と教科指導担当の日本語指導員と連携して計画した。具体的には、児童が調べてまとめた内容と考えたこと・気付いたことを学級で発表できる場の設定と、発表の準備を進めるための取り出し授業の設定、在籍学級の社会科学習の内容と進度の共有の３点である。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・単元で必要な教科学習語彙を使いながら、重文や複文を用いて言いたいことを表現しようとしている。	・母語や日本語を使用して、情報を調べたり、考えたり、まとめたりしながら、発表の準備に取り組んでいる。 ・２言語での調べ学習を通して、２国間の文化のつながりに気付き理解することができる。	・中国と日本の文化のつながりに興味を持ち、主体的に調べることができる。

６．指導計画（全２時間）

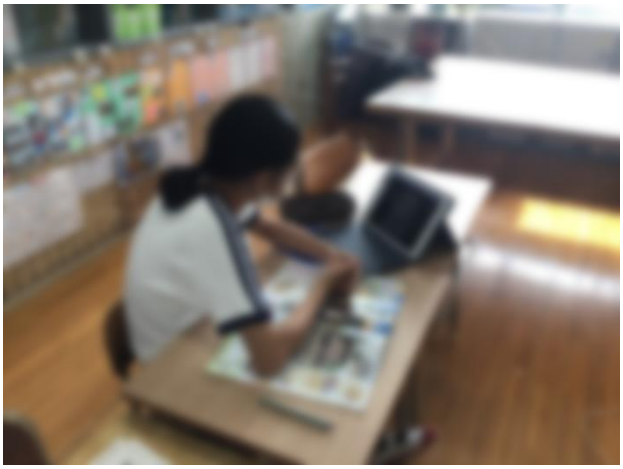
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
１	中国の水墨画の歴史について調べ、必要な情報を選り分けることができる。	・室町文化の概要をつかむ。 ・自分の国と日本のつながりを見る。 ・中国の水墨画の歴史について調べる。 ・調べた情報を選り分ける。	☆金閣寺や書院造、茶道などの写真を見て、分かることや気付いたことについて教科の既習語彙を使って説明する。 ☆水墨画について調べるために必要な教科の学習語彙や表現を駆使することができる。 ☆必要な情報を、教科の学習語彙のキーワードを用いて付箋にメモし整理することができる。	★母語や日本語を駆使して水墨画に関する情報を調べ、必要な情報を読み取ることができる。 〇中国と日本の小学校で勉強した水墨画に関する知識を思い出しながら、教科書には触れられていない歴史的背景や人物,作品について調べ、具体的な例を挙げて、まとまりのある説明ができる。 ♡自分のルーツと日本のつながりに気付くことができる。
２	選り分けた情報を自分の言葉でまとめ、表現することができる。	・調べた情報をまとめ、自分の言葉で表現する。	☆前時で作成した付箋メモのキーワードを参考にして、調べた情報を重文や複文を用いた文章で書くことができる。 ☆伝えたい事柄を接続詞や指示語を使用してまとまりのある文章を書くことができる。	★母語と日本語の作文の知識を活かして、前時で作成した付箋メモを見ながら、話の構成・順番を組み立てることができる 〇中国と日本の水墨画の違いも意識してそれぞれの特徴を表現することができる 〇伝えたい事柄に合った写真を選ぶことができる。
発表	在籍学級で発表することができる。	・在籍学級で、調べたことと考えたことを発表する。	☆在籍学級で日本語で発表することができる。	★ICT を活用して、相手の表情や反応を見ながらプレゼンテーションができる。 ♡在籍学級の他の児童の歴史に対する視野を広げるきっかけを作ることができる。

7．本時の指導（1／2）

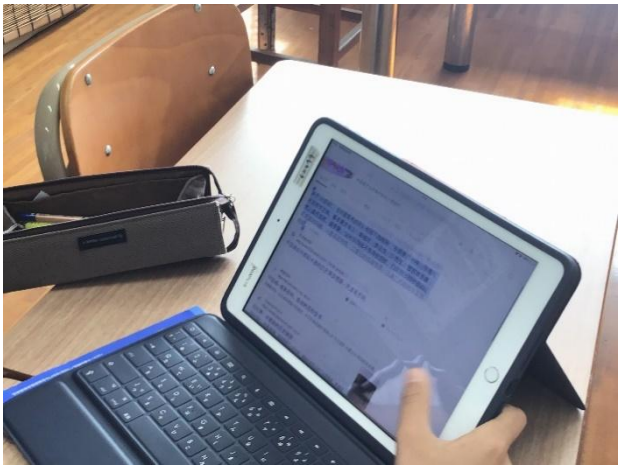
ねらい（目標）中国と日本の水墨画の歴史について調べ、必要な情報を読み取ることができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント
5分・導入	❖室町文化の特色に気付く ・室町文化に関する写真(金閣寺、銀閣寺、水墨画、茶の湯など)を見て、どんな特色があるのか気付いたことを話す ※社会科資料集	★分からない言葉やうまく表現ができないことは、タブレットを使用して検索してもよいことを最初に確認する 〇適宜、比較したり、これまでの文化との違いに気付けたりできるような問いかけをする
10分・展開①	❖自分の国と日本のつながりを見る ・Q「水墨画って、見たことある？」 →S：知っていることを話す ・「雪舟の水墨画」の動画を見る →動画を見て分かったことを話す ※社会科資料集 （写真①）	★水墨画について知っていることを引き出せるように問いかけをする ★必要があれば、動画から分かったことを話すために、日本語/中国語のメモを作る時間を取る
25分・展開②	❖単元の全体目標を一緒に考える ・この活動を通して、「Rさん自身は何ができるようになったら嬉しい？」 「在籍学級の友達に何を伝えたい?」 ❖中国の水墨画について調べる ・在籍学級の友達は、水墨画についてどんなことを知ったら興味が湧くかな？ ↓ ・タブレットで調べて、必要なことは付箋にメモする（写真③、④）	〇図工で水墨画を描く時間があることを伝え、最終的に学習目標を何にするか一緒に考えられるように問いかけをする 〇初めて知る人に何を話したら興味を持ってくれるか、調べるポイントを自分で考えられるように問いかける ★中国における水墨画の歴史や最盛期,有名な作品など、知りたいことを日本語/中国語で調べる （写真②）
5分・まとめ	❖今日の活動を振り返る ・今日調べたこと・分かったことを話す ❖次回までの宿題の確認 ・まだ調べたい情報があれば調べてくる ・みんなに伝えたいポイントを再確認 〈予告〉次回は発表の構成を考え、内容をまとめる	☆調べたことを自分が分かることばで話せるように問いかける ♡自分のルーツと日本のつながりに気付くことができる。

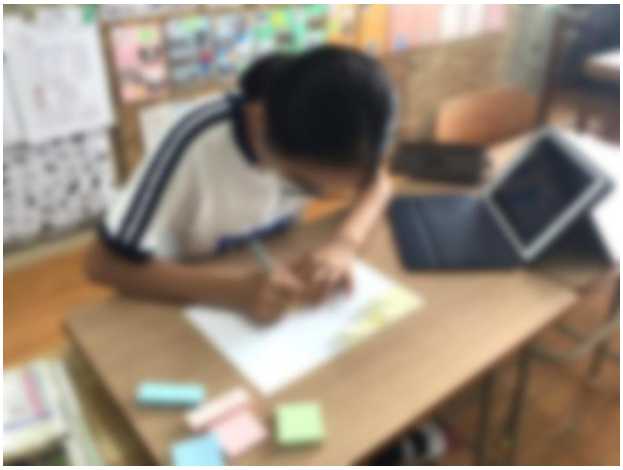
〈本時の様子〉



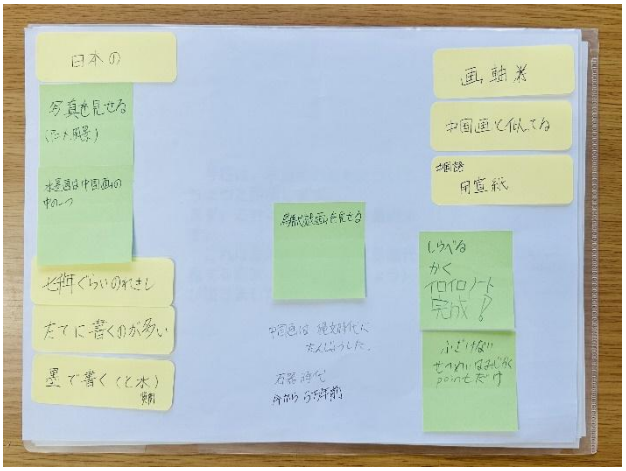
写真①：雪舟の動画を視聴する様子



写真②：中国語で情報検索する様子



写真③：水墨画のキーワードを書く様子



写真④：考えた発表の構成

8.児童生徒の変容

実践を提案した当初の対象児童は「発表するかどうかはわからないけどやってみる」という意識で始めたが、室町文化の特色を捉えるために金閣寺や書院造、茶道、水墨画などの写真を見て気付いたことを話し、実践者が母国との共通点について問いかけると「少し違うけれども華道や茶道がある」「水墨画もある」ということを話してくれた。徐々に水墨画に焦点を当てていくことで、児童が中国で見た水墨画のことや小学校で水墨画が飾られていたことなど経験談を話し、水墨画について知っていることを話してくれた。そこで、調べ学習を始める前に、図工の時間に水墨画を描く授業があることを伝えた。すると対象児童もびっくりしたようで、本当かどうか何度も聞いてきた。児童の中で何かスイッチが入ったようだった。クラスメイトがどんな情報を知ったら水墨画に関心を持てるか考えたようで、「中国語で調べてもいいですよ」と伝えると、中国語でどんどん調べ始め、関連情報を集めていった。そして、集めた資料や写真を取捨選択しながら構成を意識した発表資料作りにも、積極的に取り組んでいった。

本実践のゴールを在籍学級での発表と設定したが、対象児童は話すことに苦手意識が強いため、その不安を払拭できる方法はないか考え、「作文で書いたものを掲示・動画撮影・学級で発表」の３種類の発

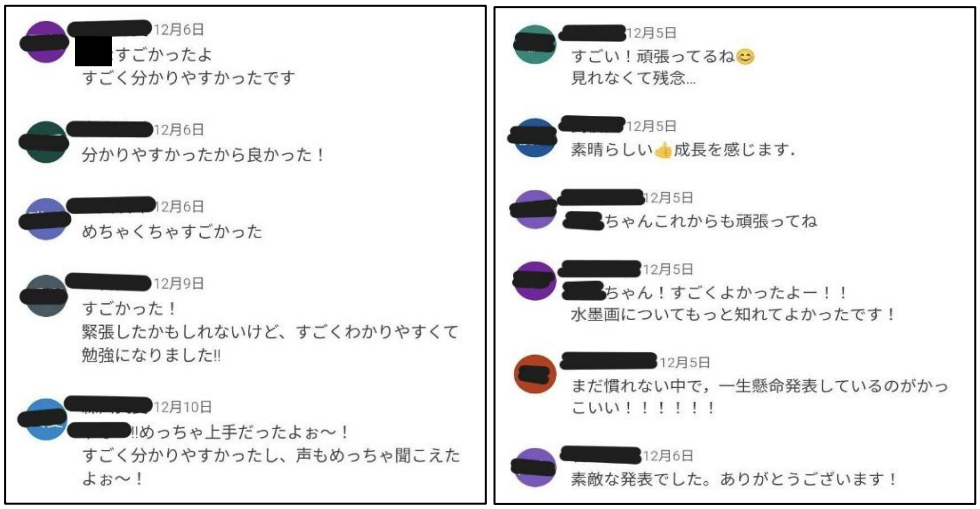
表形式を準備した。児童に選択できるよう準備したところ、児童は「学級での発表」を選択し、発表に向けて何度も練習を繰り返した。

当日になり「やっぱりやりたくない。恥ずかしい。」と言い始めた。スライドを準備し児童と一緒に教室の前に行くことで、ゆっくりと発表をスタートすることができた。クラスの友達も何が始まるのだろうと児童に注目する中での発表であったが、普段のクラスでの発表よりも大きな声で話すことができ、クラスのみんなに質問を投げかけることもでき、最後まで止まることなく発表することができた。終わった後は学級のみんなから大きな温かい拍手が湧き、発表やその内容に関して次のような感想を話してくれる友達もいた。「中国では約 2,000 年も前から水墨画があることを知りました」「水墨画を描いたのは雪舟だけじゃないんだなということが分かりました」「中国の水墨画を中国では中国画ということを初めて知りました」など、対象児童の発表があったからこそ知ることができた水墨画の歴史的背景をクラスの友達に共有することができた。児童の発表は在籍学級の他の生徒にも新しい気付きを与えてくれるものであった。「とても緊張した」と話していたが、発表後の社会の授業では、いつもと変わらない姿勢で授業を聞いていた。ほっとした安堵感や達成感が児童の表情から感じられた。

さらに、担任の先生が翌日に Google Classroom で発表の動画を共有しクラスの友達が多くのコメントを寄せてくれた（資料❶）。また、対象児童の保護者も動画を視聴し、「こんなことができたんですね。感動しました。ありがとうございました。」と担任の先生に涙を流しながら話したということだった。実践者をはじめ、学級担任、日本語指導員、クラスの友達、保護者、それぞれが児童の成長を感じることができた時間となった。

今回の活動全体を通して対象児童は話す力を高めるだけでなく、自分で調べてまとめたことを発表したことで自信がつき自己肯定感が高まり、学級での発話も増えた。また、同じルーツの年下の児童に分からないことを母語で説明してあげたりする姿も見られるようになった。

資料❶
学級担任と友達のコメント



実践者名	花島　健司　(港区立麻布小学校　主任教諭)
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：国語）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口約 27 万人のうち約 23,000 人が外国籍住民という自治体内にある公立小学校である。区内には約 70 か国の大使館があり、地域に居住する外国人も多く地域の公立小学校に就学する外国人児童が増加している。日本語学級が設置されている小学校は区内に 2 校(中学校 1 校)あり、日本語指導の専任の教員が配置されている。この学級には、日本語の学習のために近隣校より通級することができ、通級児童は 28 名(2024 年 11 月 1 日)で本校在籍児童はその約半数である。区では日本語指導研修会があり(年に 1 回)、日本語指導の実践に触れ、学級担任と日本語指導担当との相互理解を深める場となるよう取り組んでいる。
本実践のポイント	本実践は、日常会話ができる程度の日本語の力を身に付けた児童が在籍学級での学習に主体的に参加するためにどのような支援を行うことが有効か、在籍学級の学習の先行学習として位置付け、連携を通しての活動を設定した。また一人一台端末を活用し、翻訳機能に頼らず、児童のもつ包括的なことばの力、母語の力を活用して日本語の力を高めていく過程を大切にした。それにより自分のルーツや母語に自信や誇りをもち、自己肯定感を高め、積極的に学習に取り組むことができた。

＜バディからのメッセージ＞

多文化多言語のなかで生きる児童だからこその強みを生かし、母語と比較しながら日本語の特徴を見いだせるような実践者の指導の工夫によって、対象児童は在籍学級での発表に意欲を高めることができました。

意図的に小集団を編成した学習の良さが発揮されたのが、日本語の特徴としての語感や言葉の使い方についての観点を導き出す授業の時でした。母語が異なる小集団であったことであったからこそ、児童たちは日本語と自分の母語と仲間の母語（他言語）の違いの面白さに気づくことができたことで、自分の母語に自信をもって発表することができました。それによって、対象児童は自ら考えた観点から日本語の特徴をまとめたスピーチ原稿づくりをとても楽しんでいました。

また、ルビ付きであれば教科書の文字を読むことができる児童でもあったので、実践者はデジタル教科書を活用しながら、ICT の良さも生かして実践されていたところも、素晴らしかったです。

1．単元名・活動名

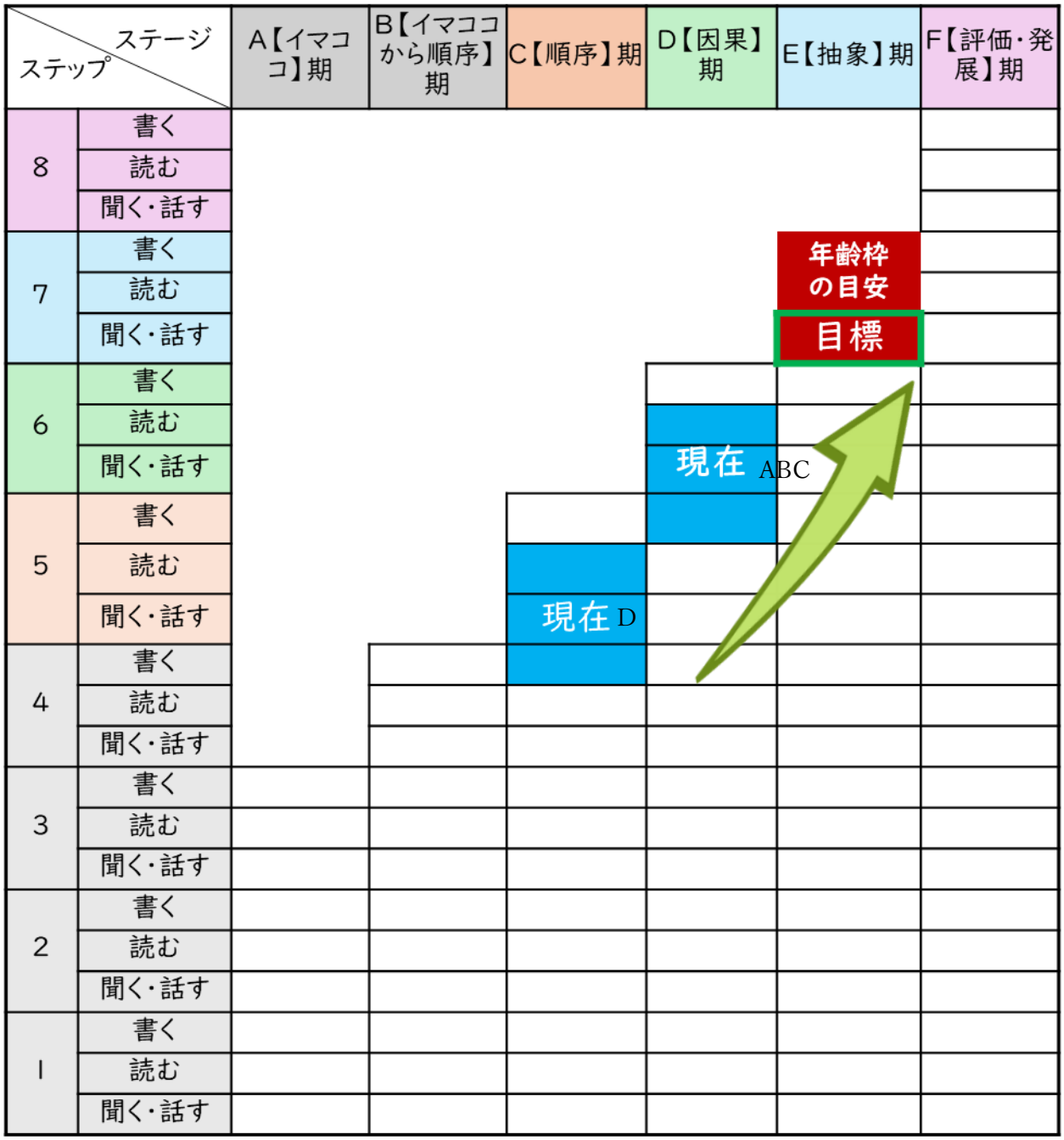
言葉について考えよう　「日本語の特徴」　(光村図書国語６年)

2　対象の児童の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校６学生　人数：４人

2）「ことばの力のものさし」に照らした児童生徒のことばの力



3）個別の児童の実態

・A 児(中国、日本在住１年７か月)

日本語での日常会話力をほぼ習得し、中学年から高学年相応の漢字も概ね習得しつつある。

・B 児(中国、日本在住 7 か月)
　コミュニケーション力が高く、片言の日本語で日常のやり取りができる。積極的に漢字の学習に取り組んで、表記においても積極的に使おうとしている。
・C 児(中国、日本在住 1 年 3 か月)
　日本語での日常会話力をほぼ習得し、中学年相応の漢字も習得しつつある。
・D 児(フィリピン/日本、在住 3 年 8 月)
　友達や先生とは英語も交えて積極的に話そうとする。日本語での日常会話能力はあるが、人前で発表することに苦手意識が強い。

4）小集団編成の理由とねらい

本単元では、本学級に通級する本校在籍児童 2 名と他校より通級する児童 2 名の 6 年生を対象として小集団を編成した。対象児童は日本語での日常会話の力は習得できているものの、学年相当の力とする「ステージ E」(日本語の力ではステップ 7)に達してはいない。そのため通常の在籍学級での授業内では積極的な参加が難しい。そこで、来日以前の学習経験から身に付けたことばの力及び現在も家庭で使用することばの力を生かし、その力を活用した学び合いによる活動から互いの弱い力を育てる場を設定した。これによりそれぞれの児童の強みを生かし、自己肯定感を高めながらことばの力を育てることができるのではないかと考え編成した。

3. ねらい（目標）

単元目標(教科の目標)
・語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにするとともに、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うことができる【知(1)オ】
・目的と意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見を区別して書いたりするなど、自分の考え方が伝わるように書き表し方を工夫することができる【思 B(1)ウ】
・言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとする。【学びに向かう力】

本実践で育てたい「聞く・話す力」について、上記の「ことばの力のものさし（仮)」を用いた対象児童の技能別一覧に基づき、対象児童の「聞く・話す力」別に「日本語固有の力」と「包括的な言葉の力」を示す。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
㋐	6	・様々な接続表現や指示語を用いて、まとまりがある話ができる。 ・言葉の特徴について抽象的な概念の話(中高学年レベル)を既習の基本的な語彙・表現で代用して話せる。	D	・言葉の特徴について、根拠を含めて説明ができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を人前で発表できる。

㋑	7	・場面や目的に応じておおむね適切な敬語表現が使える。 ・言葉の特徴について、既習の抽象的な語彙・表現を使って話せる。	E	・言葉の特徴について、母語と日本語の共通点や相違点を整理しながら議論できる。 ・論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を、場面や相手に応じて適切な語彙や表現を選択しながら述べることができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

本単元は、【小学校国語科学習指導要領国語編第５学年及び第６学年の内容 Ｉ 知(I)オ ２ 思 B(I)ウ】に基づいて設定した。国語科としては、小学校６年間の言葉単元での学習の集大成として、外国語と比較する中で見えてくる日本語の特徴について気付かせ、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して語句を使うことができる力を身につけさせる単元として位置付けている。

対象児童は、様々な家庭の事情によって来日し、日本語を第二言語として学び、その習得に日々努力し、奮闘している。個別の指導計画によって段階を追って学習し、日常会話から教科学習につながる学習言語を身に付けようと順調に習得を進めてきた。しかし未だ在籍学級の学習に主体的に取り組むまでには至っていない。

児童は日本語を学びながら、自然に母国につながる言葉と比較し、言葉の特徴を体感している。そのため、日本語の特徴を見つけることは比較的容易であると思われる。しかし、どんな観点で比べるかによって取り上げる特徴は異なり、一人で多角的な観点をもつことは難しい。そこで、文章の組み立てや表記、文化との関係などの例を挙げて、観点が見出せるように支援し、まずは自分が興味をもった観点で言葉の特徴を比べる個別の学びから、異なる観点で比べた友達と交流し特徴を確認し学び合う協同的な学びができるように計画した。また児童は、日頃より一人一台端末によるＩＣＴ機器を活用し、十分に理解できない文章に出会ったときにはアプリによる翻訳機能で意味を確認し、自分の考えを日本語で記述するのに困ったときにはタイピングや音声入力による漢字変換機能や翻訳機能を補助に使って日本語の文章を書いている。しかし言葉を学ぶことは単に言葉の意味や使い方を知ることだけでなく、その言語が話される国の文化や生活を知り、言語とものの見方との関係を学ぶことが大切であることを考えさせたい。そして自分が学んだ体験により日本語や他の言葉の特徴やその違いの面白さに気付かせ、感じたことを表現する楽しさを味わわせたい。

そこで在籍学級と連携し、本単元を在籍学級の学習への橋渡しをする先行学習として位置付けた。ここで身に付けた力で、在籍学級では自分が得意とする言語の特徴をまとめ、在籍学級の友達に発表する活動を考えた。児童が苦手とする日本語で表現する力(日本語固有の力)を高めながら、在籍学級で活躍できる場を設定することで、児童の自己肯定感を高めながらことばの力(包括的なことばの力)を育てていきたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語感や言葉の使い方を意識して、語や語句を使っている。	事実と感想、意見を区別したり、理由や根拠を上げたりするなど、自分の考え方が伝わるように工夫している。	母語にも文化や生活が大きく影響を与えることに気付く学習を通じて、母語や母文化に自信を持つことができる。

６．指導計画（全４時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力 ☆日本語固有の力 ★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント等
1	他言語との比較から日本語の特徴について理解することができる。	・日本語の特徴を考え、紹介するという学習の見通しをもつ。 ・他の言語と比べ気付いたことを話し合う。	☆語句の係り方や文字などの違いに気付くことができる。 ★比べることによって分かる言葉の特徴に気付くことができる。 ♡日本語の特徴を理解しながら、母語や母文化に自信をもつことができる。
2 本時	言葉や表現に着目して日本語の特徴をまとめることができる。	・教科書の説明を参考に日本語の特徴をまとめる。 ・言葉にはもの見方や考え方が表れるという例から気付いたことを話し合う。	☆語句同士の関係、構成や変化について理解して語や語句を使うことができる。 ♡話される国の文化や生活が言葉に大きく影響を与えることに気付くことができる。 〇事実と感想、意見を区別し自分の意見が分かるように話すことができる。
3 4	日本語の特徴を紹介することができる。(自分の得意な言語について紹介することができる)	・「日本語のここがおもしろい」と思うところを紹介するスライドを作り、スピーチメモを書く。 ・スライドを活用し、スピーチする。 ・友達の発表を聞き合う。	☆モデルを参考にスピーチメモを書き、スライドを作成することができる。 ☆意図に応じて自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫することができる。 ★友達の発表を聞くことで視野やものの見方を広げることができる。 ♡在籍学級での発表に意欲をもつことができる。

７．本時の指導

(前時)

① ねらい（目標）　他の言語との比較から、文の中での語句の係り方や語順などの日本語の特徴について理解することができる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力★包括的なことばの力〇教科♡エンパワーメント等
導入 10分	0.挨拶 1.「問いをもとう」を基に、問いや答えを交流する。 ・デジタル教科書のアニメーションを見る、気付いたことや考えてみたいことをデジタルノートに記入する ・まとめたことを伝え合う。	☆文字、表記についての違いに気付き、簡単な言い回し、指示語(～て、～から、けど)、日常語彙を使って説明できるよう支援する。 ☆児童の分からない言葉をやさしい日本語に言い換えるたり、動画を見せたりして理解できるように促す。
展開 30分	2.学習の見通しをもち、めあてを確認する。「日本語と他の言語を比べて、日本語の特徴を考えよう」 ・教科書を音読する。 3.日本語と他の言語を比べ、気付いたことを話し合う。 ・英語の文と比べる(語順、文字、字数など)。 ・他の言語と比べる。 ・気付いたことをメモし、それを基に話し合う。	♡クラスの先行学習であることや分かったことをクラスで発表する等の見通しをもたせる。 ☆振り仮名付きのデジタル教科書を使用する。 ☆語や語の意味、その関係について理解し、文字、語順の違いに気付くことができるように支援する。 ★他言語との比較によって違いに気付き、具体的な例を挙げて説明するように促す。 ♡他言語との比較から、日本語の特徴について理解が深まるように促す。 ☆児童の分からない言葉をやさしい日本語に言い換える。友達の助言も補助にして、理解したり、表現したりできるよう支援する。
終末	4.本時を振り返り，次時の見通しをもつ。	♡友達の良いところを認め、次時への意欲を高めることができる。

(本時)

② ねらい（目標）　日本語に特有の言葉や表現などに注目して、日本語の特徴についてまとめることができる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力★包括的なことばの力〇教科 ♡エンパワーメント等
導入5分	0.挨拶 1.本時のめあてを確認する。 「日本語の特徴について考え、まとめよう」 ・前時を振り返り、気付かなかった観点で特徴を考えることを確認する。	☆児童の分からない言葉や表現をやさしい日本語に言い換えながら、友達の助言も補助に理解できるように促す。
展開35分	2.言葉や表現には、ものの見方や考え方が表れていることを押さえる。 ・教科書を音読する。 ・「英語では「兄」も「弟」も「brother」の文から、表し方の違いを考える。 ・「日本語には「雨を表す言葉」が豊富にあります」の文からその訳を考える。 ・気付いたことをメモし、それを基に話し合う。 3.「言語の特徴を考えるときは」を参考にして、日本語の特徴をまとめる。 ・「文の組み立て」「表記」「言葉や表現」など観点ごとに表にまとめる。	☆〇振り仮名付きのデジタル教科書を使用する。 ☆語や語句の意味、その関係を理解できるように支援する。 ★具体的な事例と共に理由を挙げながら、自分の意見を述べることができるように促す。 ☆児童の分からない言葉や表現をやさしい日本語に言い換える。友達の助言も補助にして、理解したり、表現したりできるように支援する。 ★学習内容や経験について情報をまとめ、理由を含めて説明ができるように促す。 ☆項目ごとの特徴をデジタルノート(思考ツール)まとめるように促す。
終末	4.本時を振り返る。	♡友達の良いところを認めながら、次時の学習に意欲を高める。

8.児童生徒の変容

「日常会話ができるようになっても、高学年の在籍学級の授業に参加するのはなかなか難しい。」「授業内容はタブレットの翻訳機能を使ってなんとなく理解しているようだ。」「なんとか他の児童と一緒に主体的に授業に取り組むことはできないだろうか。」在籍学級の担任と共に悩んでいた課題だった。現在教室では一人一台端末が普及し、ともするとタブレットで翻訳して授業内容の理解支援や表現支援を

済ませてしまうことができる状況になっている。果たしてそれでよいのだろうか。「ことばの力のものさし」に照らした児童のことばの力(包括的なことばの力)を使って日本語の力を高めることができないだろうかと本単元の構成を考えた。

本実践を在籍学級での先行学習とし、在籍学級の学習では、自分の得意な言語の特徴をまとめ発表するという設定で、相手意識と目的意識をもたせた。初めに児童の今までの学習体験から捉えた「日本語の特徴」を自分の得意な言語を使って書かせた。すると日頃日本語で表現することに抵抗を感じていた児童が、母語で意欲的にメモを書き始めた。そして母語の異なる友達と日本語で意見を交わす姿が見られた。日本語で十分に表現できない時には、同じ母語同士の児童が助け合ったりアドバイスをしたりする姿もあった。日本語力のレベルや、母語が違う小グループでこその学び合いが見られた。そこでは、児童は翻訳機能に頼ることはなく、自分の得意な言語を駆使して考えをまとめ、それを基に日本語で表現し意見交流することに積極的に取り組んだ。「なぜ言語を学ぶのか」という問いには、「その国の文化を知るため」「友達になりたいから」「翻訳(機能)では間違いもあって気持ちが伝わらない」という答えがあった。考えをまとめるときには、ICT の良さを生かし思考ツールや様々な入力機能を使い、発表や交流など考えを表現するときには、自分の言葉でという児童の選択に、コミュニケーションの大切さやことばを学ぶ意義を改めて感じさせられた。児童からはこの学習は楽しかった。もっとやりたいとの感想も聞かれた。

相手や到達点を明確にすることにより、様々な違いを踏まえて、自分の強みを生かして日本語を学ぶ。在籍学級の学習では、自分の母語を誇りにして、その特徴をクラスメイトに認めてもらう。日頃自分の考えを表現することに消極的だった児童が、生き生きと目を輝かせて語る姿に驚かされた。学習活動が、児童の自己肯定感を高めることにつながったのである。

本実践を通じて、児童の現在もつ力を把握し、この教材でどんな力を身に付けさせることが必要かを考え、児童の発達を見据えた計画的な指導を行うことの大切さを強く感じた。「ことばの力のものさし」は、指導者にとって児童の発達を考慮した適切な指導を行う指標となるものである。今後も、児童は今どこのポジションにいるのか、この教材を通してどこを目標とするのかを常に考えた指導を心がけていきたい。





実践者名	藤田　知美　（山口県山口市立秋穂小学校　非常勤講師）
実践区分	小学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導：道徳）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口が約 19 万人のうち約 2,300 人が外国籍住民という自治体内にある公立小学校である。市内では国際教室及び常勤の担当教員が配置されている学校は 1 校のみであり、その他、多文化多言語の児童生徒が在籍する 6 校を非常勤講師が週 1 回ずつ巡回しているが、支援を受けることが出来ていない児童生徒もいる。また、多文化多言語の児童生徒の来日から 1 年間を目安に通訳としての日本語支援員を配置している。約 4 年前から、青年海外協力隊 OB 会による放課後の日本語教室が定期開催され、約 20 名程度のこどもたちが通っている。市の教育委員会、学校、大学、外国人留学生サポートの団体などが集まりネットワーク会議及び運営協議会を開いている。 本校の全校児童数は約 100 名で、多文化多言語かつ日本語指導が必要な児童数は 2 人である（2024 年 10 月現在）。実践者は、日本語指導担当の非常勤講師として来日直後の日本語ゼロの指導から教科につながる指導までを教頭と協力して行っている。本校の地域では週 1 回 2 時間、地域交流センターでこどものための日本語教室が開かれており、学校、家庭、地域が一体となって子どもを見守っている。
本実践のポイント	本実践は、道徳の授業で、在籍学級と並行して同じ内容を取り出し授業で行った。自分の意見や感想を表出することを苦手とするため、発問の仕方を工夫し、児童が多くのことを話し、書くことができるようにした。また、自分に自信を持ち、自分の将来について制限なく考えることができるよう、学校の先生、日本語教室の先生からは日本語で、家族からは母語でのビデオメッセージ（子どもの時の将来の夢、児童のいいところ）を見せた。周りの大人から褒められることは児童にとって、とても嬉しいことで、繰り返しビデオを見た後、意欲的に将来の夢について考えることができた。

＜バディからのメッセージ＞

本実践は、子どもの将来への希望がもっと広がっていくことを目指して計画されました。将来なりたいもののイメージがなく、「わからない」ということばで会話を断ち切ることがある子でしたが、実践では周囲の人からの母語、日本語での動画メッセージを用意し、その子の良いところを周囲が認めていることを示すことができました。実践者の用意した本（仕事の種類）を食い入るようにしてめくっていく子どもの姿が印象的でした。

1．単元名・活動名

道徳「心をつなぐ音色～ピアニスト・辻井伸行～」（東京書籍）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学６年生　　人数：１人

来日時の年齢：８才（小学３年生）　　日本滞在歴：３年　　つながりのある国：フィリピン

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む				○		
	聞く・話す				○		
ステップ3	書く				○		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

・目標を立て、なりたい自分に向けて、あきらめずに努力しようとする心情を育てることができる。
・なりたい自分について考えることができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	4	・なりたい自分や関心のある話題についてよく知っている日常語彙や表現を使って単文や重文で話をすることができる。 ・自分の将来の夢について、単文もしくは重文で話すことができる。	D	・文章の内容について具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見や感想が言える。 ・日本語と母語によるインタビュー動画を見て理解し、なりたい自分と今の自分について考え、話すことができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本題材は「新編 新しい道徳 6」（東京書籍）より「15 心を繋ぐ音色～ピアニスト辻井伸行～」を使用した。この教材のねらいは「なりたい自分について考える」である。家族のみがロールモデルである対象児童にとって、将来について考えることは難しいと考えられる。自分の中で思うことがあっても、自信が持てず、表出できない。

そこで、なりたい自分を想像し、それについて話すことができる時間を授業として確保し、改めて自分を見つめる時間とした。辻井さんが夢に向かって諦めず努力したことを文章から学び、将来の夢を考える上の参考として、身近な大人の、こどものときの将来の夢を聞き、図鑑を見ながらどんな仕事があるのか知る機会を作った。また、自分のいいところを知り、自信をもって将来の夢を言うことができるようにした。

5. 単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6. 指導計画（全３時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	**本文を読み、内容を理解する**	心をつなぐ音色～ピアニスト・辻井伸行～	☆身近な場面や関心のある話題について日常語彙を使って単文で話をすることができる。 ☆支援を得て文章を読んで大まかな内容を理解できる。	★文章の内容について、簡単な理由とともに感想が言える。 〇本文の登場人物の心情について考えることができる。

2	**自分の将来の夢について考え表出する**	なりたい自分について考える	☆日本語によるインタビュー動画のメッセージを聞いて理解できる。 ☆自分の将来の夢について考え、単文もしくは重文で話すことができる。	★母語によるインタビュー動画のメッセージを聞いて理解できる。 ★なりたい自分と今の自分を比較しながら考えることができる。 〇目標を立て、なりたい自分に向けて、あきらめずに努力しようとする心情を育てることができる。
3	**自分の将来の夢について文章で書く**	なりたい自分を文章で伝えることができる	☆対話の中で、実践者からの指示や発問を聞いて理解し、アドバイスを聞き取って、より良い内容を構想することができる ☆自分の将来の夢について考え、単文もしくは重文を使って文章で書くことができる。	★メモや下書きによる構想をもとに文章を書くことができる。 ♡将来に希望をもつことができる。

7．本時の指導（1～2／3）＊45 分×２コマ連続授業

ねらい（目標）　本文を読み、内容を理解する　自分の将来の夢について考え表出する

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント
10 分	有名スポーツ選手の写真を見せ、好きな選手について話をする	☆「すごい」という言葉が児童から出るように発問をする。 ★大谷選手、ロナウド選手など、児童が知っているスポーツ選手を数人並べ、知っていることを話す。 ♡興味を持って選手のことを話せるようにする。
10 分	辻井伸行さんについて知る ねらい 本文を読み、内容を理解する	☆教科書 83 ページ「つながる広がる」の動画を見る。〇映像と言葉による予備知識を得て、本文の内容が理解しやすいようにする。
10 分	本文を聞く	☆iPad を使用し、教科書の QR コードから、字幕がついたスライドショーで朗読を聞く。
10 分	本文の内容を確認する	☆★絵カード、写真、板書で、発問を入れながら、あらすじを説明する。細かい描写や名前の詳しい説明はせず、のぶ君のピアノや人々への考え方をメインに説明する。

5分	辻井さんについて考える	★〇「盲目なのにピアノが上手」という表面的なものではなく、諦めずに努力して結果を出したことに注目させる。
40分	なりたい自分について考える ねらい 自分の将来の夢について考え表出する 事前に撮影したインタビュー動画（母親、兄、教頭、担任、日本語教室の先生２名に、「児童のすごいところ、頑張っているところ」「小学生のときになりたかった自分」について話していただいたもの）を見せる。母親と兄は母語、先生方は日本語で話をしている。（写真①） 動画視聴後に対話を重ねる。（写真②） 仕事の本を見せたり、ぴったりな仕事を探す適性診断をしたりする。（写真③）	★辻井さんの目標、目標を達成するために頑張ったことを確認する。 その上で、なりたい自分について考える。 ★♡思い浮かばないようであれば、自分を「仕事、好きなこと、やりたいこと」など考えやすい面から考える。なりたい自分になるために大切にしていくことを、身近で具体的なところから提案する。 ☆目標が決まれば、目標に対して、できていること、頑張りたいことをワークシートに記入する。単語で書くのではなく、文で書くことができるよう支援する。 ★♡今まで友人や先生や家族にかけられた言葉を思い出すよう伝える。 ★〇インタビューの内容を見て、それを参考にする。
5分	まとめ	ふりかえり

＜本時の板書＞





写真①　家族からの動画視聴



写真②　動画視聴後の対話



写真③　仕事図鑑を見ながらの対話

8.児童生徒の変容

自分に自信がなく、自分のやりたいことや将来への展望を持たない児童だったが、授業を通して、興味があること、これからの自分について表出することができるようになった。実践授業後の取り出しの授業の際に、中学生の生活や市内の高校について質問するなど、これからの未来について興味が持てるようになった。また、教材の中に出て来た「あきらめない」という言葉を覚えており、作文でも繰り返し書いていた。

実践授業で見た、担任の先生や周囲の大人からのビデオメッセージが印象深かったようで、取り出し授業後、嬉しそうに在籍学級に帰って来たと担任の先生から共有があった。自分のことを見てくれる大人がいることに気づき、自分から学校や地域の大人に話しかける姿が見られた。

自分の中に思いを持つことができるようになったので、それを詳しく文章で書けるように引き続き学習を継続する。

実践者名	藤原憂子（杉並区　日本語指導外部講師）
実践区分	小学校　　取り出し指導　特別の教育課程 （教科につながる指導：国語・社会）
実践地域および場所等の特長	実践地域である東京都杉並区には、2024（令和 6）年 1 月現在 19,178 人、総人口の 3.3%を占める外国人が在住している。2023（令和 5）年度に、区内公立小・中学校で日本語の訪問・補充指導を受けた人数（延べ人数）は小学校 87 名、中学校 46 名であった。国際教室の設置はなく、日本語指導を担当する講師が児童・生徒が所属する小・中学校を訪問し、マンツーマンで指導にあたっている。日本語の訪問・補充指導を受けた児童・生徒の出身国は、ネパール、中国の順に多い。 杉並区役所、教育委員会、杉並区交流協会が共催で、令和４年度には、希望制で日本語を学べる小学生向け「子ども日本語教室」、令和 5 年度には中学生向け「子ども日本語教室」を開講した。 実践を行う小学校では日本語指導を受ける児童は 5 人だが、多文化・多言語の児童はほかにもみられる（2024 年 12 月現在）。対象児童の日本語指導については、実践者が一人で、来日直後の日本語ゼロの初期指導から行っている。対象児童は、地域の「子ども日本語教室」には通っておらず、小学校での取り出し授業が唯一の日本語学習の場となっている。在籍級では他の児童と同じ内容の授業を日本語のみで受けており、特別なサポートはない。
本実践のポイント	中学進学前に日本語指導を終える 6 年生の児童を対象に、ルーツの国の文化や習慣、伝統について、自らの言語レパートリーを駆使して調べ、ポスターにまとめ発表する活動を行った。テーマは国語科や社会科に関連づけ、在籍級の授業にも興味・関心を持って参加し理解を深められることも目指した。また家族に質問するなど、周りの人的リソースとのつながりを構築することも意識した。その結果、２つの大きな変化が見られた。 ①それまで日本語のみで調べ学習を行おうとしていた児童に、日本語だけではなく母語や英語を積極的に使うことを勧めると、児童の態度と意欲が変化した。②最後に行った在籍級での発表では、在籍級の友だちや先生方に児童の国の文化や習慣、伝統を知り関心を持ってもらう機会となった。同時に、友だちや先生方からもらった質問やコメントが児童をエンパワーしている様子が見られた。

＜バディからのメッセージ＞

学校ではほぼ日本語だけを使っていた児童が、自らの言語レパートリー全てを駆使し始める瞬間が見えたすばらしい実践でした!!自分のルーツの国や文化について調べ、ポスターを作成し、在籍級で発表しましたが、先生やクラスメイトから質問やコメントをもらい、自信をつけていく様子も見られました。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「ネパールについて伝えよう！ 」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：小学校 6 年生　人数：1 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む						
	聞く・話す				●		
ステップ 4	書く				●		
	読む				●		
	聞く・話す						
ステップ 3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

・ 児童がルーツであるネパールの習慣や文化、伝統について理解を深め、国語科の日本の文化や伝統に関する単元、および社会科「世界の中の日本」の単元を興味・関心を持って学ぶことができる。 ・ ネパールについて児童が持つ言語レパートリー（日本語、ネパール語、英語）全てを使って、在籍級の友だちや先生に日本語でわかりやすく伝えることができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
書く	5	・調べたことや知っていることについて、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や高頻度の接続表現を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。 ・おおむね正確に表記ができる（既習でなじみのある漢字、句読点など）。 ・書きながら、あるいは書いた後に、読み返して自分の間違いに気づいて修正できる。	E	・書く前に、実践者との対話を通してワークシートを使ってメモを作り、説明文を書く準備ができる。 ・書いた後に、実践者の助言を得ながら、調べたことや知っていることを、一貫性を持ちわかりやすく伝えられるよう推敲できる（具体的には、適切な日本語を取捨選択したり、書いてある内容の順番を入れ替えたり、不足していた内容を追加したりできる）。 ・教科学習で扱う話題と関連づけ、ネパールの文化や習慣について、わかりやすく、また興味を持ってもらえるような発表ができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

小学校第６学年２学期の国語科では、狂言「柿山伏」や日本文化について調べたことやそれに対する考えを文章に表す単元がある。対象児童にとって、学年相当の文章を読んで理解することは難しく、さらに「文化」や「伝統」という抽象的なテーマを扱った文章は理解が難しいと想像する。また、普段、社会科の授業内容をあまり理解できていない様子で、消極的な態度が見られる。

そこで、児童自身がルーツであるネパールの習慣や文化、伝統について調べることで、「文化」という概念の理解につなげる実践を計画した。国語科の該当する単元の学習時期に合わせ、取り出し授業で本活動を実践し、在籍クラスで発表する機会を設ける。また、この実践を通して、３学期の社会科の単元「世界の中の日本」に興味・関心をもって学ぶことにつなげたい。

さらに、児童が在籍級ではじめて「ネパールのことを伝える」機会を設け、伝えたいという意欲をもってポスターを書くことに取り組めるようであれば、この活動を通し、児童が苦手としている「書く力」（日本語固有の力）を高める機会になることを期待できると考える。児童が在籍級において「ネパールについて伝える」ことに意欲を持って臨めるよう支援するが、もし在籍級で伝えることに消極的である場合、児童の気持ちを最優先とする。

5. 単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6．指導計画（全11時間） 1時限＝45分

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
1本時	ネパールと日本との類似点・相違点を話しながら、ネパールの素敵なところ、クラスのみんなに伝えたいことを考えることができる。	・日本に来たばかりのころに、驚いたこと、不思議に思ったことを話す。 ・ネパールについて話し、わからないことや詳しく知りたいことがあったら、調べてみる。 ・ネパールの素敵だとおもうところ、クラスのみんなに知ってもらいたいことを考える。	☆日本に来たばかりのころのことやネパールについて自分が知っていること、調べたことを日常的な語彙・表現を幅広く使って、対話をしたり自分から話したりできる。 ☆日常的な語彙・表現を使うなどして、概念を表す語彙・表現を補いながら、話したり質問したりすることができる。	★ネパールと日本の文化の共通点や相違点を整理しながら、話すことができる。 ★日本語や英語、母語を用いて調べ、文章の中で必要な情報が何かを考えて読む。 ♡在籍級の友だちや先生に伝えることへの意欲を高める。
2	ネパールに関する写真やイラストを分類し、写真やイラストについて説明することができる。	・持ってきたネパールに関する写真やイラストについて、実践者と対話しながら説明する。	☆ネパールに関する写真やイラストについて、自分が知っているさまざまな語彙・表現を使って話すことができる。 ☆実践者の話や質問を自然な速さで聞き取ることができる。	★経験したことや親から聞いたことなどを、具体的な事例もあげながら、まとまりのある説明をすることができる。 〇資料・情報を整理する。 ♡ルーツに誇りをもつことができる。
3・4	写真についての説明のポイントを書くことができる。	・写真やイラストについて実践者と対話しながらワークシートにポイントをメモする。（写真①）	☆ネパールについて調べたことや知っていることを、おおむね正確な表記（撥音・長音・拗音・促音、既習でなじみのある漢字など）で書く。 ☆実践者の話や質問を自然な速さで聞き取ることができる。	★実践者と対話をしながら、写真についてのメモをネパール語、英語、日本語を使って書き、説明文を書く前の準備ができる。

5・6・7・8	自分の言葉で説明文を書くことができる。	・読み手に伝わりやすいポスターの構成を考える。 ・ワークシートを基に写真やイラストの説明文を書く。 （実際は、ワークシートにメモする活動は期待どおりには進まず、この活動でワークシートは活用できなかった。）	☆ネパールについて調べたことや知っていることを、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。 ☆おおむね正確な表記（既習でなじみのある漢字、句読点など）で書く。	★書いた後に、実践者の助言を得ながら、調べたことや知っていることを、一貫性を持ちわかりやすく伝えられるよう推敲できる（具体的には、適切な日本語を取捨選択したり、書いてある内容の順番を入れ替えたり、不足していた内容を追加したりできる）。 ★教科学習で扱う話題と関連づけ、ネパールの文化や習慣について、在籍級の友だちや先生にわかりやすく、また興味を持ってもらえるような説明が書ける。
9	読み手に伝わりやすいポスターを作成することができる。	・事前に考えた構成を基にポスターを作成する。 （写真②）	☆注目を得る表記、読みやすい表記を意識して書く。	★児童が持つ全ての言語レパートリー（日本語、ネパール語、英語）を使ってまとめ、書く。
10	聞き手を意識してわかりやすく、はっきりとした声で発表できるよう練習する	・ポスターを完成させ、発表の練習をする。 ・質問に答える練習をする。	☆高頻度の接続表現（例：～から、～て、でも）を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いてほぼ誤用なく、発表することができる。 ☆質問に対して、日常的な語彙・表現を幅広く使って、答えることができる。	★構成を意識して、聞き手にわかりやすいポスター発表ができる。 ★伝えたいことが日本語で表現できないときは、英語や母語も交えて話す。 ★場面や相手に応じて適切な語彙や表現などを選択できる。 ♡在籍級の友だちや先生に伝えることに意欲を高める。
11	在籍級で自信をもって発表することができる。	・在籍級でポスター発表をする。 （写真③） ・活動を振り返る	☆高頻度の接続表現（例：～から、～て、でも）を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いてほぼ誤用なく、発表することができる。 ☆質問に対して日常的な語彙・表現を幅広く使って、答えることができる。	★構成を意識して、聞き手にわかりやすいポスター発表ができる。 ★伝えたいことが日本語で表現できないときは、英語や母語も交えて話す。 ★場面や相手に応じて適切な語彙や表現などを選択できる。

7．本時の指導（1／11）細案

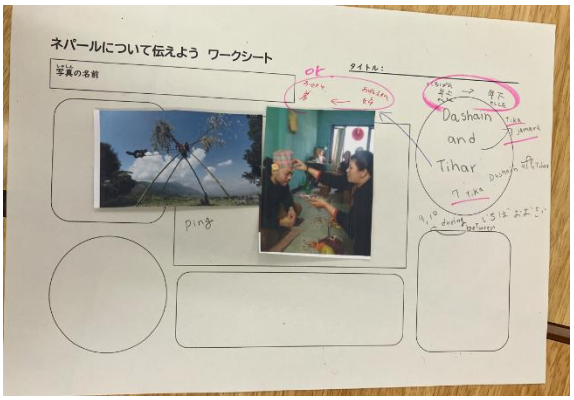
ねらい（目標）：

ネパールと日本との類似点・相違点を話しながら、ネパールの素敵なところ、クラスのみんなに知ってもらいたいところを考える。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
導入 10	0．挨拶 1．日本に来たばかりのころに驚いたこと不思議に思ったことを話しながら、ネパールのことを思い出し、これからの活動をイメージする。 T：はじめて日本に来たとき、驚いたこと、不思議だと思ったことはある？ネパールと違ったことなど。 T：ネパールの学校も、上履きをはく？ L：はかない。おなじ靴。 T：そっか。他にネパールの学校と日本の学校と違うところがあるかな？ L：日本の学校、８時からはじまり、おわりは３時とか１時、４時とか。ネパールは、いつも９時に始まって４時におわる。日本のほうがいいと思った。	★ネパール語や英語も交えて驚いたことや不思議に思ったことを話す。 ☆ネパール語や英語で話したことを実践者が日本語の表現で示し、児童がそれを書き取って話してみる。 ・児童が思い出せない場合や沈黙してしまう場合は、実践者が質問をして話を引き出す。
25	2．ネパールについて話し、わからないことがあったら調べる。 ・ネパールの生活について ・ネパールのお祭りについて ・ネパールの歴史的な建物について T：クラスの社会の勉強で、金閣寺やお茶について調べたでしょう？ネパールにも、世界遺産・World heritage のお寺や有名なお寺、ある？ L：ある。（本の「ニャタポラ寺院」を指して）有名なお寺。ネパールの学校で調べた。 T：そうなの？クラスの友だちに紹介したら、みんなの勉強になるかもね。	★日本語や英語、ネパール語も用いて話したり、調べたりする。 ・児童が話題を広げられないときは、以下の写真集を見せたり、実践者が自分の出身地について話したりして、イメージを膨らませる支援をする。 吉田忠正 文・写真(2020) 『現地取材！世界のくらし⑤ネパール』 藤倉達郎,ジギャン・タマル・タパ監修,ポプラ社 ・児童が話したことの中で、興味がありそうな事物については、実践者が日本の同様の事物について話す。 〇社会科で行った調べ学習を思い出し、在籍級での学習と関連付ける ♡発表を聞いている時の在籍級の友だちや先生の反応を想像して発表の準備ができるよう、実践者から声かけをする。

10	3. ネパールの素敵だと思うところ、クラスのみんなに知ってもらいたいことを書き出す。 おまつり、お寺、民族、食べ物 ・知ってもらいたいことについての写真やイラストなどを、次回の活動までに自宅で集めてくる。	★ネパール語や英語も交えて、知ってもらいたいことを話す。

〈第３・４時使用のワークシート〉



〈第９時：ポスター作成〉



〈第 11 時：在籍級でのポスター発表〉

在籍級前方の黒板にポスターを掲示し、発表する。



（在籍級児童）

８.児童生徒の変容

ネパールの調べ学習を始めた当初、対象児童はネパールのお祭りの名前や食べ物の名前を単語で話すだけだった。実践者がタブレットを使い一緒に調べても、児童が積極的に話したり書いたりすることはなく、児童の考えていることを推測することが難しかった。また、活動の途中、自分の考えや気持ちを一番表現できることばは何かと尋ねてみても、「日本語」と答えたり「英語」と答えたり、自分を一番表現できることばについて揺れている様子だった。そこで、一旦日本語のことを忘れるように伝えたところ、児童は驚いた表情を見せた。しかし、それをキッカケに、児童は前学年時に「ダサイン」と「ティハール」（どちらもネパールのお祭りの名前）について英語で調べて書いたことがあることを思い出した。その後も、ネパールの学校でお寺について調べ学習をしたことを思い出したり、ネパールについて生き生きと話したり、児童の頭の中がよく動くようになったと感じられた。

同様に、本実践のねらいである「書く」ことにおいても、活動が進むにつれて児童は生き生きと表現するように変わっていった。児童は、これまで日本語の取り出し授業で３，４行の短い日記を書いたことはあったが、説明文や感想文に取り組んだことがなかった。また、在籍級での課題に取り組むときは、母語や英語で書いたものをタブレットで翻訳している様子だった。今回、英語や母語で調べたものを単に翻訳するのではなく、児童自身の言葉で日本語の文章に表現していくことに取り組んだ。

調べた英文を見ながら、児童が日本語で表現したものを実践者がホワイトボードに書き出し、より複雑な文（単文を重文へ）にしたり、よりよい表現を考えたりして、ポスターの表現を練っていった。

今回、児童が紹介したいと選んだ食べ物「モモ」は、以前、在籍級で紹介したことがあった。しかし、友だちみんなが「モモ」のことを知っているわけではないので、みんながわかるように書くよう助言した。また、日本には「モモ」と似ている食べ物があることを伝え、餃子の写真を見せると、児童は「モモ」について「餃子と同じみたいな食べ物」と表現した。ソースについての説明では、児童自身がよく考えて「ソースはトマトで作られています。」と書き表した。取り出しの日本語授業では「受身表現」は未習だったが、教科学習の中で自然に身につけた表現を、児童自身が選び、書くようになった。

児童の発話した日本語表現を実践者が書き留め、一緒によりよい表現を考えたり、実践者の問いかけに答えたりしながら文章を書く活動のなかで、児童は自分自身でより伝わりやすい日本語表現を考えるようになっていった。また、自分が考えた日本語の文章が適切かどうか疑問に感じたときや、日本語の表現がわからないときなど、実践者に積極的に質問する場面が増えていった。活動が進むにつれて、児童は「わからない」からと書くことを諦めたり、確実にわかる表現のみで書いたりするのではなく、実践者やさまざまなリソースを使って確認をしながら、新しい表現を使って文章を書こうという意欲と実践へつなげる力をつけていった。

在籍級での発表直後には支援教室で振り返りを行った。対象児童は発表前の緊張した表情から一転、笑顔だった。達成感もあったと思うが、在籍級の児童が対象児童の国の文化や伝統、習慣に関心をもってくれたことが嬉しかった様子だった。児童の振り返りシートには「みんながさいしょにだれも手あげてなかったんですけども　さいごとかによく手をあげました。たのしかったです。」と記載してあった。このシートに母語での記載も勧めると、ネパール語のほかにも、「I did it.」「たのしかった」「ドキドキ」など英語や日本語も交えて書き、自身の気持ちを表現するのに適した言語を選んで書いていた。

また、在籍級の友だちがポスター発表についての感想を書いて対象児童に渡してくれた際も、とても嬉しそうに実践者にそのカードを見せてくれた（本人はもちろん全て読んだ）。カードに書かれていた感想の一部を以下に記す。

・漢字とか難しいところをかんで間違えてしまったときに、何度も台本を読み通して、一人で最後まで発表していてすごいと思った。予想外な質問がきても答えていてよかった。
・はきはきと発表できていた
・写真を大きいのを貼っていてわかりやすかった。
・日本語とネパール語両方で書いてあって、ネパール語はむずかしそうだった。
・外国語の授業のときネパールの有名な食べものが「モモ」だということを知ったけど、どんなものかわからなかった。今回の発表で、日本の餃子にちかい食べ物だとういうことを知りました。
・前は日本の文化のことしか調べていなかったが、外国のネパールのことを知ることができた。
・ネパールと日本の違いがわかった。
・西暦や月も変わってしまうことがわかった。

本活動を通して一つのポスターを作り上げ、日本語で発表や質疑応答ができたこと、クラスメートから前向きなコメントをたくさんもらえたこと、周りの先生たちからもたくさんほめられたことで、対象児童には大きな自信がついたのではないか。本活動の目標が達成できたとともに、児童のエンカレッジができたと考える。

今後は、卒業文集や教科で扱う話題についての作文など、段落のあるより長い作文に挑戦していく予定である。日本語に限らず、対象児童が使える言語で、根拠となる事実や具体例を示しながら自分の意見や感想を書いたり、論理的で必要な情報が入った説明文を書いたりできるようになることを目標とし、対象児童が表現する力、書く力を向上させていくことを目指す。児童自身の意見や説明をより適切に、豊かに表現する手段として、接続表現や指示語、連体修飾節などを使って書く技能の習得も目指したい。

実践者名	横溝亮（横浜市教育委員会事務局学校教育企画部小中学校企画課指導主事）
実践区分	小学校　取り出し指導　　特別の教育課程（「話す」の技能に焦点を当てる・タスク型）
実践地域および場所等の特長	本実践は、横浜市のＡ区にある小学校で行われたものである。横浜市は様々な国籍の人々が暮らす国際的な都市で、2024年 12 月時点で、市内の外国人住民数は108,392 人で、市全体の人口に占める割合破約 3%となっている。Ａ区においては、同時点での外国人住民数は 14,128 人で、横浜市全体の約 13%を占めている。 国籍別に見ると、中国、ベトナム、フィリピン、韓国・朝鮮、ブラジルの順に多くなっている。 Ａ区内にあるＢ小学校は、多文化多言語の児童が多く在籍し、国際教室の設置・複数の教員が加配され、多文化多言語の児童への日本語指導が活発に行われている。また 2021 年より校内に横浜市教育委員会が運営する日本語支援拠点施設（以下「ひまわり」）が設置され、日本に入国直後の児童生徒が近隣校より通級し、初期日本語指導が実施されている。ひまわりが校内に設置されたことにより、B 小学校の多文化多言語の児童への意識が今まで以上に高まり、日本語指導だけでなく、総合的な学習の時間にひまわりと交流・協働するなど、多文化共生の取り組みも積極的に行われている。
本実践のポイント	・本実践は、ひまわりで日本語指導を受けた後、在籍校に通う 6 年生を対象に計画をしたものである。対象児童は４名で、滞日年数は１年未満から４年。 ・これからひまわりに入級する子どもや保護者のためのひまわりの紹介パンフレットを作ることを最終目標にし、４名が経験した活動やおすすめのポイントなどをまとめていく。来日直後の子どもたちは、日本語の面で、話し合い活動や自分の思いを表出することが苦手と思われることが多い。しかし本国では該当学年の学習を行っており、思考力においては年齢相応にある。滞日年数が長くなりつつある児童は、在籍級の学習や日本語の学習に消極的な姿が見られるようになっている。自分たちがひまわりで体験したことを題材にし、「話すこと」「書くこと」についての動機を高めながら、パンフレットを作成していく。同時に、ひまわりに入級する子どもや保護者の役に立つものを作る経験を通して、自己肯定感を高めていきたい。 ・本実践に参加する児童は教室での日本語を通しての教科学習に苦手意識がある。本実践を通して「できる」、「わかる」ことを感じ、自信を持ってこれからの学習に取り組める力を高めていきたい。 ・本実践の最後に母語でのパンフレットを作成する。パンフレットの作成過程では、共通言語である日本語を用いて、話し合いを行なったり、構成を考えたりしながら、内容を深めていき、自分たちが今使える日本語でパンフレットを書いてていく。日本語版のパンフレットが完成後、児童の母語に変換する過程を通して、日本語と母語の表現の違いを話し合い、メタ認知をあげる活動を行う。 ・本実践は児童が在籍する小学校の国際教室担当教諭と一緒に授業を計画し、実施した。

＜バディからのメッセージ＞

この実践の素晴らしさは、日本語と母語、それぞれ異なる力を持つ子どもたちが互いの強みを活かしながら、パンフレットという成果物を共同制作し、ことばの力と考える力の両方を伸ばせるよう設計されている点です。特に、パンフレットを母語で先に作るのではなく、習得途中の日本語で作成した後に、これから「ひまわり」に来る保護者や子どもたちのために母語へ翻訳した点が印象的でした。「習得途中の日本語から強い母語へ」という順序を取ることで、日本語と母語の比較を通じたメタ言語能力の発達が促され、言語資源への意識を高める機会となりました。ことばの力を育むと同時に、子どもたちのアイデンティティの強化や自己肯定感、学びの主体性を引き出す意義深い取り組みでした。

1．単元名・活動名

『ひまわり』にやってくる子どもや保護者のためのパンフレットを作ろう』

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数　学年　小学６年生　　人数　４名(R、O、T、E)

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す				目標		
ステップ5	書く				O	E	
	読む				O	E	
	聞く・話す			目標	O・現在	目標	
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す			R・現在		E現在 E / 目標	
ステップ3	書く			R		T	
	読む			R		T	
	聞く・話す					T・現在T	
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・　T児、E児は高学年以降で来日し、包括的なことばの力は高いながらも、日本語での学習につまずいていたり、苦手意識を感じていたりする。普段の学習は、クラスが別々のため、個別に学習することもある。今回の実践では、グループで一つのパンフレットにまとめることを目標

に、話し合いを通して、パンフレットの構成や想定した読み手に必要な内容を考えたり、読み手がわかりやすいように内容の順序を入れ替えたりする。

・　母語が異なる児童４名（中国語２名、ネパール語１名、フィリピン１名）が話し合いを行うため、共通言語の日本語で話し合いを進める。それぞれの日本語の力は多様であるが、児童同士の相互作用と児童一人ひとりの強みを活かしながら話し合いが進められるような場の工夫を行う。O 児は、来日直後から、間違えを恐れず、積極的に日本語を使う姿勢がある。滞日年数が２年経過し、自分の思いをある程度自由に話すことができるようになってきた。O 児の積極的な姿勢で話し合いをリードできるような場をつくる。E 児は自分の考えたことを十分に日本語で伝えることができないが、思考する力は非常に高い。E 児が母語で考えたことを落ち着いて日本語で考え、話し合いをまとめられるように教師が支援をする。T 児は日本語を使用することに消極的な面があるが、E 児と一緒であれば、中国語で確認をしながら、日本語での話し合いを行うことができる。R 児は、４人の中で滞日年数が一番長く、日常会話では十分にやり取りができる。しかし学習になると自信がもてず発言ができない状況にある。今回の話し合い活動は、少人数で実施するため、R 児にとっても発言がしやすいと考える。

児童４名それぞれがひまわりで経験した活動やその時の思いなどを日本語で伝えられるような場を工夫し、「話す」意欲や学習への自信を高めていきたい。

3. ねらい（目標）

・　自分が感じた「ひまわり」の様子を友だちに話したり、意見を交換したりしながら、パンフレットの内容やトピックの構成を考えることができる（話）。
・　「ひまわり」の活動を振り返り、ひまわりでの楽しかった経験やおすすめのポイントをパンフレットに表すことができる（書）。
・　より良いパンフレットを作成するために友だちが書いた文章にアドバイスをすることができる（話・聞・読・書）。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
話す（O）	6	・学年相応のレベルのテーマについて話す際に、中学年レベルの語彙・表現をおおむね使うことができる。 ・別の表現や言い回しを使って、表現の不足を補うことができる。	D	・ひまわりで経験したことなどについて、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。
話す（R）	5	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常語彙を幅広く使って、流暢に話すことや自然な受け答えができる。	C	・支援を得てひまわりで経験したことについて、順序にそって詳しく話すことができる。
話す（E）	5	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常語彙を幅広く使って、流暢に話すことや自然な受け答えができる。	E	・パンフレットについて、どのような構成や内容がいいか、根拠を挙げながら議論に参加することができる。 ・論拠を示しながら、概ね一貫性のある意見を述べることができる。

話す（T）	4	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、高頻度の日常語彙を使って、簡単な複文で話すことができる。	E	・パンフレットについて、どのような構成や内容がいいか、根拠を挙げながら議論に参加することができる。 ・論拠を示しながら、概ね一貫性のある意見を述べることができる。つい

４．指導観（指導や支援のポイント）

本単元は、特別の教育課程の中で、日本語の「話す」力を高めるための実践として行った。授業内では、中国語母語話者であれば、友だちと母語での会話を行いながら、日本語でより良い意見を伝えることができるような雰囲気づくりを心がけた。本単元に参加する４名全員がひまわりに通級した経験があり、パンフレット作成においては、自分の経験を発表しやすいと考える。パンフレットを作成する活動を通して、これから来日する同じ境遇の友だちに、ひまわりの良さやおすすめのポイントを「伝えたい」という思いを高め、話し合い活動につなげていく。

実践に参加する児童は、在籍級で話し合い活動は経験しているものの、日本語の力の面で「授業には十分に参加はできていない」と感じている。児童一人一人は「話し合い」のポイントは理解できており、トピックに沿った自分の考えを持つこともできている。本実践を通して、話し合うことの良さ、友だちとの意見を比較する経験を通して、日本語での話し合いについて意欲を高めていきたい。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・「人に伝える」ことを意識し、わかりやすい表現、場に応じた日本語の言い方を考えたり、友だちや先生からアドバイスをもらったりして、語彙や表現方法を増やしている。	・読み手を意識し、ひまわりの良さが伝わるパンフレットについて考える。 ・より良いパンフレットになるよう、自分の意見を伝えたり、友だちの考えと比較したりする。	・ひまわりで経験した活動や学習を経験をもとに発信、発表したり、パンフレット作成に意欲的に取り組む。 ・ひまわりに入級する子どもや保護者の役に立つパンフレットを作る経験を通して、自信をもつことができる。

６．指導計画（全７時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力・指導・支援のポイント	
1	活動に対して動機づけをする	ひまわりで体験した活動を書き出す	☆パンフレットに書きたい内容を日本語の短い文で書き出すことができる（4～5）	★自分の来日直後の思いや楽しかったひまわりでの活動を想起する ★自分の思いや考えを日本語と母語で話しあう（D）
2～3	話し合いを通じ、内容と構成を考える	パンフレットに紹介したい内容について話し合う（資料❶）	☆聞きなれた日本語の語句を組み合わせ、パンフレットに掲載したい内容について話す（4～5） ☆接続表現や指示語を用いて、まとまりのある話ができる（6）	○話し合い活動についてのポイントを理解し、話し合いに参加する ★自分の思いや友だちの考えを合わせながら、より良いパンフレットについて考える（E）

4	構成と内容に気をつけて、執筆する	担当する内容の下書きを作成する（資料❷）	☆日常語彙を幅広く使って文章を書く（5） ☆様々な接続表現、指示語を用いてまとまりがある文章を書く（6）	★ひまわりの経験を思い出し、活動と感想を分けながら、トピックについてまとめる（D） ★相手や目的に合った文章を書くことができる（E）
5～6	アドバイスと推敲を通して、内容を深める	原稿を読み合い、さらにわかりやすくするためのアドバイスをする	☆聞き慣れた日常的な語彙を使いながら、友だちの原稿にアドバイスをする（4～5） ☆ひまわりで経験した事柄について、内容にあった簡単な文章を書く（4～5） ☆ひまわりで経験した事柄についてまとまりのある文章を書く（6）	★友だちの原稿を読み、より良い構成になるようアドバイスをする（E） ★根拠を述べながら、友だちの原稿に適切なアドバイスをする（E） ♡パンフレットの完成を喜び、学習への意欲をさらに高める
7	両方のことばを多角的に捉える	日本語で作ったパンフレットをもとに母語のパンフレットを作る（資料❸～❺）	☆友だちが書いたパンフレットの内容を理解し、漢字、語彙、表現が理解できる（4～6）	★日本語の文章を、読み手にわかりやすいように、順序を入れ替えたり、必要なものを追加したりしながら、母語に書き換える（E） ★日本語と母語の比較から、メタ言語の力を養う（E）

7．本時の指導　（2/7 細案）

ねらい（目標）

・パンフレットに掲載する内容について話し合う。

・より良いパンフレットになるよう、友だちと意見交換することができる。

分	学習活動等	指導・支援のポイント
5	0．あいさつ 1．前時のふりかえり ・本時のめあてについて確認する 話し合いをしながら、ひまわりのパンフレットに載せる内容を考えよう。	☆パンフレットに掲載する内容について思い出すように促す ★前時の活動をふりかえり、本時の内容を確認する
5	2．「話し合い」について確認する	◯話し合いの仕方を確認する ★パンフレットの内容について自分の意見を伝えられるように促す
20	3．話し合いを通して、パンフレットの内容を6つ決める（資料❶）	☆自分が考えた内容について、簡単な複文を用いたり、様々な接続表現や指示語などを用いて話せるよう、児童の力に応じて支援する ★児童の力に応じて、根拠を述べながら考えを伝えられるように支援する ★より良いパンフレットを作成するために、今まで出ていない意見を加えたり、削ったりする ★パンフレットの構成について、母語で会話したり、確認したりするよう積極的に促す
10	4．今まで出た意見をまとめ、パンフレット作成に取りかかる	☆見出しをもとに、内容を考えながら書くように促す ★紙面の大きさを考えながら、伝えたい内容を厳選し、下書きをする ★日本語で表現できない場合は、母語で考え、日本語に直すように促す

5	5．まとめ 本時のふりかえりをし、 次時の見通しをもつ	♡最終的に母語でのパンフレットを作り、これからひまわりに入級する子どもや保護者に役立つものであることを確認する

8.児童生徒の変容

本実践は、ひまわりの校長先生によるパンフレット作成依頼動画から学習を始めた。校長先生の「ひまわりのパンフレットを作って欲しい」という依頼に、子どもたちは「いいね！」「やりたい」と前向きに学習に取り組むことができた。多文化多言語の児童は、日本語の面で、話し合い活動に消極的だと思われることが多い。話し合い活動の中では、それぞれの強みを活かして話ができるよう支援の工夫を行なった。実際の話し合いの活動では「これから日本に来る子どもたちのため」に「自分自身の経験を伝える」という目的意識を持つことで、パンフレット作成に意欲的に取り組むことができた。

日本語での話し合いだったが、自分の意見を伝えたり、さらにより良い内容を考えたりする様子が見られ、児童の発言、話し合いの進行等も在籍級での学習と大きく変わらないと感じられた。E 児は、滞日年数が一番浅いにも関わらず、積極的に話し合いをまとめる姿が見られた。また E 児が司会を担当し、話し合いを進めることで、あまり日本語を話さない T 児も、E 児と中国語でやり取りをし、内容を確認しながら、日本語で意見を伝えることができた。参観していた国際教室担当者からは「しっかり話し合いができたね。」とコメントをもらえ、E 児は、学習への自信をもつことができた。



資料❶話し合いの様子

〈指導者のコメント〉
自分の経験したひまわりについて、「○○の活動が楽しかった」、「これとこれは同じにまとめるといい」など楽しそうに話をする様子が見られました。ひまわりのパンフレットに掲載する内容はどのようなものが必要か、より良い内容にするためにはどうしたらいいか等についてしっかり理解し、話し合うことができました。こういった経験をさらに重ねていく必要性を感じています。

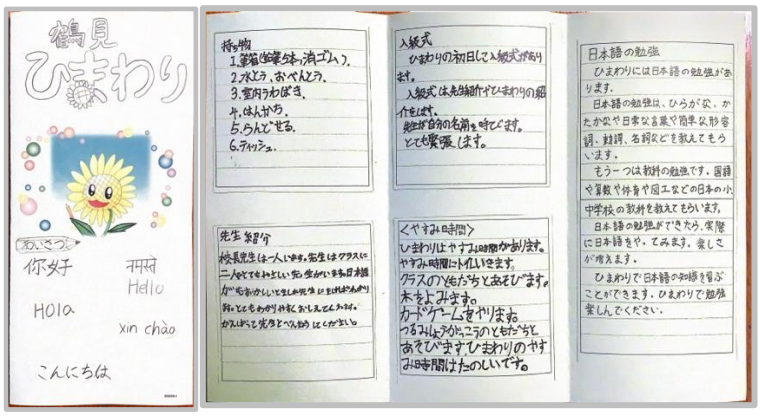
本実践は、国語科の内容と絡め、パンフレットの内容を考える、話し合い活動を計画した。国語科の内容を踏まえながら、言語活動に参加し、日本語で「学ぶ力」を獲得できるよう支援を行った。R 児は学習に消極的な面が見られることがあるが、本実践の中では、4 人で活動を進め、刺激し合うことでことで、自分の意見を伝えようとしたり、パンフレットをわかりやすく、丁寧に仕上げようとしたりする姿勢が見られた。



資料❷パンフレットの下書きに真剣に取り組む様子

〈指導者のコメント〉
今回は「話す」力を高めることをねらいとしていたが、「書く」場面でも、相手意識をもちながら、丁寧にわかりやすく書く様子が見られた。また、日本語での表現がわからない場合は母語で確認しながら、より良い表現を考えることができた。

完成した日本語のパンフレットは校長先生に、とても喜んでもらえ、児童は、「いつからパンフレットを配ってくれるの？」、「他の先生に見てもらいたい」と達成感を持つことができた。出来上がったパンフレットを見返しながら、「振り仮名があった方がわかりやすい」、「持ち物は写真の方がいい」など、さらに改善をしたいポイントを口々に話す様子が見られた。

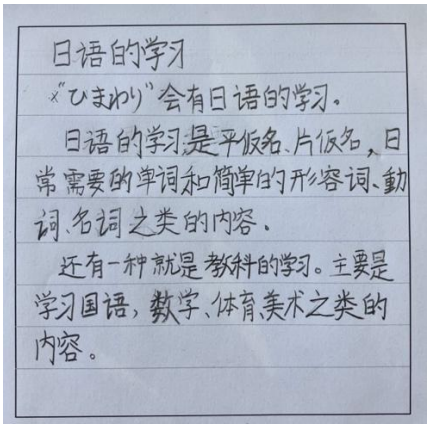


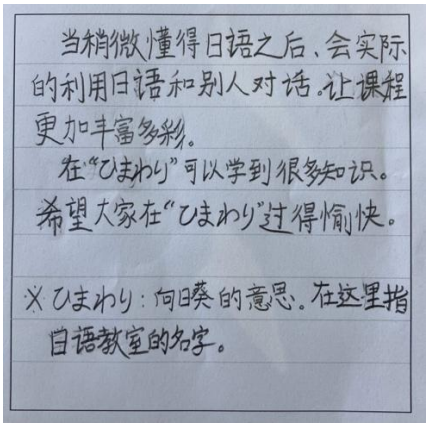
資料❸ 完成したパンフレット

日本語版パンフレットを、中国語へ翻訳する活動では、中国語が母語の児童はいつも以上に意欲的に取り組む姿が見られた。活動中児童から「難しい」、「これはわかるかな」としばしば口にする姿が見られた。実践者から「中国語にすぐに直せないの？」と尋ねると、「中国にはないことばがあるから、考えないと意味が通じない」と返答があった。みんなで考えた日本語のパンフレットを読み手を意識しながら中国語に直す活動は、メタ言語意識を高める活動として、認知的に高い取り組みであると実感した。書き終わった後の、満足そうな児童の表情が印象的で、今後も自己肯定感を育む学習を大切にしていきたいと感じる。



資料❹わからない内容は中国語でお互い確認





資料❺ 日本語のパンフレットから中国語へ

9. 最後に

「来日直後の児童も、話し合い活動はできる！」そんな思いから本実践はスタートした。ひまわりで体験した活動を話し合いながら、パンフレットを作る過程では、児童たちは生き生きと日本語で話しをすることができた。パンフレットの内容を推敲する場面でも、必要な情報、まとめられる情報などを話し合いながら、わかりやすいパンフレットの内容を考えることができた。児童たちにとって意味のある活動を行うことで滞日年数が浅い児童でも日本語で話し合う活動を行うことができることがわかった。また、児童一人ひとりの日本語や包括的なことばの力を公正に見取り、それぞれの強みを活かせるよう支援を行うことも重要だと改めて感じた。

中学生



Clean　place
フィリピンがもっときれいでべんりなまちになってほしいから。

日本の平和をねがう。きれいなカラフルないえがたくさんできてほしい。





”From the gentle, yet warm summer breeze, the terrific inventions, the city of Eirene will always be here for thy.”

実践者名	丸山多賀子　兵庫県立芦屋国際中等教育学校　教科担当講師・日本語
実践区分	中学校　　取り出し指導　　在籍学級（少人数指導扱い）
実践地域および場所等の特長	本校は全国的にも類を見ない公立の中高一貫校である。各学年の定員は 80 名で、多文化多言語の生徒が 60 名、日本人が 20 名で構成されている。入学時に日本語能力を筆記とオーラルインタビューで測り、日本語クラスで学習したほうがいいと思われる生徒を抽出する。レベル設定も母語も年度によって異なるが、約 25 人～30 人程度が毎年小クラスで学ぶ。中国、ネパール、フィリピン、ロシアなど、国も母語を含む背景も様々である。抽出が決まった生徒は、理科・数学・社会でも少人数クラスに入り、教科担当教師とそれぞれの母語話者である外国語講師とともに授業を受ける。その支援は手厚く、考査問題の翻訳、日々の配布プリントの翻訳、学校生活全般に至る。しかしこのような支援の輪の中にいるのは中学 2 年生までと決まっており、3 年生以降は在籍学級で授業を受ける。 生徒は県内全域から集まる。2 時間ほどかけて通学している生徒もいるため地域の中で生徒がどのように生活しているのかまでは、なかなか目が届いていない。が、保護者（PTA）と学校との距離感が近く、文化祭や体育大会、授業参観、合唱コンクールなどの行事には、多くの保護者が来校する。
本実践のポイント	本実践は、中学 I 年生の初級クラスを対象としている。本クラスの生徒は、非常にコミュニケーション力が高く、知的好奇心も高い。その積極性を存分に活用しながら、読解中心の授業を 4 月から行ってきた。「次は何を読むの？」と聞いてくるほど何かを読むことに慣れてきたこともあって、古典の読解に踏み切った。彼らなら私の想像をはるかに超えてくるだろうと予想していたが、それは的中した。知識としての古文ではなく、現代日本語との違いに驚き、登場人物に思いをはせ、歌い、考えを深めることができた。また、I 学期に比べると、クラスメイトの意見をよく聞き、それをもとにさらに考えを深めることも増えた。常に考えや意見を共有し、互いに刺激し合い、様々な表情をしながら竹取物語を楽しんだ。 具体的な実践のポイントは、音読を楽しむために BGM を考えさせたところである。古文を歌った生徒、三つの場面に分けて BGM を編集した生徒、自分で中国の楽器を演奏した生徒など、まさに多様な竹取物語が完成した。 また、内容理解をより深めるために、結末についても考察したのだが、「物語の祖」としての『竹取物語』というところまで深めることができた。

＜バディからのメッセージ＞

導入からまとめまで、生徒の既知の学習内容や体験が結びつくようなスキャフォールディングがいくつも施されていた授業でした。また、文字と音読時の音のズレに着目させながら、帰納的に仮名遣いのルールに気付かせる展開に、生徒たちは古典の世界に引き込まれていました。

1．単元名・活動名

国語「竹取物語」(『現代の国語１』三省堂、１１７ｐ）
「かぐや姫」円地文子・文、秋野不矩・絵（岩崎書店）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学１年生　　人数：５人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ＼ 日本語の習得ステップ		ステージＡ	ステージＢ	ステージＣ	ステージＤ	ステージＥ	ステージＦ
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む					ＯＷＣ	
	聞く・話す					ＯＷＣ	
ステップ4	書く					ＯＷＣ	
	読む				R		
	聞く・話す				R		
ステップ3	書く				R		
	読む				K		
	聞く・話す				K		
ステップ2	書く				K		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

入学時に、本校オリジナルのプレイスメントテストを実施し、その結果とオーラルインタビューの様子を鑑み、日本語クラスのレベルを決める。このクラスは、初級レベルのクラスとして設置された。

3. ねらい（目標）

＜単元目標（教科の目標）＞
- 音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文を音読し、古典特有のリズムをとおして、古典の世界に親しむ。（(3)ア）
- 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写をもとに捉える。（Cイ）
- 場面と場面、場面と描写などを結びつけて、内容を解釈する。（C ウ）
- 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。（Cオ）

＜日本語の目標＞
- 古文を音読し、古典特有のリズムや場面をより身近に感じるために BGM を選ぶ。
- 心情や場面を理解し、作品として完成させた BGM つき音読を在籍学級で発表する。
- 各生徒が手段や言語を選び、文章を読んで理解したことを家族に紹介する。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
R	聞く・話す	4	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、高頻度の日常語彙・表現を使って、単文や重文で話すことができる。 ・使用する接続助詞は限られているが、簡単な複文で話すことができる。 指さしや指示語を使って、やりとりに参加しようとする。	D	・身近なことや家族との旅行などの経験について順序に沿って詳しく話すことができる。 ・小学校の読解教材を使った授業を聞いて、話の流れを理解し、簡単な理由とともに感想や自分の意見を言うことができる。 ・BGM を選んだ理由や、どんな物語だと思ったのかについて話すことができる。
K	聞く・話す	3	・支援を得て、自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、高頻度の日常語彙を繰り返し使って話せる。 ・形容詞や動詞の活用や助詞に誤りは見られるが、主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。 ・強いほうの言語（英語）で代用して伝える場合が多い。	D	・身近なことや経験したことについて順序に沿って詳しく話すことができる。 ・小学校の読解教材を使った授業を聞いて、話の流れを理解し、簡単な理由とともに感想や自分の意見が言うことができる。 ・BGM を選んだ理由や、物語の結末について自分の意見をわたし語で伝えることができる。

O	聞く・話す	5	・日常的な話題だけでなく、関心のある話題（人種問題や教科で学んだ植物や動物のこと）について、高頻度の日常語彙、表現を使って単文や複文を織り交ぜながら話せる。 ・間違うことを恐れず、強いほうの言語で代用したり、違う表現で代用したりしながら話を続けることができる。	E	・小学校中学年の教科学習内容や経験したことなどについて、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる。 ・自分の意見を言うときに、裏付けるための具体例や経験などを盛り込んで話すことができる。 ・教師の話を聞いて、そこから派生的に出てくる問題点に気づき、質問することができる。
C	聞く・話す	5	・高頻度の文型や語彙を使って、単文だけでなく重文、複文なども少し織り交ぜながら話せる。 ・強い方の言語で代用したり、他の表現に変えて話を続けたりすることができる。	E	・自分の経験や、読んだ文章を関連づけながらまとまりのある説明ができる。 ・自分の意見を明確に詳しく述べることができる。 ・具体的な事例とともに理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。
W	聞く・話す	5	・高頻度の文型や語彙を使って、単文だけでなく重文、複文なども少し織り交ぜながら話せる。 ・強い方の言語で代用したり、他の表現に変えて話を続けたりすることができる。	E	・テキストにある具体例だけでなく、自分で例を追加しながら内容について話すことができる。 ・小学校中学年の教科学習内容や経験したことなどについて、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

このクラスの生徒は、好奇心旺盛な生徒が多く、いつもにぎやかである。在籍学級には同じルーツの友人もおり、国語の時間にどのような勉強をしているのか、お互いが関心を持っている。

まず古典を選んだ理由だが、古典は、小学校でも断片的に学習してはいるものの、在籍学級の日本人の生徒、また多文化・多言語の生徒にとっても「外国語みたいな日本語」である。初めての音の羅列、特徴のある文末に違和感や戸惑いを感じる生徒も少なくないだろう。そのような感覚を抱くからこそ、「日本語を学んでいる」生徒の気持ちを想像しやすく、共感とリスペクトの気持ちが生まれやすいのではないかと考えた。ましてや、古典を自分たちと同じように学習したとあれば、ふだんの姿（日直や掃除の時間など）からは想像できない「頼もしさ」のようなものを感じるのではないだろうか。

次にアプローチについてだが、二学期になり、生徒は新しい教材に出会うと、「前に読んだものと何か関連があるのではないか」と考えるようになっている。一学期からテーマや目標とするストラテジーを設定して複合的・連続的に読んだ経験がそうさせるのかもしれない。また、作業（描画、命名、発表等）をしながら読み進めることにも慣れてきた。次は何を読むのか、何をするのか、彼らはいつもわくわくした様子で待っている。といっても初級なので、教科書にある現代語訳で物語の内容を理解するのは難しい。そこで絵本「かぐや姫」の文章を先に読み、物語の全体の流れを理解する。「わたしは〇〇のエキ

スパート」として五人の求婚者を各自が担当し発表したり、物語を家族に紹介する文章をわたし語で書いたりと、アウトプットの活動もふんだんに取り入れる。

物語の内容がわかった上で、古文に入る。古文に入る時も、「これは竹取物語です」と提示せず、生徒に「これはもしかして？」と「かぐや姫」を思い出させたい。そこで、まずは英語や中国語など、生徒の母語を例に「今の〇〇語と昔の〇〇語はちがう」、「音は変化する」ことを捉えさせる。その上で、古文の音読を聞き、「聞いたことのある言葉」に立ち止まらせる。まずは耳、次に文字を見せるというように、段階的に入る。次は、文字と音読時の音のズレに気づかせる。仮名遣い変換のルールは、いくつか例を提示し、帰納的にルールを見つけさせる。「うつくし」や「あやし」など、内容理解の鍵となる古語は新しく覚える必要があるが、単語ごとに意味を付けて内容を理解するというより、「かぐや姫」で勉強したことを活かして推測しながら古文を読むことにする。また、慣れない日本語、それも古文を音読するので慣れるまでに時間がかかるだろう。楽しく何度も取り組めるように、「ＢＧＭをつけて読もう」という作業を取り入れる。自分で物語の内容にふさわしいＢＧＭを探し、何度も練習をする。そうすれば、音読にも主体的に楽しく取り組めるのではないだろうか。そして、このＢＧＭつき音読を、在籍学級で発表することにする。在籍学級の生徒も何度も練習しているので、もしかしたら一緒に声を合わせて音読できるかもしれない。

さらに、物語を俯瞰的にとらえるために、今回は結末について考察させる。一学期に読んだ物語、自分が知っている物語の結末と比較し、バッドエンドかハッピーエンドかを考え、さらにそのような結末にしたことで、どのような効果が得られたか、なぜこのような結末にしたのか、などを考えたい。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
・様々な表現（本文、クラスメイトの発表など）を使って五人の求婚者について発表したり、質問に答えたりすることができる。 ・古文に切れ目を入れて、自然な速さで読むことができる。 ・仮名遣い変換のルールを使って変換することができる。	・内容を理解し、BGM を選び、音読することができる。 ・物語の全容を家族に紹介することができる。 ・五コマ漫画から展開を推測し、物語の最後を考えることができる。 ・物語の結末について、その意味や理由を考察し、発表することができる。 ・例語から帰納的に仮名遣いのルールを見つけることができる。	・日本の昔の物語を家族に紹介することから、自己の成長を感じ、古典の学習意欲を高めることができる。 ・日本の昔の物語を家族と楽しむことからルーツの国にも変化する言葉があることを知り、ルーツに誇りをもつことができる。 ・自分で選曲した BGM を用いた音読活動を在籍学級で発表することに意欲を高めることができる。

6．指導計画（全１７時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	「かぐや姫」を聞いて、絵をみながら内容について自分の予想や考えを述べる。 資料1	・スキミング（〇×クイズ）※プリントあり。 ・絵をみながら教師の音読を聞く。 ・「登場人物」「主人公」という日本語に出会う。 ・疑問に思ったことを、各自発表する。	☆音読を聞いて、登場人物を把握することができる。 ☆物語に必要な言葉について、わからないことを質問することができる。	★〇「登場人物」「主人公」という用語と概念を理解できる。 ★登場人物や物語の概要をある程度理解し、疑問点を挙げることができる。 ♡プリントには一学期に読んだ物語の登場人物を選択肢に登場させ、楽しかった活動を思い出す。
2	絵を見ながら内容を詳しく振り返る。	・順番に絵を見ながら物語を振り返る。	☆内容や人物を表す言葉が理解できる。 ☆習った言葉を使いながら内容を話す。	★〇人物のしたことや物語の流れを整理できる。 ★クラスメイトの話した内容を聞き、足りない部分を補足する。 ★〇それぞれの人物を物語の中で整理する。
3	人物について整理する。 資料2	・登場人物カードを引き、当たった人物について説明する。 ・かぐや姫について、わかることを各自発表する。	☆「〇〇は、～をした」や「〇〇は～をした人です」などを使って登場人物の説明をする。	★わかりやすく発表するために工夫して準備する。
4	「主人公」という用語について復習し、かぐや姫の物語に当てはめてより具体的に理解する。 資料3	・「主人公」という用語の意味を復習し、かぐや姫は、物語の中でどう変化したかをとらえる。	☆物語の中から「かぐや姫」の部分に注目し、「何が変わったか」を発表する。	★〇物語の中で主人公の変化を捉えることができる。
5	発表「各求婚者のエキスパートになろう！」 資料4･5	・各自、五人の求婚者について用紙にまとめる。 ・発表する。	☆担当になった求婚者の部分を読み、発表の準備をする。 ☆求婚者の名まえや注文された品物を発音する。	★わかりやすく発表するために工夫（絵や色づけ、文）した準備ができる。 ♡クラスメイトの発表を聞いて、質問したり感心したことを伝える。

6	・かぐや姫が五人の求婚者に難しい注文をした理由を考える。 ・みかどの部分を読み、みかどと五人の求婚者を比べてみる 資料6	・「かぐや姫は難しい注文をなぜしたのか」について考える。 ・五人の求婚者とみかどの違いを比べてプリントにまとめる。	☆「難しい注文」の「難しい」は、どういう意味かを考え、自分なりの解釈を発表する。 ☆みかどについて書かれている部分を黙読か音読どちらかで読み、線を引く。 ☆「うわさ」がどんな内容かを想像してみる。そして、それをさらに他の人に伝えるときには、どのような言い方（「～そうです）など）になるかを書く。	★五人の求婚者への注文の品を思い出しながら言い換えの言葉を思い出す。 ★絵からみかどの行動やかぐや姫との関係について想像する。 ★〇五人の求婚者のときと、みかどのときでは何が違うか比較する。
7	自分の言葉で「かぐや姫」を家族に紹介するための文章を書く。 資料7	・自分の言葉で、かぐや姫の話を家族に紹介するための文章を書く。	☆本文の内容や五人の求婚者の発表内容を読む。 ☆日本語で書く場合は、短くまとめて書く。	★物語を順序立てて話す。 ★話す相手を想像しながら書く。 ♡家族に学校で勉強していることを紹介することで、できるようになったことを褒められる。
8	・登場人物と主人公の関係を思考ツール図で整理する。 資料8	・イメージマップを使って「かぐや姫にとって〇〇はどのような存在か」を整理する。	☆「～にとって」を使って、イメージマップを文にする。 ☆クラスメイトの発表を聞いて役割の言葉を増やす。（メモする→選ぶ） ☆自分の言葉で考えていたものを、クラスメイトの発表を参考にして日本語にして発表する。	★〇主人公に対して、各登場人物がどのような役割をしているのかを自分の言葉で考える。 ★考えたものを発表する。 ★文として発表するときには、自分のものとクラスメイトのものの中から、よりふさわしいものを自分で選ぶ。 ★自分の言葉で考えていたものを、クラスメイトの発表を参考にして日本語にして発表する。
9	・古典導入	・「かぐや姫」のオリジナルである「竹取物語」に出会う。 ・初めて古文を見る。そして聞く。	☆「竹取物語」の冒頭部分の音読と本文との違いに気づく。気づいたことを発表する。 ☆古文を聞いたり見たりして、「かぐや姫」の物語であることに気づく ☆古文を縦書きでノートに書く。	★昔と今では言葉も変化するということを、古い中国語や英語の発音を聞いて理解する。 ★古い日本語に興味を持つ ★〇文字と音の変化に違いがあることを理解する。

10 11 12	・古文（冒頭部分）の内容理解 ・ノートで整理する。	・本文に切れ目を入れる ・本文を板書し、知っている言葉に〇をつける。 ・既有知識を軸にして、新しい情報を統合しながら一文ずつ読む。 ・「その竹の中に～」（後半部分）は、自分で／の位置を考えてみる。  ・「筒の中が光っている」と「筒の中も光っている」のちがいを考え、どちらが適切かを考える 	☆教師の音読を聞いて、ポーズの部分に／を入れる。 ☆／のところでポーズを入れて音読する。 ☆「よろづのことにつかひけり」は、どんなものに竹を使ったのかを想像し、いろいろな生活用品の名まえを挙げる。 ☆「名をば」の「名」は名まえのことであり、それがだれの名まえなのか考える。 ☆「もと光る」とは、竹のどの部分が光っているのかを、教師が作った模型を使って考えてみる。 ☆「筒の中が光っている」と「筒の中も光っている」だとどんな違いがあるかを考え、自分の意見を発表する。 ☆「うつくしうてゐたり」「三寸ばかりなる人」などを想像する「三寸」がどれぐらいの大きさなのか、調べてみる ☆今の意味とは違う部分（「うつくし」「ゐたり」について注意しながらノートに現代語訳を自分で書く）	★音読をよく聞き、ポーズのところで文が切れることを理解する。 ★例から切れ目を推測して／を書く。 ★「あやしがりて寄りて見るに」は、どんな気持ちかを考える。 ★場面を想像しながら体を動かしてみる。 ★自分だったらどうするかを考え、発表する。 ★他の授業で出てきたことなどを使って、より深く理解しようとする。 ★〇「三寸」について調べたことと、教師の用意した竹の中から出てきた実寸サイズのかぐや姫をもとに、サイズ感を理解し、どのように持って帰ったのかを想像する。 ★「かぐや姫」では、「三寸」がどのように書かれていたか、またそれはどうして表現をかえたのかについて考える。
13	・音読する ・仮名遣いの変換のルールを見つける。	・／の位置や内容を考えながら音読する。 ・内容に合う BGM を探す。 ・仮名遣いが変換するものとしないものの例を１０個ぐらい例示する。その例を見て、どの音が何に変化するのかを見つける。	☆／でポーズを入れて音読する。 ☆「うつくしうて」の部分は、ゆっくりと「しゅうて」と長音になるように意識する。 ☆板書の例から、仮名遣いのルールを見つける。 ☆「語中語尾」で起こることも理解する。	★〇意味を考えながら音読する。 ★音読用 BGM を自分で探す。 ★〇帰納的にルールを見つける。

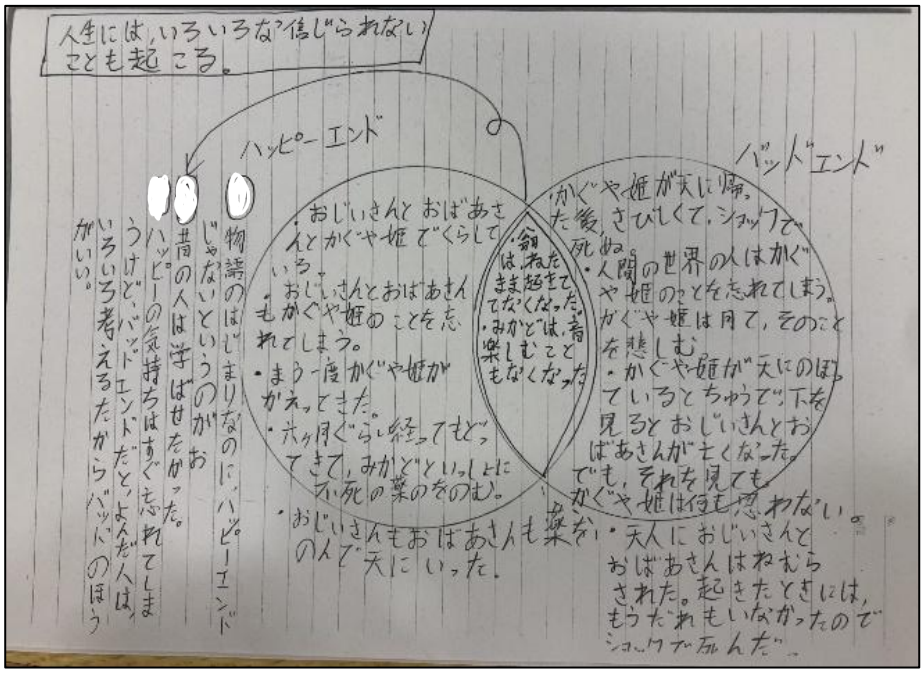
14	物語の場面や書かれていない文を挿入する場所を考える。	・「ある日のことです」や「おじいさんは竹を切りました」という文を入れるとするならば、どこに挿入するのが適当かを考える。	☆筒の中を見たということは、その前に切ったのか？など内容を想像しながら「おじいさんは竹を切りました」の挿入位置を考える。	★本文には書かれていない文を、どこに入れるか、理由とともに述べることができる。 ★これまでの内容を総合して、おじいさんの行動を動きで表現してみる。 ★どのように切ったのかを考える。
15	古文の最後の部分を五コママンガから内容予測 資料9･10	・クラスメイトの家族の話を聞き、「かぐや姫」にはなかった最後の部分を「竹取物語」として読む。	☆配布された本文（リライトしたもの）と自分の推測を比べる。	★クラスメイトのお父さんの話を聞く。そして、その人のために、物語の最後の部分を読む。 ♡クラスメイトのお父さんの疑問に納得したり、感心したりする。 ★５コママンガから内容を推測し、わたし語で書いてみる。 ★薬をもらったことや、みかどに手紙を書いたことなど、「かぐや姫」にはなかった情報を得て、これまで以上に内容を理解する。
16	結末（終わり方）について考察する。	・ベン図で整理する。 ・物語の結末として、ハッピーかバッドかを考える。 ・IF を具体的に考える。 （本時）	☆竹取物語の最後を説明する。 ☆もしハッピーエンドで終わったら、もしバッドエンドで終わったらについて具体的に考え。発表する。	★実際の結末、ハッピーの場合、バッドの場合をベン図で整理する。 ★なぜこのような結末にしたのかについて、自分なりの意見を述べる。 ♡在籍学級での発表に意欲を高めることができる。
17	発表会 資料11･12･13	・在籍学級において、自分で選んだ BGM で音読する。 ・感想を聞く。	☆大きな声ではっきりと音読する。 ☆BGM を選んだ理由を書く。 ☆在籍学級の生徒の感想を聞く。 ☆感想文を読む。	★いつもより人数の多い状態のなかで発表できる。 ♡今後の学習に意欲を高めることができる。

７．本時の指導

ねらい（目標）　１６回目　結末について考察し、自分の意見を発表する。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
10 分	０．挨拶 １．漢字の宿題のチェック	☆漢字やその漢字を使った言葉を全員で共有する。言葉や漢字を使った文を作る。 ★絵（漢字のプリント）を見て想像したり、せりふを考えたりする。
導入 １０分	２．前回の復習（最後の場面を振り返る） ・同じ出来事に対して聞き方をいろいろ変えて全員発言する。 ・「　」の部分を読むときに、どんな気持ちかを考え、声の調子や速度を変える。	★登場人物ごとに整理する。 「翁とおばあさんはどうなったか」「みかどはどうなったのか」と聞かれて、自分のノートや本文を見ながら答える。 ☆薬と手紙を受け取ったのは家来で、それをみかどに渡したという部分が難しいので、主語を変えたり、図示したりしながら丁寧に確認する。 ☆★みかどが家来に言ったせりふを再現させることで、命令するときの表現や、内容理解（みかどは元気がない）につなげる。
展開１ １８分	３．『竹取物語』の結末を「ハッピーエンド」にするならどうなるだろうか、「バッドエンド」にするならどうなるだろうかについて考える。 ４．自分の意見を発表する。	★〇まず、何を考えるのかを理解するために、１学期に読んだ物語を思い出しながら、課題について考える。 ★☆〇自分たちの考えた結末をノートにまとめる。 ★☆ハッピーエンドの場合とバッドエンドの場合をくわしく説明しながら自分の考えた結末を発表する。 ★ベン図で整理する。（写真①） ☆ステップ３・４の生徒は『竹取物語』の結末を発表する。 ♡お互いの発表を聞いて、刺激を受ける。
展開２ １０分	５．なぜこのような結末にしたのかを考える。	★「物語の祖」として読者に与える効果を考える。 ★物語世界の中だけの理由ではなく、「作者はなぜこのような結末にしたのか」という観点から自分の意見を発表することができる。 ♡お互いの意見を聞いて、刺激を受ける。 ☆ステップ３・４の生徒は、板書した友だちの意見を参考にする。
02	6．活動を振り返る。 ７．次回の発表の順番を確認する。	★どんな作業が楽しかったのか、もう一度したいことは何かなどを質問し、授業を振り返る。 ♡お互いが選んだＢＧＭについて「大丈夫、楽しみだ」と励まし合う。

生徒のノート①



8.児童生徒の変容

本実践への導入として、『たかこ』という絵本でアニマシオンをした。主人公のたかこが、物語に夢中になって夜更かしをするという場面があるのだが、月へ帰る様子を思い描いて主人公がうっとりしている。生徒の中には、小６で日本の歴史について勉強したことがある生徒もいたが、平安時代の装束で学校生活を送るたかこの姿や言葉遣いを通して、「約１３００年前」が身近になった。その導入を終えて実際に授業に入ったのだが、初め、D4 は全員で物語を振り返る（共話する）ときには発言できるが、登場人物をモノローグで説明をするとなると、何を言えばいいのかわからないと首を振るばかりだった。しかし、「絵本の中のどこに出てきたのか」「誰と一緒にいたか」などの問いに答えた後、答えに使った本文の言葉に〇をつけて文を作るように促したり、中国語で友だちに話を聞いてもらった後、日本語で話すようにしたりしているうちに徐々に説明が長くなった。D3 も問いを理解することに時間がかかっていたが、「〇〇は、何をしたのか」という簡単な問いから始め、「かぐや姫は〇〇を～と思った」や「〇〇はどんな人か」など、少しずつ考える問いにレベルアップし、最終的に「〇〇は、かぐや姫にとってどんな人か」という役割や関係性を理解できるようになった。D3 は、わたし語（英語）を多用していたが、周囲も英語を勉強したいこともあって、D3 に意味を聞き、日本語に直す手伝いを積極的に行っていた。

本実践の最後の発表会の際、「五人が選んだ BGM でわたしも読みたい」という日本人生徒の言葉をきっかけに「じゃあ、みんなで読んでみよう」ということになり、全員で冒頭部分を音読した。最初は両方がぎこちない部分もあったが、最後には大きな声でクラス一体となって音読していた。日本語クラスの生徒たちもちょっぴり恥ずかしそうな、でも誇らしげな様子だった。このような最終回を迎えることができたのも、在籍学級の先生が BGM を選ぶ活動に興味を持ってくださったからである。合同授業を申し出たときも、日本人生徒も群読をして交流しようと提案してくださった。そのおかげで、お客様のように参加するのではなく、お互いが学びを通じて交流できる時間となった。その授業の後、在籍学級の生徒が書いてくれた感想を渡すとじっくり読んでいた。読むのがまだ難しい D3 も D4 も真剣に読んで、「よかったって書いてある」と言って喜んでいた。読むことが彼らにぐっと近づいた瞬間だった。

本実践は話す・聞く力を存分に使わせながら授業を進めたが、冒頭部分を暗唱するまで音読できたことだけでなく、『竹取物語』が物語の祖と呼ばれていること、当時の人々も自分たちと同じように物語を読んで楽しんだこともよく理解できたと思われる。

さて、その後の生徒の姿であるが、「竹取物語」のあと、「月の影絵」（小５、光村）を読んだ。ほぼ日の地球儀で月を見せると、すぐに「かぐや姫がいる！」と言った。「先生、今度は月でのかぐや姫をやるの？」と聞いてきた。影絵が何に見えるかと聞いた時も、「かぐや姫が物語を読んでいる」など、想像力豊かな答えが返ってきた。さらにこの後、「見立てる」（小６，光村）から「比喩で広がる言葉の世界」（中１教材）へと抽象度の高い文章に進むわけだが、生徒たちは前に読んだものを意識してくれるようになった。「比喩で広がる言葉の世界」の本文中に載っていた部品の写真のサイズを聞いたとき、E5 が「三寸」と答えた。それを聞いた全員が「三寸ばかりなる人、いとうつくしうてゐたり」と声を合わせて発声した。そして、「三寸」と言ってしまったことをみんなで笑っていた。こういうとき、今まで D3 はなかなかクラスメイトの話についていけず、ワンテンポ遅れていたが、本実践を通して「反応する」ことが自然になってきた。クラスメイトとのかかわりの中での作業が多かったので、本実践後は、周囲の発話にも耳を傾けるようになっている。そして気になることは積極的に質問するようになった。

驚くべき変容を見せたのは D4 である。D4 は、国語への印象が変わったと言ってくれた。「むずかしい」「できない」ではなく、今は、「みんなでワイワイ言いながら授業を受ければ読める」というふうに考えてくれているのか、漢字の宿題の提出や、毎日作文での内容が変化している。「だれかに読んでほしい」という気持ちを感じる作文になった。また、中国語で読み書きはできないと言っていたのだが、今はわたし語で書く活動の時は、他の中国人生徒の力を借りて、少し中国語で単語や短い文を書くようになった。

クラス全体で一学期に読んだ説明文や物語の発表、作業、日々の漢字のプリント、さらに他の教科の内容など、自分の経験をまるごと使って新しい教材に向かっていくことが自然にできるようになっている。

・・・

付録①　実践の中で見つけたキラキラポイント

＜１回目　疑問に思ったことを発表する＞活動時、生徒から出た意見

E5：月を見てわたしを思い出してほしいと言ったのは、その天人の服を着たら忘れてしまうのを、かぐや姫は知っていたからじゃないの？自分は思い出すのができないから、おばあさんとおじいさんに言った？

D4：どうして地球に来た？

E5：どうして人間の感情を忘れてしまうの？

E5：どうして竹の中？

D3：どうして「かぐや姫」というの？

＜４回目　「主人公」という用語の意味について考える＞活動時、生徒同士のやりとり

E5：人の感情がわかったけど、忘れちゃった。もったいないねえ。

E5：月の人だけど、竹から出てきて人間の生活をしたからうれしかったけど、最後は天人になって忘れた。二回変わってる。

D4：もったいないけど、おじいさんとおばあさんが覚えてるから、いいやん。
E5：おじいさんとおばあさんだけ覚えてるのはかわいそう。両方忘れたほうがいい。
E5：映画を観たとき、かぐや姫は泣いてた。（みんなでびっくりする）
E5：なみだだけ、出る？（みんな、なるほど、そういうこともあるかもと納得する。）

＜１６回目　物語の結末を考える＞活動、生徒同士のやりとり
E5：これは物語の最初でしょ、なのにハッピーエンドじゃないっていうのがおもしろいんじゃない。
E5：たかこが、読んでいました。
T：すごいことに気が付いたね。日本で最初の物語が、こんな結末なんだね。
E5：昔の人は、なにか読んで学ぶから。
T：何か？
E5：なにかな・・・・
E5：これは、ハッピーエンドだったら人は楽しいですけど何にも考えませんですね。バッドだから、えー、どうしてとか、もしハッピーだったらこうなのにって、私たちみたいに考えますね。
E5：毎日生きてると、いろいろあります。だけど、生きています。それ。
E5：すごいびっくりのこともあります。
T：なるほど、わたしたちは、想像もできないことも起こるけど、生きています。生きているということは、そういうことだということを、みんなにわかってほしい？
E5：はい、たぶんね。だから、たかこも読んでいます。何回も読みましたね、たぶんね。

付録②写真や動画（※指導計画の資料番号順）

Ⅰ　導入で使用した絵本とアニマシオンで使用した絵本

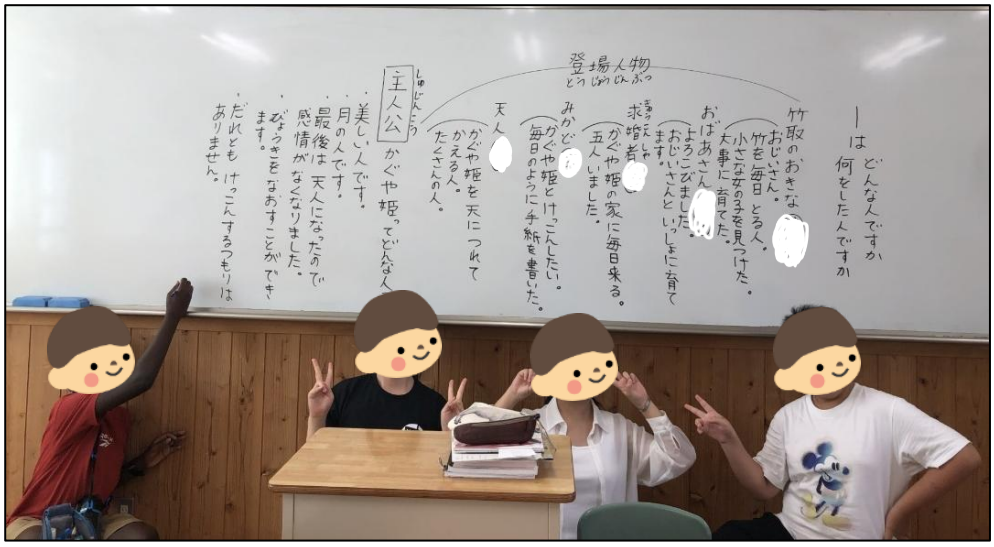


『かぐや姫』
（円地文子作、秋野不矩絵、岩崎書店）



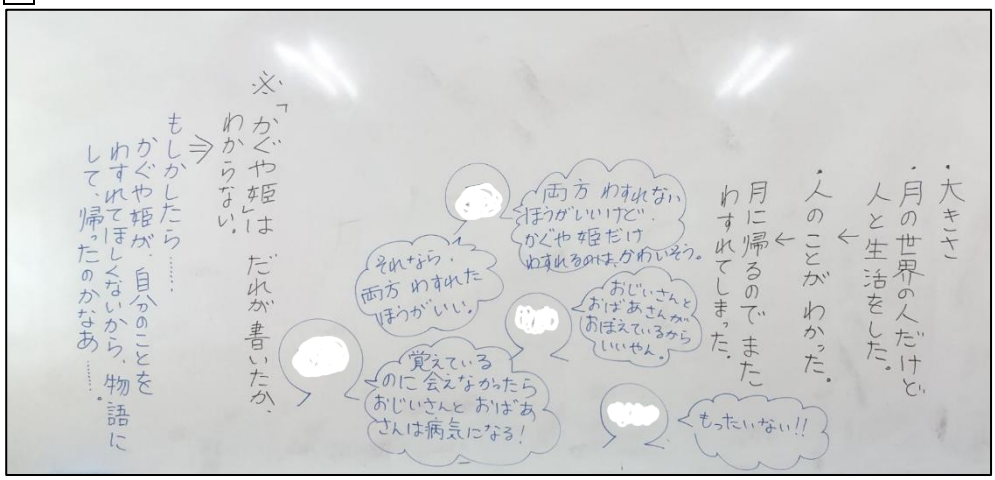
『たかこ』
（清水真祐文、青山友美絵、童心社）

2



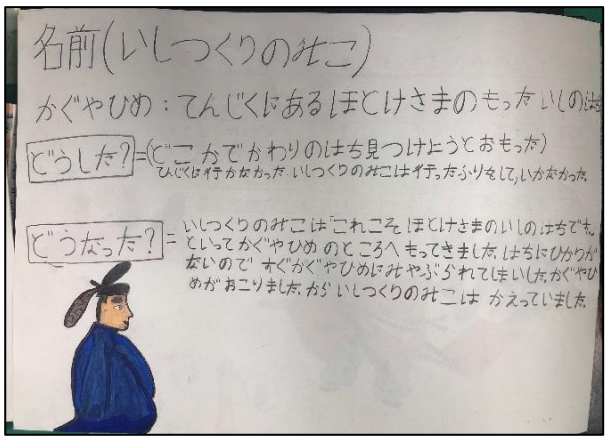
発表したことを板書

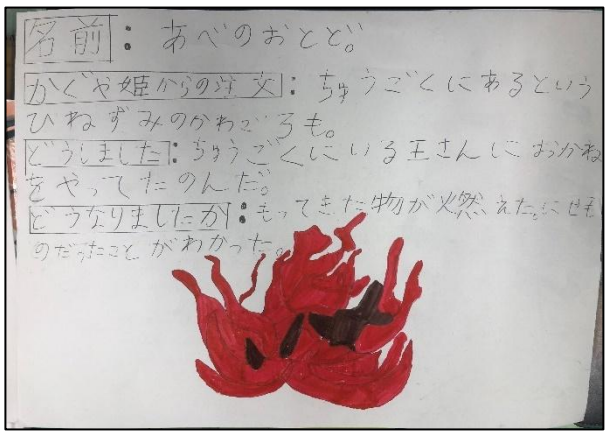
3　主人公かぐや姫の変化した点について考える。



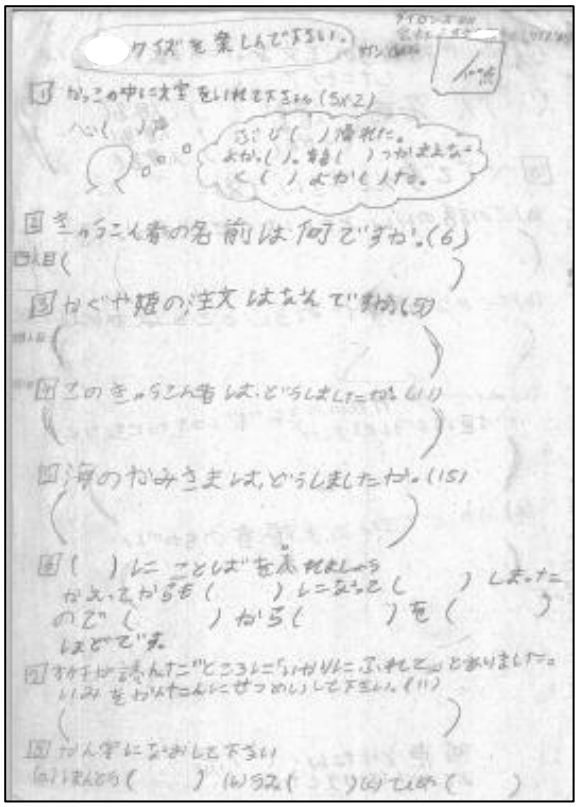
各自の意見の板書

4「わたしは〇〇のエキスパート」：五人の求婚者について発表例

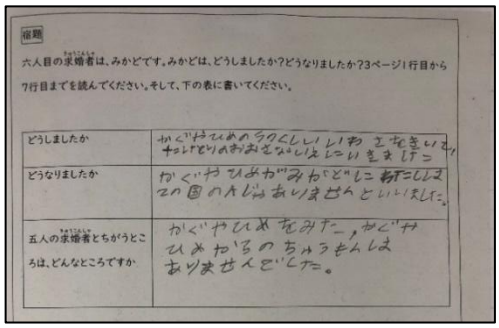




5　生徒（５E）が作ってみんなに配った「おおとも大納言クイズ」

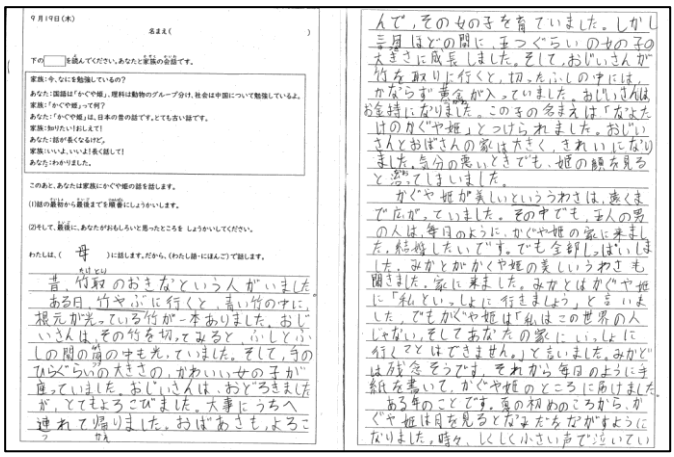


6　五人の求婚者とみかどの場合を比べる



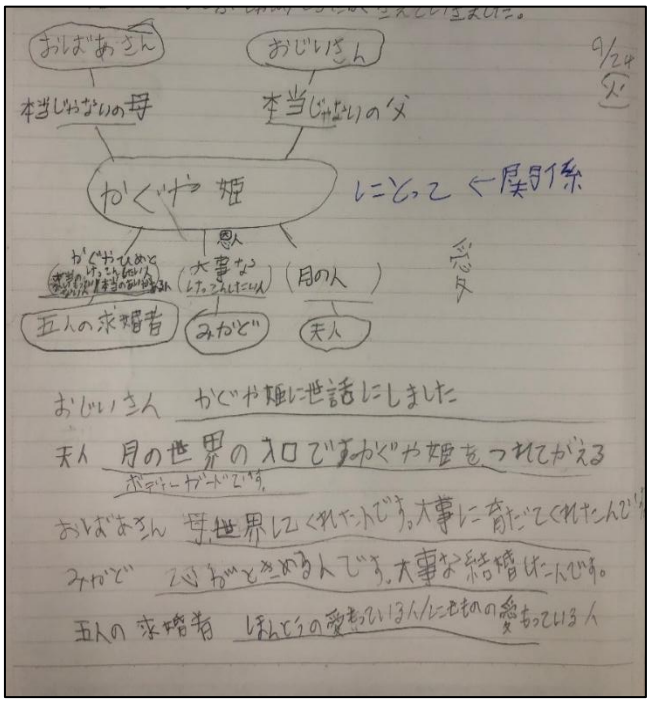
←生徒の書いたプリント
（みかどと五人の求婚者の違いを項目ごとに書いている）

7　絵本「かぐや姫」を家族に紹介する

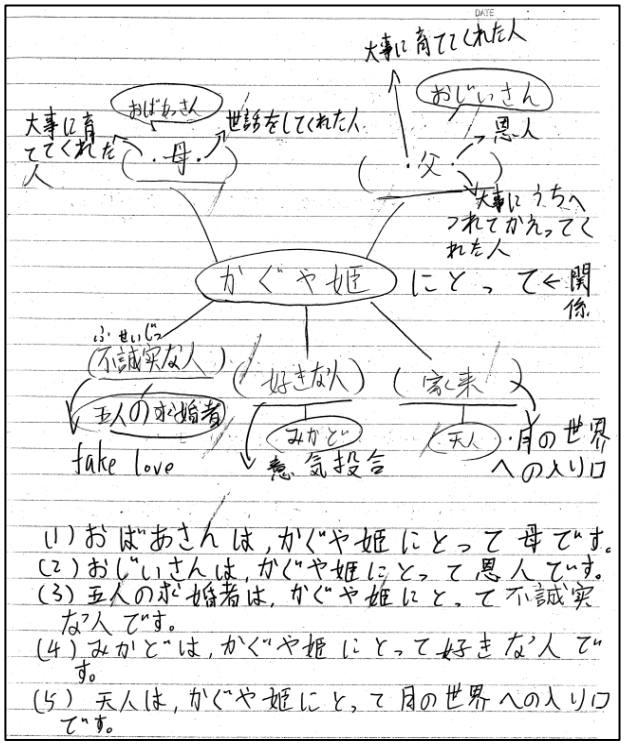


←生徒のノート
（この生徒は母親も日本語を勉強しているので役に立ちたいからと日本語で書いている。）

8　イメージマップを使って登場人物を整理する。（「～にとって」を使って作文）

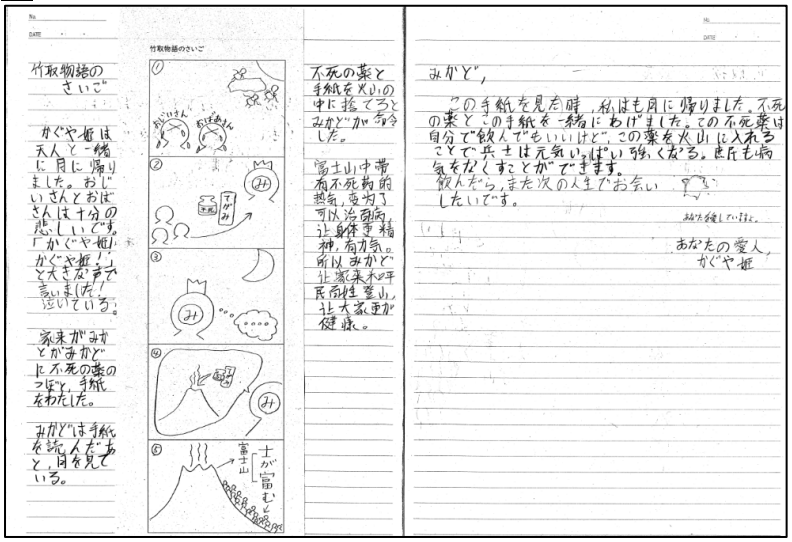


生徒のノート



生徒のノート

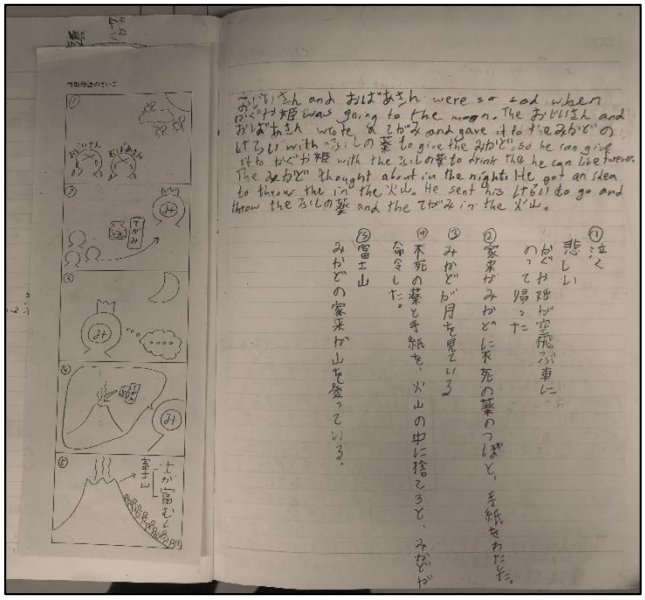
9　物語の結末を五コマまんがから予想



生徒のノート

（この生徒は、物語だけでなく、かぐや姫がみかどに書いた手紙の内容も想像）

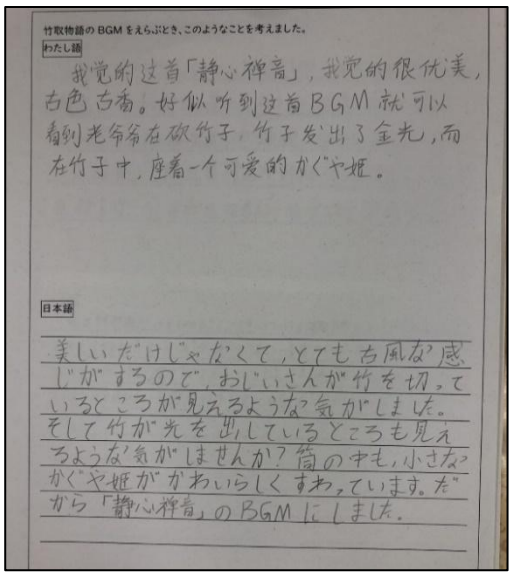
１０　物語の結末を五コマまんがから予想



生徒のノート

（英語と日本語のミックスで考え、まとめは日本語でまとめている）

１１　BGM を選んだ理由の下書き


竹取物語の BGM をえらぶとき、このようなことを考えました。

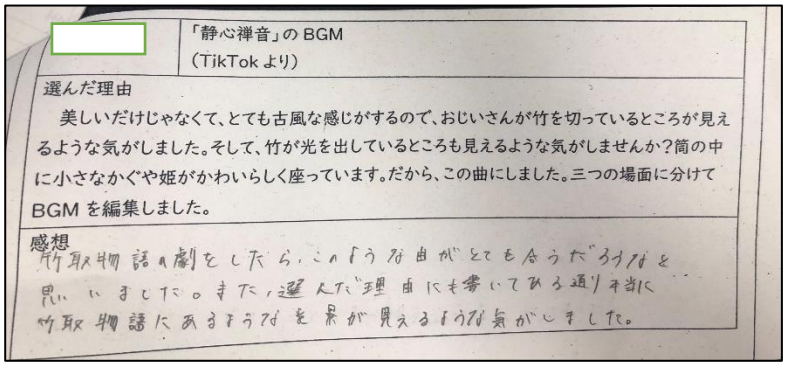
わたし語

我觉的这首「静心禅音」，我觉的很优美，古色古香。好似听到这首 BGM 就可以看到老爷爷在砍竹子，竹子发出了金光，而在竹子中，座着一个可爱的かぐや姫。

日本語

美しいだけじゃなくて，とても古風な感じがするので，おじいさんが竹を切っているところが見えるような気がしました。そして竹が光を出しているところも見えるような気がしませんか？筒の中も，小さなかぐや姫がかわいらしくすわっています。だから「静心禅音」の BGM にしました。

１２　発表に対して在籍学級の生徒が書いてくれた感想カード

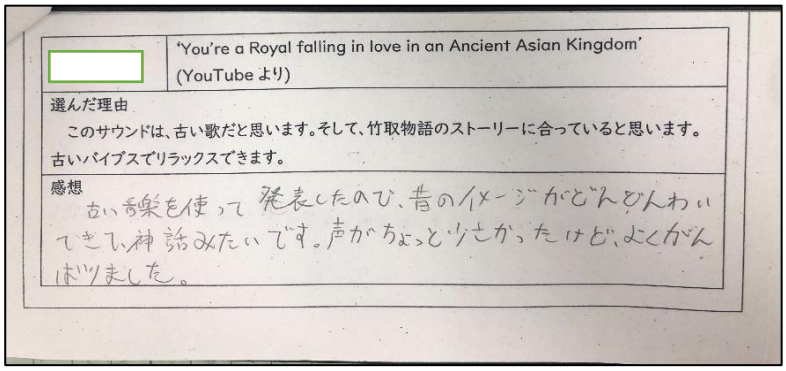

「静心禅音」の BGM
（TikTok より）

選んだ理由

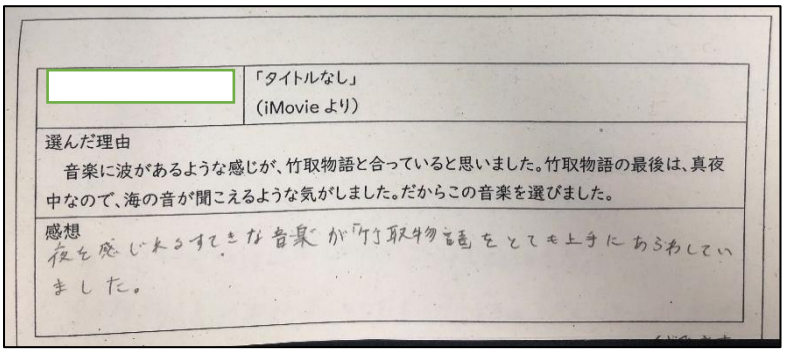
美しいだけじゃなくて、とても古風な感じがするので、おじいさんが竹を切っているところが見えるような気がしました。そして、竹が光を出しているところも見えるような気がしませんか？筒の中に小さなかぐや姫がかわいらしく座っています。だから、この曲にしました。三つの場面に分けて BGM を編集しました。

感想

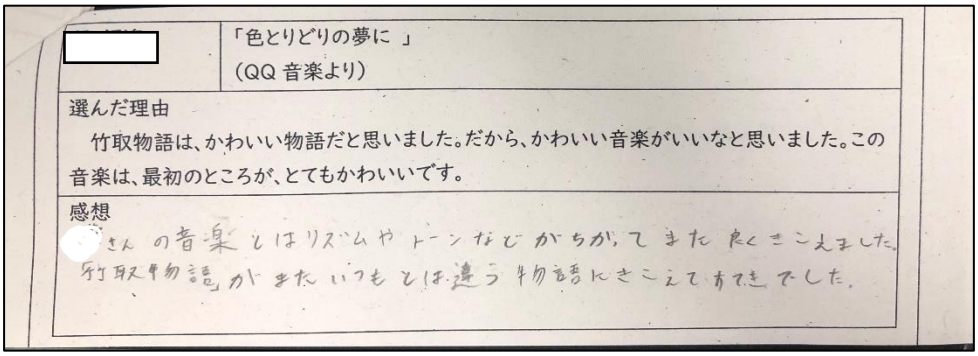
竹取物語の劇をしたら、このような曲がとても合うだろうなと思いました。また、選んだ理由にも書いてある通り本当に竹取物語にあるような景が見えるような気がしました。



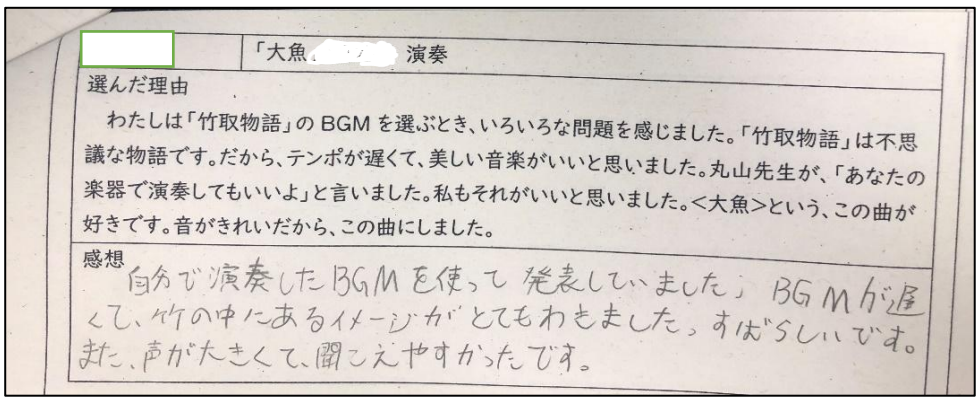
[redacted]	'You're a Royal falling in love in an Ancient Asian Kingdom' (YouTube より)
選んだ理由	このサウンドは、古い歌だと思います。そして、竹取物語のストーリーに合っていると思います。古いバイブスでリラックスできます。
感想	古い楽を使って発表したので、昔のイメージがどんどんわいてきて神話みたいです。声がちょっと小さかったけど、よくがんばりました。



[redacted]	「タイトルなし」 (iMovie より)
選んだ理由	音楽に波があるような感じが、竹取物語と合っていると思いました。竹取物語の最後は、真夜中なので、海の音が聞こえるような気がしました。だからこの音楽を選びました。
感想	夜を感じれるすてきな音楽が「竹取物語」をとても上手にあらわしていました。

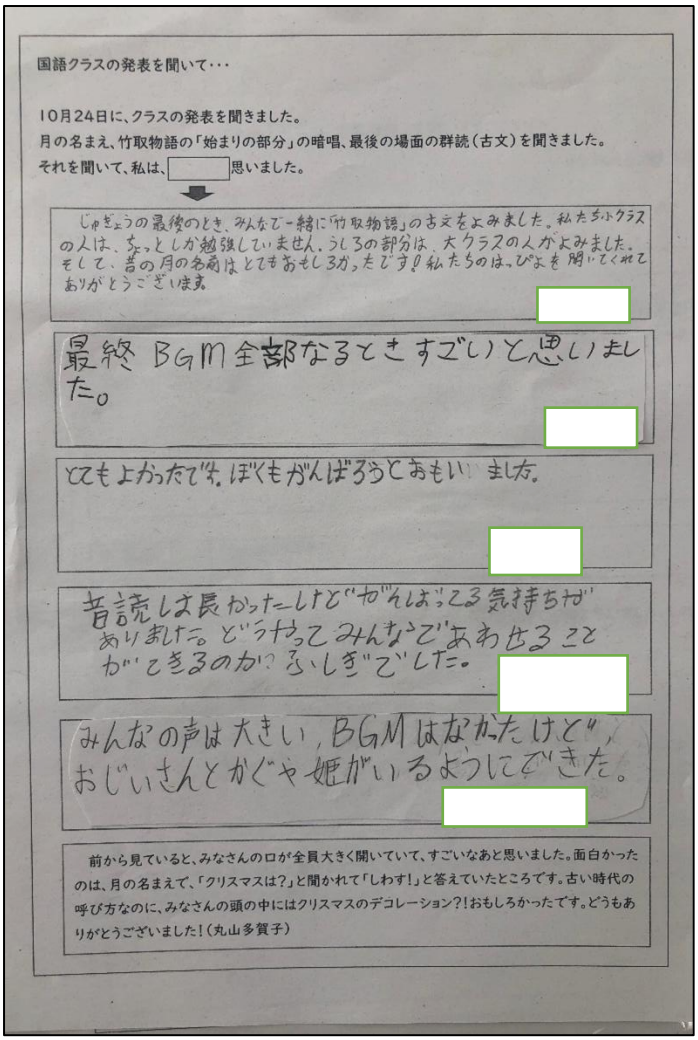


[redacted]	「色とりどりの夢に 」 (QQ 音楽より)
選んだ理由	竹取物語は、かわいい物語だと思いました。だから、かわいい音楽がいいなと思いました。この音楽は、最初のところが、とてもかわいいです。
感想	[redacted]さんの音楽とはリズムやトーンなどがちがってました良くこえました。竹取物語がまたいつもとは違う物語にきこえてすてきでした。



[redacted]	「大魚[redacted]演奏
選んだ理由	わたしは「竹取物語」の BGM を選ぶとき、いろいろな問題を感じました。「竹取物語」は不思議な物語です。だから、テンポが遅くて、美しい音楽がいいと思いました。丸山先生が、「あなたの楽器で演奏してもいいよ」と言いました。私もそれがいいと思いました。<大魚>という、この曲が好きです。音がきれいだから、この曲にしました。
感想	自分で演奏したBGMを使って発表していました。BGMが遅くて、竹の中にあるイメージがとてもわきました。すばらしいです。また、声が大きくて、聞こえやすかったです。

I 3　在籍学級生徒の群読に対する各自の感想



国語クラスの発表を聞いて・・・

10月24日に、クラスの発表を聞きました。
月の名まえ、竹取物語の「始まりの部分」の暗唱、最後の場面の群読（古文）を聞きました。
それを聞いて、私は、[　　]思いました。

じゅぎょうの最後のとき、みんなで一緒に「竹取物語」の古文をよみました。私たちのクラスの人は、ちっとしか勉強していません。うしろの部分は、大クラスの人がよみました。そして、昔の月の名前はとてもおもしろかったです！私たちのは、ぴったを聞いてくれてありがとうございます。

最終 BGM 全部なるときすごいと思いました。

とてもよかったです。ぼくもがんばろうとおもいました。

音読しは長かったけど"がそはっこる気持ち"がありました。どうやってみんなで"あわせること"ができるのか？ふしぎでした。

みんなの声は大きい，BGMはなかったけど"，おじいさんとかぐや姫がいるようにできた。

前から見ていると、みなさんの口が全員大きく開いていて、すごいなあと思いました。面白かったのは、月の名まえで、「クリスマスは？」と聞かれて「しわす！」と答えていたところです。古い時代の呼び方なのに、みなさんの頭の中にはクリスマスのデコレーション？！おもしろかったです。どうもありがとうございました！（丸山多賀子）

実践者名	松崎　かおり　（大阪大学大学院博士前期課程）
実践区分	NPO・ボランティア　（オンライン放課後サポート）
実践地域および場所等の特長	本活動は、日本とブラジルにつながりがあり、日本の教育機関で学んでいる多文化多言語の児童生徒を対象に、放課後の時間にオンラインで学習支援を実施しているものである。講師は多文化多言語の生徒らと同じく日本とブラジルにつながりを持っており、日本語とポルトガル語の二言語を使用して支援している。生徒数や希望に合わせて毎年度変動はあるが、現時点（2024 年 10 月）では小学 5 年、中学 1 年、2 年の算数・数学と国語のクラスを開講している。それぞれ週に 1 時間の支援で、1 クラスの生徒数は 2～5 名である。 参加している多文化多言語の児童生徒は日本の様々な地域に居住している。児童生徒はみな、それぞれの力は異なっているが日本語とポルトガル語を学校や生活の中で使用する機会がある。互いに強い方のことばで学習に参加できるだけでなく、似たような背景を持って日本の異なった地域で学んでいる同年代の児童生徒と出会える場としても機能している。 学習支援の他に毎学期末に保護者との相談会も開催しており、日頃の生徒の様子を報告したり、家庭でのサポートを依頼したり、家庭との連携も図っている。
本実践のポイント	本実践は、オンライン放課後支援として 3 年間支援を続けている中学 1 年生の生徒 2 名（生徒 A：滞日 6 年 11 ヶ月、日本語の方がポルトガル語より強い，生徒 B：滞日 2 年 10 ヶ月、ポルトガル語の方が日本語より強い）を対象に、在籍学習（数学）の先行学習として実施した。ことばの力の差が大きいクラスであるが、発問や授業内容を調整したことで、それぞれの強みを活かし、習得途中のほうのことばの力を育てながら学習に参加する場を作ることができた。最終的に生徒は数学的な関数の特徴を捉えることができただけでなく、日本語とポルトガル語を使って考えることで、難しい問題にも積極的に挑戦するようになった。

＜バディからのメッセージ＞

この実践は、日本語とポルトガル語の力が異なる二人の生徒を対象に、オンラインで二言語を活用しながら数学の事前授業を行うものです。これは、日本語とポルトガル語のバイリンガルである松崎さんだからこそ可能な授業であり、生徒の様子を見ながら戦略的に日本語とポルトガル語を使い分けたり、使用を促したりするなど、具体的なトランスランゲージングの実践事例となっています。

この実践の特徴は、ことばと教科内容の学習にとどまらず、生徒が自身の持つことばの力や文化に自信を持てるよう促している点にあります。マイノリティの子どもたちがアイデンティティを肯定的に捉えられるようになるまでには長い時間と多様な経験が必要ですが、松崎さん自身がその過程を経てきたからこそ実現できる実践です。生徒にとっても、少し先を歩く松崎さんのような先輩の存在は、複数の文化やことばの中で主体的に学び、成長する姿を示す良いロールモデルとなっていることと思います。

1．単元名・活動名

オンライン放課後サポート　日本語とポルトガル語で学ぶ数学

中学生 1 年数学「比例と反比例―数量の関係を調べて問題を解決しよう―（東京書籍）」

2． 対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学校 1 年生　　人数：２人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む				A		
	聞く・話す				A		
ステップ 5	書く				A		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 4	書く						
	読む						
	聞く・話す				B		
ステップ 3	書く				B		
	読む				B		
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

表や図を使いながら、２つの数量の間にある関数関係を自分のことばで説明することができる
〈目標の力：E５・E７〉

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A	聞く・話す	7	・学年相応の教科の語彙や表現を使用して関数関係の特徴を述べることができる。	E	・抽象的な関数関係について、理由を踏まえて一貫性のある説明をすることができる。 ・小学校の教科学習内容や経験などを踏まえて情報を統合し、具体的な事例を挙げながら身近な関数関係を述べることができる。
B	聞く・話す	5	・簡単な表現や言い回し、指示語などを使いながら、意味の通じる意見を言うことができる。		

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本実践では、学年相応の力である「ステージE・ステップ7」に達しておらず、それぞれ日本語固有の力、包括的なことばの力のステージが異なっている生徒を対象とした。生徒Aは滞日6年11ヶ月で、小学1年時から日本の教育機関に通っている。ことばの力は日本語の方がポルトガル語より強い。生徒Bは滞日2年10ヶ月で、小学5年時から日本の教育機関に通っている。ことばの力はポルトガル語の方が日本語より強い。生徒と教師が共通に使用する日本語とポルトガル語を授業内で意図的に取り入れることで、それぞれの強みを活かしながら学習に参加できる授業を計画した。

本題材は中学校数学の学習指導要領第1学年の内容に基づいて設定している。本実践はクラスでの理解を一層深めることを目的とし、在籍クラスでの学習が始まる前に、予習として学習を進めている。対象生徒が得意な「話す力」を使いながら、数学的な２つの数量の関係について自分の考えをことばで表現できることをねらいとしている。対象生徒は、数学の学習に苦手意識がある。その1つの要因として、教科書の文章問題で扱われている場面や状況が、生徒にとっては馴染みが薄い話題が多いことが挙げられる。

そこで、対象生徒のポルトガル語の力やこれまでの経験を生かすために、ブラジルでの生活経験と結び付けた文章問題をオリジナルで作成した。また、それぞれの強い方の言語で考えられるように教師の発問時の言語を調整し、最大限の力を活かして考えられるような実践を計画した。

5. 単元の評価規準

NPO・ボランティアのため、該当なし

６．指導計画（全７時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	関数の考えを利用して身の回りの問題を解決することができる	・関数の意味を知る ・２つの数量の関係が比例か反比例かを調べる ・２つの数量の間に関数の関係があるかどうかを調べる（本時）	A：２つの数量の関係が「比例」か「反比例」か、教科の語彙や表現を使って考えとその理由を発表することができる。 B：支援を得ながら、２つの数量の関係が「比例」か「反比例」か、教科の語彙や表現を使って考えを発表することができる	★関数関係の意味や比例・反比例について自分の考えを発表することができる。 ◯２つの数量の間に関数の関係があるかどうかを調べ方法がわかる
2	関数の意味および変域の意味と表し方を理解し、変域を不等号を使って表すことができる	・変域の意味や表し方を知る ・変域を不等号を使って表す ・関数の関係を「～は…の関数である」といういい方で表す	A：関数の関係を「～は…の関数である」といういい方で説明できる B：支援を得たり、強い方の言語で補ったりしながら、関数の関係を説明できる	★関数の関係を自分の言葉で説明できる ◯変域の意味や表し方を知り、不等号を使って表すことができる
3	比例と反比例の意味を理解し、それぞれの関係を式に表すことができる	・ｙをｘの式で表して、ｙがｘに比例するかどうかを調べる ・ｙをｘの式で表して、ｙがｘに反比例するかどうかを調べる		◯ｙをｘの式で表して、ｙがｘに比例するかどうかを調べる ◯ｙをｘの式で表して、ｙがｘに反比例するかどうかを調べる
4	ｘの変域や比例定数を負の数に広げても、比例の特性が成り立つことを理解する	・ｘの変域や比例定数を負の数に広げても、比例の性質が成り立つかどうかを調べる		★比例定数が正の数の時と負の数の時の違いについて、具体的な例を話すことができる。 ◯ｘの変域や比例定数を負の数に広げても、比例の性質が成り立つかどうかを調べる

5	比例のグラフの特徴を理解する	・比例について、x の値が増加するときの y の値の変化の様子を、比例定数が正の数の場合と負の数の場合で、表やグラフを用いて調べる。 ・比例の表やグラフから式を求める方法を考える。 ・比例の表、式，グラフのどこに比例定数があらわれるかをまとめる。	A：グラフから読み取れる内容の根拠を示しながら、一貫性のある説明ができる。 B：支援を得たり、強い方の言語で補ったりしながら、グラフから読み取れる情報を統合しつつ、まとまりのある説明ができる。	○比例について、x の値が増加するときの y の値の変化の様子を、比例定数が正の数の場合と負の数の場合で、表やグラフを用いて調べる。 ○比例の表やグラフから式を求める方法を考える。 ○比例の表、式，グラフのどこに比例定数があらわれるかをまとめる。
6	反比例のグラフの特徴を理解する	・反比例について、x の値が増加するときの y の値の変化の様子を、比例定数が正の数の場合と負の数の場合で、表やグラフを用いて調べる。 ・反比例の表やグラフから式を求める方法を考える。 ・反比例の表、式，グラフのどこに比例定数があらわれるかをまとめる。 ・比例と反比例のグラフの違いについて考える。	A：グラフから読み取れる内容の根拠を示しながら、一貫性のある説明ができる。 B：支援を得たり、強い方の言語で補ったりしながら、グラフから読み取れる情報を統合しつつ、まとまりのある説明ができる。	○反比例について、x の値が増加するときの y の値の変化の様子を、比例定数が正の数の場合と負の数の場合で、表やグラフを用いて調べる。 ○反比例の表やグラフから式を求める方法を考える。 ○反比例の表、式，グラフのどこに比例定数があらわれるかをまとめる。 ○比例のグラフとの違いを説明できる。
7	身の回りの問題で関数関係にある数量を見出し、その関係を比例とみなして解決することができる。	・行列の待ち時間を予想する際に、どんなことがわかればよいかを考える。 ・お弁当を買うためにかかる人を一定と考えて、並んでいる人数から待ち時間を予想する。	A：教科の語彙や表現を使って、一貫性を持って考えとその理由を発表することができる。 B：支援を得たり、強い方の言語で補ったりしながら、自分の考えを伝えることができる	★支援を得ながら身の回りの問題で関数関係にある数量を見出し、具体例を発表することができる。 ○行列の待ち時間を予想するたえに、どんなことがわかればよいかを考える。 ○お弁当を買うためにかかる時間を一定と考えて、並んでいる人数から待ち時間を予想する。

７．本時の指導（１／７）細案

ねらい（目標）　関数の考えを利用して身の回りの問題を解決することができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
導入 ５分	0.挨拶	★日本語とポルトガル語を使いながら調子を尋ねる。学校での学習や生活のことでの疑問・悩みがあるときは話を聞く。主な目的は生徒の様子を把握することだが、学校行事や活動についての悩みや疑問などが明らかになったときは、必要に応じて保護者とも連携をとりながら助言や支援をする。 〇学校での学習進度の確認。
展開 ４０分	1.めあての共有	☆重要語句や表現をおさえる。 ★重要語句や単元での学習内容についてポルトガル語でも確認し、生徒の理解を把握する ★授業はスライドを用いて進めていく。写真やイラストを取り入れ、大まかな意味を視覚的に把握できるよう工夫している。漢字にはルビをつけ、生徒が日本語の意味を知らないと予想される語彙にはポルトガル語訳をつける。
	2.比例・反比例の問題の復習 比例問題：「市場で小麦粉を買います。１kg あたり 150 円で売っています。このとき、小麦粉の重さ[g]と代金[円]の関係はどうなりますか？」（資料①） ・問題文の音読 ・問題文の意味確認 ・比例か反比例かを確認 ・重さを x、代金を y として、２つの数量の関係をグラフにまとめる ・式をたて、答えを求める 反比例問題：「10 分で１つの服を作ることができるミシンがあります。100 着の服を作るとき、ミシンの数[個]と作った服の数[着]の関係はどうなりますか？」 ・問題文の音読 ・意味理解の確認	☆問題文を音読してもらい、２つの数量の情報や求めるべき数を確認する ★A に日本語で音読してもらったのち、B にポルトガル語で再生してもらう。B が日本語での音読を聞いても理解できていない場合、A にポルトガル語で B に説明をしてもらう。A はポルトガル語での学習経験がないため、必要に応じてポルトガル語での表現などを教師が支援する。この活動は A 自身の持っていることばを学習に活かすことができることを感じてもらい、複数言語を保持していることを誇りに思えるようにはたらきかける目的がある。関数の意味や説明などの翻訳は難しすぎる可能性があるため、A が日常的に用いているポルトガル語の語彙や表現などを用いて説明が可能な文章問題など、A のポルトガル語の力でできそうなものを意図的にこの活動に利用している。 ★問題文はブラジルや日本の文化に関わるものを作成した。「市場」や「ミシン」について、写真を見せながらブラジルの文化について話を関連させる。生徒により身近な例を用いた問題を設定をすることで、生徒が具体的な場面を想像しながら関数の基本的な考えを学習していく

	・比例か反比例かを確認 ・機械の数を x、服の数を y として、２つの数量の関係をグラフにまとめる ・式をたて、答えを求める	よう促す目的がある。また、日本とブラジルの文化の違いについて考える機会を提供することも意図している。 〇文章問題から読み取れること、求めるべきことを把握する。
	いくつかの問題文を読み、比例か反比例どちらの関係であるかを確認する。	☆（特に A に対して）「x の値が２倍、３倍になると、y の値も２倍、３倍になる」といった、教科の語彙を使って説明できるように支援する。 ★二つの数量の関係について、比例・反比例のどちらであるか、根拠を含めて答えてもらう。 〇問題文から二つの数量の関係性を捉え、比例か反比例かの分類ができるようになる。
	抽象度をあげた問題の学習 比例問題：「縦が x cm、横が５cm の長方形の面積を y cm^2 とするとき、x と y の関係はどうなりますか？」 比例問題：「面積が 24cm^2 の長方形について、縦が x cm、横が y cm のとき、x と y の関係はどうなりますか？」	☆全体で問題文を確認したら、A はすぐに問題を理解し解きはじめると考えられる。従って、のちにどのように考えて解いたのかを説明してもらうと伝え、個別で問題を解くよう促す。 ★この問いで用いられている語彙はこれまでの支援で学習していたため、B に日本語で音読してもらった後、ポルトガル語で意味を再生してもらう。意味が理解できていない場合は教師がポルトガル語で説明を加える。A にもこの過程をしっかり聞いてもらい、ポルトガル語で数学的な問題をどのように表現するのかを聞いてもらうようにする。 ★ポルトガル語の用語で英語と似ているものがある場合、その類似性について明示的に示す。これは生徒自身の持つことば力の豊かさに気づかせるとともに、似ているが異なっている二言語間の違いを示すことでメタ的に言語について考えられる機会を提供することをねらいとしている。 （例）長方形→[英語]rectangle, [ポルトガル語]→retângulo 〇長方形の性質（正方形との違い）、面積の求め方、などの既習事項の理解を確認する。 〇イメージがしにくい問題は表を用いることで情報をわかりやすく整理できることを確認する。
	4.比例と反比例の表や式の違いを考えよう	★自分の考えを得意なことばで伝えてもらう。A は、日本語で説明する際にも、ジェスチャーや指示詞を使って説明することが多いため、具体的な教科用語を教え、支援する。B はポルトガル語で考えを述べてもらったの

		ち、それを日本語でどのように伝えることができるかをAに尋ねたり、教師が伝えたりする。 ★互いの意見を、自分自身の得意な言語でもう一度再生してもらう（AはBに日本語で、BはAにポルトガル語で話す）。自分の言葉で説明する力を養うとともに、複数のことば（最大限の力）を使って学習する姿勢を養い、そのことを認める雰囲気を作る。 〇比例と反比例の表や式の特徴について理解し、発表してもらう。 〇Bは関数の関係を掛け算ではなく足し算で捉える傾向にある。従って先にBに意見を聞き、他の考えがないかAに尋ねることで、多様な考え方があるということを確認するとともに、掛け算を用いた方が計算の幅が広がるということを確認する。
	練習問題２つ ワークの練習問題を解く	☆教科学習で用いられる語彙や表現を学ぶ
まとめ ５分	5.ふりかえり	☆教科学習で用いられる語彙や表現を提示し、これらを使って本時の学習内容を話すことができるように支援する。 ★教科学習で用いられる語彙や表現を日本語で言えなくても、自分が学習した内容を自分のことばで整理して話すことができる。



資料①　オリジナルの文章問題

8.児童生徒の変容

＜A の生徒について＞

授業開始前は小学校での関数の学習内容の理解が追いついていない部分もあったが、自分の考えを話す活動を複数回実施したことで、最終的にはおおむね学年相応の教科の語彙や表現を使って、ジェスチャーや指示語を含めながら関数の特徴を述べることができるようになった。図形の面積といった抽象的な事象の関数関係についても、支援を得ながらグラフや表を効果的に用いることで情報を可視化させ、その規則性を説明することができるようになった。また、当初は、活動の中でポルトガル語で話すことに若干の抵抗があった様子が見られたが、次第に問題を解き終わった後などに B とポルトガル語で楽しそうに雑談をする姿が見られた。(例:「Você já terminou o SHUKUDAI? [宿題、もうやり終わった？]」)

本実践での生徒の成長を踏まえ、次の目標はさまざまな関数関係について、具体的な事象を捉え、考察したり表現できるような力をつけていきたい。今回の実践では、支援者が口頭で思考を促すような言葉掛けを多くしており、主に会話によって学習を進めた。次は生徒が自ら問題文で設定されている場面や状況を読み取り、主体的に問題に取り組んでいけるような力を育てていきたい。

＜B の生徒について＞

授業開始前は関数関係を掛け算で捉えることに苦労していたが、A の発表を聞いたり自分の考えを話す活動を複数回実施したことで、最終的には具体的な数式を含めながら日本語とポルトガル語を用いて関数の特徴を述べることができるようになった。そして、日本語で書かれている基本的な問題文を音読し、意味を捉えて一人で問題を解くことができるようにもなった。また、これまでの活動では、”Não tenho muita confiança em falar em japonês（日本語で話すことにあまり自信がない)”と言って、ほとんどの場面でポルトガル語を使用していたが、解答を述べたり問題への反応を示す場面において、自ら日本語を選択して話そうとする様子が見られた。(例:「あ～！分かった！」「答えは、120 円です。」)

本実践での生徒の成長を踏まえ、次の目標は教科の語彙や表現をいくつか使って関数の特徴を述べることと設定したい。今回の実践において生徒は、具体的な事例を挙げながら説明することができていた。従って次は、その具体的な事例を教科の語彙や表現を使って表現できるような力を育てていきたい。

実践者名	東　恵子　（さぽうと２１　学習支援室ボランティア）
実践区分	NPO・ボランティア　プロジェクト活動（読書）
実践地域および場所等の特長	「さぽうと２１」は、日本で生活する難民、中国帰国者、日系定住者とその子弟の定住と自立に向けた支援を行う団体。1979 年に設立されたインドシナ難民を助ける会（現 AAR Japan [認定 NPO 法人難民を助ける会]）の国内事業を引き継ぎ、活動している。 その中の学習支援室事業として、東京・千葉等で対面およびオンライン教室を複数展開。本部でもある目黒教室では対面とオンライン両方で、主に毎週土曜日午前10 時から午後７時の間、一コマ２時間とし、小中高生から大人までを対象に日本語（全レベル）、パソコン、学校教科等の学習を、基本は受講者一人ボランティア一人のペアによる個別学習形式で、無料でおこなっている。毎回、およそ 40 名～80 名が参加。うち、小中高生は、８割程度。 対面教室の小中高生は、東京ならびに近県に在住。現在はミャンマー出身が一番多いが、シリアやアフガニスタン等を母国とする生徒が通っている。母国の状況や来日までの経緯は様々で、来日まで学校での学習時間が少ない生徒もいる。 日本語学習、授業に対応できる参考書、問題集、多読ライブラリー等の本を多数揃え、各種授業に使用可能。そのほかに、書初めや七夕等、季節の行事を組み入れたり、昼休みに自分でおにぎりを作って食べる体験をとおし食育の一助となる活動を進めたり、工夫を凝らしている。
本実践のポイント	学習支援の一コマ２時間のうち、メインは学校の教科学習の補助で、それを終えてなお対応可能な時間の数十分を活用して、読書活動を行った。 ８月末～11 月末までの間で計８日間、継続して取り組むことで積み重ねによる活動が可能になった。また、自ら本を選ぶことで、本を借りて読むことへのハードルを下げる。自分で選んだ本を読み、自由に思ったこと、考えたことを「話し」「書く」ことにより、内容理解を深め、伝える力を培う。興味・関心を持ったことを調べ、自分の知見や体験、信条も踏まえ考えを深める機会を持つ。そして、多読への一歩とし、本をとおして「読む」「書く」「聞く・話す」という一連を継続して行うことで、言語習得を促し、興味・関心を広め、思考を育む一助となることを期待した。

＜バディからのメッセージ＞

子どもがこれまで培ってきた「ことばの力」を活かし、子ども自身が選んだ本を読み、支援者と対話をしながらストーリー再生をし、作文を書く、という実践です。支援を得ながら子どもの個性と学ぶ意欲・自信が引き出されたすばらしい試みです。

1．単元名・活動名

読書マラソン

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学 1 年生　　人数：1 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				●		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む				●		
	聞く・話す				●		
ステップ 4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

読書を重ねることで本の世界から、多様な文化や考え方を深めながら表現に興味を広げ、ことばの力を豊かにすることができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
読む	6	・読んだ本のなかに出てくる漢字や語彙に関心を持ち、わからない言葉を調べて、読み進めることができる。 ・多様な日本語表現に触れ、その表現の効果を感じ、内容の理解を深めることができる。 ・語彙、表現や文章構造が中学年向けのテキストや年齢相応のトピックを、おおむね文や意味のまとまりで区切って、流暢に読める。 ・中学年レベルの既習の漢字、語彙、表現がおおむねわかる。 ・黙読ができる。	E	・話の流れに沿って、大事な情報を抽出し、因果関係、語られている状況や展開を把握、文章表現にも着目し、主題を正しく理解することができる。 ・自身の体験や見聞きしたこと等をもとに、推測や思考をめぐらして、文章を読み進め、登場人物の心情に寄り添うことができる。 ・内容について自身の接してきた文化や社会的背景、信条などを客観的に捉え、それらを元に自分の意見を持つことができる。 ・知らないこと、わからないことについて、ICTを活用するなどして、積極的に調べることができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

「さぽうと 21」に来る多文化多言語の生徒たちは、母国が様々であり、その背景や修学事情が多種多様である。親と一緒に難民として生活をスタートさせる、あるいは、親が最初に日本に来日し在留資格取得後、家族を呼び寄せる、親が難民として来日、日本で生まれ、育ったという場合もある。ただ、どの生徒も日本語がもっとできるようになり、友達とコミュニケーションをもっととりたい、学校の勉強がわかるようになりたいと思っている。しかし、それを高める一つの手段として、自主的に図書館に行き、自分で本を借りて読むという行為は、ハードルが高いと感じる生徒がたくさんいる。

そこで、「さぽうと２１」の一コマ２時間のうち、本人が希望した学校の教科学習が終了した後、残りの時間を活用した活動を設定した。具体的には、「さぽうと２１」にある本等から、強制されるのではなく自由に本を選択する経験とその本を読む機会を重ねることで、それらのハードルを下げ、学校の勉強から離れた読書活動のなかで、文章に触れる機会を増やしたいと思った。そして、本の内容をとおして、自分の知らない世界や文化を知ったり、または自分の体験に照らし、共有したり共感したりできる事柄を見つけ、さらに興味関心を広げたり、想像力や思考力、感性を高める機会を作りたいと考えた。

本実践の対象は小学４年生の時に来日した、日本で暮らして３年目という生徒である。漫画はよく読むが読書習慣がなく、読後、読んだ本について考える機会が少ない。そのため本実践では、自分の選んだ本を読み、その内容や感じたこと、考えたことを人に話すということを繰り返しながら、いろいろな日本語表現に触れ、時系列に沿って物事や心情を追い、読んだ内容の中で大切なことはなにかを考えることを目標とする。また、読んだ内容や感じたこと、考えたことを書くという作業につなげられるよう、内容把握がきちんとできる力も育てたい。

多文化多言語の生徒のことばの力を包括的に見るためには、生徒の育ってきた環境、家族との関係や宗教観等が深くかかわっていることをこれまでの経験から強く感じている。そのため、様々な背景を持

つ生徒が母国での生活や家族との思い出等を語ってくれる時は、真摯に耳を傾け、寄り添いながら対話を進めるよう努めている。とりわけ、「さぽうと２１」の場合は、こうした情報についてはコーディネーターと常に共有をしている。生徒からの話は断片的な情報である場合が多いが、それらを記憶にとどめるようにし、日本語の力だけでなく、生徒が持つ世界観や価値観を尊重し、生徒が自分の感じたことや考えたことを臆することなく、日本語あるいは母語等で発信し、伝えられ、伝わる喜びを感じられるようにしたい。そして、生徒が自身の学習に役立てられるような支援も心がけたい。

５．単元の評価規準

ボランティア主体のため記入なし。

６．指導計画（１冊２時間を目安として実施）

	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
１冊ごとの活動	・自分のペースで１冊の本を最後まで読み進める	①自分で本を選ぶ（ジャンル等は問わない） ②本を読む （読み方は自分で選択：読み聞かせ、自分だけで/実践者と交互に音読、黙読） ③対話によるストーリー再生 （どんな話だったかを振り返り、伝える）	☆興味がある本を選ぶことができる。 ☆新しい語彙や漢字、表現方法等を知ることができる。 ☆大事なポイントについて、因果関係や時系列をきちんと理解できた上で相手にわかりやすく伝えることができる。	★関心を持つ本を選択することで、読書に興味を持つことができる。 ♡自分のペースで読むことができる。 ★自分の体験や今までの知見を活用し、想像力豊かに考え、登場人物の心情に寄り添ったり、因果関係や時系列で事象について自分の考えを述べたりすることができる。
	・本を読んで感じたことや考えたことを書く ・書いた文章を読み直したり、より適切な表現を考えたりする	④作文 （本を読み、考えたことを書く） ⑤作文の音読 （自分が書いた作文を音読し、表記や内容を見直す） ⑥作文音読後の対話 自分の書いたものを読んで見直す （作文をもとに、内容や校正した箇所等、気がついたことを自由に話す） ⑦作文の校正・清書 （⑥で気がついたことを踏まえ、再度、自分が伝えたいことを整理し、読み手にわかるように伝えるための構成や表現を考え、書く）	☆本を読んで感じたことや考えたことを原稿用紙に、日本語の書式、段落を使った文章の組み立てや表現を考えながら書くことができる。 ☆縦書きに慣れること、文字数を意識して書くこと（受験準備等も意識して）ができるようになる。 ☆自分の文章を読み返すことで、漢字やカタカナ、句読点、接続詞等の使い方を一考し、言い足りないところを加筆したり、重複しているところ、わかりにくい表現を修正したりできる。	♡本を通じて感じたこと、考えたことを自由に書くことで、自分の体験を内省したり、未体験のことについて想像したり考えたりすることができる。 ★書く前に、自分の言いたいことを整理し、どのような順番で書き進めるかを考えることができる。 ★対話をとおして読んだ本の内容に立ち返りつつ、自分が伝えたかったことへの認識を深めながら、よりよい文章の構成を考えることができる。

７．本時の指導

ねらい（目標）　読書を重ねることで本の世界から、多様な文化や考え方を深めながら表現に興味を広げ、ことばの力を豊かにすることができる。

一冊を読み終えるまでを一つの活動として、進めていく。

活動日 （時間）	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
●1 冊目：『幸福な王子』（多読ライブラリーレベル３初中級、総ルビ）		
8/31 （30 分）	①本を選ぶ ②本を読む（音読） ③対話によるストーリー再生	☆内容を踏まえ、意味のまとまりを意識して、音読できるよう支援する。 ♡自分のペースで読むことができるよう協力する。 ★♡登場人物の行動や心情について、自分の考えを理由も含めて、発言できるよう対話をする。
9/14 （40 分）	④作文 ⑤作文の音読 ⑥作文音読後の対話 ⑦作文の校正・清書	☆学校で学んだ書式、書き方を思い出しながら、原稿用紙に書くよう提案する。 ★自分で自分の文章を読むことにより、自分の書式や表現を省みて、読みやすさや伝わる文章になっているか、考えることができるよう支援する。そのうえで、見直した部分を修正し、書き直すよう提案する。 ♡読書活動の楽しさに気づくよう声掛けする。
●2 冊目『明日になったら　1 年 4 組の窓から』（あさのあつこ作） 第 2 章「光に向かって手を伸ばし」（ルビ少）		
9/14 （40 分）	①本を選ぶ ②本を読む 約半分を読み聞かせしたのち、自分で読み進めてみるか確認後、音読、黙読に進む ③対話によるストーリー再生 生徒が「書く」を希望せず、その思いを尊重。	♡自分のペースで読むことができるよう協力する。 ☆音読では文章や意味の区切りを意識して読むことができるよう支援する。 ☆★読めない漢字や意味について、質問したり、調べたりしながら、読み進めることができるよう支援する。 ★文章の組み立てや表現から、話にでてくる状況や心情を推し量りながら読むことができるよう支援する。 ★同じ年代の中学生の考えや悩みを、日々の自分の生活や考えと比較したり、同化したりして、理解を深めることができるよう対話をする。 ♡読書活動の楽しさに気づくよう声掛けする。

●3 冊目『ずーっと　ずっとだいすきだよ』　ハンス・ウィルヘルム作		
9/14 （5 分）	①本を選ぶ ②本を読む（黙読）	♡自分のペースで読むことができるよう協力する。 ☆本を黙読することができるよう支援する。
9/21 （25 分）	③対話によるストーリー再生	★感じた自分の気持ちを、相手に伝わるように話すための表現方法を考えることができるよう支援する。 ♡自分の経験や知見を踏まえて、本の内容をとらえ、自分の考えたこと、感じたことを理由と共に話せるように支援する。
9/21 （15 分）	④作文	☆原稿用紙の書式を思い出し、用紙に沿って書くよう提案する。 ☆漢字にできそうな単語は調べて書くよう提案する。 ★自分で書きたい内容を予め思い浮かべ、それに即し自分で題も考えて、書きはじめることができるよう支援する。
10/5 （40 分）	④作文の続き	★自分の思い出と本を重ねて、自分の思いを伝える文章を考えることができるよう支援する。
10/12 （30 分）	⑤作文の音読 ⑥作文音読後の対話 ⑦作文の校正・清書	☆句読点や「」（カギかっこ）の使い方を意識するよう提案する。 ★自分で自分の文章を読むことにより、自分の書式や表現を省みて、読みやすさや伝わる文章になっているか、考えることができるよう支援する。そのうえで、見直した部分を修正し、書き直すことを提案する。 ♡読書活動の楽しさに気づくことができるよう対話を進める。
●4 冊目『中国の悲しい恋物語　孟姜女』（多読ライブラリーレベル４中級　総ルビ）		
10/12 （40 分）	①本を選ぶ ②本を読む（音読） ③対話によるストーリー再生	☆内容を踏まえ、意味のまとまりを意識して、音読ができるよう協力する。 ★時系列に出来事を追い、その理由を理解できるよう対話する。 ★☆登場人物の行動や心情について、テキストを根拠にしながら、自分の考えを理由も含めて話すことができるよう支援する。 ★中国の歴史的な出来事に触れ、検索等で調べ、興味、関心を持って読み進めることができるよう支援する。
10/19 （20 分）	④作文	☆漢字にできそうな単語は調べて書くよう提案する。 ★自分で書きたい内容を予め思い浮かべ、それに即し自分で題も考えて、書きはじめることができるよう支援する。

11/16 （40分）	⑤作文の音読 ⑥作文音読後の対話	☆漢字を意識し、調べて書き進めることを提案する。 ☆★内容のまとまりを考え、段落設定ができるよう支援する。 ☆自分の考えが伝わる、表現や書き言葉を考えて書き進められるよう支援する。 ★自分の考えたことを理由も含めて、書いて伝えることができるよう対話する。
11/23 （25分）	⑦作文の校正・清書	☆文章の区切りを意識して、読みやすく、理解しやすいように句読点や段落設定を見直すことができるよう支援する。 ☆漢字にできるところを確認し、漢字に変換することを提案する。 ★自分の考えについて理由を述べながら、書いて伝えられるよう支援する。 ★必要だと考えた文章を追加できるよう支援する。 ♡読書活動の楽しさに気づくことができるように声掛けする。

8.児童生徒の変容

本実践を通じて、対象生徒は「本を読む」ことに興味がわき、楽しむようになり、積極的に取り組むようになった。具体的には、学校の教科学習支援修了後、本を読む、あるいは、読んだ本について思ったことや考えたことを書く作業を、「やりたい」と希望するようになった。また、選んだ本にはルビが少なく、初めての挿絵がない文字だけがならぶ本でも、漢字を調べつつ、読み切ることができた。それによって、最終的には、4冊の本を読むことにつながった。ここでは実際のやりとりや生徒の書いた作文を示しながら、その変容を述べていく。

1）対話によるストーリー再生

本実践に取り組む中で、対象生徒は、自分に置き換えて考えたり、過去の経験から思い起こしたり等、自身の知見を活用して考え、難しいことも諦めずに思考を巡らせるようになった様子が見られた。特に、本を読んで、ただ「面白かった・悲しかった」ではなく、そこに書かれている言葉が何を伝えようとしているのかを念頭に置き、文中の表現や、出来事の細かなところまで、注意を払い、その背景となる要素（時代や環境）にも広く思考をめぐらすようになったのが、大きな変化であった。国や歴史を踏まえて、相違点等にも着目するようになった。さらに、主人公たちが遭遇する出来事から、社会や普遍的な問題意識に関することまで思考を広げるようになった。

次の対話は、読後対話から抜粋したものである。

●1 冊目「幸福な王子」の対話

実践者：この本にはいろんな人が出てきたね。一人ずつ思い出してみようか。
生　徒：王子さまは外に出たことがあまりなく、最初、外の世界をあまり知らなかった。像になって、外の世界を知って、とても悲しくて助けたいと思った。
実践者：どうして、ツバメは南に行かず、王子様のそばに居なきゃと思った？
生　徒：王子様の行動はいいことだし、目が見えなくなったから町の様子が見えないし、助けてあげたい。
実践者：宝石をもらった人たちはどう思った？
生　徒：これは神様がくれたと、とても喜んだ。
実践者：宝石をもらったことでその人たちはどうしていくことができる？
生　徒：幸せにはならないけど、食べ物とか食べられる。人生変わる。

●2 冊目『明日になったら　1 年 4 組の窓から』第 2 章「光に向かって手を伸ばし」についての対話

実践者：こういう本はあまり読まない？
生　徒：文章が多くてわからない。忘れちゃう。
　　自分が読みたい本は、読んだことを覚えている。面白い本は、暗記できる。
実践者：これはそういう本ではなかった？
生　徒：絵が入っていないのでわかりづらい。絵が入っていると、どんなことかよくわかる。文字だけの本は初めて読んだ。
実践者：友達との距離感の話が出てくるけど、考えたことある？
生　徒：ある。もっと距離感を縮めたいとか思ったことがある。

●3 冊目『ずっーと　ずっとだいすきだよ』についての対話

実践者：ミャンマーで飼っていたの？
生　徒：うん。ミャンマーの犬は泥棒とかいるので飼われている。
実践者：何か覚えていることある？
生　徒：僕が怒った。日本と違って、ミャンマーの犬は何でも食べられるものは食べてしまう。ある日、病気か何かわからないけど、弱ったひよこを食べてしまったので、少しの間、10 分ぐらい檻に入れた。
実践者：閉じ込めた理由は？
生　徒：いつか人も襲うようになるといけないと考えたから。
実践者：本の主人公の「ぼく」はいつもワンちゃんに何と言ってあげている？
生　徒：「ずっと大好きだよ」と言ってあげている。
実践者：そう言ってあげるとどうなると思う？
生　徒：犬に気持ちが伝わって、自分のことを好きになってくれて、いうことを聞いてくれる。
実践者：言葉に出すことはどういうこと？
生　徒：相手に伝えたいことを言う。

●4 冊目『中国の悲しい恋物語　孟姜女』の対話

実践者：秦の時代の王様、こんな城を作れる？
生　徒：いや、1 人で作ったんじゃないから…みんなの力を集めて作りました。
実践者：どうやって人を集めたって言っていた？
生　徒：わからない
実践者：それが、範喜良がどうして逃げてきたかに関係するところかな。
生　徒：自分の考えだと、こういうのを作ってあげる、過ごしやすいようにしてあげるとか、厳しい仕事をしなくていいとか、よい王様でみんなこの人に従っているのかもしれない。
　　もしも、悪くて、これを作っても何もくれない、とか、厳しくされるとみんな苦しくて、どんどん逃げ出して、殺されてしまう。
実践者：若くて力のある男の人がみんな連れていかれたんだね。
生　徒：この人はそこに行きたくない。
実践者：どうして行きたくないのかな？
生　徒：無理やりやらされるし、食べ物ないかもしれないし、厳しくされるから。
実践者：かもしれないね、書いてあるね。
生　徒：病気になる人がいた。

2）作文と見直し作業

次に、作文は強制ではなく、本実践に取り組む中で、対象生徒が書きたいという気持ちがある場合、それを尊重し進めることで、書く楽しさを覚えた。また、読後対話をしたことで、安心して書く作業を進められた。そして、作文を書き、自らそれを音読することで、読みにくいところ、漢字で表現できるところ、伝える内容が不足し、わかりにくいところ等に気づき、直しや加筆を赤ペンで入れる作業をおこなえるようになった。次に、直した部分を再確認して、前の作文より、言いたいことがわかやすく書けていると感じたことで、「書いて表現する」ことがより楽しくなり、本を読んだら何か書いてみようという気持ちが、自然に湧き上がる様子が見られた。例えば、４冊目では「読み」から時間があいてしまっても、自ら「書く」作業に入るべく、本の見直しをおこない、作文も自主的に書き直しを申し出て、書き上げた。そして、一連の作業の中で、漢字だとどう書くのかを調べたり、一文を書いた後、読み直し、考え直して、表現方法を変えて書き直したり、伝えることを意識している姿が見られた。言葉や文脈の持つ伝える力の活用を考え、表現方法を工夫するようになり、４冊目の作文では、読み手に問いかけるような表現、読み手の思考を想定して念を押す手法等も使っていた。回数を重ねるごとに、話して表現することに続き、書いて表現することに自信が持てるようになった。

●１冊目「幸福な王子」を読んで作文（左：書き直し１枚　右：最初の作文・生徒自らの見直し赤字あり１枚）

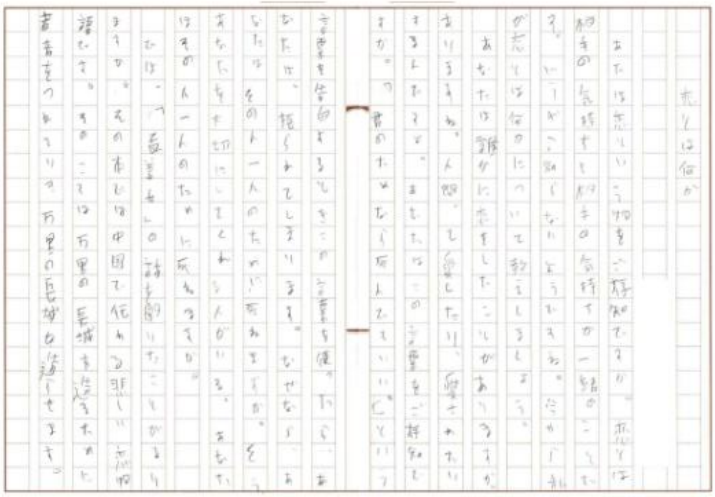


●2 冊目『明日になったら　１年４組の窓から』第２章「光に向かって手を伸ばし」
生徒が「書く」を希望せず、その思いを尊重。

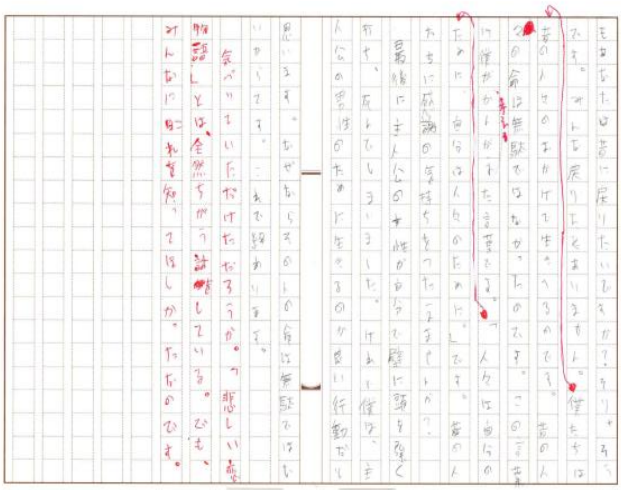
●3 冊目『ずっーと　ずっとだいすきだよ』を読んで作文　(生徒自らの見直し赤字あり　全２枚)



●4 冊目『中国の悲しい恋物語　孟姜女』を読んで作文（最初に途中まで書く　全 1 枚）



●4 冊目『中国の悲しい恋物語　孟姜女』を読んで作文（最初の作文を読み直し、自主的に書き直し後、生徒自らの見直し赤字入れあり　全 2 枚）





実践者	角　有紀子　（奈良県奈良市立富雄南中学校）
実践区分	中学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（教科につながる指導・国語）
実践地域および場所等の特長	本校は奈良市北西部の住宅地にある公立中学校で、３学年で 13 クラス 495 人と比較的生徒数の多い中学校である。部活動も盛んで多くの部活動が優秀な成績をおさめている。奈良県は「多文化多言語の児童生徒」の散在地域であり、本校も「多文化多言語の児童生徒」は少数であり、日本語支援を必要としている生徒は当該生徒を含めて 2 名である。奈良県では在籍後 2 年間、一つの学校に生徒が 1 人の場合週に４時間、２人以上の場合は６時間、県費非常勤による日本語支援が可能である。また２年間の支援が終わった後も支援が必要な場合は支援が継続される。 当該生徒以外の本校在籍の「多言語多文化の生徒」は在籍して４年になるため、奈良県の支援対象ではない。しかし、奈良市が継続を必要と判断し、週に 1 時間の放課後日本語支援を行っている。 実践者は当該生徒の週に４時間の取り出し授業と、週に 1 時間の放課後日本語支援を行っている。
本実践のポイント	日本語母語生徒たちにとっても、難しいと思われる古文教材を、「絵本」の読解を通して、楽しくわかりやすく理解できるように工夫した。また映像と母語のあらすじを用いて包括的な言語能力による理解を求めた。 月の世界から贖罪のために地上にやってきた「かぐや姫」が、翁、媼、帝との関係を通して、「人間世界の愛情」を知っていく過程に注目した。また、日本の昔話の特徴である「ちいさこ譚」や「長者譚」にも言及し、他の日本の昔話にも興味を持ってもらえるように工夫した。さらに母国の中国の話との比較も通して、文化の違いも考慮した。

＜バディからのメッセージ＞

母国の昔話との相違点・共通点も考えながら、日本の古代文化・価値観を理解するために、母語でのあらすじや絵本・映像といった様々なリソースを効果的に使用している点が参考になります。先行学習として生徒の確かな学びにもつながっている点も素晴らしいです。

1．単元名・活動名

絵本「かぐやひめ」（講談社のおはなし絵本館 7「かぐやひめ・いっすんぼうし」文:松谷みよ子、絵:伊勢英子・太田大八）を用いた「蓬莱の玉の枝―『竹取物語』から」（光村図書 1 年生国語）の先行学習

2．対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学校 1 年生　人数：1 名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む				●		
	聞く・話す				●		
ステップ 5	書く				●		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

日本の昔話の一つである「竹取物語」（かぐや姫のお話）を読み、母国の昔話との相違点・共通点も考えながら、日本の古代文化・価値観を理解する。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	7	絵本「かぐやひめ」の読み聞かせを聞き、また映像を見て、どのような話なのかを小学校高学年・中学レベルの語彙・表現を使いながらまとまりのある話ができる。	E	かぐや姫や翁・媼の気持ちを理解し、日本の古代の考え方や現代との共通点や相違点を捉えながら、おおむね一貫性のある意見や感想を述べることができる。
読む	7	教科書の「竹取物語」の原文を読み、古語と現代語の違いや仮名遣いの違いを理解する。 絵本を文や意味のまとまりで区切って、安定した速さで読める。小学校高学年から中学レベルの既習の漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	E	絵本「かぐやひめ」においてテキストの表現について解釈しながら、作品の主題を理解できる。 月の世界と人間の世界の違いを理解する。また母国との文化の相違点や現代と古代の相違点について、豊富な読解ストラテジーを活用しながら理解を深めようとする。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

「蓬莱の玉の枝－『竹取物語』から」（光村図書 I 年生国語）は、中学校学習指導要領（知識及び技能）（3）ア「音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文を音読し、古典特有のリズムを通して、古典に親しむことができる。」及び、（思考力、判断力、表現力）Cイ「場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えることができる。」を主なねらいとしている。

「竹取物語」は、日本語母語生徒にとっても中学校で初めて本格的に学習する古典教材である。「多文化多言語の生徒」にとっては、「かぐや姫」のお話は絵本やアニメーションなどを通しても触れたことのない作品である可能性が高い。そのため絵本「かぐやひめ」（講談社のおはなし絵本館 7「かぐやひめ・いっすんぼうし」文:松谷みよ子・絵:伊勢英子、太田大八）を国語科授業の先行学習として読むことで、現存する日本最古の物語である「竹取物語」の多様な人間模様や相互関係の在り方、人間の傲慢さやずるがしこさを読み取ることができる。また絵本を通じて、誠実さや愛情などの現在との共通点や相違点などを捉えさせることで、自分自身のものの見方や考え方を広げることもできる。さらに母国の昔話との相違点・共通点も考えることにより、日本の文化・考え方について、考察を深められると考えられる。

5. 単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6．指導計画（全４時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	学習の見通しを立てる。 かぐや姫と翁の出会いの箇所を読む。	「竹取物語」とはどのような話なのか映像を見て、母語のあらすじを読んで理解する。絵本の冒頭部分を読み、竹取の翁はどこでかぐや姫を見つけたのか、かぐや姫を見つけた後、翁はどのように変化したのかを読み取る。	物語を読んでわかったことを、単文や重文、簡単な複文を用いて、語彙や文法の間違いをほぼせずにワークシートに記入する。	★日本の昔話の特徴、異界から来た「ちいさい子ども」が活躍する昔話のパターンを理解する。 ★母国での「竹」のイメージと、「竹取物語」の「竹」のイメージを比較する。
2	古文の特徴を理解する。 物語の展開を楽しむ。	国語教科書「蓬莱の玉の枝―『竹取物語』から」の冒頭箇所を読む。絵本「かぐやひめ」の「五人の貴公子の求婚難題譚」の箇所を理解する。	絵本「かぐやひめ」の「五人の貴公子の求婚難題譚」の箇所を音読し、漢字・語彙・表現を理解する。	★平安時代の身分制度[帝・貴族]を理解する。 〇教科書冒頭部分の古文と現代語訳を読み比べ、「仮名遣い」や「古語と現代語の意味の違い」を理解する。 ★絵本「かぐやひめ」の「五人の貴公子の求婚難題譚」の箇所を読み、内容を理解する。 ★なぜ「くらもちのみこ」の嘘は、ばれたのか。人間のずるさについて考える。
3	物語の展開を楽しむ。	絵本「かぐやひめ」の「帝との出会い」「月を見て悲しむかぐやひめ」の箇所を読む。	絵本「かぐやひめ」の「帝との出会い」「月を見て悲しむかぐやひめ」の箇所を音読し、漢字・語彙・表現を理解する。	★地上での３年間の生活でかぐや姫が学んだこと、感じたことを理解する。 ★帝とかぐや姫の心の交流を理解する。 ★月に帰らねばならないことをかぐや姫はどのように感じているのか考える。
4	物語の主題を理解する。	絵本「かぐやひめ」の「月に帰るかぐやひめ」の箇所を読み、物語の主題を捉える。	物語の登場人物の心情を表す語彙について理解できる。 難しかった語彙の意味を確認する。	★かぐや姫が月に帰っていく様子を読み取り、登場人物の行動・心情を理解する。「月の世界」と「人間の世界」の違いを理解する。「竹取物語」の主題を考える。

7．本時の指導

●展開 1（本時：1/4）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
15分	NHK for school 「おはなしのくに」「竹取物語」の映像を見て、母語のあらすじを読む。	★〇映像を見て、また母語[中国語]のあらすじを読んで、おおまかな内容を理解する。
10分	絵本「かぐやひめ」の「かぐやひめの発見」の箇所を音読する。 わからなかった言葉の意味を確認する。	★他の日本の昔話で知っている話を聞く。 ★母国の昔話にはどのようなものがあるか聞き、日本の昔話との共通点や相違点を考える。 ★「一寸法師」の話を紹介し、異世界から来た「小さい子ども」が活躍するお話の共通点を考える。 ☆「おそるおそる」「ちょうじゃさま」などの言葉の意味を理解する。
15分	ワークシートに記入 ・おじいさんの仕事 ・かぐや姫を見つけた場所 ・かぐや姫の様子 ・かぐや姫と暮らすようになってからのおじいさんの変化	★母国で竹の山を見たことがあるか、「竹」はどのような道具に加工して使うか、「たけのこ」はどのようなものでどんな料理に使うかなど「竹」についての理解を促す。 ☆絵本からわかったことをワークシートにまとめる。 ★おじいさん、おばあさんにとってかぐや姫はどのような存在なのかを想像する。
5分	まとめ ワークシートに竹の中に座っているかぐや姫の絵を描く。	★絵を描くことにより、「かぐや姫」の「ちいさこ譚」としての特徴を実感する。また３ヶ月で大人の女性になった「異常成長譚」も実感する。

●展開 2 本時：2/4

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
25分	教科書「蓬莱の玉の枝」―『竹取物語』から」の冒頭部分を読み、古文と現代語訳の違いと同じところを考え、違いを発表する。 平仮名五十音図を書く。 歴史的仮名遣いについて簡単に説明する。 ワークシートに記入 ・古文と現代文の違うところと同じところ、古語と現代語の違い、仮名遣い ・歴史的仮名遣いを現代仮名遣いに直す	★母語（中国語）にも古い言葉（古典）と新しい言葉（現代語）があるか聞く。 〇古語と現代語の違い・歴史的仮名遣いを理解する。 〇平仮名五十音図を書き、歴史的仮名遣いでは「わ、ゐ、う、ゑ、を」と書き、発音も今と異なっていたことを理解する。

20分	絵本「かぐやひめ」の「かぐやひめが５人の貴公子に難題を与える」および「くらもちの皇子の失敗譚」の箇所を音読する。 教科書部分の「くらもちの皇子」の嘘の話を説明する。 ワークシートに記入 ・かぐや姫が結婚しない理由 ・かぐや姫がくらもちの皇子に与えた難題 ・くらもちの皇子が失敗した理由	★なぜかぐや姫が結婚を拒否するか考える。 ★それぞれの貴公子が失敗した理由、特に「くらもちの皇子」の嘘がばれてしまった理由を考える。 ☆絵本から読み取った内容をワークシートにまとめる。

●展開３（本時：3/4）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
10分	絵本「かぐやひめ」の「帝との出会いと交流」の箇所を音読する。	★「帝」とはどのような地位の人物か、平安時代の身分制度や貴族の生活について「国語便覧」（浜島書店）を見ながら説明する。
20分	ワークシートに記入 ・帝の求婚を拒否した理由 ・月の世界の人間の力 ・かぐや姫と帝との関係	★かぐや姫が月の世界の人間である特徴を理解する。 ★帝の申し出を断った理由を考える。 ★帝とのやりとりでかぐや姫はどのような心情になったか想像する。 ☆絵本から読み取った内容をワークシートにまとめる。
15分	絵本「かぐやひめ」の「月を見て涙を流すかぐやひめ」の箇所を音読し、かぐや姫の悲しみの理由を考える。	〇月の呼び方について「国語便覧」を見て確認する。 ★母国(中国)での呼び方や月に対する意識を日本と比べる。 ★絵本を見て月を見て悲しむかぐや姫の心情を想像する。 ★母国に対する自分の気持ちと比較しながら、かぐや姫の気持ちを考える。

●展開４（本時：4/4 ）

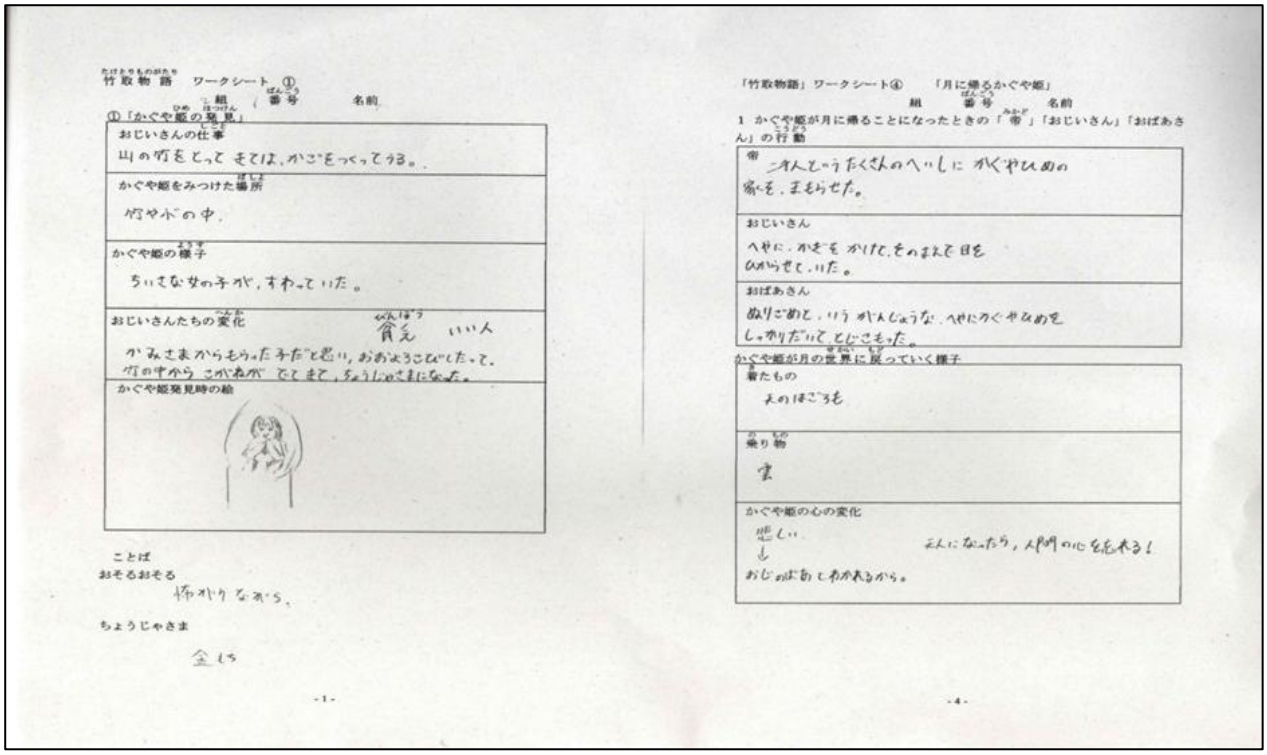
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
20分	絵本「かぐやひめ」の「月に帰るかぐやひめ」の箇所を音読する。 難しかったことばの意味を確認する。（例:十五夜、ぬりごめ） ワークシートに記入 ・月の世界や天人の持っている力 ・「こしをぬかす」「むねがつぶれる」「めをひからせる」の短文	★天人や月の世界の持っている力を読み取る。 ☆絵本から読み取った内容をワークシートにまとめる。 ☆身体を用いた慣用句の意味を理解する。

15分	ワークシートに記入 ・かぐや姫が月に帰ることになったときの帝・翁・媼の行動 ・かぐや姫が月の世界へ帰っていく様子 ・「月の世界」と「人間の世界」の違い ・かぐや姫が月の世界に帰ることの意味について考える。	☆絵本から読み取った内容をワークシートにまとめる。 ★月に帰るかぐや姫及び、かぐや姫を失う帝・翁・媼の行動とその心情を理解する。
10分	まとめ 「竹取物語」の主題を考える。	★人間世界でかぐや姫が経験したこと、翁・媼が得たもの、失ったものについて考える。

8．児童生徒の変容

- 日本の昔話に触れることで、日本文化の特徴や、母国の文化との違いを考えることができた。生徒は、中国の小説「孫悟空」は石から生まれたことを話してくれ、竹から生まれた「かぐや姫」との共通点と相違点について考えることができ、さらに日本の他の昔話「ももたろう」「一寸法師」などにも興味を持つことができた。
- 日本語母語生徒にとっても、難解なイメージを持つ「古文」であるが、絵本を用いた先行学習を行うことで、在籍学級での古文学習をスムーズに行うことができた。
- 在籍学級での教科学習の理解が進むよう、教科担当者と協力しながら今後も工夫をして支援を行いたい。

＜生徒が作成したワークシートの一部＞



竹取物語　ワークシート①
組　番号　名前
①「かぐや姫の発見」
おじいさんの仕事
山の竹をとって そでは、かごをつくってうる。
かぐや姫をみつけた場所
竹やぶの中
かぐや姫の様子
ちいさな女の子が、すわっていた。
おじいさんたちの変化　貧え　いい人
かみさまからもらった子だと思い、おおようこびした。て
竹の中から こがねが でてまて、ちょうじゃさまになた。
かぐや姫発見時の絵
ことば
おそるおそる
怖がりながら。
ちょうじゃさま
金もち
-1-

「竹取物語」ワークシート④　「月に帰るかぐや姫」
組　番号　名前
1 かぐや姫が月に帰ることになったときの「帝」「おじいさん」「おばあさん」の行動
帝
二人じゃうたくさんのへいしに かぐやひめの
家を、まもらせた。
おじいさん
へやに、かぎを かけた。そのまえで 日を
ひからせて、いた。
おばあさん
ぬりごめと、いう かんじょうな へやにかぐやひめを
しっかりだいて とじこもった。
かぐや姫が月の世界に戻っていく様子
着たもの
えのほごろも
乗り物
雲
かぐや姫の心の変化
悲しい
↓
えんになったら、人間の心を忘れる！
おじのはおしかあるから。
-4-

実践者名	八木　裕子（所属：京都市立開晴小中学校） 実践授業実施校：京都市立 A 中学校
実践区分	中学校　取り出し指導　特別の教育課程（教科につながる指導：社会）
実践地域および場所等の特長	本実践を行う学校は京都市内にある公立中学校である。市内には、日本語指導拠点校が 4 校設置され、各拠点校から日本語指導員が市内の小中学校を巡回し、日本語指導が必要な児童生徒に対して、特別の教育課程による取り出し指導を行っている。また、来日直後の小学６年生、中学生を対象とした通級型日本語初期集中指導教室「わかば」の設置や、特別の教育課程による日本語指導を終了した児童生徒を対象とした日本語指導ボランティアの派遣、母語支援員によるチームズでの通訳、通訳ボランティアの派遣など、多文化多言語の児童生徒とその保護者に対するさまざまな支援を行っている。 令和５年度の状況として、市内で特別の教育課程による日本語指導を受けている児童生徒数は 297 人、それらの児童生徒の在籍校数は 122 校で、どちらも増加傾向にある。特に、在籍校数は全小中・義務教育学校の約 54％となっており、日本語指導が必要な児童生徒数の増加とともに、散在化傾向が進んでいる。 本実践を行う中学校は、全校生徒数 350 人、そのうち多言語多文化の生徒数は 10 人、日本語指導が必要な生徒数は２人である。（令和６年 11 月現在）この中学校では、これまでに特別の教育課程による日本語指導を受けている生徒数はここ数年平均０～２人程度であり、散在地域における少数在籍校の特徴を持つ学校の一つである。
本実践のポイント	本実践は、滞日期間約 1 年、複数の国につながりを持つ中学 1 年生 1 名を対象とし、社会科（歴史）の在籍学級の先行学習として実施した。対象生徒の持つ多様な言語資源をフルに活用することで、包括的なことばの力を高めるとともに、獲得した歴史の知識をもとに思考した内容について、日本語で「書く」ことで表現する力を伸ばすことを目指した。多くの多文化多言語の児童生徒が苦手とする歴史の学習において、先行学習での対象生徒の強みを生かした理解支援を行うことで、在籍学級での授業内容の理解につながった。また、対象生徒自身が学び表現する言語を選択できるようにするなど、本実践授業や在籍学級において対象生徒の多文化多言語の背景を認める場面を設定することでエンパワメントを図った結果、対象生徒が自分の持つ力に対する自信を取り戻す姿を見ることができた。

＜バディからのメッセージ＞

本実践は、トランスランゲージング・デザインを教科の学びに活用した取り出しの先行学習の実践です。特に日本史に関わる学習では、教科学習に必要な語彙の学習などに指導の重点が行きがちですが、八木先生の実践は、教科の目標を明確におき、同時に「包括的なことばの力」と「日本語固有の力」それぞれを意識できたことでしっかりしたデザインの実践になったところがとても素晴らしいと思いました。1 時間の実践ながら、自分のもつ言語資源の豊かさに気が付いた生徒が積極的に学ぶ姿に本実践の成果が凝縮されているように思います。八木先生の入念な準備と、在籍級の教科担任の先生との綿密な連絡がこの実践の成功のカギだったと言えるでしょう。

1．単元名・活動名

社会科・歴史「東アジアの中の倭（日本）」（帝国書院）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学校1年生　人数：1人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く					年齢枠の目安	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す				●		
ステップ4	書く				●		
	読む				●		
	聞く・話す						
ステップ3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

・教科の目標：
① 縄文時代と弥生時代の資料を比較して、変化や共通点を読み取ることができる。
② 縄文時代と弥生時代で人々の生活が変化した理由と、社会の変化の内容について理解することができる。
・包括的なことばの力に関わる目標：
① 書く前にメモを作って作文の準備ができる。
② 教科学習内容について、おおむね論理的な短い説明文が書ける。
③ 書いた後に読み返して、文章の一貫性を高めるための推敲ができる。
・日本語の目標：
① 「縄文時代は～です/～ていますが、弥生時代は～です/～ています」「縄文時代も弥生時代も～です/～ています」の比較表現と、歴史の学習用語を用いて、変化した点や共通点について表現することができる。
② 「～から、人々の生活が変化しました」の理由を表す表現と、「弥生時代に（社会は）～になりました」の変化を表す表現を用いて、人々の生活の変化の理由や社会の変化について表現することができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
書く	5	・縄文時代と弥生時代の資料の比較から読み取った情報をもとに、生活の変化の理由と社会の変化について、日常語彙を幅広く使って、複文で自由に書ける。 ・既習でなじみのある漢字を使って、おおむね正確な表記で文章を書くことができる。 ・書いたあとに読み返し、表記の間違いについて自分で気付いて修正できる。	E	・書く前に、縄文時代と弥生時代の資料の比較から分かったことについて歴史の学習用語を用いてメモを作り、作文を書く準備ができる。 ・縄文時代と弥生時代の生活とその変化の理由、また社会の変化について、おおむね論理的な短い説明文が書ける。 ・書いたあとに、一貫性を高めるために不要なものを削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

多言語多文化の生徒にとって、その文化的背景から、日本の歴史について、他の日本語を母語とする生徒が前提として持っている日本の歴史についての知識が少ないことや、学習用語の多さとその難しさから、歴史の学習に苦手意識を持つ生徒が少なくない。本実践授業の対象生徒にとっても同様で、歴史に対して強い苦手意識を持ち、中学校において歴史の授業が始まることに対して、不安を感じている様子が見られた。対象生徒は日本語以外に複数の言語資源を持ち、ある程度思考できるレベルまでそれぞれの言語が確立しているが、来日以降、学校でのマイノリティとしての立場の経験から「日本語を使わなくてはならない」という意識が強く、その強さゆえ教科学習に向かう自信を失っている様子が見られた。また、対象生徒は、社会的事象について、具体的な事実については、簡単な日本語であればある程度理解できる部分もあるが、それぞれの事象を結び付けて関係性を見出したり、その因果関係について考察したりすることには課題が見られる。

そこで、在籍学級での歴史の学習において、自信をもって授業に臨むことができるように、本題材を在籍学級の先行授業として設定した。自身の言語レパートリーを最大限活用して包括的なことばの力を高めながら、自己肯定感も高めることで、教科のねらいにせまることを目指す授業を計画した。具体的には、まず対象生徒の言語レパートリーである英語、韓国語、日本語の歴史の資料を提示し、自身で学び表現する言語を選択できるようにして多言語の環境を作り、対象生徒自身が自由に表現できるような場を設定した。また、縄文時代と弥生時代の資料の比較を通して、それぞれの時代の特徴をつかんだり、その背景にある事象について考察したりできるように、写真やイラストなどの資料や、モデル文、語彙カードなどを多用した視覚的支援や、自由な言語によるワークシートの作成などの支援を行った。

また、本実践では「書く力」（日本語固有の力）を高めることで、自身の得た知識を明確にし、それらに基づいて考察したことを在籍学級において表現できるようになることも目指している。先行学習においては、モデル文や語彙カードなどを使って文章を書く支援を行い、在籍学級での授業においては、教科担任と連携を図り、対象生徒の表現できる場面を設定するなどの支援を行った。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・縄文時代と弥生時代の生活の比較を通して、生活の変化を理解し、社会の変化について考察したことを歴史の学習用語を用いて表現している。	・農耕の広まりが生活や社会に与えた影響について考察するなど、事象を相互に関連付け、弥生時代の社会の変化の様子を考察し表現している。	・自身で学び表現する言語を選択することで、学習内容を理解するとともに考察を深め、在籍学級での学習に自信をもって臨もうとしている。

６．指導計画（全１時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等 〇教科
１	縄文時代と弥生時代の生活の様子とその変化の理由、社会の変化について表現できる。	１縄文時代と弥生時代の人々の生活の様子を表すイラストを比較する。 ２縄文時代と弥生時代の生活の変化の理由について考える。 ３弥生時代の社会の変化について考える。	☆縄文時代と弥生時代の資料の比較から、それぞれの生活の様子とその変化の理由、また社会の変化の内容について考察したことを、歴史の学習用語や日常語彙を幅広く使って、複文で自由に書ける。 ☆既習の漢字や学習用語の漢字語彙などを使って、表記のしかたに気を付けて正確な文章を書くことができる。	★書く前に、ワークシートへの記入を通して、歴史の学習用語やイラスト・写真等を使って、作文を書くためのメモを作ることができる。 ★縄文時代と弥生時代の生活の様子とその変化の理由、また社会の変化について、作成したメモをもとに論理的な思考に基づいた短い説明文が書ける。

				★書いた後で、実践者とのやりとりを通して、一貫性のある文章になるように見直して修正できる。 〇縄文時代から弥生時代の社会の変化について表現することができる。 ♡自身の言語レパートリーに自信を持つことができる。

7．本時の指導

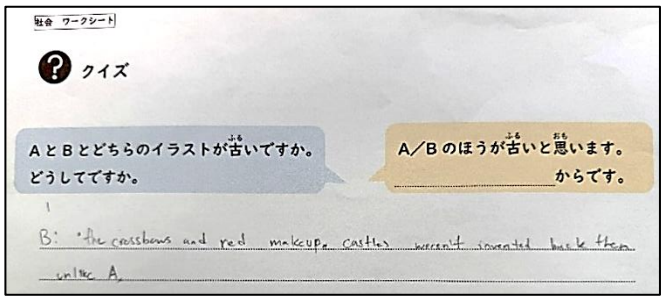
ねらい（目標）　縄文時代と弥生時代の生活の様子と社会の変化について表現できる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント等
導入 10分	0．あいさつ 1．前時までの学習内容をふり返る。 ・年表を見ながら、時代区分について確認する。	★「世紀」や「西暦」に着目して、時代の流れる方向がわかる。 〇現在が「令和」であることがわかる。
	2．クイズを出す。 ・縄文時代と弥生時代のイラストを見せ、どちらが古い時代か選択し、その理由について話す。 ※資料（1）	★イラストを見比べてどちらが古い絵であるか選び、その理由を英語でメモすることができる。 ☆メモをもとに、高頻度の接続表現を使って理由を言うことができる。
	3．クイズの答えを確認する。 ・それぞれの絵について、「縄文時代」「弥生時代」という時代であることを確認する。	〇縄文時代と弥生時代のイラストがそれぞれわかる。 ♡自分のいちばんわかる言語を使うことで、自信を持って活動できる。
展開 **30分**	4．本時の目標を確認する。 **縄文時代と弥生時代の生活の変化の理由を考えよう。**	
	5．縄文時代と弥生時代のイラストを見比べて、違う点と共通点を見つける。 ・イラストを見ながら、気づいたことを話す。	★日本語で表現できない場合は、イラストに〇印をつけるなどして表現することができる。 〇人々の生活の違いがわかる。
	6．ワークシートにカテゴリー別に書く。　※資料（2） ・住居や土器の写真をワークシートに貼る。	★自分のわかる言語を使って、違う点と共通点について書くことができる。 〇それぞれの時代の住居や土器が写真を見てわかる。 ★比較する視点がわかり、カテゴリー別に分類できる。

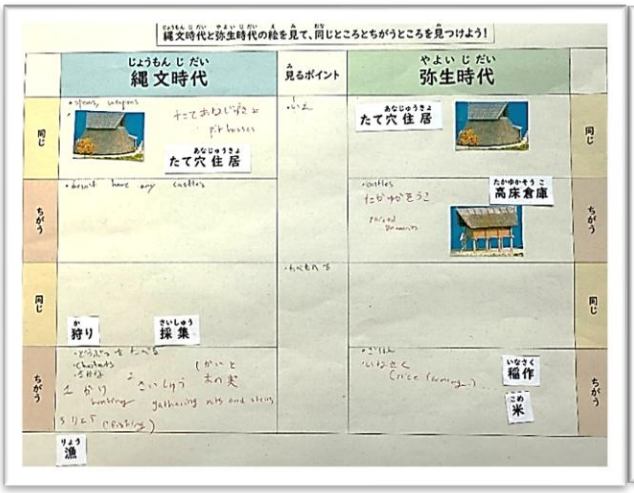
	・多言語の資料やタブレットを使用して、表現したい内容について調べる。 ■「外国人生徒のための日本史：英語、韓国語、日本語版」（姫路独協大学） ■「はじめての日本のれきしえほん」（株パイインターナショナル） ※やさしい日本語	♡調べたり、表現したりする言語を自分で選ぶことで、活動に自信を持って取り組むことができる。
	7. ワークシートをもとに発表する。 ・キーワードとなる学習用語を確認する。（語彙カードの掲示） ・モデルとなる文型を確認する。（文型カードの提示）	○それぞれの時代の特徴となる住居や土器などの名称がわかる。 ★ワークシートに学習用語を記入したり、それらを漢字で表記したシールを貼ったりして、発表や作文を書くためのメモを完成することができる。 ☆穴埋め式のモデル文を使い、比較表現を使って発表できる。 ☆学習用語を使って発表できる。
	8. 縄文時代と弥生時代の違う点、共通点についてまとめる。 ・学習用語とモデル文型を使ってワークシートにまとめる。 ※資料（3）	☆発表した内容について、比較表現や学習用語を使って書くことができる。
	9. 縄文時代と弥生時代で生活が変化した理由について書く。 ※資料（4） ・モデルとなる文型を確認する。（文型カードの提示）	★住居や土器などの変化に着目して、生活が変化した理由について、論理的な短い説明文が書ける。 ☆高頻度の接続表現を使って、生活の変化の理由が書ける。
	10.弥生時代の社会の変化について書く。　※資料（4） ・モデルとなる文型を確認する。（文型カードの提示）	★弥生時代のイラストの「戦い」の場面や濠、柵に注目したり、人々のセリフを想像したりして、社会の変化について考察したことを論理的に説明する短い文章が書ける。 ☆「稲作が始まって、」に続けて変化を表す文が書ける。 ★文章を書いた後で読み返し、実践者とのやりとりを通して、一貫性のある文章になるようにふさわしい語彙表現や文を選んだり、付け加えたりできる。
まとめ 5分	11.本時の学習をふりかえる。 12.宿題の提示	★展開9・10について、ワークシートにまとめて（宿題）家庭で保護者に複数の言語を使って説明できる。 ♡在籍学級での授業に対する意欲を高めることができる。

＜本時の資料＞

資料（１）

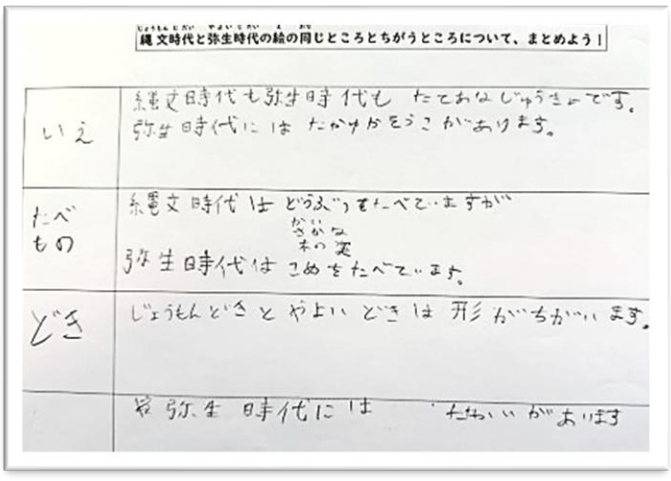


資料（２）

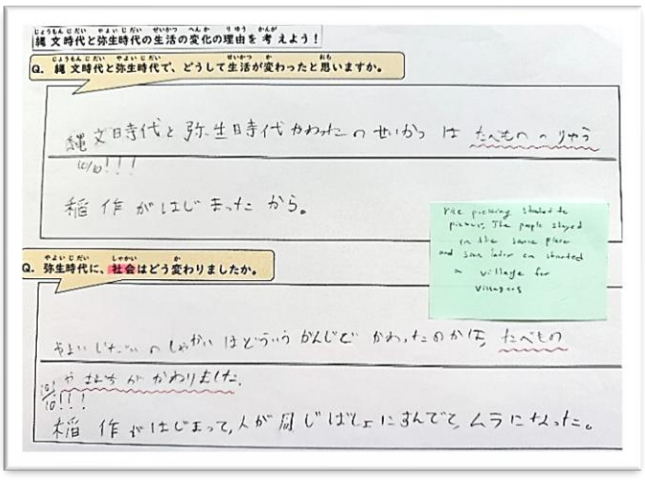




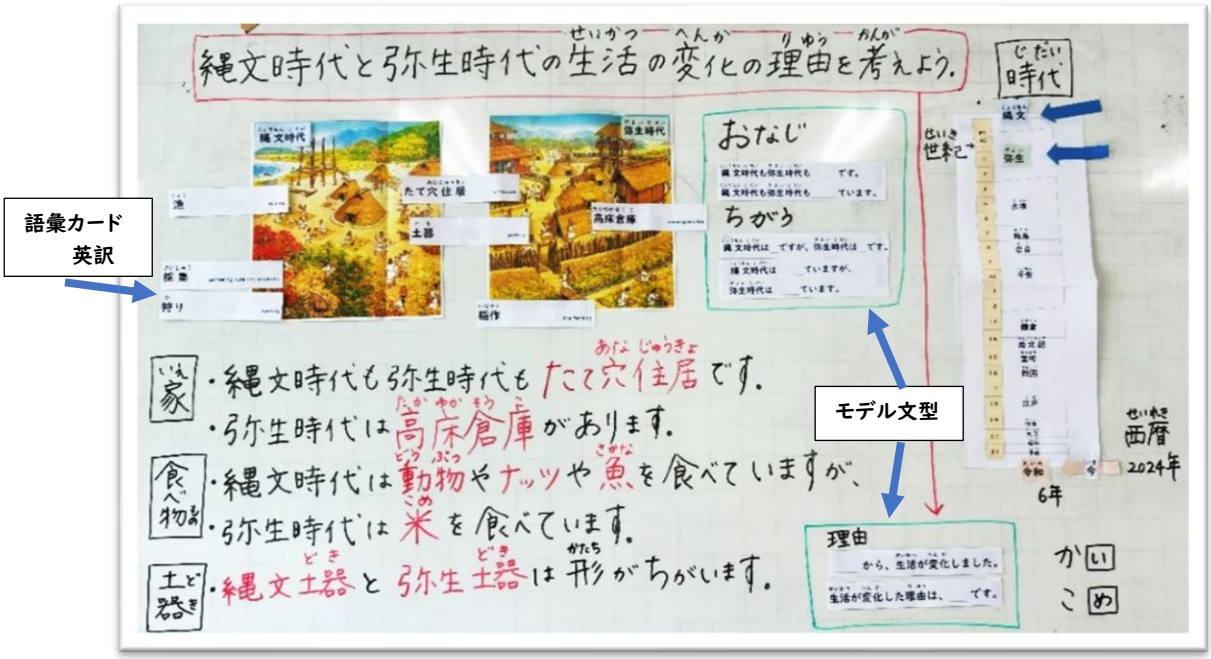
資料（３）



資料（４）



＜本時の板書＞



8.児童生徒の変容

本実践では、対象生徒の苦手とする歴史の学習について、在籍学級の先行授業として設定することで、実際の在籍学級での授業において「わかる」場面を増やすとともに、対象生徒の持つ言語資源を活用することで包括的なことばの力を高め、対象生徒が本来の力を十分に発揮できる環境を整えエンパワメントを図ることを目指した。また、同時に「書く」力（日本語固有の力）をつけることで、学習したことについて在籍学級で発信することができることを目指した。

本実践を通して、観察できた対象生徒の変容としては、まず「自身の持つすべての言語資源を活用した活発な言語活動」である。教科の目標①「縄文時代と弥生時代の資料を比較して、変化や共通点を読み取ることができる。」について、対象生徒は資料から読みとった内容について、ふさわしい表現を探す中で、日本語と英語の間を自由に行き来しながら、自ら言語と表現を選択していく様子が見られた。実践者との日本語でのやりとりによって、歴史の学習用語を知り、多言語資料の説明を読むことで、学習用語を理解することができた。そして、学習用語を獲得したことで、最終的に、縄文時代と弥生時代の違う点と共通点について、比較を表すモデル文を使って書くことができた。これまで、生徒は日常生活や学校生活の中で多くの日本語に接してきているが、言葉を聞いたことがあっても、その言葉を使う場面とつながらなかったり、言葉の意味そのものがあいまいだったりして、なかなか語彙表現が定着しなかった。しかし、今回の授業では多言語の活用により、自分自身で学習用語の整理ができ、同時に学習内容の理解も深めることができたように思われる。対象生徒の持つ言語資源を活用するためには、対象生徒が表現する言語を選択できる環境を作り出すことが必要であると感じた。

２点目の変容は「事象の背景やその関係性について多言語で思考する力の向上」である。弥生時代のイラストを観察する中で、対象生徒は武器を持って攻めてきている人々を見つけ興味を持ち、さらに他の人々の行動をよく観察することで、武器を持って守ろうとする人や、田んぼにいる人たちを呼び戻そうとしている人、高いところから見張っている人たちに気づき、「これは何？」と疑問を持った。人々が何と言っているのか英語と日本語でセリフを考えて言ってみると、「ああ、これは war?」「じゃ、これは village。（柵を指して）これは village を守っている。」「だから、castle みたいなのがある。」と日本語と英語を使って、思考の流れを明確に示してく

れた。普段は「日本語を使わなければならない」という意識から日本語で表現できないと言葉につまり、そのまま終わってしまう場面が多く見られたが、本実践授業の場では、前半の多言語を活用した活動により、自身の言語レパートリーが認められることで、学習活動に対する自信がつき、自分の言葉で表現することに対する不安が減ったためではないかと推測する。ここから、教科の目標②「縄文時代と弥生時代で人々の生活が変化した理由」については「食べ物で生活が変わった」、「弥生時代の社会の変化の内容」については「みんなで一緒にお米を作るから、ムラができた。」という発言が見られた。最終的には、まじないを行っている女性について、「princess みたい。みんなと服が違う。status（身分）が違うの？」と発言した。一つ一つの事象に関する読み取りはできるようになり、それぞれの事象に関する背景や関係性についての理解も部分的ではあるができるようになった。今回は時間の関係で、授業はここで終了し、教科の目標②「縄文時代と弥生時代で人々の生活が変化した理由と、社会の変化の内容について理解することができる。」に関しては、わかったことや考えたことについて、モデル文型を使ってまとめてくることを宿題として、次回確認することとなった。後日、宿題として書いてきたものを一緒に読み直し、問いに対する適切な答え方も確認しながら、英語でのメモも作成した上で、対象生徒自身の言葉で書き上げることができた。

３点目の変容は、「学習意欲の向上」である。実践授業における授業内容を在籍学級で行ったあとの、対象生徒の反応は「先生が何の話をしているか全部わかった。うれしかった。」「漢字もちょっとだけ書いたよ。」とうれしそうに報告してくれた。実際の在籍授業の授業においても、教科担任の先生によると「縄文時代と弥生時代についての違いをすぐに見つけることができ、また違いについての表現も学習用語を使って、日本語でできていた。」とのことであり、普段の様子とは違い、積極的に授業に取り組むことができた。在籍学級で授業に参加でき、授業内容もわかったことの喜びと自信から「社会が少し好きになった」と、学習意欲の高まりが見られた。

今回の実践授業を実施するにあたり、在籍学級の教科担任の先生とは、先行学習の実施時期や在籍学級での授業の進め方をもとにした、先行学習の進め方について相談をしながら、対象生徒の活躍できる場面を想定したり、支援の方法を考えたりするなどして連携を図った。実践授業実施後は、在籍学級において、わからないことを調べるためタブレット使用を今後も積極的にすすめ、実践授業で使用した「外国人生徒のための日本史：英語、韓国語、日本語版」（姫路独協大学）を授業中いつでも確認できるように手元に持たせることとした。

次の目標としては、日本語指導の場で作ることができた、対象生徒の言語資源を認める環境を在籍学級においていかに作り出すことができるか、また、対象生徒の持つ多言語の力をいかに在籍学級で発揮することができるか、担任の先生をはじめ学校全体の課題として意識をもってもらえるよう仕掛けを考えることである。年齢的な理由や対象生徒のマイノリティゆえのつらい経験もあるので、あくまで対象生徒の気持ちに寄り添いながら、少しずつでもお互いが認め合える環境を作り出せれば、と考えている。

実践者名	矢部　まゆみ （任意団体「わたぼうし教室／みなみインターナショナルスクール」ボランティア協力者、横浜国立大学・明治学院大学非常勤講師）
実践区分	NPO・ボランティア
実践地域および場所等の特長	任意団体「わたぼうし教室／みなみインターナショナルスクール」は、横浜市南区にある「みなみ市民活動・多文化共生ラウンジ」の施設を借用して活動拠点とし、毎週土曜日に移住労働者の家族や、国際結婚の家族、難民として母国から逃れてきた家族の子どもたちの日本語・学習支援と居場所づくりの活動をおこなっている。横浜市南区は、在住外国人数が 13,386 人（2024 年 10 月末現在）で横浜市 18 区の中でも３番目に多く、公立小中学校在籍の外国人児童生徒は 861 人（2024 年９月末現在）と報告されている。「みなみ市民活動多文化共生ラウンジ」は、横浜市の中でも外国籍等児童の全校児童に対する割合が高い「南吉田小学校」の学区内にあり、同校のほか近隣の複数の小中学校から生徒が通っている。 10 時～12 時と 14 時～16 時 30 分の２つの時間帯に教室が設置され、午前教室には中国語ができるスタッフが配置され、中国語を母語とする小中学生の参加者が多い。午後は、主にフィリピンルーツの子どもたちを対象に必要に応じて英語を併用した学習支援を提供している。カトリック新聞の記者として、難民や外国につながる人々の問題にかかわってきた大元麻美氏によって、2013 年に立ち上げられたこの教室は、年齢の近い大学生や若者のボランティアが子どもたちに寄り添う親しみやすい雰囲気を大切にし、社会人は後方支援をおこなう体制を作っている。
本実践のポイント	本実践は、午後の部に通うフィリピンルーツの中学１年生を対象に計画した。対象生徒 A さんは、幼少期に来日し、日常会話は流暢にできるが、読むこと、書くことに苦手意識がある。そこで、「対話型鑑賞」の手法を活用して、絵を見て発見したことや感じたことを話すことを出発点に、観察力や根拠を述べる力、人の話を聞いて考えを深める力などを自分が持っていることに気づかせ、自信を持たせながら、動機を高め、語彙・表現を拡充し、読書や作文につなげ、思考力とことばの力を伸ばすことを目指した。 保護者との連携を大切にし、保護者のかかわりを本実践に生かすようにした。対象生徒の保護者は、毎回生徒の送迎がてら自ら積極的に「わたぼうし教室／みなみインターナショナルスクール」の活動を支援し、他の保護者の相談に乗ったり、子どもたちを励ましたりしてくれている。本実践においては、保護者にも活動に一緒に参加してもらい、家庭言語である英語も使いながら、対話を深めた。

＜バディからのメッセージ＞

本実践では、矢部先生がＡさんの言葉の力や可能性を丁寧に見極め、教科の枠にとらわれない柔軟な発想で、複数のプログラムを工夫しながら進めています。アート作品を観察する活動では、Ａさんが絵の中で発見したことや感じたことを自由に表現できる場が用意されており、その楽しさに夢中になる様子が目に浮かびます。一方、読書活動では、Ａさんが興味を持ち、自分のペースで読める書籍を選ぶことで、より深い学びと成長が引き出されています。

これらの活動を支えるのは、日頃からＡさんに寄り添い、ことばの力を考えながら、Ａさんの可能性を引き出す矢部先生の丁寧な関わりです。その伴走が、Ａさんに「自分にもできる！」という大きな自信をもたらしたと感じます。このような場が地域に存在することが、外国につながる子どもたちが前向きに挑戦するために欠かせないのだと改めて感じました。

1．単元名・活動名

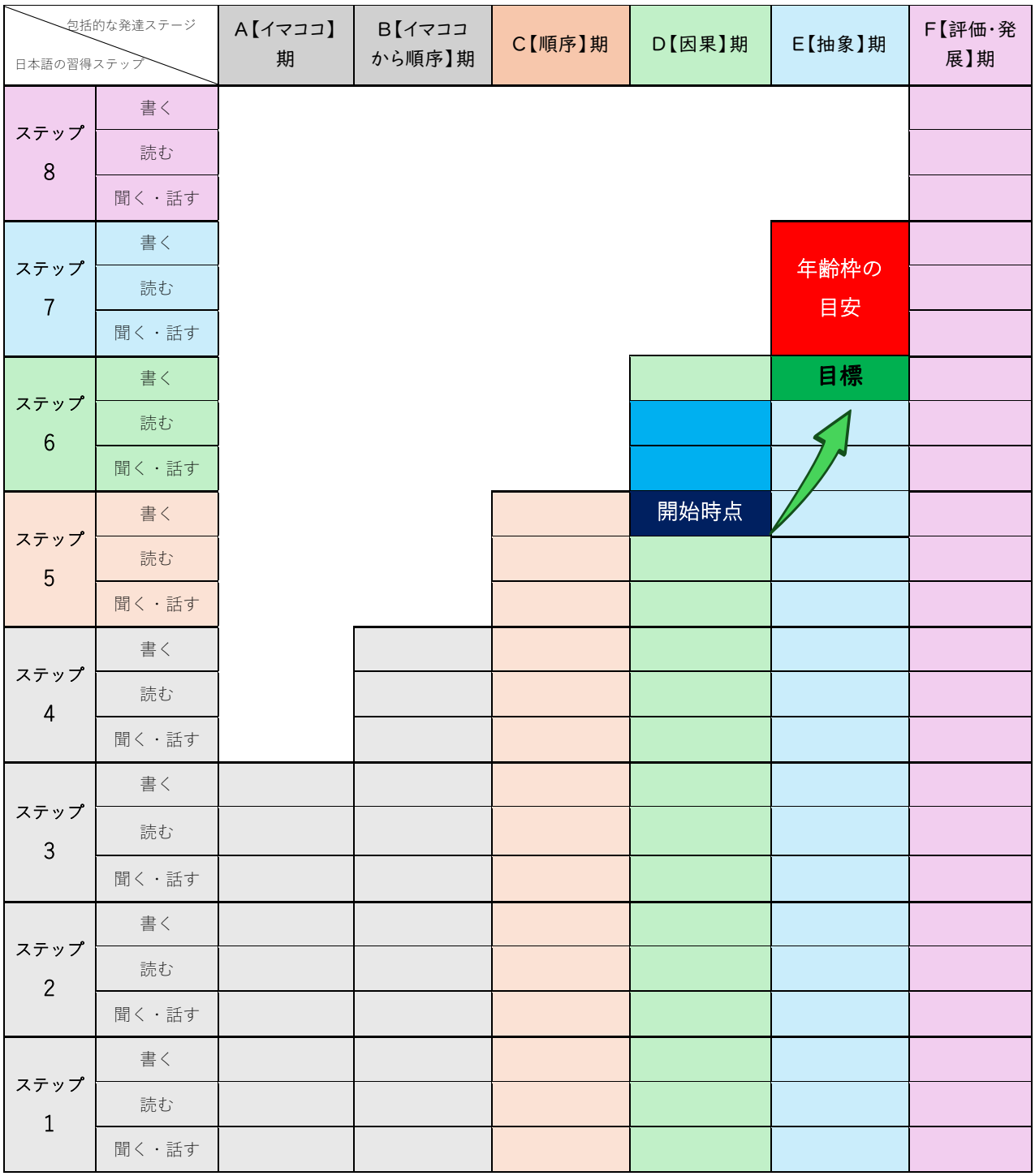
プロジェクト活動「みるみるよむかく－対話型アート鑑賞を通じて」

2．対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学 1 年生　人数：1 名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力



3. ねらい（目標）

アート作品を見て、発見したこと、感じたこと、考えたことをことばにし、「どこからそう思う（感じた／考えた）」のか根拠を述べながら、文を書くことができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
書く	6	・絵を観察して見つけたことや感じたこと等について、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現や、書き言葉らしい文体などを使いながら文章が書ける。 ・さまざまな接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける	E	・じっくり絵を観察して見つけたことや感じたことなどについて話し合いをしながら、キーワードなどを用いたアウトラインを作り、書く準備ができる。 ・「どこからそう思う」のか、根拠を考えて、短文で述べて、書くことができる。 それをもとに、文を組み合わせて、段落のある文章を構成する準備ができる。 根拠となる事実や具体例（絵の中に描かれている具体的なものなど）を示しながら、明瞭な意見文が書ける。 ・本の挿絵をみながら話し合い、物語を想像して読書に興味を持ち、自分が読んだ本について、あらすじと自分の思考が明瞭に伝わる読書感想文を書くことができる。 ・書いた後に読み手の助言を得て、一貫性を高めるために不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

対象生徒Aさんは幼少時にフィリピンから来日し、日本の保育園、小学校に通い、2024年4月からは中学校に進んでいる。「わたぼうし教室／みなみインターナショナルスクール」には小学4年生の時から毎週通っている。人懐っこく、人に対する思いやりや共感力が豊かで、物事に対して素直に取り組む姿勢のある生徒である。

一方で、ことばの面では、日本語で日常的な語彙を使っての会話は流暢にできるものの、学年相応の教科内容の語彙の理解・使用には追い付いていない面がみられる。小学校でも国語および他の教科学習で苦労があったが、中学に入り、その壁がますます大きくなっている。特に、書くことへの苦手意識が高い。なお、家庭内の言語は英語が中心である（母親と英語、父親と日本語で話す）。

そこで、本実践では生徒がもともと持っている表現や思考への意欲を活性化し、話すことと連動させながら苦手な書く力を伸ばすために、対話型鑑賞の手法を取り入れた活動を考えた。対話型鑑賞は、アート作品を見て、気づいたことや感じたことを話し、他の人の話も聴きながら自分の思考を深めていく活動である（※1）。具体的には、最初に約40枚の「アートカード」を用いて、ウォームアップとしてゲーム（共通点さがし、物語作り）を行ってから、一枚の絵をじっくり見ながら対話する「対話型鑑賞」を行う。その中で、「どこからそう思う」のかについて実践者が問いかけ、生徒が根拠を考えて述べることを、意識できるようにする。対話を通して思考を広げたり深めたりし、自分が観察したこと、考えたことについて、得意な言語を使って自由に発言することを出発点とする。実践者のパラフレーズにより、日本語での語彙・表現に親しみ、日本語で自分なりに述べて表現する基盤ができたところで、それを文にして書く活動につなげる。書くことへのハードルを下げ、既習だがあやふやな漢字など確認しながら書いて表記を正確にしていくこととともに、書くことを通してさらに思考を整理していく体験をすることも目指す。

さらに、A さんにとって重要な課題である読書への橋渡しにもこの対話型鑑賞の手法を活用したい。書籍（『魔女の宅急便』角野栄子・作）の表紙の絵やイラストを題材に対話をし、動機付けをした上で、この本を読み感想を書いてポートフォリオを作っていくプロジェクトに誘い込むように取り組むことを視野に入れて、活動を進めたい。

A さんの現在地（実践開始前）において、〈書く〉日本語の習得ステップは、「ことばのものさし」のステップ５の能力記述と照らし合わせると部分的には満たすことができているものの、不足もある。そのような中で、ステップ５の不足も学習を重ねて確実なものにしながら、ステップ６の目標も視野にいれていくことにした。例えば、「自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現を幅広く使って、単文や重文、簡単な後文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける」については、「ほぼ誤用なく」というところまでは届かず、ちょうど現時点では課題が明確な点であり、「撥音・長音・拗音・促音、漢字」の表記の誤りも散見される。だが、〈話す・聞く〉〈読む〉は現在地（実践開始前）におよそステップ６を満たしており、ステップ７が目標になる段階であったため、〈書く〉においてステップ６を長期的な目標として設定して、そこに近づく一歩として本実践を行う。対話を通して思考を楽深めながら語彙や表現を広げていく中で、個人指導の利点を生かして表記の正確さも連動させて引き上げていけるとよいと考えている。

なお、本実践での対話型鑑賞は、本来は複数の生徒で対話を行う形が望ましいが、現場の状況から適したグループ編成をすることが叶わず、対象生徒１名と、保護者と大学生スタッフ１名に参加してもらう形で取り組む。

※１：

参考文献

ヤノウィン，フィリップ（2015），京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳『どこからそう思う？学力をのばす美術鑑賞　ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』淡交社

鈴木有紀（2019）『教えない授業　美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版

５．単元の評価規準

ボランティア活動のため、該当なし

6．指導計画（全５回）

※1 回は 60 分～80 分。地域活動の特性として、活動時間はある程度自由に設定可能。

※全５回の計画のうち、４回まで実施済。第５回は今後実施予定

回	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1	ウォームアップ	1.アートカード・ゲームに取り組む （複数のアートカードをよく見て比べて、共通点と相違点を述べたり、カードを組みわせて物語を作ったりするゲームを通して、対話型鑑賞のための土台づくり）	☆共通点と相違点、因果関係を、日常的な語彙・表現を幅広く使って対話したり自分から話したりできる。 ☆ファシリテーター（実践者）のパラフレーズにより、幅広い語彙・表現に親しみながら、場面に応じて聞いたり答えたりできる。	★複数の絵カードをよく見て比べて、共通点と相違点がわかる。 ★複数の絵カードを関連づけながら、因果関係を含めた物語を作ることができる。 ♡「自分が感じたことは全て＜正解＞」という前提の中で、感じたこと、考えたことを自由に話す意欲を高く持つことができる。 ★♡複言語で（日本語・英語どちらでも、表現しやすい言語を使って）自由に話すことができる
	アート作品をよく見て気づいたことなどについて、根拠をあげながら説明することができる	2.対話型鑑賞 3.単文での作文準備	☆アート作品をよく観察して気づいたことや根拠などを、日常的な語彙・表現を使って話すことができる。 ☆具体的な事象を説明するだけでなく、抽象的な概念をあらわすことばもいくつか聴いて理解できる。 ☆日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現を幅広く使って、対話型鑑賞で話したことをもとに、「ワークシート（A）」にキーワードや単文を書き込むことができる。既習でなじみのある漢字を使って記述できる。	★アート作品をよくみて、気づいたこと、発見したことを述べることができる。 ★「どこからそう思う」のか、根拠を示しながら説明することができる。 ★他の人の話をきいて、自分の視点を広げたり、考えを深めたり、楽しんだりすることができる。 ★対話型鑑賞で話したことをもとに、「ワークシート（A）」に自分の得意な言語でキーワードや単文を書き込み、アート作品から考えたことについて、作文を書く準備ができる。

2	作文練習	4. 対話型鑑賞で発見したこと考えたことについて「ふりかえりシート（B)」を使って作文を書く 書いた後で読み直し、推敲する	☆「3.単文での作文準備」で「ワークシート（A)」に書き込んだことをもとに、文を組み合わせて、適切な接続表現等を用いて段落のある文章を「ふりかえりシート（B）」に書くことができる。ほぼ誤用なく、自由にたくさん書ける。 ・「です・ます体」を使って文章を書き進められる。 ☆既習でなじみのある漢字は、おおむね正確な表記ができる。 ☆書きながら、あるいは書いた後に、読み直して自分の間違いに気づいて修正できる。	★「3．単文での作文準備」で「ワークシート（A)」に書き込んだことをもとに、文を組み合わせて、段落のある文章の構成を考えることができる。 ★根拠となる事実や具体例（絵の中に描かれている具体的なものなど）を示しながら、より明瞭に自分の意見を書こうとする。 ★書いた後に作文を読み直し、読み手の助言を得て（実践者との対話を通して)、順番をいれかえたほうが良い部分や、削除や追加が必要な部分について検討することができる（一貫性を高めるために不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりすることを検討することができる)。
	読書に興味を持ち、本を読み始めることができる	5.読書活動への橋渡し：本の表紙や挿絵を見よう、考えよう、話そう	☆本の挿絵等を見て、気づいたこと、考えたことを、できるだけ幅広い語彙・表現を使って述べられる。	★手に取った本を読み進みたいという気持ちが持てる。
3 4	読書経験を広げることができる	6. 読書活動に取り組む『魔女の宅急便』（日本語版、英語版）	☆物語の文中に使われている漢字・語彙・表現を概ね読むことができる。	★一冊の本を楽しみながら読みはじめることができる ★テキストの表現について解釈しながら、作品の主題を理解できる。 ★日本語版と英語版の特定の同じ箇所を部分的に読んで比べてみて、自分が読み取れた内容を確認できる。日本語版と英語版とで受ける印象の違いを比較できる。

5	読書感想文を書くことができる	7. 読書ポートフォリオ作成する。	☆物語の文中に出てきた語彙・表現、既習漢字、さまざまな接続表現や指示語などを用いて、結束性がある文章が書ける。 ☆「だ・である体」で文章が書ける（はじめに、「です・ます体」で書いてから、「だ・である体」で書き直してもよい）	★ワークシートに書き込んだり、メモを作ったりしながら、物語のあらすじや考えたことをまとめることができる。 ★書いた後に読み手の助言を得て、一貫性を高めるために不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。

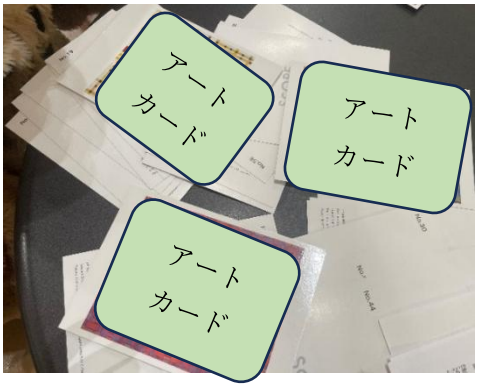
7．本時の指導（1/5 細案）

ねらい（目標）

・アート作品をよく見て気づいたことなどについて、根拠をあげながら説明し、短文で書くことができる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
導入 15 分	1.ウォームアップとして アートカード・ゲーム（共通点さがし、物語作り） ▶やりとり例： T：カード3枚をめくって。この3枚の中から2枚の共通点を探してみよう S:あの、なんか・・・ T:日本語でも、英語でもいいよ S: 小さいもの、patterns・・・ T:　もよう、かたち、、かな S:　この丸とか四角とか、たくさんあって、同じやつ、何個も何個も。 T：ああ、小さい丸や四角がたくさんあるのを見つけてくれたんだね。同じ形、図形みたいなのが繰り返しになっていて、模様みたいだなって思ったのかな。 S：そう、こっちの1枚は人だけど、この2枚は人じゃなくて、形。もよう、かな。こっちは四角だけ。こっちは丸と四角、同じやつ、繰り返し T:　「同じ形の繰り返しつながり」だね。 S:（うなづく）	★大学生スタッフや保護者とともに、好きな言語で発言したり、つぶやいたりできる場をつくる。 ☆★40 枚のアートカードを裏返しにして机上に広げ、参加者それぞれが順番に3枚のカードをめくる。3枚のうちの2枚のカードの絵の「共通点」を見つけて、述べるように促す。 ☆生徒の発言を実践者（ファシリテーター的な役割）は日本語でパラフレーズする。生徒が発言した内容を、生徒が理解可能なレベルの語彙・表現に置き換えて、「～ということかな」と返す。「つまり〇〇つながりだね」というように、概念をまとめることばも、わかりやすく提示する。 ♡「こんなことに気づいてくれたんだね。なるほど！」と、絵をよく観察して、絵が描かれていることを伝えようとしてくれていることに、意義があることを伝える。 ★「物語作り」では、裏返しにしたカードの中からそれぞれの参加者が2枚ずつ引き、残りを表にしてあと1枚、好きなカードを選んで3枚を手札とし、その3枚を組み合わせて簡単なストーリーを作ることを、指導者（ファシリテーター役）が実演しながら示す。 ☆因果関係を表すことができるように、接続詞の使い方にも留意して、パラフレーズする。

展開❶ 20 分	2.対話型アート鑑賞 ▶やりとり例： T:　この絵の中で、何が起こっていますか。見つけたこと、感じたこと、疑問に思ったこと、何でもいいから話してみよう。 S：地震が起きた T: 地震が起きたっていうのは、どこからそう思ったの？ S:　（建物が崩れているところを指さしながら）こういうやつとか、こういうやつ。これちょっとぐちゃぐちゃになっている。 T：このへんが崩れ落ちているのを見て、地震が起きたと思ったんだね。なるほど。 大学生：　非日常。 T:非日常。いつもと違うことが起きた。そう感じたのは、どこから？ 大学生：この家がこわれて、ここで暮らしているひとたちの、いつもの暮らしが壊されたんじゃないかなと。 S:　それで、この人は、おれは大丈夫、助けてあげようかって。なんか偉い人かもしれない。 母：King　みたい T: ああ、お母さんは「王様」だって。王様みたいっていうのは、どこからそう思いましたか。What do you see that makes you say that? 母：They are pleading. Begging かな？ S：”Give me money”とか（笑）。なんか、服装。（マントのようなものを指さし）高そうな感じ。これ。 T:なんだか偉そうな、王様みたいな人、権力がある人がいる。周りの人が体を低くして、頭を下げて、お願いしている。そして立派で豪華な服をきているから、偉い人だって、思ったんだね。	★一枚の絵をじっくりと見てもらう。「この作品の中で何が起こっているか。見つけたこと、感じたこと、疑問に思ったこと、何でもいいから、話してみよう」と問いかける。 ★大学生スタッフや保護者とともに、好きな言語で発言したり、つぶやいたりできる場をつくる。 ★☆生徒や参加者の発言を、指導者（ファシリテーター役）はパラフレーズする。より抽象的なことば、言い方を変えたことばも使い、生徒が新しい語彙を獲得したり、広げたりできるようにする。 ☆★「どこからそう思う？」と問いかけ、生徒/参加者が、根拠を考えてことばにしていくことを促す。高頻度の接続表現、幅広い接続表現が使えるようにする ★生徒/参加者が他者の発言を聴きながら、自分の視点を広げたり、新しい気づきを得ることができるように促す。 ★♡作品を見て自分が感じたり考えたりすることは、正解・不正解はなく、「全てが〈正解〉」であることを伝え、自由に発言することを楽しめるようにする。それとともに、他の人の異なる意見を聴く楽しさも共有する。
展開❷ 22 分	3.単文での作文練習	☆対話した内容を振り返りながら、気づいたことも含め、ワークシートに書き込む。 ☆対話で出てきたことばや、パラフレーズの中で親しんだ一段階上のレベルのことばを、生徒が主体的に振り返って、必要に応じて再現し、正確に文字にして書けるようにする。
まとめ 3 分	本時の振り返り	♡本時で取り組んだ中でできたことを具体的に言語化して（絵を細部までよく見て気づいて話してくれたこと、どこからそう思ったか根拠も話せたこと、熱心にワークシートに記入してくれたことなど）、素晴らしいことであることを伝える。

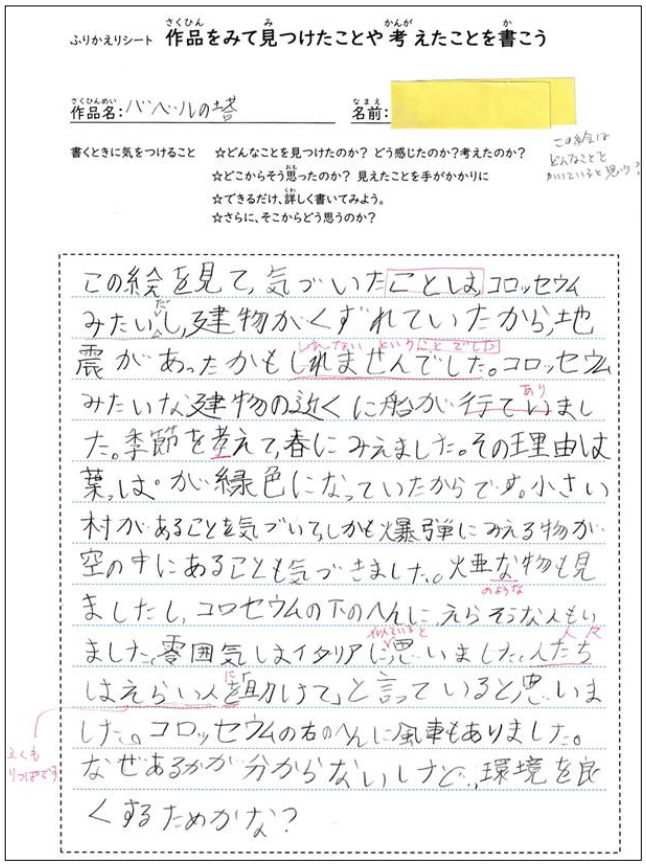


↓「ワークシート（A)」(参考資料①)



作品画像：
ブリューゲル，ピーテル．1563．“バベルの塔．”美術史美術館（ the Kunsthistorisches Museum）．https://www.khm.at/en/objectdb/detail/323/https://www.example.com/sunset-landscape.

↓「ふりかえりシート（B）」　（参考資料②）

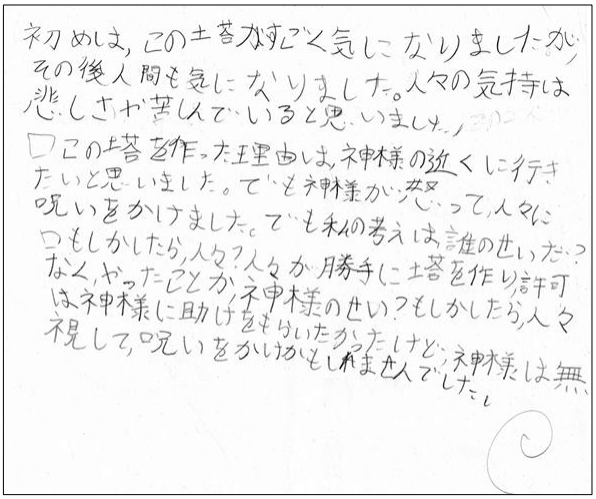


ふりかえりシート　作品をみて見つけたことや考えたことを書こう

作品名：バベルの塔　　名前：

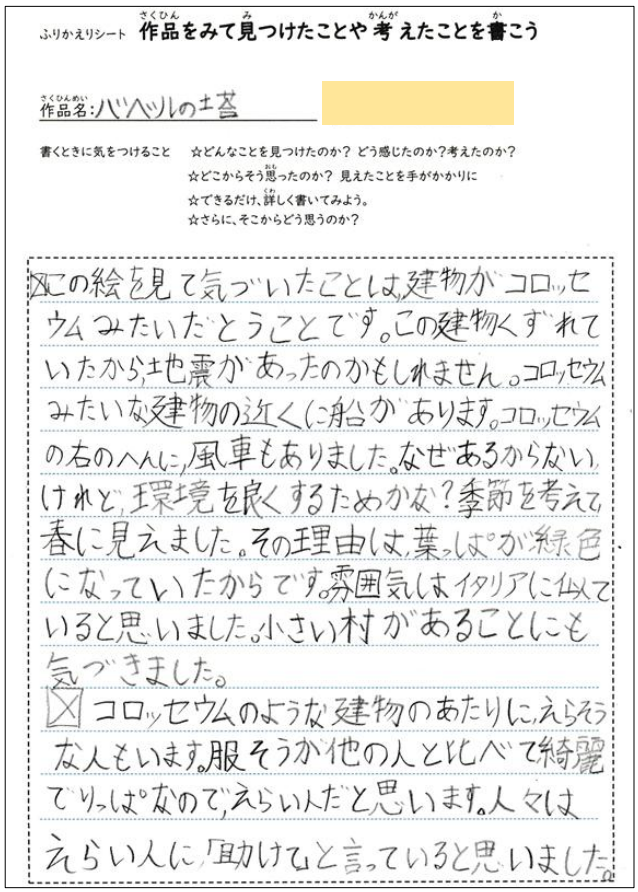
書くときに気をつけること　☆どんなことを見つけたのか？どう感じたのか？考えたのか？
☆どこからそう思ったのか？見えたことを手がかりに
☆できるだけ、詳しく書いてみよう。
☆さらに、そこからどう思うのか？

この絵を見て、気づいたことは、コロッセウムみたいだし、建物がくずれていたから、地震があったかもしれません。コロッセウムみたいな建物の近くに船が行っていました。季節を考えて、春に見えました。その理由は、葉っぱが緑色になっていたからです。小さい村があることを気づいてしかも火薬弾に見える物が空のすにあることも気づきました。火山な物も見ましたし、コロッセウムの下のへんに、えらそうな人もいました。雰囲気はイタリアに思いました。人たちはえらい人を助けて」と言っていると思いました。コロッセウムの右のへんに風車もありました。なぜあるか分からないしけど、環境を良くするためかな？



初めは、この塔がすごく気になりましたが、その後人間も気になりました。人々の気持は悲しさや苦しんでいると思いました。
この塔を作った理由は、神様の近くに行きたいと思いました。でも神様が怒って人々に呪いをかけました。でも私の考えは誰のせいだっ？もしかしたら人々？人々が勝手に塔を作り許可なくやったことが、神様のせい？もしかしたら人々は神様に助けをもらいたかったけど、神様は無視して、呪いをかけたかもしれません。

推敲後

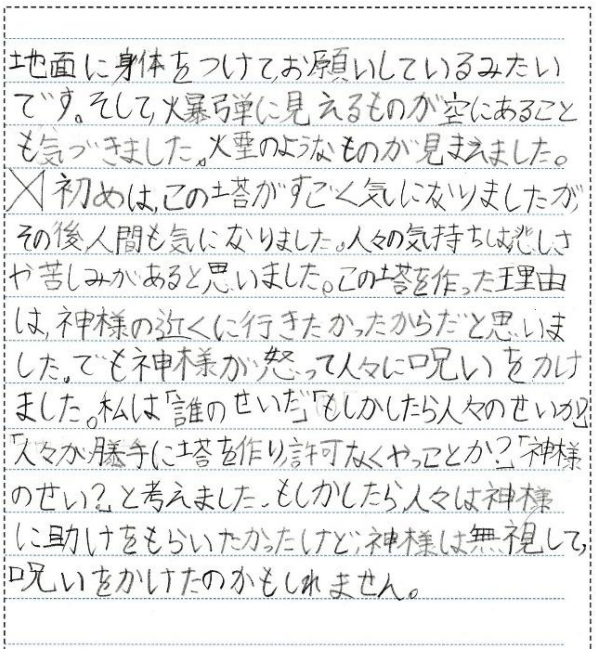


ふりかえりシート　作品をみて見つけたことや考えたことを書こう

作品名：バベルの塔

書くときに気をつけること　☆どんなことを見つけたのか？どう感じたのか？考えたのか？
☆どこからそう思ったのか？見えたことを手がかりに
☆できるだけ、詳しく書いてみよう。
☆さらに、そこからどう思うのか？

○この絵を見て気づいたことは、建物がコロッセウムみたいだということです。この建物くずれていたから、地震があったのかもしれません。コロッセウムみたいな建物の近くに船があります。コロッセウムの右のへんに風車もありました。なぜあるからないけれど、環境を良くするためかな？季節を考えて春に見えました。その理由は、葉っぱが緑色になっていたからです。雰囲気はイタリアに似ていると思いました。小さい村があることにも気づきました。
○コロッセウムのような建物のあたりにえらそうな人もいます。服そうが他の人と比べて綺麗でりっぱなので、えらいんだと思います。人々はえらい人に「助けて」と言っていると思いました。



地面に身体をつけてお願いしているみたいです。そして、火薬弾に見えるものが空にあることも気づきました。火山のようなものが見えました。
×初めは、この塔がすごく気になりましたが、その後人間も気になりました。人々の気持ちは悲しさや苦しみがあると思いました。この塔を作った理由は、神様の近くに行きたかったからだと思いました。でも神様が怒って人々に呪いをかけました。私は「誰のせいだ」「もしかしたら人々のせいか」「人々が勝手に塔を作り許可なくやったことか？」「神様のせい？」と考えました。もしかしたら人々は神様に助けをもらいたかったけど、神様は無視して、呪いをかけたのかもしれません。

8.児童生徒の変容

◉活動（観察・発見・思考・表現）への意欲と集中力

本実践で、対話型鑑賞の中では、やりとりのしやすい雰囲気を心がけ、対話の中では、「自分が感じたことは全て正解」とし、生徒からの返答はどのような内容でも受け止める姿勢で行った。日本語でも英語でも、生徒が考えたことを表現しやすいことばを自由に使ってよい状況の中で進めた。

対象生徒 A さんは通常は気が散りやすく集中が続かない面があるが、本実践では、最後まで集中が続いていた。絵をすみずみまでよく見て観察し、自分が発見したこと、感じたこと、考えたことについて、たいへん意欲的に発言していた。「どこからそう思うのか」という根拠について、よく考えて伝えようとしていた。

本実践では目標設定において最終的に「書く」を取り上げてはいるが、実際の活動の中では「書く」段階に入る前の対話（「聴く・話す」）による掘り起こしが重要であり、その比重も大きかった。対話型鑑賞で本人が既にもっている観察力・思考力を引き出し、気づかせ、伸ばすことが核にあり、それをまず口頭での対話によって活性化することは要諦となるプロセスであった。その上で段階的に「書く」ことに取り組み、書くことによってさらに思考を深めることと連動させて、ことばの力を拡充することを意識的におこなった。

◉語彙・表現の拡がり および 表記の挑戦

対話型鑑賞後に「ワークシート（A）」に記入する時は、対話の中で使ったことばや新たに獲得したことば・表現を使用して書こうとしていた。また、できるだけ既習漢字を使って書こうとし、積極的に書き方を尋ねて確認しながら書いていた。「ワークシート（A）」（参考資料①）のステップを踏んでから、「ふりかえりシート（B）」（参考資料②）を書くことにより、文にまとめていくことのハードルが下がった様子で、手助けがなくても、文を書き進めていくことができた。本人が自力で書いた後で、実践者とことばの調整や、段落の作り方などについて話し合うステップに進むことができた。表記については、まだ誤用もあり、「ほぼ誤用なく」というレベルには達していないが、生徒が書いた作文の下書きを実践者と確認し、改善版を生徒が書き直すようにした。

「だ・である体」や書き言葉的な表現を使って文章を書くことは、中学生として必要性も高まり、身に付けておきたいところであるが、段階的なステップを踏んでいく必要を感じた。本人には、これまで「だ・である体」で作文を書いた経験がなく（小学校の授業で扱われたことがあったとしても、本人は「です・ます体」でのみ書いていて、指摘や指導を受けた認識が本人にはなかった）、現段階では「だ・である体」で書こうとすると本人の思考が制限されてしまう面もあったので、まずは本人が慣れている「です・ます体」で自由にたくさん書けるようにすることから始めた。その上で、段階的に「だ・である体」の書き方も練習して自信を持っていけるようにと考えている。

文の順番について改善できる点がありそうかを実践者が問いかけると、似た内容をまとめて、整理したほうがよいと、自ら気づくことができた。さらに、「はじめは塔がすごく気になりましたが、その後、人間が気になりました。人々の気持ちには悲しさや苦しみがあると思います」と記述しているように、自分の視点の広がりや深まりのプロセスを確認して、自分が絵のどの部分に注目して観察したかの順番に合わせて、 段落の順番も検討するに至った。一貫性に気を付けながらの推敲はまだ手助けが必要だが、書く経験を重ねる中で自分の力でできるように目指していきたい。

◉読書への橋渡し

本実践では、対話型鑑賞から読書への橋渡しもおこなったが、そこで取り上げた『魔女の宅急便』の本にも生徒は高い興味を示し、予想以上に没頭して、最後まで読み続けることができた。読書の振り返りでは、内容を詳細までよく覚えていてあらすじや印象に残ったことを話してくれ、読書を楽しんでいたことがうかがえた。

自分と主人公キキとの間に数々の共通点（年齢、性格、両親との関係、家庭環境、ものの感じ方、同年代の若者との関係、友情、感情など）を見つけた中で、特に、キキが魔女の母親と、魔法の力を持たないいわゆる普通の人間である父親の間に生まれた「半分魔女」であることと、自分が「ハーフ」であることの共通点に気づいた際には、大変興奮していた。ここから半分の「ハーフ」ではなくて、2倍の「ダブル」だよね、という対話が生徒と実践者で生まれ、そこに母親も加わってくれて深めることができた。キキは、（魔法を使えない）人間と魔女の両方の文化（考え方や行動様式）を知っている中で、自分が母親から受け継いだ魔女としての能力を磨いて大切にしながら、自分らしい生き方を見つけている。このことを自分の在り方に引き付けて思いを巡らせる生徒の姿があった。キキが自分と同じ年齢で「ひとり立ち」をしようとしていることへの畏敬の念についても語っていた。 こういった思いや思考を書いて読書感想文の文章にまとめていくことに挑戦中である。
（今回、第5回の計画は 2024 年 12 月までには実施できなかったが、今後、感想文の完成とポートフォリオの作成に取り組んでいく予定である）

◉今後に向けて

今回の実践では、生徒の思考が活性化されるような題材と問いかけがあれば、表現につながっていく様子が見られた。そのため、「自分には考える力がある」「話し合い（対話）を通して、考えを深めたり広げたりすることができる。楽しい」という自信と意欲を生徒が継続して持っていけるように働きかけることを続けていきたい。具体的には、対話型鑑賞や、読書の振り返りを、現場の状況に合わせながらもできるだけ継続的に行い、読書および作文を習慣化し、書き溜めたものをポートフォリオにして、生徒自身が自分の蓄積と成長を実感し、達成感を感じられるようにしたい。

今回は現場の制約から同年代の生徒との話し合いができなかったが、他の生徒の発言をきいて新たな視点を得たり、自分の思考を広げたり深めたりできる場を作るようにしたいところであった。それにより、多様性を楽しみ、多様性の中から新たな発想や価値を生み出していく力も伸ばしていけるとよいと考えている。

実践者名	生田佳澄　静岡県沼津市立今沢小学校・沼津市立今沢中学校勤務
実践区分	中学校　　取り出し指導　　特別の教育課程（Topic 学習）
実践地域および場所等の特長	本校は，総人口約 19 万人のうち 5019 人(R5.3 国勢調査)が外国籍住民という自治体内にある公立小中学校である。昨年度市内公立小中学校に多文化多言語の児童生徒の在籍する小学校 100%，中学校 87%を受け，市内では国際教室(取り出し指導専用の教室)が９校設置されている。本年度国際教室設置小学校は 5 校，中学校は 4 校。日本語指導の専任教員は，本実践者含め 4 名が２～３校ずつ兼務している。今年度小中国際室連絡協議会が行政と協働して本校を中心に立ちあがった。本校の全校児童数は約 322 人。うち多文化多言語の児童数は，22 人。日本語指導が必要な児童は 16 人(r6.12 調査)。本校と隣接する中学校の生徒数 233 人。うち多文化多言語の生徒数は 13 人。日本語指導が必要な児童は 6 人(r6.12 調査)。グランドデザインに位置づけられた国際室の役割を実現すべく実践者は小中学校を兼務し来日直後の日本語ゼロの指導から教科につながる指導まで在籍学級担任や母語支援者，地域日本語ボランティアと連携し行っている。国際室の授業に多読活動や発信交流活動を計画的に取り入れ異年齢の児童生徒間の交流や個々の小中９年間の学びのクロスカリキュラムから授業を実践。多文化多言語の児童生徒の学びの視点を在籍学級の授業でも生かす工夫も実践し公開授業も毎学期実施。放課後週 1 回多言語多文化の児童の学習支援の時間を設定している。
本実践のポイント	国際教室で学ぶ中学生が小学生に向けて発信する実践。中学校の国際教室での言葉学習を小学校の児童との交流学習に活用。受け入れる小学校の特別の教育課程や参加する各学年の学習にも往還するクロスカリキュラムとして教育計画に位置づけた。日本語と母語の DLA から多文化多言語の児童生徒のもつ特技や興味，優れた可能性を対話的に探り得たことをもとに単元を構想した。本実践は，オンラインでの実施も可能。対象学年は，高学年だけでなく中学年にも実践可能である。子供目線での中学校・母国の文化紹介，特技を生かした創作物紹介という視点は，中高生に対しても実践可能な要素を含む。国際室にて参加者全てが多文化共生を実感できる合同授業。

1．単元名・活動名

小中交流Ｕｍｉ（国際室）　小学生へ　　～多文化共生について考えよう～

2　対象の生徒の実態

1）対象生徒数

４人（C1：中１中国　C2：中３フィリピン　C3：中３パキスタン　C4：中３ペルー）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						C2C3C4 年齢枠 中３の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く					C1 年齢枠 中１の目安 C4（読む） C4（聞話）	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む					C1　C2	
	聞く・話す					C1　C2	
ステップ 5	書く				C1	C2　C4	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 4	書く						
	読む					C3	
	聞く・話す						
ステップ 3	書く					C3	
	読む						
	聞く・話す					C3	
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した理由など

本実践に向けて，対象生徒を一人に絞るより，日本語のレベルの異なる生徒の協働的な学びによる学習効果を鑑み小集団の指導を編成した。一人だけの学びでは得ることのできない学びを重視し，個別最適な学びであり協働的に深め合うことができるために小集団の指導を編成した。

3. ねらい（目標）

〈ＴＯＰＩＣ学習〉
　自分が小学生のためにできること，伝えたいことを明確にし，自身の複数言語や母国での体験を生かしながら伝え合うことを通して，多文化共生について考えを深めることができる。

本実践で特に育てたい力：「話す・聞く」

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
CI 中Ⅰ 中国	聞く・話す	7	・高学年から中学レベルの既習の**慣用的な表現**や**よく使われる語の組み合わせ**といった**表現のレパートリー**が増え，これらを適切に使える。 ・**既習の抽象的な**概念語彙・表現を使って話せる。 ・このような話を**自然な速さ**で聞き取ることができる。	E 抽象期	・小学校と中学校の違いについて**事実と意見の違い**を意識しつつ共通点や相違点を整理して小学生に分かりやすく伝えることができる。 ・構成を意識し，ICT などを活用しながら聞き手の小学生に分かりやすいプレゼンテーションができる。 ・場面や状況，相手に応じて適切な**語彙や表現**などを**選択できる**。
	読む	7	・高学年から中学生向けのテキスト（子ども新聞，情報文，子ども向けインターネット情報）を**おおむね文や意味のまとまり**で区切って**流暢に**読める。 ・高学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	E 抽象期	・課題や目的に応じて、ICT を活用するなどして、必要な情報を収集できる。 ・理解を深めるために読解ストラテジーをいくつか活用できる。 ・目的に応じて内容に関連した本やサイトを自分で選ぶことができる。
	書く	6	・さまざまな接続表現，指示語などを使って，ある程度文や段落の**まとまり**がある文章が書ける。 ・口語的な表現が混ざることもあるが，中・高学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現，連体修飾節や**書き言葉らしい文体**等を使い文章が書ける。	D 因果期	・書く前にメモをして構想を練ることが　できる。 ・分からない語彙や表現について，インターネットで自分で検索し，調べながら書くことができる。 ・声に出して読み返しながら文章のまとまりに気をつけながら推敲ができる。 ・自分の経験をもとに読み手に訴える創作的な作品を支援者の助言を受けながら書くことができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
C2 中3 フィリ	聞く・話す	7	・学年相当レベルのテーマについて小学生を前に話す際に高学年レベルの語彙・表現を使える。 ・相手や場面・目的に応じて敬語や文体の硬さを選択して話せる。	E 抽象期	・母国について**事実と意見の違い**を意識しつつ共通点や相違点を整理して小学生に分かりやすく伝えることができる ・構成を意識し ICT などを活用しながら聞き手の小学生に分かりやすいプレゼンテーションができる。 ・相手に応じて適切な**語彙や表現**などを**選択できる**。

ピン	読む	7	・高学年から中学生向けのテキストを**おおむね文や意味のまとまり**で区切って**流暢に**読める。 ・高学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	E 抽象期	・課題や目的に応じて、ICT を活用するなどして、必要な情報を収集できる。 ・理解を深めるために読解ストラテジーをいくつか活用できる。
	書く	6	・さまざまな接続表現，指示語などを使って，ある程度文や段落の**まとまり**がある文章が書ける。 ・口語的な表現が混ざることもあるが，中・高学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現，連体修飾節や**書き言葉らしい文体**などを使いながら文章が書ける。	E 抽象期	・書いた後に教師やクラスメートの助言を得て，一貫性に気をつけながら推敲ができる。（不要な言葉や文を削除する，順番を入れ替える，必要な言葉を追加するなど） ・自分の経験をもとに読み手に訴える創作絵本や俳句，エッセイを書くことができる。

			日本語固有の力		包括的なことばの力
C3 中3 パキスタン	聞く・話す	4	・小学生の質問をおおむね**自然な速さ**で聞き取ることができる。 ・身近な場面や関心のある話題（学校や家庭での過去の活動や個人の経験など）について既習の語彙・表現・文型を使って**単文や簡単な複文**で小学生に話せる	E 抽象期	・自分の家庭で実際に母親が作った料理動画の中から小学生が興味をもちそうな料理を選び，ICT を活用しながら聞き手の小学生に分かりやすいプレゼンテーションができる。 ・小学生からの質問に答える場面では，相手に応じて適切な**語彙や表現**などを**選択できる**。
	読む	5	・日常で用いられる幅広い語彙や単文・複文で書かれたイラストや写真つきの短いテキストを，強い方のことばの力を活用しながら意味を考えながら読める。 　また，意味のまとまりや文節で区切りながらややゆっくりでも安定した速さで読める。 ・低学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。中学年レベルの漢字・語彙・表現の中でわかるものもある。	E 抽象期	・小学校低学年から中学年向けの物語文や説明文においてリライトや強い方の言葉の力を活用したり，部分的に支援を得たりしながら**段落の関係や内容の結びつき**を理解できる。 ・目的に応じて ICT を活用するなどして　必要な情報を収集できる。 ・関心のある話題について本を選んだりやインターネットの情報を検索することができる。
	書く	4	・表記や語彙の選択に誤用があるが，学校生活や日常生活で用いられる既習の語彙・表現や文型を使って単文や重文，簡単な複文を用いた文章が書ける。 ・表記には多くの誤用があるが口語的な作文が書ける。	E 抽象期	・自分の経験をもとに読み手に訴える創　作的な作品（ショートストーリーや物　語・詩など）が書ける ・書いた後に書いた後に教師やクラスメートの助言を得て，一貫性に気をつけながら推敲ができる。（不要な言葉や文を削除する，順番を入れ替える，必要な言葉を追加するなど）

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
C4 中3 ペル－	聞く・話す	7	・高学年から中学レベルの既習の**慣用的な表現**や**よく使われる語の組み合わせ**といった**表現のレパートリー**が増え，これらを適切に使える。 ・相手や場面に応じておおむね適切な**敬語表現**が使える。 ・目的（プレゼンテーション）に応じて**話体を選択して話せる**。 ・実演も合わせながら伝えたいことを**既習の抽象的な**概念語彙・表現を使って話せる。 ・小学生の質問を**自然な速さ**で聞き取ることができる。	E 抽象期	・母国について**事実と意見の違い**を意識しつつ共通点や相違点を整理して小学生に分かりやすく伝えることができる。 ・構成を意識し ICT などを活用しながら　聞き手の小学生に分かりやすいプレゼンテーションができる。 ・母国の文化紹介の場面や特技披露の場面，小学生との対話の場面では，状況や相手に応じて適切な**語彙や表現**などを**選択できる**。
	読む	6	・高学年から中学生向けのテキストを支援を得て**おおむね文や意味のまとまり**で区切ってやや**流暢に**読める。 ・中学年レベルの漢字・語彙・表現がおおむねわかる。	E 抽象期	・理解を深めるために**様々な読解ストラテジー**を活用できる。 ・テキストに見られる複数の文化の類似点，相違点を考えることができる。 ・目的に応じて ICT を活用するなどして　必要な情報を収集できる。
	書く	6	・さまざまな接続表現，指示語などを使って，ある程度文や段落の**まとまり**がある文章が書ける。 ・口語的な表現が混ざることもあるが中・高学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現，連体修飾節や**書き言葉らしい文体**を使いながら文章が書ける。	E 抽象期	・書く前に強い方のことばの力も活用し構想を練ることができる。 ・書いた後に教師やクラスメートの助言　を得て，一貫性に気をつけながら推敲　ができる。 ・自分の経験をもとに読み手に訴える詩やエッセイを書くことができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

育みたい資質・能力は【思考・判断・表現力】である。そのために，個々の強みをもとに，自らが今までに獲得してきた知識・技能を十分生かしながら，小学生に自分だから伝えられることを選択し，限られた時間内で伝える工夫をし続ける姿を支えていきたい。個別最適な学びを支えるため，グランドデザインで示す教育の方向性を確かめつつ小中９年間の学びのクロスカリキュラムと個別の学びの軌跡を把握し，単元構想をした。ＤＬＡにより明らかになった個々の生徒の特性を，生徒の強み理解や，可能性への理解の重要な資料とした。初めての出会いとＤＬＡ実施直後の活動（ポスター作り，パフォーマンス実演，創作してきた絵の紹介，家庭料理の紹介，小学校と中学校との違いに対する思いの表出等）を素材として，生徒が志向する共通点を探った。

【本時直前の日本語学習で取り入れたこと】

① 到着時の学校長への挨拶

社会人になる人材として

場に応じた挨拶・礼儀

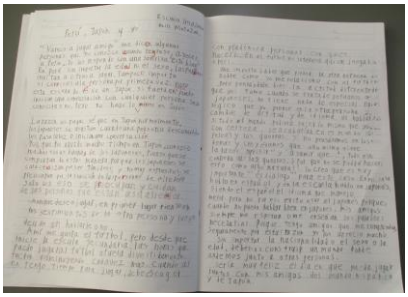


【本時後の包括的なことば学習で取り入れたこと】

② 抽象的な思考の育成（中 C4 の学習例）

母語支援と連携した母語の表現力向上

祖国と日本についての思いを綴った



５．指導計画（全１０時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	自分の価値に気付く	小学生に伝えたいこと	小学生に伝えたいことを話す。	小学生に伝えたいことは何か考える。
2	個人で追究	プレゼン資料の準備	小学生に分かりやすい表現を使い書く。	どのように効果的に表現するのかを考える。
3	企画会議	効果的な発信となるための企画を話し合う	互いの発表内容を聴く。	限られた時間内で発信する工夫を考える。
4	発信 （本時）	発信 発信直後の振り返り	反応を見ながら小学生の質問に答える。	互いの発信の良さを伝え合う。
5	振り返り	良さと改善点 次回に向けて	小学生の感想を読む。	今回の発信の良さと次回案を出し合う。
6	個人追究	次回の対象者に何を伝えるのか決める	次回の対象者（中学年と低学年）に分かる表現に直す。	創作絵本を多言語表記する。漢字を減らす。ゆっくり話す。
7	企画会議	効果的な発信となるための企画を話し合う	互いの発表内容を聴く。	効果的に発信する工夫を考える。
8	個人追究	企画会議を受け，各自のプレゼン資料を改良する	小学生に分かりやすい表現で話す。	どのように効果的に表現するのかを考える。
9	発信	発信 発信直後の振り返り	小学生の反応を見ながら質問に答える。	互いの発信の良さを伝え合う。
10	振り返り	良さと改善点 次年度に向けて	小学生の感想を読む。	今回の発信の良さと次年度案を出し合う。

７．本時の指導

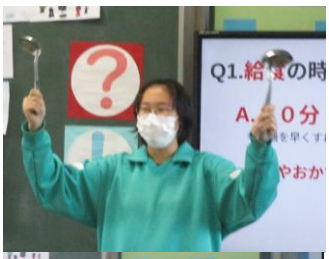
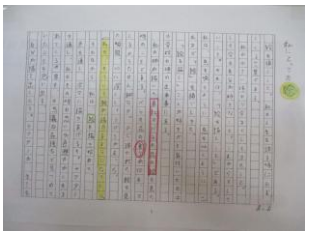
ねらい（目標）　☆日本語固有の力　★包括的なことばの力

☆目の前の小学生からの質問を聴き取り，明瞭な声量で答えることができる。
★質問をしている小学生が知りたいことは何か複数言語で考えを瞬時にまとめ対話することができる。

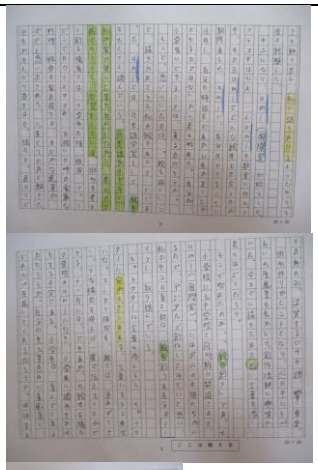
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
3	**挨拶をかわす** **交流会の趣旨説明**	☆出会いを楽しむ気持ちを日本語の挨拶に込める。 ★必要に応じて，相手に応じて自分のもつ複数言語を生かして挨拶を交わすことができる。
約9×4＋α	**発信（一人ずつ）**	☆小学生に分かるように明瞭な声量で話す。 ★突然のことに対しても考え対処する。
	質疑応答 **（発表中，対話しながら）**	☆小学生からの質問を聴き取り，明瞭な声で答える。 ★質問をしている小学生が知りたいことは何か複数言語で考えを瞬時にまとめ対話する。
5	**感想** **挨拶をかわす**	☆小学生の感想を聴きとる。 ★参観した教師の感想や小学生の感想から，自分のアイデンティティーに誇りをもつことができる。
10	**小学校から中学校へ移動後** **ふりかえり**	☆４人の共通語で互いの良さ，次回に向けての思いを語り合うことができる。 ★複言語で内省する。

学習活動実践事例

	学習活動等 対象生徒を中 C1，中 C2,中 C3，中 C4 と表記 小学生（国際室参加児童 CUmi と第５学年の児童 C5）	指導上の留意点 ☆日本語固有の力 ★包括的なことばの力 〇教科　画像
導入	**挨拶をかわす** **C1C2：**司会（小学生 Umi２人）自己紹介をお願いします。 **中 C3：**●●中３年の A です。すきな果物は●●です。 出身の国は●●です。サッカーが得意です。 クラブチームに入っています。 **C2:**サッカーが好きな人。 **C5：**はーい！ **C5：**私はちょっと苦手。 **T:**　A さん、ここにサッカーボールがあるのだけれど。 ちょっと、リフティングやってみる？ **C3：**じゃ。　（デモンストレーション） **C5：**拍手 **T：**どう？一緒にやってみたい人？ **C5：**チャレンジ **C5：**拍手	☆出会いを楽しむ気持ちを日本語の挨拶に込めることができたか見届け振り返りの場面で価値づける。  

発表準備	T：（みんなの前で一歩踏み出す勇気を価値づける） C1：（司会）盛り上がりましたね C2：（司会）では、●●さん，**準備をお願いします。** C1：中学校と小学校の違いについて●●さんに発表してもらいますが、質問がある人はいますか。（中略） C1：（司会）：そろそろ準備ができたようです。 C2：（司会）：まだまだ質問がありますが，中断します。	一歩踏み出したことへの価値付けをした。 PC とつなぐ準備の時間の活用  「PC 操作で困っていたら小学校の先生が助けてくれた。私も誰かを助ける人になろうと思った。」
発表1	**中C1：中学校ってどんなところ？小学校と中学校の違いについて，あなたの疑問に答えます。クイズ1：給食を食べる時間は，みなさん何分間だと思いますか** C5：1時間くらい。３０分間？９０分間。２０分間かな。 C5：4時間目が終わるのが小学校は１２：００　中学は？ **中C1：**答えは，２０分間です。中学校は4時間目が12：25で終わって，12：35 から 12：55 までで食べるので給食 の時間は 20 分間です。ごはんやおかずの量が増えるのでおたまの大きさも違います。給食室に頼んで借りてきました。小学校がこれで、中学校がこちらです。実際 に持ってみたい人は、いますか。 C5：（ほぼ全員）はい！ C5：どっちの方が重い？ C5：こっちの方（中学用）が重い。 **クイズ２：２０分休みがないって本当？** C5：えっ！ **中C1：**本当だと思う人？　　違うと思う人？ **中C1：**答えは，本当です。２０分休みがない理由は部活の時間 をとるためです。昼休みは、２０分間。ロング昼休みは，ありません。 C5：えー。 C5：楽しいことはありますか。 **中C1：**たとえば、合唱です。男子が声変わりするので、３部合唱になります。クラスで 歌ったものを紹介します。 （合唱の動画を流す） C5：聴き入る。合唱終了時，自然に拍手。 **中C1：**A 中生 1 年生にアンケートをとりました。 「どんなとき，楽しいですか。」 一番多かったのは「友達に会える，話せる」でした。この後も部活や教科に関するアンケート結果紹介。（中略） 〈皆さんへのメッセージ〉	☆目の前の小学生からの質問を聴き取り，答えることができた。    アンケートをグラフ化（算数の活用） 作文「私にとっての絵」 

・小学校に帰りたいと思ったこともある。慣れなかった。そのうち慣れてきた。だから，あまり心配しなくても大丈夫
・２０分間で給食を食べる練習をしておくとよいと思います



（この後，司会が発表についての感想をきき数名が答えた。
会話しながら進めた点，歌の動画，資料について好評）

発表２

C1：では，次の発表に移ります。●●さん，どうぞ。

中 C2：「私にとっての絵」についての作文朗読
（絵を描くことが好き。今まで描きためてきた絵をもとに小学生に向けた絵本を創って伝えたい。）
（朗読後，デジタル創作絵本を画面に映す準備）

T：●●さんの絵あるけれど、見てみる？



小 UmiC：これは，●●さんが描いた絵です。
C5: えっ！うまい！すごい！
T：●●さんの俳句も用意してあるよ。
Umi のみんなが見せるから、みんなが読んでみようか。
小 UmiC 中 C1：（小 Umi アシスタント役が前に一列に並び提示し会場のみんなが声をそろえて読んだ。
一句目：祖母の家　赤ちゃんざるに　草はむ牛
（赤ちゃんざるや、水牛の画像を示す）
二句目：フィリピンに　帰ると　レチョン　待ってる





C5：レチョンって何かな。
C5：動物の名前かな。
C5：友達の名前かな。
（レチョンという子豚の丸焼きの画像を示す）
C5：たべたい。
中 C2：皮がパリパリしていておいしいよ。
C5：おなかがすいてきた。おいしそう。
（俳句は３～４句紹介した　資料を小 Umi が補助した）
（小 Umi のメンバーが退場）
中 C2：みんなに絵本をつくったよ。はじまりはじまり。
C5：拍手。わーい！
中 C2：「ミミズンのぼうけん」



C5：（見入る。聴き入る。）
C5：続きを読みたい。
C5：もう一度自分で読みたいな。

発表3	C1：次は，パキスタンの料理についてです。 **中 C3：パキスタンの料理**を紹介します。 私の母は，YouTuber（ユーチューバー）です。 これは，母が作りました。 C5：えっ！料理も、このサイト全部？（中略） C5：顔の周りに巻いてある布の模様もきれい。 C5：この布の名前なんて言うのかな。 **中 C3：**ヒジャブです。 今度は、　飲み物を紹介します。 これは，ホットチョコレートです。 これは，昨日作って飲みました。 あたたまるよ。　（後略） （児童はうっとりと画面をみつめ　BGM が静かに流れた） （余韻を大切にした）	
発表4	**中 C4：これは，どこの国の旗でしょうか。** C5：ペルー！ **中 C4：**¡Bienvenidos a Perú！ C5：おー！（拍手） **中 C4：**南米には、何カ国あるでしょう。（中略） **中 C4：**これらの国の中で一番サッカーの強い国は，どこでしょう。（中略） **中 C4：**ペルーの料理の紹介（中略） **中 C4：**次。ペルーの飲み物の紹介をします。ペルーのトウモロコシで作るジュース。何色でしょうか。 C5：黄色　緑　黒　紫 **中 C4：**紫 **中 C4：**ごくごく飲める。 UmiC：紫トウモロコシの実物を提示。→回覧 C5：本当だ。不思議だな。 （中略） **中 C4：**インカといったらここです。 （マチュピチュ，ナスカの地上絵の画像を示す。略） C5：すごいな。ペルー。 （ペルーの学校，国歌を胸に手を当てる歌い方で歌った） 拍手に対し中 C4：Gracias ありがとうございます。 **中 C4：**ワールドカップで，ペルーが勝ったときの動画です。 C5：これ，ペルーの TV？ C5：スペイン語だ。 C5：日本語の字幕。 C5：何十年もペルーが勝てなくて悲しそう。 C5：深い悲しみが伝わる。 C5：勝った喜びも伝わる。	 家でなじみのある Umi 小学生が実物を提示  黒に近い紫色のトウモロコシに実物を全員観察した   踊りたい人のみサルサ体験

ふりかえり　多視点を知る	C5：サッカーってこんなに深いものだったのか。 中 C4：ペルーの踊りにはいろいろある。これは，サルサ。さあ，おどろう。（みんなで踊る） C1：それでは，中学校の●●先生，感想をお願いします。 中 T：いやーすごい。ぼくらは，中学校の先生なので，小学生が中学生の発表を素直に喜んで聴いていてくれたのがとてもうれしく思いました。中学生も学校生活を頑張りながら今日の小学生への発表のために，準備をしていることは知っていたけれど，こんなにすごい即興もできるとは知らなかったのでとても楽しかったです。僕自身も楽しませてもらいました。ありがとうございました。 C2：ありがとうございました。中学の校長先生お願いします 中 T2：今，●●先生が言ってくれたのですけれど、中学生は今日まで一生懸命準備をしてきました。みなさんは、中学生の発表に対してすごく温かく反応してくれたことを大変ありがたく思います。みなさんも数年後今沢中学校に行く方が大多数かと思いますけれど今日、中学校生活も知る良い機会になったと思います。ありがとうございました。 C1：●●先生、お願いします。 中 T3：中学生のみなさんの発表をとても興味深く小学生のみなさんの反応もとても温かくてみているこっちもとてもうれしくなりました。ありがとうございました。 C2:（小学校の）校長先生お願いします。 T：皆さんもそう思ったかもしれないけれど，日本に来て慣れない文化の中，生活しているということは，苦労があるよね。向こうでは当たり前だった紫のコーンが，みんなが、うわっておどろいたよね。 C5:はい。 小T：そういうところをお互いに理解できたらいいなと思います。逆に，みんなもこれから海外に行くことがあるかもしれない。そのときに日本のことを紹介したりとか，お互いにこのようなことができたり仲良くできたりするきっかけになってくれたらいいなと思って見ていました。 T：先生からも言っていい？（実践者） T：世界には，今までみんなが思っていた当たり前があったでしょ。自分の当たり前をバージョンアップしていくと世界をつなげる感度が上がっていくと思います。これが「多文化共生」です。今日，みんなで創り上げたこの授業が，多文化共生へ向けた大きな第一歩です。また，みんなが道を創りましたね。すばらしいことです。 C1:ほかに，感想を言ってみたい人は？	 司会の進め方学習の様子  小・中学の校長先生，担任・中学研修主任からの視点を知る機会とした。  実践者からのメッセージキーワード「多文化共生」で活動を価値づけた。   担任が指名　感想発表  帰校の様子 （小学校から中学校へ）

感想

C5：●●さんの絵がきれいでびっくりしました。自分が描いた絵で絵本を創って読んでみせてくれて感動しました。私も絵を描くことが好きなので続けていいんだと思いました。
C5： 中学校と小学校の違いとか，国の違い。芸術。いろんな当たり前があった。そういうのを見たり聴いたりすることができて良かったです。
C5：中学校生活は，思ったより大変だな。でもその分楽しいこともある。国も含めて違いがいろいろあるけれど，そんなこと全部吹っ飛ばして，それでいいんだな と思った。（中学生に向けて一礼）
C5：多文化共生ってこういうことなんだ。（つぶやき）
C5：小中の違いを給食のおたまを見せてくれながら大きさを実感させてくれたり，絵本を創ってきてくれたりおいしそうな料理を通したパキスタンの 文化やペルーの文化日本でない国の文化を知らせてくれたのでとてもためになりました。
C5:挨拶

＊＊＊場所を変え中学校　国際室へ＊＊＊

達成感と自信から，どの生徒も笑顔いっぱいで学年間の隔たりもなく語り合いながら帰校。

振り返り

中 C4：感想を言おう。じゃ，ぼくから。はじめ，実は緊張していた。●●さんが，「緊張するな。」と言ってくれた。だから，いつもどおりでできた。ありがとう。●●さんの小学校と中学校の違い，分かりやすかった。おたまがヒット。
中 C1：ありがとうございます。実物を見せるのは，良いですね。はじめのリフティング交流で場の雰囲気がほぐれ た気がする。あと，スペイン語でのはじめのつかみもよかった。
中 C4：¡Bienvenidos a Perú！
中 C2：Welcome！のことだよね。
中 C4：うん。そう。それ。
中 C3：あ，あれ，見ててよかった。
中 C4：ありがとう。心からの言葉だった。ペルーの陽気な国柄も伝えることができたと思う。パキスタンの料理も引き込まれていたね。どこかの誰か知らない人の動画でなくて●●さんのお母さんので，それ●●さん昨日食べたことを伝えていたのが身近でよかった。
中 C3：そう。よかった。やってよかった。ありがとう。
中 C2：うん。食べたくなった。
中 C1：それにホットチョコレートの上にのっていたホイップがハー トでかわいかった。一緒に食べるパンも手作りでびっくりした。焼きたてでおいしそうだった。

☆小学生の感想を聴き，自分の感想に反映させることができた。

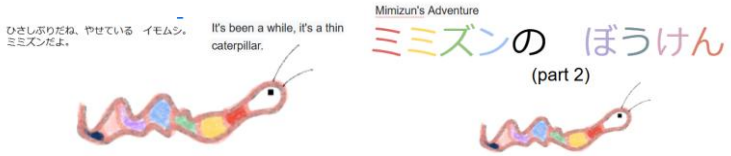
★参観した教師の感想や小学生の感想から，自分のアイデンティティーに誇りをもつことができた。



欠席した仲間が発表に向けて準備してきた過程を知る発言に頷きで認めた。





次時への思い	**中 C3：**うん。おいしいよ。ありがとう。 **中 C3：**ねえ，今日お休みした●●さん。やりたかったね。 ねえ，またやらない？やりたいよ。今度は，●●さんも一緒に。先生，もう一回行きたい。 **T：**　頷く。みんなは，どう？ **全員：**行きたい。今度は，低学年にも伝えたい。 お願いします。 **T：**相談してみるね。（単元構想にあるが主体性を重んじた） **全員：**ありがとうございます。 **中 C4：**●●さん，小学生に読編頼まれていたよな。 **中 C2：**そう。続きを創ってみたい。今度は，●●さん達も読めるように英語もつけてみようと思う。こんな感じはどう？  **中 C134：**おっ！いいね。さっそく英語を入れたね。 **中 C4：**今度は，低学年や中学年をターゲットに作ろう。 **中 C123：**それもいいね。頷く。OK。楽しかった。楽しみ。 挨拶	生徒の感想より： 私もはじめは言葉の壁を感じていたけれど交流会を通してみんな違う国でも協力していい所を分かち合えたら言葉の壁と思っていたことが一人一人の個性だったと気付きました。言葉の壁にはしっかりとドアがあってみんなそのドアをくぐりぬけてここにあつまっているんだなと　思いました。そのためには，しっかり自分の言葉で考えて，みんなが分かる言葉で伝えること　が大切。だから日本語を学ぶ必要があると思います。私たちがいろんな人がもっている言葉と　文化を尊重することが理解し合えることなのでとても大切だと改めて思いました。自分たちのもっている言葉を最大限に生かして考えることこそが自分にとってとても大切だと私は思いました。また，一部の報道に惑わされるのではなくその国の友達を通してその国の魅力を知ることから国理解をはじめたいと思うようになりました。

8.生徒の変容





・自分のもつ複数言語に誇りをもつようになった。
・学年を超えた生徒間の絆が生まれた。
・プレゼン資料を作り人前で思いを伝えることに慣れてきた。

・中１の生徒は，自分から学級でのプレゼン発表を担任に提案し実施した。
・中３の生徒は，自分のもつ強み（サッカー・芸術・英語）を進路選択にも生かした。
・プレゼン資料を作る過程から，家族との会話が増え，家族の愛情を実感していた。
・多文化多言語の児童にとって中学生の多文化多言語の生徒がロールモデルとなった。
・達成感や絆をもとにゆるぎない自信をもつ体験が自身への誇りに変容していった。
・自分たちの思いをもとに第２回低学年・中学年向けの交流会を実現した。
・生徒・児童・小中職員等間における地域での挨拶・笑顔が増えた。

実践者名	吉田　貴子　（三重県桑名市立光陵中学校）
実践区分	中学校　　取り出し指導　特別の教育課程（教科につながる指導：数学）
実践地域および場所等の特長	本校は三重県北部に位置し、2024（令和 6）年 5 月 1 日現在、生徒数 506 名の学校である。校区内に公営住宅があり、外国から家族で来日した人々が多く居住している地域である。在籍率は約 6 %なので、全国的にみると割合の高い学校ではないが、桑名では集住地区にある学校ということで、2005（平成 17）年度に文部科学省の国際化推進地域事業を受けセンター校に指定され、現在は桑名市の外国人児童生徒等教育の拠点校として取り組みを進めている。 現在本校には、外国につながる生徒が約 40 名程度在籍している。ブラジル籍生徒が多いが、フィリピン、ボリビア、コロンビア、ペルー、中国、台湾、韓国、シリア等多岐にわたる国籍の生徒が在籍している。日本で生まれ育った生徒や小学校低学年から日本で生活している生徒が多数を占めているので、日常生活に困り感を持っている生徒は少ないが、学習言語の習得は難しく、一斉授業の中で教科内容を理解するには困難を感じている生徒が多い。一方、母国でしっかり教育を受け、高校受験間近に来日してくる生徒もおり、進路保障の観点からどのように支援を進めていけばよいか、日々模索している状況である。
本実践のポイント	本実践を始めるにあたり、まず昨年度学校内で立ち上げた国際化教育委員会で取り組みについて説明し、学校全体に協力を仰いだ。国際教室の取り組みの一番の目的は生徒が在籍学級で輝けるようになることであることから、常に在籍学級のことを意識し、在籍学級担任、教科担当教員、学年主任、そして進路担当教員とも随時相談しながら取り組みを進めた。 当該生徒の持っている包括的なことばの力を、教科の日本語に結び付け、日本語固有の力につなげることはできないかと考えこの実践を考えた。また、中学卒業後のキャリア形成も視点に入れたうえで取り組みを開始した。

＜バディからのメッセージ＞

母国で培った力を十分に活用できる授業を展開することで、苦手な日本語での発話を促し自信を持たせる実践でした。また、取り出しで見られた「生徒の本来の力」を積極的に校内に発信して共有し、在籍学級の授業担当者と共に支援できる体制を作るという、意義のある取り組みができたと思います。

1. 単元名・活動名

啓林館　数学３　６章「円の性質」

２　対象の児童生徒の実態

１）対象児童生徒数

学年：中学校３年　　人数：１人

２）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージＡ	ステージＢ	ステージＣ	ステージＤ	ステージＥ	ステージＦ
ステップ８	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ７	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ６	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ５	書く						●
	読む						
	聞く・話す						
ステップ４	書く						
	読む						●
	聞く・話す						
ステップ３	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ２	書く						
	読む						
	聞く・話す						●
ステップ１	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3．ねらい（目標）

教科の学習内容（円周角と中心角の関係など）について友達に日本語で説明できる
＜教科のねらい＞
1. 円周角と中心角の関係をみいだし、具体的な場面で活用することができる。
2. 円周角と中心角の関係について学んだことを生活や学習に活かし、円周角と中心角の関係を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとすることができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く 話す	3	・円周角と中心角の関係などを示す数学用語を理解しながら、解答できる。 ・グループ活動において、既習の基本的な語彙・表現・文型を使いながら主に単文で、友達が理解できるように説明することができる。	F	・円周角と中心角の関係などを示す数学用語を理解することができる。 ・論理的構成を意識し、何を伝えなければいけないのか、どうすれば伝わるのかを考えながら、グループの仲間に説明できる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

対象生徒は来日約１年の中国籍の生徒である。中国の中学校を卒業し来日したが、日本の高校に進学するために、学年を一つ下げ中学２年に編入した。数学、理科、英語においては日本の中学校の学習内容はほぼ学習済みで能力も高い生徒であるが、日本語ゼロでの来日だったため、教室での授業や試験には苦慮している。けれども特に数学においては得意分野であり、来日直後のサバイバル日本語の学習時期であっても授業に参加し、試験にも挑み、結果を出してきた。しかし 3 年生になり受験が迫る中で、焦りと共に自信を喪失しつつある状況である。

そこで、当該生徒の母国で培った数学の力を教科学習のなかで日本語固有の力につなげることはできないかと考えた。本単元のねらい２点は、対象生徒が母国で既に学習しており、教科の学習内容は理解できているという状況であることから、数学の学習の中で包括的なことばの力をフルに活用しながら「話す」力を育てることはできないかと考え、授業計画を立てた。当該生徒の数学の力を日本語に結び付けることで、日本語の習得につなげたい。日本語を習得することで、授業に積極的に参加でき、グループ活動でも活躍できるようになることで、自信を取り戻させたい。自信を取り戻すことで自身の日本での将来に希望を持ち、今後のキャリアにつなげていってほしいと願い、この実践を進めることとした。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

６．指導計画（計 4 時間：先行学習 2 時間＋補充学習 1 時間＋事後学習 1 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	母国での学びを活性化し、日本での学習に結び付ける	・母国で学習したことを話す。 ・日本語で書かれた文章問題や　証明問題を中国語で解いてみる。	☆自分が知っていること　を単文で伝えることが　できる。 ☆この単元で出てくる数　学用語を知る。	〇★数学用語を理解できる。 ♡数学的な内容を充分に理解できていることはわかっているということを生徒に伝えることで、自信を持たせる。
2	日本の数学で用いる用語や定理が書けるようになる	・教科書に書かれている定理を　中国で学習した言葉と対応させながら確認する。 ・確認した内容を日本語で読む。	☆支援を得て、単文で定理説明できる日本語の力をつける。	〇★数学用語を理解できる。 ★論理的構成を意識しながら、教科の学習内容を説明することができる。 ♡在籍学級での学習に意欲を高める
在籍	〇教室での授業で、課題に取り組む。			
3本時	教科の学習内容について、日本語で友達に説明できるようになる。	・授業プリントの内容を、日本語　で説明できるようになる。 ・数学の解答としての日本語と友達に説明するときに使う日本語の違いを理解する。	☆自分の知っている日本語で教科学習内容について表現できるよ　うになる。	★友達に説明するときに、相手に理解してもらうためには何をどのような順番でどう伝えなければいけないかを分析し整理することができる。 ♡在籍学級での学習に意欲を高める。
在籍	〇グループ活動に日本語で参加し、友達に説明する			
4	振り返り	・授業の中での友達とのやり取りや自分の想いを実践者に話す。	☆自分の気持ちを日本　語で伝えることができ　る。 ☆自分の体験を主に単　文で話すことができ　る。	★教科の学習内容について、多角的･批判的視点をもった議論ができる。 ♡在籍学級での学習に意欲を高める。

７．本時の指導

ねらい（目標）

在籍学級でのグループ活動で教科の学習内容について、日本語で友達に説明できるようになる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　　♡エンパワーメント
2	１　本時のねらいを確認する。	・在籍学級の授業で、グループ活動に参加し、友達　に説明するための練習をするということを押さえる。
5	２　授業プリントの問題を確認する。 ・中国語でよいので、問題を解いてみる。※写真１ ・教室での授業の内容を確認する。	 〇★中国では既に学習している内容なので、課題は　　十分に理解している。 ♡中国語だと、すらすらと書くことができる。※写真２ 〇★日本の数学のフォーマットで、証明問題を解く。 ☆証明問題で使われている数学用語を正しく書く。 ・受験を見据えて、得点できる書き方ができるように 　なる。
5	３．本章で使われている数学用語を確認する。 ・日本語で言えなくても中国語で学んだ言葉を書 　くことで、相手に伝わることを理解させる。 T：ここは何度になるの？ S：９０°です。 T：どうして？ S：ここの円周角です。（直径を指さす） T：ここは何と言いますか？ S：、、、 T：言えなくても大丈夫。ここに書いてみてください。 ・言葉が出てこないときは、ホワイトボードに書くように促す。※写真３ T:日本でも同じ漢字を使いますよ。 T：読み方は、「ちょっけい」です。 T：この角は二つの三角形両方同じだね。 　　この時は何と言うのかな？ S：、、、、 T：中国語でいいから書いてみてください。 S:（共同と書いた。） T：日本の人はこれでわかりますよ。自信をもって！	☆これまでに学習した定理や数学用語を日本語で　　正しく、相手にわかるように言えるようになる。 ♡数学的な能力は充分にあることを認めることで、　生徒の自信につなげる。 ★対象生徒にとって答えは容易に導き出せる。 ★母国で学習したことを提示させる。 ♡日本語と中国語で同じ言葉もあることを生徒に　　伝え、書くことで相手に伝わるということを実感させ、安心感を与える。 ♡ 全く同じ漢字でなくても、伝えることはできることを生徒に示し、自信を持たせ、積極的にコミュニケーションをとれるようになる。

	T:日本の数学では、共通と書きますが、意味は同じ 　　ですよ。 S:なんと読みますか？ T:「きょうつう」と読みますが、説明する時に書けば 　　わかりますよ。 S：はい。	
3	４　グループ活動で、友達に説明できるようになる。 ・中国語で書いたプリントを見ながら、前段で学習 　した日本語を使ってホワイトボードに書いてみる。 　※写真４ T：私がグループの友達だと思って、この問題 　　を教えてください。 T：どうしてここが９０°になるの？ S：直径の円周角は 90°だから。 T:ほかに同じ角はありますか？ 　　この図のどこかな？ ・ホワイトボードに書いた図を指し示しながら、説明 　できるようになる。※写真５ S：この角とこの角が等しいから相似 　　（相似条件を言う） T：ここととここが同じなのね。 S：だから△ABC 相似△ＥＤＣ Ｔ：△ABC と△EDC は相似なのね ・記号をそのまま読むのではなく、言葉で話せるようになる。	★相手にわかってもらえるように、論理的構成を意識しながら説明の方法や内容を考える。 ☆前段で学習した日本語の言葉を使って言えるようになる。 ☆「どうして？」と聞かれたときに、「～だから」と答えることができる。 ♡指さしでも十分伝わることを体験することで、安心 　して友達に説明できるようになる。 ☆解答を書くときの書式と、友達に説明したり話したりする時の言い方は違うということを認識させる。
9	５　今日の授業の中で出てきた言葉を使って、どのような問題が出てきても説明できるようになる。 ・高校の入試問題を友達と一緒に考える場 　面を想定して、練習させる。	☆「大きな声で言いましょう。」「ゆっくりでいいので、はっきり言いましょう。」等の声掛けをし、相手にわかるように話ができるようになる。 ・数学の力は充分にあるので、高度な問題に取り組ませ、自信をつけさせる。
1	6　ふりかえり T：次の数学はいつですか？ S：明日です。 T：隣の子や班の友達とたくさん話して 　くださいね。 S：、、、はい T：今日の授業では私にとても上手に教えて 　くれましたよ。教室でも大丈夫！ 　頑張って！	♡自信をもってグループ活動に参加するよう、声掛けをする。

8. 児童生徒の変容

当該生徒は引っ込み思案で母語でも積極的に友達に話し掛けるタイプではない。非常に礼儀正しく、学習には意欲的に取り組む生徒である。学習能力も高いので、日本語の吸収は早かったが、友達と話すことには消極的で、クラスにはなかなか溶け込めない様子があった。中学３年に進級し、受験に向けた説明会や試験も始まり、このままでは日本の高校に行けないのではないかと日本での将来への不安を口にするようになり、教室でも授業に積極的に参加する姿は見られなくなった。数学の授業ではただ黙々と問題を解くだけで、ペア学習やグループ活動において発言することは全くなかった。

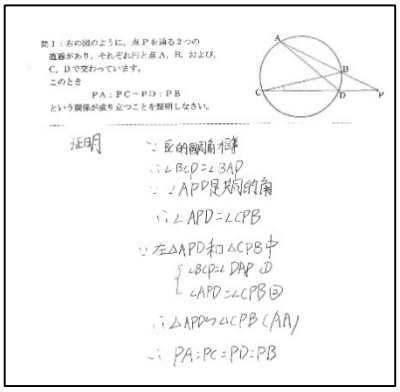
実践の初めの段階で、中国語でも日本語でも数学の証明問題を考える課程は同じなのだから、日本語で書かれた問題を読んで、中国語で書いてみるように促した。※写真１参照　数学的な理解は十分にできていることをアピールでき、認められることで、次第に授業に前向きに取り組むようになってきた。そこで、日本語でどう言ったらよいのかわからないときには、まず中国語でホワイトボードに書くという活動を繰り返した。※写真３参照　中国で学習した内容は日本の数学でも十分活用でき、当該生徒の持つ数学の力と包括的なことばの力を用いることで、日本語で書かれていても難易度の高い問題に取り組むことができるということを、この実践を通して生徒に伝え続けた。また図を指し示すことで、相手に伝える活動も取り入れた。※写真５参照　これまでは何か伝えなければいけない時にはすぐにタブレットの翻訳機能を使い、無言で相手に画面を見せることしかしていなかったため、会話は全く成り立っていなかった。しかしこの活動を繰り返していくうちに、単語であっても中国語であっても文字を書くことで友達とコミュニケーションが取れるということを当該生徒も周りの生徒も気づくことができ、指差しや指示語だけでも十分相手に伝わるということにも気づけ、気持ちが前向きになっていった。そこで数学担当教員にこの取り組みの主旨を伝え、グループ活動の際に使うプリントを事前に渡してもらい、取り出し指導の中で友達に説明する練習を重ねた。次第にグループ活動において意見を求められることが増え、当該生徒がグループのメンバーに熱心に説明する姿が見られるようになった。

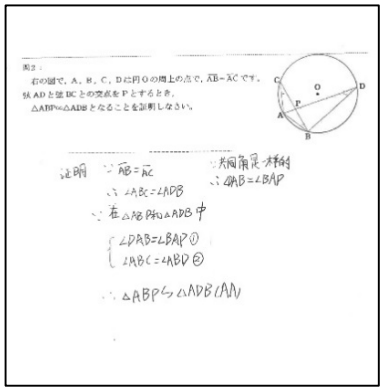
国際教室での放課後学習の際には、その日の振り返りをしている。最初はうつむいて首を振るばかりであったが、実践が終わってからは、その日あったことを何とか言葉で伝えようと頑張るようになった。友達の名前が出てくるようにもなり、明るい笑顔も見られるようになってきた。

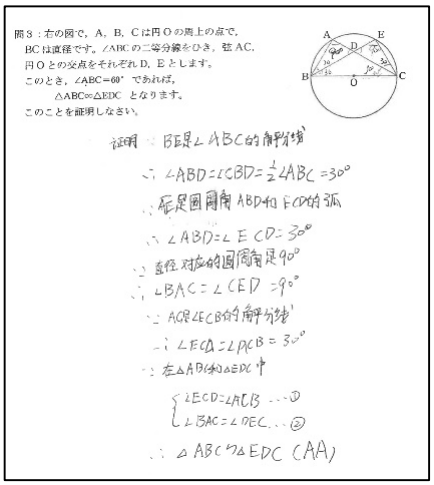
この実践を通して当該生徒と関わっていく中で、母語の力を認め活用することは、非常に有効な大きなエンパワーメントになったと実感した。今までに培ってきた母語の力や母語による学習経験を活用することで、日本語の力を構築し、日本の学校の授業に日本語で参加できるようになり、学校での居場所も作ることができるのだということを改めて強く感じた。

これからも当該生徒が日本での将来に希望を持ち、夢を持って生きていけるよう、卒業まであとわずかな日数ではあるが支援を続けていきたい。

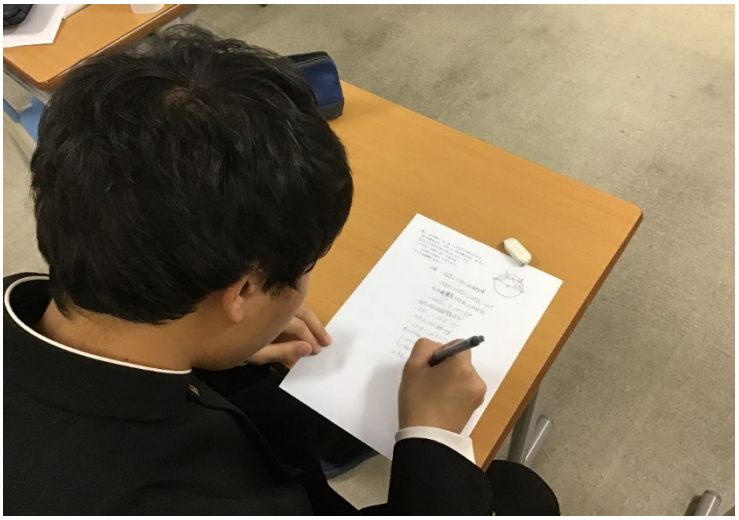
＜写真１＞


問１：右の図のように，点Ｐを通る２つの
直線があり，それぞれ円と点Ａ，Ｂ，および，
Ｃ，Ｄで交わっています。
このとき
ＰＡ：ＰＣ＝ＰＤ：ＰＢ
という関係が成り立つことを証明しなさい。
証明
∵ 圆的圆周角相等
∴ ∠BCD=∠BAP
∵ ∠APD是对的角
∴ ∠APD=∠CPB
∵ 在△APD和△CPB中
{∠BCP=∠DAP ①
∠APD=∠CPB ②
∴ △APD∽△CPB (AA)
∴ PA:PC=PD:PB

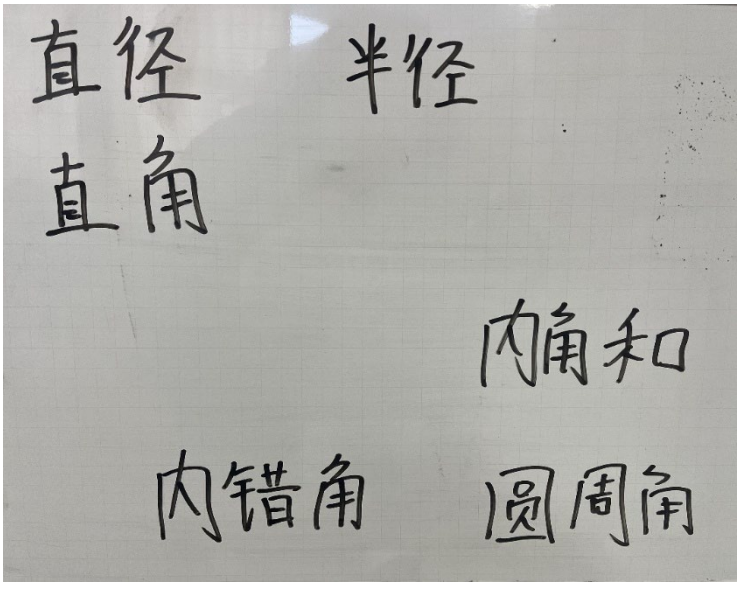

問２：
右の図で，Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄは円Ｏの周上の点で，ＡＢ＝ＡＣです。
弦ＡＤと弦ＢＣとの交点をＰとするとき，
△ＡＢＰ∽△ＡＤＢとなることを証明しなさい。
证明
∵ AB=AC
∴ ∠ABC=∠ADB
∵ 在△ABP和△ADB中
{∠DAB=∠BAP ①
∠ABC=∠ADB ②
∴ △ABP∽△ADB(AA)
∵ 对顶角是一样的
∴ ∠AB=∠BAP


問３：右の図で，Ａ，Ｂ，Ｃは円Ｏの周上の点で，
ＢＣは直径です。∠ＡＢＣの二等分線をひき，弦ＡＣ，
円Ｏとの交点をそれぞれＤ，Ｅとします。
このとき，∠ＡＢＣ＝60°であれば，
△ＡＢＣ∽△ＥＤＣ となります。
このことを証明しなさい。
证明：BE是∠ABC的角平分线
∴ ∠ABD=∠CBD=1/2∠ABC=30°
∵ 在是圆周角 ABD和ECD的弧
∴ ∠ABD=∠ECD=30°
∵ 直径对应的圆周角是90°
∴ ∠BAC=∠CED=90°
∵ AC是∠ECB的角平分线
∴ ∠ECA=∠ACB=30°
∵ 在△ABC和△EDC中
{∠ECD=∠ACB ...①
∠BAC=∠DEC ...②
∴ △ABC∽△EDC (AA)

＜写真２＞



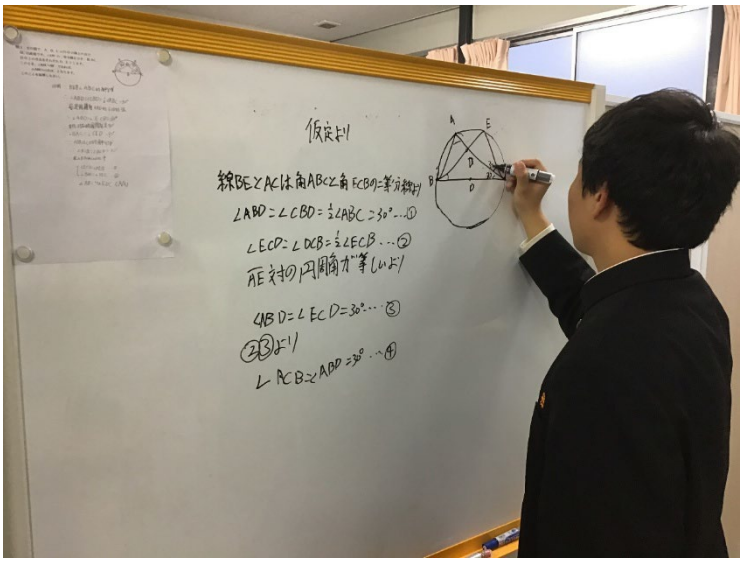
＜写真３＞


直径
半径
直角
内角和
内错角
圆周角

＜写真４＞


仮定より
∠ABD=∠CBD=½∠ABC=30°…①
∠ECD=∠DCB=½∠ECB…②
AE対の円周角が等しより
∠BAC=∠CED=90°…⑤
②③より
∠ACB=∠ABD=30°…④
④⑤より
∠ABC=∠EDC

＜写真５＞


仮定より
線BEとACは角ABCと角ECBの二等分線より
∠ABD=∠CBD=½∠ABC=30°…①
∠ECD=∠DCB=½∠ECB…②
AE対の円周角が等しより
∠ABD=∠ECD=30°…③
②③より
∠ACB=∠ABD=30°…④

実践者名	南﨑　亜樹彦　（ユッカの会　ボランティアスタッフ）
実践区分	NPO　オンライン　プロジェクト活動
実践地域および場所等の特長	私がボランティアとして参加させていただいているユッカの会は、1988 年設立の横浜市を活動拠点とする団体で、その目的は『活動を通じて、中国残留邦人帰国者家族および外国につながる人々とボランティアが“ともに学び、ともに楽しむ”姿勢で心豊かに充実した生活を送る。』ことである。学習者数は 2023 年 12 月現在で 255 名、ボランティア数は同 203 名。活動内容は、教科学習支援、日本語学習支援、各種交流会、パソコン教室その他多岐にわたっている。ユッカの会のボランティアには、『学習者に寄り添って、学習者の希望に耳を傾け、その方にあった学習を工夫してくださるお気持ちのある方、ともに学ぼうというお気持ちのある方ならどなたでもご参加いただけます。』とある（以上、ユッカの会のウェブサイトより）。 私は、2018 年からユッカの会のボランティアとして参加させていただいているが、自分が『できることを、できる範囲ですることができる』ため参加しやすい。また、学習者とのマッチングは丁寧に行われ、定期的な学習状況のフォローアップやボランティアの集まりもあり、遠隔地でオンライン中心の活動をしている私にはたいへんありがたい。
本実践のポイント	オンラインレッスンのため、毎週のレッスン前に Gmail と Google Drive で、教材を事前に対象生徒と共有。過去のレッスンの概要を記載したレッスン記録も共有し、これらは対象生徒の保護者も閲覧できる。これにより、自分のレッスンへの心構えと緊張感を維持するようにしている。 教材は、Microsoft Copilot を使って、問題とその解答や、日英での語彙説明と例文を作成し、時間短縮と品質向上を図った。また、NHK NEWS WEB を活用し、対象生徒に日英で同じテーマのニュースを読んでもらい内容理解を深めることができた。

＜バディからのメッセージ＞

オンラインでの授業という形式では、説明が中心で、会話が指導者側からの一方通行になりがちだが、本実践を授業参観させていただいた中では、説明が丁寧できめ細かく、その都度、生徒への問いかけも行っていて、効果的な授業を実践されていると感じた。

授業は週 1 回、 1 時間程度で実施されている中、 9 月～12 月の中で 5 回ほど参観させていただいた。当初は、生徒からの反応が今一つの感もあり、テーマの設定がどうなのか、日本語の理解ができているのか、授業の進め方が早すぎないか、などの課題を感じたので、南﨑さんとも話し合う機会に、率直に私からお話しさせて頂いた。その後、本人がテーマを選択できるようメニューを複数おくことや授業の進度を少し遅くすることや作文のところで言わんとする概要を英語で話したうえで日本語に落とし込む作業への改善など工夫され、本人の学習意欲や発出する日本語の的確さが増したと感じた。最後に参加した授業では、本人が自信を持って日本語で答える姿が印象的であった。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「日本語でたくさんはなそう！」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：国際バカロレアのインターナショナルスクール Grade9（中３相当）　人数：１人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ＼ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む						●
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						●
	読む						
	聞く・話す						●
ステップ 4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

① 学生同士の会話の内容を聞いて、その内容に関する問いや感じたことを自分のことばで話すことができる。
② やさしい日本語で書かれた時事問題に関するニュースを読んで、その内容に関する問いや考えたことを自分のことばで話し、書くことができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	6	・様々な接続表現や指示語などを用いて、まとまり(結束性)がある話ができる。	F	・中学から高校の教科学習内容（抽象的な概念、実社会に関わる話題など）について、多角的・批判的視点をもった議論ができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

対象の多文化多言語の児童生徒は、家庭では中国語、学校ではインターナショナルスクール（インター）であるために英語を話している。ユッカの会で日本語を学習する目的は、日本語でコミュニケーションができるようになるための会話力を身につけることであることから、対象生徒との学習は、オンラインによる 1 時間のレッスンを行っている。2023 年 8 月から Go Easy のほかインターでも使っている GENKI を用いて始めた。その後、「キャラクターと学ぶリアル日本語会話」（アルク）などを使用したが、対象生徒が日本語でことばを発するようなレッスンができなかった。そのため、ユッカの会のコーディネーターと日本語話者である対象生徒の保護者に、レッスンの内容や進め方について相談したところ、教材や進め方が対象生徒のニーズにマッチしてないことが判った。そこで、2024 年 1 月からは、教材は Go Easy、GENKI、NHK やさしい日本語ニュース（現やさしいことばニュース）を使用することとし、途中 5 分ほどの休憩を挟みながら、当面の間、対象生徒の保護者もレッスンに同席する形で進めることになった。保護者によれば、「キャラクターと学ぶリアル日本語会話」のテキストは、対象生徒と登場人物の世代が違いすぎて会話にリアリティがなく、馴染めなかったそうで、対象生徒のニーズを掴めていなかったことを反省した。英語と中国語の二言語を不自由なく話せる対象生徒が、日常生活で使わない日本語をさらに学ぶモチベーションを高めるために何ができるか、あらためて考えた。

そこで、本プロジェクトでは、２つのねらい（目標）を設定した。ねらい①では、学生の日常会話に触れて、インターで交わされている英語での会話のイメージで、日本語でのカジュアルな会話にも関心を高めてもらえるよう、会話の内容についての問題を口頭で答えることや、シャドーイングを取り入れるようにしたい。そして、ねらい②では、対象生徒からインターでは英語でディスカッションする授業があると聞いたので、時事問題を扱ったやさしい日本語ニュースを取り上げ、会話の内容についての問題を口頭や、短い文を書いて答えてもらうことを取り入れることとする。また、同じ内容を扱っている NHK WORLD JAPAN のニュースの URL を参考に提示して英語で考えて、日本語で話してもらうことも試みたい。

5. 単元の評価規準

課外（NPO・ボランティア活動）のため、該当なし

6．指導計画（全 18 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力
1～18	日本語での会話の楽しさを知る。	＜前半＞ 『会話でひろげる日本語語彙 Go Easy』を用いた会話学習	学生のカジュアルな日本語で会話するための語彙や表現力。	日本語で英語と同様に友達などと話すことで、複数言語でコミュケーションを楽しめる力。
	英語力を日本語の理解に活用する。	＜後半＞ 『やさしいことばニュース』を用いた読解と作文の学習	ニュースを読んで自分の考えを話すための語彙や表現力。	英文で理解できる時事問題について、日本文でも理解できるようになる力。

7．本時の指導

（17／18：12 月 3 日実施分）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力
30	会話でひろげる日本語語彙 ・ テキストのオリジナル音声を繰り返し聴き、シャドーイングも繰り返して若者の会話の語彙や表現を身につけてもらう。 ・ 語彙や表現、会話の内容について、意味を答えてもらったり、言い換えてもらったりする。実践者は、やさしい日本語で説明や問いかけをして、対象生徒の理解度を確認しながら、必要に応じて英語表現を示して理解を深めてもらう。 教材サンプル①	☆語彙の説明と理解には、英語での例文も示して、対象生徒の理解を深める。 ☆カジュアルな表現からていねいな表現に言い換えてもらうことで、対象生徒の会話力を育てる。 ☆対象生徒が理解した内容について、日本語でアウトプットする力を育てる。 ☆シャドーイングは、スピードや間合いを都度調整して、対象生徒が自信をもって発話する力を育てる。 ★会話の内容を英語で要約してもらい、内容の理解度を確認し、不十分であれば、それを補う問いかけをして、日本語会話でもコミュニケーションができる力を養う。
25	NHK やさしいことばニュース(前半) 教材サンプル②、③ ・ ニュースを読む前に、語彙と表現と使い方をいっしょに見て、意味を確認する。 ・ ニュース音声の聴き取りと音読。 ・ ニュースのキーワードの抽出とそれをつかったニュース内容の要約 ・ ニュースの内容に関する問題を読んで解く。 ・ ニュースを読んで考えたこと、感想などを自由に話してもらう。	☆語彙と表現と使い方の説明と理解には、英語での例文も示して、理解を深めてもらう。 ☆音読の前に、実際のニュースの音声を聴いて内容を把握する力を育てる。日本語の音読の力を高める見本としても聞いてもらう。 ☆ニュースのキーワードを使って、自分が理解した内容を日本語で表現する力を育てる。 ☆問題を答える際、その根拠や理由を話してもらい、自分の考えを話すための語彙力や表現力を育てる。 ★英語で理解できる時事問題について、日本語でも多角的・批判的視点をもった議論ができる力を育てる。

教材サンプル①

会話を３回聴いてください。１度目はテキストを見ないで、２度目はテキストを見て、３度目はテキストを見ながら、どんな内容か考えながら聴いてみてください。

1. 知らない言葉がありますか。

部室（教室）
語学の授業（英語、中国語、フランス語、スペイン語など）
授業同じ
一つに決める

表現	日本語の意味	日本語の例文	英語の意味	英語の例文
決める	何かを選んで決定する	明日どこに行くかを決めましょう。	To decide or choose	Let's decide where to go tomorrow.
決められる（可能）	自分で決定する能力がある	自分の将来は自分で決められます。	To be able to decide	You can decide your own future.

2. 会話をていねいな言い方に変えてみてください。
ていねいな言い方で、通して読んでみましょう。

3. 語彙についての説明を読んでください。
3.1. 顔を出す

3.2. よくある話

4. 問題
4.1. 琴美ちゃんが部室に顔を出さなくなった理由は何ですか？

4.2. 龍太は琴美ちゃんのことをどうやって知りましたか？

4.3. 龍太はどんな状況を「よくある話」だと言っていますか？

5. 今回の会話の内容を英語で短くまとめてお話してください。

教材サンプル②

1. “語彙”と“表現と使い方”のスプレッドシートを見てください。知らない言葉はありますか？
2. 音読してください。
3. このニュースのキーワードは何でしょう。一つでなくて、二つでも三つでもいいです。
4. このニュースの内容を、短くまとめて話してください。（Retelling）キーワードを使うといいかもしれません。
5. このニュースに関する問題です。問題文を読んで、答えてください。
   ①アメリカは何を発表しましたか？
   ②アメリカは UFO の目撃情報の一部をどう説明していますか？
   ③アメリカは地球以外に生きている物についてどのように述べていますか？
6. このニュースを読んで考えたこと、感想などを自由にお話してください。

   宇宙に何か生物がいると思いますか？

教材サンプル③

漢字	読み方	英語	意味（やさしい説明）	短い例文	短い例文(英文)
空	そら	Sky	青い部分	空には雲が浮かんでいます。	There are clouds floating in the sky.
飛ぶ	とぶ	Fly	空中を移動する	鳥が空を飛んでいます。	Birds are flying in the sky.
発表	はっぴょう	Announcement	お知らせすること	アメリカは新しい情報を発表しました。	America made a new announcement.
情報	じょうほう	Information	知識やデータ	新しい情報を集めています。	We are gathering new information.
気球	ききゅう	Balloon	空に飛ぶ大きな風船	気球に乗って空を飛びました。	I flew in the sky with a balloon.
無人機	むじんき	Drone	人が乗っていない飛行機	無人機が空を飛んでいます。	Drones are flying in the sky.
通信	つうしん	Communication	メッセージのやりとり	通信技術が進化しています。	Communication technology is evolving.
人工衛星	じんこうえいせい	Satellite	宇宙にある装置	人工衛星が地球を回っています。	Satellites are orbiting the Earth.
証拠	しょうこ	Evidence	証明するもの	彼の無実の証拠があります。	There is evidence of his innocence.

（18／18：12 月 10 日実施分）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力
30	会話でひろげる日本語語彙 12 月 3 日実施分と同様	12 月 3 日実施分と同様
25	NHK やさしいことばニュース(後半) ・ ニュースの要約の穴埋め問題をやってもらう。 ・ ニュースの内容に関する問題を読んで、短い文で答えを書いてもらう。 ・ ニュースに関連するテーマについて、自分の考えを書いてもらう。関連する英文ニュースも提示して、考えをまとめる際の参考にしてもらう。	☆要約の穴埋めにより、前回のレッスンで学んだ語彙や表現の定着を図る。 ☆ニュースの内容に関する問題は、日本語と英語で示して、質問の意図を明確に理解してもらった上で、前回のレッスンでは口頭で答えた内容を書いてみることで、自分の考えを話すための語彙力や表現力の定着を図る。 ★英語で理解できる時事問題について、日本語でも多角的・批判的視点をもった議論ができる力を育てる。

8.児童生徒の変容

対象生徒の変容について、ねらい別に述べていく。

＜①のねらいについて＞

・ 対象生徒に、会話の内容を短くまとめて英語で話してもらうことにした。会話のため、短くまとめることに少し苦労しているが、これにより対象生徒が、会話の内容を理解できていることがわかった（やさしい日本語ニュースの内容を短くまとめて日本語で話してもらうことも、ポイントを外すことなくできるようになっている）。

・ 語彙について、知らないことばがあるか問いかけてもなかなか自分から質問することはないので、私から丁寧に語彙を説明することにした。さらに、一部の語彙の意味について、対象生徒に質問して答えてもらうことにしたところ、考えながら自分のことばで答えてもらえるようになった。

・ 会話の内容について確認する問題については、会話全体の文脈を踏まえ、概ねポイントを押さえた解答ができるようになっている。

・ やりたいことが多すぎて困ることがテーマの会話では、対象生徒が自らやらなければいけないことが多くて困ることがあるという話をしてくれた。

＜②のねらいについて＞

・ 読むやさしいことばニュースのテーマを、私が提示した 2 つのテーマから対象生徒にどちらかを選んでもらうことにした。対象生徒は、かなり悩んで選ぶこともあり、日本語のニュースを読むことへの関心が高まっているのではないかと想像している。

・ 従来は、1 回 25 分ほどで一つのニュースのレッスンをしていたが、これを 2 回に分け、合計 50 分ほどで取り組むことにした。これにより、丁寧に語彙の説明や、作文の解説ができるようになった。一部の語彙の意味について、対象生徒に質問すると考えながら答えてもらえるようになった。

・ ニュースの内容について確認する問題については、解答についてその解答の根拠をさらに尋ねると、文脈に即して概ね論理的に説明できるようになっている。作文を訂正する理由や他の表現についての私からの説明については、まだ対象生徒から質問されることはないが、こちらからの問いかけには都度答えるので、説明はよく聞いてもらっているように思われる。

＜その他＞

・ レッスンに同席していた対象生徒の保護者が、対象生徒が私の問いかけにことばが詰まった時などには、すぐに中国語で対象生徒に補足説明をしていたため、対象生徒も安心して取り組むことができたと思われる。

・ レッスンの途中で 5 分間、カメラと音声オフの休憩を入れたことも、学習にメリハリをつけることができてよかったものと思われる。対象生徒は、いつも 5 分経つ前に自分から戻ってきて、意欲的に参加している。

実践者名	北場　夏紀　（兵庫県立芦屋国際中等教育学校　教諭） 丸山　多賀子（兵庫県立芦屋国際中等教育学校　日本語講師）
実践区分	中学校　　取り出し指導・入り込み指導　　在籍学級（少人数指導扱い）
実践地域および場所等の特長	本校は、兵庫県立の中等教育学校である。１年生から６年次まで各学年 80 名、全校生約 480 名の小規模校であるが、多文化多言語の児童生徒を対象とした入試枠があり、全校生徒の約 75 パーセントの生徒が何らかの形で外国とのつながりを持っている。入学時に筆記とオーラルインタビューで日本語運用能力を測り、日本語支援を必要とする取り出しクラス（日本語クラス）の生徒を決定している。レベル設定は年度によって異なるが、約 25 人～30 人程度が毎年取り出される。中国、ネパール、フィリピン、ロシアなど、国も母語を含む背景も様々である。 日本語クラス生は、国語の時間は各自のレベルに合わせたクラスで、日本語の専任講師が指導をしている。また、理科・数学・社会の時間には少人数クラスに入り、教科担当教員とそれぞれの母語話者である外国語講師とともに授業を受ける。その支援は手厚く、考査問題や日々の配布プリントの翻訳、学校生活のサポートなど多岐にわたる。しかし、このような支援の輪の中にいるのは中学２年生までとなっており、３年生以降は基本的に在籍学級での一斉授業を行っている。 生徒は県内全域から集まっており、２時間ほどかけて通学している生徒もいる。そのため、地域の中で生徒がどのように生活しているのかまではなかなか把握できていない現状にあるが、保護者(PTA)と学校との距離感は近く、各種行事には多くの保護者が来校し、情報交換を行っている。
本実践のポイント	本実践は、文語詩である島崎藤村の「初恋」を自分の言葉（現代語）で再構成する取り組みである。韻文であること、時代背景や文語表現の理解が必要なことなど、指導上の課題となることは多くあるが、中学３年生の生徒達にとって「初恋」というテーマは各国共通して共感される可能性があると考える。文語表現や象徴の解釈も含めて、内容理解と表現力を必要とし、在籍学級の生徒にとっても難易度が高い活動であるが、各自の母語を活用することで心理的ハードルを下げ、深い内容理解と豊かな表現活動を目指した。生徒は母語を通して作品の理解を深め、更には日本語の表現にこだわって「自分の言葉」として詩の世界を楽しむことができた。

＜バディからのメッセージ＞

生徒の母文化や母語等を効果的に活用され、古典の面白さを感じ、日本語の力を磨く授業でした。包括的にことばのちからを活用することで、詩意を理解することに留まらず、詩情を味わい、生徒の情感のこもった文章で表現することができたと思います。

1．単元名・活動名

国語「初恋」島崎藤村（『現代の国語３』三省堂、P156）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学校３年生　　人数：１名（※取り出しクラス全６名）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く				F		
	読む				F・E		
	聞く・話す				F・E		
ステップ5	書く			C・D	E		
	読む			B・C・D			
	聞く・話す			C・D			
ステップ4	書く			B			
	読む						
	聞く・話す			B			
ステップ3	書く				①A		
	読む						
	聞く・話す				①A		
ステップ2	書く						
	読む				①A		
	聞く・話す						
ステップ1	**書く**						
	読む						
	聞く・話す						

①A：中１で来日、滞日年数は２年、ネパール語

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

入学時に学校独自のプレイスメントテストを実施し、その結果とオーラルテストの様子を鑑みて、日本語指導が必要な生徒を抽出する。日本語指導としては原則中１・中２の二年間が対象期間となるが、３年生進級時に特に必要と思われる生徒については、国語科の時間を取り出し指導として授業を行なっている。

今年度国語の対象生徒は６名であるが、中でも対象生徒①A は来日が他生徒より半年以上遅れており、取り出しクラスの中でも日本語力に差があるため、本指導案については対象生徒①A に特化して作成した。

3. ねらい（目標）

教科の目標

（１）詩の形式をふまえて音読し、日本語の言葉のリズムや響きを楽しむ。

（２）表現の特徴やその効果を捉え、作品を味わう。

（３）母語で「初恋」を翻訳・再構成することで、作品のテーマや作者の表現の仕方について考えを深める。

日本語の目標

（１）母語の詩の形式を意識することで、日本語の詩の特徴を掴む。

（２）重要な象徴である林檎について、日本と各国の文化でのイメージの共通点や相違点について考え、象徴についての理解を深める。

（３）母語で「初恋」を翻訳・再構成することで、作品のテーマや作者の表現の仕方について考えを深める。

（４）母語の翻訳版から現代語訳を作ることで、日本語の語彙や表現を増やそうとする意欲を養う。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	読む	3	・韻文のリズムを意識しながら、安定した速さで読める。 ・歴史的仮名遣いの決まりを理解して、現代仮名遣いで読める。 ・日常で用いられるごく基本的な既習の漢字がいくつか読める。	E	・作品に用いられた表現について、その言葉のもつイメージや意味を理解し、作品の主題を捉えることができる。 ・ＩＣＴを活用して、自分の母語翻訳と比較することで、作者の表現の工夫について考えを深めることができる。
	書く	4	・作品の表現の工夫をふまえて、文語詩を自分の言葉で現代語訳することができる。 ・日本語の語彙や表現を増やし、詩のリズムを意識して書くことができる。 ・既習の語彙や表現、文型を使い、詩を書くことができる。	E	・作品の主題を踏まえて、効果的な表現や語彙を使うことができる。 ・書いたあとに読み返して、適切な表現になるよう、推敲できる。

４．指導観（指導や支援のポイント）

本単元は、中学校学習指導要領国語科編第３学年の内容Ｃアに基づいて設定している。対象生徒は来日２年の生徒で、ネパール語・英語での読み書きは学年相当の力があり、理解力も高い。また、日本語での日常会話や授業でのやりとりについてはかなり力がついてきており、最近では授業内での発話も増え、日本語を話したい・使いたいという意欲の高まりが見られる。しかしながら、日本語の読み書きについては、漢字の難しさなどから苦手意識を持っており、思い込みで文章を捉えたり、簡単な表現で済ませたりしてしまう面が見られる。

本単元の教材の「初恋」は文語定型詩である。文語詩であるということは、古典の学習の延長線上に位置づけられるという面を有しているが、対象生徒の母文化であるネパールにも古典としての詩があることに関連づけ、時代を超えて伝わってきた作品として前向きに作品に触れさせたい。近代詩という点でも、文語詩という点でも特徴的な教材であるが、内容としては初恋の叙情は学習者である中学生にも時代を超えて共感される可能性があると考える。

そこで本実践では、詩の表現の特徴とその効果を捉えるために母語の翻訳を通して内容を理解し、作品の現代語訳バージョンを作成することを試みた。授業前に、外国人生徒教育推進員のネパール語の先生に協力を仰ぎ、先行学習としてネパール語の詩について母語で既習内容と基礎知識の確認を行なった。同時に日本語の韻文に関するごく簡単な内容についても押さえ、授業への心理的ハードルが少なくなるようにした。実際の授業に際しては、まず、言葉のリズムを意識して音読することで、日本語の言葉の響きの面白さや定型詩の特徴を押さえる。次に、時代背景や文語表現について、視覚支援を用いながら作品の設定とともにおおまかに捉えた上で、詩の内容を自分の母語に翻訳する活動を行う。母語に翻訳するには、言葉の意味はもちろん、その背景を理解することが不可欠である。母語への変換を通して、作品の中の言葉と向き合い、作者の意図や表現の工夫に迫ることを狙いとした。また、母語でのよりよい表現を探すことで言葉の感覚を磨き、詩としての表現を考える機会になることも期待した。対象生徒は母語の力は十分にあると考えられるため、母語の表現は語彙レベルとしても高くなると予想される。その母語力を生かした翻訳版から再度、日本語現代語訳バージョンに変換することで、日本語の語彙を増やし、詩全体を通した内容理解の深まりを目指した。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
・文語定型詩の特徴について理解し、リズムを意識して音読している。 ・作品の主題を表現するための語彙や表現を調べ、現代語訳に生かそうとしている。	・母語への翻訳を通して、詩全体を通した物語の展開の仕方などを捉えている。 ・作品の主題や表現の工夫を踏まえて、日本語の現代語訳に取り組んでいる。	・作品の象徴について、母文化と比較することでイメージをふくらませている。 ・母語への翻訳を通して、現代語訳を自分の表現として取り組もうとしている。

６．指導計画（全７時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1 先	韻文（詩）について基礎的な知識を確認し、詩の学習に意欲をもつ。	（先行：取り出し） ・ネパール語の韻文の特徴（韻をふむ、音のリズム）について基礎的な知識を確認する。	・詩の基本的な用語について、日本語での表現できるようにする。	★♡ネパール語の詩を読み、詩（韻文）の学習についての意欲をもつ。 〇詩（韻文）の特徴について理解する。
2	文語詩の特徴を踏まえ、言葉のリズムを意識して音読できる。	（小集団一斉） ・詩の形式をふまえて音読し、言葉のリズムや響きに慣れる。 ・詩の構成やリズム（連・行数・音数）について確認する。	・歴史的仮名遣いのルールを理解し、現代仮名遣いで読める。 ・詩のリズムを意識して楽しんで音読することができる。	★詩の構成・技法について、母語の詩と比較できる。 〇詩の構成（連・行数・音数）や表現の工夫を捉える。
3	文語表現に注意して、詩の大まかな意味がわかる。	（取り出し：支援教員） ・文語表現に注意して、詩の大まかな意味を捉える。 ・各連の内容をまとめ、時間の経過による人物の関係の変化と深まりを押さえる。	・文語表現の助詞、助動詞に注意して時制を正しく捉えることができる。 ・人物の関係と動作を主語を明確にして説明できる。	★時間の経過による人物の関係の変化を理解できる。 〇比喩表現を具体化して説明できる。
4	作品の主題と表現の工夫を捉えて、翻訳に取り組むことができる。	（小集団一斉） ・詩の形式や言葉のニュアンスに注意して「初恋」を母語に翻訳する。 ・象徴としての「林檎」について理解し、作品のイメージを膨らませる。	・詩の中の表現に注意して、「林檎」が表すイメージを説明できる。	★言葉や表現のイメージについて言語による違いを考え、言葉の感覚を磨く。 〇「象徴」の果たす役割について理解する。
5	作品を自分の母語に翻訳し、発表することができる。	（小集団一斉） ・「初恋」を母語に翻訳し、音読して紹介する。 ・表現の特徴や主題を意識して翻訳する。	・時代背景を踏まえ、詩の表現を理解できる。	★作品の主題を踏まえ、自分の母語に翻訳することができる。 ♡母語での文字表現に意欲をもつ。 〇詩全体を通した物語の展開の仕方などを捉える。

6	「初恋」を母語翻訳から現代語訳にすることができる。	（小集団一斉：支援教員） ・翻訳したものを日本語現代語訳し、自分なりの「初恋　現代語バージョン」を作る。 ・ICT 機器も活用しながら、できるだけ自分のわかる言葉、わかる表現で日本語訳を作る。 ・日本語訳したものを音読し、交流する。 ・学習の振り返りをする。	・ＩＣＴを活用し、日本語の言い換え表現などを調べ、語彙感覚を磨こうとする。 ・自分の解釈に近い表現を見つけ、詩の形式を意識して表現することができる。	★言葉にこだわり、自分の解釈を文字化して表現することができる。 ★ネパール語の詩の特徴を踏まえ、文末表現・比喩などの工夫に活かすことができる。 〇自分の表現で「初恋」を再構成することで、作品のテーマや作者の表現の工夫について考えを深める。
7	現代語訳バージョンを交流して、詩（表現）を楽しむ。	（在籍学級一斉） ・各自の現代語訳バージョンを発表し、感想を交流する。	・表現の多様さに触れ、詩を楽しむことができる。	★原作の内容を踏まえて、他作品の表現の意図することを理解する。 〇韻文としての表現の工夫に気づくことができる。

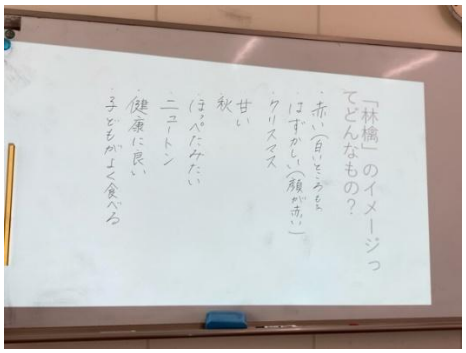
７．本時の指導（４／６）細案

ねらい（目標）　作品の主題と表現の工夫を捉えて、翻訳に取り組むことができる。

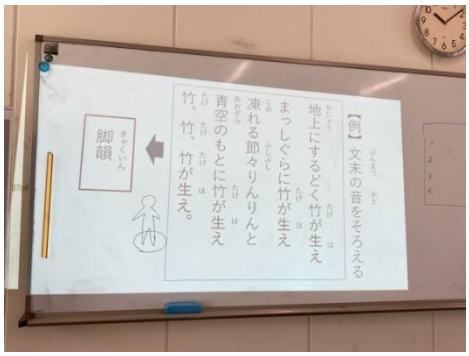
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科 ♡エンパワーメント
5	・本時のめあてを確認する。 ・日本語の「初恋」を音読する。 →言葉のまとまりと、連のまとまりを意識して音読する。 ・言葉のリズム（七五調）について確認する。	〇今日の学習内容について確認し、日本語詩を母語で表現することへの意識を持たせる。
10	・「初恋」という言葉を使わずに、「初恋」を母語で表現するとどのような表現になるか考える。 ・詩で繰り返し使われている言葉とその言葉の持っているイメージを確認する。 →君、初（はじめ）、髪、林檎 ・特に「林檎」については「初恋」と関連するイメージを共有し、詩の象徴として用いられていることを確認する。（資料①）	〇★各言語における「初恋」の象徴を確認することで、本作品中で「初恋」の象徴として何が用いられているか、気付かせる。 ☆「君」、「はじめ」、「髪」、「林檎」について、わかっていることを確認する。（恋人、若い、美しさ、成人、赤、など） ★上記について、それぞれの言語で複数の類似表現があるか、振り返らせる。 ★林檎について、それぞれの文化・経験におけるイメージを発表しあう。 ★初恋の象徴としての共通点や相違点を考える。 〇詩の中の林檎が初恋の象徴として描かれていることを押さえる。

8	・詩の形式（文語・四連構成・七五調・一連四行）について復習する。 ・各国の詩で、形式やリズムについてのきまり等があれば確認する。 （資料②）	○定型詩の特徴を確認し、翻訳の際の参考にする。 ★♡自国の詩の特徴について関心を持ち、表現の工夫への意欲づけをする。 ・中国語　漢詩（絶句・律詩）→現代詩 ・ネパール語　脚韻 ・英語　頭韻・脚韻
25	・表現の特徴や、作者の思いに注意して母語に翻訳する。 →言いたい内容を一番的確に表す表現を見つけられるように、辞書やインターネットを使う。 （資料③）	★日本語の直訳にこだわらず、意訳でよいこととし、母語の詩としての韻律があるものになるようにする。 ★○各連の形式（一連四行）は、日本語のものと同じでなくても良いこととし、各自の言語でのリズムと言葉のつながりを優先させる。ただし、林檎をモチーフに取り入れること、四連構成にすること、母語での各連の様式はできるだけ統一することとする。 ★母語での文語的表現などがあれば取り入れるよう助言する。 ★ＩＣＴ機器の使用も可とし、翻訳機能の活用や複数の辞書機能を活用して表現を比較するなど、自分の解釈に合う表現を見つけるよう指導する。
2	・次時の学習内容を知らせる。	○次時に母語訳を完成させ、訳した詩を発表することを伝える。

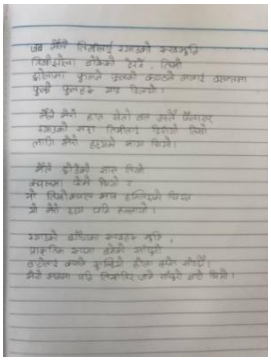
＜本時の板書＞



資料①



資料②



資料③ ネパール語初稿

8.児童生徒の変容

本実践を通して、授業のねらいは概ね達成できたと感じている。多文化多言語の児童生徒にとって、韻文であり尚且つ文語で書かれた文学作品というものは大変にハードルが高い。文語定形詩を解釈し、自分なりの表現で現代語訳することは日本人の生徒でも難しい。しかし、恋愛がテーマになっている教科書教材は実は珍しく、中学３年生の生徒は多くがこの作品を楽しんで学習している。時代を経て読み継がれている文学作品としても、思春期の感性に響く作品としても、他の生徒とできるだけ同じように触れられることができれば、と思い授業を行なった。

実際の授業では、初めの音読や大意の把握などは、少し苦戦している様子も見られた。しかし、先行学習で確認した母語の詩との比較や、それぞれの国の言葉のイメージの共有と精選などの活動を通し、詩の表現の工夫や作者の意図に近づくことができた。また、日本語でそのまま解釈するのではなく、一度母語で翻訳し、そのフィルターを通した上でもう一度日本語に直す活動をしたことで、内容理解には明らかに深まりが見られた。

対象生徒は母語に翻訳する際、初めはグーグルレンズを使い、翻訳を大部分そのまま書いていた。しかし、ネパール語から再翻訳する過程で自分のネパール語訳に違和感を覚え、ネパール語の表現を練り直す様子が見られた。その後、再度日本語の現代語に直す際、ネパール語から英語への翻訳を挟んでいた。本人に尋ねたところ、英語にしたのはおかしなネパール語になってしまったためだという。英語であれば、自分で表現の微妙な違いに気づけるから、とのことであった。また、本人が工夫した点としては、「簡単なネパール語に直した」ことを挙げていた。「昔のネパール語は難しいから、今のネパール語で自分のわかる言葉で書いた」とのことであった。本実践は、文語詩の大意を現代語で確認してその内容を母語へ翻訳するというものだ。活動としては、現代語の使用を想定しており、結果としての表記も現代語であったが、母語における文語表現ということも意識できていたようである。日本語からネパール語、ネパール語から英語、そして英語から日本語へと、本人のもつさまざまな言葉の力をフル活用することで、表現を工夫し、すばらしく詩情のある日本語の現代語訳をすることができた（資料④⑤）。特に第二連と第四連は翻訳をすることで意味がよくわかり、よくわかったからこそ自分で書いた日本語表現として納得のいくものになったようである。書くことの面においてはまだ語彙力が低く苦手意識のある生徒だったが、内容を考えた上で自分なりの表現を追求して訳を完成させたことには充実感も感じていたように思う。加えて、単元の最後に在籍学級と合同で、各自の現代語バージョン作品の交流を行なった際、自分の書いた詩を大クラスの生徒が「シンプルな言葉で、でもすごく優しい表現で素敵」と褒めてくれていたのも自信に繋がった様子であった。

ただ、その一方で、母語に翻訳したものをクラスで発表する活動は、手立てとしてあまり有効ではなかった。発表にはあまり前向きではなく、普段、パブリックな場で発話することのない自分の母語で発表する、というのがネックだったようである。「ネパール語を読むのが恥ずかしい」と言い、早口で発表を終えてしまった。他にも同様の生徒がおり、様々な言語の「詩としての言葉の響き」を楽しむことを目標にしていたが、母語の活用の仕方という点では配慮や日頃からの取り組みの必要性を感じた（資料⑥～⑧）。

普段、対象生徒の指導については週３時間の授業のうち１時間を日本語講師の先生に協力してもらいながら行なっている。週１時間ではあるが、個別対応ができる時間があることで、生徒の理解度の確認ができ、生徒自身も疑問を解決しやすくなっている。それぞれの指導者の見取りを共有することで内容を精選し、授業内容に合わせて、取り出しか入り込みかを都度相談しながら進めることで、教材の理解度は上がっていると思われる。今回、外国人生徒教育推進員の先生にお願いし、母語での先行学習ができたことは動機づけや学習者の力の見取りの点で効果があった。今後、包括的なことばの力をどのように授業に取り入れて行くか、日々の実践で意識していくことが大切であると感じている。また、別の問題にはなるが、後日対象生徒から「またこういう活動をするのか」と質問があった。本人としては、今回の活動で書いたネパール語の自分の字が下手で嫌だった、とのことであった。日本の生活ではなかなかネパール語を書く機会がなく、上手く書けなくなっていることに落胆したようである。彼女の様子を見て、母語も日本語も（その他の言語も）使って考え、表現し、それを楽しみ誇れる環境ができれば、と強く感じた。日本語固有の力と、包括的なことばの力双方にアプローチできる方法について、今後も研究を進めていきたい。



資料④入り込み授業の様子

資料⑤

初恋　（現代語バージョン　A作）

リンゴの木の下であなたを
初めて見たとき
あなたのかみについている花ぐしが
春の花を思い出させました

きみは白い手を私に出しました
きみは私にリンゴのかわりに心をくれ
ました

私のいきがあなたのかみにかかってゆ
れています
ゆれているのはあなたのかみだけでは
なく
私の心もゆれていました

リンゴ畑の木の下にしぜんにできた細
い道は
だれがつくったのかなと　きみがききま
した
私の心の中にはきみへつづくほそい道
がありました

参考

初恋　　島崎藤村

まだあげ初めし前髪の
林檎のもとに見えしとき
前にさしたる花櫛の
花ある君と思ひけり

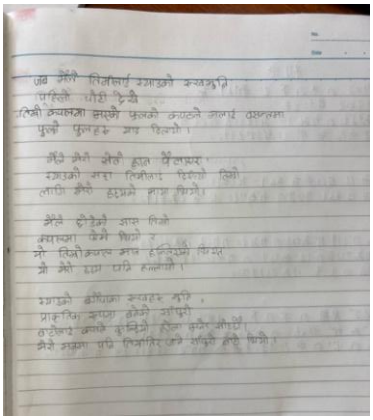
やさしく白き手をのべて
林檎をわれにあたへしは
薄紅の秋の実に
人こひ初めしはじめなり

わがこころなきためいきの
その髪の毛にかかるとき
楽しき恋の盃を
君が情に酌みしかな

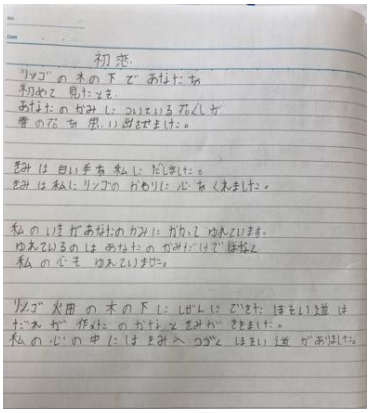
林檎畠の樹の下に
おのづからなる細道は
誰が踏みそめしかたみぞと
問ひたまふこそこひしけれ



資料⑥発表の様子



資料⑦ ネパール語第２稿



資料⑧ 日本語現代語訳

実践者名	青山　岳史（岐阜県可児市立蘇南中学校）
実践区分	中学校　　在籍学級（少人数指導扱い）
実践地域および場所等の特長	本校は総人口約 10 万人のうち、8.7%にあたる約 8,700 人の外国籍住民が暮らしている地域にある公立中学校である。年々増加する外国籍住民と共に生きていくために、行政と学校と地域の NPO が協力して多文化共生のまちづくりを目指している。本市には初期指導教室「ばら教室 KANI」が設置され、初めて日本で生活する多文化多言語の児童生徒は、ここで約４ヶ月の間、初期の日本語や学校生活について学ぶことができる。 本校は市内の中でも外国籍住民の集住地域に立地していることもあり、本校の在籍生徒数約 1,000 人のうち、およそ 2 割にあたる約 200 人が多言語多文化の生徒である。そのうち 85 名（2024 年 10 月現在）が取り出しによる日本語指導を受けている。日本生まれという生徒から中学生年齢で来日した生徒までおり、「ばら教室 KANI」での指導を修了したばかりという生徒もいる。ブラジルとフィリピン２名ずつの計４名の母語支援員が配置され、４名の日本語指導の教員と日本語指導員（非常勤）と日本語スクールサポーター各１名で支援している。 国際教室では日本語、国語、数学、社会を週５から８時間、それぞれの生徒の日本語能力に応じて時間割を作成し、在籍学級の内容に合わせて日本語と教科の統合学習や教科の補充を行なっている。道徳の時間は少人数指導扱いとして国際教室に通う生徒が学年ごとに集まり、進路指導を含めて指導を行っている。
本実践のポイント	本実践は、多文化多言語の生徒がそれぞれの自分の物語を考える活動を通して、誰の物語も価値があり、対等であることに気づき、肯定的な自己理解につなげることをねらいとしている。多文化多言語の社会を生きる自分の今までとこれからを見つめ、自己内省を通して「わたしの物語」をつくっていく。仲間と共に対話しながら、多言語で自分を見つめる環境をつくることで包括的なことばの力を高める。そして自分の物語の発表は日本語で表現することで、日本語固有の力を伸ばす。 また、自分の物語を国際教室で発表した後は、在籍学級の仲間に発表することで、多言語多文化の生徒の背景や思いをクラスの仲間が知る機会をつくる。

＜バディからのメッセージ＞

青山先生の「わたしの物語」の紹介から始まった本実践は、生徒のやる気スイッチに火がつきました。先生のホンキのメッセージに応えるかのように、いずれの生徒も「本当の自分」と懸命に向かい合い始めたのです。その理由を生徒たちに聞いてみると、「先生と友達に、自分のことをもっと伝えたいから」と。青山先生の生徒一人一人に寄り添った個別支援と母語支援員とのコラボによって、先生方の愛情に包まれた安心感のなかで生徒たちは、日本語固有の力を高めながら自分の想いを自分のことばで伝えようと努力していました。この過程のなかで、生徒たちは人前で日本語を使って話すことにも自信を持つことが徐々にできたようです。その証拠に、すべての生徒が在籍学級で「わたしの物語」を発表することができました。卒業を控えた中３にふさわしい、素晴らしい実践でした。

1．単元名・活動名

道徳「ぼくの物語　あなたの物語」（光村図書）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

中学校３年生　26 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く					AK	
	読む					TA,NC,AK	
	聞く・話す					⑦AK	
ステップ 5	書く					NC,TA	
	読む				AY,SK,PJ,BA	KK	
	聞く・話す				③AY	⑧NC, TA	
ステップ 4	書く				AY,BA,SK, ML, PJ	KK,MJ	
	読む			AH	ML,MM,AH,KE, PW,ED,MA.	MJ	MA
	聞く・話す				④ML,PJ,SK,BA	⑨MJ,KK	⑪MA
ステップ 3	書く			AH,ND	AH,MM,KE, PW,ED,MA	SA,AR	GA,MA
	読む			MK,SF,ND,Je		SA,AR	GA
	聞く・話す			①AH,ND,MK ,SF	⑤AH,MM,PW, KE,ED	⑩SA,AR	⑫GA
ステップ 2	書く			MK,SF,PA,Al,Fe			
	読む			PA, JE,Al,FE			
	聞く・話す			②JE,Al,FE,PA	⑥MA		
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（単元の目標）

差別や偏見のない社会を作るためには、人を外見だけで判断しようとせず、その人の内面を知ることが必要であることに気づき、「わたしの物語」を作る活動を通して自己を見つめながら多様な人を認め、肯定的な自己理解のもと自他を尊重して公正・公平な考えを深めることができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く 話す	4	・話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用しながら、単文、重文や簡単な複文で話せる。 ・インタビュー活動では、場面に応じて必要なやりとりができる。	C	・発表内容について十分話をして、自分の思いを表現した後に、仲間に書いてもらった自分に関するインタビューメモを見ながら構成を考え、「わたしの物語」を順序に沿って発表ができる。 ・「わたしの物語」をつくるなかで、身近なことや経験したことについて仲間に質問したり、先生や友達の話を聞いて発言したりすることができる。
②	聞く 話す	3	・自分が経験した出来事やその時の思いやその理由などについて、ジェスチャーや母語を活用しながらも、主に単文でなんとか意味の通じる話ができる。 ・インタビュー活動では、簡単な日本語であれば聞き取ることができる。		
③	聞く 話す	6	・差別や偏見のない社会をつくるための話題を聞いておおむね理解し、既習の基本的な概念語彙・表現を使って話せる。 ・様々な接続表現や指示語などを用いて、自分の経験についてまとまりがある話ができる。 ・インタビュー活動では、自分の経験をもとに因果関係を含めて説明できる。	D	・仲間に書いてもらった自分に関わるインタビューメモを活用して、自分自身のことについてつながりを意識しながら「わたしの物語」をまとめて、人前で発表することができる。 ・発表までに全体のまとまりに気をつけながら、内容を修正することができる。 ・仲間とのインタビュー活動では、自分の経験をもとに理由をあげながら、意見を述べることができる。
④	聞く 話す	5	・「わたしの物語」で伝えたい内容について、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現を幅広く使って、自由に話を続けることができる。 ・差別や偏見のない社会をつくるために身近なことや関心のある話題についてまとまりがある話を聞いて理解できる。 ・インタビュー活動では、積極的に自分から話すことができる。		
⑤	聞く 話す	4	上記①と同様		
⑥	聞く 話す	3	上記②同様		

⑦	聞く 話す	7	・差別や偏見のない社会をつくるための話題を聞いておおむね理解し、既習の抽象的な概念語彙・表現を使って話せる。 ・既習の慣用的な表現やよく使われる語の組み合わせを適切に使いながら、場面に応じて話体を選択して発表できる。 ・インタビュー活動では、仲間の良さを引き出すような質問をすることができる。	E	・自分の経験をもとに仲間との意見の違いを意識しつつ、共通点や相違点を整理して議論できる。 ・構成を意識し、言葉の表現を工夫しながら、他者に伝わる「わたしの物語」の発表内容を考えることができる。 ・発表原稿を作ったあとに、先生や仲間の助言を得ながら、一貫性とまとまりに気をつけながら見直すことができる。 ・発表時では、場面や相手に応じて適切な語彙や表現等の選択を認識できる。
⑧	聞く 話す	6	上記③同様		
⑨	聞く 話す	5	上記④同様		
⑩	聞く 話す	4	上記①同様		
⑪	聞く 話す	5	上記④同様	F	・仲間へのインタビュー活動では、多角的・批判的視点をもちながら、相手の良さを引き出すような質問することができる。 ・仲間との対話を通して図や抽象化された語彙などを活用しながら構成や目的を考えて計画を立て、「わたしの物語」を発表するためのアウトラインをつくることができる。 ・「わたしの物語」がより効果的に伝わるように構成を工夫しながら、聞き手に訴えかける発表を考えることができる。 ・発表原稿を作成した後に、伝えたい「わたしの物語」がより明確で効果的に伝わるように、客観的な視点から内容を推敲することができる。
⑫	聞く 話す	4	上記①と同様		

4．指導観（指導や支援のポイント）

本単元は中学校学習指導要領特別の教科である道徳の内容項目 C 主として集団や社会との関わりに関することの（11）公正・公平、社会正義について道徳的判断力を育てると共に、多言語多文化の生徒のアイデンティティ形成にも深く関わる内容であると捉えている。

また、この活動では単元を通して「わたしの物語」をつくる言語活動を設定している。最後にはその物語を仲間伝える機会をつくることで、お互いの物語を知り、共感的な理解を育むと共にお互いの物語を尊重し合える関係性を築きたい。

単元の最初に道徳教科書『ぼくの物語　あなたの物語』の本文を読むことによって、差別や偏見のない社会を築くためには外見でなく、その人の中身を知ることでお互いを理解できることに気づく。相手を知るためには、対話を通しての相互理解が必要不可欠である。単元の最初に人を外見で判断することの危うさと、対話を通して相手の本当の物語を知る必要性に気づかせたい。また、相手の物語を知るためには即座に応えることができる内容ばかりでなく、その相手の経験や思い、背景を知るための対話が必要である。単元の２時間目からは、その対話の機会を意図的なグループ編成とインタビュー活動で構成する。他者との関わりの中で、多様な視点から自己を見つめ、肯定的な自己理解につなげたい。インタビュー活動で見つめた自分についての内容は、付箋に書き、手元に残るようにし自己理解できるようにする。

その後、ICT を活用しながらプレゼンにまとめていく。それぞれのことばの力に応じて母語や日本語で十分に考える機会を作り、アウトプットしたい日本語表現を獲得できるように、理由や意味を丁寧に

聞くなど教師や仲間の支援を得ながら日本語固有の力を伸ばしていく。ICT を活用することで、幼いころの写真や母国の様子も伝えることができる。言葉だけでなく視覚的な情報も活用することで、相手意識をもった発表につなげたい。

生徒の実態は、滞日年数と日本語の学習歴にそれぞれ違いがあるため、実態に応じて支援の方法を変えていく必要がある。滞日年数が半年未満で、母語の力が高い生徒には母語支援員とも連携を取りながら、母語と日本語を交え本人の経験や思いを表出させたい。相手の本質的な部分についても問うインタビュー活動を、包括的なことばの力を伸ばすひとつの手立てとして設定する。

５．単元の評価規準

ことばの力の評価観点【道徳の評価】

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
・自分の経験や身近なことについての語彙や表現方法を増やし、意見の根拠や思いにかかわる日本語の表現を豊かにしている。	・自分の経験について対話を通して深く考えながら自己を見つめ【自己を見つめる】､多様な人を認めながら肯定的な自己理解のもと自他を尊重して公正・公平な考えを深めること【多面的・多角的に考える】ができる。	・自分の今を客観的に振り返り、自分の物語には価値があると感じ、肯定的な自己理解を通して自己の生き方について考えを深めることができる。 【人間としての生き方についての考えを深める】

６．指導計画（全５時間）

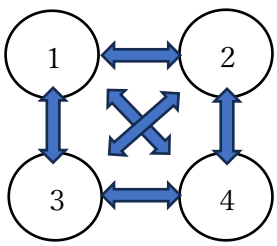
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1 10/16 (水)	「ぼくの物語あなたの物語」を読み､本当の物語とは中身の物語であることに気づき､本当の物語の要素を考える｡【読む､聞く･話す】	本当の物語について考える	・教科書本文に出てくる用語や漢字を理解することができる。 ・本文に出てくる新しい文型などを理解することができる。	★物語を読み、本当の物語とはどういうことか考えることができる。 ★本当の物語について、情報を統合しながら具体的な事例を考えることができる。
2 10/30 (水)	人の物語を知るための対話活動を通して､自分のメモを複数言語で構成すれば日本語で表現できることに気づき自分の物語の構成を考える｡【聞く･話す】	人の物語を聞き、自分の物語の構成を考える （本時）	・自分が経験しことや関心のあることについて､既習の表現を使って短文や重文で話すことができる。 ・相手にあわせて、インタビューすることができる。	★身近なことや経験したことについて、具体的な事例とともに理由をつけて自分の意見を考えることができる ♡これまでの経験やルーツについて考えることができる。

3 11/13 (水)	わたしの物語をグループ内で伝え合い、内容を推敲する活動を通して、より相手に伝わる内容や表現を取り入れ、プレゼンを作る。【書く】	ロイロノートを使ってわたしの物語を書く。	・「わたしの物語」で伝えたい内容について、既習漢字や表現方法を積極的に使いながら書くことができる。	★順序やつながりを意識しながら、相手に伝わる「わたしの物語」を考えることができる ♡これまでの自分を肯定的に捉えることができる。
4 11/20 (水)	わたしの物語を伝え合う活動を通して、わたしの物語と同様にあなたの物語にも価値があることに気づき、お互いを尊重する心情を育てる。【聞く・話す】	国際教室の仲間の前でわたしの物語を発表する。	日常語彙を幅広く使って「わたしの物語」を流暢に話し、聞いた後に相手の良さを伝えることができる。	★構成を意識し、ICTを活用しながら相手にわかりやすいプレゼンテーションができる。 ♡在籍学級での発表に希望を持つことができる。
在籍学級の朝の会や学活の時間など「わたしの物語」を発表する				
5 11/27 (水)	これまでの活動を仲間と共に振り返り、自分の物語を考え伝えることで気づいたことをまとめる。	今までの活動を振り返る。	単元の活動について自分の意見と理由を書くことができる。	★単元の活動の意味や価値を考えながら、自分の意見をまとめることができる。 ♡今後の進路に希望を持つことができる。

7．本時の指導

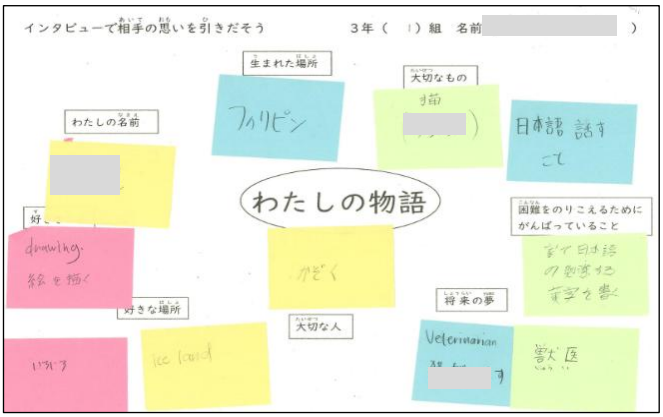
ねらい（目標）

人の物語を知るためのインタビュー活動を通して、メモを複数言語で構成すれば自分の物語が表現できることに気づき、自分の物語の構成を考える。【聞く・話す】

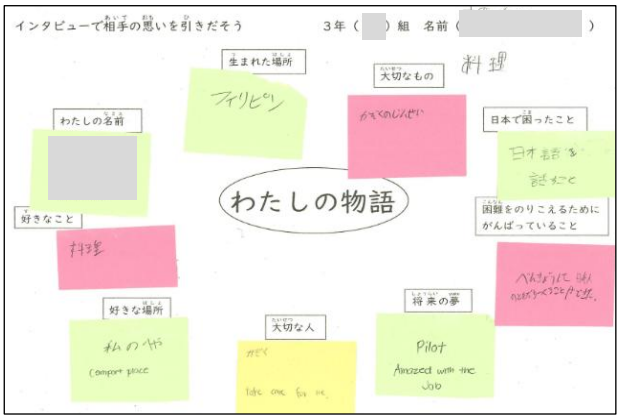
分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 〇教科　♡エンパワーメント
5	本当の物語の構成要素を確認する。 ・外見でなく中身 ・インタビューカードを使って活動をすることを確認する。	★本当の物語を構成する要素がわかる。 ・名前、出身、趣味、好きなこと（単語） ・大切な場所、自分の宝物（意見と理由） ・日本で困ったこと、頑張っていること、将来の夢（単文、重文、復文）
30	インタビュー形式で自分の物語を考える。 （7分✕4セット）  【インタビュー活動の流れ】 ❶4 人グループになる。	★母語別グループでインタビュー活動ができる。 【意図的グループ構成のねらい】 ・４人のグループ内で、包括的なことばのステージが混ざり合うようにグループを構成する。 ・⑦⑧⑨⑪の生徒には今の自分をどのように見ているのか客観的な視点から質問してみることを促す。 ・③④の生徒には順序や理由を質問してみるよう促す。

	❷1 人は 3 人からインタビューを受ける。 ＜インタビューの項目＞ ・名前、趣味、出身、好きなことなど ・大切な場所、大事にしている言葉 ・日本で困ったこと、嬉しかったこと、 ・困難の乗り越えるために努力していること ・将来の夢など ❸インタビューした生徒は答えた内容をふせんにメモする。 ❹インタビュー後に相手にふせんを渡す。 ❺ふせんを活用しながら、各自でインタビューシートをつくる。(資料1、資料2)	・①②⑤⑥⑩⑫の生徒には母語支援員がサポートし、母語の対話を通して共通点や相違点について整理しながら質問してみることを促す。 ♡自分の経験に、友達や先生が共感する。 ★「わたしの物語」を書くための構成を考えることができる。 ☆日本語での文型や言葉、キーワードなどを理解することができる(必要に応じて、グループ別に母語支援員がサポートする)。
10	振り返り ・自分の物語を見つめて感じたことや仲間との対話で気づいたことを複数言語で書く。	★インタビュー活動を通して自己理解を深めることができる。 ♡自分の今を客観的に振り返り、自分の物語には価値があると感じることができる。

＜本時のインタビューシート＞



資料１　⑫の生徒のシート



資料２　⑧の生徒のシート

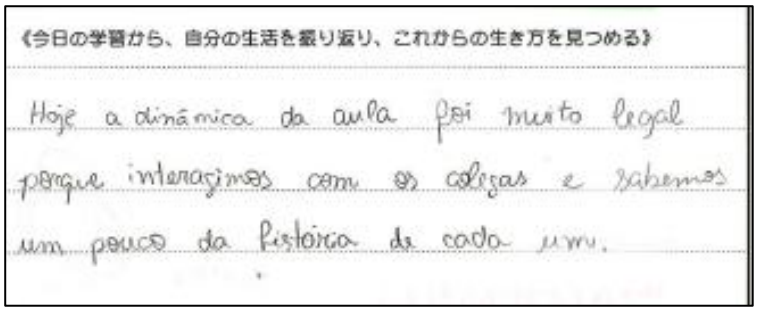
8.児童生徒の変容

本実践では意図性を持ってグループを構成し、グループでの活動からことばを育てることに取り組んだ。本時の授業はインタビュー活動を通して自分の本当の物語を伝え合う時間であったが、その活動の中では、仲間と楽しそうに対話する場面が多く見られた。特に生徒の変容が見られた場面は、「自分のことを伝える」場面である。今まで自分のことを人に伝える機会は少なく、時間をかけて仲間に聞いてもらうことは今回の授業が初めてであった。生徒によっては言語の壁を感じ、自己表現することに抵抗感をもっている生徒もいる。しかし、母語で伝え合ってもよい環境をつくったグループ構成によって、同

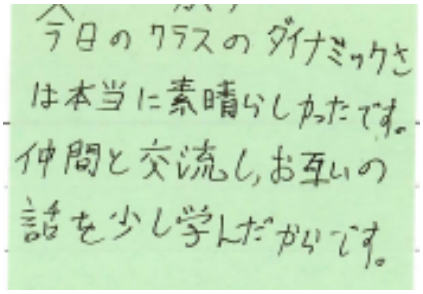
じ立場で対等な仲間との交流を通して、自分のことを振り返り、時に言葉に詰まりながらも、自分の大切な人やその理由について話す姿がみられた。

資料 3～4 は、本時の振り返りで生徒が書いたものに、指導者のコメントを加えたものである。生徒の振り返りノートからも、グループ編成を母語別にしたことと、ことばのステージが違う生徒を意図的に組んだことにより、インタビューの答えの理由や具体を聞き合う姿があり、包括的なことばの力を高める姿を確認することができた。

資料 3　⑪の生徒の振り返りノート

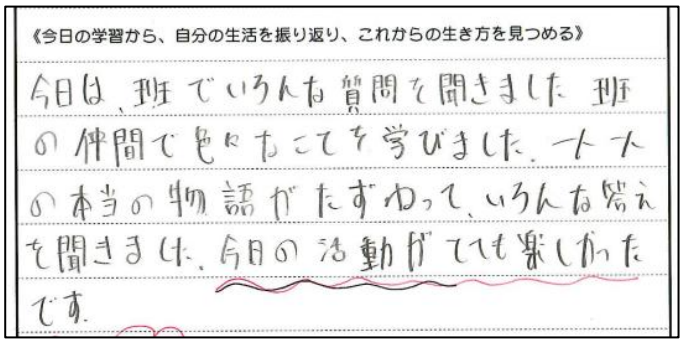

《今日の学習から、自分の生活を振り返り、これからの生き方を見つめる》

Hoje a dinâmica da aula foi muito legal porque interagimos com os colegas e sabemos um pouco da historia de cada um.


今日のクラスのダイナミックさは本当に素晴らしかったです。仲間と交流し、お互いの話を少し学んだからです。

<指導者のコメント>
母語の力が高い生徒であるため、大切な人の意味や今がんばっていることについて将来の夢をつなげて自分の物語を同じグループの仲間に伝えることができた。

資料 4　⑧の生徒の振り返りノート＞


《今日の学習から、自分の生活を振り返り、これからの生き方を見つめる》

今日は、班でいろんな質問を聞きました。班の仲間で色々なことを学びました。一人一人の本当の物語がたずねって、いろんな答えを聞きました。今日の活動がとても楽しかったです。

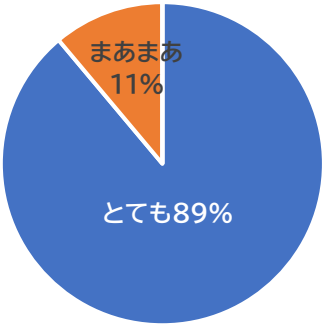
<指導者のコメント>
日本語固有の力も高い生徒で、インタビューでは母語と日本語を使いながら質問をしたり自分の物語を答えたりしていた。また、自分の名前の由来を過去の出来事と関連づけて、聞き手が興味を引くような構成を考えることができた。

よって、本単元の「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」ついて、授業内で評価する項目は、いずれも「おおむね満足できる状況（B)」に達していると評価した。

なお、単元後の事後アンケートを行った。本実践の対象者全生徒 26 人を対象に「1.本当の物語について考えることができたか」「2.自分のことを深く考えることができたか」「3. 自分や自分の文化を大切にしたいと思ったか」「４.他者の物語を大切にしたいと思ったか」の４項目を尋ねたところ、すべての項目について肯定的に捉える回答であった（資料 5～8)。特に、「４.他者の物語を大切にしたいと思ったか」については、最も高く共感する回答が得られた。これはまさに、本実践でめざした生徒の聞く・話す力を伸ばすことによって、生徒間でのグループ活動が充実したことから、本単元のねらいである自他を尊重して公正・公平な考えを深めることができたことの証ともいえるだろう。

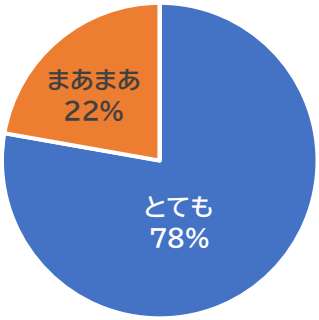
資料５　アンケート調査・項目１の結果

1.本当の物語について考えることができた



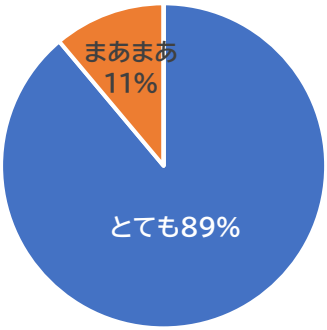
資料６　アンケート調査・項目２の結果

2. 自分のことを深く考えることができた



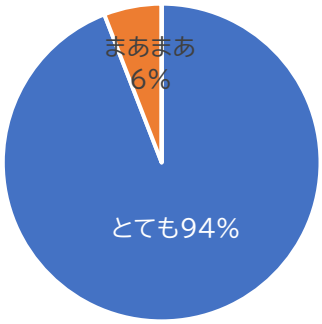
資料７　アンケート調査・項目３の結果

3.自分や自分の文化を大切にしたいと思った



資料８　アンケート調査・項目４の結果

4.他者の物語を大切にしたいと思った



多言語多文化の生徒が安心して学ぶためには、自分自身の存在が他者に受け入れられているという心理的安心感をもつことも重要である。国際教室での発表後、取組の様子を担任の先生方にも伝え、教室での発表を行った。普段なかなかじっくりと聞くことのない国際教室の仲間の物語を在籍学級の仲間もしっかりと聴いていた。その後クラスの仲間にも感想を書いてもらったところ次のような意見があった。

- 普段あまり話す機会のない言語の違う仲間の物語を聞けてたのしかったです。言語が違っても大切にしているものは同じなのだと実感できました。自分も自分の物語を大切にしたいと思いました。
- 日本語が難しいかもしれないし、苦手かもしれないけど、3人ともみんなの前でがんばっていた。それぞれの自分の物語、今まで頑張ってきたこととか、努力してきたことや、3人が日本語をがんばっているように自分もこの3人に少し心を押されたそうな感じがした。この3人のように自分も頑張らなきゃと思った。
- 今まで国際教室の仲間がどんな感じで過ごしてきたか知ることができておもしろかったです。みんな家族や友達が大切だと言っていて心があたたかくなりました。みんな言葉のセンスがよくてすごいと思いました。みんなの学校外の様子を見て、私と同じところもある!と親近感がわきました。もっと仲良くなりたいなと思いました。仲間のことを知るのは必要だし、外国の文化を知ることができて、心の距離はせまく、知識の幅は広くなりました。

在籍学級の生徒の言葉から、他者を尊重して自己の生き方について考えたことが伝わってくる。これらはいずれも本単元のねらいと合致する点であり、多文化多言語の同級生からの発表を聞くことで新た

な気づきを得ている様子がわかる。同時に、これは日頃から担任の先生方が多言語多文化の生徒を学級の一員として位置付け、活動を行っている営みがあってこそ出てくる言葉でもある。本実践を通じて、多言語多文化の生徒が多い本校であるからこそ、生徒間で育む教育が実践できるという本校の強みにも改めて気づかされた。在籍学級の生徒の言葉を多文化多言語の生徒にフィードバックすることで、在籍学級への所属感が高まり、結果的に心理的安全性を感じることにもつながっていくため、在籍学級と連携した授業の在り方を今後も模索していきたい。

本実践では「ことばの力のものさし」を活用してグループを編成し、育てたい力を個別に定めたうえで、母語支援員の協力を得ながら進めた。特に生徒の発表準備にあたっては、日本語固有の力を高めるために包括的なことばの力を活用して引き出すように指導した。なかでも、日本語固有の力がステップ3以下の生徒に対しては支援を厚くし、次のような方法で指導を行った。

- ①②⑤⑥の生徒：滞日経験は長いが日本語固有の力が伸びておらず、学習意欲の低い生徒でもあるため、母語と日本語の両方を自由に使える環境を設定した。そのなかで母語支援員と対話しながら生徒の発話一つ一つを認めながら、その背景にある理由や根拠を引き出すための支援を、話し言葉中心に指導を行った。必要に応じて文型指導を行うことで、本人の伝えたい表現を豊かにすることを目標とした。
- ⑩⑫の生徒：滞日歴が半年未満であるが母語の力のある生徒であるため、母語の力をフルに活用して構成を考え、そのうえで日本語支援員が必要に応じて文型指導を行った。

本校は多文化多言語の生徒が多いことで、生徒の母語がわかる母語支援員が多いことも特徴である。それによって、あらゆる場面で母語支援員に頼ってしまう生徒もいるのが実際である。だが、本実践を通して生徒1人1人のことばの力を評価し、付けたい力を明確にして指導につなげることで、子どもたちが生き生きと活動する学びの場ができることを実感した。意図性をもってグループを編成することで、大人数であるからこそできる教育活動があり、教科単元でねらいとする力を生徒間で育てることができるのである。そういった場づくりのために、教師自身の指導観や子ども観を磨き続け、多言語多文化の生徒を支える多くの人との連携を大切しながら今後も実践を続けていきたい。

実践者名	重井　アマンダ　ジメネス（静岡県浜松市立入野中学校・バイリンガル支援者）
実践区分	中学校　取り出し指導　　特別の教育課程（プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	本校は、総人口約 79 万人のうち約 3 万人が外国籍住民である自治体内に位置する公立中学校である（2024 年 12 月現在）。外国籍住民のうち、外国籍児童生徒は 1,904 人おり、そのうち 1,274 人は日本語指導を必要としている。また、日本国籍の多文化・多言語の児童生徒で日本語指導が必要な人数は 186 人であり、これらを合わせると、市内で日本語指導を必要としている生徒は合計 1,460 人に上る（2024 年 5 月時点）。市内には、中学生年齢で初めて日本の学校に入学する生徒を対象とした初期日本語指導拠点校が設置されている。 本校の全校生徒数は約 700 人で、そのうち多文化・多言語の生徒数は 32 人、日本語指導が必要な生徒は 20 人である（2024 年 12 月現在）。本校には、日本語指導担当教諭が 1 名配置されており、支援が必要な生徒には、母語を話すバイリンガル支援者が週に数回派遣されている。取り出し指導専用の教室も設置されており、日本語指導を必要とする生徒は、週 1 時間から週 5 時間の取り出し支援を受けている。バイリンガル支援者は、特に編入して間もない生徒への支援を行っており、本実践者もその支援者の一人である。
本実践のポイント	本実践は 2023 年 11 月に来日した中学校 3 年生の生徒を対象に、市内指定の学習記録と日記を記入する「生活記録」を活用した。これにより、包括的なことばの力を高めながら、日本語での話す力を強化し、卒業後のキャリアについても考える活動を行った。生徒は自分の将来について真剣に考えた結果、卒業後は日本国内にあるブラジル学校へ進学することを決意した。その過程で日本語を学ぶ意義が理解できたことで、日本語学習への意欲を高めるようになっていった。 本実践を通じて、最初は日本語で話すことをためらっていた生徒が、次第に自信を持って自分の日常について話すようになるという変化がみられた。

＜バディからのメッセージ＞

幼少期にことばや文化の違いで苦しんだアマンダ先生であるからこその、対象生徒とホンキで向かい合ったすばらしい実践でした。生徒の高い包括的なことばの力を最大限に生かしながら、日本語固有の力を育てていく過程のなかで、対象生徒が中学卒業の進路や生き方を考えながら、徐々に自分に自信を持ちはじめていく変容に驚かされました。生徒がこの短期間で成長できたのは、アマンダ先生の丁寧かつ愛情たっぷりの指導と、担当教員との連携の賜物です。実践後の対象生徒のその後のようすを記した報告から、子どもの可能性は無限であることが詳細に伝わってきます。

この生徒の変容には、卒業後の進路先をどうするかでなく、これからどのように生きたいかという視点で指導が進められたことが大きく関係しています。生徒の見取りが公正であれば、「生活記録」という浜松の児童生徒にとってはごく日常の活動からでもことばの力を育てることがたくさんあることを、本実践は伝えます。

アマンダ先生と過ごした時間は、対象生徒にとって生涯の宝物となったと思います。渾身の実践と示唆に富むレポートをまとめてくださって、ありがとうございました。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「生活記録を活用しながら卒業後の進路を考えよう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：中学校３年生　人数：１人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ3	書く						●
	読む						●
	聞く・話す						●
ステップ2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

浜松市立中学校指定の学習記録と日記を記入する「生活記録」を活用し、生徒が卒業後のキャリアを考えながら、日本語での話す力を高めることができる。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
聞く・話す	4	・自分の身に起きた一週間の出来事を、既習の語彙・表現・文型を使って、簡単な複文で話すことができる。 ・支援を受けながら、生活記録で書いた内容をより具体的に新しい語彙や表現を使いながら、口頭で伝えることができる。	F	・学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら説得力のある意見を述べることができる。 ・中学卒業後の進路やこれからの進む生き方について、多角的・批判的視点をもった議論ができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

対象生徒は包括的なことばの力が高い一方で、来日して１年弱であるがために日本語学習歴が浅いことで、日本語固有の力は年齢枠の目安であるステップ８には達していない。包括的なことばの力と日本語固有の力のギャップがあることで、人前で日本語で話す際に間違った言い方をしてしまうことへの恥ずかしさや伝わらないのではという不安を抱いている生徒である。それゆえに、日本語がわからないことから教科の内容を理解できないことについても、苦しさも抱く。同級生は中学卒後の進路に向けた準備をはじめるなかで、どのような道や方法があり、自分には何ができるかなどを考えたいという気持ちは持っている。だが、学校の授業と課題を取り組むという日々に追われ、前向きに将来について向き合うだけの気持ちに余裕が持てない。毎日のわからない日本語での生活でストレスのなかで、もがいている生徒でもある。

そこで、生徒の日本語で話す力を高めるため、市内指定の学習記録と日記を記入する「生活記録」を活用しながら、対象生徒と日本の高校や大学、将来の進路について話し合うという話す活動を考えた。浜松市ではすべての公立中学校では「生活記録」の記入と提出が日課とされているが、日本語で書くことができない生徒にとっては重荷でしかなく、対象生徒の苦しさを増す要因ともなっている。そのため、日々の学校で学習した内容から考えたことを包括的なことばの力で振り返りながら、中学卒業後の進路やこれからの進む生き方を議論し、生徒の日本語の語彙や表現を高めていきたい。本実践は取り出し指導として週１回１時間という限られた時間であるため、有限であるからこそ、生徒のもつ高い包括的なことばの力をフルに活用して、生徒にとって意味のある活動を実施したい。

5. 単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6．指導計画（全 14 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
1	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 静岡県立大平台高等学校について知識を深める。	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週にあった出来事を話す。 ・対話をしながら、語彙や表現を増やしていく。 ＜後半＞ ・高校の資料やサイトをみながら、進路にかかわる情報を理解する。	☆身近な出来事を既習の語彙や表現を使って、いくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、支援を得ながら身近な出来事について書くことができる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★資料の内容を理解することができる。 ★資料を基に、疑問に思ったことやさらに知りたいことを考えることができる。 ♡進路について希望をもつことができる。
2	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 日本の高校や大学について知識を深める。	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週にあった出来事を話す。 ・対話をしながら、語彙や表現を増やしていく ＜後半＞ ・浜松市周辺の高校についての資料を読む。 ・日本の大学に関心のあるブラジル学校生徒が名古屋外国語大学を訪れたときの動画を見る。	☆身近な出来事やそのとき感じたことを既習の語彙や表現を使って、いくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、支援を得ながら身近な出来事について書くことができる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★資料の内容を理解することができる。 ★資料を基に、疑問に思ったことやさらに知りたいことを考えることができる。 ♡進路について希望をもつことができる。
3	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 生徒の興味関心に合った職業を知ることができる。	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週にあった出来事を話す。 ・対話をしながら、語彙や表現を増やしていく ＜後半＞ ポルトガル語と日本語が活かせる本や漫画に関われる仕事を調べる。	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、既習の語彙や表現を使って、時制にも注意しながら、いくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、支援を得ながら身近な出来事	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★関心のある事柄について自分で情報を調べて、理解を深めることができる。 ♡進路について希望をもつことができる。

			について書くことができる。	
4	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 多読活動	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話す。 ・支援を受けて話を広げる。 ・広げた話をもう一度話す。 ＜後半＞ ・日本語初級前半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 1）	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、既習の語彙や表現を使って、助詞にも注意しながら、いくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。 ☆日本語初級前半の日本語の文章を音読できる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。 ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
5	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 多読活動	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話し、録音する。 ・支援を受けて話を広げる。 ・広げた話を、出来事の流れや新しく学んだ語彙が書かれたメモを見ながら、もう一度話して録音する。 ＜後半＞ ・日本語初級前半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 1）	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、複文も含めていくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文や複文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。 ☆日本語初級前半の日本語の文章を音読できる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。 ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
6	＜前半＞ 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価をすることができる。 ＜後半＞	＜前半＞ ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・感想について意見交換する。 ＜後半＞	☆生活記録をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ。	★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつ

	日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる。	生活記録をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学習する。		か学ぶだけで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づくことができる。
7	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 多読活動	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話し、録音する。 ・感想について意見交換する。 ・広げた話を、出来事の流れや新しく学んだ語彙が書かれたメモを見ながら、もう一度話して録音する。 ＜後半＞ ・日本語初級前半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 1）	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、複文も含めていくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文や複文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。 ☆日本語初級前半の日本語の文章を音読できる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。 ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
8	＜前半＞ 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価をすることができる。 ＜後半＞ 日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる。	＜前半＞ ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・感想について意見交換する。 ＜後半＞ 生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学習する。	☆生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ。 ☆♡新しい表現や語彙を学ぶ喜びを感じる。	★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつか学ぶだけで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づくことができる。
9	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 多読活動	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話し、録音する。 ・支援を受けて話を広げる。 ・広げた話を、出来事の流れや新しく学んだ語彙が書かれたメモを見ながら、もう一度話して録音する。 ＜後半＞ ・日本語初級前半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 1）	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、複文も含めていくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文や複文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。

			☆日本語初級前半の日本語の文章を音読できる。	★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
10	＜前半＞ 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価をすることができる。 ＜後半＞ 日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる。	＜前半＞ ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・感想について意見交換する。 ＜後半＞ 生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学習する。	☆生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ。 ☆♡新しい表現や語彙を学ぶ喜びを感じる。	★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつか学ぶだけで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づくことができる。
11	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。 ＜後半＞ 多読活動	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話し、録音する。 ・支援を受けて話を広げる。 ・広げた話を、出来事の流れや新しく学んだ語彙が書かれたメモを見ながら、もう一度話して録音する。 ＜後半＞ ・日本語初級後半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 2）	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、複文も含めていくつかの文で日記に書くことができる。 ☆単文や複文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。 ☆日本語初級後半の日本語の文章を音読できる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。 ★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。 ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
12	＜前半＞ 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価をすることができる。 ＜後半＞ 日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる。	＜前半＞ ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・感想について意見交換する。 ＜後半＞ 生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学習する。	☆生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ。 ☆♡新しい表現や語彙を学ぶ喜びを感じる。	★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつか学ぶだけで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づくことができる。
13	＜前半＞ その週にあった出来事を日本語で話すことができる。	＜前半＞ ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話し、録音する。 ・支援を受けて話を広げる。	☆身近な出来事やそのとき感じたことを、複文も含めていくつかの文で日記に書くことができる。	★未習の日本語の語彙や表現をポルトガル語で代用しながら、日記を書くことができる。

	＜後半＞ 多読活動	・広げた話を、出来事の流れや新しく学んだ語彙が書かれたメモを見ながら、もう一度話して録音する。 ＜後半＞ ・日本語初級後半レベルを 1 冊読む。（にほんご多読ブックス vol. 2）	☆単文や複文で質問に答えたり、自分の意見を述べたりすることができる。 ☆新しく学んだ語彙や表現を使って、身近な出来事について、独自の意見や考えをもちながら話すことができる。 ☆日本語初級後半の日本語の文章を音読できる。	★学校で学習した内容や日々の出来事から考えたことについて、中学の教科学習内容を用いながら意見や感想を述べることができる。 ★読んだ本のあらすじを簡潔にまとめることができる。
14	＜前半＞ 話を広げる前と後の録音を聞き比べ、自己評価をすることができる。 ＜後半＞ 日本語の語彙や表現に慣れ親しむことができる。	＜前半＞ ・話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・感想について意見交換する。 ＜後半＞ 生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学習する。	☆生活記録と漫画をもとに、日本語の語彙、表現、文法を学び、実際の場面で使いこなせるように慣れ親しむ。 ☆♡新しい表現や語彙を学ぶ喜びを感じる。	★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつか学ぶだけで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づくことができる。

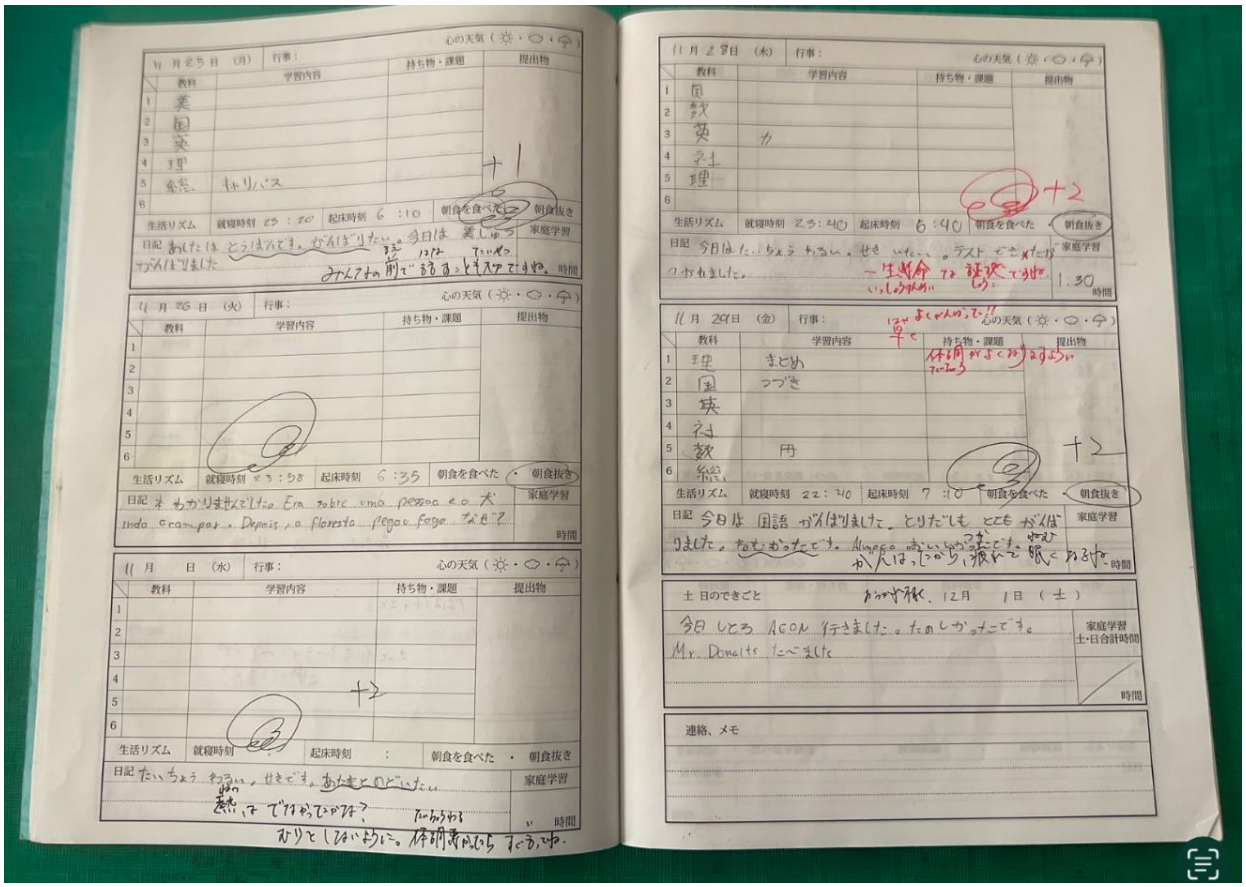
7．本時の指導（10／14）細案

ねらい（目標）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
導入 **5 分**	0. 挨拶 1. 生活記録の担任の先生のコメントを読む。（資料①）	☆支援を受けながら、担任の先生のコメントを読むことができる。 ★担任の先生のコメントの内容を理解できる。 ★担任のコメントに関心を持ち、返事を書く意欲をもつことができる。
展開 前半 20 分	2. 話を広げる前と後の録音を聞き比べる。 ・生活記録を見ながら、その週あった出来事を話した生徒の発話が文字起こしされた文を見ながら、録音音声を聞く。（資料②） 3. 聞き比べた感想について意見交換する。	☆実践者が文字起こしをした日本語の文を読むことができる。 ☆録音を聞きながら新しく学んだ語彙や表現がわかる。 ★文字起こし文の日本語の語彙や漢字表記、表現方法を理解することができる。 ★自分の録音を客観的に聞き、語彙や話の流れを整理する前後を比べて、よかった点と改善点を評価することができる。 ♡伝えたい内容を整理し、未習の語彙をいくつか学ぶだ

		けで、日本語で話す流暢さが格段に高まることに気づく。
展開 後半 20 分	4. 生活記録と生徒の好きな漫画を基に、日本語の語彙、表現、文法を学習する。 ・生活記録に書かれた一週間分の日記を読み返し、表現や文法の使い方を確認する。 ・改善できる点を示し、まずは自力で直してみる。 ・もし困ったら、ヒントを与える。 ・生活記録や漫画を基に新しい語彙や表現の意味を確認し、使い方を学ぶ。 ・新しく学んだ語彙や表現を使ったオリジナル練習問題を解いてみる。	☆★自分で書いた文を読み返し、概ね適切な助詞や文末表現に修正できる。 ☆新しく学んだ漫画に出てくる語彙や表現を使った実践者作成の練習問題を解くことができる。 ★新しく学ぶ文型のしくみを理解し、実践者作成の練習問題を解くことができる。 ♡生活記録の修正や練習問題に挑戦することで、自己の成長を感じ、自分で解決できたことに自信を持つことができる。
まとめ 5 分	5. 振り返りを行う。 ・以前に比べて、できるようになったことを振り返り、自分の成長を確認する。	★学んだことから考えたことなどをまとめることができる。 ♡理解できる用語や表現が増えたことに気づき、自己の成長を感じることができる。

＜本時の記録＞



資料①　生徒の生活記録と担任の先生のコメント

（録音（ろくおん）のビフォー、アフターを聴（き）き比（くら）べてみよう！）

「1回目 6分38秒」

土曜日は、シトロイオン行きました。楽しかったです。ミスタードーナッツを食べましたが、お母さん買いました。と、私とお父さんは、食べるだけ。うれしかったです。と、あとで、コスコ行きました。お母さんは、ペルを、持ってきました。チキンの丸焼きを持ってきました。と、レジ。帰るときは、お腹すいた、私とお父さんはホットドックを買いましたが、お母さんはピザを買いました。と、ピザを夜ご飯。でも、私とお父さんはお腹すいた、だからホットドック食べる。でも、おもしろい。いち、ならんで。さんれつありました。いち、たまねぎない。だから、いちれつに、となりに行きました。たまねぎある、でもケチャップない。となり。マスタードある、でも、ケチャップない。となりケチャップある、だから、一列たまねぎ、二列、マスタード、三列、ケチャップ。
私ひとりじゃない。でも、私とお父さん。本当おいしい。でも、ほんとう？
大変（たいへん）。大変かった。大変でした

「2回目　メモを見（み）ながら　が話したことそのまま」2分36秒
土曜日は、シトロイオン行きました。楽しかったです。ミスタードーナッツを食べました。お母さんは、かうくれました。私とお父さんは食べるだけ。おいしかったです。と、あとで、コスコを行きました。お母さんはチキンのまるやきをえらびました。と、帰るときは、私たちは食べものをかいました。私とお父さんは、ホットドックをえらびました。お母さんはピザをえらびました。これはよるごはんです。私とお父さんは３れつ行きました。と、３れつは、たまねぎがありませんでした。だから、１れつを行きました。たまねぎがありました。でも、ケチャップない。となりれつは、モスタードありました。でも、ケチャップありませんでした。となりれつは、３れつ、ケチャップがありました。たいへんでした。でも、おいしかったです。

＜読（よ）む用（よう）＞

土曜日は、しとろのイオンに行きました。楽しかったです。ミスタードーナッツで食べました。お母さんが買（か）ってくれました。私とお父さんは、食べただけです。おいしかったです。
そのあと、コストコに行きました。お母さんはチキンの丸（まる）焼（や）きを選（えら）びました。そして、帰（かえ）るとき、私たちは食べ物（もの）を買いました。私とお父さんは、ホットドックを選びました。お母さんはピザを選（えら）んで、よるごはんにすると言いました。私とお父さんは、ホットドックを買うために、列（れつ）に並（なら）びました。３列（れつ）ありました。私たちは、３列目（れつめ）に並（なら）びましたが、そこにはたまねぎがありませんでした。だから、私たちは１列目に行きました。そこには、たまねぎがありました。でも、ケチャップがありませんでした。また、となりの列に行きました。そこには、マスタードはありましたが、ケチャップはありませんでした。だから、またとなりの３列目に戻（もど）りました。大変（たいへん）でした。でも、おいしかったです。

資料②　週あった出来事を話した生徒の発話を文字起こしした文

8.児童生徒の変容

本実践は、9 月 20 日から 12 月 20 日までの 3 か月間の中で計 14 回実施した。週 1 回という有限で実践であったものの、日本語での文章作成やコミュニケーションに不安を感じていた生徒が、生活記録を通して日本語で日記をつける習慣を身につけ、自然な表現で文章を書くことができるようになった。

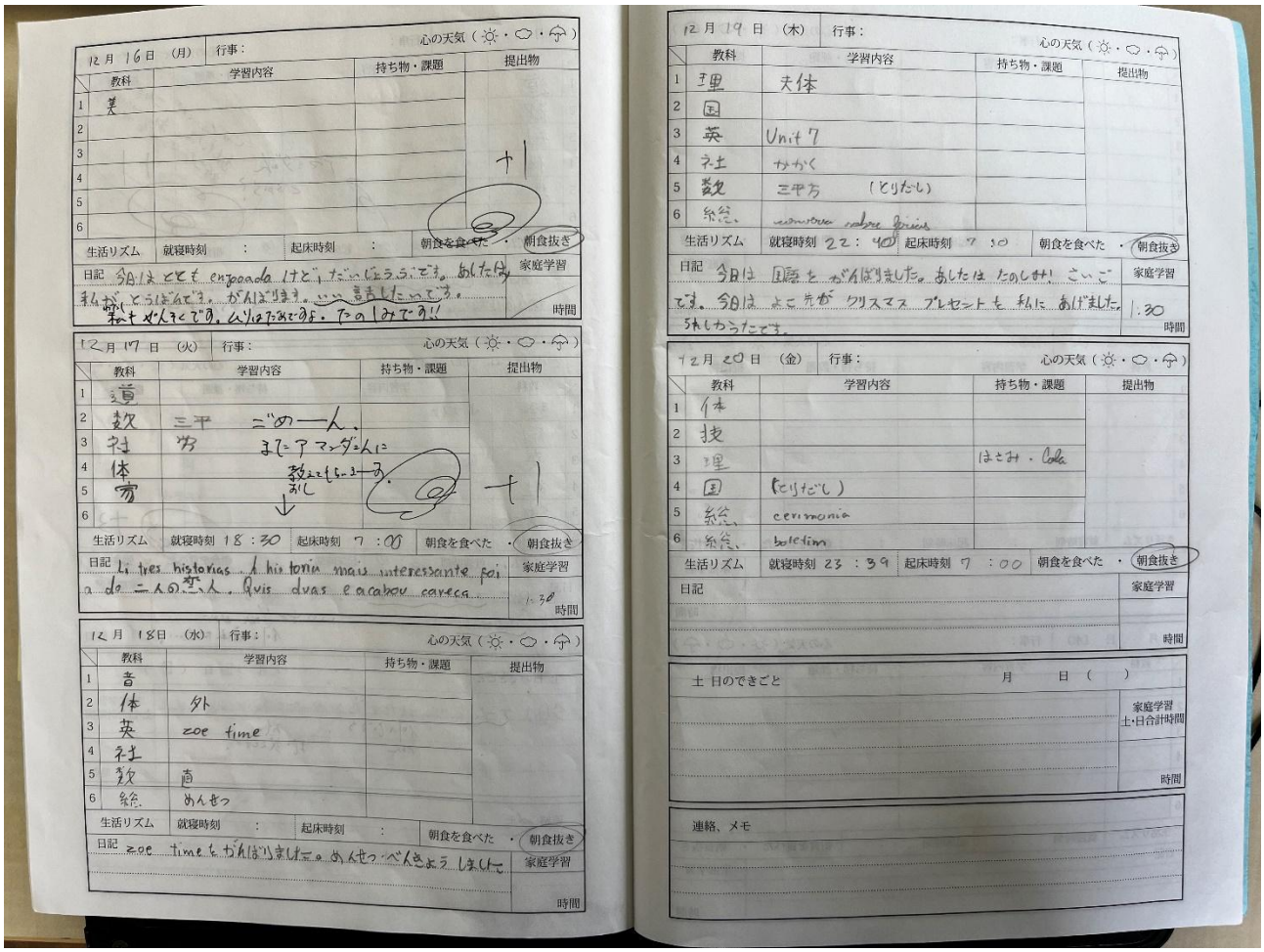
日本語固有の「話す」力を育てるため、本実践では生活記録の日記で書いた出来事を題材に、生徒とは包括的なことばの力を使って対話を重ねたのちに、日本語での表現を確認した。そして、新しく学んだ語彙や表現が書かれたメモを見ながら再現する活動を何度も行ったりしながら、日本語での発話でのアウトプットをスムーズにすることを行った。そのなかで、メタ認知を促す方策として、出来事日記の話を広げる前と後の生徒の発話を録音したものを聞き比べたり、実践者が文字起こしした生徒の発話を見ながら日本語の語彙や漢字表記、表現方法を理解したりする活動にも取り組んだ。こうした練習を重ねることで、本実践の対象生徒はしだいに日本語で話すことへの自信を持つようになり、徐々に日本語指導担当の教員や友人に日本語で話しかける場面が見られるようになった。

また、日本語固有の「書く」力については、日本語での発話が流暢になっていくにしたがって、単文のみで書いていた日記の文章が、重文や複文も使って書くことができるようになった。並行して多読活動を導入しながら、生徒の好きな漫画を活用した文法説明も取り入れた。それによって、初級後半（N4 レベル）の本を読んで、その内容を理解できるようにもなった。結果的に、この短期間で「話す」と「読む」の力が、ステップ 3 から 4 までに向上した。

本実践では、中学卒業の進路についても考えることも行った。日本の高校や大学、将来の進路を調べたり、話し合ったりした結果、生徒は中学校卒業後の進路を日本国内にあるブラジル学校の高校課程への進学を選んだ。それは、高校課程を修了後にブラジルまたは日本の大学進学を目指したいという希望

を持ったからである。それゆえに、将来に向けて日本語学習を続けるという目標も抱くようになった。対象生徒がこれからどのように生きたいか、そのなかで今日本語を学習する意義とは何かについて、生徒なりに答えが見いだせたことが、日本語学習の意欲を高めたのだろう。

下記の資料③は、最近の生徒の生活記録の画像である。実践前では空白だらけであった生活記録であったが、主体的に書くことができるようにもなった。



資料③　最近の生徒の生活記録

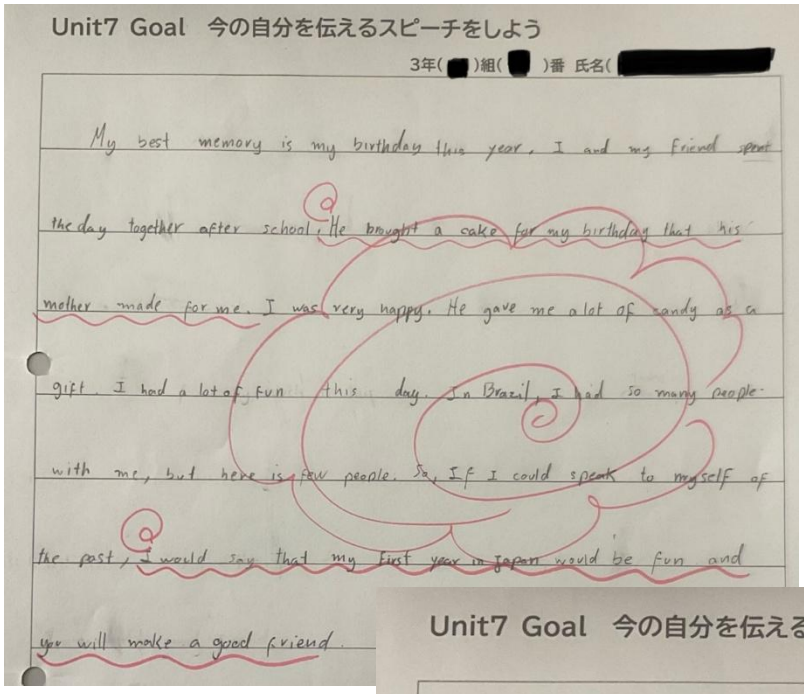
最近になって日本語学習に自信を持てるようになった生徒は、日本語を流暢に話せるようになりたいと考えるようになった。そして、日本語を生かした仕事につきたいという新たな将来の目標を持つようにもなった。それは、本実践を始める前では想像できなかった姿であり、生徒の大きな変容でもあるといえるだろう。中学卒業まで残り２か月の三学期においては、さらに自信を持たせながら日本語固有の「話す」力を伸ばすために、日常的な出来事や自身の興味・関心に関連する話題について人前で話せる機会を増やしたいと考えている。そのために、生徒が簡単に答えられる質問に偏っていた先生方の「配慮」を改善してもらい、外国語担当教員や学級担任にも協力を得ながら生徒の持つ考えや意見を伝えることができるような機会を意識的につくっていきたい。

＜実践後の様子（三学期）＞

三学期に入り、生徒の成長が特に顕著に表れた場面が３点あったため、記録しておきたい。

一つ目は、英語の授業時の「今の自分をスピーチしよう」というテーマについて、日本語でも書くことができたことである。英語でスピーチ原稿を作成した際（資料④）、生徒は 1 時間で辞書を使わずに文章を書き上げることができた。そこで、「この内容を同じように、日本語でも辞書を使わずに自分の言葉で書いてみよう」と促したところ、下記の資料⑤の文章をなんと自力で書き上げたのだ。初めは自信がなさそうだったが、実際に取り組んでみると想像以上の分量を書くことができただけでなく、伝えたいことを日本語でしっかりと書くことができた。「英語は 3 年以上学習しているのに、日本語の学習歴はわずか 1 年だよね」と伝えると、生徒は驚きながらもとても喜び、自ら担任や英語担当の教員に見せたいと言い出した。生徒は自分の書いた日本語の原稿を見ながら自らの成長を知る機会となり、日本語の力に自信を持つことができた時間ともなった。

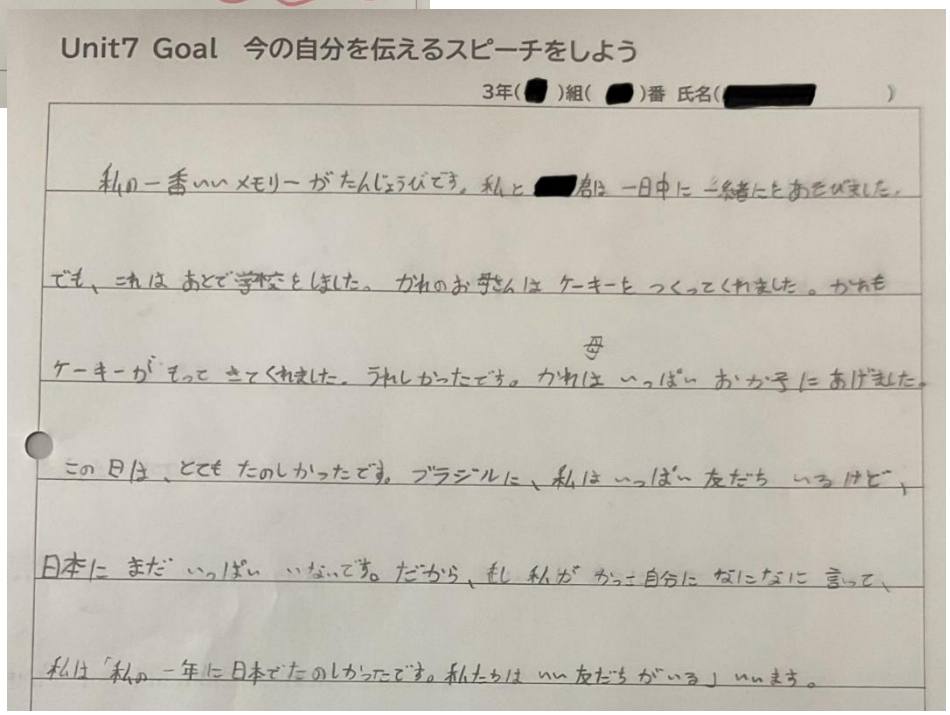
資料④　英語のスピーチ原稿（左）


Unit7 Goal　今の自分を伝えるスピーチをしよう

3年([redacted])組([redacted])番 氏名([redacted])

My best memory is my birthday this year. I and my friend spent the day together after school. He brought a cake for my birthday that his mother made for me. I was very happy. He gave me a lot of candy as a gift. I had a lot of fun this day. In Brazil, I had so many people with me, but here is few people. So, If I could speak to myself of the past, I would say that my first year in Japan would be fun and you will make a good friend.

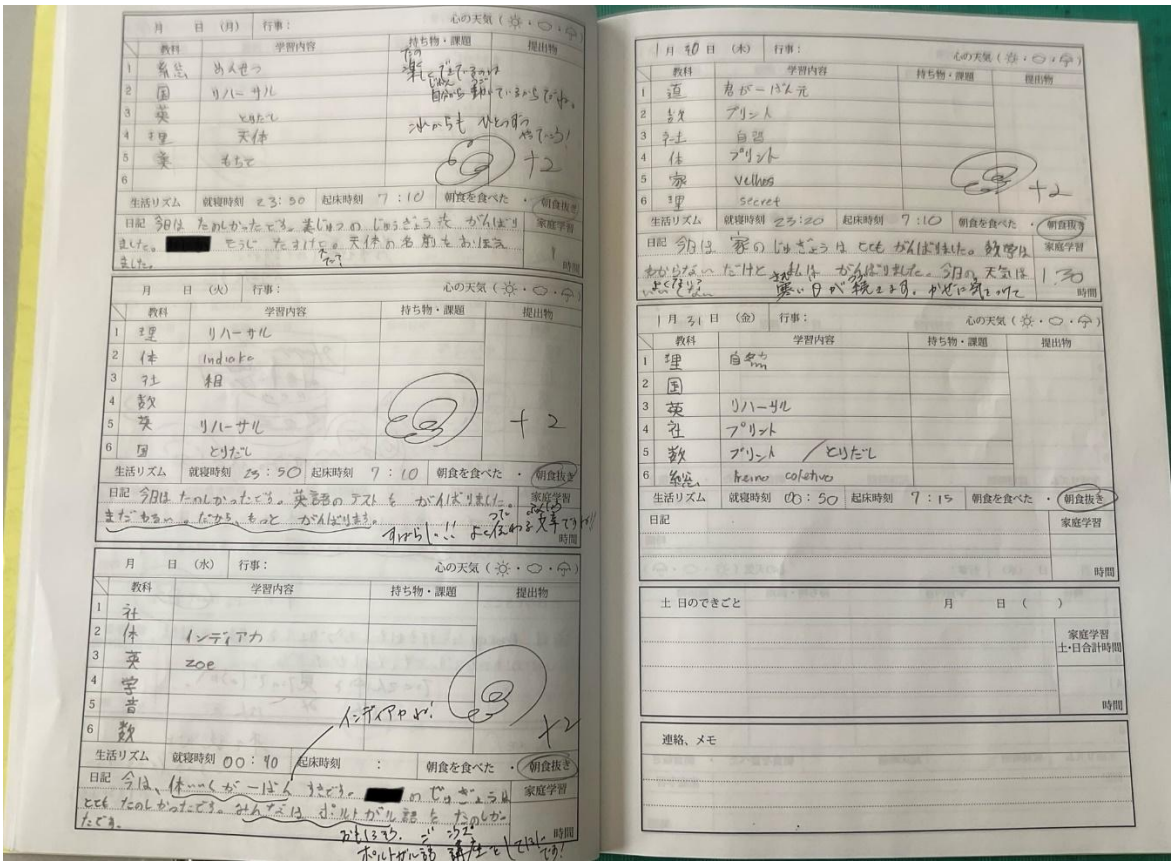
資料⑤　日本語で書いたスピーチ原稿（下）


Unit7 Goal　今の自分を伝えるスピーチをしよう

3年([redacted])組([redacted])番 氏名([redacted])

私の一番いいメモリーがたんじょうびです。私と[redacted]君は一日中に一緒にとあそびました。でも、これはあとで学校とほした。かれのお母さんはケーキをつくってくれました。かれもケーキがもってきてくれました。うれしかったです。かれはいっぱいおかしにあげました。この日は、とてもたのしかったです。ブラジルに、私はいっぱい友だちいるけど、日本にまだいっぱいいないです。だから、もし私がかこに自分になにになに言って、私は「私の一年に日本でたのしかったです。私たちはいい友だちがいる」いいます。

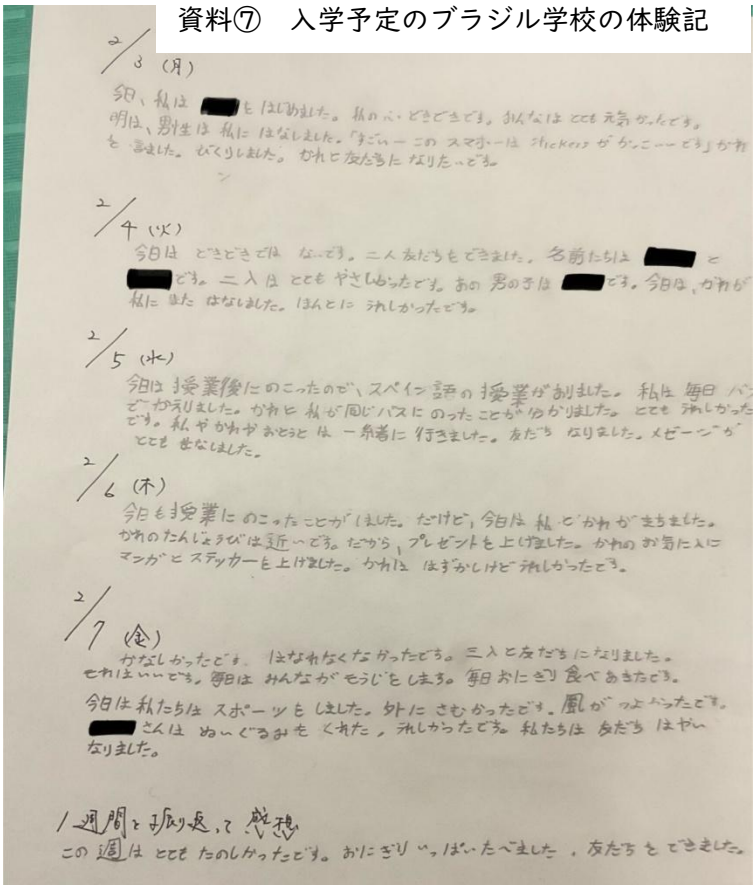
二つ目は、三学期に入ってからの生活記録の日記の内容である（資料⑥）。以前と比べて、日本語の表現がより自然になっただけでなく、学校生活や授業、テストに関して意欲的な感想が多くなったことだ。これは、生徒の気持ちの変化を象徴している。日本語の力に自信を持つことができたことに比例して、最近では学習意欲が高まり、そのことがクラスメイトともっと関わりたいという思いを高めるようにもなった。



資料⑥　三学期の生活記録

最後に、支援がないなかで書いた文章について紹介したい。生徒は 2025 年 2 月初めの 1 週間、中学卒業後に入学予定のブラジル学校の体験入学に参加した。その様子を担任から記録するように課されて書いた文章が資料⑦である。漢字を使いながら接続表現も用いて、単文と複文で作文を書けるようになったことがわかる。こうした成長が自信になったのか、生徒自身が「英語のスピーチを日本語に訳した文章も、ブラジル学校の体験記も、この報告書に載せてほしい」と希望したのだ。私と一緒に学習したこの間のことを記録しておきたいからと。生徒は自信を高めたことで、何事に対しても前向きな気持ちになっている。

資料⑦　入学予定のブラジル学校の体験記



2/3 (月)
今日、私は [redacted] をはじめました。私の心どきどきです。みんなはとても元気がんです。
明日、男生は私にはなしました。「すごい！この スマホは chickenが かっこいーです」かれ を言いました。びっくりしました。かれと友だちになりたいです。

2/4 (火)
今日は どきどきです。二人友だちをできました。名前たちは [redacted] と [redacted] です。二人は とても やさしかったです。あの 男の子は [redacted] です。今日は、かれが 私に また はなしました。ほんとに うれしかったです。

2/5 (水)
今日は 授業後たのこったので、スペイン語の 授業がありました。私は 毎日 バス で かえりました。かれと 私が 同じバスに のったことが ゆかりました。とても うれしかった です。私や かれや かれのおとうと は 一緒に 行きました。友だち になりました。メゼーンが とても 出なしました。

2/6 (木)
今日も 授業に のこったことが ました。だけど、今日は 私と かれが 出ました。
かれの たんじょうびは 近いです。だから、プレゼントを 上げました。かれの お気に入に マンガと ステッカーを 上げました。かれは はずかしけど うれしかったです。

2/7 (金)
かなしかったです。はなれなくなかったです。二人と 友だちになりました。
それは いいです。毎日は みんなが そうじを します。毎日 おにぎり 食べあきたです。
今日は 私たちは スポーツを しました。外に さむかったです。風が つよかったです。
[redacted] さんは ぬいぐるみを くれた。うれしかったです。私たちは 友だち はやい なりました。

1週間を振り返って感想
この週は とても たのしかったです。おにぎり いっぱい たべました。友だちを できました。

本実践に取り組んでよかったと強く感じている。

そして、教育現場において、本実践のように多文化多言語の子どもたちの**真の力**に光が当てられることがあたりまえになってほしいと切に願う。言葉の壁があるために見えにくいだけで、彼（女）らの中には確かな力が備わっている。その力を引き出し、伸ばすことこそ、教育の本質である。それは、多文化多言語の子どもたちだけでなく、全ての子どもに当てはまる。どの子どもも、それぞれに輝ける力を秘めており、自分の力を発揮し成長するためには、その歩みに伴走する存在が不可欠である。私は、これからもその伴走者であり続けたい。すべての子どもたちが自信を持って学びに向かい、生き生きと成長していく学校――そのような環境を築くことが、私たち教育に関わる者の使命であると強く信じている。

実践者名	坂江レアンドロ ユウキ、馬木照子（子どものためのポルトガル語教室「サシペレレ」スタッフ） 協力者　近藤利恵、各務眞弓（特定非営利活動法人可児市国際交流協会） 外部協力者　佐野愛子（立命館大学教授）
実践区分	NPO・ボランティア　プロジェクト活動
実践地域および場所等の特長	可児市国際交流協会が活動する岐阜県可児市は、岐阜県中南部に位置する外国人集住地域の一つである。市内には県下最大規模の工業団地や大手自動車関連の製造企業があることで、1990 年の入管法改正後には、外国人住民が急激に増加した。2025 年 1 月時点で、可児市人口約 10 万人のうち、在住外国人が 9,000 人を超え、日本で生まれ育った子どもたちも増加傾向にある。当協会は、2008 年 4 月に開設された多文化共生センターフレビアの指定管理者として、日本語の学習支援や在住外国人の相談、市民交流の場と提供、情報収集と発信を行っており、また、センターを拠点に日本語指導支援や子どもの教育支援など、多文化共生の実現に向けた幅広い自主事業を展開している。そのうち、ポルトガル語での母語・継承語を支援サポートする「Saci Pererê（サシ・ペレレ）教室」は、保護者たちから「家庭言語・ポルトガル語を子どもたちに伝えたい」ことを願う声が多数、協会に寄せられたことで、2010 年度から開始された。今回、実践したクラスは、中高生が対象で日本語話者と難なく日本語で話せる子どもたちが、週に 1 回、2 時間半ポルトガル語を学習している。
本実践のポイント	本実践の最大のポイントは、保護者を巻き込んだバイリンガルプロジェクトである点である。保護者の多くは子どもたちよりも日本語が得意ではなく、日本語が強い環境で暮らす子どもたちにとっては親世代の言語資源を実感する機会が少ないが、このプロジェクトを通して親世代の、そして自分自身の多言語資源に改めて気づくことができた。また、バイリンガルプロジェクトであったため、親子だけではなく、母語の方が強い生徒と日本語の方が強い生徒が互いの言語資源をもちよって一つの創作活動を行うという経験にもつながった。こうした活動を通じ、子どもたちは多言語話者としての自らの資源を意識し、その個性を肯定的に捉えることで自分たちの〈声〉を表現する喜びを実感することができた。

＜バディからのメッセージ＞

母語教室、という特別なコンテクストで、母語の重要性を強く認識している実践者・保護者の皆さんとそうした環境でしっかりと自分のルーツを肯定できる子どもたちが、思う存分トランスランゲージングして、互いの言語資源を最大限に活用しながら優れた創作作品を作る、見ていて幸せな気持ちになる実践でした。保護者と子どもたちの世代を超えた協力がとても魅力的な実践でした。

1．単元名・活動名

Project GAMBATEANDO

（注：Gambateando とは日系ブラジル人がしばしば使用する日本語「がんばる」とポルトガル語「～ando（現在進行形を示す語尾）」の合成語である）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数　7名

グループ	参加者	年齢/学年	渡日時期	強い言語		
				母語	日本語	両方
①	A	高3	日本生			✓
	B	高1	2019/1	✓		
	AM:A の母					✓
②	C	高3	日本生		✓	
	D	16	2021/6	✓		
	CM:C の母			✓		
	DM:D の母			✓		
③	E:F の兄	高2	日本生			✓
	F:E の妹	中1	日本生		✓	
	EM: E/F の母			✓		
④	G	中1	日本生			✓
	GF G の父					✓

NPO 法人の活動で、任意参加の形であるため、全ての生徒が毎回出席するわけではない中での実践である。また、保護者も参加を呼び掛けたところ、５名が都合がつく限り参加してくれたが、こちらも諸般の事情で毎回参加できたわけではない。

2）「ことばの教育の参照枠（仮）」共通一覧

ステージ / ステップ		A【イマココ】期	B【イマココから順序】期	C【順序】期	D【因果】期	E【抽象】期	F【評価・発展】期
8	書く						年齢枠の目安（A～E） A, C, E
	読む						A, C, E
	聞く・話す						A, C, E
7	書く					年齢枠の目安（F, G） F	
	読む					F	
	聞く・話す					F	
6	書く						
	読む					B	
	聞く・話す				G	B	
5	書く				G	B	
	読む				G	D	
	聞く・話す					D	
4	書く					D	
	読む						
	聞く・話す						
3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

本実践は、学校教育の外にある NPO 法人の学びの場で、コミュニティの教育力と家庭の教育力を活用するものである。実践の場となった可児市国際交流協会における母語教室は、14 年の実績がある教室で、令和６年度の参加児童数は 119 名である。その中で中・高生を対象としている「グローバル」クラスには８名が在籍している。週１回 18:30-21:00 で集まって継承語としてのポルトガル語を学ぶクラスである。この教室に子どもを通わせている保護者達は皆、ブラジル人としての文化やポルトガル語を子どもにも継承させたい、という想いを強くもっている。一方子どもたちの世代は、日本滞在が長くなるにつれて日本語の方が強くなり、時として母語・母文化の保持に消極的になったりすることもないわけではない。

そこでこのプロジェクトでは、保護者の力を活用した継承語リテラシーの育成を軸に、子どもたちの二言語での書く力を余すところなく使う創作活動を行うことで、バイリンガルとしての肯定的なアイデンティティを育み、家族全体の言語資源・文化資源に改めて気づくことを目標にした。具体的な目標は以下の３点になる。

1. 日本語と継承語のバイリテラシーを活用したアイデンティティ・テキストを書くことで、バイリンガルとしてのアイデンティティを高めながらリテラシー力を身に着ける
2. 保護者の力を活用して継承語のリテラシーを高めつつ、バイリンガル・マルチリンガルな家族としての絆を強める
3. 子どもより日本語ができない保護者が子どもの教育に積極的に関わる場を作ることで家族の教育力を取り戻し、文化や価値観が継承しやすい環境を作る

この目標を達成すべく提案されたライティング課題は以下の二つである。

① 継承文化で有名な昔話や民話を、親世代または祖父母世代から聞き取り、継承語と日本語で再話してバイリンガル紙芝居に仕上げるもの。

② 多言語環境で育った経験/子育てした経験をもとに、多言語環境に育つ小さな子どもたちの心に寄り添えるような、「自分が小さい時に読みたかった絵本」の創作。

作品は、自分より年下の多文化多言語の子どもたちに読み聞かせる活動につなげる。

このプロジェクトは、バイリンガルテキストの創作であるため、ポルトガル語（または英語）の固有の力についてもねらいを設定している。各生徒の上段が日本語固有の力（赤で表示）、下段が母語固有の力（青で表示）の目標となる。

Group I		日本語固有の力 ポルトガル語（英語）固有の力		包括的なことばの力	
A 高３	書く	8	高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択して文章が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		7	・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。		
B 高 I	書く	6	・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節などを使いながら文章が書ける。	E	ペアと協働して多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		7	・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。		
AM			A の母：日本語の運用能力も高いがポルトガル語の方が強い		

Group 2		日本語固有の力 ポルトガル語（英語）固有の力		包括的なことばの力	
C 高3	書く	7	・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		4	・表記や文法には誤用があるが、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章が書ける。		
D 16 歳	書く	5	・自分自身にとって身近な場面や関心のある話題について、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続表現（例:～から、～て、でも）を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける。	E	ペアと協働して多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		7	・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。		
CM			C の母：日本語はあまり使わない。ポルトガル語話者。		
DM			D の母：日本語はあまり使わない。ポルトガル語話者。		

Group 3		日本語固有の力 ポルトガル語（英語）固有の力		包括的なことばの力	
E 高2	書く	8	抽象的な概念語彙・低頻度語彙・漢熟語を使って中学生・高校生レベルの創作的な作品が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		6	・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節などを使いながら文章が書ける。		
F 中1	書く	7	・高学年から中学レベルの既習の慣用的な表現やよく使われる語や句の組み合わせ（コロケーション）といった表現のレパートリーが増え、これらをおおむね適切に使える。 ・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、一貫して書きことばらしい文章が書ける。	E	ペアと協働して多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかける物語が書ける。
		4	・表記や文法には誤用があるが、日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現を繰り返し使って、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で短い文章が書ける。		
EM			E/F の母：日本語はあまり使わない。ポルトガル語話者。		

Group 4		日本語固有の力 ポルトガル語（英語）固有の力		包括的なことばの力	
G 中1	書く	6	・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節などを使いながら文章が書ける。	D	・促されれば書く前のストラテジーや書いた後のストラテジーを活用できる。 ・段落の関係や内容の結びつき（因果関係など）を意識して、テーマ作文（意見文・説明文・できごと作文など）が書ける。
		6	・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節などを使いながら文章が書ける。		
GF			G の父：日本語の運用能力も高いがポルトガル語の方が強い。		

4．指導観（指導や支援のポイント）

本実践の場となったポルトガル語の教室は、継承語教育でよくみられる次の特徴をもつ。

①日本語・ポルトガル語ともに多様な力を持つ子どもたちが集まる。

②保護者は日本語に堪能でない場合も多く、子どもの日本語力の方が高い場合、保護者の教育力が十分に活かせないことが少なくない。

③学校現場で自分の力を発揮しきれず、自信を失っている場合もある。

本実践では、こうした現状を教室の中から変革することをめざし、全ての参加者の多様な言語資源を互いに実感し活用しながら自己肯定感を高められるようなライティング課題を設定した。

5．単元の評価規準　記入の必要なし

6．指導計画（全５日間：各単位時間は 150 分　18:30-21:00）

実施日	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
12/10	・本 WS の主旨理解 ・ペアごとの書く内容の決定	・本 WS の主旨説明 ・メンターテキスト（Home is in between）の紹介 ・参加者による最終プロダクト形態の選択 ・ペアごとのライティング	☆あまり正確性や構成などについて気にせずにペア同士で話しながらどんどん文章にしていくよう促す	♡多言語話者による作品鑑賞を通じて自分たちの多言語性を肯定的に評価できるよう支援する ★母語・日本語の能力差があるペアの組み合わせによって協働しやすい状況を作る
1/7	・ドラフトの完成	・ペアごとのライティング	☆あまり正確性や構成などについて気にせずにペア同士で話しながらどんどん文章にしていくよう促す	★母語・日本語どちらも使いながらブレインストーミングし、メモを作るよう促す
1/14	・推敲と絵の割り付けなどの検討	・推敲のポイント説明 ・推敲 ・絵の割り付けなどの検討	☆校正についてはその言語が強い方の参加者に主導権をとってもらう	★物語というジャンルについて意識しながら推敲する
1/21	・作品の完成	・(絵を含めた）作品の完成	☆校正についてはその言語が強い方の参加者に主導権をとってもらう	★絵の割り付けを考えながら全体を構成する
1/28	・作品の発表と共有	・完成した作品の発表と共有	☆内容が良く伝わるよう、明瞭な発音で工夫して読む	♡自分たちの多言語性を聞き手に共感をもって聞いてもらえるよう表現する

第 1 回のドラフト作成の様子





7．本時の指導

ねらい（目標）

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有のカ　★包括的なことばのカ　○教科
10	推敲のポイント全体説明	★物語の構成、情景・心情描写、比喩・メッセージの伝え方などについて説明する。 ☆子ども向けの表現への修正やオノマトペの使用、などについて意識を向けさせる。
120	グループごとの推敲作業 絵の割り付けの検討 絵の制作開始	★個別の FB シートを配布し、個別支援をしながらグループごとに推敲させる。 ☆語彙・文法の正確性にばかり気をとられないように声がけをする。 ☆小さい子に分かりやすい表現、オノマトペ、繰り返しなどを意識させる。 ★グループの中で役割分担をしながら絵の制作も同時に進める。 ♡全ての参加者が自分の言語資源を最大限に発揮できるよう声がけをする。
20	各グループの今日の成果の共有	★それぞれのグループの良い所を全体にシェアする。

1 回は 10 名が参加した。上の写真にあるように、非常に和やかな雰囲気の中、各グループが活発に意見を出し合いながらドラフトの作成に取り組んだ。ディスカッションの言語はポルトガル語も日本語もあり、メモ（下参照）も、書かれた作文もニ言語が自由に混在しているまさにトランスランゲージングを実践したプレライティングセッションとなった。第２回目は３名が参加して、前回の続きを書き、提出された原稿をもとに指導者が個別のフィードバックシートを作成した。本時にあたる第３回では、11 名が参加して、フィードバックシート（左参照）を活用してグループごとに推敲し、同時に絵の制作も進めた。初参加の G とその父 GF には趣旨を説明し、その後ニ人が作品の

第３回の推敲のステージで使用したフィードバックシート例

コメント：楽しいこと、びっくりしたことがたくさん入った楽しい作文でした！「アマゾン」の部分でみんながびっくりしたことを書いているところで、みんなが想像したことについて思いを巡らせているところがとても良かったです。

推敲（すいこう）のポイント

①文章全体の構成を考えるーびっくりして嫌だったことと、びっくりしたけど嬉しかったことに分類して整理するといいかも。嫌だったことがいくつかあるけど、でも楽しいこともいっぱいあったよ、とか？例えば、3 から始めるのはどうかな？

→　→　→　→　→

②タイトルを考えるー（例：アマゾンから来た少女　ブリシラ・ブリシラのぼうけん）

③子どもむけにことばをわかりやすく、簡単に直す：説明文、作文とはちょっと違う文体だよね。子ども向けの絵本では比喩（ひゆ）やオノマトペや、会話文、主人公の心の声なども入れるといいかもしれない。

④お話しにあまり関係のない情報は削除してしまったほうがすっきりする。

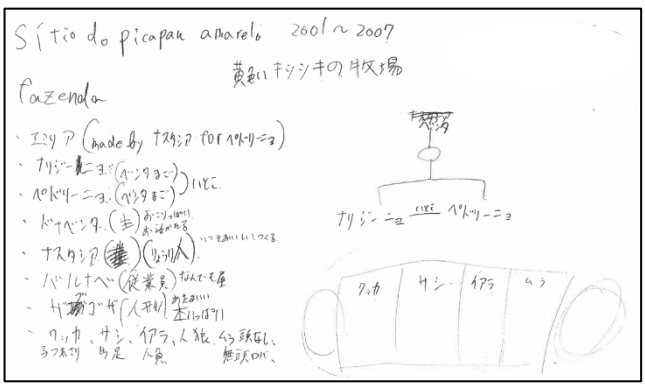
⑤逆に、もう少し説明を入れた方が分かりやすい所もあるね。

⑥どんな絵をつけたらいいか相談してね。

⑦お話の最後のメッセージをどうしたらいいか考えてみよう。

	ドラフト原稿	推敲した文	絵のイメージ
1	小さい頃、日本に生まれて、1才の時にブラジルに行き、13才まで住ごしました。日本のこと知らないまま戻ってきて、一番最初に違和感を感じたのは、空港でした。空港では、日本では、すべてカーペットでブラジルはカーペットなんてなくて、違いがあってとてもびっくりしました。	やったー日本に来たー すごーい、ガーペットがフワフワー	
2	そのあと、パラ教室（国際教室）に入り始めて日本学校を知りました。いろいろとブラジルと日本の違いがありました。特に一番違和感なのは、日本の給食でした。給食で毎回みそ汁がでてきて、味おいしいけど、匂いがとても嫌いでした。あと、ごはんといっしょに牛乳がでてくるのはおかしいと思いました。	日本の学校が楽しみー　どんなごはんだろうー なにこれー？この飲み物の匂いそう。 ごはんと牛乳？おかしいよ	
3	友達に「どこに住んでるの？」と聞かれたとき、私は「アマゾンに住んでる」と言うと、みんなは私のことを民族だと思われたけど事実を話したら、みんなおどろいていた。みんなはてっきり、民族だから、踊ったり、すごい衣装をしたりすると思われたらしい。	(友)「どこに住んでるの？」(私)「アマゾンだよー」 「森に住んでるの？」「違うよー町だよー」 「えー服きるの？」「そうよーふつうの服よー」 「うそー知らなかった」	昼休み中
4	15 才になった時初めてスキーをしました。ブラジルでは、ありえないことは、雪がつもることて、スキー場に行った時、とても雪がつもってて新しい体験ができ、スキーはとても楽しかった。	雪は本当につめたい！初めて見たー うれしすぎ夢だるよ!!)	
5	私が見た時、違いを感じたのが桜です、ブラジルでは、桜が一つもなくて、しかし、人気のある木です。	日本の春はほんとにきれい！ これが SAKURA! 心の中までピンク色になったみたい！	満開の桜を見上げている絵？
6	あと、動物園です。ブラジルにない動物がいて、例えばペンギン、白くま、ゴリラなどが見れてうれしかった。水族館でもイルカやクジラがみれてうれしかった。 ブラジルと日本では、色々違いがあって、街をたくさん知ることができて楽しかったです。	初めし日本の動物園へきた〜 ペンギンかわいい♡ゴリラもいは大きい!! ブラジルで見たことないどうぶつがいっぱいだ 楽しかった。	
7			

Group 1 のプレライティングメモ



ドラフトを書いた。ポルトガル語で父と協働して書いたものをGが日本語で説明し、それを支援者が聞き取って整理しつつ、３人で紙芝居の構成を相談しながら作っていった。

8.児童生徒の変容

このプロジェクトでは合計４つの作品が完成した。Group 1は A がテレビで見て知っていたブラジルの民話を AM に語りなおしてもらって再話した。AM とはかなり年齢差のある A の父にも聞きながら作り上げた作品によって、家族の中の年代差を越えたブラジルの物語を作り上げていた。時には、イラストのイメージが親子間で違っていて、真剣に話し合う場面もあった。どちらもこだわりが譲れなく、お互いが得意な言語で、保護者がポルトガル語で子どもが日本語で、必死になって会話をする、お互いの言葉が飛び交っていた。B の母が参加できなかったため、コーディネーターは母と電話で連絡を取り合いながら B も家で取り組めるように心を砕いた。その結果作品の発表時は、堂々とポルトガル語で読むことができた。聞いている母も頷きながら、嬉しそうに聞いているのが印象的だった。



AI を活用して生成した絵

Group 2の作品の内容はアマゾン出身の D の生い立ちについてである。タイトルは「アマゾンから来た少女」である。母語の方が強い D は一緒にチームを組んだ C や自分の母（DM）から自分が幼かった時のことなどの話をポルトガル語で聞き取り、物語を作り、それを日本語にするには C が活躍した。「アマゾンから来たの･･･」と D が言うと日本人は、ジャングルからきてターザンのような恰好をした D を思い浮かべる。でも実際アマゾンは、世界から企業が進出するほどの都会。このステレオタイプのイメージと、本人の来日した時の不安を物語に作り上げた。「こんな思いで来日してくるんだよ」というメッセージを子ども（聞き手）に伝えたい、その思いをもとに、子どもにも分かりやすく主人公の女の子の気持ちを言葉にのせて表現し、とても温かい作品となった。



ステレオタイプのアマゾン

Group 3は母の来日時のストーリーを子どもが母に日本語で聞き取り、母はポルトガル語で応答するかたちで進められた（次ページに作品全体を掲載）。兄の E が母の語りの要旨を崩さず、しかも見事な日本語の比喩表現などをとりいれながら作品にまとめていった。２ページ目の「孤独なクジラ」や３ページ目の「ドアが開いているのに飛び立てない鳥」「歌う声ももたない鳥」などの比喩は、母のポルトガル語の直訳ではなく、E なりに母の体験に色をのせた表現を探ったものである。

その後、絵を得意とする妹 F も加わり、兄が書いた文字を読んで絵をイメージする。しかし、母のイメージとずれることもあり、母のイメージに近づくよう、ポルトガル語で聞き取りながら、より丁寧に仕上げていった。妹 F は、日本生まれ・育ちでポルトガル語に苦手意識があり、アイデンティティにも揺れを見せる。そんな F にとってはこの作業はとても大変だったというが、14 枚書き終え、母から一度も修正が入らなかった２枚の絵を誇らしげに教えてくれた。それは兄が、くじらの比喩を使った②と⑭の絵だった。

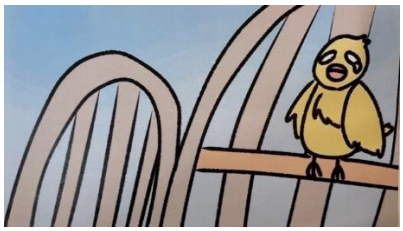
恥ずかしがり屋の兄 E はみんなの前での発表はしなかったが、そんな兄をカバーするかのように妹 F は大切に一文字ずつ感情をこめて日本語の読み伝えを見事に行い、母は、自分のストーリーを

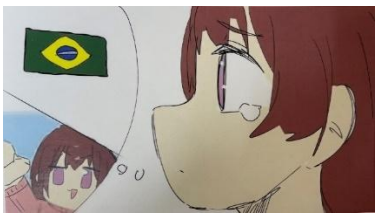
ポルトガル語で読み伝えた。作品の発表時には父も教室に訪れ、そこからも家族一丸となって作品を仕上げてくれたことがよくわかった。

母 EM は「特にポルトガル語と日本語の言葉の意味や感情については、簡単ではないこともありましたが、一緒にプロジェクトを実行できることは、素晴らしいことだと思いました。日本に住んでいる多くの皆さん、私たちはいつも急いでいて、一生懸命働いたり、勉強したりして、ほとんどの場合が、家族として一緒に何かをするという時間がありません。このプロジェクトでは、私たちが団結する機会がありました。一緒に考えて、それぞれが重要な役割を果たし、完成した時はすごくやりがいと一体感を感じました。ありがとう。」と感想に記している。（ポルトガル語：訳は実践者）

Group 3 の作品　「セカイの反対側で　DO OUTRO LADO DO MUNDO」

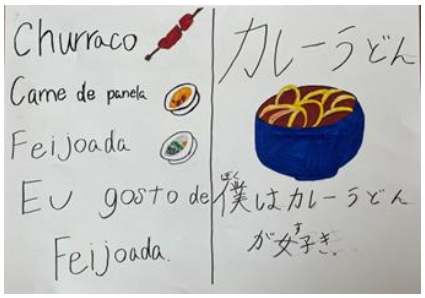
<table>
<tr><td> 
</td><td>  </td><td>  </td></tr>
<tr><td>≪セカイの反対側で≫

≪Do outro lado do mundo.≫</td><td>①私が子供くらいのころに、日本に来たの。
その日は、とても暗くてそして寒い日だったの。
Quando eu era criança, eu vim para o Japão.
Naquela dia estava uma noite muito escura e fria.</td><td>②毎日が過ぎて行て、私は孤独なクジラみたいだった
Os dias iam passando...e eu me sentia como uma baleia nadando sozinha.</td></tr>
<tr><td>  </td><td>  </td><td>  </td></tr>
<tr><td>③それは、ドアが開いているのに、飛び立てない鳥みたいに、歌う声も持たない鳥みたいに。君にもわかるかい
Como um passáro dentro de uma gaiola aberta, sem quer voar ou cantar.
Você sabe como é isso?</td><td>④言葉もわからない、友達もいない、ここは懐かしいブラジルとは天気もお金も違う。何もかも違う
Não sei o idioma, não tenho amigos, sinto saudades do Brasil, o clima, o dinheiro é tudo diferente.</td><td>⑤お母さんやお父さんは、朝から夜遅くまで働いていて、私はいつも家に一人。
ブラジルでは、お母さんやお父さんがお昼くらいに家にいて、いつも一緒に遊んでいたのに今はそれがないとても悲しい。
Mamãe e papai trabalham de manhã até a noite.
Acabo ficando muito sozinha, no Brasil meus pais chegavam cedo em casa e brincavamos juntos. agora me sinto triste sem isso.</td></tr>
<tr><td>  </td><td>  </td><td>  </td></tr>
<tr><td>⑥だから、おじいちゃんやおばあちゃんと話そうと思っていた。でもね、お金がないから電話はできなかった。だからお手紙でしか、おじいちゃんやおばあちゃんと話ができなかった。声が聞きたい会いたいと思ってもできない
Queria poder falar com a vovó, com o vovô, mais era muito caro ficar ligando, intao escreviamos cartas. Queria ouvir a voz, se encontrar com eles e não dava.</td><td>⑦だから、お友達を作るために学校に行ったの。先生は優しくいろいろ教えてくれた。お友達も出来て、毎日が楽しいそしてお勉強も頑張った。
Fui para a escola, fazer amigos , os professores eram bonzinhos e me ensinaram muitas coisas.
Fiz muitos amigos, e me esforcei nos estudos.</td><td>⑧だけど、いじめを受けたの。チクチク言葉を言われたり、楽しい毎日がなくなっていった。つまらない毎日、勉強もやる気が出ない。
Sofri bullying também, me disseram palavras feias, meus dias foram ficando chatos...e fui ficando sem vontade de continuar estudando.</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>  </td>
<td>  </td>
<td>  </td>
</tr>
<tr>
<td>⑨でも私の友達は助けてくれた。気にしないでって、楽しいことだけ考えよって。
Mais tive amigos que me ajudaram, eles me diziam para não se importar com aquilo, e sempre só pensar em coisas boas!</td>
<td>⑪私は受けたいじめをほかの人には絶対にしない。心が痛いってわかるから。日本に来てからいろいろ起きた。
Eu não irei fazer bullying com outras pessoas!
Sei como doi o coração!
Depois que cheguei no Japão aconteceu tantas coisas..</td>
<td>⑫ブラジルに帰りたいと思ったり、いじめを受けたりとたくさんあった。でも、日本で暮らすことを受け入れて新しいことに挑戦する。
Até pensei em voltar para o Brasil!
Sofri bullying, ah! foram tantas coisas...
Mas se eu quiser viver mesmo no Japão, preciso aprender a vencer os desafios!</td>
</tr>
<tr>
<td>  </td>
<td>  </td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>⑬どんなに大きな壁があっても、仲間と一緒に壊そう。楽しい毎日を作ろう。
Mesmo se tiver uma grande parede, posso quebra la junto com minha família e amigos!
Tenho que fazer que todos os dias sejam legais!</td>
<td>⑭今、私の中では空はとても広くて
クジラがいっぱい泳いでいる海がある
Agora dentro de mim, sinto como se eu estivesse em um céu bem grande! Como um mar imenso cheio de baleias nadando todas juntas...</td>
<td></td>
</tr>
</table>

Group 4 のＧは中１で恥ずかしがり屋で、当初は他の上級生とは違い、今回の趣旨が理解できていないのか、全く手がつけられなかった。しかし、３回目から父が参加したことで、取り組み自体楽しくなってきた様子だった。それは、父がしっかりと子どもと向き合い、たくさん言葉を引き出して、話を進められたからである。その結果Ｇは、取り組みに加速がつき、指導者と相談しながら「半分半分」を意味するポルトガル語の Divididoをタイトルにすることに決めた。日本語もあえて訳さず、ジビジードとして、紙芝居を半分ずつにして日本とブラジルを比較していこう、という方針が固まった。「ブラジルと日本が隣同士ならよかったのに」という言葉には、どちらの国も大切に想うＧの〈声〉が見事に表現されていた。





最終日、堂々と日本語で作品を読んだ時は、父も誇らしげな表情をしていた。Ｇはポルトガル語でも読めるが、あえて、父にポルトガル語で皆の前で読んでもらうことで、二人の作品とし、Ｇも満足げな得意げな表情を浮かべていたのが、印象的だった。まさしく、目標である「保護者の力を活用し、継承語のリテラシーを高めつつ、バイリンガルな家族として絆を強める」時間だった。

≪実践者（坂江 レアンドロ ユウキ）の感想≫

このプロジェクトは、クラスメート間はもちろんのこと、家族間で、より深い絆をもたらしました。家族が参加しアイディアを出し合い、相手（聞き手）の目線に合わせて、自分の内容を表現しました。参加者は、言葉と絵を通して、とてもやりがいを感じていました。多くの人が物語に感動し、

共感し、自分は一人ではないと知りました。参加者は今日を迎えるまでに、さまざまな状況を経験することができて、とても良かったと思います。

≪実践者（馬木 照子）の感想≫
初めての試みであったので、親に突然、プロジェクトの連絡をしても、賛同が得られるのか、また、子どもたちも学校の課外活動等で、時間がないなかでも、このプロジェクトがいい経験になると思い、参加できるように努めてくれました。この取り組みのいいところは、たとえ 15 分でも保護者と子どもが同じ時間を過ごすことです。いざ、取り組み始めて、時間が足りないことを知った時、焦りはありましたが、絶対に何とか仕上げようという気持ちを持っていました。発表が終わった時は、達成感があったのではないかと思います。昔話が世代を超えて、いろいろなバージョンがあることを知るという経験が得られました。また、作品づくりがきっかけで、子どもたちが知らないことを母が話したことは、母が今まで、胸に抱えていたものが、すっきりと吐き出せたように思いました。また、自分のストーリーであっても、発表を聞いていると、実は、みんなが言いたかったことを代わりに表現してくれているかのようでした。

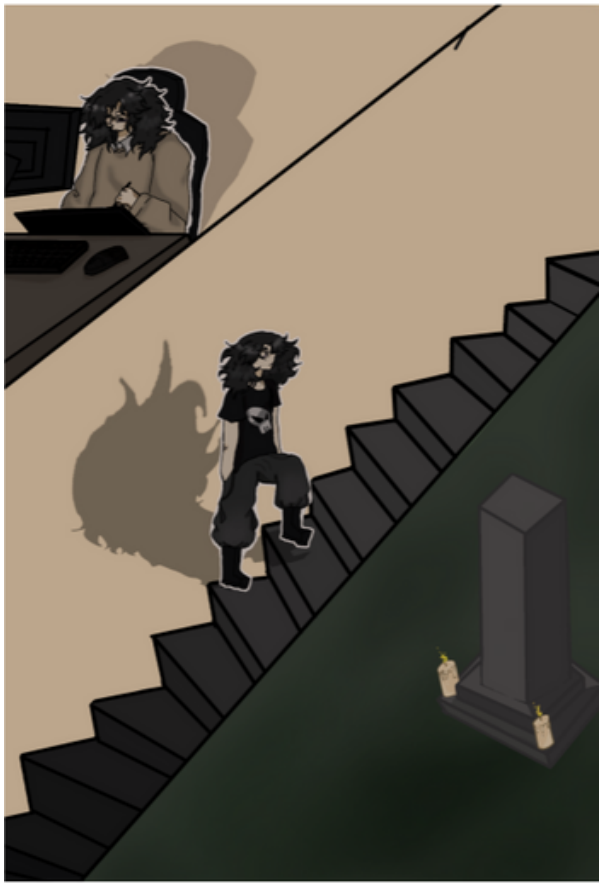
≪支援者（近藤 利恵）の感想≫
　今回のプロジェクトの成功のカギは、保護者と子どもたちの絆の深さにあったと思う。保護者全員が参加して、子どもと一緒に熱心に作品の制作に関わってくれたことがとても大きな意味を持つ。また、プロジェクト全体を通し、子どもの言葉の資源をどれも潰さず、日本語が強い子には、日本語を使いつつ、ポルトガル語が強い子どもには、どんな表現を使ったらさらによくなるのか、個別の働きかけを丁寧に実践者が行ったことで、まさにトランスランゲージング・スペースが生み出されていた。この地域の母語教室で、トランスランゲージング・プロジェクトが実現すること、それも世代を超えた協働的なプロジェクトとして成立することを実感できた。



高校生



私の意見では、平和な世界とは、戦争がなくなり、すべての人々の尊厳と生命が尊重されることを意味します。しかし、クリスチャンにとって、人は死ぬときにようやく平安を得ることができます。この鳥は平和を表す鳥なので描きました。キリスト教の本にもよく出てきます。私の将来には平和が訪れると信じています。



私の絵は、10年後の私の将来の２つの可能性を２つの平面で表しています。上の図は、私が熟練したデジタルイラストレーターである私の最良のシナリオを示しています。下のほうは暗い未来を反映しており、すべてがうまくいかなかった場合の絶望を象徴しています。中央は、人生の方向性を決めようともがきながら階段を登る現在の「私」が描かれていました。

実践者名	川田麻記（町田高等学校定時制課程 日本語指導支援員／桜美林大学） 井川和子（町田高等学校定時制課程 日本語指導支援員） 宮下智子（町田高等学校定時制課程 日本語指導支援員）
実践区分	高校　　特別の教育課程　課外（0 時限目を活用した個別補習指導）
実践地域および場所等の特長	東京都立町田高等学校定時制（以下、町高定）のある東京都町田市は、総人口が約 43 万人で、そのうちの約 2.3%（約 1 万人）が外国籍住民である。近年、同市では多言語多文化の児童生徒数が急増していることを受け、市教委が中心となって 2024 年度に市内の小中高校、大学、地域団体の関係者による連絡協議会を立ち上げ、支援体制の構築に向けた取組が始まった。市内の高校については、2024 年度現在、 7 つの公立高校のうち特別の教育課程を設置しているのは町高定のみである。 2024 年度の町高定の全校生徒数は 109 名で、多言語多文化の生徒は各学年に 2-3 名在籍している。2021 年度より近隣の桜美林大学と連携し、日本語の補習や居場所づくり、キャリア支援等の活動を行ってきた。2023 年度以降は、選択科目の時間を活用して特別の教育課程を編成し、日本語指導を実施している。生徒のつながりのある国は中国、ネパール、フィリピン、タイ等で、2023 年度は 5 名、2024 年度は 2 名の生徒が指導を受けている。指導内容については 2023 年度は日本語基礎と技能別日本語、2024 年度は日本語プロジェクトを中心に、高校教員と外部からの日本語指導支援員（以下、実践者）が連携して実施している。放課後には週 1 回、国際交流サークルにて、大学生や母語支援者の協力を得て、多言語多文化の活動に取り組んでいる。
本実践のポイント	本実践では、小 6 で来日したフィリピンルーツの高 4 の A を対象にプロジェクトを実施した。A は来日以来、日本語への苦手意識が長く続き、包括的なことばの力も停滞していた。そのため、本実践では A の最も強い言語である英語をできる限り活用し、日本語と合わせて包括的なことばの力の向上を目指した。本実践では、SDGs17 の目標から A が関心をもつ貧困を取り上げ、英語でフィリピンの貧困問題について理解を深めた。次に貧困層への政府の経済支援に関する調査とその結果の分析・議論を日英で行った。最後に英語（一部日本語）で論理展開を考えてレポートを書き、発表を行った。 この活動を通し、英語を価値ある存在と捉えるようになり、学びの主体性向上が顕著に見られた。

＜バディからのメッセージ＞
初期段階の授業参観で感じたのは、本人自身が日本語と英語の間にある大きな違いから、英語でわかっていても日本語ではどう表現したらいいか、また、日本語の細かい表現は英語では表しきれないことなどを大いに悩んでいた様子である。そのため、日本語での発語に躊躇が見られ、自信も持てない様子であった。しかし、本人にとっては身近な話題の「貧困」をテーマとした題材を取り入れ、本人のペースに合わせて、日本語と英語を効果的に組み合わせて理解を深めることで、少しずつ自分ごとという問題意識を持ち、アンケートなど積極的に取り組み姿勢に変容を遂げたと感じた。最後の発表は自信を持って行っていたのが印象的だった。

1．活動名

SDGs 達成のためのわたしの行動宣言

2　対象の生徒の実態

1）対象生徒数

学年　高校 4 年生　　人数　1 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む						
	聞く・話す						目標
ステップ 4	書く						
	読む					A	
	聞く・話す					A	
ステップ 3	書く					A	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

社会的な課題（SDGs 目標 1 貧困をなくそう）に関して、自ら調べ、自らの考えを他者に伝えることができ、またその考えに基づいて自身がどう行動していくべきか宣言したりすることができる。さらに、自らのもつ複数の言語資源を最大限に活用することを通して、その意義に気づき、マルチリンガル・アイデンティティを育むことができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
A	聞く・話す	5	● 名詞修飾や間接引用（と言っていました、～ように等）、疑問引用節（～かどうか）を含む複文の使用が、支援を得てでき、話を続けることができる。 ● SDGs の貧困に関わる日本語の語彙・表現（極度の貧困、栄養失調、健康診断、医療、政府、教育等々）を一部使い、また一部は簡単な言い回しに変えて（例：現金給付→お金をあげること）、貧困に関するテーマの概要を説明したり、自分の意見を述べたりすることができる。	F	● 社会的な話題（SDGs「目標 1 貧困をなくそう」）に関連する賛否両論の複数のテーマについて、支援を得ながら、多角的・批判的視点をもった議論することができる。 ● 貧困に関わるテーマを 1 つ選び、周囲の人々がどのような意見を持っているか調査し、得られた意見の共通点や相違点を整理して議論できる。 ● 他者の意見や考えに対し、論拠を示しながら一貫性のある意見を述べることができる。 ● 調査で得たデータを基に、支援を得て図表を作成し、論理構成を意識して ICT を活用したプレゼンテーションができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本実践の対象生徒 A は、小 6 の 1 月に来日したものの、高 1 の 6 月時点での日本語固有の知識・技能（聞く・話す）は、習得ステップ 1 ～2 にあった。当時の A は、自ら発話することはほぼなく、極めて消極的で無気力な様子が窺えた。そのため、高 1・2 年次は、居場所づくりや人間関係の構築を重視し、補習の時間を活用して主に日本語での日常会話に参加できる力を育むことに取り組んだ。高 3 年次は、特別の教育課程にて日本語基礎と技能別日本語に加え、進路につながるプロジェクト等を複数実施した。その結果、A は徐々に学習活動に前向きに取り組むようになり、日本語固有の知識・技能（聞く・話す）はゆっくりと向上した。一方で、在籍学級での授業への参加は、中学時代を含め、長期に渡り困難な状況が続き、自律的な学びの習慣がなかなか定着しないという課題を抱えていた。学年相応の教科学習に関するテーマや社会的な話題に関する話し合いに参加できる機会も十分に与えられてきたとは言えず、思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の停滞が推測された。

そのため、本実践では、A が関心をもつ社会的テーマを取り上げることで、A 自らが高校の関係者らとの対話に参加しながら自律的に取り組むことのできる言語活動を計画した。具体的には、教科につながる指導の一環として 2024 年 5 月から学んできた SDGs 関連のテーマの中で A が最も興味を示した「目標 1：貧困をなくそう」に焦点を絞り、このテーマについて（支援を得つつも）主体的に議論に参加できるようになること、そして「貧困の根絶」という SDGs 目標 1 に対して A 自身が自律的に調べ、考えをもち、その考えに基づく行動宣言ができるようになることをねらいとして設定した。

このねらいを達成するために、本実践では、貧困問題に関する 10 のテーマを用意し、これらについてまず A と実践者が対話を行った。その上で、本人が「調べたい」と思うテーマを 1 つ選ばせ、他者との対話を生みやすい「街頭インタビュー形式」でのアンケート調査を行うことを計画した。特に、「聞く・話す」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力を伸ばすために、調査を通して得られた他者の意見の共通点や相違点を整理して考察したり、自らのルーツであるフィリピンの社会情勢を調べたりすることで、客観的な事実や実体験を根拠に自分の意見を述べることができるようになることを目標とした。

また、本実践では、A が自らのもつ複数の言語資源を最大限に活用することを通して、その意義に気づき、マルチリンガル・アイデンティティを育むことができることをもう一つのねらいとした。その背景には、実践者ら自身の A の言語資源に対する捉え方への反省があった。A は、英語、タガログ語、チャバカノ語、日本語と非常に豊かな言語資源をもつ生徒である。特に、最も強い言語は英語で、2024 年 7 月に英検準一級に合格している。しかし、過去の A の支援では、英語は日本語での会話や読解を進めるための補助的な役割として捉えて使用してきた。本実践では、この点を改め、上記の目標を達成するために、A の最も強い言語である英語を最大限に活用することの重要性への認識を実践者及び高校教員の間で共有した。具体的には、SDGs の内容やグラフ等の読み取り、論理展開の把握など、理解の深まりを促すことを目的として、英語をより積極的に活用することになる回（週 2 回 3-4 コマ）と、その理解に基づいて日本語での言語活動に注力することになる回（週 2 コマ）を大まかに計画した。そして A の理解と産出の円滑な流れに意識を向け、英語と日本語の言語使用を戦略的にシフトさせながら、包括的なことばの力を高める言語実践を心がけた。

日本語固有の知識・技能の伸長については、2024 年 3 月時点で、決まった複文構造（～時、～たら等）の使用頻度は高まってきていたが、名詞修飾や間接引用、疑問引用節などを含む複文構造の発話にはまだ不慣れであった。そのため、貧困をテーマとする対話の中で出てくるこれらの構造と意味に焦点化することを繰り返した。特に、貧困に関するアンケート調査では、賛否両論のテーマ（～べきかどうか）を扱うことを通して、疑問引用節だけでなく、名詞修飾や間接引用を含む複雑な構造（～べきだという人は…）も繰り返し出てきやすい文脈をつくることを意識した。そして、その中で、貧困に関わる日本語の語彙・表現（極度の貧困、医療、政府、教育等）を一部使って説明をしたり、自分の意見を述べたりできるようになることを目指した。

最後に、これらの活動で学んだことを、ICT を活用して、英語と日本語の両言語でプレゼンテーションができるようになることを通し、A のマルチリンガル・アイデンティティを育み、かつ社会的情動の発達を後押しする声がけを心がけた。

５．単元の評価規準

特別の教育課程のため、該当なし

6．指導計画（全 37 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1-20 9/4[水]～ 10/18[木]	・SDGs とは何かその目的と意義を理解する。 ・目標 1「貧困をなくそう」に関する理解を深める。	・世界の貧困問題の実態や様々な取組についての動画視聴、読解（英語→日本語） ・動画視聴後、読解後のディスカッション（英語→日本語）	☆SDGs に関わる語彙（例：持続可能な，開発，目標，国際連合，etc）や貧困に関する語彙（例: 困る，貧しい，極度の貧困，貯金，etc.）を部分的に使って話すことができる。	★SDGs の概要を理解することができる。 ★貧困問題の実態や対策について、動画視聴、読解などで知ったことについて話すことができる。
21 10/21 [月]	・調査したいテーマについて検討し、アンケートを作成することができる。	・SDGs 目標 1「貧困」に関する 10 のテーマについて対話と調査したいテーマの選択。 ・アンケート作成。 ・(英語→日本語)	☆貧困に関する語彙を部分的に使って話したり、簡単な言い回しを使ってテーマを表現できる。 (例: 政府は貧困層への現金給付を増やすべきか → 政府は貧しい人にもっとお金をあげるべきか)	★SDGs 目標 1 に関する複数の実社会に関わるテーマについて意見を述べることができる。 また、その中から自分が最も議論したいテーマを選択することができる。
22 10/23 [水]	・アンケートの実施を通して、他者の意見を知り社会問題への周囲と自分の意識の同異に気づく。	・課題のアンケートの途中経過報告 1 回目。(日本語) ・現段階での自分の意見を述べ、短い意見文を書く。(英語)	☆アンケートの進捗報告を日本語で行うことを通して、貧困に関する語彙を部分的に使用して伝えることができる。(例: 政府調査，医療，教育，etc.)	★アンケートのテーマに対して集まった意見（多数派、少数派の意見）の具体例を紹介することができる。 ★自分の考えを整理するための短い意見文を書く。
23 10/24 [木]	・フィリピンの貧困問題について調べフィリピン政府の取組を知ることで、自分の体験と照らし合わせて考えることができる。	・課題のアンケートの途中経過報告 2 回目。(日本語) ・フィリピンの貧困問題について ICT を活用して調べる。 ・貧困をなくすために何ができるか？この時点での行動宣言を言語化。(日本語→英語)	☆関連語彙や名詞修飾を含む複文構造を断片的に使って話すことができる。 (例: 政府からの現金給付の増額に反対する人の意見として「ドラッグをやっている人がお金をもらったらもっとドラッグにお金を使ってしまうから。」を取り上げる)	★問いへの賛成・反対意見の大まかな数と割合を把握する。 ★ICT を活用して調べたことと自分の体験を統合して、貧困に対し自分にできることを考える。
24 10/28 [月] 【本時】	・アンケート結果の集計やグラフ作成を通して、物事を客観的に捉え整理することができ発表に向けての動機づけを行う。	・アンケート最終報告。集計結果を基に Excel でグラフ作成。 ・賛成と反対意見の傾向を探り、考察、議論。(日本語と英語) ・調査結果をまとめるレポートと発表の構成の確認。(英語)	☆関連語彙や間接引用を含む複文構造を断片的に使って話すことができる。 (例: 「賛成の人は…」「反対の人は…」「もっとお金をあげるべきではないという人は…」「…べきだと思う。」etc.)	アンケートの結果をグラフに表すことができる。 ★問いへの賛成・反対意見の理由を読み、比較してそれぞれの傾向を掴むことができる。
25 10/30 [水]	・論理展開に意識を向けて、例を挙げながら自分の意見を述べることができる。	・これまでの取組の振り返りを通して、内容をいかに深められるかを検討。(英語) ・「話す→書く」を通して自分の考えを整理する。(英語)		★調べたことと自分の体験・意見をつなぐ論理展開を検討することができる。
26 10/31 [木]	・英語で言えることを日本語でも述べ、自信をつける。	・前日、前々日の活動を日本語で再度話し合う。 ・前日に書いた英語の意見作文を振り返り日本語で述べる。(英語＜日本語)	☆テーマに関連する語彙を増やし、名詞修飾を含む複文構造を断片的に使って話すことができる。 (例: 働く意欲、働かないでもらえるお金、健康、健康診断、栄養失調、視力等) ☆日英語の名詞修飾の文構造の違いを意識化できる。	★アンケートの結果の概要をグラフで示しながら説明することができる。 ★賛成・反対意見に対し、自分の体験を踏まえて意見を述べることができる。

27 11/11 [月]	·皆の行動宣言を読み、自分の考えを伝えることの意義を知る。 ·発表に向けての動機づけを高める。	· 調査の振り返り・これまでの自分の行動宣言の再確認。 · ユニセフHP（みんなの行動宣言）を読み、意見を述べる。 · 調査結果と考察、自分の意見をまとめるレポートを進める。（英語＞日本語）	☆関連語彙や名詞修飾を含む複文構造を断片的に使って話すことができる。 (例:フィリピンは農業する人が多い。日本はオフィスワーカーが多いから、UVを浴びない仕事が多い。等)	★自身のレポートと発表の論理展開を検討できる。特に、導入から調査に至る背景の説明、この調査の目的までの論理的なつながりを認識することができる。
28-34 11/13[水] ～ 11/22[金]	·発表やレポートにおける論理展開や語彙・文体の選択の重要性を認識することができる。	· 発表・レポートの構造を再度参照し、論理展開、レジスターに注意しつつ、「話す→書く→話す」を繰り返して日英で文章作成。 · 月水金の授業（英語＞日本語） · 木の授業（英語＜日本語）	☆関連語彙や名詞修飾を含む複文構造を断片的に使って話したり、(支援を得ながら)一部書いたりすることができる。 (例: 教育を受けない子ども／犯罪を犯すリスク／ギャンブルなどにお金を使ってしまう人／教育を受ける／信頼される大人, etc.)	★ 論理展開やレジスター（語彙の硬さや文体の選択）を意識しつつ、話すことができる。 ★ （支援を得ながら）客観的なデータを効果的に使って、説明したり意見を述べたりすることができる。
35-36 11/25[月] 11/26[火]	·スライド作成を通して、発表の準備に主体的に取り組むことができる。	· 作成したレポートに沿って、発表内容をスライドにまとめることができる。（英語） · スライドに沿って、発表内容を口頭で表現することができる。（英語）		★ 論理構成を意識したスライドを作成することができる。 ★ （支援を得ながら）客観的なデータを効果的に使って、説明したり意見を述べたりすることができる。
37 11/27 [水]	·大勢の人の前で日英両言語で口頭発表をすることを通して自信をつける。 ·社会課題に関する議論に参加することを通して知的な刺激を受け、学びへの主体性を高める。	· 補習の時間(16-17時)に、口頭発表の練習（英語＆日本語） · 国際交流サークルの時間（21-22時）に口頭発表。 · 発表後に自分自身の貧困問題に対する行動宣言ができる。（英語＞日本語）	☆関連語彙や名詞修飾を含む複文構造を使ってまとまりのある話をすることができる。 ☆発表に対する日本語での質問を概ね理解することができ、それに対して（支援を得ながら）答えることができる。	★ 論理的構成を意識し、客観的なデータやICTなどを効果的に活用しながら発表ができる。 ★ 発表後に質疑応答を通して取り上げた社会課題に関する話し合いにおいて共感的多角的視点から議論に参加することができる。

7．本時の指導（24/37）10月28日(月) 3・4時間目(45分x2)細案

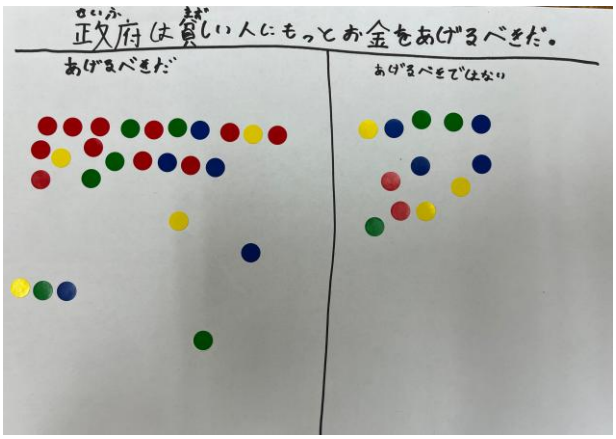
ねらい（目標）アンケート結果の集計やグラフ作成を通して、周囲の人々の意見を客観的に捉えて整理することができ、発表に向けての動機づけを行う。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
3時間目（45分）		
5分	【導入】アンケートの最終報告 **Aが選んだアンケート調査のテーマ：「政府は、貧しい人々にもっとお金をあげるべきか。」** T: たくさん質問したそうですね。 A: （答える：はい） T: ぜんぶで何人に質問しましたか。 A: ○人 … 調査ボード**[資料1]**にシールを貼ってくれた人の数を数える。 T: (褒める) T: もっとお金をあげるべきだという人が多かったですか。あげるべきではない	前回(10/24)に担当した実践者からの申し送り 先生方は〇（お金をもっとあげたほうがよい）が多い、国際交流サークルのメンバーの大学生は一人を除いて×（お金をあげるべきではない）だったと言っていました。 これを参考に、賛成派と反対派のそれぞれの意見を述べた人の立場（先生、大学生など）に加えて、その回答理由の内容に傾向があるかどうかの考察を取り入れる。

	という人が多かったですか。それは A さんが考えていたことと同じでしたか。 A: (答える)…名詞修飾を使用して答える T: 今日はこれ（調査の結果）を、エクセルを使ってグラフにします。それから、賛成 agree、反対 disagree の人の意見をよく読んで、どんな傾向 tendency があるか考えます。最後にレポートと発表のための構造 structure を確認します。	☆本人の予想と実際の回答者の反応について質問し、本プロジェクトへの手応えについて話させる。 ☆「お金をあげるべきだという人が xx 人」「あげるべきではないという人が xx 人」というふうに、名詞修飾を使って産出しやすいよう促す。 ☆「賛成・反対・傾向」などの語彙の意味が文脈で掴めるように英語も添えながら、この日の活動の確認をする。
20 分	【展開①】アンケートの結果集計 **・回答者を分類して表にまとめる。** **・賛成・反対の回答数を数えて表にまとめる。** T: 誰に質問しましたか。 A: 高校の先生、家族、クラスメイトの友達　フィリピンの友達、大学生、日本語の先生… T: たくさん聴きましたね。高校の先生は何人聞きましたか。 A: (調査ボードのシールをみながら思い出し、質問した高校の先生の人数を数える) 24。 (T: 家族他についても何人聞いたか確認し表にして、他の人が見ても分かる情報にすることを伝える。) T: 誰に、何人ききましたか。数をタイプして、表 Table をつくります。 A: (Excel に回答者名と人数をタイプして入力し、表を作成していく。) T: 表 Table はできましたか。ぜんぶで、○人（＝38 人）に聞きましたね。この表を使って人数を計算します。 A: (SUM 関数を使って○人（＝38 人）になることを確認する。) **[資料 2]**	★調べた情報を、回答者別に整理することで、ランダムに集められた情報を他者に伝えやすい形にできることを英語で伝える。 → 回答者別に人数を入力する Excel の表を事前に準備しておき、どんなものを作成するのかを見せる。 → Excel の SUM 関数の使用方法を英語で伝え、実際に Excel を使って合計人数の出し方を見せる。
20 分	【展開②】Excel でグラフ作成 **回答者別の人数とその割合、議題に対する賛成・反対意見の割合をグラフで表す。** T: よくできました。Excel のここ（挿入）を見てください。色々なグラフがありますね。どのグラフが良いと思いますか。 A: (グラフを選ぶ) T: (まず、T がグラフの作成方法を実践してみせ、グラフのタイトルの付け方、データの内容や%の付け方を示す。) A: (グラフ作成方法を見ながら、回答者別の人数**[資料 3]**とその割合を表すグラフを作成。次に、賛成・反対意見の数とその割合をグラフで表す。) **[資料 4]** T: よくできました。 [→このグラフはレポートや発表で使用することを伝え、今後の活動内容を意識させる]	→ A は Excel に慣れていないため、一つ一つ英語で確認しながら、使い方を見せ、高校の PC でグラフを作ってみる。 → 作成したグラフを見て、ICT を活用することの良さを実感できるよう見栄えよく作成する。 → ここで、A が作業をしている間に、T は A が集めた記述式の日本語の回答をタイプしてルビを振る。そして、AI 翻訳ですべて英語に翻訳する。
4 時間目（45 分）		
10 分	【展開③】賛成派の意見の分析 **賛成派の意見にはどのような傾向があるのかを探る** T: まず賛成の人、もっとお金をあげるべきだという人の意見を日本語で読みます。A さんは聞いてください。そして英語	★賛成の意見を日本語で聞き取り概要を掴んだあと、英語でそれらの意見の細部まで意味を確認するよう指示し、しっかり

	を見てください。(A が集めた 21 の賛成意見**[資料 5]**を読み聞かせる。) A: (A は日本語を聞きながら、英語の翻訳を読んで意味を理解する) T: お金をあげるべきだという人の意見には、どんな意見が多いですか。傾向 tendency を見つけてください。 (少し時間をとる) A: (英語で答える) T: (A の反応に対して質問をして、本人の意見も引き出す)	理解した上で傾向や共通点を取り上げられるか確認する。説明はまず日本語で与え、理解を確認しつつ、英語でも与える。 → 気づきを得やすくするため、賛成派の意見の中で似ているものをチェックさせた上で、よく考えてから答えるよう指示し、時間を与える。 → 回答は A の思考を整理しやすいよう英語で答えるよう指示。
15分	【展開④】反対派の意見の分析 **反対派の意見にはどのような傾向があるのかを探る** T: 次は、反対の人、もっとお金をあげるべきではないという人の意見を見てみましょう。私が読みます。A さんは、英語を見てください。(A が集めた 11 の反対意見のリストを読み聞かせる。) A: (A は日本語を聞きながら、英語の翻訳を読んで意味を理解する) T: お金をあげるべきではないという人の意見を聞いて、どう思いましたか。 A: (英語で答える) T: (A の反応に対して質問をして、本人の意見も引き出す)	★反対の意見を日本語で聞き取り概要を掴んだあと、英語でそれらの意見の細部まで意味を確認するよう指示し、しっかり理解した上で傾向や共通点を取り上げられるか確認する。 → 気づきを得やすくするため、反対派の意見の中で似ているものをチェックさせた上で、よく考えてから答えるよう指示し、時間を与える。 → 回答は A の思考を整理しやすいよう英語で答えるよう指示。 ★賛成と反対意見のそれぞれの傾向（違い）を探り、さらに両者の共通する部分がないか気になった点や気づいた点を産出させる。
15分	【展開⑤】発表・レポートの構造 **今後の発表・レポートの構造と論理展開を視覚的に捉え、これまでに行ってきたプロジェクトの背景と目的、調査の内容とその考察を整理する。** T: （以下のプリントを見せる） 1. Introduction 2. Background 3. Objectives 4. Survey Method and Results 5. Discussion 5.1. Opinions of Those Who Agreed 5.2. Opinions of Those Who Disagreed 5.3. My Own Opinions 6. Conclusion A: (1. Introduction, 2. Background にあたる内容を英語でアウトプットする)	→ レポートの大枠に記された各節で、何を言うかを英語で考えさせ、全体像のイメージが掴めるよう英語で指示する。 ★この日の授業で取り組んだことが、調査の概要から調査結果の考察にあたる 5.1 と 5.2 の内容が中心であったことが把握でき、その展開が分かるよう、英語で説明を追加して理解を促す。 ★今後のレポート・発表の論理展開が明確に理解できるよう英語でその流れをアウトプットさせる。
5分	【まとめ・クールダウン】 ▪ レポート・発表の構造を再度確認。 ▪ 調査結果（5. 5.1 と 5.2）の考察をもとに、A の考え（5.3）をこれからどうまとめるかブレインストーミング。 ▪ 次回以降の予定について確認をして終了。	★今後のレポート・発表の論理展開を意識して、賛成・反対の両者の意見を受けて、自身はどのような論拠に基づき、どのような意見を述べるかを英語で考えさせる。 → 最後に、この日に整理したデータを使って、これからレポートを書き、発表を行うことを確認して次回の取り組みへの動機づけを行う。

[資料 1]

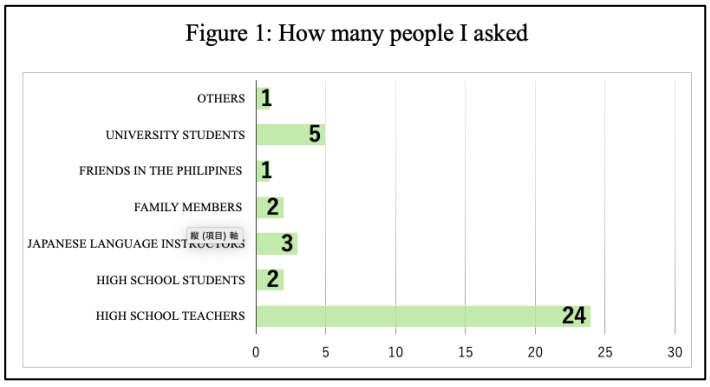


[資料 2]

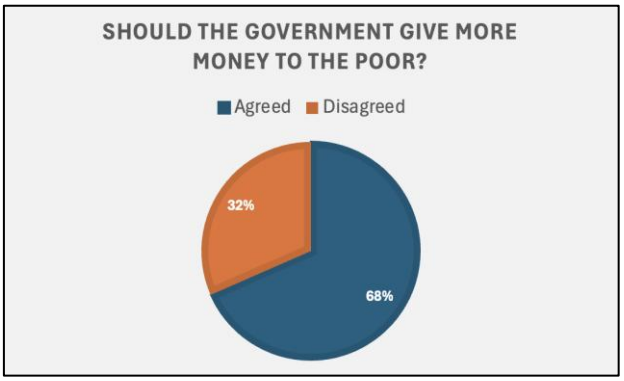
Should the government give more money to the poor?

		Number of people
1	How many people in total?	38
2	High school teachers	24
	High school students	2
	Japanese language instructors	3
	Family members	2
	Friends in the Philippines	1
	University students	5
	Others	1
3	Agreed	26
4	Disagreed	12

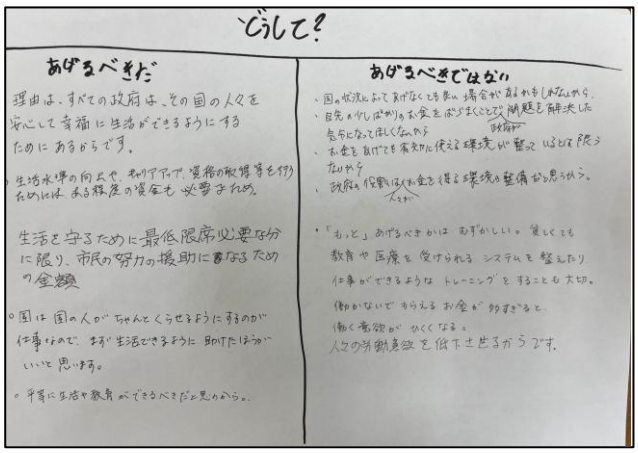
[資料 3]

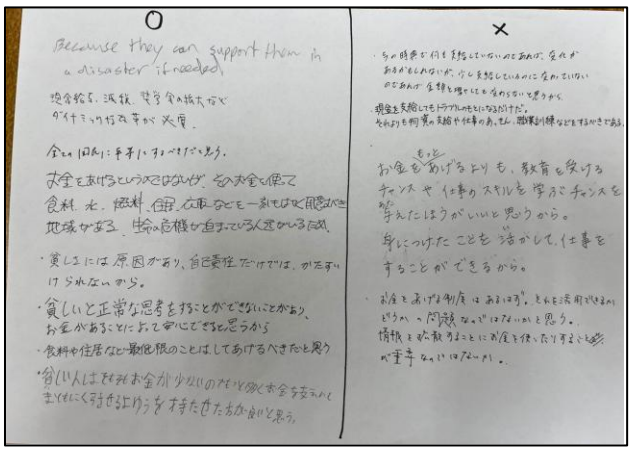


[資料 4]



[資料５]（A が集めた賛成・反対意見の理由に関する記述の一部）





8. 生徒の変容

1）自律的かつ主体的に学び進める姿勢

本実践の対象生徒 A は、来日前後に置かれていた学習環境の影響もあり、学びに向き合う力が弱く、実践者の促しで授業中は与えられた課題に取り組むものの、自宅学習等で自律的かつ主体的に学び進めることが難しい状態が続いてきた。本実践においても、序盤（1-20 時間目）は同様の傾向がみられたが、本人の最も強い言語である英語を活用することで、授業では主体的に学ぼうとする姿勢が度々垣間見られるようになっていった。そのため、A の主体性をより引き出し、更なる対話を生むための活動として、実践者の間で活動内容を検討し、A が関心をもつ「貧困」関連で、賛否両論のテーマに関する調査を実施することを計画した。

大きな変容が見られたのは、街頭インタビュー形式での調査を実施した 21 時間目以降の取組であった。21 時間目の授業では、まず貧困に関する 10 のテーマ（例えば、「教育は貧しい人を助ける最も良い方法か」「テクノロジーは貧しい人を助けることができるか」など）を取り上げ、英語で確認した。すると、急速に関心が高まる様子が見られ、それぞれのテーマについての自身のフィリピンでの体験やこれまで動画や記事などで取り上げたホンジュラスの貧困対策に関する事例を中心に英語で語り始め、実践者の考えについても自ら質問するなど、積極的に話題に関与しようとする姿勢がみられた。

A は最終的に「政府は貧困層の人々にもっと現金給付を行うべきか（政府は貧しい人にもっとお金をあげるべきか）」というテーマを選び、街頭インタビュー形式での調査ボードを作成した。できる限り多くの人に聞き取り調査を行うよう指示をしたところ、A は 1 週間で 38 名の意見を収集した。これまで、実践者らは、A の自宅学習を促すために課題の内容や投げかけにさまざまな工夫を試みたが、A は授業外での課題に自律的に取り組むことが難しく、続かないことが多かった。しかし、今回の課題には、自ら副校長や担任等の高校教員、クラスメイト、サークル活動で関わる大学生にテーマとなる問いを日本語で果敢に投げかけていた。また、家族や母国フィリピンの友人には英語を使い、アンケートへの回答を求めて積極的に対話する等、今までになく意欲的に取り組む姿勢が見られるようになった。

また、A はフィリピンの貧困事情の実態を調べ、極度の貧困にある人々の実態（例えば、レストラン等の残飯の生ごみを再調理して食すことで飢えを凌ぐ「パグパグ」の問題）やフィリピンの医療・教育の問題が依然として解決されていないことに意識を向けるようになったことで「政府は貧

困層の人々にもっと現金給付を実施すべきだ」と考えていた。A 自身が行った調査においても、自分と同じ意見を持っている人がほとんどだろうと考えていたというが、自身と異なる意見が得られたことに驚き、特に反対意見にはより強い関心を示していた。授業内でも、自分と反対の意見をもつ回答への反論を述べたり、反対意見を持つ人の理由に理解を示そうとしたりする言及が増えていった。

2）日本語固有の知識・技能の伸長

日本語の語彙については、SDGs 目標 1「貧困をなくそう」に関連する日本語の記事（英訳を用意）について、対話しながら読解を重ねることで、記事に含まれていた語彙（例えば、貧困、貧しい、無駄遣い、貯金する、家計簿をつける等）が、実践者との対話の中で徐々に円滑に出てくるようになっていった。9/25 の記録はその様子を示している。

【9/25】実践者（井川）の記録（SDGs 目標 1 関連記事を扱った補習でのやりとり）
①「貯金なんて必要ない」の単語リスト確認
日本語→英語、英語→日本語で確認後、単語用ノート(A6 サイズ)に記入。
②「貯金なんて必要ない」音読。(録画)
③「貯金のメリット」について、会話形式で説明させる。
「貯金することのメリットは何ですか？　→　無駄遣いが見える」
「無駄遣いが見えるとどうなりますか？　→　（考えて）無駄遣いしないようにする」
「無駄遣いしないとどうなりますか？　→　貯金できる」
「貯金できるとどうなりますか？　→　目標を決められる」
（中略）
漢字の読みや単語の意味の記憶はどうしても苦手なので、単語用ノートを「メモリーサポート」として、いつでも見ていいよ、と伝えました。頻出語彙は、少しずつではありますが、読める&分かるようになってきています。質問に対しても、内容的には自信を持って答えられるようになってきました。

日本語の構造に関しては、初めに用意した読解教材の難易度が高すぎたため、語彙や文構造の難易度を下げてリライトした。ただし、目標の一つである名詞修飾を含む複文が使えるようになるために、複雑すぎない名詞修飾の文はあえて単文にはせず、そのまま残して気づきを促した。また、活動の中で、繰り返し複文構造への意識化をはかることで、徐々に名詞修飾等の複文構造が発話や作文の中で現れるようになっていった。以下は、9 月末～11 月末の記録の一部である。

【9/30】実践者（川田）の記録（フィリピンの貧困対策に関する動画（英語）視聴後のやりとり）

視聴した動画の下記関連箇所（ナレーションの一部）
From 2006 to 2015, the Philippines' national poverty rate fell from 26.6% to 21.6%. This poverty decline was driven by movement of workers out of agriculture to non-agricultural jobs and increase wage income, cash transfers from government…

T: フィリピンは貧困率が下がりましたね。貧困をなくすために、フィリピンではどんなことをしましたか。
A: Agriculture って何？
T: 農業
A: のぎょ（ノートに書く。T が「のうぎょう」と指摘し書き直す）のうぎょうと、non-agriculture って何？
T: 農業じゃない
A: 農業じゃない、 non-agricultural job、農業じゃない仕事。農業と農業じゃない仕事。
T: from agricultural jobs to non-agricultural jobs?
A: 農業から農業じゃない仕事に change した。お金をあげた。でも、まだ貧困の人がたくさんいる。
★「農業じゃない仕事」という名詞修飾がここで出てきました！

【10/31】実践者（宮下）の記録

Aさんが「日本語は順番が変だ」（英語は「説明が後」、日本語は「説明が前」／「結論」と「説明」の順番が違う）と言っていました。文構造の違いが意識化できているので、英語作文を日本語にしていく活動を進めていくうちに、名詞修飾や日本語文の作り方に慣れていってくれればと期待しています。

【11/28】実践者（宮下）の記録
「～とこたえる人」「達成する目標」など名詞修飾が出てくるようになってきました。

9/30の記録は、日本語での質問に対し、Aが英語で確認しつつ、最終的には日本語の複文構造を活用して答えることができた様子を示している。また、10/31の記録は、Aが徐々に英語と日本語の文構造に意識が向くようになっていったことを表している。11/27に実施したプレゼンテーション及び質疑応答の中でも「“政府は貧しい人にもっとお金をあげるべきだ”と答えた人は…」などの名詞修飾を駆使して、調査結果を説明することができていた。この点は、11/28の授業で発表の振り返りを行った際の記録にもあり、これまでは運用することが難しかった名詞修飾を使った発話が増えたことが見て取れる。

3）包括的なことばの力の伸長とマルチリンガル・アイデンティティの形成

本実践の序盤（1–20時間目）は、世界の貧困問題の実態や様々な取組について、動画の視聴や関連記事の読解を通して理解を図った。特に、Aのもつ複数の言語資源の扱いについては、内容理解の段階では、まず強い言語（英語）での理解をベースに、弱い言語（日本語）での刺激を増やしていくという手順を実践者の間で共有した。しかし、学びの場でAのもつ言語レパートリーを一部に限定せずに、Aの様子をみながら両方の言語での理解と産出を促す取組を試みた。それまで、Aは実践者からの問いかけが日本語の場合、日本語で応答しようとして躓き、理解・産出の流れが止まり「わからない」で終わることが度々あった。しかし、こうした取組を継続することを通して、Aは徐々に、実践者の日本語での投げかけに対して英語で回答したり、自身の日本語での発話の中に英語の語句を組み込んだりして発話を継続しようとするようになった。つまり、両方の言語を活用することで、学んだ内容の説明やそれについての自身の考えや意見を本人の理解や意味交渉の流れを止めずに述べようとするようになったのである。授業での対話中に、自らスマホで調べて実践者に伝えたり、実践者に対して英語や日本語で意見を求めたりすることも増え、社会的なテーマについて議論することへの心理的ハードルが下がった様子が窺えた。

街頭インタビュー形式の調査では、上述のとおり、1週間で38名に質問をして回答を得た。A本人によれば、日本語を7–8割、英語を2–3割活用してインタビューを行ったという。A自身もこの調査には手応えを感じ、日本語でのやりとりからも多くの意見や考えをキャッチできていたことが授業でのAの発言から推察された。特に、Excelを活用した表やグラフの作成をはじめ、調査を経て得られた意見の分析には、意欲的に取り組んだ。意見の分析に関しては、得られた意見のほとんどが手書きの日本語文であったため、それらをそのまま理解することは困難であったが、実践者がタイプして漢字にふりがなを付け、AI翻訳機を使用して英訳を添えたことで、Aは調査で得られたすべての意見に目を通し、把握することができた。この作業を通じて、Aは「政府が貧困層の人々への現金給付を増やすべきか」という問いへの賛成派、反対派の意見の共通点、相違点を整理することが可能になった。以下は、「7.本時の指導」で示した10/28の授業で、Aが賛成・反対意見のそれぞれの傾向を考察し、それに基づいてA自身の意見を実践者に伝えることができた際のやり取りの記録である。

【10/28】実践者（川田）の記録（「お金をあげるべきだ／あげるべきではないという人の意見には、どんな意見が多いですか。傾向 tendency を見つけてください。」というＴの促しの後のやりとりについての記録）

「賛成派は、目の前の生活に必要なものを買う必要があると述べ、教育や安全の保障が大事だと考えている傾向がある」と話していました。一方で、「反対派は、与えたお金を悪用する可能性を心配する傾向があり、その多くが大学生の意見だった。ちょっと悲観的な考えだと思った。ただ、（お金をあげるだけで済ませようとする）政府を批判する人もいて、数学の先生もただお金をあげるだけ、ということに反対していて、お金以外のものが得られるようにした方がいいと話していた。だから、賛成の人も、反対の人も、似ている意見があった。」と話していました。

（注）上記は、実践者の日本語での質問に対して、A が英語で答える形でのやりとりであったが、A の英語による発話の記録が困難であったため、やりとりの概要を日本語で記したものである。（　）内は記録時のものである。

こうした活動の積み重ねを経て、A はその後の授業でも、貧困が関わるその他の社会問題（例えば、環境問題や人工中絶問題）について積極的に自身の意見を述べたり、考察を試みたりする発言が英語・日本語共に増えていった。

本実践の最後に予定していたプレゼンテーションに向かうにあたり、A が最も苦戦したのが発表の論理展開であった。対話でのやりとりでは理解できていても、いざ自分でまとまりのある産出（発話や作文）を試みようとすると、論理の一貫性が保てず、度々頭を悩ませた。論理展開にずれや矛盾が生じている部分には、実践者が主に英語で指摘し、A 自身が何度も接続詞や表現の選択を変えながら、まずは英語で一貫した内容が述べられるよう努めた。また、考察の主要な部分は、日本語でも支援を得ながら言語化し、発表準備を行った。本実践では、主に「話す・聞く」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力に焦点を当ててきたが、この過程（指導計画の 28–34 時間目）では、対話を通して確認したことを「書く」ことを通して、A 自身が書いたものを音読することで論理展開の一貫性を常に意識できるよう心がけた。

最終的に、A は英語で発表資料（PPT スライド）を作成し、プレゼンテーションの実践に取り組んだ。プレゼンテーションは、自身が部長を務める国際交流サークルの時間に行い、高校教員やサークル活動の仲間（同じく多言語多文化の高校生やサークルの支援をする大学生）を含め、全員で 19 名が聴衆として参加した。発表は、導入から調査の背景、目的、調査の方法と結果、結果の考察の順に示し、調査結果を言及する際には、Excel で作成したグラフを効果的に活用することができた。質疑応答では、一部日本語での質問を理解できず、ずれた回答をする場面もあったが、やさしい日本語や英語での支援を得て、概ね回答することができた。質疑応答の終盤、このプロジェクトを通しての A 自身の行動宣言を確認するために、実践者は次の質問をした。「貧困をなくすために、高校生は何ができると思いますか。」この問いに対して、A は *Spread awareness and donate to charity*（[貧困問題に対する]問題意識を広めることや慈善団体に寄付する[ことができる]）と、多くの聴衆を前に堂々と答えることができた。

以上から、本実践で目的としてきたことは、A の言語資源である英語と日本語を最大限に活用することで、一定のレベルで達成することができたと考えられるだろう。当然ながら、包括的なことばの力の成長は時間を要するものであり、この約３ヶ月の言語実践だけでは語れないことも多い。しかしながら、本実践を通して、社会的なテーマに対して共感的かつ多角的・批判的な視点をもって議論に参加しようとする姿勢が A にみられるようになったことは、彼にとって大きな成長と言える。また、A 自身がもつ言語資源への意識に変化が現れたことも、本実践での特筆すべきこととして挙げられるだろう。今回の取組の最後に、「英語を活用したことについて、どう捉えていますか」と A に質問したところ、彼は「とても refreshing（爽快だ）」と回答した。これまで、日本語を中心

とした学習環境の中で、限定的な言語資源しか使えず、本人の抱く疑問や考えを思いのままに伝えることがなかなかできてこなかったAにとって、日本語だけでなく英語も活用して学べることがいかに本人にとって心地よく、清々しいことであったのかがよく伝わる回答であった。A によれば、SDGsの貧困問題を学んだことで、最近は、家庭内でも貧困問題や環境問題について、英語や日本語、一部タガログ語を使って話し合うことが増えたという。また、国際交流サークルへの取組についても、以前は大学生や教員が用意した活動に参加することで精一杯だったが、本実践の取組が進む中、自分から活動内容を提案したり、サークル活動を見学にきた多言語多文化の中学生に対しても、英語を積極的に使って案内やサポートをしたりする姿もみられるようになった。これらの様子は、Aが自身の持つ言語資源を価値あるものと認識して活用しようとするマルチリンガル・アイデンティティが育まれるようになった結果と捉えることができるのではないだろうか。

4）Aを取り巻く関係者間の連携

本実践を進めていく上で、不可欠であったのがAの学びに関わる人々の間のさまざまな連携である。実践者の間ではTeamsを活用して、Aの学びを最大限にするために日々の実践の様子を逐一共有し合った。特に、計画通りに進められなかった前半は、Zoomでのオンライン会議を通して計画の練り直しを図り、各回の授業や補習でのAの理解の様子や英語・日本語の両方で伝えようとした発話内容、成果物等を確認し合った。そうすることを通して、各実践者の担当回でAの学びの流れが途切れることなく統合され、Aが学び進めていけるように互いに協力し合った。

また、町高定の高校教員（日本語教育コーディネーター、日本語指導教員、Aの担任、進路指導担当教員）との協力関係も重要であった。Aが希望する進路選択のために、特別の教育課程及び補習の時間の成果物を共有し、Aの成長をお互いに把握しあった。その他にも、日々の授業での機器準備をはじめ、街頭インタビュー形式の調査での協力、プレゼンテーションの際の広報や撮影等、様々なサポートを得てAの言語実践を成功に導くことができた。

さらに、Aが参加する国際交流サークルのサポートを行う大学生支援者らとも連携を図った。具体的には、特別の教育課程の中でSDGsをテーマにAが学んでいることを大学生と共有し、週に1回のサークル活動の中でもSDGsに触れられる「遊び」を組み込むことができないか大学生と話し合った。その一例として、大学生が取り入れたのがSDGsカルタ、SDGsババ抜き、SDGsすごろく等の遊びである。Aが、授業や補習とは異なる環境で大学生とSDGsの内容に親しむ機会は、Aにとって授業での学びを振り返るきっかけにもなっただろう。同様に、そうした学びを通してAの成長を目の当たりにしたことは、大学生にとっても国際交流サークルへの関わりの意義を捉え直す体験となったと複数が述べた。Aの最終プレゼンテーションを国際交流サークルの時間に実施したことも、特別の教育課程での取組を教室内の閉じた活動で終わらせず、多様な参加者との議論を創出する場をつくることにつながったと考えることができるだろう。

以上のように、本報告ではAという一人の生徒を取り上げたが、町高定での実践は、生徒一人一人の成長を中心に考える多様な関係者の協力関係に支えられていたと言えるだろう。

実践者名	大西　奈津　愛知県立衣台高等学校非常勤講師
実践区分	高校　　在籍指導　　教科・科目：日本語（学校設定科目・日本語 A）
実践地域および場所等の特長	実践校が所在する愛知県の外国人住民数は 30 万 1924 人（2023 年末），人口に占める割合は 4.03%であり，東京都（4.65%）に次いで全国 2 位である（総務省人口動態調査より）。さらに 15 歳未満の年少人口の割合は 11.07%で全国 1 位。これは，愛知県が外国人雇用の多い製造業の集積地であり，家族を伴う定住者が増加しているためと考えられる。高等学校においても，様々なバックグラウンドを持つ多文化多言語の児童生徒が，格差なく教育を受けられる支援体制の構築が急務となっている。 実践する公立高校は，愛知県が進める公立中高一貫校の第２次導入校のひとつであり，地域の教育ニーズ対応型として「外国にルーツのある生徒の能力，可能性を引き出す学校」を目指している。本年度は，外国人生徒等選抜入試や一般入試で合格し，取り出し指導を希望した生徒 32 名を対象に，教科の取り出し指導に加えて，学校設定科目「日本語Ａ」が週２単位設置された。「日本語」という授業名ではあるが，本校では「市民性教育」をテーマにしつつ，４技能（特に高校段階の教科学習に求められる「書く力」）を伸ばすことを意識したプロジェクト型の授業づくりをすすめてきた。２学期からは，活動ごとに意図的な８名ずつのグループを編成し，プロジェクト型授業と多読授業を交互に行っている。 32 名の生徒は大きく３つのタイプに分かれ，個々のサポートのニーズが幅広いことが特徴である。週２回の授業で，全員の生徒が本来持っている力を引き出しつつ，ことばの概念と自己肯定感を同時に育てることは容易ではない。しかしながら本校での挑戦が，日本人を含むすべての生徒たちが学びから取り残されることのない授業や学校づくりに繋がると強く信じ，取り組みを続けている。
本実践のポイント	本実践は，未来への希望を膨らませながら「書く力」を伸ばすというねらいを持って計画した。限られた時間と支援で，「ことば」を育てる方法を模索する実践となっている。ポイントは，生徒の実態に即したテーマと選択肢の設定，特性に合わせた個別支援，生徒たちが本来持つことばの力（複数言語での力）を活かしながらの意図性をもったグルーピングがもたらす相乗効果などにある。また，幅広いレベルの生徒にとって意味のある授業となるように，毎回の授業に「考える」「書く」ポイントを用意した。

＜バディからのメッセージ＞

本実践は、今年度から始まった週２の学校設定科目・日本語です。実質週１という限られた時間、かつ対象生徒が多数のなかで、大西先生は個別にことばの力を伸ばす工夫を随所でされていました。そこでのキーワードは、エンパワーメント。先生の愛情に包まれながら、生徒たちは安心して本当の自分を出しながら、小さな成功体験を積みあげ、それが次に向かわせる自信ともなりました。意図性を持ったグループ編成によって、互いの母語をリスペクトしあいながらことばを豊かにしていく生徒の姿が、とても印象的でした。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「希望とともに，ライティングの力アップ！」

2． 対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：**高校 1 年生**　人数：32 名（本実践では 7 名を注目生徒として抽出）

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ＼ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く				❺		
	読む						
	聞く・話す			②③	⑤		
ステップ 4	書く			❷❸	❹		
	読む						
	聞く・話す				④		
ステップ 3	書く					❻	
	読む						
	聞く・話す			①		⑥	⑦
ステップ 2	書く			❶			❼
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

＜個別の児童生徒の実態＞　※在住年数は 2024 年４月の時点

❶　男子（ブラジル），在住年数３年

生真面目な性格で努力家だが，何事にも自信がない様子で，日本語に対する苦手意識が強い。まとまった文章を書くことは，母語のポルトガル語であっても得意ではない。当日提出の課題は空白のまま提出することが多いが，宿題は自律的に調べたりしながら必ず日本語で提出する。絵を描くことが好きで，自作のキャラクターノートを持ち歩いている。

❷　女子（ブラジル），在住年数 10 年　５歳で来日，小１から１年半ブラジル帰国後再来日

幼少時に日本とブラジルを行き来しており，教科学習にかかわる概念の理解が母語でも日本語でも発達段階にある。学習に対する苦手意識が強く，学校は休みがち。「がんばりたい」気持ちと「できない」自分との狭間で葛藤を抱えている。

❸　女子（フィリピン），在住年数６年

日本語での日常会話力があるが，教科学習にかかわる概念の理解は母語でも日本語でも発達段階にあり，一歩踏み込んだ深い洞察や思考，論理性を要求される課題を苦手とする。基本的に前向きで明るい。

❹　男子（フィリピン），在住年数 1.5 年

15 歳の時に学齢超過で来日。地域の NPO での学習期間を経て本校に入学した。英語よりもタガログ語が強い。周囲の目や評価が気になり，恥ずかしさや失敗への怖れから課題に取り掛かるのに時間がかかるが，自身の中で答えが見つかれば豊かな内面を表現しようとする。

❺　女子(フィリピン)，日本生まれ（幼少時に一時フィリピン）

日本語での日常会話力があるが，教科学習にかかわる概念の理解は母語でも日本語でも発達段階にある。勉強への苦手意識や自己肯定感の低さがありながらも，学習意欲が高く，熱量をもって課題に向き合うことができる。

❻　女子（ブラジル），在住年数６年

９歳で来日して６年になるが，日本語への抵抗感が強い。アウトプットはほとんど母語のポルトガル語である。口数が少なく，発言や発表を避ける。イラストを描くことが好きで，よく自画像を描いている。

❼　女子（カンボジア），在住年数２年

テーマ作文から母語のクメール語での思考力が高いことがわかった。学習意欲が高く，能力もあるが，日本語固有の力は伸び悩んでいる。母語話者が周りにいないうえに，適切な学習環境が確保されていないと考えられる。

3. ねらい（目標）

社会の一員であるという意識をもったうえで，10 年後の社会や自分の姿について深く考えたことを日本語で書くことができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
❶	書く	4	・対話的支援を得て，自らが口頭で説明したことを，日常生活で習得した話し言葉や学習で得た知識をもとに，初級レベルの既習の語彙・表現や文型を使いながら，重文、簡単な複文を含みつつ，主に単文で書ける 【現状２−３・目標４】	D	・対話的支援を得て，未来の社会を意識しつつ，自分の未来像やイラストに込めた想いを説明する文章が書ける ・第一稿を書いた後に，支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を推敲できる（D） 【現状C・目標C−D】
❷	書く	5	・対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法，接続表現を活用して，単文や重文，簡単な複文を使って書ける ・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できる 【現状４・目標５】	D	・対話的支援を得て，読み手（10 年後の未来の自分）に伝えたい想いを手紙に書く計画を練ることができる ・初めから終わりまで論理的一貫性のある文章が書ける ・段落の順序や段落間のつながりを意識しながら，結束性のある文章が書ける ・第一稿を書いた後に，支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を推敲できる 【現状C−D・目標D】
❸	書く	5	・自ら口頭で説明したことを，話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法，接続表現を活用して，単文や重文，簡単な複文を使って書ける ・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できる 【現状４・目標５】	D	・グループディスカッションや支援者との対話を通して，未来の社会を意識しつつ，自分の未来像やイラストに込めた想いを説明する文章が書ける ・初めから終わりまで論理的一貫性のある文章が書ける ・段落の順序や段落間のつながりを意識しながら，結束性のある文章が書ける ・第一稿を書いた後に，支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を推敲できる 【現状C−D・目標D】

❹	書く	5	・自ら口頭で説明したことを，話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法，接続表現を活用して，単文や重文，簡単な複文を使って書ける ・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できる 【現状４・目標５】	E	・書く前に，読み手（10 年後の未来の自分）や目的を意識しつつ，手紙の構想を練ることができる ・伝えたい内容を効果的に伝えるために，クリエイティブな工夫ができる ・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（10 年後の未来の自分）に訴えかける文章が書ける ・第一稿を書いた後に， 支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を自律的に推敲できる 【現状Ｄ・目標Ｅ】
❺	書く	6	・様々な接続表現や指示語を用いて，文や段落のまとまり（結束性）のある文章が書ける ・中学年レベルの既習の語彙・表現・漢字をおおむね使える ・連体修飾語や書き言葉らしい文体を使いながら，文章が書ける 【現状５・目標６】	D	・グループディスカッションや支援者との対話を通して，未来の社会を意識しつつ，自分の未来像やイラストに込めた想いについて説明する文章が書ける ・初めから終わりまで論理的一貫性のある文章が書ける ・段落の順序や段落間のつながりを意識しながら，結束性のある文章が書ける ・第一稿を書いた後に，支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を推敲できる 【現状Ｄ・目標Ｄ】
❻	書く	4	・対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，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，初級レベルの既習の語彙・表現や文型を使いながら，重文、簡単な複文を含みつつ，主に単文で書ける 【現状３・目標４】	E	・グループディスカッションや支援者との対話を通して，未来の社会を意識しつつ自分の未来像をイメージし，イラストに込めた想いについて，読み手や目的を意識した説明文が書ける ・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訴えかける文章が書ける ・第一稿を書いた後に， 支援者の助言をふまえつつ，目的に応じて書かれているかを確かめて， 伝えたいことがより明確に伝わるように構成や内容を自律的に推敲できる 【現状Ｄ・目標Ｅ】

❼	書く	3	・対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，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，初級前半レベルの既習の語彙・表現や文型を使いながら，主に単文で，文章を書ける 【現状２・目標３】	F	・イラストに描いた未来の社会について，設定・視点・構成・展開をよく考えつつ，論理的でまとまった説明文が書ける ・書いた後に、目的に応じて書かれているかを確かめて，伝えたいことがより明確に伝わるように自律的に構成や内容を推敲できる 【現状Ｆ・目標Ｆ】

４．指導観（指導や支援のポイント）

本実践の対象生徒は大きく分けて，(1)幼少期に来日して滞日年数は長いために日本語を流暢に話すものの，包括的なことばの力が低く，日本語での書く力も低い生徒，(2)小学校後半から中学始めに来日し，日本の小中学校での学習経験が３年以上あるものの，包括的なことばの力も日本語固有の力も伸びていない生徒，(3)来日以前は出身国で学習していたために包括的なことばの力は高いが，学齢を超えて来日し，日本の学校経験がない生徒（ダイレクト生徒）の３タイプに分かれる。とりわけ，対象生徒の多くが自分に自信を持てていない。そして，特にタイプ(1)(2)の生徒については，日本語で発表したり発言したりすることを避ける。

本校では，これら３タイプの生徒が一括りに「日本語指導が必要な生徒」として，同じ学習活動に取り組まざるを得ない現状にある。そのため，教員や支援者が常に「誰に，どのような支援を，どの程度行うのか」ということを意識して指導することが非常に重要となる。また，「適切な支援とはどんなものであるのか」を知るために，生徒個人の力の見取りや個別のことばの力の実態について，教員や支援者間で共通認識を持つ必要がある。

＜ねらいの設定について＞

対象生徒が意欲的に学びに向かう力を獲得するためには，未来の社会の一員としての自分を意識し，将来に対して明るい希望を持つことが大切である。またそれと同時に，できるだけはやく高校段階の教科学習に参加できるようになるために，「書く力」を主軸としつつ４技能を伸ばすことが肝要である。

そこで，本実践では，単元全体を通して未来について深く考えることで，生徒の学習に向かう意欲を鼓舞するとともに，生徒の意欲・関心を引き付ける課題に楽しく取り組むことから，法覚的なことばの力を高めつつ，最終的に生徒が最も嫌う日本語での「書く力」を伸ばす活動を計画した。

課題の選択肢として，「a. 未来の自分への手紙を書く」もしくは「b. 未来の自分や社会をイラストで描く」という２つを用意した。イラストを選んだ場合にも，最後に紹介文を書くことによって，「書く力」を伸ばす活動に着地させることをねらいとした。

注目生徒７名を含む全 32 名（a. 手紙 18 名、b. イラスト 14 名）の選択の内訳を，以下の表に示す。

ステージ / ステップ	A【イマココ】期	B【イマココから順序】期	C【順序】期	D【因果】期	E【抽象】期	F【評価・発展】期
			5名	12名	9名	6名
8						年齢枠の目安
7						
6				●●	●	●
5			●●	●●❺	●●	●
4			❷❸	❹●	●	●●
3				●●	●●●●❻	●
2			●❶	●●		❼
1						

●…「a. 手紙」選択者 18 名、●…「b. イラスト」選択者 14 名

＜具体的な指導や支援の工夫＞

- 「話す力」の方が高い生徒については，対話から書く活動につなげる支援をする。「なぜ」「どうしてそう思ったか」という問いかけとともに，生徒が知っていることばに言い換えたりしながら，新たな日本語の語彙や表現を増やす。話したことを一緒に整理し，論理一貫性のある説明ができるように導く。
- 母語の力が強い生徒には，多言語に翻訳したテキストによって理解を補足できるよう準備をする。その際，配布するタイミングに気を付ける。（最初から渡さす，まずは生徒のレベルにあわせたやさしい日本語のリライトテキストを読ませる。）生徒が母語から導き出した日本語の語彙や表現について質問することによって，定着につなげる。
- 授業の獲得目標ごとに，意図性をもったグルーピングを行う。生徒たちが本来持つことばの力によって足りない力を補い合い，結果的に双方の力が伸びるという相乗効果が期待できる。
- 幅広いステージの生徒たちが深く考えるきっかけとなるよう，未来の自分だけでなく，取り巻く「社会」を意識しながら考えるように指導する。
- 未来を意識できるように「書く」ポイントを用意し，包括的なことばの力を活かしながら日本語での「書く力」を高めるようにする。

５．単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・自分の思いや考えを多彩に表現するために，語彙や文法，創造的な表現技法を工夫しながら適切に使用することができる ・自分の思いや考えを表現するために，日本語での語彙や文法表現，漢字を増やしている	・未来の社会や自分について深く考えたり豊かに想像したりしながら，読み手に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書かれているかなどを吟味して文章全体を整えることができる ・読み手からの助言などを踏まえて自分の文章の特長や課題を捉え直したりすることができる	・未来の社会や自分について自分の思いや考えを広げたり深めたりしながら，自分の未来に希望を持っている

6．指導計画（全6時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力 〇教科	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
1	未来を意識し，考えを深める①	・お互いの長所を見つけて，伝えよう	☆〇考えたことを日本語で発言できる	★グループワークのなかで，自他の意見の違いを意識しつつ，共通点や相違点が整理できる ♡互いの良いところを認め合い，プロジェクトに向かう肯定的な姿勢を持つことができる
		・未来の自分や社会について考えたことを書いてみよう	☆〇考えたことを日本語で発言することができる	★グループディスカッションや支援者との一対一での対話を通して，自分や社会の未来像について深く考え，文章が書ける ♡未来の自分や社会について，希望を抱きながら想像することができる
2	未来を意識し，考えを深める②	アンジェラ・アキさんの「手紙～拝啓十五の君へ～」を鑑賞しよう	☆〇初中級レベルで書かれたリライトテキストを，文や意味のまとまり，文節で区切りながら，ゆっくりの速さで読むことができる ☆〇文字の読み違いに自分で気づいて訂正できる	★歌詞・テキストの大事な内容を，順序に沿って最後まで理解し，テキストから心に響いた言葉を取り出すことができる ★テキストと自分の体験を結びつけることができる ★歌の情景や心情を理解しつつ，歌詞やテキストの表現について解釈しながら，主題を理解できる
			☆〇歌やテキストから豊かな語彙・表現を獲得し，次時からの作品づくりに活かすことができる	★全体指導や支援者との一対一での対話を通して，歌詞やテキストから感じ取ったことや自分の想いを文章にできる ★作者のねらいを考察し，根拠や具体例を示しながら意見を書ける ♡作者の境遇や想いに共感することから，未来に対して前向きな期待感をもっている

3 4	未来について深く考えながら，作品を制作できる	a「10 年後の自分への手紙」を書こう	☆〇対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法，接続表現を活用して，単文や重文，簡単な複文を使って書ける	★1時，2時に記入したワークシートや自ら作成したメモ，対話的支援やグループディスカッションを手掛かりに，課題制作に向かうことができる ★社会を意識しながら，未来の自分を想像できる
		b イラスト「僕・私のみらい」を描こう	☆描こうとするイラストについて、身近な用語を使って説明できる	
5	考えた未来について，日本語で文章にできる	a「10 年後の自分への手紙」を書こう b イラストの紹介文を書こう	☆〇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できる ☆〇自分の思いや考えを表現するために，日本語での語彙や文法表現，漢字を増やしている ・対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，日常生活で習得した話し言葉や学習で得た知識をもとに，初級前半レベルの既習の語彙・表現や文型を使いながら，主に単文で，書くことができる(❼) ☆〇対話的支援を得て，自ら口頭で説明したことを，日常生活で習得した話し言葉や学習で得た知識をもとに，初級レベルの既習の語彙・表現や文型を使いながら，重文、簡単な複文を含みつつ，主に単文で書ける(❶❻) ☆〇自ら口頭で説明したことを，話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法，接続表現を活用して，単文や重文，簡単な複文を使って書ける(❸) ☆〇中学年レベルの既習の語彙・表現・漢字や連体修飾語を使いながら，様々な接続表現や指示語を用いて，文や段落のまとまり（結束性）のある文章が書ける(❺)	★全体指導や支援者の対話的支援を通して，イラストに描いた自分や社会の未来像について深く考え，具体例を示しながら，まとまった文章にできる ★未来の社会や自分について深く考えたり豊かに想像したりしながら，読み手（聞き手）に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書かれているかなどを吟味し，文章全体を整えることができる ★助言などを踏まえて，自分の文章の特長や課題を捉え直したりすることができる

6	自分や社会の未来に希望を持ちつつ，日本語で発表ができる	・作品を発表しよう ・振り返り（ピア評価）	☆〇初級後半レベルの既習の語彙・表現を使って，単文，重文や簡単な複文で話せる（❶❻❼） ☆〇高頻度の日常語彙・表現を幅広く使いながら，様々な接続表現や指示語などを用いて，まとまり（結束性）のある話ができる(❷❸❹❺) ☆〇自分の思いや考えを表現するために，日本語での語彙や文法表現，漢字を増やしている	★クラスメイトの作品に対し，その理由を示しながら概ね一貫性のある意見を言える ★クラスメイトの発表や助言などを踏まえて，自分の文章の特長や課題を捉え直すことができる ♡未来の社会や自分について自分の思いや考えを広げたり深めたりしながら，自分の未来に希望を持っている

７． 本時の指導

（２／６）細案（45 分授業・全８名）

ねらい（目標） 未来を意識し，考えを深める②

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
導入 5 分	０．挨拶 「今日は，アンジェラ・アキさんの「手紙」という曲を聴いて，未来へのイメージを膨らませます。」 ・4 人ずつにグルーピング（強い言語別）	**★多言語で話し合い，考えることを促す** **・相互支援が可能となるように，得意言語に配慮してグルーピングを行う** **・闊達な意見交換をねらって，リーダーシップのある生徒を各グループに 1 名配置する**
展開 35 分	１．曲を聴く ①「手紙」の歌詞を配る ②歌詞を読む ・アンジェラ・アキさんの簡単なプロフィール紹介 ・歌詞を読んで，全体が 2 つの構成になっていることに気づく ③曲を聴く ・一緒に歌ってみる ・歌詞を目で追いながら，好きなところに線を引く ④グループで意見交換 ⑤全体指導（板書）	★歌詞のなかの，心に響いた言葉を取り出すことができる ★歌の情景や心情を理解しつつ，歌詞の表現について解釈しながら，主題を理解できる ★理由をあげながら，自分が気づいたこと，感じたことを伝えることができる
	２．テキストを読む ①やさしい日本語でリライトした，アンジェラ・アキさん生い立ちや制作背景についてのインタビュー記事を配る ②段落ごとに順番に音読させる	☆〇初中級レベルで書かれたリライトテキストを，文や意味のまとまり，文節で区切りながら，ゆっくりの速さで読める ☆〇文字の読み違いに自分で気づいて訂正できる **・段落ごとに実践者が口頭で要約（言い換え）しながら進める**

	③必要な生徒に多言語翻訳テキストを配布（音読後） ④全体指導（板書） ・なぜ Keep on believing は英語だったのかを考える	**・音読後，日本語よりも母語が明らかに強い生徒（❶❻❼）には，第一言語もしくは英語のリライトテキスト配布する支援** ★作者のねらいを考察し，根拠や具体例を示しながら意見を言うことができる
	３．文章を書く ①ワークシートを配る ②グループで相談しながら書く ・書き始められない生徒に個別支援を行う	★ワークシートを使って，話し合ったことを整理することができる ★全体指導や支援者との対話を通して，歌詞やテキストから感じ取った想いを口頭で説明し，文章にできる ☆〇歌やテキストから日本語の豊かな語彙・表現を獲得し，次時からの作品づくりに活かすことができる **・日本語で書かれたワークシートの設問を読み上げてから言い換える，補足するなどの支援(❶❷❻❼)** **・得意言語で表現したことを，実践者やグループの仲間の助けや翻訳機能を使って日本語で表現させる支援(❶❸❻❼)** **・歌詞やテキストから感じ取った想いを，口頭で説明させることから表現したい内容を引き出し，日本語で文章化する支援(❷❸❹)** **・グループでの教え合いや意見交換による相互支援（全員）**
まとめ ５分	３．今日の振り返り	♡作者の境遇や想いに共感することから，未来への前向きな期待感をもっている

8.児童生徒の変容

１）本時について

本時は，単元の最終目的となる「a.10 年後の自分への手紙」もしくは「b.イラスト紹介文」を書く活動に向かって，未来を意識し，考えを深める授業の２回目である。前向きに未来に向かう気持ちをエンパワーメントするとともに，歌やテキストから，次時からの作品づくりに活かせる豊かな語彙・表現を獲得することを期待した。

「できない」「わからない」「書けない」という経験の積み重ねから，プロジェクトの早い段階で学習意欲を失いがちな生徒に向き合うとき，学習に向かうきっかけとなる題材の選択は大きな意味を持つ。その点において，アンジェラ・アキさんの歌「手紙」と境遇（インタビュー記事）は，対象生徒らにとって共感しやすい題材である。

曲が流れ始めてすぐに「中学校の音楽会で聴いたことがある！」「いい歌！」「気持ちわかった！」「伝わってくる」というような声が上がった。続くインタビュー記事にも，興味を持ってスムーズに向かうことができた。

インタビュー記事の音読後，日本語よりも母語が明らかに強い生徒は，母語もしくは英語に翻訳したリライトテキストを渡すと，自分の理解を確認するようにざっと目を通し，やさしい日本語のテキストと見比べながら，自信ありげに「理解できた」とうなずいた。

ワークシートに書く活動では，①日本語で書かれた設問を実践者が読み上げる。必要があれば言い換える，補足する②歌詞やテキストから感じ取った想いを口頭で説明させることから，表現したい内容を引き出し，日本語で文章化させる③生徒が強い言語から導き出した日本語の語彙や表現を，言い換えるなどして理解を促し定着させる，などの支援を行った。

グループでの教え合いや意見交換を通して，いきいきとした笑顔を見せながら，感じた気持ちを日本語で言葉にしようと真剣に取り組む姿が見られた。関心・共感→理解できる→表現したい，伝えたい→ことばが育つ，という流れを実感できる実践となった。

２）本実践の評価と今後

本実践全体を通して変容が見られた生徒について，目標と成果物，実践者の評価と今後についてを以下に示す。

生徒❶　b.イラスト紹介文を書く

目標【日本語固有の力：４／包括的なことばの力：C-D】



＜発表での口頭説明＞

僕は、アニメーターの絵を描きました。未来の仕事したいことは、アニメーターです。アニメとか、ゲームとか大好きですから、アニメーターになりたいです。これは、ホームオフィスです。ホームオフィスを作って、アニメーターをやりたいです。10 年後は、めっちゃ遠いですから、まだ考えてないです。

＜イラスト紹介文＞

まず、雲気はぼくが最初に作ったキャラクターです。通常、ぼくはそれを「ペルソナ」として使い、自分自身を表現するために使います。11 歳から絵を描いていたので、絵を描く仕事に就きたいです。今回はアニメーターです。

＜振り返り＞

結局本文にはあまり書くことがなかったので、ほとんど話せなくなってしまいました。それで結果的にはアドリブをたくさんすることになりました。自分がどれだけ日本語を知っているかを試すことができたので、それはよかったと思います。

＜実践者の評価と今後の目標＞

個別支援は，生徒のイラストに描かれているものについて一つ一つ口頭で質問を投げかけることから始めた。「なぜ」という問いかけに対しては，その場ではすぐに答えられなくても，母語のポルトガル語で調べたり，ポルトガル語での仲間との会話を手掛かりに，最終的に日本語にすることができた。振り返りは，簡潔ではあるが，時間内にしっかりと書けており，達成感もうかがえた。入学当初は，実践者からの声掛けにも口ごもり，じっと考えている様子のまま課題を空欄提出することが多かったことを鑑みると，着実な成長とささやかな自信の萌芽がうかがえる。

生徒❶はアウトプットに時間がかかるタイプであるが，母語で調べたりしながら，ある程度自律的に学習を進められる生徒である。母語の力をしっかりと見取り，母語を使ったより効果的な支援ができれば，日本語固有の力の成長とともに教科学習の理解の促進も期待できる。そのことを，関わる教員と共有していきたい。

一方で，例えば「未来の社会について考える」や「ペルソナを使って表現したい自分は何か」といった，思考力が求められることについて説明できる力をどのように育てていくかが課題である。

生徒❷　a.未来の自分への手紙を書く
目標【日本語固有の力：５／包括的なことばの力：D】
＜生徒作品（第一稿）＞生徒名は××に改変

10 年後の××　何していますか？
今１６才で　自分の夢はマサッジではたらきたいです。なぜなら、かぞくたちがけがのいたみがあるとき　私をよんでマサッジをやってほしいといいます。私がやると、いたみなどがなくなってわたしをほめられるのでとてもうれしくなります。家族やともだちなどの世話をすることがすきです。なぜならば　みんなが元気になると私はとてもうれしいからです。だからマッサジしになりたいです。ほかの人のおせわをしたいです。
１０年後〇〇〇〇はその夢をかなえていますか？それともちがうことをやっていますか？
今日１６才　べんきょうが　きらいな　××さんです。
なぜなら、お父さんは小学３年生でべんきょうした。それから学校をやめてしごとをはじめておとうとたちのめんどうをみました。学校にいきたかったけどいけませんでした。お父さんは、むすめたちがこうこうを卒業するのをがんばっています。私がべんきょうがきらいな理由は、じゅぎょうでわからないことが大くて、一人でべんきょうできなくてテストでいい点数がとれないからです。くやしいです。
お父さんが　私にいいみらいほしいから　私がやれることをがんばってやりたいです。
１０年後の私に“あきらめない”て言いたいです。もしもちがうことをしてても　そのやっていることにあきらめないでほしい。
“私ができないからやらないチャレンジしない”このことばやこうどうをなくしていますか？

＜実践者の評価と今後の目標＞

メモを作る段階では，実践者との会話を通して内に秘めた気持ちを口頭で語ってくれたが，いざ文章化しようとするとなかなか整理ができないと困惑している様子だった。そのまま５時，６時（発表）を欠席し，本実践は終了したが，今回の課題を達成することは，自己肯定感を高めながら学習意欲を保ち続けるためにとても重要であると考え，３学期も引き続き課題に取り組むこととした。生徒❷は，決して不真面目な生徒ではない。最後の一文からもわかるように，本当は途中で投げ出したくないのである。最初は渋っていたが，「これは成績や評価のためではく，未来のあなたに読んでもらいたいから。一緒にやろう」と励ましたところ，前向きな姿勢に変化した。掲載の文章は，３学期に取り組んだ第一稿である。「から」ですべてつながった文章を，声に出して読みながら，自ら間違いや不自然な流れに気付けるように支援した。現在第二稿では，文の構成を意識しながら重複を削除するなど，自分で校正してみるようにアドバイスをし，支援を継続している。今後も生徒❷のモチベーションを保つことに配慮しながら，論理一貫性や結束性，構成を意識した文章を書くことを目指したい。

本校には，生徒❷と同様のタイプの生徒が多い。目線に合った課題の選択や日々の声掛けによって，驚くほど前向きに学習に向かおうとするようになる。沈黙や欠席を自己責任と切り捨てず，与えた課題・支援が適切であるかを見直すとともに，学習に向かえるように長い目でサポートしていく必要がある。

生徒❹　α.未来の自分への手紙を書く
目標【日本語固有の力：５／包括的なことばの力：Ｅ】
＜生徒作品＞生徒名は××に改変

よー　××
　じんせいはおどろきにみちているよ。すべてを理解し終えたと思ったしゅんかん、何かがやってきて、自分がすべてをしっているわけではないことを思い出させる。でも、それでいいのよ。たいせつなことは、学なぶことをけっしてやめないごとだよ。
　けっきょくのところ、それが人生なのだ。俺たちはだれでもまちがいをおかします。じゅうようなのは、まちがいからどのように学なび、ぜんしんするかです。だから、リスクをおそれないで。外に出てせかいをたんけんして、新しいことにちょうせんしてください。そしてもっともじゅうようなのは、しっぱいをおそれないことだ。
　また　ちがっていても大丈夫だということを知ってほしいよ。他の人が「普通」だと思っていることに合わせる心要としている。
最後に、人生はきちょうだということ忘れないないでほしいと思います。すべてのしゅんかんをたいせつにし、自分におとずれるすべてのきかいをさいたいげんにかつようしてください。じょうねつともくてきをもっていき、決して夢と諦めないでね
　だから...外に出て、人生をさいだいげんに生きて。チャンスは一度きりなので、大切にしてなー！

＜実践者の評価と今後の目標＞
生徒❹は，アンジェラ・アキさんの「手紙」の授業の後に，イラストから手紙への変更を申し出た。最初はイラストに描こうとした「パイロットになった未来の自分」を文章にしてみたものの，内容に納得がいかない様子だった。発表の日，他の生徒の発表を聞いた後に「もう一度書き直したい」と再び申し出た。そして，書き上げて提出したものが掲載の文章である。なりたい職業について書いていた発表前とはうって変わり，自身の内面に語りかける豊かな内容となっていた。
本実践を通して，題材や仲間の作品から幾度も刺激を受け，未来について考えを深め，今の自分にしっかりと向き合おうとする姿勢にたどり着いたことがわかる。日本語については，まだまだ誤用はあるものの，自律的に推敲と校正を重ね，自分の内面を表現するためにふさわしい新たな日本語の語彙を獲得しながら，心に訴えかける「手紙」を書くことができた。
今後も，生徒の目線に合った課題に取り組むことによって，内から湧き出る「ことば」を表現する力とともに，日本語固有の力を育てて行きたい。

生徒❺　b.イラスト紹介文を書く
目標【日本語固有の力：６／包括的なことばの力：D】
＜イラスト紹介文（第一稿）＞



日本の平和の未来。
絵ではみどりがいぱいで、バスでいどうするので、いきがしやすいし、やせいなどうぶつもふつうにあるけるくらいあんぜん。日本人だけじゃなく、ほかの外国人もいてふじゆうの人もいるのでみんなは差別されなくてふつうにあるいている平和な日本です。
＜イラスト紹介文（第二稿）＞
イラストでは、いっぱい木とか葉とか、あと人をかきました。なぜなら、日本にはへいわなみらいがほしいからです。みどりがいっぱいな理由は、中学生のとき、SDGs のべんきょうしたり、しょうがくりょこうで、とうきょういったときさいしょうにおもったのは「息がしにくい」とお思たからです。 日本がいきしにくい、きたないのはほしくないので　絵では「みどり」がいっぱいにかきました。あとに絵にかいたのは、日本人だけじゃなく、外国人もふじゅうな人もかきました。なぜなら、私はようちえんじのときから日本人が多くて、なんか一人な気持もあったし、インターネットから日本人が外国人(＋ふじゆうな人)にいやなことしてていやだなっと思ったので、絵ではみんながくべつなく、あんぜんにあるいています。

＜実践者の評価と今後の目標＞
　得意の絵であることもあり，終始熱心に取り組んでいた。応募に間に合うよう書いた紹介文（第一稿）だったが，振り返りの全体指導で「具体的に」「たとえば」を入れて書くと，伝わる文章になることに言及すると，再度紹介文を授業中に書き直して提出した。社会を意識しながら書けている点にも注目したい。
　日本語には細かい誤用が見受けられるが，時間があれば，既習の漢字を使いつつ，間違いを自分でおおむね校正する力がある生徒である。多様な自己表現活動を通して自己肯定感を高めつつ，さらに豊かな語彙や表現を獲得していくことが期待できる。また今後は，分野やジャンルなどによる言葉の違いを意識しながら文章が書けるように個別の支援をしていきたい。

生徒❻　a.イラスト紹介文を書く
目標【日本語固有の力：４／包括的なことばの力：E】



＜イラスト紹介文＞
私の絵は、10 年後の私の将来の２つの可能性を２つの平面で表しています。上の図は、私が熟練したデジタルイラストレーターである私の最良のシナリオを示しています
下の方は暗い未来を反映しており、すべてがうまくいかなかった場合の絶望を象徴しています。中央は、人生の方向性を決めようともがきながら階段をのぼる現在の「私」が描かれていました
＜振り返り＞
みんなの、みらいとイラストのはっぴょうは interesting です

＜実践者の評価と今後の目標＞
　生徒❻については，ポルトガル語の作文から日本語固有の力と包括的なことばの力の間に開きがあることは予想していたが，ロ数が極めて少なく，発表等も避けるため，これまでのプロジェクト型実践ではその能力を知ることができなかった。イラスト作成の途中で，制作意図について幾度か質問を投げかけたものの，ほとんど日本語で説明することができなかった。ところが，イラスト完成後に生徒❻が自律的に書き上げた紹介文は，実践者の予想を超えるものだった。興味・関心のある分野からの「書く」活動であったことから，本来生徒❻が持つ高いメタ認知能力が発揮されたと思われる。
　ロ数が少ない生徒❻にとって，紹介文で使った日本語を定着させるためにも，日本語で話す機会の確保は重要である。今回は，そういった生徒たちの心理的安全性の確保を最優先とし，母語が同じ生徒を含めた小グループでの発表を採用した。リラックスした雰囲気の中で，生徒❻も自身が表現したイラストの世界観について，日本語の紹介文を使いながら堂々と説明ができた。ほかの生徒からの「おもしろかった」「刺激を受けた」という高い評価を得て，自信に繋がったと思われる。
　今後も今回のような興味・関心を持つことができるプロジェクトを通して自己肯定感を高めつつ，包括的なことばの力を使って日本語固有の力も向上させていきたい。
　また，日本語固有の力だけでは計れない生徒の包括的な力を，ことばの力のものさしや二言語作文によって確認し，教員間で認識を共有することの大切さを実感している。

３）総括
　実践を終えて，生徒たちが本来持つことばの力（複数言語での力）を適切に把握し，それぞれの持つ能力の特性に合った支援をすることの重要性を再認識した。また，支援の手が足りないなかであっても，獲得目標ごとに意図性をもったグルーピングを行えば，教え合い・支え合いなどによる相乗効果で「ことばの力」が共に伸びるということも実感した。



生徒の興味・関心に合わせたテーマ設定も，極めて重要である。テーマに心惹かれれば学習意欲は自ずと高まり，生徒が本来持つことばの力が最大限に引き出されるのである。結果的に，作業的な暗記よりもはるかに効率よく日本語の語彙や表現を豊かにしていくということを，生徒たちの姿から教えられた。その際，テーマ設定を誤れば，よりエンパワーメントが必要な生徒たちの意欲を削ぎ，取り残してしまう結果になりかねないことに注意しなければならない。

本校のように必要とする支援が異なる３つのタイプの生徒たちが共に学ぶ環境においては，プロジェクト型授業は効果の高い授業形態のひとつである。しかしながら，週１回のプロジェクト型授業だけでは，32 人の生徒すべてが本来持っている力を最大限に引き出しつつ，思考し表現する力，学びに向かう力，さらには日本語の４技能を育成することは容易ではない。

今後は，プロジェクト型授業で自己肯定感や学習意欲を高めながら，たとえばレベル別多読と二言語作文，短期的な日本語の基礎的な文法学習などによってリテラシーを補強しつつ，教科の取り出し授業を使った内容言語統合型学習なども取り入れると，個々の生徒にふさわしい授業がデザインできるのではないか。また，母語支援員の適切な配置と協力も大きな力になる。

その前提として，複数言語の力による見取りと個別指導計画の準備が重要である。早い段階からチームで取り組み，かかわる教師すべてが共有することが大切である。これは，きめ細やかな支援の拡充を意味するだけではなく，支援の効率化にもつながる。

高校段階で学ぶべき教科学習に参加できない状態が長く続き選択肢が狭まることは，生徒たちの人生にとっても，これからの日本社会の発展にとっても，この上ない損失である。学びたいという思いが強い生徒たちの期待に応える，“その場しのぎではない”学校の仕組みづくりが急がれる。

実践者名	田川ひかり　（大阪府立大阪わかば高等学校　教諭）
実践区分	高校　取り出し指導　教科・科目：言語文化 （やさしい日本語で行われる国語科科目）
実践地域および場所等の特長	大阪市生野区に位置する大阪府立大阪わかば高等学校は、2020 年度に大阪府の再編整備計画によりできた多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制高校である。生野区は全国で最も外国籍住民比率が高く、在日コリアンをはじめとする約 80 か国にルーツをもつ住民が暮らす多国籍・多文化のまちである。 2022 年度より大阪府立高校「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」対象校の 1 校となり、2024 年 10 月現在、全校生徒 425 名のうち、中国、ネパールなど 14 の国・地域にルーツをもつ生徒が 150 名在籍している。そのうち、約 110 名が「日本語指導が必要な生徒」である。コロナ禍以降、急増した日本の義務教育学校での学習経験がない「ダイレクト生」が半数を占め、就職や進学に制約の多い在留資格である「家族滞在」の生徒が 7 割を超える。 本校は時間割が生徒一人ひとり異なり、授業はクラス単位ではなく、その授業の選択者で受ける。前後期制で、1 コマ 100 分で授業が行われる。 多文化多言語生徒を受け入れる際に、「わかば日本語モデル」（多文化アイデンティティカリキュラム（櫻井，2022）による）を設け、複数言語で多角的・包括的に生徒の力を捉えることをはじめ、トランスランゲージング・レンズで生徒をみとることを行なっている。本モデルにより、学校設定教科「自己実現のための日本語」による日本語授業、および、必履修科目講座をやさしい日本語（N 講座）で開講し、多文化多言語生徒の学びを支えている。
本実践のポイント	高校国語科の必履修科目「言語文化」での「羅生門」を題材とした実践である。「容認される悪はあるのか」という共感的、多角的、批判的視点を持った議論を含む本作品を題材に、生徒たちは話す活動「よい話し合い」や書く活動「私の羅生門論」を行い、複数のものの見方や価値観を比べて、批判的に考えを深めることができた。また、時間をかけて、リライト文で作品の主題を理解した後、最後に原文に戻って読む活動に取り組んだ。原文を目の前にした生徒たちは、日本語の文章に圧倒されて諦めてしまうのではなく、積極的に日本語の表現に着目し作品世界を味わおうとしており、教室には「もっと日本語でこの作品世界を味わえるようになりたい」という気持ちが溢れていた。

＜バディからのメッセージ＞

ご自身が最後に書いておられますが、田川先生の授業は、いつも「挑戦」に満ちています。「私の羅生門論」の授業もまた、生徒たちと田川先生の想いが共鳴し合う授業でした。芥川が描く世界観に向き合う中で、生徒たちは現代社会の矛盾に気づき、自分自身の生き方を見つめながら、それぞれの表現を模索していました。そこには、「日本語の力が十分でなければ、高校の国語の授業には参加できない」といった固定観念を覆す、生き生きとした学びの姿がありました。こうした学びの実現は、田川先生が何よりもまず生徒一人ひとりのヴォイス〈声〉に耳を傾け、その声を出発点として、表現へと導いているからではないでしょうか。「ことばの教育」とは本来どうあるべきか、改めて私たち言語教師に問いかける授業だったと感じます。

1．単元名・活動名

ものの見方を広げ深める「羅生門」（『新編言語文化』大修館書店）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：高校 1 年　　人数：13 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象生徒のことばの力

日本語の習得ステップ ＼ 包括的な発達ステージ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く					A	
	読む					①A	
	聞く・話す					A	
ステップ 5	書く					B、C	
	読む					②B	
	聞く・話す					B、C	
ステップ 4	書く				E、F、G、H、J	D	
	読む				④E、F、G、H、I、J	③D、C	
	聞く・話す				J		
ステップ 3	書く				I、K、L、M		
	読む				⑤K、L、M		
	聞く・話す				E、F、G、H、I、K、L、M	D	
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

・　本実践では、本校に在籍する 1 年次の生徒 13 名を対象とした。同じ学年では、計 33 名の生徒がやさしい日本語での抽出授業を受講している。33 名は 3 つのクラスに分かれており、本クラスはそのうちの一つである。

・　本クラスの生徒は、中国、フィリピン、ネパール、タイ、韓国朝鮮と様々な国・地域にルーツを持ち、また日本語の習得ステップも 3 から 6 と幅広い。包括的な発達ステージが D、E の生徒を意図的に 1 つのクラスとした編成である。

3. ねらい（目標）

・　常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字を書き、文や文章の中で使える【知識及び技能「言葉の特徴や使い方に関する項目」イ】
・　作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、自分の考えをもつことができる【思考力、判断力、表現力等「読むこと」オ】
・　言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわかって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会と関わろうとする【学びに向かう力、人間性等】

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th colspan="2">日本語固有の力</th><th colspan="2">包括的なことばの力</th></tr>
<tr><td>①</td><td>読む</td><td>7</td><td rowspan="2">・「羅生門」をリライトした初中級レベルの文章を、おおむね意味のまとまりで区切って、ややゆっくりでも安定した速さで読める。
・文章中に表れた中級レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。</td><td rowspan="3">F</td><td rowspan="3">・「羅生門」の文章中の表現を深く吟味しつつ、その主題をとらえ、作品全体を深く鑑賞できる。
・「羅生門」の主題について他者（クラスメイト）の意見を知ることを通して、複数のものの見方を比べ、批判的に考えることができる。</td></tr>
<tr><td>②</td><td>読む</td><td>6</td></tr>
<tr><td>③</td><td>読む</td><td>5</td><td rowspan="2">・「羅生門」をリライトした初中級レベルの文章を、文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ゆっくりの速さで読める。
・文章中に表れた初中級レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。</td></tr>
<tr><td>④</td><td>読む</td><td>5</td><td rowspan="2">E</td><td rowspan="2">・「羅生門」の文章中から根拠を読み取り、内容の理解を深めることができる。
・「羅生門」の文章中の表現を解釈しながら、その主題を理解することができる。
・「羅生門」の主題について他者（クラスメイト）の意見を知ることを通して、複数のものの見方を比べることができる。</td></tr>
<tr><td>⑤</td><td>読む</td><td>4</td><td>・「羅生門」をリライトした初中級レベルの文章を、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さで読める。
・文章中に表れた初級後半レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。</td></tr>
</table>

４．指導観（指導や支援のポイント）

本単元のねらいは、高等学校学習指導要領国語科編言語文化の内容「読むこと」オに基づいて設定している。生徒らの言語的・文化的な豊かさをいかしながら、「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」という教科の目標を達成したい。

対象は、滞日期間が２年以内の生徒がほとんどで、日本語での読み書きに強い苦手意識を持っている。生徒らの多くは、家庭内では母語を使用し、入学前までは母語で教科学習を行ってきた。そのため、高校での教科学習において、日本語での内容理解に壁がある。また、生徒らは思考していることを全て日本語で伝えきれないもどかしさを抱えている。国語科の授業では、生徒らが持つ母語の力を積極的、意図的に活用しながら、日本語の力と思考力を育てていく必要がある。日本語の文章を一斉に読むという活動においても、日本語の読解教材のように題材を扱ってしまうと、生徒らは受け身的な読みの姿勢となり、ことばの力を育むことは難しくなる。そのため、本実践ではそうではなく、日本語での読みに苦手意識のある生徒も作品世界を味わうことができるように、生徒らが既に持ち合わせている想像力や推測する力から読みの活動を始め、話したり書いたりする言語活動も組み合わせながら行った。

本実践で題材として扱う「羅生門」には、一つの物語の中に複数の人物、視点が登場し、「容認される悪はあるのか」という共感的、多角的、批判的視点を持った議論のテーマが含まれている。文章に関連して、生徒らが複数のものの見方や価値観を比べて、批判的に考えを深めるのに適切な教材であると考える。また、登場人物の心情を想像し解釈することが求められる教材であり、本教材を通して、自分とは立場の違う人々の思いや心情を想像する力を育みたい。そして、授業の中で異なる意見を持つ他者と対話をすることで、作品や文章に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉え、「羅生門」の主題や内容をより深く解釈できると考え、「よい話し合い」という言語活動を設けた。

本実践では「羅生門」のリライト文を作成した。生徒たちが原文を読み、その作品世界を味わうことができるようになることを念頭に置き、文の構造や表現を生徒たちがチャレンジできる初中級レベルの日本語に書き換えた。クラスにいる全ての生徒が物語の舞台設定、下人の心情の変化、老婆の論理が理解できるような文章にした。そのため、リライト文は「面皰」や「蟋蟀」、当時の京都の情勢、羅生門の描写など多くの重要な語彙・表現は省かれたものとなっている。しかし、リライト文であらすじと主題をしっかりと理解した上で、原文に戻って読むことで、リライト文と原文の違いに気づき、原文のことばや表現の豊かさに強い関心を持たせることができると考えた。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字を書き、文や文章の中で使っている。【「言葉の特徴や使い方に関する事項」イ】	読むことにおいて、作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、自分の考えをもっている。【「読むこと」オ】	他者のものの見方、感じ方、考え方を知り、自らの考えや思いを言葉で表すことを通して、積極的に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、自らの学習を調整しようとしている。

６．指導計画（全 16 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1・2	「羅生門」の登場人物と舞台設定を読み取ることができる。	・「羅生門」のイメージ写真や挿絵を見て、感じたことや分かったことを付箋に書きだし、クラス全体で考えを共有する。 ・教師の範読を聞きながら「羅生門」（リライト版）の前半を読む。クラス全体で音読をする。 ・登場人物と舞台設定について、前半までの文章を読んで分かったことを個人でプリントにまとめる。 ・登場人物に関する叙述を基に、それぞれの人物の描かれ方や人物設定を把握し、プリントにまとめる。記述した内容をクラス全体で共有する。	☆文章中に表れた中級レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。（①②） ☆文章中に表れた初中級レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。（③④） ☆文章中に表れた初級後半レベルの漢字の読み方、語彙や表現の意味や使い方がおおむねわかる。（⑤）	★〇「羅生門」の文章中の表現を深く吟味することができる（①②③） ★〇「羅生門」の文章中から根拠を読み取り、内容の理解を深めることができる。（④⑤）
3・4	登場人物の心情の流れを読み取ることができる。	・文章中の漢字の読み方を確認する。 ・教師の範読を聞きながら「羅生門」（リライト版）の後半を読む。クラス全体で音読をする。 ・登場人物の心情表現に着目し、下人と老婆の心情の変化をグループでプリントにまとめる。 ・なぜ下人の心情が変化したのか、そのきっかけはなんだ	☆「羅生門」をリライトした文章を、おおむね意味のまとまりで区切って、ややゆっくりでも安定した速さで読める。（①②） ☆「羅生門」をリライトした文章を、文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ゆっく	★〇「羅生門」の文章中の表現を深く吟味しつつ、その主題をとらえることができる（①②③） ★〇「羅生門」の文章中の表現を解釈しながら、その主題を理解することができる。（④⑤）

		ったのか、自分の考えをまとめてプリントに記述する。	りの速さで読める。（③④） ☆「羅生門」をリライトした文章を、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さで読める。（⑤）	
5・6（本時）	「羅生門」の内容を解釈しながら、自分の思いや考えを言葉にすることができる。	・文章中の漢字の読み方を練習する。（反復学習） ・老婆が死人の髪の毛を抜いていた理由、老婆の論理を整理し、プリントに記述する。 ・「自分が老婆の立場ならば、生きるために死人の髪の毛を抜くかどう」について自分の考えをまとめてプリントに記述する。 ・「下人は老婆の着物をとってもいいかどうか」というテーマについて、自分の考えをまとめてプリントに記述する。 ・自分とは対立する意見に対しての質問を考えて、記述する。	☆接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまりがある文章が書ける。（①②） ☆話し言葉で用いられる高頻度の接続表現を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。（③④） ☆話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。（⑤）	★○「羅生門」の内容について、根拠となる事実や具体例を示しながら意見文が書ける（①②③） ★○「羅生門」の内容について、簡単な理由を示しながら意見文が書ける（④⑤）
7・8	自分と違う意見をよく聞いて、自分のものの見方や考え方を深めることができる。	・文章中の漢字の読み方を練習する。（反復学習） ・漢字の確認テストⅠ ・「羅生門」（リライト文）をクラス全体で音読をする。 ・自分と対立する意見の人からの質問に答える。 ・よい話し合いの流れとポイントをクラス全体で確認する。 ・グループでよい話し合いを行う。 ・どんな意見が出たのか、グループの考えをクラス全体で共有する。 ・「私の羅生門論」の課題を把握する。 A. 下人は老婆の着物をとってもいいと思いますか。なぜそう思いますか。違う意見の	☆自分の意見を述べる際に、様々な接続表現や指示語などを用いて、まとまりがある話ができる。（①②） ☆自分の意見を述べる際に、高頻度の接続表現を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いて自由に話を続けることができる。（③） ☆自分の意見を述べる際に、初級後半レベルの既習の語彙・表現・文型を使って、単文、重文や簡単な複文で話せる。（④⑤）	★「羅生門」に関する話し合いにおいて、共感的・多角的・批判的視点をもった議論ができる。（①②③） ★「羅生門」に関する話し合いにおいて、事実と意見の違いを意識しつつ、共通点や相違点を整理して議論ができる。（④⑤） ○文章中に表れた漢字の読みに慣れ、正しく読むことができ、作品中の日本語の語彙や表現を文の中で使うことができ

		人が納得するように書いてください。 B. 下人はこの後、どうなったと思いますか。なぜそう思いますか。読んだ人が納得するように、根拠を示して、書いてください。 C.自由テーマ ・内容、構成を考えて、プリントに書く。		ている。（①②③④⑤）
9・10	自分の思いや考えを説得力のある文章にすることができる。	・漢字の確認テスト２ ・説得力のある文章を書くためのポイントを確認する。 ・ポイントを踏まえながら、「私の羅生門論」を執筆する。	☆接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまりがある文章が書ける。（①②） 話し言葉で用いられる高頻度の接続表現を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。（③④） ☆話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。（⑤）	★「羅生門」の文章から引用し、論拠を示し、説得力のある意見文が書ける（①②③） ★根拠となる自分の体験や具体的な身近な例を示しながら意見文が書ける（④⑤） 〇文章中に表れた漢字の読みに慣れ、正しく読むことができ、作品中の日本語の語彙や表現を文の中で使うことができている。（①②③④⑤）
11・12	「羅生門」の原文を読んで、芥川が描いた作品の世界を味わうことができる。	・「羅生門」（リライト文）を一人ひとり音読する。 ・芥川の生涯を知り、「羅生門」の作者に興味をもつ。 ・原文（ルビ付）をグループで読み、これまでに読んだ「羅生門」との違いに気づく。 ・芥川の作品世界を味わうために重要だと思う一文を原文から抜き出し、なぜその一文が作品世界の中で重要なのか、その理由を考え、プリントに書く。	☆「羅生門」をリライトした初中級レベルの文章を、おおむね意味のまとまりで区切って、ややゆっくりでも安定した速さで読める。（①②） ☆「羅生門」をリライトした初中級レベルの文章を、文や意味のまとまり、文節で区切りながら、ゆっくりの速さで読める。（③④） ☆「羅生門」をリライトした初中級レベルの	★「羅生門」の文章中の表現を深く吟味しつつ、その主題をとらえ、作品全体を深く鑑賞できる。（①②③） ★〇「羅生門」の主題をとらえ、作品全体を深く鑑賞できる。（①②③④⑤）

		・クラス全体で意見を共有する。	文章を、おおむね文節や単語で区切りながら、ゆっくりの速さで読める。（⑤）	
13・14	自分が書いた文章をもう一度読んで、推敲することができる。	・「私の羅生門論」を執筆、推敲する。	☆接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまりがある文章が書ける。（①②） ☆話し言葉で用いられる高頻度の接続表現を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。（③④） ☆話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。（⑤）	★自分が伝えたい内容を効果的に伝えるために、構成や書き出し、書き終わりなどを工夫することができる（①②③） ★書いた後に、読み手の助言を得て、一貫性を高めるために不要なものについて削除したり、順番を入れ替えたり、必要なものを追加したりできる。（④⑤）
15・16	クラスメイトの作品を読んだり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を深めることができる。	・「私の羅生門論」を発表する。 ・他の人が書いた「私の羅生門論」を読む、聞く。 ・他の人の「私の羅生門論」を読み、新たに気づいたことをプリントに書く。 ・「単元の振り返り」として、単元を通して得た学びを記述する。	☆自分の書いたまとまりがある文章を、聞き手に伝わるような声で、流暢に読み上げることができる。（①②③④⑤）	♡〇自分の「私の羅生門論」とクラスメイトのものの比較を通して、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、他者の価値観も認めることができる。（①②③④⑤）

7．本時（6／16）の指導

ねらい（目標）　自分と違う意見をよく聞いて、自分のものの見方や考え方を深めることができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　○教科
導入　10分	1．前単元の復習 今までに行った話合いを振り返り、よい話し合いのポイント6つを思い出す。 （復唱させながら、「ポイントカード」を黒板に貼る。） ①準備する ②相手の意見を最後まで聞く ③相手の意見につなげて言う ④質問する ⑤少ない意見を大事にする ⑥悪いことばを言わない 前の話し合いでは、「質問する」ができていなかったことを確認する。 話合いの目的を復習する（黒板にカードを掲示する。） 「みんなが納得できる結論をだす」	★これまでに学んだことを振り返ることで、本時の学習内容とのつながりを意識でき、本時の学習に意欲をもつことができる。 ☆「ポイントカード」「目的カード」「今日の目標カード」は、提示して黒板に貼ることで、視覚的にも理解できる。また、一斉に復唱することで音声と文字の情報がつながることができる。
学習の見通し　5分	2．本時の目標をたて、確認する 次の授業で、もう一度話し合いをするので、今日は「よい話し合い」のために準備をすることを理解する。 目標カードを見せる、一斉に声に出して読む。 自分と違う意見をよく聞いて、自分のものの見方や考え方を深めよう！	
考える　15分	3．「下人は老婆の着物をとってもいいかどうか」というテーマで、自分の意見をプリントに書く。その際、日本語だけでなく生徒らが持つ言語レパートリー全てを使って考え、メモをするように促す。	★日本語だけに限らず、生徒らが持つことば全てを使って考えることによって、思考を深めることができる。 ☆接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまりがある文章が書ける。（①②） ☆話し言葉で用いられる高頻度の接続表現を活用して、単文や重文、簡単な複文を用いた文章を自由に書ける。（③④） ☆話し言葉で用いられる高頻度の語彙や文法を活用して、重文、簡単な複文を含みつつ主に単文で文章が書ける。（⑤）

深める　15分	4．自分と違う意見を想像して、質問する 「自分と違う意見の人への質問」を考える。自分とは違う意見の人が、どうしてそう考えたのかを想像し、「質問カード」に記入する。 （しばらく生徒の様子を見た後）席を移動してもいいので、自分と違う意見の人を探し、その理由を聞いてみる。	・ことばの意味が分からない生徒がいた場合は、生徒同士で英語や中国語を使って仲介させる。
まとめ　5分	5．本時の学習を振り返る 目標をもう一度提示し、「よい話し合い」のための準備ができたかどうかを確認する。 今日の授業で気づいたこと、疑問に思ったことを詳しく「振り返りシート」に書く。	♡自分が考えた質問とクラスメイトのものの比較を通して、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、他者の価値観も認めることができる。（①②③④⑤）

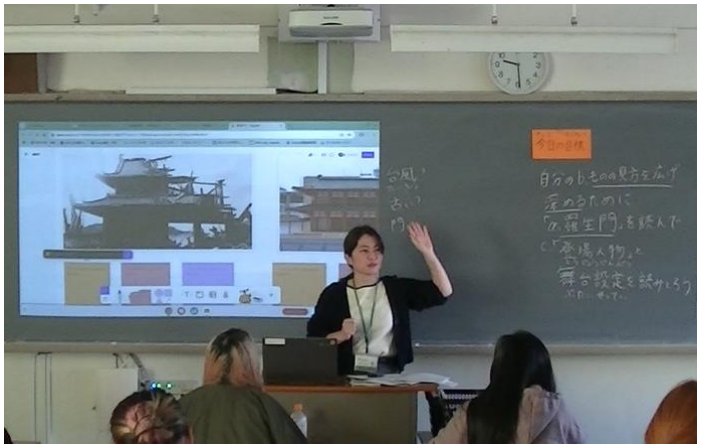


写真１「羅生門」を読む前に
映画や模型の写真を見せ、そこから想像する物語のイメージをクラス全体で共有した。生徒の言葉をオンラインツールの付箋に書いていった。「門に入るために、チケットが必要かもしれません。門に入ったら、違う世界が見えるかもしれません。おばけが見えるかもしれません。羅生門という漢字には異世界という意味もあります。」（生徒 E）といった豊かな想像力が発揮された。

写真２
読みの授業では、下人の行動と心情表現を場面ごとにイラストと共に視覚化し黒板に掲示した。ピンク色は下人の心が「死ぬよりも、泥棒になる」と思った時、緑色は「泥棒になるよりも、死ぬ」と思った時を表している。「下人の心情の揺れ動きは２色で表現できるほどに単純なのか？」と生徒 C は疑問を抱き、原文への興味が高まった。

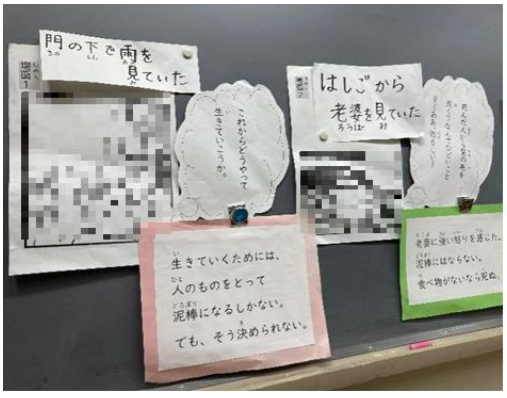


写真3 漢字のフラッシュカード
授業の冒頭に、リライト文に出た漢字の読み方をフラッシュカードで練習した。漢字の読み方に対しては多くの生徒が苦手意識を持っていたが、繰り返し練習することで、徐々に慣れていった。漢字のテストでは、読み方とその言葉を使った文づくりが問われた。日本語習得ステップ３の生徒ら（生徒 K,L,M）は、文づくりの宿題を欠かさず提出した。





写真４「よい話し合い」の様子
右手前の生徒は日本語で自分の意見を十分に表現できなかったので、左奥の生徒が日本語に翻訳して説明していた。左手前の生徒はその説明を聞き、右奥の生徒は文章をもう一度読み直して、意見の根拠を探していた。母語が異なるグループだったが、母語や日本語をつかって生き生きとした話し合いをしていた。「よい話し合い」のポイントは、いつでも見えるように、黒板に掲示していた。

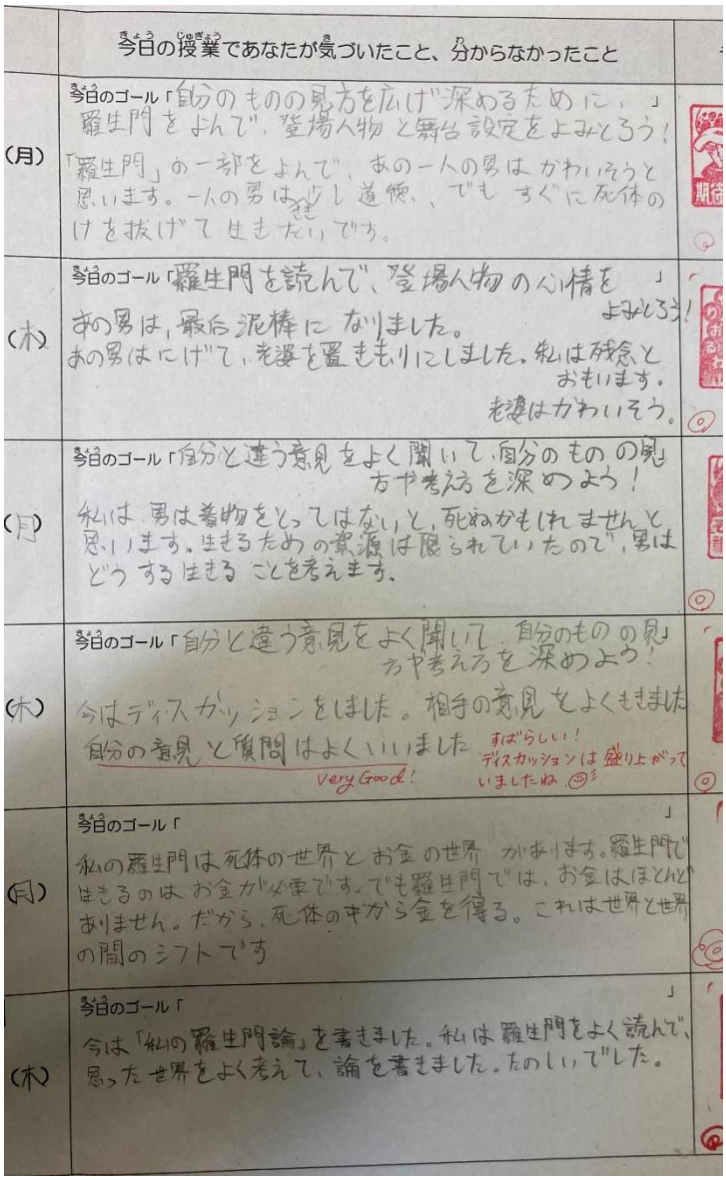


写真５毎時の振り返りシート

毎回、授業の最後の５分間に今日の学びを振り返る時間を設けてシートに書かせていた。生徒 D の振り返りシートの記述を見ると、複数の登場人物の心情を想像しながら文章を読み、「容認される悪はあるのか」という共感的、多角的、批判的な議論のテーマについて主体的に考えられていることが分かる。

8.児童生徒の変容

日本語の読み書きに対して苦手意識のある生徒たちを対象とした実践だったが、読みの授業の流れを工夫することで、「羅生門」という作品の世界を味わい、教科の目標を達成することができた。また、最終的には「私の羅生門論」を日本語で書くという活動にも積極的に取り組むことができた。日本語の習得ステップ３の生徒ら（⑤K、L、M）にとっては、「羅生門」の文章を読むのは、たとえリライト文だとしても難しかっただろうと思われる。しかし、彼らは決して諦めることなく「羅生門」の文章と向き合うことができた。本実践では、最初に「羅生門」のイメージ写真や挿絵を見て、感じたことや分かったことを付箋に書きだし、クラス全体で考えを共有することから始めた。生徒たちが持つ知識や経験、想像力を活用しそこから授業を始めることで、この作品の世界をおもしろそうだと思ってもらうためだ。そして、登場人物、場面設定、登場人物の心情の変化は全て図と共に黒板に掲示して、視覚的に理解できるようにした。本文の音読活動は、生徒たちが飽きないようにさまざまなやり方で取り組んだ。文章中の漢字や語彙は全てフラッシュカードにして、授業の冒頭で読み方を繰り返し練習した。そして、「よい話合い」や「私の羅生門論」などの言語活動を通して、より深く作品の主題や内容を解釈できた。日本語の習得ステップが異なるクラスにおいて、このような工夫は必要不可欠であった。また、この三人（⑤K、L、M）は競うように宿題（語彙や表現の意味調べ）や漢字の読みのテストに取り組んでいた。それは彼らが日本語の習得ステップだけでなく、包括的な発達ステージも同じであったことが関係している。このようなクラス編成が共に学ぶ集団づくりに寄与したのだと考える。

また、生徒たちの変容が顕著に見られたのは、よい話し合いの活動を行った授業の、自分とは異なる意見の人へ質問をした場面であった。教員が合図をすると、生徒たちは自然と席から立ち上がり、周りの生徒と集まり議論を始めた。教員が入って促す必要もなく、母語や日本語を使って積極的に自分たちの考えや思いを交わせていた。議論が白熱していたグループでは、生徒Ｂが「下人は老婆の着物をとってはいけない」（反対派）、それ以外の５人は賛成派と考えていた。教員は彼らの母語を理解できなかったが、反対派の生徒Ｂの主張に他５人が耳を傾けて、質疑を行っていることが分かった。よい話し合いのルールを意識させながら、行ったことでお互いの意見に耳を傾けることができた。また、この７分程度の短い話し合いを経て、生徒Ｄの意見は「下人は老婆の着物をとってもいい」（賛成派）から反対派へと変わっていた。他者（クラスメイト）の意見に触れることで、自分のものの見方や考え方に揺さぶりが起き、自分の考えを深めることができた場面だった。

原文を読んだ際には、「今まで読んだ羅生門と言葉や表現の仕方は、どんなところが違いますか。作者、芥川龍之介が伝えようとした羅生門の世界はどんな世界でしょうか。羅生門の世界を味わうために、大切な言葉や表現はどれだと思いますか。」という問いかけをした。生徒たちが選んだ原文の一文とその理由を以下の表にまとめた。日本語の習得ステップにかかわらず、日本語の原文に向き合い、表現を味わっているということがわかる。

生徒が選んだ原文の一文	その一文を選んだ理由
（無記入）（生徒 M）	「下人がニキビができていることが、登場人物の困難とこんこんをしょうちょうしていることを意味している。男は身体的にふけんこうだとびょうしゃされており、顔にニキビができていることが、彼が生きている社会での「ひんこん」と苦しみを反映しています。」（原文ママ）
「その上、今日の空模様も少なからず、この平安朝の下人の Sentimentalisme に影響した。」（生徒 F）	「この文章には作者が表現したい感傷性が余すところなく表現されています。」（原文ママ）
「広い門の下には、この男のほかに誰もいない。ただ、所々丹塗りの剥げた、大きな円柱に、蟋蟀が一匹とまっている。」（生徒 E）	「この一文は当時の世界の背景を物語っているので、次の内容への道を開く。この文は、背景が人がいない荒涼とした世界であることを示しています。きりぎりすおと、”guo, guo”、丹塗りの剥げた。めちや人がない、荒涼です。」（原文ママ）
「この二、三年、京都には、地震とか辻風とか火事とか飢饉とかいう災いが続いて起こった。そこで洛中のさびれ方はひととおりではない。」（生徒 C）	「これがさいしょうに見けた文ですから。原文にはそうぞうしやすくために、ことなる言い方を使っています。これはここだけで見つけない。物語を通して、すべてがもっと詳細です。むずかしいことばがあるし、そうぞうための情報がたくさんあります。原文を半分読、その物語はじっさいに物語になった。」（原文ママ）
「そうして、そこから、短い白髪を逆さまにして、門の下をのぞき込んだ。外には、ただ、黒洞々たる夜があるばかりである。」（生徒 D）	「この文はこの文章の終わりです。黒洞々たる夜は羅生門の暗さと虚しさを表すだと思います。下人の最終的な堕落を反映します。逆さ短い白髪がちょっとこわいけど、かわいそう老婆のイメージを読み出せます。下人は最后どこにいくかわからないから面白いと思います。」（原文ママ）
「その時の、この男の心持ちから言えば、飢え死になどということは、ほとんど、考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていた。」（生徒 B）	「この言葉は下人の気持ちを切り替えを示す。大切な言葉です。飢え死にするか強盗になるかから飢え死になどということはほとんど考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていたまで至りました。門の引っ張り合い描かれていませんが、なんとなくわかる気がします。そんなことを書いたのは、下人の本性をさらけだす描写をより深くしたかったからです。」（原文ママ）

以下は、最終的に生徒が執筆した「私の羅生門論」の一部である。執筆時、これまでになく生徒らは集中して取り組み、教室内が静かだったこと、休み時間になっても生徒たちが書き続けていたことが印象的であった。

5 私の羅生門論

羅生門は二種類の人間を描いていました。正義感が強い人の思いが一つの世界にはまり、生きるためには手段を選ばない人の思いが一つの世界にはまっています。人の考え方は二つの世界で変わると思います。

この文章によると、一人の男は最初、泥棒になる勇気がありませんでした。羅は門の上に登ったのは寝る場所を探すためだけでした。そして女の髪の毛を抜いた老婆の行為に怒りと反対を感じていました。これまでは、一人の男の思いは正義感の世界にあったからです。一人の男は最後老婆の着物をとったのは、生きるためには手段を選ばない世界に思いが変わったからです。

老婆が悪人の髪を抜いたことを、生きていくための必要な手段だと思っています。間違ったことを淡々と言うのは、老婆の思いが生きるためには手段を選ばないの世界の中にあるからです。女の悪人が嘘の髪を売ったのもそのためだと思います。

だから、羅生門では正義感の世界に思想がある人は正義と認識し、生きるためには手段を選ばない世界に思想がある人は悪と認識するのだと思います。

③の生徒Dは「羅生門」という作品の内容を解釈し、主題を深く理解することができている。授業内での話し合いの時は、積極的に発言していなかったが、生徒Bの発言をよく聞いていた。毎時の振り返りシートにも毎回前向きなコメントを書いており（写真5「毎時の振り返りシート」参照）、非常に意欲的、主体的にこの単元に取り組んでいた。「私の羅生門論」を執筆する際には、教員が決めたテーマではなく、自ら「羅生門にある二つの世界」という自由テーマを設定し、積極的に自分のものの見方を深めようとしていた。翻訳ツールも駆使しながら書いたものであるが、何度も書き直したりしながら粘り強く取り組み、日本語の接続表現、指示語などを用いて、ある程度文や段落のまとまりがある文章が書くことができた。

④のJの「私の羅生門論」の一部である。「羅生門」の注目ポイントを英語と日本語で書いた。日本語は、翻訳ツールを使って書いたものであるが、英語で書いたものも併せてみてみると、Jが「羅生門」の内容を解釈し、主題を深く理解していることがわかる。Jは「羅生門」で描かれている複数の登場人物のものの見方を比べることで、「この作品は単一の客観的な真実という考え方に疑問を投げかけている」という結論に至った。また自分たちのものの見方にも関連しているということに気づくことができている。

2 注目ポイント

同じ出来ごとを人によってことなるほうほうでとらえるほうほう。

注目した理由
このさくひんは、たんいつのかっかんてきなしんじつとはくかんかえかたにぎもんをなげかけまたさまざまなとうじょうじんぶつがおなじできごとをじぶんなりのばめんでかたるおすは、わたしたちじしんをけいけんやかんじょうからしんじつであるとしんじさせる。

it challenges the idea of a single, objective truth. The way different character tell their version of same events forces us to think that what we believe to be true is based on our own experiences and emotions.

it challenges the idea of a single, objective truth. The way different character tell their version of same events forces us to think that what we believe to be true is based on our own experiences and emotions.

本実践において、「羅生門」の原文に触れる活動が本当にできるのかどうかは、私にとって挑戦であった。しかし、作品の持つ力と生徒たちの「原文を読んでみたい」という好奇心に後押された。原文を目の前にした生徒たちは、日本語の文章に圧倒されて諦めてしまうのではなく、「今なら読める気がする」と前のめりに読む姿が見られた。積極的に日本語の文章を理解し、表現に着目し作品を味わおうとする態度は、本実践の過程で養われていった。教室には、「難しいけどもっと日本語でこの作品の世界を味わえるようになりたい」という気持ちが溢れていた。本実践を通して強く感じたのは、生徒のことばの力を評価することで、授業で何をするべきかが浮き彫りになるということだ。適切な見立てと手立てがあれば彼らの力を最大限に引き出すことができる。生徒が「もっと自分のことばの力を伸ばしたい」と思えるような授業をこれからも作っていきたい。

実践者名	立山 愛（非営利団体　多文化こどもネットワークいろは　代表）
実践区分	NPO・ボランティア　プロジェクト活動
実践地域および場所等の特長	大分県では多文化多言語の児童生徒の中でも高校生に対する包括的な教育・支援体制は非常に限定的であり、帰国・外国人等特別入学枠設置校は県内に 1 校のみで、特別の教育課程を組み指導している高校も限られている。 本実践の対象の生徒は、来日約 1 年で高校に進学したものの、在籍する高校に日本語指導体制はなく、地域の多文化理解教室で学習している。この教室にはさまざまな年齢の多文化多言語の児童生徒とその保護者が集まり、日本語学習の場としてだけではなく、地域社会との繋がりづくりの場としての役割も担っている。しかしながら、月に 1 度という限られた学習時間のため、個別のニーズを捉えて狙いを定めた学習内容を工夫する必要がある。
本実践のポイント	本実践は、進学した高校で多文化多言語の生徒は一人だけという状況の中で、将来の進路について模索する生徒を対象とし、豊かなキャリア発達を促すことを目的として、ロールモデルとの対話を活動の中心に据えた。ロールモデルは同じベトナム出身の起業家で、多様な言語・文化背景を強みに起業しており、リソースとして会社のホームページや TED のスピーチ動画もあることから、事前学習として複数言語の力を活かした読みの活動を通して問いを立て（課題をつかむ）、ロールモデルとの対話（探究する）、そして事後学習として「7 年後の私へ」という作文で日本語の書く力を高める（まとめる）3 部構成の授業をデザインした。今回の学習活動を通して、キャリア形成について希望を抱き、イメージを描こうとする態度を育むことができたと考える。また、生徒の保持する包括的なことばの力を活かし、日本語の書く力を引き上げることにつながった。

＜バディからのメッセージ＞

包括的なことばの力をフルに活用しながら日本語固有の力を伸ばすというプロセスのなかで、将来にエールも与えようという仕掛けの本実践は、NPO ならではの良さが発揮されたすばらしい取り組みでした。NPO の強みである地域リソースを生かし、ロールモデルとの直接の出会いの場と生き方を考える場をつくることで、対象生徒は見事にことばを豊かにしていきました。活動後に書きたい作文のテーマを「未来の自分に宛てた手紙（7 年後の私）」と選択した場面から、まさに対象生徒の心の揺さぶりが伝わってきます。なお、この手紙を実践者は 7 年後の 2030 年 12 月に、対象生徒に届けることを約束したようです。

散在地域であるからこそ、丁寧に一人の子どもの力をみとることの必要性と、有限であるからこそ、エンパワーメントの重要性に気づかせてくれる、愛先生の心のこもった実践でした。素晴らしい実践を報告くださって、ありがとうございました。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「ロールモデルとの対話を通して未来を描こう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：高校 1 年　　人数：1 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						●
ステップ 6	書く						●
	読む						●
	聞く・話す						
ステップ 5	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 4	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

・多様な言語・文化背景を活かして起業したロールモデルとの対話を通して、社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力や態度を育て、キャリア発達を促す。
・対話の内容から学んだことを活かした作文活動を通して、日本語の書く力を高める。

	日本語固有の力		包括的なことばの力	
書く	7	・書きことばらしい表現や文法を使用して文章が書ける。 ・中学レベルの既習の慣用的な表現をはじめ、日常生活でよく使われる語や句の組み合わせをおおむね適切に使いながら、独自の視点で「7 年後の私へ」という手紙を書くことができる。	F	・書く前の読む活動、ロールモデルとの対話、対話後のディスカッションを通して書く内容を練り、構造的なメモを自律的に作ることができる。 ・根拠となる具体例をインタビューの内容を振り返りながら考えることができる。 ・書きながら、あるいは書いた後に、「7 年後の私へ」という手紙がより効果的に伝わるように自分から推敲することができる。 ・内容を効果的に伝えるために、構成や書き出し、結びを工夫し、適切な表現技法を選ぶことができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

本実践では、来日して約 1 年で高校に進学したものの、在籍する高校では日本語指導がなく、多文化多言語の生徒は一人だけという状況の中で、将来の進路について模索する生徒を対象とし、キャリア形成について希望を抱き、具体的なイメージを描こうとする態度を育むことを目的として、ロールモデルとの対話を活動の中心に据えた。また、「聞く・話す・読む・書く」の思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の高さを活かし、もっとも苦手とする書く力（日本語固有の力）を高めることを目指した。

生徒がもっとも深く思考できることばはベトナム語であることから、ロールモデルは同じベトナム出身で、多様な言語・文化背景を強みに日本で起業した方に依頼した。事前学習として起業家のスピーチ動画（TED／英語によるスピーチ）、会社のホームページ（日英）をリソースとし、複数言語の力を活かして聞くと読みの活動を通して問いを立て、起業家との対話をベトナム語で行ったあと、インタビュー内容を日本語で再話してもらい、感想や疑問点を出し、描きたい進路についてディスカッションをした。事後学習として「7 年後の私へ」という作文で日本語の書く力を高める 3 部構成の授業をデザインした。授業をデザインする際、安心して持っているすべてのことばの力を出せる環境作り、複数のことばと文化を活用することを心掛けた。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
書きことばらしい表現や文法、中学レベルの慣用表現や日常生活でよく使われる語や句の組み合わせをおおむね適切に使いながら、独自の視点で創作文を書くことができる。	書く前の読む活動、起業家との対話、対話後のディスカッションを通して書く内容を練り、構造的なメモを自律的に作ることができる。 根拠となる具体例をインタビューの内容を振り返りながら考えることができる。内容を効果的に伝えるために、構成や書き出し、結びを工夫し、自分から推敲することができる。	キャリア形成について希望を抱き、多様な言語・文化的背景を持つことを強みと捉え、将来像を描こうとする態度で取り組んでいる。

６．指導計画（全４時間）

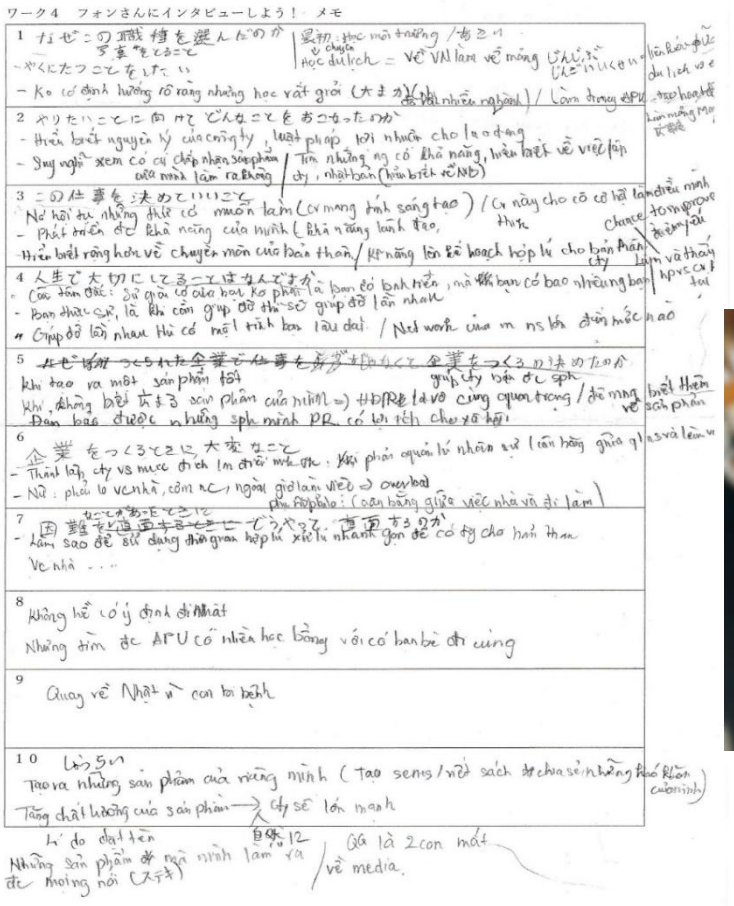
時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1	リソースの内容を理解し、問いを立てることができる。	問いを立てよう・調べよう（課題をつかむ） 事前に読み、視聴したリソースの内容を確認し、起業家に質問したいことを考え、メモする。（資料❶）	☆考えた質問内容を日本語で実践者に伝えることができる。	★日英で書かれたリソースの意味や意図を読み解き、多角的・批判的思考力を持って意見を持つことができる。
2	起業家に複数言語の力を活かしてインタビューできる。	質問しよう（探究する） 前時のメモを使ってインタビュー （資料❷）	☆インタビュー内容を実践者に日本語で伝えることができる。	★抽象的で社会的な話題に関して、多角的視点を持ってインタビューできる。 ♡多様な文化や言語を持つことを強みと感じることができる。
3 **本時**	インタビューの内容を日本語で再話でき、感想を持つことができる。	話そう・考えよう（探究する） インタビューの内容を日本語で再話し、感想や疑問点を出し、描きたい進路や考えたことについてディスカッションする。	☆中級後半レベルの語彙・表現を使って、一貫性のある意見を述べることができる。	★インタビューで聞き取った内容について、情報を統合しつつ、因果関係を含めてまとまりのある説明ができる。

4	日本語でテーマ作文が書ける。	書こう（まとめる） 前時でのディスカッション内容を使って作文を書くための構成メモを作成し、「7 年後の私へ」というテーマ作文を書く。	☆書きことばらしい表現や文法を使用して文章が書ける。中学レベルの慣用的な表現・日常生活で使う語や句の組み合わせを適切に使いながら、独自の視点で作文が書ける。	★書く前の読む活動、起業家との対話、対話後のディスカッションを通して書く内容を練り、構造的なメモを自律的に作ることができる。根拠となる具体例をインタビューの内容を振り返りながら考えることができる。 ♡将来に希望をもつことができる。

7．本時の指導（3/4）細案

ねらい（目標）　インタビューの内容を日本語で再話でき、共感的・多角的・批判的視点で意見を持ち、ディスカッションに参加できる。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
10 導入	起業家へのインタビューを振り返り、本時の学習内容を知る。 インタビューの際に取ったメモから、重要だと思うポイントを選ぶ。	☆前時を振り返り、本時の学習の課題をつかむ。 ☆メモやポイントとして選んだ語彙が母語であるベトナム語や英語であれば、日本語の語彙でどう言えるかを確認する。 ♡多様な文化や言語を持つことを強みと感じることができる。
25 展開 ①	ディスカッション （生徒、起業家、実践者の 3 名） 選んだポイントから、ディスカッションテーマを絞り、テーマについて話し合う。	★共感的・多角的・批判的視点を持って意見を述べる。ディスカッションは日本語で行うため、必要に応じて辞書やオンライン翻訳ツールを利用できる環境を整えておく。 ♡キャリア形成につながる社会的なトピックに焦点があたるような問いかけをする。
15 展開 ②	本時の学習で考えたこと・気づいたことを整理する。 ディスカッションでの学びをリフレクションシートに表現する。	☆進学や進路について考えていることとインタビューの内容との共通点や相違点を整理する。 ☆実践者がフィードバックを行う際、生徒の文化的背景を尊重し、建設的かつ理解しやすい形でコメントする。 ♡日本語で書くことに意欲を高めることができる。
10 まとめ	次時の学習内容を知らせる。 テーマ作文のテーマを決める。	♡本時の内容を踏まえて、キャリア形成に希望の持てるテーマ作文のテーマを検討する。



資料❶　ゲストスピーカーに質問したいことを考え、作成したメモ



資料❷　ロールモデル（左）にインタビューしながらメモを取る生徒（右）

8. 児童生徒の変容

起業家との対話後に生徒が選んだディスカッショントピックは、「自分のやりたいことだけでなく、興味のないことにも積極的にチャレンジすることについて」だった。それは、来日後、将来の夢を思うように描けなかったことへの思いが根底にあるようだった。起業家がどのように多様な文化・言語の背景を活かして道を切り拓いてきたかについて深く知りたがった生徒は、「大学を卒業する年の自分に向けて書きたい」と言い、「7 年後の私へ」という作文テーマが決まった。

「7 年後の私」に語りかけるような独創的な書き出しで来日した時の心情、現在の状況説明、未来への展望という 3 段落構成で書くことができた。作文の中で、「同級生に 1 年、2 年、そして 3 年遅れて仕事をすることになってもいいから、自分が本当にやりたい仕事をはっきり決めるために、さまざまな体験をしてから決める方がいい」「自分の夢に向けてちょっとずつ努力して頑張れば、その頑張りが段々重なって大きな成功になると信じている」という文面から、希望を持って将来を描こうとする意欲が伝わってくる。本実践のねらいは生徒が抱えるモヤモヤ解消と合致したようで、この作文を書き終えた時、「これからいろんなことを体験したい、そして 7 年後はもっと自信のある自分になっていると思う。」と希望に満ちた表情で力強く語る姿を見ることができた。

また、もうひとつのねらい「対話の内容から学んだことを活かした作文活動を通して、日本語の書く力を高める」ことにもつながったと思う。生徒は、インタビューの内容を根拠としながら、独自の視点で創作文を書くことができた。初稿では、接続表現を使って段落間のつながりを意識した文を書くことは難しかったようだが、フィードバックを得て再提出してくれたものは、接続表現が増え、全体として

結束性のある文が書けていた。序論、本論、結論の３つの段落に分けて構成できており、本論では、インタビューでインスパイアされた価値観を根拠に「高校生の時の自分とはまったく違う自分になっていると思う」「もっと自信のある自分になっていると思う」という希望に満ちた主張を展開できている。推敲前は文と文のつながりがわかりづらい箇所があったが、推敲後「ただ」「そして」「そのため」等、接続詞が加筆され読みやすくなった。また、書き言葉らしい表現「まったく」「さまざまな」等使用できており、すべてではないものの連用中止形を使って複文が書けている。中学レベルの既習の慣用表現をはじめ、日常生活でよく使われる語や句の組み合わせもおおむね適切に使いながら書けている。生徒の保持する包括的なことばの力を活かし、日本語の書く力を引き上げることにつながったと考える。

今回、生徒が書いた作文を、大学を卒業する７年後に届けることを約束した。この作文を７年後に読む生徒が、多様な言語・文化背景を持つことを強みと捉え、さまざまな体験をして、知識やスキルを身につけるだけでなく、内面的にもさらに成長し続けているよう、授業を工夫していきたい。

実践者名	加島　和貴　岐阜県立東濃高等学校　教諭（国語）
実践区分	高校　　在籍指導　　教科・科目：言語文化
実践地域および場所等の特長	東濃高校は、岐阜県中南部の外国人住民の集住地域である美濃加茂市や可児市に隣接する山間の御嵩町に位置し、多文化多言語の生徒が全校生徒の半数以上を占める岐阜県の公立高校である。2021 年に「国際部」を校務分掌として独立させ、多文化多言語の全生徒の校内外サポート業務を担っている。在籍する多文化多言語の生徒のうち、63%がフィリピン、22%がブラジルにルーツをもち、国籍は日本を含めて 10 か国に及び、昨今は多国籍化傾向にある（2024 年４月時点）。 2011 年、多文化多言語の生徒のための少人数学級「国際クラス」が１年生に設置され、2024 年現在は１年生に２クラス、２年生に１クラス開設されている（2024 年４月時点）。 日本語指導を必要とする多文化多言語の生徒の増加を受け、2015 年に学校設定教科「日本語」が設けられた。「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」・「日本語Ⅲ」の３科目を開講している。高校２・３年生からは、日本人生徒や日本語指導を必要としない多文化多言語の生徒が在籍する一般クラスに所属しながら「日本語」履修を可能とし、卒業後の社会的自立を目指す日本語教育を推進している。
本実践のポイント	高等学校の共通必履修科目「言語文化」において近代文学作品の『羅生門』を学習しました。初読の際は、ページ数、文字数、見るからに難解そうな語句に圧倒されていましたが、骨太な文学作品がもつ魅力に引き込まれ、難解な語句に出会えばその意味を知りたがり、日本語の多様な表現を知れば自分の言葉として使いたがり、学習の壁と思われる部分も好奇心」で乗り越え原文で学ぶことができました。「生きるためにする悪いことは悪いことではない」芥川が創り出した人物が提示した考えは、多文化多言語の生徒がもつ「ものの見方、考え方」を揺さぶり、深める機会となりました。単元を通して、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、日本の言語文化について自分の考えをもつことができるような授業づくりを心掛けました。

＜バディからのメッセージ＞

本時を終了した時、「楽しかった！」の声があちらこちらから聞こえてきました。なぜならば、『羅生門』のなかでも最も難解である下人の心理を捉えることが、生徒たちは見事にできていたからです。人間の善悪について考えを持ちながら、生徒たちはグループの仲間とそれぞれの意見の違いを楽しんでいました。まさに、すべての言語レパートリーを使って生徒たちは、包括的なことばの力も、日本語固有の力も、伸長させていました。また、本時のなかでは加島先生に提出するプリント１つにしても「もっとカッコいい日本語で書きたい」と言いながら、学習した漢字や表現を積極的に活用しながら記述する生徒の姿も印象的でした。

生徒の学ぶ喜びとその成長を楽しむ先生の笑顔で溢れた、すばらしい実践でした。

1．単元名・活動名

言語文化「文学はいいものだ―羅生門を楽しむ―」（「新編　言語文化」大修館書店）

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：高校１年生　人数：15 人（１年２組）

2）「ことばの力のものさし」に照らし合わせた対象生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ5	書く			ク・コ・サ	ア・エ・シ・セ・ソ	キ	
	読む			①ク	②セ・ア・エ・ソ	④キ	
	聞く・話す			ク・ケ・サ	ア・エ・セ・ソ	キ	
ステップ4	書く			ケ・オ	ウ・カ		
	読む			③ケ・オ・コ・サ	ウ・カ・シ		
	聞く・話す			オ・コ・ス	ウ・カ・シ		
ステップ3	書く			ス			
	読む			⑤イ・ス			
	聞く・話す			イ			
ステップ2	書く			イ			
	読む						
	聞く・話す						
ステップ1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3. ねらい（目標）

単元目標：

(1)我が国の言語文化に特徴的な語句の量を増し、それらの文化的背景について理解を深め、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。〔知識及び技能〕(1)ウ

(2)「読むこと」において、作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、我が国の言語文化について自分の考えをもつことができる。〔思考力，判断力，表現力〕B(1)オ

(3)言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする。「学びに向かう力、人間性等」）

生徒	活動	日本語固有の力		包括的なことばの力	
キ	読む	6	・本文中の語や句について、文脈を踏まえて文章を読むことができる。 ・本文中の常用漢字のうち、中学年レベルの漢字や語彙などを正しく読むことができる。 ・本文を黙読できる。	F	文章の主題や構成、展開について叙述を基に的確にとらえることができる。
ア・エ・セ・ソ				E	文章の内容や構成について叙述を基に的確にとらえることができる。
ク				D	文章の内容について、本文の理解できる言葉や表現から、原因を考えたり予想をしたりする活動を通して、正確にとらえることができる。
ウ・カ・シ		5	本文中の常用漢字のうち、既習漢字や語彙などに気づき、正しく音読ができる。	E	文章の内容や構成について叙述を基に的確にとらえることができる。
コ・ケ・サ				D	文章の内容について、本文の理解できる言葉や表現から、原因を考えたり予想をしたりする活動を通して、正確にとらえることができる。
オ				C	文章のおおまかな内容について、補助資料などを通して理解することができる。
イ・ス		4	本文中の常用漢字の読みに慣れ、音読ができる。	D	文章の内容について、本文の理解できる言葉や表現から、原因を考えたり予想をしたりする活動を通して、正確にとらえることができる。

4．指導観（指導や支援のポイント）

「言語文化」は高等学校の共通必履修科目であり、上代から近現代に受け継がれてきた日本の言語文化への理解を深めることが主眼に置かれている。そのうち、「B 読むこと」の近代以降の文章

に関する指導については 20 単位時間程度を配当することとされている。本単元では、「B 読むこと」について『羅生門』を通して指導する。

本教材は、日本の高等学校国語の「小説」分野における定番教材として、長年教科書に掲載されている。主人公である下人の心情推移が丁寧に描かれた本教材は、心情変化の起因が読み取りやすく、人間の心情と行動の関係を的確に捉えることに適した教材である。また、直接的な心情描写以外に、情景や行動等、様々な表現に登場人物の心情が表されているため、日本語表現の仕方、特色を学ぶとともに、小説で心情を解釈する際に様々な根拠を捉える必要があることを学ぶことができる。日本語で書かれた文学作品の解釈を通して、様々な日本語表現に気づかせ、作品の解釈を通して我が国の言語文化に触れ、自分のものの見方、感じ方を広げ、自分の考えをもてるように指導をしたい。

作品に関する用語や表現に難解なものが多いため、多文化多言語の生徒は授業の補助プリント及びリライト教材を使用して理解を深めることを試みる。補助プリントは、多文化多言語の生徒が内容読解を円滑に進められるように本文を 20 の場面に分け、読解に必要な表現や語彙の情報をプリントに付し、穴埋め式の問いで読解の道筋を示す。心情の読み取りや根拠を探す際は、該当箇所の音読を行い、生徒が既習語彙と未習語彙の推測から答えを探す活動を多く取り入れる。また、多文化多言語の生徒が日本語や母語などを用いて互いに内容を教え合い確認する時間を設け展開する。

本単元では、本文の読解を終えてから「B 読むこと」の活動として、「羅生門」で学んだことを参考にして文学作品について自分の考えをもち、中学校の後輩に伝える内容を考える活動を行う。対象を後輩とすることで、多文化多言語の生徒が一般論を述べるのではなく対象を意識し、対象に伝わる日本語表現や言葉を自ら選び包括的なことばの力を伸長する機会となるよう指導を行う。なお、単元の目標を達成するために、「ことばの力のものさし」に照らし合わせた対象生徒のことばの力に準じて５つのグループを編成し、「読む」活動を実施する。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
①我が国の言語文化に特徴的な語句の量を増し、それらの文化的背景について理解を深め、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。 ((1)ウ)	①「読むこと」において、作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、我が国の言語文化について自分の考えをもっている。 (B(1)オ)	①中学生に文学の魅力を伝える活動を通して、我が国の言語文化の特徴について理解を深め、理解したことや自分の考えを相手に伝えるための適切な表現を粘り強く考える中で、自らの学習を調整しようとしている。

＊「知識・技能」「思考・判断・表現」で示した「（１）ウ」「B（１）オ」は「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）国語」における「言語文化」の目標を示すものである。

６．指導計画（全２０時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1	文学作品についての理解を深める。 〔主体的に学習に取り組む態度〕	【導入】 ・単元の目標、課題を理解する。 ・知っている文学作品を共有する。	・テーマについて話す際に、重文、複文を用いて説明できる。	〇★高校入学までで学んだ内容について、具体例を示しながら説明することができる。
14	本文を読解する。 〔知識・技能〕① 〔思考・判断・表現〕①	【展開①】 ・「羅生門」を読み、登場人物に関する叙述や、情景の叙述を基に、展開を捉え、下人の心情変化をノートにまとめる。 ・下人の考え方を解釈し、その考えに対する自分の考えをもち、ノートに記述する。	・既習の語彙、漢字を理解し、習得している語彙から文章の意味を推測することができる。 ・未習の語彙、漢字、表現の意味を理解する。	〇★本文の叙述を根拠にして、登場人物の心情を読み取ることができる。 〇★読み取った内容を基に、自らの考えをもつことができる。
4	自らの考えを深める。 〔思考・判断・表現〕①	【展開②】 ・「文学作品」の魅力について、紹介する作品を決めワークシートに記述する。 ・「文学作品」の魅力についてグループ別で発表し、ワークシートを提出する。（本時）	・対象（中学生）を想定して使用する言葉を選ぶことができる。 ・対象を想定して、重文、複文を使用することができる。	〇★本文のあらすじをまとめたり、魅力を考えたりする活動を通して、読解ストラテジーを増やす。
1	単元で学んだことを振り返る。 〔主体的に学習に取り組む態度〕	【まとめ】 ・振り返りシート記述し単元を通してどのような学びがあったか省察する。	・書き言葉を意識して振り返りを書くことができる。	〇★単元を通して、自らの学びがどのように調整されたか振り返ることができる。 ♡自分の成長を感じ、学習意欲を高めている。

７．本時の指導

ねらい（目標）

ア．作品の内容や解釈を踏まえ記述した「あらすじ」「自分の考え」「文学作品の良さ」を交流し、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める。**【思考・判断・表現】**

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科

5	【導入】 ・前時に記述したワークシートを基にグループで交流することを確認する。 ・交流で評価する項目を確認する。 ・教員が模範で発表を行う。 （資料❶）	○★グループワークで評価を伝えるときや助言をするときは母語も積極的に使用してもよいことを伝える。
40	【展開】① ・各グループで記述の内容を発表する。 ・発表者以外は評価シートに各自の評価を日本語で記入し、発表が終わった後に発表者へ評価を伝える。 （資料❷） 【展開】② ・グループの評価を基に、グループで記述内容を修正する。 ・評価シートを用い、評価項目に沿って記述内容を修正する。	○★発表する際は、グループの全員が発言することを確認する。 ○★発表者に助言する際は母語等で助言してよいと伝える。 ○★発表者は指摘が不明な場合は、評価者に質問してよいことを確認する。 ○☆★評価項目 ① 紹介する作品のあらすじを伝えることができている。 ② 紹介した作品からあなたが考えたことを伝えている。 ③ あなたの考える文学作品の良さを伝えている。 ④ 中学生の後輩に伝わる言葉を使っている。 ○☆★グループワークで指摘された点について、適切な日本語に修正するときは、翻訳ソフトを使わず、教員や別グループに質問して問題を解決することを確認する。
5	【まとめ】 ・次回の予告	○次回の授業で発表原稿を完成し、発表を行うことを伝える。

＜本時の様子＞



資料❶ 交流で評価する項目を確認したのちに、教員が模範で発表を行い、生徒が評価を実施した。

教員は「あらすじ」の中で、誤っている箇所を設け、生徒が作品を正しく理解できているか確認を行った。生徒は即座に誤りに気づき日本語で正しく訂正することができた。教員の発表は、生徒の得意言語である英語で行った。



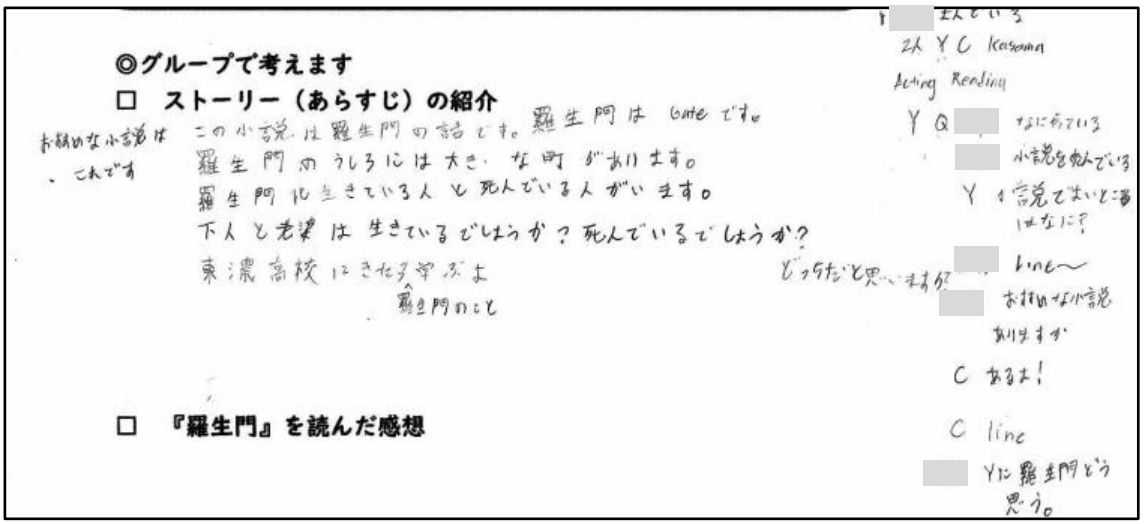

資料❷　各グループで発表内容を精査している様子



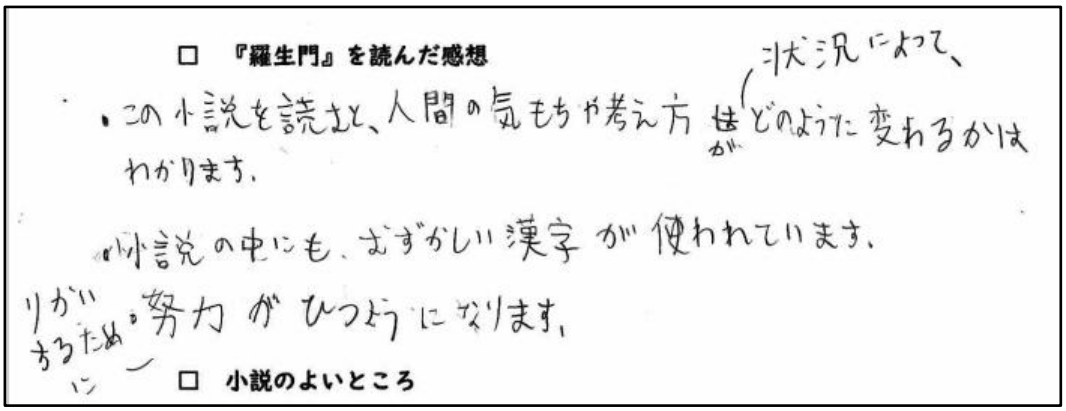

8.児童生徒の変容

ｌ）生徒の姿から

『羅生門』の原文を使用して読解を行い、言語活動を実施した。難解な語句の多い作品であるが、生徒の興味関心が非常に高く主体的に学ぶ姿勢がみられた。例えば、本時では、各グループで「文学作品」の魅力をワークシートに記述した内容を発表しあったが、いずれも生徒のグループ活動に積極的に参加しながら、互いの原稿を高める助言を行っていた。資料❸～❻は生徒の発表原稿およびグループでの精査後の原稿の一部であるが、本実践で育てたい力を高めている様子がうかがえる。



資料❸　ストーリーを記述し、その後発表の方法を考えた生徒（①）の記述内容。疑問形を用いて聞き手が興味をもつような内容を書くことができている。


□ 『羅生門』を読んだ感想

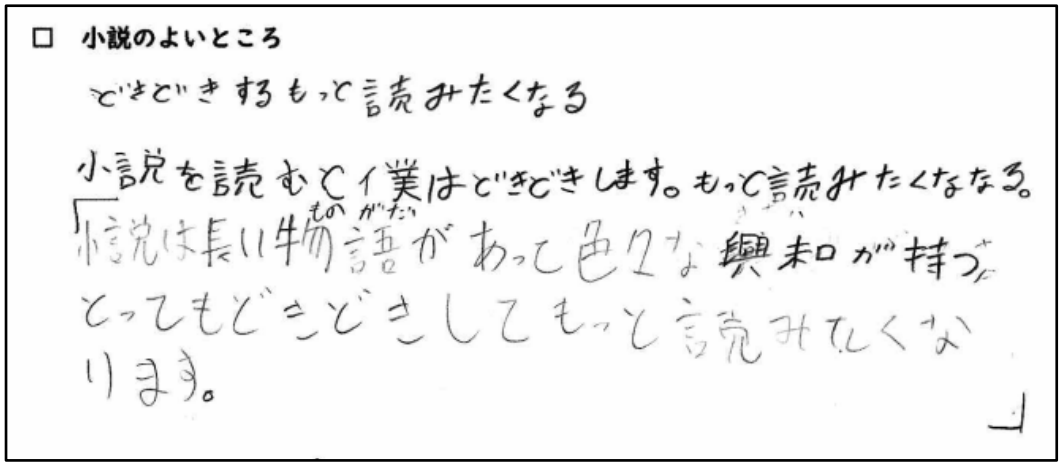
・この小説を読むと、人間の気もちが考え方(状況によって、)どのように変わるかはわかります。

・小説の中にも、むずかしい漢字が使われています。

りがいするために、努力がひつようになります。

□ 小説のよいところ

資料❹　生徒(②)は、小説のよいところを自身の体験を交えて記述することができた。


□ 小説のよいところ

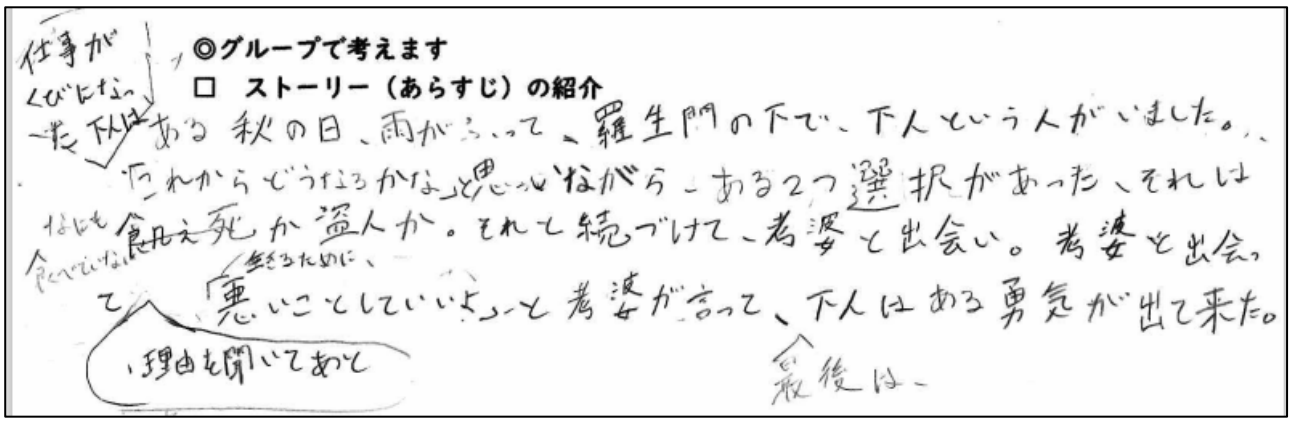
どきどきするもっと読みたくなる

小説を読むとイ業はどきどきします。もっと読みたくなる。

「小説は長い物語があって色々な興味が持つ

とってもどきどきしてもっと読みたくなります。」

資料❺　生徒（③）は、「内容」「知識」の両面から感想を記述することができた。


仕事がくびになった以外

◎グループで考えます

□ ストーリー（あらすじ）の紹介

ある秋の日、雨がふって、羅生門の下で、下人という人がいました。

これからどうなるかな、と思いながら、ある2つ選択があった、それは

なにも食べていない食べ死か盗人か。それて続づけて、老婆と出会い。老婆と出会って

悪いことをしていいよ、と老婆が言って、下人はある勇気が出て来た。

理由を聞いてあと

最後は、

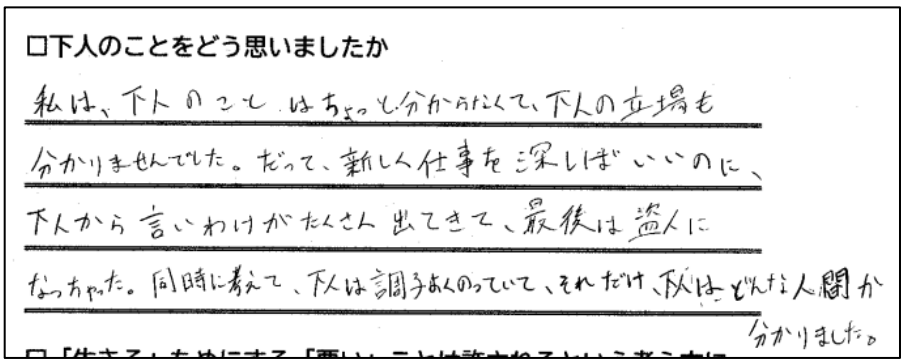
資料❻ 発表後に修正した発表原稿

記述した内容の過不足を修正した生徒（④）の記述内容。作品を紹介するときの情報量を精査したことが読み取れる。

読解後に実施した言語活動においても、条件を意識して内容を精査することで自分のものの見方、考え方を深めるとともに、日本文学や文学作品について考えをもつことができたことから、本単元の「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」ついて、授業内で評価する項目は、いずれも「おおむね満足できる状況（B)」に達していると評価した。

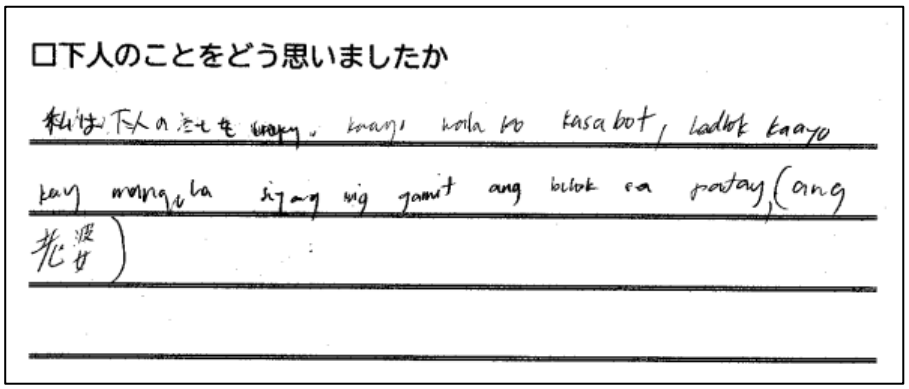
2）「ことばの力のものさし」を用いた生徒の見取りについて

「ことばの力のものさし」に照らし合わせた生徒のことばの力は、生徒一人一人の課題が明確となり、目標の設定が可能となるものである。本実践での書く力から、生徒の見取りの違いを示したものが、資料❼～❽である。


□下人のことをどう思いましたか

私は、下人のことはちょっと分からなくて、下人の立場も分かりませんでした。だって、新しく仕事を探しばいいのに、下人から言いわけがたくさん出てきて、最後は盗人になっちゃった。同時に教えて、下人は調子よくのっていて、それだけ、私はどんな人間か分かりました。

資料❼ ステージＦを目標としている生徒（④）の記述内容である。表現の誤りが多いものの、文章の主題や展開について叙述を基に的確にとらえることができている。


□下人のことをどう思いましたか

私は下人のことも kung, kung kuha ko kasabot, ladlok kaayo kay mangita sjang sig ganut ang bulok sa patay (ang 死骸)

資料❽ ステージ Ｄ を目標としている生徒（⑤）の記述内容である。包括的なことばの力を育てるところでは、母語も使いながら思考する過程が表出している。

資料❼のステージＦを目標としている生徒（キ）は、日本語固有の力はステップ５であるために、日本語での表現に誤りが見受けられるが、文章の主題や展開については叙述を基に的確にとらえることができている。一方で、資料❽のステージＤを目標としている生徒（イ）は日本語固有の力がステップ２であるため、母語も使って思考する過程が記述にも表出している。つまり、いずれも日本語指導が必要な生徒であるが、日本語固有の力を示すステップの差と、教科で求める思考・判断・表現を支える力を示すステージの差がこれらの記述内容から確認できることから、生徒個人が必要とする指導の違いがわかる。

このように複数の生徒を同時指導する高等学校の授業において「ことばの力のものさし」を用いて生徒のことばの力を把握しておくことは、毎時の目標、単元の目標を達成するための支援方法を考えるのに大変有用である。例えば、生徒（④）には日本語の表現を助言すること、生徒（⑤）には、簡易な日本語への置き換えを助言すること等、授業内での支援方法が明確となる。目標達成までの手順は生徒ごとに異なるため、「ことばの力のものさし」を念頭に計画することが個別最適な学びにつながると考える。

また、教科ごとに生徒の特性は異なって表出する可能性がある。数学が好き、英語が得意、理科が嫌いといったように同じ生徒であっても教員の見立てが異なる可能性がある。本実践を通して見えてきた生徒のステージやステップがすべての教科で同様に見とれるわけではない。各教科の特性を活用して見立てを行い、それを絶えず教員間で共有し生徒一人一人のことばの力を把握するようにしていきたい。

『教材「を」学ぶ』という観点で単元を捉えると、多文化多言語の生徒が日本語で書かれた小説を読解することは困難であると考え、『羅生門』を扱わないという選択もあり得ると考える。一方、『教材「で」学ぶ』という観点で単元を捉えれば、『羅生門』という教材「で」生徒はどのような資質能力を高めることができるか、どのように日本語の力と連動させることができるか、生徒のもっている包括的なことば

の力がどんな化学反応を起こすかを考え教材研究ができるのではないかと考え本実践を行った。どのような資質能力を『羅生門』で身に付けるかという目標を明確にして活動することで、生徒のことばの力も明確に確認できたと考える。

実践者名	向井　秀介　（大阪府立大阪わかば高等学校） 協力者：唐谷　ゆふ　(大阪府立大阪わかば高等学校　教諭(教科：理科)　)
実践区分	高校　少人数指導（習熟度別クラス）　教科・科目：理科（科学と人間生活）
実践地域および場所等の特長	大阪市生野区に位置する大阪府立大阪わかば高等学校は、2020 年度に大阪府の再編整備計画によりできた多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制高校である。生野区は全国で最も外国籍住民比率が高く、在日コリアンをはじめとする約 80 か国にルーツをもつ住民が暮らす多国籍・多文化のまちである。 2022 年度より大阪府立高校「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」対象校の 1 校となり、2024 年 10 月現在、全校生徒 425 名のうち、中国、ネパールなど 14 の国・地域にルーツをもつ生徒が 150 名在籍している。そのうち、約 110 名が「日本語指導が必要な生徒」である。コロナ禍以降、急増した日本の義務教育学校での学習経験がない「ダイレクト生」が半数を占め、就職や進学に制約の多い在留資格である「家族滞在」の生徒が 7 割を超える。 本校は時間割が生徒一人ひとり異なり、授業はクラス単位ではなく、その授業の選択者で受ける。前後期制で、1 コマ 100 分で授業が行われる。 多文化多言語生徒を受け入れる際に、「わかば日本語モデル」（多文化アイデンティティカリキュラム（櫻井，2022）による）を設け、複数言語で多角的・包括的に生徒の力を捉えることをはじめ、トランスランゲージング・レンズで生徒をみとることを行なっている。本モデルにより、学校設定教科「自己実現のための日本語」による日本語授業、および、必履修科目講座をやさしい日本語（N 講座）で開講し、多文化多言語生徒の学びを支えている。
本実践のポイント	本実践は、高校の必履修科目「科学と人間生活」の授業実践である。必履修科目では原則として「特別の教育課程」を組むことができない。しかし、滞日期間が短く、日本語習得が初期段階の生徒にとって、高校レベルの教科学習に支援なしで参加することは大きな負担である。そこで、本実践では、教科内容のレベルを学習指導要領に合わせて維持しつつ、使用する日本語をやさしくし、視覚情報や母語を活用する工夫を取り入れた。これにより、教科と日本語を同時に学べる授業づくりを目指した。教科の目標としては、授業内での既習事項とデータを関連付けて自分なりの理論を立てられるようになること、日本語の力の育成に関しては、自分が持つ日本語でデータとデータを結ぶ根拠を書くことを目標にした。生徒が自ら考え、自分なりに腑に落ちるそんな瞬間を授業内で作り出すことができた。また定型文の中での日本語の使い方やより自由な文章の生成ができた。

＜バディからのメッセージ＞

本授業は、高校段階の必履修科目という難易度の高い内容ですが、生徒たちは科学的な概念を深く理解しながら、日本語の力も確実に伸ばしていました。それは、生徒一人ひとりを受け止め、全員が思考を深められる授業を展開しようとする向井先生の熱い想いがあってこそ実現したものです。単発のプロジェクト型授業ではなく、日々の教科指導の中で発話調整や母語・視覚情報を活用した多様な工夫が施されている点にも敬服します。びっしりとメモが書き込まれた授業ノートは圧巻で、教師が本気で授業に向き合えば、生徒たちも確実に変わることを証明する素晴らしい実践でした。

1．単元名・活動名

衣料と食品・既習事項とデータの関連性を考える

数研出版「科学と人間生活」令和２年 12 月 18 日検定済　P38～63

２　対象の児童生徒の実態

１）対象児童生徒数

学年：高等学校１年次　　人数：14 人（A～N）

２）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ6	書く						
	読む					N	
	聞く・話す						
ステップ5	書く						
	読む						
	聞く・話す					N	
ステップ4	書く					①N	
	読む				B・C・K	D	
	聞く・話す				B		
ステップ3	書く				③B・C・K	②D	
	読む				A・E・F・G・H・I・J・L・M		
	聞く・話す				C・F・G・I・K・L・M	D	
ステップ2	書く				④A・E・F・G・H・I・L・M		
	読む						
	聞く・話す				A・E・H・J		
ステップ1	書く				⑤J		
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

やさしく・伝わりやすい日本語での教科指導をするために、多文化多言語の生徒 14 人の小集団を編成した。生徒の使用言語は、タイ語・英語・中国語・ネパール語と様々であるが、生徒間で授業内容ついて日本語や共通の言語でのコミュニケーションがとりやいグループ編成を行っており、その点での授業内容の深化も狙っている。

3. ねらい（目標）

単元目標（教科目標）
衣料・食品分野：衣料と食品に関する実験などを行い、身近な衣料材料の性質や用途、食品中の主な成分の性質について、日常生活と関連付けて理解することができる。

衣料分野：実験などを通じて、繊維の特徴を理解することや繊維の比較等を行い類似点や相違点を科学的に説明することができる。日常生活の中で、用途別に様々な繊維が使用されていることを理解することができる。食品の構成物質との類似点と性質の相違点を理解することができる。

食品分野： 実験などを通じて、栄養素とその働きを理解することや、栄養素についての既習事項を活用して論理だった説明をすることができる。栄養素を日常生活と関連付けて理解することができる。衣料の構成物質との類似点と性質の相違点を理解することができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	5	日常語彙を幅広く使い、高頻度の接続表現を活用し、重文・複文を誤用なく用いながら、因果関係がわかる文章を自ら作成することができる。 教科の重要な語彙・表現がわかる。	F	既習事項を踏まえた上で、必要となる情報を取捨選択でき、一貫性が高く、論理的かつ客観的で、妥当性がある文章を自ら作成することができる。
②	書く	4	高頻度の語彙を幅広く使って、重文・複文を用いながら、因果関係がわかる文章を自ら作成することができる。 教科の重要な語彙・表現がわかる。		
③	書く	4	同上	E	わからない言葉を自分で調べながら、既習事項を踏まえた上で、一貫性がある文章を自ら作成することができる。
④	書く	3	表記や文法等の支援を得ながら、簡単な複文で因果関係がわかる文章を作成することができる。 教科の重要な語彙・表現がわかる。		
⑤	書く	2	表記や文法等の支援やモデル文を参考にしながら、主に単文で因果関係がわかる文章を作成することができる。 教科の重要な語彙・表現がわかる。		

４．指導観（指導や支援のポイント）

本題材は、高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)理科編の科目「科学と人間生活」の(1)物質の科学㋐衣料と食品に基づいていて設定している。

本実践クラスの多文化多言語の生徒はインターネット等で調べた最終的な答えだけを翻訳アプリに写して入出力することが多く、その答えにたどり着くまでの段階的な概念の習得や理解をしないことが多い。また自らの考えを持ちながらの学習ができていないことも課題である。

本単元は衣料と食品という身近なものを取り扱う単元であるので、日常生活との関連性が高い。授業内で学習したことが日常生活の中で、目で見て、肌で感じてなど五感を持って、学習内容が日常生活に溶け込めるように目標を設定している。また生徒が授業内で、情報の比較等を行い、情報どうしの関係性を考え、科学的な説明をすることや既習事項を踏まえた上で自らの考えで結論を出すような目標を設定している。

この目標に対して、日本語が聞き取れない、書けない、読めないから授業に参加しないことを防ぐために生徒に伝わる日本語やプリント作りを工夫し、視覚情報が多い教材や具体物、実験などの体験を通じての学習を取り入れた。実践者は生徒の母語を理解しようとする態度を大切にし、授業内で生徒間の母語でのコミュニケーションを認め、相手に伝わる日本語での発信を心掛けさせた。また「なぜ？」という問いかけを大切にし、生徒に自分の考えを持たせることを常に意識しながら、授業を進めた。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
繊維の特徴や、栄養素とその働きを理解している。 日常生活の中で、用途別に様々な繊維が使用されていることや、日常生活と栄養素を関連付けて理解している。 衣料と食品の構成物質の類似点と性質の相違点を理解している。	繊維の比較等を行い類似点や相違点を科学的に説明している。 栄養素についての既習事項を活用して、論理だった説明をしている。	学習内容に対して、見通しを持ち、振り返りをしながら主体的に授業に参加し、諦めずに粘り強く取り組めている。

６．指導計画（全９時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科
1	繊維の原料を理解する。植物・動物繊維の構造を理解する。	繊維とその原料の紹介 植物・動物繊維の構造紹介 実際の繊維に触れる。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。	★教員の説明で、ペアワークのルールを理解すること。 〇繊維の種類と構造を理解すること。

2	繊維の特徴表から各繊維の特徴を理解する。 ChatGPT に対して、どのような質問が適当かを考えることができる。	繊維の特徴表を母語に翻訳する。 繊維の特徴表を見ながら、ChatGPT を使い、アキネーターゲームを行う。 特徴表から似ていると思う繊維を選択する。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。 ☆簡単な質問の文章を作ること。	★表の中の単語(翻訳有)を読み取り、類似点を探し出すこと。 〇繊維の特徴等を理解した上で、どのような質問をすれば、制限の中で答えを導けるのかを考えられること。
3 ～ 4	繊維の特徴を、実験を通じて理解し、結果をプリントにまとめることができる。 実験のまとめにて、行った実験を考察・表現できる。	繊維の肌触りを確認する。 繊維の吸水力・汚れやすさ・しわのなりやすさ・燃え方を確認する。 実験のまとめプリントを記入する。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。	★まとめのプリントの中で、文章の内容からどの実験の内容が適当かを考え、記入すること。 〇実験を通して、各繊維の結果をまとめ、比較し、類似点や相違点、結果に対しての考察をすること。
5	栄養素の種類を理解する。 三大栄養素が体の中でどう使われるかを理解する。 繊維との関連性を理解する。	五大栄養素の紹介とその働きを確認する。 三大栄養素が体の中でどう使われるのかをプリントにまとめる。 タンパク質・炭水化物の原料が動物・植物繊維と同じであることに気づく。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。 ☆質問の文章を読み取ること。	★因果に気をつけながら、体内での栄養素の反応を自分なりに説明できること。 ★過去のプリントを見返して、必要な情報を抜き出すこと。 〇栄養素の種類と三大栄養素が体の中でどのように反応をするのかを理解すること。 〇栄養素と繊維の関係性を理解すること。
6	実験を通して脂質のエネルギー生産の多さを理解する。 ピーナッツの燃焼と体の中でのエネルギー生産が同じであることを理解する。	ハンドペーパーの燃焼で水 10mL を沸騰させることができるかを確認する。 パワーポイントにて、ピーナッツに含まれている脂質の量を求める。 ピーナッツ 1 つを燃焼させ、水 10mL を沸騰させる。 ピーナッツの燃焼と体の中でのエネルギー生産を関連付けて、考える。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。 ☆実践者の説明通りの実験操作を行うこと。	★自身の予想と実験結果の比較を行い感想を書く。 〇既習事項と関連付けながら、体の中でのエネルギー生成と燃焼という現象を結び付けて考えられること。 〇脂質のエネルギー生産の多さを実験を通じて理解すること。

7 ～ 8	様々なデータを見て、論理だった結論を導くことができる。	三大栄養素が体の中でどういった反応をするのか復習し、三大栄養素についてまとめる。 ２つのデータを見て、質問に答える。(肥満者と歩行数) ３つのデータから自分で結論を導けるデータを１つ選択し、肥満者のデータと関連付けて、質問に答える。 ９つのデータから、自分でデータを選択し、肥満者のデータと関連付けて、質問に答える。 肥満者を減らすためにはどうすればよいのかを考える。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。 ☆定型文を参考に論理だった文章を作成すること。	★既習事項を踏まえた上で、一貫性のある文章を作成すること。 ★〇様々なデータを解釈し、論理だった結論を導くこと。 〇三大栄養素が体の中でどのような反応をするのか理解すること。
9	給食の栄養素を分類し、バランスのとれた食事について理解する。	健康的な食事（給食）を紹介し、五大栄養素に分類する。	☆教科学習語彙を自分で調べ、覚えること。	〇栄養素を分類し、健康的な食事とは何なのかを考えられること。

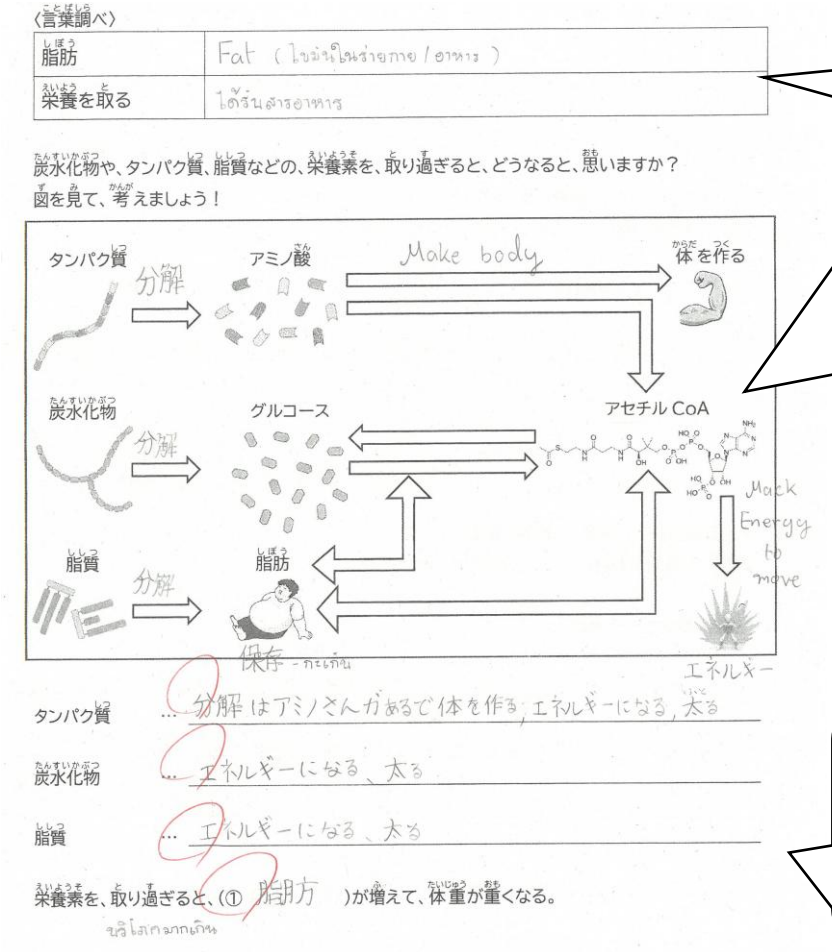
７．本時の指導（７～８/９）細案

ねらい（目標）　**様々なデータを見て、論理だった結論を導くことができる**

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
5	授業で使われる語彙・表現の意味を調べる。	☆授業内で使用される単語の意味を生徒自ら調べるように促し、授業内容の理解につなげる。
25	前回の復習も兼ねつつ、三大栄養素が体内でどのような反応をするのかを図を見ながら確認する。(資料❶) **「タンパク質・炭水化物・脂質を食べるとどうなりますか？　図を見て考えましょう。」** **「栄養素を取りすぎるとどうなりますか？」**	伝わる日本語や簡単な英語で説明をする。 〇★復習を丁寧にしつつ、「体内での三大栄養素の反応経路の図」を用意し、日本語に頼らなくても、反応経路を視覚的に理解できるようにし、新しい内容も少し含めて、既習事項の深化を図る。
20	２つのデータ（肥満者の割合と一日で歩く量）を確認し、既習事項と合わせながら理論の組み立て方を学ぶ。(資料❸) 【定型文】 「Ａすると、□□□。だからＢ。」 【例】	☆定型文を紹介する。 〇「一日で歩く量」(右肩下がり）と「肥満者の割合」（右肩上がり）の変化がはっきりと確認できる２つのグラフからどういった形で結論に持っていくのかを紹介する。 〇★□□□に入る文を、ただ単に、「一日で歩く量」が減ると「肥満者の割合が増える」のではなく、なぜ、歩く量が減ると肥満者の割合が増えるのかという、その２項

	「一日で歩く量」が減ると、エネルギーを使わない。だから「肥満者の割合」が増えた。	間の因果を同じ母語の生徒同士で話し合い、考えるように促す。 ★簡単な英語での説明を加える。
	「２つのグラフからわかることは何ですか？」	
	「□□□には、どんな文章が入ると思いますか？」	
20	１つのデータ（肥満者の割合）と３つのデータ（炭水化物、脂質、タンパク質の一日の摂取量）のうちから各自で選んだ１つのデータを使って、自分なりの理論を組み立てる。	○事前の見本を参考として改めて示す。 ○どのデータを使えば自分の理論を組み立てやすいのかに着目するように声かけをする。 ☆日本語の文章で大きな間違いがある場合は、フィードバックを行い、訂正を促す。 ★考える活動においては、母語の活用を促進し、思考を深める。
20	１つのデータと複数のデータのうちから各自で選んだデータを使って、自分なりの理論を組み立てる。	○理論の組み立てに妥当性や客観性がない場合は、「なんで？どうして？」と問いかけて、組み立て方を再度考えるように支援する。 ★生徒同士の学びあいを促進する。 ☆★生徒によっては、定型文以外での表記方法を促す。
10	自分の理論を発表し、クラスで共有する。 まとめを記入する。	

〈資料❶　生徒のプリント〉



語彙・表現は毎回調べます。授業で使います。

この図を見ながら、下の問いに答えます。
前回の授業では、三大栄養素を個別に扱っていましたが、今回は三大栄養素を一つの図の中で、関係性がわかるようにしました。

【意識するポイント】
栄養素は動くためのエネルギーになるか、脂肪になるかというところです。

〈資料❷　授業の風景〉



8.児童生徒の変容

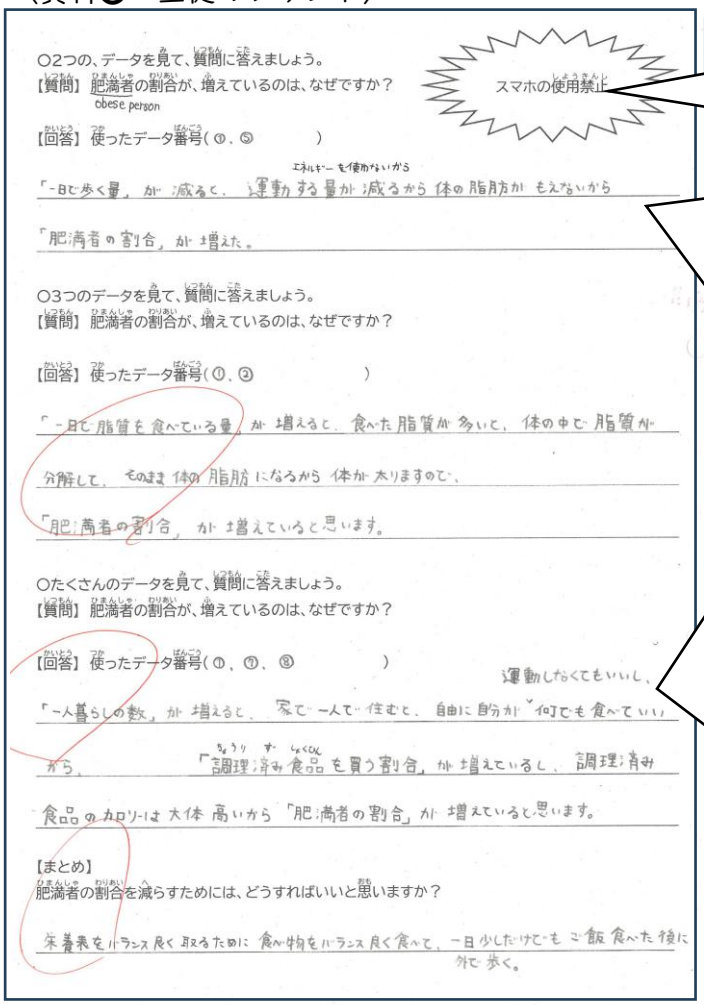
対象生徒は来日後、半年から３年の生徒である。日本に１年以上滞在している生徒は、日本の中学校に通っており、日常会話は単文生成レベルで可能だが、読み書きには課題を抱えている場合が多い。一方、高校入学時に来日した生徒は日本語での日常会話にも困難を抱えているため、自分で考えたことを発信する際に、正しい表現で行えているのか、意図したことが相手に伝わっているかどうかわからないという不安感もあり、発信することに消極的になってしまいがちである。その結果、言語的な壁による学習内容の入力の課題と出力に対する不安感で、いつの間にか学習の輪から外れてしまうことがある。

そういった発信することへの不安感から、調べた内容を翻訳し、それを写しただけの出力をするようになり、その結果として、自らの考えを持てずに学習に参加することになってしまっていると考えている。受講している生徒には、もともと考える力があると私は思うので、それを理科という教科に当てはめたときに、どう表現するのかを本実践から学べるような構成とした。

本実践を通して、自らの考えに基づいた説明をすることが難しかった生徒が、自らの考えを持つことを意識しながら、説明できるような定型文を学習し、理論的な文章を作成することができた。またもともと理論的な説明ができていた生徒は客観性や妥当性のある理論を考えることができるようになった。授業中にそう感じたのは、生徒にデータどうしの関係性について、しつこく言及することで、既習事項を踏まえた上での生徒自身の考えがではじめたところにある。その後、定型文をまねて文章を作成し始め、最終的には今回の目標であった自分の理論を組み立てることができていた。

以下は生徒が自ら考えて、書いた文章である。書いた文章に対する私のコメントも示す。

〈資料❸　生徒のプリント〉

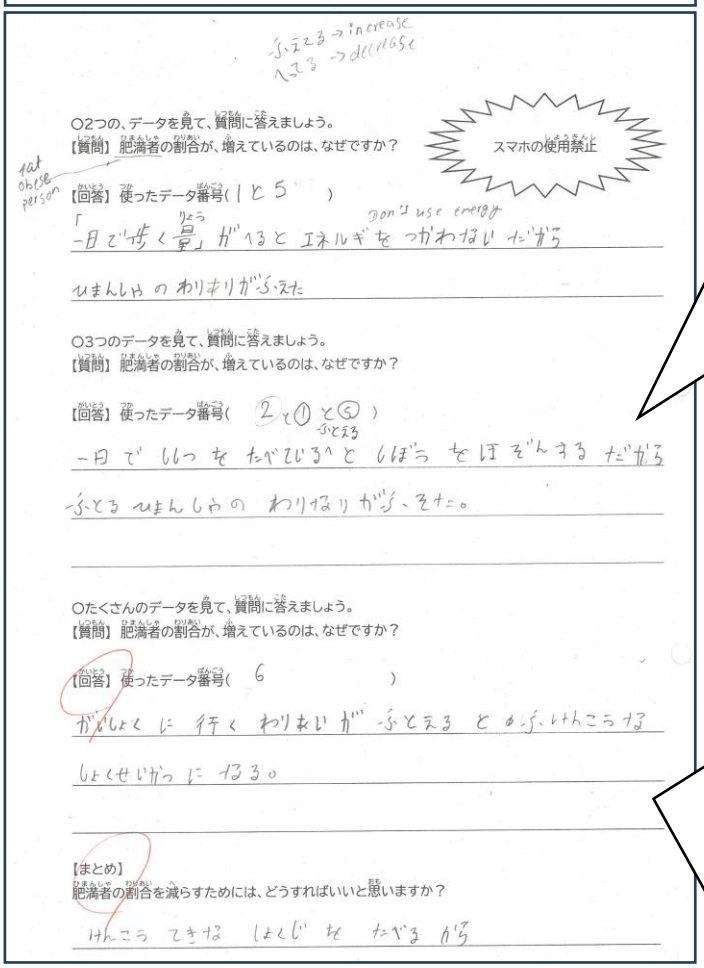


○2つの、データを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
obese person
スマホの使用禁止
【回答】使ったデータ番号（①、⑤　　）
「一日に歩く量」が減ると、運動する量が減るから体の脂肪がもえないから
エネルギーを使わないから
「肥満者の割合」が増えた。

○3つのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
【回答】使ったデータ番号（①、②　　）
「一日に脂質を食べている量」が増えると、食べた脂質が多いと、体の中で脂質が分解して、そのまま体の脂肪になるから体が太りますので、
「肥満者の割合」が増えていると思います。

○たくさんのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
【回答】使ったデータ番号（①、③、⑧　　）
「一人暮らしの数」が増えると、家で一人で住むと、自由に自分が何でも食べていいから、運動しなくてもいいし、
「調理済み食品を買う割合」が増えているし、調理済み食品のカロリーは大体高いから「肥満者の割合」が増えていると思います。

【まとめ】
肥満者の割合を減らすためには、どうすればいいと思いますか？
栄養素をバランス良く取るために食べ物をバランス良く食べて、一日少しだけでもご飯食べた後に外に歩く。



ふえる→increase
へる→decrease

○2つの、データを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
fat obese person
スマホの使用禁止
【回答】使ったデータ番号（1と5　　）
「一日に歩く量」がへるとエネルギーをつかわないだから
don't use energy
ひまんしゃのわりあいがふえた

○3つのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
【回答】使ったデータ番号（②と①と⑤　　）
ふとる
一日でしぼうをたべていると しぼうを ほぞんするだから
ふとるひまんしゃのわりあいがふえた。

○たくさんのデータを見て、質問に答えましょう。
【質問】肥満者の割合が、増えているのは、なぜですか？
【回答】使ったデータ番号（6　　）
がいしょくに行くわりあいがふとえるとふけんこうなしょくせいかつになる。

【まとめ】
肥満者の割合を減らすためには、どうすればいいと思いますか？
けんこうてきなしょくじをたべるから

調べた内容のコピペにならないようにするためです。

モデル文を提示した後に、実践者からの説明で、「エネルギーを使わないから」と書いたのですが、実践者の説明よりも前に自分の考えを書くことができていました。そのため、質問の２つめからは、自分で文章を作成することを意識させました。

日本語が多少不自然でも構わないスタンスです。それよりもデータをつなぐ自分の考えを書くことが重要です。この生徒は３つのデータをつないで、自分なりの論理を組めているところが素晴らしいです。データからは読み取れない憶測の情報も含まれていますが、その点は年次が上がるにつれての指導と思っています。

２つめの質問に関して、他の生徒と相談しながら、どのデータが使いやすいかを考えていました。データの選択まではできていましたが、なぜ肥満者が増えるのかの結論に達するまでの理論を組み立てることができず、実践者の板書を写すことになりました。

３つめの質問は、自分でデータを選択できていました。最初は「お金がかかる」次に「新鮮でない」という考えを出していましたが、その考えでは、なぜ肥満者が増えるのかの説明につなげることができないと自分で判断して、最終的には「不健康な食生活になる」という考えに変えました。しかし肥満者が増える理由となる文章を完成させることができずに終わりましたが、ここまでの考えるプロセスを重視しました。

受講している生徒にとって、グラフの比較をし、既習事項を踏まえた上で、自分の考えを日本語で表現することは、認知的負担が軽い課題ではなかったが、どの生徒も真剣に考えて、自らの答えを導きだそうとしていた。自分の考えの妥当性や客観性、多角的な見方などに関しては、学習ステージが上がるにつれて、さらに培っていってもらいたい。

正直なところ私は、日本語教育についてのプロではない。これといった知識も持ち合わせていない。日本語教師ではなく、そんな一高校教師の私が現状で生徒に対してできることは、自分が母語以外でコミュニケーションをとるときに、相手にどういったことばで話しかけられると安心するのか、どういった態度をとってもらえると自分に自信が持てるのかを常に自分で考えることだと思っている。教科指導なので伝えることは伝えるが、生徒への伝え方はもちろん、伝わり方にも意識をしながら授業を作成している。実際の授業では、生徒とのコミュニケーションに、やはり時間がかかってしまう。そのため1回1回の授業で伝えたいことは何なのかを自分の中で明確にし、それをシンプルかつダイレクトに生徒に伝わるような構成にすることも心がけている。こういった考えなどを、授業を実施する教員と生徒の学習を補助する役割の教員とで事前に共有を行っていた。

多文化多言語の生徒の学校生活をサポートするチームの先生からは、各生徒の日本語や母語の力を共有していただき、教科の中での日本語指導についてのアドバイスをいただいた。学校全体で生徒を見ていくことに関して、まだまだ課題はあるが生徒にとって学校で過ごす全ての時間が学びに繋がることをより多くの教員と共有していきたい。

実践者名	和田　さとみ（岐阜県立東濃高等学校　助教諭（日本語）／国際部長） 井関　真希　（岐阜県立東濃高等学校　特別非常勤講師（日本語）） 山端　佳子　（岐阜県立東濃高等学校　教諭（社会）） 立石　虎太郎（岐阜県立東濃高等学校　教諭（理科））
実践区分	高校　　在籍指導　　教科・科目：日本語（学校設定科目・日本語Ⅰ）
実践地域および場所等の特長	東濃高校は、岐阜県中南部の外国人住民の集住地域である美濃加茂市や可児市に隣接する山間の御嵩町に位置し、多文化多言語の生徒が全校生徒の半数以上を占める岐阜県の公立高校である。校内では独立分掌として 2021 年に「国際部」が設置され、多文化多言語の全生徒の校内外サポート業務を担っている。在籍する多文化多言語の生徒のうち、63%がフィリピン、22%がブラジルにルーツをもち、国籍は日本を含めて 10 か国に及び、昨今は多国籍化傾向にある（2024 年４月時点）。 2011 年、多文化多言語の生徒のための少人数学級：国際クラスが１年生に設置されて以降、2015 年には国際クラスを３学年に設置する年もあったが、現在は１年生に２クラス、２年生に１クラス開設されている（2024 年４月時点）。 日本語指導を必要とする多文化多言語の生徒の増加を受け、2015 年に学校設定教科「日本語」を設置。「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」・「日本語Ⅲ」の３科目を開講している。高校２・３年生からは、日本人生徒や日本語指導を必要としない多文化多言語の生徒が在籍する通常クラスに所属しながら「日本語」履修を可能とし、卒業後の社会的自立を目指す日本語教育を推進している。
本実践のポイント	「音楽」の単元は、今年入学した多文化多言語の生徒が「日本語Ⅰ」の授業でやってみたいトピックの一つ。音楽ジャンルのうち、ラップから視える世界の歴史（ベトナム戦争）や社会問題（外国人差別や当事者意識）に触れながら、生徒一人ひとりが歩んできた時間にスポットライトを当てていきます。音楽を通してコトバとは何かという本質に迫りながら、授業の終盤にはホンモノのラッパーが講師としてサプライズ登場！多文化多言語の生徒がもつ全ての言語リソースを使って、これまで歩んできた人生の一コマを切り取り、生徒も教員も同じ一人の人間として自分の内側の声（以下：ヴォイス）を表現しました！

＜バディからのメッセージ＞

生徒が心の内側にある思い（ヴォイス）を言語化するというプロセスのなかで、「ここは安全地帯だから、これまで言えなかった苦しいことを話しても大丈夫よ！」というメッセージを常に伝えながらことばの力を育てるという本実践は、圧巻でした。指導にあたる先生方が生徒一人一人と向き合い、全身で生徒を受け止めることで、生徒は包括的なことばの力を最大限に生かしながら自分の人生を客観的に評価できました。それによって、生徒は日本語固有の力を確実に伸ばすことができたのです。

その過程では、生徒同士の友情だけでなく、先生と生徒間の信頼関係までも高まっていることがとても伝わりました。先生方の情熱に溢れる、素晴らしい授業でした。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「自分のコトバでヴォイスを表現しよう」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：高校 1 年生　　人数：30 名（2組：15 名、4組：15 名）

2）「ことばの力のものさし」共通一覧

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く/話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く/話す						
ステップ 6	書く						
	読む						
	聞く/話す						
ステップ 5	書く			⑦ク・コ・サ ノ・ヘ	③シ・セ・ソ・ア・エ	①キ・フ	
	読む			ク・ネ	ア・エ・セ・ソ・タ	キ	
	聞く/話す			ク・ケ・サ・ネ	ア・エ・セ・ソ・タ	キ	
ステップ 4	書く			⑧ケ・オ・ネ	④ウ・カ・タ	②ハ	
	読む			オ・コ・ケ・サ チ・ツ・ノ・ヘ	ウ・カ・シ・ヒ・ヌ	ハ・ニ・フ	
	聞く/話す			オ・コ・ス チ・ツ・ノ・ヘ	ウ・カ・シ・ヒ・ヌ	ニ	
ステップ 3	書く			⑨ス・チ・ツ・ト	⑥ナ・ヌ・ヒ	⑤ニ	
	読む			イ・ス・ト・テ	ナ		
	聞く/話す			イ・ト・ホ	ナ	ハ・フ	
ステップ 2	書く			⑩イ・テ・ホ			
	読む			ホ			
	聞く/話す			テ			
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く/話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入

当該の多文化多言語の生徒（30 名）は、本人の希望及び、入学前の作文アセスメントと面接の結果、2024 年４月から国際クラス（１年２組、１年４組）に在籍している生徒である。１年２組の生徒は、日本の教育課程（中学校）を修了しており、滞日歴にばらつきがあるものの、ある程度、日本の生活習慣や学校生活になじみのある生徒が在籍している。一方で１年４組の生徒は、日本の学校経験はなく、外国において学校教育における 9 年の課程を修了して直接本校に入学したダイレクト生が学級全体の80%を占め、生徒が居住している地域の NPO で日本語の初期指導を受けて入学した学齢超過生が多く在籍している。

そこで、個別の到達目標を定め、その目標を達成するために、上記の「ことばの力のものさし」にしたがって、まずは４つのグループ（グループａが①～④、グループｂが⑤～⑥、グループｃが⑦～⑧、グループｄが⑨～⑩）に編成する。そのうえで、授業計画に基づく授業ごとのその時間につけたい力について、「聞く・話す」、「読む」、「書く」活動ごとにグループａ～ｄについて意図性のある３グループに編成しながら、日本語担当教員３名がグループ別に指導を行う。

3. ねらい（目標）

単元目標：
これまで歩んできた人生を振り返り、自分のもっている全ての言語リソースを使った「コトバ」で内面の声(以下、ヴォイス) を表現することができる。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	6	・書き言葉らしい文体（例：だ体・である体）で中学年レベルの語彙・表現および既習漢字を使いながら、ある程度の結束性がある文章が書ける。	F	・書く前に、構成や長さを考えて計画を立て、構造化されたメモを自律的につくることができる。 ・これまで歩んできた人生を振り返りながら特に伝えたい経験を選択し、それについて独自の視点をもって効果的に伝えるために、構成や書き出し、書き終わりなどを工夫し、表現技法を選択することができる。 ・書いた後に、独自の視点やヴォイスが読み手に伝わる文章になっているかを確かめながら、より明確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。
③	書く	6		E	・書く前に、グラフで気持ちをまとめる活動を通して、アウトラインを作りながら、これまで歩んできた人生のなかで最も伝えたいことをどのようにしたら効果的に伝わるか、構想を考えることができる。 ・読み手に伝わる表現で、書くことができる。
⑦	書く	6		D	・書く前に、グラフで気持ちをまとめたり、先生や友達のアドバイスをメモしたりしながら、これまで歩んできた人生のなかで最も伝えたいことをどのようにしたら伝わるか、構想を練ることができる。 ・文章の一貫性に気を付けながら、順序やつながりを意識した文を書くことができる。
②	書く	5	・話し言葉の接続表現（例：～から、～	F	上記の F 同様
④	書く	5		E	上記の E 同様

⑧	書く	5	て、でも）を活用しながら日常語彙を使って、簡単な複文を用いた文をほぼ誤用なく書ける。	D	上記の D 同様
⑤	書く	4	話し言葉で用いられる語彙や文法を活用し、簡単な複文を含みつつ、主に単文で文が書ける。	F	上記の F 同様
⑥	書く	4		E	上記の E 同様
⑨	書く	4		D	上記の D 同様
⑩	書く	3	支援を得ながら、初級前半の語彙や文型で文が書ける。	D	

４．指導観（指導や支援のポイント）

東濃高校の日本語の授業は、生徒の興味関心事項をもとに、高校卒業後の社会的自立を目指した単元計画を立案している。今年度の一年生は音楽に興味や関心が高かったことから、トピックとして「音楽」を扱うこととした。そこで、本単元では生徒の目線から音楽を通して、自己に誇りを持ちながら、日本語での書く力を育てたいと考えた。また、書く力を高める中で、自他共に認め合い、生徒が自己肯定感を高めることができるようなエンパワーメントを同時に行っていくこともめざしたい。

具体的に、本単元の導入では、自分の好きな曲について交流活動を行う。音楽には、一つひとつの曲に背景があり、心情が伴っていることに気づかせる。展開部では、音楽ジャンルの一つであるラップに焦点を当て、歌詞にあるラッパー自身のアイデンティティの揺らぎや心情について「気持ちグラフ」で可視化し、ラッパーの心の変化を読み解く中で、少しずつ生徒自身の経験と重ねていけるようにする。ここでは、生徒の中には過去の傷が癒えていない可能性があることに十分留意し、安心して自分が表現できる教室であることを伝える必要がある。そのために、まず日本語担当教員が生まれてから 20 歳になるまでの出来事を「気持ちグラフ」で伝え、モデル提示をすることから、ここが安心安全な場所（空間）であることを生徒に愛情と誠意をもって伝えていきたい。そうすることで、生徒が安心してこれまでの経験を振り返りながら、自分のコトバでラップのリリックづくりを行うことができるように、十分な時間とその工夫、そして個別配慮等を担当教員３人で連携しながら行っていきたい。これらの準備ができたうえで、本学の生徒が苦手とする日本語での書く力を伸ばすことをめざしていく。その過程では、グループ a～d を３つのグループに意図的に編成しながら、授業計画に基づく授業ごとのその時間につけたい力である「聞く・話す」および「読む」の活動も同時に行っていく。

終末は、プロのラッパーを招きながら日本語で書いた作文をラップ調での発表の場をつくりたい。ホンモノに出逢うことから、自分のコトバで内側のヴォイスを表現する大切さの気づきだけでなく、自他ともに認め合えるような明るい雰囲気づくりをめざすなかで、生徒ひとりひとりの自信にもつなげていきたい。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
・自分の経験や心情を表現するための語彙や表現方法を増やし、日本語の言葉を豊かにしている。 ・積極的に漢字を使用しながら他の教科でも漢字が適切に使えるように取り組んでいる。	・音楽（曲）の背景にある社会事象や人間の心情を読み取りながら、自分なりの考えをもつことができる。 ・自己に誇りをもち、他者に伝わる方法を考えながら意欲的に書く活動に取り組んでいる。	・自分の人生を振り返りながら多様な他者も理解し、自他ともに認め合いながら、自己肯定感を育んでいる。 ・自分のコトバに自信を持ち自分の未来に希望をもっている。

６．指導計画（全２３時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力（教科）	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
2	【導入①】 音楽（曲）の背景を理解するための情報を聞き取ることができる。	・各日本語担当教員が好きな曲の歌詞を提示しながら好きな歌詞やその理由等を紹介する。 ・意図的なグループを編成し、生徒は教員の好きな理由や曲に関する情報を聞き取る。	・日本語で書かれた歌詞を読みながら、日本語の言葉や文章の意味（漢字や熟語など）を理解することができる。 ・歌詞とエピソード等を聞き取ることができる。	★音楽（曲）を選んだ教員の心情に着目しながら、好きな理由や関係するエピソードを理解することができる。 ★目的にあわせた質問を考えることができる。
2	【導入②】 自分の好きな曲について理由や背景のストーリーをまとめることができる。	・生徒は自分の好きな曲を選ぶ（国内外問わず）。 ・導入①の教員からの紹介をモデルにしながら、生徒は好きな曲の理由や背景にあるストーリーをまとめる。	・自分の好きな曲について、モデル文を参考にしながら単文や複文を使って、日本語で書くことができる。	★自分の好きな曲の歌詞を読解できる。 ★歌詞の背景にあるストーリーや心情について、自分の経験をもとにまとめることができる。
3	【導入③】 自分の好きな曲について、他者に紹介することができる。 （ペア活動）	・ペアの大学生と、好きな曲について日本語で紹介しあう。 ・ペアの大学生と、好きな曲について意見交換する。 ・日本語で書いた文を見直す。	・自分の好きな曲の歌詞やその理由等を日本語で紹介することができる。 ・大学生からの質問に日本語で応答できる。 ・間違いに気づいたり、表現を見直したりすることができる。	★歌詞の背景にあるストーリーや心情について、自分の経験をもとに伝えることができる。 ★好きな曲について理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ★構成を意識し、時間内で相手に分かりやすいプレゼンテーションができる。 ★場面や相手に応じて適切な語彙や表現等の選択を認識できる 。
	【導入④】 自分の好きな曲について、発表することができる。 （クラス発表）	・自分の好きな曲について、クラスメイトに日本語で紹介する。 ・音楽には、一つひとつの曲に背景があり、心情が伴っていることに気づかせる。	・単文や複文を使って、様々な接続表現や指示語などを用いながら、日本語で話すことができる。	
2	【展開①】 ベトナムルーツのラッパーの曲（ラップ）を読	・インドネシア難民として日本で暮らす自分を表現したラッパーの歌詞を読む。 ・地歴公民専科教員が作成した「ベトナム戦争やボートピープ	・日本語で書かれた歌詞を聞き、そして読みながら、日本語の言葉や文章の意味（漢字や熟語な	★ベトナム戦争やボートピープルについて理解を深めることができる。 ★ベトナム戦争とインドネシア難民、ラッパーの関係

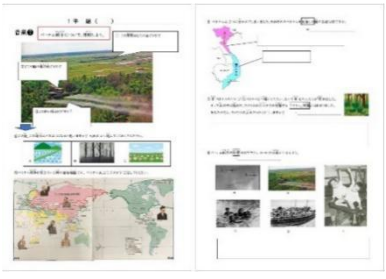
	み取ることができる。 （資料①～③）	ル」に関するリライト教材を読み、理解した内容を学級で全体共有する。	ど）を理解することができる。 ・グループでベトナム戦争やボートピープルなどについて、調べた内容を漢字や熟語を用いながら文や複文を使って書くことができる。	性を理解することができる。 ♡グループで活動しながら、自分の考えを深めることができる。
2		・ベトナム戦争やボートピープルについて調べ、内容をクラスで共有する。		
3	【展開②】 ベトナムルーツのラッパーの心情を解釈することができる。 （資料④～⑥）	・歌詞からラッパーの心情を読み取りながら「気持ちグラフ」にまとめ、グループ内で発表する。	・ワークシートに既習した漢字や熟語、歌詞に出てくる用語等を用いながら、自分の考えを単文や複文で書くことができる。	★歌詞から読み取れる心情をグラフにまとめることができる。 ★他者の意見と比較しながら、自分の考えをまとめることができる。
2	【展開③】 教員のライフヒストリーと心の動きを読み取ることができる。 （資料⑦）	・日本語担当教員３人それぞれが、生まれてから 20 歳になるまでの出来事を「気持ちグラフ」で伝える（モデル提示）。	・教員の話の中に出てくる日本語の言葉や内容を理解することができる。 ・理解を深めるために、日本語で質問をすることができる。	★教員のライフヒストリーと心の動きを読み取ることができる。 ♡教員のライフストーリーを理解しながら自分自身と向かい合うことができる。
3	【展開④】 自分と向かい合いながら、自分の強みに気づくことができる。 （資料⑧）	・自分が生まれてから 20 歳までのストーリーを「気持ちグラフ」で表現する。	・使いたい言葉や、表現したいことを単文や複文を使って、自分の考えや思いを書くことができる。	★自分の経験を振り返りながら、ワークシートに自分の出来事をまとめることができる。 ★人生の一コマを自分のコトバで表現することができる。
		・「気持ちグラフ」から、自分の人生の象徴的な出来事を一つ選んでまとめる。		
2	【終末①】 プロのラッパーの語りからリリックに込める思いを理解することができる。	・プロのラッパー（FUNI さん）の動画を視聴しながら、曲（リリック）ができるまでの過程を知る。 ・ラップの歴史について、理解する。	・動画で聞き取った新出語彙や日本語での表現（漢字や熟語を含む）を理解することができる。	♡曲（リリック）に込められたラッパーの大切な思いを理解できる。 ★ラップだからこそ表現できることや多様な表現方法があることを理解できる。
1	【終末②】 **（本時）** ラップで自分の内側のヴォイスを自分のコトバで表現することができる （資料⑨～⑪）	・プロのラッパー（FUNI さん）のラップを鑑賞する。 ・自分の内側のヴォイスを自分のコトバで表現する。	・ラップで使いたい言葉や、表現したいことを単文や複文で話すことができる。	★♡自分の経験を振り返り、人生の一コマを自分のコトバで話すことができる。
1	【終末③】 自分のコトバの強みに気づくことができる。 （振り返り） （資料⑫）	・これまでの授業を振り返りながら、音楽が持つ力や自分のコトバの強みについて考える。	・本単元で学んだことを振り返り、単文や複文を用いながら、まとまりをもって日本語で話すことができる。	★△音楽の強みや自分のコトバの強みについて、考えることができる。 ★本単元で学んだことから根拠を示しながら、自分の意見や考えを述べることができる。

７．本時の指導

ねらい（目標）　ラップで自分の内側のヴォイスを自分のコトバで表現することができる

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力（教科）　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント等
10	**【導入】** **① 在日コリアンラッパーの FUNI さんに出逢う。** **② 授業のルールを確認する。** **③ FUNI さんのラップを聞く。** （写真⑨）	☆本時で FUNI さんのラップに登場する歌詞の内容が想起できるように前時で FUNI さんの動画内容をプリントでまとめる前準備をしておく。 ★FUNI さんのラップを聞くことで、自分の内側のヴォイスをどのように表現するのかを体感し、自分が表現するイメージがもてるようにする。
35	**【展開】** **ラップにチャレンジ！** （写真⑩）	☆ラップの順番が来るまでに、使いたい言葉や、表現したいことを単文や複文で伝えられるようにタブレットを活用したり、教員に質問したりできるよう、自由で安心できる雰囲気づくりをする。 ★ラップで表現したいコトバや内容は、生徒の自主性を尊重し、変更や追加をしてよいことにする。 ♡ラップで表現しようとする生徒を励まし、表現することができた参加者（教員・生徒）一人ひとりに温かい言葉かけをし、明るい場づくりをする。
5	**【終末】** **① 録音したラップを全員で聞き、活動を振り返る。** **② 参加者全員を労う。** （写真⑪）	☆録音したラップを聞き、自分や他者が表現したコトバやラップの内容を振り返る。 ♡自分のコトバで内側のヴォイスを表現したことへの価値づけ

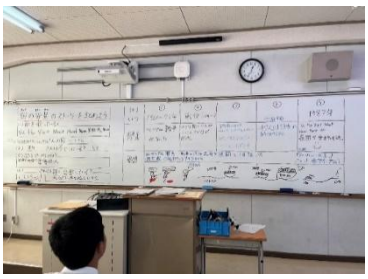
＜資料＞



資料①
日本語担当教員（地歴公民科）と共に作成したベトナム戦争の学習プリント



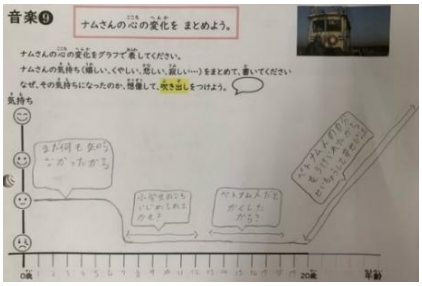
資料②
ボートピープルが辿った海路を地図やタブレットで調べる。



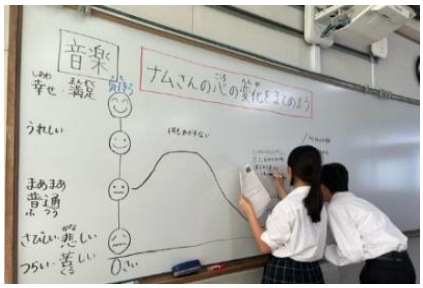
資料③
歌の背景にあるストーリーを共有。中には、絵で表現した生徒も。



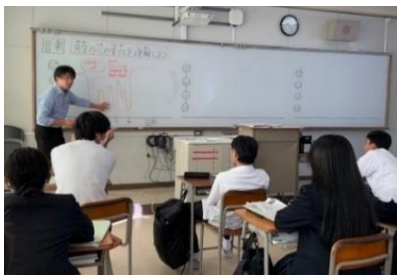
資料④
書くグループに分かれてラッパーの心情を読み解く。



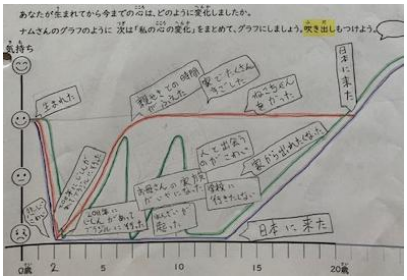
資料⑤
ラッパーの心情を「気持ちグラフ」にまとめる。



資料⑥
「気持ちグラフ」をクラスで共有。



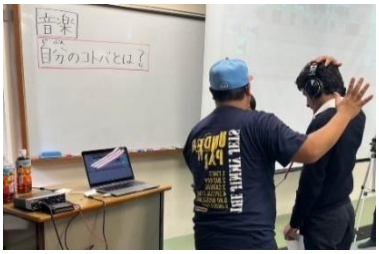
資料⑦
教員から「気持ちグラフ」を紹介。安心して自分を出せる雰囲気を作る



資料⑧
自分の「気持ちグラフ」を書く。静かに自分と向き合う時間を設ける。



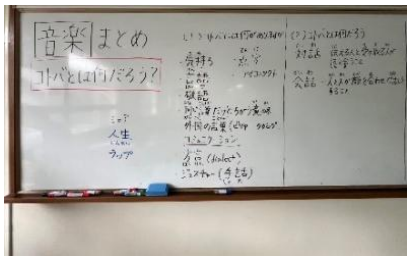
資料⑨
在日コリアンラッパーFUNI さん登場
心の声と気迫に圧倒される生徒たち。



資料⑩
一人ひとりのコトバをラップで表現



資料⑪
活動の振り返り



資料⑫
終末・コトバとは何か

8. 児童生徒の変容

本実践では生徒の書く力を高めるために、「ことばの力のものさし」での見取りに従い、日本語担当教員３名で協働しながら、意図性を持ったグループを編成しながら指導を進めた。１回ごとの授業を実施にあたっては、各教員が生徒個別にどのような力を高めるためにどのような働きかけを行うか、という具体的な目標をもちながら指導を行うように工夫した。その結果、生徒が見事に各個別の目標に到達する力を高めることができた。

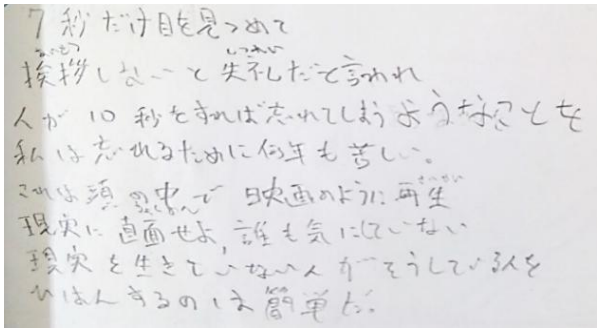
本実践にあたっては、日本語担当者３人が生徒個別に助言ができるように、授業ごとに生徒別に目標を立てた上でグループを構成しながら指導を行った。下表は、書く力を高めるために行った【展開②】授業時のグループ編成およびその目標を示したものである。

教員別 指導生徒数	「書く」の目標	
	日本語固有の力	包括的なことばの力
教員 A 6 人担当	**◎4 人に6をめざした指導** ・書き言葉（例：行って→行き等）が使える。 **◎2 人に5をめざした指導** ・「～から、～ても、～して」などの複文を使って文が書ける。	**◎6 人全員に E をめざした指導** ・自分の経験をもとに読み手に訴える創作文を考えることができる。 ・一貫性を高めるために、文の順序や必要/不必要な語や文を調整できる。
教員 B 7 人担当	**◎1 人に7をめざした指導** ・コロケーション、慣用表現、「行き、ず、く」など書き言葉らしい文が書ける。 **◎4 人に6をめざした指導** ・書き言葉（例：行って→行き等）が使える。 **◎2 人に5をめざした指導** ・複文（例：～から、～ても等）を使って文が書ける。	**◎7 人全員に D をめざした指導** ・文のまとまり（一貫性）に気を付けて、不要文→削る、順番を入れ替える、文を追加するなどができる。
教員 C 2 人担当	**◎1 人に4をめざした指導** ・簡単な複文や単文で文が書ける。 **◎1 人に 3 をめざした指導** ・支援を得て、単文で文が書ける。	**◎2 人全員に D めざした指導** ・文のまとまり（一貫性）に気を付けて、不要文→削る、順番を入れ替える、文を追加するなどができる。

聞く・話す活動、読む活動においても、毎回の授業では「ことばの力のものさし」を用いて担当教員3人で育てたい力を明確にしたうえで、グループ編成を行いながら指導を進めていった。

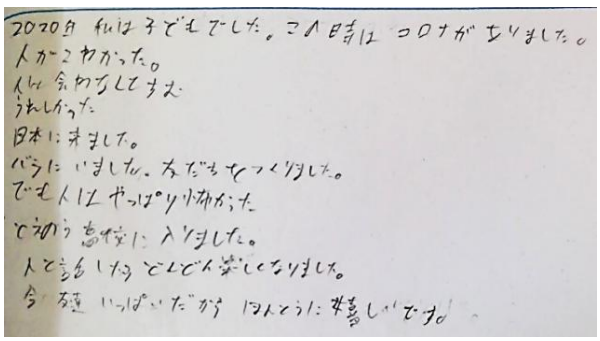
こうした指導を進めるなかで、生徒の変容がわかるものが、以下の生徒が書いた作品（文章）である。これらは生徒自身が描いた「気持ちグラフ」をもとに、自分の人生の一コマを自分のコトバにしたもので、授業計画の【終末②】（7．本時の指導）の活動時にラップのリリックとして生徒一人ひとりが披露したものでもある。日本語の力がどのように伸びたか、実践者の評価をまとめた。

③ D5 の生徒（ソ）の作品



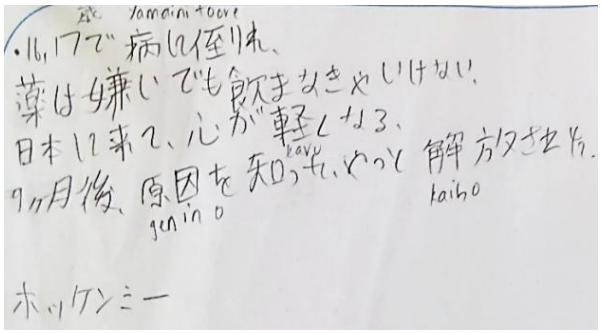
＜実践者による評価＞
自分の経験を例示しながら（＝頭の中で、映画のように再生）読み手に訴える創作文が書けている。書き言葉らしい文体（＝簡単だ）を使いながら、結束性がある文が書けている。

⑥ D3 の生徒（ナ）の作品



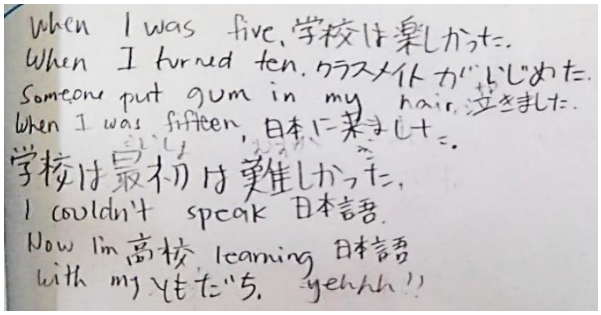
＜実践者による評価＞
自分の経験を簡単な複文（＝友達いっぱいだから、本当に嬉しい）と単文を用いながら、読み手に訴える内容の創作文（＝社会事象（コロナ）を背景に心の変容が時系列に沿った文）で書かれている。

⑦ C5 の生徒（ノ）の作品



＜実践者による評価＞
書き言葉（＝解放された）を使いながら、ある程度、結束性がある文になっており、「病に倒れた」経験を中心に、文章の一貫性に気を付けながら順序やつながり（＝日本に来てからの変容）を意識した文が書かれ、表現されている。

⑩ C2 の生徒（イ）の作品



＜実践者による評価＞
教員の支援を得て、自分の経験について初級前半の文型（た形）を使い、文章の一貫性に気を付けながら、順序やつながりを意識した文（＝時系列に沿った文）になっている。

●最終授業の振り返りコメントより抜粋

① E5 生徒（キ）	音楽の授業は、色々な学ぶことがあった。あと、私の本当の気持ちを伝えるはどんどんわかってきました。先生たちのストーリーを表現してくれたから、私は感動です。新しいことを学び、すごく楽しく過ごしました。
③ D5 生徒（ソ）	私の人生を一回止まって、人生全体何が起きたのかを考えることができて、ラップを作る時にも心の中で隠していることを表現できたので良かったと思います。
⑥ D3 生徒（ヌ）	音楽の授業でいろいろな国の戦争の時にどこかで人がいろいろな国にいて住んでいたことは学びました。自分の気持ちをラップで歌いました。この授業は楽しかった。友達のラップも聞きました。日本語は上手になりました。
⑦ C5 生徒（ノ）	自分の人生にあったことを前からずっとだれにそのことをはなしたい、どうやってそのことをこころからなくしたいと思っていたですが、日本語授業にラッパーが来て、自分がいいたいことをいうてとてもいいとおもいます。今はこころが楽になっています。
⑧ C4 生徒（ネ）	人生の気持ちグラフを書いていた時にいろんなことに考えていました。例えば、なんで気持ちグラフ？最初はすごくこわかったけど、自分の昔の時をおもいだして、すごくよかったし、あとは、かなしい時もあった。グラフを歌詞にして、それでラップにしたの時に感じたことは、ものすごくはずかしいかった。でも終わったときに自分はもっとかるくなったなかんじがしていた。
⑩ C2 生徒（イ）	音楽の授業はたくさんの学びました。みんなで自分のきもちはＩknow．たくさんのemotionとコトバを出しました。

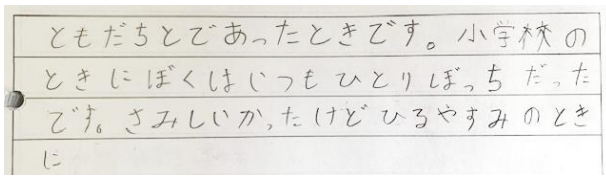
また、【終末③】では、本実践のまとめとしてこれまでの授業を振り返りながら、音楽が持つ力や自分のコトバの強みについて考えることを行った。まず、自分を表現するコトバには何があるのか、その種類を考えることを行ったところ、日本語、タガログ語、ポルトガル語、英語などの言語だけでなく、表現を方法としての敬語や方言、同じ言葉だけど違う意味のものという意見が出た。また、手話や点字、

ジェスチャーも含むのではないか、という意見も出た。そうした意味を総称して、物語や気持ちも、コトバでないか、という声もあった。そのうえで、私たちにとってのコトバとは何かを議論したところ、「人と人が伝え合うもの」「コミュニケーション」「自分が言いたいことを伝えるもの」「自分の気持ちを表現するもの」などの意見があった。さらに、こうしたコトバを使った音楽とは私たちにとってどんなものであるのかを議論したところ、「自分のストーリー（気持ち、人生、言いたいこと等）を伝えるもの」「自分も楽しんで相手を幸せにするもの」「好きな人に自分を伝えるもの」「自己を表現するもの」など、コトバの重要性を問う意見が多数出た。こうした生徒の振り返りを通じてコトバの重要性に気づきを得ることができた生徒たちであったため、コトバを磨くために日本語も母語も育てていきたいとする目標を生徒と確認することができた。

そこで、生徒の力を見取るために本実践後すぐに「自分の人生を変えたできごと」（ナラティブ）と題した作文を本実践対象者すべてに行った。例えば以下は、グループαの③ D5 生徒（シ）の作文だが、入学時に一度行ったことのあるテーマ作文であるため、3 月に書いたものと比較した。3 月では短文で 3 行書くことが精一杯であった生徒であったが、約半年後の 10 月に行った作文では、自分を「男の子」と表現しながら、来日して友達ができて嬉しかった日のことを詳しく、かつ自分の思いと比喩も用いて綴っている。確実に書く力が育っていることがわかる。

③ D5 生徒（シ）の作文より

2024 年 3 月


ともだちとであったときです。小学校のときにぼくはいつもひとりぼっちだったです。さみしいかったけどひるやすみのとき
に

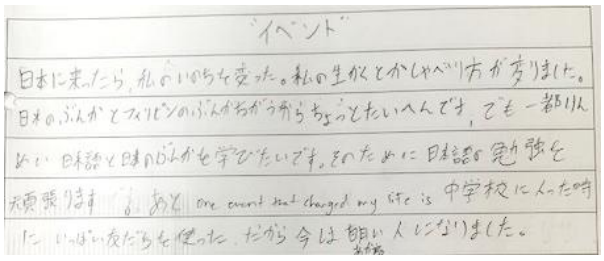
2024 年 10 月

「一緒に遊ばない?」
友達とであった時。小学校の時にいつも一人ぼっちの男の子がいました。男の子は寂しかった。でもある昼休みに誰かが男の子を遊びに誘いました。その時男の子は嬉しかったです。昼休みに6人でグラウンドで鬼ごっこを遊びました。すごいうれしくて30分も遊んでいたけどまるで1分遊んでいたみたいに感じた。

また、④ D4 生徒（ウ）の作文では、3 月は自分の身に起こった出来事や事実を書くことが精一杯だったが、10 月に行った作文では、過去の自分に宛てた手紙文で人生を振り返り、話し言葉で用いられる高頻度の接続表現を使って文を書くことができており、書く力が育まれていることが理解できる。

④ D4 生徒（ウ）の作文より

2024 年 3 月


"イベント"
日本に来たら、私のいのちを変った。私の生かくとかしゃべり方が変りました。日本のぶんかとフィリピンのぶんかちがうからちょっとたいへんです。でも一都りょく日本語と時のぶんかも学びたいです。そのために日本語の勉強を大変張ります。あ、One event that changed my life is 中学校に入った時に、いっぱい友だちを使った。だから今は明るい人になりました。

2024 年 10 月（××は生徒名）

～ 2022年の俺へ ～
やっほー××の2022年、俺はお前の未来だよ。今は2024年だよ、色々あったよ!今はお前は日本にいるよ。2023年に来たよ!ここに来ることを夢見ていただけよね、でもパパが「*ダメ!*」ってずっと言ってるから「*諦めようかな?*」っと思ってたよね、だけど日本に本当に行きたかったから一生懸命学校の勉強ちゃんとしたり、ちょっと日本の勉強もしたから、ついにパパが「***sige papayag ako na pumunta ka dito pero basta galingan mo sa pagaaral pag dating mo dito ah***」って言われた。そこから俺らの新しい人が生始まった。

本実践を通して、教員がモデル提示しながら自他共に認め合える安心・安全な環境づくり、生徒一人ひとりがもつ言語能力の丁寧な見取り、ことばを育むための意図的なグループ活動、担当教員の強みを生かした教材研究、これらを適材適所で実施していくことの大切さを改めて実感した。今後も引き続き、多言語作文を定期的に行う中で生徒の言語能力の「現在地」を確認し、生徒一人一人がもつことばの力を伸ばしていけるようにしていきたい。

実践者名	甲田　菜津美　大阪府立大阪わかば高等学校　教諭
実践区分	高校　取り出し指導　教科・科目：国語・論理国語
実践地域および場所等の特長	大阪市生野区に位置する大阪府立大阪わかば高等学校は、2020 年度に大阪府の再編整備計画によりできた多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制高校である。生野区は全国で最も外国籍住民比率が高く、在日コリアンをはじめとする約 80 か国にルーツをもつ住民が暮らす多国籍・多文化のまちである。 2022 年度より大阪府立高校「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」対象校の 1 校となり、2024 年 10 月現在、全校生徒 425 名のうち、中国、ネパールなど 14 の国・地域にルーツをもつ生徒が 150 名在籍している。そのうち、約 110 名が「日本語指導が必要な生徒」である。コロナ禍以降、急増した日本の義務教育学校での学習経験がない「ダイレクト生」が半数を占め、就職や進学に制約の多い在留資格である「家族滞在」の生徒が 7 割を超える。 本校は時間割が生徒一人ひとり異なり、授業はクラス単位ではなく、その授業の選択者で受ける。前後期制で、1 コマ 100 分で授業が行われる。 多文化多言語生徒を受け入れる際に、「わかば日本語モデル」（多文化アイデンティティカリキュラム（櫻井，2022）による）を設け、複数言語で多角的・包括的に生徒の力を捉えることをはじめ、トランスランゲージング・レンズで生徒をみとることを行なっている。本モデルにより、学校設定教科「自己実現のための日本語」による日本語授業、および、必履修科目講座をやさしい日本語（N 講座）で開講し、多文化多言語生徒の学びを支えている。
本実践のポイント	本実践は、高等学校学習指導要領の国語科で定められている「論理国語」における実践である。上位科目のため 2、3 年次を対象とし、市民性を培いながら、多角的・批判的思考力と論理的思考力を高める授業として行なったものである。区役所職員による区政の説明、区長との対談、選挙管理委員会による疑似選挙と、行政と連携し、生徒が区政に参与する形をとった。地域住民として請願する権利を学びながら、自身の意見が地域にも受け入れられ自己肯定感を高める活動であることは特筆すべき点である。 また、教科横断型の観点から、国語科の授業であるものの、地歴公民科の授業とも連携して行なった。学校内のみならず、社会の一員としてより良いまちづくり（社会のウェルビーイング）を考える場面を設けることにより、全人的な発達を助長することもできた。

＜バディからのメッセージ＞

この授業は、学習指導要領に則った「論理国語」でありながら、日本で生きていく多文化多言語の生徒にとって本当に必要な力とは何かが考え抜かれた授業デザインです。参政権を持たない外国籍住民でも請願権があることに着目し、自らの声を行政に届ける手段として区に提案書を提出する活動を取り入れた点が印象的です。そのために、区役所と交渉して区長との対談を実現し、選挙管理委員会の方々を招くなど、綿密な準備がなされました。生徒たちが卒業後に社会に出て様々な壁に直面したとき、自ら考え、声を上げ、行動する力を身につける―そのための最後の砦としての授業。まさに、教育の本質について考えさせられる実践でした。

1．単元名・活動名

論理的に書く――小論文①（大修館書店『新編　論理国語』PP102-110 より）

「みんなが生きやすい街とは（社会のウェルビーイングを考える）」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：高校 2、3 年次（高校 2 年生相当）　人数：10 名

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ＼ 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く					④ C F	
	読む					C E F	
	聞く・話す					C F	
ステップ 5	書く					③ E	
	読む				H I		
	聞く・話す				I J	D E	
ステップ 4	書く				② G H I		
	読む				A G J	B D	
	聞く・話す				A G H	B	
ステップ 3	書く				① A J	B D	
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

本実践では、高校２年生に相当する生徒を２クラスに展開している。実践対象のクラスは来日時小学6年～高Ｉで、日本語固有の力もステップ3～6と幅広い。しかし、包括的なことばの力はDEに多いクラスのため、思考力はある程度あり、話すことに抵抗がなく、発表に対しては前向きで発話量が多い生徒のクラスである。

発話によって乗り切ろうとする生徒が多いため、「書く」ことおよび「読む」ことに向き合う時間を意図的にとることを心がけている。また、中国語・ネパール語・フィリピン語を母語とする生徒がいるため、グループワーク等の編成を多言語グループや同言語グループにすることにより、日本語だけでなく母語によるグループディスカッションやピアリーディングも行えるようになり、複数言語でお互いの意見を取り入れたりアドバイスしあったりできる環境も作り出せるよう、本実践では小集団を編成している。なお、発表時にはより多くの人に聞いてもらう機会を作るために２クラス合同で行うことが多く、発表会となる本実践においても２クラス合同でおこなっている。

3．ねらい（目標）

区政に関する提案をするという目的のもと、論理的、批判的に考える力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができる。

（I）文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方ついて理解を深めることができる。
【知識及び技能】（I）ウ

（2）多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にすることができる。
【思考力、判断力、表現力等】Ａエ
（3）設定した題材に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係づけて自分の考えを広げたり深めたりすることができる。
【思考力、判断力、表現力等】 Ｂキ
（4）言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。
【学びに向かう力、人間性等】

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	書く	4	・支援を得て、自分の提案について、日常生活で用いられる簡単な表現、言い回しを使って口語的な作文が書ける。 ・支援を得て、自分の提案が相手に伝わりやすいように単文や重文、簡単な複文を用いてまとめることができる。	E	・具体的な自身の経験や事例とともに理由を挙げながら、提案する内容について必要な情報をまとめることができる。 ・自分の提案の根拠となる関係のあるデータや他者の経験などを論理的に示しながら作文することができる。 ・自分の提案に対しての他者の意見をふまえて、一貫性に気をつけながら、必要な情報の追加や文の入れ替えなどの推敲することができる。
②	書く	5	・自分の提案について、自分の経験をもとに、高頻度の接続表現や簡単な文を幅広く使って自由に文章を書くことができる。 ・自らの間違いに気づき修正することができる。		
③	書く	6	・自分の提案について、読者を意識しながら、さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまりを意識した文章を書くことができる。 ・支援を得て、だ・である体を使って、ある程度書き言葉らしい文章が書ける。	F	・提案について構造を意識してメモを作り、作文に繋げることができる。 ・読み手の立場に立ちながら、自分の提案の根拠となる事実や実際の経験等を適切に引用し、客観的な論拠を示したり、反論への再反論を想定したりしながら多角的・批判的な視点のある文章を書くことができる。 ・書いた後に、読者の意見をふまえて内容がより効果的に伝わるように根拠や論拠を吟味し、推敲することができる。
④	書く	7	・中学レベルの慣用表現やコロケーションを適切に使用することができる。 ・自分の提案に関する概念語彙や低頻度語彙、漢熟語などの表現を適切に選択し、書き言葉を意識して文章を書くことができる。		

4．指導観（指導や支援のポイント）

前単元で平田オリザの「対話の精神」（大修館書店「新編論理国語」）から、対論と対話の違いを学び、対話を通して学ぶことの大切さを読解したうえで、区政の説明を受け区長との対談会を行うことにより、より深い対話を行うことをねらいとしている。また、対話を受けて生徒の学ぶ意欲が高まっていることを踏まえ、教科書の読解を原文のまま行い、新出語彙や表現方法については丁寧に指導していく。

さらに、根拠を示し、いかに他者を説得していくかといった方法とともに、相手の意見に寄り添いながらも、的確な質問や感想が伝えるための傾聴力を身につけさせたい。

本実践を行なったクラスは 15 名の中規模クラスであるがゆえに滞日年数にも日本語固有の力にもばらつきのあるクラスであるが、1 年半共に学び続けている関係であり、お互いを尊重し助け合う関係ができてきている。とはいえ、高校２年めという中弛みの時期でもあり、生徒自身が苦手意識をもつ活動に対して不満を言うこともしばしばみられる。また、人前で発表することやディスカッションすることについては、積極的に行うことが多いが、日本語で書くことについては、苦手意識の強い生徒が大半である。特に滞日年数の長い生徒については、書くこと自体を拒否してしまうこともある。

本実践では、学習活動の思考レベルを高く維持したまま、生徒たちの書くことに対して苦手意識を少しでも克服できるよう、クラス内での発表にとどまらず、外部の大人が読むことを前提とした活動として、区役所と連携して計画した。自身のアイディアを書いた制作物が認められ、実際に区政に反映されていく可能性もあるため、生徒の自己肯定感を高めることもねらいとしている。

なお、高等学校学習指導要領「論理国語」の授業であることから、単元の評価規準およびねらいについても学習指導要領に基づいたものであることを申し添える。

５．単元の評価規準

知識･技能	思考･判断･表現	主体的に学習に取り組む態度
①文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方ついて理解を深める。（（1）ウ） ②主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めている。((2) ア)	①多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にしている。（書くこと Ａ エ） ②設定した題材に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係づけて自分の考えを広げたり深めたりしている。（読むこと Ｂ キ）	①多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にしようとしている。 ②言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養おうとしている。

６．指導計画（全 18 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 〇教科 ♡エンパワーメント
1・2	生野区の行政について理解する	生野区企画総務課の方のお話を聞く	☆外国人住民向けに書かれた生野区政についての内容が概ね理解できる。 ☆内容について適切な敬語表現を用いながら、質問や感想を述べることができる。(ステップ 7) ☆内容について様々な接続表現等を用いて質問や感想を述べることができる。(ステップ 6) ☆内容について丁寧な表現を用いて質問や感想を述べることができる。(ステップ 5) ☆内容について簡単な表現や言い回しで補いながら質問や感想を述べることができる。(ステップ 4)	★区役所の方の話を踏まえて区政の課題に関する質問や感想を考えることができる。(ステージ F) ★区役所の方の話を踏まえて自身の経験にまつわる質問や感想を考えることができる。(ステージ E)

3～5	社会のウェルビーイングについて区でどのような取組みが行われているかまとめることができる	3 つのグループに分かれ、区政内容（将来ビジョン計画書）を精読し、施策を理解しどのようなウェルビーイングが達成されるか考える	☆写真付き区政ビジョンの内容を概ね理解することができ、キーワードを取り上げウェルビーイングの種類に分類することができる。(7) ☆区政ビジョンのポンチ絵をもとに、内容を理解することができ、キーワードを取り上げ、ウェルビーイングの種類に分類することができる。(6) ☆区政の発表で用いられたやさしい日本語のスライドおよび区政ビジョンのポンチ絵の内容を理解し、ウェルビーイングの種類に分類することができる。(5) ☆支援を得て、区政の発表で用いられたやさしい日本語のスライドの内容が概ね理解し、ウェルビーイングの種類に分類することができる。(4)	○★区政ビジョンやそれに付随する資料を読み、主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めている。(F) ○★区政ビジョンやそれに付随する資料を読み、言い換えをしながら、内容の主題を捉え、要点を理解できる。(E)
6・7	区長の話を聞き、自分の意見を伝えることができる	区長・副区長との対談会（フリートーク）	☆区長や司会の問いかけに対して敬語表現を使って抽象的な概念語彙・表現を使って話すことができる。(7) ☆区長や司会の問いかけに対して接続表現等を適切に用いてまとまりのある返答をすることができる。(6) ☆区長や司会の問いかけに対して丁寧な表現で日常語彙を使って、流暢に話し、自由に話を続けることができる。(5) ☆区長や司会の問いかけに対して理由を踏まえて簡単な表現や言い回しで不足を補いながら受け答えすることができる。(4)	○★多面的･多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にしている。(F) ○★区長からの問いかけに答えたり、自身の意見に対する理由を伝えたりすることができる。(E)
8・9	提案書の意味・形式について知る	・過去の先輩の提案書を読み、内容を確認する ・提案書・提案詳細作文・ポンチ絵の書き方について知る	☆提案作文の漢字･語彙･表現が理解でき、必要な表現･文型を把握できる。(7) ☆提案作文の漢字･語彙･表現が概ね理解できる。(6) ☆提案書（簡略版）を読み、漢字･語彙･表現が概ね理解できる。(5) ☆提案書(簡略版)をゆっくり読み、支援を得て単語や文法の意味が理解できる。(4)	○★書き手の立場や目的を考えながら、内容や構成、論理の展開を捉え、要旨を把握することができる。(F) ○★提案書の段落構成や論理の展開を理解し、提案書の要点を理解できる。(E)

10～15	データや根拠を示して説得力のある文章を書く	みんなが生きやすい街、より良い街になるための提案内容を決め、3 つの課題を完成させる	☆自分の提案に関する概念語彙や低頻度語彙、漢熟語などの表現をおおむね適切に選択し、書き言葉を意識して文章を書くことができる。(7) ☆自分の提案について、読者を意識しながら、さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまりを意識した文章を書くことができる。(6) ☆自分の提案について、自分の経験をもとに、高頻度の接続表現や簡単な文を幅広く使って自由に文章を書くことができる。(5) ☆自分の提案について、日常生活で用いられる簡単な表現、言い回しを使って口語的であっても作文が書ける。(4)	○★文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方ついて理解を深め、自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にしている 自身の提案に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係づけて自分の考えを広げたり深めたりしている。(F) ○★具体的な自身の経験や事例とともに理由を挙げながら、提案する内容についてまとめることができる。 根拠となる事実や情報を調べることができる。(E)
16・17	自分の提案を他者に伝える・説得する	わかば町会議会選挙（生野区議員になりきり、提案書について演説する）（本時）	☆慣用表現や抽象語彙を使い、相手に応じた表現を選択して自分の提案を伝えることができる。(7) ☆まとまりを意識しながら、概念語彙・表現を補って相手にわかりやすく伝えることができる。(6) ☆接続表現を幅広く使いながら、単文や重文、簡単な複文で自分の提案を相手にわかりやすく伝えることができる。(5) ☆簡単な語彙や表現、文型を使って、自分の提案を相手に伝えることができる。(4)	★自分の提案についての論拠を示しながら、一貫性のある意見を述べることができる。他者の意見に反駁する質問をすることができる。(F) ★自分の提案について、論拠を示しながらまとまりのある意見を伝えることができる。他者の意見に基づいて質問することができる。(E) ○言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養おうとしている。
18	ふりかえり	前時をふまえ、提案書の推敲する	☆他者からの質問を踏まえてより適切な言葉や表現を選び、書き言葉らしい文章にまとめている。(7) ☆自身の提案を読み返し、口語的な表現を書き言葉らしい文体に変えようとすることができる。(6) ☆発表を踏まえて、自らの間違いに気づいて修正することができる。(5)	○★前時での他者からの助言等を踏まえて、内容がより効果的に伝わるように自分の文章を捉え直している。(F) ○★前時での他者の意見を踏まえて、一貫性に気をつけながら推敲することができる。(E)

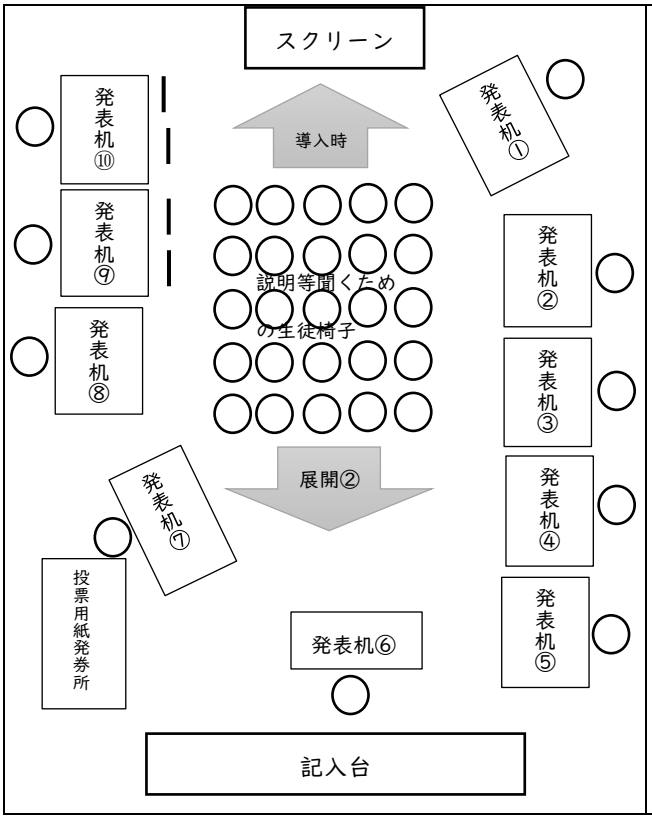
			☆支援を得て、自分の提案における間違いを修正することができる。(4)	

7．本時の指導（17/18）

ねらい（目標）　自分の提案を他者に伝える・説得する。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有のカ　★包括的なことばのカ　〇教科 ♡エンパワーメント
導入 10 分	0．挨拶 1．本日の流れの説明 ・提案書・ポンチ絵（完成版）を配付 ・選挙管理委員会の方に挨拶 緊張感がうまれる 2．第 1 セッションの準備 ・メモシートを配付、説明	☆本日の流れをスライドに写し、時間の流れを視覚的にも意識させる。 ★自身の提案を最終確認し、他者に伝える準備をさせる。場に応じた話し方になるよう、議員と区民になるというロールプレイを意識させる。 〇言葉を通して自身の提案が他者に伝わるような態度を養おうとしている。
展開① 30 分 ＋ 5 分 ＋ 30 分	区議会議員になりきる 3．第 1 セッション ・5 分（発表、質疑応答）×5 回の発表 ・発表者は議員になりきって、聴者を説得する ・聴者は投票するなら誰が良いのかを考えながら適宜メモをとり、発表者の提案を聞く 4．休憩、第 2 セッションの準備 ・発表者の席を確認する 5．第 2 セッション ・5 分（発表、質疑応答）×5 回の発表 ・第 1 セッションと流れは同じ	☆全員必ず 5 回発表ができるよう、聞き手が集まらなかったテーブルには実践者が入るようにする。 ★相手の提案を聞いて疑問点等を質問することができるよう、メモは何語で書いても良いように声掛けをする。 〇言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養おうとしている。
展開② 20 分	6.選挙管理委員会の方による選挙の仕組み説明、デモンストレーション 7．疑似投票 ・生野区をより良い街にするために一番良い提案者に投票する。	♡発表のがんばりを思いっきりほめる。 〇公共との連携により、選挙の仕組みについて理解する。 ★他者の発表を聞き、より良い街になるために最もふさわしい提案を選ぶ。
まとめ 5 分	8．開票、結果についての予告、まとめ	

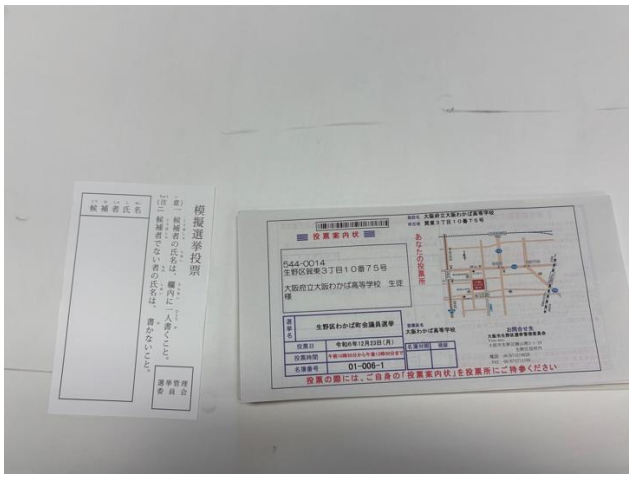
本時の場の設定（教室レイアウト）



２クラス合同での発表のため、教室では狭いため、会議室で授業を行なった。

前半の説明はスクリーンの方を向いて集中して聞けるよう座席をスクリーンに向けてセッティングした。発表セッション終了後は投票の説明を集中して聞けるように第２セッション中に椅子の向きを変え、生徒たちの注目すべき視点を意図的に変えた。

授業終了後は、生徒たちが教室の現状復帰を手伝ってくれた。



写真①　選挙管理委員会の方による投票案内状および投票用紙
投票先、選挙名まで細かく作成してくださっていた。



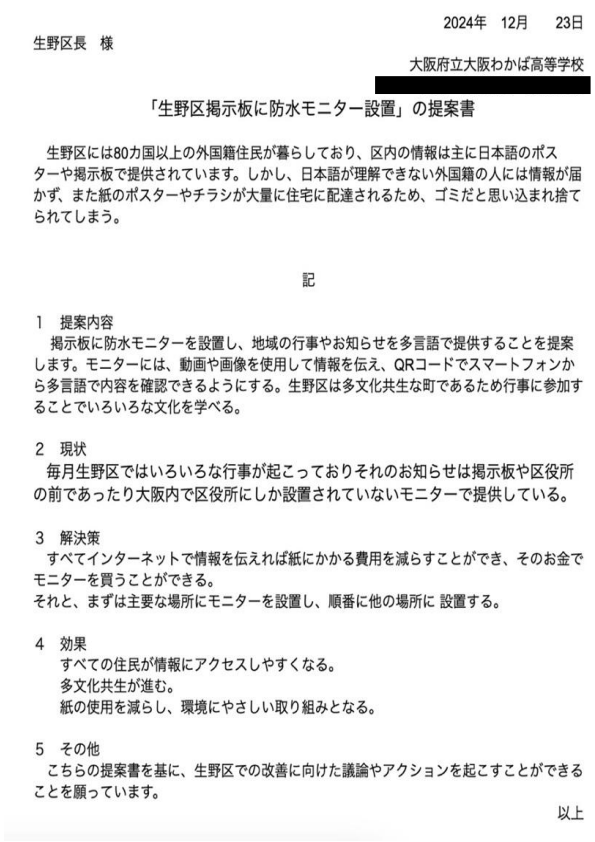
写真②　セッション中の様子
発表者はポンチ絵を示しながら作文原稿の発表を行い、聴者はメモをとりながら聞く。
質疑応答も活発に行われていた。



写真③　投票用紙交付所の様子
実際と同様に案内状を渡すとともに生年月日を言い、投票用紙を交付してもらった。



写真④　実際の投票箱に投票用紙を入れる様子
選挙管理委員会の方による温かい見守りもあり、公平な選挙が行われた。



2024年　12月　　23日

生野区長　様

大阪府立大阪わかば高等学校

[redacted]

「生野区掲示板に防水モニター設置」の提案書

生野区には80カ国以上の外国籍住民が暮らしており、区内の情報は主に日本語のポスターや掲示板で提供されています。しかし、日本語が理解できない外国籍の人には情報が届かず、また紙のポスターやチラシが大量に住宅に配達されるため、ゴミだと思い込まれ捨てられてしまう。

記

1　提案内容

掲示板に防水モニターを設置し、地域の行事やお知らせを多言語で提供することを提案します。モニターには、動画や画像を使用して情報を伝え、QRコードでスマートフォンから多言語で内容を確認できるようにする。生野区は多文化共生な町であるため行事に参加することでいろいろな文化を学べる。

2　現状

毎月生野区ではいろいろな行事が起こっておりそれのお知らせは掲示板や区役所の前であったり大阪内で区役所にしか設置されていないモニターで提供している。

3　解決策

すべてインターネットで情報を伝えれば紙にかかる費用を減らすことができ、そのお金でモニターを買うことができる。
それと、まずは主要な場所にモニターを設置し、順番に他の場所に 設置する。

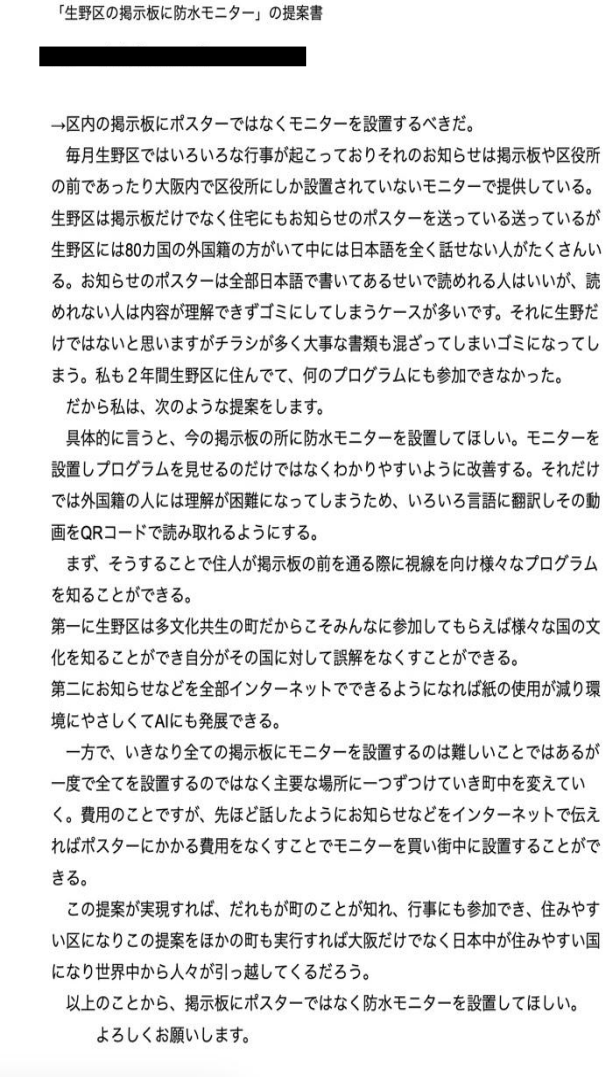
4　効果

すべての住民が情報にアクセスしやすくなる。
多文化共生が進む。
紙の使用を減らし、環境にやさしい取り組みとなる。

5　その他

こちらの提案書を基に、生野区での改善に向けた議論やアクションを起こすことができることを願っています。

以上



「生野区の掲示板に防水モニター」の提案書

[redacted]

→区内の掲示板にポスターではなくモニターを設置するべきだ。

毎月生野区ではいろいろな行事が起こっておりそれのお知らせは掲示板や区役所の前であったり大阪内で区役所にしか設置されていないモニターで提供している。生野区は掲示板だけでなく住宅にもお知らせのポスターを送っている送っているが生野区には80カ国の外国籍の方がいて中には日本語を全く話せない人がたくさんいる。お知らせのポスターは全部日本語で書いてあるせいで読めれる人はいいが、読めれない人は内容が理解できずゴミにしてしまうケースが多いです。それに生野だけではないと思いますがチラシが多く大事な書類も混ざってしまいゴミになってしまう。私も２年間生野区に住んでて、何のプログラムにも参加できなかった。

だから私は、次のような提案をします。

具体的に言うと、今の掲示板の所に防水モニターを設置してほしい。モニターを設置しプログラムを見せるのだけではなくわかりやすいように改善する。それだけでは外国籍の人には理解が困難になってしまうため、いろいろ言語に翻訳しその動画をQRコードで読み取れるようにする。

まず、そうすることで住人が掲示板の前を通る際に視線を向け様々なプログラムを知ることができる。
第一に生野区は多文化共生の町だからこそみんなに参加してもらえば様々な国の文化を知ることができ自分がその国に対して誤解をなくすことができる。
第二にお知らせなどを全部インターネットでできるようになれば紙の使用が減り環境にやさしくてAIにも発展できる。

一方で、いきなり全ての掲示板にモニターを設置するのは難しいことではあるが一度で全てを設置するのではなく主要な場所に一つずつつけていき町中を変えていく。費用のことですが、先ほど話したようにお知らせなどをインターネットで伝えればポスターにかかる費用をなくすことでモニターを買い街中に設置することができる。

この提案が実現すれば、だれもが町のことが知れ、行事にも参加でき、住みやすい区になりこの提案をほかの町も実行すれば大阪だけでなく日本中が住みやすい国になり世界中から人々が引っ越してくるだろう。

以上のことから、掲示板にポスターではなく防水モニターを設置してほしい。

よろしくお願いします。

《F(ステップ６、ステージ E)の提案書と作文》

左の提案書をまず作成し、それをもとに右の意見文を作成した。文体に揺れはあるものの、だ・である体を意識して書き進めていた。区長との対談でもさまざまな取組みが生野区で行われていることを聞き、自身の経験を伝え、モニター設置案を少し話していた。

自分の家族は日本語が読めないためにそのようなイベント等の情報を得られず参加したことがなかったという自身の経験から着想を得、モニターであれば画面が切り替えられるため多くの情報を提示できること、資源削減になることなど、さまざまなメリットを考えだしていた。

また、情報収集の際にも、全国でのモニター掲示板が使用されているところがあるのか等、前例がないかについても細かく調べていた姿が印象的だ。

構成を意識し、区の現状、経験を踏まえて提案を具体的な根拠をあげながら書くことができた。今回の提案作文では、反論に対する解決策も書くようにステップ６の生徒には伝えていたため、「一方で～」の段落を追加し、まとめに繋げる努力も見られた。

「病院に通訳さんが欲しい！」提案書

[redacted]

→日本に住んでいる外国人が段々増えています。日本語がわからない外国人もたくさんいてそれぞれの所で困っているのではないかと思います。
　実は私も困っていました。日本語を話せるのは話せますが、状態を具体的に言えないことがあります。そうすると、自分の体に悪い影響があるので通訳さんがいる病院やクリニックを増やすという提案をさせていただきます。
　まず、今の現状は日本に住んでいる外国人が増えていることです。大阪府立病院機構が運営する5病院では、日本語が話せない、日本語に不安がある方にも安心して治療を受けていただくため、通訳サービスを行っています。この制度は、ボランティアの方に通訳していただくことで患者と医療スタッフとのコミュニケーションを補助し、円滑に治療（ちりょう）をすすめることを目的としています。
　私が提案する理由は実際に経験があるからです。私は一ヶ月前手首を怪我して病院に行きました。その時お医者さんが言ってることが全く分からなくてこまってしまいました。英語を話せる通訳だけでなく、他の地域の言語を話せる通訳さんがいたほうが良いと思います。なぜなら英語がわからない人がたくさんいるからです。
　今の問題なんですが、大体の人が病院に行く時困っていて、状態を具体的に説明出来ず、勘違いして違う薬を飲むことになったり、もっと大きい病気にかかるおそれがあります。もう一つは通訳がいなくてボランティアがやっています。だから、病院で通訳を雇うほうがいいです。
　この問題を解決するために、通訳に給料を払うべきだと思います。そのお金は税金から払えば良いと思います。なぜなら、外国人も税金を払っているからです。
　この提案が実現したら、病院に来る人達も安心できて嬉しくなるし、病気を持っている人の体の中に何が起こっているのかを具体的に通訳さんに説明してもらえます。

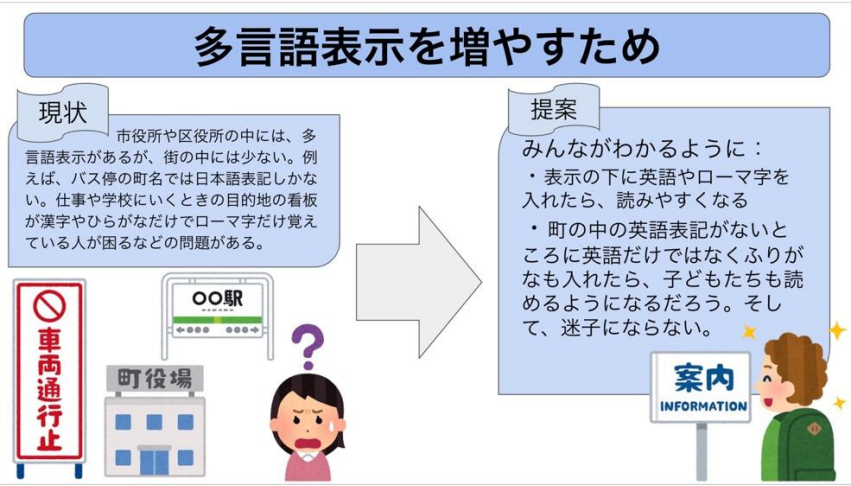
《I(ステップ４、ステージ D)の作文》
　自身の経験に基づいて、提案内容の必要性をまとめることができた。
　支援を得て、漢語を使う努力も行い、提案に対する課題を解決するための方法にも言及しており、ステップ５へ向かって着実に歩を進めていた。
　実践者や見学者、支援者へのヘルプの出し方や質問の仕方が上手なところも評価に値する。

「しょるいをほんやくしてほしい」の提案書

[redacted]

→
　ぼくの提案書は日本語がわからない外国の人におくるかみやしょるいをほんやくしそれぞれのお家におくってほしいです。
　いくのくでは５人に一人は外国にルーツがある人です。日本語が分からなくて家にとどいたしょるいをごみとまちがってすてたりすることが多いです。私もなんかいも日本語が分からなくてすてたことがあります。しょるいをほんやくしておくればとてもやくにたつと思います。
　これをじつげんさせるために、それぞれのげんごをはなせてほんやくできる人を区役所や入管でぼしゅうししゃいんとしてみとめてほしいです。これに もう一つのメリットがあります 。ほんやくしてあるボランティアのポスターを貼れば今まで日本語がわからなくて参加してなかった人が 参加増えるかも。

《J(ステップ 3、ステージ D)の作文》
　小学 6 年時に来日した生徒で本実践クラスでは滞日年数が長く、「話す」についてはステップ 5 まであると考えられる生徒である。
　「書く」ことと漢字に抵抗をいつも示すのだが、今回は区長に自分の思いを伝えたいということもあり、「発表だけじゃないなら頑張って書きます」と懸命にキーボードと向き合っていた。
　実践者との対話の際にポイントを絞り、現状と経験、および解決策について順序を考えまとめようとする姿勢がみられた。
　発表時には、作文以上の内容を詳細に述べ、聴者を説得する姿が見られたのも印象的だった。



《E(ステップ 5、ステージ E)のポンチ絵》

発表前に、特に伝えたいことのポイントは何かを考えさせるため、プレゼン形式のスライドではなく、あえて 1 枚にまとめ、適宜イラストを加えることにした。

図式化することにより、生徒の頭の中も整理され、発表時の伝えたいポイントも明確になっていく様子が見られた。

8.児童生徒の変容

本実践では、他者を説得するために、データや自らの経験を用いて論理的に自分の意見を主張することを目標として行なった。データや経験を踏まえてクラスメイトではなく、区長という社会の大人ひいては実際に区の行政を行っている方を説得するということを目標としたため、普段はやる気がなかったり、課題を“させられている”生徒が多かったりする中、自ら進んで取り組む姿勢がみられた。普段はなかなか期限が守れない生徒も、原稿が授業中に終わらなければ、週末に間に合わせてくるという変化もみられた。

単元内での活動を他人事ではなく、自分事として考え、自らの意見が社会を変えるかもしれないと生徒自身が思えることこそ、教室が生徒たちの学びと成長の場になるきっかけになると改めて感じられた。

書くことに対して、抵抗を持つ生徒が多いなか、どのようにすれば書き進めてくれるのか考え、一人ひとりが考えていることについて実践者に語る時間を作ることにした。生徒一人ひとりとしっかり時間をとるために、作成活動の時間を 5 時間とり、一対一の対話の時間に費やすことにした。一度アウトプットしたことで綴ることにつながった生徒が多かった。

発表に関しても一回限りのアウトプットではなく、1 人あたり 5 回の発表機会を設けた。初回の発表で受けた質問等を次の発表に活かし発表をより良くする、というように発表に対して自己改善を行なうことにもつながり、発表に対して自信を持ってもらえたのではないだろうか。はじめは 5 回発表することに対して抵抗していた生徒も、いざ発表の場になると、各回とも聴者に対して一生懸命伝えようとする姿、誰も来ないと聞きに来いとでもいうようにクラスメイトを呼ぶ生徒の姿もみられ、自発的な学びに繋がったと実践者も実感することができた。

本実践の対象者は、全て外国籍生徒であり日本での選挙権はない生徒ではあるが、日本の選挙制度について学ぶ公共の授業は高等学校において必修科目である。その選挙制度には参画できないが、一市民として請願権はもっていること、論理的に相手を説得することを学び今後の日本での生活に活かしていってほしいと願う。

次回以降の単元では、異なる意見に対して反論する方法等を導入し、批判的思考力につなげる活動を取り入れ、次のステップにつながる言語活動を行いたいと考えている。

実践者名	森山玲子　大阪府立大阪わかば高等学校　教諭
実践区分	高校　取り出し指導　教科・科目：地域連携・インターンシップ
実践地域および場所等の特長	大阪市生野区に位置する大阪府立大阪わかば高等学校は、2020 年度に大阪府の再編整備計画によりできた多部制単位制Ⅰ・Ⅱ部の定時制高校である。生野区は全国で最も外国籍住民比率が高く、在日コリアンをはじめとする約 80 か国にルーツをもつ住民が暮らす多国籍・多文化のまちである。 2022 年度より大阪府立高校「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」対象校の1校となり、2024 年 10 月現在、全校生徒 425 名のうち、中国、ネパールなど 14 の国・地域にルーツのある生徒が 150 名在籍している。そのうち、約 110 名が「日本語指導が必要な生徒」である。コロナ禍以降、急増した日本の義務教育学校での学習経験がない「ダイレクト生」が半数を占め、就職や進学に制約の多い在留資格である「家族滞在」の生徒が 7 割を超える。本校は時間割が生徒一人ひとり異なり、授業はクラス単位ではなく、その授業の選択者で受ける。前後期制で、1 コマ 100 分で授業が行われる。多文化多言語生徒を受け入れる際に、「わかば日本語モデル」（多文化アイデンティティカリキュラム（櫻井, 2022）による）を設け、複数言語で多角的・包括的に生徒の力を捉えることをはじめ、トランスランゲージング・レンズで生徒をみとることを行なっている。本モデルにより、学校設定教科「自己実現のための日本語」による日本語授業、および、必履修科目講座をやさしい日本語（N 講座）で開講し、多文化多言語生徒の学びを支えている。
本実践のポイント	「誰も置き去りにしない進路支援」を目標に授業づくりを行っている。日本語固有の力や包括的なことばの力、本人の適性や希望だけでなく、在留資格や渡日背景、家庭の経済力や家族の事情等、一人ひとりがちがうので、それら条件を考慮し、地域の企業や施設とも連携し、「オーダーメイドの進路支援」を目指している。日本社会の中でも多文化多言語がありのまま受け入れられるという自己肯定感や日本社会の中で自分たちが必要とされているという自己有用感を伸ばし、選択肢に制限があったとしても自分の意思で自己決定できるという自己効力感を高める機会を授業でつくった。具体的には、まず、ダイヤモンドランキングを使い、自分の「働くこと」に対する価値観について優先順位を考え、グループメンバーとちがいや共通点を話し合う中で、自分の考えを深める。さらに、日本語と母語を使って日本で働く経験をもつ保護者や知人にインタビューすることで、多様な立場や価値観に触れその経験から学び、進路を選択する力を養う。

＜バディからのメッセージ＞

「誰一人取り残さない進路支援」―まさに、その理念が体現された実践です。多文化多言語の子どもの教育に長年尽力されてきた先生方の中には、心から尊敬し、ひれ伏したくなるような方がおられます。大阪の人権教育を支えてこられた森山玲子先生もそのお一人です。森山先生に救われ、人生を取り戻した子どもたちは、私の知る限りでも数多くいます。本実践に綴られたことばの一つ一つからも伝わるように、その取り組みには、常に生徒の過去・現在・未来を丸ごと引き受ける覚悟がにじんでいます。私が解説するまでもありません。ぜひ、じっくりと読み、感じ取っていただけたらと思います。

単元名：「私が選ぶ私の未来」

活動名：「仕事を選ぶとき、大切にしたいこと」

2 対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年　高校２年生（10 月～2 月）　　人数　16人

2)「ことばの力のものさし」に照らした対象生徒のことばの力

包括的な発達ステージ / 日本語の習得ステップ		ステージA	ステージB	ステージC	ステージD	ステージE	ステージF
ステップ 8	書く						年齢枠の目安
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す					目標１	
ステップ 6	書く						
	読む					B	
	聞く･話す					B	
ステップ 5	書く				A	B・I	
	読む				A	I・P	
	聞く･話す				A　D	目標２	
ステップ 4	書く				O	E・P	
	読む				D・F・H・K・O	E・J・L・N	
	聞く・話す			C	現在１ F・H・K・O	現在１ E・I・J・L・N・P	
ステップ 3	書く			C	D・F・H・K・M	J・L・N・	
	読む			C	M		
	聞く・話す				現在２ G・M		
ステップ 2	書く				G		
	読む				G		
	聞く・話す						

3）本実践のなかで小集団の指導を編成した場合は、その理由など記入する。

小学校３年生以上で海外から編入した２年次の多文化多言語生で、来年度卒業予定の生徒のうち、「就職を希望している生徒」または「就職する可能性のある生徒」が自ら選択し、受講している。

渡日時期：小4編入２名（2017）、小６編入2名（2019）、中3編入２名（2022）
ダイレクト(日本の小中を経ずに海外より直接編入) 10 名（2021.11～2023.3 渡日）
在留資格：日本国籍１名、定住１名、家族滞在 14 名
ルーツ　：ベトナム１名、フィリピン２名、ネパール 13 名

3.ねらい（目標）

・科目「インターンシップ」の目標

日本での生活経験が少ない多文化多言語生徒が、自らの言語や経験を活かし日本で就労できるよう、地域の企業や施設等の訪問見学を通じて、自らの進路を選択する力を養うことができる科目として設定した。

・単元「私がつくる私の未来」の目標

①自分が仕事を選ぶとき大切にしたいことをダイヤモンドランキングで優先順位をつけ、グループで、話し合い 考える。また、保護者にもダイヤモンドランキングをやってもらうことにより、保護者の進路に対する価値観や子どもの未来に対する保護者の思いを知る。

②進路に対する現在の自分の考えや気持ちを可視化し、自分で認識して言語化できるよう、「私がつくる私の未来」についてスライドにまとめ、発表する。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
①	聞く・話す	7	相手や場面に応じ、話体を選択し話せ、相手や場面に応じておおむね適切な 敬語表現が使える。	E	フォーマルな場で適切な語彙や表現を用いて対話することができる。 論拠を示しながらおおむね一貫性のある意見を述べることができる。
②	聞く・話す	6	仕事を選択するときの価値観を抽象的な概念語彙や表現を代用して話せる。	E	対話やインタビューを通じて得た情報や自分の考えを複数の段落からなるまとまりのある話として要約して話せる。
③	聞く・話す	5	自分の進路について、日常的な語彙や表現を幅広く使い対話したり、自ら問いを発したりできる。	E	構成を意識して相手にわかりやすいプレゼンテーションができる。

4. 指導観（指導や支援のポイント）

- 全員が非漢字圏の生徒で、日本語を読むこと日本語で書くことに苦手意識をもっている。特に日本の小中学校に通った経験のある生徒の中には、日本語学習を拒否したり、できないことを隠そうとしたりする生徒もいる。⇒1 年後、就職の可能性のある生徒を対象にした講座なので、日本社会で日本人と共に働くことを目指し、どちらかというと得意な「聞く・話す」を伸ばすことを目標とした。
- 日本社会で働くことについて、経験が少なく不安を抱える生徒や失敗体験をもつ生徒が多い。（アンケートの結果によると、アルバイトしたいが踏み出せず経験がない、アルバイトが続かない、ことばや態度で注意される、同じルーツの先輩の紹介で母語が通じるバイト先でしか働けない、外国人だということで嫌な経験をしているなど）⇒少しでも自信をもって就職活動、進学準備できるよう、企業の社長さんや人事担当の方と日本語で交流する機会をつくった。外国人の従業員が日本人の従業員と同じ条件で採用され、工場長などリーダーとして活躍している企業や、積極的に外国人従業員を多文化多言語背景で育った人材として採用しようとしている企業の社長さん等と名刺交換し、対話し、エンパワメントされる経験をもつことができる場を用意した。（写真1、写真2、写真3）
- 在留資格が「家族滞在」の場合、一定条件を満たすと「定住者」や「特定活動」へ在留資格の変更が認められるが「期限を定めない雇用」、「正社員」でなければならない。しかし、日本語固有の力や日本での経験や知識・情報には大きなハンディがある。⇒ミスマッチを防ぐため、日本における就職や進学の制度など進路に関する正しい情報を知らせ、選択肢が制限されることがあったとしても自分で決めることのできる力「選択する力」を身につける機会をつくった。
- 子どもを呼び寄せて日本で共に暮らせるようになっても仕事が忙しく家庭で保護者との会話が少ない生徒も多い。子どもは滞在が長くなれば日本の文化や教育に適応しやすいが、保護者は母国の価値観が強く、進路懇談などで、親子の溝が埋まらないこともある。また日常会話は母語でできるが進路の話など重大なことは母語で伝えられない子どももいる⇒母語で気軽に保護者と進路のことについて話す機会をつくった。ダイヤモンドランキングはそのツールの一つである。それをきっかけに生徒が保護者の思いや労働観を知ることができればお互いにとっていい機会になると考えた。

5. 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・自分の進路について、日常的な語彙や表現を幅広く使い対話したり、自ら問いを発したりできる。 ・仕事を選択するときの価値観を抽象的な概念語彙や表現を代用して話せる。	・友だちや保護者、身近な先輩との対話を通じ、日本語や母語で自分の考えや気持ちを他者に伝える力を身につける。 ・インタビューや対話から得た情報をスライドにまとめ、プレゼンテーションする。	・友だちや保護者、身近な先輩との対話を通し、仕事に対する他者の考えを知り、他者の生き方から学ぼうとする態度を身につけ、 自らの進路を選択する力を養う。

6.指導計画（全6時間）。

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力
1 2	働くことの価値観について自分で考え、グループで共有し発表する	**仕事を選ぶとき大切にしたいこと 1（私のダイヤモンドランキング）**	仕事を選択するときの価値観を抽象的な概念語彙を使って自分の考えを伝えることができる	**なぜそれを選んだか理由や根拠を話せる。共感的態度で対話し、共通点や相違点を整理することができる**
3	保護者の考えや思いを知り、自分の考えと比べる	**仕事を選ぶとき大切にしたいこと 2（保護者のダイヤモンドランキング）**	仕事を選択するときの価値観を抽象的な概念語彙や表現を代用して話せる。	**日本語で学んだ働くことの価値を母語で保護者に伝え、保護者の考えを日本語で伝える（トランスランゲージング）**
冬休み宿題	アルバイト先の先輩など対話しレポートにまとめる	日本で働く人へのインタビュー	相手や場面に応じ、話対を選択し話せ、適切な敬語表現が使える。	目上の人と適切な語彙や表現を使って話し、自ら問いを発することができる。
4 5 6	自分の未来、希望する進路について発表する	「私がつくる私の未来」自分の進路について、スライドを作成し、プレゼンテーションする	自分の進路について、日常的な語彙や表現を幅広く使い、伝えることができる	インタビューや対話から得た情報をスライドにまとめ、プレゼンテーションする

7.本時の指導 （90 分）

ねらい（目標）

企業訪問での対話や経験を参考に、現実に自分が仕事を選ぶとき大切にしたいことについてダイヤモンドランキングを完成させ（優先順位をつけ）、グループで話し合い、多様な価値観を養う。

分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力 ★包括的なことばの力
導入 5分	0.挨拶、出席 1.今日のテーマとゴールの確認 ※イラストを多用したスライドを作成し、示しながら授業をすすめる。 ※プリントNO13配布（図2）	△在留資格による制限にも言及し、仕事を選ぶことは、就職希望者だけでなく、みんなの課題。進学希望者も、2 年後、4 年後には仕事を選ばなければならない。また、専門の学部やコースを選ぶことは仕事を選ぶことにつながることに気付かせる。（図1）

展開 I 30 分	2. 現実の自分と理想の自分について 夢や理想をかなえる（なりたい自分になる）ために何が必要か考え、書く。 3.理想を実現するのにどんな「カベ」があると思うか。「カベ」があると時、どうするか。考えて書き、近くの人と話し合う。 4.こんな「カベ」にはこんな「方法」がある（テンポよく、全員日本語でひとこと発言） 5.高校卒業後の進路について、今自分かどのように考えているか、書く。	★自分の未来を描き、現実とのギャップを認識するよう促す。 ☆進路について、日常的な語彙や表現を使い、短文で書くことができるように机間巡視して話しかける。 ★困難や問題を予測し、その解決方法を考え話し合うことで、様々な課題や解決方法に気付かせる。 ☆進路について、日常的な語彙や表現を使い、みんなの前で自分の考えを話すことができるよう促す。 ★進路希望を%（㌫）数字で表すことにより、迷いや不安に気づくことができ、より現実的に真剣に自分の未来について考えることができているか確認する。
展開 Ⅱ 45 分	6.仕事を選ぶとき大切にしたい A～I　9つのキーワードを、1つずつ日本語で理解する。（図3） A お金、B 権力・地位、C やりがい D ライフスタイル、E 適正・能力 F 有名、G 自己実現、H 人間関係　I その他（在留資格など） 7.私のダイヤモンドランキング A～I に順番をつけ、それを選んだ理由を考える。 8.グループで自分のダイヤモンドランキングについてカードを使って、理由も踏まえ、説明する。共通点をあげ、気づいたことを話し合う。 ※4 人×4グループを編成し、日本での生活経験が長い生徒をリーダーに指名する。（写真5） ※母語を使ってもいいが、一人になる人がでないように気を配る！ 9.各グループのリーダーが自分のグループでてた意見や理由を整理して、日本語で発表する。リーダー以外は発表を聞く。 ※大きな拍手 10.自分のグループや各グループの発表を聞いて、気づいたことを書く。	★抽象的な概念で、漢字や日本語、英語での理解が 難しい時は、事前に母語で調べて予習させておく。 ☆9つのキーワードを、日本語で読んだり、聞いたり、話したりできるようゆっくり大きな声で音読する。「語句のプリント」として宿題にだす。 ★仕事を選択する時、優先したいことに順位をつけ、必ず、なぜそれを選んだか、理由や根拠を説明できるよう促す。 ☆理由を述べながら自分の意見を他の人にわかりやすく伝えることができるよう配慮する。 ★他の人の考えや意見を受容的な態度で聞き、自分の考えと比べ、共通点や相違点を整理しながら話し合いが進められるよう促す。 ★他の人の考えや意見を聞き、自分の意見と比べ、異なる考え方や価値観を知り、自分の考えをさらに深めることができているかプリントの記述で、確認する。
まとめ 10 分	11.授業のふりかえりシートを記入。 12.宿題についての説明 保護者は子どもが仕事を選ぶときに何を大切に選んで欲しいと思っているのか、考えと理由を聞いてくる。（図4） 13.これからの予定について 冬休み宿題　「日本で働く人へのインタビュー」 課題プレゼンテーション 「私がつくる私の未来」（図5）	★今日の授業のゴールを達成できたかどうかふりかえり、学びや気づきを使いやすい言語で表現できるよう配慮する。 △これからの学習の見通し、この単元、および科目の 目標について提示し、学習の意味を確認する。

8.生徒の変容

・5回の会社訪問を重ね、多くの信頼できる大人と出会い対話する中で、エンパワメントされ、就職や進学の 準備に一歩踏み出す自信をつけた。また、日本社会で働くことに対する具体的なイメージが持てるようになった。

・16人全員が「私がつくる私の未来」について前向きにプレゼンテーションし、現実的な自分の進路目標を 選択し発表することができた。進学希望者3名、学校紹介就職希望者13名。就職希望者のうち10名が 「春休みのインターンシップ」にエントリーし希望する企業や職種で実際に就業体験する予定である。

・学校生活や学習に対するモチベーションが上がった。 欠課が多かった生徒が行きたい会社ができたので、 休まなくなったり、会社訪問で「この仕事には N3程度必要」と言われ日本語学習に真剣に意欲的に取り組むようになったり学校生活を大切にするようになった。

・日本のマナーやことばを学びたいという気持ちが強くなった。相手や場面に応じことばを使い分け、敬語表現を使えるようになりたいと思うようになった。

・保護者としっかり話せた生徒は、「親は、子どもに対して健康でいい生活をして欲しいと思っている」「親は職場で力がないと苦労するので子どもには地位をもって欲しいと思っている」など親の思いや願いがわかったと発表していた。また「父との話し合いで経験から学ぶことの大切さに気付いた」という生徒もいた。

【生徒のふりかえりシート】より

問:来年、インターンシップをとる後輩たちへメッセージやアドバイスを書いてください。

・楽しんで。

・頑張ってください!

・Give your best in internship because this subject will help to make your career if you take this class you can get advantage for your life

・頑張ってください

・仕事を探す楽しさ

・自分の好きな仕事を選ぶ

・このクラスは将来就職活動をするときに大いに役立つので、ぜひ参加してください。

・今から遅くならないように頑張っていて

・授業にはいてよく日本の会社とか仕事についてしることができるです。

・インターンシップを受ける後輩へ

インターンシップでは、積極的に行動し、わからないことはどんどん質問しましょう!

挨拶や礼儀を大切にすると、良い関係が築けます。新しい経験を楽しんでください!"

・しょらいにはたらきたいならこの授業はとてもやくにたつと思います。

・you should try this subject beacause it helps you to pratice japanease langauage and it may help you when you enter work

・せっきょくてきにうごき、しつもんをしてまなびましょう。ぷろとしてのたいどをたいせつにし、よいかんけいをつくりましょう。このけいけんをいかして、がんばってください!

問:3 年生の日本語の授業で、さらに、もっと、学びたいことを書いてください。

・なんでいい

・社会について学びたいなと思いました。

・I want to learn about Japanese polite word which will help me in my work

i want to improve my Japanese and red those topics which helps me in the future

・日本の文化ややりたい仕事のじゅんび

・敬語とか献上語をもっと知って社会出て使えるようになりたい

・ぼくは日本語を勉強したい

・人生に関係あることを勉強したいです。

・仕事について、日本人らしい振る舞い方についてもっと学びたいし、日本語をもっと上手に学びたいです。

・日本語の新しい漢字と新いことばと新しい文法を学びたい。

・3 年生の日本語の授業で学びたいこと:

敬語やビジネス日本語の使い方、自然な日常会話表現、

作文やメールの書き方、JLPT 対策や資格試験の日本語

・もっと会社など行って見たいと思います。

・how to speak polietly with elders or will doing work

・More topic related to my future

【「インターンシップ」授業計画】

	単元	Aグループ授業内容
1	導入 （基礎知識）	名刺作成／服装について
2		求人票の見方／在留資格
3		あいさつ・自己紹介練習/交通利用
4	会社見学 （会社情報・ 仕事調べ /インタビュー /お礼状作成）	会社見学① ガソリンスタンド
5		会社見学報告/お礼状の作成Ⅰ
6		お礼状の清書
7		小テストⅠ
8		事前学習②③/名刺作成
9		会社見学②製造業
10		会社見学③運輸・倉庫業
11		お礼状作成2
12		先輩からの動画/あいさつ・マナーについて
13		小テスト2
14		④⑤事前学習
15		会社見学④地場産業製造・販売
16		会社見学⑤街づくり・飲食業経営
17		お礼状作成3
18	敬語について	敬語についてⅠ
19		敬語について2／ロールプレイ
20	就職にむけて （面接/履歴書/一般常識）	事前学習/あいさつ練習
21		大阪府高等技術専門学校見学
22		面接なんてこわくない！
23		履歴書を書いてみよう！
24	「私がつくる 私の未来」	仕事を選ぶとき大切にしたいことⅠ
25		仕事を選ぶとき大切にしたいことⅡ（保護者にきく）
		【冬休みの宿題】日本で働く人へのインタビューについて
26		「私がつくる私の未来」レポート作成・発表準備
27		「私がつくる私の未来」レポート作成・発表練習
28		発表会
29		小テスト3・ふりかえり

（写真1）社長さんと名刺交換



（写真2）オリジナル名刺



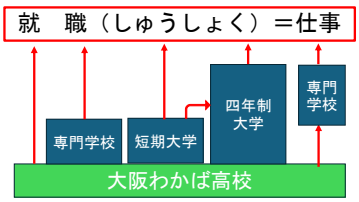
（写真3）従業員の方にインタビュー



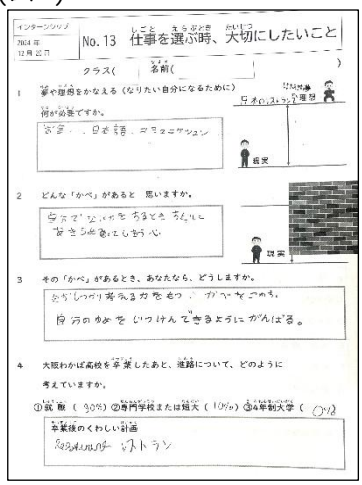
（写真4）グループでの話し合い



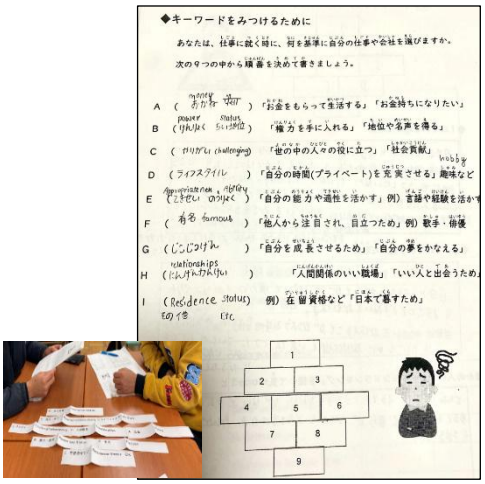
（図 1）



(図2)



(図3)



(図4)

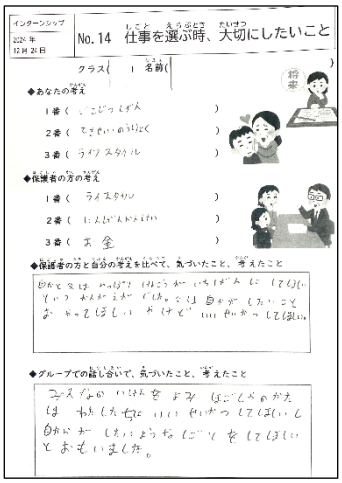
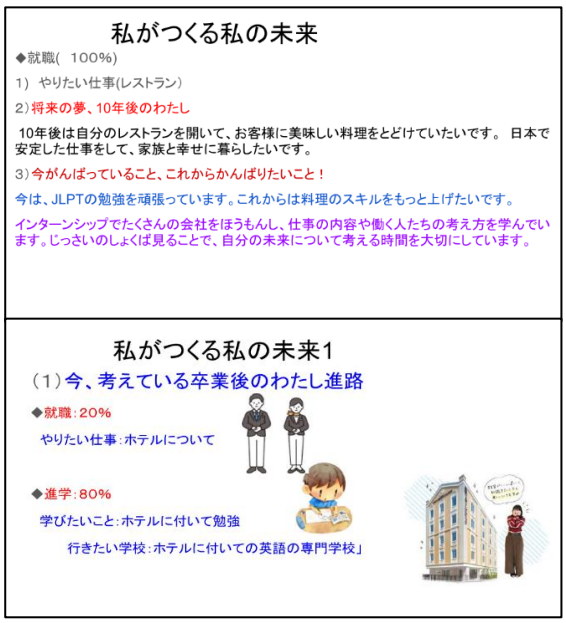
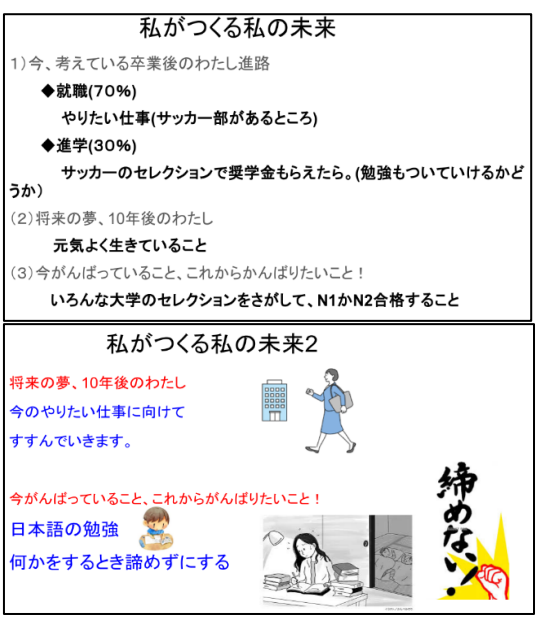


図5「私がつくる私の未来」スライドより





実践者名	大村　昭友（福井県立足羽高等学校）
実践区分	高校　在籍指導　学校設定科目：日本語（プロジェクト活動）
実践地域および場所等の特長	本実践を行ったのは福井県立足羽高等学校である。足羽高校には、普通科と多文化共生科の２つの学科があり、普通科３クラス、多文化共生２クラスから成る。多文化共生コースには、英語コース、中国語コース、日本語コースの３つのコースがあり、英語コースと中国語コースは二つのコースで一つのクラス（各学年４組）を構成し、日本語コースは単独で一つのクラス（各学年５組）を構成している。 日本語コースは基本的に多文化多言語の生徒のクラスとなっており、2024 年度は１年５組に 18 名、２年５組に 12 名、３年５組に 12 名が在籍している。ブラジルにつながりのある生徒が各学年ともに多いが、中国、フィリピンその他の国を含め、合計９つの国につながりを持つ生徒たちが在籍している。これらの生徒の中には日本生まれの生徒もいれば最近になって渡日してきた生徒もおり、その言語環境は多様である。 日本語コースは令和４年４月に設置された。背景にあるのは、県内企業における外国人従業員の急増に伴い、その次世代に当たる多文化多言語児童生徒たちに対する日本語教育要請意識の高まりである。入試は日本語を母語としない生徒を対象として実施され、定員 20 名、入試科目は英語と数学の２科目である。 日本語コースのカリキュラムで指導している日本語関連科目は、全て学校設定科目で対応しており、１年次は「日本語Ⅰ」を５単位、「日本語表現」を３単位、「日本事情」を２単位設定している。２年次は「日本語Ⅱ」を５単位、「日本語表現」を３単位、「日本事情」を２単位設定し、３年次では「日本語Ⅲ」６単位が設定されている。これらの科目は全て TT で二人の教員が入り、「日本語Ⅰ」と「日本語Ⅱ」については生徒の力に合わせた指導ができるよう、クラスを二つに分けている。 通常の高校で必履修として１年で履修する国語と地歴公民の授業は、生徒が十分に日本語の学習をしてから学べるよう、２年以降に実施している。２年、３年では数学の授業はなし。 また、圧倒的に数が多いポルトガル語を母語とする生徒の学習支援のため、ポルトガル語の支援員が非常勤の形で４名おり、授業に入り込む形でサポートをしている。学校からのお便りの翻訳や、保護者と学校の電話対応の通訳などを行っている。
本実践のポイント	2024 年度は、日本語コースの日本語学習の中でプロジェクト型の学びを試験的に導入するため、第３学年で週６時間設定されている「日本語Ⅲ」の時間のうち、おおよそ３時間を教科書を使った日本語学習、１時間を多読プロジェクト、そして２時間をライティング・プロジェクトとして設定した。 ライティング・プロジェクトでは、12 月までの間に３つのプロジェクトを実践し、１月にその振り返りを行う予定でいる。プロジェクトの１つ目は「みんなに伝えたい、私の好きな歌」というもので、自分の好きな歌（英語や母語の歌を含む）を紹介するビデオを作成することが到達目標となった。２つめは「翻訳できない世界のことば」というもので、「翻訳できない世界のことば」という本に紹介された世界各国の言葉の中からからひとつ選び、その言葉からイメージした創作文を書く、というプロジェクトであった。３つめは、「未来への懸け橋」という

	プロジェクトで、自分のルーツの文化で多くの人に親しまれている昔話を日本語で再話したり、自分の経験を踏まえて多文化多言語の小さな子どもたちに読んでほしいお話を作ったりした上でそれを紙芝居にまとめ、小学生に読み聞かせる、というものである。これらの実践では、多文化多言語の生徒たちのもつ多様な言語資源を最大限に活用し、同時に多言語話者としての肯定的なアイデンティティを強化することを目的に、生徒たちの〈声〉を表現することを主眼にしたライティング課題を設定した。ライティング・プロセスの各段階を丁寧に指導することで、生徒たち自身が表現者として主体的に書くことに取り組むことができた。ここでは、そのうちのひとつめのプロジェクトについて報告する。

＜バディからのメッセージ＞
生徒たちの〈声〉の表現、ということに主眼をおいたライティングの実践です。実践者も一人の表現者としてモデリングをすることで、生徒と実践者がともに「書くこと」の楽しさを共有できた実践でした。出来上がった作品や、発表時の生徒たちの表情から、複数の言語資源をもつ表現者としての自信と誇りが見えたことが何よりの収穫だったのではないかと思います。日本語固有の力には差があっても、複数言語の表現者として発表の機会を持つことの重要性が良く見える実践でした。

1．単元名・活動名

「日本語Ⅲ」足羽ライティング・プロジェクト

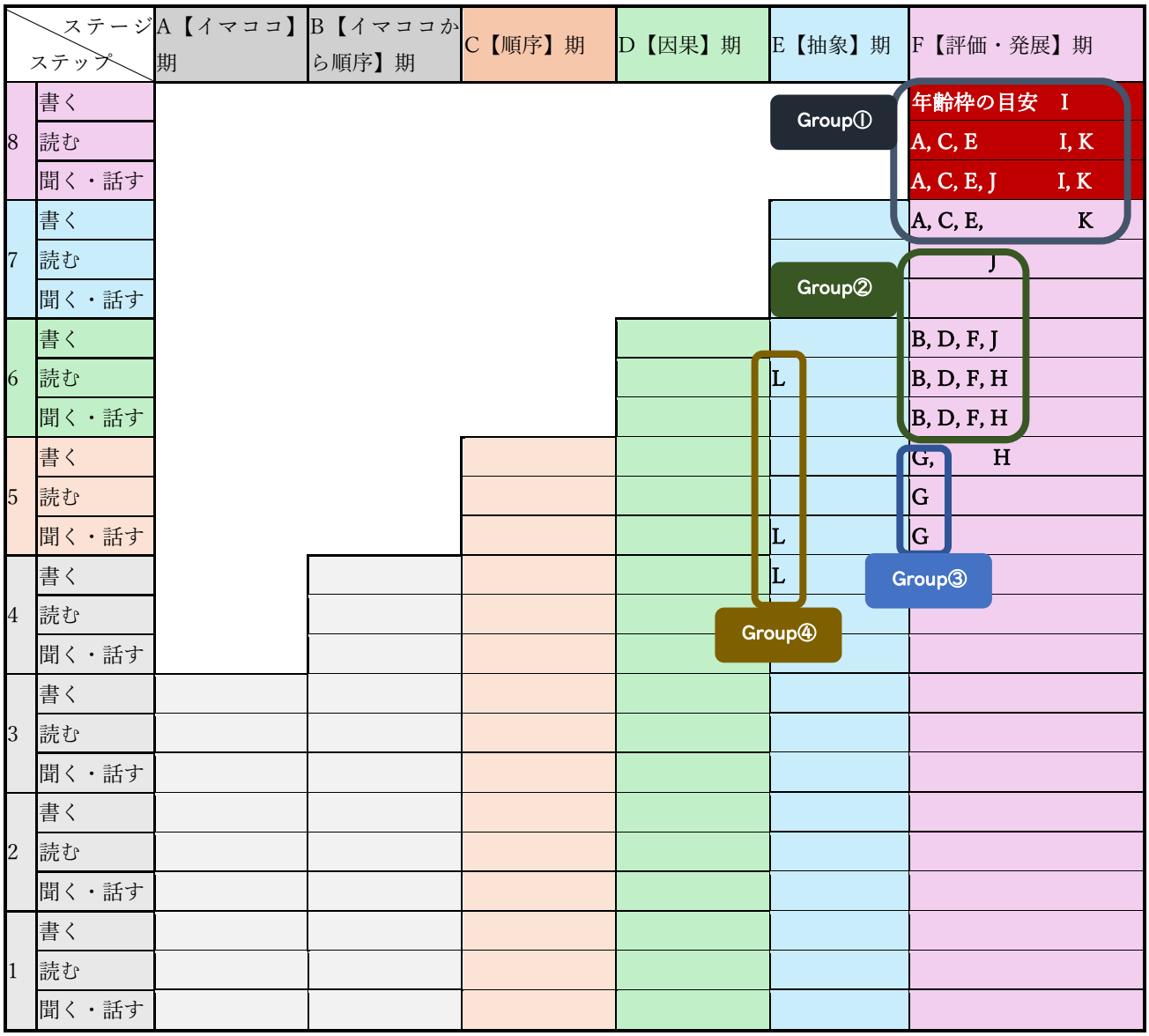
2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

高校３年生　　12人

				強い言語							強い言語		
グループ	女子	つながりのある国	来日時の学年	母語	日本語	両方	グループ	男子	つながりのある国	来日時の学年	母語	日本語	両方
①	A	ブラジル	中１			✓	②	F	ブラジル	小６	✓		
②	B	ブラジル	中１			✓	③	G	ブラジル	小５	✓		
①	C	ブラジル	小５			✓	②	H	ブラジル	小５			✓
②	D	ブラジル	小６	✓			①	I	ブラジル	０歳		✓	
①	E	ブラジル	０歳		✓		②	J	フィリピン	０歳		✓	
							①	K	ペルー	０歳			✓
							④	L	中国	小６	✓		

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力



3. ねらい（目標）

・教科の目標：
　①自分の体験に基づいた創作的な文章を書く
・包括的なことばの力に関わる目標：
　①多言語社会に生きる自分の〈声〉を効果的に反映させ、読み手に訴えかける文章を書く
　②書く前の準備、書いた後の推敲、発表の準備などを含め、一連のライティング・プロセスを体験し、書くためのストラテジーを身に着ける
・日本語の目標：
　①話し言葉・書きことばの違い及びスピーチに求められる文体を意識しながらスピーチの原稿を書く

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
Group ① A, C, E, I, K	書く	8	・抽象的な概念語彙・低頻度語彙・漢熟語を使って中学生・高校生レベルの創作的な作品が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかけるスピーチが書ける。
Group ② B, D, F, H, J	書く	7	・高学年から中学レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・漢熟語などの表現をおおむね適切に選択して文章が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかけるスピーチが書ける。
Group ③ G	書く	6	・さまざまな接続表現、指示語などを使って、ある程度文や段落のまとまり（結束性）がある文章が書ける。 ・口語的な表現（例：ちょっと、すごい）が混ざることもあるが、中学年レベルのテキストで使用される概念語彙や低頻度語彙・表現、連体修飾節などを使いながら文章が書ける。	F	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えかけるスピーチが書ける。
Group ④ L	書く	5	・日常的な会話で用いられる高頻度の語彙・表現や接続 表現（例：～から、～て、でも）を幅広く使って、単文や重文、簡単な複文などを用いた文章を自由にたくさん書ける。	E	多言語社会に生きる自分の経験をもとに読み手に訴えるスピーチがおおむね書ける。

４．指導観（指導や支援のポイント）

「書く」ことに苦手意識や拒否感を持つ多文化多言語の児童生徒は少なくない。その理由のひとつとして、書き手の〈声〉の表現という視点が欠落した日本語の文型指導の延長線上にある「書くこと」の指導があるだろう。こうした指導では、習得すべき文型に縛られてしまうこともままある。そこで、本実践では生徒たちの〈声〉の表現を指導の中心においたライティング・プロジェクトを実践することになった。プロジェクト全体としては３つの作文課題に取り組んだが、本報告書ではそのうち最初のプロジェクトについて詳細に報告する。

対象となったクラスは、多言語多文化の生徒のみ１２名が在籍する日本語コースのクラスである。前述のとおり、包括的なことばの力に関しては一名、ステージが E と考えられる生徒がいるが、他の１１名はステージ F と評価され、発達段階相応の高い認知力を持つ。日本語固有の力については、ステップ５から８に散らばっており、年齢相応の日本語母語話者の生徒と比べても同等以上の日本語力をもつ生徒も少なくないが、全体的に書く力についてはまだ伸びしろが大きい。話し言葉を活用しながら書く力につなげていく機会を増やすことを意識し、かつ上述したように生徒の〈声〉の表現を中心にすることを目指して「みんなに伝えたい、私の好きな歌」プロジェクトをデザインした。

指導にあたっては、教師自身の好きな歌をモデルとして紹介することで、教師もまた表現者として生徒に伝えたいことがある、というスタンスを明確にした。このモデリングによって、生徒の意識を表面的な言語使用から伝えたい内容そのものへと向け、生徒の「書きたい・伝えたい」という想いを強化した。同時に、教師

自身がスピーチを書くプロセスを細かく区切りながら提示していくことで、ライティング・プロセスをていねいに進めながら書くアプローチ（プロセス・アプローチ）を生徒に体験してもらった。

５．単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・普段の会話場面で使う話ことば、教科書などに用いられる書きことばとはことなるスタイルでスピーチにふさわしい表現を選択することができる	・相手に語り掛ける、質問をするなど、聞き手を引き付ける工夫ができる ・自分が好きな歌の歌詞を効果的に引用しつつなぜその歌が好きなのか明確に説明できる	・多言語社会に生きる自分の経験をもとに、歌詞に対する共感や歌に励まされて悩みや苦労を乗り越えてきた自らの〈声〉が表現されたスピーチが書ける

６．指導計画（全　９時間）

ねらい（目標）　自分の好きな歌について日本語で紹介するためのスピーチをすることができる。

	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
4/12	**ライティング・プロジェクトのガイダンス** ・プロジェクトの概要説明 ・宿題―自分が紹介したい歌を選定	★歌の選定にあたっては日本語・母語・英語など自分の好きな言語の歌から自由に選べることを伝える。
	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力　〇教科
4/15 （本時）	**プレ・ライティング** ・ハンドアウト①を活用した教師のモデル提示 ・教師のモデルを参考に、自分の歌についての情報をワークシートに整理	☆ハンドアウトでは難しめの語彙なども使用しつつ、話し言葉で分かりやすく説明する ★歌詞の好きな部分を引用しつつ、なぜそこが好きなのか、どんな人に聞いてほしいのか説明することで「伝えたい」思いを重視する。 ★ブレインストーミングのため母語を共有する仲間と話し合う際には母語を使って構わないことを伝える。
4/16 ２時間	**ライティング** ・ハンドアウトを活用しながら、自分のメモを活用して文章にしていく過程のモデルを提示 ・教師のモデルを参考に自分のメモから文章を書く	★作成したメモから文章を作っていくプロセスを教師のモデリングを通して示す。 ☆日本語で表現できない部分は、教師や周りの生徒の助けを得るよう指示する。

4/23 2時間	**推敲** ・ハンドアウトを活用しながら、出来上がった説明文をスピーチ原稿へとジャンル替えし推敲するポイントを確認する ・自分の原稿をスピーチ向きの原稿へ推敲する ・進捗状況に合わせ、他の人の書いた文章を読んでアドバイスする	★紹介する歌をどのタイミングで聞かせるのが一番効果的か考えて全体を構成する。構成は、いくつもパターンがあり得ることを示しつつ、自分が最も効果的だと思う形に修正するよう指示する。 ★説明文と歌紹介のスピーチではどのような違いがあるのか生徒に気づかせるような発問をする（聞き手への問いかけなど）。 ★準備段階でメモした情報全てを入れるのではなく、スピーチの効果を考えて取捨選択することを明示的に指導する。 ☆スピーチでは文末表現や語彙の選択上、話し言葉らしい表現が用いられることに気づかせる。
4/26	**校正・発表練習** ・字句・文法などの細かな部分についての修正を行う ・原稿をもとにした発表の練習を行う	☆必要に応じて PC 上で辞書機能などを活用する。 ☆発表のため、自分が読みやすいように工夫（かなやアルファベットで読み方を明示するなど）する。
4/30 2時間	**発表＋ビデオ制作** ・クラス内での発表お様子をビデオにとり､岐阜県立東濃高校に送ってシェアする	☆準備した原稿をもとに、わかりやすいスピーチを心がけるよう指示する。 ♡足羽高校同様ブラジルルーツの生徒が多数在籍する高校の１年生にお手本としてみてもらうことで多言語話者としての肯定的なアイデンティティを育む。

７．本実践の指導（2/9）

ねらい（目標）

分	学習活動等	指導上の留意点
15	【導入】 ハンドアウト①を活用した教師のモデル提示	☆ハンドアウトでは難しめの語彙なども使用しているため、難しそうな部分は、語句説明を含めて話し言葉で分かりやすく説明する。 ♡教師の好きな歌を実際に聞かせながら、教師の「好き」と言う気持ちを伝えて見せ、自分たちも同じように伝えたい、と言う気持ちを持たせる。
30	【展開】 教師のモデルを参考に、自分の歌についての情報をワークシートに整理	★ブレインストーミングのため母語を共有する仲間と話し合う際には母語を使って構わないことを伝える。 ★手が止まっている生徒には積極的に声がけをして、歌詞のどの部分が好きなのか話してもらう。生徒の母語や英語などの歌を選んだ場合にはその意味を日本語で説明してもらう。そのうえで、なぜそこが好きなのか、どんな人に聞いてほしいのか話してもらい、その内容をメモとして書き込ませる。 ☆母語の方が強い生徒が適切な日本語を探しあぐねている場合には、辞書や翻訳機能も使いながら、自分でわかるレベルの日本語で書くことを促す。
5	【まとめ】 次回までの宿題の提示	次回の授業ではメモをもとに書く段階に進むため、ハンドアウトが完成していない場合は完成させる。

【ハンドアウト①：教師のモデルとしてのメモ】

<table>
<tr><td colspan="2">曲名・アーティスト名： ザ・ブルーハーツ「青空」</td></tr>
<tr><td colspan="2">アーティスト紹介：
● ザ・ブルーハーツは80年台後半から90年台前半に活躍したパンクロックのバンド。
● 私の青春時代、同世代の高校生・大学生に熱烈に支持されていた。
● 甲本ヒロトの吹くブルースハープがとてもかっこよかった。
● 歌が「うまい」とかではなく、「魂の叫び」のような声がとても心に響いた。
● 過激なように聞こえるのに、本当は弱い者への愛にあふれる歌詞が魅力。
● 有名な曲に「リンダリンダ」や「トレイントレイン」がある。</td></tr>
<tr><td>曲の意味：
「ブラウン管の向う側 カッコつけた騎兵隊が インディアンを撃ち倒したピカピカに光った銃で できれば僕の憂鬱を 撃ち倒してくれればよかったのに」</td><td>これまで「正義」とされてきた人たちと、「無法者」とされてきた人たち、そういう構図が本当に正しいのか、と問いかけていると思う。それを、テレビを通して傍観している自分に対しても、批判の目を向けている。</td></tr>
<tr><td>「神様にワイロを贈り 天国へのパスポートを ねだるなんて 本気なのか？」</td><td>お金ですべて解決できる、という世の中の在り方にたいして、「おかしいだろう！」と抗議をしている。</td></tr>
<tr><td>「こんなはずじゃ なかっただろ？歴史が僕を問いつめる まぶしいほど 青い空の 真下で」</td><td>社会が、あるべき姿になっていないことには自分の責任もあるんだ、ということを改めて考えさせる。空はまぶしいほど青くて美しいのに、その下の人間の社会がとてもみにくい、その責任は自分にもある。だったら何をするべきなのか、と考えさせる歌だ。</td></tr>
<tr><td>歌詞の中で特に好きな部分：
「生まれた所や 皮膚(ひふ)や 目の色で
いったいこの僕(ぼく)の 何がわかると いうのだろう」</td><td>人種や、国籍で人を判断したり、差別する人に対するストレートな抗議のことば。</td></tr>
<tr><td colspan="2">なぜこの歌が心にしみたのか：
私は16歳でイギリスに行って、英語がわからなくて本当に大変な思いをした。勉強を必死で頑張って英語がわかるようになってくると今度は自分が日本人でなくなってきたような感じがして、自分はいったいどこに属す人間なのかわからなくなっていった。大学受験で両親と意見が合わなかった時、横で聞いていた兄に「日本人ならそうは考えないだろ」といわれたり、友達とちょっとした行き違いがあった時に「やっぱりあなたはアジア人なんだ」といわれたりして、どこにも居場所がないような気持ちになった時、この歌を聞いて自分のすべてを受け止めてもらえた気がした。</td></tr>
<tr><td colspan="2">この曲を時に聞いてほしい人：
自分のアイデンティティに悩む人みんなに聞いてほしい。18歳の私と同じように勇気づけられるといいなと思う。みんながこの歌を聴き、歌うことで多様性を認められる世の中になっていくといいなと思う。</td></tr>
</table>

8.児童生徒の変容

本実践を含む一連のライティング・プロジェクトでは、生徒のうち多くが苦手意識を持つライティングを中心に、生徒自身の〈声〉を表現する手段としてのライティングの魅力に気づいてもらい、生徒自ら書くことを楽しむことを目指した。さらに、包括的なことばの力を存分に発揮できるようなライティング課題を設定することで、自らの多様な言語資源を肯定的に捉える機会としてもらうことによって、生徒たちのエンパワーメントにつなげたい、と言う意図もあった。こうした「書くこと」についての成功体験を多く積んでいく中で、日本語固有の力としての書く力も高めていくことを目指した。

特にプロジェクトのキックオフとなる本実践では、同様にブラジルルーツの生徒が多数在籍している東濃高校の１年生も、並行して同様のプロジェクトを実践することを念頭に、「多文化多言語の高校生」のロールモデルとして、お手本を示してほしい、と伝え、生徒たちのモチベーションを高める工夫をした。発表の対象が、教師だけではなく、（実際には会えないためビデオメッセージの形にはなるが）自分たちと同じような経験を持つ後輩、という意識を持ったことで、生徒達の〈声〉がより強く出たプロジェクトになった。

【Group ①の生徒達の変容：C を例に】

もともと日本固有の力も高く、言語活動に積極的な Group A の生徒たちは、率先して楽しそうにスピーチ原稿を作り、スピーチの練習でもお互いにフィードバックをしあうなど積極的に活動を行っていた。ここでは例として C の生徒の作品を紹介する。C はもともと日本語力だけでなくポルトガル語も、英語も運用能力が高く、ライティングの課題にも積極的な生徒である。自らの体験を投影した作品を作るこの課題にも、意欲的に取り組み、自分の大好きなアーティスト、SZA の作品について熱意をこめて発表していた。

たいへん明るく外交的な性格で、異性の友達ができたらいいなというようなことを１年生のころからよくロにしていたが、この歌の歌詞を読み込むことで、本当の自分を評価してくれる人、私の価値を認めてくれる人を見つけて、そんな人に愛され、そんな人を愛せるようになりたい、そのためにはまず自分を愛せないといけない、といったことに気付けたのが、このプロジェクトの C にとっての大きな収穫になったようである。この課題ひとつで、ステップ７から８に、というわけにはいかないが、C 自身が満足できる作品をまた一つ作れたことは大きな意味を持つ。

これが「SZA」の「NORMAL GIRL」といううたです。
「SZA] という歌手は３４歳のアフリカン・アメリカンで、彼女は R&B,SOUL,JAZZ をメインで歌っています。「SZA」の声は落ち着いた声で深い意味の歌詞を歌っています。

小さい頃は肌が黒いため学校でいじめられたりセクハラの経験もあって、その結果トラウマとか自分の体や性格に対する不安が生じました。同じ経験をしている人たちは彼女の歌詞によく共感しています。「Normal Girl」という曲は「普通の女」って意味で、普通の女の子の理想に合わなければならないというプレッシャーを強調していて、個人の成長というテーマも含めてこの曲は取り組んでいます。そして自分の本当の姿を評価してもらえる場所を探していると述べています。
(letra da musica)
この部分では、自分を正しい方法で評価し、愛してくれるパートナーを見つけることがいかに難しいかについても話しています。
皆さんにこの部分を聞いてほしいです
（this time next year…)
私は日本で色んな経験をしました、自分の性格や考え方にいろんな変化がありました。成長するにつれて、私は自分を愛するべきだと感じました。この曲をきいて私は自分を愛して好きなことをやりたいと思います。自信がない人たちにとってこの歌手の曲はすごくおすすめです。
これで終わります。

【Group ②の生徒達の変容：H を例に】

Group ②の生徒たちは、母語の方が強いものも多く、普段の生活や友達同士の会話はほとんど母語のポルトガル語である。日本語固有の力もかなりあるため、ライティングで不自由さを感じることはないレベルであるが、課題によっては日本語で書くことには抵抗を感じるのか、積極的に取り組めない場合も少なくない。しかし今回の課題では自分の好きな曲を題材にしたこともあり、また、自分自身の体験を伝えること自体に意義を見出したようで、積極的に課題に取り組む様子が見られた。ここでは例として H の生徒の作品を紹介する。H は普段は、課題への取り組み方に波のある生徒であるが、この課題では、自分の表現したいことを伝えるための日本語を辞書機能を活用して探しながらスピーチ原稿を作成し、自分にとって難しい漢字にはアルファベットで読み仮名を振る、と言う工夫をしながら、実際のスピーチ収録では驚くほど熱弁をふるってくれた。H は日本語を聞いたり話したりする力はかなり高いが、スピーチの中で語っているように、周りからのプレッシャーに弱いところがあった。しかし、この「私の好きな歌」プロジェクトのあとに実施された越前市の多文化社会地域交流イベントでは司会進行を務め、会場からの質問や意見をその場で日本語に翻訳してシェアし、多言語多文化の生徒や大人と、市の職員をはじめとする日本人との意見交換・文化交流に寄与するなど、大きく成長することができた。

H

僕は「ラグ・アンド・ボーンマン」の「Human」という歌を紹介します。
「ラグ・アンド・ボーンマン」は本名は Rory Charles Graham でイギリスで生まれました。
1985 年 1 月 29 日生まれで年齢は 39 歳です。
僕はいつも、音楽をランダムに再生(saisei)して聞いています。
とくに一人のアーチストをよく聞いているのではなく、いろんなアーチストをよく聞いています。その中でこのラグ・アンド・ボーンマンは声が低くて とてもいい声でうたっていたので、印象(inshou)に残(nokori)りました。
Human は「ぼくはただの人間で まちがえたりするのは あたりまえのことだ。ぼくはただ 自分ができることをするだけだ。救世主(kyuuseishu)でもないんだ」ということをうたっています。
僕は昔自分を勝手(katte)に評価(hyoka)されて、辛い思いをしました。この歌詞は、僕という人間を勝手に評価しないでくれ。今のままの自分でいていいんだ。ということを つたえていると思います。

ぼくはまわりの人や先生とかからプレッシャーをかかえるのがいやでプレッシャーをかけられたりすると すぐにストレスになります。だから Human でラグ・アンド・ボーンマンが歌っていることは、とても共感(kyoukan)できます。

ロックが好きな人とか、プレッシャーにくるしんでいる人に聞いてほしいです。

ありがとうございます・ー・

【Group ③の生徒の変容：G】

Group３の生徒 G は、物静かな性格で、日本語よりも母語の方が強いこともあって、普段授業中に積極的に発言することは少ない。しかし今回の作文課題では、驚くほど明確に自分の体験を表現してくれた。

初稿の段階では、「ぼくはエレクトロニックミュージックはあまり知らなかったのですが、ネットのともだちがそれについて話していたので聞くようになりました。当時とても人気で、今も

大活躍しているので聞いてみてください。」と、曲と自分の体験が結びついておらず、短く薄い内容のものであった。そこで、特にいいと思ったのはどの部分のどの歌詞か、なぜいいと思ったのか、歌詞やこのミュージシャンの気持ちのどんなところに共感したのか、それが自分の気持ちや境遇とどうリンクしたのか、そういうことを書いて欲しいとアドバイスした。

発表の際には緊張が見られ、原稿を読み上げるシーンが多かったが、日本語で自分の体験や気持ちを表現できたことには達成感を感じたようであった。この経験は、2つめの「翻訳できない世界の言葉」プロジェクトでも活かすことができた。ポルトガル語の **passear** という動詞を取り上げ、日本語では「散歩する」と訳されることが多いが、実際には家族とか親友とか恋人とか自分にとって大事な人と一緒にリラックスして散歩したり買い物に行ったりちょっと出かけたりする、というニュアンスで、ブラジルに住んでいたころは家族で **passear** するのが大好きだった、ということを日本語で自ら進んで話してくれ、日本語で自分の気持ちを伝えることにある程度の自信を持つことができたようである。

あすわこうこうの Ｇです。

みなさんエレクトロニックミュジック好きですか。ぼくはあまり知らなかったのですがネットのともだちが大好きでそれについてはなしているのをききました。それでぼくもけんさくしてみて Alok をしりました。ちょっとこのきょくをきてみてください。(曲をかける)

かっこいいとおもいませんか。ぼくはこのビートが きに いりました。これは Hear me now という きょくです。とくにきいてほしいのは Hear me now というところと so just you belive me now というところです。ちょっと きいてみましょう。

とてもいいこえだし、とてもいい かしだと おもいませんか？「きみがただ ぼくのことを しんじてくれたら」「もしきみが いま ぼくのことを きいてくれたら」「ふあんは すべて きえてしまうだろう」と うたっています。ぼくも にほんへ きたとき、ことばがわからなくて、とてもふあんで、だれかにぼくのきもちを きいてほしいと つよくおもいました。とくに、If you get to hear me now と なんかいも くりかえすところが、こころにしみます。
だれかに、じぶんのきもちを きいてほしいと おもっているひとに、このきょくを きいてもらいたいです。きっと ゆうきが でてくるとおもいます。

【Group ④の生徒の変容：L】

今回の実践で一番大きな変容を見せたのは Group ④の L の生徒である。L は周りの生徒たちが話すポルトガル語を理解できないこともあってか、クラスの中ではあまり発言せず、机につっぷして寝てしまうことが多い生徒である。作文や発表などの活動も極端に嫌がることが多く、授業中の活動に参加させるのに一苦労することも多い。この実践でも、最初のうちは自分の好きな歌などないという態度を示していたが、教師の示したモデリングにはとてもよく反応し、アンジェラ・アキの「手紙」という歌を自分がどんなに好きか、これがどれほど素晴らしい歌であるか話し始めた。

L は 15 歳の時進学先の高校を選ぶとき大いに迷ったようで、特に成績優秀で比較されることもあった双子の兄と同じ高校に進学することに、内心割り切れない思いを抱いていたようである。これは誰にも話せない悩みで、その点でも「15 のぼくには誰にも話せない悩みの種があるのです」という歌詞に非常に共感したそうだ。そのときに、もしこの歌詞にあるように「未来の自分に手紙を書く」ことができたとしたら、今、15 歳の自分に「大丈夫、今は不安や迷いがあるかもしれないけど将来はきっとうまくいく」と返事できるのだが、と語っていた。

そういった語りを聞きながら、ひとつひとつハンドアウトに落としていくよう促して支援をしながら出来上がったのが以下の作品である。途中、教員に日本語の表現を直してもらったり、母語から翻訳する作業を入れながら完成させた作品であり、この課題ひとつで日本語固有の力が一気に高まったわけではないが、L 自身が極めて意欲的に取り組み、効果的な導入やまとめの表現を模索できたことは大きな成功体験となったといえるだろう。

L
皆さんの中で今悩んでいる人はいませんか。
みなさんは高校生ですから、卒業したらどうするか、大学に行くのか、専門学校に行くのか
就職して社会人になるのか。
どれが一番いいのか、悩んでいる人が多いんじゃないかと思います。そんな人に聞いてほしいのがアンジェラ・アキの「手紙～拝啓十五の君へ」です。
この曲は NHK 学校音楽コンクールの課題曲としても有名になりました。
この曲の好きな部分は2つあります、一つ目は「未来の自分に宛てて書く手紙なら きっと素直に打ち明けられるだろう」という歌詞です。
僕は手紙を書くのはすごく苦手だけど、この歌詞のように未来の自分に書くなら、素直に書けると思うからです。
もう一つは「十五の僕には誰にも話せない 悩みの種があるのです」という歌詞です。
なぜこの歌詞が好きかというと、自分も 15 歳のときにいろいろ悩んでいて、そんな自分と同じだと思ったからです。
この曲のように未来の自分に手紙を書けばそれを受け取ったときのことを考えて悩みが消えると思います。子どもでも大人でも人生に悩んでいる人にこの曲を聞いて欲しいと思います。

今回の実践を実施して感じたのは、自分の思いを自分なりの日本語で表現し、それを自分の言葉で相手に伝えようとすることが、多言語話者としての誇りや肯定的なアイデンティティの醸成に大いに寄与するということである。3つめのプロジェクト「未来への架け橋」では、自国の民話や昔話を元に日本語の紙芝居を創作して、小学生に語り聞かせるというプロジェクトを行ったが、ただ単に語るというのではなく、小学生の語彙力を考慮し、その気持ちにより添って語りかけを行っていた。1年生と6年生に同じ紙芝居を聞かせたのだが、1年生と6年生では語り口や言葉遣いも変えて、それぞれの学年の児童にとってわかりやすく、楽しむことができるように工夫するなど、プロジェクト開始時には想像もできなかったほどに大きく成長し、自信にあふれた姿が見られ、人生の先輩としての余裕さえ感じられた。特にこの小学校に多く在籍する多言語多文化の児童に対しては、一つのロールモデルにもなったように思われる。

今後も、好きな歌を通して学年や学校の垣根を越えて交流を広げていき、歌を通して他者への共感の輪を広げ、多文化共生社会を実現していく一助としたい。

最後に、プロジェクト終了時の B の振り返りを全文掲載する。本校での学びを、次の世代につなげていきたいという B の想いが、このプロジェクトの成功を物語っている。

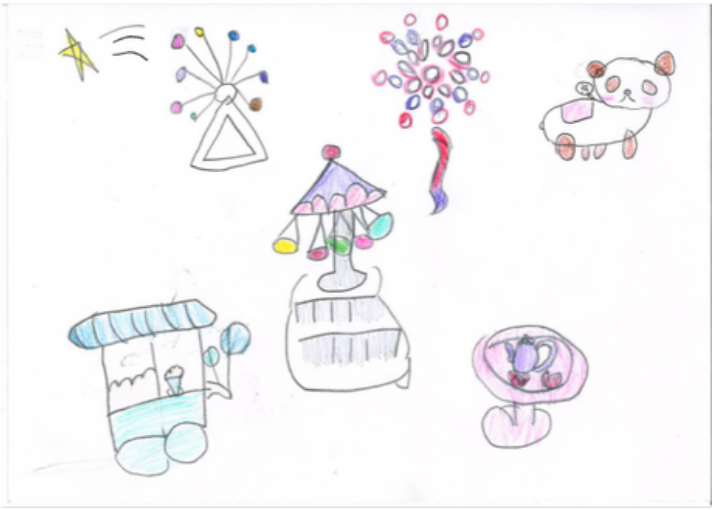
1年間の“思い出”
この 1 年間は、とても貴重な経験でした。ライティングプロジェクト、音楽の発表、翻訳できない言葉の選定、そして最後に小学校での昔話の発表とゲーム。どれも素晴らしい経験で、正直、どれが一番良かったか選ぶのは難しいです。特にライティングプロジェクトと音楽の発表は、自分を表現する力を高めてくれました。自分の思いを日本語で伝えることが少しずつでき

るようになり、嬉しく感じました。また、翻訳できない言葉を選ぶことで、日本語の深さやその文化に対する理解が深まりました。そして、昔話の発表は、私にとって非常に大きな意味を持つものでした。このプロジェクトを通じて、私は子どもたちと直接触れ合い、教育に対する考え方が変わりました。日本語を話せることを活かして、子どもたちの支えになる存在になりたいと強く感じました。もともと教育に興味はあったものの、私は先生になるために大学に進学することにしたけどこのプロジェクトをやる前に少し不安もありましたが、子どもたちの純粋さやユーモアに触れ、教えることが本当に自分に向いていると実感しました。また、このプロジェクトを通して、私は日本語をもっと上達させることができました。普段、子どもたちと接する機会は少ないですが、この経験を通じて、もっと多くの子どもたちと接したいと思うようになりました。ボランティア活動もしているものの、月に一度だけなので、もっと頻繁に関わることができたらいいなと思っています。このプロジェクトが私に与えてくれたものは、本当に大きかったです。ただ、もし改善点を挙げるなら、もっと外国の人々と交流する機会があったら良かったと思います。色々な文化に触れることで、視野を広げることができたかもしれません。それでも、このプロジェクトは本当に素晴らしい経験でした。将来、私は子どもたちと接し、子どもたちの感情や考えを言葉で表現する手助けがしたいと強く思っています。そして、私が話せる二つの言語を使って、子どもたちが自分を表現できるようにサポートしていきたいです。このプロジェクトが、私にその夢を追い求める力を与えてくれました。
本当に素晴らしい経験でしたし、今後もこのプロジェクトに関わり続けたいと思います。卒業しても次回のプロジェクトにはぜひ参加させてください笑笑笑

海外



みんなちがってみんないい。
安全な日本を作りたい。



フィリピンではゆうえんちがおおくないから、多くなるといいなーとおもっております。



地球を大切にしよう！自然を豊かにし、地球をきれいに！みんなで活動を！

実践者名	森田貴子（コーフィールド小学校教諭） 外部協力者：門脇薫（摂南大学教授）
実践区分	小学校（オーストラリア）　在籍指導（海外における日本語教育）
実践地域および場所等の特長	本実践は、英語が使用されている国であるオーストラリアの小学校での日本語教育実践であり、日本国内の日本語教育とは言語使用環境が大きく異なる。本実践の実践校の多くの児童は、日本語使用が学校での使用に限られるため、本実践では日本語をアウトプット（産出）することに重きを置いている。 コーフィールド小学校（以下「CPS」）はオーストラリアの公立の小学校で、1997 年より日本語と英語のバイリンガルプログラムを実施している。オーストラリアのカリキュラムにしたがい、2010 年より全科目を半分に分け、英語で行う科目、日本語で行う科目を決めている。日本語科目は、日本語リテラシー、算数、美術、音楽、図書計 12 コマを日本語母語話者教師が日本語で教えている。CPSで6年生まで学んだ大部分の児童は、オーストラリアの中等教育で外国語としての日本語（JFL）を学ぶ9～10年生（日本の中学3年生～高校1年生）の日本語レベルに達する。 CPS の全校児童のバックグランドは非常に多様であり、約半数が家で英語以外の言語（計25言語）を話しており、多文化多言語の児童が在籍している。また約3割の児童は、「保護者のどちらかが日本人」のように日本にルーツを持っている。 公立の学校であり入学希望者を全て受け入れる必要があるため、3･4年生の段階になって学年の途中で転入したばかりの日本語学習未経験者もいる。3･4 年生のクラスには、日本語未習者の新入生、幼稚園（プレップ）から JFL として学んできた児童、継承語としての日本語（JHL）を学ぶ児童、親の駐在のため日本から来たばかりの日本語母語話者の児童がおり、日本語のレベルにはかなりの差がある。このようなレベル差に対応するため日本語の授業では、レベル別のタスク教材を日本語担当教師が手作りで作成している。 2021年に実践者らは、研究プロジェクトの一環として、DLA を6年生に実施したが、コロナ禍で自宅学習が多くなったことも関連しているが、教師が思ったよりも日本語が話せないことが明らかになった。そのため全体的な日本語能力の向上をめざすため、2023 年より再話（リテリング）を含む多読活動など新たに取り入れた実践を行っている。
本実践のポイント	週に４コマ（１コマ１時間）ある「日本語リテラシー」科目の１コマに多読の活動を取り入れている。クラスの児童の日本語レベルに非常に差がある中で、児童のレベルに合った本が読めるようなテキストを準備し、レベル別のグループ活動を設計している。また、多読の活動に再話を行う活動を取り入れ、再話をしたあとに本の話の内容を書くという順序で日本語によるアウトプットの活動を行うようにしたところ、児童らが日本語でよく話すようになった。再話では、わからない言葉があったときには英語の単語を入れてもよいが最後まで話を続けるように指示している。 毎学期これら多読とアウトプットの活動を行い、その後 2025 年度には２年に１度行っている全校生徒による日本語での本格的なミュージカル上演に繋げている。

＜バディからのメッセージ＞

この実践は、オーストラリアの日本語･英語バイリンガルプログラムを実施している公立小学校で行われました。日本語を外国語（JFL）や継承語（JHL）として学ぶ子どもたちが対象で、日本国内の多文化多言語の子どもたちとは背景が異なりますが、「物語」を読んで内容を話す活動が効果的である点は共通していました。また、2年に一度の本格的なミュージカルは大変感動的で、子どもたちの言葉の力が大きく伸びていることが伝わってきました。大変学ぶことの多い実践でした。

1．単元名・活動名

プロジェクト活動「日本語でたくさん読んで、たくさん話そう！」

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年：3・4 年生の混合クラス　人数：20 名

（CPS では、1・2 年生、5・6 年生のように混合クラスになっている）

2）「ことばの力のものさし」に照らした児童生徒のことばの力

包括的な発達ステージ ／ 日本語の習得ステップ		ステージ A	ステージ B	ステージ C	ステージ D	ステージ E	ステージ F
ステップ 8	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 7	書く						
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 6	書く				年齢枠の目安 JML		
	読む						
	聞く・話す						
ステップ 5	書く				JHL		
	読む				JHL		
	聞く・話す				JHL		
ステップ 4	書く				JHL トップ		
	読む				JHL トップ		
	聞く・話す				JHL トップ		
ステップ 3	書く			ミドル	ミドル トップ		
	読む			ミドル	ミドル	ミ	
	聞く・話す			ミドル	ミドル		
ステップ 2	書く			ミドル			
	読む			ミドル			
	聞く・話す			ミドル			
ステップ 1	書く				ボトム（新入生）		
	読む				ボトム（新入生）		
	聞く・話す				ボトム（新入生）		

3）本実践のなかで小集団の指導を編成

一般的にオーストラリアの小学校の授業では、習熟度別に異なるタスクを与えてグループ毎に異なる活動を行うことが多い。この日本語リテラシーの授業では、教師が授業での児童の様子を見て日本語のレベル別に４つのグループに分けている。

人数は 2024 年度 4 学期の場合である。

・日本語母語話者/継承語（JML/JHL）としての学習者　（５名）
・トップ　（８名）
・ミドル　（６名）
・ボトム　（1 名）学期の途中で入学した新入生で日本語学習歴なし

3. ねらい（目標）

授業の一部に日本語で書かれた物語を読む多読を行い、日本語で「話す」「書く」アウトプット（産出）の活動に結び付けるため戦略的多読の活動を行う。

		日本語固有の力		包括的なことばの力	
JML/JHL	読む・聞く・話す	6	・日本語母語話者の中学年向けの本をおおむね文や意味のまとまりで区切って流暢に読める。 ・接続表現を使ってまとまりのある話ができる。	D	・物語を読んで既有知識を活用して意味を推測しながら内容を理解できる。 ・内容に関連して、複数の文化類似点・相違点を考えることができる。 ・関心のある本を選ぶことができる。 ・物語を読んで話の内容を絵を見ながら因果関係を含めて他者に向けて説明ができる。
トップ	読む・聞く・話す	5	・初級日本語学習者用に書かれた本（低学年向けのテキスト）を読み、意味のまとまりや文節で区切りながら読むことができる。 ・単文や簡単な複文を用いて自由に話を続けることができる。		
ミドル	読む・聞く・話す	4	・教師が低学年向けのテキストにリライトした本を読み、おおむね文節や単語で区切りながら読める。 ・日常よく耳にする語彙や表現を使って、絵を見ながら本の内容について話すことができる。		

＊本実践では、ボトムのグループの児童が日本語初習のため多読活動の際には、文字の読み書きの指導を取り出して別の指導者が個別に指導を行ったため多読とアウトプットの一連の活動はボトムのグループ以外の３つのグループに分かれて行った。

4．指導観（指導や支援のポイント）

・1学期 10週間、1週間4コマの「日本語リテラシー」のうち1コマの中に部分的に多読活動を行っている。本実践は、2024年4学期（最終学期）の10週間実施した。

・児童の4つのグループレベルに合った日本語で書かれた本を読むようにする。最初のうちは今のレベルに近いやさしいレベルの本から読んでいく。

JML/JHL グループ：中学年向けの日本のアニメ絵本

トップ：日本語教材：アスク出版『レベル別多読ライブラリー』（初級レベル）

ミドル：日常で用いられる語句や単文・基本的な複文を用いて教師がリライトした本

ボトム：日常で用いられる基本的な語句や単文で教師がリライトした一番やさしい本

・再話の活動は、クラスの皆の前で発表するプレッシャーを児童に与えないため、児童が話している様子を各自PCで録画し、保護者に聞いてもらうようにしている。「保護者に聞いてもらうために日本語でお話をする」ことが目的である。

・これらの多読活動を継続したあと、2025年度には全校の児童が出演するミュージカル（隔年開催）に繋げていく。ミュージカルは児童のレベルに合わせ、各クラスで台詞や演技を練習する。誰がどの台詞を言うかは、日本語担当教師が決定する。音楽・演技等のパフォーミングアーツを専門とする日本人教師が児童に合わせた台詞にリライトした脚本を作成する。このミュージカルは全校児童が、ステージで日本語で話すことによって日本語学習の動機を高め、日本語を話すことに自信を持てることが狙いである。音響・照明も効果的に使用し、衣装や小道具も作成し、地域のホールで開催する本格的な日本語によるミュージカルで、日ごろの日本語学習の成果を披露する学校全体の大きな行事となっている。

5．単元の評価規準

海外の実践のため、該当なし

6．指導計画

第〇週	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
1・2	・日本語で書かれた本が読める。 ・読書の習慣を身に着ける	・日本の昔話を日本語で読む。同じ話を自分のレベルに合わせたテキスト（3種類あり）で読む。	☆自分のレベルに合ったテキストを読んでおおむね話の内容が理解できる。	★タイトル、絵、物語の構造に対する知識などから話の内容を推測できる。
3・4	・日本以外の物語で話の内容を知っている本が日本語で読める。 ・読書の習慣を身に着ける	・話の内容を知っている西洋の物語を日本語で読む。同じ話を自分のレベルに合わせたテキスト（3種類あり）で読む。カタカナに慣れる。 ・授業の流れは第1・2週目と同様。	☆カタカナがおおむね読める（トップ・ミドル） ☆自分のレベルに合ったテキストを読んでおおむね話の内容が理解できる。	★タイトル、絵、物語の構造に対する知識などから話の内容を推測できる。

5	・内容をより深く理解できる ・読書に親しむ	・第１～４週で読んだ２冊の本のうち好きな本を１冊選び再度ペアで読みあう。	☆自分の選んだテキストを繰り返し読むことで、よりスムーズに読むことができる。	★関心がある内容の本を選ぶことができる。 ★繰り返し読み、前後の文脈や既有知識を活用して未知語の意味を推測しながら話の内容理解をより深めることができる。 ★日本文化の特徴や、他の文化との違い等に考えることができる。
6・7	・本の内容について既習の日本語を使って話すことができる。	・本の内容を場面ごとに自分で絵を描き、それを見ながら再話（リテリング）を行う。	☆様々な接続表現を用いて、結束性のある話を自由に続けられる。（JHL/JML） ☆高頻度の語彙や表現を使って話せる。（トップ） ☆高頻度の語彙や表現を使って主に単文で話せる。（ミドル）	★絵を見ながら話の内容を順序にそって、因果関係を含めて説明できる。 ★PC のカメラの前で他者に向かって話を続けていくことができる。
8・9	・読んだ本、話した内容について日本語で書ける。	・前の時間に話した内容を自分が描いた同じ絵を見ながら書く。	☆日常語彙や高頻度の語彙や表現を使って文章が書ける。（JHL/JML） ☆主に単文を使いながら文章が書ける。（トップ・ミドル）	★絵を見ながら話した内容を元に、段落の関係や内容の結びつきを意識して自由に書き進めることができる。
10	予備			

７．本時の指導

・多読及び一連のアウトプットの活動の実践は、週に３コマある日本語リテラシーの授業の１コマ 60 分の中で部分的に行ったものであるため、「6.指導計画」の１～７週の各週の指導についてまとめる。

ねらい（目標）

日本語で書かれた物語を読み、話の内容について絵を見ながら順序にそって話すことができる。

週 分	学習活動等	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力 ♡エンパワーメント
１週目 10～ 15 分	・教師が全員の前で日本の物語「かさじぞう」の読み聞かせ、または活動について説明をする。 ・JHL/JML の児童にデモンストレーションとして皆の前で読んでもらうこともある。	★このあと自分で日本語の本を読むための動機付けになる。物語の世界へいざなうことができる。 ♡英語能力が日本語能力より低いため英語の授業ではなかなか発言できない JML（JHL）の児童が自信を持って授業に貢献できる場になる。

1・2 週目 15～ 30 分	・「かさじぞう」を、4つのレベル（今回の実践ではボトムのグループがないので3つのレベル）で書かれた本（テキスト）を自分のレベルに合わせて読む。同じグループの児童とペアを組んでお互いに読みあう。 ・教師は巡回し、レベルが合っているかチェックする。	☆低学年向けのテキスト（JHL/JML）、日本語多読教材のテキスト（トップ）、教師がレベルに合わせてリライトしたテキスト（ミドル）のようにテキストの難易度を変えることで、児童の理解度を上げることができる。 ☆JML の児童は中学年向けのテキストを目標にしているが、普段難しい英語の中で学習している児童の負担感を減らすため、最初は児童の本来のレベルより少しやさしめの読み物から始めて、児童の様子を見ながらレベルを上げていく。 ★各レベルの本を複数冊準備する。ペアで交替で読み進めることができる。 ☆レベルが難しすぎると判断した場合には、2週目に一つやさしいグループのテキストを児童に渡して読んでもらう。
3・4 週目	・「ジャックと豆の木」を読む。 （授業の流れは第1・2週目と同様）	☆話の内容を知っているものを日本語で読み進めることができる。 ☆カタカナに慣れる。 ★既有知識を生かし予測しながら読むことができる。
5 週目 15～ 30 分	・どちらか1冊を再度読む	☆繰り返し読むことでスムーズに読めるようになる。 ★繰り返し読むことで読解ストラテジーを使って読むことができる。 ♡繰り返し読むことでより内容の理解を深めることができ、日本語で読めたという達成感が得られる。
6 週目 30 分	・クラス全体で、話の内容を示す絵を話の順番に並べたもの PPT で見せ、一人ずつ児童に話の内容を言ってもらい、教師が適宜修正した文を全体で一緒にリピートをする。 ・各自絵を見ながら練習をする。 ・教師は巡回し、助詞など大きな間違いについては訂正するが、あまり直さないようにする。 ・各自 PC で日本語で話しているところを録画して、自分の保護者に見てもらう。	☆★他の児童や教師の話す日本語を聞いてリピートし、絵を見ながら出来事の関係性に気をつけながら、順序にそって話すことができる。 ☆★日本語で出来事の関係性に気をつけながら、最後まで順序にそって話を続けることができる。 ☆わからない言葉があったら英語を使ってもよしとする。例：「pick up しました」 ♡間違ってもよいとする。最後まで話を続けることができた達成感を味わうことができる。 ♡皆の前で話すのではなく、廊下等で自分で PC に向かって話すことで、緊張することなく日本語で話し続けることができる。 ♡各自動画をサイトにアップし、自分の保護者に日本語で話す姿を見せることができる。

＜再話の発表の様子＞



絵の順序にそって物語を日本語で流暢に話せた。

自分で PC を操作して録画し、動画をサイトにアップする。

＊２学期「ももたろう」の再話の動画より。

8. 児童生徒の変容

これまでは、児童は本を読んだ後に本の内容を書いて、それを見て皆の前で発表するという流れで授業を行っていた。その場合難しい言葉を使ったり、英語をそのまま翻訳したわかりにくい文を書き、それを単に皆の前で読み上げることが発表となっており、このような練習では話す力が伸びないことに気づいた。DLA の結果、教師の予想以上に児童が話せなかったため、もう少し日本語で話せるようにするための実践を試みた。

以上の反省をふまえ、これまでのやり方を変え今回のような手順で行うようにしてから、児童がよく話すようになった。絵を見て習った日本語の言葉や表現を使って話すことができている。日本語の言葉がすぐに出てこないときには、英語の言葉を使ってもよい、間違えてもよいので最後まで話を続けることを重視したので、日本語で物語を話すことができた達成感が得られたようであった。自分の保護者に日本語の発表を聞いてもらうことは児童にとって非常にうれしいことであり、励みになり学習意欲につながっている。保護者が皆日本語を理解できるわけではないが、日本語で話すわが子の姿を見て非常に喜んでいる様子であった。日英バイリンガルプログラムの運営には保護者の協力が不可欠であるが、この活動をとおして日英バイリンガルの成果の一つとして保護者の方々に理解してもらう機会にもなっているといえる。

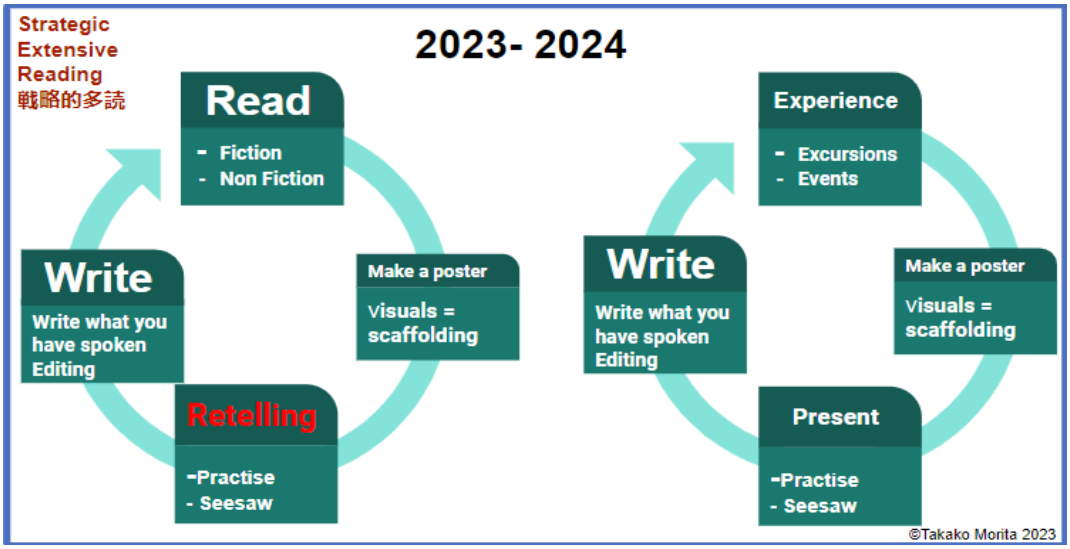
また、児童は授業内で日本語で十分に話した後に、その内容を同じ絵を見ながら書くので、書くことに対するハードルも低くなったようである。

日本国外の日本語を使用しない社会で、学校の授業の中でいかに児童の日本語学習の意欲を高め、日本語のインプット及びアウトプットを効果的に行うかが教師の工夫の見せどころである。今回の実践では、日英バイリンガル小学校において英語能力及び日本語能力に児童によってかなり差がある多様な児童に対応し、児童が持つ複数言語での力をうまく活用することができた。

このような戦略的多読（下の左の図）は 2023 年より担当した学年で試行的に始めているが、今後も全校規模で継続していくために各学年にあった本の選定、各児童のレベルにあった本（テキスト）の作成を進めていく予定である。また、先に話す練習をしてから書く（下の右の図）という順序で話す練習をすることも今後継続して行っていく予定である。

このような多読とアウトプットの活動を行うことで、日本語学習の成果を披露する一大イベントである全校児童による日本語の本格的ミュージカル上演につなげていくことが可能となる。

＜2023-2024 年度戦略的多読の試み＞



＜日本語によるミュージカル＞

次回は 2025 年度にミュージカルを開催。

2023 年度　「ピーターパン」（写真は、CPS ホームページより）





2023 年度には、約2時間にも及ぶ超大作のピーターパンをお昼の部・夜の部の2回演じた。

子どもたちの日本語レベルに合わせて行う全員参加型の本格的ミュージカル!



子どもたち一人ひとりの個性と成長が肌で感じられた。

実践者名	鐘ヶ江モンターク　直美（ツェツィリエン・ギムナジウム） 外部協力者：松尾　馨（シュタインバート・ギムナジウム） 三輪　聖（テュービンゲン大学）
実践区分	公立学校における出自語授業
実践が学校の場合 指導形態	取り出し指導 注（５年生から１３年生までの間通う学校のうち、ギムナジウムだと成績表には載らないが修了証をもらう、ギムナジウム以外の場合は第二外国語が得意ではないけれど継承語のクラスに行って成績が最優秀または優秀の成績を修められれば第二外国語の成績として上書きすることができる、など、優遇措置があるため、もう一つの言語のルーツを持つ子どもたちが応援されるような言語政策がとられている。学校と、GSL（第二言語としてのドイツ語）の先生と出自語教育の先生と連携を密にとって子どもを見守る体制がある）
実践が学校の場合 指導扱い	小学１年生から１０年生までの児童生徒（小学生、中学生、高校１年生） ・選択教科
実践地域および場所等の特長	本クラスは、ドイツ連邦共和国ＮＲＷ（ノルトライン＝ヴェストファーレン）州の州都であるデュッセルドルフ市に設置された出自語教育の日本クラスである。ドイツでは、移民の背景を持つ住民が全人口の約３割といわれ、特に小中学生などの若い世代では更に高い割合になっている。少子化や労働力問題解決のために、移民労働者の受け入れはこれからも必要であるが故に、その移民背景を持つ人々の家族や子どもたちへの理解、配慮を考え、公正な教育を実現するために公立校選択教科の位置づけで設置されている。 デュッセルドルフは、ヨーロッパでも日本人や日本にルーツを持つ子どもたちが多く在住している地域である。日系企業や学校、教育施設、クラブや習い事等、日本ルーツの子どもたちへの日本語教育選択肢も多い。そのような理由から、出自語日本クラスは２０２０年までデュッセルドルフ市に設置がなかった。 しかし、ドイツ永住家庭や国際家庭が増えていく中で、ドイツで根付き成長していく子どもたちへのもう一つの選択肢となりえる“出自語教育＝継承語教育”としての日本クラス設置希望者が増えた。そして、２０２１年に初めてＮＲＷ州デュッセルドルフ市に出自語教育日本クラスが新設された。２０２４年現在１０３名の日本にルーツを持つ子どもたちが本クラスに通っている。
本実践のポイント	自分を見つめながら人生を考えるという大きなテーマ「わたし」は、約半年の期間を要する学習テーマとなる。この学習テーマは、教師が州政府から出されている出自語教育の学習指導要領をもとに子どもの実態や学習時間を踏まえて決定している。出自語教育の学習指導要領は、現地校における各教科（国語・生活・家庭・社会・歴史・哲学など）の指導要領と繋げた内容になっているため、本実践の内容も現地校で扱われているものを含んでいることになる。 本実践は、１つの大枠のテーマの中に、生徒児童の家族や出自、関りのあった国や場所など、繊細な考えるポイントを通り話しながら学び合うことが多い時間となる為、実践クラスを出自語教育日本クラス設置時から続いている最年長クラスで行うことにした。 本時内容は、「わたし」のテーマにおける活動の中間点となる「近い未来～学校システムと仕事～」であった。今の自分達、少し未来の自分達を具体的に想像しながら学習するのであるが、同じように過去に生きた家族が当時抱いていた夢について聞いたり話したりする宿題を取り入れた。この家庭と教室を結ぶ課題は、家族と一番話しやすい言語

	でインタビューを行うという条件で出題したことで、子どもたちは自分が持つ言語的資源を最大限に活用してやり取りを行い、家族のルーツや背景をより深く知ることができていた。 　また、インタビューを通じて、自分と同じ年齢の頃の家族の姿を想像し、幼い頃の親を知ることで、親を身近に感じる経験を得ることができた。さらに、課題を進める中で、時代や社会の変化を感じた児童生徒も多く、それが「これからの自分」を考える契機となった。こうした取り組みを通じて、家族、自分、テーマの結びつきが強まり、これから訪れる未来に具体的な夢を抱きはじめる姿が見られた。

＜バディからのメッセージ＞

　出自語教育という、ドイツ特有の継承語教育の枠組みの中で、異年齢で日本語の運用能力にも幅のある１７名があつまる授業の中で、トランスランゲージングの実践が見事に花開いたと思います。このトピックでの活動に必要な日本語固有の語彙の学習などに終始するのではなく、子どもたちの多様な言語資源を柔軟に活用しながら複数言語環境に生きるものとしてのアイデンティティを深めていく様子が良く記録されていました。

　また、「多くの児童生徒が興味関心を持ち、課題について意欲的に学習ができているのは、現地の学校と継承語クラスでの学びが結びついているからこそだと感じている。」という実践者の振り返りから、日本における多文化多言語の子どもたちの教育の在り方についての示唆を得ることができました。

1．単元名・活動名

自分史「わたし」：近い未来　～学校システムと仕事～

2　対象の児童生徒の実態

1）対象児童生徒数

学年　小学校４年生から中学３年生　　人数　17 人

2）「ことばの力のものさし」に照らした対象児童生徒のことばの力

児童生徒は出席番号で記載しています。数字の色は現地校の学年です。（表の下に記載）

【「ことばのものさし」に照らした対象児童生徒現在の該当ステップとステージ表】

ステップ＼ステージ		A【イマココ】期	B【イマココから順序】期	C【順序】期	D【因果】期	E【抽象】期	F【評価・発展】期
8	書く						年齢枠の目安(15~17)
	読む						
	聞く・話す						
7	書く					年齢枠の目安(2~14)	14
	読む						14
	聞く・話す					10	14
6	書く				年齢枠の目安(1)	8, 10	
	読む				2　4	7, 8, 10, 11	
	聞く・話す				2 3 4	7, 8, 11, 12, 13, 15, 17	
5	書く			1	2 3 4	7, 9, 11, 12, 13, 15, 16	
	読む			1	3	9, 12, 13, 15, 16, 17	
	聞く・話す			1	6	9, 16	
4	書く				5 6	17	
	読む				5 6		
	聞く・話す				5		
3	書く						
	読む						
	聞く・話す						
2	書く						
	読む						
	聞く・話す						
1	書く						
	読む						
	聞く・話す						

注）1=4年生、2, 3=5年生、4, 5, 6, 7=6年生、8,9,10=7年生、11, 12, 13, 14=8年生、15, 16, 17=9年生

3. ねらい（目標）

【単元の目標】

■ 情動面・アイデンティティ：自己肯定感を育む

・自分の出自について知り、家族との繋がりを感じることができる。
・学習を通して「わたし」を見つめることで自分の未来へ期待を抱き歩んでいく希望を高めることができる。

■ 内容面：自分史をつくる

「自分史」を通じて自己理解を深めることを目的として「自己に関する理解を促進し、自己を見つめて表現する力を育む」ことができる。

1. **自己理解**
   - 自分の過去の出来事や経験・体験を振り返り、それらが現在の自分の価値観や行動にどのように影響を与えているかを考察することができる。
   - 自分自身を客観的に理解することができる。
2. **自己表現力**
   - 自分の人生を振り返った結果を文章や絵で表現する活動を通じて、他者にわかりやすく伝える力を身につけることができる。
   - 「書く」力だけでなく、ペアやグループでの議論活動、全体での発表等で、言葉の表現の幅を広げることができる。
3. **他者への理解（目指す終着点）**
   - 自分史を共有する場を設けることで、他者の体験や経験、現在の自分、そして未来への考えや希望、夢や目標に触れ、自分とは異なる背景や視点を尊重したり共感したりすることができる。

■ 言語面：

包括的なことばの力：

・現在の自分、過去、未来をつなぐ道筋に気づき、その過程での経験や情報などを含めて説明することができる。日本とドイツの文化や教育、生活の相違点について具体的な事例とともに理由を挙げながら自分の意見を述べたり、友達と議論したりすることができる。【聞く・話す】
・学習を通してグループで人生ゲームを作ることができる。家族に（複数の言語で）インタビューをして、それぞれの人生経験に関する情報を集めることができる。【聞く・話す・書く】
・人生のメインイベントに関する言葉の表現を継承語（出自国の言葉）と繋げて理解して使うことができる。【話す・書く】
・話し合いを通して図や抽象化された語彙を用いてメモを書いたり、読み手に必要な情報が入った短い説明文を書いたりすることができる。【聞く・話す・書く】

日本語固有の力：

・自分の出自、生い立ち、今の自分が好きなもの・ことを学習内容の用語とともに、日常語彙を幅広く使いながら自然な受け答えで話し合うことができる。【聞く・話す】
・学年相応（中高学年）の語彙・表現・漢字がおおむね使うことができる。【書く】

参考【ノルトライン・ヴェストファーレン州母語教育（出自語）指導要領】
・Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6 (Seite 69-83)
(https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3755)
※上記 URL をクリックすると直接ダウンロードされます。

・Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe 1 und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7 – 10 (https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/SFP-HSU/Muttersprachlicher_Unterricht_Sek-I_und_anstelle_Pflicht-Fremdsprache_7-10.pdf)

テーマ「わたし」の学習計画に扱う各単元名、各学習目標等は、以下の項目に基づいて構成されている。また、７年生以上の児童生徒用に核心カリキュラム（Kernlehrplan）がある。その教育目標の要素も交えて、異学年のバランスをとりながら以下のテーマ項目に合わせて学習目標を融合させた。NRW 州母語教育指導要領は、州のホームページより一般公開されている。

経験分野/Erfahrungsfeld
Zu Hause hier und dort(1)(2)(3), Jeden Tag und jedes Jahr(4), Lernen – arbeiten – freie Zeit(1)(2)

経験領域/Erfahrungsbereich
Ich über mich, Ich und die anderen, Mein Zuhause, Feste feiern, Lernen, Arbeiten

授業テーマ/Unterrichtseinheit
Wer bin ich?(s.69), Meine Familie, meine Freunde und ich(s.70), Zuhause ist mehr als nur eine Wohnung(s.71), Viele Gründe zum Feiern(s.75), Meine neue Schule(s.76), Später möchte ich werden .... (s.77)

【本時の目標】
ドイツと日本の学校の仕組みに違いがあることを知り自身の国の学校教育の良いところ、日本の学校教育の良いところに目を向けて考えを話し合いチームで意見をまとめ発表することができる。教育システムを考え話し合うことで、将来の「わたし」の仕事を具体的に考え出すことができる。（自分の見える化）

児童生徒の番号		日本語固有の力		包括的なことばの力	
5	聞く・話す	5	・テーマ課題から見たり考えたりしたことを短文や重文、簡単な複文を用いて話すことができる。	D	・テーマの課題や話の流れを理解し、簡単な理由とともに自身の考えや理想を言うことができる。 ・まとめた情報を示しながら、みんなの前で発表することができる。
1 6	聞く・話す	6	・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げおおむね使うことができる。 （教科語彙使用）	D	・テーマの課題や話の流れを理解し、簡単な理由とともに自身の考えや理想を言うことができる。 ・まとめた情報を示しながら、みんなの前で発表することができる。
9 16	聞く・話す	6	・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げおおむね使うことができる。 （教科語彙使用）	E	・テーマの課題や話の流れを理解し、簡単な理由とともに自身の考えや理想を言うことができる。 ・情報を統合しつつ具体的な事例をもとに自分の意見を簡単にまとめ伝えることができる。

2 3 4 7 8 11 12 13 15 17	聞く・話す	7	・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げ事実と意見の違いを意識しながら共通点や相違点を整理して話し合いができる。	E	・テーマの課題や話の流れを理解し、理由とともに自身の考えや理想を言い共通点や相違点を整理して話し合いができる。 ・情報を統合しつつ論拠を示しながら具体的な事例をもとに自分の意見をまとめて一貫性のある意見を述べることができる。
10 14	聞く・話す	7	・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げ事実と意見の違いを意識しながら共通点や相違点を整理して話し合いができる。	F	・テーマを通じて抽象的な概念や実社会に関わる話題について自身の考えを持ち深い議論ができる。 ・議論の中で反論できる論理の展開を考え説得力のある意見を述べることができる。

注）1=4年生、2, 3=5年生、4, 5, 6, 7=6年生、8,9,10=7年生、11, 12, 13, 14=8年生、15, 16, 17=9年生

付記：
対象児童生徒の中には、保護者の仕事や生活の関係でドイツに長期間滞在している日本語話者の児童生徒が在籍している。そして、日本語補習授業校や塾に通っている子どもや、日本から転入して間もない子どもも含まれる。現地校では、そのような背景を持つ児童生徒の学齢に関係なく学年を1つ下げたクラスで学習している児童生徒もいる。そのような児童生徒の家庭内の会話だけでなく、テレビや書籍、ソーシャルメディアなどを通して日本語を使用する機会が多いように見受けられる。このような背景を持つ児童生徒が授業でトランスランゲージ（TL）を取り入れた活動に取り組むことで、それぞれの異なる強みを活かしながら活動に取り組む様子が見られた。その結果、全員が何らかの学びを得る機会を持ち、さらに、ドイツ語の語彙や表現方法についても他の子どもたちとの関わりの中で学んでいる様子がうかがえた。

4．指導観（指導や支援のポイント）

実践は、ノルトライン・ヴェストファーレン州（以下 NRW 州）母語教育（出自語教育）Muttersprachlicher Unterricht（Herkunftssprachlicher Unterricht）の指導要領単元「わたし」に基づいてテーマ設定をしている。対象の児童生徒は、ドイツで生まれ育ち、ドイツ語が母語であり学校での学習で使用される言語である。そのようなドイツに根付いて成長していく子どもたちへの教育として、NRW 州の母語教育（出自語教育）指導要領では、現地校で学んでいる教科学習内容と関連づけた統合的なテーマを扱った指導をしなければならないとされている。実践において、児童の日本以外のルーツ（韓国・台湾・ギリシャ・ロシア・オランダなど）に触れながら、自身の持つ多様な可能性に自己肯定感を持って取り組んでいけるように留意した。家族へのインタビューを適宜設定して、その結びつきも大切にしている。また、読んだり書いたりすることに関して、練習すればできる。暗記すればできる。というような学習方法ではなく、子どもたちの考えや意見、伝えたいことを自分なりの言葉で表現してほしいと考えて、実践では「聞く・話す力」に目標を設定した。考えがあっても、言葉の表現を知らなかったり語彙に自信がなかったりして、発表や発言を積極的にできない児童生徒もいる。特に、今回のテー

マでは自分達の生活と重ねながら感じていることを思い出し考えて話す（議論する）内容が濃く多くあるからこそ、得意な言語での話し合い活動では活発な意見や考えの議論が可能になり、単元での学習用語もテーマを通して理解がしやすくなると考えた。実践時の展開の助けとして、２種類の辞書（ドイツ語→日本語、日本語→ドイツ語）を活用した。そして、話し合いの際は、日本語だけの議論ではなく、TL を適宜用いたことで、子どもたちの話し合いが更に活発に行われた。辞書に関しては、自分で得意な言語の方で引けるように留意したこともとても効果的だった。

本実践は、指導計画約２０時間で学習する中のちょうど中間点であり「現在」から「近い未来」を扱う活動となっている。本実践に至るまで、出生時の「わたし～過去～」から始まり、学習が時間軸に沿って展開しているので、ここでは時の流れを意識しながら、「日本とドイツの学校教育システム」を具体的に学習することにした。そこには、今の自分と重ねながら学校教育システムを学ぶことで、より自分を見つめやすくなり近い将来への夢や目標が見えるようになるねらいを込めている。

５．単元の評価規準

知識･技能 （日本語固有の力）	思考･判断･表現 （包括的なことばの力）	主体的に学習に取り組む態度 （エンパワーメント等）
・学習用語を積極的に使い、場面、目的、課題に応じる話ができ、単語や語彙のレパートリーを増やしている。	・日本語や母語、他の共通言語を用いて、話し合いでの共感的・多角的・批判的視点を持った議論ができている。	･自分を見つめながら学習していく過程において､出生や今の自分の理解を深め､未来の自分へ期待と希望を持つことができる。 ･自分と家族との間にある愛情や、自分自身が持っている可能性に気づいたり､それを感じたりすることで、自分自身を肯定的に捉えるきっかけを見つけることができる。 ･「人生ゲーム」の１場面の構想をしながら､テーマ学習に没頭し意欲を高めている。

6．指導計画（全 20 時間）

時	ねらい	学習活動等	その時間につけたい力	
			☆日本語固有の力	★包括的なことばの力
1 ↓ 4	出生を見つめ家族との結びつきを感じることができる。	○過去（家族・わたし） ・学習全体の見通しを立てる。 ・過去の自分を振り返り当時の写真を見たり生まれた時のエピソードなどをきいたりする。 ・家族へのインタビューを通し「生まれたときの“わたし”」と家族の繋がりを感じる。そのメモから日本語へ書いていく。自分史の過去を書き上げる。	**・学習用語の導入** **・インタビュー** 【日本語：書く】 人生ゲームカード「過去」を作成。 ・テーマの学習用語の意味を理解してメモをすることができる。 【日本語：聞く・話す】 ・テーマ課題から見たり考えたりしたことを単文や重文、簡単な複文を用いて話すことができる。	**・家族インタビュー** 【TL 話す・聞く】 ・テーマの課題や話の流れを理解し、簡単な理由とともに自身の考えや理想を言うことができる。
5 ↓ 7	今の“わたし”への成長を感じることができる。 （身体的成長と心）	○現在（わたし） 今の自分の身長、年齢、好きな事、衣服、趣味、頑張っていることなどを書いていく。	★【日本語:読む･話す･聞く・考える・書く】 ・学習用語とこれまで学んできたテーマで使用した言葉を使って短文や重文を用いて話しながら書いていくことができる。	【TL 書く】 ・インタビュー内容をドイツ語（得意な言語）でメモをすることができる。
8 ↓ 9	今の“わたし”から、一番近い未来の「わたし」を想像することができる。 （感情）	○近い未来① （わたし・ともだち） 今から 1 年間の「少しだけの未来」を考えてみる。どんなことをしているのか、していたいのか、挑戦、目標、希望、それぞれの児童生徒の気持ちや状況に合わせたそれぞれの考えでメモを書いていく。	【日本語：書く・話す・読む】 ・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げおおむね使うことができる。 （教科語彙使用）	★【TL 読む・話す・考える・書く】 ・インタビュー ・テーマの課題や話の流れを理解し、簡単な理由とともに自身の考えや理想を言うことができる。

10 ↓ 12	家族にも「わたし」にも子ども時代があって、学生時代がることを知り、近い未来の「わたし」を身近に具体的に考えることができる。	○近い未来② （家族・わたし・ともだち） ・家族はどんな仕事をしているのか。みんなはどんな仕事をしてみたいのか、興味があるのか。 ・どんな勉強をしたのだろう。するのだろう。 ---------- ・日本とドイツの学校のシステムの違いを考え学び書きだしていく。展開する中で、学校システムについて自分たちの考えを出し合って話し合いをまとめていく。子どもたちは、最後にみんなでまとめた言葉をワークシートに書いてメモをする。自分史の「現在」と「近い未来」を書き上げる。 ・人生ゲームカード「現在」と「近い未来」を作成。 （本時）	→【日本語：話す・聞く・読む】 ・インタビュー ・テーマの学習内容で使用する用語を理解して話す際の語彙として広げおおむね使うことができる。 （教科語彙使用） ・学習用語の学習 （職業名、学校名等）	★【TL 読む・話す・考える・議論】 ・情報を統合しつつ具体的な事例をもとに自分の意見を簡単にまとめ伝えることができる。 ★【TL　話す・考える・書く】 ・情報を統合しつつ具体的な事例をもとに自分の意見をまとめ短文のメモを職業カードに書くことができる。また、書いたメモや職業を選んだ理由を具体的に伝えることができる。
13 ↓ 18	２０年後の「わたし」を具体的に想像することによって、未来への希望や期待を抱くことができる。	○未来（わたし・ともだち・わたしの家族） ・２０年後の「わたし」、４０年後、５０年後、、、未来の「わたし」を想像し見つめていく。 ・住んでいる場所、家、国、言葉、メモを繋いでいきながら、自分史の「未来」を書き上げる。 ・人生ゲームカード「未来」の作成、駒、家、等、未来に必要になってくる物を工作。	【日本語　話す・書く】	【TL考える・話す・書く】
19 ↓ 20	学習を振り返りながら人生のメインイベントに関する日本語の表現を繋げ理解して使うことができる。	同時進行で作り上げてきた人生ゲームを、これまでの学習を振り返りながら行う。 ---------- 作り上げた自分史は、次学期に作文作成へ繋げる。そして、年度末に保護者に見てもらえるように展示する機会を設定。	【日本語　読む・話す・聞く・感じる】	

※13 時以降は後日実践予定

７．本時の指導

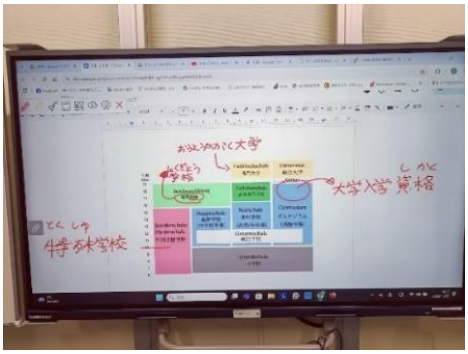
ねらい（目標）

分	学習活動等 △活動への支援	指導上の留意点 ☆日本語固有の力　★包括的なことばの力
導入 10分	○前時の学習内容を振り返り、本時の学習内容を知る。 ○家族はどんな仕事をしているだろう。 ・家の人の仕事は何だろう ・どんな職業があるだろう ・皆はどんな仕事がしてみたいか ドイツと日本の学校の仕組みを学んで、 考えを出し合って話し合おう	★前時に書いたワークシート内容や授業の様子をモニターに映して本時の学習に意欲を持つことができる。 ★経験や体験したことについて順序にそって詳しく話すことができる。 ☆高頻度の日常語彙・表現を使って、単文、重文や簡単な複文で話すことができる。
展開 30分	○仕事をするためにどのような勉強が必要なのか考える。 ・日本とドイツの教育システムを比較する ・在学年数、名称、関連用語 （知る・学ぶ・考えを共有する） △関連用語表を振り返る。 △視覚的教材を掲示して、日本の学校生活の写真や動画、ドイツの子どもたちの学校生活の写真や動画などを見ながら、発言しやすい環境をつくる。 ・職業に就くまでの在学年数クイズ →グループワークで答えをまとめる （学校、在学年数等） 【クイズ・ワークシート】 日本やドイツ特有の職業など、普段よく知る職業以外のジャンプ課題カードを混入させる。 （関心、意欲、話し合い活動の活発化） △学習した日本とドイツの教育システムの中で、どのように振り分けられるのかなど、それぞれの考えや意見を活発に話し合ってもらえるように課題に工夫をしたい。	☆日本語とドイツ語の名称が記載されている支援シートを見ながら、関連用語や語彙を使って学年相応の言い回しができる。 ★経験や体験した情報を具体的な事例や理由を挙げながら、自分の意見を述べることができる。 ★グループで話し合ったことを整理することができる。 ☆高頻度の接続表現を活用しながら、相手や場面・目的に応じて選択して話すことができる。
まとめ 10分	○発表 グループでそれぞれ発表する △全体に見て分かるように黒板に掲示する。 △グループでの発表だが、一人一人が日本語で発表できるように促す。 △発表の際は、グループで助け合いながら発表ができるように見守る。 ・次時の予告をする。（３分程）	★発表の際に出てきた質問等に、共通点や相違点に着目して全体で共有しながら議論ができる。 ☆関連用語や新しく学んだ語彙や表現を積極的に使うことができる。・本時の振り返りを経て、次時への学習活動である「職業カード作り」に意欲と関心を高めることができる。

資料：写真

【１】 日本の学校とドイツの学校の良いところベスト１　（子どもたちで板書と発表/意見交換）

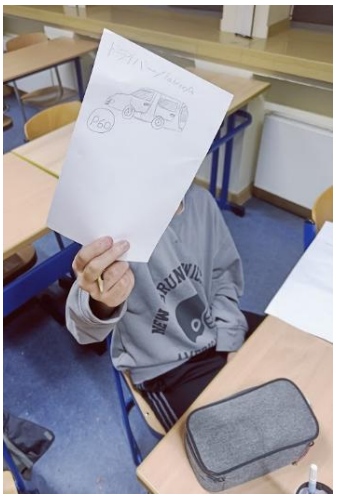
【２】ドイツの学校教育システムを学ぼう（日本語とドイツ語）



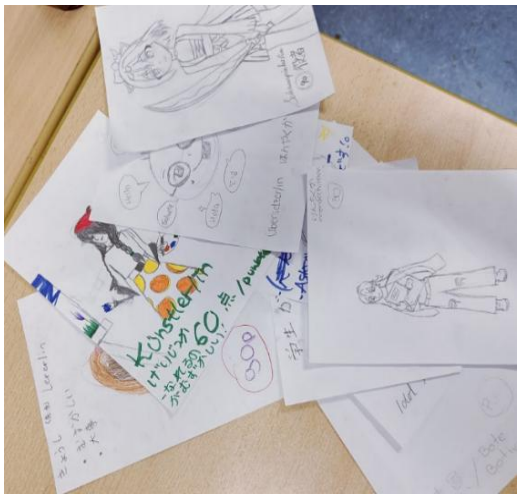
【３】職業名称リストを完成させよう

【４】リストから１つだけ職業を選ぶとしたら？人生ポイントをつけよう。理由を話そう。

（１）



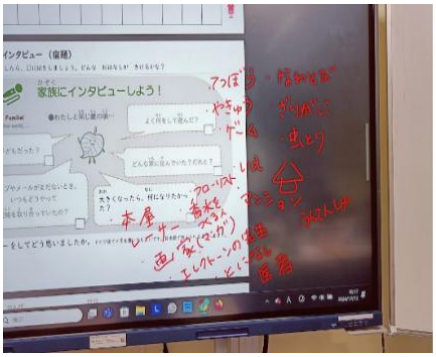
（２）



リスト上から１つだけ選ぶ職業はチーム内で重なりがないように選ぶ条件を出した。その中で、活発な意見交換があった。あるチームではドイツ語-日本語-英語と３か国の言葉で職業名や役割について話し合っていた。最後に決めてもらった職業カードのポイントについても、何故そのポイントの値にしたのか理由を出し合っている。（２）は、別チームの児童による職業カード。

【５】家族へのインタビュー振り返り（実践後）

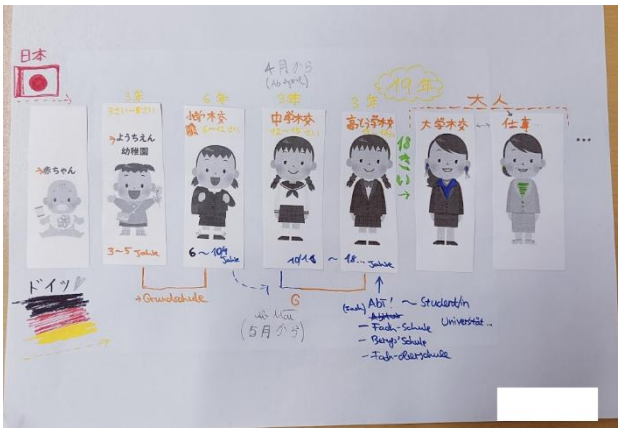
今の自分を考える中で、「家族や大人にも子どもの頃があったんだ」と感じてもらえそうな課題を出題。嬉しそうに微笑みながら発表していたことが印象的だった。
インタビューは何語でも構わないこと、対話を楽しみながらメモも自身の得意な言語で書いてよいことを伝えた。ただし、授業ではそのメモを見て日本語で伝えることを条件とした。

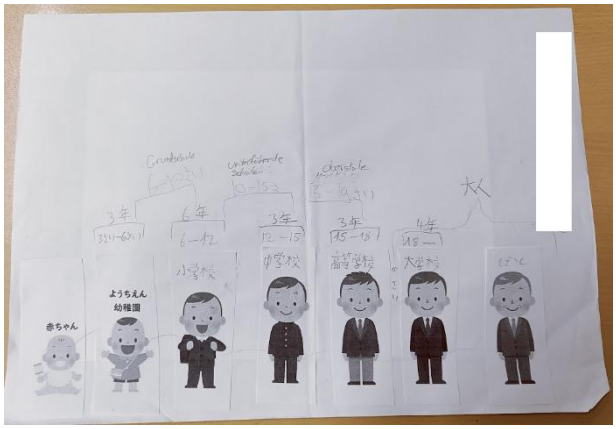


資料：ワークシート

【日本の学校システム学習→ドイツと比較】①

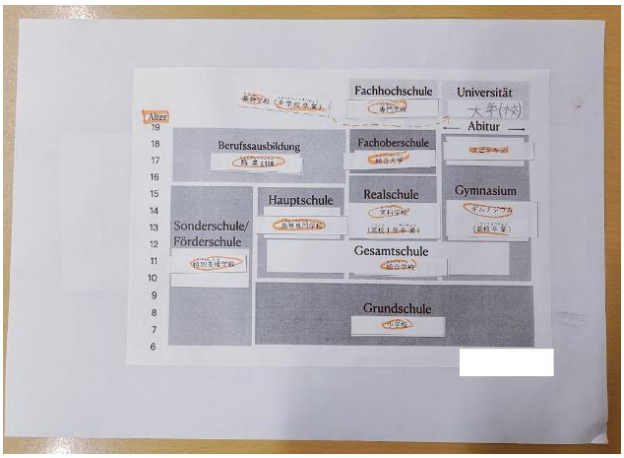
（1） （2）

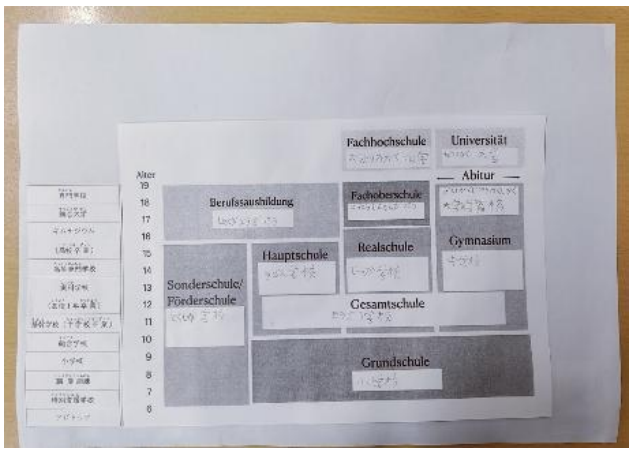




【ドイツ学校教育システム用語と日本語→調べて共有】②

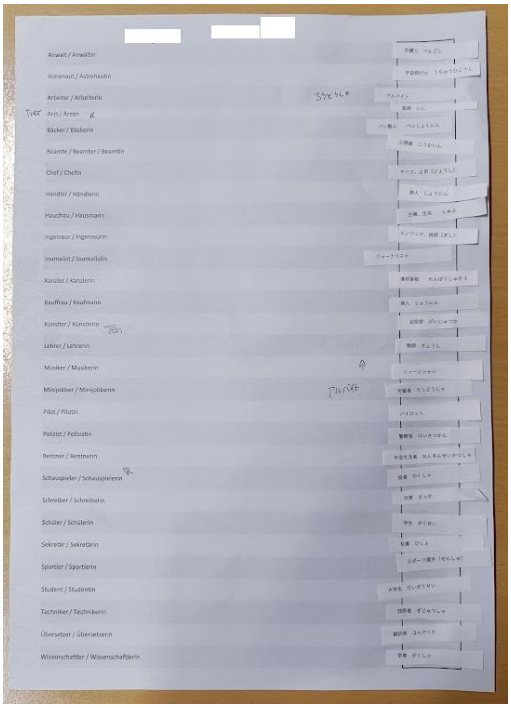
（1） （2）



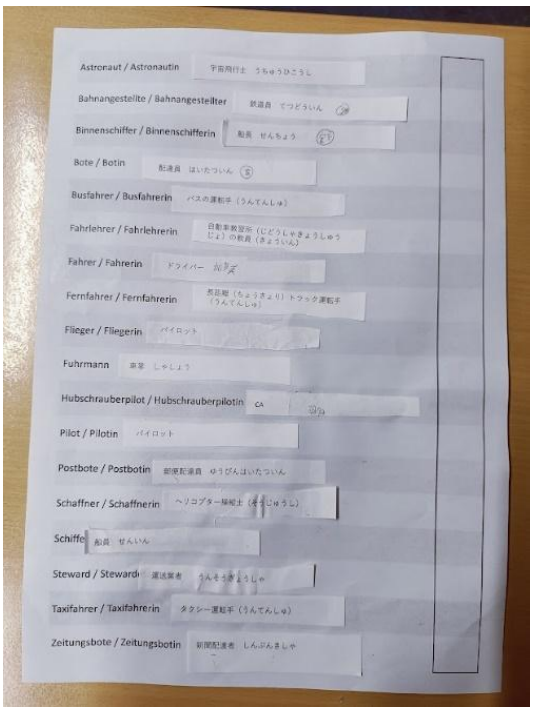


【職業名称リストを完成させよう　チーム活動】③　★２種類のワークシート

（1）



（2）



8.児童生徒の変容

実践クラスは、小学４年生から上は中学３年生（４年生～９年生）まで在籍している。特に学齢が低い小学４年生児童は、本テーマ学習において学校現場の教科として学習や導入がまだない児童であった。そのような理由で、授業展開中は関連用語や課題を捉えることに時間を要したが、比較的高学年児童生徒も多いクラスであるからこそ、互いに話し合い活動をしていく中で質問をしたり意見を聞いたりしながら高め合って学ぶ姿が多く見られた。高学年児童生徒は、現地校での社会や生活、宗教などの教科学習の知識と繋げながら、今現在の社会情勢についても触れつつ非常に活発な話し合いとなった。児童生徒の様子に合わせて指導計画の変更を更新していく形で授業時間１時間の計画から、実践は、４時間まで時間数が増え延長していくこととなった。

本時の学習導入では、まずどのような職業があるのか考えを出し合った。実践者が用意した職業絵カードから日本語での職業名を当てるクイズをしたり、ドイツ語の職業名も考えたりした。予想していたよりも子どもたちの知っている職業にばらつきがあり、挙げた職業の仕事内容を把握している子どもたちはさらに少なく感じた。発言も具体的でないことが多いように見受けられた理由から「家の人の仕事」や「将来どんな仕事をしてみたいか」と展開を進める予定をこの時点で見送った。ここでの児童生徒のつかみは、今後後半の目標「将来の【わたし】の仕事を具体的に考え出すことができる（自分の見える化）」へ繋げていくためにとても重要なポイントだった。

そこでまずは、どんな職業があって、どんなふうに仕事をしていて、その仕事に就く為にはどんな方法があるのかを想像できるようになることが大切だと感じた。そこで、「日本とドイツの教育システムとは？」と題して、教育システムを詳しく知る学習の方向に展開を進めていった。（「家の人の仕事」「将来どんな仕事をしてみたいか」の２つを先に考え話し合う予定だった）

自分達と一番近い「学校」と「教育」を通じて考えると、段階を踏みながら構想ができていくのではないかと考えたからである。実際展開の方向が進み始めると同時に、児童生徒が知っている情報や学校生活の実態、そして日本の教育システムとの比較へと児童生徒同士で教室全体での議論が始まった。自

分たちで議題について熱心に話を広げ始めた際に、考えや意見交換が深くできるように、２人ペアを組んだ。５分程ペアで話して「もう少し話したい」というタイミングで、近くのペアとペアを一緒にして、話し合った内容を共有し議論を６人程のグループで続けてもらった。そうすると、それぞれの学校のルールや異学年での情報の共有も活発に始まった。その学校の良いところや改善した方が良いと思うところ、同じように日本の学校の知っていることや比較してよいと思うところ、そして改善点まで話し合いは自然に進んでいった。この際の話し合いは、それぞれが一番伝えたいことが伝えられる言語での議論をするように条件を出していたが、グループ内には優先言語の異なる児童生徒が必ずいるため、日本語、ドイツ語、英語といったりきたりしながら議論を深めていっていた。このグループでの議論時間を十分にとったうえで「日本の学校の良いと思うところ、ドイツの学校の良いと思うところのベスト１」を、はじめに組んだペアチームで最終的に１つ決めて黒板（ホワイトボード）へ板書してもらった。ペアには、組んだ時にペアでの結束力を感じてもらうため、好きなペアネームを考えてもらっていた。ペアは、普段組まない人と組ませたからこそ、ペアネームを考えるときにペアで話すための準備運動のねらいもあった。この方法にも効果を感じた。そして発表は、それぞれのペアが一緒に前に出て全体へ共有した後に、他の児童生徒からの質疑応答をすることにした。最年長ペアには、発表の司会進行と自分たちの発表も担ってもらった。その際に、自由に話を交換するだけではなくて、日本固有の力や包括的なことばの力を意識した発表、質疑応答に留意するように声がけをした。（写真【１】）第１日目は、この発表でテーマ学習は終了となった。（授業時間：約３５分）

引き続き第２日目の展開では、第１日目に「日本とドイツの教育システムを比較する（話し合い）」の振り返りから行った。そして「日本とドイツの教育システムを比較する（日本）」へと進んだ。ワークシートは、Ａ３の白紙を児童生徒に配布した。そこには、あらかじめ用意した出生から大人までの絵カードを貼り今回の関連用語（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学、入学、卒業等他導入用語）を書いていってもらった。日本の義務教育期間（学齢や年数）などは、教師の方から提示をした。そして、ドイツの義務教育期間や学齢、年数、どんな学校形態がドイツの学校にはあるのかなどを児童生徒に言葉を投げかけながら、教師はそれ以上のことせずに見守りに徹し、ドイツ版の教育システムについて児童生徒自身に考え進めてもらった。その際に、児童生徒が知っている知識を最大限発揮してもらえるように、板書は児童生徒が自分たちで一人ずつ交代しながら前に来ておこなって、全体で考えて知っていることや見たこと聞いたことを話しながら前でまとめてもらった。ワークシートは、全員が板書と一緒に自分らしくよく書き上げていた。色を使って工夫した児童生徒も多く見受けられた。（ワークシート①）ここで、第２日目のテーマ学習が終了となった。（授業時間：約４０分）

第３日目となった続きでは、「日本とドイツの教育システムを比較する（ドイツ）」であった。第２日目の後半で児童生徒の知っているドイツの教育システム（学齢、年数、学校形態）を自分たちで考えてまとめてもらったところを振り返り、第３日目は、グループ学習を中心として教師が決めたメンバーのグループで学び合いをするように条件を出した。今回のワークシートは、教師が用意したドイツの教育システム表の穴埋めワークシートである。穴埋めワークシートにグループで話し合いながら取り組まなければならない。その活動の支援として、外国語としての日本語学習者用につくられた独和辞書と和独辞書を用意した。それぞれの引きやすい言語の方の辞書を選択して１人１冊辞書を使って協力してワークシートに取り組んだ。辞書を引きながら分からなかった日本語の言葉や表現に加えて、漢字や発音も記載されていることから、児童生徒は見入るように夢中になり、ワークシートに没頭して取り組んでいた。全体での確認は、児童生徒に板書してもらって共有した。次に、教師が用意した穴埋めワークシートの答えとなるキーワードを配布している。児童生徒は、それぞれの好みでキーワードを貼ってまとめていた。（写真【２】ワークシート②）（授業時間一時間目：約４５分）

第３日目の二時間目では、辞書を引く活動を引き続き行った。グループで職業リストを仕上げていく課題で、ドイツ語で書かれたリスト表に、日本語の職業名（漢字表記と平仮名）キーワードをカードにして各グループに配付して取り組んだ。辞書を使用しながら、自分たちで考えてまとめたリストは、パズルゲームのように少しずつ分からなかった形がパチンと重なって見えてくる喜びが感じられる楽し

い学習活動だったようで、意欲的にどのチームも取り組んでいた。特に、職業名で似通った表現や、日本で使用されている日本語ドイツ語のような名前（例えば、【アルバイト】ドイツ語だと労働、日本だと「本業や生活の目的と別にあり、その傍ら働く扱いの名前」）に気づいたり迷ったりしていて、その使用方法を知った時の子どもたちは、さらに目を輝かせて関心を高めた様子だった。３つのチームそれぞれが力を合わせてリストを完成させることができた。（写真【３】ワークシート③）

最後は、そのリストから１つ自分のなりたい職業を選ぶことにした。そして、何故その職業にしたのか、また人生のポイント評価を１０から１００として点数をつけるとするとどのくらいになるのかを決めてもらった。ただし、そこにも理由が必要であり、リストからは１人１つの職業を必ず選ぶ条件を出した。リスト上からしか選ぶことができないという条件は、子どもたちにとって「難しい。」という声がよく聞かれた。けれど、その声もとても興味深い展開へ繋がっていった。ある児童がグループ内で話し合いをしているときに「先生、このリスト上から１つ選ぶのは、難しいです。」と声をかけてきたので、「それは、どうして難しいの。」と問うと、「きつい仕事で、長い時間働くから、やりたくない。」＝「選びたくない。」と返してきた。けれど、そのような考えがあっても、その職業を児童は選択していた。その時の人生のポイント評価が３０ポイントとなっていた。ここまで児童生徒主体で話し合いをしてもらっていたが、人生のポイント評価を考えていくうえで「職業の持つ仕事内容や努力、心労、大変さ、やりがい、喜び、どのようにすると、その職業に就くことができるのか？（学校、職業訓練学校、専門学校や年数）」などを子どもたち自身の知っている体験や聞いた経験も重ねながら、考えて欲しいと願って（この時点では児童生徒には、この留意ポイントを伝えていない）、その児童の意見や選んだ職業について全体に選んだ理由やポイント評価の３０ポイントについて共有してもらった。すると、他のチームの１生徒（年上）が、「それは、とても大変だけど、大切な仕事でみんなが必要としているよね。だから、大事だよね。」と返した。引き続きグループで話し合いを続けながら作成をしてもらった後に、その児童が作成した職業カードを見ると、６０ポイント（資料写真：【４】（１））へと評価が変わり（高くなり）、ポイント評価の理由に「お年寄りの人や体が動かない人とか、必要な人がいるから」など具体的考えることができるように変わっていった。

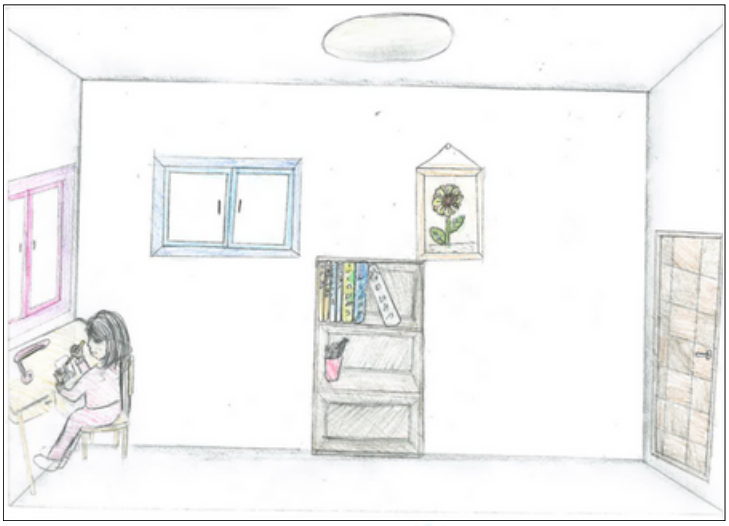
また、あるグループは、日本語とドイツ語を混ぜながら、自分たちの知っている言葉と学習用語（日本語）として導入した言葉を使いながら話し合っていたり、もう１つのグループは、ドイツ語、英語、日本語と言葉を出し合い、時にはその意味を教え合ったりして議論していた。（写真【４】（２））最終的には、日本語での発表となるので、それぞれのグループの議論が落ち着いてきた頃には、日本語ではどのように表現するのかなどの話し合いへ着地していっていた。第３日目のまとめは、選んだ職業と理由とポイントを発表して終了したが、発表中も児童生徒の質疑応答や「へえ。」「そうなんだ。」「すてきだね。」という発表者に対する声が出ていた。このような反応が自然と出てくるところから、クラスの児童生徒同士の結びつきも感じられ嬉しい時間となった。最後は、次時に「わたしのなりたい職業カード」をこれまでの学びを経て作成することを予告した。始めは職業について自分と重ねたり興味や関心を持ったりする気持ちが薄いように感じたが、実践最終日の予告を聞いた時の子どもたちは「やっと、自分の職業カードが書ける！（描ける！）」という様子で嬉しそうだった。児童生徒へ「【わたし】のなりたい職業や人生ポイントは想像できるかな？」と聞くと、具体的な理由やポイント評価までを発言する児童生徒や頭を縦に振っている児童生徒が多くとてもよい反応が見られた。そして、この日の宿題として家族へのインタビューを出題した。同時に、児童生徒の保護者へもインタビューに答えて欲しいというお願いも配信している。（これは実践後の振り返りとして実施：資料写真【４】）（授業時間二時間目：約４５分）

子どもたちは、自分の考えや意見を友人たちと交換したり聞いたり話したりする中で、日本語固有の力を獲得し、包括的なことばの力の広がりの幅を、グループや全体での共有する話し合い活動から広げていっていた。そして、学校現場の教科学習や私たちが生きている【今】の社会情勢と併せながら、自分の考えを生き生きと発表している児童生徒の姿から、子どもたちの心とことばの力の成長も感じることができた。その心の動きや学びへの関心の高まり、知って伝えられるようになる喜びの成長に、見守

る教師自身が気づいて子どもたちに寄り添い「生きた学び合う時間」を作っていくことが大切だと思う。予定の計画よりも大幅に時間数が増えて延長したが、授業が終わってインタビュープリントを喜んで持って帰る子どもたちの姿から「時間に左右されるのではなく、子どもたちの変化に寄り添う心と目」と「ぶれない教育目標の軸」が大事だと実感している。そして、このような取り組みを通して、現地校での学びと継承語クラスでの学びが統合されることが、何よりもそこで学習している児童生徒への知識や理解の深まりに繋がっていると感じてならない。

多くの児童生徒が興味関心を持ち、課題について意欲的に学習ができているのは、現地の学校と継承語クラスでの学びが結びついているからこそだと感じている。その中で、日本をルーツに持つ子どもたちが、新たな知識や既に持っている知識を日本語とドイツ語での表現として結びつけて学び、自分たちの知識の広がりを自身で感じるほか、テーマわたしの「自分史」を作成するプロセスにおいて他者からの承認が得られたり、この活動が自分自身を理解するきっかけとなったりすることで、自信や希望を生み出して、自己肯定感を高める重要な役割を果たす側面があるのだと確信している。

資料編



わたしは、しょうらいのゆめ（デザイナー）のことについてかきました。しょうらい、このゆめがかなうといいなという思いをこめてこのえをかきました。



しぜんのうみをたのしみたい。



世界中が、先進国もと上国も、自然（動物）と人間のすみか（都会）が調和して、平和になるようにという願いでかいた絵です。ミャンマーもこんなとこだったらいいなと思います。

資料2-1

2024年度 文部科学省 委託事業
日本語能力評価方法の改善のための調査研究

子どもが持つすべてのことばの力に光をあてた授業を一緒につくろう。

実践者募集のお知らせ

31本ノックで鍛えた「知」を生かして、
一緒に、プレイしませんか。



応募期間　2024年5月7日～7月1日



＜お問い合わせ先（事務局）＞
東京外国語大学 多言語多文化共生センター（担当:増谷、小段）
東京都府中市朝日町3-11-1
TEL：042-330-5908（直通／平日8時半～17時）メール：hyouka-chousa@tufs.ac.jp

2．応募方法

DLAのステージ3.4(1.2)の児童生徒を想定した授業・活動実践づくりに挑戦したい方を募集します。応募にあたっては、**「小中高校での授業内実践」と「ボランティア活動／課外等での実践」を区分**します。

応募者は、ご自身が指導／支援する**複数の児童生徒のうちの1名について**、「個別の指導計画」（提出①）と、下に示す学習内容の学習指導（活動）案（提出②）を作成して、期日までに提出してください。

提出①　「個別の指導計画」を作成ください（文部科学省提示の様式1・2を活用ください）

・ご自身が指導／支援する**複数の児童生徒のうちの1名について**、「個別の指導計画」を立てます。

＜注意事項＞

・DLAのステージ3.4の児童生徒を指導／支援していない場合に限って、ステージ1.2の児童生徒を想定して計画を立ててください。なお、ステージ1.2の児童生徒の指導／支援を得意とする方は、どのステージ児童生徒を想定していただいても構いません。
・すでに個別の指導計画を作成している方等は、既存の様式を使用ください（児童生徒名と保護者名を削除）。
・提出②では、その児童生徒への学習指導（活動）として設計してください。

提出②　学習指導（活動）案を作成ください（指定様式あり）

・提出①の「個別の指導計画」の児童生徒を含む日本語指導が必要な児童生徒を対象に、夏休み以降～2024年12月末までに授業・活動を行うことを想定して、参考資料の学習指導案（兵庫県教育委員会発行「外国人児童生徒等のための受入れハンドブック」第8章とその概要）を参考にしながら、**「A.トピック型・プロジェクト活動」**もしくは**「B.教科の学習」の指導（活動）案**を作成してください。

＜注意事項＞

・参考資料の学習指導案には「トランスランゲージング・レンズ」の観点が足りませんので、子どもが持つすべてのことばの力を活用した学習指導（活動）案を考えましょう。
・地域のボランティア活動／課外等での実践は、**Aのみ**とします。
・Aには、小中高の授業内での多読の実践やトランスラーゲンジング・レンズによる作文実践なども含みます。
・Bについては、教科を問いません。

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

1．趣旨と目的

東京外国語大学は、文部科学省から「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業を今年度も継続して受託し、児童生徒の日本語能力を評価するとともに、日本語指導の目標や指導内容決定の基礎となる能力記述文を作成しています。

そこで、本事業の一環として東京外国語大学多言語多文化共生センターでは、昨年度の31本ノックで「トランスランゲージング・レンズ」を獲得された皆様と協働した、**「授業・活動実践プロジェクト」**を企画しました。このプロジェクトを通じて参加者の皆様は、子どもが持っているすべてのことばの力に光をあてた授業・活動の実践をより具現化できることでしょう。

なお、同プロジェクトを通じて、私たちは評価ツールの妥当性の検証を行い、子どもの言語能力の公正な評価の枠組みの構築をめざします。これらの実践をまとめた実践集と、能力記述文をまとめた「ことばの教育の参照枠」（仮称）については、本事業の最終成果物として文部科学省へ提出する予定です。

この委託事業によって、外国につながる児童生徒の義務教育段階から高校段階へのスムーズな進学を後押しするとともに、日本語指導が必要な児童生徒が抱えることばの発達や公立高校における中退率の高さなどの課題解決に貢献できると、私たち事業推進委員は確信しています。

2024年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業推進委員長
小島　祥美（東京外国語大学准教授／多言語多文化共生センター長）

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

3．応募にあたっての確認事項

提出①と提出②をメール添付、件名を「授業・活動実践プロジェクト」、メール本文には**①応募者の名前、②ワークショップ時のID番号、③連絡先**（メールアドレス・携帯番号等）**を記載**いただき、本事業事務局までメールでお送りください。
（応募はお一人一度のみです）

応募先の事務局メール　hyouka-chousa@tufs.ac.jp



＜応募時の様式について＞

○提出①の「個別の指導計画」について

・文部科学省のウェブサイトの「参考様式」からダウンロードできます。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
・各自治体では独自で作成されている「個別の指導計画」の様式がありますので、それを使用されても構いません。（上記・文科省提示の様式に限りません）
・児童生徒名・保護者名は記入せずに提出ください。
・「地域のボランティア活動／課外等での実践」を希望される方は、様式2の記入については可能な範囲で構いません。

○提出②の学習指導案（活動案）について

・様式は、別添・指定様式を活用ください。記入にあたっては、枠等の適宜変更OKです。ページ数などの制限等はありません。
・参考資料の授業実践事例集（兵庫県教育委員会作成「外国人児童生徒等のための受入れハンドブック」第8章とその概要）は、下記から閲覧できます。

第8章　https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/syuugaku/ukeire_handbook/8jireishu.pdf
概要（P47-55）　https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/syuugaku/ukeire_handbook/4nihongo_kyoka_shinro_sido.pdf

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

4．応募および今後のスケジュールについて

応募期間　2024年5月7日～7月1日朝９時締切（日本時間）

実践者の発表　2024年7月19日

＜注意事項＞

・応募者多数の場合のみ、締め切り後に応募時の申請内容をもとに選考を行います（選考終了後、応募者全員に結果をご連絡します）

実践者向け説明会	8月17日or18日のいずれか半日（オンライン）
実践の期間	8月19日～12月末まで（予定）
実践集づくり	2025年1～2月

＊いずれも実践者の予定と調整しながら進めていきます。

実践報告会　2025年2月15日 or 16日（対面、希望者のみ）
東京外国語大学内にて開催（予定）



Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

Q&A　ご不明点がございましたら、事務局までご連絡ください



Q１．実際の実践では、児童生徒が複数でも、その児童生徒の母語がバラバラでも、学年が混合しても（小4と小5の児童合同）、よいですか？

A.まったく問題ございません。むしろ、複数児童生徒を対象にした実践を本事業では歓迎いたします。実際の状況に合わせて、実践者も楽しく実施できる方法を一緒に考えていきましょう。

Q２．「B.教科の学習」では、どんな教科でもよいですか？

A.国語や算数・数学だけに偏らず、本事業では、社会、理科、英語、保健体育、総合的な学習の時間などの教科での授業実践を歓迎いたします。最終成果として作成する実践集では、様々な教科の授業や活動の実践を紹介したいと考えています。

Q３．私はNPOで高校受験のサポートをしています。高校入試に向けた面接練習や作文練習などの活動を行いたいですが、学校教育での教員経験はないため、提出①「個別の指導計画」や提出②「学習指導（活動）案」を書くことに自信がないので、応募を悩んでいます…。

A.「個別の指導計画」の記入例は、文部科学省のウェブサイトに提示されています。それらを参考にしながら、記入できる範囲の提出で構いません。応募にあたっては完璧な書類作成でなくてよいですので、ご心配無用です。最終成果として発表する実践集づくりまで、バディである本事業推進委員＆実践アドバイザーが、実践者の皆さんを応援いたします！

Q４．私は指導主事（教育委員会／行政）です。現在は直接に授業を行っていませんが、担当エリアには日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校があり、そこには日本語授業を取り出し指導を行う教員がいます。

A.「担当エリアで日本語授業を担当する先生と協働した授業」という応募も大歓迎です。子どもが持つすべてのことばの力に光をあてた授業づくりをどのようにしたらエリア内にある他校にも広めていくことができるか。私たちと一緒に考えていきましょう。

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

5．実践者を支えるバディについて

授業・活動の実践準備（学習指導案／活動案の作成や授業・活動づくり等）にあたっては、授業・活動実践者のご希望に応じてバディ（本事業の推進委員もしくは実践アドバイザー）を配置して、実践者の皆様を応援します。



＜バディ予定者（順不同、名前・所属）計29名＞

○事業推進委員

伊澤　明香	関西大学 准教授
今川　美幸	兵庫県教育委員会　人権教育課・副課長
今澤　悌	甲府市立大国小学校　教員
榎井　縁	藍野大学　教授
大菅　佐妃子	京都市教育委員会　副主任指導主事
菊池　寛子	西尾市教育委員会　日本語教育指導アドバイザー
小島　祥美	東京外国語大学　准教授
小西　三枝	芦屋市教育委員会　主査
櫻井　千穂	大阪大学大学院　准教授
佐野　愛子	立命館大学　教授
高橋　清樹	多文化共生教育ネットワークかながわ　事務局長
土屋　隆史	横浜市立横浜吉田中学校　副校長
平吹　洋子	豊田市外国人児童生徒等サポートセンター　教育アドバイザー
山岸　道明	横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校　副校長
横溝　亮	横浜市教育委員会　指導主事

○実践アドバイザー

吉田　美穂	弘前大学大学院　教授
内海　由美子	山形大学　教授
河野　俊之	横浜国立大学　教授
嶽肩　志江	横浜国立大学・東海大学　非常勤講師
宮崎　幸江	上智大学短期大学部　教授
川口　直巳	愛知教育大学　准教授
菅原　雅枝	愛知教育大学　准教授
門脇　薫	摂南大学　教授
和泉元　千春	奈良教育大学　教授
米澤　千昌	大阪教育大学　准教授
中石　ゆうこ	県立広島大学　准教授
立山　愛	多文化こどもネットワークいろは・代表
吹原　豊	福岡女子大学　教授
髙橋　美奈子	琉球大学　准教授

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.