

特別支援教育研究論文集

—令和4年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

日本語指導が必要な個別支援学級の子どもへの
指導に関する研究
—個別支援学級と連携した国際教室の指導等の工夫—

神奈川県横浜市立元街小学校

研究代表 校長 工藤 雅彦
(国際教室)
主幹教諭 立上 芳
教諭 大長 智子
教諭 佐々木もも
(個別支援学級)
教諭 門馬 美奈
教諭 笹川 恵里
教諭 福川 陽子
教諭 久保田 峻

令和5年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
第1章 研究の背景と目的	
第1節 研究の背景	2
1 横浜市立元街小学校について	
2 横浜市の国際教室について	
3 本校の国際教室について	
第2節 本研究の目的	4
第3節 研究方法	5
第2章 国際教室の実践	
第1節 個別支援学級及び国際教室入級までの手続き	6
1 保育所との連携	
2 保護者へのアプローチ	
第2節 1年生の指導の実際	7
1 I期 教員と対象児（A児・B児）との関係づくり	
2 II期 国際教室での学習開始	
3 III期 国際教室の指導の実際	
4 IV期 関係機関との連携	
第3節 2年生以降の指導の実際	16
第4節 これまでの指導を振り返って	18
第3章 個別支援学級における国語科指導と国際教室との連携	
第1節 1年生「お話ポケットで、お気に入りのところを友達に紹介しよう。」 の実践事例	20
1 単元設定の理由	
2 単元前の子どもの姿	
3 個別支援学級・国語科の指導事項	
4 日本語の指導事項	
5 本単元における国際教室担当教員の指導過程	
6 本単元の成果と課題	
7 その後の読書活動での姿	
8 1年間の読書活動を振り返って	
第2節 2年生「アイパッドを使って、本の好きなところ・お気に入りのところを 友達に紹介しよう。」の実践事例	22
1 単元設定の理由	
2 単元前の子どもの姿	
3 個別支援学級・国語科の指導事項	
4 日本語の指導事項	
5 本単元における国際教室担当教員の指導過程	
6 本単元の成果と課題	

- 7 その後の読書活動での姿
- 8 2年間の読書活動を振り返って

第4章 個別支援学級と国際教室との連携における成果と課題

第1節 個別支援学級担任からみた国際教室との連携の成果と課題・・・・・・26

- 1 国際教室との連携の成果
- 2 国際教室との連携に向けての課題

第2節 考察・・・・・・26

- 1 個別支援学級との連携の成果
- 2 A児・B児の保護者アンケートから
- 3 今後の課題と展望

参考文献・・・・・・30

謝辞・・・・・・31

巻末資料

- ・資料1 日本語指導に係る個別の指導計画・・・・・・32
- ・資料2 日本語指導に係る個別の指導計画・・・・・・33
- ・資料3 外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表・・・・・・34
- ・資料4 JSL 評価参照枠ステージ（日本語のレベル）及び学習項目例・・・・・・36
- ・資料5 初期指導のカリキュラム・・・・・・38
- ・資料6 成績表（改訂前）・・・・・・42
- ・資料7 横浜市特別支援教育総合センター教育相談申込書・中国語版・・・・・・43
- ・資料8 成績表（改定後）・・・・・・50
- ・資料9 第3章 第1節 指導案・・・・・・51
- ・資料10 第3章 第2節 指導案・・・・・・59

要旨

横浜市には、令和4年10月現在、約10万5千人の外国人が居住し、それに伴い外国籍及び外国につながる子どもも年々増加している。その中には日本語指導が必要な子どもがいる。横浜市では、日本語指導が必要な子どもの数に応じて、各校に国際教室を設置し、生活適応指導、日本語指導、教科指導等を行っている。本校では、個別支援学級に在籍している外国籍及び外国につながるのあり、日本語指導が必要な子どもに対して、学校生活や授業を理解する上で必要な日本語を、個別支援学級の教育課程の一部の時間に替えて国際教室で指導をしている。

本研究では、特別な支援を必要とする外国につながる子どもや保護者に対して、本校が行った保育所との連携、入学前からの保護者への支援、そして入学後の国際教室での日本語の指導方法の工夫と改善について実践を通して整理していく。国際教室での日本語指導は、一人ひとりの子どもの実態に応じて指導法を工夫する必要があるが、個別支援学級の子どもへの日本語指導は、これまでの本校のカリキュラムでは適応できないことが明らかになり、個別支援学級担任と子どもの実態を共有しながら、指導法を工夫してきた。例えば、なかなか文字や本に関心を持たなかった子どもに対しては、子どもの興味関心に合った本を用意し、文字を読むことや読書活動が楽しいと思えるような選書の工夫をしてきた。また、読書の後、子どもが読んだ本の冊数を感じ取れるように読書データファイルに蓄積し、達成感を感じられる工夫をした。さらに、ただ本を読むだけでなく読書ビンゴカードを活用し、子どもが読書活動を楽しめる工夫にも取り組んだ。

その他にも、発音に課題が見られた時には、関係諸機関との連携を模索し、常に子どもに寄り添い、適切な指導が行えるよう工夫してきた。また、国語科の読書指導等の実践から、個別支援学級に在籍する外国につながる子どもの国際教室を利用した日本語指導の実践についても研究してきた。

これらの実践から、見えてきた成果としては、個別支援学級に在籍する子どもにとって、国際教室での日本語指導は有効であること、国際教室としては、個別支援学級とともに指導法を検討していくことによって、個別支援学級で行われている支援法を学び、スモールステップでの指導や個別の教育課程にみられるような、個々の発達に合った評価方法の検討をすることができ、個別支援学級での指導法を日本語指導にも応用することができたことが挙げられる。また、今後の課題としては、本研究の中でも様々なアセスメントを実施し、子どもの語彙力を測定しようと試みたが、発達検査によってはそれぞれの母語で実施できないこともあり、発達検査の信頼性と妥当性が十分とは言えない中で、保護者へその子どもに合った教育を選ぶことの重要性を丁寧に説明していくことは今後の課題となった。子どもの実態を正確に把握するための方法を今後も検討していく必要があることが明らかになった。

今後、家族とともに来日し、日本で就労する人々が増加していく中で、日本語の理解が浅い初期指導の子どもの指導が多くなることが予想されるが、日本語指導が必要な全ての子どもへの短期間ではないある程度継続した指導の必要性を感じている。

キーワード：個別支援学級 国際教室 日本語指導 連携 安心

第1章 研究の背景と目的

第1節 研究の背景

1 横浜市立元街小学校について

横浜市の中心、中区に位置する横浜市立元街小学校は、令和5年度に創立150周年を迎える、市内でも歴史の古い学校の一つである。学区には、観光地として有名な山下公園、元町ショッピングストリート、中華街等があり、子どもたちは人通りの多い街を通学路として登下校している。学区内に中華街がある関係から、本校には中華系の子どもを中心にたくさんの外国籍の子どもが在籍している。令和4年11月25日現在、外国籍の子ども79名、外国につながる子ども（両親のどちらかが日本人、または日本に帰化している場合）47名、合計で126名が在籍している。横浜市立元街小学校に在籍している外国につながるのある子どもは次のような場合がある。

- ①日本生まれで、日本語指導が必要な子ども
- ②日本生まれで、日本語指導が必要のない子ども
- ③母国で幼児期を過ごし、就学前に来日して日本語指導が必要な子ども
- ④母国で幼児期を過ごし、就学前に来日して日本語指導が必要のない子ども
- ⑤小学校に途中から編入学し、日本語指導が必要な子ども
- ⑥小学校に途中から編入学し、日本語指導が必要のない子ども
- ⑦上記以外で、3世、4世並びに帰化して日本語指導が必要な子ども

上述のように、横浜市立元街小学校に在籍している外国につながるのある子どもの中には様々なケースがある。幼稚園、保育所等から就学する外国につながるのある子どもは、日常会話について問題がない。しかし、家庭内言語が母語であるために、日本語の語彙が少なく、教科学習での支援を必要としている。また、母国で幼児期を過ごし、就学前や小学校の途中から編入学する子どもの場合、日本の学校生活への適応支援や日本語初期指導を必要としているケースがある。

2 横浜市の国際教室について

令和4年10月現在、横浜市には約10万5千人の外国人が居住し、それに伴い外国籍及び外国につながる子ども（以下、本論では「外国につながる子ども」とする）も年々増加している。令和4年5月1日現在、外国につながる子どもが11,303名横浜市内の学校に在籍し、その中で日本語の指導を必要とする子どもは3,297名在籍している。横浜市では、日本語指導を必要とする子どもが在籍する学校には、様々な体制整備、支援を講じている。外国につながる子どものうち、日本語指導が必要な子どもの数に応じて、国際教室（令和4年度194校）を設置し、日本語指導、教科指導、生活適応指導を行っている。国際教室を運営するために国際教室担当教員（平成4年度より）や非常勤講師（平成25年度より）の配置が行われている。さらに、日本語指導が必要な外国につながる子どもが一定数在籍する学校においては、母語での支援を行うために、外国語補助指導員（平成25年度より）の配置もされており、令和4年度は13校に配置されている。また、日本語初期指導が必要な子どもに対して日本の学校での生活や学習に適応できるよう、「日常会話」、「平仮名」、「片仮名」、「初歩的漢字」といった文字指導等行う日本語講師（昭和56年度より）も各校へ派遣されている。また、外国から来日した子どもが、日本の学校に速やかに適応できるよう4週間の集中的な日本語指導と学校生活の体験を行う日本語支援拠点施設「ひまわり」を平成29年度から設置し始め、令和4年度には市内3か所目が設置された。子どもたちに対する学校生活への円滑な適応支援とともに、各校への受入負担軽減の働きもある。

3 本校の国際教室について

本校には、全児童数549名中、日本語指導を要する外国につながる子どもが54名（令和4年5月1日現在）在籍しているために、国際教室が設置されている。令和4年度は、国際教室担当教員が4名加配され、低学年担当2名、中学年担当1名、高学年担当1名の合計4名で担当している。国際教室全体の子どもの人数や指導内容等によって、担当間で連携を図りながら、柔軟に

対応している。さらに、外国語補助指導員 1 名や母語支援ボランティア 2 名が、外国につながる子どもの支援に当たっている。

国際教室担当教員全員で外国につながる子どもを指導できるように、それぞれの子どもの指導記録（図 1）及び教材プリントをクリアファイルに入れて共有している。また、指導記録は毎回授業終了時に記入し、学年別のファイルボックス（図 2）で管理することで国際教室担当教員が、「いつ」「どんな学習を」「どのくらいしたのか」等、過去の学習記録も遡って確認でき、今後、国際教室担当教員が代わった場合の引継ぎ資料としても使用できる。指導記録には、欠席や一時帰国等の情報も書いておくことで、外国につながる子どもの学校生活等の状況を把握することに役立っている。また、在籍学級からの取り出し・入り込み指導の回数を記載することで、年度末に日本語指導に係る個別の指導計画（横浜版）様式 1（資料 1）に回数を記録する。学期ごとに日本語指導に係る個別の指導計画（横浜版）様式 2（資料 2）に指導内容と評価を記録し、指導目標と照らし合わせて指導の見直しを行っている。

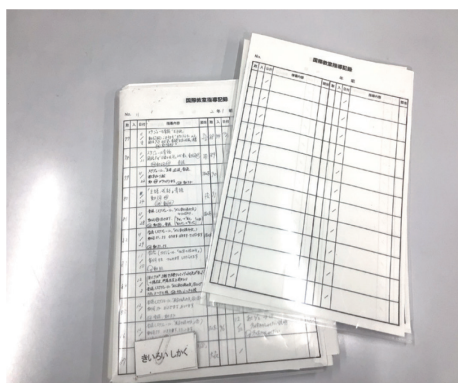


図 1 子どもの指導記録



図 2 学年別のファイルボックス

（１）国際教室の 1 年間

・ 転入・編入学・入学時の事前調査

外国につながる子どもの転入・編入学・入学時に、保護者に外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表（資料 3）の記入を依頼し、子どもの日本語レベルや国際教室利用希望の有無を確認する。新 1 年の外国籍の子どもの保護者には、外国人就学申請のための校長面談の際に、事前調査票の記入を依頼している。日本国籍で外国につながる新 1 年の子どもの保護者には、就学時健診や入学説明会の時に国際教室担当教員が個別に声を掛けて、事前調査票を書いてもらうよう心掛けている。

・ 個別の指導計画の作成（４・５月）

外国につながる子どもが、転入・編入学・入学してから、国際教室担当教員が入り込みによる行動観察や「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」の導入会話・語彙力チェック等を行い、日本語指導に係る個別の指導計画（横浜版）様式 2（資料 2）を作成する。

「JSL 評価参照枠ステージ（日本語のレベル）及び学習項目例（以下「JSL 枠」とする）」（資料 4）の「話す」「読む」「書く」「聴く」の 4 観点で、外国につながる子どもの現在の日本語レベルを把握し、1 年間の指導目標を設定する。目標に合わせて国際教室の 1 週間の指導回数を決定し、学級担任に伝える。母語支援が必要な子どもについては、母語支援ボランティアを手配している。

・ 国際教室での取り出し指導について

毎週木曜日に、国際教室を利用する子どもの担任から週案をもらい、学級担任と国際教室の指導時間や学級内への入り込み指導時間について共通理解を図っている。毎週金曜日には、国際教室を利用する子どもの在籍学級の週案を元に国際教室の週案を作成し、各学級担任に渡す。また、急な変更があった場合は、お互いに相談して臨機応変に対応するようにしている。図書室前のホワイトボードには、国際教室を利用している子どもの名前を貼り、時間割表（図 3）を提示

し、子どもが自分で何曜日の何時間目に国際教室の学習があるか確認できるようにしている。子どもが国際教室に行く時には、学級全員に向かって「国際教室に行ってきます。」と言って教室を出ることにしている。国際教室の入退室時にも、日本語を使った挨拶を意識させている。



図3 国際教室時間割表



図4 国際教室で挨拶している様子

・評価、成績表（10月・3月）

本校の国際教室の初期指導のカリキュラム（資料5）に合わせて成績表（資料6）を作成する。来日したばかりの子どもは、在籍学級での評価が低くなってしまうことがある。しかし、国際教室の評価があることで、日本語学習で努力した様子を子どもや保護者に伝えることができる。成績表の形式は、日本語版の他に英語版・中国語版を準備している。子どもが来日したばかりで未習のところは、評価をせずに、斜線にすることによって、子どもたちの自信が損なわれないように配慮している。また、成績表を配付する日に、国際教室担当教員が子どもに「努力してできるようになったこと」や「これからの課題」を説明してから、成績表を渡すようにしている。

・日本語習得状況の評価（3月）

JSL 枠の「話す」「聴く」「読む」「書く」の4観点で、子どもの現在の日本語習得状況を把握し、記入する。4観点全てが4以上であることを目安に、国際教室の取り出し指導の終了を検討している。国際教室の取り出し指導を終了する場合は、学級担任・本人・保護者と相談して決定する。JSL 3 レベル以下の子どもに関しては、指導を継続していく。

第2節 本研究の目的

本校の個別支援学級には、36名（令和4年5月1日現在）が在籍しており、そのうち外国につながる子どもが8名いる。その中の4名の子どもが国際教室を利用して日本語の指導を受けている。本校では、個別支援学級に在籍し、国際教室を利用している子どもに対して、学校生活や授業を理解する上で必要な日本語の指導を、個別支援学級の教育課程の一部に替えて「特別の教育課程」を編成し、国際教室で指導している。これまでも、個別支援学級に在籍している外国につながる子どもに対し、学校生活で使用する日本語の練習をしたり、自分の名前を平仮名や片仮名で書いたり、教室に掲示されている文字の理解を促したりして、個別支援学級との連携をしながら学習を深化させてきた。

そこで、本研究では、国語科の読書指導等の実践から、個別支援学級に在籍する外国につながる子どもの国際教室を利用した日本語指導の実践を整理し、彼らの日本語学習の現状と課題についてまとめる。また、個別支援学級の国語科（読書指導）の学習を国際教室担当教員と個別支援学級担任との連携の面から成果と課題をまとめて整理する。

なお、横浜市では、「特別支援学級」について、通称「個別支援学級」と呼んでいるため、以下、「特別支援学級」を「個別支援学級」と表記する。

第3節 研究方法

- 1 個別支援学級に在籍し、国際教室で日本語指導を受けている外国につながる子どもを対象とした事例研究
 - ・個別支援学級に在籍し、国際教室で日本語指導を受けている外国につながる子どもを対象とし、国際教室での指導・支援の具体的な事例から、現状と課題を整理する。
 - ・個別支援学級に在籍し、国際教室で日本語指導を受けている外国につながる子どもが、国際教室を利用するまでの手続き等（選定方法、保護者の同意、特別の教育課程、アセスメント等）の取組について整理する。
- 2 個別支援学級の国語科の読書指導等の単元を中心に、国際教室担当教員と個別支援学級担任の具体的な連携等の取組について
 - ・個別支援学級担任及び国際教室担当教員から対象の子どもの様子について、定期的に情報交換・収集を行う。
 - ・個別支援学級の国語科の読書指導等の単元において、国際教室と連携を図って指導したことを整理する。
- 3 1、2を通して、個別支援学級に在籍する外国につながる子どもの現状と課題をまとめる。

第2章 国際教室の実践

第1節 個別支援学級及び国際教室入級までの手続き

1 保育所との連携

令和3年4月の入学に向けて、令和2年9月頃から外国につながる子どもの就学相談・受付が始まった。今回の研究対象となるA児・B児は、どちらも事前に在籍する保育所から配慮を要する子どもとして以下の情報について引継ぎがあった。

(1) A児について

平成31年1月来日。本人及び家庭内言語は中国語。保育所に1年半在籍。A児は1対1の指導を要し、一日の活動の流れが理解しにくい傾向があった。日本語より中国語の方が優位のためか、子ども本人・保育者ともに日本語でのやり取りが難しかった。保護者（母）から子どもについて困っている様子は特に感じられなかった。

(2) B児について

平成30年12月に来日。本人及び家庭内言語は中国語。中華系の保育所に1年間在籍。保育所に入るまでは、集団生活の経験がなかった。保育所の生活の中で課題把握が難しく、姿勢の保持も困難な状況であった。保育所から小学校に訪問の要請があり、個別支援学級担任と養護教諭が保育所へ子どもの様子を見に行った。

2 保護者へのアプローチ

(1) A児の保護者について

令和2年11月、就学時健診の後、外国語補助指導員が付き添い校長面談を行った。A児には、指導上特別な配慮が必要であることを母語で保護者に説明した。そして、その場で横浜市特別支援教育総合センターの教育相談申込書に記入してもらった。A児の母は「（息子は）確かに元気過ぎる部分はあると思ってはいたが、男の子はそれくらい活発なものだと思っていた。」と驚いた様子だった。しかし、保護者の思いも外国語補助指導員の通訳で学校側に伝えることができたことで、保護者も落ち着いた様子で申込書の記入をしていた。横浜市特別支援教育総合センターの教育相談申込書記入時には、本校の外国語補助指導員が翻訳した中国語版（資料7）を見ながら、日本語版の申込書に記入してもらった。記述回答の部分は、中国語で聞き取って教職員が代筆も行った。さらにその場で、外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表（資料3）も記入を依頼し、国際教室の利用希望の意向を確認した。

令和3年2月、子どもと保護者が横浜市特別支援教育総合センターを訪れ、適切な教育の場について相談を行った。教育相談の結果は、「軽度の知的障害で、適切な学びの場として個別支援学級が望ましい」というものだった。検査では、翻訳機を使用し、母語でのやり取りを行ったが、翻訳できなかった部分は未実施となったため、IQについては参考値となった。保護者は検査結果を受け入れ、A児は4月から個別支援学級に在籍することとなった。

(2) B児の保護者について

入学前から保護者は個別支援学級への入級を希望しており、令和3年3月に横浜市特別支援教育総合センターで教育相談が行われた。令和2年12月の中部地域療育センターで実施された田中ビネー知能検査Ⅴの検査結果を参考に相談が行われたが、保育士の通訳を介して検査を実施したため、検査結果数値は参考値となった。相談の結果は、「軽度知的障害、個別支援学級が望ましい」とするものであった。保護者の希望通りB児は4月から個別支援学級に在籍することとなった。

国際教室の利用については、入学前に国際教室担当教員から保護者に連絡し、保護者から国際教室を利用したいという回答を得た。

第2節 1年生の指導の実際

1 I期 教員と対象児（A児・B児）との関係づくり

（1）個別支援学級担任とA児・B児との関係づくり

令和3年4月の入学式では、A児・B児ともに、落ち着かない様子が見られた。体育館の天井のライトを指差したり、ずっと中国語で何かを呟いたりしていた。時折大きな声を出したので、個別支援学級担任が寄り沿う場面もあった。

入学後については、個別支援学級担任と相談し、すぐに国際教室での取り出し指導は行わずに、まずは安心して学校生活を送れるように個別支援学級の環境に慣れさせることを優先した。2人とも日常生活の中で「日本語を聞こう・話そう」という気持ちはなく、休み時間には2人だけで母語でおしゃべりをし、個別支援学級の他の子どもには関心を示さなかった。外国語補助指導員が母語で子どもに話しかければ反応が返ってくるが、簡単な日本語で話しかけても反応がなかった。その理由を子どもに問うと、「ぼくは日本語が分からないのだから仕方がない。」と答えた。個別支援学級担任は、日本語が分からなくても教師の指示を聞く態度を子どもに身に付けさせるために、毎回子どもの動きを止めて目線を合わせ、簡潔に指示を出すようにして関わった。今何をする時間なのか絵カードで示し、視覚的に分かるように工夫もした。

しかし、日々の指導の中には説明が複雑なものもあり、担任の日本語の指示を理解させるためにはどの方法が良いのか考えた。外国語補助指導員をしばらく個別支援学級に常駐させることは選択肢の一つだったが、子どもの意識が担任ではなく母語を話す外国語補助指導員に向かってしまう恐れがあった。

そこで、入学から数週間は外国語補助指導員を一日数時間個別支援学級に配置する形でサポートすることにし、外国語補助指導員は、個別支援学級担任が説明できない複雑な日本語の指示や指導を母語で子どもに伝えたり、子どもの話を担任に伝えたりして、子どもと担任の相互理解が深まるように支援した。さらに、電話や連絡帳を通して保護者に学校での様子を伝えたり、保護者からの質問に答えたりして、個別支援学級担任と保護者の間の橋渡しをした。

このように、個別支援学級担任が根気強く関わったことによって、A児・B児ともに学校生活に適応し、次第に担任の指示に意識を向け、聞こうとする姿勢が見られるようになった。また、外国語補助指導員が母語を介した支援をしたことによって、子どもと保護者の安心感につながった。そして、個別支援学級担任と国際教室担当教員にとっては、子ども理解につながる情報を共有することができた。

（2）国際教室担当教員とA児・B児との関係づくり

2人が学校生活に慣れてきた5月末、国際教室担当教員による個別支援学級への入り込み指導を開始した。週に2～3回、国際教室担当教員2名がA児・B児それぞれの隣につき、個別支援学級担任が用意した学習プリントをマンツーマン指導することにした。国際教室担当教員は2人の様子を観察しながら、信頼関係を作ることを意識した。

2人は、どちらも平仮名や数字をなぞり書きをすることはできるが、文字を音にして読むことが難しい状況だと分かった。そこで、書き終わった学習プリントを読む練習をさせようとしたが、2人は非常に嫌がった。個別支援学級での学習は、課題が終わるとお楽しみというリフレッシュの時間があり、子どもが一人で静かに絵を描いたり、本を読んだり、おもちゃで遊んで良いことになっていた。2人はこの時間を楽しみにしていたことから、課題が終わってからも学習を続けることに抵抗したのではないかと推察した。

国際教室担当教員は個別支援学級の取組から、遊びの延長線上ならば文字を読む練習ができるかもしれないと考え、お楽しみの時間に平仮名積み木を取り入れてみることにした。国際教室担当教員が五十音表の文字を指さしながら子どもに「あ」と音を聞かせてから、子どもがその積み木を探して五十音表通りに並べた。子どもはこの活動を気に入り、プリントが終わると自分で積み木を持ってきて並べ、指さしながら五十音を読むようになった。

平仮名の五十音を読めるようになってきたため、次は、お楽しみの時間に2、3文字の言葉を読む練習を取り入れた。絵カードを見せ、カードに書いてある言葉を五十音表から一文字ずつ探

して読むことにした。授業の最後に教員が、「今日は何枚カードが読めたかな。」と聞き、2人にカードの枚数を日本語の数字で答えるように促した。2人がたくさんカードを読めたことを喜ぶ姿が見られた。絵カードで2、3文字の言葉を読むことを繰り返すうちに、五十音表を見なくても読める言葉が増えていった。

このように、国際教室担当教員が、個別支援学級への入り込み指導から開始したことによって、子どもとの関係づくりができただけでなく、国際教室担当教員が個別支援学級の指導等を知る良い機会となった。在籍している学級で子どもが何を学習しているのか、どのような流れで学習しているのか、担任からどんな声掛けをされているのかを知って、国際教室担当教員がその指導法を取り入れ、子どもとスムーズに関係を作ることができた。また、最初から国際教室が教材・教具を用意するのではなく、まずは、2人が慣れている個別支援学級の教材・教具を使用し、同じ学習の進め方をしたことによって、子どもが混乱せず安心して学習することができたと考える。

2 II期 国際教室での学習開始

(1) 国際教室への適応

A児・B児が学校生活に慣れ、個別支援学級や国際教室担当教員と信頼関係を作ることができたため、6月中旬から国際教室での取り出し指導の時間の調整を始めた。まずは、2人が国際教室を知ることから始めた。これまで通り国際教室担当教員が個別支援学級に入り込み指導を行い、学習プリントに取り組ませた後、お楽しみの時間に国際教室を見に行くことを2人に提案した。その時、2人は「国際教室がどこにあるのか」や「なぜ行くのか」を全く理解していなかったが、外国語補助指導員がいることを伝え、「会いたい。」とうれしそうに言って、国際教室に行くことができた。個別支援学級は1階、国際教室は2階にあり、2人は普段あまり行くことのない2階にある国際教室の入り口で不安そうに中の様子をうかがっていた。しかし、外国語補助指導員の姿が見えるとほっとした表情で国際教室に入り、話しかけに行った。

その日以降は、2人の調子が良い日に、お楽しみの時間を利用して国際教室に移動した。最初の頃は国際教室の中をキョロキョロと見回したり、興味がある物を見つけては触ったりしていたが、回数を重ねるごとに徐々に落ち着いていった。席に座って教師と一緒に五十音パズルや絵カードを楽しみ、授業が終わると挨拶をして個別支援学級に戻るという流れが習慣化していった。

7月からは、本格的な国際教室の取り出し指導を開始した。子どもが国際教室の取り出し指導に段階的に適応できるように個別支援学級担任と相談し、まずは15～30分で個別支援学級に戻る等、短い時間から様子を見ていくことにした。2人にとっては、マンツーマン指導で、国際教室担当教員に常に見られていることに大きなストレスを感じているようであった。特にB児は、耐えられなくなり、勝手に個別支援学級に戻ろうとすることが何度かあった。国際教室担当教員は、2人の得意不得意の理解に努め、学習内容や時間を調整した。個別支援学級担任も国際教室で学習中の2人の様子を何度も見に来て、「頑張っているね。」と励ました。すると、2人は、国際教室で花マルをもらったプリントを個別支援学級に持ち帰り、個別支援学級担任に得意げに見せるようになった。こうして、個別支援学級担任と国際教室担当教員が子どもの情報共有をして連携したことによって、子どもが安心して国際教室の環境にも適応することができた。

(2) 学習環境の工夫

A児・B児を同時に取り出し指導を行う場合は、それぞれに国際教室担当教員がつきマンツーマン指導を行った。2人は国際教室に母語を理解してくれる人がいることがうれしくて、日常のことを母語で国際教室担当教員に話したがった。子どもにとっては、国際教室は母語で安心して思いを伝えられる場所にもなっていた。2人の話の大半は他愛ない日常の話だったが、時々自分が困っていることを口にすることもあった。そのため、学習中でも私語を全て禁止にするのではなく、気軽に何でも話せる雰囲気づくりを心掛け、授業を脱線し過ぎない範囲で、子どもの気持ちに寄り添い話を聞くようにした。国際教室で2人から聞いた話は、個別支援学級担任と情報共有し、子ども理解や問題解決につなげられるようにした。

しかし、2人で母語のおしゃべりに夢中になって、学習が進まないことも多かった。そこで、ホワイトボードをついたて代わりに2人の席の間に配置したところ、お互いの姿が見えなくなり、

落ち着いて学習できるようになった。その代わり、お楽しみの時間はホワイトボードを取り払い、みんなで一緒に絵カードや絵本の読み聞かせをすることとした。2人はお楽しみの時間を楽しみにして、今まで以上に集中して学習に向かうようになった。

（３）日本語指導の指導計画①～初期指導（平仮名清音）

個別支援学級で平仮名を学習し文字を書くことはできるようになっていたが、文字と音の一致についてはまだ定着していない部分があった。そのため、国際教室のマンツーマン指導の中で子どもに正しい発音を聞かせることで、平仮名の清音を定着させることを目標とした。

表１ 日本語指導の指導計画①

日本語指導の目標	平仮名の言葉を読んだり書いたりする中で清音の文字と音を一致させ、言葉を増やす。 挨拶や指示に慣れ、自然と使えるようにする。
取り出し回数	週３回程度
使用教材	「ひまわり れんしゅうちょう １」はな 「ひまわり れんしゅうちょう カード集」
学習の流れ	五十音表音読→１～１００数列の音読→平仮名清音（書く→読む） →お楽しみ
お楽しみの内容	絵本読み聞かせ、絵カード、五十音パズル、後述のすごろく

（４）国際教室での個に応じた初期指導

日常の挨拶は、①母語でその挨拶の意味を説明する、②どのような状況で、どうしてその挨拶をするかについての理解を促す、③挨拶の練習をする、という手順で定着を図った。「これから、○じかんめのべんきょうをはじめます。」等の少し長い挨拶は、国際教室担当教員が短く区切って発音し、それを真似て言わせることから始めた。何度か繰り返すうちに徐々につながって一人で全部言えるようになった。

- ・「ひまわり れんしゅうちょう １」はな と「ひまわり れんしゅうちょう カード集」

平仮名の読み書きは、横浜市日本語支援拠点施設「ひまわり」が作成・発行した「ひまわり れんしゅうちょう １」はな と「ひまわり れんしゅうちょう カード集」を使用した。日本語指導が必要な子どもの平仮名の学習教材は、日本語を母語とする子ども向けの教材では難しい部分がある。なぜなら、日本語指導を要する子どもにとって平仮名の学習は、単に字形や書き順を覚えるだけではなく、発音やその文字を使った言葉も含めて全てを同時に覚える必要があるからである。横浜市日本語支援拠点施設「ひまわり」が作成した教材は、日本語初期指導のノウハウが詰め込まれており、字形・書き順・発音・言葉を指導するのに最適な教材であった。この教材を中心に指導を進め、お楽しみの時間には、「ひまわり れんしゅうちょう カード集」でカード取りのゲームをしながら既習の言葉を復習する活動も取り入れた。学習中は「えんぴつをだして。」「けしごむでけして。」等、国際教室担当教員が、日本語で繰り返し指示を出し、2人が日本語の指示を聞くことに慣れ、学習用具や動作の言葉を理解できるようにした。

しかし、カードを使って繰り返し指導しても、なかなか既習の言葉が定着しなかった。そこで、既習の言葉を遊びに取り入れられないか考え、すごろく（図５）を作って遊ぶ活動を取り入れた。

【すごろく】

・作り方

「ひまわり れんしゅうちょう カード集」の中から、子どもに好きな絵カードを選ばせる。選んだ絵カードを貼り、その横に言葉を書かせる。

・遊び方

じゃんけんで勝った人からさいころをふり、「1、2、3、4、はさみ」と言いながら自分のコマを動かす。

・成果

遊びを通して、「相手の話を聞く」「ルールを守る」「じゃんけんのやり方に慣れる」「数字や言葉を声に出して言う」ことができた。2人ともすごろくで遊ぶことをとても楽しんでおり、繰り返し遊ぶ中で一部の言葉を覚えることができた。

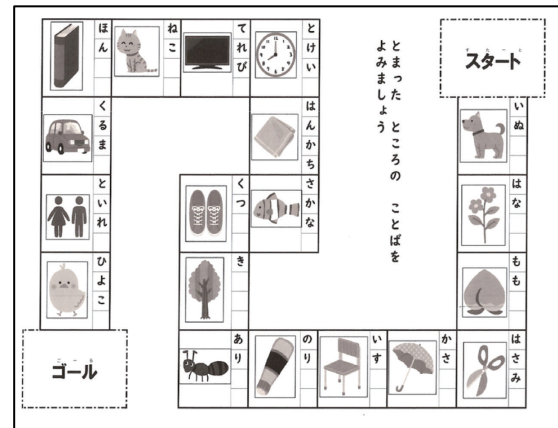


図5 すごろく

3 Ⅲ期 国際教室の指導の実際

(1) 日本語指導の進展

外国につながる子どもの家庭は母語中心の言語環境のため、夏休み等の長期休暇明けは日本語を忘れてしまっていることが多い。また、保護者は日中仕事で家を留守にすることが多く、子どもの生活リズムも乱れがちである。

夏休み明け、A児・B児も日本語や生活リズムを取り戻すのに1週間程度かかった。しかし、夏休み前に段階的に国際教室に適應させていたので、夏休み明けも混乱することなく学習することができた。15分程度集中して平仮名の特殊音の学習をした後、絵本の読み聞かせやお楽しみをして、45分間座って学習することができるようになってきた。

(2) 日本語指導の指導計画②～初期指導（平仮名特殊音）

表2 日本語指導の指導計画②

日本語指導の目標	平仮名の清音を定着させる。 平仮名の特殊音の文字と音を一致させ、言葉を増やす。 形容詞や動詞の二語文を知る。
取り出し回数	週3回程度
使用教材	「ひまわり れんしゅうちょう2」はな、二語文プリント（自作教材）
学習の流れ	特殊音発声練習→平仮名特殊音（書く→読む）→絵本読み聞かせ →お楽しみ
お楽しみの内容	絵カード（動物、色、生活用品、野菜、果物）

外国につながる子どもにとって、濁音・半濁音・促音・長音・拗音・拗長音といった特殊音の読み書きは非常に難しい。そのため、平仮名の清音と特殊音が一覧できる表を作成し、毎回授業の最初にその表の発声練習を行い、特殊音の音に慣れるようにした。次に、子どもに「からす」

「がらす」等の文字を見せながら国際教室担当教員が発音し、音をよく聞いて正しい方の言葉を指させる指導を行った。慣れてきたら、国際教室担当教員が「みず」と口述し、それを書き取るディクテーションを行った。2人は、表を手掛かりに「み」と「ず」を一文字ずつ確認して書いた。国際教室担当教員は子どもの習熟度をみながら、「ふでばこ」や「たいいくぎ」等、文字数を増やして難易度を上げていった。

（３）促音・長音の指導～多層指導モデル「MIM」の活用

促音については、多層指導モデル「MIM」読みの指導法を取り入れ、動作化して音節構造を理解させた（図６）。まず、国際教室担当教員が発声しながら手の動きを見せ、小さい「っ」の部分は音が一拍分ないことを理解させた。次に、一緒に発声しながら何文字目に促音があるのかを確かめた。慣れてくると、A児は手拍子を打つ代わりに、鉛筆で机をたたいて促音を確認するようになった。長音についても、MIMを取り入れ、伸ばす音を動作化して理解させた。



図６ MIM 促音の動作化

拗音・拗長音については、MIMの動作化が少し複雑で、２人は手の動きに気を取られて発声することができなかったため、MIMを取り入れることはしなかった。その代わり、「き」と「や」を一字ずつ発音させ、「き、や、き、や、きやきや…」とだんだん早口にしていき、最後に手拍子一つ打ちながら「きや」と発声する練習をした。子どもは拗音のある言葉を読む時に、自分でぶつぶつ「ち、よ、ち、よ、ちよちよちよ…ちよ！」と確認し、拗音を読めるようになっていった。これらの特殊音の指導法については、後に国際教室担当教員から個別支援学級担任とも共有し、子どもの平仮名特殊音習得への有効な手立てとなった。

このように、平仮名の特殊音の指導を中心に行っていたが、既習の清音もしっかり覚えているわけではなかった。そのため、お楽しみの時間に数、色、食べ物、動物、生活用品等の絵カードを使って一緒にゲームをし、清音の定着を図った。

また、絵合わせカードやカルタ等も取り入れ、遊びの中で言葉を増やせるように支援した。特殊音の指導が一通り終わり、それまでは身の回りの物の名前の言葉（名詞）を中心に指導していたこともあり、形容詞や動詞の指導へシフトした。さらに、単語から短い文へステップアップするため、A児・B児に合わせて二語文のプリント教材を作成した（図７）。

【二語文プリント】

- ・日常で使えるよう、２人の日常を想定した文にする。
- ・２人が日常でよく使う動詞、形容詞を考慮して選ぶ。
- ・二語文とは目的語と述語等の二つの単語から成る文であり、助詞を省略することが多いが、文中で自然にインプットできるように助詞を入れた文にする。
- ・全ての文にイラストを付け、視覚的に理解しやすくする。
- ・表は授業で取り組む。（意味の確認→なぞり書き→視写→音読）
- ・裏は家庭で取り組む宿題とする。文を書いた後から音読することとし、保護者のサイン枠を設け、保護者にも国際教室で取り組んでいる学習内容を知ってもらえるようにした。



図7 二語文プリント

(4) 指導上の課題

A児・B児の様子を見ながら学習の流れを柔軟に変えたり、教材を開発したりと細やかに対応したが、日本語の理解を促すためには、難しい場面があった。前述の二語文プリントでは、イラストがあっても、2人の知っている物と形や色が違うと、2人とも同じ物だと認識できないことが多々あった。また、子どもの筆箱の色は青色なのに対し、イラストの筆箱が違う色になっていた時は、その違いにこだわり学習が進まないことがあった。

さらに、A児・B児それぞれ特有の課題にも直面した。2人は日本語指導の内容や進度はほぼ同じだったが、個々の課題や特性に応じて配慮しなければならなかった。そして、個別支援学級と情報を共有し、日本語習得の問題なのか、発達特性なのかを考えていく必要があった。

A児の課題：

- ・「タ行」と「カ行」の音が混同してしまうことが多い。
(しか→した、かさ→たさ、けしごむ→てしごむ、ろけつと→ろてつこ)
- ・鉛筆をしっかりと握って書くことや姿勢を保持することが難しい。

B児の課題：

- ・一旦スイッチが入ると周りの声が聞こえない状態になり、ノートに数字を書き続ける。
- ・学習内容が難しいとプリントを鉛筆でぐちゃぐちゃに塗りつぶして机の上から落とす。
- ・休み時間に友達とのトラブル等があると、学習が始まっても気持ちが切り替えられない。
- ・色の名前を指導していた時に、物の色の見え方が違うことに気付き、保護者に確認した。

(5) 個に応じた成績表の作成

本校では10月上旬の前期終業時に、在籍学級の成績表とは別に国際教室の成績表(資料6)を子どもに渡している。国際教室の成績表は、本校の国際教室の日本語指導カリキュラムに基づいて作成されている。しかし、A児・B児は通常の日本語指導カリキュラムとは別のカリキュラムで学習していたので、これまでの国際教室の成績表では評価できないという課題があった。そこで、2人の学習内容に合った国際教室の成績表を作成することにした。まず、国際教室担当教員が2人のカリキュラムに合わせて成績表のたたき台を作成し、その後、個別支援学級担任と相談した。個別支援学級の個別の指導計画の国語の目標と、国際教室の日本語の指導目標が同じ方向性になっていることを確認し、文言をすり合わせて、A児・B児の国際教室の成績表を完成させた(資料8)。

例えば、通常の国際教室の成績表の「清音、濁音、促音、拗音を平仮名で読むことができる。」

という項目では、A児・B児は△になってしまうが、2人の成績表ではその項目を「平仮名の清音がいくつか読める。」と「特殊音節を含む平仮名の単語が読める。」の2つに分けたため、A児・B児もできている部分を評価できるようになった。

このように、評価項目をスモールステップで細分化したことにより、国際教室で頑張ったことを子どもと保護者に分かりやすくフィードバックすることができるようになった。また、国際教室担当教員も、子どもの次の課題が明らかになり、指導の見通しが明確になった。

さらに、個別支援学級担任と2人の成績表について検討する中で、個別支援学級の個別の指導計画を共有し、国際教室の個別の指導計画や指導内容・評価もこれに準じて作成していく必要性があることに気付くことができた。

4 IV期 関係機関との連携

(1) 個別支援学級との課題の共有

個別支援学級担任と国際教室担当教員は、A児・B児が言葉の定着に時間がかかり、同じ学習内容の繰り返しになってしまい、次の課題に進めないことを疑問に思っていた。そこで、12月末にその課題について共有することにした。その時挙がった課題は次の通りであった。

- ・学習プリントに取り組んでいても、ただ書いているだけで、意味をよく理解していないことが多い。
- ・ルールの定着に時間がかかる。注意しても改善されるのはその時だけで、同じことを何度も繰り返す。指摘されていることは理解しているが、なぜ指摘されているのか根本的に分かっていない。
- ・図書の時間に2人で走り回ったり、おしゃべりをしたりして本を読まない。
- ・言葉を繰り返し指導しても定着が難しい。
- ・音読では、一文ずつ声に出して読むことに慣れてきたが、ある程度まとまりのある文章になると、見ただけで諦めてしまい、読もうとしない。

個別支援学級担任と子どもの課題を共有した後、個別支援学級担任と国際教室担当教員はこれまでの指導内容を見直し、1月～3月末までの短期支援目標を確認した。入学から8カ月経っても日常会話でなかなか日本語が出てこない現状から、より子どもの生活につながるような言葉を中心に指導をしていくように方針転換を行うことにした。

個別支援学級では、子どもが安心して生活や学習ができるように、以下について取り組むことにした。

- ・学習では、言葉の意味や問題の内容をしっかりと理解させて取り組ませる。
- ・子ども自身が学校生活の仕組みやルールを理解し守ろうとすることができるよう、何度でも丁寧に説明する。必要に応じて外国語補助指導員が母語で説明し、保護者とも指導内容を共有する。
- ・読書に興味をもたせ、図書の時間に落ち着いて読書できるようにする。

国際教室では、個別支援学級での子どもの成功体験につながるように、以下について取り組むことにした。

- ・子どもの身の回りで特によく使われる言葉を定着させる。指導する言葉のカテゴリーは、個別支援学級担任から情報提供してもらう。
- ・個別支援学級の音読カードを国際教室へ持ってきて、意味を確認し練習する。
- ・本と一緒に楽しむ時間を作り、本は楽しいという感覚を養う。
- ・国際教室の学習プリントも個別支援学級で使っているファイルに綴じ、個別支援学級担任と保護者に国際教室の学習内容が見えるようにする。

（２）関係機関との連携

A児の「タ行」が「カ行」と混同してしまう課題について、以前横浜市内の「きこえとことばの教室（難聴・言語障害通級指導教室）」を担当していた教員にA児の様子を見に来てもらうことにした。

【きこえとことばの教室担当教員からの助言】

- ・ A児自身が発音を直したいと思っているのが大切。国際教室担当教員が子どもに何度も正しく言わせようとする、読むこと自体に苦手意識を感じて逆効果になることもある。
- ・ 課題のある発音が文頭にある時は比較的正しく読めていた。文中にある時に発音が混同することが多かった。
- ・ 日々の学習にゲーム感覚で口を動かすトレーニングや発音練習を取り入れてはどうか。

担当教員の助言を受けて、A児は国際教室の授業の最初に発音練習（図8）を取り入れることにした。

【発音練習】

- ・ 「タ行」と「カ行」のカードを作成する。
- ・ カードの種類や順番をA児に好きに選ばせて唱えさせる。読む速度を変えたり、抑揚をつけて読んだりして、読み方に変化をつけながら呪文のように楽しく読む。
- ・ カードの枚数は少ない枚数から始め、A児が自信をもつようになってきたら、徐々に増やしていく。

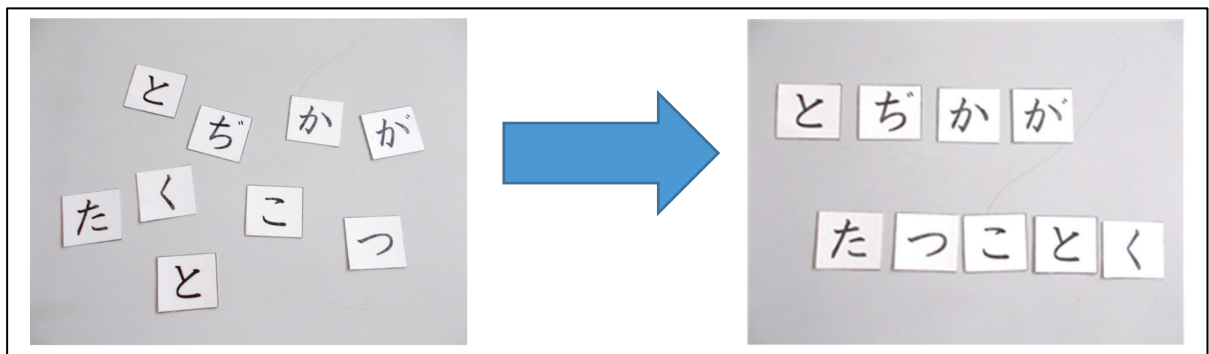


図8 発音練習

この発音練習の成果は次のようなものであった。

- ・ A児は自分で並べたカードの発音練習を楽しんでいた。
- ・ 慣れてくるとカードに濁点をつけてみたり、全部のカードを並べてものすごく長くしてみたりして、自分なりに工夫して楽しむ姿が見られた。
- ・ 発音練習を始めてしばらくすると、A児は「ぼく、『タ』と『カ』が、苦手なんだよね。」と言い、自分の苦手な部分に気付くことができた。その後は今まで以上に「タ行」と「カ行」を意識して正しく読もうとしていた。

A児はこの発音練習を1か月ほど続けたところ、以前ほど「タ行」と「カ行」の混同がなくなり、発音練習を終了することにした。

今回のケースで、国際教室担当教員が気付いたことを関係機関につなげ、問題解決を図っていくことも重要だと分かった。日本語指導が必要な子どもは、言葉に問題があるのか、発達に特性があるのかが明確に分けることが難しく、発達課題の発見が遅れることがある。国際教室は少人数の学習環境や母語を話せる外国語補助指導員の話から子どもの異変に気付きやすいため、その気付きをそのまま埋もれさせることなく、全体に情報共有をして、解決に向けた具体的な行動をとっていけるようにすることが重要である。そのためには学級担任だけでなく、養護教諭や児童支援専任担当教員、さらに関係機関やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーと連携してチームとして解決策を探れるようにしていくことが大切であると考えた。

（３）日本語指導の指導計画③～言葉を定着させる指導

12 月末の個別支援学級担任と国際教室担当教員の話し合いを受けて、日本語指導の内容や方向性を見直すことにした。2 人に定着させたい身の回りの言葉は個別支援学級担任から情報提供してもらい、「スケジュールに関する言葉」、「学習用品」、「教室にある物の名前」、「先生や友達の名前」を重点的に指導することにした。絵カード等の一般化されたイラストで子どもが理解しにくい言葉は、個別支援学級にある実物を見せたり、A 児・B 児の実際の持ち物を使ったりして指導した。また、個別支援学級のスケジュールや音読カードを国際教室に持参させ、意味を確認したり読む練習をしたりした。

表 3 日本語指導の指導計画③

日本語指導の目標	子どもの身の回りでよく使われる言葉を定着させる。 形容詞や動詞の二語文に慣れ、日常で使えるようにする。
取り出し回数	週 3 回程度
使用教材	スケジュール表、音読カード、二語文プリント（自作教材）
学習の流れ	スケジュール表音読→音読カード→前回の宿題の確認、二語文プリント →絵本読み聞かせ・読書→お楽しみ
お楽しみの内容	野菜・果物ビンゴ、動物すごろく

スケジュール表は、その日の朝に個別支援学級で子どもが書いたものを国際教室に持ってこさせることにした。国際教室でも日本語指導の教材として、教科名や何月何日何曜日を指導するプリントがあったが、個別支援学級で使っている教材をそのまま使う方が A 児・B 児には理解しやすいようだった。「○月○日○曜日、天気は○○です。1 時間目は○○、2 時間目は…」と音読しながら、スケジュールに関する言葉を増やすようにした。音読が終わると、国際教室担当教員がそれぞれの教科で今どんな学習をしているか質問して、取り組んでいる学習への理解を促すようにした。B 児は、何をしたら良いのか分からないと不安を感じやすいため、特に校外学習等がある日は、母語で丁寧に説明することにした。スケジュール表の一番下には「今日楽しかったこと」について書く欄があり、今まで子どもは「こくさい」と書くことが習慣になっていたが、スケジュール表の音読や確認を繰り返すうちに、体育や音楽等の教科名も書くようになった。個別支援学級担任からは、A 児・B 児が日直だった時に、みんなの前で自信を持って日付を言えたという成功体験を教えてもらった。

音読カードは、個別支援学級担任が用意したものを毎回国際教室に持参させることにした。音読課題は、1 年生の国語科の「かずとかんじ」「日づけとよう日」（光村図書 1 年下）等、読む文章量が短いものから練習できるよう配慮されていた。国際教室での音読指導は、①外国語補助指導員が母語で説明したり、実物やイラストや図鑑の写真を見せたりして、言葉の意味を理解させる、②国際教室担当教員の範読を聞きながら音読練習するという手順で行った。保護者は日本語が堪能ではないため、子どもが正しい発音で読めているかどうか判断できないという不安があり、国際教室がその役割を担うことにした。国際教室で漢字の読み方・発音・イントネーション・言葉の区切り方に気を付けて練習して、家庭で保護者とも反復練習できるようにした。最初は、子どもは一文字ずつたどたどしく読んでいたが、最終的には暗記してすらすら読めるようになった。スケジュール表を音読する時に、音読課題の「日づけとよう日」を開いて、○月○日○曜日の読み方を確認することもあった。毎回授業の最初の課題はスケジュール表と音読カードと活動を固定したことで、2 人とも学習の流れを理解し、「次は音読だね。」と言って、国際教室担当教員が声を掛けなくても音読カードを取り出して読むようになった。

二語文プリントの学習開始から 3 カ月ほど経つと、学習した言葉を使って国際教室担当教員と次のような日本語でコミュニケーションを取ろうとする姿が見られるようになった。

- ・「これ えんぴつ いちばん ながい。」（この鉛筆が一番長いです。）
- ・「せんせい、なにいろ すき？」（先生は何色が好きですか。）
- ・「ぼく ふでばこ あお。」（ぼくの筆箱は青です。）

しかし、定着しているのはごく一部の言葉だけで、その他のほとんどは定着していなかった。どの程度言葉が定着したか把握するため、年度末に「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセス

メント DLA」の語彙力チェックでアセスメントをしてみたところ、結果は4月入学時とあまり変化がなかった。原因としては、A児・B児は身の回りでよく使われる言葉を重点的に学習していたのに対し、DLAの語彙力チェックは幅広いジャンルの語彙を問うテストであったため、検査方法自体がA児・B児には適さなかったことが考えられる。

そこで、タブレット端末でフラッシュカードを作成し、既習の言葉を何度も繰り返し学習できるように教材を工夫した。A児は夢中になって取り組んでいたが、B児は答えられないカードが続くと自信をなくしてしまった。子どもの特性に応じて言葉の定着を図る教材の工夫が必要だと感じた。

第3節 2年生以降の指導の実際

(1) 個別支援学級担任交代と子どもの変化

2人は2年生に進級し、国際教室は前年度と同じ体制で継続して指導することになった。一方、個別支援学級では、1年生の時の担任は同じ教室にいたが、2人の担当は新しい担任になった。また、1年生の時はほとんど行っていなかった交流及び共同学習を開始し、朝の会、帰りの会、体育を交流及び共同学習で行うことになった。交流学級には、A児と同じアパートに住む中国籍の子どもが在籍したため、交流学級の教室に入ることに緊張する様子はなかった。また、交流学級担任から声を掛けてもらえるのも楽しみにしている様子であった。

個別支援学級担任は、2人の音読をレベルアップさせるために、音読の宿題をプリント形式から、2年生の国語の教科書を読む形式に変えた。国際教室では、A児・B児が音読の宿題の新しい形式に適應できるようにした。まずは、音読カードに書いてある題名の「ふきのとう」（光村図書2年上）を国語の教科書の中から探せるように支援した。しかし、1年生の時のプリント形式の音読に比べると文章量が急に増えたため、文章量を段階的に増やす必要があった。リライト教材を使って全体の文章量を調整することも考えたが、読む範囲を区切りながらそのままの文章を読ませることから始めた。

個別支援学級では、2年生全員で「ふきのとう」の音読劇をすることになっていたため、国際教室担当教員は音読劇や役について2人に分かるように説明し、外国語補助指導員は母語で読み聞かせをして内容や登場人物を理解できるようにした。その後、2人は自分の台詞のところに線を引き、すらすら読めるように何度も練習した。A児は、最初、「こんな長いお話は読みたくない。」と言っていたが、繰り返し練習するうちに、「もう目を閉じていてもすらすら読める。」と言うほど自分の台詞の音読に自信をもつことができた。国際教室で音読の宿題の支援や音読劇の練習を行ったことで、個別支援学級の音読劇の成功体験につなげることができた。

(2) 2年生担任との打ち合わせ

5月に個別支援学級の2年生担任と国際教室担当教員で打ち合わせの時間を持ち、情報共有を行った。個別支援学級担任からは次のような意見があった。

○気になること

- ・いつも2人だけで遊んでいるが、他の子とも関わって欲しい。
- ・4月の体力テストでB児が途中でいなくなってしまう。何をしたら良いのか分からないと不安を感じやすい。
- ・音読の宿題の形式を変えることについて説明したが、子どもがしっかり理解できていない。

○意欲的に取り組んでいること

- ・国語の授業では、静かに漢字ドリルに取り組んでいる。どちらが速いか2人で競って取り組んでいる。
- ・国際教室で「ふきのとう」の音読練習をしたため、個別支援学級の音読劇で自分の台詞の音読に自信を持っていた。

新担任のみとりでは、子どものプラスの面もあれば、マイナスの面もあった。打ち合わせでは、本年度の個別支援学級と国際教室の個別の指導計画の内容についても再度確認した。個別支援学級の国語の指導目標と国際教室の日本語の指導目標は、昨年度は「文字を知り、単語が分かる」であったのに対し、本年度は「言葉を増やし、短い文が分かる。」に指導目標を少し上げることにした。国際教室では特に音読を通して言葉を増やし、文の意味を理解させていくことを重点的に指導していくこととなった。

（３）PVT-R（絵画語い発達検査）を活用したアセスメント

子どもがどのくらい語彙を習得したのか把握し指導に生かすため、７月に PVT-R（絵画語い発達検査）を活用したアセスメントを実施した。アセスメントの結果、日本語での問いでは３～５歳児の語彙でも通過できなかった。念のため外国語補助指導員が中国語に翻訳して同じ検査を試みたところ、１１～１２歳児の語彙まで通過した。日本語と中国語の結果にこれほど差が出た理由は、中国語は日常会話で熟語を使う言語であることが大きな要因だと考えられる。日本語では「山に登る」という言葉を「登山」という熟語に言い換えると、幼児は理解できない。しかし、中国語では「登山」という熟語は幼児から大人まで使うので理解できてしまう。この検査結果から、PVT-R 絵画語い発達検査は日本語の発達段階に合わせて作られているため、外国語に翻訳して母語の語彙レベルを測るには適していないことが分かった。一方、在籍学級に在籍する来日２～３年以上の外国につながる子どもの語彙力を測定するためには、このテストは有効であった。

（４）日本語指導の指導計画④～音読指導に力点を置いた指導

日本語指導の指導目標は大きく変わっていないが、特に音読を重点的に指導することをねらいとし、次のような指導計画を立てた。

表４ 日本語指導の指導計画④

日本語指導の目標	形容詞や動詞の二語文に慣れ、日常で使えるようにする。 教科書の音読に慣れ、新出漢字の読み方や文節の分け方に気を付けて読めるようにする。
取り出し回数	週３回程度
使用教材	スケジュール表、音読カード、国語科教科書、二語文プリント（自作教材）
学習の流れ	スケジュール表音読→音読→前回の宿題の確認、二語文プリント→絵本ビンゴ→お楽しみ
お楽しみの内容	野菜・果物ビンゴ、動物すごろく

音読では、国際教室担当教員が「スイミー」（光村図書２年上）の物語を７つに区切り、７枚のプリントにして１年生の時と同様に音読カードの隣に貼った（図９）。プリントを７枚にすることで、一度に子どもの視界に入る文章量を減らし、「これくらいなら読めそうだ。」という見通しをもたせることができると考えた。さらに、中国語訳も載せ、家庭で保護者も物語の内容を理解して音読の宿題を見てもらえるように工夫した。漢字には教師が初めからルビを付けたものを渡すのではなく、あえて教師が発音して子どもにルビを付けさせるようにした。

【音読指導の手順】

- ① 国語の教科書の「スイミー」のページを一緒に確認してから、外国語補助指導員が中国語版の絵本で読み聞かせを行い、子どもに話の内容を理解させる。
- ② 発音、イントネーション、文節の分け方や漢字の読み方を確認する。
- ③ 子どもがすらすら読めるようになったら、次のプリントを音読カードの隣に貼る。
- ④ ②→③の繰り返し

１枚ずつのプリントで練習し自信がもてたため、最終的には教科書でも「スイミー」を読めるようになった。以前は教科書を開いただけで読むことを諦めてしまっていたが、文章を読むことに慣れ、以前ほど抵抗感がなくなった。

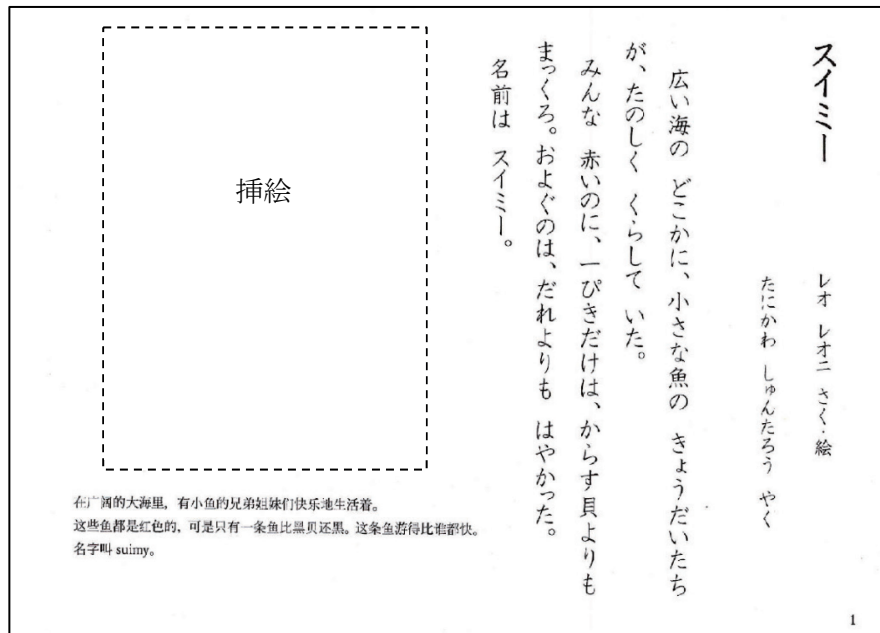


図9 スイミー音読プリント

9月からは教科書を使い「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書2年上）や「お手紙」（光村図書2年下）を音読することにした。文章全体を区切って教科書に線を引き、番号をふった。一度に読む文章量は「スイミー」の時よりも少し多くなるようにした。その後、「スイミー」の時と同様に外国語補助指導員が母語で読み聞かせを行い、話の内容を理解させてから、音読練習を始めた。読み方が分からない漢字にルビを付けることにも慣れ、前のページに同じ漢字がある時は、2人は国際教室担当教員に聞かずに自分で前のページを開いて確認できるようになっていった。

こうして音読の形式や文章量を少しずつ調整していくことによって、音読がうまくできるようになり、個別支援学級でも教科書を使って音読ができるようになっていった。音読しながら、漢字の読み方を覚えたり、正しい発音やイントネーションに気を付けたりするようになった。

第4節 これまでの指導を振り返って

入学前からの保護者との関わり、保育所への訪問から始まったA児・B児との関係も2年が過ぎようとしていた。これまでの指導を振り返り、国際教室担当教員が個別支援学級担任と連携して良かった点や気を付けるべき点を整理する。

・子どもと個別支援学級担任の関係づくり

本校の国際教室では、入学したばかりの1年生は1～2か月学級での様子を見てから日本語指導を始めるようにしている。個別支援学級も担任と子どもの「関係づくり」を大切にしており、まずは言葉の問題よりも担任との関係をしっかりと築けるようにすることを支援してきた。必要に応じて外国語補助指導員を言語サポートとして配置したが、子どもが母語で話せる相手とだけ関係を作らないように、担任との関係を重要視して配置の仕方を工夫した。まずは担任との関係づくりをしっかりとしてから、個々の日本語の課題を明確にして指導していくことで、その後の国際教室の日本語指導にもスムーズに適応することができた。

・子どもと保護者の安心感

個別支援学級担任と国際教室担当教員が子どもの情報を共有したことで、お互いに子ども理解を深めることができ、子どもが安心できる居場所づくりをすることができた。個別支援学級で子ども同士の問題が発生した時は、外国語補助指導員が子どもの話を母語でしっかり聞き取ったことで、子どもの「先生は自分の話もちゃんと聞いてくれる。自分も学級の一員なんだ。」という自己肯定感にもつながった。保護者に対しては、言語サポートだけではなく日本の学校のルール

も丁寧に説明し、家庭と学校で同じ声掛けができるように支援することができた。「だれもが、安心して、豊かに、生活できる学校をめざして」という横浜市の人権の理念に基づき、子どもだけでなく、子どもの生活を支えている保護者も安心して子どもを日本の学校に送り出せる基盤を作ることができた。

・個に応じた指導の工夫

個別支援学級との連携があったことで、国際教室で2人の実態に合わせてより良い指導をすることができた。

2年生では個別支援学級担任と音読のレベルアップを目指して、2人に合った音読指導を検討した。国際教室を日本語レベルに応じたスモールステップでの音読練習の場とし、個別支援学級を音読練習の成果を見てもらえる場として設定したことで、子どもは意欲的に音読練習することができた。また、保護者も子どもの学習内容に興味関心を持っていることから、母語と日本語の両方で物語を楽しめるように教材を工夫し、子どもが家庭で保護者と物語を楽しみながら音読練習できるようにした。個別支援学級との連携により、子どもが個別支援学級や家庭で認めてもらえるような個に応じた指導の工夫ができた。

・個別支援学級の指導法の有効性

個別支援学級担任と連携する中で、国際教室担当教員が個別支援学級の指導法から学ぶことも多かった。例えば、個別支援学級では、イラストや写真等を使って視覚的に情報伝達を行っていた。この方法は、国際教室で学校行事の説明をする時に、持ち物をイラストで示したり、過去の写真や動画を見せて活動内容を理解させたりする時に役立った。

学習時間については、10～15分くらいの短い活動時間を組み合わせて1単位時間の学習とした。その流れをホワイトボード等にして学習の見通しをもたせることも有効な支援であった。また、子どもが集中して学習するためには、お楽しみの時間や読書の時間を作ることも大切だと分かった。時間管理では、個別支援学級で使われている、残り時間が一目で見て分かる時計を使ったところ、子ども自身が時間を意識して活動することができた。

個別支援学級の指導法は、日本語指導が必要な子どもにも有効な手立てであった。今後も個別支援学級の指導法から学ぶとともに、特別支援教育の研修にも参加し、支援の方法を増やしていきたい。

・日本語指導と評価の問題

国際教室の通常の成績表をA児・B児のために評価規準を見直し、スモールステップの評価規準を設定し、成績表も個に応じた形式にすることによって、彼らに合った日本語指導で日本語の能力の伸びを評価できるようになった。一方で、DLA や PVT-R（絵画語い発達検査）等のアセスメントを活用し、日本語の語彙力を測定しようと努力してみたが、現在あるアセスメントでは正しく測定できないことが分かってきた。子どもの生活に最低限必要なものや興味のあるものは定着したが、その他の学習内容の定着に時間がかかることの難しさがあった。引き続き彼らに合った日本語指導と検査方法を探していきたい。

・関連機関との連携の問題

子どもの発達課題について、これまで連携していない校外の関連諸機関と連携したいと考えても、国際教室担当教員としてはその方法が分からず苦慮していた。現在、見え方の問題については、どの機関と連携すれば良いのか分からず、具体的な支援をすることはできていない。関係諸機関の役割や連携システムについて調べ、どのような例であれば連携が効果的なのかを今後検討していきたい。

第3章 個別支援学級における国語科指導と国際教室との連携

第1節 1年生「お話ポケットで、お気に入りのところを友達に紹介しよう。」の実践事例

(指導案 資料9)

1 単元設定の理由

本単元では、個別支援学級における読書力の育成を目指した読書指導について研究を進めていく。個別支援学級の子どもは、特性や実態も様々であるが、本が好きな子どもたちがたくさんいて、学校司書や保護者ボランティアによる読み聞かせをととても楽しんでいた。一方、まだ日本語に慣れ親しんでいないA児・B児をはじめ多くの子どもは、自分たちで選書すると、間違い探しの本やストーリーが簡単な話を選んでしまう傾向がみられた。個別支援学級が学校図書館の隣に位置しているという利点もあり、令和2年度から学校図書館を利用する時間を確保し、たくさんの本と出会うきっかけを作ってきた。読み聞かせによって、物語の世界を楽しむことはできたが、自分のお気に入りの本と出合わせることの難しさを感じていた。そのため、令和3年度は国語科学習を通して、物語のおもしろさに気付き始めている子どもたちの読書量を増やしたり、領域の拡大をしたりするための活動に取り組むことにした。さらに、友達との交流を通して、読書の楽しさを伝え合うことで互いに高め合うことはできないだろうかと考え、本単元を設定した。

2 単元前の子どもの姿

1年生の6月から7月ごろ、国際教室担当教員は絵本の読み聞かせをしていた時、2人は本を読んでもらうことが「楽しい」ということの意味がないことに気付いた。日本の家庭とは異なる文化を持っているので、恐らく保護者や養育者に絵本を読んでもらった体験が少ないのではないかと推察した。「読み聞かせは楽しい」という意味がない上に、耳慣れない日本語で読み聞かせをされるので、興味がない絵本の場合、勝手にページをめくって「読み終わった」ことにしようとしていた。食べ物の絵本は気に入って、挿絵を手に取り口に入れて食べる動作をしながら楽しむ傾向がみられた。そこで、国際教室担当教員は読み聞かせの時、2人がしっかりと聞いているか、内容を正確に理解しているかにこだわり過ぎず、子どものありのままの反応を受け入れ、「本は楽しい」という意味を養っていくことにした。個別支援学級の本単元の視点が「本に親しむ」ということだったので、国際教室で読んだ本を学校図書館で使用している読書データファイルという様式に毎回記録して見える化していくことにした。学校図書館には2人が好みそうな0～2歳児向けの絵本が少なかったため、国際教室担当教員が絵本を持って来て読み聞かせをすることが多かった。

3 個別支援学級・国語科の指導事項

この単元では、36名を実態に合わせて、6つのグループに分けて学習をした。A児・B児は、グループ1に属し、次のような指導事項で学習を進めた。

- ・場面の様子や登場人物の行動等、内容の大体を捉えること。(1・2年「読むこと」イ)
- ・文章の内容と自分の知識や経験、読書体験と結び付けて想像を広げ、自分の好きなところをまとめる。(1・2年「読むこと」オ)
- ・文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。(1・2年「読むこと」カ)
- ・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。(知識及び技能 1・2年 (1)オ)

4 日本語の指導事項

- ・物語の内容のおおよそ理解し、グループの友達と日本語で音読劇を楽しむこと。(読む1)

5 本單元における国際教室担当教員の指導過程

・第1次 学習活動の理解

A児・B児はグループ1になり、言語活動は「おおきなかぶ」の音読劇になった。まず学習活動の流れを理解させるために、外国語補助指導員が個別支援学級の国語科の指導に入り込み、個別支援学級担任の指示を母語で伝えた。

・第2次 物語の内容把握

国際教室で、外国語補助指導員が「おおきなかぶ」の絵本を中国語で読み聞かせをしてから、話の内容や登場人物を確認させた。その後、個別支援学級で担任が「次は誰が出てくるかな」と問いかけた時に、2人は日本語では言えなかったが、挿絵を指さして担任に伝えることができた。

・第3次 言語活動（音読劇）に向けての支援

国際教室担当教員または外国語補助指導員が個別支援学級の音読劇の練習に入り込みをして担任の指示を2人に伝えた。B児は、後ろの子どもに肩を触られるのを嫌がり、練習中いなくなってしまう。理由を聞き取って担任に伝え、担任が縄跳びをB児の腰に結び、その縄を後ろの子どもに引っ張ってもらうことにすると、B児は問題なく練習に参加できた。本時では、外国語補助指導員が担任の指示を通訳し、2人はお気に入りの場面の挿絵を選ぶことができた。

6 本単元の成果と課題

本單元では、「おおきなかぶ」の物語の大体を捉えて楽しむということを目指に取り組んだ。外国語補助指導員が物語の内容を通訳し、子どもは登場人物のお面をかぶって登場人物になりきり、物語の内容を捉えやすいように場の工夫をした。また、子どもが場面を想像しやすいように、おじいさんが畑を作り、かぶの種をまき、大きなかぶができるまでのところも動作化した。母語の支援や、繰り返しの動作化をしたことで、A児・B児も物語の内容を理解し、なりたい役を選ぶことができた。劇の練習では、グループの友達と一緒に、「うんとこしょ、どっこいしょ。」と台詞を口ずさむ姿も見られるようになった。

2人は、他の子どものように学習のめあてを深くは理解していなかったかもしれないが、音読劇という言語活動を通して個別支援学級の他の友達と一緒に物語を楽しむことができ、自分たち2人以外と関わる良いきっかけとなった。

7 その後の読書活動での姿

・1年生の夏休み明け

絵本の読み聞かせについては、A児に少し変化が見られるようになってきた。A児は自分で本棚から好きな本を選んでくるようになった。特に食べ物の絵本が気に入って、読みながら日本語で「ぼく、これ（好き）。せんせい、どれ？」と言うようになった。B児はそれほど変化がなく、その時の機嫌によって、興味を持って聞いている時もあれば、ページをめちゃくちゃにめくって拒否する時もあった。

・1年生の11月（読書週間の頃）

B児については、日によって本を読みたがらない時もあるので、絵本の読み聞かせだけにとらわれず、迷路や間違い探しや絵探し等のゲーム要素のある本でも良いので、本人が興味関心をもてる本を楽しめれば良いと方針転換したところ、本の時間を楽しむことができるようになった。B児は迷路や間違い探し、絵探し等の本を自分で選んで持ってくるようになり、絵探しの本では、国際教室担当教員やA児と本を楽しみながら、「ない。」「あった。」等の簡単な日本語のやり取りが自然とできるようになっていった。

また、この時期、校内の図書委員会が読書ビンゴカードという活動をしており、2人ともそのカードと対象となる本を国際教室に持ってきて「これを読んで。」と言ってきた。B児は、他の子どもより早くビンゴになりたかったのだと思うが、それでも、読み聞かせをしている時の様子は以前よりも落ち着いており、時々「これは何？」と指さして聞く等、本の内容に興味を示すようになった。

・ 1 年生の 1 月

A 児は以前からすでに絵本の読み聞かせに興味を持ち楽しんでいましたが、B 児はなかなか絵本には関心が向かなかった。1 月以降、A 児が個別支援学級の図書の時間に借りた本を国際教室の学習時に持ってきて、B 児に「（もう学習）終わった？一緒に本、読もう。」と誘い、国際教室担当教員に読み聞かせをして欲しいとお願いすることもあった。B 児も A 児と一緒に読める本の内容に興味を持って聞いていた。

・ 1 年生の 3 月（成績表配付の時）

後期成績表と同時に、1 年間国際教室で絵本の読み聞かせを記録していた読書データファイル（図 10）を A 児・B 児に渡した。1 年間に読み聞かせをした本はのべ 60 冊に達していて、うれしそうに受け取っていた。

8 1 年間の読書活動を振り返って

- ・ 読書量の拡充を図りたい場合、子どもの思いに沿った選書の必要性があり、国際教室での蔵書を再考し、子どもが読みたくなるような本を提示できるようにした。
- ・ 子ども自身が意欲的に本を読みたくなるような読書活動、読書カードの工夫をすることで、読書活動が広がり、必然的に本を読むという活動につなげることができた。
- ・ 実際に読んだ本の量や種類が見える化できる読書ファイルの工夫（読書データファイル、お話ポケット等）をすることで、読書に対して充実感をもつことができるようになった。
- ・ 外国につながる子どもの家庭では、言語の問題から日本語での読み聞かせを保障することが難しいため、国際教室が日本語での読み聞かせの機会を保障する必要性があることが再認識された。

今後、友達との交流の中で、楽しく本を読む活動の仕方を工夫し、読書活動を通じた交流が図られるようにしていきたい。

47	46	45	44	43	42	冊数
月	月	月	月	月	月	月
日	日	日	日	日	日	日
		そ	ぐ	お	ぼ	
		ら	り	す	くの	
		い	と	しの	くれ	
		ろ	ぐ	の	よく	
		の	ら	ず		
		ち		かん		
		ね				
〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇	〇〇〇〇〇

図 10 読書データファイル

第 2 節 2 年生「アイパッドを使って、本の好きどころ・お気に入りのところを友達に紹介しよう。」の実践事例（指導案 資料 10）

1 単元設定の理由

本単元では、少しずつ読書活動に関心を持ち始めた子どもたちに対して、本との出会いを大切に、読書を通して人と関わることの良さに気付くとともに、子どもたちの関心の高いタブレット端末を授業内で活用することによって、さらに読書活動が豊かになっていくのではないと考えた。本の好きどころを紹介する活動を通して、意欲的に個別支援学級の国語科の学習に参加し、交流学級や他の学級の友達に紹介していく活動を設定した。

A 児・B 児が所属するグループでは、自分で本が読めるようになったという自信をもてるように、本を読む時間を保障し、内容をしっかり理解できるように、国際教室と連携し、母語と日本語での読み聞かせを繰り返した。また、国際教室では、本単元で扱う本だけでなく、たくさんの本に親しむことを継続してもらうことにした。国際教室担当教員が、授業の入り込み指導を行う際には、国際教室担当教員が必要に応じて通訳をし、子ども自身が自分の思いや考えを表現したり、グループの友だちに伝えたりするサポートを通して、子どもが安心して個別支援学級の国語科の授業に取り組めるようにしていった。

2 単元前の子どもの姿

1 年生の後半から、読み聞かせを楽しむ姿や子ども自身が読みたいと思う本を選書する姿が見られるようになってきた。そこで国際教室では本の分類にはこだわらずたくさん読むこと、いわ

ゆる多読を中心に行うことで読書量の拡充することを目指してきた。読書量をカードで見える化したことによって、2人は読書活動への満足感を得られたようだ。本単元の個別支援学級担任との関係は昨年度までは日本語で挨拶を交わす程度であったが、今年度は日本語を覚えてきた子どもたちの方から、困った時に援助を求めたり、話しかけたりするようになった。休み時間に、子どもたちから担任以外の教師にも声を掛けることもあり、自分からすすんで周囲の人と関わろうとする姿が増えている。

本単元では、子ども同士の交流を通して物語の内容把握を深めたいというねらいがある。この1年で、A児・B児ともに友達に読んでいた本に興味を示し、自分の読んだ本を友達に紹介したいという気持ちが少しずつ見られるようになってきた。友達が読んでいた本にも興味関心を持てるように指導していくとともに、国際教室としては、読書量の拡充と同時に領域の拡大も図れるよう、絵本から図鑑まで国際教室としての蔵書を増やしてきた。

2人は困った時や、自分の思いを伝える時に、今までは国際教室担当教員に通訳に入ってもらっていたが、今年度は、自分から積極的に日本語で自分の考えを話そう、伝えようとする姿が見られた。そのため個別支援学級としては、本単元を通して、A児・B児ともに、日本語の語彙力を身に付け、言葉の意味を知り、正しく使えるようになって欲しいと考えた。

3 個別支援学級・国語科指導事項

この単元では、34名を6つのグループに分けて学習した。A児・B児はグループ2に属し、次のような指導事項で学習を進めた。

- ・場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。（1・2年「読むこと」エ）

4 日本語の指導事項

- ・感想語彙の意味を理解し、本を紹介する中で感想語彙を使おうとすること。

5 本単元における国際教室担当教員の指導過程

- ・第1次 感想語彙の習得と関連図書資料の活用

国際教室の取り出し指導の時間に、5つの感想語彙の意味を母語で説明し理解させた。絵日記を書く活動の中で、5つの感想語彙から選ばせるようにして、言葉を使うことに慣れさせていった。また、自ら進んで選書ができるように国際教室で使っていた読書ビンゴカード（図11）に共同研究のために選書された関連図書資料の中からシリーズの図書を取り入れ、たくさん本を読めるように工夫した。

Figure 11 displays three 'Reading Bingo' cards (とくしょ ビンゴ①, ②, ③) used for book selection. Each card features a 3x3 grid of boxes for marking books. Card 1 and 2 are blank templates, while Card 3 is filled with handwritten entries. The cards are designed to track book selections and encourage reading.

図 11 読書ビンゴカード

- ・第2次 物語の内容を把握する

国際教室担当教員が個別支援学級に入り込み、必要な場面で個別の声掛けや通訳を行った。物語の内容把握の場面では、他の子どもよりも物語の登場人物の絵カードを順番通りに速く並べる

ことができた。他の子どもを待つ間、国際教室担当教員が登場人物の名前を日本語で教えたところ、2人は自分からすすんで鉛筆を取り出しカードの所に書き始めた。その後、全体で登場人物の順番を確認した時に、他の子どもと一緒に「アヒル!」「サル!」「ライオン!」と自信を持って言うことができた。それぞれの好きなところ・お気に入りのところを紹介し合う活動では、2人の思いを聞き取るとともに、必要に応じて通訳をし、母語で表現している時には、日本語での言い方を伝え、自分の思いを簡単な日本語でも伝えられるように支援した。

本時では、2人がお気に入りのところと感想語彙を選んだ後、国際教室担当教員が母語でお気に入りのわけを聞いて簡単な日本語にして伝えた。2人は日本語でお気に入りのわけをワークシートに書き、グループの友達に発表することができた。

6 本単元の成果と課題

- ・昨年度から個別支援学級と国際教室で読書に親しむ活動を続け、今年度は、2人とも物語の内容に興味を持ち、楽しみながら読書活動をするようになった。感想を伝える活動では、個別支援学級担任が感想語彙を5つに絞って指導したため、2人も理解しやすく選びやすかった。
- ・選書の時に「登場人物が分かりやすいこと」「文章の量が少なく、内容が理解しやすいこと」「挿絵がシンプルなこと」を大切に、「ねずみくんのチョッキ」が選ばれた。他の「ねずみくんシリーズ」の絵本にも興味を持ち、読み聞かせをしたり、自分で読んだりする姿も見られた。また、単元に取り組むにあたって、毎時間、授業の始めに「ねずみくんのチョッキ」の読み聞かせをした。何回も読むことで内容を理解し、自分のお気に入りのところを選んだり、お気に入りのわけを考えたりすることができた。登場人物が同じシリーズもので読書量を拡充していった点も良かった。
- ・国際教室では相手意識を持って行う活動はほとんど行っていなかった。本単元を通して、B児は大好きな交流学級担任に伝えたいという思いを持ち始め、本時では交流学級担任が見に来てくれたことがうれしく、挙手して発表しようと張り切る姿を見せていた。

7 その後の読書活動での姿

・2年生の9月

絵本を親しめるようになってきたため、国語の教科書材も楽しむようになった。外国語補助指導員が母語で「スイミー」「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書2年上）「お手紙」（光村図書2年下）の読み聞かせをした。子どもは教科書の挿絵を指さして「小さい魚が集まって大きな魚になったんだよ。」と話したり、内容についての教師の質問にすらすら答えたりした。教科書の話を楽しめるようになったことが、音読の上達にもつながった。音読練習に時間をかけたため、読書に時間を長くとれなかったが、お楽しみの時間に時々絵本を持ってきて読んでいた。

8 2年間の読書活動を振り返って

読書活動を軸に、個別支援学級と連携し国語科の授業を一緒に行ってきた。入学当初は日本語にも興味を示さず、文字にも関心を示さなかったA児・B児が個別支援学級と国際教室の連携による指導の結果、少しずつ物語を楽しみ、当該学年の教科書材にも関心をもち、自ら本を読もうとする姿が見られるようになっていった。そのためには次の指導上の工夫が有効であったと考える。

・読んだ本の量に見える化したカード類

「本を読みなさい。」と大人たちは言うが、今まで何冊の本を読んだのか、実感がわからない子どもは多い。今回の実践では1年生の時から「読書データファイル」に自分が読んだ本の名前を蓄積したり、「読書ビンゴカード」でシリーズ読み物を全部制覇したいという欲求を満たすような仕掛けをしたりすることによって、読書量の拡充を図ることができた。1年生の終わりにかなりの厚さの読書データファイルを手にした子どもの顔はうれしそうだった。

・子どもが読みたいと思う選書の大切さ

1年では「おおきなかぶ」、2年では「ねずみくんのチョッキ」を選書し、学習をした。発達

段階にもよるが、1年時は物語の内容を動作化することで、自分の内在する言葉と動きを照らし合わせて内容を理解するため、最適な教材だったと言える。また2年では「登場人物が分かりやすいこと」「文章の量が少なく、内容が理解しやすいこと」「挿絵がシンプルなこと」と子どもの実態に合ったシリーズ絵本を選書したことによって、読書量の拡充につながっていった。シリーズ絵本には季節と絡めた絵本も多く出版されているので、日本の季節の言葉の理解が難しい国際教室を利用する子どもには最適な教材と言える。

第4章 個別支援学級と国際教室との連携における成果と課題

第1節 個別支援学級担任からみた国際教室との連携の成果と課題

1 国際教室との連携の成果

- ・入学当時、国際教室担当教員に入り込み指導をしてもらったことで、子どもは困った時に助けてくれる人がいることを認識し、少しずつ学校生活に安心感をもつようになった。また、個別支援学級での生活の安定からスタートしたいという個別支援学級のニーズも汲み取りながら、子どもが安心できる居場所づくり、個別支援学級担任との関係づくりができるような連携がとれた。
- ・同じルーツの友達がいることやA児、B児とも2人での安心感があつた。
- ・日頃から個別支援学級と国際教室で子どもの実態を伝え合い、学習、生活場面を共有し、指導内容を見直すことができたことは、子どもの実態を理解するという点でとても良かった。個別支援学級担任が保護者から聞き取ることが難しい内容を、外国語補助指導員の通訳を介して知ることができ指導に役立った。
- ・2人とも1年生から国際教室に通っていたため、2年生に進級してもスムーズに国際教室に通うことができた。
- ・国際教室で習得した語彙を使う場として、個別支援学級で日本語を話す機会を増やすようにしてきた。また、語彙を定着させるため個別の学習の時間に、国際教室の日本語のプリントも活用した。この日本語の練習プリントは、国際教室で既習の内容なので、2人とも安心して取り組むことができた。音読カードでは、国際教室からの助言を元に、2人にとって馴染みのある日本語の言葉を選んだり、国語科の教科書の物語文を短く区切って読みやすいように配慮したりする工夫ができた。
- ・語彙が増え、日本語で伝えようとする姿が見られるようになった。日本語で書くことへの抵抗も少なくなってきた。
- ・自分が在籍する個別支援学級とは別に国際教室があることで、認めてもらえる場所や成功体験ができる場所が2か所になり、子どもたちの成長につながっていた。
- ・日本語でのコミュニケーションが取りにくいと、個別支援学級としての評価が難しいと感じることもあった。知的障害個別支援学級と自閉症・情緒障害個別支援学級だと目標の設定も違ってくる。入学前の発達検査では、言語の問題から正確に子どもの能力を測定できずに、IQについては参考値で結果が戻ってきていることもあることから、子どもの実態を把握するために国際教室との連携は必須であった。

2 国際教室との連携に向けての課題

- ・個別支援学級に在籍する日本語指導が必要な子どもの場合、まずは、学校生活に対する安心感をもたせたい。今回の事例では、子どもの入学から外国語補助指導員や国際教室担当教員が入り込み指導することができたが、今後、対象の子どもが増えたり、外国語補助指導員の対応言語以外の子どもの入学したりした場合、同様の対応ができないことが予想される。

第2節 考察

1 個別支援学級との連携の成果

(1) 個別支援学級に在籍する子どもの国際教室での日本語指導の有用性

個別支援学級に在籍していると、個別の指導時間が確保されているため国際教室での日本語指導を設定されないこともある。横浜市では、日本語の指導を要する子どものために国際教室担当教員が配置されているため、個別支援学級在籍に関係なく、横浜市内の小学校に入学した子どもは、特別の教育課程を編成して日本語指導を受けることができる。そのため、個別支援学級の時間を一部替える等、子どもの実態に応じて、日本語指導の時間を設定することができる。本校のように、国語科の研究でも個別支援学級担任と国際教室担当教員が連携して指導することによっ

て、お互いの得意分野を生かして指導することができた。

（２）保護者が子どもにとって適切な学習の場を選択する際の支援の必要性

本論では、就学前から、子どもにとっての適切な学習の場を選択する時に、どのように保護者と相談を重ねてきたのかを論じたが、就学前から、相談ができるケースばかりではない。次のようなケースがあった。

①一般級在籍の子どもが国際教室の支援から個別支援学級への転籍につながったケース

・日本語会話には問題がなかったが、学習を進めていく中で、日本語や学習内容の理解に課題が見られたため転籍した。国際教室としては、個別支援学級に入り込み、一般級担任の一斉指示を個別に伝え、分からない言葉を簡単な日本語で伝えていった。また、学校での様子を保護者に伝え、保護者の願いを担任に伝える等、新しい担任との関係づくりを心掛けた。個別支援学級への転籍に向けてのアセスメントのため、学校カウンセラーとも協力した。そして、子どもの適切な学習の場として個別支援学級の良さについて、保護者への理解が深まるよう相談を重ねた。

個別支援学級への転籍後は、個別支援学級担任と情報を共有し、新しい在籍級での生活が安定するまで、国際教室担当教員が個別支援学級に入り込み指導をした。

・日本語会話に問題がなく、DLA アセスメントでも、日本語の語彙数は7割ぐらいであったが、これまでの日常生活では聞きなれない担任の指示や学習言語が理解できず、集団生活への適応が難しかった。国際教室としては、外国人就学時面談や就学時検診で、子どもの多動性が気になり、保護者に特別支援教育相談センターでの相談を進めた。始めは、子どもの多動性を気にする様子はなかったが、保護者が次第に個別支援学級に関心を持ち、入学前に見学をした。しかし、入級については「みんなと一緒に過ごさせたい。」という思いが強く、個別支援学級への入級については入学後に考えることになった。入学後、子どもは自分のペースで学習を進めたいという気持ちが強かったため、集団での学習に適応するのに時間がかかり、学校での学習の仕方への適応指導と日本語指導を兼ねて国際教室での取り出し指導を始めた。国際教室での取り出し指導では、落ちついて学習する姿が見られるようになっていったので、校内では個別に応じた指導の必要性が確認され、個別支援学級への転籍を進めるきっかけとなった。

②編入学後、国際教室で日本語指導を受けていたが、日本語の文字の理解、言葉の定着、対人関係等に課題を抱えていたケース

・一般級担任から相談があり、学校カウンセラーとも相談を重ねてきた。言語の習得に課題があるのか、発達特性によるものなのかがはっきりせず、特別支援教育相談センターに相談することにした。結果、個別支援学級への知的障害という判定を受けたため転籍をした。また、日本語の日常会話が堪能だが、学習の場面において力を発揮できない子どもに関しては、個別支援学級での支援が必要なのかどうか疑問に感じるケースもあった。小学校では、個別支援学級へつなげることはせず、中学校の国際教室に学習状況を伝えて支援策を考えてもらった。

③個別支援学級に在籍をし、個別支援学級の担任から日本語指導の必要性を相談され、国際教室を利用したケース

・横浜市内の転出入で、外国につながる子どもには「日本語指導に係る個別の指導計画 様式1」（資料1）があり、情報を共有することができるが、国際教室が設置されていない学校や日本語指導の履歴がない子どもの場合、国際教室につながらないということもあった。兄弟の入学をきっかけに、保護者が国際教室のことを知ったことによって、国際教室の利用を希望した。

これらのケースのように、国際教室担当教員のみとりや母語による保護者との関係づくりによって、外国につながる保護者が子どもにとって適切な学習の場を選択するきっかけを作ることができた。

（３）個に応じた学習内容の設定

子どもの様子を把握し、週３～４時間設定されている国際教室の指導時間の中で、どのような日本語指導の内容を計画するかについては、個別支援学級担任との連携が必要である。一般級の場合、教育課程が明確なため、日本語指導の時期や内容について、明確にしやすいが、個別支援学級の場合は、個に応じて指導内容が異なるため、個別支援学級担任と日本語指導の進め方を相談しながら内容を決めていく必要がある。特に、Ａ児・Ｂ児の場合は、国際教室の日本語教育課程でも対応することが難しい現状があったため、個別支援学級担任と連携することにより、国際教室でも個に応じた日本語指導を行うことができた。さらに、個別支援学級との連携体制は、一般級から個別支援学級に転籍した外国につながる子どもへの支援の際にも役立った。

２ Ａ児・Ｂ児の保護者アンケートから

Ａ児・Ｂ児の保護者に、個別支援学級に在籍した感想を聞いた。

①子どもが個別支援学級に在籍して、どのように感じているのか。

- ・今のところ良いと思う。
- ・行動面や学習面で子どもの成長を感じる。
- ・子どもが学校や先生のことが好き。家で個別支援学級や国際教室の先生のことをよく話してくれる。
- ・個別支援学級に仲の良い友達もいる。

①今後希望することは何なのか。

【学習面】

- ・音読の宿題の内容がだんだん難しくなってきたので、子どもの音読の宿題を見ることに限界を感じ始めている。発音やイントネーション等の観点は学校で日本の先生に指導してもらいたい。音読カードの宿題は日付と題名だけでなく、読む回数も指定して欲しい。
- ・計算や漢字は得意なので、このまま伸びていってくれることを期待している。

【個別支援学級に在籍していることについて】

- ・一般級と個別支援学級では学習の進度が違っており、今後その差がますます大きくなるのが心配。今は個別支援学級にいるが、中学校なのか高校なのかいつになるのか分からないが、いつかは一般級でみんなと同じように学習しなくてはいけなくなった時、ついていけなくなるのではないかと。
- ・個別支援学級に在籍することで、差別や偏見があるのではないかと危惧している。今は子どもが小さいので気が付いていないが、大きくなって周囲の目に気付いて、子どもが傷つかないか心配である。

【今後の要望】

- ・一般級との交流の時間を増やしたいとは思わない。ストレスの大きい環境では、家で癇癪を起こすことが多くなるため（１年生入学当時は家での癇癪が多かった。）
- ・今後、学校であったことをもっと教えてもらえると助かる。
- ・日本語の会話がもっと上手になって欲しい。

３ 今後の課題と展望

（１）保護者への丁寧な説明

外国につながる子どもの保護者は日本の学校をよく知らないため、当然日本の特別支援教育についての知識がなく、学校から特別支援教育の話をされると大きな不安を感じることが多い。そのため、外国につながる子どもの保護者と特別支援教育の相談をする時は、母語サポートだけではなく、日本の特別支援教育の概要も丁寧に説明する必要がある。小学校卒業後の進路についても知らせておくことで、保護者の不安を軽減できると考える。教育相談に親が１人で来た後、家庭で上手に状況を説明できないケースも多いため、保護者が参加できるセミナーや家庭で読み返

すことのできる母語のパンフレット等の支援があると有効だと考える。また、実際に一般級や個別支援学級の様子を見てもらうことも重要だと感じている。

母語支援については、日本語を母語に翻訳する時に、より直接的な言い方をする必要があることに気を付けなくてはならない。そのため、日本の特別支援教育や学校について理解している通訳者が適任だが、そのような通訳者が少ないことが課題である。

（２）日本語指導が必要な全ての子どもへの継続した指導の必要性

子どもが一般級か個別支援学級のどちらに在籍するかを問わず、日本語指導が必要な外国につながる子どもは国際教室を利用することができる。今回の事例では、子どもの入学から継続して国際教室で日本語指導をすることができた。

しかし、実際の現場では、国際教室担当教員数に対して国際教室を利用する子どもの人数が多過ぎる場合や、年度途中で海外から次々と日本語指導が必要な子どもが編入学して来た場合は、日本語の習熟度の低い子どもを優先して指導せざるを得ない状況になってしまう。このような選択を迫られる国際教室の状況では、大人数で一斉指導をしている一般級よりも、個に応じた指導している個別支援学級に在籍している子どもの方が日本語指導の優先度が低いと判断されてしまう恐れがある。子どもの日本語の習熟度や一般級か個別支援学級のどちらに在籍するかに関わらず、日本語指導が必要な全ての子どもに対して継続して指導できる環境を整える必要がある。

（３）子どもの実態を正確に把握するために

外国につながる子どもが発達検査を受ける場合に、翻訳機を使用したり、母語を話せる通訳者を介したりして検査をするために、検査結果が参考値となり、子どもの実態を正確に把握しにくいケースがみられる。不正確な検査結果では、知的障害個別支援学級または自閉症・情緒障害自閉症個別支援学級のどちらがその子どもにとって適切な学習環境なのか、正しく選択できていない可能性がある。その場合は、子どもに本当に必要な指導や支援が行えないことも考えられる。また、保護者も「子どもは日本語が理解できないので、検査が分からなかった。だから、検査結果が悪かったのだ。」と言語を理由に検査結果を受け入れないケースもある。今後、どの言語でも活用できる妥当性・信頼性の高い検査方法を検討していくことも望まれる。

参考文献

- 1) 東京外国語大学 留学生日本語教育センター「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」研究推進委員会（2014）：Dialogic Language Assessment for Japanese as a Second Language 外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント、文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 2) 横浜市教育委員会（2022）：ようこそ横浜の学校へ I 日本語指導が必要な児童生徒受入れの手引き、横浜市教育委員会事務局小中学校企画課
- 3) 日本語支援拠点施設「ひまわり」（2019）：「ひまわり れんしゅうちょう 1」はな（小学校 低学年）、横浜市教育委員会事務局小中学校企画課
- 4) 日本語支援拠点施設「ひまわり」（2019）：「ひまわり れんしゅうちょう」カード集、横浜市教育委員会事務局小中学校企画課
- 5) 日本語支援拠点施設「ひまわり」（2021）：「ひまわり れんしゅうちょう 2」はな（小学校 低学年）、横浜市教育委員会事務局小中学校企画課
- 6) 上野一彦・名越斉子・小貫悟（2008）：PVT-R 絵画語い発達検査手引、日本文化科学社
- 7) 甲斐睦朗、高木まさき、青山由紀、他（2020）：こくご 一 上 かざぐるま、光村図書
- 8) 甲斐睦朗、高木まさき、青山由紀、他（2020）：こくご 一 下 ともだち、光村図書
- 9) 甲斐睦朗、高木まさき、青山由紀、他（2020）：こくご 二 上 たんぼぼ、光村図書
- 10) 甲斐睦朗、高木まさき、青山由紀、他（2020）：こくご 二 下 赤とんぼ、光村図書
- 11) 海津亜希子（2010）：多層指導モデル MIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック、学研教育みらい
- 12) なかえよしを（1974）：ねずみくんのチョッキ、ポプラ社

謝辞

この度は、このような研究の機会を与えていただき、研究助成をしていただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団をはじめ、本研究を特別支援教育研究助成論文としてご推薦いただき、多大なる指導、ご助言、研究の方向性を示唆してくださいました独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の皆様にも深く感謝申し上げます。さらに、本研究を行うにあたって、令和3年度より引き続き本研究を支えてくださった横浜市教育委員会事務局小中学校企画課日本語支援担当統括リーダーの宮城篤先生や私たちが勤務する神奈川県横浜市立元街小学校の国際教室を利用している子どもの保護者の皆様にも多大なるご協力をいただきました。重ねて御礼を申し上げます。また、本研究の計画から論文作成までご指導ご助言いただきました独立行政法人国立特別支援教育総合研究所情報・支援部学校教育支援連携担当総括研究員の滑川典宏先生には、心より御礼を申し上げます。

本研究では、個別支援学級と国際教室が、日頃から行っていた子どもの理解の手立てと指導法の工夫を振り返り、個別支援学級に在籍し、国際教室で日本語指導を受けている外国につながる子どもに対して、どのような手立てが有効なのかを改めて見直し、整理しながら新たな実践につなげることができました。外国からの移住者が年々増加する中で、日本語指導が必要不可欠になってきている学校が多くなっています。その中で、特別な支援を要する子どもも増えており、学校現場は、適切な教育システムの構築と充実した日本語教育の提供について課題をかかえています。本研究が、指導法に悩んでいる教員や、適切な日本語指導を受けたいと思っている子どもたちへの一助になれば幸いです。

私たち、横浜市立元街小学校は、これからもより時代に合った多文化共生を目指すとともに、誰もが安心して学習できる学校づくりを目指していきたいと考えています。

・資料1 日本語指導に係る個別の指導計画 様式1

様式1

(学校内保管・中学校3年生まで申し送り)

日本語指導に係る個別の指導計画(横浜版)

(児童生徒の基本情報)※黒枠内は転入学時に記入or「学校ガイダンス連絡票」と一緒に綴じて保管し、下部の指導記録を毎年度末記入する

ふりがな					性別	(男)・女	
児童生徒指名	本名(「入学通知書」及び「在留カード」の通り)				生年月日	年 月 日	
住所							
国籍	本人:	父:	母:	生まれた国			
来日年月日 (再来日年月日)	年 月 日(才の時)	在日年数	年 月 日	母語			
学校受入日	年 月 日	日本の学校在籍期間	年 月 日				
保護者の日本語状況	家庭内言語	(母語だけ)		日本語だけ	両方		
	学校からのお知らせ	(読める)		ひらがなで読める	読めない		
	面接などでの通訳	(必要()語)		不要			
	日本語を話せる家族	(いない)		いる()			
給食 (小学校のみ)	(食べる)	食べない・一部食べない() (理由: アレルギー・宗教・その他)		病気			留意点
これからの予定	日本に永住 ◆中学校卒業後(進学・就職・その他)				帰国予定	約 年後	
緊急連絡先 (日本語が通じる人)	氏名		児童生徒との関係		電話番号		

個別の指導計画 (毎年度末記入)

年度	学年 (学校名)	年度末日本語レベル (JSL評価参照枠ステージ)	指導・支援形態・時間数	日本語指導者 担任	記入日
	年 (小学校)	<話す> <読む> <書く> <聴く>	取り出し指導:年()時間 入り込み指導:年()時間 プレクラス利用 月 日～ 月 日 日本語教室: 回 母語ボランティア支援: 回		
		<話す> <読む> <書く> <聴く>	取り出し指導:年()時間 入り込み指導:年()時間 日本語教室: 回 母語ボランティア支援: 回		
		<話す> <読む> <書く> <聴く>	取り出し指導:年()時間 入り込み指導:年()時間 母語ボランティア支援: 回		
		<話す> <読む> <書く> <聴く>	取り出し指導:年()時間 入り込み指導:年()時間 その他:		
		<話す> <読む> <書く> <聴く>	取り出し指導:年()時間 入り込み指導:年()時間 その他:		

・資料2 日本語指導に係る個別の指導計画 様式2

(学校内保管・毎年更新)

様式2

日本語指導に係る個別の指導計画(横浜版)

(指導に関する記録)

ふりがな 児童生徒名	()年		作成者	作成日 最終更新日	年 月 日 年 月 日
※「特別の教育課程 参考1」参照	JSL評価参照枠 のステージ	項目(学習項目) (記号での記入可)	その他・備考	DLA測定結果(実施した場合記入) ()月()日実施	
日本語力等	<話す>			<話す>	
	<読む>			<読む>	
	<書く>			<書く>	
	<聴く>			<聴く>	
指導目標	<話す>			JSL評価参照枠(全体)	
	<読む>				
	<書く>			支援の段階	
	<聴く>				

指導計画

期間	時間 基本 数	日本語指導プログラム (該当プログラムに○をつける) ※「特別の教育課程 参考2」参照	指導内容	指導内容・方法に関する評価 及び学習状況の評価等
4 月 ～ 7 月	() 時 間 ／ 週	()サバイバル日本語 ()日本語基礎 ()技能別日本語 ()日本語と教科の統合学習 ()教科の補習		
9 月 ～ 12 月	() 時 間 ／ 週	()サバイバル日本語 ()日本語基礎 ()技能別日本語 ()日本語と教科の統合学習 ()教科の補習		
1 月 ～ 3 月	() 時 間 ／ 週	()サバイバル日本語 ()日本語基礎 ()技能別日本語 ()日本語と教科の統合学習 ()教科の補習		
指導者			指導場所	元街小学校国際教室
上記以外の指導等				

・資料３－１ 外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表

外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表

令和 年 月 日

横浜市立元街小学校

ふりがな				性別
児童氏名				男・女
生年月日	年 月 日	生まれ	生まれた国	
国 籍	本人	父	母	
	本人 につながる国 (国籍と異なる場合)			
日常使用言語	語			
来日年月日	年 月 日	() 歳のとき		
入学・編入・転入年月日	年 月 日			
登校開始予定日	年 月 日			
国際教室入級希望	入級を希望する ・ 希望しない			
さくら教室入級希望 (新一年生対象)	入級を希望する ・ 希望しない			
ひまわり教室入級希望 (転入生対象)	入級を希望する ・ 希望しない			
ふりがな				
保護者氏名				
住 所				
電話番号	☎			
日本語が通じる緊急連絡先	親 戚・友 人 職場の方・その他	☎		

↑ ○をつけてください

裏面も ご記入を お願いします。

・資料３－２ 外国籍・外国につながる児童の入学事前調査表

児童名 ()

日本語能力 会 話	該当するものに○をつけてください		
		日本語の会話がほとんど理解できない。	
		簡単な教師の指示や友達の誘いなどは理解できる。 単語レベルで意思を伝えることができる。	
		ある程度の日常会話を理解し、 自分の気持ちや考えを大まかに伝えることができる。	
		授業の大まかな内容を聞いて理解できる。 質問の答えや自分の意見などをある程度伝えることができる。	
日本語能力 読み書き	それぞれ○・△・×をつけてください		
	←ひらがな	←カタカナ	←漢字
母語の様子	該当するものすべてに○をつけてください		
		母語で日常の会話がができる。	
		母語での教育を受けたことがある。(年生まで)	
		母語で書かれた文章を読むことができる。	
		母語を使って文章を書くことができる。	
母国での学習状況	・得意な科目 () ・不得意な科目 ()		
日本での 将来の展望	該当するものに○をつけてください		
		日本に永住	
		帰国予定 (約 年後)	
保護者の 日本語状況	家庭内の言語 (母語中心 ・ 母語と日本語 ・ 日本語中心)		
	学校からのお知らせ (日本語で読める ・ 難しい)		
	面談や説明会などでの通訳 (必要ない ・ 必要 語)		
	日本語を話せる家族 (いない ・ いる 例：父・母)		
ボランティア教室 等学校外の日本語・ 学習支援の状況	該当するものに○をつけてください		
		通っている：機関・団体名 ()	
		通わなかった	
幼稚園・保育園 (新一年生の場合)	該当するものに○をつけてください		
		通った：() 保育園・幼稚園 () 年間	
		通わなかった	
給食について	該当するものに○をつけてください		
		食べる	
		食べない	理由
		一部食べない	(食物アレルギー ・ 宗教 ・ その他)

・資料4—1 JSL 評価参照枠ステージ（日本語のレベル）及び学習項目例

JSL 評価参照枠ステージ（日本語のレベル）及び学習項目例

（技能別）

支援の段階	初期支援段階		個別学習支援段階		支援付き自律学習段階	
JSL評価参照枠ステージ (指導の段階)	1	2	3	4	5	6
	初期指導(前期)	初期指導(後期)	教科につながる 初歩的な学習	教科につながる 基礎的な学習	教科につながる 学習	教科学習
〈話す〉	a. ほとんど話せない。 b. 支援を得て、簡単な自己紹介をする。 c. 周りの人が言う簡単なあいさつや短い単語、定型表現を真似して繰り返す。 d. 自分に関する基本的な質問に対して、単語レベルや身振り手振りで答える。 e. ジェスチャーや表情や簡単な単語を使って、学校生活に必要な最低限の意思疎通を行う。	a. 自分自身のことについて、簡単な質問を理解し単語レベルで話す。 b. 毎日の生活に関することを頻度の高い単語や定型表現を使って話す。 c. 体調を訴えたり、許可をもらったり、簡単な質問をしたりする。 d. 日常生活でよく使われる語彙や表現を使って話す。	a. 聞きなれた言葉を組み合わせて、自分自身のことや身近な出来事について、主に単文を使って話す。 b. 日常的な内容についての質問に、簡単な日本語で自分の感想や考えを言う。 c. 学校生活や学習場面で必要となる要求表現などを、簡単な日本語で伝える。 d. 学校生活で必要となる場面で質問をする。 e. 自ら一対一の会話に参加する。	a. 連文（2、3文）を使って、日常の出来事（過去の経験を含む）や学習のことについて、意味の通じる話をする。 b. 自分から質問したり、説明したりして、教科学習にある程度参加する。 c. 教科に関連のあるテーマで、自分の意志や相手に伝えるべき内容を、簡単な日本語で発表する。 d. 授業の中でグループ学習に参加する。	a. 様々なトピックの会話に積極的に参加する。 b. 学習内容について、複文を使いながら、順序を立てて話す。 c. （多くはないが）教科学習の語彙を使って、まとまった説明や発表をする。 d. 教科学習におけるグループでの話し合いに参加し、発言する。 e. （間違いはあるが）丁寧表現や敬語を使った会話に参加する。（小学校高学年以上の場合）	a. 年齢相応の教科用語を使って、一人でまとまった話をする。 b. 教科内容に関連した話し合いに積極的に参加する。 c. クラス全員に対して、学習内容について、教科用語を使い筋道を立てて詳しく説明したり、発表したりする。 d. 丁寧表現や敬語を使った会話に参加する。（小学校高学年以上の場合）

支援の段階	初期支援段階		個別学習支援段階		支援付き自律学習段階	
JSL評価参照枠ステージ (指導の段階)	1	2	3	4	5	6
	初期指導(前期)	初期指導(後期)	教科につながる 初歩的な学習	教科につながる 基礎的な学習	教科につながる 学習	教科学習
〈読む〉	a. ほとんど読めない。 b. 日本語で書かれた自分の名前や普段よく使う単語を識別する。 c. ひらがなをいくつか読む。 d. よく耳にする馴染みのある短い平仮名の語を読む。 e. 視覚的な支援のある絵本や紙芝居などの読み聞かせを楽しむ。	a. 特殊音節を含む平仮名の単語を読む。 b. 分ち書きで書かれた短い文を音読する。 c. 助詞の「は」、「へ」を文中で正しく読む。 d. 特殊音節を含むカタカナの語彙を読む。 e. 小学校1年で学習する漢字をいくつか読む。 f. 絵などの支援を得て、日常生活でよく使われる語彙で書かれた短文を読んで理解する。	a. 文節や意味のまとまりで区切って読む。 b. 日常生活でよく使われる語彙(教科名、曜日、標識など)を読んで意味が分かる。 c. 学年より下の学習漢字が混じった短文を読んで大意を理解する。 d. 絵ややりとりなどの助けを得て、学年より下のレベルの親しみのある内容のテキストを読んで大意を理解する。	a. 教科用語の入った短い文章を読んで、大意を理解する。 b. 支援を得て、物語文を読み、登場人物や場面について理解する。 c. 支援を得て、説明文を読み、時間的な順序や事柄の順序などについて理解する。 d. 段落の意味を理解して、その内容を大体読み取る。	a. 教科特有の語彙の入った文章を読んで、大意を理解する。 b. 複数の段落のある文章の大意を理解する。 c. 本や文章を読み、疑問点を質問したり、考えたことを発表したりして、内容の理解を深める。 d. 本や文章を読み、重要な点を抜き出したり、感想文を書いたりして、内容の理解を深める。	a. 辞書などの助けを得て、学年相応の教科書を読んで大意を理解する。 b. 手紙文、観察文、報告文、説明文など、いろいろな種類の文章を読み、分野やジャンルによる構成や表現の違いを理解する。 c. 未習の語彙、漢字、文構成があっても読みの流れを止めずに大意を理解する。 d. 文章の大意を把握し、自分なりの意見や感想を持つ。

・資料4—2 JSL 評価参照枠ステージ（日本語のレベル）及び学習項目例

支援の段階 JSL評価参照 枠ステージ (指導の 段階)	初期支援段階		個別学習支援段階		支援付き自律学習段階	
	1	2	3	4	5	6
	初期指導(前期)	初期指導(後期)	教科につながる 初歩的な学習	教科につながる 基礎的な学習	教科につながる 学習	教科学習
へ書くく	a. ほとんど書けない。 b. 自ら経験したことを絵や単語(日本語か母語)で示す。 c. 文字と音とが対応することを理解する。 d. 自分の名前や普段よく使う単語を書く。 e. いくつかの平仮名や馴染みのある短い平仮名の語を書く。	a. いくつかのカタカナを書く。 b. 平仮名やカタカナで、特殊音節を含む単語を書く。 c. 小学校1年で学習する漢字をいくつか書く。 d. 助詞の「は」、「へ」及び「を」を正しく書く。 e. 平仮名やカタカナや基礎的な漢字を使い分けて文を書く。 f. 自分と関係のあるテーマについて、日常よく使われる語彙や慣れ親しんでいる表現を使って、短い文を書く。	a. 年齢より下のレベルの漢字を書く。 b. 教師が示すモデルに沿って、平仮名、カタカナ、漢字を使い分けて文章を書く。 c. 学校行事等経験した事柄について、順序に沿って簡単な構成の文章を書く。 d. 支援を得て、書こうとすることの中心を明確にして作文を書く。 e. 句読点、一字下げなど、表記上のルールに留意して文を書く。	a. 学年よりやや低いレベルの漢字を使って書く。 b. 書き言葉や教科用語を使って文章を書く。 c. 会話文、書き出しや締めくくり、簡単な喩え等表現の工夫をしながら書く。 d. 誤用はあるが、さまざまな構成の文を使って、意味の通じる文章を書く。 e. 意味のまとまりのある段落に分けて文章を書く。	a. 参考資料や辞書を使い、資料収集して文章を書く。 b. 内容に見合った語彙や表現や文体を使って作文を書く。 c. 話し言葉と書き言葉の違いを意識して、学年相応に近い漢字や漢熟語を使って作文を書く。 d. 内容を複段落にまとめ、段落間のつながりに留意して書く。 e. 複雑な文構成を含む文章を書く。	a. 内容に見合った長さの作文を書く。 b. テーマに見合った適切な語彙や学年相応の漢字を使って書く。 c. 表記上、文法上、正確度の高い文章を書く。 d. 書く前に、参考資料や辞書を使ったりして、考えをまとめてから書く。 e. 目的や読み手に合わせて、手紙文、観察文、報告文など、分野やジャンルによる構成や表現の違いに留意して文章を書く。

支援の段階 JSL評価参照 枠ステージ (指導の 段階)	初期支援段階		個別学習支援段階		支援付き自律学習段階	
	1	2	3	4	5	6
	初期指導(前期)	初期指導(後期)	教科につながる 初歩的な学習	教科につながる 基礎的な学習	教科につながる 学習	教科学習
へ聴くく	a. ほとんど理解できない。 b. 周囲で話されている日本語に関心を持ち、聞いて理解しようとする。 c. 簡単なあいさつや日常よく使われる定型表現を聴いて、繰り返す。 d. 健康や安全に関する簡単な指示を聴いて、理解する。 e. 周囲の仲間やクラスメイトの簡単な日本語の語りかけを状況で判断し、関係作りに加わろうとする。	a. 自分自身のことについての簡単な質問を大体理解し、やりとりに参加する。 b. 学校での日課に関する指示を聴いて、適切に従う。 c. 学校生活に関係のある連文の簡単な指示や質問を、ゆっくりとした速さで繰り返し聞き、その内容を推察する。 d. 実物や絵、身振りなどの支援を得て、ゆっくりとした速度の平易な言葉を使っていた1対1の会話を理解する。	a. 身近な内容について、連文の短い話を聴いて、大意を理解する。 b. 体育、音楽などの裏技系の授業で、教師の話を理解し、簡単な指示に従う。 c. 実物や絵、身振りなどの支援を得て、普通の速さの教師の話を聴いて大体理解する。	a. 身近な内容のまとまりのある話を聴いて、大意を理解する。 b. 授業のテーマに関連した内容について平易な言葉で説明を聞いて、大体理解する。 c. 授業のテーマに関連した教科用語や表現を聴いて、一部理解する。 d. 自分のわからないことを聴き直したり尋ねたりする。 e. グループでの話し合いに参加し、大意を理解する。	a. 教科学習の内容に関心を持ち、集中して聴く。 b. 教科学習で、教師が説明する内容の大意と流れをある程度理解する。 c. 授業のテーマに関連した書き言葉的な語彙や表現を聴いてある程度理解する。 d. 教科学習で、グループや学級全体の話し合いや発表を聴いて、その意味を大体理解する。 e. 丁寧な表現を使った文を聴いて、その意味を大体理解する。	a. 通常のスピードで進む教科学習の中で、教師が説明する内容の大意を理解する。 b. 教科学習で、学級全体の話し合いや発表に積極的に参加する。 c. 授業のテーマに関連した抽象的な語彙や表現を聴いて理解する。 d. 丁寧な表現も含め、さまざまなスタイルの文章を聴いて理解する。

・資料５－１ 初期指導のカリキュラム

初期指導のカリキュラム R 2～

横浜市立元街小学校

1 来日プログラム	なまえ、いい・だめ(トイレ・水道の使い方)、自己紹介	来1、来2、来3
	あいさつ、学校探検(入室の仕方)	来4
	筆箱の中身、ものの持ち帰り方(給食袋、手提げ袋)	来5
	連絡帳、連絡袋の使い方、宿題の提出の仕方、避難訓練	来6
2 ひらがな	平仮名・片仮名五十音表	ひ1
	清音 ひまわり練習帳1(低:はな、高:みどり、中学:そら)	ひ2
	清音:聴写(すごろく)、しりとりに、五十音テスト	ひ3～ひ5
	特殊音 ひまわり練習帳2(低:はな、高:みどり、中学:そら)	ひ6
	濁音・半濁音:「ㇿ」と「ㇿ」の音	ひ7
	促音:ちいさい「つ」	ひ8
	長音:のばすおと	ひ9
	拗音・拗長音:ちいさい「や」「ゆ」「よ」	ひ10
	ひらがな まとめの教材(MIM、たのしいなことばあそび)	ひ11、ひ12
3 名詞	色・形(好きな色、短文作り 例:赤いりんご、緑のかえる)	め1、め2
	なかまのことば(絵辞典)	め3
	顔・体の名称	め4
	けが・病気	め5
	教科名、時間割	め6
	天気	め7
5 位置	上、下、右、左、上、下、外、中、横・隣、間	位1
	あります、います	位2
6 数・助数詞	0～10:計算(+、-)、電話番号、ビンゴ	数1
	11～90:計算(+、-、×、÷)、年齢の言い方	数2
	100～1000:買い物、計算(+、-、×、÷)	数3
	1000～10000:買い物、計算(+、-、×、÷のひっ算)	数4
	10000～1000000:買い物、大きな数を読む(人口)	数5
	0～10000:一覧表	数6
	助数詞(枚、台、羽、匹、本、冊、足、人、個・つ)、練習問題	数7、数8
	かぞえうた	数9、数10
7 とき	過去・現在・未来(昨日・今日・明日、先月・来月・今月など)	時1
	○月○日○曜日、カレンダー	時2、時3
	○時○分、時計の読み方	時4、時5

・資料５－２ 初期指導のカリキュラム

初期指導のカリキュラム R 2 ～

横浜市立元街小学校

8 カタカナ	カタカナ練習帳	カ1
	外国からきた言葉・ものの名前	カ2
	生き物の鳴き声	カ3
	外国の国名・地名・人名	カ4
	カタカナ まとめの教材(MIM、なかまのことば)	カ5、カ6
8 名詞文	① Aではありません。Bです。	名1
	② ～ですか。	名2
	③ なんですか。	名3
	④ AはBです。	名4
	⑤ ～も…です。	名5
	⑥ これ それ あれ	名6
	⑦ どれ	名7
	⑧ この その あの どの	名8
	⑨ いくら	名9
	⑩ だれのですか。	名10
	⑪ だれの～ですか。	名11
	⑫ ～でした。	名12
	⑬ なんてしたか。	名13
	⑭ ～ではありませんでした。	名14
9 形容詞	① イ形容詞1～10:おおきいあし、おなかがいたい	形1
	② イ形容詞11～20:ぞうは はなが ながい	形2
	③ イ形容詞21～30:あついですか、あついです、あつくないです	形3
	④ イ形容詞31～40:あつかった	形4
	⑤ イ形容詞41～50:さむくなかった	形5
	⑥ イ形容詞51～60:どちらがながいですか	形6
	⑦ イ形容詞61～70:～は…よりながいです、いちばんたかいです	形7、形8
	⑧ ナ形容詞71～80:きたないて、きれいなた	形9
	⑨ ナ形容詞81～90:しずかではありません	形10
	⑩ ナ形容詞91～100:かんたんでした／ではありませんでした。 あまくておいしいです／きれいでかわいいです。	形11
	形容詞一覧表(中国語・英語／ピンイン・英語／テスト用)	形12～14
	形容詞 まとめの問題	形15

・資料５－３ 初期指導のカリキュラム

初期指導のカリキュラム R 2～

横浜市立元街小学校

10 動詞Ⅰ ます形	① 動詞1～10(裏面:ます形、辞書形、テ形、タ形、ない形)	動1
	② 動詞11～10(〃)	動2
	③ 動詞21～10(〃)	動3
	④ 動詞31～10(〃)	動4
	⑤ 動詞41～10(〃)	動5
	⑥ 動詞51～10(〃)	動6
	⑦ 動詞61～10(〃)	動7
	⑧ 動詞71～10(〃)	動8
	⑨ 動詞81～10(〃)	動9
	⑩ 動詞91～10(〃)	動10
	活用① ～じにねますか／～じにねます、～は〇じから〇じまでです	動11、動12
	活用② ～をたべますか／たべます／たべません …は～をたべます かきますか／かきます／かきません／なにをかきますか ぼくは えんぴつで なまえを かきます	動13 動14 動15 動16
	活用③ どこへいきますか／ぼくは～へいきます …でいきます／ぼくは…で～へいきます	動17 動18
	活用④ ～をします／～をしました …で～をします	動19 動20
	活用⑤ 〇じかん〇ぶん ねます	動21
	活用⑥ たべます／たべました いきました／いきませんでした／ぼくはおかあさんといきました	動22 動23
	動詞一覧表(中国語・英語／ピンイン・英語／テスト用)	動24～26
	教科の動詞(朝、学校①、②、③～夜、国、算、生、音、図、体)	動27～36
11 動詞Ⅱ て形	動詞「て形」表	動37
	て形① ～てください	動38
	て形② ～てもいいですか	動39
	て形③ ～てはいけません	動40
	て形④ ～ています	動41
	て形⑤ ～て～ます、～てから～ます	動42
12 動詞Ⅲ た形	た形① ～たあとで～ます	動43
	た形② ～たとき～でした	動44
	た形③ ～たほうがいい	動45
	た形④ ～たり～たりします	動46
	た形⑤ ～たら～ます	動47

・資料５－４ 初期指導のカリキュラム

初期指導のカリキュラム R 2 ～

横浜市立元街小学校

13 動詞Ⅳ ない形	ない形① ～ないでください	動48
	ない形② ～ないで～ます	動49
	ない形③ ～なければなりません	動50
	ない形④ ～なくてもいいです	動51
14 漢字	絵でわかるかんたんかんじ80(小学校1年生)	漢1
	絵でわかるかんたんかんじ160(小学校2年生)	漢2
	絵でわかるかんたんかんじ200(小学校3年生)	漢3
	かんじだいすき(一)(二)(三)(四)(五)(六)	漢4、5、6、7、8、9
	一年生の漢字ポスター 80文字	漢10～16
	一年生から六年生 光村 読み書き(学習順)	漢17～22
	一年生から六年生 光村 読み書き(シャッフル本文外)	漢23～28
15 文章読解	いつ、どこで、だれが、どうした	文1
	一年生文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文2
	二年生 文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文3
	三年生 文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文4
	四年生 文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文5
	五年生 文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文6
	六年生 文章読解 (『国語習熟プリント』清風堂書店)	文7
16 作文	絵を説明する ①～⑫	作1～12
	絵作文 ①～⑫	作1～12
	お話のさくしゃになろう	作13

・資料6 成績表 改訂前

令和4年度／2022学年度		よこはましつ　もを まちしょうがっこう 横浜市立元街小学校	
前期 上学期		国際教室での学習の様子 国際教室の学習情况	
		【国際教室】 担当者名	
入学・編入学年月日			

領域	評価の観点		評価
聞く・話す 聴く・話す 話す 話す	あいさつ	適切な場面であいさつができる。	
	礼貌	在适当の場合说话有礼貌	
	聴く	人の話を聞いて理解することができる。	
	聴く	能听懂并能理解	
	話す	自分の気持ちを相手に伝えることができる。	
読む 読む 読	話す	能表达自己的心情	
	ひらがな	清音、濁音、促音、拗音をひらがなで読むことができる。	
	平假名	能读出平假名的清音，浊音，促音，拗音	
	カタカナ	清音、濁音、促音、拗音をカタカナで読むことができる。	
	片假名	能读出片假名的清音，浊音，促音，拗音	
書く 書く 写	漢字	文章中の2年生程度の漢字を読むことができる。	
	漢字	能读出文章中的2年级程度的汉字	
	文章読解	2年生程度の文章読解ができる。	
	阅读理解	能够理解2年级文章的基础内容	
	ひらがな	清音、濁音、促音、拗音をひらがなで書くことができる。	
書く 書く 写	平假名	能用平假名写出清音，浊音，促音，拗音	
	カタカナ	清音、濁音、促音、拗音をカタカナで書くことができる。	
	片假名	能用片假名写出清音，浊音，促音，拗音	
	漢字	2年生程度の漢字を書くことができる。	
	漢字	能写出2年级程度的汉字	
書く 書く 写	文法	形容詞の活用、動詞の活用が理解できる。	
	语法	能掌握形容词的词形变化，动词的词形变化	
	作文	短い文章で表現することができる。	
	写作	能写短文	

◎：よくできる ○：できる △：少しできる
◎：很好 ○：好 △：会一点

【所見】

・資料 7—1 横浜市特別支援教育総合センター就学相談申込書・中国語版

咨询申请表 1

--	--	--	--	--	--	--	--

横浜市特殊需要教育中心

就学咨询（新小学 1 年级）及教育咨询（小学 1 年级在学～中 3）申请书

2022 年度版

填写日期 年 月 日

（中文版：只做参考使用）

填写者姓名

与孩子的关系 父亲・母亲・其他（ ）

注音假名	
孩子的姓名	出生日期（ 年 月 日生） 年龄（ 岁）性别（ ）
注音假名	
监护人姓名	父・母・其他（ ）
目前的住址	（〒 — ） 横浜市
预定搬家	无・有 →（ 年 月）预定住址（ ）
电话号码	①（ ）【父亲・母亲・其他（ ）】 ②（ ）【父亲・母亲・其他（ ）】 请划○标出上午 9 点至下午 5 点可以联系到的人。
作为咨询日 不方便的是 星期几/时段	请写出作为咨询日不方便的日期和时段。 *在咨询日期的调整上，有可能无法满足您的要求。

《就学咨询（新小学 1 年级）》

《教育咨询（小学 1 年级在学～中 3）》

（ ）幼儿园/保育院（周 日出勤）
（ ）幼儿部（周 日出勤）
疗育中心 等 ・（ ）中心 出勤每周（ ）日使用・门诊 ・儿童发育支援事业所 周（ ）日 日常使用
居住区的 学校名 （ ）小学校 义务教育学校 在学校的咨询结束了吗？ （ 月 日 结束・预定）

就 读 学 校	（ ） 小・中・义务教育・特别支援 学校 年级 班（一般・个别） 班主任
是否在学校进行过咨询？ （是・否・计划以后咨询）	
*有无利用通级辅导教室（有・无）	
（ ）小・中・特别支援 学校 情绪 ・ 重听 ・ 语言 ・ 弱视	
*有没有使用游戏室・游戏空间（有・没有）	

特別支援教育総合センター使用欄（この欄には記入しないでください）

相談月日	月 日（ ）	午前 ・ 午後	時 分	担当（ ）	
発達検査月日	月 日（ ）	午前 ・ 午後	時 分	担当（ ）	
変更月日	月 日（ ）	午前 ・ 午後	時 分	担当（ ）	
発達検査月日	月 日（ ）	午前 ・ 午後	時 分	担当（ ）	
① 入力	② 入力チェック	③ 相談員確認	④ 発送	⑤ 変更発送	変更理由 ① 保護者の希望 ② キャンセルによる延期 ③ その他（ ）
				要 不要	

・ 資料 7 — 2 横浜市特別支援教育総合センター就学相談申込書 ・ 中国語版

咨询申请表 1

1 关于咨询内容

(1) 关于咨询的目的 ※请在适合的 () 中划○	【入学咨询】(新小学 1 年级) () 有希望让孩子就学的学校类别, 班级类别。 () 被建议去咨询 (居住区的学校・医疗机构・幼儿园・保育院・其他) 【教育咨询】(小 1~初中 3 年级在学学生) () 有希望选择的学校类别、班级类别。 () 被学校建议去咨询。 () 有从市外迁入横浜市内的打算。		
(2) 关于希望以及想商讨的班级・学校类别 ※请一定在适合的项目划○ 可以选择多个 ※如果只希望“个别支援班级”的话, 只要满足一定的条件, 不来本中心也可以入级。详情请咨询各学校。	() 普通班级 () 个别支援班级 () 通级辅导教室 (情绪・重听・语言・弱视) () 特别支援学校 (智力障碍・肢体残疾・聋哑・失明) (有没有报考国立、私立特别支援学校的计划 没有・有) ※如果有参观过的学校请写下来 ()	如果希望报考通级辅导教室和特别支援学校, 请在残疾类学校类型上划○ 	
(3) 咨询时本人及监护人需要翻译的情况, 请划○。	() _____ 语言的翻译 (本人・监护人) () 手语翻译 (本人・监护人)		
(4) 有没有在特别支援教育综合中心为孩子做过咨询?	没有 ・ 有 (年 月左右) ※改过姓氏的人请写上旧的姓氏。()		
(5) 有无在特别支援教育综合中心以外的地方接受过发育检查(能知道 IQ 值的東西)的经验。 →如果您手上有发育检查结果, 请和申请书一起复印后送交我处。 (请允许作为参考使用) ※如果您在申请后进行了发育检查, 请务必在咨询前联系本中心。 准备以后接受发育检查	没有 ・ 有		
	实施机构		
	最近的检查实施日	_____ 年 _____ 月左右	
	检查名称	田中ビネー V ・ WISC-IV 其他 ()	
	实施结果	(IQ 的数值等) _____ 年 _____ 月 实施机构 检查名称	
【同意栏】 请务必填写。 ※ 资料将根据《横浜市个人保护条例》等妥善处理。 1 关于向疗育中心・儿童咨询所请求检查结果 (同意 ・ 不同意) 此外, 关于必要时提供本中心的检查结果 (同意 ・ 不同意) 2 关于利用有关机关的检查结果在本中心进行咨询 (同意 ・ 不同意) _____ 年 _____ 月 _____ 日 监护人姓名 _____			

・ 資料 7 — 3 横浜市特別支援教育総合センター就学相談申込書 ・ 中国語版

咨询申请表 1

2 关于手册(如果持有手册,请填写)

爱的手册 (疗育手册)	首次的交付日期 平成・令和____年____月 判断(____) 当前的交付日期 平成・令和____年____月 判断(____) 预定更新的日期 平成・令和____年____月
残疾人手册	首次的交付日期 平成・令和____年____月 ____种____级(※____) 当前的交付日期 平成・令和____年____月 ____种____级(※____) 预定更新的日期 平成・令和____年____月 (※____)中, 请填写“视力障碍”“听力障碍”“身体残疾”等类别。
精神疾病者 保健福利手册	首次的交付日期 平成・令和____年____月____级 当前的交付日期 平成・令和____年____月____级 预定更新的日期 平成・令和____年____月

3 关于医疗等关系机构

到现在为止, 有没有去过与咨询的主诉相关的医疗机构? (有 ・ 没有)

与咨询的主诉相关的 医疗机构名称 (请写上包含疗育中心等)			
诊断名称 (诊断年月)	例 自闭症 (2019 年〇月)		
服 药 (药名或服药次数等)			
【到目前为止的疗育经过】	例 平成〇年〇月	〇〇地区疗育中心	
	例 平成〇年〇月	〇〇 诊所 就诊	
【今后的疗育预定】	例 令和〇年〇月	〇〇地区疗育中心	预定就诊
	例 令和〇年〇月	〇〇 诊所	预定就诊
	例 令和〇年〇月	因更新手册 〇〇儿童咨询所	预定来所

4 请勾选出一起生活的人。

☐父 ☐母 ☐兄 ☐姐 ☐弟 ☐妹 ☐其他 **【例】**☒兄
 ()人 ()人 ()人 ()人 ()人 (2)人

咨询申请表 1

5 关于孩子的成长发育(请参考母子手册等就已知范围内填写)

(1) 怀孕期间是多少周?	周
(2) 分娩时孩子的体重是多少?	克
(3) 脖子能固定的时期是什么时候?	岁 个月
(4) 抓住东西站立是什么时候?	岁 个月
(5) 开始独立行走的时期是什么时候?	岁 个月
(6) 开始告诉有尿意的时期是什么时候?	岁 个月
(7) 完全取下纸尿裤是什么时候?	岁 个月
(8) 罹患过大病吗?	岁 个月
(9) 有过痉挛史吗?	岁 个月 (预后)
(10) 有无做过脑电图?	有(岁左右) ・ 没有
(11) 是否有过长期住院?	岁 个月(病名)
(12) 1 岁 6 个月孩子体检时有被指出的问题吗? 有 ・ 没有 (被指出的内容) (之后的应对)	
(13) 3 岁孩子体检时有被指出的问题吗? 有 ・ 没有 (被指出的内容) (之后的应对)	
(14) 请在适合的项目上划○。 ① 过敏体质 ② 哮喘 ③ 容易腹泻 ④ 容易便秘 ⑤ 容易呕吐 ⑥ 经常诉说头疼 ⑦ 容易发烧 ⑧ 容易感冒 ⑨ 有诉说过耳鸣	
如果还有其他在意的事情请写下来。	

咨询申请表 1

6 关于孩子的现状

身边处理	饮 食	自立 ・ 几乎自立 ・ 部分帮助 ・ 全部帮助	
		偏 食	无 ・ 有 ()
		过 敏	无 ・ 有 ()
		饮食形态	普通食品 ・ 切碎食品 ・ 搅拌食物 ・ 其他 ()
		请详细地写下来。	
	换衣服	自立 ・ 几乎自立 ・ 部分帮助 ・ 全部帮助	
		请详细地写下来。	
	排 泄	自立 ・ 几乎自立 ・ 部分帮助 ・ 全部帮助	
		请详细地写下来。	
	语言 (表达)	可以日常会话・ 句子程度 ・ 单词程度 ・ 发声程度 ・ 不发声	
开始说话的时期(“妈妈”“噢噢”等)		岁 月	
出现 2、3 个词的句子表达的时期		岁 月	
对现在的口语有在意的事情吗?		有 ・ 没有	
请详细地写出语言表达的情况			
语言 (理解)	可以日常会话・ 句子程度 ・ 单词程度 ・ 困难		
	请写下来为了将意思传达给本人而做的努力。		
有除使用日语之外的语言的生活经验吗?(没有 ・ 有)			
有的情况 →・ 生活期间(岁～ 岁) ・ 请写下用日语交流的状况。 ()			

・資料 7—6 横浜市特別支援教育総合センター就学相談申込書・中国語版

咨询申请表 1

行动方面	自立 ・ 几乎自立 ・ 部分帮助 ・ 全部帮助		
	请写下来行动的状况和需要注意的事情。		
集体活动	可以参加 ・ 部分参加（如果给予帮助可以参加） ・ 困难		
	如在“部分参加（如果给予帮助可以参加） ・ 困难”的选项上划○的情况，请写下来具体状况。		
视 力	视 力	裸眼 右() ・ 左 () 矫正 右() ・ 左 ()	使用眼镜 有 ・ 没有
	色觉异常	有 ・ 没有	
	斜 视	有 ・ 没有	
	疾病等		
	如有其他在意的事情请写下来。		
听力	正常 ・ 重听 裸耳 右() ・ 左 () 矫正 右() ・ 左 ()	装助听器 有 ・ 没有 装人造内耳 有 ・ 没有	
	如有其他在意的事情请写下来。		
惯使的手	右手 ・ 左手 ・ 未确定		
医疗的护理	如果有的话请写下来。		
喜欢的事情 感兴趣的事情	请具体地写下来。		
擅长地事情 优点等	请具体地写下来。		

咨询申请表 1

关于孩子现在的样子，有无在意的行为		没有	•	有
有 的情况，请在下面合适的项目中划○				
① 视线不容易接触。	有	•	偶尔有	
② 认生	有	•	偶尔有	
③ 有时会发出与场合不符的大声音。	有	•	偶尔有	
④ 只记住汉字、标志、站名等特定的东西。	有	•	偶尔有	
⑤ 动作剧烈，无法平静，如果想到了什么就立刻行动。	有	•	偶尔有	
⑥ 敲打，咀嚼自己身体的一部分。	有	•	偶尔有	
⑦ 把食物以外的东西放进嘴里。	有	•	偶尔有	
⑧ 不知道指示和禁令。	有	•	偶尔有	
⑨ 不能配合周围的情况行动。	有	•	偶尔有	
⑩ 不能根据场所和变化采取相应的行动。	有	•	偶尔有	
⑪ 挥动手掌和纸张等。	有	•	偶尔有	
⑫ 对特定的事物和事情有执念。 (什么样的东西?)	有	•	偶尔有	
⑬ 笨拙	有	•	偶尔有	
⑭ 重言自语或重复对方说过的话。	有	•	偶尔有	
⑮ 具有攻击性。	有	•	偶尔有	
⑯ 过度敏感。 (什么样的东西?)	有	•	偶尔有	

◎ 将希望咨询的事情和在意的事情写下来。

※

・資料8 成績表 改訂後

令和4年度／2022学年度	前期 上学期	国際教室での学習の様子 国際教室の学習情况	横浜市立元街小学校 【国際教室】 担当者名
入学・編入学年月日			

領域	評価の観点	評価
聞く 聴く 听	周囲で話されている日本語に関心を持ち、聞いて理解しようとする事ができる。	
	対周围的人の日本語感に興味、可以去听并且去理解。	
	簡単な指示を聴いて、理解することができる。	
	能听简单的指示，并且可以理解。	
	二つまたは三つの指示を聴いて、理解することができる。	
話す 说话	周りが言う簡単な挨拶や短い単語、定型表現をまねして繰り返すことができる。	
	能够反复模仿周围人所说的简单的问候、简短的单词以及固定的表达。	
	自分自身のことについて、簡単な質問を理解し単語レベルで話すことができる。	
	关于自己的事情，可以理解简单的提问，并用单词来表达。	
	体調を訴えたり、許可をもらったり、簡単な質問をしたりできる。	
読む 读	ひらがなの清音がいくつか読める。	
	可以读出几个平假名的清音。	
	特殊音節を含む平仮名の単語が読める。	
	能够读含有特殊音节的平假名单词。	
	分かち書きで書かれた短い文を音読できる。	
書く 写	自分の名前や、ひらがなの清音がいくつか書ける。	
	能够写出自己的名字和几个平假名清音。	
	いくつかの平仮名や、馴染みのある短い平仮名の語が書ける。	
	能够写出几个平假名和熟悉的短平假名单词。	
	平仮名で、特殊音節を含む単語が書ける。	
	能够用平假名写出含有特殊音节的单词。	

◎：よくできる ○：できる △：少しできる
◎：很好 ○：好 △：会一点

【所見】

お話ポケットで、お気に入りのところを友達に紹介しよう。

グループ1：「おおきなかぶ」の好きなところを、友達に紹介しよう。

グループ2：「おむすびころりん」やその他の昔話の好きなところを、友達に紹介しよう。

グループ3：「おむすびころりん」を読んでお気に入りのところを、友達に紹介しよう。

グループ4：「お手紙」を読んでお気に入りのところを、友達に紹介しよう。

グループ5A：自分の選んだ本のお気に入りのところと、わけを友達に紹介しよう。

グループ5B：「スイミー」のお気に入りのところと、わけを友達に紹介しよう。

主教材 『本をえらんでよう』(光村 1年下)

授業者 中本興平、門馬美奈、野呂則子、福川陽子、山本耕平、笹川恵里、千葉正子

1 日 時 令和3年7月2日(金) 5校時

2 学年・組 知的障害個別支援学級 5組(1年:4名、2年:1名、3年:1名)
6組(4年:1名、5年:3名)
7組(6年:7名)
自閉・情緒障害個別支援学級 8組(1年:4名、2年:4名)
9組(3年:3名、4年:4名)
10組(5年:3名、6年:1名)

3 学校教育目標との関わり

<児童の実態>

学校教育目標に関わって

- 自分の知っていることや習ったことを積極的に生活に生かそうとする姿が見られる。
- 友達のよいところを認めてほめることが苦手で、自己評価も低い児童が多い。
- 自分の欲求が先に出てしまい、自分勝手に映ってしまう行動が目立ってしまう。

国語科の学習に関わって

- 図書室でいろいろな本に触れ、本に興味を持っているが、内容を理解して読んでいる児童は少ない。
- 自分の話したい事はたくさん話せるが、相手の知りたい事を説明したり、話を聞いたりすることが苦手。
- 順序立てて文章を書いたり、説明したりすることが苦手。
- 文字を書くこと自体に抵抗が強く、自信がもてない児童が多い。

<教師の願い>

学校教育目標に関わって

- もっと知りたい、やってみたいという意欲をもって学習に取り組んでももらいたい。
- 自分の良い所も相手の良い所も認めあえるようになり、自信をもってほしい。
- 必要な時には我慢をして、周囲の人のことを考えられるようになってもらいたい。

国語科の学習に関わって

- たくさんの本に親しみ、自分で本を読んだり、本の内容を理解したりして、本を読むことの楽しさを知ってもらいたい。
- 話をするだけでなく、聞くことの楽しさや必要性を感じてもらいたい。
- 相手に伝わるように話す方法を身に付けてもらいたい。
- 苦手な部分があっても、国語の授業を楽しんでいると感じられるようになってもらいたい。

<本単元で育成を目指す資質・能力>

- ・おもいやり・共生の心の育成(1-7)
- ・自立心の育成(1-3)
- ・他者と伝え合う力(3-1)
- ・問題を解決する力(2-2)

(1) 指導事項

グループ1・2・3・4

- 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。(1・2年「読むこと」イ)
- 文章の内容と自分の知識や経験、読書体験と結びつけて想像を広げ、自分の好きなところをまとめる。(1・2年「読むこと」オ)
- 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。(1・2年「読むこと」カ)
- 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。(知識及び技能 1・2年 (1)オ)

グループ5A・5B

- 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。(3・4年「読むこと」イ)
- 自分が選んだ本について、自分が文章をどのように捉え、理解したのかを基に、選んだ理由を明らかにして紹介する。(3・4年「読むこと」オ)
- 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。(3・4年「読むこと」カ)

(2) 言語活動

「おはなしポケット」

- ①題名・作者 ②好きなところ・場面 ③好きなところのわけ
①～③までのカードを使いながら、本の紹介をする。

おはなしポケット

名前

①題名・作者

③好きなところのわけ

好きなところを明確にして、好きな理由を書く。

②好きなところ

好きなところや、場面をかく。

- ・グループ⑤は、文章で書く。
- ・グループ④③②①は、文章で書く、または挿絵を用意する。

①題名・作者

「スイミー」

作者 レオ・レオニ

すぎなわけ

みんなで力をあわせて、大きな魚をおいだしたところがかったいいと思ったからです。

すぎなところ

挿絵

すぎなところ

スイミーが目になって、みんなで大きな魚になったところがすきです。

グループ1

『おおきなかぶ』の読み聞かせを聞いたり、動作化しながら読んだりして、好きなところを見つけて紹介する活動 <おすすめカード（おはなしポケット）>（言語活動例「読むこと」オ）

1. 好きなところを見つける。

① 挿絵を使った読み聞かせ

	挿絵	挿絵				お話の内容・展開
かぶは、ぬけました。 やうと、 うんとこしょ どっぴりしょ	おじいさん・ おばあさん・ まこ・ いぬ・ ねこ・ ねずみ・	おじいさん・ おばあさん・ まこ・ いぬ・ ねこ・ ねずみ・	あまいげんきのよい とてつもなくおおき いかぶができました。	あまいげんきのよい とてつもなくおおき いかぶができました。	おじいさんが かぶを うえました。 「あまいあまいかぶになれ。 おおきなおおきなかぶに なれ。」	

② 動作化

◇絵カードを使った読み聞かせや、動作化を通して物語の大体を捉えることができる。（「読むことイ」）



① 一人一人が登場人物になり、動作化しながら好きな場面を見つめる。
② 「うんとこしょどっぴりしょ」を言える児童は言いながら音読を楽しむ。

2. 「おはなしポケット」（好きなところ）

表（見せる側）

おおきな かぶ
(ロシアみんわ)
すきな ばめん

挿絵

好きなところを絵カードから選んでみる。

裏（読む側）

かぶがぬけた
ところですよ。（マス目）

なまえ

好きなところは、児童の実態に合わせて、なぞり書き、写し書きをする。

(3) 主教材・並行読書材など

- 主教材** 『おおきなかぶ』(光村図書)→グループ1
『おむすびころりん』(光村図書)→グループ2・3
『お手紙』(光村図書)→グループ4
『スイミー』(好学社)→グループ5A・5B
- 並行読書材** 「おはなしのろうそく」(東京子ども図書館)→グループ2
「かえるくん・がまくんシリーズ」(文化出版局)→グループ4・5A

(4) 言葉による見方・考え方を働かせている姿

1. 主人公の行動や会話などを、挿絵を使ったり動作化したりしながら好きな場面を選んで読む姿。
2. お話を紹介するために、登場人物の行動や会話のおもしろいところや好きなところを見つけながら読む姿。
3. 登場人物の行動や会話文から感じた気持ちを、言葉表からヒントを得ながら書き込んだり場面の様子を想像したりしている姿。
4. 本の楽しさを伝えるために、物語の紹介する文章や言葉を讀んだり本から選んで書き抜いたりしている姿。
5. 好きなところを何度も讀んだり、教師や友達と対話したりわけを考えたりしながら一番好きなところを見つけようとしている姿。

5 単元について

(1) 単元目標

- 本を紹介することに興味をもち、言葉の響きや挿絵・登場人物や場面の様子に注目して好きなところを見つけながら読み「おはなしポケット」を使って好きなところを紹介する。

(2) 単元の評価規準 個別の評価基準を設ける。(別紙参照)

(3) 研究テーマとの関わり

「課題意識をもち、豊かな対話を通して、目指すべき資質・能力を育成する言葉の学習のあり方
～ 国際教室と連携し、全ての児童に「思考・判断・表現の力が付く」単元づくり～」

本単元では、「おはなしポケット」を用いて本の内容を理解しながら、お気に入りのところを見つけて友達に紹介する活動を能力に合わせたグループ分けをし、それぞれの子どもたちに合わせた学習が進められるように設定した。

グループ1では、お話の内容を動作化し、登場人物を演じながら、登場人物や場面の様子を理解し、好きなところを選べるような課題を設定した。また、国際教室の先生に通訳に入ってもらうことで、絵本の内容の理解を深めたり、絵本を読んだ感想を母語で伝えたりする機会を増やせるようにする。グループ2では、教科書に載っている「おむすびころりん」や読み聞かせをしてもらった昔話、教室や図書室で見つけた昔話の中から面白いと思ったものを友達に紹介する活動を通して、より深くお話の楽しさを味わえるようにした。グループ3では、フレーズや挿絵からお気に入りの場面や文を探し、お互いの好きな場所の違いを共有できるような課題を設定した。グループ4では、低学年の時に学習したり、読み聞かせを聞いたりしている「お手紙」のお気に入りのところやわけを見つけながら、「がまくん・かえるくんシリーズ」の他のお話にも興味を広げていけるような課題を設定した。グループ5Aでは、既習の教科書の教材文を使って本の紹介の仕方を知り、それから自分の好きな物語を選ぶことで、友達に紹介したいという思いを高め、選んだ物語のお気に入りのところやわけを考えられるような課題を設定した。グループ5Bでは、2年生の時に学習している「スイミー」を絵本で取り組むことで、教科書よりも挿絵が多く、発想を広げながらお気に入りのところやわけを考えられるような課題を設定した。また、国際教室に在籍する児童には、絵本を読んで登場人物や場面、言葉の意味などを確認し、自信をもって活動に取り組めるようにする。本を紹介する活動を通して、本の興味を広げ、そこから自分の好きなことを伝える、そして相手の気持ちや考えを受け止められる力を身につけられるように設定した。

・資料9—5 第3章 第1節 指導案

(4) 指導と評価の計画 (C読むこと 7時間 イ 構造と内容の把握 オ 考えの形成 カ 共有)

学習活動と内容 (・)	指導の手立て (○)
1次 学習計画 1 グループに分かれて、教師の「おはなしポケット」で本の紹介を聞く。 (グループ1)「はらぺこあおむし」 お話の好きなところを見つけてカードに書き、友達に紹介する活動を確認する。(他学習計画2の活動) (グループ2)「おむすびころりん」 (グループ3)「おむすびころりん」その他の昔話 (グループ4)「かえるくん・がまくんシリーズ」 (グループ5A)「スイミー」「ふたりはともだち」 (グループ5B)読み聞かせをしてもらった本「スイミー」 2 グループごとに課題を明確にし、学習計画を立てる。 (グループ1)学習計画をもとに、「おおきなかぶ」の読み聞かせを通して、登場人物やお話の大体をつかむ。 (グループ2)昔話を読み、見つけた面白い話を5組の友達に紹介するというめあてをもつ。学習計画を話し合う。 (グループ3)『おむすびころりん』の好きなところをお互いに紹介し合うことを確認する。 (グループ4)『お手紙』のお気に入りのところを見つけ、友達に紹介する」という学習課題を立て、学習計画を立てる。 (グループ5A)自分の選んだ本のお気に入りのところの紹介の仕方を学ぶことを確認する。 (グループ5B)『スイミー』のお気に入りのところの紹介の仕方を学ぶことを確認する。	○事前に図書室で好きな本を読んだり、読み聞かせをしたり、何度も本を読んだり、できるよう、図書コーナーを設置したりする。 ○「おはなしポケット」を掲示し、学習への見通しを掴んだり、ポケットの内容を確認したりできるようにする。 ○グループによって紹介する項目を精査する。 ○挿絵のカードを用意する。 ○(グループ1)登場人物の絵カードを用意し、誰が出てくるのか理解できるようにする。 ○(グループ1)実際にかぶを植える場面をみんなで共有することで、次時の活動に意欲をもてるようにする。 ○(グループ2)本時までに、読み聞かせの時間を設定し、多くの昔話に興味をもたせるようにする。言葉だけでは話の筋を理解できない児童も多いため、場面の説明を丁寧に行うようにしておく ○(グループ3)挿絵やフレーズを切り取ってカードを用意し、話の内容が理解しやすいようにする。 ○(グループ4)「お手紙」をおはなしポケットで紹介した後に、自分が選んだお話で紹介することを確かめて、学習計画を立てる。 ○(グループ5A・5B)教師のおすすめの本の紹介を聞いて、自分のおすすめの本の紹介をすることの見通しをもてるようにする。
おはなしポケットで お気に入りのところを 友達に紹介しよう。	

2次 グループで分かれて学習を進める 3 グループごとに分かれて、教材を読んで、登場人物や話の大体をつかむ。 (グループ1) 大きくなったおおきなかぶを使って、動作化しながら「おおきなかぶ」のお話の内容を理解する。 (グループ2) 「おむすびころりん」のあらすじを理解し、昔話の面白さに気づく。 (グループ3) 絵本の挿絵や繰り返しのある文章部分を抜き出したものを活用し、物語の面白さに気づく。 (グループ4) 感想を交流したり、挿絵の並べ替えをしたりして、どのような展開になっているか確認する。 ・登場人物 ・話の展開 (グループ5A) 自分の選んだ本からお気に入りの場面を決めて、ワークシートに本の簡単なあらすじを紹介する文をまとめる。 (グループ5B) 挿絵を並べ替えたりしながら、登場人物や、場面ごとの出来事を確認する。「おはなしポケット」の紹介パーツ、①題名・作者カードを作る。 4 お気に入りのところを見つけながら読む。 ○見つけた好きなところに印をつけたり、絵を選んだりしながら友達と紹介し合う。 (グループ1) 「おおきなかぶ」を動作化しながらお話の内容を理解し、好きなところを見つける。 (グループ2) 「おむすびころりん」以外の昔話を探して読み、おもしろいところを見つけ描く。 (グループ3) 「おむすびころりん」の好きなところを見つける、挿絵やフレーズからさがしても良い、自分でさがすのが難しい児童は教師と一緒にさがす。 (グループ4・5A・5B) 場面の様子や行動・会話に着目して、お気に入りのところを見付ける。	○挿絵のカードを用意する。 ○(グループ1) 実際におおきなかぶを作ったり、お面をかぶって動作化することで、楽しみながらお話を読めるようにする。 ○(グループ2) おじいさんやネズミの踊りを動作化したり、挿絵に注目したりしながら音読を繰り返すことで、話の筋の面白さをしっかりと理解できるようにする。 ○(グループ3) 挿絵のカードを使い、登場人物やフレーズを確認し、話の内容を理解しやすくする。 ○(グループ4) 挿絵の並び方や「誰が、どうして、どうなったか」を確かめながら、話の大体を捉え、あらすじをまとめることができるようにする。 ○(グループ5A) 相手意識を明確にして、自分の思いをしっかりと伝えられるようにワークシート活用できるようにする。 ○(グループ5B) 挿絵を並べ替えたり、場面ごとの出来事を確認できるようにワークシートを活用する。作ったパーツは「おはなしポケット」の中に溜めていく。 ○好きなところを見つける視点を提示する。グループによって伝え方を変える。 ・リズム・言葉の響き・挿絵・場面の様子 ・登場人物の様子 ○(グループ1) お面をつけて、楽しく音読(「うんとこしょ。どっこいしょ。」のところ)したり動作化したりすることで、好きなところの挿絵ミニカードを選べるようにする。 ○(グループ2) 自分が面白いと思った場面をしっかりと描くことができる時間を設定する。なぜその場面が好きなのかといった児童のつぶやきを書き留めておかせ、次時の学習に生かせるようにする。 ○(グループ3) 児童が注目した挿絵やフレーズのカードを用意し、選べるようにする。 ○(グループ4) 吹き出しを使用しながらお気に入りの場面を見付け、想像をふくらませられるようにする。 ○(グループ5A・5B) お気に入りのところ・場面に付箋を貼る。いくつ見つけても良いことを伝える。
--	--

5 (本時) 見つけた好きなところの中から一番好きなところを決めて、紹介カードに書く。 (グループ1) 「おおきなかぶ」を動作化しながらお話の内容を理解し、好きなところを1つ見つけカードに貼る。 (グループ2) 昔話の好きなところを選び、紹介カードに自分が描いた絵を貼る。それはどのような場面であるか、自分はそれをどう思っているか等言葉を選んで紹介カードに記入する。 (グループ3) 前時で決めた挿絵やフレーズから見つけた好きなところをペアで伝え合い、一番好きなところを決める。 (グループ4) 前時で見つけた自分のお気に入りのところを、ペアを変えながら伝え合い、一番好きなところを決める。 (グループ5A・5B) 前時で見つけた好きなところの中から、一番好きなところを決めて、②好きなところ・場面カードを作る。	○(グループ1) 一人一人に挿絵のミニカードを用意し、それぞれが好きなところを選んでカードに貼れるようにする。 ○グループごとに実態に合わせたカードを用意する。 ○(グループ2) 紹介するグループのメンバーの名前を伝えて、相手を少しでも意識して絵を選んだり、見やすく修正したりすることができるようにする。 ○(グループ3) 一人ひとりに挿絵やフレーズのミニカードを用意し、それを使って友達にお気に入りのところを伝えたり、聞いたりして、一番好きなところを決められるようにする。 ○(グループ4) ペアを変えながら、友達にお気に入りのところを伝えたり、友達のお気に入りのところを聞いたりすることで、自分の一番を決められるようにする。 ○(グループ5A) ワークシートを使って好きな場面の紹介や、わけを友達に伝えるように整理する。 ○(グループ5B) 見つけた好きなところの中から、好きなところランキングを考え、一番好きなところを決められるようにする。 本時の視点 ○子どもたちを6つのグループに分けて、実態に合わせた活動は適切だったか。 ○言語活動「おはなしポケット」や、紹介カードの内容は、子どもたちの本を紹介したいという意欲につながっていたか。
6 好きなところのわけを考え、紹介カードに書く。 (グループ1) 一人一人の好きなところを確認しながらお話を読み、好きなところの言葉をカードに書き、読む練習をする。 (グループ2) 好きな場面を紹介する言葉を考え、カードに書く。書いたことを発表する練習をする。 (グループ3) 好きなところのわけを前時のペア活動をもとに考え、カードに書く (グループ4) 話型を手立てに、すきなところとのわけを考えてカードに書く。 (グループ5A) 一人ひとりの好きな本を紹介する話を聞き合い、お互いの本の紹介の良いところを伝え合う。 (グループ5B) 一番好きなところのわけを考えて、③好きなところのわけカードを作る。	○(グループ1) 選んだ好きなところの絵に合った言葉をなぞり書きしたり、写し書きしたりして実態に合わせた支援をする。 ・読み聞かせる ・動きを付ける ・登場人物のまねをする ○(グループ2) 好きな場面の様子を的確に言葉で表現できるよう、挿絵のついたヒントカードを手元に持たせるようにする。 ○(グループ3) 紹介の仕方を例示し、実際にやりながら決める。 ・挿絵やフレーズを見せる。 ・挿絵やフレーズのどの部分が好きかを示す ○(グループ4) 語彙表を提示し、好きなわけが1つだけでなく、いくつもある場合はぴったりの言葉で書き表せるようにする。 ○(グループ5A) 友達の紹介を聞いて、いろいろな本の魅力があることに気づき、互いに認め

3次 それぞれのお気に入りのところを紹介し合う 7 「おはなしポケット」で友達と紹介し合う。 〈話し手〉 ①題名・作者 ②好きなところ・場面 ③好きなところのわけ（グループ4・5A・5B） 〈聞き手〉 （グループ1）終わったら拍手をする。 （グループ2）1グループの友達に自分が作った紹介カードの内容をはっきりした声で伝える。1グループや友達の発表を聞いてよいと思ったことを伝える。 （グループ3）前時で書いたカードをもとに、感想を伝え合う。 （グループ4）お気に入りのところを紹介し、感想を交流する。（一言感想を伝える。） （グループ5A・5B）自分と比べたり、わけを付け足したりして感想を伝える。	合う。 ・うなずいたり、相づちをしたりしながら話を聞く。 ・感想の言葉を相手に伝えるために、感想の言葉の語彙表を活用できるようにする。 ○（グループ5B）わけの書き方を例示したり、教師と対話したりしながら考える。 ○（グループ1・2）発表の仕方を掲示物で確認し、不安なく発表ができるようにする。発表を聞く際は、よいところを進んで見つけてきちんと伝えるよさについて助言する。 ○（グループ3・4）グループ全体で紹介し合った後に、友達との違いを感じ取ったり、感想を持ったりできるようにする。 ○（グループ5A・5B）自分たちの考えを自信をもって紹介するために、感想の話型を提示する。
---	---

**アイバットを使って、本の好きなおところ・お気に入りのところを
友達に紹介しよう。**

- グループ1：「おおきなかく」の好きなおところを、交流級の友達に紹介しよう。
 グループ2：「ねずみくんのチョッキ」の好きなおところとわけを、友達や先生に紹介しよう。
 グループ3：昔話の好きなおところとわけを、友達に紹介しよう。
 グループ4：「10びきのかえるシリーズ」を読んでお気に入りのところとわけを、友達に紹介しよう。
 グループ5：自分の選んだ本のお気に入りのところと、わけを友達に紹介しよう。
 グループ6：自分の好きなシリーズ本のおもしろさを「お話クイズ」で、友達に紹介しよう。

授業者 門馬美奈、関 太志、福川陽子、吉田あすな、笹川恵里、久保田 峻

1 日 時 令和4年7月15日（金） 5校時

2 学年・組 知的障害個別支援学級 5組（1年1名 2年4名、3年1名）
 6組（4年1名、5年1名、6年3名）
 7組（1年5名、3年3名）
 自閉・情緒障害個別支援学級 8組（2年5名、3年1名、4年2名）
 9組（5年4名、6年3名）

3 学校教育目標との関わり

＜児童の実態＞

学校教育目標に関わって

- 自分の知っていることや習ったことを積極的に生活に生かそうとする姿が見られる。
- 友達のよいところを認めてほめることが苦手で、自己評価も低い児童が多い。
- 自分の欲求が先に出てしまい、自分勝手に映ってしまう行動が目立ってしまう。

国語科の学習に関わって

- 図書室でいろいろな本に触れ、本に興味を持っている。内容を理解して読んでいる児童が少し増えた。
- 自分の話したい事はたくさん話せるが、相手の知りたい事を説明したり、話を聞いたりすることが苦手。
- 順序立てて文章を書いたり、説明したりすることが苦手。
- 文字を書くこと自体に抵抗が強く、自信がもてない児童が多い。

＜教師の願い＞

学校教育目標に関わって

- もっと知りたい、やってみたいという意欲をもって学習に取り組んでももらいたい。
- 自分のよいところも相手のよいところも認めあえるようになり、自信をもってほしい。
- 必要な時には我慢をして、周囲の人のことを考えられるようになってもらいたい。

国語科の学習に関わって

- たくさんの本に親しみ、自分で本を読んだり、本の内容を理解したりして、本を読むことの楽しさを知ってもらいたい。
- 話をするだけでなく、聞くことの楽しさや必要性を感じてもらいたい。
- 相手に伝わるように話す方法を身に付けてもらいたい。
- 自分の思いを様々な方法で表現できるようになってほしい。
- ICTを活用するなど、様々な方法を利用することで国語の学習を楽しみと感じられるようになってほしい。

＜本単元で育成を目指す資質・能力＞

- ・おもいやり・共生の心の育成（1-7）
- ・自立心の育成（1-3）
- ・他者と伝え合う力（3-1）
- ・問題を解決する力（2-2）

・資料１０－２ 第３章 第２節 指導案

(１) 指導事項

グループ１

- 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。(１・２年「読むこと」イ)
- 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。(知識及び技能 １・２年 (１)ク)

グループ２

- 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。(１・２年「読むこと」エ)
- 読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること。(知識及び技能 １・２年 (３)エ)

グループ３

- 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。(１・２年「読むこと」エ)
- 読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること。(知識及び技能 １・２年 (３)エ)

グループ４

- 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。(１・２年「読むこと」エ)
- 言葉には、内容や感想を伝える働きがあることに気付く。(知識及び技能 １・２年 (１)ア)

グループ５

- 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。(３・４年「読むこと」イ)
- 読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること。(知識及び技能 １・２年 (３)エ)

グループ６

- 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。(３・４年「読むこと」イ)
- 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。(３・４年「読むこと」カ)
- 新しい世界に触れて自分の興味が広がる楽しさを味わい、本の種類など読書の幅を広げること。
(知識及び技能 ３・４年 (３)オ)

(2) 言語活動 <おはなしノート>

グループ２

「ねずみくんのチョコッキ」の読み聞かせを聞いて、好きなところとわけを友達や先生に紹介する活動

主教材『ねずみくんのチョコッキ』（ポプラ社）

（「読むこと」エ）

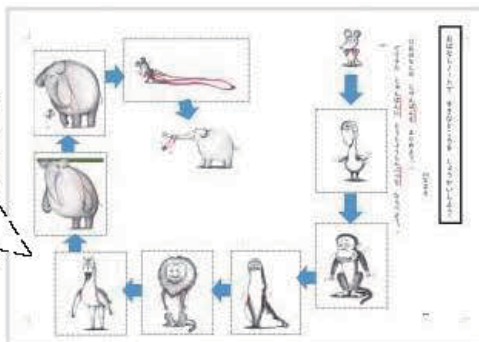
1. 好きなところを見つける。

- ①挿絵を使った読み聞かせ。図書館にある大判の絵本も用いる。
- ②毎時間、学習の最初に読み聞かせをして、本の内容理解に繋げる。

2. お話の大体の内容を理解する。

挿絵をカードにして、並び替えることで登場人物や、話の内容を確認できるようにする。

（「読むこと」エ）



わけの言葉表からイラストを選ぶ。

3. 「おはなしノート」で好きなところを紹介する。

- ・ロイロノートで、好きなところを紹介する「おはなしノート」を作る。

絵本の表紙の写真



好きなところのページ
(挿絵の写真)



おもしろい

4. 紹介するときの話し方

私の好きな本は「ねずみくんのチョコッキ」です。

私の好きなところは、この場面です。

わけは、チョコッキがのびておもしろいからです。

- ・音声入力機能を使って、好きなところを紹介する。

5. わけの言葉表

- ・好きなところを紹介するときに使う言葉を、イラスト付きの言葉表にする。イラストを通して、言葉の意味を理解できるようにする。
- ・自分の好きなところを伝えるときにどの言葉を使った方がいいか、確認できるようにする。



主教材

- 『おおきなかぶ』（光村図書）→グループ1
 『ねずみくんのチョコッキ』（ポプラ社）→グループ2
 『3びきのこぶた』（世界名作アニメ絵本）→グループ3
 『10びきのかえるのおくりもの』（PHPにこにこえほん）→グループ4
 『お手紙』（文化出版局）『いるのいないの』→グループ5
 『あらしのよるに』『落語絵本』『狂言絵本』『ともだち』『バムとケロ』『車の色は空の色』
 『モンスターホテル』シリーズ→グループ6

並行読書材

- 「ねずみくんシリーズ」（ポプラ社）→グループ2
 「日本昔話アニメ絵本シリーズ」「世界名作アニメ絵本シリーズ」→グループ3
 「10びきのかえるシリーズ」（PHPにこにこえほん）→グループ4

（4）言葉による見方・考え方を働かせている姿

1. 主人公の行動や会話などを、挿絵を使ったり動作化したりしながら好きな場面を選んで読む姿。
2. お話を紹介するために、登場人物の行動や会話のおもしろいところや好きなところを見付けながら読む姿。
3. 登場人物の行動や会話文から感じた気持ちを、言葉表からヒントを得ながら書き込んだり場面の様子を想像したりしている姿。
4. 本の楽しさを伝えるために、物語の紹介する文章や言葉を読んだり本から選んで書き抜いたりしている姿。
5. 好きなところを何度も読んだり、教師や友達と対話したりわけを考えたりしながら一番好きなところを見付けようとしている姿。

5 単元について

（1）単元目標

- 読書に親しみ、いろいろな本があることを知る。
 ○話の面白さや場面の様子について分かったことを発表し合い、互いの考えを認め合う。
 ○好きなところを紹介するために本を選んで読んだり、選んだ本に対する思いが伝わるように、本の楽しさを紹介したりしようとする。

（2）単元の評価規準 個別の評価基準を設ける。

（3）研究テーマとの関わり

「課題意識をもち、豊かな対話を通して、目指すべき資質・能力を育成する言葉の学習のあり方
 ～ 国際教室と連携し、全ての児童に「思考・判断・表現の力が付く」単元づくり～」

○児童が課題意識をもち、主体的に学ぶ手立て

タブレットを使うことで、本の好きなところを紹介する活動に対して意欲的に参加したり、交流級やほかのクラスの友達など多くの友達に紹介したりする活動を設定する。

グループ1では、教材のリズムに合わせて繰り返し楽しみながら読んだり、動作化をしたりすることによって、好きな場面を挿絵から見つけられるようにする。また、自分で考えた登場人物の気持ちを録音し、何度も聞いたり、自分自身の振り返りを記録したりするなど、それぞれが学習を自分事として捉え、主体的に活動できるようにタブレットを効果的に活用していきたい。

グループ2では、自分で本が読めるようになったという自信をもてるように、たくさん本を読む時間を設けたり、内容を理解できるように何度も読み聞かせをしたりする。また、国際教室の取り出しでは、本の読み聞かせをしてたくさんの本に親しめるようにする。さらに、授業の入り込みでは、必要な時に通訳を通して自分の思いや考えを表現したり、グループの友だちに伝えたりすることで、安心して授業に取り組めるようにする。

グループ3では、その時間の中での活動内容がしっかり分かるように学習計画を明確にし、取り組めるようにする。また、読み聞かせをしたり、ペーパーサートを作ったりして楽しみながら物語の内容の大

・資料 10-5 第3章 第2節 指導案

体を捉えやすいようにし、好きなどころやその理由を見つけやすいよう支援する。

グループ4では、図書の時間や読み聞かせなどで、たくさん本の本にふれていく。気に入った本を交流級などに紹介をする。タブレットを使って紹介ノートをつくる。

グループ5では、ロイロノートで好きなお話を紹介したいという思いを持てるように、シリーズ本学級文庫を作り、お話を読み聞かせしたり、たくさん読んだりすることにより支援する。

グループ6では、「クイズを通して、友達にその本のおもしろさを紹介する。」という目的意識をもって学習を進める。クラスにシリーズ本の学級文庫を作り、ジャンルの違うシリーズ本を準備することで、児童が自分の好きなシリーズを見つけ、意欲的に取り組めるように支援する。

○豊かな対話にするための手立て

グループ1では、音声を入力し、それを聞くという活動でタブレットを活用することで、字をまだ書くことができない児童に書くことだけでなく、話すことも大事なことで意識できるようにする。また、気持ちを表すイラストや語彙表を使って、自分の思いを伝えられるよう支援する。

グループ2では、自分の好きなどころを伝えるために、挿絵やわけの語彙表にイラストを用いて用意したり、紹介する時の話型を示したりして、自分の思いを表現し、相手に伝えることができるように支援する。また、紹介を聞く側にも発表の後に拍手をするなど、聞く側の視点も確認する。

グループ3では、教師対児童、児童対児童で対話できる場を用意できるようにする。また、絵カードや挿絵、書いたメモなどを使って伝え合うことで、対話が成り立つよう支援する。

グループ4では、友達に自分の好きな場面を書いたものをみてもらって、伝わるか表現の仕方を聞いたりする。友達と交流が難しい場合は、教師に表現のしかたり、友達との対話を通したりして、好きなどころを伝え合ったり、好きなわけを紹介し合ったり聞いたりする。

グループ5では、自分の最も好きな本のお話を選び紹介する活動の中で、教師や友達とのお話が好きな理由やあらすじを中心に対話を広げられるように支援する。

グループ6では、「お話クイズ」という言語活動に取り組むことで、相手意識をもたせることができると考えた。クイズを出し合い交流をする。自分が選んだ本の一番の伝えたいところをクイズにして出題し、『相手に「その本を読んでみたい」という思いをもってもらえること』をゴールにしながら進めていく。

○本単元で目指す国語の資質・能力を育成するための手立て

グループ1では、声量や声色を変えながらみんなで楽しく音読したり、友達と動作化したりすることで、おはなしに興味をもち、好きなどころを自分自身で見つけられるようにする。

グループ2では、ロイロノートを使って、好きなどころを写真や音声機能を使って友達に伝え合い、自分の思いを表現できるようにする。発表するだけではなく、聞く側の視点にも取り組むことで、お互いに発表し合う楽しさを感じられるようにする。

グループ3では、それぞれが登場人物のペープサートを使って本のあらすじを読み取っていく。本の紹介、好きなどころ、その理由などは挿絵を写真に撮ってロイロノートで紹介することで、文を書く・絵を描くことや、自分の思いを発表することに苦手意識があっても、楽しみながら意欲的に活動できるようにする。

グループ4では、写真や音声動画を使いながら紹介する文を作成していくことで、自分の思いを表現することが苦手意識のある児童にも意欲的に取り組めるようにする。

グループ5では、あらすじ、好きな場面、好きな理由を書く。好きな場面は主に挿絵を手掛かりにしながら選ぶようにする。好きな場面を選んだ理由については個に応じて、「元気がでる」「楽しくなる」などのいくつかの感想語彙の中から好きな理由を選ぶことができるように支援する。

グループ6では、登場人物の性格や魅力、その人物が会う様々な出来事を楽しみながら読み進め、クイズを通して友達にその本のおもしろさを紹介するために、次の構成要素を考えた。

1. 登場人物とその性格
2. あらすじ
3. 心に残る場面をクイズにする。(クイズの答えの説明に「あらすじ」を入れる)
4. 自分の感想(おすすめする言葉)

あらすじには字数制限も設定するためワークシートとロイロノートのテキストを併用しながら学習を進めていく。挿絵やワークシートの画像を取り込みながら、一つの「お話ノート」に仕上げていく。

・資料10-6 第3章 第2節 指導案

(4) 指導と評価の計画 (C読むこと 7時間 イ構造と内容の把握 エ精査・解釈 カ共有)

学習活動と内容 (・)	指導の手立て (○) 国際児童への手立て【※】
単元前 ○学校司書による読み聞かせをグループごとに行う。休み時間や個別学習後のリフレッシュタイム等にシリーズ本などを読み進め、本に親しめるようにする。 ○何度も本を読んだり、できるよう、図書コーナーを設置したりする。	
1次 学習計画 1 グループに分かれて、教師の「おはなしノート」で本の紹介を聞く。 (グループ1)「3びきのくま」の教師のモデルを見る。 お話の好きなところを見つけてロイロノートに記録し、友達に紹介する活動を確認する。 (グループ2)「ねずみくんのチョッキ」その他の「ねずみくんシリーズ」 (グループ3)「3びきのこぶた」 紹介した本の読み聞かせを行う。 (グループ4)「10びきのかえるシリーズ」 (グループ5)「お手紙」での教師のモデルを見る。 (グループ6)「お手紙」の「おはなしノート」を聞いて、自分の選んだシリーズ本のおもしろさをクイズで紹介することを確認する。 2 グループごとに課題を明確にし、学習計画を立てる。 (グループ1)「おおきなかぶ」の紙芝居を聞く。同じ教材を学習している交流級の友達に、話の好きなところを紹介するための学習計画を立てる。 (グループ2)「ねずみくんのチョッキ」の読み聞かせを聞く。「おはなしノート」で好きなところを紹介する仕方を学ぶことを確認し、学習計画を立てる。 (グループ3)自分たちの選んだ本の、好きな場面やその理由、読みたくなるようなクイズを交流級の友達に紹介するというめあてをもち、学習計画を立てる。 (グループ4)『10びきのかえるのおくりもの』のお気に入りのところを見つけ、友達に紹介する」という学習課題を立て、学習計画を立てる。 (グループ5)自分の選んだ本のお気に入りのところの紹介の仕方を学ぶことと登場人物を確認する。 (グループ6)教師の「おはなしノート」をもとに、紹介のパーツを分析する。	○「おはなしノート」を掲示し、学習への見通しを掴んだり、ロイロノートの内容を確認したりできるようにする。 ○グループによって紹介する項目を精査する。 ○挿絵のカードを用意する。 ○(グループ1)登場人物の絵カードを用意し、誰が出てくるのか理解できるようにする。 ○(グループ2)本時までに、読み聞かせの時間を設定し、さまざまな絵本に興味をもたせるようにする。言葉だけでは話の筋を理解できない児童も多いため、場面の説明を丁寧に行うようにしておく。 ※国際教室の取り出しの時間にも「ねずみくんシリーズ」の本の読み聞かせをする。本の内容を補足しながら読み進め、理解を深められるようにする。【国際】 ○(グループ3)学習計画を見える化し、見通しをもてるようにする。 ○(グループ4)「10びきのかえるシリーズ」を読み聞かせ後に、自分が選んだお話で紹介することを確かめて、学習計画を立てる。 ○(グループ5)選んだお話を教師がグループ児童の前で読み聞かせをして共有する。 ○(グループ6)教師の「おはなしノート」を改めて聞き、紹介するために必要な要素を話し合い、まとめていけるようにする。
おはなしノートで すきなところ・お気に入りのところを 友達に紹介しよう。	
2次 グループで分かれて学習を進める 3 グループごとに分かれて、教材を読んで、登場人物や話の大体をつかむ。 (グループ1)おおきなかぶの模型を使って、動作化しながら「おおきなかぶ」のお話の内容を理解する。登場人物の気持ちを場面ごとに考える。 (グループ2)「ねずみくんのチョッキ」の読み聞かせを聞く。挿絵を並べ替えて、登場人物や話の大体を確認する。 (グループ3)挿絵を使いながら自分たちの選んだ本のあらすじを理解し、ペープサートを使って登場人物になりきりながら行動や心情を理解する。 (グループ4)感想を交流したり、挿絵の並べ替えをしたりして、どのような展開になっているか確認する。 ・登場人物 ・話の展開	○挿絵のカードを用意する。 ○(グループ1)吹き出しのカードを使って登場人物の気持ちを考え、出た意見を吹き出しに書いて残したりタブレットに録音したりする。実際におおきなかぶを作ったり、お面をかぶって動作化したりすることで、楽しみながらお話を読めるようにする。 ○(グループ2)挿絵のカードを用意し、操作しながら、登場人物や話の内容を理解できるようにする。 ※国際教室の教諭が入り込み、必要など所で通訳をしながら、本の内容の理解を深められるようにする。【国際】

(グループ5) 自分の選んだ本からお気に入りの場面を決めて、ワークシートに本の簡単なあらすじを紹介する文をまとめる。 (グループ6) 自分の選んだ本からお気に入りの場面を決めて、ワークシートに本のあらすじを紹介する文をまとめる。	○(グループ3) ペーパーサートを使うことで、登場人物の心情を理解できるようにする。 ※本の内容を捕捉しながら読み進めたり、リライトをしたりしながら理解を深められるようにする。【国際】 ○(グループ4) 挿絵の並び方や「誰が、どうして、どうなったか」を確かめながら、話の大体を捉え、あらすじをまとめることができるようにする。 ○(グループ5) 相手意識を明確にして、自分の思いをしっかりと伝えられるようにワークシートに50文字程度であらすじに書けるようにする。 ○(グループ6) ワークシートを活用し、伝えたいことを150字程度であらすじに書けるようにする。
4 すきなところ・お気に入りのところを見つけながら読む。 ○見つけた好きなところに印をつけたり、絵を選んだりしながら友達と紹介し合う。 (グループ1)「おおきなかぶ」を楽しく音読したり役割を決めて動作化したりする。 (グループ2)「ねずみくんのチョッキ」の読み聞かせを聞く。好きなところを見つけて付箋を貼る。グループの友だちに、決まった好きなところを紹介する。 (グループ3) 自分たちの選んだ本の好きなところ、好きな理由を考え、メモをする。また、表紙・登場人物・好きなところの写真をとり、タブレットに保存できるようにする。 (グループ4)「10ぴきのかえるシリーズ」の好きなところを見つける、挿絵やフレーズからさがしても良い、自分でさがすのが難しい児童は教師と一緒にさがす。話型を手立てに、好きなところとのわけを考えてカードに書く。 (グループ5) 場面の様子や行動・会話に着目して、お気に入りのところを見付ける。 (グループ6) 場面の様子や行動・会話、主人公が会う事件に着目して、心に残るところを見付ける。	○好きなところを見つける視点を提示する。グループによって伝え方を変える。 ・リズム・言葉の響き・挿絵・場面の様子 ・登場人物の様子 ○(グループ1) お面をつけて音読したり、役割を決めて動作化したりすることで、作品の楽しさに気付けるようにする。 ○(グループ2) 自分で音読しながら、好きなところを見つけれられるようにする。好きが分かるように、ハートの形の付箋を貼る。友だちの発表を聞いた拍手をしたり、「いいね・なるほど」棒を挙げたりして感想を示すようにする。 ※国際教室の教諭が入り込み、必要などころで通訳をする。思いや考えを母語で話したときに、日本語での言い方を示し、伝えられるように支援する。【国際】 ○(グループ3) 児童が注目した挿絵やフレーズのカードを用意し、選べるようにする。 ※どうしてその場面が好きなのか、好きな理由とその気持ちをはっきりできるように、気持ちカードを用意し、さまざまな気持ちをもてるようにする。【国際】 ○(グループ4) 吹き出しを使用しながらお気に入りの場面を見付け、想像をふくらませられるようにする。 ○(グループ5) 教師とページをめくり、対話をしながら、どの場面が好きなのかを決められるようにする。 ○(グループ6) 心に残った場面に付箋を貼る。本を読んでどんな思いがしたのか、自分の気持ちも付箋で貼れるようにする。
5 (本時) 見つけた好きなところの中から一番好きなところ・お気に入りのところ、そのわけを考えてメモを書いたりロイロノートを作ったりする。 (グループ1)「おおきなかぶ」を動作化しながらお話の内容を理解し、好きなところを挿絵から1つ選ぶ。選んだ理由を話す。 (グループ2)「ねずみくんのチョッキ」の読み聞かせを聞く。好きなところを伝えるときにどんな言葉を使ったらいいかを知り、自分の好きなところのわけを、語彙表のイラストから選ぶ。グループの友だちに、好きなところとわけを紹介する。 (グループ3) 前時で決めた挿絵やフレーズから見つけた好きなところを伝え合い、一番好きなところを決め、その理由を考える。そしてタブレットで写真をとる。 (グループ4) 前時で見付けた自分のお気に入りのところ	○(グループ1) 一人一人に挿絵のスライドを用意し、それぞれが好きなところを選べるようにする。ホワイトボードには挿絵全体を掲示し、一度に見ることができるようになる。 ○(グループ2) 好きなところを紹介するときに使う言葉を、イラストを通して、言葉の意味を理解できるようにする。友だちの発表を聞いた感想を示すようにする。 ※国際教室の教諭が入り込み、必要などころで通訳をする。思いや考えを母語で話したときに、日本語での言い方を示し、伝えられるように支援する。【国際】 ○(グループ3) 一人ひとりに本を用意し、挿絵に付箋を事前につけておけるようにし、それを使って友達にお気に入りのところを伝えたり、

を、ペアを変えながら伝え合い、一番好きなところを決める。 (グループ5) 自分が選んだお話が好きな理由を書く。 (グループ6) 前時で見つけた心に残ったところの中から、一番伝えたいところを決め、その面白さが伝わるようなクイズを作る。 6 好きなところやお気に入りのところ、そのわけを相手に伝えるために、おはなしノートで作成する。 (グループ1) 一人一人の好きなところを確認しながらお話を読み、好きなところの録音を聞きながら、話す練習をする。 (グループ2) 「ねずみくんのチョコッキ」の読み聞かせを聞く。好きなところを写真や音声機能を使って作成し、おはなしノートを完成させる。発表の練習をする。 (グループ3) 自分が選んだ好きなところの文章やそのわけをタブレットに合わせてメモを読む練習をする。クイズを作りたい人はクイズを作る。 (グループ4) 話型を手立てに、すきなこととのわけを考えてカードに書く。 (グループ5) お話ノートを使った好きなお話の紹介の練習をする。 (グループ6) 感想・おすすめの言葉を考える。	聞いたりして、一番好きなところを決められるようにする。また、好きな理由を感想カードから選べるようにする。 ※すきなこととその理由がつながるようなワークシートを用意し、書けるようにする。【国際】 ○(グループ4) ペアを変えながら、友達にお気に入りのところを伝えたり、友達のお気に入りのところを聞いたりすることで、自分の一番を決められるようにする。 ○(グループ5) ワークシートを使って好きな場面の紹介や、わけを友達に伝わるように整理する。 ○(グループ6) 自分が一番つたえたいところでクイズが作れるように、付箋やあらすじを参考にしながら進めていく。 ○(グループ1) 文字にした方が読みやすい児童のために、選んだ好きなところを書くワークシートを用意するなど実態に合わせた支援をする。 ○(グループ2) 教師の作ったおはなしノートを見ながら完成形を確認し、おはなしノートを完成できるようにする。紹介する時の話し方を確認する。 ※国際教室の教諭が入り込み、必要ところで通訳をする。思いや考えを母語で話したときに、日本語での言い方を示し、伝えられるように支援する。【国際】 ○(グループ3) 紹介の仕方を例示し、実際にタブレットを使いながら作れるようにする。 ○(グループ4) 語彙表を提示し、好きなわけが1つだけでなく、いくつもある場合はびったりの言葉で書き表せるようにする。 ○(グループ5) 友達の紹介を聞いて、いろいろな本の魅力があることに気づき、互いに認め合う。 ・うなずいたり、相づちをしったりしながら話を聞く。 ・感想の言葉を相手に伝えるために、感想の言葉の語彙表を活用できるようにする。 ○(グループ6) 語彙表も参考にしながら、びったりの言葉を考え、おはなしノートにまとめる。
3次 それぞれのすきなこと・お気に入りのところを紹介し合う 7 「おはなしノート」を使って友達に紹介する。 (話し手) ③ 題名・作者 ②好きなところ・場面 ① すきなこととのわけ (グループ2・4・5A・6) ⑤クイズ (行うグループのみ) (聞き手) (グループ1) 終わったら拍手をする。一言感想を伝える。「いいね・なるほど」棒を挙げて、感想を示す (グループ2) 紹介が終わったら拍手をする。 「いいね・なるほど」棒を挙げて、感想を示す。 (グループ3) ロイロノートを操作しながら、すきなところを紹介し、クイズを出す。 (グループ4) お気に入りのところを紹介し、感想を交流する。(一言感想を伝える。) (グループ5) 自分と比べたり、わけを付け足したりして感想を伝える。 (グループ6) 自分と比べたり、わけを付け足したりして感想を伝える。	○(グループ1・2) 発表の仕方を確認し、不安なく発表ができるようにする。発表を聞く際は、よいところを進んで見つけてきちんと伝えるよさについて助言する。 ※国際教室の教諭が入り込み、必要ところで通訳をする。思いや考えを母語で話したときに、日本語での言い方を示し、伝えられるように支援する。【国際】 ○(グループ3・4) グループ全体で紹介し合った後に、友達との違いを感じ取ったり、感想を持ったりできるようにする。 ○(グループ5) 自分たちの考えを自信をもって紹介するために、感想の話型を提示する。 ○(グループ6) 自分たちの考えを自信をもって紹介するために、感想の話型を提示する。