

教科指導型日本語指導の目的と意義

—学習言語力を育て、学力向上をめざす—

なぜ、教科指導型日本語指導が必要なのか？

学習言語の獲得は、学校教育を受けている間は、ずっと必要なことだから。
今までは学習言語の獲得を自然に任せ過ぎていた。学力向上のためには、思考力の基盤となる学習言語を、意識的に教えていく必要がある。

「日本語」には2種類ある！

- ・「日常会話で使用する日本語」(生活言語)
- ・「教科学習で使用する日本語」(学習言語)

例えば、

(日常会話の場面)	(教科学習の場面)
「会社ではたらく」	「磁石がはたらく」(3年生理科)
「友達と向き合う」	「水害と向き合う」(5年生社会科)
「写真をとる」	「直線Lの上に点Pをとる」(数学科)

「学習言語」って???

教科学習の場面では、
・日常会話で使用する場合は異なる意味を表す
・日常会話では使用しない言葉を使用する
だからこそ、教科学習で困らない学習言語力の育成が必要。

どうやって?

教科指導型日本語指導とは

- ☆学習言語の習得を促し、教科の内容理解を支援する指導法である。
- ☆日本語を母語としない児童生徒だけでなく、学習言語の習得が必要なすべての児童生徒を対象にする。
- ☆学習言語力の向上を、学力の向上に結び付けていくことをねらいとしている(日本語力の向上のみを目的とする指導法ではない)。
- ☆日本語力に応じた教科学習を行うのではなく、教科学習に必要な日本語力の育成を図る。
(日本語力に応じて、教科の学習内容を減らしたり、難易度を下げたりするのではなく、教科学習に必要な日本語が、当該学年の量・難易度のままで理解できるように、教師の側が「わかるための」工夫をする)。

このような配慮を行った指導法が教科指導型日本語指導

◎教師が「わかる日本語」を使用する

- ・(技術面) 言葉を精選する、口だけで説明しない
- ・(内容面) 重要な箇所がはっきりわかるようにする
= ターゲットセンテンスの設定

◎児童生徒の日本語力を高める

- ・(技術面) 「読む・書く・聞く・話す」をバランスよく
- ・(内容面) 語彙を増やす
= 「日本語の目標」の設定

教師: 「なぜ、() は三角形でも四角形でもないのですか?」
児童A: 「つながっていないからです。」
←自分の知っている言葉(生活言語)で答えた
教師: 「かこまれていないからです。」
←本時の初出の教科用語(学習言語)へ置き換えた & 三角形の定義を確認させた

児童B: 「まがっているからです。」
教師: 「直線ではないからです。」

教科指導型日本語指導の授業例 第2学年算数科「三角形と四角形」(小) 01

三角形と四角形を分けましょう。

三角形	四角形
3本の直線でかこまれた形を三角形といいます。	4本の直線でかこまれているからです。
あ、お、わ、け	い、き、け

「生活言語」から「学習言語」へ
→ 学習言語の習得を意識的に行う

〈算数科の目標〉 定義に基づいて、三角形と四角形の弁別をすることができる。

〈日本語の目標〉 図形を見て、「三角形」「四角形」という名前が言える。

・「直線」「かこまれている」などの意味を理解し、図形を弁別することができる。

〈ターゲットセンテンス〉 ・「なぜ、() は三角形(四角形)ですか。」「なぜ、() は三角形でも四角形でもないのですか。」

教科指導型日本語指導の特徴①「日本語の目標」の設定

なぜ、「日本語の目標」の設定が必要なのか？

本時でどの学習言語の習得を図るかを、教師が意識できるようにするため。
授業は日本語で行われており、毎時間必ず、児童生徒がわからない日本語は登場する。そのため、毎時間の授業で必ず「日本語の目標」を設定して、言葉の意味の確実な理解と語彙量の増加を図る。

「どの日本語を重点的に教える必要があるのか？」

- 本時の「教科の目標」を達成するうえで、
①その単語・文章の意味がわからないと、
教科の学習内容が理解できないという、
日本語（単語・文章）の意味を理解させるために、

⇒ 日本語の目標 ア を設定

- ②その単語・文章を知らないと、
教科の学習活動に参加できないという、
日本語（単語・文章）の語彙量を増やすために、

⇒ 日本語の目標 イ・ウ を設定

「日本語の目標」って??

本時の学習内容・活動（「教科の目標」の達成）を踏まえて、どのタイプの「日本語の目標」が適切か、考える。

- ア 「教科語彙（新出語や難語）の意味がわかる」のタイプ
イ 「ある表現を習得して、自分の意見や思考過程を、言うことができる／書くことができる」のタイプ
ウ 「語彙を増やす（表現の幅を広げる）のタイプ

例) 日本語の目標 ア
「教科語彙（新出語や難語）の意味がわかる」

例) 第2学年算数科「三角形と四角形」(小) 02

- ・直線、辺、頂点、直角などの用語を正しく使えるようにする。
- ・三角形、四角形、長方形、正方形、直角三角形の定義や性質を理解し、用語を覚える。
- ・「なかまに分ける」「かこまれている」「かど」「むかい合っている」の意味を理解できるようにする。

例) 第1学年国語科「ダイコンは大きな根？」

(中) 03

「問題提起」「説明・解説」「根拠」など、説明文を学習するときに必要な語句が理解できる。

例) 第1学年社会科「古代までの日本～日本の原始時代」

(中) 04

「まつりごと」「したがえる」「身分」「同盟」「おさめる」など、歴史を学ぶ上で必要なことばの意味がわかる。

例) 第2学年理科「さまざまな化学変化」(中) 05

「酸化」「燃焼」の学習用語を理解する。

例) 日本語の目標 イ
「ある表現を習得して、自分の意見や思考過程を、言うことができる／書くことができる」

例) 第1学年生活科「チャレンジ!ザ、おしごと」(小) 06

「私は～のお手伝いをしたことがあります。やってみて思ったことは…。」の表現を使うことができる。

例) 第6学年算数科「比例をくわしく調べよう」(小) 07

- ・「～倍になると～倍になります。」を使って、関連する2つの数の関係を説明することができる。
- ・「(Xの値が)～のとき(Yの値は)～です。」を使って、説明することができる。

例) 日本語の目標 ウ
「語彙を増やす（表現の幅を広げる）」

例) 第6学年国語科「もの見方を広げよう」

次の言葉を使って、絵から読み取ったことを文章にすることができる。

伝わってくる、印象を受ける、表れている、～ではないか、～かもしれない、～にちがいない、～としか思えない、なんと～で…なことだろう、きっとこれは～なのではないか

「日本語の目標」を設定するときの留意点

- ・「日本語の目標」に設定する言葉は、「教科の目標」達成にとって習得が不可欠かどうかの基準で取舍選択する。児童生徒にとってなじみがない、漢字が難しい、のように、教科の目標と切り離して言葉のみを見て判断しない。
- ・「日本語の目標」では、習得させたい言葉を具体的に示す。「～についてまとめることができる」のように、習得を目指す言葉を例示しなかったり、「自分なりの言葉で説明できる」のように、抽象的な書き方をしたりしない。習得させたい言葉を明示しないと、(特に対象児童、対象生徒が)意図した学習言語の獲得ができたのか、そのために行った教師の工夫が適切だったのかを評価できない。

教科指導型日本語指導の特徴②「ターゲットセンテンス」の設定

なぜ、「ターゲットセンテンス」の設定が必要なのか？

最も重要な学習内容が何かを、児童生徒にはっきりとわかるようにするため。

「ターゲットセンテンス」を見れば、「本時の最も重要な学習内容」が推測できる（はず）。教師自身が、本時の達成すべき「教科の目標」を理解していないと、「ターゲットセンテンス」は設定できない。そのため、教材研究が不可欠。「何を言うか」ではなく「何を理解させたいか」から考える。

「何を言えば思考の手がかりとなるのか？」

→ 本時の「教科の目標」を達成するうえで、

- ①児童生徒の思考を意図的にある方向に導くために、「考えるための観点・手順」を示す必要がある。

⇒ **ターゲットセンテンス（観点）を設定**

- ②最も重要な学習内容がどの部分なのか、児童生徒にはっきりとわかるために、「覚えるべき内容」を示す必要がある。

⇒ **ターゲットセンテンス（内容）を設定**

「ターゲットセンテンス」って??

日本語力や教科に関する学力の習得が十分でない児童生徒でも、「本時の最も重要な学習内容」が何かがわかるようにするために、「思考の手がかりとなる表現」（＝ターゲットセンテンス）を授業中に繰り返して使用する。

↓
口頭説明、発問、板書、プリント、練習問題など、複数の場面に登場

例）ターゲットセンテンス（観点） 「考えるための観点・手順」を示す

例）第3学年算数科「はしたの大きさの表し方を考えよう」（小） 08

問題 ① $1.4 - 0.6 = 0.8$
 0.1が4こ分 0.1が6こ分 0.1が8こ分
 のこりは、 $14 - 6 = 8$

問題 ② $4.3 - 2.8 = 1.5$
 0.1が43こ分 0.1が28こ分
 のこりは、 $43 - 28 = 15$

問題 ③ $5.14 - 1.4 = 3.6$
 0.1が50こ分 0.1が14こ分
 のこりは、 $50 - 14 = 36$

まとめ
 小数のひき算の筆算も
 0.1が何こ分で考える。
 ①位をそろえて書く。
 ②小数第一位から、
 整数と同じように計算する。
 ③答えに小数点をうつ

〈算数科の目標〉

- 小数第一位までの小数の減法の筆算の仕方を理解し、計算することができる。

〈日本語の目標〉

- 「位をそろえる」「小数点をうつ」の学習用語を使うことができる。

〈ターゲットセンテンス〉

- 「□は、0.1が()こ分です(か)。」

例）ターゲットセンテンス（内容） 「覚えるべき内容」を示す

例）第2学年算数科「九九をつくろう」（小） 09

たまご6こ入りのパックが5つあります。6こ入りパックが5つ分て
 たまごの数は、せんぶ何こですか。 6×5 です。

6こ入りのパック 下田先生の家のたまご
 6こ入りパックが4つ分て
 しき $6 \times 4 = 24$
 計算 $6 + 6 + 6 + 6 = 24$

6こ入りパックが6つ分て
 しき $6 \times 6 = 36$
 計算 $6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 36$

しき $6 \times 5 = 30$
 計算 $6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 30$
 答え 30

〈算数科の目標〉

- 具体物の操作を通して「1つ分の数（パック1つ分のたまごの数）」と「いくつ分」をとらえ、乗法の式で表すことができる。
- 乗法について成り立つ性質（乗数が1増えると積は被乗数だけが増えること）から、6の段を構成することができる。

〈日本語の目標〉

- 「6個入りのパックが□こ分て、 $6 \times \square$ です。」と説明をしながら、6の段の九九を構成することができる。
- 「 $6 \times \square = \square$ です。」という言葉で、6の段の九九を正しく表すことができる。

〈ターゲットセンテンス〉

- 「6個入りのパックが□こ分あるから、 $6 \times \square$ 」

「わかる」授業づくりのための準備

指導案を書くときや検討するとき、以下の事項が指導案に書きこまれているかどうか、確認してみましょう。

I 児童生徒の実態把握をする

児童生徒の実態把握の観点

i) 教科の知識の習得状況

- 新出内容か否か？
- 未定着内容はあるか？
- 未習内容はあるか？

「教科の目標」の設定を誤ると、当然、「日本語の目標」も誤る。なぜなら、「教科の目標」の達成のために、「最も重要な学習内容」がわかるように思考の手がかりになるのが「ターゲットセンテンス」だから。

ii) 日本語力（生活言語、学習言語）

- 生活言語の語彙量は？
- 学習言語の語彙量は？
- 日頃の言語環境は？

▽生活言語と学習言語では意味が異なる単語に要注意！
▽教師が知っているも、児童生徒が知らない単語はたくさんある（知っている前提で授業をしない！）

iii) 生活経験、日本との文化的相違

- 経験があるか否か？
- 経験不足を補う手立ては？
- 日本と外国の教育文化の違いは？

<指導案検討の留意点>

指導案検討の順序は、①→②→③→④。
「教科の目標」の適切性と切り離して、「日本語の目標」が適切だったか、設定した3つの支援が効果的だったかを議論してはいけない！

II 教科指導型日本語指導の要点を確認する

教科指導型日本語指導の方法

□ ①「教科の目標」の設定

まず、「教科の目標」を定める。

次に、本時の教科の学習をする上で、

1. 「教科の目標」が達成できるように、
児童生徒の思考を意図的に導くため

ターゲットセンテンス（観点）を設定

2. 最も重要な学習内容がどこか、
児童生徒にはっきりとわかるため

ターゲットセンテンス（内容）を設定

□ ②「日本語の目標」の設定

次に、本時の「教科の目標」を達成するうえで、

- ①その意味がわからないと、
教科の学習内容が理解できないという言葉はどれか？

日本語の目標 ア を設定

- ②その言葉を知らないと、
教科の学習活動に参加できないという言葉はどれか？

日本語の目標 イ・ウ を設定

□ ③目標の達成手順＝単元計画

単元の「教科の目標」を達成するうえで、
本時と前時、本時と次時の、

- ①教科の学習内容はつながっているか？
- ②新出語、難語が定着する時間配分になっているか？
既習語の定着状況に配慮しているか？

を考えて、単元計画を立てる。

□ ④3つの支援の設定

「日本語の目標」が達成できるように、

- ①理解支援（日本語や学習内容の意味の理解を促す支援）
- ②表現支援（表現内容の構成や日本語での表現を促す支援）
- ③記憶支援（語彙や表現の記憶を促す支援）

がすべて適切に設定されているか？

「教科の目標」の設定を誤ると、当然、「ターゲットセンテンス」も誤る。なぜなら、「教科の目標」の達成のために、「最も重要な学習内容」がわかるように思考の手がかりになるのが「ターゲットセンテンス」だから。

「日本語力」と「教科に関する力」の習得状況を把握する

児童生徒の実態把握の観点

児童生徒の実態把握の留意点

i) 教科の知識の習得状況

- 新出内容か否か？
- 未定着内容はあるか？
- 未習内容はあるか？

例

- 日本と外国（母国）とでは、学習する学年・内容に違いがあるため、未習内容があれば、補習・補充学習を行う。
- 不就学期間の有無を確認する。未習内容や未定着内容があれば、補習・補充学習を行う。
- 既習の学習言語を「正確に」理解しているか確認する。

ii) 日本語力（生活言語、学習言語）

- 生活言語の語彙量は？
- 学習言語の語彙量は？
- 日頃の言語環境は？

例

- 「見た目に」話せているかどうかで、日本語力を判断しない。
- 滞日年数に関わらず、家庭内言語が日本語以外の児童生徒は、生活言語の「読む・書く・聞く・話す」力の程度を確認する。
- 現在の児童生徒の言語環境は豊かではない。「知っているはず」と思い込まず、どの程度の語彙量があるのかを確認する。

iii) 生活経験、日本との文化的相違

- 経験があるか否か？
- 経験不足を補う手立ては？
- 日本と外国の教育文化の違い

例

- 現在の児童生徒の生活経験は豊かではない。生活経験がないために、教材内容を理解できないことがある。そのため、内容理解につながる経験を事前に補っておく必要がある。
 - 文系科目だけでなく理系科目にも文化的相違は存在する。
 - 日本と外国（母国）とで習い方が異なる場合もある。
- ☞ 児童生徒が学習内容を理解できないとき、原因は日本語や学力ではなく、経験不足や文化の違いにあることもある！

例 <未習内容があることが疑われる事例>

ブラジルと日本では、算数の学習学年に大きな違いがあります。例えば、ブラジルから小学校第4学年に編入学してきた児童の場合、ブラジルで四則計算を学習していないことになります。一方、日本では四則計算は第3学年までに学習済みです。このような場合、児童には別室指導等で早急に四則計算の補充学習が必要です。

ブラジル		日本	
小5	たし算、ひき算	小1	たしざん
小5	たし算の特徴	小1	ひきざん
小5	かけ算、かけ算の特徴	小2	かけ算
小5	わり算	小3	わり算
小5	一桁の除数のわり算をもっとやってみよう	小4	1けたでわるわり算の筆算
小5	二桁以上の除数のわり算	小4	2けたでわるわり算の筆算
	かけ算とわり算の関係	小4	式と計算の順じよ

（三木市外国人児童生徒に対する指導推進委員会

『外国人の子どものための指導支援ハンドブック』より）

例 <語彙量の確認が必要な事例>

第2学年社会科「産業の発達と幕府政治の動き」
(中) 10

<課題>

- 生徒への支援が少なく、考えなければいけない場面で意見が書けない生徒がいた。すでに学習した語句でも理解できていない生徒が多かったので、語彙を増やす支援が必要であった。
- 生徒が自分の意見をまとめられるように、表現支援を提示し、文章の形にしておくとききやすかった。（(7)「単元を通じての成果と課題」より）

上学年ほど、その年齢までに習得している語彙が多数あるとみなして学習活動を設定しがちであるが、実際には語彙の不足や未定着の場合が少なくない。上学年ほど、授業に先立っての語彙量の確認は必要である。

例 <経験不足を補う手立てが必要な事例>

第6学年国語科「生活の中の敬語」(小) 11

<教科の目標>

- 日常生活の中で、敬語を使わなければならないのはどんな時があるかを考えることができる。
- 例文を丁寧語や尊敬語の文章に直し、それを使って友達や教師と話すことができる。

<日本語の目標>

- 「食べて」を「食べてください」や「めしあがってください」などの、丁寧語や尊敬語に直すことができる。

この「教科の目標」の達成のためには、敬語の語彙だけでなく、敬語の使用場面の経験の有無も確認しておく必要がある。経験不足が原因で学習活動に参加できないことを避けるために、意図的に多様な敬語に触れる機会を、事前に仕組んでおく必要がある。

この単元で、対象児童にとっての日本語の敬語についての理解が、「～です。～ます。」の丁寧語だけであるということが浮き彫りにされた。またここにも、対象児童の日本語の課題があったといえる。本時で対象児童は、これ以上何をどう直せばよいかわからない様子であった。そこで、「めしあがる」や「いらっしゃる」などの尊敬語の表現を授業後に復習した。対象児童以外でも「敬語」は難しい日本語であるので、対象児童にとってはなおさらである。（(7)「単元を通じての成果と課題」より）

モデル事例から学べること① 児童生徒の実態把握

モデル事例の指導案から、教科指導型日本語指導の留意点を具体的に確認してみましょう。

(2) 対象児童生徒の状況

対象 児童・生徒	母語 (出身国)	日本語習得状況	教科に関する力
		<p>本単元の学習を進める上で、生活言語上や学習言語上でどのような支援をする必要があるのかがわかるように書く。 (自分で何ができて何ができないのか、どこに教師の支援が必要なのかを書く。)</p>	<p>本単元の学習を進める上で、未習・未定着内容の有無、母国での学習経験の有無、本教科に必要な学習スキルの習得状況がわかるように書く。 (教科学習上で不足している知識や経験を書く。)</p>

例) 第2学年算数科「分けた大きさをあらわそう」(小) 12

対象児童	母語 (出身国)	日本語習得状況	算数科に関する力
A	スペイン語 (ペルー)	<ul style="list-style-type: none"> 市内の保育園を卒園しているが、休みがちであった。小学校には、日本語が話せない状態で入学した。 日常会話は分かる語彙が少なく、聞ける内容が限られていて、早い会話は聞き取れないが、時間をかければ、ゆっくり話すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 計算速度、正確さ、文章理解ともに難しい部分が多い。不等号などは、動作化や簡単な内容にすれば理解している。足し算や引き算は、繰り上がり・繰り下がりがなければ計算できる。

例) 第3学年家庭科「幼児にふさわしいおやつを考えよう！」(中) 13

対象生徒	母語 (出身国)	日本語習得状況	家庭科に関する力
A	タガログ語 (フィリピン)	<ul style="list-style-type: none"> 4歳のときに来日。小学4年生から学校に通い始め、ひらがな・カタカナ、算数の九九や読書など家庭学習のみであった。日常生活の日本語の読み書きは問題ない。作文も自分の力で書ける。母語での学習期間がなく日本語での学習期間が長いので、読み書きは母語よりも日本語のほうを得意としている。 	<ul style="list-style-type: none"> 幼少期を母国または家庭のみで過ごしたため、日本の「幼児のおやつ」に関するスキルは少ない。

児童生徒の「実態把握」を行うときの留意点

- 本単元の学習に関する既習語彙の習得状況も把握できると良い(語彙量の実態把握が必要)。
- 「実態把握」を行わないと、学力向上につながる「日本語の目標」の設定ができない。習得済や学年不相当の易しい日本語を目標に挙げてしまったり、表現の幅が広がるような日本語を目標に挙げなかったりしてしまう。
- 「日本語習得状況」や「教科に関する力」で児童生徒にとって習得が十分でない部分を書いたなら、それを日本語指導教室(国際教室)の学習で補うのか、在籍学級の学習で補うのか、家庭学習で補うのか放課後学習で補うのかも同時に考える(「実態把握」は、学力向上の妨げになる要因を明らかにし、それを取り除く方法を考えるために行うものだから、「十分でない」部分が改善されるための具体的な支援内容が、「単元の指導」の中に表れてくる必要がある)。

モデル事例から学べること② 「日本語の目標」の設定

モデル事例の指導案から、教科指導型日本語指導の留意点を具体的に確認してみましょう。

日本語の目標 ア

(留意点)

日常会話で使うとき(生活言語)と教科学習で使うとき(学習言語)に、意味が異なる教科語彙があることに注意する。生活言語としての意味を知っていても、学習言語としての意味も知っていることにはならない。その教科での正確な意味を教える必要がある。

例) 第1学年理科「エネルギー 音による現象」

(中) 14

〈教科の目標〉

- 音の大きさは物体の振動の振幅に、音の高さは振動の速さに関係していることを、実験を通して気付く。

〈日本語の目標〉

- 「振幅」の学習用語を理解する。
- 音の「大きい」「小さい」「高い」「低い」の意味が分かる。

日本語の目標 ア

(留意点)

教科語彙は常に“太字で”教科書に登場するとは限らない。教師には聞き慣れた(使い慣れた)言葉でも、児童生徒にとっては理解が容易でない言葉がある。そうした言葉に気づける敏感さが必要である。

例) 第3学年数学科

「二次方程式～二次方程式の利用～」(中) 17

(「単元を通じての成果と課題」より)

「xが〇〇のとき、yは〇〇である。」などの二次方程式を理解させるために押さえておかなければいけない言葉、「それともなって」など新出でなくても押さえないと必要がある言葉を整理し、積み残しを減らすために、それらの言葉がわかるような理解支援を仕組んでいく必要がある。

日本語の目標 ア

(留意点)

“いかにも”教科語彙という、見た目でわかりやすいもの以外にも、教師が見落としやすい教科語彙があることに注意する(例:「様子」「特徴」「性質」)。児童生徒にとっては、“なんとなく”知っている程度かもしれないし、教科によって意味も異なるので、その教科での正確な意味や使い方を教える必要がある。

例) 第4学年国語科「ウナギのなぞを追って」(小) 15

(単元目標) 〈教科の目標〉

- 産卵場所を特定するために、まず、より小さなウナギを追い求め、およその見当がついたことを読み取る。
- 「二つの予想」を立てたこととそれに基づく調査により産卵場所がほぼ特定されたことを読み取る。

(単元目標) 〈日本語の目標〉

- 図や写真などと対照させながら、その様子について話することができる。

第4学年理科「ものの温度と体積」(小) 16

(単元目標) 〈教科の目標〉

- 空気・水・金属の温度による体積の変化の大きさの違いを知る。

(単元目標) 〈日本語の目標〉

- 「温める」「冷やす」「膨らむ」「縮む」などの様子の変化を表す言葉を理解する。

日本語の目標 イ

(留意点)

学年相応の難易度に設定する(授業中に使用するからといって、下学年で学習済の表現を、いつまでも「日本語の目標」の中に書かない)。習得すべき学習言語の難易度を下げない。

日本語の目標 ウ

(留意点)

「登場人物の気持ちを考える」「感じたことを発表する」「調べた結果をまとめる」といった学習活動を予定する授業では、喜怒哀楽の表現や類義語などを意識的に教えて語彙量を増やす(「日本語の目標」の「イ」ではなく「ウ」を積極的に設定する)。

例) 第4学年国語科「物語文 ごんぎつね」

(小) 18

〈教科の目標〉

- 兵十に撃たれ、ぐったりと目をつぶったまうなすくごんの気持ちを考える。
- ごんを撃ち、火縄銃をばたりと取り落とす兵十の気持ちを考える。

〈日本語の目標〉 △「イ」→◎「ウ」

- 手がかりになる言葉を見つけ、「〇〇〇〇という言葉から、〇〇〇〇な気持ちがわかる。」という表現を使用して、自分の意見を発表する。

モデル事例から学べること③「ターゲットセンテンス」の設定

モデル事例の指導案から、教科指導型日本語指導の留意点を具体的に確認してみましょう。

例) 第3学年数学科「二次方程式～二次方程式の利用～」(中) 17

〈教科の目標〉

- より広い問題の解決に二次方程式が便利であることに気づくことができる。
- 二次方程式の解が、問題にあってどうかを吟味することができる。

「教科の目標」の達成につながる表現であることを常に意識する。

〈日本語の目標〉

- 「三角形の面積が□cm²になるのは■秒後である」を使って、答えを言い表すことができる。
- 「点が動くと、○が変わるので面積が変わる」を使って、自分の考えを説明することができる。

〈ターゲットセンテンス〉

- 「点が動くと、○が変わるので面積が変わる。」
- 「○秒後、点Pは点Aから●cmのところにある」「○秒後、点Qは点Bから●cmのところにある」
- 「三角形の面積が□cm²になるのは■秒後と■秒後である。」

ターゲットセンテンス(観点)を設定

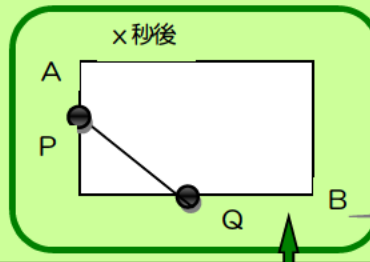
ターゲットセンテンス(内容)を設定

(板書 一部) <三角形の面積が□cm²になるのはいつ?>

三角形の面積が □ cm² になるのは ■ 秒後

○ 秒後、点Pは点Aから ● cm のところにある

点Qは点Bから ● cm



BQの長さ

- 1秒後 2cm
- 2秒後 4cm

PBの長さ

- 1秒後 10-1=9cm
- 2秒後 10-2=8cm

ちなみに・・・

この授業には、「日本語の目標」を達成するために不可欠な「3つの支援」もはっきりと入っている!

これは【表現支援】

→ キーワードが書いてある画用紙を掲示する

これは【記憶支援】

→ 1秒後、2秒後のときのPB・BQの長さを板書する

これは【理解支援】

→ ・実際に点を動かし、イメージ化する
・点が動いている動画を見せる

(留意点)

本時の最も重要な学習内容が児童生徒に「はっきりわかる」ためには、「ターゲットセンテンス」は、板書や発問の中に何度も登場することになる。板書や発問の中に何度も登場しない場合、それは「ターゲットセンテンス」ではない。

☞ 「ターゲットセンテンス」として機能するかどうかの見分け方

(留意点)

「児童生徒の思考を意図的にある方向に導く」ためには、教師は「ターゲットセンテンス」を使って、何度も質問したり答えさせたりすることになる。

「ターゲットセンテンス」は、本時の最も重要な学習内容を意識させるためのものなので、そのセンテンスを使用して児童生徒が答える場面も当然出てくる。だからといって、「ターゲットセンテンス」は、どの教科・単元でも通用するような汎用性のある話型を意味するのではない。あくまでも、「本時の」最も重要な学習内容の理解を促すためのもの。児童生徒の解答用の話型ではない。

例) 第3学年算数科「分けた大きさの表し方を考えよう」(小) 19

〈教科の目標〉

- 単位分量の何個分という表し方を基に、単位量を超える大きさも分数で表せることを理解する。

〈日本語の目標〉

- 1mよりも長い分数を「□は『分子』が『分母』よりも大きいので、1mよりも長いです。」と説明する。

〈ターゲットセンテンス〉

- 分母と分子のどちらが大きいですか。
- 分母より分子が大きいので、1mよりも長いです。

ターゲットセンテンス(観点)を設定

ターゲットセンテンス(内容)を設定

モデル事例の指導案から、教科指導型日本語指導の留意点を具体的に確認してみましょう。

(5) 単元の指導 (全 〇 時)

次	学習活動	教師の働きかけ 日本語表現の支援	指導上の工夫・留意点 (板書・ワークシート等)
	<p>本時が全〇時間のうちの何時間目に該当するのか(□/〇時間)を踏まえて、本時に至る過程(前時まで)と本時以降で、単元目標の達成に向けてどのような学習を積み重ねるのかを書く。1時間1時間を細切れの活動として書かない。</p>	<p>各時間の「教科の目標」が何か(「まとめ」の内容は何か)、目標の達成に向けて、<u>学習内容はどのような言葉で説明されるのか</u>を書く。前時→本時→次時→・・・の流れの中で、どんな学習言語がいつ登場するのか、その学習言語の習得に何時間使うのか、どの言葉の次にどの言葉を教えるのかなど、<u>単元全体を通した、学習言語を習得させる過程の見直し</u>を書く。</p>	<p>各時間の「教科の目標」と「日本語の目標」の達成のために、「<u>3つの支援</u>」(理解支援、表現支援、記憶支援)をどのように組み込むのか、<u>見直し</u>を書く。</p>

例) 第3学年理科「電気で明かりをつけよう」(小) 20

時	学習活動	教師の働きかけ(発問○) 日本語表現の支援(●)	指導上の工夫・留意点 (板書・ワークシート等)
1	<p>単元導入： 電気で明かりをつけよう</p> <ul style="list-style-type: none"> 電気で明かりがついている場面を思い出す。 	<p>○身の周りのどんなところで、電気の明かりが使われているか。 ○わたしたちの身の周りのいろいろなところで電気の明かりが使われている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 身の回りで、電気で明かりをつけているものを思い出させる。(情意支援) 電気—かん電池(+)きよく(−)きよく)、明かり—豆電球、つなぐ線—どう線・ソケットの用語。(視覚支援・理解支援)
2	<p>第1次：明かりがつくとき</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題 問題 実験の手順・条件 予想(ワークシート) 実験(個人) 結果 考察 まとめ 授業の感想・振り返り 	<p>課題 豆電球に明かりがつくときを調べよう。 問題 豆電球に明かりがつくのは、どんなつなぎ方のときだろうか。 まとめ 明かりがつくときは、かん電池の+きよく→どう線→電球→どう線→かん電池の−きよくのように「電気の通り道」が「ひとつながりのわ」になっている。この電気の通り道を「回路」と言う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 実験器具の用語の復習。(記憶支援) 自分の予想をベアヤ全体に伝える。(情意支援) 考察をするときに、明かりがついたつなぎ方は、+きよく、−きよく、どう線 のキーワードを使って書かせる。(表現支援)
3	<p>第1次：明かりがつくとき</p> <p>(以下、略)</p>	<p>課題 ソケットを使わずに、明かりをつけることができるのだろうか。 問題 ソケットを使わずに、どう線1本と2本で明かりがつくか実験しましょう。 まとめ ソケットを使わなくても、どう線が1本でも2本でも、長くなっても、「ひとつながりのわ」で「回路」になっていれば、豆電球に明かりがつけます。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの予想を図で示し、ショート回路になるかどうか事前に確認してから、実験に移らせる。(視覚支援) ソケット、どう線、明かり、豆電球の下、豆電球の横のキーワードを使って書かせる。(表現支援) 「ひとつながりのわ」のイメージを持たせ、「回路」という学習言語を定着させる。(記憶支援・理解支援)

例) 第5学年算数科「面積の求め方を考えよう」(小) 21

時	学習活動	教師の働きかけ(発問○) 日本語表現の支援(●)	指導上の工夫・留意点 (板書・ワークシート等)
3	<ul style="list-style-type: none"> 三角形の底辺、高さの意味を理解し、公式を使って面積を求める。 高さが三角形の外にある場合の面積を求める。 	<p>○三角形ABCの面積を計算で求めよう。 ●三角形の面積=底辺×高さ÷2です。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 作図をさせて底辺と高さを色や図で示すことで、視覚的にわかりやすくする。(理解)
4	<ul style="list-style-type: none"> 台形の面積の求め方を考える。 ひし形の面積の求め方を考え、公式を使って面積を求める 	<p>○台形ABCDの面積の求め方を考えよう。 ●台形の面積は、平行四辺形に2形を変えたり、三角形に分けたりして考えれば、求めることができます。 ○ひし形ABCDの面積の求め方を考えよう。 ●ひし形の面積=一方の対角線×もう一方の対角線÷2です。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 実物を動かして図の理解を促す。(理解) 色や図で示すことで、視覚的にわかりやすくする。(理解) 対角線同士が垂直で交わることを図に書き込む活動で理解する(理解) 方眼紙を実際に使うことで、理解を促す。(理解)
5	<ul style="list-style-type: none"> 三角形の底辺の長さを一定にして高さを変化させたときの高さと面積の比例の関係について考える。 	<p>○底辺の長さを変えずに高さを1cmずつ変えると、面積はどのように変化するでしょう。 ●三角形の面積は高さに比例します。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 表と図を用いることで、三角形の面積は高さに比例していることを理解する。(理解)

モデル事例から学べること⑤ 3つの支援の設定

モデル事例の指導案から、教科指導型日本語指導の留意点を具体的に確認してみましょう。

なぜ、「3つの支援」の設定が必要なのか？

「日本語の目標」で設定した学習言語の習得のため。

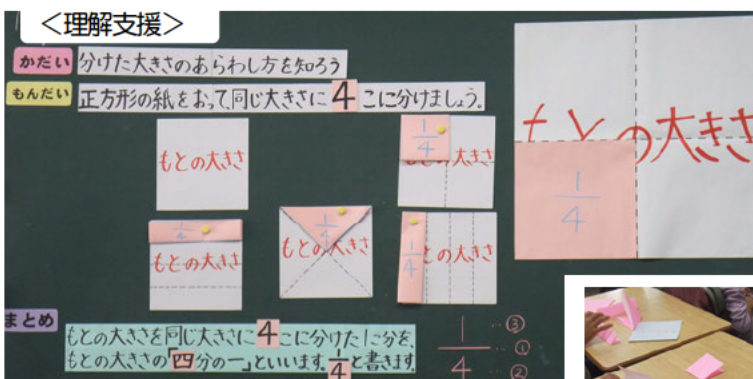
児童生徒にとって難しい言葉であっても、当該学年として習得すべき学習言語を、難易度を下げなくても習得できるようにするため、授業中に理解支援・表現支援・記憶支援の3つを必ず入れる。

「どのように支援を入れるか？」

- 本時の「日本語の目標」を達成するうえで、
- **理解支援**：言葉の意味を理解するのに効果的な手だてになっているか。
- **表現支援**：習得すべき学習言語を使った表現活動が設定されているか。
- **記憶支援**：学習言語を記憶できるほどの反復学習の時間（課内外）が設けられているか。

「3つの支援」って??

- 理解支援：言葉の意味がわかるための支援
 - 表現支援：その言葉を使える（言える／書ける）ための支援
 - 記憶支援：その言葉を覚えるための支援
- 3つとも必要。1つでも欠けると、学習言語を習得できない。特に、記憶支援がないと、学習言語を覚えられないため、定着しない。



例) 第2学年算数科「分けたい大きさをあらわそう」(小) 22

(成果)

「ぴったり重なる」と何度も言葉がけしたことが耳に残り、外国につながる児童も理解し、取り組むことができた。児童の中には、「ぴったり重なる」ために「端と端をそろえて」とつぶやく姿もあり、普段の折り紙作業が活かされていた。「同じ大きさ」＝「ぴったり重なる」＝「端と端をあわせる」と意識され、イメージさせることができた。「もとの大きさとくらべると」もとの大きさとなる具体物が、手元にあることでよく理解させることができ、「もとの大きさとくらべると」という言葉がけによりさらに定着させることができた。

(7)「単元を通じての成果と課題」より)

＜記憶支援＞

例) 第6学年社会科「源頼朝と鎌倉幕府」(小)

(7)「単元を通じての成果と課題」より) 23

(課題) 新出歴史用語の扱いについて

- ・単元の計画の中で、指導案の日本語表現の支援の枠の中に、その時間で扱う歴史用語を明記するとよい。前時までの学習も含めて、同じ用語が何回出てきているかよくわかるようにしておくといよい。子どもたちにとって、記憶支援、情意支援となるように、歴史用語で漢字を覚えるような学習も取り入れてもよい。今習っている言葉(漢字)がわからないから、わかりたいという必然性のある漢字練習が有効である。



「日本語支援の5つの視点」

支援の視点		支援タイプ	支援の具体例
直接支援	言語操作に直接関わる支援	【理解支援】 子どもが新しい語彙の意味がわからずにいる時に、易しい言葉に言い換えたり、視覚的に示したりして説明するという支援	・例示する ・簡略化する ・関連付け ・既有知識の活性化をする
	表現内容の構成や日本語での表現を促す支援	【表現支援】 子どもが適当な表現が見つけられない時に、表現をいくつか示して選択させるという支援	・選択肢を示す ・対話で引き出す ・学習した内容を分割して示す ・内容構成のためのシートを準備する
	語彙や表現の記憶を促す支援	【記憶支援】 繰り返し聞かせて定着を促進するという支援	・身体化する ・音声化する ・グループ化する ・反復する
間接支援	学習習慣や意欲の形成に関わる支援	【自律支援】 自分の学習を管理して学習を進める力を育むための支援	
	学習への動機付けなど、情意的側面での支援	【情意支援】 情意的側面に留意し、子どもが自信や意欲を持って学習を進められる環境を作ったり、自分の感情をコントロールしたりできるようにするための支援	

参考) 文部科学省『学校教育におけるJSLカリキュラム(中学校編)』より一部抜粋