

実践報告 — 【特集】 COVID-19 と「移動する子ども」

コロナ禍における「わにっ子ひろば@Zoom」での実践

JSL 中高生の活動と実践者がともに学んだこと

塩田 紀子*

高橋 英一†

崔 多恵‡

■要旨

本稿では、コロナ禍における JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路に対し前向きになるために行った実践を、実践者の観点から報告する。毎回の活動を通し、発見した実践者の気づきや学びを考察しつつ過程を論じた。

© 2020. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

JSL 中高生
コロナ禍
オンライン上でのわにっ子ひろば
実践に向かう意識
対話による思考力を鍛える実践

1. はじめに

新型コロナウイルスの影響で学校が休校になってしまったことで、JSL 中高生が様々な不安を抱えているのではないかと考え、私たちは、ゲームやディスカッションなどの活動を通して実践者と子どもたちがともに学ぶことができるオンラインでの新しい活動の場として「わにっ子ひろば@Zoom」を作り上げた。本稿は、その実践報告である。

実践を考える際、私たちは子どものことばのレベルに合わせた活動はどのようにしたら実現

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: noriko.shiota@toki.waseda.jp)

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: eiichi0126@fuji.waseda.jp)

‡ 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: d.choi@ruri.waseda.jp)

できるのか、子どもの思考力を育むためにはどのような活動がよいのか、子どもたちはどのようにして自分のことを話してくれたのか、そしてコロナ禍だからこそできたことは何かという問題意識をもとに実践を行った。以下、第2章で実践の方法と概要を説明した後、具体的な活動内容を着目した視点別に第3章で示し、第4章で本実践全体の考察を述べ、最後に第5章でまとめをする。

2. 実践の方法と概要

「わにっ子ひろば@Zoom」(以下、「ひろば」と記す)は、早稲田大学大学院日本語教育研究科(以下、「日本語教育研究科」と記す)の教員と同研究科に所属するが学生6名¹が、コロナ禍のなかJSL 中高生と向き合える新しい活動として、Web 会議システムである Zoom を使用し、始めたものである²。

「ひろば」の目的は「コロナ禍の中でJSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」ということだった。実践者はJSL 中高生のコロナ禍での生活や勉強の不安を解消できるような楽しい活動考えた。それと同時に活動をしながら日本語を使う機会を増やし、子どもたちの日本語の学びが途切れることがないようにしたいとの願いもあった。

「ひろば」は2020年6月14日から7月12日まで計5回行われた。各回の参加者や実践内容は後述する。実践以外に7月19日に生徒の在籍する学校の教員から、コロナ禍での子どもたちの変化や教師による学習面への対処などを聞いた。そこでは、学校現場の教師が、コロナ禍でのJSL 中高生の学習面、生活面の不安にICTの活用で迅速に対応したことがわかった。

「ひろば」の参加者を募るにあたり、私たちは日本語教育研究科と提携している学校の教師に案内を送った。そして、その学校の教師に、生徒に対して「ひろば」の存在を伝えてもらうことで参加者を集めた。その際、誰でも気軽に参加しやすいように、事前の申し込みを不要としたため、どのようなレベルの生徒が参加するのか事前にわからなかった。また、参加者は自由

-
- 1 早稲田大学大学院日本語教育研究科の川上郁雄教授、ひろばの活動に執筆者とともに運営として関わった3名の大学院生(塚本祥子さん、古谷緑さん、劉硯さん)の了承を得、この実践報告を執筆した。
 - 2 本実践はわにっ子クラブに繋がる活動である。わにっ子クラブについては、わにっ子クラブ HP <http://www.gsjal.jp/kawakami/wanikko/what.html> (最終閲覧日:2020年9月21日)及び渡辺, 青木, 裔, 韓, 山崎, 岩本, 河上, 引地 (2006), 張 (2018) を参照。

に Zoom に出入りできるようにしたため、アクティビティの途中で参加者が増えることもあった。結果的に、「ひろば」の参加者は、関東圏の学校に在籍している中高生であった。日本に来て間もない中学生、海外で長く英語で教育を受けた経験のある高校生、アフリカからスポーツ留学のために来日したが日本語が十分ではない高校生、などさまざまな背景を持つ子どもたちであった。来日前の居住地、日本語のレベルも日本の居住歴もさまざまであった。子どもたちに共通するのは、コロナ禍においても日本語で誰かとつながりたいと思っている点であった。

「ひろば」の活動内容は自己紹介とアイスブレイク、ゲーム2つ、まとめを基本としていた。各回の活動内容は表1で簡潔に説明する。どのような日本語のレベルの子どもでもゲームなどの楽しい活動を通し、ことばをやり取りし、コロナ禍での不安を解消できるように実践者が毎回

表 1. 「ひろば」の活動内容

回	日付	参加者	活動内容
1	2020/6/14	運営6名 + 参加者2名 (生徒 A・生徒 B)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己紹介 ・ アイスブレイク (うそ当てゲーム 自分に関する3つのことの中で一つだけうそがあり、それを皆で予想する) ・ 山登りゲーム (順番に今考えている単語や文を発表し、それをつなげて文章を完成させる)
2	2020/6/21	運営6名 + 参加者2名 (生徒 C・生徒 D) + 見学者1名 (大学院生)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己紹介 ・ アイスブレイク (好きなもの紹介) ・ 好きな色心理ゲーム (色を選択し、それはどんな性格や心情を表しているかを発表する) ・ ブレイクアウトセッション (レベル別に分けて、好きなもの話や趣味の話をした)
3	2020/6/28	運営5名 + 参加者3名 (生徒 B・生徒 E・生徒 F)	<ul style="list-style-type: none"> ・ アイスブレイク (図を見せて何の図か当ててもらおう ex 猛犬注意) ・ 異文化コミュニケーション, JSL 児童・生徒へのサポートについて意見交換 ・ 色のマジック (水の入ったペットボトルに絵の具を入れ、色の変化を予想する)
4	2020/7/5	運営6名 + 参加者4名 (生徒 A・生徒 B・生徒 G・生徒 H)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己紹介 (好きな食べ物の紹介) ・ アイスブレイク (参加者の好きなものをチェーンのようにつないでいく) ・ 好きな動物について画像や絵を見せて紹介・映像を題材にマスクについての意見交換→日本語と英語を話す際の飛沫の飛び方の違いについて→母語と日本語どちらが話しやすいか
5	2020/7/12	運営6名 + 参加者 (生徒 B・生徒 G)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ディスカッション (多文化共生という考え方を強制することは多様性を損なわせるのではないか)

協議して違う内容を考えた。そして各回の反省点を生かしながら毎回の活動を組み立てた。しかし、参加する子どもことばのレベルや人数が事前にわからなかったことから、毎回臨機応変に対応したため計画を変更することもしばしばあった。第4回の映像を使った活動は、実践者がオンラインに慣れてきた際に考えた活動で、オンラインならではの活動であった。活動を組み立てた意図、参加者の反応については、第3章で述べる。また、あらかじめ決めていた活動ではない部分で有意義な対話が行われた事例があった。その点についても、第3章で述べる。

このほかに特記事項として、第3回の際に第1回にも参加した生徒Bから同じ高校に通う、外国にルーツを持つ生徒E、生徒Gとともに本活動の運営に携わりたいという旨の打診があった。そのため、第4回の打ち合わせから3人の生徒に参加してもらい、どのような活動にするのか意見を交換した。そのため、本稿では打ち合わせの様子も一部紹介する。また、第4回・第5回では司会やアクティビティの進行も行ってもらった。

3. 実践内容

3. 1. 生徒の日本語レベルを考慮した活動—— コロナ禍で見つけた新たな実践法を活かして

第2章の説明のように「ひろば」は全5回行われたが、そのなかでより強く印象に残っているのは、第2回と第3回の「ひろば」である。「子どもたちのストレスを解消し、前向きになるような支援」が必要だという目的を自覚し取り組んだものの、実践するなかでそれ以外のことにも気がついた。ここでは第2回の「ひろば」について詳細に説明し、新たに気づいたことについては、第4章第1節で考察していく。

第2回の「ひろば」には、2人の中高生が来てくれた。開始して10分が経過し、生徒Cが参加してくれたが、用意しておいたものは、第1回の活動をもとにしたもので、日本語のレベルがある程度高いことを前提にしたものであった。つまり、日本に来たばかりの子ども向けでは

なかったのだが、この生徒の日本語レベルはJSLバンドスケール³ 2-3ぐらいだったため活動の変化が必要になった。

自己紹介・アイスブレイクとして自分の名前、好きなものについて話し合う活動を行ったが、生徒は理解できないことばが多くあり戸惑っていた。幸いにもこの生徒の第一言語が話せる実践者がいたので、日本語とその言語、両方を使用してもらい生徒の話聞くことができた。次のアクティビティでは、「好きな色、心理ゲーム」を行った。生徒にとって好きな色を言うのは問題ないようだったが、その色と関わる心理的な解釈においては、理解できない様子だった。その生徒の様子に注目していた司会者は活動を中断することを提案したが、他の実践者の意見もあり、一旦、最後まですることにした。この生徒との会話は、主に生徒の第一言語を使用してもらい、一部に日本語を混ぜて行った。

概要の記述のように、出入りが自由である「ひろば」に、生徒Cとの会話の途中で生徒Dが参加してきたが、実践者らは2人の生徒の日本語レベルが異なっていることに気づいたのである。より円滑にアクティビティができるように、Zoomのブレイクアウト機能で2つのグループに分け、それぞれアクティビティを行った。

活動が終わり振り返ってみると、事前の会議でも、JSLバンドスケール1-3ぐらいの参加者を考慮したものは、話題になっていなかったと気づき、レベルに合わせたものがもっと必要になるのではないか、そして実践者としての気づき、いわゆる自覚することも大切なことではないかと議論した。このような観点を持ちつつ、第3回の「ひろば」を迎えた。

第3回の「ひろば」には、第1回の「ひろば」に来てくれた生徒Bと、生徒Bの友達2名が参加してくれた。高校生の生徒Bは、自分の友達である生徒E・生徒Gと一緒に、「ひろば」

3 川上郁雄 (2020). 『JSLバンドスケール 中学高校編 子どもの日本語の発達段階を把握し、ことばの実践を考えるために』 明石書店

*以下はJSLバンドスケール中学・高校「聞く」「話す」チェックリストの中から抜粋したものである。

レベル1 初めて日本語に触れるレベル

「初めて日本語に触れるため、黙っている。」(聞く)

「言いたいことが言えず、ジェチャーや一語文を使う。」(話す)

レベル2 日本語に慣れ始めるレベル

「挨拶や短い指示など、簡単なやりとりは理解できる。」(聞く)

「身近な場面で使う挨拶などの言葉を覚え、使い始める。」(話す)

レベル3 日本語で学習する段階へ移行しつつあるレベル

「身近な話題で短く、簡単なやりとりを聞いて理解し始める。」(聞く)

「よく聞いてくれる聞き手がいれば、一対一の簡単なやりとりに参加できる。」(話す)

の運営メンバーとして参加することを提案してくれた。生徒たちは、「多文化共生に関心があり、帰国子女など多様な背景を持つ人々が交流できる場を作りたいと考えているが、どのようなことに苦勞しているかを聞きたい」と話していた。高校生と話をしていると、生徒Fが参加してきた。2月に来日し、4ヶ月くらいになるこの生徒は、スポーツ留学として日本に来たJSLバンドスケール1くらいの学生だった。日本に来たばかりの生徒のためのアクティビティも用意しておいたので、JSLバンドスケール1くらいの生徒が参加できる「色のマジック」を行うことができた。

「色マジック」とは、瓶の中に水を入れ何回か振ると、色が変わってくるマジックのような活動である。色マジックは、長い説明などが必要ではないもので、JSLバンドスケール1-2の生徒でも気軽に楽しめるものであると判断し、準備しておいたのである。この生徒が「ひろば」に入ってきたばかりの頃には、実践者の側で語っていることが理解できない様子であったため、ことばで多く説明する必要のない「色のマジック」を早速行った。日本語と英語を一緒に使用しつつ質問をし、生徒の1番好きな色が分かった。瓶の水が、生徒の言った1番好きな色に変わる様子を見せた瞬間、生徒の喜ぶような姿が見られた。その姿を見つつ、多くの実践者たちもほっとしたのである。その理由については第4章第1節で後述する。

3. 2. 論理的思考力を育むための活動

「ひろば」の活動の趣旨として、楽しく活動を行うということだけでなく、「楽しくて、考える、知的なやりとりができる活動」「生徒が自分で考え、自分の考えを述べ、また他の人の意見も聞くような活動」を行うべきではないかと話し合った。そこで、第4回、第5回では、論理的思考力を育むための活動を行った。

第4回の活動をデザインする際に、ある生徒が黒人差別のことについて皆で話し合う活動をしたと提案した。そこで、テーマを決めたディスカッションを行うことを計画し、日本語のレベルや参加者のやりたいことに合わせた内容にするため、テーマを二つ用意しその場で選択できるようにした。一つは提案のあった黒人差別についての話題、二つ目はコロナ禍の生活に関わることとしてマスクに関する話題を用意した。打ち合わせから参加した生徒B、生徒Gの外に、当日から参加した生徒A、生徒Hの希望に沿って、マスクについて話し合う活動を行うことにした。はじめに、マスクについての話題提供のために、日本人が外国人に比べてマスクをつけているということを題材にしたテレビ番組の動画を視聴した。その後、参加した生徒

は様々な国のマスク事情について知っていることや、学校におけるマスク事情について話した。じきに話題は日本語と英語を話す際の飛沫の飛び方の違いに移り、そこから生徒の英語と日本語の話しやすさ、伝えやすさに議論が移った。生徒は「論述に関する授業は英語で受けたため、日本語で論じなさいと言われるとどのように論理を組み立ててよいかわからず難しい」という話や、「どんなテーマを論じるかによっても英語で伝えるのがよいか日本語で伝えるのがよいか変わる」という話をしていった。

第5回でも、ディスカッションを計画し、ある生徒が提案した「多文化共生という考え方を押し付けることはむしろ個性を殺すのではないか」というテーマで話し合った。このテーマを提案した意義について、生徒は自身の通う国際的であることを売りにした学校が、多様な意見を持つことが尊重されない実情があることを述べた。これをふまえて、大学院生も含めて参加者同士が多文化共生について意見を交換した。その中で、生徒は「クラス分けについて帰国生が不利になっているという不満を言ったら、ここは日本だから日本のやり方に従うように言われた」ことや、「日本人という意識がないのに君は日本人だからと言われた」ことについて話していた。これは、日本で生まれ育った生徒ではなく、外国につながるバックグラウンドを持っているからこそ出てきた発言であると推察される。活動終了後運営した大学院生からは、「マスクの国ごとの習慣の話から始まり、日本語と英語の違いなどの話題にまで発展したので、思考力を鍛える活動になりつつある」との振り返りがあった。筆者らは、きっかけとなる話題からより深いテーマへと話題が変化したことが本活動において特筆すべきところであると評価している。これについては、第4章第2節で後述する。

3. 3. 子どもたちはどのようにして自分のことを話してくれたのか

初め実践者は、ゲームのような楽しい活動が主だと考えていた。また、活動に参加する子どもたちの日本語のレベルが事前にわからなかった。そのため、子どもたちとの自由な会話時間は活動スケジュールには組み込まなかった。しかし全5回の活動記録を振り返ってみると、準備した活動の合間に子どもたちと会話した時間はかなり長く、話の内容も学習や進路の話から子どもたち自身の複言語能力への不安やその克服の経験へと内容が重みを増していったことがわかる。第1回、第2回は参加した子どもの日本語力の差もあり、学校の話、好きな教科、好きなスポーツなど比較的話しやすい話題が多かった。第1回の「ひろば」で、ある生徒が進学に関して塾の先生と親の意見が違うという不満を話した。その不満に実践者がそれぞれアドバ

イスをする場面もあった。しかし子どもたちの言語使用環境や子どもたち自身の複言語能力への不安など個人的な話題については、個人への配慮もあり実践者は触れることに躊躇していた。それが変わったのが第3回の活動であった。新しく参加した生徒が自己紹介の段階で「小さいころから様々な国で様々な言語で教育を受け、ことばの面で親のサポートはあったが学校でのサポートが十分になかった。また同級生から日本語が変だと差別もされ、つらい思いをした」という話をした。すると参加が2回目であった生徒も「私も同じようなつらい体験をした。でも現在の学校ではクラスの大半がJSLの生徒であるため、みんなが同じような体験をしている。みんながつらい経験をしているため、自分の体験が特別なことではない。だからクラスメイトに話すことはない」と話した。また「日本語がかなり自由に話せるようになった今でもつらさを完全には乗り越えていないと感じるが、乗り越えないと生きてはいけない」とも話した。「ひろば」に複数回参加している生徒が自分自身の複言語能力における問題について話したのは第3回の活動が初めてであった。また第4回の活動から参加した生徒も、「日本に来たばかりの時に学校が日本語に関してのサポートをほとんどしてくれなかった」という話をした。3人の生徒の話はどれも自分の複言語能力ゆえのつらさや人間関係及び学校での学習の困難さを語った非常に重い話であった。そのため衝撃を受けると同時にその重い話を初対面もしくは初対面同様の「ひろば」の実践者にしたことに驚いた。3人の生徒は実践者との間にまだ人間関係が構築されていない段階でなぜ自分自身の複言語能力についての不安や困難さを実践者に話したのだろうか。その考察については第4章第3節で後述する。

4. 考察

4. 1. 環境変化をもとに実践者自身が工夫していく動的な実践を目指して

最初、コンセプトとして「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」といったことを考えていた。

しかし、第2回の活動を通し、そのほか大切だと気づいたのは、生徒の日本語のレベルにあったアクティビティを、実践者自身が工夫することであった。

「ひろば」の概要に記述したように、どのような生徒が参加するか予想できない状況だったこともあり、ことばが自由に使いこなせない生徒が来た場合にも参加できるように、子どものことばのレベルを考慮した活動を工夫すること、そして、実践者自身がどの場面でも対応できる

ようにしておくことなどが必要になると新たに見えてきたのである。

事前会議で実践者らが、「どんな活動をするか」「どのようにしたら「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」といった「ひろば」の目的が達成でき、ことばの学びの機会も与えられるか」と意識していたのは、細川（2005）の、「実践」を考えるとき、「教師自身が何のために何をしようとしているか」という意識、および「その教室においてめざしていることは何かという」「問題意識」に相当する。（細川、2005, p.5）

そして、実践者らが「どのような生徒が参加するか予想できない状況」であることを踏まえ「より多様な生徒の日本語のレベルを考慮した実践や、オンラインであるからこそできる実践法への工夫など、生徒にとってより意味のある場を作ろう」と新たな実践を工夫していたことは、「実践」を、「内容や方法を固定的なものとして捉えず、それぞれの教室によってさまざまに変容するもの」（細川、2005, p.6）として認識していたといえる。

日本に来たばかりの生徒が、第2回の「ひろば」で初めて登場したことで、多くの実践者が戸惑っていた。活動の司会をしていた筆者の1人は、もっとも慌てていたため、「準備した実践のレベルにずれがあった場合、生徒の参加が制約を受ける恐れがあると自覚し、より多様な生徒の日本語のレベルを考慮した実践やオンラインであるからこそできる実践法」を考察すべきであると気持ちが強く芽生えた。第2回の「ひろば」であった戸惑いを、なるべく避けるための考察は、非常に意味のあることだったといえ、JSL の子どもたちの日本語教育を考えていくうえで、非常に重要性があるとみられる。

第2回の「ひろば」での気づきを意識しつつ第3回の「ひろば」を迎え、より円滑に活動を行うことができた。

第3回の「ひろば」で高校生の3人が運営メンバーとして参加することを提案してくれた姿から、最初目的としていた「JSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」という「ひろば」の目的が達成できたとみなせる、同様に、生徒Bが、より深い話、個人的な話までしてくれたことから、その姿がさらに明白であったと判断した。

また、来日間もない生徒Fが、自分の好きな色を言うとき、最初は「Black」の英語の発音で [Blæk] と言った一方、実践者が「あ、ブラックですね。」と言ってからは、生徒Fも「ブラック… あ!ブラック!」と何か発見したようなうなずきをしつつ発音してみる姿、ぶつぶつとつぶやく姿が見られた。実践者が「黒」ではなく、英語の「Black」と発音が似通っているカタカナ語を活かし「ブラック」と発音してあげることで、気づきがあったような生徒の様子が見

られたことばかりか、「ブーレック」に近かった生徒の発音が「ブラック」となったこと、そのなかでも「レ」を「ラ」に発音するようになったことは、日本語的外来語発音の学び、すなわち、ことばの学びがあったといえる。

高校生の3人が、運営メンバーとして参加することを提案してくれた姿、そして生徒Fの姿から、「コロナ禍の中でJSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」という「わにっ子ひろば」の目的を果たしたとともに、学習者の主体的なことばの学びもあったとみなせる。細川の言う教師の側の意識、主体性ばかりか、「学び」には、「学習者の」「主体的な「学び」という点が欠かせない」(川上, 2011, p.212)ことも重要であり、生徒の見せてくれた姿をよく探してみると、実践者の主体的な意識とともに、学習者の主体的な学びもあったといえる。

以上のように、「生徒のレベルを考慮した実践」のみならず、「ことばの学び・前向きになる」といった「ひろば」の根本的な趣旨が達成できたとみなせる。「ひろば」の実践を踏まえ、事前準備に力を入れることと参加者の戸惑い、実践者の戸惑いをなるべく避けられるようにすることを今後の課題とする。

4. 2. 論理的思考力を育むための対話的实践

第3章第2節で述べたように、「楽しくて、考える、知的なやりとりができる活動」や「生徒が自分で考え、自分の考えを述べ、また他の人の意見も聞くような活動」が本活動にとって必要であると考えていた。それが「ことばの力」を育むことにつながると考えていたからである。筆者らはどのようにしたら、そのような活動ができるのか明確な答えが出せないまま試行錯誤を重ねて毎回の実践を計画していった。節目だと考えられるのが、第3回である。生徒3人が運営に関わりたいと申し出たことであった。これを機に生徒がやりたいこと、話したいことという視点が入り活動のデザインの軸がそこに移っていった。そうしてデザインされた第4回、第5回では、活動内容にディスカッションが加わった。

このディスカッションにどんな意義があったのか。それは、子どもたちが外国につながる自分自身のアイデンティティを見つめながら、率直に感じていること、感じてきたことを話したことである。第4回では、前述したようにコロナ禍のマスク事情という話題から英語と日本語の飛沫の飛び方の違いに移り、そして子どもたちが英語と日本語どちらが表現しやすいかという話を話した。また、第5回では、生徒の提案で多文化共生について議論したが、ここでも

子どもたちが学校生活を通して感じている不満や過去の経験などを話していた。これについて石井 (2015) の「対話」の観点から考えていきたい。石井は「対話」を「自分と異なる他者との相互理解のためにことばを交わし合う行為」と述べたうえで、「対話は、相手を知ろうとすることによって自分自身をよく知ること」(石井, 2015, p.28) と述べている。今回のディスカッションは、あるテーマを議題に自分の意見を表現し合い、それを通して自分の考えをより深めていく行為であり、石井の言う「対話」であると考えられるが、それを通して子どもたちがアイデンティティの問題について話したことは前述したように「自分自身をよく知ること」(石井, 2015, p.28) につながったのではないかと筆者らは考えている。そして石井は「対話」は思考力の育成につながることを述べている。筆者らは本活動を通して、「対話」が思考力を鍛えるとともにアイデンティティを見つめるきっかけとなり、「ことばの力」を育むということにつながったのではないかと考えている。

4. 3. 子どもたちの話を引き出す実践者に必要なもの

第3章第3節で述べたように、子どもたちは自ら初対面もしくは初対面同様の実践者に自分の複言語能力に関する不安やつらかった経験などの重い話をした。ここではその理由を考察する。川上 (2011) は、「実践の中で」「子どもは自分を主体として認めてくれる大人 (実践者) に日本語の力を発揮しながら言いたいことや伝えたいことを表現しようとする」と述べている。そして「大人は、子どもの主体を理解しようとする主体として子どもに関わるのだ」(川上, 2011, p.104) とも述べている。「ひろば」を運営した実践者は子どもたちを理解しようと集まったメンバーであった。したがって、実践者の子どもを理解しようする関わり方が子どもを主体として認めることであった。実際子どものつらかった経験を聞いた後は、実践者も自分の中で整理のつかない重い気持ちを抱えることになった。それは子どもという主体に、実践者という主体が影響を受けたからである。お互いが主体としてかかわったからこそ心が動いた。つまり心の共振が生じた。それゆえ子どもは初対面であっても実践者が自分を主体として認めてくれる大人だと感じ、自分の不安やつらい経験を話したと推察する。今回の経験を通じ、実践者は子どもという主体にどのように関わっていくかを常に考えることが非常に重要であるとわかった。

5. まとめと今後の展望

今回オンラインで行った「わにっ子ひろば@Zoom」の目的は「コロナ禍の中でJSL 中高生の不安を解消し、学習や進路について前向きになる支援を行う」であった。実践者である大学院生も4月から大学院の中に入ることができず、子どもたちと同じように研究や大学院生活に不安を感じていた。子どもたちの学校に行けない不安に共感できたため、子どもたちのコロナ禍での不安を少しでも解消できるサポートができないかと考えた。しかしコロナ禍ではオンラインでの活動を余儀なくされた。そして、オンラインという実践者も子どもたちも不慣れな環境の中、手探りで活動を進めていった。オンライン活動のメリットは実践者も子どもたちも感染の不安なく参加することができることである。外出制限が呼びかけられる中、自由に出かけることもできず学校以外の人に会うチャンスがない子どもたちに安心して新しい人と出会い、活動や話ができる場を提供することができる。また対面式では家から会場までの距離などの物理的な理由で参加できなかった子どもたちも活動に参加することができるメリットもあった。そして複数の高校生が運営に参加したいと希望し、実際に運営に携わったことは、どこからでも運営会議、実際の活動に参加出来るというオンラインであったから実現したことではないだろうか。物理的なことだけではなく、オンラインで行った活動であってもリアリティのある人とのつながりを感じることができると思ったからこそ高校生たちは運営に関わろうとしたと推測する。

一方実践者の側にも次の3点に関して学びがあった。1点目は子どものレベルに合った動的活動の必要性である。2点目はディスカッション型活動の有用性である。そして3点目は子どもたちの話を引き出す実践者に必要な人間性である。以上のようにオンライン活動であっても実践者は学びを得ることができた。このことから、オンラインという活動形態が、実践者の学びを阻むことはないとわかる。

しかし今後オンラインで「ひろば」を継続するかについては議論の余地がある。まだコロナ禍は続いているものの、少しずつ規制が緩和され学校が対面式授業になっている現在、オンラインで「ひろば」を続けて行くのかそれとも対面式で行うのかは、実践者、子どもたち双方の安全性、「ひろば」の必要性の面からも考えていかなければならない。今後引き続きオンラインで続ける場合は、今回のオンラインで行った5回の活動を更に発展させ、子どもが知的好奇心を持ち思考を鍛える活動をオンラインでどのように進めて行くかを考える必要がある。

今回オンラインという新しい形の「ひろば」を形作ったことで、「ひろば」の活動の可能性が広がったことは大きな収穫であった。残念ながら今回の活動の実践者はいずれも対面式の「ひろば」を経験したことがない。今後対面式の「ひろば」を経験し、オンラインの活動と比較することで、更に充実した活動が展開できると考える。

文献

石井恵理子 (2015). 思考力としてのことばの力を育てる国語教育へ —— 対話による授業設計に向けて『日本語学』34(12), 22-30.

川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版

張夢卉(2018). JSL 高校生の大学進学を支える日本語教育実践『早稲田日本語教育学』24, , 251-255.

細川英雄 (2005). 実践研究とは何か —— 「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』126, 4-14.

渡辺千奈津, 青木優子, 裔立苒, 韓萬基, 山崎遼子, 岩本真理子, 河上加苗, 引地麻里 (2006). ことばの力を育てる「わにっ子ワンデイキャンプ」 —— 人と人との関係性の中で学ぶ「協働」実践の試み. 川上郁雄 (編) 『「移動する子どもたち」と日本語教育 —— 日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 (pp. 247-260) 明石書店.