

実践報告 — 【特集】 COVID-19 と「移動する子ども」

コロナ禍における日本語指導が必要な子どもに対するオンラインによる実践

実践者の不安と子どもの主体的な学びの姿について

高橋 英一*

■要旨

本稿では、筆者がコロナ禍において行った日本語指導が必要な子どもに対するオンラインの実践内容について報告する。筆者は、オンラインによる指導は、児童の主体的な参加、児童とのラポール形成にマイナスの影響があるのではないかと当初考えていたが、実際の実践では児童の主体的に参加する姿が見られた。以上のことについて、毎回の実践内容と考察を通して述べる。

■キーワード

インター校の児童
コロナ禍
オンライン
実践者の不安
主体的な学び
遠隔実践活動

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

1. はじめに

2020年は新型コロナウイルスが流行し、多くの人々が外出自粛を余儀なくされた。学校の休校も長引き、子どもたちの学びの機会をどのように保障するかが社会的な課題となった。日本語指導が必要な子どもたちも例外ではなかった。そこで、オンラインによる教育が注目を集めた。筆者は2020年6月24日から8月28日までの間の計10回、インターナショナルスクール（以下、インター校）に通う児童A（以下、A）に対してオンラインによる日本語指導を行った。筆者は、オンラインという環境でAにとって意味のある学びの場としていくことができる

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

か、A とのラポールが形成できるのか不安に感じていた。しかし、実践を行う中で、A が見せた主体的に学ぶ様子に筆者は驚かされた。本稿では A に対して行った実践内容とともに、オンラインという環境下で A がどのような主体的な学びを見せたのかを述べる。

2. 実践の概要

2. 1. 実践のフィールドとデータ

今回の実践は、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）が設置する実践科目「日本語教育実践研究（3）」の中で行われたものである。通常、本科目では実践者が学校に出向き、対面で児童・生徒に対して日本語指導を行うことになっている。しかし、本年は、新型コロナウイルス感染症の流行に伴い、実践のフィールドとなる学校が休校となったこと、そして早稲田大学がすべての科目をオンラインで実施すると決めたことが影響し、オンラインによる実践を行うことになった。そこで筆者は、インター校に通う小学4年生の A にオンラインによる1対1の実践を行った。ここでいうオンラインの実践とは、ビデオ会議システム Zoom を使用した同期型のオンライン実践である。大学院の実践として終了後も母親からの要請があり、4回私的に実践を行った。その4回分も含めて本稿を記す。

本稿で使用するデータは、実践毎に筆者の作成した実践記録、筆者が実践中に作成したノートである。本稿が公開されることに関して、A の母親に対してビデオ通話による説明とともにメールにて確認を行い、公開されることを許諾していただいたことを明記しておく。

2. 2. A について

本実践の対象者である A について記しておきたい。A はインター校に通う小学4年生（日本の学年に合わせた表記）である。日本生まれ日本育ちだが、幼稚園からインター校に通っているため学校では英語で生活している。A の家庭内言語は、父親がイギリスにルーツを持ち英語を使用しているため、父親に対しては英語、母親に対しては日本語である。しかし、年齢を重ねるにつれて日本語よりも英語を話す機会が多くなってきたようである。そのため、日本語指導の必要性を感じた母親が日本語の学びの機会を設け、A は複数の環境で日本語学習を行ってきた。漢字は小学校2年生レベルまで既習であるが、母親から、語彙や漢字の習得に課題があることから、本実践では語彙や漢字の習得を中心に指導を行ってほしいとの要望があった。

顔合わせを行った際に筆者はAについて、明るく外向的な性格であると感じた。日本語レベルについては、2020年7月1日にJSLバンドスケール¹の判定を行った。聞く4～5、話す4、読む4、書く3となった。

2. 3. 実践内容

本実践の実践回数は前述したように全10回であるが、第1回の前に打ち合わせとして1度自己紹介の機会を設けている。本来ここでは簡単な顔合わせを行う予定であったが、時間が取れたので簡単に自己紹介を行った。また、日程の都合上第4回と第5回は同じ日に連続して行った。さらに、第6回は大学院の実践として行う最終回だったため、特別な実践をデザインした。それは、Aの妹とともに合同で楽しめる企画である。Aの妹も同時期に別の指導員から指導を受けていたこともあり、このような実践を行った。大学院の実践として終了後も母親からの要請があり、私的に4回実践を行った。

筆者は、第0回での打ち合わせの際にAとAの母親と話す中で、Aはインター校で英語を主に使用していることや自宅でも父親と英語を話していることから、だんだん日本語よりも英語の方が使用しやすい言語になってきていることが分かった。実際に第0回の会話の際には、Aはわからない言葉があると母親に「日本語でなんて言うの」と尋ねている様子が複数回見られた。つまり、英語で分かっている単語の方が多く、日本語よりも先に英語の単語が頭に浮かんでくるということである。Aはインター校の日本語授業などで国語として日本語を学習してきたが、第2回でAは国語の授業について「つまらない」と述べており、母親も漢字などが定着しないといていた。そのため筆者は、Aは日常のコミュニケーションにおいて日本語が使えないと困る場面は少なく、日本語を学習する動機があまりないと考えた。そこで、Aの主体性を引き出すためには、Aの興味のあることに関連付けた授業にするべきだと考えた。

また、本実践はオンラインでの実践である。筆者はAと直接会ったことがないため、オンライン上でラポールを形成していく必要がある。筆者は、画面から表情が読み取りにくいという事や、接続や音声の問題、授業時間以外で会話をすることができないことが、Aとの関係性構築にマイナスの影響を及ぼすのではないかと危惧していた。そのため、一層Aの興味関心を重視し、Aが伝えたいことをよく聞き、Aの表情や声色などに注意を向けて実践を行った。

1 川上郁雄 (2020). 『JSL バンドスケール 小学校編 —— 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

筆者が各回の実践をどのように組み立てたかを以下に述べる。

第0回 2020/6/17

実践のための顔合わせ、打ち合わせを行った。Aとは20分ほど会話をする時間があったので、主に筆者がAに質問をした。地名、科目名、食べ物の名前など、日本語ではなく英語が浮かんでくるものがあり、これらについて「日本語でなんて言うの」と母親に聞く様子が見られた。

次回までに自己紹介カードを作成するという宿題を出した。

第1回 2020/6/24

・自己紹介

筆者との関係を構築するために、第0回の際に宿題にしておいた自己紹介カードを使ってAの自己紹介を行った。また、自分について話すことでAのことばの力を把握する狙いもあった。自己紹介カードには好きなもの、嫌いなものをそれぞれ5つずつ書く項目を設けた。筆者はそれぞれの項目についてなぜ好きなのか、嫌いなのか、どんなところが好きなのか、嫌いなのかについて聞いていった。その中で、好きなものが「今隣にある」と言ってそれを見せる様子や、部屋を移動しAが作ったレゴブロックを見せながら説明する様子が見られた。

・ポケットモンスターについて調べる

キャラクターのポケットモンスター（以下、ポケモン）が好きだということを第0回の際に聞いていたので、ポケモンについてインターネット上のポケモンの公式サイトを一緒に調べた。そして、そこに登場するポケモンの特徴を示す文章を読むことで、筆者がことばの力を把握しようとした。今後、ポケモンを使って指導ができないかと考えた。そして、次回までにポケモン図鑑²を作成することを提案し、好きなポケモンについて調べて図鑑を作ることにした。ポケモン図鑑には、ポケモンの分類、タイプ、大きさ、特性、性格、一番好きなどところについて書く欄を設けた。性格、一番好きなどところの欄は文章を書けるようにし、好きなポケモンについて文章で説明することで、思っていることを書く力を伸ばそうと考えた。

2 ポケモン図鑑とは、様々なポケモンの性格や特徴などが詳しく書かれた図鑑のことで、市販もされている。本実践では筆者の作成したオリジナルの用紙を使用した。

第2回 2020/7/1

・ポケモン図鑑の確認

宿題のポケモン図鑑を確認した。空欄になっていた部分もあったため、一緒に画面上でそのポケモンについて調べて、大きさやどういうところが好きかということについて説明するよう促した。それをポケモン図鑑に書き込んだ。本活動は次回も継続することにし、今回書けなかった性格についても書けるようにと例を出して説明した。

・ポケモン絵本

Aの読む力を把握すること、また絵本を通して読むことへの抵抗感をなくすために、ポケモン絵本³を使用して活動を行った。絵本はYouTubeの画面を共有して見せた。絵本を読むだけでなく次の展開を予想し、ポケモンの性質について説明するなど積極的な発話が見られた。本活動については第2章第4節でも述べる。

第3回 2020/7/8

・ポケモン図鑑の確認

宿題だったポケモン図鑑を確認した。書くことができなかった一番好きなところの欄は、口頭で説明することが出来、それを図鑑に書いた。Aはポケモンについて説明しているときは生き生きして発話量も増えた。しかし、宿題としてポケモン図鑑を書くとなると空欄が多く、自分でうまく書き言葉にできていない様子が見られたので、この活動は今回で終了し別の活動で書く力を伸ばすことを目指した。

・なぞなぞクイズ

言葉を使って楽しく遊ぶことができればAの学習の動機付けにつながると考え、なぞなぞクイズを行った。「とってもおいしいのに、くさい！といわれる野菜はなに？」というような問題を出した。答えにたどり着くことはできなかったが、知っている野菜をすべて言っていた。

・述語の穴埋めプリント

母親から要望のあった漢字や語彙の定着を目的として、絵を見て述語を書くというプリントを用意した。興味のあることから少し離れたときにどのように取り組むことができるかを確認し今後の指導に活かすためにも、楽しさという観点を重視せず、今回の活動を行った。穴埋め

3 教材 ポケモンだいすきえほん「ふしぎなにじいろ」

<https://www.youtube.com/watch?v=2vtwqpBTDFw> (最終閲覧日：2020/9/28)

は全部で5題あり、漢字だけでなくカタカナを含めて答えるものもあった。活動としては、Aの「つまらない」と言っていた国語の漢字の学習に近いものになったが、Aは集中力を切らさず取り組んでいた。

第4・5回 2020/7/22

・ 述語の穴埋めプリント

前回のプリント学習の復習を行った。前回行った部分では、すぐに述語は書けなかったものの筆者がキーワードを示すと書けるようになった。そのほか、カタカナを書く部分でつまづいていたが、筆者のヒントを基に自ら思い出して書いていた。

・ 旅行の記録プリント作成

Aが旅行に行ったということを聞いたため、それを生かして活動ができないか考えた。そこで、旅行に行って何をしたのか、楽しかったことは何かという内容で作文を書く活動を考えた。ここで作文を行うことにした理由は、Aの書く力を伸ばすためには短文ではなく、作文のように長文を書くことに挑戦することが必要だと考えたからである。これまでAは作文を書いたことが無かったため初めての取り組みとなった。初めから作文を書くにはハードルが高いと考えたので、筆者が「旅行に行った場所、その場所はどんな場所か、やったこと、楽しかったこと」について書くプリントを用意した。「英語で記入してよいか」と聞かれたが、筆者が「頑張って日本語で書こう」と言い、日本語で書くことにした。筆者との会話で各項目について記入していった。それぞれ漢字や表現がわかりにくそうにしているところがあり、筆者が補助を行った。そして、旅行の記録プリントを作成することができたため、まずは体裁を考えずに、作文を書いてくることを宿題とした。完成したものは筆者にメールで送るように言った。また、本活動の休憩の際に特筆すべきAの姿が見られた。これについては、第2章第4節で述べる。

第6回 2020/7/27

前述したように特別な実践をデザインし、第6回はAと筆者、Aの妹とその指導員の4名で実践を行った。同時期に兄妹で実践を行っているという機会を生かし、日本語指導終了後も家庭内で日本語に親しむ機会を作ることを目的として行った。本活動を企画した背景には、家庭内で日本語を使う機会が減っていると聞いたことが影響している。Aの妹もAと同じくインター校に通っており、最近ではAとAの妹の会話も英語で行われることが多くなってきているとい

う状況があった。そのため、本活動が兄妹で日本語を使って遊ぶきっかけとなったらよいとの意図から活動を企画した。

・ジェスチャーゲーム

最初の企画なので、場を温める意味から簡単なゲームを行うことにした。動作を語彙に結び付ける力を伸ばすことを目的とした。

・間違い探し

正しい絵と10か所の間違いのある絵を用意した。探すだけでなく、「〇〇が△△です」という形で答えを言えるようワークシートを作成した。答え方で言葉を作る力を伸ばすことを考えた。

・クイズクロスワード

クイズを行った。クイズはなぞなぞに近いような問題で、言葉で考える力を伸ばすことを考えた。そして、それぞれ答えを配布していた紙に書き入れ、クロスワードのように最後に言葉が完成するというものを計画していた。言葉が完成することで、クイズに楽しく取り組めるとともに、クロスワードという言葉を使った遊びの楽しさを伝えたいと考えた。Aはなかなか答えにたどり着けないものも多かった。また、答えにたどり着く過程で指導員がヒントを与えたところ、そこからいろいろな単語を言っていた。

第7回 2020/8/14

・作文の確認

第5回で宿題にしていた作文を、Aに読ませた。その後、体裁として、タイトルの前に開けるマス、名前の書き方、段落などを教えた。体裁を整えること、表現をよりよくすること、ひらがなを漢字で書くことなどを提案し、作文を書き改めることにした。はじめはひらがなで書くが、筆者が漢字で書くことを提案すると、思い出し書ける事が多い。Aが書いた作文を基に、筆者が書いた見本を見ながら清書をしていくことを次回までの課題とした。

・山手線ゲーム

第3回のなぞなぞクイズの際に野菜の名前をたくさん発していたことは、日本語の名詞を思い出す良い機会であったと考え、山手線ゲームを行うことにした。山手線ゲームとは、テーマを決め、そのテーマに関する名詞を交互に言い合うものである。一般的に行われているゲームでは、多く名詞を言えたかどうかで勝ち負けを決めることが多いが、筆者と比べるのではなく

A がどれだけ名詞を言えるかを重視したため、勝ち負けをつけていない。今回は、好きなポケモンをテーマにした。

第8回 2020/8/14

・作文の振り返り

A が書き直した作文を基に筆者が見本を書き、その見本をメールで送った。それを基に A は作文用紙に清書を書いてきた。

・山手線ゲーム

テーマは動物。2人で30以上の動物の名前を出した。ただ動物の名前を言い合うだけでなく、筆者はその動物がどこにいるのか、何を食べるのかなどの質問をし、また画像を見せながら活動を行った。ネズミは「ママが嫌い」、リスは「日本で見たことない」、などと補足情報も自発的に発話していた。その後、父親に買ってもらったという図鑑を持ってきて動物を調べる様子や、「恐竜は?」「ドラゴンは?」といった言葉を発していた。

第9回 2020/8/21

・山手線ゲーム

テーマは植物。今回の山手線ゲームは語彙をたくさん出すことはできなかった。しかし、それぞれの植物に関連し、会話が広がった。カメラを持って移動し観葉植物の名前を筆者に聞く様子や、家のベランダに移動し植物を見せる様子が見られた。

・日記

A は文章を書くことに難しさを感じていた。そのため、物事を文章にすることに慣れるために日記を書く活動を行うことにした。日付を決め、その日あった出来事を筆者との会話の中で振り返りながら書いていった。

第10回 2020/8/28

・山手線ゲーム

テーマは野菜。今回の山手線ゲームは話すだけでなく、書く活動にもつなげるためにプリントを用意し、言った野菜の名前を書くことにした。A は、ひらがなよりもカタカナを書くのが苦手であったが、野菜の多くをカタカナで書いていた。

・日記

前回と同じように日記を書く活動を行った。用紙が印刷できていなかったため、その場で書くことができなかった。そのため、何を書くかを一緒に話し合い、次回までに書くことを宿題とした。Aは、日記を書くために指導の前日の様子を話した。その中で、Aがお菓子作りをしたことを話していたら、作ったお菓子を冷蔵庫から持ってきて見せる様子が見られた。また、お菓子作り以外でも前日の様子を時間軸に合わせて話していた。

2. 4. 実践中のAの様子

前述したように、本実践はオンラインによる実践のため、Aは主体的に活動に参加するのか、筆者はAとの関係性構築ができるのか、という点を不安に思っていた。しかし、Aの興味関心を基に活動をデザインすることで、Aの主体的に参加する様子が見られた。この点に関してAの実践中の様子を詳しく述べる。

第2章第3節で述べたように、Aは国語の授業を「つまらない」と述べていたことから、Aの興味や関心、楽しさという観点から実践を組み立てることを意識していた。そこで、ポケモンに関するキーワードで活動を行うことにした。例えば、第2回にポケモン絵本を使用した読む活動を行った。絵本はYouTubeに載っている公式の絵本を、画面の共有機能を使用して見せた。Aの発達段階を考えると易しい文章であったように感じたが、その中でも絵本を読むだけでなく次の展開を予想し、ポケモンが出てくると、そのポケモンはどんなポケモンなのかについて自ら話し出すなど、積極的な発話が見られた。絵本の内容に気体の重さに関する部分があり、はじめは理解ができていなかった「湯気」の意味を最後には理解することができていた。

また、Aはポケモン以外にもレゴブロックを作ることが好きである。レゴブロックに関して、非常に印象的だったのが、第4回と第5回の休憩の際の出来事である。この日の活動は旅行の記録を書く活動であり、考えて書くという活動が多かった。そのため、少し退屈そうな表情を見せた瞬間があり、疲れた様子だった。しかし、休憩の時間になった瞬間に、Aから筆者に対して近くにあったレゴブロックを紹介してきた。そこで会話を続けると、Aはたくさんのレゴブロックを手に「いつ買ったのか」「誰に買ってもらったのか」などについて説明することができていた。ここでAが見せた表情は非常に明るく、筆者に「聞いてもらいたい、見せたい」という感情が表に出てきているようだった。

その他にも、家の中にあるものをカメラ越しに見せる様子や、その日の内容に関するものを

持ってくる様子が見られた。例えば、第1回の自己紹介の際に好きなものを見せたことや、第9回の山手線ゲームで植物をテーマに行った際には、カメラを移動し家の中にある観葉植物を見せて「これは何？」と筆者に質問をすることがあった。同じく第9回では、家のベランダに移動したくさんの植物を見せる様子が見られた。第10回では日記を書くためにAが以前お菓子作りをしたことを話していたら、作ったお菓子を冷蔵庫から持ってきて見せる様子が見られた。

Aがこのように主体的に学習に取り組む様子や、筆者とコミュニケーションを取ろうとする様子は、筆者の想定していなかったことであり、前述した不安は杞憂だったのである。このAの主体性について、第3章第1節で考察する。

3. 考察

第2章第3節で述べたように、オンラインによる実践において筆者は、Aは主体的に参加するのか、筆者はAとの関係性を構築できるのか、ということに関して不安を抱いていた。そのため、Aの興味関心を引き出せるような実践内容をデザインした。第2章第4節で述べたように、「好きなこと」に関してAが生き生きと話す様子から、Aは主体的に本実践に参加をしていると考えている。これは、オンラインという環境はマイナスの影響をもたらすのではないということを表していると考えられる。

3. 1. Aの主体的な参加

Aはなぜ好きなものを生き生きと話したのだろうか。その理由に自宅から参加をしていたという事が大きいと考えられる。特徴的だったのが、第4回と第5回を続けて行った際の休憩時間のレゴブロックを見せる様子が見られたことである。自宅という環境から参加することで、Aにとって緊張せずに参加できるという利点もあったと考えられるが、それ以上に、Aの好きなものや興味のあるものを紹介しやすかったと言える。遠隔でのコミュニケーションにおいては、学習者の周囲の環境要因の特徴が会話に現れ、学習者は学習者側の話題を導入しやすいことを吉田（2013）が分析している。吉田（2013）では、日本語学習者と母語話者の遠隔でのコミュニケーションを分析し、

多地点を接続する遠隔会話は、話者同士が空間を共有する対面会話と比べ、トピックの選択や使用する言語表現に、環境要因の特徴が現れる場合がある。特に会話参加者

が自らの母環境を移動せずにインタラクションが実現されることにより、話題情報の帰属がより明確となる。(吉田, 2013, p.36)

とした上で、

遠隔コミュニケーションでは、相手話者の言語環境に移動することなく自らの環境において発話することから、言語的に優位ではない学習者も、情報量が十分である学習者側の話題を導入しやすい場合がある。(吉田, 2013, p.37)

と述べている。自宅には自分の好きなものがたくさんあり、それらを見せることができるため、好きなものを生き生きと語ることができたと考えられる。これは、自宅から授業に参加していたからこそ生まれたものである。このことは、対面で自宅に出向く場合と同じようなことがオンラインでも実現できるということを示している。

また、第9回の山手線ゲームで植物をテーマに行った際の、家にある観葉植物の名前を筆者に尋ねたことや、家にある植物を見せるために移動する様子は、学習内容を家の中にあるものと結びつけていたと考えられる。これは、川上(2011)で説明されている「ことばの「文脈化」」(川上, 2011, p.40)が起きたと考えることができる。川上(2011)では実践者である山本冴里の実感を以下のように紹介している。「山本は、子どもが興味を持ち、初めてのことや面白いこと、好きなことを実体験する中でことばを使うとき、たくさんのことばが発せられるのだと実感する」(川上, 2011, p.40)。筆者も本実践において山本と同じことを実感した。筆者は、Aの見せた姿は、実際に空間を共有していなくても、Aが自ら自宅という環境でことばを文脈に落とし込み、家にあるものを活用して学びに結び付けられていたと考えている。そして、その中でAは植物の名前に興味を持ち、ことばのやり取りを学んだのである。

前述したように、Aは主体的に参加することでことばを学んでいたと考えられる。それは、川上(2011)の述べる、「実践の中で子どもは、主体的にことばの意味を探り、また、意味を解釈したり産出したりするを通してことばを獲得していく」(川上, 2011, p.104)という過程がみられたと考えている。本実践を通して、興味や関心をきっかけに、オンラインという環境であっても子どもはことばを獲得していくということが分かった。

3. 2. 筆者とのラポール形成

筆者は、本実践においてAとラポールを形成することができるか不安に思っていた。しかし、その不安が杞憂だったことが、今まで述べてきたようなAの振る舞いによってわかる。筆者が

Aの興味のあることに着目して実践を組み立てたことにより、Aは筆者を自分の好きなものを聞いてくれる人と認識し心を開いたのである。川上(2011)は、「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」(川上, 2011, p.104)と述べている。直接会ったことがない相手であったとしても、このように関係性を構築でき、関係性の構築が子どもの主体性の発揮につながるのである。

4. おわりに

本稿では、筆者の実践したオンラインによる日本語指導について述べてきた。筆者は当初、オンラインに変更になったことによる弊害ばかりを気にしていた。実際に、通信状況や音声の明瞭さなどに影響され、教材の示し方、宿題の出し方などに工夫が必要となった。しかし、第3章で述べたように、Aは主体的に参加していた。本実践を通して、オンラインという環境であっても教師と児童との関係を構築できること、Aにとっても主体的にことばを学ぶことができたということがわかった。以上のことから、1対1の同期型オンライン授業という形態であったとしても子どもの学びは阻害されないということがわかった。しかしながら、筆者にとっても初めてのオンライン授業であったため、その場その場で指導内容を考えていく場当たりの指導となってしまった。今後はオンラインという特性を考慮しながら教材選びなども工夫していきたいと考えている。

また、今回の実践は学校での日本語学習と内容を合わせることはしなかったが、Aがつまらないと言っていた学校の国語に楽しく取り組めるようなサポートの必要性を感じた。今後は学校の学習内容との繋がりなども意識しながらオンライン、対面、双方を活用して指導する形を模索していきたい。

文献

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.

川上郁雄(2020). 『JSL バンドスケール 小学校編——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.

吉田睦(2013). ビデオカンファレンスにおける海外日本語学習者のコミュニケーション——遠隔接触場面の課題と可能性『スピーチ・コミュニケーション教育』26, 25-44.