

小学校・大学間における遠隔日本語交流活動 — 「指導」ではないアプローチの模索 —

小林 聡子¹⁾・佐々木 綾子¹⁾・大木 圭²⁾

1) 千葉大学大学院国際学術研究院 2) 千葉県山武市立日向小学校

Trial of Online Exchange Activities between Elementary School and University:
Toward an Alternative Approach to "Japanese Language Instruction"

SHAO-KOBAYASHI Satoko, SASAKI Ayako, OOKI Kiyoshi

要旨

外国人児童生徒が増加の一途を辿る中、かれらの教育課題の中心に日本語指導が据えられている。しかしながら、過疎化が進む地域にある学校では、日本語指導のための人員確保が難しく、子ども達も日常的に日本語を使ってやり取りをする場が限られていることから、外部連携が必要不可欠な状況にある。本稿では、山武市立日向小学校と千葉大学が連携して実施した日本語を学ぶ子ども達との遠隔交流活動の試行プロセスを振り返ることから、その技術的、内容的、環境・構造的な課題と対応策を整理していく。子ども達が有している言語的文化的資源を尊重しつつ、日本語教育の知識を必ずしも有しない大学生と子ども達との日本語交流活動を意義あるものとして展開していくための課題とその可能性を探る。

キーワード

遠隔日本語交流活動、小学校・大学連携、過疎化、ICT

1. はじめに

「聞こえる？聞こえてないかな。おーい。」「○○ちゃん、ビデオをオンにできるかな？」大学の広い教室にてまばらに着席した学生らが、こんな声がけをし続ける。画面の向こうでは、日本語教室に参加する児童らのタブレットの画面からモグラ叩きのように、教職員らが顔を覗かせて音声とビデオを設定していく。毎度、数名の児童らが自分のタブレットの設定がうまくいかず、全員の準備が完了するまでに10分以上かかってしまう。教職員も通常業務ではZoomを利用しないことから、この慣れない作業が大きな負担となっていた。当初、日本語を学ぶ子ども達を一斉に取り出して、遠隔で大学生と日本語で活動する時間を設けることは、子ども達が日本語を使う機会を増やし、教職員らの負担を減らすことが期待されていた。しかしながら、蓋を開けてみると、この技術的課題が想像以上に大きな壁となり、実際の活動の前に立ちどまった。

国際情勢の変動が著しい中、コロナ禍においても日本の公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍・日本国籍児童生徒数¹は増加し続けている（文部科学省, 2022）。出入国在留管理庁（2022）の統計によれば、小学校から高校に通う年齢に相当する6歳から18歳までの国籍別外国人居住者数は、中国、ブラジル、フィリピン、韓国、ベトナム、ペルーの順に多い。一方、千葉県内の当該人口は、中国、フィリピン、韓国、ベトナム、ネパール、アフガニスタン、スリランカの順になっており、全国的な傾向と異なる。冒頭の日本語教室のやりとりは、まさにスリランカからの移住者が顕著な千葉県山武市立日向小学校と千葉大学の学生との遠隔日本語交流活動の一場面である。

来日して間もない児童生徒をめぐる課題としてまず注目されるのが、「日本語指導」についてであろう。1991年、外国籍児童生徒や帰国生の増加を背景に、文部科学省の統計調査「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」が始まった。そのおよそ30年後、2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、翌年には「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本方針²」（文化庁, 2020）が策定された。そこには、「外国人等の子供の就学促進、学校への受入れ体制の整備、日本語指導・教科指導、生活指導、進路指導等の充実のために必要な施策を講ずる」ことが記されている。このように、統計データや国の方針が示されたものの、その実施については各自治体や学校に任されており、日本語指導を担当できる人材や適切な教材の有無など、各々が不安定かつ不十分な人的資源と社会資源の中で試行錯誤しながら行っているというのが現状である。

このような状況の中、様々な教育組織と「日本語指導が必要な児童生徒」に関するやりとりをしていると、支援する側が「日本語ができない子」と名付けるのをよく耳にする。この子どもの能力があるべき状態から欠落しているという見方は、いわゆる問題を個に起因するものと捉える「医療モデル」と共通している（McDermott & Varenne, 1998）。そのような名付けや見方に対する学術的批判は半世紀以上なされていることであり、特に子

ども達が自分自身を否定的に評価することにつながる懸念が指摘されてきた (Dektor & Tellez, 2023等)。2020年度から小学校にて施行された学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が推進されているが、教育心理学分野で長年に亘り学習動機づけが学習成果に関連していることが論じられているように、子ども達自身が前向きに興味関心を寄せることなしにこのような学びのあり方は成立し得ない。これについて学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現にあたり、ICTを最大限活用した「個別最適な学び」や「協働的な学び」を充実させることが中心に据えられている (文部科学省, 2021)。

では、「日本語」をめぐる主体的で対話的な学びとは一体どのようなものだろうか。特に、山武市という都市部に比べてより人材の確保が困難な地域にある小学校において、ICTの活用や大学のような外部組織との連携は個別最適な学習にどのような課題と可能性をもたらさうのだろうか。本実践の根幹となる問いはそこにある。

2. 「ことばの力」とオンライン学習

「日本語ができない子」のようにホスト社会の主要言語の能力を基軸に評価するのではない見方の重要性は、学術分野では1970年代より議論されてきた。まず、言語間に本質的な優劣関係など存在しないが、個人の中で言語のバランスの差異がありうる「二言語ないし多言語話者」という見方の出現である。また、日本でも多文化共生の重要性が謳われるようになって久しいが、「多」文化主義や「多」言語主義は、社会に多数の独立した言語や文化が共存するという考え方である。一方、90年代に欧州評議会で示されたのが日本においても外国語教育や日本語教育分野で盛んに論じられるようになった「複言語主義 (plurilingualism)」である。これは、個人の中にある複数の部分的な言語能力 (言語レパートリー) を総体として積極的に認めていくというものである (Coste, Moore & Zarate, 2009)。特に、「部分的能力が個人の言語行動において機能的な役割を果たすことだけでなく、新しい部分的能力が加わることを通して異なる言語・文化に対する気づきや寛容性が誘発され、自己アイデンティティの覚知と他者アイデンティティへの尊重の態度が醸成されることを目指す」(奥村, 2022: 218) ものとなっている。国際移動を経て日本の学校で学ぶ子ども達は、まさに複言語状態にあり、その全てを駆使してすべきこと・やりたいことができる能力を積極的に認め、育てていくこと、つまり総体としての「ことばの力」を伸長することが重要であるといえよう。

このような理念のもとで「ことばの力」を醸成する教育活動をすることの重要性は論を俟たない。それを踏まえた上で、果たして年少者であり、日本語学習者である児童生徒への教育では、どのようにICTを活用した学習ができるであろうか。新谷・鈴木 (2021) は、小学校低学年の児童を含むオンラインでの活動について、「認識的興味の成長を促す問題解決の探究と結びついた内容を取り扱うことが子どもの活動を促す上で有効」(190) であ

り、オンラインであろうと対面であろうと「子どもの実態に即して『何を学ぶのか』と言う教育内容を考えていく必要がある」(190)と論じる。

従来のICTを活用した実践事例では、タブレットを使って調べ物をしたり、その内容を他者と共有したりといった活動が一般的である。また、子ども達がICTを介して遠隔地の誰かに学習内容を発表し、相手から感想をもらう、という交流活動もよくみられるものである。前者はまさに個別最適な学びに即しているといえる。ただし、双方ともICTを用いて個別に学習を完結させて他者に発信するという流れは、コミュニケーションにおける対話の矢印が一方向的である。もちろん、間主観的に捉えれば個人の中で情報や想定される他者と対話的に学んでいるといえる。しかしながら、他者との創発や協働という対話性の側面は副次的なものにとどまる。

一方で、オンライン会議ツールを活用し、大学生と子ども達が交流活動を行うという事例も幾つか報告されている。中でも、川口・徳岡(2021)は、高松大学にて保育者や教諭を目指す学生とこども園を遠隔でつなぎ、交流活動イベントを実施した。その目的は、コロナ禍で対面の実習ができない学生が子ども達とオンラインで触れ合う機会をもつことで、教職キャリアへの動機づけを行うというものであった。しかしながら、学生だけでなく、園児にとっても園外の若者と楽しみながら関わるという活動が、社会とのつながりを意識することにつながるという点で、オンライン交流活動の重要性を見出せたと川口・徳岡(2021)は論じる。確かに、外部組織と交流活動をするからこそ、慣習化された学習の枠組みや環境を超え、参加者すべてが相互作用的に互いの世界観の拡張に影響し合うことが可能になるといえよう。

では、日本語教育とICTを通じた交流活動についてはどうだろうか。コロナ禍でICTを活用した日本語学習や交流活動が盛んに行われるようになったが(中橋, 2022; 小西・ドラガナ, 2022等)、その報告の多くが留学生や大学生以上を対象としたものである。また、小学校に関していえば、外国語教育としての英語学習においては幾つかオンライン交流活動が報告されているが(岡・渡辺・阪東・長野・石坂, 2021等)、日本語指導に関する報告は限定的である。さらにいえば、先述の交流活動イベントを含めて、これらのオンライン学習活動はあくまでも安定した授業運営をする中で、通常のカリキュラムの補助的な役割が主目的となっている。つまり、本稿で取り上げる小学校のように、地域資源が限られる中で必要に駆られてICTを使って持続可能な外部連携の道を探る活動とは起点が異なっている。

日本語指導が必要な児童生徒が増加し続ける学校が、必要な資源を外部組織との持続可能な連携のなかに求める際、一体どのような遠隔交流活動が可能なのだろうか。また、複言語主義の考え方を取り入れつつ、外国人児童生徒教育や日本語教育が専門ではない学生がそういった活動に関わるにあたり、どのような課題や可能性があるだろうか。以下では、山武市立日向小学校(以下:日向小)と千葉大学間で行った一年を通じたオンライン交流活動の実践を振り返りながら、改めて活動の持続可能性や日本語指導の展開方法について

再考していく。

3. 日向小学校と千葉大学が連携に至る背景

約4万8千人の住民を有する山武市は、平均すると500人/km²未満と人口密度が低い地域となっている（山武市, 2023）。そこに、多くの子育て世代のスリランカ人住民が移り住んで来たことで、市内の一部の学校に大きな変化をもたらしているということは容易に想像できる。日向小は、「山武市の西部に位置し、自然豊かな高台にある。令和3年度に旧日向小学校と旧山武西小学校が統合し、新たな日向小学校として開校した。学区は広く、児童の85%が通学バスを利用している。近年、本校の児童生徒数は減少傾向にある一方、スリランカをはじめとする外国人児童の転入が増加している」（山武市日向小学校, 2023）。そもそも、この日向小と千葉大学の連携が始まったのは、いくつかのプロジェクトや実践の重なりが背景にある。

まず、執筆者の一人である大木は、2023年1月現在日向小で学校長を務めているが、同校に赴任する前より、帰国及び外国人児童生徒教育分野にて小林と継続的な関わりをもっていた。そして、教育人類学を専門とする小林と国際社会福祉論を専門とする佐々木が中核メンバーとして参画している千葉大学内の共同研究グループ「移民難民スタディーズ」(<https://www.chiba-u.ac.jp/crsgc/csmr/index.html>)が2020年より県内における外国につながる子ども達の教育と就労の課題について調査や実践を進める中で（千葉大学移民難民スタディーズ・多文化フリースクールちば, 2022等）、山武市におけるスリランカ人との共生に関して、山武市役所や山武市教育委員会と徐々に関わるようになった。その関係で、2022年9月、JICA職員によるスリランカの文化に関する教職員研修が日向小で開催され、そこにオブザーバー参加した小林が、令和4年度から日向小に赴任し学校長を務めていた大木と改めてつながることになり、2023年度に向けてスリランカやパキスタンからの児童生徒の急増に伴う日本語指導体制について連携をとるに至った。このように有機体のように様々なつながりが形成されていく中に本稿で取り上げるオンライン交流活動が存在する。

3.1. 日向小で直面していた課題

当初、日向小が直面していた課題は、以下のようにまとめられる。

日向小には日本語指導が必要な外国籍児童が15名在籍しているものの、日本語指導教員を1人配置させるためには、一つの学校に18名の当該の児童生徒がいなければならず、その規定数を満たさない。そのため、2022年度の時点で、近隣校3校の兼務者の一名が、週1～2日勤務するのみにとどまっていた。また、2023年度も、年度途中に外国から編入してくる児童が多数いる可能性が高いことから、これまでの校内体制では、立ち行かなくなることが予見された。目に見えて人的資源が不足していることから、専科教員が授業を担当している間に担任が日本語指導が必要な児童を取り出して個別に支援を行っていた（図

書館で英語の漫画を読ませる、あるいはタブレットで英語のネット情報を見させる等)。しかし、「何かしてあげたい」という思いはありながら、教員らに外国人児童教育や日本語教育に関する専門的知識があるわけでもないことから、指導の方向性について手探りの状況が続いていた。特に難しいのが、英語でのコミュニケーションがままならない児童の支援である。スリランカ出身の児童の中には、シンハラ語とタミル語に加えて英語が堪能な子もいるものの、タミル語のみという子もいる。当初、教員らはこういった子ども達とポケトークを使いながらコミュニケーションを試みていたが、音量が調整できないなど教室では使いにくく、徐々に児童とのやりとり自体が減ってしまった。その結果、教員らは児童の生活や学習に関する基本的な情報がつかめず、関係性の構築も難しい状態になっていた。また、教員らが日本語を学ぶ外国籍児童らとのやりとりがままならないだけではなく、かれらはいわゆる「日本人」児童と交わることもほとんどない状態が続いていた。特にいじめや嫌い合う様子はないものの、日本語で友達とやり取りをする方法も学べないまま日々が過ぎていた。このように日本語を学ぶ外国籍児童が「そこにいるのに、そこいない」状況は、学校で日本語教室が通常の学校の流れから切り離され、それがかれらの居場所となっていること、そして日本語教室と担任間の情報共有や相互理解を促す手立てが欠如していることが連動して大きな壁となっていた。

3.2. 明確化していく本取り組みの目的

このように日常的なやりとりから構造的なものまで複層的な課題が洗い出された。それらへの部分的な働きかけとして、「特別の教育課程」と位置付けて大学生による何かしらの日本語活動を実施する道が模索された（無論、安全管理上、支援員は配置する）。ただし、参加予定の大学生は日本語教育や小学校教育ないし教育学を専門としないものが大多数であることが前提条件としてあった。専門家が不在の中での日本語学習支援は全国的な課題となっていることから、日本語教育の専門的知識や背景を持つ人材に限られているなかで、必ずしも専門家ではない人々による外国人児童生徒への教育支援に必要とされる事前知識や仕組み、取組内容の枠組みを示すことは大きな意義をもつ。こうした前提をふまえ、JSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒教育の専門家である愛知教育大学の菅原雅枝からも助言を受けつつ、以下の点に留意すべきことが改めて確認された。

まず、先に述べたように、日向小では日本語指導を専門とする教員はもとより、そもそも継続的に日本語指導を担当する人材すら確保が難しい状態にあった。そのため、「外国につながるのある児童・生徒の学習を支援する文部科学省による情報検索サイト『かすたねっと』」(<https://casta-net.mext.go.jp/>) 上にある研修用資料を活用し、大学生らが日本語指導の基本的なポイントを押さえることが菅原から提案された。その上で、子ども達の日本語状況や興味関心を探ったり、オンラインで実施可能なタスクやゲームを学生が考えて日本語交流活動をしたりすることは、「普段日本語でコミュニケーションをとる機会が限られている子ども達にとっては大事な経験になる」と菅原からも賛同が得られた。そのた

め、通常の日本語指導員による語彙や文法の指導³の他、本取り組みの主眼は「日本語指導」ではなく、あくまでも「ことばを使った交流活動」に置いた。その上で、日本語教育の専門的背景のない学生がオンラインでどこまで何をすることが可能かを含めた検証⁴を目指した。

同時に、奇しくも山武市が令和5年度から文部科学省委託事業「リーディングDXスクール⁵」に採択された。日向小学校はその研究校として「1人1台端末とクラウド環境を活用した効果的な教育実践の創出・モデル化」をテーマに、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させていくことや、日向小のモデルを市内の同様の状況にある学校に広げていくためのモデル作成が目標に掲げられていた。それが、千葉大学と連携したオンライン日本語交流活動を実施する計画を、さらに後押しする一手となった。特に過疎化が進む地域の子どものオンライン活動をモデル化するにあたって必要不可欠な事項として、遠隔支援をする場合にどのような準備や環境を要するのかを整理することが目的の一つとされた。

また学校長である大木にとっては、通常は授業準備等に使うべき空きコマを日本語指導が必要な児童の支援に充てている教員らの状況を鑑みて、できる限り教員の更なる負担を産まないよう配慮しながら、オンラインでの大学生との交流活動が有用かどうかを確認することも重要な点であった。教職員らも、外部者との初めての連携に不安はありながらも、その大多数が取り出し授業に期待を寄せた。一方で、全国的にも日本語指導に携わる教員の孤立化が大きな課題とされているように、菅原からは、外部の支援を受ける際に学校側として注意すべきこととして、校内で支援の核になる教員を位置付ける重要性、および、その担当教員に任せきりにしないことが強調された。

このように、様々な背景が絡み合い、今回のオンライン日本語交流活動という取り組みの目的が明確化され、具体的な実践のために必要な環境を整えるに至った。

4. 遠隔日本語交流活動の取り組み

4.1. 本取り組みの設定および参加者

千葉大学では、これまでに外国につながる人々の支援に携わる実践型授業を佐々木が長年行ってきており、子ども達に関わる実践には小林も共同担当者として参画してきた（詳細は佐々木・小林・福田, 2024を参照）。日向小との取り組みでは、「外国につながる子どもと支援実践」という一般教養科目（普遍教育科目）を新設して参加学生には単位付与をすることで、参加者の継続的な確保および「やりがい搾取⁶」の回避を目指した。小学校側でも、毎週安定した且つ継続的な活動を行うため、急遽、次年度から全学年の日本語学習者が一堂に会せるように、校長である大木の主導で学校全体の授業時間の調整を行った。これにより、大学の授業時間を水曜日2限（10:30-12:00）、小学校の日本語教室の時間を3・4時間目（10:30-12:15）とし、本取り組みの環境を整えていった。

2023年4月、1年生から6年生まで異なる日本語レベルの児童合計14名の参加で始まった。滞日期間も1ヶ月から10年と幅があり、年度途中で編入してくる児童もいた。千葉大生は、異なる専門分野の学部2年生から博士後期課程の大学院生まで、学期によって人数のばらつきがありながらも随時7名から14名が参加した⁷。子ども達の言語背景がシンハラ語、タミル語、英語、日本語等の多様な組み合わせである中で、大学生については、日本語以外は英会話がある程度できる、という言語状況であった。

大学生らは、子どもたちの支援に入る前の事前教育として、日本語指導の基礎および千葉県教育機関における多文化多言語状況の概観（小林）、生活環境も含めて子どもを捉えたときにみえる課題（佐々木）、実際に関わる日向小に関する基本的な情報や学校現場からみた課題（大木）等について学んだ。このように、子ども達と関わり始める前に、十分とは言えないまでも、基本的な知識や本活動の目的、そして執筆者らの想いを共有した。また、毎週の取り組みについては、できる限り大学生達の主体的な発想と実践を尊重しつつ、軌道修正が必要な部分について執筆者らが随時コメントをするというスタンスをとった。

大学生らは、授業課題として毎週の活動における子ども達の様子および改善点を大学側の学習管理システムであるMoodleに提出することが課された。その目的の一つは、子ども達の学びや伸長の記録を残し、担当教員や子ども達にかかわる関係者間に伝えることである。今回のプロジェクトはオンライン活動であるため、日本語教室の担当教員にすら児童個々の状況が見えにくくなってしまふことが予見された。本来であれば、クラウドシステムであるGoogleクラスルームやTeamsのような双方向的に活動内容を共有するプラットフォームが必要であったが、情報漏洩などの懸念もあり学校が外部とプラットフォームを共有することができないのとことだった。そのため、少なくとも子ども達の学びの記録を残すために、Moodleに記録を残すことになった。さらに、このように毎週の活動の振り返りを大学生が自分たちの視点で記録していくことは、非専門家として学生が本取組に関わる過程において、何が具体的に困難だと感じたのかという課題を洗い出すことができ、持続可能な人的資源の確保への手がかりになると考えた。

4.2. 取り組みの流れ

夏休みと冬休みの影響もあり、2023年度の活動は①春期（4月から7月末）、②秋期（10月から12月初旬）、③冬期（1月から2月）で区切られた。執筆者らは随時短時間の話し合いをしていたが、特に長期休業期間には、振り返りと活動計画の練り直しを行ない、活動内容の大幅な軌道修正がなされた。以下、①春期と②秋期について振り返る。

①春期の取り組みと軌道修正

春期開始時、「ことばを使った交流活動」として、「学校探検をして、好きな花の写真を撮ろう」「好きなお昼ご飯はどんなもの？」「家で料理をする時に使うものは何？」といったトピックを大学生が作り、翌週の日本語教室の時間までに子ども達がそれに取り組み、その成果を大学生にオンラインで共有してもらおう、という流れにした。

今回、小学校で使用しているTeamsを外部者と使うことができないとされたため、大学側で設定できるオンライン通信ツールZoomを使用し、ブレイクアウトルームを使って大学生と児童が1対1ないし1対2で活動ができるようにした。小学校では通常使わないソフトであり、教師側も馴染みがなかったため、オンライン活動へのハード面での環境整備が必要であることが改めて確認された⁸。

ところが、実際のオンライン活動の際には、特に低学年児童のイヤフォンがしっかりタブレットのジャックに入っていなかったり、Zoomの音声設定がイヤフォンになっていなかったりと、大学生と子ども達が話せない状態が起こった。技術的な課題が予想以上に大きいことから、活動の日には数名の教師が教室で児童の対応をせざるを得なくなり、一時的ではあるが教員の負担が増えることになってしまった。また、教室には複数の教員がいるものの、大学生側の音声聞こえないため、子ども達が声を上げない限り問題を把握できない。週を追うごとに他のブレイクアウトルームにいる高学年の児童にオンラインで声をかけ、手助けをしてもらうというパターンが構築されたが、この場合に高学年の児童の活動が中断されてしまうという問題が残る⁹。

毎回開始時にこのような技術的な問題がありながらも、児童らは活動に楽しく取り組んでいた。はじめは大学生と目も合わせなかった子ども達が、画面上に登場するとパッと明るく笑顔で手を振るようになった。「あんな表情するんですね」と教員らも感心していたが、徐々に「楽しい」を超えた活動がどのように可能なのか、が課題として浮かび上がってきた。大学生は毎週1回だけ支援に入るのみであり、子ども達がどのような学習履歴や学校生活の流れの中にいるのかがわからず、各回の活動が単発的になってしまうのである。そのため、どのような積み重ねによって何ができるようになったのか、そして何につまずいているのかということが見えにくいことが根本的な要因としてあった。

ここで転機となったのが、春期が終わりに近づいた頃に大木から出された「活動の先に、担任が教室内で把握できない能力や興味関心などのアセスメントという目的をおきたい」という意見であった。そこで、小林から手始めに「言語ポートレート」(Busch, 2012)の実施を提案した。言語ポートレートとは、自分の身体と複言語の関係を描くという活動で、口は何語を話すのか、頭では何語で考えているのか、何語を見て・読んで、何語を聞いて、何語で書いて、心を形成する言語は何語なのか、言語ごとに色を決めて塗っていく手法である。学生自身も言語ポートレートという活動自体がはじめてであったため、自分たちで描いてみてはどうか、と小林から促された。実際にやってみると何をどう始めるべきかが難しいということを経験し、学生達は児童にこういった指示をする必要があるのか、経験を踏まえて思考をめぐらせていた。

実際の活動では、学生からの指示に則して児童らが家で描いてきた言語ポートレートをカメラの前に映してもらい、それをスクリーンショットで保存し、画像を見ながら児童の説明を聞いていく。大学生が「他の子の絵も見ておいで」と促すと、ある児童はサッと立ち上がり画面から消え、他の児童の画面に登場した。しばらくすると、「なるほど」という

表情を浮かべながら自分の画面に戻ってくる。そこから「もう一回描いてみようか」というと、大きく頷き、下を向いて描き始めた。しばらくして大学生が「できた？」と声をかけると、「うん！」と声をあげ、宿題で描いてきたものと異なり、たくさんの色やモノ、そして言葉が重ねられたポートレートを画面越しに見せてくれた。ほとんどの学生が主に日本語のみで生きてきたことから、子ども達の描くカラフルなポートレートに興味津々で色々な問いかけをしていた。

このような活動を通して、日本語教育が専門ではない大学生が「日本語交流活動」として子ども達と関わるにあたって、まずはそれぞれの言語状況や自己を表現する力を把握することが重要であり、そのための枠組みや活動案を示すことが不可欠であることを再認識した。この言語ポートレートを各学期に一度やることで、児童自身が自らの複言語状況について振り返ることができる。必ずしも専門的知識をもたずとも、言語ポートレート活動とその記録を通して、日本語指導員や担任、そして他の児童や保護者にも日本語教室で学ぶ子ども達の状況を可視化し、共有できるものとなりうる可能性が見えてきた。

②秋期の取り組み

春期は毎回の活動が単発的になってしまったことから、秋期は「山武市を知ろう」という総合的な学習の時間と関連付け、児童から見た山武市をテーマに壁画のように大型のメンタルマップにすることを大きな目標に据えることにした。これは、外国から来た子ども達が日々の生活を営んでいる場所やそうした場所への思いを可視化していくもので、いわゆる従来の町の紹介とは異なる。これを作り出すことで、子ども達自身が「自分たちの山武市」を改めて捉え直すことができるだけでなく、一般学級の児童や教師らにも子ども達が生きている地域の多様なあり方を共有することができる。大学生は、このメンタルマップを完成させるためのパズルのピースを毎週の宿題・活動として考えた（「学校から家までの道は何がある？地図を書いてみよう」「家のまわりでお気に入りの場所はどこ？どんな場所？」「葉っぱや木の実を拾ってこよう。どこで拾ったの？どうしてそれにしたの？」）。

今期は、新たに日本語指導員が配置されたこともあり、直接宿題・活動の内容について事前に意見交換ができるよう大学のGoogleドライブを使用することにした。春期は大学生が翌週の宿題を小林に伝え、それを小林が大木にメールで伝え、さらにそれを大木が担当者に伝える、という非効率的かつ一方通行的な伝達方式をとっていた。そのため、ミスコミュニケーションも度々生じ、宿題内容がうまく伝わっていなかったり、担当教員と学生間で指示に齟齬があったりした。このような状況を改善させるべく、(児童の個人情報は一切含めず)授業準備等に関する情報交換の場としてGoogleドライブで小学校側の担当者と大学側の担当教員が、随時活動の予定や報告を共有できるようになった。

このような学習内容や情報のやりとりに関する改善がなされ、教員も子ども達もZoomの使い方にも慣れてきたことで、春期よりは順調に活動が進められていった。ただ、やはり対面で活動する重要性が顕著になったのも秋期であった。もともと、学期の始まりと終

わりに1回ずつ千葉大生が小学校へ赴き、対面に関わることで関係性を作る機会を設ける予定であった¹⁰。夏休み明けに訪問した時は、大学生の参加者が半分程入れ変わっていたこともあり、子ども達が「久しぶり～。あれ？〇〇先生¹¹は？」と春期と違う様子を確認していた。オンライン上で徐々に互いに知り合っていく中、秋期が終わりかけた頃に対面で活動を実施した。それは、山武市マップを作る中で、日々を過ごす学校のどこに子ども達が心地よさを感じているのかを写真とことばを通して可視化するフォトボイスを実施するためであった。

その日は子ども1、2名に対して大学生1名の組み合わせで、30分間で校内のお気に入りの場所に案内してもらい、大学生のスマホで写真を撮ることになっていた。初めはどうしようかと戸惑っていた子ども達も、まるで解き放たれたかのように校庭や校内の様々な場所に消えていく。日本語教室の先生や小林が様子を見に歩き回っていると、これまで内気な様子であったAさんとBさんが跳ねるように近づいてきて、「先生！たくさん写真とったよ～！」と笑顔で言い、また足早に次のスポットへと移動して行った。日本語教室ではほぼ発話せず、反応があまり見られなかったCさんも、身体一杯に楽しさを表しながら大学生とやりとりをし、写真を撮って回っていた。配置されてから3ヶ月の日本語指導員も、「あんな顔見たことないです。あんなに話すんですね」と感慨深い表情で話していた。教室に戻った後、スマホの写真を印刷し、大きな模造紙に貼り付け、子どもの複言語状況を活かして写真のタイトルを日本語や英語、母語で各々書いていく。時間切れとなり、翌週にオンラインで写真の簡単な説明を大学生と一緒に完成させることを確認し、その日の活動が終わった。

改めて子ども達が撮った写真やそこに付された言葉を見ていくと、大学生や執筆者ら、そして先生方にとっても「こんなところに『好き』を感じていたのか」と発見があった。

一方、翌週オンラインで実施した写真について単語や文で言語化していくという作業は、やはり個人差が出てきてしまい、児童の何人かはアイデアを口にするものの、「日本語できないから書けない」と頑なに鉛筆を手にしなかった。大学生らが根気よく「いいアイデアだね」「何語でもいいから書いてごらん」「間違ってもいいよ」と声かけをしながら、Zoomのホワイトボードの機能を使って「一緒に書いてみよう」と促すと、そこで子ども達がようやく字を書き始めた。「書けるじゃん！すごいね！」と褒められた子どもも画面越しの大学生達も嬉しさや達成感を共有しているようだった。書く能力という手前にある、「できない」という気持ちに共に向き合うことの大切さ、つまり先行研究でも論じられていた学習動機の重要性が如実に表れた活動であったといえる。

春期を含めて、これまでの活動内容の中には「低学年の児童には難しい」といった指導員や担当教員からの指摘があった。しかしながら、写真やことばを通じて子ども達の興味関心を可視化していく活動は、学年や日本語の力などに関わらずに実施でき、子ども達の動機づけにもなることが明らかになった。残念ながら小学校の予定と活動日の調整が付かず、秋期中に山武市マップを完結させることができなかったが、活動の成果が想像できる

ことで大学生も先生方も執筆者らも前に進んでいる感覚がある程度あったといえよう。

5. 課題と展望

本取り組みは、日本語指導が必要な児童と大学生らが、オンライン上でどのような日本語交流活動が可能なのかが主題であった。中でも、主体的で対話的な学びを目指しつつ、日本語教育の専門的背景のない大学生が関わること、そしてICTを用いたインタラクティブな学習の課題と可能性を検討してきた。以下、外部の専門家以外による関与と活動内容、技術的な課題、教職員の負担に関して、課題と展望を整理する。

山武市のように人材の確保が困難な地域においては、ますます外部組織との実質的な連携をせざるを得なくなっていく。特に、子ども達の複言語状況を活かした言語ポートレートやフォトボイスのように、子ども達の興味関心を可視化しつつ、言語化していくような活動は専門家ではない人でも取り組みやすい活動として提示できた。ただ、「これをやってください」といったような外部協力者の裁量が期待されない一方通行なマニュアルを作成して、タスクをこなす「人員」だと外部協力者をみなしてしまうことには問題がある。本稿で示したように、ある程度の活動目標と実践案を示した上で、活動途中にも軌道修正が可能ないように振り返りを実施していく必要がある。同時に、「支援する側」の立場としてふるまいがちな大学生にとっても、子ども達とのかかわりの中で自らの「ことばの力」や自らのもつ権威性を省察し、自己変容し続けることが重要になる。あくまでも、そこに対話性および協働性を担保して進めていかなければならない。

また、外部者との連携に日本語指導の活路を見出すには、ICTが重要であることは論を俟たないが、「1人1台端末とクラウド環境」があれば良いのかというと、決してそうではないことが本稿からも明らかである。特に、小学校低学年の日本語指導が必要な児童を含むインタラクティブな活動をする際、使用する機械やアプリの操作を児童、小学校教師、大学教員、大学生、それぞれが理解することが重要であり、そのための丁寧な事前教育を児童や教員も含めた対面の場で行うことが求められる¹²。

では、本取り組みは教員の負担を軽減するために有効であったのか。これは、技術的課題と合わせて、更なる改善と検討が必要である。特に、こういった活動を継続可能にしていくには、やはり常勤・常駐の教員が活動を運営しつつ、外部者が支援に入る形式が必要であろう。そのためには必ずしも日本語教育の知識があるわけではない教員や指導員が無理なく実施できるモデルの選択肢がいくつか必要である。目的と方向性が具体的に見えることで、小学校の先生方の負担感の根源にあった「手探り」の状態も少し解消されるのではないだろうか。

最後に、今回執筆者らが実施した、「過疎化する地域における（散在する外国につながる子ども達に対する）遠隔日本語交流活動」をモデル化し、他地域においても展開していくためには、大学と小学校との協働に限定されない社会構造的ないし制度的課題を整理し

ておく必要もある。課題の背景には「過疎化する地域」であるがゆえ、小学校区が広域にわたっており、外国につながる子ども達が集まって日本語を学ぶためには「学校」が唯一の場所であり、かつ「授業時間」が最も効率的であるにもかかわらず、その場を有効活用するための環境が整備され得ないことがあった。特に、指導員を配置するために必要な日本語指導が必要な児童生徒数に関する規定や公立の義務教育課程におけるICTの知識と活用の限定性、クラウドやオンラインを含めた様々なツールを用いた外部組織との実質的かつ具体的な連携を事実上禁じることは、実践現場では如何様にも改善しがたい。マクロレベルにおける制度の改定および外部連携に使用可能なシステムの採用が必要である。

6. 課題解決型からアクションリサーチ・伴走型支援へ

「もう『指導』っていう言葉、やめましょうか」—2023年の実践を振り返り、大木が言う。学校教育の文脈では「指し示し、導く」という意味がある「指導」という言葉が頻用され、「日本語指導」もその一例である。「指し示し、導く」の一方向的指向性には、着地点に向かって不足している部分を埋めていくことを想定している場合が多い。一方で、教育という「教え、育てる」の言葉には、学び手の力を引き伸ばす意味合いがあろう。しかしながら、そのどちらの言葉も教える側の視点から捉えたものだともいえる。子どもの実態に即して教育内容を考えていく個別最適化された学びや主体的な学びが推進される中、大人中心の視点や「日本語指導」という概念に潜むそもそもの前提を問い直す必要がある（佐藤・菅原・小林, 近刊）。

この「指導」をめぐる課題は、近年の「支援」のあり方についての議論と共通点がある。佐々木がこれまで実施してきた通常のボランティア実践型の授業では、活動内容の柔軟性や自由度に幅はあるものの、NPOなどによる既存の活動に必要なに応じて学生を派遣する形が多かった。本授業においても、当初は学校側である程度準備された活動を学生がサポートしていく形式を想定していた。つまり、提示された課題を解決していくような支援様式である。しかしながら、いざ本取り組みが始まると、年間を通して子ども達や小学校の状況に合わせて試行錯誤をしながら協働していくアクションリサーチ（佐々木・小林・福田, 2024）、そして、当事者らに寄り添いつながり続けるような伴走型支援（厚生労働省, 2019）へと展開していった。果たして子ども達にとって意味のある、そして、かれら自身も意味が見出せる学びとは何か。それは、授業者の都合を優先して進めることでも、どんな能力や知識が欠落しているかを評価するものでもないはずである。まさに、個別最適な学びや、主体的・対話的な学びとは何かに向き合う必要がある。

国内の学校に目を向ければ、そこはすでに多国籍化しており、外国人生徒らは確実にグローバルな人材として存在している。しかしながら、かれらを評価したり理解したりする枠組みを従来の教育制度やカリキュラムに依拠することで、言語文化的多様性というグローバルな資源は、翻って様々な問題を出させるきっかけとすらなってしまう（Erickson,

1987)。今回の実践は過疎化が進む地域において必要不可欠な外部との連携のありようを探るものであった。日本語の語彙や文法などを体系的に学ぶ日本語指導に加えて、どのような日本語活動が遠隔で可能であるのか。そして、その活動の根幹には「日本語が出来ない子どもに日本語を教える」というように、子ども達を欠落的にみることを前提とせず、かれらが持っている複言語状況を尊重するアプローチのあり方が必要とされた。それらを具体的にどのように形として示すことができるのか、そして、果たしてこのような活動がどのように日本語教室を超えて子ども達の学びの深化や動機につながりうるのか、中長期的な検証を今後も続けていきたい。

参考文献

- 新谷祐貴・鈴木隆司 (2021) 「小学校低学年のオンライン学習における教育内容の検討—生活課のカリキュラム・マネジメントを通して—」『千葉大学教育学部研究紀要』 69巻, 189-195.
- Busch, B. (2012). "The Linguistic Repertoire Revisited." *Applied Linguistics*, (33) 5, 503-523.
- 千葉大学移民難民スタディーズ+多文化フリースクールちば編 (2022) 『千葉の移民コミュニティの教育と福祉に関する調査—アフガニスタン人とスリランカ人のコミュニティの現状—』
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Language Policy Division*, 244.
- Dektor, R. & Tellez, K. (2023). Who are the students learning English and how do we talk about them?, in Ashraf Esmail, Abul Pitre, Alice Duhon-Ross McCallum, Judith Blakel, & Brandon Hamann (Eds.) *Social Justice Perspectives on English Language Learners*. pp.123-133.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), 335-356.
- 川口めぐみ・徳岡大 (2021) 「保育・教育系学生による5歳児とのオンライン交流活動の試み」高松大学・高松短期大学研究紀要, 76号, 1-17.
- 小西円・シュピツァ ドラガナ (2022) 「交流を意識したオンライン日本語教育実践が参加者の学びの意欲に与える影響—教師薬と学習者役の双方に着目して—」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』 73, 693-705.
- McDermott, R. & Varenne, H. (1995). Culture "as" Disability. *Anthropology & Education Quarterly*, (26) 3, 324-348.
- 中橋真穂 (2022) 「コロナ禍におけるオンライン国際交流の実施と課題—学生運営スタッフへのインタビューを中心に—」『グローバル人材育成教育研究』 10巻 1号, 47-59.
- 奥村三菜子 (2022) 「複言語主義」『異文化間教育事典』明石書店.
- 岡朋哉・渡辺楓・阪東哲也・長野仁志・石坂広樹 (2021) 「小学校外国語におけるオンライン会議システムを活用した異文化交流に対する意欲を促進させる実践—留学生に自分の考えや気持ちを伝える言語活動に着目して—」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 18, 15-20.
- 佐々木綾子・小林聡子・福田友子 (2024) 「体験学習からアクションリサーチへ：移民研究の教育実践」『千葉大学国際教養学研究』.
- 佐藤郡衛・菅原雅枝・小林聡子 (近刊) 『子どもの日本語教育を捉え直す』明石書店.

参照資料

- 厚生労働省（2019）「地域共生社会に向けた包括的支援 と多様な参加・協働の推進に関する検討会」（地域共生社会推進検討会）最終とりまとめ. <https://www.mhlw.go.jp/content/12602000/000581294.pdf>
（最終閲覧日：2024年1月11日）
- 文化庁（2020）「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf
- 文部科学省（2022）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf
- 文部科学省（2021）『学習指導要領の趣旨の実現に向けた 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に
関する参考資料』https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf
- 山武市（2023）「過疎地域持続的発展計画（令和4年度～令和7年度）」
https://www.city.sammug.jp/data/doc/1686012477_doc_21_0.pdf
- 出入国在留管理庁（2022）「令和4年6月末現在における在留外国人数について」

注

- 1 本稿では、「外国籍児童生徒」「外国人生徒」「日本語指導が必要な児童生徒」「外国につながる子ども達」等、資料や文脈に沿って異なる呼称を使っている。
- 2 この方針には、その指導体制を確保・充実させることが第一の施策として掲げられている。その第2章「1. 日本語教育の機会の拡充（1）－ア. 外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育」の項目に以下の事項が記載されている。
 - * 約2万人の外国人の子供たちが就学していない可能性がある、又は就学状況が確認できていない状況にあるという実態が明らか。
 - * 適切な教育の機会が確保されることが不可欠。外国人等の子供の就学促進、学校への受入れ体制の整備、日本語指導・教科指導、生活指導、進路指導等の充実のために必要な施策を講ずる。
 - * 母語・母文化の重要性、保護者への教育に関する理解促進についても留意する。また、日本人と外国人の子供が共に学ぶ環境を創出する。（文部科学省, 2022）
- 3 通常の指導では年少者用日本語教材「ひろこさんのたのしいにほんご」を使用していた。
- 4 県内だけの課題ではないだろうが、日本語指導者の不足により、日本語教育の研修も学習内容の指示もないまま指導員や相談員が日本語の取り出し授業を担当する状況が常態化している。日本語指導者の養成が急がれるが、すぐに充足されることはないことから、日本語教育の専門的背景のない者の関わりについて検討する必要がある。
- 5 文部科学省による「リーディングDXスクール」特設ウェブサイト（<https://leadingdxschool.mext.go.jp/>）によれば、「児童生徒の情報活用能力の育成を図りつつ、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実や校務DXを行い、全国に好事例を展開するための事業」（文部科学省, 2023）である。
- 6 大学教員という社会的に権威性のある立場のものが、子ども達の支援に携わりたいという大学生の思いを利用し続けることは問題がある。これはボランティアや教員の校務をめぐる議論にも通ずる。
- 7 大学生の参加人数が増えたことによって、「活動するグループ」と「次週の計画をするグループ」の2つのグループにわけることが可能となった。2つのグループ間での情報共有方法については未だ改善の余地は残るものの、このような対応を通し、制約のある環境のなかでも質を高めることがで

きた。

- 8 (1) 児童のタブレット一つ一つにアプリのダウンロードと初期設定、(2) 児童が各自タブレットで容易に入室できるようにZoomリンクを二次元バーコード化、(3) 教室で全員が遠隔で大学生と活動するにあたり、ハウリングを避けるために児童各自がイヤフォンを所持していることを確認。
- 9 トライアンドエラーが続く中、学生側から以下の提案がなされた：(1) Zoomの使い方動画を必要な言語で作成、(2) 活動開始前に機材の設定を一斉に確認するような準備体操的なものを実施、(3) 支援が必要な子どもがすぐにわかるように、小学校および大学側の双方に「ヘルプカード」を作成。
- 10 春期は機材の技術的問題の改善や少数言語話者の編入生への支援などを目的に、結果的に小林と佐々木が学生を連れて5回小学校へ訪れて活動を行った。
- 11 「先生じゃないよ」と、小林や佐々木が何度か子ども達に伝えたことがある。しかし、子ども達は学校にいる大人をそう呼ぶし、塾の講師をやっている大学生も多く、この呼び方が定着してしまった。
- 12 小学校側でICTの設定を担える学生等のアルバイトを雇用できれば、教職員の不要な負担が減るが、これは予算や人材確保の面の不安定さという課題があろう。