

外国につながる子ども支援における学生の学び

— 「オンライン教室」のレポートの分析から —

高橋 亜紀子*・市瀬 智紀*

A Report on Learning from Learning Support for School Children with Foreign Backgrounds
in the Online Class: An Analysis of University Students' Reports

Akiko TAKAHASHI・Tomonori ICHINOSE

要旨：日本社会のグローバル化に伴い、日本の学校には外国につながる子どもが増加している。特に、日本語の指導を必要とする子どもが増えているが、指導ができる教員は不足している。そこで、教員を目指す学生が外国につながる子どもを支援する「オンライン教室」という体験の場を講義内に設けた。本稿ではこのオンライン教室の取り組みを紹介し、学生がそこでどのような学びを得たのかについて検討した。

キーワード：グローバル化、学校、教員養成、外国につながる子ども、オンライン教室

1. はじめに

グローバル化や国際結婚の増加などにより、日本国籍かどうかに関わらず、日本の学校には日本語指導が必要な児童生徒が増えている。その数は約50,000人と過去最高となっている（文部科学省，2019）。文部科学省では「日本語指導が必要な児童生徒」を「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」と定義している。

こうした児童生徒（本稿では、「外国につながる子ども」と呼ぶ）の増加に伴い、「学校教育法施行規則」が2014年に改正され、子どもの日本語能力に応じた特別の指導「特別の教育課程」を編成し、実施することが可能となった。また、2018年には「出入国管理及び難民認定法」が改正され、子どもがさらに増加することが予想されている。このほか、新学習指導要領においても、海外から帰国した児童生徒や外国人の児童生徒の指導の重要性が示されている。

子どもを受け入れる学校は在籍する子どもに応じた

指導や支援を学校外の協力も得ながら、組織的に行う体制を整える必要がある。しかし、体制が整っている学校は多いとは言えないのが現状である。その理由として、学校には外国につながる子どもへの対応や日本語の指導方法について学んだ教員がおらず、専門的な資質・能力を備えた教員を養成するプログラムも発展途上であることが挙げられる（岡崎，2019）。

教員の養成に向けて、文部科学省は「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラムの開発事業」を立ち上げた。日本語教育学会がこの事業を受託し、教員の養成・研修のためのモデルプログラムの開発を行っている（公益社団法人日本語教育学会，2020）。モデルプログラムには、外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力として「豆の木モデル」が示されている。「豆の木モデル」には「捉える力」「育む力」「つなぐ力」「変える/変わる力」の4つが示されている。「捉える力」には子どもの実態の把握、社会的背景の理解、「育む力」には日本語・教科の力の育成、異文化間能力の涵養、「つなぐ力」には学校づくり、地域づくり、「変える/変わる力」には多文化

*宮城教育大学教育学部

共生の実現、教師としての成長が示されている。また、それぞれの力を育成するために養成や研修において扱う具体的な内容として、14の項目が挙げられている。これらを目的や時間数などに応じて自由に選び、カリキュラムを構成することが可能となっている。

しかし、本学の教員養成カリキュラムでは外国につながる子どもが指導できる教員を養成する時間はほとんどない。現状では、現代的課題科目群「多文化教育」で提供している「多文化教育入門」や「日本語教育論」などの講義で外国につながる子どもとその指導上の課題について学生に認識してもらう程度に留まっている。

そこで、学生が外国につながる子どもに直接関わることができる体験の機会を作ることができないだろうかと考えた。コルトハーヘン(2010)によれば、教職志望の学生が一斉授業の教育実習をした場合には自分自身の授業のことにしか頭がまわらないが、7～8週間1対1の個別授業を行った場合には、子どもの学びのプロセスへの気づきを得る効果が見られたという。原(2014)は外国につながる子どもを1対1で支援した学部4年生の学びを検証し、教育実践の機会として個別学習支援を取り入れるべきだと提案している。

授業では、学生が子どもの学習を個別に支援し、自らの支援を省察することを通して、経験からの学びを促す「オンライン教室」という実践を設けることにした。本稿ではこの実践を通して学生がどのような学びを得たのかを明らかにする。分析には学生が支援を通して学んだことについて書いたレポートを用いる。

オンライン教室にしたのは、2020年の春から新型コロナウイルスの感染が拡大し、オンラインで学習できる環境が整ったことによる。また、オンラインで実施することによって、これまで支援が十分に得られなかった子どもに学びの機会を与えるものにもなった。

2. オンライン教室の概要

2.1. 日本語教育概論

オンライン教室は2020年10月6日から2021年1月26日まで「現代的課題科目群」の1科目「日本語教育概論」(後期2単位)の講義の中で行った。本講義の開講時間は5コマ目(16:20～17:50)であり、子どもが学校から帰宅して参加できる時間帯である。

2.2. オンライン教室に参加する子どもの募集

オンライン教室の開催にあたって、公益財団法人仙台観光国際化協会(SenTIA)の協力を得た。オンライン教室の広報チラシとオンライン上での申し込みフォームを9月に作成し、SenTIAからは仙台市内の各学校に参加を呼びかけた。本学からは宮城県内34の市町村の教育委員会に広報を依頼した。申し込みは10月23日まで受け付け、11月から教室を開催できるように準備を行った。

2.3. 学生の参加者

講義を受講した学生は1年生34名、2年生7名、4年生1名の合計42名である。学生は初等または中等教育教員養成課程生の学生で、専門は様々である。特に、1、2年生は外国につながる子どもと接した経験がない。また、教育実習の経験も、コロナの影響で子どもに接するボランティアの経験もほとんどない。4年生の1名だけが教育実習と外国につながる子ども支援の経験がある。

2.4. 子どもの参加者

参加した子どもは15名である。幼稚園が1名、小学生が9名、中学生が5名で、うち、公立学校が14名、インターナショナルスクールが1名である。年齢は6～17歳、国籍は日本、ベトナム、韓国、中国、ミャンマー、スリランカ、パキスタン、バングラディシュ、アメリカ合衆国である。仙台市内及び宮城県内から参加があった。登録者は21名で、不参加が2名、途中キャンセルが1名、教室の終わりに数回だけ参加した3名については、教員が担当した。

日本語能力(自己評価・保護者が記入)は「日本人と同じように話せます」(1名)、「あまり話せません」(5名)、「上手に話せますが、難しい言葉は分かりません」(6名)、「話せますが、難しい言葉は分かりません」(1名)、「話せますが、読んだり書いたりするのが苦手です」(2名)である。学校の勉強で困っていることは、あまり話せない、漢字が読めない、先生の話が分からない、日本語、国語、算数・数学、文章を読んで理解すること、社会など、様々であった。このほかにも、SenTIAが保護者から聞き取りを行って得

られた情報を学生に提供した。この教室で得られた個人情報については他では開示しないことを学生には周知徹底した。

2.5. 講義の内容と構成

講義は、(1) 外国につながる子どもの支援を行うための事前学習、(2) オンラインによる学習支援(オンライン教室)、(3) 支援のふり返り、の3部構成とした。講義は5コマ目(16:20～17:50)の時間であるため、オンライン教室を16:30～17:30の1時間とした。講義の内容を表1に示す。

講義の構成(1)～(3)は以下のようにした。

(1) 外国につながる子どもの支援を行うための事前学習は第1～4回目に行った。まず、「日本語教育」の導入として、媒介語なしで外国語を学ぶという体験、「やさしい日本語」で外国人とコミュニケーションする方法などについて学ぶ機会を設けた。また、日本の学校で学ぶ外国人児童生徒の数や特徴、日本語や教科学習上の課題、子どものライフコース、文科省のJSL児童のための指導に関連する情報などを提供した。そして、オンライン教室の目的や運営方法を説明した。

先に述べたように、コロナ禍でもあり、参加した学

生は子どもに接したり、教えたりした経験があまりない。そのため、外国につながる子ども1名を学生が2～4名で協力しながら支援する体制をとることにした。学生には担当する子どもの情報を提供し、子どもの実態を把握するための質問項目をグループで検討する時間を設けた。

(2) オンラインによる学習支援(オンライン教室)は第5～13回目の合計8回行った。8回のうち、4回を前半、残りの4回を後半に分けた(図1)。

前半の4回は、このような活動に初めて取り組む学生が、子どもへの対応や支援の方法などをどう進めていけばいいのか、不安や戸惑いを感じる事が予想された。そこで、前半をさらに2つに分けて考えることにした。前半のはじめの2回は子どもとの関係づくりに重点をおきながら、自己紹介を通じて子どもの情報を集め、学校の勉強で困っていることはないかを探ることにした。この後で、学生が具体的な支援を考えて実施できるようにするため、専門家のアドバイスを得るという足場かけを行った。専門家は、子どもへの1対1支援を行っている団体の代表である。専門家には、子どもがことばをどのように学んでいくのか、子どもを1対1で支援する方法やオンラインによる支援の方法などの助言を得た。これにより、学生は3回目以降の具体的な支援を考えることができた。また、オンライン教室で学生が抱えている課題を知るために、ふり返りのアンケートを2回実施した。

(3) グループによる支援についてふり返る機会は、第14、15回目の2回とした。14回目はこれまでの支援でどのようなことをしたのか、そこで何を学んだのかについて、グループのメンバーでふり返る作業を

表1 講義の内容

回	日時	内 容
1	10/6	オリエンテーション、 外国語学習体験
2	10/13	外国人児童生徒に対する学習支援1
3	10/20	外国人児童生徒に対する学習支援2
4	10/27	子どもの実態把握と支援計画
5	11/10	オンライン教室1回目
6	11/17	オンライン教室2回目
7	11/24	子どもへの支援の方法(専門家講演)
8	12/1	オンライン教室3回目
9	12/8	オンライン教室4回目
10	12/15	オンライン教室5回目
11	12/22	オンライン教室6回目(報告会)
12	1/5	オンライン教室7回目
13	1/12	オンライン教室8回目
14	1/19	実践についての発表準備(グループ)
15	1/26	実践発表会

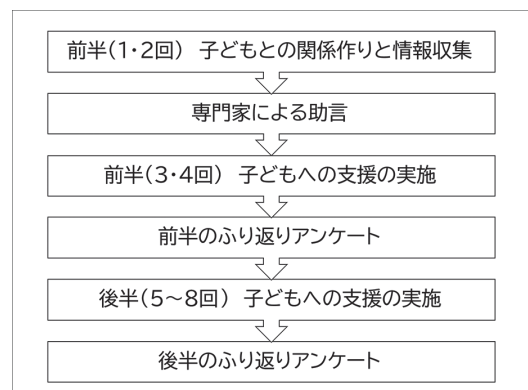


図1 オンライン教室(8回)の構成

行った。そして、15回目にグループごとの支援とその振り返りについて報告する会を実施した。

2.6. オンライン教室の運営方法

オンライン教室の運営は図2のように運営した。

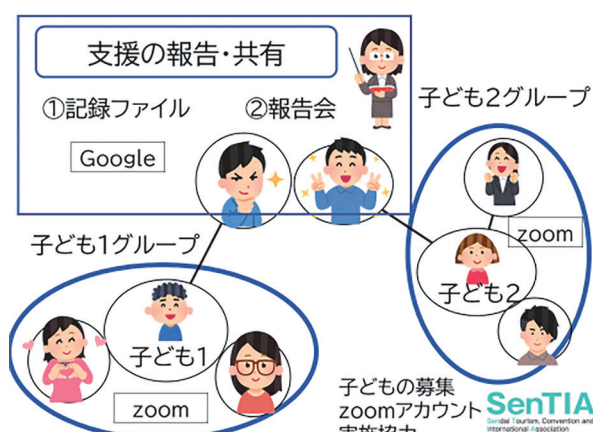


図2 オンライン教室の運営方法

オンライン教室ではオンライン会議システム zoom を利用した。各グループにブレイクアウトルームを1つずつ用意した。学生は16:20に zoom に入室し、16:30～17:30に各ブレイクアウトルームで子どもの支援を行い、17:30～17:50に支援の記録をグループごとに記入するというスケジュールにした。

子ども支援の情報を共有し、振り返りに使用できるように記録用のファイルを事前に準備した。記録ファイルには、支援の内容、使用教材、子どもの様子、子どもができること、子どもの課題、支援をして気づいたこと、など、振り返りの材料となる情報を書き込めるようにした。学生がこのファイルに記入しながら、子どもの実態を把握し、子どもの課題に応じた支援を考えられるようになることを期待して作成した。なお、記録ファイルはグーグル・ドライブで共有し、参加する学生全員が見られるようにした。このほかに、他グループの様子をグループのメンバーが自由に見てもよい見学会（4回目以降）、グループの代表者が課題を報告する会（6回目）も実施した。

教員は、オンライン教室で zoom の操作のほか、子どもの保護者と電話やメールで連絡を取り、オンライン教室に参加してもらえるようにした。また、参加する子どもが増えた場合には、学生のグループを増や

す、子どもが欠席する場合には他グループの見学を行う、などの対応を適宜行った。また、子どもの記録ファイルを講義後に毎回閲覧し、学生へのアドバイスや保護者からの連絡事項などを記入した。

2.7. 学生が行った支援

各グループが行った支援は、担当した子どもの年齢や日本語能力によって異なる。ここでは、幼稚園、小学校低学年（1～3年）と高学年（4～6年）、中学校の4つのグループに分けて、学生がどのような支援を行っていたのかを簡単に紹介する。

まず、幼稚園の子どもに対しては、ひらがなの読み、数字の読み、子どもに身近な動物などの名前の読みなどをイラストや動画などを用いて支援していた。

小学校低学年の子どもに対しては、学校の宿題のほか、国語では漢字の読み書き、算数では九九や計算などの支援を行った。このほか、しりとりや間違い探しなどのクイズをしながら、生活に必要な言葉を練習するという支援が多く見られた。

小学校高学年の子どもに対しては、学校での様子や最近の出来事などを話してもらうほか、国語や算数の分からないところをオンライン上の教材を利用して復習する、しりとりや連想ゲームなどで言葉遊びをする、日常生活に必要な気持ちや動作を表す言葉を絵カードで練習する、日本文化（正月や季節の行事など）を紹介する、などの支援が行われた。

中学生の子どもに対しては、学校の学習で分からないところの学習（国語、数学、理科、社会）、宿題、漢字、作文などのほか、日本語の質問（文法、表現、活用、助詞、語彙など）、日本の文化、日本人の行動、などの説明が行われた。このほか、精神面で不安を抱えている子どもの悩みを聞いて寄り添うような支援もあった。

2.8. レポート

レポートでは、オンライン教室で子どもを支援する活動を振り返り、そこで学んだこと、特に頑張った点や課題など含めて記述してもらった。分量はA4で1枚程度とした。

3. 結果

3.1. 分析方法

オンライン教室で学生がどのような学びを得たのかを検討するため、分析には学生のレポートを用いる。レポートの分析には、樋口 (2014) を参考に「KH Coder 3」を使用する。対象とするのは提出された40名分のレポートである。このレポートの記述を文字データのコーディングによって数値化し、頻出語や語の共起関係を見るなどの計量的分析を行う。

まず、40名のレポートをテキストデータとし、文字化けや半角文字の削除、個人が特定される名前の削除、表記のゆれが見られるものの修正 (子ども、子供、こどもなど)、複合語の検出による強制抽出語の処理などを行った。抽出された語同士がどのように似通った文脈で使われているのかを確認し、学生の学びの概観を把握するために「共起ネットワーク」の分析を行った。共起関係では、Jaccard係数を用い強い共起関係ほど濃い線で表示されるようにネットワーク図を作成し、学びの全体像を把握する。

3.2. 抽出語

40名のテキストデータから、総抽出語数 (使用) は33,007 (12,325) 語、異なり語数 (使用) は2,150 (1,768) 語となった。文数は1020文、段落数は40であった。ここでは出現回数が多い頻出語 (24回以上、上位69位まで) を表2に示す。

表2より、最も多く使われているのが「子ども」で328回である。続いて「日本語」、「思う」、「支援」、「教える」、「感じる」、「学習」、「勉強」、「オンライン教室」、「自分」となっている。これらの語彙からレポートの趣旨に沿った記述になっていると判断した。

3.3. 共起ネットワーク

次に、抽出語の共起ネットワークの分析を行った。最小出現数を24、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を69に設定した。共起ネットワークをわかりやすく表示するため最小スパンニング・ツリーを描画した。比較的強く相互に結びついている部分を自動的に検出してグループ分けし、それを色分けによって示す「サブグラフ検出」を参考にし、8つのま

表2 レポートの頻出語 (上位69位まで)

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	子ども	328	36	言葉	44
2	日本語	237	37	担当	40
3	思う	180	38	ゲーム	39
4	支援	160	39	話	38
5	教える	109	40	教材	37
6	感じる	105	41	見る	37
7	学習	100	42	聞く	35
8	勉強	98	43	外国人	34
9	オンライン教室	96	44	日本	34
10	自分	91	45	ルーツ	31
11	考える	89	46	少し	31
12	話す	89	47	進める	31
13	学ぶ	85	48	他	31
14	活動	83	49	多い	31
15	授業	80	50	大切	31
16	分かる	80	51	語彙	30
17	グループ	74	52	工夫	30
18	行う	73	53	持つ	30
19	学校	70	54	書く	30
20	理解	70	55	人	30
21	使う	66	56	参加	29
22	オンライン	64	57	日常	29
23	課題	58	58	機会	28
24	会話	58	59	教室	28
25	難しい	58	60	言う	28
26	問題	58	61	方法	28
27	時間	52	62	様々	28
28	漢字	51	63	内容	27
29	説明	51	64	教育	26
30	楽しい	50	65	単語	26
31	必要	50	66	経験	25
32	外国	47	67	初めて	24
33	知る	47	68	相手	24
34	質問	46	69	不安	24
35	たくさん	45	(70位以下は省略)		

とまりに分けた。これを図3に示す。分析にあたっては、KWIC コンコーダンスを用いて、データで使われている文脈と内容を確認した。

次に、この8つのまとまりについて、KWIC コンコーダンスのコマンドを用いて、典型的・特徴的な記述を抜粋しながら、検討を行う。そして、グループ名を【 】のように命名した。記述データは斜字で示す。子どもの名前に該当する部分はイニシャルで表示する。

3.3.1. 【実際にいった支援と工夫】

このグループは、支援、活動、行う、グループ、担当、他、学習、語彙、学校、楽しい、不安、漢字、書く、勉強で構成される。ここには実際にいった支援と工夫に関する記述が多く見られた。

まず、グループで協力しながら活動していた事例である。「グループの4人でどの教材を使えば上手いくのか試行錯誤しました」「お話をしたりゲームをし

たりといった子どもが楽しめる活動を行うことに重点をおいて活動した」「グループで連携を取り事前にその日の活動内容を決め、どんな活動をすればK君に積極的に学んでもらえて尚且つよりよい学びに繋がるかということを確認しました。そのおかげで回数を重ねていくうちに段々と会話も増え様々な活動ができるようになりました」「今回は4人で支援を行ったからスムーズに進められた」などである。

また、他のグループから学んだという記述も見られた。例えば、「他のグループとの情報共有を行いながら工夫できたことはとてもよかった」「他のグループの発表を聞いて、オンラインながらも子どもに合わせた充実した支援を行っていることがわかり、自分たちにはそのようなことができたろうかと思う」などである。

具体的な活動には、漢字や語彙が多く見られた。「学習面では、九九と漢字の勉強に特化した」「いざ漢字

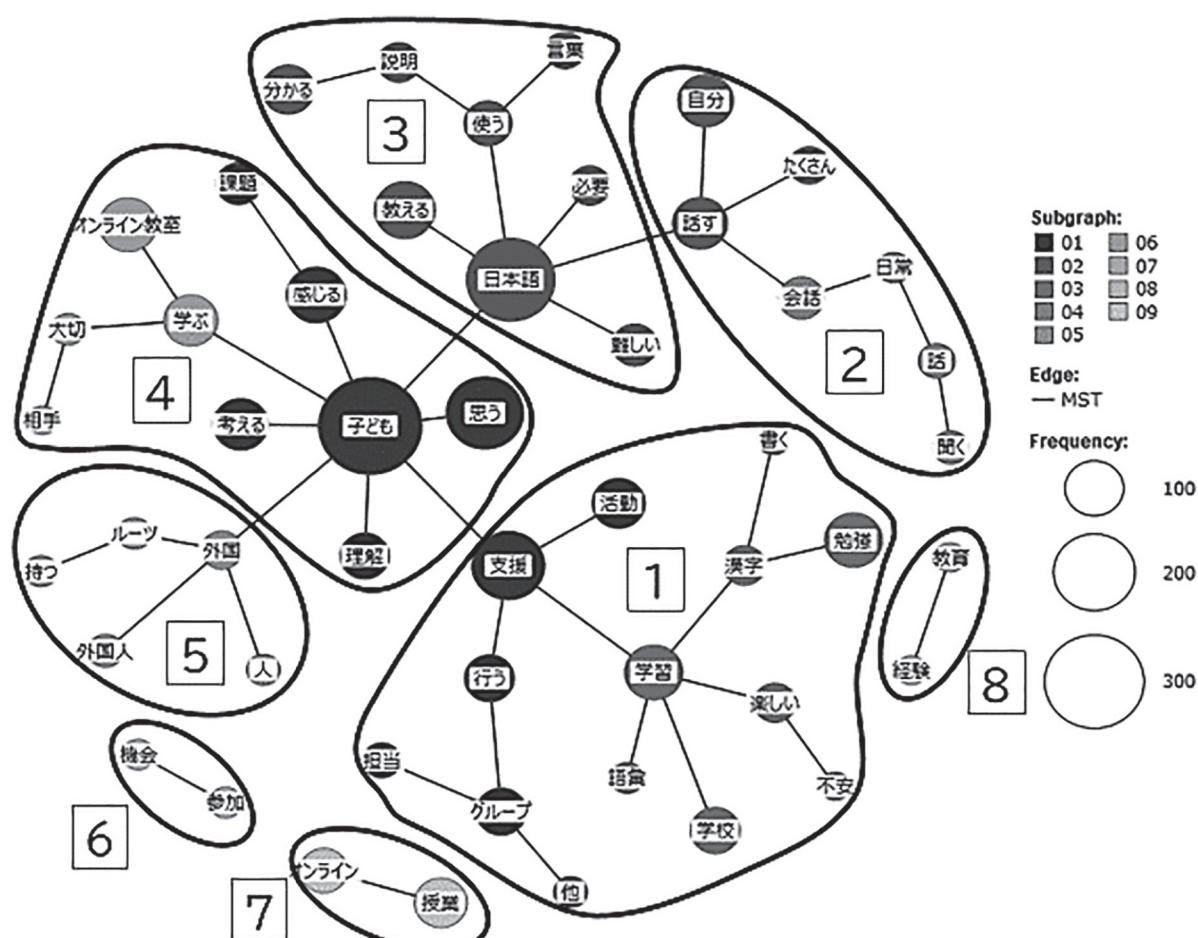


図3 頻出語の共起ネットワーク図

の勉強をしてみると、一様に難しい漢字が書けないというわけではなく、分かる漢字と分からない漢字に斑があるように感じた」「漢字を学んでいる際に書き順を正しく書いているのかということや、算数のひっ算の方法があっているのかということを確認するのが難しくその点まで手が回らなかったということもありました」「学校生活で使われる語彙はほとんど完璧に理解できていましたが、家庭で使う語彙が少し弱いことに気が付きました」などである。

活動では子どもが楽しく学べるような工夫の様子が見られた。例えば、「小学一年生だったので、勉強がメインというよりはなるべく楽しく学習できるように工夫しました」「子どもたちが安心して楽しく参加できるように、オンラインであっても明るい雰囲気を作ったり、笑顔で接するということは大事だなと感じた」「子どもたちに不安を与えたりしてしまわないように、笑顔で接し、明るく楽しい雰囲気を作るということを意識しながら話しかけるように心掛けた」「お互いにとって楽しい時間を過ごすことが大事なことだと考えていたので、みんなが笑って参加することができて本当に良かった」などである。その一方で、「オンライン教室をやっていくうちに不安だった気持ちは消えていき、楽しいものへと変わっていった」「沈黙が続いてしまわないかなど様々な不安なことがあった」などからは、学生が不安を感じながら活動していた様子が窺える。

3.3.2. 【子どもと話す・聞く姿勢】

このグループは、話す、自分、たくさん、日常、会話、話、聞く、で構成される。

まず、子どもが日本語で話している様子を観察する記述、「初めは聞いたことにしか答えてくれませんでした、だんだん自分から話してくれるようになり、私たちにも質問してくれるようになりました」「初めの数回はおとなしかったものの、どんどん心を開いてくれるようになりたくさん話してくれるようになった」が見られた。

また、子どもの話を聞くことについて、「日常の様子や趣味などを聞いたり、普段の勉強で分からないことなどを聞くことにした」「先生や友達との日常的な

会話の中で疑問に思ったことや日本語の意味など、日本語を使う場面が学校にはたくさんあるので学校生活であった出来事などを聞きながら Rさんが学校生活で抱える困難について知ることができました」「今回の支援で特に頑張った点は、子どもの話を最後まで聞くこと、何を言っているか分からなくてもすぐに聞き返さず伝えたいことを理解しようとするところである」などの記述が見られた。以上から、学生が子どもとのコミュニケーションを積極的にとり、分からなくても聞こうという姿勢で対応していた様子が見えた。

3.3.3. 【日本語で教える・説明する難しさ】

このグループは、日本語、教える、難しい、必要、使う、説明、分かる、言葉、で構成される。大きく分けると、教えることと日本語に関することの2つが見られた。

まず、教えるに関しては、子どもに何をどのように教えるかを検討している記述である。例えば、「プリントの漢字は自分の力でどんどん解ける様子だったので、何か分からない漢字があったときには、すぐに答えを教えてしまうのではなく、まず熟語の意味を教えてそこから当てはまりするような漢字を考えたり、同じ漢字が使われている他の熟語を教えたりして自分で考えて答えにたどり着けるような工夫をしました」「何回か回数を重ねるごとに、文章化が苦手なのかな、というような細かい課題が見えてきたので、このような日本語がある程度できるレベルの子どもに対する支援方法は、初回からの的確な支援をすることが難しいのではないかなと考えています」などである。

一方で、教えた経験がないことから来る不安も見られた。「私はこの活動で初めて子どもに何かを教えることと、オンラインで教えることを経験しました。初めは自分にうまくできるかととても不安でしたが、アイデアを出し合いながらオンライン教室を進めることができました」「オンライン教室を初めて行ったときは、不安な要素がたくさんあった。まず私は今まで一度も誰かに物事を教えることをしたことがなかったので、何を教えればいいのかわからなかったし、相手が外国人の子どもだということも不安だった」「私はこのようなボランティア活動をすることは初めてで、最初は

自分がちゃんと日本語を教えることができるのか、外国人を相手にうまくコミュニケーション取ることができるのかとても不安でした」などの記述である。

次に、日本語に関しては、子どもが理解できる日本語で伝えることが難しいという記述が見られた。具体的には「1つ目は、伝えることの難しさです。自分が思っていることや、伝えたいと思っていることを、できるだけ相手にとってわかりやすく、説明することの難しさをオンライン教室を通じて改めて痛感しました」「『日本語をより簡単な日本語で説明すること』である。これは、課題にもつながってくることだが、私たちがGちゃんも知ってるだろうと思って使った日本語が、Gちゃんには分からなかったときどのような言葉で説明するかということだ」「問題だと思ったのは例え日本語が分からなく、それを教えて欲しいと思ってもそもそもその日本語が分からないため、その単語を説明することができない、先生もその子どもの母語を分からない場合、教えるということが難しいことです」などである。

伝える困難から「やさしい日本語」の必要性に気づいたという記述も多い。「自分がやさしく感じる日本語を使うのではなく、相手に伝わりやすい日本語を使えるように、日本語のどんな部分が他の言語を母語とする人にとって難しいのか、しっかりと把握しておく必要があると思いました」「私はやさしい日本語を使うことはとても容易いことだと思っていました。実際使ってみると思ったより難しく、自分ではやさしい日本語を使っているつもりでも相手には上手く伝わらないことが多くあり、苦労しました」「当たり前のことなのですがやさしい日本語の『やさしい』というのは自分にとってではなく、相手にとってやさしくある必要があるということを実感しました」などである。

このほか、言葉以外の手段で伝える工夫も見られた。それは、絵本やイラストカード、実物、イラスト、ジェスチャー、オンライン上の教材やパワーポイントによる自作教材などのほか、ジャムボードやホワイトボードなどオンライン上で共有できる機能なども駆使していた。具体的には「言葉だけで教えるのではなく、紙に書いて教えることもできた」「できるだけ分かりやすい言葉を使うように心がけたし、日本語で分

ないものがあつたときは、より単純で短い言葉で説明したり、写真を見せながら教えてあげたりした」などである。しかし、オンラインによる支援の難しさもあった。例えば「相手の表情が分からないという点では、対面でできたらと思った時もありました」「オンラインだからその場の雰囲気というのは伝わりにくくし、表情を読み取ることも難しい、お互いに手元にある教材が違うことや、画面だから立体に見えにくいことなど、多くの問題があつた」などである。

3.3.4.【子ども支援で学んだ大切なこと】

このグループは、子ども、思う、考える、理解、感じる、課題、オンライン教室、学ぶ、大切、相手、で構成される。

学生は子どもが理解できているかどうかを観察しながら支援していた。例えば「液体は例を上げたり、イラストを見せ、理解へとつなげました。温度は熱い、冷たい、と他の単語から連想させ、理解へとつなげることができました。一方で、沸騰という単語を理解してもらうのにとっても苦労しました。お湯が沸くという説明では、沸くの意味が分からないと理解してもらえません。凄く熱くなる、水なら100℃、イラストを見せてみたりするなどして何とか理解してもらいました」である。

課題として挙げられたのは「今後の大きな課題としては子どもの集中力が切れたことに気が付く力」「この活動を通して状況や子どもたちに合わせて臨機応変にいろいろな活動を提案できるような手数が全くないという課題があることを感じた」「今まで、子どもたちに分かりやすいような指導を行うにはどうしたらよいかなどについて考えたことはあつたが、やる気を出させてあげることについて考えたことがなかったため、どうしたらやる気を出させることができるのかというのが難しい課題であつた」などである。

また、オンライン教室で大切なことに気づいたという記述も見られた。記述の多くは子どもへの理解を深め、子どもの立場で支援することについてである。例えば、「私が今回のオンライン教室を通じて学んだことは、相手の立場に立って同じ目線を持つことの大切さです」「オンライン教室を通して、子どもの状況に

合わせた支援が重要だということを改めて学んだ」「子どものことをよく理解しようとするのが一番大事であると学びました。前述したように人は1人1人全く違うので、子どもがどんな不安を抱え、どのように思っているのか、考えているのか、などその子どものことを理解しようとすることでそれらの問題解決のために全力を注ぐことができるのだと思います」「子どもたちの実態や、性格などを理解したうえで、その子どもにあった指導方法を考えてあげたり、その子どもに合わせて指導の仕方を変えていくというものが大事だと学ぶことができた」「まず子ども一人一人のレベルや実態、環境を知ることが非常に大切であることをこのオンライン教室を通して改めて理解した」「自分たちにとっては当たり前のことが当たり前ではない彼らにとって、その子どもの学習のつまずきに気づき、適切な方法で支援することがより大切になる」「Nちゃんが私の言葉の意味を考えて反応できるまで待つことも大切だとわかりました」「教えるだけでなく教わる大切さを学びました」「私がオンライン教室の中で特に学んだことは、工夫することと相手を知ることの大切さだ」「外国に来ることで母国と離れ心細く思っている子どもが自分の母国のことを今いる国の人に伝える場はとても大切だと考えました」「子どもが日本語を勉強する他にも、先生側もその子どもの母語を少しでも理解することの重要性を感じました」などである。

3.3.5. 【外国につながる子どもへの理解の深まり】

このグループは、外国、ルーツ、持つ、外国人、人で構成される。ここでは外国にルーツを持つ子どもへの理解が深まったという記述が見られた。「外国人の子どもの出身地はみんなバラバラであり、漢字を知っている子どももいれば全く見たことない子どももある」「いくら日本生まれ、日本育ちでも保護者の方が外国出身であると家でそちらの国の言葉を使うこともあったりなど、まるっきり日本の両親を持ち、日本で過ごす子どもと同じ語彙力を持っているというわけではないということを感じた」からは、外国につながる子どもの多様性への気づきが見られる。

また、「外国人の子どもに接するうえで大事なことは、子どもが話しやすいと思える存在になってあげる

ことだと活動が続けていくうちに気づいた」「冬休み明けの小学校では教師がクリスマスやお正月の話題を振ったり、子どもたちの間でその話題になったりするとき、外国にルーツのある子どもは話題から置き去りにされてしまいかねないと考えた」「外国にルーツを持つ子どもたちと実際に会話したりすることで、教える立場としてどう接していけばいいのかたくさん考えることができたと思う」「私はこの講義での活動を通じて身近に存在する外国にルーツを持つ人たちへの支援体験とその難しさ、そしてオンラインでの支援の可能性を実感しました」「これから教員を目指すうえで、外国人の子どもは学校にいて当たり前になっていくし、教員になってから初めて考えるのでは遅いと思う。そのため今のうちからできることを探し、外国人の子どもが抱える問題を理解し、適切な支援を施せる教員を目指して大学生活を過ごしていきたいと感じた」からは、支援を通して感じた気づきや困難、それをこれからの学びに変えていこうとする姿勢がうかがえた。さらに、「海外にルーツを持つ子どもだけに限らず、日本語をいちから見直して教材や教科書を見てみるということは、非常に重要であるということを知りました。それが、日本語に慣れない子ども以外にもその教科を苦手とする子どもや、単元の導入段階からの子どもたちへの深い理解が進むと考えたからです」からは、外国人に限らず、すべての子どもに対応した教育が必要だという認識が見られた。

3.3.6. 【参加は学びの機会】

このグループは参加、機会の2つで構成される。ここにはオンライン教室に参加できたことを学びの機会と捉え、次の機会にも参加したいという記述が見られた。例えば「外国にルーツのある子どもたちと関わる機会は、この授業を履修していなければ実現出来なかったことだと思うのでとても勉強になりました」「次の機会ではもっと子どもに寄り添った教室を行えるようにしたいです。このオンライン教室は本当に自分にとってよい経験で、たくさんのことを学ぶ機会になりました」「今回の教室で学んだことをここで終わらせずにボランティア活動や外国にかかわりのある子どもと勉強するものに積極的に参加して自分のスキルを上

げていきたい」「これからも今回の支援活動のような活動があれば積極的に参加していきたいし、さらに知識を身につけていきたいと考えている」などである。

3.3.7. 【オンライン授業での学び】

このグループはオンラインと授業である。ここにはオンライン授業に参加したことで得られた学びや授業についての気づきが見られた。「オンライン授業では多くのことを学び、そして気づくことができました」「オンライン授業だから発見できた課題、授業づくりでの課題、子どもを指導するときの課題を発見できた」「今回の授業で培ったスキルや経験をお守りに、自信をもって支援や授業づくりをしていきたいと感じた」「授業はLIVEなので、指導側が余裕をもって子どもと向き合って必要な支援を見つけ出すためには、授業前に1回ごとの授業の方向性、時間配分、役割分担などを綿密に話し合うことが大切だと思った」「あらかじめ、質問されることに対しての答えや、知識を準備しておけば、円滑に授業を進められ、うまく説明できるようになりました」などである。

3.3.8. 【教育の経験】

このグループは教育と経験である。ここでは教える経験がはじめてで貴重であり、教育を深く考える機会になったという記述が見られた。例えば「私はこの活動で初めて子どもに何かを教えることと、オンラインで教えることを経験しました」「教育の奥深さ、難しさを身をもって感じることができました。この経験は教育を学ぶものにとって今後の糧となるので、今後も子どもたちと関わりたいと思います」「教えることがへたくそなのでこれからはどんな教育法があるのかだとか、塾講師のアルバイトをしてみたり、そういった活動に積極的に取り組むべきだなと感じました」「様々な物事を理論で学ぶことは大切ですが、特に教育という面で見ると、実践に匹敵するものはありません。今回、オンライン教室という形で、実際に日本にいる外国にルーツのある子どもと関わることができたのは、私の人生において貴重な経験になりました。将来に必ず活かしたいと思います」「オンラインだからできること、オンラインならではの難しさについて学ぶこと

ができてオンライン上での教育を今経験できたのはとても勉強になった」などである。

4. 考察

本稿の目的は、オンライン教室で外国につながる子どもの支援を通して学生が得た学びについて明らかにすることである。分析の結果、学生の学びは【実際の支援と工夫】【子どもと話す・聞く姿勢】【日本語で教える・説明する難しさ】【子どもの支援で学んだ大切なこと】【外国につながる子どもへの理解の深まり】【参加は学びの機会】【オンライン授業での学び】【教育の経験】の8つに分けて捉えられた。

オンライン教室が始まる前、学生の多くは外国につながる子どもと関わったことも教えることもオンラインによる支援もすべてが初めてで、不安を抱えていた。担当する子どもにグループのメンバーとともに会い、子どもと話しながら、子どもができること、できないことは何だろうと注意深く観察しながら、支援を始めた。

出会いのときには「日常会話も問題なく日本語で行っていた。学校での成績も特に問題がないようだった」「会話もある程度できており、普通に会話したり勉強したりすることができる子どもだった」という記述があり、学生は子どもに必要な支援があるのか、あるとすれば何かを見つけるのに悩んでいた。そして、グループのメンバーと支援内容を考え、試行錯誤しながら活動を行っていた。その様子は【実際に行った支援と工夫】に見られた。漢字や語彙を中心に上げ、子どもが楽しく学べるようにと学生は様々な工夫をしていた。他のグループの活動見学では、支援のヒントを得て、自分のグループの支援の内容を検討する機会にもなった。学生は子どもとのコミュニケーションを大切にしており、分からないことがあっても理解しようと努めていた。それは【子どもと話す・聞く姿勢】に表れていた。

学生は担当する子ども一人と8週間向き合ったことで、外国につながる子どもの文化的な背景や母語、家庭での様子や教員としての対応を考えるなど、【外国につながる子どもへの理解の深まり】が見られた。そして、子どもの性格や実態、日本語レベルなど、子ど

も一人一人についてよく観察すること、子どもの目線に立って考えることなどが【子どもの支援で学んだ大切なこと】の記述にみられた。

一方で、学生は教えた経験がないため、子どもに何をどのように教えたらいいか不安と迷いを感じながら支援を行っていた。学生にとって最も困難だったのは【日本語で教える・説明する難しさ】であった。伝えたいことが自分の日本語の説明では子どもに伝わらないというもどかしい体験から、子どもが理解できる日本語で説明することの難しさを感じていた。それが「やさしい日本語」の必要性を考えることにつながった。同時に、言葉以外の説明の手段として、絵本やイラスト、実物、オンライン上の教材、自作教材などのほか、ホワイトボードなどオンライン上のツールも駆使してコミュニケーションを取ろうとしていた。しかし、子どもの表情が読み取れない、子どもの手元や子どもの持っている教材が見えにくいなど、オンライン上の難しさにも直面した。

学生にとって今回のオンライン教室への【参加は学びの機会】であると捉えられており、機会があれば積極的に参加したいという意見も多く見られた。また【オンライン授業からの学び】では、授業はどのように作るべきか、そのための準備はどうすべきか、という授業づくりへの言及も見られた。さらに、実際に教えるという【教育の経験】は貴重な機会であり、それが「教育」への興味を深めることにもなっていた。

以上のように、学生はオンライン教室を通して、担当した外国につながる子どもと8週間、個別に向き合った。積極的にコミュニケーションをとりながら、その子どもが必要とする支援の内容を考え、それを楽しく学べるように工夫して支援を行った。このように一人一人に向き合い、その子どもに合った方法を追求するという経験を繰り返すことによって、学生には子どもの学びのプロセスへの気づきを得るという効果があったのではないだろうか。

また、学生は支援を通じて、外国につながる子どもかどうかではなく、自分が担当する子どもをよく理解し、その子に必要な支援を考えることが大切だと考えるようになっていた。これは、原(2014)が外国につながる子どもというマイノリティの個別支援の経験

を経て、マジョリティの中にいる様々なマイノリティの子どもへの支援にも気づくと述べていることにも通じるものである。また、目の前にいる子どもが日本人であろうが外国人であろうが関係なく、子ども一人一人の可能性を信じ、引き出す努力をし、彼らの幸福のために何ができるかを考える教師の役目でもある(田村, 2011)。

5. おわりに

本稿では、外国につながる子どもを対象に、学生がオンラインで学習支援をする実践を報告し、実践の中で学生が何を学んでいたかを明らかにした。学生は個別支援を通して子どもへの理解を深め、必要な支援を考えて実施する中で多くの学びを得ることができた。

課題として、まず、新型コロナウイルスの拡大により、通常時のように学生間の相互理解を深める時間が十分にとれず、各グループのチームビルディング形成が難しかったことが挙げられる。

また、子どもの事例や支援内容について、グループやクラス全体で検討する時間が十分に取れなかったことである。支援がうまくいった、あるいは、うまくいかなかったのはなぜかを考えるようなふり返りをする中で、実践からの体験的な学びをより深いものにすることができたのではないだろうか。

そして、今回のような実践から得られる学びも貴重なものではあるが、先にあげた「豆の木モデル」で提唱されているような具体的な知識や項目と実践を結びつけることによって、体系的に学ぶ機会を設けていくことも必要である。外国につながる子どもについて学ぶ時間は限られている。教員をどのように養成していくかについては今後の大きな課題である。

参考文献

- F. コルトハーヘン編(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』武田信子(監訳)、学芸社。
- 岡崎渉(2020)「教員志望学生は外国人児童の指導現場から何を学ぶか」『兵庫教育大学研究紀要』第56巻,151-191。
- 公益社団法人日本語教育学会(2020)『外国人児童

生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』<https://mo-mo-pro.com/> (2021年4月28日閲覧)。

田村京子(2011)「小学校の日本語指導教室の事例に見る人材の効果的活用のあり方:日本語教育経験者の有効的な活用」『創価大学大学院紀要』,33, 279-297.

原瑞穂(2014)「外国につながる子どもたちへの個別学習支援経験による教職志望学生の学び」『上越教育大学教職大学院研究紀要』, 第1巻, 125-135.

樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

文部科学省(2019)「『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(平成30年度)』の結果について(令和元年9月27日)」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm (2021年4月28日閲覧)

文部科学省初等中等局国際教育課「外国人児童生徒教育の現状と課題」『平成30年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修資料』https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h30_hokoku/index.html (2021年4月28日閲覧)

文部科学統計要覧(令和2年版)https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00003.htm (2021年4月28日閲覧)