

【研究論文】ウクライナ避難民児童に対する オンライン日本語学習支援 —支援内容の変容過程と成立要因—

保坂 敏子¹, 羽野 美佳², 山下 志織³, 島田 めぐみ⁴

¹ 日本大学通信教育部通信教育研究所, ² 一般社団法人 SDActions ひた,

³ 日本大学大学院総合社会情報研究科博士後期課程, ⁴ 日本大学大学院総合社会情報研究科

Online Japanese Language Learning Support for a Ukrainian Displaced Child

—The Transformation Process of Educational Support and Its Contributing Factors—

HOSAKA Toshiko¹, HANO Mika², YAMASHITA Shiori³, and SHIMADA Megumi⁴

¹Nihon University, Research Institute of Continuing Education Distance Learning Division, ²General Incorporated Association SDActions Hita, ³Graduate Student at the Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University, ⁴Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This study examines the transformation of online Japanese language learning support for a Ukrainian displaced child in the lower elementary school grade conducted for over approximately one and a half years via 83 online sessions. This study clarified how the educational support evolved during the practice and identified the factors underlying its continuous implementation. Data were collected from lesson records, interviews with instructors, and teaching materials. The support gradually developed from basic Japanese language instruction to assistance with Japanese language arts and other school subjects, and during the same period the teaching materials, instructional methods, and teachers' perspectives changed in response to the child's developmental stage, learning needs, and school environment. The following three major factors contributed to this transformation: developmentally appropriate instructional design, psychological and educational support, and close collaboration with the school. Furthermore, the support system established through this practice has continued to be in use for other children with foreign backgrounds. These findings hold practical implications for the design and implementation of online Japanese language learning support for displaced children.

1. はじめに

近年、日本に在留する外国人の増加に伴い、日本語指導を必要とする外国人児童生徒も増加している。それに伴い、外国人児童生徒への日本語教育は、日本語能力の育成だけではなく、学校生活への適応や教科学習への参加を支える教育として、その重要性が高まっている（文部科学省，2019）。また、ICTの発展やオンライン会議システムの普及を背景として、

オンラインを活用した日本語学習支援も広がりつつあり、外国人児童生徒に対する地域や時間の制約を超えて学習機会を提供する手段として期待されている。一方、オンラインを用いた学習においては、学習者との相互作用を確保すること、学習意欲を維持すること、学習者の特性に応じた教材や授業を設計することなどが重要であるとされている（赤堀，2020）。特に、外国人児童生徒を対象とする場合には、

発達段階と日本語能力の双方に配慮した支援や教材の工夫がより重要になると考えられる。

このような状況の中、2022年のロシアによるウクライナ侵攻以降、日本ではウクライナ避難民の受入れが進み、避難民児童生徒に対する日本語学習支援が各地で実施されてきた。筆者らは、日本語教育の専門家が少ない地域の自治体から依頼を受け、小学校低学年のウクライナ避難民児童1名を対象に、約1年半にわたり83回のオンライン日本語学習支援を実施した。支援は当初、日本語能力の育成を中心として開始されたが、実践を重ねる中で、学校生活への適応や教科学習を支える支援へと発展していった。さらに、本実践を契機として自治体におけるオンライン日本語学習支援の仕組みが整備され、その後、ウクライナ避難民以外の外国人児童生徒への支援が開始され、現在も継続して実施されている。本実践は、なぜ継続的な取組として発展し、他の外国人児童生徒への支援へと展開することができたのだろうか。

本研究では、一連の支援活動の起点となった小学校低学年のウクライナ避難民児童に対する実践をとりあげ、支援内容が実践を通してどのように変容したのかを明らかにするとともに、その分析を通して、小学校低学年の避難民児童に対するオンライン日本語学習支援が継続的に実施できた要因を明らかにすることを目的とする。これらの知見は、今後、同様の支援を必要とする外国人児童生徒へのオンライン日本語学習支援を設計・実施する上でも示唆を与えるものと考えられる。

2. 先行研究

2.1 外国人児童生徒への日本語教育

近年、日本では外国人住民の増加に伴い、日本語指導を必要とする外国人児童生徒も増加している。文部科学省(2019)では、日本語指導は、日本語能力の育成にとどまらず、学校生活への適応や教科学習を含めた学校教育全体への参加を支える役割を担うことが示されている。また、「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議報告」(2020)では、外国人児童生徒への教育は、日本語指導担当教員だけでなく、学級担任、管理職、教育委員会、地域支援者

等が連携しながら実施する学校全体の取組として位置付けられている。

こうした動向を受け、外国人児童生徒への日本語教育は、日本語能力の向上のみを目的とするものから、学校教育全体への参加を支える教育活動へとその役割を広げてきた。川上は、「移動する子どもたち」の教育では、日本語教育を学校教育から切り離して考えるのではなく、子どもの生活や学び全体を支える視点が重要であると指摘している(川上, 2011)。すなわち、日本語教育は、教科学習や学校生活との関連の中で計画・実施されることが求められている。

さらに、小学校低学年児童への日本語教育では、発達段階への配慮が不可欠である。低学年児童は、抽象的な説明よりも具体物や体験を通じた学習を得意とすることから、教材や活動内容、学習時間についても年齢や発達段階に応じた工夫が必要となる。また、日本語の習得と学校生活への適応は相互に関連しているため、学校での学習内容や生活経験と結び付けながら支援を行うことが重要である。

このように、外国人児童生徒への日本語教育では、日本語能力の育成に加え、学校生活への適応や教科学習を含めた包括的な支援の重要性が指摘されている。一方で、小学校低学年児童を対象として、発達段階に配慮しながらオンラインで継続的に日本語学習支援を行った実践については、その支援内容の変容過程まで分析した研究は十分に蓄積されているとは言えない。

2.2 オンライン日本語教育

ICTの発展やオンライン会議システムの普及に伴い、日本語教育においてもオンラインを活用した授業実践が広がっている。特に新型コロナウイルス感染症の流行以降、オンライン授業は対面授業を代替・補完する手段として急速に普及し、多様な教育実践や研究が蓄積されてきた(赤堀, 2020)。

オンライン日本語教育の利点としては、時間や場所の制約を受けずに学習機会を提供できることや、地域間の教育格差を軽減できることが挙げられる。一方で、学習者との相互作用をどのように確保するか、学習意欲をどのように維持するか、オンライン環境に適した教材や学習活動をどのように設計する

かなどが重要な課題として指摘されている（赤堀，2020）。

こうした課題に対して、保坂ほか（2021）では、海外の日本語教育機関におけるオンライン授業が分析され、認知的プレゼンス、社会的プレゼンス、教授的プレゼンスの三つのプレゼンスを意識した授業設計が、学習者の学習参加や相互作用を支える上で重要であることが指摘されている。また、保坂は、オンライン日本語授業では、対面授業とは異なる授業設計や教材設計が必要であり、学習者との相互作用を意図的に組み込んだ授業デザインの重要性を論じている（保坂，2022）。

さらに、教材設計の観点からは、鈴木（2002）においてインストラクショナルデザインの考え方が示され、学習目標や学習者の特性に応じて教材や活動を設計する必要性が指摘されている。また、鈴木（2022）では、オンライン日本語授業においては、Keller の ARCS 理論を基に、学習者の注意を喚起し、学習内容との関連性を高め、自信や満足感につなげる授業設計が重要であると述べられている。

このように、オンライン日本語教育に関する研究では、オンライン環境に適した授業設計や教材設計、学習者との相互作用を支える教師の役割について多くの知見が示されている。しかし、その多くは成人学習者や大学生を対象とした研究であり、小学校低学年児童を対象としたオンライン日本語学習支援については研究の蓄積が十分ではない。特に、長期間にわたる実践を通して、支援内容や教材、授業方法がどのように変容していったのかを分析した研究はほとんど見られない。

2.3 避難民・難民支援

避難民・難民に対する日本語教育では、日本語能力の育成だけではなく、新たな生活環境への適応や心理的な安定を支えることも重要な役割として位置付けられている。そのため、日本語教育を言語指導に限定するのではなく、学校生活や地域社会への参加を支える包括的な支援として捉える必要性が指摘されている（文部科学省，2019）。

2022 年のロシアによるウクライナ侵攻以降、日本国内ではウクライナ避難民児童生徒に対する日本語

学習支援が各地で実施され、その実践事例が報告されている。例えば、神田外語大学留学生別科（2021）は、オンラインを活用した日本語教育の可能性を示し、オンライン環境においても学習者同士や教師との相互作用を重視した授業設計の重要性を指摘している。また、小野ほか（2023）は、ウクライナ避難民を対象とした集中日本語教育の実践を報告し、言語学習だけではなく、生活支援や心理的支援を含めた包括的な支援の必要性を論じている。

一方で、避難民児童への支援では、来日時期、日本語能力、学校生活への適応状況、心理的背景などが一人ひとり異なるため、画一的な教育内容では十分に対応することが難しい。そのため、児童の実態や成長に応じて支援内容を柔軟に見直しながら継続していくことが求められる。

しかし、これまで報告されている研究の多くは、支援体制の構築や実践内容を紹介した実践報告が中心であり、支援内容が実践を通してどのように変容したのかを分析した研究は少ない。また、小学校低学年児童を対象として、長期間のオンライン日本語学習支援を継続し、その変容過程と成立要因を検討した研究は、十分に蓄積されているとは言えない。

2.4 本研究の位置付け

以上のように、外国人児童生徒への日本語教育では、学校生活や教科学習を含めた包括的な支援の重要性が指摘されており、オンライン日本語教育では、オンライン環境に適した授業設計や教材設計、教師の役割について研究が蓄積されてきた。また、避難民・難民に対する日本語教育についても、多様な実践が報告され、その教育的意義が明らかにされつつある。

しかし、これらの研究では、それぞれの教育実践や支援の在り方について論じられているものの、小学校低学年の避難民児童を対象としたオンライン日本語学習支援を長期間継続し、その支援内容が実践を通してどのように変容したのかを分析した研究はほとんど見られない。また、支援内容の変容を、授業担当者の実践上の工夫や教材の変化、学校との連携と関連付けながら検討した研究も十分には蓄積されていない。

本研究では、ウクライナ避難民児童1名を対象に、約1年半にわたり実施した83回のオンライン日本語学習支援を取り上げる。そして、授業記録、授業担当者へのインタビュー及び授業で使用した教材を分析資料とし、支援内容が実践の中でどのように変容したのかを明らかにするとともに、その変容を支えた要因について考察する。

本研究によって得られる知見は、ウクライナ避難民児童への支援という一事例にとどまらず、今後、外国につながる児童に対するオンライン日本語学習支援を計画・実施する際の教育実践にも示唆を与えるものと考えられる。

3. 研究方法

3.1 研究課題

本研究は、ウクライナ避難民児童に対するオンライン日本語学習支援の実践を対象とし、その支援内容の変容過程と、それを通して支援が継続的に実施できた要因を明らかにすることを目的とする。そのため、本研究では以下の2点を研究課題とする。

研究課題1： ウクライナ避難民児童に対するオンライン日本語学習支援は、実践をとおしてどのように変容したのか。

研究課題2： オンライン日本語学習支援が継続的に実施できた要因は何か。

3.2 対象実践

本研究では、2022年6月14日から2023年12月13日まで実施した、ウクライナ避難民児童1名に対するオンライン日本語学習支援を対象とする。本実践は、GSSC日本語クラブ¹が自治体からの依頼を受けて開始され、Google Meetを用いて定期的に実施した。対象期間中に行われた日本語学習支援は83回で、対象児童の日本語能力の向上だけでなく、学校生活への適応や教科学習への参加を支援することを目指した。支援開始当初の2週間は授業を担当した筆者2名を含む3名が週3回・各2時間で授業を実施し、その後は、授業担当者の筆者2名が週2回・各1時間で継続的に支援を行った。

支援開始前には教育委員会担当者及びGSSC日本語クラブ運営者2名（授業担当者以外の筆者2名）による打合せを行い、支援開始後も教育委員会、小学校及びGSSC日本語クラブとの定期的な協議を継続しながら、対象児童の状況や学校での学習状況に応じて支援内容を見直した。

3.3 調査の方法

本研究では、授業担当者である筆者2名による実践の振り返りと、授業担当者以外の筆者2名による分析を組み合わせる方法を採用した。

まず、授業を担当した筆者2名が、授業記録及び授業で使用した教材を基に、各授業で実施した教育内容を時系列に整理し、授業で留意した事項について記述した。次に、授業を担当していない筆者2名が、整理・記述した内容について授業担当者に対して半構造化インタビューを実施し、授業設計の意図、支援内容を変更した理由、対象児童への配慮、学校との連携などについて聞き取りを行った。さらに、授業担当者以外の立場から、授業記録及びインタビューデータを参照しながら、実践内容と教材について分析を行った。

このように、本研究では、授業担当者による実践の整理と、授業担当者以外の研究者による分析を組み合わせることにより、実践者の視点と第三者の視点の双方から実践過程を検討した。

3.4 分析資料

本研究では、オンライン日本語学習支援の実践過程を多面的に把握するため、①授業記録、②授業担当者へのインタビューデータ、③授業で使用した教材の3種類の資料を分析対象とした。

授業記録は、各回の授業内容、学習活動、対象児童の反応、授業担当者の気付き等を記録したものであり、授業担当者と授業担当外の両者がどのようなタイプの支援内容が実践の中で行われたか、それはどのように変容したかを把握するための基礎資料とした。授業担当者へのインタビューデータは、授業担当者自身の振り返りを基に、授業担当者以外の研究者が半構造化インタビューを行って得られたものである。これを用いて、支援内容を変更した理由や

授業設計上の意図、児童への配慮など、授業記録のみでは把握できない背景を分析した。教材については、授業で実際に使用した PowerPoint 教材を対象とし、必要に応じて教材の構成や活動内容、提示方法の変化を検討することで、教育内容の変容との関連を分析した。

これら 3 種類の資料を相互に照合しながら分析することにより、支援内容の変容過程と、その背景にある授業担当者の意図や判断を総合的に検討した。

3.5 分析方法

本研究では、授業記録、授業担当者へのインタビューデータ及び教材を用いて、次の手順で分析を行った。

まず、授業担当者が整理した 83 回分の授業記録を基に、実施した教育内容についてアフターコーディングによる分析を行った。具体的には、教育内容をグループ化し、各グループにラベルを付与した上で、その出現数を集計した。さらに、教育内容の変化がみられる分岐点を探索し、その結果に基づいて支援期間を複数の時期に区分した。

次に、授業担当者がそれぞれ記述した授業実施上の留意点について、授業担当者以外の 2 名がインタビューを行いながら、協働でアフターコーディングによる類型化及びラベル付けを行った。その結果、抽出された各カテゴリーについて、出現数を集計するとともに、KH Coder を用いてテキストマイニングを行い、各カテゴリーに特徴的な語句を抽出した。

さらに、授業担当者以外の研究者が授業記録を分析し、オンライン授業の観点から、授業の進め方、学校との協働、学習環境及びオンライン授業の限界について整理し、オンラインによる日本語学習支援の特徴を検討した。

最後に、教育内容の変化が認められた時期を代表する授業で使用した教材を時系列に分析し、低学年児童に対するオンライン日本語学習支援において有効であった教材の特徴を検討した。

以上の分析結果を総合的に検討し、オンライン日本語学習支援における支援内容の変容過程と、その変容を支えた要因について考察した。

4. 分析結果

4.1 教育内容の変容

授業担当者が整理した 83 回の授業記録についてアフターコーディングを行い、教育内容を類型化した。その結果、「言語教育」「国語科目」「その他の教科」の 3 つのカテゴリーが生成された。また、教育内容の推移を検討した結果、2022 年 7 月 1 日の関係者による協議及び 2023 年度の支援開始時を転換点として教育内容に大きな変化が認められた。そこで、支援期間を、第 1 期（2022 年 6 月 14 日～6 月末）、第 2 期（2022 年 7 月～2023 年 3 月）、第 3 期（2023 年 5 月～2023 年 12 月）の 3 期に区分して分析した。

表 1 は各期における教育内容の分類結果を示したものである。表 1 に示すように、第 1 期では教育内容の多くが言語教育に分類され、国語科目に関する内容はわずかであった。第 2 期では国語科目に分類される教育内容が大きく増加し、言語教育とほぼ同数となった。第 3 期では、国語科目に加え、算数や生活科など「その他の教科」に分類される教育内容も取り入れられるようになった。一方で、言語教育についても引き続き多く実施されており、教科内容の導入後も日本語の基礎的な言語指導が継続して行われていたことが分かる。

表 1 教育内容の変化

	言語	国語科目	その他の科目
第 1 期	64 (81%)	4 (5%)	11 (14%)
第 2 期	73 (50%)	74 (50%)	0 (0%)
第 3 期	66 (58%)	41 (36%)	6 (5%)

以上のことから、本実践では、日本語の基礎的な指導から始まり、早い段階で国語科の学習内容を取り入れ、その後、他教科へと支援内容を拡張していったことが明らかになった。

4.2 授業担当者が留意した点

前節では、オンライン日本語学習支援における教育内容の変容について示した。本節では、それらの教育内容を実践する際に、授業担当者がどのような点に留意していたのかについて分析した結果を示す。

4.2.1 留意点の類型化

授業担当者が授業記録に記述した留意点について、授業担当者以外の研究者がインタビューを踏まえながら協働でアフターコーディングによる類型化及びラベル付けを行った。その結果、留意点は「認知的側面」「情意的側面」「社会的側面」の3つのカテゴリ及び「その他」に分類された。表2は、各期における留意点の分類結果を示したものである。

表2 各期における留意点の分類結果

	認知	情意	社会
第1期	8 (50%)	4 (25%)	4 (25%)
第2期	44 (64%)	21 (30%)	4 (6%)
第3期	41 (58%)	20 (29%)	10 (14%)

表2に示すように、認知的側面に関する留意点は、いずれの時期においても最も高い割合を占めており、第1期では50%、第2期では64%、第3期では58%であった。情意的側面に関する留意点は、第1期の25%に対し、第2期は30%、第3期は29%であり、第2期以降も全体の約3割を占めていた。社会的側面に関する留意点は、件数では第1期及び第2期の各4件から、第3期には10件へと増加した。一方、各期の留意点全体に占める割合は、第1期が25%、第2期が6%、第3期が14%であり、第1期が最も高かった。

以上の結果から、授業担当者は全期間を通して認知的側面を中心に留意しつつ、情意的側面についても継続的に配慮していたことが示された。また、社会的側面については、件数と各期における割合とで異なる傾向がみられた。各カテゴリの具体的な特徴については、以下で順に述べる。

4.2.2 認知的側面の特徴

認知的側面に分類された留意点の具体的な特徴を把握するため、KH Coderを用いて授業担当者の記述に対しテキストマイニングを行った。表3は、Jaccard係数に基づいて抽出された上位5語と、それぞれの

語を含む授業記録の記述例を示したものである。特徴語として、「学習」「読む」「理解」「教科書」「教材」が抽出された。

表3 認知的側面における特徴語と記述例

特徴語	授業記録における記述例
学習	子どもたちが学校で目にすることが多く、生活科の学習でも扱われるものを先に選んだ。おかゆという言葉で学習する際には、ウクライナの料理であるカーシャの画像を用意した。
読む	児童がファンタジーの世界に入ることができると確認しながら、少しずつ読み進めた。
理解	新出語彙の理解だけでなく、音読練習や物語の内容理解についても指導した。
教科書	文法に関する内容は教科書に学習事項として掲載されているため、その進度に合わせた。
教材	『おむすびころりん』は、読み物教材として扱った。

「学習」に関する記述では、学校での学習内容との関連を考慮した題材の選択や、児童の既有知識と結び付けるための画像の使用がみられた。「読む」及び「理解」に関する記述では、児童の反応を確認しながら文章を読み進めること、新出語彙、音読、物語の内容理解を扱うことが示されていた。また、「教科書」及び「教材」に関する記述からは、在籍学級の教科書の進度を踏まえて学習内容を設定するとともに、物語を読み物教材として使用した指導が行われていたことが確認された。

以上の結果から、認知的側面に関する留意点には、児童の理解の状況を確認しながら指導を進めること、語彙や音読、物語の内容理解を扱うこと、学校の学習内容や教科書の進度を考慮することが含まれていた。

4.2.3 情意的側面の特徴

情意的側面に分類された留意点の具体的な特徴を

把握するため、KH Coder を用いてテキストマイニングを行った。表 4 は、Jaccard 係数に基づいて抽出された上位 5 語と、それぞれの語を含む授業記録の記述例を示したものである。特徴語として、「ウクライナ」「言う」「あいさつ」「話す」「クリスマス」が抽出された。

表 4 情意的側面における特徴語と記述例

特徴語	授業記録における記述例
ウクライナ	ウクライナに関する写真を入れていきたい。ウクライナについての質問もしやすくなった。
言う	授業中に「これはウクライナ語でなんと言うの？」の問いかけに進んで答える。
挨拶	「曜日」と「あいさつ」についてウクライナ語での言い方を聞いた。
話す	話したいだけ話す時間は大切だと思う。
クリスマス	楽しかったウクライナのクリスマスを思い出すのはつらいかな、と心配したが、どれも楽しそうに話していた。

「ウクライナ」に関する記述では、児童の出身国や生活経験に配慮し、それらを授業内容に取り入れる様子がみられた。「言う」及び「話す」に関する記述では、児童が安心して自分の考えや経験を表現できるよう促す場面が確認された。また、「あいさつ」や「クリスマス」に関する記述からは、授業の導入や季節の行事を取り入れながら、児童が安心して学習に取り組める雰囲気づくりを意識していたことが示されていた。

以上の結果から、情意的側面に関する留意点には、児童の文化的背景や生活経験を尊重すること、安心して発話・表現できる学習環境を整えること、日常的なコミュニケーションや季節の話題を取り入れながら学習意欲を支えることが含まれていた。

4.2.4 社会的側面の特徴

社会的側面に分類された留意点の具体的な特徴を把握するため、KH Coder を用いてテキストマイニングを行った。表 5 は、Jaccard 係数に基づいて抽出された上位 5 語と、それぞれの語を含む授業記録の記

述例を示したものである。特徴語として、「挨拶」「名前」「サバイバル」「ルーティン」「一体」が抽出された。

表 5 社会的側面における特徴語と記述例

特徴語	授業記録における記述例
挨拶	挨拶・天気・日にちなど、朝の会等で毎日使用される語彙をルーティン化する。
名前	社会見学でマリンワールドに行くことに関連して、海の生き物の名前をいくつか入れた。
サバイバル	緊急度の高いサバイバル日本語の学習を入れる。
ルーティン	朝の会等で毎日使用される語彙をルーティン化する。
一体	音楽の時間に他の児童と楽しく歌えると、一体感・連帯感が出るのではないかと考えた。

「挨拶」及び「ルーティン」に関する記述では、朝の会で毎日使用される挨拶や天気、日にちなどの語彙を授業に取り入れ、継続的に学習することが示されていた。「名前」に関する記述では、社会見学など学校生活に関連する内容を取り上げ、その場面で用いられる語彙を学習していた。「サバイバル」に関する記述では、学校生活において必要性の高い日本語を優先的に指導することが示されていた。また、「一体」に関する記述では、音楽の時間に在籍学級の児童と一緒に歌えるようにすることを通して、一体感や連帯感を育むことが意識されていた。

以上の結果から、社会的側面に関する留意点は、単に日本語を習得することだけではなく、学校生活への参加や在籍学級の児童との関わりを見据えた支援であったことが示された。

4.3 オンライン授業としての特徴

前節では、授業担当者が授業を実施する際の留意点について示した。本節では、83 回の授業記録を対象として、オンライン授業という観点から実践過程を分析した。その結果、オンライン授業では、①集

中力を維持するための授業設計、②「書く」活動における指導方法の改善、③学校との連携の深化、④学習環境の整備とオンライン授業の限界、の4つの特徴が認められた。以下、それぞれについて述べる。

4.3.1 集中力を維持するための授業設計

授業記録を時系列で分析した結果、第1期では、低学年児童がオンライン授業に集中し続けることを重視し、じゃんけんや歌を取り入れるとともに、授業を15分程度の短い活動に区切って構成する工夫が行われていた。また、PowerPoint教材についても、提示するスライド数や内容を授業後に振り返りながら調整していた。

第2期になると、フラッシュカードや動画教材が導入され、児童の興味や理解を維持するための教材が充実した。教材の種類を増やすだけでなく、児童の反応を確認しながら提示方法や活動内容を改善していることが授業記録から確認された。業内容や教材は児童の発達段階や理解状況に応じて柔軟に調整されていた。

以上の結果から、オンライン授業では、短時間の活動を組み合わせながらテンポよく授業を展開する構成が形成されていたことが示された。このような授業構成については、第5章でその教育的意義を考察する。

4.3.2 「書く」活動における指導方法の改善

授業記録を分析した結果、「書く」活動については、オンライン授業特有の課題が早い段階から認識されていた。第1期には、ホワイトボードを用いて文字を書く練習を試みたものの、文字の形や筆順をその場で十分に確認・修正することが難しく、対面指導との違いが記録されていた。また、双方が同じ形式の文字練習用ボードを用いる必要性についても言及されていた。

こうした課題に対し、第2期にはホワイトボードを継続的に活用し、児童が書いた文字や絵を基に理解の状況を確認する指導方法が取り入れられた。さらに、単なる文字練習だけではなく、一緒に文を考えた後に児童自身がホワイトボードに日記を書く活動へと発展し、「書く」活動を表現活動へと広げてい

ったことが確認された。

第3期になると、文字の形や書字の細かな指導については学校で確認してもらうなど、オンライン授業と学校での支援を組み合わせた役割分担が行われるようになった。オンラインでは内容理解や文章表現を中心に扱い、字形や筆順については学校側が補完する体制へと発展していた。

以上の結果から、「書く」活動については、オンライン授業の課題を踏まえながら指導方法が改善されるとともに、オンラインと学校との役割分担を取り入れた支援へと発展していたことが示された。

4.3.3 学校との連携の深化

授業記録を分析した結果、第1期には授業開始時刻の遅れなど、学校との連携体制が十分に整っていない状況がみられた。

第2期には、担任や日本語指導担当教員との情報共有の必要性が認識され、児童の学習状況や授業内容について継続的に情報交換を行うようになった。また、学校教員が授業に参加し、劇化活動や具体物を用いた説明を支援するなど、オンライン授業を補完する役割も担うようになった。

さらに第3期には、国語科の単元目標や児童の語彙の習得状況などを学校と共有した上で授業を計画するようになり、学校での学習とオンライン授業が相互に補完し合う支援体制へと発展していた。単なる情報共有にとどまらず、学習目標を共有しながら授業を設計する協働的な実践が行われていたことが確認された。

以上の結果から、学校との連携は、授業運営上の支援から情報共有へ、さらに学習目標を共有した協働へと段階的に発展していたことが示された。

4.3.4 学習環境の整備とオンライン授業の限界

授業記録を分析した結果、第3期には、イヤホンの使用や静かな場所への移動など、児童が集中して学習できる環境を整える工夫が行われていた。これらの環境整備により、音声聞き取りやすくなり、授業への集中も高まったことが記録されていた。

一方で、劇化による表現活動など、身体的な動きを伴う学習では、オンライン環境だけでは十分に対

応できない場面もみられ、オンライン授業の限界を感じていたことが記録されていた。

以上の結果から、オンライン授業では、学習環境を整備することによって授業改善が図られた一方で、身体的な動きを伴う活動については、オンラインでは対応が難しいという限界があることが示された。

4.4 教材の特徴とその変容

前節では、オンライン授業における実践上の特徴について示した。本節では、支援内容の変容が教材にどのように反映されたのかを明らかにするため、第1期初日（2022年6月14日）、第2期初日（2022年7月4日）、第3期（開始から約1年後の2023年6月12日）に使用した教材を比較分析した。また、これらの教材を基に、本実践で用いた教材の特徴について検討した。

4.4.1 教材の変容

図1、図2、図3は、第1期、第2期及び第3期に使用した教材の一部を示したものである。



図1 1期初日の教材の一部

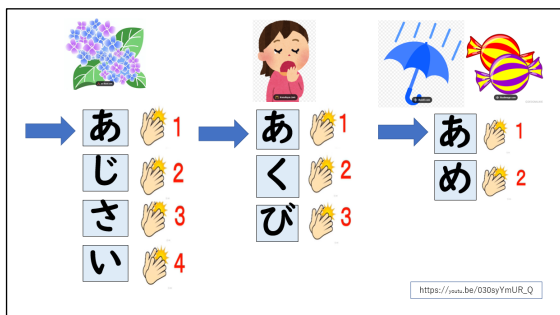


図2 2期初日の教材の一部

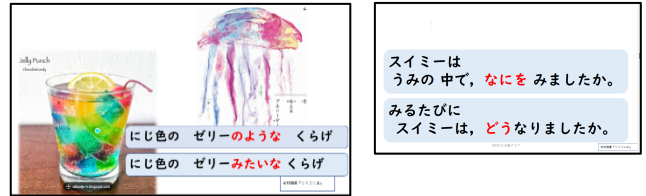


図3 3期開始1年後の教材の一部

第1期では、東京都教育委員会が作成した教材や動画教材を活用しながら、あいさつや自己紹介、学校生活で必要となる語彙など、日常生活に必要な「サバイバル日本語」の習得を中心とした教材が用いられていた。イラストや写真を多く取り入れ、視覚的な手掛かりを活用しながら、日本語の基礎語彙や表現を理解できるよう工夫されていた。

第2期になると、在籍学級で使用している国語科の教科書の内容を積極的に取り入れ、できるだけ学校の授業に先行する形で学習を進める教材へと変化した。教科書本文を扱いながら新しい語彙を学習するとともに、内容理解を促す活動を取り入れるなど、日本語学習と教科学習を関連付けた教材構成となっていた。

さらに第3期には、教科書の内容を基盤としながら、「～のような」「～みたいな」といった比喩表現の理解や、登場人物の様子や気持ちを考える読解活動など、より高次の言語活動を扱う教材へと発展していた。また、在籍学級で歌う教材を取り入れるなど、学校生活とのつながりを意識した教材もみられた。

以上の結果から、教材は、サバイバル日本語を中心とした基礎的な日本語学習から、国語科の学習内容を取り入れた教材へ、さらに読解や思考を伴う学習活動を含む教材へと段階的に発展していたことが示された。

4.4.2 教材の特徴

これまでに使用した教材を整理した結果、低学年児童に対するオンライン日本語学習教材として、以下の7つの特徴が認められた。

①複数の短いセグメントで構成されていること

- ②段階的に学習が進行すること
- ③繰り返し学習を取り入れていること
- ④インタラクティブな活動を含むこと
- ⑤多様なトピックや活動で構成されていること
- ⑥写真やイラストなど視覚的な手掛かりが豊富であること
- ⑦児童にとって身近で楽しい題材を扱っていること

特に、授業の冒頭で毎回同じ活動を行うルーティンは、児童が安心して授業に参加できる流れを形成するとともに、天気や曜日、日にちなどの表現を繰り返し学習する機会となっていた。また、新しい語彙や文法を学習する際には、写真やイラストを積極的に活用することにより、意味理解を支援する工夫が行われていた。さらに、ゲームや間違い探しなどの活動を取り入れることで、児童の主体的な参加を促していた。

以上の結果から、本実践で使用した教材は、低学年児童の認知的発達段階や学習特性に配慮しながら構成されており、オンライン環境においても学習意欲や集中力を維持しやすい特徴を備えていたことが示された。

5. 考察

5.1 オンライン日本語学習支援における支援内容の変容過程

前章では、オンライン日本語学習支援における教育内容が、日本語の基礎的な言語指導を中心とした段階から、国語科、さらに他教科へと段階的に広がっていったことを示した。また、それに伴い、授業担当者が重視する観点や教材、授業方法についても変化がみられた。

この変容は、単に支援内容が増えたことを意味するものではない。対象児童の日本語能力や学校生活への適応状況、認知発達を踏まえながら、その時点で必要と考えられる支援へと教育内容が発展していった過程であったと考えられる。

支援開始当初は、日本語によるコミュニケーションそのものが困難であったため、語彙や表現などの基礎的な日本語指導が中心となった。しかし、日本

語能力の向上に伴い、学校で学習している国語科の内容を取り入れ、さらに算数や生活科など他教科の学習内容へと支援を拡大していった。このことは、日本語教育を学校教育から切り離して考えるのではなく、教科学習や学校生活と関連付けながら支援することの重要性を指摘した川上（2011）や文部科学省（2019）の考え方とも一致している。

また、授業担当者が留意した事項についても、認知的側面を中心としながら、情意的側面及び社会的側面への配慮を組み合わせる支援を行っていたことが明らかとなった。特に認知的側面は全期間を通じて最も多くみられたが、それは知識の習得を重視したというよりも、児童の理解の状況や学校での学習内容に応じて教材や活動を調整しながら授業を設計していたことを示している。

一方、情意的側面では、児童の出身国や生活経験を尊重しながら、安心して自分の考えや経験を話すことのできる環境づくりが継続的に行われていた。また、社会的側面では、学校との情報共有や学校生活との接続を意識した支援が行われており、日本語能力の向上だけでなく、学校生活への適応を支えるという包括的な支援へと発展していたことがうかがえる。

以上のことから、本実践における支援内容の変容は、日本語能力の伸長に応じて教育内容を拡大したというだけではなく、対象児童の発達や学校生活との関係を踏まえながら、言語教育、教科学習、学校生活への適応を相互に関連付けた包括的な支援へと発展していった過程であったと考えられる。

5.2 オンライン日本語学習支援が成立した要因

前節では、教育内容、教材、授業方法及び授業担当者が重視した観点が相互に影響しながら発展していったことを示した。本節では、このような支援内容の変容を支えた成立要因について考察する。その要因として、①発達段階に応じた教育設計、②心理的・教育的配慮、③学校との連携の三点が挙げられる。

第一に、発達段階に応じた教育設計である。本実践では、児童の日本語能力だけではなく、小学校低学年という発達段階を踏まえ、具体物や視覚教材を

積極的に取り入れながら、理解の状況に応じて教材や活動内容を柔軟に見直していた。また、日本語指導から国語科、さらに他教科へと支援内容を段階的に広げていったことは、児童の成長や学校での学習状況に応じて教育内容を発展させていった結果であると考えられる。このような学習者の実態や学習状況に応じて教育内容を設計・改善していく考え方は、インストラクショナルデザインの理念とも共通している（鈴木, 2022）。

第二に、心理的・教育的配慮である。授業担当者は、日本語を教えることだけを目的とするのではなく、児童が安心して学び、自分の考えや経験を表現できる学習環境づくりを重視していた。そのため、児童の生活経験や興味・関心を授業に取り入れ、成功体験を積み重ねられるよう教材や活動を工夫していた。このような取組は、学習者の注意や興味を喚起し、学習への意欲を維持することを重視する Keller の ARCS モデル（鈴木, 2022）の考え方とも整合しており、継続的な学習を支える基盤となったと考えられる。

また、このような発達段階に応じた教材設計や情意面への配慮の重要性は、幼児・児童向け教育番組として世界的に知られる「セサミ・ストリート」の教育実践にもみられる。「セサミ・ストリート」では、教育内容を子どもの発達段階に応じて構成するとともに、キャラクターや物語、歌などを効果的に取り入れることで、子どもが楽しみながら主体的に学べる教育設計が行われている（レッサー, 1976）。本実践においても、児童の興味や学校生活、身近な話題を教材に取り入れながら学習活動を工夫しており、発達段階に応じた教材設計と情意面への配慮が、学習への参加や継続を支える一因になったと考えられる。

さらに、オンラインという制約のある環境においても、授業担当者は児童との対話を重ねながら理解状況を把握し、その都度教材や指導方法を調整していた。このような実践は、認知的プレゼンス、社会的プレゼンス及び教授的プレゼンスが相互に機能することによって学習を支えるという Community of Inquiry の考え方（Garrison, Anderson & Archer, 2000）とも整合的である。ただし、本研究はプレゼンス理

論を検証することを目的としたものではなく、本実践を解釈するための一つの視点として援用したものである。

第三に、学校との連携である。本実践では、学校から提供された教材や学習内容を授業に反映するとともに、学校での学習状況を確認しながら支援内容を調整していた。このことにより、オンライン日本語学習支援は学校教育とは独立した活動ではなく、学校での学びを補完し、学校生活への適応を支える役割を果たしていた。また、授業担当者間で児童の状況や授業内容を共有し、支援方針を継続的に見直していたことも、支援内容の改善を支える重要な要因であったと考えられる。

以上のことから、本実践における支援内容の変容は、児童の発達段階や日本語能力に応じた教育設計、安心して学ぶことのできる学習環境への配慮、そして学校との密接な連携を基盤として、授業担当者が支援内容を継続的に改善してきたことによって成立したものと考えられる。

6. おわりに

本研究は、ウクライナ避難民の受け入れという緊急的な状況の中で開始されたオンライン日本語学習支援を対象とし、試行錯誤を重ねながら実践を改善していく過程を分析したものである。その結果、小学校低学年児童に対するオンライン日本語学習支援では、支援内容が日本語の基礎的な言語指導から国語科、さらに他教科へと発展するとともに、それを支える教材や授業方法、授業担当者の留意点も変化していたことが明らかになった。また、その変容は、児童の発達段階に応じた教育設計、心理的・教育的配慮及び学校との連携によって支えられていたことが示された。

本研究の意義は、約1年半にわたる83回のオンライン日本語学習支援を対象として、支援内容の変容過程とその成立要因を明らかにした点にある。また、本実践は、一人のウクライナ避難民児童への支援にとどまらず、自治体におけるオンライン日本語学習支援の仕組みづくりにつながり、その後はウクライナ避難民以外の外国につながる児童生徒への支援として現在も継続して実施されている。このように、

一つの実践が継続的な支援体制へと発展したことも、本研究の実践的意義の一つである。

本研究は一事例を対象としたものであり、その成果を直ちに一般化することはできない。今後は事例を蓄積し、比較検討を進めることが必要である。本研究で得られた知見が、外国につながる児童へのオンライン日本語学習支援を実践する教育関係者や日本語教師にとって、支援を計画・実施する際の一助となれば幸いである。

注

1. GSSC 日本語クラブは、ウクライナ避難民の国内受け入れの開始を契機に、2022 年 3 月 20 日に日本大学大学院総合社会情報研究科（GSSC : Graduate School of Social and Cultural Studies : Graduate Program in Distance Learning）の文化情報専攻の教員（2 名）が立ち上げた任意団体である。日本語学習が必要な児童・生徒・学生・成人に対するオンラインあるいは対面による日本語学習の支援を目的としており、日本国内だけでなく、世界各地に在住する文化情報専攻の大学院生、修了生が支援者として参加している。

<https://sites.google.com/view/gssc-nihongo-club/>

引用文献

- 赤堀侃司（2020）『オンライン学習・授業のデザインと実践』ジャムハウス
- 小野正樹・加藤由紀子・日暮康晴・薛安捷・陳雨詩・Dadayeva Maysa・成清萌花・Nguyen Xuan・Nguyen Hanh・Jin Jin・Dadayev Esenmyrat・崔智恩・Vanbaelen Ruth（2023）「ウクライナ支援のための2022年度夏季集中日本語教育報告—外国語教育の可能性—」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』38、41-55
- 神田外語大学留学生別科（2021）『オンラインによるインターアクション 日本語教育の可能性』（2020年度春学期 オンライン授業・活動報告）神田外語大学
- 川上郁雄（編著）（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- 外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議

（2020）『外国人児童生徒等の教育の充実にについて（報告）』文部科学省

- 鈴木克明（2002）『教材設計マニュアル—独学を支援する e ラーニングのデザイン—』北大路書房
- 鈴木克明（2022）「with コロナ時代における日本語授業の設計：インストラクショナルデザインの手法を生かして」『小出記念日本語教育研究会論文集』, 30, 77-84
- 保坂敏子（2022）「オンライン遠隔日本語授業の背景とデザインの視点—同価値理論・プレゼンス理論の提案—」『小出記念日本語教育研究会論文集』, 30, 123-142
- 保坂敏子・犬伏翔・鈴木ちひろ・村田恵美・藪内邦久・島田めぐみ（2021）「海外の日本語教育におけるコロナ禍への対応—プレゼンス理論の観点から振り返る—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』, 22, 203-214
- 文部科学省（2019）『外国人児童生徒受入れの手引き（平成 31 年 3 月改訂版）』
- レッサー・G.S. 著 山本正, 和久明生訳（1976）『セサミ・ストリート物語—その誕生と成功の秘密—』サイマル出版会
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education." *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

附記

本研究は、JSPS 科学研究費（23K17510）の助成を受けて行ったものです。

実践、調査にご協力いただいた A 市, B 小学校, 関係の先生方, C 児に感謝申し上げます。

研究にあたって、日本大学大学院総合社会情報研究科研究倫理審査委員会の承認を受けています（承認番号：HP23S004, 承認日 2023 年 8 月 8 日）。

(Received: August 18, 2026)

(Issued in internet Edition: September 1, 2026)