

## ボリビアの日系私立学校における高校生の主体性の育成

### —オンライン紙芝居作りの実践を通して—

牧野 圭二郎 ( オキナワ第一日ボ学校 )

井上 久美 ( オキナワ第一日ボ学校 )

#### 1. 実践の場

本章では、実践の場について説明し (1.1)、生徒の特徴について記述する (1.2)。

##### 1.1. 実践校について

本実践はボリビアの日系移住地にある日系団体運営の私立学校 (以下、本校) で行った。本校は小高一貫校で、小学校と高校 (日本でいう中学・高校) 各6年、計12年間の教育課程である。午前がボリビアの公教育で、午後は全生徒が必修として、レベル別クラスで日本語教育を受けている。本実践当時は、covid-19のパンデミック下であったため、日本語クラスは授業日数を減らし、全クラスオンラインであった。そして、小学生の日本語クラスは月曜日、水曜日、金曜日、高校生の日本語クラスは火曜日と木曜日であった。また、本実践当時の日本語クラスは、小学生が6クラス、高校生が4クラスであった。

##### 1.2. 本実践に参加した生徒の特徴

本実践は全高校生クラスで行われ、日系人が21名で、非日系人が14名であった。日系の生徒に関しては、家庭で日本語を使用する生徒もいれば、スペイン語のみの生徒もいる。校内でも、日本語が話せる生徒同士では日本語を使用する生徒もいる。一方、非日系の生徒は、日本語クラス以外はスペイン語を使用している。しかし、校内で日本語の先生と挨拶する時や何か用事がある時に日本語を使用する非日系の生徒もいる。だが、2021年度はオンライン授業で、家庭で日本語を使用する生徒以外の日本語使用場面は授業のみであった。

#### 2. 課題と目的

本校の日本語授業は、柴原 (2016) が指摘するように、文字学習が中心であった。オンライン授業では教師が生徒に教えるといった一方向の授業を行っていた。そのため、生徒は受身の姿勢で授業を受けていた。それが常態化し、生徒同士で共に学ぶ姿勢が見られなかった。さらに、オンライン授業ということもあり、他クラスとの交流活動ができずにいた。

また、高校生の成長段階を鑑みると、オンライン授業においても、言語教育だけでなく、「人間教育としての日本語教育」(渡辺・松田、2019)の必要性を教師たちは感じた。なぜなら、これから社会に出て生きていくためには、多様な価値観を持った人とアイデアを出し合い、どのようにするのか方法を決め、実行するといった一人一人の主体的な行動が重要だと思われるからである。

以上の課題から、①高校生の日本語レベルを超えたつながりを作る、②活動を通して、責任感を身につけること、を目的とし、生徒同士が主体的に活動できる仕掛けを作り、授業を計画した。

#### 3. 実践内容

本実践は、オンライン授業による紙芝居作りである。生徒たちがパワーポイントで紙芝居を作成し、発表する形式で行われた。具体的な実践内容は以下の通りである。

日にち	時間	実施方法	実施クラス	内容
8月17日	40分	オンライン	高校生レベル別	Covid-19について知っていること、

		(ZOOM)	のクラス	感染対策の方法の話し合い
8月24日	120分	オンライン (ZOOM)	高校生全クラス 合同	教師から紙芝居作成に関する説明、 グループ活動、活動の振り返り
8月31日	80分	オンライン (ZOOM)	高校生全クラス 合同	グループ活動続き、オンライン紙芝 居の発表、活動の振り返り

まず、各日本語クラスで、covid-19について知っていることやコロナ感染対策として何をすべきかについて生徒同士で話し合った。翌週の授業で、その内容をもとに、高校生日本語クラス合同で授業を行い、各クラスで出たアイデアを共有した。その後、ZOOMのブレイクアウトルームを使用し、予め教師が決めた日本語レベル混在のグループ(5人/グループ)に分かれて、グループリーダーを決め、どのテーマで紙芝居を作成し発表したいか話し合った。そして、グループで決めたテーマに沿った紙芝居作成の活動を行った。グループ内で話し合うときの言語は生徒たちが意思疎通のとりやすい言語とした。グループ活動では、まず、教師が準備した役割分担表に役割と担当者名を記入してもらい、各自何をするのか明確にした。そして、どのような紙芝居にするのか話し合い、大枠が決まったところで、各自役割の仕事を始めた。グループ活動中、教師たちは各グループを回り、活動の進み具合の確認や活動がスムーズに進むようにアドバイスなどを行った。最終的に、完成したパワーポイントの紙芝居を使って日本語とスペイン語で発表した。合同での活動後、Googleフォームを使用し、各自振り返りを行った。

#### 4. 結果

全グループのリーダーたちは、一個人の考えで全てを決めるのではなく、グループメンバーに意見を聞きながら、グループをまとめ、作業を進めていた。また、日本語に翻訳する時やアイデアを出し合う時などメンバーの不得意とする点をリーダーが補助しながら協働的に活動を行っていた。一方、リーダー含めグループのメンバーは、生徒同士で仕事を手伝ったり、撮影やパワーポイント作成のアイデアを出し合ったり、協働的に活動を行っていた。また、午前の公教育は対面授業であったこともあり、メンバーの数人がモデルとなって、学校で手洗い方法やワクチン接種のイメージ写真を撮影していた。一方、本実践の生徒たちの反省として、「もうちょっとみんなと話させたらよかったですと思います。」「質問しても、意見を言わない人がいた。」などコミュニケーションの不足が明らかになった。

#### 5. まとめ

生徒同士で活動を行う学習者中心の授業デザインをしたことにより、一人一人の主体的な行動が見られた。また生徒同士の協働的な活動が生まれた。そして目標であった責任感が身につき、クラスを超えた交流が創出できた。例えば、あるグループのリーダーは「自分がやるべき仕事をして、足りないことを手伝ったからです。(筆者日本語訳)」と振り返っていた。高校生が持っている力を発揮するために、教師は今回の実践のような学習者中心の授業を行うことが必要である。「人間教育としての日本語教育」(渡辺・松田、2019)を通して、生徒の主体性や責任感、また生徒の生きる力を育てていく活動を今後も行っていきたい。

#### 【引用文献】

- 柴原智代(2016)「ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題」『国際交流基金日本語教育紀要』第12号 pp. 89-96
- 渡辺久洋・松田真希子(2019)「人間教育としての日本語教育—ピラール・ド・スール日本語学校の実態」『早稲田日本語教育学』第26号 pp. 27-42