

教育学部の学生が 日本語指導の必要な児童生徒と関わり学ぶ意義

—— 「外国にルーツを持つ子どもたちに向けた学びの支援活動」をふりかえって ——

瀬尾 匡輝*・青木 香代子**

(2023年10月23日受理)

What It Means for Students of the Faculty of Education to Get Involved with and Learn about Children Who Need Japanese Language Support: From the Practice of "Learning Support Activities for Children with Foreign Roots"

Masaki SEO and Kayoko AOKI

キーワード：日本語指導が必要な児童生徒，外国にルーツを持つ子ども，実践のふりかえり

本稿では、「外国にルーツを持つ子どもたちに向けた学びの支援活動」の実践をふりかえり、活動に参加した教育学部の学生がどのようなことを考え、どのようなことを学んでいたのかを示し、日本語指導の必要な児童生徒とのかかわり、かれらが置かれている現状やかれらをサポートすることについて学ぶことの重要性を議論する。実践では、茨城県ひたちなか市内の日本語指導が必要な児童を対象に、1) 長期休暇時の宿題をサポートする活動、2) 日本語での工作などを通して日本語で楽しめる活動を実施した。本実践をふりかえるにあたり、参加学生に対して半構造化インタビューを行い、分析をした。本稿では、ケース・スタディの手法を用いて、活動参加時に3年生だった4名のケースをストーリーとして記述し、かれらの経験と考えを揭示する。

4人のケースをふりかえると、かれらは日本語指導が必要な児童生徒と関わっていくなかで、子どもたちがどのようなところに困難を抱えているのかを実際の経験から知り、そしてその困難をサポートしていくことで、自分なりの実践的な知識を導きだすに至っていた。そしてこの知識は、実際の困難を目のあたりにすることで得られた学びであった。このような学びは教育学部での学修では得ることは難しいとも考えられ、今後ますます増加することが予想される日本語指導が必要な児童生徒の教育を担う教員をどのように養成していくのかを検討する必要があるだろう。

*茨城大学全学教育機構

**茨城大学全学教育機構

はじめに

日本に定住する外国人の数は年々増加し、それに伴いかれらに同伴する子どもたちの数も増えている。文部科学省（2022）によると、2021年度の日本語指導が必要な児童生徒数は、小学校38,793人、中学校13,656人、高校4,808人だった。約10年前の2010年度と同調査（文部科学省, 2011）では、小学校18,365人、中学校が8,012人、高校が1,980人であり、この10年で小学校約2.1倍、中学校約1.7倍、高校約2.4倍に増加している。日本語指導が必要な児童生徒が増えるなか、2014年には学校教育法施行規則の一部改正により、小中学校での在籍学級以外の場所で実施される日本語指導が正規の教育課程に位置づけられるようになった。そして、2023年からは高校での日本語指導も正規の授業として行えるようになってきている。このように日本語指導が必要な児童生徒が増えるにともない、関係する施策が大きく改正されている。だがその一方で、日本語指導が必要な児童生徒の教育を担う教員の養成は十分に行えているとは言いがたい。特別支援教育の領域では、教育職員免許法施行規則の一部改正により、2019年4月からすべての大学の教職課程において特別支援教育の充実に関する科目が新設・必修化されるようになってきている。だが、日本語指導が必要な児童生徒については、教員養成課程がある大学612校及び教職大学院53校の計665校のうち、「外国人児童生徒等に対する教育」に関わる科目を実施しているのは92校（31.5%）にとどまっている（日本語教育学会, 2018）。今後もますます日本に住む外国人が増えることが予想されており、日本語指導が必要な児童生徒を支援することは不可欠であり、そういった支援ができる教員の養成は必要だろう。そこで、本稿では、筆者らが2022年度に実践した「外国にルーツを持つ子どもたち¹⁾に向けた学びの支援活動²⁾」をふりかえり、活動に参加した教育学部の学生がどのようなことを考え、どのようなことを学んでいたのかを示し、教育学部の学生が日本語指導の必要な児童生徒と関わり、子どもたちが置かれている現状やかれらをサポートすることについて学ぶことの重要性を考察する。

日本語指導が必要な児童生徒に対する支援活動と本実践について

日本語指導が必要な児童生徒が増加するなか、一定数の日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校では、学校からの要請に応じて日本語指導を行う教員を通常の基準以上に配置し、学習上のサポートをすることが行われている。しかし、日本語指導が必要な児童生徒が散在する地域では、各学校に一定数の日本語指導が必要な児童生徒が在籍していないことから、このような日本語指導に特化した教員を配置することが難しく、地域の日本語ボランティアに頼らざるを得ない状況がある（市瀬, 2021）。そのような現状で、大学が地域の小中学校と連携し、大学生が日本語指導の必要な児童生徒を支援する実践がこれまで多くの現場でなされ（水野・矢崎・高畑, 2014; 澤田・松崎・入山, 2021）、支援する大学生の学びに着目した研究も行われてきた。例えば、高橋（2021）はオンラインで行った学習支援活動を通して、学校教員になることを目指す学生が日本語支援の必要な児童生徒とのやりとりを通して、かれらの日本語の問題に気づき、わかりやすく伝えるにはどうしたらいいかを考え始めている姿を浮き彫りにした。また、日本語指導が必要な児童生徒を対象に日本語教育の実習を行った大河内・樋口（2023）は、学生たちが児童の状況を把握し、かれらの状況に

合わせて授業をデザインしようとしていたことを明らかにした。このように日本語指導が必要な児童生徒に対する支援活動は、支援される児童生徒だけではなく、支援する大学生にとっても学びのある活動になっていることが窺える。本稿では、これらの先行研究を踏まえながら、日本語指導の必要な児童生徒を支援する実践を通して教育学部の学生にとって具体的にどのような学びがあるのかを考察し、教育学部の学生が日本語指導の必要な児童生徒と関わり、かれらについて学ぶことの重要性を議論する。

次に、筆者らが2022年度に行った「外国にルーツを持つ子どもたちに向けた学びの支援活動」について述べる。本実践は、ひたちなか市国際交流協会で日本語指導が必要な児童生徒の取り出し指導³⁾を行うボランティアとのやりとりから生まれた。ボランティアたちは、日本語指導が必要な児童生徒が夏休み、冬休み、春休みなどの長期休暇の間に日本語との接点を失い、日本語能力が低下したり、日本語学習そのものへの興味を失ったりしてしまうことを危惧していた。また、長期休暇時に出される学校の宿題を日本語指導が必要な児童生徒とその保護者が十分に理解することができず、かれらが困難を抱えていることも感じていた。そこで、これらの問題を解決するべく、茨城大学の学生たちの協力を得ながら、1) 長期休暇時の宿題をサポートする活動、2) 日本語での工作などを通して日本語で楽しめる活動を実施することにした。以下に、本実践の流れを記す。

2022年9月	<p>茨城大学グローバル教育センターのホームページ、Twitter（現 X）、Facebook、Microsoft Teams、大学の教務情報ポータルを用いて、参加学生を募集した。9月14日にはMicrosoft Teams上で参加者募集の説明会を行い、10月2日を参加申込の締切とした。結果、15名⁴⁾からの参加申込があった。参加学生の内訳は以下の通りである。</p> <p>教育学部 10名（3年生6名、2年生3名、1年生1名） 人文社会科学部 5名（3年生1名、2年生2名、1年生2名）</p>
10月19日（水） 22:00～23:00	<p>第1回目のミーティングをMicrosoft Teams上で行った。日本国内の在留外国人数の増加とそれにもない日本語指導が必要な児童生徒が増加していること、そしてそういった児童生徒は高校の中退率が高いこと、高等教育機関への進学率が低いこと、非正規就業者率が高くなっていることを説明し、かれらに対する支援が必要であることを伝えた。そして、上述したひたちなか市国際交流協会のボランティアが危惧すること（長期休暇時に日本語指導が必要な児童生徒が日本語能力を低下させ、日本語学習への興味を失ってしまうこと）を述べたうえで、冬休みと春休みを実施する活動の概要を紹介した。その後、冬休みの活動についてその時点で決まっていたこと（午前2時間は日本語指導が必要な児童生徒の冬休みの宿題をサポートするとともに、児童生徒の保護者に対してどんな宿題が出ているのかを説明する、午後2時間は児童生徒が日本語で楽しめる活動をする）を説明した。その後、小グループに分かれ、冬休みの活動の午後2時間に行う活動についてブレインストームを行った。</p> <p>ミーティング後に、参加学生それぞれに冬休みの活動の午後2時間に行う活動で</p>

	<p>やりたいことを Microsoft Forms を用いて記入してもらい、担当教員はその情報をもとに7つの活動のグループを作成した。</p>
<p>10月26日(水) 22:00～23:00</p>	<p>第2回目のミーティングを Microsoft Teams 上で行った。ミーティングで参加学生たちはブレイクアウトルーム機能を用いてそれぞれのグループに分かれ、活動案を考えた。学生たちは、すごろく、福笑い、年賀状作り、かるたなど、お正月を意識した活動を考えていた。</p> <p>ミーティング後、参加学生たちが考えた活動案をひたちなか市国際交流協会の担当者と共有をした。話し合いの末、午後の2時間の活動では、活動を行う部屋でいくつかの活動のブースを設置し、参加する児童生徒が自由にそれぞれのブースで活動に参加することにした。7つのブースでは多すぎるのではないかと考えたことから、同じようなテーマのグループを統合し、4つのグループに再編成した。</p>
<p>11月17日(木) 20:00～21:00</p>	<p>第3回目のミーティングを Microsoft Teams 上で行った。ミーティングまでにひたちなか市国際交流協会の担当者と活動当日の詳細を確定することができたので、その詳細を参加学生たちに伝えた。12月末の活動には、1)主にひたちなか市内の日本語指導が必要な小学生15名程度が参加すること、2)児童によっては日本語での会話が難しい者がいること、3)それゆえ活動の説明は簡単であるほうがよいこと、4)ブースでの活動だけではなく、最後に参加者全員での活動をしてほしいことを伝えた。その後、グループに分かれ、各活動の詳細について打ち合わせを行った。そして、11月末までに活動の概要と活動に必要な物品などを記した活動計画書を各グループに提出するよう求めた。また、全体でのミーティング終了後に、当日の活動全体の司会や参加者全体での活動を指揮するリーダーを募り、全体活動についての打ち合わせを行った。リーダーには3名が手を挙げてくれた。</p>
<p>11月末</p>	<p>各グループに活動計画書を提出してもらった。</p>
<p>12月1日(木) 22:00～23:00</p>	<p>第4回目のミーティングを Microsoft Teams 上で行った。各グループには、活動計画書をもとにしながら参加学生全体に向けてどのような活動を行うのかを説明してもらった。そして、各グループの活動案に対して教員がコメントをした。各グループが考えた活動は以下の通りである。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2023年の干支であるウサギのお面づくりと厚紙を使ったコマづくり 2. 消しゴムでハンコを作って、年賀状を書く 3. 消しゴムハンコを使った福笑い 4. カルタ
<p>12月23日(金) 22:00～23:00</p>	<p>第5回目のミーティングを Microsoft Teams 上で行った。活動実施前の最後のミーティングであったことから、ひたちなか市国際交流協会の担当者にも参加してもらい、コメントを得るようにした。ミーティングではまず各グループが準備状況を報告した。また、その際に不安に思っていることや困っていることを述べてもらい、ミーティングで疑問点を解消するようにした。そして、活動全体の司会と参加者全体での活動を企画する学生3名に当日の流れについて説明をしてもらった。</p>

12月27日(火)
10:00～15:00

冬休みの活動をひたちなか市内の子育て支援・多世代交流施設「ふぁみりこらぼ」で実施した。当日は茨城大学の学生12名、ひたちなか市国際交流協会の日本語ボランティア及びスタッフ5名、ひたちなか市内の日本語指導が必要な児童10名、その保護者3名が参加した。10:00～12:00の2時間は茨城大学の学生と日本語指導が必要な児童が1対1のペアとなり、冬休みの宿題(主にドリル)のサポートを行ったり、2学期の定期テストの答えの確認をしたりした。また、ひたちなか市国際交流協会のボランティアが日本語指導の必要な児童の保護者を集め、冬休みに出された宿題の説明をした。茨城大学の学生の一部はそこに参加し、説明のサポートを行った。



写真1 午前の活動の様子

13:00～15:00の2時間は、茨城大学の学生が準備した活動を行った。既に述べたように活動を行う部屋内に4つのブースを設け、日本語指導が必要な児童はそれぞれのブースをまわり、各活動に参加した。



写真2 午後の活動の様子

最後には参加者全員で楽しめるゲームをして、活動を終えた。

<p>1月12日(木) 19:30～21:00</p>	<p>第6回目のミーティングをZOOM上で行った。ミーティングには、茨城大学の参加学生だけではなく、ひたちなか市国際交流協会のボランティア4名も参加し、冬休みに実施した活動をふりかえった。ミーティングでは、まず小グループに分かれて、1) 活動でうまくいったこと、2) 活動で大変だったこと、3) 活動を通して学んだこと、4) 自分自身の実践でどのような点を改善したいか、5) 担当教員やひたちなか市国際交流協会の担当者をお願いしたいこと、について話し合った。そして話し合ったことを参加者全体で共有し、ディスカッションをした。</p> <p>また、3月の春休みに実施する活動の詳細についてその時点で決まっていたこと(3月25日～28日の間に毎日10:00～11:00にオンライン会議システムZOOMを使ってひたちなか市内の日本語指導が必要な児童に対して活動を実施する)を伝えた。ミーティング後に、Microsoft Formsを使って、3月末の活動で参加学生にどんなことをやりたいかを記入してもらった。</p>
<p>1月末</p>	<p>参加学生の希望をもとに6つのペアを作成し、各日低学年と高学年向けの活動を実施するようにした。</p>
<p>2月2日(木) 19:30～21:00</p>	<p>第7回目のミーティングをMicrosoft Teams上で行った。ミーティングでは、各ペアに分かれて、3月末の活動について話し合った。そして2月20日までに活動の概要とその活動にどのような学びがあるのか、必要な物品などを記した活動計画書を提出するよう伝えた。</p>
<p>2月下旬</p>	<p>担当教員が活動の概要を確認し、個別にコメントをした。そして、3月12日までに参加する日本語指導が必要な児童とその保護者に対する各活動の案内文(活動の概要と参加児童が準備しなければならないもの)を「やさしい日本語⁵⁾」で準備するよう伝えた。</p>
<p>3月13日(月) 19:00～20:00</p>	<p>第8回目のミーティングをMicrosoft Teams上で行った。ミーティングでは各ペアに活動の概要を説明してもらうとともに、参加児童向けの案内文を確認した。</p>
<p>3月20日(月)</p>	<p>担当教員が使用する物品を各児童に配布できるよう、個別に梱包し、ひたちなか市国際交流協会の担当者に渡した。</p>
<p>3月20～24日</p>	<p>担当教員と各ペアが春休みの活動で使用するZOOM上で集まり、活動のリハーサルを行った。リハーサルでは、活動の流れを確認するとともに、参加する児童にとって説明が理解しやすいものになっているかを確認し、コメントした。</p>
<p>3月27日～29日</p>	<p>春休みのイベントをZOOM上で実施した。各日10:00～11:00で、1・2年生(6名)、3～6年生(8名)に分かれて行った。参加した児童は各家庭から参加した。一部、自宅にインターネット環境がない児童については、ひたちなか市内の子育て支援・多世代交流施設「ふぁみりこらぼ」に集ってもらい、ひたちなか市国際交流協会のボランティアの協力を得ながら、ZOOMにアクセスした。</p> <p>以下、各ペアの活動を述べる。</p> <p>3月27日 1・2年生—ペーパークロマトグラフィーでアート作品を作成する</p>

	<p>3～6年生—吸水ビーズを使って、つかめる水玉を作成する</p> <p>3月28日</p> <p>1・2年生—ペットボトルと魚の形状の醤油さしを使って浮沈子を作成する</p> <p>3～6年生—紙粘土でメッセージボードを作成し、ありがとうの手紙を書く</p> <p>3月29日</p> <p>1・2年生—画用紙に様々な色のクレヨンをぬったうえで黒いクレヨンをぬり、レインボーペーパーを作成し、それを竹串で削って絵を描く</p> <p>3～6年生—地図パズルを使って、日本の地理を勉強する</p>  <p>写真3 活動の様子</p>
<p>4月1日(土) 21:30～23:00</p>	<p>第9回目のミーティングをMicrosoft Teams上で行った。ミーティングに参加した学生全体で、春休みの活動をふりかえった。ふりかえりではまず各ペアに当日どんな活動をしたかを説明してもらったうえで、うまくいったところ、今後改善したいところについて話し合った。</p>

上記の活動に加え、冬休みと春休みの活動を行う前に、ある程度ひたちなか市国際交流協会の日本語教室に通う児童やその保護者の様子を活動に参加する学生に知ってもらうために、10月から12月の間と1月と3月の間のそれぞれの期間に最低1回は毎週水曜日に行われているひたちなか市国際交流協会の日本語教室に行ってもらい、活動の見学及びサポートをしてもらった。

本実践の分析方法

本実践をふりかえるために、2023年7月に筆者の一人である瀬尾が参加学生に対して半構造化インタビューを行った。インタビューでは、1) 調査協力者が教育学部に進んだ理由、2) 本実践に参加した理由、3) 本実践を通して学んだこと、4) 本実践の改善点を中心に尋ねた。データの分析では、まずインタビュー・データを書き起こしたものを読み込みながら、調査協力者の活動に対する考えや意識、経験についてカテゴリーを生成し、その相互の関係について分析を行った。

本稿では、教育学部の学生の学びに焦点をあて議論をする関係から、活動参加時に3年生だった4名の学生を取りあげる(表1参照⁶⁾)。かれらは3年生であることからある程度教育学部での学修を終えたと考えられる。

表1 調査協力者の概要

調査協力者	大学卒業後の希望進路	インタビュー日	インタビュー時間
Aさん	中学校教諭	2023年7月24日	42分
Bさん	大学院進学	2023年7月20日	56分
Cさん	中学校教諭	2023年7月21日	63分
Dさん	中学校教諭	2023年7月19日	62分

インタビュー・データを提示する方法として、本研究ではケース・スタディ(メリアム, 2004; イン, 2011)の手法を用いて、4名のケースをストーリーとして記述する。本研究の調査方法としてケース・スタディを用いるのは、ケース・スタディが「どのように」や「なぜ」といった説明的な問いに対する調査を行うのに望ましいリサーチ戦略であるとされるため(イン, 2011)、本研究のリサーチクエスションである1)活動に参加した教育学部の学生がどのようなことを考え、2)どのようなことを学んでいたのか、を探るのに最も適切であると考えたからである。

インタビュー・データから直接本文に引用した箇所は「」、インタビュー・データの内容を補足するものは(),インタビュー・データの背景を説明するものは【】、説明のために別のことばで言い換えたものは【=】で示している。執筆したストーリーは調査に協力してくれた参加学生にも目を通してもらい、解釈の妥当性についてフィードバックを得た。

Aさんのケース

茨城大学では、3年次の第3クォーター(10月から11月)を「iOP(internship Off-campus Program)クォーター」とし、海外研修、インターンシップ、発展学修など、学外での主体的な学びを学生に促している。Aさんは「iOPのときだから何かしたいな」と考えており、将来英語の教師を目指していたこともあったため、「外国にルーツを持つ子に関わるのもいい経験になるかな」と思い、本活動に参加することにした。ただ、Aさんはこれまで日本語指導が必要な児童生徒との関わりはなく、教育学部でも日本語指導が必要な児童生徒を扱う授業はなかったため、「ボランティアの一覧を見て、そういう子がいるんだなと初めて知」った。

Aさん: (日本語指導が必要な児童生徒について教育学部の授業でこれまで扱われたことは)ないですね。「教育相談」(の科目)でも一般的なことしか扱わなかったりするのです。

瀬尾: 一般的ってどういうことなんですか。

Aさん: 例えば、不登校の子とかそういう背景を持つ子に対するカウンセリングのようなものが教育相談だと思うんですけど、(そこでは)やっぱり不登校の子の対応が中心になるので、そうい

うこと【＝日本語指導が必要な児童生徒】についてはやらなかったです。【中略】ボランティアの一覧を見て、そういう子がいるんだなと初めて知りました。

Aさんは、冬休みのときには消しゴムハンコを使った福笑い、春休みのときにはペーパークロマトグラフィーでアート作品を作成する活動を行った。活動を通してAさんは、児童生徒「一人ひとりに合わせた対応が学校では必要になる」と思った。ただ、それは教育実習でも「その大切さには気づいていた」が、日本語指導が必要な児童生徒は「言語に課題があるから、より対応を考えないといけないな」と考えた。それゆえ、日本語指導が必要な児童生徒と接する際には「一旦様子を見て」、「働きかけることを大切に」した。

Aさん： イベントで「こういうふうにするんだよ」って言っても、しばらく机をじっと見て動かない子がいたんです。言語が伝わっていないのか、ちょっとどうしようかと考えているのかがわからなかったの、様子を見ることにしたんです。でも、様子を見ると言っても、モデルを示したりとか、近くにスタンプを持って行ったりして、いつでもその子が始められるように働きかけたりしたんですけど、そんな感じの対応が必要かなと思いました。【中略】日本の子どもだったら、こっち【＝私】から「どうしたの?」「なんか迷ってるの?」みたいな感じで声掛けをすればいいんですけど、外国にルーツを持つ子だと声を掛けても日本語が通じないからダメなのか、何か考えているからダメなのかがわからなかったりするの、働きかけることも大切ですね。

Aさんはこういった一人ひとりに合わせた対応の重要性に気づき、将来教員になった際には、学校に日本語指導が必要な児童生徒がいた場合は「プリントを英語に翻訳し」たり、「プリントを渡すときは英語で説明」したりすることができるかなと述べていた。

Aさん： (将来は)英語教師なので、もしそのような子が学校にいたら、プリントは英語に翻訳したものを作るとか、その子にプリントを渡すときは英語で説明するとか補助ができるかなってというのは思いました。

Bさんのケース

Bさんは、日本語教師の養成を目的とする「日本語教育プログラム」を受講しており、プログラム科目で「外国にルーツを持つ子どもたちについて学」び、そのことが「衝撃的」に感じ、「印象」に残っていた。

Bさん： 授業で(外国にルーツを持つ子どもたちの)高校への進学率があまり高くないっていうのを聞いて、すごいそれが衝撃的で。がんばって(高校に)入ったとしてもやめちゃうとか、そういう話を聞いて、なんとか義務教育の段階でもサポートしたいし、高校にせっかく入ったんだったら、高校に入ってから支援したいなっていう気持ちが高くなったので。

そして、iOP で「何かをやるうって思って」いたときに、リストで本活動を見つけ、「一番自分がやりたいのに合ってるなって思」い、参加することにした。教育学部の授業は「学習障害【中略】に重きをおいている」ため、Aさんのこれまでの「経験上」、日本語指導が必要な児童生徒に対する「支援みたいな話にはあまりならなかった」。そのため、「知識として」知っていた日本語指導が必要な児童生徒について「実際に関わりたい」という気持ちも本活動への参加を後押しした。

Bさんは、冬休みのときにはカルタ、春休みのときにはAさんとペーパークロマトグラフィーでアート作品を作成する活動を行った。実際に子どもたちと「関わってみないとわかんなかった」ことが多く、活動に参加してよかったと考えている。

Bさん： 実際に関わってみないとわからないこともあると思うので、今回の経験でより深く理解できたなと思います。

瀬尾： どんなところが具体的にわからなかったんですか。

Bさん： やっぱり日本語で書かれた文章を読んでどこでつまづいているかということですかね。もともと(自国の)小学校で習っていて、理科の現象とかわかっているのに、日本語が読めないから問題が解けなかったとか、そういう子も(活動のなかには)いたので、それはやっぱり(子どもたちと)関わってみないとわかんなかったことなので。

そして、子どもたちと関わったことでBさんは、「現場に出たときには(子どもたちに)寄り添えるようになりたい」と思い、子どもたちの国の「生活とか文化にも配慮できるように関わりたい」と考えるようになっていた。

Bさん： 子どもたちがどんな文化を大切にしているなかで育ってきたかとか、そういう背景を知っておきたいなど。もちろん日本人の子どもも一人ひとりバックグラウンドが違うと思うんですけど、(外国にルーツを持つ子どもたちは)より日本の文化とは違うところで生まれて、ある程度育ってから日本に来た子もいると思うので、生活とか文化にも配慮できるように関わろうと思えたのがすごい私的には一番大きかったなって思います。

Cさんのケース

Cさんは、日本とカナダを行き来する外国にルーツを持つ幼馴染がいた関係から、日本語教育に興味を持ち、教育学部の美術選修に属すかわら、日本語教育プログラムも受講していた。日本語教育プログラムの授業では、大学の海外協定校の大学生と交流する機会は多々あったが、学校教員を目指すCさんは「自分が飛び込む世界」の子どもたちともしっかりと接したいと思い、本活動に参加することにした。

Cさん： 今まで日本語教育プログラムの授業で、大学生とか(自分と)年齢の近い人と関わる機会はすごく多かったと思うんですけど、これから自分が飛び込む世界は自分よりもっと年齢の下の子どもたちが多く、そういった子どもたちがどういうことに困難だと感じているのかとか、保護者もどんな感じの人かなみたいな空気感がつかめればいいなと思って、今回のポ

ランティアに参加しました。

活動に参加してCさんは日本語指導が必要な子どもたちに対して「宿題がポンって渡されただけだった」ことに「衝撃」を受けた。

Cさん： 今回のボランティアで一番衝撃的だったのは、冬休みの宿題がそのままポンって渡されただけだったっていう、それが一番衝撃的だったんです。【中略】保護者宛の手紙、こういうことをやってますみたいな説明してあげないと何が何だかわかんないと思うんですけど、そういった手紙みたいなのも何一つなかったっていう。

そして実際に子どもたちの宿題のサポートをしていくなかで、「日本語で簡単に説明し」たり、「ビジュアルで説明し」たりすれば、問題を「すらすらって解けちゃう子がいる」ことに気が付き、もっとそういったことをすることで子どもたちの「学習効果を上げられる」のではないかと思うようになった。それゆえ、Cさんが教師になったらそのようなサポートがしたいと考えるようになった。

Cさん： 仮に私が中学校の教員に受かったとして、例えばこういう作業をしてくださっていう指示とかも、簡単なことばで説明することももちろんできますし、黒板に絵を貼ってビジュアルでわかりやすくするとか、そういう配慮はできるなって感じましたね。別にそれはそこまで労力のかかることではないし、そういうこともできるなって思いました。

そしてそれはそれまで日本語が「通じることが前提で授業を組み立てて」いた教育学部での授業とは異なり、実際に日本語に困っている児童と接し、「トライアンドエラー」で「実践してみても」、「実践的な知識と技術を身に付けることができた」と考えていた。

Cさん： 教育学部では(海外にルーツを持つ子どもたちに)どうやったら簡単に伝えられるかなって考えることはないんですよ。もう(日本語が)通じることが前提で授業を組み立てていってるので。【中略】なので、例えば、やさしい日本語を使うとか、ビジュアルを多くするとか、身振り手振りを多くするとか、そういった支援の仕方を学んでなおかつそれを実践してみるっていう。実践してみて、こういう言葉遣いはちょっと通じなかったとか、逆に自分はここまでしかできないって思ってたけど、案外いい反応が返ってきて、そしたら次はこういうこともできるんじゃないかなってトライアンドエラーみたいなのができて、なんか実践的な知識と技術を身に付けることができたので、それは教育学部(での学び)にない、いいポイントだったと思っています。

Dさんのケース

Dさんが通った中学校には外国にルーツを持つ子どもたちが多数在籍していたが、かれらに対して周

困が「家庭環境に何か問題があるみたいな視点が向けられ」ており、そこには「差別と偏見を含んでいる」と感じていた。そういった影響もあってか、Dさんは大学に入る前からマイノリティやマイノリティに対する教育に関心を持ち、大学でもそういったことを勉強したいと考えていた。しかしながら、大学ではそういったことが勉強できず悶々としていた。

Dさん： 私は本当はジェンダーの問題に興味があって、ジェンダーのマイノリティのこととかも大学で勉強できるのかなと思ったんですけど、教育学部の内容ってやっぱり教育の歴史が割と多めでしたね。

そして、自身の経験から教育学部の同級生たちが「多数派の恩恵を受けて」おり、「マイノリティの人は身の回りにいないはずだみたいな意識」を持っていることに違和感を持ち、「子どもと関わるうえで、みんながみんな多数派じゃないのにその【＝マイノリティ】のことを知らなくていいのかなと思って、支援活動に通してそういう面の知見を深められたいいな」と思っ、本活動に参加することにした。

Dさん： 大学に入ってから精神的に体調を崩したことがあって、(周囲の学生から)精神的に体調を崩した人に対する偏見みたいなのを強く感じたことがあって。【中略】同級生の会話の中で「そんなやつ【＝精神的に体調を崩すやつ】は本当に理解できないし、気持ち悪い」みたいなことを言われたときに、みんなが笑ってたみたいな空間があって、そのときに「あ、ちょっと、そっか」みたいな(気持ちになったんです)。

また、本活動について知ったのはCさんの影響も強かったという。Dさんは、日本語教師になることに興味はなく、日本語教育プログラムを履修してはいなかったが、プログラムに参加するCさんが「授業の話を結構してくれることがあり、その中には多数派・少数派の話があり、本活動に参加すれば大学で勉強したかったマイノリティについて学べるのではないかも期待した。

Dさんがそれまでに参加した教育学部の教育実習では、児童たちは「滞りなく」、「すらすらみたいな感じ」で問題を解いていた。それゆえに、「実習生たちも滑り台にのせてくれるみたいな感じ」で物事が進み、教育現場の課題に気づくことは難しかった。しかし、Dさんが本活動を通してサポートをした児童は「図形を書」くように漢字を書いており、その姿を見て、日本語支援が必要な児童生徒の「大変」さに気づくことができた。

Dさん： 私が漢字を見させてもらった子は漢字もなんか図形を書いている感じで。【中略】なんかその時に、書いているのを見て、この子はなんかすごい大変なことをやっていると思って。でもそれはやっぱりその子が解いているのを見ないと実感できなかったなと思って。子どもの状況を把握するには、本とかで読むだけではなく、体験を通してやらないとできないなと。【中略】(その子の立場に)近づくには、(その子に)関わるしかないなっていうふうに思いました。

そして、この活動を通してそれぞれの子どもに対して「臨機応変」に合わせていくことの重要性に気づき、

教師になってからもそれを大切にしたいと考えるようになっていた。

Dさん： 相手の状況を相手の立場で理解するっていうのはやらなきゃいけない。【中略】いろんな人間がいるっていうことをしらないと、何て言うんですか、子どもに本当につらい思いをさせちゃう、我慢させちゃみたいなのがあるなっていうふうに思いました。

考察

4人のケースをふりかえると、かれらは日本語指導が必要な子どもたちと関わっていくなかで、子どもたちがどのようなところに困難を抱えているのかを実際の経験から知り、そしてその困難を実際にサポートしていくことで、自分なりの実践的な知識を身に付けることができていた。先行研究(高橋, 2021; 大河内・樋口, 2023)でも同様のことは指摘されてはいるが、本実践では4人がさらに「実際に教員になった時にはこうやりたい」という『理想とする実践』を導きだしていた点がこれまでの研究とは異なっているところだろう。このような理想とする実践を持っていると、実際に教員となって日本語指導が必要な児童生徒と関わった際にすぐに対応できるようになる可能性もある。そしてこれらの知識を得る過程は、Cさんが教育学部では日本語が「通じることが前提で授業を組み立ててい」と述べたり、Dさんが教育学部の教育実習では「実習生たちを滑り台にのせてくれてるみたいな感じ」で「すらすら」と物事が進んでいたと語っていたりしたような経験では得られにくい、実際の困難を目のあたりにすることで得られた学びともいえる。そういった点を考えると、学生たちが実際に困難を抱えている日本語指導が必要な児童生徒と関わっていくことは、かれらの現状やサポートをしていく方法を学ぶうえでは重要であると言えるだろう。

また、4人のケースをふりかえると、かれらの教育学部の約3年半の学修では、日本語指導が必要な児童生徒について教育学部の授業ではあまり扱われてはいなかったようである。BさんとCさんは日本語教員養成を目指す大学の日本語教育プログラムの授業で、Dさんは日本語教育プログラムを受講するCさんの話から、日本語支援が必要な児童生徒やかれらが置かれる境遇について認識をすることができていた。このような状況では、Aさんが「ボランティアの一覧を見て、そういう子がいるんだなと初めて知」と述べていたように、日本語支援が必要な児童生徒の存在そのものを認識していない教育学部の学生がいる可能性もある。松田・中川(2017)は、誤った判定により、本来は障害のない外国にルーツを持つ子どもたちが特別支援学級に入級している事例を報告している。日本語指導が必要な児童生徒は、自己肯定感の減退や学習喪失など発達障害の表れと似る傾向があるため、十分に認識をしたうえでの指導が必要であると言われているが(近田, 2019)、教師に日本語指導が必要な児童生徒に対する理解や知識がなければ、松田・中川(前掲)が指摘するように教師が誤って特別支援学級に入れてしまう可能性もあるだろう。それを考えると、本実践のように日本語指導が必要な児童生徒と関わることをすべての教育学部の学生が体験することは難しいかもしれないが、教育学部の科目あるいは科目のなかの一つの授業で日本語指導が必要な児童生徒をテーマにしていくことは必要であると考えられる。

本活動はiOPの一つとして提供しており、卒業単位には含まれない。しかし、実際の活動は2回と限られていたものの、授業期間以外にも活動を継続して行うことで、従来の授業期間よりも長期にわたって外国にルーツを持つ子どもたちに関わることもできた。そのため、より子どもたちの状況や困難に対する理

解を深めることができたといえる。とはいえ、日本語指導が必要な児童生徒に対する教育を担う教師を養成するには、年少者日本語教育に関する理論や教育実践に関するスキルを身に付けていくことも必要であるため、そのような授業を提供できるようになることが望まれる。D さんの発言にあったように、外国ルーツだけでなく、様々な事情を持つ子どもに対する理解を深め、それに対応できる教師を養成していく必要があるが、本活動はそのための教員養成の実践の一つとして示すことができると考えられる。

おわりに

本稿では、2022 年度に実践した「外国にルーツを持つ子どもたちに向けた学びの支援活動」をふりかえり、活動に参加した教育学部の学生がどのようなことを考え、どのようなことを学んでいたのかを示し、教育学部の学生が日本語指導が必要な児童生徒が置かれる現状やかれらをサポートすることについて学ぶことの重要性を議論した。本稿の調査協力者 4 名は活動に参加することを通して日本語指導が必要な児童生徒をサポートしていくための自分なりの実践的な知識を身に付け、『理想とする実践』を導きだすことができていた。本活動は今後も継続し、教育学部の学生が日本語指導が必要な児童生徒と実際に関わり、日本語支援が必要な児童生徒とともに学生も学びあえる場を提供できればと考えている。

注

- 1) 両親または両親のどちらかが外国出身者である子どもを指す。日本語指導が必要な児童生徒は海外から帰国した児童生徒など日本にルーツを持つ子どもも含むが、ひたちなか市の現状を踏まえ、学生向けの周知では「外国にルーツを持つ子どもたち」という用語を使用した。
- 2) 本実践は、iOP (internship Off-campus Program) の活動としても行われ、学内の iOP 活動支援経費の助成を受けて実施した。
- 3) 在籍学級以外の教室で日本語指導が必要な児童生徒を指導すること。
- 4) 15 名のうち 3 名 (教育学部 2 名、人文社会科学部 1 名) は途中で参加を辞退した。
- 5) 外国人にとってわかりやすい簡素化された日本語。
- 6) 調査協力者の匿名性を保つため、公開する情報を少なくしている。

引用文献

- 市瀬智紀. 2021. 「外国人児童生徒の散在地域における支援ネットワークの達成状況に関する一考察」『宮城教育大学紀要』56, 253-261.
- イン, ロバート K. 2011. 『新装版 ケース・スタディの方法【第2版】』近藤公彦 (訳) (千倉書房).
- 近田由紀子. 2019. 「日本語指導が必要な児童生徒等教育の充実のための支援施策」『LD 研究』28

(2) , 216-219.

松田真希子・中川郷子. 2017. 「外国にルーツをもつ児童の発達アセスメントと言語の問題について—発達障害と一時的リミテッド状況の鑑別のための調査方法」『金沢大学留学生センター紀要』21, 29-42.

メリアム, S. B. 2004. 『質的研究法入門—教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫他 (訳) (ミネルヴァ書房).

水野かおる・矢崎満夫・高畑幸. 2014. 「在日外国人の子どもを対象とした教育支援—静岡県内における大学生の活動から」『国際関係・比較文化研究』13(1), 131-147.

文部科学省. 2011. 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 22 年度)」の結果について」

(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afiedfile/2011/08/16/1309275.pdf, 2023 年 9 月 7 日 22 時 30 分閲覧)

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について」

(https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf, 2023 年 9 月 7 日 22 時 15 分閲覧)

日本語教育学会. 2018. 『平成 29 年度文部科学省委託 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開発事業 報告書』(<https://mo-mo-pro.com/report>, 2023 年 9 月 7 日 23 時 15 分閲覧)

大河内瞳・樋口尊子. 2023. 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした日本語教育実習と実習を通じた大学生の学び」『日本語教育』185, 139-153.

澤田浩子・松崎寛・入山美保. 2021. 「つくば市の外国人児童生徒日本語教育の課題と地域社会との教育連携」『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』36, 23-32.

高橋亜紀子. 2021. 「外国人児童生徒を対象としたオンライン学習支援での学生の学び」『宮城教育大学紀要』55, 343-357.