

言語支援教育の展開：  
「日本語支援学生ボランティア」による環境づくり

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 矢崎, 満夫, 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00006603">https://doi.org/10.14945/00006603</a>

## 言語支援教育の展開

## －「日本語支援学生ボランティア」による環境づくり－

矢崎 満夫\*・宇都宮 裕章\*\*

## Development of pedagogy of coordinating language and learning:

Improving educational environment by volunteer students

For children who need support in Japanese language

Mitsuo Yazaki and Hiroaki Utsunomiya

## Abstract

In this paper, we focus on improving educational environment from the three principles of pedagogy of coordinating language and learning. We introduce examples of coordinating language and learning by one of volunteer students for children who need support in Japanese language. It is found that the volunteer students have been creating six major "connections" with the children in the educational environment. We consider the establishment of these "connections" leads to improving educational environment on pedagogy of coordinating language and learning.

キーワード： 地域連携 日本語支援学生ボランティア 取り出し/入り込み支援 仲介者 「つながり」の創出

## 1. はじめに

本誌別稿「言語支援教育研究の射程－複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて－」において、筆者らは言語支援教育には大きな3つの柱(①言語を環境的存在とみなすこと②支援をよりよい環境づくりとみなすこと③教育をやりとりの中から発生する対話とみなすこと)が存在すると述べた。本稿では、その中から特に②の「よりよい環境づくり」に焦点を当て、矢崎が昨年度から展開してきた、地域連携業務としての「日本語支援学生ボランティア派遣」の活動内容を紹介する。そして、当該学生ボランティアがいかに「支援としての環境づくり」に関与しているか、その様相を記述し、具体的な言語支援教育の展開について論じてみたい。

## 2. 「日本語支援学生ボランティア派遣制度」の概要

## 2.1. 「地域連携部門」での支援業務について

矢崎の教育実践総合センターでの担当は、「地域連携部門・外国籍児童生徒支援分野」に関する業務である。「地域連携部門」というのは、大学(教育学部)が従来行ってきた研究活動や大学生教育だけでなく、地域と連携し社会に貢献していく役割も担うという考えから、2005年度に教育実践総合センター内に設置されたものである。具体的には学校現場や教育委員会等との連携を進め、教育現場と大学との双方が教育・研究の両面において互恵的に関与し合えるようになる

ことが期待されている。その「地域連携部門」の中に2006年4月、県下の外国籍児童生徒教育の支援を推進するという趣旨から「外国籍児童生徒支援分野」が新設された。文科省(2007)によると、静岡県は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の数が2343人で全国第3位(小中学校の義務教育課程だけを見れば第2位)に位置すると報告されており、数年来、県下の学校現場としてもその対応が緊急の課題の1つとなっていたものと考えられる。

そうした課題への対応策の一環として、県内東部地区では沼津市立の小学校、西部地区では浜松国際交流協会とそれぞれ連携協力を進め、外国籍児童らに対する支援活動および調査研究を展開してきた<sup>1)</sup>。また、中部地区においては静岡市教育委員会学校教育課(以下、市教委)および静岡県立大学と協働関係を結び、「日本語支援学生ボランティア派遣制度」を創設した。

## 2.2. 創設の経緯

折しも2006年4月から市教委と近隣の大学との提携による「スクールボランティア制度」が開始されており、市内小中学校の現場に大学生たちがボランティアとして何らかの支援に入ることが可能になっていた。通常は、学生たちは市教委の関連ウェブサイトを見て、自分の興味のあるボランティア活動に応募するという形をとっている。しかし、「日本語支援が必要とみなされる外国人児童生徒等」(以下、日本語支援が必要な児童生徒)のための学生派遣については、「通常のスクールボランティア制度とは別に特設してはどう

\* 附属教育実践総合センター \*\* 日本語教育講座

か」という提案が市教委側からなされた。市内のどの学校に日本語支援が必要な児童生徒が在籍しているかは、各学校から市教委のもとに情報が集まるため、大学の担当者と「ホットライン」を結んだほうが、すぐに学生を学校に派遣できるというメリットがあるという判断からである。

数的には県西部の浜松市ほどではないにせよ、静岡市内の小中学校においても清水区を中心に、日本語支援が必要な児童生徒の存在は無視できないという現状がある。そのために、市教委は「日本語指導センター」における指導や「日本語指導訪問指導員」の派遣といった制度<sup>2</sup>を整え、これまでも当該児童生徒支援のための対応を講じてきていた。こうした市教委による日本語支援体制をより拡充させる意味合いもあり、2005年度より独自に日本語支援のための学生ボランティアを派遣していた静岡県立大学<sup>3</sup>も加え、三者（市教委、静岡大学、静岡県立大学の各担当者）による「日本語支援学生ボランティア派遣制度」<sup>4</sup>の発足に至ったのである。

### 2.3. 日本語支援学生ボランティアの活動内容

静岡大学の日本語支援学生ボランティアが教育現場に入るまでの手順は、以下のとおりである。

- ① 日本語支援が必要な児童生徒が在籍する市内小中学校から、市教委のもとに支援要請の連絡が入る。
- ② 市教委担当者から静岡大学担当者（矢崎）のもとに学生派遣依頼の連絡が入る。
- ③ 静岡大学担当者が、「日本語支援学生ボランティア制度」に登録している学生の中から適当な人材を選び、依頼のあった支援派遣について打診する。
- ④ 当該学生が支援に入ることを希望したら、派遣前のオリエンテーションを行う。
- ⑤ 静岡大学担当者は当該学生といっしょに支援要請をした学校を訪問し、当該校の校長、教頭および日本語支援が必要な児童生徒が在籍する学級担任教員を交えて打ち合わせを行う。内容は、週の支援回数・曜日・時間帯、支援の具体的内容、支援形態（後述）等についてである。
- ⑥ 学校との話し合いによって決まった曜日・時間帯に学生ボランティアが当該校に赴き、支援活動を開始する。

概ね以上のような手順を経て学生たちの担当する児童生徒と学校が決まる。そして学生ボランティアは当該校へ週1～2回程度通い、日本語学習や教科学習のサポートを行う。なお、学生ボランティアの登録メンバーは日本人学生だけではなく、中には中国からの留学生（静岡大学大学院生）もあり、中国出身児童生徒に対して中国語を駆使しながらの支援を行っている<sup>5</sup>。

学生ボランティアたちの支援形態は、「取り出し」支

援と「入り込み」支援の2つに大きく分けられる。

取り出し支援とは、在籍学級から離れて別の場所で行うことである。校長や学級担任教員と相談の結果、取り出し支援が必要という判断になれば、1回の支援日につき1～2時間程度、別の場所へ移動して個別の支援を行う。

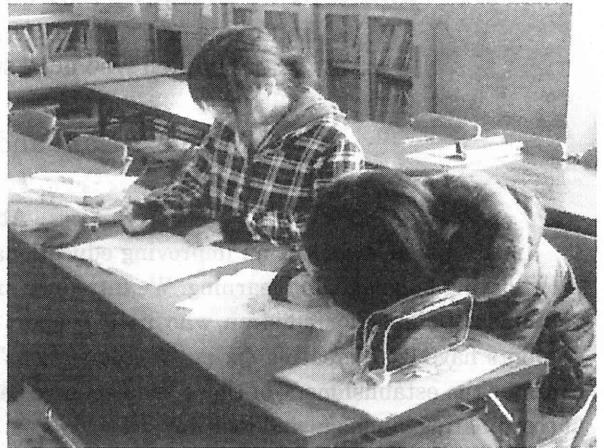


写真1 「取り出し」支援の様子1（左が支援学生）

取り出し支援の内容は担当する児童生徒の実態によって様々であるが、在籍学級での貴重な授業時間を取り出し支援に充てることから、学生ボランティアたちには、学校側とも十分に相談の上、当該児童生徒にとって緊急に必要なと思われる内容を扱うように指導している。また、取り出し支援時の授業時間を最大限有効に使うために、必ず前もって授業案を作成し、使用教材等をしっかりと準備をしていくように指示している<sup>6</sup>。

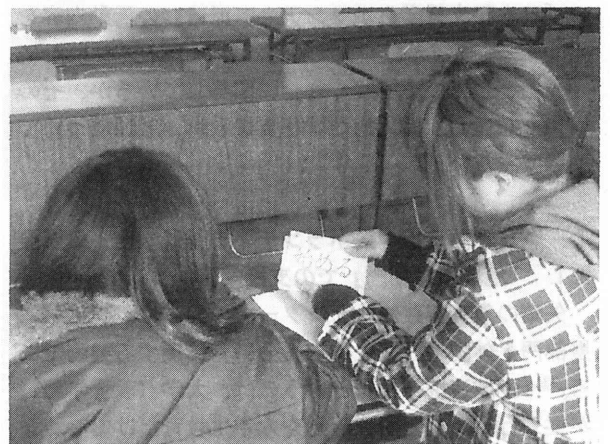


写真2 「取り出し」支援の様子2：漢字カードを使って

もう1つの入り込み支援とは、日本語支援が必要な児童生徒が在籍クラスの中で授業を受けている間、隣で分かりやすく説明したり、その場その場で必要な日本語を教えたりすることである。例えば、算数の授業内容を当該児童生徒のわかる方法で説明し直したり、

社会科などで出てくる難しい学習用語をやさしい日本語で言い換えたり、クラスメイトや教員たちに話しかけるきっかけとなるような日本語表現を教えたりするなどである。



写真3 「入り込み」支援の様子：音楽の授業で音符を追う

また、その他にも学生ボランティアたちは当該児童生徒が在籍する学級のクラスメイトとの関わりにも力を注いでいる。年齢的にも近い存在であることから、クラスメイトの他の日本人児童生徒らも、学生ボランティアたちに興味を示し積極的に関わりをもとうとしてくることが多い。そこで休み時間などを利用して、いっしょに校庭に出て遊んだり、教室内でおしゃべりの相手をしたりする等、学生ボランティアが中心となって、担当する日本語支援が必要な児童生徒と日本人児童生徒らとの交流を促すように努めている。



写真4 休み時間の様子：日本人児童も交えて遊ぶ

### 3. 学生ボランティアによる支援(環境づくり)の様相

ここまで日本語支援学生ボランティア派遣制度の概要について述べてきた。本章では、学生ボランティアたちが支援活動を展開する中で果たしてきた「環境づくり」の役割について、1人の学生ボランティアMの支援記録をもとに詳述を試みることにする。

Mは現在、教育学部4年生に在籍する女子学生である。Mは3年生の時(2005年度)から市内O小学校

において日本語支援のためのボランティア活動を行っていた。2006年4月に再びO小学校を訪ね、矢崎も交えて学校長と相談をした結果、Mが支援を担当する子どもは児童A(第2学年女子)に決定した。児童Aは、2005年12月にフィリピンより来日し、当時の第1学年に編入した児童である。家庭内でひらがなの練習を少し行っていた程度で、その他の特別な日本語学習歴はなかった。

Mは児童Aに対する支援の詳細な記録をノートにまとめていた。以下、その支援記録の中から関連箇所を事例として取り上げ、考察を加えていく。

#### 3.1. 支援開始当時の児童Aの様子とMの関わり

ここではまず、Mが初めてO小学校を訪れ、児童Aの在籍クラスに支援に入った2006年4月25日の記録を取り上げる。この日、Mは「朝の会」から見学に入り、1～3時間目において入り込み支援と取り出し支援を行っている。これらの記録からは、支援開始当初の児童Aの日本語力、教科学習時の授業の理解度、クラスメイトとの関係性等の状況が読み取れる。なお、以後文中に登場する「S先生」は、当時の児童Aの学級担任教員である。

##### 【支援記録1】4月25日(朝の会)

(Aは)周りの子のように合わせて立ったり座ったりできる。自分の名前が呼ばれると反応できていた。宿題の絵日記に色を付けていなかったので先生から返されていたが、初めはわけがわかっていない様子。S先生が「色つけて」「クーピー」などと言ってえんぴつを動かすようなジェスチャーをすると理解したようだった。

先生のお話の時、私の紹介があったが、わかっていないような様子だった。

上記の【支援記録1】には、自分の名前には反応しているが担任の先生の指示がすぐにはわからず、Mの紹介も理解できない児童Aの様子が描かれている。当時の児童Aの日本語状況が想像できる。また、次の【支援記録2】からは、1年生の復習を行う授業内容についていけない児童Aの様子がうかがえる。

##### 【支援記録2】4月25日(1時間目・算数)

教科書を使って100までの数の勉強。授業のペースにはやはりついていけず、理解もできていない様子だった。＜中略＞ぼーっとしていたり、周りの子が挙手するとキョロキョロと見渡したりしていた。

次の【支援記録3】は、20分休みにおける児童Aの様子である。クラスメイトが誘ってくれたのだが、

自信がなかったのかうまく遊びの輪の中に入ることができず、クラス内においてもあまり馴染めていない状況が想像できる。

### 【支援記録3】4月25日（休み時間）

クラスの子が誘いに来て、一緒に外へ遊びに行った。先に出ていった子たちが長縄をしていたので入れてもらったが、Aは少し離れた所から見ていた。いくら誘っても入ろうとしなかったので多分跳べないのだと思う。

次の【支援記録4】は、この日の支援を終えたMの感想である。初日の児童Aの様子と、今後の自身の支援のあり方について自分の考えをまとめている。その中で、Mが児童Aと日本人児童らとの「間に入ってあげたい」とし、「仲介者」としての役割について自ら言及している点が注目される。

### 【支援記録4】4月25日（支援を終えて）

やはり日本語を介してクラスの子たちとコミュニケーションが取れないので、Aとクラスの子の間に、うすくではあるが壁があるように感じた。私が行く時ぐらいは一緒に遊べるよう、間に入ってあげたいと思った。そして子ども同士の触れ合いの中で自然に言葉や習慣などを習得してほしい。

## 3.2. 様々な「つながり」の創出

縫部(2006)は、外国籍児童生徒らの教育を考える際の重要なキーワードとして「つながり」を挙げ、「これからの教育はつながりの教育をいかに実現していくかにすべてかかっている」と述べている。そして、外国籍児童生徒らを取りまく様々な「環境とのつながり」として、「先生とのつながり」「級友・友人とのつながり」「家族とのつながり」「地域社会とのつながり」「教科とのつながり」「日本語とのつながり」等について触れている。

筆者らは、Mが支援開始日に自ら書き記した「仲介者」としての役割は、まさにこうした「つながり」の創出に貢献していくことなのではないかと考えた。教育のプロではない学生たちに、正規の教員と同等の技量や指導の成果を求めるのにはやはり無理がある。しかし、「つながり」の創出という観点から見れば、学生ボランティアたちは教育現場における仲介者として、日本語支援が必要な児童生徒を取り巻く「環境づくり」に十分寄与していけるであろうし、また実際に寄与できているのではないかと筆者らはそう考えた。

そこで、Mをはじめとした学生ボランティアたちがこれまでに残した支援報告等をもとに、彼らがどのような「つながり」を創出しているかを分析してみると、

以下の a)～f)の6つに大きくまとめることができた。

- a) 学生ボランティアと日本語支援が必要な児童生徒とのつながり
- b) 学生ボランティアと在籍学級担任教員とのつながり
- c) 日本語支援が必要な児童生徒と在籍学級担任教員らとのつながり
- d) 日本語支援が必要な児童生徒とクラスメイトとのつながり
- e) 日本語支援が必要な児童生徒と日本語とのつながり
- f) 日本語支援が必要な児童生徒と教科学習内容とのつながり

a)、b)の2つは、学生ボランティア自身が当事者となり、他との関係性をもつという「つながり」であるが、c)～f)は学生ボランティアが仲介者として関わり、外国籍の子どもたちと他とを結びつけた「つながり」である。これらの学生ボランティアが介在した「つながり」の創出は、すべて教育現場における「よりよい環境づくり」とみなすことができると考える。

次に上記の個々の「つながり」について、Mによる支援の事例を交えながら述べていく。

### a) 学生ボランティアと日本語支援が必要な児童生徒とのつながり

縫部(1998)は、「教師の指導技術は大切ではあるが第二義的なものであり、第一義的な問題は教師と学習者の間の信頼関係の形成である」と指摘している。学習者に対する支援者という意味では同様の立場となることから、「教師」を「支援学生」と置き換えるとすると、まず何よりも大切なのは、支援学生が日本語支援が必要な児童生徒らとの信頼関係をいかに構築するかということである。Mは支援開始日に1コマだけ取り出し支援の時間をもらっており、そこには児童Aとの関係づくりに苦心する支援学生の姿が垣間見える（【支援記録5】）。

### 【支援記録5】4月25日（2時間目・取り出し）

急に遠い教室で二人きりにさせられ、（Aは）状況が飲み込めていない様子だった。まず私の名前を繰り返し書いてみたが反応なし。＜中略＞その後指人形やビー玉を使って遊ぼうとしたが思っていたほどの食いつきは見られなかった。10分休みの時にAが借りてきた本があって、「読む？」と聞くとうなずいたので読むことにした。＜中略＞最初のページに様々な色の車が何台も描いてあったので「赤の車、何台ある？」と聞いて私が指さしていくと、自分でも指しながら「1, 2, 3・・・」と数えることができた。色は、赤、黄、ピンクは言えたが、青、緑、白、紫、黒の言い方は知らないようで、首

をかしげたり「White」などと英語で答えたりしたのでそれらを教えた。何度も復唱させ、Aの服や私の筆記用具も使って練習した。

名前や遊び道具を用いて児童Aとのつながりをもとにしたがうまくいかず、試行錯誤の中で偶然取り上げることになった「色」の学習が、結果的に双方の関係づくりへと結びつくことになった事例である。Mは初めから「色」の学習をするつもりではなかったが、子どもとの接点を求めた結果、それがその時点における最適の支援であると判断したのだろう。しかし、こうしたMの「子どもとのつながりを創ろう」とする姿勢が、2回目の支援活動の際、児童Aとの距離を縮めていくことにつながったのではないかと推察される（【支援記録6、7】）。

#### 【支援記録6】4月27日（5時間目・取り出し）

いっしょに（この日の学習場所である）保健室に行くまではまだ不安そうな表情をしていたが、座って話しかけると前回とは比べものにならないほど反応がよかった。私と「日本語を勉強する」ということを理解したようで、「わかる」「わからない」の意思表示をはっきりとしてくれるようになった。

#### 【支援記録7】4月27日（支援を終えて）

今日は本当にAの反応が良くてビックリしたと同時に嬉しかった。＜中略＞今日はよく私と目を合わせてくれた。＜中略＞支援が終わった後にS先生とお話したところ、今週の中ごろから急に殻から抜け出せたように周りの子に溶け込んだとおっしゃっていた。特に仲良しの友達もできたと聞いて本当に嬉しい。

#### b) 学生ボランティアと在籍学級担任教員とのつながり

【支援記録7】には、Mが在籍学級担任のS先生と児童Aの様子について話をしている場面が出てくる。支援開始からまだ2日目であったが、このようにMは在籍学級担任教員ともつながりを創る努力をしていた。入り込み支援では在籍学級の中で支援活動をするため当然であるが、取り出し支援を行う際にも、支援日のどの時間を「取り出し」に充てるか、どのような支援を行うかをS先生と相談する必要がある。このように、学生ボランティアが学校現場で支援活動を行う場合には、在籍学級担任教員とのつながりを創ることも非常に重要になってくる。幸い、S先生は児童Aに対する支援の必要性を十分に理解し、Mとの連携にも積極的な教員であった。MとS先生とのつながりを端的に示す他の事例を以下に示す（【支援記録8】）。

#### 【支援記録8】5月15日（支援を終えて）

今日も担任のS先生から普段の授業ではどうしてもAがほったらかし状態になってしまうという悩みを聞いた。とにかく「ノートを取って」と指示しているが、多分何も理解していないし、それを確認できてもないだろう、と。さらにAは登下校に関してちょっと問題があるそうだ。（一緒に歩いてくる子がいらない。いてもAが相手を気に入らなくてうまくいかなかったり、仲良しの子に頼んでも、その子はAの家から遠いので送っていくのを嫌がったりするなど）＜中略＞本当に問題は山積み。これからも担任の先生とコミュニケーションをとって考えていきたい。

MはO小学校に週1～2回支援に入っていたが、その他の日は担任のS先生が児童Aを見てあげる必要があった。しかし普段の教育活動の営みの中で、学級担任教員が日本語のわからない児童への対応にそれほど時間を割くことはできない。それがS先生からの「ほったらかし状態」という表現につながったものと思われる。Mが支援に来ていない日に、担任である自分は一体何をしたらよいのか。そうS先生は悩んでいたのであろう。また、登下校の問題についても、S先生はMに対して率直に問題点を打ち明けている。しかしよく考えてみると、これはMとS先生との確かな「つながり」があったからこそ生じた事例ではないだろうか。大学生である支援学生ボランティアに、正規の教員が正直な悩みを話すというのは、なかなかできないことである。こうしたS先生の姿勢に対し、Mも「コミュニケーションをとって（いっしょに）考えていきたい」という決意表明をしており、双方のつながりの深さを感じさせる。

次の【支援記録9】は、S先生が気づかなかった児童Aの実態を学生ボランティアであるMが知らせ、その後の対処方法をいっしょに考えることになったという事例である。ここにも学生ボランティアと学級担任教員との確かなつながりが感じられる。

#### 【支援記録9】6月1日（休み時間）

休み時間にS先生に指導案を見ていただいた時、算数をどうやっていくかという話になった。「繰り上がり・繰り下がりから指導していったほうがいいのでは」と私がお話すると、S先生は少々驚かれ、近くにいたAを呼んで簡単な計算を「やってみて」と指示された。Aはとても戸惑った顔を見せ、なかなかやろうとしないので「手を使ってもいいから」とS先生がおっしゃると、両手を使って計算をし、答えを書いた。S先生は今までAは計算が速いほうではないが、できていると思われていたらしい。今日



の様子を見て、新たにこれは問題だと認識されたようで「1年生用の算数教材を使ってやってみてください」とおっしゃり、ワークプリントのような冊子を数冊持ってきてくださった。

c) 日本語支援が必要な児童生徒と在籍学級担任教員らとのつながり

Mは、児童AとO小学校のいろいろな先生方とのつながりを創る活動も常時行っていた。そのきっかけとなったのは、S先生からの次のような言葉であった（【支援記録10】）。

【支援記録10】5月18日（5時間目の授業前）

（授業前に）Aは私を見つけるなり、いい笑顔を見せてくれた。席替えをし、一番仲の良い子と隣同士になったらしく、すごく嬉しそうに「OOちゃんの隣！」と報告してくれた。＜中略＞S先生は、Aは男の子が苦手らしいとおっしゃっていた。さらに、S先生に対してもなかなか心を開いてくれないと打ち明けてくださった。＜中略＞私も何と言ったらいいかわからなかったが、心が痛んだ。担任の先生との関係が良くなるとAの普段の学校生活や授業への取り組みも変わってくるのではないかと思う。

担任の先生らとの良好な関係を築くことは、児童Aにとっての好ましい環境づくりにつながることは明白であると考え、Mは児童Aに対していくつかの働きかけを行っていく。他人となかなか関わりがもてない児童Aの普段の態度を知り、Mは校内の先生たちとの接触の場を設けるように努力している（【支援記録11】）。

【支援記録11】5月18日（5時間目・取り出し）

（保健室で取り出し支援を行っている際）Aが筆入れを教室から持ってくるのを忘れ、ひらがなの練習を始める前に「えんぴつ、ない」と言ってきた。＜中略＞「じゃあ、保健の先生から借りようか。『えんぴつ貸してください』って言うんだよ」と促してみた。最初は照れて「いや」というふうに首を横に振っていたが、「だって、えんぴつないと書けないよ。一緒に行こう」と何回か言うと、立って保健の先生の机のそばまで行った。初めは恥ずかしがってモジモジしていたが、私がAの横で言い方をアドバイスすると、小さい声ながらも自分で「えんぴつ貸してください」と（借りた後に）「ありがとう」を言うことができた。保健の先生も優しく対応してくださり、「Aさん日本語上手になったね」と誉めてくださったので、とても良かった。これがまた一つ自信につながると思う。

次の【支援記録12】は、児童Aが取り出し支援の時にMとどんな勉強をしたかを、S先生に報告するという取り組みである。5月中ごろから、取り出し支援の後に必ずMが行うようになった実践で、この6月の時点でそれがようやく実を結び始めたものといえる。

【支援記録12】6月19日（取り出し支援後の休み時間）

S先生に（取り出し支援を行った）保健室で何を勉強してきたかを報告した。S先生も心構えをして待っておられたようで、なかなかAが言わないと「何をしたの？」と尋ねてくださった。また、周りにいた他の子が何か言おうとすると「Aさんが話すんだよ。これもお勉強だからね」という対応をしてくださり、嬉しく思った。Aは「『だぢづでど』とさんすうをやりました」と何とか言えたが、まだかなり私からの促しが多い。もっと時間をたくさん取ってできるようにさせたい。ただ、今日はAがS先生のおしりをたたいたり、先生のいすに座ったりしてじゃれあう場面が多く見られた。少しずつ距離が縮まっているようだ。

d) 日本語支援が必要な児童生徒とクラスメイトとのつながり

矢崎(2004)は、日本語支援が必要な児童生徒の教育を考える際、いかに在籍クラス内に良好な交友関係（教室内ネットワーク）を構築するかが重要であると述べている。しかし、次の【支援報告13、14】を読むと、当初、なかなかクラスメイトとの関わりをもつことができなかった児童Aの状況がうかがえる。

【支援記録13】5月8日（休み時間①）

前々回の時より周りの子との交わりが減っているように感じられた。仲の良い友達ができ、その子とだけいたい、いるという様子。（仲の良い友達がいるのは）いいことだけど、もっといろんな子と交流してほしい。大勢で遊ぶ中で得ることがたくさんあるはず。

【支援記録14】5月8日（休み時間②）

最初、（Aは）一人でなわとびをもって教室を出ていこうとしたので、私が他の何人かの子に声をかけて、一緒に遊びに行った。「一人で平気」なのか、「一人がいい」のか、「一人になってしまう」のか…。大変気になる。

こうした状況を打開したいという考えからか、Mはその後「クラスメイトも交えて、みんなでいっしょに遊ぶ」ことに取り組み始める。【支援記録15～

18】からは、Mの奮闘振りと児童Aを含むクラスの子どもたちの変容の過程が見えてくる。

【支援記録 15】5月15日（休み時間）

（Aと）3人の女の子たちと一緒に運動場に遊びにいった。＜中略＞女の子たちと私とで遊んでいると、男の子たちがドッジボールに誘ってくれた。＜中略＞ゲームを始めてちょっと経つと、女の子たちはボールに触れなくて自然に抜けていってしまった。Aも隣のブランコに乗り出して私がもう一度誘うといったん入ってくるのだが、またすぐに出ていってしまう。ここで私がもっとみんなをまとめて一緒に遊ばせられたらと思う。

【支援記録 16】5月29日（休み時間）

（取り出し支援を行っていた生活科室に）女の子たちが5～6人で迎えに来てくれ、外で鬼ごっこ（途中から高才二）をした。盛り上がりやっていたら、クラスの子たち（男の子含む）もどんどんはまってきて、最終的には何人でやっているかわからない状態になってしまった。私が鬼になっている時が多く、Aを含む子どもたちみんなで私を翻弄させて楽しんでいた、とてもよかった。Aも終始笑顔で遊んでいた。

【支援記録 17】7月3日（休み時間）

Aと3人の女の子たちと一緒に校庭に出ると、クラスの男の子たちがドッジボールをしようとしていた。そこで、私から「入れて」と言ってみんなでやろうとしたのだが、男の子たちが「いいよ！」とOKしてくれたのに、Aも女の子たちも「いやー！」「ボールこわいもん！」と言ってやりたがらなかった。そこで私だけ男の子たちの中に入り、ドッジボールを始めた。Aたちは、そばのブランコで遊び始めたのだが、しばらくすると、まずAが私のところに「やりたい」と言ってきた。そうすると他の子たちもやってきて、最後にはみんなでドッジボールをすることができた。Aたちがボールに触ることはできなかったが、一生懸命ボールに反応して楽しんでいるようだった。今日はみんなで遊ぶ機会をつくることができてよかった。ここでAからいろんな子に話しかけたりする場も作っていいなと思う。

【支援記録 18】7月10日（休み時間）

今日が夏休み前最後の支援ということ、また、あまりクラスの子たちが教室から出て行かず、S先生が「遊んでいっちゃい！」としきりに促されたこともあり、教室全体に向かって「外で手つなぎ鬼しよ

う！」と声をかけてみた。すると、すぐ反応してついてくる子、「後で行く！」と言う子がいて、多くの子どもたちが外に出て一緒に遊んだ。最初は7、8人だったのが、どんどん増え、いつもドッジボールで遊んでいる男の子たちも途中から「入れて！」と何人もやってきた。みんなで遊べてとてもよかった。Aがみんなとどう関われたかはわからないが、クラスの子たちと一緒に楽しむことはできたようだ。

次の【支援記録 19～21】は、児童Aとクラスメイトとのつながりを創る取り組みに、担任のS先生も関与している事例である。このようなやりとりは、児童Aが取り出し支援の学習に行く際にはいつも行われていたという。Mとの協働によって、次第にクラス全体に一体感が生まれていく様子が読み取れる。

【支援記録 19】5月18日（5時間目・取り出し支援前）

教室から出て行くときに、S先生が「AさんはM先生と日本語の勉強に行ってきます。何て言って送り出そうか？」とクラスの子どもたちに言うと、「いってらっしゃい！」「がんばってね！」という声が一斉にあがった。Aは何も言わなかったが、照れたように笑っていた。

【支援記録 20】5月25日（5時間目・取り出し支援前）

（S先生が）先週と同じように「AさんがM先生と一緒に勉強に行きます！」と子どもたちに呼びかけてくださり、S先生の「せーの！」の合図で「いってらっしゃーい！」というあいさつの声があがった。そこで私もAに「みんなにいきますってあいさつしよう」と言うと、ちょっと恥ずかしそうな顔をしながらも「いってきました」と言えた。もう一度「いきます、だよ」と教えると、今度は正しく言うことができた。先週はクラスの子たちからあいさつをもらっても、Aから返すことができなかったのに、今日はちゃんとお互いの間にやりとりができてとてもよかった。1週間でAとクラスの子たちとの距離が縮まったよう。特にA側の壁がうすくなったように感じた。＜中略＞S先生もAの人間関係について気にされ、働きかけを行っていらっやっています。

【支援記録 21】6月8日（5時間目・取り出し支援前）

今日は（Aの）「いきます」のあいさつが今までで一番大きな声でできた。クラスの子どもたちが



らもすごく大きな声で「いってらっしゃい！」や「がんばってね！」の声がかかったので、「みんなに聞こえるように、みんなと同じくらい大きな声であいさつしよう」と話すと、一生懸命に大きな声を出して言うことができた。S先生にも誉めていただき、とても良かった。こうやって声がけを続けていきたい。

次の【支援記録 22、23】は、Mが日常のやりとりの中で、児童Aとクラスメイトとの良好な交友関係が構築されることを目指して取り組んだ実践である。

【支援記録 22】にもS先生のタイミングのよいサポートの様子が見える。

#### 【支援記録 22】6月19日（朝の時間）

今日の朝、Aの算数ボックスを隣の席の男の子が取ってきてくれたので、私がAに「何か言わなきゃいけないよね？」と聞くと、きちんとその子の方を見て「ありがとう」と言うことができた。それに対してその男の子が何も言わなかったので、（近くにいらした）S先生が「恥ずかしがりやの〇〇くん、何て言うの？」と返事を促すと、その子も照れながらAの方を見て「どういたしまして」と返してくれた。こういうのがAを通して周りの子どもたちも変わってくるということなのかなと感じ、嬉しく思った。

#### 【支援記録 23】7月10日（1時間目・算数・入り込み）

隣の席の男の子が「Aちゃん、できた？」「大丈夫？」と声をかけて教えてくれたり、ノートの取り方を見せてくれたりした。その時に今日は「〇〇くんにお礼を言おうね」とAに言うと、はにかみながらもきちんと「ありがとう」と言うことができた。その男の子も照れて笑い、なんだかほほえましい空気が流れてとてもよかった。こういうきっかけ作りのサポートができ、あらためてとても大切な支援だと感じた。

#### e) 日本語支援が必要な児童生徒と日本語とのつながり

2006年4月から7月までの1学期間は、児童Aの学習および生活上の課題が山積していたこともあり、Mは週1～2回の割合でO小学校へ支援に入っていた。そして、学校側との相談の結果、支援日には少なくとも1コマは取り出し支援の時間をもらっていた。この取り出し支援の時間にMが主に行っていた支援内容が、「日本語とのつながり」を創ることであった。

1学期の間にMが展開した日本語のための支援には、次のようなものがある。

- ・ ひらがな（清音、濁音）の読み書き
- ・ あいさつ、月日・曜日の言い方
- ・ 大蔵（1999）を基にした、初期必修語彙
- ・ 本の読み聞かせ
- ・ 会話練習
- ・ 1、2年生の漢字の読み書き
- ・ 国語教科書の音読練習

以下に典型的な取り出し支援の事例を示す。【支援記録 24】では、上記のうちの「月日・曜日」「初期必修語彙（来て・見て・聞いて・読んで）」「ひらがな（た）」等の学習を行っている。

この中で、特にひらがなの学習の際、児童A自身が自分の名前と文字との結びつきに気づき、Mもその有効性を感じ取っている点が注目される。

#### 【支援記録 24】5月8日（1時間目・取り出し）

##### (1) 月日・曜日確認

言い方は全然知らないようだった。カレンダーを見せて、今日の「5月8日（はちにち）月曜日」の言い方を練習、プリントに書かせた。これから毎回続けていく。

##### (2) 折り紙で色あて

折り紙を机の上に並べ、私が言う色の折り紙にタッチさせるゲーム。だんだんスピードアップしたり、フェイントをかけたりしたら、ニコニコ笑ってやっていた。「みどり、ちやいろ、むらさき」がまだあやふや。

##### (3) 「来て・見て・聞いて・読んで」

イラストを示しながらリピート練習。声は小さいが、私の方を見ながら反復できた。＜中略＞次にジェスチャーを決めて当てっこゲーム。

##### (4) ひらがな「た」

ひらがな練習帳で「た」を書く練習。見本の「た」と自分の名前にある「た」を指さしてニコっとした。自分の名前にある文字だ！と気づいて嬉しかったのだろう。文字を書く練習の際、このように本人にとって意味のある動機付けができると覚えもよくなると思う。書き順が違っていたので指摘すると、それからは自分でかなり注意して正しい書き順で書いていた。

次の【支援記録 25】では「会話練習」の様子を、【支援記録 26】では「読み聞かせ」の事例を示した。

#### 【支援記録 25】5月15日（1時間目・取り出し）

まず週末の話をしたが、「どこ行った？」「誰と？」「何で？車？」「何のゲームしたの？」「楽しかった？」というこちらからの質問に（Aは）答えることができた。Yes、No 以外の答えもたたく

ん出てくるようになったし、回を重ねるごとにAの  
声が大きくなってきた。＜中略＞「お休みはどうだ  
った?」「〇〇のゲームってどういうゲーム?」  
「〇〇のゲームはどうだった?」など抽象的な質問  
や説明はまだ全くできない。ゲームの説明はジェス  
チャーでしてくれたので、(こちらからの質問の)  
内容は理解しているのだろうが、言葉で表せないの  
だろう。家族での外出があるようなので、関係は良  
好のよう。次にカレンダーを見せて「今日はどこだ  
かわかる?」と聞くと、11 日曜日を指した。＜  
中略＞日にちは数字が言えるのでともかく、曜日の  
言い方を効果的に覚えさせたい。歌がいいかな?

【支援記録 26】6月8日(5時間目・取り出し)

休み時間にAが見ていた気に入った本を持ってきて  
読んだ。＜中略＞絵の間違い探しのような展開にな  
り、お互いに絵の中に隠れているものを当てあっ  
た。Aは今までで一番というくらい興奮し、見つけ  
ると「ハイッ!」とものすごく大きな声を出して手  
を挙げ、「おかし!」「ここ、かみのけ!」などと  
発言した。今日はそのイラストの中にあるものの名  
前を1つずつ確認し、Aがわからないものを私が教  
えたとすぐリピートして使っていた。(例:「くつ  
した」を1回教えると、次にまたくつ下が出てく  
ると答えられていた。)また、今日はその本を見な  
がらたくさん会話をした。食べ物では「これ、好  
き」「これ食べたことある」「お母さん、使うの  
ものだよ」「わたしチーズ好きらしい」など、ちょっ  
とおかしい部分もあったが、いっぱい話して  
くれた。

#### f) 日本語支援が必要な児童生徒と教科学習内容とのつ ながり

Mは取り出し支援において、e)で紹介したような日  
本語の支援を行うと同時に、在籍クラスの授業内容に  
合わせた教科学習(算数が中心)の支援にも取り組ん  
でいった。また、在籍クラスの中での入り込み支援の  
際にも、その都度必要な学習支援を展開していた。以  
下にその事例を示す。【支援記録 27】は、Mが初め  
て算数の授業で入り込み支援に入った時の様子である。  
最後の部分に、学級担任教員が児童Aの状況に気づき  
にくいことに関するMの考察が書かれているが、これ  
は【支援記録9】で報告された状況をよくとらえてい  
ると思われる。

【支援記録 27】5月22日(1時間目・算数・入り  
込み)

548 と 563 ではどちらが大きいのか、のような問  
題。Aは「ごひゃく…」の「ひゃく」がまだ言えな

かった。私が読み方を教えてリピートさせてる間に  
授業はどんどん進んでしまう。＜中略＞2つの数を  
比べる時、表を作って位ごとに数字を入れて、「百  
の位→十の位→一の位」の順に数字を比べていけば  
いいというクラスの子もたちからの意見が出た。  
でも、Aはわかっていないし、聞いてもいない様  
子。＜中略＞その後 2 回言葉を変えて説明する  
と、やっとわかったようで、次の問題は数字を見る  
なり「わかったあ!」と言って嬉しそうにし、自分  
で表に数を入れて指を右にずらしながら考えること  
ができた。＜中略＞初めて算数で入り込みをしてみ  
て、やはりA一人では授業についていけないことが  
わかった。周りの子が助けてくれるとはいっても、  
答えをそのまま教えるだけなので、理解にはつな  
がらない。練習問題をやっても、先生に見せに行く時  
に友達の答えを写して丸をもらってしまったら、先  
生もわかっていると思われてしまうのではないか。  
しかし、Aは授業中の態度はちゃんとできている。  
＜中略＞一見授業にきちんと参加しているように見  
えるので、ほっとかれてしまうという点もあるのか  
もしれない。

#### 3.3. 1学期間における児童Aの成長と課題

Mは自身が支援に入った1学期間を振り返って、支  
援記録ノート上に児童Aの成長に関するメモを書き留  
めていた。以下に紹介する(【支援記録 28】)。こ  
の時点ではまだ3ヶ月の支援であったが、様々な活動  
を展開する中で児童Aの確実な成長を感じ、2学期以  
降の支援内容に思いを馳せていることが想像できる。  
なお、Mの児童Aに対する支援活動は、2007 年度も  
継続して行われている。

【支援記録 28】(1学期間を振り返って)

##### 【4～7月の成長】

- ・私と仲良くなり、心を開いてコミュニケーション  
がとれるようになった。
- ・日本語は飛躍的に上達。
- ・友だちが増え(親友ができた)、担任の先生との  
関係性も少しずつよくなってきている。
- ・ひらがなの学習を一通り終えた。(要復習)
- ・あいさつ表現ができるようになってきた。
- ・自分や家族の話、休みの日の話なども話せるよ  
うになった。
- ・学校生活や授業のやり方に慣れてきた。(起立着  
席、教室の移動、朝の会、帰りの会、給食など)

##### 【課題】

- ・コミュニケーションスキル・・・お礼や依頼の表  
現など、もっと自分から言えること、積極的に関

### われること)

- ・日本語・・・文字（カタカナ、漢字、促音・長音・拗音などの表記）、語彙、読む力
- ・教科・・・算数（計算）

#### 4. まとめと展望

ここまで言語支援教育を実際にどのように展開するかについて、「日本語支援学生ボランティア」の支援の様子を通して見て来た。支援学生が実践した様々な「つながり」の創出は、日本語支援が必要な児童生徒の存在する教育環境をまさに「よりよく」変容させ、日本人児童らとの豊かな学びへと導く可能性を示してくれたと考える。

本稿では支援学生Mのみの支援記録分析に終わったが、今後はさらに多くの支援学生ボランティアたちの支援記録を集めていく必要があるだろう。また、学校関係者等からの聞き取り調査等も実施することによって、より多角的な視点に立って言語支援教育の展開について考えていきたい。

#### 【注】

- 1 東部地区においては、週1回程度、沼津市立原東小学校に支援者として入りながら、外国籍児童等が在籍する学校及び多文化環境学級での教育支援体制のあり方について調査を行っている。また、西部地区においては、浜松国際交流協会との協働事業として、静岡大学学生を「外国籍児童就学前体験教室」（通称「ぴよぴよクラス」）に派遣し、浜松市立遠州浜小学校での支援活動に取り組んできた。
- 2 「日本語指導センター」は森下小学校他市内3カ所に設置されており、希望する外国人児童生徒らは週1～2回平日の午後に当該センターに通い、日本語指導や教科指導を受けている。そこでは、市教委が選任した日本語指導員が指導を行っている。また、「日本語指導訪問指導員」の派遣制度は、特に日本語の初期指導が必要な児童生徒のいる学校へ専門の訪問指導員が出向き、その学校内で日本語指導等を行うというものである。
- 3 静岡県立大学の活動内容に関しては水野・澤崎(2006)を参照のこと。なお静岡大学においても、矢崎の着任前より当時の日本語教育担当教員が独自に学生を市内小学校に派遣し、日本語支援等を実施していた。「日本語支援学生ボランティア派遣制度」は、それを発展させる形で市教委との協働関係を明確化し、大学学部の地域連携業務の一環として正規に位置づけたものである。
- 4 この名称については、「外国籍児童生徒に対する支援＝日本語支援」という考えから、当時は「日本語」という語を用いることにした。しかし、後に学生たちの活動内容を深く知るようになり、学生たちの役割が決して「日本語」の支援だけではないことに気づいてからは、この名づけが果たして最適であったかどうか、若干の違和感を感じている。
- 5 「日本語支援」という観点からは、日本語の母語話者ではない中国人留学生たちが支援を担当することに対して一部から批判もあると思われる。しかし、学生ボランティアたちが当該の児童生徒らに寄り添い、まず十分に話を聞いてあげるということは初期の段階での重要な支援の1つである。そこで留学生たちには、彼らの母語を最大限活用してくれるように奨励している。
- 6 授業案は、作成後できるだけ大学担当教員（矢崎）に見せて指導を受けるよう学生たちに通達しているが、ボランティア活動という性格上、義務化は行っていない。ただし、学生たちが学校へ赴いた際には、当該校の校長または教頭と学級担任教員にその授業案を提示し、承諾を受けた上で取り出し支援を行うよう指導している。
- 7 Mの支援記録はできるだけ原文のままを採用したが、字句や文章表現等に関しては主旨を損なわない範囲で一部加筆修正を施している。
- 8 Mは留学により卒業を1年遅らせていたため、2007年度も引き続き学生ボランティアの活動に参加している。

#### 【引用文献】

- 水野かほる・澤崎宏一(2007)「学校現場における静岡県立大学生のボランティア支援活動」『国際関係・比較文化研究』第4巻第2号 静岡県立大学 241-261
- 文部科学省(2007)「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18年」の結果 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/08/07062955.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955.htm)
- 縫部義憲(1998)『心と心がふれ合う日本語授業の創造』滙澤社
- 縫部義憲(2006)「＜基調講演＞多文化共生社会における繋がりやの教育と人と関わる力の育成」『学び合いの多文化協働教育—これからの学級の姿とは—（静岡県大学生涯学習教育研究センター・教育学部共催公開シンポジウム報告書）』静岡大学 11-29
- 大蔵守久(1999)『日本語学級1—初期必修の語彙と文字』凡人社
- 矢崎満夫(2004)「外国人児童と日本人児童とのインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み—」『日本語教育』120号 日本語教育学会 103-112