

学生ボランティアによる「つながりづくり」の支援：
学校現場における多文化共生の実現に向けて

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 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006604

学生ボランティアによる「つながりづくり」の支援

—学校現場における多文化共生の実現に向けて—

矢崎 満夫*

Support of "Connection-making" by Volunteer Students:

Aiming at the achievement of multicultural symbiosis at school

Mitsuo YAZAKI

要 旨

静岡大学の学生ボランティア団体(ONES)が、静岡市内小中学校において「日本語指導が必要な児童生徒」を対象とした支援活動を展開している。ONESが目指す支援は、当該児童生徒に対するものだけでなく、教員やクラスメイトらにも働きかけを行うことによってさまざまな「つながり」を創出し、彼らを取り巻く環境の整備に寄与するものである。「異なるもの同士が結びつき、その相互作用によって新たな価値が創造される」ことが多文化共生の意義であると考え、学校現場において「つながりづくり」に関与する支援者の存在は、この「化学反応」を起こす「触媒」としての役割を担っていると見える。支援活動を通じた学びの振り返りからは、学生自身が当該活動の意義を見出し、また学校からも活動に対する肯定的評価を得ていることがわかった。

キーワード：学生ボランティア 学校現場 日本語指導が必要な児童生徒 多文化共生 「つながりづくり」

1. はじめに

文部科学省(2008a)の調査結果によると、日本国内の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の数は合計2万8575人で、2007年の同調査と比べ12.5%の増加となったという。また当該児童生徒の在籍校は6212校で、うち「1人」在籍校が2844校で約半数を占め、「5人未満」では4831校にのぼり、全体の8割近くに及ぶこともわかった。このような1校当たりの外国人児童生徒数が4人以下の「散在校」では、加配教員の配置等の支援態勢が整いにくく、当該児童生徒教育をどのように進めていくかが大きな課題となっている。

同調査結果で、静岡県は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の数が2903人と全国第2位であることが報告された。その大部分は、浜松市をはじめとしたブラジル人が集住する西部地区に集中しているが、そうした地域では当該児童生徒の数が多く、彼らに対する教育を看過できない状況にある。そのため、行政側としても比較的多くの予算配分を行い、外国人児童生徒担当の加配教員やバイリンガル相談員の配置など、ある程度の対策は講じてきているといえる。

一方、2010年の静岡市教育委員会の調査によると、静岡市は当該児童生徒数が58人であり、しかもそれ

らの子どもたちが市内34校の小中学校に散在して在籍していることがわかった。静岡市は、浜松市と比べて当該児童生徒の数が少なく、1校当たりの当該児童生徒数が4人以下の典型的な「散在地域」であるといえる。加配教員の配置がないため、日頃は学級担任教師が指導に当たることが多い。そこで静岡市では「日本語指導センター」を設置し、「通級指導」「訪問指導」「適応相談」の3種類の支援態勢を整えてきた。しかし、「通級指導」には児童生徒の交通手段、「訪問指導」「適応相談」には指導や相談を受ける回数や頻度にそれぞれ課題があった⁽¹⁾。

そうした課題を少しでも解消するものとして2006年に創設されたのが「日本語・学習支援学生ボランティア派遣制度」である。これは、静岡大学・静岡県立大学と静岡市教育委員会との連携事業の一環で、両大学の学生ボランティアが市内小中学校に赴き、「日本語指導が必要な児童生徒」⁽²⁾に対して日本語や教科の学習支援等を行うというものである。

筆者は当該制度設立以来、静岡大学の学生ボランティアによる「つながりづくり」支援に着目してきた。本稿では、矢崎・宇都宮(2007)で述べた「つながりづくり」支援の意義を再考し、学生による学びの振り返りと学校側からの評価も交えながら、学校現場における多文化共生実現に向けた支援のあり方について、あらためて提案を行う。

* 静岡大学大学院教育学研究科(教職大学院)

2. 「つながりづくり」の支援

2.1 従来の「支援」のあり方

来日する「日本語指導が必要な児童生徒」は、自分の意思とは関係なく（大抵の場合は親の都合で）、それまで暮らしていた出身国の生活を離れて日本へやってくる。そのため当該児童生徒は、来日した途端、言葉も文化習慣も友達関係も学校での勉強も、どれも自分との「つながり」を失った状況に陥る。その「つながり」を少しずつ創り出し、社会生活が営めるように導くことが「支援」なのではないかと筆者は考える。

縫部（2006）は外国人児童生徒の教育を考えていく上での「つながりの教育」の重要性を述べ、彼らを取り巻く環境とのつながりに関して「先生とのつながり」「級友・友達とのつながり」「家族とのつながり」「地域社会とのつながり」「いろいろな教科とのつながり」「日本語とのつながり」等を挙げている。筆者はこれらの「つながり」を参考に、学生ボランティアが行っている支援の有り様を分析し、矢崎・宇都宮（2007）において以下の6つの「つながり」の創出について考察した（p160）。

- 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

上記のうち、a)～d)は人と人との「つながり」を表している。このうち、a)とb)は、学生ボランティアが当事者となり、当該児童生徒・教員との良好な関係性をつくるという「つながり」である。一方、c)、d)は、学生ボランティアは仲介役として関わり、当該児童生徒と教員・クラスメイトとの間に創出した「つながり」である。e)は日本語、f)は教科学習内容との「つながり」であるが、これは学生ボランティアが当該児童生徒に対して、基本的には「教授する」形で創出しているといえる。

ここで従来の外国人児童生徒支援のあり方を考えてみると、これまで盛んに議論されてきたのは、上記の6つの「つながり」のうち、主にe)の日本語とf)の教科学習内容との「つながり」についてであった。つまり、日本語指導が必要な児童生徒に対して、いかに日本語と教科の内容を身につけさせるかが重要な課題とされてきたのである。そのため、当該児童生徒への

支援といえば、大抵の場合、「取り出し」や「入り込み」という指導形態をとり、個別対応で支援を行うことが重視されてきた。その状況を図示すると図1のようになる。

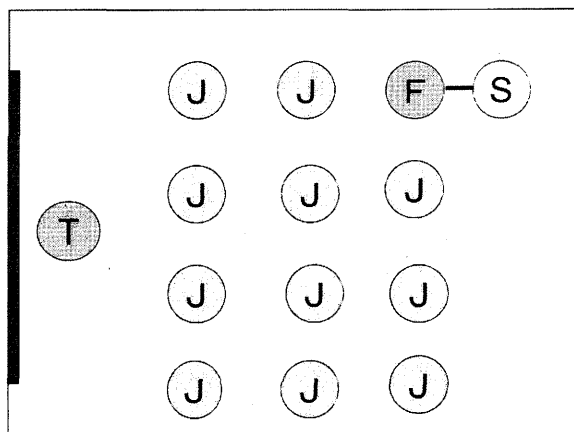


図1 従来の「支援」の状況（在籍学級教室内）

全体は教室を示しており、「S」は「支援者」、「F」は「日本語指導が必要な児童生徒」、「T」は「学級担任等の教員」、「J」は日本人をはじめとした「マジョリティの児童生徒」をそれぞれ表している。ここでのSの主な役割は、当該児童生徒のために「入り込み指導」において授業中の教科学習の補助をすることであり、また、「取り出し指導」において別室で日本語や教科内容を教えることであった。

しかし、残念ながらこのような支援状況の中からは「S-F」間以外の関係性は生まれにくい。なぜなら、支援者は通常、当該児童生徒の日本語や教科学習の「支援」のために学校（教室）に入るからである。「支援」を忠実にしようとするほど、教室にはSとFとの特別な空間ができあがっていく。そうなると、教室内のTやJの中には、「Fを支援するのはSの役割」「SはFを支援するために学校に来ている」という固定化した意識ができあがってしまう。しかし本来あるべき支援とは、Sのような「特別な人」だけがFに関わればよいというものではない。さまざまな教員やFの周りの児童生徒たちも一緒に支援に関わり、すべての子どもたちがFとともに成長していけるような環境を整えることこそが重要なのではないかと筆者は考える。

2.2 新しい「支援」のあり方

2.2.1 文科省『学習指導要領』から

外国人児童生徒や海外から帰国した児童生徒等の異文化を背景とした子どもたちの教育や指導のあり方に関しては、文部科学省（2008b・2008c）にもその記述がある。この2つは「児童」（小学校）の表現が「生徒」（中学校）に置き換わるだけで内容的には同

じため、ここでは『小学校学習指導要領解説 総則編』(pp78-79)から、注目すべき箇所を以下引用する。なお、引用文中のA～Eの表示および下線は筆者によるものである。

8 海外から帰国した児童や外国人の児童の指導(第1章第4の2(8))

(8) 海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うこと。

国際化の進展に伴い、学校現場では帰国児童や外国人児童の受け入れが多くなっている。〈中略〉これらの児童の受け入れに当たっては、一人一人の実態を的確に把握し、当該児童が自信や誇りをもって学校生活において自己実現を図ることができるように配慮することが大切である。(A)

海外から帰国した児童や外国人の児童の中には、日本語の能力が不十分であったり、我が国とは異なる学習経験を積んでいる場合がある。このため、日本語の習得については、日常的な取組を基本としつつ、特に文字の読み書きについては、段階的、効率的な指導を工夫することが必要である。(B)〈中略〉

特に、言葉の問題とともに生活習慣の違いなどによる不適応の問題が生じる場合もあるので、教師自身が当該児童の在留国に関心を持ち、理解しようとする姿勢を保ち、温かい対応を図るとともに、当該児童を取り巻く人間関係を好ましいものにするよう学級経営等において配慮する必要がある。また、外国人児童については、課外において当該国の言語や文化の学習の機会を設けることなどにも配慮することが大切である。

(C)

また、海外から帰国した児童や外国人の児童は、日本の児童が経験していない外国での貴重な生活経験をもっている。外国での生活や外国の文化に触れた体験を、本人の各教科等の学習に生かすようにするとともに、他の児童の学習にも生かすようにすることが大切である。さらに、外国で身に付けたものの見方や考え方、感情や情緒、外国語の能力などの特性を生かすよう配慮することも大切である。(D)〈中略〉

このような、海外から帰国した児童や外国人の児童については、本人に対するきめ細やかな指導とともに、他の児童についても帰国した児童や外国人児童の長所や特性を認め、広い視野をもって異文化を理解し共に生きていこうとする姿勢を育てるよう配慮することが大切である。そして、このような相互啓発を通じて、互いに尊重し合う態度を育て、国際理解を深めるとともに、国際社会に生きる人間として望ましい能力

や態度を育成することが期待される。(E)

引用文中のA～Eの箇所のポイントを筆者の観点からまとめてみると、次のようになる。

A: 日本の学校に入る外国人児童等が増加していることを示すと同時に、一人一人の児童の実態にあわせること、特に当該児童の場合はアイデンティティに配慮した対応が大切であることが書かれている。児童の「自信や誇り」「自己実現」という点では、日本人児童も含めたすべての子どもたちの教育にあてはまる事柄であるともいえるだろう。

B: 日本語の指導、特に読み書き能力は習得されにくいため、その指導の必要性について述べている。

C: 外国人児童等の場合、言葉の問題だけではなく、生活習慣の違いから問題が生じることがある。そのため、教師自らが当該児童の背景にある文化を理解しようと努め、また当該児童とクラスメイトらとの間の人間関係が良好に保てるよう学級経営等に配慮する必要性を述べている。このような異文化を理解しようとする姿勢を示すことや、良好な人間関係をつくる配慮というのは、「当該児童生徒の周りの環境を整える」ということに他ならない。さらに注目されるのは、当該児童の母言語・母文化学習への配慮にまで言及している点である。

D: A～Cは、外国人児童等に対する指導をどのようにするかという視点からの記述であったが、D・Eでは、当該児童の存在が日本人児童らマジョリティの子どもたちの教育にとっても有益であることが述べられている。当該児童がもっている母文化や独自の経験は、決して隠すべきものではなく、むしろマジョリティの子どもたちとの教育の中で生かされていくことが大切であるという考え方を示している。そしてそれを可能にするのも、やはり教師の力量であるということである。

E: ここでは、外国人児童等に対するきめ細かい指導の必要性とともに、当該児童の長所や特性を生かし、マジョリティの子どもたちの視野を広げ、異文化と共に生きていく姿勢の育成につながるように配慮することが重要であると述べている。そして最後に、「相互啓発」のプロセスを経ることによって、マイノリティである当該児童とマジョリティである日本人児童とが互いに尊重し合い、国際理解を深め、国際社会に生きる人間としての能力・態度が育成されることを期待していると結んでいる。

つまり、以上の文面の中には、マイノリティとマジョリティとの相互啓発によって双方が変容していき、やがてはそこに新しい価値が生み出されるという「多文化共生」の目標が掲げられているのである。

2.2.2 「A+B→C」の考え方

佐藤(2001)は、「学校の多国籍化、多民族化、多文化化の進行は、学校の支配的な価値とそれを支える構造とを顕在化させる」と述べ、「学校での共生を実現するには、そうした支配的な価値とそれを支える構造というコンテキスト自体の問い直しが求められる」とし、民族的なマイノリティの子どもの教育の推移について以下のように説明している(pp141-142)。

・・・民族的なマイノリティの子どもの教育の推移を図式的に説明するならば、当初はマイノリティをマジョリティの文化に組み込んでいくA(マジョリティの文化)+B(マイノリティの文化)→Aという「同化教育」が中心であった。やがて、「文化相対主義」という視点が強調され、マイノリティの文化を尊重するものマジョリティの文化は固定したままの、いわばA+B→A+Bという「統合教育」に向かってきた。つまり、帰国子女教育や外国人の子どもの教育を日本の教育とは別枠で構想し、「分離主義」を志向してきたのである。日本の教育をそのままにして、マイノリティの子どもの一方的な譲歩を要求するか、あるいは多くの「日本語教室」のように、学校の周縁に位置づけるという分離型の教育として展開されてきたのである。それがようやく、「共生」という理念のもと、マジョリティとマイノリティとの相互作用を通して新しい価値創造が可能になるようなA+B→Cという「共生教育」の必要性が提起されるようになった。

2.2.1で引用した文科省(2008b)の記述を上記文中の3つの図式に照らし合わせてみると、そこには「A+B→A」の「同化」でもなく、また「A+B→A+B」の「分離」でもなく、「A+B→C」という「共生」の考え方が見えてくる。つまり、国(文科省)としては学校現場における多文化化の進行に対して、「共生」の理念の方向性をもって臨もうとしているということである。ただ、実際にはほとんどの学校がマジョリティ(日本人)に焦点を当てて日頃の教育活動を営んでいるため、日本の学校現場ではなかなかその理念は浸透せず、異文化を背景とした児童生徒を学校に迎えても、「同化」や「分離」に陥りがちになるということであろう。

では、「A+B→C」という「共生」の理念はどのようにすれば学校現場で実現が可能となるのだろうか。この難しい課題に対して1つのヒントを与えてくれるのが、学生ボランティアによる「つながりづくり」の支援である。

2.3 「つながりづくり」支援のプロセス

「共生」で大切なことは、やはり何よりも人と人と

の「つながり」であろう。本項では、2.1で示した6つの「つながり」の中から特にa)~d)に焦点を当て、学生ボランティアがどのように人と人との「つながりづくり」に関与しているか、図示しながら述べていく。

a) 学生ボランティア(S)と日本語支援が必要な児童生徒(F)とのつながり

これは、SとFとが確固とした信頼関係によって結びつくことを意味し、その後の学習活動を円滑に営んでいくための基盤となる「つながり」である(図2)。この信頼関係の構築なくしては、Sによる以後の支援は成り立たないといっても過言ではない。

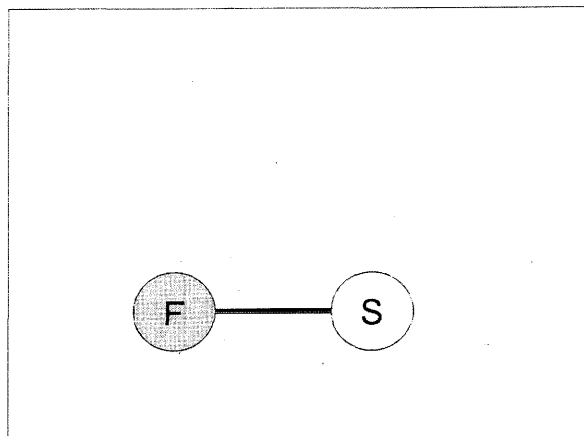


図2 学生(S)と当該児童生徒(F)とのつながり

b) 学生ボランティア(S)と学校の教員(T)とのつながり

この「つながり」は、SとTとの信頼関係の構築を意味している(図3)。Fの支援を充実させるためには、Tとの連携は必要不可欠の要素である。なお、ここでの「T」は学級担任だけではなく、Fの教育に携わるすべての教員を指すものである。

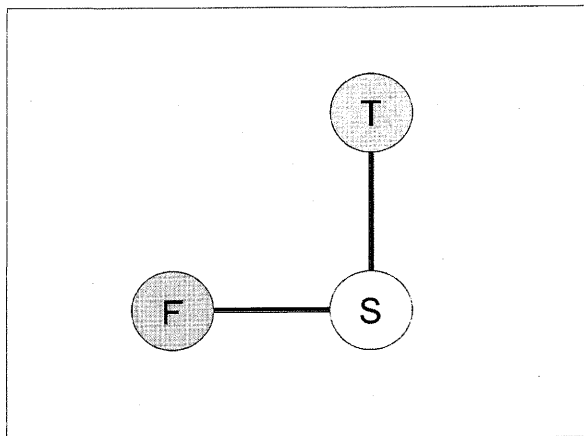


図3 学生(S)と教員(T)とのつながり

c) 日本語指導が必要な児童生徒 (F) と在籍学級担任教員ら (T) とのつながり

これは、前頁のS-F、S-Tとの「つながり」をつくった後、SはFとTとの間に入り、両者間の「つながり」をつくることを意味している(図4)。日本語がうまく使えないFは、Tとの関係性をなかなか構築できず、またTもFに対してどのように接したら良いかわからないケースが多い。そこでFが仲介役となって、関係性が生まれるように双方に働きかけを行うのである。

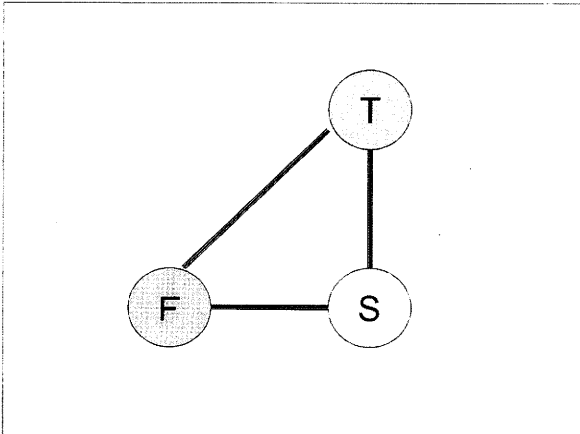


図4 学生(S)を媒介とした当該児童生徒(F)と教員(T)とのつながり

このFとTとの「つながり」をつくることの重要性は、Sが支援に入らない時もしくは将来的に支援に入らなくなった際にも、FとTとの間の関係性が持続し、Fを取り巻く環境が整備されるという点にある(図5)。このような関係性が生まれれば、Sが不在の時にも、FはTによる直接的間接的な支援を受けることができるようになると思われる。

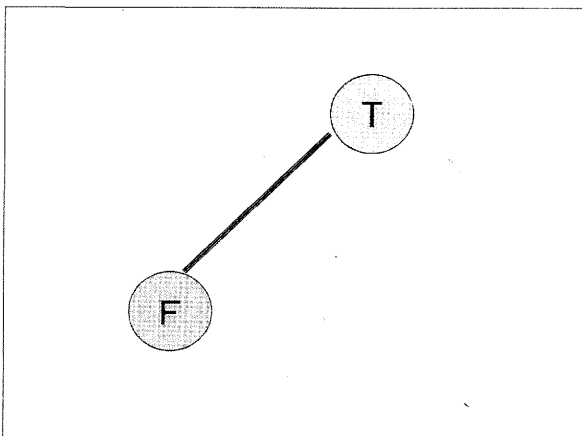


図5 当該児童生徒(F)と教員(T)とのつながりの持続

d) 学生ボランティア(S)とクラスメイト(J)とのつながり

2.1ではd)を「日本語指導が必要な児童生徒(F)とクラスメイト(J)とのつながり」として示しているが、c)における「つながりづくり」のプロセスを考えると、SとFとの「つながりづくり」(図6)の後には、SとJとの「つながり」をつくる必要があると考えられる。そこで、ここで新たに「SとJとのつながり」を付け加えることにした(図7)。これまでの支援のあり方を見ると、Fへの直接支援の考え方のみが語られることが多かった。しかし、「Fを取り巻く環境を整備する」という視点に立てば、SがF以外の児童生徒ら(J)とも積極的に「つながり」をつくることの重要性が見えてくる。

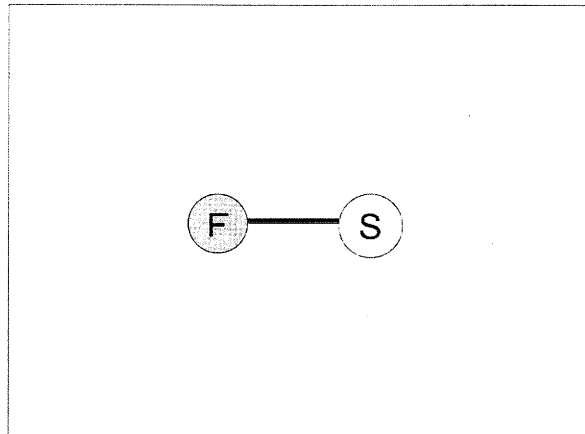


図6 学生(S)と当該児童生徒(F)とのつながり

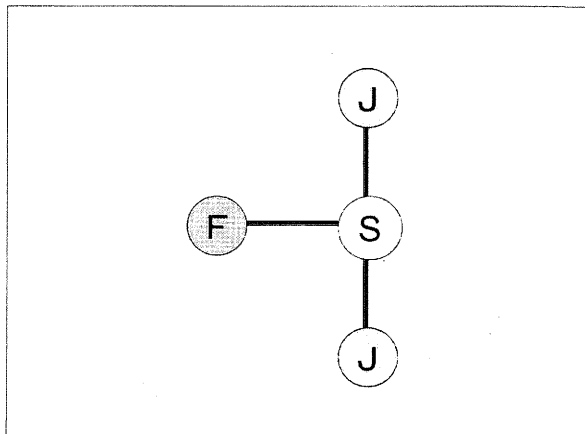


図7 学生(S)とクラスメイト(J)とのつながり

e) 日本語指導が必要な児童生徒(F)とクラスメイト(J)とのつながり

d)の後の段階は、「FとJとのつながり」をつくることである(図8)。日本語能力にハンディがあるFは、教室内においてJとの良好な関係性を構築することがなかなか難しい。そこでc)と同様、SがFとJとの仲介役となり、両者に「つながり」が生まれるよ

うに双方へ働きかけを行うというものである。こうしたFとJとの「つながり」をつくることの重要性は、Sが支援に入らない時もしくは将来的に支援に入らなくなった際にも、FとJとの間の関係性が持続し、Fを取り巻く環境が整備されるという点にある(図9)。良好な関係性が構築されることによって、Sが不在の時にもFはJによる何らかの支援を受けることが可能となる。また、Fを温かく受け入れているというクラス内の「支持的風土」(縫部 1999)の醸成にもつながることができると思う。

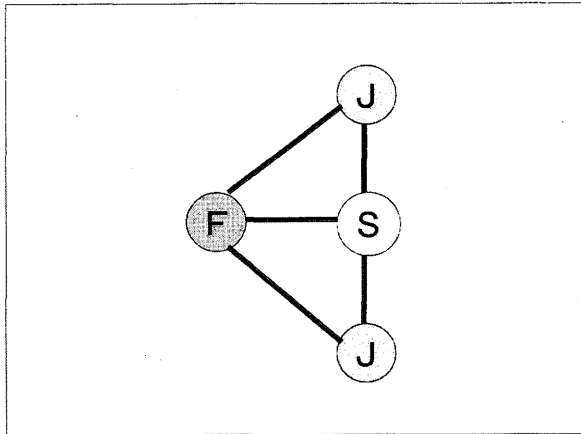


図8 学生(S)を媒介とした当該児童生徒(F)とクラスメイト(J)とのつながり

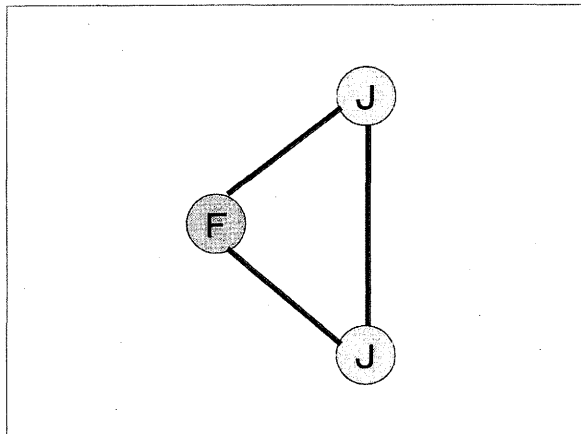


図9 当該児童生徒(F)とクラスメイト(J)とのつながりの持続

2.4 「多文化共生コーディネーター」としての役割

ここまでS自身がF・T・Jとの「つながり」をつくった後、今度は仲介役となって「F-T」「F-J」相互の「つながり」へと結びつけるプロセスについて述べてきた。これを佐藤(2001)の図式(2.2.2)で考えてみると、A(マジョリティ=教員・クラスメイト)とB(マイノリティ=当該児童生徒)とをつなげ、Cという新しい「共生の環境」という価値が創造されているということができよう。

つまり、支援者である学生ボランティアはA+B→Cという「化学反応」を起こす際の「触媒」の役割を担っていることになる。そしてこの「化学反応」は、「A」「B」という異質のもの同士を結びつける、いわば多文化共生の「クロスカップリング」ともいえるものである。

支援者を「触媒」とする「クロスカップリング」を重ねることによって、クラス内に「多文化共生の環境」が創られていく。そのプロセスを図で表してみると、以下ようになる。

まず、SがF・T・Jとの「つながり」をつくる(図10)。

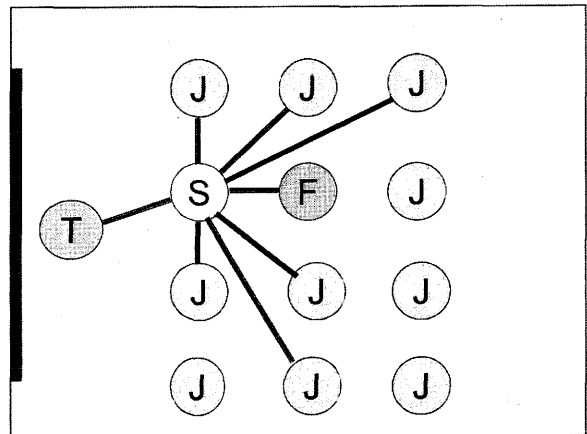


図10 学生(S)と当該児童生徒(F)・教員(T)・クラスメイト(J)とのつながり

次に、F・T・J相互が結びつくようにそれぞれに働きかけを行い、F・T・Jとの間に「つながり」をつくり出す(図11)。

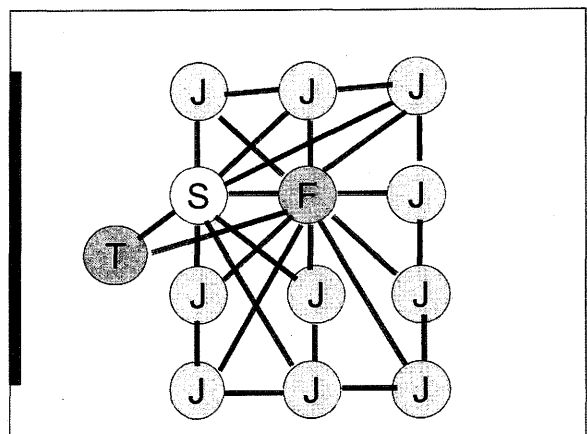


図11 学生(S)を媒介とした当該児童生徒(F)・教員(T)・クラスメイト(J)相互のつながり

そして最終的には、Sがその場から離れたとしても、F・T・J相互の「つながり」が持続する「多文化共生の環境」が整備される(図12)。

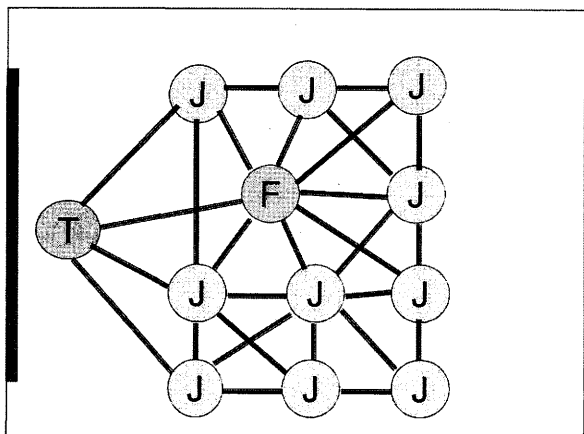


図12 当該児童生徒(F)・教員(T)・クラスメイト(J)相互のつながりの持続

ここで図10～図12を2.1の図1と比べてみると、Sの役割の違いが明白となってくる。

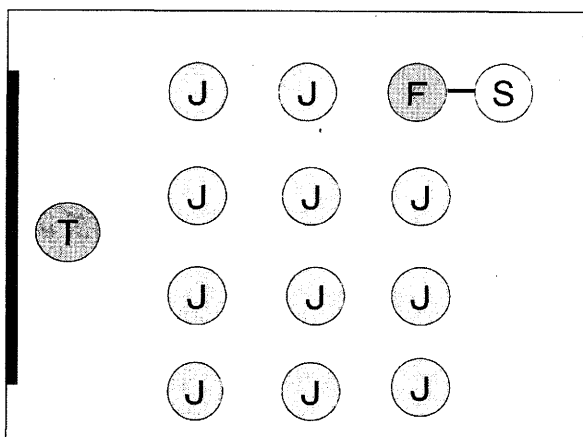


図1 従来の「支援」の状況

図1では、Sは「Fを支援する人」として教室に入り、「入り込み」や「取り出し」による支援を行う支援者である。これはいわばFの「サポーター(supporter)」としての存在であると言える。教室内の居場所は物理的・精神的にどちらかといえば周縁部に位置づけられ、「SとF」の空間がそこにはできあがっている。SがT・Jに対して働きかけを行うことは少なく、F-T、F-Jの「つながりづくり」に関与する場面もほとんど見られない状態である。

一方、図10ではSの居場所は教室内の中央部分に位置づけられ、FだけではなくT・Jに対しても積極的に働きかけを行っている。そして次の段階として、F-T、F-Jの「つながりづくり」を意識した支援を展開する(図11)。それは、Sが教室に入らない日や、やがて支援そのものから離れた日のことを見据え、Fを取り巻く「つながり」が持続するように支援を展開しているのである(図12)。ここでのSの役

割は、Fの単なるサポーターではなく、教室内に多文化共生の環境をつくるためにさまざまな人へ働きかけを行う「コーディネーター(coordinator)」であるということができよう。

2.5 「つながりづくり」支援の実際

静岡大学の日本語・学習支援学生ボランティア団体は、2007年に学生自身によって「ONES」(ワンズ)と名付けられた。そしてその設立以来、「自立と共生」を理念に掲げて活動を行ってきた。ONES学生が2010年に作成した『ONES支援手引き』に関連の記述があった。その部分を以下に引用する(p2)。

ONESの目的

- ・「自立する」
外国人の子どもたちが日本で生きていくために「自立する」ことを手助けします。
- ・「共生する」
子どもたちがクラスメイトや周りの子供たちと「共生していく」ための環境をつくります。
- ・「多様性を生かす」
子どもの力を一步一步伸ばしていき、子どもそれぞれの違いや「多様性を生かす」ます。また支援をもとに、日本人の子どもたちに国際理解を促進します。

上記から見て取れるように、ONESの支援は外国人の子どもたちの「自立」を促すだけではなく、日本人の子どもたちとの「共生」の環境づくりを目指したものである。そして異なる人同士の「多様性」を生かすことによって国際理解へとつなげ、子どもたちの変容を願っている。この目的を達成するために取り組んでいると考えられるのが、ここまで述べてきた「つながりづくり」の支援である。

では、このONESの学生ボランティアたちは、具体的にどのような「つながりづくり」を行っているのだろうか。学生ボランティアたちによる支援の実際について、これまでの支援記録やONES(2010)の記述の中から主な実践例を抽出し、以下に紹介する。ONES学生も日本語や教科学習の支援を行っているが、ここでは彼らの活動の特徴をよく示す、次の5つの人と人との「つながりづくり」を取り上げる。

- 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教員とのつながり
- c) 学生ボランティアとクラスメイトとのつながり
- d) 日本語支援が必要な児童生徒と教員とのつながり
- e) 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

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

実践例

- 当該児童と仲良くなるために、子どもの興味・関心のありそうなこと／ものを取り上げていろいろ試してみる。(絵本、図鑑、ゲーム、おもちゃ、遊び道具、絵カード、パソコン、絵を描く、外で遊ぶ等)
- 当該児童生徒の母語を使ってみたり、出身国の文化や習慣を話題として取り上げたりする。
- 使う教材は、できるだけ学生の手作りのものにする
と子どもたちはとても喜ぶ。
- 少しでもできるようになったら、とにかくほめる。
- 答え合わせのときに花丸のつけ方を工夫するとよい。

b) 学生ボランティアと教員とのつながり

実践例

- 先生たちへのあいさつをしっかりと行う。
- 「取り出し支援」を行う際の授業案をつくり、事前に教頭先生や担任の先生に見ていただく。
- 「取り出し支援」の後、先生にその報告を行い、以後の支援計画について相談する。
- 「取り出し支援」や「入り込み支援」の際、当該児童生徒の様子について気づいたことを先生に伝える。
- 先生方はとにかく忙しいが、休み時間等に学生の側から積極的にコミュニケーションをとるようにアプローチする。また、担任の先生以外との関係も大切に
にする。
- 話す時間が取れない場合は、先生との「連絡・相談ノート」などをつくり、やりとりをするよう努める。
- 支援の形態としては主に「取り出し」と「入り込み」があるが、子どもの実態を見て両方の支援が必要と感じたら、先生方に率直に相談してみる。

c) 学生ボランティアとクラスメイトとのつながり

実践例

- 学生ボランティアの意識として、外国人の子だけではなく、クラス全員の子どもたちを視野に入れて支援を行う。具体的には、入り込みの際に日本人の子どもたちの学習支援も行うように心がける。
- 特に高学年では、授業中に自分だけ支援されることを嫌う子もいるので、クラス全体の子どもたちを見ながらその子を指導すると良い。
- 日本人の子どもたちの名前を覚え、積極的に話しかけたり、休み時間にいっしょに遊んだりして、学生自身がクラスメイトと仲良くなるようにする。

d) 日本語支援が必要な児童生徒と教員とのつながり

実践例

- 子どもが先生へのあいさつを大きな声で行えるよう

練習する。

- 子どもが担任の先生に今日の「取り出し授業」で勉強したことを報告する。
- 子どもが先生に何かお願いしたい時、学生ボランティアがその言い方を教えて上手に言わせるようにする。(例「先生、えんぴつ貸してください」)

e) 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

実践例

- 「取り出し」でクラスを離れるときに、大きな声で「いってきます!」と言い、帰ったときには「ただいま!」と言わせる。担任の先生も協力してくださり、クラスメイトは大きな声で「行ってらっしゃい!」「がんばってね!」や「おかえり!」と返してくれた。³⁾
- 休み時間には、学生は外国人の子どもと日本人の子どもとが一緒に遊べるように働きかける。外に出て鬼ごっこ、なわとび、ドッジボール等で遊ぶことができるし、室内でもハンカチ落としゲームなどができる。雨の日にひらがなトランプや漢字すごろくなどをクラスメイトと一緒にやったら、みんなが仲良くなることができた。
- ひらがなや漢字の学習のときに、クラスメイトの名前を取り上げて覚えさせて、友だちを名前で呼べるようにする。
- クラスメイトに何か親切にしてもらったら、きちんと「ありがとう」と言えるようにする。
- 外国人の子どもが何かできないときには、学生がすぐに教えてしまうのではなく、周りのクラスメイトに「教えてあげて」と頼む。
- 班での学習のときにクラスメイトと外国人の子どもとの間に入って話し合いを進める。日本人の子どもたちだけの話し合いにならないように(外国人の子どもも参加できるように)話を振るようにする。

3. 学生による学びの振り返りと学校からの評価

本章では当該支援活動がどのような学生の学びに結びついているか、また、学生ボランティアを受け入れている学校側は学生の支援をどのように評価しているかについて述べる。

3.1 学生による学びの振り返り

学生ボランティアによる「支援活動を通しての学びの振り返り」を以下に紹介する。この中には、「つながりづくり」の実例がたくさん含まれている。「交友関係づくり」「日本語を話せる環境づくり」「人と人をつなぐ触媒としての働き」「他の子どもたちへのまなざし」「子ども同士が助け合える環境」「先生やクラスメイトとの関わり」等々である。紙面の都合上、

ここでは1人の学生の振り返りのみしか紹介できないが、この他にも多くの学生ボランティアたちが「つながりづくり」支援の意義深さを感じ、報告してくれていることを付け加えておきたい。

・・・交友関係づくりは私が支援で一番大きな課題として取り組んだことです。なぜなら、いくら日本語を上手に話せたとしても、話す機会がなければ覚えた日本語を使用することなく終わってしまうからです。覚えた日本語を使えるような、そして使いたくなるような環境を教室内に創ってあげることが必要なのです。その点で、私自身が外国人児童とクラスメイトとの間に入ることで、貢献できたように思います。

外国人児童だけを見るのではなく、他の子どもたちにも目を向けてあげることで、クラスの中で外国人児童だけが「特別」で、みんなと「一線を引いた存在」ではないことを理解してもらえるように心がけました。そうすることで、同じクラスメイトとして外国人児童も対等に接してもらえるようになりました。一番危険なのは、「〇〇にはボランティアの先生が来るから僕たちは何もなくて大丈夫だ」という考えを他の子どもたちが少しでも感じてしまうことです。むしろ、クラスメイトとして「僕たちが〇〇の面倒を見てあげなければ」と感じてもらうことが、私は一番大事なことだと思います。支援者（私）がいなくても、子どもたち同士が助け合って生活できる環境こそが、外国人児童にとって心地よい環境になるのです。私は、今回の支援を通して環境づくりの大切さを一層深く認識しました。

支援をするからにはそれなりの責任も伴いますが、それ以上に達成した時の喜びは大きかったです。〇〇くんから、「ぼくのために毎週来てくれてありがとうございます。おかげでぼくも日本語をうまくつかえるようになりました。1年間楽しかったです。ありがとうございました」という手紙をもらった時は、本当に嬉しかったです。

それに加え、学校の先生方にも感謝したいです。学生に「取り出し指導」をさせるということは、学校側にも大きなリスクがあると思います。先生方は「支援に来てくれてありがとう」と言ってくれますが、感謝したいのはこちらの方です。このような貴重な体験をさせていただき、本当に感謝しています。先生の信頼を少しでも勝ち得るために、私は「取り出し」でどんなことをやっているのか「支援計画」を出すことで、支援内容を伝えようと心がけました。これもまた担任の先生や教頭先生と連携を保つ上で有効だったと思います。私が「取り出し」での〇〇くんの様子をお話すると、担任の先生も〇〇くんのご両親と話したことや、日本語指導センターでの様子、家での〇〇く

んの様子などを教えてくださいました。私が見ていない〇〇くんの様子を知ることができ、支援に生かすことができました。

これで今年度の支援は終わりました。最終日に、〇〇くんだけでなくクラスの子どもたちも皆私に来ることを毎週楽しみにしていたということを聞きました。ONESの活動のよいところは、支援者と児童の一对一の関係ではなく、先生やクラスの子どもたちとも関わることができるという点だと思います。支援者自身が担任の先生やクラスメイトと仲良くなることで外国人児童と先生、クラスメイトとの関係も改善されると感じました。来年度も、機会を見つけてこの活動にまた参加したいと思います。

(2009年2月 学生Kによる学びの振り返り)

3.2 学校からの評価

静岡県教育委員会学校教育課が「日本語・学習支援ボランティア派遣制度」に関するアンケート調査を実施した(2010年12月)。学生ボランティアによる支援活動を学校側から評価してもらう目的からである。結果は以下のとおりであった。なお、これは調査当時にONESの学生が支援に入っていた市内小中学校6校からの集計結果である。支援活動自体や学生の姿勢に対する評価は概ね肯定的で、要望としても「効果があるのもっと支援の回数を増やしてほしい」という趣旨の意見が多かった。

◎学生ボランティア支援の導入は効果がありますか。

- 1 かなりある(4)
- 2 ある(2)
- 3 どちらともいえない(0)
- 4 あまりない(0)
- 5 ほとんどない(0)

◎よろしければ上記の理由をお書きください。

○「1 かなりある」の意見

- ・横にいてタイムリーに支援してくれるのでとても助かる。
- ・日本語指導が必要な児童以外にも、一斉の指示を聞き取れない児童も支援してくれるのでありがたい。
- ・日本語を早く覚え、生活面(友達関係など)が安定する。
- ・授業内容の理解により、学習意欲の向上を図ることができる。
- ・子どもたちが意欲的に学習に取り組んでいる。
- ・子どもたちが自分の想いや学校・家庭での様子を親しげに(学生ボランティアに)話している。
- ・担任だけでは当該児童に常に寄り添った指導はできない。そのため支援員が横で指導をしてくれること

は大変効果がある。

○「2 ある」の意見

- ・訪問指導が週1回のところを埋めていて短期で集中して学習ができるのでよい。
- ・児童に対して心のケアができる。
- ・児童の学習意欲が向上した。(何をすればよいのか、今やっていることが正しいのか等をすぐに質問できるため、心の安心感が児童の表情に表れている。)

◎ご意見・ご要望があればお書きください。

- ・回数が多くなるとありがたい。(複数回答)
- ・日本語の理解力を向上させ、日常生活が楽しくなるよう関わってもらえるとありがたい。
- ・できれば半日くらい支援に入ってほしい。
- ・学生ボランティアはとても性格が良く、まじめな人たちなので、ぜひ来年度も協力をお願いしたい。
- ・中にはまだ遠慮気味の学生もいるので、もっと積極的に関わってほしい。
- ・支援が必要な児童に一生懸命にかかわり、支援してくれる。担任1人ではなかなか行き渡らない指導の貴重な補佐役となっている。

4 まとめと今後の課題

学校現場に限らず、「多文化共生」の実現は決してたやすいことではない。しかし、学生ボランティアたちは「A+B→C」を目指して「つながりづくり」の支援を展開していた。これからの支援のあり方は、従来の「支援する人—される人」という固定した関係ではなく、さまざまな人と人との「つながり」をつくり、共に協力し合い、生きていける環境を整備することに向かっていかなければならない。そしてこの「つながりづくり」支援は、その意識さえ持てば、若い学生に限らず誰でも実行可能なものであるはずだ。

調査結果では、学校側の評価は肯定的なものが多かったが、学生ボランティアによる人と人との「つながりづくり」に関する記述は少なかった。学生の学びの内容と比較すると、そこには両者の「支援」に対する考え方にまだ若干の開きがあるようにも感じられる。今後は「A+B→C」の「C」には具体的にどのような事例が挙げられるのか、実践を通して学生ボランティアたちとともに考えていきたい。

謝辞

本論文の執筆にあたり、静岡市教育委員会学校教育課指導主事の大石純詩先生には、貴重な資料をご提供いただきました。心より御礼申し上げます。

注

- (1) 静岡市の3つの支援制度については静岡市教育委員会学校教育課ホームページ(『日本語指導が必要

な児童生徒を迎えるにあたって』p4)を参照のこと(<http://www.gakkyo.shizuoka.ednet.jp/siryu/nihongosidou.pdf>)。「通級指導」は市内3箇所の会場で実施されているが、交通手段がない等の理由で通級できない児童生徒も少なくない。また「訪問指導」は指導を受けられるのが原則10回までという制約があり、「適応相談」は相談員が多忙なため、必要な時になかなか支援が受けられないという課題があるという。

(2) 静岡市では「外国人児童生徒」の他、「海外からの帰国児童生徒」や「国際結婚家庭の児童生徒」等の日本国籍の児童生徒も含めて「日本語指導が必要な児童生徒」とし、必要な支援が受けられる体制を整えている。

(3) この「いってきます/ただいま」の他、「友だちの名前を呼ぶ」「『ありがとう』を言う」等の実践については、矢崎(2004)の「ソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援」を参照のこと。

引用・参考文献

- 文部科学省(2008a)「平成20年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/06/1279262_2_1.pdf)
- 文部科学省(2008b)『小学校学習指導要領解説 総則』
- 文部科学省(2008c)『中学校学習指導要領解説 総則』
- 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーイーネットワーク
- 縫部義憲(2006)「<基調講演>多文化共生社会における繋がり教育と人に関わる力の育成」『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 pp11-29
- ONES(2010)『ONES支援手引き』
- 佐藤那衛(2001)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- 静岡市教育委員会(2010)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入状況(資料)」
- 静岡市教育委員会学校教育課・静岡大学教育学部(2009)『日本語指導が必要な児童生徒を迎えるにあたって』
- 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 pp103-112
- 矢崎満夫・宇都宮裕章(2007)「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—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第14号 pp157-166