

留学生による言語少数派児童の学習支援

— 支援記録の分析による事例研究 —

Study Support for Language Minority Children by International University Students

— A Case Study from Analysis of Support Records —

次世代教育学部国際教育学科

長野 真澄

NAGANO, Masumi

Department of International Education

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：言語少数派児童，留学生，学習支援，支援記録（ジャーナル）

要旨：本稿では、留学生による言語少数派児童の学習支援について、その支援活動の実態と支援者である留学生の意識について事例に基づいて報告を行う。報告する事例では、中国籍の学部留学生が小学6年生の言語少数派児童に対し継続的な学習支援を行った。留学生による支援記録（ジャーナル）の分析の結果、留学生は児童と共通の母語・母文化、そして自らの経験を背景として、（1）児童に対する共感と親近感を示し、その上で（2）児童との関係性を確立し、（3）支援活動においては児童の意見を引き出しながら進めようとする姿勢を見せていることが示された。また、その時々児童が抱える問題について、真摯に向かい合い、試行錯誤しながら児童とともに解決していこうとする様子が明らかになった。

1. 問題と目的

はじめに

90年代以降、在留外国人の増加に伴って、日本の公立学校に就学する子どもの数も増加し、2014年度の調査¹⁾によると、日本全国で日本語指導が必要な外国人児童生徒29,198人が計6,137校に在籍している。学校毎の在籍人数をみると、5人未満の少数在籍校が8割を占め、外国人児童生徒の多くは点在していることがうかがえる。

本学がある岡山県に目を向けると、日本語指導を必要とする児童生徒が2014年時点で75人おり、これは数千人を抱える愛知県、神奈川県、静岡県などの外国人集住地域に比べると決して多い数ではない。この75名が岡山県下の計39校に在籍している²⁾ということから、県内における外国人児童生徒の著しい点在状況が明らかである。このように、日本語指導が必要な外国人児童は各学校に言語少数派として存在する機会が多いことから、「言語少数派児童」と呼ばれる（e.g., 佐藤, 2006; 2012）。

学齢期に来日し、日本の学校に入学、あるいは編入した児童の場合、日本語学習と教科の学習を並行して行うことになる。前述のような外国人児童の点在状況から、日本語でのコミュニケーションや文字の読み書きがほとんどできないにもかかわらず、十分な支援も得られぬまま、日本語で展開される通常の授業に参加することになる場合も少なくない。多くの学校現場ではそのような状況を改善すべく、対象児童を個別に指導する「取り出し授業」を行うなどして受け入れ体制の充実が図られているが、学校関係者だけで十分な支援が行えない場合、学校外から日本語指導員やボランティアが派遣され支援を行うこともある。近年では、大学や大学院に所属する留学生もボランティアとして言語少数派児童の支援にあたる事例がみられる（e.g., 佐藤, 2006; 山根, 2013）。こうした活動は、留学生の母語と自身の学習経験を生かした社会貢献であるとともに、留学生自身に対する教育効果も望めると考えられる。しかしながら、その活動実態や、関与する留学生の意識について検討した研究は多くない。本稿では、言語少数派児童の支援にあたる留学生に着目し、

支援者となる留学生が児童とどのように関係を築き、どのように支援を行っているか、という点について事例に基づいて報告を行う。

先行研究

言語少数派児童の学習支援に関して支援者側に注目した研究の多くは、支援者が日本語教育について学ぶ大学生や大学院生であるものが多い。佐藤・半原(2012)及び田中(2012)では、日本語母語話者の大学生が対象とされており、佐藤(2006)では日本語母語話者の学生と非母語話者の学生がともに対象とされた。

佐藤・半原(2012)は、言語少数派児童の学習支援に継続的に関わった学部生を対象として、支援活動を通じた学びを明らかにするために、支援記録及びフォローアップインタビューで収集されたデータを質的に分析した。対象となった学部生は、大学で日本語教育について学んだ経験のある日本語母語話者であった。分析の結果、(1)支援者となった学部生は支援対象の児童と対等な関係性を築きながら、子どものできる力を認めて子どもの学習に寄り添うスタンスで活動に臨んでいること、そして、(2)自身で課題を設定し、課題解決のために試行錯誤するとともに、子どもの状況と発達段階に応じて新たな課題を設定する循環を繰り返していることが明らかになった。

田中(2012)は、地域の日本語教室で言語少数派児童を支援する活動にボランティアとして参加している大学生を対象として、活動報告書およびインタビューの分析によって活動中の視点を検討した。その結果、大学生は、子どもの外面的な行動と内面世界、背景(環境)に関わる視点を持つとともに、自身の指導について内省し、子どもたちの成長のために自分はどうすべきか、考え続ける姿勢を持っていることが示された。

佐藤(2006)は、日本語母語話者2名と非母語話者1名の計3名の学生が言語少数派児童を支援する際の意識について、インタビューデータをもとに分析を行った。分析の結果、児童の持つ母語や母文化を認める立場に立つことで児童の情意面のサポートを行おうとしていることが示された。

以上の研究では、支援者である大学生・大学院生が言語少数派児童の行動や内面を見つめながら、自身が日本語教育に関する知識として学んだ、言語少数派児童を取り巻く環境をふまえて児童に寄り添い、自身の指導や支援のあり方を模索している姿が示された。

日本語教育について学んだ経験のない留学生が支援を行う場合、どのような視点を持ち、どのように支援を進めるのだろうか。同国出身者である故の対象児童に対する意識や実際の活動時に果たす役割は、日本語母語話者が支援を行う場合とは異なる可能性も考えられる。阿部・横山(1991)は、非母語話者が日本語指導を行う際のメリットとして、(1)学習者と母語が同じ、(2)学習者と文化背景が同じ、(3)学習者としての経験があることをあげた。同様に、留学生と同じ母語を持つ言語少数派児童を支援する際もこれらのことが利点として生かされると考えられる。

他にも、日本語非母語話者が日本語指導で果たす役割に関する研究としては、古市(2005)が挙げられる。古市(2005)は、日本語を母語としない大学院生が日本語教育実習を通して、自分自身にどのような役割を見出したかということについて、インタビューと実習報告書をもとに分析した。その結果、(1)母語と日本語の通訳により対話を促す認知面におけるサポート、(2)マイノリティとしての心理的な支援、(3)生活者としての社会的な支援ができるという役割を見出していることが明らかになった。

以上のことから、日本語非母語話者が日本語指導に関わる場合、自身の母語と経験を生かしながら、日本語母語話者とは異なる役割を果たすといえる。日本語指導に限らず、学習支援の場合も、同様のことが考えられる。

本学留学生による言語少数派児童の学習支援

岡山県の言語少数派児童に対する支援状況をまとめた山根(2013)では、留学生が学校支援ボランティア制度を利用して言語少数派児童の支援に関わっている事例がいくつか簡単に紹介されている。岡山市では、2003年に岡山市教育委員会生涯学習課によって学校支援ボランティア制度が立ち上げられた。同制度は、言語少数派児童の支援だけにかかわらず、広く学校・地域の教育活動や学力向上に関する取り組みを支援するための制度である。一般市民や大学生が年度毎に研修を受け、ボランティアとして登録すれば、教育活動・部活動・行事の補助や、校内環境の整備、登下校時の付き添いなどの支援活動を行うことができる。

本学でも、地域貢献と留学生への教育効果を目的として、2014年度から、希望する留学生に学校支援ボランティアの登録を促し、国際交流活動や言語少数派児童の支援を実施している。言語少数派児童の学習支援に関しては、現時点で5名の留学生が週に1度のペー

スで継続的に行っている。

支援に関わる留学生は、毎回の活動後にジャーナルに記録し、日本語教育を専門とする本学教員に提出することになっている。ジャーナルは、各留学生が1冊のノートを準備し、学習支援活動後に活動内容や、活動の際に感じたことや考えたことを自由に記述するというものである。教員はそのノートを受け取ったら、留学生の記述に対して何らかのフィードバックを与え、次の活動日までに返却する。そのように活動日ごとに留学生と教員が記述を往還させ、教員が活動内容を把握するとともに、問題が発生したときはそれを共有し、必要に応じて助言を与えるための体制を整えた。このような方法をとったのは、学習支援にあたる留学生自身に対する後方支援が必要だと考えられたためである。彼らは、いずれも対象児童と同じ母語を持つが、日本語教育を専門としているわけではなく、年少者に対する日本語教育について学んだ経験もない。また、日本の学校現場に関する知識も乏しい。そうした留学生が小学校で学習支援を行うにあたり、彼ら自身に対する専門家の後方支援が必要であろう。なお、ジャーナルの用い方は倉地（1992）のジャーナル・アプローチを参考とし、記述の往還を通して、教員は自己開示を行いつつ留学生と対等な一人の人間として相互理解とラポール形成を図った。

研究課題

近年の言語少数派児童に対する教育実践の報告をみると、学校教員や日本語教育の専門家だけでなく、地域の外国人・日本人ボランティアなど、様々な立場の人が協力して児童の居場所や学習環境を作り出している事例が多くみられる。佐藤（2009）では、行政、学校、地域のボランティアが連携をとりながら、言語少数派児童に対する支援のためのネットワークを形成する重要性が指摘された。留学生は児童と同じ母語・母文化を持つ者として、また、児童と近い経験を持つ者として、その支援のネットワークで一定の役割を果たすことが期待できる存在であり、実際にそのような事例も紹介されている（山根、2013）。しかしながら、その詳細な活動実態や、その活動における留学生の意識について検討した研究はあまりみられない。言語少数派児童支援における人材活用とさらなる支援の充実の観点から、また、留学生教育の観点からもこれらのことを明らかにするのは有意義だと考えられる。そこで本研究では、一つの事例をとりあげ、日本語教育について学んだ経験のない留学生が自身と同じ母語を

有する言語少数派児童の支援に携わる場合の支援活動の実態と留学生の意識を明らかにすることを目的とする。具体的には、以下の点を研究課題として、事例を質的に分析する。

研究課題：言語少数派児童の支援に関わる留学生はどのように対象児童と向き合い、どのように支援を行っているかについて明らかにする。

2. 方法

対象者

対象者は中国籍の女子留学生1名（以下、Aとする）である。Aは中国の高校を卒業後、2013年秋に来日し、本学に入学した。2015年1月から言語少数派児童の支援を開始し、現在まで約10か月間にわたり同一児童に対する支援を継続して行っている。支援開始時点での日本語能力は日本語能力試験N2合格程度であった。インタビューによると、Aは元々ボランティア活動に強い興味を持っており、高校生のときから農村部の子どもを支援するボランティアなどに参加した経験があった。今回参加した動機についても「他の人の役に立ちたい」「同じ中国出身の子どもならきっと役に立てるだろうと思った」とインタビューで語った。

学習支援の概要

Aの支援対象となったのは中国籍の女兒（以下、Xとする）で、2014年4月に親の仕事の関係で来日し、岡山市内の小学校に5年生として転入した。来日時点では全く日本語が話せなかった。Xが転入した小学校では、例年、若干名の言語少数派の児童が在籍しており、日本語指導が必要な児童に対しては、週に数回、日本語指導員が取り出し授業を行っている。AがXの学習支援に関与し始めたのは、Xの来日から9か月後であった。それ以前はそういったボランティアはいなかったということである。Aは週に1回程度、算数や理科などの授業に入り込み、Xの横に座って教員の指示や説明を通訳したり、授業内容のわからない点を中国語で補足説明をしたりするなどの活動を行っている。

分析データ

ジャーナル Aは、2015年1月の支援開始時から筆者とのジャーナル交換を開始した。小学校の長期休暇や

Aの一時帰国期間、双方の行事の日などを除き、計14回分の記述を分析対象とした。なお、2015年4～5月は、年度替わりで諸手続きが遅れ、支援活動自体が行えなかったため、ジャーナルの記述は存在しない。

インタビュー ジャーナルを分析する際に補助的に用いるために、2015年11月にAを対象として40分程度の半構造化インタビューを実施した。主なインタビュー項目は、(1) 言語少数派児童の学習支援に参加した動機、(2) 支援対象の児童に関すること、(3) 自身の支援活動内容に関すること、であった。インタビューはAの了承を得て録音し、文字化した。

分析方法

分析は、佐藤(2006)の手法に倣い、質的分析を行った。具体的には、ジャーナルの記述をそれぞれ話題ごとに分断し、それぞれに内容を端的に表すコードを付けた。その後、コードの類似性に従って分類し、カテゴリーを作成した。各カテゴリーで時系列による記述の変化に注目し、また、カテゴリー間の関連性も検討した。このようにしてジャーナルの記述を中心に分析し、インタビューデータは補助的に用いた。

3. 結果と考察

分析の結果、(1) Xの友人関係、(2) Xの学習態度、(3) Xの学習理解、(4) XとAとの関係、という4つのカテゴリーが抽出された。以下で各カテゴリーにおけるジャーナルの記述例³⁾を示しながらまとめると。

Xの友人関係 支援を開始したばかりの2015年1月から3月にかけては、記述例1にみられるようにXの孤独を心配する内容の記述が目立ち、それがジャーナルの内容の中心を占めていた。

【記述例1】2015年3月12日(木)

彼女は前と同じで寂しそうです。(中略)彼女は友達がいらないと思います。もう1年ぐらい日本にいます。でも、今まで友達がいません。(中略)学業より私は彼女の心理状況がとても心配です。

しかし、その後、年度が変わり、約3か月後に支援活動を再開したときはXに友達ができたと喜ぶ記述(記述例2)があり、それ以降、Xの友人関係に関する記述は見られなくなる。インタビューによると、

現在は友人が増え、関係も良好であり、友人関係に関する懸念は全くないとのことである。

【記述例2】2015年6月9日(火)

彼女に1人の友達ができただ。かわいい友達。2人一緒に座っている。よくおしゃべりする。これを見ると、安心した。彼女はさびしくなっている。

Xの学習態度 友人関係に関する記述に代わり、現れたのはXの忘れ物とうっかりミスに関する記述である。6月から7月にかけてのジャーナルでは、ほぼ毎回、これらのことに関する記述がみられる(記述例3～6)。

【記述例3】2015年6月16日(火)

Xはいつもノートを忘れてしまいます。(中略)私はどうしたらいいか、考えている。悪習慣を直す方法を探している。

【記述例4】2015年6月23日(火)

Xはまたノートを忘れてしまった。(中略)Xは算数が好きだけど、いつも小さいミスをする。(中略)私はこの問題を彼女の小学校卒業前に解決したい。

【記述例5】2015年6月30日(火)

彼女はノートを持ってきました。良かったです。でも、粗忽なので小テストで満点をもらえなかったです。残念です。「どうして小さいミスをするかな」と聞くと、彼女は「忘れちゃった」と言いました。私が「どうしたらいいかな」と聞くと、彼女は何も言わなかった。

【記述例6】2015年7月14日(火)

テストを始める前、彼女は私に「いつも計算を間違える」と言った。「そうですね。だから、できれば2回計算したほうがいいです。スピードより正確性がもっと大切だ」と言った。(中略)Xはテストを全部書いた後、もう一回計算をチェックした。

これらの一連の記述から、Aは問題を発見した後にそれらを解決すべき問題として位置づけながらも、根気強く様子を見ながら解決策を模索し(記述例3)、かつ、解決のためにX自身の意見を引き出そうとしている(記述例5)ことがうかがえる。また、記述例6では、Xが自身の問題点を口にしたタイミングで適切な助言をし、その結果Xはその助言に従っていることがわかる。

この忘れ物とうっかりミスに関する記述は、夏休み

明けの9月に次のような記述がなされたあと、みられなくなった。

【記述例7】2015年9月30日（水）

彼女はもっと大人になった。彼女は自分で計画的に行動できるし、自分の短所もよく知っている。

ただし、11月実施のインタビューでは「最近友達が増えて楽しそうだけど、勉強への熱意が昔より減った気がします。」という発言もみられ、Xの学習態度に対するAの問題意識は、Xの様子に合わせて移り変わっていると見える。

Xの学習理解 Xの学習理解の程度と理解を促すための支援については、1月から11月まで継続的に記述がみられる。授業中、Xがあまり理解できない様子だった場合、「中国と指導方法や手順が異なるので理解しにくいのだろう」、または、「日本語の説明がわからないから理解しにくいのだろう」というように、中国との指導の違いやXの日本語力にその理由を求める傾向があった。これらの解釈は、自身の経験に照らし合わせてのことだと考えられる。また、Xが授業時間内で理解できなかった場合、Aが試行錯誤しながら根気強く支援しようとしている様子がわかる（記述例8～9）。その際、記述例9のようにどのようにすれば理解が進むか、X自身に意見を求めることもあったようである。

【記述例8】2015年10月28日（水）

私は「大地のつくり」について説明したが、彼女はまだわからない。今度は写真を準備して説明する。

【記述例9】2015年11月4日（水）

Xとどうするか相談した。「大地のつくり」についてわからない内容をまとめて私に出す。そして私は一つずつ説明したいと思う。役に立つかわからないが、やってみよう。

XとAとの関係 支援開始直後、Aは近い立場にある者としてXの立場に共感を示し、「助けない」という気持ちを表明している（記述例10）。また、Xの友人関係に関する心配が多く記載されていた時期には、Xが他の児童と話そうとしない一方Aには中国語でさかんに話しかけ、Aがいないと探しに行くという記述もみられる（記述例11～12）。これらから、当時のX

にとってAの存在がクラスでの数少ない居場所となっていたことが推察できる。インタビューによると、この時期のXは日本での生活を厭い、中国に帰りたい、ということAにしばしば打ち明けていたそうである。また、クラスから離れて日本語指導員と1対1で行われる日本語の取り出し授業ではリラックスした様子だったが、クラスにいるときは誰とも話そうとせず、ずっと下を向いていたというジャーナルの記述もあった。そうした状況下で、週に1度ではあるが、Xのために同国出身で同じ母語を話すAがクラスを訪れることは、大きな支えになったと考えられる。

【記述例10】2015年1月15日（木）

私は留学生として彼女の気持ちがよくわかります。こんなに小さいのに日本へ来ました。心の中でたくさん心配なことがあると思います。（中略）私ができるだけ彼女を助けたいです。

【記述例11】2015年2月12日（木）

授業が終わったあと、彼女は他人とあまり話しません。多分、自分の日本語の能力が心配です。（中略）しかし、私がいたら彼女が何でも私と話します。

【記述例12】2015年3月12日（木）

休み時間に彼女は本を読みますが、もし教室から私がいなくなると、彼女は本を読むのをやめて、教室を出て私を探しました。

また、Xとの関係が深くなるにつれ、AはXを「妹のよう」に感じ、その信頼関係を喜び、支援者と被支援者という枠を超えて個人としての関係を継続しようとしている姿がみてとれる（記述例13～15）。この他に、Aが休み時間にXと好きな映画や本について話したり、進路について相談したりするといった、勉強以外に関する話題も随所でみられ、親密さがうかがえる。

【記述例13】2015年6月16日（火）

半年の交流で私は彼女ともっといい関係になった。（中略）彼女は私の妹のようだ。ボランティアの一番いいプレゼントは彼女との信頼関係。

【記述例14】2015年7月7日（火）

Xは日曜日から私が来る火曜日を楽しみに待っていると聞いた。私は心の中で「幸せ」と思った。

【記述例15】2015年10月21日（水）
「一期一会」。私はずっとXとの関係を大切にしたい。私にとってXは独立した人。Xの性格、思想、価値観がある。だから私はそれを尊重したい。

4. まとめ

ジャーナルの記述やインタビューから、Aは、児童と母語と文化背景を共有している点、そして自らの学習者としての経験を最大限に生かして活動に取り組んでいることが示された。これらの点は阿部・横山（1991）が指摘した日本語非母語話者の日本語教師の利点と重なる。具体的には、Aは母語・母文化、そして自らの経験を背景とし、（1）児童に対する共感と親近感を示し、（2）児童との関係性を確立し、さらに（3）支援活動を一方的に行うのではなく、児童の意見を引き出しながら行おうとする姿勢を見せている。

また、10か月間のジャーナルの記録から明らかになったのは、Aがそのときどきに児童の抱える問題を見つけると、真摯にそれに向き合い、児童を見守ったり問いかけたりしながら試行錯誤を繰り返す姿勢である。これは、佐藤・半原（2012）、田中（2012）の対象者とも共通する姿である。支援者が日本語母語話者であるかそうでないか、また、日本語教育について学んだ経験があるかないか、ということにかかわらず、言語少数派児童の身近にそうした存在がいることは、児童の主体性を育むとともに、児童が居場所を見つける手掛かりになると考えられる。Aの場合は、そうした支援において母語と母文化の共有という強みが十分に生かされたといえる。

本稿では、ある留学生による言語少数派児童の支援を事例として取り上げ、その活動実態や留学生の意識について検討した。今後の課題としては、事例研究を積み重ねることで活動実態に関する情報を蓄積し、こうした活動が児童や留学生自身にもたらす効果を検討することがあげられる。そうすることで、言語少数派児童の支援ネットワークにおける留学生の人材活用を促進していきたい。

註

- 1) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果について（平成26年度）」

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/___icsFiles/afiedfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf>（2015.11.21最終閲覧）

- 2) 1と同様
- 3) 基本的にジャーナルの記述のとおり記したが、便宜上、必要に応じて意味内容が変わらないように部分的に修正を加えた箇所がある。

付記

本研究は科学研究費補助金挑戦的萌芽（H26～28）「大学留学生の初等・中等学校への支援事業への参加：支援モデルの構築」（課題番号26590224、研究代表者：江原智子）の助成を受けた。

引用・参考文献

- 阿部洋子・横山紀子（1991）.「海外日本語教師長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」『日本語国際センター紀要』1：51-73.
- 岡崎敏夫（1997）.「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』：1-8.
- 倉地暁美（1992）.『対話からの異文化理解』, 勁草書房
- 佐藤郡衛（2009）.「学校支援から教育コミュニティの創造へ」齋藤ひろみ・佐藤郡衛（編）『文化間移動をする子どもたちの学び 教育コミュニティの創造に向けて』pp. 267-281.（第13章）, ひつじ書房
- 佐藤真紀（2006）.「言語少数派児童の学習に関わる学習支援者の意識－『教科・母語・日本語相互育成学習』を行う支援者の事例より－」『茨城大学留学生センター紀要』4：53-64.
- 佐藤真紀・半原芳子（2012）.「言語少数派の子どもの学習支援に関わった学部生の学び」『2012年度日本語教育学会秋季大会 予稿集』：159-164.
- 田中比呂美（2012）.「地域こども日本語&学習支援教室における学習指導者（大学生）の視点」『2012年日本語国際教育国際研究大会 予稿集』：162.
- 古市由美子（2005）.「多言語多文化共生日本語教育実習」を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育論集』13：23-38.
- 山根智恵（2013）.「岡山県の児童生徒に対する日本語及び教科学習指導・支援の状況と課題－本学が関わった事例を踏まえて－」『山陽論叢』20：89-106.