

[論文]

# 大学生は外国につながる子どもの学習支援活動に いかに取り組んだか

Students' participation in study support for children with foreign backgrounds

田中 真寿美

TANAKA Masumi

青森中央学院大学経営法学部 准教授

本稿は、外国につながる子どもの学習支援を行う大学サークルについて述べたものである。外国人散在地域において外国につながる子どもの学習支援体制は十分ではないが、大学サークルの支援活動が地域の支援ネットワークの一翼を担っていることを示す。また、大学生メンバーが支援にあたり何を意識したか、サークルを通して「外国につながる人」への見方は変化したか、活動をどう評価したかを調査し、この支援活動の意義を検討した。併せて、サークルの支援活動体制の改善点も探った。

**キーワード：**外国につながる子ども 学習支援 サークル 外国人散在地域 地域の支援  
ネットワーク

## 1. はじめに

近年、日本に在住する、あるいは日本で就労する外国人の増加に伴い、日本語指導が必要な児童生徒が増えている。文部科学省（以下文科省）の「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（令和3年度）」によると、2021年5月現在、公立の小・中・高等学校等において、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができて学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」は58,307人で、前回2018年の調査時より7,181人、2008年の調査時より24,837人増加し、13年間で約1.7倍に増えたことがわかった。

外国につながる子ども<sup>1</sup>は、野山（2010）が述べるように、適切な教育支援があれば複言語・複文化能力を持った人材に成長し、社会に貢献する存在となり得るだけでなく、共に学ぶ受け入れ社会の子どもにとって、多様な価値観や複言語・複文化を受容することの必要性と方法を学ぶよい存在となり得る。反対に、適切な教育支援が受けられなければ、母語もそれ以外の言語も年齢相応に発達せずに抽象的な思考が十分にできない「ダブルリミテッド」と呼ばれる状況にもなり得る。また、前述の文科省調査によると、日本語指導

<sup>1</sup> 国籍に関わらず、父母の両方またはどちらか一方が外国出身である児童生徒

が必要な中学生等の進学率は 89.9%で、全中学生等の進学率 99.2%より低く、日本語指導が必要な高校生等の中退率は 5.5%で、全高校生等の中退率 1.0%より高い。2019 年の文科省調査では、不就学の児童生徒が約 2 万人いる可能性も指摘された。日本語力や学力が不足したまま成人した場合の本人や周囲の人々、社会の不利益は想像に難くない。外国人の定住化が進む中、多様性を生かした豊かな社会であるためには、外国につながる子どもたちへの日本語指導を含めた教育支援が重要なのである。

文科省は、外国人の子どもには義務教育への就学義務はないが、公立の義務教育諸学校に就学を希望する場合には、教科書の無償配付及び就学援助を含め、日本人と同一の教育を受ける機会が保障されているとしている。その上で、①日本語指導等、特別な配慮を要する児童生徒に対応する、集住地域の多数在籍校への教員の配置、②帰国・外国人児童生徒教育担当者等を対象とした「帰国・外国人児童生徒教育担当指導主事等連絡協議会」の開催と、受入校の教員、教育委員会の外国人児童生徒教育担当の指導主事等を対象にした「外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修」の実施、③日本語の初期指導から教科指導につながる段階までの「JSL (Japanese as a Second Language) カリキュラム」の開発、④「帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」や「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」などの調査研究事業、⑤その他、「外国人児童生徒受入の手引き」など教材・資料の作成、といった主に 5 つの施策を行っている。2014 年からは「特別の教育課程」として「日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語教育」が正規の課程として位置づけられるなど、教育体制の整備が進められてきた。

しかし、日本語指導が必要な児童生徒の教育支援体制は地域による差が大きい。集住地域では、教育特区申請をしてポルトガル語とのバイリンガル教員を採用した群馬県太田市、日本語を母語としない年少者の日本語力を測定する基準「JSL バンドスケール」を活用し、市内で統一したリライト教材を作成した三重県鈴鹿市などにおいて、国に先んじて様々な対応が取られてきた。一方、指導を必要とする児童生徒は存在するが少なく、同時に支援員も少ないといった散在地域では、集住地域と同じやり方ができるわけではない。また、外国につながる子どもの母語や母文化についての教育も、松尾 (2020) が指摘するように集住地域の一部で取り組まれている程度である。日本語指導が必要な児童生徒は集住化・散在化両方の傾向を示すようになっており、それぞれの地域の実情に応じたきめ細やかな支援が必要 (文科省 2020) であるため、通う学校・住む場所による支援の格差が生じないように、支援体制のさらなる整備が求められているのである。

そこで、文科省は 2020 年より、集住地域・散在地域それぞれにおける先進的な教育プログラム開発のために、「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」事業を行っている。散在地域については、青森県の弘前大学が上記事業を受託し、拠点校、遠隔支援校の設置による効果的な指導体制の構築などを目指している<sup>2</sup>。

<sup>2</sup> 集住地域に関しては愛知教育大学が受託

本稿では、まず、外国につながる子どもに学習支援を行う青森中央学院大学のサークル活動が、青森県内の日本語指導が必要な児童生徒の支援ネットワークの中に位置づけられることを示す。そして、大学生メンバーが何を意識してこの活動に向き合ったのか、留学生や外国につながる子どもとの接触で彼らに対する見方は変化したのか、大学生メンバーがこの活動をどう評価したか、インタビュー調査から明らかにすることで、この活動の意義を検討したい。

## 2. 青森県における日本語指導が必要な児童生徒の支援体制

### 2.1 「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の概要

弘前大学が受託した「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」（以下「調査研究」）の目的は、外国につながる子どもが散在している青森県で、彼らへの日本語教育を充実させるとともに、「この子がいてくれてよかった」といえる多文化共生の授業・学校を作るための支援体制の構築と、文科省の調査研究「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」で開発された「モデルプログラム」<sup>3</sup>を利用した教員や支援者などの人材育成を図ることである（吉田 2021）。

この「調査研究」は研究協議会を中心に、①青森県における外国につながる子どもの教育支援の実態調査、支援の成果と課題の検証、②弘前大学教育学部多文化リソースルームの設置、③研究拠点校の設置、④支援員の人材育成 という要素から成っている。これら4点について、「調査研究」の報告書（弘前大学教育学部多文化リソースルーム 2021）をもとに見ていく。

#### 2.1.1 青森県における外国につながる子どもの教育支援の実態調査

ここでは、2020年現在の青森県の外国につながる子どもの状況を把握し、学校における効果的な支援の在り方を検討することを目的に行った「外国につながる子どもの教育支援に関するアンケート調査」の結果の一部を述べる。アンケートを県内全ての小・中学校・特別支援学校小中学部、計445校に送り、357校から回答を得た。その結果、青森県には小学校106校に305人、中学校65校に186人、特別支援学校6校に6人、計177校に497人の外国につながる子どもがいることがわかった。この177校のうち、141校（約80%）には1～3人の外国につながる子どもしか在籍しておらず、74校（約42%）には1人しか在籍していない。この1校における少なさに散在地域の特徴が表れている。これら外国につながる子どもの約半数（244人）は、生まれた時から日本にいたことがわかった。

日本語力については、生活に必要な日本語での会話が「ア.問題なくできる」と教師に評価された人は400人（81%）で、以下、「イ.ほぼ問題ないが時々通じない言葉がある」（59人、12%）、「ウ.簡単なやり取り程度ならできる」（22人、5%）、「エ.全くできない」（1人）、

<sup>3</sup> 詳細は、公益社団法人日本語教育学会文部科学省委託事業成果活用特別委員会運営ウェブサイト「KNiT knot-net」<https://mo-mo-pro.com/>を参照のこと

「オ・その他」(3人、1%)となった。一方、日本語の「書き能力」については、378人(77%)が「ア・学年相当のレベルで」書けると教師に評価されたが、「イ・日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる」(48人、10%)、「ウ・一、二文程度のやさしい短文を書くことができる」(23人、5%)、「エ・ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある」(32人、6%)<sup>4</sup>、「オ・まったくできない」(6人、1%)と評価された人もいた。また、教科学習状況については、78%(382人)が「ア・学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」と教師に評価されたが、「イ・だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい」(49人、10%)、「ウ・わからない教科の用語(例えば「分母」など)を説明すれば、理解できることがある」(21人、4%)、「エ・視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる」(29人、6%)<sup>5</sup>、「オ・まったくできない」(5人、1%)と続いた。このように、何らかの問題(イ～オ)が認められる児童生徒が、生活上必要な日本語会話力の面で82人(約17%)、学習言語としての日本語力(書き能力)の面で109人(約22%)、教科学習能力の面で104人(約21%)と、いずれも2割前後存在することがわかった。

日常会話はできても、授業参加に必要な学習言語としての日本語力はついていないと認識される児童生徒の存在が明らかになったが、書き能力に課題があるとされた児童生徒のうち支援員等がついているのは30人(約27%)、教科学習に課題があるとされた児童生徒のうち支援員等がついているのは27人(約26%)であった。また、上述「イ」よりも「ウ」、「ウ」よりも「エ」と、書き能力または教科学習能力に、より深刻な課題があり支援ニーズが高い児童生徒に対して、必ずしも支援員等が入っていないこともわかった。

このアンケート調査の結果について、吉田(2021)は、2018年に文科省が行った調査で青森県の日本語指導が必要な児童生徒は、外国籍32人、日本国籍19人とされているところ、本調査ではそれぞれ109人及び104人となったことに対し、実施時期の違いから正確な比較はできないものの、学習言語に課題を持つ子どもたちの約半数の支援ニーズが教師に見落とされている可能性があることを指摘している。また、吉田は日常会話が日本語でできていれば支援の対象と認識されず、彼らが持つ多文化の背景も意識されていない可能性が高いとしている。

## 2.1.2 研究拠点校の設置

2.1.1のアンケート調査の結果をもとに、支援対象となる研究拠点校との協力体制が取られた。研究拠点校には、支援員を受け入れること、その学校を担当する多文化スーパーバイザー、支援員などと当該児童生徒に関する「ケース会議」に参加すること、「調査研究」が独自に開発した「多文化版 個別の教育支援計画」(「支援計画」)及び「多文化版 個

<sup>4</sup> 学年によっては(特に小学校低学年)、アの「学年相当」がイ、ウ、エにも該当する可能性があることを考慮し、アかつイ～エのいずれかが選択されている場合は、アの単回答として処理されている。

<sup>5</sup> 同上

別の指導計画」（「指導計画」）を用いて、支援員と連携した教育支援を行うことが求められた。

スーパーバイザーは多文化教育や日本語教育の専門性を持つ人材が担い、支援員のサポート、ケース会議の開催、支援体制の調整などを行う。散在地域では、子どもの日本語学習支援経験が浅い支援員が多いこと、外国につながる子どもの受け入れ経験・支援経験、支援員との連携経験が浅い学校が多いことなどが懸念されるが、スーパーバイザーを介在させることで、適切な支援体制の構築が期待できる。

また、「支援計画」及び「指導計画」を開発したことも「調査研究」の特徴で、これらは青森県の特別支援教育で使われている「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の様式と、外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント（DLA）指導計画の様式がもとになっている。「支援計画」は数年単位で考えるもので、記入項目の中に「学校生活上の配慮」「日本語及び教科学習上の配慮」「母語・母文化尊重に向けた配慮」といった「言語・文化的配慮」に関するものがある。それぞれの具体的な例が載っており、記入にあたり、学校ができる様々な配慮に気づいてもらえるようになっている。一方、「指導計画」には学期ごとの短期目標とその具体的な手立て、評価などが記入される。この短期目標については、ケース会議で学校と支援員が相談して決めること、学期終わりにも共に評価することが重要視されている。

### 2.1.3 弘前大学教育学部多文化リソースルームの設置

2.1.1 で述べた調査を実施し、2.1.2 で述べた研究拠点校へ支援員を派遣しているのが弘前大学教育学部に設置された多文化リソースルーム（以下リソースルーム）である。リソースルームは、人材ネットワーク・遠隔指導の拠点であるとともに、多文化共生・日本語指導に関する教材・文献をそろえ、相談にも対応する総合窓口となっている他、教員・支援員研修も主催している（笹森・吉田 2020）。2021 年度、2022 年度は、「外国につながる子どもと保護者のための高校進学ガイダンス」や外国につながる子どもの交流会も主催した。

### 2.1.4 支援員の人材育成

支援人材の育成については、青森県国際交流協会（現青森県観光国際交流機構）主催で 2019 年度から 2021 年度まで開催された「日本語指導サポーター養成講座」の実施と、リソースルーム主催の「日本語指導サポータースキルアップ研修」が挙げられる。前者は青森大学の日本語教員養成課程の一部の講義の受講と 18 時間の実習から成り、想定する指導対象者は子どもに限らず広く在住外国人である。この養成講座の受講者・修了者はじめ、子どもの日本語学習支援に特化した内容を学びたい人向けに実施したのが後者の研修である。

また、研究拠点校の現職教員を対象とした校内研修も実施されている。その他、弘前大学では教養教育として日本語教育科目が開講され、学部生・教職大学院生が履修している。

弘前大学の教職大学院生は、学校生活支援員・多文化リソースルーム支援員ともなり、支援人材として実践的に育成されている。

## 2.2 地域の支援ネットワーク

中央教育審議会は2021年、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」の中で、「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方」を盛り込み、教育委員会や地域のボランティア団体、日本語教室、教員養成大学など「地域の関係機関との連携」を一策とする「指導体制の確保・充実」などの項目を挙げている。「調査研究」も、青森県・県内の市・町の教育委員会、青森県観光国際交流機構、県内の大学、NPOなどとリソースルームの連携体制を取っている。

県教育委員会は、「外国につながる子どもと保護者のための高校進学ガイダンス」の共催などの他、「調査研究」事業終了後はリソースルームと協力しつつ、独自予算のもとで、日本語支援、中高生の進学・キャリア支援、外国人保護者と学校の連携などを担うことになっている（弘前大学教育学部多文化リソースルーム2022）。外国につながる子どもの在籍校がある市や町の教育委員会とは、支援内容、支援形態などの決定や、前述の高校進学ガイダンスや支援員の研修の開催、外国につながる子どもの交流会の周知等で密接な連携を取っている。青森県観光国際交流機構とは、2.1.4で述べた「日本語指導サポーター養成講座」の修了者本人の了承のもと、日本語支援人材リストを共有している。また、高校進学ガイダンスや学校での面談等で通訳してくれる人材が機構から紹介されている。日本語教師養成課程を有する青森大学は、2.1.4で述べた人材育成の面で大きな役割を果たしている他、リソースルームと「日本語指導サポータースキルアップ研修」を共催している。八戸市にあるNPO法人みちのく国際日本語教育センターも、「日本語指導サポータースキルアップ研修」を共催した他、メンバーがリソースルームの支援員として派遣されている学校もある。本学は筆者が多文化スーパーバイザーとなっている他、「多文化週末交流/勉強会」サークルが学習支援を行っている。

このように、青森県における外国につながる子どもの支援は、「調査研究」をきっかけにリソースルームが整備され、リソースルームを中心に「地域の関係機関との連携」体制が取られている。支援にかかる予算措置をはじめとする行政面は教育委員会が、支援開始時の計画作成は学校とスーパーバイザー・支援員が、実際の支援には育成した人材と、地域での支援経験のある人材が、学校以外での学習支援は大学が、人材育成は大学と、支援人材となる県民との関わりがある観光国際交流機構が、それぞれリソースルームと連携を取りながら担っているのである。

## 3. 学習支援を行う「多文化週末交流/勉強会」サークル

地域の喫緊の課題と言える外国につながる子どもの学習支援の不足に対応すべく、本学で立ち上げられたのが「多文化週末交流/勉強会」（以下勉強会）サークルである。勉強

会は、2021年4月にサークルとして始まった。活動目的は、①青森市内の外国につながる子どもと青森中央学院大学の大学生が、日本語／その他の言語を教え合ったり、文化を紹介したりして交流すること、②大学生ができる範囲で小・中・高校生に勉強を教え、学校で学習する（した）内容を理解する一助とすることとした。交通の便を考え、青森駅から徒歩圏内にある本学サテライトキャンパス「フレンドリーウィンドウ」にて、土曜日の13-15時に行っている。主なメンバーは本学経営法学部生で、本学や弘前大学の留学生や、リソースルームを通じてこの勉強会を知った弘前大学の学生が加わることもあった。毎回、大学生1人あるいは2人が担当者として参加している。支援対象者は当初、男子中学生(X)1人だったが、2022年12月からは男子高校生(Y)が1人加わっている。

2021年度は計20回、ほぼ月2回のペースで勉強会を行ったが、新型コロナウイルス感染症の流行により、2021年5月29日から2022年5月14日までの約1年間は、オンラインでの活動となった。2022年度は計15回、月1～3回程度の実施であった。大学の試験期間や年末年始、子どもと大学生の都合がつかない日などは行わない。その週に勉強会を実施するかどうかは、学生・子ども双方に参加可能か筆者が確認し、双方に連絡している。Xには保護者を通して、Yには本人に直接、筆者が連絡して確認している。

勉強会を始めるにあたり、当該生徒の支援を担当するスーパーバイザーを通して、Xの保護者及び所属中学校に活動の案内を送り、保護者からX参加の了承を得た。また、リソースルームから、当該生徒のプライバシーを考慮して、SNSなどで生徒の顔や素性がわかる情報を発信しないことを求められた。活動の記録は、毎回の担当者が、学習内容、子どもの様子、自分の気づきなどをオンラインストレージに保存し、他のメンバー、筆者及びリソースルームと共有している。大学生メンバーには、顧問である筆者からSNSへの不投稿、記録の書き込みを求める他、外国につながる子どもが置かれている一般的な状況、学習言語としての日本語の伸びの難しさなどについて、説明している。

#### 4. 学習支援を行う大学生への調査

大学生ボランティアによる外国につながる子どもの学習支援活動は各地にあり、志村・深澤(2019)は、子どものニーズと各大学のミッションを反映した様々な取り組みを報告している。しかし、支援開始の経緯や地域社会との連携などは詳しく報告されているものの、参加する大学生を対象に調査した研究は多くない。

藤本・江成(2007)は、三重大学の学生と教員、市民が立ち上げた学習支援団体の大学生メンバーを対象に行ったアンケート調査の中で、活動経験を踏まえて考えたことや今後したいことを聞いたところ、異文化やボランティア活動への関心を示す者や、来日外国人の背景を理解したいと述べた者が多かったと述べている。しかし、それらのコメントの背景については詳しく分析していない。

また、田口(2016)は、東海大学の学生ボランティア団体が主催する学習支援教室のボランティア大学生2人に行った調査で、教室での活動を通して、自分自身に変化があった

かを尋ねたところ、1人は子どもと遊ぶことが楽しいという気持ちから、進路に関わる支援を通し、将来のことを考えるためのサポートであると支援の認識が変化したこと、もう1人は子どもとの心理的な距離が縮まり、接し方が変化したことに喜びを感じたことが述べられている。これは参加する大学生の変化を述べたものだが、大学生にとっての活動の意義が分析されていない。

本研究では、勉強会の大学生メンバーにとって活動はどのような意味を持つものなのか明らかにするため、グループインタビューを行った。質問は「指導上の工夫」「外国につながる人たちへの見方とその変化」「活動の評価」などであったが、それまでの活動の振り返りとして多くの意見を求めるため、半構造化インタビューとした。また、活動の評価について補足的にアンケート調査を行った。これらのデータを、①大学生メンバーがどのようなことを意識して活動していたのか、②留学生や外国につながる子どもなど「外国につながる人たち」との接触は、彼らに対する大学生メンバーの見方を変えたか、③大学生メンバーは勉強会をどのように評価したか、という3つの観点から分析した。

調査対象者は、入学して半年程度経過してから参加した経営法学部1年生1人と、勉強会開始時から参加していた経営法学部3年生3人である(表1)。インタビューは2022年2月にオンラインで約70分、アンケート調査は2022年10月にFormsを通して行った。データの取得にあっては、研究目的、データの管理・使用、プライバシーへの配慮、調査への協力の任意性などを口頭で説明し、同意を得て録音した。また、同様の内容が書かれた承諾書に署名をもらった。

表1 調査対象者の概要

	学年	性別	活動開始	教職志望
A	1	女性	21年11月	あり
B	3	男性	21年4月	あり
C	3	女性	21年4月	なし
D	3	女性	21年4月	なし

データは文字化され、質的データ分析の手法であるオープンコーディング(日高2019)を用いて、意味的なまとまり(パラグラフ、センテンスなど)で区切り、ラベルを付け、類似のラベルをまとめ、より抽象的な概念を作り上げていった。当初の122の切片を①意識されたこととその対処、②外国につながる子ども、留学生など「外国につながる人」への見方の変化、③勉強会の評価の3つの観点ごとにラベリングし、3段階を経て、①は15、②は5、③は15のカテゴリーにまとめた。以下、観点ごとにまとめ、引用した大学生の語りを「」で表す。



## 5. 調査結果

### 5.1 意識されたこととその対処

大学生の語りから、支援する上で意識されたこととしてラベリングされたのは、【年代への懸念】、【外国につながる子どもの指導の難しさ】、【時間感覚の違い】、【学習事項の違い】、【期待される到達度の違い】、【外国につながる子どもの学習上の困難】の6つである。

#### 5.1.1 年代への懸念

支援開始当初に意識されたこととして、BとCは支援対象となるXが中学生ということで、関わりづらさや、どれくらいの難易度で教えればよいのかなど、【年代への懸念】を抱いていた。しかし、【子どもの観察】や自分の【指導の振り返り】から、早い段階で接し方への懸念は解消され、扱う内容や教え方の調整をすることができた。

#### 5.1.2 外国につながる子どもの指導の難しさ

支援が始まると、【外国につながる子どもの指導の難しさ】も意識された。多く聞かれたのは、漢字の読み方の伝え方、語彙の説明、理解の把握の難しさである。

Aは社会科の学習時に漢字語彙の読み方を尋ねられることが多く、指導内容だけでなく語彙の読み方まで準備すべきだったことや、その読み方を伝えるのが難しかったことを述べた。このような問題に対し、自分の解説の後、Xの口から理解したことを説明させ、内容理解と語彙の読み方をXとAが互いに確認しやすいようにするという【指導上の工夫】をした。

Bは、学習語彙のみならず日常語彙の使用についても気にしていた。「どういうふうな日本語っていか伝え方をすれば、よりわかりやすいのか」を意識し、早口でもゆっくり話し過ぎてもわからないと【話し方】にも注意していた。また、頻繁にXの理解を確認したり、わかりにくいだらうと思われたことに補足をしたり言葉を変えて伝えるなどの【指導上の工夫】をしていた。

Cは、Xがわかっているのかわかっていないのかを把握する難しさを挙げた。わからないと「言いづらいのか、それとも気を遣っているのか」わからなかった。そのため、わかると言っても問題を解くスピードや表情に注意し、わかっているかどうか把握するようにはしていた。また、方言語彙を使わないなど【話し方】にも注意していた。

【外国につながる子どもの指導の難しさ】には、【指導上の工夫】の他、それぞれが【指導の入念な準備】で臨み、対処していた。例えばCは、自分達が当たり前に使っている語彙を「適当にしゃべって」、間違っただけ覚えさせないように「必要以上に、自分でつめて勉強してから、いどんだ方がいい」と述べていた。しかし、どれだけ準備して臨んでも想定外の質問は来る。その際、その場で一緒に調べたりするなどの【答えられなかった時の対処】や、学年や年齢を考えた【臨機応変な指導】が行われていた。さらに、Bは【指導の入念な準備】の重要性を認めつつ、【与える情報量の判断】が必要だと述べた。「平野」

という社会科で扱う内容を例に出し、「この場に限っては、あんまりそういう付随した色んな情報っていうのを与えすぎちゃうと混乱するかな」と思う場合はあえて「盆地」「台地」などは扱わないといった対処をしていたと述べた。

### 5.1.3 時間感覚・学習事項・期待される到達度の違い

外国につながる子どもと接して文化の違いを感じたものとして、【時間感覚の違い】、【学習事項の違い】、【期待される到達度の違い】が挙げられた。AはXがZoomセッションに入ってくる時間が遅かったり、早く終わらせたがったりすることから、時間にルーズであり、それが文化の違いであると感じた。BはXの分数の読み方が日本と上下逆であること、勉強会関連で出会った外国につながる子どもが、その年齢の児童生徒に期待されることができておらず、しつけや指導面で「ゆったりとした部分」を感じ、日本では甘やかしていると捉えられると思ったことを挙げた。また、Cは「通分」がXに通じなかった際、留学生からXの母国では通分を習わないと教えられて驚いたことを挙げた。

これらの「違い」に対して、AとBは、【多様性への理解】をもって対応すべきであるとした。Aは、「日本人じゃないので、やっぱり、私達が当たり前だと思っていることが通用しない場合があるので、それにこう、なんでわかんないんだよっていうふうに思うのは思うんですけど、そこでとどめておいて、相手に、こうちゃんと丁寧にやさしく教えられるような、精神っていえばあれですけど、を持つっていうこと」の必要性を述べた。また、Bは「なんでこんなのもわからないのかなというふうなことを思っちゃうと、それはさすがにだめ」で「文化の違いって部分をきちんと理解した上で教えるべきだ」と述べた。

### 5.1.4 外国につながる子どもの学習上の困難

指導上の難しさだけでなく、【外国につながる子どもの学習上の困難】も言及された。Cは「台地」という社会科に見られる語彙を例に出し、小学校で習い、「私達は普通に当たり前だと思ってしゃべってる」語彙を、「覚えることが難しいのではなく、その日本語の意味が理解できてな」いまま、学習を進めていかなければならない外国につながる子どもの環境の難しさに気づいた。

また、Aは、Xが学校でわからないことを休憩時に「先生に聞きたいけど聞けないみたいな。やっぱ先生は1人なので、自分が独占していいのか」と「本人も気を遣っている」と述べた。それに対し、教職志望のAは、「先生という立場になったら色んな人を見ないといけない」ので「もっと視野を広げて、どういう生徒が今どう思っているのか」気づくことが大事であると、【教える側の視点の獲得】により、外国につながる子どもの環境に理解を示していた。

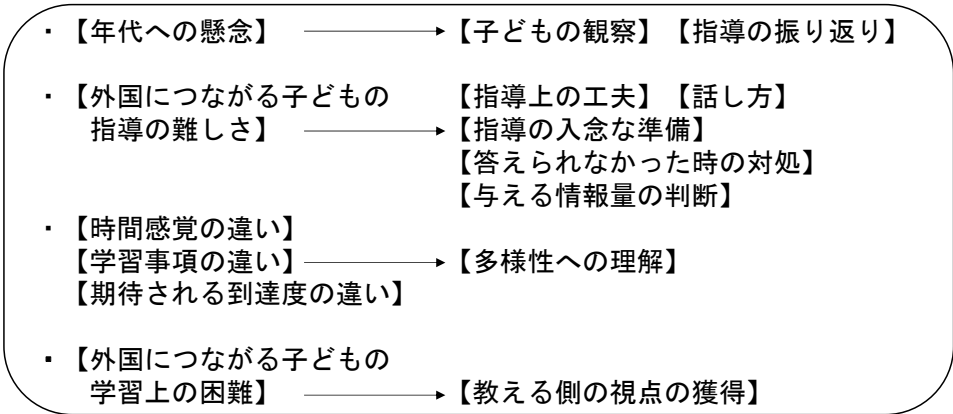


図1 何を意識し、どう対処したか（筆者作成）

## 5.2 外国につながる人たちへの見方とその変化

勉強会には、3で述べた通り、本学や弘前大学の留学生が参加することがあった。母語を同じくする留学生の参加は、Xにとっては母語保持の機会、日本語という第二言語を使用して学び、生活するロールモデルとなる大学生と知り合う機会となる。それと同時に、日本人の大学生メンバーにとっても新たな出会いとなった。以下では、その出会いがXや留学生など「外国につながる人たち」への見方をどう変えたのかとその要因を示す。

A、Bは学内で【留学生とのこれまでの関わり】が薄く、【留学生と話す難しさ】を感じていた。Aは「強いて言うなら前期の英語で隣だった人が留学生の方で、ちょっとペアの時に話すくらい」で、その留学生からの質問に「緊張しちゃって返せな」かったことがある。しかし、Xとは「すごく話しやすかったので、年が近いっていうのもあるんですけど、変に緊張しなくて説明することができた」。このような【勉強会を通じた接触】から、かねて友人から留学生はフレンドリーだと聞いていた通りだと【外国につながる人たちに対する見方の再認識】がされていた。

Bは、留学生と「同じ大学の中で、ちょこちょこ授業で一緒になったとしても」「自分からそんな積極的に関わろうと思わないし、外国の人は外国の人で、日本人は日本人同士で」という状態だったため、「ちょっと話しづらくなっていうふうな気はしてた」という。しかし、「日本人に対して、興味をもって話しかけてくれる」などXや留学生との【勉強会を通じた接触】から、「実際話してみれば、明るい感じだなあってわかった」と【外国につながる人たちに対する見方の変化】があった。

一方、留学生との交流経験があるCは、「やっぱり日本人の特徴で、(年齢や学年が)上の人には敬語使いたいじゃないですか。なので、急に話しかけられて、この人上だったらどうやって返せばいいんだろ」と戸惑うという点で、【留学生と話す難しさ】を感じていた。しかし、留学生との【勉強会を通じた接触】から得た元気で明るいという印象が、【留学生とのこれまでの関わり】で得ていた印象と相まって、「やっぱり楽しい人たち」だと【外国につながる人たちに対する見方の再認識】があったと述べている。Dも留学生との交流

経験があるため、【勉強会を通じた接触】からだけではないが、【外国につながる人たちに対する見方の変化】があったと述べた。

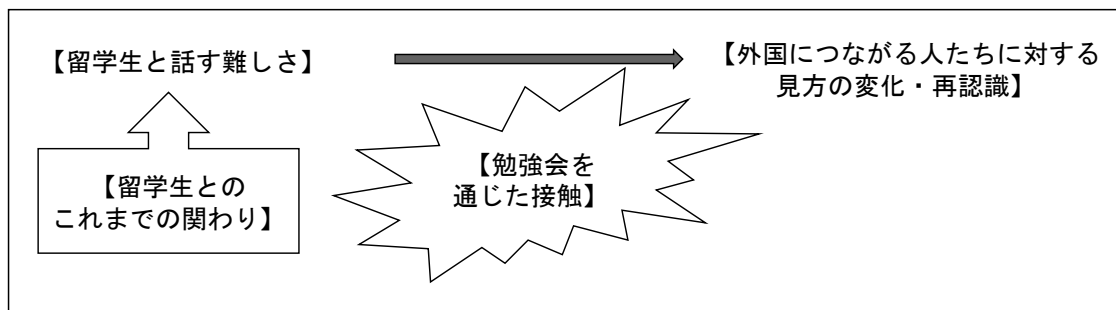


図2 「外国につながる人」への見方は変化したか（筆者作成）

### 5.3 勉強会の評価

#### 5.3.1 子どもにとっての役割

大学生メンバーは、勉強会をどう評価しているのか。まず、この勉強会がXにとってどのような役割を果たしていると考えるか、アンケートで尋ねた。その結果、【勉強の楽しさを伝える】(D)、【日本語コミュニケーション能力の向上】(C)といった短期的な成果が見えやすいもの、大学生が【相談相手】や【ロールモデル】となること(B)といった今だけでなく将来に関わるもの、【異文化理解を通じた将来の選択肢の増加】(A)という将来に関わるものが得られた。

#### 5.3.2 どのような経験か

次に、参加大学生が勉強会への参加をどのような経験だととらえているか、インタビューデータから見てみる。4人は全員、勉強会の経験を「よかった」と評価しているが、その背景は異なる。

Aは【教職志望】で、1年生ながら【教える経験の取得】ができて、「こうやって教えれば理解できるんだ、こうやって教えればちょっとわかんないのかなとか」を理解することができたことが、【肯定的な評価】につながった。Bも【教職志望】で、教職に就いても地方では外国につながる子どもに出会うことは少ないかもしれない、勉強会は【稀な経験】であるにとらえている。その上で、母語や国籍に関係なく勉強が苦手な児童生徒の教育に、Xに支援した【経験の応用】ができるだろうこと、現代は「中学生でもわかりやすいように、教えればいいのかとか、伝えればいいのかという部分を考えさせられる時代」であり、【わかりやすい日本語で伝える時代的要請】があると考えことから、よい経験だったと【肯定的な評価】をしている。

CとDは好奇心から参加した。Cも将来、外国につながる子どもと接する機会はないだろうと考えることから、勉強会への参加は【稀な経験】であるにとらえるが、Xが英語

圏出身ではないことが経験をさらに貴重なものになっているという。Dは、支援を通して、人の成長について【自分自身の学び】を得ることができたと【肯定的な評価】をしている。

### 5.3.3 勉強会の改善点

大学生メンバーは、勉強会の役割を様々な角度からとらえ、それぞれがよい経験をしていると評価していた。彼らが見出した勉強会の改善点はどのようなものだろうか。

A、B、Cは、勉強会の内容が学習指導に偏っていること、指導面でも子どもと一緒に考えるなどが行われていない回があることなどから、【交流面の充実】が必要だとした。また、Bは勉強会により知識が定着しているか【学習成果】を懸念していた。Dは【メンバーの増員】の必要性を挙げた。

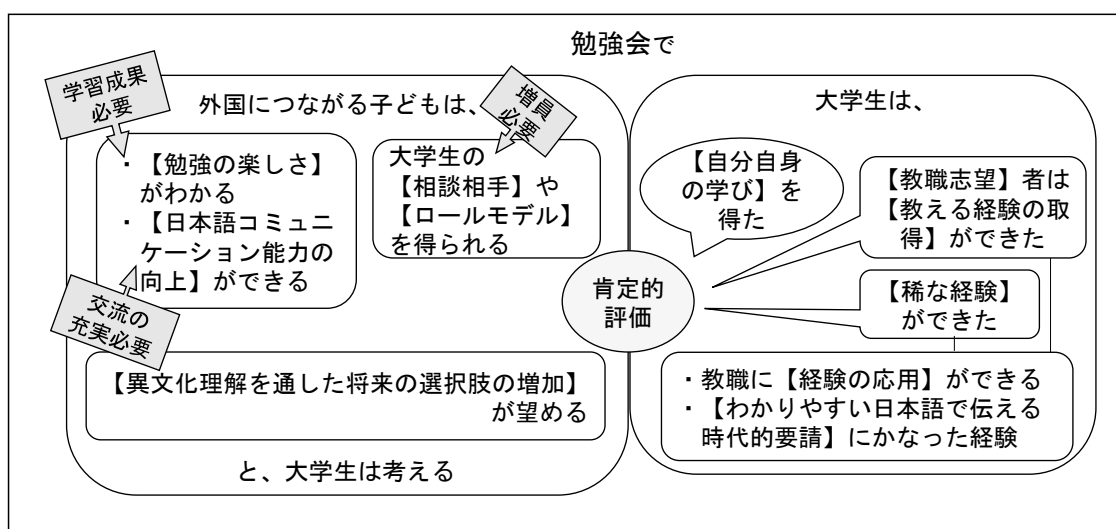


図3 勉強会をどう評価したか（筆者作成）

## 6. 考察

勉強会に参加する大学生メンバーは、中学生に支援するということ自体に不安を持っていたが、その他、外国につながる子ども特有の指導上の難しさや彼らの学習上の困難、学習に関する違いなどに向き合っていた。中学生への支援については早い段階で解消されたが、外国につながる子どもへの支援という特殊性から意識された事柄に対しては、音声面や語彙に注意し、よりよいインプットを提供するための工夫、寛容さや自他文化への理解を持って臨む態度、臨機応変さなどで対処されていた。これらは、「自分とは違う他者（Other）をいかに理解・受容し、柔軟に対処できるか」という異文化間能力<sup>6</sup>であり、外国人との共生が叫ばれる現代に求められる知識や態度であると言える。

また、教える経験を得たこと、教える側の視点を得たことは、AやBのような教職志

<sup>6</sup> 「異文化間能力とは？」異文化間能力を伸ばす新しい異文化理解教育ウェブサイト

<https://intercultural-education.net/about/> 2023年2月24日閲覧

望者にとって意味があることだと思われる。全ての児童生徒に応用可能な指導法も用いられ、教職志望者にとっては、よい機会となっただろう。

さらに、大学卒業後、外国につながる子どもに出会う可能性は低いと考えるがゆえに、勉強会は「稀な経験」と見なされていたが、「日常会話はできるが学習面では難しさがある。しかし、それは必ずしもなまけているからではない」という外国につながる子どもの一面を知ったことは、特に教職志望者には非常に重要なことだと思われる。将来、出会うかもしれない外国につながる子どもにとっても、学習面での困難を理解してくれる人が学校に一人増える意味は大きい。

勉強会は異文化間能力が発揮される場であったが、大学生メンバーは学内での国際交流経験が豊富な者ばかりではなかった。藤本・江成（2007）は学習支援活動を通し、異文化への関心を示す者について報告したが、本研究では、学内での国際交流経験の有無に関わらず、留学生と話す難しさを抱えている者がいたことを明らかにし、その上で、勉強会が「外国につながる人」への認識に影響を与えていることを示した。これは、学内での国際交流経験が少ない者にとって、勉強会の活動が実質的な異文化交流の第一歩となることを示したものである。本学において留学生との交流は、国際交流学生チューターやFSA(Foreign Student Association)を中心に行われてきたが、それらに参加していなければ交流が生まれにくいのは5.2のA、Bの声から明らかである。勉強会が、緊張や先入観による話しにくさを取り払い、留学生との学内での交流につながりうることを示したと言える。

外国につながる子どもの学習支援について、藤本（2015）は、「子どもたちにとってその場が学習の場だけでなく、学校外で自分たちを支援する大人と出会い、時には年齢の近い大学生と話すことで進学への希望を強め、学習以外のことも話題にできる『居場所』であり、「居場所」としての学校外学習支援の意味は大きいと指摘している。本研究でも、現在から将来にわたる勉強会の役割が挙げられ、大学生メンバーが「居場所」としての勉強会の存在意義を理解していることを示している。

勉強会は勉強の楽しさを伝える場であり、日本語コミュニケーション力の向上を図る場でもあるが、改善点として学習成果が伴っているのかという懸念が挙げられていた。勉強会は塾ではないので、よい試験結果などは必ずしも必須ではないが、子ども・大学生双方が学習成果を感じられなければ、双方の参加意欲に関わるだろう。現在は支援内容を平日の学校支援員と相談・共有する体制が取られているが、支援員に勉強会の内容のフィードバックをもらい、メンバーと共有するなどさらに連携を強め、有用感を高める必要があるだろう。また、勉強会に参加した子どもからの評価も求めたいが、子どもの勉強会からの卒業、あるいは成人を待って、聞き取る機会を得たい。

メンバーの増員も改善点として挙げられた。これも大学生メンバーの継続意欲に関わると思われる。現在は平均して月2回程度であるが、メンバーが少ないと負担が大きく感じられるだろう。大学生は「相談相手」「ロールモデル」となりうるので、留学生も含めたメンバーの増員と併せ、交通費の支給、指導方法の共有なども確実にを行い、大学生メンバー

の負担感を軽減していくことが必要であろう。メンバーの増員については、外国につながる子どもの学習支援に参加する・していた関西学院大学の学生らにアンケート調査を行った細見・辻本（2019）の報告で、支援活動の周知（ウェブなどでの情報提供、活動の単位認定、支援活動に関する学習会・研修の開催、外国につながる子どもに関する授業の開催）が学生から大学に要望されていたことを参考にしたい。勉強会も、子どものプライバシーなどに十分配慮した上で、より多くの学生に活動内容を知ってもらう方策を考えたい。

また、交流の充実も課題として挙げられた。勉強会は異文化間能力が発揮される場であり、異文化交流のきっかけとなる場でもあったものの、1回2時間という時間的制約もあり、交流に割く時間は足りなかったと言わざるをえない。異文化交流の機会を今後は計画的に組み入れたい。

メンバー間の交流については、毎回の支援の報告はオンラインストレージに保存され、メンバー間で共有されているが、「一方的な教え方にならないようにする」など、よい支援方法を口頭で具体的に共有する機会は保障されていなかった。藤本（2015）は、「この活動はあくまでボランティア活動なので、教える側も学ぶ側も、続けたい、学びたい、サポートしたいという思いがなくなならない、ということが重要。双方がまた来たいと思える空間を作っていく必要がある。そのため、定期的にスタッフ同士の交流、情報交換を行い、考えをまとめていくことが大事だ」という学習支援経験者の声を紹介している。勉強会でも今後はメンバー間で振り返りの時間を持ち、より活発な情報交換を行いたい。

## 7. おわりに

本稿では、大学生による外国につながる子どもへの学習支援活動が、地域の支援体制の中に位置づけられていることを示した。また、学習支援活動の肯定的な評価の背景を、大学生メンバーが活動で意識した点や、教職志望・国際交流経験の有無などと関連付けて分析した。その結果、大学生は、その活動が外国につながる子どもの「居場所」として役割を果たしていると評価していたこと、大学生にとっても、その活動は異文化間能力を発揮する場・実質的な異文化交流の場であり、教職を目指す者にとっては将来に生かせるよい経験の場となることがわかった。

今回の結果は、活動期間も短いサークルの少人数のメンバーから得られたものである。しかし、始まったばかりだからこそその改善点も明らかになった。今後は、今回分析できなかった活動報告の記述も併せて、大学生メンバーの学びをより詳細に調査していきたい。また、本稿の大学生メンバーは日本語教育学を専門に学んでいないが、支援人材が不足する地域では、専門に関わらず、異文化間能力を発揮し、支援に当たることができる人材が必要である。今後は、日本語教育学を専門に学んでいない大学生メンバーと、日本語教育学を学ぶ学生の学習支援者を比較し、支援する上での意識や支援を通しての学びに違いがあるのかを調べ、日本語教育学を専門としない大学生メンバーだからできることと、彼らが習得すべき知識やスキルなどを明らかにしたい。

## 謝辞

調査に協力して下さった多文化週末交流 / 勉強会のメンバーに感謝いたします。

## 参考文献

- 1) 笹森圭子・吉田美穂 (2020) 「学校教育における日本語教育の充実に向けてー弘前大学における新たな日本語教育科目開講と教育学部多文化リソースルーム設置の試みー」『弘前大学教育学部紀要』第 124 号、p135-144
- 2) 田口香奈恵 (2016) 「外国につながる子ども達への地域学習支援教室の取り組みー主催者として関わるボランティア大学生の教室に対する評価ー」『東海大学紀要』(国際教育センター) 6 号、p57-65
- 3) 中央教育審議会 (2021) 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)』  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) 2022 年 12 月 22 日閲覧
- 4) 野山広 (2010) 「年少者 (児童・生徒) に対する日本語教育」日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会』ココ出版、p119-138
- 5) 日高友郎 (2019) 「オープンコーディング」サトウタツヤ他編『質的研究法マッピング』新曜社、p72-79
- 6) 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2021) 『令和 2 年度文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』  
<https://home.hirosaki-u.ac.jp/tabunka/wp-content/uploads/sites/58/%E4%BB%A4%E5%92%8C2%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%EF%BC%88web%EF%BC%89.pdf> 2022 年 11 月 29 日閲覧
- 7) 弘前大学教育学部多文化リソースルーム (2022) 『令和 3 年度文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』  
<https://home.hirosaki-u.ac.jp/tabunka/wp-content/uploads/sites/58/%E4%BB%A4%E5%92%8C3%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%EF%BC%88web%EF%BC%89.pdf> 2022 年 11 月 29 日閲覧
- 8) 藤本久司・江成幸 (2007) 「外国出身中学生への学習支援活動ー大学生ボランティアを中心とした試みー」『人文論叢』第 24 号、三重大学人文学部文化学科研究紀要、p193-204
- 9) 藤本久司 (2015) 「外国につながる子どもの学校外学習支援の課題ー三重県内の 4 つの活動事例からー」『人文論叢』第 32 号、三重大学人文学部文化学科研究紀要、p95-107
- 10) 細見和志・辻本久夫 (2019) 「外国にルーツを持つ子どもたちへの学習支援活動に参加する学生の意識と実態」『関西学院大学人権研究』23 号、p47-81
- 11) 松尾知明 (2020) 『「移民時代」の多文化共生論』明石書店



- 12) 文部科学省（2020）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」令和2年度文化庁日本語教育大会資料  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/taikai/r02/pdf/92746701\\_08.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r02/pdf/92746701_08.pdf)  
2022年12月22日閲覧
- 13) 文部科学省（2021）「外国人児童生徒等に関する文部科学省の取組について」外国人との共生社会の実現のための有識者会議（第3回）資料3  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001342224.pdf> 2022年12月22日閲覧
- 14) 吉田美穂（2021）「外国につながる子どもの教育支援－青森県における研究と実践からの発信－」（田中真寿美・鹿嶋彰（2022）「『日本語学習支援ネットワーク会議2021 in 青森』報告」分科会①資料）『青森中央学院大学地域マネジメント研究所研究年報』第18号、p129-199

