

3. 実践報告・実践研究論文

# 日本語教育人材の養成におけるサービスラーニングの実践

—地域日本語教室での活動を通して—

川田 麻記<sup>i</sup>

The Practice of Service Learning in Human Resource Development  
for Japanese Language Education  
—Experiences through a Community-Based Japanese Language Classroom—

Maki KAWADA

キーワード：日本語教育人材、サービスラーニング、地域日本語教室、外国につながる子ども、リフレクション

## 1. はじめに

近年、日本では、外国人労働者の受け入れ拡大に伴い、言語的、文化的に多様な背景を持つ人々の数が増加の一途を辿っている。生活者としての外国人が、日本で円滑な日常・社会生活を営むための公的な支援体制の整備は、まさに日本社会における喫緊の課題として、多くのメディアで取り上げられている。中でも、外国につながる子どもたちの教育については、様々な問題が指摘されるようになって久しく、第二言語としての日本語に関わる個々の子どもの言語習得状況を微視的に捉えた研究から、言語政策や制度・体制に関わる巨視的な視点で捉えた研究まで、多くの実践・研究が報告されている（尾崎, 2003；川上ほか, 2004；石井, 2006等）。しかしながら、その担い手となる日本語教育人材の不足は、未だ深刻な問題として残されたままである（文化庁国語課, 2018）。

本稿では、こうした問題に対して、様々な環境下で日本語指導を必要とする子どもたちの支援者の育成を目指す取り組みの一つとして、「サービスラーニング」（Service Learning, 以下、SL）を導入することの意義とその可能性を明らかにし、これまでに行われてきた日本語教育人材の養成のあり方を再考する。具体的には、桜美林大学のリベラルアーツ学群日本語教育専攻プログラムにおける選択必修科目「年少者日本語教育」の中で、2017年度から2019年度までの秋学期に行われた、地域日本語教室でのSL活動についての実践内容を報告する。また、SL参加者の意識の変容を、SL実施時の活動記録、および、その後の追跡調査の結果を基に、「日本語教育人材」、とりわけ「日本語学習支援者」に望まれる「知識」「技能」「態度」（文化審議会国語分科会, 2019, p. 24）と照らし合わせて考察する。そして、この考察結果から、「地球市民」としての意識、感受性、行動力を培うSLが、外国につながる子どもに対する「日本語学習支援者」としての役割意識の獲得に寄与することを主張する。そしてさらに、「日本語教師養成課程」の一貫として、SLを導入することが「日本語教育人材養成」に新たな形で効果を発揮し、地域社会の課題解決に貢献することを提案する。

---

<sup>i</sup>桜美林大学リベラルアーツ学群 准教授

専門分野：日本語教育学・談話分析

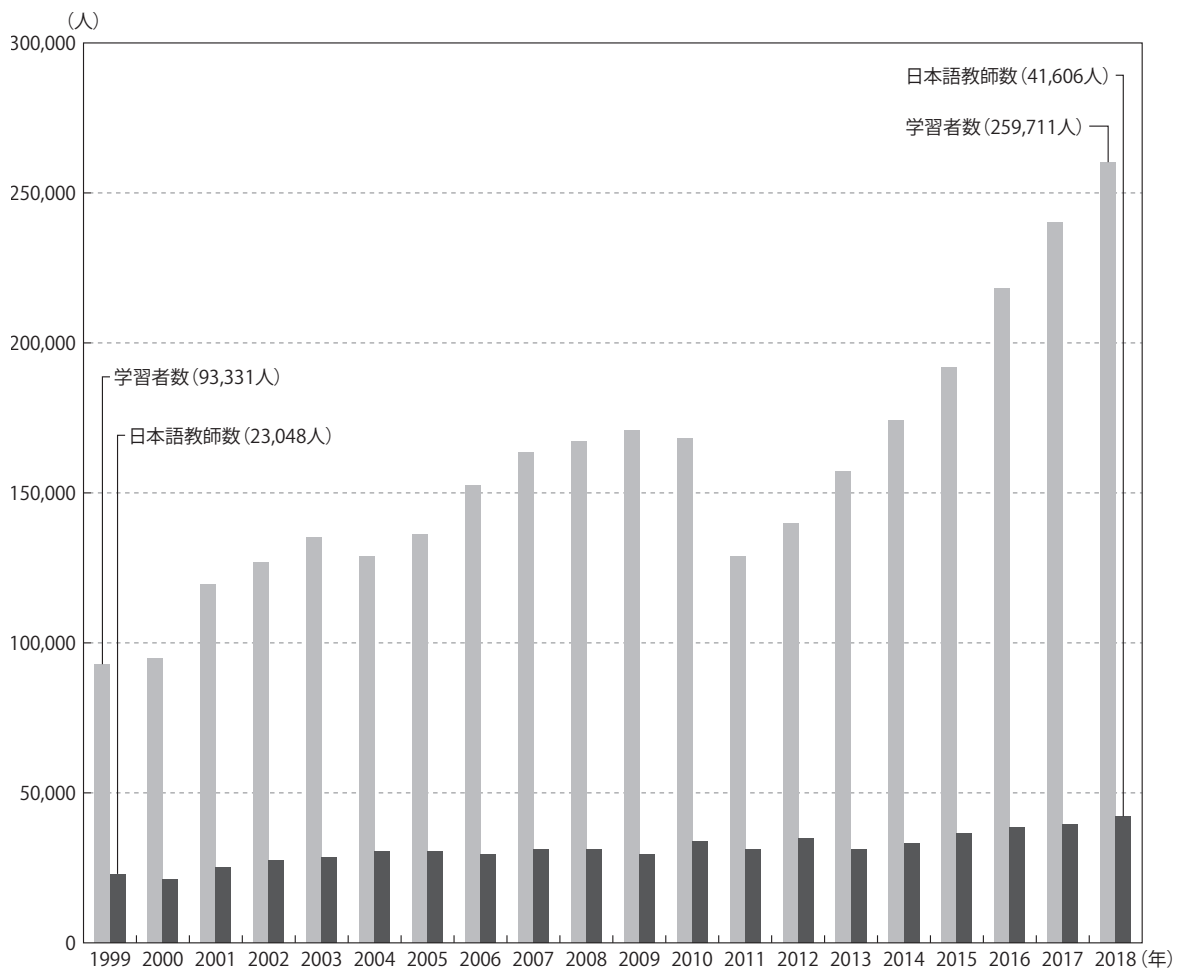
主な担当科目：年少者日本語教育、日本語教授法、日本語教育実習

## 3. 実践報告・実践研究論文

## 2. 本実践の背景

## 2.1. 日本語教育現場における人材不足問題

日本語教師の養成は、1983年（昭和58年）に策定された「留学生受入れ10万人計画」を契機に、増加する留学生の教育に対応できる人材を養成することを目的として始まり、1980年代後半から1990年代にかけて様々な取り組みが行われてきた。2000年（平成12年）には、文化庁国語課から、「日本語教育のための教員養成について」（以下、「平成12年教育内容」）が示され、多様化の進む日本語学習者の言語・文化的背景、年齢、学習目的等に対応できる日本語教師の養成が求められるようになった。この間、日本語教育関連の各分野では、様々な教育実践をはじめ、外国語・第二言語としての日本語の言語学研究および言語習得等に関する研究が盛んに行われるようになり、日本語教師の専門性とその役割が注目されるようになったが、国内における日本語教師の数は、今なお伸び悩んでいるのが現状である。グラフ1を参照されたい。

グラフ1. 国内の日本語学習者数と日本語教師数の推移<sup>1</sup>

グラフ1は、1999年から2018年までの20年間の学習者数および日本語教師数の推移を表したものであるが、学習者数が約2.8倍増加している一方で、日本語教師数の増加は約1.8倍に留まり、目覚ましい勢いで増え続ける国内の日本語学習者数には追いついていない。「平成12年教育内容」が示された2000年以降も、日本語教師の数は、微増傾向にはあるものの、大きな変化はなく、日本語教師という職業の待遇面での改善や地位向上の遅れから、とりわけ、若年層の日本語教師離れが目立っているとされている（丸山, 2016; 平畑, 2018）。

### 3. 実践報告・実践研究論文

また、日本語教師等の数を職務別にみると、この20年間を通して全体の約5-6割が平均してボランティアで占められていることが知られている（文化庁国語課, 2018）。特に、地域日本語教室では、ボランティアによる日本語学習支援者が依然として90%以上を占めており、ボランティアの果たす役割が重要視されている（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2016）。しかし、実際の現場では、ボランティアの数も十分ではないのが現状である。地域によっては、高齢化が進むボランティアの活動を引き継ぐ人材の確保が難しく、深刻な問題となっている（かながわ国際交流財団, 2009）。このような地域日本語教室におけるボランティアの人材不足に関して、小島（2014）は、学生をはじめとする若年層の参加にみられる傾向を指摘する。地域日本語教室でのボランティア活動は、学習者の学びへの継続的な支援が求められる傾向があり、単発での参加が可能なボランティア活動に比べて負担が大きい。そのため、地域日本語教室での活動は、特に、学生等の若年層にとっては気軽な参加が難しく、結果として、人材不足の一因となっていると小島（2014）は分析する。つまり、地域日本語教室は、若年層ボランティアをいかに確保するかという課題に直面しており、この課題は同時に、若年層の日本語教育人材の社会参画を促すために、日本語教師を養成する大学機関等には何ができるのかという課題とも直結していると言える。

#### 2.2. 従来の日本語教師養成の抱える課題

2.1.で述べたように、日本語教育現場での人材不足問題の背景には、大学機関等で行われる日本語教師養成の在り方にも課題があると言える。特に、これまでの日本語教師養成は、「平成12年教育内容」に基づいて行われてきたものの、多様化する日本語教師の各活動分野、各段階で求められる資質・能力について、その課程の中では適切に整理されておらず、教育内容に知識偏重の傾向があることが、2019年3月に公開された『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告案 改訂版）』（以下、文化審議会国語分科会, 2019）で指摘されている。日本語の文法・音声や教授法に関する知識の構築は、日本語教育現場では重要な役割を果たすものの、実際の日本語教育現場でいつ、どのようにその知識が必要になるのかといった学習者との関わりから乖離した形での学習は、いつ役に立つのか那不透明な単なる知識の詰め込みに陥りやすいと言えるだろう。そして、これは、結果として、日本語教育を学ぶ学生たちが、自身を一人の「日本語教育人材」として認識し、様々な関連分野で社会貢献ができるという自己効力感を抱きにくくする要因となったり、将来的なキャリアとしての日本語教師像を思い描くことを困難にしたりすることにつながりかねない。日本語教師養成を行う教育機関では、「養成段階」での学びが、日常生活においても、将来的なキャリアとしても、多様な日本語教育の現場に寄与することを、学ぶ側がその学びの過程において、より能動的に認識できるような仕組みを整えていく必要があると言える。

このような課題に対して、近年、多くの日本語教師養成機関で、日本語学習者との対話的關係、とりわけ、「教育実習」の在り方に焦点を置いた様々な実践が行われてきた。具体的には、授業内での実習生の内省を重視した授業評価活動（鈴木, 2012; 清水・小林, 2017）をはじめ、遠隔授業を通して海外で日本語を学ぶ学習者（または日本語教育を学ぶ学生）との協働活動（小林・何, 2015; 安原, 2018, 2019; 藤平ほか, 2019）、そして民間日本語学校や海外の提携大学等での教育実習（深澤・冷, 2014; 渡辺・今西, 2019）など多数挙げられる。これらの実践は、経験・技術を豊富にもつベテラン日本語教師の模倣を中心とする「教師トレーニング型」によるかつての方法論を見直すもので（岡崎・岡崎, 1997）、実際の日本語教育現場（あるいは実習のために作られた日本語クラス）での学習者（実習生による学習者役）とのやりとりとその振り返りを通して行われる「自己研修型」の教師育成を目指すものである。

文化審議会国語分科会（2019）においても、日本語教師養成の在り方について、知識と実践力のバランスを考えた教育内容にしていく必要があることが指摘されており、こうした取り組みは、今後よ

## 3. 実践報告・実践研究論文

り重要視されていくと考えられる。しかしながら、これらの「自己研修型教師」の育成の実践例にも次の点においては課題が見られる。それは、これらの実践例の多くが、いわゆる「学校型」日本語教育における日本語教師像と照らし合わせた実習生の自己成長に主な焦点を置くもので、地域社会の抱える日本語教育人材の不足問題に対して、その実践が具体的にどう貢献するのかという点が見えづらいということである。

### 2.3. 日本語教師養成への「サービラーニング」の導入

地域社会が抱える課題改善に、大学等の日本語教員養成がいかに関与できるかということを考える際、注目したいのが、安藤（2012）によるSLを取り入れた日本語教師養成課程における実践である。まず、SLは、地域社会への奉仕活動（サービス）を通して、活動に参加した者の体験的な学び（ラーニング）を促すことで、自律的な「市民性（citizenship）」を育成する教育手法として知られ、主には、次のような性格を有する（唐木，2010）。

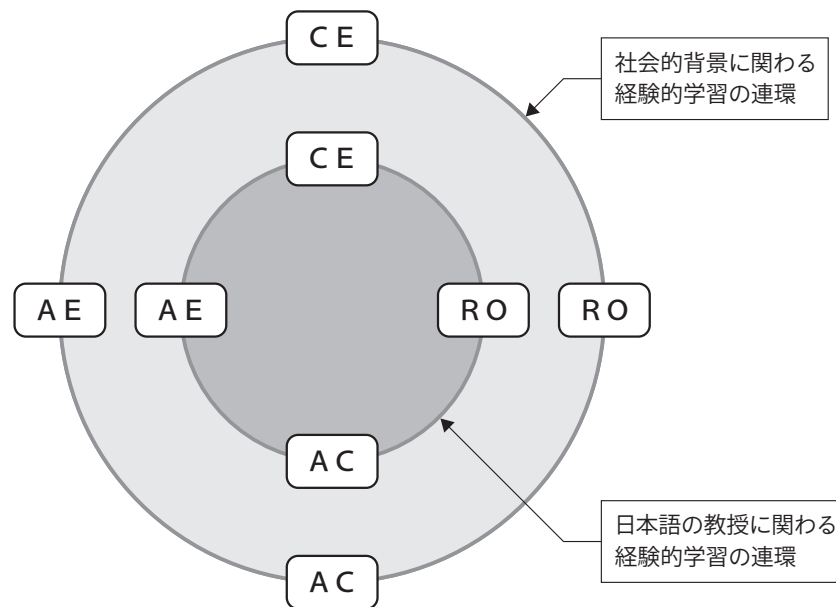
- ①地域社会のニーズに応える奉仕活動を通して体験的に学ぶ
- ②学校教育機関と地域社会のサービス・プログラムまたは地域社会そのものを結ぶものであり、市民的責任を育むことを援助する
- ③学校教育機関における学問的なカリキュラムに統合されている
- ④体験のリフレクションを繰り返すことで、具体的な体験を抽象概念に昇華することができ、参加者の学びの深化を促す

学校教育機関へのSLの導入は、日本でも様々な分野で見られるようになり、特に近年は看護、保育等の人材育成に関わる分野での実践報告も多数見られる。しかしながら、日本語教育人材の養成にSLを導入した事例はまだ少ない。その一例である安藤（2012）は、地域社会の課題改善と日本語教育に関わる人材養成を目的とし、大学の日本語教師養成課程と地域の日本語学習支援教室等を連携させることで、両者が恩恵を受ける活動を実践している。つまり、参加学生は、現場での経験のリフレクションから学びを深める。学びの深化は、社会の課題改善のための学生たち自身の自主的な活動の企画、実行につながり、地域社会に貢献するというものである。

安藤（2012）の日本語教師養成におけるSL活動は、実践と振り返りを繰り返しながら学ぶという点で、「自己研修型教師」の育成と共通する。しかし、SL活動を通して、「『日本語教育』と『社会』に関する二重の経験的学習」（安藤，2012，p. 29）を行うという点、そして、その経験的学習から学生たちの社会参画意識の高まりを促し、SL活動そのものを通して地域社会の課題解決に向けた行動力を身につけるといって、2.2.で取り上げたこれまでの「自己研修型教師」育成の実践とは大きく異なる。以下の図1は、Kolb（1984）による経験的学習過程のイメージ図に基づいて、安藤（2012）が図式化した「SLにおける「日本語教育」と「社会」に関する経験的学習の二重構造」（p. 29）である。図内のCE、AC、ROは、それぞれSL活動の学びで重要視されているConcrete Experience（具体的経験〔実践〕）、Abstract Conceptualization（抽象概念化）、Reflective Observation（省察的観察）を表す。

## 3. 実践報告・実践研究論文

図1. SLにおける「日本語教育」と「社会」に関する経験的学習の二重構造（安藤, 2012, p. 29）



安藤（2012）は、図1の中でも特に、経験的学習の過程で繰り返される「実践」と「リフレクションによる分析」の連鎖が学びを深化させていくと主張する。

また、安藤（2012）による実践は、その活動の場として、3箇所の地域日本語教室が挙げられているが、そのうちの2つが外国につながる子どもへの支援に関わる場であるということも注目に値する。現在、公立の小中高校等に在籍する日本語指導を必要とする外国籍・日本国籍の児童生徒数は50,000人を超え（文科省, 2018）、日本語教育現場における様々な課題の中でも特に、学校現場およびそれを支える地域日本語教室での子どもへの日本語教育支援は深刻な問題となっている。その中で、子どもたちの年齢に近い若い学生たちが学習支援に携わることは、非常に意義深いと言えるだろう。しかしながら、安藤（2012）の実践では、図1のAC（抽象概念化）に関わる学習内容については、「地域課題に関連する社会的な背景知識」と「日本語教育に関連するもの」と大まかに述べられるに留まり、SLの現場で体験する具体的かつ個別の経験が、「年少者日本語教育」に関わる抽象的な一般概念とどのように結びつけられたのかについては、詳しくは述べられていない。また、外国につながる児童生徒のことばの学びと成長に対するSL参加学生の意識の変容についても特に触れられていない。これらは、本稿で報告するSL活動の目的と実践内容とは異なる点であり、以下でその詳細を取り上げていきたい。

### 3. 本実践の位置付けと目的

本実践は、多文化共生社会の実現に貢献する日本語教育人材の養成には、主体的に社会の課題解決に参画していく自律的な「市民性」の育成が不可欠であるという視座に立って行われた、桜美林大学の日本語教育人材養成SLプロジェクトの一環である。特に、本実践では、地域日本語教室において、本学「日本語教師養成課程」の選択必修科目「年少者日本語教育」を学ぶ学生が、外国につながる子どもたちのことばの学びに寄り添うことを通して、いかに地域社会に貢献していくことができるかを検討することを目的とする。具体的には、以下の4つの点を目標とする。

### 3. 実践報告・実践研究論文

- ①日本語教育人材の中でも、特に、地域日本語教室における「日本語学習支援者」に求められる資質・能力とその役割について、体験的に学ぶこと。
- ②①の体験学習のリフレクションを繰り返すことで、具体的な経験を「年少者日本語教育」の授業内で学んだ抽象概念に昇華することができること。
- ③①、②を通して、日本語教育に関わる知識、技能を活かして、外国につながる子どもたちのことばの学びを支える次の行動、実践に移すことができること。
- ④①～③のSL活動への取り組みを通して、地域日本語教室の他の支援者と協働し、地球市民としての意識、感受性、人間力、行動力を養うことができること。

この4つの目標を達成する上で、とりわけ重要なのが②の「リフレクション」の作業であるが、この「リフレクション」の性格については、唐木（2010）に記載の以下の点を本実践でも重視する。

リフレクションは、「継続的（Continuous）」になされ、学問的な技術や知識と「関連的（Connected）」であり、生徒〔学生〕の考え方や仮説を「吟味する（Challenging）」ものであり、さらに、適切な時に適切なリフレクションの方法が必要であるという意味で「文脈に当て嵌められた（Contextualized）」ものでなければならない<sup>2</sup>。

（唐木, 2010, p. 208） [ ] の表記は筆者による

以下、本稿で②の過程およびそれに関わる取り組みについて触れる際は「リフレクション」という用語を用いる。他のSL以外の研究等で示された体験の反省・内省については、「振り返り」という用語を用いることとする。

本実践のSL参加学生は、毎回の体験についてリフレクションを行い、活動後1週間以内にその内容を報告書として提出した。この報告書は、本科目担当者（筆者）が確認し、そのリフレクションの内容についてフィードバックを行った。SL参加者たちは「実践」→「リフレクション」→「指導者のフィードバック／他の支援者との対話的学習」→「具体的経験の抽象概念化」→「実践」という学びのサイクルを経て、子どもたちの日本語学習支援に取り組む。以下では、その過程で、SL参加者たちは、何を意識し、何を学び、どのように子どもたちの学びに向き合っていたのか、またその体験的な学びの中で「日本語教育人材」としての役割をどう感じ取っていたのか、SL参加学生による活動中のリフレクションの記録とSL活動終了後の追跡調査の結果を通して考察していく。

## 4. 桜美林大学「年少者日本語教育」におけるサービスマーケティング

### 4.1. 授業概要とSLの位置付け

本稿で紹介するSLは、2017年度、2018年度、2019年度秋学期に開講された「年少者日本語教育」の授業の一環で行われた実践の一部である。SLは、週1コマ100分の授業（9月末～1月上旬の14週間）と並行して行われる。授業では、外国につながる子どもの学習支援に関するガイドブック（齋藤, 2015）や協働学習を促すワークブック（川上ほか, 2014）で紹介される事例や関連文献、新聞記事を基にほぼ毎回課題が与えられる。グループディスカッションと解説を繰り返すことで、外国につながる子どもの教育・日本語指導について理解を深める。表1は、2019年度に行われた本科目の授業概要である。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表1. 2019年度秋学期「年少者日本語教育」授業内容<sup>3</sup>

日付	授業内容	キーワード
第1回 (9/20)	オリエンテーション・「外国につながる子どもたち」とは?	ライフコース 第二言語としての日本語 (JSL)
第2回 (9/27)	「学校制度」と「学校文化」	初期指導・適応指導 サバイバル日本語 異文化理解、多文化共生
第3回 (10/4)	外国人家庭の多様な事情	通称名、帰化 外国人児童生徒の不就学 子どもの権利条約等
第4回 (10/11)	複数言語・文化環境におけることばの習得とアイデンティティ	バイリンガル、言語能力意識 複言語・複文化主義
第5回 (10/18)	「生活言語能力」と「学習言語能力」	生活言語能力、学習言語能力 二言語相互依存の仮説 JSL対話型アセスメント (DLA)
第6回 (11/1)	外国につながる子どもの学校教育: 「国際教室」の現場から 外部講師(1): 公立小学校「国際教室」担当者による講義	国際教室 JSLカリキュラム
第7回 (11/8)	日本語学習の場をつくる① ・日本語の基礎学習/文型からトピック・テーマへ ・教科と日本語の統合学習—JSLカリキュラム	母語・母文化教育 一次的事ことば・二次的事ことば 情報伝達の方向性
第8回 (11/15)	日本語学習の場をつくる② ・子どものことばの学びを支える教材と言語活動 ・地域日本語教室の役割、「学校と「地域」の学習を結ぶ	リライト教材、スキヤフォールディング 意味のあるやりとり 社会文化的アプローチ 個別化・文脈化・統合化
第9回 (11/22)	日本語学習の場をつくる③: 「地域日本語教室」の現場から 外部講師(2): 「親子の日本語教室」NGO団体代表による講義	地域ボランティア ことばの学びと親子のつながり
第10回 (11/29)	「体験」に基づく子どものことばの学び① 「国際理解教育」プログラム—相互理解のための交流活動	母語・母文化教育 正統的周辺参加論
第11回 (12/6)	「体験」に基づく子どものことばの学び② 桜美林草の根国際理解教育支援プロジェクトのワークショップ参加	ファシリテーション 生涯学習
第12回 (12/13)	「体験」に基づく子どものことばの学び③ ワークショップの振り返りと期末プロジェクト (活動案作成) の説明・取組	
第13回 (12/20)	「体験」に基づく子どものことばの学び④ 期末プロジェクト (活動案の考案・実践) を進める (グループワーク)	
第14回 (1/10)	発表・まとめ・本科目の総合的リフレクション	

本科目は、桜美林大学リベラルアーツ学群日本語教育専攻プログラム (日本語教師養成課程) の選択必修科目で、履修年次が3・4年次の科目であるため、履修者は、主には、「日本語教育」をメジャーまたはマイナーとする3・4年生である<sup>4</sup>。

本科目におけるSLの活動先は、年度によってその数が異なるが、本稿で取り上げるのは、2017年から3期連続で活動を継続している大学近隣の地域日本語教室「M国際交流センター子ども教室」(以下、M子ども教室)である。本科目のSLは、活動先の受け入れに妥当な人数が5~7名であることから「選択型SL」としている<sup>5</sup>。SL参加希望者が受け入れ人数を上回った場合は、面談での選抜を行うこととしているが、これまでのSL参加希望者は、全員SLに参加することができている<sup>6</sup>。表2は、各年度の本科目の全履修者数、通常履修者数、SL登録者数、そしてSL活動先のまとめである。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表2. 2017-2019年度「年少者日本語教育」の履修者数・SL登録者数・各SL活動先

開講年度	全履修者数	通常履修者数	SL登録者数	SL活動先
2017年度	22名	17名	5名	M子ども教室
2018年度	17名	10名	7名	M子ども教室
2019年度	30名	19名	11名	M子ども教室
			6名	公立小学校国際教室

本科目のSL登録者は、M子ども教室に関しては、全ての年度で全員、日本語教育をメジャーまたはマイナーとする3・4年生の学生で、日本語が母語の学生、他言語が母語の学生（留学生および外国につながる学生）の両方が含まれる。SL登録者は、表1に示す14回の授業への出席と課題の提出に加え、後述するM子ども教室での日本語学習支援活動に、10月～1月の4ヶ月間、合計20時間以上（1回2.5時間×月2回以上）参加する。そのため、通常履修者とSL登録者は、学期末プロジェクトにおける発表内容と本科目の総まとめとなる学期末レポートの分量を調整することで、評価基準が公平かつ妥当なものとなるよう配慮した。学期末プロジェクトと発表、レポートのテーマは年度によって異なるが<sup>7</sup>、基本的に、通常履修者は、学期末にグループで各テーマに沿った協働活動とその発表を行い、そしてそれを踏まえて、本科目の総まとめとなる学期末レポート（4,500字以上）を個別の課題として与えた。一方、SL登録者は、M子ども教室での各回の活動後に、担当した子どもに関する支援の反省会（口頭による情報交換の場）に参加し、支援者間で共有する引き継ぎ用の「連絡日誌」を作成した。2019年度のSL登録者については、この連絡日誌の作成に加えて、リフレクションシート（500-600字程度）を活動日ごとに（少なくとも8回）、活動日から一週間以内に提出することとした<sup>8</sup>。学期末には、SLでの体験の総合的なリフレクションを行い、その内容の要点をまとめたレジメを基に個別の口頭発表を行った。SL登録者は、毎回の連絡日誌やリフレクションシートの作成、支援の過程で必要となる事前準備等も含まれることから、通常履修者が学期末に行う4,500字以上の学期末レポートについては免除となっている。

このように、本科目における通常履修者とSL登録者は、学期末に取り組む課題に違いがあるが、SL登録者の活動開始前に行った志望動機の調査では、「学期末レポートの免除」が直接的な動機であったと答えた学生はいなかった。主な志望動機は、全ての年度において、「子どもが好きで、子どもと関わる活動がしたい」、「外国につながる子どもたちの関わる社会問題に関心がある」、「日本語教育の現場に触れる良い機会だと思った（日本語教育専攻でこれまでに学んだことを活かしたい）」という3点に集約され、上述の複数または全てが志望動機に絡んでいると答えた学生も少なくなかった。その他、M子ども教室でのSLについては、以下のような具体的な理由も志望動機として挙げられていた。

- ・（M子ども教室の）ホームページを見て言葉を教えることよりも、地域社会の一員となって共生する社会を作るためのコミュニケーションに重きを置いている印象を受けた（ことが志望動機につながった）。
- ・より実践的であり、（大人を対象とした）学校型日本語教育にはない距離感で学習者のそばにいられるような点に魅力を感じた。



### 3. 実践報告・実践研究論文

- ・両親以外に心を許せる誰かがいるということで、少しでも日本語を学ぶ学習者の気持ちが軽くなればと思い（志望した）。
- ・アルバイト先の学童保育に外国につながる子どもがいるが、その子どもの様子が気になっている。SLでの体験は、その子どもの支援にも活かせるのではないかと思った。
- ・大きなことができなくても、外国人である自分が、このような地域の発展に貢献できるいいチャンスだと思った。このチャンスを逃したくない。（留学生の志望動機）

これらの志望動機から、本科目でSL登録を希望する学生は、活動開始前から「日本語を教える」ということと併せて、地域社会の抱える課題に対して関心を持っていたり、何らかの形で「地域社会の役に立ちたい」という思いを抱いていたたりする傾向があり、M子ども教室での奉仕活動に意義を感じて、参加を希望したことが分かる。

#### 4.2. M子ども教室の取り組みとSLの活動内容

M子ども教室は、市民ボランティアが中心となって運営されている外国につながる子どもを対象とした日本語学習支援教室である。支援者の中には、小中学校の日本語指導員や民間日本語学校での日本語教師経験者、日本語教師養成講座420時間コースの修了者、現役高校教師等の日本語教育および学校教育関係者も含まれる。しかし、日本語教育に関する一定の研修を受けていない支援者も多いため、M子ども教室では、年少者日本語教育に関わる分野の専門家を招いて市民講座を定期的に関き、支援者間での学び合いの場を設けている。

こうした市民ボランティアに支えられるM子ども教室の日本語学習支援は、毎週土曜日（祝日および第5土曜日を除く）の午前中（午前10時から正午）に行われる。学習支援開始前（午前9時半～10時）には、M子ども教室の運営を担当する市民ボランティアを中心に、利用可能な施設等の確認、教材の整理、そして、当日参加予定のボランティアと子どもたちの確認とマッチングを行う。M子ども教室に通う子どもたちの国籍やルーツとなる国・地域は、年によって変わるが、「年少者日本語教育」のSL参加学生（以下、SL学生）が支援に関わった子どもたちは中国、韓国、ベトナム、フィリピン、インドネシア、エクアドル、オーストラリア、カナダ、アメリカにつながる子どもたちであった。子どもたちの年齢層は、就学前の4歳から15歳までで、就学前の幼児グループ、小学生グループ、中学生グループの3つのグループに分かれて、日本語学習を行っている。学習支援の体制は、基本的には、子ども1名に対してボランティア1名が付く形のマンツーマンで、継続的な参加が可能なボランティアが、できるだけ同じ子どもの支援を担当する形で行われている。子どもとボランティア（SL学生数を含む）の参加人数（2017年2月～2019年2月の3年間）については、表3に示す通りである。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表3. M子ども教室に参加する外国につながる子どもとボランティアの人数のまとめ

時期	子どもの参加人数			ボランティアの参加人数			子どもの数がボランティアの数を上回った回数
	平均値	最大値	最小値	平均値	最大値	最小値	
2017.2～2018.3	12.8/日	20	3	14.3/日	22	9	15回/年
2018.4～2019.3	12.3/日	20	4	14.8/日	24	9	11回/年
2019.4～2020.2	14.5/日	21	5	17.0/日	21	11	7回/年

表3から、1日あたりの子どもとボランティアの参加人数の平均値を見ると、一見、ボランティアの数は十分のようにも見える。しかしながら、小中学校の行事が土曜日に重なる場合や夏休みの期間をはじめ、子どもたちの参加が減る日（時期）がある一方で、様々な理由により子どもたちの参加人数が急増する日（時期）もある。表3右端のデータが示すように、参加可能なボランティアが少ない日に、子どもの参加人数が多い日もあり、その調整が難しい課題となっている。特に、M子ども教室でその傾向が現れるのは、この3年間の参加状況を見ると、夏休み明けの9月とその後続く10-11月であることが今回の調査で分かった。秋学期に開講する「年少者日本語教育」のSL学生は、10月～1月末にかけてM子ども教室の学習支援に参加する。この時期の学生たちによる支援は、M子ども教室の人手不足を緩和する一つの対策とも言えるだろう。

## 4.3. SLの活動内容とそのリフレクションに見られた傾向

M子ども教室でのSLは、学生と子どものマッチングから始まる。マッチングは、SL開始時期の10月第1週の土曜日に、SL学生の情報（母語、第二外国語とその習熟度レベル、教職履修の有無等）を、科目担当者（筆者）からM子ども教室の運営担当者に伝え、子どもたちの支援にSL学生の背景知識が活かされるよう配慮した。例えば、中学・高校の国語科教職課程を履修しているSL学生や母語が中国語のSL学生（留学生や中国につながる学生）、第二外国語が中国語で中国への留学経験をもつSL学生には、高校受験を控えた中国出身の中学3年生の子どもたちの支援を中心とした。また、英語圏への留学経験のあるSL学生については、英語圏の国にルーツをもつ子どもたちの支援を中心に、また低年齢の子どもの保育・教育に強い関心をもつSL学生たちには、就学前の幼児グループの子どもの支援を中心に行った。当然ながら、日によって、上記の通りにマッチングができない場合もあり、SL学生は臨機応変な対応が求められたが、その経験は、各SL学生にとって、年少者日本語教育の学びを深化させるきっかけとなっていることが、後述する引き継ぎ用の連絡日誌（以下、「連絡日誌」）や「リフレクションシート」への記載内容から読み取ることができる。以下では、SL学生が、M子ども教室の取り組みにどのように関わり、その体験をどのように捉えていったのかを「連絡日誌」および「リフレクションシート」の記録をもとに具体的に述べていく。

## 4.3.1. 「連絡日誌」の記述に見られた傾向

M子ども教室の「連絡日誌」は、「子どもの学びの連続性」（齋藤 2014）を保障するための一つのツールであり、日本語指導に関わる支援者の間で共有される。同じ支援者が継続的に関わることの難しいM子ども教室において、この「連絡日誌」は非常に重要な役割を果たしている。「連絡日誌」には、子どもの氏名、年齢（学年）、母語、日本語力、家族の情報、文化・宗教的背景、日本滞在歴等が日誌の最終ページにまとめて記載されており、各回の支援では、日付、担当者氏名、（その日の）学習内容と気づいたこと、そして、次回への申し送りの4点を記載することになっている。表4は2名のSL学生の「連絡日誌」を時系列に表したものである。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表4. M子ども教室「連絡日誌」(2名のSL学生の記録の一部<sup>9)</sup>)

時期	2017年度SL学生Tさん	2018年度SL学生Aさん
10月	<p>【子どもの情報】 中3男子R、母語は中国語 【学習内容と気付いたこと】 中学1, 2の総復習一語 pp.2-3 → 夏至などの難しい読み方 → 授与(じゅよ)に☆「っ」が入るかどうか ☆「っ」があるかどうかをうまく見分けられない ☆「唯一」のひらがなの書き方など 以上の三つの☆の箇所が課題</p> <p>【次回への申し送り】 本人がやることなまま来てたらこの教科書で続けていけるようお願いします。</p>	<p>【子どもの情報】 小6女子L、母語は英語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 漢字の練習をしました。(アギラ3 p.23→ノートへ) 州、県、島、橋、有、客の音訓の確認 → 漢字練習HW ・ アギラp.24-25 漢字練習問題と音読 ・ 形容詞の使い方が気になりました。 ・ 他の人とおしゃべりが多かったので次回もう少し集中できるようにした方がいいかなと思います。 ⇒ でも本人はとても楽しかったそうです。</p> <p>【次回への申し送り】 音読み、訓読みが曖昧なところがありました。(間など)それを強化していけたらいいなと思います。</p>
11月	<p>【子どもの情報】 中1男子K、母語は中国語 【学習内容と気付いたこと】 「日本語をまなぼう・2」20-22までしました。 ・ 語彙が少ないのが原因か、話す自信がないような気がしました。 ・ カタカナが苦手でした。 ・ 「ゆ」「よ」の違いがよくわかっていなかったのでよく間違えていました。</p> <p>【次回への申し送り】 ・ ゲームや数学が大好きだったので、それらを使って文字(カタカナ)の勉強をしていくといいと思います。 ・ プラス、話す自信もつけていけたらいいと思います。</p>	<p>【子どもの情報】 小6女子X、母語は英語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 曜日ごとの教科の話(得意、好きな教科について)、家族の話、ドイツで過ごした時の話、絵やメモを用いて日本語で伝えてくれました。 ・ 祖父母が富士山へ行った時の話が出て来たので、富士山の標高をはじめ、東京タワーや信濃川、Aさんの家の近くのミシシッピ川の長さを調べました。m→kmまたその反対が少し苦手なようで、良い練習になったと思います。 ・ 今日各練習はやらずに、主に自分について話す練習ができました。また撥音の聞き取り、書き取りができなかったので特訓しました(→ミシシッピなど)</p> <p>【次回への申し送り】 ・ 卒業作文は完成したようでしたので、小さい「っ」が入る言葉の練習をしてもいいかもしれません。手をたたいてリズムをとったりすると読み込みが早かったです。</p>
12月	<p>【子どもの情報】 就学前6歳児N、母語はインドネシア語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 最初の30分:「2-3歳からぬってみよう」を使ってぬり絵をする中で、色、食べ物のお話を言葉を引き出すようにしました。 ・ 30分-1時間:「めいろあそび」を使って「これ何?」と質問を投げかけたら、少し話し出しました。 ・ 続けて「ひらがなかけたよ」という音が出る本でひらがなを少しやったら、ひらがなを母音と子音で覚えているらしく、「〇〇行」の最初の文字を教えると、大体分かっていました。 →「ひらがな表」を使うとGood</p> <p>【次回への申し送り】 ・ N君が楽しくなるようなもの(絵を描いたり、遊んだり)を使うと本人から話出すので、できるだけ話させると良いと思います。</p>	<p>【子どもの情報】 小4女子E、母語は英語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 最初に家で生まれたうずらの赤ちゃんの話をしてくれました。うずらの名前はマンゴーだそうで、Eさんが世話をしているそうです。また、学校行事の話(スケートに行ったことやプラネタリウムに行ったこと)をしてくれました。 ・ (この日は、後半は餃子作りのイベントがあり)10:30まで特に勉強をしなくても良いという話だったので、後半はゲームに走ってしまいましたが、普段よりも日本語の発話が多く良かったと思います。</p> <p>【次回への申し送り】 ・ 形容詞の使い方が少々気になる時がありました。彼女のペースで直せればと思います。 ・ 餃子は色々な種類を作ってくれました。</p>
1月	<p>【子どもの情報】 中1男子K、母語は中国語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 自分ももってきていた「みんなの日本語」の1課～2課をしました。 ・ 文型練習問題などを一通りしましたが、カタカナ、その中でも「一」「っ」「ん」などの音の発音を言いやすくなるように少し指導しました。 →カタカナの読みを練習する中で、話題を出して、自分のことをできるだけ話させるようにしました。 →中国語で話し出す時に「中国語は分からないんだ」と言ったら、がんばって日本語で伝えようとしていました。</p> <p>【次回への申し送り】 ・ ことばとその意味をつなげるような会話をしていくと良い気がしました。</p>	<p>【子どもの情報】 小6女子X、母語は英語 【学習内容と気付いたこと】 ・ 15日の復習プリントを進めました。「食べる」の英日訳を確認すると、過去形、現在形が混同してしまっていました。英単語の朝食、昼食などの文例を用いて復習をして直しました。 ・ また「食」「飲」「魚」「角」の漢字の違い等も確認しました。 ・ Eさん、Lさんと一緒に漢字のビンゴゲームを行いました。その際、漢字の読み方、意味、用例を確認しながら進めました。たくさん発言できていて良い勉強になったと思います。</p> <p>【次回への申し送り】 ・ 親指→「おいやゆび」、田んぼ→「とんぼ」など母音の間違ひにより意味の勘違いが見られました。注意して発音を聞いてみてください。漢字ビンゴはわりと盛り上がったので、改めて異なる漢字でゲームを試みるのをオススメします。</p>

**3. 実践報告・実践研究論文**

表4に示すSL学生による「連絡日誌」への記載内容から分かることは、まず、活動の前半（特に、活動開始後すぐの時期）は、支援で使用した教材名とそのページ、子どもの発音等の誤用例などを単純にリストする傾向があるということである。言い換えると、SL初期の段階では、支援の中で何を扱ったのかは伝わるものの、子どもはどのような様子だったのか、また誤用や子どもの課題に対してどのように対応したのか等、その連絡日誌を共有する（次にそのメモを読むかもしれない）他の支援者から見た分かりやすさが不十分な記載となっているのが分かる（参照：表4内の10月のTさん、Aさんの記述）。

しかし、活動回数を重ねるごとに、「連絡日誌」への記載内容は、子どもの得意なことや苦手なことをはじめ、子どもの発話をどのように促そうとしたのか、どうすれば子どもにとっての「意味のあるやりとり」になるのかを意識した記述へと変化していつているのが分かる（参照：表4内の11-12月のTさん、Aさんの記述）。特に、表4のAさんの11-12月の支援では、子ども自身のことを話させることで、子どもの体験を言語化する活動を行ったことが読み手に伝わるように記載されている。具体例としては、Aさんの11月の活動を参照されたい。ここでは、「体験の言語化」活動から、さらに教科学習の学びへと発展させ、富士山の標高、信濃川やミシシッピ川の長さから、「m $\leftrightarrow$ km」の換算の練習を行ったことが分かる。また、活動後半（12-1月）の記述では、Tさん、Aさん共に、どのような教材や支援方法が子どものことばの学びに効果的であったか、また、子どもの課題（例えば、動詞の活用や発音の誤用）への具体的な対応の仕方について、日本語教育に関連する専門知識を参照しつつ、他の支援者（読み手）への注意喚起を踏まえて記述しているのが分かる。この「連絡日誌」への記載内容の変化に見られた傾向は、SL学生たちが、子どもを対象とする日本語教育に関わる「日本語教育人材」として、その専門性をより意識するようになったことの表れと捉えることができるのではないだろうか。

**4.3.2. 「リフレクションシート」の記述に見られた傾向**

「リフレクションシート」は、2017-2018年度の取り組みの反省から、3節で定義したリフレクションの深まりを促すことを目的として、2019年度のSLに取り入れたものである。「リフレクションシート」に記載する内容は、担当した子どもの氏名、年齢（学年）、母語、日付、この日のSLの学習内容（時系列で記載）、そして、この日のSLの更なるリフレクションとなる4つの点（（1）全体的な感想、（2）支援の取り組み方、（3）気づいたこと、考えたこと、（4）次回に向けて改善、挑戦したいこと）である。表5は2019年度SL学生（5名）の「リフレクションシート」に見られた記述とその傾向をまとめたものである。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表5. 「リフレクションシート」への記載内容とその傾向

リフレクションの傾向		記載内容(㉔は幼児、㉕は小学生、㉖は中学生を表す)
①子どもの距離感、人間関係の構築		<p>(1)子供たちとまずは仲を深めることから始めようと思い、親しみやすい態度で行こうと心掛けた。</p> <p>(2)子どもたちと同じ目線にたつてコミュニケーションをとることを意識した。</p> <p>(3)いろんな事情を持つ子たちの存在を知り、少しでも日本に来てよかったと感じてもらえるような雰囲気をつくるように努めた。</p> <p>(4)自分なりに子どもたちに寄り添った指導を心がけようと活動に挑んだ。</p> <p>(5)F君(㉔)のお父さんがF君のことを大変心配していたので、保護者への報告も必要だと思った。</p> <p>(6)時間をみつけて子どもの保護者とも積極的に話していきたい。</p>
状況観察 ・ 気づき ・ 学び	②子どもの性格・様子	<p>(1)Rちゃん(㉔)は、人懐っこく、よくしゃべる。ゲームで負けると悔しがったりと感情表現が豊か。</p> <p>(2)F君(㉔)はおとなしいだけで、内側にはかなりの好奇心を秘めている子だと気付いた。</p> <p>(3)大人しいIちゃん(㉕)にとってM子ども教室は安心できる「居場所」であることがわかった。</p> <p>(4)D君(㉔)はまだなじめていない様子で自分から話すことがあまりなかった。</p> <p>(5)学習の時は消極的であまり発言しなかった子が、調理イベントの時、よくしゃべっていたり笑顔を見せていたりと普段の活動からは見られない一面が見られた。</p>
	③子どものことばの学びと発達・環境	<p>(1)Tちゃん(㉔)はひらがなは読めるが、擬音語などの文字は読めても理解できていない様子。</p> <p>(2)Mちゃん(㉕)はある程度の日本語能力があり、短文はスラスラ読めるが、長文になると、苦戦しているのが分かった。</p> <p>(3)J君(㉔)は「か行音」と「た行音」の区別がつけられず、「か行音」が「た行音」になっていた。</p> <p>(4)日本語レベルには差があるが、年齢の近い子たち同士のコミュニケーションを観察していると、非言語でのコミュニケーションがとても大切であると改めて子どもたちから学んだ。</p> <p>(5)D君(㉔)の言動から就学前の日本語の構築がとても大切であることが分かった。</p> <p>(6)J君(㉔)は、初めて担当した時よりも少しずつですが発話してくれるようになった。初めに比べ環境に慣れ、学ぶ環境や人なども学習に密接に関わってくると感じた。</p> <p>(7)(複数の子どもを同時に担当した際の振り返り) ことばを学ぶことはとても大切なことだが、自分だけできないという環境や周りの影響で日本語学習に支障がでてしまったりは良くない。</p>
④子どもの発話の促しと工夫		<p>(1)無理に日本語を話させようとせず、子どもたちのペースに合わせてこちらで彼らを引っ張っていった方がいいことが分かった。</p> <p>(2)0初級の幼児とのやりとりで苦戦したが、持参したミニホワイトボードに絵を描きながら「好き? 嫌い?」を表情やジェスチャーで表現すると、「好き」とはっきり言ってくれるようになった。</p> <p>(3)子どもたちの成長を見られるように、ただ絵本を読むだけでなく、子どもたちに質問をしたり文字を書く練習でも、ただ書かせるのではなく、そのひらがなに応じた質問をしたりした。</p> <p>(4)性格的に真面目な子どもでも、ずっと書くだけの授業はどの子もすぐに飽きてしまうと学んだ。今後は机にずっと向き合う学習だけでなく、何かアクティビティの要素を学習に取り入れたい。</p> <p>(5)授業で学んだフィードバックの仕方を試してみた。今回実践したのは「リキャスト」と「スキヤフォールディング」。Rちゃん(㉔)が「ノートはうちにいるよ」と言ったときに「ノートはうちにあるんだね」のように返した(=リキャストの試み)。また、すぐに媒介語で答えを伝えるのではなく、一緒に答えを考えたり、ヒントを出すなどして学習者の意欲をのばしていこうと思った(=スキヤフォールディングの試み)。</p>
⑤SLの取り組み方 臨機応変さについて		<p>(1)どの年齢の子どもたちの担当になっても臨機応変な対応ができるように心がけた。</p> <p>(2)どの子にあたってその子の学習に合わせて学びやすい工夫をしようと思い支援に臨んだ。</p> <p>(3)イレギュラーなことにも対応できるよう、アクティビティのバリエーションは多めに準備するべきだと思った。</p> <p>(4)(調理イベントでの支援から)日本語学習だけを中心にするのではなく、適度にイベントを開催することで、より子どもたちに密接にかかわることができ、精神的な支えにもなると感じた。</p> <p>(5)昨日の年少者の授業でもあったように、「自分が分かっていることは相手も分かっているとは限らない」ことを常に頭に留めながら取り組んだ。</p>
⑥中学生の支援での 葛藤・模索・応援		<p>(1)失礼な態度をとる子どもの支援はとても難しく、支援にどう向き合えば良いか考えさせられた。</p> <p>(2)子どもの心境が分かるからこそ「どうして助けることができないのか」と思い、焦りを感じた。</p> <p>(3)高校受験に前向きに取り組めないK(㉖)くんのことがか心配だ。「高校に入りました、はい、終わり」ではなく、将来のことも考える必要があると中国語(母語)で伝えたが、反応が薄かった。</p> <p>(4)真面目に取り組もうとしないK(㉖)くんに対してあまり厳しく言えなかった。自分のためではなくK(㉖)くんのために、厳しいことを言ったり、毅然とした態度で接することも大事だと思った。</p> <p>(5)Sちゃん(㉖)は他の支援者から「扱いの難しい子ども」と見られているようだったが、中国語(母語)で支援することでスムーズに学習を進めることができた。母語支援の重要性と効果を感じた。</p> <p>(6)(高校受験の)面接模擬練習の時、子どもたちが答えられないと、私も心配し「頑張って」と心で応援するようになっていた。</p>
⑦他の支援者の助言・意見交換からの学び		<p>(1)活動終了後に行う支援者間の情報共有で学ぶことが多かった。</p> <p>(2)特に中学生支援を(長く)担当する支援者からの意見や助言はすごく勉強になった。</p> <p>(3)他の支援者の方と複数で教えることで自分にはない発想に気づいたり、新しい発見があった。</p>

## 3. 実践報告・実践研究論文

このリフレクションシートからは、支援する子どもについてのSL学生の意識が、本稿では取り上げきれないほど、多方面にわたって向かっていることが明らかになったが、これらを大まかに分類すると、表5の「リフレクションの傾向」が示す7つの側面（①子どもとの距離感、人間関係の構築、②子どもの性格・様子、③子どものことばの学びと発達・環境についての気づき、④子どもの発話の促しと工夫、⑤SLの取り組み方臨機応変さについて、⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援、⑦他の支援者の助言・意見交換からの学び）があることが分かった。

まず、表5の①については、初回のSLや初対面の子どもへの対応については、緊張感や不安が記されることも多かったが、その中でも子どもと良好な人間関係を構築しようとする姿勢や意識の表れについての記述が際立っていた（参照：①(1)-(4)）。特に、幼児グループを担当したSL学生の記述には、保護者との人間関係の構築の必要性について記載したものの複数見られ、子どもを取り巻く家庭環境に対しても意識が向けられていることが分かった（参照：①(5),(6)）。

次に、表5の②については、子どもとの関わりの中から見えてくる子どもの性格や内面（参照：②(1),(2)）、M子ども教室に対して子どもが抱いているであろう思い（参照：②(3)）、子どもの振る舞いや様子の変化（参照：②(4),(5)）を注視する記述が見られた。同じく、「観察・気づき」についての記述では、表5の③に示すように、子どもの日本語力（特に、文字の認識、発音・発話、読解）（参照：③(1)-(3)）に関するものから、非言語コミュニケーション（参照：③(4)）や就学前の日本語教育（参照：③(5)）の重要性を指摘するもの、さらには関わる支援者の数や体制などの環境がいかに子どもたちのことばの学びに影響しているのかといった視点での記述（参照：③(6),(7)）も観察された。

表5の④⑤については、表4の「連絡日誌」に示したTさん、Aさんの活動後半（11月以降）に見られた傾向とも重なるが、子ども一人一人のペース・能力・興味・関心に応じた学びの「個別化」や子どもがことばを使う意味を感じる学びの「文脈化」（川上，2004）、他者との対話的学習や学習者のより主体的な学び（尾関，2009）を意識した発話の促しや取り組み、またその姿勢に関する記述（参照：④(1)-(4)、⑤(1)-(3)）が多く見られる。また、子どもの誤用に接した際に、子どもとの会話の流れを途切れさせずに訂正フィードバックを与える「リキャスト」や、子どもが自分で考え、自力で作業ができるようになるための「足場かけ（スキヤフォールディング）」（Hammond and Gibbons, 2001）を試みた記述（参照：④(5)）も複数含まれていた。さらには、言語・文化をはじめ、年齢や発達段階、性格等、多様な子どもたちへの対応に必要なとされる臨機応変さや子どもの理解への配慮（参照：⑤(1)-(5)）が記されていた。この表5の④⑤に関連するSL学生のリフレクションの内容は、特に、「年少者日本語教育」の授業の中の「日本語学習の場をつくる」ための技術・方法に関する学びとリンクし、SL学生の意識や行動に影響が現れていることを窺い知ることができる部分と言える。

表5の⑥については、中学生グループの支援に関わった2名の中国語母語のSL学生のリフレクションに見られた記述である。この2名のうちの1名は中国出身の留学生で、もう1名は自身も中学3年生の時に両親と共に中国から帰国した日本国籍の学生である。M子ども教室の中学生グループの大半は、中国出身の子どもたちであることから、母語支援やSL学生自身の過去の体験を活かした支援ができるよう、中学生にはこの2名をマッチングした。しかし、多感な思春期でかつ高校受験を目の前に控えた中学3年生の支援は特に一筋縄ではいかず、子どもへの向き合い方に葛藤したり、焦ったり、模索を繰り返したりする様子が度々窺えた（参照：⑥(1)-(4)）。しかしながら、そのような中でも、この2名のSL学生たちのリフレクションの中には、差し迫った高校受験の重圧に苦しむ中学3年生たちの立場への理解を示そうとし、子どもたちの将来にも意識を向けて寄り添おうとする姿勢（参照：⑥(3)-(4),(6)）が毎回見られた。さらには、母語支援を通して見えてくる子どもの内面（外面的には気づかれにくい部分）や学ぶ意識の向上に対する気づき（参照：⑥(5)）、そして、子どもたちを心か

### 3. 実践報告・実践研究論文

ら応援するSL学生自身の心境の変化を捉えた記述（参照：⑥(6)）も観察することができた。

最後に、表5の⑦に分類された記述を見ると、SL学生たちのリフレクションは、子どもたちとの関わりだけでなく、M子ども教室の学習支援に携わる多くのボランティアの方々との交流から得た学びにも及んでいることが分かる。特に、子どもの支援終了後に行う支援者間の反省会（情報交換）の時間は、経験の長い支援者から意見や助言を得ることのできる貴重な学びの時間となっている（参照：⑦(1), (2)）。また、時に複数の支援者と協働して子どもの支援に関わる経験を得ることで、マンツーマンでの支援とは異なる新たな発想、発見、気づきがあったことも明らかになった（参照：⑦(3)）。

以上のように、「リフレクションシート」からは、「連絡日誌」への記載のみでは読み取れないSL学生の活動への向き合い方や子どものことばの学びに対する意識の変容を観察することができた。特に、これらの内容から浮かび上がるのは、SL学生たちの意識化の方向性が日本語教育における日本語の言語学的側面、教授法に関する側面の専門性のみで終始しないということである。この点は、「地域日本語教室」の社会的な役割に関する学びが深く関わっていると考えられる。「地域日本語教室」の役割については、本学の日本語教師養成課程では、「『居場所』としての地域日本語教室」（山辺, 2011）について、「年少者日本語教育」以外の複数の基礎科目でも学ぶため、SL学生たちはある程度の背景知識をもっていると言える。しかし、その知識は、子どもたちを目の前にしたSLでの直接体験を通して、現実のものとして受け止められるようになり、子どもたちの居場所づくりを担う当事者意識へと変容していくと考えられる。とりわけ、表5の①(5), (6)「子どもとの人間関係構築」における保護者とのつながりや、②(3)「子どもの様子への気づき」、⑤(4)(5)「SLへの取り組み方」、⑥(4), (5), (6)「中学生の支援での葛藤・模索・応援」の記述は、「年少者日本語教育」の学期中盤の第8-9回の授業で、「親子の日本語教室」を運営するNGO団体代表者を外部講師として招いて学んだ後の記述である。この点を考慮に入れると、M子ども教室でのSL学生たちは、子どもたちの「居場所」となる学びの場を支える「日本語教育人材」としての役割意識がSLを通して芽生えてきたと考えることができるのではないだろうか。

## 5. 日本語教育人材の養成段階でSLが果たす役割

### 5.1. 「日本語学習支援者」に望まれる資質・能力の養成

本節では、4節で述べたSL学生による「連絡日誌」や「リフレクションシート」の観察を基に、SLが「日本語教育人材」を養成する上でどのような役割を果たすのかについて、さらに掘り下げて論述していく。

文化審議会国語分科会（2019）は「日本語教育人材」をその「役割」という観点から、「日本語教師」、「日本語教育コーディネーター」、「日本語学習支援者」の三種類に分類した。本稿で取り上げた地域日本語教室での支援に携わる日本語教育人材は、その多くがボランティアによる支援者であり、定期的に専門家からの助言を受けつつ支援の在り方を模索しているという点から、「日本語学習支援者」（＝日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者、文化審議会国語分科会, 2019, p.19）に該当すると言える。そのため、以下では、「年少者日本語教育」のSLを通して見られたSL学生の意識の変容を、「日本語学習支援者」に望まれる資質・能力と照らし合わせながら考察する。「日本語学習支援者」に望まれる資質・能力については、文化審議会国語分科会（2019, p. 34）において、「知識」「技能」「態度」の三種類に分けられ、それぞれ表6のように定義づけられている。表6の「学習者」は、本稿では「外国につながる子ども」に焦点をあてるため、表内では「学習者」（子ども）と筆者が追記した。表6を参照されたい。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表6. 日本語学習支援者に求められる資質・能力（文化審議会国語分科会, 2019, p. 34）

知識	技能	態度
(1)日本語や日本文化、社会、多文化共生に対する一般的な知識・理解をもっている。 (2)日本語教育に携わる機関・団体及び関係者による支援体制と自らに期待される役割について理解している。 (3)学習者（子ども）の来日の経緯、国や言語・文化背景、日本語の学習目的に対する一定の知識をもっている。 (4)異文化理解や異文化間コミュニケーション、コミュニケーション能力に関する基礎的な知識を持っている。 (5)日本語の構造や日本語学習支援に関する基本的な知識を持っている。	(1)分かりやすく伝えるために、学習者（子ども）に合わせて自身の日本語を調整することができる。 (2)学習者（子ども）の発話を促すために、耳を傾けるとともに、自身の発話を調整することができる。 (3)日本語教育コーディネーターや日本語教師とともに、日本語学習を支援することができる。 (4)学習者（子ども）の状況を観察し、日本語教師や日本語教育コーディネーターの助言を得ながら、学習方法や学習内容を学習者（子ども）に合わせて工夫することができる。	(1)学習者（子ども）の背景や現状を理解しようとする。 (2)学習者（子ども）の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする。 (3)学習者（子ども）や支援者などと良好な対人関係を築こうとする。 (4)学習者（子ども）が自ら学ぶ力を育み、その学びに寄り添おうとする。 (5)異なる考えや価値観を持つ他者と協働できる柔軟性を持つようとする。

「日本語学習支援者」に求められる「知識」については、日本語教育メジャー・マイナーの学生は、「年少者日本語教育」のみならず、日本語教師養成に関わるその他の基礎科目<sup>10</sup>の中で背景知識の構築をしている。しかし、表4の「連絡日誌」や表5の「リフレクションシート」への記載と照らし合わせると、「知識(1)-(4)」については、その所有や活用を具体的に記したものはあまり多くはなかった。「知識」の面で、それを具体的に示す記載が多くみられたのは「知識(5)」(特に、日本語の文法構造や音声)に関するものであった。これは、安藤(2012)の指摘とも重なるが、SL学生のリフレクションの中では、「知識不足」を痛感する様子や「準備不足」からもっとうまく対応できるようになりたいという姿勢がみられる傾向がある。学びの深化の程度は個人差もあり、それを推し量ることは難しいが、子どもの日本語学習支援の中で経験した言語知識活用の成功・知識不足による失敗とその体験のリフレクションは、SL学生にとってその知識の再確認につながり、付加された新たな知識として彼・彼女ら自身の中に内化していくきっかけとなっていると考えることができるだろう。

一方、「技能」「態度」については、表4の「連絡日誌」と表5の「リフレクションシート」への記載内容からも分かるように、多くの側面で経験的学びの深まりが観察されたとと言える。具体的には、表6の「技術」(1)、(2)、(4)(子どもに合わせて自身の発話を調整したり、助言を得ながら支援方法に工夫を加えること)については、表5「リフレクションシート」の④「子どもの発話の促しと工夫」に見られた記述が挙げられるだろう。例えば、表5④(2)「ゼロ初級の幼児への非言語行動(表情やジェスチャー)による発話の促し」や、表5④(3)、(5)「子どもの発話へのフィードバックの仕方の工夫(リキャストやスキップフォールディング)」がそれに当たる。特に、表5④(5)で、リキャストやスキップフォールディングを実践したこと触れたSL学生のリフレクションについては、表5内ではスペースの関係で取り上げられなかったが、実際のリフレクションシートには、SLでの活動だけでなく、自身が通っている塾講師アルバイトでの経験で同様の実践を無意識にしていたことについても触れている。これは、実践とリフレクションの往復を通して、「具体的、個別的体験」の内容を大学の授業で学んだ「抽象的一般概念」へと昇華させていることを明示する一例ということができるだろう。

表6の「態度」に関しては、リフレクションシートの中で最も多くの関連記述が確認された。以下、表5の内容の具体例を、表6の「態度」(1)~(5)と照らし合わせてその一部を表7に再掲する。



## 3. 実践報告・実践研究論文

表7. 「日本語学習支援者」に望まれる資質・能力「態度」とSL学生のリフレクション

望まれる「態度」	リフレクションの傾向	リフレクションシートへの記載内容
(1)学習者(子ども)の背景や現状を理解しようとする。	①子どもとの距離感、人間関係の構築 ②子どもの性格・様子 ③子どものことばの学びと発達・環境 ④子どもの発話の促しと工夫 ⑤SLの取り組み方、臨機応変さについて ⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援	①(3)いろいろな事情を持つ子たちの存在を知り、少しでも日本に来てよかったと感じてもらえるような雰囲気を自然とつくるように努めた。 (5)F君(㊸)のお父さんがF君のことを大変心配していたので、保護者への報告も必要だと思った。 ②(1)-(5)、③(1)-(7)、④(1)-(5)、⑤(1)-(5)、⑥(1)-(6)
(2)学習者(子ども)の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする。	①子どもとの距離感、人間関係の構築 ④子どもの発話の促しと工夫 ⑤SLの取り組み方、臨機応変さについて ⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援	①(2)子どもたちと同じ目線にたつてコミュニケーションをとることを意識した。 ④(1)無理に日本語を話させようとせず、子どもたちのペースに合わせてながらこちらで彼らを引っ張っていった方がいいことが分かった ⑤(2)どの子にあたってその子の学習に合わせて学びやすい工夫をしようと思い支援に臨んだ ⑥(5)Sちゃん(㊸)は他の支援者から「扱いの難しい子ども」と見られているようだったが、中国語(母語)で支援することでスムーズに学習を進めることができた。母語支援の重要性と効果を感じた。
(3)学習者(子ども)や支援者などと良好な対人関係を築こうとする。	①子どもとの距離感、人間関係の構築 ④子どもの発話の促しと工夫 ⑤SLの取り組み方、臨機応変さについて ⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援 ⑦他の支援者の助言・意見交換からの学び	①(4)自分なりに子どもたちに寄り添った指導を心がけよう活動に挑んだ。 ④(1)無理に日本語を話させようとせず、子どもたちのペースに合わせてながらこちらで彼らを引っ張っていった方がいいことが分かった。 ⑤(1)どの年齢の子どもたちの担当になっても臨機応変な対応ができるように心がけた (4)(調理イベントでの支援から)日本語学習だけを中心にするのではなく、適度にイベントを開催することで、より子どもたちに密接にかかわることができ、精神的な支えにもなると感じた。 (5)「自分が分かっていることは相手も分かっているとは限らない」ことを常に頭に留めながら取り組んだ。 ⑦(1)-(3)
(4)学習者(子ども)が自ら学ぶ力を育み、その学びに寄り添おうとする。	④子どもの発話の促しと工夫 ⑤SLの取り組み方、臨機応変さについて ⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援	④(1)-(5)の全て ⑤(2)どの子にあたってその子の学習に合わせて学びやすい工夫をしようと思い支援に臨んだ ⑥(3),(5),(6)
(5)異なる考えや価値観を持つ他者と協働できる柔軟性を持つとする。	⑤SLの取り組み方、臨機応変さについて ⑥中学生の支援での葛藤・模索・応援 ⑦他の支援者の助言・意見交換からの学び	⑤(5)「自分が分かっていることは相手も分かっているとは限らない」ことを常に頭に留めながら取り組んだ。 ⑥(5)Sちゃん(㊸)は他の支援者から「扱いの難しい子ども」と見られているようだったが、中国語(母語)で支援することでスムーズに学習を進めることができた。母語支援の重要性と効果を感じた ⑦(3)他の支援者の方と複数で教えることで自分にはない発想に気づいたり、新しい発見があった

**3. 実践報告・実践研究論文**

表7からわかるように、「日本語学習支援者」に望まれる「態度」の5つの側面全てについて、SL学生たちが意識的に取り組み、気づきや発見を得て、次の活動に結びつけようとしているのが見てとれる。特に、(1)「学習者（子ども）の背景や現状を理解しようとする態度」、(3)「学習者（子ども）や支援者などと良好な対人関係を築こうとする態度」、(4)「学習者（子ども）が自ら学ぶ力を育み、その学びに寄り添おうとする態度」に関わる記述は、2019年度のSL学生5名全員に見られた。こうした「日本語学習支援者」としての態度を養うことは、子どもの全人的発達を支える教育の一環としての「年少者日本語教育」（石井，2006）に携わる人材にとって極めて重要であり、地域社会においては、子どもたちが安心して主体的に学べる環境をつくるための人的リソースの整備につながるということでも過言ではないだろう。

以上のことから、「年少者日本語教育」を学ぶ学生と「地域日本語教室」の現場を結ぶSL活動は、日本語教育人材の養成において、「日本語学習支援者」に望まれる「知識」「技術」「態度」、とりわけ、「技術」「態度」の面で必要とされる資質を養う重要な機会となっているということが言える。そして、この学びの機会を、参加するSL学生に、「日本語学習支援者」としての自身の社会的な役割を自覚させ、地域社会に貢献する「日本語教育人材」としての意識の変容を促す働きがあるといえるのではないだろうか。

**5.2. 「地球市民」としての意識・感受性・行動力と「日本語教育人材」の役割**

5.1節で述べたSL学生の意識の変容は、SL活動終了後に行った追跡調査の結果にも現れていた。この追跡調査は、無記名によるWebアンケートで、2020年1月末～2月初旬にかけて行われた。2017-2018年度に本科目を履修したSL参加者については、既に卒業した学生も含まれるため、追跡できた人数は、2017年度履修生が5名中2名、2018年度修了生が7名中4名に留まった。2019年度の本科目SL参加者についても、学期終了後であったことから、回答を得ることができたのは5名中4名であった。回答率は2017-2019年度を合わせて58.9%（10名/全17名）と高いとは言えないが、この10名の回答には、SL実施時の「連絡日誌」や「リフレクションシート」には見られない際立った傾向が確認できた。以下では、この追跡調査への回答内容をもとに、SLを経験した日本語教育メジャー・マイナーの学生たちが、その後の学生生活、職業生活の中で、当時の経験をどのように捉えて、今を過ごしているのかについて述べる。

まず、「SLへ参加して意義を感じたかどうか」については、10名中9名が「とても有意義だった／有意義だった」と答え、1名が「どちらとも言えない」と答えた。「全く有意義ではなかった／あまり有意義ではなかった」と答えたSL参加者はいなかった。「とても有意義だった／有意義だった」と答えたSL参加者たちが意義を感じた点、改めてリフレクションを試みて気づいた点は、以下の表8に示す。そして、これらの記載には、次の4つの傾向（①授業から日本語教育現場での実践へ、学びの連続性と応用、②日本語教育人材としての自己効力感、③居場所としての地域日本語教室、④地球市民としての意識）があることが観察された。

## 3. 実践報告・実践研究論文

表8. SLに参加して意義を感じた点、改めてリフレクションをして気づいた点

<p>①【授業から日本語教育現場での実践へ、学びの連続性と応用】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもとの関わり方、外国につながる子どもの葛藤等を理論と合わせて実際にふれて学ぶことができた。</li> <li>授業で習った内容をもとに、実際に子どもと関わることで、学びをより深めることができた。</li> <li>授業で学んだ、外国につながる子どもたちの問題を、実際に現地で見、体験することができた。そのことで、子どもたちにとって必要なことや、ボランティアの場としての必要なことなど、授業で学んだことよりもさらに広い視点で観察することができた点が、有意義に感じた。</li> <li>大学の授業や資料の中だけではどうしても補いきれない部分を勉強する場になっていたと思う。</li> <li>座学で学んだことを実践する場があった。また現場でしか経験できない問題等があり、勉強になった。</li> <li>子ども達が楽しく続けられる学習をするには、ゲームを取り入れたり、より親身になる必要があったりと授業内で度々聞いていたため、それらを意識した。</li> <li>日本語教育を新しい視点で見ることができた。またSLによって実際の現場と関わる機会もできた。</li> </ul> <p>②【日本語教育人材としての自己効力感】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>授業で学んだことを実際の現場で活かせたり、自分たちで企画した活動から学びが多くあった。</li> <li>大学の中にいるだけでは、実際に触れる機会の少ない日本語教育の抱える問題を、自分自身の目で見、自分ができることを考え、行動することができた点。</li> <li>子どもたちに対して、自分が学んだことを役立てることができるという意識。</li> <li>子どもが間違えた発話をした際の修正の仕方を実践することができた。</li> <li>大人と違い、学習に対する気分の上がり下がりがとても激しかったため、子ども達一人一人の個性を見極めながら活動設計していくことが重要だと感じた。</li> <li>子どもたちに勉強することを嫌いにさせないようにいい雰囲気の中での勉強方法（を実践できた）</li> <li>子どもに教える体験は有意義だった。とてもいい経験だったと思う。</li> </ul> <p>③【居場所としての地域日本語教室】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>子ども達それぞれに文化背景があり、また言語がわからない以外にも精神的ストレスなどで子ども教室を居場所としているという点を意識して子どもたちに関わった。</li> <li>子どもたちの居場所となっていることと、子ども教室の重要性を改めて実感した。</li> </ul> <p>④【地球市民としての意識】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>外国につながる子ども達への支援ということで毎回意気込んで活動したが、子ども達と触れ合う中で日本人の子どもだから、外国の子どもだから、という垣根を感じなくなった。みんなが等しく子どもであり、国籍や言語は関係ないことに気付かされた。自分自身の考えを大きく変えることができたと思う。</li> <li>彼らの置かれている環境をとて意識した。そうすることで、寄り添うことを意識することができて、できない事よりもできる事に目を向けられるようになったり、どんなことが難しいと感じるのか考えるようになったりと、今まで持つことができなかった視点を持つことができた。また、その反面短期のボランティアでは生活まで中々踏み込めない為あと一歩彼らのことを支えきれないように感じた。</li> <li>継続的に外国につながる子どもたちと向き合うことで彼らの現状から成長までを見ることができた。また実際に現場に毎週向かうことで関係者をはじめ漠然としていた日本語教育環境やその人々の考えを知ることができた。</li> <li>なかなか日本人として育ってきってしまうと考える機会が少ない、彼らの置かれた環境だったり、持っている感情だったり、を間近で受け取ることができたのがとても大きかった。</li> </ul>
---

表8に示した①「授業から日本語教育現場での実践へ、学びの連続性と応用」、②「日本語教育人材としての自己効力感」の点は、SL実施中のリフレクションシートから観察された点とも重なる。しかし、改めてSLでの実体験のリフレクションを試みることで、SL参加者たちは「具体的な直接的体験」から「より深いリフレクション」へ、そして「抽象的な概念化」を経て「さらなる主体的な取り組み」へとつながる学びの連鎖（Kolb, 1984）を実感し、そこから得られた「日本語教育人材」としての自己効力感や社会貢献の重要性を再認識していることが観察できる。③「居場所としての地

## 3. 実践報告・実践研究論文

域日本語教室」の記述からは、M子ども教室という地域日本語教室の役割とその意義（山辺，2011；宮崎・河北，2012）を子どもたちとの関わりの中から学び取っているということがわかる。そして、④「地球市民としての意識」の記述からは、「教える—教えられる」という関係性を超えた「地域社会の一員」「地球市民」としての意識の芽生えや新たな気づき、さらには、短期間の支援では課題を抱える子どもたちを支えきれないというボランティア支援体制の現状とその限界に対する批判的観察があったことも明らかになった。

また、この追跡調査で行った質問への回答の中には、さらに注目すべき傾向が示された回答が含まれていた。それは、「SLの経験は、あなたのその後の日常生活やあなたの考え方にどのような影響を及ぼしたと思うか」という質問に対する回答である。ここで見られた回答は、「年少者日本語教育」および「多文化共生社会の実現」に関わる重要な視点と意識の変容、実生活での実践の様子を示していた。表9は、その回答を4つカテゴリー（①他者への思いやりとその実践、②子どもの成長へのまなざし、③地域社会の問題に対する意識の高まり、批判的思考の実践、④日本語教育人材としての将来像の展望）に分けて示したものである。

表9. SLの経験がその後の生活や考え方に及ぼした影響

<p><b>①【他者への思いやりとその実践】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本には日本語教育を受ける必要のある外国からの子どもたちが身近にいて、私たちのささやかな支援が彼らの将来に大きく関わっていくこと。</li> <li>SL活動を経て、外国の方と対面した時は無理に英語を使うのではなく、自然とやさしい日本語を使うようになった。</li> </ul> <p><b>②【子どもの成長へのまなざし】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>小さい年齢から外国語に関わる子どもを意識するようになった。</li> <li>今までよりも、さらに子どもたちのことが好きになった。日本語が母語の子だけでなく、さまざまな国の子どもたちと交流することで、一人一人の成長点や、課題を発見することができるようになったと思う。</li> <li>一度、私が子ども達にゲームを勧めた際に、1人の子どもが負けて泣いてしまった。勧めたことを最初は後悔したものの、先生や他の支援者さん達がその子の今後の人生において必要な悔しい経験になるから良いことだと仰っていた。いつでも笑顔でいられる環境作りではなく、子ども達にとって様々な感情を味わえる環境こそが、本当に良い学習環境であると学んだ。</li> </ul> <p><b>③【地域社会の問題に対する意識の高まり、批判的思考の実践】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本に滞在している日本語非母語話者の子どもたちに向けた支援をもっと増やすべきだと感じた。</li> <li>年少者日本語教育を学んだことで、今までは国外や留学生に目がむいていたが、日本に在住している子どもの日本語教育についてとても興味を持ち、少しでも力になりたいと思うようになった。</li> <li>授業やSLを通して、彼らの問題を何よりも早く解決しなければならないと感じるようになった。</li> <li>外国につながる子どもたちの事について自分から情報を探し見るようになった。</li> <li>問題が起こった時、解決するためにどうすれば良いか何が必要かを筋道を立てて考えるようになった。日本の社会制度についてちゃんと理解しなければならないという思いが強くなった。</li> </ul> <p><b>④【日本語教育人材としての将来像の展望】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーション力と対人力を高めることができたと感じた。日本語教師を目指しているのでとてもいい経験になったと思う。</li> <li>いつかは今回向き合っている子どもたちと同じ環境に置かれている子どもたちのための地域の日本語教育現場に携われることを目標に、自分の経験や知識を広げたいと思うようになった。</li> <li>現場に赴き、学びを振り返ることの必要性に気づかされたので、今後も日本語教育現場との関わりを大切にしながら、日本語教育の研究を続けていきたいと思うようになった。</li> </ul>
--

### 3. 実践報告・実践研究論文

表9からわかるように、「年少者日本語教育」で行ったM子ども教室でのSL参加者は、授業およびSL活動の終了後、さらには卒業後も、SLでの経験的学習が彼・彼女らの実生活に大きく影響していることが読み取れる。①「他者への思いやりとその実践」に記された「ささやかな支援」は、「やさしい日本語」への切り替えを含め、日本に暮らす言語的・文化的に多様な背景をもつ人々との共生に貢献すると言える。また、②「子どもの成長へのまなざし」については、子どもの日本語学習支援が単にその場限りのものではなく、関わる子どもの成長を見据えて寄り添う長期的な視点や子どもへの愛情が育まれている様子が垣間見える記述となっている。このような姿勢は「年少者日本語教育」が全人教育の一環であることを捉えた巨視的な視点の獲得につながっているということを示唆している。

そして、③「地域社会の問題に対する意識の高まり、批判的思考の実践」に関する記述については、SLでの経験的学習が、それまでのSL参加者の視点や考え方を転換させたことを物語っている。特に、外国につながる子どもの教育に関する社会問題や制度的な問題について、SL終了後、卒業後も引き続き強い関心を持ち、自ら情報収集をし、批判的に物事を捉えようとする姿勢が身についてきていることを窺い知ることができる。これは、地域日本語教室でのSL体験が、ボランティアに依存し続ける「地域型」日本語教育の社会制度の捉え直しを促した結果とも言えるかもしれない。こうして身についてきた批判的観察力が、「地域社会の一員」「地球市民」としての主体的な意識、感受性の涵養を促し、日々の思考や行動においても変化をもたらしていると考察することができる。

最後に、④「日本語教育人材としての将来像の展望」については、SLでの経験とリフレクションの繰り返し、「日本語教育人材」の役割を意識させ、日本語教師の仕事や日本語教育分野の研究業を将来のキャリアとして視野に入れるようになっている様子が分かる。実際、2017年度から2019年度にM子ども教室でのSLに参加した学生、卒業生のその後の進路、進学先をみると、日本語教師または日本語教育に関連のある仕事に就いた卒業生、卒業後に日本語教師または日本語教育関連の仕事を希望する学生、日本語教育学を大学院でさらに深く学ぼうとする学生の合計は、筆者が確認できただけでも全17名中9名と半数以上に上る<sup>11</sup>。これは、日本語教育を専攻しながらも、将来的には一般企業等への就職をはじめ日本語教育現場以外の道を選択する学生たちが大半である現在の大学の日本語教師養成の状況から考えると、かなり高い数字と言える。つまり、それだけ、SLでの経験がSL参加者のその後の将来のキャリア形成に大きく影響し、地域社会への参画につながっているということを示唆していると言えるだろう。以上のことを踏まえて考察すると、「地球市民」としての意識・感受性・行動力を育むSLは、多文化共生社会の実現を担う「日本語教育人材」の養成に様々な角度から貢献すると結論づけることができる。

## 6. おわりに

本稿では、日本語教師養成科目の一つである「年少者日本語教育」と「地域日本語教室」の現場をつなぐSL活動に焦点を当て、日本語教育人材の養成にSLでの体験的学習がどのような影響を及ぼすのか、またそれはどのような社会貢献に結びつくのかということについて検討した。まず、「日本語学習支援者」としてのボランティアの高齢化が進む地域日本語教室では、若年層の支援者を確保するのが難しいという課題がある。大学の日本語教師養成課程において、地域日本語教室でのSLを取り入れることは、個々の若者の自主性に委ねるボランティアと異なり、大学での専門的な学びと地域社会での活動を連動させることができる。学んだことを一定期間、地域社会の日本語教育現場で活かすことができる体験を通して、日本語教育を学ぶSL学生たちは、「日本語教育人材」として、社会に対する自分自身の果たすべき役割意識を獲得していく。特に、多様な言語・文化的背景をもつ子どもたちと、SLを通して構築される「教える—教えられる」という関係性を超えた人間関係は、若い学

## 3. 実践報告・実践研究論文

生たちの視野を大学の教室から、地域社会の課題へと広げ、子どもたちの直面する困難に対して、継続的に寄り添おうとする「日本語支援者」としての「態度」を養っていく。この態度は、地域社会の一員としての能動的な意識、感受性に根ざしたものであり、長期的な視野をもって地域社会の課題に取り組む姿勢と行動力に結びついていくと考えられる。日本語教育人材の活動分野は、教育、就労、生活の場をはじめ多岐にわたるが（文化審議会国語分科会，2019）、子どもの全人的な発達を支える年少者日本語教育に関わる人材には、特に、こうした「地球市民」としての主体的な社会参画を継続していく力を養うことが重要であると言えるだろう。2018年に公開された『外国人児童生徒等の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）』（日本語教育学会，2018）においても、支援現場での活動を通じた体験学習は、「フィールド型」の学習方法として重視される。本稿で紹介したSLの実践は、その一例として、これからの日本語教育人材の養成、とりわけ、外国につながる子どもたちの教育を担う人材の養成を考える上での一助となることを期待する。

<sup>1</sup> グラフは文化庁国語課による「国内の日本語教育の実態調査」の1999年（平成11年）から2018年（平成30年）までの20年間の調査結果をもとに日本語学習者数と日本語教師数の推移を筆者がまとめたものである。

<sup>2</sup> このリフレクションの性格に関する引用は、Eyler et al.（1996）のp. 16に“4Cs”として紹介され、同書のpp.17-20に詳述された内容を唐木（2010）がまとめたものである。

<sup>3</sup> 2019年度の授業内容は、2017、2018年度に行った内容を、授業評価等を踏まえて部分的に改善したものである。

<sup>4</sup> 本科目は履修年次以外に制限がないため、履修者には、他専攻、他学群の3・4年生や交換留学生も含まれる。しかし、履修者の大多数が、「子どもの教育」「外国につながる子ども」「日本語教育」に関心のある学生たちである。

<sup>5</sup> 桜美林大学のSL科目には、履修者全員が地域での奉仕活動に参加する「全履修者型SL」と、SL活動への参加を履修者が選択できる「選択型SL」の二種類がある。

<sup>6</sup> 表2の「通常履修者数」には、SLを希望しつつも、諸事情により参加を最終的に辞退し、SL登録をしなかった学生の数も含まれる。こうしたケースに該当する学生数は、2017年度に2名、2019年度に1名であった。

<sup>7</sup> 2017-2018年度は、「複数言語文化環境で育った人」への半構造化インタビューとその分析を行ったが、2019年度は、現場で子どもたちに寄り添う実践を重視し、「子どものことばの学びを支える言語活動案の作成」を行った。

<sup>8</sup> 2017-2018年度のSLでは各回のリフレクションシートの作成は行わなかったが、この点については4.2.2で詳述する。

<sup>9</sup> 表8内に記された記号（→、☆等）は、SL学生が連絡日誌に記載した原文のままである。

<sup>10</sup> 桜美林大学の日本語教育専攻における基礎科目には、「日本語教育学A」（＝日本語教育史・日本語教育事情）、「日本語教育学B」（＝日本語の音声・音韻、語彙、意味、文字）、「日本語教育文法」、「日本語教授法」等が含まれる。

<sup>11</sup> 追跡調査の協力者（10名）は、無記名でのWebアンケートであったため、筆者が卒業後の進路を確認した9名と一致するかどうかは不明である。しかし、追跡調査協力者10名のうち、6名は、その回答の中で、日本語教師または日本語教育関連の仕事に従事している（または従事することを希望している）ことに触れていた。

## 3. 実践報告・実践研究論文

## 【引用文献】

- 安藤淑子 (2012) 「サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 6号, pp.26-35.
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』 128号, pp. 3-12.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』, アルク.
- 尾崎明人 (2001) 「日本語教育はだれのものか」 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』, 序章 pp. 3-14, 世界思想社.
- 尾関史 (2009) 「JSLの子どもの成長・発達を支えることばの力を育てる—子どもの主体的な学びをデザインする—」 川上郁男 (編) (2009) 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー —主体性の年少者日本語教育学—』 第2章, pp. 38-60, 明石書店.
- 唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』, 東信堂.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広 (2004) 「年少者日本語教育学の構築に向けて—日本語指導が必要な子どもたち—を問い直す」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp. 273-284, 日本語教育学会.
- 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」」早稲田大学日本語学会『早稲田日本語研究』 (12), pp.1-12.
- 川上郁雄・尾関史・太田祐子 (2014) 『日本語を学ぶ／複言語で育つ—子どものことばを考えるワークブック』, くろしお出版.
- 公益社団法人 日本語教育学会 (2018) 『平成29年度文部科学省委託 外国人児童生徒等の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)』 URL: [http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro\\_hokoku.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf) (閲覧:2020年2月19日)
- 小林幸江・何美玲 (2015) 「日中間のスカイプによる双方向遠隔授業の目指すもの—リアリスティック・アプローチの視点から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 41号, pp. 1-15
- 齋藤ひろみ (2014) 「文化間移動をする子どもたちへの日本語教育—学びの連続性を保障する「内容重視の日本語教育」」『月刊国語教育研究』 No.490, pp.16-21, 日本国語教育学会.
- 齋藤ひろみ (編) ・今澤悌・内田紀子・花島健司 (著) (2015) 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック—子どもたちのライフコースによりそって—』, 凡人社.
- 財団法人かながわ国際交流財団 (2009) 『かながわの日本語学習支援—現状とこれから』 URL: [http://www.kifjp.org/wp/wp-content/uploads/2014/02/research\\_2008.pdf](http://www.kifjp.org/wp/wp-content/uploads/2014/02/research_2008.pdf) (閲覧:2020年2月17日)
- 清水順子・小林由依 (2017) 「日本語教育実習生の変化に影響を与えたものは何か—大学生活との関わりから—」『北九州市立大学国際論集』 開学70周年記念号, pp. 85-92.
- 鈴木寿子 (2012) 「共生社会における日本語教師養成のための—考察—言語生態学的内省モデルの提案—」『人文学研究』 No. 8, pp. 15-26.
- 平畑奈美 (2018) 「「日本語教師不足」問題に関する考察—若年日本語教師供給増に向けた課題—」『国際文化コミュニケーション』 第1巻, pp. 139-158.
- 深澤のぞみ・冷麗敏 (2014) 「グローバル人材育成としての日本語教師養成—海外日本語教育実習の実践と成果—」『金沢大学留学生センター紀要』 (17), pp. 43-55.
- 藤平愛美・鈴木基伸・西尾信大・今西利之・渡辺史央・小森万里・加藤均 (2019) 「日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』 (17), pp. 29-47.

## 3. 実践報告・実践研究論文

- 文化審議会国語分科会 (2016) 『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について— [報告] (案)』第72回日本語教育小委員会URL:[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_72/pdf/shiryo2\\_2.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_72/pdf/shiryo2_2.pdf) (閲覧:2020年2月19日)
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告案)』改訂版, URL: [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555\\_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf) (閲覧:2020年2月17日)
- 文化庁国語課 (2018) 『平成30年度 国内の日本語教育の概要』 URL: [https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongogyoiku\\_jittai/h30/pdf/r1408679\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongogyoiku_jittai/h30/pdf/r1408679_01.pdf) (閲覧:2020年1月30日)
- 丸山敬介 (2016) 「日本語教師は食べていけない」言説—『月間日本語』の分析から— 『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 第16号, pp. 1-38.
- 宮崎幸江・河北祐子 (2012) 「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型「居場所づくり尺度」の観点から—」 『上智短期大学紀要』, Vol. 32, pp. 51-65.
- 文部科学省総合教育制作局男女共同参画共生社会学習・安全課 (2018) 『「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 (平成30年度)」の結果について』 URL: [https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf) (閲覧:2020年2月17日)
- 安原順子 (2018) 「日本語教員養成と日本語学習に資する双方向授業プログラム:平成29年度の報告」神戸女子大学国文学会編『神女大国文』 (29), pp. 57-51.
- 安原順子 (2019) 「日本語教員養成と日本語学習に資する双方向授業プログラム:平成30年度の報告と学習者オートノミーの構築」神戸女子大学国文学会編『神女大国文』 (30), pp. 62-55.
- 山辺真理子 (2011) 「「居場所」としての日本語教室—日本語ボランティア養成講座の捉え方と実践」 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター (編) 『共生社会に向けた協働の地域づくり:「協働型居場所づくり尺度」の開発～長野県上田市における実践と研究:「上田チーム」09-10年度活動』, 第二部 pp. 66-73.
- 渡辺史央・今西利之 (2019) 「海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について—実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」—」 『高等教育フォーラム』 vol. 9, pp. 13-26.
- Eyler, J., Giles, D. E. and Schmiede, A (1996) *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices & Reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hammond, J. and Gibbons, P. (2001) "What is scaffolding?" In J. Hammond, J. (Ed.) . *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*, pp.1-14. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Kolb, D. A. (1984) *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.