

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

水野 かほる・澤崎 宏一

1. はじめに

近年、年少者への日本語教育に関する問題が、メディアや学会などで話題を集めるようになってきている¹⁾。特に静岡県は、指導が必要な日本語学習者の数が愛知、神奈川に次いで全国で3番目に多く(文部科学省, 2005)、このことに関して静岡県立大学として何ができるかを考えることの意味は大きい。このような背景を受け、2005年5月より、大学周辺で外国人児童生徒を抱える小中学校に対する、日本語支援活動の試みが始まった。2005年12月現在、担当教員の指導のもと、10人のボランティア静岡県立大学生が近隣の3校に赴き、児童生徒計5人への支援活動を行っている。

本稿は、上記の日本語支援活動が始まり今日に至った経緯とその活動内容に関する報告と考察をまとめたものである。以下では、まず活動全体の概要を時系列に報告する。次に、ボランティアとして活動に参加している学生の参加動機について紹介し、参加動機が大学の授業での学習内容と大きく関わっていることを述べる。さらに、小中学校3校のうち1校に焦点をあて、そこでの活動の経緯と学生達の意識の変化を概観することにより、短い活動期間であっても学生の意識に変化が芽生え、一定の成果を感じ取ることができることを示す。最後に、まとめと今後の展望について触れる。なお、執筆にあたっては水野が2節、4.1節、5節を、澤崎が1節、3節、

1) 例えば、2005年度日本語教育学会春季大会におけるシンポジウムのテーマは「多文化共生社会と年少者をとりまく環境」であった。2005年度文化庁日本語教育大会(東京大会)のテーマも、「外国人年少者への支援について考える—子をもつ親への日本語学習支援—」に設定された。さらに、月刊『日本語』(アルク)の2005年5月号は「子どもへの日本語サポート最新ムーブメント」が特集テーマとして扱われた。また川上(2004a; 2004b; 2004c; 2005)では、年少者教育の実践例や問題を詳しく報告している。

4.2節を担当した。

2. 日本語ボランティア支援活動の経緯

2.1. 活動の背景

「はじめに」でも述べたように、外国人児童生徒の「教育保障」実現は現在の日本語教育を取り巻く状況においての重要な要請であり、そのために大学と学校現場・地域が連携する必要性は高く、本問題に関して地域に存在する公立大学として果たすべき役割は大きいと思われる。しかし、折角支援活動を計画しても、学校側が外部からの接触を望まないために思うような意思疎通ができなかったり、またたとえ現場と支援者側の情報交換がなされたとしても、双方の目的や思惑の食い違いによりスムーズな支援活動が行えないこともあるという問題も指摘されている。

このような実情を受け、本研究は、大学において日本語教育について学ぶ学生が、地元の小中学校に在籍する日本語支援を必要とする外国人児童生徒への日本語支援活動を行う場合に具体的に何ができるのか、どのような取り組み方をすれば学習者本人や学校側、支援者側にもより活動しやすく効果的か、また本活動を通して支援者側学生にもたらされる教育効果はどのようなものであるか、等を目的として始めた実践研究である。なお、本活動に参加している学生は、国際関係学部の「日本語教授法Ⅰ」「日本語教授法Ⅱ」「日本語教授法Ⅲ」などの授業を履修しており、本活動への参加を希望した学生である。参加学生は全員活動実施に当たり、「学研災付帯賠償責任保険」に入っている。

2.2. 活動の概要

以下においては、本支援活動開始（2005年5月）以降現在（2005年12月）までの活動の経緯を簡単に報告する。

- ・2005年5月、静岡市立甲中学校²⁾からの依頼を受けて、静岡県立大学生による日本語支援ボランティア活動を開始する。学習者aは3月にフィリピンから来日した14歳生徒で3年に編入、タガログ語と英語以外はほとんど話せず、日本語はほとんどゼロに近い状態であった。甲中学校ではaのために既に初級の会話教材1冊と仮名

2) 関係者のプライバシー保護のため、本稿では実名を避け、学校名、学習者名、ボランティア学生の名前を記号に振り替えている。

研究ノート・資料

の教材1冊を発注していたので、それを使用することにし、週6時間3人の県立大学学生が美術の1時間を除いて原学級からの取り出し授業で日本語学習支援活動を行うことになった（日本語支援を実施したのは、社会、道徳、理科、数学などの、実技及び担任教師の担当ではない教科の時間である）。

- 2005年6月、アメリカから来日した生徒bが甲中学校1年に編入したため、日本語支援活動を開始する。日本語は、自分の名前が書け1から10と平仮名と簡単な挨拶ができる程度。本生徒に対しては、週6時間、3人の学生による支援を行った。なお、aに対するのと同様、6時間のうち1時間は美術の時間であり、その時間は担当学生が原学級での授業に入り込み、学習者の隣に座り、英語で指導教員の指示を学習者に伝える援助を行った。
- 甲中学校での活動は、9月以降は学習者a b共に週4時間担当学生各2人でやっている。
- 2005年9月及び10月に、静岡市立乙小学校において支援活動を開始した。9月からは5年生ブラジル人児童に対する支援を開始した。当該児童は本年5月の来日であるが、小学校2年まで3、4年間滞日した経験を持っている。しかし、日本語は五十音が何とか読み書きでき簡単な日常会話ができる程度で、静岡市の適応相談員³⁾の話によると母語のポルトガル語も中途半端である。日本語学習は、週5時間3人の学生が担当している。また、10月から2004年2月来日の中国人生徒（6年生）の支援を始めた。日本語は簡単な日常生活に必要な言語に関してはかなりできるが、会話においては必要な助詞が時々抜けたり逆にいらぬ助詞が入ったりする等の問題があり、より正確に話し読み書く練習と、中学校での学習に向けた教科（本人は社会科の学習を希望）と漢字の学習の必要性が考えられた。当該生徒に対しては、週2時間（隔週で1時間になる）の学習に一人の学生が対応している。
- 2005年11月、静岡市立丙小学校における支援活動を開始する。対象児童は来日間がないブラジル人児童1年生である。日本語は仮名が少し読める程度で、他の児童と一緒に授業で学習している簡単な算数の足し算引き算もまだ充分理解できていない。この児童に対して11月から学生2人が週4時間の支援を開始した。

上記活動に伴って、本活動をより円滑かつ効率良く進めるために、以下の3つの活

3) 静岡市の配置による。学校及び保護者の要請に基づいて学校を訪問し、母国語（ポルトガル語又はスペイン語）によって児童生徒や保護者との相談、日本語の初期指導など学校生活全般に対する適応相談を行う。

動を平行して実施した。

- (1) 毎週1回本支援活動の参加者全員でミーティングを実施している。ここでは担当学生からミーティング前1週間の活動報告及びそこでの問題点の提起等がなされ、どのような解決方法があるかのディスカッションや感想を述べあったりする。



ミーティングの様子

- (2) 参加者がお互いに知っておくべき情報の共有を行うため、メーリングリストで情報を交換する。例えば、「今日の授業でこんなことを行いこのような宿題を出したので、次の担当者はそのチェックをしてください。」「今日の学習でこの文法事項の説明がうまくできなかった、どのように説明したら良いでしょうか。」など。
- (3) 担当学生は毎回の活動について記録用紙に記入する。記録用紙には「活動内容（日本語）」「活動内容（日本語以外）」「成果」「反省点」「要望・その他特記事項」等を記述し、授業時に使用した学生作成の教材等と一緒にファイルをする。このファイルは保存し、今後の活動の参考とする予定である。

さらに、現在及び将来における本学学生による学校現場における日本語支援活動実施とそれに関わる実践研究遂行のために、以下のような調査を実施し情報の収集を行った。

- (1) 静岡県内の公立小中学校における日本語支援を必要とする外国人児童生徒に関する実態調査を行う。
 - ① 静岡県内小中学校における日本語支援が必要な外国人児童生徒に対する行政側のサービスの状況を知るため、静岡県内の外国人居住者の多い3地域（西部、中部、東部の各1市）と本大学所在地である静岡市の教育委員会において聞き取り調査を行う。
 - ② 上記①の4地域に位置する比較的外国人児童生徒の多い小中学校において、そこでの外国人児童生徒のおかれた実態や問題点を知るため、学校側、加配教員や指導相談員などに対する聞き取り調査を行う。
- (2) 2005年6月、早稲田大学の川上研究室で行われたJSLバンドスケール・ネットワーク（JBN）検討会に水野と澤崎が出席した。

早稲田大学大学院日本語教育研究科では、2002年度に新宿区教育委員会と「日

研究ノート・資料

本語教育ボランティア」の派遣に関する協定を締結し、学校に在籍する日本語指導の必要な子どもに対して大学院生がボランティアで日本語指導や学習指導を行っており、日本語を第一言語としない子どもたち（JSL児童生徒）の日本語能力とそれに合った日本語指導を考えるために「JSLバンドスケール」を作成し試行している（早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室2004；2005）。

次の3、4節においては、本年度の本学学生による学校現場における日本語ボランティア支援活動のより詳細な内容を知っていただくために、活動開始から2005年8月までの甲中学校における活動の経過について、学生がどのような理由で本活動への参加を希望したか及び学習支援活動の内容、またメーリングリストに寄せられた学生の記述等から報告する。

3. 日本語支援活動参加の動機

日本語支援活動を始めるにあたり、ボランティア学生に対し活動に参加する動機を聞いたところ、6人の学生から詳しい情報を得ることができた⁴⁾。支援活動への参加理由は参加者により様々ではあるが、おおよそ次の3点に集約された。

- A. 日本語教師志望型（2人）
- B. 国際協力活動希望型（3人）
- C. 授業による啓発型（4人）

ここから言えることは、各人がただひとつの理由により活動に参加したというよりも、「日本語教師志望型」または「国際協力活動希望型」の理由に加えて「授業による啓発型」が重なったという、重複した場合が多いということだ。つまり、日本語教師や国際協力のための活動に従事したいという希望を当初から持っていたところに、実際に授業で実践的な訓練を受けたことで、本支援活動への参加につながった経緯が少なからず見てとれる。以下では、学生の言葉を引用しながらそれぞれの参加動機について紹介する。

4) ボランティア活動参加の動機について、文書による提出を依頼したところ、2005年夏までに参加した8人中6人から回答を得た。

日本語教師志望型 まず、第一の「日本語教師志望型」とは、もともと日本語教師という職業に興味を持っていた場合である。2人の学生がこの理由をあげたが、うち1人は、既に日本語教育の経験があり、将来の職業としても日本語教師を具体的に考えていた。この学生は、地域の市町村が主催する日本語教室で活動したり、海外でも日本語指導の経験を積んだり、かなりはっきりとした目的意識をもっており、大学以外での経験が豊富であった。そのため活動参加の動機も、「日本語教師志望」ただ一点に絞られており、珍しいケースとなった。

国際協力活動希望型 次の「国際協力活動希望型」とは、日本語指導に重きを置くというよりも、学習者の援助や、学習者との文化的、あるいは人間的交流を重視してボランティア活動に参加したいと思った場合である。以下に、この理由をあげた3人の学生の声を直接引用してみる。

国際協力やボランティアに興味がありました。(中略)日本語や教育に興味があったわけではありません。国際協力の中でも、開発や環境に興味があり、そこから青年海外協力隊に参加したい!と思ったんです。(中略)そこで、文系の私にでもできること、今から身につけることができる何かを探しました。偶然日本語教師という仕事を職業本でみつけて、なんとなくこれにしよう、と決めました。(学生B)

わたしは県大に入学するまで、日本語教育にあまり興味をもっていませんでした。それよりもむしろ、高校生のときからずっと青年海外協力隊の活動に関心があり、どんなかたちでもいいから、参加したい!と強く思っていました。(中略)日本語教育そのものよりも、隊員になるための手段としてという意味合いが強かった。(学生D)

学生B、学生Dとも、青年海外協力隊のような国際協力プログラムに将来参加することが本来の目的や希望としてあり、その希望を実現させるために日本語支援という方法を選んだということが言える。

同じ国際協力活動を希望していても、次に引用する学生Fのような場合もある。この学生の場合、住んでいる地域にブラジル人が非常に多く、近所にはブラジル人の多く住むアパートがあり、ブラジル人が経営するピザ屋もあると言う。しかし、彼女はこう続けている。

研究ノート・資料

日常生活の中で日本人とブラジル人が交流する場面は全くといっていいほどありません。(中略) 同じ市内でこんなに近くに生活しているのに、何の交流もない、ということに、私は長い間疑問を感じていました。もし私が彼らに日本語を教えることができたなら、あるいは彼らからポルトガル語を習うことができれば、そこから交流が生まれ、市の活性化につながるのではないかと思いました。(中略) 今回のボランティアが非常にいい経験となって活かせるのではないかと思って参加を希望しました。(学生F)

毎日の暮らしのなかで感じる、日本人コミュニティとブラジル人コミュニティの溝を埋めたいという思いが、かなり具体的な動機となって表れている。本稿の冒頭でも述べたように、静岡県は日本語指導が必要な児童・生徒が全国で3番目に多い地域であり、その殆どがブラジルなどの南米につながる子供達である⁵⁾。学生Fの挙げた参加動機は、まさに静岡県の日本語教育事情が大きく反映されたものであると言えるだろう。

授業による啓発型 最後に、「授業による啓発型」について見てみたい。これは、大学で日本語教育関連の授業を履修したことがきっかけとなって、本支援活動への参加を決めたという場合である。静岡県立大学では、日本語教育を主専攻として学位を取得することはできないが、日本語教師養成課程が学部のプログラムに置かれており、日本語教授法などの、日本語教育に特化した授業がいくつか履修できるようになっている。これらの授業を通して、日本語の授業見学や日本語学校の視察、教材研究、学生同士による模擬授業などの実践活動を体験することができる⁶⁾。

このような背景のもと、例えば学生Cは次のような理由を挙げて答えている。

[日本語教育関連の授業を] 受講して、日本語を教えるのは日本人なら誰でもできるのではないかと考えていたのを覆されました。日本語自体の難しさ、日本語を教える難しさを授業で知りました。しかし、実際学習者がどういったところつまづいて、^{ママ} どういうところで教師が教えるのが困難であると感じるのが知りたかったためボランティアを希望しました。(学生C)

5) 静岡県教育委員会調べ(2005年)による。

6) 但し、教育実習プログラムは確立されておらず、授業の一環として学生達が実際の教育現場で実践経験を積む機会は現時点ではない。

この学生は、前述の「日本語教師志望型」や「国際協力活動希望型」につながる理由は述べていない。授業を通して純粋に日本語教育への興味が芽生えたケースと言える。

しかし、「授業による啓発型」にあてはまる学生4人の中で、学生C以外は他の二つの理由のうち一つ（または両方とも）と重複した回答になっていた。次に示すのは、「日本語教師志望型」と重なった学生Gの場合である。彼女は、大学入学当初から日本語教育に興味をもっていた。しかし、実際に日本語教師として自立するのはそう簡単ではないことがわかり、日本語教師になる夢を半ばあきらめかけていたようだ。そんな折にある授業を履修し、日本語の模擬授業で教師役を務めることがあった。

[授業で] 模擬授業をした時、とても楽しく、自分としてはうまくできたと思ったので、今まで勉強してきたことを生かして、実際に外国人に日本語を教えてみたいと思いました。(学生G)

あてもなく、ただおぼろげながらに抱いていた日本語教師への思いが、授業での実践活動を経験することで、以前より具体的な目標として映り始めた結果だと言えよう。彼女は、本支援活動が、「将来のための良い経験になると思います」とその参加理由を結んでいる。

次に「授業による啓発型」が「国際協力活動希望型」の理由と重なった場合はどうであろうか。下の引用は、先に「日本語教育そのものよりも、[青年海外協力隊] 隊員になるための手段として」日本語支援活動を始めたと言った、学生Dからのものである。

県大で日本語関連の授業をとるにつれて、日本語そのものに対する関心がぐっと高まっていきました。そして、それと同時に、協力隊という形だけにこだわらなくてもいい、何か日本語の支援活動ができたらいいなあと思い始めました。(学生D)

国際協力という大きな目標の影に隠れ、あくまでも二次的な興味でしかなかった日本語教育の比重が、日本語関連の授業を通して大きく変化していったことが窺える。

「日本語教師志望型」の理由と重複した学生Gにせよ、「国際協力活動希望型」の理由と重複した学生Dにせよ、実際の授業が、将来の希望をより具体的な形として見つめるきっかけとなり、その結果として今回の日本語支援活動への参加に至った背景

が浮かび上がってくる。日本語教師や海外協力の隊員となることは、それだけでも具体的な目標とは言えるが、実際に現場でどのような人達に囲まれどのような活動を行うのか等に至るまではイメージがしにくいであろう。授業のような身近な場所で、何かのモデルを提示されたり疑似体験をしたりすることで、各自の目標をより現実的に捉えることができ、ボランティア活動に参加する意義が見えやすくなるのかも知れない。その意味において、日本語教育関連の授業が果たす役割は大きいことがわかる⁷⁾。

以上、本ボランティア支援活動に参加するに至った学生の動機を紹介してきた。学生の参加理由は大きく分けて3点あり、それらは「日本語教師志望型」、「国際協力活動希望型」、「授業による啓発型」であった。学生はどれかひとつだけの理由に依って支援活動に参加したと言うよりも、日本語教師や国際協力に対する希望が初めにあって、それが授業を通してより具現化され、そのような授業での経験に後押しされる形で支援活動への参加を決めた場合が少なからずあるということがわかった。ここに紹介したのは、わずか6人の学生からの引用であるため、一般化するにはより多くのデータが必要である。しかし、教室で得る知識と現場での活動を結ぶ線上で、日本語教育などの実践教育科目が機能していることが多少なりとも確認できたことは大きな成果だった。

4. 甲中学校における日本語支援活動 (2005年5月～8月)

4.1. 活動の経緯と日本語学習実践の内容

<活動の経緯>

以下では、静岡市立甲中学校における活動の流れを時系列的に記述する。

- ・ 2005年4月、甲中学校教頭が本学を訪問。フィリピンから来日したばかりの生徒 a に対する本学学生の日本語ボランティアを要請。
- ・ 4月、上記を受けて、本学教員とボランティア希望学生(3名)との打ち合わせを行い、翌日甲中学校を訪問、教頭や担任教員と意見交換を行う。
- ・ 4月、甲中学校を教員2名、学生3名で訪問。朝のホームルーム時間に a の在籍クラスで、また職員室においても県立大学側5名が紹介された。その後別室で a と面

7) 逆に、「授業による啓発型」にあてはまらなかった学生を見てみると、既に自分の目標を十分に現実的な形で見据える機会があり、授業の助けを得なくてもボランティア活動に参加する意義を見いだしていたことがわかる。例えば、既に学外で日本語教育活動に取り組んでいたりと、自分の住む町で日本人とブラジル人の溝を日常的に経験していたりと、問題の所在を充分認識している学生などがこれにあたる。

談、英語での会話を通して県立大学側スタッフに親近感を持ってもらうよう努めつつ a の日本語能力の確認や好きな教科やスポーツ、アニメの話の聞いたりした。日本語は、「おはようございます」「ありがとう」などの挨拶と平仮名が少し書け、自分の名前が漢字で書ける。

- ・ 4月、県立大学において打ち合わせ。a に対する支援活動のスケジュールを決定(週3日合計6時間)。教員からは、教科書の内容と重点事項の確認、学習については教科書を教えるのではなく各学生が工夫して進めることを望んでいること、また最も重要なことは学習者との信頼関係を築くことであること等を伝えた。
- ・ 5月6日、支援活動開始。甲中学校では日本語学習のために部屋を用意、学習用テーブルコーダー、県立大学生用の備品・教材置き場を確保してくれた。県立大学側は本活動のために使用する携帯用ホワイトボード、「日本語の教え方 スーパーキット」⁸⁾を持ち込んで備品とした。
- ・ 毎週1回のミーティング、メーリングリストによる情報交換を開始。
- ・ 5月、甲中学校に米国より日本国籍を持つ生徒 b が編入することになり、県立大学への支援要請がある。
- ・ 5月から8月までの間に県立大学教員が甲中学校を計5回訪問し、学生の授業を見学、ボランティア活動の状況を視察すると共に担当学生に対して教え方についての指示を行う。
- ・ 6月、甲中学校と県立大学の教員間の意見交換会を行う。出席者は甲中学校校長・教頭、a の妹の小学校の校長、県立大学からは水野、澤崎が出席。中学校から a の家族のおかれている状況と問題についての説明があり、今後の対応に関しての情報が伝えられ、a に対する日本語支援活動はとりあえず夏休み前まで(7月20日)続けることで同意した。またその後、生徒 b とその伯母と対面し、今後の支援活動についての相談を行った。
- ・ 6月、生徒 b への日本語支援開始。担当学生3名、週3日合計6時間。学習用の部屋は a に対する支援活動時とは別室が用意された。県立大学側で選定した教科書を使用。ボランティア活動時間以外の通常授業時間において b が日本語の自習をするための教材を中学校から依頼される。
- ・ 8月1～12日の6日間、a・bのために学生が企画した夏休みの特別日本語補習授業を実施する。

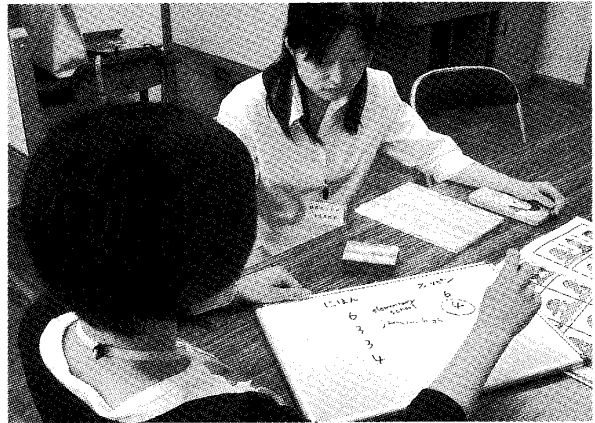
8) 日本語初級クラスで指導するための教材・教具がパッケージされた工具箱。

研究ノート・資料

・ 8月、甲中学校教頭先生が県立大学学生のためにお疲れさまの会を開いてくれた。

<日本語学習実践>

ここでは、2005年5月から8月までの期間に静岡県立大学学生が甲中学校生徒 a・b に対して行った日本語支援ボランティア活動において学生がどのような取り組みをして来たか的一端として、通常の主教材を使った学習とは別に、それに付加する形で



活動の様子

学生が自主的に考えて行った activity を含む 3 つの学習活動について紹介する。

(1) 学校探検 (6月24日実施、対象学習者：a)

学習者の身近なところから日本語を学ぶため、学校内の各教室や建物等 (体育館、職員室、美術室等) を実際に歩いて回ってそこでの用語を中心に日本語の学習を行ったものである。各教室を表す絵を取り入れたプリント教材を使って語彙を導入した後、校内を周り、ホワイトボードにその場で教室名を書き込む。学校探検後、この活動で行った校内の場所の復習を兼ねて、どこに行ったかを「「まず」「次に」「さいごに」～に行きました。」という文型を使用して書く練習を行った。

この学習を実施した学生は、本活動に関して活動報告書やメールで以下のように記述している：「今まで美術室のことを美術と呼んでいましたが、室をつけるようになりました。」「全部覚えて、室・次・行の漢字も正しく書きます。前回やった前・隣の復習もしました。」

(2) 七夕飾り作り (7月8日実施、学習者 a・b の合同授業)

日本人の子どもなら必ず経験するであろう日本の伝統的な行事を学習活動に取り入れることによって、日本事情の紹介と日本語学習を楽しみながら体験することを目的とした活動である。折り紙を使って七夕飾りを作り、短冊にお願い事を書いて笹に飾った。その際、折り紙の色や形の語彙、また「折ってください」「塗ってください」という表現を導入する。お願い事は学習者が英語で書いたものを学生が日本語に訳して平仮名で書き、本人が短冊に書き写した。

本活動に関する学生のコメントには、以下のように授業の進め方の反省から学習者の様子など様々な記述が見られる。二人の学習者の合同授業はこれまでは余り行っていなかったため、a b 生徒がお互いを意識している様子に学生が気づいてそれを記述していることが興味深い：「折り紙をしていて、私がどんどん進めると、「まだ」「早

い」など自然な日本語が聞かれました。」「七夕飾りは楽しんでもらえたと思いますが、せっかくのチャンスだったので手順の説明をもっと分かりやすい日本語でやれば良かったです。」「短冊の願い事は “I want to have a success life in the future.” でした。」「〇〇さんとbさんが一緒に、恥ずかしそうにしながら「私はaです。」と自己紹介しました。」「(aさんは) bさんにとっても興味があるようで、bさんの様子を何度も伺ったり、話すのを聞いたりしていました。でも、aさんが直接bさんに話しかけることはありませんでした。」「(bさんに) aさんとコミュニケーションする機会をもっと提供してあげたかった。」「飾り作りで何かもらったときや貸してもらったときに「ありがとう」がずっと口を突いて出てきたときはとてもうれしかった。」「持って帰って友だちやおばさん家族に見せてあげてねといううれしそうにしていた。」「できあがった笹はとても気に入ったようで、教室でも持ち歩いていました(笑) 喜んでもらえて良かったです。」

(3) 夏休み日本語補習授業(8月1、2、5、9、11、12日の午前中3時間実施、学習者：a・b、参加学生8名)

学校側と学習者の希望を確認した上で、7月中旬から計画を立て、8月初めに実施した。通常の時間割とは別の取り組みであるため、普段使用しているテキストの学習以外に、二人の学習者が一緒に学習したり実際の日本語コミュニケーション場面を体験させる等の様々なactivityを取り入れた活動を実施しようということになり、参加する学生もこれまでの参加学生以外の希望者を募り、新たに2名が活動に参加することになった。従って、それまでの日本語支援実践のときにはメーリングリストやミーティングで教員がいくらかのアドバイスやヒントを与える程度で特に教案や計画書を作成するような指示をしてはいなかったが、夏休みの活動に際しては、簡単な計画書を作成するように学生に指示を与えた。その結果学生が最初に提出して来た計画書は、どのような学習目的で行うのか、そのための手順や教材はどのようなものなのか等がほとんど把握できない杜撰なものであったため、このままではボランティア活動は実施できない旨教員側から学生に伝え、具体的な例を含めた指示を若干与えた。その後学生が作成した計画書が以下の表1である。

研究ノート・資料

表1 甲中学校ボランティア予定表

全体目標

- ・道を尋ねる、買物をするというシチュエーションでの会話を身につけ、実生活でのコミュニケーションに生かす。
- ・まとまりのある文章を作り、書くことができるようになる。

日にち	時間	形態	授 業 内 容
8月1日	1	個別	教科書： aさん：「第8課」ナ形容詞 bさん：「Lesson12」動詞
	1	合同	フルーツバスケット： 色、果物、職業に関する新出語彙の導入。フルーツバスケットで楽しく定着させ、また、ゲームを通じて大学生とaさん、bさんとの信頼関係を築く。
	1		一行日記(1)： 「今日は～しました」など、過去形を使って日記形式の短い文を作る。「何をしましたか」と聞いて答えを導く。
2日	1	合同	実習に必要な語彙の導入 最終的な目標：道を探ねて郵便局へ行き、切手を買って手紙を出すのに必要な単語を学習する。
	1.5		数詞の導入： ～枚、ひとつ、などの数詞を学ぶ。 ゆうびん屋さんの歌で縄跳びをしながら体とリズムで覚える。
	0.5		一行日記(2)： 「楽しかった」「嬉しかった」などの感情を表す形容詞を使ってさらに日記らしい文章を作る。
5日	1	個別	教科書： aさん：「第8課」て形 bさん：復習、「Lesson13」p56～59
	1.5	合同	道を探ねる際の会話練習： 道を探ねる際に使う「～はどこですか」「～にあります」などの文型や右、左などの単語を使えるようにする。
	0.5		一行日記(3)： 接続詞（しかし、そして、次にetc.）を使ってより発展させた内容を書けるようにする。
9日	1	個別	教科書： aさん：「第9課」て形の続き bさん：復習、「Lesson13」p60～63
	1.5	合同	郵便局での会話練習： 郵便局で想定される会話の練習。 「いくらですか」「切手を～枚ください」etc.
	0.5		一行日記(4)： 「」（かき括弧）を含む文章を作り、原稿用紙を正しく使えるようにする。
11日	1	個別	教科書： aさん：「第10課」～しています bさん：復習、「Lesson14」p64～71
	1.5	合同	校内ウォークラリー： 今までの会話練習を校内で実践する。 校内5か所にポイントを設置し、各ポイントで案内人に道を探ね、郵便局ポイントで買物の練習を行う。aさん、bさんに一人ずつ付き添い、逆ルートでまわる。
	0.5		葉書や手紙の書き方を学ぶ： 宛名、住所の書き方などを学び、実際に担任の先生宛に住所を書き込む。
12日	1	個別	教科書： aさん：「第10課」～していますの続き bさん：全体の復習
	1	合同	手紙を書く： 今までの一行日記を基にまとめた文章を作り、担任の先生宛に手紙を書く。手紙の形式を学ぶ。 「お元気ですか」「～へ」「～より」etc.
	1		<実習>郵便局へ行く： 今までのまとめとして、実際に道を探ねながら郵便局へ行き、切手を買う。（道はコンビニの店員さんに尋ねる予定）

本活動の最終目標の一つは、実際に日本語を使って道を聞いて目的地に行き、買物をしたり手紙を出すことができることである。最終日の実践のために、必要な語彙や文型の導入、練習を行っている。また初級レベルでも可能な書く練習を「一行日記」という形式で少しずつ書ける表現や文型を増やしていき、担任の先生への手紙を自分で書いて郵便局に出しに行くという活動でまとめる。郵便局に行った際にはその過程での発話をMDプレーヤーに録音し、後でそれを聞いてフィードバックすることによって本活動の総括とした（実際に録音を聞いたのは9月になってから）。

次に、学生の報告書から、夏休み補習授業の活動内容と学生がそこで何を行い感じ取ったかなどを見て行きたい。①は活動状況の説明や学習活動の反省・感想等を記述したもの、②は二人の学習者の学習状況等から感じたこと、また③は日本語の授業を実践した中で、自分がそれまで何気なく使っていたが気づかなかった日本語の現象に初めて気づいたことを述べている。

①「動詞や方向を示すことばを実際に体を動かして学んだことでより理解が深まったのではないかと思う。これまでの活動とは全く異なっていたので、二人にとって新鮮だったのでは？楽しそうだったので安心しました。準備に大変だったが、がんばったかがありました！」

「コーラス、ペアワークをくみ合わせて、あきない授業をつくれた。また授業の流れもスムーズにできた。」

「先生へ お元気ですか？私は夏休みに日本語の勉強をしました。」に続けて、「8月〇日は～をしました。」や一言程度の感想を書きました。わりとすんなり書き上げることができました。aさんは、bさんの手紙の内容を聞いてきちんと理解しているようでした。」

「2人ともはっきりとした口調で質問し、答えも分かっているようでした。又、郵便局へ行く途中で横断歩道や信号機を指さし、「あれは何ですか？」と聞くと、ちゃんと答えることができました。」

「学習したダイアログ通りに切手を買ひ、いつ手紙が届くかの質問ができました。何回も練習したためか、何の助けもなしに完璧に言えていました。」

「校外に出た活動では、2人とも少し緊張した様子でした。でも、実践的な日本語の活動をやったことで、達成感を得られたのではないかと思います。」

②「今日の授業をやって一番思ったのは、bちゃんの日本語習得スピードがアップしたこと、つまり上達しているんだなあと感じました。声も大きくなり、ボキャブラリーも増えたことが明らかに自信につながっているなあと思いました。」

研究ノート・資料

「bちゃんとaちゃんが一緒に授業できたこと（郵便局での場面シラバスや絵日記）は、2人のモチベーションを上げるのにも効果的だったと思います。これまで習ったことを忘れずに復習してくれるといいです。そして9月からがまた楽しみです。」

「絵日記は楽しんで書けているようです。自分が思ったことを文章にして書く力がついたらもっといいと思いました。」

「助数詞や○日後という言い方の練習の時は、aさんがbさんをリードする感じも見え、仲良くできているとわかってよかった。」

「フルーツバスケットは、みんなで走り回って、席を奪い合い、汗を大量にかいて、正直疲れた。でも、bさん、aさんの笑顔がたくさん見れて、本当によかったと思う。」

③ 「「ラジカセはたんすの上にあります。」をやった後、「～の下に」をやったら、「たんすはラジカセの下にあります。」とbさんが言った。aさんもうん、うんとうなずいていた。でも、たんすの方が大きいので、そうは言わない、と言った（この説明が正しいかはわからない）。上と下は必ずしも正反対ではないんだな、と気づかされた。」

「「～日後に・・・します。」と言う時、「～日後」だと「に」がつくが、「明日」等のときは「に」がつかない。そのことに、2人が「明日に行きます。」などと言うまで気づけなかった。この点で2人を混乱させてしまった。」

4.2. ボランティア学生の声

前述したように、各現場での日本語支援活動はボランティア学生に任せているものの、そのフォローアップ活動として、メーリングリストを使った毎日の活動報告、書面での活動日記、さらに週一回の定例ミーティングが県立大学の担当教員と共に行われている。以下では、メーリングリストから拾った学生の声、甲中学校での生徒aへの支援活動（2005年5月6日から同年7月22日まで）に沿って紹介する⁹⁾。メーリングリストでは、その日にボランティア学生が行った活動内容とその感想、留意点、伝達事項などについて報告することになっている。本節では、その中でも活動内容に関する感想と留意点に焦点を絞って、ボランティア学生の姿勢や気持ちの変化を追ってみた。その結果、わずか3ヶ月未満の間に、記述内容が次に示すような3つの流れをもって変化していったことがわかった。

9) 生徒aへの支援活動は2005年度いっぱい続けられる予定だが、報告の便宜上ここでは7月までとした。

- I : 生徒の言動に一喜一憂する記述 (5月上旬から)
- II : 生徒への関心が高まり、問題提起と解決を目指す記述 (5月中旬頃から)
- III : 生徒への支援活動に対する成果を確認できた喜びの記述 (6月中旬頃から)

I : 生徒の言動に一喜一憂する記述 上に示した3つの局面は、Iに代わってIIが表れるといった置き換わりではない。むしろ、時間と共にIの上にIIが加わり、最後にはIIIのような記述も付加されていったというように、記述内容が時の流れに従い多様化したということである。まずIの「一喜一憂」の様子をメーリングリストから引用してみたい。

とても飲み込みが早いです。しかし、初めての日本語の授業ということもあり金曜4時間の連続授業は疲れた様子でした。(学生C)

どんどん進もうとすると少し戸惑ってしまうように感じられました。どんなふうに教えたらいいか困ってしまう場面もありました。(学生A)

カルタとりをしている時、aさん本当に楽しそうでした☆ (学生B)

レッスン後aちゃんから「ありがとう」と言われ、とても感動しました。(学生C)

中学校に赴いて日本語を支援するという初めての試みに、ボランティア学生の不安と期待感を垣間見ることができる。教科書をさらう際のペース配分からさりげない挨拶に至るまで、特に活動開始後間もないうちは、相手の反応がこちらの活動を写す大きな鏡となる。相手の何気ないしぐさにも過敏にならざるを得なかったようだ。

II : 生徒への関心が高まり、問題提起と解決を目指す記述 相手の一挙一動に左右されながらも、しばらくすると少しずつ、生徒aのことがわかり始めてくる。すると生徒の抱える問題も少しずつ明らかになり、ボランティア学生はその解決に心を砕くようになった。メーリングリストの記述にもこのような問題提起が増えていったのだが、問題の対象が、生徒aの生活面に関係した事象が多く見られたのが特徴的だった。学生達の生徒aに対する関心が高まっていった結果、生徒の日本語能力だけでなく、個人的な問題にも気持ちを向けるようになったのである。

研究ノート・資料

例えば、生徒 a は中学 3 年であったため、修学旅行を直前に控えていた。そんな折、修学旅行に行きたくないと本人が言っているのをあるボランティア学生が聞いたという。そこから、修学旅行を楽しんでもらいたいという学生達の努力が始まる。

a ちゃんが「日本のことをもっと知りたい」と言ったので軽く静岡と来週、修学旅行で行く奈良・京都の位置を教え本を貸しました。(学生 C)

修学旅行の宿題で、班の人の名前とニックネームを書く、行った場所を書く、というのを出しました。あと、『指さし会話帳』という本があるのですが、それを a さんに貸しました。(中略) ちょっとした会話に役立ちます。(学生 B)

a さんが旅行を楽しんできてくれるといいと思います。(学生 B)

上記の努力の甲斐あってか、その後生徒 a は修学旅行で楽しい思い出を作って来た。

また、生徒 a のことがよく理解できないために起こる問題もあった。例えば、支援活動は教室からの取り出しで行われることが殆どで、学校内のカウンセリングルームがその場所として用意されていた。ところが、生徒 a は決められた時間になっても自分からカウンセリングルームにやって来ることはなく、いつもボランティア学生が教室まで呼びに行かなければならなかった。

迎えに行かなくても自分でカウンセリングルームまで来るよう、a さんに伝えました。(学生 B)

残念ながら、[今日も] カウンセリングルームには自主的に来てくれませんでした。(学生 C)

このようなやりとりがしばらくメーリングリストで続き、生徒 a が自主的に部屋に来てくれない理由はどこにあるのか、スタッフの定例ミーティングでもしばらくの間は話題として取り上げられることとなった¹⁰⁾。

このように問題解決に向けて方法をあれこれ模索していくうちに、生徒 a に対する

10) 結局この理由は最後までわからなかった。

学生達の思いも一層深まり、時として生徒を見る目が保護者の目のようになることもあった。ある日、生徒が髪を染めて学校にやって来た。それを見た学生のコメントがある。

aさん、髪を少し染めてました。先生には何もゆわれてないと言っていましたが、私は、今朝会ってすぐ気づきました。びっくりしました。どうコメントしていいかわからず、特に注意もしませんでした。(学生B)

また、同じ学生は生徒aの姿勢について次のようなコメントもしている。

aさんの書く時の姿勢が気になります。紙を縦にして字を書きがちです。注意した時は直りますが、すぐ戻ってしまいます。水曜も、姿勢がおかしかったら、直してあげてください。(学生B)

染髪や姿勢の問題は、生徒の生活態度に関することで、日本語支援ボランティアとしてどこまで関わることができるのか線引きが難しいところである。ただ、このようなコメントが挙がるということは、学生達の生徒aへの関心が高まり、それまで以上に相手に対して心を砕くようになった結果であると言える。

生徒への関心が高まるにつれて、本来の日本語支援活動でも学生達が主体的に行動するようになっていった。例えば、当初は所定の教科書をただそのままさらいながら指導をしていたのが、少しずつ、自分で工夫して作成した教材や宿題を使用するようになっていった。また、前節で詳しく述べたように、学校探検や七夕飾り作成などを特別活動として取り入れるなど、通常以上に時間と労力を要する仕事も積極的に計画・参加するようになったのである。

Ⅲ：生徒への支援活動に対する成果を確認できた喜びの記述 生徒aの反応に一喜一憂したり、問題解決に向けて心を砕いたりして2ヶ月も経った頃、それまでの支援活動の成果が少しずつ見え始めてきた。例えば、生徒aが当初自主的になかなかカウンセリングルーム(教室)に来てくれなかったことに関して、

aさんは今日も元気でした。初めて自主的にカウンセリングルームに来てくれました。(学生C)

研究ノート・資料

「大学生のお姉さんたちは好きで、毎回授業が楽しみ」だと言ってくれたそうです。(学生C)

というような報告がある日メーリングリスト上に発信された。また、生徒aが支援活動に慣れ、日本語の力がついてきたことなどが、以下のような報告から窺い知ることができる。

習った言葉をどんどん使うので、だいぶ話す力がついてきたし、前よりも自信を持って日本語を話すようになったと感じます。(学生A)

とても元気で、終始笑顔でした。ホワイトボードに落書きしたり、学生Cに教科書の英語の部分を読むように言ったりするなど、かなりの余裕が見られます。また、分からないときには「分かりません。」とはっきり言うようになりました。(学生B)

澤崎先生と水野先生が授業を見学しにいらした時も緊張した様子はなく、初めの頃よりしっかりしたなあと感じました。(学生C)

以上、甲中学校におけるボランティア学生の活動の様子を、メーリングリストでの報告をもとに紹介してきた。年少者に対する日本語教育は誰にとっても初めてであったので、最後まで試行錯誤の連続は変わらなかった。そんな中でも、ボランティア学生達の生徒aに対する視線は変化し、生徒の反応に一喜一憂しているだけだった時期から、生徒への関心が高まり問題解決に心を砕くようになり、最後には活動の成果を発見できるようにまでなっていたことが、メールリストで送信された内容から明らかになった。

5. おわりに

本稿は、静岡県立大学生が2005年5月から8月までに行った小中学校現場での日本語支援ボランティア活動に関しての実践報告である。

学生は本日本語支援活動において、例えば夏休みの活動では、切手、葉書、封筒、ポストの写真を見せて語彙を導入し、助数詞の定着をはかる練習では「ゆうびん屋さ

ん」の歌を教え縄跳びを学習者と一緒に飛び、実際に郵便局に行く前に学校内ウォークラリーを行って道を尋ねたり目的地まで行くための文型や表現の練習を行った。こうした実践を徐々に積み上げた後に実際に学習した日本語を使用して課題を達成するという実践的な活動を行っている。本稿の筆者である教員側は、ボランティアで活動に参加している学生の負担を重くしたくないことと学生の自主的な活動を期待して、普段の学習実践に当たっては余り細かい指示は行っていない。ただ、主教材を使用はするが「教科書をそのままやる」ような指導はしないこと、できるだけ学習者の身近で日頃よく接触するであろう言葉から学習を進めること、年少者学習者が「楽しくあきないで日本語の学習ができるといいね。」ということをししばしば学生には言ってきた。そして、学生の質問に答えたり学生の活動にヒントを与えたり、役に立ちそうな教材を紹介したりするという方法で本活動を進めて来た。しかし、これまでの学生の実践を見ると、ほんの少しのアドバイスやヒントがあれば、学生は幾つかの失敗を重ねながらも、独自の発想と工夫で学習者である子どもたちと一緒に楽しみながらその可能性を引き出す学びをしており、その方法は以下に見られるような子どもに対する日本語指導の基本的考え方にも通じる内容になっていると思われる。

JSLカリキュラムでは、「ことば」と「内容」は切り離せないものだと考えます。ことばを内容や場面から切り取って教えても、ことばを運用する力にはなりにくいのです。ことばは「何か」をしたり伝えたりするための道具です。その「何か」とことばを共に学ぶことで、ことばの意味と使い方が理解できます。子どもたちにとって意味のある内容について、学習活動とことばを一体化して経験することをとおして、日本語の力が高まります。つまり、子どもたちは「具体物や活動による支えを受けながら学習に参加することをとおして、『内容』と『日本語』の両方の力を高めていく」のです。(佐藤郡衛他『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校JSLカリキュラム「解説」』4頁¹¹⁾)

静岡県立大学生による学校現場における日本語支援活動は始まったばかりであり、まだまだ模索状態にあると言わざるを得ない。「はじめに」でも述べたように、本活動は急速に国際化する日本の社会に対する日本語教育の貢献と位置づけることができ

11) JSLカリキュラムの開発は、文部科学省が平成13年度から取りかかり、約2年がかりで小学校編の開発を行った。

研究ノート・資料

る。が、それと同時にこのような支援活動に参加する大学生が学習者と共に成長して行く契機ともなる活動と位置づけられると考える。今後は、本活動を継続する中で様々な議論を重ね、学習者や学校側、参加する学生共に有益で実践しやすい活動を行うための手法を確立して行くことが課題である。

本研究は平成17年度静岡県立大学教員特別研究費（学長権限分）の交付を受けて行ったものである。

<参考文献>

- 川上郁雄（2004a）「新時代の日本語教育をめざして：子どもたちがことばを習得するとき（第6回）」『日本語学』23(9). pp. 78-89
- 川上郁雄（2004b）「新時代の日本語教育をめざして：子どもの日本語能力のとらえ方（第7回）」『日本語学』23(10). pp. 80-91
- 川上郁雄（2004c）「新時代の日本語教育をめざして：年少者日本語教育から社会に発信する（第8回）」『日本語学』23(11). pp. 88-98
- 川上郁雄（2005）「年少者に対する日本語教育の課題」『言語』34(6). pp. 36-43.
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎（2005）『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校JSLカリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 文部科学省（2005）「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16年度）」の結果. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm（2005. 11/28取得）
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室（2004）『JSLバンドスケール（JSL Bandscales）2004試行版・小学校編』
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室（2005）『JSLバンドスケール（JSL Bandscales）2004試行版 中学・高校編』