

地域の学習支援教室で外国につながる 子どもの学びを支えるために

—学習支援教室の振り返りミーティングにおける ボランティアの気づきから—

唐木澤 みどり

1. はじめに

1. 研究の背景

日本に在住する外国人は、2022年末には初めて300万人を超えて過去最高となり（出入国在留管理庁2023）、今後も増加することが予想される。その中には、親の都合で来日する子どもも含まれており、国際結婚等による日本国籍の子どもも含めると、多くの外国につながる子どもが日本で育っている。本稿では、国籍に関わりなく表現するために、「外国につながる子ども」と呼ぶ。外国につながる子どもの多くは、自らの選択ではなく、保護者の就労・結婚等に伴い来日する場合が多い。日本の学校に通う子どもは日本語で学んでいくことが必要となるが、日本語の習得や学校での学習に対し、前向きに取り組むことができない例も見られる（文化審議会国語分科会2018, p.19）。

したがって、外国につながる子どもへの支援は大きな課題である。学校において日本語指導が必要な子どもに対して特別な課程を編成し実施できる（文部科学省2014他）など、支援体制が整いつつあるが未だ十分ではない。また、学校による支援だけでは十分とは言えず、子どもが生活する地域との連携が不可欠であることが指摘されている（文部科学省2021他）。実際に地域の学習支援教室など学校以外の学びの場において日本語学習支援が行われている。しかし、学校外で行われる学習支援はノンフォーマルな教育の場であり、内容も多様であることから、その実態を知ることは限られている。また、学習支援を行うのは、外国につながる子どもを対象とした教室だけではない。そして、地域の学習支援教室はその地域の多様な人々によって支えられており、日本語教育や学校教育の経験がある人ばかりではない。したがって、外国につながる子どもの学びを支えるためには、地域での学習支援の内容や課題を明らかにしていく研究が必要だと考える。

2. 本稿の目的

筆者は、家庭環境や国籍を問わず子どもたちが通うことができる地域の学習支援教室（E教室と呼ぶ）でボランティアとして外国につながる子どもの学習支援に関わっている。よって、地域における外国につながる子どもの支援は、学習支援者としての課題でもある。学習支援教室に通う高校生へのインタビューから、地域の学習支援において、長期的な視野で切れ目のない支援のためのネットワーク作りと、ボランティアも含む参加者が相互に学び合えるネットワーク作りが提案された（唐木澤 2022）。そして、学び合えるネットワーク作りを目指し、学習支援教室の振り返りミーティングを利用して「やさしい日本語を考える時間」を設け、支援者同士の意見交換を通して、子どもの学習支援のための「やさしい日本語」が検討されている（唐木澤 2023）。学習支援教室における振り返りミーティングは情報交換の場としてだけでなく、支援者の学び合いの場としても重要であると考えられる。

本稿では、まず外国につながる子どもの現状を概観し、地域における外国につながる子どもの学習支援について、先行研究や調査から実態を把握し、学習支援のための考え方や必要な視点、課題等を検討する。そのうえで、E教室で行われる振り返りミーティングの記録を分析することを通して、外国につながる子どもが通う地域の学習支援教室においてどのような支援がなされ、ボランティアにはどのような気づきや課題が認識され、その解決に向けて議論がなされているかを明らかにする。そして、地域の学習支援教室における外国につながる子どもの学びを支えるための学習支援について提案を行うことを目的とする。

II. 外国につながる子どもの支援の現状

1. 日本語指導が必要な児童生徒

文部科学省（2022）の調査によると、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数（外国籍・日本国籍を含む）は増加し続けており、令和3年（2021年）の調査において過去最高の58,307人となっている。日本語指導が必要な子どものうち学校で日本語指導を受けている割合は9割前後となっており、多くの子どもたちが学校で日本語指導が受けられていると考えられる。

この調査において「日本語指導が必要な児童生徒」は、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができてでも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を指す。」と定義されている。つまり、単に日本語でおしゃべりができるだけでなく学習活動に参加できる日本語の力が必要であり、日本語指導は日本語による学ぶ力が育つまで継続されることが期待される。しかし、地域の学習支援教室には、学校で日本語指導を受けておらず、日本語で日常会話はできるものの学校の勉強についてい

くことが難しい子どもたちが通っており、調査の数字より多くの「日本語指導が必要な」子どもたちが存在し、地域で支援を受けている現状がある。

2. 子どものための日本語教育

子どもの日本語教育が大人を対象とした日本語教育と異なる点として、子どもがことばを含めた発達の過程にあることが挙げられる。日本の学校に通う子どもの場合、日本語指導が必要な児童生徒の定義にもあるように、日本語で学習に参加するための学ぶ力の育成が必要である。文部科学省は「学校教育における JSL カリキュラム」を開発し、小学校編（2003年）、中学校編（2007年）を公開している。「認知発達を保障し、学習に参加する力を育成することが重要な課題である」とし、「日本語による『学ぶ力』の獲得」を目指すことが示されている。そして、そのためには「よくわかる」というレベルにまで理解を深めていくことが必要であり、「日本語による他者とのやりとりの場を授業で保障し、自分が理解したことを日本語で産出する力をつけていくことが前提になる」としている（文部科学省 2007, p.6）。

JSL カリキュラム（中学校編）（文部科学省 2007）では、日本語支援の基本的な考え方として「日本語の力や学力の個人差に対応した支援」、「日本語の力の発達に合わせた支援」、「考える力を育成する支援」の3つを前提とし、日本語支援の5つの視点を以下のように示している。「ミクロなレベルの言語操作に直接関わる支援」（「直接支援」と呼ぶ）として、「理解を促す支援（理解支援）」、「表現を促す支援（表現支援）」、「記憶を促す支援（記憶支援）」の3つの視点と、「マクロなレベルの学び方や環境整備に間接的にかかわる支援」（「間接支援」と呼ぶ）として、自分の学習を管理して学習を進める力を育む「自律支援」、自信や意欲をもって学習を進められる環境づくりなどの「情意支援」の2つの視点である（p.13）。「理解支援」における「言い換える」「視覚化する」、「表現支援」における「選択肢を示す」「表現方法を示す」などの具体例からは、中学生だけでなく小学生への支援においても有効な例も多く、地域での学習支援においても参考になるものと考えられる。したがって、この日本語支援の5つの視点は、考察における枠組みとして用いることとする。

さらに、母語も含めて発達の過程にある子どもの支援を考える際には、バイリンガル研究からの示唆も重要である。母語も保持しながら新たな言語を習得する加算的バイリンガリズムが認知力の高まりなど相乗効果を生むこと、母語で習得したものが新しい言語の学習でも役立つという「2言語相互依存の原則」、BICS（basic interpersonal communicative skills：生活言語能力）だけではなく、CALP（cognitive academic language proficiency: 学習言語能力）の習得も目指す必要性等が指摘されている（中島 2010, Cummins1978）。母語を保持したうえで、新しい言語を習得することの必要性や、1～2年程度で習得が可能とされる BICS

に比べ、CALPは習得に5年以上かかるとされることから、学習言語能力の育成が子どもの日本語教育において大きな課題となっている。子どもの母語の尊重、保持・育成や、日本語での学習言語能力の育成のためには長期的な視野が重要となる。地域の学習支援教室は、母語を尊重することや、長期的な視野での支援も可能な学びの場であると考えられる。

III. 地域における外国につながる子どもへの学習支援

1. 地域における学習支援

地域における学習支援は、主に子どもの貧困対策として行われてきており、「子供の貧困対策に関する大綱について」(内閣府 2014)では、重点施策の一つとして地域における学習支援等の充実を図ることが挙げられている。学校教育以外の学習支援については「学力の向上のみならず、学習や将来への意欲を高める機能も期待されるところであり、信頼できる大人との出会いの場となるよう、多様な地域住民の参画を促す」(p.12)と述べられている。なお、「特に配慮を要する子供への支援」として外国人児童生徒等についても、教育の機会の適切な確保や、日本語指導及び教科指導の充実、キャリア教育等の包括的な支援を進めることが示されている (p.10)。

「こどもの居場所づくりに関する調査研究報告書」(内閣官房こども家庭庁設立準備室 2023)では、居場所づくりにおいて、こども・若者の主体性を尊重することが重要だと述べ、居場所の1つとして学習支援の場を挙げている。支援の対象という観点から、対象者を限定しない「ユニバーサルアプローチ」と特定のニーズを対象とする「ターゲットアプローチ」、その2つの機能が1つの居場所で提供される「混在型」の3つに分類しており、学習支援の場は「混在型」に分類されている。課題としては地域差があり、「支援人材の確保の困難さ等」が要因としている (pp.89-93)。外国につながる子ども対象の学習支援教室は「ターゲットアプローチ」と考えられるが、筆者が関わるE教室は、誰でも参加できる「ユニバーサルアプローチ」に近い学習支援教室で、経済的な面や日本語能力の面などによる特別なニーズにある子どもたちも通うため「混在型」の居場所であり、外国につながる子ども対象の学習支援教室と異なる点として考えられる。

以上の検討から、地域における子どもの学習支援教室は、主に子どもの学習機会の保障や自立支援の取り組みとして行われており、学習や将来への意欲を高める機能や子どもの居場所としての機能としても期待されている。また、多様な大人が関わることで、将来的な自立につながる支援となると考えられることから、本稿の対象となるE教室が誰でも参加できる「混在型」の居場所として、どのような支援を行っているのか、課題として挙げられている人材不足への対応を含めて検討したい。

2. 地域における外国につながる子どものための学習支援

地域の学習支援教室における外国につながる子どもの支援内容と課題について検討する。愛知県（2023）による県内の子ども向け日本語教室に行った調査結果から、支援内容は「読み書き」、「教科支援」、「日常会話（コミュニケーションのための日本語）」がそれぞれ8割前後、「日本の学校の文化・学校のルール」が5割、「その他」が4割弱という結果となっている（pp.27-28）。困っている点として「人材の不足」が6割を超えており、その中では「児童生徒に直接かかわるスタッフの不足」が85%超あった（p.35）。

個別の教室実践では、山田（2022）が成果と課題を報告している。「原則として個別のニーズに対応したものを講師が準備する形」で、学校サバイバル日本語、宿題補助等様々な支援が行われ（pp.15-17）、課題として、基本となる教材の選定が難しく講師やボランティアの負担になっていること、日本語能力の把握、ボランティアの育成、学校等との連携などが挙げられている（pp.19-20）。佐々木（2018）は、地域で宿題の手伝いや本の読み聞かせ等の活動を行っていることを報告し、同じような境遇、出身国の子どもと交流する機会、母語での教科指導や母語で話す機会にもなっているが、支援を拡充するためには行政の支援等が必要だとする（p.11）。

外国につながる子どもを対象とした学習支援における連携については、中央教育審議会の答申（文部科学省2021）において「地域の関係機関との連携」の重要性を示しており、外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議（2020）でも、地域との連携が不可欠だとしたうえで、「関係団体との連携に際しては、外国人児童生徒等の支援を『丸投げ』することのないよう、留意が必要である。」と指摘している（p.8）。土屋他（2014）では、「それぞれの現場で、目の前の子どもを何とかしなければという気もちで、『ひと』と『ひと』とがつながり、それが動力となって、ささえられてきた」ことは、「個別的、一過性であり、地域的なひらがり、将来にわたっての継続は担保されない」とし、「組織や機関をうごかしていく連携・協働のしくみの構築が必須」（p.154）と指摘している。

日本語や教科学習支援だけでなく、「居場所、日本社会とのつなぎ役、情報源など様々な役割」を担い、多様なニーズに行政等の対応が追いついていないために、地域の支援の場に集中して頼らざるを得ない状況にあること（田中2021）も報告されており、外国につながる子どもを対象とする学習支援教室では、ニーズとして日本語学習や教科学習支援が中心となり行われているが、子どもに応じた、母語にも配慮した柔軟な支援が行われている教室や、対象を外国につながる子どもに限定していない地域の学習支援教室同様、学習支援以外の支援（居場所、生活支援等）が行われている教室もあることがわかる。しかし、日本語支援に関わる人材不足、主に無償のボランティアが担っている現状、子どもに応じた教材準備等の負担

などが課題として考えられる。さらに、「ひと」と「ひと」のつながりのみでは、その人がいなくなれば支援が途切れてしまう（土屋他 2014）。学習支援教室では、同じボランティアが定期的かつ長期的に参加することもあるが、新たなボランティアを受け入れ、ボランティアが入れ替わる中でも継続的な支援を行うためには、学習支援教室での連携、学び合いが重要だと考えられる。そこで、本稿では長期的な視野で切れ目のない支援を継続する必要性から教室での連携という視点からも考察を行う。

3. ボランティア

外国につながる子どもの学習支援ボランティアについて検討する前に、まず、ボランティアとは何かということから検討する。地域の学習支援教室は必ずしも外国につながる子どものみを対象としているわけではなく、その場合はボランティアも最初から日本語能力が十分ではない子どもへの支援を想定して参加しているわけではないからである。

内海（2014）は、ボランティアの必要条件について検討し、「自発性」は「人や状況による押しつけや命令ではないことを意味している」（pp.7-8）とし、「創造性」は、「自ら工夫をして新たな活動を作り出すことであり、自己実現や楽しさと関係している」とする（p.10）。関（2014）は、ボランティアの「無償性」の議論から、「価値をめぐるコミュニケーションが避けて通れないことを意味している」と述べ、ボランティア活動において「コミュニケーションの必要性や重要性を確認している」と主張する（p.70）。また、ボランティアに付与される「素人」という表象について、「ボランティアの限界を示すというよりは、むしろ可能性を表している」とし、ボランティア活動における「素人であるからこそ、活動している領域に潜む問題や不合理を見つけ出すことができる」とする。（pp.73-74）。

ボランティアは誰かに押し付けられるものではなく、家庭や学校等で対応できない部分を「無償で」「丸投げ」される相手でもない。自ら工夫して新たな活動を作る可能性があり、そこには、ボランティア自身の自己実現や楽しさが関係している。そして、ボランティアが専門家ではないからこそその気づきが示唆を与える可能性があり、そのためにはコミュニケーションが重要だと考えられる。振り返りミーティングにおけるボランティアの気づきを共有するプロセスを検討することは、教室の活動に示唆を与える可能性があると考えられる。

4. 日本語支援者としてのボランティア

「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」（文化庁 2019）では、「児童生徒等に対する日本語教育人材」に関する課題の中で、地域の日本語教室等で学習支援を実施していることに言及されており、「必ずしも、児童生徒の発達段階に応じた日本語教育

や、学校の教科学習に精通した者でないことがあるため、これらの外部人材を、学校における日本語支援員として活用するための研修機会の充実が必要である」と述べられている (p. 14)。このような研修は、学習支援教室のボランティアにとってもよりよい支援に結びつくことが予想される。しかし、ボランティアはその自発性が尊重されるべきであり、研修を受けることを求めるかどうかは慎重な検討を要すると考える。したがって、研修という形にとられないボランティアの学びの場を検討することが重要である。

地域の学習支援教室が「子どもたちの課題に応じて臨機応変に対応する柔軟性を発揮することで、あらかじめ構想されているのではない教育的役割を担う場」となっているという指摘 (金南 2019, p. 108) や、公教育の枠組みから外れたノンフォーマルな教育の場は「マイノリティの移民の子どもたちが自己表現し、アイデンティティを形成するうえでの『居場所』となりうる可能性」があるとする指摘もある (徳永・住野 2019, pp. 221-222)。学校とは異なるノンフォーマルな教育の場としての学習支援教室において、ボランティアとしてどのような支援が行われているか、振り返りの場でどのような気づきや課題が示されているかは、教師による公教育における振り返りとは異なる視点が見いだされることが期待される。

IV. 実践の概要と分析の方法

1. 実践の概要：学習支援教室における振り返りミーティング

筆者がボランティアとして関わる E 教室は週 1 回活動しており、小中学生を中心に高校生以上の子どものも含め、年齢、家庭環境、国籍等多様な子どもたちが通っている。外国につながる子どもが増加しており、教室に参加登録をしている子ども約 40 人のうち 7 割強となっている。ボランティアの参加登録は約 30 人で大学生が約 7 割を占めており、サークル活動として交代で参加するなど、毎週参加するわけではない学生も少なくない。また、日本語教育に関わった経験がある人は少なく、日本語によるコミュニケーションが難しい子どもに対する支援は課題である。一方で外国につながる大学生や英語が堪能なボランティアも参加しており、母語や英語での支援も可能となっている。原則としてボランティアが 1 対 1 で支援を行うことが多く、複数のボランティアが支援する場合もある。教室の代表が子どもとボランティアのマッチングを行い、支援内容や教材等の相談、アドバイスなどコーディネーター的な役割を持つ。

毎週行われる振り返りミーティングは、当日の学習支援内容を中心に共有する時間となっていたが、ボランティア同士で支援について考える機会を作りたいと考え、学習支援教室を運営する NPO の理事長及び学習支援教室の代表に相談した。本実践を研究として行いたいこと、個人情報に配慮し特定できない形でデータを使用する旨説明し、了解を得た。実践を

行う際にも、実践の目的と研究使用について説明したうえで協力を依頼し、参加者の了承を得た。

当初は通常行っている当日の学習支援内容の共有時間以外にテーマを決めて意見交換を行うことを計画した。しかし、新しいボランティアが多いことから、代表とも相談し、まず各ボランティアが支援の中で困ったことや気づきを出し合い、課題解決のための意見交換を振り返り時間全体を使って行うことにした。後述するように、毎回のように新しいボランティアが参加することになったため、ボランティアの困ったことや気づきの共有と課題解決のための意見交換を継続することになった。振り返りミーティングの時間は毎回30分程度である。

これまで振り返りミーティングで共有していた毎回の学習内容は、学習記録を作成することになり、子どもとボランティアが各自その日に勉強したことや感想を記入している。ミーティングに参加できないボランティアの気づきや課題等があれば代表から伝えられ、ミーティングでの振り返りの内容は、必要に応じて代表からメーリングリスト（ML）を通じて共有された。

2. 分析の方法

(1) データ収集

分析するデータは、2023年5月8日から7月10日までの約2か月間、計11回分の振り返りミーティングの記録である。データの収集は、筆者がミーティングに参加しながら、やりとりをその場でパソコンを使って記録する方法を採った。振り返りミーティングは代表が進行し、筆者は必要に応じてテーマの趣旨を伝え、支援の報告や意見交換にも参加した。ミーティング終了後、記録を精査し、名前や地名等をアルファベットの組み合わせに置き換え、個人情報かわからないように配慮した。さらに、その場で記録できなかったことを補足した上で、分析データとした。振り返りミーティングの時間以外の振り返りと関連する参加者からの感想等もメモし、補足のデータとした。

(2) 振り返りミーティングの参加者

本実践の参加者は、E教室に参加したボランティアのうち、振り返りミーティングに参加した人たちである。ボランティアは、教室開催時間の中で各自が都合の良い時間帯に参加しているため、ミーティングに参加するのはその日に参加したボランティア全員ではない。データ収集期間に合計35人（社会人ボランティア8人、学生ボランティア27人）が参加した。

各回の日程と参加人数は以下の〔表1〕のとおりである。表中の「新規参加者」は、参加者のうち、E教室に初めて参加したボランティアのことを指す。

表1 振り返りミーティングの日程・参加人数

回	開催日 (2023年)	参加人数計 (人)	社会人 (人)	学 生 (人)	*新規参加者 (人)
1	5月1日	7	3	4	0
2	5月8日	6	2	4	0
3	5月15日	11	3	8	1
4	5月22日	10	4	6	1
5	5月29日	8	2	6	0
6	6月5日	14	5	9	5
7	6月12日	13	3	10	3
8	6月19日	17	4	13	3
9	6月26日	15	3	12	2
10	7月3日	17	4	13	3
11	7月10日	15	4	11	0
合計		133	37	96	18

〔表1〕からわかる通り、5月中旬以降、特に6月に入ってから新規参加者が増加しており、実践期間中に18人が新たに参加した。その多くは学生ボランティアであった。各回の参加者は平均12人で、11回で延べ133人が参加した。11回全て参加したのは筆者も含め3人、また半分以上となる6回以上参加したのは10人で約3割、1回のみ参加は14人で4割を占めた。この期間の新規参加者が全参加者の半分を占めることから、初めての参加や毎回参加していないボランティアがいる中でミーティングが行われていたことになる。

(3) データの分析

振り返りミーティングでは、各ボランティアが当日担当した子どもについて気づいたことや支援で困ったことを報告し、意見交換やアドバイス等、解決に向けたやりとりが行われる他、初参加のボランティアや参加が最後となるボランティアには参加した感想も話してもらった。そのため、データには様々なボランティアの気づきが含まれている。そこで、データを読み込み、繰り返し現れる学習支援に関連したことばに注目し、それらをキーワードとして、発話毎の出現回数（発話数）を集計した。発話の単位は一人の1回に行われた発言とし、1回の発話に同じキーワードが繰り返されていても出現回数を1と数えた。つまり、振り返りミーティングのやりとりの中でそのキーワードをテーマとした発言がどの程度あったかを示している。補足として、1回の発話の中で繰り返し出てきたキーワードの数も含めた延べ数として全体の出現回数（回数）を集計し、〔表2〕にまとめた。今回は外国につながる子どもの支援について分析するため、外国につながる子ども以外の子どもに対する発話を削

除した結果、実際に分析データとして使用した発話の総数は 358 となった。また、各キーワードがどのような文脈で現れているかを検討し、外国につながる子どもの学習支援の内容と課題という点からコーディングしたうえで、いくつかのカテゴリーに分類した。詳細は、以下の分析結果で述べる。

V. 分析結果

1. 外国につながる子どもの学習支援に関連したキーワード

まず、発話毎の出現回数（発話数）が多かった学習支援に関連したキーワードに注目した。キーワードとして「日本語」（発話数 60）は多かったが、発話の中に「日本語」ということばが出てこなくても日本語支援に関連しているやりとりが多かったため、分析からは除外した。また、活用語については、キーワードとして記載の形以外の活用も含めた。

以下の〔表 2〕にキーワードのうち発話毎の出現回数（発話数）が多かった順に 10 位までを表にまとめた。

表 2 キーワードが含まれる発話数と全体の出現回数

順位	キーワード	発話数	全体の出現回数
1	書(く)	88	159
2	漢字	63	94
3	読(む)	52	81
4	覚え(る)	32	46
5	テスト	29	34
6	英語	28	34
7	数学・算数	26	29
8	説明	19	20
9	自分(で)(から)	18	24
10	宿題	17	24
10	ひらがな	17	19

次に、上記のキーワードが現れた文脈も含めた分析を行った。その際には、上記のキーワードに含まれない学習支援につながるキーワードも含めて検討した。最初に、学習支援の対象に関わるカテゴリーとして「テスト」、「宿題」、「数学・算数」等の教科学習について、支援の内容と課題、工夫を取り上げる。2番目に、日本語に関わる支援として発話数の多かった「書く」、「読む」、「覚える」という主に日本語の技能に関わるカテゴリーについて、支援の内容と課題、工夫を検討する。最後に、上記の支援の内容や課題以外のボランティアの気

ぶきとして、初参加のボランティアの感想を含めて分析し、子どもの教室における様子や、支援者が参加を通して感じたことを整理した。

2. 学習支援の内容と課題、工夫：「テスト」「宿題」「教科学習」

(1) 学習支援の内容と課題

E 教室での学習支援の対象として多かったキーワードとして、「テスト」(〔表 2〕5 位、発話数 29) や「宿題」(同 10 位、発話数 17) が挙げられる。「テスト」は学校のテストのための勉強についての言及が多く、「テスト前にどうしたらいいか、わかっていない」(第 8 回)、「(テスト勉強を) 計画的に進められればいいのに」(第 9 回) というように、子どもが学習計画を立てられず、学習方法もわからないことへの心配も何度か語られていた。学校の「宿題」の支援では、「宿題のレベルが合っていない。」(第 2 回)、「日本語の漢字の宿題は写すだけ。意味は分からないと。」(第 3 回) というように、答えを写すだけになってしまいがちなことへの危惧が複数言及されていた。

テストや宿題の支援以外に教科学習が支援対象となる。なかでも「数学・算数」(同 7 位、発話数 26) への言及が多く、発話に「数学」、「算数」がなくても、「分数」、「因数分解」、「倍数」などの学習項目が出てきており、数学・算数は E 教室における教科学習支援の大きな部分を占めると考えられる。また、「文章」(発話数 16) のうち、3 分の 1 が数学(算数)の「文章題」についての課題として語られていた。さらに、「数学の力というより日本語の問題」(第 8 回) という指摘や、「(算数は) 教えればできるので、日本語がもっとわかれば。何とかしたい。」(第 11 回) など、日本語で学ぶ力の必要性にも言及されていた。

(2) 支援の工夫

テスト範囲や宿題、教科学習の内容がわからない場合、それらを「説明」(同 8 位、発話数 19) することがボランティアに求められる。しかし、日本語でおしゃべりができる子どもであっても、教科学習の語彙や漢字の意味の説明を理解することが難しいという課題が繰り返し挙がっていた。そこで、振り返りミーティング(第 3 回)では「意味が説明しにくい場合どうしているか」についての意見交換が行われ、「例を出す」、「英語で言う」、「母語の翻訳の音を聞かせる」、「対義語で説明する」などの支援の工夫が挙げられた。

また、データから「説明」と結びつく単語として「英語」(同 6 位、発話数 28) が多く、子どもが理解できる言語として「英語で説明する」ことが行われていた。中国語、ネパール語がわかるボランティアによる母語での説明も行われており、「数学をネパール語で教えた。結構苦労したが、一人でもできるようになった。」(第 3 回) など、日本語で学習する力が十分ではない子どもに対しては、理解できる言語で説明をすることが積極的に取り入れられている。

また、E教室では、宿題やテスト勉強等学校の課題の支援だけでなく、独自に子どもに合わせた日本語や苦手教科の支援のための教材を探したり、プリントを用意したりしている。振り返りミーティング（第5回）では、読解教材について「内容が簡単だとつまらないんじゃないかと言われたが、教材選ぶのは難しいと思った。」という発言から、「教材選びをどうしているか」について教室の代表から投げかけがあった。筆者からリライト教材や、母語やわかる言語で書かれた読み物、子どもの日本語能力に合わせた多読教材の活用を提案したが、翌週には日本語と英語が併記された絵本等いくつかの読み物が集まり、早速活用されていた。振り返りミーティングをきっかけに臨機応変な対応が可能となっている。

さらに、支援の工夫として、同じ地域の他の学習支援教室との連携についても語られている。例えば、他の教室にも通うことを勧めた中学生の状況を伺う「〇〇教室の話は出た？」（第7回）という発話や、「別の学習支援教室でも（同じ子どもを）見ている。」（第11回）という発話等があった。必要に応じて他の学習支援教室と連携することにより、子どもの学びの場を広げる工夫も行われていることが明らかとなった。

3. 日本語支援の内容と課題、工夫：「書く」「読む」「覚える」

(1) 日本語支援の内容と課題

日本語能力に関連する支援として、キーワードの中でも発話数が多かった「書(く)」(〔表2〕1位、発話数88)、「読(む)」(同3位、発話数52)、「覚(える)」(同4位、発話数32)は、学習支援の内容として、また課題として繰り返し言及されていた。

「書く」は、文脈を含めたデータ分析から、2番目に発話数の多かった「漢字」(発話数63)と結びつくことが多く、特に「書(く)」のバリエーションの1つである「書き順」(発話数20)と合わせて「漢字の書き順」が繰り返し課題として共有されていた。「漢字の書き順や、バランスがちょっと。テストでは×になるかも？と思いながら言わなかった。」(第6回)というように、学校教育における評価として正しい書き順やバランスが必要であることが理由として語られていた。その他も「漢字」などの文字練習に関する発言が多く、「家で練習するように漢字のプリントを渡しているが、誰もやってこない。」(第1回)等、自宅での漢字学習に消極的な子どもについての課題も語られた。文字や文章だけでなく、「式を書かない」(第7回)、「筆算書かずにミスがあったり」(第8回)など、計算式や筆算などを書かないことも問題として発言されており、学習全般で書くことへの負担感、苦手意識を持つ子どもの存在がボランティアの問題意識となっていることがわかる。

「読む」も、支援内容及び課題として認識されており、「書く」と同様に「漢字」と結びついて漢字を読むことに関する言及が多かった。「読めない」(第1回～11回)、「『うえ』と『し

た』はわかるけれど、『じょうげ』は忘れていた」(第9回)など、複数ある読み方がわからないこと等が課題として挙げられていた。「ひらがな」(同10位, 発話数17)や「カタカナ」(発話数6)についても、気づいたときに復習することなどが共有されていた。その他、学校の課題の文章の日本語の難しさへの指摘も複数挙げられた。

「覚える」も、「漢字」と結びついて「漢字が覚えられない」(第4回他)など、漢字を覚えることの難しさについての言及が多かった。「教科の名前や曜日を覚えてもらうのをやったが。その場限りになってしまうような気がする。」(第1回)、「凝縮とか小さい文字が多くて本人は覚えるのが難しいと言っていた。」(第9回)など、教科学習の重要な語彙を覚えることの困難にも複数の言及があった。

(2) 支援の工夫

「書く」ことへの支援の工夫として、「漢字, 結構好きなようで、ほめていたらそこには漢字も書いてくれた。」(第7回)のようにほめたり励ましたりすることや、「運動会の作文, 書きたいことは言ってくれたので, 日本語として直せば, 書けた。」(第7回)など、やりとりを通して文章化する支援が行われていた。また、漢字の「書き順」をめぐる意見交換は複数回にわたり、「書き順にあまりこだわらなくていい」という意見もある中で、「日本語は, 上から下, 左から右, 左を書いてから右に書く」(第4回)という書き方の基本が共有され、書き順に厳しくする必要はないが文字の書き方の基本を伝えるようにしようということになった。漢字支援の方針が共有されたことで、その後の「書く」に関する課題として「漢字」は減り、作文支援等、自分が伝えたいことを書くことに関する課題についての発話が増えた。

「読む」ための支援の工夫として、「機械的に読ませるだけでなく…日常で使う言葉だよ, と。」(第4回)と、生活の中で使われることばであることを知らせる、文章を「一緒にわからない言葉を調べながら」読む(第6回)、詩を「漢字にフリガナをふって一緒に読んだ。」(第7回)など、子どもに合わせた読みのサポートも行われていた。子どもの様子から「本を読むのが好きみたい。日本語の本, 読んでこの意味わかる, とか。」(第2回)と日本語の本を読みたい気持ちに気づくなど、子どもの気持ちに寄り添った読みの支援が行われていた。

「覚える」ための支援の工夫として、「花火をスマホで検索して見せたりすると楽しくできた。」(第7回)など画像等を使った支援や、「繰り返していけば覚えてくれるかな。ちょっとずつできている。」(第8回)等、繰り返し行う工夫などがされていた。しかし、「その場で覚えても, どこまで定着するか不安。」(第1回)、「何回も出てくるから覚えてほしいと思っている。何度も言うが, …覚えようとしなない。」(第1回)といった戸惑いも語られていた。覚えようとしているように見えない理由として、「メモする人がいない。フリガナもふらない。」との発言から、覚えるための方法がわからない、あるいは「書く」ことに慣れていない可能

性も考えられる。同様に「ただ、ことばを書いているだけ。色ペンでマークしたり、暗記するところはオレンジで書いて赤で隠すとか。勉強の仕方であることができると思う。」(第10回)と、覚えられない原因と勉強の仕方そのものを学ぶことの必要性に言及した語りもあった。

4. 学習支援教室における子どもとボランティア

(1) 子どもの様子からの気づき

「自分(で)(から)」([表2] 9位, 発話数18)というキーワードから、子ども自身が自ら取り組む様子が報告されている点が特徴として挙げられる。例えば、「自分から覚えたいと。周期表。自分から覚えたいと言えるのはえらいな。」(第5回), 「自分で全部読みたいと。」(第6回), 「(学習記録を) 翻訳を使わずに自分で書いていたそうです。」(第8回)など、子どもが「自分で」取り組むことやできたことが評価され、共有されていることがわかる。同様の気づきとして、「一人でもできるようになった。」(第3回), 「答えの場所を探せるようになった。」(第6回), など、学習支援を通して子どもが「できるようになったこと」も報告されていた。

また、子ども自身がわからないことに気づき、伝えられることも評価され共有されていた。例えば、化学の理解に苦しむ高校生に対して「すなおにわからないことはわからないと言えるのがいい。」(第6回), 「わからないことはわからないと言ってくれる。」(第7回)等、「わからないこと」がマイナスの評価としてではなく、学習に対する姿勢として評価されていた。

初参加のボランティアの感想からは、子どもたちに対する第一印象として「賑やか」(第2回), 「元気」(第6回, 9回), 「パワーがある」(第9回)などの表現が多く、「学習意欲にあふれる元気な子たち」(第6回), 「明るく楽しく。先生, こっち座って。名札はこっち。」(第7回)と語られるように、子どもたちが新しいボランティアであっても意欲的に勉強する様子や、自分から新しいボランティアに積極的に声をかける様子が窺えた。

(2) ボランティアをすることへの気づき

初参加のボランティアが参加する前は「なじめるか心配」(第6回), 「周りに海外の子がいなかったの、どういう感じかと思った」(第7回)など不安を感じていたことが語られていた。しかし、参加後は「楽しかった。」(第7~10回)という感想が多く、「初めて言語を教えた。難しかったがおもしろいと思った。」「集中力が切れがちを一緒にやっていくのが難しかったがおもしろかった。改善していきたい。」(第10回)など、課題に気づきながらも自ら工夫することにおもしろさを見いだしている感想もあった。課題として「集中が短い」, 「わかりやすく教えたつもりでもわからない」, 「子どもたち同士で(母語で)話し始めると何を

言っているかわからなくて困った」など、経験のあるボランティアも感じている課題とも重なっていた。「かみ砕いて説明するのがうまくないのか。雑談も難しいことばになっている。」(第7回)といった自身の話し方への内省や、「教えたことを理解しているのかな」「うまく教えられているかどうか、自信がない」(第8回)など、ボランティア自身の内省の場ともなっていた。

また、1か月程度参加した2人のボランティアの最終日の感想として、「外国ルーツの子のことをそもそも知らなくて。真っ白な状態から入って。日本語って障害になっているなど思った。文章題になると解けなくなるとか。わかればできるのに。」(第11回)、「楽しませてもらった。自分の中で外国ルーツのイメージが、帰国生、日本語ができるイメージだった。因数分解を教えるのが難しくて。日本語って難しいし大変なんだと思った。」(第11回)と、自分にとっては母語である日本語が、母語ではない子どもにとって学習の大きな壁になっている大変さへの気づきや日本語でわかりやすく説明する難しさなどの課題が語られた。

VI. 考察と結論

1. 地域で子どもの学びを支えるための学習支援

以上の分析と先行研究の検討から、地域の学習支援教室において、外国につながる子どもの学びを支えるための支援の可能性と課題について考察する。最初に、地域の学習支援として、先行研究で検討した①子どもの学習や将来への意欲が高まる場であるか、②子どもの主体性が尊重される居場所であるか、という視点から検討する。次節以降、外国につながる子どものための地域における日本語支援について、文部科学省(2007)のJSLカリキュラムにおける日本語支援の視点を参考に考察を行う。最後に、先行研究でも課題となっていた人材不足と連携について検討するために、学習支援教室におけるよりよい支援を継続的に行うための連携の可能性と課題について述べる。

まず、地域の学習支援として①子どもの学習や将来への意欲が高まる場であるかという点については、初参加のボランティアの感想から、子どもたちが教室では元気で明るく過ごしており、初めて会うボランティアにも自分から積極的に話しかけ、意欲的に学習に取り組む様子が見られたことや、子どもが自分で取り組むこと、できることが評価されていること(分析結果 V. 4. (1))から、学習意欲が高まる場であると考えられる。E教室には毎回のよう新しいボランティアが参加しており、子どもにとってのロールモデルとしての可能性や、自分の将来に関する情報を得られる可能性があり、将来への意欲につながる「信頼できる大人との出会いの場」(内閣府 2014)ともなっていたと考えられる。

次に、②子どもの主体性が尊重される居場所であるかという点についても、子どもが自分

でできることが評価されていることや、子ども自身がわからないことはわからないと伝えられること（V. 4. (1)）が学びの主体としての姿勢として評価されていた。また、学習支援において子どもの母語や理解できる言語が積極的に使用されていること（V. 2. (2)）も、複数言語話者としての子どもの主体性を尊重することにつながる。その他、学習支援教室で何をするかを子どもとボランティアで相談すること、学習記録を子ども自身も書くこと等からも、子どもの主体性が尊重される場であると考えられる。

課題として、子どもが学習計画を立てられず、学習方法もわからないこと（V. 2. (1)）や、勉強の仕方そのものを学ぶことの必要性（V. 3. (2)）が指摘されており、学習支援の場で本当の意味での主体性を発揮できるようになるには、学び方を学ぶための支援が必要であると考えられる。

2. 学習支援教室における日本語支援

子どものための日本語支援においては、「日本語による『学ぶ力』の獲得」を目指すことが求められる。ここではJSLカリキュラムにおける日本語支援の5つの視点「理解を促す支援」、「表現を促す支援」、「記憶を促す支援」、「自律支援」、「情意支援」（文科省2007）を参考に、以下に具体的に検討する。

「理解を促す支援」としては、子どもにわかりやすいことばや母語、理解できる言語を使った言い換えや、スマホで検索して理解できる言語や画像等を提示する、例を示す等の工夫が語られていた（V. 2. (2), 3. (2)）。一方で、わかりやすく説明することの難しさ（V. 2. (2)）や理解できているかどうか分からない（V. 4. (2)）という課題も語られていた。説明を聞いてなんとなくわかるだけでなく「よくわかる」というレベルにまで理解を深めていくことが必要であることから、子どもがわかったことを日本語で表現する機会を作ることも、理解につながるものとして重要である。

その「表現を促す支援」については、母語で表現してから日本語の表現を考える、やりとりで表現したい内容を引き出す、話したい内容を表す文章のモデルを示す（V. 3. (2)）などが行われていたが、振り返りミーティングの中では理解を促す支援と比較して発言は多くなかった。したがって、子ども自身で表現することが理解を深めることにもつながること、すなわち、日本語で学ぶ力の育成につながるものであることを共有し、子ども自身が日本語で表現することへの支援をより意識的に行っていくことが重要だと考えられる。特に、学習全般で書くことへの負担感、苦手意識を持つ子どもが多いことが課題として共有されていた（V. 3. (1)）ことから、書くことによる表現支援を増やしていくことに力を入れる必要がある。

「記憶を促す支援」については、漢字などの文字や教科学習の重要なワードを覚える等の支

援が行われ、その難しさが課題として挙げられていた (V. 3. (1))。身近な例を挙げたり、画像やイラストを見せたり、ジェスチャーやわかる言語を使うなど工夫されており、繰り返し聞かせたり、読ませたりすることで少しずつ覚えていく様子も報告されていた (V. 3. (2))。しかし、漢字や教科学習の重要な語彙を覚えることだけが目的となるのではなく、覚える対象に触れる機会を増やし、実際に覚えたことばを使う経験を積み重ねることがなければ、その場限りとなる可能性もある。表現を促す支援と組み合わせた支援として検討していくことが考えられる。

以上の3つのミクロなレベルの言語操作に直接関わる支援に関しては、学習に参加するための支援として、学習内容の「理解」や「記憶」を促す支援が中心に行われていると考えられるが、学ぶ力を獲得するためには、理解し記憶したことを使って表現することが必要であり、表現する機会を作り、表現を促す支援に力を入れていくことが重要となる。さらに、話すだけでなく書くことで表現する活動を支援していくことが学ぶ力につながると考える。

「自律支援」は、日本語で学ぶ力を獲得するために重要な支援である。特に中学生は自分で学習を計画したり、必要な情報を得たり、工夫したりできることが望まれる。分析結果からは、学校のテスト範囲を理解していないことや、テスト勉強のための計画が立てられないこと (V. 2. (1)) など、自律的に学ぶための方法がわからない様子が報告されていた。前節 (VI. 1.) の課題とも重なるが、学び方についても学ぶ機会を作り、子どもに合った学び方を一緒に考えていく必要がある。振り返りミーティングでは、子ども自身でできることも共有されていた (V. 4. (1))。学習支援教室だからこそ、子どもに合わせて伴走しながら、子どもが自分でできることを増やし、自律へと向かうための支援が可能になるのではないだろうか。

「情意支援」も、学校で十分力が発揮できず、家庭での支援も十分受けられない可能性のある外国につながる子どもにとって重要な支援である。先行研究及び前節 (VI. 1.) で検討したように、学習支援教室は居場所としても求められる場であり、母語を気兼ねなく使える安心できる環境であることや、何を勉強するかを含めて子どもの意見が尊重される環境であることは、情意支援につながる。振り返りミーティングでは、子どもをほめたり励ましたりしていることも報告されている (V. 3. (2))。初参加のボランティアの感想から、子どもたちは元気で意欲にあふれていることに改めて気づかされる (V. 4. (1))。子どもたちの意欲が継続的な学習につながるためにも学習支援教室においては情意面での支援が期待される。課題として、学校の宿題やテストの支援において「現時点の力と目指す力との間の距離」(文部科学省 2007, p15) があることが報告されていた (V. 2. (1))。学校との連携も念頭に、達成感が持てる工夫がより必要である。

3. 地域の学習支援教室における連携

最後に、学習支援教室におけるよりよい支援を継続的に行うための連携の可能性と課題について述べる。先行研究では、外国につながる子どもを対象とするか否かに関わらず、地域の学習支援教室の課題として、人材不足と連携の必要性が挙げられていた。E教室では人材不足ではなかったが、継続的に新しいボランティアが参加し、入れ替わりがあった。このような状況で、子どもの学びを支えるための継続的な支援を行うために、教室内でどのような連携が可能であろうか。

E教室では、子ども自身に何を勉強するのかを聞き、ボランティアと共に考えてもらう。その日の学習が終わると、子どもとボランティアがそれぞれ学習の記録を書く。ボランティアは、さらに振り返りミーティングで気づいたことや課題を出し合い、改善に向けた意見交換を行い、次の支援に繋げていく。この循環は、PDCA サイクルとして捉えることができるのではないかと。文化審議会国語分科会（2013）では、「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について検討し、「指導力」を「地域の状況に応じた日本語教育プログラムの実践をPDCA サイクルに基づいて行う能力」としている（p.15）。P（Plan：企画）→D（Do：実施）→C（Check：点検）→A（Action：改善）→P という循環が、「生活者としての外国人」のニーズにより一層応えうる日本語教育の実現へつながると述べられている（p.16）。地域で外国につながる子どもの支援を行う際も、このPDCA サイクルを通して改善することで、より子どもに合った支援が可能になるのではないだろうか。地域の学習支援教室におけるPDCA サイクルの可能性として〔図1〕に示す。

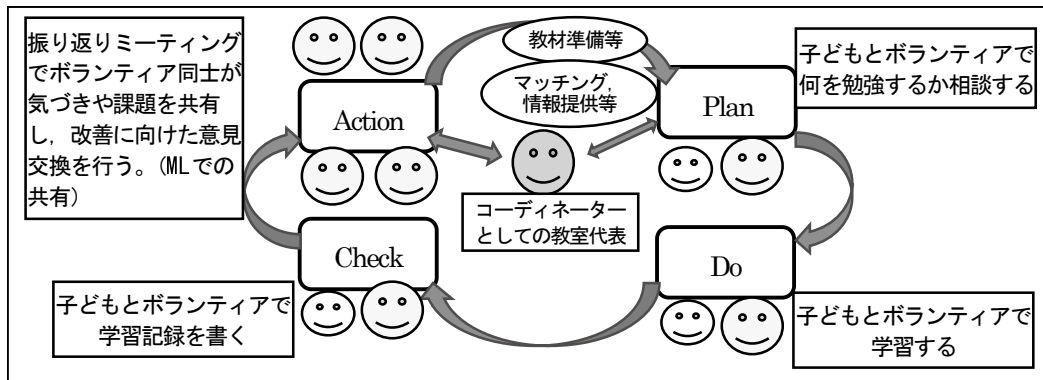


図1 地域の学習支援教室におけるPDCA サイクル

文化審議会国語分科会（2013）では、「指導力評価」として一人の教師によるPDCA サイクルを通じた改善が想定されるが、〔図1〕で示したように、E教室においては、「Plan」の段階で子どもとボランティアが相談するだけでなく、教室代表や他のボランティアがアドバ

イスや教材探しを手伝うこともある。さらに「Action」の段階が振り返りミーティングの場で行われることで、他のボランティアにも気づきや課題が共有され、改善に向けた意見交換を行うことで多様な工夫やアイデアも可能となる。また、「Check」が学習記録として残され、「Action」が振り返りミーティングやミーティングに参加していないボランティアのためにはメーリングリストを通して共有されることにより、同じ子どもを他のボランティアが担当することになってもスムーズに「Plan」に入れることが予想される。

個人としてではなく、教室全体で共有できる形でPDCAサイクルを通した改善が行われることにより、新たなボランティアの参加やボランティアの入れ替わりがある中でも子どもに応じた支援の継続が可能となるのではないだろうか。ボランティア同士が情報を共有し、学び合える場としての振り返りミーティングの役割は大きいと考える。無論、子どもとの信頼関係の構築や、子どもの背景や日本語の力等の把握のためには長期的に関わる人材が求められる。だが、長期的に関われない人材であっても学習支援ボランティアとして受け入れていくことが「多様な地域住民の参画を促す」（内閣部 2014）ことになり、教室内での連携により継続的な支援につながるのではないか。さらに、新しく参加したボランティアの不安をやわらげ、支援がしやすい仕組みとしての可能性も広がると考えられる。

4. 結論と今後の課題

外国につながる子どもに限定しない地域の学習支援教室において、外国につながる子どもの学びを支えるために、どのような支援が可能かを検討してきた。学習支援教室では、日本語学習や学校のテスト、宿題、教科学習の支援など主に学ぶ対象の理解や記憶を促す支援が行われていると考えられるが、(1) 子ども自身が日本語で表現することへの支援、特に苦手とする書くことを通した表現支援は、深い理解やその場限りではない記憶にもつながり、学ぶ力の育成にも重要であること、(2) 学校や家庭とは異なる居場所として、長期的な視野で支援が行える学習支援教室において、自律支援、情意支援はより重要であることを指摘した。また、地域の学習支援教室は、子どもが学ぶ場としてだけでなく、ボランティアが様々な課題に気づき、意見交換を通して工夫していく楽しさを感じられる学び合いの場となることが重要であることが明らかになった。

最後に、支援者不足が課題とされる中で、子どもの学びを支える支援を継続的に行うための学習支援教室内の連携という視点から、学習支援教室におけるPDCAサイクルを通したよりよい支援の案を提示した。地域の多様な人材によって支えられている学習支援教室において、「ひと」ではなく「教室」という場全体で、子どもの学びを支えるより良い支援を継続していくための可能性の1つとして検討していくことができるのではないか。

教室全体としてPDCAサイクルを通したよりよい支援が行えているかについては検証が必要である。また、教室外との連携についても本稿では十分な検討ができなかった。今後も振り返りミーティングにおいて、ボランティアの気づきや課題を共有し、解決に向けて共に考えていく学び合いの実践を継続し、長期的なデータを基に再度検討していくことにより、継続的な支援の可能性を追究していきたい。

参考文献

- 愛知県 (2023) 『子ども向け日本語教室の実態及び支援に関する調査』報告書』 <https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/456368.pdf>
- 内海成治 (2014) 「ボランティアとは何か——教育の視点から——」内海成治・中村安秀編『新ボランティア学のすすめ——支援する／されるフィールドで何を学ぶか——』昭和堂, pp. 2-28
- 外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議 (2020) 「外国人児童生徒等の教育の充実について (報告)」 https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf
- 唐木澤みどり (2023) 「外国につながる子どもの学習支援のための『やさしい日本語』——学習支援教室における「やさしい日本語」へのボランティアの意識から——」『学習院大学国際センター』9号 pp. 5-27
- 唐木澤みどり (2022) 「外国につながる子どもの視点から学習支援ネットワークを考える——小学低学年で来日したネパール人高校生へのインタビューから——」『学習院大学国際センター』8号 pp. 29-49
- 金南咲季 (2019) 「地域——見慣れた風景と出会いなおす」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子 (編) 『移民から教育を考える——子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ書店, pp. 105-116
- 佐々木香織 (2018) 「外国につながる子どもの学習支援の現状と課題——外国人散在地域・新潟の事例より——」『日本語教育』170号 pp. 1-16
- 出入国在留管理庁 (2023) 「令和4年末現在における在留外国人数について」 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html
- 関嘉寛 (2014) 「ボランティアからとらえる現代社会——『近代』との関係から考える——」内海成治・中村安秀 (編) 『新ボランティア学のすすめ——支援する／されるフィールドで何を学ぶか——』昭和堂, pp. 54-78
- 田中宝紀 (2021) 「学びとつながりの危機——外国にルーツをもつ子どもの多様性を受け止める——」鈴木江理子編『アンダーコロナの移民たち——日本社会の脆弱性があらわれた場所——』明石書店 pp. 176-191
- 土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子 (2014) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働——山形・福島を事例として——」『帝京大学教育学部紀要』2号 pp. 147-155
- 徳永智子・住野満穂子 (2019) 「ノンフォーマルな教育と居場所——夜間中学校・NPO・エスニック組織・メディア——」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子 (編) 『移民から教育を考える——子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ書店, pp. 219-230
- 内閣官房子ども家庭庁設立準備室 (2023) 「こどもの居場所づくりに関する調査研究報告書」 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/f07db41e/20230401-policies-ibasho-1.pdf
- 内閣府 (2014) 「子供の貧困対策に関する大綱～日本の将来を担う子供たちを誰一人取り残すことがない社会に向けて～」 <https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/pdf/r01-taikou.pdf>

- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待——言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房
- 文化審議会国語分科会 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」 https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/___icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf
- 文化審議会国語分科会 (2013) 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について』
- 文化庁 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf
- 文部科学省 (2022) 「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結果について」 https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf
- 文部科学省 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供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)』 (中教審第 228 号) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 文部科学省 (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
- 文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編)」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm
- 文部科学省 (2003) 『「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」 (最終報告) 小学校編』 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm
- 山田拓路 「地域子どもの日本語教室開設後 1 年間の成果と課題——『あだち子どもの日本語教室』の場合——」 『子どもの日本語教育研究』 5 号 pp. 12-21
- Cummins, J. (1978) "Educational Implications of Mother-tongue Maintenance in Minority-language Children" *The Canadian Modern Language Review*, 34(3), 395-416

(からきさわ みどり 学習院大学国際センター PD 共同研究員)

“To Support Children Connected to Foreign Countries to Learn in a Local Learning Support Class: From the Volunteers’ Observations in the Review Meetings in a Learning Support Class”

Midori Karakisawa

Abstract

There are many difficulties in providing support for children connected to foreign countries who are living in Japan. The support system in schools is still insufficient, and out-of-school support in cooperation with local communities is necessary. However, local learning support classes are non-formal educational settings where support is provided by volunteers, and a shortage of human resources is an issue. In particular, the challenges related to the children connected to foreign countries are thought to be even more significant in learning support classes that anyone can participate in. Through the analysis of the data from the review meetings of a local learning support class, the content of support, issues, and efforts to be made to improve support were clarified. As a result, it was pointed out that it is more important to provide support to encourage children to express themselves in Japanese, autonomy support, and emotional support. Finally, in terms of cooperation in the learning support class for continued better support, improvement of support through the PDCA cycle was proposed.