

<実践報告>

外国につながる子どもにとっての地域での学びの意味
 —大学生ボランティアの語りからみえてくるもの—

徳井厚子 信州大学教育学部教育科学講座

The Meaning of Community Learning for Multicultural Children:
 Research Based on Interview Data of University Student Volunteers

TOKUI Atsuko: School of Education Science, Faculty of Education,
 Shinshu University

研究の目的	外国につながる子どもにとっての地域での学びの意味を大学生ボランティアの語りから明らかにすること。
キーワード	地域での学び 外国につながる子ども 主体的な位置取り
実践の目的	地域における外国籍児童への学習支援
実践者名	第一著者と同じ
対象者	外国籍児童 20名程度 大学生 10~20名程度
実践期間	2005年~2009年春と夏に実施
実践研究の方法と経過	長野市国際室, および長野市教育委員会との協働により, 大学生ボランティアによる外国につながる子どもに対する学習サポートおよび交流会の実践を行っている。実践後に大学生ボランティアにインタビューを実施した。
実践から得られた知見・提言	大学生ボランティアは, 「子どもにとっての地域での学び」について, 以下のように意味づけていた。 子どもにとっての居場所/コミュニケーションの場/個人レベルでの学び/異年齢集団による学び/主体的な位置取り/自由な関係構築 学生ボランティアは, 外国につながる子どもにとっての地域での学びを学校内での学びの相互補完的な役割を果たすと捉えているだけではなく, 自ら主体的に位置取りのできる場として積極的に意味づけをしていることがわかる。

1. はじめに

外国につながる子ども（注 1）にとっての地域における学びは、どのように意味づけられるだろうか。

これまで地域における学びについてはいくつかの先行研究がある。地域における日本語支援（活動）の研究では、支援者・被支援者の非対称性を克服する必要性から論じたもの（岡崎 2008, 山田 2002）や、この非対称性は容易に克服できないとする論考（中島 2007, 森本 2001）などがある。これらは支援者・被支援者の非対称性やその克服に関する研究である。しかし、地域における学びについて「支援者・被支援者の関係の転換」という枠組みの観点からだけではなく、子どもたちにとっての地域での学びの意義そのものを考察していくことも重要であるといえるだろう。

佐藤(2010)は、「学力」を広く捉え直した上で、学校外での地域での支援における学びの意義を再定義している。佐藤は、子どもの学力を「学校の知識の習得度」とする狭義の学力としての意味のみで捉えるのではなく、これ以外に「意欲, 関心, 自己学習力」, 「社会的な能力, 関係構築の力」, 「市民性」, 「学習可能性」など学力の多面性に注目することにより、子どもの総体としての学力を向上させることが可能だとしている。

Cortes(2002)は、学校外の社会的要因が学校での学びに影響を与えていると主張し、The Contextual Interaction Model を提案している。このモデルで Cortes は、学校外の社会的要因（家族, コミュニティ, 学校外の地域での機関, マスメディア, エスニシティ, 態度, 認識, 社会的経済的地位, 教育レベルなど）が、学校の学びに影響を及ぼすとしている。つまり、学校外での社会的要因は学校内での学びを形成する要因として重要な影響を与えているとしているのである。

佐藤の述べるように、学力を広く捉えた場合、地域における学校外での学びは学校内の学びとは別の多様な学びを可能にすると考えられるだろう。また、Cortes(2002)のモデルで提示されたように、地域において行う学習交流会も学校外の一要因として学校内の学びを形成する要因として影響を与えていると考えられる。

今後、地域における学校外での学びがどのような意義をもつのか、さらに学校内への学びにどう影響を及ぼしているのかについて具体的な実践の中で探究していく必要がある。

本稿では、国内の一分散地域である長野市において外国籍児童生徒の学習交流会後に行った学生ボランティアの語りをもとに、大学生がどのように外国につながる子どもの地域での学びを意味づけているのかを中心に考察するものである。

2. 外国籍児童の学習交流会後の大学生ボランティアの語りから

2.1 学習交流会について

本研究で対象とする実践は、長野市の国際室と教育委員会、および大学の学生ボランテ

ピアが協働で行っている外国につながる子どものための夏期学習交流会である。このプログラムは、地域において外国につながる子どもの学習のサポートを大学生が行うとともに、子ども同士や大学生と子どもが関わり合い、相互交流を行うことを目的としている。長野市は各校に外国籍児童数がほぼ数名以内という典型的な分散地域である(注2)。したがって、日常の学校生活の中で外国籍児童生徒は孤立しがちで、外国籍児童生徒に関する問題は顕在化しにくい状況にある。このような状況の中、外国籍児童生徒が集まり、学習交流会を行うことは、児童生徒にとって大学生による学習のサポートという意味だけではなく、児童生徒同士の交流という意味でも意義がある。

このプログラムは2005年に開始し、2006年、2007年には春と夏の2回、2008年以降は夏のみに行っている。一回のプログラムは3~5日間で、一回の参加者は子どもが数名から20名程度、大学生は10名から20名程度となっている。参加した子どもは小学校1年から中学3年までである。中国籍の子どもが最も多く、タイ、韓国、フィリピン、モンゴルの国籍の子どもも参加した。日本語のまったく話せない子どもは毎回1名ほど見られたが、ほとんどの子どもは来日1年以上たっており生活言語は不自由ないが学習言語が困難なレベルであった。

プログラムの企画・実行は、学生、長野市国際室、長野市教育委員会が協働で行っている。この三者のメンバーが企画会議を3回程度行い、プログラムの全体的な内容、広報等について検討を行っている。企画会議では対等に意見を述べ合い、プログラムの企画を検討していった。外国籍児童生徒の参加受付等全体的なサポートを国際室が、市内の校長会を通じての各学校へのプログラムの宣伝を教育委員会が分担し、学生はプログラム内容の企画を行った。

プログラムの内容は学習支援が中心である。プログラムの最初には、人間関係を構築するという意図でアイスブレイキングを1時間程度入れた。言葉が不自由な生徒も多いため、非言語での活動が多く用いられた。

学習支援の形態は、大学生と子どもがペアになる1対1が基本であるが、グループ形態で行う場合も取り入れた。「夏休みの学習帳」を大学生がサポートしながら子どもたちの勉強を手伝うことが基本であったが、かるたや絵カードなど、集団でできる学びも取り入れた。これは単に知識を獲得するだけではなく、学習交流会を通して子ども同士が関わりをもちながら学んでいく力を身につけるためである。

なお、本研究は、「研究者や調査者自らが、その場に関与し、その関与を含めた実践活動と場の変容を記述し、さらに課題の解決に向けていくという現場生成型研究」(佐藤ほか、2006)の立場に立つものである。筆者は当プロジェクトのコーディネーターとして関わりながら研究を行っている。

2.2 大学生ボランティアの語りにも見る外国につながる子どもにとっての地域での学び

(1) インタビューの実施方法について

本研究で扱うインタビューは、2005年から2009年に実施した計7回のそれぞれの実践

後に行った50名の事後インタビューを分析対象とした(注3)。インタビューは半構造化の方法でそれぞれ実践後1~2か月後に行ったものである。一人1時間から1時間半かけ1対1で対面で行った。インタビュアーは筆者であり、インタビューイは参加した大学生である。インタビュー内容は「子どもとの関わり方」「学習交流会の感想」を中心に自由に語ってもらう方法で行った。インタビューはインタビューイの許可を得て録音し、その後書き起こしを行った。

(2) 学生ボランティアの語りにみる子どもにとっての地域での学びの意味づけ

学生ボランティアの語りを分析した結果、50名のインタビューのうち、20名の語りの中に「外国につながる子どもにとっての地域での学びの意味づけ」についての語りがみられた。これらをカテゴリー化した結果、8つにカテゴリー化することができた。

1) 学校の学びの補完的役割

「小学校で先生が対応しきれない部分を補ってあげるのはいいことだと思う」のように地域での学びを学校での学びの補完的な役割として捉えている語りが見られた。

2) 子どもにとっての居場所

以下のように、子どもにとっての居場所として捉えている語りがみられた。

「外国籍の生徒はついていけなかったり、孤立しているという先入観があったけれど、前向きなので、そういういい姿勢をこのプログラムでサポートしてのばしていけたら子どもたちも居場所をみつけられると思う。」

この語りは、支援者自身が最初は外国につながる子どもに対して「孤立している」というイメージがあったのが「前向きである」というイメージに変化したことが語られ、「前向きである姿勢」をサポートしていくことの重要性を語ると同時に「居場所」を見つけることの重要性についての語りである。また、この他に「特に学校でうまく適応できない子どもにとっては、居場所になる」という語りもみられた。不適応の子どもにとっての「居場所」の意義について語っている。

3) 義務的でなく身構えない安心する場

地域での学びを「身構えない場」「義務的ではない場」であることが学校内での学びとの相違点であると捉える語りも見られた。まず「学校だと身構えてしまうが地域ではそうではない」「子どもたちが身構えることなく来ることができる」という2つの語りの中に、地域での学びの場について「身構えない場」という意味づけがみられた。また、「子どもたちは行かされる意識もないし、学生は教えに行かされているという意識もないのでそれもいいことだと思う」という語りからは、「義務的ではない場」として地域での学びの場を意味づけていることがわかる。

4) コミュニケーションの場

地域での学びの場の特徴として、コミュニケーションの場であることを挙げている語りも見られた。例えば、「勉強を教えながらもコミュニケーションをとっていくのが大事ななと思う」からは、地域での学びが勉強をするだけでなく、そのプロセスでコミュニケー

ションをとることの重要性について語っている。

5) 個人レベルの学びの場

地域での学びを、集団一斉型の学校での学びと対比させ、個人レベルの学びができることを特徴づける語りも見られた。例えば、「学校よりは1対1となり親密さが増す」「一人ひとりの違いに対応できる」のように1対1で教えることが可能であり、親密さが増すという語りが見られた。また「学校ではつつこんで聞けなかったことも聞ける」のように学校内では詳しく聞けなかったことが地域では聞けるという語りも見られた。また、「学校はクラスがあり、他の皆と合わせていかなければならないが、地域ではもっと開かれた場所である」のように、集団一斉型の学校での学びと異なり開かれた学びの場所であると指摘する語りも見られた。

6) 異年齢交流の場

地域での学びの特徴として、異年齢交流を挙げている語りも見られた。例えば、「いろいろな年齢層があると自分の考えも変えられるというか小さい子だったらどう思うかとか大人だからこうなんじゃないかという視点がたくさん出てくる」のように、幅広い年齢層の中で学ぶことによって自己を相対化する視点が養われるという意味づけがなされていた語りが見られた。

7) 主体的な位置取りの場

すでに位置取りができている学校内での学びと異なり、地域では自分自身の位置取りを主体的に行う場であると意味づける語りも見られた。

「学校は友達が周りにたくさんいて人数も多いから、自分は前に出る必要がない。そのままのポジションというのを保っていけばいいんですね。学校でそういうことをするには、でも地域だと自分のポジションがないので自分でどうしていいかわからないと思う。地域だと学校と違って自分が積極的になるしかない。学校ですすでにできたポジションと違うポジションでやらなければならない。自分が積極的になれる場だと思う。」

この語りは、すでに「位置取り」ができ、固定したポジションにいる学校内での関係と異なり、地域という場は主体的な位置取りができる場としての可能性を持つということについて語っている。周辺化しがちで消極的になりがちな学校内での立場と異なり、主体的で積極的になることができる場として地域という学びの場に積極的な意味づけをしている。

8) 地域活動についての限界

地域における学びのポジティブな面だけでなく限界を指摘する語りも見られた。例えば「学校とは異なるので本当の意味の的確なアドバイスが難しい」のように、的確なアドバイスの難しさを挙げる語りが見られた。また、「周囲との関係がわからないので下手に頭をつっこみすぎてもよくないのではないか」のように学校における日常的な中で人間関係に関する知識のなさから、人間関係そのものについて関わることの難しさを挙げる語りも見られた。また、「悩みがあっても主観的な部分でしか聞けない」のように、主観的にしか子どもの悩みに対応できないという限界を挙げている語りも見られた。

3. まとめ

これらの語りから、大学生ボランティアは地域での学びの限界を示しつつも、地域では学校内とは異なる学びを得ることができると捉えていたことがわかる。大学生ボランティアの捉える子どもにとっての地域での学びを表にすると以下ようになる。

表1 大学生ボランティアの捉える「子どもにとっての地域での学び」

学校での学び	学校外での学び
集団レベルでの学び 同一年齢集団 位置取りの固定化 周辺化	コミュニケーションの場 個人レベルでの学び 異年齢集団 主体的な位置取り 子どもにとっての居場所 自由な関係構築

まず、学校内が集団レベル、同一年齢集団であるのに対し、地域では、個人レベル、異年齢集団の学びが可能になると意味づけている。また、地域の学びの場では子どもの居場所となる役割やコミュニケーションの場となる役割も果たしているという指摘がみられた。さらに、学校では周辺化しがちな子どもが地域では主体的な位置取りの場となりうることを示唆する語りがみられた。

これらの意味づけから、学生ボランティアは学校外での学びと学校内での学びを相互補完的に捉えていることがわかる。「居場所」「個人レベルでの学び」「コミュニケーションの場」「異年齢集団の学び」は、学校内とは異なる位置づけがなされていた。冒頭で佐藤(2010)の学力の捉え直しについて述べたが、佐藤の述べるように、地域での学びを考える場合、学校内の学びよりもより広く学力そのものを捉え直していく必要があるといえるだろう。また、Cortes(2002)は、学校外での社会的要因は学校内での学びを形成する要因として捉えているが、学校外での様々な学びが学校での学びの相互補完的な役割を果たし、学校内の学びへも影響を与えられられるのではないかといえる。

学生ボランティアの語りからは、さらに地域での学びについてポジティブな意味づけを積極的にしていることがわかる。自分のポジションが決まっている学校と比べ、地域という場ではまったく新しい場であるため、自らポジションをつくっていくしかないという観点から、「積極的にならざるを得ない」と意味づけている語りがみられた。これまで外国につながる子どものポジションについては「学校内で周辺化されている」という消極的な見方がなされてきた傾向にあり、「周辺化されている子ども」にとっての「居場所」が地域と

しての役割であるという言説が主流をなしてきていたのではないかといえる。しかし、この学生の語りは子どもが主体的に積極的にポジションをつくりだしていくという積極的な主体として地域の学びにおける子どもの姿と可能性をとらえている。「周辺化された子ども」ではなく「積極的に自分の位置取りをする」主体として子どもを捉え直している。これは、これまでの「周辺化した子ども」として捉えてきた従来の言説を塗りかえるものであるといえるだろう。

このように学生ボランティアは、外国につながる子どもにとっての地域での学びを学校内での学びの相互補完的な役割を果たすと捉えていただけてだけでなく、主体的な位置取りの場として積極的に意味づけていたことがわかる。地域における外国につながる子どもを周辺化したマイノリティとしての弱者ではなく、自ら位置取りをする主体として意味づけた点は、地域における外国につながる子どもにとっての学びの積極的な意味を示唆している。

本稿では、大学生ボランティアが外国につながる子どもにとっての地域での学びの意義についてどのように語っているのかについて論じた。今回はデータの数に限りがあるため、一般化はできないが、地域での学びについて「支援者・被支援者の関係の転換」という観点からだけでなく、学びそのものの意義について多様な観点から問い直していくことは重要ではないかと考える。

今回のデータは限られているが、今後様々な地域の活動に注目しながら地域における外国につながる子どもの学びの意義について考察を進めていきたい。

謝辞:本稿を執筆するにあたり、学習交流会を様々な形で支えてくださった長野市国際室、長野市教育委員会の皆様に心より感謝いたします。

注

注1 本稿で述べる外国につながる子どもとは、外国籍の両親を持ち、外国籍である子どもばかりではなく、両親のうち一方が外国籍である場合の子ども（日本国籍の場合も含む）や中国帰国者の子どもも含んでいる。

注2 H23年度の長野市の教育委員会の調査によれば、長野市の外国籍児童生徒の在籍状況は、小学校は94名、中学校は52名である。国籍は中国が最も多く、全体の56%となっている。次いで韓国、タイ、フィリピン、ブラジル、台湾となっている。市は各校に外国籍児童数が1、2名しか在籍していない典型的な分散地域である。

注3 2005年夏、2006年春、夏、2007年春、夏、2008年夏、2009年夏の計7回である。

文献

Cortes, C. , 2002, The Making and remaking of a Multiculturalist , Teachers College of Columbia University Press, p123

森本郁代, 2001, 地域日本語教育の批判的検討, 「正しさ」への問い, 三元社, 東京,

pp.215-248

中島葉子, 2007, ニューカマー教育支援のパラドックス, 教育社会学研究, 80, 日本教育
社会学会, pp.247-265

岡崎眸, 2008, 日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化, 日本語教育, 138,
pp.14-23

佐藤郡衛, 2010, 異文化間教育, 明石書店, 東京, pp.165-170

佐藤郡衛・吉谷武志・横田雅弘, 2006, 異文化間教育における実践性, 異文化間教育, 28,
pp.20-37

山田泉, 2002, 地域社会と日本語教育, ことばと文化を結ぶ日本語教育, 凡人社, 東京,
pp.118-135

(2012年6月28日 受付)