

# 外国につながる子どもたちへの個別学習支援経験による 教職志望学生の学び

原 瑞穂\*

(平成25年9月30日受付;平成25年11月5日受理)

## 要 旨

本稿では、教職志望の学生を対象とし、PAC分析を用いて言語・教科学習に困難を抱える外国につながる多言語多文化の子どもたち（CLD児童生徒）に対する個別学習の支援を通して形成される認識を調べ、個別学習の支援活動における教職志望学生にとっての学びの特徴を明らかにした。その結果、長期的継続的にCLD児童生徒一人一人に向き合い、個に合った方法を追究するという個別支援の経験によって、CLD児童生徒の教育をめぐる実情を知り、学習支援の力を向上させるだけでなく、個を尊重する学級運営への意識化にもつながることが明らかになった。ここには「外国につながる多言語多文化の子ども」というマイノリティの子どもたちへの支援から、「学級で苦しい辛い思いをしている子どもたち」というマジョリティの中にある様々なマイノリティの子どもたちへの支援へと視座の転換が見られた。教職志望の学生にとって、マイノリティとマジョリティの子どもたち、そして個別と全体への教育活動が相補的に連続性を持ちながら、自らの教師としての信念を形成していくことが示唆された。以上から、今後の教員養成課程において、CLD児童生徒への個別学習支援を新たな教育実践の機会として積極的に取り組むことを提案した。

## KEY WORDS

教員志望学生 teacher-training student, 多言語多文化の子どもたち linguistically and culturally diverse students  
個別学習支援 individualized study support, 教育実践体験 teaching practice, PAC分析 PAC analysis

## 1 はじめに

外国につながる多言語多文化の子どもたち（以下、CLD<sup>1)</sup>児童生徒）が日本語での教科学習に困難を抱えていることが指摘されて久しいが、ようやく平成26年度から「特別の教育課程」として教科学習を含む日本語指導が教育課程に位置付けられる見通しである。一方でCLD児童生徒への教員の養成に関するプログラムについては未だ指針となるものもなく、教員養成系の大学・学部においても取り組みが遅れている。教職志望の学生はCLD児童生徒の教育について学ぶ機会がないまま教師になり、対応を迫られることとなる。こうしたことから教員養成プログラムの策定は喫緊の課題であるといえる。

小野他（2007）では教職志望の学部学生に対して「外国人児童生徒」をめぐる意識調査を行っている。学生は「外国人児童生徒」の存在に肯定的な態度を示し、担任することにも前向きであり、学習権の保障や母語保持に肯定的であったが、「外国人児童生徒」について正確な情報は有していないことが明らかになった。このように学生が実情を知らないにも関わらず、「学習権の保障」や「異文化の尊重」という理念だけがひとり歩きしていることへの懸念を示している。さらに、このような状況では実際に「外国人児童生徒」を担当しても対応しきれないことから、積極的な態度を持続させながら教師として養成していくためには、知識とともに実践的体験的な学びが肝要であると指摘している。

現在、CLD児童生徒に対する学習指導は、日本語未習得の時期や言語的負荷の高い教科では一斉授業に参加することが難しいため、「取り出し授業」で個別に対応する方法が広く行われており、在籍校の教師や教育委員会から派遣される日本語指導者等が対応している。地域や学校によっては日本語指導者に任せきりになり、在籍校の教師は全くかわらないということもある。教員養成の場では、教育実習では実習生は学級に配置され、主に学級運営や一斉授業の方法等を学ぶ。つまり、教員養成課程においても教師になってからも個別学習への指導力の必要性を認識する機会、CLD児童生徒の個別指導や彼らが在籍する学級での一斉授業、担任として学級運営を行うことを自分のこととして捉える機会は極めて少ないことが推測される。従って、教員養成のプログラムではCLD児童生徒に関する教育や研究の知見等を学ぶとともに、教育実習のように実践を通してどのように支援するかを学ぶことも不可欠である。

\*学校教育学系

教育実習における教壇実習では一斉授業が主であるが、CLD児童生徒に対する「特別の教育課程」では「取り出し指導」が要件となっており、個別学習の指導も視野に入れた新たな教育実践の機会の在り方を検討する必要があると考える。そこで本研究では、基礎研究として、教職志望の学生を対象にPAC分析（個人別態度構造分析：内藤1997）を用い、言語・教科学習に困難を抱えるCLD児童生徒に対する個別学習の支援を通して形成される認識から、個別学習の支援活動における教職志望学生にとっての学びの特徴を明らかにする。

## 2 教員養成課程における個別学習支援による学び<sup>2)</sup>

現在、教員養成系の大学・学部において教職志望学生が教育実践の経験を積めるよう従来の教育実習の他に様々な機会が提供されている（姫野2006, 米沢2008）。姫野（前掲）では学校ボランティアに参加する教職志望学生を対象にアンケートと実践記録を分析し、授業での補助と放課後の学習相談の両方への参加と学習相談のみへの参加の場合との異なる活動形態による学習効果の違いを比較検討している。授業での補助と放課後の学習相談の両方へ参加している学生の場合には、担任教師の授業を補助しながら実際に教師が行っている教授活動を観察できることから、授業の進め方やつまづきへの対処法等に関する幅を広げる効果があった（p35）。一方、放課後の学習相談のみに参加している学生の場合には、手本を示してくれる教師がいないため、多様な場面での対応行動は自分で模索するしかなく、そのような困難な状況において目前の子どもに何ができるかを考える中で、教職の責任感や自分なりの指導スタイルといった教師としての考え方を深めていた（p35）。姫野（前掲）は授業での実践経験は主として授業の運営に関する学び、個別の学習相談での実践経験は主として教師としての考え方に関する学びがあることを明らかにしている。さらに、コルトハーヘン（2001：69）では、Vedder（1984）が行った個別学習の教育実習「1対1型授業」を実習生に課す教員養成プログラムの効果の検証について紹介されている。「1対1型授業」は学部のオリエンテーション・コースの一部として設けられており、実習生は7～8週間に渡って週1回高校生一人に1時間の授業を行うという。「1対1型授業」の利点は、実習生の省察を促進し、「教室の秩序を維持するという課題ではなく、一人の生徒の学びのプロセスに実習生が注意を向けることに焦点化していること」であり（pp70-71）、実習生が自分自身の授業にしか頭が回らないという状態を確実に変化させる効果があるとされている（p75）。生徒の学びのプロセスへの気づきを得ることこそが個別学習の実践経験で得られる効果であるといえる。

今後CLD児童生徒に対する「特別の教育課程」において教師も「取り出し授業」で個別学習の支援を行うことが想定される。先行研究からも教員養成の過程において個別学習の実践経験の有効性が明らかにされていることから、CLD児童生徒に対する個別学習を教育実践の機会として組み込むことが有効であると考えられる。但し、姫野（2006）で指摘されているように、教職志望学生の実践経験の機会をやみくもに増やすのではなく、活動形態に即した学習効果を明らかにした上で実施する必要がある。本研究においてもまずは教職志望の学生がCLD児童生徒の個別学習の支援の経験を通してどのような学びがあるのかを明らかにすることとする。

## 3 調査の概要

### 3.1 フィールド

教員養成系大学である上越教育大学では、平成22年度より国際交流推進室による地域貢献事業として、「上越地区在住の外国人児童生徒に対する修学支援」を実施している<sup>3)</sup>。上越地区（上越市・妙高市・糸魚川市・柏崎市）の小中学校に在籍するCLD児童生徒を対象とし、各市教育委員会及び国際交流協会と協力体制を築き、実施している。各市教育委員会からは各学校への周知等において、上越市では国際交流協会が教育委員会から小中学校へ日本語支援員の派遣を委託されていることから、CLD児童生徒に関する情報共有、学校側との連絡調整などにおいて協力体制を築いている。

支援は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎1997）を基盤とし、教科の学習及び日本語学習、各児童生徒のルーツの言語や文化等の学習を統合する学習モデルを枠組みとし、各児童生徒の実態、課題に応じて支援に当たっている。支援教科は、言語的な負荷が高く、プロジェクト開始以来児童生徒が苦手科目として挙げることの多かった国語科・社会科・理科を対象としている<sup>4)</sup>。

実施に際しては、授業期間中の支援を通常支援とし、CLD児童生徒が在籍する小中学校から要請を受け、基本的に放課後に週1回90分、1科目を実施している。CLD児童生徒1名に対して担当の学生を1名か2名配置し、数ヶ月か

ら数年に渡って継続的に行う。CLD児童生徒の第一言語を理解できる留学生等の協力がある場合には、日本語話者とチームになり、日本語で40分、第一言語で40分学習するという形態を取っている。その他、夏季・冬季休暇の初期に宿題教室を実施している。これはCLD児童生徒の中には長期休暇中に宿題が終わりず、新学期になっても学校へ行けなくなることがあるため宿題教室を要望する声が寄せられたことによって設けたものである。

支援を担当する学生は、専攻にかかわらず、説明会等に参加して趣旨に同意した教職志望の学部生及び大学院生、現職派遣の大学院生、留学生である。平成25年度9月現在、CLD児童生徒17名、支援学生42名（登録者）である。支援学生の支援方法等に関する相談や支援のコーディネート等のサポーターとして教職員等が3名配置されている。

### 3. 2 調査協力者

本研究では、当該プロジェクトに参加する学部4年生1名（A）に対し、PAC分析を用いて個別の態度、認識構造を明らかにする。調査はAの協力を得て2012年11月に行った。Aは調査当時学部4年生であり、社会科教育を専攻している。翌春から公立小学校教諭としての採用が決まっている。プロジェクトには学部3年生（2011年5月）から携わり、通常支援では表1の4名の児童生徒を担当し、夏と冬の宿題教室でも支援に参加している。

表1 Aの支援担当歴

|   | ルーツ   | 来日時期  | 支援開始時の学年/時期 | 担当期間 | 支援科目/言語    |
|---|-------|-------|-------------|------|------------|
| B | 韓国    | 2011年 | 小5/2011年10月 | 3ヶ月  | 国語/日本語・韓国語 |
| C | 中国    | 2008年 | 中1/2011年10月 | 5ヶ月  | 社会/日本語・中国語 |
| D | フィリピン | 日本生まれ | 小5/2012年10月 | 3ヶ月  | 社会/日本語     |
| E | フィリピン | 日本生まれ | 中1/2012年10月 | 3ヶ月  | 社会/日本語     |

Aに調査協力を依頼した理由は、教員養成課程の最終学年で教育実習等様々な教育実践を経験しており、CLD児童生徒の支援においてもこれからの教職で出会うであろう多様な事例に携わってきたためである。通常支援では日本語支援者が一人で行う支援及びL1話者とのチームティーチングの双方を経験し、来日間もない児童生徒、滞日年数の長い児童生徒、日本生まれの児童生徒と言語学習においても教科学習においても状況の異なる児童生徒と向き合った経験を有する。また、当該プロジェクトは個別学習の形態をとっているが、学部3年次に小学校、4年次に中学校において、約1ヶ月間の学級運営、一斉授業等に関する教育実習を終えており、個別学習と一斉授業の両方を経験している。さらに、卒業を目前に控え、翌年には学校現場で教育に携わることが決定しており、様々な事情を抱えるCLD児童生徒への修学支援の経験と今後の自らの教師生活との関係について現実的に捉えることができると考えたためである。

### 3. 3 調査の方法と手順

PAC分析（個人別態度構造分析：内藤1997）を用いて、Aが教科学習に困難を抱えるCLD児童生徒に対する個別支援を通してどのような認識を形成しているかを明らかにした。調査は半原（2008）等を参照し、下記の手順で行った。データの入力には「PAC分析支援ツール」<sup>5)</sup>を用いた。

- 1) Aに刺激文として「多言語・多文化の子どもたちへの二言語と教科の学習支援の経験はあなたにとってどのような意味がありますか。また、将来にどのように活かせると思いますか」という文の提示と筆者による読み上げによって教示した。
- 2) Aにこのテーマに関して連想した項目を挙げてもらった後、Aにとって重要と思われる順に番号をふってもらった。
- 3) 二つの連想項目が直感的にイメージとしてどの程度近いかを7段階尺度で評定してもらった。全ての連想項目間の評定を総当たりで行う。
- 4) 項目間の上程結果をクラスター分析（ウォード法）で処理し、デンドログラムを得た。尚、この処理には「HALWIN」を用いた。
- 5) このデンドログラムをもとに、Aに対しインタビューを行った。インタビューでは、デンドログラム上のクラスターに対するイメージを挙げてもらいながらクラスター名を決め、各連想項目及び項目間の関係性に関して浮かぶイメージについて質問した。またクラスター間の関係、全体のイメージを質問した。
- 6) 各連想項目について、プラスのイメージ（+）かマイナスのイメージ（-）か、どちらでもないか（0）を述べてもらった。

## 4 結果

Aに対するPAC分析によって、図1のデンドログラムが得られた。Aが挙げた連想項目は17項目であり、4つのクラスターに分けられた。クラスター①【子どもと向き合うことから得たもの】、クラスター②【その子に合った方法を考えようとする力】、クラスター③【外国への興味喚起】、クラスター④【子どものための苦勞】と命名された。

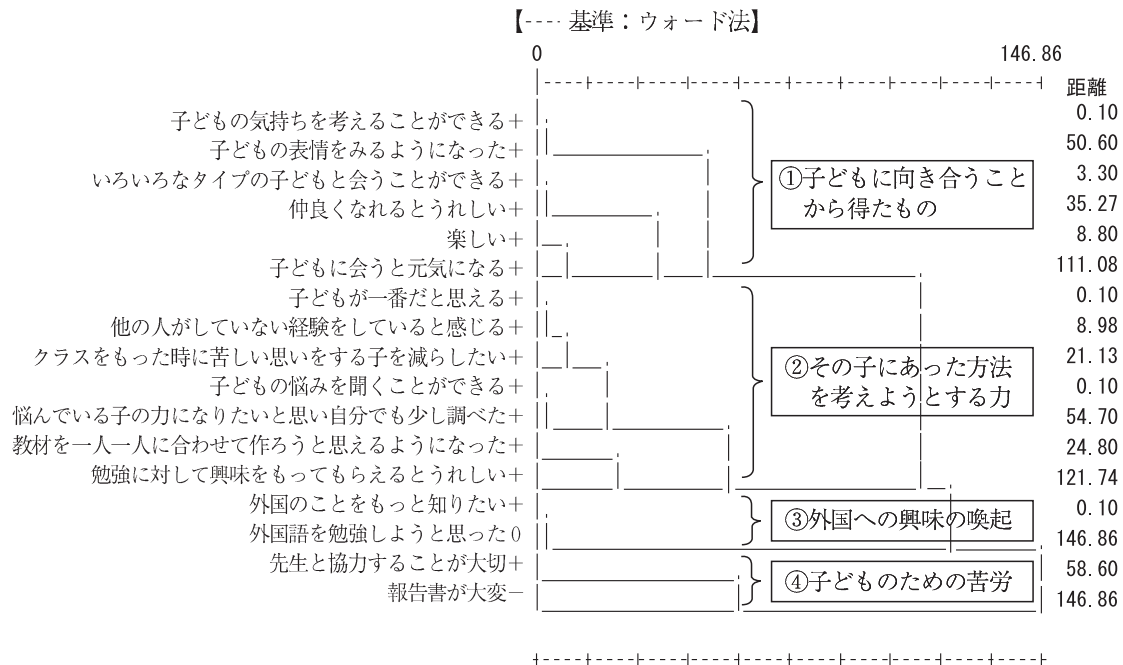


図1 教職志望の学生(A)のデンドログラム

Aは、クラスター構造の解釈に関するインタビューにおいて、①〈子どもと向き合うことから得たもの〉と②〈その子に合った方法を考えようとする力〉について [1] のように語る。尚、( )は筆者による補足である。

[1] 子どもとしっかりと向き合うことの楽しさも学んでるし、苦しさも学びました。それが学んだものですね。得たこととしては。(中略)楽しさもあるし、苦しさ。表情見る時に、やっぱり、あ、今言い過ぎたなとか。自分の中でも、いろいろ葛藤があるので。子どもと向き合っている時間の中で見つけたいろんなことがこの経験(クラスター②)につながっているかなと。これ(クラスター①)があったからこう(クラスター②)になっている感じがします、私は。(中略)やっぱりその、子どもをしっかりと見てあげて、その子に合ったやり方を導き出そうとする力はついたのではないかと。(中略)その子に合った方法を考えようとする力。自分自身が。こうしたいなとか、こうしたほうがいいんじゃないかなっていう方法とか、教材も含め。力はついたと思いますね。

AはCLD児童生徒の表情から気持ちを推し量るなど自分でも葛藤を抱えながら子どもと向き合う中で見つけたこと(クラスター①)が、その子に合った方法を考えようとする力(クラスター②)につながったと語っている。また、Aはクラスター①と②の項目間の関係について、①は子どもを大切にする自分の気持ちであり、そのような気持ちがあったから②の経験に関する項目があると語り、A自身に起こった意識の変化を次のように語る。

[2] なんか、変わったんですよ。意識が。自分の中で。最初はとにかく自分の研究にも関するなと思って、そういうのにも興味があったし、やりたいやりたいって思ってたんですけど、最初は。でもなんかやってるうちに、なんかほんとに子どもすごい困ってるし、辛そうだしっていうのを見て、何か私にもっとできることないのかなーとか。なんか、子どもがそこにいるからっていう目線になれたってというのは、すごいおっきいかなっていう。小学校実習に行った時と、中学校実習に行った時での、大きな違いは多分、私が、なんだろうな。なんかすごい違って。行った時に。(中略)小学校実習に行く時は、なんか、自分のためじゃないですけど、ほんとにもう、言ってしまう自分のために行くみたい。自分のために行ったら、そこに子どもがいたみたいなんですけど。でも中学校の時は、

自分も行きたいし、子どもも待ってくれてるし、だからもっと一生懸命教材開発もしたいとか。子どものことを思えるようになったんですよ。この支援があることによって。っていうのは、多分、これ（クラスター①）に、これ（クラスター②）があったからなのかなっていう。（中略）いろいろな子にも会いましたし。

Aは本格的に学習支援を始める前の3年次の教育実習と学習支援に携わってからの4年次の教育実習では意識が変わり、3年次の小学校実習では「自分のために行ったら、そこに子どもがいたみたいない感じ」だったが、4年次の中学校実習では「自分も行きたいし、子どもも待っているし、だからもっと一生懸命教材開発もしたいとか、子どものことを思えるようになった」と実習へ臨む態度が変化したと述べる。また、学習支援によって「子どもがそこにいるからという目線になったことは大きい」と語り、このような意識の変化の要因にCLD児童生徒への支援経験があったことを挙げている。以下では、クラスター①と②について詳しく見ていく。

クラスター①は、【子どもと向き合うことから得たもの】であり、「子どもの気持ちを考えることができる」「子どもの表情をみるようになった」「いろいろなタイプの子とも会うことができる」「仲良くなれるとうれしい」「楽しい」「子どもに会うと元気になる」の6つの連想項目から成る。「子どもの気持ちを考えることができる」「子どもの表情をみるようになった」について、Aは[3]のように語る。

[3] 考えるようになりましたね。気持ち考えるし、気持ちを考える時に表情も見なきゃだめだな。言ってることだけじゃなくて。なんか、「うん、分かった」って言っても、顔見ると、あ、分かってないんだなっていうようなのも。すごい、Bさんの時に勉強になったし。（中略）「うん」ってなってるから、もっと表情見てってなって。そうすると気持ちも自然に考えられるし。あ、今たくさん喋り過ぎたから、辛いな。辛くなってるなっていうのも分かるようになったんで。

AはCLD児童生徒が学習内容を理解できているかどうかは発言のみではなく表情を見ることによってできること、そして表情を見ることによって子どもの気持ちを考えることができるという気づきを得ている。

「いろいろなタイプの子とも会うことができる」について、Aは[4]のように語る。

[4]（子どもたちは全員）全然タイプが違って。Bちゃんとかは、最初はすごいもじもじしてたけど、もう、打ち解けたら、どうしようってなるぐらいだったりとか。C君も最初はおとなしめに見えたのに、やっぱり打ち解けると、「チョアッス」みたいな感じになって。てなってくると、ほんとに全然タイプが違って。その子たち一人一人に会えたから、自分自身の考え方も変わったのかなと思えるようになって。その、小学校実習の時に言われたのが、その、実習の先生のために子どもたち、取り繕ってるから、疲れちゃうんですよ、子どもたちって言われて。だから、学園祭とかに来てもらったら、もっと素の子どもたち見れますよって言われて。だからこの4人のこの子たちは、わりと素で会えたのかなと思って。こんな感じなんですけど。実習生として行く時とは違って、ほんとに1対1とか、1対2だから、なおさら、こう。素の状態に近めの感じで会えたのかなっていうのが、これですね。

Aは、3年次の小学校実習の際に、教育実習では子どもたちは実習生に素のままの自分を見せてくれるわけではないと教師に言われた経験と照らし合わせ、学習支援で担当した4名のCLD児童生徒の最初の姿と自分と打ち解けてから見せる姿が全く異なることから学習支援では素の子どもに触れることができたと考えている。また、そういった子どもたちの姿に触れることで自分自身の考え方が変化したと語っている。

「仲良くなれるとうれしい」「楽しい」「子どもに会うと元気になる」については、下記[5]のように述べる。

[5] その4人の子どもたちと会って、最初は、なかなか喋れなかったりとか、なんですけど、普通に仲良くなれると嬉しいんですよ。私自身が。あ、ちょっと打ち解けてきてくれたな、みたいなもの。ほんとに表情から見れば分かったりもするんで。嬉しいし、楽しいですね。（中略）しかも、会うまでは、めっちゃ嫌な時とかあるんですよ、もう。「は？もう、今から行かなきゃじゃん」みたいな、もう。特にこの火、水、木は、結構。〈忙しいからね〉なんか、落ち込む時もあるんですけど、でも実際に学校に行っちゃえば、行っちゃったりとか、教室開ければ、子どもが来たら、もう、なんか、元気になれるっていうの、ほんとにあるなと思って。大切だなと。でもそれはやっぱり、なんか、嬉しいし。自分自身が楽しいって思えなきゃ、そうは思わないのかなと思って。

※〈 〉：筆者の発言

[4] でも示したように最初は話せなかった子どもが少しずつ打ち解け、仲良くなれることが嬉しく、楽しいと語る。また、忙しくて落ち込むことがあっても、子どもに会えば元気になることができ、それは自分が楽しいと思える

からであると語る。子どもとの関係がAの原動力となっていることが窺える。

次にクラスター②は、【その子に合った方法を考えようとする力】であり、「子どもが一番だと思える」「他の人がしていない経験をしているなど感じる」「クラスをもった時に苦しい思いをする子を減らしたい」「子どもの悩みを聞くことができる」「悩んでいる子の力になりたいと思い、自分でも少し調べた」「教材を一人一人に合わせて作ろうと思えるようになった」「勉強に対して興味を持ってもらえるのがうれしい」の7つの連想項目から成る。

「子どもが一番だと思える」「他の人がしていない経験をしているなど感じる」「クラスをもった時に苦しい思いをする子を減らしたい」「子どもの悩みを聞くことができる」「悩んでいる子の力になりたいと思い、自分でも少し調べた」については、Aは [6] のように語る。

[6] 子どもが一番だと思えるのは、なんかほんとに、これじゃないですけど。自分がしたいことするじゃなくて、子どもがしたいと思ってることとかを、大切にしないといけないんだろうなっていうのが、生まれてたって言ってるじゃないですか、この時に。でもそれがすごい大事だになって気付いて。(中略) 子どもが一番。子どものことを、子どもがいて、自分がいるんだっていうふうに思えるようになったのは、大きいなと。ありますよ。ほんとに。他の人がしていない経験をしてるなど感じますね。ものすごく。(中略) なんだろう。やっぱり、外国から来た子がとか、そういう背景のある子が苦しんでるっていうこと自体を知らない人もいる。私が「私ボランティアだから帰るわ」って言って、「え、なんのやつ？」ってなっかって説明すると、「へえ、大変なんだね」みたいな。そのくらいの方がたくさんいるので。うん。なんか他の人、うん。あんまり、この大学の中でも院生さんはたくさん(学習支援を)してありますが、学部生の中にしてる人も少ないし、きっと、先生になってから役に立つだろうな。なんかその、そういう背景がある子だけじゃなくて、苦しんでる子を見つけることができるんじゃないかな。なんかその子の気持ちになって考えようとするっていう考え方が自分の中に生まれたいんじゃないかなと思って。それはすごいいい経験だなと思いますね。(中略) そうなんです。だから、もうほんとにこれで。みんなを平等に扱うことはすごい大事だと思うし、さらに、苦しい思いとか、辛いなって思ってる子を減らしたいし。減らしたいなと思ったのもほんとにこの支援があったから。ボランティアでそういう子がいるっていうのも知ったし。さらに、じゃ、私はそういう子を減らす学級作るぞぐらいの気持ちになったんで。これ私、あれですよ。願書にも書きましたよ。で、聞かれて、こういうことがあって言ったら、いい経験したねーとか言って。(中略) 私、だからやっぱり、勉強が分からないから嫌とか、そういうの以前にも日本語分からないからっていうのが、やっぱBちゃん。最初に会った時Bちゃんに、勉強好きなんだけど、分からないんだよねみたいなのを、一生懸命言ってくれたのがすごい残ってて。悩みを直接聞く経験が、このボランティアにはあるのかなと思って。(中略) だから、私、もう、勉強はほんとにみんな、勉強好きなんです。今まで会った4人。でもできないみたいな。すごい辛そうっていうのがあって。(中略) だから悩んでいる子の力になりたいと思って、C君のやつは、パソコンでも調べたんですよ。どうして○○○のかみたいな。あんまりいいのは出てこなかったんですけど。とか、あとはやっぱり、なんだろうな。何調べたかな、あと。D君の時になんか調べただけだな、思い出せない。でも何かほんとにこの子たちに会ってなかったら調べようとも思わなかったことを自力で、本屋さん行くと自然となんか悩んでいる子どものためにとかのちょっと探しちゃうし、みたいな。

※○○○：個人情報のため非公開

[2] において、Aが3年次と4年次での教育実習への自身の態度が「子どもがそこにいるから(実習に参加する)という目線になれた」と変化しており、CLD児童生徒への学習支援経験を要因として捉えていることを述べたが、ここでも「子どもがいて、自分がいるんだっていうふうに思えるようになったのは、大きい」と語っている。子どもがいて自分がいるという姿勢を得たこと、そして学習支援では子どもを一番に考え、自分がしたいことをするのではなく、子どもがしたいことを大切にすることが重要であるという気づきを得ている。この「子どもが一番であると思える」という気づきと併せて、「外国から来た子など、そういう背景のある子が苦しんでいること自体を知らない人もいる」ことから、「他の人がしていない経験をしているなど感じる」と語る。さらに、「そういう背景がある子だけじゃなくて、苦しんでる子を見つけることができるんじゃないか。その子の気持ちになって考えようとするっていう考え方が自分の中に生まれたいんじゃないかと思う。すごくいい経験だと思う。」「みんなを平等に扱うことはすごい大事だと思うし、苦しい思いや辛いなって思っている子を減らしたい。減らしたいなと思ったのもほんとにこの支援があったから。ボランティアでそういう子がいるっていうのも知ったし。さらに、じゃ、私はそういう子を減らす学級作るぞぐらいの気持ちになった」と語る。これらの語りからは、CLD児童生徒の苦しみに気づき、その子に合った方法を探りながら支援を続けてきたことによって、「外国につながる多言語多文化の子ども」という括りに縛られず、苦しんでいる子を見つけられること、そのような子どもの気持ちに寄り添う考え方を得ていることが窺える。

また、「最初に会った時Bさんが勉強が好きなんだけど分からないということを一生懸命言ってくれたのがすごく

残っている。悩みを直接聞く経験が、このボランティアにはあるのかなと思う。今まで会った4人は皆本当に勉強が好きだけどできないみたい。すごい辛そうっていうのがある」、「この子たちに会ってなかったら調べようとも思わなかったことを自力で、本屋さん行くと自然と悩んでいる子どものために探す」と語る。学校から当該プロジェクトへ学習支援の依頼があるCLD児童生徒は、来日初期で日本語の学習を始めたばかりという場合もあるが、数年経過または日本生まれであり、日本語で級友や担任と話すことには問題はないが学級での学習に困難を抱えているという場合も少なくない。そういった子どもたちは学校では勉強が嫌いであるとみなされることが多いが、実際に個別支援で接していると勉強が嫌いなわけではなく、むしろ勉強への意欲を持っているけれどもわからずに辛いと思っていることが多々ある。Aは子どもたちから苦しい思いを打ち明けられたり、子どもたちの表情や発言、態度などを直に経験したりすることによって、周囲の評価と素の子どもにはギャップがあることに気づき、それを重要な気づきとして捉えていると考えられる。

「教材を一人一人に合わせて作ろうと思えるようになった」、「勉強に対して興味を持ってもらえるのがうれしい」については、[7]のように語る。

[7] 教材ってほどでもないですけど、ものを作る時に、あの子、その、Eさんはやっぱり考えて書くの苦手だから、考えて書くものを入れたほうがいいけど、入れすぎると辛いからって考えたりとか。もう、C君は全然できるから、超難しくしてやろうとか。ほんとにその子の今の状況に合わせて作れるようになったな。だから、Bちゃんの時は、Bちゃんごめんねって。ちょっと難しかったねっていう感がありますね。国語だったからっていうのも、ちょっとあるんですけど。勝手に分からなかったんですけど。〈その時とだいぶ違う?〉違いますね。作るスピードも違うし、もう。気合の入れ方と、でき高も違います。でもやっぱ、頑張って作れば、やる気出してくれるんで。(中略) つながってますね、ものすごい。だからもう楽しいですよ、自分も。(中略) ものすごい応えてくれますね。C君なんかすごかったですしね。

※く ) : 筆者の発言

[1] で示したように、Aは「子どもをしっかり見てあげて、その子に合ったやり方を導き出そうとする力はいったのではないと思う。その子に合った方法を考えようとする力。こうしたいなとか、こうしたほうがいいんじゃないかなっていう方法とか、教材も含めて力がついたと思う。」と語る。また、[6]に示したように学習意欲があっても内容を理解できない、どうしたらいいかわからないという苦しさや辛さを子どもたちから直接知り、どうにか力になりたいと考えるようになったという。[7]では具体的にAが取り組んだことが示されており、CLD児童生徒の学習スタイルや習熟度を分析しながら個々に合った教材を作成していること、その教材のでき具合によっては子どもたちの学習意欲の向上につながり、それが自分にとってうれしいと語る。[8]は個に合った方法を考えている過程がわかる具体的な例である。

[8] (Dさんは) 多分考えて書くのが苦手な子なんです。だから考える時間をあまりにも取りすぎると、辛くなってるのが見れば分かるんで。だから、内容を選ぶのも難しくて。でも勉強したい気持ちはあって。でも勉強が多分社会ならなおさら単語を覚えればいいやとか、これ大事なところだからこれだけ抑えてればいいやっていう勉強がすごい得意で。ってなると、やっぱりあまり考える力とか、書くのがあんまり得意じゃなくて。難しくて。(中略) 単語のほう聞けば、もう完璧なんです。でも、その単語の意味は逆にしたりとか。じゃ、どうしてここで僧兵たちは武器を持って立ち上がったんだらうみたい。(中略) って聞くと、なんでだかは想像もできないし。時間かけるともう、辛くなるしっていうので。(中略) 1個つかんだのは、やっぱ得意なんで、クイズを作ろうっていうのでやると割とのってきますね。(中略) 出してもらって。めっちゃ難しいの作りますけど。分かりませんが、もう。(中略) でも、そういうところから始めようかなって感じなんですけど。

次にクラスター③は、【外国への興味喚起】であり、「外国のことをもっと知りたい」「外国語を勉強しようと思った」の2つの連想項目から成る。Aは下記 [9]のように語る。

[9] もう私自身やっぱ、中国のことには興味が元々あったんですけど、なんかもっと知りたいし、その、勉強、外国語勉強しようと思ったのは、二言語の時に何言ってるか分かんないじゃないですか。半分の時間、40分間、ってなった時に、いや、ちょっとでも分かるようになりたいなと思って。韓国語も勉強しましたし、中国語に関しても勉強しましたし。(中略) 一緒に、中国語はC君と一緒に習って。あの、Xに。あの、X、私のシステムをこう、こっちにして、私も聞くっていう時間もあつたりとか。でも、分かんないことにつかるのって、超苦しいんだってというの、久しぶりに勉強しましたね。(中略) すごい勉強になりましたね。でもおかげさまで、中国語分かるん

ですよ。聞き取りの方は。韓国は、単語ぐらいしかまだ。でもだいたいこんなこと話してるんだろうなーぐらいの。似てますよね、日本語と。(中略) 中国語は結構。しゃべれませんが。(中略) あとやっぱ、文化の違い。文化っていうか、もともと興味はあったんですけど。なんか子どもに聞くと、すごい楽しそうに喋ってくれるんで、それを聞くのも楽しいみたい。(中略) 前の二人の時は、Bちゃんは(韓国に)旅行も行ってたし。C君も(中国の)お墓の形とか教えてくれたんで。なんかそういうのを聞くと、やっぱり楽しいなと思って。

※X：第一言語(中国語)での学習を担当した留学生

Aは、BとCの学習支援では子どもたちと同じ第一言語の留学生とチームを組み、二言語での支援を行っている。90分の支援時間を半分に分けて第一言語と第二言語である日本語で支援を行うため、子どもたちの第一言語で行われている時間はAにとっては何を話しているのか理解できない時間となる。Aは第一言語の時間のやりとりが少しでも分かるようになりたいと韓国語や中国語を勉強し、一緒に学ぶ姿勢で参加していたことがわかる。そこでは分からないことにもぶつかることの苦しさを学んだと語る。また、子どもたちが楽しそうに話す文化の違いにも関心を持ち、それを聞くのも楽しいと語る。AはCLD児童生徒との関わりの中で、CLD児童生徒に対する共感的な姿勢を得ていることが窺える。

クラスター④は【子どものための苦勞】であり、「先生と協力することが大切」「報告書が大変」の2つの連想項目から成る。Aは下記 [10] のように語る。

[10] <この先生というのは何?学校の先生?> はい。ま、これ最初先生つけたんですけど、ま、仲間も含めなんですけど。仲間。一緒にチームを組む?> はい。二言語の時はやっぱり、チームワークがすごい大事だなと思って。Bちゃんの時、結構コロコロパートナーが変わって、辛かったですよね。でもやっぱり、C君の時はXとずっと一緒に。彼女もわりと似てて。タイプも似てたんで、じゃ、こんな感じで、みたいな。雰囲気も多分良かったってのもあるし。今小学校に行ったり、中学校に行く時に、今こういうことをしてますとか。そっち(学級)はどうですか、みたいな。話を聞いたり聞かれたりするっていうのも、やっぱり子どものためには大切なのかなと思って。あとは報告書は大変ですね。書くのが。得意じゃないんですね、多分。喋ったり、触れ合ったり、するのは苦手じゃないんですけど、打ったり、まとめたり、きれいにしたりする作業が。(中略) でもまあ、やっぱり、でも子どものための苦勞。この子どもたちと会って、この経験を得るためには、必要だったことなのかなっていう。なんだろう。協力しなければ、先生たちがその子どもが、今大変な思いをしてるっていうのを、私たちに伝えてくれてなければ、その子に私自身が会うこともできなかったし、そうやって先生が私たちを導いてくれて、私が報告書を出してるから、ああ、こういうことしてるのかってって、こう、またつながりが持てるわけだから。

Aが連想した「先生と協力することが大切」の「先生」とは、一緒に支援を行った仲間(留学生)とCLD児童生徒の在籍校の教師のことを指している。仲間とのチームワークが支援のしやすさに係わっていること、そして在籍校の教師と支援での様子や学校での様子について対象児童生徒を巡る情報交換がその子どもにとって大切であると語る。また、在籍校との協力があつたことにより教師から大変な思いをしている子どもがいることを教えてもらい、その子に自分が出会えたと語る。毎回支援後に支援内容について記録を作成しなければならないことに対しては、「報告書が大変」と負担を感じており、連想項目の中でも唯一マイナスに捉えながらも、支援内容や子どもの様子を在籍校の教師に伝え、つながるための手段として必要なことであると語っている。子どもの第一言語に精通し、社会文化背景を共有している留学生等や、学校生活の中で日常的に子どもに接している教師と情報交換をしながらつながることが子どもにとって重要であるという認識を形成していることが窺える。

## 5 考察

言語・教科学習に困難を抱えるCLD児童生徒に対する個別学習の指導を通して形成される認識から、個別学習の支援活動における教職志望学生にとっての学びの特徴を明らかにする。まず、クラスター③とクラスター④について述べ、次にAが意識の変化として重視しているクラスター①とクラスター②について述べる。

クラスター③【外国への興味喚起】では、AがCLD児童生徒との関わりの中で、日本語が分からない苦しさや彼らを持つ言語的・文化的多様性に対して共感的な姿勢を得ていることが窺える。このような姿勢は小野(2007)が指摘する実情を知らずにひとり歩きた理念としての「異文化の尊重」ではない。CLD児童生徒が日常的に経験している未知の言語環境の中で自分だけ理解できない苦しみを教職志望の学生が体験することによって、教師になった際にもそ



ういう児童生徒が転入してきたときに子どもの気持ちを共有できるだろう。また、CLD児童生徒が日本以外の地で経験してきた体験や知識に対して積極的に耳を傾ける教師の共感的な姿勢は、CLD児童生徒にとって自身を認められることであり、自己肯定感を得ることにつながると考える。

クラスター④【子どものための苦勞】では、子どもの第一言語に精通し、社会文化背景を共有している留学生等や、学校生活の中で日常的に子どもに接している教師と情報交換をしながらつながることが子どもにとって重要であるという認識を形成していることが窺える。今後教職につき、CLD児童生徒を担当する際にも有効であると考えられる。CLD児童生徒の担任、或いは日本語指導を担う教師は学校内での理解や協力を得られず孤立してしまうことが多々あると言われるが、事前に学内外に理解者を得て協力関係を築くことが重要であるという認識を持っていれば、担当教師だけでCLD児童生徒の学校生活・教育上の課題を抱えるのではなく、教師自身が学内外の周囲からも支援を得ながら共にCLD児童生徒を支えていける姿勢を得ていることが期待される。

クラスター①【子どもと向き合うことから得たもの】と②【その子に合った方法を考えようとする力】では、AがCLD児童生徒の一人一人に向き合うことによって、彼らが置かれている状況を知り、個に対応した支援を考えるようになってきていること、そして苦しい辛い思いをしている子どもを減らす学級をつくりたいと考えるようになってきていることが明らかになった。苦しい辛い思いをしている子どもの存在は、大学の講義や教育実習などでも繰り返し見聞きすることであり、Aも情報としては知っていたと思われる。しかしAは個別学習の支援を通して全く異なるタイプの子どもの一人一人に出会い、素の子どもに接したことによって、自分の考え方が変化したと捉えている。また、そのことによって「苦しんでいる子どもを見つけることができる」、「苦しい、辛い思いをしている子を知った」と語る。つまり、実際に担当の児童生徒に向き合い、自身も葛藤を抱えながら徐々に関係を築き、個々の状況を表情や学習スタイルなどを把握し、個々がどのような方法であれば学習に取り組めるかを見つけるという経験をしたことが学級づくりに関する目標を形成したと考えられる。これは、Aが現時点で形成している「学習権の保障」(小野他2007)の在り方であるといえよう。その要因についてAは小学校及び中学校での教育実習とは異なり、1対1または1対2という学習支援形態であると語っている。コルトハーケン(2010)では、教職志望の学生が特定の高校生に対して7～8週間「1対1授業」を行うことの効果を自分の授業よりも生徒の学びのプロセスに気づくようになるという点を挙げている。AもCLD児童生徒への個別支援において個に向き合う姿勢と方法に意義を見出しており、児童生徒の学びのプロセスを重視し、将来の通常の学級運営にも関連づけて捉えている。さらに、Aが掲げる「苦しい辛い思いをしている子どもを減らす学級をつくる」という目標は、姫野(2006)で個別学習の学習効果として明らかになった教職の責任感が形成されていることを示しているといえよう。小野他(前掲)は教職志望の学部学生の「外国人児童生徒」への積極的態度を維持しつつ、知識を身につけるとともに実践的経験的に学ぶ必要があると指摘している。特に教職志望の学部学生が「外国人児童生徒」をめぐる教育の実情を知らずに「教育権の保障」「異文化の尊重」という理念を強く支持していることに対し、危惧を呈している。クラスター①②③でみられたAの認識からいずれもCLD児童生徒への長期的継続的な個別学習支援によって理念が徐々に実を伴っていくと考えられる。

以上から、長期的継続的にCLD児童生徒一人一人に向き合い、個に合った方法を追究するという個別支援の経験によって、CLD児童生徒の教育をめぐる実情を知り、学習支援の力を向上させるだけではなく、個を尊重する学級運営への意識化にもつながることが明らかになった。ここには「外国につながる多言語多文化の子ども」というマイノリティの子どもたちへの支援から、「学級で苦しい辛い思いをしている子どもたち」というマジョリティの中にいる様々なマイノリティの子どもたちへの支援へと視座の転換が見られる。学級には外国につながる多言語多文化を背景にもつ子どもだけではなく、観点を換えれば様々なマイノリティの児童生徒が在籍している。それぞれに抱える事情は異なり、支援方法も異なる。しかし、個別学習でのマイノリティの児童生徒に関する気づきが、教室の中でマジョリティの陰で見えなくなりがちなマイノリティの児童生徒の存在に目を向け、その児童生徒にどのような支援があればよいのかを考えられる力にもなり得る。このように教職志望の学生にとって、マイノリティとマジョリティの子どもたち、そして個別と全体への教育活動が相補的に連続性を持ちながら、自らの教師としての信念を形成させていく機会となることを示唆しているといえよう。以上から、今後の教員養成課程においてもCLD児童生徒への個別学習支援を新たな教育実践の機会として積極的に取り組むことを提案したい。

## 6 おわりに

本研究では、PAC分析を用いて、言語・教科学習に困難を抱えるCLD児童生徒に対する個別学習の支援を通して形成される認識から、個別学習の支援活動における教職志望学生にとっての学びの特徴を明らかにした。今後は、教職

志望の学生による個別学習の支援時における対応の変容の観点からもその特徴を明らかにし、外国につながるCLD児童生徒を含めた教育実践の力を備えた教員養成の在り方について検討したい。また、具体的な実習プランの策定のためには、CLD児童生徒への個別支援での教育実践と従来の通常学級での教育実習によって得られる認識構造を比較することによって、それぞれの学びの特徴を明らかにし、教師としての力量形成における双方の相補的な関係について考察することも肝要であると考え。今後の課題としたい。

## 注

- 1) CLDはCultural and Linguistic Diversity（文化的言語的多様性）の略である。
- 2) 外国につながる多言語多文化背景を持つ子どもたちに対する学習支援は、各地域で様々な教室が開かれており、ボランティアとして参加する大学生にとってどのような学びがあるかを明らかにする研究が行われている。佐藤・半原（2012）では「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援活動に参加する日本文学専攻の学部学生を対象に、支援記録とフォローアップインタビューを質的に分析し、学習支援を通して得る学びについて分析している。また、高梨（2012）では地域の日本語教室でボランティア活動に参加する日本語教育専攻の学部学生が形成している意識構造から、大学生ボランティアが日本語教室に参加する意義を検討している。
- 3) 当該のプロジェクトの情報は<http://www.juen.ac.jp/kokusai/lamp/>で公開している。
- 4) 各児童生徒の状況に応じて他教科（英語や数学など）を対象とすることもある。
- 5) 「PAC分析支援ツール」は金沢工業大学土田義郎氏が開発したものである。  
<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>

## 引用文献

- 岡崎敏雄（1997）「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課，pp1-7.
- 小野由美子・渡邊理絵・吉武芳彦・富永みどり・坂本恵子（2007）「教員養成学部学生にみる異言語・異文化の児童生徒の理解—日米比較から見えるもの—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』22，pp.59-66.
- コルトハーヘン・F編著（2010）『教師教育学』武田信子監訳，学文社（原著：Korthagen Fred, Kessels Jos, Koster Bob, Lagerwerf Bram & Wubbels Theo（2001）*Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge）
- 佐藤真紀・半原芳子（2012）「言語少数派の子どもの学習支援に関わった学部生の学び—支援記録とインタビューデータの分析より—」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp159-164.
- 高梨宏子（2012）「大学生ボランティアの地域日本語教育活動に対するPAC分析調査」『言語文化と日本語教育』43，pp1-10.
- 内藤哲雄（1997）『PAC分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版
- 半原芳子（2008）「『対話的問題提起学習』が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC分析を用いた事例検証—」『世界の日本語教育』18，pp147-162.
- 姫野完治（2006）「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」『教育方法学研究』32，pp25-36.
- 米沢崇（2008）「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』1-57，pp51-58.
- Vedder, Jacobs（1984）*Oriëntatie op het beroep van leraar [Orientation toward the teaching profession]: praktische vorming en reflecteren aan het begin van de lerarenopleiding*, Lisse: Swets & Zeitlinger.

付記：本研究は平成24年度～25年度上越教育大学研究プロジェクトに採択された研究「JSL児童生徒のための『教科・母語・日本語相互育成学習』に関する研究」の一環として行われたものである。

## The learning of a teacher-training student in experiencing individualized study support for students with linguistic and cultural diversity

Mizuho HARA \*

### ABSTRACT

This study aimed to clarify the characteristic learning effects of a teacher-training student who experienced providing individual study support to elementary and junior high school students with linguistic and cultural diversity (CLD students) who had difficulties in studying related to their first language, Japanese language and course work. For this purpose, I analyzed the features of awareness formed through the supporting activities by PAC analysis. The result of analyses revealed that the teacher-training student gave her full attention to each CLD student and longitudinally and continuously explored supportive instruction and ways of learning according to CLD students' individual abilities. This led her not only to grasp the actual circumstances of CLD students and improve her teaching abilities in supporting CLD students, but also to become aware of class management that respects each student's individuality. Through this process her perspective shifted from that of providing after-school individualized learning support minority students with linguistic and cultural diversity to that of supporting minority students situated amongst the majority of students in regular class who are suffering in difficult situations for various reasons. This suggests that a teacher-training student forms her own beliefs as a teacher through relating minority and majority students and individualized and whole-class teaching complementarily and continually. Based on the above results, I propose that individualized study support for CLD students as an opportunity for teaching practice should be positively adopted in teacher training programs.

---

\* School Education