

外国につながる複言語複文化の子どもへの二言語で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30年3月26日受付；平成30年5月22日受理)

要 旨

本稿では、教職志望学生を対象とし、言語や教科学習に困難を抱える外国につながる子どもたちに対する二言語による個別学習支援を通して形成される認識を調べ、学びの特徴を明らかにした。その結果、教員として外国につながる子どもたちや保護者への関わりに対する積極性の変化、日本の子どもたちの多文化理解や共生を促したいという意志、教科の学習を通して家庭言語／第一言語の学習機会を提供できることの実感と意義が形成されていた。いずれも日本語のみで接するだけでは把握しづらく、複数の言語での支援経験によって形成された認識であることが示唆された。

KEY WORDS

外国につながる複言語複文化の子どもたち linguistically and culturally diverse students,
教職志望学生 teacher-training student, 二言語による個別学習支援 individualizes study support by two languages,
家庭言語／第一言語 home language or the first language

1 はじめに

外国につながる複言語複文化の子どもたち（以下、外国につながる子どもたち）に対し、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「取り出し指導」を要件とし教育課程に位置付けられた。しかしながら、教員養成系大学において教育実習で実習生が行う研究授業は一斉授業が主であり、個別指導の経験、さらには外国につながる子どもたちへの教育の経験を積むことは難しく、実際に「特別の教育課程」としての日本語教育を担うための力をつけることは困難であることが推察される。その際、日本語指導の目的は日本語習得や日本語で行われる教科の理解などであっても、外国につながる子どもたちの背景にある日本語や日本文化以外のルーツの言語や文化についても学ぶ機会を妨げず、保障する姿勢も肝要である。

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。

これらの課題を踏まえ、教員養成系大学としても将来の教員の養成及び現職教員の研修の機会を提供する責務があり、カリキュラム策定が必至であると考ええる。本研究では、今後の教員養成及び研修のためのカリキュラム策定を目指し、基礎的な研究として、教員養成大学に在籍し教職を志望する学生が外国につながる子どもたちに対する継続的な言語・教科学習支援をどのように意味づけているかに着目する。

教職志望の学生を対象とし、言語・教科学習に困難を抱える外国につながる子どもたちに対する支援を通して形成される認識を調べた先行研究には、後藤（2014）や原（2014）がある。いずれにおいても外国につながる子どもたちの言語文化背景を尊重した上越教育大学の支援事業への参加学生を対象としている。後藤（前掲）では、外国につながる子どもたちへの支援経験による教職志望学生（2名）の教育観の変容を明らかにするため、支援開始前と終了後にPAC分析（個人別態度構造分析：内藤1997）を行って外国人児童生徒の教育に対するイメージ及び彼らの学習や学校生活を支えるための手立てに対する認識を調べている。その結果、多文化教育の視点を持った指導観への変容、子ども理解を重視した指導観への変容、他者との連携を取り入れた指導観への変容、外国人児童生徒を特別視しない

*学校教育学系

子ども観への変容という4つの変容が見られ、教員として一般に求められる力量と外国につながる子どもたちの教育に必要な力量の2つの力量が形成されることが示唆された。原（前掲）では、外国につながる子どもたちへの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ため、学生自身が支援経験をどのように意味付け、教師としての力量形成の機会として捉えているかに対する認識について、同様にPAC分析を用いて調べている。その結果、長期的継続的に外国につながる子どもたち一人一人に向き合い、個に合った方法を追求するという個別支援の経験によって、外国につながる子どもたち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を明らかにしている。いずれも支援経験が教員としての力量形成の機会となることが示唆されている。他方、当該事業では日本語のみまたは日本語と日本語以外の家庭言語／第一言語の二言語による言語・教科学習支援も行っている。後藤（前掲）は前者の経験者を対象とし、原（前掲）は両方を経験した者を対象としているが、二言語での支援経験による特徴を捉えるには至っていない。そこで本研究では同一の支援事例における日本語と日本語以外の家庭言語／第一言語の各担当者を対象に、二言語による言語・教科学習支援経験により形成された認識を調べ、外国につながる子どもたちへ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の一側面を明らかにすることを目的とする。

2 調査の概要

2.1 フィールド

上越教育大学では、平成22年度より国際交流推進室の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」を実施してきた。平成28年度からは、国際交流推進センターの事業として「外国につながる子どもたちに対する修学支援事業」として実施している。本研究では当該事業を対象とする。

当該事業は、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外国につながる子どもたちを対象とし、各市教育委員会及び公益財団法人上越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への協力があり、各学校との円滑な連絡調整が可能となっている。また、上越市では公益財団法人上越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、必要に応じて外国につながる子どもたちに関する情報を共有し、教育委員会や在籍校との連絡調整や情報共有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、子どもたち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、それぞれの実態、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、子どもたち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。但し、各自の状況に応じて、英語や数学などに対応することもある。支援を担当するのは、教職志望の学部生や大学院生や留学生である。

実施に際しては、授業期間中の支援を通常支援とし、外国につながる子どもたち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。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。児童生徒の日本語以外の家庭言語や第一言語を運用できる学生の協力がある場合には、日本語担当者とチームになり、日本語で40分、家庭言語や第一言語で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。これは公益財団法人上越国際交流協会より外国につながる子どもたちの中には長期休暇中に宿題が終わらず、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、実施している。

2.2 調査協力者

本研究では大学院生2名（A、B）に対し、PAC分析を用いて支援経験によって形成された個別の態度、認識構造を明らかにする。AとBはJE（小5）に対し英語と日本語による社会科学習を支援し、Aは英語、Bは日本語の時間を主に担当している。実際の支援時は二人ともどちらの時間にも参加し、チームティーチングを行っていた。また、Aは高校、Bは中学校の英語教諭を志望している。支援経験期間は調査時（2014年2月、3月）までに約8ヶ月間であった。

JEの家庭言語及び第一言語は日本語と英語である。幼稚園及び低学年次にインターナショナルスクールへの通学経験があり、低学年次に日本の公立小学校へ編入した。支援依頼時の在籍校の担任から寄せられた課題には、教科にかかわらずテストで選択問題には回答しているが問題文や選択肢の内容が理解できていないと思われることがあるこ

と、記述問題には回答できないことから書く力が不足していること、地図や図表から情報を読み取ることが苦手であること等があった。

2. 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とBが外国につながる子どもに対する二言語による言語・教科学習支援経験によっ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¹は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」²を用いた。

- 1) AとBに刺激文として「あなたは外国人児童生徒に対する修学支援プロジェクトにおいて、どのような支援をしてきましたか。あなた自身は担当した児童生徒にとってどのように役に立った／役に立っていると思いますか。今後教員になった時、ここでの経験はどのように活かせると思いますか」という文の提示と読み上げによって教示した。
- 2) AとB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とBにとって重要だと思われる順に番号をふってもらった。
- 3) 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）を入力してもらった。
- 4) 2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。
- 5) 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「SPSS」を用いた。
- 6) このデンドログラムをもとに、AとB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。

3 結果

Aの認識は①【興味・関心を高める授業や教え方】、②【日本や日本人の国際化に対して自分ができること、それを教育としてどうやっていくか】の2つの上位クラスターで構成された。図1に示す。

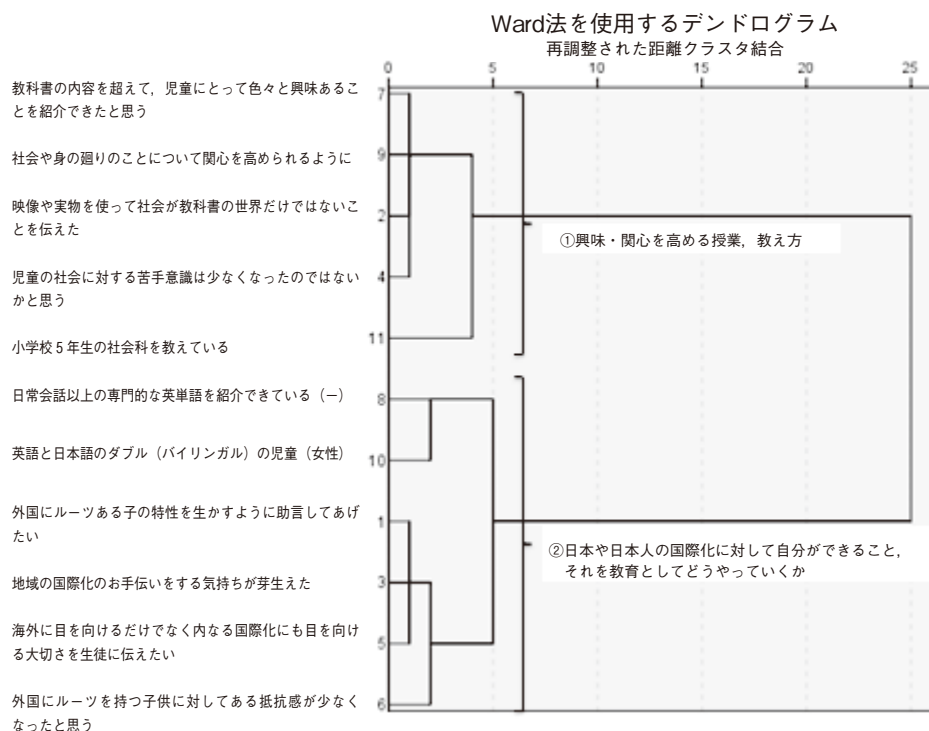


図1 教職志望学生（A）のデンドログラム

Aはクラスター間の関係を語る際に、外国につながる子どもへの支援経験によって心理的な抵抗感が軽減したことを挙げている。具体的には、教職において外国につながる子どもたちへ接することへの抵抗感の軽減（[1]）、欧米にルーツを持ち英語を使用する外国につながる子どもたちへ接することへの抵抗感の軽減（[2]）、外国につながる子どもたちの保護者と関わることへの抵抗感の軽減（[3]）である。以下、下線は筆者による。（ ）は筆者が補足したものである。

[1] 自分が今後先生をやるときに実際に外国の方に、外国にルーツのある方に会うかもしれないので、そのときの接し方の、1ケースですけど。＜中略＞ですとか、自分の中で気が楽になったっていうのは、1回そういう人に会っておくことで、今回、そのJEちゃんが全てではないとは思いますが、気持ち的に。自分はこういうことをやって、ためにもなったような気もするし、自分も結構ハッピーなので、こういう形で学校の中で自分の得意な分野として生かしていったらなあなんて思いますけど。（インタビュー：得意な分野としてというのは、例えばどういう場面で？）＜中略＞自分もそうだったんですけど、周りに外国人の人が日本の中にも、少ないんですけどいるんですけど、どうも海外へのあこがれっていうのは外に向いて、灯台下暗しじゃないですけど、周りにいる身近な人との国際的な交流がなかった気がするんですけど、多分こういう経験をしたことで、外を見る、外を見たり、海外へ行きたい、海外で働きたいっていう意味の国際化もあれば、中で日本に来てくれた人に対して日本でどうやってその人なりに快適に暮らしてもらえるかといったような、そういう両方あるんだよということを話せると思います。先生として。

[2] やっぱり私も海外に行ったのは英語圏でないで、やっぱり西洋の人、今回一応西洋にルーツのあるJEさんだったので、やっぱり、何て言うんですかね、緊張するんですよね。他のアジアの人や他の地域の人の方が親しみがあるんだけど、アメリカ、ヨーロッパの人には、多少緊張すると。そういった感覚の英語コンプレックスとかもあるかもしれないんですけど、自分の中で。そういう中で、JEさんというすごいいい方と一緒にやれて、何て言うんですかね、そういう意味での垣根が下がったというか、何か普通に接し、接せられるじゃんっていうのはありましたね。

[3] 将来、高校であるのかわかんないですけど、私、高校でやろうとしてるんですけど、＜中略＞保護者とのかわり。多分私が今保護者の方で外国籍の方と接する機会があったとしても、抵抗はないです、はい。もともと多分なかったかもしれないんですけど、こういうのを実際にやってみることで、＜中略＞逆に同じ、自分が向こうに行った身で保護者の方が日本にきているという、その何か、共通した経験があるので、そういうところは役に立つかなと。

支援経験と教職としての今後が関連する認識については、クラスター②に見られた。その下位の連想項目には、「外国にルーツある子の特性を生かすように助言してあげたい」（[4]）、「地域の国際化のお手伝いをする気持ちが芽生えた」、「海外に目を向けるだけでなく、内なる国際化にも目を向ける大切さを生徒に伝えたい」（[1]と関連）、「外国にルーツを持つ子どもに対してある抵抗感が少なくなったと思う」（[2]と関連）、「日常会話以上の専門的な英単語を紹介できている」（[5]）、「英語と日本語のダブル（バイリンガル）の児童（女性）」がある。

[4] JEさんはそうでもないと思うんですけど、Xさんを見ると、やっぱりちょっと日本語と英語のバランスがよろしくないなというのは感じたので、ただ、それを日本でずっとせつかくあそこまで英語が話せたり、普通の人たちが持てないものを持っているのに、それがあまり評価されなかったり、受け入れられなかったりで、下手すると、いじめのようなものになるかもしれないというのがすごい悲しくて、むしろそういうものを、そういうふうに、運命といいますか、生まれて、そういう環境で育ったっていう、何かそういった、運命的なものをきちんと生かして活躍してほしいなとはすごい思って。海外で働くとか、もうアメリカに住んじゃって。いろんな制約はあるにしても。＜中略＞そういうふうに生きてほしいなと。逆に、日本で窮屈に感じるんだったら、海外にどんどん行ったらいいのと思いました。

（Xさんとは、当該事業に参加する外国につながる子どもである。JEさんと同様に日本語と英語の二言語を家庭言語／第一言語とする。）

[5] 私が英語で教えることによるジレンマがあったんですけども、最後にJEさんからもらった手紙には「Thank you for teaching me, the English I don't know.」って書いてあったんですよ。私の知らない英語を教えてくれてありがとうって。これどういうことだろうと。ということは、知らない単語とかを導入することで、彼女の何か、英語に刺激が当たったのかなって思って、これは何かもう予想外でしたね。＜中略＞こちらどれぐらい単語を使っているのかちょっとよくわからないですし、予想外というのは、やっぱり英語で教えることが駄目だと思ってたんで、そういった、私が英語で教えることに関してのポジティブなこと1つ言ってくれたこと自体が予想外。＜中略＞いや、むしろ予想していたのは、私も含めBさんもそうですけど、英語は本当にジャパニーズですけど、一応社会の新しいこととか、周りのことを教えてくれて良かったって言われた方が予想通りでしたね。

次に、Bの認識は①【社会科学習の支援に関すること】、②【言語支援を通して学んだこと】、③【言語支援に関すること】の3つの上位クラスターで構成された。図2に示す。



図2 教職志望学生（B）のデンドログラム

Bはクラスター間の関係を支援の内容（①）を通して、どのようなことがどのような経験になったのか（②）、二言語や言語に関する支援経験が今後どのように活かせるか（③）という構造になっており、特にクラスター②と③は言語支援として関係が強く、今後の教職にかかわると語る（[6]）

[6] 学校、授業に関わらないところでももしかしたらそういう生徒がいたりしたときに、今回、そういう外国人児童生徒が何か困り感であるとか、そういう必ずあると思うので、日本語との母語との、そういうなんというんですかね、ギャップというか、そういった悩みとか、日常生活でそういう悩み、学校生活でもそういう悩みに直面しているのではないかなという認識が持てたので、それに関しては授業外の、英語の授業にかかわらず、英語の教師になるからということではなく、中学校全般にもそういった生徒がやはりいるんじゃないかなということ、2番めと3番めが関連が強いんじゃないかなと思います。その言語支援をしたということが、これからのことに関わってくるんじゃないかなと思います。

支援経験と教職としての今後が関連する認識については、クラスター②と③に見られた。その下位の連想項目には、「日本語だけでなく、母語でも関わっていくことの大切さを学んだ」（[7]）、「外国人生徒に積極的に関わっていくという態度が身についた」（[8]）、「外国人生徒が勤務校にいたとき、今回の経験が活かせる」、「日本語の運用や日本での生活に関して悩みや不安を抱えているという認識を持てた」（[9]）、「二言語支援における日本語での支援」、「日本語担当ではあったが、英語での支援にも参加」、「生徒にとって母語（英語）を使う機会になったのではないかな」（[10]）がある。

[7] この項目はこれからというか、今後生かしていきたいことの内容なんですけど。支援、このランプ⁹の活動に参加する前までは、やっぱり日本で生活していて、日本語が苦手な子に対して日本語ができるように、どんな風な、具体的に日本語指導ができるかわからないんですけど、現場に出たらそういうことも大事になってくるんじゃないかなというイメージでいたんですけど、やっぱりランプの活動を通して、やっぱり母語を保持することも大切であるとか、ゆうふうなことも学んで、やっぱりこれからも日本語だけではなくて、挨拶程度になってしまふかもしれないんですけど、英語以外の言語に関しては。でもなんか何らかの形で母語でもかかわっていったらいいのかなという、ことですね。

[8] 英語科ということもあって、英語を母語とする生徒だけでなく、やっぱりいろんな国からの生徒が学校にいると思うんですけど、やっぱり英語科、英語科、英語教師はその国際的な思考であるとか、そうですね、そのなんていうんですかね、グローバルゼーションに伴って、いろんな外国人が日本に来ているその状況であるとか、その外国の人のことに対する理解を深めていって、それを生徒にももちろん日本はもう日本人だけの国ではないっていう、そこでそこに関して困っていることがあったらお互いに助け合っていかなきゃいけないよねっていう指導もできなきゃいけないと思っているので、そういうことでまた自分が率先して、関わっていきたいなと思っています。JEさんと関わってより一層そう思ったというか。

[9] JEさん自身は、英語と日本語、あんまり、同じくらいの同程度のレベルで運用できていると思ってはいたんですけど、でも、やっぱりそれがテストの成績にもしもその、日本語でのできていない、日本語での日本語に関する難しさ、運用に関する難しさが影響をやっぱりしているのかなというのを考えたりとか。ま、JEさんはそんなに日本での生活に関して悩みがあるようには見えなかったんですけど、でも、〇〇さんはそういうことで、その学校であんまり、何ですかね、自分を出せていないのかなということも聞いたので、やっぱりそういうこと、そういう状況を見て、やっぱり何かしら外国人児童生徒は日本という国で暮らしたり、学校で生活していく上で困り感であるとか不安はあるんじゃないかなという認識を持つようになったというか。だからそういう前提の上で関わっていきたいなというか、これから、何か悩みとかがあるんじゃないかなとか、見た目とか、そういう言葉とかには出なかったとしても、個人面談とかの時に、そういうことが聞ければいいのかなという風に思っていますね。

[10] 学校ではほとんど英語は使わないですし、外国語活動はやっぱりJEさんには少し物足りない。あんまりこう面白い、あんまりプラスのイメージではなかったんで、楽しいとは言っていましたけど、物足りない、やっぱりやっていることは初歩的すぎるので、ここに来て少し上のレベルというか、会話の内容も、その話す内容の部分も、社会科っていうアカデミックな、学習における難しい単語も出てきますし、英語、Aさんとか自分が話す英語を聞く機会にもなったと思いますし、あとは、JEさん自身が話す、英語で読む。でも、書く、読み書きの書きに関してはJEさんもまだ、文法がやっぱり、まだちゃんと勉強していないと思うんで、書きに関してはこれから中学校に行ってどんどん身につけていくんだろうなと思うんですけど、でもどちらにしても英語でインプットアウトプットをする、ま、90分ってすごく短いんですけど、そのうち英語は40分間、たった45分なんですけど、インプットアウトプットをする機会になったのかなと。

4 考察

Aはクラスター②に、Bはクラスター②と③に個別指導の経験と将来の教員像が関連する認識が見られた。インタビューでの語り及び下位の連想項目から、AとBに共通してみられる認識の特徴として「教員として外国につながる子どもたちに積極的にかかわろうとする姿勢」を形成していることがわかった。Aは支援開始前は「外国につながる子どもたちについて知らないことから生じる不安があり、英語担当者であることにに対し英語コンプレックスや自分が英語で教えることへのジレンマを抱えていたが、支援を経験し抵抗感が軽減された」と語る。さらに「保護者とのかわりにも抵抗がなくなった」と語る。また、「外国にルーツのある子の特性を生かすように助言してあげたい」「海外に目を向けるだけでなく、内なる国際化にも目を向ける大切さを生徒に伝えたい」という項目を挙げ、「日本に来た人が日本でどうやってその人なりに快適に暮らせるかについて生徒に話すことができる」と語る。外国につながる

子どもたちが特性を生かせるように教師として接すると共に、日本の生徒の多文化理解・共生へ働きかけようという考えが窺える。Bも「外国人児童生徒に積極的に関わっていこうという態度が身についた」という項目を挙げ、中学校で生徒に対して「外国人が日本に来ている状況やその人に対する理解を深め、困っていることがあればお互いに助け合っていかなければならないという指導が必要であり、自分が率先して関わっていきたい」と語る。Aと同様に日本の生徒への多文化理解・共生への働きかけの姿勢が窺える。また、「日本語の運用や日本での生活に関して悩みや不安を抱えているという認識を持てた」という項目を挙げ、支援で出会った児童達が言語や生活に困難を抱えていることを目の当たりにしたことにより、「生徒が日本語や日本・学校生活で見た目や言葉には出さなくても困難や不安があるという前提でかかわりたい」と語る。外国につながる子どもたちの内面にも配慮したいという考えが窺える。

次に言語について共通する認識として、「学習場面での日本語以外の家庭言語／第一言語の使用機会提供の意義への気づき」を形成していることがわかった。Aは「日常会話以上の専門的な英単語を紹介できている」という項目を挙げている。Aは、英語で教えることにジレンマを抱えていたが、JEからの手紙に知らない単語を導入することがJEの刺激になったことを知り、手ごたえを得ている。また、Bは「生徒にとって母語（英語）を使う機会になったのではないか」という項目を挙げ、「JEが学校では英語を使う機会がなく、外国語活動の授業は初歩的な内容という状況の中で支援の場では社会科という学習で難しい英語の単語に触れ、話す聞く読む機会になり、短い時間でもインプットアウトプットの機会になった」と語る。さらに「日本語だけでなく、母語でも関わっていくことの大切さを学んだ」という項目を挙げ、「日本で生活していて日本語が苦手な子に対して日本語指導が必要だというイメージを持っていたが、支援を通して母語保持の大切さを学び、挨拶程度になるかもしれないが何らかの形で母語でもかかわっていきたい」と語る。

原（2014）では支援経験によって、外国につながる子どもたちの教育をめぐる実情を知り、学習支援の力を向上させること、そして個を尊重する学級運営への意識化が見られ、「学習支援の力」と「学級運営」に関する認識の形成が特徴として見られた。他方、本研究では「教員として外国につながる子どもたちに積極的にかかわろうとする姿勢」（「外国につながる子どもたちの困難への対応」「日本の生徒の多文化理解・共生への働きかけ」）及び「学習場面での日本語以外の家庭言語／第一言語の使用機会提供の意義への気づき」という認識の形成がみられた。前者はAとBが普段接しているだけでは把握しづらいが、外国につながる子どもたちの二言語の状況を見た上で、言語面の困難やそこから生じる生活面における困難を抱えているという実情に直に接したことによるものであると考える。後者は非母語話者でありながら日本語以外の家庭言語／第一言語での支援に取り組んだことによって、教科学習に特有な言葉や4技能について日常生活の中では提供できないことを実感したことによると考える。いずれも日本語で接するだけでは把握しづらく、二言語での支援経験によって形成された認識であると言えよう。原（前掲）との違いが生じた要因の一つとしては、対象児童の支援言語が英語と日本語であり、いずれの言語の担当者も他方の言語での学習時に積極的に参加することができたことが考えられる。

5 おわりに

本研究では、教員養成の段階で外国につながる子どもたちへ長期間個別に日本語と日本語以外の家庭言語／第一言語の二言語で言語・教科学習に取り組むことによって、教員として外国につながる子どもたちに積極的にかかわろうとする姿勢、学習場面での日本語以外の家庭言語／第一言語の使用機会提供の意義への気づきに関する認識を形成していることを明らかにした。今後の課題としては、他の支援経験者の認識についても明らかにした上で、小野他（2007）が指摘するように、外国につながる子どもたちのバックグラウンドにある複数の言語や文化に対して理念的に重要性を捉えるだけでなく、日々の教育活動にも反映されるような教員養成のあり方を探りたい。

注

- 1) AとBに対する調査は、共同研究者の大野恵理さんが実施した。
- 2) 「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://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>
- 3) ランプとは、当該事業を行うグループの名称である。Language Acquisition and Maintenance Projectの略称としてLAMP（ランプ）と呼んでいる。

引用及び参考文献

- (1) 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.
- (2) 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, pp59-66.
- (3) 後藤雅人 (2014) 『外国人児童生徒への学習支援における教職志望学生の意識変容—外国人児童生徒教育観に対する意識に着目して—』上越教育大学大学院学校教育研究科平成25年度修士論文
- (4) 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)
- (5) 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.
- (6) 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.
- (7) 内藤哲雄 (1997) 『PAC分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版
- (8) 原瑞穂 (2014) 「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」『上越教育大学教職大学院研究紀要』Vol.1, pp125-135. <http://hdl.handle.net/10513/2300>
- (9) 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.
- (10) 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.
- (11) 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.
- (12) Vedder, Jacobs (1984) *Oriëntatie op het beroep van leraar* [Orientation toward the teaching profession]: *praktische vorming en reflektieren aan het begin van de lerarenopleiding*, Lisse: Swets & Zeitlinger.

付記：本稿は、2015年度春季日本語教育学会において筆者と大野恵理さんが発表した「外国につながる子どもたちへの修学支援経験により形成される教員志望学生の認識」を基に執筆した。

The Learning of Teacher-Training Students in Experiencing Individualized Study Support in Two Languages for Elementary School Students with Linguistically and Culturally Diverse Backgrounds

Mizuho HARA*

ABSTRACT

This study aimed to clarify the characteristic learning effects of teacher-training students with experience in providing individual study support in multiple languages to elementary school student from linguistically and culturally diverse backgrounds who had difficulties in studying and utilizing their home/first language, the Japanese language, and course work. To this end, by performing PAC analysis, I analyzed the features of awareness formed through the supporting activities. The result of the analysis revealed three points. First, the teacher-students' idea of the relationship between linguistically and culturally diverse students and their parents has changed positively. Second, it has helped to facilitate Japanese students' understanding of cultural diversity and multicultural coexistence. Third, the realization and significance has made it possible for teachers rooted only in the Japanese language to provide opportunities for students to study in their home/first language, while studying course works. It is suggested that the experiences of individual study support with multiple languages have the possibility of facilitating teacher-training students' learning in these aspects.

* School Education