

教員養成課程学生による外国につながる児童生徒のオンライン学習支援*

銭坪 玲子**, 桑戸 孝子***

Online Learning Support for School Children with Foreign Backgrounds by Teacher Training Course Students

Sachiko ZENITSUBO**, Takako KUWATO***

1. 問題提起

近年、グローバル化の進展に伴い、在留外国人が増加傾向にあり、外国につながる子どもたちの学習支援が課題となっている。文部科学省(2022)によれば、2021年5月1日現在、公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒の数は58,307名で過去最高となった。文部科学省(2017)の「教職課程コアカリキュラム」では、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」についての理解が求められ、「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」ことが「到達目標」として掲げられた。外国籍児童生徒に対する教育施策が少しずつ整えられつつある一方、実際の教育現場では、今なお少なくない子どもたちが多くの課題に直面している。とりわけ外国人散在地域では、対象となる子どもが少数であり、体系的な制度整備には至っていない。

本稿では、外国人散在地域の大学で学ぶ教員養成課程・日本語教員養成課程の学生たちが、大学近隣の公立小学校に在籍する外国につながる子どもたちの学習支援に携わってきた支援活動のなかから、新型コロナウイルス感染拡大の影響でオンライン支援に移行せざるを得なかった期間に焦点をあて、オンライン支援の功罪について検討を試みたい。オンラインによる支援はいかに実践されたのか、どのような問題があったのか、について整理し、今後の活動につなげていきたい。

2. 日本語指導が必要な児童生徒に対するオンライン学習支援

日本語指導が必要な児童生徒の学習支援をオン

ラインで実施する試みについては、まだ多くの報告がない。

清田(2019)は、「言語少数派の子ども」の教科学習支援の方法として、スカイプを利用した遠隔授業を行った。母語支援者の確保が課題とはいえ、母語を活用した学習支援は教科学習を促進するとされるため、遠隔型支援は外国人散在地域においても有効な手段の一つとして期待される。

臼井・朱(2022)は、外国にルーツのある子どもに対して、オンラインでの学習支援を実施した。「子どもが子どもなりの思いを安心して話せる場を創出できたこと」、「保護者が子どもの学習過程を見る機会を創出できたことで保護者との信頼関係構築が進んだこと」という2つの利点がオンライン支援で認められたという。前者については、「小学生らしく素直に気持ちを表現しながら授業を受ける子どもの姿」が指導記録においてたびたび記されており、「オンラインでの学習支援が直接的な『学習』の支援にとどまらず、情意支援という形で間接的に『学習』を支え、子どもの学習に向かう気持ちを応援したり育んだりする場として機能する」(臼井・朱2022: 298)という示唆を得ることができたという。

これらの先行研究から、日本語指導が必要な児童生徒の学習支援へのオンラインの導入は有効である、ということができよう。一方、教員を目指す学生たちがオンライン支援に携わることで、新たな学びを獲得することができたという報告もある。

高橋(2021a)では、日本語指導が必要な児童生徒に対して、教員を目指す学生が講義の中でオンライン教室を行った実践が紹介されている。「日本語教育論」という講義の全15回のうち、オンライン教室は8回実施された。受講生は42名、

* Received January 10, 2023

** 鎮西学院大学 現代社会学部 外国語学科 Faculty of Contemporary Social Studies Foreign Language Department, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

*** 長崎総合科学大学 共通教育部門

子どもは15名であったという。オンラインによる支援は学生たちにとって容易ではなかったというが、「学生は目の前の子どもへの支援を通して、子どもにあった適切な支援の方法を学びたいと考える」ようになったという。また、この経験を通して、学生たちは、外国人児童生徒に限らず、多様な「困っている子ども」一人ひとりに着目した授業を構築できるような教員になるための貴重な機会を得ることになったともいう（高橋：2021a 315）。さらに、高橋（2021b）では、教員を目指す学生が外国人児童生徒のオンライン支援に参加するという体験的な学びの結果、新しい気づきや学びを得たという成果が紹介されている。

これらの先行研究から、日本語指導が必要な児童生徒の学習支援にオンライン支援を導入するメリットについて整理すると、以下ようになる。

- ①母語支援者の確保が比較的容易となる。外国人散在地域における母語話者による支援がオンラインにより可能となる。（清田 2019）
- ②直接的な学習支援だけでなく、情意的な支援を行いやすい場を創出できる。（高橋 2021a）
- ③自宅でのオンライン学習のため、保護者が子どもの学習の様子を見ることが可能となり、支援者と保護者の信頼関係が構築される。（高橋 2021a）
- ④支援者としての経験から、教員養成課程の学生の学びが促進する。（高橋 2021a,2021b）

最後の④については、日本語指導が必要な児童生徒に直接的な影響があるわけではないが、支援体制の構築という点からいえば、非常に重要な点であるといえる。

3. A小学校における学習支援について

本章では、筆者らが支援に関わっているX市のA小学校における学習支援について、特にオンライン支援に焦点をあてながら報告する。まず、銭坪・桑戸（2021）で述べた2021年2月から2021年6月下旬までの第一期および第二期の学習支援について概観し、次にオンライン支援を含む第三期支援について報告する。

3.1. 第一期および第二期の学習支援

表1はA小学校における学習支援についてまとめたものである。表1に示すように、第一期支援は2021年2月下旬より2021年6月下旬までで、筆者のうち1名がおもに支援に関わっていた時期で

ある。財団法人三重県国際交流財団発行の『新版みえこさんのにほんご』を使用し、取り出し授業の一部として授業時間内に日本語基礎の指導を行った（銭坪・桑戸2021）。

第二期支援は、2021年6月下旬より2021年9月までである。新たに大学教員である筆者のうち1名が支援者として加わり、その大学の教員養成課程及び日本語教師養成課程を履修する学生ボランティアも支援者に迎えた。この新体制のもと、放課後の時間帯に、きょうだいである2名の児童に対し、同じクラスで日本語基礎の指導を実施した（銭坪・桑戸2021）。

3.2. 第三期支援

第三期支援は、2021年10月に開始された。第二期支援と大きく異なる点は、2名の児童の日本語指導を一人ひとり別々に行うことにしたことである。これは、2名の児童の日本語習得状況に違いが現れ始めたことによる。また、きょうだいであり学年が異なることから、教科学習内容にも違いがあるため、個別に支援した方が効果的だと判断した。この第三期支援は、新型コロナウイルス拡大の影響で途中オンライン授業への切り替えを余儀なくされる時期もあったが、その後対面での支援に戻り、2023年1月末現在も継続中である。この1年余りの期間に、5名の学生ボランティア（内2名は2022年7月より）および1名の日本語教師が支援に参加した。本節では、この第三期支援について報告する。

3.2.1 第三期支援のオンライン授業に至る経緯と問題点

前述したように、2021年10月から2名の児童の学習支援を個別に実施することになった。3名の学生ボランティアと1名の日本語教師の計4名が異なる曜日に週1回ずつ支援に出向き、児童1名につき週2回の学習支援を実施した（1回あたり60分授業）。それにより、各児童の日本語習得状況に合わせた指導が以前よりも可能となった。また、3年生児童の支援では、九九などの理解が進むよう算数の指導も取り入れることにした。

しかしながら、新型コロナウイルス感染拡大により当該小学校でも感染者が増加し、2022年1月14日の授業を最後に、対面での放課後支援を休止せざるを得なくなった。小学校側からの連絡によると、感染状況が落ち着けば再開できるとのことであったため、しばらく様子を見ていたが、なか

なか再開の目途が立たないまま2か月が過ぎ、2022年3月になった。そこで、支援空白期間が長引くのを避けるため、オンライン支援に切り替える提案を小学校側に行うことにした。オンラインでの支援は、第一期支援でも一部実施した経験があり、対面授業ほどの学習効果は望めないものの、一定程度の効果があることは実感していた。また、既に経験があることから、オンライン授業用の機器や操作方法等についても問題なく実施できると考えていた。小学校側もオンライン支援に前向きであったため、すぐに準備に取り掛かった。

しかしながら、いざ準備を始めてみると、様々な問題に直面した。まず、第一期支援でのオンライン授業時の環境と大きく異なったのは、当該児童の母親が放課後の時間帯に自宅不在となっていたことである。第一期支援のオンライン授業時には母親が在宅だったため、保護者所有のタブレットを使用し自宅にてオンライン授業を実施していた。Web会議システムZoomへのアクセス等も母親が行い、児童のタブレット操作を後ろで見守っており、問題がある場合は母親に操作補助を依頼することが可能であった。第三期支援では母親不在のため、上記のような協力を得ることができなくなっていた。また、自宅でのオンライン授業について保護者に相談したところ、保護者不在の中、児童だけでWi-Fi接続をし、タブレットを使用することは許可できないとの回答もあった。そこで、解決策として、小学校の一室で、児童にX市から割り当てられたタブレットを使用してオンライン授業を実施する方法を模索することにした。だが、ここでも問題が生じた。まず、支援者および児童もweb会議システムZoomの使用経験があったことから、Zoomを使用した授業を実施しようとしたが、X市配付のタブレットにはZoomが入っておらず、新たなアプリケーションのダウンロードも許可されていなかった。そこで、ZoomではなくGoogle meetを使用することを試みたが、X市配付のタブレットの設定では、ボランティアである外部支援者がGoogle meetに入ることはできなかった。さらなる解決策を模索していたところ、保護者から児童だけでの自宅でのオンライン授業を許可するとの連絡があった。そこで、第一期支援のオンライン授業同様、自宅にて保護者所有のタブレットを使用し、web会議システムZoomを用いたオンライン授業を実施することにした。児童だけでのオンライン授業となることから、タブレットおよびZoomの操作方法

について、母親の協力のもと、事前に二度指導および練習を行った。このような過程を経て、2022年4月1日にオンライン授業が開始された。

第三期支援のオンライン授業は、2022年4月1日から2022年7月5日までの約3か月間であった。当然のことながら、オンライン授業にはメリット・デメリットの両面が見られた。

まず、最大のメリットは支援が再開できたことだ。約2か月半という支援空白期間には、支援したいができないというもどかしさがあった。それが再開できたことは大きな収穫であった。また、オンライン授業ならではの教材の使用が可能になったことも挙げられる。支援者も児童も双方にZoom共有画面を用い、画像や映像を見せながら授業を行うことができ、授業に膨らみができたと言える。

一方、デメリットとしては、児童の集中力が続かないことが多くなったこと、児童が支援日であることを忘れ、Zoomにログインして来ない日があったことなどが挙げられる。また、このような児童の態度に接し、支援者の中にはオンライン授業に意義を見出せなくなり、オンライン授業の間は支援担当から外れたいと申し出る者もいた。さらに、オンライン授業に不慣れな支援者にとっては、思うように授業が展開できず、オンライン授業が重荷になっていることもあったかもしれない。

以上のように、第三期支援で実施したオンライン授業にはメリットおよびデメリットがあったが、コロナ禍において中断していた支援を再開できたことは評価すべきであろう。

表 1. A小学校における学習支援

期間	学習内容	支援者	支援形態
①第一期支援 2021年 2 月～ 2021年 6 月中旬	日本語基礎 九九 春休みの宿題	大学教員 1 名 春休み：日本語教師 6 名 および母語支援者 1 名	取り出し授業の一部 対面授業（一部オンライン授業）
②第二期支援 2021年 6 月下旬～ 2021年 9 月	日本語基礎 教科学習 夏休みの宿題	大学教員 2 名 日本語教師 1 名 ボランティア学生 3 名	放課後支援 対面授業 きょうだいを同一クラスで指導
③第三期支援 2021年10月～ 現在	日本語基礎 教科学習	大学教員 2 名 日本語教師 1 名（～1 月） ボランティア学生 5 名	放課後支援 対面授業（一部オンライン授業） きょうだいを個別クラスで指導

3. 2. 2 第三期支援のまとめと課題

2021年10月に開始された第三期支援は、新型コロナウイルスの感染拡大を受け、中断期間、オンライン授業期間はあったものの、2022年 7 月 6 日に対面授業の再開に至り、2023年 1 月末現在も継続中である。前述したように、オンライン授業にはメリットとデメリットの両面が見られたが、支援空白期間の長期化を防ぎ、その後対面授業の再開へとつながれたという点は一定程度評価できる。

しかしながら、課題もある。オンライン授業への切り替え時、使用機器や接続方法、実施場所等、解決せねばならぬ問題が生じた。これは、筆者らが実施する学習支援がX市の教育委員会を通しての支援ではないということも要因の一つであると思われる。本支援においては、当該小学校の管理職、当該児童の保護者、筆者ら支援グループという 3 者間では一定程度連携が取れているが、筆者らと教育委員会等の行政側との連携は図れて

いない。

多くの先行研究が指摘するように、よりよい支援のためには、学校・教育委員会・支援団体・大学などによる連携・協働が必要である。今後は、教育委員会に支援の現状を報告するとともに、連携して支援できる体制を整えられるよう努力する必要がある。

4. オンライン支援に対する支援学生たちの評価

上述した通り、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、2022年 4 月 1 日から 7 月 5 日までの学習支援はオンラインで実施した。この期間中、支援に携わったのは 6 名で、うち 3 名が教員養成課程・日本語教師養成課程で学ぶ大学生たちであった。子どもたち 2 名はそれぞれ週 1 回の放課後学習のオンライン教室に参加し、上記期間中に各 15 回、2 名あわせて計 30 回のオンラインによる支援が実施された。

表 2. オンライン教室の概要

期間	2021年 4 月 1 日～7 月 5 日のうち、原則週 2 日
回数	30回（1 名 15 回×2 名）
対象	小学生の子ども 2 名
支援者	大学生 3 名、日本語教師 1 名、大学教員 2 名
方法	オンライン会議システム Zoom を使用したオンライン教室 子どもたちも支援者も原則自宅からオンラインで参加

ここでは、オンラインによる学習支援について、支援に従事した教員養成課程・日本語教師養成課程の学生たちが活動をどのように評価したの

か、具体的にどのような問題があったのか、について授業報告の記述等から整理してみたい。

○オンライン教室でよくなかったこと

【ZoomやWi-Fiの問題】

- ・Zoomが途中で切れた。
- ・こちらが画面共有した後、子どもたちの画面が真っ黒になってしまった。
- ・子どもが入室してこなかったため、授業ができなかった。
- ・インターネットの調子が悪かったようで、子どもが入室できなかった。
- ・インターネットの通信状況が悪いせいで、音声途切れたり、聞き取りにくかったりした。

【オンライン学習の問題】

- ・子どもたちが対面授業より授業に集中できない。タブレットの前に座ってられない。
- ・授業中に寝転ぶなど、子どもたちの集中力が切れることが多かった。
- ・文字の練習、とくに漢字の練習の際にZoomで教えることがとても難しかった。
- ・書く活動が上手いかなかった。

○オンライン教室でよかったこと

【Zoom機能の活用】

- ・支援者と子どもが互いに画面共有しあいながら、授業をすすめることができた。
- ・子どもが写真を画面共有しながら、たくさん発話していた。
- ・Zoomで動画や写真をすぐに共有できるため、理解を深める助けになった。
- ・子どもが宿題を画面共有して、マル付けをした。
- ・文字練習のための単語一覧をスクリーンショットしてもらい、宿題として出した。
- ・教科学習の社会科のごみ処理についてのYouTubeを画面共有して見た。
- ・文字の書き練習は紙ではなく、タブレットのマーカー機能を使用して実施した。
- ・作文を紙に書くのをいやがったとき、Zoomのホワイトボードに書いてもらった。
- ・Zoomのホワイトボードに書いた作文をスクリーンショットし、授業後に母親に見てもらった。
- ・家族で旅行に行った時の写真を見せてくれた。
- ・Zoomのスタンプ機能を使用し、新しい文型の練習をした。

【自宅からの参加という利点】

- ・自宅からのオンライン授業だからこそできるアクティビティが実施できた。
- ・宝物紹介（家にある宝物を紹介し合う）など、

家にあるものを教材として活用できた。

- ・小学校で使っている別の教科書をもってきて、説明してもらった。
- ・別に授業をしているきょうだいも在宅であったため、ゲームに参加してもらった。
- ・在宅の他の家族（母親やきょうだい）と話すことができた。
- ・家族の誕生日に、母親がごはんの準備をしている様子がZoomからもうかがえた。
- ・家族の様子や普段は見ることでできない教室外の姿を知ることができ、支援者も「家族の一員になれた」ような気がした。
- ・授業中に子どもがトイレにいった間、別のきょうだいがZoomに来て話をしてくれた。

以上のように、オンライン教室におけるデメリットとしては、技術面の問題と子どもたちの学習に対する集中力が対面授業より持続しにくいこと、書く練習が難しいことがあげられた。一方、メリットとしては、画面共有やスタンプ等のZoom機能を活用できたこと、子どもたちが学習に積極的に参加できたこと、そして、自宅からの授業参加ということで、子どもたちの家庭での様子をうかがい知ることができたこと、他の家族の授業への参加が可能になったことなどがあげられる。

支援した学生たちからは、「オンラインだと対面ほど上手くはいかないが、オンラインの環境をもっと活かして次の授業はもっと楽しいものを作りたいと思う」「インターネットの接続が悪くなったときに、子どもが2つのデバイスを駆使して授業に参加してくれた。オンライン授業は難しいことも多いが、情報系の知識も身につけてくれていると思うとプラスの面もあるように思えた。」「授業に協力的で、子どもたちに助けられていると感じる」等の授業報告が寄せられた。さらに、「オンラインであれば大人数でゲームなどができるので、普段とは違う刺激を与えるためにも、そういう機会をつくるのも良いかと思う」というような提案もあった。

5. 今後の課題と展望

本稿では、外国人散在地域の大学生たちによる外国につながる子どもの学習支援のうち、オンラインによる支援活動に焦点をあてて考察してきた。外国人散在地域における日本語指導が必要な児童生徒等の支援には課題が多いが、オンライン

を活用することによって解決し得る課題も少なくないと思われる。第3章で言及したように、オンライン教室開催に至るまで少なくない困難もあったが、いったん教室が開催されてからは、オンラインに関する技術的な問題がたびたび生じたものの、オンラインだからこそその利点も数多く発見できた。支援者たちも子どもたちも、オンラインであることを活用した様々な活動に取り組み、支援者たちは子どもたちの教室外及び家庭での様子を知る機会を得ることができた。子どもたちの家族をも巻き込んだ教育活動の実現に向けた示唆を得ることができたように思う。

これらの成果からいえるのは、オンラインの積極的な活用は、外国人散在地域における日本語指導が必要な児童生徒等の支援が抱える課題を解決に導く可能性が大いにあるのではないかと、いうことである。実は、外国につながる子どもたちの多くが日本社会や学校教育の中で「発達障害」児として扱われ、特別支援学級に在籍している(金：2020)。文部科学省(2022)では、調査の新規項目として「特別支援学級における日本語指導が必要な児童生徒の在籍状況」が追加されたが、調査結果から、日本語指導が必要な児童生徒のうち、特別支援学級に在籍しているのは、外国籍の児童生徒が2,199名、日本国籍の児童生徒が505名であることが明らかになった。支援が十分に行き届かない児童生徒たちに支援の手を差し伸べるため、オンラインを活用した支援体制を早急に整備する必要があるのではないだろうか。

外国につながる子どもの学習支援に関する研究は、いまだ学校教育制度の周辺で議論されているにすぎない(南浦・本間 2021)。なかでも、外国人散在地域においては、対象となる外国につながる子どもの数も、取り組み事例も研究も、外国人集住地域におけるそれらと比較すると相対的に少ないと言わざるを得ない。外国人散在地域の学校では、日本語指導が必要な子どもが突然入学してくるため、受け入れ校の教員は手探りで対応するしかない状況が発生する。吉田(2019)では、外国人散在地域における外国につながる子どもの受け入れの成功事例が紹介されているが、受け入れ校の校長の働きかけにより、外国につながる子どもの学習を保障することができたという稀なケースであり、どこにでも通用するような事例ではないように思われる。

本支援活動で、支援の中心メンバーとして活躍したのは大学の教員養成課程・日本語教師養成課

程で学ぶ大学生たちであった。外国人散在地域に位置する教員養成課程を有する大学と日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校及び各自治体の教育委員会が連携することで、外国につながる子どもたちの学習支援、教員養成課程を有する大学における学び、地方の大学の地域貢献、という3点をつなぐ新しい連携の在り方が見えてくるのではないだろうか。外国につながる子どもたちの学習支援という課題は、当事者や学校教育現場の問題であるばかりでなく、日本社会における喫緊の課題の一つであり、早急に解決へと導くためには、潜在的な社会的資源の掘り起こしが不可欠である。地方に散在する教員養成課程や日本語教師養成課程を有する大学の存在は、有力な資源の一つとして候補になり得るであろう。外国につながる子どもたちの学習支援と教員養成課程を有する大学の連携が実現すれば、子どもたちや学校教育現場ばかりでなく、将来、教員を志望する大学生にとっても、大きな学びを獲得する機会を得ることができるだろう。とはいえ、外国人散在地域における外国につながる子どもたちの学習支援と教員養成を有する大学の連携について取り上げた研究はまだ少ない。

笹森・吉田(2020)では、外国人散在地域の大学が日本語指導を必要とする子どもの教育支援にいかに関与できるかについて考察されている。外国人散在地域の大学こそ、教員志望の学生に日本語教育の学びを提供することで、将来支援者となりうる人材の育成を担うべきだと述べられている。また、大学は「日本語指導が必要な子どもの教育支援のための資源を把握・蓄積し、地域の拠点となるセンター的な機能」を整備し、「教育委員会と連携して、新しい時代に対応して学び続ける教員を支える」という役割を担うことによって地域貢献することが可能となり、「日本語指導が必要な児童生徒への教育支援」という「新たな教育課題」の「実現に向けて積極的な役割を果たすことが求められている」という。

教員養成教育と日本語指導を必要とする子どもの教育支援の関係性については、まだ検討が始まったばかりである(岡崎 2020, 上條 2021, 浜田・齋藤 2018, 原 2014等)。公益社団法人日本語教育学会(2020)は、文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」(2017～2019年度)の成果として、『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイド

ブック』を刊行した。これらの成果に基づき、今後は外国人児童生徒等教育を担うにふさわしい教員が輩出されることを心から願ってやまないが、同時に、支援体制についても整備していく必要がある。また、いま現在、支援の手が届かず、「困っている子どもたち」の存在についても忘れてはいけない。今回の支援を通して、「日本語を教えることの難しさはもちろん、楽しさを体感することができ、日本語教師になることに対するモチベーションや、より明確なビジョンを持つことができるようになった」「教員になろうか迷ったこともあったが、本学習支援を通して、教員になり、もっと子どもの成長に関わりたいと思うようになった」等、教員を目指す学生たちから非常に有意義なコメントが寄せられた。オンラインツールや教員養成課程を持つ大学を有効活用しつつ、外国につながる子どもたちの教育的ニーズや困難を把握し、適切に対応することが求められている。子どもたちの成長を支えるため、あらゆる資源を活用しながら、今後も様々な支援を継続していきたい。

参考文献

- 白井智美・朱燕男 (2022)「外国にルーツのある子どもへのオンラインでの学習支援の意義—X小学校でのZoomを利用した遠隔支援事例の検討を通じて—」『大阪教育大学紀要総合教育科学』70,281-300.
- 岡崎渉 (2020)「教員志望学生は外国人児童の指導現場から何を学ぶか」『兵庫教育大学研究紀要』56,151-159.
- 上條晴夫 (2021)「遠隔合同授業の試み—学習環境のイノベーションのために—」『教職研究』59-74.
- 清田敦子 (2019)「言語少数派の子どもに対する母語を活用した遠隔型教科学習支援の試み—スカイプを利用して—」『日本語教育』174,31-44.
- 桐村豪文・吉田美穂 (2021)「多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握—『外国とのつながり』と『学習言語』に着目した調査の在り方—」『弘前大学教育学部紀要』125,219-230.
- 金春喜 (2020)『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐる、10人の大人たちの語り—』明石書店.
- 公益社団法人日本語教育学会 (2020)『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』
- 財団法人三重県国際交流財団 (2016)『新版 みえこさんのにほんご』
- 笹森圭子・吉田美穂 (2020)「学校教育における日本語教育の充実に向けて—弘前大学における新たな日本語教育科目開講と教育学部多文化リソースルーム設置の試み—」『弘前大学教育学部紀要』124,135-144.
- 銭坪玲子・桑戸孝子 (2021)「外国につながる子どもたちの学習支援：外国人散在地域における事例研究」『鎮西学院大学現代社会学部紀要』20(1),99-105.
- 高橋亜希子 (2021a)「外国人児童生徒等を支援する学生の困難点と学習ニーズ—支援の場の改善に向けて—」『宮城教育大学紀要』56,303-318.
- 高橋亜希子 (2021b)「外国人児童生徒を対象としたオンライン学習支援での学生の学び」『宮城教育大学紀要』55,343-357.
- 高橋亜希子 (2021c)「外国につながる子ども支援における学生の学び—『オンライン教室』のレポートの分析から—」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』3,43-54.
- 浜田麻里・齋藤ひろみ (2018)「日本語指導が必要な子どもに関する現職教員のビリーフ。—影響を与える経験に着目して—」『子どもの日本語教育研究』1,61-75.
- 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』1,125-135.
- 南浦涼介・本間祥子 (2021)「年少者日本語教育における研究課題の変遷—学校と教育の再構築へ向けて—」『日本語教育』179,62-76.
- 文部科学省 (2017)「教職課程コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afldfile/2017/12/08/1399160_05.pdf
 (最終閲覧日：2023年1月5日)
- 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
 (最終閲覧日：2023年1月5日)
- 吉田美穂 (2019)「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—青森県における受け入れの一事例の分析—」『弘前大学教育学部紀要』122,167-177.

