

「神奈川県日本語指導が必要な高校生の進路と
校内の支援にかかわる調査」報告書

令和3年（2021年）3月

神奈川県教育委員会
認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ
公益財団法人かながわ国際交流財団

目次

I	はじめに	1
II	報告書をお読みいただくにあたって	3
III	調査の概要	7
IV	調査の結果	
	第1章 2020年3月に卒業することが想定される年度に調査対象校に入学した日本語指導が必要な生徒数	10
	第2章 「日本語指導が必要な生徒」と判断する方法や基準	11
	第3章 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組	13
	第4章 効果的だと感じた取組について	24
	第5章 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況	42
	第6章 中途退学の理由・背景についての分析	46
	第7章 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題	62
	第8章 日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒の状況（課題、支援の有無とその内容等）について	69
V	おわりに	72
	資料（調査票サンプル）	75

I はじめに

横浜開港以来、外国の文化や人を受け入れてきた神奈川県外国人県民の現在の出身国・地域は 173（2020 年 1 月 1 日現在）を数え、外国人の人口は、東京都、愛知県、大阪府に続き全国で 4 番目に多い。外国につながる児童・生徒の数も多く、日本語指導が必要な高校生数は全国最多である¹。

このように地域の国際化が進んでいる状況において、神奈川県では、多文化共生を推進してきた。現在の県の総合計画「かながわグランドデザイン第 3 期実施計画」においても、政策の全体像を総合的・包括的に示す「主要施策」に「多文化共生の地域社会づくり」が掲げられ、その中の「外国籍県民がくらしやすい環境づくりの推進」として教育分野における取り組み等が位置付けられている。

また、近年の大きな出来事として、2019 年 4 月に「出入国管理及び難民認定法」（以下「入管難民法という。」）が改正され、同年 6 月に「日本語教育の推進に関する法律」（以下「日本語教育推進法」という。）が公布・施行されたことが挙げられる。日本語教育推進法に地方公共団体の責務が規定されたこと等を踏まえ、県内の市町村等の日本語教育施策等の現状と課題を把握した上で、行政、日本語ボランティア、関係機関等の役割を考え、本県の地域日本語教育の推進に向けた施策の方向性を取りまとめた「かながわの地域日本語教育の施策の方向性」（以下「施策の方向性」という。）が 2020 年 3 月に取りまとめられた。この「施策の方向性」においては、外国につながる児童・生徒への日本語教育について、関係機関・団体等と学校・教育委員会との連携をさらに深め、取組の充実を図る必要がある、と述べられている。さらに、入管難民法の改正等の影響により、長期的には多国籍県民等の増加が見込まれている。

こうした中、県立高等学校における外国につながる児童・生徒の支援については、認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（以下「ME-net」という。）、公益財団法人かながわ国際交流財団（以下「KIF」という。）により連携を行い、取り組んでいるところである。今後益々、日本における在留外国人が増加していく中で、日本語教育だけでなく、学習支援や進路支援、学校における生活で、どのような支援が必要なのかについて、情報を収集することは重要である。

この調査では、丁寧に生徒の状況を調査しており、有益な情報を多く得られる機会となった。同時に、調査に当たっては、多文化教育コーディネーターや担当教員に大きな役割を担っていただいている。また、今回の調査において、データ収集だけでなく分析に対しても、弘前大学の吉田美穂准教授にお力添えいただいた。

¹ 文部科学省総合教育政策局が 2019 年 9 月 27 日に公表した『「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（平成 30 年度）」の結果について』によると、神奈川県における日本語指導が必要な外国籍の高校生は 630 人、日本語指導が必要な日本国籍の高校生は 155 人、合計 785 人であり、都道府県の中では最も多かった。

今後は、支援の対象校以外で外国につながる生徒を受け入れている学校や県内の高等学校に対しても、本調査で得た情報を提供し、広く現状を周知することを通して、様々な事例等を情報共有しながら多文化共生の実現を図っていく。

Ⅱ 報告書をお読みいただくにあたって

本調査は、「日本における外国人教育の先行事例」（石川ほか 2020, p.215）とされている神奈川県立高校における支援と進路の実態を示すことによって、神奈川県における効果的な支援の在り方を検討する基礎資料とするとともに、全国的な研究及び施策の策定に資することを目的に、企画・実施された調査である。具体的には、令和元（2019）年度末（2020年3月）に卒業することが想定される年度に入学した日本語指導が必要な生徒が、実際に2020年3月にどのような学籍・進路の状況にあったかを明らかにし、同時に彼らに対してどのような支援が行われてきたのかを把握した。

本調査の実施主体は、神奈川県教育委員会（以下「県教育委員会」という。）、ME-net、KIFの3者であり、調査の企画分析には、研究者として吉田美穂（弘前大学）が協力した。

ここでは、調査結果をお読みいただく際の前提となる、基本的な情報を確認しておきたい。

多文化教育コーディネーター派遣事業

神奈川県においては2007年度から、日本語指導が必要な生徒が多く在籍する県立高校を対象として県教育委員会とME-netとの協働事業である「多文化教育コーディネーター派遣事業」²が実施されてきた。2020年度現在、22校23課程の県立高校が派遣対象となっている³。

この事業では、地域で活動する外国につながる子ども支援や日本語支援の経験のある人材が、多文化教育コーディネーターとしてME-netから推薦され、県により当該校にその人材が派遣される。多文化教育コーディネーターは、校内の担当教員らとともにその学校に合った支援を決定し、必要なサポーターを配置して支援を行う。これらのサポーター費用に対応するため、多文化教育コーディネーター派遣校には、県教育委員会による「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」が併せて実施されている。

この2つの事業及び県による教員及び講師加配等に支えられて、日本語指導が必要な生徒への支援が行われている。支援の内容は、教員が主体となって行っている日本語の授業や、多文化教育コーディネーターが中心になって放課後などに実施している学習支援や多文化交流会などもあり、学校によって多様な内容が含まれている。

本調査の対象校は、多文化教育コーディネーター派遣事業が実施されている高校とし、回

² 県教育委員会とME-netの協働については吉田（2014）、多文化教育コーディネーター派遣事業の導入の意義については吉田（2010）、吉田（2011）を参照のこと。

³ なお、令和元（2019）年度の本調査においては、把握対象となる生徒が在籍していた2017年度から2019年度にかけて、神奈川県とME-netによる「多文化教育コーディネーター派遣事業」及び神奈川県教育委員会の「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」の対象校であった20校21課程を対象としている。また、2021年現在、22校23課程の県立高校への派遣とは別の枠組で、横浜市立みなと総合高等学校、川崎市立川崎高校の2校の市立高校に対してもME-netから多文化教育コーディネーターが派遣されている。

答者は、多文化教育コーディネーター派遣事業対象校の多文化教育コーディネーター及び同事業担当教員⁴とした。調査内容は、資料に掲載した調査票のとおり、幅広く、文章記述も含め支援の在り方や一人ひとりの生徒について詳しい回答を求める部分もであったが、調査を依頼したすべての高校からの回答があり、詳細な記入に御協力いただいた。多忙な学校現場の状況を考えると、こうした調査が可能であったこと自体に、多文化教育コーディネーター派遣事業の意義が示されているともいえるだろう。

在県外国人等特別募集と一般募集

調査対象となった多文化教育コーディネーター派遣事業が実施されている高校は、入学者選抜の点から、大きく2つに区分することができる。在県外国人等特別募集を実施する高校と、在県外国人等特別募集を実施しない一般募集のみの高校である⁵。

神奈川県の内県外国人等特別募集は、「外国の国籍を有する者(難民として認定された者を含む。)」で、入国後の在留期間が通算で3年以内の者(2月1日現在)⁶を対象にした、定員のある特別募集枠である。1995年の県立高校1校での実施に始まり、次第に拡充され、2017～2021年度の入学者選抜では、全日課程及び昼間定時制課程の13校で実施され、定員の合計は145人となっている。なお、ここには2校の横浜市立高校が含まれているため、県立高校のみでは11校、定員135人である。

一方、在県外国人等特別募集を実施する高校以外にも、一般募集で日本語指導が必要な生徒が入学しており、その多くは定時制高校である。定時制高校の入学者選抜では、一部の多部制定時制の部を除き倍率が1倍未満となっている。これらの入学者は、在県外国人等特別募集の志願資格を満たさない場合や、倍率・難易度や学校の特色等から判断して定時制等を志願している場合が考えられる。そうした学校にも多文化教育コーディネーターは派遣されているが、日本語指導が必要な生徒が比較的多い高校への派遣であり、日本語指導が必要な生徒が入学する全ての公立高等学校には対応していない。

なお、神奈川県の入学者選抜においては、在県外国人等特別募集、一般募集とも、不正行為又は妨害行為を行った者を除き、募集人員まで合格者を決定することとしている。

本調査の把握対象の範囲

冒頭で、令和元(2019)年度の本調査は、「2020年3月に卒業することが想定される年度

⁴ 多文化教育コーディネーター事業にあたっては、派遣対象校に外国につながる生徒支援の中心となる担当教員が置かれ、多文化教育コーディネーターへの対応の窓口となっている。

⁵ 在県外国人等特別募集設置校の一部には、在県外国人等特別募集で入学した生徒と一般募集で入学した日本語指導が必要な生徒の両方が在籍している場合がある。

⁶ 2月1日とは、受検する年の2月1日を指す。なお、「在留期間が通算で3年以内」については、小学校入学以前の在留期間を除く。また、「日本国籍を取得して3年以内の者」も「外国の国籍を有する者」として対象に含まれる。

に入学した日本語指導が必要な生徒」を対象としていると書いた。「〇〇年度入学生」としなかったのは、高校の場合、課程によって修業年限が異なるためである。2020年3月に卒業すると想定される生徒は、修業年限が3年の全日制課程では2017年4月に入学した生徒、修業年限を4年としている定時制課程では、2016年4月に入学した生徒となる。なお、通信制課程については定時制に準じて、2016年4月に入学した生徒を把握の対象とした。結果として、本調査では、2017年度に全日制課程に入学した117人と、2016年度に定時制・通信制課程に入学した80人、計197人が把握された。

本調査で把握できる範囲は「多文化教育コーディネーターが派遣されている県立高校」に限られている⁷。では、本調査で把握された197人は、神奈川県日本語指導が必要な生徒全体のどのくらいを占めているのか。この問いに明確に答えるには、2016年度に定時制・通信制に入学した日本語指導が必要な生徒数、2017年度に全日制課程に入学した日本語指導が必要な生徒数のデータが必要である。しかし、残念ながら、入学年度ごと・課程別のデータは公表されていない。したがって、正確に答えることはできないが、今回把握された生徒たちが在籍していた期間にあたる平成30(2018)年度の神奈川県の日本語指導が必要な高校生の在籍数は630人であることから考えれば⁸、かなり高い割合で把握されているものと考えられる。

インタビュー調査の実施と報告書の構成

本調査では、アンケート調査に加え、全日制課程1校と定時制課程1校の多文化教育コーディネーター及び同派遣事業担当教員を対象に、インタビュー調査を実施した。内容は、アンケートで尋ねた項目について、半構造化インタビューによって、さらに詳しく聞き取るものである。

本報告書をまとめるにあたっては、アンケート調査の結果を中心に、各項目に関係するインタビューデータを文字に起こしたものを読みやすさに配慮して内容が変わらない範囲で修正し、一部を掲載した。なお、人名を示すアルファベットは人名のイニシャルとは無関係である。

引用文献：

石川朝子・榎井縁・比嘉康則・山本晃輔，2020，「外国人生徒の進学システムに関する比較研究—神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から」，『未来共創』第7号，大阪大学，pp.193-220

⁷ 多文化教育コーディネーターが派遣されていない一般募集の高校への入学生や在県外国人等特別募集10人の定員を持つ横浜市立高校2校への入学生は含まれていない。

⁸ この数字は全ての年次に在籍している生徒数を合わせたものである。本調査で明らかになったように中途退学者の割合が高く上の年次ほど在籍数が減ることや、定時制等で4年次の生徒もいることなどの理由から、この630人を3学年で割るといような単純な計算で各年度の入学者数を算出することはできないことに、留意が必要である。

- 吉田美穂, 2010, 「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える (その1)」『教育学論集』第 52 集, 中央大学教育学研究会, pp.143-179
- 吉田美穂, 2011, 「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える (その2)」『教育学論集』第 53 集, 中央大学教育学研究会, pp.121-153
- 吉田美穂, 2014, 「高校進学ガイダンスと外国につながる子どものキャリア支援—神奈川県における教育委員会と NPO の協働」『ボランティア学研究』第 14 号, pp.13-25

Ⅲ 調査の概要

1. 調査主体

県教育委員会、ME-net、KIF の3者が実施し、弘前大学教職大学院准教授・吉田美穂氏の調査協力を得た。

2. 調査の目的

- ① 神奈川県立高校内で行われている日本語指導が必要な生徒への支援と進路の実態を把握し、神奈川県における今後の効果的な支援の在り方検討に資する。
- ② 「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」および「多文化教育コーディネーター派遣事業」を検証する。
- ③ 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と進路の実態を公開し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する全国的な研究及び施策の策定に資する。

3. 調査方法

調査票を使用したアンケート調査と、追加のインタビュー調査を行った。

4. アンケート調査

(1) 調査の内容

以下の3つについて調査票を作成し、回答してもらった。

- ① 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と取組内容
- ② 日本語指導が必要な生徒の進路と進路決定に影響を与える要因及び、中途退学した生徒数とその理由
- ③ 多文化教育コーディネーター派遣によって得られた成果と課題

(2) 調査対象校

2017年度から2019年度にかけて、神奈川県「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」及び県教育委員会とME-netによる「多文化教育コーディネーター派遣事業」の対象校であった20校21課程を対象とした。課程の内訳は、全日制課程14、定時制及び通信制課程7。ただし、内1校については該当生徒がいなかったため、設問1～7は19校20課程について集計している。設問8は20校21課程分である。

(3) 調査対象生徒

修業年限から判断して2020年3月に卒業すると想定される年度に、上記の20校21課程に入学した「日本語指導を必要とする生徒」を対象とした。全日制については2017年度入学生、定時制及び通信制は2016年度入学生を調査対象とした。定時制を3年で卒業した

生徒の進路は、2020年3月現在では「前年度卒業」として区分して把握し、2019年3月時点での進路先についても回答を得た。

(4) 調査の方法と時期

2020年4月6日を回答期限として、2020年1月に県教育委員会から調査対象校へ調査票を送付した。調査回答者は、多文化教育コーディネーター及び担当教員である。記入した調査票は県教育委員会に提出され、回収率は100%であった。

5. インタビュー調査

(1) 調査の内容

半構造化インタビューにより、以下の内容について質問し、回答を得た。

- ① アンケート調査の記述を踏まえた補足の内容
特に、
- ② 各学年の授業科目における支援内容と日本語力と学力の伸長の関係
- ③ 中途退学の理由、背景や要因について。特に「学校生活・学業不適應」が具体的に示す内容について

(2) 調査対象校

全日制高校と定時制高校のそれぞれ1校を対象とし、対象校は、次の条件により選定した。

- ① 「多文化教育コーディネーター派遣事業」での支援年数が長いこと。
- ② 日本語指導が必要な生徒数が多く在籍していること。
- ③ 担当教員が、今回把握した学年の生徒が在籍していた期間に同校に所属していたこと。
- ④ 全日制では多数を占める普通科であること。
- ⑤ 定時制では多数を占める夜間定時制であること。

(3) 調査対象者

調査票に回答した、多文化教育コーディネーター及び担当教員。

(4) 調査の時期

全日制高校については、2020年8月に担当教員、12月に多文化教育コーディネーターに各1時間程度、定時制高校は2020年8月に担当教員と多文化教育コーディネーターに同時に1時間30分程度で実施した。いずれも、オンライン会議システムを使用した。

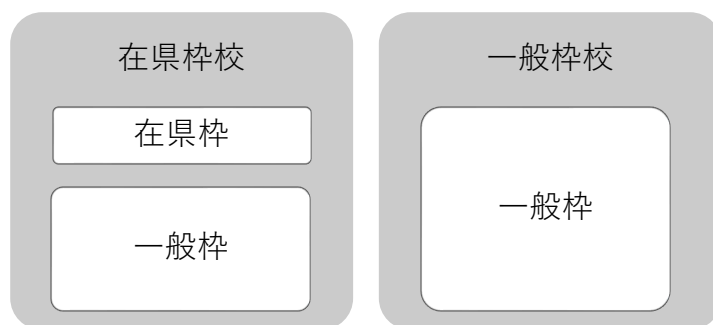
6. 補足：本調査報告書内における用語の説明

(1)「課程」

本調査の対象校のうち1校については、全日制と定時制ともに多文化教育コーディネーターが派遣されているため、2課程として処理している。設問1～7については、19校20課程分、設問8は20校21課程の回答データとなっている。このため、回答数をカウントする際には、本報告書では「課程」と表記している。

(2)「在県枠」「一般枠」

本報告書では、在県外国人等特別募集を「在県枠」とし、一般募集の略称を「一般枠」という。また、在県枠が設置されている高校を「在県枠校」とし、それ以外を「一般枠校」と表記する。在県枠校には一般枠もあるため、日本語指導が必要な生徒が、同じ高校の在県枠と一般枠の両方で入学している場合もある。



IV 調査の結果

第1章 2020年3月に卒業することが想定される年度に調査対象校に入学した日本語指導が必要な生徒数

今回調査で把握された日本語指導が必要な生徒数は表1-1のとおりで、総計は197人である。

入学者選抜の募集の区分で見ると、115人が在県外国人等特別募集（以下、「在県枠」と表記）、82人が一般募集（以下、「一般枠」と表記）での入学となっている。これを課程別とクロスさせると、全日制入学者の89.6%は在県枠での入学、一般枠による入学者の82.9%は、定時制・通信制への入学者である。

神奈川県の入学者選抜では、在県枠、一般枠とも、募集人員まで合格者を決定することとしている。定時制の倍率は一部の多部制定時制の部を除き1倍未満と入学しやすい状況にある。一般枠での入学者は、在県枠の志願資格を満たさない場合や、倍率・難易度や学校の特色等から判断して、多くの場合、定時制を選んでいるものと考えられる。

表1-1 2020年3月卒業が想定される学年に入学した日本語指導が必要な生徒数

	在県枠	一般枠	計
全日制	103	14	117
定時制・通信制	12	68	80
計	115	82	197

図1-1 募集別の割合

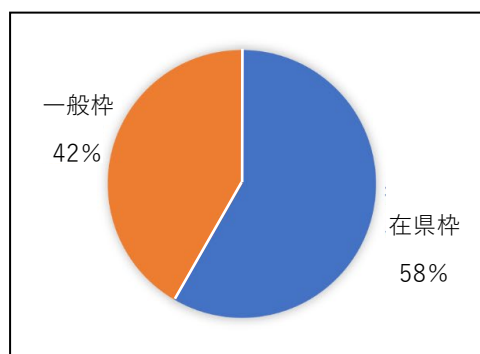
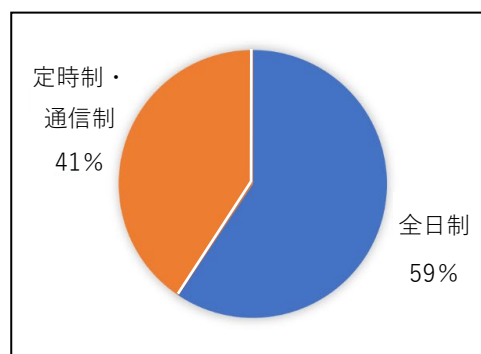


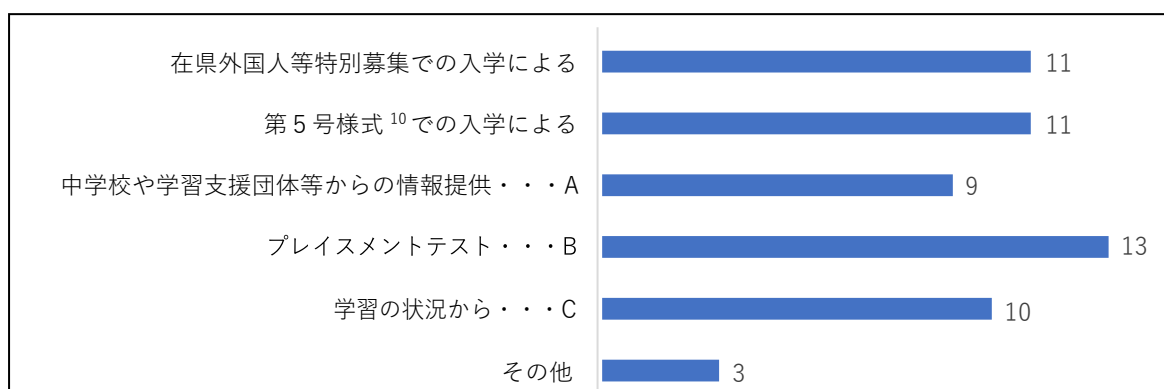
図1-2 課程別の割合



第2章 「日本語指導が必要な生徒」⁹と判断する方法や基準

本調査では、「日本語指導が必要」と判断する方法について、6項目を設定し選択してもらった（図2-1）。その他を選択した場合はその内容を記述する欄を設けた。いずれも複数回答可とした。図2-1の通り、各項目間で大きな差はみられなかった。また、複数の項目を選択した回答が多く、いくつかの方法を組み合わせることで日本語教育が必要かどうか判断していることがわかる。

図2-1 「日本語指導が必要な生徒」と判断する方法（複数回答可）20課程中



その他（3件）：

- 入学手続き時の簡易なチェックテスト。
- 第5号様式の申請があり、かつプレイスメントテスト¹¹の成績が悪かった者。
- 入学手続きの日に、事前に配布した多文化教育カード¹²を参考に面談を行った。

⁹ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成30年度）」では「日本語指導が必要な生徒」について次のように定義されている。「本調査において「日本語指導が必要な生徒」とは「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」「及び「日常生活ができて、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おり、日本語指導が必要な生徒を指す。」（2019 文部科学省）
https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf

¹⁰ 神奈川県の入学者選抜において用いられている「海外からの移住者等を保護者とする志願者の受検方法等申請書」。志願する高校に出願前に提出する。対象は滞日年数6年以内の生徒。時間延長（最長1.5倍）、漢字にルビ、面接時のわかりやすい言葉でゆっくり話すなどの特罰な受検方法を申請する。

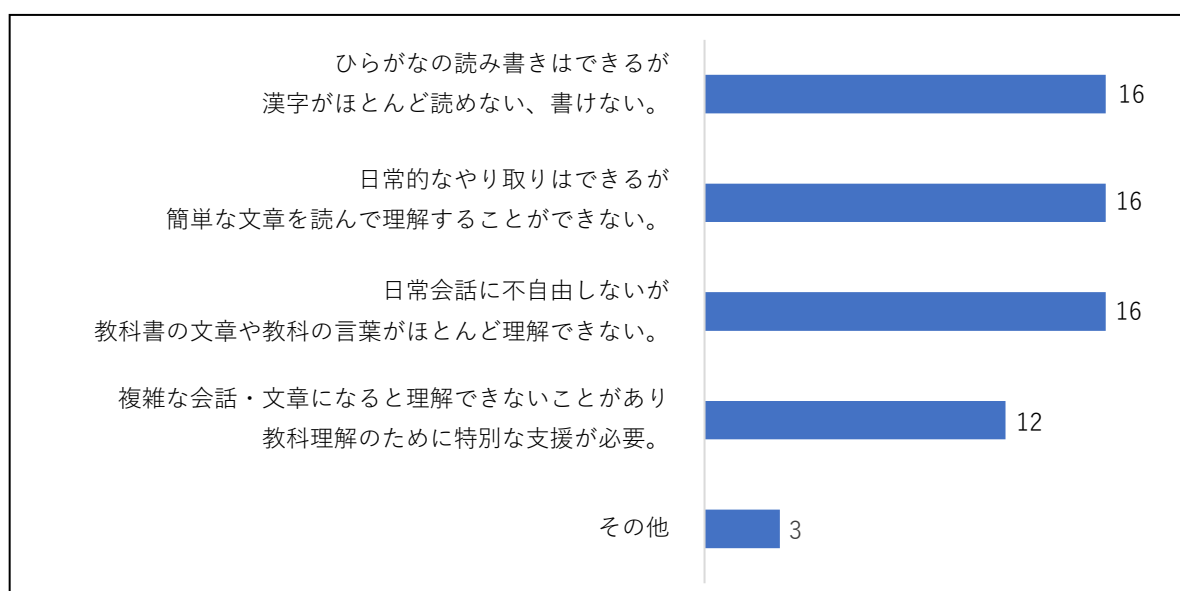
¹¹ 日本語能力判定のためのものではなく、日本語の習得状況を見て、日本語指導を行うクラス編成の参考にするテスト。独自のプレイスメントテストを使っている学校もあるが、多くの学校ではME-netが開発したプレイスメントテストを用いている。

¹² 「多文化教育カード」とは、外国につながる生徒支援や把握のために、生徒・保護者に記入してもらう用紙である。生徒及び保護者の母語・在留資格・滞日年数・通訳や翻訳等の要望等を記入してもらう。

次に「中学校や学習支援団体からの情報提供により判断された生徒」「入学時のプレイスメントテストにより判断された生徒」「授業内での学習の状況から判断された生徒」の3項目を選択した回答については、「日本語指導が必要」とする基準について更に尋ねるため、日本語教育の観点(4項目)から選択肢を設け、複数回答で選択してもらった(図2-2)。

17課程中16課程の学校が、「日常会話に不自由しないが教科書の文章や教科の言葉がほとんど理解できない」場合、「日本語指導が必要な生徒」と判断している。これに比べ、「複雑な会話・文章になると理解できないことがあり、教科理解のために特別な支援が必要」を選択したのは12課程と少なくなっており、日本語指導が必要か否かの判断基準が分かれている。

図2-2 上記グラフ内A、B、Cの具体的な判断基準 (複数回答可) 17課程中



その他(3件):

- 外国籍を有している。
- 聞き取りや話すことが、かなり困難である。
- 学校に通う習慣を身につけるため。単位習得のため。生活上のアドバイスや進路支援を充実させるため。

第3章 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組

設問3では、日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援について、具体的な支援内容24項目を挙げ、学年ごと（全日制高校1年次から3年次、定時制高校1年次から4年次）の実施の有無を尋ね、実施している場合には、生徒全体への取組、一部の生徒への取組のいずれかを選択してもらった。24項目は、「入学時の支援（3項目）」「学習面（9項目）」「学習面以外（5項目）」「多言語支援（5項目）」の4つのカテゴリーと、支援についての組織体制、その他の2項目で構成した。

1. 対象課程全体の支援取組の傾向

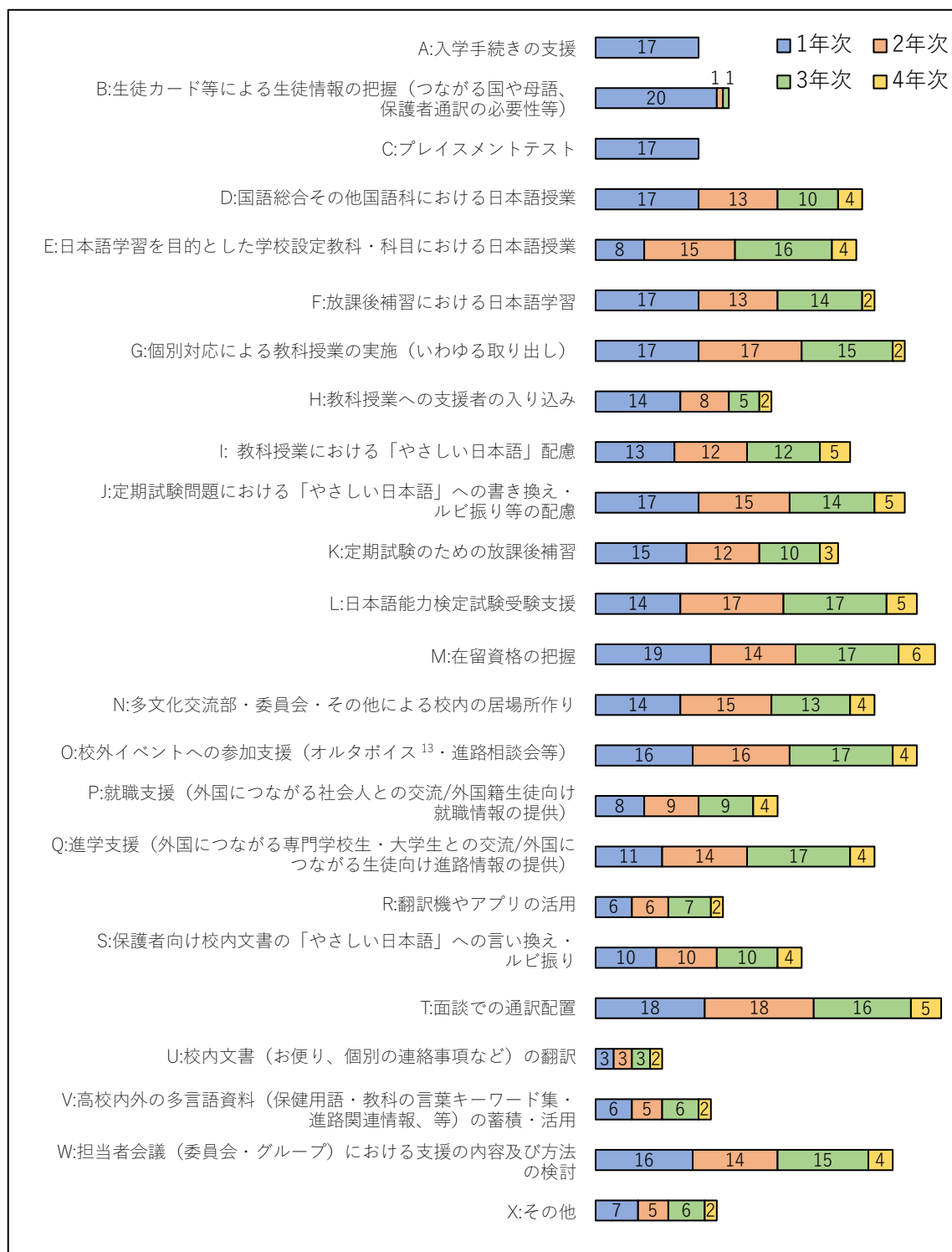
次頁の図3-1では、20課程が取り組んでいる支援を学年毎に提示した。調査では、日本語指導が必要な生徒全体への支援か、一部の生徒への支援かを分けて尋ねたが、全体の傾向を見るにあたっては、全体か一部かは問わず、支援が行われているか否かで集計している。

20課程全てで取り組まれているのは、1年次における「B:生徒カード等による生徒情報の把握」であった。「生徒カード」は各学校でそれぞれ異なる様式のものを使用されているが、基本的には一般生徒用のものに、在留資格、母語、親の国籍などを問う項目が追加されている。「生徒カード」は、県教育委員会が主催する会議において高校での使用が推奨されている。

「M:在留資格の把握」は多くの課程でなされていた。こちらも、県教育委員会主催の会議において、県教育委員会が発行する外国につながる児童生徒支援についての教員向け冊子（『外国につながるある生徒支援のためにQ&A集』）が配布されたり、ME-netからの資料提供がされたりすることで周知されている。また、在県枠校の多くは、ME-netから講師を招き教員向けの在留資格に関する研修を行っている。「在留資格の把握」を行っている年次は1年次が最も多く、2年次で減少し3年次で再び増加する。この理由として、在学中に在留資格の更新や変更の可能性があることや、進学の際に奨学金の利用が可能かどうか、就職ができるか等に関わるため、3年次で確認をしている学校があるからだと考えられる。

日本語学習については、「D:国語総合その他国語科目における日本語授業」が1年次には17課程で取り組まれているが、学年が上がるに従って減少している。一方、「E:日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業」については、1年次では8課程でのみ実施されているのに対し、2年次では15課程に増えている。必履修科目が多い1年次においては、取り出しの国語総合等の授業の中で日本語学習が組み込まれて実施され、2年次になって学校設定科目等で日本語学習を主とした科目が置かれている可能性が考えられる。日本語支援のための授業については、学校ごとに実施体制が異なり、実態について今後の調査で明らかにしていく必要があると思われる。

図3-1 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組（20 課程）



¹³ ME-net が毎年主催する若者交流イベント。①オルタボイス交流会（外国につながる生徒たちが学校の枠を超えて、将来の夢、悩み、社会や学校についてなどを話し合う。）②オルタボイスキャンプ（外国につながる生徒や日本人生徒が1泊2日で集い、アイデンティティ・進路について話し合う。）③オルタボイスフェスタ（外国につながる子どもや若者たちが集まり、スピーチや展示等を通してメッセージを発信する。）

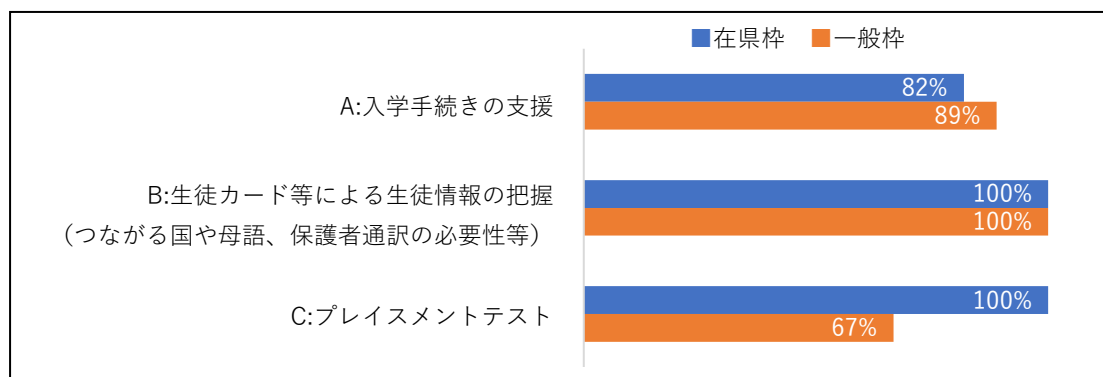
2. 在県枠校及び一般枠校の支援

次に、図3-1を在県枠校と、一般枠校に分けて見ていきたい。以下の図3-2から図3-7は、19校20課程を在県枠校11課程と一般枠校9課程に分けて比較したものである。在県枠校11課程には全日制10課程、定時制1課程が、一般枠校9課程には全日制3課程、定時制6課程が含まれている。日本語指導が必要な生徒で、在県枠校において在県枠で入学した生徒を対象にした支援を「在県枠」とし、一般枠校の生徒を対象にした支援を「一般枠」で表した¹⁴。

(1) 入学時の支援について

入学時の支援として、「A：入学手続きの支援」、「B：生徒カード等による生徒情報の把握（つながる国や母語、保護者通訳の必要性等）」、「C：プレイスメントテスト」の3つの項目を挙げた。なお、日本語指導が必要な生徒全体への支援か、一部への支援かは分けずに集計している。

図3-2 入学時の支援（3項目）



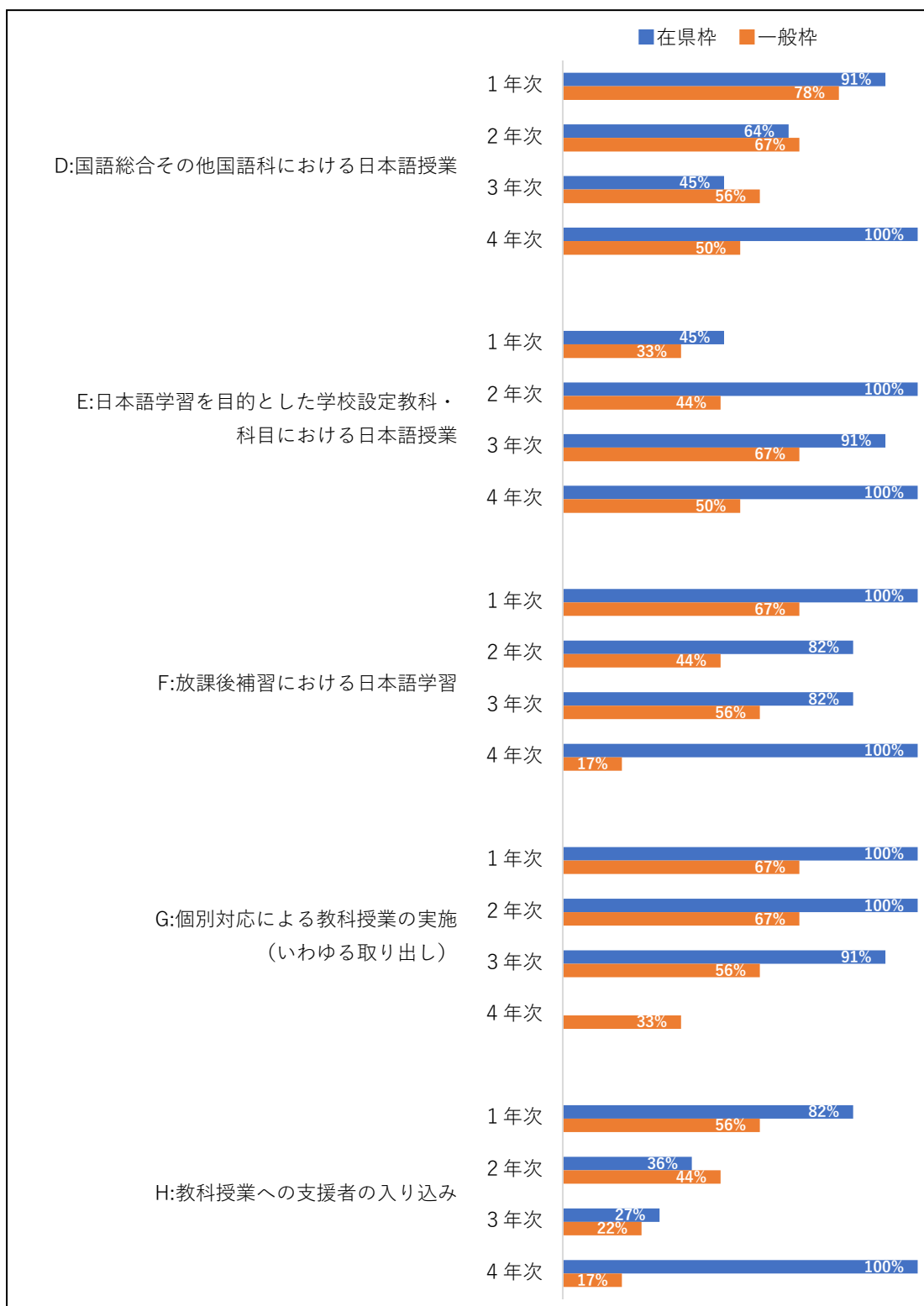
「A：入学手続きの支援」については、在県枠と一般枠で大きな差はないが、一般枠の方が実施している割合が高い。一方、「C：プレイスメントテスト」については、在県枠が100%であるのに対し一般枠は67%と少なく、大きな差が現れた。

(2) 主に日本語授業における学習面での支援について

次頁の図3-3は学習面での支援について聞いた図の前半部分であり、日本語授業・日本語学習、教科授業における支援項目を提示している。なお、日本語指導が必要な生徒全体への支援か、一部への支援かは分けずに集計している。

¹⁴ 在県枠校に一般枠で入学した生徒への支援は、ここでは分析から外している。在県枠校4校で、一般枠で入学した日本語指導が必要な生徒にも支援が行われている。内容的には、在県枠入学生に近い支援が行われている場合が多い。

図3-3 学習面での支援（1）（5項目）



在県校と一般校を比較して、在県校の方が実施している割合が高く差が大きいのが、「E:日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業」、「F:放課後補習における

日本語学習]、「G:個別対応による教科授業の実施（いわゆる取り出し）」の3項目だった。Eについて、在県枠は1年次は45%と半数にも満たないが、2年次以降は9割を超える課程で実施されている。一般枠も学年が上がるにつれて増えてはいるが、全学年で値が低い。Fは、在県枠はすべての学年で値が高いが、一般枠は1年次であっても7割に届いていない。Gも同様に、在県枠は9割を超えているのに対し、一般枠は5、6割に留まっており、どちらも3年次になると減少している。

「D:国語総合その他国語科における日本語授業」については、在県枠は1年次は9割を超えているのに対し、2年次以降は減っている。一般枠は、1年次であっても8割に満たず、在県枠と同様に学年が上がるにつれて減少する。「H:教科授業への支援者の入り込み」も同様の現象が見られる。

以上のことから、日本語授業および放課後の日本語学習が、在県枠が設置されている課程においては、一般枠のみの課程を上回って実施されていることが分かった。また、教科授業についても、個別対応による教科授業が在県枠のほとんどで実施されていた。

(3) 年次でみる日本語学習に関わる授業の設定及び対象の変化

日本語学習に関わる授業の設定については、学年が上がることによって、明らかに実施の形態に大きな変化がみられる。ここでは、D・E及びG・Hについて、在県枠、一般枠それぞれにおける支援の変化を見てみたい。その際、より詳細を明らかにするために、日本語指導が必要な生徒全体への支援か、日本語指導が必要な一部生徒への支援かを分けた集計を示す(表3-1、表3-2)。

表3-1 「D:国語総合その他国語科における日本語授業」と
「E:日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業」を
実施している課程の割合(在県枠/一般枠の別・対象者別)

		D				E			
		1年次	2年次	3年次	4年次	1年次	2年次	3年次	4年次
在県枠	生徒全体への取組	73%	55%	36%	0%	36%	64%	45%	0%
	一部生徒への取組	18%	9%	9%	100%	9%	36%	45%	100%
一般枠	生徒全体への取組	33%	22%	22%	33%	11%	22%	33%	17%
	一部生徒への取組	44%	44%	33%	17%	22%	22%	33%	33%

Dについて見てみると、在県枠の場合、生徒全体および一部の生徒への支援が1年次から2年次にかけて大きく減少している。一方、一般枠は、生徒全体への支援は減少がみられるもののその変化の割合は小さく、一部の生徒への支援は変わらず44%となっている。2年次から3年次も含めてみても、在県枠は一般枠に比べ、支援の減少の割合が大きいと

いえる。全体と一部を合計した数値（図3-3）を見ても、在県枠より一般枠の減少は緩やかであり、3年次には一般枠が在県枠よりも多くの割合で支援が実施されているのが分かる。

Eについては、1年次から2年次にかけて在県枠、一般枠どちらも増加しているが、3年次になると在県枠・全体は減少し、一般枠・全体は増加している。

表3-2 「G:個別対応による教科授業の実施（いわゆる取り出し）」と
「H:教科授業への支援者の入り込み」を実施している課程の割合
（在県枠／一般枠の別・対象者別）

		G				H			
		1年次	2年次	3年次	4年次	1年次	2年次	3年次	4年次
在県枠	生徒全体への取組	73%	45%	45%	0%	45%	9%	9%	0%
	一部生徒への取組	27%	55%	45%	0%	36%	27%	18%	100%
一般枠	生徒全体への取組	44%	44%	44%	33%	22%	11%	11%	0%
	一部生徒への取組	22%	22%	11%	0%	33%	33%	11%	17%

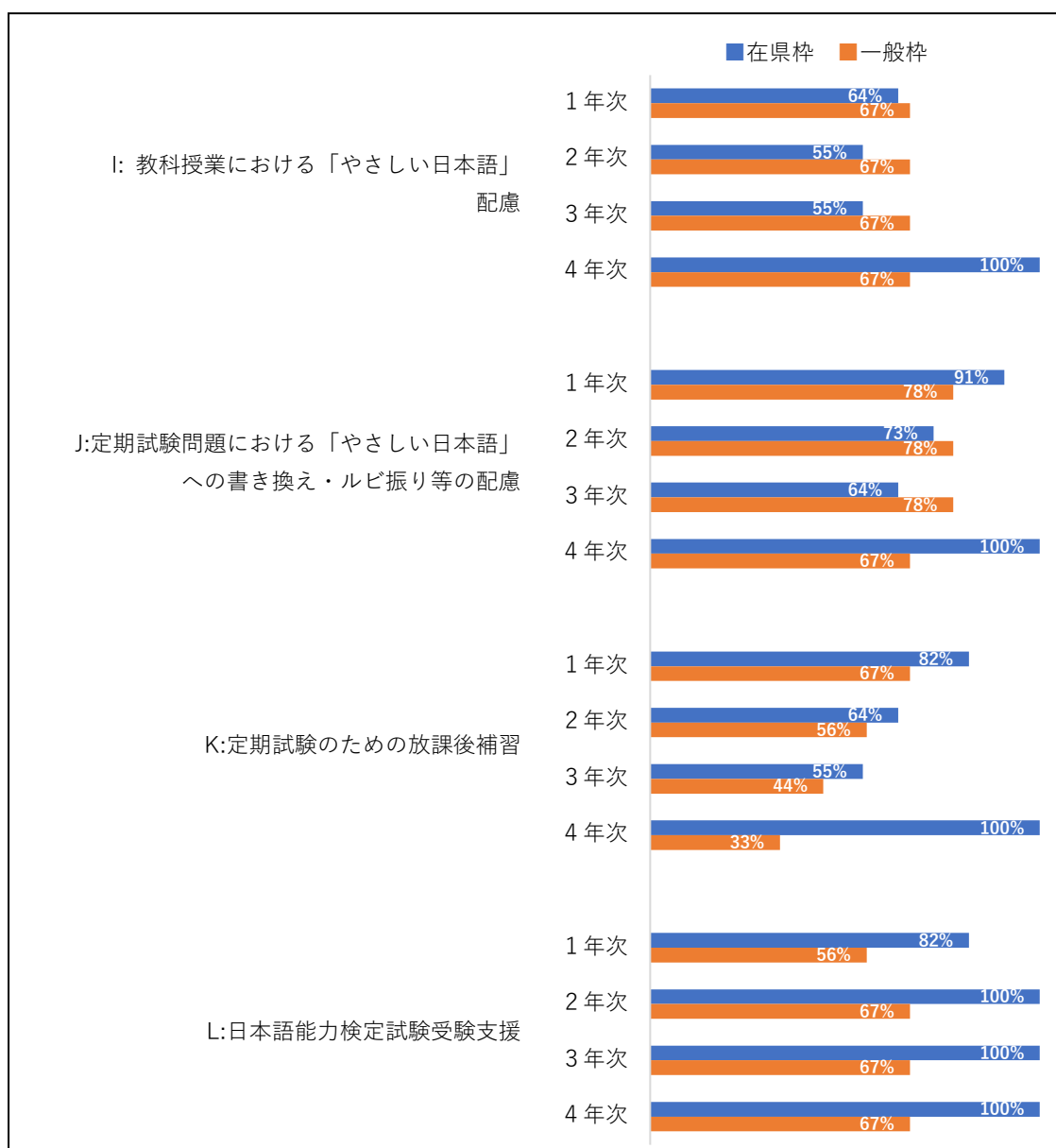
Gについて、在県枠は、1年次には生徒全体へ行っていた支援が2年次には一部の生徒を対象とした支援に変わる課程が多くなっているのに対し、一般枠は、生徒全体および一部の生徒への支援に変化は見られない。

Hは、図3-3で示したように、在県枠では1年次から2年次にかけて82%から36%と減少が著しく、特に生徒全体への支援が大きく減っている(45%→9%)。一般枠については、支援を実施している課程自体が少ないが、生徒全体への支援は減少しているものの、一部の生徒への支援は変わっていない。このことから、教科授業への支援者の入り込みについては、1年生が優先的に実施されている可能性がある。

(4) その他の学習面での支援について

次頁の図3-4は学習面での支援について聞いた図の後半部分である。日本語指導が必要な生徒全体への支援か、一部への支援かは分けずに集計している。

図3-4 学習面での支援(2)(4項目)

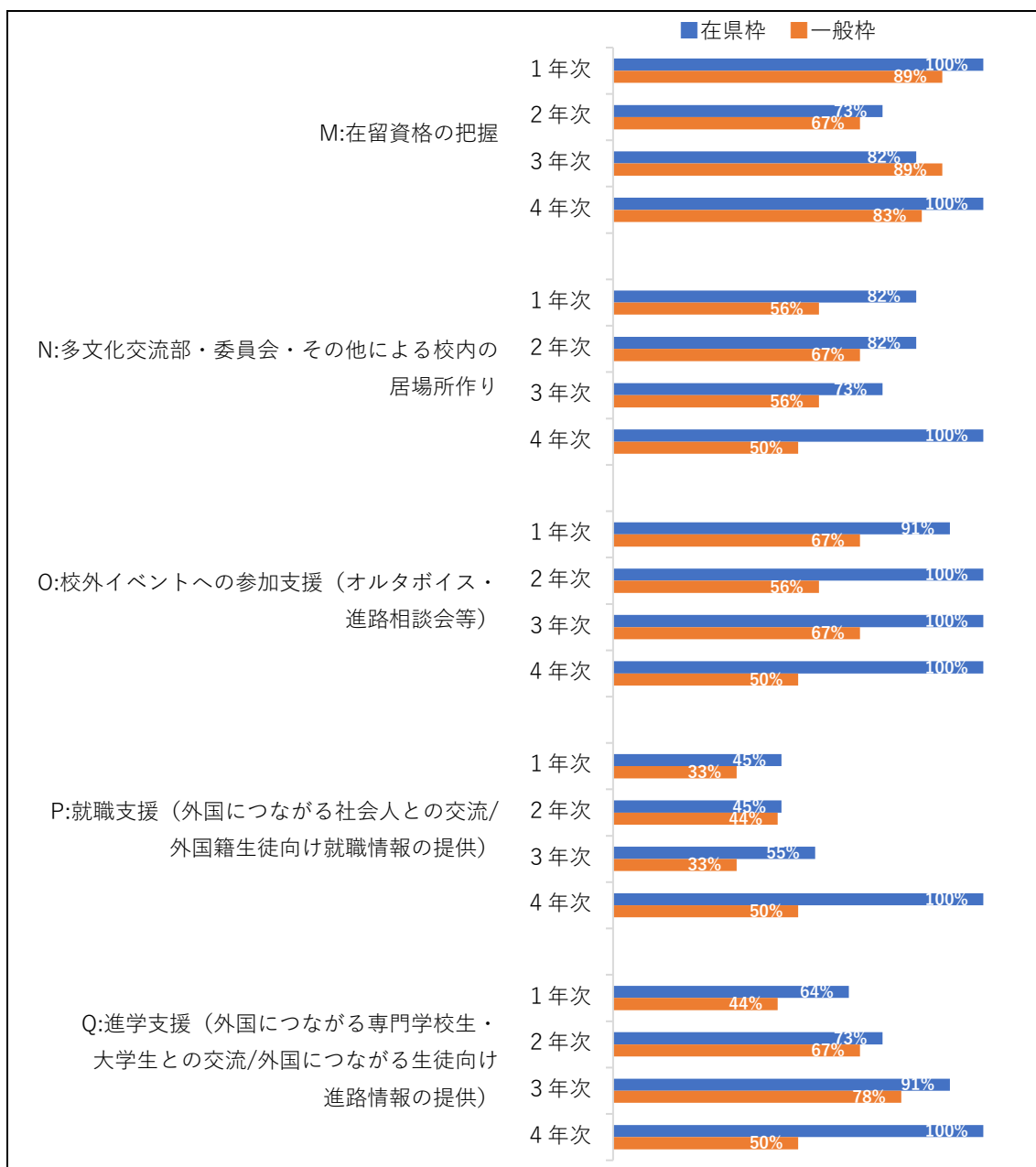


在県枠よりも一般枠の値が高い取組として、「I: 教科授業における『やさしい日本語』配慮」があるが、大きな差はない。また、「J: 定期試験問題における『やさしい日本語』への書き換え・ルビ振り等の配慮」についても、2年次および3年次は在県枠よりも一般枠の値が高くなっている。

(5) 学習面以外の支援について

次頁の図3-5は学習面以外での支援項目について聞いた結果を表した図である。

図3-5 学習面以外の支援（5項目）



全体的に在県枠の値が高かった。在県枠と一般枠の間で特に大きな差があるのは、「O:校外イベントへの参加支援」である。在県枠では全学年で9割以上の課程で実施されているのに対し、一般枠は7割に満たない。「N:多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り」も在県枠の方が多くの課程で取り組まれている。

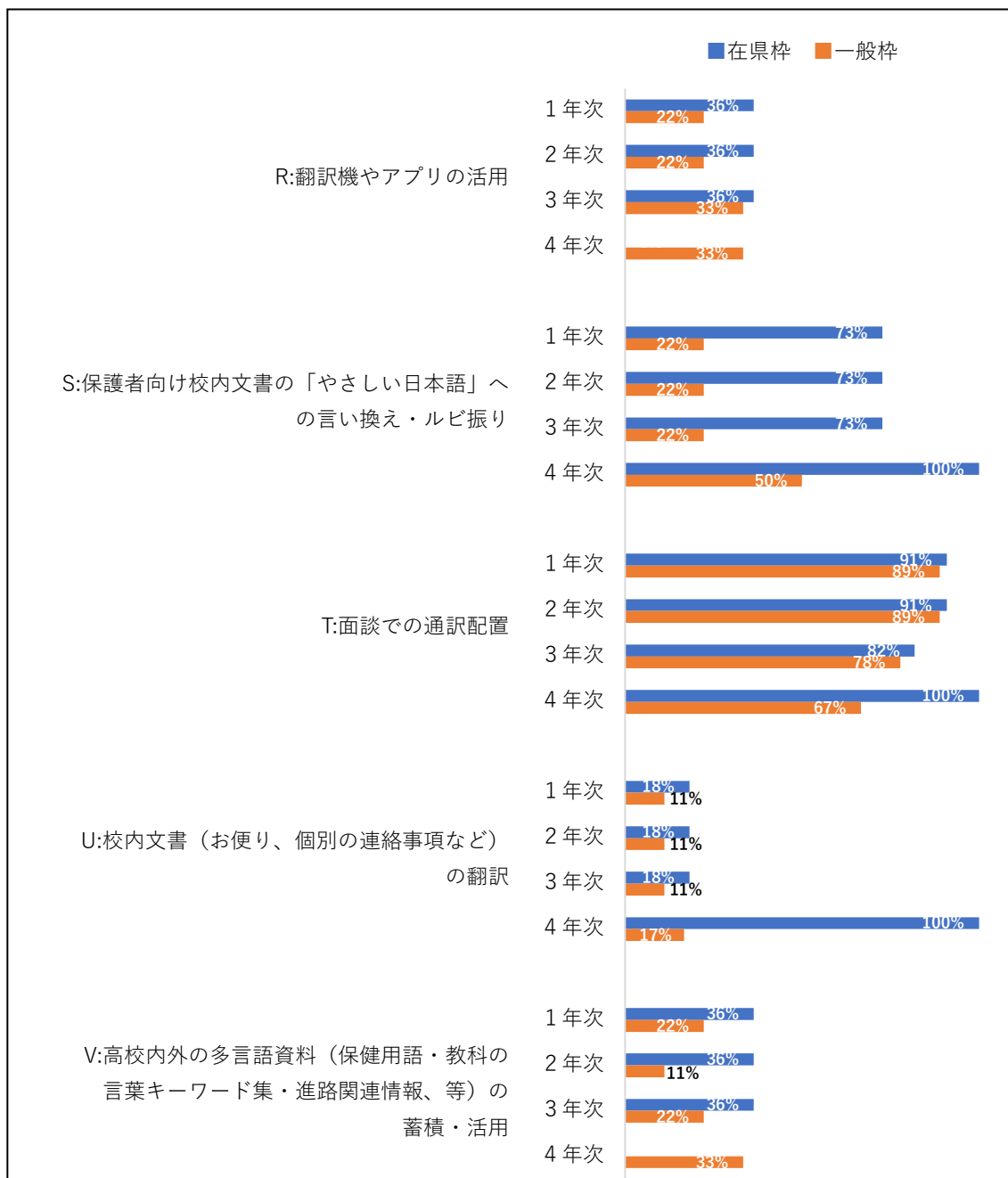
一方、「P:就職支援」については、在県枠、一般枠ともに取り組んでいる課程が比較的少なく、在県枠であっても半数ほどであった。逆に、「Q:進学支援」については、在県枠では1年次から約6割の課程で行われており、3年次には9割を超えている。一般枠も3年次には8割近くの課程で実施されており、就職支援よりも進学支援に力を入れているところが

多いことが分かる。

(6) 多言語支援について

図3-6は多言語支援に関する項目についての図である。

図3-6 多言語支援（5項目）



多言語支援に関することについて、まず、在県枠と一般枠とで大きく差が開いたのが、「S: 保護者向け校内文書の『やさしい日本語』への言い換え・ルビ振り」である。在県枠の全学

年では約7割の課程で実施されているのに対し、一般枠では約2割に留まっており、学年別での変化もない。図3-4を見ると、生徒向けである「I:教科授業における『やさしい日本語』配慮」および「J:定期試験問題における『やさしい日本語』への書き換え・ルビ振り等の配慮」については、一般枠であっても6、7割の課程で取り組まれているのに対し、保護者向けの文書については取り組んでいる課程が少ない。

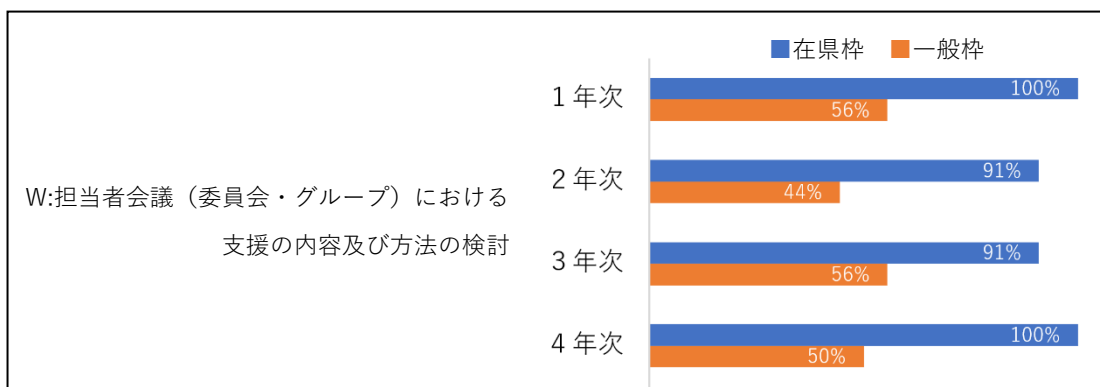
「U:校内外の多言語資料の蓄積・活用」も取り組んでいるのは3課程のみであった。「V:校内外の多言語資料の活用」も取り組んでいる課程は少なかった。翻訳および多言語資料の活用については、課題がある可能性がある。

他方、「T:面談での通訳配置」については、在県枠、一般枠どちらも比較的高い値であった。通訳の手配が、文書翻訳に比べて予算が確保されていることや、情報が浸透しつつあるといえるだろう。

(7) 担当者会議における支援内容や方法の検討

支援項目として、単独に「W:担当者会議における支援の内容及び方法の検討」を設け、実施について尋ねた(図3-7)。

図3-7 その他の支援(1)(1項目)



「W:担当者会議における支援の内容及び方法の検討」については、在県枠と一般枠で大きな差があった。在県枠という枠組みがある在県枠校では、校内分掌等において組織的対応がなされやすい可能性がある。また、表3-4のように対象者別でみると、在県枠では、日本語指導が必要な生徒全体について支援内容や方法が検討されるのに対し、一般枠では日本語指導が必要な一部生徒について、支援内容や方法が検討されることが多いとみられる。「在県枠」という括りで、支援を考えるか、個別生徒に焦点を当てて支援を考えるかという視点の違いがある可能性がある。

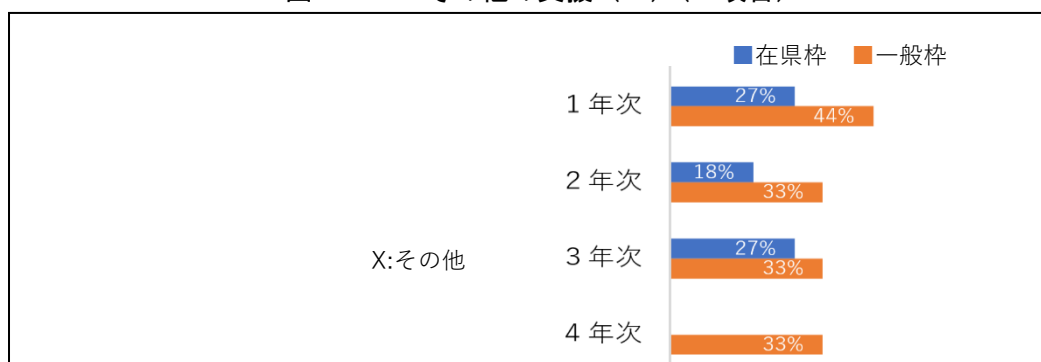
表 3-4 「W:担当者会議における支援の内容及び方法の検討」を実施している課程の割合（在県校／一般校の別・対象者別）

		W			
		1年次	2年次	3年次	4年次
在県校	生徒全体への取組	64%	55%	55%	0%
	一部生徒への取組	36%	36%	36%	100%
一般校	生徒全体への取組	11%	11%	11%	17%
	一部生徒への取組	44%	33%	44%	33%

(8) その他の支援

最後に、「X:その他」の支援を設け、具体的な内容を記述してもらった。記入した割合については、図 3-8 のとおりである。

図 3-8 その他の支援（2）（1項目）



記述内容は、以下のとおりであった。

X:その他（自由記述）

- やさしい日本語を使つての資料の教科別蓄積。
- 担任、教科担当、コーディネーターによる個別相談、個別指導。
- 校外支援機関との連携。
- 「課題研究」（3年次「総合的な学習の時間」）。
- 在県生徒ランチタイム（生活相談など）、CEMLA 教室・校外授業。
- 母語話者による授業（2課程）。
- 文化祭への取組。
- 生徒への積極的な声掛け。
- 保護者を含めての生活相談・支援。また、2・3年次のみ母語授業。

第4章 効果的だと感じた取組について

アンケートでは、①～④の観点から、それぞれ効果的だったと感じる「取組」A～Xを設問3の表から選択し（3つまで記入可）、選択した取組の各課程における「具体的な内容と効果」を記述してもらった。取組の効果がみられた対象者の内訳（在県枠か一般枠、もしくは両方）と、効果的だった年次について聞いたが、在県枠／一般枠、年次等において大きな差は見られなかった。

- ① 学校生活の安定と継続
- ② 日本語の力の伸長と学力の定着
- ③ ルーツを含む自己肯定感の向上
- ④ 進路実現

以下1～4では、上記①～④のそれぞれについて、集計の結果上位3項目となった取組を表にし、それぞれの取組に書かれた「具体的な内容と効果」を記述・分析し、1～4の内容に関するインタビュー調査の内容を5と6に示す。

なお、1～4では具体的な記述内容を枠で囲って示し、重複する内容を一つに絞って記述された内容が長文の場合は一部を抜粋した。〔 〕内の記述は、抜粋により不明瞭になった箇所について、分析者が補足したものである。また、記述内容に付した下線は分析者が注目した箇所である。

1. 「学校生活の安定と継続」に効果的と感じた取組について

「学校生活の安定と継続」に効果的と感じた取組の上位3項目を以下の表4-1に示す。

表4-1 「学校生活の安定と継続」に効果的だと感じた取組内容の多い順

順位（回答した課程数）	記号	取組内容
1（8課程）	N	多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り
2（7課程）	T	面談での通訳配置
3（6課程）	X	その他

その他の記号について回答した課程数：5課程…G、4課程…B、3課程…O、2課程…A、P、Q、W、1課程…C、D、F、H、K、L、S

以下、上位から順に取組内容を示す。

N：多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り

●居場所があることで安心感を得られる。生徒が教員やコーディネーターと話し合う場ともなる。

・〔生徒たちがある程度素のままにいられる放課後の〕多文化教室や〔国際交流〕委員会は学習や活動の場であるだけでなく、居場所としての大事な機能があるので、こうした場が定例的にあることが大事である。

・〔多文化共生を内容とする〕部活動中の何気ない会話で〔生徒たちの〕心がほぐれ、自分の置かれている状況を受け入れてがんばろうという気持ちになった。

・〔多文化交流部は〕在県〔在県外国人等特別募集で入学した生徒〕の後輩との交流はもちろん、何より「自分を出せる場」があることで安心して充実した学校生活を送ってもらうためであるが、居場所に固まることなく、クラスに溶け込み、日本人との良好な友人関係を築くことができた。

・在県生徒全員が入部している多文化交流部は週1回ランチタイムを設けている。生徒たちはこの時間に教員や〔多文化教育〕コーディネーターと話し合うことができる。

T：面談での通訳配置

●言語通訳の側面に加えて、通訳者による生徒・保護者への寄り添いが問題発見と解決に効果がある。

・通訳者は言語の橋渡しをするだけでなく、文化的な背景の知識や理解により保護者の気持ちに寄り添っている。

・面談では通訳者の存在によって、日常会話を越えたところにある問題をキャッチして共有することが可能になっている。本人も保護者も通訳なしに問題や思いを話しきることは難しいことが多い。

・6月に三者面談を実施しており、早い段階で保護者を含めて学校生活について話ができています。入学して2か月が経過し、悩みや心配事などを聞き、それらの解決策や今後の方針を話し合うことにより、学校生活の安定と継続につながったと考えられる。

X：その他

学校生活の安定と継続に効果的だった「その他」の具体例として、必要に応じた校内・校外の様々な連携、継続的な寄り添い、母語による授業などが挙げられた。

● 教員による継続的な働きかけ

・教員は対象生徒に積極的に話しかけるようにしていた。(中略) 教員が気にかけていることを生徒が感じ取り、生徒が教員に話しかけやすくなったように感じられた。教員にとっても生徒の様子や状況を把握する機会になった。

・何度か退学を考えていた生徒への個別面談を行った。母国文化や家庭環境から勉強意欲も就労意欲も低く、学校生活へのモチベーションが下がった生徒に対し、何度も相談に乗り、自分のしたいことを見つめることから手助けし、寄り添うことで卒業への意欲を保つことができた。

● 母語による授業

・外国つながりの生徒たちは全員中国人だったため、中国〔語〕話者による国語等の〔教科〕授業をすることができたので、安心して課題に取り組むことができた。いつでも母語で質問することができた。

● 校内・校外を問わない様々な連携

・学校だけでは解決しないこともあり、外部機関・団体、〔多文化教育〕コーディネーター、学校相互の連携が欠かせない。

・ある生徒は、1年次初めから、なかなか登校できなかった。教育相談コーディネーター〔担当の教員〕は外部機関と連携し、担任との家庭訪問、カンファレンス等を通じて登校を働きかけた。この中で生徒に加えて保護者が通院しており、両方への支援が必要と判明した。中学校〔のとき〕からの通訳支援者・多文化教育コーディネーターの支援（日常的な生徒や保護者からの相談対応や、生徒の授業への入り込み等）を受けて、なんとか高校に在籍してきた。

・担任、教科担当、〔多文化教育〕コーディネーターが個別に相談にのり、適切なアドバイスをすることで、学校生活に前向きになり、学校行事などにも参加するようになった生徒たちがいた。

「学校生活の安定と継続」については、「多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り」「面談での通訳配置」が効果的だと考えている学校が多い。多文化交流部・委員会は、校内での居場所作りや外国につながる生徒の発信を目的に校内に設置される。形態は、部活動・委員会・イベント開催など様々である。交流や活動だけでなく、日本語や教科学習等も行う。学校によって、1年生中心の場合も、学年を越えた交流が中心の場合もある。また、外国につながる子どもだけでなく日本人生徒が参加することもある。教員や多文化教育コーディネーター、ときには、卒業生も含めた外国につながる先輩と語り合う会等も企画さ

れている。「面談での通訳配置」によって、悩みや心配事が表面化し、問題を解決できる場合もあるという。「その他」には、教員による働きかけや複数の支援者の連携、母語による授業等、複数かつ多様な支援の形が示された。

2. 「日本語の力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じた取組

「日本語の力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じた取組の上位3項目を以下の表4-2に示す。

表 4-2 「日本語の力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じた取組内容の多い順

順位 (回答した課程数)	記号	取組内容
1 (9 課程)	D	国語総合その他国語科における日本語授業
1 (9 課程)	L	日本語能力試験受験支援
2 (8 課程)	E	日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業
2 (8 課程)	G	個別対応による教科授業の実施
3 (5 課程)	F	放課後補習における日本語学習

その他の記号について回答した課程数：3 課程…H、2 課程…N、1 課程…B、C、K、O、Q、W

以下、上位から順に取組内容を示す。

D：国語総合その他国語科における日本語授業

●国語科目で日本語をしっかり学習することが、基礎的な日本語の力をつける効果がある。

- ・文法、語彙や読解など日本語をしっかり勉強したことで他教科の理解にもつながった。
- ・基礎日本語の授業の他に、国語科目として1年生「国語総合」、2，3年生は「現代文B」で取り出しを実施。日本語の基礎的な力をつける効果がある。1年生時には主に基礎的な日本語文法を指導。2年次、3年次と学年が進むにつれ応用的な日本語の学習を行った。(在県)

L：日本語能力検定試験受験支援

●日本語学習のモチベーション維持に効果がある。国語総合・放課後補習・地域の教室等で学習した。

- ・生徒の希望により、国語総合において日本語〔能力試験〕対策を取り入れた授業を実施した。国語科教員が担当した。日本語学習へのモチベーションが上がり、自分で問題集を購入して学習に取り組む

ようになった。また、卒業後も日本語学習を継続したいという希望するようになった。

・放課後補習の中ではできないところは別途機会を設けて特別補習をしたり、それでも学習量が足りない生徒には地域でも補習するなどして、合格につながるよう支援した。

E：日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業

●3年間を通した「日本語科目」により日本語力の向上が見られた。

・生徒によりばらつきはあるが、学校設定科目「日本語Ⅰ」「日本語Ⅱ」「日本語Ⅲ」の授業で日本語力の向上が見られた。

・3年間にわたって基礎日本語の科目を設置している。1年次には国語総合ではできない日本語の活動を主な内容としていた。日本語能力試験のための練習なども行った。

・生徒によりばらつきはあるが、学校設定科目「日本語Ⅰ」「日本語Ⅱ」「日本語Ⅲ」の授業で、日本語能力の向上が見られた。

G：個別対応による教科授業の実施

●少人数での授業による会話力・意欲・積極性の向上があった。

・実技に関わる科目を除くと、多くの科目で個別支援授業（いわゆる取り出し授業）を1～3年次に実施しており、生徒はリラックスした雰囲気で、それぞれの日本語力に合わせた科目内容の習得の機会が与えられていた。

・日本語力の伸長を目的とし、国語の取り出し授業を行ってきた。教員と生徒の比率は、一対一や、二対三である。特に会話が上達した。入学当初、教員が話しかけて、何も話せなかった生徒もいたが、授業を通してコミュニケーションが向上した。またコミュニケーションしようとする意欲や積極性も向上した。

●母語別・少人数でのクラス編成・やさしい日本語での対応・担当者会議の設定

・日本語の授業だけでなく、分からないことを、分からない言語で学ぶという行為が日本語力の伸長につながった。母語別・少人数クラスでクラス編成をして、〔教科別・各単元の〕キーワードの母語訳や入り込み支援等を実施して教科担当が指導しやすい環境を整えた。また、母語別で授業を行うことで、生徒同士が分からない部分を教えあうという効果もあった。

・日本での教育歴のほとんどない生徒や移動により十分な教育が受けられていない生徒にやさしい日本

語で教科指導を行い、学びに対する意欲や意義を持たせることができた。

・個別対応授業担当者会議を設定した。〔多文化教育〕コーディネーターによる授業参観を定期的に行うことで生徒の学習状況を把握できるようにした。個別対応授業では、テーマに沿って調べ学習をし、発表の際に生徒に関わっている（教科担任、部活動顧問、学習支援員、コーディネーター、生徒が所属する学年の教員）複数の参観者に生徒の授業の成果を見てもらおう場を設ける教科があった。

F：放課後補習における日本語学習

●日本語能力試験対策・漢字学習を行った。校内における日本語学習機会の確保として意義がある。

・日本語能力試験の問題集や漢字学習などを行った。通常の学習から離れて、週1回でも日本語学習を進めることは重要。家庭には母語話者しかいないため、外国語である日本語の学習機会は学校以外では作りにくい。

「日本語の力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じた取組の上位3項目のうち、一番多かったものが「国語総合その外国語科における日本語授業」と「日本語能力試験受験支援」の2項目であり、次に多く選択された取組は、「日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業」「個別対応による教科授業の実施」である。そして、それに次いで「放課後補習における日本語学習」が挙げられている。「日本語の力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じられる取組の多くは、授業がベースのものである。一方で、日本語指導が必要な高校生の日本語の力と学力の伸長には、日本語や教科を教えることのみならず、それに付随する様々な要素や観点への考慮や工夫が必要とされる。放課後補習等の授業外における取組も一定の効果があるものと認識されていることがわかる。

3. 「ルーツを含む自己肯定感の向上」に効果的と感じた取組について

「ルーツを含む自己肯定感の向上」に効果的だと感じた取組の上位3項目を以下の表4-3に示す。

表 4-3 「ルーツを含む自己肯定感の向上」に効果的だと感じた取組内容の多い順

順位（回答した課程数）	記号	取組内容
1（12 課程）	N	多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り
2（10 課程）	O	校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）
3（4 課程）	G	個別対応による教科授業の実施
3（4 課程）	X	その他

その他の記号について回答した課程数：3 課程…F、Q、2 課程…D、E、1 課程…B、L、M、T

以下、上位順に取組内容を示す。

N：多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り

- 学年や国籍を越えた交流と外国につながる生徒の存在をアピールする機会となる。

・年に2回ほど、スポーツをしたり、クリスマスパーティをしたりする機会を設けた。外国につながる生徒に限定せず、日本の生徒にも声をかけた。学年や国籍を超えて、生徒たちが交流する機会になった。

・文化祭での在県生徒グループの参加。生徒らの背景、ルーツを生かした多国籍な展示発表をすることで、校内の教員や生徒、地域住民に対して在県生徒の存在をアピールする機会になった。

- 学習支援グループ教員のサポート、教員から生徒への声かけによる自己肯定感の向上、生徒が支援する側の体験をすること。

・〔多文化交流会・文化祭企画展示などを設定し、生徒が責任を果たせるよう多文化教育コーディネーターと学習支援グループ教員がサポートした。その結果〕複数の教師が生徒の成長を支援し、励ましの言葉や生徒の頑張りを評価する声かけが可能になり、生徒の自己肯定感の向上につながった。

・〔多文化交流部の〕外国語講座で他の部員や教員たちに母語を教えることにより、支援される側だけでなく支援する側の経験もできた。

〇：校外イベントへの参加支援（オルタボイス¹⁵・進路相談会¹⁶等）

- 外国につながる他校生徒・先輩との対話を通して得られる自己認識・自己肯定・将来のヒント

・ 他校の外国につながる生徒との交流、大学生との対話を通して、日本で生きていく自らの位置を明確にできる機会が与えられている。

・ 校外の進路相談会で、外国につながる先輩の活躍を聞いたり、他校の生徒と出会うことにより参加生徒は将来のヒントを得ていた。

・ 外部の進路相談会では他校の仲間や様々なルーツの先輩大学生や社会人と出会って生徒たちは視野を広げ、具体的なロールモデルの存在によって、自身の立場をより肯定的に考えられるようになった。

- 自身が先輩・経験者としてボランティア活動をすることで得られる自己肯定感

・ 地域で開催された「外国につながる生徒のための高校進学ガイダンス」¹⁷に参加。経験者として発表することで、自己肯定感の向上があった。 3年間にわたって、数名の生徒が参加。

G：個別対応による教科授業の実施

- 丁寧な指導で授業がわかるようになり自信がつく。母国の歴史を調べ発表する。

・ 補習、取り出し授業を受け、丁寧に指導してもらえることによって自信がつき、自己肯定感も高まってくるので、効果があると思われる。

・ 現代社会：母国の歴史を紹介させる。日本史：日本の歴史と母国の歴史を調べる日本で活躍した母国人を調べる。

¹⁵ 詳細は第3章を参照のこと。

¹⁶ ME-net が主催する高校卒業後の進学・就職を支援するためのイベント。年に1～2回実施。大学・専門学校等の情報提供、外国につながる先輩の進学・就職に関わる体験談と交流、在留資格相談等を行う。

¹⁷ 神奈川県教育委員会と Me-net の協働事業。通訳を配置し、多言語の翻訳資料を用意し、「外国につながる子ども」・保護者に、県内各地で相談会を実施する。多文化教育コーディネーター派遣校の希望する生徒が、高校教員・多文化教育コーディネーターと共にボランティアとして参加して会場の手伝いをする。一部の生徒は、プログラムのひとつ「外国につながる先輩高校生の体験談」で自分の体験を話す。<http://me-net.or.jp/guidance/>

X：その他

●文化祭・課題研究・母語の保障と進路実現のための「中国語母語」授業

・文化祭に「日本語教室」として展示を行った。交流が少なかった縦のつながりができた。さらに、出身国と日本の文化の違いなどを学ぶことができ、一般の生徒も同様に多様性を学ぶことができた。

・[課題研究という科目で在県の生徒は自分の言語や外国に関するテーマを設定することが多く、] 研究・発表を通して自らのルーツについて学習することになるため、自己肯定感が向上したと考えられる。

・生徒の母文化の中心にある 母語の学習を保障することは、自己肯定感を高めるためにも重要なことであり、「中国語母語」の授業を実施している。この授業では、中国につながる生徒のまだ不十分な中国語を磨くとともに、中国文化も学ぶ。授業では 中国語検定の資格取得も支援し、将来の進学・就職の進路実現にもつながっている。

●学校全体での受け入れ姿勢

・ イスラム教徒の生徒に対する礼拝場所や、毎週金曜日の礼拝時の授業配慮、また、授業の一環でもある国際理解授業でイスラム教についての講座を実施し、学校全体で受け入れる姿勢を作った。

「ルーツを含む自己肯定感の向上」に効果的と感じた取組は、「多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り」が一番多い。この取組は、(2)「学校生活の安定と継続」における効果的取組としても最上位にあがっている。「多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り」は、多面的な意義をもつ取組であるといえるだろう。(2)「学校生活の安定と継続」においては「安心できる居場所」であることが評価されているのに対し、(3)「ルーツを含む自己肯定感の向上」では、「学年や国籍を越えた交流と外国につながる生徒の存在をアピールする機会」「学習支援グループ教員のサポート、教員から生徒への声かけによる自己肯定感、生徒が支援する側の体験をすること」が記述されており、より能動的な取組が実現されている。

効果的と感じられる取組で2番目に多いものは、「校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）」である。校外イベントの具体的な取組である「オルタボイス」「進路相談会」では、外国につながる他校生徒・先輩との交流・対話を通して自己認識・自己肯定・将来のヒント等が得られること、「高校進学ガイダンス」では、自身が先輩・経験者としてボランティア活動をすることで得られる自己肯定感について書かれている。

3番目には、「個別対応による教科授業の実施」「その他」が同点で並ぶ。「個別対応による教科授業の実施」が「ルーツを含む自己肯定感の向上」に効果的であるのは、理解困難な教科授業によって奪われていた自己肯定感が、個別対応で丁寧な指導を受けることがで

き、教科理解が進み、その結果、自己肯定感を再び取り戻すことができたからだにとらえることができる。「その他」の具体例は、出身国やルーツの言語・文化を学ぶ自己肯定感向上のための取組と、学校全体で外国につながる生徒を受け入れる環境作りの取組である。

4. 「進路実現」について効果的と感じた取組について

「進路実現」に効果的と感じた取組の上位3項目を以下の表4-4に示す。

表4-4 「進路実現」に効果的だと感じた取組内容の多い順

順位（回答した課程数）	記号	取組内容
1（15 課程）	Q	進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）
2（7 課程）	P	就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）
3（5 課程）	O	校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）
3（5 課程）	M	在留資格の把握

その他の記号について回答した課程数：4 課程…L、2 課程…E、X、1 課程…N、T

以下、上位順に取組内容を示す。

Q：進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）

●進学先の情報提供・さまざまなサポート

- ・先生たちがまとめた在県生〔＝在県枠で入学した生徒〕が進学できそうな特別枠のある大学のリストを配布している。『2020 年度 外国人を対象とした特別入試等』という名称。
- ・進路情報の提供、アドバイス、相談、オープンキャンパスの案内
- ・志望動機作文についての添削指導、A0 入試のプレゼンテーション練習、面接練習

●授業（進路関連）の実施

- ・キャリア教育合同取り出し授業を実施し、スクールキャリアカウンセラーにも参加を依頼し、複数言語の習得や複数の文化背景をもっていることの素晴らしさやコミュニケーションのもとなる言語習

得の大切さについて伝えてもらった。

●校内イベントの実施（進路関連）

・在県〔=在県枠で入学した卒業生〕または外国につながるのある大学生をゲストに迎え、現在の勉学の様子、大学進学にあたり高校時代に取り組むべき学習や学校生活について話してもらいイベントを開催した。難しい内容は母語で話してもらい、進路を考えるきっかけとなる場になった。「早めに準備をしたほうがいい」「オープンキャンパスには数回行ったほうがいい」など説得力のある先輩のアドバイスを受けたことで、自分の進路をしっかりと考え、取り組むことができたと思う。「今度は自分がゲストとして後輩に話がしたいので、必ず呼んでください」と卒業時に言った生徒の言葉に、改めてこのイベントの意義を感じた。

P：就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）

●科目「日本語」で、就職・進学支援の授業、卒業生講話を実施する。

・就職支援や進学支援を「日本語 D」の授業内で実施することや卒業生に現在の状況を話してもらい卒業生講話を行い、生徒たちの漠然とした卒業後のイメージから地に足のついた形でのキャリア形成へとつながった。

●就職に関わる在留資格問題の解決

・就職については特に在留資格「家族滞在」の生徒に注意しなければならず、該当生徒にはいわゆる「救済措置」〔文部科学省宛の通知「高等学校等卒業後に本邦で就労する者の取扱いについて（依頼）」令和2年3月25日付入管庁管第1455号〕¹⁸について丁寧に説明した。該当生徒が一名いたので、進路担当教員と丁寧な連絡を取り、就職内定後、在留資格を変更できた。

・多文化コーディネーターや教育相談コーディネーター等の支援を受けながら、外部機関に接続してもらい、様々な方面から外国につながる生徒への就職支援を行った。在留カードの問題など個々の事情を抱えており、企業側の理解と協力も得ながらの就職支援が必要であった。

・ME-net のビザ相談会¹⁹が毎年2度ほど開催され、その都度生徒に広報してきた。これに応じて、ネパ

¹⁸ 在留資格「家族滞在」の場合、就労できないビザであるため高校を卒業しても就職できないが、救済措置が通知されている。「高等学校卒業後に本邦で就労する者の扱いについて（依頼）」令和2年3月25日付入管庁官第1455号 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154_00001.htm

¹⁹ Me-net 主催、神奈川県弁護士会の協力で実施する在留資格相談会。対象は、在留資格のトラブル・不

ール・中国の生徒・保護者が参加した。それぞれの確な助言を受けることができた。このうち4年次の生徒は、当初専門学校進学を希望していた。しかし、この生徒は日本の中学2年生から来日していたので、「家族滞在」の高校生の救済措置に該当し、就職が内定すれば「特定活動」に変更して就労できることが分かった。そして就職に進路変更した。

O：校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）

- 同じ立場の仲間・進路先関係者との交流によって視野を広げる。

・進路に関心を持つようにさせるには2年次から〔ME-net 主催の外国につながる高校生向け〕進路相談会や大学生との交流会に参加させることが有効だと思われる。

・高校生向け進路相談会では同じ立場の他校の仲間たちと一緒に、広範囲の様々な大学生・社会人、さらには大学・専門学校関係者に会って、直接話を聞き視野を広げることができる。より現実的に柔軟に考えられるようになり、自らの進路を切り替えることができるようになった生徒もいる。

M：在留資格の把握

- 入学時に在留資格を把握する。

・入学手続きの際に聞き取りで生徒の在留資格を把握し、そのことで進学、就職、支援に個別の可能性や問題点を生徒に説明することができ、生徒の進路実現に役立てることができた。

・進路（進学・就職）の妨げにならないよう、かつ適切なアドバイスをするために在留資格の把握は重要である。

・外国籍の生徒は、国籍条項による制限や在留資格による制限を受けている。その壁を前提にしなければ、適切な進路指導は出来ない。そのため、国籍と在留資格の把握に努めている。1年次、新入生カードで、国籍と在留資格を把握している。特に「家族滞在」の生徒は、就労制限があり、奨学金が借りられない等のハンデがあったため、入学時から在留資格を確認した。外国籍生徒のほぼ半数が「家族滞在」だった。また、国籍・在留資格は、卒業するまでに変わることがあるので、外国籍の生徒には、日頃から国籍と在留資格の確認を怠らないようにした。特に就職の場合は、外国籍であれば、就労できる在留資格であることを確認しなければならなかった。（2020年3月から、「家族滞在」でも日本の高校卒業で就職が内定すれば「特定活動」に変更して就労できるようになった。）

安を持つ中学生・高校生。多文化教育コーディネーター等を通じて高校に広報する。

●生徒が自身の在留資格についての知識を得る。

・生徒自身にも日本で安心して暮らすための在留資格の基礎知識を学んでもらい、自分の立ち位置から高校進学後の進路を考える機会として「弁護士による出前授業」²⁰を行った。

「進路実現」に効果的と感じた取組は、「進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）」が 15 課程から回答があり最も多く、次に 7 課程が選んだ「就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）」、そして、3 番目に「校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）」と「在留資格の把握」が挙がる。

「進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）」の取組内容は、オープンキャンパスの案内を含む進学先に関する情報提供、志望動機作文についての添削指導、AO 入試のプレゼンテーション練習、面接練習等さまざまなサポートである。

2 番目の「就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）」の内容は、授業内での就職支援や先輩による講話、そして、就職に際して生徒個別に行った就職できない在留資格（家族滞在）問題の解決である。

3 番目に挙げた 2 つの取組「校外イベントへの参加支援」「在留資格の把握」のうち「校外イベントへの参加支援」では、同じ立場の仲間・進路先関係者との交流によって視野を広げることが効果として記述されている。また、「在留資格の把握」では、「外国籍の生徒は、国籍条項による制限や在留資格による制限を受けている。その壁を前提にしなければ、適切な進路指導は出来ない。」と書かれており、「在留資格の把握」が、重要な課題であることが示された。さらに、生徒は自身の在留資格をもちろん知っているが正確な知識を持っているかということ、そうでもない。そこで、正確な知識・情報を得て、「自分の立ち位置から高校進学後の進路を考える機会」が「進路実現」のために必要であるとの記述もみられた。

5. 日本語授業設定の実際について —インタビュー調査から

インタビューを行った全日制 1 課程と定時制 1 課程では、日本語の授業についても詳しく聞き取った。以後、インタビューを行った高校については、A 高校（全日制）、B 高校（定時制）と表記する。ここでは、それぞれの学校が行っている授業のうち、教科理解のための取り出しではなく日本語学習のために取り出している授業と日本語設定科目について、表にまとめた（表 4-5、表 4-6）。また、インタビューを文字におこしたものを、読みや

²⁰「高校生向け弁護士による在留資格出前授業」ME-net が弁護士の協力を得て実施する。高校内で、弁護士が、外国籍高校生に在留資格の正確な知識をわかりやすく教える。2018 年から開始した。

すさに配慮して内容が変わらない範囲で修正し、抜粋したものを資料として掲載する。

▶A 高校（全日制）

表 4-5 A 高校（全日制）：日本語授業のために取り出している授業・日本語設定科目

	必修科目		選択科目	
	科目名	担当者	科目名	担当者
1 年次	国語総合（3 単位） ※必要に応じて TT、 複数クラス展開	国語科教員 と日本語非 常勤講師	なし	
2 年次	なし		科目日本語（2 単位） 複数クラス展開	国語科教員
	なし		現代文 B（4 単位） 古典 B（4 単位） ※必要に応じて取り出しを行 う。一部日本語学習を取り入 れている。	国語科教員
3 年次	なし		現代文 B（4 単位） 古典 B（4 単位） ※必要に応じて取り出しを行 う。一部日本語学習を取り入 れている。	国語科教員

A 高校（全日制）では、入学時に日本語プレースメントテストを実施する。テスト結果が上位の生徒は取り出しではなく一般の生徒と同じ国語の授業を受けるケースもある。国語から取り出した場合も上位の生徒については、経過を見て一般の国語クラスに戻すようにしている。初級と中級の生徒については、初級と中級の 2 クラス展開で授業を実施する場合と、初級と中級を一つのクラスに合併して、TT で授業する場合とがある。

▶B 高校（定時制）

表 4-6 B 高校（定時制）：日本語授業のために取り出している授業・日本語設定科目

	必修科目		選択科目 ※必要ある生徒には強く履修を勧める。	
	科目名	担当者	科目名	担当者
1 年次	国語総合 α（3 単位） ※複数クラス展開	国語科 教員	日本語入門Ⅰ（5 単位） ※複数クラス展開	TT、教科教員 （国語・英語・ その他）と日本 語非常勤講師
2 年次	国語総合 β（2 単位） ※複数クラス展開		日本語入門Ⅱ（4 単位） ※複数クラス展開	
3 年次	なし	日本語入門Ⅲ（2 単位） ※1 クラス展開		
4 年次	なし		なし	

A 高校（全日制）と同じく B 高校（定時制）も入学時にプレイスメントテストを行い、日本語科目を履修する生徒とそのクラス（レベル）を決定する。選択科目「日本語」についても、プレイスメントテストで日本語学習が必要と考えられる生徒に対して、履修を強く勧める。

B 高校（定時制）においては、1 年生で年間 8 単位、2 年生で年間 6 単位の日本語授業が確保されている。しかし、その B 高校（定時制）であっても、日本語授業のカリキュラムについては確立していないという。

資料 日本語の授業について B 高校（定時制）インタビュー

K：教員

K：私自身は日本語指導をしていません。取り出し授業は持っています。いろいろ工夫をしているつもりではありますが、本来、もう少しきちんとカリキュラムとして各教科の内容が統一的に作られなければならないのではないかと考えています。しかしどこの学校でも、まだほとんどそのような対応はできていないと思います。ですから、自信を持って私の学校の日本語授業のカリキュラムはこれです、というようなことは言えないですね。だから、日本語授業のカリキュラムについては、どこかで作ってもらえたらいいなと思います。今はまだないですし。「JSL※」も難しいですよ。日本語指導については、「胸を張ってやっている」というより、「時間は確保できている」という状況だと思います。

ー 時間は確保できているというのは、日本語入門などの授業のことですか。

K：そうですね。

ー 授業というかたちで、できているということですね。

K：放課後の補習ではなくて、授業の中の一つとして、単位になるものとして確保しています。これはやるべきじゃないかなと思います。

(中略)

— なるほど。

K：あとは日本語だけではなくて、母語保障も並行してやるべきではないかと私は思いますが、それは難しいのかもしれない。

※「JSL」…文科省が開発した「JSL カリキュラム」。日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラムとなっている。

6. 母語の授業について

次にインタビューを通して明らかになった、B 高校（定時制）の「中国語授業」（母語を学ぶ授業）を取り上げる。B 高校（定時制）においては、生徒の母語保障が目指されており、中国語授業は選択科目として設定されている。K 教員は「なるべく取ったほうがいい」と中国語母語生徒にアドバイスするという。

▶B 高校（定時制）に中国語生徒用中国語授業が設定されるようになった経緯

K 教員は、C 高校（前任校）において、生徒の母語が「錆びてしまう」ことを知ったという。つまり、日本語の簡単な表現だけで生活・学習していくなかで、元々持っていた中国語の豊かな表現までも失われてしまう。また、C 高校時代に、関西の高校の多言語授業を知って、アイデンティティや自尊感情を高めるために、母語保障が必要だということも考えている。そこで、中国語母語の授業を設けた。本当は、生徒のさまざまな母語に対応した母語授業が必要だと思っているが、現在は中国語だけであるとのことである。

資料 中国語授業を作るようになった経緯 B 高校（定時制）のインタビュー

K：教員

K：韓国語を教えていらっしゃる P 先生も、「そうだよね、〔中国語の授業が〕必要だね」って言ってくれました。私は、以前〔前任校の〕C 高校でそういう科目を作っていましたが、P 先生も英語だけではなく多言語の教育が必要なんじゃないか、ということを考えていらっしゃる先生でした。そして、Q さんという方も「やっぱりこれ〔中国語の授業〕が、必要だよ」となり、一緒に作るようになりました。また、私が他の在県校での中国語〔の授業〕を見てきた中で、中国語を勉強していないことで中国語が錆びてしまっていた中国人の子がいました。

— なるほど。

K：C高校のときの話ですが、中国語の授業では、授業のはじめに作文を書かせました。書かれた作文を見て、中国語母語の先生が「いや、これはひどい」と。つまり、簡単な日本語に慣れてしまっていて、その簡単な日本語に対応する中国語しか使わなくなってしまっていたのです。もっともっと豊かな表現がいっぱいあるのに使えなくなってしまっているのです。それでも本人は、「中国語、自分、できる、できる」と言っていました。でもそれは社会に出て使える中国語ではなく、どんどん錆びてしまっている状態でした。もちろん、本人のアイデンティティや自尊感情を高めるという意味もあります。なので、母語授業は必要だろうと思います。

また、C高校にいた頃に、多言語の授業をやっているというのを聞いて、なみはや高校〔大阪府立門真なみはや高校〕や関西の高校へ行きました。やっぱり、外国につながる生徒にとって大切なのは日本語だけではなく、母語保障も必要だろうな、という風には思っております。ですから、中国語だけでは本当は駄目だと思っています。タガログ語など、他の言語の授業も必要だと思います。

▶母語授業の効果

B高校（定時制）の多文化教育コーディネーターNさん（中国語母語話者）が母語授業について、中国人生徒Eさんの様子を次のように話してくれた。「彼によると、自分が今自信を持って参加できる授業は、中国語授業のみだったそうです。」中国語の授業が高校にあり、中国語の勉強をすることが、Eさんの自信になっているという。

資料 母語授業の効果について B高校（定時制）のインタビュー

N：多文化教育コーディネーター

N：〔調査対象の〕2016年度に入学し、卒業したEさんについてのお話です。彼によると、自分が今自信を持って参加できる授業は、中国語授業のみだったそうです。その子のバックグラウンドにはいろいろありますが、母語教室があることでその子の自信になっています。そして、学校に行く楽しみでもありました。母語教室はとても必要だと思っています。今日は高校の話をしていますが、横浜市内で母語教室をやっている小学校がいくつかあります。とてもいい効果が出ています。

ー〔母語教室が、〕子ども自身が自分の母語で表現ができて、自分に自信を持ちながら学校という空間で活躍できる、そういう場所になるっていいことですかね。

N：そうですね。その子から、そのように私は聞いています。ですので、あってよかったなと思いました。

▶母語授業における課題と役割

中国語授業のクラスは、1クラスしかなく、レベル別になっていない点が課題としてK教員から挙げられた。中国語のレベルが初級の生徒もおり²¹、中国語授業担当の教員が苦勞しているという。

資料 母語授業における課題と役割について B 高校（定時制）インタビュー

K：教員

K：いろいろな課題があります。C高校のときもそうでしたが、中国語の授業もレベル別にやるのが、本当はいいと思います。

— クラスは分けていないのですね。

K：分けていません。先生は苦勞されていると思いますが、まだ中国語がそんなにできなくて、勉強したいなど思っている中国語母語の生徒もいて、いろいろです。さっき、Nさん〔多文化教育コーディネーター〕が言われたように、みんなと出会える場でもあるのです。そういう場としての役割も、もちろん果たしていると思います。

— なるほど。分かりました。

K：日本人向けの〔中国語の〕初級授業もあります。

— 中国語が母語ではない生徒向けですか？

K：母語授業ではなく、初級の授業です。

— ああ、なるほど。

K：日本人生徒や中国人以外の子たちのための授業です。

— 中国語を勉強する授業ですか。

K：中国語を母語として勉強できる授業もあれば、外国語として中国語を勉強する授業もあります。それが、すごくいいと思います。

— なるほど。では、後者は勉強してみたい子が取る授業ですね。

K：そうですね。

B高校（定時制）では、母語保障のための中国語授業が行われている。この授業は、中国語母語話者向けの中国語授業であり、日本人（中国語非母語話者）向けのものとは明確に区別されている。この母語授業は、生徒の母語を「錆びつかせない」こと、アイデンティティや自尊感情を高めることを目的に、関西の高校をモデルに作られた。そして、日本語が不自由なゆえに自信を失った生徒が、このクラスで自信を取り戻すことができるし、中国につながる生徒が初級中国語を学ぶ場でもあり、彼らが出会う場でもあるという。

²¹ 中国語はルーツや家族の言語であり、本人の第一言語ではないと思われる。

第5章 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況

本調査が把握した日本語指導が必要な生徒197人について、2020年3月に卒業した者についてはその進路を、卒業しない者についてはその状況を確認した(表5-1)。

定時制課程の場合、修業年限の基本は4年であるが、希望すれば0時限²²や他課程等の単位を履修して3年で卒業できる制度²³を持つ定時制もあるため、80人中21人は前年度(2019年3月)に卒業していた。これらの生徒については、「前年度卒業」と区分した上で、2019年3月の進路を右に付した。

表5-1 日本語指導が必要な生徒の2020年3月の進路及び在籍状況

		全体	在県枠	一般枠	全日制	定時制 通信制	
入学者数		197	115	82	117	80	
進学	大学・短大	32	30	2	32	0	0
	専門学校	22	18	4	17	5	8
	職業訓練校等	2	1	1	2	0	1
就職	正規	13	10	3	7	6	3
	非正規	4	1	3	3	1	0
一時的な仕事に就いた者		8	3	5	1	7	6
その他(不明、進学準備、 外国の大学への進学等)		41	31	10	35	6	3
転出(国内の他の学校へ)		0	0	0	0	0	
滞 留		6	1	5	2	4	
中途退学		47	19	28	17	30	
前年度卒業 (定時制を3年で卒業した者)		21	0	21		21	
死 亡		1	1	0	1	0	
中途退学率		23.9%	16.5%	34.1%	14.5%	37.5%	

²² 全員が登校する1限より前の時間帯に設定される時限。日本語指導が必要な生徒が多い定時制の中には、0時限に日本語を学習するための授業を設定し、履修を勧めている高校もある。

²³ 三年で修了できるところから、三修制などと呼ばれている。

表5-1の中途退学者率については、全日制は3年間、定時制・通信制は4年間での数値であることに留意する必要がある。文部科学省が発表している中途退学の割合は、その年度に中途退学した者の数をその年度の在籍数で除した単年度の数値である。したがって、今回調査の中途退学の割合を文部科学省の数値と比較するためには、全日制は1/3、定時制・通信制は1/4にする必要がある。その作業を行った上で、比較のために作成したのが表5-2である。

在県枠での入学が多い全日制においては全国平均の約半分、定時制ではほぼ同程度となっている。なお、定時制の数値は、神奈川県公立高校定時制全体の中途退学の割合が、2016～2019年度10～11%台で推移している²⁴状況からみると、それより若干低いといえる。

表5-2 神奈川県及び全国の単年度での中途退学の割合

	単年度での中途退学者の割合
神奈川県の全日制高校に通う日本語指導が必要な生徒	4.8%
神奈川県の定時制・通信制高校に通う日本語指導が必要な生徒	9.4%
全国の日本語指導が必要な高校生等（特別支援学校高等部は除く）	9.6%
全国・全高校生等（特別支援学校高等部は除く）	1.3%

神奈川県については今回調査の数値より算出。全国については、文部科学省「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（平成30年度）」の中途退学・進路状況より。

²⁴ 県教育委員会「平成30年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査結果」p.31 参照。

表 5-1 をもとに、前年度卒業生については 2019 年 3 月時点の進路状況で集計して、197 人全員の進路・学籍状況をグラフにしたのが、図 5-1 である。

図 5-1 日本語指導が必要な生徒の進路・学籍状況
(2017 年度全日制入学生、2016 年度定時制・通信制入学生) (2020 年 3 月末時点)

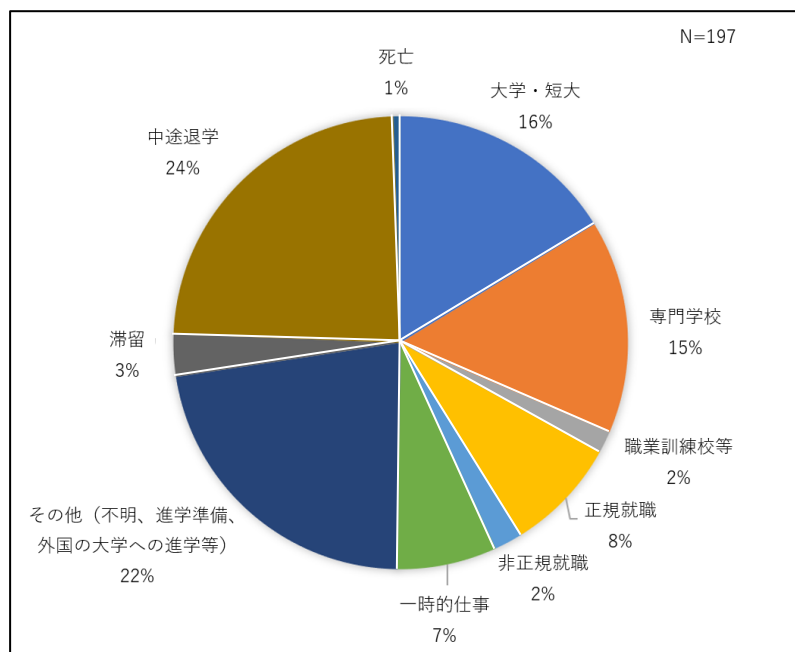


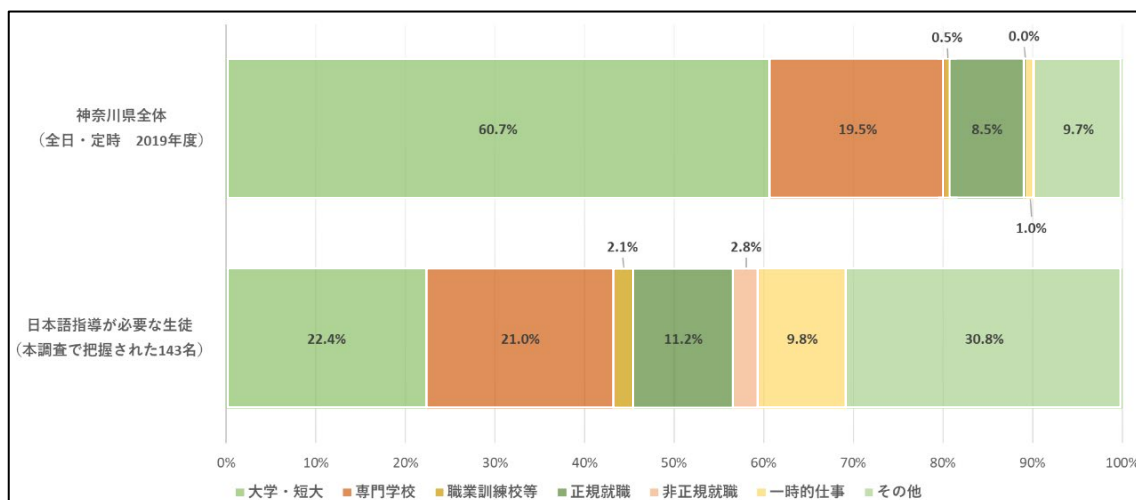
表 5-3 は、全体 197 人のうち、前年度卒業も含めて 2020 年 3 月までに高校を卒業した生徒 143 人の進路をまとめたものである。この数値をもとに、卒業時の進路先の比率を神奈川県全体と比較したグラフを作成した (図 5-2)。進学率及び職業への移行の形態において、神奈川県の高校生全体との格差は大きいといえる。特に大学・短大進学者に比率が県全体の半分以下、職業に移行した者をみると、一時的仕事が 1 割近くと大きく、「その他」が県全体の 3 倍を占めている。

表 5-3 前年度卒業生も含む卒業時進路状況

N=143

進学	大学・短大	32
	専門学校	30
	職業訓練校等	3
就職	正 規	16
	非正規	4
一時的な仕事に就いた者		14
その他 (不明、進学準備、外国の大学への進学等)		44

図 5-2 神奈川県全体と日本語指導が必要な生徒の高校卒業時進路比率



注) 本調査の 143 人には若干の通信制の生徒が含まれるが、神奈川県全体のデータは学校基本調査によるため全日制・定時制のみのデータである。多様な学習者を前提とする通信制について学校基本調査では卒業時の進路は示されないが、本調査で対象とした通信制への進学者は、中学卒業後に、平日講座なども受講しながら 3~4 年で卒業することを目指して入学する層であり、本調査では定時制進学者と同様に扱っている。

県全体と比べて、大学・短大が 22.4%と低いのが、これらの生徒がどのような方法で受験したかを確認すると、表 5-4 のようになる。一般受験は少なく、推薦入試 14 人、AO 入試 8 人などが多くなっている。特別卒受験は 3 人である。

表 5-4 大学・短大進学者の受験方法

高校受検	大学入試			
	推薦	AO	特別卒	一般
在県卒	12	8	3	7
一般卒	2	0	0	0
計	14	8	3	7

※大学進学者は、全員、全日制の卒業生である。

第6章 中途退学の理由・背景についての分析

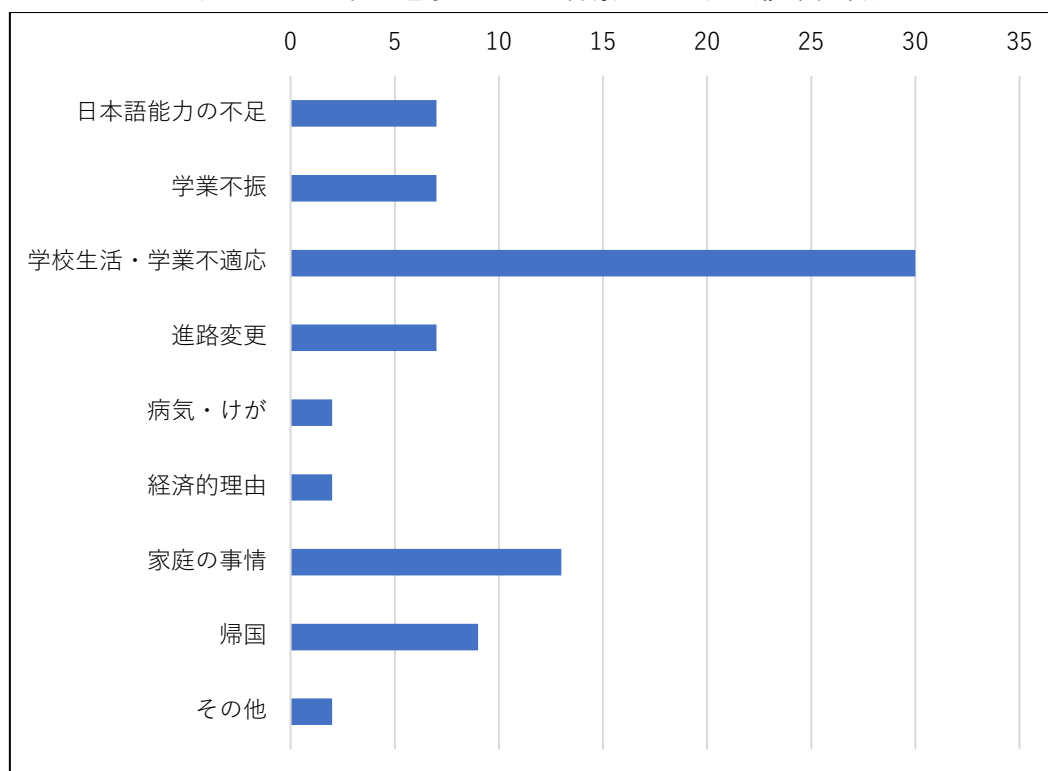
図5-2 でみたように、197 人のうち 47 人と、約 24%が中途退学していた。

アンケート調査の次の設問では、47 人の中途退学した生徒一人ひとりについて、中途退学の理由・背景、中途退学時期等を尋ねている。まず、要因となる項目リストを用意して、複数回答可で選択してもらった後、中途退学にいたる「詳しい状況」を記述式で回答してもらった。

1. 選択式による中途退学の理由・背景

理由・背景について用意した選択肢には、文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の「中途退学事由」の項目を参考に、外国にルーツを持つことから想定される「帰国」や、「日本語能力の不足」などの項目を付加したリストを用意した。複数の要因が重複する可能性が高いと考え、複数回答可とした。中途退学者 47 人について、その理由・背景を集計した結果が、図6-1である。

図6-1 中途退学に至った背景及び理由（複数回答）



チェックされた要因として多かったのは、①「学校生活・学業不適応」30人、②「家庭の事情」13人、③「帰国」9人であり、「日本語能力の不足」「学業不振」「進路変更」の各7人を上回っていた。神奈川県においても、日本語指導が必要な生徒の中途退学者の割合は、

日本人生徒の中途退学者の割合を大きく上回っているが、その要因を、単に「日本語能力」の面だけで捉えることは適切ではないといえるだろう。

2. 中途退学にいたる「詳しい状況」の記述内容

選択式の回答のみでは、中途退学の具体的な状況や要因は捉えきれない。

「学校生活・学業不適応」というカテゴリーは、文部科学省調査でも高校生が中途退学する最も多い事由であり、その実態は幅広いと考えられる。また、「家庭の事情」も、経済的な事情もあれば家族関係に問題がある場合もある。「帰国」についても、保護者の仕事上の理由から一家での帰国から、本人が日本での生活に課題を抱えて帰国せざるを得なくなる場合までさまざまな場合があるだろう。さらに、実際には多くのケースで、複合的な要因が絡むことが想定される。加えて、今回の調査では、すべてのケースについて1項目にしかチェックしない学校もあれば、必ず複数の項目にチェックを入れた学校があるなど、回答状況にブレがみられた。

そこで、以下では、選択れた項目を参考にしつつ、中途退学にいたる「詳しい状況」の記述内容に注目して、中途退学の理由・背景を分析した。

また、全日制高校と定時制高校、各1課程を対象として実施したインタビュー調査においても、各学校での中途退学した生徒の状況や卒業できた生徒との差異などを尋ねているため、インタビューデータより関連する部分について、読みやすさに配慮して内容が変わらない程度に修正し、掲載した。

以下、アンケート調査で中途退学が把握された47ケースについての記述を抜粋する。【1】～【47】はここに記載する順で振った番号であり、学校別などにはなっていない。

なお、アンケートの「詳しい状況」欄への記入内容やインタビューデータを示すにあたっては、個人の特定を防ぐため、一部に省略や改変を施している。また、分析者が注目すべきと判断した記述内容について、下線を付した。

▶ 「帰国」に関わる中途退学事例

はじめに、背景にある事情を客観的にとらえやすいと考えられる「帰国」について、詳しい状況を確認する。

保護者の仕事上の理由等からの一家での帰国であることが明確なのは、9ケース中2ケースであった。

【1】 一般入試で受験し、入学した生徒であり、入学後は生活態度も良好で、学習及び部活動においても一生懸命取り組み、在県生徒との橋渡しの存在であった。2年次に親と一緒に母国に帰国し親の仕事を手伝うことになり、退学した。(全日制)

【2】 学習状況等については特に問題なく積極的に取り組んでいたが、家庭の事情等により帰国が決まり、中途退学となった。(全日制)

この他、「家庭都合により帰国」とのみ記載されたケースが2つあった(【3】【4】いずれも全日制)があった。

これに対し、以下に述べるケースは、帰国のために中途退学するというより、様々な事情によって日本での生活や学業を継続できず、結果として帰国にいたったと考えられるケースである。

【5】 元々、明るく学習意欲も高い生徒であったが、アレルギー性の持病があり、行事をきっかけに体調を崩し、休みがちになってしまった。日本に来たのは両親の離婚に伴い、日本で働く父親についてくることにしたためだったが、父親は日本で再婚しており、父親の新しい生活を壊さないよう、本人は父親の家のすぐ近くで一人暮らしをしていた。そんな中で体調不良が続き、日本での生活は身体に合わないという結論に達し、母国で暮らす姉を頼って帰国することになった。(全日制)

【6】 明るく快活で、日本語も初級レベルは取得して中級をしっかりと学べるレベルであり多文化教室には必ず出席していた。また地域の学習教室にも通っており、地域の国際交流フェスティバルに外国につながる仲間たちとステージで歌うなど積極的であった。ただ、両親は母国在住。日本ではおじの家に同居していて、経済的な意味でも遠慮があったのか、郷愁の思いが募って、帰国することになり退学した。(全日制)

上記の2ケースは、日本において保護者と一緒に生活できておらず、結果として帰国している。

また、次のような家庭の経済的な事情が関係するとみられるケースもある。

【7】 入学当初からほとんど登校せず、「家庭の都合で仕事をしている」と述べていた。また、あまり積極的に登校する様子も見受けられず、1年での中途退学となった。(定時制・通信制)

日本語の理解に苦労したことが帰国とが関連付けられて記入されたケースは、次の1ケースのみであった。

【8】 本来は、定時制高校への進学を希望していたが、手続きの関係で叶わず、心の準備ができていないまま本校に進学することになった。入学後は日本語の理解に苦労し、授業についていけない状況が続いた。1年次の夏ごろから欠席が増え、数単位を落とす結果となった。日本語の理解が苦しく、帰国するという本人の意思から退学に至った。(全日制)

9ケース中、最後の1ケースは、中途退学の際には帰国を理由として挙げたものの、結果

的に帰国していないケースであった。

- 【9】 三修制を活用し3年で卒業するつもりでいたが、3年次前期に希望の専門学校を受験したが結果は不合格だった。同時に、修得単位数の不足から3年で卒業することが厳しいかもしれないという状況になってきたところ、夏休み中に、一時帰国したことをきっかけに、帰国して専門で学びたいから退学したいと突然言い出した。担任が何度も説得し、引き留めたものの、親の同意もあり、3年次の秋口に退学。退学後は、事情がかわったのか、結局帰国せず、日本にまだとどまっている。(定時制・通信制)

このケース同様、中途退学の要因に「帰国」が挙げられていないケースにおいても、「詳しい状況」欄に、中途退学にいたるプロセスにおいて母国への「一時帰国」が記入されているケースが複数みられた。

- 【10】 友人が在籍する他の定時制高校を受検し直したいという理由で、1年次が終了する直前に退学した。次年度の他校受検の準備(県教委への志願資格確認、願書の記入等)を支援者がサポートしたが、願書提出直前に気が変わり取りやめ、その後はアルバイトをしているそうである。夏休み中に母国に一時帰国した後、日本での生活や高校生活に意欲がなくなった。母国と日本の教育制度の違いから、母国の友人たちはすでに大学生になり、学生生活を満喫していたのに対し、自分はすべてを最初から学ばなくてはならないという現実が負担になった、日本に来て自分が急に何もできない人間になったようだと述べていた。(定時制・通信制)
- 【11】 該当生徒は母国で中学校を卒業して永住資格で来日した(呼び寄せ)。語学学校で勉強して高校に入学した。年齢的に同学年の生徒より歳上だったせいか学校生活に対する意欲があまりなく、1年次から遅刻や欠席が多かった。徐々に不登校がちになり、2年次の夏に一時帰国してからは(その後日本へ戻ったかどうかかわからず)登校しなくなった。母親も本人と直接連絡が取れず、母国にいるおばあちゃんを通して意思疎通を図っていたそうだ。秋頃、本人から退学希望との連絡があったので母親が来校して手続きをした。(全日制)

これらのケースからは、どこで暮らしキャリアを形成していくのかをめぐって、本人が悩み揺れていることが伝わってくる。

B 高校(定時制)のインタビューでは、どんな子たちが中途退学していくかという問いに対して、いくつかの答えが挙げられたが、多文化教育コーディネーターは「悶々としてあっちこっちさまよったけど、帰っちゃった子とか、帰国した子とか」もいると語っており、それを受けて教員が、「で、また戻ってきた子、いるけどね、〇〇とか。帰国したのに、また戻ってきたみたい」と答えている。

以上のように、「帰国」といっても、保護者の仕事の都合による一家転住のようなシンプルなものではなく、むしろ、家庭の経済状況、離婚や保護者との別居などの家族関係、キャリア形成への不安などから、結果的に帰国にいたったケースが少なくない。また、帰国する

ことによって必ずしも悩みが解決するわけではなく、日本に戻ってくるケースも一部に存在しているとみられる。

▶「経済的理由」に関わる事例

「帰国」にチェックされたケースの中にも、家庭の経済的な事情や、複雑な家族関係が重なっているものが見受けられたが、この項では、それ以外の経済的理由に関わるケースをみる。

まず、「経済的理由」にチェックがついた2ケースである。

- 【12】 2年次の初めに、母国へ帰国し、その後学校へは戻ってこず、退学したいと申し出てきた。理由を聞くと、「働いて家族を助けたい」ということだった。この生徒は父子家庭で、長く生活保護を受給していた。高校入学と同時に生活保護の事務所に自力更生証明書を提出し、将来のための資金を貯金していた。(全日制)
- 【13】 成人で一人暮らし。生活のリズムを整えるのが難しく、生活保護停止に伴い、通学できなくなった。(定時制・通信制)

一般に学校が家庭の経済状況を把握するのは難しく「経済的理由」にチェックをつけにくい状況があると思われるが、この2ケースはいずれも生活保護に関わるケースであったため、チェックされたようである。

実際には、「経済的理由」にチェックがない場合でも、「帰国」に関わる事例も含め、家庭の経済状況や仕事の状況が言及されているケースは他にもある。

次の2ケースは、学業より働くことを優先させる家族の意向が、結果的に中途退学につながったケースである。

- 【14】 音楽やダンスが好きで、同国の友だちとダンス部に所属し文化祭で発表もした。母に兄とのアルバイトを命じられ、登校できないことが多くなった。その母との関係は悪く、ついには家を出てしまった。その後ほとんど登校しなくなり、留年を経て入学後4年で退学することになった。(定時制・通信制)
- 【15】 主に、家業の手伝いを半ば強いられ、遅刻・欠席が重なってしまった。担任の丁寧なサポートもあったが状況は好転せず、保護者との話し合いも踏まえて退学した。(全日制)

▶「家庭の事情」に関わる事例

「家庭の事情」も幅広いカテゴリーであり、すでにみたケース(【5】～【8】、【12】～【15】など)の一部もその範疇に含まれるのではないと思われるが、それ以外で「家庭の事情」にチェックが付けられているものが4ケースあった。その「詳しい状況」は次のとおりである。

る。なお、【19】の記入内容そのものは「家庭の事情」とどう関わるのか判断は難しいが、チェックがあったためにこちらに記載した。

- 【16】 外国人の父とそのパートナー（同国人）、本人の三人暮らし。父親との関係はよくなく、本人を置いて、父とパートナーだけで母国に帰国してしまうこともあった。1年の途中までは比較的
学校から近いところに在住しており、欠席もあまりなく通学していた。1年の途中で、学校から距離のある地区へ転居し、欠席が目立つようになった。2年に入り、1学期は比較的欠席も
少なかったが、その後、ほとんど出席しなくなった。2年の終わりに父親と退学届を提出し、
退学となった。（全日制）
- 【17】 入学後、日本語初級はほぼ習得、文法や漢字は中級レベルも少し学んだ状況であった。一緒に
入学した友人とともに授業への興味関心がない状況が続き、担任等から度々指導を受けていた
が、夏ごろには不登校になった。家庭の問題があって家を出てしまい、父親も連絡が取れない
状況となり、しばらく休学し、その後退学となった。退学後に気持ちを入れ替えて頑張り、高校卒業認定試験に合格することができた。（全日制）
- 【18】 自身の境遇、家庭環境、日本の教育的指導等、複雑かつ適応するのが困難だったため。（全日制）
- 【19】 学校外の活動（サッカー）に関心があり、学業との両立ができる方法を探したが、好転しな
かった。（定時制・通信制）

また、「家庭の事情」にチェックが入ってなくても、次の【20】のように「家庭環境の厳し
さ」に触れるケースがあった。

- 【20】 勉強は苦手で、学力も高くなかった。友人も少なかった。家庭環境も厳しく登校しなくなる。
1年次の年末に退学した。（定時制・通信制）

この他、次項で載せた【23】も「家庭の問題」について言及している。

▶ 「日本語能力の不足」や「言葉の壁」に関わる事例

「日本語能力の不足」にチェックが入っているケースは、すでにここまでに取り上げた【8】
【10】【18】に加えて、次の4ケースがあった。

- 【21】 漢字圏の生徒なので、日本語初級の語彙や漢字はほぼ修得していたが、文法は初級後半から不
十分な状況であり、授業での教科の学習にも困難を抱えていた。友人に引かれて同じ高校を受
験し合格したという事情があった。友人とは同クラスに在籍して共に授業への興味関心がない
状態が続き、担任等から度々指導を受けていたが、なかなか改善できず、そのうちに友人が登
校しなくなってしまった。そんな中で本人も両親も学力不足を認識し、定時制を受験しなおす

ことを決め、退学した。(全日制)

- 【22】 1年の時から休みがちで、学習意欲も低く、叱られた時のみ登校するような状況であった。そのため、日本語も伸びず、ますます、学校から足が遠のき、2年での中途退学という形になった。(定時制・通信制)
- 【23】 日本語が十分ではない中、3年までの卒業を目指していたものの、思うように単位が修得できず、学習へのモチベーションが下がってしまった。さらに、家庭での問題も生じてしまい、学習を継続することが困難となったため、3年での中途退学となってしまった。(定時制・通信制)
- 【24】 2年次終了までに複数科目が未修得となり、卒業するためには3年次で単位を一つも落とせない状況になった。取り出しではない科目もあり、少しずつ学校に足が向かなくなっていき、秋以降登校できなくなった。本人との面談では、他の生徒が帰宅(できる)曜日がある中で、自分は毎日6時間あるのが辛い、母国が恋しくなる時があると口にしていた。(全日制)

この他、「日本語能力の不足」にチェックは入っていないが、周囲の生徒との関係について触れながら「言葉の壁」や「日本語でほとんど話さない」などの状況を記しているケースが4つあった。そのうち、2ケースは周囲と関係を持てなかったケース、もう2ケースは同じ母国の友人とだけ話して日本語の会話力がつかなかったケースである。

- 【25】 1年次夏休み明け頃より不登校気味となった。担任からの声かけにより登校し母語の通訳をよんでの面談を行い本人が学校に参加しやすい環境づくりを特別にプログラムしたが、2年次より全く登校しなくなった。3年次年度初めに正式に退学手続きとなった。最大の理由としては、言葉の壁である。在県生徒10人のうち本人以外は全員中国人であった。(全日制)
※注 【25】の生徒は中国人ではない。
- 【26】 日本語の会話はほとんどしない。学習への取組意欲も見られないで、勉強はできなかった。ただし、家族への思いやりの気持ちがあり、優しい面もあるはずだが、教員からの話を受け入れてくれなかった。友達もなく、不登校も続き、2年次後半に退学した。(定時制・通信制)
- 【27】 学習意欲が続かなかった。また学習能力も高くない。同国出身の友達と常に一緒に、日本語は会話力も身につかなかった。4年次になり、同国の友達が皆卒業していなくなり、学校への登校意欲をなくした。(定時制・通信制)
- 【28】 普段ほとんど日本語で発声しない。会話は苦手。同国出身の友達と常に二人で行動していた。その友達とはアルバイトも一緒だった。学校での学習への取り組み意欲は低く、日本語力はほとんど身につかなかった。その後、友達は1年の後半に退学してしまった。2年次になり不登校が続いた。進級できない状況となり、退学した。(定時制・通信制)

▶「学業不振」に関わる事例

「学業不振」にチェックが入った7ケースのうち6ケースは、「日本語能力の不足」のケースから【10】を除いたものと重なっている。「日本語能力の不足」にチェックが入っていないケースで「学業不振」とされたのは、次の1ケースのみであった。

【29】 中学時代から不登校の生徒であり、在県特別募集での入学者であったが、プレイメントテストの結果、一般に行ったが馴染めなかった様子であった。2年から個別に異動したものの、出席の改善にはつながらず2年での中途退学という運びになった。(定時制・通信制)

▶「学校生活・学業不適応」に関わる事例

「学校生活・学業不適応」については30ケースについてチェックが入っているが、すでに前項までで18ケースが取り上げられている（「帰国」「一時帰国」の【5】【10】【11]、「経済的理由」の【13】～【15]、「家庭の事情」の【16】～【20]、「言葉の壁」の【21】【22】【24】～【28]）。

ここでは、それ以外のケースをみる。

多く見られるのが、アルバイトなど学校外の活動に関心移って、学校に足が向かなくなるケースである。

【30】 入学当初は学校生活を楽しんでいたが、アルバイトを始めてから学校に足が向かなくなった。(定時制・通信制)

【31】 母親や教員・支援者など、周囲からいくら勧められても働こうとしなかったが、3年次の途中から複数のアルバイトを始め、少しずつ学校から足が遠のいていった。高校で学ぶことよりもアルバイトでお金を稼ぐことの方が楽しく、価値を見出すようになった。(定時制・通信制)

【32】 基礎的な能力は高いが、学習への取り組み意欲は高くない。幼少期から日本と母国を行き来していた。日常会話はできるので、友達をサポートできる。早朝からアルバイトをしてから登校するため、疲れて遅刻したり、休むようになる。授業に集中することが苦手で、登校しても授業に出ないことも増えていった。アルバイト中心の生活となり、学校の比重が低くなり、1年次の年末に退学した。(定時制・通信制)

学校外に関心移るという意味では、学校外の友人関係や、家出が挙げられているケースもあった。

【33】 入学時から、帰国していて遅れて登校するなど、しばしば欠席を繰り返していた。学校で友人がいなくてもいいが、学校外の友人との付き合いが多くなっていった。家庭との連絡もつながりにくい。二度目の3年次になるとほとんど登校しなくなり、退学することとなった。(定時制・通信制)

【34】 同国人の友達と一緒にいることが多く、一緒に授業を受けずに早退することもあった。家出をした。その後、服装が派手になり、登校しなくなる。1年次末に退学した。(定時制・通信制)

一方、3つのケースで言及されていたのが、「ケータイ」「ゲーム」等への依存である。

【35】 日本語はあまりできない。ケータイに依存していた。1年次の年末に退学した。(定時制・通信制)

※注 学校は要因を1つのみ選び「進路変更」としているが、内容から判断しここに記載。

【36】 明るく素直な性格だが、学習意欲は高くなく、学習能力もとても低い。ゲーム依存が続いて、ついには自宅にこもって登校できなくなった。多くの単位を落とし、3年次終了時に退学していった。(定時制・通信制)

【37】 入学当初から欠席が多かった。中学の時から登校拒否だった。ゲーム依存で登校できない。家庭訪問すると、家に引きこもっている。日本語は不得意。自意識は高く、周囲の生徒とぶつかることも多かった。1年次の年末に退学した。(定時制・通信制)

なお、この【37】のように、中学時代からの不登校経験が触れられているケースは、「学業不振」とされた【29】、次の【38】の、合わせて3ケースあった。いずれも定時制・通信制のケースである。

【38】 小学校高学年で来日、小・中学校にあまり行かず、公園等で遊んでいることが多かったらしい。入学当初は、1コマ45分間自分の席に着いていることができず、試験問題の解き方も学んでこなかったと思われた。徐々に友人も増え、高校生活に馴染んでいったが、学習や通学への意欲はあまり向上せず、建築関係の仕事に移った。(定時制・通信制)

学校のルール等を守れず、特別指導を受けるなどして、中退にいたったケースが2つあった。

【39】 日本人の父と外国人の母、妹の4人家族。父は運転手、母は時給の高さで夜勤。本人は小学校高学年で来日した。日常会話には何の問題もなかったが、漢字が小学校3年生程度の学力しかなかったため、数科目で単位修得が困難であった。2年生には単位が足りないまま進級したが、3年生になるためには国語力をアップさせないと難しいと判断し、11月から取り出し授業を週5回行っていた。規範意識が低さを感じさせる生徒で、2年間で特別指導が何度もあった。2年次の年度末に、これ以上本校での指導は難しいとされて進路変更勧告を受け退学、3年生から私立の通信制サポート校に編入した。(定時制・通信制)

【40】 留年して1年次を2度やった。日本語力は持っているが、学習に取り組むモチベーションが低い。遅刻・欠席・早退も多く、教室で授業を受け続けることが苦手だった。2年次に他の

生徒と争いになった。学校の指導にのって和解を目指したが、両者とも納得できないで指導が長引いた。その指導中に、止められていた争いを再度仕掛けてしまった。このため退学し、他校に編入していった。(定時制・通信制)

※注 【40】のケースは「その他」にチェックが入っていたが、ここで合わせて掲載。

アルバイト、学校外の友人関係、ケータイやゲームへの依存、中学時代から続く不登校、度重なる特別指導などは、日本人生徒と共通する側面もある中途退学の要因であるといえるかもしれない。

この他には、次の3ケースがあった。

【41】 プレイメントテストの結果、個別クラスとなったことに本人が納得しておらず、個別クラスで日本語力を証明するように諭されたが、ほとんど登校せず、そのまま1年で中退となった。(定時制・通信制)

【42】 1年次後期より不登校。2年次で休学後、2年次終了時自主退学。(定時制・通信制)

【43】 同国人にも友達はいなかった。夏休み明け、一時日本語の勉強を頑張った。その後不登校となり、1年次末に退学した。(定時制・通信制)

ここで、「学校生活・学業不適応」に多くチェックを入れていたB高校(定時制)において実施したインタビューのデータから、中途退学の理由・背景に関わる部分を掲載する。

資料 学校生活・学業不適応について B高校(定時制)のインタビュー

K: 教員 M: 多文化教育コーディネーター

— 卒業した子たちと中退した子たちを分ける要因は、大きく見て、どんなところにあると感じられているかをお聞きます。

K: どうでしょうかね。学校での友人関係が希薄になってしまった、というのが多いような気がします。だから、学校の外に気持ちが行ってしまい、外の子と遊んだり、アルバイトばかりしてしまう。この子たち見ると、そういうふうになくなっていった子が多いような気がします。

M: そうですね。あとは、家庭環境で振り回されてしまった子も。

K: そういう子もいますね。

M: 悶々としてあちこちさまよったけど、帰国した子がいます。

K: うん。その後また戻ってきた子もいますね、〇〇とか。帰国したのに、また戻って来たい。

(中略)

— 今お話しされたように、学校であまり友人関係がうまくできなかった、あるいは、学校の外のアルバイトや外の人間関係などに気持ちが行ってしまったという理由から、〔調査票の設問項目の〕

「学校生活・学業不適應」にチェックを付けたということでしょうか。

K：そうですね。学校の勉強そのもの、授業を受けにくるのが苦痛になったという子たちもいたと思います。

ー 当然ながら、日本人の子であっても学校生活・学業不適應になることがあるじゃないですか。

K：そうですね。たくさんいますよ。

ー その子たちと同じと捉えていいですか。それとも、何か違う要素、母語や持っている文化の違いみたいなものが作用しているということがありますか。

K：当然、作用していると思います。ただ、同じ年代の子たちですから、同じようなことで学校に来なくなっちゃうと思います。プラスアルファで、言葉も分からない日本の学校で生活しているということはベースに必ずあるとは思いますが。その分だけ、プラスアルファできついのではないかなと思います。

ー なるほど。

M：日本語のレベルが高くなってから、それが詰まるのが7月くらいようです。その時期に日本語が嫌になり、最初は日本語の0限目だけをサボるのですが、そのうち全体的に〔学校に〕来なくなったという子が、何人かいたなと思います。

▶ 「病気・けが」

「病気・けが」がチェックされたケースは、帰国の項で取り上げたアレルギー疾患のあった【5】のケースと、次のケースであった。

【44】 入学して1年次後半登校できなくなる。メンタル面で悩みが深いことがわかり、通院治療を受けるようになった。そしてこの後2年間休学した。2年次に復学後も、夏ごろより不登校となる。入学後4年で退学することになった。(定時制・通信制)

▶ 「進路変更」

「進路変更」にチェックが入っていたのは、全部で7ケースだった。このうち、高校入学時に、「不本意入学」であったことが記入されているものが2ケースあった。うち1ケースは、他校を再受験している。

【45】 入学前は日本語学校に通っていた。不本意入学だった。1年次秋には退学した。(定時制・通信制)

【46】 第一志望校を落ちて、不本意入学してきた。学力はあったが、不登校となった。このため「私の行く高校ではない！」と1年次の年末に退学した。全日制の在県枠のある高校を再受験するためだった。(定時制・通信制)

他校への編入を希望して退学したケースには、他に【10】がある（結果的には取りやめてアルバイトに従事）。

また、問題行動を繰り返して退学したケースのうち【17】は、退学後に高校卒業程度認定試験に合格しており、これも「進路変更」として認識されている。

職業に移行するという意味での「進路変更」は、【38】と次のケースの2つであった。

【47】 2年の途中で退学して働くことを選択した。（定時制・通信制）

なお、「不適応」のケータイ依存の項で取り上げた【35】のケースも「進路変更」にチェックが入っていた。B 高校（定時制）の教員が、インタビューにおいて、「結果的には進路変更することになったが、元々不適応があり、形の上では違う学校に行きたいから、と退学した」生徒については「進路変更」としたと語っており、そうしたケースであったと考えられる。

以上が、中途退学にいたる「詳しい状況」の記述内容に沿って整理した、47 事例の概要である。

3. 中途退学する時期

「詳しい状況」には、中途退学した時期についても記載を求めた。その結果をまとめたのが、表 6-1 である。さらに全体をグラフ化したのが図 6-2、全日制課程と定時制課程で、修業年限が異なっていることから課程別にグラフ化したのが、図 6-3、図 6-4 である。

表 6-1 中途退学の時期

	1 年目	2 年目	3 年目	4 年目
在県枠	6	10	3	0
一般枠	11	9	4	4
全日制	5	10	2	
定時制・通信制	12	9	5	4
計	17	19	7	4

在県枠や全日制全体では、中途退学が2年目で最も多くなる傾向にある。1年目には、取り出しの日本語指導や教科指導への入り込み等の支援が多く組まれているが、2年目からは少なくなっていく学校が多いことと関係している可能性がある。

一方、一般枠や定時制については、例えば中学時代から不登校だった生徒など、入学前から日本語以外の課題を抱えている生徒がより多く進学している実態があると考えられ、入学後の早い時期から、様々な要因によって学習意欲に欠ける状況に陥る可能性が高いので

はないかと考えられる。

図 6-2 中途退学した時期（全体）

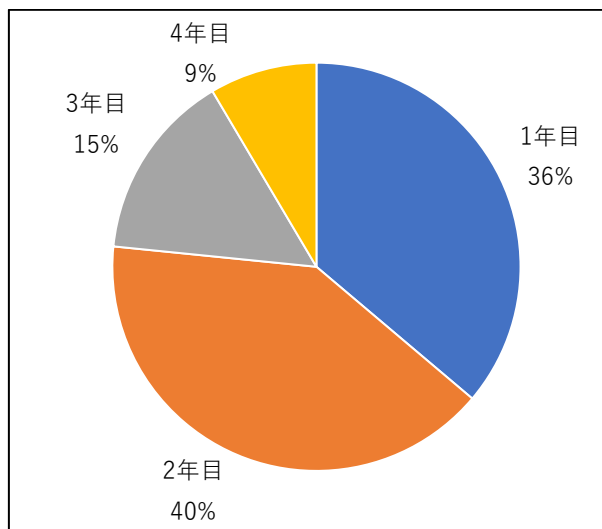


図 6-3 中途退学した時期（全日制）

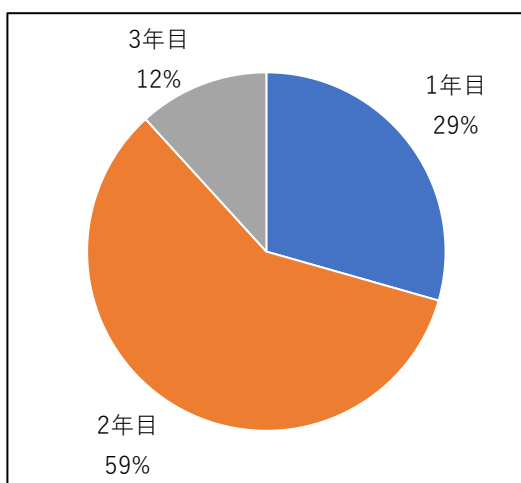
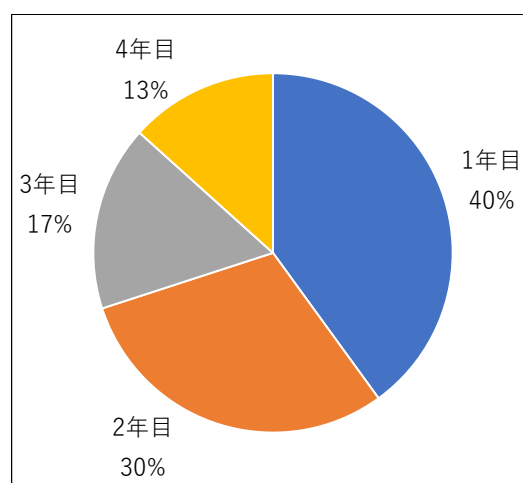


図 6-4 中途退学した時期（定時・通信制）



中途退学を防ぐにあたってどのような支援が重要かを、A 高校（全日制）の多文化教育コーディネーターに尋ねた際のインタビューデータを掲載する。

資料 「中途退学を防ぐには」 A 高校（全日制）インタビュー

F：多文化教育コーディネーター

— 中退者が3人ということでしたが、中退を防ぐにはどのような支援が重要だと思いますか。

F：難しいですね。その生徒が関わっている場が複数あるというのはいいことかなと思います。生徒たちや卒業生を見ていて思うのは、学校で起きたトラブルについては、学校関係者にはどうい

ふうに言っていていか分からなかったり、こんなこと言ってもいいのかなと、言いにくいことがありますよね。私のことも、学校の人だから、というふうと思うかもしれません。

彼らはこれまで関わっていた外部の団体などに行って話をし、そこで学校の先生が言ったのはこういう意味なんだよ、と誤解を解いてもらい、その結果を〔団体から〕私の方にご連絡をいただいたりします。それから別の方から、〔生徒が〕相談に来ましたよ、という情報をもらい、それを私が学校の管理職の先生にお話しして解決する。管理職の先生に本当によく話を聞いてもらい、直接的にすぐ良くはならないかもしれませんがこういうふうにしたからね、と丁寧にご説明いただいたりします。だから、生徒たちを取り巻く場が複数あると、本当に助けていただいているなと思います。

生徒は学校でも話しやすい人にまず話します。私ではなくても、どなたでも。担任の先生に話しくかったら自分の話しやすい先生に話す、これができれば少し早めにキャッチできるので、こじれてしまう前に何とかできるかなと思います。結論が出てからではもう何ともしようがなく、そうなると先生方もとても残念で悔しい思いをされると思います。そういうふうにかしらの支援の場や、その生徒の居場所みたいなものが複数あるといいですね。学校以外にもあるといいかなと思います。

4. 学業への復帰について

重複する困難に出会い、一度は高校を中途退学することが避けられないとしても、その後、学業に復帰できることが、キャリア形成上は極めて重要であると考えられる。

今回の調査では、中途退学した生徒が、日本国内で学業に復帰する行動が確認できたのは、【17】【21】【39】【40】【46】の5ケースであった（転入希望などを語っても行動に移されていないことが明らかな場合は除いた）。

学業への復帰に向けて、中途退学にいたる過程を支える教員や多文化教育コーディネーターの役割、さらに地域の支援者の存在が重要であることが、次のA高校（全日制）及びB高校（定時制）のインタビューデータから確認できる。

インタビュー対象の全日制高校では3人の生徒が中途退学していた。1人目は家庭の事情により帰国したが、2人目、3人目の生徒については、中途退学後、それぞれ高校を受け直したり、高等学校卒業程度認定試験を受けたりして、学業に復帰していった。その間の経緯についてのインタビューである。学業への復帰を、多文化教育コーディネーターと教員が丁寧に支え、退学後の情報も共有している状況がわかる。

資料 学業への復帰に関する A 高校（全日制）インタビュー

T：教員

— 退学に至る経緯について、3 人目の生徒が家庭の問題なども背景にあるのか学校や授業に興味がない状況で不登校になり、2 人目の生徒も、3 人目の子が来なくなったら登校しなくなった、ということですよ。

T：そうですね。2 人目の生徒は 3 人目の生徒とつるんでいました。2 人目の生徒は、ぎりぎり入学した子なので、元々授業についていくのが大変だったという状態でした。いつもいてくれた 3 人目の子が夏休み以降来ることができなくなってしまい、なおさら 2 人目の子は孤立してしまいました。それで学校にも来たり来なかったり、在県の担任とも言い合いをしたりしました。その後、自分のレベルに合う学校を受け直すことになり 12 月に退学しました。

3 人目の子に関しては、事情があり夏休み頃から来なくなり、その次の年の 11 月まで休学をして、退学という形でした。元々この子は日本語の能力があった子で、プレイスメントテストの結果も良く、力はあったのですが、学校に馴染めなかったという部分がありました。ただ、後のコーディネーターからの情報では、退学してから一生懸命勉強して、大検〔=高等学校卒業程度認定試験〕を取ったという話を聞いています。

— なるほど。この高等学校卒業程度認定試験を受けたりとか、あるいは定時制を再受検したりというお話から、中退後の生徒の情報を持っていらっしゃるのだなと思いました。それはやはりコーディネーターからの情報が大きいですか。

T：そうですね。コーディネーターと、この生徒に関わった、今はもう辞められた在県の担任の先生の力が大きかったのかなと思います。

定時制高校は、様々な要因から学業継続に困難を抱えるケースが多い。しかし、中途退学にいたる過程において丁寧な指導を行うことで、再び学校に復帰してくるケースがあることが、インタビューの中で語られていた。

資料 学業への復帰について B 高校（定時制）インタビュー

K：教員 M：多文化教育コーディネーター

— (効果的な取組を挙げていただきましたが)、中退はしたが、ある程度の効果はあったという見方をしてよろしいでしょうか。

K：難しいですね。例えばこの中で、「通訳の手配」が効果的だったというのは、辞めるにしても、通訳の先生にたくさん入っていただいたことで本人ならびに保護者の方たちとも話ができという点です。なので、ある程度本人の気持ちもちゃんと尊重できましたし、納得した上で辞めていった子もいました。だから、必ずしもうまく卒業までいった子たちだけの話ではないかなとは思っています。M 先生、どうでしょう。

M：私もそう思います。今名簿を見ていて、さまざまな子たちがいたなと思い直していたのですが。

K：本当ですよ。そうですね。

M：出ていった子たちも、それなりに、本当に随分先生たちと話をした上で、何回も考え、通訳さんにもお世話になりながら、先生に随分いろいろやってくださった上で辞めました。辞めてからまた入ってくる子もいます。

— また入ってきた子もいるのですね。

K：そうですね。この中の、□□は、今、また戻ってきて、元気に学校に来ていますよ。

M：よかったです。

— 通っている子もいるのですね。

M：うん。

K：また戻ってきた子もいますよ。

M：一回出るのですが、また戻ってくる子がいるのですね。

K：いますね。

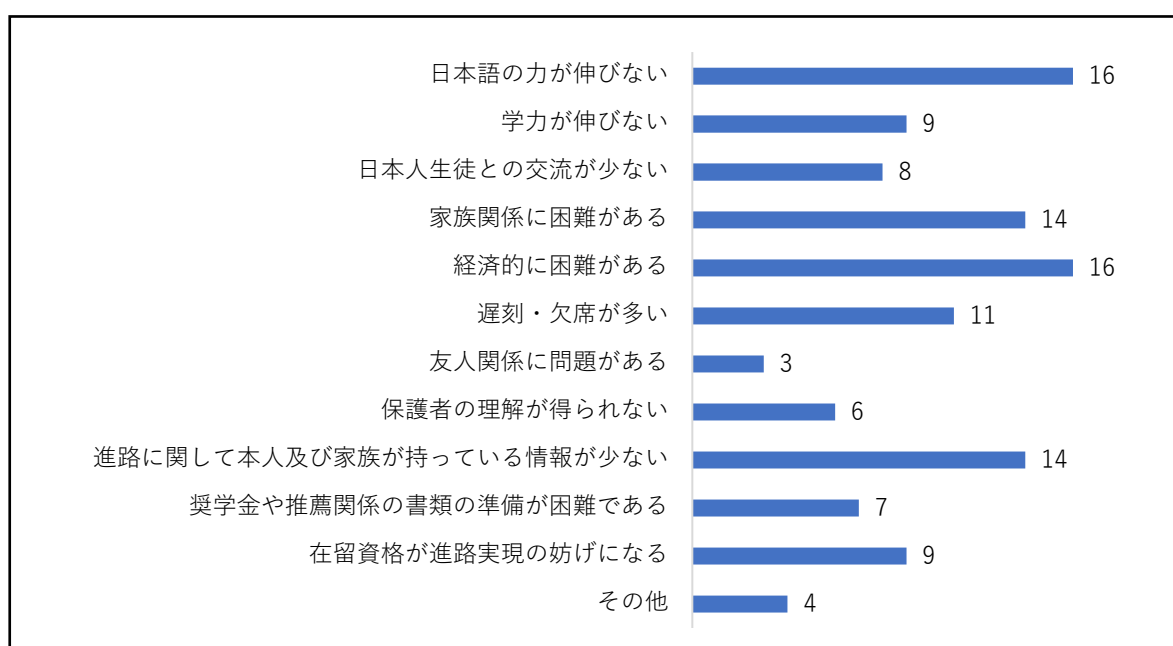
M：効果があったのだと思います。それから、血縁者がまた入学することがあります。おばあちゃんが、あの子のきょうだいだ、と言って連れて来たりもします。効果は、いろいろあったのだろうなと思います。

第7章 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題

1. 選択式による「卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題」

調査では、複数回答可で「日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現に向けて支援する上で、特に難しい課題」を選択してもらった。その集計結果が、図7-1である。

図7-1 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現に向けて支援する上で、特に難しい課題だと感じること（複数回答）



多くの課程が複数の項目を選択し、1課程あたりの平均が5.85項目となっており、この点からも、課題が複合的であることがうかがえた。

特に多かったのが、「日本語の力が伸びない」「経済的に困難がある」「家族関係に困難がある」「進路に関して本人及び保護者が持っている情報が少ない」である。

2. 自由記述にみる「卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題」

アンケートでは、上記の選択肢の下に自由記述欄を設けた。その内容について、以下、課題ごとに整理して抜粋を掲載する。

▶日本語学習・教科学習に関する課題

7課程が記入した。日本語力に課題があって専門学校進学がかなわなかった事例を挙げた

学校もある。7 課程中 2 課程が、「3～6 か月の集中学習」が取れる体制を求めている。

・日本語初級が未習または不確かな状況で高校の教科を学習、習得していくには、本人の相当な覚悟と努力が必要で、しかも努力だけでは到底間に合わないというのが実感である。少なくとも、3～6 か月の集中学習が望ましく、そのような体制があればと思う。教科の授業がある以上、日本語と並行して教科の学習にも支援が必要で、特に中学校の基礎学習ができていない生徒には母語による教科支援がないと難しいと思う場合がある。

・日本語力の問題。入学後の3 か月～6 か月ほど、集中的に日本語の特別カリキュラムを組んだ方が、結果的に生徒の日本語力の向上につながるのではないかと。

また、「やさしい日本語」による教科の授業を可能にする研修を求める声もあった。

・やさしい日本語による授業をするには、日本語がわからないという状況への深い理解と工夫、時には研修で共有する必要があるため、そうした対策が望まれる。

新たに在県枠が設置された学校からは、教材や指導方法の蓄積を求める声が寄せられた。

・日本語指導や教科指導に関して、日本語指導が必要な生徒のためのカリキュラムや教材が用意されているわけでもなく、担当者それぞれの工夫に任されている状態だった。教材や指導方法などの蓄積があれば、日本語力や学力の向上がもっとはかられたのかもしれない。

▶進路や学校制度の情報に関わる課題

7 課程の記入があった。「保護者が日本の学校や進路のシステムを理解していない」、「日本社会での進路のイメージが湧いていない」といったものから、「学生支援機構や国の教育ローン、入学金の支払い期限」についてや「親の病気で1 か月帰国。欠席数が多いと学校長の推薦がもらえないということ、理解していなかったため、進路決定に影響を与えたかもしれない」といった具体的な指摘もあった。

生徒や家族の持つ進路情報量については異なる評価も見られるが、生徒や家族による違いの大きさを指摘する声もあり、日本語指導が必要な生徒の中で格差がある可能性もある。

・生徒本人及び家族の日本の大学や専門学校についての知識、情報が少ない。進路に関する情報を自力で得ることが、家族本人とも難しい状況にある。就職に関しては手厚い指導やフォローが行われているので、最初から就職希望の生徒には心配しないが、進学を希望する生徒に対する支援は多岐にわたるため、十分ではない。進学先の情報や試験日程・内容、出願書類のみならず、奨学金や書類の記入などにも支援が必要だった。

・生徒や生徒の家族は、就職や進学に関して情報を持っていると感じる面がある。他方で、逆に、生徒

が持つキャリアへのイメージは限定的で、持っている知識が少ないと感じる面もある。

いずれにしても、寄り添った支援が必要であるとの記入もあった。

・支援者としては、本人の希望がなかなか決まらない場合や母国に帰国予定の場合でも、後から状況や気持ちが変わることを想定し、1、2年次の早いうちから進路関係の説明会や先輩との交流会と一緒に参加するなどして、情報提供を本人の意識付けを行うことが大切だと感じた。

▶家族関係の不安定さに関わる課題

5課程が記入した。具体的な事例報告から、情報共有の難しさや母語でのカウンセリングを望む声まで寄せられた。

・家庭の状況が不安定なことも多く、親のみが帰国し、本人が残されてしまうこともある。その場合は生活が乱れて欠席が続いてしまうことも多かった。

・1年次後半から父親が再婚して親子関係が悪くなり、学費、国民保険、生活費などの支払いをししてもらえなくなった。

・家庭関係に困難を抱える生徒は、遅刻・欠席が多かった。

・家族関係が複雑であることが多く、学校での出来事・学習状況・進路のこと等保護者との理解を共有していたか疑問が残る。

・家族関係が大変複雑であることも多く、複層的に問題を抱えている生徒は心がかかなり疲弊していることがあり、母語によるカウンセリング的な対応が有効なので、そうした人材の確保が望まれる。

▶経済的困難に関わる課題

5課程が記入した。アルバイトをしている生徒の状況に触れたものが3校で、「アルバイト代をすべて家庭に入れている」「アルバイトに明け暮れ、時間だけが過ぎてしまう」と言った実態、「家族だけで生徒の進学を支えるのは難しい」という認識を示していた。こうした家庭では、制度の利用もままならないという指摘もあった。

・国の教育ローンについては、申請時に公共料金の未納や遅れがないかどうかの審査があるが、未納が多いため審査に落ちてしまうことが多い。母子家庭であったり、収入が安定しない家庭は、入学金を準備することが容易でないことが多い。

こうした状況を踏まえて、「外国つながりの生徒への特別奨学金のようなものを県独自で

できないか」という声も寄せられた。

▶在留資格についての課題

4 課程で記入があった。在留資格が「家族滞在」である場合、日本学生支援機構の奨学金不可、高等教育無償化からの除外、大学独自の奨学金の対象外、在留資格変更となる「特別措置」対象外の生徒の正規就職不可などの課題があることが指摘され、制度の改善を強く求める声があった。具体的に、3分の1の卒業生が「家族滞在中で進路が決まらなかった」という記入もあり、次のような指導上の困難さを指摘する記入もあった。

・在留資格（特に家族滞在の場合）によって卒業後の進路が制限されることをあまり理解できていない。特に友達と自分が異なることがわからず、「〇〇さんがそうだったから」「先輩ができたから」自分もその資格があると間違った理解を持ったり、奨学金の申請をしてしまったりすることが課題としてあげられる。また、外国につながる生徒に対する指導に関しては生徒・保護者だけでなく、教員側にも上記の点についての理解を浸透させることについても課題に感じている。

▶進路指導上の文化の違いによる困難

進路指導をめぐる文化の違いから、指導の難しさを指摘する記入が、3 課程からあった。

・母国では、「自分で進路を決める」体制がない様子で、生徒自身もどうしてよいかわからなかったりする。

・相談を進める中で、急に変わってしまったりすることがある。多くの場合母国の人たちから言われてのことである。こちらが力を尽くしても、母国の人たちからの一言でひっくり返されてしまう。

・有名大学志向が強い生徒は浪人することとなった。個人の問題というより、家庭の文化的背景の違いかもしれない。日本語力や学力、進路実現に関して、家庭環境と個々人のパーソナリティによる差が大きい。

▶学力の客観的把握の困難

進路指導上、生徒が自身の学力を客観的に把握する必要があるが、それが困難だとする記入が2 課程からあった。

・本人の、自分の学力についての認識が楽観的で現実的でないため、適当な進学先を選択することが困難だった。

・高校生活全体の中で自分の学力を客観的に判断することができない（自分の学力不足を認識できない）。生徒へ様々なアドバイスをしたが、生徒本人が聞き入れないことが困難に感じた。

▶周囲との交流に関わる課題

2 課程の記入があった。1 課程は、同国人だけでコミュニケーションして、日本語の力がつかなかったことを困難とする意見があった。もう 1 校は、対象生徒が少ない学校では、取り出しも一人となり学習意欲の持続が難しいという声もあった。

この他、1 校ずつ、次の意見があった。

▶学校生活の定着に関わる課題

・中途退学した 2 人の生徒に関しては、卒業及び進路実現に向けての支援以前に、日本および高校での生活に定着するための支援が必要だったと感じる。本人たちが、日本に来た経緯や現在の生活に納得していないと、自分自身の現状を認めることができず、また、努力する理由を見つけることができない。生徒が日本に住んでいる現状を肯定的に受け入れることができれば、自然に学習やそれ以外の活動にも前向きに取り組み、将来や進路について考えたり、準備したりできるようになると考えられるが、心の受け入れ過程は生徒それぞれであり、なかなか難しい。いずれにせよ、学校は生徒が毎日まとまった時間を過ごす生活と学習の場であるので、教員や支援者には、生徒の生活状況をよく理解し、気持ちに寄り添う姿勢を示すことが共通して必要だと考える。

▶指導時間の確保

・外国につながる生徒の支援・指導と日本人の生徒の支援・指導、双方の時間の確保が非常に難しい。外国につながる生徒の支援・指導には多くの時間を必要とするにも関わらず、十分に確保できていないのが現状である。

▶予算確保と社会的差別や制度変革に関する意見

・教育条件整備が不足している。生徒・保護者の母語を使えて文化的背景を理解できる、同じルーツの教員が必要であるが、現在の学校に外国につながる教員はほとんど存在していない。また、生徒・保護者の母語の数だけ通訳者が必要である。しかし現在の通訳予算規模では、毎日のように必要とされる通訳の機会に対応できていない。学習支援では、日本語授業・個別対応授業・TT・授業への入り込みのため、教員・学習支援者・学習サポート員等の予算措置も不足している。国レベルでの施策が求められる。

・社会の差別意識や制度が、生徒たちの進路に壁としてたちはだかっている。高卒後の就職に向けた進路指導に対し、外国につながる生徒の中には、積極的に応えてくれない生徒も多い。学校を通じてオープンな求人に応募することを選ばず、保護者や知り合いのつてに頼る生徒もいた。自分自身や保護者が受けた仕事上の差別的な経験(仕事先が決まらない、通名使用を求められる等)が要因となっていると思われる。また、外国人が受験できなかったり、採用されても昇任制度があったりする公務員の「国籍条項」がある。このため、進路の

選択肢を狭められて、希望を失う生徒もいた。これは制度上の問題である。これら社会の差別意識や制度の問題は、大きな動きの中で変えていく必要がある。

以下では、「卒業と進路実現を支える上の課題」に関連する、A 高校（全日制）のインタビューデータの一部と、B 高校（定時制）のインタビューデータの一部について、読みやすさに配慮して内容を変えない程度に修正を加えたものを掲載する。

A 高校（全日制）では、卒業と進路実現を支える上の課題として、進路に関わる保護者の理解とやさしい日本語についての課題が、多文化教育コーディネーターから語られた。

資料 「保護者の理解」と「やさしい日本語」について A 高校（全日制）インタビュー

F：多文化教育コーディネーター S：教員

— 卒業と進路実現を支える上で特に大事な項目はありますか？

F：進路について先生方もおっしゃっていますが、やはり日本の大学の状況がそんなには分かっていないというのと、親の期待が高く、この大学でなきゃ、と思いついでいることで、あまりにも高い所を望んでしまい、なかなか現実の自分と向き合えなくなってしまう場面を先生方もいっぱい経験されています。先生がいろいろ話してくださっていますが、なかなか難しいです。

（中略）

名の知れたいい大学に行くことがいいことなんだ、それが一番いい目標なんだ、というふうにも今でも思いついでいるところがあります。特に中国の生徒はそういうふうになってしまう部分があるのかな。なので、学校全体とは別に、できれば親御さんも含めて、在県の外国につながる生徒たち向けの進路については、ご担当の先生も交えて話をする必要があるかなと感じています。

（中略）

先生方もそうですし自分でも思っていますが、「やさしい日本語」という言葉は、具体的にどうすることがこの生徒にとって「やさしい」のか、難しい内容を説明するための「やさしい日本語」ですが、それだけでなくいろいろ工夫が必要なのだと思うのです。多分そういうことを研修等で共有することが一番必要かなと、そういう場があるといいのかなと思います。若い先生で初めて外国につながる生徒に接するという方もいらっしゃると思いますので、そういう視点が必要かなとは思っています。

— 高校で学ぶ内容の難しさと、それを「やさしい日本語」で行うのはどういうことなのか、ということですね。

F：そうです。丁寧にゆっくり繰り返せばいいというのとちょっと違いますよね。言い換えていかなければいけない。その言い換えがすごく難しい。かえって難しくしてしまって、言わなければ

よかったとよく思いますので、「やさしい日本語」は難しいなと思います。

(中略)

S：最後になりますけれども、少しだけ話をさせていただいてよろしいでしょうか。1つ目が、F先生が言われた複数の居場所づくり、これは知的障害の子にも通じています。2つ目が通常の高校生が抱えている不安や困難に〔日本語指導が必要な生徒には〕プラスアルファがあるということ。3つ目が卒業後、もしくは中退のときの定着した支援。そして4つ目がユニバーサルデザインの授業改善、「やさしい日本語」という形で表現をされていましたが、私たちのほうではユニバーサルデザインという形で授業改善を進めていかななくてはいけないなと思いました。幾つも共通点がありましたので、学校組織という形でシステムづくりをしていきたいなと思っております。

B 高校（定時制）で、高校卒業と進路実現を支える上での課題を尋ねた際には、「伴走者がいることが必要だ」という回答があった。前後のインタビュー記録を掲載する。

資料 「伴走者がいること」について B 高校（定時制）インタビュー

K：教員

— 日本語指導が必要な高校生の学校生活を支えていく上で、課題と感じるのはどんなことですか？

K：そうですね。われわれ、私なんかは、どんなにやっても足りないことばかり、という感覚ですね。大してやっていないのですが。

— いやいやいや。

K：いろいろやっているのだけれど、全然足りてないなという反省ばかりですね。

— いろんな要因がありますが、特にこれが一番大事だなというのはありますか？

K：私は、学校の中に彼らの伴走者がいることが必要かなと一番思います。勉強よりも、何より

(中略)

— この伴走者というのは、先生ということあるし、よりどころになりますね。

K：もちろん。

— 友達という場合もあるし。母語のできる人材の場合もあるし、いろんな意味での伴走者ですね。

K：そうですね。だから、保健室にいる先生かもしれない。カウンセリングの先生かもしれない。うちの高校には、若者サポートステーションの人に月2回くらい来ていただいて、就職に向けた相談の中で、実際にはメンタルの悩みを聞いてくれたりする人もいます。それから、スクールソーシャルワーカーの方もいらっしゃるって、その方に子どもたちの相談に乗ってもらったりしています。

外部の方たちも、今どんどん入ってきていただいているので、学校に行くと聞いてくれる人がいる、支えてくれる人がいるということが、日本人の生徒も含めて、特に外国につながる生徒にとっては大切ななと思います。

第8章 日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒の状況（課題、支援の有無とその内容等）について

調査票の最後の設問として、日本語指導が必要な生徒以外で外国につながる生徒についての自由記述欄を設けた。回答された記述を整理すると、言語に関わる課題が多く挙げられている傾向があった。それらを更に2つに分けて見たい。また、言語以外の記述についても「その他」として以下に自由記述の抜粋を提示する。

なお、記述の〔 〕内の文字は、文章の理解を助けるために分析者が書き加えたものである。

1. 日本語支援の必要性について

日本語指導が必要な生徒としてカウントされない生徒の中にも、実態として日本語の支援が必要な生徒がいる。たとえば幼少期に来日した生徒であっても、日本語支援が必要な場合がある。神奈川県の入学者選抜においては、在県枠、一般枠とも募集人員まで合格者を決定することとしており、結果的に定員内不合格者は出されていない。よって、日本語の力が足りない状態であっても入学することが可能であるため、高校に入ってから授業についていけるほどの日本語の力がないことが分かることもある。また、高校に入学する前の小中学校の段階で更なる手厚い支援を考える必要があると考えられる。

- 幼少期に来日しており、日本で生まれたりした生徒が多いので、日本語は一見できるように見えるが、日本語能力試験の読解の問題をやらせてみると、読み取りがほとんどできない生徒も多く見られる。
- 漢字が極端に苦手であったり、作文が不自然である等何らかの困難さを抱える生徒は多い。
- 日本語力が不十分なため教科の学習が困難と思われる生徒も存在する。
- 日本で幼少期から暮らしていて、日本語の日常会話では問題を感じられないが、「国語」の基礎力がなかったり、その結果他の教科の力も不十分な生徒も多い。
- Wリミテッド。小学校1年生から4年生の時期に来日した多くの子どもは母語のない状態になっている。どの言語でもなんとなく会話はできているが、勉強や思考する言語まで育っていない。

家庭内の言語環境が与える生徒の日本語の力への影響について示唆する記述もあった。

- 〔外国人のひとり親家庭の場合〕家庭では日本語以外の言語でしか会話していないと、日常会話は問題ないが、漢字学習を中心として学習が進みにくいことがある。単なる勉強不足からくる学力不振とも言い切れ〔ない〕。
- たとえ日本生まれであっても家庭内で保護者が自分の母語で生活していると、複雑な日本語を避けたり、わかったふりをしてやり過ごしていることがある。自尊心を傷つけずに気づきの機会を持たせられるとよい。

- 生徒は家庭内の言語にも日本語にも自信がない場合があるが、生徒自身は級友と一緒に勉強したいと思っており、取り出し授業をすることは他人の目を気にする彼らにはとってマイナスだという印象である。

2. 生徒と保護者間における母語のちがいで来る困難さ

保護者が日本語ができないことで、学校とのやり取りが難しいことは容易に想像がつくが、ここでは生徒と保護者間でのコミュニケーションが不足し、生活上に課題が生じていることについて書かれている。日本語だけではなく、生徒の母語支援が求められている。

- 本人と保護者の意思疎通ができていないかが見えにくい。
- 保護者が日本語をほとんど理解できなかったり、あるいは、日常生活に支障を感じていなくても、少し踏み込んだ内容や分野の日本語や日本社会のシステム等を理解していないという自覚がなかったりするので、理解や協力を得るのにかなりの時間と労力を要する。
- 生徒が保護者に進路の話をするとき、互いにうまく伝え合うことができず、生徒が保護者に話さなくなることがある。生徒と保護者の間に距離ができてたり、互いの考えがずれていたりすることもある。
- 保護者は母語で話すのが、生徒が日本語で話すようになり、親子のコミュニケーションが難しくなってしまうこともあった。あるいは日常会話のできる生徒に、役所や病院など日常生活で、通訳者として親が頼っている家庭もある。このため学校を遅刻・欠席する生徒もいた。
- 生徒本人が手続きをしなければならなくなり、問題が生じることがある。例えば、高等学校等就学支援金の手続きができず、授業料を支払うことになった生徒がいた。

3. その他の記述

「言語」に関連しない記述について、いくつかの項目に分けて紹介する。そのうちのいくつかには、中途退学の理由・背景について書かれた回答と同様であった。日本語指導が必要な生徒と必要でない生徒に共通した課題があることが分かる。

▶ アイデンティティなどに関わる支援の必要性

- 日常会話の課題が少なかったり、日本名（通名）であったりして、自分のルーツなどありのままの自分を周囲に伝えられない生徒もいる。
- 中には自らのアイデンティティに悩み「たとえこの学校でも自分のすべてをさらけ出すのは怖くて隠そうとしてしまいます」と打ち明ける生徒もおり、「外国につながる生徒」の支援は、生徒の学習面だけではなく、生活面や生徒との交友関係、保護者との連絡面など、幅の広い包括的な支援が求められていると感じている。

- アイデンティティや自己肯定感の確立のため、母語（継承語）の講座が必要である。

▶日本人との交流の少なさ

- 同じ国籍、同じ言語の生徒同士でグループになりやすく、日本人との交流が少なくなりがち。

▶家庭の経済的状況の困難

- 経済的に困難であったり、家庭の状態が安定していなかったりするケースが少ない。
- 生活保護を受給しているケースもあり、アルバイトの問題（ケースワーカーの理解が必要）、進学や就職の問題（入学金の借り入れや奨学金手続き、自動車免許取得のための資金）など、様々な面で支援ニーズが高い。
- 文化的な背景から子育てや働き手としての役割を担わされ、学業に集中させてもらえない。

▶進路支援上の課題

- 進路を選ぶにあたり、本人と家族に外国籍であること、在留資格に関しての知識が乏しい。
- 日本の進路事情が、出身国と全く異なるので、保護者が理解できない。通訳を間に入れても、理解してもらうまでに時間がかかる。

▶居住地が定まらない

- 連絡が急に取れなくなったり、日本からいなくなってしまう。

▶把握することの困難

- 日本語指導を特に必要としない生徒については本人が多文化交流会に参加するなど、自分から意思表示をしてもらわなければ接触する機会が少なくなってしまう。
- 一般受検で入学した生徒に在籍しているが、名前も日本名であり把握が難しい。

V おわりに

本調査は、神奈川県立高等学校における日本語指導が必要な高校生に対する支援と進路の実態を明らかにし、効果的な支援のあり方を検討する基礎資料とするため、次の3つを目的として設定し、県教育委員会、ME-net、KIFの3者が協働し、全国に先駆けて実施したものである。

- ① 神奈川県立高校内で行われている日本語指導が必要な生徒への支援と進路の実態を把握し、神奈川県における今後の効果的な支援の在り方検討に資する。
- ② 「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」および「多文化教育コーディネーター派遣事業」を検証する。
- ③ 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と進路の実態を公開し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する全国的な研究及び施策の策定に資する。

本調査を通して様々な現状と課題が浮かび上がったが、「おわりに」として、その中からいくつか再確認し、本調査の目的をふまえつつ、今後の3者の取り組みについて述べたい。

1 調査結果について

まず、日本語指導が必要な生徒への支援については、すべての調査対象高校において入学した時点で「生徒カード」²⁵が作成され、その記入を通して、生徒がつながる国、母語、保護者通訳の必要性等の把握が行われていることが明らかとなった。このような結果の背景として、県教育委員会主催の会議において高校における同カードの使用が推奨されていることが考えられる。また、入学に関する手続きの面においては、調査対象高校の8割以上で支援が行われていることがわかった。

校内の支援内容については、日本語教育を目的とした授業や補習、個別対応による授業、支援者による学習支援が、在県枠校（在県外国人等特別募集²⁶の枠を設置している高校）において、より多く取り組まれている傾向であった（詳細は、本報告書第3章「2. 在県枠校及び一般枠校の支援」を参照）。

日本語指導が必要な生徒の進路については、大学・短大への進学は22.4%で、神奈川県全体（60.7%）と比較すると半分以下であり、進学も就職もしていないのは30.8%と、神奈川県全体の3倍に及んでいた。

また、調査対象生徒197人のうち24%が中途退学していることが明らかになった。中途退学した理由としては、学校生活・学業への不適応、家庭の事情、帰国、日本語能力の不足、といった複数のことが挙げられるが、理由はそれぞれ単独ではなく、複数の理由が絡み合っ

²⁵ 本報告書「IV 調査の結果 第3章」を参照のこと。

²⁶ 本報告書「II 報告書をお読みいただくにあたって」を参照のこと。

て退学に至ることが見えてきた。

本調査からこのように中途退学の理由が見えてきたのは、多文化教育コーディネーターと担当教員が、担当者会議等を通じて常に連絡を取り合い、連携しながら該当生徒への寄り添い支援ができていくことが大きく影響している。今後、効果的な支援のあり方を考えていくために活用できることであり、「多文化教育コーディネーター派遣事業」から生まれた成果として評価できるだろう。

このように本調査では、校内において取り組まれている支援と、日本語指導が必要な生徒が中途退学に至る理由等が見えた。これら調査結果は、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する全国的な研究及び施策の策定においても大いに参考となるものと思料される。

これらを受け止め、神奈川県における今後の支援の在り方を考えるために、県教育委員会、ME-net、KIF が今後取り組んでいくべき方向性について、次に述べたい。

2 これからにむけて —課題解決のために—

課題の解決に向けて、まずは、本調査の結果を広く共有する必要がある。今回の調査対象校だけでなく、県内の市町村教育委員会や地域の支援団体などをはじめ様々な方々と共有することにより、支援の気運をさらに高めることができると考える。

そして、日本語指導が必要な生徒を取り巻く支援をより改善するために、関係機関・団体等の連携促進を目的とした情報交換・意見交換の場を持つべきである。教育行政や学校現場が様々な関係機関と連携・協力し、課題解決にむけた多角的なアプローチを考えることが、課題の解決にむけて有効に働くと考える。

学校現場へのサポートとしては、多文化教育コーディネーターやサポーターの継続配置に加え、教職員向けの研修実施や支援に役立つ情報提供・相談対応などが有効だと考える。本調査を実施した3者の連携・協力をはじめ、様々な関係機関や支援団体との連携・協力が重要となってくると思う。そのためにも、県教育委員会、ME-net、KIF の3者は更なる連携・協働を図る必要があると考えている。そして、3者がそれぞれ作成・発行している既存資料や情報等の紹介・活用に加え、日本語指導が必要な生徒に対する支援の充実強化や、新たなニーズや生活支援等への対応についても、引き続き検討を行い、積極的に取り組んでいく必要がある。

この冒頭でも述べたように、県教育委員会と支援団体等が協働してこのような調査を実施したことは、全国に先駆けたものである。日本語指導が必要な高校生の数が全国で最も多い神奈川県における本調査の結果は、今後の県内における効果的な支援の在り方を検討する材料となることはもちろんのこと、県内に限らず、全国的な研究および施策の策定にも役

立つものである。また、調査結果を通して、神奈川県「多文化教育コーディネーター派遣事業」の取組を支援のあり方の一例として紹介することもできた。様々なかたちや機会でも全国的にも情報発信を行い、同様の目的をもった取り組みが全国にも広がることを願っている。

県教育委員会、ME-net、KIF の3者は、今後も連絡を取り合い、協力体制を堅持・充実させ、その他の支援団体等も連携しながら課題の解決策についても検討を行っていき、県内における日本語指導が必要な生徒の支援に取り組んでいきたいと考えている。

最後に、本調査は、高校の教職員の方々と多文化教育コーディネーターの多大な協力のもとに行われ、得られた結果は大変貴重なものとなった。御協力いただいた高校並びに教職員の方々、多文化教育コーディネーターの皆様へ改めて感謝を申し上げます。また、弘前大学の吉田美穂氏には、元神奈川県立高等学校の教員としての経験・視点と研究者としての知見を生かし、本調査の調査デザイン、分析・執筆等において多大な御助言と御協力をいただいた。その全的なサポートにも感謝を申し上げます。

分析・執筆担当者 一覧

II 報告書をお読みいただくにあたって 吉田 美穂（弘前大学）

IV 調査の結果

第1章 吉田 美穂（弘前大学）

第2章 武 一美（認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）

第3章 星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

第4章 武 一美（認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）

第5章 吉田 美穂（弘前大学）

第6章 吉田 美穂（弘前大学）

第7章 吉田 美穂（弘前大学）

第8章 星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

参考資料

調査票：全日制用、定時制・通信制用

日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわるアンケート調査 調査票

高校名:

調査員(多文化教育コーディネーター)氏名:

コーディネーター窓口教員 氏名:

この調査について

この度、神奈川県教育委員会、認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ、公益財団法人かながわ国際交流財団の3者が協働で本調査を実施することになりました。本調査への協力に感謝いたします。なお、本調査結果については、事業報告会等にてご報告する予定です。

調査の目的

- 神奈川県立高校内でおこなわれている日本語指導が必要な生徒への支援と進路の実態を把握し、神奈川県における今後の効果的な支援の在り方を検討するため
- 「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」および「多文化教育コーディネーター派遣事業」を検証するため
- 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と進路の実態を公開し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため

調査の内容

- 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と取り組み内容
- 日本語指導が必要な生徒の進路と進路決定に影響を与える要因及び、中退した生徒数とその理由
- 多文化教育コーディネーター派遣によって得られた成果と課題

※本調査票「設問5」において進路についての調査項目がありますが、こちらは、例年秋に県教育委員会が実施する「日本語を母語としない生徒の卒業後の進路状況調査」に代わるものです。

調査結果の公開について

本調査によって得られたデータを集計し、報告書にまとめたものを公開する予定です。その際、個人名・学校名は仮名とするなど、学校および個人が特定されないようにいたします。

神奈川県教育委員会
認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ
公益財団法人かながわ国際交流財団

締め切り 2020年4月6日(月)
 提出方法 管理職より庁内メール(高校教育課 白水宛て)
 (CC で高校教育課 須田宛て)

設問 1

2017年4月に入学した日本語指導が必要な生徒の内、以下の人数についてお答えください。

日本語指導が必要な生徒数（2017年5月1日付の県の調査で計上した生徒数）（A）	_____人
内、在県枠で入学した生徒数・・・_____人	内、一般受検で入学した生徒数・・・_____人
2017年5月1日の時点では、「日本語指導が必要」とみなされなかった生徒で、その後、「日本語指導」が必要だと判断された生徒がいた場合、その人数（B）	_____人
合計（A+B）	_____人

※本調査は2017年4月に入学した者を対象とした調査ですが、上記の（A）には、2017年4月～5月1日までに1年次に編入した生徒も含まれている場合があります。これらの編入者については、2017年4月入学者と同じく、本調査の対象とします。

上記の合計（A+B）に含まれた生徒について、以下の質問にお答えください。

設問 2

貴校において、「日本語指導が必要な生徒」と判断する際の方法や基準について、あてはまるものに、チェックをつけてください。（複数回答可）

- 「在県外国人等特別募集」で入学した生徒
- 入学者選抜において「第5号様式」に該当した生徒
- 中学校や学習支援団体等からの情報提供により判断された生徒
- 入学時のプレイスメントテストにより判断された生徒
- 授業内での学習の状況から判断された生徒
- その他（ _____ ）

下の問いへ

「日本語指導が必要」と判断する基準について、あてはまるものにチェックをつけてください。

- ひらがなの読み書きはできるが、漢字がほとんど読めない、書けない。
- 日常的なやり取りはできるが、簡単な文章を読んで理解することができない。
- 日常会話に不自由しないが、教科書の文章や教科の言葉がほとんど理解できない。
- 複雑な会話・文章になると理解できないことがあり、教科理解のために特別な支援が必要。
- その他（ _____ ）

設問3

設問1で回答した2017年4月に入学した日本語指導が必要な生徒を対象に、次の表に挙げた支援の取組をおこなっていた場合、該当する年次に◎もしくは○を記入してください（複数年次可）。

		日本語指導が必要な生徒全体への取組→◎	日本語指導が必要な一部生徒への取組→○					
			在県枠で 入学した生徒			一般受検で 入学した生徒		
		支援の取組	年次			年次		
			1	2	3	1	2	3
A	入学時	入学手続きの支援						
B		生徒カード等による生徒情報の把握（つながる国や母語、保護者通訳の必要性等）						
C		プレイスメントテスト						
D	学習面	国語総合その他国語科目における日本語授業						
E		日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業						
F		放課後補習における日本語学習						
G		教科授業の取り出し						
H		教科授業への入り込み						
I		教科授業における「やさしい日本語」配慮						
J		定期試験問題における「やさしい日本語」への書き換え・ルビ振り等の配慮						
K		定期試験のための放課後補習						
L		日本語能力試験受験支援						
M		学習面以外	在留資格の把握					
N	多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り							
O	校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）							
P	就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）							
Q	進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）							
R	多言語支援	翻訳機やアプリの活用						
S		保護者向け校内文書の「やさしい日本語」への言い換え・ルビ振り						
T		面談での通訳配置						
U		校内文書（お便り、個別の連絡事項など）の翻訳						
V		高校内外の多言語資料（保健用語・教科の言葉キーワード集・進路関連情報、等）の蓄積・活用						
W		担当者会議（委員会・グループ）における支援の内容及び方法の検討						
X		その他（ ）						

設問4

以下の①～④の観点から、それぞれ効果的だったと感じる「取組」A～Xを設問3の表から選び、下の表の該当欄に記入してください（各欄にアルファベットは1つのみ。3つまで記入可）。

それぞれの取組の効果がみられた対象者の内訳（在県枠か一般受検、もしくは両方）をチェックし、効果的だった年次を（ ）に書き入れてください（複数の年次も可）。

その上で、その取組の意図、取組の時期や頻度、支援者（教員・サポーター等）、取組上工夫した点、得られた効果などについて、できるだけ具体的にお書きください。

①：学校生活の安定と継続

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

②：日本語の力の伸長と学力の定着

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

③：ルーツを含む自己肯定感の向上

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

④：進路実現

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県卒 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県卒 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県卒 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

設問 5

設問 1 で回答した、2017 年 4 月入学の日本語指導が必要な生徒 (A+B) の進路等について、5-(1)と 5-(2)に分けて、回答してください。5-(1)と 5-(2)それぞれの小計を合わせた合計人数が、設問 1 で回答した 2017 年 4 月入学の日本語指導が必要な生徒 (A+B) と合致するよう、ご注意ください。

5-(1) 今年度末 (2020 年 3 月) に卒業する生徒の進路等

※毎年秋に教育委員会からおこなわれる調査「日本語を母語としない生徒に対する高校卒業後の進路状況調査」に代わる調査項目です。改めて同内容の調査をおこなうことはいたしません。

	在県枠で入学した生徒	一般受検で入学した生徒
大学・短期大学等 (国内のみ)	人 (推薦___人、AO___人、外国人等の特別枠___人、一般___人)	人 (推薦___人、AO___人、外国人等の特別枠___人、一般___人)
専門学校	人	人
専修学校 (一般課程) 等	人	人
公共職業能力開発施設等	人	人
就職 (正規の職員、自営等)	人 (公務員___人、一般就職___人、自営業___人、自己開拓___人)	人 (公務員___人、一般就職___人、自営業___人、自己開拓___人)
就職 (正規の職員等でない者)	人	人
一時的な仕事 (パート・アルバイト等)	人	人
その他 (進路不明、進学準備中、外国の大学、国内にある外国の大学等)	人	人
小計	人	人

5-(2) 今年度末 (2020 年 3 月) に卒業しない者の状況

	在県枠で入学した者	一般受検で入学した者
転出 (日本国内で他の学校へ転学した)	人	人
修得単位不足による滞留	人	人
休学による滞留	人	人
中途退学	人	人
その他	人	人
小計	人	人

3人目：

① 高校入学の方法 在県卒 一般受検

② 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

③ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適合 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

④ つながる国（ ）

詳しい状況

4人目：

① 高校入学の方法 在県卒 一般受検

② 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

③ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適合 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

④ つながる国（ ）

詳しい状況

5人目：

① 高校入学の方法 在県卒 一般受検

② 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

③ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

④ つながる国（ ）

詳しい状況

6人目：

⑤ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑥ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑦ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑧ つながる国（ ）

詳しい状況

※ 7人目以降を記入する必要がある場合は、欄を複製してください。

設問 8

日本語指導が必要な生徒以外で、外国につながる生徒はいますか？ その生徒たちについて感じている課題、支援の有無とその内容についてお書きください。

自由記述欄

アンケートは以上です。
ご協力いただき、ありがとうございました。

日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわるアンケート調査 調査票

高校名:
調査員(多文化教育コーディネーター)氏名:
コーディネーター窓口教員 氏名:

この調査について

この度、神奈川県教育委員会、認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ、公益財団法人かながわ国際交流財団の3者が協働で本調査を実施することになりました。本調査への協力に感謝いたします。なお、本調査結果については、事業報告会等にてご報告する予定です。

調査の目的

- 神奈川県立高校内でおこなわれている日本語指導が必要な生徒への支援と進路の実態を把握し、神奈川県における今後の効果的な支援の在り方を検討するため
- 「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」および「多文化教育コーディネーター派遣事業」を検証するため
- 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と進路の実態を公開し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため

調査の内容

- 多文化教育コーディネーター派遣高校における支援と取り組み内容
- 日本語指導が必要な生徒の進路と進路決定に影響を与える要因及び、中退した生徒数とその理由
- 多文化教育コーディネーター派遣によって得られた成果と課題

※本調査票「設問5」において進路についての調査項目がありますが、こちらは、例年秋に県教育委員会が実施する「日本語を母語としない生徒の卒業後の進路状況調査」に代わるものです。

調査結果の公開について

本調査によって得られたデータを集計し、報告書にまとめたものを公開する予定です。その際、個人名・学校名は仮名とするなど、学校および個人が特定されないようにいたします。

神奈川県教育委員会

認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ

公益財団法人かながわ国際交流財団

締め切り 2020年4月6日(月)
提出方法 高校管理職より庁内メール(高校教育課 白水宛て)
(CC で高校教育課 須田宛て)

設問 1

2016年4月に入学した日本語指導が必要な生徒の内、以下の人数についてお答えください。

日本語指導が必要な生徒数（2016年5月1日付の県の調査で計上した生徒数）（A）	_____人
内、在県枠で入学した生徒数・・・_____人	内、一般受検で入学した生徒数・・・_____人
2016年5月1日の時点では、「日本語指導が必要」とみなされなかった生徒で、その後、「日本語指導」が必要だと判断された生徒がいた場合、その人数（B）	_____人
合計（A+B）	_____人

※本調査は2016年4月に入学した者を対象とした調査ですが、上記の（A）には、2016年4月～5月1日までに1年次に編入した生徒も含まれている場合があります。これらの編入者については、2016年4月入学者と同じく、本調査の対象とします。

上記の合計（A+B）に含まれた生徒について、以下の質問にお答えください。

設問 2

貴校において、「日本語指導が必要な生徒」と判断する際の方法や基準について、あてはまるものに、チェックをつけてください。（複数回答可）

- 「在県外国人等特別募集」で入学した生徒
- 入学者選抜において「第5号様式」に該当した生徒
- 中学校や学習支援団体等からの情報提供により判断された生徒
- 入学時のプレイスメントテストにより判断された生徒
- 授業内での学習の状況から判断された生徒
- その他（ _____ ）

下の問いへ

「日本語指導が必要」と判断する基準について、あてはまるものにチェックをつけてください。

- ひらがなの読み書きはできるが、漢字がほとんど読めない、書けない。
- 日常的なやり取りはできるが、簡単な文章を読んで理解することができない。
- 日常会話に不自由しないが、教科書の文章や教科の言葉がほとんど理解できない。
- 複雑な会話・文章になると理解できないことがあり、教科理解のために特別な支援が必要。
- その他（ _____ ）

設問3

設問1で回答した2016年4月に入学した日本語指導が必要な生徒を対象に、次の表に挙げた支援の取組をおこなっていた場合、該当する年次に◎もしくは○を記入してください（複数年次可）。

		日本語指導が必要な生徒全体への取組→◎	日本語指導が必要な一部生徒への取組→○							
		支援の取組	在県枠で入学した生徒				一般受検で入学した生徒			
			年次				年次			
			1	2	3	4	1	2	3	4
A	入学時	入学手続きの支援								
B		生徒カード等による生徒情報の把握（つながる国や母語、保護者通訳の必要性等）								
C		プレイスメントテスト								
D	学習面	国語総合その他国語科目における日本語授業								
E		日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業								
F		放課後補習における日本語学習								
G		教科授業の取り出し								
H		教科授業への入り込み								
I		教科授業における「やさしい日本語」配慮								
J		定期試験問題における「やさしい日本語」への書き換え・ルビ振り等の配慮								
K		定期試験のための放課後補習								
L		日本語能力試験受験支援								
M		学習面以外	在留資格の把握							
N	多文化交流部・委員会・その他による校内の居場所作り									
O	校外イベントへの参加支援（オルタボイス・進路相談会等）									
P	就職支援（外国につながる社会人との交流/外国籍生徒向け就職情報の提供）									
Q	進学支援（外国につながる専門学校生・大学生との交流/外国につながる生徒向け進路情報の提供）									
R	多言語支援	翻訳機やアプリの活用								
S		保護者向け校内文書の「やさしい日本語」への言い換え・ルビ振り								
T		面談での通訳配置								
U		校内文書（お便り、個別の連絡事項など）の翻訳								
V		高校内外の多言語資料（保健用語・教科の言葉キーワード集・進路関連情報、等）の蓄積・活用								
W	担当者会議（委員会・グループ）における支援の内容及び方法の検討									
X		その他（ ）								

設問4

以下の①～④の観点から、それぞれ効果的だったと感じる「取組」A～Xを設問3の表から選び、下の表の該当欄に記入してください（各欄にアルファベットは1つのみ。3つまで記入可）。

それぞれの取組の効果がみられた対象者の内訳（在県枠か一般受検、もしくは両方）をチェックし、効果的だった年次を（ ）に書き入れてください（複数の年次も可）。

その上で、その取組の意図、取組の時期や頻度、支援者（教員・サポーター等）、取組上工夫した点、得られた効果などについて、できるだけ具体的にお書きください。

①：学校生活の安定と継続

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

②：日本語の力の伸長と学力の定着

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

③：ルーツを含む自己肯定感の向上

取組 (A～X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

④：進路実現

取組 (A~X)	効果のあった 対象者・年次	取組の具体的な内容と効果
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	
	<input type="checkbox"/> 在県枠 <input type="checkbox"/> 一般受検 効果的な年次 () 年次	

設問 5

設問 1 で回答した、2016 年 4 月入学の日本語指導が必要な生徒 (A+B) の進路等について、5-(1)と 5-(2)に分けて、回答してください。5-(1)と 5-(2)それぞれの小計を合わせた合計人数が、設問 1 で回答した 2016 年 4 月入学の日本語指導が必要な生徒 (A+B) と合致するよう、ご注意ください。

5-(1) 今年度末 (2020 年 3 月) に卒業する生徒の進路等

※毎年秋に教育委員会からおこなわれる調査「日本語を母語としない生徒に対する高校卒業後の進路状況調査」に代わる調査項目です。改めて同内容の調査をおこなうことはいたしません。

	在県枠で入学した生徒	一般受検で入学した生徒
大学・短期大学等 (国内のみ)	人 (推薦___人、AO___人、外国人等の特別枠___人、一般人)	人 (推薦___人、AO___人、外国人等の特別枠___人、一般人)
専門学校	人	人
専修学校 (一般課程) 等	人	人
公共職業能力開発施設等	人	人
就職 (正規の職員、自営等)	人 (公務員___人、一般就職人、自営業___人、自己開拓人)	人 (公務員___人、一般就職人、自営業___人、自己開拓人)
就職 (正規の職員等でない者)	人	人
一時的な仕事 (パート・アルバイト等)	人	人
その他 (進路不明、進学準備中、外国の大学、国内にある外国の大学等)	人	人
小計	人	人

5-(2) 今年度末 (2020 年 3 月) に卒業しない者の状況

	在県枠で入学した者	一般受検で入学した者
転出 (日本国内で他の学校へ転学した)	人	人
修得単位不足による滞留	人	人
休学による滞留	人	人
中途退学	人	人
既卒	人	人
その他	人	人
小計	人	人

設問 6

設問 5-(2)で回答した生徒一人ひとりについて、①～③をチェックし、④国名を記入してから、入学後の経過や在籍変更（中途退学など）があった年次等の詳しい状況を記入してください。

1 人目：

⑤ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑥ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑦ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑧ つながる国（ ）

詳しい状況

2 人目：

⑤ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑥ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑦ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑧ つながる国（ ）

詳しい状況

3人目：

⑤ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑥ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑦ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑧ つながる国（ ）

詳しい状況

4人目：

⑤ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑥ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑦ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑧ つながる国（ ）

詳しい状況

5人目：

⑨ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑩ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑪ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑫ つながる国（ ）

詳しい状況

6人目：

⑬ 高校入学の方法 在県卒 一般受検

⑭ 今年度末に卒業しない理由

転出 修得単位不足による滞留 休学による滞留 中途退学 既卒

⑮ ②に至った背景及び理由（複数回答可）

日本語能力の不足 学業不振 学校生活・学業不適応 進路変更

病気・けが・死亡 経済的理由 家庭の事情 帰国 その他

⑯ つながる国（ ）

詳しい状況

※ 7人目以降を記入する必要がある場合は、欄を複製してください。

設問 8

日本語指導が必要な生徒以外で、外国につながる生徒はいますか？ その生徒たちについて感じている課題、支援の有無とその内容についてお書きください。

自由記述欄

アンケートは以上です。
ご協力いただき、ありがとうございました。