

**「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5年（2023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	3
II	報告書をお読みいただくにあたって 一本調査の特徴と背景	4
III	調査の概要	7
IV	調査の結果	
	第1章 2022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	9
	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の進路及び学籍の状況	13
	第4章 中途退学の背景及び理由	21
	第5章 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	28
	第6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	34
V	おわりに	39
	資料（調査票）	43

Ⅰ はじめに

近年、我が国に在留する外国人は増加の一途をたどっており、それに伴い、公立の小学校・中学校・高等学校等に在籍する日本語指導が必要な外国籍生徒も年々増加している。また、日本国籍ではあっても日本語指導を必要とする児童生徒も増加しており、令和4年10月に発表された「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（令和3年度）」の結果では、全国における日本語指導が必要な児童生徒数は、58,307人と前回比14%増であった。また、高校生全体の中途退学率が改善され、大学等の進学率が上昇する中において、外国につながるのがある生徒たちの中途退学率の高さや非正規就職率の高さ、大学等への進学率の低さといった課題はいまだに根強く存在している。

このような状況を受け、令和3年4月には「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」が設置され、義務教育段階だけでなく、高等学校においても「特別の教育課程」を編成・実施する制度を導入し、生徒の日本語の能力等に応じた個別の指導を行うことを可能とする必要があることなど、高等学校等における日本語指導の制度化及び充実方策について、文部科学省に対して提言がなされた。

外国につながるのがある生徒たちに対する日本語指導の必要性は、「日本語を話せるようになること」という一面だけではない。学校や社会生活におけるコミュニケーションといった「生活言語の育成」のため、教科等の学習に参加するための「学習言語の育成」のため、そして、アイデンティティ形成・自己実現に向けて言葉を使う力の育成など、言葉の持つ多様な役割を考慮して設定されなくてはならない。

様々な背景を持つ外国につながるのがある生徒たちにとって、学校の教育活動が果たしている役割はとても大きい。学習活動やクラスメイトとの交流、学校行事への参加など、多様な場面を通し、生きた日本語の支援・指導を受けることができている。

言葉とは、よりよく生きていくために大きな役割を担うものである。県教育委員会、認定NPO法人多文化共生ネットワークかながわ及び公益財団法人かながわ国際交流財団の三者の連携による本調査は、日本語指導が必要な高校生の進路に関する調査である。各学校においては、一人でも多くの生徒が学校にとどまり、日本語指導の機会を受け、よりよい人生を送るための支援を受けられるよう、ぜひともこれらの貴重な情報を活用していただきたい。

II 報告書をお読みいただくにあたって 一本調査の特徴と背景

本調査は、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(以下 ME-net)、財団法人かながわ国際交流財団(以下 KIF)の三者によって、2020 年度から実施されてきた「神奈川県の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」の継続調査である。本報告書では、「2022 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」を対象とした調査の結果を記載する。調査対象校は、神奈川県教育委員会が ME-net の協力を得て多文化教育コーディネーターを派遣している県立高校であり、今年度は、当該学年が在籍した年度に多文化教育コーディネーターが派遣されていた 22 校 23 課程が対象となった¹。

本報告書の結果をお読みいただくにあたって参考にしていただくため、以下に、調査データの前提となる「本調査の特徴」、「在県外国人等特別募集など神奈川県の入学者選抜」及び「多文化教育コーディネーター派遣事業」について述べる。

本調査の特徴

本調査の大きな特徴は次の 3 点である。

第一に、卒業時点の進路を把握するだけでなく、その年度に卒業すると想定された年度に入学したすべての日本語指導が必要な生徒を対象として、卒業しなかった生徒も含め、遡ってその動向を把握している点である。2022 年卒業を想定されるのは、修業年限が 3 年の全日制課程については 2019 年 4 月入学生、修業年限 4 年を基本としている定時制課程は 2018 年入学生²である。これらの生徒について、2022 年 3 月の卒業時点だけでなく、途中で生じる中途退学や休学なども含めて遡ってその動向を調査している。この方法は回答者に負担がかかるが、担当教諭に加えて、高校に配置されている多文化教育コーディネーターの協力を得て実施することが可能となっている。一人ひとりの中途退学や休学などについては、そこにいたる経緯や要因についても記述式の回答により把握している。

第二に、補足率が高く精度の高い調査だという点である。神奈川県では、日本語指導が必要な生徒は在県外国人等特別募集を持つ高校及び定時制に集中する傾向がみられ、集中する学校には、神奈川県教育委員会と連携して 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。本調査は、「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」のみを対象に、担当教諭と多文化教育コーディネーターを回答者として実施されており、回収率は 100%である。結果として今回調査では、2022 年 3 月卒業を想定される年度に入学した 194 人が把握された。文部科学省(2022)³で 2021 年度に神奈川県立高校に在籍していた日本語指導が必要な生徒数は、全学年合わせて 757 人(全日制 396/定時制 356/通信制 5)である。この時期に一学年分で 194 人を把握した本調査は、全日制 3 年・定時制 4 年という修業年数を考慮すると、日本語指導が必要な生徒の少なくとも 8 割以上を把握しているといえるだろう。近年、日

¹ なお、調査対象のうち 3 校については結果として調査対象年度に該当する生徒がいなかったため、生徒の進路・学籍状況に関わる分析は 19 校 20 課程を対象としたものになっている。

² 修学に年数がかかる傾向がある通信制も、定時制と同じ 2018 年入学生を把握している。

³ 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

本語指導が必要な生徒の進路や在籍状況に注目が集まり、様々な調査が行われているようになっている。しかし、それぞれの示すデータをみるにあたっては、調査設計の違いや回収率などに十分留意して解釈する必要がある。例えば、2021年に東京都立のすべての高校を対象として実施された額賀ら（2022）⁴の調査は、回収率は34.9%、日本語指導が必要と把握された生徒は440人であるが、2021年度の東京都立高校の日本語指導が必要な生徒数791人（文部科学省2022）の55.6%の把握にとどまっている。多文化教育コーディネーターが派遣されている高校を対象とすることで、回収率100%と、把握する生徒数についても高い補足率を実現している本調査は、神奈川県立高校の日本語指導が必要な生徒の全体像を明らかにし、経年変化が読み取ることができる、精度の高い調査であると言える。本調査は、日本語指導が必要な生徒の学習及び進路保障や中途退学防止に向けた支援を検討するにあたって、基礎的資料として重要な意味を持つといえるだろう。

第三に、基本的な調査設計を変更せず、3年間実施されてきた調査であるという点である。この特徴を踏まえ、今回の報告においては、可能な範囲で過去2年間のデータとの比較を示した。在県外国人等特別募集の拡充に取り組んできた神奈川県教育委員会の施策やME-netによる支援の在り方を検証するにあたっては、こうした分析が重要な意味を持つものと考ええる。

ただし、基本的な設計は共通しているものの、各年度の調査項目には差異がある。2年目の調査からは、入学者の母語別割合と中途退学者の国籍を、今回の調査からは進路先で少なくない割合を占める「その他」の内訳について尋ねる項目を付加している。一方、1～2年目に詳しく尋ねた、日本語指導が必要な生徒への効果的な支援や、学校設定科目等の日本語指導については、回答者の負担を考慮し今回は尋ねていない。今後も、学校現場に与える負担を考慮しつつ、神奈川県立高校における日本語指導が必要な生徒の状況と支援の在り方に関わる調査を継続していきたいと考える。

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」⁵が実施されてきた。2022年度現在、27校28課程の県立高校が派遣対象となっている⁶。

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

⁴ 額賀美沙子ほか、2022年10月「外国につながる生徒の学習と進路状況に関する調査報告書—都立高校アンケート調査の分析結果—」

⁵ 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。

⁶ ただし、今回の調査対象は、上述のとおり、当該学年が在籍した年度に県教育委員会と連携して多文化教育コーディネーターが派遣されていた22校23課程である。また、2022年現在、県教育委員会と連携した27校28課程の県立高校への派遣とは別に、県立高校2校及び横浜市立高校1校にME-net独自に多文化教育コーディネーターを派遣している。

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及び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。

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⁷。

神奈川県の上県外国人等特別募集は、一定の上留期間以内の上者を対象とした特別募集枠である。「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、入国後の上留期間が通算で3年以内の上者」を対象に、1995年の県立高校1校での実施に始まり、次第に拡充されていった。本調査の対象となる上学年年度を含む2017～2021年度の上学者選抜では、市立高校も含め全日制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人であった。令和4年度の上学者選抜(2022年4月上学生)からは、上留期間の要件が通算3年以内から6年以内へと変更⁸になり、募集枠の学校数及び定員も18校187人(令和4年度入試)、20校205人(令和5年度入試)へとさらに拡充されてきている。

一方、上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。定時制高校の上学者選抜では、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。これらの上学者は、上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校には対応していない。

なお、神奈川の上学者選抜においては、上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。

引用文献：

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—神奈川の上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—神奈川の上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

⁷ 上県外国人等特別募集設置校の一部には、上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。

⁸ 令和5年度入試の上外国人等特別募集の志願資格は、「入国後の上留期間が2023年2月1日現在で通算6年以内の上人(小学校入学以前の上留期間を除く)」で、かつ、「外国籍」または「日本国籍を取得して6年以内の上人」である。

III 調査の概要

1. 調査主体

県教育委員会、ME-net、KIF の三者が実施し、弘前大学教職大学院教授・吉田美穂氏の調査協力を得た。

2. 調査の目的

調査対象校（「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調査し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関し、今後の効果的な支援のあり方を考えるとともに、研究及び施策の策定に役立てる。

3. 調査方法

調査票を使用したアンケート調査を行った。

4. アンケート調査

（1）調査の内容

日本語指導が必要な生徒の在籍状況と進路、中途退学した生徒数とその理由

（2）調査対象校

2018年度から2021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22校23課程を対象とした。課程の内訳は、全日制課程15、定時制及び通信制課程8。ただし、内3校については該当生徒がいなかったため、設問1と3～5は19校20課程について集計している。設問2と6は22校23課程分である。

（3）調査対象生徒

修業年限から判断して、2022年3月に卒業すると想定される年度に上記の22校23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2019年度入学生、定時制及び通信制は2018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、2022年3月現在では「前年度卒業」として区分して把握し、2021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

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. 補足：本調査報告書内における用語の説明

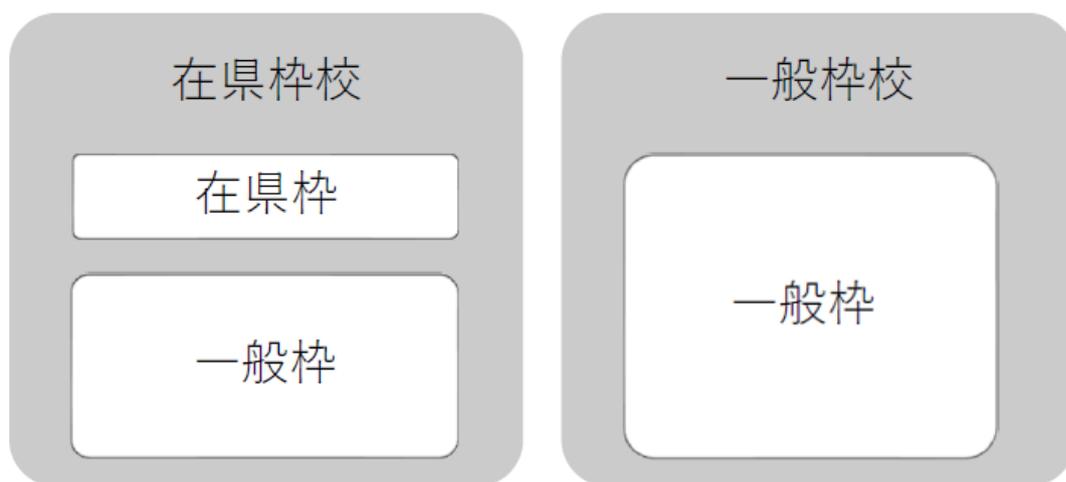
（1）「課程」

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。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 2022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は、表1-1のとおりで、総計は194人である。

入学者選抜の募集枠で見ると、在県外国人等特別募集（以下、「在県枠」と表記）123人、一般募集（以下、「一般枠」と表記）71人である。これを課程別とクロスさせると、全日制入学者の81.2%が在県枠での入学者、一般枠による入学者の64.8%が定時制・通信制への入学者となっている。

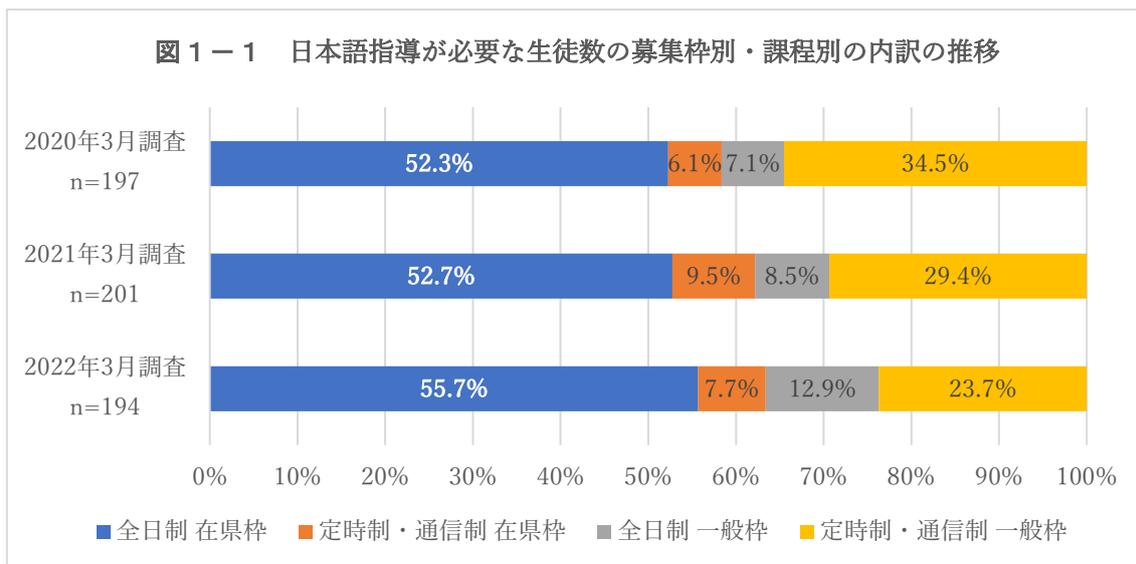
表1-1 2022年3月卒業が想定される年度に
入学した日本語指導が必要な生徒数

	在県枠	一般枠	計
全日制	108	25	133
定時制・通信制	15	46	61
計	123	71	194

日本語指導が必要な生徒が定時制・通信制を選ぶ割合は31.4%であり、高校生の一般の割合と比べて高くなっている。だが、この傾向には変化もみられる。

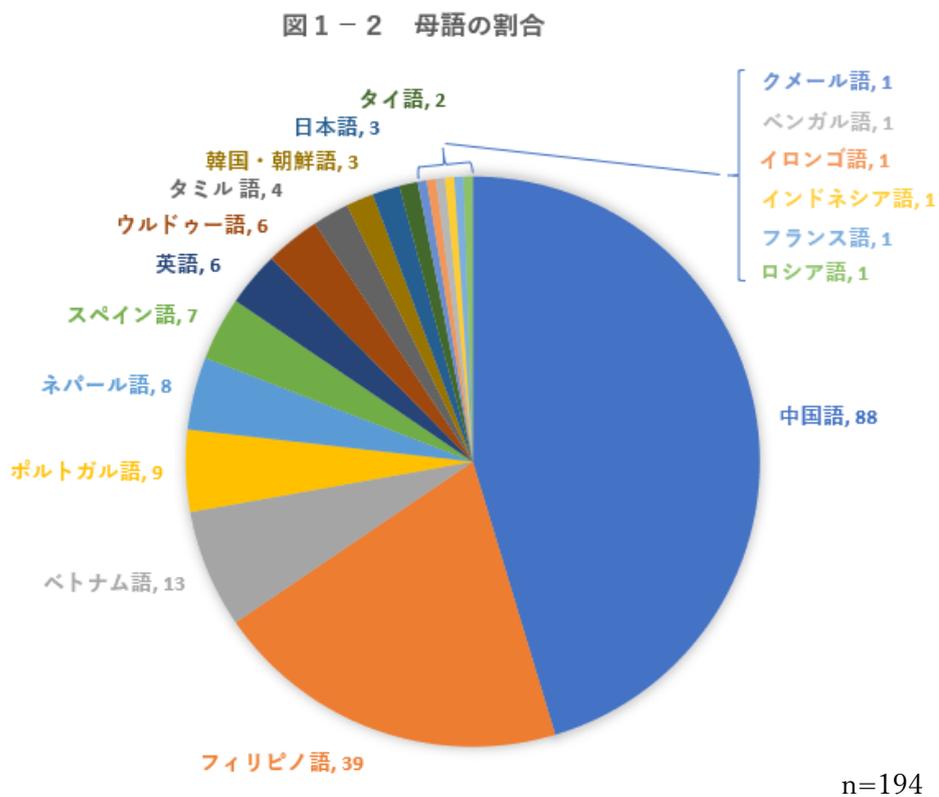
表1-1で示したデータについて過去2年間と比較し、推移を示したのが、次ページの図1-1である。在県枠・一般枠とも、全日制への進学者の割合が増加しつつある⁹。さらに在県枠が拡充される年度の入学者において、この傾向がどう変化するのは注目される場所である。

⁹ 多文化教育コーディネーターによれば、志望する在県枠の倍率が1倍を超える場合などに、同じ高校の一般枠で志願者が定員を下回る場合は、そちらを受検していくケースもみられる。神奈川県の入学者選抜においては、前述のとおり、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ため、定員に達していなければ、5教科受検でも入学しやすい。



今回把握された194人は、母語別にみると、図1-2のとおりとなった。

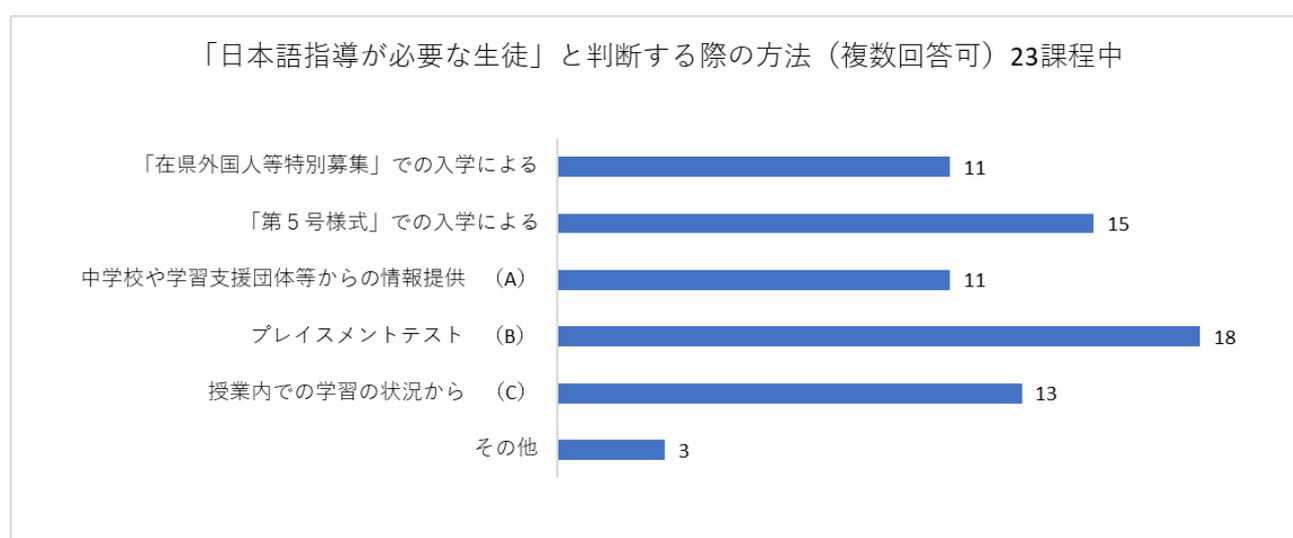
神奈川県日本語指導を必要とする生徒の母語はこのように極めて多様であるが、中国語が45.3%、フィリピン語が20.1%と2言語で約3分の2を占め、ベトナム語、ポルトガル語、ネパール語、スペイン語などがそれに続く。また、今回、母語が日本語だと把握された者が3名いた。多言語環境で育ち、最も使える言語は日本語であっても、日本語指導が必要な状態にある生徒がいると考えられる。



第2章 「日本語指導が必要な生徒」¹⁰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。結果としては「プレイスメントテスト」を選択している学校が一番多く、これは3年間の調査を通して変わらなかった。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分かったが、この点も過去の調査と共通していた。その他を選択した中の自由記述欄には3件の回答があったため、その内容を図2-1の下に記載する。

図2-1



その他（3件）：

- 入学前個別ガイダンスにより判断された生徒
- 入学手続き時提出の「多文化カード」¹¹記載内容
- 入学者選抜の結果を検討し、対応が必要と判断された生徒

「第5号様式」：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別な受検方法を申請する。

¹⁰ 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」（令和3年度）では、「日本語指導が必要な生徒」を「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができていても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いる児童生徒」と定義している。（2022 文部科学省）

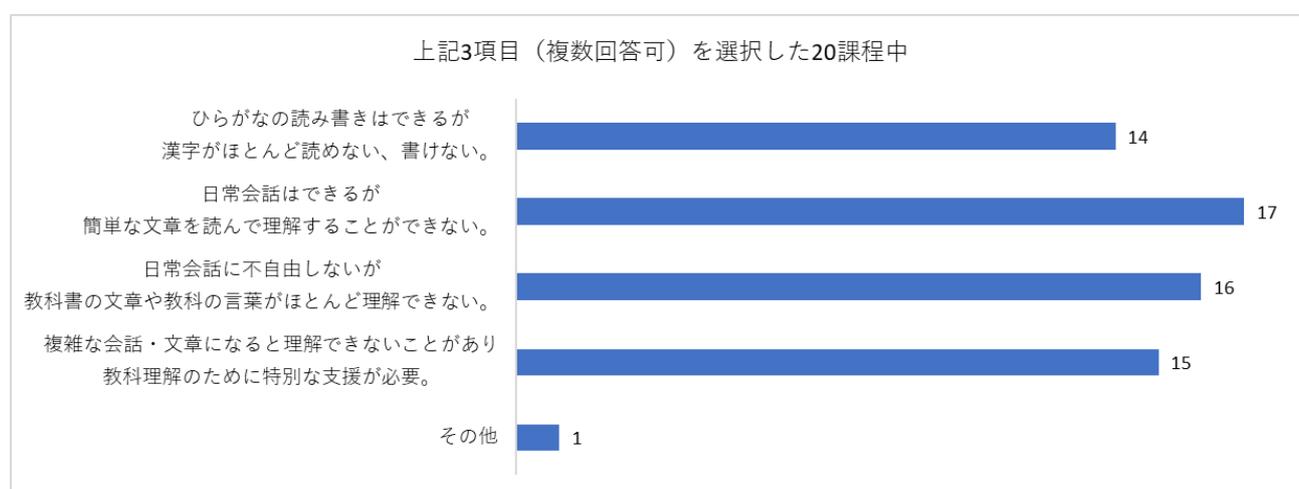
https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf

¹¹ 「生徒カード」とも呼ばれ、各学校で異なる様式のもので用いられている。生徒の在留資格、母語、親の国籍などを問う項目があり、そのカードで生徒の情報を把握するものである。過去2年間の調査においても、このカードを参考にしているとの回答があった。

次に「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」「入学時前後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」と判断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）。

図2-2を見ると、各項目間に大きな差は見られない。回答の内訳を見ると、20課程中15課程の学校が3つ以上の基準を選択していた。さらにその15課程の全てが「日常会話はできるが、簡単な文章を読んで理解することができない」と「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」の両方を選んでいった。また、過去の調査と比較すると「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」を選択した学校の割合は減少傾向にある。

図2-2



その他（1件）：

- 学校に来る習慣をつける。
学校＝集団生活＝なれる。
コミュニケーションの力をつける。
基礎的な学力を身につける。
学習課題を進める。

第3章 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況

(1) 全体の状況とその推移

本調査が把握した194人について、2022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3-1)。

定時制の場合は、修業年限の基本は4年であるが、希望すれば0時限¹²や他課程等の単位を履修して3年で卒業できる制度¹³を持つ定時制もあるため、61人中15人は前年度(2021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、2021年3月の進路を右に付した。

なお、定時制に進学した者のうち、3年で卒業する率は3年間の調査で26.3%→23.4%→24.6%となっており、入学者の約4分の1程度で推移している。

表3-1 2022年3月末卒業が想定される年度に入学した日本語指導が必要な者の
2022年3月末現在の進路及び学籍の状況

		全体	在県卒	一般卒	全日制	定時制 通信制	既卒者 進路先
入学者数		194	123	71	133	61	
進学	大学	48	41	7	48	0	0
	専門学校	32	20	12	24	8	4
	職業訓練校等	2	1	1	0	2	0
就職	正規	14	7	7	9	5	3
	非正規	3	2	1	2	1	0
一時的な仕事に就いた者		11	7	4	7	4	3
その他(不明、進学準備、外国の大学への進学等)		32	24	8	25	7	5
転出(国内の他の学校へ)		2	1	1	2	0	
滞 留(単位不足、休学)		5	2	3	1	4	
中途退学		30	15	15	15	15	
前年度卒業(定時制を3年で卒業した者)		15	3	12		15	計15
中途退学率		15.5%	12.2%	21.1%	11.3%	24.6%	

※中途退学率は、全日制3年間、定時制・通信制4年間の通算であることに留意。

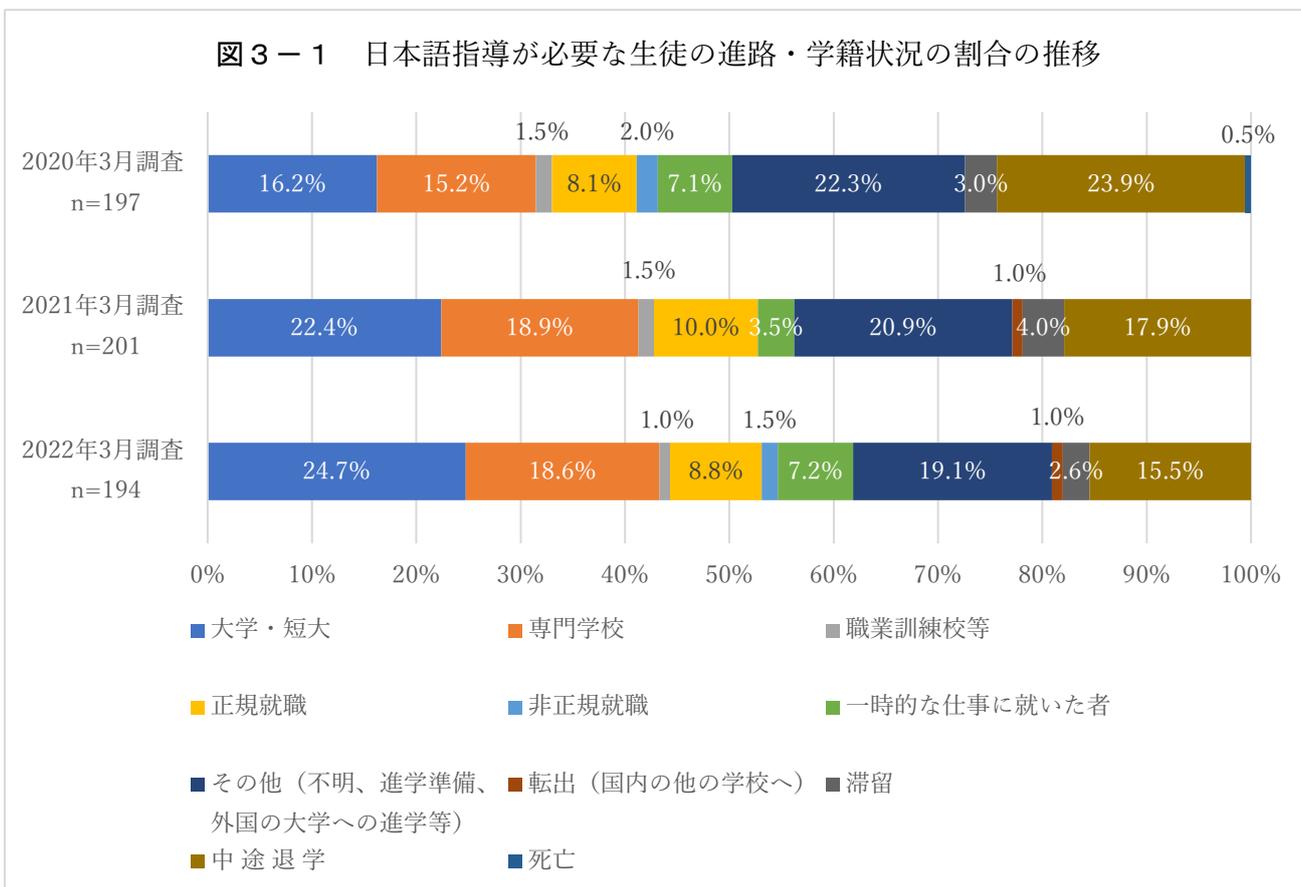
単年度の中途退学率については、表3-2を参照のこと。

¹² 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。

¹³ 3年で修了できることから、三修制などと呼ばれている。

表3-1から、既卒者については卒業時進路先で分類し、日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍状況をグラフにして、過去2年と比較して示したのが、図3-1である。

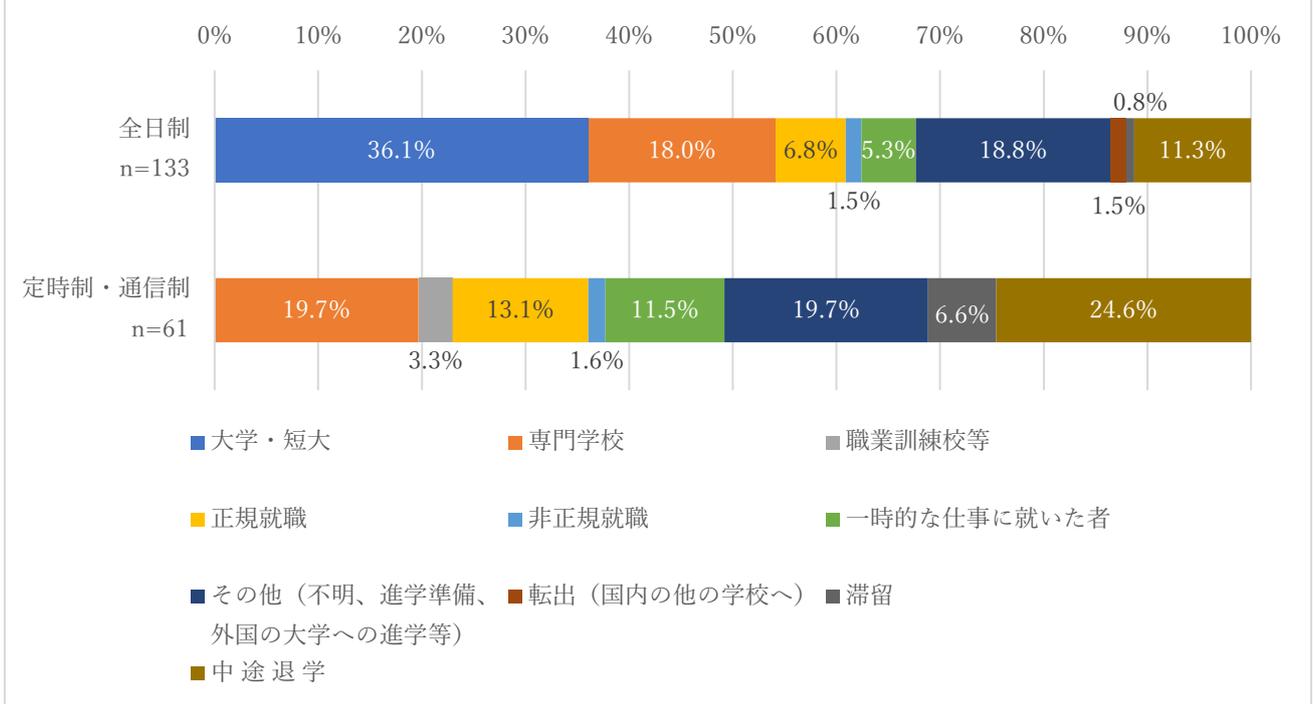
入学者に占める中途退学率が低下しつつあり、卒業できる者の割合が高くなってきていることがわかる。外国につながる子どもの教育保障の点から、大変重要な変化だといえることができるだろう。また、卒業後の進路としては、大学・短大を中心に進学者が増えてきている。



こうした変化が起きている背景には、複数の要因が働いているものと考えられる。その主要なものとして考えられるふたつの可能性に言及しておきたい。ひとつは、定時制・通信制に比べ、中途退学率が低く進学率が高い全日制への進学者が増えていることが影響を与えているという見方である（第1章、図1-1参照）。もうひとつは、多くの日本語指導が必要な生徒を受け入れてきた高校が、日本語指導や多文化共生についての経験を積むとともに、キャリア支援に力を入れ、充実した教育活動を展開できるようになった成果が表れているという見方である。

前者の可能性を考える上で、2022年調査の進路・学籍の状況を、全日制と定時制・通信制の課程別に示したグラフを作成した（図3-2）。大学・短大進学者は、全日制からのみとなっていること、中途退学率には大きな差があることがわかる。次章で述べるように、神奈川県は、重要なセーフティネットとして日本語指導が必要な子どもたちを支えているが、「日本語ができない」ために定時制に不本意入学するような状況を生まないように、全日制を希望する生徒は全日制に入学できる制度的な対応が、教育保障・進路保障の点から重要な意味を持っていることが示唆される。

図3-2 日本語指導が必要な生徒の課程別進路・学籍状況



一方、それぞれの高校における支援の充実が、中途退学者を減少させ、進学者の増加に影響を与えたという見方も、また妥当であろうと考えられる。3年間の調査において対象となった高校は大きく変動しておらず、この間、それぞれの学校が支援のための知識や資源を徐々に積み上げてきていることは、一昨年度及び昨年度の調査から見える、各学校の具体的な支援の取組状況からも、十分想定される。高校における支援経験の蓄積が持つ効果については、今後、新たに在県枠が設置される高校における中途退学率や進路状況などのデータを見ながら、検討していく必要がある。

なお、中途退学については、本章（3）及び次章で、より詳しく分析している。

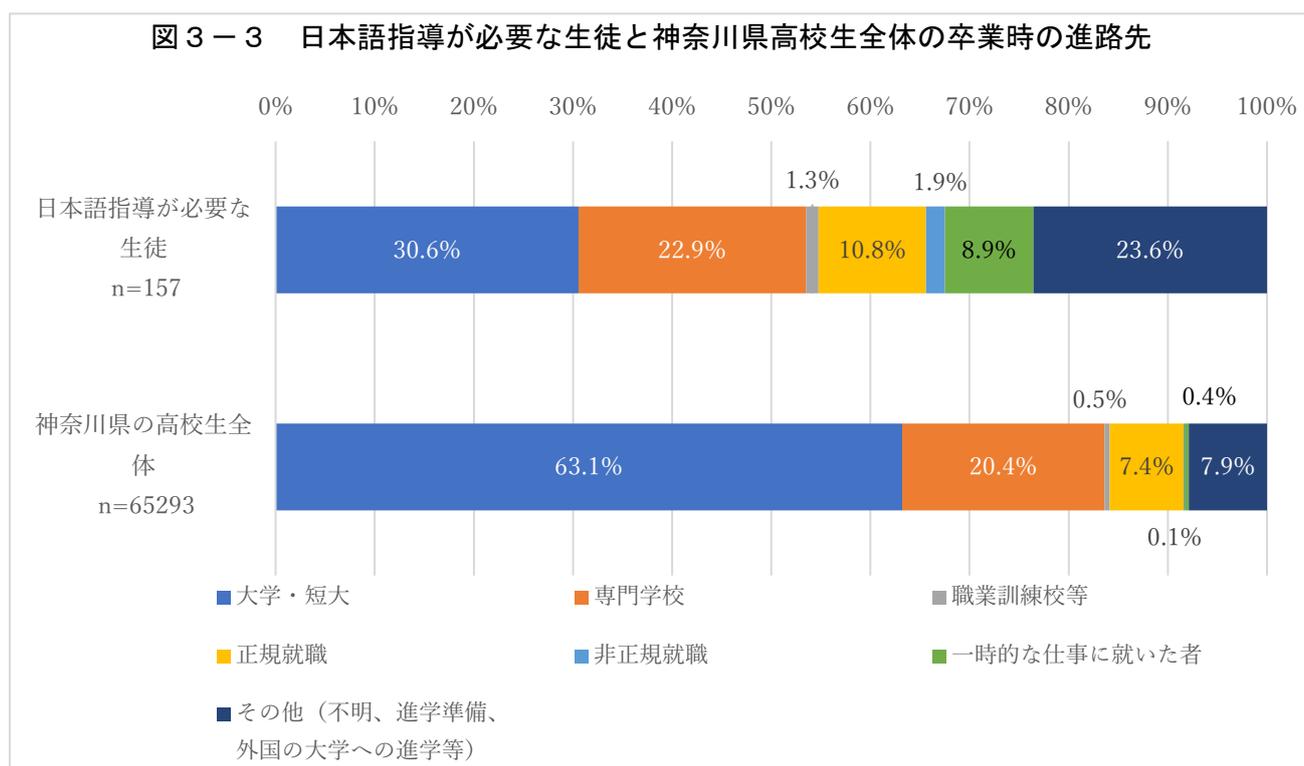
(2) 卒業者の進路先

① 全体の状況

中途退学者や滞留している者を除き、前年度卒業も含めて卒業者に絞って、その進路先の割合を算出し、令和3年度学校基本調査の「高等学校（全日制・定時制）卒業後の状況」の神奈川県データと比較したのが、図3-3である。

神奈川県の日本語指導が必要な生徒の進学率は、大学・短大、専門学校、職業訓練校等を合わせて54.1%と、全国の51.8%（文部科学省の令和3年度調査）より若干高い¹⁴。しかし、神奈川県の高校生と比較すると、その進路には大きな差がある。

(1) で日本語指導が必要な生徒の大学・短大進学率の増加傾向を指摘したが、依然として、神奈川県の高校生全体との比較においては、大学・短大進学率は2分の1以下であり、一時的仕事に就いた者の比率も高くなっている。日本語指導が必要な高校生の進路を阻む壁は、まだ高くそびえているといえるだろう。なお、神奈川県においても4分の1近くを占める「その他」については、全国調査等においても、その高さが注目されてきたところである。神奈川県の2022年3月調査においては、「その他」の実態を詳しく知るために、内訳を新たに把握することとした。その結果は、③で詳しく述べる。



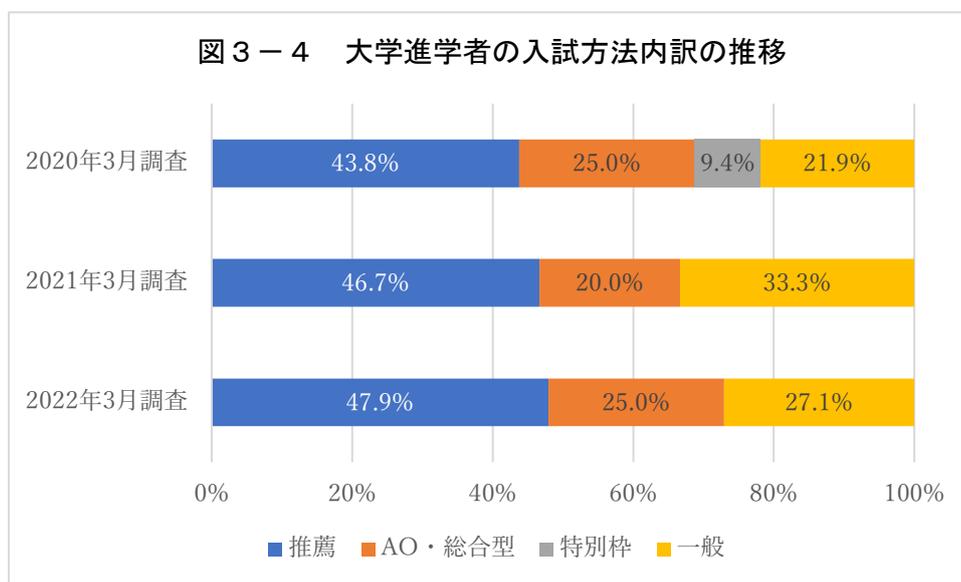
¹⁴ 文部科学省 2022 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について（令和3年度）」
https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf

② 大学・短大進学時の受験方法

2022年3月調査で把握された大学・短大に進学した者の利用した受験方法は、表3-2のとおりである。さらに、3年間の推移を確認するため、図3-4を作成した。

表3-2 大学・短大進学者の受験方法 n=48

	推薦	AO・総合型	特別枠	一般
在県枠	18	11	0	12
一般枠	5	1	0	1
計	23	12	0	13



全体としては、推薦が最も多くを占める傾向は変わらない。一方、2020年3月調査時点では、3名いて9.4%を占めていた特別枠¹⁵の入試による合格者は、この2年いなかった。近年では、在留外国人を対象とした特別な入試を行う大学が徐々に増えてきている。だが、それでも、大学進学を希望する生徒の母数から見れば狭き門であり、これらの特別枠で受験している生徒はいるものの、合格には至っていないのが、この2年間の神奈川県立高校の状況だといえるだろう。

¹⁵ 国公立大学では宇都宮大学（外国人生徒選抜、国際学部国際学科）、私立大学では、桜美林大学（総合選抜・帰国生徒、国際学生選抜）、神奈川大学（外国高等学校在学経験者（帰国生徒等））、上智大学（外国人入学試験、国際教養学部を除く全学部）、東洋大学（外国にルーツを持つ生徒対象入試、社会学部国際社会学科）などが、出願資格に国籍や在留期間等の条件を設けた特別枠のある大学である。なお、特別枠ではないが、外国語（生徒にとっては母語）で受験できる大学や、科目内容から受けやすい総合型選抜を行っている大学もある。進路指導にあたる教員や多文化教育コーディネーターは、こうした情報を共有するなどして、支援に役立っている。

③ 「その他」の実態

就職でも進学でもない「その他」は、文部科学省の日本語指導が必要な児童生徒受け入れ状況調査においても、13.5%（令和3年度）と高いことが注目されている。しかし、その実態はこれまで明らかになってこなかった。そこで、神奈川県2022年3月調査では、「その他」に内訳を設けて、詳しく把握するようにした。結果から判断して、主として、進学率を考えるにあたって重要なデータであると考えられるため、表3-3として、ここに掲載する。

表3-3 進路に占める「その他」の内訳

引き続き日本に居住	日本の大学等への進学準備	16	23
	日本国内の外国の大学等への進学	0	
	外国の大学等への進学準備	2	
	不明	0	
	その他	5	
帰国	帰国して進学	4	5
	帰国して進学準備	1	
	帰国して就職	0	
	帰国してその後不明	0	
	その他	0	
母国以外に移動	日本・母国以外の国で大学等に単身で進学	1	2
	日本・母国以外の国に家族で移住	0	
	その他	1	
進路不明			6
未記入			1
計			37

高校が進路として「その他」とした者は、37名であった。このうち、進路不明・未記入で把握できなかった7名を除く30名をみると、引き続き日本に居住している者が23名で多数を占めている。

日本に居住している者のうち、16名が日本の大学等への進学準備、2名が外国の大学等への進学準備であり、その他は5名であった。なお、その他で内容の記載があったのは4名で、2名はアルバイト、1名は就職準備、1名は進路未定である。

帰国した者は計5名で、そのうち進学した者が4名、進学準備が1名である。母国以外に移動した者は2名で、うち1名は進学、1名はその他となっている。

以上から、状況がわかっている30名のうち19名は、進学準備中であることがわかる。ここから、進学を希望しながらも卒業の時点では実現できていない実態がみえてくる。

前述のように、在日外国人を対象とした特別枠を設ける例が出てきているが、神奈川県立高校の卒業生でその制度を利用できている者はほとんどいないことを考えると、今後、多文化の背景を持つ若者が高等教育を受けられるように、大学入試における特別枠の拡充などが急務であるといえよう。

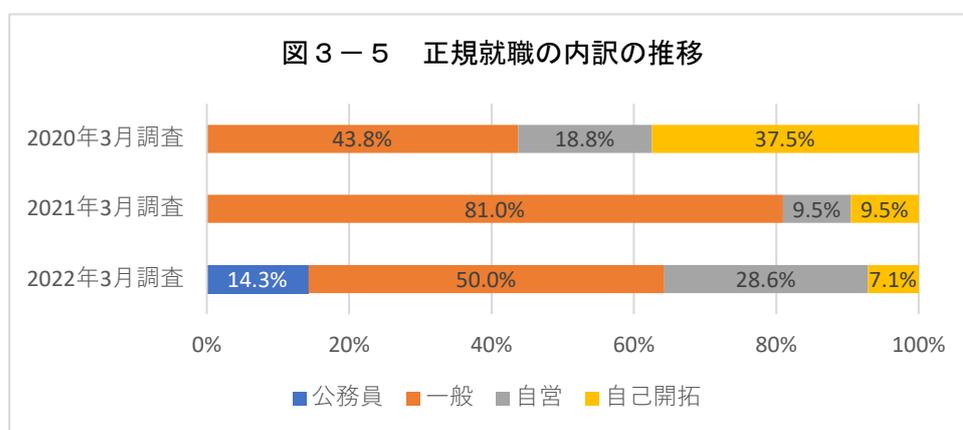
④ 就職をめぐる状況

日本語指導が必要な生徒の就職については、文部科学省の令和3年度調査でも非正規就職率（非正規就職と一時的な仕事を合わせた比率）が39.0%と、高いことが指摘されているが、本調査の非正規就職率は、28人中14人で50.0%と全国よりも高くなっていった。神奈川県の場合、高校生全体でも非正規就職率は6.3%と、全国の3.3%に比べて高く¹⁶、大都市圏であるため非正規の仕事が多いことが影響している可能性がある。

正規雇用の就職の方法について、本調査では、「公務員」「一般就職」¹⁷「自営」¹⁸「自己開拓」¹⁹の選択肢を設け、回答を得ている。今回調査でその内訳について示したのが表3-4、3年間の推移を示したグラフが図3-5である。就職は母数が少ないため、年度による変動が大きく、単純な比較は難しいことを踏まえた上でみてみると、これまでになかった傾向として注目されるのは、今回の調査で2名、公務員がいた点である。このうち1名については自衛隊と記載があった。一方、2021年3月調査では多かった「一般就職」が、今回調査では再び少なくなっている。また、「自己開拓」は2020年と比べて、2021年、2022年は大きく減っており、コロナ下で高校生のアルバイトが減ったことが影響している可能性がある。

表3-4 正規雇用の就職の方法内訳 n=14

	公務員	一般	自営	自己開拓
在県枠	1	4	2	0
一般枠	1	3	2	1
計	2	7	4	1



¹⁶ 令和3年度学校基本調査より算出。

¹⁷ 「一般就職」とは、高校がハローワークから業務を委託され、求人票を生徒に公開し、就職活動をサポートするルートによるものを指す。求人票の閲覧は7月から、選考は9月16日以降で、10月末までは一人一社しか応募できないなどのルールがある。高校は、小論文や面接などの就職試験に向けた指導を行い、就職先についてもそれまでの指導経験を踏まえて、正規雇用を優先して紹介したり、実績関係を踏まえて雇用先の情報を伝えたりといった指導を行っている。

¹⁸ 「自営」は、保護者等が経営する事業所で働く場合を指す。

¹⁹ 自分で就職先を見つけてきたケースでも、雇用条件などを確認して本人の利益を守るよう、学校側から相手事業所に求人票を出してもらい、一般就職の枠組みでの就職となるよう働きかける場合もある。

(3) 中途退学率に関する比較

中途退学率が、2020年3月調査、2021年3月調査と比して低下してきていることは、①全体の状況ですでに述べたとおりである。

本調査は、2022年3月卒業が想定される年度に入学した生徒について、全日制は3年間、定時制・通信制は4年間について中途退学を把握している。このため、ここでは、単年度で算出されている文部科学省の中途退学率や神奈川県全体の中途退学率と比較できるように、全日制は3で、定時制・通信制は4で、それぞれの中途退学率を除いて単年度の数値を算出し、表3-5に示した。

表3-5 神奈川県及び全国の単年度での中途退学率

日本語指導が必要な生徒	神奈川県立高校全日制（本調査より算出）	3.8%
	神奈川県立高校定時制・通信制（本調査より算出）	6.1%
	全国の高校（文科省調査2021）	6.7%
高校生全体	神奈川公立高校全日制（県調査2019～2021平均）	0.9%
	神奈川県公立高校定時制（県調査2018～2021平均）	9.7%
	全国の高校（文科省調査2021）	1.0%

文部科学省調査2021：「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（令和3年度）より

県調査：令和3年度神奈川県児童・生徒の問題行動・不登校等調査 調査結果の概要2 p.31より算出

神奈川県立高校の日本語指導が必要な生徒の中途退学率は、全日制は3.8%と全国平均よりかなり低く、定時制についても全国平均を下回っている。神奈川県の場合、全日制と定時制・通信制に在籍する割合が、それぞれ、68.6%と31.4%であることを踏まえると、神奈川県日本語指導が必要な生徒の中途退学率は、全体でも、全国平均を大きく下回ると言えるだろう。

なお、定時制に焦点をあててみると、神奈川県日本語指導が必要な生徒の中途退学率は、神奈川県定時制高校全体のそれを大きく下回っている。神奈川県では、入学者選抜において定員まで合格させることから、倍率が1倍を下回るほとんどの定時制課程は志望すれば入学することができ、重要なセーフティーネットとして機能している。その定時制において、日本語指導が必要な生徒の中途退学率が、日本人も含めた定時制全体に比して低く抑えられていることは、重要だといえるだろう。

中途退学者の要因やそこに至る経緯については、次の章で詳しく述べる。

第4章 中途退学の背景及び理由

本章では、今年度の中途退学者 30 名について、その理由と背景等を分析する。また、中途退学ではなく転出に至った 2 事例についても、外国につながる生徒の状況を知る上で参考になると考え、補足的（4）として取り上げる。

（1）中途退学する時期（募集枠別・課程別）

中途退学する時期を、募集別と課程別に集計したのが、表 4-1 である。2 年目の退学が最も多く、1 年目の退学がそれに続いている。

表 4-1 中途退学する学年（募集別・課程別）

	1 年目	2 年目	3 年目	4 年目	計
在県枠	4	8	3	0	15
一般枠	8	6	1	0	15
全日制	5	7	3		15
定時制・通信制	7	7	1	0	15
学年別 計	12	14	4	0	30

今回調査では、在県枠、全日制で 2 年次の退学率が 1 年次を上回った。これは、2020 年 3 月調査に近い傾向であり、2021 年 3 月調査とは異なっている。とはいえ、全体をみれば、1・2 年次が大半を占める傾向そのものは続いている。

（2）母語別中途退学割合の算出と不掲載の理由

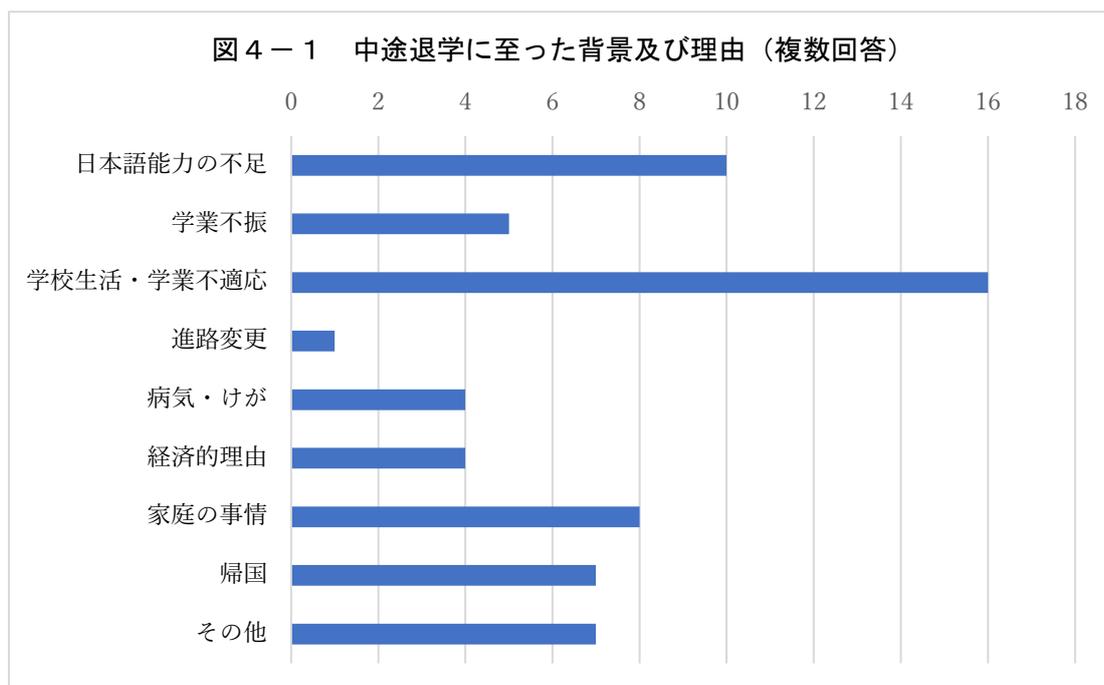
分析の過程において、調査データをもとに、母語別の中途退学率を 2021 年度 3 月調査、2022 年度 3 月調査、さらに 2 年間の合計で算出した。しかし、ここには結果を掲載しないこととした。

少数しか入学していない言語については母数が少ないため単純な比較はできず、入学者数が多い言語でも年度による変動は少なくなかったことから、母語別に中途退学率を示すことに意味を見出せなかったためである。むしろ、安易に数値を示すことで、偏見や誤解を招く可能性もあり、慎重に判断した。

母語別の分析については、今後、調査を積み重ねていく中で、引き続き検討していく。当然のことながら、中途退学率に与える影響は、母語そのものの特質（漢字圏か否か等）に加えて、それぞれの国から日本への移住するにあたっての社会経済的背景など、多様な要因が関わるものと考えられる。

(3) 中途退学の背景及び理由

本調査では、過去2年と同様、中途退学や転学に至った背景及び理由を、複数回答で尋ねている。中途退学者30名について、その結果を示したのが、図4-1である。「背景及び理由」の選択肢には、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ている。



最も多かったのは昨年度と同じ「学校生活・学業不適応」で16名であったが、昨年度と異なり「日本語能力の不足」が2番目に多く10名いた。次に家庭の事情、帰国が7名で続いている。しかし、注意しなければならないのは、これはあくまで複数回答の結果であるという点である。個々のケースをみると、複数にチェックが入っていることがほとんどであり、中途退学に至る背景や経過には複合的な要素が絡み合っていると捉える必要があるだろう。中途退学の実像を把握するため、今回調査でも過去2年と同様、中途退学に至る背景と経緯についてケースごとに記述回答を求めている。その結果をまとめたのが、表4-2である。

個々のケースについての記述は、学校によって簡潔なものから詳細なものまで大きな差があった。できるだけそのまま示すようにしたが、記述が詳細なものの一部は、個人情報保護のため文意を損なわない範囲で分析者が修正・削除した。上述のように、実際には複数の背景や理由が絡み合っていることがほとんどであるが、ここでは全体像をとらえやすくするために、分析者が主要な要因と解釈した項目で一応の分類を試みている。なお、「遅刻・早退が増えた」「欠席が多くなった」「不登校」という現象面の背景にある理由が記載されていない場合は、「理由不明（遅刻・欠席の背景等について記載なし）」に分類している。

表4-2 中退に至る背景及び経緯

※未記入の2ケースを除く28ケース

精神的な困難	課程
1 2020年夏に退学。入学時から学校生活・学業共に積極的に取り組んでいたが、体調（精神的）を崩し、中途退学となった。母国にいた時から、精神的に体調を崩すことがあったとのこと。	全日
2 高校入学半年ほど前に来日し、日本語が分からないままダイレクトで高校進学となった。「もともと鬱病を抱えており、学習が困難だった」と、本人は電子辞書を使用しながら支援者に説明していた。さらに、家族がケガをして、経済的にも厳しくなったこと、日本語での学習についていけないこと等を家族が考慮し、帰国のため退学となった。	定時
3 滞日4年で入学、母と折り合い悪かった。退学後、メンタル医療施設に入った。	定時
4 2021年冬に退学。入学時、日本語初級レベルをおよそ学習済。日本の中学には1年ほど在籍していたが、小さい時から大勢の中にいることが苦手で中学校時代も不登校気味であった。高校でも1年次から不登校となり、担任、生活指導担当者、養護教員、スクールカウンセラーとの面談、母親との連絡時には通訳を介した。出席日数不足はコロナ禍の休校措置などがありろうじて2年に進級できたが、2年次も遅刻欠席が多く、個別対応クラスには参加できても現学級の教室には、担任に登下校を告げるためだけでも入れない状況であった。出席日数不足で2学年では原級留置となった。2回目の2学年のクラスでは話す人もできて休みながらも登校していた。学力は教科にもよるが低いわけではなかった。家では学校のことを話題にしなければ一般的な会話はできるようになったとのことであった。しかし2学期になってぱったり登校しなくなり、母親と電話で連絡を取っていたが、冬になって母親が退学の手続きに来校した。今後のため、定時制、通信制高校などの情報を伝えたが、当面すぐには対応せず、本人の様子を見て考えていきたいとのことであった。退学に至るまでの相談過程で医療機関などの相談先も紹介していたが、コロナ禍もあってか、行ってはいないようであった。	全日
コロナの影響	
5 コロナを理由に帰国後日本に戻ってこれず、そのまま退学し母国の高校に通うことになった。	全日
6 高校入学までの滞日年数は1年9カ月。学校生活や学業に前向きに取り組み、教科の授業はほぼ一般クラスで受け、成績も優秀だった。1年次の時に日本語能力試験N2を取得した。父親は調理の仕事で先に来日し、後から母親と本人を呼び寄せた。コロナ禍で父親が休業状態になり家にいるようになると、父親と本人との関係が悪化した。父親いわく「自分の言うことを聞かない。反抗するので国に帰す。国で軍隊に入れる」とのこと。本人は卒業して日本の大学進学を希望していたため、通訳を入れて、本人、父親、担任、在県支援担当、年次主任で話し合いの場を設けたが結論は変わらず、退学となった。	全日
7 高校入学まで数か月、（日本の中学校を経ずに）支援団体で日本語と入試に必要な勉強をした。入学後はレストランで、アルバイトをしながら勉学に励む。母が病気になって、母国に帰国。そこにコロナ禍で、父親の仕事がなくなり、経済状況も大変厳しくなった。この間通訳を入れて相談を行っていたが、コロナ禍でしばらく連絡が取れなくなり、担任、コーディネーターで家を訪問したところ、本人には会えなかったが父親に会い、相談を再開。結局本人が母の世話をするために、学校をやめて、帰国することになった。コロナ関連で外国人のためにもらえる支援金申し込みを行った。	全日
不本意来日・不本意入学	
8 滞日3年で入学。来日は嫌だった。中2で不登校。日本語力は厳しい。経済状況も厳しい。学校生活よりも、友人と遊ぶことなどに魅力を感じ、学校に気持ちが向かなくなった。	定時
9 滞日5ヶ月で入学。日本語力なく、通訳が必要。日本に来たことに、納得していなかった。	定時
10 本人は元々、昼間の学校に進学希望であったので、定時制は不本意だった。退学後は翌年昼間定時制高校に入学した。	定時

保護者との不和		
11	滞日3年で入学、日本語力はある。義父で家庭は居場所でない。アルバイト中心となってしまった。友人も退学したため、後半は不登校となり、ほとんど来なかった。	定時
12	滞日1年4カ月で入学。日本語は難しい様子。家庭で義母とうまくいかず、家にいれなくなり、不登校になる。	定時
友人関係の影響		
13	16歳で来日、17歳で入学。入学前に日本語学校に通っていた。母子家庭で、生活にゆとりがある様子ではなかった。生徒は飲食店やお弁当屋さんでアルバイトをしていた。 学校内での友人関係は、日本語支援が必要な母国の違う生徒1人。日本語で日常会話はできたが、あまり積極的に話さなかった。 取出し授業が設定され、入り込みでの母語支援も受け、日本語学習中の生徒向けに設定されていた国語の選択科目も履修していた。入学当初は三修制で高校を卒業したいという気持ちを持っていた。学力もあり、学習意欲もあった。しかし、1年生の最後から休みがちになり、2年生になってからはほとんど学校に来なかった。また、1年のときから学校行事には参加しなかった。来なくなった理由として、友人でが退学して気持ちがなえてしまった、勉強内容が簡単すぎたのかもしれない、などではないかと推測している。今後、他の定時制高校に編入を希望している。	定時
14	入学時、在県生徒の中で日本語力が低かった。日本語の発音に難があったが、計算は得意であった。素行を注意されることが多かった。当初は在県の仲間で行動していたが、同国人どうしでけんかをしてから仲が悪くなり、日本語力のせいか日本人の友人もできず、欠席が増え退学に至った。3年次の秋に退学後、私立通信制高校に入り、同じ年度で卒業できたと聞いている。	全日
日本語力の不足		
15	来日11か月で、日本語がほとんど分からないまま高校進学となった。日本語が分からないことや、母国での教育経験が乏しいことから、学業に集中することが困難だった。さらに、家庭の事情により欠席がちとなり、2年次退学となった。	定時
16	滞日5年で入学。日本語の理解が厳しい。友人が外にいて、この学校になじめなかった。	定時
ゲーム		
17	入学時、在県生徒で一番日本語力が低かった。家庭は母子家庭状態で一人でいる時間が長く、夜はゲームを明け方までしているようだった。ゲームは上手なようで、その場では自分の存在があるようであったが、昼間の学校生活では日本人の友だちがいなかった。来校すれば授業態度はまじめだったが、授業に出ない日々が続く退学となった。同国人の友人の話によれば、その後 工事現場などで働いているとのことである。	全日
18	高校入学まで数か月、(日本の中学校を経ずに)支援団体で日本語と入試に必要な勉強をした。入学した当初は、理数がとても優秀で周りの期待も高かったが、当初から休みがちで、学校に来て勉強に意欲がわかず、ゲームに依存していた。コロナ禍でますます学校に来るのが遠のき、通訳者も入れて、担任、コーディネーター、母親、と数度に渡り話し合いを重ねた。入学時の支援者からも話してもらったが、結局退学することになった。	全日
中学からの不登校傾向		
19	滞日5年で入学。中学校でいじめを受けたという理由でずっと不登校のまま中学校を卒業し、高校に入った。寡黙で友人がいない。目が悪いということで、いったん退学したが、また復学。一時は友人ができ将来に希望を持ち、仕事など模索していたが、外国人の母とも仲悪く、家ではゲームに夢中。在学中に一時帰国し、本に戻った後は更に学習意欲を無くし、退学に至った。	定時
ヤングケアラー		
20	中学校1年生で来日。来日2年7か月で高校にギリギリで進学した。英検1級に合格するほどの語学力の持ち主であったが、母親の妊娠により、ヤングケアラーとして過ごすことが増え、学校に来ることが難しくなった。本人はヤングケアラーとして呼ばれたわけではないと反発し、帰国を希望し退学となった。	定時

オーバーステイ		
21	<p>高校入学直前に、観光ビザで来日。しかし在留資格を得ることが出来ず、オーバーステイとなり退去強制となって帰国した。本人は日本に在留して通学したかった。</p>	定時
非行		
22	<p>来日6年以内の入試の特別措置で受検し入学。アメリカ軍基地内のインターナショナルスクールに通っていたが、小学校時に、両親の離婚により母親とともに基地から出た。学校生活・学業について意欲は低く、日本語について日常会話はできてても教科学習は難しかった様子。2年次から在県生徒と一緒に教科の個別対応授業を受けるようになった。3年次になり、家庭や校外でトラブルをおこして、今年度末で退学予定。今後は高卒認定を目指すとのこと。</p>	全日
母国で高校既卒		
23	<p>母国で既に高校を卒業しており、日本の高校で日本語を学ぶ意欲が保てなかった。</p>	定時
仕事との両立困難		
24	<p>14歳で来日後、働いていたようだが、20歳のときの本校に入学。両親・兄弟と暮らしており、生活にゆとりがある様子ではなかった。在校中は、米軍基地で働いていた。校内での友人関係は、日本語支援が必要な同学年の母国の異なる生徒1人。入学当初は、母語が同じ生徒に話しかけられていたが、生徒が積極的にコミュニケーションをとる性格ではなく、また同級生と年齢が離れていることも影響したのか、交友関係は広がらなかった。</p> <p>取出し授業が設定され、入り込みでの母語支援も受け、日本語学習中の生徒向けに設定されていた国語の選択科目も履修していた。入学当初は、思い描くキャリアを実現するために高校を卒業したいというモチベーションを持ち、仕事を早目に切り上げて授業に出るなど、熱心に取り組んでいた。しかし、1年生の後半から休みがちになった。来なくなった理由として、仕事との両立が大変だった、日本語を学べる場ではないと感じた、日本語で教科を学ぶことが大変で学ぶモチベーションが落ちた、などではないかと推測している。中途退学後の進路は不明である。</p>	定時
理由不明（遅刻・欠席の背景等について記載なし）		
25	<p>高校入学の4年ほど前に来日した。入学時の日本語能力は初中級程度で、取出し授業等を行い個別に支援を行っていた。入学から1か月が経過したころ、当該生徒の欠席や遅刻が増え始めた。前期末に三者面談を行うとともに、その後も担任が継続して連絡をとったが、学業継続の意志が見られない状況が変わることはなかった。2月の初めに退学の意向が伝えられ、退学するに至った。退学時は時間をおいた後、通信制高校への入学を検討していたが、現在の状況は不明である。</p>	全日
26	<p>当該生徒の高校入学の1年ほど前から来日した。入学時の日本語能力は初級程度で、取出し授業等を行い個別に支援を行っていた。入学から1か月半が経過したころ、当該生徒の欠席や遅刻が増え始めた。秋頃からさらに顕著に欠席や遅刻が増え始め、担任より継続的に面談や電話連絡が行われた。その後、改善が見られたものの、1年次の学年末に本人より退学したいという意向が伝えられた。退学後は父親のもとで働くとのことであった。</p>	全日
27	<p>当該生徒の高校入学の2年ほど前から来日した。入学時の日本語能力は中級程度で、取出し授業等を行い個別に支援を行っていた。入学から1か月が経過したころ、当該生徒の欠席や遅刻が増え始めた。前期末に三者面談を行うとともに、その後も担任が継続して連絡をとったが、学業継続の意志が見られない状況が変わることはなかった。1年次冬に退学の意向が伝えられ、退学するに至った。退学時他の県立定時制高校への再入学を希望していたが、現在の状況は不明である。</p>	全日
28	<p>2021年3月退学。日本語での会話は特に問題はなかったが、遅刻・欠席が多く、学業が続かなかった。</p>	全日

今回の調査では、精神的な不調について触れているケースが4ケースと多い点が目立った。また、一時帰国から戻れなかったなど、コロナが影響したケースも3ケースあった。

保護者との不和は上記の分類では2ケースとなっているが、精神的な困難のケース No.3 や、コロナの影響のケース No.6、中学からの不登校傾向のケース No.19 など、保護者との関係について言及がある。外国につながる子どもの場合、長く離れて暮らしていた親から呼び寄せられて来日したり、親の再婚によって義理の親と同居するようになったりしていることが少なくなく、そうした背景が、保護者との関係の困難につながっていることも多い。不本意なまま来日したことが、学習意欲に影響しているケースもみられる。

分類項目としては挙げなかったが、経済的な厳しさも、複数のケースの背景に読み取ることができる。コロナの影響のケース No.7、不本意来日のケース No.8、友人関係の影響のケース No.13、仕事との両立の困難のケース No.24 などである。

また、特に定時制では、一般的な高校入学年齢よりも高い年齢で入学し、中途退学に至ったケースが複数あった。母国で高校を卒業していたケース No.23、仕事との両立が困難だったケース No.24 である。こうしたケースでは、日本で暮らしていく上で日本語を学びたいという気持ちはあっても、日本語で教科の内容を学ぶことにモチベーションを保ちにくい面があるといえるかもしれない。

そうした中で、やはり多くの中途退学に影響を与えているのが、日本語力の不足と、友人関係である。ヤングケアラーのケース No.20、オーバーステイのケース No.21 など、際立った要因を有するケースもあるものの、多くは複合的な要因から中途退学に至っており、そこに日本語力の不足、学校での友人関係が関わってくるといえるだろう。

中途退学後について触れている回答が、17あった。うち3は「現在は不明」ということだが、6名が帰国、2名が他校に編入又は入学予定、1名が編入希望、1名が高等学校卒業程度認定試験を目指す、とされており、多くの者が高等学校卒業資格を取ろうとしていることがうかがえる。2名は働いており、1名が入院、1名が病状を観察中という状況であった。

(4) 転出の2事例について

ここでは、転出の2事例について掲載する(表4-3)。

表4-3 転学に至る背景及び経緯

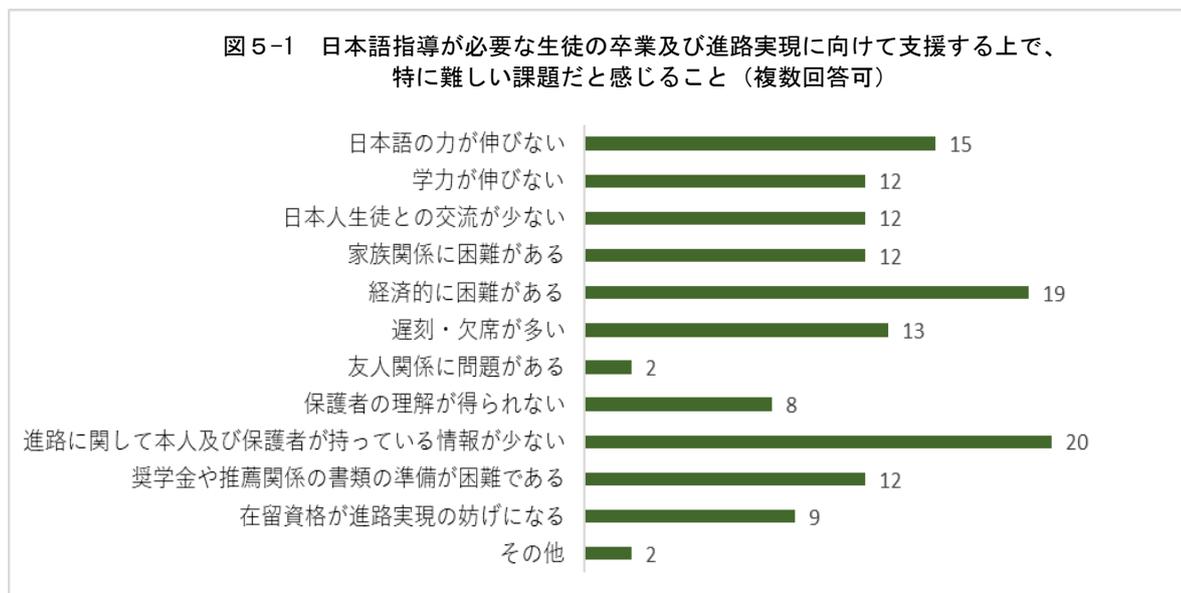
虐待からの保護に伴う転学	
<p>母親からの心理的虐待などを主訴とし1年次秋に本人からスクールカウンセラーに相談があった。来日後母と同居を始めたが、アルバイト代を母親に取られたり、体罰を受けたりするなどしていたため、本人が精神的に不安定になっており、リストカットをしていたり、自殺したいなどと訴えていた。その後スクールカウンセラー、担任、養護教諭、学年、在県支援チームなどを中心に、区役所、警察、児相、弁護士、Me-netとも連携を取って支援を続けたが、本人の強い要望もあり、母親から離し保護することが本人にとって最良の選択であるという結論に達した。本人をシェルターに一時保護している期間中も、母親が本人を探していたため、遠方の県立高校に転出した。</p>	全日
「日本の学校が合わない」という相談・休学後の転学	
<p>当該生徒の高校入学の2年ほど前から来日した。入学時の日本語能力は中級程度で、取出し授業等を行い個別に支援を行っていた。2年次の終わりまでは学業への取り組み状況は良好で、全ての単位を修得した。しかし、2年次の終わりごろより、教員に対して「日本の学校が合わない」という相談をし始め、3年次の初めより休学をすることになった。1年間の休学の後、3年次の終わりに本人の意向により転学をした。</p>	全日

一つ目のケースは深刻な虐待から転校に至ったケースで、学校内のさまざまな職種のメンバーによるチームの協働と関係機関の連携によって、子どもの最善の利益が追求された事例だといえることができるだろう。日本人生徒にも起こりうる虐待事例であるが、日本での社会関係資本がより少ない外国につながる子どもの場合、学校関係者や支援者の役割が解決に向けてより重要になる可能性があるといえる。

第5章 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

1. 選択式による「卒業進路実現に向けて支援す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。その集計結果が以下の図5-1である。



これまでの本調査報告（2020、2021）では、多くの課程が複数の項目を選択していることから、課題の内容が複合的であることを指摘した。2022年調査において選択された課題の合計は136に上り、これまでで一番多い（19校20課程の合計が、2020年は117、2021年は108であった）。

表5-1では、2020、2021、2022の3年間の各項目選択数を表にした。3年間の推移を見ると、各項目選択数の差が縮まってきており、「友人関係に問題がある」以外の全てにおいて課題のあることがわかる。今年の調査で選択された数が多い項目の第1は「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20課程全てが選択した。第2は「経済的に困難がある」で20課程中19課程が選択した。コロナ禍の経済状況が直接生徒の進路実現に強く影響していることが分かる。そして、第3は「日本語力が伸びない」である。3年間の調査結果から、特別目立った推移を見ることはできない。

表5-1 年別項目チェック数 ※各年の数字は項目にチェックを入れた課程数である。設問5の集計課程数は各年とも19校20課程である。

項目	2020	2021	2022
日本語の力が伸びない	16	16	15
学力が伸びない	9	12	12
日本人生徒との交流が少ない	8	9	12
家族関係に困難がある	14	8	12
経済的に困難がある	16	14	19

遅刻・欠席が多い	11	7	13
友人関係に問題がある	3	3	2
保護者の理解が得られない	6	6	8
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	14	16	20
奨学金や推薦関係の書類の準備が困難である	7	8	12
在留資格が進路実現の妨げになる	9	9	9
その他	4	0	2

2. 自由記述にみる「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」

アンケートでは、上記選択肢の下に自由記述欄を設けており、15 課程からの記入があった。その内容について①「家庭の事情に関する課題」、②「生徒のコミュニケーションに関する課題・その他」、③「学校側の課題」④「制度的な課題」の4つに分け、記述内容を整理して抜粋した内容を次に掲載する。

(1) 家庭の事情に関する課題 (7 課程)

各校の記述には重なる内容が多い。生徒の来日が本人の意思ではないことが学習へのモチベーションを下げていること、進路について保護者の知識や情報が不足していることや保護者・生徒が有する出身国の常識・価値観・固定観念と日本の進路事情との齟齬が埋められず、教員、保護者、生徒の意見が一致しないこと、家族と生徒とのコミュニケーションがうまくいっていないことなどが、昨年度から引き続き記述されている。家族から DV を受けているケースや、ヤングケアラーになっているケース、コロナ禍による家族の失業等によって経済的困窮や在留資格継続に問題が生じたケースもある。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 自分の意志でなく来日を余儀なくされた生徒たちが、日本で学ぶモチベーションを持たずに高校から脱落する事例が出ている。
- 親の再婚相手と暮らすというケースが多く、家庭に再婚相手との子どもがいることもあり、家庭が安住の場となっていない。そのため、学習に身が入らないことが多い。
- 親子のコミュニケーションがうまくいかず気持ちがすれ違ったり、親のDVにより、傷つく生徒の事例が絶えない。
- 病院や手続きの付き添いのため高3の秋冬でも欠席せざるを得ないことがある。
- コロナ禍で親たちの仕事が困難になる中で在留資格も危なくなった。
- (親が)よい仕事を得られず収入も低い。アルバイトのため放課後や長期休暇の補習に来ない生徒は、年々増えている。
- 生徒自身が考える将来像と保護者の考える将来像が乖離し、その溝が埋まらなかった。
- 保護者が進路に関する情報を知る機会が少なく、書類等もあまり理解できないことで、生徒自身の選択肢を少なくしてしまうことが心配であった。

- 保護者や本人が出身国の常識や考え方による固定観念を持っていて、それを変えない場合が多いので、進路に関して、保護者の理解が得られなかったり、本人や学校との意志疎通が難しかったりする問題が毎年生じている。

(2) 生徒のコミュニケーションに関する課題・その他 (7 課程)

様々な要因から日本人生徒とのコミュニケーションが十分に行われないこと、そのことによって日本語の力が伸びないこと、さらに日本人の友人を通して進路関連の日本事情を体験的に知る機会の欠如が進路実現に悪影響を及ぼすことなどに関する記述がある。また、家族のサポートが得られない環境の中、日本語指導が必要な生徒が日本の進路情報を 1 人で理解することの困難さについても記述されている。

さらに、高校卒業後の進学先での学業の継続が日本語力・学力・経済力等ゆえに継続できなかったことや今後の継続が心配されることなど、卒業後までを視野に入れた新たな課題の記述も見られる。これらの課題は、日本語指導が必要な生徒をめぐる課題であるが、生徒個人の努力や生徒個人への支援によって解決できるものではなく社会的課題として捉えるべきことであろう。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 部活動の継続の困難（家庭の事情でアルバイトをしないといけないなど）があり、部活動などのコミュニティを通じた日本人の友人を作ることが困難な状況に拍車をかけているように思われる。
- 日本語話者の友人関係を築けた生徒は日本語の獲得が進んだ一方で、日本語を使う機会が少ない生徒（日本語話者の友人がいない生徒）は、日本語を話したいというモチベーションも少なく、日本語の獲得が進まなかった。
- 似たような文化的背景の生徒同士で過ごす時間が長く、いわゆる一般生徒との交流の広がりや深まりがないのが残念である。交流が限られるので、日本語力が伸びず、幅広く同年代の進路や奨学金の情報を得て慎重に選択していくことが難しいようだ。
- （保護者が進路に関する情報を知る機会が少なく、書類等もあまり理解できないことで）生徒たちも進路の複雑な情報をすべて理解することは難しい。
- それぞれ希望の進路を選択して実現することができたが、学力や日本語力から考えて、今後進路先を継続していくことに困難が予想される生徒もいる。
- 職業訓練校に合格し、希望の IT 関連の勉強を始めたが、残念ながら続かず、中途退学した。

(3) 学校側の課題 (5 課程)

上記 (1) (2) では、家族や生徒を巡る環境と課題が浮かび上がった。すなわち、保護者が進路に関する情報を知る機会が少ないこと、保護者のサポートが得られない環境や日本の受験事情をよく知らない中で進路選択することの難しさがあること、また、様々な理由から日本人生徒とのコミュニケーション不足が生じ、それゆえ、日本語習得や進路情報の獲得に影響のあることなどがわかる。

(1) (2) の課題に対して、学校側の課題としては、家族の問題への対応の難しさ、初年次での充実した日本語支援体制の必要性と個別対応体制の困難、組織的なキャリア支援体制の不足、母語通訳の必要性（進路支援、教員と生徒との信頼感構築、保護者とのコミュニケーションのため）とその経費の課題などが浮き彫りになっている。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 再婚、呼び寄せなどによる家族関係の複雑さが生徒の生活や精神面、進路選択に影響している場合が少なくないが、見えにくいので対応が難しい。
- (すべてにチェックをつけたいほど、さまざまな問題を抱えている。) そのすべてが日本語の上達で解決できるわけではないが、問題をまわりの支援者に相談するにも日本語力が必要となる。そのため、早期の、特に1年次での日本語の急速な上達が望まれ、支援体制が必要である。
- 日本語力、学力の個人差が非常に大きいので、一斉授業での対応が難しく、際限なく個別化の必要性に迫られる。
- 学校の組織的なキャリア支援や担任からの適切な助言指導(在県外国人の進学、就職についての経験や知識)が乏しく、対応が後手に回ることがある。
- 進路に向けての準備支援(志望理由書・面接練習・小論文添削)や進路開拓のサポートが必要である。
- 進路については特に生徒も保護者もしっかり理解して考えてもらう必要があるので、日本語での理解が難しい場合は通訳者の存在が必要である。
- 本校の外国につながる生徒の特徴として、欠席や遅刻が多いということが挙げられる。他の生徒と同様に担任や生徒指導担当の教員が注意を促すが、言語の問題から伝えられる情報に限りがある。そういった指導上の言葉や日々の声かけは、多くの教員がおこなっているものの、教員の伝えたいことが伝わりきらないことが多く、十分に信頼関係を育めないことがある。通訳の利用は費用の観点から限界があるため、教員と生徒の信頼関係の構築には課題を感じる。

(4) 制度的な課題(3課程)

制度的な課題として、生徒の在留資格関連の課題についての記述が3課程からあった。在留資格によって奨学金が受けられない状況は、日本語力や学力だけでなく経済的にも厳しい状況にある生徒の進路選択をさらに難しいものになっている状況が昨年度から引き続き記されている。

また、高校現場には様々な課題があり、その解決には「対症療法的」支援ではなく、根本的な制度の見直しが必要であるとの指摘もある。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 家族滞在の生徒は奨学金が借りられないため進学するうえで大きな問題である。
- 特に在留資格が「家族滞在」の生徒の学費準備が困難なことは重大な問題であり、奨学金制度、高等教育就学支援制度の早急な改善が必要である。日本に受け入れたからには、その人々の将来をふさぐことをしてはならない。
- 在留資格によっては奨学金の対象とならないことが多いため、高校在学中にアルバイトで学費を準備している生徒もおり、学業への影響が心配である。

- 昨年度と同じ回答ですが、外国につながる生徒に関する課題が、すでに学校現場で対応できる範囲を超えていると感じます。日本語指導員の配置などによって学校ができる支援の幅は広くなりましたが、根本的な制度について見直していかないと、現場は「対症的」²⁰な支援に終始することになり、現場にとっても、外国につながる生徒にとっても大変な状況が続くのではないかと思います。

3. まとめ

「家庭の事情に関する課題」「生徒のコミュニケーションに関する課題など」「学校側の課題」「制度的な課題」に分類して報告した。現場ではこれらの課題が複雑に絡み合い解決を困難にしている。

家庭の事情が生徒の進路選択に影響を与えることが想像できたとしても、具体的な家庭の状況は学校に見えにくい。状況に応じた対応の難しさが高校での解決をより難しくしているとの記述もある。その一方で、次のような支援をすることで進路実現を叶えたという記述もある。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 困難な中、担任やスクールソーシャルワーカー、保健の先生、管理職の先生など多くの大人たちが支援をし、何より本人たちが努力を怠らず頑張った結果である。

上記は成功事例であるが、本人の学習へのモチベーションも含め、全ての現場でこのような結果が得られるわけではない。多文化家庭の経済状況や家庭内の様々な事情によって、日本語指導の必要な生徒が卒業や進路を阻まれないよう解決の道を探ること、教員や生徒個人の努力に委ねるのではなく制度などの見直しや新設が、いま求められていると言えるだろう。

「家庭の事情に関する課題」「生徒のコミュニケーションに関する課題」「学校側の課題」で記述したように、保護者・生徒の有する出身国の常識・価値観と日本の事情との間に齟齬が生じたり、保護者・生徒側の進路に関する知識不足があったりすると、教員と保護者、教員と生徒、保護者と生徒、の間にコミュニケーションがうまくいなくなる場合がある。その結果、生徒の進路選択に影響を及ぼす事例も多い。出身国の常識や価値観を日本の事情に合わせて変えるのではなく、生徒の将来設計に向けて、生徒・保護者・教員の三者が同じ土俵で話し合うための仕組みや環境作りが必要であると言えるだろう。進路選択関連の日本事情を知ることのできる仕組みや環境を整えること²¹、三者の間に介入して橋渡しができる人材の育成と登用、教員や保護者への情報提供などの仕組みや制度が必要となる。介入して橋渡しする人材は単なる言語通訳にとどまらず、日本の高校教育及び進路選択の情報を熟知して三者の橋渡しができる人材である。こういった人材の数は限られており、現状では日本語指導が必要な生徒の増加に予算の面も含めて対応できていない。

²⁰ 鍵括弧はアンケート記述のまま

²¹ 例えば、日本の高校教育の仕組みや高校卒業後の進路に関する日本の状況等について生徒・保護者の日本事情理解が進むよう整理された内容で、やさしい日本語と出身国の言語併記された冊子などの作成も考えられる。また、母国の大学への進学を希望する生徒も増加傾向にあることなどから、日本国内に限定されない進路情報の収集も必要になるだろう。

神奈川県では外部団体²²と教育委員会や高校との連携・協働の体制が構築されてきており、この体制は先進的であると多方面で評価されてきている。一方で、その先進性が対症療法的支援になっているのであれば、それを改善し、よりよい形にしていくことが求められるだろう。神奈川県では外国につながる生徒を、27年前²³から高校に受け入れ様々な支援を行ってきた。そして、いま、受け入れた生徒たちの教育内容やそのための人的配置を制度的に整えていく時期に来ているのではないだろうか。さらに、日本の公立高校で学び、巣立ち、社会人となった外国につながる若者が日本社会を共に支える時代になってきている。しかしながら、学校現場に外国籍教員は少ない²⁴。外国籍教員が外国につながる生徒の教育を担うという文脈ではなく、公立高校に外国籍教員が当たり前にいる教育環境になることによって、高校現場で得られる変化は大きいだろう。「日本語指導が必要な生徒」「外国につながる生徒」への支援の流れから、公立高校全体の「多文化」化と、そのための制度的枠組みの構築へと流れを変えることが、本調査で見た課題解決への糸口であると考えられる。

引用文献

中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁,2021,「公立学校の外国籍教員－教員の生（ライブズ）、「法理」という壁」

国連人種撤廃委員会,2018,「日本の第10回・第11回定期報告に関する総括所見」（仮訳）

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000406782.pdf> (2022年12月アクセス)

²² 公益財団法人かながわ国際交流財団、特定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ、特定NPO法人MICかながわ、特定NPO法人日本ペルー共生協会、特定NPO法人ABCジャパン、社会福祉法人青丘社、各自治体の国際交流協会など。

²³ 1995年度に最初の在県校が神奈川県立高校に設置され、1999年度に2校目としてひばりが丘（2009年より座間総合）に設置された。その後徐々に校を増やし、2022年度は16校の県立高校に在県校がある。

²⁴ 教員として採用される道は開かれているが、「教諭」ではなく「常勤講師」としての採用である。詳しくは『公立学校の外国籍教員』明石書店を参照されたい。これについては国連の人種差別撤廃委員会により2018年に勧告が行われている。「市民でない者並びに外国人長期在留者及びその子孫が、日本国籍を有していないことを理由に、公権力の行使又は公の意思の形成への参画に携わる公職から除外されていること」（2018「日本の第10回・第11回定期報告に関する総括所見」の「c. 懸念及び勧告」市民でない者の状況 33 (e))

第6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

設問6は「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」に関する設問である。内容は自由記述であり、昨年度までの調査報告書にならって、回答された記述を①「家庭の事情および進路に関する課題」、②「学習面での課題および母語学習」、③「学校側の把握の困難さ」に分類した。

以下、記述内容を①～③に合わせて抜粋し、以前の報告書と必要に応じて対比させながら、若干の考察を加える。なお、自由記載欄の回答については、そのままの形で掲載している。

① 家庭の事情および進路に関する課題

生徒と保護者の間に言葉を介したコミュニケーションがうまく取れないという記述が目立っている。保護者の日本語力を把握するのは困難であるが、大人が来日して日本語を習得する機会が公的にはほとんど閉ざされている日本社会の現状の反映と言え、大きな問題点である。ドイツ、オーストラリア、韓国などのように、無償で一定期間日本語を教える機会が少なくとも1年以上日本に定住する人に提供される必要性が浮き彫りになっている。

生徒と保護者の意思疎通が希薄だと、学校と保護者との繋がりも薄弱になり、教師が家庭の状況を知る可能性が低くなるだろうし、保護者に学校の事情を知り、学校生活への理解を求めることも困難になる。以下の記述以外にも「親の虐待があり、心の病を発症した」ケースも書かれている。予算や日程の調整などで難しい点もあるだろうが、面談で通訳を入れるのは一つの方法ではあるが、「虐待」などの解決には更にスクールソーシャルワーカーなどとの連携も必要かもしれない。

日本人生徒にも当てはまる場合もあろうが、「経済的困難のために進学を断念した」とある。それに加え、進路を考える以前に生活費が足りないという状況も決して少数の生徒ではないとも考えられる。「家庭の役割を担っていて勉強や高校生活にだけに集中できない生徒が多い。家計の為にアルバイトをしたり、兄弟の面倒をみたりするために授業に参加できない場合もある」とあるように、経済的な困難さというのは、言うまでもなく大きな問題を持っている。例えば、そのために修学旅行などの行事に参加できず、アルバイトのために日本語補習に出席せず、部活動も不参加などの事情から、日本人生徒との交流の機会が少なくなり、日本語力が向上していかない。そのために日本人生徒とはいっそう疎遠になり、学校生活への関心が薄まっていくという悪循環が考えられる。それを改善する方法は難しい。せめて普段の授業を彼らにとって充実するように努めることが教員には必要と言えるし、日本語指導が不要という生徒でも、その生活や思いの内実を知ることが求められるだろう。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 本人は国籍が日本語と感じているが保護者がそうではなくコミュニケーションが取れていないケースがあるように感じている。
- 生徒自身の日本語力は問題なくても、保護者への連絡が日本語では情報が伝わりづらく、生徒を介しても伝わらないことがある。
- 電話連絡や三者面談の際などに、保護者とコミュニケーションをとることが難しいと感じることがある。

- 連絡の電話口に日本語があまり分からない母親の代わりにいきなり知人という人が出て、個人情報話を話してもよいか迷った。
- 保護者の日本語理解が不十分なことがあり、進路指導等で連携が取りにくい。
- 保護者とのやりとりにおいては、難しい場面もあった。日本語があまり通じない保護者には、話が伝わりづらかった。対応として、三者面談で母語通訳を入れることもあった。
- 劣悪な家庭環境や、成育歴、過去の日本の学校でのトラブル経験などから精神的に不安定な生徒が多いと感じる。現在は、生徒がそれぞれ話しやすい先生に相談したり、チューター制度を利用したりしている。
- 家庭の役割を担っていて勉強や高校生活にだけに集中できない生徒が多い。家計の為にアルバイトをしたり、兄弟の面倒をみたりするために授業に参加できない場合もある。

上記したことは、進路について保護者に理解を求めることを難しくさせてもいる。保護者の日本語力の問題だけでなく、高校も大学・専門学校も諸企業も進路にかかわる情報を定住する外国人むけにほとんど提供していない、提供機関や組織があってもそれへのアクセスの情報が届いていないような現状が問題であろう。ウェブサイト上に多言語情報を載せたとしても、それへのアクセスが日本語であれば、そのサイトに辿り着くことも難しいとも言える。

進路を考える際に（だけではないが）、外国につながるものがプラスであるようにするには、外国につながっている自分が日本人にはない個性・特性の持ち主であるという意識を本人も周りの日本人も培う必要があるだろう。

さらに、「日本語指導が不要」であっても、奨学金や受験関係などの書類作成が難しいのは、会話力だけで生徒の日本語力を判断できないことを理解して、丁寧に対応することが求められていると言えよう。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 家庭の多様な文化的・言語的背景を教員が早期に把握して、生徒が外国にルーツをもつことをマイナスの要因ではなく「強みである」ことに気が付かせ、彼らが外国にルーツを持つことを生かした進路実現につなげていくことが課題である。このような彼らの資源を伸ばせる教育が行われていない。
- 保育園から日本にいて、友人も日本人であるような生徒でも受験手続や奨学金などの書類作成はかなりハードルが高い。親も日本語の読み書きが苦手な場合、また、親子関係が安定していない場合などは担任がつきっきりで作成指導した。
- 家庭や周囲に進路選択の際に参考になるような環境がなく、現実を踏まえた進路選択が難しいことを感じる。
- 進路や学校生活について、生徒自身を理解させることはできても、保護者（家族）を理解させることが困難である。

② 学習面での課題および母語学習

昨年度の回答にあった「漢字習得」の難しさの問題に関しては、今回はとりたてての記述はなかったが、問題状況は継続していると推測できる。また、日本語指導の必要な生徒との大きな違いはないとの記述に関しては、日常言語と学習言語の差があり、日常言語が不自由なくとも、日本語指導が必要な生徒と同様に学習言語の習得の困難さを現しているのかもしれない。そういう実態を踏まえて上記したように日本語指導の不要な生徒の日本語力を把握する必要があると示しているといえよう。その把握への対応としては、学校全体として「合理的な配慮」が求められる場合があるだろうし、生徒一人ひとりの状況を

把握するための教員間の連携が求められるであろう。

また、「学習障害のある外国人生徒」という記述も注目すべきだろう。日本語力の不足や未発達が「学習障害」に由来するのか、あるいは日本語の学習・理解の不十分なためなのかは判断が困難であろう。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 日本語指導が必要とされた生徒との差はない。つまり、履修していない生徒も、自分の考えや気持ちを順序立てて説明したり、教科の学習に必要な漢字を理解したりすることができず、困っている。そして「困っている」ということができずにいる。
- 家庭で日本語に触れる機会がなく日本語力が不十分なため、学習全般に遅れてしまっている生徒がいます。
- 放課後学習サポートなどは彼らにも開かれています
- 特別な学習支援はしていないが、現在のところ問題は生じていない。本校は学びなおしをコンセプトにする学校であり、ゆっくりとした授業展開や様々な合理的配慮を行っていることも要因かと考える。
- 放課後の日本語補習には複数の参加者がいたが、次第に様々な理由を付けて休みがちになり、最終的には全く参加しなくなる生徒もいた。
- 学習障害を持っている外国人生徒もいます。そのような生徒には、日本語指導対象の生徒と同様に、きめ細かな指導&フォローが必要です。
- 当校はインクルーシブ受入校でもあるが、インクルーシブで入学してくる生徒の中の外国につながる生徒の割合が、一般入学での割合に比べると圧倒的に多い。それは、彼らの来日時に適切な日本語教育が行われていなかったことも一因ではないかと推察される。インクルーシブの生徒にも高校での日本語教育が必要なケースはあるであろう。

母語（継承語）学習については、学校教育の現状はこれまでと変わっていない。母語学習の必要性を記述した内容は生徒自身のアイデンティティや自己肯定感の獲得にとって、さらに日本語の習得にとっての肯定的な意義を述べている。さらに、付け加えれば日本語以外の母語ができることが、その生徒のキャリアにとってプラスになることもある。外国につながる生徒の中には、3～4ヶ国語ができる生徒は珍しくはない。母語を育成するための予算や人員配置等の困難さはあるが、行政による施策化を要請したい。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- アイデンティティが確立する青年期に、母文化・母語保障を担保するような教育制度が必要だと感じている。
- 母国文化の推奨や母国語の維持が必要だと感じています。生徒のアイデンティティを保障する上でも、日本語上達のためにも、母語・母文化の保障が必要です。

「学習障害」のある生徒に関しては、県下の「インクルーシブ対象校」のうちで、今年度の三学年の対象者の中で、外国につながる生徒の割合がかなり高いという学校もある。「特別支援学校」にも外国につながる生徒の割合が日本人の場合に比べておよそ2倍という統計もある（毎日新聞社編 『にほんにいきる』 p.143 (2020.12. 明石書店)による)。この問題への対応は簡単ではないが、外国につながる生徒については、母語の力を判定し、単に日本語力が不足しているだけなのか、「障害」が原因になっているかをきちんと把握することが必要と思われる。

③ 学校側の把握の困難さ～その理由は？

この困難さはこれまでも指摘されてきており、その状況に変化はない。「多文化教育カード」などによって外国につながる生徒を入学時点で判断できる手段を持っている学校は、教員間の連携の中で多文化教育コーディネーターにつなげる、あるいは教員間で情報共有し早めに面談するなどの方法を講じる必要があるのではないか。昨年の報告書で述べた「プレイスメントテスト」の内容の改変については、多くの学校では在県枠や第5号様式を利用した生徒がテストを受ける対象であろうから、現実的にはあまり意味がないだろう。

在日コリアンの生徒については、通名を名乗っている場合があるだろうし、他の生徒（日本との二重国籍など）についても公表したくない生徒がいるであろう。言い換えれば、外国につながる生徒で日本語指導が不要という生徒には、自分が外国につながることを「隠したい、消したい」という生徒もいると思われる。日本の社会が、外国人を共に生きる市民として公正に扱っていないこと、そうした政策やまなざしを外国につながる生徒が感じ取っていることの現れだろう。

そのとき、日本語指導が不要だから「他の日本人生徒と区別せずに、同じように扱う」のであれば、このような日本社会の状況を補強することになりかねない。そうではなく、外国につながることの「価値」を積極化すること、それがプラスであること、環境づくりを学校内で（行事や特別授業などで、周囲の日本人生徒の意識を変える）行うことによって、「隠したい」生徒も顔を上げていくことになるのではないだろうか。更に、「生徒が持っている外国つながりという資源を伸ばす」という姿勢をもって、教員が徐々に接点を作って行き、信頼関係を作ることで、外国につながることに触れ、話題にし、生徒自身が違いを積極的に自己認識し、そのような自分を肯定できるように働きかけることが重要と思える。

【アンケート「自由記述欄」からの引用】

- 全てを把握するのは難しい。外国につながる名前ではない、本人が公表したがない。
- 教員も多文化教育コーディネーターも、どうしても在県枠入学生だけに注目することになり、他の外国につながる生徒への目配りができていない。いろんな課題を抱えているはずだが、それを教員・コーディネーターで把握、共有できていない。
- 多文化教育カード（全生徒が記入）でその存在を確認しているが、課題を把握したり支援を行ったりするところまで至っていない。また多文化的な背景を持つ彼らについて、支援という視点ではなく、持っている資源を伸ばして強みとしていけるような教育を行えていない。
- 支援が必要な生徒と比べて校内支援者（コーディネーターや学習支援員）との接点が少ない。

④ まとめ

在県枠で入学した生徒とは異なり、一般入試で入学した日本語指導が不要な生徒への対応は、以上述べてきたように難しさを抱えている。そもそも、その生徒の「外国つながり」という自己認識がどのような内容なのか、「日本人」とは違うことに肯定感を持っているのか、「外国つながり」ということへのアイデンティティはどうかなど、一人ひとり異なっているであろう。さらに、保護者の状況の相違、保護者と生徒との関係性なども把握する必要があるが、個々の状況が異なり、簡単にはいかない。

昨年度の報告書に以下のような記述がある。「外国につながるのある生徒は、日本語学習に限らない多様な支援ニーズを有しているが、その判断を『日本語指導が必要かどうか』という物差しに頼ってい

る点に、現実と制度との齟齬があるといえるだろう。外国につながる生徒を取り巻く課題と支援の必要性の有無は、日本語ができるかどうかだけでは判断できない」。このことは変わらず継続している。日本語が必要か、不要かというのは、その生徒の状況を知るためのきっかけにすぎない。彼らを取り巻いている多くの困難を考えた時、上記に「支援ニーズ」とあるが、「外国つながりの生徒」へは、「支援」という視点で彼らを客体に置く対応では不十分だろうし、現在の学校がそのアイデンティティとしている「日本人を中心とする学校文化」を改めていかない限り、彼らとその困難さから解放されることは望めないのではないだろうか。

V おわりに

本調査は、多文化教育コーディネーター派遣高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県教育委員会、ME-net、KIF の三者が協働して2019年度より実施しているものである。

ここでは、本調査によって明らかになったことについて、上記目的を踏まえて「おわりに」として総括する。また、課題解決に向けた今後の三者の取り組みについても述べたい。

1. 調査結果について

(1) 過去二年間との比較

今回調査で把握された日本語指導が必要な生徒数は194人であり、総数では過去二年間と比べて大きな変動はなかった。

しかし内容として特筆すべきは、在県枠・一般枠ともに全日制への進学者割合が増加していることである。また、入学者に占める中途退学率は年々低下しており、さらには卒業後に大学や短大へ進む者が増えていることも明らかになった。ただし、大学・短大進学者は全日制からのみであった。

(2) 調査対象者の概要

前回調査に引き続き、調査対象者生徒の母語を把握した。その結果、中国語とフィリピン語の2言語が多数を占めるという傾向は変わらなかった。そのほか母語が日本語だという回答が3件あったが、これは今回調査において初めて把握された。

(3) 調査結果の総括

ア 進学について

神奈川県日本語指導が必要な生徒の進学率は、県の高校生全体と比較すると、依然として半分以下である。また、大学・短大進学に際する受験方法については推薦とAO・総合型選抜が多くを占め、大学入試の特別枠利用者は昨年度と同様にいなかった。

イ 進路先の「その他」について

日本語指導が必要な生徒の場合、進路先の「その他」の比率が高校生全体よりも高いという特徴がある。その内訳についてはこれまで明らかになっていなかったが、今年度調査において「その他」の詳細を尋ねたところ、状況がわかっている30名中進学準備をしている者が19名と半数以上を占めていることが分かった。

ウ 就職について

本調査の非正規就職率は50.0%と全国(39.0%)よりも高くなっていたが、神奈川県の場合は高校生全体でも全国の数字を上回っているため、非正規の仕事が多い大都市圏であることの影響も考えられる。正規就職については、公務員となった者が初めて把握された(2名)。

エ 中途退学について

神奈川県立高校の日本語指導が必要な生徒の中途退学率は、3年間の調査で23.9%→17.9%→15.5%と低下してきている。また、全日制は3.8%であり全国平均6.7%より低い。

定時制・通信制高校に目を向けると、神奈川県日本語指導が必要な生徒の中途退学率は6.1%であり、神奈川県の定時制高校全体の9.7%を下回っている。進学のためのセーフティーネットとして機能している定時制において、このような結果が見られたことには注目すべきである。

中途退学の時期は3年間にわたり調べており、今年度は在県枠と全日制で2年次の退学率が1年次を上回っていた。年度により変動が見られるものの、1・2年次が多くを占める傾向は続いている。

中途退学に至った背景及び理由としては、昨年度と同じく「学校生活・学業不適応」が最多であった。2番目に多かったのは「日本語能力の不足」であり、それに家庭の事情、帰国が続いた。個々のケースに関する記述については、精神的な不調に言及しているものが多く見られた。ただし、実際には複数の要因が絡み合っているものと思われる。

オ 「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」について

上記について複数回答可で尋ねたところ、「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」という回答が最多であり、「経済的に困難がある」がそれに続いた。

自由記述からは家庭の事情に関する課題、生徒のコミュニケーションに関する課題、学校側の課題、制度的な課題などが浮き彫りになり、それらは互いに絡み合っていることが明らかになった。特に制度的な課題については、「対症療法的」な支援に限界を感じている現場から、根本的な見直しの必要性を求める意見が示された。

2. 課題解決のための三者の取組みについて

(1) 関係者間の意見・情報交換の場の設定

2年目の調査結果を踏まえて、担当教員、管理職、多文化教育コーディネーターへ調査結果の詳細を説明する会を2022年6月に実施した。さらに「日本語指導が必要な生徒に対する支援として、取り組んでいることは何か」「日本語指導が必要な生徒を取り巻く課題解決に向けて、学校が課題に感じていることは何か」について、グループで意見交換をする場も設けた。

その結果、高校間には共通の課題が多く存在することが明らかになった。また、グループワーク後には教員と多文化教育コーディネーターが高校ごとに集まって打ち合わせをする時間を設け、話し合いの内容を自校での取組みに生かせるよう促した。

事後アンケートには、参加者がこの会を通して他校の実践を知り、情報収集をすることができたという声が寄せられ、このような機会の提供が各学校の支援体制の強化に寄与しうることがわかった。また開催者にとっても、こうした集まりは現場が今抱えている問題を把握し、今後の対応について考える好機となった。

以上を踏まえて、来年度以降も意見交換会の実施等、日本語指導が必要な生徒への支援充実に向けた取組みを継続していきたい。

(2) 調査結果の活用について

調査結果については、先述のような機会を設けて調査対象校へフィードバックし、課題の確認と解決方法の検討につながるよう働きかけを行っている。また昨年度より、外国につながる生徒の高校進学を支援する中学校教員向けの催しにおいても、進路指導への活用を見込んで調査結果を紹介している。

「Ⅱ 報告書をお読みいただくにあたって－本調査の特徴と背景－」にある通り、本調査は「神奈川県立高校の日本語指導が必要な生徒の全体像を明らかにし、経年変化が読み取ることができる、精度の高い調査」であり、県内はもちろんのこと、全国的にも意義のある資料としての活用が見込まれる。また今年度調査において、既存の調査では不明であった「日本語指導が必要な生徒の進路先における『その他』の詳細」を明らかにしたことの貢献度は高いと認識している。

県教育委員会、ME-net、KIF の三者は引き続き連携し、県内の日本語指導が必要な生徒を支えるための取組みを充実させるために尽力したいと考えている。

(3) 協力機関への感謝

最後に、本調査は関係者の皆様の多大なご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。調査にご回答いただいた高校及び教職員の方々、そして多文化教育コーディネーターの皆様に変更して感謝申し上げます。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、本調査のデザイン、分析・執筆等においてご尽力いただいた。その全面的なサポートに深謝申し上げます。

分析・執筆担当者 一覧

- I 神奈川県教育委員会
- II 吉田 美穂（弘前大学）
- III 下山 洋香（公益財団法人かながわ国際交流財団）
- IV
 - 第1章 吉田 美穂（弘前大学）
 - 第2章 下山 洋香（公益財団法人かながわ国際交流財団）
 - 第3章 吉田 美穂（弘前大学）
 - 第4章 吉田 美穂（弘前大学）
 - 第5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6章 山梨 彰（認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ）
- V 下山 洋香（公益財団法人かながわ国際交流財団）

調査・執筆協力者：

- 川崎 範子・蔡 金燕・佐屋麻利子・高橋清樹・永井愛子（認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ）
- 富本潤子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

參考資料

調查票

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(令和3年度(2021年度)実施)

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

この調査は、令和元年度(2019年度)から、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三者が協働で実施しています。なお、調査結果については、報告書を作成・公開し、情報交換会や意見交換会等でも報告する予定です。

調査の目的

調査対象校(「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調査し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関し、今後の効果的な支援のあり方を考えるとともに、研究及び施策の策定に役立てる。

調査の内容

日本語指導が必要な生徒の在籍状況と進路、中途退学した生徒数とその理由

※本調査票「設問3」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。

個人情報への配慮

報告書の作成にあたっては、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

設問 1

全日制は 2019 年 4 月、定時制・通信制は 2018 年 4 月に入学した日本語指導が必要な生徒について、以下の人数をお答えください。

日本語指導が必要な生徒数 (A) (全日制は平成 31 (2019) 年 5 月 1 日、定時制・通信制は平成 30 (2018) 年 5 月 1 日付の県の調査で計上した生徒数)		_____人
内、在県外国人等特別募集枠で入学した生徒数 _____人	内、一般募集で入学した生徒数 _____人	
全日制は平成 31 (2019) 年 5 月 1 日、定時制・通信制は平成 30 (2018) 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 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、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、4 月入学者と同じく、本調査の対象とします。

※上記の A および B に含まれない「日本語指導が必要な生徒」がいる場合は、以下の備考欄にご記入ください。後ほど、詳細について別途お問い合わせいただくことがありますので、ご了承ください。

備考欄：

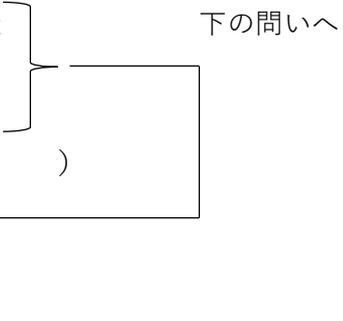
上記「合計 (A+B)」の母語別の人数を記入してください。

英語	韓国・ 朝鮮語	スペイ ン語	中国語	フィリ ピノ語	ベトナム 語	ポルト ガル語	ネパー ル語	その他		
								()語	()語	()語
人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	

上記の合計 (A+B) に含まれた生徒について、
次ページ以降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
 - 入学時前後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。
- 日常会話はできるが、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、日本語指導が必要な生徒（A+B）の進路等について、3-(1)、3-(2)【内数3-(3)】に分けて、回答してください。3-(1)と3-(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。

3-(1) 全日制は2019年4月、定時制・通信制は2018年4月に入学した日本語指導が必要な生徒のうち、今年度末（令和4（2022）年3月）に予定した就業年限（全日制3年、定時制・通信制4年）で卒業する生徒の進路等

※「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」については、令和元年まで毎年9月頃に教育委員会から依頼がありましたが、本項目が該当調査と内容が重複するため実施しておりません。

	在県外国人等特別募集で 入学した生徒	一般募集で入学した生徒
日本の大学・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（下記の別表にご記入ください）※	人	人
小計	人	人

※3-(1)で「その他」だった者は、その内訳を記入してください（表は次ページに続いています）。

進路		在県枠	一般募集
引き続き 日本に居住	日本の大学等への進学準備	人	人
	日本国内の外国の大学等へ進学	人	人
	外国の大学等への進学準備	人	人
	不明	人	人
	その他（ ）	人	人
帰国	帰国して進学	人	人
	帰国して進学準備	人	人
	帰国して就職	人	人

	帰国してその後不明	人	人
	その他（ ）	人	人
母国以外に 移動	日本・母国以外の国で大学等に単身で進学	人	人
	日本・母国以外の国に家族で移住	人	人
	その他（ ）	人	人
進路不明		人	人
小計		人	人

3-(2) 3-(1)以外の者の状況

	在県外国人等特別募集で 入学した者	一般募集で入学した者
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 →下記3-(3)に詳細を記入	人	人
その他	人	人
小計	人	人

3-(3) 上記3-(2)で「既卒」に該当する者について、卒業時の進路等

	在県外国人等特別募集で 入学した生徒	一般募集で入学した生徒
日本の大学・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（下記の別表にご記入ください）※	人	人
小計	人	人

※3-(3)で「その他」だった者は、その内訳を記入してください。

進路		在県枠	一般募集
引き続き 日本に居住	日本の大学等への進学準備	人	人
	日本国内の外国の大学等へ進学	人	人
	外国の大学等への進学準備	人	人
	不明	人	人
	その他 ()	人	人
帰国	帰国して進学	人	人
	帰国して進学準備	人	人
	帰国して就職	人	人
	帰国してその後不明	人	人
	その他 ()	人	人
母国以外に 移動	日本・母国以外の国で大学等に単身で進学	人	人
	日本・母国以外の国に家族で移住	人	人
	その他 ()	人	人
進路不明		人	人
小計		人	人

設問4

設問3-(2)で回答した生徒のうち、3-(3)で回答した既卒者を除く生徒一人ひとりについて、以下に詳しい状況を記入してください。

1人目：

高校入学の方法	<input type="checkbox"/> 在県外国人等特別募集 <input type="checkbox"/> 一般募集
今年度末に卒業しない理由	<input type="checkbox"/> 転出 <input type="checkbox"/> 卒業に必要な単位不足 <input type="checkbox"/> 休学 <input type="checkbox"/> 中途退学
上記に至った背景及び理由 ※当てはまるものすべてに チェックしてください	<input type="checkbox"/> 日本語能力の不足 <input type="checkbox"/> 学業不振 <input type="checkbox"/> 学校生活・学業不適応 <input type="checkbox"/> 進路変更 <input type="checkbox"/> 病気・けが・死亡 <input type="checkbox"/> 経済的理由 <input type="checkbox"/> 家庭の事情 <input type="checkbox"/> 帰国 <input type="checkbox"/> その他
上記に至った学年	入学して____年目
つながる国	()
卒業しない状況に至った要因を中心に詳しい状況を差し障りない範囲で記入してください。(高校入学までの滞日年数、学校生活・学業の様子、家族関係、経済状況、アルバイト、友人関係、不登校の背景、支援の過程、その後の進路等)	

設問 5

設問 1 で回答した生徒の卒業および進路実現に向けて支援する上で、とくに難しい課題だと感じることについてお答えください（複数回答可）。

- 日本語の力が伸びない
- 学力が伸びない
- 日本人生徒との交流が少ない
- 家族関係に困難がある
- 経済的に困難がある
- 遅刻・欠席が多い
- 友人関係に問題がある
- 保護者の理解が得られない
- 進路に関して本人及び家族が持っている情報が少ない
- 奨学金や推薦関係の書類の準備が困難である
- 在留資格が進路実現の妨げになる

□ その他（ ）

自由記述欄

設問 6

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。